جامعة الطفيلة التقنية

كلية العلوم التربوية

بالاشتراك مع جامعة

Bridgewater state University
(USA)

المؤتمر التربوي الدولي السادس
نحو سياسات تربوية فاعلة في مخرجات التعليم في عالم متطور

الابحاث العلمية المقدمة بالمؤتمر

28-30 نيسان 2014

جامعة الطفيلة التقنية

كلية العلوم التربوية

المؤتمر التربوي الدولي السادس بالاشتراك مع جامعة

Bridgewater state University (USA)

نحو سياسات تربوية فاعلة في مخرجات التعليم في عالم متطور

28–30نيسان (ابريل) / 2014م

جامعة الطفيلة التقنية

الطفيلة – الاردن

تصميم وإخراج: الدكتور يوسف عاروري

الفهرس

المقدمة vi

برنامج المؤتمر ii

* الأسس التشريعية والقانونية للمدرسة اليمنية

محمد أحمد برقعان 1

* قراءة تقييميه لواقع اقتصاد المعرفة قي الجزائر

بلحنافي أمـــينة و د.مختاري فيصل 20

* دور التربية الفنية في التذوق الجمالي لدى الأطفال

ايمان محمد فرج 37

* المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية

حسن احمد صميدة 42

* أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية

د. حسين عبد النبي القيسي 54

* الشخصية النرجسية وعلاقتها بالعدوانيه واحترام الذات وإدمان الانترنت لدى طلاب الجامعة

د. مصطفى ابوالمجد سليمان مفضل و د. هدى أحمد خلف خليل 86

* معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة

د.نجوى فوزي صالح 132

* معلم الألفية الثالثة إعداده وتدريبه

أ.د منصور الصيد شيته 156

* تقييم جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن

الدكتور أحمد بدح 169

* التنبؤ بدرجة تحقيق المناهج الأردنية للأهداف العامة الواردة في قانون وزارة التربية والتعليم

الدكتور عمر موسى محاسنه 190

* الانفتاح الثقافي واثره على مفهوم المواطنة لدى الشباب(ليبيا أنمو دجا)

للدكتور الطاهر محمد بن مسعود 196

* الثقافة التنظيمية لمدراء المدارس ودورها في الإبداع الإداري

أ / أمال عبد الله البوسيفي 212

* الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات

أ/ بعلي مصطفى و أ/ خولة معتوق 229

* دراسة تقويمية لواقع تطبيق السلم التعليمي في السودان في ضوء الإستراتيجية القومية الشاملة للتعليم

د/ بلال عيسى بلال موسى..... 249

* دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر علوم الحياة بالصف التاسع من التعليم الأساسي
على محمد أبوبكر الجدي 269
* توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظم الذكاء الاصطناعي في إدارة المعرفة
أ.خديجة منصور أبوزقية 274
* دور الخدمة الاجتماعية فى مواجهة الجريمة المنظمة كمدخل للتنمية فى المجتمعات النامية
د . انتصار جمعة الجطلاوي 288
تخطيط وإدارة التعليم العالي
د ربيعة علي المختار الدعوكي و د سكينة البشير قدمور 311
* معلم المستقبل وتحديات العولمة
د. علي حمود علي 321
* إمكانية تطبيق الجامعات الحكومية السعودية لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبدالعزيز للجودة
الدكتور فيصل بن مدّالله الرويشد 333
* مشكلات النشاط الطلابي في المؤسسات التعليمية ووضع مقترح لمعالجة مشكلاتة
أ.احمد محمد الشوكي 354
صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ليبيا " دراسة ميدانية"
د. مصطفى عبد العظيم الطبيب 366
* معايير مقترحة لتطوير منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف الانمائيه للألفيه والتنمية المستدامة
د.هاله سعيد أبو العلا و د.منى شرف عبد الجليل 385
* الإنتباه البصري الإنتقائي لدى التلاميذ عسيري الحساب. دراسة مقارنة بين التلاميذ عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي بمنطقة تمنراست بالجزائر
د فاطمة صادقي و د رحمة صادقي 431
* تصور مقترح لتجويد برنامج التربية العملية فى ضوء بعض الخبرات العالمية
د .عبد الله فرغلى احمد و د.توفيق مفتاح على مريحيل و ا.على احمد خليفة الفرجانى 443
* الإدارة المدرسية وكفايات المعلم الفعال
الدكتورة فتحية عبد الله الباروني 458
* جودة تكوين الطالب المعلم بكليات التربية كمؤشر للتنمية البشرية
د.نعيمة ابوشاقور 473
* بعض الكفايات التدريسية لمعلم التربية الفنية فى ضوء معايير الجودة
ا.دلال ابوالقاسم القاضى 496
* التخطيط لتكوين معلم التربية الفنية فى ضوء معايير الجودة
ا.دلال ابوالقاسم القاضى 510
* البحث العلمي في الجامعات الليبية الخبرات العالمية الحديثة وضرورة التطوير

أ . ربيعة أحمد البركي و أ. أسماء اعموري ابو شيبة الشائبي 532

* أهم برامج التوجيه والإرشاد لأسر الأطفال المعاقين سمعياً

د. زهرة عبد الله بن عبد الله المصباحي 548

* التعلم متعدد المداخل إستراتيجية مبتكرة نحو تقنيات أكثر فاعلية في التعليم

أ/ سهيل كامل عبد الفتاح كِلاَب 588

* مدى نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند المعاق سمعيا في مدارس صغار الصم في الجزائر –دراسة ميدانية بمدارس صغار الصم بالجزائر

د/ضياف زين الدين و أ/ بشاطة منير 603

* التكوين الداتى للمعلم الفعال وكفايته التدريسية"رؤية مستقبلية

أ/ عبد الناصر محمد العباني 623

* واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي –تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا

د.عمار مفتاح الزرقاني البصير 638

* أهمية توظيف التكنولوجية الداعمة لذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معهم

أ.عواطف جمعة مسعود 661

* تصور مقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضية فى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى"

الدكتور / عبدالله فرغلى احمد خميس و الدكتور/ راشد خليفة غريبى 670

* عرض الأنظمة والبرامج والتجهيزات التكنولوجية الداعمة لذوي الإعاقات السمعية وصعوبات التعلم

أ.فهيمة محمد الرقيق 696

* دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية

محمود المبروك الاسود 705

* دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

محمود بن علي عسيري 724

* اثر تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في التعليم العالي على النمو الاقتصادي بالإشارة إلى براءة الاختراع–دراسة قياسية–

ا/ العوفي حكيمة و د مختاري فيصل 750

* تنمية قدرات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا من خلال برنامج إرشادي موجه للأمهات

أ.د/ نعمة مصطفى رقبان و أ.د/ سميرة احمد قنديل و د/ عزة مرسي 763

* دور القيم التربوية في تدعيم المجتمعات العربية

للاستاذة هدي الهادي عويطي 781

* Secure and attractive schools

Rita Fayiz Abu Farda 794

المقدمة:

يشهد العالم تحولات وتحديات لامست المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، مما يطرح على الأنظمة التربوية أسئلة أساسية وجذرية.. لعل أبرزها: ما دور السياسات التربوية في إحداث تلك التغيرات؟ وما أثر تلك التحولات على المنظومة التربوية في كافة أبعادها؟ وعليه فقد أصبح من الضروري أن يقوم المهتمون بالتربية وشؤونهم بدورهم في مراجعة السياسات التربوية ، في محاولة جادة للوصول إلى برامج ورؤى مستقبلية لتنفيذ وتطبيق الهدف السياسي. وهذا يستلزم الوقوف على ابرز الإشكاليات والمعضلات لرسم خريطة التجديد المطلوبة على مستوى العناصر التربوية كافة.

أهداف المؤتمر:

- التعرف إلى واقع السياسات التربوية محلياً وعربياً وعالمياً .
- تبادل الخبرات المحلية والعربية في مجال السياسات التربوية.
- اثر السياسات التربوية على مخرجات التعليم.
- مواكبة التجديدات التربوية الحاصلة في ظل البرامج والخدمات المتميزة التي تشهدها الدول المتقدمة.
- تقديم توصيات علمية أصلية ، سعياً لصناعة رؤية شاملة وطموحة للتربية.

المحاور الرئيسية والفرعية:

- المدرسة الآمنة
- التربية الخاصة صعوبات التعلم والاعاقات
- التربية الخاصة: الارشاد واعادة التأهيل والابداع.
- التعلم والقيادة في الدول المتقدمة.
- المناهج (تخطيطها ، وتطويرها وطرائق تدريسها) .
- القياس والتقويم.
- الادارة التربوية.
- اعداد المعلمين.
- تكنولوجيا التعليم.
- ادارة المعرفة.
- البحث العلمي.
- التعليم العالي وبحوث طلبة البكالوريوس.
- التربية في عصر العولمة: الحاضر والمستقبل.
- التربية والتعليم المستدام.
- التربية وتعليم مهارات الاتصال الثقافي.
- التربية وحقوق المواطنة.
- التعليم العالي.

- نماذج في الشراكة بين الجامعات الدولية : الحاضر والمستقبل.
- اقتصاد المعرفة.

رئيس المؤتمر :

الدكتور عطا الله الرعود، عميد كلية العلوم التربوية
Email: Atallah_roud@yahoo.com

لجان المؤتمر:

اللجنة العليا:

1- رئيس الجامعة / أ. د. أشتيوي العبادي/ رئيساً.
2- Mr. Fred Clark / نائب رئيس جامعة بريدج وتر الامريكية.
3- نائب الرئيس / أ. د. احمد الزغاليل.
4- د. جبار العبيدي / جامعة بريدج وتر الامريكية.
5- Michael Kryzanek
6- عميد الهندسة / د. صالح الجفوت.
7- عميد البحث العلمي / أ. د. جلال عبدالله.
8- عميد كلية العلوم التربوية / د. عطا الله الرعود.
9- عميد كلية العلوم / د. لؤي المومني.
10- عميد كلية العلوم الادارية والمالية / د. محمد المحاسنة.
11- عميد كلية الآداب / د. علي الشباطات.
12- عميد شؤون الطلبة / د. خالد الخلفات.

اللجنة التحضيرية:

1- د. سليمان الحجايا / رئيساً.
2- د. احمد الثوابية.
3- د. خالد عطية السعودي.
4- د. يوسف الحباشنة.
5- د. هاني الكريمين.
6- د. لما القيسي.
7- د. عطاف الكفاوين.
8- د. حسين النجادات.
9- د. ربا المحاسنة.
10- السيد محمد القضاة.

اللجنة العلمية / جامعة الطفيلة التقنية:

10- د. احمد القرارعه / رئيساً.
11- د. تيسير القيسي.
12- د. خليل القطاونة.
13- د. محمد الرفوع.
14- د. نائل الحجايا.
15- د. محمد القمول.
16- د. بلال الذيابات.
17- د. جهاد الترك.
18- د. سهام الخفش.
19- د. عبدالله الجازي.

اللجنة العلمية / جامعة بريدج وتر:

20- Dr. Lisa Bahaglion
21- د. جبار العبيدي
22- Dr.Ahmad Abdulal
23- Dr.John- Michael Bodi

اللجنة المالية:

1- د. خليل القطاونة / رئيساً.
2- السيد ابراهيم الفصول / مدير المالية.
3- السيد محمد الخصبة / مدير اللوازم.
4- المهندس سليمان الجرابعه / مدير الخدمات.
5- السيد غازي الحوامدة / مدير الرقابة والتفتيش.

لجنة العلاقات العامة:

1- د. خالد عطية السعودي / رئيساً.

2- السيد خالد الشروش / مدير العلاقات.

3- السيد محمد الرفوع.

4- السيد رامي العوران.

5- **اللجنة الاجتماعية:**

1- د. احمد الثوابية / رئيساً.

2- د. سليمان الحجايا.

3- د. هاني الكريمين.

4- د. لما القيسي.

5- السيد عبدالرحيم المحاسنة.

6- السيدة منتهى الهريشات.

7- السيدة انتصار الشقيرات.

8- السيد اسماعيل الرتيمات.

برعاية عطوفة رئيس الجامعة الأكرم

تعقد كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية– المؤتمر التربوي السادس بعنوان:

"نحو سياسات تربوية فاعلة في مخرجات التعليم في عالم متطور "

28–30 نيسان 2014م

برنامج المؤتمر

اليوم الأول: الاثنين 2014/4/28

9–10 صباحاً :– التسجيل للمؤتمر – القاعة الهاشمية

الجلسة الافتتاحية (10:00– 10.40) صباحاً – القاعة الهاشمية * عريف الحفل: د. خالد السعودي

- **السلام الملكي.**
- **القرآن الكريم.**
- **كلمة رئيس اللجنة العلمية / د. احمد القرارعة .**
- **كلمة المشاركين / د. محمود العسيري / السعودية**
- **كلمة عميد كلية العلوم التربوية / رئيس المؤتمر / د. عطاالله الرعود**
- **كلمة نائب رئيس جامعة** Bridgewater state University .
- **كلمة عطوفة رئيس الجامعة**

10:45-11:20 am Keynote Speaker, Dr. John Marvelle, Chairperson, Elementary and Childhood Education Dept., USA.
Presented By Dr. A. Zaghaleel, VP, TTU.

الجلسة الأولى – متزامنة 12:30–2:00pm القاعة الهاشمية

ثلاثة محاور: المناهج والكتب المدرسية/ التعلم والتعليم/التربية الخاصة

- المحور الأول : المناهج والكتب المدرسية
- رئيس الجلسة: د. احمد القرارعة المقرر : د. جهاد التركي

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	"معايير مقترحة لتطوير منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف الإنمائية للألفية والتنمية المستدامة"	د. هالة أبو العلا د. منى شرف عبدالجليل	مصر
2	"إشكالية تطبيق المناهج المطورة في البيئة المدرسية بليبيا "	د. سالم الراوي د. مريم علي الطابوني	ليبيا
3	" التنبؤ بدرجة تحقيق المناهج الأردنية للأهداف العامة الواردة في قانون وزارة التربية "	د. عمر موسى محاسنه	الأردن
4	"واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم	د. عمار مفتاح الزرقاني البصير	ليبيا

	الأساسي تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا"		
5	" دور المناهج في تحقيق المواطنة "	. كريمة رمضان ابوبكر	ليبيا
6	" واقع تدريس المنهج الحديث للرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي (الشق الثاني) من وجهة نظر المعلمين بلدية طرابلس – منطقة ابوسليم "	أ. ايمان صالح سليمان ابوخشيم د. محمود العامري	ليبيا
7	" دور التربية الفنية في التذوق الجمالي لدى الأطفال "	.أيمان محمد فرج	ليبيا
8	" فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين "	د. زيد سليمان العدوان د. محمد فؤاد حوامدة أ.معتصم محمود الحمد	الأردن
9	" تقييم جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن "	د. أحمد بدح	الأردن

الجلسة الأولى– متزامنة 12:30-2:00pm قاعة المكتبة

- المحور الثاني : التعلم والتعليم
- رئيس الجلسة: د. عبد العظيم الخالقي المقرر : د. عبد الله الجازي

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	" فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق انموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي له"	ا.د فاضل خليل ابراهيم د. ستار جبار حاجي	العراق
2	" صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ليبيا " دراسة ميدانية"	د. مصطفى عبد العظيم الطبيب	ليبيا
3	" اثر استخدام الالعاب التعليمية في تدريس الرياضيات على تنمية الابداع والتواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الاساسية"	د. عبدالله عباس مهدي	اليمن
4	" درجة استخدام الطلبة المعلمين بجامعة الأزهر لمهارات الاستماع في الأداء التدريسي في التربية العملية" أثر تدريس مساق "تدريس مصغر"علي تنمية مهارات التدريس لدى طلبة "جامعة الأزهر"	د. فايزمحمدأبوحجر	فلسطين
5	" التعلم متعدد المداخل استراتيجية مبتكرة نحو تقنيات أكثر فاعلية في التعليم"	د. سهيل كامل عبد الفتاح كِلاَب	ليبيا
6	" مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية في جامعة الأقصى"	د. عبد الكريم موسى فرج الله	فلسطين
7	استخدام الرسومات الحرة للاطفال فى مرحلة الطفولة الوسطى لاثراء	د ايهاب احمد النعسان	مصر

	بعض الملابس الخاصة بة (تى شيرت	د منى حمدى الفرماوى	
8	Education of Muslim Girls in Muslim Majority versus Minority countries	Dr. Jabbar Al-Obaidi & Dr. Madhusudana	امريكا

الجلسة الأولى– متزامنة 12:30-2:00pm	قاعة لمسات

- المحور الثالث : تربية خاصة
- رئيس الجلسة: د. عمر دحلان المقرر : د. حسين النجادات

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	" الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية معوقات غزة بفلسطين بمحافظات "	د. نجوى صالح	فلسطين
2	" تنمية قدرات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا من خلال برنامج إرشادي موجه للأمهات "	د. نعمة مصطفى رقبان	مصر
3	" دور الخدمة الاجتماعية في مواجهة صعوبات التعلم لذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي "	أ. سالمة سالم المصباحي	ليبيا
4	" عرض الأنظمة والبرامج والتجهيزات التكنولوجية الداعمة لذوي الإعاقات وصعوبات التعلم "	أ.فهيمة محمد الرقيق	ليبيا
5	" أهم برامج التوجيه والإرشاد لأسر الأطفال المعاقين سمعياً "	د. زهرة عبد الله بن المصباحي	ليبيا
6	" مدى نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند المعاق سمعيا في مدارس صغار الصم في الجزائر "	د. ضياف زين الدين و أ. بشاطة منير	الجزائر
7	" التكفل المعرفي واللغوي بالفرد المعاق ذهنيا"	د. فطيمة زينات	الجزائر
8	A Comprehensive School-based Health Program to Minimize Risk for Cognitive and Learning Disabilities and to Maximize Learning Outcomes.	Ahmed M. Abdelal & Dr. Sandra Ciocci	امريكا

الجلسة الثانية – متزامنة 4.30 -2.30 pm	القاعة هاشمية
ثلاثة محاور:التعلم الالكتروني/ المناهج والتدريس / الإدراة التربوية	

المحور الأول: التعلم الإلكتروني

- رئيس الجلسة: د. جلال عبد الله المقرر : د. يوسف العاروري

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	" درجة توظيف معلمي اللغة العربية لتقنيات التعلم الإلكتروني ومعوقات الاستخدام في التدريس "	د. عمر علي دحلان	فلسطين
2	" توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظم الذكاء الاصطناعي في	د. خديجة منصور	ليبيا

	إدارة المعرفة "		
3	" تكنولوجيا التعليم في المنهج ودورها في تحقيق الجودة الشاملة "	أ. خيرية حسين مسعود	ليبيا
4	" مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قصر بن غشير لمفهوم التعليم الالكتروني وواقع استخدامهم له في العملية التعليمية "	أ. عبد العظيم بشير الخالقي	ليبيا
5	" تكنولوجيا الاتصال و تفكك العلاقات التعليمية الجامعية التقليدية "	د.أحمد عماد الدين خواني أ.زهراء زرقين	الجزائر
6	توظيف الوسائط المتعددة في تدريس المجموعات الكبيرة في التعليم الجامعي	د. عبد الكريم عبد الله البكري	اليمن

الجلسة الثانية – متزامنة 2.30 – 4.30 pm قاعة المكتبة

- المحور الثاني: المناهج والتدريس
- رئيس الجلسة : Dr. Khalil Alqatawneh
- مقرر الجلسة : أ. إسماعيل الرتيمات

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	Effective Techniques for Teaching Mathematics Both in the Traditional Classroom and Online	Dr. Mahmoud El-Hashash	أمريكا
2	Presentation on Teacher preparation	Dr. Gloria Moran	أمريكا
3	The benefit of applying management concepts to experiential learning	Dr. Peter Sietins	أمريكا
4	Integrating Sustainability across the Curriculum: A Case Study of Principles of Macroeconomics	Dr. Madhavi Venkatesan	أمريكا
5	Enhancing Teacher-Student Interactions to Maximize Learning Outcomes: A Neuro-cognitively-based Approach	Dr. Ahmed Abdelal	أمريكا
6	Creating a Culture of Assessment: A Case Study	Dr. Jeanean Davis-Street and Dr. Patricia Bancroft	أمريكا
7	Toward a Greater Global "Sustainability Literacy:" Perspectives on Multicultural Views of Global Sustainability	Dr. Ronald Maribett	امريكا

الجلسة الثانية – متزامنة 2.30 – 4.30 قاعة لمسات

- المحور الثالث: الإدارة التربوية
- رئيس الجلسة: د. عطاالله الرعود المقرر : السيد عبد الرحيم المحاسنة

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	" فاعلية نظام تقييم الأداء المؤسسي وأثرها في التميز التنظيمي "	د. محمود خلف الله	فلسطين
2	" واقع إدارة التغيير لدى رؤساء أقسام التربية قصر بن غشير من وجهة نظر	د. امال اليوسيفي	ليبيا

	أعضاء هيئة التدريس "	د. سهيل كامل عبد	
3	"واقع السلم التعليمي في السودان في ضوء الاستراتيجية القومية للتعليم "	د. بلال عيسى بلال	السودان
4	" قياس إدارة المعرفة كمؤشر لتميز الأداء " دراسة تطبيقية على كلية التربية بجامعة الأقصى "	د.محمود إبراهيم خلف الله عبد الفتاح أحمد الفرجاني	فلسطين
5	" دور الإدارة المدرسية في تطوير المنهج المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي وأثره على العملية التعليمية بمنطقة قصر بن غشير "	د.ميلود محمد والي أ. عبد العظيم بشير الخالقي	ليبيا
6	" الثقافة التنظيمية لمدراء المدارس ودورها في الإبداع الإداري (تصور مقترح)"	أ. أمال عبد الله البوسيفي	ليبيا
7	Higher Learning and Student Research	Dr. Uma Shama	أمريكا

أمريكا	Dr.Jason Hebert	Running Head: A Modest Proposal: A Mixed Methods Approach to Educational Assessment

اليوم الثاني الثلاثاء 2014/4/29

الجلسة الأولى – متزامنة 10:30-12:30am	القاعة الهاشمية
ثلاثة محاور:علم النفس والقياس/ التعليم العالي / أصول التربية	

- المحور الأول: علم النفس والقياس والتقويم
- رئيس الجلسة: د. احمد الثوابية المقرر : د. سهام الخفش

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	Secure and attractive schools	ريتا فايز	الأردن
2	" اتجاهات طلبة المدارس العليا للأساتذة نحو مهنة التعليم "	د. ريان سيد علي	الجزائر
3	" الإدارة التربوية والتخطيط التربوي في السودان "	د. محمد عبدالله فضل الله	السودان
4	International standardized testing: its history, creation, and usefulness in the US, Jordan and other attendees to the 6th International Conference	Dr. J. Michael Bodi	أمريكا
5	Evaluating the implementation of the Android Applications on the students of Phonetics course in the English Department at TTU	Dr. Hassan Ali Al-Momani Dr. Amal Al-Momani	الأردن
6	" فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في الخفض من الأفراط الحركي المصحوب بقصور الانتباه "	د. احمد فاضلي و بوكرمة فاطمة الزهراء	الجزائر
7	" أثر حجم العينة وعدد الفقرات على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية"	د. حسين عبد النبي القيسي	الأردن

الجلسة الأولى – متزامنة	10:30-12:30am	قاعة المكتبة

- المحور الثاني : التعليم العالي
- رئيس الجلسة: د. احمد المسعودي المقرر : السيد محمد القضاة

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	" الأبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات "	بعلي مصطفى و خولة معتوق	الجزائر
2	تخطيط وإدارة التعليم العالي	د. ربيعة علي الدعوكي د. سكينة البشير قدمور	ليبيا
3	إطار مرجعي لتفعيل الشراكة والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع التعليم العام في ضوء الاحتياجات المهنية للمعلمين وحاجات سوق العمل	د. منور نجم	فلسطين
4	معايير قبول الطلاب بكلية التربية _طرابلس _ بين الواقع والمامول	د جمال بالقاسم الزروق د. محمد بلعيد الطاهر ا. شهرزاد نوري بازيليا	ليبيا
5	أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي	أ . محمد رمضان شعيب	مصر
6	Teaching English Language through Literature Circles	Dr. Abdullah Shehabat	الأردن
7	" البحث العلمي في الجامعات الليبية الخبرات العالمية الحديثة وضرورة التطوير "	أ . ربيعة أحمد البركي أ . أسماء الشائبي العقوري	ليبيا
8	أثر إستراتيجيتي تدريس قائمتين على النظرية البنائية في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي لمادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها	د. زيد البشايرة	الأردن

الجلسة الأولى– متزامنة	10:30-12:30am	قاعة لمسات

- المحور الثالث : أصول التربية
- رئيس الجلسة: د. عبد العظيم الخالقي المقرر : د. ربا المحاسنة

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	دولة ليبيا / الجامعة الأسمرية –التربية وحقوق المواطنة ليبيا انموذجا	د. الطاهر بن مسعود	ليبيا
2	الأسس التشريعية والقانونية للمدرسة اليمني	د احمد محمد برقعان	اليمن
3	دور الخدمة الاجتماعية فى مواجهة الجريمة المنظمة كمدخل للتنمية في المجتمعات النامية	د . انتصار جمعة الجطلاوي	ليبيا
4	استراتيجيات وآليات تطوير التعليم في الوطن العربي	د. أحمد عبد العال	الأردن

5	دور القيم التربوية في تدعيم المجتمعات العربية	أ.هدي الهادي عويطي	ليبيا
6	مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب)	د. محمود بن علي عسيري	السعودية
7	بعض الكفايات التدريسية لمعلم التربية الفنية في ضوء معايير الجودة	أ.د. دلال ابو القاسم القاضي	ليبيا

(استراحة 12.30- 1.30)

12:00:- 1:30:pm Tea and Coffee Break To be announced

الجلسة الثانية – متزامنة (1.30 – 3.30) مساءاً	قاعة المكتبة
ثلاثة محاور:التربية الخاصة/ الإدارة والتعليم العالي/إعداد المعلم	

- المحور الأول: التربية الخاصة
- رئيس الجلسة: د. زيد البشايرة المقرر : السيدة انتصار الشقيرات

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	الإدارة المدرسية وكفايات المعلم الفعال	د. فتحية الباروني	ليبيا
2	فاعلية استخدام قطعة ملبسيه كوسيلة تعليمية و تأثيرها على تنمية مهارات التفكير لدى أطفال- رحلة ما قبل المدرسة	د. رحاب الفيشاوي د. شيماء عبد العزيز	مصر
3	الانتباه البصري الانتقائي لدى التلاميذ عسيري الحساب – دراسة مقارنة بين عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بمنطقة تامنغست / الجزائر	د. رحمة صدقي د. فاطمة صادقي	الجزائر
4	المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية	أ حسن احمد صميدة	ليبيا
5	أهمية توظيف التكنولوجية الداعمة لذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معهم	د. عواطف مسعود	ليبيا
7	فاعلية التدريب على التواصل الوظيفي في خفض السلوكات غير المرغوبة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد في الأردن	د. حسين النجادات	الأردن

الجلسة الثانية – متزامنة (1.30 – 3.30)	القاعة الهاشمية

- المحور الثاني: الإدارة والتعليم العالي
- رئيس الجلسة: د. امال اليوسيفي المقرر : د. بلال الذيابات

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع	د. خالد أحمد الصرايرة	الأردن

	المدرسي	د. عاطف أبو حميد الشرمان	
2	دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية	أ.محمود المبروك الأسود	ليبيا
3	Teaching English Language through Literature Circles"	Dr. Abdullah Shehabat	أمريكا
4	" السياسة التعليمية في الأردن ومعوقات تنفيذها "	د. غالب الفريجات	الأردن
5	" قراءة تقييمية لواقع اقتصاد المعرفة في الجزائر "	د. بلحناقي أمينة د. مختاري فيصل	الجزائر

الجلسة الثانية – متزامنة (1.30 – 3.30) قاعة المكتبة

- المحور الثالث: أعداد المعلم
- رئيس الجلسة: د. احمد عبد العال المقرر : د. نائل الحجايا

الرقم	الموضوع	المتحدث	البلد
1	"التكوين الذاتي للمعلم الفعال وكفايته التدريسية "	د. عبدا لناصر العباني	ليبيا
2	" معلم الألفية الثالثة "	د. منصور الصيد شتية	ليبيا
3	" تصور مقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضية فى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى	د. / عبدالله فرغلى د. راشد خليفة غربى	ليبيا
4	" جودة تكوين الطالب المعلم بكليات التربية كمؤشر للتنمية البشرية"	د.نعيمة ابوشاقور	ليبيا
5	" تصور مقترح لتجويد برنامج التربية العملية فى ضوء بعض الخبرات العالمية "	د.توفيق مفتاح على مريحيل ا.على احمد خليفة الفرجانى د .عبد الله فرغلى احمد	ليبيا
6	" تقيم أداء المعلمين بمرحلة التعليم الثانوي في ضوء الكفايات التدريسية" "دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر علوم الحياة بالصف التاسع من التعليم الأساسي"	د. على محمد أبوبكر الجدي	ليبيا
7	" معلم المستقبل وتحديات العولمة "	د. علي حمود علي	السودان

الجلسة الختامية / يوم الأربعاء 2014/4/30م / الساعة 11 – فندق القدس

الأسس التشريعية والقانونية للمدرسة اليمنية

محمد أحمد برقعان

استاذ الادارة التربوية المشارك بكلية التربية بالمكلا بجامعة حضرموت

ورئيس جامعة الأندلس بصنعاء – اليمن

المقدمة :

تكتسب التشريعات أهمية كبيرة في وقتنا الحاضر نتيجة لتشعب العلاقات الاجتماعية وتنوعها، فلم يعد للقواعد العرفية في زماننا المكانة التي كانت عليها في المجتمعات القديمة واحتلت مكانها التشريعات التي تعمل الدول في العصر الحديث على الاهتمام بها وفرض احترام القواعد التشريعية التي تضعها.

ويعّد الدين الإسلامي من أقدم مصادر التشريع التي قدمت للبشرية ما يلزمها من قواعد قانونية على مرّ العصور، ولا يزال الدين الإسلامي المصدر الرسمي الأصلي للقانون أو التشريع في بعض الدول الإسلامية.

يُعرِف القاموس القانوني الثلاثي (نخلة والبعلبكي ومطر، 2002) التشريع بأنه (مجموعة القوانين والقواعد القانونية والأحكام التشريعية الصادرة في موضوع محدد).

أما معجم المصطلحات القانونية (كورنو، 1998) فقد عرّف التشريع بأنه (مجموعة الأعمال التي تنزع إلى إعداد القوانين "مشاريع قوانين واقتراحات قوانين، تقارير، تعديلات، مناقشات نيابية، تصويت")، كما عرّف التشريع بأنه (مجموعة قوانين"بما في ذلك الأنظمة" لدولة أو منطقة "تشريع فرنسي أو ألماني، وطني أو محلي" أو قوانين متعلقة بفرع من القانون "تشريع مدني أو تجاري"؛ بشكل أعم قانون وضعي لبلد ما).

ويرى (الجمال، 1987) بأن التشريع هو (القواعد القانونية التي تصدر عن سلطة عامة يختصها المجتمع بوضع القانون في صورة مكتوبة).

والتشريع المدرسي فرع من هذه القوانين وضع لضبط وتوضيح عدة جوانب تهم فئة الموظفين والدارسين في قطاع التربية والتعليم.

التشريع المدرسي موضوع واسع ومتعدد العناصر والأطراف وهو مجال من المجالات الكبرى مهم ومتطور، يتميز بالتغير والتحديث استجابة إلى كل مستحدث ومستجد في ميدان التربية ويهدف في مجمله إلى توفير الجو الملائم وظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من انجاز المهام المرسومة لها وتنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسات التربوية و ضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها وتزويد المؤسسات التعليمية بأدوات العمل الضرورية التي من شانها أن تساهم في خلق ظروف العمل الملائمة والضرورية لأداء النشاط التربوي في مؤسسات التربية والتكوين وتوفير الشروط المعنوية للعمل من اجل تحقيق الأهداف.

والتشريع المدرسي (عبدالقادر، 1992) هو (ترجمة عن نوعية الالتزام الوطني نحو حق الأجيال الجديدة في حياة مستنيرة تقودها فلسفة تربوية تستهدف تحقيق العدالة بين أطفال الشعب وشبابه في فرص متكافئة للنماء الجسمي والعقلي وللكفاية الاجتماعية والدساتير هي المراجع الطبيعية للبحث عن هذا الالتزام حيث يتقرر كسياسة وطنية تفصّلها القوانين وتقترح صيغ تنفيذها الأنظمة).

فالتشريع المدرسي إذاً تعبير صادق عن نوعية الالتزام المجتمعي أو الوطني نحو حق المواطنين والأجيال الجديدة في تنشئة متعددة الجوانب من خلال مؤسسات متخصصة وبشكل متكافئ وعادل بغض النظر عن أية اعتبارات أخرى كالعقيدة أو الجنس أو اللون أو السلالة أو البيئة أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

هذا ويطلق مصطلح التشريع المدرسي (عبدالقادر، 1992) على القوانين التعليمية ذاتها التي تضعها السلطة التشريعية في صورة مكتوبة، كما يطلق أيضاً على العملية التشريعية بإجراءاتها ومراحلها المختلفة.

وفي اليمن بعد تحقيق الوحدة شهد تحولات جذرية في مختلف النظم المجتمعية تمثل أبرزها في حدوث طفرة نوعية في البنية التشريعية التي يأتي في طليعتها دستور الجمهورية اليمنية. فما من شك في أن وثيقة الدستور تعد من أهم الوثائق التي تحدد القواعد والمرتكزات الأساسية لدولة الوحدة. فالدستور وعلى تعدد صيغه المعدلة, قد نص في أول مواده الدستورية على أن'' الجمهورية اليمنية دولة عربية إسلامية مستقلة ذات سيادة وهي جزء لا يتجزأ ولا يجوز التنازل عن أي جزء منها''.

ودعم هذا التوجه وأرسى بناءه الفكري والتشريعي صدور القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) في الحادي عشر من أغسطس 1992 الذي أعلن ولأول مرة في تاريخ التشريع التربوي اليمني الفلسفة التربوية الموحدة للنظام التربوي في اليمن والتي بموجبها حددت الأسس والمنطلقات والمبادئ والأهداف الموجهة والناظمة لسير العملية التربوية، وبصدور هذا التشريع وضع الأساس الحقيقي والإطار المرجعي والقانوني لتوحيد النظام التعليمي، فقد أورد القانون ما يقارب (18) مبدأ تربويا سردت ضمن المواد (3–14) يفترض أن تمثل المعالم الهادية والموجهة لمسارات النظام التعليمي نحو تحقيق أهدافه المنشودة.

وتهدف هذه الدراسة للتعرف على الاسس التشريعية ومفهومها وأهدافها وخصائصها ومستوياتها واهم التشريعات التعليمية ودورها في تنظيم المدرسة اليمنية وإدارتها. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد قسمت إلى أربعة أجزاء رئيسية، خصص الجزء الأول منها لمنهجية الدراسة، فيما كرس الجزء الثاني للتعريف بمصطلح التشريعات والتشريعات المدرسية وأهميتها ومستوياتها وأهدافها وخصائصها، فيما تضمن الجزء الثالث أهم التشريعات التعليمية للمدرسة اليمنية, واختتم الجزء الأخير من الدراسة بجملة من الاستنتاجات والتوصيات.

أولاً: منهجية الدراسة:

1–اشكالية الدراسة:

يمكن بلورة اشكالية الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما الاسس التشريعية والقانونية لعمل المدرسة اليمنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال العام يمكن تقسيمه الى الاسئلة الفرعية الاتية:

1. ما مفهوم التشريعات المدرسية؟
2. ما اهداف التشريع؟
3. ما خصائص التشريعات المدرسية؟
4. ما مستويات سن التشريعات المدرسية؟
5. ما اهم التشريعات المنظمة لعمل المدرسة اليمنية؟

2– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى تحقيق الاتي:

1) زيادة المعرفة بمفهوم التشريعات ودورها في العمل المدرسي.

2) التعرف على اهداف وخصائص ومستويات التشريعات المدرسية.

3) التعرف على اهم التشريعات التي تنظم عمل المدرسة اليمنية.

3– أهمية الدراسة:

وتستمد الدراسة اهميتها من جانبين:

الأول : ويتمثل بأهمية التشريعات كونها تمثل الاساس لأي نظام تربوي يستمد منها فلسفته وسياسته وأهدافه.

الثاني : دور التشريعات في تطوير التعليم عموما.

4–حدود الدراسة:

1. تقتصر الدراسة على التشريعات المدرسية, أي التشريعات المتعلقة بعمل المدرسة اليمنية في التعليم الاساسي والثانوي ولن تتناول تشريعات التعليم العالي.

2. اقتصرت الدراسة على التشريعات الصادرة بعد الوحدة اليمنية في عام 1990م.

5– منهجية الدراسة:

يعتمد البحث على النهج الوصفي التحليلي لموضوع الدراسة، وهذا المنهج معمول به في كثير من البحوث والدراسات، خاصة تلك التي تتناول ظواهر اجتماعية تتعلق بالممارسات اليومية، حيث تم الاطلاع على عدد من الأدبيات والبحوث والدراسات المرتبطة بالدراسة، وأخضعت للتحليل والمناقشة بما يخدم أهداف الدراسة، ومن ثم اقتراح بعض التوصيات التي قد تساهم في إعطاء مرجعية مفيدة لموضوع التشريعات المدرسية.

ثانيا: مفهوم التشريع المدرسي وأهميته وأهدافه ومستوياته:

أينما وجد الناس وكيفما كانوا ، فئاتا أو شعوبا وأمما إلا وكانت الحاجة إلى قوانين تضبط وتنظم حياتهم وعلاقاتهم فيما بينهم، وسواء كانت القوانين عرفية أو مدنية، إلا أن الهدف واحد، وهو تحديد حقوق وواجبات كل فرد نحو ذاته، وتجاه الآخرين. والتشريع المدرسي فرع من هذه القوانين وضع لضبط وتوضيح عدة جوانب تهم فئة الموظفين والدارسين في قطاع التربية والتعليم. وقبل التطرق إلى هذه الجوانب لابد من تقديم تعريف وجيز عن التشريع المدرسي وأهدافه وأقسامه ومصادره.

1– ما معنى التشريع؟:

1– التشريع لـــــغة: ورد مفهوم التشريع في قواميس اللغة بمعان متعددة فكلمة:

مشرع للقوم : تعني سن لهم شريعة أي وضع لهم قوانين وضوابط.

- شرع، شرعا وشروعا: دخل الماء وشرب منه ورد الماء
- شرع واشرع الطريق بمعنى بينه.
- شرع في الموضوع: بدأ فيه.
- الشريعة : ما شرع الله لعباده من السنن والأحكام في مجالي الدين والدنيا.

2– التشريع اصطلاحا: مجموعة من القواعد القانونية التي تضعها السلطة المختصة في الدولة وفقا لإجراءات معينة مصاغة في نصوص مكتوبة وتكتسب قوتها الإلزامية بصدورها من السلطة العامة المختصة

ج– التشريع المدرسي:

مجموعة النصوص التشريعية كـ (القوانين –الأوامر–المراسيم) والتنظيمية(المراسيم التنفيذية والقرارات والمناشير) الخاصة بتنظيم قطاع التربية. أما اصطلاحا: التشريع المدرسي كمركب إضافي يعني: مجمل القوانين واللوائح التنظيمية التي تتناول أوضاع الحياة المهنية لموظفي التربية والتعليم كالحقوق والواجبات والتدريب والتوظيف والتثبيت والترقية ونظام الأجور والتأديب والعطل وتحديد مهام الهياكل والمصالح وضبط العلاقات بين العاملين في القطاع. تكون هذه التشريعات عادة في شكل مراسيم تنفيذية أو قرارات وزارية أو لوائح ومناشير تنظيمية صادرة عن السلطات الوصية. للتشريع المدرسي مرجعيات تتمثل في ثقافة المجتمع وحضارته وأيدلوجيته (وضعه الاجتماعي الاقتصادي) والتطورات والمستجدات العلمية مجال التسيير والتنظيم.

2–أهمية التشريع المدرسي بالنسبة للمربي:

أن يتعرف على النصوص القانونية التي تتحكم في تسيير وتنظيم التربية والتكوين وأن يطلع على شروط تطبيق هذه النصوص وما يعود منها بالفائدة على الأستاذ وما يترتب عن مخالفتها أو التهاون في تطبيقها من آثار ونتائج سلبية. وأن يعرف واجباته وحقوقه المهنية والتربوية.

3– أهـــداف التشـــريع:

1) القدرة على معرفة وفهم النصوص التشريعية والتنظيمية وتحليلها.

2) القدرة على استثمارها وتوظيفها بما يخدم الفعل التربوي.

3) القدرة على تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية.

4) القدرة على إيصال هذه النصوص إلى كل الفاعلين لتتوحد الرؤى وتضافر الجهود من اجل تحسين الأداء التربوي.

5) القدرة على التفكير السليم والفهم الواعي في التعامل مع النصوص.

6) القدرة على اكتشاف التناقضات والنقائص والفجوات إن وجدت.

4– خصائص التشريعات المدرسية:

تتميز التشريعات التعليمية بعدّة خصائص وسمات لعل أهمها (عبدالقادر، 1992):

أ) أداة لتوحيد النظام في الدولة :

ذلك أن وضع التشريع بواسطة سلطة مختصة وقدرة الدولة على كفالة طاعته يمكنان من إصدار تشريعات تنفذ في كل مناطق البلاد، وبذلك يؤدي التشريع إلى توحيد النظام في الدولة فيكون عاملاً على تحقيق الوحدة القومية وزيادة التضامن بين أجزاء الأمة الواحدة.

ب) أداة لتطوير المجتمع:

ذلك أن هناك مبادئ ينادي بها المصلحون أو يقتبسونها من خارج بلادهم ويرون فيها صلاحاً لبلادهم ونهوضاً بها، ومثل هذه المبادئ لا يمكن الأخذ بها إلا عن طريق التشريع، وبذلك يصبح . التشريع . أداة لتطوير المجتمع وتحسينه.

ج) طبيعتها الآمرة الملزمة:

ذلك أن القواعد القانونية تتميز بأنها قواعد آمرة أي لا يجوز الاتفاق على مخالفتها والإتيان بعكس ما جاءت به من أحكام.

د) تقرير الأحكام الأصولية والقواعد الأساسية (استقرار التشريعات):

ذلك أن التشريعات تتضمن مبادئ وقواعد أساسية وأحكام أصولية تاركة الجزئيات والتفاصيل للسلطات التعليمية تصدر في شأنها القرارات التعليمية حسب الاقتضاء، مما يؤدي إلى مرونة التشريعات التعليمية وعدم جمودها فتظل الأحكام الأصولية والقواعد الأساسية كما هي دون تعديل أو تغيير، وهذا يؤدي إلى استقرار التشريعات التعليمية وتصبح خاصية وسمة مميزة لها.

5– سن التشريعات ومستوياتها:

إن التشريعات التعليمية ليست جميعها في مستوى أو نوع واحد (عبدالقادر، 1992) فهي تتدرج وفق ما لها من قوة إلى ثلاثة مستويات هي: التشريع الأساسي أو الدستور . التشريع العادي أو القانون . التشريع الفرعي أو اللوائح. ويرى آخرون (عبدالقادر، 1992) أن التشريع الفرعي يشمل اللوائح والقرارات الوزارية بمختلف أشكالها.

ويلاحظ أن القانون يمثل حلقة وصل بين الدستور على المستوى الأعلى من ناحية وبين اللوائح على المستوى الأدنى من ناحية أخرى.

القرار: وهو الذي يصدر من أحد السلطات الثلاث القضائية «مجلس القضاء الأعلى» والتنفيذية «مجلس الوزراء» والتنظيمية «مجلس الشورى»، وله صفة نظامية « قانونية » أي يستند إلى نظام نافذ.

القرار الوزاري: هو الذي يصدر من الوزراء ومن في حكمهم باعتماد تعيين أو إصدار اللوائح من الوزير أو الرئيس وله صفة نظامية «قانونية» أي يستند إلى نظام نافذ.

ثالثا: أهم التشريعات المنظمة لعمل المدرسة اليمنية:

1 – المبادئ العامة:

للتعرف على المبادئ العامة للتشريع المدرسي في اليمن يمكن تقسيمه الى قسمين,الاول ما ورد في الدستور والثاني ما جاء في القانون العام للتعليم:

أ– الأسس الدستورية للتعليم:

الدستور وثيقة تحدد الأسس العامة للدولة وتنظم سلطاتها، وتنص على مبادئ الحقوق والواجبات، وعليه فإن القوانين،

والسياسات العامة، والبرامج.. تستمد شرعيتها من الدستور، ولابد أن تتفق مع أسسه ومبادئه، بما في ذلك السياسة التربوية والتعليمية والقوانين والتشريعات المنفذة لها.

ولأهمية التربية والتعليم في بناء الدولة والمجتمع، فإن الدستور قد حدد مبادئ دستورية عامة تهتدي بها السياسة التربوية والتعليمية يمكن إيجازها في الآتي:

1. الهوية العربية الإسلامية: الجمهورية اليمنية دولة عربية إسلامية مستقلة ذات سيادة (مادة: (1) الإسلام دين الدولة واللغة العربية لغتها الرسمية (مادة: 2) الشريعة الإسلامية مصدر جميع التشريعات (مادة:3).
2. الوحدة: وهي وحدة لا تتجزأ ولا يجوز التنازل عن أي جزء منها، والشعب اليمني جزء من الأمة العربية والإسلامية (مادة:1).
3. الديمقراطية: الشعب مالك السلطة ومصدرها، ويمارسها بشكل مباشر عن طريق الاستفتاء والانتخابات العامة كما يزاولها بطريقة غير مباشرة عن طريق الهيئات التشريعية والتنفيذية والقضائية وعن طريق المجالس المنتخبة (مادة:4). يقوم النظام السياسي للجمهورية على التعددية السياسية والحزبية وذلك بهدف تداول السلطة سلمياً... (مادة:5).
4. تكافؤ الفرص: تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتصدر القوانين لتحقيق ذلك (مادة:24).
5. العدل والحرية والمساواة: يقوم المجتمع اليمني على أساس التضامن الاجتماعي القائم على العدل والحرية والمساواة وفقاً للقانون (مادة:24). النساء شقائق الرجال لهن من الحقوق وعليهن من الواجبات ما تكفله وتوجبه الشريعة وينص عليه القانون (مادة:31).
6. محورية الأسرة: الأسرة أساس المجتمع قوامها الدين والأخلاق وحب الوطن، يحافظ القانون على كيانها ويقوي أواصرها (مادة:26).
7. حرية الإبداع والبحث: تكفل الدولة حرية البحث العلمي والإنجازات الأدبية والفنية والثقافية المتفقة مع روح أهداف الدستور لتقدم العلوم والفنون .. كما تشجع الاختراعات العلمية والفنية والإبداع الفني وتحمى الدولة نتائجها (مادة:27).
8. أحقية الجميع في التعليم: التعليم حق للمواطنين جميعاً تكفله الدولة وفقاً للقانون بإنشاء مختلف المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية.. (مادة: 53).
9. إلزامية التعليم الأساسي: ... والتعليم في المرحلة الأساسية إلزامي ... (مادة:53).
10. السعي لمحو الأمية: ... وتعمل الدولة على محو الأمية ... (مادة:53).
11. الاهتمام بالتعليم الفني والمهني: ... وتهتم بالتوسع في التعليم الفني والمهني ... (مادة:53).
12. التربية والرعاية السليمة: ... كما تهتم الدولة بصورة خاصة برعاية النشئ وتحميه من الانحراف وتوفر له التربية الدينية والعقلية والبدنية وتهيئ له الظروف المناسبة لتنمية ملكاته في جميع المجالات (مادة:53) كما أن الدولة تحمى الأمومة والطفولة وترعى النشء والشاب (مادة:30).
13. مساهمة المجتمع في التعليم: التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية أركان أساسية لبناء المجتمع وتقدمه يسهم المجتمع مع الدولة في توفيرها: (مادة:32).
14. اللامركزية الإدارية والمالية: كأساس لنظام الإدارة المحلية (مادة: 144).

ب– المبادئ العامة في القانون العام للتربية والتعليم:

استرشاداً بالمبادئ الدستورية العامة، جاء القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م ليحدد الآتي:

1. الإيمان بالله ووحدانيته، خلق الكون وسخره للإنسان وفق سنن إلهية دقيقة وثابتة.

2. الإيمان بالإسلام عقدية وشريعة ونظاماً شاملاً، ينظم شئون الحياة ويكرم الإنسان ويحترم عقله ودوره، ويتوافق مع فطرته، ويدعو إلى العلم والخلق والإبداع، والقرآن والسنة النبوية الصحيحة يمثلان المنبع الروحي، والمرجع التشريعي الأول، وهما المصدران الأساسيان للنظرية التربوية بكل عناصرها.

3. الإيمان والالتزام بالمثل العليا العربية والإسلامية والإنسانية القائمة على مكارم الأخلاق، واحترام حقوق الإنسان وحرياته وكرامته.

4. اعتبار مصادر المعرفة المتعددة والعلوم وحدة واحدة في منطلقاتها وغاياتها.

5. اليمن وحدة لا تتجزأ، وهي دولة عربية، نظامها جمهوري ديمقراطي وحب الوطن والاعتزاز به والاستعداد لخدمته وحمايته والدفاع عن العقيدة والوطن واجب ايماني، ولليمن تراثها الحضاري الذي يؤهلها لبناء حضارة حديثة، تسهم في تقدم الحضارة البشرية.

6. الاعتزاز بالانتماء للأمة العربية تاريخاً، ولغة، وثقافة، وقيماً أخلاقية عليا، والاستفادة من تراثها، وإبراز دورها الحضاري وسماتها وخصائصها الإسلامية والإنسانية.

7. اللغة العربية عماد الثقافة العربية والإسلامية والهوية القومية، وهي أهم أسس الوحدة العربية، تتميز بقدرتها المتجددة مع تطور الحياة وبسعتها ودقتها في التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعارف.

8. الانتماء إلى الأمة الإسلامية واجب شرعي، يربط بين جميع المسلمين عقيدة، وتاريخاً، وثقافة، ومصالح.

9. الانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات العالمية جزء من السياسة التعليمية، يجسد التطلعات النبيلة للشعب اليمني، بما يحقق الحرية والعدالة، والمساواة، والسلام، والتواصل، والتعارف، والتفاهم بين الشعوب.

10. التربية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للإنسان اليمني هي أهم مقومات التنمية الشاملة للمجتمع والدولة، وتنمية روح الدفاع عن العقيدة والوطن والأمة العربية والإسلامية، وبناء القوة بجميع أشكالها أساس له الأولوية في تكوين شخصية المتعلم، بما يحقق الحصانة للفرد والمجتمع والدولة، من الاستلاب بكل أشكاله.

11. التعليم مهنة ورسالة والمعلم حجر الزاوية في إصلاح وتطوير التعليم ويعمل النظام التربوي والتعليمي على تأكيد الرابطة العضوية بين النظرية والتطبيق ويعتبر التعليم والتثقيف الذاتي أداة للتعليم المستمر وتكنولوجيا المعلومات مدخلاً أساسياً لتحقيق الأهداف التربوية والعلمية.

12. اعتبار التعرف على حاجات المتعلمين وإشباعها واكتشاف ميولهم وقدراتهم ورعايتها وتوجيهها عاملاً أساسياً في تحسين عملية التعليم والتعلم.

13. البحث العلمي والدراسات العليا، مصادر متطورة للتقدم العلمي والمعرفي وحل مشاكل المجتمع ورفع مستوى التعليم الأمر الذي يستلزم العناية المستمرة بالبحث العلمي وتطويره.

14. النظام التربوي والتعليمي نظام متكامل ومتوازن يلبي احتياجات المجتمع وخطط التنمية من القوى البشرية وإثراء المعلومات والقدرات الذهنية والنفسية للدارسين بما يمكنهم من مواجهة الحياة بوعى واستنارة، الأمر الذي يتطلب التخطيط العلمي المستمر في جميع المراحل التعليمية، وتنويع المؤسسات التعليمية المتخصصة القادرة على مواكبة التطور المستمر بما يتفق ومتطلبات العصر

ثقافياً وتكنولوجياً وبما ينسجم مع الذاتية الثقافية للمجتمع.

15. وبخصوص الهدف العام للتعليم فإن القانون ينص على أن التعليم:

16. يهدف إلى تحقيق تربية شاملة متجددة تسهم في تنمية الجوانب الروحية والخلقية والذهنية والجسمية لتكوين المواطن السوي المتكامل الشخصية وإكسابه القدرة على ما يأتي:

- الإسهام في خلق المجتمع المتعلم المنتج وفي صنع التقدم الثقافي والتطور الاجتماعي الاقتصادي الشامل للإنسان والوطن.
- تعميق مشاعر التقديس والإجلال والاحتفاء بالقرآن الكريم وتعزيز مسئولية الإنسان الفردية والمباشرة عن نفسه وأفعاله وضرورة احترامه لحقوق الآخرين.
- 3- تأصيل وتشجيع مجالات البحوث والدراسات العلمية وتطوير مؤسساتها.
- أن يكون المعلم قدوة حسنة وأن يتم تعميق اتجاهات التفكير العلمي المنهجي لديه.
- تأكيد وترسيخ قناعة المتعلمين بضرورة مواجهة أشكال التحديات والتآمر على اليمن و الأمة العربية والإسلامية، و ضرورة محاربة الاستعمار بكافة أشكاله والتصدي للتآمر الصهيوني وتحرير فلسطين وكافة الأراضي العربية المحتلة باعتبار ذلك القضية الجوهرية للأمة العربية والإسلامية.

2– المراحل التعليمية وأهدافها:

وحدد القانون العام للتعليم المراحل على الوجه الأتي:

1- ما قبل التعليم الأساسي.
2- التعليم الأساسي الموحد.
3- التعليم التقني بعد المرحلة الأساسية.
4- التعليم الثانوي العام.
5- التعليم والتدريب المهني.

ويشمل النظام التعليمي العالي ما يلي:

1. المستوى التقني.

2. معاهد المعلمين.

3. المستوى الجامعي.

أ- مرحلة ما قبل التعليم الأساسي:

هي الحضانة ورياض الأطفال ويقبل الأطفال فيها من سن الثالثة حتى سن السادسة من العمر.

وتهدف رياض الأطفال إلى تعويد الطفل على حب العلم وتهيئته للمراحل التالية من التعليم وغرس القيم السامية والعادات الحسنة والإيجابية وتربيته ليكون سليماً من الناحية الصحية واجتماعياً محباً للتعاون مع الأطفال الآخرين.

ب- التعليم الأساسي:

تعليم عام موحد لجميع التلاميذ في الجمهورية ومدته (9)سنوات وهو الزامي ويقبل فيه التلاميذ من سن السادسة ويتم فيه اكتشاف الاتجاهات والميول لدى التلاميذ وتطوير قدراتهم الذاتية. ويسعى التعليم في هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ- المعرفة الواعية بالمبادئ والشعائر والأحكام الإسلامية وتمثل قيمها في التعامل والسلوك وإجادة اللغة العربية ومعرفة الحقائق الأساسية والوقائع التاريخية المتعلقة بحضارة وتاريخ الشعب اليمني كجزء من تاريخ الحضارة العربية والإسلامية وتاريخ الإنسان بوجه عام.

ب- حب الوطن والاعتزاز به وحب الأسرة والمجتمع والاستعداد الكامل لتحمل المسؤوليات المترتبة على التلميذ تجاه وطنه وأسرته والمجتمع.

ج-التعرف والإدراك لحقائق البيئة الطبيعية والجغرافية لليمن والوطن العربي الكبير والعالم.

د- معرفة المهارات الأساسية للغة الأجنبية التي يدرسها التلميذ.

هـ- معرفة و إتقان التعامل مع الأنظمة العددية والعمليات الرياضية الأساسية والأشكال الهندسية والقدرة على استيعاب الحقائق والمعلومات العلمية وأسسها التجريبية واستخدامها في تفسير الظواهر الطبيعية وامتلاك القدرة على أداء بعض المهارات الحرفية واحترام العمل اليدوي.

و- الحرص على سلامة البيئة ونظافتها وجمالها وحماية الموارد الطبيعية والتذوق للفنون المختلفة والوعي بمدى أهمية اللياقة البدنية والصحية والعناية بممارسة النشاطات الأدبية والفكرية والفنية والبدنية.

ز- التعليم الثانوي العام: يتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية الموحدة متابعة تنمية معارفهم ومهاراتهم العلمية والأدبية وتستغرق مرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات.

التعليم الثانوي التخصصي يتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية الموحدة متابعة تنمية معارفهم العلمية والتخصصية وتستغرق الثانوية التخصصية ثلاث سنوات يستطيع التلاميذ بعد تخرجهم منها إما الدخول إلى سوق العمل مباشرة أو مباشرة تعليمهم الذاتي ويفتح أمامهم مجالات عديدة للاختيار في ضوء قدراتهم واستعدادهم وميولهم وفي ضوء التوجيه التربوي لهذه الاختبارات.

ويهدف التعليم الثانوي إلى اكتساب التلاميذ القدرات التالية:

أ- فهم العقيدة الإسلامية وأحكامها وقيمها والتعامل والسلوك بموجبها، والتزود بقدر كاف من المعلومات عن الثقافة والحضارة العربية والإسلامية.

ب- إجادة اللغة العربية كتابة ونطقاً واستخدامها في توسيع ثقافته الأدبية والعلمية والتعبير عن أفكاره بوضوح مع مراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح وكذلك إجادة قراءة وكتابة لغة أجنبية واحدة على الأقل.

ج- الوعي بقضايا شعبه ووطنه اليمني وأمته العربية والإسلامية وضرورة العمل من أجل التقدم السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي في الوطن اليمني وأداء واجباته والتمسك بحقوقه والدفاع عن حقوق الآخرين والعمل بروح الفريق الواحد والوعي بأسس الديمقراطية وممارستها والوعي بقضايا أمته ومشكلاتها وفهم القضايا والمشكلات الدولية مع إدراك أهمية السلام العالمي والتفاهم والتعاون بين الشعوب.

د- المهارات العقلية واليدوية والأساسية للمهن الفنية الحديثة واستقصاء مصادر المعلومات ومعرفة عمليات جمعها والاستفادة منها واستيعاب الحقائق العلمية المتجددة مع تطبيقاتها وفهم واستخدام العلاقات والمفاهيم الرياضية وتنمية وتطوير نفسه بالتعليم الذاتي المستمر.

هـ- فهم وتطبيق القواعد الصحية والحرص على نظافة البيئة وحمايتها وحسن استثمار الوقت وممارسة الهويات المختلفة المفيدة وتطويرها.

و- التعليم والتدريب المهني: مرحلة وسيطة تستقطب الحاصلين على شهادة إكمال مرحلة التعليم الأساسي وما في مستواها وتهدف إلى تعليم المهارات اليدوية الأساسية للمهن الفنية الحديثة بغرض تمكين المتخرج من تعليم أية مهنة فنية حديثة في موقع العمل وتحدد لائحة خاصة يصدرها المجلس الوطني للتعليم المنصوص عليه في المادة (11) من هذا القانون نظام التعليم ومدته ونوع الشهادة التي يحصل عليها المتعلم والمتدرب عند انتهاء هذه المرحلة.

3- المهام العامة لوزارة التربية والتعليم:

وأهم هذه المهام حسب القانون هي:

1- لتحقيق مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ تعمل وزارة التربية والتعليم على تعزيز الصلاحيات ا لقانونية للجهات التنفيذية في المحافظات.

2- تعمل الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم على توفير الغذاء والمأوى والمواصلات أو إحداها لغير القادرين، وتنظيم اللائحة التنفيذية لهذا القانون شروط الاستحقاق.

3- توفر وزارة التربية والتعليم الوسائل الكفيلة بممارسة الأنشطة اللاصفية للطلاب في المدارس.

4- تحدد الوزارة أسس واختيار القيادات التربوية بما يحقق اختيارهم من ذوي الكفاءة العلمية والتربوية والخلقية.

5- توفر وزارة التربية والتعليم التجهيزات والكتب الدراسية والمكتبات المعدات والمواد المختبرية والوسائل التعليمية المعينة وغيرها من مستلزمات التعليم حسب حاجة المناهج دون تمييز بين مدرسة وأخرى أو بين المحافظات.

6- تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيق الأهداف الآتية:

أ- التوحيد التدريجي لمصادر إعداد المعلم للمرحلتين الأساسية والثانوية لرفعها إلى المستوى الجامعي.

ب- تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين اليمنيين المؤهلين في محافظات الجمهورية.

ت- رفع كفاءة المعلمين العاملين تخصصياً ومهنياً وثقافياً عن طريق برامج التدريب المستمر في الداخل والخارج.

ث- رفع المستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين اليمنيين غير المؤهلين.

ج- تطوير عملية الإعداد ومستوياته ومؤسساته الموجودة وفق خطة زمنية يقرها مجلس الوزراء.

7- تتخذ الجهات المعنية الإجراءات الكفيلة بإبراز المكانة الاجتماعية التي توليها الدولة والمجتمع للمعلم وتحدد حقوقه وواجباته.

8- ينشأ في وزارة التربية والتعليم جهاز يعنى بالتوجيه الفني من ذوي الكفاءة العلمية والخبرة التربوية العامة وتصدر لائحة تنظم إدارته واختصاصاته وسير عمله على أن تتضمن بشكل خاص:

أ- متابعة وتوجيه المعلمين وتقويم نشاطهم وقدراتهم.

ب- مساعدة الوزير والأجهزة المختصة في تقويم العملية التربوية وأوجه التقارب أو التباعد في ذلك بين المحافظات وتقديم المقترحات والحلول للتطوير المستمر ورفع درجة التقارب.

ج- رفع التقارير الدورية المتعلقة بالمناهج ومدى ملاءمتها بغرض تطويرها المستمر.

9- تلبي المناهج الدراسية والكتاب المدرسي في الجمهورية الأسس والأهداف العامة والخاصة الواردة في هذا القانون، وتخضع للمراجعة الدورية بالتنقيح أو التحديث لتواكب التطورات العلمية والتكنولوجية وتتبع الجديد في نظرية التربية وعلم النفس التربوي.

10- تهدف أساليب وطرق التدريس إلى تنمية روح الإبداع والابتكار وحل المشكلات وحب الدراسة الذاتية لدى الطالب، كما تنمي ملكة التفكير الحر والمستقل وتجنب التلقين والحفظ غير الهادف، وتحدد وزارة التربية والتعليم خطة زمنية للتعديلات الضرورية في المنهج الدراسي وبرامج إعداد المعلمين بما يتفق وهذا الهدف.

11- تشجع المدارس على استخدام المادة الخام المحلية وصنع الأدوات المختبرية البسيطة والوسائل، كما يحفز الطلبة على صناعتها.

4- قانون المعلم والمهن التعليمية رقم (37) لسنة 1998م:

قانون المعلم هو ثالث القوانين التي تمثل الأساس القانوني لسير العملية التربوية والتعليمية ويتكون هذا القانون من خمسة أبواب: الأول خاص بالتسمية والتعاريف والأهداف ونطاق السريان، والثاني خاص بسلم وظائف المعلم، أما الثالث فيتصل بالواجبات والحقوق والمحظورات، والرابع خاص بالتحقيق والتأديب الإداري، والخامس أحكام انتقالية وختامية.

ويهدف القانون إلى:

1. إيجاد كادر تربوي مؤهل ومتدرب على قدر كبير من الكفاءة والخلق والإقتدار، ويتمتع بثقة عالية في أداء رسالته النبيلة ويجسد قدوة عملية صالحة بين الطلبة،

وتنمية شخصياتهم وقدراتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم الإسلامية والأخلاق الفاضلة.

2. تحقيق مكانة اجتماعية لائقة للعاملين في مهنة التعليم (مادياً ومعنوياً) بما يجسد الاحترام للتعليم والمعلم وتقدير الرسالة التربوية السامية.

3. حشد الكفاءات الوطنية القادرة والمؤهلة للعمل في المجال التعليمي.

4. تحقيق الاستقرار النفسي والمهني والمعيشي للعاملين في التدريس في المراحل الدراسية المختلفة والوظائف الفنية والإدارية والتربوية والإشرافية.

5. الارتقاء بمستوى العملية التربوية والتعليمية وتطويرها بما يلبي حاجة التنمية الشاملة وانتقال اليمن إلى المستوى الحضاري اللائق.

6. بناء الإدارة التعليمية في كافة مستوياتها بناءً علمياً متخصصاً، وتوجيه كافة برامج التأهيل والتدريب في ذلك الاتجاه.

7. تنويع مجالات العمل المدرسي بما يساعد على حفز قدرات الإبداع والابتكار والرقابة الذاتية الإشراف اليومي على أعمال وأساليب التدريس.

أ- الفئات التي يسري عليها أحكام القانون هى:

1- جميع فئات المعلمين الذين يؤدون واجبات تدريسية صفية، وتعتبر تلك الواجبات لهم واجبات مهنية متخصصة.

2- جميع فئات الوظائف المدرسية المساعدة لأداء الواجبات التدريسية الصفية وتشمل:

أ- أمناء المعامل والورش والمختبرات.

ب- أمناء المكتبات المدرسية.

ج- المختصين في تكوين مصادر التعلم في المدارس، بتجميع أو انتاج الوسائل المعينة على التدريس أو المعينة على التعلم.

د- وظائف القيادة المدرسية المسؤولة عن قيادة العمل المدرسي ومتابعته وتوجيه العاملين فيه أو مساعدتهم في عمليات الإشراف والضبط المدرسي وتشمل:

- مدير المدرسة.
- وكيل المدرسة.
- مشرف المدرسة وهو من يتولى (إلى جانب التدريس) مهام ومسئولية الإدارة المدرسية في المدارس الصغيرة التي يقل عدد الفصول فيها عن ستة.
- المشرف الأكاديمي: ويساعد إلى جانب التدريس مدير المدرسة في تخطيط وتنظيم وتنسيق العملية التعليمية ومتابعة تنفيذها.
- المشرف الاجتماعي: ويساعد إلى جانب التدريس مدير المدرسة في واجبات الاشراف والتوجيه الاجتماعي.
- المشرف الصحي: ويساعد إلى جانب التدريس في نشر الوعي الصحي والبيئي بين التلاميذ داخل المدرسة وفي المجتمع المحلي.
- المشرف الإداري: ويساعد إلى جانب التدريس مدير المدرسة في تنفيذ الأعمال الإدارية.

ب- شاغلي الوظائف الإدارية:

1. موجهي المواد والأقسام على المستوين المحلي والمركزي.

2. وظائف إعداد وتطوير وتقويم المناهج (كتب مدرسية ووسائل تعليمية) المدرجة بالهيكل التنظيمي بديوان عام الوزارة.

3. المدرسين ومساعديهم في مراكز التدريب الأساسي والتعليم غير النظامي.

4. وظائف إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات.

5. المدرسين بمدارس تحفيظ القرآن الكريم ورياض الأطفال الرسمية.

6. العاملين بديوان عام الوزارة ومكاتبها في المحافظات والمديريات في الوظائف الإدارية التربوية من عملوا في سلك التدريس مدة لا تقل عن عشر سنوات.

ج- سلم وظائف المهن التعليمية:

ووظائف المهن التعليمية، وفقاً للقانون، نوعان رئيسيان هما:

أ- الوظائف التدريسية: وهي التي يقوم شاغلوها بتدريس التلاميذ والطلاب في أي من الصفوف والمراحل التعليمية، والإشراف على ما يصاحب ذلك من الأنشطة الصفية واللاصفية وتنقسم هذه الوظائف إلى:

1- الوظائف التدريسية العامة: وهي التي يقوم شاغلوها بتدريس المواد الدراسية المقررة لصف دراسي والإشراف عل الأنشطة الصفية واللاصفية المتصلة بها.

2- الوظائف التدريسية التخصصية: وهي التي يقوم شاغلوها بتدريس مادة دراسية مقررة أو أكثر لصف دراسي أو أكثر والإشراف على الأنشطة الصفية واللاصفية المتصلة بها.

ب- الوظائف الفنية: وهي التي يقوم شاغلوها بالتخطيط والتوجيه والمتابعة والتقويم لكامل العملية التعليمية من الناحية الفنية في مختلف الفصول والمراحل التعليمية وتنقسم هذه الوظائف إلى:

1- الوظائف الفنية العامة: وهي التي يقوم شاغلوها بعملية التخطيط والتوجيه والمتابعة والتقويم للعملية التعليمية التي يقوم بتنفيذها شاغلو الوظائف التدريسية العامة.

2- الوظائف الفنية التخصصية: وهي التي يقوم شاغلوها بعملية التخطيط والتوجيه والمتابعة والتقويم للعملية التعليمية التي يقوم بتنفيذها شاغلو الوظائف التدريسية التخصصية.

ج- النقل والترفيع: يجوز النقل من الوظائف التدريسية بنوعيها العام والتخصصي إلى الوظائف الفنية بنوعيها العام والتخصصي عند توفر الشروط الآتية:

1- انقضاء فترة لا تقل عن أربع سنوات دراسية من العمل في مجموعة الوظائف التدريسية بالإضافة إلى سنة دراسية واحدة تسمى سنة الترشيح للنقل.

2- تلقى المرشح للنقل تدريباً على طبيعة الوظيفة الفنية خلال سنة الترشيح حسب النظم المقررة.

3- حصول المرشح للنقل على امتياز في تقارير أدائه التدريسية خلال الثلاثة السنوات الأخيرة من العمل في الوظيفة التدريسية بما في ذلك سنة الترشيح للنقل.

4- وجود الاحتياج في الوظائف الفنية بنوعيها وأن يكون النقل في إطار الفئة الوظيفية التي يشغلها.

5- أن يتم النقل من الوظائف التدريسية إلى ما يقابلها من الوظائف الفنية العامة ومن الوظائف التدريسية التخصصية إلى الوظائف الفنية التخصصية المقابلة لها.

ويراعى عند التعيين من بين شاغلي وظائف المهن التعليمية لشغل وظائف في الإدارة المدرسية التدرج في وظائف الإدارة المدرسية والطاقة الاستيعابية في المرحلة الدراسية الواحدة وبحسب المراحل الدراسية ويصدر الوزير قراراً بتحديد الأحجام المختلفة للمدارس وبحسب المراحل الدراسية والشروط الواجب توافرها في من يشغلها.

ويستمر شاغلو وظائف الإدارة المدرسية في ممارسة وظيفة التدريس وفقاً لما يقتضيه حجم العمل في الإدارة المدرسية، ويصدر الوزير قراراً بتحديد الحد الأدنى لعدد الحصص حسب الأحجام المختلفة للمدارس.

ويجوز النقل من بين شاغلي وظائف المهن التعليمية إلى وظائف في الإدارة التعليمية في ديوان الوزارة وفروعها ومكاتبها والمؤسسات التابعة لها ممن امضوا خدمة فعلية لا تقل عن عشر سنوات في سلك التدريس مع مراعاة شروط شغل الوظيفة المنقول إليها ويصدر بذلك قرار من الجهة المختصة.

ويراعى التدرج عند النقل لشاغلي الوظائف الإدارية من المحلية إلى المركزية، وكذا التدرج لشغل الوظائف الإدارية في إطار الهيكل التنظيمي.

ويحتفظ للمنقول من وظائف المهن التعليمية إلى وظائف إدارية تعليمية بمرتبه الأساسي وبدل التشجيع، كما يمنح بدلات الوظيفة المنقول إليها.

وتطبق المزايا الواردة في هذا القانون وأحكام وشروط شغل الوظائف المرفقة به على من يعين في وظيفة تعليمية بطريق النقل من وحدة إدارية الى أخرى من تاريخ تعيينه فيها، ولا يسوى وضعه الوظيفي والمالي بحسبها عن مدة خدمته السابقة. وينقل إلى المجموعة والفئة الموازية لمجموعته وفئته المنقول منها وتحتسب أقدميته بالفئة من تاريخ النقل.

واجبات شاغلي المهن التعليمية:

إن واجبات شاغلي وظائف المهن التعليمية وفقاً للقانون هي:

1. مع مراعاة الفصل الثاني من الباب الثاني من قانون الخدمة المدنية رقم (19) لسنة 91م بشأن واجبات الموظف وأحكام هذا القانون تعتبر وظائف المهن التعليمية تكليفاً للقائمين بها هدفها تربية وتعليم النشء وتنشئتهم تنشئة دينية ووطنية سليمة، وتنمية شخصياتهم وقدراتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم الأخلاقية والاتجاهات وفقاً للسياسات والمناهج التربوية المعتمدة والقوانين واللوائح والنظم النافذة.
2. يقوم شاغلو وظائف المهن التعليمية بتوفير وتقديم الخدمة التعليمية والتربوية، ومتابعة وتوجيه وتقويم مستواها، والعمل على تحسينها والرفع من نوعيتها وفقاً للسياسات والخطط والمناهج التربوية والقوانين واللوائح والنظم المقرة ويقوم شاغلو الوظائف التعليمية على وجه الخصوص بالأتي:

- العمل على توفير متطلبات القيام بالعملية التعليمية التربوية بعناصرها المختلفة وبالكفاية والكفاءة المناسبة لضمان مستوى التحسين والتجديد المستمرين في الأداء.
- الإعداد والتهيئة المنظمة وفقاً للطرق والأساليب العلمية لتقديم المعارف والتدريب على المهارات وترسيخ القيم وفقاً للمناهج التربوية المقرة، واتباع مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية المخططة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية العامة والخاصة.
- تهيئة المناخ المناسب للتفاعل الإيجابي بين مختلف القائمين على تسيير العملية التعليمية بما يضمن التبادل المستمر للمعارف العلمية والخبرات العملية تحسيناً للأداء ورفعاً لنوعية مستوى الخدمة التعليمية.
- المتابعة والتقويم المستمرين لمسار العملية التعليمية والتربوية، والدفع بها نحو تحقيق أهدافها العامة والخاصة بغرض التصحيح والتحسين في الأداء والإنجاز وابتكار طرق وأساليب جديدة.
- التقويم المستمر للمناهج والتفاعل بين جميع عناصر العملية التعليمية والتربوية، وتقييم مدى تحقق أهدافها العامة والخاصة بغرض اكتشاف نقاط الضعف ومعالجتها ونقاط القوة وتعزيزها.
- المثابرة الدائمة للاستفادة من فرص التدريب التي تتيحها الوزارة في المجال التعليمي والتربوي والتخصص من الناحيتين العلمية العملية.
- القيام بواجب تدريب الزملاء وتقديم المعرفة العلمية ونتائج الخبرة العملية لهم، والتحلي بروح التفاعل الإيجابي لتلقي المعارف العلمية ونتائج الخبرة العملية منهم.
- القيام بالأعمال والنشاطات المتصلة بإنجاز الواجبات والمهام ذات العلاقة بالوظيفة التعليمية، والحفاظ على أخلاقياتها وسمو قيمها ورفع مستواها اجتماعياً ومعنوياً.

5- اللائحة المدرسية:

صدرت اللائحة المدرسية بالقرار الوزاري رقم (950) لسنة 1997م، ولا يستغني مدير المدرسة عن هذه اللائحة، فهي تزوده بتعريفات عامة لعدد من المفاهيم وكذا توضيح عدد من مرتكزات العمل المدرسي.

واللائحة أيضاً ترسم قواعد التنظيم المدرسي من حيث تنظيم البيئة الداخلية للمدرسة، وقواعد تتعلق بالتلاميذ/ الطلاب، والخطة الدراسية والدوام والإجازات. كما أنها تحدد أهداف النشاط المدرسي وطبيعته ومرتكزاته، إن أهم ما جاءت به اللائحة في هذا المقام هو الباب الخاص بالإدارة المدرسية، والذي يحدد مبادئ وعمل الإدارة المدرسية، أهدافها، أساليبها، وطرقها، وكذا مهام وواجبات الإدارة المدرسية، وبالذات مدير المدرسة ووكيلها والقيادات المدرسية الأخرى. وذكرت اللائحة تفصيل عمل المجالس والجماعات المدرسية وتوضيح آلية تشكيلها وعملها.

أ- مهام وواجبات مدير المدرسة:

لقد أوردت اللائحة أن مدير المدرسة يقوم بالمهام والواجبات الآتية:

- يقود العمل الجماعي في المدرسة مديرها، ويمثل دوره القيادي عاملاً اساسياً في تمكن المدرسة ونجاحها في تأدية وظيفتها وتربية أبنائها وخدمة بيئتها.
- يعتبر مدير المدرسة المسؤول الأول عن مدرسته وقيادة العمل بها من النواحي التربوية والتعليمية والفنية والإدارية والمالية والاجتماعية والثقافية .... وهو مرجع الإدارة المدرسية والعاملين فيها، لذا يجب أن يكون واعياً بأساسيات عمله، ومتطلباته مقدراً لمسئوليته، مخلصاً في أداء مهامه وواجباته التي تستهدف تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم والأهداف الخاصة للمرحلة التعليمية التي يعمل بها، ومن أهم واجباته ومهامه ما يلي:

أ- الإشراف على وضع الخطة العامة للمدرسة وكافة البرامج المتعلقة بالفعاليات المختلفة للعمل المدرسي.

ب- القيام بالأعمال المتعلقة بالنواحي الإدارية الآتية:

1. تصريف الأمور الإدارية اليومية ومتابعة جوانبها الإجرائية.

2. تعميم القرارات واللوائح والأنظمة والنشرات والتعميمات الصادرة من الإدارة التعليمية ومتابعة العمل بها.

3. الإشراف على أعمال المعلمين والموظفين وكافة العاملين والمتابعة المستمرة لانضباطهم لإتمام العمل المدرسي بالشكل المطلوب.

4. قيادة فريق العمل قيادة رشيدة هادفة حريصة على الصالح العام.

5. الحفاظ على ممتلكات المدرسة والعناية بها لاستمرار صلاحيتها لتأدية أغراضها التربوية.

6. الإشراف على تكوين المجالس، واللجان المدرسية المختلفة ومتابعة أعمالها ورئاسة المجالس المدرسية المختلفة.

7. الإشراف على تنظيم السجلات المدرسية والملفات المختلفة.

8. القيام بدور حلقة الاتصال بين المدرسة والعاملين بها وبين من يفد إليها من المسؤولين وأفراد المجتمع.

9. تمثيل المدرسة أمام الغير (فيما يتعلق بالعمل المدرسي).

ج- الإشراف المباشر على كافة العمليات المتعلقة بالنواحي المالية للمدرسة من رسوم مدرسية، وعهد مالية وحسابات مختلفة وموازنة مدرسية واعتماد مستندات الصرف، وتوجيه الإمكانات للأغراض التي خصصت من أجلها.

د- متابعة الجوانب الفنية الآتية:

1) متابعة أعمال المعلمين وتوجيههم وتقديم العون والمساعدة لهم، وتقويمهم باستخدام أفضل الأساليب التربوية السليمة للوصول إلى أحسن إنجاز للأهداف والغايات التي وجدت من أجلها المدرسة من خلال القيام بزيارات صفية للعملية التعليمية في المدرسة تتناول:

- الاطلاع على دفاتر تحضير المدرسين ومراعاتهم لأتباع الأصول المرعية في الإعداد والتهيئة السليمة للعمل التربوي والتخطيط له.
- متابعة عنايتهم بواجبات التلاميذ/ الطلاب التحريرية والبحثية والعملية.
- التعرف على تقدمهم في المناهج وما حققوه من إنجازات في ضوء الخطة العامة لتوزيع المقررات.
- الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلمون ومدى ملاءمتها مع مستوى التلاميذ/الطلاب.
- فعالية استخدام الوسائل التعليمية المعينة.
- متابعة التحصيل الدراسي للتلاميذ/ الطلاب وتقويم إنجازاتهم.
- الاطلاع على نتائج زيارات الموجهين التربويين والتزام المعنيين بها.
- الإشراف على أعمال الاختبارات والتقويم المدرسي وكافة العمليات المتعلقة بتنظيمها.
- توجيه الدراسات التحليلية لنتائج الاختبارات وتشخيص نواحي القوة لتنميتها ونواحي الضعف القصور لمعالجتها.
- متابعة برامج اكتشاف الموهوبين في المدرسة والعناية بهم.
- الاهتمام والعناية بالملاحظات والآراء والمقترحات التي يبديها المعلمون حول المناهج الدراسية والكتب المدرسية وإعدادها وترتيبها بصورة منظمة بحيث تجد طريقها إلى الجهات المختصة بالإدارة التعليمية بالمديرية والمحافظة، لتكون أساساً لأعمال التحسين والتطوير في المستقبل.
- متابعة المناشط المدرسية في مواقع العمل المدرسي المختلفة من فصول مختبرات وأماكن العرض.... لإشعار العاملين بيقظة إدارة المدرسة واهتمامها بالعمل، وتوفير الطمأنينة والراحة النفسية للتلاميذ/ الطلاب.
- تقويم عمل كافة العاملين في المدرسة من إداريين وفنيين ومعلمين وغيرهم.
- الاهتمام بتقويم التلاميذ/ الطلاب من مختلف نواحي شخصياتهم بالتعاون مع أسرهم.
- الاهتمام بدراسة المشكلات المدرسية المختلفة، وتوجيه العناية إلى المشكلات التي تواجه التلاميذ/ الطلاب، ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تعترض تقدمهم في الدراسة.
- تقديم التقارير اللازمة، والوفاء بكافة المتطلبات للإدارة التعليمية.

هـ- العمل على تطوير علاقات جيدة بين المدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة.

و- الإشراف على النشاطات المدرسية، وتكوين التنظيمات المدرسية المختلفة ومتابعة أعمالها وتقويمها.

ز- عقد الاجتماعات الدورية مع العاملين في المدرسة لبحث أمور العمل المدرسي ومتطلباته، وبحث مشكلاته التي تعترض سير العمل، والعمل على معالجتها، وتفعيل دور الاجتماعات لتنمية الجوانب المهنية للعاملين.

ح- اختيار مربي الصفوف ورواد الفصول.

ط- توجيه خبرات العاملين في المدرسة وتنميتها وإرشادهم إلى كيفية القيام بأعمالهم بشكل مخطط وهادف.

ي- إشاعة جو من العلاقات الإنسانية في مجال العمل وتنمية اتجاهات العمل بروح الفريق الواحد، وتنمية الشعور المشترك

لتحقيق الأهداف المرسومة للعمل التربوي في المدرسة وجعل الجهود تتمحور حول هذه الأهداف وتحقيقها.

ك- ترغيب العاملين بالأعمال التي يقومون بها، وجعلهم يندفعون برغبة واقتناع دونما استخدام الأوامر والوسائل الرسمية إلا بمقدار، والعناية بطلباتهم ومتابعتها لدى الجهات المختصة.

ل- الإشراف على الخدمات الاجتماعية التي تقدم للتلاميذ/ الطلاب وتطوير نوعية مشاركتهم في خدمة المجتمع المدرسي والمحلي.

م- الاهتمام بالجوانب الصحية للعاملين والتلاميذ/ الطلاب والعمل على تقديم الخدمات الصحية اللازمة بالتنسيق مع الجهات ذات الصلة.

ن- العمل على حل المنازعات والمشكلات التي تنشأ إذا استدعت الحاجة للدخل المباشر.

ص- رئاسة الندوات والمحاضرات التي تعقد في المدرسة.

ع- توزيع العمل على وكلاء المدرسة في حالة تعددهم.

ب- مهام وواجبات وكيل المدرسة:

وتورد اللائحة مهام وواجبات وكيل المدرسة على الوجه التالي: يعتبر وكيل المدرسة مسؤولاً مباشراً في الإدارة المدرسية (بعد مدير المدرسة) يعاونه، ويؤدي أدواراً تتكامل مع دوره في قيادة العمل التربوي بالمدرسة، ويقوم بعمله بناءً على توجيهات مدير المدرسة وتحت إشرافه، وينوب عنه في حالة غيابه، ويمارس وكيل المدرسة المهام والواجبات العامة للإدارة المدرسية التالية:

1- وضع الخطة العامة لتسيير العمل المدرسي والبرامج المختلفة لفعالياته.

2- المشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة.

3- الإشراف والمتابعة لسير العمل المدرسي.

4- المشاركة في توزيع الاختصاصات على العاملين في المدرسة.

5- المشاركة في تقويم العاملين في المدرسة.

ولتنظيم الأعمال الإدارية والفنية والتنفيذية، يقوم بالمهام التالية:

1- تنظيم عمليات القبول والتسجيل للتلاميذ/ الطلاب في بداية العام الدراسي، وفق نظام القبول المتبع.

2- تنظيم عمليات انتقال التلاميذ/ الطلاب من المدرسة وإليها.

3- توزيع التلاميذ/الطلاب على الفصول واتخاذ كافة الإجراءات المتعلقة بذلك.

4- الإشراف على استخدام البطاقة المدرسية وتفعيل العمل بها.

5- متابعة دوام التلاميذ/ الطلاب من حيث الغياب والتأخير وحالات التسرب أو الانقطاع عن الدراسة.

6- متابعة إخطار المدرسة للآباء، والتأكد من إرسالها إليهم في مواعيدها بما يفيد حالاتهم السلوكية، ومدى انتظامهم في الدراسة، ومستوياتهم التحصيلية ومدى تقدمهم.

7- وضع الجدول المدرسي.

8- تنظيم جداول الاحتياط وتوزيعها على المعلمين.

9- وضع الأسس التنظيمية لأعمال الاختبارات المدرسية ومتابعة تنفيذ مختلف الجوانب المتعلقة بها.

10- الإشراف على أعمال الموظفين والإداريين والعمال المستخدمين بالمدرسة.

11- متابعة حضور وتأخير وغياب المدرسين والموظفين وكافة العاملين وقيامهم بواجباتهم.

12- تنظيم إجازات العاملين في المدرسة.

13- استيفاء التغذية الراجعة من المعلمين بشأن المناهج والكتب الدراسية.

14- استيفاء الاستبيانات واستطلاعات الرأي الخاصة بالمدرسة.

15- توجيه سلوك التلاميذ/الطلاب وحثهم على الجد والاجتهاد.

16- تنظيم طابور الصباح والنشاطات التي تتم فيه، والإشراف على فعاليات اليوم المدرسي.

17- الإشراف على المقصف المدرسي.

18- متابعة النظافة العامة بالمدرسة وتجميلها وصيانتها.

19- حل المنازعات التي تنشأ بين التلاميذ/الطلاب وبينهم وبين العاملين بالمدرسة.

20- المشاركة في الدراسات والبحوث وبرامج التنمية المهنية التي تتم على مستوى المدرسة.

21- الإعداد والتحضير لعقد الفعاليات المختلفة بالمدرسة، من اجتماعات وندوات ومحاضرات.

22- تنظيم وضبط الامور المالية التي توكل إليه من مدير المدرسة.

23- تدقيق السجلات المدرسية المتنوعة وتوجيه العمل بها.

24- استخدام السجلات المرتبطة بعمله.

25- ما يوكل إليه من قبل مدير المدرسة.

6- تنظيم التوجيه التربوي:

صدرت لائحة تنظيم التوجيه التربوي بقرار وزاري رقم (794) لعام 1995 وتناولت اللائحة اولا مفهوم التوجيه وأهدافه وخصائصه, ثم مكونات البناء التنظيمي للتوجيه على المستوى المركزي والمحلي, وبعد ذلك تناولت اللائحة المهام على المستوى المركزي والمحلي أيضا وأخيرا تناولت مهام وواجبات الموجه التربوي.

7- التقويم والاختبارات:

صدرت اللائحة العامة للتقويم والاختبارات بالقرار الوزاري رقم (796) لسنة 1995م، وتشمل على 129 مادة موزعة على أحد عشر فصلاً، وتحدد اللائحة بعد تعريف عدد من المفاهيم المتصلة بالتقويم والاختبارات, أسس ومبادئ وضوابط التقويم التربوي وتحدد أيضاَ نظام تقويم التلاميذ/الطلاب. وأسس وضوابط تقويم التلاميذ/ الطلاب وكذا أسس الترفيع والإعادة.

كما تحدد اللائحة الأسس العامة لوضع الاختبارات وتقدير الدرجات ونظام منح الشهادات وتصديقها، والضوابط والجزاءات في نظام الاختبارات. وتحدد اللائحة أيضاَ اللجان الاختبارية (أسس تنظيمها واختصاصاتها) وكذا متابعة وتقويم النتائج وللائحة أيضاَ أحكام ختامية.

8- المكتبات المدرسية:

صدرت لائحة المكتبات المدرسية بالقرار الوزاري رقم (108) لسنة 1995م، وتشتمل على خمس وعشرين مادة موزعة على ثمانية فصول وتحدد هذه اللائحة أهداف ومواصفات المكتبة المدرسية والنشاط الثقافي والتربوي للمكتبة المدرسية وكذا التنظيم الفني والإداري للمكتبة المدرسية وشروط وواجبات امين المكتبة المدرسية. والمدرسة ودورها تجاه المكتبة المدرسية وكذا توجيه وتفتيش المكتبات المدرسية.

وتذكر اللائحة دور المدرسة والذي يقوده مدير المدرسة في المكتبات المدرسية كما ورد على النحو الآتي:

يتمثل دور مدير المدرسة تجاه المكتبة بما يلي:

1. يعمل على إنشاء المكتبة المدرسية بأي وسيلة ممكنة (في حالة عدم وجود مكتبة في المدرسة).
2. يعمل على تنمية مقتنيات المكتبة ويزودها بالأثاث اللازم.
3. يدرج حصة المكتبة ضمن الجدول المدرسي، كمادة نشاط أساسية بواقع حصة في الأسبوع (على الأقل).
4. يصرف المخصصات المالية الخاصة بالمكتبة وفقاً للوجوه المقترحة.
5. يشجع إنشاء مكتبات الفصول.
6. يلبي المتطلبات الخاصة بنشاط المكتبة المتنوع.

7. يسند أعمال المكتبة إلى أحد المدرسين الراغبين في حالة عدم وجود امين مكتبة بالتنسيق مع موجه المكتبات.

9- الخدمات الاجتماعية بالمدرسة:

صدرت لائحة الخدمات الاجتماعية المدرسية بالقرار الوزاري رقم (795) لسنة 1995م، وتشتمل على ثماني عشرة مادة موزعة على خمسة فصول وبعد أن تحدد اللائحة تعاريف عدد من المفاهيم كالخدمة الاجتماعية المدرسية, والاختصاصي الاجتماعي والموجه الاجتماعي, وتنتقل اللائحة لتحديد أسس وأهداف الخدمات الاجتماعية ومجالاتها ووسائلها وأساليبها.

كما انها تحدد شروط وواجبات الاختصاصي الاجتماعي ودور مدير المدرسة والموجه الاجتماعي تجاه الخدمة الاجتماعية المدرسية.

وحددت هذه اللائحة دور مدير المدرسة والموجه الاجتماعي تجاه الخدمة الاجتماعية المدرسية والذي ورد على النحو الآتي:

يعمل مدير المدرسة على تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية من خلال التالي:

- تسيير الإمكانيات لتطبيق برامج الخدمة الاجتماعية ومهامها داخل المدرسة وخارجها.
- تهيئة الظروف لعمل الاختصاصي الاجتماعي ومساعدته على تجاوز العقبات التي تعترضه وتجنب تكليفه بأعمال إدارية جانبية.
- رئاسة لجنة الخدمة الاجتماعية المدرسية.
- الاشراف على الاختصاصي الاجتماعي في وضع الخطط والبرامج المتنوعة.
- متابعة تطبيق وتنفيذ الخطة والبرامج الاجتماعية.
- المشاركة في إلقاء المحاضرات والندوات لتوعية المجتمع المدرسي.
- متابعة وملاحظة الظواهر السلوكية لدى الطلاب ووضع الخطط لتصحيح الظواهر غير المقبولة.
- الاتصال بالجهات المختصة لتامين الاحتياجات وتنسيق الجهود فيما يتعلق ببرامج الخدمة أو خدماتها.
- الاتصال بأولياء الأمور للتعاون مع المدرسة في تحقيق برامج الخدمة الاجتماعية.
- حث المدرسين على رعاية الطلاب وحل مشكلاتهم والتنسيق فيما بينهم لتجنب ضعف مستويات التحصيل عند بعضهم.

10- تنقلات المعلمين اليمنيين:

صدرت لائحة تنقلات المعلمين بالقرار الوزاري رقم (1639) لسنة 1993م، وتحدد اللائحة تقسيم المحافظات إلى ثلاثة مستويات وشروط النقل للمعلمين وإجراءات النقل وتختم بأحكام عامة.

11- تنظيم إسهامات المجتمع:

صدرت لائحة تنظيم إسهامات المجتمع بقرار وزاري رقم (72) لسنة 1997م، وتبدأ اللائحة بإيراد عدد من التعريفات ثم تحدد الهدف من إسهامات المجتمع على النحو الآتي:

- تخفيف العبء الملقى على كاهل الميزانية العامة للدولة.
- تنظيم مساهمة المجتمع المحلي في العملية التعليمة من خلال:

أ- دعم الأنشطة الصفية واللاصفية والمصاحبة للعملية التعليمية في المؤسسات التربوية والتعليمية.

ب- توفير مستلزمات النظافة المدرسية والحفاظ على البيئة المدرسية ومواجهة مستلزمات الصيانة الصغيرة.

ج- توفير الإمكانات اللازمة للمتطلبات المكتبية للإدارة المدرسية.

نتائج الدراسة:

من خلال تطرقنا إلى جملة المفاهيم المرتبطة بموضوع التشريعات المدرسية، ومن ثم الوقوف على دور هذه التشريعات في الإسهام في تطوير التعليم وفي تنظيم العمل المدرسي توصلنا إلى جملة من النتائج، أبرزها ما يلي:

1- أمام ضخامة التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم في اليمن، فإنه لم يعد من الممكن مواجهتها بالطرق التقليدية التي كانت سائدة لفترة طويلة من الزمن. لذا لابد من من وجود تشريعات مدرسية تواكب هذه التحديات.

2- تحتاج المدرسة اليمنية إلى اللجوء للابتكار كي توفر تعليماً يمكن منتسبيها من أن يصبحوا منافسين ويساهموا في النمو الاقتصادي والاجتماعي لبلدانهم. ولن يتاتى هذا الا بسن تشريعات تلبي هذه المتطلبات.

3- إن التشريعات المدرسية الجيدة تيسر اتخاذ قرارات تتسم بالعقلانية والاستنارة والشفافية، وتؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي.

4- تسهم التشريعات المدرسية في إيجاد مؤسسات فاعلة لها مجالس و هيئات مسئولة عن تحديد الاتجاه الاستراتيجي لهذه المؤسسات ومراقبة سلامتها المالية والتأكد من فعالية إدارتها.

5- تشكل التشريعات المدرسية دافعاً هاماً لإحداث التغيير ومواجهة التحديات، إذ أن كيفية إدارة المؤسسات هي من بين العوامل الأكثر حسماً في تحقيق أهدافها.

6- تمثل التشريعات للمؤسسات التعليمية عنصراً حيوياً من شأنها أن تسمح للقائمين على تلك المؤسسات بتصميم وتنفيذ ورصد وتقييم كفاءة وفاعلية الأداء.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة فإننا نوصى بالآتي :

1- تفعيل دور البنية التشريعية في توجيه مسارات العملية التربوية نحو الوفاء بمهامها.

2- العمل على تطوير التشريعات التي تضمن تطوير العمل المدرسي في جمع الجوانب.

3- إعادة النظر في القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992 من حيث: إعادة صياغة القانون بما يجعله يستوعب القضايا المستجدة . وترجمة القانون إلى لوائح إجرائية وإصدار لائحة تفسيرية لمضامينه وبنوده القانونية ونشر القانون في كتيب ثم توزيعه على العاملين في الميدان التربوي على اختلاف مستوياته التنفيذية

4- عقد ندوات وفعاليات توعوية حول التشريع وأهميته في ضبط العملية التربوية.

المراجع:

- أحمد، شاكر محمد فتحي وزيدان، همّام بدراوي (2003). التربية المقارنة المنهج الأساليب التطبيقات. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- باتشت، كيث (2003م). تحضير وصياغة وإدارة مشاريع التشريعات. أسترجع بتاريخ: 2006/3/19م، من موقع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي / برنامج إدارة الحكم في الدول العربية: http://www.pogar.org/publications/legislature/legdraft/kpa.pdf
- البرعي، نجاد (بدون تاريخ). صياغة الدساتير أفكار تكشف عن ما وراء الحاضر. أسترجع بتاريخ 2006/2/7م، موقع المجموعة المتحدة: http://ug-law.com/ug/maokeaa/aoraak_bahssea/sega.doc
- الجمّال، مصطفى محمد والجمّال، عبدالحميد محمد (1987). النظرية العامة للقانون. بيروت: الدار الجامعية.

- حجّي، أحمد إسماعيل (2002). اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حرب، وسيم (2003). منهجيات ووسائط ومصادر إنتاج نص تشريعي. أسترجع بتاريخ: 2006/3/19م، من موقع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي / برنامج إدارة الحكم في الدول العربية: http://www.undp-pogar.org/publications/legislature/legdraft/wharb.pdf
- سُعيفان، أحمد (2004). قاموس المصطلحات السياسية والدستورية والدولية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- الصاوي، علي (2003). الصياغة التشريعية للحكم الجيد, أسترجع بتاريخ: 2006/3/19م، من موقع المركز الوطني للتوثيق: http://doc.abhatoo.net.ma/article.php3?id_article=455.
- عبدالقادر، نهلة (1992). دراسة مقارنة للعلاقة بين التشريعات التعليمية والسياسة التربوية في مصر, رسالة ماجستير غير منشورة, القاهرة: جامعة عين شمس.
- كورنو، جيرار (1998). معجم المصطلحات القانونية, منصور القاضي (مترجم), بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- مجلس النواب. (1993). القوانين التي اقرها مجلس النواب للفترة من 1992/3/12 إلى 1993/3/11, صنعاء، الجمهورية اليمنية : مؤلف.
- مراد، عبدالفتاح (بدون تاريخ). المعجم القانوني رباعي اللغة. الإسكندرية: جميع الحقوق محفوظة للمؤلف.
- نخلة، موريس والبعلبكي، روحي ومطر، صلاح (2002). القاموس القانوني الثلاثي, بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
- وزارة التربية والتعليم (1992م). القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م.
- وزارة التربية والتعليم (1993م). لائحة تنقلات المعلمين بالقرار الوزاري رقم (1639) لسنة 1993م.
- وزارة التربية والتعليم (1995). لائحة تنظيم التوجيه التربوي بقرار وزاري رقم(794) لعام 1995.
- وزارة التربية والتعليم (1995م). اللائحة العامة للتقويم والاختبارات بالقرار الوزاري رقم (796) لسنة 1995م.
- وزارة التربية والتعليم (1995م). لائحة الخدمات الاجتماعية المدرسية بالقرار الوزاري رقم (795) لسنة 1995م.
- وزارة التربية والتعليم (1995م). لائحة المكتبات المدرسية بالقرار الوزاري رقم (108) لسنة 1995م.
- وزارة التربية والتعليم (1997م). لائحة تنظيم إسهامات المجتمع بقرار وزاري رقم (72) لسنة 1997م.
- وزارة التربية والتعليم (1997م).اللائحة المدرسية بالقرار الوزاري رقم (950) لسنة 1997م.
- وزارة التربية والتعليم (1998م). قانون المعلم والمهن التعليمية رقم (37) لسنة 1998م.
- وزارة التربية والتعليم: الادارة القانونية.(1981). قانون رقم [13] لسنة 1981م بشأن المعلم. صنعاء، الجمهورية العربية اليمنية: مؤلف.

قراءة تقييميه لواقع اقتصاد المعرفة قي الجزائر

بلحنافي أمـــينة

باحثة سنة ثانية دكتوراه

عضو في مخبر البحث في التنمية المحلية و تسيير الجماعات المحلية

كلية العلوم الاقتصادية, التجارية و علوم التسيير

الجزائر – جامعة معسكر–

0795179654

belhanafi.amina@gmail.com

د.مختاري فيصل

أستاذ محاضر

مدير مخبر البحث في التنمية المحلية و تسيير الجماعات المحلية

رئيس اللجنة العلمية

كلية العلوم الاقتصادية, التجارية و علوم التسيير

الجزائر – جامعة معسكر–

mokhtarifaycal@gmail.com

الملخص:

مع قدوم القرن الحادي والعشرين يتجه الاقتصاد العالمي أكثر فأكثر نحو اقتصاد الرقمي الذي يعتمد اعتمادا أساسيا على تكنولوجيا المعلومات .كما يشهد العالم ازديادا مضطردا لدور المعرفة والمعلومات في الاقتصاد ، فالمعرفة أصبحت محرك الإنتاج والنمو الاقتصادي كما أصبح مبدأ التركيز على المعلومات والتكنولوجيا كعامل من العوامل الأساسية في الاقتصاد ، ومن الأمور المسلم بها .وبدأنا نسمع بمصطلحات تعكس هذه التوجهات مثل" مجتمع المعلومات" وثورة المعلومات " و " اقتصاد المعرفة " و"اقتصاد الرقمي" و " الموجة الثالثة "وغيرها. لذا استهدفت هذه الدراسة التعرف على ماهية هذا الاقتصاد الجديد "الاقتصاد الرقمي " والتعرف على بوادره في الجزائر.

والنتائج المستخلصة منها تواجه الجزائر تحديات كبيرة في سبيل إرساء جهودها التنموية الاقتصادية منها والاجتماعية، ولعل من أهم هذه التحديات القدرة على استثمار الإمكانيات والطاقات البشرية الهائلة الموجودة في الجزائر في كافة المستويات والأصعدة لوصول إلى درجة مرموقة في الاقتصاد الرقمي.

وما زالت الجزائر توسم بكون اقتصادها تقليدي، بالرغم من أخذها مراكز متوسطة وفق دليل اقتصاد المعرفة، وهي الأفضل مقارنةً دول العربية أخرى. الأمر الذي يتطلب إجراء تغييرات جذرية في البنى الاقتصادية والسياسية والقانونية بقصد التحوّل إلى اقتصاد الرقمي الذي يقوم على أعمدة تتوافر على نظام فعّال للتعليم، والحوافز الاقتصادية، والحوكمة، ونظام مؤسسي كفء، والإبداع، وتقنية المعلومات والاتصالات.

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة خاصة في ظل الصعود الطفري لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات توترا في تداول اقتصاد المعرفة ليس فقط في الأدبيات الاقتصادية ولكن أيضا في الحقل الإعلامي ، ويشير المضمون الاقتصادي في المعرفة إما إلى أثر المعرفة في النمو وإنتاجية القطاعات التقليدية (Evolution) أو اقتصاد قطاع قائم بذاته له هيكلة وتشغيله وتمويله.

وفي ظل المتغيرات العالمية الجديدة و ما رافقها من تنامي لظاهرة العولمة و تطور وسائلها، أصبحت معظم الدول النامية لاسيما منها الدول العربية ونخص بالذكر الجزائر في مطلع الألفية الثالثة أمام تحديات كبيرة ويشكل اقتصاد المعرفة واحد من أهم هذه التحديات التي تواجهها، فهو التحدي الذي يقود المجتمع نحو التقدم و الرقي. فكما أفرزت تكنولوجيا الصناعة مجتمعا مختلف عن مجتمع الزراعة، فقد كانت الأرض في الاقتصاد الزراعي هي عامل الإنتاج الرئيسي ، لكن مع بداية الثورة الصناعية أصبح هناك توجه إلى القطاع الصناعي مما أدى إلى ظهور الاقتصاد الصناعي الذي يعتمد على كل من رأس المال و العمل في تحقيق الثروة و زيادة معدلات النمو والمنافسة المحلية و العالمية بين المؤسسات التي استنفذت الكثير من الموارد لتوفير حاجات المستهلكين. ولأن الاقتصاد يعرف بأنه اقتصاد الندرة فإن التنافس بين المؤسسات أدى إلى حدوث تطور كبير في كافة القطاعات من اجل التخصيص و الاستخدام الأمثل للموارد خاصة قطاع تكنولوجيا المعلومات و الاتصال الذي شهد تطور كبير و معدلات نمو مرتفعة الأمر الذي فسر انتقال الكثير من الاستثمارات إلى هذا القطاع وبذلك إلى ميلاد اقتصاد جديد يسمى اقتصاد المعرفة و الذي تلعب فيه كل من المعرفة و المعلومات دور هاما و فعالا، وانتقلنا من فكرة البقاء للأقوى إلى فكرة البقاء للأسرع و بذلك تحل المعرفة و تقنية المعلومات محل رأسمال وأصبحت تعتبر مفتاحا و محرك أساسي للنمو الاقتصادي وأساس قاعدي متين لإيجاد الميزة التنافسية التي تسعى لتحقيقها المؤسسات. وهذا ما دفع إلى إقبال معظم الدول متقدمة كانت أو نامية للاندماج في ظل هذا الاقتصاد كونه ذو طابع خاص وذلك من خصوصية الدور الذي سيقوم به في المستقبل كونه متعلق بالدوافع المحرضة للتطوير والابتكار وبالاكتشافات الجديدة الحديثة وبظروف التحسين والتجديد ولما كانت المعرفة أكثر الأمور أهمية وحيوية للمشروعات والشركات بل للبشر كافة ،فإنها ترتبط بشكل أو آخر بالمنظومات التفاعلية التي تجعل في التطوير مهمة مستديمة .

وعليه فان من يمتلك المعرفة في الوقت المناسب وبالجود المناسبة يمتلك القدرة على انتهاز الفرص والتطوير والتميز أكثر ومن الواضح أيضا أن التطور الكبير في العلم والتكنولوجيا خلال القرنين الآخرين أدى إلى تراكم معرفي كبير كما حققت الدول المتقدمة نموها الاقتصادي المستمر بدعم البحث العلمي مما جعل التراكم الرأسمالي في هذه الدول مرتبط بالتراكم المعرفي والتنمية المتواصلة .مما سبق تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ماهية هذا الاقتصاد الجديد وكيف ظهر ومن ثن معرفة معالمه وواقعة في الجزائر.

لذا قسمنا الدراسة إلى جزأين:

الجزء الأول : ماهية اقتصاد المعرفة

الجزء الثاني :واقع اقتصاد المعرفة في الجزائر

الجزء الاول: ماهية اقتصاد المعرفة:

إن التطور الاقتصادي خلال النصف الثاني من القرن الماضي و المرتكز أساسا على التطور التقني و العلمي و الاستخدام المكثف لتكنولوجيا الاتصال و المعلومات ، قد أدى إلى ظهور مفهوم جديد و هو ما يعرف " بالاقتصاد الرقمي حيث تلعب المعرفة

دورا محوريا في توليد الثورة.

1-1 نشأة اقتصاد المعرفة

إن المعرفة قديمة قدم الإنسان كما ان مجتمع المعرفة يعود جذوره إلى أول مجتمع بناه الإنسان. فالإنسان بالتكوين الذي منحه الله إياه قادر على ملاحظة " الحقائق" و هو مفطور على تكوين" الأفكار و النظريات و أساليب العمل" و هو أيضا متمكن من تلقي الحقائق و الأفكار و الأساليب و استخدامها و استخلاص

" النتائج و القرارات و التوجهات" و العمل على تنفيذها و الاستفادة منها، و كل ذلك هي معارف، و قد تراكمت معارف الإنسان على مدى العصور و تنقلت الحضارات معلوماتها عن سابقاتها ، و أضافت إليها المزيد حتى جاءت العصور الحديثة لتقدم قفزة معرفية كبيرة ليس فقط في زيادة المعارف كما أو في تطويرها نوعا، بل في طرق التعامل معها ، من خلال التقنيات الرقمية التي تسمح بتخزينها و التعامل معها بسهولة ، و تتيح نقلها و نشرها على نطاق واسع بسرعة وفعالية[1]. إن هذا النوع في المعرفة أدى إلى حدوث تخصصات دقيقة في فروع عدة فقد ظهر في الآونة الأخيرة فرع جديد من فروع العلوم الاقتصادية هو اقتصاد المعرفة، الذي يبنى على مفهوم جديد أكثر عمقا لدور المعرفة و رأس المال البشري في تطور الاقتصاد و تقدم المجتمع.

إن مفهوم المعرفة ليس بالأمر الجديد بالطبع، إلا أن الجديد هو مدى تأثيرها الحياة الاجتماعية و على طريقة حياة الإنسان عموما، و ذلك بفضل الثروة العلمية و التكنولوجية، فقد شهد القرن العشرين أعظم تغير في حياة البشرية و هو التحول الثالث بعد ظهور الزراعة و الصناعة.

كان لثورة المعلومات و الاتصالات الدور الرئيسي في هذا التحول إلى حد أصبح عامل التطور المعرفي أكثر تأثيرا في الحياة من بين العوامل الأخرى أي المادية و الطبيعية.[2]والجدول التالي يوضح خصائص كل عصر.

الجدول رقم01 : يوضح خصائص عصر المعلومات و العصور التي سبقته

العصر	الزراعة	الصناعة	المعلومات
الفترة	ماقبل 1800	من 1800 إلى 1957	من 1957 إلى يومنا هذا
طبيعة العمال	فلاحين	عمال مصانع	العاملون في المعرفة
الشراكة	أفراد/أرض	أفراد/الآلة	أفراد/أفراد

المصدر: عماد عبد الوهاب صباغ ، علم المعلومات ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن 1998 ص 40

و سوف نتطرف إلى تلك المرحل الثلاثة و دراستها بالتفصيل لأهم ما احتواه كل تحول على حدا:

أ- العصر الزراعي أو " اقتصاد الطبيعة"

منذ نزول الإنسان على الأرض وبشكل تلقائي كان يعتمد على الطبيعة ومواردها بشكل تلقائي و بذلك فليست مرحلة المجتمع

الزراعي من هذه الزاوية تحولا، بل هي امتداد طبيعي.

فخلال قرون طويلة من الزمن لم يتشكل بالمفهوم الاقتصادي ذلك التكتل البشري الذي قد يعتبر مجتمعا يحمل في طياته بذور نموذج

اقتصادي متكامل فعدد السكان كان قليلا و مبعثرا و النشاط الاقتصادي كان معدوما و لا يتجاوز حدود الاكتفاء الفردي.

و مع الوقت ظهرت تكتلات بشرية منظمة تعتمد على نشاط الزراعة كأساس لتوفير ما تحتاج إليه ليسد ضرورياتها من الحاجيات

اليومية من خلال دورة نشاط اقتصادي زراعي منظمة باعتبار تلك المرحلة الثورة الزراعية التي أنجبت مجتمعها الزراعي بوصفه التحول

الاول في ظل اقتصاد الطبيعة. و قد ازدهرت تجارة المحاصيل الزراعية، و قامت مجتمعات أعمال و خدمات بدائية في المدن و مناطق التجمع و كان من سمات ذلك العصر[3]:

الإنتاج الزراعي و المخزون و التجارة هي عناصر حيوية استراتيجية للاقتصاد. ·

نسبة تحكم الإنسان بالبيئة ضعيفة مما يجعل الإنتاج عرضة لعوامل طبيعية غير مضمونة. ·

نسبة القياس مرتبطة بزمن الإنتاج أي الأشهر و الأيام و المواسم. ·

المحرك الأساسي للإنتاج هو اليد العاملة ، وقد استمر هذا العصر لآلاف السنين و شهد تطورات تقنية و علمية متعددة أدت ·

لاحقا إلى ظهور الآلة و بزوغ عصر جديد عصر الصناعة.

ب–العصر الصناعي أو " اقتصاد الآلة"

بدأ هذا العصر في منتصف القرن الثامن عشر في أوربا و تزامن مع نهضة ثقافة و قومية واسعة النطاق و نظرا الاختراعات و الاكتشافات التي انبثق عنها المصانع الضخمة و المنتجات الصناعية الثقيلة التي استحمت في شتى مجالات الحياة المدنية و الحربية و غيرها، مما أحدث تغيير جذريا في وسائل الإنتاج و علاقاته و نشوء فئات اجتماعية جديدة غير فئات المزارعين و التجار.

و قد امتد هذا العصر على مدى يقارب قرنين و نصف و قد تميز بالتطور المستمر و المتسارع في العلوم و التقنيات ، حيث تكونت خلاله الخصائص الآتية:[4]

- تعديل البنية الأساسية للاقتصاد و نشوء التكتلات الصناعية المتطورة التي تحتكر المعرفة و التقنيات و الخبرة الصناعية الحديثة و تسلطها اقتصاديا و سياسيا و عسكريا.
- كان على الدول أو المجموعات التي تملك المعرفة و الخبرة و التقنيات أن تؤمن العناصر الأساسية للمنافسة في الإنتاج و هي ·
- توفر المواد الأولية بأسعار منافسة و اليد العاملة الرخيصة و الأسواق الوفيرة.
- إن التنافس بين الدول الصناعية إلى الصراع على المستعمرات لتأمين المواد الأولية و العمالة والأسواق مما أدى إلى حربين ·العلميتين طاحنتين ، كما أن من أهم أشكال التنافس احتكار أسرار التكنولوجيا و الحرص على لإبقاء الدول المستعمرة في العصر الزراعي.
- في النصف الثاني من القرن العشرين و مع التطورات الكبرى تخطت الأسواق الحواجز الدولية و سهل انتقال الأشخاص و ·البضائع من دون أي عوائق للوصول إلى المواد الأولية و اليد العاملة الرخيصة المتوفرة في الإقليم الأوسع مما يعزز التكامل بين الصناعات و مقدرتها على المنافسة في الأسواق الخارجية.
- إن الازدهار الاقتصادي في الدول الصناعية الكبرى أدى إلى ارتفاع في مستوى الحياة و نوعيتها ، و بالتالي ارتفاع كلفة ·الإنتاج ، مما اضطر كل هذه الدول إلى نقل جزء من صناعتها خاصة التي تعتمد على المواد الأولية أو اليد العاملة إلى الدول المجاورة التي كلفتها أقل، بينما احتفظت بلدا ا بالصناعات التي تعتمد على العلوم الحديثة و الأسرار التكنولوجية المتطورة.

في هذه الفترة بدأ ظهور عصر جديد قائم على العلوم و التكنولوجيات الحديثة و تطبيقاتها المتعددة في مختلف الميادين و خاصة في مجالات الاتصالات و المعلوماتية ، مما سهل الوصول إلى المعرفة و التفاعل المباشر و الفوري بين الشعوب،

و قد سمي هذا العصر بعصر المعرفة و الذي من أهم أهدافه بناء مجتمع المعرفة.

ت–عصر المعرفة أو " اقتصاد المعرفة"

حصل الانفجار المعلوماتي الذي أخذ بالاتساع مع بداية القرن العشرين و ظهور تطبيقاته المختلفة ، في شبكة الانترنت و ثورة المعلومات و تغير مفهوم الإنتاج لصالح الإنتاج المعرفي التكنولوجي و سهولة الوصول إلى المعلومات و المعارف و تطوير الصناعات التقليدية و زيادة فعالياتها و إنتاجياتها ، فهو يعتمد على الميزة التنافسية من خلال الصناعات الإبداعية و تحديث العلوم و الأبحاث وتطبيقاتها في مختلف مجالات الحياة. كل هذا التطور الاقتصادي التقني الكبير انفجرت منه مرحلة جديدة أو بالأحرى ثورة جديدة تسمى بثورة التكنولوجيات المتقدمة والإلكترونيات.[5]

كل ذلك أدى إلى حدوث تغيرات جذرية في المفاهيم أعطت هذا العصر الناشئ مجموعة من الخصائص الجديدة

- حيث أصبح الإنسان و قدرته العقلية المحرك الأساسي و الرأسمال الأول في الاقتصاد. ·
- اندماج العلوم في منظومات الإنتاج و تحول المعرفة إلى قوة منتجة. ·
- تقلص المسافة الفاصلة بين ميلاد الاختراع و تطبيقه على أرض الواقع، ففي حين كان الفارق بين ظهور الاختراعات و ·تجسيدها على واقع الحياة للناس يحتاج إلى سنين طويلة من الزمن أصبح الفارق في ظل الثورة المعرفية لا يتعدى بعض السنوات.
- طغيان الطابع الأوتوماتيكي على وسائل و دورات الإنتاج فخلال مرحلة الزراعة ،كانت وسائل الإنتاج لا تتعدى حدود ·بعض الأدوات البسيطة و بظهور الصناعة تحولت تلك الأدوات إلى آلات ضخمة و لكن الثورة المعرفية ، طورت تلك الآلات ، و أدخلت ما يدعى بالعقول الالكترونية ضمن نظام التشغيل للآلة، فأصبح نظام تشغيلها أوتوماتيكيا دون الحاجة على كثير من اليد العاملة.
- تغيرت شروط التطوير الاقتصادي القاسية التي سادت العصر الصناعي مثل توفر المواد الاولية أو الأسواق المحلية الكبيرة وكثافة اليد العاملة الرخيصة، فأصبح المطلوب تنمية الرأسمال البشري المتخصص و احتراق الأسواق المحلية و الإقليمية والعالمية بمنتجات و خدمات منافسة و بناء بنية تحتية مالية حديثة و استقطاب الاستثمارات الأجنبية.

الجدول رقم02:خصائص اقتصاد الرقمي مقارنة بالاقتصاديات الأخرى

	الزراعة	الصناعة	اقتصاد الرقمي /المعرفة
التقنية المسيطرة	المحراث	الآلة	الحاسوب
العلم	الهندسة المدنية	الهندسة الميكانيكية	الهندسة الالكترونية
الهدف	البقاء	الثروة المادية	النمو الشخصي
المخرجات	طعام	بضائع	معلومات
المصادر الإستراتجية	الأرض	رأس المال	المعرفة

شكل المنظمة	العائلة	المؤسسة	الشبكات
كصدر الطاقة	الحيوانات	البترول	العقل
العمل	مزارع	عامل	رجل أعمال
طبيعة الانتاج	ذاتي	جماهيري	فردي

المصدر:عصام أحمد فريحات،اعداد القوى العاملة للمجتمع المعلومات،2004 ص11

2-1 مفهوم اقتصاد المعرفة:

يوجد عدة تسميات لاقتصاد الرقمي مثل اقتصاد المعرفة ، الاقتصاد الالكتروني ، اقتصاد المعلومات ، اقتصاد الانترنت وكل هذه التسميات تعبر عن اقتصاد المعرفة و في الغالب تستخدم بصفة متبادلة.

تعد المعرفة (knowledge)عنصرا حاسما في التنمية لأن كل ما نفعله يستند إلى المعرفة ويشمل الاقتصاد المبني على المعرفة الكثير من التغيرات والنشاطات بدأ من عولمة التجارة والمال والإنتاج إلى ظهور الاندماج بين المنشآت العملاقة وانتشار الاستثمار في أنحاء العالم حيث تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أساسها الإلكترونيات المنطلق الرئيسي لحدث هذه التغيرات المساعدة وتنفيذها ويرتكز الاقتصاد المبني على المعرفة على المعلومة العلمية والتكنولوجية إضافة إلى أن هذه المعلومات خلقت سلعا وخدمات جديدة فحواها معرفي أكثر منه مادي . [6]

ومنه يمكن تعريف الاقتصاد المبني على المعرفة هو الاقتصاد الذي تلعب فيه المعرفة دورا في خلق الثروة وهذا دور قديم ظلت المعرفة تلعبه في الاقتصاد لكن الجديد هو حجم المساحة التي تحتلها المعرفة في هذا الاقتصاد حيث أصبحت أكبر وأكثر عمقا مما كانت عليه من قبل[7] . كما يعتبره« Dominique Forey » الاقتصاد الرقمي أنه تخصص فرعي من الاقتصاد يهتم أساسا بالمعرفة ، كما انه يعتبره ظاهرة اقتصادية حديثة تتميز بتغير سير الاقتصاديات من حيث النمو و تنظيم النشاطات الاقتصادية ، و يصف الاقتصاديين هذا الاقتصاد على أنه وليد تطور الرأسمالية لذا سمي أيضا باقتصاد ما بعد الرأسمالية.[8]

كما يحدد بارين » M-Parken « الاقتصاد الرقمي بأنه دراسة و فهم عملية تراكم و حوافز الأفراد لاكتشاف وتعلم المعرفة و الحصول يحدد بارين على ما يعرفه الآخرون.[9]

و عرف الاقتصاد الرقمي بأنه الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة و توظيفها و ابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية ، و تطبيقات تكنولوجية متطورة، و استخدام العقل البشري كرأس المال، و توظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغيرات الإستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي، و تنظيمه ليصبح أكثر استجابة و انسجاما مع تحديات العولمة و تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و عالمية المعرفة و التنمية المستدامة.[10]

و يمكن تعريف اقتصاد المعرفة أيضا أنه : " نمط اقتصادي متطور قائم على الاستخدام واسع النطاق للمعلوماتية و شبكات الانترنت ، مرتكز بقوة على المعرفة و الإبداع و التطور التكنولوجي خاصة فيما يتعلق بتقنيات الإعلام و الاتصال" [11]

و عرفته منظمة التعاون و التنمية » OECD « بأنه الاقتصاد المبني أساسا على إنتاج و نشر و استخدام المعرفة المعلومات ، و لقد طور تعريف الاقتصاد المعرفي ، ليصبح الاقتصاد المبني أساسا على إنتاج المعرفة و نشرها و

استخدامها كمحرك أساسي لتطور و تحصيل الثروات و العمالة ، عبر القطاعات الاقتصادية كافة.[12]

و جاء في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2003 أن اقتصاد الرقمي هو نشر المعرفة و إنتاجها و توظيفها في جميع مجالات النشاط المجتمعي : الاقتصاد و المجتمع المدني و السياسة و الحياة الخاصة وصولا لترقية الحالة الإنسانية ، و يتطلب ذلك بناء القدرات البشرية الممكنة و التوزيع الناجح للقدرات البشرية. [13]

أما المجموعة الاقتصادية لآسيا والمحيط الهادي "الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد المبني أساسا على إنتاج المعرفة ونشرها واستخدامها كمحرك أساسي للتطور وتحصيل الثروات والعمالة عبر القطاعات الاقتصادية كافة[14]

و من هذا كله نستخلص بان اقتصاد المعرفة هو النظام الاقتصادي الذي تمثل فيه المعرفة عنصر الإنتاج الرئيسي و القوة الدافعة الأساسية لتكوين الثروة ، و يتميز اقتصاد المعرفة عن الاقتصاديات الأخرى بأنه اقتصاد وفرة أكثر منه اقتصاد ندرة ، إذ أن أغلب الموارد تنفذ بالاستهلاك فيما تزداد المعرفة بالممارسة و الاستخدام و تنتشر بالمشاركة ، فاعتبار المعرفة موردا اقتصاديا و تسعى المنظمات لاستغلاله و الانتفاع به و المساهمة من خلاله في تحسين الاقتصاد الكلي للدول. و يمكن القول بأن المورد المعرفي أصبح المورد الحاسم للاقتصاد على عكس الاقتصاد الكلاسيكي الذي اعتمد على عوامل الإنتاج التقليدية و هي المواد الأولية و رأس المال و الأرض.

3-1 خصائص اقتصاد المعرفة:

لقد ترافق صعود اقتصاد الرقمي مع تطور كبير في التكنولوجيا ، مما أعطى لاقتصاد الرقمي خصائص إضافية جعلت المعرفة العامل الحاسم و الأوسع و الأعمق تأثيرا في تكوين القاعدة الاقتصادية.

و يتسم اقتصاد المعرفة بالعديد من الخصائص و التي من أهمها ما يلي:[15]

- الاهتمام بالبحث العلمي و الإبداع و الابتكار مما يساعد في توليد المعارف المفيدة في شتى المجالات.
- العمل على نشر المعارف من خلال التعليم و التدريب و الإعلام من أجل بناء الإنسان الذي يتمتع بالمعارف و المهارات و ·القدرات التي تمكنه من العمل بفعالية.
- التركيز على ضرورة استخدام المعارف و المهارات و القدرات على أفضل وجه ممكن بما يدعم عطاء المجتمع و يعزز تطوره.
- البنية التحتية مبنية على تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و التحول من الإدارة الورقية إلى الغدارة الالكترونية أو الإدارة بدون أوراق كآلية جديدة للتسجيل و التخزين و الاسترجاع و نقل المعلومات، و ذلك لتسهيل عملية اتخاذ القرار.
- يتسم اقتصاد المعرفة بكونه اقتصاد وفرة أكثر منه اقتصاد ندرة فعلى عكس الموارد الأخرى التي تنفذ من جراء الاستهلاك ، تزداد المعرفة بالممارسة و الاستخدام و تنتشر بالمشاركة.
- يسمح استخدام التقنية الملائمة بخلق أسواق و منشآت افتراضية ، تلغى فيها حدود المكان والزمان و مثال ذلك التجارة الالكترونية التي توفر الكثير من المزايا منها تخفيض التكلفة و رفع الكفاءة والسرعة في إنجاز المعاملات على مدار الساعة و على نطاق العالم و نتيجة لذلك ينصب التركيز أولا على تطوير الأسواق و الشراكة و التحالف الاستراتيجي مع أطراف خارجية قبل التركيز على تطوير المنتجات.
- من الصعوبة في اقتصاد المعرفة تطبيق القوانين و القيود و الضرائب على أساس قومي بحت ، فطالما أن المعرفة متاحة في أي مكان ، و أي زمانا باتت تشكل عنصر الإنتاج الأساسي ، فإن ذلك يعني أن هناك

اقتصادا عالميا يهيمن على الاقتصاد الوطني.والجدول بالاقتصاد القديم.

التالي يلخص خصائص الاقتصاد الرقمي مقارنة

الجدول رقم03 :خصائص اقتصاد المعرفة بالمقارنة مع الاقتصاد القديم

		الاقتصاد القديم	اقتصاد الرقمي
الخصائص التنظيمية	مجال المنافسة:	– وطنية.	– عالمية.
	الأسواق:	– مستقرة.	– متقلبة.
	حركة الأعمال:	– منخفض/ متوسط.	– مرتفع.
	دور القطاع العام:	– تجهيزي: البنية التحتية، السياسات التجارية، الصناعات المفيدة.	– توجيهي : الخصخصة، الانضمام لمنظمة التجارة العالمية، التكتلات الإقليمية، الشراكة مع القطاع الخاص.
خصائص العمالة والتوظيف	علاقات سوق العمل:	– تنافسية.	– تضامنية/ مشتركة.
	المهارات المطلوبة:	– مهارات محددة حسب الوظائف.	– تعلم شامل.
	التنظيم اللازم:	– محدد حسب المهام.	– تعلم مستمر مدى الحياة. – تعلم بالممارسة.
	أهداف السياسات:	– إحداث فرص التوظيف.	– الأجور/ الدخول المرتفعة.
خصائص الإنتاج	العلاقة مع المنشآت الأخرى:	– مغامرات/ مخاطر مستقلة.	– الاتحاد والتعاون.
	مصادر الميزة التنافسية:	– الكتل الاقتصادية.	– التجديد، الجودة، النوعية.
	المصدر الرئيسي للإنتاجية:	– المكنة.	– الرقمية.

	موجهات النمو:	– مدخلات العوامل (العمل، رأس المال).	– الابتكار، التجديد، الاختراع، والمعرفة.

المصدر: محمد عبد العال صالح، موجهات التنمية الصناعية في الاقتصاد الجديد، مداخلة مقدمة إلى: المؤتمر السنوي الأول للجمعية الاقتصادية العمانية، مسقط، يومي: 02–10/03/ 2005.

1-3 مؤشرات اقتصاد المعرفة :[16]

لمعرفة إمكانية انضمام الدول ضمن هذا الاقتصاد الجديد والذي يرتكز بدرجة كبيرة على الثورة المعرفية، لا بد من التطرق إلى بعض المؤشرات والتي سنحاول إجمالها فيما يلي :

1-3-1 مؤشر البحث والتطوير:

تشكل بيانات الأبحاث والتطوير المؤشرات الأساسية لاقتصاد المعرفة، حيث يتم استخدام مؤشرين أساسيين هما : النفقات المخصصة للأبحاث والتطوير وفريق العمل المستخدم لأعمال الأبحاث والتطوير، هذه الأبحاث تخضع منذ مدة طويلة لعملية جمع منظمة ومعيارية للبيانات مما يسمح بإجراء تحاليل ديناميكية ومقارنات دولية.

2-3-1 مؤشر التعليم والتدريب:

إن للموارد البشرية أهمية كبرى في عمل النشاطات الاقتصادية وتنميتها وتطويرها خاصة في ظل اقتصاد المعرفة وما يتضمنه من تقنيات متقدمة، إلا أن من المؤشرات المعروفة جداً لدراسة هذا البعد من اقتصاد المعرفة ما تزال قليلة وذلك يعود من جهة إلى نقص الأعمال في هذا المجال ومن جهة أخرى إلى صعوبة قياس كفاءات الأفراد مباشرة ولمؤشرات الموارد البشرية مصدران رئيسيان على قدر كبير من الأهمية وهي البيانات المتعلقة بالتعليم و التدريب. والبيانات المتعلقة بالكفاءات أو بمهن العمال.

وتسمح المؤشرات القائمة على البيانات المتعلقة بالتعليم والتدريب بتقييم المعارف والمهارات أو (الرأسمال البشري) المتكسبة خلال العملية الرسمية للتعليم، وتسمح هذه المؤشرات أيضا بتقييم المخزون والاستثمار في الرأسمال البشري. تجمع إحصاءات التعلم على قاعدة دولية من قبل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية واليونسكو وإدارة الإحصاء في المجموعة الأوروبية، وهي تتوافر عادة لبضع أعوام، ويعد هذا المؤشر على درجة عالية من الأهمية لما له من تأثير مباشر على ثورة التكنولوجيا والمعرفة من حيث زيادة نسبة المتخصصين في مجالات المعرفة المختلفة وبالتالي زيادة الإنتاجية، كما أن مؤشر التعليم و التدريب يسمح بتقديم المخزون والاستثمار في رأسمال البشري.

3-3-1 مؤشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

يُعد مؤشر نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على قدر كبير من الأهمية خاصة مع تزامن الوقائع، حيث التقى الاقتصاد القائم على المعرفة بقاعدة تكنولوجية ملائمة وهذا ما أدى إلى تعزيز مشترك بين ازدهار النشاطات المكثفة في المعرفة والإنتاج ونشر التكنولوجيا الجديدة، ولهذه الأخيرة ثلاث تأثيرات في الاقتصاد، وهي:

- أنها تسمح بدر أرباح إنتاجية خاصة في مجال المعالجة، التخزين وتبادل المعلومات.
- تعزز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة ظهور وازدهار صناعات جديدة مثلا: وسائل الإعلام المتعددة، التجارة الإلكترونية، الجداول الإلكترونية...الخ.
- أنها تحث على اعتماد نماذج تنظيمية أصلية بهدف استخدام أفضل للإمكانيات الجديدة لتوزيع ونشر المعلومات.

وقد وضع مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مجموعة من المؤشرات تتيح بناءً القدرات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين البلدان، وهذا استناداً إلى مجموعة من المعايير التي بموجبها تتيح لصانعي

القرار والسياسة استنباط سياسات مناسبة وملائمة لوضع خطط عمل مستقبلية.

4-3-1 مؤشر البنية الأساسية للحواسيب:

ويدخل ضمن هذا المؤشر كل العمليات ذات العلاقة بالحواسيب خاصة إذا ما تعلق الأمر بعدد أجهزة الحاسوب في كل ألف نسمة من السكان ومستخدمي الشبكة العنكبوتية، إذ يعبر عدد مصنفي الانترنت عن مدى حضور البلد في الانترنت و المصنف هو اسم مجال له عنوان مسجل في بروتوكول الانترنت مرتبط به فالاسم (US) يدل على أن المضيف من الولايات المتحدة إلا انه في كثير من الأحيان تنتهي بالأسماء (COM. NET) وفي اغلب مجالات الانترنت تنتهي بـ : (EDU) دلالة على أن الموقع تعليمي أو يتصل بمؤسسة تعليمية.

2- واقع اقتصاد المعرفة في الجزائر:

2-1 إستراتجية الجزائر الالكترونية[17]

تعتبر الجزائر كغيرها من الدول تسعى للاندماج في اقتصاد المعرفة وذلك لمواكبة الركب الحضاري. إن الفجوة الكبيرة بين الدول والناتجة أساسا على التفوق العلمي والتكنولوجي قد خلفت تحديا حقيقيا لذلك تعمل جل الدول على اهتمام ببنيتها الأساسية في طل هذا و لتجسيد مجتمع حقيقي للمعلومات و اقتصاد رقمي تزوّد الوطن سنة 2008 باستراتيجيه تسمى "الجزائر الالكترونية " تهدف إلى تعزيز كفاءات الاقتصاد الوطني و المؤسسات و الإدارة و تحسين قدرات التربية و البحث و الإبداع و بشكل عام حياة المواطنين من خلال تشجيع نشر و استعمال هذه التكنولوجيات.

يتمحور مخطط عمل المتعدد القطاعات لإستراتيجية "الجزائر الالكترونية 2013 حول 13 محور. تم إعداد تقييم لكل محور من هذه المحاور يليه تعريف للأهداف الكبرى و الخاصة الواجب بلوغها في غضون خمس سنوات (2008-2013) و كذا قائمة للأعمال لتطبيقها لاسيما فيما يتعلق بالإطار القانوني و مصادر التمويل.

يمكن اختصار محاور هذا الاستراتجية ب:

2-1-1تعجيل استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في الإدارة العمومية:

تستدعي إقامة مجتمع للمعلومات عصرنة الدولة. يجب أن تنتفع الإدارة العمومية من تكنولوجيات الإعلام و الاتصال للتكيف مع عالم اليوم. فمن خلال عملية العصرنة القائمة على الإدارة الالكترونية، تجد الدولة فرصة وحيدة لإعادة النظر في حرفها و تحسين إنتاجيتها و نجاعتها و منح خدمات جديدة لمستعمليها.

فمن المنتظر أن تكون هناك مساهمة معتبرة في تحسين نوعية حياة المواطن لاسيما مع إدراج الخدمات الإلكترونية التي تبسط و تحسن العلاقة بين الإدارة و المستعملين.

بعد دراسة تقييم "الإدارة الالكترونية" في الجزائر، سجل المبادرون بالمخطط بأنه على الرغم من الاستثمارات التي أجريت ما بين سنتي 2003 و 2008، تبين أن أعمال عصرنة الإدارة من قبل تكنولوجيات الإعلام و الاتصال "متفاوتة و غير مثمنة" بسبب غياب مخططات أعمال بأهداف محددة على المستويين القطاعي و الوطني. و للتمكن من تحقيق الإدارة الالكترونية، تم تحديد أولويات لأغلبية الإدارات العمومية و الوزارات. و تتمثل هذه الأهداف في: استكمال منشآت مخصصة لتكنولوجيات الإعلام و الاتصال و الرفع من القدرات و تطوير الخدمة الالكترونية الموجهة لكل المستعملين.

يكمن الهدف لاسيما في بلوغ استعمال مكثف لتكنولوجيات الإعلام و الاتصال من قبل التلاميذ و الطلبة و الأساتذة في قطاعات التربية الوطنية و التعليم العالي و التكوين المهني.

و لتعجيل استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في الإدارة العمومية، حددت استراتيجية "الجزائر الالكترونية

2013" 866 عملا ينبغي تحقيقهم هناك بعض الأعمال المشتركة لكافة الإدارات و أخرى خاصة بالبعض منها.

2-1-2 تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في المؤسسات:

في الجزائر، باستثناء بطاقة السحب و الإطلاع على الحساب البريدي، لا توجد أية خدمة أخرى: لا يمكن القيام بأية صفقة تجارية أخرى بدء من الطلب و إلى غاية الفوترة على الشبكة العنكبوتية.

يشير تقييم للوضع إلى أن تكنولوجيات الإعلام و الاتصال ليست منتشرة بالقدر الكافي في معظم المؤسسات لاسيما في أصغرها رغم الفوائد الحقيقية التي يمكن أن تستفيد منها. لا تزال العديد من العوامل تشكل حاجزا لاندماج هذه التكنولوجيات لاسيما التكاليف المرتفعة و نقص اليد العاملة المؤهلة فضلا عن التحسيس غير الكافي لقادة المؤسسات.

في هذا الإطار، توصي استراتيجية "الجزائر الالكترونية 2013" بتحقيق ثلاثة أهداف ألا و هي تطوير عرض الخدمات الالكترونية الموجهة للمؤسسات (البنك الالكتروني و الاستثمار الالكتروني و التجارة الالكترونية و غيرهم) و تطوير التطبيقات من أجل تحسين أداءات المؤسسات الصغير جدا و المؤسسات المصغرة و ملكية تكنولوجيات الإعلام و الاتصال من قبل المؤسسات الصغيرة و المتوسطة.

3-1-2 استفادة المواطنين من التجهيزات و شبكات تكنولوجيات الإعلام و الاتصال:

تتميز سوق الإعلام الآلي بالاستيراد المكثف للتجهيزات المقدر ب50 000 حاسوب سنويا بنمو سنوي يتراوح ما بين 10 و 15 بالمائة. سمح التراجع التدريجي للأسعار بتعميم نسبي لأداة الإعلام الآلي في البيوت. تشير عملية إحصاء أجريت سنة 2008 إلى أن عدد الحواسيب في البيوت قدر ب000 681.

لتعجيل استفادة العائلات من الحواسيب و الربط بشبكة الانترنت، بادرت وزارة البريد و تكنولوجيات الإعلام و الاتصال بعملية "أسرتك" التي جندت متعاملي صناعة تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و المؤسسات المالية بهدف توفير حاسوب واحد لكل عائلة (أي 6 ملايين حاسوب) تقرر تحويل هذه العملية التي أطلقت بتاريخ 22 أكتوبر 2005 إلى محرك لتطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في آجال جد قصيرة و تمكين الاستفادة من الخدمات ذات القيمة المضافة كالإدارة الالكترونية و التجارة الالكترونية و البنك الالكتروني و الحكامة الالكترونية بشكل عام.

استنتجت الدراسة التي أنجزها مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي للتنمية أن العملية لم تبلغ أهدافها. حتى و إن لم تتوقف المبيعات، إلا أن النتائج لا تزال دون التوقعات: تم بيع أقل من 50 000 حاسوب في هذا الإطار إلى غاية شهر نوفمبر 2008 أي أقل من 1 بالمائة من الهدف المحدد.

في تقييمهم لهذه العملية، أشار المبادرون باستراتيجية "الجزائر الالكترونية 2013" إلى أن مخطط أسرتك لم يبلغ أهدافه "بسبب تسيير رديء للعملية و غياب التحكم في الجهاز في مجمله"، مما أثار عدم اهتمام المواطن.

يقترح المبادرون إعادة بعث مخطط أسرتك في إطار مسار تعميم الاستفادة من الانترنت على مستوى التراب الوطني لتمكين كافة المواطنين من الاستفادة من مزايا الانترنت. يجب أن يوجه مخطط أسرتك II لفئات خاصة من السكان على حدى (طلبة و أجراء و إدارة عمومية و غيرها) أخذا بعين الاعتبار التنوع الإقليمي مع تكوين حول الاستعمال المؤمن لتكنولوجيات الإعلام و الاتصال.

4-1-2 من أجل إطار قانوني منسجم:

من جهة أخرى، تناولت إستراتيجية "الجزائر الالكترونية 2013" الاقتصاد الرقمي حيث تم التأكيد على ضرورة تشجيع الأعمال الرامية إلى استحداث مضامين ينبغي تقاسمها على شبكة الانترنت. و أوصت كذلك بتعزيز و تأهيل منشأة

الاتصالات السلكية و اللاسلكية ذات التدفق السريع و الفائق السرعة. ينبغي أن تكون هذه الأخيرة مؤمنة و ذات نوعية خدمات عالية.

توصي نفس الاستراتيجية بتكوين يد عاملة مؤهلة و متخصصة. تلح على تعزيز البحث في هذا الفرع علما أنه، و على الرغم من كافة الجهود المبذولة، لا تزال نشاطات البحث العلمي و التطور التكنولوجي محدودة.

و على المستوى التشريعي، أوصي بمراجعة القانون 2000-03 لشهر أوت 2000 المحدد للقواعد العامة المتعلقة بالبريد و الاتصالات السلكية و اللاسلكية. و توصي استراتيجية "الجزائر الالكترونية 2013" بتغيير الطبيعة القانونية لهذا النص لجعله قانونا "مهيكلا و متجانسا". تدعو الاستراتيجية إلى وضع حد للتأويل الأحادي الطرف لترتيبات القانون 2000-03 التي كان سبب نزاع الكفاءات بين وزارة البريد و تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و سلطة ضبط البريد و الاتصالات.

2-1-5 التمويل: توقع غلاف بقيمة .3975 مليار دج: يتطلب انجاز مختلف الأعمال المدرجة ضمن استراتيجية "الجزائر الالكترونية 2013" تعبئة مالية هامة. فما بين سنتي 2003 و 2007، دفعت الدولة أكثر من 18 مليار دج كإعانات لمختلف المؤسسات و الإدارات العمومية من أجل التجهيزات و الخدمات المتعلقة بالاتصالات السلكية و اللاسلكية.

لقد كان للجهد المالي للدولة أثرا واضحا على المنشآت و التجهيزات المتواجدة على مستوى الإدارات و الهياكل الخاضعة للوصايا. لكنه لم يكن له انعكاس كبير على استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في المجتمع.

وبالنسبة لمخطط العمل 2008-2013، تم توقع تقديرات للنفقات لكل محور من المحاور البارزة لهذه الإستراتيجية. يعادل التقدير الأولي الإجمالي(5.397 مليار دج)منها 60 بالمائة (245.3 مليار دج) ينبغي اقتطاعها من ميزانية الدولة بحيث أن الباقي يعود على المتعاملين الخواص.

سيخصص جزء كبير من هذا الغلاف لتمويل تطوير الآليات التحفيزية تسمح للمواطنين من الاستفادة من تجهيزات و شبكات تكنولوجيات الإعلام و الاتصال(150.9 مليار دج) و تعزيز منشآت الاتصالات السلكية و اللاسلكية (5.104 مليار دج) و تعجيل استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في الإدارة العمومية 4.81 مليار دج.

2-2 تطور مؤشرات الاقتصاد الرقمي في الجزائر

لمعرفة واقع اقتصاد الرقمي قي الجزائر نعتمد على عناصر التي وضعها البنك الدولي التي تحدد مؤشر اقتصاد المعرفة حيث يحدد البنك الدولي أربع عناصر أساسية لوجود مؤشر اقتصاد المعرفة يعمل بشكل فعال، وهي على النحو التالي: [18]

الحافز الاقتصادي والنظام المؤسسي: والتي تقوم على أسس اقتصادية قوية تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو. وتشتمل هذه السياسات التي تهدف إلى جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر إتاحة ويسر، وتخفيض التعريفات الجمركية على منتجات التكنولوجيا وزيادة القدرة التنافسية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة.

التعليم : وهو من الاحتياجات الأساسية للإنتاجية والتنافسية الاقتصادية، حيث يتعين على الحكومات أن توفر الأيدي العاملة الماهرة والإبداعية أو رأس المال البشري القادر على إدماج التكنولوجيات الحديثة في العمل، وتنامي الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فضلاً عن المهارات الإبداعية في المناهج التعليمية وبرامج التعلم.

الابتكار: نظام فعال من الروابط الاقتصادية مع المؤسسات الأكاديمية ، وغيرها من المنظمات التي تستطيع مواكبة ثورة

المعرفة المتنامية واستيعابها وتكييفها مع الاحتياجات الوطنية في ضوء المتغيرات البيئية العالمية.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :وهي التي تسهل نشر وتجهيز المعلومات والمعارف وتكييفه مع الاحتياجات المحلية لدعم النشاط الاقتصادي وتحفيز المشاريع على إنتاج قيم مضافة عالية.

والجدول التالي يوضح تطور عناصر مؤشر اقتصاد المعرفة للجزائر.

الجدول رقم04: تطور مؤشرات اقتصاد المعرفة في الجزائر

المؤشرات / السنوات	الرتبة	مؤشر اقتصاد المعرفة	مؤشر المعرفة	مؤشر التسهيلات الدولية	مؤشر الإبداع التكنولوجي	مؤشر التعليم والموارد البشرية	مؤشر تكنولوجيا المعلومات والاتصال
1995	108	3,50	4,05	1,85	3,41	3,88	4,87
2000	110(-2)	2,85	3,44	1,09	3,25	3,96	3,11
2012	96(+14)	3,79	4,28	2,33	3,54	5,27	4,04

المصدر: تقرير "منهجية تقييم المعرفة – KAM 2012" من البنك الدولي.

من الجدول السابق نلاحظ أن الجزائر سجلت تطورا سنة 2012 مقارنة ب 1995 و 2000 وهذا إذا دال على فعالية إستراتجية الجزائر الالكترونية وبالتالي ظهور بوادر الانتقال إلى الاقتصاد الرقمي

جدول رقم 05:مؤشرات الاقتصاد المعرفي والصناعات المعرفية لعام 2012

ترتيب الدولة (من أصل 146)	الدولة	تغيير الترتيب	مؤشر الاقتصاد المعرفي KEI (معدل النتائج)	مؤشر المعرفة (KI)	مؤشر الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية	مؤشر الابتكار	مؤشر التعليم	مؤشر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات
43	البحرين	2-	6.90	6.98	6.69	4.61	6.78	9.54
47	عمان	18	6.14	5.87	6.96	5.88	5.23	6.49
50	السعودية	26	5.96	6.05	5.68	4.14	5.65	8.37
54	قطر	5-	5.84	5.50	6.87	6.42	3.41	6.65
64	كويت	18-	5.33	5.15	5.86	5.22	3.70	6.53

4.54	5.55	4.05	5.65	4.71	4.95	18-	الأردن	75
4.89	4.55	4.97	3.81	4.80	4.56	9	تونس	80
3.58	5.51	4.86	4.28	4.65	4.56	13-	للبنان	81
5.28	4.61	5.02	0.73	4.97	3.91	1	إيران	94
4.04	5.27	3.54	2.33	4.28	3.79	13	الجزائر	96
3.12	3.37	4.11	4.50	3.54	3.78	9-	مصر	97
4.02	2.07	3.67	4.66	3.25	3.61	10-	المغرب	102
3.55	2.40	3.07	2.04	3.01	2.77	1-	سوريا	111

المصدر: تقرير "منهجية تقييم المعرفة – KAM 2012" من البنك الدولي.

يمثّل "مؤشر اقتصاد المعرفة" البنك الدولي متوسطاً حسابياً بسيطاً لأربعة مؤشرات فرعية تمثل العناصر الأربعة لاقتصاد المعرفة، تتجسد في الحوافز الاقتصادية والنظام المؤسّساتي، الابتكار وتبنّي التكنولوجيا، التعليم والتدريب، بنية تحتية تكنولوجية حديثة للمعلومات والاتصالات. وقد غطّى تقرير2012 ترتيب 146 دولة، شاملاً 15 دولة عربية. فاحتلت الإمارات المرتبة 42 في الترتيب العالمي. كما احتلّت الإمارات المرتبة الأولى بين الدول العربية، والبحرين وعمان والسعودية وقطر والكويت المراتب الخمس التالية وفق الترتيب. أما الجزائر فاحتلت المرتبة 96 وهي مرتمية متأخرة لكن هذا لا يمنع من أنها أحرزت تقدما لابأس به في مؤشر اقتصاد المعرفة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 06: تطور مؤشر اقتصاد المعرفة لجزائر

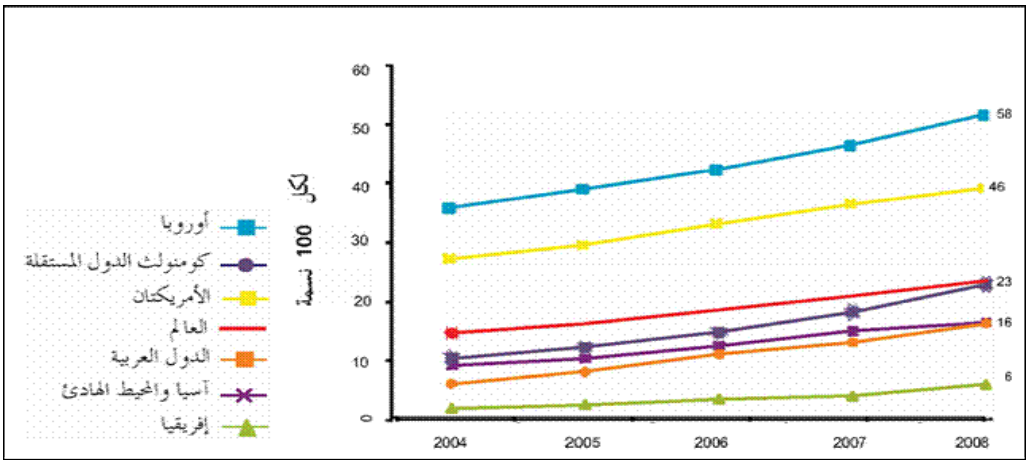
مؤشر اقتصاد المعرفة			
التغير	2012	1995	
+0.29	3.79	3.50	الجزائر

المصدر: تقرير "منهجية تقييم المعرفة – KAM 2012" من البنك الدولي.

أما عن واقع الجزائر قي ظل تكنولوجيات الإعلام والاتصال مقارنة بالدول العربية فتعد الجزائر من ضمن البلدان السبعة التي أحرزت تقدما في مجال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال، حسبما ورد في تقرير للاتحاد الدولي للاتصالات السلكية و اللاسلكية أعد على أساس مؤشر تطور تكنولوجيات الإعلام و الاتصال. و أشار التقرير الذي عرض بالدوحة (قطر) حيث تعقد القمة حول توصيل العالم العربي (5-7 مارس) إلى أن الجزائر تعد من ضمن البلدان السبعة في العالم العربي (الجزائر و العربية السعودية و جزر القمر و مصر و المغرب و عمان و قطر) التي أحرزت تقدما في مجال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال (الشريط العريض) على أساس مؤشر تطور تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الذي يجمع 11 مؤشرا

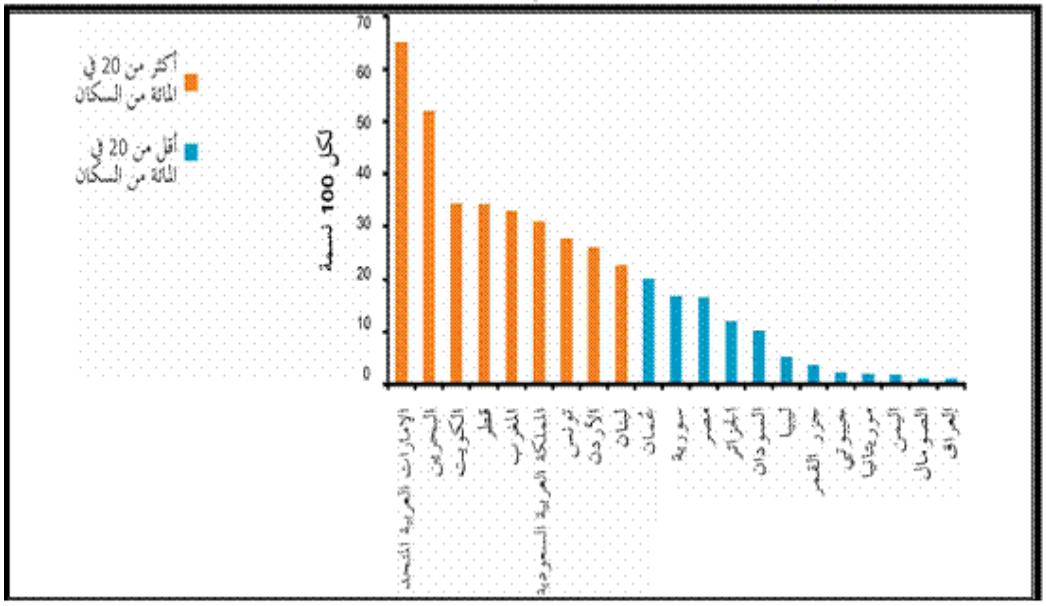
لمقارنة تطور تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في 152 بلدا في العالم. وأبرز التقرير أن خمسة بلدان من ضمن 16 بلدا عربيا تراجعت في الترتيب العالمي ما بين سنتي 2008 و 2010 فيما احتفظت أربعة بلدان على مرتبتها و أحرزت سبعة بلدان أخرى (من بينها الجزائر) تقدما[19] والشكلين التاليين رقم 01 و02 يوضحان تطور استخدام الانترنت في الدول العربية مقارنة ببقية دول العالم والجزائر مقارنة بالدول العربية.

الشكل رقم 01:مستعملو الانترنت في الدول العربية مقارنة بيقية دول العالم 200–2009



المصدر: مجدي الشوربجي(2011) ،اثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على النمو الاقتصادي،مداخلة ضمن ملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة يومي 13–14 ديسمبر 2011 ص 26

الشكل رقم 02: انتشار استخدام الانترنت الجزائر مقارنة ببقية الدول العربية 2000–2009



المصدر: مجدي الشوربجي(2011) ،اثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على النمو الاقتصادي،مداخلة ضمن ملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة يومي 13–14 ديسمبر 2011 ص27

الخاتمة:

تمثل المعرفة الصفة الأساسية المميزة للمجتمع الإنساني، إذ من خلالها تحققت تحولات عميقة مست وغطت تقريباً كل مناحي الحياة، فالمعرفة وبلا ريب هي إحدى المكتسبات المهمة للاقتصاد والمجتمع على حد سواء، حيث أضحت في هذا الاقتصاد الصاعد الجديد المحرك الأساسي للمنافسة الاقتصادية بإضافتها قيم هائلة للمنتجات الاقتصادية من خلال زيادة الإنتاجية والطلب على التقنيات والأفكار الجديدة، وقد واكبت هذه المنتجات فعلياً التغيرات الثورية في كل الأسواق والقطاعات.

كما أن امتلاك وحيازة وسائل المعرفة بشكل موجه وصحيح، واستثمارها بكفاءة وفعالية من خلال دمج المهارات وأدوات المعرفة الفنية والابتكارية والتقنيات المتطورة، لا بد وأن يشكل إضافة حقيقية للاقتصاديات العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة وقاعدة للانطلاق نحو التحول إلى الاقتصاد الرقمي.

وتواجه الجزائر تحديات كبيرة في سبيل إرساء جهودها التنموية الاقتصادية منها والاجتماعية، ولعل من أهم هذه التحديات القدرة على استثمار الإمكانيات والطاقات البشرية الهائلة الموجودة في الجزائر في كافة المستويات والأصعدة لوصول إلى درجة مرموقة في الاقتصاد الرقمي.

وما زالت الجزائر توسم بكون اقتصادها تقليدي، بالرغم من أخذها مراكز متوسطة وفق دليل اقتصاد المعرفة، وهي الأفضل مقارنةً دول العربية أخرى. الأمر الذي يتطلب إجراء تغييرات جذرية في البنى الاقتصادية والسياسية والقانونية بقصد التحوّل إلى اقتصاد الرقمي الذي يقوم على أعمدة تتوافر على نظام فعّال للتعليم، والحوافز الاقتصادية، والحوكمة، ونظام مؤسسي كفء، والإبداع، وتقنية المعلومات والاتصالات.

قائمة المراجع:

[1] عيسى خليفي – كمال منصوري ، البنية التحتية لاقتصاد المعارف في الوطن العربي ، الواقع و الآفاق ،مداخلة ضمن الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة كلية العلوم الاقتصادية جامعة بسكرة ، نوفمبر 2005 ،ص 4

[2] www.balag.com/islam/isami.htm

[3] هدى زوير مخلف حسين الدعمي، الإقتصاد المعرفي و التنمية البشرية اطار ودراسة مقارنة في بلدان عربية مختارة ، اطروحة لنيل الدكتوراه من جامعة الكوفة 2009-2010 ص33

[4] هدى زوير مخلف حسين الدعمي، مرجع سابق،ص 36

[5] جون هارتلي ، الصناعات الإبداعية كيف تنتج الثقافة في العالم التكنولوجيا و العولمة ، الجزء الثاني ، عالم المعرفة 2000 ،ص 79-109

[6] نفس المرجع السابق . ص 18.

[7] موسى رحماني ،نحو توظيف أنساني لمنتوج المعرفة ،الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة خلال 12و13 نوفمبر ، الجزائر: جامعة بسكرة ،2005.

[8] عبد الرحمان الهاشمي، فائزة محمد العزاوي، المنهج و الاقتصاد المعرفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان، طبعة 1، 2007 ،ص 26

[9] نفس المرجع ،ص 26

[10] بوطالب قويدر و بوطيبة فيصل، الاندماج في اقتصاد المعرفة : الفرص و التحديات ، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية و فرص الاندماج في اقتصاد

[11] عيسى خليفي ، كمال منصوري، البنية التحتية لاقتصاد المعارف في الوطن العربي ، الواقع و الآفاق ، الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة ، كلية العلوم الاقتصادية ، جامعة بسكرة ، نوفمبر 2005 ،ص 469

[12] عبد الرحمان الهاشمي، فائزة محمد العزاوي، المنهج و الاقتصاد المعرفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان، طبعة 1، 2007، ص 26

[13] يوسف أحمد إبراهيم ، التعليم وتنمية الموارد البشرية في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية 2004

[14] عبد الرحمان الهاشمي، فائز محمد العزاوي ، المنهج والاقتصاد المعرفي ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2007.ص26.

[15] عبد الرحمن بن عنتر، عبد الرزاق حميدي، الملتقي الدولي الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية

[16] مراد علة، الاقتصاد المعرفي ودوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الأقطار العربية ، دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية أنموذجاً ، جامعة زيان عاشور بالجلفة / الجزائر،ص10-11

[17] http://www.djazair50.dz/?%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AD%D9%8A%D8%A9

[18] : خالد مصطفى قاسم، دور إستراتيجية الاقتصاد المعرفي وتقنيات النانو في تحقيق التنمية المستدامة للصناعات المعرفية العربية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، الإسكندرية، جامعة الدول العربية، ص: 13-14.

[19] http://www.mptic.dz/ar/?%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%B6%D9%85%D9%86

دور التربية الفنية في التذوق الجمالي لدى الأطفال

ايمان محمد فرج

رئيس قسم الدراسة والامتحانات كلية الفنون

الكلية : كلية الفنون و الاعلام

الجامعة : جامعة طرابلس / ليبيا

الجوال : 00218913239424

elsahlieman@gmail.com

المقدمة:

إن الأطفال يشكلون جزء مهم من المجتمع ،فأطفال الأمس هم شباب اليوم ورجال المستقبل الذين ينشؤون الأمة ويبنونها على عواتقهم .وهذا يعد في غاية الأهمية .

إن الحديث حول الفن بصفة عامة ، وفنون الأطفال بصفة خاصة له دور كبير في لفت النظر حول هذا الموضوع، فرسوم الأطفال التي تتميز بالتلقائية وبالتدفق، هي نفس الرسوم التي تحمل البذرة الأولى لفنون المستقبل فيما إذا وجهت هذه النواة فيصل المجتمع إلى فن رائد وداعم لثقافة المجتمع .

والطفل في مراحله الأولى حينما يزاول نشاطاته المتعددة والفنية بصفة خاصة، وحينما تتاح له فرصة التعبير عن موضوعات فنية فإنه يستمد عناصرها وفكرتها من الموروث الشعبي أو من الحاضر الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه.

والطفل يتطور في رسومه مثلما يتطور في مدركاته العقلية واستجاباته الانفعالية، ونموه الجسمي ونمو قدرته على الكلام، ويكون تعبير رموزه الأولى في الرسم مفتاحاً لشخصيته .

فالطفل حين يخط بقلمه على الورق يحاول نقل العالم الخارجي لعالمه الداخلي، لذا فإذا ما قوبل بعينٍ عطوفة، وبصدر رحب يمكن الوصول لشخصية واثقة تشق المجتمع بخطى صحيحة.

إن مناهج التعليم بمادة التربية الفنية والجمالية تهذب سلوك الطفل من خلال الفن، أي إن مجموعة المهارات المكتسبة والتي تنطوي على معاني كثيرة تنعكس في تصرف الطفل وسلوكه .

مشكلة البحث :

حاولت الباحثة طرح المشكلة باعتبارها مشكلة شائعة بين المجتمعات المعاصرة. إن ما يحدث من تغيرات في مراحل حياة الطفل والثقافات المكتسبة التي يتوارثها من الآباء والأجداد لها تأثير مباشر وقوي على شخصيته، وعندما يكون دور التربية الفنية كاملاً في المجتمع يستطيع الطفل تكوين شخصية متوازنة تسعى الى تنمية قدرة الطفل على التذوق الفني.

التساؤلات:

1 – ما الثقافة التي نريد من الأطفال تعلمها ؟

2 – ما الوسائل التعليمية التي يجب توفرها لتحقيق هدف التربية الفنية من الوصول للتذوق الجمالي؟

3 – ما دور التربية الفنية على ثقافة طفل اليوم؟

أهمية البحث :

إن أهمية الدراسة تكمن في توضيح دور التربية الفنية في نمو الذوق الجمالي لدى الأطفال وإمكانية تنمية مصادر التذوق لدى الأطفال خاصة الكبار عامة.

بسبب توفر وسائل الاعلام المختلفة والانفتاح على الثقافات المختلفة أصبحت مسؤولية تنمية الذوق الفني مسئولية وطنية ودينية واجتماعية .

وتبرز هنا أهمية وفائدة التربية الفنية في تعليم جماليات الفن وتعويد الأطفال على الرؤية الفنية الصحيحة و تذوق كل ما له علاقة بالفن سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة .

أهداف البحث :

إثارة موضوع (ثقافة الطفل) ودور التربية الفنية في تنمية التذوق لدى الأطفال.

تتبع الدراسات في هذا المجال ومناقشتها واقتراح وسائل أفضل وطرق لتشكيل ثقافة الطفل .

مصطلحات البحث :

التربية :"مصطلح التربية : علم يعني بفن تثقيف الأولاد وتهذيبهم وتنشئتهم " (1)

التذوق الفني : "وهو محاولة التعرف على العمل الفني وفهمه ، والكشف عن القيم الجمالية الموجودة فيه و اصدار الحكم عليه "(2).

الذوق : " في اللغة هي الحاسة التي تميزت بها خواص الأجسام الطبيعية بوساطة الجهاز الحسي في الفم ومركز اللسان ".

واصطلاحا في الأدب والفن :" حاسة معنوية يصدر عنها انبساط النفس أو انقباضها لدى النظر في اثر من اثار العاطفة أو الفكر, ويقال هو حسن الذوق للشعر : أي فهامة له . خبير بنقده " (3)

الثقافة :

الهدف :" مصطلح تربوي يشير إلي الغاية التي نحاول ن نحققها نتيجة لعملية تربوية معينة وهذا المصطلح يتصل بمصطلحات أخرى مثل الغرض , أو المرمى , أو القصد " (4).

الاطار النظري للبحث:

مفهوم الفن :

الفن من وجهة نظر الباحثة ليس له قوانين ثابته ولا يخضع لطريقة معينة .عن طريق الفن يستطيع الطفل التعبير عن مشاعره الكامنة والتي يلجا بالتعبير عنها بالرسم العشوائي على الأسطح الفارغ أو على الأجسام ، وهذه التعبيرات سواء كانت تعبير فرح أو حزن ، فإنه لا يدرك أن الذي قام به هو الفن الحقيقي بل كان يعتبره وسيلة اتصال بالعالم الخارجي.

فالفن من وجهة نظر المؤلف "ارنست فيشر" في كتابه (ضرورة الفن) هو:

"إن القول بأنهم جميعا يبحثون عن التسلية أو الراحة أو اللهو فهي موضوعات بحاجة إلي اثبات، ولماذا يكون تصرفهم ضرباً من متعة وتسلية ولهو وعندما يغرق الواحد منهم نفسه في حياة غيره وفي مسائله ويجد نفسه في لوحة فنية" (5)

معنى التربية :

التربية تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من مؤسسات معينة نشئت لهذا الغرض كالمدراس مثلاً , وهذه التربية التي تعتمد الحفظ والاستذكار هي السائدة الآن في غالب مراحل التعليم ، فالخبرات التي تصل إلي التلميذ شفهية المصدر لا تترك أثر كبير في حياة المتعلمين لأنها شبه مفروضة عليه.

لذلك نادى فيلسوف التربية جون ديوي وغيره من العلماء من أن التربية ينبغي أن تقوم بالعمل وتصبح بذلك التربية الفنية وسيلة تربوية صحيحة , حيث تؤكد فلسفتها على النهج العملي التجريبي المليء بالخبرات والتجارب الحية المؤثرة , فضلا عن تربية الوجدان والاحاسيس والمشاعر , بشكل عام (11) .

التربية خلق قدرة الانسان وتنميتها وتطويرها لتشمل الجوانب الجسمية والعقلية والروحية ومن الضروري أن يكون المعلم مؤمنا بأن التربية ليست عملية حفظ معلومات فحسب ، وإنما هي أساس عليه نشاط وخبرة وانتاج .

مفهوم التربية الفنية :

لو نظرنا للتربية الفنية كمفهوم هي عملية مشتركة بين الفن والتربية، وهما يكملان بعض ولا يمكن تجزئتهما فالغرض من التربية هو تعديل السلوك العام لدى الطفل وتعليمه وتطوير

وعيه الاجتماعي، ولقد ذكر المؤلف اسماعيل شوقي " بأن التربية تهدف إلي تحقيق التكيف للفرد واكسابه المعرفة والسلوك والعادات والاتجاهات والقيم و الاخلاق ." (6)

إن ارتباط الفن بالتربية له دور فعال في مدراسنا وفي جميع المراحل العمرية لدى الأطفال، كما إنها مهمة في العملية التعليمية بالنسبة للأطفال ،لأن العين لها الأسبقية عن سائر الحواس في الادراك، والوسيلة التعليمة ماهي إلا صور وأشكال مرئية تمكن الطفل من التعلم من خلالها ، وكذلك توجهه التوجيه الصحيح ،اذ إن التربية الفنية هي وسيلة من وسائل بناء الشخصية.

لقد كان رأي لطفي زكي :"هي مختارات من السلوك الفني والسلوك الانساني أي أنها مجموعة من السلوكيات المتألفة من الفن والتربية ." (7)

ومن هنا تكمن أهمية ارتباط الفن بالتربية فمن المفترض أن الهدف الأساسي للتربية هو رعاية الطفل أثناء مراحل نموه عقليا, وجسميا، ونفسيا، فالفن لا يمكن ان يخرج الي العالم الا اذا كان اساسه تربية واعية متكاملة.

إن معلم التربية الفنية يهتم بتنمية الحس الجمالي للأطفال وعلى تطوير العملية الابتكارية والإبداعية لديهم، وعند تطويرها نرى تطور مستوى الحس الجمالي و التذوق الفني.

إن تقدير رسوم الأطفال وتحليل رموزها وتفهم شخصية الطفل المعقدة فتحت آفاق واسعة لدى الباحثين، فهي تسعى الي الارتقاء بمستوى حساسية الطفل بصفة خاصة للعلاقات الجمالية.

التربية الجمالية :

تربية تستهدف الشخصية بأبعادها الوجدانية والنفسية والعقلية أي هي تربية متكاملة لا تقتصر على حشو عقل الطفل بمعلومات وأفكار إذ هي تسعى لخلق شخصية متوازنة فهي تربية على الابتكار وعلى الاختلاف وتربية على الخيال , فالتربية الجمالية مسألة تحتاج الي رعاية وتخطيط تربوي في مراحل التعليم المختلفة، ومن خلال التنشئة الجمالية تحقق التربية الوجدانية.

التربية الجمالية تساعد على توقظ احساس الانسان نحو القيم حتى يصبح قادر على تذوق الحياة وبدور كبير , واساسي للارتقاء بالحاسة الانسانية ونمو المعرفة والادراك والمظهر المحسوس للانفعالات , ونمو الافكار , فالتربية الجمالية هي علم تشكيل السلوك الانساني من خلال اكتسابه القيم الجمالية المادية والمعنوية . (12)

التذوق الفني :

التذوق لغة: "التذوق: تذوق الشيء ء : ذاقه مرة بعد مرة " (1)

اما اصطلاحا، التذوق الجمالي : الشعور بالنواحي الجمالية في العمل الفني ، وهو الاثر او الصدى الذي يحدثه تردد المعطيات الخارجية في احساس الفرد ، وهو شعور الارتياح ازاء الانفعالات التي تحدثها الأشياء الجميلة في النفس، ويختلف هذا التذوق باختلاف الثقافة والسلوك والذوق "(8)

إن (عملية التذوق) عملية نفسية لاشعورية تجعل الفرد ينجذب الي الأشياء الأكثر تناسقاً وجمالاً، على حد معرفته. فهناك معادلة جميلة ومؤثرة ذكرتها الباحثة هالة بحيح في رسالتها للماجستير تقول " إننا نضع بذور التذوق في المنزل ، ونرعاها في المدرسة ، ونجني ثمارها في المجتمع "(9)

التذوق والتربية :

إن التذوق له مراتب , وإن هناك عوامل كثيرة تلعب دورها في تشكيله , منها البيئة , والثقافة وعادات الناس , وتجاربهم السابقة في كل ما حولهم فهم يتفاعلون معها ويتأثرون بها .

إن مظهر المدينة مترافق علي ما يتذوقه الناس اي على يحبونه ويفضلونه , وعلى ما يرفضونه والتربية هي الوسيلة المقصودة التي يستعين بها اولو الامر في الحكومات للأخذ بيد الأطفال في سبيل حياة ارقي واسعد , وهي الأداة الفعالة في نقل خبرات السلف إلي الجيل الجديد , والطفل يولد في هذه الدنيا

لاحول له ولا قوة , ليس له لغة ولا معتقد ولا عادات او اتجاهات , لا يعرف السيئ ولا الحسن, وعلى الرغم من أن لديه الاستعداد لكي يتعلم الكلام , والمشي والتصرف.

الجوانب المعرفية:

لقد وجدت الباحثة أنه من الضروري أن نتطرق الي معرفة هذه الجوانب التي تمس ثقافة الطفل الفنية وتسهل عليه عملية التذوق بطريقة سليمة وواعية.

إن هذه الجوانب المعرفية هي الأسلوب العلمي الصحيح الذي يساعدهم تذوق الاعمال والارتقاء بثقافتهم الفنية في نفس الوقت .

الجانب الاول : البعد البنائي المادي للعمل الفني

العناصر التشكيلية وبناء العمل .

النظام البنائي او الهيكل التكويني .

الاسس والعلاقات الانشائية للعمل الفني .

الاسس الجمالية .

يتحدث الجانب الاول عن عناصر التصميم والتي يرتكز عليها العمل الفني من البداية حتى النهاية ، حيث ان هذه العناصر لها القدرة على اتخاذ اية هيئة يريدها المصمم لأنها مرنة وقابلة للاندماج .(10)

الجانب الثاني : البعد الادراكي للعمل الفني .

علاقة الفنان بالتصميم .

العلاقة بمستقبل العمل الفني .

العوامل النفسية الذاتية لمشاهدة العمل الفني .

العوامل الموضوعية التي تتعلق بالعمل الفني .

ان كل عمل فني يتميز عن غيرة بجوانب متعددة , فالإدراك بصفة عامة يقصد به (الوسيلة التي يتصل بها الانسان مع بيئته المحيطة به) بما إن الإنسان اتصاله متكرر بالبيئة المحيطة به , فهو له قوة كبيرة قد زوده بها الله وهي حواسه الخمسة .

الفن والطفل :

يتمكن الطفل من تمييز الألوان ويدرك مفاهيمها، وعلاقاتها، وتدرجاتها والتنسيق الجميل بينها تحقق له النشوة والمتعة والسعادة, مما يساعده على تذوق مواطن الجمال في الطبيعة مع ما يجلبه ذلك من شعور غامر باللذة , كما يساعده على اثارة مواهبه وتحريضها وحفزها , وفي تنمية قدرته على الملاحظة الدقيقة , وفي اثارة الاسلوب الشخصي في التعبير عن الذات وعن الافكار وفي اكتساب مهارات عملية متعددة ,وفي الاقتصاد في استهلاك المواد واستهلاكها وحسن توظيفها , باكتسابه المزيد من انماط السلوك الخير .

وكما ذكرنا ان التذوق , وتنمية الحس الجمالي ..واكتساب القيم الجمالية .. والاستمتاع بالجمال, انما تتم عن طريق المعايشة والممارسة والاحتكاك المستمر بالبيئة الجمالية , المفعمة بالقيم الفنية والجمالية البسيطة والمنسجمة مع مرحلة نمو الطفل .

وتنمية التذوق والارتقاء بحسن تلقي الطفل للأشياء الجميلة يتطلب قدرات خاصة :

المرونة , الاصالة , الطلاقة ,الي جانب قدرات مصاحبة اخرى , وهذه القدرات قابلة للتنمية والتربية وهذه لمساعدة الطفل في تلمس مواطن الجمال , أما مجال تذوق الفنون فإن ذلك يقتضي أن نجعل الطفل في تماس مباشر مع الأعمال الفنية ,بعرضها في الممرات والباحات , على أن نحسن اختيار الأعمال الفنية المناسبة ,وهنا نؤكد اهمية الحوارات والمناقشات في مجال تذوق الفنون ,وذلك لمساعدته في تلمس مواطن الجمال , واكسابه ابجدية قراءة اللوحات قراءة فنية من حيث الألوان والظلال, والمنظور.

النتائج:

إن الفن ليس عملية بصرية بل تشمل عناصر عاطفية وفكرية

القدرة الابداعية لدى الاطفال لها دور كبير في التطور في شتى مجالات المجتمع .

إن الفن لغة عالمية يسهل التخاطب بها .

التوصيـــات :

ضرورة الاهتمام بالتربية الفنية ومراجعة محتواها بالاستعانة بالخبراء من دول العالم .

تطوير الوسائل المستخدمة في مجال التربية الفنية مع مراعاة قدرات الأطفال .

تشجيع كافة انواع الفنون للمشاركة بها في المجتمع .

تحديد برنامج ثابت من وزارة الثقافة يخصص للأنشطة الخاصة في هذا المجال .

المراجع :

1 – جبران مسعود , الرائد ,معجم لغوي ,دار العلم للملاين ,بيروت ,ط2

2 – محمود البسيوني , ابداع الفن وتذوقه , مصر , دار المعارف , 1993 , ص271 .

3 – احمد سليمان,تعليم الاطفال الدراما ,المسرح ,الفنون التشكيلية ,الموسيقا ,دار الصفا ,عمان ,ط1(2005) ,ص

4 – محمود محمد صادق , جهاد سليمان عماري , التربية الفنية , اصولها وطرق تدريسها ,عمان ,ط1 (1992) , ص2

5 – إرنست فيشر , ضرورة الفن , ت ميشال سليمان , ط1 , الهيئة المصرية العامة للكتاب , القاهرة 1986 , ص 9

6 – اسماعيل شوقي , مدخل الي التربية الفنية ,ط2 ,دار المعارف للنشر , الرياض 20000 ,ص23

7 – حسين جمعة , قضايا الابداع الفني , ط1 , بيروت , دار الاداب ,1983 ,ص 5

8 – احمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات الدراسات الانسانية , والفنون الجميلة والتشكلية , ط1 , دار الكتاب المصرية القاهرة , 1991 , ص15

9 – هالة عمران بحيح , التربية الجمالية , دورها الابتكاري في النهوض بالتربية الفنية في مجال الرسم , رسالة ماجستير غير منشورة , طرابلس , ليبيا 2005 , ص113

10 – اسماعيل شوقي , التصميم عناصره واسسه في الفن التشكيلي , ط3 , مكتبة زهراء الشرق , القاهرة.

11 – عمران محمد بن النهج ام المدارس وماذا مجلة الرفقة , العدد التاسع ربيع 2004 .

12 –يوسف خليفة , مدخل التربية الجمالية , القاهرة 1996

المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية

حسن احمد صميدة

محاضر بكلية التربية غريان – جامعة الجبل الغربي – ليبيا

hassansamida@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية . تكونت عينة البحث من (300) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من مدارس منطقة العزيزية للعام الدراسي 2013 – 2014 ، وقد استخدم الباحث للمعالجة الإحصائية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية. وقد توصلت الدراسة إلى بعض المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية و التي تتعلق بالمنهاج ، والإمكانيات ، والمعلم، و الأنشطة الرياضية ، والأسرة . واقتراح بعض الحلول لمعالجتها. ويوصي الباحث بضرورة إجراء دراسات مشابهة لتشمل متغيرات أكثر.

المقدمة ومشكلة البحث :

المدرسة كمؤسسة اجتماعية ليست سوى مرآة تعكس واقع المجتمع الذي تمثله بكل ما يميز هذا المجتمع من سمات وصفات ، ايجابيات وسلبيات .

ومن المعروف أن التلميذ يقضي يومياً بين جدران مدرسته ساعات قد تفوق كل ما يقضيه من وقت في أي مكان آخر ، ولعل هذا يضع البيئة المدرسية أول محيط اجتماعي يجد التلميذ فيه نفسه بعيداً عن أسرته التي أعتاد العيش في إطارها "ووظيفة المؤسسة التعليمية الآن لم تعد التلقين والتعليم فحسب بل أصبحت وظيفة تربوية تعليمية ، تسعى إلى تكامل شخصية الطالب من خلال ما تقدمه له في مراحل العمر المختلفة ، لذلك على المجتمع أن يحيط الطالب بسياج من الاهتمام والرعاية سواء في الجوانب الانمائية أو الوقاية أو العلاجية"(59:9)

والبيئة المدرسية تحتوي العديد من المثيرات التي لها علاقة بتشكيل شخصية الفرد فالبيئة هي أساس التعلم ، وسلوك الفرد هو استجابة لمثيرات صادرة من البيئة .

"يؤدي اضطراب البيئة الخارجية للطالب إلى سوء تكيفه وتشمل البيئة الخارجية لكل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بوجه عام لأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تزود الطفل بالقيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية ، والأسرة السعيدة هي التي تنجب الأولاد السعداء ، الذين يبنون المجتمع السعيد ، والآن لم يعد دورها مختصراً في توفير الطعام وتأمين المسكن ، بل أصبح دورها المساهمة في تكوين شخصية الطالب ، فهي من تزود الطالب بالإستقرار النفسي وتهيئة لحياته الدراسية" (10- 77).

إن الكثير من المشكلات التي تواجه التلميذ داخل البيئة المدرسية تكون عادة مرتبطة بعدم قدرة التلميذ على التكيّف مع هذا المناخ الذي تسيطر عليه أحياناً أجواء من الخوف والرعب ، نتيجة لصعوبة فهم المنهج وكثرة الواجبات الدراسية المرتبطة بالعقاب البدني واللفظي ، سواء من طرف المعلم أو الأسرة وكذلك سوء علاقة التلميذ بزملائه ورفاقه ، وتحيز بعض المعلمين في المعاملة بين طلابهم ومما يترتب على ذلك من آثار سيئة في نفوس الطلاب .

"ويعد المعلم بصفة عامة أي المعلم في كل مراحل التعليم عاملاً مهماً في المدرسة أو المعهد ، أو الكلية ، إذ حين يكون المعلم في حال حسن وطيب ، فإن آثار ذلك تظهر على

التلاميذ ، وتظهر في جو المرح والتفاءل والعمل الجدي المنتج ، وأما إذا كانت حياة المعلم غير حسنة وغير سعيدة ، فإنه وبكل تأكيد يحمل آثار تعاسته إلى المدرسة معه ، حيث يكون قاسياً في معاملة التلاميذ ، الذين تنعكس عليهم هذه المعاملة وخاصة على صحتهم النفسية". (4 – 303) .

إن أي فرد هو ابن بيئته فهو يتأثر بها ويؤثر فيها ، والبيئة المدرسية يجب أن تتيح لطلابها فرص النشاط الترويحي الذي يحقق فرص للسعادة من خلال الشعور بالرضاء والتفاعل مع الآخرين ، والاحساس بالإنتماء ، وتحسين الصحة البدنية والنفسية ، وتحقيق الاسترخاء بأنواعه ووقايته من الملل والقلق والارهاق الذي يسببه تعب الدروس . وما يترتب عليه من ضغوط عصبية ونفسية ، فتزداد قابليته للتعلم وتنمو معارفه ومعلوماته ، ويتحرر من الخوف فتنطلق طاقاته ويبتكر ، فتصبح الحياة في نظره أكثر إشراقاً وبهجة ، فيعيش السعادة ويتحقق التوازن النفسي .

أهمية البحث : –

تكمن أهمية البحث في الآتي :-

1. دراسة بعض المشكلات البيئية التي تواجه التلميذ بمرحلة التعليم الاساسي والتي لها تأثير على صحته النفسية .
2. دراسة مثل هذه المشكلات قد يسلط الضؤ على درجة حدتها النفسية على الطلاب وبالتالي معرفة خطورتها .
3. التعرف على المشكلات قد يساعد على البحث لحلول لها .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على : –

1. المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية .
2. أكثر المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية .
3. المقترحات التي يمكن أن تسهم في علاج المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية .

تساؤلات البحث : –

1. ماهي المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية ودرجة حدتها النفسية ؟
2. ماهي أكثر المشكلات الني تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية حدة نفسية ؟
3. ماهي المقترحات التي يمكن أن تسهم في علاج المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية والتي تؤثر على صحته النفسية ؟

مصطلحات الدراسة :

البيئة : يذكر حامد زهران (1977)" أن مايمثل البيئة كل العوامل الخارجية التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الفرد منذ أن يتم الاخصاب وتحددت العوامل الوراثية وتشمل البيئة بهذا المعنى ، العوامل المادية ، الاجتماعية ، والثقافية ، والحضارية ، وللبيئة دور كبير فى تشكيل شخصية الفرد النامي وفي تعيين أنماط سلوكه أو اساليبه في مجابهة مواقف الحياة "(5- 38).

مشكلات البيئة المدرسية : هي المشكلات التى تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية ولها تأثير على صحته النفسية ، وتتعلق بالنواحى التالية : مشكلات مرتبطة بالمنهاج ، مشكلات مرتبطة بالمعلم ، مشكلات مرتبطة بالإمكانيات ، مشكلات مرتبطة بالأسرة ، مشكلات مرتبطة بالاشنطة الرياضية (تعريف إجرائي).

مجالات الدراسة :–

1. المجال المكاني : المؤسسات التعليمية لمرحلة التعليم الاساسي الشق الثاني بمنطقة العزيزية . ليبيا .

2. المجال البشرى : طلبة وطالبات مرحلة التعليم الاساسي الشق الثاني بالمؤسسات التعليمية التابعة لمنطقة العزيزية . ليبيا .

3. المجال الزماني : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/2013 ف

الدراسات المشابهة :–

1. دراسة نور الهدى محمد كامل (2009) عنوانها : المشكلات الاجتماعية الاساسية في العملية التعليمية وأساليب مواجهتها .

وقد تناولت الدراسة مشكلات تتعلق ، بالإدارة والمعلم والطالب وطريقة التدريس .

وقد خلصت الدراسة لعدة توصيات أهمها ، توظيف التقنيات الحديثة المتطورة لمساعدة الطلاب في التعليم لنجاح العملية التعليمية وصولاً إلى حل المشكلات (469.12) .

الاجراءات :–

منهج الدراسة :–

استخدم الباحث المنهج الوصفى بالاسلوب المسحي لملائمته لطبيعة واهداف هذه الدراسة .

مجتمع الدراسة : –

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة وطالبات لمرحلة التعليم الاساسي الشق الثاني بالمؤسسات التعليمية التابعة لمنطقة العزيزية بليبيا . والبالغ عددهم 3000 طالب وطالبة للعام الدراسي 2014/2013 م .

عينة الدراسة : –

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة لعدد (300) طالب وطالبة لمرحلة التعليم الاساسي بالعزيزية .

أداة الدراسة :

قام الباحث بتصميم مقياس تحت عنوان (عدم الرضا النفسى للبيئة المدرسية) ويحاول الباحث عن طريق هذا المقياس التعرف على درجة عدم الرضا النفسي للمشكلات التى تواجهه بالبيئة المدرسية .

واتبع الباحث لبناء هذا المقياس عدة خطوات والتي تتمثل في الاستفادة من المراجع العلمية وأراء الخبراء في تحديد مواصفات المقياس الذي يضمن سلامة خطوات التطبيق والتصحيح .

والمقياس يتضمن 25 عبارة موزعة على اربعة محاور ويقوم الطالب بالاجابة على عبارات المقياس على مقياس خماسي التدرج ،(ينطبق على بدرجة كبيرة جدا)

(ينطبق على بدرجة كبيرة) (ينطبق على بدرجة متوسطة) (ينطبق على بدرجة قليلة) (ينطبق على بدرجة قليلة جدا).

التصحيح :

وعند التصحيح يتم منح الدرجات كما يلى :

ينطبق على بدرجة كبيرة جدا = 5 درجات

ينطبق على بدرجة كبيرة = 4 درجات

ينطبق على بدرجة متوسطة = 3 درجات

ينطبق على بدرجة قليلة = 2 درجة

ينطبق على بدرجة قليلة جدا = درجة واحدة

يتم جمع الدرجات التي حددها المفحوص بالنسبة لجميع عبارات المقياس وكلما قاربت من الدرجة العظمى وقدرها 125 درجة كلما دل ذلك على عدم الرضا النفسى للمفحوص .

صدق أداة الدراسة :

للتأكد من صدق الاداة قام الباحث بإستخراج صدق المحتوى بإختيار عدد من المحكمين ذوى الخبرة وذلك لمعرفة درجة ملائمة العبارات تحت كل محور من محاور هذه الدراسة . وقد تم حذف العبارات التي لم يجمع عليها المحكمين وتعديل كل الاقتراحات التي ابداها الخبراء حتى أخذت الاستمارة شكلها التالي :

1. محور المشكلات المرتبطة البمنهاج (5 عبارات)
2. محور المشكلات المرتبطة بالامكانيات (5عبارات)
3. محور المشكلات المرتبطة بالاسرة (5 عبارات)
4. محور المشكلات المرتبطة بالانشطة الرياضية (5 عبارات)

5. محور المشكلات المرتبطة بالاسرة (5 عبارات)

ثبات أداة الدراسة :

تم ايجاد معامل ثبات اداة الدراسة ككل بإستخدام معادلة الفا كرونباخ للإتساق الداخلى حيث بلغ المعامل الكلى (0.81) وهذا يدل على أن الاستمارة تتسم بالثبات وصالحة لأغراض البحث العلمى .

جدول (1) يوضح درجة ثبات كل محور من محاور الدراسة

المحاور	درجة الثبات
المشكلات المرتبطة بالمنهاج	0.75
المشكلات المرتبطة بالامكانيات	0.77
المشكلات المرتبطة بالمعلم	0.86
المشكلات المرتبطة بالانشطة الرياضية	0.83
المشكلات المرتبطة بالاسرة	0.85
الثبات الكلى	0.81

تطبيق أداة الدراسة :

تم توزيع أداة الدراسة على العينة المطلوبة من قبل الباحث بعد التوضيح لكيفية الاجابة في الفترة من 2013/12/25 إلى 2014/1/10 ف .

المعالجات الاحصائية :

لقد استخدم الباحث المعالجات الاحصائية المناسبة والتي تحتاجها هذه الدراسة بعد ادخالها للحاسب الالكترونى وتحليلها باستخدام نظام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss حيث قام الباحث بإستخراج المتوساطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية .

عرض النتائج ومناقشتها :

أولاً : فيما يخص الاجابة على التساؤل الاول والذي ينص على :

(ماهى المشكلات التى تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية ودرجة حدتها النفسية ؟)

جدول (2) : المشكلات التى تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية ودرجة حدتها النفسية والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ن= 300

ر.م	المشكلة	مجموع درجات الحدة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	اشعر بأن المنهج الذي أدرسه لايناسبنى	400	%26.7	1.33	2.33
2	انزعج من كثرة الحفظ للمنهج	1050	%70	3.5	1.42

	الدراسي				
3	يضايقني عدم الاهتمام بحصة الموسيقى	600	%40	2.0	2.18
4	انزعج من فترة الامتحانات	1200	%80	4.0	1.19
5	يضايقنى طول مادة المنهج	700	%46.7	2.33	1.94
6	انزعج من ازدحام الفصل	500	33.3	1.66	2.26
7	انزعج من شدة البرودة بالفصل	1350	%90	4.5	1.02
8	انزعج من قلة الاضاءة بالفصل	1200	%80	4.0	1.20
9	انزعج من عدم وجود ملاعب وساحات رياضة واسعة	1000	%66.7	3.33	1.51
10	يضايقنى عدم صلاحية المرافق الصحية بالمدرسة	1450	%96.7	4.83	0.81
11	يضايقنى تحيز بعض المعلمين في المعاملة	1300	%86.7	4.33	0.90
12	اتضايق من الطلبة الذين لهم اقارب بالمدرسة	900	%60	3.01	1.59
13	انزعج من استعمال المعلم لأسلوب التوبيخ والاهانة	1475	%98.3	4.91	0.79
14	اشعر بأن دقات قلبى تزداد بمجرد دخول المعلم للفصل	1150	% 76.7	3.83	1.33
15	انزعج من حصة ليست موجودة بالجدول الدراسي	1375	% 91.7	4.58	1.01
16	يضايقني قلة حصص التربية البدنية	1250	% 83.3	4.16	1.12

17	يضايقني الاعتداء على حصة التربية البدنية	800	%53.3	2.66	1.88
18	انزعج من عدم المشاركة في اللعب اثناء حصة التربية البدنية	1450	%96.7	4.83	0.77
19	انزعج من قلة الملاعب والساحات الرياضية	950	%63.3	3.16	1.40
20	اشعر اني لم استفيد من حصص التربية البدنية	1350	%90	4.5	1.03
21	يضايقني عدم امتلاكي لكتب القصص	1000	%66.7	3.33	1.49
22	يضايقني منعي من مشاهدة البرامج التي احبها اثناء فترة الامتحان	1300	%86.7	4.33	1.03
23	يضايقني كثرة الحفظ لبعض المواد الدراسية	1200	%80	4.0	1.19
24	يضايقني منعي من اللعب بسبب الواجبات الدراسية	1375	91.7	4.58	0.96
25	يزعجني منعي من الزيارات العائلية أثناء فترة الامتحانات	1200	%80	4.0	1.21

يوضح الجدول (2) المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية ودرجة حدتها النفسية والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة مرحلة التعليم الاساسي الشق الثاني بمنطقة العزيزية – ليبيا . وهي:-

اولا: المشكلات الرتبطة بالمنهج والمتمثلة في العبارات من (1-5) حيث تراوحت درجة حدتها النفسية مابين (400-1200)وبنسبة مئوية تراوحت مابين (26.7%-80%) وبمتوسط حسابي يتراوح مابين(1,33 – 4,0) وانحراف معياري تراوح مابين (1.19– 2.23)

ومن خلال نتائج الجدول 2يتضح ان المشكلة الاقل حدة نفسية والتي تواجه التلاميذ بالموسسات التعليمية لمرحلة التعليم الاساسي الشق الثاني بمنطقة العزيزية والمرتبطة بالمنهج كانت يضايقني عدم الاهتمام بحصة الموسيقي بينما المشكلة الاكثر حدة نفسية كانت انزعج من فترة الامتحانات.

ويرى الباحث ان مادة الموسيقي مهملة جدا في المدارس وبالتالي تعود الطالب علي عدم وجودها وتفكيره فيها اصبح ليس له معنى لديه وبالتالي تأثير ذلك علي نفسيته منخفض جدا وغير مؤثر .

بينما ارتفاع درجة الحدة النفسية لعبارة انزعج من فترة الامتحانات ويعلل الباحث ذلك ان مصائر الطلاب ارتبطت ارتباطا وثيقا بالامتحانات وان مستقبله وطموحه وتطلعاته قد تحددها نتيجة الامتحانات وبالتالي يعيش الخوف والرهبة والقلق علي هدا المصير.

وهذا ما يتفق مع ماشار اليه انور عادل (2001)م "لاننسى حوادث الانهيار العصبي التي يصاب بها بعض الطلاب في فترة الامتحانات نتيجة القلق والخوف والرهبة من الامتحان " (3-25).

ثانيا:- المشكلات المرتبطة بالامكانيات والمتمثلة في العبارات من (6-10) حيث تراوحت درجة حدتها النفسية مابين (500-1450) وبنسبة مئوية تراوحت مابين(33.3% - 96.7%) وبمتوسط حسابي يتراوح مابين (1.66-4.83) وانحراف معياري تراوح مابين (2.26-0.81) .

ومن خلال نتائج الجدول (2) يتضح ان المشكلة الاقل حدة نفسية والتي تواجه التلاميذ بالمؤسسات التعليمية لمرحلة التعليم الاساسي الشق الثاني والتابعه لمنطقة العزيزية والمرتبطة بالامكانيات كانت انزعج من ازدحام الفصل بينما المشكلة الاكثر حدة نفسية كانت يضايقني عدم وجود دورات مياه .

ويعلل الباحث ذلك بأن الفصول الدراسية غير مزدحمة بالشكل الذي يزعج الطلاب او بالشكل الذي يؤثر علي راحتهم النفسية بينما ارتفاع درجة الحدة النفسية لعبارة يضايقني عدم وجود دورات مياه دليل على مدى تأثير ذلك على نفسية الطلاب حيث يعد ذلك تقصير واضح في توفير دورات مياه لطلبة الذين يقضون ساعات طويلة دون قضاء حاجاتهم مما يؤثر علي صحته الجسمية والنفسية ويوثير في نفوسهم القلق والانشغال وعدم التركيز اثناء الدرس.

ثالثا: المشكلات المرتبطة بالمعلم والمتمثلة في العبارات من(11-15) حيث تراوحت درجة الحدة النفسية لهذه المشكلات مابين (900-1475) وبنسبة مئوية تراوحت مابين (60%-98.3%) وبمتوسط حسابي يتراوح مابين (3.01-4.91) وانحراف معياري يتراوح مابين (1.59-0.79) .

ومن خلال نتائج الجدول (2) يتضح ان المشكلة الاقل حدة نفسية والتي تواجه التلاميذ والمرتبطة بالمعلم كانت اتضايق من الطلبة الذين لهم اقارب بالمدرسة بينما المشكلة الاكثر حدة نفسية كانت انزعج من استعمال المعلم لأسلوب التوبيخ والاهانة .

ويعلل الباحث ذلك بأن الطلبة الذين لهم اقارب لن يكونو بالعدد الكبير الذي يؤثر علي انفسهم بينما ارتفاع درجة الحدة النفسية لعبارة انزعج من استعمال المعلم لأسلوب التوبيخ

والاهانة دليل علي مدى تاثيرها على نفسيتهم .

وهدا مايتفق مع مأشارت اليه عفاف عبد الكريم (1995)م" يجب على المعلم ان يحترم الاطفال، حتي يكسب احترامهم ، فأظهار الاحترام للتلاميذ يسبق وبدون شك انتظار الاحترام منهم (8-167).

رابعا:-المشكلات المرتبطة بألانشطة الرياضية والمتمثلة في العبارات من (16-20)حيث تراوحت درجة الحدة النفسية لهده المشكلات مابين (800-1450) وبنسبة مئوية تراوحت مابين (53.3%-96.7%) وبمتوسط حسابي يتراوح مابين (2.66- 4.83) وانحراف معياري يتراوح مابين (1.88-0.77) .

ومن خلال نتائج الجدول (2) يتضح ان المشكلة الاقل حدة نفسية والتي تواجه التلاميذ والمرتبطة بالانشطة الرياضية كانت ، يضايقني الاعتداء على حصة التربية البدنية .

ينما المشكلة الاكثر حدة نفسية ، انزعج من عدم المشاركة في اللعب اثناء حصة التربية البدنية .

ويرى الباحث بأن الاعتداء على حصة التربية البدنية قد لايتكرر كثيرا وبالتالي درجة حدته النفسية اقل من عبارة ،'

تنزعج من عدم المشاركة في اللعب اثناء حصة التربية البدنية ، وسبب ذلك ان الطالب يرى هذه الحصة من حقه ان يلعب فيها ويعبر فيها عن قدراته البدنية وينفس فيها عن كوامنه الداخلية .

وهذا مايتفق مع مأشار اليه امين انور الخولى (1996) تناول سبنسر spenser (1873) اللعب على اساس انه طاقة متراكمة في قدرات غير مستخدمة ، وقد عرفت نظريته باسم نظرية الطاقة الزائدة والتي تفسر الميل للعب ، على اساس ان الكائن الحى قد خلق وهو يمتلك من الطاقة مايزيد على احتياجاته البدنية بمختلف اوجهها ، وهذا التراكم في الطاقة يتلزم مخرجا لإستنفاذها وهذا مايدفع الانسان إلى اللعب (57:2) .

خامسا :المشكلات المرتبطة بالاسرة ، والمتمثلة في العبارات من (25.21) حيث تراوحت درجة الحدة النفسية لهذه المشكلات مابين (1375.1000) وبنسبة مئوية تراوحت مابين (66.7% . 91.7%) وبمتوسط حسابي يتراوح مابين (3.33 . 4.58) وانحراف معياري يتراوح مابين (1.49 . 0.96) .

ومن خلال نتائج الجدول (2) يتضح ان المشكلة الاقل حدة نفسية والتي تواجه التلاميذ والمرتبطة بالاسرة كانت ، يضايقني عدم امتلاكي لكتب القصص بينما المشكلة الاكثر حدة نفسية كانت ، يضايقني منعي من اللعب بسبب الواجبات المدرسية .

ويرى الباحث بأن عدم امتلاك كتب القصص لايؤثر بدرجة كبيرة على نفسية التلميذ ، بينما المشكلة الاكثر حدة نفسية كانت ، يضايقني منعي من اللعب بسبب الواجبات المدرسية ، هذا يدل على حرمان الطالب من حق من حقوقه الطبيعية في الترويح عن نفسه في اوقات الفراغ بشكل يشبع رغباته البدنية والنفسية .

وقد اشار محمود اسماعيل طلبة (2009) إلى اهمية نشاط وقت الفراغ " يعتبر نشاط وقت الفراغ الذي يحقق اشباعا للفرد مصدرا هاما ورئيسيا للسعادة لما يحققه من شعور بالرضا الذاتي للفرد ولما يحققه من استثمار لوقته بنجاح واستخدام مهاراته والتفاعل مع الاخرين والاحساس بالانتماء وتحسن صحته البدنية والنفسية وتنظيمه لوقته واستمتاعه بالاجازات وتحقيقه للإسترخاء بأنواعه " (44.11) .

ثانيا :. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على (ماهي اكثر المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية حدة نفسية ؟)

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب درجة الحدة والنسبة المئوية واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل العبارات واستخراج العبارات الاكثر حدة كما في الجدول (3) .

جدول (3): ترتيب المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية الاكثر حدة نفسية ومتوسطها الحسابي والانحراف المعياري

الترتيب	رقم العبارة	درجة الحدة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	13	1475	%98.3	4.91	0.79
2	10	1450	%96.7	4.83	0.81
3	18	1450	%96.7	4.83	0.77

1.01	4.58	%91.7	1375	15	4
0.96	4.58	%91.7	1375	24	5
1.02	4.5	%90	1350	7	6
1.03	4.5	%90	1350	20	7
0.90	4.33	%86.7	1300	11	8
1.03	4.33	%86.7	1300	22	9
1.12	4.16	%83.3	1250	16	10
1.19	4.00	%80	1200	4	11
1.20	4.0	%80	1200	8	12
0.96	4.0	%80	1200	23	13
1.21	4.0	%80	1200	25	14
1.33	3.83	%76.7	1150	14	15
1.42	3.5	%70	1050	2	16
1.51	3.33	66.7	1000	9	17
1.49	3.33	66.7	1000	21	18
1.40	3.16	%63.3	950	19	19
1.59	3.01	%60	900	12	20
1.88	2.66	%53.3	800	17	21
1.94	2.33	%46.7	700	5	22
2.18	2.0	%40	600	3	23
2.26	1.66	%33.3	500	6	24

25	1	400	%26.7	1.33	2.23

يتضح من الجدول(3) ترتيب المشكلات التي تواجهالتلميذ بالبيئة المدرسية والاكثر حدة نفسية بالمؤسسات التعليمية لمرحلة التعليم الاساسي الشق الثاني بمنطقة العزيزية . ليبيا وهي كالاتي :

1 . انزعج من استعمال المعلم لأسلوب التوبيخ والاهانة ، وفي هذا اشار الغزالي نقلا عن أحمد على الفنيش (1985) " ان يزجر المتعلم عن سوء الاخلاق بطريقة الرحمة لا بطريق التوبيخ ، اي ان يتجنب المعلم استخدام القسوة في تهذيب سلوك المتعلم (195:1)

2. يضايقني عدم وجود امرافق الصحية بالمدرسة ، ومن نافذة القول ان نذكر ان الانسان وحدة جسمية نفسية ومانريد تأكيده ان الارهاق الجسمي الناتج عن حاجات فسيولوجية طبيعية لايتم اشباعها تسبب اضطراب نفسي وعدم توازن وقلق وهذا يؤثر على الصحة النفسية للتلميذ .

3. انزعج من عدم المشاركة في اللعب اثناء حصة التربية البدنية ، وفي هذا اشار الغزالي نقلا عن احمد على الفنيش (1985) " ينبغى ان يؤذن للصبي بعد الانصراف من الكتاب ان يلعب لعبا جميلا يستؤيح اليه من تعب المكتب ، بحيث لايتعب في اللعب ، فإن منع الصبي من اللعب وارهاقه بالعلم يميت قلبه ، ويبطل ذكاءه ، وبنغص عليه العيش " .

4. انزعج من حصة ليست موجودة بالجدول الدراسي ، وفي هذا يقول فيلسوف التربية المعاصر (ديوي) dewey : نقلا عن احمد عزت راجح (1995) " يكتسب الطالب في دروس التهجئ أو الجغرافيا والتاريخ اتجاهات نفسية كثيرة ماتكون اكثر اهمية من هذه الدروس نفسها . لأن الاتجاهات هي الاسس الباقية التي سوف يكون لها وزن كبير في المستقبل واهم اتجاه نفسي يمكن ان يكون هو الرغبة في متابعة التعلم "

5. يضايقني منعى من اللعب بسبب الواجبات المدرسية ، يشير محمود عطه نقلا عن محمود اسماعيل طلبة (2010) " إلى ان فهم الحاجات واسلوب اشباعها يفسر سلوكيات الافراد ، فإشباع الحاجات بطريقة سليمة تشير إلى توافق الفرد ونموه بطريقة سليمة ، واشباعها بطريقة غير مقبولة مصدر للإضطراب واختلال التوازن ، فهناك ارتباط بين اشباع الحاجات والصحة النفسية للفرد " .

ثالثا :. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على :.

(ماهي المقترحات التي يمكن ان تسهم في علاج المشكلات التي تواجه التلميذ بالبيئة المدرسية والتي تؤثر على صحته النفسية ؟)

وللإجابة على هذا الشسؤال قام الباحث بحساب درجة الحدة والنسبة المئوية واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل العبارات ، واستخراج العبارات الاكثر حدة كما في الجدول (3) .

وفيما يلي بعض المقترحات التي يمكن ان تسهم في هذه المشكلات والتقليل من حدتها من واقع ماتضمنته الاستمارة **اداة البحث** : .

1. ان يكون الجو الاجتماعي بالبيئة المدرسية جوا ديمقراطيا خاليا من العنف واحترام رأى الطالب واعطاءه حرية المناقشة .

2. الاهتمام بالمعلم وخاصة في طريقة اختياره لهذه المهنة وتزويد المعلمين لمبادئ الصحة النفسية بإعطاء محاضرات للرفع من مستواهم في هذا الجانب المهم .

3. الاحتفاظ لكل طالب بملف خاص يسجل فيه مستواه الدراسي واتجاهه الخلقى العام وميوله وهواياته .

4. يجب ان تهتم المدرسة بالتعاوم مع البيت في حل كل المشكلات التي يتعرض لها التلميذ بالبيت أو المدرسة .

5. تهيئة المباني المدرسية بكل وسائل الراحة النفسية والجسدية كالاهتمام بالملاعب والساحات وغيرها .

6. تهيئة المناخ النفسى والاجتماعي بالبيئة المدرسية لإكساب الطلاب اتجاهات ايجابية نحو الانشطة الرياضية واشراك جميع الطلاب والمعلمين في هذه الانشطة .

7. اقامة المهرجانات الرياضية والمعارض المدرسية ودعوة اوليا الامور للحضور والمشاركة .

الاستنتاجات :

1. استخدام المعلم لأسلوب العنف سواء الجسدي او اللفظي يعيق عملية التعلم يؤثر علي الصحة النفسية لطالب .

2- افتقار المؤسسات التعليمة للمرافق الصحية والتدفئة والاضاءة كلها عوامل تبعث القلق في نفوس التلاميذ وبالتالي لاتتحقق الراحة النفسية والتي هي اساس الصحةالنفسية .

3- حرمان بعض الطلاب من حقيهم في اللعب وعدم أعطاء الفرصة المتساوية بين الطلاب للمارسة يخلق جو من الاحباط والغضب في نفوس الطلاب وقد يدفعهم الي العدوان والتخريب والانتقام .

4- استغلال بعض المعلمين للحصص الشاغرة في دروس لم يهئ الطلاب انفسهم لها تثير غضبهم ويعتبرونها نوع من التعدي علي حقهم في اختيار نوع النشاط الذي يناسبهم.

5- سيطرت الخوف والقلق من قبل أفراد الاسرة علي مستقبل ابناءهم يدفعهم الي القاءالاوامر لأبناءهم بضرورة المذاكرة بأستمرار وعدم ترك اي وقت للعب جهل منهم بأهمية اللعب علي نفوس أبناءهم .

التوصيات:–

1. ضرورة ان يخضع المعلمين والمعلمات لمحاضرات ودورات تخصصيه في اساليب طرق التدريس ، وعلم النفس التربوي .
2. ضرورة فتح سجلات تتبعيه لطلاب يمكن من خلالها معرفة التعامل مع كل طالب حسب ضروفه الخاصة .
3. ضرورة الاهتمام بالمباني المدرسية من مختلف الجوانب بأعتبارها البيئة الثانية بعد المنزل التي يقضي الطالب فيها أطول فترة في بداية حياته .
4. عدم حرمان الطلاب من حقهم في اللعب " يكون الانسان انسانا حين يلعب" "شيلر "(5-6)
5. ضرورة اجراء دراسات مشابهة لتشمل متغيرات اكثر .

المراجع العربية

- أحمد علي الفنيش ، أصول التربية، ط 5 ، ليبيا – تونس ، الدار العربية للكتاب 1985م
- امين انور الخولي ، الرياضة والمجتمع ، عالم المعرفة ، الكويت ،1996 م
- أنور عقل ، نحو تقويم أفضل ، دار النهضة العربية ، بيروت2001 م
- بشير سالم القبي ، السلوك ، فهمه ،تشخيصه ، تفسيره ، علاجه ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي 1986م
- حامدعبد السلام زهران ، علم نفس النمو ،الطفولة والمراهقة ، ط 4، عالم الكتاب ، القاهرة 1977 م
- سوزانا ميلر ، سكولجية اللعب ، تر، حسن عيسي ، عالم المعرفة ، الكويت 1987 م
- عبد الله الامين النعمي وأخرون ، التربية وعلم النفس ، ط 1 ، وزارة التعليم – ليبيا 1991 م
- عفاف عبد الكريم ، البرامج الحركية والتدريس للصغار ، منشأة المعارف ، الاسكندرية 1995 م
- محمد أيوب شحيمي ، دور علم النفس في الحياة المدرسية ، دار الفكر اللبناني ، بيروت 1994م
- محمد عاطف غيث ، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية 1980 م

- محمود أسماعيل طلبه ، سيكولوجية الترويح وأوقات الفراغ ، القاهرة 2009م
- نور الهدى محمد كامل ، المشكلات الاجتماعية الاساسية في العملية التعليمية وأساليب مواجهاتها ، منشورات المجلة العلمية لعلوم الرياضة ،منشورات كلية علوم التربية البدنية والرياضة ، العدد 12 ، 2009 .

أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية

د. حسين عبد النبي القيسي

محاضر غير متفرغ – جامعة مؤتة

husseinalqise@ymail.com

الملخص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، اعتمادا على مؤشري دقة القياس التحيز (BIAS)، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ (RMSE)، ولتحقيق أغراض الدراسة، تم توليد قدرات لأفراد عينات حجمها 100، و250، و500، و1000، فرد من توزيع طبيعي (1، 0) . وبالاعتماد على معلمة القدرة تم توليد اختبارات وفقاً للتصنيف الآتي (20، و40، و60) فقرة تحت افتراض التوزيع الطبيعي لصعوبة الفقرات (1، 0)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التمييز بواقع قيمة ابتدائية (0.4)، وقيمة نهائية (1.2)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التخمين بواقع قيمة ابتدائية (0.2) وقيمة نهائية (0.3) على افتراض أن الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وله أربعة بدائل، تلائم النموذج ثلاثي المعلمة باستخدام برنامج توليد البيانات WinGen . v3 .

وللإجابة عن اسئلة الدراسة، استخدمت برمجية TESTGRAF؛ لتقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام طريقة تنعيم النواة KS اللامعلمية، ومن ثم تمت مقارنة المعالم المقدرة مع المعالم الحقيقية (المولدة) باستخدام مؤشري التحيز (BIAS) والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ (RMSE).

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة التقدير (BIAS) في دقة تقدير معلمة التمييز a تعزى لمتغير حجم العينة، كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة التخمين c تعزى لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار) والتفاعل بينهما، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة القدرة θ تعزى لمتغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مؤشر دقة القياس (BIAS) في دقة تقدير معلمة الصعوبة b.

الكلمات المفتاحية *(دقة التقدير، ومعالم الفقرة والقدرة، ونماذج نظرية استجابة الفقرة اللامعلمية).*

المقدمة:

يوجد في الوقت الحاضر اطاران يستندان الى اسس إحصائية للتعامل مع مشكلات القياس النفسي والتربوي هما: النظرية الكلاسيكية (Test Theory: CTT Classical)، ونظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory: IRT) ويشار الى نماذج النظرية الكلاسيكية بأنها نماذج ضعيفة كون افتراضاتها يمكن تحقيقها بسهولة في بيانات الاختبار، بينما يشار الى نماذج نظرية الاستجابة للفقرة على انها نماذج قوية حيث تستمد قوتها من الافتراضات التي تضعها ولا يمكن تحقيقها بسهولة بواسطة بيانات الاختبار.

وفي الحقيقة فان النظريات المختلفة تتناول الأخطاء بطرق مختلفة، فعلى سبيل المثال يمكن افتراض ان الاخطاء تتوزع طبيعيا في نموذج معين، بينما لا يتم افتراض مثل هذا التوزيع للأخطاء في نموذج اخر، وفي نموذج ما فان حجم أخطاء القياس يمكن اعتباره ثابتا عبر تدريج درجات الاختبار بينما في اطار نظرية اخرى يمكن افتراض ان حجم اخطاء القياس يرتبط بالقدرة الحقيقية للمفحوص.

ومن مميزات نظرية الاستجابة للفقرة أن النماذج الخاصة بها تربط الاستجابة على الفقرة بالقدرة وتكون احصائيات الفقرة على نفس تدريج القدرة، وهذا الأمر لا يتوفر في النظرية الكلاسيكية، وكذلك فان التحديد الدقيق لموقع الفقرة على تدريج القدرة يعطي افضل قياس، بالإضافة الى وضوح العلاقة بين الاداء على الفقرة والقدرة (Hambleton, 1993).

ان الهدف الأول لأية نظرية في القياس هو تقديم أساس لعمل تنبؤات حول السمات أو القدرات التي يتم قياسها بواسطة فقرات الاختبار، وقد كانت النظرية الكلاسيكية في القياس مستخدمة للوصول الى هذا الهدف، وفي اطار النظرية الكلاسيكية فان مفهوم القدرة يتم التعبير عنه بالعلامة الحقيقية وتعرف على أساس أنها توقع العلامة المشاهدة التي يتم الحصول عليها على أساس تطبيق الاختبار على المفحوص عددا كبيرا من المرات، وهنا تقدم نظرية الاستجابة للفقرة أساسا مختلفا، اذ تعتبر القدرات عوامل تؤثر على أداء المفحوصين على فقرات الاختبار، وتوصف العلاقة بين القدرة والأداء على الفقرة في صيغة اقتران منوالي متزايد لكل فقرة وتسمى هذه العلاقة منحنى خصائص الفقرة(Item Characteristic Carve: ICC) وهذه العلاقة هي في احد نماذجها اقتران لثلاثة معالم: معلم التمييز(a) ويصف ميل المنحنى عند نقطة الانقلاب (point Inflection) اي عند النقطة المناظرة لمعلم الصعوبة (b) عندما يكون المنحنى التراكمي الاوجايف (ogive) سويا، وقيمة معلم التخمين (C) تساوي صفرا، ومعلم الصعوبة هو قيمة (θ) التي تناظر نقطة الانقلاب لمنحنى الاوجايف، ومعلم التخمين (C) هو المقطع الصادي للتقارب الأدنى للمنحنى أي هو النقطة التي تكون عندها قدرة المفحوص تملك اقل احتمالية للإجابة على الفقرة بشكل صحيح، وهذه المعالم ترتبط بعلاقة رياضية.

وقد بنيت نظرية الاستجابة للفقرة على افتراضات قوية يجب توفرها في البيانات، حتى تؤدي الى نتائج موثوق بها، ومن اهم هذه الافتراضات افتراض أحادية البعد (Unidimensionality)، ويعني وجود قدرة واحدة تفسر أداء الفرد على الاختبار، اما الافتراض الثاني فيتمثل بالاستقلال الموضعي (Local Independence) ويقصد به ان تكون استجابات الفرد على فقرات الاختبار مستقلة إحصائياً عند مستوى قدرة معين، أي ان استجابة الفرد عن فقرة ما يجب أن لا تؤثر سلبا أو ايجابا على استجابته لفقرة أخرى(Algina, 1986 & Croker) . ويذكر هامبلتون وسومينثان (Hambleton & Swaminathan, 1991) إلى أن افتراض الاستقلال الموضعي يكافئ افتراض أحادية البعد، ويعني ذلك أنه إذا تحقق افتراض أحادية البعد في المقياس، فإن المقياس يحقق افتراض الاستقلال الموضعي.

ان أحد أهم المزايا المرتبطة بنظرية الاستجابة للفقرة استقلالية القياس، ويعني ذلك أن تقدير معالم الفقرات يكون مستقلا عن خصائص الأفراد التي استخدمت في تقدير هذه المعالم (Sample Free)، وان تقدير قدرة الفرد يكون مستقلا عن عينة الفقرات التي تطبق عليه (Item Free) (Hambleton, 1994). وتعد استقلالية القياس بمثابة النقطة المفصلية بين النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة، وهو ما عبر عنه لورد (Lord, 1980) بخاصية اللاتغاير (Invariance).

ويحاول الفاحص في أي متغير يتعامل معه أن يحدد أرقاما أو رموزا ذات معنى تدل على سمة أو فئة في ذلك المتغير، أو أن يحدد مواقع الأفراد على تدريج معين بحيث يكون لفروق المواقع معنى يتناسب مع الفروق الحقيقية في مقدار ما يمتلكون من السمة موضوع القياس، سواء بمقارنة الموقع للفرد الواحد مع نقطة مرجعية يتم الاتفاق عليها، ويشار إليها بالصفر الافتراضي (Arbitrary Zero)، أو أنها ذات معنى أو مدلول ثابت، وتعني لأي فرد ما تعنيه لأي فرد آخر، ويشار إليها بالصفر المطلق (Absolute Zero). وهذا يعني أن المقياس Scale)) يعرف من خلال الغرض، ويتلخص في تحديد مواقع الأفراد حسب نوع السمة أو حسب درجة امتلاكهم لها. كما أشار كيرلنجر (Kerlinger, 1973) إلى أن القياس ليس أكثر من لعبة ذات قواعد محددة، يسعى فيها اللاعب للوصول إلى أفضل تماثل (Isomorphism) بين القياس (Measurement) والحقيقة (Reality). وكما هو معروف لا نستطيع أن نعرف هذه الحقيقة، ولكن نعمل على تقدير لهذه الدرجة أو الترتيب والمهم في هذه العملية (التقدير) هو الوصول إلى التوافق التام في المواقع (Rank Isomorphism)، وليس القيم (Value Isomorphism).

وبذلك لا يوجد شك بإمكانية نجاح عملية القياس على مستوى القياس الاسمي أو الرتبي، وذلك أن معظم السمات النفسية والتربوية لا تقع على مقياس النسبة (لعدم توافر الصفر المطلق فيها)، ولا تقع على مقياس فئوي لعدم تساوي الفترات بين القيم (الفرق بين الدرجتين 95 و90 لا يساوي الفرق بين الدرجتين 55 و50). وبذلك فإن القياس النفسي والتربوي يقع على مقياس أرقي من المقياس الرتبي وأقل من الفئوي؛ أي شبه فئوي (Interval Quasi) (عودة، 2010).

ولكن المهتمين في القياس النفسي والتربوي يحللون نتائج القياس بافتراض أنها واقعة على مستوى القياس الفئوي؛ لأن معظم المعالجات الإحصائية اللازمة لتفسير النتائج وتحليلها مبنية على الأقل على مقياس فئوي، ولأن هذه البيانات تمكن المختص من تحويلها تحويلا خطيا، مع العلم أن انتهاك هذا الافتراض (وقوع البيانات على مقياس فئوي) قد يؤدي إلى تشويه النتائج وصعوبة في التفسير.

وتنقسم نماذج نظرية الاستجابة للفقرة إلى نوعين رئيسيين، الأول: يعرف بنماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية (PIRT) Parametric Item Response Theory Models))، حيث يكون شكل دالة استجابة الفقرة (IRF) (Item Response Function) محددة (لوجستية الشكل)، بينما يعرف النوع الثاني بنماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية (NIRT) Non- Parametric Item Response Theory Models))، التي لا تحدد شكل محدد لدالة استجابة الفقرة (فقط أن تكون غير متناقصة)، ولا تفترض أي شكل سابق، وكما يشير فان دير لندن وهامبلتون (Van der 1997 Hambleton & Linden,) يمكن الافتراض أن هذه الدوال أقرب لدوال الاستجابات الحقيقية من تلك التي تعطيها النماذج المعلمية؛ لأنها تعتمد على افتراضات أقل حول النموذج الحسابي.

يوجد اعتبارات عدة يجب مراعاتها عند اختيار النموذج المناسب للبيانات سواء النماذج المعلمية أو النماذج اللامعلمية. فقد شاع استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية من قبل الباحثين على الرغم من موانعها في تحليل البيانات ذات المستوى الرتبي، إلا أن مصداقية النتائج قد تكون موضع تساؤل عندما لا يتحقق فرض وقوع البيانات على مستوى القياس الفئوي، الأمر الذي تبرره نماذج استجابة الفقرة اللامعلمية والتي لا تضع قيود حول شكل دالة استجابة

الفقرة، مما يثير التساؤل حول مدى مطابقة النوعين للبيانات التحصيلية التي يعتبرها البعض رتبية والبعض الآخر يعتبرها شبه فئوية، ومدى دقة النتائج التي تفرزها مثل هذه الاختبارات (Liang, 2010).

إن كبر حجم عينة الأفراد والفقرات التي يتطلبها تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة في القياس Algina & Crocker (1986,) والدالة الرياضية المعقدة التي تفترضها لكل نموذج من نماذجها، أظهرت الحاجة إلى توفر برامج الحاسوب التي تساعد في تحليل بيانتها. ولقد ظهرت برامج حاسوبية كثيرة تستخدم في تحليل بيانات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ففي عام (1991) ادعى رامسي (Ramsay, 1991) أن إجراءات تقدير برنامج (TESTGRAF) أسرع 500 مرة من البرامج الأخرى دون خسارة في الكفاءة، وأنه يحتاج إلى حجم عينة وطول اختبار أقل من البرامج الأخرى، حيث إن هذا البرنامج يستخدم لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، كما انتشرت البرامج التي تساعد الباحثين في مختلف العلوم من إنجاز الأبحاث والتوصل السريع للنتائج. ومن بين هذه البرامج، برنامج توليد البيانات في علم القياس والتقويم حيث تطورت برامج التوليد المتعلقة بنظرية الاستجابة للفقرة مع ظهور هذه النظرية في السبعينات ومن أجل تحديد خصائص وفعالية النماذج الرياضية وغيرها من الصيغ الرياضية التي تضمنتها هذه النظرية.

نماذج نظرية استجابة الفقرة اللامعلمية

تعد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية نماذج إحصائية يمكن استخدامها في القياس النفسي والتربوي لدراسة جودة المقياس وكفاءته من خلال تحليلات جتمان. وتستند على مفهوم التراكمية (Guttman Scalogram Analysis)، التي تفترض أن كل فقرة وكل مفحوص يمتلكان موقعا على متصل القدرة، حيث يجيب المفحوص على الفقرة إجابة صحيحة إذا كانت قدرته أعلى من صعوبة تلك الفقرة، مما يتيح التنبؤ بنمط استجابة المفحوص من معرفة درجته الكلية على الاختبار، وقد لا يتحقق ذلك تجريبيا مما أدى إلى ظهور الفكرة التي جاءت بها النماذج الحديثة لنظرية الاستجابة للفقرة (المعلمية واللامعلمية) والقائمة على الاحتمالية لا التحديد، التي نصت على أن احتمالية الإجابة الصحيحة مرتفعة (لكن $\neq 1$) كلما ازدادت قدرة المفحوص، كما أنها قليلة (لكن $\neq 0$) عند انخفاض قدرة المفحوص (Hemker, 2002 & Sijtsma).

كما يشير سيجتسما ومولينار (Sijtsma & Molenaar, 2000) أن النماذج اللامعلمية تقوم على مجموعة من الافتراضات، التي تعد أقل تشدداً من تلك التي تقوم عليها النماذج المعلمية وهي كالآتي:

1. أحادية البعد (Unidimensionality): الاستجابات على الفقرات تتبع متغير كامن أحادي البعد يرمز له بالرمز (θ).
2. الاستقلال الموضعي (Local Independence): احتمالية الإجابة على أي فقرة غير مرتبطة بالاستجابة على أي فقرة أخرى في الاختبار.
3. الإطرادية (Monotonicity): وتعني أنه بازدياد قيمة القدرة θ، تزداد احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، أو تبقى ثابتة ضمن مستويات القدرة المختلفة .
4. الإطرادية المضاعفة (Double Monotonicity): وهو الافتراض الأصعب وغير الضروري لتحقق النموذج، والمتضمن امتلاك دوال استجابة غير متقاطعة لفقرات الاختبار التي تشكل التدريج.

تقسم النماذج اللامعلمية إلى قسمين رئيسين، هما:

*نموذج التجانس الإطرادي Monotone Homogeneous Model (MHM)) وهو

نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية والمعروف بنموذج موكن، ويستخدم لتحليل التدريج للاستجابات الثنائية، وقد وصف كل من مولينار وسيجتسما (Sijtsma, 1998) تحليل التدريج لموكن على أنه نسخة معدلة احتمالية لتحليل التدريج لجتمان، حيث اقترح موكن نموذج التجانس الاطرادي في عام (1971) واشترط أحادية البعد للمقياس، بالإضافة إلى أن تكون دالة استجابة الفقرة غير متناقصة (الإطرادية) كدالة للقدرة، إذ يختلف بشكل أساسي عن النموذجين ثنائي وثلاثي المعالم في أن دالة استجابة الفقرة ليس بالضرورة أن تأخذ شكلا لوجستيا مما يجعل نموذج موكن أقل تقييدا للبيانات التجريبية من النماذج اللوجستية، كما يتيح هذا النموذج إمكانية ترتيب الأفراد تبعا لمستوى القدرة باستخدام الدرجة الكلية.

*نموذج الاطراد المضاعف Double Monotonicity Model) (DMM))

هو نموذج موكن الثاني، الذي يفترض جميع افتراضات نموذج التجانس الاطرادي، بالإضافة إلى افتراض عدم تقاطع دوال الاستجابة لفقرات الاختبار، ولكن يسمح لها بالتماس في المناطق المتطرفة، مما يجعل منه نموذجا صعب التحقيق (Molenaar,2002 &Sijtsma).

دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة

إن الخطوة الأساسية والأهم في تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة هي تقدير معالم نموذج نظرية الاستجابة للفقرة، التي تحدد خصائص هذا النموذج، كما أن النجاح في عملية التقدير يتوقف على توفير إجراءات مناسبة لتقدير هذه المعالم، سواء في النماذج المعلمية أو اللامعلمية لنظرية الاستجابة للفقرة. وتعتمد الدقة في تقدير المعالم التي يتم الحصول عليها على مبدأين أساسيين، هما: عدم التحيز في التقدير(unbiased)، ومعدل مربعات الأخطاء (Expected Mean Squared Error: EMSE)، حيث يشير التحيز (BIAS) إلى توقع الفرق بين تقدير المعلم، وقيمة المعلم الفعلية، ولا يعني تحقق هذا المبدأ أن التقدير دقيق تماما، وذلك لإمكانية وجود تقديرات عدة غير متحيزة، لهذا فإن مبدأ معدل مربعات الأخطاء للتقدير الذي يقاس بواسطة تباين القيمة المقدرة يعطي أسلوبا لاختيار تقدير جيد للمعالم (Berger & Casella, 1990).

وهناك خصائص أخرى مرغوب فيها في التقديرات الإحصائية، منها الاتساق (Consistency) الذي يعني أنه كلما ازداد حجم العينة، فإن قيمة المقدر (Estimator) تقترب من المعلم باحتمالية كبيرة.

وقد رأى وانق و فيزبول (Vispole & Wang, 1998) أن هناك ما لا يقل عن ثلاث حالات يمكن أن يكون التحيز هو الأكثر أهمية من الخطأ المعياري، وهي في مقارنة أوساط المجموعات، وفي استرجاع تقديرات القدرة من الاختبارات المختلفة على التدريج نفسه، وفي تحديد الإتقان أو عدمه وبالتالي تعد الطريقة التي تعطي تحيزا أقل هي الطريقة المفضلة.

وتشير الدقة إلى المدى الذي يتوافق فيه القرار المسند على درجات الاختبار مع القرار الذي يمكن اتخاذه فيما لو كانت الدرجات لا تتضمن أية أخطاء قياس، وبالتالي فإن الدقة لا بد من تقديرها على اعتبار أن الاختبار الذي لا يتضمن أخطاء غير موجود (Algina & Crocker, 1986).

وفي نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (اللامعلمية) يعتمد احتمال الإجابة الصحيحة على معلم القدرة (θ)، وعلى معالم الفقرة ذات العلاقة، وهي: معلمة الصعوبة (b)، ومعلمة التمييز (a)، ومعلمة التخمين (c)، حيث إن جميع هذه المعالم غير معروفة، ولذلك فإن مهمة التقدير هي تحديد قيمة (θ) لكل مفحوص بالإضافة إلى معرفة معالم الفقرة من خلال إجابات المفحوصين على فقرات الاختبار. وهناك طرق عدة لتقدير

معالم الفقرة والقدرة سواء في النماذج المعلمية أو اللامعلمية، وهذه الطرق تستخدم أساليب التحليل العددي (Analysis Numerical) من خلال برامج يمكن تطبيقها باستخدام الحاسب الإلكتروني، وقد أشار ثيسن وواينر (Wainer, 1982 & Thisen) إلى أن تحديد كمية الخطأ في تقدير المعالم ليست عملية سهلة، وذلك بسبب عدم وجود صيغة رياضية محددة تعطي الخطأ في تقدير المعلم كدالة لحجم العينة وعدد الفقرات، ففي أبسط الصيغ الرياضية نحتاج إلى استخدام طرق التكامل العددي (Numerical Integration) لإيجاد الخطأ المعياري لتقدير المعالم.

وهناك طرق عدة للقيام بتقدير معالم نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، ولكن السؤال الذي يبقى قائما والذي يفترض أن تجيب عليه أي نظرية قياس (أو نموذج قياس) هو: ما هي دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة؟

وقد بين لورد (Lord,1980) وجود وسائل عدة للكشف عن دقة تقدير المعالم وجودة الاختبارات، من أبرزها:

- محك معدل مربعات الأخطاء (EMSE) أو الخطأ المعياري في التقدير (S.E.E)
- محك الكفاءة النسبية للاختبار (RE) (Efficiency Relative)، ودالة معلومات الاختبار (TIF) (Information Test Function). هذا وسيتم في هذه الدراسة استخدام مؤشرات لتحديد دقة تقدير المعالم في النماذج اللامعلمية لنظرية استجابة الفقرة.

أساليب تقدير معالم الفقرة والقدرة في النماذج اللامعلمية

هناك أساليب عدة لتقدير معالم الفقرة والقدرة حسب نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية، وتختلف هذه الأساليب عن نظيرتها المعلمية في أنها لا تفترض أي شكل حسابي سابق، وتقدر منحنى خصائص الفقرة (ICC)، ثم تجد المعالم من هذا المنحنى، وذلك أنها تفترض وقوع البيانات على مستوى القياس الرتبي، ومن هذه الأساليب ما يأتي:

الانحدار اللامعلمي (Non-Parametric Regression)

أشار دوجلس (Douglas, 1997) أن تقدير دالة استجابة الفقرة ضمن تحليل الانحدار اللامعلمي يتم دون أي افتراضات فيما يخص شكل هذه الدالة (لوجستية الشكل) كما في النماذج المعلمية، حيث يوجد على الأقل طريقتين لتقدير شكل هذه الدالة، وهما:

- KS Kernel) Smoothing).
- Isotonic Regression Estimation.

ويضيف أن الأفضلية التطبيقية تعود إلى طريقة (KS)؛ وذلك لوجود برنامج حاسوبي مجاني (TESTGRAF)، الذي يمكن من خلاله تقدير دالة (θ Pi(P_i

، حيث يقوم (KS) بحساب (θ_q qθ Pi(P_i الذي يدل على احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة i i عند مستوى (q) معين من القدرة من خلال المعادلة الآتية:

$$p_i(\theta_q) = \sum_{a=1}^{N} w_{aq} y_{ima}$$

حيث إن

$$w_{aq} = \frac{k\left[\frac{\theta_a - \theta_q}{h}\right] y_i}{\sum_{b=1}^{N} k\left[\frac{\theta_a - \theta_q}{h}\right]}$$

w_{aq}

W_{qa-}

: متجهة القدرة للمفحوص a عند مستوى قدرة q ، الذي يتم تقديره تبعاً لرتبة المفحوص a مع رتب باقي المفحوصين (b , c , ... , N).

–

Y_{ima}

y_{ima}

: متجه خيار الفقرة الثنائي بطول يساوي N (عدد المفحوصين الكلي) , والذي يأخذ القيمة 1 في حال اختار المفحوص a الخيار m.

– K : دالة كيرنل التي يمكن تقديرها بطرق عدة باستخدام برنامج (TESTGRAF).

– h : بارامتر التهذيب (Smoothing Parameter)، وهو يعتمد بشكل أساسي على عدد المفحوصين، ويساوي (1.1N

$^{1}/_{5}$

) في برنامج TESTGRAF (Ramsay, 2000).

وتم في هذه الدراسة استخدام هذه الطريقة (Kernel Smoothing) لتقدير معالم الفقرة والقدرة، كمايلي :

أولا: يتم الحصول على العلامة الكلية (Xa) لكل متقدم a حيث a =(1، 2، 3....N) وXa هو عدد الإجابات الصحيحة، ويتم إعطاء المتقدمين ذوي العلامات الكلية المتساوية ترتيبا رتبيا بشكل عشوائي.

ثانيا: يتم إعطاء المتقدمين علامات ربعية (كمية) للتوزيع الطبيعي المعياري اعتمادا على رتبهم (Za)، بحيث تكون المساحة تحت دالة الكثافة الطبيعية المعيارية إلى يسار (Za) مساوية (a/(N + 1).

ثالثا: يتم تسجيل قيم المؤشر (Yjka =1) عندما يقوم المتقدم (a) باختيار البديل k، وغير ذلك فهو صفر للمتقدم على الرتبة a للبديل k للفقرة j.

وأخيرا تم تقدير احتمال اختيار البديل k للفقرة (j،[Pjk(θ)] عن طريق تلطيف العلاقة بين متجه المؤشر [Yjka] من الرتبة N ومتجه الكفاءة (Zas) ل(N) من المتقدمين. ويعتبر التلطيف نوعا من المعادلات التي تكون فيها (Pjk(θ)) عند أي مستوى ل (θ) هو المتوسط الموزون ل (Yjka) للمتقدمين ذوي مستويات القدرة القريبة من (θ) وتظهر معادلة التلطيف التي أعطاها رامسي (1995) بالشكل الآتي:

$$\hat{P}_{jk}(\theta_q) = \frac{\sum_{a=1}^{N} K\left[(\theta_a - \theta_q)/h\right] y_{ikj}}{\sum_{a=1}^{N} k\left[(\theta_a - \theta_q)/h\right]}$$

ولتسريع عملية الحساب دون التضحية بالدقة، فقد تم الحصول على معدل قيم المؤشر

$(\hat{P}\,jkr)$

لقيم

θ_a

التي تقع بين مركزي الفقرات المتجاورة، وكذلك تم حساب المنطقة التي تقع تحت المنحنى الطبيعي المعياري بين مراكز هذه الفترات

(ϕ_r)

. وبعد ذلك تم تبسيط هذه القيم كما بالمعادلة الآتية:

$$\hat{P}_{jk}(\theta_q) = \frac{\sum_{r=1}^{Q} \phi_r k\left[(\theta_q - \theta_r)/h\right]\hat{P}_{ikj}}{\sum_{r=1}^{Q} \phi_r k\left[(\theta_q - \theta_r)/h\right]}$$

وبعد ذلك تم تقدير تباين الخطأ لقيمة المنحنى المقدر بالمعادلة الآتية

$$\hat{S}(\theta_q) = \sum_{a=1}^{N} w_{jka}^2 \hat{P}_{jk}(\theta_a)(1-\hat{P}_{jk}(\theta_a)$$

$$w_{jka} = \frac{K\left[(\theta_a - \theta_q)/h\right]}{\sum_{a=1}^{n} K\left[(\theta_a - \theta_q)/h\right]}$$

وبعد أن يتم تقدير منحنى خصائص الخيار (OCC)، يمكن عندها تقدير قدرة المتقدمين للاختبار اعتماداً على هذه المنحنيات. ويمكن تدوير تقديرات القدرة الجديدة للوراء في العملية كأساس للترتيب وإعادة تقدير المنحنيات، ويمكن الاستمرار بهذه المحاولة حتى تتشابه تقديرات المنحنى والقدرة. وقد ذكر رامسي أن محاولتين إلى ثلاث محاولات تكون كافية للوصول إلى التشابه (Ramsay,2000):

دقة القياس في نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية

يشير رامسي (Ramsay, 2000) إلى أنه يتم تقدير دقة القياس في النماذج اللامعلمية من خلال دالة معلومات الفقرة والاختبار كما هو الحال في النماذج المعلمية، حيث تعطى دالة معلومات الفقرة للفقرات الثنائية كما يأتي:

$$I_i(\theta) = \left[\frac{dp_i(\theta)}{d\theta}\right]^2 / \left[p_i(\theta)(1-P_i(\theta))\right]$$

حيث إن (θ

θ

Pi(: قيمة دالة خصائص الفقرة.

ويتم تحديد دقة القياس في النماذج اللامعلمية من خلال استخدام برنامج (TESTGRAF) برسم متوسط دالة معلومات الفقرة (Mean Item Information Function). وتستخرج دالة معلومات الاختبار بالاعتماد على دوال معلومات فقرات الاختبار كامل حيث تعطى بالمعادلة الآتية:

$$I(\theta) = \sum_{i=1}^{n} I_i(\theta)$$

ثم يستخرج متوسط دالة معلومات الاختبار (Average Information Function East)، حيث يقوم برنامج (TESTGRAF) بعمل مقارنات بين اختبارات مختلفة قد تحتوي أعداداً مختلفة من الفقرات.

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، التي تم الاطلاع عليها. ومن ثم وضع الباحث تعقيباً عليها يبرز ما تتميز به الدراسة الحالية عنها. وقام الباحث بتناول العديد من الدراسات التي أشارت إلى موضوع دقة القياس، والبحث عن أفضل الوسائل للوصول بالقياس النفسي إلى درجة من الدقة بما يمكن من اتخاذ قرارات صائبة بالاعتماد على نتائج عملية القياس.

وتمت الإشارة الى محكات الدقة في تقدير المعالم، والعوامل التي تؤثر في دقة تقدير معالم الفقرة، ومعلمة القدرة، خصوصاً عدد الفقرات وحجم عينة المفحوصين، وأهمية دقة التقدير في بناء الاختبارات واتخاذ القرارات. وفيما يأتي استعراض لأبرز تلك الدراسات:

قام كل من ريكيس ومارك (Mark, & Reckase 1978) بإجراء دراسة باستخدام أسلوب المحاكاة هدفت إلى مقارنة دقة تقدير معلمة القدرة، ومعالم الفقرة في نموذج راش والنموذج اللوجستي الثلاثي، حيث بينت النتائج أن النموذج اللوجستي الثلاثي قد طابق بيانات الاختبار بشكل أفضل من نموذج راش، وأن دقة تقدير معلمة القدرة لنموذج راش أقل من

دقة تقدير معلمة القدرة للنموذج اللوجستي الثلاثي. كما بينت الدراسة أن النموذج اللوجستي الثلاثي يحتاج حجم عينة أكبر لمعايرة الفقرات من نموذج راش، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباطاً عالياً بين تقديرات القدرة وفق النموذجين لمعظم البيانات، وأن نموذج راش يفضل استخدامه في حالة العينات الصغيرة.

وأجرى رامسي (Ramsay, 1991) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام نماذج كيرنال اللامعلمية، في تقدير رتب القدرة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق طريقة كيرنال على مجموعة من الأمثلة التي تضم متغيرات ثنائية الاستجابة. وقد بينت الدراسة أن طريقة كيرنال من أهم الطرق اللامعلمية، كما بينت الدراسة عدم وجود فقد للبيانات تأثر على دقة تقدير رتب القدرة في المتغيرات ثنائية الاستجابة.

وفي دراسة أعدها فيتزباترك وآن (Ann, & Fitzpatric 2001) هدفت فحص أثر طول الاختبارات، التي تتكون من فقرتين وأربع فقرات وثماني فقرات واثنتي عشرة فقرة وعشرين فقرة على ثبات الاختبار، حيث خصص لكل فقرة درجتين وأربع درجات وست درجات، وقد تم تشكيل عينات حجمها (200، و500، و1000) مفحوص بهدف فحص أثرها (طول الاختبار، وحجم العينة، وطريقة التصحيح) على دقة تقدير المعالم، حيث استخدم أسلوب المحاكاة لأغراض هذه الدراسة، وذلك بتوليد استجابات المفحوصين على اختبار في الرياضيات، وقد تم استخدام معيار الجذر التربيعي لمعدل مربعات الفروق (RMSD)؛ بهدف تقييم دقة تقديرات المعالم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: أن دقة تقدير المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (200) مفحوص كانت أقل من دقة تقدير المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (500) مفحوص. وكانت دقة تقدير المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (200) مفحوص وعينة حجمها (500) مفحوص أقل من دقة تقديرات المعالم عندما تم استخدام عينة حجمها (1000) مفحوص؛ أي أن دقة التقدير تزداد بازدياد حجم العينة.

وأجرى كونينغ وسيجستما وهامرز (Sijtsma & Koning & Hamers, 2002) دراسة بهدف المقارنة بين نموذجين معلميين وآخرين لامعلميين من نماذج استجابة الفقرة للتعرف إلى الفائدة المرجوة منها في تحليل بيانات الاختبار. وقد قام الباحثون بتطبيق اختبار للاستنتاج الاستقرائي على عينة مكونة من (478) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي. وقد تم تحليل البيانات باستخدام النماذج الآتية: النموذج المعلمي أحادي المعلمة (راش)، ونموذج فيرهيلست المعلمي (Verhelst model)، ونموذج موكن الاطرادي، ونموذج موكن المضاعف الاطرادي. وأظهرت النتائج أفضلية للجمع بين النوعين من النماذج المعلمية واللامعلمية، إذ قدمت النماذج اللامعلمية تدريجات رتبيه للفقرات والأفراد، كما قدمت النماذج المعلمية معلومات مفيدة حول خصائص الفقرات بالإضافة لفائدتها في بعض الجوانب التطبيقية كمعايرة درجات الاختبار، فالنماذج بنوعيها المعلمية واللامعلمية قدمت معلومات مختلفة باستخدام إحصائيات مختلفة، حيث فضلت الدراسة الجمع بينهما لتحسين نوعية الاختبار وجودته.

وأجرت لاي ودونبار وكولن (Dunbar and ,Lew Kolen, 2004) دراسة في أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى مقارنة النموذج المعلمي لاختبارات الاختيار من متعدد وطريقة كيرنال اللامعلمية لتقدير منحنى خصائص الفقرة (ICC)، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام معيار تطبيقي تمثل في الكشف عن مدى استقرار تقديرات المنحنى في حالة تمثيلها بيانياً وبشكل عشوائي. وتم دراسة أثر زيادة معلم التبسيط (h : بارامتر التهذيب

(Smoothing Parameter)، وهو يعتمد بشكل أساسي على عدد المفحوصين، ويساوي ($1.1N^{1/5}$) في برنامج TESTGRAF) على النموذج اللامعلمي، وأثر صغر حجم العينة على النموذجين، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات جزئية بالنسبة للاستقرار ضمن النموذج الواحد (داخل النموذج)، وكان تزايد الاختلافات بسيطاً الذي يعزى للنموذج، وأدى كل من النموذجين إلى نفس النتائج في دقة تقدير منحنى خصائص الفقرة (ICC).

وأجرى فو (Fu, 2010) دراسة بهدف التعرف إلى دقة تقدير معلمة القدرة ومعلمة صعوبة الفقرة باستخدام (5) نماذج من نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية واللامعلمية، وكانت النماذج المستخدمة في إطار الدراسة متباينة من حيث مستوى التخمين، وأحجام العينة المستخدمة، وطول الاختبار. وتم في هذه الدراسة توليد مجموعة من الاستجابات بلغت (50) مجموعة من البيانات المولدة باستخدام ظروف اختبار مختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تبايناً في دقة تقدير معالم الفقرة والمفحوصين حسب مستوى التخمين الموجود في الاختبار، وحجم العينة المستخدمة، وطول الاختبار. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن دقة تقدير معلمة القدرة، ومعالم الفقرة تعتمد على معيار الدقة المستخدم في كل واحد من نماذج استجابة الفقرة.

كما أجرى دي لا توري ويوان (De& ,Yuan 2010 La Torre) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر حجم العينة على دقة تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة في اختبارات مطورة حسب نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ((IRT. واستخدمت الدراسة نموذج (HO-IRT) في توليد مجموعة من البيانات ضمن ظروف اختبار مختلفة. حيث تم توليد البيانات باستخدام طريقة مونتي كارلو من أجل التعرف إلى العلاقات بين معلمة القدرة ومعالم الفقرة في الاختبار، وأثر حجم العينة في دقة تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة. وأشارت النتائج إلى أن حجم العينة يؤثر على قدرة الاختبار في تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة.

في حين أجرى سيشسما وآخرون (Schmitt ,Sass, et al., 2010 دراسة هدفت إلى التعرف إلى دقة تقدير معلمة القدرة في الاختبارات التكيفية الحاسوبية. واستخدمت الدراسة منهجية مونتي كارلو، حيث تم توليد مجموعة من البيانات الخاصة بثلاثة اختيارات تكيفيه لغوية. واستخدمت الدراسة ظروف اختبار مختلفة (الفروق في طول الاختبار)، واستخدام سرعات إجابة مختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تحيز الفقرة مرتبط مع سرعة الإجابة على فقرات الاختبار، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين دقة تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة وبين طول الاختبار.

وأجرى الشريفين (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر طريقة تقدير معالم الفقرة وقدرات الأفراد على قيم معالم الفقرة، والخصائص السيكومترية للاختبار، في ضوء تغير حجم العينة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في الفيزياء من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل تكون بصورته النهائية من (33) فقرة. وطبق الاختبار على عينة الدراسة المكونة من (1000) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي، وحللت النتائج وفق النموذج الثلاثي المعلمة باستخدام البرمجية (Bilog-Mg). وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات معالم الفقرات تعزى للتفاعل بين طريقة التقدير وحجم العينة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير حجم العينة وطريقة التقدير. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة للأفراد تعزى لمتغير حجم العينة، وللتفاعل بين طريقة التقدير

وحجم العينة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التقدير، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معاملات الثبات المقدرة وفق نظرية الاستجابة للفقرة عند أحجام العينة المختلفة (100، و500، و1000). وأشارت النتائج إلى أن دقة تقديرات معلمة القدرة تزداد في حالة عينة الأفراد ذوي القدرة العالية، وعينة الأفراد ذوي القدرة المتدنية عند استخدام طريقة بييز التوقع (EAP)، في حين تزداد الدقة عند مستويات الأفراد ذوي القدرة المتوسطة باستخدام طريقة الأرجحية العظمى (MLE) بغض النظر عن حجم العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال الدراسات التي تم عرضها سابقاً يمكن استخلاص بعض الاتجاهات في النتائج التي أمكن التوصل إليها فيما يتعلق بدقة تقدير المعالم في بعض نماذج نظرية الاستجابة للفقرة وذلك على النحو الآتي:

1. دقة تقدير المعالم في نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المعلمية واللامعلمية تتأثر بطول الاختبار وحجم عينة المفحوصين.
2. إن دقة تقدير المعالم تتغير بشكل واضح تبعاً للنموذج المستخدم في تقدير المعالم، والطريقة المستخدمة في التقدير.
3. لم تقم أي دراسة – في حدود علم الباحث– بفحص أثر تشكيلات مختلفة لحجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج لامعلمي، وهذا يظهر أهمية إجراء الدراسة الحالية.
4. إن الدراسات السابقة لم تستخدم مؤشرات الدقة، مثل: التحيز (BIAS)، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ (RMSE) للإجابة عن أسئلة الدراسة.
5. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في سعيها لتقدير دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، في حين تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تختبر دقة التقدير باختلاف حجم العينة، وطول الاختبار في النماذج اللامعلمية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الى تحقيق الأهداف الأتية:

1. الكشف عن أثر حجم عينة المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية.
2. الكشف عن اثر طول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية.
3. الكشف عن اثر تفاعل حجم عينة وطول الاختبار المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باستخدام نموذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية. وسيتم تكوين تشكيلات مختارة من حجوم عينات المفحوصين واطوال اختبارات بهدف التعرف على اثر هذه التشكيلات على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة في النموذج اللامعلمي لنظرية الاستجابة للفقرة .

مشكلة الدراسة واهميتها:

بالرغم من الميزات التي تمتاز بها نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، الا ان المشكلة في تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة، انها تحتاج الى حجوم عينات واطوال اختبار كبيرة، الا ان نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية لا تحتاج الى حجوم عينات واطوال اختبار كبيرة مقارنة بنظيرتها المعلمية، كما ادعى رامسي (Ramsay, 1991) أن عددا قليلا من المفحوصين لا يزيد عن 100 وعدد فقرات الاختبار 20 هما المطلوبان لتقدير (ICCs) . فقد شاع استخدام نظرية استجابة الفقرة المعلمية من قبل الباحثين على الرغم من موانعها في تحليل البيانات ذات المستوى الرتبي، إلا أن مصداقية النتائج قد تكون موضع تساؤل عندما لا يتحقق

فرض وقوع البيانات على مستوى فترة، الأمر الذي تبرره نماذج استجابة الفقرة اللامعلمية والتي لا تضع قيود حول شكل دالة استجابة الفقرة، مما يثير التساؤل حول مدى مطابقة النوعين للبيانات التحصيلية التي يعتبرها البعض رتبيه والبعض الآخر شبه فئوية، ومدى دقة النتائج التي تفرزها مثل هذه الاختبارات (2010, liang).

اهتمت معظم الدراسات في الكشف عن اثر حجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة للنماذج المعلمية، الا انه لم يتم فحص اثر تشكيلات مختلفة لطول الاختبار وحجم عينة المفحوصين على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة، لذا تنبثق أهمية هذه الدراسة من الحاجة لمعرفة دقة التقديرات المختلفة (معالم الفقرة ومعلمة القدرة) لتقديرات نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية باختلاف حجم عينة المفحوصين، وطول الاختبار، الأمر الذي يسمح بتحليل البيانات باستخدام النماذج اللامعلمية حين الإفاء بافتراضاتها، وتوافر حجم العينة، وطول الاختبار المناسبين لتطبيق هذه النماذج (إضافة إلى الميزات الأخرى التي تمتاز بها النماذج اللامعلمية، مثل سهولة المطابقة، وشكل دالة الفقرة، وأنها تحتاج إلى حجم عينة وطول اختبار أقل).

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الرئيسة الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معالم الفقرة (a, b, c) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير طول الاختبار والتفاعل بينهما ؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معلمة القدرة θ المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟

تعريف المصطلحات:

– نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية (NIRT): هي النماذج التي لا تحدد شكل دالة استجابة الفقرة، والتي تتطلب افتراضات أقل تشدداً، وتصلح للبيانات الفئوية والرتيبة، التي تستخدم برنامج (TESTGRAF) الذي يستخدم طريقة (SMOOTHING (KS KERNEL)) في التقدير.

– حجم العينة: تعني عدد المفحوصين الذين سيطبق عليهم الاختبار، وفي هذه الدراسة سيتم استخدام أربع عينات بأحجام مختلفة.

– طول الاختبار: يعني عدد الفقرات التي يتكون منها الاختبار، وفي هذه الدراسة سيتم استخدام ثلاثة اختبارات بأطوال مختلفة.

– معلمة القدرة Ability: اللوغاريتم الطبيعي لدالة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood Function لإجابة المفحوص اجابة صحيحة على الفقرات التي تعتبر نقطة صفر التدريج عند صعوبتها.

– معلمة الصعوبة Threshold: مستوى القدرة الذي يقابل احتمال 0.50، للإجابة على الفقرة إجابة صحيحة عندما يكون معامل التخمين مساويا للصفر.

– معلمة التمييز Slope: ميل منحنى خصائص الفقرة، الذي يقابل النقطة التي تكون فيها علامة القدرة تساوي صعوبة الفقرة.

– معلمة التخمين Asymptote: هي خط المقاربة الأدنى Asymptote Lower من منحنى خصائص الفقرة، ويمثل احتمالية إجابة المفحوصين ذوي القدرة المتدنية على الفقرة إجابة صحيحة.

– دقة التقدير (Accuracy of Estimation): تعبير يشير إلى جودة التقدير التي يميزها الاحتمالية الكبيرة في أن التقدير قريب من القيمة الحقيقية، حيث يمكن الوصول إلى

ذلك باختيار التقدير غير المتحيز (unbiased estimator)، الذي يتصف تباينه بأنه أقل تباين من أي تقدير آخر غير متحيز، وذلك باستخدام الجذر التربيعي لمعدل مربعات الأخطاء (RMSE).

محددات الدراسة:

1. أجريت هذه الدراسة باستخدام طريقة المحاكاة (Simulation)، بيانات مولدة.
2. فيما يتعلق بتوزيعات معالم الفقرة والقدرة المولدة في الدراسة الحالية، فقد تم تبني التوزيع الطبيعي (0،1) لمعلمة القدرة ومعلمة الصعوبة، والتوزيع المنتظم لمعلمتي التمييز والتخمين.
3. تم إجراء هذه الدراسة بتكرار واحد لعملية تقدير معالم الفقرة والقدرة.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

توليد البيانات

تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة بتوليد بيانات باستخدام المحاكاة (لأن هذا الأسلوب يمكننا من ضبط المتغيرات الخارجية، ولأن هدف الدراسة فحص منهجية عمل نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اللامعلمية) من الاستجابات الثنائية (1، 0) لعينات تحاكي عينات المجتمع الأصلي بطريقة المونتي كارلو (Monte Carlo) بحجوم عينات وأطوال اختبار مختلفة، وذلك باستخدام برنامج (WinGen v3.)، بحيث يتراوح أحجام العينات من (100 إلى 1000) مفحوص تحت افتراض التوزيع الطبيعي للقدرة (1، 0)، واختبارات يتراوح طولها من (20–60) فقرة تحت افتراض التوزيع الطبيعي لصعوبة الفقرات (1، 0)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التمييز بواقع القيمة الابتدائية (0.4) والقيمة النهائية (1.2)، والتوزيع المنتظم لمعلمة التخمين بواقع القيمة الابتدائية (0.2) والقيمة النهائية (0.3) على افتراض أن الاختبار المولدة بياناته هو اختبار الاختيار من متعدد وله أربعة بدائل، تلائم النموذج ثلاثي المعلم، والجدول 1 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمعالم الفقرة الحقيقية لكلٍّ من معلمة التمييز والصعوبة والتخمين لكل حالة من الحالات المشمولة بالدراسة الناتجة عن تفاعل متغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار).

جدول 1 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعالم الفقرة الحقيقية وفقاً لمتغيري الدراسة (طول الاختبار، حجم العينة)

	الإحصائي	عدد الفقرات								
		20 فقرة			40 فقرة			60 فقرة		
		a	b	C	a	b	C	a	b	C
100	المتوسط الحسابي	0.89	-0.02	0.24	0.76	0.25	0.25	0.83	-0.03	0.25
	الانحراف المعياري	0.24	0.92	0.03	0.23	1.01	0.03	0.23	0.88	0.03
250	المتوسط الحسابي	0.89	-0.02	0.24	0.76	0.25	0.25	0.83	-0.03	0.25
	الانحراف المعياري	0.24	0.92	0.03	0.23	1.01	0.03	0.23	0.88	0.03
500	المتوسط الحسابي	0.89	-0.02	0.24	0.76	0.25	0.25	0.83	-0.03	0.25
	الانحراف المعياري	0.24	0.92	0.03	0.23	1.01	0.03	0.23	0.88	0.03

الانحراف المعياري 0.24 0.92 0.03 0.23 1.01 0.03 0.23 0.88 0.03

1000

والجدول 2 يبين معلم القدرة الحقيقية لكل حالة من الحالات المشمولة بالدراسة الناتجة عن تفاعل متغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار).

جدول 2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعلم القدرة الحقيقية وفقاً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار)

حجم العينة	الإحصائي	طول الاختبار		
		20 فقرة	40 فقرة	60 فقرة
100 فرد	القيمة الصغرى	-1.75	-1.75	-1.75
	المتوسط الحسابي	-0.02	-0.03	-0.03
	الانحراف المعياري	0.80	0.80	0.80
	القيمة العظمى	1.43	1.43	1.43
250فرد	القيمة الصغرى	-2.11	-2.07	-2.11
	المتوسط الحسابي	-0.01	-0.01	0.00
	الانحراف المعياري	0.92	0.91	0.91
	القيمة العظمى	2.78	2.78	2.78
500 فرد	القيمة الصغرى	-2.86	-2.80	-2.73
	المتوسط الحسابي	0.04	0.02	0.02
	الانحراف المعياري	0.95	0.95	0.95
	القيمة العظمى	2.37	2.37	2.37
1000 فرد	القيمة الصغرى	-3.25	-3.25	-2.39
	المتوسط الحسابي	0.04	0.05	0.05
	الانحراف المعياري	1.00	0.98	0.97
	القيمة العظمى	3.71	3.71	3.06

والجدول 3، يبين نتائج التحليل العاملي للبيانات المؤَلدة عندما يكون طول الاختبار (20، و40، و60) وحجم العينة (100، و250، و500، و1000)، الذي تم استخدامه بهدف التحقق من افتراض أحادية البعد.

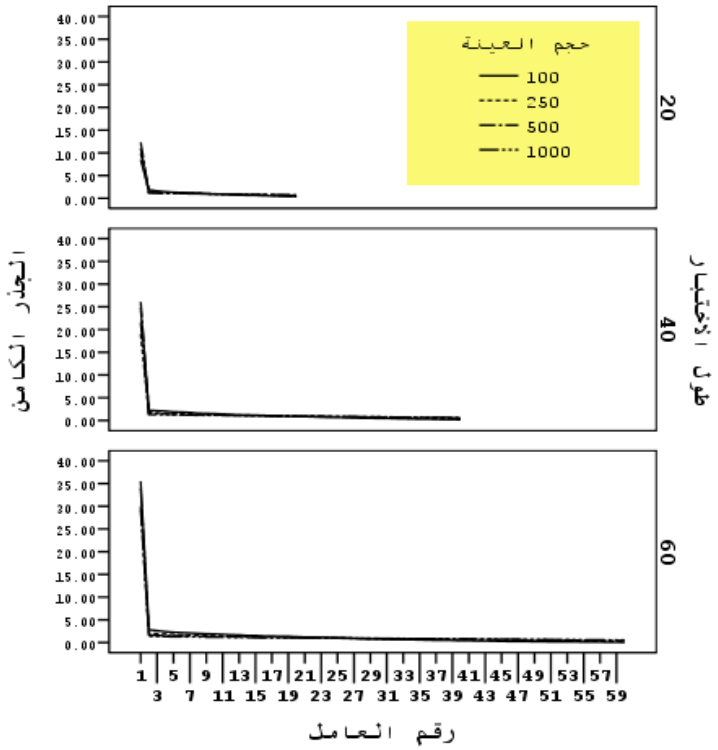
جدول 2: نتائج التحليل العاملي للبيانات المُوَّلدة وفقاً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار)

حجم العينة	طول الاختبار	رقم العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر %	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأوّل / الجذر الكامن الثاني	(الجذر الكامن الأول – الجذر الكامن الثاني) / (الجذر الكامن الثاني – الجذر الكامن الثالث)
100	20	1	8.512	42.6	42.6	4.61	26.30
		2	1.848	9.2	51.8		
		3	1.595	8.0	59.8		
	40	1	24.746	61.9	61.9	11.23	259.75
		2	2.203	5.5	67.4		
		3	2.116	5.3	72.7		
	60	1	35.554	59.3	59.3	12.54	165.83
		2	2.836	4.7	64.0		
		3	2.639	4.4	68.4		
250	20	1	9.843	49.2	49.2	6.93	110.52
		2	1.420	7.1	56.3		
		3	1.344	6.7	63.0		
	40	1	19.015	47.5	47.5	10.78	214.88
		2	1.765	4.4	52.0		
		3	1.684	4.2	56.2		
	60	1	29.942	49.9	49.9	14.68	438.74
		2	2.040	3.4	53.3		
		3	1.976	3.3	56.6		
500	20	1	12.311	61.6	61.6	9.64	233.20

حجم العينة	طول الاختبار	رقم العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر %	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأوّل / الجذر الكامن الثاني	(الجذر الكامن الأول – الجذر الكامن الثاني) / (الجذر الكامن الثاني – الجذر الكامن الثالث)
		2	1.277	6.4	67.9		
		3	1.230	6.1	74.1		
	40	1	26.111	65.3	65.3	17.74	621.76
		2	1.472	3.7	69.0		
		3	1.432	3.6	72.5		
	60	1	29.154	48.6	48.6	17.55	415.90
		2	1.661	2.8	51.4		
		3	1.595	2.7	54.0		
1000	20	1	10.985	54.9	54.9	9.49	190.19
		2	1.158	5.8	60.7		
		3	1.106	5.5	66.2		
	40	1	21.545	53.9	53.9	16.58	818.90
		2	1.299	3.2	57.1		
		3	1.274	3.2	60.3		
	60	1	33.951	56.6	56.6	24.73	1313.86
		2	1.373	2.3	58.9		
		3	1.348	2.2	61.1		

يلاحظ من الجدول 3، أن كافة قيم التباين المفسر عندما يكون طول الاختبار (20، 40، 60) وحجم العينة (100، 250، 500، 1000) قد تخطت الـ 20% كمؤشر أوَّل على أحادية البعد، كما وتخطت جميع قيم عملية قسمة الجذر الكامن الأول على الجذر الكامن الثاني قيمة 2 كمؤشر ثانٍ على تحقق أحادية البعد، وكذلك أظهرت نتائج

عملية قسمة حاصل طرح الجذر الكامن الثاني من الجذر الكامن الأول على حاصل طرح الجذر الكامن الثالث من الجذر الكامن الثاني قيماً ضخمة مما يشير إلى تحقق افتراض أحادية البعد كمؤشر ثالث، والشكل 1، يبين نتائج التحليل العاملي للبيانات المولّدة وفقاً لمتغيري الدراسة (طول الاختبار، وحجم العينة) باستخدام الجذور الكامنة وعدد العوامل كمؤشر رابع على تحقق أحادية البعد.



شكل 1: رسم بياني يوضح نتائج التحليل العاملي للبيانات المولدة وفقاً لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختار)

ومن ثم تم تقدير معالم الفقرات وقدرات الافراد باستخدام النموذج الثلاثي المعلمة باستخدام برنامج (Testgraf version of July 2001)، حيث إن هذا البرنامج يستخدم أسلوب تنعيم النواة (Kernel Smoothing) (اللامعلمي) في تقدير معالم الفقرة والقدرة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (BIAS) الخاصة بمعالم فقرات الاختبار (a, b, c) المقدرة، حيث تم حساب مؤشر الدقة BIAS باستخدام المعادلة

$$Bias(a,b,c^*) = \sum_{i=1}^{N}(a,b,c_i^* - a,b,c_i)/N$$

، متبوعة بإجراء تحليل التباين الثنائي 2- Way Interaction ANOVA للكشف عن مواطن الدقة في كل حالات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (RMSE) الخاصة بمعالم فقرات الاختبار (a, b, c) المقدرة، حيث تم حساب مؤشر الدقة (Root Mean Square Error RMSE) باستخدام المعادلة

$$RMSE(a,b,c^*) = \sqrt{\sum_{i=1}^{N}(a,b,c_i^* - a,b,c_i)^2/N}$$

، حيث

$$a, b, c_i^*$$

هي معالم الفقرات المقدرة ،(a, b, c) هي معالم الفقرات الحقيقية للفقرة i، N عدد الفقرات.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (BIAS) الخاصة بمعلم القدرة المقدرة، حيث تم حساب مؤشر الدقة BIAS باستخدام المعادلة

$$Bias(\theta^*) = \sum_{i=1}^{N}(\theta_i^* - \theta_i)/N$$

، متبوعة بإجراء تحليل التباين الثنائي Way -2 Interaction ANOVA للكشف عن مواطن الدقة في كل حالات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لمؤشر دقة القياس ممثلةً بـ (RMSE) الخاصة بمعلم القدرة المقدرة، وتم حساب مؤشر الدقة RMSE (Root Mean Square Error) باستخدام المعادلة

$$RMSE(\theta^*) = \sqrt{\sum_{i=1}^{N}(\theta_i^* - \theta_i)^2/N}$$

، حيث

θ_i^*

القدرة المقدرة للمفحوص i،

θ_i

القدرة الحقيقية للمفحوص i، N عدد المفحوصين (Weiss, 2009).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: " هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معالم الفقرة (a, b, c) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير طول الاختبار والتفاعل بينهما ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم تقدير قيم معالم الصعوبة والتمييز والتخمين لكل تشكيلات الاختبار باختلاف حجم العينة وطول الاختبار، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معالم الفقرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 4.

جدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معالم الفقرة باختلاف باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

حجم العينة	الإحصائي	طول الاختبار								
		20 فقرة			40 فقرة			60 فقرة		
		a	b	C	a	b	C	a	b	C
100 فرد	المتوسط الحسابي	0.414	2.705	0.452	0.782	-1199757.295	0.383	0.776	2.905	0.453
	الانحراف المعياري	0.73	5.70	0.23	0.90	7587948.93	0.29	0.95	9.25	0.27
250 فرد	المتوسط الحسابي	0.732	1.852	0.441	0.481	28.497	0.320	0.526	1.317	0.407

	الانحراف المعياري	0.92	2.85	0.25	0.69	153.65	0.18	0.50	2.01	0.24
500 فرد	المتوسط الحسابي	0.220	-758199.424	0.219	0.329	0.910	0.299	0.386	1.473	0.273
	الانحراف المعياري	0.14	3390773.62	0.16	0.27	2.04	0.21	0.45	5.57	0.23
1000 فرد	المتوسط الحسابي	0.507	0.896	0.444	0.427	0.574	0.306	0.485	0.475	0.342
	الانحراف المعياري	0.25	1.05	0.23	0.25	1.35	0.19	0.26	1.58	0.18

يلاحظ من الجدول 4 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بتقديرات معالم الفقرات (a, b, c) ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ ان اكبر قيمة لمتوسط تقديرات معلمة التمييز a قد كانت 0.782 بانحراف معياري 0.90، عندما كان حجم العينة 100 وطول اختبار 40 ،اما متوسط تقديرات معلمة الصعوبة b فقد كانت اكبر قيمة لها كبيرة جدا وذلك بسبب عدم قدرة هذه الطريقة (KS) تقدير صعوبة الفقرة التي اجاب عنها او لم يجيب عنها كل المفحوصين، اما متوسط تقديرات معلمة التخمين c فقد كانت اكبر قيمة لها 0.453 بانحراف معياري 0.27 عندما كان حجم العينة 100 فرد وطول الاختبار 60 فقرة .

وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمؤشر التحيز BIAS كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لمعالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 5.

جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر التحيز لتقديرات معالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة وطول الاختبار)

حجم العينة	الإحصائي	طول الاختبار								
		20 فقرة			40 فقرة			60 فقرة		
		مؤشر التحيز لمعالم الفقرات:								
		a	b	c	a	b	C	a	b	C
100 فرد	المتوسط الحسابي	-0.47	2.72	0.21	0.02	-1199757.55	0.13	-0.05	2.94	0.20
	الانحراف المعياري	0.69	5.55	0.23	0.92	7587949.12	0.2	1.02	9.2	0.2

7	0		9						
0.16	1.35	-0.30	0.07	28.24	-0.28	0.20	1.87	-0.15	المتوسط الحسابي 250 فرد
0.24	1.94	0.54	0.18	153.48	0.71	0.24	3.01	1.03	الانحراف المعياري
0.02	1.51	-0.44	0.05	0.66	-0.43	-0.02	-758199.40	-0.67	المتوسط الحسابي 500 فرد
0.22	5.63	0.51	0.21	1.60	0.35	0.16	3390773.74	0.189	الانحراف المعياري
0.09	0.51	-0.34	0.05	0.32	-0.33	0.20	0.92	-0.38	المتوسط الحسابي 1000 فرد
0.18	1.33	0.31	0.18	1.14	0.35	0.23	1.14	0.32	الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول 5 وجود فروق ظاهرية بين القيم المطلقة للمتوسطات الحسابية الخاصة بمؤشر التحيز لتقديرات معالم الفقرات (a, c ,b) ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ ان اقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز لمعلمة التمييز a قد كانت 0.02 بانحراف معياري 0.92، عندما كان حجم العينة 100 وطول الاختبار 40، اما معلمة الصعوبة b فقد كانت اقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز 0.32 بانحراف معياري 1.14 عندما كان حجم العينة 1000 وطول الاختبار 40، اما معلمة التخمين c فقد كانت اقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز 0.02 بانحراف معياري 0.16 عندما كان حجم العينة 500 وطول الاختبار 20 فقرة.

وفي ضوء ما تقدم، تم إجراء تحليل التباين الثنائي Way-2 Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، طول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 6.

جدول 5 نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة وطول الاختبار)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية

طول الاختبار	0.771	2	0.386	1.531	0.217
حجم العينة	2.378	3	0.793	3.147	0.025
طول الاختبار× حجم العينة	1.715	6	0.286	1.135	0.341
الخطأ	117.379	466	0.252		
الكلي	122.244	477			

يتضح من الجدول 6 عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدرة تعزى لمتغير طول الاختبار، والتفاعل بين متغيري طول الاختبار وحجم العينة؛ مما يعني عدم تأثر دقة تقدير معلمة التمييز بطول الاختبار والتفاعل بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار، كما يتبين من الجدول 6 وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة؛ أي أن هناك تأثيرا لمتغير حجم العينة في دقة تقدير معلمة التمييز، ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار levene للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين الأوساط الحسابية لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة تمييز الفقرة المقدرة وفقا للمتغير، حيث بلغت قيمة F المحسوبة لاختبار levene ما مقداره 1.012 عند درجتي حرية (11 للبسط، 466 للمقام) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) مما يعني إمكانية استخدام اختبار Schefee للمقارنات البعدية، لتحديد لصالح أي من حجوم العينات قد كانت الفروق بينها دالة إحصائيا، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 من جهة وحجوم العينات (1000،500،250) على التوالي، ولصالح حجم العينة 100، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم العينة 250 من جهة وحجوم العينات (500، 1000) على التوالي، ولصالح حجم العينة 250، وقد يعزى ذلك إلى النموذج الرياضي المستخدم في طريقة التقدير (KS)، حيث ان هذه الطريقة تستخدم الرتب في تقدير معالم الفقرة، وأنها تعمل ترتيب عشوائي للرتب المتشابهة (لا يوجد أفراد أو فقرات لها نفس الرتبة)، وهذا يؤدي خسارة في المعلومات، لذلك عندما يكون حجم العينة قليل نسبيا فان دقة التقدير تكون اكبر لأن احتمالية وجود رتب متساوية يكون اقل، ولم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم العينة 500 وحجم العينة 1000، وهذه النتيجة تتوافق مع ما ادعاه رامسي (Ramsay,1991) انه يمكن تقدير معالم الفقرات باستخدام عدد قليل من الفقرات والمفحوصين.

كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2-Way Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (b) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 7.

جدول 6 نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (b) المقدرة باختلاف متغيري (طول الاختبار، وحجم العينة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائ

			المربعات		ية
طول الاختبار	4461624783675.400	2	2230812391837.700	0.844	0.431
حجم العينة	5742335895015.290	3	1914111965005.100	0.724	0.538
طول الاختبار×حجم العينة	19429912163911.200	6	3238318693985.200	1.225	0.292
الخطأ	1231975654788660.000	466	2643724581091.550		
الكلي	1261609527631270.000	477			

يتضح من الجدول 7 عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (b) المقدرة تعزى لمتغير طول الاختبار، او متغير حجم العينة، او التفاعل بينهما (طول الاختبار، حجم العينة)؛ مما يعني عدم تأثر دقة تقدير معلمة الصعوبة بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار والتفاعل بينهما، وان الفروق في المتوسطات الحسابية ناتجة عن الصدفة، وقد يعزى كبر قيم المتوسطات الحسابية الى ان طريقة التقدير المستخدمة في النموذج الثلاثي اللامعلمي (KS) لا تستطيع تقدير معلمة صعوبة الفقرة التي اجاب عليها او لم يجيب عليها جميع الافراد، لذلك قدرت صعوبة بعض الفقرات كبيرة جدا(الفقرات التي لم يجيب عليها كل الافراد) ومرة اخرى قدرت صعوبة بعض الفقرات قليلة جدا (الفقرات التي اجاب عنها كل الافراد)، بعكس طريقة التقدير المستخدمة في النماذج المعلمية (طريقة الارجحية العظمى الهامشية) والتي تستطيع تقدير معالم الفقرة التي اجاب او لم يجيب عليها جميع الافراد.

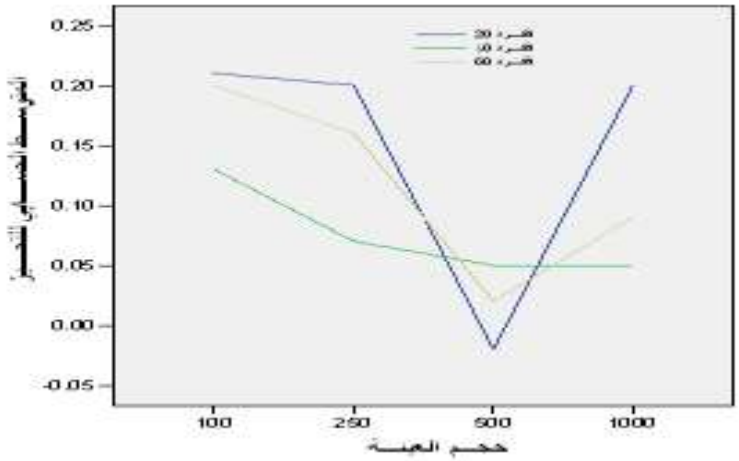
كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي Way-2 Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 8.

جدول 7 نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طول الاختبار	0.311	2	0.155	5.055	0.007
حجم العينة	0.543	3	0.181	5.889	0.001
طول الاختبار× حجم العينة	0.754	6	0.126	4.090	0.001

الخطأ	14.315	466	0.031
الكلي	15.922	477	

يتضح من الجدول 8 وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (c) المقدرة تعزى لمتغير طول الاختبار ومتغير حجم العينة والتفاعل بينهما؛ مما يعني تأثر دقة تقدير معلمة التخمين بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار والتفاعل بينهما، ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار levene للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين الأوساط الحسابية لقيم مؤشر التحيز لتقديرات معلمة تمييز الفقرة المقدرة وفقا للمتغير، حيث بلغت قيمة F المحسوبة لاختبار levene ما مقداره 2.012 عند درجتي حرية (11 للبسط، 466 للمقام) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) مما يعني امكانية استخدام اختبار Schefee للمقارنات البعدية، لتحديد لصالح أي من حجوم العينات قد كانت الفروق بينها دالة إحصائيا، حيث تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 وحجم العينة 250، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 من جهة وحجوم العينات (500،1000) من جهة اخرى ولصالح حجم العينة 500، و1000، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 250 من جهة وحجوم العينات (500، 1000) من جهة اخرى ولصالح حجم العينة 500 ، 1000على التوالي، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 500 وحجم العينة 1000 ولصالح حجم العينة 500 ،اما متغير طول الاختبار، (بعد التأكد من تجانس التباين لإمكانية استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية) فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 20 فقرة، و40 فقرة ولصالح طول الاختبار 40 فقرة، وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 40 فقرة، و60 فقرة ولصالح طول الاختبار 40 فقرة، ولم يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 20 فقرة، و60 فقرة، مما يعني ان هذا النموذج مناسب ويكون أكثر دقة عندما يكون التخمين اقل ما يمكن او في النماذج التي تفترض التخمين صفر، ولتوضيح اثر التفاعل بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار في دقة تقدير معلمة التخمين (c)؛ أي أن هناك تأثيرا مشتركا لكل من العاملين، فقد تم تمثيل هذا التفاعل بيانيا كما في الشكل رقم(2) وذلك بالاستعانة بالأوساط الحسابية في الجدول رقم (5).



شكل 2: التفاعل لمغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار) لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات معلمة الفقرات (a) المقدرة

يلاحظ من الشكل رقم 2 ان متوسط مؤشر الدقة BIAS قد كانت اقل ما يمكن عند حجم العينة 500، وطول الاختبار 20 ، يليها متوسط مؤشر الدقة BIAS عند حجم العينة 500، وطول الاختبار 40، وكان متوسط مؤشر الدقة PIAS اكبر شيء عند حجم العينة 500، وطول الاختبار 60 فقرة، مما يعني ان افضل دقة تقدير لمعلمة التخمين c كانت عند حجم العينة 500 فرد وطول الاختبار 20 فقرة.

كذلك في ضوء ما تقدم، فقد تم حساب قيم مؤشر RMSE كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لمعالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 9.

جدول 8 قيم مؤشر RMSE لتقديرات معالم الفقرات باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

طول الاختبار	حجم العينة	لمعلمة التمييز RMSE	لمعلمة الصعوبة RMSE	لمعلمة التخمين RMSE
20 فقرة	100 فرد	0.825	6.057	0.308
	250 فرد	1.016	3.484	0.309
	500 فرد	0.692	3390773.597	0.161
	1000 فرد	0.489	1.441	0.303
40 فقرة	100 فرد	0.912	7587948.714	0.313
	250 فرد	0.752	154.160	0.186
	500 فرد	0.549	1.714	0.208
	1000 فرد	0.478	1.172	0.188
60 فقرة	100 فرد	1.008	9.587	0.337
	250 فرد	0.619	2.347	0.285
	500 فرد	0.670	5.783	0.223
	1000 فرد	0.461	1.412	0.204

يلاحظ من الجدول 9، أن كافة قيم مؤشر دقة التقدير RMSE لمعالم فقرات الاختبار ذي البيانات المؤلدة (a, b, c) عندما كان حجم العينة 100فرد وطول الاختبار 20 فقرة، قد كانت أصغر ظاهرياً من قيم مؤشر دقة التقدير RMSE لمعالم فقرات الاختبار ذي البيانات المؤلدة (a, b, c) عندما كان حجم العينة(250، 500، 1000) فقرة وطول الاختبار (40، 60) فقرة في معظم حالات الدراسة تقريبا. مما يعني أن دقة تقدير معالم الفقرة (a, c ,b) عند حجم عينة 100فرد وطول اختبار 20 فقرة قد كان أكثر دقة ظاهرياً بما كان عليه الأمر عندما كنت حجوم العينات (250، 500، 1000) واطول الاختبارات (40، 60)، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج تحليل التباين لمؤشر دقة التقدير BIAS، وقد يعزى ذلك إلى طريقة التقدير (KS) المستخدمة في التقدير، والتي تعتمد في تقديرها على الرتب، حيث إنها تحول الدرجات الخام إلى رتب، ثم تقدر منحنى خصائص الفقرة، ومن ثم تقدر قيم المعالم، فكلما زاد حجم العينة وطول الاختبار يؤدي الى زيادة عدد الرتب وبالتالي زيادة عدد الرتب المتشابهة وهذا يؤدي إلى خسارة في

المعلومات، وبالتالي إلى انخفاض دقة التقدير. كما ان هذه النتيجة تتوافق مع الادب النظري في أن كفاءة النموذج اللامعلمي تكون أفضل عند حجوم العينات وأطوال الاختبارات الصغيرة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات مؤشرات دقة تقدير معلمة القدرة θ المقدرة تعزى لمتغير حجم العينة ومتغير طول الاختبار والتفاعل بينهما؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، والجدول 10 يبين هذه النتائج.

جدول 9 المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لقيم القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

طول الاختبار	الإحصائي	حجم العينة			
		100 فرد	250 فرد	500 فرد	1000 فرد
20 فقرة	المتوسط الحسابي	0.584	0.311	0.214	-0.034
	الانحراف المعياري	2.28	1.88	1.81	1.79
40 فقرة	المتوسط الحسابي	-0.096	0.022	0.040	-0.023
	الانحراف المعياري	1.70	1.48	1.49	1.47
60 فقرة	المتوسط الحسابي	0.124	0.076	0.033	0.009
	الانحراف المعياري	1.51	1.35	1.34	1.30

يلاحظ من الجدول 10 وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بمعلمة القدرة (θ) المقدرة ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ ان اكبر قيمة لمتوسط معلمة القدرة (θ) المقدرة قد كانت 0.584 بانحراف معياري 2.28، عندما كان حجم العينة 100 فرد وطول اختبار 20 فقرة، كما يلاحظ من الجدول 10 ان اقل قيمة لمتوسط معلمة القدرة (θ) المقدرة قد كانت 0.009 بانحراف معياري 1.30 عندما كان حجم العينة 60 فقرة وطول الاختبار 1000 فرد .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشر التحيز BIAS كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لتقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 11.

جدول 10 المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمؤشر التحيز لتقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة وطول الاختبار)

طول الاختبار	الإحصائي	حجم العينة			
		100 فرد	250 فرد	500 فرد	1000 فرد
20 فقرة	المتوسط الحسابي للتحيز	0.615	0.329	0.224	-0.057
	الانحراف المعياري للتحيز	1.79	1.42	1.33	1.25
40 فقرة	المتوسط الحسابي للتحيز	-0.065	0.040	0.050	-0.046
	لانحراف المعياري للتحيز	1.21	1.02	0.97	0.92
60 فقرة	المتوسط الحسابي للتحيز	0.155	0.094	0.042	-0.013
	الانحراف المعياري للتحيز	0.98	0.73	0.70	0.63

يلاحظ من الجدول 11وجود فوق ظاهرية بين القيم المطلقة لقيم المتوسطات الحسابية لمؤشر التحيز لتقديرات القدرة ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين، حيث يلاحظ ان اقل قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز لتقديرات معلمة القدرة (θ) قد كانت 0.013 بانحراف معياري 0.63، عندما كان حجم العينة 1000 فرد وطول اختبار 60 فقرة، كما يلاحظ من الجدول 11 ان اكبر قيمة مطلقة لمتوسط مؤشر التحيز لتقديرات معلمة القدرة (θ) قد كانت 0.615 بانحراف معياري 1.79 عندما كان حجم العينة 100 وطول الاختبار 20 فقرة .

وفي ضوء ما تقدم، تم إجراء تحليل التباين الثنائي 2- Way Interaction ANOVA لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 12.

جدول 11 نتائج تحليل التباين الثنائي لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طول الاختبار	19.822	2	9.911	7.132	0.001
حجم العينة	41.831	3	13.944	10.034	0.000

طول الاختبار× حجم العينة	15.471	6	2.579	1.855	0.085
الخطأ	7696.219	5538	1.390		
الكلي	7773.343	5549			

يتضح من الجدول 12 وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لقيم مؤشر التحيز BIAS لتقديرات القدرة (θ) المقدرة تعزى لمتغير طول الاختبار ومتغير حجم العينة؛ مما يعني تأثر دقة تقدير معلمة القدرة بمتغيري حجم العينة وطول الاختبار، وللكشف عن مواقع الفروق بين متوسطات مؤشر الدقة (BIAS)، وبعد التأكد من تجانس التباين للمتغيرين حجم العينة، وطول الاختبار كون المتغيرين متعددين المستويات باستخدام اختبار levene، تم استخدام اختبار شفيهSchefee للمقارنات البعدية، لمتغيري حجم العينة وطول الاختبار على التوالي، حيث تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 100 فرد من جهة و(250، 500، 1000) فرد من جهة أخرى، ولصالح 250 فرد و500 فرد و1000 فرد على التوالي، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حجم العينة 250 من جهة و(500، 1000) فرد من جهة أخرى، ولصالح 500 فرد و1000 فرد على التوالي، مما يعني ان دقة تقدير معلمة القدرة (θ) تزداد بزيادة حجم العينة، أما متغير طول الاختبار فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول الاختبار 20 فقرة و40 فقرة ولصالح طول اختبار 40 فقرة، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طول اختبار 20 فقرة و60 فقرة ولصالح 60 فقرة، مما يعني ان دقة تقدير معلمة القدرة كانت أفضل في حجوم العينات واطوال الاختبار الكبيرة، وقد يعزى ذلك إلى باراميتر التهذيب Parameter (h Smoothing)))، المستخدم في برنامج (TESTGRAF)، حيث انه يتأثر في حجم العينة ويزداد بشكل ملاحظ مع زيادة حجم العينة، ويساوي N1,1 ؛ وبالتالي يزداد h بزيادة حجم العينة؛ مما يعني زيادة دقة التقدير، وقد يعزى ذلك الى العلاقة الارتباطية بين دقة تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، حيث ان دقة تقدير معلمة التخمين تزداد بزيادة حجم العينة، وهذا يؤثر على دقة تقدير معلمة القدرة، لأن دقة تقدير معلمة القدرة تكون اكبر عندما يكون التخمين اقل ما يمكن، وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة دي لاتوري وايوان (de la Torre & Yuan,2010) التي أشارت إلى أن حجم العينة يؤثر على قدرة الاختبار في تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، والى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير معلمة القدرة ومعالم الفقرة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فو (Fu, 2010) والتي أشارت إلى أن هناك تباينا في دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة حسب مستوى التخمين الموجود في الاختبار، وحجم العينة المستخدمة، وطول الاختبار، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن دقة تقدير معلمة القدرة، ومعالم الفقرة تعتمد على معيار الدقة المستخدم في كل واحد من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة.

وكذلك تم حساب قيم مؤشر RMSE كمؤشر من مؤشرات دقة التقدير لتقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)، وذلك كما هو مبين في الجدول 13.

جدول 12 قيم مؤشر RMSE لتقديرات القدرة θ المقدرة باختلاف متغيري (حجم العينة، وطول الاختبار)

طول الاختبار	حجم العينة			
	100	250	500	1000

	فرد	فرد	فرد	فرد
20 فقرة				
	1.795	1.232	1.227	1.117
40 فقرة				
	1.282	0.945	0.944	0.887
60 فقرة				
	1.089	0.838	0.730	0.606

يلاحظ من الجدول 13، أن كافة قيم مؤشر دقة التقدير RMSE لتقديرات القدرة (θ) قد كانت اصغر ظاهريا عندما كان طول الاختبار 60 فقرة وحجم العينة 1000 مفحوص. مما يعني أن دقة تقدير معلمة القدرة (θ) قد كان أكثر دقة ظاهرياً بما كان عليه الأمر عندما كانت حجوم العينات(100، 250، 500) واطول الاختبارات (40، 20) فقرة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة هامبلتون وكوك (Cook, 1980 & Hambleton) التي توصلت الى أنه بزيادة حجم العينة، وعدد الفقرات، تزداد دقة التقدير لقدرة الفرد باستخدام النموذج الثلاثي المعلمة .

الخلاصة والتوصيات

تبين للباحث من خلال نتائج الدراسة بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة الصعوبة (b)، تعزى لمتغيري حجم العينة وطول الاختبار والتفاعل بينهما، الا ان هناك تأثيرا لمتغيري الدراسة (حجم العينة، وطول الاختبار) والتفاعل بينهما على دقة تقدير معلمة التخمين (c)، حيث اظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التخمين (c) يعزى لمتغير حجم العينة، وبعد إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه Schefee تبين ان دقة تقدير معلمة التخمين (c) لا تختلف عندما كان حجم العينة (100، 250) وهي اقل دقة مما كان عليه الحال عندما كان حجم العينة (500، 1000)، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التخمين (c) يعزى لمتغير طول الاختبار، ولصالح طول الاختبار 40 فقرة، وبينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التخمين (c) يعزى للتفاعل بين متغيري حجم العينة وطول الاختبار، واظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التمييز (a) يعزي لمتغير حجم العينة، وبعد إجراء اختبار شافية Schefee للمقارنات البعدية تبين أن هناك فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة التمييز (a) ولصالح العينات الصغيرة (100، 250)، واعتمادا على ذلك فان الباحث يوصي مطوري الاختبارات بإمكانية استخدام طريقة (KS) اللامعلمية، لتقدير معالم الفقرة في الفقرات التي يكون فيها التخمين صفر او اقل ما يمكن (مثل الفقرات المقالية)، ويوصي باستخدامها عندما لا تفي البيانات بافتراضات النماذج المعلمية.

كما كشفت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير القدرة (θ) يعزى لمتغير طول الاختبار، كما تبين وجود فرق دال إحصائياً في دقة تقدير معلمة القدرة (θ) يعزى لمتغير حجم العينة، وبعد إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه Scheffeتبين ان دقة تقدير القدرة (θ) كانت اكثر عند حجم العينات الكبيرة (500، 1000) مما كان عليه الامر عند حجوم العينات الصغيرة (100، 250)، مما يعني ان دقة تقدير القدرة (θ) تحتاج الى حجوم عينات كبيرة نسبيا، مقارنتا بما كان عليه الامر عند تقدير معالم الفقرة. واعتمادا على ذلك فان الباحث يوصي مطوري

الاختبارات بإمكانية استخدام طريقة (KS) اللامعلمية في تقدير معالم الفقرات، وتحديدا عندما تكون حجم عينة المفحوصين قليلة، حيث تكون دقة التقدير لمعالم الفقرة عالية، مما ينعكس ايجابا على جودة التقديرات والتخلص من مشكلة حجم العينة وطول الاختبار الكبيرين التي تتطلبها النماذج المعلمية. كما يوصي الباحث باستخدام هذه الطريقة في الغرف الصفية لتقدير معالم فقرات الاختبارات عندما تكون حجوم العينات قليلة، وفي الاختبارات التي يكون فيها التخمين اقل ما يمكن، ويوصي الباحث باستخدام طريقة KS لتقدير قدرات الأفراد في منتصف متصل القدرة؛ بمعنى أن دقة تقدير معلمة القدرة تكون اقل في طرفي متصل القدرة، وذلك ان هذه الطريقة لا تستطيع تقدير قدرة الأفراد الذين اجابوا او لم يجيبوا اجابة صحيحة على كل الفقرات.

وأخيرا يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى مماثلة باستخدام بيانات حقيقية، ودراسة اثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة تحت ظروف خاصة من توزيعات مستويات القدرة ومستويات معالم الفقرات، (منتظم، ملتوي لليمين، ملتوي لليسار)، ويوصي الباحث استخدام النموذج ثنائي المعلمة والنموذج أحادي المعلمة لتقصي دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة باختلاف متغيري حجم العينة وطول الاختبار، وذلك للسيطرة على معلمة التخمين، كما يوصي بإجراء دراسات مماثلة لكن في ظل تغيير بارامتر التهذيب h .

المراجع:

- الشريفين، نضال كمال.(2012) .أثر طريقة تقدير معالم الفقرة وقدرات الأفراد على قيم معالم الفقرة، والخصائص السيكومترية للاختبار، في ضوء تغير حجم العينة. المجلة التربوية، 26(104)،177-238 .
- عودة، احمد سليمان. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- Casella, G., & Berger, R.L., (1990).**Statistical Inference**, Belmont, CA, Duxbury. Coombs, C.H. (1964).A theory of data, New York, Wiley.
- Crocker, L., &Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory**. NY: Holt, Rinhart &Winston.
- De la Torre, Jimmy; Yuan Hong (2010). Parameter Estimation With Small Sample Size A Higher-Order IRT Model Approach. **Applied Psychological Measurement**.. 34 (4), p267-285.
- Douglas, J. (1997). Joint consistency of nonparametric item characteristic curv and ability estimates. **Psychometrika**, 47, 7-28.
- Douglas, J. (1997). Joint consistency of nonparametric item characteristic curves and ability estimation. **Psychometrika**, 62, 7-82.
- Fitzpatrick,& Ann . R. (2001) . The effects of test length and

Computerized Adaptive Testing Laboratory.

- Hambleton, R. Swaminathan, H. and Rogers, H. (1991) .**Fundamental of item response theory** .New York: Sage.
- Hambleton, R., & Swaminthan, H. (1985). **Item response Theory Principle and Application**. Boston: Kluwer: Nijhoff Publishing.
- http://www.psych.mcgill.ca/faculty/ramsy.htm.
- Kerlinger, F. N. and Pedhazur, E.J. (1973) **Multiple regression in Behavioral research**. New York: Holt, Rinchart and Winston, Inc,
- Kingma, J., & Tenvergert, E. (1985). A Nonparametric Scale Analysis of development of Conservation. **Applied Psychological Measurement**, **9**(2), 375-387.
- Koning, E.; Sijtsma, K. &Hamers, J. (2002). Comparison of Four IRT Models When Analysing Two Test for Inductive Reasoning .**Applied** sample Size on the reliability and equating of tests Composed of constructed – response item. **Applied Measurement in Education**, 14(1): 412-425.
- Fu, Qiong (2010) **Comparing Accuracy of Parameter Estimation Using IRT Models in the Presence of Guessing**. Unpublished PhD dissertation, Illinois University, USA.
- Hambelton, K. (1993). Principles and selected applications of item response theory .in R. L.linn(Ed) **Educational Measurement**.(3 ed.)(pp.147-200) phoenix: theory press.
- Hambleton, R. K., & Cook, L. (1980). The robustness of latent trait models and effects of test length and sample size on the precision of ability estimates. In D. J. Weiss (Ed.), **Proceeding of the 1979 Computerized Adaptive Testing Conference**, 36-52. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Department of Psychology. Psychometric Methods Program,

[Computer Software and manual] .Retrieved from

- Reckase, &Mark, D. (1978) A Comparison of the one and three Parameter logistic model for item calibration. **Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, Toronto, Canada. {on - Line}Available: http: // Eric .ed .gov.
- Reeve, B. (2004). **Applications of item response theory (IRT) modeling for building an evaluating questionnaires measuring patient- reported outcomes**. Web site: httb://outcomes.cancer.gov/conference/irt/ree-ve.pdf.
- Schmitt, T.; Sass, D.; Sullivan, D.; Walker, C. (2010).A Monte Carlo Simulation Investigating the Validity and Reliability of Ability Estimation in Item Response Theory with Speeded Computer Adaptive Tests. **International Journal of Testing**, 10: 230–261,
- Sijtsma, K. & Hamker, B. T. (2000). A taxonomy of IRT **Psychological Measurement**, **26**(3),302-320
- Lew, P., Dunbar, S., and Kolen, M. (2004). A Compression of parametric Approaches to Item Analysis for multiple – choice tests, **Education and psychological measument**, **G4** (4), 565-587
- Liang, T. (2010).An Assessment of the Nonparametric Approach of Evaluating the fit of Item Response Model. **Dissertation Abstract International**, (UMI No. 3397726).
- Lord, F. M. (1980). **Application of item response theory to practical testing problems**. Hillsadle, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- **Psychometrica**, 47 , 397- 412
- Ramsay, J. (1991). Kernel Smoothing Approaches to Non-para Metric Item characteristic Curve Estimation. **Psychometrika**, **56** (4), 611 – 630.
- Ramsey, J. (2000). **Test Graf**: **A program For the graphical analysis of multiple-choice tests and questionnaire data**

(pp.347- 349).New York :Springer- Verlag.

- Wang, T., & Vispoel, W. P. (1998). Properties of ability Estimation Methods in Computerized Adaptive Testing. **Journal of Educational Measurement**, **35**(2), 109 – 135.
- Weiss, D. J. (2009) .**Termination Criteria in Computerized Adaptive Tests**: **Variable – Length CATs Are Not Biased**. Paper Presented in the 2007 GMAC Conference on Computerized Adaptive Testing. Minneapolis.

models for ordering of persons and item using simple sum scores .**Journal of Educational and Behavioral Statistics**, **25**(2), 391-415 .

- Sijtsma, K. (1998). Methodology review: Nonparametric IRT approaches to the analysis of dichotomous item scores. **Applied Psychological Measurement**, **22**, **3–31**.
- Sijtsma, K. & Molenaar, I. (2002). **Introduction to Nonparametric Item Response Theory**. Sage Publication, International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks: London. New Delhi.
- Thisen, D., & Wainer, H, (1982). Some standard errors in item response theory.
- Van der Linden, W.J, &Hambleton , R .K.(1997) .Part IV :**Non–Parametric models introduction** in W. J. van der Linden & R. K. Hambleton,(1994),**Handbook of modern item response theory**

الشخصية النرجسية وعلاقتها بالعدوانيه واحترام الذات وإدمان الانترنت لدى طلاب الجامعه

د. مصطفى ابوالمجد سليمان مفضل

أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى

د. هدى أحمد خلف خليل

مدرس الصحة النفسية بكلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن مستوى النرجسية لدى طلاب الجامعة والتعرف على طبيعة العلاقة بين النرجسية والعدوانية واحترام الذات وادمان الانترنت لدى طلاب الجامعة،كذلك معرفة هل يوجد تأثير لتفاعل متغيري النوع (ذكور – إناث) ، والتخصص الدراسي (أدبي – علمي) على مقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة.

ولتحقيق هذه الاهداف تم استخدام الادوات التالية فى الدراسة الحالية: مقياس الشخصية النرجسية ، مقياس إدمان الانترنت لدى طلاب الجامعه ، مقياس إحترام الذات من إعداد الباحثان ومقياس العدوان إعداد : معتزسيد عبدالله وصالح عبدالله ابوعباه.وذلك على عينة تكونت من (700) طالب (365 ذكور ، 335 إناث) ممن تتراوح أعمارهم بين (19 - 21) الملتحقين ببعض كليات جامعة جنوب الوادى بقنا .

وكانت من اهم النتائج التى تم التوصل اليها وكانت من اهم النتائ التى تم التوصل اليها فى الدراسة الحالية انه توجد فروق داله احصائيا فى نسبة انتشار النرجسية بين الذكور والاناث من طلاب الجامعة لصالح الذكور، كما توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الطلاب (ذكور ، إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس العدوان ،كما توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الطلاب (ذكور ، إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إحترام الذات، توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الطلاب (ذكور ، إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إدمان الانترنت ، كمايوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (أدبي– علمي) ذو تأثير كبير (0.19) على الدرجة الكلية لمقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة .

المقدمة :

مرحلة الرشد من المراحل الهامة فى حياة الفرد ، حيث تمثل للشباب ما به من طاقات عديده يتم توظيفها للعمل والانتاج ، كما انها المرحلة التى يثبت فيها العديد من الخصائص الشخصية التى قد ينشأ عليها الفرد فى مرحلة الطفوله وخاصة من الوالدين ، كذلك الخصائص التى يكتسبها الفرد فى المراحل التاليه وهى مرحلة المراهقه ، وما يدعمه لديه من بث الثقة فى النفس وحبها بشكل معتدل ، وتنمية الشعور بتقديرها او الشعور بعظمة الذات وحبها بصورة مرضيه وتجاهله لكل ما حوله ماعدا موضوع الذات ومن ثم الانغلاق عليها وتجنب الاخرين .

ففى العصر الحالى يزداد الاهتمام بالفرديه والشكل والتنافس والانجاز بمختلف انواعه الاكاديمية والمهنية والتكنولوجيه ، ذلك الاهتمام الذى يساعد فى زيادة انتشار نمط الشخصية النرجسية *Narcissistic Personality* ، حيث يرى

ميلون وآخرون (*Millon, Crossman, Millon, Meagher, & Ramnalh,2004:333*) أنه بالرغم من ظهور مصطلح النرجسية Narcissisticmقديما الا انه يبدو اكثر ظهورا فى اواخر القرن العشرين . والمتتبع للتراث السيكولوجى يجد ان هناك قلة اهتمام بالشخصية النرجسية ومن تناولها ركز فقط على المرضى الذين يعانون اضطراب الشخصية النرجسية والمترددين على المستشفيات (*Stone , 2001 : 267*) .

وقد ظهر فى الاونه الاخيرة اهتمام متزايد بالنرجسية كظاهره نظريه بنائيه ومجتمعيه وبالرغم من انه ليس هناك بيانات ميدانيه عن معدل انتشارالنرجسية الا ان بعض الكلينيكين لاحظوا تزايد فى الحالات التى تطلب العلاج من هذا الاضطراب (*Ansell, 2009 & ,Pincus*) . حيث يقدر نسبة المرضى النفسيين المترددين على العيادات النفسية ولديهم اضطراب الشخصية النرجسية بحوالى 2-16 % (*Sperry, 2005:146*) .كما تقدر جمعية الاطباء النفسيين الامريكية مدى انتشار اضطراب الشخصية النرجسية بـ 1% من مجموع سكان العالم (*Dobbert, 2007:94*) .

مشكلة الدراسة :

ترتبط النرجسية لدى الراشدين ببعض انماط السلوك غير المرغوبه ، فعلى سبيل المثال يميل النرجسيون لان يكونو اكثر رغبة فى الانتقام واقل استعداد للتسامح (*DeYoung , 2009*) واكثر قلقا ، واكثر اندفاعيه واكثر عدوانا واكثر غضبا (*Ongen ,2010 ; ; 2009, Lock Hill ,2010& Besser*) ؛ بينما يفسر فينخل (2006 : 326) السلوك العدوانى لدى النرجسيين بانه نزعه للتعبير عن الاحباطات عن طريق الاستجابات السادية العاتية ويوجد فى مرحلة الرشد نوعان من النرجسية نرجسية سوية ونرجسية غير سوية ، حيث ركز العلماء على الشكل السوى للشخصية النرجسية حيث تحتوى شخصية الفرد العادى على مكونات نرجسية لها خصائص توافقية مثل الانبساطية وخصائص نرجسية غير توافقية مثل الشعور بالصداره ، وعلى النقيض من ذلك نظر علماء علم النفس الكلينيكى الى النرجسية على انها اضطراب فى الشخصية له علاقه بالمخرجات غير التوافقيه مثل التعالى ونقص التعاطف والرغبة فى استغلال الاخرين بالاضافة الى عدم الاتزان الانفعالى (*Hill ,2010& Besser*) .

وكل فرد منا فى الواقع لديه مكونات نرجسية فى شخصيته وهذا ما يسمى بالنرجسية الصحية *Healthy Narcissism* ، والتى تشير الى احترام الذات بعكس النرجسية المرضية *Pathological Narcissism* والتى تقوم على تضخم الفرد لأناه (عبدالرقيب البحيرى ، 2007: 32) .

ويظهر المعنى المرضى للنرجسية فى بعض السمات والسلوكيات التى تميز الشخص النرجسى كتضخيم الذات الزائد ، واستغلال الاخرين وطبقا لما بقوله بيسر وهل (*Besser Hill , 2010&*) فإن النرجسية المرضيه يعزى لها استجابات الفرد غير التوافقيه فى مواقف واحداث الحياة السلبية ، والثانى سوى ذو وظائف طبيعية فى حياة الفرد . وهذا ما اكده روبرتس وآخرون (*Roberts, Edmonds, & Grijalva, 2010*) حيث يروا ان هناك شكلان للنرجسية الاول مرضى والاخر عبارة عن مرحلة نمو طبيعة ، اذا يرو ان الافراد يتخلصون تدريجيا من النرجسية الصريحة *Overt narcissism* خلال مراحل حياتهم .

بالرغم من ان هناك دراسات اشارت الى وجود بعض الجوانب الايجابية للشخصية النرجسية مثل الانبساطية والجرأة وقلة الخجل واقل شعورا بالوحدة النفسية واقل قلقا واكتئابا واقل عصابية (*Ashton,2005; Miller, & Lee Pilkonis,2007; & .Campbell*

Schweartz,2010 ; Kovacs ,2011) ؛ إلا ان بعض الدراسات اشارت الى ان النرجسية ترتبط ببعض السمات والانماط السلوكية غير السوبه مثل العدوان ، وإدمان العاب الانترنت وادمان مواقع التواصل الاجتماعى وتدنى احترام الذات ،وادمان استخدام الانترنت (*Jessica & Christopher ,Sarah , Kristy Keith , 2008 ; Eun & Laura ; 2007, Se joo, 2008 ; & Taeyun , ,Kee Kenneth ,2009 ; Demet , 2010 ; Jin-Jun &Zhi- Qiang –Da , Liang , Linda ,2013*).

ونظرا للتطور فى اشكال التغير الاجتماعى الذى يتطلب اشكالا جديده من الشخصية وانماط جديده من اساليب التنشئة الاجتماعية وطرقا جديده لتنظيم الخبرة ومن ثم تأتى الشخصية النرجسية نتيجة لما تفرزه التغيرات الاجتماعية من تأثيرات سيكولوجية على اشكال الشخصية ، وبالتالى اصبحت الشخصية النرجسية اكثر انتشارا فى المجتمع العربى . وفى السنوات الاخيرة وجد إهتمام متزايد بالنرجسية كظاهره بنائية ومجتمعية ، وبالرغم من انه ليس هناك بيانات ميدانيه عن معدل انتشار الشخصية النرجسية الباثولوجية ؛ إلا انه من الواضح انها اصبحت اكثر شيوعا اليوم عما كانت عليه فى الماضى (عبدالرقيب البحيرى ، 2007: 11) .

كما اكدت دراسات عديده على احتمالية معاناة النرجسى من اضطرابات اخرى متزامنه ولاحقه مثل اضطراب الاكتئاب والقلق والعدوان وفقدان الشهية العصبى وادمان الانترنت والعابه وشره الطعام (; *Kenneth ,2009 ; Demet , , 2010 ; Jin-Liang , Linda Jun –Da &Zhi- Qiang ,2013*) .

وتسعى الدراسة الحالية الى تقصى طبيعة العلاقة بين النرجسية والعدوانية والتحكم الذاتى وادمان الانترنت لدى طلاب الجامعة وذلك لمعرفة طبيعة هذه العلاقة للتدخل العلاجى فى المستقبل . ومن ثم تثير مشكلة الدراسة العديد من التساؤلات

1. ما مستوى النرجسية لدى طلاب الجامعه ؟
2. هل يختلف مستوى النرجسية باختلاف الجنس (ذكور – إناث) ؟
3. هل يختلف مستوى النرجسية باختلاف نوع الدراسة (علمى – أدبى) ؟
4. هل توجد علاقه بين النرجسية والعدوان لدى طلاب الجامعه ؟
5. هل توجد علاقه بين النرجسية واحترام الذات لدى طلاب الجامعه ؟
6. هل توجد علاقة بين النرجسية وإدمان الانترنت لدى طلاب الجامعه ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

1. الكشف عن مستوى النرجسية لدى طلاب الجامعة
2. معرفة الفروق بين متوسطات درجات العينة فى النرجسية والتى يمكن ان تعزى الى النوع (ذكور – اناث) ونوع التعليم(علمى – ادبى) .
3. التعرف على طبيعة العلاقة بين الشخصية النرجسية والعدوانية واحترام الذات وادمان الانترنت لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة :

موضوع النرجسية من الموضوعات التى حظيت بإهتمام الباحثين فى المجتمعات لبغربية الا ان هذا الموضوع لم يلقى الاهتمام الكافى فى المجتمعات العربية ولذا يأمل الباحثان ان تكون هذه الدراسة اضافة الى التراث السيكولوجى .

كما تاتى اهمية هذه الدراسة فى كونها تقدم أداه لقياس النرجسية يمكن الاستفاده منها فى دراسات مستقبلية .

تتناول الدراسة الحالية مرحلة هامة من مراحل النمو لدى الفرد وهى مرحلة الرشد (19 – 30) سنة من طلاب الجامعة والدراسات العليا حيث أشار *Wink* (1992) الى ان النرجسية تبلغ اقصاها فيما بين (18 – 30) سنه حيث تعتبر هذه الفئة العمرية مرحلة العطاء .

الكشف عن طبيعة العلاقة بين النرجسية وكلا من العدوان واحترام الذات وادمان الانترنت يساعد فى استخدام البرامج العلاجية المناسبة لخفض المشكلات الناجمة عن ذلك.

مصطلحات الدراسة :

1- النرجسية : *Neuroticism*

تعرف النرجسية فى قاموس كامبرج لعلم النفس على انها " تقييم الفرد المتضخم للذات والانشغال بخيالات النجاح والقوه والاحساس بالصداره والميل الى استغلال الاخرين (*Matsumoto, 2009 : 326*) .

وتعرف النرجسية اجرائيا بأنها : مجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد فى مقياس النرجسية المعد والمستخدم فى الدراسة الحالية .

2- العدوان : *Aggression*

فى ضوء المقياس المستخدم فى هذه الدراسة يعرف العدوان بانه " أى سلوك يصدره الفرد بهدف الحاق الاذى او الضرر بفرد آخر (او مجموعه من الافراد) يحاول ان يتجنب هذا الايذاء سواء كان بدنيا او لفظيا وسواء تم بصوره مباشرة اة افصح عن نفسه فى صورة الغصب او العداوه التى توجه الى المعتدى عليه " (معتز سيد عبدالله و صالح ابوعباه ، 1995 : 543) .

3- احترام الذات : *self-esteem*

يعرف احترام الذات فى موسوعة علم النفس والتحليل النفسى بأنه " نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ، ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة ، كالدور والمركز الاسرى والمهنى والجنسى ، وبقية الادوار التى يمارسها فى مجال العلاقة بالواقع " (فرج عبدالقادر طه و شاكر عطية قنديل و حسين عبدالقادر محمد و مصطفى كامل عبدالفتاح ، 1993 : 239) .

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس احترام الذات المعد والمستخدم فى الدراسة الحالية

4- إدمان الانترنت : *Internet Addiction*

يعرف *Cig & Hatice (2013) dem* ادمان الانترنت بأنه حالة نظرية من الاستخدام المرضي للشبكة العنكبوتيه (الانترنت) وسلوك مرتبط باستخدام الفرد للأنترنت مثل الافراط فى الوقت المنقض على الانتنت او استبال العلاقات الحقيقة الواقعية الى علاقات سطحية افتراضية ، وتشكل انماط متكرره تزيد من مخاطر المشكلات الاجتماعية والشخصية ، وهو ظاهرة قد تكون منتشرة تقريباً لدى جميع المجتمعات .

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس إدمان الانترنت المعد فى الدراسة الحالية .

الإطار النظرى الدراسات السابقة وفروض الدراسة

أولا : الاطار النظرى :

1- النرجسية : *Narcissism*

فى عام 1898 وعلى يد Allis ظهرت البدايات الاولى لاستخدام مصطلح النرجسية فى الادب النفسى واستخدم هذا المصطلح فى ذلك الوقت ليدل على انه الميل الى الانفعالات الجنسية *Sexual emotions* ، ثم تغير بعد ذلك ليشير الى الاعجاب بالذات *Self admiration* ، وفى عام 1899 استخدمه *Nacke* ليشير الى الانحراف الجنسى Sexual perversion والذى يتعامل فيه الفرد مع جسده على انه موضوع جنسى ، وهو بذلك اول من لفت انتباه فرويد لمصطلح النرجسية والذى اصبح بعد ذلك مفهوما محوريا فى تفكيره الاكلينيكى (*Raskin & Terry,1998*).

نظر فرويد الى النرجسية كقوة ليبيديه *Libidinal force* تشبه الهرمون القادر على التوغل فى جميع اجزاء الجسم ، وعرف فرويد النرجسية فى ذلك الوقت على انها استثمار وتوظيف لليبيدو فى الانا بدلا من استثماره فى الموضوع الخارجى ، وير فرويد ان انسحاب الليبيدو واستثماره بدرجه كبيره فى الانا بدلا من استثماره فى الموضوع الخارجى يعتبر شكلا من اشكال النرجسية المرضيه (*Evans, 2006 , 122*).

ويرى فرويد ان هناك نوعهان من النرجسية ، النرجسية الأوليه *narcissism Primary* والتى ينظر فيها الى النرجسية على انها عملية تطوريه يتجه فيها الليبيدو الى حب الموضوع ، والنرجسية الثانويه *Secondary narcissism* تلك التى ينسحب فيها الليبيدو مرة اخرى من الموضوع الى الأنا (*Silverstein, 2007 , 30*) .

ويعترض *Fromm* على تفسير فرويد للنرجسية من خلال نظرية الليبيدو التى لم تترك مجالا لإمكانية النظر الى النرجسية الاوليه والثانويه على انهما عبارة عن انواع مختلفه من الخبره ، ففى النرجسية الاوليه بتكلم فرويد عن تقدير البتكلم فرويد عن تقدير الذات ، والنرجسية الثانويه عباره عن ميكانيزم يستخدم فى حالة الخوف من فقدان تقدير الذات (Asch, 2004 : 34) .

بينما يرى عبدالرقيب احمد البحيرى (2007) انه من الممكن ملاحظة الصفات النرجسية البارزه فى اى من اضطرابات الشخصية الاخرى سواء مع الشخصيات الاكثر تنظيما كالشخصيات الوسواسية او الهستيرية ، او مع اضطراب الشخصية ذات المستوى الادنى من تنظيم الشخصية كالشخصيات الحدية او البينية ، الفصامية ، البارانويدية ، الهوسية ، والمضادة للمجتمع (عبدالرقيب احمد البحيرى ، 2007 :193) .

تعريف النرجسية :

يعرف ابراهيم عيد (1997 : 200) النرجسية على انها الالتصاق بالذات والتمركز عليها على نحو يؤثر فى الانسان نفسه ولا يقدر على تجاوزها الى الاخرين متسامحا ومتقبلا لتناقضات الحياة واحباطاتها ومن ثم يحتاج لمدد نرجسى من الاخرين يرد اليه الاحساس بتقدير الذات .

بينما يرى *Kernberg (2004 : 45)–(46* ان النرجسية مصطلح معقد بسبب وجود مستويين متوازيين من التعريفات كل منها يكمل الاخر ، المستوى الاول يتبع النظرية التحليليه التى تنظر الى النرجسية على انها استثمار لليبيدو فى الانا ويعترف كيرنبرج بصعوبة هذا المستوى من التعريف ، ذلك المستوى الذى يزودنا بنماذج من الوظائف النفسية اللاشعوريه التى تفسر تلك الظاهره الكلينيكة التى نلاحظها ، والمستوى الثانى لتعريف النرجسية ما يمثله زملة الاعراض الكلينيكة التى تميز المرضى الذين يعانون من تنظيم غير سوى لتقدير الذات *Abnormal self-esteem regulation* .

فى تعريف اخر يذكر *Kantor (2006 : 111)* ان مفهوم النرجسية استخدام فى الادب التربوى على الاقل بثلاث طرق ، الاولى كانت من وجهة النظر الوصفيه والديناميه التى نظرت الى النرجسية الى انها انغماس الذات وحب الذات ، والثانية كانت من وجهة النظر التطورية التى نظرت اليها النرجسية على انها المرحلة التى تسبق مرحلة حب الموضوع ، والثالثه كانت من وجهة النظر التشخيصية الى نظرت الى النرجسية على انها اضطراب فى الشخصية مثل اضطراب الشخصية الفصامية او الشخصية الحدية او الشخصية السيكوباتية .

ويعرف كلا من *Campbell, Rudich & Sedikides (2007)* النرجسية على انها سمة فى الشخصية ترتبط بمفهوم ذات متضخم ، ونقص فى الموده والالفه فى العلاقات الشخصية المتبادله مع الاخرين .

ويعرف قاسم صالح (2010) النرجسية على أنها نمط ثابت من التعاظم والعظمة المبالغ فيها على مستوى السلوك والتخيل، فهي إحساس مبالغ فيه بأهمية الذات مثل المبالغة في موهبته الشعرية أوالروائية في حالة المثقف، والانشغال بخيالات النجاح غير المحدود والجمال والحب المثالي، والاعتقاد بأن له تكويناً خاصاً أو فريداً من نوعه لا يفهمه إّ لا علية القوم، والانتهازية بمعنى استغلال الآخرين لتحقيق ما يريد، وعدم الاكتراث بمشاعر الآخرين وحاجاتهم، غالباً ما يحسد الآخرين، أو يعتقد أن الآخرين يحسدونه، والغطرسة والتعجرف.

تعرف النرجسية فى قاموس كامبردج لعلم النفس على انها " تقييم الفر المتضخم للذات والانشغال بخيالات النجاح والقوه والاحساس بالصداره والميل الى استغلال الاخرين (*Matsumoto, 2009 : 326*) .

بينما الدليل التشخيصى الاحصائى الرابع للاضطرابات النفسية المعدل *DSM-IV-TR* يعرف اضطراب الشخصية النرجسية على انه وجود نمط شامل من الاحساس بالتفخيم والعظمه فى الخيال او السلوك ومن الحاجه الى الاعجاب وافتقار الاستشفاف الوجدانى ، ويبدأ فى مرحلة الرشد ويوجد فى عدد من السياقات ، كما يتضح فى خمسه او اكثر من المعالم الاتية : (*Psychiatric American Association,2000 : 714 -718*)

1. يكون لدى الفرد احساس وخيم متكلف العظمة بالاهمية الذاتيه (كأن يبالغ فى انجازاته ومواهبه ، ويتوقع ان يقدرة الاخرون كشخص فائق او مرموق من دون انجازات متكافئة) .
2. تتملك الفرد خيالات عن النجاح غير المحدود ، او عن القوه ، او الذكاء ، او الجمال ، او الحب المثالى .
3. يعتقد الفرد انه شخص (خاص) وفائق وفريد وان من يفهمه هم فقط الاشخاص الفائقون والمتميزون ذو المكانه العاليه ، وانه ينبغى ان يرتبط فى علاقات بمثل هؤلاء الاشخاص.
4. يتطلب الفرد اعجابا مفرطا .
5. يكون لدى الفرد احساسا بالعلو والمكانه .
6. يكون الفرد استغلاليا للعلاقات الشخصية المتبادله
7. يتصف الفرد بانه يعوزه الاستشفاف الوجدانى .
8. غالبا ما يكون الفردحسودا للاخرين او يعتقد ان الاخرين يحسدونه .
9. يبدى الفرد سلوكيات او اتجاهات تتصف بالحماقه او الغطرسه .

يتضح من التعريفات السابقه ان علماء علم نفس الشخصية نظروا الى النرجسية كسمه فى الشخصية بينما نظر علماء علم النفس الكلينيكى على انها اضطراب فى الشخصية .

النرجسة السوية والنرجسية المرضية :

يرى عبدالرقيب احمد البحيرى (2007 : 32) ان كل فرد منا فى الواقع لديه مكونا نرجسية فى شخصيته وهذا ما نسميه بالنرجسية الصحية *narcissism Healthy* ،والتى تشير الى احترام الذات بعكس النرجسية المرضيه *narcissism Pathological* والتى تقوم على تضخيم الفر لاناه .ويظهر المعنى السوى من خلال ما ذكره كلا من *Ansell (2009 & Pincus*) عن النرجسية انها قدرة الفرد على الاحتفاظ بصوره ايجابيه عن ذاته من خلال عمليات مختلفه تهدف تنظيم مجال الذات ، حيث تعمل النرجسية عمل الدافع سواء بصوره واضحه او مضمره لتعزيز الذات من خلال خبرت يكتسبها الفرد فى بيئته الاجتماعيه . ويؤكد ذلك ما ذكره كل من *Hill & Besser* (2010) من ان علماء علم نفس الشخصية ركزوا على الشكل السوى للنرجسية ؛ حيث تحتوى شخصية الرفد العادى على مكونات نرجسية *narcissism Maladaptive* سوية لها خصائص توافقيه مثل الانبساط *Extroversion* ،

وخصائص نرجسية غير توافقيه مثل الشعور بالصداره *Feeling of entitlement* وهذا النوع من النرجسية تم قياسه بمقاييس الشخصية النرجسية *NPI* ، وعلى النقيض من ذلك نظر علماء علم النفس الكلينيكى الى النرجسية على انها اضطراب فى الشخصية له علاقه بالمخرجات غير التوافقيه مثل التعالى ونقص التعاطف والرغبه فى استغلال الاخرين بالاضافه الى عدم الاتزان الانفعالى .

ويرى العديد من الباحثين انه يوجد فى مرحلة الرشد نوعان من النرجسية : نرجسية توافقيه *Adaptive narcissism* ونرجسية غير توافقيه *Maladaptive narcissism* ، وان النرجسية التوافقية تتوافر فيها بعض السمات الايجابية كالطموح ، وترتبط بعلاقه سالبه وداله مع القلق ، وعلاقه موجبه مع ميكانيزم الانكار ، اما النرجسية غير التوافقيه فانها ترتبط بعلاقه موجبه وداله بالعدوان والسلوك المنحرف (*Lukowitsky & Pincus, 2010 ; Cramer, 2011 ; Lau, Marsee, Fassnacht , 20011 & Kunimatsu*) .

2- العدوان : *Aggression*

تعريف العدوان وتصنيفه :

إن تعريف العدوان ليس امرا سهلا ، فهذا النوع من السلوك قد يكون واضحا لا لبس فيه احيانا وغامضا احيانا اخرى ، كذلك الاستجابات التى توصف بأنها عدوانيه عديدة ومتنوعة ، وقد يعبر الافراد عن العدوان بطريقة جسدية او بطريقة لفظية او بطريقة رمزية ، وقد يفسر السكوت احيانا على انه عدوان ، كذلك فالعدوان لايقتصر على الافعال التى ينجم عنها اذى جسدى ، وليس صحيحا ان كل فعل ينجم عنه أذى جسدى هو سلوك عدوانى (*Bear, Manning, Izard , 2003 &*) .

التعريف التقليدى للعدوان هو ان هذا السلوك هو اى فعل يهدف الى ايقاع الاذى او الالم بالاخرين أو الى تخريب الممتلكات ، فالعدوان سلوك وليس انفعال او دافع او حاجه ،ويذهب البعض فى تعريفهم للعدوان الى القول بأن هذا السلوك هو أى فعل يهدف ال إيذاء الاخرين أو الى إتلاف ممتلكاتهم ، بمعنى اخر انه يفترض توفر النية لإيقاع الأذى (*Alizadeh , 2004 & Yari*) .

أقترح *Edelbrock (2002 & Achenbach)* تعريفا للعدوان ينص على ان العدوان سلوك يحدث نتائج نؤذية او تخريبية او يتضمن السيطرة على الاخرين جسميا او لفظيا وهذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوفه عدوانيا ، ويتم الحكم على هذا السلوك انه عدوانيا من خلال خصائص السلوك ، وشدة السلوك ، وخصائص كلا من الشخص المعتدى والشخص المعتدى عليه .

فى ضوء المقياس المستخدم فى هذه الدراسة يعرف *Buss & Perry (1992)* بانه " أى سلوك يصدره الفرد بهدف الحاق الاذى او الضرر بفرد آخر (او مجموعه من الافراد) يحاول ان يتجنب هذا الايذاء سواء كان بدنيا او لفظيا وسواء تم بصوره مباشرة اة افصح عن نفسه فى صورة الغضب او العداوه التى توجه الى المعتدى عليه " (معتز سيد عبدالله و صالح ابوعباه ، 1995 : 543) .

3- احترام الذات : *self-esteem*

يعتبر إحترام الذات من اهم المفاهيم المتعلقة بشخصية الانسان وقد شاع استخدامه فى كتب علم النفس زالاجتماع ، ولقد كتب الكثير عن أهمية إحترام الذات ، حيث ان مفهوم احترام الذات يعد أحد الابعاد الهامة للشخصية ، بل ويعده العلماء من اكثر تلك الابعاد اهمية وتأثيرافى السلوك (*Killian,2003 & Barry, Frick*)

كما يعد احترام الذات الاطار المرجعى الذى يعطى القوه والمرونه للسلوك الانسانى ، ولذلك فإن أهمية مفهوم إحترام الذات لدى علماء علم النفس والصحة النفسية بالنسبة لدراسة شخصية الانسان من المسلمات التى لاتقبل الجدل ،و

إحترام الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفيه رؤية الآخرين وتقييمهم له, و تؤكد الدراسات السابقة على اهمية الدور الأجتماعى أو دور الآخرين والتفاعل معهم في إحترام الفرد لذاته, وهذا يوضح أهميه التفاعل مع الآخرين في تكوين إحترام الذات لدى الفرد (*Donellan, Caspi & Trzesniewski, Robins, Moffitt , 2005*) .

كما ان نمو احترام الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد ، وقدراته العقلية ، وسمات شخصيته ، والمرحلة العمرية والتعليمة التى يمر بها الفرد ، كما يمكن من خلاله الكشف عن السواء واللاسواء ، وعن الطاقات الكامنة وايضا عن الاحباطات ، فإجترام الذات المرتفع يعنى ان يمضى الفرد بطاقاته الخلاقة الى الامام ، وإحترام الذات المنخفض يعنى انحصار الامكانيات والطاقة داخل الذات وظهور الاعراض المصاحبة (*Donellan , et al , 2005*) .

ويشير(*Donellan , et al (2005* الى ان هناك نوعان من العوامل المؤدية الى تكوين إحترام ذات مرتفع أو منخفض منها عومل تتعلق بالفرد نفسه ، بمعنى أنه اذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك على نموه طبيعيا ويكون إحترامه لذاته مرتفعا ، أما اذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضه ، وبالتالى ينخفض إحترامه لذاته ، والعوامل الاخرى تتعلق بالبيئة الخارجية وهى متصله بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التى نشأ فيها الفرد ومنها .

كما ان هناك عدة عوامل تؤثر فى إحترام الذات لدى الفرد سواء كان هذا الاحترام موجبا او سالبا ، حيث ان إدراك الذات عن طريق الاكتساب والاسقاط يكون فى مجمله الاكتساب الحسن واسقاط القبيح ، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة فى جانب تسبب النقصان فى الجانب الاخر ، ولذا نجد أن إحترام الذات عرضة لعوامل دينامية تؤثر فيه(*Adler , Barry, Grafeman & Pickard,2007*).

ويؤكد ذلك (*Barry , et al (2007* الذى يرى ان الافراد الذين يقدرون انفسهم تقدير موجبا يميلون الى السلوك بطريقة تحقق لهم التقويم الموجب من جانب الأخرين ، ولديهم ثقة فى مداركهم وأحكامهم ويعتقدون أن بإستطاعتهم بذل الجهد بقدر معقول ، وتؤدى اتجاهاتهم نحو انفسهم الى قبول آرائهم عن الآخرين ، اما الذين يقدرون انفسهم سلبيا يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم ايجابيا من جانب الاخرين ويفتقدون الثقة بأنفسهم ، زيخشون التعبير عن افكارهم وإغضاب الاخرين ، ويفضلون الانسحاب عن المشاركة وتكوين صداقات .

ويميز *Carla (2008 & Carolyn , Nancy)* بين نوعين من إحترام الذات الاول هو احترام الذات الحقيقى والذى يوجد عند العديد من الافراد الذين يشعرون بالفعل انهم ذوى قيمة ، والثانى هو احترام الذات الدفاعى ويوجد عند الافراد الذين يشعرون أنهم غير ذوى قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع انفسهم ومع الأخرين .

إحترام الذات والشخصية النرجسية :

يمر النرجسيون بخبرات لإحترام الذات المرتفع والمنخفض على التوالى معتمدين على الاحداث الخارجية ، فإحترام الذات اليومى للنرجسى مرتبط بشكل كبير بمدى سلبية او ايجابية التفاعل والعلاقات الاجتماعيه ، ومرتبط ايضا بالمدى الذى يجعلهم يحبون انفسهم ، والمدى الذى يجعلهم مقبولين من قبل الاخرين عن طريق التفاعل الاجتماعى .

وعندما يرتبط إحترام الذات لدى الفرد ارتباطا وثيقا بالتغذية الراجعة الاجتماعيه ، فاننا نتوقع تقلبات مزاجيه اكبر بصفة عامة ويدعم النرجسيون ذواتهم الشاعرة بالعظمه من خلال

الحصول على شرعيه ومصداقية النواتج الايجابيه ، وايضا من خلال النظر الى انفسهم واعمالهم على انها ارقى من اعمال الاخرين (*Locke , 2009*)

ويحاول النرجسيون ايجاد وسائل مبدعه باستمرار حتى يوظفوا التغذيه المرتده والمعلومات الاجتماعية من اجل تعزيز الذات الشاعرة بالعظمه ، انهم ينظرون الى اعمالهم على انها افضل ، ويعظمون من ذواتهم من اجل زيادة وتحسين التغذية النرتده الايجابيه ، وعندما يتعرض النرجسيون للفشل ويكون هناك من يقومهم فانهم يضعفون ويشوهون هذا التقويم ويستعيدون الماضى ليخفضوا الهجوم والمعارضه عليهم ، ويشوهون مصدر وشرعية التغذيه المرتده السلبيه وذلك للتعبير عن عظمتهم الماضيه(*Dijkstra , 2010 & Barelds*) .

وتسهم هذه العمليات الاجتماعيه فى ايقاع الضرر بالعمليات الشخصية فى ثلاث جوانب هى : (عبدالرقيب احمد البحيرى ، 2007 : 155) .

1. ان النظره الايجابيه الزائده لدى الجنسين تعزز وتزيد من النظره السلبيه للاخري والترفع عنهم .
2. ان النرجسيون يبحثون عن التغذية التقويميه ، حيث يفسرون المهام والوظائف باستمرار على انها فرص للتنافس مع الخرين والسيطره عليهم .
3. عندما يتعرضون للفشل فانهم يميلون للغضب .

4- إدمان الانترنت : *Addiction Internet*

الاقراط فى استخدام الانترنت يؤثر فى شخصية الفرد النفسية والاجتماعية والمهنية والجسمية وغيرها ، حيث يشير العديد من الباحثين الى ان زيادة استخدام الانترنت ارتبطت بانخفاض فى التواصل الاسرى وانخفاض حجم الدائرة الاجتماعية داخل الاسرة ، علاوة الى ذلك يعانى هؤلاؤ الافراد من الوحده النفسية والاكتئاب والمسانده الاجتماعية (*Kraut , Seherlis , 1998 & Patterson , Lunmark*) .

أشكال إدمان الانترنت :

إدمان الانترنت يشمل مختلف السلوكيات والمشكلات التى تنطوى على عدم القدره على ضبط الدافع ، حيث يشير *Hardy (2004)* ان اكثر المواقع جذبا لمستخدمى الانترنت هى حجرات الشات حيث تستحوذ على 35 % من الوقت الذى يقضيه الناس على الانترنت ، يليها جماعات الاخبار 15 % من الوقت الذى يقضيه الناس على الانترنت ، يليها البحث فى شبكات الويب ويستغرق 7 % من الوقت ، بينما البحث وجمع المعلومات فيستغرق 2 % من الوقت المنقضى على الانترنت .

توجد خمسة اشكال فرعية محدده لإدمان الانترنت وهى : 1- ادمان الجنس فى السيبر *Cyber Sexual Addiction* وهو عباره عن استخدام قهرى لشبكا الراشدين بحثا عن الفحش والجنس فى السيبر ، 2- إدمان علاقات السيبر*Cyber-Ralationship Addiction* وهو الافراط فى علاقات على الانترنت ،3- قهر النت *Net Compulsions* مثل اقمار على الانترنت او التسوق على الانترنت ، 4- عبء المعلومات *Information Overload* أى البحث القهرى على الويب ، 5- إدمان الكمبيوتر *Addiction Computer* اى كثرة اللعب بألعاب الكمبيوتر(*Anand ,2003 & Nalwa*) .

ثانيا: الدراسات السابقة

دراسة *Michael , Stephen , Mark & Leonard (2002)* والتى هدفت الى فحص الاختلاف بين النرجسية ومستوى العدوانيه فى اختبار الرورشاخ ، كما هدفت الى فحص الاختلافات بين الشخصية الحدية والنرجسية وبعض اضطرابات الشخصية من خلال المكونات المحتمله لاختبار الرورشاخ وذلك على عينة بلغ قوامها 51 طالبا من طلاب الدراسات العليا تم تشخيصهم على انهم تتمثل فيهم سمات الشخصية النرجسية من خلال *DSM-*

III-R ، وكانت من اهم نتائج الدراسة ان الاقراد النرجسيون لديهم مستوى عالى من العدوانيه اكثر من الافراد الحديين كما انهم اكثر فى مستوى المثالية.

دراسة *Joan (2003)* والتى هدفت الى تقدير الذات لدى الشخصية النرجسية فى ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعيه لدى طلاب الجامعه وذلك على عينة بلغ قوامها 365 طالبا من طلاب الجامعه ممن تتراوح اعمارهم بين 18 – 20 سنه طبق عليهم مقياس خصائص الشخصية النرجسية ؛ ومقياس تقدير الذات واستمارة تشتمل على بعض المعلومات عن العوامل النفسية والاجتماعية مثل درجة الذكاء والعمر الزمنى ومستوى التعليم ، وكانت من اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة ان النرجسى لديه مستوى متوسط من تقدير الذات ومستوى عال من التعليم ومستوى عال من الذكاء ، كما اظهرت نتائج الدراسة ا الشخص النرجسى لديه قدره ادارة بيئته بمجهود اقل مما يبذله غير النرجسى .

دراسة *Ronan (2004 & Benjamin)* التى هدفت الى بحث مستوى الثقة بالنفس والنرجسية كمتغيرات شخصية تساعد على العدوان ، وتكونت عينة الدراسة من 338 من طلاب الجامعا الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا (136 ذكور ، 201 إناث) ممن تتراوح اعمارهم 17 – 34 سنة طبق عليهم استبيان الشخصية النرجسية ومقياس احترام الذات ومقياس العدوان ، وكانت من اهم نتائج الدراسة وجود علاقه ارتباطية موجبه داله احصائيا بين الثقة بالنفس والنرجسية بينما وجد ان النرجسيين منخفضى الثقة بالنفس لديهم قابليه للغضب والعدوان بصوره كبيره اى ان تدنى احترام الذات لدى النرجسيين يرتبط بارتفاع مستوى الغضب والعدوان لديهم .

دراسة *Ghorbani, Watson, Krauss, Bing & Davison (2004)* والتى هدفت الى المقارنه بين طلاب الجامعة الامريكين والايرانيين فى النرجسية بين الذكور والاناث وكذلك علاقة النرجسية بتحقيق الذات والميول الدينيه والقيم المجتمعيه ، واجريت الدراسة على عينتين العينة الاولى من الطلبة الامريكين وبلغ عددها 241 طالبا وطالبه ، والعينة الثانية من الطلبة الايرانين وبلغ عددها 232 طالبا وطالبه ، وكشفت نتائج الدراسة ان الايرانين اكثر نرجسية من الامريكين ، وان الذكور اكثر نرجسية من الاناث ، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقه ارتباط سلبى ودال بين النرجسية وكل من تحقيق الذات والميول الدينيه والقيم المجتمعية .

دراسة *Noradlin (2005 & Rebecca)* والتى هدفت الى تقصى العلاقة بين العدوان والنرجسية واحترام الذات لدى الاطفال والمراهقين فى اسيا وذلك على عينة بلغ قوامها 370 طالبا (176 ذكور ، 194 إناث) ممن تتراوح اعمارهم م 10 – 17 سنه طبق عليهم مقياس العدوانيه ومقياس احترام الذات واستبيان الشخصية النرجسية ، وكانت من اهم النتائج الى تم التوصل اليها فى هذه الدراسة ن الطلاب النرجسيون سجلوا درجات مرتفعه على مقياس العدوانيه العدائيه لدى الاطفال والمراهقين ، بينما يرتفع احترام الذات لدى الاطفال والمراهقين النرجسيين .

دراسة *Christopher , et al (2007)* والتى هدفت الى تحديد العلاقة بين احترام الذات والجنوح والنرجسية وذلك على عينة بلغ قوامها 349 مراهقا (297 ذكور ، 52 إناث) من المعرضين لخطر الجنوح ممن تتراوح اعمارهم بين 16 – 18 سنة ، حيث استخدمت الدراسة استبيان الشخصية النرجسية *NIP* ومقياس تقدير الذات ومقياس التقرير الذاتى للجنوح والذى يشتمل على 36 فعل من الافعال الغير مشروعه التى تصدر من الجانحين فى المجتمع ، وكانت من اهم نتائج ادراسة انه توجد علاقه ارتباطية طردية بين النرجسية والجنوح ، واحترام الذات لم يرتبط بشكل كبير

مع الجنوح ، كما توجد علاقه موجبه بين النرجسية واحترام الذات .

دراسة *Keith (2008 & Laura)* والتى سعت الى تقدير العلاقة بين النرجسية واستخدام مواقع الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعى *Facebook* وذلك لدى طلاب الجامعه وذلك على عينة بلغ قوامها 272 طالبا ممن تتراوح اعمارهم بين 19 – 21 سنه ، طبق عليهم استبيان الشخصية النرجسية ، وتم حصر استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعى وعدد الساعات التى يقضونها على الانترنتمن خلال استبيات اعده الباحثون يقيس معدل استخدام الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعى لدى عينة الدراسة ، وكانت من اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة ان هناك علاقه ارتباطية موجبه بين الشخصية النرجسية ومستويات النشاط الاجتماعى عبر الانترنت لدى عينة الدراسة ، وان لدى اصحاب صفحات التواصل الاجتماعى كانو اكثر نرجسية من اصدقائهم الذين لايملكون صفحات تواصل اجتماعى .

دراسة *Dennis, Amos, Josh, Foster &, Marc (2008)* حيث هدفت هذه الدراسة الى فحص العلاقه بين خصائص الشخصية النرجسية والعدوان وذلك على عينة بلغت 91 من الرجال النرجسيين تتراوح اعمارهم 19 – 20 سنه ، وتم استبعاد الاناث من هذه الدراسة نظرا لما توصلت اليه الدراسات السابقه من ان الاناث اقل اعتداءا جسديا على الاخرين ، طبق على عينة الدراسة استبيان الشخصية النرجسية ، كما طبق عليهم اختبار العدوان الذى يقيس الاعتداء الجسدى المباشر ، وكانت من اهم نتائج الدراسة ان الشخص النرجسى لديه خصائص تعمل كمنبئ للعدوانيه بكل مقاييسها حيث وجد ان هناك علاقه ارتباطيه موجبه بين النرجسية والعدوان بمكوناته الاربع وفق المقياس المستخدم فى الدراسة .

دراسة *Se Joo (& Eun , Kee, Taeyun 2008)* والتى هدفت الى استكشاف العلاقة بين كل من ادمان العاب الكمبيوتر والنزعة العدوانية والتحكم الذاتى وسمات الشخصية النرجسية ؛ وذلك على عينة بلغ قوامها 1471 تم توزيعهم بنسبة 82,7% ذكور ، 17,2 % من الاناث بمتوسط عمرى 21,3 سنه حيث طبق على عينة الدراسة مقياس ادمان العاب الانترنت واستبيان السمة العدوانيه ومقياس التحكم الذاتى ومقياس اضطراب الشخصية النرجسية وكانت من اهم النتائج التى تم التوصل اليها فى هذه الدراسة ان سمات الشخصية النرجسية والعدوانيه ترتبط ارتباطا ايجابيا بادمان العاب الانترنت بينما يرتبط التحكم الذاتى سلبيا بادمان العاب الانترنت .

دراسة *Carla (2008 & Carolyn , Nancy)* والتى كان الهدف من اجرائها التحقق من العلاقه بين النرجسية واحترام الذات والمشاكل السلوكيه على عينه من الاطفال والمراهقين والشباب (المجتمع البريطانى) بلغ قوامها 659 ممن تتراوح اعمارهم بين 7– 11 سنه وكانت من اهم النتائج الى توصلت اليهاالدراسة الى ان هناك ارتباط بين النرجسية والمشاكل السلوكية ، ولكن لم يتم العثور على وجود دلائل على وجود تفاعل بين تدنى احترام الذات والنرجسية العالية فى التنبؤ بالمشكلات السلوكيه ، فى حين ارتبط انخفاض احترام الذات مع المشاكل السلوكيه ، كما اشارت نتائج الدراسه الى ان للنرجسية دور هام فى المشكلات السلوكية لدى الاطفال فى سن 7 سنوات من العمر .

دراسة *Campbell(2008 & Miller)* والتى تناولت النرجسية وسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة بلغ قوامها 271 طالبا وطالبه ، استخدم فى الدراسة مقياسين لقياس النرجسية : مقياس الشخصية النرجسية *NPI* ، والثانى مقياس مقياس اضطراب الشخصية *PDQ* والذى يشتمل على تسع عبرات تقيس النرجسية ، واسفرت

نتائج الدراسة عن وجود فروق فى النرجسية تعزى لمتغير النوع على المقياسين والفروق كانت لصالح الذكور .

دراسة *Kenneth(2009*) والتى هدفت الى تقصى العلاقة بين كلا من العدوان والنرجسية واحترام الذات لدى طلاب الجامعه وذلك على عينة بلغ قوامها 156 طالبا (106 ذكور ، 50 إناث) ؛ ممن تتراوح اعمارهم 18 – 22 سنة طبق عليهم مقياس العدوان واستبيان احترام الذات واستبيان الشخصية النرجسية ، وكانت من اهم النتائج التى تم التوصل اليها ان العدوان يؤثر سلبا على احترام الذات وايجابيا فى النرجسية ، كما يرتبط احترام الذات بالنرجسية ارتباط ايجابى .

دراسة *Demet (2010*) والتى هدفت الى معرفة طبيعة العلاقة بين كلا النرجسية والعدوانيه لدى طلاب الجامعه الاتراك وذلك على عينة بلغت 247 طالب جامعى (138إناث ، 109 ذكور) ممن تتراوح اعمارهم بين 17 – 26 سنه تم اختيارهم بشكل عشوائى من كليات الهندسة والاداب والتربية والعلوم ، طبق عليهم استبيان الشخصية النرجسية *NPI* النسخة التركية واستبيان العنف للطلاب النسخة التركية ، وكانت من اهم نتائج الدراسة أن النرجسية تسهم بشكل كبير فى ظهور العدوان لدى المراهقين من شباب الجامعة التركيين .

دراسة *Jessica , et al (2010*) هدفت الى تحديد العلاقة بين اضطراب الشخصية النرجسية وكلا من تقدير الذات والعدوانيه لى طلاب الجامعه من خلال التقارير الذاتيه والمقابلات الشخصية وذلك على عينة بلغ قوامها 133 طالب من طلاب الجامعه الذكور الاناث الملتحقين بقسم علم النفس بجامعة جورجيا ، واوضحت نتائج الدراسة انها متفقه مع الدراسات السابقه فى ان اضطراب الشخصية النرجسية اكثر ارتباطا بالسلوك العدوانى ، كما لاتوجد علاقه واضحه بين العدوانيه وتقدير الذات لدى عينة الدراسة .

دراسة *Christopher (2010 & Farrah*) والتى هدفت الى التحقق من العدوان والنرجسية واحترام الذات المراهقين المنسحبين من المدرسة المعرضين لخطرالفشل الدراسى من خلال تقدير الاقران لزملائهم ، وذلك على عينة بلغ قوامها 43 مراهقا (24 ذكور ، 19 اناث)ممن تتراوح اعمارهم بين 16 – 18 سنه ، طبق على عينة الدراسة استبيان الشخصية النرجسية ، وقائمة المشكلات السلوكية للاطفال والمراهقين ، وقائمة احترام الذات ، وكانت من اهم نتائج الدراسة التى تم التوصل اليها ، انه توجد علاقه ارتباطية بين العدوان والنرجسية حيث كانت النتائج تشير الى ان الطلاب النرجسيين حصلوا على درجات متفعه على مقياس الاضطرابات السلوكيه (بعد العدوان) ، كما وجد ارتفاع فى مستوى احترام الذات لدى النرجسيين .

دراسة *Ghorbani, Watson, Hamzavy & Weathington(2010*) والتى هدفت الى تناول النرجسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة فى طهران ، حيث تكونت عينة الدراسة من 406 طالب وطالبه ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبه وداله بين النرجسية المرضية والضغوط الانفعالية ، وعلاقة ارتباطية سالبه بين النرجسية المرضية وكل من تقدير الذات ومعرفة الذات ، كما كشفت نتائج الدراسة ان النرجسية تميل الى ان تكون توافقية لدى الذكور مقارنة بالاناث .

دراسة *Mery (2011 & Vincent*) والتى هدفت الى دراسة العلاقه بين الخزى والنرجسية وتقديرالذات والعدوان وذلك على عينة مكونه من 150 من الرجال ممن تتراوح اعمارهم بين 30 – 35 عاما ، وكانت من اهم النتائج الى توصلت اليها الدراسة ان النرجسيين ليس عدوانيين بطبيعتهم ولكنهم يصبحوا عدوانيين اذا حدث تهديد للذات لديهم بالرغم من ان النرجسية منبئ هام للعدوان الظاهرى ، كما

اوضحت النتائج ان النرجسيين لديهم مستوى مرتفع من تقدير الذات .

دراسة *Sophia (2011 & Tracii)* التى هدفت الى التحقق من العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وكلا من النرجسية والخجل والشعور بالوحده النفسية واستخدام الفيس بوك ، وذلك على مجموعه من الطلاب بلغ عددهم 1324 طالب تم تقسيمهم الى مجموعتين الاولى تستخدم الفيس بوك بلغ عددها 1158 فردا ، وباقى العينة البالغ عددها 166 طالب لا تستخدم الانترنت ، تتراوح اعمار العينة 18 – 44 سنه طبق عليهم مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ، واستبيان الشخصية النرجسية الاصدار 29 (*MIP-29*) ، ومقياس الخجل الاجتماعى ومقياس الوحدة النفسية للكبار ، واستبيان استخدام الفيس بوك ، واظهرت نتائج الدراسة ان مستخدمى الفيس بوك يميل الى ان يكون اكثر نرجسية من العاديين ، كما ان مستخدمى الفيس بوك يتصفون ببعض السمات مثل العصابية والشعور بالوحدة النفسية والخجل كما انهم اكثر نرجسية .

دراسة *Zhi- & Jin-Liang , Linda , Da-Jun Qiany (2013)* والتى هدفت الى دراسة العوامل الخمس الكبرى للشخصية واحترام الذات والنرجسية والاحساس وشبكات التواصل الاجتماعى لدى طلاب الجامعه الصينيه ، وذلك على عينه بلغ قوامها 265 طالبا من احدى طلاب الجامعات الصينيه يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعى ، وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج كان من اهمها ان الانبساط يرتبط ايجابيا باستخدام مواقع التواصل الاجتماعى ، كما ان الضمير يؤثر سلبا على استخدام مواقع التواصل الاجتماعى ، واحترام الذات يرتبط سلبا باستخدام مواقع التواصل الاجتماعى.

دراسة *Marielle & Diana , Jacqueline 2013)* هدفت هذه الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة بين النرجسية واحترام الذات والعدوان وذلك على عينة بلغت 118 طالبا (31 ذكور – 87 اناث) من طلاب قسم علم النفس بجامعة نورث ايسترن ممن تتروح اعمارهم بين 18 – 35 سنه طبق عليهم مقياس تقرير ذاتى لاحترام الذات ومقياس التقرير الذاتى للعدوان الذى يقيس اربع ابعاد للعدوان (اعتداء جسدى – لفظى – الغضب – الاعتداء باستخدام ادوات) كما طبق عليهم استبيان الشخصية النرجسية ، وكانت من اهم النتائج التى تم التوصل اليها ارتفاع احترام الذات لدى النرجسيين الصحيين اما الاشخاص النرجسيين المرضيين فان اهم ما يميزهم تدنى مستوى احترام الذات وارتفاع مستوى العدوان بمعنى ان النرجسية الصحية ترتبط بارتفاع تقدير الذات بينما النرجسية المرضيه ترتبط بالعدوان وانخفاض تقدير الذات .

دراسة *Hatice & Cigdem (2013)* والتى هدفت الى دراسة العلاقة بين استخدام الانترنت والخجل والنرجسية والشعور بالوحده النفسية والعدوان والتصور الذاتى لدى طلاب الجامعه وذلك على عينة بلغ قوامها 424 طالب (215 اناث ، 209 ذكور) من سبع كليات مختلفه باحدى الجامعات الحكوميه بتركيا ، ممن تتراوح اعمارهم بين 17 – 23 سنه ، طبق على عينة الدراسة استبيان معدل استخدام الانترنت ومقياس الخجل واستبيان الشخصية النرجسية النسخه التركية ومقياس العدوان واستمارة بيانات شخصية ، واظهرت نتائج الدراسة ان هناك اتباطات ايجابيه بين استخدم الانترنت والخجل ولعدوان ، كما وجدت علاقه ذات دلاله احصائيه بين استخدام الانترنت والنرجسية والشعور بالوحده النفسيه والتصور الذاتى ، واثبتت نتائج الدراسة انى الافراد الاكثر استخداما للانترنت اكثر خجلا واكثر عدوانيه .

دراسة *Sara (2013 & Elliot , Yioryos)* والتى هدفت الى استكشاف العلاقه بين النرجسية ومواقع التواصل الاجتماعى الفيس بوك والتويتر ؛ وذلك على عينة بلغ قوامها

486 طالبا من طلاب الجامعه ممن تتراوح اعمارهم بين 19 – 21 عاما وكان معظم افراد العينه من الاناث ، حيث مثلت عينة الاناث 74% من عينة الدراسة الكلية ، حيث طبق على عينة الدراسة استطلاع استخدام الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعى الفيس بوك والتويتر ، كما طبق عليهم استبيان الشخصية النرجسية وذلك فى شتاء عام 2011 ، وكانت من اهم نتائج الدراسة ان هناك علاقه ايجابيه بين النرجسيه ومعدل استخدام مواقع التواصل الاجتماعى حيث وجد ان اعلى استخدام لمواقع التواصل الاجتماعى الفيس بوك والتويتر كانو ذو مستو عال فى النرجسية .

تعليق على الدراسات السابقه :

يتضح من العرض السابق اهتمام العالم الغربى بالنرجسية وعلاقتها بسمات الشخصية ، والعدوان ، وادمان الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعى (الفيس بوك والتويتر) ، واحترام الذات ، الوحده النفسيه ، وحسب علم الباحثان لايوجد اهتمام على مستوى العالم العربى بهذا النوع من الابحاث فيما. والدراسات السابق عرضها اسفرت عن نتائج متباينه فيما يتعلق بالعلاقه بين النرجسية وكلا من احترام الذات ، العدوان ، ادمان الانترنت ، حيث اتفقت معظم الدراسات على وجود علاقه ايجابيه بين النرجسية وكلا من العدوانيه وامان الانترنت ، بينما توجد علاقه ايجابيه بين النرجسية واحترام الذات .

ثالثا : فروض الدراسة :

1. توجد فروق دالة احصائيا فى نسبة انتشار النرجسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.
2. توجد علاقة ارتباطية موجبه بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس العدوان .
3. توجد علاقة ارتباطية موجبه بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إحترام الذات .
4. توجد علاقة ارتباطية موجبه بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إدمان الانترنت .
5. يوجد تأثير لتفاعل متغيري النوع (ذكور – إناث) ، والتخصص الدراسي (أدبي – علمي) على مقياس الشخصية النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة :

المتوسطات – النسب المئوية – النسية الحرجة – معاملات الارتباط – تحليل التباين العاملى للمتوسطات .

إجراءات الدراسة

اولاً : منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى وذلك من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين النرجسية والعدوان واحترام الذات إدمان الانترنت مع دراسة الفروق بين الذكور والاناث فى النرجسية .

حيث يذكر رجاء محمود ابوعلام (2011) ان البحوث الوصفية تستخدم لدراسة المواقف الاجتماعية ومظاهر السلوك الانسانى ، ولا يقتصر المنهج الوصفى هنا على وصف البيانات وانما يستند على الملاحظات الدقيقه وجمع البيانات من خلال خطوات منهجية منظمة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهى بالتوصل الى النتائج وتفسيرها(رجاء محمود: 2011 ، 520) .

ثانيا : عينة الدراسة :

انقسمت عينة الدراسة الى قسمين هما :

الأولى : عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت بغرض تقنين المقاييس المستخدمه والمعده فى الدراسة الحالية وقد تكونت هذه العينة من :

عينة الدراسة الاستطلاعية من الطلاب : وهو تكونت من (250) طالب وطالبه ممن تتراوح اعمارهم بين (19 – 21) سنه من بعض كليات جامعة جنوب الوادى بقنا وذلك للتحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية .

الثانية : عينة الدراسة الاساسية وتكونت من (700) طالب (365 ذكور ، 335 إناث) ممن تتراوح أعمارهم بين (19 – 21) الملتحقين ببعض كليات جامعة جنوب الوادى بقناا طبق عليهم :

مقياس الشخصية النرجسية – مقياس العدوان – مقياس إحترام الذات – مقياس إدمان الانترنت .

ويوضح جدول (1) توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا للجنس :

جدول (1) توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا للجنس والعمر (ن = 700)

الكلية	العدد		المجموع
	ذكور	إناث	
التربية	70	80	150
الاداب	60	40	100
الحقوق	65	35	100
التجارة	75	25	100
العلوم	45	30	75
الطب البيطرى	50	25	75
التمريض	-	100	100
المجموع	365	335	700

واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من بعض كليات جامعة جنوب الوادى بقنا .

ثالثاً أدوات الدراسة :

تم استخدام الادوات التالية فى الدراسة الحالية:

1–مقياس الشخصية النرجسية إعداد الباحثان

2– مقياس إدمان الانترنت لدى طلاب الجامعه إعداد الباحثان

3– مقياس إحترام الذات إعداد الباحثان

4– مقياس العدوان . معتزسيد عبدالله وصالح عبدالله ابوعباه.

1– مقياس الشخصية النرجسية إعداد الباحثان ملحق (1).

استخدم الباحثان فى هذه الدراسة مقياسا للنرجسية من اعدادهما وقد مر اعداد المقياس بالعديد من الخطوات وهى :

– تم الاطلاع على ماتوافر لديهما من آراء وأفكار ونظريات ودراسات سابقة التى تناولت موضوع النرجسية وكيفية قياسها مثل استبيان الشخصية النرجسية لـ *Terry & Raskin 1988*)) ، ومقياس النرجسية فى مقياس الشخصية متعدد الاوجه لويس مليكه (1997) ، ودراسة أمال عبدالسميع أباظه (2000) ، المعالم والمحكات التشخيصية للشخصية النرجسية فى الدليل التشخيصى الاحصائى الرابع المعدل للاضطرابات العقلية "*DSM-IV-R T*" *American Psychiatric*) *Association,2000 : 714 -718*) ، واستبيان الشخصية النرجسية لعبدالرقيب البحيرى (2005) ، ودراسة *Cameron* (*& Paul Rose , Daniel 2006*) ، واستبيان الشخصية النرجسية *Narcissistic Personality Questionnaire* إعداد (*Motter 2009*) ومقياس الشخصية النرجسية *The Narcissistic Personality Inventory* إعداد (*Young & Pinsky Hall & Raskin* (*1979*

2009 : 261-266)) ، ومقياس النرجسية المرضية *Pathological Narcissism Inventory* ل *Ansell (2009 & Pincus*) ودراسة امال عبدالقادر جوده (2012) ، ودراسة *Cigdem (& Hatice 2013*) وفى ضوء ذلك تم بناء مقياس الشخصية النرجسية الذى تكون فى صورته الاوليه من (43) عباره موزعه على سبعة ابعاد هى (السلطه والقوه ، الاشباع الذاتى ، التفوق والسمو ، الاستعراض ، العمل الباهر والفذ ، الغرور ، الزعامة

الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية النرجسية :

صدق المقياس :

1– صدق المحكمين :

تم عرض مقياس الشخصية النرجسية فى صورته الاوليه على 9 من اعضاء هيئة التدريس[1] فى قسمى علم والنفس والصحة النفسية بكلية التربية بقنا وكلية التربية بالغردقه وكلية التربية بأسوان لاستطلاع آراءهم فى عبارت المقياس من حيث الصياغه ومدى ملائمة العبارات للابعاد الممثله لها ؛ وفى ضوء أراءهم تم اخد العبارات التى اتفق عليها 85% فأكثر من المحكمين فتم حذف ثلاث عبارات لم تحظى بنسبة الاتفاق المطلوبه .

2– الصدق التلازمى :

تم حساب الصدق التلازمى لمقياس الشخصية النرجسية مع استبيان الشخصية النرجسية لعبدالرقيب البحيرى (2005) وذلك على عينة بلغ قوامها (75) طالبا وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ر = 0,79 وهو معمل ارتباط دال عند مستو 0,01 .

3– الصدق العاملي التوكيدي :

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي *Confirmatory Factor Analysis* بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الشخصية النرجسية ، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو البيئة الشخصية النرجسية ، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو الشخصية النرجسية تتشبع عليه أبعاد المقياس الحالي السبع ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائي *Amos 4.01* ، وباستخدام طريقة أقصى احتمال *Maximum likelihood* كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هى موضحة فى جدول (2) التالي :

جدول (2) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الشخصية النرجسية (بالنسبة للأبعاد)

X^2	DF	X^2/DF	GFI	AGFI
15.984	14	1.142	0.949	0.898
IFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
0.994	0.986	0.991	0.994	0.043

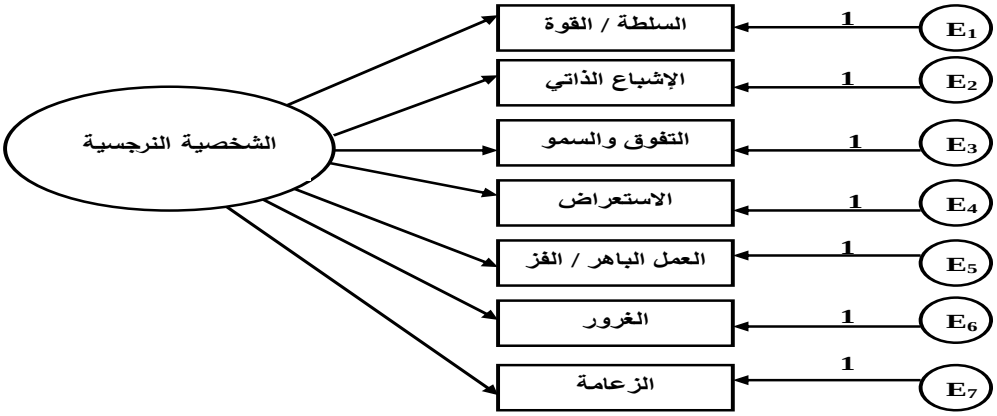
يتضح من جدول (2) السابق أن افتراض عامل كامن واحد " الشخصية النرجسية " تتشبع عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية ، حيث كانت قيم (*GFI, AGFI, NFI, CFI, TLI, IFI*) قريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي *RMSEA* قريبة جداً من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن 0.08 ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا

قلت هذه القيمة عن 0.05) ، وكذلك كانت النسبة بين X^2 (كا2) ، DF (درجات الحرية) أقل من 2 وجدول (3) التالي يوضح الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) كل بعد من أبعاد المقياس على الشخصية النرجسية باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام :

جدول (3) الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس الشخصية النرجسية

الشخصية النرجسية	الوزن الانحداري المعياري	الشخصية النرجسية	الوزن الانحداري المعياري
السلطة / القوة	0.745	العمل الباهر / الفز	0.856
الإشباع الذاتي	0.732	الغرور	0.816
التفوق والسمو	0.911	الزعامة	0.836
الاستعراض	0.855		

يتضح من جدول (3) السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة حيث تراوح معامل الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين 0.732 0.911 مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشبعها على عامل كامن واحد هو الشخصية النرجسية ، والشكل التالي يوضح النموذج البنائي المفترض لمقياس الشخصية النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة :



شكل (1) النموذج البنائي المفترض لمقياس الشخصية النرجسية

ثبات المقياس :

1- الثبات بإعادة التطبيق :

تم تطبيق المقياس على (75) طالبا ثم اعيد تطبيقه على نفس العينه بفاصل زمنى خمسه وعشرون يوما ؛ وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الافراد فى التطبيق الاول والتطبيق الثانى وذلك بطريقة معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الارتباط (0,86) وهو دال عند مستو 0,01 .

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم تجزئة مقياس الشخصية النرجسية الى جزئين احدهما فردى والاخر زوجى على عينة بلغ قوامها (75) طالبا من طلاب الجامعه ؛ وتم حساب معامل الارتباط بين الجزئين حيث بلغ 0,93 وهو دال عند مستو 0,01 .

كما تم حساب معامل الفا على نفس العينة وبلغ معامل الفا 0,76 وهى دالة عند مستو 0,01 ويوصح جدول (4) قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية والابعاد الفرعية للمقياس

جدول (4) ثبات مقياس الشخية النرجسية بإعادة تطبيق الاختبار والتجزئة النصفية ومعامل الفا (ن = 75)

ابعاد مقياس الشخصية النرجسية	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	معامل الفا
السلطة / القوه	0,83	0,81	0,79
الاشباع الذاتى	0,84	0,79	0,73
التفوق والسمو	0,76	0,69	0,67
الاستعراض	0,78	0,73	0,75
العمل الباهر / الفذ	0,71	0,75	0,69
الغرور	0,79	0,74	0,74
الزعامة	0,75	0,66	0,77
الدرجة الكلية	0,86	0,83	0,76

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الشخصية النرجسية والدرجة الكلية بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل الفا دالة عند مستوى 0،01 مما يعكس تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات .

الصورة النهائية لمقياس الشخصية النرجسية :

يتكون مقياس الشخصية النرجسية فى صورته النهائية من 40 عباره موزعه على سبعة ابعاد اساسية ويوضح جدول (5) عبارت المقياس موزعه على الابعاد المكونه لها :

جدول (5) أبعاد مقياس الشخصية النرجسية وارقام العبارات المكونة لكل بعد

أبعاد المقياس	عدد عبارات كل بعد	ارقام عبارات كل بعد
السلطة / القوه	8	1 ، 8 ، 10 ، 11 ، 12 ، 32 ، 33 ، 36
الاشباع الذاتى	6	17 ، 21 ، 22 ، 31 ، 34 ، 39
التفوق والسمو	5	4 ، 9 ، 26 ، 37 ، 40
الاستعراض	7	2 ، 3 ، 7 ، 20 ، 28 ، 30 ، 38
العمل الباهر / الفذ	5	6 ، 13 ، 16 ، 23 ، 35
الغرور	3	15 ، 19 ، 29
الزعامه	6	5 ، 14 ، 18 ، 24 ، 25 ، 27
المجموع	40	

تصحيح المقياس :

تتراوح قيمة الدرجات على مقياس الشخصية النرجسية من صفر كحد ادنى الى 80 درجة كحد اقصى ويستجيب المفحوص لكل عبارة بالاختيارالثلاثى (كثيرا – احيانا – نادرا) بحيث تاخذ الاستجابه الدرجات (2 – 1 – صفر) على الرتيب مع مراعة العبارات السلبية تصحح عكس ذلك ويمكن تحديد الافراد النرجسيين خلال استخدام درجة القطع (م + ع) حيث من يحصل على درجة اعلى من درجة القطع يتصف بالنرجسية .

2– مقياس إدمان الانترنت لدى طلاب الجامعه إعداد الباحثان ملحق (2)

قام الباحثان باعداد مقياس ادمان الانترنت لطلاب الجامعه ولقد مر إعداد المقياس باعديد من الخطوا ومنها :

تم الاطلاع على ماتوافر لديهما من آراء وأفكار ونظريات ودراسات سابقة التى تناولت موضوع ادمان الانترنت وكيفية قياسها مثل مقياس الاستخدام المفرط للانترنت *Young & Rogers (1998)* ، ، مقياس ادمان الانترنت *Pratarelli & Browne (2002)* ، مقياس الايتخدام المفرط للانترنت *Basser & Davis , Flett 2002)* ، استبانه الاستخدام المشكل للانترنت *Goolam (2005 & Thatcher)* ، مقياس إدمان الانترنت بشرى اسماعيل (2013) ، ودراسة *Çiğdem & Hatice (2013)* وفى ضوء ذلك تم بناء مقياس الشخصية النرجسية الذى تكون فى صورته الاوليه من (25) عباره تعطى درجه كليه من خلالها نستطيع تحديد درجة ادمان الفرد للانترنت .

الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الانترنت :

صدق المقياس :

1– صدق المحكمين :

تم عرض مقياس إدمان الانترنت فى صورته الاوليه على 9 من اعضاء هيئة التدريس2 فى قسمى علم والنفس والصحة النفسية بكلية التربية بقنا وكلية التربية بالغردقه وكلية التربية بأسوان لاستطلاع آراءهم فى عبارت المقياس من حيث الصياغه ومدى ملائمة العبارات للابعاد الممثله لها وفى ضوء أراءهم تم اخد العبارات التى اتفق عليها 85% فأكثر من المحكمين فتم حذف خمس عبارات لم تحظى بنسبة الاتفاق المطلوبه .

2– الصدق التلازمى :

تم حساب الصدق التلازمى لمقياس إدمان الانترنت مع مقياس ادمان الانترنت لبشرى اسماعيل احمد (2013) وذلك على عينة بلغ قوامها (75) طالبا وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ر = 0,79 وهو معمل ارتباط دال عند مستو 0,01 .

ثبات المقياس :

1– الثبات بإعادة التطبيق :

تم تطبيق المقياس على (75) طالبا ثم اعيد تطبيقه على نفس العينه بفاصل زمنى خمسه وعشرون يوما وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الافراد فى التطبيق الاول والتطبيق الثانى وذلك بطريقة معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الارتباط (0,73) وهو دال عند مستو 0,01 .

2– الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم تجزئة مقياس إدمان الانترنت الى جزئين احدهما فردى والاخر زوجى على عينة بلغ قوامها (75) طالبا من طلاب الجامعه وتم حساب معامل الارتباط بين الجزئين حيث بلغ 0,71 وهو دال عند مستو 0,01 .

كما تم حساب معامل الفا على نفس العينة وبلغ معامل الفا 0,74 وهى دالة عند مستو 0,01 ويوضح جدول (6) قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس :

جدول (6) ثبات مقياس إدمان الانترنت بإعادة تطبيق الاختبار والتجزئة النصفية ومعامل الفا (ن = 75)

مقياس إدمان الانترنت	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	معامل الفا
الدرجة الكلية	0,73	0,71	0,74

يتضح من جدول (6) أن جميع قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية

ومعامل الفا دالة عند مستو 0،01 مما يعكس تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات .

الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح :

مقياس ادمان الانترنت لدى طلاب الجامعة يتكون فى صورته النهائية من (20) عباره نستطيع من خلالها ان نحدد هل مستخدم المقياس مدمن للانترنت فعلا ام لاء ؛ وذلك من خلال الاجابة عن اسئلة المقياس والحصول على درجة وفق التدرج الخماسى (1= نادرا ، 2= احيانا ، 3 = مرارا ، 4 = غالبا ، 5 = دائما) بحيث تصبح ادنى درجة للمقياس (20) واعلى درجة (100) ومن خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس ادمان الانترنت نحدد درجة ادمانه للانترنت وذلك من خلال درجة القطع (م + ع) .

3– مقياس احترام الذات إعداد الباحثان ملحق (3)

تم الاطلاع على ماتوافر لديهما من آراء وأفكار ونظريات ودراسات سابقة التى تناولت مفهوم احترام الذات لدى الطلاب النرجسيين ومنها *Noradlin , & Rebecca Christopher , et al , 2007 ; ; 2005 Carla , 2008 ; & Carolyn , Nancy Kenneth , 2009 ; Farrah , Golmaryami Linda , Da-Jun ; 2010 , Christopher & Diana , ; Zhi-Qiany , 2013 & Marielle ,2013 & Jacqueline* ، كما تم الاطلاع على العديد من مقاييس تقدير الذات التى اعدت فى البئة العربية منها ، اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين لعادل عبدالله محمد (1998) ، مقياس فاعلية الذات العامة لمجدى محمد الدسوقى (2008) ، مقياس تنسى لمفهوم الذات لصفوت فرج (2008) ، اختبار التوجه الشخصى وقياس تحقيق الذات لطلعت منصور غبريال (2010) ، كما تم الاطلاع على الاديبات المتعلقه بالموضوع مثل سليم محمد مريم (2003) ، انس شكشك (2007) ، فى ضوء ذلك تم صياغة 35 عبارة تصف نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ، ومدى احترام هذه الذات من الجوانب المختلفة ، كالدور والمركز الاسرى والمهنى والجنسى ، وبقية الادوار التى يمارسها فى مجال العلاقة بالواقع ، موزعه على ثلاث ابعاد هى (البعد الشخصى ، البعد النفسى ، البعد الاجتماعى) .

الشروط السيكومتريه لمقياس احترام الذات :

الصدق

1– صدق المحكمين :

تم عرض مقياس احترام فى صورته الاوليه على 9 من اعضاء هيئة التدريس 3 فى قسمى علم والنفس والصحة النفسية بكلية التربية بقنا وكلية التربية بالغردقه وكلية التربية بأسوان لاستطلاع آراءهم فى عبارت المقياس من حيث الصياغه ومدى ملائمة العبارات للابعاد الممثله لها ؛ وفى ضوء أراءهم تم اخد العبارات التى اتفق عليها 85% فأكثر من المحكمين فتم حذف ثلاث عبارات لم تحظى بنسبة الاتفاق المطلوبه .

1– الصدق التلازمى :

تم حساب الصدق التلازمى لمقياس احترام الذات مع مقياس تقدير الذات لعادل عبدالله محمد (1998) وذلك على عينة بلغ قوامها (75) طالبا وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ر = 0,693 وهو معمل ارتباط دال عند مستو 0,01 .

ثبات المقياس :

2– الثبات بإعادة التطبيق :

تم تطبيق المقياس على (75) طالبا ثم اعيد تطبيقه على نفس العينه بفاصل زمنى خمسه وعشرون يوما وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الافراد فى التطبيق الاول والتطبيق الثانى وذلك بطرقة معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الارتباط (0,684) وهو دال عند مستو 0,01 .

3– الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم تجزئة مقياس احترام الذات الى جزئين احدهما فردى والاخر زوجى على عينة بلغ قوامها (75) طالبا من طلاب الجامعه وتم حساب معامل الارتباط بين الجزئين حيث بلغ 0,703 وهو دال عند مستوى 0,01 .

كما تم حساب معامل الفا على نفس العينة وبلغ معامل الفا 0,781 وهى دالة عند مستو 0,01 ويوصح جدول (7) قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس :

جدول (7) ثبات مقياس إحترام الذات بإعادة تطبيق الاختبار والتجزئة النصفية ومعامل الفا (ن = 75)

مقياس احترام الذات	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	معامل الفا
البعد الشخصى	0,592	0,694	0.721
البعد النفسى	0,621	0,702	0,741
البعد الاجتماعى	0,646	0,746	0,733
الدرجة الكلية	0,684	0,703	0,781

يتضح من جدول (7) أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس احترام الذات والدرجة الكلية (بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل الفا) دالة عند مستوى 0،01 مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

الصورة النهائية لمقياس احترام الذات :

يتكون مقياس احترام الذات فى صورته النهائية من 30 عباره موزعه على ثلاث ابعاد اساسية ويوضح جدول (8) عبارت المقياس موزعه على الابعاد المكونه لها :

جدول (8) أبعاد مقياس احترام الذات وارقام العبارات المكونة لكل بعد

أبعاد المقياس	عدد عبارات كل بعد	ارقام عبارات كل بعد
البعد الشخصى	12	1 ، 4 ، 7 ، 9 ، 12 ، 13 ، 16 ، 20 ، 21 ، 24 ، 25 ، 28
البعد النفسى	10	3 ، 6 ، 11 ، 15 ، 18 ، 22 ، 23 ، 27 ، 29 ، 30
البعد الاجتماعى	8	2 ، 5 ، 8 ، 10 ، 14 ، 17 ، 19 ، 26
المجموع	30	

تصحيح المقياس :

تتراوح قيمة الدرجات على مقياس احترام الذات من صفر كحد ادنى الى 60 درجة كحد اقصى ؛ ويستجيب المفحوص لكل عبارة بالاختيارالثلاثى (كثيرا – احيانا – نادرا) بحيث تاخذ الاستجابه الدرجات (2 – 1 – صفر) على الترتيب مع مراعاة العبارات السلبية تصحح عكس ذلك ويمكن تحديد الافراد المنخفضين فى احترام الذات خلال استخدام درجة القطع (م + ع) حيث من يحصل على درجة اعلى من درجة القطع يتصف بإنخفاض احترام الذات .

2– مقياس العدوان

تعريب (معتز سيد عبدالله و صالح عبدالله ابوعباه ،1995 أعد هذا المقياس *Perry (1992 & Buss*) وقام بترجمته الى العربية معتز سيد عبدالله وصالح عبدالله ابو عباه (1995) ويتكون المقياس فى صورته العربية من (30) عباره موزعه على اربعة ابعاد افترض معد المقياس انها تمثل مجال السلوك العدوانى وهى العدوان البدنى ، العدوان اللفظى ، الغضب ، وعلى غرار مقياس " ليكرت " يختار المفحوص اجابة واحدة من خمسة بدائل للاجابة على متصل للشدة (معتز سيد عبدالله ز صالح ابوعباه ، 1995 : 521–580 الشروط السيكومتري للمقياس فى الدراسة الحالية :

قام الباحثان فى الدراسة الحالية بالتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس وفق ما يلى :

ثبات المقياس :

4– الثبات بإعادة التطبيق :

تم تطبيق مقياس العدوان على (75) طالبا ثم اعيد تطبيقه على نفس العينه بفاصل زمنى خمسه وعشرون يوما ؛ وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الافراد (الدرجة الكلية) فى التطبيق الاول والتطبيق الثانى وذلك بطرقة معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الارتباط (0,679) وهو دال عند مستو 0,01 .

5– الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم تجزئة مقياس العدوان الى جزئين احدهما فردى والاخر زوجى على عينة بلغ قوامها (75) طالبا من طلاب الجامعه وتم حساب معامل الارتباط بين الجزئين حيث بلغ 0,77 وهو دال عند مستو 0,01 .

كما تم حساب معامل الفا على نفس العينة وبلغ معامل الفا 0,79 وهى دالة عند مستو 0,01 ويوصح جدول (9) قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس :

جدول (9) ثبات مقياس العدوان بإعادة تطبيق الاختبار والتجزئة النصفية ومعامل الفا (ن = 75)

مقياس العدوان	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	معامل الفا
العدوان البدنى	0,781	0,727	0,693
العدوان اللفظى	0،653	0,515	0,416
الغضب	0,737	0,763	0,698
العداوة	0,622	0،664	0,599
الدرجة الكلية	0,679	0,773	0,794

يتضح من جدول (9) أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس العدوان والدرجة الكلية بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ومعامل الفا دالة عند مستو 0،01 مما يعكس تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات .

صدق المقياس :

قام معدا المقياس بحساب الصدق للمقياس عن طريق صدق المحكمين وصدق التجانس الداخلى والصدق العاملى(معتز سيد عبدالله ز صالح ابوعباه ، 1995 : 521–580) .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الاول على انه " توجد فروق دالة احصائيا فى نسبة انتشار النرجسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب النسبة المئوية وتم حساب النسبة الحرجة لدلالة الفروق بين النسبتين ، ويوضح جدول (10) ذلك :

جدول (10) النسبة المئوية لانتشار النرجسية بين الذكوروالاناث (ن = 700)

البيان		ذكور	إناث	ذكور وإناث معا
الطلاب النرجسيون	العينة الكلية	365	335	700
	النرجسيون	75	49	124
	النسبة المئوية	20,55	14,63	17,71

من خلال جدول (10) يتضح ان نسبة انتشار النرجسية لدى الذكور أعلى من الاناث ، ولكى يتم التأكد من وجود دلاله للفروق بين النسب تم حساب النسبة الحرجة كما ذكرها

صلاح احمد مراد (2000 : 257 – 261) كما هو موضح بجدول (11)

جدول (11) الفروق بين نسب انتشار النرجسية بين الذكور والاناث (ن = 700)0

البيان		العدد	النسبة	قيمة النسبة الحرجة	مستوى الدلاله
الطلاب النرجسيون	ذكور	75	20,55	2,063	0,05
	إناث	49	14,63		

يتضح من جدول (11) تحقق صحة الفرض الاول حيث توجد فروق داله احصائيا فى نسبة انتشار النرجسية بين الذكور والاناث من طلاب الجامعة لصالح الذكور ، وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلا من (*& al , 2004 ; Miller Ghorbani,et Campbell,2008 ; Ghorbani , et al , 2010*) حيث توصلت هذه الدراسات الى وجود فروق فى النرجسية تعزى الى متغير النوع وهذه الفروق كانت لصالح الذكور حيث وجد ان الذكور اكثر نرجسية من الاناث ، ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء نظرة الرجل لنفسه ومفهومه عن ذاته على انها تتسم بالفردية والاستقلالية ، مقارنة بنظرة المرأة لذاتها على انها تتسم بالاعتمادية . وهذه النتيجة تتسق مع نظرة غالبية الناس لشخصية الرجل مقارنة بشخصية المرأه ، وهذه النتيجة تعنى ان الذكور يتسمون بحب السلطة مقارنه بالإناث ،كما ان هذه النتيجة تعنى ايضا ان الذكور يتسمون بمستوى اعلى من الاستقلالية .

ثانيا : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على انه " توجد علاقة ارتباطية موجبه دالة احصائيا بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس العدوان "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب (ذكور – إناث)على مقياس النرجسية لدى طلاب الجامعه ومقياس العدوان ويوضح جدول (12) وجدول (13) ذلك .

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب الذكور على مقياس النرجسية ومقياس العدوان (ن = 75)

مقياس الشخصية النرجسية	مقياس العدوان				
	العدوان البدنى	العدوان اللفظى	الغضب	العداوة	الدرجة الكلية
السلطة / القوه	*0,85	*0,33	*0,34	*0,25	**0,27
الاشباع الذاتى	*0,77	*0,38	**0,28	*0,13	**0,24

التفوق والسمو	*0,72	**0,24	*0,32	*0.31	**0,25
الاستعراض	**0,27	*0,53	*0,81	*0,63	**0,23
العمل الباهر / الفذ	**0,24	*0,40	**0,27	*0,33	**0,26
الغرور	**0,25	**0,23	*0,31	**0,24	**0,24
الزعامه	*0,54	**0,26	*0,42	**0,29	**0,28
الدرجة الكلية	*0.51	*0,32	*0,37	*0,31	*0,381

* دال عند مستوى 0.01 ** دال عند مستو 0.05

جدول (13) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب الاناث على مقياس النرجسية ومقياس العدوان (ن = 49)

مقياس الشخصية النرجسية	مقياس العدوان				
	العدوان البدنى	العدوان اللفظى	الغضب	العداوة	الدرجة الكلية
السلطة / القوه	**0,31	**0,32	**0,32	**0,29	**0,33
الاشباع الذاتى	**0,29	**0,31	**0,34	**0,30	**0,36
التفوق والسمو	**0,34	**0,289	*0,39	**0,35	**0,29
الاستعراض	*0,38	**0,29	**0,32	**0,29	**0,289
العمل الباهر / الفذ	*0,29	**0,34	**0,29	**0,35	**0,32
الغرور	*0,34	**0,29	*0,41	*0,46	*0,41
الزعامه	**0,29	*0,373	*0,35	*0,51	*0,43
الدرجة الكلية	**0,30	**0,29	**0,29	**0,32	*0,414

* دال عند مستوى 0.01 ** دال عند مستو 0.05

يتضح من جدول (12) وجدول (13) انه توجد علاقة ارتباطية موجبه دالة احصائيا بين درجات الطلاب (ذكور ، إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس العدوان ، وما تم التوصل اليه من نتائج فى هذه الدراسة يتماشى مع ما توصلت اليه دراسة كلا من *Cigdem , 2013 ; Diana , et & Hatice*

Meryi , 2010 ; & ah ,2013 ; Vincent Jessica , et al , ; 2010 , al Farrah , et 2009 , Kenneth ; 2010 , 2010 ; Demet , Eun , et al ; 2008 , Carolyn , et al ; Dannis , et al , 2008 ; Rebecca ; 2008 2005 , Noradlin & ، حيث توصلت هذه الدراسات الى وجود علاقة ارتباطية بين الشخصية النرجسية والعدوان .

ثالثا : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على انه " توجد علاقة ارتباطية موجبه بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إحترام الذات " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس النرجسية لدى طلاب الجامعه ومقياس إحترام الذات، ويوضح جدول (14) وجدول (15) ذلك .

جدول (14) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب الذكور على مقياس النرجسية ومقياس إحترام الذات (ن = 75)

مقياس الشخصية النرجسية	مقياس إحترام الذات			
	البعد الشخصى	البعد النفسى	البعد الإجتماعى	الدرجة الكلية
السلطة / القوه	0,29**	0,33*	0,42*	0,31*
الاشباع الذاتى	0,31*	0,42*	0,36*	0,33*
التفوق والسمو	0,37*	0,37*	0,47*	0,37*
الاستعراض	0,36*	0,36*	0,34*	0,25**
العمل الباهر / الفذ	0,29**	0,30*	0,39*	0,33*
الغرور	0,33*	0,31*	0,33*	0,29*
الزعامه	0.30*	0,39*	0,41*	0,34*
الدرجة الكلية	0,24**	0,31*	0,29*	0,261

* دال عند مستوى 0.01 ** دال عند مستو 0.05

جدول (15) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب الاناث على مقياس النرجسية ومقياس إحترام الذات (ن = 49)

مقياس الشخصية النرجسية	مقياس إحترام الذات			
	البعد الشخصى	البعد	البعد	الدرجة

		النفسى	الإجتماعى	الكلية
السلطة / القوه	**0,29	**0,35	**0.30	*0,39
الاشباع الذاتى	**0,29	**0,29	**0,34	*0,53
التفوق والسمو	**0,34	**0,33	**0,31	*0,40
الاستعراض	**0,289	**0,36	**0,34	*0,43
العمل الباهر / الفذ	**0,32	**0,29	**0,289	*0.39
الغرور	**0,36	**0,288	**0,29	*0,44
الزعامه	**0,29	**0,32	*0,39	*0,39
الدرجة الكلية	**0,35	**0,29	0,29	**0,30

* دال عند مستوى 0.01 ** دال عند مستو 0.05

يتضح من جدول (14) وجدول (15) انه توجد علاقة ارتباطية موجبه دالة احصائيا بين درجات الطلاب (ذكور ، إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إحترام الذات ، وتتماشى نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة كلا من : *Rebecca & Noradlin , 2005; Christopher , et al , 2007; Carolyn , et al , 2008; Kenneth , Jin-Liang , et al ;2013 , 2010 , 2009; Farrah et al ;2013, Diana et al .* فى انه توجد علاقه ارتباطيه ذات دلاله احصائية بين النرجسية واحترام الذات .

رابعا : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على انه " توجد علاقة ارتباطية موجبه بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إدمان الانترنت ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس النرجسية لدى طلاب الجامعه ومقياس إدمان الانترنت، ويوضح جدول (16) .

جدول (16) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب (ذكور – إناث) على مقياس النرجسية ومقياس إدمان الانترنت

مقياس الشخصية النرجسية	مقياس إدمان الأنترنت	
	ذكور (ن = 75)	إناث (ن = 49)
السلطة / القوه	*0,37	*0,45
الاشباع الذاتى	*0.41	*0,39
التفوق والسمو	*0,47	**0,33
الاستعراض	*0,42	*0,389

العمل الباهر / الفذ	*0,39	*0,40
الغرور	*0,40	*0,46
الزعامه	*0,38	*0,45
الدرجة الكلية	*0,333	*0,565

* دال عند مستوى 0.01 ** دال عند مستو 0.05

يتضح من جدول (16) انه توجد علاقة ارتباطية موجبه دالة احصائيا بين درجات الطلاب (ذكور ، إناث) على مقياس الشخصية النرجسية ودرجاتهم على مقياس إدمان الانترنت ، وتتماشى هذه النتائج التى تم التوصل اليها فى الدراسة الحالية مع النتائج التى تم التوصل اليها فى دراسة كلا من *Elliot , et al , 2013 ; Cigdem , 2013 & Hatice ; Sophia & Tracii ; 2013 , Jin-Liang et al 2011) ; Choi , 2011 (et al (; Eun , et al , 2008 ; Laura , et al , 2008*، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات الى وجود علاقه ارتباطية دالة احصائيا بين النرجسية وادمان الانترنت .

تفسير النتائج :

يمكن تفسير النتائج التى تم الوصول اليها فى الدراسة الحالية فى ضوء ان النرجسية هى نمط واسع الانتشار يتمثل فى الرغبة بالاعجاب ، والعظمة ، وشعور مبالغ فيه من اهمية الذات ، ولذلك نجد الافراد النرجسيين لديهم القدرة على التعامل مع بيئات اجتماعية جديده .

ويشيركلا من *Kennet, 2009 ; Demet , 2010* الى انه توجد علاقه ايجابية بين النرجسية والعدوان ، كما توجد علاقة ايجابية بين احترام الذات والنرجسية لدى طلاب الجامعة ، كما ان الافراد النرجسيون لديهم شعور متضخم من الذات ، كما ان لديهم عدوان مرتفع ، ويفسر لجوء النرجسيون الى العدوان الى ان هؤلاء الافراد لديهم حب ذات عالى ومن ثم تدفعهم نرجسيتهم الى العدوان وخاصة العدوان المفرط ، كما ترتبط النرجسية بأبعاد العدوان (الغضب ، العدوان ، العدوان اللفظى) بشكل غير متوقع، ويمكن تفسير ذلك بان النرجسيون نظرا لشعورهم بالنقص والفشل الخارى فهم يظهرون مشاعر العدوان تجاه الاخرين ليعبروا عن مشاعرهم .

ويمكن تفسير لجوء النرجسين للعدوان من من خلال نموذج يقول ان تقدير الذات المنخفض قد يؤدى الى مشاكل سلوكية ومنها العدوان ، لانه يقود الفرد الى الارتباط بالرفاق المنحرفين ، ودعما لهذا النموذج وجد العلماء ان المراهقين ذوى التقدير المنخفض للذات يميلون نحو السلوك الغير مقبول اجتماعيا وير غبون ايضا فى مجالسة رفقاء السوء (عبدالرقيب احمد البحيرى ، 2007 : 201).

وهناك نموذج يقترح ان تقدير الذات المرتفع قد يصاحبه ميول نحو السلوك العدوانى بغض النظر من حقوق ، وبمعنى آخر فإن المراهقين ذوى السمات النرجسية والشعور بالعظمة فى الذات غالبا ما يكون لديهم معدلات مرتفعه وعالية من العدوان وخاصة عند حدوث تغذية رجعية سالبه للاداء ، وتفسر النظريات المتحلفة ميل الاشخاص ذوى السمات النرجسية السلوك العدوانى الى حاجتهم الى ان يروا انفسهم ويراهم الاخرين فى صورة ايجابية وانهم فى طريقهم لان يحموا انفسهم من تهديدات صورة ذاتهم (*Heatherton & Vohs , 2000*) .

ويرى عبدالرقيب احمد البحيرى (2007 : 110) ان المظاهر المتعدده للنرجسية تجعلنا نفترض ان هناك سمات معينة للنرجسية تؤدى الى سوء التكيف حيث ترتبط بتقدير منخفض للذات ، وتعتبر هذه السمات منبئا للسلوك العدوانى والسلوك المضاد للمجتمع .

فى حين يرى اتجاه اخر ان النرجسيين ينقصهم التعاطف والتواد مع الاخرين واهمال للمسئوليات المشتركة ، واهمال لمصلحة الاخرين ، بالاضافة الى ان السمات النرجسية ترتبط

بسمات عدم الشعور بآخرين ، واهمال انفعالاتهم مما قد يشكل مفهوم العدوان لديهم (*Joshua , Keith & Paul , 2007*) .

كما ان الجوانب المرضية من النرجسية مرتبطة بعدم الاستقرار واحترام الذات ، ولذلك يفشل هؤلاء الافراد دائما فى وجهة نظر واقعية من انفسهم وقدراتهم مما يؤدى الى صوره مشوهه وغير مستقره مما يدفعهم نحو العدوان ، ولذلك نجد ان البحوث والدراسات تدعم الارتباط الموجود بين النرجسية واحترام الذات والعدوان ، وذلك نظرا لان الشخص النرجسى يكون اكثر فى عدم الاستقرار ومن ثم يصبح عرضه لحدوث السلوك العدوانى (Diana , et al , 2013) .

يتميز الافراد النرجسيون المرضيون بتدنى احترام الذات لديهم والعدوان لان النرجسية المرضية ترتبط يالاختلال وعدم الاستقرار ، ويؤدى انخفاض احترام الذات لديهم الى السلوك العدوانى لان الدراسات التى اجريت فى ذلك المجال واستخدمت تحليل الانحدار وجدت ان انخفاض احترام الذات لدى النرجسيين المرضيين من المسببات الرئيسية للسلوك العدوانى لديهم (*Meryi , & Vincent ; ; Jessica , et ; 2010 , Farrah , et al ; 2011 Demet , 2010*) *al , 2010* .

اما فيما يتعلق بوجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين النرجسية وادمان الانترنت يمكن تفسير ذلك فى ضوء ما تم التوصل اليه فى الدراسات السابقة التى وجدت ان الافراد النرجسيون لديهم انفتاح كبير على استخدام الفيس بوك وهذا يرجع الى ان النرجسى يكون راضيا عن نفسه عند استخدام الانترنت ، لانهم يقيمون علاقات متعدده عبر مواقع التواصل الاجتماعى وليس من المهم ان تكون هذه العلاقات قويه (*Elliot , et al , 2013*) .

وتشير العديد من الدراسات الى ان ادمان الانترنت يرتبط بشكل كبير بانخفاض احترام الذات ، وان الافراد الذين لديهم مستويات عالية من النرجسية لديهم انخراط فى كثرة استخدام الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعى وهذا يعزى الى ان مواقع التواصل الاجتماعى يشجع مستخدميه على الانخراط فى السلوكيات المعززه لسطحية الذات ، كما اشارت الدراسات الى ان الذكور يستخدمون الانترنت بشكل اكثر من الاناث وخاصة لدى طلاب الجامعة

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس علي أنه : " يوجد تأثير لتفاعل متغيري النوع (ذكور – إناث) ، والتخصص الدراسي (أدبي – علمي) على مقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين العاملي للمتوسطات غير الموزونة ذي التصميم (2 X 2) الذي يوضح تأثير تفاعل متغيري النوع (ذكور – إناث) مع التخصص الدراسي (أدبي – علمي) على مقياس النرجسية [الدرجة الكية] ، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) كما هو موضح في الجدولين (17) ، (18) التاليين :

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات االطلاب في مقياس النرجسية لمتغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (أدبي – علمي) (ن = 700)

المتغيرات	النوع	التخصص الدراسى				العينة الكلية	
		أدبي		علمي			
		م	ع	م	ع	م	ع
الدرجة	ذكور	58.554	11.069	25.747	10.332	45.071	19.416

الكلية	إناث	39.941	11.058	27.375	9.427	32.439	11.836
لمقياس النرجسية	المجموع	51.374	14.297	26.677	9.843	39.026	17.411

جدول (18) نتائج تحليل التباين العاملي (2 X 2) للمتوسطات غير الموزونة وحجم التأثير على مقياس النرجسية وفقاً لمتغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (أدبي – علمي) (ن = 700)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة	η^2	مستوى التأثير
أ- النوع (ذكور- إناث)	12158.797	1	12158.797	111.07	0.01	0.14	متوسط
ب- التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي)	86771.291	1	86771.291	792.62	0.01	0.53	كبير
تفاعل أ X ب	17268.589	1	17268.589	157.74	0.01	0.19	كبير
الخطأ	76193.909	696	109.474				

قيمة ف = 3.84 عند مستوى دلالة (0.05)
ف= 6.64 عند مستوى دلالة (0.01) د.ح = ا ، م التأثير

0.0 إلى أقل من 0.06 صغير
من 0 إلى أقل من 0.14 متوسط
أكبر من 0.14 كبير

يتضح من الجدولين (17) ، (18) السابقين ما يأتي :

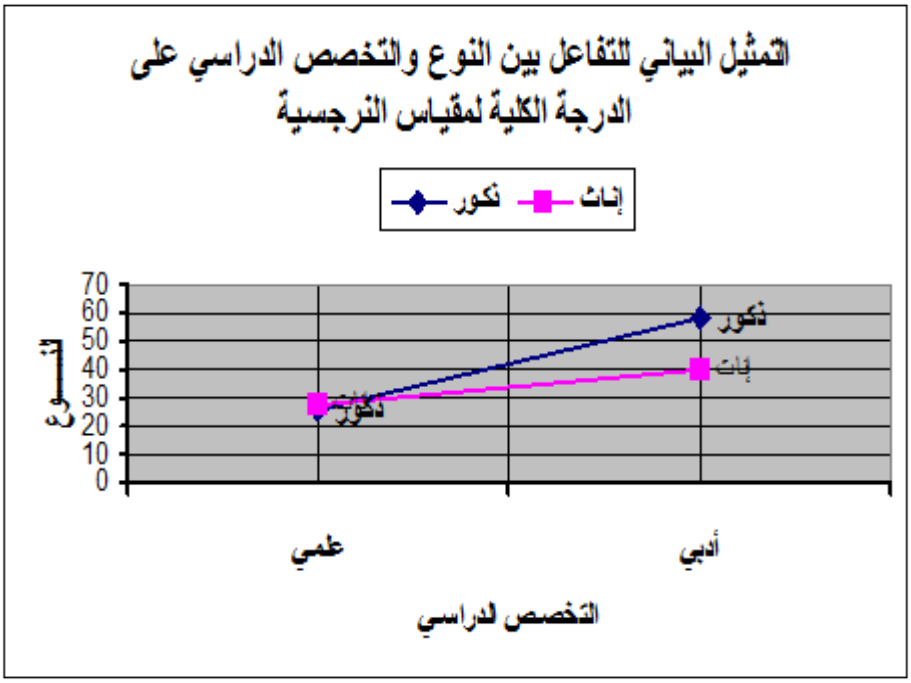
1- توجد فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس النرجسية بين الطلاب الذكور والإناث لصالح الذكور ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (45.071) بانحراف معياري (19.416) في حين كان متوسط درجات الإناث (32.439) بانحراف معياري (11.836) ؛ وقد كانت قيمة " ف " 111.07 ، وهي دالة عند مستوى 0.01 ؛ مع وجود حجم تأثير متوسط (0.14) .

2- توجد فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس النرجسية بين الطلاب ذوى التخصصات الأدبية والطلاب ذوى التخصصات العلمية لصالح الطلاب ذوى التخصصات الأدبية ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم (51.374) بانحراف معياري (14.297) ؛ وقد كانت قيمة " ف " 792.62 ، وهي دالة عند مستوى 0.01 ؛ مع وجود حجم تأثير كبير (0.53) .

3- يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (أدبي– علمي) ذو تأثير كبير (0.19) على الدرجة الكلية لمقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة ؛ حيث كانت قيمة " ف " 157.74 وهي دالة عند مستوى 0.01 .

وبالتالي يمكن القول بتأثير التفاعل الثنائي تفاعل النوع والتخصص الدراسي ، أي أن تأثير أحد المتغيرين يتحدد بمستويات المتغير الآخر ، بمعنى أن الفروق الموجودة في المرحلة العمرية لها تأثير على الفروق الموجودة في النوع أي أن هناك تأثيراً متبادلاً بين المتغيرين المتفاعلين النوع والتخصص الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة وللكشف عن التفاعل بين النوع والتخصص الدراسي تم الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للخلايا الأربعة الداخلة في التفاعل للدرجة الكلية لمقياس النرجسية ، كما هو موضح تفصيلياً بالجدول (17) السابق ، وذلك للمساعدة في رسم أشكال التفاعل لمتغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (أدبي – علمي) على الدرجة الكلية لمقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة .

ويوضح الشكل (2) التالية تمثيلاً بيانياً لطبيعة التفاعل بين النوع والتخصص على الدرجة الكلية لمقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة .



شكل (2) التمثيل البياني للتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس النرجسية

خلاصة النتائج :

خلاصة القول ان النرجسية تنتشر لدى الذكور بشكل اعلى من انتشارها لدى الاناث ؛ كما وجت علاقة ارتباطية موجبه بين الشخصية النرجسية والعدوان ؛ كما وجدت علاقة ارتباطية موجبه بين الشخصية النرجسية واحترام الذات ؛ وتوج علاقة ارتباطية موجبه بين داله احصائيا بين الشخصية النرجسية وادمان الانترنت ؛ كما توجد فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس النرجسية بين الطلاب ذوى التخصصات الأدبية والطلاب ذوى التخصصات العلمية لصالح الطلاب ذوى التخصصات الأدبية ؛ كما يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (أدبي– علمي) ذو تأثير كبير (0.19) على الدرجة الكلية لمقياس النرجسية لدى الأفراد عينة الدراسة .

التوصيات :

1– عقد ندوات تثقيفية توضح الفرق بين النرجسية السوية والنرجسية المرضية.

2- توجيه اهتمام العاملين في مجال الإرشاد النفسي إلى وضع الخطوط الرئيسية لطرائق الإرشاد والعلاج النفسي التي تتناسب وطبيعة الشخصية التي تعاني من النرجسية المرضية.

3- إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول مفهوم النرجسية لدى من يتقلدون مراكز قيادية في المجتمع.

4- إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول مفهوم النرجسية على شرائح مختلفة من الأسوياء والمرضى.

المراجع:

- انسى على شكشك (2007) . *استكشاف الذات*. دمشق :دار النهضه للدراسات والتوزيع.
- اوتو فينخل (2006) . *نظرية التحليل النفسي فى العصاب*. ج2 . (ترجمة: صلاح مخيمر وعبده رزق). القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- إبراهيم عيد (1997). *النرجسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الشباب المدمن في مصر في أزمات الشباب النفسية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- آمال عبد القادر جودة (2012) . النرجسية وعلاقتها بالعصابية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(2) , 549 – 580 .
- امال عبدالسميع اباظه (2000) . الابعاد النفسية المرضيه والسويه لدى الشخصية النرجسية على قائمة الشخصية الاساسية .*المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، 10(27) ، 25 – 62 .
- بشري إسماعيل أحمد (2013) . *مقياس إدمان الانترنت (كراسة التعليمات)* . القاهره : مكتبة الانجلو المصرية .
- حسن فايد (2007) . *العدوان والاكتئاب فى العصر الحديث : نظرة تكاملية* . القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- رجاء محمود ابوعلام (2011) . *مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية* . ط 6 . القاهره : دار النشر للجامعات .
- رشدي فام منصور (1997). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. *المجله المصرية للدراسات النفسية* ,7(16) , 57-75.
- سليم محمد مريم (2003) . *كيف تنمى تقدير الذات والثقة بالنفس والنجاح عند أبناءنا: دليل الوالدين* . لبنان : دار النهضه العربية.
- سناء محمد سليمان (2008) . *مشكلة العنف والعدوان لدى الاطفال والشباب* . القاهرة : عالم الكتب.
- صفوت فرج (2008) . *مقياس تنسى لمفهوم الذات (كراسة التعليمات)* . القاهره : مكتبة الانجلو المصرية .
- صلاح أحمد مراد (2000). *الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- طلعت منصور غبريال (2010) . *اختبار التوجه الشخصى وقياس تحقيق الذات (كراسة التعليمات)* . القاهره : مكتبة الانجلو المصرية .
- عادل عبدالله محمد (1998) . *اختبار تقدير الذات (كراسة التعليمات)* . القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .
- عبدالرقيب أحمد البحيرى (2005) . *استبيان الشخصية النرجسية (كراسة التعليمات)* . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

- عبدالرقيب أحمد البحيرى (2007) . *الديناميات الوظيفية للشخصية النرجسية* . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- عبداللطيف محمد خليفه (1998) . *دراسات فى علم النفس الاجتماعى* . القاهرة : دار قباء.
- عصام عبداللطيف العقاد (2001) . *سيكولوجية العدوانية وترويضها : منحى علاجى معرفى جديد* . القاهرة : دار غريب.
- عصام فريد عبدالعزيز (2009) . *المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانين المراهقين واثر الارشاد النفسى فى تعديله* . القاهره : دار العلم لنشر والتوزيع.
- فرج عبدالقادر طه ، شاكر عطية قنديل ، وحسين عبدالقادر محمد (1993) . *موسوعة علم النفس والتحليل النفسى* . القاهرة : دار سعاد الصباح .
- فؤاد ابوحطب وأمال صادق (1996). *مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* . ط 2. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- قاسم صالح (2010). ثقافتنا لا تفرق بين حب الذات والنرجسية. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية* , (28-27).
- لويس كامل مليكه (1997). *اختبار الشخصية المتعدد الأوجه*. ط5. القاهرة: مطبعة فيكتوركرلس.
- محمد على عماره (2008) . *برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدوانى لدى المراهقين* . الاسكندرية : المكتب الجامعى الحديث.
- مجدى محمد الدسوقى (2008) . *مقياس فاعلية الذات العامه (كراسة التعليمات)* .القاهره : مكتبة الانجلو المصرية .
- معتز سيد عبدالله (1998) . علاقة السلوك العدوانى ببعض متغيرات الشخصية. *مجلة علم النفس* ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهره ، (47) ، 64 – 87 .
- معتز سيد عبدالله وصالح عبدالله ابوعباه (1995) . أبعاد السلوك العدواني: دراسة عاملية مقارنة. *مجلة الدراسات النفسية*، 5(3) ، 521 – 580.

- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (2002). Behavioral problems and
- competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Journal of Monographs of the Society for Research in Child Development,* 46 (1), 188.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Disorders* .4th ed. Washington ,DC.
- Asch, M. (2004). *Psychoanalysis: Its evolution and development*. New Delhi : Sarup & Sons.
- Barelds, D. & Dijkstra, B. (2010). Narcissistic Personality Inventory: Structure of the adapted Dutch version. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 2, 132–138.

the Experience and Expression of Anger and Aggression . *Journal of Aggressive Behavior* ,30 , 254-271.

- Besser, A.& Hill, V. (2010). The influence of pathological narcissism on emotional and motivational responses to negative events: The roles of visibility and concern about humiliation. *Journal of Research in Personality*, 44(4) , 520-534.
- Campbell, W. ; Rudich, E. & Sedikides, C. (2002). Narcissism, selfesteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-Love. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(3) , 358-368.
- Carolyn, H. ; Nancy, P. & Carla, S.(2008). Narcissism, self-esteem, and conduct problems .*Journal of European Child and Adolescent Psychiatry*, 17 , 406–413.
- Chak, K. & Leung, L. (2004). Shyness and Locus of control as predictors of Internet Addiction and Internet Use. *Journal of Cyberpsychology, Behavior and Social Networks*, 7(5) , 559 – 570
- Barry, C. ; Frick P. & Killian, A. (2003). The relation of narcissism and self-esteemto conduct problems in children: A preliminary investigation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 139-152 .
- Barry, C. ; Chaplin, W. & Grafeman, S. (2006). Aggression following performance feedback: The influence of narcissism, feedback valence, and comparative standard. *Journal of Personality and Individual Differences* , 41, 177-187.
- Barry, C. ; Grafeman, S. ; Adler, K. & Pickard, J. (2007). The relations among narcissism, self-esteem, and delinquecy in a sample of at risk adolescents. *Journal of Adolescents*, 30 ,933-942.
- Bear, G. ; Manning, M. & Izard, C. (2003). Responsible Behavior: The Importance of Social Cognition and Emotion. *Journal of School Psychology Quarterly*, 18, 140-157.
- Benjamin, P. ; Papps, A. & Ronan, E. (2004). Extremes of Self- Esteem and Narcissism and

parenting styles, preschool precursors of narcissism, and denial. *Journal of Research in Personality*, 45(1), 19-28.

- Daniel, R. ; Paul, R. & Cameron, P.(2006). The NPI-16 as a short measure of Narcissism. *Journal of Research in Personality* , 40 , 440–450.
- Daniel, K. & Matthew , C. (2006) . An empirical typology of Narcissism and Mental Health in late Adolescence . *Journal of Adolescence* , 29 , 53–71.
- Davis, R ; Flett,G . & Basser , A .(2002) . Validataion of a new scale for measuring problematic internet use :Implication for premplayment screening , *Cyber Psychology & Behavior* , 5 , 6-11.
- Demet, E. (2010) . Relationships between narcissism and aggression among non-referred Turkish university students . *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 410-415.
- Dennis, E. ; Amos, Z. ; Josh, D. ; Foster, B. & Marc, A. (2008) . Effects of narcissistic entitlement and exploitativeness on human
- Chiaradonna, J. (2003). An analysis of narcissism and aggression: In relationship to vocational-technical school adolescents in rural, suburban, and urban Massachusetts communities (*Doctoral dissertatio*n). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3457850).
- Choi, W.; Son, J. ; Kim, Y. ; Lee, S. ; Shin, C. ; Kim, S. & Ju, G. (2011). A Study of Covert Narcissism in Adolescent Internet Addiction : Relationship to Anonymity, Presence, Interactivity, and Achievement Motivation . *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry* , 22 (2) , 103-111.
- Christopher, T. ; Sarah, J. ; Kristy, K. & Jessica, D.(2007) . The relations among narcissism, self-esteem, and delinquency in a sample of at-risk adolescents .*Journal of Adolescence,* 30 , 933–942.
- Cramer, P. (2011). Young adult narcissism: A 20 year longitudinal study of the contribution of

How relationships between narcissism and social networking site use differ on Facebook and Twitter . *Journal of Computers in Human Behavior*, 29 , 2004–2012.

- Elisheva, A.; Landmark, V. & Sausner, R. (2002). The Relationship between Internet use and Psychological Wellbeing at Adolescents. *Journal of Cyberpsychology, Behavior and Social Networks*, 12(8) , 22-31.
- Eun, J. ; Kee, C. ; Taeyun, B. & Se Joo , K. .(2008) . The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits . *Journal of European Psychiatry*, 23 , 212-218.
- Evans, D. (2006). *An introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Farrah, N. & Christopher, T. (2010) . The Associations of Self-Reported and Peer-Reported Relational Aggression with Narcissism and Self-Esteem Among Adolescents in a Residential Setting . *Journal of Clinical Child & physical aggression . Journal of Personality and Individual Differences* ,44, 765-875 .
- DeYoung,N. (2009). *A comparison of college students with narcissistic versus avoidant personality features on forgiveness and vengeance*. Unpublished master's thesis, Purdue University.
- Diana, M. ; Jacqueline, R. & Marielle, F. (2013) . Using self-esteem to disaggregate psychopathy, narcissism, and aggression .*Journal of Personality and Individual Differences*,54(7), 815–820.
- Dobbert, D. (2007). *Understanding personality disorders: an introduction*. USA : An imprint of Greenwood Publishing Group,Inc.
- Donellan, M. ; Trzesniewski, K. ; Robins, R. ; Moffitt, T. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, Antisocial behavior, and delinquency. *Journal of Psychological Science*,16,328-335.
- Elliot, T. ; Yioryos, N. & Sara, K.(2013) . Mirror or Megaphone?:

problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception .*Journal of Computers in Human Behavior*, 29 , 2382–2387.

- Heatherton,T. & Vohs , K (2000) . Interpersonal evaluations following threats to self : Role of self-esteem . *Journal of Personality and Social Psychology* , 78 , 725 - 736 .
- Hill, V. & Besser, A. (2011). Humor style mediates the association between pathological narcissism and self-esteem. *Journal of Personality and Individual Differences*, 50(8), 1196-1201.
- Jessica, L. ; Joshua, D. ; Lauren, F. ; Alana, S. ; Lauren, R. & Amos, Z. (2010) . Narcissistic personality disorder and self- esteem: An examination of differential relations with self- report and laboratory-based aggression. *Journal of ResearchinPersonality*,44,559-563.
- Jin-Liang, W. ; Linda, A. ; Da-Jun Z. & Zhi-Qiang, S. (2013) .The relationships among the Big Five Personality factors, self-esteem, narcissism, and sensation-*Adolescent Psychology*, 39(1), 128–133.
- Ghorbani, N. ; Watson, P. ; Krauss, S. ; Bing, M., & Davison, H. (2004). Social science as dialogue: Narcissism, individualist, and collectivist values, and religious interest in Iran and the United States. *Journal of Current Psychology*, 23(2) , 111-123.
- Ghorbani, N. ; Watson, P. ; Hamzavy, F. & Weathington, P. (2010). Self knowledge and narcissism in Iranians: Relationships with empathy and self-esteem. *Journal of Current Psychology*, 29(2), 135–143.
- Gonzalez, J. (2002).Present day use of the internet for survey: Based research. *Journal of Technology in Human Services*, 19(213),19-31.
- Hardy, M. (2004). Life beyond the Screen: Embodiment and Identity through the Internet. *Journal of American Sociological Review*, 50(4), 570-585.
- Hatice, O. & Cigˇdem, B. (2013) . Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between

well-being. *Journal of American Psychology*, 539, 1017-1031.

- Keith, W. ; Campbell, A. ; Brian, J. ; Hoffmana, A. ; Stacy, M. & Gaia, M.(2011). Narcissism in organizational contexts. *Journal of Human Resource Management Review,* 21(4) , 268-284.
- Kenneth, D. (2009) . Aggression, narcissism, self-esteem, and the attribution of desirable and humanizing traits to self versus others . *Journal of Research in Personality* , 43 , 99–102.
- Kernberg, O. (2004). *Contemporary controversies in psychoanalytic theory techniques, and their applications*. London :Yale University Press.
- Kovacs, M. (2011). Developing a psychophysiological profile based on Personality dimensions in the corporate setting. *International Research Journal of Management and Business Studies*, 1(1), 4-11.
- Kraut, R.; Patterson, J.; Lundmark, V. & Scherlis, W. (1998). Internet Paradox: Asocial technology that reduces social involvement and psychological seeking to Chinese University students' uses of social networking sites (SNSs) .*Journal of Computers in Human Behavior*, 28(6) , 2313-2319.
- Joan , H . (2003) . An Investigation of Self--esteem within the Narcissistic Personality based on psychosocial variables (*Doctoral dissertation*). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3577052).
- Joshua, D.; Keith, C. & Paul, A. (2007) . Narcissistic personality Disorder: Relations with Distress and Functional Impairment . *Journal of Comprehensive Psychiatry*, 48 ,170 – 177.
- Kantor, M. (2006). *The psychopathy of everyday life: how antisocial personality disorder affects all of us*. New York : Praeger Publishers.
- Kraut, R.; Patterson, J. ; Lundmark, V. & Scherlis, W. (1998). Internet Paradox: Asocial technology that reduces social involvement and psychological

of personality structure.*Journal of Personality and Individual Differences*, 38 (7), 1571–1582.

- Locke, K. (2009). Aggression, narcissism, self-esteem, and the attribution of desirable and humanizing traits to self versus others .*Journal of Research in Personality,*43(1), 99-102.
- Mark, J. ; Stephen, R. ; Michael, R. & Leonard, H. (2002). A Rorschach Study of Narcissism, Defense, and Aggression in Borderline,Narcissistic,and Cluster C Personality Disorders. *Journal of Personality Assessment* , 78(3), 346-361.
- Martinez, M. ; Zeichner, A. ; Reidy, D. & Miller, J. (2008). Narcissism and displaced aggression: Effects of positive, negative, and delayed feedback. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44(1), 140-149.
- Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. New York : Cambridge University Press.

well-being. *Journal of American Psychology*, 539, 1017-1031.

- Kubey, R. ; lavin, M. & Barrows, J. (2001). Internet use and Collegiate Academic Performance Decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51(2) , 366-382.
- Laura , E . & Keith , C . (2008) . Narcissism and Social Networking Web Sites , *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 10: pp. 1303-1314
- Lagerspetz, K. ; Bjorkqvist, K. & Peltonen, T. (1998). Is indirect aggression typical of females. *Journal of Aggressive Behavior*, 4, 403-414.
- Lau, K. ; Marsee, M. ; Kunimatsu, M. & Fassnacht, G. (2011). Examining associations between narcissism, behavior problems, and anxiety in non referred adolescents. *Journal of Child and Youth Care Forum*, 40, 163-176.
- Lee, K. & Ashton, M. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model

Turkish university students. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 410-415.

- Paris, J. (2005). Nature and nurture in personality disorders. In Strack, S.(Eds). *Handbook of personality and psychopathology* (321-349) . New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pratarelli, M. & Browne, B.(2002) . Conformity Factor analysis of Internet use and Addiction , *Cyber Psychology & Behavior* , 5 , 16-21 .
- Pawlack, C. (2002). Correlates of internet use and addiction in adolescents. *DAI (A)*, 63(5), 1727.
- Penney, L. & Spector, P. (2002). Narcissism and counterproductive work behavior: Do bigger egos mean bigger problems?. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1), 126-134.
- Pincus, A. (2005). A Contemporary Integrative Interpersonal Theory of Personality Disorders. In Lenzenweger, A. & Clarkin, S. (Eds). *Major Theories*
- Miller, J. & Campbell, K. (2008). Comparing Clinical and Social- Personality Conceptualizations of Narcissism. *Journal of Personality*, 76(3), 450-476.
- Miller, J. ; Campbell, K. & Pilkonis, A. (2007). Narcissistic personality disorder: relations with distress and functional impairment. *Journal of Comprehensive Psychiatry*, 48(2), 170– 177.
- Millon, T. ; Crossman, S. ; Millon, C. ; Meagher, S. & Ramnalh, R. (2004). *Personality Disorders in modern life*. 2nd ed. New Jersey: John Wiley & Sons,Inc.
- Motter, E. (2009). *Preliminary study of narcissistic personality questionnaire.Unpublished master's thesis*, Cleveland State University.
- Nalwa, K. & Anand, A. (2003). Internet addiction in students: A case of Concern. *Journal of Cyberpsychology, Behavior and Social Networks*, 8, 653-656.
- Ongen, D. (2010). Relationships between narcissism and aggression among non-referred

- Raskin , R . & Hall , C .(1987) . The Narcissistic Personality Inventory , *Psychological Reports* , 45 , 590-598
- Remy, S. (2000). The Relationship of Internet use and the Growing of Psychological and Social identity. *DAI (B)*, 54(4), 689.
- Roberts, B.; Edmonds, G. & Grijalva, E. (2010). It is developmental me, not generation me: Developmental changes are more important than generational changes in narcissism-commentary. *Journal of Perspectives on Psychological Science,* 5(1), 97–102.
- Schwrtz, M. (2010). The usage of face book and it relates to narcissism, self- esteem and loneliness (*Doctoral dissertation*).Available fromProQuest Dissertations andTheses database. (UMI No. 4467959).
- Sequin, J. ; Pihl, R. ; Hardin, P. ; Tremblay, R. & Boulerice, B. (1995). Cognitive and neuropsychological characteristics *of Personality Disorder*(282-331). 2nd ed. New York: A Division of Guilford Publications,Inc.
- Pincus, A. & Ansell, E. (2009). Initial Construction and Validation of the Pathological Narcissism Inventory. *Journal of Psychological Assessment*, 21(3), 365–379.
- Pincus, A. & Lukowitsky, M. (2010). Pathological Narcissism and Narcissistic Personality Disorder. *Journal of Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 421-446.
- Pinsky, D. & Young, S. (2009). *The mirror effect: How celebrity narcissism Is seducing America*. Harper Collins Publishers .
- Raskin, R. & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology,* 54,890–902.
- Rebecca , P. & Noradlin , Y .(2005) . The Relationship between Aggression,Narcissism, and Self-Esteem in Asian Children and Adolescents . *Journal of Current Psychology* ,24(2) , 113-122.

addiction of Taiwanese adolescents. *Journal of Cyberpsychology, Behavior and Social Networks,* 4, 373-376.

- Thatcher,A . & Goolam,S . (2005) . Development and Psychometric properties of prpblematic internet use Questionair , South African Journal of Psychology , 35 , 4 , 793 -809 .
- Vazire, S. &Funder, D. (2006). Impulsivity and the self-defeating behavior of narcissists. *Journal of Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 154–165.
- Vincent, E. & Mery, L.(2010). Neuroticism and agreeableness differentiate emotional and narcissistic expressions of aggression . *Journal of Personality and Individual Differences*, 50, 845-850.
- Whang, L.; Lee, S. & Chang, G. (2003). Internet over-users, Psychological Profiles: A Behavior Sampling Analysis an Internet Addiction. *Journal of Cyberpsychology, Behavior and Social Networks*, 6, 143-150.

of physically aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 614-624.

- Silverstein, M. L. (2007).*Disorders of the self: A personality-guided approach*. Washington, DC: APA Books.
- Sperry, L. (2005). *Handbook of diagnosis and treatment of DSM-IV- TR personality disorders*. 2nd ed. New York : Taylor & Francis e-Library.
- Stone, M. (2001). Natural History and Long-Term Outcome. In Livesley, W. (Eds). *Handbook of personality disorders : theory, research, and treatment*(259-276) . New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Tracii , R .& Sophia , X .(2011).Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage .*Journal of Computers in Human Behavior* , 27,1658–1664.
- Tsai, C. & Lin, S. (2003). Analysis of attitudes toward computer networks and internet

Research on Execptional Children, 20, 677- 694.

- Young, K. & Rogers, G.(1998). Internet Addiction the Emergence of a new disorder. *Journal of Cyberpsychology, Behavior and Social Networks*, 1(3), 237-244.
- Wink , P. (1992) . Three Typer of Narcissism in women form college to to Midlife . *Journal of Personality* , 60 (1), 7-30.
- Yari, M. & Alizadeh, H. (2004). Parenting in families with normal adolescents and adolescents who have conduct disorder. *Journal of*

ملحق (1) مقياس الشخصية النرجسية لدى طلاب الجمعة

رقم العبارة	العبارة	كثيرا	احيانا	نادرا
1-	امتلك قدرة طبيعية للتأثير على الاخرين			
2-	أرى انى شخص متواضع بشخص كبير			
3-	احب ان اقوم بكل شئ على الملأ أمام الاخرين			
4-	أشعر بالاحراج عندما يجاملنى الاخرين			
5-	اذا حكمت العالم فسوف يكون مكان أفضل			
6-	استطيع ان اتحدث واسلك مسارى برغم العقبات			
7-	احب ان اكون مركز الحوار والاهتمام			
8-	اشعر اننى سوف اكون ناجحا دائما			
9-	اعتقد اننى شخص مميز عن الاخرين			
10-	أرى فى نفسى قائد جيد			
11-	أرى انى شخص واثق فى نفسه للغايه			
12-	أحب ان يكون لى سلطة على الاشخاص الاخرين			
13-	أرى انه من السهل التلاعب بالاخرين			
14-	احصل على الاحترام الذى احبه من الاخرين			
15-	احب ان استعرض جسدى			
16-	استطيع قراءة الاخرين مثل الكتاب			
17-	احب ان اتولى المسئوليه لاتخاذ القرار			

رقم العبارة	العبارة	كثيرا	احيانا	نادرا
18-	احب ان اكون سعيدا بشكل معقول			
19-	احب النظر الى جسدى			
20-	احب الاستعراض امام الاخرين			
21-	اعرف اى شئ اقوم بفعله			
22-	اعتمد على الاخرين لفعل شئ ما			
23-	استطيع ان اروى قصة جيده			
24-	انجز بعض الاشياء لاشخاص اخرين			
25-	لا اصبح راضيا حتى احصل على جميع ما استحقه			
26-	احب ان يجاملنى الاخرين			
27-	القوة فى حد ذاتها لاتثير اهتمامى			
28-	لا اهتم باحدث الصيحات والموضه			
29-	احب النظر الى نفسى فى المراه			
30-	لا اشعر بالارتياح عندما اكون محور اهتمام			
31-	استطيع ان اعيش حياتى بالطريقة التى احبها			
32-	لا يعنى لى الكثير ان اكون ذا شأن			
33-	لا يهمنى ان اكون قائدا			
34-	اشعر اننى سوف اصبح شخصا عظيما			
35-	يصدق الناس ما اقوله لهم			
36-	اشعر انى ولدت لاكون قائدا			
37-	لا احب ان يتطفل الناس على حياتى لاى سبب			
38-	اشعر بالحزن عندما يلاحظنى الناس			
39-	اشعر انى اكثر قدرة من الاخرين			
40-	ارى انى شخص غير عادى			

ملحق (1) مقياس ادمان الانترنت لدى طلاب الجامعة

رقم العبارة	العبارة	كثيرا	احيانا	نادرا
1-	اقضى وقتا اطول من الوقت الاصلى الذى كنت انوى قضاءه متصلا بالانترنت			
2-	اقضى وقتا اقل مع اسرتى مقارنه بالوقت الذى اقضيه على الانترنت			
3-	اشعر باتصال اكبر بأصدقائى على الانترنت مقارنه بأصدقاء العالم الواقعى			
4-	اصنع علاقات جديده مع زملائى المستخدمين والمتصلين بالانترنت			
5-	يشتكى الاخرون من مقدار الوقت الذى اقضيه فى استخدام الانترنت			
6-	اواجه قدر كبير من التقصير فى محاضراتى بسبب مقدار الوقت الذى اقضيه فى استخدام الانترنت			
7-	انغمس فى تصفح الانترنت قبل اى شئ اخر احتاج الى ممارسته			
8-	اعانى من تدنى مستوى الاداء بسبب انشغالى بممارسة استخدام الانترنت			
9-	اكذب على الاخرين لاخفاء حقيقة تضييع وقتى فى استخدام الانترنت			
10-	انسى الاحداث المزعجه التى اتعرض لها فى حياتى من خلال استخدام الانترنت			
11-	اجد لدى القدرة على التوقع عند استخدامى للانترنت			
12-	اخاف ان تصبح حياتى مماه وفارغه وبلا معنى عندما افكر فى ترك استخدام الانترنت			
13-	اشعر بالضيق والانزعاج اذا ما قاطعنى شخص ما اثناء استخدام الانترنت			
14-	افقد القدرة على النوم بسبب السهر فى استخدام الانترنت			
15-	اشعر ابلانشغال فى وقت راحتى بسبب الانكباب على استخدام الانترنت			

رقم العبارة	العبارة	كثيرا	احيانا	نادرا
16-	اجد نفسى اكرر مقوله " فقط لدقائق قليله " عند انغماسى فى ممارسة استخدام الانترنت			
17-	احاول اختصار الوقت الذى اقضيه فى استخدام الانترنت عند فشلى فى الحصول على شئ ما من الانترنت			
18-	احاول ان اخفى الوقت الحقيقى الذى اقضيه فى استخدام الانترنت			
19-	افضل قضاء المزيد من الوقت فى استخدام الانترنت عن الذهاب مع الاخرين			
20-	اشعر بالاحباط واختلال المزاج والعصبية عندما اخرج عن السياق الذى اعتدت عليه فى استخدام الانترنت			

ملحق (1)

مقياس احترام الذات لدى طلاب الجامعة

رقم العبارة	العبارة	كثيرا	احيانا	نادرا
1-	احتاج الى الثقة بالنفس			
2-	غير راضى عن اصدقائى الحاليين			
3-	أشعر بأن ليس لوجودى قيمه			
4-	غير راضى عن مظهرى الخارجى			
5-	اشعر بأن الناس لا يحترمونى بالدرجة التى ترضينى			
6-	أشعر بان لدى القدرة على تحقيق اهدافى			
7-	اشعر بالرضا عن الاعمال التى انجزها			
8-	أشعر بانى فرد مؤثر فى أسرتى			
9-	اكره التواضع الذى يقلل من شانى			
10-	أشعر بأنى أقل فى القيمة الاجتماعية من زملائى			
11-	أعطى نفسى حقها من التقدير والاحترام			
12-	استطيع الاستمتاع بوقت فراغى			
13-	اشعر بتأنيب الضمير والهوان			

رقم العبارة	العبارة	كثيرا	احيانا	نادرا
14-	أحتاج الى من يساعدنى فى الاعمال الى انجزها			
15-	أشعر بالفشل عندما اقتحم موقف ما			
16-	أصاب بالغرور فى بعض المواقف			
17-	أشعر بأننى لا اصلح لشئ ما			
18-	أشعر باننى جدير باحترام الاخرين لى			
19-	عندما أفشل اتقبل ذلك بصدر رحب			
20-	ألوم نفسى عندما أتذكر عيوبى			
21-	أكون سعيدا عندما اكتسب خبرات جديده			
22-	أكره الاخرين من حولى			
23-	أشعر بالاطمئنان على مستقبلى القادم			
24-	أشعر بانى موجود فى المكان المناسب			
25-	ينصت زملائى لما اقوله باهتمام			
26-	أشعر بأن امكانياتى تحظى بتقدير الاخرين			
27-	أشعر بالرضا عن تحقيق طموحاتى			
28-	أشعر بانى لى قدرات وامكانيات تمكننى من اقتحام المواقف الجديده			
29-	احترم نفسى دائما			
30-	أشعر بالرضا عن حياتى الحالية			

معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة

د.نجوى فوزي صالح

استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية

nsaleh@ucas.edu.ps

الباحثات المساعدات

إيناس أمين أبو حسنين

ايناس فيصل الرنتيسي

سامية عوني أبو فياض

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الفلسطينية الحكومية، استخدمت الباحثات في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية والبالغ عددهم (172) طالباً ، 162 طالب ضعيف سمع و10 طلاب زارعي قوقعة موزعين في مدارس محافظات الوسطى وخان يونس, للعام الدراسي (2013 – 2014 م). كما قامت الباحثات بإعداد استبانة صنفت فيها المعوقات ضمن ثلاث محاور وقد احتوت الأداة على (33) فقرة . وتوصلت الباحثات إلى نتائج أهمها: ان الوزن النسبي للمحور الخاص بمعوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الحكومية المتعلقة بالمعلم قد حصل على (65.59%)، أماالوزن النسبي للمحور الخاص بمعوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الحكومية المتعلقة بالطالب فقد حصل على (67.89%)، بينما حصل المحور الخاص بمعوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الحكومية المتعلقة بالمناهج على وزن النسبي (68.44%). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من المعلمين عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول معوقات دمج ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الحكومية باختلاف طالب ضعيف سمع – زارع قوقعة . كما وخرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها العمل على توفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة، بالإضافة إلى توفير التعليم بأنواعه ومستوياته المختلفة للمعاقين بحسب احتياجاتهم .

المقدمة:

منذ أن وجدت الخليقة والإنسان يتعرض لحوادث عنيفة ومؤلمة سببت له إعاقات تعددت أشكالها وأسبابها، وقد تولد الإعاقة مع الإنسان، ولقد شهد القرن العشرين تطوراً كبيراً في شتى مجالات الحياة، وكما كان لهذا التطور الأثر العظيم في تقدم البشرية وبالذات في مجال الطب والعلوم، إلا أنه في نفس الوقت كان السبب الرئيس في زيادة أعداد المعاقين حول العالم؛ نتيجة للتلوث وحوادث المصانع، والدمار الناجم عن استخدام الأسلحة والمعدات القتالية، ومازال العدد في تزايد مستمر.

ولقد بدأت رعاية المعوقين تتطور ابتداء من القرن الثامن عشر، فنجد أنها في بعض الدول تأخذ مفهوماً اجتماعياً وتربوياً حديثاً، مثل تعليم المكفوفين القراءة عن طريق لمس

الحروف البارزة، وتعليم الصم الكلام بإشارات اصطلاحية(أبوعزة، 1991 :19).

ويتجسد المفهوم المعاصر لرعاية المعاقين في المهام التي تقوم بها المنظمات التابعة للأمم المتحدة(اليونيسيف، اليونسكو، وغيرها)، وفي عام 1975 أصدرت الأمم المتحدة إعلان حقوق المعاقين في التأمين والضمان الاجتماعي، وحق التعليم والتأهيل، وأولوية التوظيف، وغيرها من الحقوق(الدمياطي،1986 :117).

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي في مجال الإعاقة، أظهرت الدارسات أن هناك صعوبةً في تحديد نسبة الأطفال المعاقين، أو الوصول إلى أرقام ونسب دقيقة عن مدى انتشار هذه الشريحة في المدارس، وتشير تقديرات وكالات الأمم المتحدة المختصة، كاليونيسيف، ومنظمة الصحة العالمية، أن درجة انتشار الإعاقة تتراوح ما بين(10%-12%) من سكان أي دولة، وترتفع النسبة إلى(15%) في الدول النامية بشكل عام، وذكر جونسون أن هناك تقديرات في بعض المجتمعات الغربية تشير إلى أن ما نسبته(20%-25%) من طلبة المدارس يعانون من شكل ما من أشكال الصعوبة، وبدرجاتها المختلفة، وهم ذو حاجة تعليمية خاصة، أما في الوطن العربي، فتزداد حدة مشكلة المعاقين وضوحاً، بحسب تقديرات منظمة الصحة العالمية، حيث يمكن القول بوجود ثمانية ملايين طالب من المعاقين(وزارة التربية والتعليم العالي، 2008 :23) .

ويختلف الواقع في فلسطين نظراً للسياسات الوحشية التي تتبعها قوات الاحتلال الإسرائيلي من حروب واجتياحات للمنطقة مما أدى إلى ازدياد أعداد المعاقين في الضفة والقطاع و تشير دائرة الإحصاءات المركزية الفلسطينية إلى أن نسبة المعاقين بلغت حوالي4% من عدد السكان، كما بينت وزارة التربية والتعليم العالي أن أعداد الطلبة المعاقين (ذكورا وإناثا) في مدارسها وحسب إحصائيات الإدارة العامة للتخطيط قد بلغ ما يقارب(5400) منهم ما يقارب(1500) في المرحلة الأساسية، حيث تتوزع هذه الأعداد إلى الإعاقة السمعية (1165) والإعاقة الحركية(1721)، والإعاقة البصرية(1231)، والاضطرابات في النطق(1721)(وزارة التربية والتعليم العالي، 2008 :24).

ولقد تغيرت النظرة السلبية تجاه المعاقين في القرن الحادي والعشرين إلى نظرة تفاؤلية تقوم على الدمج التعليمي لا العزل والفصل في مدارس خاصة، حيث أكدت العديد من الدارسات الحديثة أن المعاقين وخاصة الإعاقات (الجسمية، والسمعية، والبصرية، والعقلية) يتمتعون بقدرات وإمكانيات تؤهلهم للاندماج في التعليم العام مع أقارنهم غير المعاقين، فدمج الطلبة المعاقين في التعليم العام في مرحلة مبكرة، يساعدهم على تطور نموهم، كما أن لهذا الدمج دورا فعالاً في تقبل الطلبة الآخرين لهم، ويتيح لهم الحياة في بيئة طبيعية بعيدة عن العزلة والوحدة الاجتماعية.(وزارة التربية والتعليم، 2008: 14).

إن ما يحتاجه الطفل المعاق هو الدمج في المجتمع المحلي من خلال دمجه في المدارس العادية ومع الطلبة العاديين فيشعر بأهميته وأنه لا يقل في ذلك عن الطفل العادي وهذا يوفر له فرص الإبداع والمنافسة وعلى أن يراعي في عملية الدمج الحاجات الخاصة التي يتطلبها الطالب المعاق .

وقد أشارت الدراسات الحديثة كدراسة النصراوي (1992) ودراسة قام بها أودم وآخرون (Odem et al ، 1984) إلى ضرورة الدمج للاستفادة من بعض الأنشطة والمهم أن يكونوا في مدرسة واحدة مع الأسوياء حتى يستطيعوا التفاهم معهم من خلال التواجد معهم بالطرق الصحيحة، ومن الدراسات التي اهتمت بالصم والمعاقين سمعياً دراسة سواريز (SUAREZ 2000) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي للتلاميذ الصم، وأسفرت النتائج عن

فاعلية هذا التدخل حيث حقق التلاميذ الصم تحسناً في مهارات حل المشكلة الاجتماعية وفي الجانب الأكاديمي والاجتماعي.

بذلك يصبح الدمج ناجحاً إذا تضافرت الجهود المخلصة الرسمية وغير الرسمية، وتوفير الشروط اللازمة التي من أهمها: خلق اتجاهات إيجابية عند المعلمين في مدارس الدمج التربوي، والمجتمع، والطلاب، والتعامل مع المعوقات والصعوبات التي تواجه دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن هنا ونظراً لندرة الدراسات التي تبحث قضية دمج ضعاف السمع وزارعي الوقعة في مدارس القطاع ارتأت الباحثات دراسة هذه الحالة من خلال دراستهن(معوقات الدمج التربوي للطلاب ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة) والذي يهدف إلى الكشف عن معوقات الدمج لأطفال ضعاف السمع والحلول الحديثة للتغلب على هذه الصعوبات .

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية؟

والذي انبثقت عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1–ما معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر الطلبة ؟

2–ما معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية المتعلقة بالطالب من وجهة نظر الطلبة ؟

3–ما معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر الطلبة ؟

4–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول معوقات دمج ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير (طالب زارع القوقعة، طالب ضعيف السمع).

فروض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول معوقات دمج ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير طالب زارع القوقعة ، ضعيف السمع).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1–التعرف على معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر الطلبة.

2–الكشف عن معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية المتعلقة بالطالب من وجهة نظر الطلبة.

3–التعرف على معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر الطلبة.

4–التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول معوقات دمج ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير طالب (زارع القوقعة ، ضعيف السمع).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

1. ممكن أن تفيد نتائج الدراسة الباحثين والمهتمين في مجال المعاقين سمعياً في إجراء أبحاث ودراسات ذات علاقة بالموضوع.
2. قد تسلط الضوء لإبراز أهم المشكلات التي يعاني منها المعاقين سمعياً كما يدركها معلموهم والذين يمثلون حجر الزاوية في العملية التعليمية.
3. يمكن تبصير المربين والقائمين على رعاية المعاقين سمعياً بتلك المشكلات لمواجهتها واقتراح الحلول والبرامج والأنشطة للحد منها, وتهيئة الظروف الملائمة للمعاق سمعياً لتسهيل اندماجه مع أقرانه العاديين.
4. إن الحاجة إلى إجراء هذا النوع من الدراسات في البيئة الفلسطينية حاجة واضحة وأكيدة , فتحديد مشكلات المعاقين سمعياً من شأنه أن يسهم في تطوير البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لحاجاتهم.

حدود الدراسة:

1. **الحد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة على معرفة معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية من وجهة نظر الطلبة ضعاف السمع وزارعي القوقعة أنفسهم.
2. **الحد المكاني:** المدارس الفلسطينية بمحافظات غزة التي تدمج الطلبة العاديين مع الطلبة ضعاف السمع وزارعي القوقعة.
3. **الحد الزماني:** تم تطبيق الاستبانة في العام 2013_2014 م.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات: يعرفه أبو العلا(2008 : 23) بأنه: وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويُمكن النظر إليه على أنه المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي أو على أنه الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقاً.

تعرف الباحثات المعوقات بأنها: الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس وتحول دون تطبيق أساليب التدريس في مدارس الدمج لضعاف السمع وزارعي القوقعة.

الدمج التربوي: يعرفه الصمادي(2010 : 23) بأنه: اشتراك الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية وضمن نفس برنامج الدراسة, وقد تقتصر الحالة بوجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة والأساليب والوسائل المستخدمة.

تعرف الباحثات الدمج التربوي بأنه: دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ضعاف السمع وزارعي القوقعة مع أقرانهم العاديين داخل الفصول الدراسية ويدرسون نفس المناهج الدراسية.

ضعيف السمع: يعرفه حنفي(2002 : 20) بأنه: الشخص الذي يعاني عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا استخدام وسائل معينة.

تعرف الباحثات ضعيف السمع بأنه: الشخص الذي يعاني من ضعف سمعي دائم أو منقطع ويؤثر سلباً على أدائه.

زارع القوقعة : يعرفه سليمان(1994 : 15) بأنه: هو الشخص الذي لديه جهاز إلكتروني مصمم لالتقاط الأصوات وفهم الكلام سواء كانوا أطفالاً أو بالغين.

تعرف الباحثات زارع القوقعة بأنه: الشخص الذي لديه جهاز صغير يزرع داخل الأذن الداخلية ليساعده على التغلب على المشكلة.

المدارس العادية: تعرفها الباحثات بأنها: البيئة التعليمية التي يتلقى فيها الطلبة العاديين السامعين العملية التعليمية وذلك تحت إشراف وزارة التربية والتعليم.

الدراسات والبحوث السابقة

تمثل الدراسات السابقة إطاراً رئيسياً, ورافداً أساسياً من الروافد التي توجه العمل العلمي, وتقدم له خبرات وتجارب الباحثين السابقين, كذلك تشكل مصدراً غنياً, وتسهم في تعديل أساليبه وطرقه, وتحقق لتحليلاته العمق والرؤية المتكاملة الشاملة، وفيما يلي أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة وتدعمه بشكل جيد, مما يمكن الاستفادة منه بشكل كبير.

الدراسات السابقة:

_ دراسة غانم(2014):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في طبيعة التحديات التعليمية من خلال فهم الطلبة الصم وفاقدي السمع في مدرسة الرافعي الثانوية للتحديات التربوية والنفسية والاجتماعية, وتوافر الدعم والتعاون من البيئة التعليمية, وتكونت عينة الدراسة من(128 من الطلبة الصم وفاقدي السمع) ذكور وإناث في الصف الحادي عشر في مدرسة الرافعي الثانوية في مدينة غزة، ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس التحديات التعليمية للطلبة, ولذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة, وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

كشفت نتائج الدراسة وحسب وجهة نظر الطلبة التحديات التعليمية التي تركزت في حاجة الطلبة لخدمات الدعم من خلال ضرورة توفير مترجمين لغة تواصل شامل, مرشد أكاديمي_أخصائي نفس اجتماعي, توفير التكنولوجيا المساعدة.

_ دراسة الصمادي(2010):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر, وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاث الأولى في مدينة عرعر، ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين, وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد(نفسي – اجتماعي – أكاديمي) واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة, وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

كشفت نتائج الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة، عن وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو الدمج, وأن هناك فروقاً في الاتجاهات على الأبعاد التى يحتويها الاستبيان إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

_ دراسة القريطي(2007):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الخدمات المساندة للتلميذ المعاق سمعياً(الأصم _ ضعيف السمع) وأسرته من حيث الحاجة إليها ومدى توافرها بالإضافة الى مستوى الرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء، وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من(310) معلم وولي أمر التلميذ المعاق سمعياً، طبق عليهم قائمة الخدمات المساندة والتي تكونت من ثمانية خدمات أساسية تضمنت(26) خدمة مساندة فرعية للتلميذ وأسرته، وقد استخدم المنهج الوصفي في الدراسة، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

كشفت نتائج الدراسة أن الخدمات الطبية والخدمات التأهيلية من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً للتلميذ المعاق سمعياً، وأن الخدمات التواصلية والخدمات المجتمعية من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً لأسرة التلميذ المعاق سمعياً.

_ دراسة السرطاوي (2005) :

هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية مع المعاقين سمعياً سواء في معاهد الأمل للصم أو برامج الدمج بالمدارس العادية، وما إذا كانت تلك المعوقات تختلف باختلاف متغير جنس المعلم،

أو البيئة التعليمية للمعاق سمعياً(معهد – برنامج دمج)، أو خبرة المعلم, و تكونت عينة الدراسة من(166) معلم ومعلمة(105 معلم، 61 معلمة) بمعاهد وبرامج دمج المعوقين سمعياً بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ممن يحملون بكالوريوس التربية الخاصة تخصص(إعاقة سمعية) ولديهم خبرة في العمل مع الصم أو ضعاف السمع, استخدم الأدوات التالية: استمارة جمع البيانات الأولية, ومقياس معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي, واتبع المنهج الوصفي في الدراسة, وتم تحليل البيانات عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) وتحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار شيفيه.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات في إدراك المعلمين والمعلمات لمعوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي، حيث اتضح أن المعوقات المرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات تعد هى المعوق الأول في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، يلي ذلك المعوقات المرتبطة بالجوانب الإدارية ثم المعوقات المرتبطة بالوالدين، ثم المعوقات المرتبطة بالمعلم، وأخيرا المعوقات المرتبطة بالطالب, ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين حسب مستويات الخبرة المختلفة في إدراكهم لمعوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي.

_ دراسة عبد الله(2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ الأسري كما يدركه المراهقين المعاقين سمعياً واضطرابات الأكل لديهم، وما إذا كانت هناك فروق بين المراهقين المعاقين سمعياً مرتفعي ومنخفضي اضطرابات الأكل في إدراكهم للمناخ الأسري، وما إذا كانت هناك فروق بين المراهقين المعاقين سمعياً في اضطرابات الأكل ترجع إلى درجة الفقد السمعي أو متغير الجنس, وقد تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من(200) من المراهقين المعوقين سمعياً منهم(100) من الصم،(100) من ضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمعاهد الأمل للصم وضعاف السمع بالزقازيق و بنها، وشبرا المظلات، استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس اضطرابات الأكل للمعاقين سمعياً ويتكون المقياس من(33) مفردة ومقياس المناخ الأسري كما يدركه المعاقون سمعياً يتكون المقياس من(50) مفردة موزعة على(5) أبعاد, واتبع المنهج الوصفي في الدراسة, واستخدم في التحليل الإحصائي معامل الارتباط لبيرسون, المتوسطات الحسابية, اختبار(ت) للفروق بين المجموعات المستقلة.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسطي درجات المراهقين المعاقين سمعياً مرتفعي ومنخفضي اضطرابات الأكل في إدراكهم للمناخ الأسري وذلك لصالح منخفضي اضطرابات الأكل, وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اضطرابات الأكل، وذلك لصالح الإناث.

_ دراسة حبايب(2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج دراسي تخصصي في الإعاقة السمعية(دبلوم الإعاقة السمعية) للمعلمين غير المؤهلين تربوياً على تعديل اتجاهات معلمي المعاقين سمعياً وخفض مستوى احتراقهم النفسي، تكونت العينة النهائية للدراسة من(50) معلماً ممن يعملون في معاهد الأمل للصم، وبرامج دمج المعاقين سمعياً وغير المؤهلين تربوياً في مجال الإعاقة السمعية من جميع أنحاء المملكة العربية السعودية والملتحقين بالبرنامج الدراسي التخصصي(دبلوم الإعاقة السمعية) خلال العام الدراسي 1422-1423هـ، منهم(33) معلماً للطلاب الصم في معاهد الأمل للصم أو برامج دمج الصم في المدارس العادية، و(17) معلماً للطلاب ضعاف السمع في برامج دمج ضعاف السمع في المدارس العادية, واستخدم الباحث استبيان, واتبع المنهج الوصفي في الدراسة, وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

كشفت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسط القياسين: القبلي والبعدي لمعلمي المعاقين سمعياً على مقياس الاتجاهات نحو المعاقين سمعياً في الدرجة الكلية والأبعاد المختلفة باستثناء البعد الثالث(تأهيل المعاقين سمعياً) وذلك لصالح القياس البعدي, وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسط القياسين: القبلي والبعدي لمعلمي ضعاف السمع على مقياس الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية، وذلك لصالح القياس البعدي.

_ دراسة الخطيب(2004):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين. ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة ضمت(390) طالباً وطالبة من الصفين السادس والسابع في أربع مدارس، اثنتان منها تنفذان الدمج والاثنتان الأخريان لا تنفذان الدمج، وقد طُوّرت أداة لجمع المعلومات عن مستوى القبول الاجتماعي تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة، طُبّقت على أفراد الدراسة على شكل مجموعات, واتبع المنهج الوصفي, وبعد ذلك استخرجت متوسطات القبول الاجتماعي وحللت البيانات باستخدام التباين الثنائي.

كشفت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين كان مرتفعاً نسبياً، ولكنه كان أكثر ارتفاعاً وبشكل دال إحصائياً لدى الأطفال الذين تنفذ برامج دمج في مدرستهم، أما متغير الجنس فلم يكن له أثر دال حيث لا توجد فروق جوهرية بين استجابات الذكور والإناث.

_ دراسة إبراهيم(2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والفنية، والإدارية التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعاقين سمعياً بوزارة المعارف, وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية لمعرفة المشكلات الاجتماعية والفنية وأيضاً الإدارية, وكانت أداة الدراسة استبيان علي عينة من المعلمين, واتبع المنهج الوصفي, واستخدم في التحليل الإحصائي معامل ألفا كرونباخ للثبات ومعامل سيبرمان لحساب الاتساق الداخلي.

كشفت نتائج الدراسة عن عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل المدرسة, وعدم مناسبة بعض المناهج الدراسية الحالية لتطبيق الدمج, وعدم مناسبة المباني المدرسية الحالية لتطبيق الدمج.

_ دراسة كاشف ومحمد(2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى نجاح أو فشل تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في بعض مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية، والكشف عن النواحي الإيجابية والسلبية للتجربة.

وتكونت عينة الدراسة من(76) أباً من آباء الأطفال العاديين، ومن(75) أباً من آباء الأطفال المعاقين، ومن (83) طفلاً من الأطفال العاديين بالصف الرابع والخامس الابتدائي، ومن(71) معلماً من القائمين على العملية التعليمية بالمدارس التي تمت بها التجربة.

وتم إعداد مجموعة من الأدوات ومنها استمارة حصر بيانات عن المدارس التي تمت بها التجربة، واستبيان للتعرف على آراء القائمين على العملية التعليمية، واستبيان للتعرف على آراء آباء العاديين نحو الدمج، واستبيان للتعرف على آراء الأطفال العاديين نحو الدمج، واستبيان للتعرف على آراء آباء المعاقين نحو الدمج, واتبع المنهج الوصفي التحليلي, وتم تحليل البيانات عن طريق المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

كشفت نتائج الدراسة أن الدمج الموجود بالفعل هو دمج جزئي لا يتعدى وجود المعاقين مع العاديين في نفس المدرسة مع الفصل التام بينهما في الدروس والأنشطة.

_ دراسة حنفي(2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات المعاقين سمعياً(الصم – ضعاف السمع) في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في البيئة المصرية، وكذلك التعرف على الاختلافات في الإدراك بين المعلمين في ضوء متغير: درجة الفقد السمعي، والمستوى التعليمي للمعاق سمعياً، والخبرة التربوية والجنس للمعلمين، وتكونت العينة النهائية للدراسة من(191) معلماً منهم (92) معلماً، و(99) معلمة ممن يعملون مع المعاقين سمعياً في المرحلة الابتدائية بمعاهد الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة القليوبية والزقازيق، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن لديهم خبرة في التدريس مع فئة المعاقين سمعياً(الصم ــ ضعاف السمع), وقام الباحث بإعداد قائمة تقدير المعلمين لمشكلات المعاقين سميعاً تتكون القائمة من(64) مفردة موزعة على خمس أبعاد, واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي, وتم تحليل البيانات عن طريق تحليل التباين أحادى الاتجاه واختبار شيفيه واختبار(ت).

كشفت نتائج الدراسة أن ترتيب المعلمين لمشكلات المعاقين سمعياً كما يدركونها في المرحلة الابتدائية جاءت على النحو التالي: المشكلات الاجتماعية، ثم المشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية، والمشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية، ثم المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والمهارات الأكاديمية، وأخيراً المشكلات المرتبطة بالسلوك المضاد للمجتمع.

ــ دراسة نتيل(2000):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً وبصرياً وحركياً في ضوء بعض المتغيرات كالجنس ونوع الإعاقة والعمر والمؤهل العلمي , وتكونت عينة الدراسة من(167) طفل وطفلة من المعاقين, ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان, واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتفسير الظاهرة, وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

كشفت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي بين الإعاقات الثلاث لحملة المؤهلات الجامعية فأكثر وبين كل من حملة المؤهل الابتدائي والإعدادي, كما أنه توجد فروق بين الإعاقات الثلاث ككل لصالح الذكور.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

- اقتصرت بعض الدراسات السابقة على دراسة اتجاهات معلمي الصفوف نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين على صف أو صفوف أخرى محددة دون الصفوف الأخرى: فنجد أن دراسة الصمادي(2010) اقتصرت على الصفوف الثلاثة الأولى, بينما في الدراسة الحالية قامت الباحثات بدراسة معوقات الدمج التربوي في المدارس العادية بشكل عام(من الأول وحتى الثاني عشر).
- استهدفت بعض الدراسات السابقة فئات ذوي الحاجات الخاصة مثل دراسة كاشف ومحمد(2003), ودراسة الخطيب(2004) التي استهدفت ذوي الحاجات الخاصة ككل, أما الدراسة الحالية فقد اقتصرت على ذوي الإعاقة السمعية (ضعاف السمع).
- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الفئة المستهدفة وهي فئة ذوي الإعاقة السمعية مثل دراسة حنفي(2002).
- اهتمت الدراسة الحالية في التعرف على معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبةوبذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة السرطاوي(2005).

- لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المستخدم, وفي بناء أداة البحث, وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- تميزت هذه الدراسة الحالية بأنها الأولى على مستوى فلسطين تناولت موضوع معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبةعلى حد علم الباحثات.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثات باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه: طريقه في البحث تتناول أحداثاً وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها. (ملحم, 2000: 324).

وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال المصادر الثانوية المتمثلة في الكتب والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث, كما سيتم الحصول على البيانات والمعلومات الأولية عن طريق الاستبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (spss).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المدارس بالمنطقة الوسطى وخان يونس وشرق خان يونس التي تطبق نظام الدمج لفئة الإعاقة السمعية(ضعاف السمع وزارعي القوقعة) بمحافظات غزة .

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية للطلبة زارعي القوقعة وذلك لقلة عددهم حيث يبلغ عددهم(10) طلاب موزعين في مدارس محافظات الوسطى وخان يونس.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية للطلبة ضعاف السمع والبالغ عددهم(162) طالباً . وفيما يلي جدول يوضح البيانات الخاصة بهم.

جدول (1)

جدول يوضح البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة

المنطقة	عدد المدارس	عدد الطلاب	
		ضعاف السمع	زارعي القوقعة
الوسطى	46	62	7
خان يونس	40	51	3
شرق خان يونس	39	49	–
المجموع	125	162	10

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثات استبانة معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية، بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات

الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قامت الباحثات ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- صياغة فقرات الاستبانة.
- عرض الاستبانة علي السادة المحكمين من أجل اختيار مدى ملائمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المحكمون.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف وتعديل بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (33) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) لمعرفة معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية، بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (33، 165) درجة.

صدق المقياس:

قامت الباحثات بتطبيق المقياس على عينة الدراسة ليتم تقنين أدوات الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة، ثم قامت بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجداول(6-7-8) توضح ذلك:

جدول (2)

يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المحور الأول: معوقات تتعلق بالمعلمين الذين لديهم طلبة (ضعاف السمع وزارعي قوقعة) مع الدرجة الكلية للمحور

م		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أرى أن دمج الطالب في الصفوف العادية يعيق العملية التعليمية.	0.521	دالة عند 0.01
2	يحتاج الطالب وقت أكثر أثناء المحاضرة من الأطفال الآخرين.	0.365	دالة عند 0.05
3	يعاني الطالب من جودة الخدمة و الرعاية المقدمة إليه.	0.632	دالة عند 0.01
4	يفتقر المعلم مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة خصوصا عند وضع الامتحانات والتقييم.	0.560	دالة عند 0.01
5	يواجه الطالب صعوبة في التفاعل مع الطلبة الآخرين.	0.730	دالة عند 0.01
6	يقارن أداء الطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة بأداء الطالب العادي.	0.718	دالة عند 0.01
7	يشكل ضعيف السمع وزارع القوقعة عقبة في تحصيل الطلبة الآخرين.	0.693	دالة عند 0.01
8	ضعف مراعاة دمج الطالب ضعيف السمع على حسب حجم ضعف السمع لديه.	0.679	دالة عند 0.01
9	يضعف اهتمام المعلم بالأنشطة الاجتماعية التي تكسب الطالب القدرة على التفاعل الاجتماعي .	0.740	دالة عند 0.01
10	يتوفر الوقت الكافي للتعامل مع الطالب أثناء الحصة .	0.455	دالة عند 0.01

م		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
11	يستثني المعلم الأهل في اتخاذ قرارات قد تؤثر على أداء أبنائهم تعليمياً.	0.593	دالة عند 0.01
12	يفتقر المعلم للتواصل مع أهل الطالب لتفهم وضعه الصحي والنفسي والاجتماعي .	0.732	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.365–0.740)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (3)

يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المحور الثاني: معوقات تتعلق بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة مع الدرجة الكلية للبعد

م		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يشعر الطالب بالحساسية الشديدة تجاه زملائه.	0.560	دالة عند 0.01
2	يفتقر الطالب إلى تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.	0.593	دالة عند 0.01
3	يسيء الطلبة العاديين للطلبة ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدرسة مثل الاستهزاء بهم وضربهم.	0.466	دالة عند 0.01
4	تضعف مقدرة الطالب على قراءة الكلمات التي يسمعها من المعلم.	0.497	دالة عند 0.01
5	يصعب على الطالب كتابة الكلمات التي يسمعها من المعلم مباشرة .	0.539	دالة عند 0.01
6	يفتقر الطالب إلى التركيز أثناء الحصة الدراسية.	0.635	دالة عند 0.01
7	يحرم الطالب من إتاحة الفرصة الكافية للتعبير عن رأيه داخل الصف.	0.683	دالة عند 0.01
8	يشعر الطالب بالنظرة الدونية من قبل زملائه العاديين.	0.472	دالة عند 0.01
9	يشعر الطالب بالتوتر والإحباط عند دمجهم.	0.386	دالة عند 0.05
10	يعاني الطالب من عيوب في النطق تقلل من قدرته على التحصيل.	0.599	دالة عند 0.01
11	يشعر الطالب بالإحباط لعدم قدرته على مجاراة زملائه.	0.549	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.386-0.599)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4)

يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المحور الثالث: معوقات تتعلق بالمناهج وطرائق التدريس مع الدرجة الكلية للبعد

م		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يقل اعتماد طرائق التدريس المساعدة للطالب على اللمس والتذوق والبصر.	0.533	دالة عند 0.01
2	ينقص استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على التكرار لضيق الوقت.	0.702	دالة عند 0.01
3	يصعب إيجاد طرق تدريس تلاءم كل الطلبة بينهم ضعاف السمع وزارعي القوقعة.	0.681	دالة عند 0.01
4	يستخدم المعلم الوسائل التعليمية ذاتها للطالب العادي وللطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة.	0.439	دالة عند 0.01
5	تفتقر المدرسة إلى الأساليب التربوية الحديثة في توصيل المعلومات للطالب.	0.773	دالة عند 0.01
6	يقل الاهتمام بتوفير المناهج الملائمة للطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة.	0.680	دالة عند 0.01
7	تفتقر المناهج الدراسية لمراعاة مستوى الطالب.	0.618	دالة عند 0.01
8	يصعب استحداث وسائل تعليمية مناسبة.	0.717	دالة عند 0.01
9	تفتقر الوسائل التعليمية التي ينتجها المنهج للتنوع وتحقيق الهدف منها.	0.696	دالة عند 0.01
10	تفتق الامتحانات المكتوبة على جودة القياس والتقويم الخاص بالطلبة.	0.684	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.439-0.717)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قامت الباحثات بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (5)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

	المجموع	الأول	الثاني	الثالث
المحور الأول : معوقات تتعلق بالمعلمين الذين لديهم طلبة (ضعاف السمع وزارعي قوقعة)	0.888	1		
المحور الثاني : معوقات تتعلق بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة	0.854	0.659	1	
المحور الثالث : معوقات تتعلق بالمناهج وطرائق التدريس	0.816	0.548	0.572	1

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات المقياس Reliability:

أجرت الباحثات خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول(10) يوضح ذلك:

الجدول (6)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المحور الأول : معوقات تتعلق بالمعلمين الذين لديهم طلبة (ضعاف السمع وزارعي قوقعة)	*11	0.653	0.790
المحور الثاني : معوقات تتعلق بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة	*11	0.726	0.733
المحور الثالث : معوقات تتعلق بالمناهج وطرائق التدريس	10	0.684	0.812

الدرجة الكلية	33*	0.800	0.804

*تم استخدام معادلة جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.804) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثات إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2– طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثات طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول(11) يوضح ذلك:

الجدول (7)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول : معوقات تتعلق بالمعلمين الذين لديهم طلبة (ضعاف السمع وزارعي قوقعة)	12	0.854
المحور الثاني : معوقات تتعلق بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة	11	0.760
المحور الثالث : معوقات تتعلق بالمناهج وطرائق التدريس	10	0.850
الدرجة الكلية	**33**	**0.914**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.914) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثات إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة :

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول" **ما معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الحكومية المتعلقة بالمعلم؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (11)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور وكذلك ترتيبها في المحور

م	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أرى أن دمج الطالب في الصفوف العادية يعيق العملية التعليمية.	1356	3.531	1.220	%70.63	2

م	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
2	يحتاج الطالب وقت أكثر أثناء الحصة من الأطفال الآخرين.	1560	4.063	0.984	%81.25	1
3	يعاني الطالب من جودة الخدمة و الرعاية المقدمة إليه.	1353	3.523	1.200	%70.47	3
4	يفتقر المعلم مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة خصوصا عند وضع الامتحانات والتقييم.	1318	3.432	1.188	%68.65	5
5	يواجه الطالب صعوبة في التفاعل مع الطلبة الآخرين.	1332	3.469	1.131	%69.38	4
6	يقارن أداء الطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة بأداء الطالب العادي.	1151	2.997	1.215	%59.95	9
7	يشكل ضعيف السمع وزارع القوقعة عقبة في تحصيل الطلبة الآخرين.	1204	3.135	1.180	%62.71	7
8	ضعف مراعاة دمج الطالب ضعيف السمع على حسب حجم ضعف السمع لديه.	1303	3.393	1.052	%67.86	6
9	يضعف اهتمام المعلم بالأنشطة الاجتماعية التي تكسب الطالب القدرة على التفاعل الاجتماعي.	1196	3.115	1.184	%62.29	8
10	يتوفر الوقت الكافي للتعامل مع الطالب أثناء الحصة.	1138	2.964	1.282	%59.27	10
11	يستثني المعلم الأهل في اتخاذ قرارات قد تؤثر على أداء أبنائهم تعليمياً.	1079	2.810	1.306	%56.20	12
12	يفتقر المعلم للتواصل مع أهل الطالب لتفهم وضعه الصحي والنفسي والاجتماعي.	1123	2.924	1.310	%58.49	11
	المجموع	**15113**	**39.357**	**7.182**	**%65.59**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا المحور كانت:

-الفقرة (2) والتي نصت على" يحتاج الطالب وقت أكثر أثناء الحصة من الأطفال الآخرين " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (81.25%). وتعزو الباحثات ذلك لما يحتاجه الطالب المعاق سمعياً من خدمات التربية الخاصة من خلال التعليم الفردي ،وغرفة المصادر وتعديل السلوك من خلال المعلم الاستشاري وتتفق هذه النتائج مع دراسة القريطي(2007) والتي هدفت إلى معرفة مدى رضا اولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة في غرفة المصادر والتي أظهرت نتائجها أن الخدمات المقدمة في غرفة المصادر كانت فعالة في مهارات القراءة والحساب.

-الفقرة (1) والتي نصت على" أرى أن دمج الطالب في الصفوف العادية يعيق العملية التعليمية " احتلت المرتبة الثاني بوزن نسبي قدره (70.63%). تفسر الباحثات ذلك بالنظر إلى الوقت الإضافي الذي يحتاجه الطالب المعاق سمعياً والاهتمام من المعلم أكثر من الطلاب العاديين فمعظم المعاقين سمعياً لا يسمعون أنفسهم لذلك فهم بحاجة إلى من

يساعدهم في تعلم مخارج الحروف وطريقة السيطرة على رنين أصواتهم وحجمها وذلك يتطلب اهتمام أكثر من المعلم ومعرفة ودراية كافية باحتياجات الطالب المعاق سمعياً ,
وهذا يأخذ من المعلم الكثير من الوقت وهذا ما لا يستطيعه المعلمون في مدارسنا نتيجة الأعباء المدرسية الموكلة عليهم .
وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها السرطاوي (2005) حيث بينت أهمية الخدمات الخاصة من غرفة المصادر .

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانت:

-الفقرة (12) والتي نصت على" يفتقر المعلم للتواصل مع أهل الطالب لتفهم وضعه الصحي والنفسي والاجتماعي " احتلت الحادية عشر بوزن نسبي قدره (58.49%).

-الفقرة (11) والتي نصت على" يستثني المعلم الأهل في اتخاذ قرارات قد تؤثر على أداء أبنائهم تعليميا " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (56.20%).

وتفسر الباحثات نتائج هاتين الفقرتين بالاهتمام والتواصل الفعال من قبل المعلم مع أهالي الطلاب المعاقين سمعياً وقد أظهرت الدراسات أن مشاركة الآباء في الأنشطة التربوية والتعليمية يساعد على تحسين العلاقة بين المعلم وأولياء أمور الطلاب وزيادة فهم الآباء لموضوع التربية الخاصة وزيادة المعلومات حول التقدم الأكاديمي للطالب ووضوح أهداف البرنامج وتوجيهاته للآباء, ويؤكد ذلك دراسة كل (1999 Hodges & Keller) هدفت الى أن الأم التي كان لديها وعي عال على مشاركتها في البرامج المقدمة لطفلها المعاق كانت أكثر فاعلية ونجاحاً من الأم غير الواعية باحتياجات طفلها. ويأخذ التواصل مع الوالدين أشكالا عدة من أهمها تبادل المعلومات معهم حول ما ينجزه الطالب من تقدم كما ويعتبر الأهل من أفضل المصادر في تقييم الطلبة والتعرف على احتياجاتهم .

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني" **ما معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الحكومية المتعلقة بالطالب؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (12)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور وكذلك ترتيبها في المحور

م	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يشعر الطالب بالحساسية الشديدة تجاه زملائه.	1331	3.466	1.149	%69.32	4
2	يفتقر الطالب إلى تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.	1304	3.396	1.147	%67.92	7
3	يسيء الطلاب العاديين للطلاب ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدرسة مثل الاستهزاء بهم وضربهم .	1244	3.240	1.245	% 64.79	9
4	ضعف مقدرة الطالب على قراءة الكلمات التي يسمعها من المعلم.	1381	3.596	1.080	%71.93	1
5	يصعب على الطالب كتابة الكلمات التي يسمعها من المعلم	1380	3.594	1.120	%71.88	2

م	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	مباشرة.					
6	يفتقر الطالب إلى التركيز أثناء الحصة الدراسية.	1357	3.534	1.110	%70.68	3
7	يحرم الطالب من إتاحة الفرصة الكافية للتعبير عن رأيه داخل الصف.	1240	3.229	1.205	%64.58	10
8	يشعر الطالب بالنظرة الدونية من قبل الطلاب العاديين.	1259	3.279	1.180	%65.57	8
9	يشعر الطالب بالتوتر والإحباط عند دمجهم.	1227	3.195	1.145	%63.91	11
10	يعاني الطالب من عيوب في النطق تقلل من قدرته على التحصيل.	1306	3.401	1.099	%68.02	6
11	يشعر الطالب بالإحباط لعدم قدرته على مجاراة زملائه.	1309	3.409	1.155	%68.18	5
	المجموع	**14338**	**37.33**	**8.267**	**%67.89**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا المحور كان:

-الفقرة (4) والتي نصت على" ضعف مقدرة الطالب على قراءة الكلمات التي يسمعها من المعلم " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (71.93%). وتفسر الباحثات ذلك أنه بالنسبة للطالب المعوق سمعياً فإنه لم يمر بمرحلة سماع اللغة واكتساب معانيها وقواعدها لذا فإن عملية القراءة عملية صعبة لديه ، والمثيرات البصرية وحدها لا تكفي لتعلم اللغة وقراءتها, كما أن الإعاقة السمعية لديه تجعله لا يسمع الكلام بصورة جيدة من معلم مما يؤثر سلبا على الطالب وتحصيله وتتفق هذه النتائج مع دراسة زريقات (2003).

-الفقرة (5) والتي نصت على" يصعب على الطالب كتابة الكلمات التي يسمعها من المعلم مباشرة " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (71.88%). ويعود ذلك إلى أن الطالب المعاق بحاجة إلى استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية أو الدروس الخصوصية وقد يقوم بهذه معلم متنقل أو معلم الفصل العادي بمساعدة المعلم المتنقل وتتفق هذه النتائج مع دراسة حنفي(2008).

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانت:

-الفقرة (7) والتي نصت على" يحرم الطالب من إتاحة الفرصة الكافية للتعبير عن رأيه داخل الصف " احتلت العاشرة بوزن نسبي قدره (64.58%). ويبين ذلك اهتمام معلم الدمج بالطلاب ضعاف السمع وإعطاءهم الفرصة المناسبة، وهذا يتفق مع دراسة الصمادي(2010) حيث أكدت أن الدمج يعطي للطالب المعاق سمعياً فرصة أفضل ويهيئ له الجو المناسب الذي يساعده على التطوير المناسب أكاديمياً واجتماعياً وانفعالياً وسلوكياً.

-الفقرة (9) والتي نصت على" يشعر الطالب بالتوتر والإحباط عند دمجهم " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (63.91%). وذلك نظراً لما يتميز به الطلاب المعاقين منمزاج حاد ومتقلب ولانتمائهم الشديد لبعضهم وهذا يبعدهم في أحوال كثيرة عن اكتسابالخبرات الاجتماعية من الطلاب العاديين، وهذا يتفق مع ما ذكره يحيى(2006) من أن الدمج قد يؤدي إلى تثبيت فكرة الفشل التي يشعر بها المعاق سمعياً مما يؤثر على مستوى الدافعية لديه ويدعم مفهوم

الذات السلبي لديه خاصة عندما تكون المتطلبات المدرسية أعلى من مستوى وإمكانات الطالب.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث " **ما معوقات الدمج التربوي لضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس الحكومية المتعلقة بالمناهج"؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (13)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور وكذلك ترتيبها في المحور

م	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يقل اعتماد طرائق التدريس المساعدة للطالب على اللمس والتذوق والبصر.	1335	3.477	1.147	%69.53	5
2	ينقص استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على التكرار لضيق الوقت.	1367	3.560	1.143	%71.20	2
3	يصعب إيجاد طرق تدريس تلاءم كل الطلاب بينهم ضعاف السمع وزارعي القوقعة.	1355	3.529	1.222	%70.57	3
4	يستخدم المعلم الوسائل التعليمية ذاتها للطالب العادي وللطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة.	1288	3.354	1.256	%67.08	8
5	تفتقر المدرسة إلى الأساليب التربوية الحديثة في توصيل المعلومات للطالب.	1292	3.365	1.255	%67.29	6
6	يقل الاهتمام بتوفير المنهاج الملائمة للطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة.	1345	3.503	1.222	%70.05	4
7	تفتقر المناهج الدراسية لمراعاة مستوى الطالب.	1379	3.591	1.164	%71.82	1
8	يصعب استحداث وسائل تعليمية مناسبة.	1219	3.174	1.202	%63.49	10
9	تفتقر الوسائل التعليمية التي ينتجها المنهج للتنوع وتحقيق الهدف منها.	1272	3.313	1.192	%66.25	9
10	تفتقر الامتحانات المكتوبة على جودة القياس والتقويم الخاص بالطلاب.	1289	3.357	1.122	%67.14	7
	المجموع	**13141**	**34.22**	**7.666**	**%68.44**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا المحور كانت:

-الفقرة (7) والتي نصت على" تفتقر المناهج الدراسية لمراعاة مستوى الطالب " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (71.82%). وترى الباحثات من خلال هذه النتائج ضرورة اعادة تكييف المناهج الدراسية بما يتلاءم مع قدرات المعاقين سمعياً حيث أن المناهج بحاجة إلى أن تراعي مستوى الطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة من حيث الطول وكثرة الدروس وأن يتم تكييف الدروس والموضوعات المنهجية بما يتناسب وقدرات هذه الفئة التي تحتاج إلى اهتمام خا0ص.وتتفق هذه النتائج مع دراسة ابراهيم(2003).

-الفقرة (2) والتي نصت على" ينقص استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على التكرار لضيق الوقت " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (71.20%). وتفسر الباحثات ذلك لحاجة الطلاب المعاقين سمعياً لمساعدة إضافية من خلال استخدام أسلوب التكرار في المادة المشروحة أو حصص إضافية أو وجود معلم متنقل حيث يحضر الطالب يوماً كاملاً في الصف العادي ويتلقى خدمات الدعم من معلم متجول يتنقل من مدرسة لأخرى لتقديم خدمات للطلاب المعاقين طبقاً للحصة وحاجات الطلاب وتتفق هذه النتائج مع دراسة حنفي (2008)والتي أكدت على متطلبات دمج الطلاب الصم في المدارس العادية من وجهة نظر العاملين في مجال التربية وتعليم الصم والسامعين.

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانت:

-الفقرة (9) والتي نصت على" تفتقر الوسائل التعليمية التي ينتجها المنهج للتنوع وتحقيق الهدف منها " احتلت التاسعة بوزن نسبي قدره (66.25%).

-الفقرة (8) والتي نصت على" يصعب استحداث وسائل تعليمية مناسبة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (63.49%).

وترى الباحثات من خلال هذه النتائج قيام المعلمين بدورهم وأنهم يبذلون مجهوداً لمساعدة هؤلاء الطلاب وإعطائهم حقهم كاملاً في تلقي التعليم المناسب, وتتفق هذه النتائج مع دراسة كاشف ومحمد(2003) .

للإجابة عن التفسيرات النهائية للمحاور ككل

جدول(14)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل محور من المحاور وكذلك ترتيبهم

م	المحور	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	**معوقات تتعلق بالمعلمين الذين لديهم طلاب (ضعاف السمع وزارعي قوقعة)**	**15113**	**39.357**	**7.182**	**%65.59**	3
2	**معوقات تتعلق بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة**	**14338**	**37.339**	**8.267**	**%67.89**	2
3	**معوقات تتعلق بالمناهج وطرائق التدريس**	**13141**	**34.22**	**7.666**	**%68.44**	1

يتضح من الجدول السابق :

أن أعلى محور في هذا الجدول كانت:

ترى الباحثات بأن المحور الثالث والذى ينص على معوقات تتعلق بالمنهج وطرائق التدريس حصل على المرتبة الأولى لما له من دور في زيادة التحصيل والمعرفة عند الطفل من خلال استخدام الوسائل والأدوات المناسبة لهم والمتعلقة بالمنهاج حتى يستطيعوا فهم وتقريب المعلومات لديهم من خلال أساليب واستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلم ومن

خلال طبيعة المنهاج المستخدم حيث أن هذه المعوقات من شأنها أن تؤثر على الطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة حيث يقل تحصيله مما ينعكس على نفسيته وحياته الاجتماعية.

مما سبق يتبين لنا أن المناهج وطرق التدريس بحاجة إلى تكييف أكثر لتتلاءم مع الطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة بحيث تعتمد على التكرار والتعلم النشط واستخدام الحواس الأخرى في التعلم لتعوض الضعف في حاسة السمع, كما يتطلب استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة وتدريب المعلمين على استخدام الأساليب التربوية الحديثة في توصيل المعلومة لطالب ضعيف السمع. ويتفق ذلك مع دراسة غانم(□□□□): الذى أوصى الباحث بأن المناهج الدراسية بحاجة إلى تكييف, والمعلمين بحاجة إلى تحسين وتطوير لقدراتهم, وهناك ضرورة لاستخدام الأساليب والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس الطلبة.

بينما ترى الباحثات بأن المحور الثاني والمتعلق بالمعوقات التي تتعلق بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة حصل على المرتبة الثانية لأن هناك بعض المشاكل التي تحول بينهم وبين دمجهم مع الطلاب العاديين, وهناك بعض المشاكل التي ترجع إلى شعورهم بالحرج أو الخجل....إلخ من المشاكل وغيرها.

وتعزو الباحثات هذه المعوقات المتعلقة بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة والتي تقف حائلاً دون نجاح دمجه في المدارس العادية إلى حساسيته الشديدة تجاه زملائه العاديين وعدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية سليمة مع زملائه ومعلمته, حيث أنه يشعر دائماً بالنقص والدونية مما يشعره ذلك بالإحباط والتوتر عند تعلمه مع الطلبة العاديين وخاصة عندما يهزأ منهم الطلبة العاديين عند الحديث لعدم تمكنه من النطق السليم للكلمات التي يسمعها من المعلم والاخرين مما ينعكس ذلك سلبياً على تحصيلهم وعلى مقدرتهم على التعبير عن رايهم داخل الصف مما يشعرهم بالإحباط وعدم المقدرة على مجاراة الاخرين. وهذا ما يتفق مع دارسة السرطاوي(2005): من خلالها أوصى الباحث إلى ضرورة وضع تطبيق البرنامج التربوي الفردي ضمن لوائح وتشريعات تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة, وضرورة تدريب المعلمين على كيفية تطبيقها بشكل يسهم في الغلب على ما يعانيه ذوى الاحتياجات الخاصة من مشكلات وبالتالي تحسين توافقهم النفسي والمدرسي.

ترى الباحثات بأن الأول والذى ينص على معوقات تتعلق بالمعلمين الذين لديهم طلاب (ضعاف السمع وزارعي قوقعة) حصل على المرتبة الأخيرة بسبب عدم معرفة المعلمين وتمكنهم من التعامل مع هؤلاء الطلبة لأنهم بحاجة لمناهج وأساليب خاصة وللأسف هناك معلمون يدرسون هذه الفئة دون العلم بما يحتاجونه من أساليب وطرق تدريس مناسبة لهم الأمر الذى يتحول إلى شعور الطالب بالنقص والدونية وهذا ما لمسناه في تطبيق الاستبانة فكثير من المعلمين أفادوا أن دمج الطالب ذوى الإعاقة مع الطلاب العاديين يعيق العملية التعليمية حيث أن الطلاب ضعاف السمع وزارعي القوقعة بحاجة إلى تكرار الدرس أكثر من مرة لتصل المعلومة إليهم. كما أن بعض المدرسين يحاول مقارنة الطلبة ضعاف السمع بالطلبة العاديين من خلال استخدام نفس أساليب التدريس والتقويم دون مراعاة المعلم للطالب ضعيف السمع, فعلى المعلم أن يستخدم أساليب واستراتيجيات طرق خاصة للتعليم بهم من خلال تخصيص بعض الوقت الإضافي لهم من خلال برامج خاصة إضافية قبل الدوام أو بعده حتى لا يشعرهم ذلك بالإحراج أمام زملائهم العاديين. كما أن قلة تواصل المعلمين مع أهل طلبة ضعاف السمع لتفهم وضعه الصحي والنفسي والاجتماعي مما يتعكس سلباً على الطلبة

الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال السؤال الرابع على :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$)حول معوقات دمج ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبةتعزى إلى متغير (طالب زارع القوقعة، طالب ضعيف السمع).

وللإجابة على السؤال الرابع قامت الباحثات بالتحقق من الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول معوقات دمج ضعاف السمع وزارعي القوقعة في المدارس العادية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير (طالب زارع القوقعة، طالب ضعيف السمع).

ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح ذلك:

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثات باستخدام أسلوب "T. test"

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة تعزى لمتغير (زارعي القوقعة ، ضعاف السمع)

المحور	الطلاب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول : معوقات تتعلق بالمعلمين الذين لديهم طلبة (ضعاف السمع وزارعي قوقعة)	ضعاف سمع	162	39.576	7.230	0.441	0.660	غير دالة إحصائياً
	زارعي قوقعة	10	40.600	6.802			
المحور الثاني : معوقات تتعلق بالطالب ضعيف السمع وزارع القوقعة	ضعاف سمع	162	37.509	8.222	0.155	0.877	غير دالة إحصائياً
	زارعي قوقعة	10	37.100	6.574			
المحور الثالث : معوقات تتعلق بالمناهج وطرائق التدريس	ضعاف سمع	162	34.107	7.805	0.393	0.695	غير دالة إحصائياً
	زارعي قوقعة	10	35.100	8.937			
الدرجة الكلية	ضعاف سمع	162	111.192	18.836	0.265	0.791	غير دالة إحصائياً
	زارعي قوقعة	10	112.800	18.719			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الابعاد والدرجة الكلية للاستبانة ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير (زارعي القوقعة ، ضعاف السمع).

وتفسر الباحثات ذلك بسبب تقارب معاناة الطلاب والمعوقات التي تواجههم في المناهج ومع المعلمين وتعاملهم مع الطلبة العاديين بغض النظر عن درجة الإعاقة السمعية وتتفق هذه النتائج مع دراسة كاشف وعبد الصبور (2003) والتي نصت على تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية , ودراسة العايد وعبد الله (2010) والتي دللت على وجود مشكلات عديدة تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تتقدم الباحثات بالتوصيات التالية:

1-تصميم خطط صحية واجتماعية تساعد في التقليل من نسبة الإعاقة في المجتمع عبر تحسين العناية في مرحلة ما قبل الولادة، وتجنب الزواج بين الأقارب، وتوفير عناية أفضل للأطفال.

2-الكشف المبكر عن الإعاقة، وتقديم المساعدة النفسية والاجتماعية للمعوقين وذويهم.

3-العمل على توفير الأجهزة المساعدة للمعوقين بأقل التكاليف.

4-العمل على توفير التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجاتها وإعداد المؤهلين تربويًا لتعليم المعاقين كلٌ حسب إعاقته.

5-العمل على توفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة وبحسب الحالة، بالإضافة إلى توفير التعليم بأنواعه ومستوياته المختلفة للمعاقين بحسب احتياجاتهم.

6-الخدمات التأهيلية المتوافرة حاليًا في البرامج التعليمية لا تلغي مسؤولية التربية والتعليم في الاهتمام بالأشخاص المعاقين واحتياجاتهم التربوية والتعليمية.

7-العمل على توفير الاحتياجات الخاصة للطالب المعاق أثناء فترة الامتحانات الرسمية مثل: تحديد الوقت المخصص، تأمين الأسئلة، "مساعدة شخص آخر".

8-حث الجامعات على توفير برامج التعليم المستمر والمساقات التعليمية، ووضع البرامج المنهجية حول الإعاقة والبرامج التدريبية الخاصة للكوادر الفنية التي تعمل في هذا المجال لرفع مستوى الخدمات.

9-تقديم مقترحات بهدف توفير الجامعات والمعاهد والمدارس فرصاً متكافئة للمعاقين للالتحاق بالمرافق التربوية والتعليمية وفق رغباتهم ضمن إطار المناهج المعمول بها ضمن دراسة معدة من باحثين تقيس مدى تلاءم التخصصات العلمية مع طموحاتهم المستقبلية.

10- تشجيع الأفراد المعاقين على المشاركة الاجتماعية الفعالة مع أقرانهم العاديين وعدم الانعزال عن المجتمع بالإضافة إلى تحفيزهم للخروج في رحلات خارج البيت، وذلك للترويح عن أنفسهم والاحتكاك بالآخرين.

11- الاهتمام بالمعاقين ومعاملتهم المعاملة الحسنة، ودمجهم في المجتمع وإشراكهم في النشاطات المختلفة، ليعيش المعاق حياة كريمة ملؤها السعادة والحب.

المراجع

- إبراهيم، ناصر بن حمد(2003) ." **المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعاقين سمعياً** " ,بوزارة المعارف، الرياض.
- . حبايب ,علي حسن (2004) . "**أثر الالتحاق ببرنامج دراسي تخصصي في الإعاقة السمعية على تعديل اتجاهات معلمي المعوقين سمعياً وخفض**

مستوى احتراقهم النفسي" ، **مجلة كلية التربية** , العدد 33 ، المجلد الثاني ,جامعة طنطا .

- أبو العلا, زينب.(2008), **دراسة اجتماعية عن العلاقة بين خدمات التأهيل المهنى واستعادة القدرة على الإنتاج لمبتورى الأطراف, رسالة ماجستير غير منشورة**, القاهرة, المعهد العالى للخدمة الاجتماعية.
- أبو عزة, عبد الستار.(1991), **رعاية المعوقين في الإسلام, مجلة المسلم المعاصر**, العدد الأربعة وعشرين, فلسطين.
- أبو عزة, عبد المجيد قدوة.(1991), **تقنيات المعلومات والاتصالات في الوطن العربى تحديات المستقبل** منشورات الاتحاد العربى للمكتبات والمعلومات, تونس.
- أدم عبد الحميد, وأخرون.(1984). **معجم علم النفس والطب النفسى**, القاهرة, دار النهضة العربية.
- حنفي , علي عبد النبي (2002) . " **مشكلات المعاقين سمعياً كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض ألمتغيرات**" , **مجلة كلية التربية ببنها** ، العدد 53, المجلد الثاني عشر ، ص 136–181.
- الخطيب , جمال محمد (2004) ." **تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة** " , أستاذ بقسم الإرشاد والتربية الخاصة ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ,عمّان .
- السرطاوي , زياد (2005) . "**معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل** للصم وبرامج الدمج في المدرسة العادية"، **مجلة مركز الإرشاد النفسي ,العدد التاسع عشر**, جامعة عين شمس
- سليمان, صلاح.(1994), **زراعة القوقعة الاليكترونية**, اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين, جمهورية مصر العربية, المؤتمر السادس29–31مارس.
- سليمان, عبد الرحمن.(1994), **سيكولوجية ذوى الخاصة**, مكتبة زهراء الشرق, القاهرة.
- الشخص, والسرطاوى.(2000). **دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربى**, رسالة الخليج.
- صديق, لينا.(2006)**زراعة القوقعة**, منتدى أطفال الخليج, كلية دار الحكمة.
- الصمادي, علي محمد (2010). "**اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر**", **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الإنسانية** ع2 ,م 18 ,الجامعة الاسلامية, غزة, ص 785–804 .
- عبد الله, عثمان (2004) ." **المناخ الأسري وعلاقته باضطرابات الأكل لدى المراهقين المعاقين سمعياً** " ، **المؤتمر السنوي** الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي " الشباب من أجل مستقبل أفضل " ,المنعقد خلال الفترة من 25–27 ديسمبر ،جامعة عين شمس ، ص 493–852 .
- علي حسن حبايب, عثمان عبد الله (2005). " **اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية** " , **دراسة ماجستير** , جامعة النجاح
- غانم ,ناصر (2014). " **التحديات التعليمية التي يواجهها الطلبة الصم وفاقدي السمع في التعليم الثانوي** ", **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**, ع 1 ,م 22,الجامعة الاسلامية ,غزة.

- فاروق, صادق.(1998), سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصرى(**الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم**, مركز دراسات الطفولة, جامعة عين شمس, القاهرة.
- القحطانى, عوض.(2008). **تفعيل دور معاهد التربية الفكرية وأقتصار دورها على المرحلة الإبتدائية والمتوسطة**, جريدة الجزيرة.
- القريطي ,عبد المطلب (2007). "**واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعاقين سمعياً وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء** " ، **المؤتمر العلمي الأول** " التربية الخاصة بين الواقع والمأمول, المنعقد خلال الفترة من 15-16 يوليو 2007 ، بقسم الصحة النسية ، كلية التربية جامعة بنها , ص 185-260.
- كاشف ,ايمان ومحمد, عبد الصبور (2003) . " **دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية " .
- محمد العجمي، محمد مجاهد (2003) " **متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية** " ، المؤتمر العلمي السادس ، كلية التربية ، جامعة المنيا.
- موقع وزارة التربية والتعليم, غزة.
- نثيل ,رامي أسعد (2000) . " **السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيا وحركيا وبصريا في ضوء بعض المتغيرات** ", **رسالة ماجستير غير منشورة** , الجامعة الاسلامية , قسم علم النفس .
- وزارة التربية والتعليم(2008), **التوجيهات الفنية والتعلميات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة**, الإدارة العامة للتربية الخاصة, القاهرة.
- Girgin, M.C (2006). Histroy of Higher Education provision for The Deaf in Turkey and Current applications at the Anoidoly university. Online submission Turkish Online Journal of Educational Technology-tOJET,5(3).
- Hodges., J. &Keller, J. (1999). Visually Impaired students perceptions of their social integration In college, Journal of visual Impairment and Blindness, 93: 153 – 165.
- SUAREZ. (2000) . Blind and visually Handicapped college students, journal of visual Impairment and Blindness, 78 – 81.
- Forlen&etal, c. (1996). Teaching H.E students with Emotional and Behavioral Difficulties, Education & Trai9ning, 50 (3) : 231- 243.

معلم الألفية الثالثة إعداده وتدريبه

أ.د منصور الصيد شيته

أستاذ مناهج واستراتيجيات تدريس العلوم الطبيعية

كلية التربية/قصر بن غشير

mansour.shita@yahoo.com

ملخص البحث

يهدف البحث بالتعرف على واقع إعداد المعلم في النظم التربوية السائدة وتدريبه، مع تقديم رؤية مستقبلية لمعلم الألفية الثالثة في ضوء تحديات التي يطرحها القرن الواحد والعشرين حول بناء الانسان ولتحديد مشكلة البحث ثم صياغة التساؤلات التالية

1-ما واقع إعداد المعلم حالياً في النظم التربوية السائدة وتدريبه؟

2-ما الرؤية المستقبلية لإعداد معلم الألفية الثالثة وتدريبه؟

ولقد تم التوصل إلي التوصيات التالية منها، إعداد معلم القرن الواحد والعشرين إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً جيداً قبل الخدمة، كذلك التوسع في برامج التدريب أثناء الخدمة وبشكل مستمر وشامل.

الكلمات الدالة: *الألفية الثالثة، المعلم، التدريب، البيئة المعرفية.*

المقدمة:

إن التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تعيشها البشرية اليوم في شتى مجالات المعرفة العلمية والتكنولوجية التي شملت جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية، فالحياة من حولنا تتغير بسرعة غير مسبوقة مما يمكن القول بأن للتطوّر والتقدم مقومات وآليات غير تلك التي عرفتها البشرية من قبل.

إننا نرى اليوم البشرية تتجه قدماً نحو آفاق جديدة واعدة يتحول من خلالها العالم إلى كوكب إلكتروني تربطه الأسلاك وتغمره نظم المعلومات التي باتت تتابع صحته وتتنبأ بمستقبله وتتحكم في نظمه الاجتماعية والاقتصادية، السياسية، والفكرية والثقافية والتربوية.

وفي ظل هذا الزخم تتطلع الشعوب اليوم إلى نظمها التربوية ومدى قدرتها على إعداد الإنسان الذي يؤمن بأن المستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها وإنما يتأثر أيضاً بالعوامل الذاتية، كالتطلع والطموح والإقدام والمغامرة: إنسان لديه القناعة التامة بقدراته وإمكاناته على صنع المستقبل، وهو ما يستلزم بالضرورة تبني سياسات تعليمية وتربوية جديدة لا تتحقق إلا بوجود معلم مؤهل مهنياً وأكاديميا. وفي هذا الإطار فقد حظي موضوع المعلم من حيث اختياره وإعداده قبل الخدمة وتنميته المهنية المستمرة في أثنائها باهتمام غير مسبوق وتأتي هذه الورقة البحثية لتتناول " معلم الألفية الثالثة " إعداده وتدريبه.

مشكلة البحث:

تولي نظم التعليم المعاصرة في مسيرتها نحو تطوير وتحسين جودة نظمها التعليمية في ظل متغيرات الألفية الثالثة وعلى رأسها التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعرفة والمعلومات وهيمنة العولمة على حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية، وفي ضوء المتغيرات العالمية على صعيد المعرفة التربوية واستراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم وما تحمله " شبكة المعلومات الدولية –

الانترنت" من رسائل ثقافية وعلمية من كل ذلك أصبحت مهمة كليات التربية غاية في الصعوبة إذ أصبح دورها لا يقتصر على إعداد المعلم وتكوينه فقط بل أصبح دورها تأهيل المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس وتواصل نموهم المهني أثناء العمل في الميدان التربوي وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للنظم التعليمية ولهذا فإن مشكلة البحث تتحدد في **" معلم الألفية الثالثة" إعداده وتدريبه.**

تساؤلات البحث:

يجيب البحث على التساؤلات التالية:

1. ما واقع إعداد المعلم حالياً في النظم التربوية السائدة وتدريبه.
2. ما الرؤية المستقبلية لإعداد معلم الألفية الثالثة وتدريبه.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق:

1. التعرف على واقع إعداد المعلم في النظم التربوية السائدة وتدريبه.
2. تقديم رؤية مستقبلية لمعلم الألفية الثالثة "أعداده وتدريبه".

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تقديم رؤية مستقبلية لمعلم الألفية الثالثة إعداده وتدريبه في ضوء متطلبات الألفية الثالثة.

منهج البحث:

يوظف البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بمعلم الألفية الثالثة إعداده وتدريبه وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في الإجابة على تساؤلات البحث.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الحد النظري ويشمل عمليات إعداد معلم الألفية الثالثة وتدريبه ورعايته مع اختلاف المستوى والفاعلية لرفع مستوى أداء المعلمين بالمنظومة التربوية وزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية وذلك كإستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية وخاصة في البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية ومفكروها الذين يعتبرون أن المنهاج الجيد إلى جانب المعلم الجيد هما مفتاح التفوق على العالم.

مصطلحات البحث:

أعداد المعلم:

يعرف قاموس التربية عملية إعداد المعلم بأنها: " جميع الأنشطة والخبرات الأساسية التي تساعد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسئولية كعضو هيئة تدريس ولأداء مسئولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية".

ويعرف الإعداد :

بأنه صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم لها ولنوع التعليم، بمعنى أن يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلمياً وتربوياً في المؤسسات التربوية المتخصصة قبل الخدمة.

ويمكن تعريف الإعداد إجرائياً على أنه " كل ما يقدم للطالب المعلم من إعدادا ثقافي وعلمي وتربوي قبل الخدمة داخل مؤسسات الإعداد المتخصصة في ذلك".

التدريب:

يعرف بأنه جملة العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبته للتطور الذي يطرأ على مهنة التعليم نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والاجتماعي المستمر.

ويُعرّف التدريب إجرائياً بأنه:

" كل البرامج التي تقدم للمعلم أثناء الخدمة والتي من شأنها ترقيه العمل التربوي الذي يمارسه ليلاحق التطوير والتحديث والتغير العلمي والتكنولوجي الذي يطرأ على المنهاج واستراتيجيات التدريس ولتزويده بمهارات تربوية وإدارية

وشخصية جديدة تمكنه من ممارسة العملية التعليمية التعلّمية بنجاح وتحسين فعاليته في ذلك".

الألفية الثالثة:

نعني بها القرن الواحد والعشرين وما يطرحه وما يتطلبه من المعلم ليكون معلماً للألفية الثالثة.

من هو معلم الألفية الثالثة؟

لعله من المفيد أن نقرر أولاً أن مهنة التعليم تعد أهم وأعظم المهن الموجودة في المجتمعات، المتقدم منها والنامي حيث لا نجد أية مهنة من المهن إلا وتتطلب من يعلم فيها ولو بطريقة غير مباشرة وقد ارتبطت هذه المهنة بتطور المجتمعات ونمائها وحضارتها وأحتل المعلم مكانة بارزة لدى المجتمعات المتحضرة.

المعلم هو محور الرسالة التربوية والعامل الأول في نجاحها فمهما كانت عناصر العملية التربوية فعّالة فإنها لن تحقق أهدافها المنشودة ما لم يقوم بها معلم يمتلك الكفاءة والقدرة والوعي والإخلاص والضمير الواعي.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف المعلم بأنه هو القائد التربوي الميداني الذي يُكسب المتعلمين الخبرات والمعلومات التربوية ويوجه سلوكهم وفقاً لحاجاتهم ورغباتهم وقدراتهم وبما يحقق متطلبات الحياة في مجتمعهم وتطلعاته في حياة أفضل وبما يلبي متطلبات الألفية الثالثة.

فالمعلم هو الإنسان الذي تم إعداده وتدريبه من جميع الجوانب المعرفية والتربوية والنفسية والجسمية والإنسانية والاجتماعية للقيام برسالة التربية والتعليم في المجتمع وبما ينسجم مع عادات وقيم ومفاهيم المجتمع في القرن الواحد والعشرين ومتطلباته العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية.

مطالب وتحديات تعليمية جديدة تطرحها الألفية الثالثة

إن الألفية الثالثة تطرح مطالب وتحديات تعليمية جديدة وأن مواجهة هذه المطالب والتحديات رهن بقدرة التعليم والنظام التعليمي على إعداد إنسان يؤمن بأن المستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها وإنما يتأثر أيضا بالعوامل الذاتية التي يمتلكها الإنسان كالتطلع والطموح والإقدام والمغامرة، إنسان يمتلك القناعة التامة بقدراته واستعداداته وإمكاناته على صنع المستقبل، إنسان يؤمن بأن "المستقبلية" ليست مجرد تنبؤ أو استشراف للمستقبل بقدر ما هي اختراع وصناعة له. وهو ما يتطلب بالضرورة تبني سياسات تعليمية وتربوية جديدة تؤكد على أن التعليم في المستقبل يجب أن يكون :

- تعليمياً توقعياً يعد المتعلم ويدربه على مهارات وقدرات للتغيرات المنظورة والمحتملة في الحياة والتفاعل معها والسعي لإحداثها.
- تعليماً يعد الإنسان للتعامل مع الآخرين في إطار حرصه على الاختلاف عنهم وليس معهم.
- تعليماً علمياً ناقداً يكوّن الإنسان الناقد لكل شيء وعدم الاستسلام للمعارف السائدة أو العمل بموجبها قبل التحقق من صحتها من خلال البحث العلمي الهادف.
- تعليماً أخلاقياً يُكسب الفرد المتعلم الضمير الخلقي على سلم واضح من المعايير والقيم الإنسانية التي تحرص على العدل والعدالة الاجتماعية، والاستقلال والحرية، وتحافظ على كرامة الإنسان وتجسد الديمقراطية فعلاً وقولاً وتحرص على المساواة والمسئولية.
- تعليماً وطنياً يجسد لدى الفرد المتعلم قيم الولاء والانتماء لوطنه ويُعينه على احترام ثقافته ويجسدها في أفعاله والاعتزاز بعقيدته في إطار من الحرص على احترام تنوع الثقافات والعقائد.
- تعليماً يبني مجتمعا ثقافيا، قوامه المعرفة التي تقوم على الحوار الهادف والتفاهم العاقل، تسوده المساواة وعدم التفرقة في الحقوق والواجبات قادرين على حمل لواء مسيرة التقدم وتوجيهها لبناء مجتمع ديمقراطي وبناء أمة منتجة للمعرفة متسامحة ومنتجة.

- تعليماً مستمراً يُمكن الفرد المتعلم من مواصلة التعليم مدى الحياة ويكسبه مهارات التعلّم المستقل والذاتي.

وهذه المطالب والتحديات التعليمية الجديدة التي تطرحها الألفية الثالثة وغيرها من التحديات على الرغم من أهميتها وضرورة توافرها في كل تعليم جيد لا تضمن وحدها تحقيق تعليم جيد ما لم يتوفر لها المعلم ذو الكفايات التعليمية والسمات الشخصية المتميزة القادرة على إكساب المتعلمين الخبرات المتنوعة اللازمة للمساهمة في الحياة بفاعلية ووفق متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

المعلم هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد.

المعلم هو القوة المحركة للعملية التربوية وخاصة في القرن الواحد والعشرين الذي يتسم بسرعة التغير العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي وما صاحب كل ذلك من تغير في مفهوم عملية التدريس وفي مسؤوليات المعلم التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والسياسية والأدوار المتوقع منه القيام بها، فعملية التعليم والتدريس لم تعد كما كانت في الماضي بل أصبحت عملية فنية علمية معقدة تتطلب فهماً لطبيعة المتعلمين الذين يقوم المعلم بتعليمهم وتدريسهم وفقاً لخصائصهم وميولهم ورغباتهم ومستوياتهم العقلية والتحصيلية، ولحاجاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية.

كل ذلك جعل مهمة معلم الألفية الثالثة لا تقف عند قيام بالتدريس فقط والأعمال التعليمية الأخرى المرتبطة به داخل حدود فصله ومدرسته بل تتعدى مهمته ليقوم بمسئوليات أخرى نحو مجتمعه وأمته في مجال أوسع من حدود المدرسة التي يعمل فيها ولعله من المفيد أن نحدد مسئوليات معلم الألفية الثالثة في ما يلي:

1- المساهمة في بناء جيل صالح مؤمن بقيم مجتمعه وأمته، وقادر على تحمل مسؤولياته الوطنية والقومية المستقبلية بفاعلية.

2- أن يكون وسيطاً صالحاً لنقل قيم وتراث مجتمعه وأمته إلى الأجيال الناشئة من مجتمعه وأن يعمل على تنمية وتطوير وتجديد وتحسين هذا التراث وتنقية من كل ما علق به خلال عصور التخلف من تاريخ أمته.

3- أن يساهم بإخلاص وفاعليته في حل مشكلات مجتمعه وفي نشر الوعي في أوساط مجتمعه وفي عمليات التغيير والتحول المرغوبين في حياة مجتمعه.

4- أن يكون قادراً على الاستفادة من تقنيات الألفية الثالثة مستوعباً لمجالات استخدامها وتوظيفها في مواجهة الحياة المعاصرة في ضوء متطلبات التقدم العلمي والتكنولوجي وتطور المعرفة الإنسانية.

5- التعايش مع المستجدات التربوية وامتلاك القدرة على التفكير العلمي السليم ودقة الملاحظة وموضوعية الحكم والاختيار والحكمة في التصرف والذكاء وسرعة البديهة.

وفي هذا الإطار فقد حظي موضوع معلم الألفية الثالثة من حيث إعداده وتدريبه باهتمام غير مسبوق حيث تناوله عدد من الكتاب التربويون وتناولته العديد من البحوث والدراسات كما عقدت المؤتمرات والندوات التي تناولت الإجابة على العديد من التساؤلات حول طبيعة عمل المعلم وأدواره الجديدة في ضوء مطالب الألفية الثالثة واستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات والاتصالات والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي صاحب هذه الألفية.

إن القرن الواحد والعشرين يطرح جملة من التحديات والثورات الهائلة التي حدثت في مجالات المعرفة والتكنولوجيا والاتصالات تجعل معلم الألفية الثالثة أمام تحدي أكبر وهو يقوم بعمله العلمي والتربوي والذي يتطلب منه تزويد المتعلمين بكل ما هو مستحدث من حقائق ونظريات وقوانين واكتسابهم اتجاهات تمكنهم من التعايش مع المتغيرات المتسارعة الراهنة والمستقبلية من خلال توظيف إمكاناتهم العقلية والانفعالية والمهارية من أجل مواجهتها

وتكييفها لمتطلبات الحياة في المجتمع الذي يعيشون فيه ويعدون له الأمر الذي يتطلب معلماً من نوع جديد معلماً جديداً فكراً ومنهجاً وتطبيقاً، معلماً يتم إعداده وتدريبه على أساس عريض من المعرفة المتجددة وبما يمكنه من مواجهة مسئولياته المتجددة في تربية الأجيال الناشئة للقرن الواحد والعشرين وما يطرحه من تغيرات متسارعة في مجالات العلم والتكنولوجيا وفي ضوء ثورة المعلومات والاتصالات.

وانطلاقاً مما سبق نجيب عن تساؤلات البحث على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع إعداد المعلم وتدريبه .

بالنظر إلى واقع إعداد المعلم في الدول العربية نلاحظ عدداً من الخصائص المشتركة بينها بالرغم من الاختلاف النسبي في الظروف الاجتماعية والتاريخية والتربوية التي مرت بها الدول العربية إلا أن الدارس لواقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين يلاحظ عدداً من الخصائص المشتركة نذكر منها :

غياب السياسات الوطنية لإعداد وتدريب المعلمين فكل منها يتبنى سياسة وطنية محدد لإعداد وتدريب المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية فجلها يعد المعلم في كليات التربية على مستوى التعليم الجامعي وبعضها يعده في معاهد عليا لإعداد المعلمين وفق معايير لاختيار الطلبة ومعايير ومواصفات المعلم في كل مرحلة تعليمية.

أما في بعض الدول العالمية فيتمثل في الأتي:

في بريطانيا زادت سنوات الإعداد إلى أربع سنوات ليتخرج المعلم بدرجة البكالوريوس أو الليسانس ويتم التأكيد على برامج التقويم المستمر لإعداد المعلم وذلك عن طريق مجلس الاعتماد يسمى (مجلس اعتماد المعلمين) والذي يعمل على وضع معايير للاعتماد عن طريق أخذ مشورة عدد من المشاركين في التعليم ومؤسسات التدريب التي يتم تمثيلها في اللجان المحلية، فيتحمل المحاسب المسئولية في تقديم النتائج والتوصيات للاعتماد.

أما التجربة الأمريكية فتولي اهتماما كبيراً لبرامج التنمية المهنية للمعلمين ويؤكد هذا أن ما ينفق من أموال على هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق في أي دولة أخري، فالمعلمون مهتمون بحضور برامج التدريب لاسيما القصيرة منها وفي بعض الولايات المعلمون مطالبون بحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعيينهم، وفي كل الولايات تقريباً تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم ويزداد الراتب تلقائياً في كل مرة يعطي فيها المعلم مقرراً دراسياً بغض النظر عن نوع المقرر كما يزيد الراتب إذا حصلوا على أي درجة علمية كالماجستير والدكتوراه أثناء الخدمة والتدريب يوّجه نحو العمل ومن أمثلة ذلك برامج تدريب المعلمين على الكفايات فقد أوضحت دراسة مسحية في الولايات المتحدة الأمريكية أن 60% من كليات المعلمين تتبنى برامج الكفايات التدريسية ولا تقتصر هذه البرامج على الجانب المهني بل تشمل أيضا الجانب الأكاديمي حيث تقدم كليات المعلمين برامج تدريبية تستغرق ما بين ستة وثمانية أسابيع، كما تلعب نقابات المعلمين دوراً كبيراً في ذلك حيث تقدم برامج في التنمية السياسية للمعلمين، كما تعقد نقابات المعلمين ورش عمل صيفية لمدة أسبوع على الأقل وتقدم هذه البرامج بطريقة ديمقراطية، لذلك يُقبل المعلمون على برامج التنمية المهنية التي تقدمها نقابات المعلمين والمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل على امتيازات كثيرة.

أما في اليابان فيتم إعداد المعلم لجميع المراحل في معاهد إعداد المعلمين أو في الجامعات اليابانية وتشرف وزارة التعليم على إعداد المناهج وتوافق عليها ويمنح الطالب المتخرج منها شهادة من فئتين: الأول معلم المرحلة الثانوية العليا بعد تخرجه من الجامعة وحصوله على درجة الماجستير يمنح شهادة صلاحية للتدريس، والثانية معلم المراحل الأخرى بعد تخرجه من الجامعة وحصوله على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور وتظم هذه الفئة معلم رياض الأطفال والمدارس الابتدائية

والثانوية الدنيا المتوسطة ويدرس عامين بعد الانتهاء من الدراسة في المرحلة الثانوية العليا ويحصل على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور من تخرجه واشتغاله بهنة التدريس. في روسيا يشارك المعلمون في كل خمسة سنوات على اختلاف مستوياتهم يشاركون في تدريب متقدم تنظمه معاهد وأقسام متخصصة لهذا الغرض، وهناك ما يقرب من (78) معهداً وقسماً للتدريب في المواد الدراسية المختلفة تساعدهم في حل المشكلات التدريسية وتحسين وتطوير معلوماتهم وإيقافهم على أحدث التطورات في مجال تخصصهم ويطلق على هذه المعاهد (معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلم) وتقوم المدرسة العليا من خلال مراكز التدريب فيها بتنظيم تدريب للمعلمين أثناء الخدمة لمدة عامين كدراسة مسائية وتعقد أيضا الجلسات العلمية والمؤتمرات والمناقشات والمعارض لصالح التنمية المهنية للمعلمين ويوجد في كل منطقة مكتب للتعليم يقدم المعلومات والإرشاد التربوي للمعلمين، وتخصص المناطق الإقليمية المختلفة مكاناً للتنمية المهنية للمعلمين ويشتمل برنامج التدريب فيها على المحاضرات والمناقشات وورش العمل ونماذج التدريس.

وللإجابة على التساؤل الثاني للبحث المتمثل في:

"الرؤية المستقبلية لإعداد معلم الألفية الثالثة وتدريبيه".

وقبل الإجابة عن التساؤل الثاني للبحث يجدر بنا أن نقر بأن التعايش الإيجابي مع مقتضيات الألفية الثالثة وما يصاحبها من تداعيات وتحديات يتطلب إنساناً بخصائص ومواصفات جديدة ويمتلك قدرات ومهارات غير تلك التي تتوافر في إنسان اليوم ولذلك أجتهد جملة من التربويين خاصة المنشغلين منهم بهموم المستقبل وتحدياته إلى بلورة جملة من الخصائص والمواصفات التي يجب أن يمتلكها إنسان المستقبل والتي يجب على المنظومة التربوية أن تتمحور أهدافها وبرامجها حولها وبالتالي علي معلم المستقبل أن يوّجه كل ممارساته حول تجسيدها على أرض الواقع وهذه الخصائص والمواصفات جميعها تتمحور حول حقيقة أن الإنسان الفاعل في هذا القرن هو " الإنسان المنتج معرفياً المبدع تكنولوجيا" ولكي يكون الإنسان كذلك يجب أن يكون:

1- إنسان متفرد وغير نمطي، فهذا القرن يرفض النمطية والتماثل ويتطلب التنوع والتمايز ومن ثم التفرد لأن إنتاج المعرفة وتوليد المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا الذكية في هذه الألفية تتطلب إنساناً يمتلك إرادة الفعل ويرفض القولبة والتطابق ويسعى إلى الاعتماد على موارده وقدراته الخاصة للانفتاح على المعلومات والمعارف التي باتت تتدفق من كل صوب والإفادة منها في زيادة ترائه المعرفي وفي تحسين نوعية الحياة للفرد والمجتمع.

2- إنسان مبدع خلاق يمارس التفكير الإبتكاري: إن الألفية الثالثة تفرض نوعية جديدة من العمل تعتمد على المهارات العقلية من خلال الاعتماد على التكنولوجيا الذكية والتي تتطلب من إنسان هذه الألفية تشغيل العقل وممارسة التفكير الابتكاري لكي يحقق أشكال جديدة وأهداف متجددة لنفسه ولعمله ولمجتمعه بشكل مستمر.

3- استجابة للتدفق المتسارع والتغير المستمر للمعلومات والمعارف علي الإنسان أن يمارس الاستقصاء والتفكير النقدي لأفكاره ومراجعة ما استقر عليه من قبل ومراجعة كل ذلك من معارف ومعلومات وأفكار والتحقق من مصداقيتها واختبارها من خلال تحليلها ونقدها قبل العمل بموجبها مما يساعده على زيادة يقينه بعدم موضوعية جميع المعلومات وأنه لا توجد حقيقة دنيوية مطلقة خالدة عند إنسان بمفرده أو جماعة بعينها كل ذلك سيدفعه إلي مزيد من البحث والتقصي والتحليل والاستدلال والنقد والتجريب كل ذلك ضروري للإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.

4- إنسان يعتز بعقيدته ومنتمي لثقافته: إن تحديات القرن الواحد والعشرين المتمثلة في العولمة وتعدد الثقافات وسيطرة ثقافات معينة على ثقافات آخري وما تحتويه هذه الثقافات المسيطرة من معتقدات وقيم، وعادات وتقاليد، وأنماط إنتاج واستهلاك وغيرها فإن الحاجة تصبح ملحة إلى إنسان يتمسك بعقيدته ويعتز بثقافته ومُثله وأفكاره طالما أخضعها للتفكير الناقد من حين إلى آخر واقتنع بصحة نهجه وسلامة منطلقه.

5- إنسان يحترم ثقافات الآخرين وعقائدهم وهي خاصية أملتها العولمة والتعددية الثقافية التي يطرحها القرن الواحد والعشرين.

6- إن الاختلاف عن الآخرين واحترام ثقافاتهم وعقائدهم يؤكد أهمية الدعوة للحوار الهادف بين الثقافات والعقائد على شرط توفر الاعتراف والاحترام المتبادل بين الثقافات والعقائد وبما يساعد وبما يوفر إغناء ثقافة الفرد وإثراء لثقافة المجتمع والمساهمة الفاعلة في بناء وتطوير الثقافة الإنسانية بصفة عامة.

7- في ضوء التغيرات السريعة والمتلاحقة في المعلومات والمعارف والمهارات تصبح علوم بأكملها قد أسقطت وقيام علوم أخرى جديدة لتحل محلها، كما ستؤدي إلى تقادم في مهارات الفرد وتجعله غير قادر للتواءم مع التطورات التكنولوجية المتسارعة والتي ستؤدي حتماً إلى اختفاء أعمال ومهن وصناعات بأكملها وظهور أعمال ومهن وصناعات جديدة غير مسبوقة تتطلب من الفرد اكتساب مهارات جديدة. ولذلك فإن الألفية الثالثة تحتاج إلى إنسان مقبل على التعلم المستمر والشامل. وان الحياة يجب أن تكون سلسلة متواصلة ومتعاقبة من التعليم المتناوب مع العمل بمعنى تعليم فعمل ثم تعليم وتدريب وعمل مما يوفر للفرد فرصاً أكبر في حياة أفضل ومما يمكنه من التفاعل النشط مع ديناميات العرض والطلب في سوق العمل.

8- إنسان المستقبل مطالب بالحرص الدائم على ممارسة التعلّم الذاتي والاعتماد على مصادر التعلّم المتعددة التي توفرها تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة والتي من شانها أن تحرر الإنسان من قيود الزمان والمكان والموضوع فقد أصبح في استطاعة إنسان القرن الواحد والعشرين أن يتعلم في أي زمان وأي مكان ويدرس أي موضوع وذلك بفضل تعدد المصادر والقنوات التي أوجدتها تكنولوجيا التعليم وستصبح هده المصادر أكثر تنوعا وثراء في المستقبل القريب.

بعد أن تحدثنا عن خصائص ومواصفات إنسان القرن الواحد والعشرين أو ما نطلق عليه إنسان الألفية الثالثة يجدر بنا أن نتحدث عن بيئة التعليم ومقوماتها في القرن الواحد والعشرين حتى يمكننا التحدث عن صفات معلم الألفية الثالثة، لقد طرحت الألفية الثالثة جملة من المفاهيم لعل أهمها التفكير الشامل,الطريق السريع للمعلومات, الواقع الافتراضي, وحدة المعرفة, حرية تبادل المعلومات, التعلم عن بُعد, التعليم المتكرر, شخصنة التعليم, التعليم المنتج معرفيا, البيئة التفاعلية, الفيديو التفاعلي, الحقائب التعليمية, الوسائط المتعددة, قاعات التدريس الذكية كل هذه المفاهيم وغيرها أوجدتها خصائص ومقومات التعليم والتعلّم الجديدة في إطار مجتمع المعرفة وإنتاجها.

يقول"بيل جيتس صاحب شركة مايكروسوفت في كتابه" المعلوماتية بعد الانترنت: طريق المستقبل: إن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية في الأجيال القادمة، سوف يتح ظهور طرائق جديدة للتدريس, ومجالا أوسع بكثير للاختيار, وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة بتمويل حكومي مجاناً وسيتنافس على تجويد المواد التعليمية, وسيصبح الطريق السريع للمعلومات وسيلة فعّالة تُختبر المدارس من خلالها مدى صلاحية المعلمين الجدد للعمل أو تستخدم خدماتهم عن بعد, وسيمثل التعليم باستخدام الكمبيوتر نقطة

الانطلاق نحو التعليم المستمر والمتكرر وسيطلب من معلمي المستقبل الجيدون عدم الاكتفاء بتعريف المتعلمين كيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع بل تعريفهم متى يختبرون ومتى يعلقون أو ينتبهون أو يثيروا الاهتمام وسيطلب من المعلمين كذلك تنمية المتعلمين في مجالات الاتصال الكتابي والشفهي, كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة، إن معلم المستقبل الناجح سيعمل كمدرب وشريك وكمنفذ خلاق وجسر اتصال بالعالم هذه بعض مواصفات بيئة التعليم والتعلّم الجديدة في مجتمع المعرفة.

إن التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي للقرن الواحد والعشرين سيفرض أحداث تغيرات شاملة وجذرية, في طرائق وأساليب التعليم والتعلم لتنمى لدى المتعلمين أنماطاً جديدة من التفكير من خلال الاعتماد المكثف على أدوات التعليم الالكترونية مما سيقلص من دور الطرائق والأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ الاستظهار والتفكير التسلسلي الخطى والتعليم البنكي، وفى المقابل سيتعاظم دور الطرائق والأساليب التي تنمى القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري والاختيار العقلاني والوعي بالمترتبات والعواقب, الاستشراف والتنبؤ, ارتياد المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة, البحث والاستقصاء, التحليل المنهجي الدقيق والاستنباط الموضوعي للأحكام, الاستدلال العقلي والتجريبي والسعي للفهم الصحيح وصولا إلى القناعة العليمة، وعدم التسليم بيقين واحد...الخ ذلك كله يكون طرائق التعليم وأهدافه في مجتمع المعرفة الذي يمثل تطوراً طبيعيا للثورة المعرفية التي يشهدها القرن الواحد والعشرين وهو ما يجعل من الصعب الفصل بين الهدف والطريقة في التعليم.

إن نظام التعليم الفعّال في مجتمع المعرفة هو الذي ينمى ويطور قدرات الفرد الذاتية العارفة لدى المتعلمين ودفعهم نحو البحث والاستقصاء عن طرق ومصادر جديدة للمعرفة، إن تكنولوجيا المعلومات ستعمل على تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة.

إن تكنولوجيا المعلومات ستوفر أنواعاً جديدة متنوعة وثرية من الخبرات التعليمية تجعل عملية تعليم المتعلمين وتعلّمهم أفضل من خلال ما نطلق عليه بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقا وأعلى كفاءة وجودة ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعاً وأكثر بعداً عن النمطية والروتين مما تدعو الحاجة إلى المعلم المبدع الفعّال الذي يمتلك المهارة للإفادة من تكنولوجيا المعلومات في اغناء العمل التعليمي وهو ما يتطلب من المعلم أن ينمى لدى المتعلمين الضمير الخلقي على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح عندما تتاح لهم بدائل مختلفة متعددة للاختيار.

إن كل ذلك يمثل محور الدعوة التي تبنتها "اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين" التي شكلتها منظمة اليونسكو وقدمت تقريرها في عام 1996 باسم التعلّم ذلك الكنز المكنون Learning The Treasure Within حيث حددت أربع مبادئ للتعلم يمكن أن تمثل الدعائم الأساسية لتعليم المستقبل وهى:

- التعلّم للمعرفة.
- التعلّم للعمل.
- التعلّم للعيش مع الآخرين.
- التعلّم لنكون.

في ضوء بيئة التعليم والتعلّم في الألفية الثالثة التي أوردنا بعضا من ملامحها بتحدياتها وتداعياتها المختلفة، والتي تفرض على المعلم أن يمارس أداء من نوع جديد متغير ومغاير لدوره التقليدي، حتى يكون أكثر تلاءماً مع طبيعة التغيرات المتسارعة التي بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة. واستجابة لذلك أصبح مطلوباً من معلم القرن الواحد والعشرين تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع

المعرفة والتي من شأنها اكتساب المتعلمين المهارات التي تعينهم على التعامل الفعّال مع تحديات هذا المجتمع، عليه أن يعلمهم كيفية التعلّم فيدربهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات وأساليب الوصول إلى المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية المتعددة والمتنوعة، وطرق المفاضلة بينها واختيار أحسنها وأنسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثارها المتعلمون، كما يجب أن يدربهم على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي وعرض وجهة نظرهم، ويكسبهم مهارات الإنصات للآخر والإفادة من رأيه وأن يدربهم على مهارات التقويم الذاتي والإفادة منه في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة وارتياد المجهول انطلاقا من المعلوم الذي وفره تعليمه من قبل.

وانطلاقاً مما تقدم فإن معلم القرن الواحد والعشرين مطالب بالقيام بأدوار متعددة لعل أبرزها:

- دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته.
- دوره كمخطط للتعليم ومنظم لخبرات التعلّم.
- دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلّم.
- دوره كباحث تربوي.
- دوره كمحفز للمتعلمين على التعلّم.
- دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
- دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية.
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إدماج المتعلمين الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته.
- دوره كمقوّم لانجازات المتعلمين التعليمية.
- دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
- دوره كرائد اجتماعي يعمل علي إصلاح المجتمع وترفيه الحياة الاجتماعية فيه.
- دوره كمثقف يعمل على ترقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.
- دوره كمرب يعمل على تنمية المتعلمين عقلاً وروحاً وجسداً.
- دوره في تحويل التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح.
- دوره في تحويل التعليم من تعليم للجميع والتعليم الجماعي إلى التعليم لكل فرد والتعليم المفرّد.
- دوره في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم المعاصرة ودمجها في العملية التعليمية.

في ضوء كل ما تقدم أصبح موضوع إعداد معلم الألفية الثالثة من الموضوعات الأساسية التي تهتم بها كل الأنظمة التعليمية في العالم المتقدم والنامي على السواء، وذلك للمكانة الكبيرة التي يحتلها المعلم في العملية التربوية والتعليمية باعتباره المحرك الأساسي لبقية العناصر (كما ذكرنا سلفاً) وأن إعداده وتدريبه للقيام بالأدوار المطلوبة منه في الألفية الثالثة يتطلب توافر إمكانيات وقدرات معينة (مجموعة من الشروط) في الفرد المتقدم لامتهان هذه المهنة، ولأن عملية الإعداد هذه عملية شاملة لكل جوانب الشخصية الإنسانية وليست عملية مقتصرة على جانب واحد فقط دون الجوانب الأخرى.

إن إعداد معلم القرن الواحد والعشرين بشكل صحيح يجب أن يقوم على مجموعة من الأسس الهامة وهي:-

1. الإعداد الثقافي.
2. الإعداد الأكاديمي.
3. الإعداد المهني والتربوي.
4. التدريب الميداني العملي على التدريس قبل السماح له بمزاولته بعد التخرج رسمياً وهو ما نسميه بالتربية العملية.

المدة الزمنية لبرنامج الإعداد:

تختلف المدة الزمنية لبرنامج إعداد المعلم في كليات التربية من دولة إلى أخرى حيث تتراوح بين 3-7 سنوات إلا أن مدة الدراسة في معظم دول العالم أربع سنوات وهناك اتجاه متناميا لتمديد سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات فقد أشارت دراسة (جاسم الكندري 2002،27) إلى أن أكثر من (300) مؤسسة لإعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية قد اعتمدت نظام (الخمس سنوات) بهدف إعداد نوعية جديدة من المعلمين لعصر معلوماتي تكنولوجي جديد، وكان من نتائج هذا النظام ما يلي:

1- أن البرامج الموسعة لمدة خمس سنوات تخرج نوعية متميزة من الخريجين.

2- أن خريجي البرامج الموسعة من الإعداد هم أكثر شعوراً بالرقي المهني أكثر من أقرانهم خريجي البرامج التقليدية.

3- أن نظام الإعداد في البرامج الموسعة يزيد من كفاءة الطالب المعلم في مهنة التعليم مقارنة بخريجي النظم التقليدية في الإعداد.

4- أن خريجي البرامج الموسعة في الإعداد أعلى قابلية للاستمرار في مهنة التعليم من زملائهم خريجي البرامج التقليدية.

5- أن البرامج الموسعة في الإعداد في الدول المتقدمة أصبحت مثالاً يحتدا به في بعض دول العالم وذلك لكونها تخرج معلمين رفيعي المستوى أكاديمياً ومهنياً وهذا يتطلب أن تكون الأوزان النسبية للخطة المقررة لإعداد المعلم كالآتي:

- تخصص نسبة 70% للمقررات التخصصية.
- تخصص نسبة 20% للمقررات التربوية.
- تخصص نسبة 10% للمواد العامة الثقافية.

على أن تخصص سنة دراسية للممارسة الفعلية للتدريس تحت إشراف تربوي وعلمي وبعدها يجاز الطالب المعلم للعمل كمعلم فعلي داخل المدارس.

إن مرحلة الإعداد يجب تتوفر فيها كافة الشروط والاعتبارات اللازمة لمعلم الألفية الثالثة والتي سبق أن أوردناها من حيث أدوار المعلم الفعّال الذي يقوم بعملية التعليم في بيئة التعليم الجديدة المعلم الكفء الذي أُعد إعدادا تربويا وتخصصياً جيداً يمتلك من المهارات والكفايات التي تؤهله لممارسة مهنة التعليم بفاعلية وخاصة استخدام الوسائل والتقنيات التدريسية وتوظيفها في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

إن حضارة مجتمع المعرفة في الألفية الثالثة تتطلب من كليات إعداد المعلم أن تعد المعلم القادر على التفكير الشامل والإحاطة بما وراء حدود التخصصات الرئيسية في ضوء الاتجاه نحو "وحدة المعرفة" وتقارب العلوم والاختصاصات والاتجاه نحو الدراسات متعددة التخصصات مما يفرض ضرورة إعداد معلم قادر على القيام بتأدية أدواراً مغايرة ويُلزمه بأداء وممارسات من نوع جديد.

تدريب معلم الألفية الثالثة:

التدريب عملية ضرورية للمعلم لمواكبة المستجدات وينطلق من الاحتياجات التدريبية في ضوء الأهداف المنشودة المخططة. وللتدريب أنواع منها.

التدريب التكميلي: ويغطي جوانب القصور في مرحلة إعداد المعلم قبل التخرج في مؤسسات الإعداد وقد يكون هذا القصور في الجانب الأكاديمي أو الجانب المسلكي.

التدريب العلاجي: ويعالج أي نقص أو ضعف في إحدى الكفايات التي يجب أن تتوفر في المعلم الفعّال للقرن الواحد والعشرين.

التدريب التجديدي: ويغطي المستجدات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والنظريات التربوية والتغيرات في أنماط الحياة.

التدريب للإعمال والمهام الجديدة المطلوبة من المعلم: عند اعتماد المعلم لممارسة مهنة التدريس يخضع لمزيد من المعارف والمهارات واكتسابه مزيداً من الاتجاهات الايجابية نحو المهنة.

ويمكن القول بأن التدريب أثناء تأدية المعلم لمهامه التربوية والتعليمية هو نشاط هادف ومخطط ينبثق من حاجات المعلمين المتدربين الفعلية (الواقعية) والتي يتم تحديدها في ضوء متطلبات الأداء الفعّال للمعلمين وإمكانياتهم ومهاراتهم وكفاياتهم في الممارسة الفعلية للعملية التعليمية ويهدف التدريب إلي تنمية المتدربين معرفياً ووجدانياً في جو تسوده روح التعاون والمساعدة، والثقة بالنفس وبالآخرين ويساعد على تحقيق النمو المهني والذاتي للمعلمين باستخدام أساليب التعلّم الجماعي والفردي لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكل وافر.

إن من أهم مرتكزات تكوين المعلم (تربية) تعتمد على: الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة. فالإعداد قبل الخدمة بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة استمراراً لعملية التربية المهنية المستدامة للمعلم من أجل تنميته مهنياً وزيادة كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها. وكلما كانت عملية تدريب المعلم على الوجه المطلوب كلما أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للمنظومة التعليمية ووضع نظرياتها موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل وصولاً إلى تحقيق النمو والرخاء للمجتمع، وتزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة خاصة في مجتمع المعرفة التي تبشر به الألفية الثالثة في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع والتي تفرض على النظام التعليمي سرعة الاستجابة للتغيرات المتوقعة في مشاهد الصورة التي بدأت تتشكل لبيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة.

ويجمل (الأحمد، 2005) مبررات التدريب أثناء الخدمة:

1. التنامي في نظم المعرفة وتنوعها.
2. تطور المناهج التربوية.
3. تجدد وتسارع الخطط التنموية للمجتمعات البشرية.
4. تطور العلوم واستراتيجيات تدريسها.
5. التطور السريع للتكنولوجيا ووسائل الاتصال.
6. سد النقص في برامج الإعداد ومواكبها للتغيرات المتسارعة.
7. تطور النظريات التربوية وتبدلها استجابة للتغيرات المتسارعة في مطالب الحياة.
8. تحسين أداء المعلم وزيادة مهاراته وكفاياته.
9. تمكين المعلم من القيام بأدواره المتجددة.
10. فتح أبواب جديدة أمام المعلم لتغيير تخصصه أو مجال عمله.
11. فتح أبواب جديدة أمام المعلم للنمو المهني والترقي الوظيفي.

واستكمالاً لما أوردناه في هذه الورقة البحثية نشير إلى ضرورة التحول من مفهوم التدريب أثناء الخدمة كإطار محدود إلى مفهوم التنمية المهنية المستدامة كإطار عام يشمل جميع المعلمين من جهة وتوفره المؤسسات والجهات المسئولة عن تحقيق أهداف التنمية المهنية المستدامة من جهة آخري. وحتى تحقق برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أهدافها، ضرورة تحسين دافعية المعلمين نحو التدريب المستمر من خلال الحوافز المتنوعة البعدية وتحديث وتطوير محتوى البرامج التدريبية والتنمية المهنية وتطوير أساليب تنفيذها وحسن اختيار البرامج والمدربين والمحتوى التدريبي للبرنامج والاستعانة بالتقنيات التكنولوجية الحديثة في تنفيذها.

وفي ختام هذه الآراء والتصورات حول معلم الألفية الثالثة" إعداده وتدريبه" نؤكد بأن أي مجتمع يريد الدخول في حلبة المنافسة الدولية فاعلاً وليس مفعولاً به أن يبذل كل الجهد

ويوفر كافة الإمكانات لبناء موارده البشرية ويعمل على تنمية هذه الموارد علمياً ومسلكياً وهذا ما نلاحظه من اهتمام من قبل المجتمعات صاحبة الريادة وتلك التي تسعى إلى احتلال مكاناً لائقاً لها في عالم المستقبل بالاتجاه إلي الإستثمار الضخم في التعليم والتدريب وفي التنمية البشرية باعتبار ذلك المكون الرئيسي والدعامة الأساسية الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين وهو " اقتصاد المعرفة".

والمعلومات تكتسب ويتم تعلمها والتدريب عليها وعلى طرق إنتاجها ومعالجتها وتوظيفها وتخزينها واسترجاعها وتداولها وهذا يؤكد أهمية ما سبق وأن أكدناه من أن التعليم أصبح يُنظر إليه بأنه وسيلة الإنتاج الأساسية اليوم وفي المستقبل القريب والبعيد إجمالاً: نقول أن التعليم في ظل حضارة عصر المعلومات والتقنية المتجددة يمثل الركيزة الأساسية لصناعة مجتمع المعرفة استعمالا وإنتاجا وهذا لا يتحقق إلا بمعلم أُحسن اختياره وإعداده قبل الخدمة وتدريبه أثناءها وتنميته تنمية مهنية مستديم، من خلال توظيف التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع مراحل إعداد المعلم وتدريبه.

التوصيات:

1. إعداد معلم القرن الواحد والعشرين إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً جيداً قبل الخدمة.
2. التوسع في برامج التدريب أثناء الخدمة وبشكل مستمر وشامل.
3. أن تتوفر في برامج إعداد المعلم الاتجاهات العلمية المعاصرة وفي ضوء معايير الجودة الشاملة.
4. توفير برامج شاملة ومتنوعة للتنمية المهنية الذاتية للمعلم وأن تكون شاملة ومستمرة.
5. توظيف تقنيات تدريسية متطورة التي تطرحها الألفية الثالثة في إعداد المعلم وتدريبه.
6. توفير برامج متنوعة للتنمية المهنية الذاتية للمعلمين وربطها بمجموعة من الحوافز المادية والمعنوية والوظيفية وجعلها ضرورية لانخراط المعلمين في سلم الترقيات وغيرها من الحوافز والتي تجعل من مهنة التعليم مهنة جاذبة للإفراد المتعلمين للالتحاق بها.

المراجع:

- هادي مشعات ربيع، طارق عبد أحمد الدليمي، معلم القرن الحادي والعشرين إعداده وتأهيله، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2009)
- سبل بدران، سعيد سليمان، معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية، دار الجامعة الجديدة، 2009).
- هادي مشعان ربيع، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، عمان، دار المجتمع العربي، 2007).
- سعد إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين "الكارثة والأمل" عمان، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1991م.
- رشدي أحمد طعيمة، المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،2006.
- عيسى محمد نزار شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، ط1، دار بن الجوزي ، عمان، 2009.
- لويس، روبين، تدريب المدرسين أو المعلمين أثناء الخدمة، المواصفات والطرق والاتجاهات، ترجمة نوري عباس عبد الله العلواني، مطبعة الجاحظ، بغداد 1989.
- وجيه الفرح، وليشيل ديابنه، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2006.

- خالد الحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلي التدريب، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، 2005م.

تقييم جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن

الدكتور أحمد بدح

جامعة البلقاء التطبيقية

badah99@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة تقييم جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والبالغ عددهم (312) معلماً ومعلمة، وتم بناء استبانة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة ومعايير الجودة العالمية، للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وتم توزيع الاستبانة وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة في برامج إعداد معلمين الموهوبين كانت متوسطة بحسب مقياس أداة الدراسة، كما وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتبني معايير اعتماد الجودة في برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين والشروع في تطبيقها فعلياً في مجال رعاية الموهوبين، وإعادة النظر في برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين، وعقد دورات تدريبية قبل الخدمة وفي أثنائها، كما أوصت الدراسة بترسيخ ثقافة تنظيمية وتنمية الاتجاهات والقيم حول معايير اعتماد الجودة في جميع مجالات التعليم العام والخاص.

الكلمات المفتاحية: *إدارة الجودة، برامج إعداد المعلمين، الطلبة الموهوبين.*

المقدمة

نتيجة للنجاح الذي حققه تطبيق اعتماد الجودة في المؤسسات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة وظهور تنافس بين هذه المؤسسات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء العملاء، اهتمت المؤسسات التعليمية بتطبيق منهج الجودة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التعليمية التي تتبع نظام الجودة في تزايد مستمر في أمريكا والدول الأوروبية واليابان وكثير من الدول النامية التي بدأت بتطبيق هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية.

ولتطبيق الجودة في مجال التعليم العام لابد من اتخاذها قيمة محورية بحيث تنعكس في الأداء والإنتاج والخدمات وتسخّر كافة الإمكانات المادية والبشرية ومشاركة جميع عناصر النظام التعليمي من إدارات وأفراد في العمل كفريق واحد في تطبيق معايير اعتماد الجودة في النظام التعليمي, وتقييم مدى تحقيق أهدافها, ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها (البيلاوي، 2006).

كما تعدّ مسالة إعداد المعلم وتأهيله من المسائل الرئيسية التي يجب أن تحتل الصدارة بين كل مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العام في معظم دول العالم. وقد تكاثرت في العقود الأخيرة من القرن الماضي وبداية القرن الحالي الدعوات المنادية بإصلاح التعليم وبضرورة

تطوير نوعيته وجودته، وبالتالي ضرورة إعداد المعلم ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم سمته التغيّر والتبدل المستمرين في الجوانب الحياتية، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا كانت هناك جودة في التعليم، ولا تكون هناك جودة في التعليم إلا بالإعداد الجيد للمعلمين (أبو دقة وعرفة، 2007).

إن إصلاح التعليم يبدأ بالمعلم وينتهي به، كما أن رفع مستوى المعلم علمياً وتربوياً واجتماعياً يساعد على نجاح العملية التعليمية وكفاءتها. فالمعلم الجيد يغني عن المناهج الفعّالة والوسائل المتقدمة والكتاب المخصص وهي جميعها لا تغني عن المعلم الجيد. فمهمة المعلم من أعظم المهمات وأكثرها خطورة وأثراً في إحداث التغيرات المطلوبة في المجتمع الذي تساعده على مواجهة التحديات ومواكبة التطورات المتلاحقة من حوله، ولابد من أن يبدأ الاهتمام بتأهيل المعلم وإعداده الإعداد الجيد من التركيز على تصميم برامج فاعلة لإعداده في كليات التربية والمؤسسات الأخرى لإعداد وتأهيل المعلمين. فتأهيل المعلمين تأهيلاً علمياً ومسلكياً يعد من اللبنات الأساسية التي يبنى عليها تطور المجتمع ونهضته، وهذا الإعداد والتأهيل لا يتحقق إلا من خلال برامج إعداد فاعلة يتم تقييمها وفق عملية مستمرة لضمان جودة أدائها في إعداد المعلمين (البراهيم، 2000).

ويعتبر الاعتماد مفهوماً عالمياً يساعد المؤسسات على تحقيق مستويات عالية من الأداء، وهي عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق الجودة والتحسين المستمرين للمؤسسة.

وتأتي الجودة (Quality) في مقدمة الاهتمامات الإستراتيجية الحيوية التي نواجهها في حياتنا عموماً، وفي مجالات أعمالنا وتخصصاتنا بصفة خاصة، ويرجع ذلك إلى التقدم العلمي والتقني المتلاحق والمتزايد على الطلب. وتجاوز مفهوم الجودة معناه التقليدي أي جودة المنتج أو الخدمة ليشمل جودة المؤسسة أو المنظمة بهدف تحسين وتطوير العمليات والأداء، وتقليل التكاليف، والتحكم في الوقت، وتحقيق رغبات العملاء، والعمل بروح الفريق ، وتقوية الانتماء.

وارتبطت حركة المعايير بحركتين هما الجودة الشاملة، والاعتماد التربوي، وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الابعاد خلال حقبة التسعينات، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة كما يرتبط فكر الاعتماد مع مفاهيم أخرى، كالاعتراف بالشهادات أو تراخيص مزاولة المهنة (العمري، 2006).

وتعددت تعريفات الاعتماد فقد عرف هوجتونHaughton الوارد في (طعيمة، 2006) الاعتماد بأنه المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية او البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي. كما وأشار عليمات (2004) إلى نوعين من الاعتماد هما:

الاعتماد المؤسسي: اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج، ومستويات انجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية.

الاعتماد البرامجي: ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة .

ويعتبر التعليم المشروع الأساسي الأول في كل بلد من البلدان المتقدمة أو الساعية للتطور، من أجل النهوض بالعملية التربوية التعليمية ومسايرة النظم الحديثة ومعالجة

المشكلات التي تواجهها العملية التربوية في نظامها التعليمي لذلك أصبح من الضروري تطبيق بعض معايير الجودة التي فرضت نفسها في المؤسسات التعليمية المختلفة (Donai & Micheal, 2010).

كما أن تطبيق منهجية الجودة والاعتماد يتطلب توفير المناخ الملائم للتطبيق، وبالتالي فإذا لم يتوفر المناخ الملائم، فإن على إدارة المؤسسة العمل على تغيير ثقافة المؤسسة وقيمها وتعديل هيكلها التنظيمي وتوجيه أنماط الإشراف بالشكل الذي يتناسب مع تطبيق المفهوم الجديد (Rice. 2003) (Rhodes, 1997).

ولتبني فلسفة الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية يجب أن تتوفر متطلبات أساسية للتطبيق العملي فيها كما ذكرها (الصايغ، 2009) (الخطيب، 2003) تتضمن ما يلي:

- القناعة الكاملة وإلمام وتفهم جميع العاملين بمفاهيم الجودة الشاملة والاعتماد.
- التزام الجميع بالتغيير المطلوب في الجوانب التي تتطلب ذلك بالمؤسسة التربوية.
- إشاعة الثقافة التنظيمية الخاصة بالجودة في المؤسسة التربوية نزولاً إلى المدرسة.
- إنشاء برامج تدريب والالتزام بها لكافة الأفراد.
- تشجيع وتحفيز العاملين في الاستمرار في برامج الجودة والاعتماد.
- مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين العملية التعليمية.
- تأسيس نظام معلوماتيّ وهيكلي فعال لإدارة الجودة على الصعيدين المركزي والمدرسي.

كما ويهدف برنامج رعاية الموهوبين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وإعداد معلم متخصص في مجال رعاية الموهوبين في داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع الطلبة وجميع المجالات وذلك من خلال قيام معلم طلبة الموهوبين بتنفيذ برنامج متكامل يضم مجالات (الرسالة والرؤية والأهداف، إدارة البرنامج، التدريب، التعلم الالكتروني، وتحقيق رضا الطلبة، وممارسة التقييم الذاتي) في كل فصل دراسي تقوم باقتراحه وإعداده والتدريب عليه إدارة المدرسة مع بداية كل فصل دراسي، إضافة إلى هذا البرنامج الرئيس يقوم معلم رعاية الموهوبين بمهام عديدة كما أشار إليها جروان،(2008): إعداد خطة تنفيذية لرعاية المواهب في المدرسة التي يعمل بها لكل فصل دراسي على حدة وتطبيق الأساليب العلمية الحديثة الكمية منها و الكيفية في تمييز الموهبة و تصنيفها وتنفيذ برامج وأساليب علمية حديثة لتنمية القدرات التفكيرية العليا للطلبة وتنظيم برامج ومناشط خاصة لتنمية القدرات القيادية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين والتنسيق مع مركز رعاية الموهوبين في اختيار الطلبة الموهوبين لبرامج أكثر تكثيفاً خلال العام الدراسي أو في البرامج الصيفية.

وتعددت الدراسات التي تناولت برامج إعداد المعلمين والاعتماد والجودة في التعليم على الصعيدين المحلي والعالمي فقد أجرى أبو عواد (2008) دراسة هدفت الكشف عن خصائص المعلم المتميز أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة ما إذا كانت هذه الخصائص تتباين تبعاً لعدد من المتغيرات مثل: جنس المعلم ومؤهله وتخصصه وعدد سنوات خبرته. وقد تكونت عينة الدراسة من (164) معلماً ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز تعزى لكل من الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزى للتخصص ولصالح المعلمين من تخصص معلم الصف.

كما قامت الشعيلان (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر مبادئ الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي

للبنات بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشرقية) ورصد أهم معوقات تطبيق نظام الجودة الشاملة في المدارس الثانوية للبنات بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.
استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية من مديرات ووكيلات ومعلمات المدارس الثانوية بالمنطقة الشرقية. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: إن هناك قصوراً في تبنّي ودعم الإدارة العليا لتطبيق الجودة الشاملة من حيث وضع السياسات والهياكل التنظيمية، ونشر الثقافة بمبادئ الجودة الشاملة.
اما دراسة أبو دقة وعرفة (2007) التي هدفت التعرف على واقع برامج اعتماد وضمان الجودة في برامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية وكان هدفّها فحص واقع مهنة التعليم في فلسطين وبينت أن هذا الواقع يحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم، وأنه لا يوجد برنامج وطني شامل لإعداد المدرسين، كما أنه لا يتوافر انسجام بين أعداد الخريجين الهائلة وأعداد الشواغر المتوافرة وفي اغلب التخصصات. وبينت الدراسة أن مداخل تطوير البرامج الأكاديمية عديدة منها ما هو مرتبط بالاعتماد الأكاديمي ومنها مرتبط بتقييم المخرجات التعليمية على مستوى البرامج المختلفة.
وأشار هاسكفيتس(2007) Haskvitz في دراسة هدفت التعرف إلى خصائص المعلم الجديد وتوصلت إلى وجود ميزات مشتركة وبدرجة متوسطة تجمع بين المعلمين المميزين ومنها: سعة الاطلاع والمعرفة، واستمرارية التعلم والبحث عن الجديد، ووضع القواعد للتعامل مع الطلبة، ومعرفة ما يحتاجونه حاضراً وفي المستقبل، والتوقعات العالية منهم، التي تدفعهم لتقديم أفضل ما لديهم، وبالتالي السعادة بإنجازاتهم، ومساعدتهم على الاستقلالية وتقدير الذات، والقدرة على التواصل، والمرونة في التعامل معهم، وتبسيط المادة التعليمية.

كما أجرى روبرتس ودايرDyre & Roberts (2007) دراسة هدفت التعرف إلى خصائص المعلم الفعال وتطوير قائمة خصائص يستطيع المربون من خلالها تصميم برامج إعداد خريجيهم، ومن تحليل نتائج الاستبانة التي استخدمها الباحث والتي تضمنت (42) ميزة للمعلم الفعال، تبين أن أبرز هذه الخصائص تمثل في تشجيع الطلبة– خاصة الجدد منهم– وإرشادهم والاهتمام بهم، وتحسين سلوكياتهم، وتلبية حاجاتهم، والمعرفة الجيدة بمادة التدريس، وعلاقات التواصل الحسنة مع الطلبة وأولياء الأمور والإدارة والزملاء المعلمين، وإظهار الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم والحماس لها، والالتزام بأخلاقياتها، وإثارة دافعية الطلبة.
وقام بيلكروس Bellcross (2005) بدراسة هدفت إلى تطبيق مبادئ الجودة في المدارس الحكومية من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، والدراسة إلى تطوير أداة مسحية وتصديقها لقياس مدى تطبيق مبادئ ديمنغ الأربعة عشرة في مدارس الحكومية من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. وقد نتجت الدراسة بأن مبادئ ديمنغ القريبة من سلوكيات القيادة كانت الأكثر اعتماداً، والمبادئ الأقرب من الاقتصاد كانت الأقل اعتماداً.
وأجرى الغافري (2004): دراسة هدفت التعرف إلى درجة إمكانية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء ومديرات مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، ونتجت الدراسة إلى أن درجة إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي قد جاءت بدرجة كبيرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ويلاحظ من أن الدارسات السابقة المتعلقة بجودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين جاءت قليلة وغير مباشرة في معظم الأحيان، وعالجت برامج بعينها حيث ركزت على برامج تدريب المعلمين والمعلمات لأغراض التعرف على الطلبة الموهوبين وإعداد المعلمين وتدريبهم على أساليب التعامل مع الطلبة الموهوبين، وتشخيص واقع إدارة رعاية مراكز الموهوبين من وجهة نظر القائمين عليها.

وتعد عملية إعداد المعلم من القضايا التي تلقى إهتماماً متزايداً في الأوساط التربوية, سواء من الوسط العربي أو خارجه, حيث أحيطت هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام الذي يعزى بالدرجة الأولى إلى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع, وطبيعة هذا الدور، ومجال رعاية الموهوبين، ليس بمعزل عن تلك الأوساط التربوية التي يتعاظم خلالها دور المعلمين.

كما تتجه كثير من دول العالم نحو الاهتمام بعملية التقييم المستمر لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين وخاصة برامج إعداد معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في ضوء معايير الجودة الشاملة، حتى تضمن تطوير هذه البرامج بصورة فاعلة تسهم في إعداد معلمين أكفياء قادرين على الإسهام في رفع مستوى برامج رعاية الموهوبين وتحسين جودتها. ولا بد أن تبدأ الجهود لتقييم برامج إعداد معلمي الموهوبين في الأردن خاصة بعد الانتهاء من عملية تطوير برامج رعاية الموهوبين في مدرسة اليوبيل للموهوبين ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، بما يضمن إعداد المعلم الكفء القادر على تدريس هذه المناهج ومساعدة الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالتطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الاردن ؟

أسئلة الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما درجة تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلمي الموهوبين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05) في مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلمي الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05) في مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغير التخصص؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05) في مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن ضمن متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص).

أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة أهميتها نظرياً وعملياً كالأتي:

الأهمية النظرية:

- التعريف بأهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين داخل المؤسسات التعليمية باعتماد معايير عالمية لضبط الجودة فيها.

- حاجة وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى معلمين مؤهلين، تتوفر لديهم معايير الاعتماد والجودة لتعليم الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية.
- إضافة بحث علمي جديد، يتناول معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين.
- قلة الدراسات والبحوث التي تناولت تطبيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين.

الأهمية العملية:

- يؤمل أن تكون لنتائج هذه الدراسة فوائد يستفيد منها الباحثون ومصممو برامج رعاية الموهوبين وواضعيها ومقيميها وأعضاء هيئة التدريس للبرامج والعاملون في الجانبين الإداري والتعليمي.
- تطوير برامج إعداد المعلم وفقاً لمعايير الجودة بشكل مستمر وبما يضمن فاعليته في الإعداد المتميز للمعلمين والمعلمات في المجالات العلمية المختلفة.

مصطلحات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم تعريف المصطلحات التالية إجرائياً، وهي:

الجودة: هي عملية مراجعة وتقويم لمدارس الموهوبين وبرامجها تتم من خلال فرق مراجعة متخصصة، حيث يتم التحقق من ان المدرسة وبرامجها في اعداد معلمين الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز مستوفية للحد الأدنى من المعايير المقررة في وثيقة متطلبات نظام الجودة لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

المعايير: هي مجموعة من المواصفات التي تؤسس المتطلبات الخاصة بأنظمة الجودة في المدارس للمساعدة في قياس نتائجها الفعلية للحكم على أدائها وانجازها سواء أكان ذلك أثناء مرحلة التطبيق أم بعدها (Clewes ,2003).

معلمي الطلبة الموهوبين: المعلم الحاصل على مؤهل علمي عالي (بكالوريس ، دراسات عليا)، ودورات تدريبية للتعامل مع الطلبة الموهوبين، ومتخصص في مجال رعاية الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، ويكون على دراية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين، وسبل تعزيز جوانب القوة لدى الطلبة في كافة المجالات، وتناط به مسؤوليات في اكتشاف المواهب وتوجيهها من خلال برامج علمية، وتوفير خبرات تربوية متنوعة، ومساعدة الطلبة على تنميتها من خلال البرامج الإثرائية، والتعيينات الخاصة .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2013/2012).
- الحدود المكانية: مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن.
- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.
- الحدود السيكومترية: اقتصرت هذه الدراسة على الأداة التي استخدمت فيها لذا فإن صدق النتائج التي توصلت اليها تحدد بمدى صدق الأداة وثباتها.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتقييم برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء معايير الجودة العالمية.

مجتمع الدراسة

تكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، و قد بلغ عددهم (312) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (109) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة من معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في كل من المحافظات (اربد، الزرقاء، الكرك)، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1) التكرارت والنسب المئوية لمعلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، التخصص

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	55	50.5
	أنثى	54	49.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	97	89.0
	دراسات عليا	12	11.0
التخصص	علمي	47	43.1
	أدبي	62	56.9
	المجموع	109	100.0

أداة الدراسة

اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ومعايير الجودة والاعتماد قام الباحث بإعداد استبانة تتكون من مجالات معايير الجودة لبرامج إعداد معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تضم (49) فقرة تهدف بمجملها الكشف عن مدى تحقق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين بمجالاتها الستة التالية: "الرسالة والرؤية والأهداف (9) فقرات، وإدارة البرنامج (7) فقرات، والتدريب (9) فقرات، والتعلم الإلكتروني (7) فقرات، ورضا المستفيد (8) فقرات، والتقويم الذاتي (9) فقرات"، والجدول (2) يوضح مجالات أداة الدراسة وعددها وفقاً لمعايير الجودة.

جدول (2) مجالات الدراسة و أرقام الفقرة و عددها.

الرقم	المجـــال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	الرسالة و الرؤية و الأهداف	9-1	9
2	إدارة البرنامج	16-10	7
3	التدريب	25-17	9
4	التعلم الإلكتروني	32-26	7
5	رضا المستفيد	40-33	8
6	التقويم الذاتي	49-41	9
	المجمـــوع	49-1	49

وقد صممت الأداة على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) الذي يندرج تحت خمس استجابات، (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، ولأغراض تحليل وتحديد استجابات العينة في الحكم على مدى تحقيق معايير الجودة لبرامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية تم استخدام التدرج الآتي:

- المتوسطات الحسابية من (3.66_5) تمثل درجة تحقق عالية.
- المتوسطات الحسابية من (2.33_ أقل من 3.66) تمثل درجة تحقق متوسطة.
- المتوسطات الحسابية من (1 _ أقل من 2.33) تمثل درجة تحقق منخفضة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق محتوى الأداة من خلال عرضها على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة الجامعات، ومعلمين طلبة الموهوبين، بلغ عددهم (12) محكماً للاستفادة من آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم من حيث درجة ملائمة الفقرات وصياغتها بنائياً ولغوياً، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته، وفي ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات ودمج بعضها معاً وحذف البعض الآخر، كما أضيفت بعض الفقرات وتعديل تصنيف بعض الفقرات ضمن مجالات أخرى، وقد استقرت الأداة على (49) فقرة موزعة على ستة مجالات.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (0.81 – 0.92) والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات

المجال	الاتساق الداخلي
الرسالة والرؤية والأهداف	0.89
إدارة البرنامج	0.92
التدريب	0.79
التعلم الالكتروني	0.85
رضا المستفيد	0.81
التقويم الذاتي	0.83

المعالجة الإحصائية :

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) وذلك لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة و التي اشتملت على إجراء العمليات الاتية:

- حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.
- استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات (الجنس– المؤهل العلمي – التخصص).

نتائج الدراسة

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

"ما درجة تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلمي الموهوبين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تحقيق جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من

وجهة نظر معلمي الموهوبين على فقرات كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو التالي، والجداول (4) (5) (6) (7) (8) (9) توضح ذلك. ضمن المجالات الاتية :

1. مجال الرسالة والرؤية والأهداف

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الرسالة والرؤية والأهداف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات
1	1	يتوفر في البرنامج رسالة واضحة ومحددة تعبر عن رؤيتها وأهدافها التربوية العامة والخاصة القائمة على التميز
2	2	تتضمن رسالة البرنامج العناية بالحضارة العربية والإسلامية ونشر تراثها والاهتمام بالقيم الدينية وتعزيز الانتماء الوطني
3	3	يتم نشر وإعلان رسالة البرنامج وأهدافه للمجتمع معلمين الموهوبين الإداريين والطلبة
4	5	يتم نشر مفهوم الجودة بشكل واضح ومعلن لجميع المستفيدين
5	4	يراجع معدو البرنامج الرسالة والأهداف وتنقيحها بصورة منظمة من أجل التحسين والتطوير المستمر
6	8	تحقق الأهداف رضا المستفيدين (الطلبة، إدارة البرنامج، المعلمين، أولياء الأمور)
7	7	أهداف البرنامج تتضمن المساهمة في التعرف على التكنولوجيا المتقدمة وتنمية روح العمل الجماعي
8	6	تركز الأهداف على تشجيع البحث العلمي والاستقلال الفكري
9	9	ينمي البرنامج المبادرات الذهنية للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتواصل والتعميم
		الرسالة والرؤية والأهداف

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.57- 3.87)، حيث جاءت الفقرة (1) والتي تنص على "يتوفر في البرنامج رسالة واضحة ومحددة تعبر عن رؤيتها وأهدافها التربوية العامة والخاصة القائمة على التميز" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.87)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (2) ونصها "تتضمن رسالة البرنامج العناية بالحضارة العربية والإسلامية ونشر تراثها والاهتمام بالقيم الدينية وتعزيز الانتماء الوطني" بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (3) ونصها "يتم نشر وإعلان رسالة البرنامج وأهدافه للمجتمع معلمين الموهوبين الإداريين والطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (3.61)، بينما جاءت الفقرة (9) ونصها "ينمي البرنامج المبادرات الذهنية للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتواصل والتعميم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.57). وبلغ المتوسط الحسابي للرسالة والرؤية والأهداف ككل (3.20).

2. مجال إدارة البرامج

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة البرامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي
1	13	تسعى لاعتماد أنظمة المساءلة والشفافية في العمل، لضمان الكفاءة الإنتاجية فيها	3.55
2	10	تتصف الإدارة بالمرونة حسب متطلبات المواقف التي تواجهها	3.50
3	16	يتبنى البرنامج معايير موضوعية واضحة ومحددة لاختيار معلم الموهوبين	3.39
4	12	تحرص على صياغة رسالة واضحة ومحددة قائمة على التميز والإبداع	3.27
5	14	توفر دليل واضح وموثق لسياسة ومعايير تطبيق الجودة في البرنامج	3.26
6	11	تحرص على توفير الخدمات التعليمية: من قاعات تدريب، ومكتبات محوسبة، ومشاغل مزودة بكافة المستلزمات والأدوات الحديثة	2.90
7	15	تعمل على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتقنية بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة والإنتاجية	2.76
		إدارة البرنامج	3.23

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.76– 3.55)، حيث جاءت الفقرة (13) والتي تنص على "تسعى لاعتماد أنظمة المساءلة والشفافية في العمل، لضمان الكفاءة الانتاجية فيها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (10) ونصها "تتصف الإدارة بالمرونة حسب متطلبات المواقف التي تواجهها" بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (16) ونصها "يتبنى البرنامج معايير موضوعية واضحة ومحددة لاختيار معلم الموهوبين" بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، بينما جاءت الفقرة (15) ونصها "تعمل على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتقنية بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة والإنتاجية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.76). وبلغ المتوسط الحسابي لإدارة البرنامج ككل (3.23).

3. مجال التدريب

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التدريب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي
1	18	يعد البرنامج معلما متفرغا متخصصا في مجال رعاية الموهوبين داخل كل مدرسة	3.54
2	17	يستند الدعم والتدريب في البرامج إلى حاجات معلم الموهوبين والطلبة الموهوبين	3.45

3	21	يتم تدريب معلم الموهوبين على أساليب مهارات التعلم الفاعلة في رعاية الموهوبين	3.30
4	20	يواكب معلم الموهوبين في البرنامج الأساليب الحديثة في رعاية الطلبة الموهوبين واكتشافهم	3.26
5	22	تدريب معلم الموهوبين على استخدام خطط تراعي الفروق الفردية في نوع الموهبة لدى الطلبة	3.18
6	19	تتناسب إمكانات معلم الموهوبين في البرنامج مع متطلبات الجودة في التعليم	3.12
7	24	تنفيذ البرامج التدريبية بناء على أسس ومعايير واضحة، هدفها الأساسي تنمية قدرات معلمي الموهوبين من أجل تحقيق مستوى جودة عال في رعاية الموهوبين	2.95
8	23	تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموهوبين في المدرسة بناء على دراسات دقيقة ومسبقة	2.83
9	25	التدرب على الأنشطة التي تشجع على التفكير الحر والأنشطة المعتمدة على الذاكرة	2.57
		التدريب	3.13

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.57– 3.54)، حيث جاءت الفقرة (18) والتي تنص على "يعد البرنامج معلما متفرغا متخصصا في مجال رعاية الموهوبين داخل كل مدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.54)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (17) ونصها "يستند الدعم والتدريب في البرامج إلى حاجات معلم الموهوبين والطلبة الموهوبين" بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (21) ونصها "يتم تدريب معلم الموهوبين على أساليب مهارات التعلم الفاعلة في رعاية الموهوبين" بمتوسط حسابي بلغ (3.30)، بينما جاءت الفقرة (25) ونصها "التدرب على الأنشطة التي تشجع على التفكير الحر والأنشطة المعتمدة على الذاكرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.57). وبلغ المتوسط الحسابي للتدريب ككل (3.13).

4. مجال التعلم الالكتروني

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعلم الالكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي
1	27	الاستفادة من البرامج التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية	2.98
2	26	يوظف البرنامج المستحدثات التكنولوجية بشكل فعال في العملية التعليمية	2.94
3	30	يدعم البرنامج العملية التعليمية بالتكنولوجيا التفاعلية مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة الموهوبين	2.76
4	29	يمنح البرنامج معلم الموهوبين مهارات تكنولوجية لتحقيق أعلى معايير الجودة	2.66
5	31	يوفر البرنامج الأجهزة والمعدات والوسائل المتعددة الالكترونية والدعم الفني لخدمة المستفيد الداخلي والخارجي	2.49

6	32	يوفر البرنامج القوى البشرية من المصممين والمدربين، والمتخصصين بتدريب معلمين الموهوبين وتأهيلهم لاستخدام تكنولوجيا التعليم	2.02
7	28	تقديم الحقائب التعليمية بصورتها الالكترونية للمعلم، والمتعلم معا، مع سهولة تحديها وتطويرها	1.89
		التعلم الالكتروني	2.53

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (1.89- 2.98)، حيث جاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على "الاستفادة من البرامج التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.98)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (26) ونصها "يوظف البرنامج المستحدثات التكنولوجية بشكل فعال في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (30) ونصها "يدعم البرنامج العملية التعليمية بالتكنولوجيا التفاعلية مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة الموهوبين" بمتوسط حسابي بلغ (2.76)، بينما جاءت الفقرة (28) ونصها "تقديم الحقائب التعليمية بصورتها الالكترونية للمعلم، والمتعلم معا، مع سهولة تحديها وتطويرها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.89). وبلغ المتوسط الحسابي للتعلم الالكتروني (2.53).

5. مجال رضا المستفيد

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال رضا المستفيد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي
1	33	التركيز على المستفيد (معلم الموهوبين_ الطلبة الموهوبين) كمحور رئيس للعملية التعليمية	3.34
2	36	تطبيق آلية عمل للتواصل مع المستفيد لتوضيح رؤية البرنامج وأهدافه	3.12
3	34	توجد آلية لتحديد احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم	2.88
4	35	يتابع البرنامج مشكلات المستفيدين والتعامل الفاعل معها	2.83
5	40	مواكبة الخطط لمتطلبات العصر لتلبية حاجات المستفيدين	2.79
6	37	يتم وضع آلية لإدارة الشكاوي بكفاءة وفاعلية بغرض إدخال التحسينات اللازمة	2.65
7	39	يتم وضع آلية لقياس رضا المستفيدين (الطلبة_ المعلمين_ أولياء الأمور_ مؤسسات المجتمع)	2.63
8	38	يتم وضع خطط للاستفادة من آراء المستفيدين في تطوير الخدمات المستقبلية	2.39

		رضا المستفيد	2.83

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (2.39- 3.34)، حيث جاءت الفقرة (33) والتي تنص على "التركيز على المستفيد (معلم الموهوبين_ الطلبة الموهوبين) كمحور رئيس للعملية التعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.34)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (36) ونصها "تطبيق آلية عمل للتواصل مع المستفيد لتوضيح رؤية البرنامج وأهدافه" بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (34) ونصها "توجد آلية لتحديد احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، بينما جاءت الفقرة (38) ونصها "يتم وضع خطط للاستفادة من آراء المستفيدين في تطوير الخدمات المستقبلية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.39). وبلغ المتوسط الحسابي لرضا المستفيد (2.83).

6. مجال التقويم الذاتي

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم الذاتي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي
1	41	يوجد نظام تقويم شامل لكافة العمليات والإجراءات التي يخضع لها البرنامج استنادا إلى متطلبات الاعتماد	3.31
2	42	التركيز على التدقيق والمراجعة الدورية لمعرفة مدى تحقق الأهداف ضمن الإطار الزمني المحدد لها	2.96
3	43	الاستفادة من نتائج مراجعة وتدقيق كافة العمليات والإجراءات في تحسين الأداء	2.92
4	44	شمولية عملية المتابعة والتقويم لجميع العمليات داخل المدرسة	2.71
5	48	نظام التقويم في البرنامج يقيس الإطار النظري والتطبيقي لأداء معلم الموهوبين في المدرسة	2.56
6	45	يشجع البرنامج معلم الموهوبين على استخدام التقويم الذاتي	2.53
7	47	يوفر البرنامج للمعلم الموهوبين تغذية راجعة مباشرة لتحسين الأداء	2.45
8	49	الدقة والموضوعية في علمية التقويم المستمرة	2.27
9	46	اعتماد طرق القياس الكمي والتحليل الإحصائي لتقييم مستوى الجودة المنجز	2.01
		التقويم الذاتي	2.64

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.01- 3.31)، حيث جاءت الفقرة (41) والتي تنص على "يوجد نظام تقويم شامل لكافة العمليات والإجراءات التي يخض لها البرنامج استنادا إلى متطلبات الجودة الشاملة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.31)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (42) ونصها "التركيز على التدقيق والمراجعة الدورية لمعرفة مدى تحقق الأهداف ضمن الإطار الزمني المحدد لها" بمتوسط حسابي بلغ (2.96)، تلاها في

المرتبة الثالثة الفقرة (43) ونصها "الاستفادة من نتائج مراجعة وتدقيق كافة العمليات والإجراءات في تحسين الأداء" بمتوسط حسابي بلغ (2.92)، بينما جاءت الفقرة (46) ونصها "اعتماد طرق القياس الكمي والتحليل الإحصائي لتقييم مستوى الجودة المنجز" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.01). وبلغ المتوسط الحسابي للتقويم الذاتي (2.64).

كما يوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد برامج معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز مرتبة تنازلياً للمجالات حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	إدارة البرنامج	3.23	.67
2	1	الرسالة والرؤية والأهداف	3.20	.59
3	3	التدريب	3.13	.67
4	5	رضا المستفيد	2.83	.64
5	6	التقويم الذاتي	2.64	.63
6	4	التعلم الالكتروني	2.53	.66
		الأداة ككل	2.93	.51

يبين الجدول (10) الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لمجالات تحقيق جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين. حيث جاءت في المرتبة الأولى مجال (إدارة البرنامج)، إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (3.23) كما جاء في المرتبة الثانية مجال (الرسالة والرؤية والأهداف) وحصل على متوسط حسابي مقداره (3.20)، كما جاء في المرتبة الثالثة مجال (التدريب) وحصل على متوسط حسابي مقداره(3.13)، كما جاء في المرتبة الرابعة مجال (رضا المستفيد) وحصل على متوسط حسابي مقداره(2.83)، وجاء في المرتبة الخامسة مجال (التقويم الذاتي) وحصل على متوسط حسابي (2.64)، كما جاء في المرتبة السادسة والأخيرة مجال (التعلم الالكتروني) وحصل على متوسط حسابي مقداره (2.53).

كما يوضح الجدول (10) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجالات تحقيق معايير اعتماد برامج إعداد معلمي الموهوبين قد تم بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (2.93) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية مابين (3.23-2.53) من أصل (5.00) وذلك بالاعتماد على المحك المستخدم في هذه الدراسة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Haskviz (2001) واختلفت مع نتائج دراسات (الغافري، 2004) (الشعيلان، 2007).

ويتبين من الجدول (10) أن مجال (إدارة البرنامج) حصل على المرتبة الأولى في درجة تحقق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين، إذا أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات المجال حصلت على درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعة (3,23) وهذا يقابل درجة تحقيق متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (3.55) في حدها الأعلى و(2.76) في حدها الأدنى. وقد جاءت فقرة "تسعى لاعتماد أنظمة المساءلة والشفافية في العمل، لضمان الكفاءة الإنتاجية فيها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، بينما جاءت فقرة "تعمل على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتقنية بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة والإنتاجية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.76) وقد يعزى ذلك إلى زيادة قناعة القائمين على إعداد وإدارة برامج إعداد المعلمين لمعايير الجودة الأمر الذي سيولد الرغبة والحماس والنزاهة في العمل، مما يؤدي إلى تهيئة الظروف ليتمكن المعلمون من تأدية أعمالهم وتلبية احتياجاتهم الشخصية، وإيجاد التعاون والانسجام بينها وبينهم لتكوين فريق عمل متعاون لديه ولاء وانتماء من خلال أنظمة المساءلة والشفافية في العمل يضع المصلحة العامة قبل الخاصة، لذلك لابد من إدماج الإدارة العليا بالبرنامج بقيادتها المركزية في وزارة التربية والتعليم من حيث وضع رؤيا مشتركة لتحقيق التعاون على جميع المستويات والعمليات، ولابد من أن تتبنى مديرية توكيد الجودة موضوع تطبيق الجودة والتدرب عليه من أجل توفير الدعم الملائم.

كما يتبين من الجدول (10) أن مجال (الرسالة والرؤية والأهداف) حصل على المرتبة الثانية في درجة تحقق جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين، إذا أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات المجال حصلت على درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعة (3.20) وهذا يقابل درجة تحقيق متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (3.87) في حدها الأعلى و (2.57) في حدها الأدنى. وقد جاءت فقرة على "يتوفر في البرنامج رسالة واضحة ومحددة تعبر عن رؤيتها وأهدافها التربوية العامة والخاصة القائمة على التميز" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.87)، بينما جاءت فقرة "ينمي البرنامج المبادرات الذهنية للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتواصل والتعميم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.57) وقد يعزى ذلك إلى أن أهداف الرسالة ورؤية برنامج إعداد المعلمين ضمن معايير الجودة جاءت متوسطة لذلك يجب أن تتسم بالوضوح والدقة والواقعية، كما وتعكس احتياجات المعلمين ولما تريد تلك البرامج الوصول إليه مستقبلاً من خلال تطبيقها لمنهجية الجودة الشاملة، لذلك يجب أن تمثل الطموح المشترك لكل من يعمل في هذه البرامج، وإن عملية تحقيقها لا يكون في الأمد القصير، بل يكون في الأمد طويل الأجل لذلك جاءت نتائج تحقق هذا المجال بدرجة متوسطة.

ويتبين من الجدول (10) أن مجال (التقويم الذاتي) حصل على المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة في درجة تحقق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين، إذا أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات المجال حصلت على درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعة (64.2) وهذا يقابل درجة تحقيق متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (3.31) في حدها الأعلى و(2.01) في حدها الأدنى. وقد جاءت فقرة "يوجد نظام تقويم شامل لكافة العمليات والإجراءات التي يخض لها البرنامج استنادا إلى متطلبات الجودة الشاملة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.31)، بينما جاءت فقرة "اعتماد طرق القياس الكمي والتحليل الإحصائي لتقييم مستوى الجودة المنجز" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.01) وقد يعزى ذلك إلى صعوبة في تغيير مجموعة القيم والمعتقدات السائدة لدى الكوادر الإدارية والتعليمية القائمة على

عمليات التقييم، وتوحيدها من خلال ثقافة تنظيمية ذات أبعاد تطويرية تعتمد على التحسين المستمر لبرامج إعداد معلمي الموهوبين، لذا لابد أن يسعى القائمون على البرنامج إلى تبني أدوات متطورة لعمليات المتابعة والتقويم الذاتي المستمر لأداء العمل في كامل مراحل إعداد عمليات البرنامج، والإقلاع كلياً عن إستراتيجية التفتيش، إذ يقوم نجاح التقويم الذاتي عند الإداريين والمعلمين على توافر درجة عالية من الوعي بالذات للتوجه نحو الممارسات العملية وتطوير الأداء نحو الأفضل بصورة مستمرة، كذلك يجب أن تسند مهمة عملية المراجعة الداخلية والخارجية للبرامج إلى أكاديميين وإداريين ذوي كفاءة وقدرة عالية بطبيعة الاختصاص بالجودة والموهبة وليس لها علاقة مباشرة بإجراءات التنفيذ وذلك للحصول على رؤى وأحكام تقييمه غير متحيزة، كذلك أن يتم تدريب العاملين على طرق القياس الكمي والتحليل الإحصائي لتقييم مستوى الجودة المنجز وتمثيلها بمخططات بيانية ونسب مئوية وخاصة في الخدمات التعليمية غير الملموسة.

وكما يتبين من الجدول (10) أن مجال (التعلم الالكتروني) حصل على المرتبة الأخيرة في درجة تحقق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين، إذا أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات المجال حصلت على درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعة (2.53) وهذا يقابل درجة تحقيق متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (2.98) في حدها الأعلى و(1.89) في حدها الأدنى. وقد جاءت فقرة على "الاستفادة من البرامج التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.98)، بينما جاءت فقرة "تقديم الحقائب التعليمية بصورتها الالكترونية للمعلم، والمتعلم معا، مع سهولة تحديثها وتطويرها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.89) وبدرجة منخفضة وقد يعزى ذلك إلى قلة الإدراك لثقافة التعلم الالكتروني الجديدة عند بعض الإداريين والمعلمين القدامى، لذلك يجب على الإدارة العليا لبرامج الموهوبين العمل على وضع ثقافة تنظيمية الكترونية داخل المدرسة وخارجها وإيجاد خطط لتدريب العاملين والطلبة في المدارس كفريق واحد وتنفيذ برامج تدريبية بشكل دائم ومستمر عن طريق عقد دورات وندوات عمل للتعرف إلى أهمية وكيفية استخدام التقنيات التعليمية الالكترونية الحديثة وبيان دورها في عمليات العصف الذهني وتنمية القدرات الإبداعية للطلبة الموهوبين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلمي الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"

الرسالة والرؤية والأهداف	ذكر	55	3.03	.55	3.104-
	أنثى	54	3.37	.58	
إدارة البرنامج	ذكر	55	3.05	.57	2.979-
	أنثى	54	3.42	.72	
التدريب	ذكر	55	3.00	.64	2.207-
	أنثى	54	3.27	.67	
التعلم الالكتروني	ذكر	55	2.57	.51	.499
	أنثى	54	2.50	.79	
رضا المستفيد	ذكر	55	2.63	.56	3.547-
	أنثى	54	3.04	.65	
التقويم الذاتي	ذكر	55	2.62	.65	.213-
	أنثى	54	2.65	.62	
الأداة ككل	ذكر	55	2.82	.48	2.399-
	أنثى	54	3.05	.52	

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجالي التعلم الالكتروني، التقويم الذاتي، وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على عدد من المجالات وذلك لاختلاف الثقافة التنظيمية لكلا الجنسين التي تلعب دور الموجه للسلوك الإنساني، وهذا أدى إلى اختلاف استجابات معلمي ومعلمات برامج الموهوبين على معايير الجودة، لذلك يجب إعداد خطة لتدريب العاملين كفريق واحد وتصميم وتنفيذ برامج تدريبية بشكل دائم ومستمر، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (الغافري، 2004).

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغير التخصص؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير التخصص، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات

الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (12) يبين ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص على مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الرسالة والرؤية والأهداف	علمي	47	3.23	.40	.471
	أدبي	62	3.18	.70	
إدارة البرنامج	علمي	47	3.37	.55	1.871
	أدبي	62	3.13	.74	
التدريب	علمي	47	3.17	.59	.433
	أدبي	62	3.11	.72	
التعلم الالكتروني	علمي	47	2.74	.54	2.980
	أدبي	62	2.38	.71	
رضا المستفيد	علمي	47	2.97	.41	2.047
	أدبي	62	2.72	.75	
التقويم الذاتي	علمي	47	2.82	.52	2.701
	أدبي	62	2.50	.68	
الأداة ككل	علمي	47	3.05	.35	2.140
	أدبي	62	2.84	.59	

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال الرسالة والرؤية والأهداف، ومجال أدارة البرنامج، ومجال التدريب، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية. ويمكننا تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص على عدد من المجالات بأن معايير الجودة تخضع لذات السياسات والأنظمة والتعليمات الإدارية الواردة من الإدارة العليا للمديرية في وزارة التربية والتعليم ولأن غاية معلمي برامج رعاية الموهوبين هي تحقيق رسالة ورؤية وأهداف البرنامج بتميز وتركيز الإدارة على جودة برامج إعداد معلمي الموهوبين عن طريق التدريب المستمر الذي ظهر في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الرسالة والرؤية والأهداف ومجال إدارة البرنامج ومجال التدريب، أما سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات التعلم الالكتروني ورضا المستفيد والتقويم

الذاتي فقد يعزى ذلك الى مرجعية تخصصاتهم العلمية التي تعكس سرعة تحقيقهم لمعايير الجودة في تلك البرامج.

رابعاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) في مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟"

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على مدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الرسالة والرؤية والأهداف	بكالوريوس	97	3.19	.53	-.377
	دراسات عليا	12	3.26	.98	
إدارة البرنامج	بكالوريوس	97	3.24	.65	.477
	دراسات عليا	12	3.14	.86	
التدريب	بكالوريوس	97	3.10	.64	-1.409
	دراسات عليا	12	3.39	.83	
التعلم الالكتروني	بكالوريوس	97	2.50	.64	-1.395
	دراسات عليا	12	2.79	.81	
رضا المستفيد	بكالوريوس	97	2.85	.59	1.177
	دراسات عليا	12	2.63	.94	
التقويم الذاتي	بكالوريوس	97	2.66	.61	1.215
	دراسات عليا	12	2.43	.79	
الأداة ككل	بكالوريوس	97	2.93	.48	-.069
	دراسات عليا	12	2.94	.75	

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تحقيق معايير جودة برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز حسب متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (13) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل. ويمكننا تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي على جميع المجالات بأن تحقق معايير الجودة لاعتماد برامج إعداد معلمي الموهوبين لا يرتبط بمستوى المؤهل العلمي للمعلمين، وإنما يرتبط بدرجة التأهيل والتدريب على استخدام نظام الجودة وهذا ما يتفق مع دراسة (الغافري، 2004).

التوصيات :

اعتماداً على نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بالآتي :

- التطوير المهني للمعلمين في مجال رعاية الموهوبين عن طريق البرامج التدريبية، لتعرفهم بفلسفة وأهمية تطبيق معايير الاعتماد والجودة في المؤسسة التعليمية.
- التركيز على عملية التعليم والتدريب المستمرين لتنمية مهارات المعلمين الجدد والقدامى في مجال رعاية الموهوبين، من خلال طرح أساليب تحسين الجودة في التدريس ضمن ورشات عمل، وتفعيل نظام المراقبة والتقويم والمتابعة الميدانية.
- أن تتبنى وزارة التربية والتعليم استراتيجية واضحة ومحددة لتطبيق مفاهيم ومعايير الاعتماد والجودة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وذلك لتعزيز أداء معلميها ورفع مستوى جودة الخدمات.

قائمة المراجع:

- أبو دقة، سناء ولبيب، عرفة (2007). " **الاعتماد العام وضمان الجودة لبرنامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية** "، ورقة مقدمة لورشة العمل تحمل عنوان: العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- أبو عواد ، فريال (2008) . " **خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية"، التربية العملية: رؤى مستقبلية**"، الجزء الأول، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البراهيم، فؤاد (2000). " تأهيل المعلم علمياً وتربوياً" **مجلة المعلم التربوية و الثقافية**: القاهرة، مصر.
- البيلاوي، حسن. (2006). "**الجودة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**". دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي (2008). **الموهبة والتفوق**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- جولي، مها. (2008). " **المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية**". دار الوفا لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- الخطيب، أحمد (2003). "**إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الإدارة المدرسية**"، ورقة عمل غير منشورة ، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الشعيلان، نوره (2007). " **مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة مدارس التعليم الثانوي للبنات بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشرقية)**". الإدارة العامة للتربية والتعليم، المنطقة الشرقية، السعودية.
- الصايغ، محمد (2009). "**المعلم: كيف يتم إعداده؟**" دار الناشر، الرياض، السعودية.
- طعيمة، رشدي (2006)، **الجودة الشاملة في**

التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- عليمات، صالح (2004). "**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**". (التطبيق ومقترحات التطوير)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العمري، هاني (2006). **ثقافة الجودة ومستقبل التعليم. برنامج الجودة الشاملة**، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
- الغافري، صالح بن عيد سعيد (2004). **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- Bellcross, Wayne T., (2005). **Measuring the Implementation of Wm. E.Deming's Management Principles in Public K–12 Schools**, unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin, USA.
- Clewes, Debbie (2003). A Student Centered Conceptual Model of Service Quality in Higher Education, **Quality in Higher Education**, 1 (**9**) .69-85.
- Donai, Ford & Micheal, John (2004). **Teacher of gifted Student: Suggested Multicultural characteristics and Competences Gifted Child Quarterly**. 3 (**42**) 113-145.
- Haskvitz, Alan (2007) **Top 11 traits of a good teacher**, Retrieved Dec. 15,2013, from: **http://www.reacheverychild.com/feature/traits.html** .
- Rhodes, L.A., (1997). **On the Rood to Quality**, Congress Library, U.S.A.
- Rice, J.K.(2003). Teacher quality : **Understanding the effectiveness of teacher attributes**. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Roberts, T. Grady & Dyre, James E,(2007) **Characteristics of Effective Agriculture Teachers**, Retrieved Oct.,20,2013, from: http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/vol.45/45-40-082.pdf .

" التنبؤ بدرجة تحقيق المناهج الأردنية للأهداف العامة الواردة في قانون وزارة التربية والتعليم"

الدكتور عمر موسى محاسنه

فلسفة المناهج والتدريس– التربية المهنية

جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الشوبك الجامعية

Almahasneh2007@yahoo.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بدرجة تحقيق المناهج الأردنية لأهم الأهداف العامة الواردة في قانون وزارة التربية والتعليم. تكونت عينة الدراسة من الطلبة اللذين أنهوا الثانوية العامة وقبلوا في جامعة البلقاء التطبيقية بكليتها المنتشرة في كافة محافظة المملكة والذين تقدموا لامتحان المستوى في اللغة الانجليزية واللغة العربية ومهارات الحاسوب للعام الدراسي 2013-2014، وبلغ عددهم (3201) طالباً وطالبة. حيث تم الاعتماد على نتائج الامتحانات للطلبة حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المناهج الأردنية حققت الهدف العام (يستخدم لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وتنمية ثقافتة العلمية والادبية ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها) بدرجة ضعيفة حيث بلغ الوسط الحسابي لهذا الهدف (49%)، وحققت المناهج الأردنية الهدف العام (الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وانتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع) حققته بدرجة ضعيفة حيث بلغ الوسط الحسابي لهذا الهدف (47%)، وحققت المناهج الأردنية الهدف العام (يتقن لغة اجنبية واحدة على الاقل) بدرجة ضعيفة حيث بلغ الوسط الحسابي لهذا الهدف (46%). وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج الأردنية بحيث تأخذ نمط الإدارة التشاركية باعتمادها على نموذج المناهج المعتمدة على المعايير والمناهج البازغة.

الكلمات المفتاحية: *المناهج الأردنية، الأهداف العامة، قانون وزارة التربية والتعليم.*

المقدمة

إنّ أي دولة من الدول لها فلسفة تربوية، فالمملكة الأردنية الهاشمية يحكمها الفلسفة الإسلامية والتي من خلالها تتشكل الفلسفة التربوية (المحيسن، 2002؛ مرعي والحيلة،2000)، فالفلسفة التربوية في الأردن تستمد من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والدستور الأردني، والتطورات العلمية والتكنولوجية، ومبادئ الثورة العربية الكبرى والحضارة العربية، وعادات وتقاليد المجتمع، والتي من خلالها يتشكل نظام التربية والتعليم في الأردن (العريان،1990؛ أمبوسعيدي،2004؛ الجزار،1997)، حيث ينقسم نظام التعليم في الأردن إلى ثلاثة مراحل: مرحلة رياض الأطفال بعمر (4-5) سنوات، والمرحلة الأساسية بعمر (6-16) سنة، والمرحلة الثانوية بعمر (17-18) سنة، حيث إن لكل مرحلة من مراحل التعليم أهدافها، والتي يجب أن تحققها المناهج الدراسية المؤلفة من قبل السلطة التعليمية (محاسنة، 2013؛ محاسنة،2011؛ عليمات وناصر، 2004؛ Long street, 1997؛ Brighouse ,and Wood, 1999).

ومن الأهداف التربوية التي وردت في قانون وزارة التربية والتعليم للمرحلة الثانوية: يستخدم لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وتنمية ثقافتة العلمية والادبية ومراعاة

مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها، يتكيف مع المتغيرات البيئية الخاصة بوطنه وأبعادها الطبيعية والسكانية والاجتماعية والثقافية ويعمل على حسن استثمارها وصيانتها و تحسين امكانياتها وتطويرها، يكون ذاتا ثقافية مستمدة من حضارة أمته في الماضي والحاضر ويدرك ضرورة الانفتاح الواعي على الحضارة العالمية والاسهام فيها، يتفاعل مع البيئة الثقافية الخاصة بمجتمعه ويعمل على تطويرها، يستوعب مبادىء العقيدة الاسلامية واحكام شريعتها وقيمها ويتمثلها في سلوكه ويتفهم ما في الاديان السماوية الاخرى من قيم ومعتقدات، يتقن لغة اجنبية واحدة على الاقل، يستوعب المفاهيم والعلاقات الرياضية والمنطقية ويستخدمها في حل المشكلات، يتقصى مصادر المعلومات ويتقن العمليات المتصلة بجمعها وتخزينها ومعالجتها وطرق الاستفادة منها، يستوعب حقائق العلم المتجددة وتطبيقاتها ويتمكن من اختبار صحتها بالمنهج التجريبي ومعرفة دورها في صنع التقدم الانساني (وزارة التربية والتعليم، 2012؛ محاسنة،2012). ولذلك حاولت هذه الدراسة التنبؤ بمدى تحقيق المناهج الأردنية لأهم الأهداف العامة الواردة في قانون وزارة التربية والتعليم، وبعد اطلاع الباحث على الآدب التربوي والدراسات السابقة لم يعثر الباحث على دراسات تبحث في هذا الموضوع باستثناء دراسات نوعية للباحث حيث أجرى (Mahasneh, 2012) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين نموذجين لبناء المناهج التربوية وهما المناهج البازغة والمعتمدة على المكان كنموذج للمناهج الأمريكية والمناهج المعتمدة على النتاجات كنموذج للمناهج الأردنية. وتم استخدام المنهج التحليلي بالاعتماد على أداوات جمع البيانات (تحليل الوثائق ومقابلة مجموعة من الخبراء). وأظهرت نتائج البحث أنّ المناهج البازغة والمعتمدة على المكان يتم بناءها وفقاً لنمط الإدارة التشاركية وتآخذ بمبادئ وأفكار الفلسفات المعرفية والبنائية بينما المناهج المعتمدة على النتاجات يتم بناءها وفقاً لنمط الإدارة المركزية وتآخذ بمبادئ وأفكار الفلسفة السلوكية. بالإضافة إلى أن الطالب والمعلم في المناهج البازغة والمعتمدة على المكان هم الذين يضعون المنهاج بناءً على الميول والاتجاهات والامكانات المتاحة بينما في المناهج المعتمدة على النتاجات يقع على عاتق السلطة التعليمية الدور الرئيس في بناء المناهج لكافة التلاميذ ولكافة البيئات المدرسية بغض النظر عن رغبات الطلبة ومدى توفر الامكانات التي يتطلبها تنفيذ المنهاج. وكان من أهم التوصيات ضرورة إعادة بناء المناهج في المملكة الأردنية الهاشمية بناء على أفكار ومبادئ المناهج البازغة والمعتمدة على المكان لما له من فائدة على التلاميذ والمجتمع خاصة في ظل الثورات التكنولوجية. وقام المحاسنة (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع مناهج التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من (5) من الخبراء في تطوير المناهج، بالإضافة إلى (150) عضو هيئة تدريس ممن يدرسون مساقات اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والثقافة الاسلامية لطلبة الجامعات وتم اختيارهم عن طريق العينة المتوافرة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أدوات تحليل الوثائق والمقابلات، وأظهرت نتائج الدراسة إنّ وزارة التربية والتعليم في الأردن تعتمد على الاستراتيجة المركزية في تخطيط المناهج الدراسية، بالإضافة إلى أن المناهج الدراسية تحقق أهدافها بدرجه ضعيفة.

مشكلة الدراسة واسئلتها

تُعد المناهج الدراسية الوسيلة التي من خلالها يتم تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم في أي بلد ونتيجة لخبرة الباحث في مجال التدريس الأكاديمي لاحظ بعدم تمكن طلبة الجامعات من التحدث بلغة عربية سليمة، وعدم اتقانهم لمهارت اللغة الاجنبية، فقد حاول الباحث أن يتقصى درجة تحقيق المناهج الأردنية للأهداف الواردة في

قانون وزارة التربية والتعليم الأردني، لذلك حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الاسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل تحقق المناهج الأردنية الهدف التربوي (يستخدم لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وتنمية ثقافتة العلمية والادبية ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها)؟

السؤال الثاني: هل تحقق المناهج الأردنية الهدف التربوي (يتقن لغة اجنبية واحدة على الاقل)؟

السؤال الثالث: هل تحقق المناهج الأردنية الهدف التربوي (الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وانتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع)؟

حدود ومحددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على نتائج الطلبة الذين تقدموا لامتحان المستوى في جامعة البلقاء التطبيقة للعام الدراسي 2014/2013.

تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق الامتحان المعد لهذه الغاية والمعتمد من قبل جامعة البلقاء التطبيقية.

منهجية البحث

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، حيث تم استخدم أداة تحليل الوثائق كمصدر أساسي للبيانات.

أدوات البحث

استخدم الباحث أداة تحليل الوثائق من خلال وثيقة نتائج الطلبة على امتحانات المستوى في مساقات (اللغة الانجليزية، واللغة العربية، ومهارات الحاسوب) في جامعة البلقاء التطبيقية.

مجتمع البحث

تكون مجتمع الدراسة من (4000) طالباً وطالبة تقريباً مقبولين في جامعة البلقاء التطبيقية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013.

عينة البحث

تم استخدام العينة المتوافرة حيث تكونت عينة البحث من نتائج (3201) طالباً وطالبة من الذين تقدموا لامتحان المستوى في اللغة الانجليزية، واللغة العربية، ومهارات الحاسوب في جامعة البلقاء التطبيقية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013.

المعالجة الاحصائية

للإجابة عن الاسئلة تم حساب الأوساط الحسابية لعلامات الطلبة الذي تقدموا لامتحانات المستوى في اللغة العربية واللغة الانجليزية ومهارات الحاسوب، وقد اعتمد الباحث على الوسط الفرضي للحكم على درجة تحقيق المناهج الأردنية للأهداف التربوية الواردة قي قانون وزارة التربية والتعليم حيث إذا بلغ الوسط الحسابي 75% فأعلى فإن درجة التحقيق عالية، وإذا بلغ الوسط الحسابي من (50–74%) فإن درجة التحقيق متوسطة، وإذا بلغ الوسط الحسابي 49% فأقل فإن درجة التحقيق ضعيفة.

النتائج ومناقشتها

فيما يلي نتائج الدراسة ومناقشتها حسب اسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل تحقق المناهج الأردنية الهدف التربوي (يستخدم لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وتنمية ثقافتة العلمية والادبية ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها)؟ للاجابة عن هذا السؤال تم الحصول على نتيجة امتحان المستوى للطلبة في اللغة العربية ويبين الجدول رقم (1) عدد الطلبة المتقدمين لامتحان المستوى والمتوسط الحسابي لنتائج الطلبة:

الجدول (1) عدد الطلبة المتقدمين لامتحان المستوى في اللغة العربية والمتوسط الحسابي للعلامات

عدد الطلبة المتقدمين للامتحان	الوسط الحسابي لعلامات الطلبة المتقدمين
3201	%49

يتبين من الجدول (1) إنّ درجة تحقيق الطلبة للهدف التربوي، يستخدم لغته العربية في تعزيز قدرته على الاتصال وتنمية ثقافتة العلمية والادبية ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها، بلغة الدرجة الضعيفة حيث بلغ الوسط الحسابي للعلامات (49%) وهذا الوسط أقل من الوسط الافتراضي الذي وضعه الباحث، وتتفق هذة النتيجة مع دراسة الباحث (2013)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك عوامل عديدة تسيطر على عدم تحقيق الطلبة للهدف التربوي (اتقان اللغة العربية) والتي منها، ضعف المناهج الدراسية المعدة لهذه الغاية والتي تتمثل بعدم تتطابق المناهج المؤلفة مع الأهداف الواردة في قانون وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى سيطرة العوامل الدخيلة على عدم تمكن الطلبة من اتقان اللغة العربية ومنها الأسرة ووسائل الاعلام والمدرسة والنوادي والبيئة المحيطة بالفرد، وعدم امتلاك المعلمين لكفايات مهنتهم (Patrick, 1991).

السؤال الثاني: هل تحقق المناهج الأردنية الهدف التربوي هل تحقق المناهج الأردنية الهدف التربوي (يتقن لغة اجنبية واحدة على الاقل)؟ للاجابة عن هذا السؤال تم الحصول على نتيجة امتحان المستوى للطلبة في اللغة الانجليزية ويبين الجدول رقم (2) عدد الطلبة المتقدمين لامتحان المستوى والمتوسط الحسابي لنتائج الطلبة:

الجدول (1) عدد الطلبة المتقدمين لامتحان المستوى في اللغة الانجليزية والمتوسط الحسابي للعلامات

عدد الطلبة المتقدمين للامتحان	الوسط الحسابي لعلامات الطلبة المتقدمين
3201	%46

يتبين من الجدول (1) إنّ درجة تحقيق الطلبة للهدف التربوي، يتقن لغة اجنبية واحدة على الاقل، بلغت الدرجة الضعيفة حيث بلغ الوسط الحسابي للعلامات (46%) وهذا الوسط أقل من الوسط الافتراضي الذي وضعه الباحث، وتتفق هذة النتيجة مع دراسة الباحث (2013)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك عوامل عديدة تسيطر على عدم تحقيق الطلبة للهدف التربوي (اتقان اللغة العربية) والتي منها، ضعف المناهج الدراسية المعدة لهذه الغاية والتي تتمثل بعدم تتطابق المناهج المؤلفة مع الأهداف الواردة في قانون وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى سيطرة العوامل الدخيلة على عدم تمكن الطلبة من اتقان اللغة العربية ومنها الأسرة ووسائل الاعلام والمدرسة والنوادي والبيئة المحيطة بالفرد، وعدم امتلاك المعلمين لكفايات مهنتهم (Patrick, 1991).

السؤال الثالث: هل تحقق المناهج الأردنية الهدف التربوي (الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وانتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع)؟ للاجابة عن هذا السؤال تم الحصول على نتيجة امتحان المستوى للطلبة في مهارات الحاسوب ويبين الجدول رقم (3) عدد الطلبة المتقدمين لامتحان المستوى والمتوسط الحسابي لنتائج الطلبة:

الجدول (3) عدد الطلبة المتقدمين لامتحان المستوى في مهارات الحاسوب والمتوسط الحسابي للعلامات

عدد الطلبة المتقدمين للامتحان	الوسط الحسابي لعلامات الطلبة المتقدمين
3201	%47

يتبين من الجدول (3) إنّ درجة تحقيق الطلبة للهدف التربوي، يتقن لغة اجنبية واحدة على الاقل، بلغت الدرجة الضعيفة حيث بلغ الوسط الحسابي للعلامات (47%) وهذا الوسط أقل من الوسط الافتراضي الذي وضعه الباحث، وتتفق هذة النتيجة مع دراسة الباحث (2013) ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك عوامل عديدة تسيطر على عدم تحقيق الطلبة للهدف التربوي (الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا) والتي منها، ضعف المناهج الدراسية المعدة لهذه

الغاية والتي تتمثل بعدم تتطابق المناهج المؤلفة مع الأهداف الواردة في قانون وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى سيطرة العوامل الدخيلة على عدم تمكن الطلبة من اتقان اللغة الانجليزية ومنها الأسرة ووسائل الاعلام والمدرسة والنوادي والبيئة المحيطة بالفرد، وعدم امتلاك المعلمين لكفايات مهنتهم (Patrick, 1991).

التوصيات

يوصي الباحث بضرورة تطابق المناهج الدراسية في المملكة الأردنية الهاشمية مع الأهداف التربوية العامة لكل مرحلة تعليمية والواردة في قانون وزارة التربية والتعليم الأردني.

المراجع

- امبوسعيدي، عبدالله بن خميس (2004). تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج العلوم، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة المواطنة في المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم/ مسقط 20-2004/3/22.
- الجزار، عثمان اسماعيل(1997). مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية والتغيرات العالمية الحديثة: دراسة تحليلية تقويمية، مجلة كلية التربية ببنها،ج(1)، ص ص4-83.
- العريان، جعفر يعقوب(1990). التجربة الأمريكية في تطوير المواد الاجتماعية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع 4.
- عليمات، محمد مقبل وعليمات، صالح ناصر (2004)، "النظام التربوي الأردني". عمان، دار الشروق.
- محاسنة، عمر (2010)، مناهج التربية المهنية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها، (ط1)، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- محاسنة، عمر (2012)، المناهج البازغة والمعتمدة على المكان كنموذج للمناهج الأمريكية والمناهج المعتمدة على النتاجات كنموذج للمناهج الأردنية "دراسة مقارنة"، مؤتمر التربية في مابعد الحداثة، مؤتمر علمي محكم، جامعة الزيتونة الخاصة، عمان، الاردن.
- محاسنة، عمر (2013)، قراءة نقدية لمناهج التربية والتعليم في البلدان العربية (المناهج الأردنية نموذجاً)، الملتقى الدولي الثاني، مؤتمر علمي محكم، المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة، الجزائر.
- محاسنة، عمر (2013)، مناهج التربية المهنية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها، (ط1)، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- المحيسن، ابراهيم، (2002) " تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا و اليابان و بريطانيا و السعودية: دراسة ميدانية مقارنة"، المجلة التربوية، جامعة الكويت، (64)، 16.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمود (2000). المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط1، دار المسيرة، عمان.

.(T. and Wood, D. (1999 ,Brighouse **School How to Improve your**. London and Newyork, Routledge, .P95

Alternative .(street , W(1997 Long **Social Studies , in Futures and the revans and saxe (Eds) , hand book** national ,**issues on teaching social** council for the social studies, .260-317 .Washington, dc , pp

Emeregent .(Mahasneh, O. (2012 **Curricula and Based on the Place model for the American as a curricula and outcomes based the curricula as a model for A " Jordanian curricula** Conference ,"**Comperative study** educational discourse and postmodern scientific conference arbitrator. olive Private University, .Faculty of Arts. (14,15) / 11/2012 the **Teacher the** .J. (1991 ,Patrick **Citizenship**, **Responsibilities of** Bloomington, ,**ERIC Digest** IN:ERIC Clearinghouse for social studies/ social Science education, IN.ED332929

الانفتاح الثقافي واثره على مفهوم المواطنة لدى الشباب(ليبيا أنمو دجا)

للدكتور الطاهر محمد بن مسعود

الجـامعة الأســمرية زليتــن لــيبيا

Elmessaoudi2000@gmail,com

المقدمة :

تعد المواطنة من القضايا القديمة والمتجددة التي تفرض نفسها عند التطرق لأبعاد التنمية بالمفهوم الإنساني الشامل بصفة خاصة ، ومشاريع الإصلاح والتطوير لكل المجتمعات بصفة عامة .ويفسر ذلك ما يناله هذا المصطلح من اهتمام على المسارات التالية :-

- من الناحية القانونية : حيث نادت معظم دساتير العالم تشريعا لحقوق المواطن وواجباته .
- من الناحية التربويةً : حيث تسعى التنشئة الاجتماعية إلى تتبيث مفهوم المواطنة لدى الناشئة من أجل تحقق الاندماج الوطني، وفي هذا السياق احتلت هذه القضية مساحة كبيرة في الدراسات الاجتماعية والتربوية ، وتعددت أبعاد المواطنة في علاقاتها الممتدة عبر قضايا تتمحور حول علاقة الفرد بالمجتمع ، وعلاقته بالدولة من خلال أطر قانونية منظمة للحقوق والواجبات ،

وفي الوطن العربي اختلفت أطياف الفكر ليس فقط حسب الاختلاف المنهجي لكل قطر، بل أيضاً في داخل القطر الواحد باختلاف الأيديولوجيات التي تعاقبت بتعاقب مراحل الحكم وإدارة الدولة في الحقب الزمنية المختلفة مما أوجد أنماطاً متعددة من الوعي لدى الشعوب العربية تقاربت أحياناً وابتعدت أحيانا أخرى ، وأثرت على دوائر الانتماء مما أدى إلى العديد من الانعكاسات السلبية على مبدأ المواطنة ، .ومع تغير طبيعة العالم المعاصر اليوم من حيث موازين القوى، وظهور التكتلات السياسية والاقتصادية ، وتنامي البنى الاجتماعية الحاضنة للفكر الليبرالي وعبوره للحدود الجغرافية والسياسية على الجسور التي مدتها تكنولوجيا الاتصال ، والتركيز على خيارات الفرد المطلقة كمرجع للخيارات الحياتية اليومية في دوائر العمل والمجتمع المدني .

وقد شهد مفهوم المواطنة تغيرا واضحاً في مضمونه واستخداماته ودلالاته والوعي بمبادئه لذى العديد من الأفراد، وما يرتبط به من قيم وسلوكيات تمثل معول هدم أو بناء لواجهة المجتمع وهيكل الدولة .وعلى رغم ما تنفرد به المواطنة وما يتداخل معها من مفاهيم الانتماء من خصوصية المرجع وآليات التشكيل والبناء والممارسة إلا أنها وعلى مدى السنوات القليلة الماضية شهدت تحدياً جديداً يتمثل في عملية الانفتاح الثقافي الذي تعددت آلياته ووسائله لتخاطب الشباب عن بعد وتقدم العديد من التفسيرات والتأويلات سواء السليمة منها أو المنحرفة للأحداث الوطنية والدولية ، وتسلط الضوء على قضايا مجتمعية تمس جوهر هذا المفهوم لدى الفرد الليبي ، وتعرض إطاراً دى مفهوم مغلفاً بشعارات تأخذ بالمشاعر وتؤثر على أساليب تفكير العقول خاصة لدى فئة الشباب ومن هم في سن القابلية للاحتواء أو الاختطاف الفكري والثقافي بحكم خصائص المرحلة العُمرية التي يعيشونها، ويثير ذلك جدلاً في الأوساط السياسية والدينية والتربوية حول مدى تأثر مفهوم المواطنة لدى الشباب بهذه الأفكار التي تحملها وسائل الأعلام عبر الحدود ، ودور مؤسسات المجتمع في الحفاظ على البنية السليمة لوعي المواطن وممارسته للمواطنة .

وفي هذا السياق برزت فكرة هذه المشاركة العلمية لاستكشاف علاقة الانفتاح الثقافي بأبعاد مفهوم المواطنة

لدى عينة من الشباب الليبي ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات الرئيسي التالية.((ما أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم وأبعاد المواطنة لدى الشباب في المجتمع الليبي ؟)) ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

س1– ما مفهوم المواطنة وما أهم المتغيرات العالمية المؤثرة على أبعادها ؟

س 2– ما مدى وعي الشباب الليبي بأبعاد المواطنة (الهوية – الانتماء – التعددية وقبول الآخر – الحرية ، والمشاركة السياسية) ؟

س3 هل يختلف وعي الشباب الليبي بأبعاد المواطنة باختلاف المتغير التالية :

أ – الجنس.

ب – نوعية.

ج – ومحل الإقامة .

د – مستوى دخل الأسرة والحالة التعليمية للوالد ؟

س4– كيف يمكن تفعيل مبدأ المواطنة لمواجهة تحديات العصر ؟

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

1) محاولة تحديد المفهوم النظري للمواطنة والانتماء .

2) الوقوف على أهم أبعاد المواطنة بمفهومها الحديث من خلال أدبيات الفكر التربوي (السياسي والاجتماعي)

3) تحديد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي انعكست على مفهوم المواطنة .

4) التعرف على طبيعة وعي الشباب الليبي بأبعاد المواطنة (الهوية، الانتماء ، التعددية ،الحرية والمشاركة السياسية)

5) الوقوف على الفروق بين وعي الشباب بأبعاد المواطنة باختلاف متغير الجنس – نوع التعليم – محل الإقامة – مستوى تعليم الوالد .

6) تقديم مقترحات حول اساليب تفعيل مبدأ المواطنة ودور مؤسسات المجتمع ذات العلاقة في ذلك

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من العديد من الجوانب من بينها :

1. طبيعة الموضوع الذي تتناوله ، فالمواطنة تعد من القضايا ذات الأبعاد التي تعبر عن معايير الانتماء ومستوى المشاركة من قبل الأفراد في الحماية والذود عن الوطن ، كما تعبر عن وعي الفرد بالحقوق والواجبات والنظر للآخر ، والحرص على المصلحة الوطنية.
2. تسعى هذه الدراسة لا براز دور المواطن في مجابهة التحديات التي تواجه المجتمع والدولة في آن واحد

جـ – تتضح أهمية الدراسة أيضاً من خلال ما تسعى إليه من استكشاف لطبيعة وعي الشباب بأبعاد المواطنة وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية حسب المتغيرات المختلفة والتي شملت (الجنس – نوع التعليم – محل الإقامة – مستوى تعليم الوالد .

د– ستكون لهذه الدراسة أهمية كبيرة من خلال المقترحات التي ستصل اليها لتفعيل مبدأ المواطنة في ظل المتغيرات التي يشهدها المحيط العالمي المحلي.

هـ – تحاول هذه الدراسة الوصول الى نتائج معرفية تثري الفكر التربوي للمجتمع .

الدراسات السابقة :

حاول الباحث من خلال مراجعته لأدبيات الوقوف على بعض من الدراسات ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية وقد قام بتصنيفها الى دراسات عربية وأخرى اجنبية ، ومن بين هذه الدراسات :–

أولا : **دراســات عربيــة**

1 – دراسة العامر :

حيث قام الأستاذ عثمان بن صالح العامر بدراسة نقدية تناولت ؛ " المواطنة في الفكر الغربي المعاصر من منظور

إسلامي") . هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مفهوم المواطنة بأبعاده السياسية والاجتماعية والثقافية من خلال دراسة البنية النظرية واتساقها المنطقي ومدى استقامتها مع طبيعة المجتمعات البشرية ومعطياتها ، والوقوف على أبرز حقوق المواطنة التي أفرزها الفكر الغربي في إطار نظريات التنمية السياسية التي تمثل خلفية المفهوم ، وقد تطرقت الدراسة الى بحث تطور المواطنة في الفكر الغربي المعاصر ومحاضنه الثقافية باستخدام منهجية التحليل ،واعتمدت المنظور الإسلامي ومبادئه كاقتراب منهجي في نقد قضيتي المساواة والحرية كركيزتين رئيسيتين لمفهوم المواطنة. وخلصت هذه الدراسة إلى :

– أن هناك العديد من الملابسات التي تحيط بمفهوم المواطنة في الفكر الغربي المعاصر مما يجعله في حاجة إلى مراجعة مدى صلاحيته للمجتمعات العربية والاسلامية

– أن العالمية التي يصبغ بها المفهوم في المجتمع الغربي يخرج به عن سياقه التاريخي والاجتماعي.

وقد أوصت الدراسة برفض الاعتماد على أي مصدر لتعريف المواطنة خلاف القانون والتشريع الإسلامي لتحديد أبعاد حركة الإنسان (المواطن) والمجتمع والقيم والحقوق والواجبات

2) **دراسة الزبير 1999** .

جاءت هذه الدراسة تحث عنوان " مفهوم المواطنة بين المحلية وعالمية الدين في خطاب الحركة الإسلامية بالجزائر" وقد حاول عروس الزبير وصف حالة التمزق وغياب التأصيل الواضح لمفهوم المواطنة والصراع الفكري بين الأطروحات المتناقضة على الساحة الجزائرية والخلفيات والمنطلقات التي تغذي هذا الصراع وتؤججه وانعكاسات ذلك على المجتمع بصفة عامة ،وقد حاولت هذه الدراسة ، بحث بعض المقولات الرئيسية في صياغة مفهوم المواطنة كمفهوم الأمة الجزائرية والأمة العربية ثم مفهوم الأمة الإسلامية . وقدمت العديد من النماذج التي تشير إلى عدم وضوح مفهوم المواطنة في الخطاب السياسي كما تناولت ايضا المواطنة بين العموم والخصوص وحقوق المواطن وحرية التنظيم ورؤية بعض التنظيمات الإسلامية بالجزائر لحقوق المواطنة ، وخلص الباحث إلى أن الاستعمار والهيمنة الغربية والتدخل الأجنبي وتطرف بعض الجماعات الدينية أوجدت مناخاً في الفكر والممارسة يؤكد على عدم استقرار مفاهيم الدولة والأمة والمواطنة في الذهنية السياسية .

ثانيا : دراسات أجنبية :

1– دراسة روبرت وياش **ash Robert Way 1992**

، تناولت هذه الدراسة اهتمام القائمين على الدراسات الاجتماعية — في الوقت الراهن — بالمواطنة وتحسين الثقافة المواطنية في الولايات المتحدة، وتطور مفهوم القيادة وأثرها في تفعيل تلك الثقافة ، ودور التعليم في تنمية كفايات القيادة لتفعيل ثقافة المواطنة. كما أشارت الدراسة إلى أن هناك ما يزيد على نصف مليون من طلاب المدارس الثانوية يشاركون في برامج معدة خصيصاً لتشجيع ثقافة القيادة المواطنية وتطوير مهاراتها، وعالجت الدراسة مفهوم كل من القيادة والمواطنة والروابط بينهما والسمات الأساسية اللازمة لتفعيل دور القيادة في حل مشكلات المواطنة وخلق الدوافع ، وأوصت بضرورة قيام مدارس التعليم العام بدورها في تطوير روح القيادة والمواطنة .

2 **دراسة كارولين Carolyn Pereira 1992** .

حيت أشارت بيريا كارولين : في دراستها حول : " التعليم المتعلق بالقانون في المدارس المتوسطة والثانوية "، هدفت الدراسة إلى بحث التطور الحادث في التعليم المتعلق بالقانون المحدد لحقوق وواجبات المواطنة منذ فترة السبعينيات ، ومسح المناهج للتعرف على دورها في تنمية الوعي بالمواطنة ، وأشارت الدراسة إلى برنامج (ت . م . ت) الذي أضيف إلى مناهج المدرسة الثانوية منذ عام 1975 م ، وتناولته

بالتقويم في ضوء المتغيرات المعاصرة ذات العلاقة بالمواطنة، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز المدارس على . معنى التعليم المتعلق بقانون المواطنة . الأهداف الأساسية لتضمين قوانين المواطنة في الدراسات الاجتماعية بالمدرسة الثانوية . طرق تعليم الطلاب لقوانين ومبادئ المواطنة . المزايا والنتائج المتوقعة من البرامج الفعالة في مجال تنمية المواطنة بالمدارس .

التعليق على الدراسة .

من خلال الدراسات التي تطرق اليها هذه الدراسة ، يتضح ما يلي :

1) ندرة الدراسات العربية في مجال المواطنة ففي حدود إمكانات الباحث لم يحصل إلا على هاتين الدراستين على الرغم من كثرة الكتابات عن المواطنة في ادبيات البحث العلمي بشكل عام .

2) أن الدراسات العربية ما زالت في حيز التركيز على الإطار الفكري والمفاهيمي في حين تركز الدراسات الأجنبية على الآليات الفعلية الهادفة إلى نشر وتنمية ثقافة المواطنة وزيادة الوعي بشروطها والحقوق والواجبات التي يحددها القانون ودور التعليم في دعمها من خلال برامج تخضع للفحص والتقويم من وقت لأخر.

3) أن نتائج الدراسات العربية (العامر – الزبير تحديدا) أكدت على أن البيئة العربية ما زالت تشهد خلطاً وغموضاً في أبعاد المواطنة على مستوى الخطاب السياسي بأطروحاته المتعددة ؟

4) على الرغم من استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة واشتراكها معها في مجال الاهتمام بالمواطنة إلا أنها تختلف عن هذه الدراسات من حيث :-

أن الدراسة الحالية غير معنية بما ركزت عليه الدراسات السابقة من بحث أصول مفهوم المواطنة في الفكر الغربي والمفاضلة بينه وبين الفكر العربي والإسلامي ، ولا المقارنة بين المواطنة المحلية والعالمية ، وإنما تسعى إلى رصد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على مفهوم المواطنة من جهة ومن جهة اخرى تتمثل في محاولة استكشاف أثر الانفتاح الثقافي الذي باتت معالمه واضحة في جميع الدول العربية بما فيها ليبيا .

منهج الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحليل الكتابات ذات الصلة للتعرف على مفهوم المواطنة وعلاقته بمفهوم الانتماء ورصد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي تلقي بظلالها على مبدأ المواطنة، كما تستخدم الدراسة بعض الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج ، وحسب هذا الإطار المنهجي تأتي الدراسة على النحو التالي :

أولاً : ضبط المفاهيم (المواطنة – الانتماء) .

ثانياً : المتغيرات المعاصرة وأثرها على مبدأ المواطنة.

ثالثاً : الدراسة الميدانية .

رابعاً : رؤية مقترحة لتفعيل المواطنة .

أولا مفهوم المواطنة وعلاقته بالانتماء :

بما أنه لا تتكشف دلالة المصطلح إلا بواسطة شرطين :

– أولهما : مفهومه الذي اكتسبه في حقل معرفة ما..... عبر ظروف تاريخية معروفة .

–. وثانيهما المواطنة : أن المواطنة مصطلح ا درج في علاقات تفاعل مع مصطلحات مماثلة تبين مدى اختلافه عنها . وحيث أن المفهوم لا يكون رمزاً ذا دلالة كاملة إلا حين ما تكون دلاته محددة معلومة بشكل كامل ، فإن المواطنة – بحسب ما تسعى إليه هذه الدراسة – بحاجة إلى تحديد دلالاتها واستكشاف مضامينها واستجلاء قيمها في سياق فكر خاص يبين النسق النظري والعملي لها في المجتمع الليبي نسق يتشكل وفق معطيات معينة (فكراً وعملا)

ويقتضي ذلك معالجة مفهوم المواطنة على النحو التالي :

المواطنة في العربية من المواطن والوطن الذي يمثل المنزل الذي تقيم به وهو " موطن الإنسان ومحله" ،ووطن البلد : اتخذه وطناً : وجمع الوطن أوطان : مكان إقامة الإنسان الذي ولد فيه أم لم يولد ، وتوطنت نفسه على الأمر : حملت عليه .

والمواطن جمع موطن : هو الوطن أو المشهد من مشاهد الحرب، قال تعالى: " لقد نصركم الله في مواطن كثيرة " ، والمواطن : الذي نشأ في وطن ما أو أقام فيه ، وأوطن الأرض : استوطنها ، أي أتخذها وطنا . ومواطنة : مصدر الفعل واطن بمعنى شارك في المكان إقامة ومولداً لأن الفعل على وزن (فاعل)

أما في الاصطلاح فالوطنية تأتي بمعنى حب الوطن Patriotism في إشارة واضحة إلى مشاعر الحب والارتباط بالوطن وما ينبثق عنها من استجابات عاطفية ، أما المواطنة Citizenship فهي صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية ، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو لها الجميع وتوحد من أجلها الجهود وترسم الخطط وتوضع الموازنات .

وتشير دائرة المعارف البريطانية إلى أن المواطنة " علاقة بين فرد ودولة كما يحددها القانون بتلك الدولة متضمنة مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات ، وتسبغ عليه حقوقاً سياسية مثل حقوق الانتخاب وتولي المناصب العامة .

وميزت الدائرة بين المواطنة والجنسية التي غالباً ما تستخدم في إطار الترادف إذ أن الجنسية تضمن بالإضافة إلى المواطنة حقوقاً أخرى مثل الحماية في الخارج . في حين لم تميز الموسوعة الدولية وموسوعة كولير الأمريكية بين الجنسية والمواطنة فالمواطنة في (الموسوعة الدولية) هي عضوية كاملة في دولة أو بعض وحدات الحكم، وتؤكد الموسوعة أن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي المناصب العامة وكذلك عليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب والدفاع عن بلدهم. وحسب موسوعة (كولير) الأمريكية المواطنة هي " أكثر أشكال العضوية اكتمالا في جماعة سياسية ما "

نبذة تاريخية عن مفهوم المواطنة :

أقترن مبدأ المواطنة بحركة نضال التاريخ الإنساني من أجل العدل والمساواة والإنصاف . وكان ذلك قبل أن يستقر مصطلح المواطنة وما يقاربه من مصطلحات في الأدبيات السياسية والتربوية، وتصاعد النضال وأخذ شكل الحركات الاجتماعية منذ قيام حكومات في وادي الرافدين مروراً بحضارة سومر وآشور وبابل وحضارات الصين والهند وفارس وحضارات الفينيقيين والكنعانيين وقد أسهمت تلك الحضارات وما انبثق عنها من أيديولوجيات سياسية في وضع أسس للحرية والمساواة تجاوزت إرادة الحكام فاتحة بذلك آفاقاً واسعة شملت الإنسان لتأكيد فطرته وإثبات ذاته للمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات وتحديد الخيارات الأمر الذي فتح المجال للفكر السياسي الإغريقي ومن بعده الروماني ليضع كل منهما أسس مفهومه للمواطنة والحكم الجمهوري (الذي كان يعني حتى قيام الثورة الأمريكية في أواخر القرن الثامن عشر ، الحكم المقيد في مقابلة الحكم المطلق وليس الحكم الجمهوري كما نفهمه اليوم)،

.وأفرزت تلك التجارب التاريخية معانٍ مختلفة للمواطنة فكراً وممارسة تفاوتت قرباً وبعداً من المفهوم المعاصر للمواطنة حسب آراء المؤرخين . وحتى في التاريخ المعاصر تنوعت إفرازات مفهوم المواطنة بحسب التيارات الفكرية السياسية والاجتماعية التي لا يمكن قراءتها وفهمها ونقدها بمعزل عن الظروف المحيطة بها أو بعيداً عن الزمان والمكان بكل أبعادهما الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والأيديولوجية والتربوية ، ومن ثم لا يمكن التأصيل السليم لمفهوم المواطنة باعتباره نتاجاً لفكر واحد مبسط وإنما باعتبار أنه نشأ ونما في ظل محاضن فكرية متعددة تنوعت نظرياتها وعقائدها بل وظروف تشكلها على المستوى المحلي والقومي والدولي ، ولأن قضية المواطنة محوراً رئيساً في النظرية والممارسة الديمقراطية الحديثة ،

فإن تحديد أبعادها وكيفية ممارستها ينبع من الطريقة التي يمنح بها هذا النظام أو ذاك حقوق المواطنة للجميع ومدى وعي المواطنين وحرصهم على أداء هذه الحقوق والواجبات وفي القرن الحادي والعشرين شهد مفهوم المواطنة تطوراً مال به منحى العالمية وتحددت مواصفات المواطنة الدولية على النحو التالي :-

1 - الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة .

2- احترام حق الغير وحريته .

3- فهم وتفعيل أيديولوجيات سياسية مختلفة .

4- فهم اقتصاديات العالم .

5- الاهتمام بالشؤون الدولية .

6 -المشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف.

هذه المواصفات لمواطن القرن الواحد والعشرين يمكن فهمها بشكل أفضل في صورة كفاءات تنميها مؤسسات المجتمع الذي نعيش فيه لتزيد فاعلية الارتباط بين الأفراد على المستوى الشخصي والاجتماعي والمحلي والقومي والدولي ويكون ذلك بتنمية قدرات معينة للتفكير تحسم وتنظم في الوقت نفسه الاختلافات الثقافية ، ومواجهة المشكلات والتحديات كأعضاء في مجتمع عالمي واحد .ويستند هذا المنحى في إرساء مبدأ المواطنة العالمية على ركيزتين :

- الأولى : عالمية التحديات في طبيعتها كعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية والامتلاك غير المتساوي لتقنيات المعلومات وانخفاض الخصوصية ، والتدهور البيئي وتهديد السلام .

- الثانية : أن هناك مجتمعات ذات ديانات وثقافات وأعراف وتقاليد ونظم مختلفة. ولقد أسفرت الاجتهادات الغربية المعاصرة لتحليل طرفي هذه المعادلة عن تفاعلات جدية تتلخص في صياغة عناصر جديدة للمواطن، وتأسيس مصطلح جديد في الخطاب المعاصر هو (المواطنة العالمية) أو (المواطنة عديدة الأبعاد) التي لخصت في (البعد الشخصي – البعد الاجتماعي – البعد المكاني – البعد الزماني) وأهابت بالمؤسسات التربوية تحقيقها من خلال العناصر التالية

1) الإحساس بالهوية .

2) التمتع بحقوق معينة .

3) المسؤوليات والالتزامات والواجبات .

4) مسؤولية المواطن في لعب دور ما في الشؤون العامة

5) قبول قيم اجتماعية أساسية .

وبالرغم مما وصل إليه مفهوم المواطنة من وضوح في الفكر الغربي المعاصر إلا أنه ما زال يشهد في الوعي العربي تداخلات مع مفهوم الانتماء، ويقتضي ذلك وفق أهداف الدراسة التأصيل النظري لمفهوم الانتماء .

مفهوم الانتماء

يشير مفهوم الانتماء إلى الانتساب لكيان يكون الفرد متوحداً ومندمجاً فيه مع غيره ، باعتباره عضواً مقبولاً وله شرف الانتساب إليه ، ويشعر بالأمان فيه ، وقد يكون هذا الكيان جماعة ، طبقة ، وطن ، وهذا يعني تداخل الولاء مع الانتماء والذي يعبر الفرد من خلاله عن مشاعره تجاه الكيان الذي ينتمي إليه ولقد ورد في الانتماء آراء شتى للعديد من العلماء و تنوعت أبعاده ما بين فلسفي ونفسي واجتماعي ، فقد تناوله ماسلو Maslo من خلال الدافعية ، كما اعتبره إريك فروم Fromm حاجة ضرورية يسعى الإنسان لإشباعها ليقهر عزلته وغربته ووحدته ، وقد اتفق هذا الرأي مع ليون فستنجر Festinger Leon الذي اعتبره اتجاهاً وراء تماسك أفراد الجماعة من خلال عملية المقارنة الاجتماعية ، وعلى الرغم من اختلاف الآراء حول الانتماء ما بين كونه اتجاهاً وشعوراً وإحساساً أو كونه حاجة أساسية نفسية – لكون الحاجة هي شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين، سواء أكان المفتقد فسيولوجياً داخلياً ، أو سيكولوجياً اجتماعياً كالحاجة إلى الانتماء والسيطرة والإنجاز، أو كونه دافعاً أو ميلاً، إلا أنها جميعاً تؤكد استحالة حياة الفرد بلا انتماء، يبدأ مع الإنسان منذ لحظة الميلاد

صغيراً بهدف إشباع حاجته الضرورية ، وينمو هذا الانتماء بنمو ونضج الفرد إلى أن يصبح انتماءً للمجتمع الكبير الذي عليه أن يشبع حاجات أفراده .ولا يمكن أن يتحقق للإنسان الشعور بالمكانة والأمن والقوة والحب والصداقة إلا من خلال الجماعة، فالسلوك الإنساني لا يكتسب معناه إلا في موقف اجتماعي، إضافة إلى أن الجماعة تقدم للفرد مواقف عديدة يستطيع من خلالها أن يظهر فيها مهاراته وقدراته ، كما أن شعور الفرد بالرضى الذي يستمده من انتمائه للجماعة يتوقف على الفرص التي تتاح له كي يلعب دوره بوصفه عضواً من أعضائها .

أبعاد الانتماء :

بالنظر الى مفهوم الانتماء يمكن القول بأنه يتضمن العديد من الأبعاد يمكن حصرها في الآتي:

1. تعد الهوية Identity الوجه الخارجي للانتماء ، وهي دليل على وجوده ، من خلال سلوكيات الأفراد **التي تبرز كمؤشر للتعبير عن هذه الهوية وبالتالي الانتماء لها** .
2. الجماعية Collectivism : الروابط الانتمائية تؤكد توحد الأفراد مع الهدف العام للجماعة التي ينتمون إليها ، ويعبر عنها بالتعاون والتكافل والتماسك ، والرغبة الوجدانية في المشاعر الدافئة.
3. الولاء Loyalty : الولاء يقوي الجماعة وهو جوهر الالتزام الذي يدعم الهوية الذاتية ، ويدعوا الى تأييد الفرد لجماعته ويشير إلى مدى الانتماء إليها ،
4. الالتزام Obligation : حيث يتم التمسك بالمعايير الاجتماعية ، ويولد ضغوطاً فاعلة نحوها لإمكانية القبول وتجنب النزاعات.
5. التواد : Affiliation ويعني الحاجة إلى الانضمام أو العشرة ، وهو من أهم الدوافع الإنسانية الأساسية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات ، كما أنه ينمي لدى الفرد تقديره لذاته وإدراكه لمكانته ، ويدفعه إلى العمل للحفاظ على الجماعة وحمايتها لاستمرار بقائها والانتساب إليها .

في ضوء ما سبق ذكره من أراء متعددة حول الانتماء يمكن استخلاص الخصائص التالية، كمؤشرات على العلاقة الجدلية بين جماعة الانتماء أهمها :

- الانتماء مفهوم نفسي ، اجتماعي ، فلسفي ،وهو نتاج العملية الجدلية التبادلية بين الفرد والمجتمع.
- جماعة الانتماء بمثابة كيان أكبر وأشمل وأقوى لتكون مصدر فخر واعتزاز للفرد ، وأن يكون الفرد العضو في جماعة الانتماء في حالة توافق متبادل معها ليتم التفاعل الإيجابي بينهم.
- يعبر عن جماعة الانتماء بالجماعة المرجعية ، تلك التي يتوحد معها الفرد ، ويستخدمها معياراً لتقدير الذات ، ومصدراً لتقويم أهدافه الشخصية ، وقد تشمل الجماعة المرجعية الجماعات التي ينتمي إليها الفرد كعضو فيها .
- على الفرد أن يثق ويعتنق معايير ومبادئ ، وقيم الجماعة التي ينتمي إليها ، والتضحية في سبيلها إذا لزم الأمر مقابل أن توفر الجماعة له الحماية والأمن والمساعدة.
- توحد الفرد مع الجماعة ضمن إطار ثقافي مشترك ، وتعتبر اللغة والمعايير الثقافية الأخرى عناصر أساسية للجماعة، ويتحدد مدى الانتماء بدرجة التمسك بها .
- الانتماء متعدد الأنماط ، وللتنشئة الاجتماعية دور إما في إضعاف الانتماء أو تقويته ، فعن طريقها يتشبع الفرد بالقيم المعززة للانتماء .
- انكار المجتمع على الفرد إشباع حاجاته ، فذ يكون عدائيا إن لم يكن سلبيا أحياناً ،إذ قد يلجأ إلى مصادر بديلة ، يوجه إليها اهتمامه وانتماءه ، وقد تكون هذه المصادر غير مرغوب فيها أحياناً.

- لا انتماء بلا محبة ، لأن الحب هو مصدر الانتماء .
- الانتماء يدعم الهوية باعتبارها الإدراك الداخلي الذاتي للفرد ، ومحددة بعوامل خارجية يدعمها المجتمع .
- الانتماء قيمة جوهرية متعدد المستويات بتعدد أبعاد القيمة (وعي ، وجدان ، سلوك)، فهو مادي لحظة عضوية الفرد في الجماعة ، و(معلن) لحظة تعبير الفرد عنه لفظياً مؤكداً مشاعره تجاه جماعة الانتماء وسلوكيا عندما يتخذ الفرد مواقف سلوكية حيال جماعة الانتماء ، وقد تكون هذه المواقف إيجابية تعبر عن قوة الانتماء ، أو سلبية تعبر عن ضعف الانتماء .

ومما سبق يمكن استخلاص التعريف التالي للانتماء بالوطن: فنقول بأنه اتجاه إيجابي مدعم بالحب يحس به الفرد تجاه وطنه، مؤكداً وجود ارتباط وانتساب لهذا الوطن – باعتباره عضواً فيه– ويشعر نحوه بالفخر والولاء ، ويعتز بهويته وتوحده معه ، ويكون منشغلاً بقضاياه ، وعلى وعي وإدراك بمشكلاته ، وملتزماً بالمعايير والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأنه وتنهض به ، محافظاً على مصالحه وثرواته، مراعياً الصالح العام ، ومشجعاً ومسهماً في الأعمال الجماعية ومتفاعلاً مع الأغلبية، ولا يتخلى عنه حتى وإن اشتدت به الأزمات .

إن التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء يبين أن المواطنة هي الدائرة الأوسع التي تستوعب مختلف الانتماءات في المجتمع كما أنها تضع من المعايير التي تلزم الأفراد بواجبات والتزامات معينة تحقق الاندماج ،ومن ثم تعد المواطنة : البوتقة التي تضمن انصهار جميع الانتماءات لصالح الوطن ضمن أطر نظامية ومن خلال الالتقاء على أرضية المصلحة الوطنية العامة، ويتم ذلك بناء على معطيات الفكر العالمي اليوم والتي يروج لها في ساحاتنا الفكرية ومنتدياتنا الثقافية من خلال الأبعاد التالية :

1) الهوية .

2) الانتماء .

3) التعددية وقبول الآخر .

4) الحرية والمشاركة السياسية .

فما هو موقف الشباب الليبي محل هذه الدراسة الاستكشافية من الأبعاد الأساسية الأربع لمفهوم المواطنة في ظل المتغيرات العالمية التي نمر بها، وما هي أهم هذه المتغيرات المصاحبة للانفتاح الثقافي المعاصر، هذا ما سأعرض له فيما يلي.

المتغيرات الحديثة في المجتمع وأثرها على مفهوم المواطنة.

تشير الأحداث اليومية التي يؤكدها الواقع المعاش وتنشغل بها الأوساط السياسية والثقافية والإعلامية والجماهيرية إلى تحد واضح متجدد لمبدأ المواطنة ومفاهيمها في العالم العربي والإسلامي على وجه الخصوص، وتتعدد هذه العوامل التي يقف خلف هذا التحدي لتشمل متغيرات فكرية وثقافية وسياسية واجتماعية تبلورت في إطار القوة الواحدة في العالم ونظرتها لمن حولها وما تهدف إليه من مصالح جعلتها تروج لمفهوم جديد لمواطنة عالمية في عصر يعرف بعصر العولمة تدعمها في السعي الحثيث لتحقيق ذلك القوة السياسية والعسكرية التي تحت يدها، ومن أهم هذه المتغيرات التي تعد دواعي أساسية لانبعاث مفهوم جديد للمواطنة :

1) إن ظهور مصطلح العولمة الاقتصادية أدى إلى توحيد المقاييس الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بين المجتمعات .

2) إن النمو في سرعة الاتصالات سيزيد من تأثير اللغات الأجنبية في الحياة اليومية لشعوب العالم.

3) الاختلاف الثقافي سوف يصبح النقطة المركزية للسياسات القومية والدولية .

4) إن مستوى التوتر الناشئ عن التنافس للنمو الاقتصادي من جهة والمسؤوليات الأخلاقية والبيئية من جهة أخرى سوف تزداد بشكل ملحوظ .

5) إن التطورات العلمية والتكنولوجية تزداد بشكل مستمر كمصدر هام للطاقة رغم خطورتها البيئية

6) إن تقنية المعلومات ستشجع الاتصال على توحد الفهم عبر الثقافات والأمم والتأثير على الخصوصيات .

7) ان الصراع (الأخلاقي، الديني) الإقليمي) داخل الجماعات سوف يزداد بشكل ملحوظ داخل المجتمعات فيما بينها.

8) إن تأثير (التطرف) من خلال أنظمة سياسية– حركات – تيارات – سوف يتصاعد بشكل مقلق.

9) تأثير الإعلام العالمي في السلوك الإنساني سوف يزداد بشكل مثير بل ومفزع .

10) إن إحساس الناس بالمحافظة على هوية المجتمع والمسؤولية الاجتماعية سوف ينحسر بشكل ملحوظ .

13) تزايد المشكلات العرقية والدينية في أقطار كثيرة من العالم لم يكن محصورا فقط في بلدان لم تنتشر فيها برامج الحداثة من بلدان العالم الثالث بل أيضاً في قلب المجتمعات الغربية أو على يد قواه الكبرى ، بدءاً من الإبادة للمسلمين على يد الصرب ، ومروراً بالإبادة المستمرة للفلسطينيين على يد العصابات الصهيونية .

14) بروز فكرة " العولمة " التي بنيت على التوسع الرأسمالي العابر للحدود، وثورة الاتصالات العلمية والحاجة لمراجعة المفهوم الذي قام على تصور الحدود الإقليمية للوطن وسيادة الدولة ، وكلها مستويات شهدت تحولات نوعية

إن نمو الاتجاهات الأصولية الإسلامية أو المسيحية المتطرفة في البلدان التي مثلت مهد التجربة الليبرالية قد أدى إلى مراجعة المفهوم والتأكيد على محوريته لمواجهة هذه الأفكار وآثارها في الواقع السياسي والاجتماعي الغربي المعقد مع وجود أقليات عرقية ودينية منها العرب والمسلمون ،هذا فضلاً عن وصول الفردية – كفكرة مثالية لتحقيقه حرية وكرامة الفرد– إلى منعطف خطير في الواقع الليبرالي، بعد أن أدى التطرف في ممارستها وعكوف الأفراد عن ذواتهم ومصالحهم الضيقة إلى تهديد التضامن الذي يمثل أساس أي مجتمع سياسي.

وبالعودة الى كثير من الأزمات والتوترات الرابضة على واقع بعض البلدان العربية يمكننا ادركنا أن المحصلة النهائية من جراء تغييب مفهوم المواطنة والإعلاء من شأن عناوين خاصة على حساب الإطار المومني العام . وعبر هذا المنهج الذي غيب أو ألغى المواطنة لصالح ولاءات خاصة زادت من الاحتقان السياسي وأدت إلى هشاشة الاستقرار الاجتماعي في بعض المجتمعات قد أفضت إلى خلق فضاءات اجتماعية معزولة عن بعضها البعض لا يجمعها إلا الاسم والعنوان العام ، والنتيجة الطبيعية هي ضهور العديد من المشكلات التي تحرص الأنظمة السياسية حالياً على مواجهتها من خلال دراسة آفاق تفعيل مبدأ المواطنة .ويمثل ذلك تحدياً داخلياً في المجتمعات المحلية منها والأجنبية .

لقد أدى تداخل حدود الانتماءات الفكرية والثقافية مع أبعاد المواطنة إلى تكوين شكل هلامي في المفاهيم والممارسات وانعكست على الحقوق والواجبات ، خاصة في ظل التعدد الذي يصل إلى حد التناقض بين رؤى وتيارات الفكر السياسي والاجتماعي حيال المواطنة والتي أخذت شكل الإقصاء أو التنكر من جهة والتهميش من جهة أخرى ، إذ شهد تطور الفكر السياسي في ليبيا على مدى القرن المنصرم بروز عدة اتجاهات تقاسمت القناعات الشعبية ، واختزلت ممارساتها في رفع شعارات دون تأصيل للمفهوم وتجذيره في بنية الوعي وإكساب آليات تحققه على أرض الواقع مما أدى إلى هدر في الطاقات الوطنية وتدني الإفادة منها .

وإذا كانت المتغيرات العالمية المعاصرة تلقي بمسؤوليات جديدة على المواطنة تضاف إلى خللها وتشوهها في بنية

الوعي المحلي والعربي وما يترتب عليها من ممارسات وانشقا قات ، وإذا كان تقدم وسائل الاتصال والبث في العصر الحاضر أدى إلى نوع من الانفتاح غير المسبوق الذي يؤدي في مجال الفكر والمفاهيم السياسية والثقافية إلى اختلاط في الأوراق وخلل في الرؤية والاختيارات ، خاصة لدى فئة الشباب وما يسمى خصوصيات ثقافة هذه الفئة في علم نفس الاجتماع من حب كل جديد ورغبة في التغيير وتأكيد الذات ، والاستقلالية – والصراع مع ثقافة الكبار .فإلى أي مدى تأثرت أبعاد المواطنة لدى الشباب الليبي بمضامين الانفتاح الثقافي وهذا ما تحاول هذه الورقة أن تجيب عليه في الدراسة .

اجراءات الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية في إطارها الميداني الى التعرف على طبيعة وعي الشباب بأبعاد مفهوم المواطنة ، واستكشاف الفروق ذات الدلالة الإحصائية حسب متغيرات (الجنس – نوع التعليم– محل الإقامة– مستوى تعليم الوالد) وتتمثل إجراءات الدراسة الميدانية فيما يلي:–

أداة الدراسة :

على ضوء الإطار النظري وما أسفر عنه من تحليل لمفهوم المواطنة وتحديد أبعادها قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (56) فقرة في صورتها النهائية(سلبية وإيجابية) موزعة على الأبعاد التالية للمواطنة (الهوية – الانتماء –– الحرية والمشاركة السياسية) . وتم حساب ثبات وصدق الأداة من خلال معامل (ثبات الإعادة) حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من أفراد مجتمع الدراسة ، وتم حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين التطبيقين وقد بلغت قيمته (0.84)، كما قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة وفق معالم الاتساق الداخلي وقد بلغت قيمته (0.81) ويعتبر هذا كافيا لأغراض تطبيق الأداة

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة من قبل محكمين مختصين وذلك بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة فقرات الأداة من حيث المحتوى والمضمون وارتباطها مع البعد الذي تقيسه مع قابلية الحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين، وبهذا أخذت الأداة صورتها النهائية مكونة من (56)فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (535) من شباب بمدينة زليتن بليبيا(ذكوراً وإناثاً) الذين هم على مقاعد الدراسة الجامعية (كليات التربية – جامعة المرقب – جامعة مصراتة) كما يتضح من الجداول التالية :

جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس التكرار النسبة المئوية

ر. م	دكر	انثى	المجمـوع
1	344	191	535

يتضح من الجدول السابق بان غالبية أفراد عينة الدراسة هم من الذكور حيث شكلت نسبتهم (63.11 %) في حين شكلت نسبة الإناث (35.4%) من أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير الإقامة (المدينة : القرية)

ر. م	مدينة	قرية	المجموع
1	365	169	535

يتضح من الجدول السابق بان غالبية أفراد عينة الدراسة من الطلاب الذين مقر إقامتهم في المدينة حيث شكلوا ما نسبته (70.8%) في حين شكلت نسبة الطلبة الذين مقر إقامتهم القرية (29.2 %) من أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير الحالة التعليمية للوالد التكرار .

ر. م	لا يقرأ ولا يكتب	يقرأ ولا يكتب	مؤهل متوسط	مؤهل جامعي	المجموع
1	24	91	220	100	535

يتضح من الجدول السابق(رقم (3) بان غالبية نسبة افراد عينة الدراسة من الطلاب في ضوء متغير الحالة التعليمية للوالد جاءت كالتالي :

م	الفقرة	النسبة
1	لا يقرأ ولا يكتب	% 4.48
2	يقرأ ولا يكتب	% 17
3	مؤهل متوسط	% 41.12
4	مؤهل جامعي	% 18.69

من الجدول السابق يمكن القول أن نسبة أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة التعليمية للوالد كانت كالتالي: للذين لا يقرؤون ولا يكتبون (4.48 %) في حين كانت للذين يقرؤون ولا يكتبون (17. %) ونسبة من يحملون مؤهل متوسط 12.41.%) وبلغت نسبة من يحملون مؤهلاً جامعياً (18.69%).

الأساليب الإحصائية ,

تمت المعالجة الإحصائية على برنامج (spss) لحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري – وتحليل التباين، كما تم تفريغ استجابات عينة الدراسة في جداول مرفقة مع مراعاة العبارات السلبية ومعاملة استجاباتها معاملة عكسية (وقد تم وضع إشارة * أمام كل عبارة سلبية في جداول النتائج، وروعي ذلك عند التفسير)وقد كان معيار تصنيف المتوسطات الحسابية كما يلي:

جدول رقم (4) يبين معيار تصنيف المتوسطات الحسابية:

م	الدرجة	البيانات المقابلة
1	1.49	يقابل درجة قليلة جداً
2	2 .49	يقابل درجة قليلة
3	3.49	يقابل درجة متوسطة
4	4.49	يقابل درجة عالية
5	5 --- 4.5	يقابل درجة عالية جداً

تحليل النتائج وتفسيرها :

أولاً : النتائج الإحصائية لاستجابات العينة على أبعاد المواطنة : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الأول(الهوية)

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

1) يوجد ارتفاع ملحوظ في وعي الشباب وإحساسهم بالهوية حيث بلغ المتوسط العام على فقرات هذا البعد ككل (3.97) بانحراف معياري قدره (0.82) .

2) أن طبيعة الوعي والإحساس بالهوية لدى الشباب عينة البحث تتبدى في استجاباتهم العالية على بعض عبارات هذا البعد وتمثل المعتقدات الدينية معيارهم المعتمد في الحكم على الأفكار السياسية .

3) أن الانفتاح الإعلامي يؤدي إلى انتشار الأفكار الفاسدة ، مع عدم القبول بمناقشة أي قضايا تمس العقيدة الدينية .

4) أن الانفتاح على العالم يؤدي إلى افتقاد المجتمع لهويته.

وفي المقابل تراوحت استجابات العينة بين (3.72 – 3.44) على عبارات تؤكد شعورهم بالغضب عند نقد

أفكارهم ومبادئهم ،وبالضيق ممن يطالبون بالتغيير في السياسة ومقاطعة الكتب السياسية الوافدة التي لا تناسب المجتمع ، وأن ثورة الإعلام الحالية تعتبر فوضى وتلوث في المفاهيم السياسية لدى الشباب.

ثانيا : النتائج الإحصائية لاستجابات العينة على فقرات البعد الخاص بالحرية والمشاركة السياسية وقد اتضح من أنه :

1) لا يوجد ارتفاع ملحوظ في درجة انتماء الشباب الليبي (عينة الدراسة) للوطن إذا بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد الانتماء للوطن ككل بانحراف معياري (0.78) .

2) يتجسد الشعور بالانتماء للوطن والحرص على مصالحه من قبل الشباب من خلال آرائهم المتمثلة في استجاباتهم ذات المتوسطات العالية حيث يعتقدون أن الميل للعنف وتطرف البعض يهدد مصالح الوطن ويسيء إلى الشريعة والقوانين السائدة .

3) ينبغي أن يتجه ولاء الفرد إلى مجتمعه ، وأن الاستقرار ضرورة للانطلاق إلى العمل الجاد.

4) أن الأمة يمكن أن تحقق الكثير إذا ما انتشر بين أبنائها الشعور بالمسؤولية، وأن الانتماء للوطن يفرض مستوى عالياً من الأداء والعطاء لخدمة الوطن .

5) هناك استجابات لأفراد العينة تؤكد على تأثير الانفتاح الثقافي على بعد الانتماء.

6) يثير المستقبل كثيراً من المخاوف في نفوس الشباب

7) زيادة الانتماء للوطن تعني التعصب وتتنافى مع فكرة التفاهم العالمي.

8) طبيعة الحياة وظروف العصر قللت من الشعور بالانتماء للوطن لدى الكثير .

البعد الثالث : التعددية والانفتاح على الآخر

أما النتائج الإحصائية لاستجابات العينة على فقرات البعد الخاص بالحرية والمشاركة السياسية فقد اتضح من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البعد أنه .

1) هناك ارتفاعاً ملحوظاً في استجابات العينة من الشباب الليبي (عينة الدراسة) على فقرات بعد الحرية والمشاركة السياسية إذ بلغ المتوسط العام (3.71) بانحراف معياري بلغ (0.94) .

2) طبيعة الوعي لدى الشباب الليبي بمفهوم الحرية والمشاركة السياسية تتخذ معالمه وخصائصه من خلال بعض الفقرات التي حصلت على متوسطات عالية تراوحت بين (3.24–3.92---) حيث يوافقون على ضرورة تفعيل آليات الضبط على ما يبث حفاظاً على النمط السياسي للدولة ، وأن لحرية التعبير حدوداً لا يجب تجاوزها حتى لا تعم الفوضى، وأن صنع القرار السياسي مسألة صعبة ومصيرية ولذا فليس كل فرد قادراً على الاشتراك فيها .

3) أن هناك ميلاً واضحاً لعدم المشاركة السياسية لدى الشباب الليبي عينة الدراسة **تؤكد** الاستجابات على بعض الفقرات والتي من بينها :–

– الابتعاد الفرد بنفسه عن الحياة السياسية .

– الميل الى أن بعيش الفرد إنساناً عادياً فالحياة بنمطها السياسي لا تستحق أدنى اهتمام .

– أن هناك فئة غير قليلة من الشباب الليبي (عينة الدراسة) ترى أن :

- المشاركة في تحمل المسؤولية تعرض الإنسان لمتاعب هو في غنى عنها.
- لا بأس من أن يلجأ الإنسان للعنف واستخدام القوة أحياناً لتحقيق أهدافه .
- أن العنف والقوة قد يكون أسلوباً مناسباً لمواجهة بعض الأمور .

رؤية مقترحة لتفعيل المواطنة

على ضوء معالجة الدراسة لمفهوم المواطنة وعلاقته بمفهوم الانتماء ، وكذا العرض الموجز لأبرز اتجاهات الفكر التي

أثرت على الوعي بمبدأ المواطنة ، وأهم المتغيرات العالمية والاجتماعية التي تمثل تحديات حرجة وواضحة للمواطنة ، وانطلاقاً من أهمية المواطنة مفهوماً وممارسة ، وضرورة تعزيزها على نحو دائم بمشاركة فاعلة من مختلف مؤسسات المجتمع تطرح الدراسة في هذا الجزء مقترحات يمكن أن تسهم في تفعيل مبدأ المواطنة .وإذا سلمنا بأن المواطنة مفهوم يتسع لكل ممارسات الأفراد وبيناء فكر وفق معيار العلاقة بين الفرد والمجتمع ، وما يحيط به من إطار ثقافي قانوني يؤطر آليات مشاركة المواطن في الشأن العام والحفاظ على المصلحة الوطنية العامة . إن آليات تنمية وتعزيز مبدأ المواطنة بمختلف أبعادها وتعدد مستويات ممارستها هي قضية مجتمع بأكمله تتداخل فيها المسؤوليات وتتشابك لتصبح مهمة وطنية يحكمها الانسجام وينظمها سياق التناغم

ونظراً للمسؤوليات الكبيرة المنوطة بالتعليم في ليبيا في هذا الشأن ، وما تعلقه سياسة الدولة من آمال على التعليم في تكريس الممارسات الوطنية يرى: الباحث بوصفه أحد منتسبي الحقل التعليمي. اقتراح الرؤية التالية :-

- في مجال كيفية بناء رؤية عامة لتفعيل المواطنة .
- في مجال تحديد مسؤولية التعليم في تعزيز المواطنة .

أولاً في مجال بناء رؤية عامة لتفعيل المواطنة

1) تأسيس العلاقة بين مكونات المجتمع والدولة على أسس تتجاوز كل الأطر والعناوين الضيقة ، بحيث يكون الجامع العام لكل المكونات والتعبيرات والأطياف هو المواطنة المنبثقة من النص الشرعي (الديني- الوطني) المراعي لأسس تكوين الدولة الصالحة لكل زمان ومكان والتي لا تعني فقط جملة الحقوق والمكاسب الوطنية المتوخاة وإنما تعني أيضاً جملة من الواجبات والمسؤوليات العامة الملقاة على عاتق كل مواطن

2) تطوير قواعد الوحدة الوطنية وتعميق الالتزام بالجوامع الوطنية ومقتضياتها من خلال الممارسات المنضبطة بضوابط العدل والحرية والتي تقوم على المفاهيم الشرعية التي تراعي الواقع في دارسة الأحداث.

3) التركيز على إبراز مبدأ المواطنة في مجتمعنا وذلك بتوسيع نمط المشاركة في الشأن العام مع توافر استعدادات حقيقية عند جميع الفئات لتحمل مسؤولياتها ودورها في الحياة العامة

4) الاهتمام بنظام العلاقات بين مكونات المجتمع مع الاستمرار في إزالة مكونات الشعور بالإقصاء التهميش، والتأكيد على مبدأ المواطنة بكل مستوياته .

5) تفعيل سلطة القانون الشرعي وتجاوز كل حالات التحايل والالتفاف على النظام فلا مواطنة بدون ضابط ينظم المسؤوليات ويحدد الحقوق والواجبات ويردع كل محاولات التجاوز.

ثانياً : في مجال تحديد مسؤولية التعليم في تعزيز مبدأ المواطنة.

من المسلم بها أن الضمانات الحقيقية للممارسة الوطنية السليمة لا تكمن في تلك الآفاق التي تحدد معالم الفضاء الاجتماعي والثقافي ، وإنما تتمثل في مدى تشرب أفراد المجتمع لقيم المواطنة الحقيقية والتدريب على ممارستها عملياً منذ الصغر في مختلف المؤسسات التربوية حسب طبيعة المرحلة التي يمر بها الفرد ، ومن ثم فان طرحنا للرؤية المقترحة لدور التعليم ومسؤوليته في تعزيز مبدأ المواطنة يرتكز على العديد من المحاور التي تتشكل منها منظومة التعليم والتعلم بمختلف مكوناته ومن بين هذه المحاور:

البيئة المدرسية. ولتفعيل دورها في تنمية وتعزيز المواطنة ينبغي الاخذ بما يلي :-

1) أن يكون المناخ المدرسي إيجابياً يسمح بدرجة من التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال تأكيد الثقة بين جيل الكبار والمسؤولين وبين الطلاب حتى تنمو مشاعر الحب بين جميع أطراف العملية التربوية فتنمو مشاعر الفخر والاعتزاز بالمدرسة كمجتمع صغير ومن ثم المجتمع الكبير .

2) العمل على بث روح التعاون والتآلف المناخ المدرسي وأن يدرك كل فرد فيه أن له دوراً فاعلاً على دخل هذه المؤسسة تمهيداً لاختفاء القيم السلبية والفردية .

3) أن يتيح المناخ المدرسي فرصاً إيجابية لدعم الثقافة الوطنية والإشادة بها والتمسك بمضمونها دون انغلاق أو رفض عن ما يعرف بالتطور المعرفي .

4) تغيير ثقافة الصمت والتلقين – في أسلوب التعامل داخل المدرسة– إلى أسلوب حواري يحقق فيه المتعلم ذاته ويقوم على حرية الرأي والتأكيد على الحوار والنقد الإيجابي البناء بين التلاميذ والمتعلمين .

5) أن يعمل المناخ المدرسي على إشباع حاجات التلاميذ المعرفية والمهارية والوجدانية والسلوكية ويكون فيه الكبار قدوة للصغار ، وأن يعكس مشكلات المجتمع وقضاياه محلياً وعالمياً.

المقررات الدراسية : . أن تتولى المقررات الدراسية :

1) إضافة مقررات دراسية في مراحل التعليم العام يتطور محتواها بتطور نضج الطلاب تركز على إكسابهم قيماً بعينها لها دورها الفعال في تحقيق الذات والإسهام مع تطور المجتمع والمحافظة على تماسكه والالتزام باللوائح والقوانين والمفاهيم والمعاني المرتبطة بالمواطنة ، وتدعم الشعور بالانتماء– ومفاهيم المساواة وضوابط الحرية .

2) أن تهتم المقررات الدراسية وخاصة الاجتماعية منها ، – النصوص ، القراءة ، التعبير– بإكساب التلاميذ الهوية الوطنية والارتباط بالوطن دينا وأرضاً وتاريخاً وبشراً ، وتستثير لديه مشاعر الفخر بالانتساب لعقيدته و لوطنه ، والمسؤولية تجاه الدين و المجتمع والدولة .

3) يفضل أن تتضمن بعض المقررات الدراسية تساؤلات تثير العديد من المناقشات حول مشكلات الوطن وقضاياه وعلى المعلم إتاحة الفرصة لهذه المناقشات وحسن إداراتها .

أسلوب أداء المعلم :

1. بما أن المعلم هو الأساس لتعليم التلاميذ الوعي ، وحيث أنه من المتفق عليه تربوياً أن ضعف الانتماء والمواطنة نتيجة طبيعية لعمليات التعلم غير المرضية فإن لدور المعلم أهمية كبيرة في تأكيد مفهوم المواطنة بأبعادها وممارستها ومن ثم التأكيد على آليات الارتقاء بمستوى أداء المعلم لتعزيز المواطنة ويقتضي ذلك :

- النهوض بالدور الاجتماعي والثقافي للمعلم .
- تدريب المعلم على كيفية بلورة المفاهيم المجردة والاتجاهات الإيجابية وربطها بالموضوعات المتاحة سواء من المقررات الدراسية أو القضايا والمشكلات الاجتماعية .
- حرص المعلم على ترجمة خبراته الإيجابية إلى ممارسة فعلية في المواقف التعليمية المختلفة مع التأكيد على الربط بين الآراء والتطبيقات في السلوك مع تلاميذه .
- أن يتولى المعلم الحرص على بلورة مفاهيم (الهوية – الانتماء – الحرية – المشاركة السياسية) في صورة سلوكيات يدرب عليها التلاميذ في الأنشطة الصفية وللاصفيه .
- أن يحرص على التبصير بأهمية التعاطف الوجداني مع الجماعة مما يسهل عمليات القبول للآخر وعد رفضه.

طرائق التدريس . ودلك عن طريق :

- الاهتمام بأساليب التقويم لتبدل آليات الحفظ والاستظهار إلى أساليب تقوم على قراءة المشكلات قراءة واعية .
- العمل على اتباع طريقة كلية متكاملة في التدريس، فالطريقة الجزئية المفتتة تباعد بين الأفكار بعضها البعض وتنقص من قيمة المعلومات المعرفية ، وبالتالي قد تسهم في تشويه الوعي وتزييفه لدى التلميذ .

الأنشطة المدرسية

1) أن يكون هناك اهتمام متنامي بالأنشطة المدرسية داخل وخارج المدرسة من خلال التدريب على ترجمة المفاهيم إلى سلوكيات (أداءات) تسهم في تكوين الشخصية المتكاملة وذلك من خلال الفرص التي يتيحها النشاط من تفاعل ودعم لمعنى الجماعة ، ومعنى لحرية الرأي واحترام الرأي الآخر وقبول النقد الإيجابي ، والمشاركة الفعالة .

2) يقترح أن تكون هذه الأنشطة ضمن خطة مدرسة قائمة على القيم المرغوب إكسابها للتلاميذ وبالتالي لها انعكاساتها على المجتمع الكبير وهذا ما يتطلب :

– محاولة ربط التلاميذ بالمجتمع والاهتمام بقضاياه .

– احترام استقلالية التلميذ وتفكيره ، واعطائه قدرا من المرونة والتعامل بعقل وقلب مفتوح .

– أن يتعلم التلاميذ الكثير عن أنفسهم وعمن حولهم والانفتاح على البيئة .وفي نهاية الرؤية المقترحة لابد من التأكيد على أن أسلوب التنشئة الاجتماعية منذ الصغر لآنها محك تفعيل مبدأ المواطنة.

الخـــــاتمة

في نهاية هذه الجولة العلمية المتواضعة في شكلها القوية في مضمونها (حسب رأيينا) لابد لنا أن نتوقف عند هذه الحد من البحث فلكل شيء نهاية، ونأمل من الله أن نكون قد حققنا النتائج المستهدفة من وراء هذا العمل العلمي .

وفي النهاية فانه لابد لنا أن نعترف بأن لكل جواد كبوة ولكل فارس.....فالعمل العلمي هو انتاج بشر وكل ابن ادم خطأ أرجوا من الله أن نكون قد ووفقنا لما نصبوا اليه ، فانه ولي التوفيق .

المراجع :

1.) ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (و ط ن)
2.) المنجد ، مادة (و ط ن) .
3.) مختار الصحاح مادة (و ط ن)
4.)سورة التوبة الآية رقم 2
5. أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت، 1982
6.) عثمان بن صالح العامر ، المواطنة في الفكر الغربي المعاصر ، دراسة نقدية من منظور إسلامي ، بحث منشور.
7.) عروس الزبير ، مفهوم المواطنة بين المحلية والعالمية في خطاب الحركة الإسلامية في الجزائر ، بحث منشور ، مركز البحوث العربية ، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1999م.
8.) أحمد صدقي الدجاني ، مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية ، مركز يافا للدراسات والأبحاث ، القاهرة ، 1999
9.)طلعت منصور وآخرون ، أسس علم النفس العام ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، 1984 .
10- شاكر عبد الحميد سليمان وآخرون ، علم النفس العام ، ط2 ، القاهرة ، دار أتون للنشر ، 1989.
11- كرتشفيلد بالاتش، سيكولوجية الفرد والمجتمع ، ترجمة سيد خير الله ، حامد الفقي، القاهرة، الأنجلو المصرية ، 1974.
12- إسلام أون لاين ، المواطنة ، مفاهيم ومصطلحات ، ص ص 1 ، 2 .
13- سحر الكحكي، دوافع الانتماء لدى بعض الشرائح الاجتماعية المختلفة ، ماجستير، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، 1988 .
14- فيليب إسكاروس ، ديمقراطية سلوك المواطن المصري ودور التربية في تنميتها ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية ، 1980.

B, 1992, Woyach, Robert
education . Leadership in civic
1992 (3 ERIC Digest ,Publication
Law- Related ,Pereira, Carolyn (4
education in Elementary and
publication- Secondary school
date:1988
Boor international , Encyclopedia
nica .Inc , The New p
, Encyclopedia peered , Britannica
Vol . 20 143

World Boor international , The
World Boor En yeller , London
World
. Boor Inc ,(n-d) Vol
Two Views of Truth and Ray
, Criticism, Curriculum in quity
- .1980, (2) 10
.

.

الثقافة التنظيمية لمدراء المدارس ودورها في الإبداع الإداري

أ / أمال عبد الله البوسيفي

عضو هيئة تدريس بكلية التربية – قصر بن غشير

جامعة طرابلس – ليبيا

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة أهمية الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس وذلك من خلال:

1- توضيح أهمية الثقافة التنظيمية لمديري المدارس.

2. التعرف على مفهوم الإبداع الإداري، وحاجة الإدارات المدرسية للإبداع والعوامل التي تساعد على تحقيقه لدى مديري المدارس.

3. وضع تصور مقترح لآلية الثقافة التنظيمية بهدف الرفع من مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس.

وكانت تساؤلات البحث :

1.ما أهمية الثقافة التنظيمية لمديري المدارس؟

2. ما مفهوم الإبداع الإداري، وما حاجة الإدارات المدرسية للإبداع الإداري، وما العوامل التي تساعد على تحقيقه ؟

3. ما التصور المقترح لآلية الثقافة التنظيمية داخل المدارس ودورها في الرفع من مستوى

الإبداع الإداري لدى مديري المدارس؟

حيث تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الثقافة التنظيمية كعامل من العوامل التنظيمية الذي يساعد على الرفع من مستوى الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس، باعتبار مدير المدرسة هو حلقة الوصل بين إدارة التعليم ومدرسته التي هو قائدها ومسئول عن إدارتها، فأصبح لزاما عليه أن يتمتع بالإبداع الإداري، وهذا ما يميز القائد الناجح الماهر عن غيره من المديرين في كثير من الأمور الإدارية .

ولن يكون الإبداع الإداري ذا أثر بالغ إذا لم يتمتع المدير بالثقافة التنظيمية التي هي عامل من العوامل التنظيمية، و الأساس في نجاح وتطوير المؤسسة.

واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري للإجابة على تساؤلات البحث من خلال الأدب النظري.

وكانت أهم التوصيات :

ضرورة العمل على زيادة وعي ومعرفة مديري المدارس بالثقافة التنظيمية السائدة بشكل عام، وإبراز الثقافات التنظيمية التي تساعد على الإبداع الإداري خاصة من خلال التدريب العملي الميداني، منح مدراء المدارس دورات تدريبية تأهلهم لممارسة الثقافات التنظيمية من خلال تبادل الخبرات العربية والعالمية، بما يتماشى مع المجتمع المحلي سنوياً .

التصور المقترح : *وضعت الباحثة تصوراً للثقافة التنظيمية ودروها في الإبداع الإداري من خلال :منطلقات التصور العالمية، وأهداف التصور، مكونات التصور المقترح وآليات تنفيذه متطلبات إنجاح التصور المقترح، معوقات قد تعوق تنفيذ التصور المقترح.*

المقدمة:

يشهد العصر الحالي العديد من التطورات المتسارعة والتغيرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي،وثورة المعلومات والاتصالات، مما جعل المنظمات تواجه العديد من التحديات والصعوبات في كيفية مواكبتها وطريقة التكيف معها، حيث تعد المعتقدات ، والقيم، والأنظمة الاجتماعية، والسياسية، والبيروقراطية، واللوائح الداخلية لكل مجتمع من المصادر الأساسية التي تنبع منها الثقافة بصفة عامة .

فالثقافة التنظيمية عنصرا موجودا جنبا إلى جنب مع المكونات الأخرى للتنظيم الإداري من: الأفراد والأهداف، والتكنولوجيا، والهياكل التنظيمية، ووفقا لهذه النظرة فإن من اللازم إدارة الثقافة التنظيمية بشكل يحقق الأهداف التي تسعى إليها التنظيمات.(محمد القريوتي، 2000 : 150) ويعتمد نجاح المدارس في غالبية الأحيان على قدرتها على مواكبة التطورات، الأمر الذي يتطلب منها التكيف مع التغيرات البيئية السريعة التي يترتب عليها ظهور الكثير من الأزمات التي تهدد بقاءها واستمرارها، أو تؤخر معدلات نموها وتطورها، وان قدرة المنظمة على رصد ما يحصل من تغيرات في البيئة التي غالبا ما تتسم بالتعقيد والتغيير يساعدها على التكيف مع هذه البيئة.(محمد عمار، 2009 : 2)

على الصعيد الإداري ومنذ نهاية السبعينات برز البعد الثقافي بعداً مهماً في الدراسات الإدارية والتنظيمية، نظراً للدور الذي تؤديه الثقافة في تفسير تباين النماذج الإدارية والتنظيمية من سياق لآخر, ومن بلد لآخر، يضاف إلى هذا دور البعد الثقافي في توضيح السبل الممكنة من الاستفادة من تجارب الآخرين ونماذجهم الإدارية والتنظيمية.

بهذا ترى الباحثة أن المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية ذات مهمة نبيلة، وهي أساس بناء الفرد والمجتمع، وتكوين شخصيته وتربيته وتزويده بالقيم الإسلامية وبالمثل العليا، واكتسابه المعارف والمهارات التي تساعده على الإسهام في بناء مجتمعه وتنميته وتطويره علمياً، وثقافياً، واجتماعياً وحضارياً، وسلوكياً، بوجود قيادة إدارية تواكب الإبداع الإداري، فالإبداع ليس إلا رؤية الإداري لظاهرة ما، وبطريقة جديدة، لذلك يمكن القول إن الإبداع يتطلب القدرة على الإحساس بوجود مشكلة تتطلب المعالجة، ومن ثم القدرة على التفكير بشكل مختلف ومبدع، ومن ثم إيجاد الحل المناسب، فجميع المدارس تتأثر في القيم، الأفكار، والمعتقدات البيئة المحيطة بها، وعلى هذا الأساس تستطيع كل مدرسة أن تحدد منطلقاتها و أساليبها التي ستتبعها في انجاز أعمالها، على ذلك فإن الخصائص الثقافية لأي مجتمع تلعب دورا مهما في تشكيل ممارسات و سلوكيات الأفراد داخل نطاق المدرسة، فتتأثر وتتفاعل مع البيئة الثقافية والاجتماعية، وتتطبع بالكثير من خصائصها وسماتها، وبالتالي هذا التفاعل يؤثر على سلوك وأداء العاملين داخل المدارس، هذا يؤدي إلى تحقيق فاعليتها على افتراض وجود علاقة ترابطية بين نجاح المدرسة وفشلها وتركيزها على القيم والمفاهيم التي تدفع أعضاؤها إلى الالتزام، والعمل الجاد، والابتكار، والتحديث، والمشاركة في اتخاذ القرارات و تحقيق ميزة تنافسية.

– مشكلة البحث وتساؤلاته:

تمثل الثقافة التنظيمية حجم التأثير الذي يُحدثه القادة والمديرين على المدرسة وعلى بيئة العمل اليومية من خلال القرارات التي يتم اتخاذها، والسلوكيات والتصرفات التي يتم تطبيقها وممارستها.

حيث تواجه المدارس على اختلاف مهامها وأنواعها وأحجامها العديد من القضايا والمشكلات التي تتطلب من قيادتها، والعاملين فيها ضرورة التفكير في التقليل من الاعتماد على المنهج التقليدي في حل المشكلات ومحاولة

توظيف المنهج الإبداعي في هذا الشأن.(عبد الرحمن الهيجان،1999م:45)

يعد الإبداع الإداري عاملا أساسيا للتجاوب مع التغييرات المتلاحقة والذي يتطلب توافر بيئة إدارية تشجعه وتجعل منه ظاهرة متأصلة متجددة، فحاجة المدارس للإبداع الإداري حاجة ملحة تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها في كل المجتمعات، بالإضافة إلى الظروف المتغيرة و المعقدة التي تعيشها المنظمات المعاصرة. (أميمه الدهان، 1992م:87)

ترى الباحثة بأنه: أصبح لزاماً على مدراء مدارسنا بشكل عام إعادة النظر في طرائق وأساليب الإدارة والتنظيم ومحددات الثقافة التنظيمية، وبالأخص في مجال العلاقات الإنسانية، بين المدراء والمعلمون، والمتعلمون، وجميع العاملين داخل مدارسنا، وإدارة مواردنا البشرية بشكل جيد، وذلك من خلال تعديل أو تغيير القيم السائدة واستبدالها بقيم راسخة تتوافق مع تطلعات العاملين وبشكل يمكنها من الاستمرار والتطوير والنمو في ظل الإبداع الإداري، والكم الهائل والمتسارع للتغيرات المتواصلة محلياً وعالمياً، ومن ثم تتمحور المشكلة البحثية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أهمية الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس؟

2- ما مفهوم الإبداع الإداري، وما حاجة الإدارات المدرسية للإبداع ، وما العوامل التي تساعد على تحقيقه ؟

3- ما التصور المقترح لآلية الثقافة التنظيمية داخل المدارس ودورها في الرفع من مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس؟

– أهداف البحث :

الهدف الرئيسي من البحث هو معرفة أهمية الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس وذلك من خلال:

1- توضيح أهمية الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس.

2- التعرف على مفهوم الإبداع الإداري، وحاجة الإدارات المدرسية للإبداع، والعوامل التي تساعد على تحقيقه.

3- وضع تصور مقترح لآلية الثقافة التنظيمية بهدف الرفع من مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس.

– أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من النقاط التالية :

1- يعد البحث مكملاً لما سبقه من بحوث ودراسات في مجال الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري.

2- إن الثقافة التنظيمية بعناصرها المختلفة وخصائصها المتعددة توجه السلوك الإنساني داخل المدارس، ومن ثم لا يمكن للفرد أن يلاحظ الثقافة بشكل مباشر، ولكنه يلاحظها من خلال أفعال وأقوال الأفراد والطرق والأساليب التي يستخدمونها في ممارسة أعمالهم.

3- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دور المدير في مدرسته كقائد تربوي يلعب دورا مميزاً وفعالاً في تهيئة الجو الإبداعي الملائم لبيئة تعليمية وتربوية خصبة تحث على الإبداع وتشجع المبدعين من معلمين أو إداريين أو متعلمين.

4- إن التغير و التقدم والتطور نحو الثقافة التنظيمية في المجال التربوي وداخل البيئة المدرسية ينشأ في الأصل عن محاولات إبداعية يقوم بها الإداري التربوي المحنك ولا يمكن أن يتم دون تبني الإبداع وتنفيذه.

– مصطلحات البحث:

– الثقافة التنظيمية: هي منظومة المعاني والرموز والمعتقدات والطقوس والممارسات التي تتطور وتستقر مع مرور الزمن، وتصبح سمة خاصة للتنظيم بحيث تخلق فهماً عاماً بين أعضائه حول خصائصه والسلوك المتوقع من الأعضاء فيه. (محمد القريوتي،2008م: 373)

– تُعرف الثقافة التنظيمية إجرائياً بأنها: مجموعة القيم والمعايير والسلوكيات والتصرفات والإشارات وأساليب التعامل والمعاملة التي تصدر عن المدراء ويلمسها المعلمون والمتعلمون

والمجتمعات الذي تتواجد فيه المدارس، سواء كان داخل أوقات العمل الرسمي أو خارجه، فيصبح المدراء يشعرون ويعرفون ويعاملون ويتعاملون بثقافة وقيم وسلوكيات منظمتهم .

– **تعرف الباحثة مدراء المدارس إجرائياً بأنهم:** قادة العملية التربوية التعليمية في مدارسهم وهم المسئولون عن كل ما تتطلبه هذه القيادة من أنشطة في مختلف المجالات التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية

– **الإبداع الإداري:** هو مجموعة من العمليات التي يستخدمها الإداري بما هو متوافر لديه من قدرات وبما يحيط به من مؤثرات للتوصل إلى فكرة أو أسلوب يحقق النفع للمنظمة التي يعمل بها. (بسام العنزي،2005م:62).

– **يُعرف الإبداع الإداري إجرائياً:** بأنه قدرة القادة التربويين (مدراء المدرس) على إنجاز مهامهم وأعماله بأعلى مستوى من الأداء للوصول لمستوى متميز من الإنتاج الفكري المرن والأصيل والحداثة في أسلوب التفكير، بما يتماشى مع متطلبات البيئة والعصر .

– **يعرف التصور المقترح إجرائياً بأنه :** مجموعة من الخطوات التي تمثل تفعيل الآلية المقترحة للثقافة التنظيمية لمدراء المدارس ودورها في الإبداع الإداري، بهدف دفع عجلة التحسين المستمر والرقي بالإبداع الإداري بمدارسنا .

– **منهج البحث :**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة أهمية الثقافة التنظيمية لمدراء المدارس ودورها في الإبداع الإداري، من خلال الأدب المنشور، والدراسات السابقة، وذلك للإجابة على تساؤلاته والوصول إلى مجموعة من التوصيات والتصور المقترح .

– **الدراسات السابقة:**

أولاً: الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية.

1– الدراسات العربية :

1– دراسة فريال إدريس (2003م):

بعنوان : " أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (244) معلما ومعلمة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، كما استخدمت مقياس (هاريسون) لتشخيص أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

_ أن أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من

وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي : نمط ثقافة القوة ، وثقافة النظم والأدوار .

–أن المعلمين والمعلمات يفضلون ثقافة الدعم الإنساني وثقافة الإنجاز .

2– دراسة عبد الله فرحان (2007م):

بعنوان: " تأثير الثقافة التنظيمية جامعة صنعاء على سلوك موظفيها الإداريين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية الدراسة التنظيمية ومكوناتها، والتعرف على التأثيرات المختلفة للثقافة التنظيمية على سلوكيات الموظفين الإداريين من خلال اتجاهاتهم وأرائهم، والتعرف على مدى اختلاف الثقافة التنظيمية لدى موظفين الجامعة "الإداريين" باختلاف خصائصهم الديموغرافيه، اشتملت الدراسة على فرضيتين رئيسيتين واعتمدت الدراسة على العينة العشوائية الطبقية، تم تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب و المؤشرات أهمها التكرار ، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاختبار الفرضيات والتي جمعت بواسطة الإستبانة

التي وزعت على (245) موظف من كافة المستويات الإدارية، ثم تم اختيار العينة المطلوبة من كل طبقة بطريقة عشوائية وبما يتناسب مع حجم العينة في مجتمع الدراسة الأصلي، توصلت الدراسة إلى أن الثقافة التنظيمية بجامعة صنعاء سائدة بمستوى متوسط وأن موظفي جامعة صنعاء الإداريين بالعادة سائدة بمستوى متوسط وأنه لاتوجد علاقة طردية موجبة بين الثقافة التنظيمية و بين سلوك الموظفين الإداريين ونادت الدراسة إلى ضرورة استيعاب مفهوم الثقافة التنظيمية كمفهوم إداري من قبل القيادات الإدارية بجامعة صنعاء باعتبارها مرتكزا هاما

يعتمد عليه نجاح أو فشل المنظمات الإدارية وعلى القيادات الإدارية أن تعمل على خلق ثقافة تنظيمية فعالة من خلال إيجاد سياسات إدارية واضحة تنبع من دافع إداري وتوضح القيم الإدارية المكونة للثقافة التنظيمية وعلى القيادات الإدارية الاهتمام بتكوين وترسيخ أبعاد و قيم الثقافة التنظيمية من خلال عقد الندوات، الاجتماعات، الاحتفالات، تقييم نماذج سلوكية حسنة من قبل القيادات العليا حتى يحتذي بها الموظفين الإداريين وإقامة الدورات التدريبية لترسيخ هذه القيم .

ب– الدراسات الاجنبية:

3– دراسة ليبك Lybeck (2000م):

بعنوان :" التطور في ثقافة المدرسة المتجددة ذاتيا : قيادة المدير للتغيير والاستقرار في ثلاث حالات دراسية ".

Development of Aselv- The "Renewing School Culture Principals of Change and Stability in Leadership Three Case Studies".

هدفت الدراسة إلى التحقق من دور المدير البناء في حفظ الاستقرار الوظيفي والتغيير الإصلاحي في المدرسة ، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري ثلاث مدارس ابتدائية في ولاية واشنطن ، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة الشخصية مع المديرين .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

_ دور المدير في عملية التغيير هو تطوير الثقافة المدرسية المتجددة وذلك من أجل تطوير

العمل المدرسي .

_ المديرون أصحاب الثقافات القوية يصلون إلى نجاحات كبيرة في نتائج الإصلاح

التعليمي .

4– دراسة بينتون Benton(2000م):

بعنوان: "صورة عن فعالية مجتمع تعليمي : دراسة حالة في الثقافة المدرسية " .

of an effective educational Portrait community A case study in school culture""

وقد هدفت إلى دراسة الثقافة ا لتنظيمية السائدة في إحدى مدارس مقاطعة نابر فايل Ville (Naper) التعرف على العوامل التي تسهم في قدرته على التميز والتفوق على المدارس الأخرى وقد قامت الباحثة بجمع المعلومات من خلال المقابلات الشخصية وتحليل الوثائق المدرسية . وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي :

_ الثقافة المدرسية القوية والإيجابية ناجمة عن فعالية المدرسة

_ ثقافة التميز في المدرسة تستمد قوتها مما يلي :

أ– القيادة التعاونية . ب– الشراكة التعاون مع المجتمع المحلي

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالإبداع الإداري:

أ– الدراسات العربية :

5– دراسة مشعل الحارتي (2012م):

بعنوان:"واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري وابرز معوقاته لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جدة من وجهة نظر مديريها ووكلائها".

هدفت هذه الدراسة إلى :

1- التعرف على واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين والوكلاء.

2- التعرف على المعوقات التنظيمية والمعوقات الشخصية والمعوقات الثقافية والاجتماعية للإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية .

3- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في وجهات نظر عينة الدراسة حول توفر عناصر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية.

4- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جدة .

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي حيث قام بإجراء دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة والمتمثل في مديري ووكلاء المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جدة حيث بلغ عدد العينة (298) مفردة وهي عبارة عن (103) مديراً و(195) وكيلا.

كما استخدام الاستبانة أداة لهذه الدراسة لملائمتها لطبيعة الدراسة وتم تصميم إستبانة تشتمل على (65) عبارة توزعت على أربعة محاور هي: واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية والمعوقات التنظيمية والمعوقات الشخصية والمعوقات الاجتماعية والثقافية، وكانت أهم نتائج الدراسة:

1- المستوى الإجمالي لعناصر الإبداع الإداري كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الإجمالي لها (3,09) وبانحراف معياري (1,255) لعناصر الإبداع الإداري وكان واقع تطبيق مهارتي الطلاقة والمرونة بدرجة كبيرة بينما مهارتي الحساسية للمشكلات والخروج على المألوف بدرجة منخفضة وبقية المهارات بدرجة متوسطة .

2- المستوى الإجمالي لمعوقات الإبداع الإداري كان بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الإجمالي لها (3,57) وبانحراف معياري (1,140)، وكانت المعوقات التنظيمية هي الأعلى حيث كانت بدرجة كبيرة بلغ المتوسط العام لها (٣،٩٥) وانحراف معياري (1,044). وجاء بعدها في الترتيب المعوقات الثقافية والاجتماعية حيث بلغ المتوسط العام لعباراتها (3,53) وانحراف معياري (1.083) وجاءت المعوقات الشخصية في المرتبة الأخيرة وكانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام لعبارتها (3,24) وانحراف معياري (1.293).

6– دراسة سناء فقيه (1999م):

بعنوان :" تطبيقات أساليب الإبداع الإداري في التنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية في مراحل التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة التعليمية".

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

1- تحليل واقع برامج التنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية.

2- تحديد أساليب الإبداع الإداري التي من شأنها تحقيق التنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية بالتعليم العام بمنطقة مكة المكرمة التعليمية .

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراسة العلاقة بين أساليب تنمية الإبداع الإداري والتنمية الإدارية لقيادات التربوية النسائية ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- إن برنامج تنمية المهارات الفنية والإدارية للجهاز الإشرافي (مديرات ومساعدات لجميع المراحل لعام 1998م) يعاني من قصور .

2- ضرورة إدخال أساليب الإبداع في تنمية الإدارة ، حتى تستطيع المؤسسات الإدارية مواكبة التغيرات الهائلة والحادثة من حولها .

7– دراسة بسام العنزي (2005م):

بعنوان : "الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري كدراسة استطلاعية على العاملين في المؤسسات العامة في مدينة الرياض ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري بالمؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية . وتكونت عينة البحث من (454) فردا من موظفي المؤسسات العامة بمدينة الرياض من مختلف المراتب الوظيفية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

– توفر جميع القيم المكونة للثقافة التنظيمية في المؤسسات العامة بشكل متوسط ما عدا قيمة المكافأة .

– توفر عناصر الإبداع الإداري بالمؤسسات العامة بشكل متوسط ما عدا عنصر الخروج عن

المألوف .

– يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين القيم المكونة للثقافة التنظيمية وعناصر الإبداع الإداري .

_ أن أهم القيم المكونة للثقافة التنظيمية التي تؤثر على الإبداع ا لإداري بشكل عام هي (الكفاءة وفرق العمل) .

– التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن معظمها تتفق والدراسة الحالية من حيث استخدامها للمنهج الوصفي، واستفادت الباحثة من تحديد مشكلة البحث الحالية بشكل دقيق، وتجنب تكرار خطوات وأساليب تناول المشكلة للجوانب نفسها في الدراسات السابقة، وتحديد الزوايا التي انطلق منها، وكذلك تمت الاستفادة في وضع التصور المقترح للثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري لمدراء المدارس.

الأدب النظري :

قامت الباحثة بالإجابة على تساؤلات البحث من خلال التحليل النظري للأدب المنشور والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والتي من خلالها اعتمدت وضع التصور المقترح للبحث.

الثقافة التنظيمية ومفهومها:

استخدام المحللون مفهوم الثقافة لدراسة ظواهر تنظيمية داخل مجتمع ما، وذلك لمعرفة:

أولا: تنوع أنماط السلوك التنظيمي.

ثانيا: درجة الاستقرار في سلوك الجماعات وسلوك المنظمة ككل.

كما أن اختلاف أداء المنظمات من بيئة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر يعتبر من العوامل الرئيسية التي أدت إلى بروز هذا المفهوم التنظيمي (ثقافة المنظمة) علماً بأن اختلاف الثقافة بين هذه المجتمعات لم يكن السبب الرئيسي في تفاوت فعالية هذه المنظمات، لذا كانت هناك حاجة لمفهوم إداري معين يستخدم للتمييز بين المنظمات حتى داخل المجتمع الواحد، خاصة فيما يتعلق بمستوى الأداء. (طلق السواط، وسعود العتيبي، 1998م :56).

فالثقافة التنظيمية تشير إلى منظومة المعاني والرموز والمعتقدات، والطقوس،والممارسات التي تتطور وتستقر مع مرور الزمن، وتصبح سمة خاصة للتنظيم بحيث تخلق فهما عاما بين أعضاء التنظيم حول خصائص التنظيم والسلوك المتوقع من الأعضاء فيه (محمد القريوتي،2008: 373) بهذا ترى الباحثة بأن الثقافة التنظيمية هي الإطار الذي يساهم في بناء وتطور الإدارات المدرسية وارتقائها ومواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة، وهي من أهم العوامل الأساسية والحرجة بالنسبة لنجاحها، فالإدارات المدرسية الناجحة لديها الطاقة للنجاح في استيعاب الإبداع والأفكار الجديدة في الثقافة التنظيمية والعملية الإدارية .

– إجابة السؤال الأول: ما أهمية الثقافة التنظيمية لمديري المدارس؟

– أهمية الثقافة التنظيمية :

تعتبر الثقافة التنظيمية عنصراً مهماً في التأثير على السلوك التنظيمي وهى عنصراً أساساً وموجوداً جنباً إلى جنب مع مكونات التنظيم الأخرى من عاملين، وأهداف، ووسائل التكنولوجيا، والهياكل المؤسسية، فترجع أهمية الثقافة التنظيمية إلى دورها المؤثر في كافة أنشطة المنظمة، حيث تشكل الثقافة التنظيمية ضغوطاً على العاملين بالمنظمة للمضي قدماً في عمليتي التفكير والتصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة السائدة بالمنظمة، وتكمن أهمية الثقافة التنظيمية في النقاط التالية:

1- تعتبر الثقافة التنظيمية من الملامح المميزة للمنظمة، وتشكل مصدر فخر واعتزاز للعاملين بها، خاصة إذا كانت قيمها تركز على الابتكار، والتميز، والريادة، والتغلب على المنافسين.

2- تعتبر الثقافة التنظيمية أحد الوسائل الكامنة والقوية في تمكين المديرين لتحقيق أهداف المنظمة.

3- إن تحقيق الميزة التنافسية القابلة للاستمرار تأتى عبر الإبداع والكفاءة التنظيمية،اللتان ترفعان معا من منزلة المنظمة التنافسية، فالثقافة التنظيمية ذات النوعية الفريدة للمنظمة تجعل منها موردا كامنا وقويا لتوليد التميز، مقارنة بالمنافسين.

4- تعمل الثقافة التنظيمية على توسيع أفق ومدارك الأفراد العاملين حول التغيرات التي تحدث في المحيط الذي يعملون به، أي أنها تشكل إطاراً مرجعياً، يقوم الأفراد بتفسير الأحداث والأنشطة في ضوئه.

5- تعتبر الثقافة عنصرًا جذريًا يؤثر على قابلية المنظمة للتغير، ومواكبة التطورات الجارية من حولها.فكلما كانت ثقافة المنظمة تتصف بالمرونة والتطلع للأفضل، كانت المنظمة أقدر على التغيير، وأحرص على الإفادة منه، بينما إذا كانت ثقافة المنظمة تميل إلى الثبات والحرص والتحفظ، قلت قدرة المنظمة على التغيير والقابلية للتطوير. (ممدوح الرخيمي، 2000: 55)

وتضيف الباحثة على ذلك أهمية الثقافة التنظيمية لإدارات المدارس في النقاط التالية، وكما موضح في الشكل رقم (1).

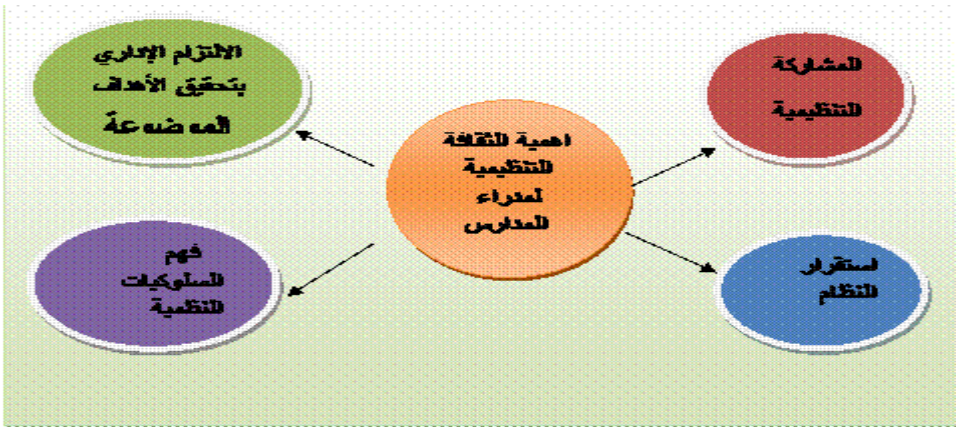
1- تعطي صفة المشاركة التنظيمية للمدراء: إن مشاركة أفراد المدرسة للمعايير والقيم والمدركات نفسها تمنحهم الشعور بروح الفريق ويطور لديهم تشاركيه في المشاعر والطموحات.

2- الالتزام الإداري بتحقيق الأهداف الموضوعة : إن الشعور بالهدف المشترك بين أفراد المدرسة يشجع الالتزام، ويعززه في التنظيم.

3- تعزز استقرار النظام داخل المدارس : الثقافة التنظيمية تيسر التنسيق والتعاون بين أفراد المدرسة وذلك من خلال تشجيع الشعور بالهوية المشتركة، وتطوير روح الالتزام للنظام.

4- فهم السلوكيات التنظيمية من خلال مساعدة كل من المعلم والمتعلم على فهم ما يدور حوله، فالثقافة التنظيمية توفر مصدراً للمعاني المشتركة .

الشكل رقم (1) يوضح أهمية الثقافة التنظيمية لمدراء المدارس



المصدر: من إعداد الباحثة.

– خصائص الثقافة:

على الرغم من تعدد وتنوع تفسير دلالات الثقافة عند الكّتاب والباحثين فإن هناك اتفاقاً فيما بينهم عن خصائص مميزة لها منها:

1– أن الثقافة شاملة وواسعة تتكون من عناصر كثيرة داخلية وخارجية منها ما هو ظاهر ومنها ما هو غير ظاهر.

2– التراكمات التاريخية لثقافة قديمة قدم الحياة نفسها، إذ يتم توارثها عبر الأجيال، لذا فهي ذات أعماق تاريخية.

3– الثقافة تتمتع باستقرار نسبي وهناك إمكانية بقائها والمحافظة عليها.

4– الثقافة قابلة للتغيير وإمكانية تغييرها أمر وارد.

5– تحمل الثقافة التجانس والاستقرار في حالة الثقافة القوية المتماسكة وقد تكون أحياناً غير متجانسة وغير متماسكة فتكون ثقافة ضعيفة.

6– تتسم الثقافة بالمرونة ويلاحظ ذلك في المنظمات الناجحة، حيث تغير ممارساتها أو حتى رسالتها وأهدافها وتنحو نحو اتجاهات عدة بعضها يميل نحو المجازفة والمخاطرة وبعضها الآخر يركز على الإنجازية والمهنية.

7– تتسم ثقافة بعض المنظمات بكونها ثقافة مشاركة أو راكدة أو مبدعة. (أكثم الصرايرة، 2003: 188)

– طرق تقوية الثقافة التنظيمية:

بعد أن يتم إنشاء الثقافة التنظيمية و نشرها ، يمكن للمنظمة تعزيز و تقوية الثقافة التنظيمية الحالية ذلك أنه و بمرور الزمن و مع توالي الأحداث قد ينسى العاملون قيما و معايير سلوكية تعبر عن ثقافة منظمتهم، و كي لا ينسى أعضاء المنظمة ذلك وكي لا تضيع هذه القيم والمعايير تميل المنظمات إلى استخدام طرق لتقوية ثقافتها التنظيمية، ومن هذه الطرق ما يلي:

1– اختيار عاملين قادرين على التكيف مع قيم و معايير الثقافة التنظيمية، و تكون صفاتهم مؤهلة لذلك.

2– ترقية العاملين القادرين على الالتزام بمعايير وقيم المنظمة وعلى نشرها في صفوف من حولهم.

3- تقديم أدلة وإرشادات لكيفية الالتزام بقيم المنظمة وكيفية الالتزام بسياسات المنظمة المعبرة عن ثقافتها التنظيمية.
4- تدريب العاملين على الثقافة التنظيمية؛ فالتدريب على الشعارات والقصص هي أمثلة لما يتم التدريب عليه .
5- مكافأة العاملين الذين يلتزمون بقيم المنظمة والمعايير السلوكية المحابية للثقافة التنظيمية المرغوبة .
6- معاقبة العاملين الذين لا يلتزمون بقيم المنظمة ولديهم مخالفات للمعايير السلوكية المعبرة عن الثقافة التنظيمية .
7- تقديم حكايات وقصص معبرة عن الثقافة التنظيمية المرغوبة وعن القيم الواجب تعزيزها أو إضعافها.
8- استخدام المؤسسين القدامى ودعوتهم؛ حيث أنهم يلعبون دور القصاصين الذين يحكون قصصا عن الثقافة التنظيمية، كنماذج للاحتذاء بها.(محمد القيروتي ،2003م:153)

– إجابة السؤال الثاني: ما مفهوم الإبداع الإداري، وما حاجة الإدارات المدرسية للإبداع الإداري، وما العوامل التي تساعد على تحقيقه ؟

– مفهوم الإبداع الإداري:

يرى "دركر" أن الإبداع مصطلح اقتصادي أو اجتماعي أكثر منه مصطلحًا فنيًا. ويمكن تعريفه بأنه: تغيير وتعظيم حصيلة ونتاج الموارد والإمكانات، علمًا بأن التغيير هو الذي يتيح دائمًا الفرص لتحقيق الجديد فالإبداع المنظم يتكون من البحث والتحليل الهادف للفرص التي يتيحها التغيير لإبداعات اقتصادية أو اجتماعية (حسن الطيب، 1988 م: 12)

كما عرف الإبداع الإداري كل من (شرميرون وهنت وأوسبورن) بأنه :القدرة على تقديم إجابات فريدة لمشكلات مطروحة واستغلال الفرص المتاحة (رندة الزهري ، 2002 م،246)

ويمكن القول بأن الإبداع الإداري هو: " الأفكار والممارسات التي يقدمها المديرون والعاملون والتي تفضي إلى إيجاد عمليات إدارية وطرق وأساليب أكثر كفاءة وفاعلية في إنجاز أهداف الشركات والمؤسسات والدوائر، وأكثر خدمة للمجتمع" (أميمه القاسمي، 2002 م: 552/551)

ويشير قاموس (ويبستر) إلى الإبداع الإداري على أنه "الحالة التي تؤدي إلى تقديم شيء يتميز بالإبداع"، ويعني ذلك ضرورة أن يبدو العمل الإبداعي على شكل أصيل لم يكن معروفاً من قبل، سواء كان ذلك في مجال الإنتاج العلمي أو الميكانيكي أو الفني بجميع أشكاله.(رمضان القذافي، 2002م:135)

تستنتج الباحثة بأن الإبداع الإداري "هو طريقة علمية وأسلوب حديث يعتمد على المنهج العلمي في التفكير، ابتداء من عميلة البحث والتحليل الهادف، والانتهاء بإنتاج فكرة جديدة، متميزة، قابلة للتطبيق، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب عملي لتنفيذ أعمال المدرسة، بشكل يكفل تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

– حاجة المدارس للإبداع الإداري :

تعتبر الإدارة الإبداعية سمة من سمات المنظمات الحديثة في ظل المنافسة وديناميكية بيئة العمل وما تحمله من فرص وتهديدات وظهور التكتلات الاقتصادية وبالتالي هناك مجالات كثيرة للإدارة الإبداعية سواء في بناء الاستراتيجيات أو في ابتكار الأساليب والأنظمة أو في تنظيم المهارات وقدرات العاملين، أو في الاستجابات المحدثة لاحتياجات البيئة من سلع وخدمات، فهنالك مجالات متعددة ومتنوعة يمكن تقصيها وتحويلها إلى فرص إبداعية كبرى وتعظيم قدرات وإمكانات التنظيم الإداري فيها داخل المدارس، وعلى ذلك فإن أهم أسباب حاجة المدارس للإبداع الإداري ترجع إلى ما يأتي:

– تعتبر الإدارة الإبداعية عنصراً أساسياً في جميع نشاطات المدرسة لرفع كفاءتها وفاعليتها، وبالتالي تحسين مخرجاتها العلمية والتعليمية .

– تعيش المدارس الحديثة ظروف متغيرة ومعقدة فرضت الحاجة إلى الإدارة الإبداعية.

– تزايد المشكلات الإدارية والتنظيمية داخل المدارس الحديثة يفرض التغيير والتطوير الذي يتطلب الإبداع في إحداثه.

– تزايد حدة المنافسة الشرسة يفرض الحاجة إلى الإدارة الإبداعية لزيادة القدرة التنافسية.

– تقنيات الاتصالات وثورة المعلومات وشبكة الإنترنت وما تتيحه من قدرات غير مسبوقة نتج عنها العديد من المشكلات التي تواجهها الإدارات المدارس الأمر الذي يتطلب إدارة إبداعية لحل هذه المشكلات.

– العولمة والتعامل معها تتطلب إدارة إبداعية.

– حاجة الدول العربية المستمرة إلى الإدارة الإبداعية نابعة من كونها دول نامية تمكنها من مسايرة ركب التطور.

– وسيلة للتطوير والتجديد وابتكار طرق وحلول جديدة لمشكلات قائمة.

– يبرز الإبداع كمطلب أساسي من بين المطالب التي تكون الغاية العليا للظاهرة الإدارية حيث أن أية قيادة إدارية أو عملية إدارية تغفل عن الإبداع تحكم على نفسها بالتخلف والانغلاق والانهيار.

– تتميز بعض المنظمات بالكفاءة في مرحلة معينة وقد تتفوق على غيرها وللحفاظ على هذا التفوق ينبغي توفير مقومات الإبداع كوسيلة فعالة للدخول إلى عالم المستقبل.(سيد عيد، 2008م:12)

– العوامل والشروط المؤثرة في الإبداع الإداري :

حتى تكون أساليب المنظمات مبدعة وخلاقة، ينبغي مراعاة بعض الشروط الأساسية، منها:

- إفساح المجال لأية فكرة بأن تولد و تنمو و تكبر مادامت في الاتجاه الصحيح.
- احترام الأفراد و تشجيعهم و تنميتهم لإتاحة الفرص لهم للمشاركة في القرار و تحقيق النجاحات للمنظمة.
- التخلي عن الروتين و إتاحة اللامركزية في التعامل.
- تحويل العمل إلى شيء ممتع، بتحويل النشاط إلى مسؤولية و المسؤولية إلى طموح.
- التجديد المستمر للنفس و الفكر و الطموحات، و هذا لن يتحقق إلا إذا شعر الفرد بأنه متكامل في عمله.
- لا بد من ملاحظة تجارب الآخرين و تقويمها، و أخذ الجيد و ترك الرديء حتى تكون الأعمال مجموعة من الإيجابيات.
- لا ينبغي ترك الفكرة الجيدة التي لم تنفذ بعد.
- تطبيق ما تم تعلمه إلى عمل، له أهمية بالغة، لأنها الطريق الأفضل لتطوير الكفاءات، و توسيع النشاطات و دمج الأفراد بالمهام و الوظائف.(فهيمه بيدسي وآخرون، 2011م:17)

كما يرى بعض الباحثين أنه لا بد من توافر أربعة دعائم أساسية لتحقيق الإبداع، وهي:

- **توافر الحس الإبداعي**: سواء داخل المنظمات أو الأفراد، هذا الحس الذي يتوافر بدرجات متفاوتة، طبقا للثقافة و القوانين و نوعية الاقتصاد السائد.
- **توفير الموارد**: المنظمات التي عادة ما تحقق نتائج مرضية في السوق، و تخشى فيما بعد فقدان تلك النتائج، ترغب في تقليل التكاليف، بمعنى تقليص الاستثمار في البحث العلمي أو اللجوء إلى تقليص العمالة و تقويض العلاقات غير الرسمية و التي تعتبر من مرتكزات التمكين.
- **الأساليب**: مثل أسلوب فريق العمل الذي تتحقق من خلاله تدفق الأفكار دون قيود بيروقراطية، كما أن

استخدام أساليب اتصال جيدة يصبح الفريق عالميا، كما ظهرت فكرة إسناد بعض أنشطة المشروعات الجديدة إلى جهات خارجية لتوسيع دائرة الإبداع و توزيع مخاطره المختلفة.

- **المناخ التنظيمي**: يحتاج الإبداع إلى بيئة متحركة تتسم بالحرية و التشجيع لكل الآراء الجديدة، و هذا ما يستلزم تحويل التركيبة العقلية لرجال الإدارة من الرئاسة إلى رجال الأعمال، الذي يقبل المقترحات الجديدة و يعطي الفرص و الحرية للعاملين.(اتحاد الخبراء والاستشاريون الدوليون،2004م: 17/16).

– أهمية الإبداع الإداري في المدارس :

يمكن إجمال الإيجابيات التي توفرها ظاهرة الإبداع الإداري على النحو التالي :

1– القدرة على الاستجابة لمتغيرات البيئة المحيطة، مما يجعل المدرسة في وضع مستقر إذ يكون لديه الاستعداد لمواجهة هذه التغيرات بشكل لا يؤثر على سير العمليات التنظيمية.

2– تحسين خدمات التنظيم بما يعود بالنفع على التنظيم والفرد داخل المدرسة .

3–المساهمة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية للمعلم والمتعلم في التنظيم عن طريق إتاحة الفرصة لهم في اختبار تلك القدرات.

4–الاستغلال الأمثل للموارد المالية عن طريق استخدام أساليب علمية تتواكب مع التطورات الحديثة

5– القدرة على إحداث التوازن بين البرامج الإنمائية المختلفة والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة داخل المدارس .

6– حسن استغلال الموارد البشرية والاستفادة من قدراتهم عن طريق إتاحة الفرصة لها في البحث عن الجديد في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمة العمل بما يتفق مع التغيرات المحيطة. (سعود النمر، 1992 م: 62).

– عناصر الإبداع الإداري:

هناك عناصر للإبداع الإداري لا بد من التعرف عليها لكي نتعرف على الإبداع بشكل أكثر تحديداً، فلقد تعددت آراء الباحثين في تحديد عناصر الإبداع وهي:

1 – الإحساس بالمشكلة: Sensitivity to Problems))

يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلات والتحقق من وجودهم في الموقف أو بمعنى آخر "يقصد الإحساس بالمشكلة هو التعرف على المشكلة من جميع جوانبها وكلما أجهد الفرد نفسه في دراسة المشكلة ازدادت فرص التوصل إلى أفكار جديدة" (محمد الصيرفي، 2003م:16)

ويمكن القول: هي قدرة تجعل الشخص يرى أن موقفاً معيناً ينطوي على مشكلة أو عدة مشكلات حقيقية تحتاج إلى حل، في حين يصعب على الآخرين تبين هذا (عبد الله الصافي، 33:1997)

حيث أن المبدع يمتلك حساسية مفرطة تجاه المشاكل فهو أقدر من غيره على رؤيتها والتعرف على أسبابها ويعرف بعمق لماذا يفكر في قضية دون أخرى ويدرك الأهداف التي دفعته للتفكير ويؤمن بها. (سهلية عباس، 2004م:153)

2– الطلاقة: (Fluency)

وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في فترة زمنية معينة فالشخص المبدع متفوق من حيث كمية الأفكار التي يطرحها عن موضوع معين في فترة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، أي لديه قدرة عالية على سيولة الأفكار وسهولة توليدها. (عادل الشقحاء، 2003م:43)

3– الأصالة:(Originality)

ويقصد بها القدرة على إنتاج الحلول الجديدة، فالمبدع بهذا المعنى لا يكرر أفكار المحيطين به، ولا يلجأ إلى الحلول التقليدية للمشكلات.ويقول "الصيرفي" الأصالة أن يبتعد

الإنسان عن طرق التفكير التقليدية كي يستكشف الأفكار الأصيلة – فالأصالة هي نتيجة للتخيل بمعنى عدم الرضا عن. وتشير أيضاً إلى الأمر الواقع والرغبة في خلق شيء جديد أو مختلف. (محمد الصيرفي, 19:2003)

4– **المرونة**: :(**Flexibility**)

تعني النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس ونظرا لظروف التغيير التي تمر بها المنظمات والتي تفرض درجة مقبولة من التكيف مع هذا التغيير، فإن هذا يقضي أنه كلما كان الشيء الذي تم إبداعه قابلا للتكيف والتعديل حسب ظروف المنظمة، فإن ذلك يشجع المنظمات على تبنيه والعمل به، وذلك على عكس ما إذا كان هذا الإبداع لا يتمشى إلا مع حاجات محددة حيث أن ذلك قد يغري برفضه (عبد الرحمن هيجان، 2000م:45).

5– **المخاطرة والتحدي**:

ويقصد بها الاستعداد لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها الفرد عند تبني الأفكار أو الأساليب الجديدة وتبني مسؤولية نتائجه (سعود النمر وآخرون ، 1994م:94).

6– **القدرة على التحليل** : تعني القدرة على تجزئة المشاكل الرئيسية إلى مشاكل فرعية، أو القدرة على تفتيت أي عمل أو موقف إلى وحدات بسيطة ليعاد تنظيمها ويسهل التعامل معها. ويعتبر الشخص المبدع" شخصاً مخالفاً في تصرفاته للنحو التقليدي من الناس، الذين يكرهون التغيير ويفضلون الاستمرار على ما هم عليه من أنماط عمل، ولا يحبون التجريب والإبداع لأنه مرتبط بالمخاطر بل ينظر أحياناً لظاهرة الإبداع كظاهرة منحرفة" (محمد القريوتي،2000م:305).

– إجابة على التساؤل الثالث: ما التصور المقترح لآلية الثقافة التنظيمية داخل المدارس ودورها في الرفع من مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس؟

بناء على ما سبق وضعت الباحثة تصور مقترح لتفعيل آلية الثقافة التنظيمية داخل المدارس ودورها في الرفع من مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس على النحو التالي:

منطلق التصور المقترح:

من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة، والأدب النظري الذي تناوله هذا البحث وسعيا للخروج برؤية إستراتيجية واضحة وتصور نظري تطبيقي يتميز بالمرونة، وقابلية التطوير. فإن المنطلق الذي بُني عليه التصور ناتج عن أهمية الثقافة التنظيمية لمدراء المدارس ودورها في الرفع من مستوى لإبداع الإداري، والتطورات المتسارعة والتغيرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي، وثورة المعلومات والاتصالات، مما جعل الإدارات المدرسية تواجه العديد من التحديات والصعوبات في كيفية مواكبتها وطريقة التكيف معها، حيث تعد المعتقدات، والقيم، والأنظمة الاجتماعية، والسياسية ، والبيروقراطية ، واللوائح الداخلية لكل مجتمع من المصادر الأساسية التي تنبع منها الثقافة بصفة عامة، وتتلخص المنطلقات التي بُني عليها التصور في النقاط التالية :

1– الظروف المتغيرة التي تعيشها المجتمعات اليوم ،سواء أكانت ظروف سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية والتي تحتم على إدارات المدارس الاستجابة لهذه المتغيرات بأسلوب إبداعي يضمن استمرارها والمحافظة على ثقافتها التنظيمية.

2– التجديد المستمر للنفس والفكر والطموحات ،وهذا لا يتحّقق إلا إذا شعر الفرد بأنه يتكامل في عمله، فالعمل ليس وظيفة للفرد فقط بل يستطيع من خلاله أن يبني نفسه وشخصيته أيضًا، وأن هذا الشعور الحقيقي يدفعه لتفجير الطاقة الإبداعية الكامنة بداخله وتوظيفها في خدمة الأهداف ،فكل فرد هو مبدع بالقوة في ذاته وعلى المدير بالمدرسة أن يكتشف مفاتيح التحفيز والتحريك لكي يصنع أفراد مبدعين بالفعل

أهداف التصور المقترح: ومن أبرز تلك الأهداف:

1- تحسين فاعلية الإبداع الإداري من خلال إتباع الأساليب العلمية بما يتناسب مع التطور المحلي العالمي والمؤثرات الخارجية.

2- جعل الآلية المتبعة لممارسة أساليب الثقافة التنظيمية داخل المدارس أكثر فعالية لتحقيق الأهداف الإستراتيجية الموضوعة.

3- إيجاد الحلول المناسبة للمعوقات التي تواجه الإبداع الإداري وتحول دون تنفيذه بما يتماشي مع البيئة المحلية .

4- التركيز على البعد القيادي في الدورات التدريبية التي تعقدها المؤسسات التربوية إذ التعامل مع العاملين بطريقة حضارية، بعيدة عن الروتين والرتابة القاتلة في أسلوب العمل، والتركيز على العمل الجماعي مع هامش من الحرية الفردية للعامل من أجل أن يتم تحقيق تميز المؤسسات التربوية باستمرارية تنفيذ الخطط الموكولة لكل عامل ضمن نطاق الإجراءات المؤقتة بزمن محدد، وتحت مظلة رقابية عالية الجودة مما يضمن النجاح داخل المدارس.

5-إقامة دورات تدريبية تركز على إدراك مستويات الثقافة التنظيمية وعلى درجة امتلاك المقدرات الإبداع الإداري بالمدارس.

6– تنمية الإبداع الإداري وتطويره من خلال الثقافة التنظيمية للمدرسة، والسماح لكل من المعلم والمتعلم تفعيل أفكارهم وتجاربهم للنهوض بالمستوي الإداري، والعلمي، والثقافي، والفني

متطلبات إنجاح التصور المقترح وآليات تنفيذها:

في ضوء ما عرض من أهداف للتصور:

أولاً : دعم وتأييد وزارة التربية والتعليم للتعزيز من قيمة الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري من خلال:

- تخصيص الموارد المادية اللازمة لنجاح تطبيق التصور.
- توفير وتطوير القدرات: ويمكن تحقيق ذلك من خلال توافر الإمكانات والطاقات البشرية، والتنظيمية، وذلك حتى تصبح ممارسة الثقافة التنظيمية على أساس فكري وتنظيمي وإبداعي، وأكثر ممارسة وتطبيقا لدى مديري المدارس.
- تعزيز الوعي: ويقصد به تكوين اتجاه إيجابي من خلال عقد دورات تدريبية لمدراء المدارس نحو أهمية الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري ليصبح المدراء داخل مدارسنا على وعي أكبر بأهمية الثقافة التنظيمية وتوظيفها في الرفع من مستوى الإبداع الإداري بأسس علمية وعالمية.

ثانيا: دعم وتأييد مدراء المدارس للتعزيز من قيمة الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري من خلال ما يلي:

أ- **خلق ثقافة تنظيمية تتفق مع فلسفة الإبداع لإداري والتي تتمثل في:**

قوة الإرادة: حيث لابد من ضمان توافر قوة الإرادة لدى القادة ومدراء المدارس في كافة المجالات الفنية والإدارية والعلمية والتعليمية، للسماح لجميع أفراد المنظمة بممارسة التفافات التنظيمية المقبولة والتي تتماشى مع ظروف البيئات المحلية.

توسيع المشاركة: بالنسبة للمعلمين والمتعلمين والعاملين بالمدرسة، وذلك من خلال التعرف على أفكارهم وقيمهم ومعاييرهم وسلوكياتهم وحاجاتهم ووجهات نظرهم أثناء صناعة القرارات الإستراتيجية داخل مدارسهم، وذلك يفيد في رفع مستوى إبداعهم و دعمهم وتحمسهم لتنفيذ ما يتم التوصل إليه خلال وضع الخطة الإستراتيجية المدرسية .

تطبيق تقنيات التدخل والتجريب: بهدف الإبداع الإداري و تحسين الأداء المدرسي من خلال أفكار ومعتقدات وقيم ومعايير المدرسة.

اعتماد مبدأ العلاقات الإنسانية :لإحداث تغييرات في العناصر التنظيمية باستخدام إبداعات وابتكارات وتجديدات في العمل الإداري بالمدارس من خلال ما يلي:

- التخلي عن استخدام الأساليب التقليدية في الإدارة.
- تشجيع العمل الجماعي من خلال حلقات المناقشة .

– السعي إلى تكوين نمط إداري ذو أهداف واضحة ومناسبة.

– استخدام أسلوب منظم لفهم الاحتياجات وسلوكيات الآخرين.

– نشر أفكار وثقافة المدرسة من خلال :

– عمل نشرات ومطويات عن فلسفة الثقافة التنظيمية

– عمل دورات تدريبية عن مفهوم الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري .

– عمل ورش عمل منظمة وهادفة ، سنوياً .

– دراسة اتجاهات المدراء نحو الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري عن طريق :

– عمل استبيانات لمعرفة اتجاهات المدراء نحو هذا الموضوع.

– دراسة الوضع الحالي للمدراء.

– معوقات قد تعوق تنفيذ التصور:

1–المركزية الشديدة نتيجة تمسك المدراء بالصلاحيات والمسؤوليات خوفاً من فقدان النفوذ والسيطرة

2–خشية مدراء المدارس من تحقيق أفراد المدرسة انجازهم نتيجة تفعيل اللامركزية وتفويض السلطة مما يترتب عليها التأثير على موقف المدراء الدين لا يمتلكون المهارات والقدرات الإبداعية ويشعرهم بفقدان مكانتهم ونفوذهم .

3– عدم ثقة المدراء بغيرهم، وضعف النضوج الفكري لديهم، نتيجة اعتناقهم معتقدات وأفكار غير صحيحة.

4– عدم ملائمة الثقافة التنظيمية لطبيعة العمل.

5– عدم اهتمام الإدارة ببرامج التطوير والتغيير.

– التوصيات :

1– ضرورة العمل على نشر وعي ومعرفة مديري المدارس بالثقافة التنظيمية السائدة بشكل عام ,
وإبراز الثقافات التنظيمية التي تساعد على الإبداع الإداري خاصة من خلال التدريب العملي الميداني .

2– ضرورة التعاون مع وزارة التعليم العالي والعام و أجهزة التخطيط التربوي لإعطاء دورات تدريبية لتزويد المديرين بخبرات جديدة متطورة ترفع من مستوى أدائهم , وأن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة .

3– ضرورة عقد ورش عمل تطبيقية سنوياً، محلياً وعالمياً لتدريب مديري المدارس على كيفية إدخال أساليب الإبداع في تنمية الإدارة، لمواكب التطورات السريعة في العملية التعليمية .

المراجع:

1 . عبد الرحمن هيجان ،"المدخل الإبداعي لحل المشكلات، الرياض.2000م.

2 . أميمه الدهان ، " نظريات منظمات الأعمال ، عمان ، 19992م.

3 . محمد قاسم القيروتي ، " السلوك التنظيمي : دراسة للسلوك الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع ، 2000م.

4 . محمد قاسم القيروتي ، " نظرية المنظمة والتنظيم ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع، 20008م.

5 . بسام العنزي. الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري، دراسة استطلاعية على العاملين في المؤسسات العامة في مدينة الرياض. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة العامة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية العلوم الإدارية. 2005م.

6. فريال عبد الرحمن إدريس ، أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في إدارات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية ، جامعة أم القرى ، 2003م.

7 . مشعل بن مبارك الحارتي، " واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري وأبرز معوقاته لذى مديري المدارس الثانوية الحكومية

في محافظة جدة من وجهة نظر مديرها ووكلائها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى كلية التربية ، 2012م.

8 . سناء محمد فقيه ، " الثقافة التنظيمية والتطوير الإداري في مؤسسات القطاع العام الأردني دراسة تحليلية " المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية ، العدد 1، المجلد 6 ، الأردن: 2003م.

9 . طلق عوض الله السواط،وسعود محمد العتيبي. البعد الوقتي لثقافة التنظيم .مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، المجلد (12)،العدد(1)، نسخة إلكترونية، جامعة الملك عبد العزيز، 1999 م.

10 . ممدوح جلال الرخيمي، "دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة على قطاع الصناعات الكيماوية بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، السعودية. 2000م.

11- أميمه عبد العزيز القاسمي ،: مفهوم الإبداع الإداري وتنميته ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الثالث في الإدارة القيادية الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية ،بيروت ، لبنان، 2002م.

12- عبد الله فرحان،" تأثير الثقافة التنظيمية في جامعة صنعاء على سلوك الإداريين، رسالة جامعية غير منشورة، صنعاء، اليمن 2007م.

13- رمضان القذافي،رعاية الموهوبين والمبدعين، الإسكندرية، المكتبة الجامعية، 2002م.

14- سيد عيد." ندوة الإدارة الإبداعية للبرامج والأنشطة في المؤسسات الحكومية والخاصة التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية " المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة ، 2008م

15- فهيمه بيدسي وآخرون، تنمية الإبداع ودوره في الرفع من المنظمات ، ملتقى دولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتجارب وطنية دولية ، جامعة سعد حلب ، الجزائر، 2011م.

16- سعود النمر، وآخرون، الإدارة العامة :الأسس والوظائف، مطابع الفرزدق التجارية ,الرياض1997م.

17. سهلية عباس :القيادة الابتكارين والأداء المتميز:حقيبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري ,الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع ,عمان، 2003م

18. عادل الشقحاء، علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري" دراسة مسحية على العاملين في المديرية العامة للجوازات بالرياض"، رسالة ماجستير في جامعة نايف العربية، الرياض.2003م

19. محمد عبد الفتاح الصيرفي الإدارة الرائدة, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان.2003م

20. عبد الله الصافي: التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق, نادي جازان الأدبي، الرياض.1997م

21. اتحاد الخبراء و الاستشاريون الدوليون، عائد الاستثمار في رأس المال البشري" قياس القيمة الاقتصادية لأداء العاملين"، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004م.

22. رندة الزهري. "الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية" عالم الفكر، الكويت، 2002م.

23. حسن بشير الطبيب، محاور لتنمية التجارب الإبداعية في استراتجيات وإصلاحيات التطوير الإداري ، الإدارة العامة ، الرياض ، 1988م.

24. أكثم عبد المجيد الصرايرة. "العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لشركتي البوتاس والفوسفات المساهمتين العامتين الأردنية: دراسة مسحية"، **مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**،2003 م .

Mary Lynn.Portrait Benton Kathleen of aneffective educational studying school Community:Acase 2000..culture.DAL-A

Lybec.ChalesArleigh"TheDevelopmentofAselfRenewingSchoolCulture PrincipalsLeadershipForChangeand Studies".Unpublished Doctoral Universty of Washington dissertation .2000 .state .USA

الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات

أ/ بعلي مصطفى

أ/ خولة معتوق

أستاذ مساعد "أ" نائب رئيس قسم علم النفس

جامعة المسيلة / الجمهورية الجزائرية

yahoo.fr@ psypsy2009

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات) الأداء الوظيفي، السن، الخبرة المهنية(،كما سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة بين الإبداع الإداري والأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية بمدينة المسيلة ؟

– هل توجد فروق دالة في الإبداع الإداري تعزى إلى متغيرات الدراسة)السن، الخبرة المهنية(؟

– هل توجد فروق دالة في الأداء الوظيفي تعزى إلى متغيرات الدراسة)السن، الخبرة المهنية(؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم الاستعانة بمقياس الإبداع الإداري من إعداد يوسف عبد عطية بحر بعد التأكد من الصدق والثبات تم تطبيقهما على عينة قوامها 58 من مدراء المؤسسات الثانوية، وبعد جمع البيانات وتحليلها بالحاسب الآلي من خلال برنامج SPSS تم استخلاص نتائج الدراسة وتقديم جملة من التوصيات يأمل الباحثين أن تؤخذ بعين الاعتبار.

المقدمة :

لعل استمرار التقدم العلمي والتطور التقني الذي تم تحقيقه في مختلف المجالات يتطلب النظر للأمور بمختلف أنواعها بطريقة متجددة ومن ضمنها توليد الأفكار المستحدثة وتشجيع الإبداع، خاصة في الدول الأقل حظاً التي تسعى جاهدة إلى اللحاق بركب التقدم العلمي والتطور التقني، لذا يؤكد البعض على أن العصر الحالي بما يتضمنه من تقدم وتطور في كافة المجالات جعل اللجوء إلى الإبداع أمراً لا مفر منه أمام الدول والمنظمات ورجال الأعمال.

ومع دخول الألفية الثالثة بدأت الأسس لنجاح إدارة منظمات الأعمال تتحول إلى "الميزة التنافسية" التي تعتمد بالدرجة الأولى على قدرة المنظمة والعاملين فيها على التميز والابتكار والإبداع والتجديد، مما يحتم ضرورة قيام إدارة هذه المنظمات بتطوير مفاهيمها وأساليبها الإدارية لتهيئة الظروف أمام العقول البشرية لكي تبدع وتجدد بشكل مستمر، من خلال توفير مناخ تنظيمي ملائم، وبيئة تفاعلية تساهم في ربط ونقل المعارف والخبرات التراكمية المكتسبة، مما يساعد على تنمية الإبداع وتطوير وتنمية المنظمة ككيان تفاعلي (1).

و مجالات الإبداع متعددة و تتراوح هذه المجالات الإبداعية بين حل المشكلات باستخدام أساليب معروفة جيدا في مجال التخصص، وبين إدخال تحسينات طفيفة لنظام موجود، إلى إدخال تحسينات جوهرية تؤدي إلى حلول لبعض المتناقضات، إلى اكتشاف علمي نادر أو ابتكار نظام جديد يختلف عن الأنظمة السابقة.

وقد أصبح التجديد جوهر الإبداع الإداري لأية منظمة من المنظمات الإدارية بما فيها قطاع التعليم، لذا يعد الإبداع والابتكار في العمل المدرسي من أهم أدوار مدير المدرسة في عصر العولمة؛ ذلك لأن طبيعة العمل الإداري هو التطوير والتغيير في الاستراتيجيات،والأنظمة،والسياسات، وقد أشار أونست ديل كما أورده الحقباني إلي أن

" الإبداع الإداري إحدى الوظائف الرئيسية للمدير". كما يعتبر من الوسائل المساعدة على تطوير وتغيير الأداء المدرسي نحو الأفضل للتكيف مع متطلبات العصر(2).

ولقد شهد نظام التعليم في الجزائر مؤخرا العديد من الإصلاحات؛ نتيجة الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفاءات ووضع المتعلم أمام مشكلات واقعية لابد له من إيجاد الحلول لها وهذه الإصلاحات فرضت الانتباه لضرورة التغيير في المعلم والمدير فمثل هذه التغيرات التي حصلت والتي سوف تحصل في المستقبل تتطلب إدارة واعية مبدعة،تتولى القيادة في ظل تلك التغيرات بشكل يساعد على تكيف العاملين والعاملات في المدرسة مع تلك التغيرات؛ لضمان نجاح المدرسة في رسالتها التربوية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتلخص فيمايلي:

1- معرفة طبيعة العلاقة بين الإبداع الإداري والأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية.

2- الكشف عن الفروق في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) .

3- الكشف عن الفروق في مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) .

أسئلة الدراسة

1. هل توجد علاقة إرتباطية دالة بين الإبداع الإداري والأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية ؟

2. هل توجد فروق في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ؟

3. هل توجد فروق في مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ؟

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- العينة التي أجريت عليها وهم مدراء المؤسسات الثانوية بالمسيلة في العام الدراسي 2014/2013.

- أداة القياس المستخدمة والمتمثلة في استبيان الإبداع الإداري والأداء الوظيفي من إعداد يوسف عبد عطية بحر 2010

- الطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

مصطلحات الدراسة

الإبداع الإداري: قدرة المدير على أداء صلاحياته ومسؤولياته على أعلى مستوى من الأداء ، ويرتفع مستوى إبداعه مع ارتفاع مستوى أدائه؛ بحيث يتوصل إلى أسلوب جديد، وقد يشمل هذا الجديد إشباع حاجات معلميه أو تقديم أفكارهم بما يستفيدون منها في حياتهم العملية.

الأداء الوظيفي: الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال(1).

الإطار النظري

أولاً: مفهوم الإبداع الإداري

يعتبر الإبداع شكلاً من أشكال النشاط الإنساني. وقد ظل هذا الموضوع لفترة طويلة محوراً للتناول الفلسفي والأدبي والفني غير أن الاهتمام به بشكل علمي لم يبدأ إلا مع بداية الخمسينيات من القرن العشرين حيث كان الإبداع موضوعاً

رئيساً في علم النفس. وقد ارتبط موضوع الإبداع في الماضي بالمنافسة بين الدول الغربية أثناء الحرب العالمية الثانية. أما في عصرنا الحاضر فقد ارتبط بالتسابق التقني بين الدول في مختلف المجالات (1).ورغم كثرة ما كُتب عن الإبداع والعملية الإبداعية ومقوماتها وخصائص الإبداع إلا أنه لا يزال هناك غموض يحيط بالموضوع بل إن العلماء الذين تعرضوا بالدراسة لبعض جوانب الظاهرة الإبداعية لا يكادون يتفقون على تعريف واحد للإبداع ولم يبدأ الاهتمام الجاد بدراسة الإبداع بطريقة علمية ومنهجية إلا في أواخر القرن التاسع عشر. واختلاف العلماء في فهم المقصود بالإبداع وعدم اتفاقهم على تعريف واضح ومحدد هو في حد ذاته مؤشر على تعقد الموضوع.

وجاء في لسان العرب أن الإبداع من (بَدَعَ) و(بَدَعَ الشيء) أو ابتدعه يعني أنشأة الشيء وبدايته أولاً.

والإبداع في المعجم الوسيط هو من بدعه بدعاً أي أنشأه على غير مثال و(بدع) صار غاية في صنعته، خيراً كان أو شراً. والابتداعية تتسم بالخروج في الأساليب القديمة عن طريق استخدام أساليب جديدة (2).

الإبداع من الناحية العلمية هو ظاهرة معقدة جداً ذات محاور وأبعاد متباينة وعديدة وهذا بسبب تعقد الظاهرة الإبداعية نفسها، وتعدد عناصرها ومقوماتها إضافة إلى اختلاف المجالات التي انتشر فيها مفهوم الإبداع وكذلك اختلاف اجتهادات العلماء والباحثين واختلاف اهتماماتهم ومناهجهم العلمية والثقافية ومدارسهم الفكرية، فمنهم من ينظر إليه على أساس أنه عملية (Process) ومنهم من ينظر إليه على أساس السمات والخصائص التي تميز المبدعين، ومنهم من ينظر إليه على أساس أنه منتج (Product). وهذا كله أدى إلى عدم وصول العلماء والمهتمين إلى تعريف محدد ودقيق للإبداع الإداري. وعلى الرغم من هذا فإنه يمكننا حصر معظم التعاريف الخاصة بالإبداع الإداري في عدة محاور هي(3).

- في هذا المحور ينظر للإبداع من زاوية كونه عملية (Process) وبناء عليه يمكن تعريف الإبداع بأنه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي الجماعة وتقبله على أنه مفيد.
- يرتكز هذا المحور على الإنتاج الإبداعي وحل المشكلات. وبناء عليه يمكن تعريف الإبداع الإداري بأنه يسعى لتحقيق إنتاج يتميز بالجدة والملاءمة وإمكانية التطوير.
- يركز على السمات والخصائص أو القدرات التي تميز الأفراد المبدعين وهناك طائفة من بعض الباحثين تركز على سمات معينة من المخاطرة والاستقلال، وهناك طائفة أخرى تركز على سمات معينة مثل الطلاقة والأصالة.
- يركز على الإمكانات الإبداعية والاستعدادات النفسية الكامنة للإبداع ويعرف الإبداع أنه الاستعداد الكامن للتفوق أو التميز.
- ويركز على المراحل الأساسية التي يمر بها العمل الإبداعي والذي يتم من خلال أربع مراحل: مرحلة الإعداد، مرحلة الاختمار، مرحلة الإشراق، ومرحلة التحقق. وقد يسبق هذه المراحل مرحلة إحساس المبدع بالمشكلة (1).

ويعرف الإبداع بأنه: استجابة محدثة وأكثر جدوى وكفاءة وفاعلية لمنبه قام في البيئة الاجتماعية والثقافية ويتأثر بالبيئة الخارجية. ويكون من عدة عمليات متراكبة معقدة يتم من خلالها التأثير وتغير في السلوك ومن ثم التطبيق ويتطلب الإبداع الأصالة والمرونة والتحديث وقدراً من الطلاقة والتوسع ليتمكن من النظر في البدائل والاحتمالات(2).

ويعرف العواجي الإبداع بأنه: عملية نسبية تقع بين مرحلة المحاكاة والتطوير إلى مرحلة الابتكار الأصيل. والإبداع قد يكون إبداعاً فنياً أو إنتاجياً أو تنظيمياً وقد يكون عملاً

فردياً أو جماعياً، وهو حالة مستمرة تحدث في جميع مراحل حياة الإنسان وجوانب الحياة.

وقد عرف الإبداع بأنه الذات في استجابتها عندما تُستثار بعمق وبصورة فعلية أو العملية التي يتميز بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل بها ويعايشها بعمق ثم يستجيب لها.

وقد عرف النمر الإبداع الإداري بأنه مجموعة من العمليات التي يستخدمها الإنسان بما هو متوافر لديه من قدرات وبما يحيط به من مؤثرات للتوصل إلى فكرة أو أسلوب يحقق النفع للمنظمة التي يعمل بها(3).

ويعرفه العديلي بأنه الأفكار غير المسبوقة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العلاقات الوظيفية ورفع معدلات الأداء الوظيفي.

وقد عرف الحقباني الإبداع بأنه جميع العمليات التي يمارسها الفرد داخل المنظمة، وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة والمخاطرة والقدرة على التحليل والخروج على المألوف سواء للفرد نفسه أو للمنظمة التي يعمل بها، والحساسية للمشكلات التي تنتج عن التفاعل مع البيئة المحيطة .

كما عرف الإبداع الإداري بأنه قدرة الموظف على الإنتاج بأسلوب عمل جديد أو فكرة جديدة، أو حل مميز لمشكلة ما حيث يتم هذا الإنتاج بقدر من الطلاقة الفكرية والمرونة الذهنية والأصالة والقدرة على التحليل والربط والحساسية للمشكلات (1).

ومن هذا المنطلق يمكن تعريف الإبداع الإداري بأنه أسلوب إداري يعتمد على العنصر البشري بشكل أساسي من خلال طرح حلول مميزة للمشكلات، وأداء العمل بأساليب وطرق جديدة في ظل استخدام للعناصر التالية: الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، الخروج عن المألوف سواء للفرد نفسه أو للمنظمة التي يعمل بها

ثانياً: أنواع الإبداع

اتفقت معظم الأدبيات على تقسيم الإبداع إلى:

- **الإبداع الإداري:** والمتضمن للبناء التنظيمي والقواعد والأدوات والإجراءات وإعادة تصميم العمل والسياسات والاستراتيجيات الجديدة بالإضافة إلى نظم رقابة جديدة بجانب النشاطات الإبداعية التي تهدف إلى تحسين العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم لتحقيق الأهداف المرجوة.
- **الإبداع الفني التقني:** ويتضمن ابتكار منتجات أو خدمات جديدة وتطوير المنتجات القديمة وإحداث تغييرات بوسائل وأدوات المنظمة

أما (الشمري) (2). فقد صنف الإبداع على النحو التالي:

- **الإبداع المبرمج والإبداع غير المبرمج** : يشير الإبداع المبرمج إلى الإبداعات المخطط لها سلفا كتطور الخدمات أو تحسين الإجراءات ، أما الإبداع غير المبرمج فيتضمن الإبداعات غير المخطط لها سلفاً.
- **الإبداع القائم على أساس الوسائل والغايات:** يتميز الإبداع القائم على أساس الغايات بأنه إبداع نهائي يعد هدفا في حد ذاته، أما الإبداع المتعلق بالوسائل فيشير إلى الإبداعات الواجب القيام بها لتيسير الوصول للإبداع المرغوب.
- **الإبداع المتعلق بدرجة الجدة أو التطرف في الإبداع:** وهو إبداع جذري يرتبط بالتغير، وكثيرا ما يواجه مقاومة من قبل الكثير من العاملين في المنظمات.

بينما صنف (عساف) الإبداع إلى:-

1. **الإبداع الفردي:** والذي يقوم به الأفراد،والذي يعتمد على سماتهم والعوامل البيئية المحيطة، فالإبداع هنا هو عبارة عن فكرة جديدة تسهم في حل مشكلة، أو تطوير عمل قائم بطريقة جديدة غير تقليدية .
2. **الإبداع الجماعي:** ويكون من خلال تظافر الجهود والعمل بروح الفريق الواحد، وتبني الفكرة الإبداعية

للفرد والعمل على تحقيقها، لأن إخفاق الجماعة وعدم قدرتها على تنفيذ الأعمال الناتجة عن الأفكار الإبداعية للأفراد يقتل هذه الأفكار ولا يحقق الفائدة المرجوة.

عناصر الإبداع :

إن مهارات التفكير الإبداعي تظهر إذا كان الفرد يملك القدرة على إظهار السلوك الإبداعي إلى درجة ملحوظة أم لا، ومدى ظهور المهارات الإبداعية وتباينها يتبلور من خلال الإنتاج الإبداعي(1). (وفيما يلي عرض لمهارات التفكير الإبداعي كما يراها العلماء والباحثون وهي: الطلاقة المرونة والأصالة الحساسية للمشكلات التفاصيل أو الإكمال .

1- **الطلاقة** : يعرف " جيلفورد " الطلاقة بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار في موقف معين بحيث تستوفي شروطا معينة. أما " تور انس " فيعرفها بأنها القدرة على استدعاء اكبر عدد من الاستجابات اتجاه مشكل أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة(2).

إن تعريف كل من " جيلفورد وتورانس" للطلاقة يعتبرها قدرة تتجسد في إنتاج أكبر قدر من الاستجابات ويضيف "تورانس "عامل الزمن أو الوقت المحدد لإنتاج هذه الأفكار .

أما " ناديا هايل السرور" فترى أن الطلاقة هي: " القدرة على إنتاج الكم من الأفكار الجديدة سواء اللفظية أو غير اللفظية لمشكلة ما أو سؤال ما، كذلك هي السرعة والسهولة التي يتم فيها استدعاء الأفكار"(3). فقدرة الطلاقة بهذا المعنى تتحدد إلى أشكال مختلفة، منها اللفظية وغير اللفظية. في هذا يرى " جيلفورد " أن عامل الطلاقة ليس من العوامل البسيطة، حيث أن هناك أكثر من عامل واحد في مجال الطلاقة منها :

- الطلاقة اللفظية : وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تستوفي شروطا معينة كأن تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين وغير ذلك من شروط الطلاقة .
- الطلاقة الفكرية : هي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الأفكار في موقف معين بحيث تستوفي شروطا معينة.

2- **المرونة:** هي القدرة على تغيير الوجهة العقلية أو التنوع في الأفكار وللمرونة عاملين:

- المرونة التكيفية : وهي قدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة ويمكن النظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي فالشخص المرن مضاد للشخص المتصلب عقليا .
- **المرونة التلقائية** : وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختبار على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة، ويتم قياس هذه القدرة باختيار الاستخدامات غير المعتادة لشيء معين، مثل استخدام الصحيفة في آلاف الأشياء غير القراءة[4].

3- **الأصالة:** يعرف " جيلفورد" الأصالة بأنها القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطا معينة، كأن تكون أفكارا نادرة من حيث الوجهة الإحصائية، أو أفكارا ذات ارتباطات غير مباشرة وبعيدة عن الموقف المثير .

ويرى " ويليامز Williams " أن الأصالة تعني قدرة الفرد على إنتاج حلول وأفكار جديدة غير مألوفة وبعيدة عن الظاهر المعروف.

4- **الحساسية للمشكلات:** يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ولا شك في أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن الحل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات عن معارف أو منتجات موجودة(1).

5- **التفاصيل:** هي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة أو حل لمشكلة من شأنها أن تساعد على تطويرها.

حاجة المنظمات إلى الإبداع

لقد أوجدت التغيرات في عناصر البيئة التنافسية التي تواجهها المنظمات الحاجة لدى تلك المنظمات إلى الإبداع فقامت بالاستجابة لهذه الحاجة بتبني سياسات للإبداع على مستوى المنظمة، وإنشاء وحدات إدارية كدوائر البحث والتطوير ووحدات التطوير التنظيمي، تستهدف رعاية الإبداع وتنميته في المنظمة وتوجيهه نحو تحقيق أهدافها، كما أن العديد من المنظمات عملت على تدريب العاملين فيها على السلوك الإبداعي أو دفع رسوم للمبدعين من خارج المنظمة أو المجتمع وتظهر أهمية الإبداع الإداري في أنه يساعد المنظمة في العمل بصورة أفضل من خلال تحسين التنسيق والرقابة الداخلية والهيكل التنظيمي، كما يؤدي إلى تسهيل العمليات الإبداعية التي تمكن المنظمة من الاستمرار ومواصلة عملها وإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجهها بكفاءة وفاعلية، والى إحداث تغييرات ايجابية في بناء المنظمة وفي عملياتها الإدارية، ويساعدها على التكيف والتفاعل مع كافة المتغيرات البيئية المحيطة بها، وتحسين إنتاجيتها، والارتقاء بمستوى أدائها وأداء العاملين فيها، وإيجاد اكتشافات ومقترحات وأفكار لوضع أنظمة ولوائح وإجراءات وأساليب عمل جديدة مبدعة وخلاقة، الأمر الذي ينجم عنه بروز برامج وخدمات خارج أنشطة المنظمة الرئيسية، وتحسين جودة المنتجات والخدمات التي تقدمها للجمهور المستفيد من الخدمة وزيادة مدخلاتها المالية ومن هنا لا بد من تشجيع أصحاب التفكير المبدع وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة بفاعلية في وضع إجراءات العمل وأساليب تنفيذه، للاستفادة من هذه الأفكار المتطورة في دفع العمل بأساليب أكثر فعالية وتوفير الوقت والجهد ولقد ركزت المنظمات على الإبداع التقني أكثر من تركيزها على الإبداع الإداري، ونتج عن ذلك فجوة تنظيمية أثرت بصورة سلبية على أداء المنظمة، ووجدت الدراسات أن المنظمات التي تقل فيها الفجوة بين الإبداع الإداري والإبداع الفني كان مستوى أدائها أفضل، كما كشفت الأبحاث أن الإبداع الإداري يميل إلى تشجيع إبداعات تقنية لاحقة أكثر من العكس (أي أن الإبداع التقني لا يميل إلى تشجيع إبداعات إدارية لاحقا) (2).

ثانياً / الأداء الوظيفي: إن الأداء الوظيفي من الموضوعات الرئيسية في نظريات التنظيم الإداري بصفة خاصة والسلوك الإداري بصفة عامة، وعلى الرغم من ذلك فان هذا الموضوع لا يزال من أكثر الموضوعات غموضاً وإثارة للجدل سواء فيما يتعلق بالتعريف أو العناصر التي يتضمنها.

مفهوم الأداء: يرتبط مفهوم الأداء بكل من سلوك الفرد والمنظمة ويحتل مكانة خاصة داخل أية منظمة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها وذلك على مستوى الفرد والمنظمة والدولة، وقد تعددت تعريفات الأداء حيث عرف (باجابر) الأداء بأنه: " تفاعل لسلوك الموظف، وأن ذلك السلوك يتحدد بتفاعل جهده وقدرته"(1). كما عرف (الماضي) الأداء بأنه: " الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال"(2).

عناصر الأداء الوظيفي: للأداء عناصر أو مكونات أساسية بدونها لا يمكن التحدث عن وجود أداء فعَّال، وذلك يعود لأهميتها في قياس وتحديد مستوى الأداء للعاملين في المنظمات، وقد اتجه الباحثون للتعرف على عناصر أو مكونات الأداء من أجل الخروج بمزيد من المساهمات لدعم وتنمية فاعلية الأداء الوظيفي للعاملين. ومن هذه المساهمات ما ذكره (درة) وذلك بالإشارة إلى عناصر الأداء التالية :

أ– كفايات الموظف: وهي تعني ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم، وهي تمثل خصائصه الأساسية التي تنتج أداءً فعالاً يقوم به ذلك الموظف.

ب– متطلبات العمل (الوظيفية): وتشمل المهام والمسؤوليات أو الأدوار والمهارات والخبرات التي يتطلبها عمل من الأعمال أو وظيفة من الوظائف.

ج– بيئة التنظيم: وتتضمن العوامل الداخلية التي تؤثر في الأداء الفعَّال: التنظيم وهيكله وأهدافه وموارده ومركزه الاستراتيجي والإجراءات المستخدمة، و العوامل الخارجية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحضارية والسياسية والقانونية.

د. محددات و معايير الأداء الوظيفي: يتطلب تحديد مستوى الأداء الفردي معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى والتفاعل بينها، ونظراً لتعدد هذه العوامل وصعوبة معرفة درجة تأثير كل منها على الأداء، واختلاف نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، فإن الباحثين يواجهون عدة صعوبات في تحديد العوامل المؤثرة على الأداء ومدى التفاعل بينها (3).

تقويم الأداء الوظيفي: يمثل تقويم الأداء الوصف المنظم لنواحي القوة والضعف المرتبطة بالوظيفة سواء بصورة فردية أو جماعية بما يخدم غرضين أساسيين في المنظمات: تطوير أداء العاملين بالوظيفة، بالإضافة إلى إمداد المديرين والعاملين بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، ومن ثم نجد أن عملية تقويم الأداء تشير إلى تلك الوظيفة المستمرة والأساسية من وظائف إدارة الموارد البشرية التي تسعى إلى معرفة نقاط القوة والضعف للأداء الجماعي أو الفردي خلال فترة معينة والحكم على الأداء لبيان مدى التقدم في العمل بهدف توفير الأساس الموضوعي لاتخاذ القرارات المتعلقة بالكثير من سياسات الموارد البشرية في المنظمة .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعنى بدراسة وتحليل الارتباط بين المتغيرات أي العلاقة القائمة بينها ويصفها وصفاً كمياً باستخدام مقاييس كمية(1).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مدراء المؤسسات الثانوية بمدينة المسيلة للعام الدراسي (2014/2013).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (58) من مدراء المؤسسات الثانوية بولاية المسيلة تم اختيارهم من كل المؤسسات الثانوية الموجودة بالولاية، والجدول التالي يوضح مواصفات عينة الدراسة:

جدول رقم(1) مواصفات عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة والسن:

متغير سنوات الخبرة		
فئات المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	17	29.31
11 سنة فأكثر	41	70.68
متغير السن		
فئات المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
أقل من 35 سنوات	21	36.20
36 سنة فأكثر	37	63.79

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على:

استبيان الإبداع الإداري والأداء الوظيفي(2):

أعد هذا الاستبيان يوسف عبد عطية بحر 2010، للتعرف على مدى توفر القدرات الشخصية المبدعة لدى المديرين بغزة، كذلك على واقع الأداء الوظيفي لديهم. حيث تم قياس متغيرات الدراسة من خلال (50) عبارة. (35) عبارة

متعلقة بالإبداع الإداري، و (15) عبارة متعلقة بالأداء الوظيفي وقد كانت الإجابات على كل عبارة مكونة من (5) بدائل حسب مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الاستبيان

تأكد معد الاستبيان من صدق المحتوى Content Validity للأداة؛ وذلك بعرضها على 08 من المحكمين الأكاديميين العاملين بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر بغزة، وطلب منهم قراءة فقرات الاستبيان بدقة والنظر في صياغتها ومضمونها والأبعاد الرئيسية ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تتبعه، واعتماداً على هذه الخطوة تم تعديل صياغة عدد من الفقرات في اتجاه مزيد من التوضيح والتبسيط ولم يتم استبعاد أي من الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة: قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) مدير، ثم جمعت الملاحظات وجرى تعديل العبارات. كما تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على هذه العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له وذلك للتأكد من مدى وجود ارتباط كما يلي:

جدول رقم (2) الصدق الداخلي لعبارات المحور الأول : القدرات المميزة للشخصية المبدعة

م.	العبارة	معامل الارتباط		مستوى الدلالة
القدرات المميزة للشخصية المبدعة				
1	أنجز ما يسند إلي من أعمال بأسلوب متجدد.	0.726		0.000
2	أبتعد عن تكرار ما يفعله الآخرون في حل مشكلات العمل.	0.533		0.002
3	أشعر بالملل من تكرار الإجراءات المتبعة في انجاز العمل.	0.485		0.007
4	أتمتع بالمهارة في النقاش والحوار وأمتلك الحجة والقدرة على الإقناع.	0.582		0.001
5	أشعر بأن لي مساهمة خاصة بإنتاج أفكار جديدة أقدمها في مجال العمل	0.678		0.000
الطلاقة الفكرية				
6	لدي القدرة على طرح الأفكار والحلول السريعة لمواجهة مشاكل العمل.	0.677		0.000
7	لدى القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية	0.621		0.000

	قصيرة.			
8	لدي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد	0.545		0.002
9	لدي القدرة على التفكير السريع في الظروف المختلفة.	0.685		0.000
10	لدي القدرة على التعبير عن أفكاري بطلاقة أو صياغتها في كلمات مفيدة	0.517		0.003
المرونة الذهنية				
11	لدي القدرة على تقديم الأفكار الجديدة لتطوير العمل بتلقائية ويسر.	0.565		0.001
12	أحرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي للاستفادة منه.	0.737		0.000
13	لا أتردد في تغيير موقفي عندما أقتنع بعدم صحته.	0.526		0.003
14	أحرص على إحداث تغيرات في أساليب العمل كل فترة.	0.498		0.005
15	لدي القدرة على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة.	0.600		0.000
الحساسية للمشكلات				
16	أتنبأ بمشكلات العمل قبل حدوثها.	0.700	0.000	
17	أخطط لمواجهة مشكلات العمل التي يمكن حدوثها .	0.524	0.003	
18	أستطيع في كثير من الأحيان توقع الحل للمشكلات التي تواجهني.	0.401	0.028	
19	أحرص على معرفة أوجه القصور أو الضعف فيما أقوم به من عمل.	0.480	0.007	
20	أمتلك رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها الآخرون.	0.397	0.030	
الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز				

الانتباه				
21	أركز على أي موضوع يهمني أكثر من أي شخص آخر.	0.585	0.001	
22	عند حل مشكلة ما استغرق وقتاً في دراسة المعلومات التي جمعتها.	0.406	0.026	
23	لا أتنازل عن أهدافي وأصر على تحقيقها	0.641	0.000	
24	أمتلك دافع قوي لتحقيق النجاح والدرجات العليا في الحياة.	0.604	0.000	
25	اهتمامي ينصب على إنتاج أفكار جديدة أكثر من اهتمامي بمحاولة الحصول على موافقة الآخرين.	0.504	0.005	
قبول المخاطرة				
26	أتقبل انتقادات الآخرين بصدر رحب.	0.626	0.000	
27	أتقبل الفشل باعتباره التجربة التي تسبق النجاح.	0.521	0.003	
28	لدى القدرة على الدفاع عن أفكاري بالحجة والبرهان.	0.502	0.005	
29	أبادر بتبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث عن حلول للمشكلات.	0.575	0.001	
30	أتحمل مسؤولية ما أقوم به من أعمال ولدي الاستعداد لمواجهة النتائج .	0.564	0.001	
القدرة على التحليل والربط				
31	لدي القدرة على تنظيم أفكاري.	0.549	0.002	
32	لدي القدرة على تجزئة مهام العمل.	0.367	0.046	
33	لدي القدرة على تحليل مهام العمل.	0.564	0.001	
34	أحدد تفاصيل العمل قبل البدء بتنفيذه.	0.460	0.011	
35	لدي القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء وتفسيرها.	0.597	0.001	

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

الجدول رقم(2) يوضح أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن مستوى الدلالة لكل عبارة اقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.361، وبذلك تعتبر عبارات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

– الصدق الداخلي لفقرات المحور الثاني: واقع الأداء الوظيفي لدى المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة والنتائج مبينة في جدول رقم(3

جدول رقم (3) الصدق الداخلي لفقرات المحور الثاني واقع الأداء الوظيفي

م.	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
عناصر الأداء الوظيفي			
36	يتمتع الموظفون بالمهارة المهنية والمعرفة الفنية المطلوبة لإنجاز العمل بكفاءة.	**0.654**	**0.000**
37	يتميز الموظفون بالتفاني والجدية والقدرة على تحمل المسؤولية.	**0.671**	**0.000**
38	يؤدي الموظفون المهام الوظيفية الموكلة إليهم طبقاً لمعايير الجودة المطلوبة.	**0.628**	**0.000**
39	يبذل الموظفون الجهد الكافي لإنجاز المهام المطلوبة منهم .	**0.576**	**0.001**
40	يقوم الموظفون بأعمالهم وفقاً لسياسات وإجراءات محددة.	**0.572**	**0.001**
محددات ومعايير الأداء الوظيفي			
41	يتوفر لدي الموظفين المهارة والقدرة على حل مشكلات العمل اليومية.	**0.704**	**0.000**
42	تتوفر لدى الموظفين الدافعية والقدرة والرغبة للقيام بأعمالهم	**0.680**	**0.000**
43	تتناسب رواتب الموظفين مع حجم المهام الموكلة إليهم.	**0.420**	**0.021**
44	يشعر الموظفون بالرضا عن أعمالهم.	**0.490**	**0.006**
45	يدرك الموظفون أدوارهم بدقة ووضوح .	**0.657**	**0.000**

تقويم الأداء			
46	يتم تقويم أداء الموظفين وفقاً لأسس ومعايير موضوعية محددة بدقة ووضوح.	**0.500**	**0.005**
47	يحدد نظام تقييم الأداء بشكلٍ فعال نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الموظف .	**0.423**	**0.020**
48	يطلع الموظف على نتائج تقييم أدائه السنوي ليتمكن من تعزيز نقاط القوة وتطوير وتحسين نقاط الضعف.	**0.569**	**0.001**
49	يعتبر تقويم الأداء من الأساليب الأساسية التي تستخدم في الكشف عن الحاجات التدريبية وبالتالي تحديد برامج التنمية والتطوير اللازمة.	**0.419**	**0.021**
50	تتم عملية تقويم الأداء بشكل روتيني بلا جدوى حقيقية.	**0.477**	**0.008**

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

الجدول رقم (3) يوضح أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05) حيث أن مستوى الدلالة لكل عبارة اقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.361، وبذلك تعتبر عبارات المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

– صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة: جدول رقم (4) يبين معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لعبارات الاستبانة.

الجدول رقم(4) يوضح معامل الارتباط بين معدل كل محو ر من محاور الدراسة والمعدل الكلي للعبارات

المحور	**محتوى المحور**	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
الأول	القدرات المميزة للشخصية المبدعة.	**0.991**	**0.000**
الثاني	واقع الأداء الوظيفي لدى المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة	**0.880**	**0.000**

الجدول رقم(4) يوضح أن معامل الارتباط بين معدل كل محو رمن محاور الدراسة والمعدل الكلي لعبارات الاستبانة يتراوح ما بين (0880.) و(0.991) وهذا يعني وجود ارتباط قوي بين معدل كل محور من محاور الدراسة والمعدل الكلي لعبارات الاستبانة وبذلك تعتبر هذه المحاور صادقة لما وضعت لقياسه.

وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بحساب صدق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها 20 مدير بطريقة الصدق

الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات فوجد أنه يساوي (0.90) وهو مؤشر مقبول على صدق المقياس.

ثبات الاستبيان

تأكد صاحب المقياس من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتي تستعين بتباين الأبعاد وكان معامل الثبات كما هو بالجدول:

جدول رقم (5) معامل الثبات (طريقة والفا كرونباخ)

المحور	محتوى المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: القدرات المميزة للشخصية المبدعة	**الأصالة**	**5**	**0.9124**
	الطلاقة الفكرية	**5**	**0.9015**
	المرونة الذهنية	**5**	**0.8957**
	الحساسية للمشكلات	**5**	**0.8847**
	الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه	**5**	**0.8457**
	قبول المخاطرة	**5**	**0.8354**
	القدرة على التحليل والربط	**5**	**0.9255**
المحور الثاني : واقع الأداء	**عناصر الأداء الوظيفي**	**5**	**0.9247**
	محددات ومعايير الأداء الوظيفي	**5**	**0.8957**
	تقويم الأداء	**5**	**0.8457**
جميع عبارات الاستبانة		**50**	**0.8955**

وفي الدراسة الحالية قام الباحثين بحساب ثبات المقياس على عينة مكونة من (20) من مدراء المؤسسات الثانوية بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره 10 أيام، وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني اتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يطمئن إلى توافر شرط الثبات بالنسبة للاستبيان، والجدول التالي يوضح معامل الثبات.

جدول رقم (6) معامل الثبات (طريقة التطبيق وإعادة التطبيق)

المحور	محتوى المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة

القدرات المميزة للشخصية المبدعة	**الأصالة**	0.70	0.01
	الطلاقة الفكرية	0.73	0.01
	المرونة الذهنية	0.80	0.01
	الحساسية للمشكلات	0.78	0.01
	الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه	0.65	0.01
	قبول المخاطرة	0.77	0.01
	القدرة على التحليل والربط	0.62	0.01
واقع الأداء	**عناصر الأداء الوظيفي**	0.62	0.01
	محددات ومعايير الأداء الوظيفي	0.83	0.01
	تقويم الأداء	0.74	0.01
	الأداة ككل	0.81	0.01

تصحيح الاستبيان

يصحح الاستبيان بإعطاء الدرجات5، 4، 3، 2، 1 للبدائل(دائماً، غالباً، أحياناً ، نادراً، أبداً). بالترتيب ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدراء المؤسسات الثانوية.

أساليب المعالجة الإحصائية

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

*معامل ارتباط بيرسون

*اختبار t للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين

عرض نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج المترتبة على اختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة بحسب ترتيبها .

– عرض نتائج الفرضية الأولى :

توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الإبداع الإداري و الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية .

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين الإبداع الإداري

و الأداء الوظيفي والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (7) يبين قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الإبداع الإداري و درجات الأداء الوظيفي

المتغيرات	العدد	قيمة معامل ارتباط "ر"	مستوى الدلالة
الإبداع الإداري	84	0.41	0.01
الأداء الوظيفي			

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الارتباط "ر" تساوي (0.41) وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطيه بين الإبداع الإداري و الأداء الوظيفي، وهي علاقة موجبة بمعنى كلما زاد الإبداع الإداري زاد الأداء الوظيفي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السكران (1425هـ – 2004م) ، بعنوان:"المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي " دراسة مسحية على ضباط قطاع الأمن الخاصة بمدينة الرياض؛ حيث هدفت هذه الدراسة للتعرف على توجهات العاملين في قطاع الأمن الخاصة نحو المناخ التنظيمي السائد في هذا القطاع وعلاقة ذلك بأدائهم حيث اعتبرت وجود توجهات ايجابية مرتفعة لدى ضباط الأمن الخاص بمدينة الرياض نحو محور "إدراك الموظف لدوره " كأحد محاور الأداء الوظيفي. – وجود توجهات ايجابية مرتفعة لدى أفراد العينة نحو محور القدرات والخصائص الفردية كأحد محاور الأداء الوظيفي. – انخفاض فاعلية أداء القيادات الأمنية بسبب تعقد السياسات و الإجراءات وصعوبة تداول المعلومات. وقد أوصت الدراسة ضرورة اهتمام المسئولين في قطاع قوات الأمن الخاصة بمكونات وعناصر المناخ التنظيمي. – الحرص على تطوير وتأهيل القدرات الفكرية والبدنية لجميع العاملين في قطاع قوات الأمن الخاصة. – رفع دافعية العاملين بقطاع قوات الأمن الخاصة عن طريق دعمهم بمزيد من الحوافز المادية والمعنوية.)، كما تتفق مع نتائج دراسة رضا (١٤٢٤ هـ– 2003م) بعنوان: "الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الأجهزة الأمنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي بجدة"، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى العاملين بالأجهزة الأمنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي بجدة، وعلى واقع الأداء الوظيفي للعاملين في الأجهزة الأمنية بالمطار. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة :(يقوم العاملون في الأجهزة الأمنية بإنجاز عملهم بأسلوب متجدد، ويتمتعون برؤية شاملة لمشكلات العمل. – تساعد مشاركة المرؤوسين في تحديد أهداف الإدارة على إيجاد روح الإبداع لرجال الأمن بالمطار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالأدوار الرئيسية للمدير في المنظمات المعاصرة حيث دوره يتجلى في إدارة الإبداع ودعمه وتشجيعه، وحسب وجهة نظر (Argyris، 1983) فإن المديرين المبدعين الذين يتوقعون التغيير هم الأمل الوحيد لمواجهة المستقبل المضطرب بنجاح، أما الكاتبان (Roserfeld ,Wilson 1991) فيشيران إلى أن الابتكار والإبداع ليسا مقصورين على وحدات وأنشطة البحث والتطوير فقط، بل يمكن أن يبرزا من مصادر مختلفة عديدة، وعليه سيكون من مهام المديرين تشجيع ورعاية عملية الإبداع في منظماتهم الأمر الذي يرفع في مستوى الأداء الوظيفي.

– عرض نتائج الفرضية الثانية :

توجد فروق في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، السن) وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام الاختبار (T-Test) لتحديد دلالة الفروق في الإبداع الإداري تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والسن والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول

جدول رقم (8) يمثل قيمة (ت) لدلالة الفروق في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، السن

متغير سنوات الخبرة						
فئات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة

أقل من 10 سنوات	17	53.85	14.79	2.76	56	001
11 سنة فأكثر	41	50.60	12.61			
متغير السن						
فئات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 35 سنوات	21	51.27	13.83	0.83	56	غير دالة
36 سنة فأكثر	37	50.52	10.56			

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) تساوي (2.76) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن متوسط أقل من 10 سنوات (53.85) أعلى من متوسط 11 سنة فأكثر البالغ (50.60) مما يدل على أن الإبداع الإداري أعلى لدى فئة المدراء الأقل من 10 سنوات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (رضا،1424هـ) ، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (سنوات الخدمة) فيما يتعلق بالإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي.

ومن خلال قراءة الجدول السابق كذلك يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري تبعاً لمتغير السن وهذا ما تشير إليه قيمة (ت) حيث بلغت 0.83 وهي قيمة غير دالة إحصائيا وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العساف (1425هـ - 2004م) بعنوان:" واقع الإبداع ومعوقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض" حيث هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع الإبداع لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، وما المعوقات التي تحد من قدرتهن على الإبداع الإداري وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: (أن واقع الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض بشكل عام .- أن معوقات الإبداع الإداري تحد من قدرة مديرات المدارس على الإبداع الإداري بدرجة متوسطة.- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرات المدارس بمدينة الرياض تبعاً لاختلاف (العمر – لمتغير المؤهل) وقد أوصت الدراسة بما يلي: (العمل على منح مديرات المدارس صلاحيات تتناسب مع مسئولياتهن وتتيح لهن قدرًا من الاستقلالية وحرية التصرف.- العناية بتوفير الإمكانات المادية التي يتطلبها التجديد والابتكار في المدارس.- التأكيد على المشرفات الإداريات تبني نظام إشرافي يسمح لمديرات المدارس بإطلاق طاقاتهن الإبداعية.)

– عرض نتائج الفرضية الثالثة :

توجد فروق في الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، السن) وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام الاختبار (T-Test) لتحديد دلالة الفروق في الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والسن والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول

جدول رقم (8) قيمة (ت) لدلالة الفروق في الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، السن

متغير سنوات الخبرة						
فئات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	17	50.85	13.62	-0.12	56	غير دالة
11 سنة فأكثر	41	51.21	11.79			
متغير السن						
فئات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 35 سنوات	21	49.55	13.76	-1.21	56	غير دالة
36 سنة فأكثر	37	52.94	12.63			

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) تساوي (0.12-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وهذا ما يفسر التقارب الموجود بين المتوسطات الحسابية؛ إذ نجد أن متوسط أقل من 10 سنوات (50.85) قريب جداً من متوسط 11 سنة فأكثر البالغ (51.21) مما يدل على أن الأداء الوظيفي بين من هم أقل من 10 سنوات أومن هم أكثر من 11 سنة متساوي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رضا،1424هـ) ، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (سنوات الخدمة) فيما يتعلق بالأداء الوظيفي.

ومن خلال قراءة الجدول السابق كذلك يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير السن وهذا ما تشير إليه قيمة (ت) حيث بلغت 1.21- وهي قيمة غير دالة إحصائيا وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العساف)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرات المدارس بمدينة الرياض تبعاً لاختلاف أعمارهن.

النتائج والتوصيات

أولا/ نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج:

1- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الإبداع الإداري والأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية بولاية المسيلة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المدراء الأقل من 10 سنوات خبرة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغير السن.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية تعزى لمتغير السن.

توصيات الدراسة :

1- إنشاء إدارة حاضنة للإبداع أو إنشاء ما يسمى (بنك الأفكار) تكون مسئولة عن دعم وتشجيع المبدعين والمتميزين .

2- وضع إستراتيجية مبنية على معايير دقيقة للكشف عن المبدعين والموهوبين والعمل على تدريبهم لتوفير قيادات إدارية مؤهلة قادرة على استثمار طاقاتها الإبداعية في تطوير الأداء الوظيفي. لأن اكتشاف المبدعين يمثل الخطوة الأولي على طريق الإبداع.

3- التعاون بين مختلف القطاعات للتقليل من معوقات التفكير الإبداعي في جميع المستويات

4- تفعيل نظام الحوافز على أسس ومعايير مهنية تتضمن التميز والإبداع في الأداء ومكافأة المبدعين.

5- عدم التردد بتطبيق الأساليب الجديدة وتحمل المخاطرة بالعمل خوفا من الإخفاقات لما لهذا الأمر من أهمية بالغة للإبداع، وعدم الخوف من تطبيق الأساليب التي يتوفر بها نسبة كبيرة من المخاطرة.

6- ضرورة اهتمام وزارة التربية بتدريب المدراء لديها على استيعاب التكنولوجيا الحديثة وتقنيات الاتصال المتطورة من خلال إلحاقهم بدورات تدريبية متخصصة لزيادة إبداعاتهم.

5- إجراء المزيد من الدراسات حول قدرات التفكير الإبداعي الأصالة–الطلاقة–المرونة لدى مدراء المدارس الثانوية.

قائمة المراجع

1- الحقباني، تركي عبد الرحمن، أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري: دراسة استطلاعية على الموظفين العاملين في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود 1998.

2- الماضي، مساعد،"معوقات الاتصال الإداري انعكاساتها على الأداء الوظيفي:دراسة تحليلية مطبقة على المستويات الإدارية الوسطى والتنفيذية بإمارة منطقة الرياض" رسالة ماجستير ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية،الرياض،1997

3- الدهان، أميمه، نظريات منظمات الأعمال، عمان،1992.

4- النمر، سعود محمد. السلوك الإداري. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود. 1987.

5- العنقري، غادة عبد الرحمن. علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين: دراسة استطلاعية على موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود. 1998.

6- الشمري، فهيد عايض، المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث. الرياض : شركة نجد التجارية. 2002.

7- باجابر،عادل. "الاتجاهات نحو المهنة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين بالمستشفيات الحكومية المركزية بالمنطقة الغربية "رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 1996.

8- باميه، سلوى. الإبداع وإدارة الأزمات في الدول العربية: بحث مقدم للمؤتمر الدولي العشرون للعلوم الإدارية. عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية. 1986.

9- بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي- رؤية تطبيقية مبسطة–الكويت، دار الكتاب الحديث، 2000.

10 درة، عبد الباري. تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات :الأسس النظرية ودلالتها في البيئة العربية المعاصرة عمان، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003.

11- درويش، مروان، إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الإبداع الإداري لدى مديري فروع البنوك العاملة في فلسطين. بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان الأردن2006.

12- حريم، حسين ، السلوك التنظيمي – سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال /عمان/ دار ومكتبة الحامد ،2004.

13- يوسف عبد عطية بحر، لقدرات الإبداعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام دراسة تطبيقية على المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة 2010.

ناديا هايل السرور، مقدمة في الإبداع، ط01، عمان، دار وائل للنشر، 2002.

14- عساف، عبد المعطي. السلوك الإداري (التنظيمي) في المنظمات المعاصرة. عمان: مكتبة المحتسب.1994.

عصام علي الطيب، أساليب التفكير" نظريات ودراسات وبحوث معاصرة"، ط01 القاهرة، عالم الكتب، 2006.

15- فتحي عبد الرحمان الجروان، الموهبة التفوق، الإبداع، ط01، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، 1999.

16- فضل الله، فضل الله. المقومات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في العالم العربي وأثرها في توجهات الإبداع الإداري. المجلة العربية للإدارة، س (10)، ع (3)،1986.

(1) درويش، مروان، إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الإبداع الإداري لدى مديري فروع البنوك العاملة في فلسطين. بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان الأردن، 2006،ص 65

(2) الحقباني، تركي عبد الرحمن، أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري: دراسة استطلاعية على الموظفين العاملين في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود 1998،ص5

(1) الماضي، مساعد."معوقات الاتصال الإداري انعكاساتها على الأداء الوظيفي:دراسة تحليلية مطبقة على المستويات الإدارية الوسطى والتنفيذية بإمارة منطقة الرياض" رسالة ماجستير ،أكاديمية نايف للعلوم الأمنية،الرياض:1997ص13

(1) الدهان، أميمه.نظريات منظمات الأعمال. عمان،1992،ص177

(2) فضل الله، فضل الله. المقومات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في العالم العربي وأثرها في توجهات الإبداع الإداري. المجلة العربية للإدارة، س (10)، ع (3)،1986،ص79

(3) عساف، عبد المعطي. السلوك الإداري (التنظيمي) في المنظمات المعاصرة. عمان: مكتبة المحتسب.1994،ص269

(1) الحقباني، تركي عبد الرحمن، أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري: دراسة استطلاعية على الموظفين العاملين في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض، مرجع سابق،ص12

(2) باميه، سلوى. الإبداع وإدارة الأزمات في الدول العربية: بحث مقدم للمؤتمر الدولي العشرون للعلوم الإدارية. عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية. 1986،ص69

(3) النمر، سعود محمد. السلوك الإداري. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود. 1987،ص102

(1) العنقري، غادة عبد الرحمن. علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين: دراسة استطلاعية على موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود. 1998.ص15

(2) الشمري، فهيد عايض، المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث. الرياض : شركة نجد التجارية. 2002،ص12

(1) ناديا هايل السرور، مقدمة في الإبداع، ط01، عمان، دار وائل للنشر، 2002.ص117

(2) عصام علي الطيب، أساليب التفكير" نظريات ودراسات وبحوث معاصرة"، ط01 القاهرة، عالم الكتب، 2006،ص133

(3) ناديا هايل السرور، مقدمة في الإبداع، مرجع سابق،ص117

(4) عصام علي الطيب، أساليب التفكير" نظريات ودراسات وبحوث معاصرة" مرجع سابق ،ص134

(1) فتحي عبد الرحمان الجروان، الموهبة التفوق، الإبداع، ط01، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، 1999،ص85

(2) حريم، حسين ، السلوك التنظيمي – سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال /عمان/ دار ومكتبة الحامد ،2004ص43

(1) باجابر،عادل. "الاتجاهات نحو المهنة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين بالمستشفيات الحكومية المركزية بالمنطقة الغربية "رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 1996،ص24

(2) الماضي، مساعد."معوقات الاتصال الإداري انعكاساتها على الأداء الوظيفي، مرجع سابق، ص13

(3) درة، عبد الباري. تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات :الأسس النظرية ودلالتها في البيئة العربية المعاصرة، عمان، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003،ص96

(1) بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي- رؤية تطبيقية مبسطة-الكويت، دار الكتاب الحديث، 2000،ص67

(2) يوسف عبد عطية بحر، لقدرات الإبداعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام دراسة تطبيقية على المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة 2010، ص 14

دراسة تقويمية لواقع تطبيق السلم التعليمي في السودان في ضوء الإستراتيجية القومية الشاملة للتعليم

د/ بلال عيسى بلال موسى

أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية جامعة البحر الأحمر _ السودان

المستخلص

تهدف الدراسة الى تقويم واقع السلم التعليمي للتعرف على نواحي القوة والضعف من خلال الوقوف على واقعه ونماذجه ومعوقاته من وجهة نظر الخبراء التربويين ومعلمي التعليم العام . وقد إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من (15) خبيراً تربوياً ، و(2546) معلماً ومعلمة ، وتم إستخدام أداة الاستبانة لعينة المعلمين بلغت (300) معلماً ومعلمة ،كما تم إستخدام المقابلة الشخصية لعينة الخبراء التربويين وقد بلغت (15) خبيراً تربوياً . ولتحليل البيانات تم إستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

واشارت أهم النتائج الى أن تقسيم السلم التعليمي إستصحب الجوانب الاكاديمية وأهمل الجوانب التربوية ، وأن النظام التعليمي مازال يقوم بتدريس المناهج في صورتها القديمة والجديدة معاً ، وإعتماد تقويم الطلبة على الاساليب التقليدية ويعود ذلك إلى ضعف إعداد المعلم ،كما أن ضعف التمويل الحكومي تسبب في عدم الايفاء بمتطلبات التعليم .

وقد أوصى الباحث بضرورة قيام مؤتمر قومي للتعليم لمدارسة قضايا السلم التعليمي للتعليم العام في جوانبه المختلفة والتوصية بسلم تعليمي جديد .

1– المقدمة :

التعليم حق كسائر الحقوق الأخرى بالنسبة للإنسان ,هذه الأحقية ركزت عليها المواثيق الدولية والإتفاقات الدولية والاتفاقات لم تعد مشكلة التعليم في نشره وتسييره وتعميمه وتجويده هي المشكلة فقد تصدى وإلتزم بها الجميع . ولكن الأهم هو الالتزام بتعليم جّيد النوعية .

ويشارك السودان أمم العالم ذات الحضارات العريقة , ممارستها في نقل التجارب العلمية وما إنتهى إليه العلم من جيل الى جيل ، ثم عرف التربية بمفهومها الحديث وبمؤسساتها : الخلوة والمسيد والمسجد التي إنتشرت وتطورت بين القرن السادس عشروالتاسع عشر في ظل دولتي الفونج والفور الإسلاميتين والمماليك والامارات التي كانت تتبع لها . وقد عرف السودان المدرسة بصورتها الحديثة المتعارف عليها عندما فتح الحكم التركي المصري عدداً قليلا من المدارس ليتعلم ويتخرج فيها من يعين الدولة في تسيير شؤونها في وظائف الكتبة والمعاونين (**أبو شنب : 1993, 18–19**) .

وبعد إستقلال السودان ظهرت محاولات جادة لتطويرالتعليم خاصة في مجال الأهداف , وفي العام 1969م حدث تغيير سياسي في البلاد ، وتم عقد مؤتمر قومي للتربية وكان محاولة لوضع أهداف وأسس لبناء منهج قومي , وفي عام 1973م وضعت أول وثيقة لأهداف التربية في السودان , وعلى الرغم من إستمرار محاولات إصلاح التعليم في السودان منذ عهد الحكم الثنائي , إلا أن أهدافه ظلت غامضة ومتسمة بالشمولية ، وفي30يونيو 1989م دخل السودان عهداً سياسياً جديد تم فيه تحديد هوية الدولة وربطها بالعقيدة الدينيـة وبثقافة وتراث وحاجات وتطلعات الامة السودانية . وهذا ما حدث في مؤتمر سياسات التعليم عام 1990م

والذي أوصى بتغيير نظام التعليم وبالتالي مناهج التعليم العام **(مكتب التربية الدولي ,2008: 30)** .

2– مشكلة الدراسة : دعت حكومة الإنقاذ الى مؤتمر تحت شعار (إصلاح السودان في إصلاح التعليم) بقاعة الصداقة في سبتمبر 1990م ، يناقش ويحاور برؤية مضيئة قضية إصلاح النظام التربوي والتعليمي وليبحث قضايا التعليم ليمهد الطريق للإصلاح الشامل للتعليم.

هذا وقد أثار السلم التعليمي الحالي جدلاً واسعاً بين أوساط التربويين والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ والطلاب منذ تغيره في العام 1992م تنفيذ لما خرج به مؤتمر سياسات التعليم الذي عقد في العام 1990م وتم الغاء السلم السابق له .

وهنا تكمن مشكلة الدراسة في تقويم الواقع الحالي للسلم التعليمي المطبق في السودان وذلك من خلال معرفة نواحي القوة والضعف في السلم التعليمي (بنية أو نظام التعليم) والتوجية بالتعديلات المطلوبة في ضوء محاور التطوير التربوي الاخري علماً بأن تطوير كل مرحلة تعليمية يتضمن المنظومة الشاملة للعملية التعليمية بالمرحلة بدآ بالاهداف والادارة المدرسية والمناهج والخطط الدراسية ونظم التقويم والانشطة التربوية والمعلم المؤهل المتخصص والمبني المدرسي ومرافقه التربوية المتطورة ، وتخفيض كثافات الفصول الدراسية . ولكل هذه الاعتبارات السابقة قرر الباحث إجراء دراسة تقويمية لواقع السلم التعليمي الحالي لمعرفة نواحي الضعف والقوة .

3–أسئلة الدراسة : تحاول هذه الدراسة الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي :–

مانواحي القوة والضعف في تطبيق السلم التعليمي في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة ويتفرع عنه الاسئلة التالية :–

3–1– ماموقف الخبراء التربويين من تقسيم مراحل التعليم العام ؟

3–2– ما مدي تحقيق الاهداف العامة للتعليم في ضوء الاستراتيجية ؟

3–3– مانواحي القوة والضعف في محتوي مناهج التعليم العام ؟

3–4– ما مدي تحقيق طرائق وأساليب التدريس المستخدمة لاهداف العملية التعليمية ؟

3–5– مانواحي القوة والضعف في أساليب تقويم الطلاب في التعليم العام ؟

3–6–الي اي مدي تم توفير التمويل اللازم للوفاء بمتطلبات التعليم العام ؟

3–7– ما مدي تحقيق توصيات مؤتمر التعليم العام 1990م لمتطلبات نجاح السلم التعليمي من حيث (مدة التعليم – سن الالتحاق – تعدد المجالات بالمرحلة الثانوية – الانشطة اللاصفية) ؟

4– أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية الي تحقيق مايلي :–

4–1– إعادة النظر في هيكلة النظام التعليمي الحالي كمحاولة للتطوير او التغير أذا تطلب الامر ومعطياته عند وضع الحلول وصياغة القرارات .

4–2– الوقوف علي واقع التعليم خلال الفترة (1992 – 2010م) والاحداث التي صاحبته .

4–3– التطرق للتجارب العالمية فيما يتعلق بالتعليم وتمويله والتزام الدولة وجديتها .

4–4– ضرورة تناول موضوع التمويل بأعتبارة قضية أساسية في ألاصلاح والتطوير المنشود .

4–5– التعرف علي جانب من الخبرات والتجارب العالمية في مجال السلم التعليم .

4–6– وضع آليات حديثة للتقويم بحيث يكون شاملآ وموضوعياً يقيس كافة أوجه التعلم .

4–7– الافادة من أراء الخبراء التربويين لاضافة مقترحات وتوصيات لتتيح فرصة النظر الي الحاضر والمستقبل .

5– أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة في النقاط الاتية

5–1– تنبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة الماسة التي يفرضها واقع اليوم ب :

– إشتداد المنافسة على الموارد البشرية والمادية .

– زيادة الإلتزامات والتحديات .

– التسارع التكنولوجي,هذا الواقع الذي يفرض ضرورة التوجه الأمثل نحو الأفضل في النظم التعليمية.

5–2– كما تنبع أهمية الدراسة من الحاجة الماسة لحل مشكلات ظهرت على السطح في الآونة الأخيرة تتعلق بتدني نسب النجاح والفجوة في الإستيعاب , ضعف ميزانية التعليم , مشكلات الإجلاس والكتاب المدرسي , عدم تأهل المعلمين عدم التزام بعض الولايات بالمناهج القومية في مدارسها , تلك هي المشكلات والتساؤلات المطروحة في الوقت الراهن .

5–3– تمكين الوزارة من إعادة تخطيط برامج الاستفادة من المباني المدرسية.

6– حدود الدراسة :

6–1– حدود زمانية : حدد الباحث الإطار الزمني للدراسة الحالية من العام 1992–2011م لتجربة أمتد أثرها لثمانية عشر عاماً.

6–2– حدود موضوعية : يحاول الباحث إجراء دراسة لواقع السلم التعليمي المطبق في السودان على ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة والتوجيه بالتعديلات المطلوبة في ضوء محاور التطوير التربوي الاخرى.

6–3– حدود بشرية : إقتصرت هذه الدراسة على إستقراء عينة من الخبراء التربويون (أساتذة الجامعات وذوي الخبرة الطويلة في التعليم العام) ومعلمي ومعلمات التعليم العام .

6–4– حدود مكانية : تجري الدراسة بولاية البحر الاحمر بمحلية بورتسودان بوحداتها الثلاث (شرقي – أوسط – جنوبي). أضافة الى مقابلات خارج حدود الولاية لبعض الخبراء التربويون بكليات التربية السودانية المختلفة .

7 – مصطلحات الدراسة :

7–1– ويقصد بالتقويم في هذه الدراسة من ناحية إجرائية بحسب ماورد عن (سعادة واخرون ,1995: 496) بانه عملية تشخيصية علاجية بمعنى انه يهتم بتحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في الشئ او الموضوع الذي يراد تقويمه

7–2– السلم التعليمي : خاصية بنيويه هامة , فهو تحديد لمحاور التعليم ومفاصله ووحداته وبالتالي تحديد لجوانب العمليات التربوية التي تتصل بذلك التحديد (المنظمة العربية للتربية ,1986: 53).

إجرائياً : يقصد به في هذه الدراسة " مجموع الصفوف الدراسية في التعليم العام وعددها أحدى عشر فصلاً , موزعة على مرحلتين تعليميتين(مرحلة الاساس ثمانية سنوات) و(المرحلة الثانوية ثلاثة سنوات).

7–3– الإستراتيجية : هي كلمة لاتينية الأصل إنتقلت من اللغة الإنجليزية (Strategy) وأصبحت كلمة عربية مثلها مثل بعض الكلمات العربية المأخوزة من لغات أجنبية .

إصطلاحاً : مجموعة الافكار والمبادئ التي تتناول ميدانآ للنشاط الانساني بصورة شاملة متكاملة وتكون ذات دلالة علي وسائل العمل ومتطلباته واتجاه مساراته بقصد إحداث تغيير فيه وصولا الى أهداف محددة(المنظمة العربية ,29:1978).

7–4– التمويل : يعرف التمويل بأنه توفير (السيولة النقدية) من اجل إنفاقها على الاستثمارات وتكوين رأس المال الثابت بهدف زيادة الانتاج والاستهلاك (عجام :29, 2001).

ويعرف أيضآ بأنه قدرة الدولة على تعبئة المواد اللازمة للإنفاق على العملية التعليمية لتحقيق أهدافها سواء كانت المواد نقدية أو غير نقدية مباشرة أو غير مباشرة (العودة :16, 1419).

إجرائياً : يقصد به ما تقدمه الدولة من ميزانيات مخصصة لقطاع التعليم ومدى مساهمة منظمات المجتمع المدني .

8– الأدب النظري والدراسات السابقة :

8–1– السلم التعليمي (مفهومه , ونماذجه):

يشكل السلم التعليمي أحد أهم المعايير التي يعول عليها في الإرتقاء بجودة التعليم وهو يختلف من بلد لأخر وفقآ لمرئيات خبراء التربية في كل بلد .

والسلم التعليمي في جوهره , رؤية إستراتيجية , لتنظيم سنوات الدراسة ضمن ما يعرف بـ(مراحل التعليم) وتحديد الرابط بين كل مرحلة وأخرى بما يحقق التطوير والارتقاء بمستوى التعليم والاستفادة من معطيات العصر والاستجابة لمطالب المجتمع وحاجات التنميه. وليس هناك سلم تعليمي أمثل بحيث يمكن تطبيقه في كل البيئات وتستجيب له كافة المجتمعات ومن ثم كان الاختلاف في نظام السلم التعليمي من دولة الى أخرى (البغدادي ,2009: 2).

8–1–1– مفهومه : السلم التعليمي هو خاصية بنيويه مهمة , فهو تحديد لمحاور التعليم ومفاصله ووحداته وبالتالي تحديد لجوانب العمليات التربوية التي تتصل بذلك التحديد ، فتقسيم التعليم الى مراحل دراسية يجعل كل مرحلة قائمة بذاتها لها نظامها ومناهجها وأهدافها وتحديد أعمار الدراسة وسن الدخول والتخريج من كل مرحلة دراسية له آثاره الاجتماعية والاقتصادية فضلاً عن تأثيره في كم التعليم وكيفيه كما أن مدة كل مرحلة تستلزم عدة إجراءات في تنظيم سلم المناهج ومحتواها وفي إنتقاء المعلمين وإعدادهم ، ولا يخفى على التربويين أن التربية نظام متكامل تتفاعل عناصره و أن السلم التعليمي واحد من العناصر يؤثر فيها ويتأثر بها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،1986: 53).

8–1–2– **أهمية السلم التعليمي** : أهمية السلم التعليمي لاتنحصر في فاعليته التربوية ضمن القطر الواحد بل تمتد الى الاقطار الاخرى لتسهم في تيسير إنتقال المتعلمين ومتابعة دراستهم في صفوف مماثله عندما يكون السلم القائم واحداً وفي معادله الشهادات وهجرة الموارد البشريه المتعلمه فضلا عن تيسير تقريب أو توحيد أهداف التربيه والمناهج وأنظمه الامتحانات والشادات والقبول في مراحل التعليم المختلفه (المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم،1986: 53).

8–2– **التجارب العالمية للسلم التعليمي** :

8–2–1– **السلم التعليمي في ماليزيا** : نظام التعليم في ماليزيا قديم بدأ بدخول الاسلام كما ذكر (فهمي ,1985: 489) ، وكان التعليم وسيلة لمعرفة مبادئ الدين , وسجل نظام التعليم الماليزي قصه النجاح والكفاح التي عاشها المجتمع معتمداً في ذلك علي الإراده القوية والطموح والمتوثب ، والتخطيط الدقيق المنظم والعمل السريع الفاعل ، فبعد أن كانت البلاد تضيق في الصراعات الحضاريه والأطماع الاستعماريه والتعدديه العرقيه إستطاعت بفضل نظامها التعليمي المتفرد أن تحقق الوحده الوطنيه ، كما أسهم هذا النظام بفاعليه في عمليه التحول الاقتصادي من قطاع زراعي تقليدي الي قطاع صناعي حديث.

8–2–2–**السلم التعليمي في سنغافوره** : تجربة سنغافوره من التجارب العالميه الناجحه بكل المقاييس وهي لاتقل عن الغرب المتقدم في تطويرمؤسساتها وأنظمتهاالمدنيه العامه ، تمتلك اقتصاداً غير عادياً يتمثل في مئات المباني الطويلة المترامية في وسط المدينة , ولما جاءت موجة التكنولوجيا قام السنغافوريين بالترتيب مع عشرات الشركات اليابانية والصينية وغيرها وصاروا مركزاً أساسيا لتصدير التقنية في قارة آسيا. الانجازالحقيقي لسنغافوره يظهر جلياً في تطور نظامها التعليمي الذي إرتقى بهذه الدولة من مصافي الدول النامية الى المتقدمة بفضل ذلك النظام .

نظام التعليم في سنغافوره لا يقف عند صفوف الدراسة التي تبدأ من الابتدائية وتنتهي بالثانوية بالرغم من أن الطلاب السنغافوريين يتفوقون دائماً في المعدلات العالمية في مواد الرياضيات واللغة والعلوم ، بل يتجاوز ذلك الى مراحل بعد

الجامعية حيث تنفق الحكومة السنغافورية مئات ملايين الدلارات كل عام على تدريب الكبار على مختلف المهارات الادارية والحياتية والوظيفية وعلى إعادة تدريب المتخصصين في مجال تخصصاتهم (الخالدي ,2000: 32).

جدول (1) يوضح التجربة العالمية للسلم التعليمي في بلدان مختلفة للعام 2009م

الرقم	الدولة	المدة الكلية للتعليم العام	الرقم	الدولة	المدة الكلية للتعليم العام
1	السودان	11	10	الكويت	12
2	ماليزيا	11	11	مملكة البحرين	12
3	تونس	12	12	الأمارات العربية	12
4	اليمن	12	13	قطر	12
5	مصر	12	14	الصين	12
6	الجزائر	12	15	كوريا الجنوبية	12
7	سوريا	12	16	اليابان	12
8	جيبوتي	12	17	الولايات المتحدة	12
9	عمان	12	18	معظم دول أمريكا اللاتينية	12

*المصدر : (موسى ,2009: 4) .

8-3- بنية النظام التعليمي في السودان :

8-3-1- التعليم قبل المدرسي: في إطار الاستراتيجية القومية يقصد به التعليم الذي يهيئ الطفل بعد سن الرابعة وقبل التحاقه بالمدرسة وعليه فهو يستهدف الاطفال في سن الرابعة والخامسة وذلك بأنهم يلتحقون بالمدرسة في سن السادسة ويشمل الخلاوي ورياض الاطفال (أبو شنب ,1993: 34).

وقد كانت محصلة مؤتمر سياسات التعليم أن قدم موجهات بالتوسع في الخلاوي ورياض الاطفال بهدف الاستفادة من مقدرات العقل في هذه السن المبكرة من سن الرابعة الي السادسة في الحفظ والتلقين وأكتساب المهارات والسلوكيات الحميدة .

8-3-2- التعليم الاساسي : في إطار الاستراتيجية القومية يقصد به المرحلة الممتدة لثماني سنوات للفئة العمرية ست سنوات حتى الرابعة عشر وهي تضم المرحلة الابتدائية والمتوسطة السابقتين .

8-3-3- التعليم الثانوي : التعليم الثانوي هو نهاية سلم التعليم العام في السودان بحكم موقعها من السلم التعليمي السوداني تستخدم موقعاً متميزاً ، فطلابها يمثلون مرحلة متميزة من مراحل النمو وبداية الشباب والنضج وتفتح المقدرات . وتقع على المدرسة الثانوية تبعات اساسية وحيوية في الوفاء بحاجة طلابها في طور من أهم طور حياتهم من ناحية وفي الوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته وتطلعاته .

لهذا إهتمت إستراتيجية التعليم العام في إطارالاستراتيجية القومية الشاملة بالمدرسة الثانوية وأولتها عناية فائقة بحسبان أنها تمثل لبعض الطلاب جسراً الى الجامعات والمعاهد وقد تكون المدرسة الثانوية مصدراً لإعداد الفنيين والمهنيين للإسهام في عملية التنمية في شتى قطاعاتها (أبو شنب ,1993: 40).

وقد نادت الخطة الاستراتيجية للتعليم العام للعشر سنوات بإنشاء مدرسة ثانوية واحدة تعد الدارس إعداد يؤهله للقيام بدوره كاملاً في الحياة وفي مجالات العمل وتعده لمواصلة تعليمه .

9- **الدراسات السابقة :**

9-1- **الدراسات السودانية :**

9-1-1- **دراسة إبراهيم (1999)**: تهدف الى تقويم نظام التعليم الاساسي بالسودان وتحديد محاسنه ومساوئه من خلال تقويمه بولاية , كسلا , ورفع تصور إسلامي لمرحلة الأساس يحقق أهداف التربية الإسلامية وغايتها . وتمثلت أهم نتائج هذه الدراسة ، بأنه تم وضع من تصور إسلامي للتعليم الأساسي بولاية كسلا من واقع تطبيقه في ولاية كسلا والذي وضح من خلاله مجموعة من النتائج أهمها أنه 9-1-1-1- يمكن أن يحقق نسبة عالية من أهداف التربية الإسلامية .

9-1-1-2- جدير بالثقة لأهل التربية في إحداث النقلة المطلوبة .

9-1-2- **دراسة همشري(2002)** : تناولت السلم التعليمي وتدريب معلم الحلقة الاولى بالتعليم الأساسي في ولاية نهر النيل . وهدفت الدراسة الى التعرف على مدى أهمية وضرورة وجود معلم الصف المعد لتنفيذ منهج مرحلة الأساس. وتوصلت الدراسة الى أنه تم وضع خطة واضحة للطريقة الكلية (الإستبصار) لمعلمي مرحلة الأساس . مما سهل عليهم تطبيق منهج الحلقة الأولى وتمكنوا من الوصول الى نتائج مثمرة للطريقة الكلية .

9-1-3- **دراسة مهدي (1995)** : تهدف الى تحديد أهم التحديات المتوقعة عند تنفيذ السلم التعليمي الحديد في مرحلة الأساس وأهم المشاكل الإدارية المتوقعة التي تواجه التربويين عند تطبيق مرحلة الاساس والحلول والمعالجات والإستعداد لمواجهتها قبل وقوعها . وتوصلت الدراسة الى أن السلم التعليمي الجديد سيواجه بعض التحديات والمشاكل خاصة في إدارة مرحلة الأساس والتي تتمثل في ضرورة إيجاد هيكل إداري جديد لمدرسة الأساس وإعادة تأهيل المعلمين والعاملين .

9-1-4- أجرى **علي (2005)** : دراسة كان من أهدافها تقييم التعليم في السودان بشقيه العام والعالي , وتكون مجتمع الدراسة من طلاب التعليم العام والعالي . وأهم نتائجها أنها أكدت الخلل الكبير الذي أصاب التعليم من حيث محتوى البرامج وعدم كفايتها في تزويد الطالب بالقدرات والمعارف الأساسية . وأن المدارئس الثانوية أصبحت غير قادرة على خلق طالب مهيأ للدراسة الجامعية لعدم قدرة الدولة على الإيفاء بالمدخلات الأساسية للتعليم الثانوي الى الحد الذي وصف فيه الباحث المدارس الثانوية بأنها أصبحت عبارة عن مراكز تجمع للطلاب الباحثين عن أساتذة خصوصيين.

9-1-5- وقد أجرى **ضيف الله (2000)** : دراسة بعنوان تكلفة وتمويل التعليم العام في السودان المشاكل والحلول . وهدفت الدراسة الي إبراز الصعوبات الاقتصادية والمالية التي يعاني منها السودان وإنعكاساتها علي الاموال المخصصة للتعليم العام وقد أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من المخططين الاقتصاديين والتربويين يرون أن نسبة الانفاق علي التعليم من الميزانية ضعيفة ، وأن ميزانية التعليم العام لاتمثل جملة المصروفات الحقيقية علي التعليم العام .

9–2– الدراسات العربية :

9-2-1- **دراسة الزامل (2008)** : عن تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الاساسي . وقد هدفت الدراسة الي تتبع تطور الصيغة الدولية للتعليم الاساسي ، وكيفية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية ، والتعرف علي أبرز التجارب العالمية . وتوصلت الدراسة الي إتساق سياسة التعليم في المملكة العربية مع فلسفة وأهداف التعليم الاساس مما يدعم تبني صيغتة . وأن تطبيق صيغة التعليم الاساس ساعد علي تجاوز بعض المشكلات كأرتفاع نسب الرسوب والتسرب

9-2-2- وقد أجري **الزغبي (1998)** : دراسة عن نموذج مقترح لتمويل التعليم في المملكة الاردنية الهاشمية . وهدفت الدراسة الي تحليل مصادر تمويل التعليم العام في المملكة الاردنية الهاشميه وذلك من خلال مقارنة هذا التمويل مع تمويل النظم العليمية في بعض البلدان المتقدمة والنامية . وتكون النموذج مما يلي :

9-2-2-1- زيادة الميزانية الحكومية المخصصة للتعليم العام في الاردن .

9-2-2-2- تقليل الاعتماد علي القروض خصوصاً الاجنبية والبحث عن القروض المحلية

9-2-2-3- التمويل الذاتي لمؤسسات التعليم .

9-2-3- أجري **الفريحات (2003)**: دراسة كان من أهدافها تشخيص واقع التعليم الاساسي وكفايته التعليمية في الاردن . وقد توصلت الدراسة الي بعض العوامل المساعدة علي رفع مستوي الكفاية التعليمية ومنها : توفير مقعد لكل طفل في سن القبول ، والاهتمام بإعداد المعلمين ودراسة عوامل الهدر من رسوب وتسرب لتشخيص الاسباب المؤدية اليها والانطلاق لمعالجتها ، والتوفيق بين كم التعليم وكيفه .

9-3- **الدراسات الاجنبية :**

9-3-1- أشارت دراسة (**Hillman &Jenkner.2002**) الي ان قلة الانفاق ونقص الموارد وعجزها غالبا مايمنع حكومات الدول ذات الدخل المخفض من توفير نوع الاساسي ، وتعد مساهمة المستفيدين وأولياء الامور وسيلة بديلة لتمويل التعليم الاساسي . وتسعي الدراسة الي تقيم التأثير الذي يمكن ان تحدثة مساهمة المستفيدين علي الفرصة التعليمية وجودة التعليم المقدم لي الاطفال في الدول ذات الدخل المخفض . وقد تم تحديد الظروف التي تستطيع فيها مساهمات المستفيدين ان تحسن من المخرجات التعليمية غير ان مساهمات المستفيدين سواء اتخذت شكل الضرائب الاجبارية اوالتبرعات التطوعية تعد حلا مؤقتنا وليس أفضل الحلول .

9-3-2- تقدم دراسة (**Dennis . 2007 & Fentman**) عرضاً لخصائص الدول التي تعاني من صراعات أو التي خرجت من بعض الصراعات ، وكيفية تقديم بعض الخدمات مثل التعليم في ظل الظروف والحاجة الملحة لايجاد بعض مؤشرات الجودة لتلك الخدمات . وتوصلت الدراسة الي صياغة أداء لجمع وجهات نظر الشباب وأولياء الامور والحكومات والمؤسسات الدولية حول الجوانب الاساسية لاعادة بناء التعليم الاساسي في سياقات معينة وإستخلاص الدروس المستفادة من تلك الخبرات فيما يتعلق بالتمويل والادارة والقبول .

وقد ركزت علي تجارب ثلاث دول وهي أوغندا والسودان والصومال .

9-3-3- دراسة (**Chimombo.2005**) الي أستكشافات خيارات لتحسين نوعية التعليم الاساسي في الدول النامية ، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات اللازمة لمواجهة مشكلات التعليم المدرسي بمرحلة التعليم الاساسي سوف تتنوع ، لقد أكدت أن هناك

حاجة ملحة لاجراء مزيد من الدراسات التي تعمل الي تشكيل السياسات التي تستهدف جعل التعليم الاساسي شاملا ومستجيبنا لكل الاحتياجات والظروف للمتعلمين وتوجيه مزيد من الاهتمام بالقدرات والمهارات والمعارف التي تجلبها تلك السياسات الي عملية التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الاساسي .

10– أجراءات الدراسة ومنهجيتها :

10-1- مجتمع ادراسة : تغطي هذه الدراسة جغرافياً مدينة بورتسودان بوحدتها الثلاث (وحدة شرق – وحدة أوسط – وحدة جنوب) .

جدول رقم (2) يوضح وحدات محلية بورتسودان

الوحـدة	مدارس البنين	مدارس البنات	المدارس المختلطة	المجموع
شرقي	20	13	4	37
أوسط	17	19	-	36
جنوبي	13	24	1	38
المجموع	50	56	5	111

جدول رقم (3) يوضح أعداد المدارس الثانوية حسب نوعيتها للعام الدراسي 2010-2011م

الرقم	نوع المدرسة	العدد
1	مدارس بنين	16
2	مدارس بنات	15
3	المدراس المختلطة	-
	المجموع	31

10–2– عينة الدراسة :

تم أخذ عينة الدراسة من المجتمع الاصلي ، وقد تكونت العينة من الفئات التالية :

معلمي معلمات مرحلة الاساس : تم أختيار 50 معلماً من جملة 339 معلم وبلغ عدد المعلمات 150 معلمة من جملة 1426معلمة .

10-2-1- أستعراض خصائص عينة الدراسة :

جدول رقم (4) توزيع أفراد العينة مدة الخبرة في مجال التربية والتعليم

سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم	العينة	النسبة
أقل من خمس سنوات	23	% 7.7
أقل من 10 سنوات	84	%28
10 سنة فأكثر	193	%64.3
المجمـــوع	300	%100

جدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم	العينة	النسبة

ماجستير فأكثر	22	%7.7
بكالريوس	225	%75
دبلوم	53	%17.7
المجمـوع	300	%100

– معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية : تم أختيار 55معلمة من جملة 450معلمة وبلغ عدد المعلمين 45 من جملة 331 .

– الخبراء التربويين : قام الباحث بأجراء مقابلات مع بعض الخبراء التربويين الذين أسهمو في العملية التعليمية من موجهين في مدارس مدينة بور تسودان ذوي الخبرة الطويلة في مجال التعليم وبعض مديري إدارة التعليم بوزارة التربية والتعليم

منهج الدراسة : إعتمدت هذه الدراسة في منهجها على الاتي :

- المنهج الوصفي التحليلي : تحليل بعض التجارب الدولية في السلم التعليمي وكيف نجحت في حل المشكلات التي واجهتها في مراحل التعليم العام .
- أسلوب دلفاي : القائم على تقصي رؤية مجموعة من الخبراء حول موضوع الدراسة ، ويتم إستخدام الاداة في إطار هذا الاسلوب في معرفة مدى القوة والضعف في تطبيق السلم التعليمي للتعليم العام في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم . ويشير مرسي (26:2003) " بأنه أسلوب في البحث العلمي ينسب الى مؤسسة راند (Rand Corporation) الامريكية طوره أولاف هيلمر Olaf Helmer .

أدوات الدراسة : لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإستخدام أداتين من أدوات الدراسة هما الاستبانة والمقابلة .

صدق المقياس وثباته : **صدق الأداء** : للتاكد من صدق الاداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين من أساتذة الجامعة ذوي الخبرات بكليات التربية ، ثم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون وحذف بعض الفقرات ضعيفة الصلة بأهداف الدراسة حتى خرجت في صورتها النهائية والمكونة من (61) فقرة ذات صلة بأهداف الدراسة وتم توزيع المدى على خمس درجات موضحة على النحو التالي :-

أوافق بشدة = 5درجات ، أوافق = 4درجات ، أوافق الى حدما = 3درجات ، لا أوافق = 2درجة ، لا أوافق بشدة = درجة واحده .

ثبات الأداة : للتاكد من ثبات الاداة ، تم إستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-re-test) ، والاتساق الداخلي للفقرات ، وقد وزعت أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (15) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة التي طبقت عليها الاداة وبفارق إسبوعين بين الاختبارين ، ثم تم حساب معامل الثبات وفق معادلة إرتباط بيرسون ، وقد بلغ معامل الثبات للاداة (87%) ، كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ الفا ، وقد بلغ الثبات للاداة (91%) ، وهي درجة ثبات جيدة وفقاً للمعايير الاحصائية .

المقابلة : هي أحدى الادوات المستخدمة في الدراسة لجمع المعلومات من أفراد العينة وهي وسيلة يمكن عن طريقها أن يعبر الفرد تجاه ظاهرة معينة وجوانب تعريفه بها وكيفية ربطه لها بمجالات أخرى في حياته (**الجوهري ،1982:107**) ومن ناحية أخرى ولطبيعة الدراسة الحالية كونها تعتمد على آراء الخبراء التربويين الذين شاركوا في العملية التعليمية فقد إستعان الباحث بأسلوب المقابلة لانه أنسب الاساليب لفحص آراء المختصين في المناهج والقيادات التربوية والموجهين بمراحل التعليم العام .

أساليب المعالجة الاحصائية : تم إستخدام برنامج الحزم الاحصائية للبحوث المجتمعية (SPSS) ، لتحليل البيانات

بإستخدام الحاسب ، إذ تم إستخدام النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل إرتباط بيرسون .

نتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها :

تحليل البيانات الشخصية : جدول (6) يبين أعداد متغيرات الدراسة ونسبهم المئوية

المتغيرات		التكرار	النسبة
الخبرة	أقل من 5 سنوات	23	%7.7
	5 إلى 10 سنوات	84	%28
	10 سنوات فأكثر	193	%64.3
المؤهل العلمي	دبلوم	53	%17.7
	بكالوريوس	225	%75
	أقل من 5 سنوات	22	النسبة

تشير نتائج الجدول أعلاه أن الفرق بين ذوي الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة كبير جداً ، وهذا بدوره يشير إلى أن السنوات الماضية لم تشهد توظيف لكوادر جديدة تغطي النقص في المدارس وهذا ما اكده الخبراء التربويين من خلال مقابلتهم بانه من العام (2005 وحتى 2009م) لم يتخلله تعيين أو توظيف الا بنسب قليلة لاتذكر .

كما أوضحت النتائج أن نسبة الحاصلين على مؤهل ثانوي بلغ عددهم (225) من جملة معلمي ومعلمات التعليم العام البالغ عددهم (300) بنسبة بلغت (75%) كأعلى نسبة في متغير المؤهل العلمي ، ويعزو ذلك إلى أن غالبية معلمي ومعلمات التعليم العام نالوا نوعاً من التأهيل .

وفيما يلي عرض لأسئلة الدراسة ونتائج أفراد الدراسة عنها :

إجابة السؤال الاول : الى أي مدى تم تحقيق أهداف التعليم العام في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم ؟ يهدف هذا السؤال إلى الوقوف على مدى تحقق أهداف التعليم العام خلال السنوات الماضية .

عرض نتيجة السؤال الاول ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها

الجدول رقم (7) يبين توزيع إستجابات أفراد العينة على المحور الاول "أهداف التعليم العام"

م	الفقرات	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النتيجة
1	تقوية روح الجماعة والولاء للوطن.	%	91	4.17	اوافق

2	ترسيخ العقيدة والقيم الدينية في نفوس النشء	%	96	3.88	اوافق
3	تشجيع الإبداع وتنمية القدرات في مجال التقانة	%	1.05	3.84	اوافق
4	رياضة عقول الناشئة وتربية أجسادهم	%	1.17	3.62	اوافق
5	بناء مجتمع الاستقلال والتوكل على الله	%	1.09	3.55	اوافق
6	تنمية الحس البيئي والتعريف بمكونات البيئة	%	1.31	3.28	اوافق

يوضح الجدول رقم (7) إستجابات معلمي ومعلمات التعليم العام من حيث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجاباتهم التي يرونها في درجة تحقيق أهداف التعليم العام في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم .

يتضح من الجدول رقم (7) أن عينة الدراسة يوافقون بدرجة الموافقة على فقرات السؤال ، وقد تراوحت متوسطات استجابتهم على الفقرات مابين (4.18) و (3.19) ، وهذا يعني أن استجابات المفحوصين على هذه الفقرات تراوحت مابين الموافقة العالية والموافق المتوسطة ، وجاءت جميع مجالات المحور في فئة "الموافقة " مما يعني أن هنالك تحقيق لأهداف التعليم بدرجة الموافقة . ومتوسط إجابات المحور (3.61) موافقة بدرجة عالية . وقد يعزى ذلك أن السلم التعليمي الحالي جاء ضمن إستراتيجية قومية شاملة مما ضمن له تفاعلاً مع بقية القطاعات الأخرى في الدولة كما إن الأهداف والغايات والأسس التي بني عليها نابعة من قيم وتجارب وتاريخ الأمة السودانية ، مما ضمن فرصاً أوسع في الاستجابة عند المواطنين والعاملين في الحقل التربوي .

إجابة السؤال الثاني : مانواحي القوة والضعف في محتوى مناهج التعليم العام في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم ؟

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها :

الجدول رقم (8) يبين توزيع إستجابات أفراد العينة على المحور الثاني "محتوى مناهج التعليم العام"

م	الفقرات	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النتيجة
7	إسهام محتوى المناهج في تنمية سلوك المواطنة لدى الطلبة.	%	1.11	3.42	اوافق
8	بناء محتوى المناهج في ضوء الاتجاهات المعاصرة.	%	1.17	3.37	اوافق

9	استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية.	%	1.42	3.09	اوافق
10	تغطية محتوى المناهج في الفترة الزمنية المحددة .	%	1.08	3.71	اوافق
11	ربط محتوى المناهج بمشكلات البيئة ومعالجتها.	%	1.09	3.45	اوافق
12	إسهام محتوى المناهج في تنمية التفكير الناقد للطلبة.	%	1.19	3.07	اوافق
13	إثارة الأنشطة التطبيقية دافعية الطلاب نحو التعلم الذاتي.	%	1.21	3.31	اوافق
14	تحقيق محتوى المناهج التكامل والتنسيق بين المواد المختلفة.	%	1.20	3.36	اوافق
15	إخضاع محتوى مناهج التعليم العام للتطوير والتعديل .	%	1.20	3.63	اوافق
16	مراعاة محتوى المنهج تنوع البيئات المختلفة.	%	1.18	3.40	اوافق
17	تلبية محتوى المناهج لحاجات الطلبة وميولهم.	%	1.24	3.17	اوافق
18	صمم المحتوى ليقوم بتدريسه معلم مؤهل تأهيلاً جامعياً.	%	1.22	3.60	اوافق
19	اهتمام محتوى المناهج بالجوانب التطبيقية .	%	1.16	3.36	اوافق
20	مراعاة محتوى المناهج للتسلسل السيكولوجي .	%	1.17	3.24	اوافق
21	احتواء المناهج على أنشطة التربية المهنية.	%	1.25	3.23	اوافق

يبين الجدول رقم (8) إستجابات معلمي ومعلمات التعليم العام من حيث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابتهم التي يرونها في معرفة نواحي القوة والضعف في محتوى مناهج التعليم العام في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة . حيث بلغ متوسط إستجاباتهم على هذا المحور (3.30) ، أي أنهم يوافقون بدرجة فوق المتوسطة على نواحي القوة والضعف في محتوى المناهج ، وتراوحت المتوسطات بين (3.71) و (3.07) ، مما يدل على أن إستجابات عينة الدراسة على هذه الفقرات تراوحت بين الموافقة العالية و الموافقة فوق المتوسطة .

ومن الأدبيات التي تتفق ونتائج هذا المحور ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة عثمان (2009م) والتي

تؤكد على أهمية التأهيل التربوي والتجريب على المنهج للموجهين و المعلمين على حد سواء ، وأهمية توفير الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية وإخراج الكتاب .

إجابة السؤال الثالث : ما مدى تحقيق طرائق وأساليب التدريس المستخدمة لأهداف الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم ؟ يهدف هذا السؤال إلى معرفة مدى تحقيق طرائق وأساليب التدريس المستخدمة لأهداف وفلسفة التعليم ومدى ترقية طرق التدريس وأساليبها.

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها :

الجدول رقم (9) يبين توزيع إستجابات أفراد العينة على المحور الثالث "طرائق وأساليب التدريس

م	الفقرات	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النتيجة
22	تعمل الطريقة على إثارة دافعية الطلبة لعملية التعلم.	%	1.14	3.58	اوافق
23	تعمل الطريقة على التعريف بالأهداف المراد تحقيقها.	%	97	3.80	اوافق
24	تقوم الطريقة على تحديد المستوى السابق للطلبة.	%	1.04	3.47	اوافق
25	تراعي الطريقة الفروق الفردية بين الطلبة	%	1.21	3.54	اوافق
26	تتفق طرائق التدريس مع الجوانب النفسية للطلبة.	%	1.32	3.21	اوافق
27	تتيح أساليب التدريس اشتراكا فعالا للطلبة	%	1.06	3.48	اوافق
28	الاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة لطريقة التدريس.	%	1.25	3.62	اوافق
29	تقدم تغذية راجعة إيجابية وبطريقة مناسبة للطلبة.	%	1.18	3.43	اوافق
30	تناسب طرائق التدريس مع المرحلة التعليمية.	%	1.16	3.50	اوافق
31	تسمح الطريقة بالعمل الجماعي على أسس ديمقراطية.	%	1.19	3.19	اوافق

32	تتناسب الطرائق المستخدمة مع إمكانات المدرسة.	%	1.22	3.16	اوافق
33	تتناسب الطرائق المستخدمة مع عدد الطلبة في الصف.	%	1.25	3.07	اوافق
34	تحدد الطريقة المستخدمة أهدافاً وتعمل على تحقيقها.	%	1.07	3.52	اوافق
35	تتفق الطرائق المستخدمة مع عمر الطالب .	%	1.17	3.25	اوافق
36	انسجام أساليب التدريس مع المعلومات في الدرس	%	1.11	3.57	اوافق

يوضح الجدول رقم (9) إستجابات معلمي ومعلمات التعليم العام حول مدى تحقيق طرائق وأساليب التدريس لأهداف وفلسفة التعليم في ضوء الاستراتيجية ، حيث بلغت إستجاباتهم على هذا المحور (3.43) ، أي أنهم يوافقون بدرجة موافقة عالية على تحقيق طرائق و أساليب التدريس لأهداف وفلسفة التعليم ، وتراوحت المتوسطات بين (3.80) و(3.07) ، مما يدل على أن استجابات عينة الدراسة على هذه الفقرات تراوحت مابين الموافقة العالية والموافقة المتوسطة ، حيث جاءت عشرة فقرة في فئة الموافقة العالية وخمسة فقرة في فئة الموافقة المتوسطة .

إجابة السؤال الرابع : مانواحي القوة والضعف في أساليب تقويم الطلبة في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم ؟ يهدف هذا السؤال إلى معرفة نواحي القوة والضعف في أساليب التقويم ومدى تحديثها وتطويرها في إطار الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم .

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها

الجدول رقم (10) يبين توزيع إستجابات أفراد العينة على المحور الرابع "أساليب تقويم الطلبة "

م	الفقرات	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النتيجة
37	تهتم أساليب التقويم بالتحصيل فقط .	%	1.17	3.23	اوافق
38	أسلوب العقاب البدني سبب من أسباب الهدر التربوي.	%	1.38	3.09	اوافق
39	أسلوب الامتحانات المتبعة لا يرعى الفروق الفردية.	%	1.24	3.28	اوافق
40	أسلوب التقويم المتبع تقليدي .	%	1.11	3.57	اوافق

41	أسلوب التقويم لا يهتم بالمهارات والاتجاهات والميول.	%	1.07	3.57	اوافق
42	استخدم أسلوب التقويم المستمر.	%	1.14	3.45	اوافق
43	يتسم تقويم تحصيل الطلبة بالموضوعية .	%	1.08	3.23	اوافق
44	الامتحانات غاية في حد ذاتها .	%	1.11	3.22	اوافق
45	يتسم تقويم تحصيل الطلبة بالثبات .	%	1.09	3.15	اوافق
46	ينوع المعلمون في أساليب تقويم الطلبة .	%	1.09	3.56	اوافق
47	يقوم الطالب نفسه بنفسه لمعرفة نموه الدراسي.	%	1.28	3.83	لااوافق
48	يقوم جانب السلوك من خلال متابعة مجتمع الدراسة.	%	1.08	3.67	اوافق

يبين الجدول رقم (10) إستجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التعليم العام حيث بلغ متوسط استجاباتهم لنواحي القوة والضعف في أساليب تقويم الطلبة ، وتراوحت المتوسطات بين (3.83) و (3.09) ، مما يدل على أن إستجابات عينة الدراسة على هذه الفقرات تراوحت بين الموافقة العالية والموافقة المتوسطة ، حيث جاءت ستة فقرات في فئة الموافقة المتوسطة .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الفريحات (2003م) التي أشارت إلى ضرورة دراسة عوامل الهدر من الرسوب والتسرب للتشخيص الأسباب المؤدية إلية والانطلاق لمعالجتها .

إجابة السؤال الخامس : الى أي تم توفير التمويل اللازم للوفاء بمتطلبات التعليم العام في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم ؟

الجدول رقم (11) يبين توزيع إستجابات أفراد العينة على المحور الخامس " تمويل التعليم العام "

م	الفقرات	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النتيجة
49	تكفل الدولة تمويل التعليم النظامي.	%	1.39	3.20	اوافق
50	فاعلية دور مجلس الآباء في تمويل التعليم العام.	%	1.21	3.49	اوافق
51	مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في تمويل	%	1.30	3.24	اوافق

	التعليم العام.				
52	فاعلية دور الأفراد والشركات في دعم التعليم.	%	1.30	3.26	اوافق
53	كفاية الإنفاق الحكومي المخصص من الميزانية للتعليم.	%	1.36	2.58	اوافق
54	تحمل الأسرة نفقات غير مباشرة لالتحاق أبنائهم بالتعليم.	%	1.38	3.46	اوافق
55	توفر التمويل المناسب لمراكز تدريب المعلمين.	%	1.44	3.01	اوافق
56	توفر الزى المدرسي المجاني.	%	1.57	2.68	لااوافق
57	وفاء المحليات باحتياجات التعليم العام.	%	1.46	2.79	لااوافق
58	التوزيع غير العادل للموارد أثر سلبا على التعليم.	%	1.30	3.80	اوافق
59	اتساع الفجوة بين المخطط والمنفذ.	%	1.20	3.66	اوافق
60	إدخال الأساليب الإلكترونية المتطورة في التعليم .	%	1.47	3.29	اوافق
61	تفعيل الاستثمار في المرافق والمنشات التعليمية	%	1.40	3.22	اوافق

يبين الجدول رقم (11) ، إستجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التعليم العام حول مدى توفر التمويل اللازم للوفاء بمتطلبات التعليم العام ، حيث بلغ متوسط إستجاباتهم على هذا المحور (3.21) أي أنهم يوافقون بدرجة فوق المتوسطة على توفير التمويل اللازم ، وتراوحت المتوسطات بين (3.80) و (2.58) ، مما يدل على أن عينة الدراسة على هذه الفقرات تراوحت بين الموافقة العالية والموافقة المتوسطة . ويعزي الباحث ذلك لأسباب يجملها في الآتي :-

- ضعف الإنفاق على التعليم من الموازنة العامة للدولة .
- ايلاء أمر التعليم للمحليات في ظل الحكم الفدرالي
- ضعف دور القطاع الخاص في التعليم .

ومن الدراسات السابقة التي تتفق مع نتائج هذه الدراسة دراسة ضيف الله (2000م)

المقابلات الشخصية :

في هذه الجزئية من الدراسة يتناول الباحث أبرز إستجابات السادة الخبراء التربويين من أساتذة الجامعات السودانية ومديري المدارس والموجهين في المرحلتين ، عن السؤال الرئيس وهو " مانواحي القوة والضعف في السلم التعليمي للتعليم العام في ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم " . هذا وقد تركزت آراء السادة الخبراء في النقاط الاتية :

- مدة التعليم العام .
- سن الالتحاق بالمدرسة .
- أيام العام الدراسي .
- مناهج التعليم العام .
- مشكلات السلم التعليمي .
- الانشطة اللاصفية .
- الثانوية ذات المجالات المتعددة .
- الانفاق والتمويل على التعليم العام .

يتضح من خلال النقاط التي ركز عليها الخبراء التربويين ، يجد الباحث أن هناك بعض النقاط المشتركة مع إستجابات معلمي ومعلمات التعليم العام تتركز في أهداف التعليم العام ، مناهج التعليم العام ، الانشطة المصاحبة للمنهج ، تمويل التعليم ، أساليب التقويم . ونقاط الاختلاف بين نتائج أداتي الدراسة تكمن في أن الخبراء بموقع خبراتهم ودرايتهم بالواقع التعليمي ، تناولوا بعض الموضوعات التي تعد إضافة وتعزيز لنتائج هذه الدراسة ، وهي على النحو الاتي : تناول الخبراء مدة التعليم ، سن الالتحاق بالمدرسة ، أيام العام الدراسي ، المشكلات التي نجمت عن تطبيق السلم التعليمي الحالي . الثانوية ذات المجالات المتعدده ، بالإضافة إلى الانشطة اللاصفية.

وقد كانت أبرز آراء العينة فيما يلي :

- تتصف الأهداف العامة بكل خصائص الأهداف التربوية من الناحية النظرية ولكنها من الناحية التطبيقية لم تتحقق لعدم توفر معينات النجاح .
- لم تتحقق أهداف التعليم العام لإتساع الفجوة بين المخططين والمنفذين .
- فقدان جانب التجريب للمناهج الحالية كما كان في السابق "بخت الرضا " .
- عدم ترابط المناهج والتكرار والحشو من أسباب فشل النظام التعليمي الحالي .
- طرائق التدريس الحالية غير مألوفة للمعلمين .
- خريجي كليات التربية يفتقرون إلى الطريقة والأسلوب .
- معظم معلمي التعليم العام يتقيدون بالطرق القديمة
- يتجاوز عدد الحصص في الاسبوع (خمسون) حصة ، مايعني صعوبة تدريس هذه المقررات بالطريقة الصحيحة .
- يعتمد تقويم الطلاب على الاساليب التقليدية .
- إنعدام التمويل ، وخاصةً أن التعليم يتبع للمحليات ، وشح إمكانات المحليات سبب في إنعدام التمويل .
- ضعف التمويل يظهر من خلال عدم توفر مياه الشرب والكهرباء ودورات المياه والطباشير .
- نظرة الدولة للتعليم بإعتباره شأناً إجتماعياً زاد من أعباء المجتمع .
- عجز المحليات عن سداد أجور العاملين في التعليم
- طول فترة مرحلة الاساس أصاب التلاميذ بالملل مما نتج عنه تسرب للتلاميذ .
- فصل إدارة النشاط عن المدارس شكل حاجزاً بين الجهة المنفذة والتلميذ .

- المراحل الاولى من تعليم مرحلة الاساس يقوم بتدريسها معلمات ، مما يؤدي إلى بروز ظواهر سالبة كتقليد الاناث لطول مدة التعليم .
- فقدان الجوانب التربوية في السلم التعليمي الحالي .

النتائج والتوصيات والمقترحات :

في ضوء تحليل ومناقشة النتائج التي توصلت اليها أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلة) ، يمكن للباحث أن يستخلص مجموعة من النتائج التي أسفرت عنها أدوات الدراسة وهي كالأتي :

- تقسيم السلم التعليمي إستصحب الجوانب الاكاديمية وأهمل الجوانب التربوية .
- السلم التعليمي أوجد فوارق عمرية مما أدى إلى بروز مشكلات أخلاقية وإجتماعية .
- النظام التعليمي مازال يقوم بتدريس المناهج الدراسية في صورتها القديمة والحديثة معاً.
- تغيير المسميات التقليدية أفقد المناهج الدراسية قوتها
- يعتمد تقويم الطلبة على الاساليب التقليدية ويعود ذلك لضعف إعداد المعلم .
- غلبت العنصر النسائي في تعليم المرحلة الاساسية .
- كثافة المناهج الدراسية أثر سلباً على تطبيق الانشطة اللاصفية .
- فقدان جانب التجريب في المناهج الحالية .
- ضعف التمويل الحكومي تسبب في عدم الايفاء بمتطلبات التعليم .

من أهم التوصيات :

- تطوير أهداف ومحتوى مناهج التعليم العام وفق أسس علمية موضوعية لتتوافق مع المستجدات الحديثة
- ضرورة مراجعة الادبيات الحديثة لتطوير طرق تدريس جديدة تعتمد أساساً على مشاركة الطلبة في العملية التعليمية .
- ضرورة تنويع أساليب التقويم المستخدمة ، بحيث لاتقتصر على المجال المهاري واللياقي ، ولكن تتضمن أيضاً المجال المعرفي والوجداني .
- أعادة النظر في تركيب الميزانية وتخصيص مبالغ أكبر من أجل التوسع في المباني المدرسية لمواكبة الزيادة المتوقعة في إعداد الطلبة .
- ضرورة استخدام التقنية في التعليم والتعلم والابتعاد عن أشكال التعليم التقليدية .

مقترحات لدراسات مستقبلية :

- إجراء دراسة عن الدور الاستراتيجي للقطاع الخاص في تطوير التعليم العام .
- إجراء دراسة عن متطلبات تطبيق الزامية التعليم في مرحلتي رياض الاطفال ومرحلة التعليم الاساسي .
- إجراء دراسة عن إعداد المعلم في ضوء المعايير العالمية للجودة .
- دراسة عن واقع مناهج التعليم العام في السودان على ضوء التطوير والتحديث المستمر .

المراجع العربية :

- أبو شنب ، محمد الحسن احمد (1993) : **أضواء على الإستراتيجية القومية الشاملة للتعليم العام بالسودان**، مؤسسة التربية للطباعة الخرطوم.
- إبراهيم ، يوسف الأمين يوسف (1999) : **دراسة تحليلية تقويمية لمرحلة الأساس بولاية كسلا في ضوء التصور الإسلامي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، مودعة بمكتبة السودان ، جامعة الخرطوم.
- البغدادي ، فاطمة محمد (2009) : **السلم التعليمي "نماذج عالمية وعربية "** مجلة المعرفة الأرشيفية ، العدد 189، http://www.almarefh.org.

- الجوهري ، محمد والخريجي ، عبد الله (1982) : **طرق البحث الاجتماعي** ، ط3 ، القاهرة .
- الزامل ، محمد عبد الله (2008) : **تصور مقترح لمواجهة لبعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود.
- الزعبي ، زهير حسين (1998) : **نموذج مقترح لتمويل التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1978) : **إستراتيجية تطوير التربية العربية** ، تونس .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1986):**ندوة توحيد السلم التعليمي في البلاد العربية (على ضوء إستراتيجية تطوير التربية العربية)** ، وقائع الندوة التي نظمها اتحاد المعلمين العرب ، تونس (11–14) شوال .
- العودة ، إبراهيم سليمان (1998) : **دراسة استطلاعية لأهم بدائل تنمية الموارد غير الحكومية للجامعات السعودية** ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود ، كلية التربية .
- الفريحات ، غالب عبد المعطي (2003) : " **التعليم الأساسي وكفايته التعليمية** ، دار المناهج للنشر ، عمان .
- الخالدي، عبد الله (2000) : سنغافورة ، **مجلة المعرفة** العدد الخامس والسبعون وزارة المعارف ، الرياض .
- سعادة ، جودت احمد و إبراهيم ، عبد الله محمد (1995) : **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين** ، مكتبة الفلاح ، عمان .
- موسى ، محمد المعتصم احمد (2008) : **تطور السلم التعليمي في السودان**2008/5م مقال منشور ضمن موقع http://www.sudanile com .
- مرسي ، محمد منير (2003) : **البحث العلمي وكيف نفهمه** ، عالم الكتب القاهرة .
- مهدي ، فوزية طه (1995) : **مرحلة الأساس والتحديات المتوقعة دراسة تحليلية في تخطيط التعليم العام في السودان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية .
- مكتب التربية الدولي (IBE) (2008) : **تطور التعليم في السودان** الدورة (48) للمؤتمر العالمي للتربية (ICE)، في الفترة من 25–28 نوفمبر 2008م دراسة منشورة بموقع http://ibe.unesco.org/national report/2008 .
- عامر ، طارق عبد الرؤوف (2006) : **الدراسات المستقبلية – مفهومها وأساليبها وأهدافها** ، دار السحاب ، القاهرة .
- عجام ، ميثم صاحب (2001) : **نظرية التمويل** ، دار زهران ، عمان الأردن .
- على ، عبد الباسط محمد (2005) : أهداف سياسات فلسفة التعليم في السودان ، ندوة التعليم في السودان من اجل الديمقراطية والتنمية الخرطوم 17–18 يناير ، **مجلة المستقبل العربي** ، العدد 316 ، مركز دراسات الوحدة .
- فهمي ،محمد سيف الدين (1985) : **المنهج في التربية المقارنة** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- همشري ، خديجة إمام عثمان (1997) : **تغيير السلم التعليمي وتدريب معلم مرحلة الأساس في**

ولاية نهر النيل ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الخرطوم ، كلية التربية .

- ضيف الله، محمد عبد الرؤوف (2000) : **تكلفة وتمويل التعليم العام في السودان المشاكل والحلول** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية .

- Chimombo, J, (2005), Issues in Basic Education in Developing Countries: an exploration of policy options for improved delivery, Journal of International Co-operation in Education, Vol. 8, No (1) pp 129-152.

- Dennis, C. & Fentiman, A. (2007): Tentative Basic Education in African Countries Emerging from Conflict, Issues of Policy. Co-ordination and Access Department for international Development London.

- Hillman, A. J., Evaluation, User Payment for Basic Education in low-income Countries, International Monetary Fund, Working Paper 182-2002

دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر علوم الحياة بالصف التاسع من التعليم الأساسي

على محمد أبوبكر الجدي

عضو هيئة تدريس/ بقسم التربية وعلم النفس

جامعـة المرقب

كلية الآداب والعلوم(5) قصر الأخيار

دولــة ليبيا

Alijad41@gmail·com

المقدمة

يرى الكثيرون أن تكنولوجيا التعليم تعد أسلوبا للتفكير يتناول عملية التعليم، والتعلم وهو أسلوب يتسم بالمرونة والحركة الدائمتين ويختص بعملية تطوير وتحديت المنهج. كما يعتبرها البعض المجال الذي يعمل على تسهيل تعلم الأفراد من خلال التجديد المنظم والدقيق وتطوير وتنظيم واستخدام كل مصادر التعلم المتاحة. وعلى ذلك اتجه دور تكنولوجيا التعليم نحو التوسع في استخدام المصادر المختلفة في التعلم ثم التأكيد على شخص المتعلم نفسه واحتياجاته واستخدام الأساليب العلمية المنظمة لتطوير مصادر تعلم الأفراد. وبناء على ذلك فإن تكنولوجيا التعليم تهتم بالدرجة الأولى بكيفية سير عملية التعليم والتعلم، لذلك فإن العاملين في مجال تكنولوجيا التعليم يبحثون ويفكرون في إيجاد طرق لتحقيق نهايات محددة (أحمد- 1996م-16). كما يشهد العالم المعاصر مع القرن الحادي والعشرين فترة تغير سريع، يتم الانتقال فيها من العصر الصناعي الذي قفز بالعالم قفزات هائلة إلى الأمام إلى عصر جديد يسمى عصر المعلومات وثورة الاتصالات، عصر التداخل والتشابك بين دول العالم، عصر التطورات التكنولوجية والمعلوماتية السريعة والمستمرة في شتى المجالات، من هنا تبدل المجتمعات الإنسانية النامية والمتقدمة جهودًا كبيرة لتوظيف ثورة المعلومات وتنظيمها وتوجيهها والإفادة منها، لإتاحة الفرصة لأفرادها للانتفاع بما تجود به من معارف ومهارات ومن ثم توظيفها لمواجهة مشكلاتهم الحالية والمستقبلية. وقد فرض ذلك على عملية التربية تحديا هو إعداد الإنسان القادر على التوافق مع متطلبات المستقبل، واستيعاب ما يستجد من تغيرات عالمية ومحلية يكون لها الأثر على حياته، الأمر الذي يتطلب المبادرة بالاستفادة من إمكانات الثورة العلمية والتكنولوجية لخدمة العملية التعليمية ورفع كفاءتها، من أجل مستقبل أفضل لأبناء المجتمع، لذا نادي كثير من التربويين بإعادة النظر في محتوى العملية التعليمية وأهدافها ووسائلها بما يتيح للمتعلم الاستفادة القصوى من الوسائل والأدوات لتكنولوجية المعاصرة في تحصيله الدراسي، واكتسابه للمعارف والمهارات التي تتفق وطبيعة العصر الذي يعيشه.

ويعد الحاسب الآلي أحد أبرز إنثاجات الثورة التكنولوجية المعاصرة والذي يمكن أن يسهم بدور كبير في تفعيل العملية التعليمية، وقدمت عملية إدماج الأنواع المتعددة للوسائل مع الحاسب الآلي لحقل التربية نوعاً جديداً من التكنولوجيا أطلق عليه ''الوسائط الفائقة''حيت تستخدم هذه التكنولوجيا تطورات جديدة من تخزين المعلومات المطلوبة في صورة مكتوبة، أو صورة ثابتة أو متحركة أو جزءاً من شريط فيديو، أو شفافيات أو صوت، وإدخال كل هذه المكونات إلي الحاسب الآلي حيت يتم دمجها وإخراج برامج متكاملة لتعلم

المواد الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة، وزيادة سرعة الحاسب الآلي والسماح للمتعلم باستخدام وتحريك قاعدة مصادر متعددة الوسائط وهى غنية بالمعارف، تناسب حاجات وأسلوب التلميذ.(الطوبجى1981 م14).
ويشير كل من جاكوبس(Jacobs-1997م -23،113) وبروسيلوفكسي وآخرون إلى أن الوسائط الفائقة برنامج يصمم لخلق أو ابتكار بنية تربوية كاملة للاتصال التعليمي، بحيث يعطي فرصة للتفاعل بين المتعلم والبرنامج عن طريق الحاسب الآلي، كما أنها تمثل قاعدة بيانات تسمح للمتعلم بالتصفح والربط والتوسع في المعلومات، اعتمادا على قاعدة بيانات متعددة الوسائط: فهي مكتبات عامة واسعة من النص المكتوب، والتسجيل الصوتي ولقطات الفيديو، والرسوم البيانية، والصور المتحركة والثابتة كما أن أفضل ما تقدمه الوسائل للمتعلم هي إتاحة فرصة الإطلاع على برنامج متكامل يديره المتعلم ويشترك في تصميمه، يتم عن طريقه أثراء العملية التربوية وجعلها أكتر فعالية، وذلك من خلال تعدد مصادر التعلم ومن المنتظر أن تستخدم التكنولوجيا على نطاق واسع في العملية التعليمية لكي تساعد المتعلمين على البناء المعرفي ذي معنى بدلا من التسليم بالمعلومات، حيت تسمح للمتعلم بالاستكشاف وإدراك المعرفة وبناء المعنى وتنظيم الأفكار، وتنمية التوجيه الذاتي ومهارات ما وراء المعرفة، وتعد دراسة لين(Linn-1999م-46،119-139)التي استهدفت التعرف على أثر استخدام برنامج قائم على الوسائل في تدريس العلوم على تنمية فهم الطلاب لهذه المادة، يتضح من ذلك أن الوسائط الفائقة تمثل أحد التنظيمات ''البرامج'' المتطورة التي ينادي كثير من التربويين باستخدامها، لتحسين والاستفادة من المواد الدراسية في عملية التعليم والتعلم, وأنها ذات فعالية في العملية التعليمية وفي تدريس المواد المختلفة وفي جميع المراحل الدراسية الأمر الذي يجعل وظيفة المعلمين ذات مسئولية كبرى تدعوهم إلى الاطلاع على كل جديد في مهنتهم، والنظر في العوامل التي تسهم وتؤثر في عملية التعليم, وخاصة في هذا العصر الذي تطورت فيه العملية التعليمية، وتعددت جوانبها باعتبارها نشاط يهدف إلى إعداد الأجيال، وتنمية القوى البشرية، سواء منها ما يتعلق بالتلميذ باعتباره المحور والغاية من العملية التعليمية، أو بطرق التدريس أو تكنولوجيا التعليم كموصل جيد للحقائق والمعلومات وذلك لتبسيطها وتسهيل استيعابها من قبل التلاميذ(فالوقي2000 م5).

إن التقنيات الحديثة والمتعددة أسهمت وبشكل فعال في جعل العملية التعليمية أكثر عمقاً وقد تنوعت تكنولوجيا التعليم والتعلم بحيث لم يعد المعلم يقتصر على استخدام السبورة والطباشير بل تعداها إلى أكثر من ذالك، فهناك الحاسب الآلي وأجهزة العرض والمعدات التي ساعدت المعلم على توصيل المعلومات للطالب، ويجب تدريب المعلمين على كسب المهارات والمعارف في التعامل مع هذه التقنيات المتعددة.(إبراهيم 2005 م18).

وقد أجمع خبراء التقنيات التعليمية على أهمية الدور الذي تلعبه تكنولوجيا التعليم في نجاح العملية التعليمية، وترجع أهميتها في عملية التدريس لكونها عنصرا هاما من عناصر الاتصال الذي يسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب وتسهل عملية التذكر، لأنها تربط الفكرة والمفهوم المجرد بالصورة والمثال العملي، وتجعل المفاهيم التجريدية أكثر معنى ووضوحا للطالب.

أضف إلى هذا الجانب إسهامها في حل بعض المشكلات التعليمية التي تتمثل في الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ في جميع مراحل التعليم, والنقص في عدد المعلمين المؤهلين تأهيلا تربويا، والنقص أيضا في المباني المدرسية الصالحة ومعالجة مشاكل محو الأمية.

أما مادة علوم الحياة هي الدرب الطويل الذي يؤدي إلى المعرفة والطريق الذي يصل بالإنسان إلى الجديد طالما صاحبه البحث المستمر والتطبيق العملي الدءوب، لذلك أصبح من الضروري تطوير مناهج علوم الحياة لتساهم في بناء شخصية

الإنسان العربي الجديد، وليواكب التطورات الحضارية لجديدة ويستمر قادراً على مواجهة تحديات العصر علمياً وتقنياً. لذا روعي عندا وضع هذه المادة بالأساليب العلمية المتقدمة، كما زودت بالرسوم التوضيحية والصور المعبرة، وختم كل فصل منه بمجموعة من الأسئلة التي تحفز عقول الناشئة. (أبوقرين– وأخرون–2007 م–7).

مشكلة الدراسة:

مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

"ما دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر علوم الحياة بالصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي؟.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. زيادة خبرة المعلمين في معرفتهم لأهمية تكنولوجيا التعليم.
2. الإسهام في تحسين العملية التعليمية، وكذلك رفع مستوى التدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس.
3. إبداء المقترحات التي يمكن أن تسهم في التغلب علي المشكلات التي تعوق عدم استخدام تكنولوجيا التعليم، وبالتالي تحسين العملية التعليمية.
4. الخروج ببعض التوصيات التي تفيد أهمية دور تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على:

1– مدى معرفة المعلمين بأهمية تكنولوجيا التعليم.

2 – معرفة الأسباب التي تعوق استخدام تكنولوجيا التعليم.

3 – تحديد الصعوبات التي تحول بين المعلم وبين استخدامه لتكنولوجيا التعليم.

تساؤلات الدراسة:

تجيب هذه الدراسة على التساؤلات الآتية:

1– ما مدى معرفة معلمي مادة علوم الحياة الصف التاسع من التعليم الأساسي بأهمية تكنولوجيا التعليم؟

2– ما دور تكنولوجيا التعليم في نجاح العملية التعليمية؟

3– ما الأسباب التي تعوق استخدام تكنولوجيا التعليم؟

4– ما التوصيات والمقترحات التي من شأنها مساهمة تكنولوجيا التعليم في نجاح العملية التعليمية وتحقيق مستهدفاتها؟.

منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الحقائق المتعلقة بطبيعة ظاهرة ما، ويعتبر المنهج هو الطريق الواضح لمعالجة الموضوع من خلال الوعي بفلسفته وبالخطوات التي تتبع من أجل اكتماله وتبيانه.

مبررات الدراسة:

يعتبر موضوع تكنولوجيا التعليم ذا أهمية كبيرة في مجال العملية التعليمية ولكن يواجه العديد من المشكلات الراجعة إلى أسباب منها:

لا توجد دراسات سابقة وكافيه تتناول الأغراض المتعدد من استخدام تكنولوجيا التعليم، وأن وجدت لم تشمل هذه الدراسات دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر علوم الحياة بالصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي.

مجتمع الدراسة:

يشتمل على معلمي ومعلمات مقرر مادة علوم الحياة الصف التاسع من التعليم الأساسي.

عينة الدراسة:

عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس مقرر مادة علوم الحياة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي (ثالثة إعدادي سابقاً) قصر الأخيار– ليبيا.

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في إعداد وتصميم استبيان يتكون من ثلاث محاور:

المحور الأول يتناول: أهمية تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر علوم الحياة الصف التاسع من التعليم الأساسي.

أما المحور الثاني فيتناول: دور تكنولوجيا التعليم في نجاح العملية التعليمية.

أما المحور الثالث فيتناول: الأسباب التي تعوق دون استخدام تكنولوجيا التعليم.

الأساليب الإحصائية: يتناول الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات والمعلومات التي تم تجميعها من عينة الدراسة وهي كالأتي: الجداول التكرارية والنسبة المئوية لحساب خصائص وإجابات أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

1– تكنولوجيا التعليم: في أوسع معانيها؛ تخطيط، وإعداد وتطوير، وتنفيذ، وتقويم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها، ومن خلال وسائل تقنية متنوعة، تعمل جميعها وبشكل منسجم مع العناصر المنبثقة لتحقيق أهداف التعليم (عبد الرحمن 1998م 9).

كما أن هناك العديد من التعريفات نورد منها ما يلي:

1- يعرفها تشارلز هوبان:هي عبارة عن تنظيم متكامل يضم الإنسان، الآلة، الأفكار،أساليب العمل، والإدارة بحيث تعمل داخل إطار واحد(الطوبجى 1996 م-35)

2- أما كرديج فيعرفها: على أنها كل ما في التعليم من تطوير المناهج إلى أساليب التعليم ووضع جداول الفصول باستخدام الحاسوب.

3- أما تعريف كلارك فيعرفها: الاستفادة من المخترعات والصناعات الحديثة في مجال التعليم.

4- ويعرفها روانتري 1967)) Rowntree: بأنها كلمة تكنولوجيا إغريقية يقصد بها فن معالجة منظمة

5- أما كارتر جود (1973) Garter good: فيرى أن المقصود بالتكنولوجي هو تطبيقات العلم لحل المشاكل العلمية أي معالجة النظريات والحقائق العلمية والقوانين بطريقة منظمه شاملة. (الفرا – 1999م – 123).

6- ويعرفها جابر عبد الحميد: إعداد المواد التعليمية والبرامج وتطبيق مبادئ التعلم وفيه يتم تشكيل السلوك على نمو مباشر وقصدي.(عبد الحميد-1997 م-5)

7- أما انسية المنشيء: فتعرفها على أنها أسلوب يقوم على أساس من العلاقات المتبادلة والتفاعل بين أجزاء النظام ومكوناته من جهة، وبينها وبين النظام الكامل وما يحيط به من أجزاء من جهة ثانية.

8- أما حسين الطوبجى فيعرفها: هي طريقة في التفكير فضلا عن أنها منهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات.

9- أما أنور العابد فيعرفها: منهج نظامي أو طريقه منهجية من تخطيط وتقويم كامل للعملية التعليمية في ضوء أهداف محددة.

ومن خلال هذه التعريفات يمكن التوصل إلى التعريف الإجرائي التالي:

هي تطبيق المعرفة عن طريق التكنولوجيا بغرض رفع مستوى التعليم أو هي استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

ب– البيئة التعليمية الجديدة New Learning Environment:هي النظام التعليمي الذي يختاره أي مجتمع بحيث يستجيب لتطلعاته المستقبلية في إعداد الطلاب للقيام بأدوارهم التعليمية المطلوبة.

ج– التعليم الأساسي: يعتبر التعليم الأساسي القاعدة المتينة والعريضة والعمود الفقري للسلم التعليمي في البنية التعليمية الجديدة واستهدف تعليم الناشئة من سن ست سنوات وحتى خمسة عشر سنه لمدة تسع سنوات ويعني بتزويد أغلبية التلاميذ بالقدر الضروري من القيم والمعارف والخبرات والمهارات العلمية.

د – الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: وهى التي تتناول الصفوف السابع، والثامن، والتاسع من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية سابقاً).

هـ – التدريس: هو جزء من عمليات الاتصال التعليمية.(سلامة 1998 م 49).

و– علوم الحياة:هو العلم الذي يتضمن دراسة شكل الكائن الحي وبنيان ووظائف وطرق تكاثره وانتقال صفاته الوراثية في الأجيال المتعاقبة، كما يتضمن دراسة مختلف العلاقات بين الأنواع الحديثة والأنواع البائدة، وبينها وبين البيئة المحيطة بها. (البنهاوى– وأخرون–1978 م–17).

توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظم الذكاء الاصطناعي في إدارة المعرفة

أ.خديجة منصور أبوزقية

كلية الآداب و العلوم الخمس – جامعة المرقب– ليبيا

khadijabuzgia@gmail.com

الملخص :

يشهد العالم في ظل العولمة تطورا عميقا و سريعا على المستوى الاقتصادي و السياسي و الاجتماعي و التكنولوجي ، ونتيجة لعمق هذا التطور و سرعته في مجال تكنولوجيا المعلومات دخل العالم عصر مجتمع المعلومات ، وفي الوقت الراهن و في ظل التنافس الدولي الحاد أصبحت المعلومات و المعلوماتية المادة الأولية لأي نشاط إنساني ، فنجد معظم دول العالم المتقدم تتسابق فيما بينها لوضع استراتيجياتها و خطط لتطوير تكنولوجيا المعلومات و هذا ما صاحبه ظهور و انتشار الحواسب الآلية التي أضحت بمثابة ضرورة حتمية تحتاجها جميع المؤسسات لميزتها القوية في معالجة و تخزين كم هائل من المعلومات بطريقة منظمة و سريعة و دقيقة بالإضافة إلى تطور أجهزة الاتصال و الأقمار الصناعية ، فأصبح في مقدرة الباحث مهما بعد عن مصدر المعلومات من الوصول إليها و إعادة تشكيلها ليستثمرها في أبحاثه ، وكان لأهمية المعلومات و تقنياتها أكبر الأثر في بروز لفظ " المعلوماتية " و غيرها من المصطلحات الأخرى " إدارة المعلومات " و " تكنولوجيا المعلومات " التي تدرس كل وظائف و تقنيات المعلومات و إسهاماتها في البحث و الإدارة و الاقتصاد و العلم بصفة عامة ، وتعتمد إدارة المعرفة في عصر الاتصالات على تكنولوجيا المعلومات باستخدام عدد متنوع من التقنيات الحديثة تشمل من بينها قواعد البيانات الارتباطية والشبكات الداخلية المعتمدة على الويب ورسائل التكنولوجيا الخاصة بالبريد الالكتروني والرسائل النصية وندوات المناقشة والادوات التعاونية الجماعية والمؤتمرات المرئية عن بعد والبث الفضائي، علاوة على أنظمة المعلومات الخاصة التي تناسب عمل كل مؤسسة، وقد أثر هذا إيجابياً على عدد من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والعلاقات الدولية والإنتاج الفكري والعلمي، وزيادة في وتيرة العمل والإنتاج وسرعة في توزيع المعلومات ونمو كبير في نسبة المعلومات الإلكترونية .

وتهتم إدارة المعرفه بإعداد سياسات وبرامج عمل بغية إحكام استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتواكب السرعة الفائقة في تطورها، كما تهتم إدارة المعرفة بسرعة تداول البيانات والمعلومات عبر الوسائط الحديثة، وخاصة في المجالات الحيوية كالتجارة والأسواق والمالية والدفاع والاستخبارات وغيرها من المجالات، من خلال الحصول على المعلومة وإبلاغها بصفه آنية إلى الأطراف المعنية، وتسهيل التخاطب والتشاور وإبداء الراي، والمساعدة في أتخاذ القرار المناسب في حينه وإنجاز الأعمال في أقل وقت ممكن، علاوة على نشر و توزيع أدوات المعرفة، حتى أصبح في إمكان كل شخص الاطلاع على نتاج الحضارات المختلفة كلما توفرت لديه لغة التخاطب.

مقدمة

يشهد العالم في ظل العولمة تطورا عميقا و سريعا على المستوى الاقتصادي و السياسي و الاجتماعي و التكنولوجي ، ونتيجة لعمق هذا التطور و سرعته في مجال تكنولوجيا المعلومات دخل العالم عصر مجتمع المعلومات ، وفي الوقت الراهن و في ظل التنافس الدولي الحاد أصبحت المعلومات و المعلوماتية المادة الأولية لأي نشاط إنساني ،

فنجد معظم دول العالم المتقدم تتسابق فيما بينها لوضع استراتيجياتها و خطط لتطوير تكنولوجيا المعلومات و هذا ما صاحبه ظهور و انتشار الحواسب الآلية التي أضحت بمثابة ضرورة حتمية تحتاجها جميع المؤسسات لميزتها القوية في معالجة و تخزين كم هائل من المعلومات بطريقة منظمة و سريعة و دقيقة بالإضافة إلى تطور أجهزة الاتصال و الأقمار الصناعية ، فأصبح في مقدرة الباحث مهما بعد عن مصدر المعلومات من الوصول إليها و إعادة تشكيلها ليستثمرها في أبحاثه ، و كان لأهمية المعلومات و تقنياتها أكبر الأثر في بروز لفظ " المعلوماتية " و غيرها من المصطلحات الأخرى " كعلم المعلومات " و " تكنولوجيا المعلومات " التي تدرس كل وظائف و تقنيات المعلومات و إسهاماتها في البحث و الإدارة و الاقتصاد و العلم بصفة عامة ، ومع ظهور مدخل النظم أصبح يستخدم مصطلح " نظم المعلومات " كأسلوب معاصر من الأساليب الإدارية الحديثة التي تساعد في ترشيد العملية الإدارية لمواجهة التحديات في عصر يتسم بالتغيير المستمر تسيره المعلومة باعتبارها موردا أساسيا ، لذلك أضحى لمفهوم نظم المعلومات دورا جوهريا و حيويا في الفكر الإداري و المعلوماتي المعاصر يجب الإلمام به و التعرف على سماته و تطوراته المختلفة .

المعرفة:

إن المعرفة حقل قديم متجدد، وبرز الاهتمام بها منذ آلاف السنين، واليوم تنظر المنظمة الحديثة إلى المعرفة على أنها تعدّ أساسا فاعلا لتحقيق الميزة التنافسية ولعمليات الإبداع والابتكار.

حيث تعرف المعرفة على أنها تشكل أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلة متكاملة تبدأ بالإشارات Signals وتتدرج إلى البيانات ثم إلى المعلومات ثم إلى المعرفة ثم إلى الحكمة (التي تعدّ أساسا فاعلا للابتكار). ويتضح أن المعرفة الفاعلة والسليمة والكافية هي جوهر الحكمة والإبداع والابتكار.(1)

كما تعرف المعرفة أيضا بأنها معالجة معلومات وتصورات ذهنية من الأفراد، وتم التركيز في هذا التعريف على العلاقة المتبادلة بين المعلومات والمعرفة والفعل، فالمعرفة هي معلومات مفهومة قادرة على دعم الفعل ، فيما يكون الفعل و العمل تطبيقا لها.

ويقصد بالمعرفة القدرة على ترجمة المعلومات إلى أداء لتحقيق مهمة محددة أو إيجاد شيء محدد و هذه القدرة لا تكون إلا عند البشر ذوي العقول و المهارات الفكرية.(2)

ولتحقيق صورة أكثر وضوحا وعمقا لمفهوم المعرفة فإنه لا بدّ من التمييز بين المعرفة وبين مفهوم ومصطلح المعلومات، حيث أن مصطلح المعلومات يتضمن ويعبر عن حقائق وبيانات منظمة تشخص موقف محدد أو ظرف محدد أو تشخص تهديدا ما أو فرصة محددة، والمعلومات هي المخرجات الأساسية للبيانات وفقا للمدخل النظمي، أما المعرفة ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى ووضعها في نص للوصول إلى فهم يمكن الفرد من الاستنتاج.(3)

وعند الحديث عن المعرفة فإن الحديث يتشعب ويتناول مجالات متعددة. وما يهمّ المنظمة الحديثة بصورة جوهرية وأساسية هي المعرفة بالعمل والمعرفة بالأعمال، وهذه المعرفة تعبر عن قدرة الأفراد والمنظمات على الفهم والتصرف بصورة فاعلة في بيئة العمل، وهذه المعرفة عادة ما يقوم بإدارتها المديرون والأفراد ذوو القدرات المتميزة وصناع المعرفة وزملاء العمل، وهؤلاء يكونون مسؤولون عن تحقيق بقاء المنظمة في بيئة العمل التنافسية، ويعمل كل من هؤلاء على بناء أفضل معرفة ممكنة في كل جانب من مجالات المنظمة.

والمعرفة نتاج لعناصر متعددة، والتي من أهمها:

- المعلومات.
- البيانات.
- القدرات.

- الاتجاهات.

شكل (1) عناصر المعرفة

1. البيانات:

البيانات مجموعة من الحقائق الموضوعية الغير مترابطة يتم إبرازها وتقديمها دون أحكام أولية مسبقة. وتصبح البيانات معلومات عندما يتم تصنيفها، تنقيحها، تحليلها ووضعها في إطار واضح ومفهوم للمتلقي.

2. المعلومات:

المعلومات هي في حقيقة الأمر عبارة عن بيانات تمنح صفة المصداقية ويتم تقديمها لغرض محدد. فالمعلومات يتم تطويرها وترقى لمكانة المعرفة عندما تستخدم للقيام أو لغرض المقارنة، وتقييم نتائج مسبقة ومحددة، أو لغرض الاتصال، أو المشاركة في حوار أو نقاش. فالمعلومات هي بيانات توضح في إطار ومحتوى واضح ومحدد وذلك لا مكانية استخدامها لاتخاذ قرار. ويمكن تقديم المعلومات في أشكال متعددة ومنها الشكل الكتابي، صورة، أو محادثة مع طرف آخر.

3. القدرات:

المعرفة بجانب المعلومات تحتاج لقدرة على صنع معلومات من البيانات التي يتم الحصول عليها لتحويلها إلى معلومات يمكن استخدامها والاستفادة منها. وقد منح الله بعض الأفراد القدرة على التفكير بطريقة إبداعية والقدرة على تحليل وتفسير المعلومات ومن ثم التصرف بناءا على ما يتوفر من معلومات. إذا إذ لم يتوافر لدى الأفراد القدرات والكفاءات الأساسية للتعامل مع المعلومات عندئذ نستطيع القول أن أحد المحاور الأساسية للمعرفة مفقودة.

4. الاتجاهات:

بالاضافة للبيانات والمعلومات والقدرات فالمعرفة وثيقة الصلة بالاتجاهات. وتمثل الاتجاهات احد المحركات الرئيسية و التي تدفع الأفراد للرغبة في التفكير والتحليل والتصرف. لذا، يشكل عنصر الاتجاهات عنصراً أساسياً لإدارة المعرفة وذلك من خلال حفز فضول الأفراد، وإيجاد الرغبة وتحفيزهم للإبداع.

تصنيفات المعرفة

وتوجد عدة تصنيفات للمعرفة غير أنها كلها تصب في إطار نمطي واحد يصنف المعرفة إلى معرفة صريحة واضحة أو ظاهرة ومعرفة ضمنية كامنة ، وفيما يلي توضيح لهاذين الصنفين (4)

المعرفة الصريحة Knowledge Explicit:
يقصد بها المعرفة الرسمية،المرمزة ،المعبر عنها كميا والقابلة للنقل والتعلم والتي يمكن تقاسمها مع الآخرين، وتتمثل هذه المعرفة في المعرفة التي يمكن الحصول عليها وتخزينها في ملفات وسجلات المنظمة والتي تتعلق بسياسات المنظمة وإجراءاتها وبرامجها وموازناتها ومستنداتها، وأسس ومعايير التقويم والتشغيل والاتصال ومختلف العمليات الوظيفية وغيرها.

المعرفة الضمنية Knowledge Implicit:
هي التي تتعلق بما يكمن في نفس الفرد من معرفة فنية ومعرفة ادراكية ومعرفة سلوكية، والتي لا يسهل تقاسمها مع الآخرين أو نقلها إليهم بسهولة. ومن هنا يمكن القول أن هناك أفرادا متميزين يمتلكون معرفة ضمنية في عقولهم، وتستطيع المنظمة أن تزيد من فعاليتها وأن تحقق الأداء المتميز وتعزز ميزتها التنافسية إذا استطاعت أن تضم أيا من هؤلاء الأفراد إلى طاقمها عندما تكون المعرفة الضمنية لهؤلاء الأفراد تتعلق بطبيعة أعمال المنظمة.

إدارة المعرفة:

تعد إدارة المعرفة من الميادين العلمية الحديثة نسبيا ولا سيما المستوى التطبيقي، إذ لم يعترف بها في الجوانب العملية إلا في بداية سنوات القرن الحالي، عندما ظهرت الحاجة إلى زيادة القيمة في منظمات الأعمال من جراء تلبية حاجات الزبائن ورغباتهم، ومواجهة التغيرات البيئية السريعة وما يتطلب ذلك من إعادة النظر في الهياكل التنظيمية والوظيفية والأهداف الإستراتيجية بقصد التأقلم مع تلك المتغيرات، وأن الإستخدام المتزايد لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات هو من أهم العوامل التي حفزت على نشوء إدارة المعرفة، فلم يعد التحدي مقتصرا على إيجاد المعلومات للمنظمة ولأهدافها، بل في كيفية البحث من خلال المعلومات المتوفرة لإيجاد المعلومات الأكثر فائدة.

إدارة المعرفة عبارة عن العمليات التي تساعد المنظمات على توليد والحصول على المعرفة، اختيارها، تنظيمها، استخدامها، ونشرها ، وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، حل المشكلات ، التعلم، والتخطيط الإستراتيجي.

مفهوم إدارة المعرفة:

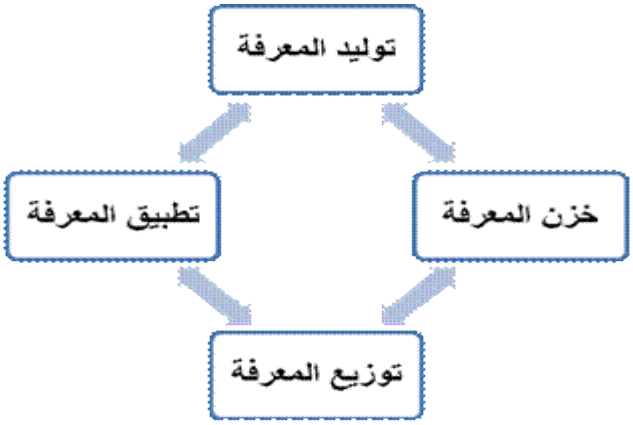
تناول الباحثون مفهوم إدارة المعرفة من زوايا مختلفة تبعا لخلفياتهم الفكرية، فهناك من نظرا إليها كمصطلح تقني، وآخرون عدوها موجوداً غير ملموس والبعض تناول مفهوم إدارة المعرفة من زاوية كونها ثقافة تنظيمية وآخرون عرفوها من منظور مالي، وبعضهم الآخر ركز على إعطاء مفهوم لإدارة المعرفة من زاوية كونها تطويراً للمعلومات وإدارة الوثائق(5). وتعرف بأنها"المصطلح المعبر عن العمليات والأدوات والسلوكيات التي يشترك في صياغتها وأدائها المستفيدون من المنظمة، لاكتساب وخزن وتوزيع المعرفة) لتنعكس على عمليات الأعمال للوصول إلى أفضل التطبيقات بقصد المنافسة طويلة الأمد والتكيف"(6)

ان ادارة المعرفة تكمن في الاستراتيجيات والسياسات التي تعظم من الموارد الفكرية والمعلوماتية وتحدد اتجاهات استخداماتها الرئيسية بما يخدم أهداف المنظمة. إذ هي مجموعة من الاجراءات الفنية والتكنولوجية والهندسية التي تتعلق بإيجاد وجمع ومشاركة وإعادة تجميع وتوزيع الموارد المعرفية على مستوى المنظمة وأنشطتها الرئيسية,كل ذلك بهدف إيجاد قيمة جديدة من خلال تحسين الكفاءة والفعالية الفردية والتعاون في عمل المعرفة لزيادة حالة الإبداع واتخاذ القرار وعليه فإن إدارة المعرفة هي عملية السعي الحثيث ضمن عمل منهجي منظم للاستخدام الخلاق والفاعل للمعرفة وخلقها. (7)

إن إدارة المعرفة عملية منظمة وتضم مجموعة من الأدوات والأساليب وتمر بمراحل متعددة ومتسلسلة تبدأ بتحديد الحاجة إلى المعرفة وإيجاد المصادر المناسبة للحصول على المعلومات والمعرفة التي تخدم كافة النشاطات والعمليات التنظيمية المتعددة، وتساعد في أداء المهام والأعمال التنظيمية لكافة الأفراد العاملين كل حسب وظيفته وتخصصه.(8)

العمليات الأساسية لإدارة المعرفة والمعلومات:

ترتكز إدارة المعرفة والمعلومات على مجموعة من العمليات التي تشكل جوهر هذه العملية، وتمكن المنظمات من تعظيم المنفعة المترتبة على استخدام برامج وأساليب الإدارة المعرفية والمعلوماتية ويرتبط بكل عملية من هذه العمليات الأدوات المناسبة لها، بشكل تتابعي وتتكامل فيما بينها حيث كل منها تعتمد على سابقتها وتدعم العملية التي تليها ، ويمكن توضيحها من خلال ما يلي: تشخيص المعرفة – تحديد أهداف المعرفة – توليد المعرفة– خزنها– توزيعها ، ثم تطبيقها إلى العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة بالشكل الآتي :



شكل (2) العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة

وتعتبر الأخيرة هي العمليات الأساسية الشاملة لإدارة المعرفة التي يمكن توظيفها في مسار البحث .(9)

والمعرفة اغلبها ضمني وتتوافر في أذهان وعقول الأفراد وتعتمد على حدسهم وخبرتهم ومهاراتهم وقدراتهم التفكير كما إنها تتوفر بصيغة معلومات ذات معنى ، وإن الإفراد هو من أهم مصادر المعرفة . وفي مجال تنفيذ إدارة المعرفة تبرز استراتيجيتين هما الاستراتيجية الترميزية التي تتمحور حول الحاسوب والاستراتيجية الشخصية التي ترتبط بالأشخاص .

عناصر إدارة المعرفة:

يشير الكثير من الباحثين إلى أن العناصر الأساسية لإدارة المعرفة هي)الإستراتيجية، الأشخاص، التكنولوجيا، العملية(، فعند تفاعلها حيحدد شكل وطبيعة المعرفة وحجم الاحتياج لها، وهي بالتفصيل:

أ – الإ ستراتيجية :

وتعرف على أنها 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) .10)

ب –القوى البشرية :

يمثل العنصر البشري أهم عناصر إدارة المعرفة، لكونه يتضمن الأساس الذي تنتقل عبره المنظمة من المعرفة الفردية إلى المعرفة التنظيمية. والمقصود بالأشخاص هنا هم كوادر أنظمة المعلومات، كوادر إدارة المعرفة، وكوادر 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. (11)

ج– التكنولوجيا :

تؤدي التكنولوجيا دوراً مهما في إدارة المعرفة، سواء في تكوين المعرفة واكتسابها أو نشرها أو الاحتفاظ بها فهي تؤدي دوراً كبيراً

بالتنسيق مع الموارد البشرية في الكثير من التطبيقات كمعالجة الوثائق وأنظمة دعم القرارات، والأنظمة الخبيرة، ويمكن تلخيص دور) التكنولوجيا في إدارة المعرفة في: (12)

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

ولكي تكون هناك عملية مستمرة لتبادل المعرفة يجب أن تتوافر أربعة شروط في نظام التكنولوجيا هي:

1. القدرة على إدراك ومراقبة وإجراء مسح للنواحي المهمة في البيئة المحيطة؛
2. القدرة على ربط هذه المعلومات بالقيم والقواعد الإرشادية لسلوك النظام؛
3. التعرف على القيود ذات الدلالة عن هذه القيم والقواعد؛
4. القدرة على البدء في القيام بأفعال إصلاحية مناسبة عن التأكد من وجود تناقضات.

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 لابد من أن تحول المعرفة إلى معرفة صريحة كبيانات صلبة وصيغ منطقية، وفي هذه العملية هناك نوع من التراجع والتدهور بمعرفة المؤسسة أو المنظمة إلى مستوى البيانات والمعلومات)13)

د– العملية :

توفر العملية المهارة والحرفة اللتين تعدان من أهم مصادر المعرفة، وتتم المحافظة عليها عبر المكانة والتي يتم تحقيقها من خلال

العملية، ويمكن تحديد دور العملية في إدارة المعرفة بالأنشطة التالية : (14)

- تتضمن العملية في ظل التطورات التكنولوجية تطوير ممارسات العمل الجديدة التي تزيد من الترابط المتبادل لأفراد فريق العمل الواحد؛
- العمل المعرفي يرتبط بنشاط صناع المعرفة الذين يشغلون مراكز متقدمة في قسم العمليات، وتعكس خبرتهم بقوة في تصميم عملهم؛

- تسهم العملية في تطوير البرامج الرسمية التي تبني المشاركة بالمعرفة والإبداع من خلالها، وتحديد الأدوار والمهام للمشاركة الفردية والجماعية في برنامج إدارة المعرفة؛
- توفر العملية قياس النتائج وتراقب عملية التقدم بتنفيذ البرنامج، وتعطي مؤشرات لتقليل التكلفة وتحقيق سرعة الاستجابة.

فوائد إدارة المعرفة:

إن إدارة المعرفة تملك من الفوائد ما يجعلها تركز على إدارة العمل بأسلوب ذكي ومتطور، وتحافظ على الإنتاجية ومخرجات العمل, ومن الفوائد ما يلي:

- ألفة ورضاء العميل إلى ابعد ما يمكن.
- تقديم خدمة جيدة للعملاء.
- تحسين صنع واتخاذ القرار.
- تطوير الابتكار للوصول إلى الأدوات المناسبة والملائمة لحل المشاكل الحالية وابتكار وسائل وخدمات جديدة وتحسينها.
- تقليل ازدواجية الجهد والوقت والمال.
- تبسيط الإجراءات وذلك بحذف العمليات الغير ضرورية للتركيز على صميم العمل.
- الرضاء الوظيفي عند العاملين.

كما تهيئ إدارة المعرفة للقيادة العليا وصانعي القرار القدرة على استغلال موارد المنظمة المتاحة بالشكل الصحيح وبالوقت المناسب مستخدمة الحكمة والذكاء في التطبيق وبدون عناء وجهد كبير. إن إدارة المعرفة تسعى أن تستوعب التجارب السابقة وأن تستفيد منها وتحث على اخذ العبر منها من التجارب السابقة إذ إنها لا تتجاهل الأحداث السلبية حتى تتفاداها في المستقبل وتأخذ الأحداث الإيجابية لتستفيد منها في إنجاز الأعمال والمهام في المستقبل.

مقومات إدارة المعرفة:

تقوم صناعة المحتوى المعرفي على ثلاث مقومات رئيسة:

- مواد التصنيع المعلوماتي.
- معالجة المعلومات التي تمثل أدوات الإنتاج.
- شبكات الاتصالات التي تمثل قنوات التجمع والتوزيع التي يتم من خلالها تجميع المعلومات وتوزيع المحتوى بين أفراد مجتمع المعلومات.

وظائف إدارة المعرفة:

تتولى إدارة المعرفة الإشراف على تنفيذ عدد من الوظائف المهمة وهي:

1. الإدارة الإستراتيجية للمعرفة: تتضمن كل أنشطة المنظمة لصياغة وتطبيق إستراتيجية معرفية تهدف إلى تنظيم واستثمار الموارد الفكرية والتنظيمية والإبداعية والتقنية من مصادرها في داخل المنظمة أو من البيئة الخارجية.
2. تنظيم المعرفة: وهي وظيفة تحديد المصادر المعرفية وتصنيفها وترتيب الأنشطة اللازمة لجمع وترميز وخزن المعرفة، وتنسيق عمليات تدفقها عبر قنوات محددة.
3. بناء نظم المعرفة: أي الإشراف على تخطيط وتصميم وتشغيل النظم المحوسبة المستندة إلى قواعد المعرفة، ودعم الجهود لاستكمال البنية التحتية لهذه النظم والتي تتكون عادة من نظم المعلومات التنفيذية، ونظم مساندة القرارات، ونظم مساندة القرارات الجماعية، ونظم المعلومات الإدارية.
4. تنمية وتطوير العقل الجمعي: تتم عملية تطوير وتنمية العقل الجمعي من خلال استثمار الموارد البشرية الموجودة في المنظمة وإعادة تعليمها وتدريبها بصفة مستمرة من جهة، واستقطاب أفضل العقول والخبرات التي تعمل في النشاط نفسه وبغض النظر عن الجنسية والقومية، والعرق.
5. إدارة المعلومات والوسائط المتعددة الرقمية: تهدف إلى تحقيق أكبر مساهمة ممكنة للمعلومات في تحقيق

الميزة التنافسية الإستراتيجية المؤكدة سواء من خلال تقليل نسبة كلفة المعلومات من هيكل التكاليف الكلية أو من خلال ارتباط المعلومات بكل أنشطة تكوين القيمة لمنظمات الأعمال، وبخاصة إذا علمنا أن سلسلة القيمة لا تعبر فقط عن التدقيق الخيطي للأنشطة المادية، وإنما تتضمن المعلومات التي تتدفق داخل المنظمة، وبين المنظمة والمجهزين والموزعين والعملاء، بالإضافة إلى أن المعلومات نفسها هي التي تحدد قوة المساومة النسبية للاعبين العاملين في كل أنشطة الأعمال.

6. إدارة التعاضد: تعد إدارة المعرفة وجه آخر لمفهوم التعاضد، الذي يعني القدرة على تحقيق أكبر مستوى من المشاركة بالموارد والقدرات الذاتية، أو القدرة على العمل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. ويعني مصطلح التعاضد قدرة الوحدات أو الشركات على العمل كفريق متكامل لتحقيق قيمة أكبر مما لو قامت كل شركة أو وحدة بتنفيذ العمل وحدها فقط. ويجب تشكيل الأبعاد التالية:

- **المعرفة بالتقانة:** أي الاشتراك بالمعرفة والمهارات لتحسين النتائج من خلال شحذ الأفكار وتطبيقها في أنشطة الأعمال.
- **المشاركة بالموارد المنظورة:** أي المشاركة بالموارد عن التفاعل وحشد الموارد لتحقيق أكبر قيمة مضافة للمشروع وليس مجرد الجمع الحسابي للموارد المادية والتقنية للشركاء.
- **تنسيق استراتيجيات الأعمال:** يهدف تنسيق استراتيجيات الأعمال إلى تحديد المسارات العامة وبرمجة الأنشطة المطلوب إنجازها.
- وينتج من إدارة التعاضد تكوين قيمة نوعية مضافة من خلال ربط قيمة معرف التقانة بمختلف الوحدات الإستراتيجية، وتشكيل مشروعات مشتركة على هذا الأساس من خلال الاستفادة القصوى من قيمة هذه المعرفة للوصول إلى هدف تحقيق التكامل البنيوي (العمودي والأفقي) للمنظمة، وبالذات في امتداداتها الأمامية والخلفية، وفي عملياتها الرئيسية وأنشطتها الرئيسية والمساندة.

إنتاج المعرفة:

- تتولى إدارة المعرفة عمليات إنتاج المعرفة لدعم الأنشطة الأساسية للمنظمة، أو إنتاج المعرفة وبيع سلع المعلومات والمعرفة باعتبارها النشاط الأساسي للمنظمة
- وتستطيع المنظمة تحقيق قيمة مضافة كبيرة، وبخاصة أن التكاليف المتغيرة لإنتاج المعرفة لها خصائص فريدة وهي أن تكلفة الوحدة المنتجة لنسخة إضافية من منتج المعلومات لا تزيد حتى ولو طبعت كميات كبيرة منها. وبسبب هيكل تكلفة المعلومات والمعرفة فإن هذه السلع تقدم اقتصادات سريعة الحجم، أي بمعنى أنه كلما أنتجت المنظمة كميات أكبر كان متوسط التكلفة أقل للإنتاج، ولهذا السبب فإن شركة ما يكروسوفت عندما سيطرت على برامجيات صناعة الحاسوب الشخصي ونظم تشغيله وصل ربحها 92 %. [15]
- مداخل إدارة المعرفة:
- يوجد مدخلان لتحليل ودراسة إدارة المعرفة ولتعيين وظائفها وأدوار مدرائها.
- المدخل الأول يسمى المدرسة المعلوماتية.
- المدخل الثاني يسمى المدرسة السلوكية.
- تعود المدرسة المعلوماتية جذورها إلى نظم المعلومات المحوسبة ذات التكنولوجيا العالية بعتادها وبرامجياتها، وبوجه خاص تطبيقات حقل الذكاء الصناعي مثل النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، وتقنيات المنطق الغامض. وتعد المدرسة المعلوماتية أن

النظم التي تستند إلى قواعد المعرفة والشبكات الذكية التي تعمل على أساس المعالجة المتوازية والمنطق الغامض هي التي تملك الأجوبة النهائية عن أسئلة الإدارة بما في ذلك أنشطة ووظائف إدارة المعرفة في المنظمات الحديثة. (16)

مفهوم المعلوماتية

يدور مصطلح المعلوماتية في فضاء واسع من الحقول والتخصصات المتنوعة، ويرتبط بأبعاد وعلاقات ومداخل متباينة، وهذا ما يجعل مفهوم المعلوماتية غير واضح تماماً وغير محدد بالإطلاق لأسباب تتعلق باتساع نطاق تطبيق واستخدام المعلوماتية من جهة، وللتفنن اللغوي في إطلاق مصطلحات مترادفة للمعلوماتية أيضاً.

إن المعلوماتية هي حوسبة إلكترونية للمعلومات، أو هي إنتاج لقيمة مضافة عن طريق حوسبة البيانات في حالات، والمعلومات في حالات أخرى. وترتبط المعلوماتية بمجالات تقنية وأنشطة تطبيقية مختلفة وعامة، فهي أوسع من كونها حوسبة للمعلومات، أو استخدام الحاسوب لإنتاج المعلومات فقط. إنها في نقطة تطورها الراهنة واللانهائية هي ذلك الإطار الذي يجب تكنولوجيا المعلومات، وعلوم الحاسوب، ونظم المعلومات، وشبكات الاتصال، وتطبيقاتها في مختلف مجالات العمل الإنساني المنظم وفي مقدمتها إدارة الأعمال. ويرتبط بحقل المعلومات تخصصات مهمة مثل: الرياضيات، بحوث العمليات، والتنظيم والإدارة، والاقتصاد، واللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع ...الخ. وبطبيعة الحال تتباين مساهمة كل حقل من هذه الحقول تبعاً لتطور التخصص نفسه، ودرجة تلاقيه وتكامله مع المعلوماتية.

إن مصطلح المعلوماتية في صياغة مستمرة مرتبطة بالتطور الموضوعي للعلم التطبيقي في مجال تكنولوجيا المعلومات التي تفتح كل يوم مغاليق سابقة وتستكشف ميادين جديدة. فإذا كانت المعلوماتية قد ارتبطت في الماضي بثورة الحاسوب والإلكترونيات، فهي اليوم تستند إلى تقانة المعرفة مثل الشبكات العصبية، والمنطق المبهم، ونظم الذكاء الصناعي. إن جوهر " المعلوماتية " هو تكنولوجيا المعلومات من عتاد وشبكات الكومبيوتر وبرامجيات الحاسوب والشبكات ومزودات قواعد البيانات ومحطات اتصال بيانات، بالإضافة إلى العنصر الأهم في هذه المنظمة المتكاملة والذي يعد المعادل الموضوعي لموارد النظام المادية وهو الإنسان صانع المعرفة من حيث صيرورتها وتشكلها وأساليب استخدامها، أي بمعنى أن المعلوماتية هي عبارة عن منظومة من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- العتاد (Hardware).
- البرامجيات (Software).
- الموارد المعرفية (knowledge ware).

طبيعة المعلوماتية ونظم المعرفة :

إن المعلوماتية تحب حقل المعرفة في منظومتين فرعيتين متكاملتين هما:

- منظومة إدارة المعرفة (Knowledge Management).
- منظومة تكنولوجيا المعرفة(Knowledge Technology).

بالإضافة إلى البعد التقني لإدارة المعرفة المتمثل بحقل الذكاء الصناعي (النظم الخبيرة، الشبكات العصبية...الخ) فإن لهذه الإدارة قاعدة تكنولوجيا تمثل البنية التحتية لانطلاق نشاطها،ولإدارة المعرفة نظم معلوماتية تدعمها، وهي: نظم المعلومات الإستراتيجية ، ونظم مساندة القرارات ونظم المعلومات الإدارية، وتعد هذه النظم لا غنى عنها للانتقال بتكنولوجيا المعلومات من مستوى المعلومات إلى مستوى استثمار المعرفة والذكاء الصناعي والإنساني معاً وتحقيق تراكم في الذاكرة التنظيمية للمنظمة، تراكم نوعي بالمعرفة الشاملة والمدببة في كل أنواعها ومجالات تطبيقها .(17) (18)

ويقصد بنظام المعرفة : أنه إطار عام متكامل يتضمن مجموعة من الملفات الفرعية التي تحتوي علي معلومات معينة ومترابطة ، تتفاعل سويا وفقاً لمجموعة من الأسس ، وطبقاً لسلسة من الإجراءات لتساعد في تزويد الإدارة وغيرها بالمعلومات لتساعد في اتخاذ القرارات المختلفة.

ولقد مرت نظم المعرفة بتطورات مختلفة من حيث طريقة التشغيل من اليدوي إلي الآلي إلي الالكتروني باستخدام الكمبيوتر إلي التكنولوجي باستخدام الأقمار الصناعية ، ولقد ساعد علي هذا التطور السريع التطور في تكنولوجيا الحاسبات الإلكترونية .

كما اتسع نطاق تكنولوجيا نظم المعرفة باستخدام الحاسبات لتستخدم في كافة المجالات والأنشطة ، كما تساعد من استخدام مفاهيم وأساليب بحوث العمليات والإدارة العلمية . مثل :

- الذكاء الاصطناعي [Artificial Intelligence] .
- نظم الخبرة [Expert Systems] .
- نظم إدارة الجودة الشاملة [Total Quality Management Systems]
- نظم التحكم الذاتي [Computes Systems Numerically Controlled]
- نظم قواعد البيانات المتكاملة [Integrated Data Base Systems] .
- نظم تحليل التغذية العكسية بالمعلومات [Feedback Information Systems]

ومن أهم أهداف نظم المعلومات ما يلي : .

ـ تخزين البيانات بطريقة متقدمة يسهل معها التشغيل والاسترجاع ويستخدم في هذا الشان نظام قواعد البيانات.

التفاعل والتكامل والترابط بين البيانات وتشغيلها بحيث يمكن تطبيق منهج الشمولية [النظرات الشاملة] هذا يساعد في التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات .

ـ تقديم خدمة المعلومات الجاهزة للغير من خلال الشبكات الإلكترونية المحلية والدولية ، وهذا ما سوف نركز عليه في الصفحات التالية .

نظم المعرفة والذكاء الاصطناعي:

يتم تصميم نظم تدعيم القرارات لخدمة مهمة إدارية أو مشكلة محددة، بحيث يكون استخدامها قاصرا عليها. وهي مصممة لخدمة مستويات الإدارة الوسطى والعليا مع إمكانية استفادة الإدارة الدنيا أيضا من إمكانياتها.

تستخدم نظم دعم القرارات لمساندة إتخاذ القرارات بصفة عامة، إلا أنها تعد ملائمة لخدمة القرارات غير الهيكلية والشبه هيكلية التي يكون من الصعب تحديد احتياجاتها من المعلومات. (19)

وتتميز نظم تدعيم القرارات بإمكانيات تحليل عالية، بالإضافة إلى اعتمادها على قواعد بيانات داخلية وخارجية، وفي الغالب تستمد هذه النظم احتياجاتها الداخلية من نظم تشغيل البيانات ونظم المعلومات الإدارية، كما تتميز بالمرونة والقدرة على الاستجابة لطلبات المستخدمين المتغيرة من المعلومات، وهي نظم متوجهة نحو المستخدم، حيث يعتمد استخدامها على مبادرة المستخدمين في طلب التدعيم لعملية اتخاذ القرارات، وبذلك فهي تقوم بتوفير لغات تقصي مألوفة لتحقيق سهولة الاستخدام. وتتميز أيضا بأنها تفاعلية بمعنى أن المستخدم يستطيع من خلال الحوار مع النماذج تغيير افتراضات التحليل والحصول على نتائج جديدة.(20)

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

وتتفاوت نظم تدعيم القرارات في درجة تأثيرها المباشر على القرارات، حيث يقتصر بعضها على توفير المعلومات بطرقة تفاعلية سهلة من واعد البيانات في حين يصل مستوى تدعيم البعض الآخر إلى تقديم اقتراح بالقرار المناسب، حيث أصبحت نظم المعرفة تستند على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وفيما يأتي سوف نتطرق إلى المفاهيم الأساسية الذكاء الاصطناعي:

الذكاء: عملية معقدة قادرة على تمكين الكائن الحي من التكيف المتجدد الذي يناظر فيه الفكر والعمل على الوسائل والغايات.

اصطناعي: كلمة ترتبط بالفعل يصطنع وبالتالي تطلق الكلمة على كل الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلال اصطناع وتشكيل الأشياء تمييزا عن الأشياء الموجودة بالفعل والموجودة بصورة طبيعية دون تدخل الإنسان.

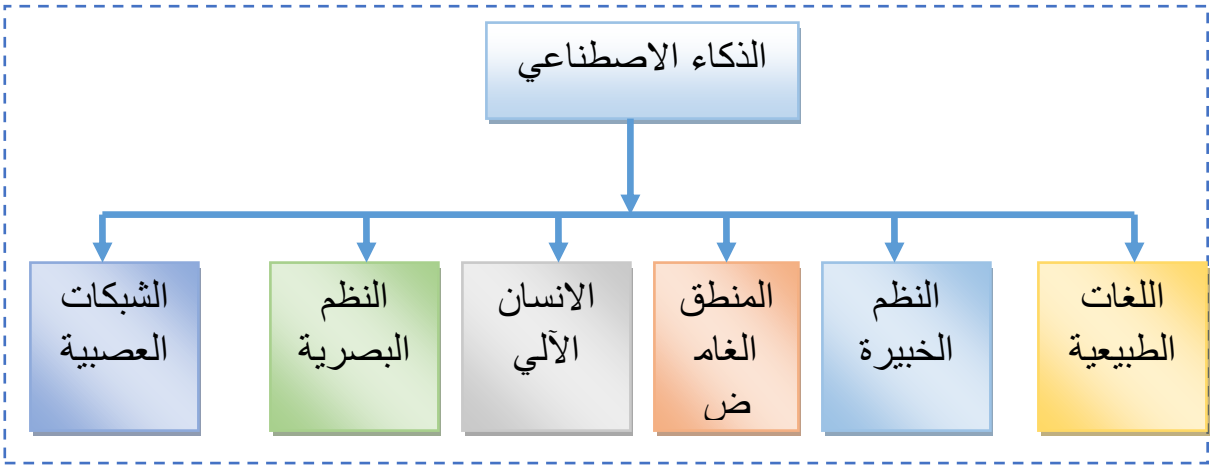
وبذلك فالذكاء الاصطناعي هو الذكاء الذي يصطنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب.

أي أن الذكاء الاصطناعي هو حقل علم الحاسوب المهتم تصميم نظم الحاسوب الذكية تعرض خصائص الذكاء في السلوك الإنساني.

عائلة الذكاء الاصطناعي:

عائلة الذكاء الاصطناعي في صورتها الراهنة تشير على مجموعة متنوعة من التطبيقات الجديدة في الحقول العلمية والنظرية المختلفة. وبذلك فإن طبيعة هذه العائلة مفتوحة وتستقبل أفرادا جدد وابتكارات ملازمة لاستخدامات غير معروفة سابقا للذكاء الاصطناعي.

والشكل التالي يوضح أهم عناصر الذكاء الاصطناعي:



شكل (3) عائلة الذكاء الاصطناعي

نظم الذكاء الاصطناعي الداعمة لإدارة المعرفة:

النظم الخبيرة: تستند إلى تكنولوجيا تمثيل وخزن المعرفة والخبرة الإنسانية المتراكمة في حقل علمي أو تطبيقي محدد، ويتم تمثيل المعرفة بواسطة مهندس المعرفة الذي يقوم بنمذجة المعرفة المكتسبة من خبراء المجال وكتابتها ببرنامج حاسوب أو بخوارزمية يستطيع من خلالها الحاسوب تنفيذها وتلبية حاجات المستعمل غير الخبير لاحقاً. يتكون هيكل النظم الخبيرة من قاعدة المعرفة، والذاكرة العاملة، وآلة الاستدلال، ومهندس المعرفة، وخبير المجال، والمستفيد النهائي. وتعالج النظم الخبيرة عدة أنواع من المعرفة، منها: المعرفة الإجرائية، والمعرفة الإعلانية، والمعرفة حول أنواع أخرى من المعرفة وكيفية استخدامها، وتستخدم النظم الخبيرة بمختلف التطبيقات وتعد من الأدوات المهمة التي تستخدمها إدارة المعرفة لاكتساب وتمثيل وخزن المعرفة.

الشبكات العصبية: تعد من التطبيقات المهمة لحقل الذكاء الصناعي، وتعتمد أسلوب المعالجة المتوازية ومحاكاة عمل الدماغ وتحديداً عمل الخلايا العصبية من حيث بنيتها ومعالجتها. وهي تعمل وفق المنطق الغامض (غير الخوارزمي)

الذي يطرح الحقائق بمنطقها النسبي وليس المطلق. ويمتاز أسلوب الشبكات العصبية بالقدرة على النمذجة الإحصائية واكتشاف العلاقات النمطية، وبالتالي يمكن بواسطة الشبكات المحوسبة اختيار الأساليب الإحصائية الدقيقة، كما تمتاز الشبكات العصبية المحوسبة من النظم الخبيرة بقدرتها على التعلم من خلال خلق قواعدها الخاصة وفق منهجية محددة وتعزيز هذا المنهج عبر التدريب، بالإضافة إلى المرونة العالية التي تتمتع بها، وبقدرتها على تقديم حلول مناسبة بالرغم من وجود قيود على محيط عملها.

النظم الأخرى المهمة في حقل الذكاء الصناعي هي تقنيات إدراك النصوص التي تقدم حلولاً سريعة من خلال الاعتماد على نصوص وإدراك لحالات عملية ذات علاقة بمشكلة تتطلب قراراً غير هيكلي أو شبه هيكلي (غير مبرمج وشبه مبرمج).

المدخل الثاني لإدارة المعرفة هو تكثيف الجهود والقدرات الذاتية والموضوعية نحو استثمار الموارد البشرية الموجودة أو المنبثقة أو المتاحة، أو تلك الموارد الفكرية والتقنية والتنظيمية التي تستطيع الإدارة تشكيلها كفريق عمل موجود أو فرق عمل افتراضية يتم تجميعها من داخل أو خارج المنظمة بصفة وقتية أو دائمة من أجل حل مشكلات حيوية أو تنفيذ مشروعات أو تخطيط تغييرات إستراتيجية حاسمة. والمهم هنا أن فرق العمل الافتراضية تكون من أفضل العقول وأرقى الخبرات، وأن تتشكل وتعمل على تحقيق إنجازات محددة ونتائج مهمة، دون النظر إلى مكان أو جنس أو ثقافة الأفراد الذين تستعين بهم المنظمة.

يركز المدخل السلوكي على الجانب الإنساني والعقلي والثقافي مع اكتساب استثمار المعرفة بكل أبعادها الشاملة وعناصرها العميقة وذلك من أجل إيجاد ميزة إستراتيجية مؤكدة للمنظمة، وهو عمل يرتبط بالإدارة الحديثة للموارد البشرية مع التركيز على عملية تراكم وإيجاد واستخدام المعرفة باعتبارها النشاط الأول لإدارة المعرفة. وفي هذا السياق لا بد من التركيز على عمل إدارة المعرفة ليس هو التقنيات والتقنيات المعلوماتية المحوسبة بالضبط، وإنما هو تخطيط وتنظيم ما أنتجته أو تقوم بتخزينه واسترجاعه هذه التقنيات المتقدمة ومعالجته. لذلك يبقى البعد التقني لإدارة المعرفة إلى جانب البعد الإنساني السلوكي الذي يتعاطى مع هذه التكنولوجيا ويعد بمثابة المنجم الثر الذي تستخدمه الإدارة لتحقيق أهدافها.

إذن إدارة المعرفة هي أكثر من التكنولوجيا الرقمية، والتكنولوجيا هي بوضوح جزء من إدارة المعرفة. وما نشاهده من تقنيات معلوماتية محوسبة، ومن شبكات اتصالات محلية وإقليمية وكونية مثل الانترنت وغيرها وما يرتبط بها من قواعد بيانات وجداول إلكترونية وبنوك معلومات ما هي إلا مظاهر بارزة في حركة إدارة المعرفة.

لقد أدمجت إدارة المعرفة التقني بالإنساني والملموس بالافتراضي، والحوار المكاني بالتراسل الإلكتروني، والمعرفة المتراكمة التي تمتد بجذورها في أرض المنظمة بالمعرفة والخبرة التي يجري استيرادها بوسائل شرعية وحرة عبر القنوات الإلكترونية، أو بالأدمغة التي يتم طلبها وشراؤها لتميزها في حقل الاختصاص بغض النظر عن الجنسية واللون والعرق.

إن إدارة المعرفة ليست مجرد أفكار أو مظاهر وانطباعات وإنما هي حقيقة تتجلى في شركات ومؤسسات، وقد غيرت هذه الحقيقة طبيعة وبنية العملية الإدارية في منظمات الأعمال الحديثة، كما غيرت من طبيعة ونوع أنشطة الأعمال من إنتاج، وتسويق، ومالية..الخ، فهذه الوظائف لا يمكن أن تنفذ في عالم اليوم من دون معرفة بالتسويق، ومعرفة بالمستهلك، ومعرفة بالسوق..الخ، أي أصبحت المعرفة وأدواتها من نظم محوسبة وانترنت وشبكات ذكية هي التي تقود عمل وحركة الإدارة في كل مجالات الأنشطة الأساسية من اقتصاد وتجارة ومال وأعمال. (21)

التحديات التي تواجه إدارة المعرفة والمعلومات:

يشير الكثير من الباحثين أن إدارة المعرفة والمعلومات ذات ارتباط وثيق بالعنصر البشري وتعتمد عليه في جميع المراحل لذا فإن المشاكل والصعوبات التي تواجه برامج إدارة المعرفة والمعلومات في معظمها ناتجة عما يلي:

- الثقافة التنظيمية: حيث لابد أن يتم تبني ثقافة تنظيمية تدعم تبادل المعرفة والمعلومات بين الأفراد والمشاركة فيها.
- الأساليب التكنولوجية: تتطلب إدارة المعرفة والمعلومات تبني الأساليب والبرامج الالكترونية الحديثة وذلك لتحقيق الفائدة منها وتسهيل تدفق المعلومات أفقياً وعمودياً بين جميع المستويات الادارية في المنظمة.
- التغيير والتحديث: إن المعلومات تتغير وتتطور وتحتاج إلى تعديل وتحديث حتى تتناسب مع معطيات وظروف البيئة التنظيمية الداخلية والخارجية.
- التمييز بين أنواع المعلومات: فهناك الكثير من المعلومات لا تعتبر أساسية ومهمة ولذا لا بد أن تساوي كمية المعلومات جودتها ، وان تعكس المعنى الصحيح لها.
- تبني الاستراتيجيات التنظيمية وفلسفة الإدارة في دعم انسياب المعلومات ونشر المعرفة داخل المنظمة.

الخلاصة :

إن المعرفة مزيج من المفاهيم، الأفكار، القواعد، والإجراءات من الأفعال والقرارات، وإن عملية تراكم المعرفة باستخدام المحتوى والمضمون المعرفي يساعد في جعل الأفراد أكثر قدرة على عملية معالجة البيانات وتحويلها إلى معلومات وبالتالي إعطاء قدرة أكبر على استخدام هذه المعلومات في المستقبل. تلعب تكنولوجيا المعلومات دورا مهما في برامج إدارة المعرفة من خلال قدرتها على تسريع عملية إنتاج ونقل المعرفة، وتساعد أدوات إدارة المعرفة في جمع وتنظيم معرفة الجماعات وجعلها متوفرة على أساس المشاركة. وبسبب تشعب مفهوم المعرفة، فإن سوق برمجيات إدارة المعرفة غير واضح المعالم يصعب ضبطه.

وترتبط إدارة المعرفة بأبعاد متعددة ومجالات وأوجه مختلفة منها ما يتعلّق بتكنولوجيا المعلومات الذكية ونظم المعلومات الشبكية وأخرى ترتبط بأصول المعرفة ورأس المال الفكري، بالإضافة إلى سرعة التغيّر النوعي في بيئة الأعمال والاتجاه المستمر نحو التشبيك والتعاضد في اقتصاد المعرفة. هذه الأبعاد والمجالات المتنوعة والمتعددة جعلت من إدارة المعرفة حقلاً معرفياً متخصصاً يتجاوز حدود الارتباط برافد معرفي وتطبيقي منفرد لتكنولوجيا المعلومات مهما تعاظم تأثير هذه التكنولوجيا وتصاعد تأثيرها الجوهري في مجمل النشاط الإنساني. ذلك لأن إدارة المعرفة ببساطة تستند على المكوَّن العضوي اللامتناهي للمعرفة الصيرورة والمعرفة الكينونة التي تستند على الحاجة الملحة لتنظيم واستثمار الثروة العقلية والفكرية وتوظيفها من أَجل اكتساب الميزة الاستراتيجية المؤكدة.

المراجع :

- نجم عبود نجم، **إدارة المعرفة : المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات،**) ط1 ؛ الأردن : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2005 (، ص 26
- صلاح الدين الكبيسي، **إدارة المعرفة،**) مصر : المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2005 (، ص 26 .
- **Knowledge** ,Wiig,Karl **Management Foundations** Arlington: Schema Press, 2003)p (.11
- ياسر الصاوي، **إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات،**)ط 1؛القاهرة :دار السحاب للنشر ،2007 (، ص 19.

- عبدالستار العلي، عامر إبراهيم قنديلجي، غسان العمري. **المدخل إلى إدارة المعرفة** (عمان : دار المسيرة، 2006) ، ص26.
- صلاح الدين الكبيسي، مصدر سابق، ص42.
- حسين حسن عجلان ، **استراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال**، الطبعة الأولى، عمان ، دار إثراء (2008).ص 16
- نجم عبود نجم ، مصدر سابق، ص 96.
- Michael, 2002, ,ArMssrong performance management: Key strategies and practical Guidelines,2nd,Ed., koganpage .Limited,U.K
- صلاح الدين الكبيسي، مصدر سابق، ص 11
- االكبيسي، صلاح الدين. مصدر سابق، ص32-33.
- نجم عبود نجم ، مصدر سابق، ص103
- صلاح الدين الكبيسي، مصدر سابق، ص 96-97.
- Implementing . .Sh ، Wen Knowledge Management in AcademicLibraries: A Pragmatic In : the 3rd China-US .Approach Library Conference. (accessed 09-05-08). Available at
- **المعلوماتية وإدارة المعرفة:** رؤيا إستراتيجية عربية، سعد غالب ياسين.. مجلة المستقبل العربي.. س 23، ع260 (أكتوبر 2000) ص ص125 – 126
- **المعلوماتية وإدارة المعرفة:** مرجع سابق . ص120 – 122
- ريتشارد إي مايرز؛ تعريب ليلى النابلسي. **التعلم بالوسائط المتعددة**، . ط1.. الرياض: مكتبة العبيكان، 1425هـ، 2004م
- سالم بن محمد السالم.. الرياض، **صناعة المعلومات في المملكة العربية السعودية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، 1426هـ، 2005م
- سعد غالب ياسين، **نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات** ،دار المناهج، عمان، الطبعة الأولى، 2006، ص117.
- منال محمد الكردي، **نظم المعلومات الإدارية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص 247.
- سعد غالب ياسين، مرجع سابق ، ص120 – 130

" دور الخدمة الاجتماعية فى مواجهة الجريمة المنظمة كمدخل للتنمية فى المجتمعات النامية"

د . انتصار جمعة الجطلاوي

محاضر – كلية الاداب – جامعة الزيتونة

مقدمة البحث:

تعد قضية التنمية من الموضوعات التي شغلت المجتمعات النامية بأوسع معانيها، وميادينها الاقتصادية والاجتماعية،للخروج عن تبعية المستعمر والتخلف والقهر والتأخر والتطلع إلى مستقبل أفضل ،وإلى التقدم في مستويات الحياة بجميع معانيها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ومن هذا المنطلق سنتناول طرحاً لمفهوم التنمية ومعوقاتها في الدول النامية ، ثم التطرق إلى أهم النظريات التي جاءت مفسرة لهذا المفهوم الاجتماعي ،وقوفاً على أهم المعوقات والأبعاد والمشكلات التي تعيق المجتمعات النامية للوصول إلى مبتغاها من التنمية ،اذ ان التنمية هي الهدف الذي تسعى إليه المجتمعات الآخذة بالنمو المتزايد في التنظيم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

ان عمليات التنمية بمفهومها الواسع تدخل في كل شؤون الحياة سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سكانية،وبذلك فهي عبارة عن عمليات تغير اجتماعي مقصود يلحق بالبناء الاجتماعي ووظائفه وتسعى إلى إقامة بناء اجتماعي جديد يمكن عن طريقه إشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد ،كما أنها عملية شاملة متعددة الجوانب متشعبة الأبعاد، فعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر حول مفهوم التنمية بصفة عامة وحول وضوح أو غموض مفهوم اجتماعي ومداه وحول مفهومات أخرى قد يحصل الخلط بينها وبين مفهوم التنمية الاجتماعية مثل التنمية المجتمعية وتنمية المجتمع وذلك لأن مفهوم التنمية الاجتماعية كغيره من المفاهيم الاجتماعية الأخرى يعتبر حديثاً إلى حد ما، مما جعل هذا المفهوم يتشابه ويقترب في معناه من غيره.

حيث تطورت الرعاية الاجتماعية بتطور المجتمعات الإنسانية على مر العصور وبشكل ملحوظ ، ومن أبرز اتجاهات هذا التطور هو الأخذ بالأساليب العلمية المختلفة ، لمواجهة المشكلات الاجتماعية التي تتعرض لها تلك المجتمعات بشكل أو بآخر وإيجاد الحلول المناسبة لها ، عن طريق ممارسة مهنية لمتخصصين يتلقون من الدراسات النظرية والتدريبات العملية ما يؤهلهم للقيام بهذا العمل بشكل علمي مدروس ، وهذا هو الأساس الذي نشأت عليه مهنة الخدمة الاجتماعية ، وبالتالي تصبح العلاقة وثيقة جداً بين الرعاية الاجتماعية ومهنة الخدمة الاجتماعية التي نشأت من خلال التطورات التي مرت بها الرعاية الاجتماعية ، لأنها تعتبر المهنة التي تقود الرعاية الاجتماعية نحو تحقيق أهدافها الإنسانية من خلال الأنشطة والخدمات ، بمعنى أنها تتحول من مجال التطوع إلى مجال التخصص والعمل المهني من خلال المؤسسات الاجتماعية المختلفة في المجتمع . حيث نشأت مهنة الخدمة الاجتماعية إذن عن الأنشطة الاجتماعية التي مارسها الإنسان في مختلف المجتمعات على مر العصور .

كما إن الخدمة الاجتماعية باعتبارها مهنة إنسانية حديثة ترجع بوادر نشأتها الأولى إلى أوائل القرن العشرين ، قد أصبحت تؤدي خدماتها للمحتاجين على أنها جزء من حقوقهم الإنسانية ، المرتبطة بأنماط حياتهم الاجتماعية والاقتصادية في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية ، للنهوض بالأفراد والجماعات والمجتمعات دون تفضيل فئة على أخرى ، لتحقيق الرفاهية الاجتماعية لأقصى حد ممكن .

" وهذا يعني أن مهنة الخدمة الاجتماعية وثيقة الصلة بالمجتمع بل أن الأخصائي الاجتماعي يعتبر ممثلاً للمجتمع الذي يعيش فيه ، ولهذا من الضروري على الأخصائيين الاجتماعيين أن يكون لديهم معرفة ودراية بالظروف الاجتماعية ، وما تؤدي إليه من تغيرات اجتماعية قد تكون إيجابية أو سلبية .

ولذلك ينبغي أن يدرك الأخصائيون الاجتماعيون ما هنالك من تفاعل بين الشخصية والبيئة الاجتماعية ، وبين أنواع التأثيرات الداخلية والضغوط الخارجية ، وتفهم القوى النفسية والثقافية في الموقف الاجتماعي والاقتصادي ، والإلمام بشبكة المؤسسات الاجتماعية القائمة في المجتمع وبموارد المجتمع المختلفة ، والقدرة على الاستخدام الأمثل لهذه الموارد في ممارستها المهنية .

ومن ثم فإن العمل المباشر للخدمة الاجتماعية مع المجتمع من خلال تواصلها مع سكان المجتمع أفراداً وجماعات وتنظيمات مختلفة داخل المجتمع يوفر لها فرصة لجمع معلومات دقيقة عن المميزات والعيوب الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ، بما يمكنهم من رسم السياسة اللازمة للنهوض بالمجتمع . أي أن المجتمع بما فيه من مجالات وما يحتويه من أنظمة ومؤسسات هو الميدان الواسع للخدمة الاجتماعية ، والذي تسعى المهنة من خلال المجالات المختلفة إلى الإسهام في إصلاح المجتمع وفي إحداث التغير المقصود في كافة الميادين التعليمية والصحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ولذلك تعمل مهنة الخدمة الاجتماعية بجهود الأخصائيين الاجتماعيين لاكتشاف أفضل الوسائل المساعدة على الرقي والنمو المجتمعي ، مستخدمة في ذلك المنهج العلمي من دراسة وتشخيص وعلاج ، لجمع الحقائق الواقعية عن الأوضاع المجتمعية ، مما يساعد المسئولين في المجتمع للوصول إلى أنسب الوسائل لتحسين المعيشة وتحقيق الرفاهية للمجتمع . "([1])

" حيث كان ظهور الخدمة الاجتماعية المهنية بداية مرحلة جديدة لأسلوب مساعدة الناس في العصر الحديث، فكانت مهنة فريدة جعلت من فعل الخير علما والإحسان منهجاً علمياً، ومن المشكلة الاجتماعية مجالاً لتطبيق حصيلة التفكير الوضعي، وقد مكنها هذا الطابع الإنساني من أن تتحرك في حرية دون التقيد بمكان أو زمان معين، هدفها رفاهية هذا الإنسان ومعاونته في التغلب على مشاكله، فكان أن فرضت نفسها . بحكم ضرورتها . على كافة مجالات النشاط الإنساني من خلال ممارستها لأنشطتها في كافة المؤسسات الاجتماعية، كمؤسسات رعاية الأسرة والطفولة، ومؤسسات الإيداع ومكاتب التأهيل وغيرها من المؤسسات الأولية، كما تمثل جانباً هاماً في المدارس والمستشفيات والمصحات والسجون والمصانع والوحدات الريفية والتنظيمات السياسية والثقافية بل والعسكرية على أنها مؤسسات ثانوية ، لتسهم في تحقيق أهداف هذه المؤسسات وتدعيمها للجانب الإنساني في كافة مجالات النشاط في المجتمع . " 1)

" حيث تسعى مهنة الخدمة الاجتماعية في المجتمع الليبي جاهدة بفضل إسهامات الرواد الأوائل والمتخصصين في تقديم الخدمات الاجتماعية في مواجهة بعض انماط الجريمة المنظمة من خلال الممارسة المهنية لمحاولة القضاء عليها كمساهمة فى التنمية البشرية واللمجتمعية فى المجتمعات النامية ولتحقيق أهداف المجتمع التي تتفق مع أهداف مهنة الخدمة الاجتماعية من أجل بناء هذا المجتمع وصولاً إلى تحقيق التنمية الشاملة . "

مشكلة البحث:

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وحصول الدول النامية على استقلالها، ظهرت قضية التنمية وأصبحت من أكثر القضايا إثارة للجدل وموضعاً للاهتمام، حيث وجدت هذه الدول نفسها في مواجهة تحديات قوية نتيجة للهوة بين المجتمعات الصناعية في غرب أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية والمجتمع الزراعي المتخلف في البلاد النامية.

لذا تتمركز مشكلة البحث على دور الخدمة الاجتماعية فى مواجهة الجريمة المنظمة والقضاء عليهامن خلال التعرف على التنمية ومعوقاتها في البلدان النامية، التي تعتبر من أهم الموضوعات التي تحتل مكاناً بارزاً في السياسات الاجتماعية والاقتصادية لهذه البلدان التي تحاول التحرر السياسي والاقتصادي ،وتوفير حياة أفضل لمجتمعاتها، باعتبار التنمية أداة لتغيير واقع الإنسان المتخلف إلى واقع أفضل، وذلك بتبنيها لخصائص المجتمعات المتقدمة لغرض إعادة تنظيم أساليب ووسائل الإنتاج إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق مستهدفات التنمية في الدول النامية، شكلت تحديات اقتصادية واجتماعية خلال تجربة التنمية التي استمرت ولا تزال لعدة عقود ماضية، حيث وقعت غالبية هذه المجتمعات في تطبيق النموذج الغربي للتنمية الذي يهتم بصفة أساسية بالجوانب الاقتصادية المتمثلة في النمو الاقتصادي، ولم يعر أهمية للجوانب الاجتماعية،" لذا مازالت معظم هذه المجتمعات تسير بشكل متعثر في برامجها التنموية نظراً لتبنيها استراتيجيات تنموية غربية، إذ من المفترض أن التنمية الاقتصادية والاجتماعية تسير جنباً إلى جنب حتى تتحقق التنمية الشاملة الحقيقية، وذلك من خلال رسم سياسات ووضع استراتيجيات ملائمة لتنمينها بالإضافة إلى معوقات أخرى هي من صنع الإنسان ذاته حالت دون تحقيق التنمية التي هي من أجله ولا تتحقق إلا به ومن حلاله " يعد العنصر البشري هو أساس عملية التنمية الاجتماعية ".([2])

حقيقة ....إن مهنة الخدمة الاجتماعية تقوم على أسس ومبادئ وأهداف سامية تركز على الإنسان بشكل مباشر، لمساعدته في التغلب على ما تعترضه من عقبات ومشكلات لسد احتياجاته ورغباته وفق إمكانياته وقدراته ، وبما يتفق مع إمكانيات المجتمع وموارده المتاحة ، ويتم ذلك من خلال الأخصائي الاجتماعي المعد على قاعدة علمية عريضة من العلوم المختلفة لتقديم الخدمات الاجتماعية بشكل علمي ، لخلق كوادر مهنية تسعى لتحقيق أهداف المهنة بما يتفق مع أهداف المجتمع المحلي ، حيث يسعى المتخصصون في تقديم الخدمات الاجتماعية في المجتمع العربي الليبي إلى إثراء وتنمية البناء المعرفي النظري للخدمة الاجتماعية ، والرقي بأساليب الممارسة المهنية لها ، حتى يمكن المساهمة في صياغة محتوى للخدمة الاجتماعية بما يعكس ذاتية وخصوصية المهنة ، ويكون نابعاً من واقع المجتمع ويفي بتطلعات ومتطلبات الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي الليبي لتحقيق التنمية الشاملة .

إلا أن الواقع العلمي والممارسة العملية لمهنة الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي الليبي يحتاجان إلى المزيد من بذل الجهود من قبل القائمين عليها لكي تزيد نسبة الاعتراف المجتمعي بها كمهنة أساسية في كافة المجالات المختلفة في المجتمع الليبي ، حيث يواجه الأخصائي الاجتماعي الكثير من المشاكل والصعوبات أثناء تأديته لدوره المهني ، لنقص الوعي بأهمية هذا الدور من قبل أفراد المجتمع بشكل عام مما يعيق تأدية عمله بفاعلية ، إضافة إلى عدم الاستفادة من الدراسات والبحوث العلمية التي تشكل رصيداً معرفياً تراكمياً في الخدمة الاجتماعية بما يخدم قضايا المجتمع ، وكذلك عدم توفر المادة المكتوبة وقلة المراجع التي تخدم المتخصصين في مهنة الخدمة الاجتماعية في المجتمع الليبي ، مما يقلل من أهميتها في المساهمة في إحداث التغير الاجتماعي بالمجتمع ، لكل هذه الاعتبارات جاءت هذه الدراسة للتعرف على دور الخدمة الاجتماعية فى مواجهة الجريمة المنظمة كمدخل للتنمية فى المجتمعات النامية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في المسوغات التالية:

1. أن موضوع التنمية يمثل الصدارة والاهتمام في العلوم الاجتماعية وتزداد أهميته بالنسبة لدول العالم الثالث.
2. أن تناول قضية التنمية ذو أهمية قصوى باعتبارها الوسيلة والغاية لتحقيق طموحات المجتمع وأهدافه.

3. أن التعرف على معوقات التنمية في البلدات النامية يُمكّننا من كيفية وسبل مواجهتها.

4. أن عملية التنمية عملية اجتماعية وليست عملية اقتصادية مجردة، مما يقتضي ربطها بعملية التخطيط الاقتصادي والاجتماعي معاً.

اهداف البحث:

1-التعرف على مفهوم التنمية و بعض نماذج من معوقات التنمية في الدول النامية:و العلاقة بين مفاهيم أخرى ذات الصلة

2- التعرف على مفهوم الجريمة المنظمة المحلية والعابرة وأنماطها وما تأثيراتها الاجتماعية والنفسية والاقتصادية

3- التعرف على دور الخدمة الاجتماعية فى معالجة الجريمة المنظمة كمخل للتنمية المجتمعات النامية.

تساؤلات البحث:

1- ما مفهوم التنمية و بعض نماذج من معوقات التنمية في الدول النامية:و العلاقة بين مفاهيم أخرى ذات الصلة؟

2- مامفهوم الجريمة المنظمة المحلية والعابرة وأنماطها وما تأثيراتها الاجتماعية والنفسية والاقتصادية

3-ما دور الخدمة الاجتماعية فى معالجة الجريمة المنظمة كمخل للتنمية المجتمعات النامية ؟

منهج الدراسة ..

استخدمت الباحثة المنهج المنهج الوصفي التحليلي لدراسة حيث يعتمد المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف عملي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة يقوم على الحقائق المرتبطة بها . " ([3])

أدوات الدراسة :

اعتمدت الباحثة في دراستها على المجال المكتبي بما يتضمنه من مراجع ومصادر و دوريات وتقارير وسجلات ووثائق، فيما يخص مهنة الخدمة الاجتماعية وما يخدم موضوع الدراسة ،

مجالات الدراسة :

" يعتبر تحديد مجالي الدراسة المكاني والزمني من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية ويتطلب ذلك من الباحث دقة بالغة في التحديد حيث يتوقف عليهما إجراء البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه " (.[4])

. المجال المكاني :

يتمثل في بعض مؤسسات الرعاية الاجتماعية التي تتبع الهيئة العامة لصندوق التضامن الاجتماعي والتي يمارس من خلالها الأخصائي الاجتماعي دوره بالمجتمع **. المجال الزمني :**

هي الفترة الزمنية التي تم من خلالها جمع البيانات وتحليلها وصولا إلى الاستنتاجات المطلوبة لهذه الدراسة (2013 . 2014 م) .

مصطلحات ومفاهيم الدراسة :

1) الخدمة الاجتماعية (Social work) :

وفقاً لتعريف الاتحاد الدولي للاختصاصيين الاجتماعيين فإن الخدمة الاجتماعية هي المهنة التي تعمل على تعزيز قدرات الأفراد والجماعات والمجتمعات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعملية ، أو استعادة الفاقد من هذه القدرات وإيجاد الوضع الاجتماعي الملائم الذي يساعدهم على أداء وظائفهم الاجتماعية بصورة حسنة ، وممارسة الخدمة الاجتماعية تتطلب الالتزام بقيم ومبادئ المهنة وأساليبها لتحقيق الأهداف الآتية : مساعدة الأفراد للحصول على الخدمات المختلفة وتوفير التوجيه والإرشاد وتوفير العلاج النفسي للأفراد والأسر والجماعات ومساعدة المجتمعات في تحسين وتطوير الخدمات الاجتماعية والصحية .([5])

كما تعرف الخدمة الاجتماعية بأنها مهنة إنسانية تهدف إلى مساعدة الأفراد والجماعات والمنظمات والمجتمعات على تنمية قدراتهم ومواردهم وزيادة فرصهم في الحياة ، ووقايتهم

من المشكلات وإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم ، ويتم ذلك في ضوء موارد وثقافة المجتمع ، ومن خلال مؤسسات المجتمع المختلفة . ([6])

التعريف الإجرائي للخدمة الاجتماعية : هي مهنة إنسانية تعمل على تقديم خدمات للوحدات الإنسانية المختلفة (أفراد وجماعات ومجتمعات) لمساعدتهم في التغلب على المشكلات التي قد تعيقهم عن أداء أدوارهم في البناء الاجتماعي بشكل عام ، وتنمية قدراتهم وفق إمكانياتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه .

2) الإعداد المهني (Vocational preparation)

هو العملية التي تتضمن تزويد طلاب الخدمة الاجتماعية بالحقائق والنظريات والمهارات والاتجاهات الضرورية لممارسة مهنية تتسم بالكفاءة والفاعلية . ([7])

ويعرف الإعداد المهني بأنه الاهتمام باختيار أفضل العناصر الصالحة لدراسة الخدمة الاجتماعية ، وإكسابهم القدرة على الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية من خلال عمليتي الإعداد النظري ، والإعداد العملي . " ([8])

التعريف الإجرائي للإعداد المهني : هو العملية التي يتم من خلالها تزويد الطالب الملتحق ليكون أخصائياً اجتماعياً بالآتي :

. قاعدة علمية عريضة من العلوم الإنسانية المختلفة وخاصة علم النفس والاجتماع والصحة والإحصاء وغيرها .

. دراسة شاملة لماهية وفلسفة وطرق ومبادئ وعمليات الخدمة الاجتماعية .

. تدريب ميداني يخضع لإشراف مؤسسي وأكاديمي يكسب طالب الخدمة الاجتماعية خبرة عملية تربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي لتكوين المهارات الأساسية للممارسة المهنية السليمة .

3) الممارسة المهنية (Professional practice) :

هي القدرة على توظيف النظريات والنماذج المعرفية والمبادئ المهنية من جانب الأخصائيين الاجتماعيين من أجل فهم أفضل لعملائهم ، وكذلك لمواقفهم الحياتية ولاتخاذ القرارات الصائبة أثناء عملية التوجيه والمساعدة .([9])

وتعرف أيضاً بأنها تلك الأدوار المهنية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي

تطبيقاً عملياً للمعارف النظرية في مؤسسات تحدد موقعه وسلطاته مستخدماً أدوات وأساليب وقائية وعلاجية وإنمائية لتحقيق أهداف الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية .

1([10])

التعريف الإجرائي للممارسة المهنية : هي العملية التي يقوم الأخصائي الاجتماعي من خلالها بتوظيف كل ما أكتسبه من معارف ونظريات وأسس ومبادئ مهنة الخدمة الاجتماعية لحل المشاكل التي تواجهها الوحدات الإنسانية المختلفة وفق أيديولوجية وإمكانيات المجتمع المتاحة الذي يمارس أدواره فيه بمؤسساته ومجالاته المختلفة إلى أقصى حد ممكن .

–للإجابة عن التساؤل الاول ومفاداة ما مفهوم التنمية و بعض نماذج من معوقات التنمية في الدول النامية والعلاقة بين مفاهيم أخرى ذات الصلة ؟" تحاول الباحثة سرد بعض المفاهيم للتنمية ومعوقاتها وعلاقتها بالعلوم الاخرى

1. التنمية:

يُعد مفهوم التنمية من المفهومات ذات المعاني الواسعة التي يصعب تعريفها بشكل محدد وذلك لاتساع استخدام المفهوم وتطور دلالاته، وتعدد مجالاته لذلك تعددت تعريفات التنمية من منظورات متباينة، إلا أن مفهوم التنمية بشكل عام هي: " تحقيق زيادة سريعة تراكمية ودائمة عبر فترة من الزمن ("[11]،) وبذلك هي إحداث تغيير مقصود ومخطط له،

حيث تمثل الفترة الزمنية فترة من الزمن مثل الخطة الخمسية التي تنفذها بعض الدول النامية، بغية تحقيق الأفضل حيث تمس التنمية المجتمع في فلسفته ومؤسساته بوظائفها وأدوارها المتباينة.

كما تعرف الأمم المتحدة التنمية بأنها: " تلك الجهود المبذولة من قبل المواطنين والحكومة في سبيل تحسين أحوالهم الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية في المجتمعات المحلية لمساعدتها على الاندماج في حياة الأمة والمساهمة في تقدمها بأقصى قدر مستطاع "([12]).

2. **معوقات التنمية:**

" هي تلك العوامل التي تؤدي إلى الانحراف عن النموذج المثالي للتنمية والتحول دون تحقيق الأهداف التي يسعى إليها "([13])، إذاً المعوقات تمثل صعوبات تقف في سبيل تحقيق التنمية، وبما أن الإنسان هو غاية أي برنامج تنموي، وفي الوقت ذاته هو وسيلة من وسائل تحقيق أهدافها، إلا أنه كثيراً من الصعوبات التي تحول دون تحقيق التنمية يكون مصدرها الإنسان بذاته حينما ينتهج سلوكاً سلبياً، وبذلك يُعد هذا الإنسان عامل قوة وضعف لكثير من البرامج التنموية.

3. **الدول النامية:**

" البلاد النامية هي التي يكون فيها حجم الإنتاج القومي محدود، وبالتالي حجم الدخل القومي في مستوى منخفض، وترجع أسباب انخفاض الدخل القومي إلى انخفاض حجم الاستثمار، والسبب في انخفاض حجم الاستثمار هو انخفاض حجم المدخرات، وفي هذه الحالة تدور البلاد فيما يسمى بالدائرة المفرغة للفقر"[14]، إلا أن الإشارة إلى حجم الدخل القومي لا تكفي لكي تحدد صف من صفات الدول النامية، ولكن بالرغم من الأقطار النامية تختلف كثيراً عن بعض، فإنها تشترك في شيء واحد يحكم التعريف، وهو: " أن غالبية سكانها لهم مستوى معاشي منخفض نسبياً، وها المستوى المعاشي المنخفض هو الأصل في معظم الخصائص التي تتميز بها الأقطار النامية "([15]).

–العلاقة بين مفهوم التنمية ومفاهيم أخرى ذات الصلة:

ان الاهتمام بالإنسان ليس جديداً على الفكر التنموي، فثمة إشارات قيمة حول علاقة الإنسان بالتنمية في كتابات الرواد الذي اقتحموا هذا الميدان منذ أواخر الأربعينيات، كما أن الاهتمام بالإنسان تصاعد في أواخر الخمسينيات وفي الستينيات في سياق الحديث عن الاستثمار البشري، وأهمية تنمية الموارد البشرية، ثم تجدد الاهتمام بالإنسان في سياق معاودة النظر في الفكر التنموي منذ أواخر الستينيات، ويمكن تفسير كثير من الإسهامات التي قدمت حول إعادة التوزيع مع النمو، وحول إشباع الحاجات الأساسية وحول مفهوم الاعتماد على الذات أو التنمية المستقلة على أنها من قبيل رد الاعتبار إلى الإنسان في إطار السعي لتحقيق التنمية، وإعادة التأكيد عل كون الإنسان وسيلة التنمية، والهدف منها في مقابل الاهتمام بالنمو الاقتصادي الذي طغى على التيار السائد في الفكر التنموي في الخمسينيات وجانب من الستينيات[16].

أيضاً، " يمكن اكتشاف أن جذور مفهوم التنمية البشرية ترجع إلى فترات مبكرة من التاريخ الإنساني، ويمكن العثور عليها في كثير من الثقافات، والديانات، والنظرية الفلسفية، والاقتصادية والسوسيولوجية "[17]، أيضاً " أن خصائص البناء الاجتماعي القديم هي التي أفرزت وخلقت بعض القوى الاجتماعية التي طالبت بالتغيير، وبالتالي اتخذت واعتبرت التنمية كوسيلة وأداة لإعادة تكوين المجتمع بعد أن عصفت به رياح التغير، وتحققت شروط التغير"[18].

قد يتداخل معنى المفهوم للتنمية مع مفهومات ومصطلحات أخرى شائعة ذات الصلة، مثل مصطلحات النمو، التطور، التقدم والتغير، إلا أن هناك فروقات دقيقة يمكن أن تميز بينها، وهذه الفروق يستوجب المقام الوقوف عليها بشكل موجز فيما يلي:–

1. **مفهوم النمو:**

النمو ظاهرة تحدث في جميع المجتمعات على اختلاف مستوياتها الاجتماعية، والاقتصادية والحضارية، ويشير مصطلح النمو إلى: " عملية الزيادة الثابتة أو المستمرة التي تحدث في جانب معين من جوانب الحياة "[19]، إذاً مفهوم النمو يستخدم للدلالة على الزيادة الثابتة نسبياً والمستمرة في جانب من جوانب الحياة، وفي الغالب الأعم يتحقق النمو بشكل بطيء وتدريجي، في حين التنمية تحقق زيادة سريعة ودائمة عبر فترة من الزمن – كما تمت الإشارة آنفاً – مثال ذلك الزيادة الثابتة في النسبة المئوية للمتعلمين والمتعلمات إلى مجموع السكان، هي مؤشر من مؤشرات النمو الاجتماعي، أما التنمية فتتم في التعليم من حيث الكم والكيف في مرحلة النمو الاجتماعي السريع خلال فترة زمنية مثل الخطط الخمسية، أيضاً النمو عملية تلقائية تحدث من غير تدخل من جانب الإنسان، أما التنمية فهي تشير إلى النمو المتعمد الذي يتم عن طريق الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان لتحقيق أهداف معينة.

2. **مفهوم التطور:**

" التطور هو الحالة التي ينتظر منها أن تنتقل من طور إلى طور"[20]، فالانتقال من طور البداوة إلى الطور الريفي إلى الحضري تطور، وانتقال الطالب من مرحلة الحضانة إلى المرحلة الابتدائية فالإعدادية ثم الثانوية والجامعة، هي مرحلة تطور، وبذلك مفهوم اتطور هو تغير تدريجي يدل على الطريقة التي بها تتغير الأشياء من حالة إلى حالة أخرى ببطء، وذلك خلال فترات طويلة، وقد أُستعمل مفهوم التطور الاجتماعي بشكل واسع في العلوم الاجتماعية، وقد استعمله (هربرت سبنسر) يشير به إلى: " تطور المجتمع الذي يأتي على غرار تطور الكائن العضوي، حيث ماثل بين تطور المجتمع وتطور الكائن العضوي، حيث عرّف التطور بأنه انحدار سلالي معدل على نحو معين ("[21]).

3. **مفهوم التقدم:**

" التقدم هو التحسن الذي يطرأ على المجتمع والإنسان في انتقاله من حالة الفطرية الأولى إلى حالة أعظم كمالاً "([22]).

وبهذا يعني التقدم تغير إلى الأمام أي تقدم إيجابي، وحالة تطلعية للمستقبل تتخلل مراحلها المتعاقبة ازدهاراً ورقياً في كل مرحلة أكثر من سابقتها.

4. **مفهوم التغيّر:**

" التغير هو التحول الذي يقع في التنظيم الاجتماعي إنه – في أساسه – هو الأوضاع الجديدة التي تطرأ على البناء الاجتماعي بما يشتمل عليه من نظم ومنظمات وعلاقات وتفاعلات، نتيجة لتشريع أو قاعدة جديدة لضبط السلوك، أو كنتاج لتغيير فرعي معين أو جانب من جوانب الوجود الاجتماعي، أو البيئة الطبيعية أو الاجتماعية "[23]، " وقد يكون التغير مادياً يستهدف تغير الجوانب المادية، والتكنولوجية والاقتصادية، وقد يكون التغير معنوياً يستهدف تغير اتجاهات الناس وقيمهم وعاداتهم وسلوكهم"[24]، وقد يكون التغير سلبي أو إيجابي، كما أن التغير يغلب عليه التغير الكيفي.

إذاً من الناحية العلمية فإن مصطلحات: (النمو والتطور والتقدم التغير والتنمية) جميعها تتضمن معنى قيمياً من أجل النهوض بمستوى المعيشة وتحقيق أكبر قدر ممكن من الرفاهية لأفراد المجتمع.

–معوقات التنمية في البلدان النامية:

أن تحول البلاد النامية من وضعها التقليدي إلى وضع معاصر حديث مرغوب، إلا أنه تعترضه مجموعة من التحديات المعقدة والمعوقات المتشابكة ذات الجذور التاريخية وذات الأبعاد الوطنية والدولية، التي تواجه الواقع، وأن نجاح أو فشل التخطيط والتنمية في العالم الثالث، إنما يعتمد على مدى تصديه لهذه التحديات وإيجاد الحلول الملائمة لها، ومما

لا شك فيه أن هذا يتطلب زمناً طويلاً، وجهداً كبيراً، وإرادة واعية وحرة، ويمكن تصنيف المعوقات التي تواجه التنمية في البلدان النامية وفقاً للآتي:

وجهة النظر الأولى:[25].

1. العوامل الديموجرافية.
2. العوامل العوامل الاجتماعية.
3. العوامل الثقافية.
4. العوامل النفسية.
5. العوامل التكنولوجية.
6. العوامل المادية والفنية.

وجهة النظر الثانية:[26].

1. عدم التكامل في التنمية.
2. القيم الاجتماعية السائدة.
3. المعوقات الثقافية.
4. معوقات إدارية.
5. المصالح والأغراض الشخصية.
6. الخوف من الجديد.
7. القيادات.
8. نقص الموارد البشرية،والمادية، والتنظيمية والتكنولوجية.
9. التخطيط كمعوق للتنمية.
10. عدم تحديد الحد الأمثل لوحة التنمية.
11. عدم تحديد نقص الوعي التخطيطي والتنموي.
12. تجاهل المشاركة الشعبية.

–وجهة النظر ألثالثة([27]).

1. تحديات خارجية.
2. تحديات داخلية.

بعض نماذج من معوقات التنمية في الدول النامية:

إن الإنسان هو غاية أي برنامج للتنمية وهو هدف التنمية وأداتها في الوقت نفسه، فإن اغلب المعوقات التي تقف سبيل التنمية يكون مصدرها الإنسان بالرغم من أن فوائدها تعود عليه" وتؤدي هذه المعوقات إلى فشل أي جهد تنموي يبادر إليه المجتمع، وتجعل من مهمة الشباب في هذه الأمة مهمة صعبة وقد تبدو أحياناً مستحيلة بسبب ضخامة هذه المعوقات وصعوبتها مما جعلها تتطلب عزماً أكيداً وتضحيات جسام للتغلب عليه"[28].

وبوجه عام تعتبر عملية التنمية قضية معقدة ومتشابكة الجوانب، تختلف معوقاتها في العديد من الأبعاد المتداخلة يعمل بعضها من خلال بعض ويؤثر بعضها في البعض، وان هذه المعوقات ليست على درجة واحدة من الأهمية والتأثير في عملية التنمية، فإن لها أوزاناً نسبية متفاوتة الثقل فيما يتعلق إلى حد الإعاقة الكاملة لعملية التنمية وقد يكون لبعضها مجرد دور المساهمة مع غيرها في هذه الإعاقة وبدرجة طفيفة.

وفيما يلي عرض بشيء من التفصيل عن بعض معوقات التنمية في الدول النامية، التي تُصنف من ضمن المعوقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية:

أولاً: هجرة العقول أو الكفاءات العلمية:

يقصد بهجرة العقول أو الكفاءات نزوح حملة الشهادات الجامعية العلمية والتقنية والفنية ، كالأطباء ، والعلماء ، والمهندسين والتكنولوجيين والباحثين ، والممرضات الاختصاصيات ، وكذلك الاختصاصيين في علوم الاقتصاد والرياضيات والاجتماع وعلم النفس والتربية والتعليم والآداب والفنون والزراعة والكيمياء والجيولوجيا ويمكن أيضا أن يشمل هذا التحديد : الفنانين ، والشعراء ، والكتاب والمؤرخين والسياسيين والمحامين واصحاب المهارات والمواهب والمخترعين وشتى الميادين الأخرى ، أي أصحاب الكفاءات والمهارات الجامعية العلمية والتقنية .

وقد شهد العالم ظاهرة هجرة العقول، أو تسرب الأدمغة، ومنهم من يطلق عليها هجرة الكوادر المؤهلة أو هجرة الكفاءات، هذه الظاهرة التي تلعب في وقتنا الراهن دورين

متناقضين في آن واحد، هي عملية التطور العلمي والحضاري بالنسبة للدول المستقبلة والمستفيدة، وتأخر وتخلف هذه العملية في البلدان النامية، وقد ازدادت خطورة هجرة العقول يوم بعد يوم دون إيجاد حد لاستفحالها، وذلك بسبب الجهود الكبيرة التي تبذلها أمريكا لجذب الأدمغة إلى مؤسساتها وشركاتها الكبرى، وتوفيرها لكل الإغراءات التي لا تُقاوم من أجل هذا الهدف.

وتكمن أهمية تناول هذه الموضوع أو بالأحرى هذه الظاهرة المعيقة للتنمية، في إنها تُعد العنصر الأساسي الثالث – بعد عنصري المواليد والوفيات – المؤثر في حجم السكان والقوى البشرية في أي دولة في العالم، لذا تمثل هذه القضية من القضايا ذات الارتباط المباشر بالكثير من المعطيات الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية خاصة في الدول النامية، وذلك لما تقوم به تلك الكفاءات من دور هام من المفترض أن تقوم به في النهوض بعملية التنمية فغيابها عن موطنها الأصلي يُعد أكبر نكسة ومؤشر سلبي عميق في مسار التنمية، وتشكل هاجساً مخيفاً للدول النامية

لما تكبده البلد الأم من خسائر " ،حيث نجد أن هناك أبعاداً متعددة لهذه القضية، التي تقف تحدياً حقيقياً في سبيل تنمية العالم النامي، حيث نجد على سبيل المثال، أن نفقات تكوين طبيب في الولايات المتحدة الأمريكية تحتاج إلى (50) ألف دولار، وهذا يعني أن كل عشرة أطباء يحتاجون (500) ألف دولار، إلا أن الأمريكيين لا يدفعون كامل المبلغ المذكور، فكل طبيب من بين عشرة أطباء في هذا البلد يأتي من البلدان النامية إلى أمريكا دون أن تتكلف الحكومة الأمريكية أي مبلغ من خزائنها "[29].

وإذ نرى الثمار والمكاسب التي تجنيها الدول المتقدمة من وراء هجرة العقول إليها، نرى ونلمس في الوقت ذاته الصورة المعكوسة التي تمثل الخسائر التي تُمنى بها الدول الأقل تقدماً، وتتكامل المعضلة عندما تلجأ هذه المجتمعات النامية إلى المجتمعات المتقدمة وتستعين بناتج عمل أبناؤها من اختراعات ومبتكرات ومهارات.

––وللإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على "مامفهوم الجريمة المنظمة المحلية والعابرة وأنماطها وما تأثيراتها الاجتماعية والنفسية والاقتصادية ؟وهنا تحاول الباحثة استعراض مايلي:

ثانيا: الجريمة المنظمة:

1. مفهوم الجريمة المنظمة:

" الجريمة المنظمة هي التي ترتكبها منظمة إجرامية مؤلفة من ثلاثة أشخاص فأكثر، أنشئت بقصد ارتكاب جرائم معينة على نحو مستمر "([30])

يتضح من خلال التعريف السابق لمفهوم الجريمة المنظمة بأنها تتخذ أنماطاً متباينة أي ليست جريمة واحدة، بمعنى أنه يرتكبها شخص بذاته، إنما هي وصف لعدة أعمال إجرامية يتم تنفيذها على نطاق واسع، قد تكون داخلية أي محلية تقتصر على إقليم دولة بعينها، غير أنها قد تمتد عابرة الحدود الجغرافية للدول مما يجعلها جريمة ذات طابع دولي، ثم الدخول في تحالفات استراتيجية على مستوى عالمي تُرتكب عن طريق تنظيمات إجرامية، وبما أنها جريمة منظمة، إذاً تتسم بخصائص تحكم عمل مرتكبيها بنوع من التخطيط والتخصص في العمل، وبذلك تعتبر عملية التنظيم خاصية رئيسة للجريمة المنظمة وفي هذا الصدد يقول أحد المتخصصين " يُعد التنظيم السمة الرئيسة للجريمة المنظمة، ومن أهم خصائصها ولا شك أن كلمة التنظيم أعم وأشمل من أن تكون مقتصرة على على مشاركة مجموعة من الأفراد في فعل إجرامي واحد، فهي أشمل من مجرد تقسيم العمل"[31]، " وأن غالبية جماعات الجريمة المنظمة ذات تنظيم هرمي متدرج قائم على أساس المستويات الوظيفية المتدرجة"[32]، وبذلك يمكن القول: أن الجريمة المنظمة لا تعبر عن المعنى الإصطلاحي للجريمة التي تتكون من سلوك، ونتيجة ورابطة سببية تجمع بينهما، إنما هي وصف عام وليست مصطلحاً قانونياً يعبر عن جريمة محددة لها عناصرها

وأركانها، بل مصطلح وصفي يمتد ليغطي قائمة طويلة من الجرائم المتعددة والمتباينة شكلاً ومضموناً، ما جعل من الصعوبة بمكان حصر أنماط الجريمة المنظمة، إلا أنه يمكن تصنيفها وفقاً لنطاق النشاط، حيث يقوم هذا التصنيف للجريمة المنظمة بالنظر إلى إقليم وقوع الجريمة المنظمة، وذلك نتيجة لتجاوز نشاط التنظيمات الإجرامية لحدود الدول، لذا قُسمت – وفقاً لذلك – إلى تصنيفين كما يلي:

(أ) **الجريمة المنظمة المحلية:**

" هي التي تقع داخل إقليم دولة واحدة، أي التي تشكل اعتداء على النظام الاقتصادي، أو السياسي أو الاجتماعي الداخلي للدولة "[33]، وبذلك تكون الجريمة المنظمة المحلية، جريمة محدودة بحدود معينة هي حدود الدولة، وتقتصر على أنشطة معينة محددة من شأنها أن تهدد الحقوق والمصالح التي يحميها القانون.

(ب) **الجريمة المنظمة العابرة للدول:**

التنظيمات الإجرامية العابرة للدول هي: " عصابات إجرامية منظمة لها قواعدها في دولة، ولكنها تعمل في دولة أخرى أو أكثر، وفقاً لما تشكله تلك الأسواق من فرص سانحة للنشاط الإجرامي"[34]، وهي: " جماعات يمتد نشاطها الإجرامي إلى ما وراء حدود إقليمها إلى دولة أخرى، وفقاً لخطة مدروسة بعناية، ويعتمد تنظيمها خارج الأوطان على حرية انتقال الأشخاص، والأموال والبضائع، والاستفادة من التسهيلات التي تؤدي إليها العولمة، التي تعد صاحبة الفضل في ازدياد مأساوي للجريمة العابرة للدول "[35]،ومن هنا يتضح مدى خطورة نشاط الجريمة المنظمة، المتمثلة في تصديرها للجريمة إلى خارج رقعة جغرافية معينة، بل امتدادها لتغزو مساحات أكثر وأكثر وبدون هوية حتى، خصوصاً في عصر العولمة عصر تلاشي الحدود السياسية، وانفتاح الأسواق الاقتصادية، ونمو التجارة العالمية، والتطور التكنولوجي في وسائل الاتصالات، وسرعة التنقل من دولة إلى أخرى، كل ذلك أوجد أرضاً خصبة لممارسة أنشطة التنظيمات الإجرامية، وبصورة أكثر اتساعاً وأزيد أنماطاً، وبذلك يُعد هذا التصنيف – الجريمة المنظمة العابرة للدول – الخطر الجسيم الذي هدد ولا يزال يهدد العالم، مما يقتضي الأمر التعاون الدولي لمواجهتها، ومكافحتها، ومعالجة آثارها والوقاية من وقوعها، باعتبار ذلك مسؤولية تضامنية تستوجب تحمُّل أعبائها من قبل جميع الدول، المتضرر منها وغير المتضرر على حد السواء.

2. **بعض أنماط الجريمة المنظمة:**

كما تمت الإشارة آنفاً، بأن عصر العولمة أوجد بيئة ساعدت على انتشار أنماطاً متعددة ومتباينة من الجرائم المنظمة، واتساع رقعتها وأساليب تنفيذها، وذلك على الصعيدين المحلي والدولي، لذا ليس من السهل حصر جميع تلك الأنشطة الإجرامية التي جرمتها التشريعات الوطنية والدولية، عليه سيقتصر العرض – في هذه الورقة – على بعضاً من تلك الأنشطة التي تعد أنموذجاً شائعاً للجريمة المنظمة، نظراً لارتكابها غالباً من قبل تنظيمات إجرامية، وجرَّمتها أغلب تشريعات دول العالم:

أ : **جرائم المخدرات والمؤثرات العقلية:**

نظراً لما يثيره التعاطي والاتجار بالمخدرات من موجة رعب وفساد في العالم، فقد شرعت دول العالم مكافحتها، وذلك من خلال تجريمها وتقرير أشد العقوبات على مرتكبيها، ومن بينهم المشرع الليبي، " في هذا المجال يبدو المشرع الليبي مواكباً للحركة التشريعية المتطورة، فقد ساير التشريعات الأخرى في اتجاهها نحو تشديد العقاب على جرائم المخدرات كلما تم ارتكابها في إطار تنظيم إجرامي "[36].

ب : **تهريب المهاجرين غير الشرعيين:**

ويُقصد بذلك تهريب أعداد كبيرة من المهاجرين الذين يتركون بلدانهم لأسباب سياسة، أو اقتصادية أو اجتماعية، وإدخالهم بصورة غير مشروعة إلى دول أخرى، وهو من الأنشطة الخطيرة التي تمارسها التنظيمات الإجرامية، وتدر من

ورائها أرباحاً طائلة، ومما لاشك فيه أن الهجرة غير المشروعة تشكل خطراً جسيماً وخرقاً لسيادة الدولة المستقبلة لها، ويعتبر تهريب المهاجرين من الأنماط المستحدثة للجريمة المنظمة التي تتخصص فيها تنظيمات إجرامية، حيث تقوم بتأمين وسيلة نقل بحرية رخيصة لشحن مجموعات بشرية هائلة، وتستغرق الرحلات عدة أسابيع تنعدم فيها أي من المتطلبات الحياتية الضرورية، ويتعرض ضحايا هذه النشاط إلى المخاطر، وأشكالاً من العنف والإساءة، وبسبب الإهمال وارتفاع وزن الحمولة، وقعت العديد من الكوارث التي راح ضحيتها مئات الأرواح باحتراق البعض منهم، وغرق البعض الآخر، وذلك من مختلف الأعمار والفئات، حيث " يتعرض المهاجرون لمختلف أنواع المعاملات اللاإنسانية المهِينة والماسة بالكرامة، حيث يتم إجبارهم على القيام بأعمال غير مشروعة، فضلاً عن استغلال النساء والأطفال لممارسة الدعارة، إذ تحتل الدعارة القسرية مكان الصدارة بين وسائل الاستغلال، كما أنها ترتبط بجرائم أخرى كتزوير الوثائق، وتصاريح الإقامة وجوازات السفر ("[37]).

ج : **الاتجار بالبشر واستغلال ابغاء:**

وهو من بين الأنشطة التي تم تجريمها في القانون الدولي، ويُعد هذا النمط من الأنشطة الرئيسة التي تضلع بها التنظيمات الإجرامية، لما يحققه من أرباح سريعة وطائلة، " ووفقاً لتقديرات الأمم المتحدة عام/2000، أنه

يوجد في دول الإتحاد الأوروبي نصف مليون مرأة عاهرة، وأن تلثي هذا العدد ينتمي إلى دول أوروبا الشرقية، وأن عدداً كبيراً منهن يتم بيعهن بمبالغ خيالية من أجل استخدامهن في الدعارة "[38]، ومما لا يرقى إليه الشك، أن هذا النمط من الجرائم المنظمة، يمس كرامة الإنسان وحقوقه التي حرص الدين الإسلامي على صونها واحترامها، لأنها تمثل خطراً جسيماً على قيم المجتمع، فضلاً عن إنعكاساتها الخطيرة المتمثلة في نقل ونشر الأمراض الخطيرة والفتاكة.

د : **الاتجار بالأعضاء البشرية:**

من أجل تحقيق المكاسب المادية الطائلة، فإن التنظيمات الإجرامية لا تتوانى عن ارتكاب كافة الأنشطة الإجرامية وبكل الوسائل والأساليب المتاحة، فقد أشار أحد المختصين في مجال الطب الشرعي في روسيا إلى: " أن لأعضاء الجريمة المنظمة هياكل إجرامية معقدة لاختطاف الأطفال والبالغين، واستخدام أعضائهم للزرع وإجراء التجارب الطبية، وإن زرع الأعضاء هو أربح عمل في روسيا"([39]).

هـ: **غسيل الأموال:**

يُعد غسيل الأموال من أهم ملامح الجريمة المنظمة، " وقد حدد خبراء الجريمة لونين لهذه الأموال فهناك اللون الرمادي، ويُقصد به تلك الأموال المهرَّبة من البلاد، أما اللون الأسود فهو تلك الأموال القذرة الناتجة عن متحصلات أعمال إجرامية غير مشروعة، مثل: تجارة الرقيق، أو المخدرات أو السلاح وغيرها "[40]، وذلك لغرض تحقيق الكسب والربح المادي وهو الهدف الرئيس والجوهري للتنظيمات الإجرامية، " إن تحقيق المكاسب الاقتصادية الطائلة، يمثل الهدف الأول لعصابات الجريمة المنظمة، بجانب أهداف أخرى قد تكون سياسية "[41]، وتتمثل خطورة هذا النشاط في أنه يعتبر مصدر التمويل الأساسي للتنظيمات الإجرامية، وعن طريقه يسهل لها ارتكاب الجرائم الخطيرة الأخرى والاستمرار فيها، كالاتجار بالأسلحة والمخدرات، ولا شك أن تجريم غسيل الأموال يُعد أداة فعّالة لمكافحة الإجرام المنظم، لأنه يمنع تلك التنظيمات من مصدر التمويل الأول لها.

مما سبق فإن الأمر يقتضي ضرورة معالجة ظاهرة الجريمة بشكل شمولي، ومن عدة مناحي الاجتماعية منها والاقتصادية، والنفسية والثقافية، حيث أن التنمية والنهوض بالمجتمعات من شأنه أن يقلل من ظاهرة الجريمة.

ثانيا : النظريات الاجتماعية المُفسرة للتنمية:

يمكن تقسيم نظريات التنمية إلى نوعين من النظريات الأول منها يحلل التنمية من وجهة نظر اقتصادية وإنتاجية، والثاني

يحلل التنمية من وجهة نظر ثقافية اجتماعية، أي تتسم في تحليلها ومعالجتها لعملية التنمية في البلاد النامية بالطابع الاجتماعي والثقافي، حيث تبرز العاملين الاجتماعي والثقافي، وما يتضمنه من جوانب نفسية كمتغيرات ترتبط بالنمو والتنمية، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

1. نظرية الثنائية الاجتماعية:

ترى هذه النظرية بأن البلاد النامية غالباً ما تستورد أنظمة اجتماعية وثقافية لاعتقادها بأن ذلك سيساعد على التنمية، إلا أن هذه النظم المستوردة سرعان ما تخلق تضارب وتناقض بين نظام اجتماعي مستورد، ونظام اجتماعي داخلي أو محلي، وهذا التضارب والتناقض يخلق ما يمكن أن يطلق عليه بالثنائية الاجتماعية التي تمثل شكلاً من أشكال التشتت في جهود التنمية، وخلق مشكلات اقتصادية واجتماعية أصعب من التخلف نفسه، فالمجتمع النامي في رأي أصحاب هذه النظرية له خصائصه المميزة التي تختلف تماماً عن المجتمع الغربي، ومن ثم فخلق مجتمعين في مجتمع واحد أمر صعب للغاية.

وحيث أن هذه النظرية نابعة من الدراسات الأنثروبولوجية الغربية التي تمت في المجتمعات الشرقية خاصة جنوب أسي وشرقها وقارة أفريقيا، فهي أي هذه النظرية ترى بأن الاقتصاد المتقدم والتنمية الاقتصادية تقوم على أساس افتراضات مهمة وأساسية منها الطموح والاقتصاد النقدي، وتنظيمات اجتماعية أخرى، وكل هذه المعطيات لا توجد في المجتمعات الشرقية خاصة الدافع القوي للعمل والإنجاز.

كذلك من مضامين هذه النظرية أنه يصعب رسم سياسة عامة للمجتمع ككل والتقيد بها في المجتمعات النامية، ذلك لأنها تعاني من الصراعات الإقليمية والقبلية والعرقية، فهي أي البلاد النامية مجتمعات ينقصها التكامل والانصهار في مجتمع وطني واحد، وفهي مجتمعات مفككة لم يوحدها هدف واحد، وأن ما يكون نافعاً لأحد أجزاء يمكن أن يضر بالأجزاء الأخرى، فعلى سبيل المثال أن النظام الزراعي الموجود في القرية الشرقية هو نظام متكيف مع البيئة ومرتبط بها، وعلى ذلك لا يمكن أن يوصف بأنه نظام متخلف يمكن أن يستبدل بنظام متقدم، وحتى وأن استبدل ، فإن روح النظام القديم سرعان ما تسري فيه وتهدم كل جديد وعصري في البيئة.

خلاصة القول:

يصل أصحاب هذه النظرية أن الطريق الممكن للتنمية هو المجهود البطيء ولابد أن تكون هناك بداية مرتبطة بالحجم الصغير للمشروعات ومرتبطة بظروف الثنائية الاجتماعية التي تحكم إطار العام، فكأن أصحاب هذه النظرية يعارضون التنمية السريعة في البلاد النامية([42]).

3. النظرية الوظيفية:

" ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى المجتمع باعتباره نسقاً اجتماعياً مترابطاً ترابطاً داخلياً ينجز كل عنصر أو مكون من مكوناته وظيفة محددة، ولعل أبرز ملامح أو سمات أي نسق من الأنساق ذلك الذي يقوم بين ومكوناته([43])، وبرى تالكوت بارسونز أحد أشهر علماء الاجتماع الأمريكيين أن " النسق لديه من خلال مجموعة من الأدوار الاجتماعية المترابطة التي قوم بها أفراد يشغلون مكانان محددة ويتفاعلون لتحقق أهداف وقد طبق بارسونز فكرة النسق في تحليل جميع مستويات الفعل الاجتماعي سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات أة أبجتمع وكل مستوى من هذه المستويات يتضمن مجموعة من العناصر التي على الرغم من ترابطها وتساندها إلا أن كل عنصر من هذه العناصر يتمتع باستقلالية نسبية "[44].

وتبرز من خلال هذا الاتجاه فكرة الاسهام الذي يقدمه الجزء إلى الكل وهذا الكل قد يكون متمثلاً في مجتمع أو ثقافة، بالتالي يؤكد هذا المنظور ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل وهو ما يطلق عليه تساند الأجزاء،

فالأنظمة الاجتماعية لأي مجتمع كالنظام الصحي والتعليم وغيرهما في حالة مساندة بعضها البعض، فالاهتمام بالصحة

بشكل متكامل يساند التحصيل العلمي لأبناء المجتمع، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تدعيم وتقوية ركائز التنمية الاجتماعية.

وهكذا يمكن القول بأن الاتجاه الوظيفي يعبر عن نموذج علمي تم اشتقاقه من استخدام المماثلة بين المجتمعات الإنسانية والكائنات العضوية ، وهو يركز على دوافع الفاعل الإنساني في الموقف ، إذا يفهم السلوك في نطاق معناه الذاتي عند الفاعل ، فالأفراد من وجهة نظر الوظيفيين يمارسون أنواعاً شتى من الأفعال والتصرفات ، وأثناء ذلك يتبادلون العلاقات الاجتماعية فلابد لهم من وجود أنواع أخرى من النشاطات الجزئية التي تكون هادفة إلى المحافظة على الكل أي بناء المجتمع الذي توجد فيه ومن خلاله ، وهذا هو المعنى التقريبي المتفق عليه للوظيفة بين علماء الاجتماع ، حيث هي الدور الذي يؤديه الجزء في مسيرة أو نظم الحياة الاجتماعية وفي الكل الاجتماعي الذي هو البناء والذي يتألف من أجزاء أو أنساق اجتماعية تتوافق وتتكامل فيما بينها.

التنظيم الاجتماعي والجريمة:

ان التنظيم الاجتماعي قد يحاول تحقيق الأهداف المتفق عليها بين أفراد المجتمع وقد تكون هذه الأهداف هي إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية الضرورية للحياة الاجتماعية ، وقد تتكون الجماعات أو العصابات الإجرامية وتنشأ بسبب قصور أو فشل كائن في التنظيم الاجتماعي فقد تكون بديلاً لهذا الفشل أو القصور بأن تؤدي وظيفة إشباع الحاجات التي لم يشبعها التنظيم الاجتماعي فإذا فشل النسق الاقتصادي مثلاً عن مستوى الوحدات الاجتماعية أو المجتمع في إشباع حاجات الأعضاء أو تحقيق قدر متفق عليه من الرفاهية ، فقد تنشأ جماعات إجرمية تؤسس مشروعات لعلاج هذا الفشل وفي نفس الوقت تتكون الجماعات أو العصابات التي تقوم بأعمال غير مشروعة كرد فعل لعدم نجاح النسق الاقتصادي لإشباع حاجاتهم، مما يشكل خطراً كبيراً وتحدياً جسيماً لعملية التنمية،

و مع تطور الحياة ومعرفة البشرية لنظام الدول وانقسام المجتمع الدولي ككل أو البشر إلى عدة دول تشعبت الجريمة المنظمة وظهرت في ثوب جديد أصبحت محلية موجودة بداخل كل دولة على مستوى كل دولة عابرة للحدود الوطنية أو كما يطلق عليها البعض الجريمة عابرة الجنسيات*[45]، فلم تعد الجريمة المنظمة ترتكب في نفس موطنها، بل أصبحت عابرة للحدود الوطنية من الممكن أن ترتكب عن طريق عصابة واحدة في أكثر من دولة في وقت واحد أو أوقات مختلفة، فتعقد الوضع وأصبحت الجريمة المنظمة تضم في طياتها شبكة أخطبوطية من المجرمين العاملين بها الموجودين بأكثر من دولة يقومون بالأعمال الإجرامية التي تعتبر بالمعيار القانوني جريمة.

وحدد المؤتمر الوزاري العالمي ملامح الجريمة المنظمة عندما نص على أنها تشمل التنظيم الجماعي بقصد ارتكاب الجريمة والروابط المتدرجة بالتسلسل الهرمي أو العلاقات الشخصية التي تسمح للزعماء بالتحكم في الجماعة، استخدام العنف والترهيب والإفساد بهدف جني الأرباح أو السيطرة على المناطق أو الأسواق وغسل العائدات غير المشروعة من أجل هدفي تعزيز النشاط الإجرامي والتسلل إلى الاقتصاد المشروع واحتمال التوسع في أنشطتها أو الدخول في أية أنشطة تجاوز الحدود الوطنية، والتعاون مع غيرها من الجماعات الإجرامية المنظمة[46].

فهي أكثر تنظيماً، ولكن معايير تنظيمها مختلفة عن المعايير المنظمة لأسلوب الجريمة العادية أو أسلوب الاحتراف.

فأساس تنظيمها: تركزي الزعامة والتدرج في المراتب، والإدارة المعقدة، والضوابط الاجتماعية المنوعة، وتعيين مجالات العمل وتقسيمه والتخصص فيه، ويتوافر له عناصر أساسية إذ يسعى هذا النسق نحو التكامل بأن يحدد لأعضائه الحقوق والالتزامات والثواب والعقاب والرعاية والضمانات حتى

يتحقق الانسجام بين أعضاء النسق الإجرامي وعناصره، كما يعمل هذا النسق على المحافظة على نمطه وحدوده، بتعزيز قيمه الأساسية، ويحل كل التوترات التي يمكن أن تنشأ نتيجة لاستمرار التزام عضو النسق الإجرامي بهذه القيم، ويعمل النسق الإجرامي على أن يحقق أهدافه بتسخير أعضائه، وتعبئة موارده، بطريقة منظمة لتحقيق أهداف محددة.

يتركز نشاط الجريمة المنظمة في عرض وتوزيع السلع والخدمات التي يحرمها القانون، ويتحدد استمرار الجريمة المنظمة في المجتمع بناء على استمرار حاجة المجتمع إلى هذه السلع والخدمات غير المشروعة والمرذولة ويتمثل نشاط الجريمة المنظمة في القمار والدعارة وغسيل الأموال والتهريب والمخدرات وطبع ونشر المطبوعات المحرمة قانوناً، وقد اتسعت في السنوات الأخيرة مجالات الجريمة المنظمة لتعزيز ومجالات الصناعة والعمل والخدمات الترويحية[47].

إن السمة المميزة لهذا النوع من النشاط الإجرامي أنه يتعامل مع عملاء وليس مع ضحايا.

والواقع أن الجريمة المنظمة أضحت اليوم تمثل تحدياً كبيراً يواجه المجتمع الدولي عموماً والأجهزة الوطنية لتنفيذ القوانين بصفة خاصة وأصبحت آثارها تطال كافة جوانب الحياة في المجتمع، اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً.

تنقسم الجرائم في المجتمع وفق عدد من المحطات الرئيسية يمكن الإشارة إلى أهمها :

1– **تقسيم الجرائم وفق جسامتها (نوعها)** :

هناك جنايات، وجنح، ومخالفات وذلك وفق العقوبة المقررة لكل نوع منها، وهذا التقسيم ليس ثابتاً ولكنه يختلف باختلاف الزمان والمكان فما يعتبر جناية في وقت من الأوقات فيصبح جنحة أو مخالفة في وقت آخر والعكس، وذلك تبعاً للتغيير الذي قد يطرأ على القيم الاجتماعية السائدة أو طبيعة السلطة السياسية التي تملك التشريع.

2– الجرائم وفق إيجابياتها وسلبياتها :

تقسم الجرائم إلى إيجابية وجرائم سلبية، فالفعل الإيجابي المخالف للقانون كالقتل والسرقة والضرب والاغتصاب يعد جريمة إيجابية، أما الامتناع عن القيام بعمل يفرضه القانون، كالامتناع عن التبليغ عن بعض الجرائم أو الامتناع عن دفع نفقة حكم بها على الشخص، فإنه يعد جريمة سلبية.

3– الجرائم وفق تعمدها :

الجريمة العمدية هي التي يتعمد فيها الجاني ارتكابها بمعنى يتوفر فيها القصد الجنائي، أما الجرائم غير العمدية فهي التي لا يتوافر هذا القصد مثل القتل الخطأ والإصابة الخطأ.

4– الجرائم وفق موضوع ضررها :

جرائم ضارة بالمصلحة العامة لجرائم من الدولة، وجرائم ضارة بالأفراد كالقتل والسرقة[48].

بعض صور الجرائم :

شهدت الجريمة المنظمة تطورا ملحوظا في أنماطها وأساليبها في ظل الثورة التكنولوجية الهائلة التي شهدها العالم خلال العقدين الأخيرين، وذلك أن التنظيمات الإجرامية تضطلع بارتكاب مختلف الأنشطة الإجرامية التي تدر عليها أرباحاً عالية، مع ملاحظة أن تلك الأنشطة قد تكون محصورة في حدود الدولة، وقد يتم ممارستها على صعيد دولي، أي ذات طابع عبر دولي، لذلك من الصعوبة بمكان حصر جميع تلك الأنشطة.

سوف أتناول مشكلة المخدرات باعتبارها صورة من صور الجريمة المنظمة وأثارها على التنمية.

–جرائم المخدرات والمؤثرات العقلية:

تلعب المخدرات دوراً هاما في الإجرام، إذ أنها تعد عاملا من العوامل الدافعة إلية، يعد تعاطي المخدرات والاتجار فيها من الأفعال التي تجرمها التشريعات، سواء تعلق الأمر بالمخدرات الخفيفة مثل الحشيش أو بالمخدرات القوية مثل الهيروين والكوكايين والأفيون والمورفين ويترتب على وجود الخطر في هذا المجال أن تعاطي المخدرات والاتجار فيها يعد في ذاته جريمة ويفضي إلى زيارة مباشرة في نسبة الإجرام في المجتمع

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تساهم المخدرات في زيادة عدد الجرائم المرتبطة بها فالإدمان مع نقص الموارد اللازمة لضمان حاجة المدن قد يدفعه إلى ارتكاب بعض الجرائم لتدبير احتياجاته من المخدر، واهم تلك الجرائم ما يقع على المال لشراء المخدر الذي يكلف كثير، وتدفع الحاجة إلى المخدر ضحايا السموم البيضاء في بعض الأحوال إلى البغاء والجرائم الأخلاقية المختلفة، كما أن حالة الإثارة الناشئة عن تناول بعض المخدرات تطلق العنان للغرائز وتضعف من مقدرة المدمن على الحد من سيطرتها فيندفع إلى ارتكاب بعض الجرائم، لاسيما القتل والضرب والجرح والاعتداء على الأعراض[49].

أثار المخدرات على المدمن:

1– من ناحية نفسية وعقلية:

أن مدمني المخدرات يعانون بصفة دائمة من الضعف العام والتدهور في كاف جوانب حياتهم الصحية إلى الدرجة التي يعجزون فيها عن القيام بأي عمل وهي مهما كان سهلا بالإضافة إلى التسمم الناتج من إدمان الكحوليات والتليف الكبدي الذي يؤدي بحياة المدمن، وكذلك تدمير الشخصية خاصة في التعاطي لسنوات طويلة.

أتضح أخيرا أن الحشيش يزيد من الأزمات القلبية والذبحة الصدرية بعد التعرض لمجهود عضلي، وله تأثيره على كافة أجهزة الجسم مثل القلب والأوعية الدموية والجهاز التنفسي والهضمي والكبد.

كما يؤثر المخدر على الأنسجة والخلايا المكونة لهذه الأعضاء والأجهزة، أما من الجانب النفسي فللمخدرات تأثير على الوظائف العقلية للفرد من حث الإدراك والتذكر والتصور والتخيل والانتباه والتركيز والإرادة وسلامة التفكير بوجه عام كما أنها تؤثر على الجانب الانفعالي للشخصية من حيث الرضا والسرور والنشوة والاكتئاب كاستجابات غير ملائمة وغير سوية[50].

2– من الناحية الاجتماعية:

انتشار المخدر كارثة وإدمان تعاطيها آفة ومكافحتها مشكلة من أكثر المشاكل وكذلك مرض اجتماعي، إدمان المخدر يذل الفرد ويحطمه ويؤثر على نفسيته وينعكس على شخصيته فيبده عن الفضيلة إلى الرذيلة. كما يفقد الشعور بالمسئولية ولا يعرف الكفاح يرثى له من حوله وينتهي به الحال إلى الإقامة في المستشفي بعلاج مرض عضوي مرض لا شفاء منه أو بمستشفيات الأمراض العقلية إلى أن تنتهي حياته.

أما بالنسبة لعائلة المدمن فالكارثة أعظم والنتيجة أن يفقد المجتمع مجموعة من أبناءه بعضهم يتحطم وينهار والبعض الآخر يزج بهم في السجون وبسببها تتفكك الأسرة وتنهار الروابط والعلاقات الأسرية والاجتماعية وتؤدي إلى انجراف وارتكاب الجرائم.

3– من الناحية الاقتصادية:

إن ظاهرة تعاطي المخدرات لها جانبها الاقتصادي وهو على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للفرد من ناحية والمجتمع من ناحية أخري. فكلنا يعلم إن أموالا كثيرة تنفقها الدولة في مكافحة المخدرات كان يمكن أن تستغل هذه الأموال في نواحي اقتصادية إنتاجية ترفع من مستوي المجتمع والفرد معا([51]).

وقد شرعت ليبيا نتيجة لذلك في مكافحتها للمخدرات والمؤثرات العقلية المادة الثانية من القانون رقم 23 لسنة 1369و.ر بتعديل وإضافة بعض الأحكام إلى القانون رقم 7 لسنة 1990ف بشأن المخدرات والمؤثرات العقلية على عقوبة الإعدام لكل من:

. صدر، أو جلب، أو أنتج، أو استخرج، أو فصل، أو صنع، أو روج، مواد مخدرة، أو مؤثرات عقلية في غير الأحوال المرخص بها قانونا، وكان ذلك بقصد الاتجار بها وترويجها.

. زرع، أو صدر، أو جلب نباتا من النباتات المخدرة في أي طور من أطوار نموها أو بذورها في غير الأحوال المرخص بها قانونا، وكان ذلك بقصد الاتجار بها أو ترويجها.

وذلك إذا ما توافر ظرف التشديد المنصوص عليه في مادة 35من ذات القانون، والمتمثل في ارتكاب الفعل عن طريق الاشتراك في عصابة إجرامية منظمة على نطاق دولي أو محلى.

يتضح لنا مدى وعي المشرع الليبي للخطورة التي تمثلها جرائم المخدرات المنظمة، التي ترتكب في إطار تنظيم إجرامي.

--وللإجابة عن التساؤل الثالث البحث والذى مفاداة "**ما دور الخدمة الاجتماعية فى معالجة الجريمة المنظمة كمخل للتنمية المجتمعات المحلية** ؟ وهنا تحاول الباحثة عرض مايلى.

– دور الخدمة الاجتماعية فى معالجة الجريمة المنظمة:

– يجب أن يأخذ التعاون الدولي في مواجهة الجريمة المنظمة بعداً أعمق ويتم تقوية التعاون بين الدول وأن يتم تنفيذ الاتفاقيات التي تنص على هذا التعاون بآلية فعالة لأن مصلحة الدول هي التي عليها الخطر الداهم من جراء الجريمة المنظمة ويجب تقرير وسائل جديدة متطورة للمكافحة.

– كانت مواجهة المجتمع الدولي للجريمة المنظمة من بدايات هذا القرن تتم بشكل نوعى على أساس نوع الجريمة التي يسعى المجتمع الدولي لمواجهتها، وكانت وسيلة المجتمع الدولي في تلك المواجهة عقد الاتفاقيات الدولية المعنية بهذه الجرائم على وجه الخصوص ومن أمثلة ذلك[52]:

الاتفاقيات الدولية المتعاقبة والمتعلقة بمكافحة المخدرات والتي انتهت باتفاقية فيينا سنة 1988.

ب– الاتفاقيات الدولية المتعلقة بمكافحة الأعمال غير المشروعة الموجهة لوسائل النقل الجوي والبحري(مونتريال 1971 وروما 1988).

ج– الاتفاقية الدولية المتعلقة بمكافحة تزييف العملات (جنيف 1921).

ومن ابرز الخطوات التي قامت بها ليبيا لمواجهة التحديات التي أفرزتها المتغيرات والمعطيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي منها الجريمة المنظمة، العمل من أجل إنشاء فضاء إفريقي خاص لتدخل به مع مجموعة دول القارة الإفريقية الألفية الجديدة وهي أكثر قوة واتحاداً وقدرة على مواجهة التحديات التي تفرزها العولمة، وقد تشكل الاتحاد الإفريقي من خلال خمس قيم إفريقية متتالية لرؤساء دول وحكومات منظمة الوحدة الإفريقية، ظهر إثرها الاتحاد الإفريقي في قمة لوزالى بزامبيا عام 2001.([53])

–دور الخدمة الاجتماعية فى مواجهة الجريمة المنظمة:

تعتبر الخدمة الاجتماعية إحدى أهم المهن التي تهدف إلى مساعدة الناس وتقديم الخدمات الاجتماعية لهم ليقوموا بأدوارهم ووظائفهم بشكل أفضل ، إلا أن خصائص الناس المختلفة والبيئة المحيطة بهم وطبيعة المشكلات التي يقعون فيها هي التي تفرض على الأخصائي الاجتماعي تحديد أهداف عملية المساعدة التي سيقوم بها في تعامله مع الوحدات الإنسانية المختلفة في أي مجتمع من المجتمعات .

بناءً على ذلك فإن مهنة الخدمة الاجتماعية وثيقة الصلة بالمجتمع لأنها تعمل على مساعدة أفراده على إحداث التغير المقصود لمواكبة العصر، لما تؤديه من أدوار في العديد من المجالات المختلفة سواء منها التقليدية أو المستحدثة من أجل تحسين أوضاع المجتمع والرفع من مستواه إلى أقصى حداً ممكن .

. أهمية دور الخدمة الاجتماعية في المجتمع :

" لعل من أهم الظواهر التي تميز الحقبة التاريخية التي يمر بها العالم اليوم هي عملية التغير والتحول ذات الآثار العميقة في حياة الأفراد والجماعات ، وأن التغير ظاهرة من ظواهر الاجتماع الإنساني قد صاحب الإنسانية منذ فجر نشأتها عبر القرون حتى وقتنا الحاضر ، والمجتمع الإنساني كان وما

يزال في عالم يتميز بصفة خاصة أهمها الشمول في مضمونه والسرعة في حركته ، بحيث لم يترك مظهراً من مظاهر الحياة الإنسانية ولا ركناً من أركان العالم إلا وترك آثاره فيها بغض النظر عن عمق هذا الأثر وطبيعته فضلاً عن زيادة عدد السكان ونمو الوعي والإدراك لدى الأفراد ، كان دافعاً لظهور الخدمة الاجتماعية كمهنة استجابة للحاجات الإنسانية ، وتطوير وتنظيم وتخطيط الرعاية الاجتماعية للإنسان في المجتمع . " ([54])

إن للخدمة الاجتماعية منهجاً خاصاً في العمل ، فلها طرق في التعامل مع الفرد والجماعة والمجتمع ، تحكمه قواعد وخطوات منهجية في الدراسة . وتستند إلى مجموعة من المبادئ تشكل أخلاقيات المهنة ، ويلتزم بها الأخصائيون الاجتماعيون في أدائهم لأدوارهم مع الوحدات الإنسانية المختلفة ، كما لها فلسفتها القائمة على احترام كرامة الإنسان وديمقراطية العمل معه . وتتدخل الخدمة الاجتماعية كنظام اجتماعي في النظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع إذا عجزت عن أدائها الوظيفي، وتساعد الأفراد على مواجهة الصعوبات التي تعوق تحقيق أهدافهم أو تحول دون قيامهم بالتزاماتهم كأعضاء في جماعة ، كما تساعدهم على أداء وظائفهم في المجتمع لكي تضمن تكيفهم في المحيط الاجتماعي ." ([55])

وعملية المساعدة هي مصطلح يصف كل العمليات والإجراءات المتفاعلة التي يقوم بها الممارس العام أو الأخصائي الاجتماعي مع مختلف أنساق التعامل لمساعدتهم ، مع التأكيد على العدالة الاجتماعية وفردية موقف المساعدة ، معتمداً على أساس عام من المعرفة والمهارات لتحقيق الأهداف .

وتعتمد عملية المساعدة على استخدام الممارس العام لأساس معرفي يرتبط بالنظرية العامة للأنساق، ونظرية الأنساق الايكولوجية ، ومدخل حل المشكلة وعديد من مدخل المساعدة المهنية ، وفقاً لوظيفة المؤسسة وطبيعة الموقف ومعارف وخبرات الممارس ، ومتطلبات التدخل المهني لمواجهة الموقف الإشكالي، في ظل مبادئ ومفاهيم وقيم مهنة الخدمة الاجتماعية ، والالتزام الأخلاقي للممارس العام تجاه كل من أنساق العملاء ، زملاء العمل ، التخصصات الأخرى ، المؤسسة، المهنة ، والمجتمع لتحقيق أفضل قدر من المساعدة .

وتقوم عملية المساعدة في إطار الممارسة العامة أثناء التعامل مع الأنساق المختلفة على عدة عمليات هي :

1. عملية التقدير وتحديد الموقف الإشكالي . 2. عملية التخطيط وتحديد أهداف التدخل لمواجهة الموقف . 3 عملية صياغة التعاقد أو الاتفاق .4 . عملية اختيار الأساليب المناسبة للتدخل المهني وتنفيذها .5 . عملية التقويم وإنهاء التدخل المهني . ")

بالتالي تتعامل الممارسة العامة مع العميل بأنساقه المختلفة (من الفرد إلى المجتمع) من خلال هذه العمليات ، بما يتناسب مع ظروف وطبيعة المشكلة.

. أهم الأدوار المهنية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي لمواجهة الجريمة المنظمة كمدخل للتنمية بالمجتمع الليبي :

. دور المساعد :

مساعدة أجهزة المجتمع المختلفة في وضع الخطط والبرامج التي تحدد السياسة الاجتماعية في المجتمع ، ومساعدة أفراده على المشاركة في تحديد احتياجاتهم والحصول عليها وفق الإمكانيات المتاحة في المجتمع .

. دور المنسق :

يعمل الأخصائي الاجتماعي على التنسيق بين مؤسسات المجتمع المختلفة وبين أفراد المجتمع للحصول على الخدمات المطلوبة لإشباع احتياجاتهم .

. دور الوسيط :

يعمل الأخصائي الاجتماعي على تقوية الروابط وتحسين العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات وبين مؤسسات وهيئات ومنظمات المجتمع بحيث يكون حلقة الوصل بينهما للحصول على مختلف الخدمات والاحتياجات بشكل منظم وتنسيق الجهود المختلفة لتحقيق أهداف المجتمع .

. دور المرشد :

يقوم الأخصائي الاجتماعي بتوعية أفراد المجتمع بأهمية مهنة الخدمة الاجتماعية في مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم وتسهيل حصولهم على الخدمات التي يحتاجون إليها في المجتمع .

وأن يحفز الأفراد والجماعات على الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعهم ومساهمتهم الفعالة في بناء وتنمية المجتمع

. دور الممكن :

يسعى الأخصائي الاجتماعي لتمكين الأفراد من المشاركة في السلطة الجماعية ووضع البرامج والخطط التي تناسبهم لتحقيق الأغراض المشتركة ، والأهداف العامة في إطار أهداف المجتمع .

كما يعمل الأخصائي الاجتماعي على تمكين نفسه من أداء دوره المهني بفاعلية في مختلف مجالات وميادين ومؤسسات المجتمع حتى يتم الاعتراف المجتمعي بأهمية هذا الدور في المجتمع .

دور المنمي :

يعمل الأخصائي الاجتماعي باستمرار على تنمية نفسه معرفياً ومهنياً بمواكبة الاتجاهات الحديثة في الخدمة الاجتماعية والاستفادة من الخبرات المحلية والقومية والدولية من خلال مشاركته بالندوات والمؤتمرات على المستوى المحلي والدولي لتطوير أساليب الممارسة المهنية ليساهم من خلالها في تنمية المجتمع .

. دور المدافع :

يقوم الأخصائي الاجتماعي بالدفاع عن مهنته ووضع قاعدة أساسية لها ضمن أجهزة المجتمع للتأكيد على أهميتها ومساهمتها بفاعلية في تنمية المجتمع من خلال وسائل الإعلام المختلفة أو من خلال مشاركته في البرامج والمشروعات والخطط التي تخدم فئات المجتمع .

–التوصيات التي تساهم مهنة الخدمة الاجتماعية في مواجهة الجريمة المنظمة التنمية المجتمع الليبي:

1) العمل على مراجعة خطط وبرامج الخدمة الاجتماعية في ضوء خطط وبرامج تعليمها على المستوى الدولي من ناحية ، ومتطلبات واقع المجتمع الليبي من ناحية أخرى .

2). العمل الجاد على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي أثناء الممارسة المهنية، وتنمية الأخصائيين الاجتماعيين مهنياً بالاتجاهات الحديثة في الخدمة الاجتماعية

3) تطوير مؤسسات الممارسة المهنية المختلفة في المجتمع ، ومساهمة دورها في إعداد الأخصائي الاجتماعي الكفء .

4) الاهتمام بتأليف المراجع العلمية المحلية في الخدمة الاجتماعية من قبل الأساتذة المتخصصين ، لتلبية احتياجات طلاب الخدمة الاجتماعية في كل المستويات العلمية بالمجتمع

6) بذل الجهد من قبل الأخصائيين الاجتماعيين لتحسين صورة مهنة الخدمة الاجتماعية ، من خلال تصرفاتهم وأدائهم لأدوارهم بفاعلية بمؤسسات المجتمع المختلفة .

7) تكثيف جهود نقابة الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين بعد احيائها ، بتدعيم المهنة من خلال تنمية الوعي الاجتماعي بين أفراد المجتمع الليبي ، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بالارتقاء بمستوى الممارسة المهنية وتحسين صورة المهنة بمجتمعنا ، والعمل المستمر لإيجاد نوع من التعاون المتبادل بين الممارسين والأكاديميين لتطوير أساليب العمل المهني من خلال الدورات التدريبية المكثفة .

8) قيام الأجهزة التشريعية في المجتمع الليبي بسن القوانين التي تحد من ممارسة العمل المهني للأخصائي الاجتماعي لغير

المتخصصين في الخدمة الاجتماعية ، والاستعانة بالأخصائيين الاجتماعيين في كافة الهيئات والمؤسسات الأهلية والحكومية

9) مساهمة وسائل الأعلام المقروءة والمسموعة والمرئية في زيادة وعي المجتمع بأهمية الخدمة الاجتماعية في تنمية المجتمع الليبي في كافة المجالات التنموية بما يساهم في زيادة نسبة الاعتراف المجتمعي بها كمهنة أساسية في المجتمع .

10) التوسع في إقامة علاقات علمية محلية وإقليمية ودولية من خلال تبادل الأبحاث واللقاءات والندوات والمؤتمرات لتطوير البحث العلمي في مجالات الخدمة الاجتماعية من ناحية ، ومواكبة الاتجاهات الحديثة لتطوير الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المجتمع الليبي من ناحية

11) الاهتمام بالجانب التنموي للخدمة الاجتماعية من خلال التركيز على المشكلات والقضايا الاجتماعية التي أفرزها المجتمع الدولي المتغير .

12) العمل على تطوير خطط وبرامج السياسة الاجتماعية العامة بالمجتمع الليبي والتي تنطلق منها السياسات الخاصة بكل مجال من مجالات الممارسة المهنية بمؤسساته المختلفة

13) إيجاد معايير ومقاييس خاصة تحدد مدى صلاحية الممارس المهني للتعامل مع كل مجال من مجالات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بالمجتمع الليبي .

المراجع

- ابو الحسن عبد الموجود إبراهيم، **التنمية وحقوق الإنسان، نظرة اجتماعية**. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 2006،.
- جميلة الهادي ، **بعض انعكاسات الجريمة المنظمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، 2006،ص .
- حسن سلطان، **اتجاهات التنمية في العالم العربي**. الجزائر: مطبعة التقدم، 1973،
- راشد سعيد الشحي، **الجريمة المنظمة في ظل التغيرات الراهنة**. الشارقة: 1994،.
- سميرة كامل محمد، أحمد مصطفى خاطر، **التنمية الاجتماعية الأطر النظرية ونموذج المشاركة**. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 1993،
- سناء خليل، **الجريمة المنظمة عبر الوطنية " الجهود الدولية ومشكلات الملاحقة القضائية"**. القاهرة: مصر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ص91.
- السيد عوض، **الجريمة في مجتمع متغير**. الإسكندرية: مصر، المكتبة المصرية، 2001،
- السيد محمد بدوي، **مقدمة في علم الاجتماع الاقتصادي**. بنغازي: ليبيا، منشورات جامعة قاريونس، 1977،.
- صالح السعد علم المجني **عليه "ضحايا الجريمة"**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1991 ،.
- صموئيل عبود، خمس **مشكلات أساسية لعالم متخلف**. **ب**يروت: لبنان، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984، ص150.
- طارق سرور، **الجماعة الإجرامية المنظمة دراسة مقارنة**. القاهرة: مصر، دار النهضة العربية، 2000،
- عادل الهواري، عبد الباسط عبد المعطي، **علم الاجتماع والتنمية**، دراسات وقضايا. الإسكندرية: مصر، دار المعرفة الجامعية، 1987،
- عبد الباسط عبد المعطي، عادل الهواري، **في النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع**. الإسكندرية: مصر، دار المعرفة الاجتماعية، 1996،

- عبد الباسط محمد حسن،**التنمية الاجتماعية**، القاهرة،مصر،مكتبة وهبة،ط1977،3م،.
- عبد الهادي الجوهري وآخرون، **دراسات في التنمية الاجتماعية**، مدخل إسلامي. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 1999،.
- علي الحوات، **أسس التنمية والتخطيط الاجتماعي**. طرابلس: ليبيا، دار الحكمة، 1991،
- فتوح عبد الله الشاذلي، **علم الإجرام والعقاب**. الإسكندرية: 1993،ط-1،
- كريمة الطاهر امشيري، **الجريمة المنظمة أحكامها الموضوعية وإجراءات ملاحقتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس، ليبيا، جامعة طرابلس، ص35.
- كوريكس يوسف داود، **الجريمة المنظمة**. عمان: الأردن، دار الثقافة، ط1، 2001،.
- مجد الدين عمر خمش، **علم الاجتماع "الموضوع والمنهج"**. عمان: الأردن، دار مجدلاوي للنشر، 1999،.
- محمد الدقس، **التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**. عمان: الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 1996،.
- محمد شفيق، **التنمية والمتغيرات الاقتصادية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1997،
- محمد غباري، **الإدمان.أسبابه. نتائجه**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1991،.
- مصطفى حسن وآخرون، **أبعاد التنمية في الوطن العربي**. الأردن: دار المستقبل للنشر والتوزيع، 1995ف،
- محمدالمليجي، تنظيم المجتمع المعاصر، **نظرة تكاملية لطرق الخدمة الاجتماعية**. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 2003،
- نسرين عبد الحميد، **الجريمة المنظمة عبر الوطنية**. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، 2007،.
- هدى قشقوش، **الجريمة المنظمة القواعد الموضوعية والإجرائية والتعاون الدولي**. القاهرة: مصر، دار النهضة العربية، 2000،.
- هناء حافظ بدوي، **التنمية الاجتماعية**. الإسكندرية: مصر، دار المعرفة الجامعية، 2000،
- والتر ايلكان، **مقدمة في التنمية الاقتصادية** " ترجمة محمد عزيز". بنغازي: ليبيا، منشورات جامعة قاريونس، 1983، ص27.

[1] حسين حسن سليمان ، وآخران . الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الجماعة والمؤسسة والمجتمع .. بيروت : مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، 2005 ، ص 42 .

[2]– هناء حافظ بدوي، **التنمية الاجتماعية**. الإسكندرية مصر دار المعرفة الجامعية، 2000،م ص79.

[3]) أحمد عبد الله اللحلح ، مصطفى محمود أبو بكر . **البحث العلمي ، تعريفه . خطواته ، مناهجه ، المفاهيم الإحصائية** .. الإسكندرية : الدار الجامعية ، 2002 ، ص 51 ، 54 .

[4]محمد شفيق . **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية** .. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .، 1999 ، ص184 .

[5] عبد المجيد بن طاش محمد نيا زي . **مصطلحات ومفاهيم إنجليزية في الخدمة الاجتماعية** .. الرياض : مكتبة العبيكان ، 2000 ، ص 245

[6] مدحت محمد أبو النصر . **الاتجاهات المعاصرة في ممارسة الخدمة الاجتماعية الوقائية .. القاهرة** : مجموعة النيل العربية ، 2008 ، ص 30 .

[7]) محمد سيد فهمي . **أسس الخدمة الاجتماعية** .. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث ، 1998 ، ص 35

[8] نظيمة أحمد سرحان . **الخدمة الاجتماعية المعاصرة** .. القاهرة : مجموعة النيل العربية 2006، ص 145.

[9] سمير حسن منصور . **واقع استخدام البحث العلمي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية** ، دراسة تطبيقية على بعض مجالات الممارسة .. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية .. حلوان : كلية الخدمة الاجتماعية ، ع 18 ، ج1 ، 2005 ، ص 138 .

[10])نفس المرجع السابق"ص201م

[11]– عبد الباسط محمد حسن،**التنمية الاجتماعية**، القاهرة،مصر،مكتبة وهبة،ط1977،3م،ص90.

[12]–حسن سلطان، **اتجاهات التنمية في العالم العربي. الجزائر: مطبعة التقدم، 1973، ص255.**

[13]–سميرة كامل محمد، أحمد مصطفى خاطر، التنمية الاجتماعية الأطر النظرية ونموذج المشاركة. الإسكندرية مصر المكتب الجامعي الحديث 1993، ص37.

[14] – **المرجع السابق**، ص78.

[15] – والتر ايلكان، **مقدمة في التنمية الاقتصادية** " ترجمة محمد عزيز". بنغازي: ليبيا، منشورات جامعة قاريونس، 1983، ص27.

7–) أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، التنمية وحقوق الإنسان، نظرة اجتماعية. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 2006، ص198.

8– **المرجع السابق،ص 198.**

[18]– علي الحوات، **أسس التنمية والتخطيط الاجتماعي**. طرابلس: ليبيا، دار الحكمة، 1991، ص21.

[19]– **المرجع السابق**، ص31.

[20] – عبد الهادي الجوهري وآخرون، **دراسات في التنمية الاجتماعية**، مدخل إسلامي. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص6.

[21]–محمد الدقس، **التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**. عمان: الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 1996، ص29.

[22] – عادل الهواري، عبد الباسط عبد المعطي، **علم الاجتماع التنمية**، دراسات وقضايا. الإسكندرية: مصر، دار المعرفة الجامعية، 1987، ص10.

[23]– عبد الهادي الجوهري وآخرون، **دراسات في التنمية الاجتماعية، مدخل إسلامي**. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص6.

[24]– ابراهيم المليجي، تنظيم المجتمع المعاصر، نظرة تكاملية لطرق الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 2003، ص33.

[25]– سميرة كامل محمد، أحمد مصطفى خاطر، التنمية الاجتماعية الأطر النظرية ونموذج المشاركة. الإسكندرية: مصر، المكتب

[26]– عبد الهادي الجوهري وآخرون، **دراسات في التنمية الاجتماعية، مدخل إسلامي**. الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص153.

[27]– أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، التنمية **وحقوق الإنسان، نظرة اجتماعية**. الإسكندرية مصر المكتب الجامعي الحديث 2006، ص96.

[28] – مصطفى حسن وآخرون، **أبعاد التنمية في الوطن العربي**. الأردن: دار المستقبل للنشر والتوزيع، 1995ف، ص159.

[29]– صموئيل عبود، خمس مشكلات أساسية لعالم متخلف. بيروت: لبنان، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984، ص150.

[30] – كوريكس يوسف داود، **الجريمة المنظمة**. عمان: الأردن، دار الثقافة، ط1، 2001، ص22.

[31]– راشد سعيد الشحي، **الجريمة المنظمة في ظل التغيرات الراهنة**. الشارقة: 1994، ص127.

[32]– هدى قشقوش، **الجريمة المنظمة القواعد الموضوعية والإجرائية والتعاون الدولي**. القاهرة: مصر، دار النهضة العربية، 2000، ص21.

[33] كريمة الطاهر امشيري، **الجريمة المنظمة أحكامها الموضوعية وإجراءات ملاحقتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس، ليبيا، االجامعة الفاتح سابقا وحاليا جامعة طرابلس سابقا وحاليا جامعة طرابلس، ص35.

[34]– سناء خليل، الجريمة المنظمة عبر الوطنية " الجهود الدولية ومشكلات الملاحقة القضائية". القاهرة: مصر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ص91.

[35]– طارق سرور، **الجماعة الإجرامية المنظمة دراسة مقارنة**. القاهرة: مصر، دار النهضة العربية، 2000، ص، 130.

[36]– كريمة الطاهر أمشيري **الجريمة المنظمة أحكامها الموضوعية وإجراءات ملاحقتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس، ليبيا، االجامعة الفاتح سابقا وحاليا جامعة طرابلس سابقا وحاليا جامعة طرابلس، ص108.

[37]– **المرجع السابق**، ص108.

[38]– السيد عوض، **الجريمة في مجتمع متغير**. الإسكندرية: مصر، المكتبة المصرية، 2001، ص264.

[39]– كوريكس يوسف داود، **الجريمة المنظمة**. عمان: الأردن، دار الثقافة، ط1، 2001، ص74.

[40]– السيد عوض، **الجريمة في مجتمع متغير**. الإسكندرية: مصر، المكتبة المصرية، 2001، ص260.

[41]– هدى قشقوش، **الجريمة المنظمة القواعد الموضوعية والإجرائية والتعاون الدولي**. القاهرة: مصر، دار النهضة العربية، 2000، ص24

[42]– السيد محمد بدوي، **مقدمة في علم الاجتماع الاقتصادي**. بنغازي: ليبيا، منشورات جامعة قاريونس، 1977، ص9–24 ، وص257.

[43]– عبد الباسط عبد المعطي، عادل الهواري، **في النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع. الإسكندرية**: مصر، دار المعرفة الاجتماعية، 1996، ص98.

[44]– مجد الدين عمر خمش، علم الاجتماع "**الموضوع والمنهج**". عمان: الأردن، دار مجدلاوي للنشر، 1999، ص102.

[45]– **فالعصابات معروفة منذ وقت طويل بدأت بالمافيا والعصابات المنظمة في أمريكا منذ بداية هذا القرن وأيضا في أوروبا حيث باتت الدول النامية ساحة خطر للجريمة المنظمة عبر الوطنية كما يحدث في أفغانستان والهند ومصر.**

[46]– **نسرين عبد الحميد، الجريمة المنظمة عبر الوطنية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، 2007،ص 16.15.**

[47]– صالح السعد علم المجني عليه "ضحايا الجريمة"، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1991 ،ص39–40.

[48]– محمد شفيق، **الجريمة والمجتمع**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ص 19–20.

[49]– فتوح عبد الله الشاذلي، علم الإجرام والعقاب. الإسكندرية: 1993،ط–1،ص197.

[50]– محمد شفيق، التنمية والمتغيرات الاقتصادية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1997، ص422.

[51]- محمد غباري، **الإدمان.أسبابه. نتائجه.** الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث، 1991، ص79.67.

[52]- نسرين عبد الحميد، **مرجع سآبق** ص128-129.

[53]- جميلة الهادي ، **بعض انعكاسات الجريمة المنظمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، 2006،ص .

[54] طلعت مصطفى السروجي . **الخدمة الاجتماعية أسس النظرية والممارسة** ، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .، 1988 ، ص 16 .

[55] خليل درويش ، وائل مسعود . **مدخل إلى الخدمة الاجتماعية** .. القاهرة : الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ، 2009 ، ص58

تخطيط وإدارة التعليم العالي

د : ربيعة علي المختار الدعوكي

جامعة الزاوية / تخصص إدارة وتخطيط تربوي

د: سكينة البشير قدمور

جامعة طرابلس تخصص إدارة وتخطيط تربوي

المقدمة:

يعتبر التخطيط أهم عنصر من عناصر الإدارة، بل هو الأساس والمبدأ الذي تقوم عليه، والذي يعتبر أهم عامل في نجاحها ، حيث اشتقت كلمة التخطيط من المبادئ التي وضعها لوترجوليك في كلمة POSDCORP ([1]).

والتخطيط عملية فكرية تعتمد على المنطق والترتيب، وبالتالي فهو يسبق كافة الوظائف الإدارية، لأنه يشمل كافة أجزاء ومرافق المنشأة([2])، وهو يتميز بالنظرة المستقبلية، ويعمل على استثمار الموارد المتاحة، والتنبؤ بالمشكلات والأخطاء المحتملة والإعداد لمواجهتها، أو تحسينها بما يحقق الأهداف المرجوة([3]).

فهو عملية أو سلسلة متدفقة مترابطة من الأنشطة التي تبدأ بتحديد الأهداف، وإعداد السياسات والإستراتيجيات الموضحة لإتجاهات العمل، وإتخاذ القرارات، وذلك بأسلوب عملي يوفر الوقت والجهد.

فهو عملية من عمليات الإدارة، ووظيفة من وظائفها، التي لا تستطيع أن تنفذ أي نشاط بدونه لأنه الدليل الفكري على الإدارة، فهو ينتهي إلى وضع الأهداف والمعايير، ورسم السياسات والإجراءات والقيود وإعداد الموازنات، ووضع برنامج للعمل والجداول الزمنية، وهو أيضاً ضرورة حتمية لأنه عن طريقه يمكن معرفة المشاكل المتوقع حدوثها، وبه أيضاً يمكن العمل على تلافيها أو الاستعداد لها قبل حدوثها.

وبذلك فهو يتعلق بالمستقبل الذي يتصف بالغموض والتغير([4])، وعليه فإن مقولة أوجست كونت الشهيرة المعرفة فالتنبؤ فالمقدرة، تظل صادقة في ميدان التخطيط، الذي يعني الإجابة على التساؤلات الآتية: أين نحن الآن، وأين نريد أن نذهب وكيف سنصل إلى هناك([5]).

إذ لابد من وجود خطة تربوية للتعليم العلي تتولى ذلك كما يقول المربي الأمريكي ديوي:

"يجب أن يسعف الإنقلابات الاجتماعية والاقتصادية انقلاب تربوي شامل"([6]).

والذي أكد هذه المقولة وضع الدانمارك واليابان، وسبب تقدم اليابان، حيث اتضح أن هناك ترابطاً وتلازماً بين التقدم الاقتصادي والتقدم التعليمي في كل بلد والذي عبر عنه فوارسيته بقوله:-

((إن البلد المتخلف اقتصادياً متخلف تربوياً)) حيث أكد بدراساته التي قام بها، والتي أظهرت أن المردود التعليمي أكبر من المردود الاقتصادي حيث يمكن تعويض ما يصرف عن التعليم خلال 9 سنوات، في حين إنه في القطاعات الأخرى يحتاج من 12-18 سنة([7]).

ولذلك فإن استخدام الآلة وسيطرتها على المستقبل، وضعت الإنسان أمام مهمات جديدة، وحاجات جديدة، لابد له إذا أراد الوفاء بها أن يغير وجه التربية خصوصاً وأن التنبؤات العلمية تشير إلى أن القرن الحادي والعشرين سيكون محملاً بمفاجآت كبرى وسريعة في ميدان الكشوف العلمية والتقنية، الأمر الذي جعل فقدان التخطيط للتعليم والتربية يؤدي إلى مآسي كبيرة أدركها المربون والاقتصاديون والسياسيون.

حيث يقول المربي الإنجليزي يرنراندراسل ((أن العلم يتقدم بخطي العمالقة)) وما قاله السيد دافيد أكليس وزير التربية في بريطانيا 1961 ((ليس نقس المال الذي تعاني منه بريطانيا إن الذي تعاني منه هو التربية الناقصة التي يتلقاها 90% من أبنائنا)) ([8]).

وقد أصبح للتخطيط الذي يحقق التقدم في المجتمعات المعاصرة بعد الحرب العالمية الثانية مثاله أصوله وقواعده، حيث يخضع للأسلوب العلمي ولم يعد عملية إرتجالية تتم عشوائياً لتنجح مرة وتخفق مرات([9]).

فهو يقوم على تحديد صورة إنسان الغد الذي يتكيف مع تغيرات المجتمع المستمرة، على أن هذا التخطيط للتربية هو الذي يحول ما ينفق على التربية من أموال إلى لون من ألوان الإستثمار لأن طبيعة مجتمعنا المعاصرة على حسب تعبير سيرتشارلسن.

تتطلب أو في طريقها إلى أن تتطلب، كما يحدث الآن في أمريكا وروسيا، أن يحصل كثير من الشباب على نوع من التعليم الجامعي النظامي بين 18–22 سنة([10]).

ولذلك اتضح أمام العلماء والباحثين أن أهم رؤوس الأموال هو العنصر البشري والذي هو أكثرها عطاءً ونتاجاً، وكذلك ازدياد حاجة المجتمعات الحديثة إلى المهندسين والفنيين والإداريين، حيث شكا العالم بعد الثورة الصناعية الكبرى من نقص هذه الفئات كنتيجة لتغيرات الحياة وسيطرة الآلة، حيث يحتاج هؤلاء إلى إعداد وتأهيل وتدريب، إذ لابد أن يكون هناك نظام تربوي مدروس لتكوينهم تكويناً ملائماً لتطور الحياة الحديثة([11]).

من هذا تتضح أهمية التخطيط وقيمته في السيطرة على المستقبل، من خلال مشكلات عدم التوازن التي تعاني منها التربية، بل أعتبر التخطيط الوسيلة الناجحة في السيطرة على المستقبل، والتي تبني إنسان الغد ، لذلك عملت كثير من الدول على مراجعة أوضاعها.

فعلي سبيل المثال بريطانيا التي تم تغيير النظام تغيراً جذرياً أيام الحرب العالمية الثانية عندما أقر مجلس العموم البريطاني عام 1944 قانون بتلر الذي كاد أن يطيح بحكومة تشرشل.

وأيضاً ظهور كتاب أمة في خطر عام 1980، في أمريكا والذي شكل له الرئيس رونالد ريغن لجنة على مستوى عال لدراسة وضع التعليم في أمريكا وكذلك ظهور لجنة التحسب أو لجنة العام 2000 لدراسة المستقبل والاستعداد له أو ما تسمى بجماعة التحسيين لدراسة مستقبل التربية والتعليم والعمل على التخطيط له تمشياً مع متطلبات العصر ومتغيرات الحضارة.

التخطيط للتعليم العالي:–

انطلاقا مما أوصت به المؤتمرات الدولية والأفريقية والعربية وإستراتيجية التربية، التي أكدت على أن يكون تخطيط التعليم العالي مكان الصدارة من أولويات التربية، استناداً إلى مؤتمر أديس أبابا المنعقد في 15–20–1961.

والذي حددت فيه الخطة التربوية والتعليمية لمقابلة الاحتياجات التعليمية للدول الأفريقية، وكذلك القرار الصادر عام 1972 عن المؤتمر الرابع الذي حدد استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية التي تمت مناقشتها خلال المؤتمر الرابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المنعقد بالقاهرة 17–12–1975.

وكذلك المؤتمر العام الإستثنائي للمنظمة المنعقد بالخرطوم 1978 وفي ظل استراتيجية التربية وما نادت به وأكدت عليه، إحتل التعليم العالي مكان الصدارة في الأولويات التي نادت بها الإستراتيجية المرسومة لتطوير التربية في البلاد العربية.

وذلك لأهميته الكبرى في بناء مستقبل الأمة القريب والبعيد، فهو السبيل والطريقة التي تعد القوى البشرية المتخصصة وكذلك إعداد الباحثين والقادة في مجالات العمل والإنتاج، بل هو أداة تجديد الثقافة وتبادلها، لذلك فإن تطويره

والتخطيط له يعد خطوة مهمة في بناء الأمة وتحقيق أهدافها، والوصول بها إلى مواكبة العالم المتغير، ومسايرة ركب الحضارة والعلم والتكنولوجيا([12]).

وعليه فإن واضعي الخطط التربوية على المستوى القومي أو الإقليمي يجب أن يضعوا أمامهم عدة إعتبارات منها:

- تنسيق الجهود للتوسع في التعليم العالي في البلاد العربية.
- وضع التخصصات التي تخدم احتياجات المجتمع واحتياجات الدول العربية، والتوسع فيها كخطوة لتحقيق تنمية شاملة.
- التجديد في التعليم العالي بفتح الجامعات الإقليمية والمفتوحة والبيئية والإنتساب خدمة لطبقات معينة من المجتمع.
- العمل على أن تكون الجامعات العربية مراكز فكر وتأهيل لتقوم بدورها في الأصالة والتجديد ومسايرة الجامعات الأخرى.
- العمل على بث روح التعاون بين الجامعات العربية، وإيجاد علاقات إيجابية بينها وخلق التبادل الفكري والثقافي.

إلا أنه يجب أن يضع المخططون للتعليم العالي في إعتبارهم أن هناك علاقة وثيقة وكبيرة بين التخطيط والتنمية بكافة أنواعها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، كما أظهرت ذلك الدراسات سواء القديمة منها أو الحديثة كدراسات ستروملين شولتزوأوكرست وسميث، حيث ترتبط التنمية إرتباطاً وثيقاً بما يقدمه التعليم العالي من خطط وبما يعده من إداريين تتعاظمهم الحاجة إليهم يوماً بعد يوم.

والتي تبشر بولادة نوع جديد من الحضارة، وتكون الحاجة إليه أمس لذي البلدان النامية إذا أرادت أن تلحق بالدول المتقدمة وتسعى إلى مسايرة العصر ونبذ التخلف والتخلص منه.

إلا أن العلاقة بين التخطيط للتعليم العالي والتنمية بكافة أنواعها تركز وترتكز على إعداد الأطر العلمية والفنية العليا وتشترط لقيام تخطيط عال فعال، أن يكون التخطيط والتربية من نوع خاص، يتمشى مع متطلبات الموقف، وأن يضع أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المقدمة، كذلك فإن هذا التعليم العالي يجب أن يكون ذا مواصفات خاصة تجعله عاملاً أساسياً من عوامل التنمية، بما يراعيه ويضعه في إعتباره من لاستجابة لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كذلك ربطه بحاجات القوى العاملة.

وبناءٍ عليه فإن الخطة العلمية للتعليم العالي لكي تحقق ذلك يجب أنو تتوفر فيها الشروط التي عن طريقها يمكن تحقيق أهداف تربوية وعلمية وتحقق التنمية الشاملة.

حيث يجب أن يتم التوسع في التعليم العالي بناءً على الحاجات الفعلية للسوق الاقتصادية والاجتماعية، أي في ضوء حاجات القوى العاملة، وذلك أن شعار التعليم للعلم أصبح شعاراً منقوصاً، واستبدل بشعار العلم للتنمية وللمجتمع، وأوضح مثال على ذلك الصين، وهذا الشعار مبني على أن سياسة القبول والالتحاق في التعليم العالي يجب أن تتم في إطار التنمية الشاملة في مختلف الاختصاصات، وفي شتى الميادين.

وكذلك تزداد أهميته كلما جنحت إلى فتح أبواب التعليم العالي لأكبر عدد ممكن من الطلاب، كذلك تظل شرطاً أساسياً عندما تغدو أبواب التعليم العالي مفتوحة لجميع القادرين عليه والراغبين فيه.

هذا التعليم العالي لابد أن تكون سياسة القبول فيه مستندة إلى حاجات القوى العاملة وإلا كان حصاد ذلك، التوسع الاعتباطي بطالة بين المتقدمين، وهجرة للأدمغة وعجز عن تلبية حاجات السوق الاقتصادية والاجتماعية من التخصصات والفروع المطلوبة، وفيضاً من التخصصات غير المطلوبة، بل وثورات اجتماعية.

ولذلك لكي يتم الربط بين سياسات القبول في التعليم العالي وبين حاجات العمالة يجب العمل بالآتي:

1. تحديد الاحتياجات المقبلة من القوى العاملة :

وذلك على المستويين القريب والبعيد وحصر الطاقة العاملة، وتصنيفها تبعاً لقطاعات النشاط الاقتصادي، وتبعاً للمهن، وكذلك التنبؤ بالمطلوب من الطاقة العاملة خلال سنوات الخطة، وأيضاً ترجمة هذا المطلوب من القوى العاملة إلى مستويات وحاجات تربوية، وأخيراً وضع خطة التعليم العالي إستناداً إلى حاجات القوى العاملة حسب التسلسل الزمني، وحسب تقدير كل مرحلة قياساً بالمرحلة السابقة لها.

2. العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص:

استناداً إلى ما سبق فإن السياسة التعليمية يجب أن تراعي ديمقراطية التعليم العالي بما يكفل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، وأيضاً بين الذكور والإناث، وكذلك بين الريف والمدينة.

وتشير الدراسات العديدة في معظم بلدان العالم إلى أن الديمقراطية في التعليم العالي غير محققة، ولهذا فإنها تسعى إلى معالجة هذا النقص وذلك لأغراض اجتماعية وسياسية واقتصادية، حيث تبين الأرقام أن نسبة أبناء الطبقات الاجتماعية في كثير من دول العالم تشير إلى تدني نسبة أبناء العمال والفلاحين حتى في أكثر الدول، عملاً بالديمقراطية التعليمية حيث أنها في فرنسا لا تجاوز نسبة 10%، رغم أن التعليم العالي مجاني ومفتوح للجميع.

3. رفع الكفاءة الداخلية للتعليم العالي:

لكي يتم الترابط بين التعليم العالي وخطة التنمية يقتضي ذلك زيادة الإنتاج الكمي لنظام التعليم، أي ما نسميه برفع الكفاءة الداخلية، بحيث يصبح قادراً على تخريج إعداد أكبر بنفس الموارد والإمكانيات المتاحة، وهذا يعني القضاء على الهدر والضياع الناتج عن الرسوب والتسرب، وزيادة عدد خريجي التعليم العالي، لأن العبرة ليست فقط في الإعداد التي تقبل في التعليم العالي، بل العبرة أولاً وأخراً في الأعداد التي تخرج منه، إذ أنه لا سبيل إلى زيادة نسبة المخرجات إلى المدخلات إلا بالعناية بالتعليم العالي، ورسم خطة فعالة له بحيث يمكن التقليل من الهدر الناجم من الرسوب والتسرب بالوسائل المختلفة كتجويد عملية التعليم، وتطوير طرائقه ونظم إمتحاناته.

وهذه التدابير الواجب اتخاذها لزيادة الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي تؤدي إلى وفر في النفقات، وإلى تخفيض كلفة التعليم العالي، وإلى تحقيق مبدأ الإستخدام الأمثل للموارد والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

حيث يظل هذا العمل أو المبدأ أساساً لكل تخطيط، والذي يلتقي مع الأهداف الرئيسية لخطة التنمية.

4. رفع الكفاءة الخارجية للتعليم العالي:

والكفاءة الخارجية في التعليم العالي تظل عنصراً أساسياً في تحقيق الأهداف الأخرى، إذ أن هذه الأهداف لا يمكن أن تقوم أو تتحقق بدونها، فلا سبيل إلى ربط التعليم العالي بالعمالة وإلى تحقيق الديمقراطية فيه، وإلى زيادة كفاءته الداخلية إذا لم يتم تحسين محتواه ومضمونه، وتجويد طرائقه ومناهجة بحيث لا تخرج أعداداً فحسب بل تخرج أعداداً أفضل وأقدر على تلبية حاجات التنمية الشاملة، فالعبرة ليس بزيادة عدد الخريجين لسد حاجات سوق العمل، بل العبرة في نوعية هؤلاء من حيث الاعداد والأساليب والمستوى الكفء من الفنيين والعلماء الذين تحتاج إليهم، الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، فتحسين نوع التعليم العالي ومستواه، وزيادة مردوده الخارجي يستلزم تدابير جذرية تحقق ثورة حقيقية في محتوى التعليم العالي وبنيته وقد قامت الدراسات العديدة والتجارب من أجل تحقيق هذه الثورة في التعليم العالي، ولا سيما في الجامعات الجديدة كما في ألمانيا وفرنسا والإتحاد السوفيتي وإنجلترا، حيث أشارت هذه الدراسات وأوصت بإعادة النظر في بنية التعليم العالي وفي إعادة تنظيمه بالإتجاه نحو خلق كيانات جامعية جديدة.

لتلائم الأغراض الجديدة للتعليم العالي ولتكون أكثر إنتظاماً في مناهجها وأهدافها إذ أن ذلك يستلزم إعادة النظر في مسؤوليات هيئة التدريس، وفي إدارة مؤسسات التعليم العالي بما في ذلك الإبنيه الجامعية بما يخلق كيانات جامعية جديدة. فأول من سارع إلى هذه الخطوة جامعة سوسيكس الشهيرة في بريطانيا، حيث خرجت عن الإطار القديم في تنظيم الدراسات إذ قام النظام فيها على أساس المدارس دون الأقسام، حيث اختصت كل مدرسة بميدان معين من ميادين الدراسة، الدراسات الأوروبية، والدراسات الإنجليزية والأمريكية، ومدرسة العلوم الطبيعية، كما أصبحت لها مدرسة للدراسات الأفريقية والأسيوية ومدرسة للدراسات البيولوجية، وكذلك مدرسة للعلوم الهندسية، وكذلك تغير محتوى الدراسة وبنيتها كما حدث في جامعة كيل وأيضاً في طرائق التعليم وعمليات الإشراف على الطلاب والعدد الأمثل لكل أستاذ، كما أظهرت نظرية جريكوناس في العلاقات الإدارية، وأيضاً قانون مدى الإشراف الذي أتضح من خلاله أن الحد الأمثل للأشراف 6 طلاب([13]).

واستخدام أحدث الوسائل التربوية المعينة، وتخصيص الأساتذة ساعات لاستقبال الطلاب، يحتاج هذا كله إلى الاستعانة بالوسائل الإدارية الحديثة في التنظيم، واللجوء إلى الحاسبات الإلكترونية، هذا فضلاً عن توثيق الصلة بين التعليم العالي والبيئة والعالم الخارجي، وأيضاً عناية التعليم العالي بعملية البحث العلمي([14]).

5. خفض تكلفة التعليم العالي:

ويعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي يقوم عليها التخطيط للتعليم العالي في ظل التنمية الشاملة، وعن طريق زيادة إنتاجيته متجاوزا رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم، أي باستخدام تقنيات وأساليب جديدة من شأنها أن تزيد من إنتاجية التعليم العالي، والتي تمثل في:-

1. زيادة فعالية الإدارة التربوية.
2. تطوير بنية التعليم العالي وتجهيزاته.
3. وضع الخطط اللازمة للقبول في التعليم العالي.

كأي إدارة لابد من أسس ومبادئ ترتكز عليها سواء كانت عامة أو تربوية أو تدريسيه أو جامعيه ذلك أن أي عمل تقوم به لابد له من إدارة تسيره وتشرف عليه، وتتولى أموره، ويقدر ما تكون جودة الإدارة بقدر ما تكون جودة العمل بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة في أقصر وقت وبأقل تكلفة([15]).

فالعالم يشهد اليوم تغيراً سريعاً واكتشافات جديدة في شتى المجالات، فمن اكتشاف وغزو الفضاء إلى الكمبيوتر والدرة والإلكترون إلى ما هو أقل وأدق من ذلك، فالإدارة هي المسؤولة عن النجاح أو الفشل الذي تصادفه المنشأة أو المصلحة أو المؤسسة، ولذلك فهي تمثل مركز القلب في الحياة، فكما يعمل القلب في جسم الإنسان، وكيف يكون هو باعث الحياة فيه، فكذلك الإدارة بالنسبة لمجتمعنا اليوم وكل تطور وإزدهار وعمل وإنتاج يعني جهوداً إدارية تبدل وعملاً خلاقاً متصلاً بين الإداريين([16]).

ولقد أدركت المجتمعات السابقة حقيقة الإدارة، فحينما قامت الثورة البلشفية في روسيا عام 1917، وتحقق لها الاستقرار، قال رئيس الولايات المتحدة أنداك:

إن النظام الشيوعي قد قام في الشرق، ولذي أمريكا نظامها في الغرب وأي النظامين سوف يتفوق هو أفضلها إدارة([17]).

وتتفق هذه المقولة مع مقولة لشكسبير حيث يقول:

"دع الحمقى يتنافسون حول أشكال الحكومات، إن أفضلها إدارة هو أفضلها فاعلية"([18]).

والإدارة هي التي تقف خلف انتصارات وإنجازات البشر، كما يؤدي فقدانها والإخفاق فيها إلى افدح الخسائر وأوخم العواقب، فعندما وضع أول آدمي قدميه على سطح القمر بهر الناس حتى إن أكثرهم لم يستوعب الموقف بنفس السرعة التي تسير بها الأحداث، بل اعتبروه إنجازاً في صورة خارقة

لتصور البشر، لكن ذلك يؤكد الدور الذي لعبته الإدارة ذات الكفاءة العالية في جعله حقيقة ملموسة.

وعلى النقيض من ذلك فإن حادث بيرل هارير، الذي يمثل أعظم حادثة في تاريخ البحرية الأمريكية، والذي تمثل فيه إخفاق الإدارة فالأسطول الأمريكي في بيرل هارير كان يمثل أقو ى، قوة بحرية ضاربة في المحيط الباسفيكي، وكان مزوداً بقدرات ضخمة يعززها السلاح الجوي المتفوق لكنه عندما تعرض للقصف من قبل اليابانيين الذين وجهوا له ضربة قاسية وقاضية، لم ينقصه القوة أو القدرة القتالية إنما كان ينقصه مهارة القيادة وحكمة الإدارة التي تفوق بها اليابانيون. وعندما أفاقت القوات الأمريكية من هول الكارثة إتضح أنهم أعدوا كل شيء، ولكنهم فشلوا في إدارة المعركة، وأخفقت شبكات الرادار الأمريكية في حساباتها وتقديراتها، فافترست الطائرات اليابانية قطع الأسطول الأمريكي، وتحت صدمة المباغتة وفداحة الخسارة.

شلت عقول القيادة الأمريكية، بل توقفت عن إدارة المعركة في أحرج لحظاتها، بل يعتبر هذا درساً عظيماً تلقته القوات الأمريكية عن الإدارة بل لعله أغلى درس دفعت ثمنه في معركة واحدة([19]).

وبالتالي فإن جوهر الإدارة يمكن في تفوق الإداري في التعامل مع الآخرين بنجاح، وأيضاً مدى قدرته على الاتصال الجيد بهم، والتأثير فيهم، وحفزهم على العمل برضى وبث روح الحماس عندهم لأن التعامل مع البشر ليس سهلاً فعندما تتعطل آلة عن العمل سرعان ما نعرف سبب العطل فنقوم بإصلاحها لتبدأ الآلة عملها من جديد، لكن عندما يتوقف شخص عن العمل فمن الصعوبة بمكان معرفة سبب ذلك. ومن الصعوبة أيضاً إرجاعه للعمل بنفس الجدية، فالأفراد كما يقال ليسوا مقابض أبواب يمكن أن نديرها يمنة ويسرى لنفتح أو نغلق ولذلك فمن السهولة أن ندير الآلة بالآلة ومن السهولة أيضاً أن ندير الآلة بالإنسان ولكن ما أشق وأعقد أن ندير الإنسان بالإنسان.

ومن هنا تأتي مهمة ومسؤولية الإدارة الجامعية التي تتعامل مع مستويات مختلفة من البشر وقطاعات مختلفة من المجتمع تتباين آراؤهم.

وتختلف أفكارهم وتتعارض مصالحهم بحيث يظل التخطيط لهم أمراً لا يستطيع عليه إلا ذوو الخبرة والكفاءة بل يحتاجون إلى نوع معين من التخطيط يراعي مصالحهم ويستجيب لمطالبهم بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة.

فإدارة ومؤسسات التعليم العالي من جامعات ومعاهد عليا تعتبر نوعاً من أنواع الإدارة التربوية التي تقوم بإدارة مرحلة هامة من مراحل التعليم اللازمة لتنمية المجتمعات وتطورها.

كما تؤدي الإدارة الجامعية دوراً حيوياً في تحقيق الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها وهي تمثل نشاطاً حيوياً وتعتبر قيادة تربوية مرنة هادفة تعتمد على التخطيط العلمي السليم، وعلى التحسب أي دراسة المستقبل ومسايرة العصر، وأيضاً على عمليات التنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم المستمر قصد الوصول إلى تحقيق الأهداف الجامعة المنشودة بأعلى كفاءة ممكنة، وأقل جهد وأقصر وقت([20])، والإدارة الجامعية تتكون من أو ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية.

يعتبر أهمها وأساسها العنصر البشري، وثانيها العنصر المادي وثالثها يتمثل في الأهداف المرجو تحقيقها نتيجة لتفاعل العنصرين البشري والمادي، اللذان يظهران في تفاعل مستمر وبذلك فهي عملية مستمرة يقوم بتنفيذها مختصون يعملون في تناسق كامل لتحقيق الأهداف العامة للجامعات.

ولكي تحقق الكفاءة في الإدارة الجامعية يجب أن يتم التأكيد على:

1- العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب.

2- الديمقراطية في اتخاذ القرارات التربوية.

3- تحديد الصلاحيات والمسئوليات وحدود السلطة لكل فرد.

4- الاعتماد على الأساليب العلمية عند تخطيط أي مشروع.

5- فتح المجال للقدرات والإبداعات الشخصية والجماعية.

6- الموضوعية والعدالة والأسس العلمية في عمليات الترقية والوظيفة والجامعة كمؤسسة إدارية تمارس عملها في وسط اجتماعي ذى طبيعة خاصة، والفرد العامل في هذا الوسط لابد وأن يشعر بأن هناك ثقة متبادلة بينه وبين إدارة مؤسسته، كما أن هناك منفعة مشتركة من أجل بدل الجهد المطلوب لتحقيق الأهداف المشتركة التي تخدم الفرد وتخدم المنظمة حيث ذكر أوتشى في نظريته التي سميت بنظرية Z بعض المبادئ الأساسية التي قامت عليها هذه النظرية، والتي إنتهجتها إدارة المؤسسات اليابانية بما فيها الجامعات، والتي كانت وراء نجاح هذه المؤسسات ومن هذه المبادئ: ([21])

1. الوظيفة مدى الحياة:

ويعتمد هذا المبدأ على سياسة خاصة في الاختيار والتعيين والتدريب المستمر.

2. المشاركة الجماعية في صنع القرار:

حيث تؤكد هذه النظرية على أن عملية صنع القرار يجب أن تتم من أسفل الهرم الإداري إلى أعلى، بما توجده من إتصالات مفتوحة ومكثفة، وكذلك وجود مقترحات مقدمة من المرؤوسين.

3. الرقابة الضمنية:

وتتم الرقابة بصورة منظمة، وهي حسب إفتراضات هذه النظرية تكاد تكون معدومة، وبذلك فإنها تترك للجماعة حرية وضع المعايير المناسبة للسلوك والأداء في ضوء فهمها لأهداف المؤسسة وفلسفتها، وفي ضوء الإحساس بالمسؤولية المشتركة.

4. الاهتمام بالأفراد العاملين:

فالإنسان في ضوء هذه الإدارة هو كيان متكامل لا يمكن تجزئته ولذلك فإن إهتمام الإدارة لا يرتكز على جانب العمل فحسب بل يتعداه إلى حياة الموظف الخاصة.

والإدارة الجامعية لا تختلف عن غيرها من أنواع الإدارة الأخرى، لا من حيث الوظائف ولا المبادئ، ولكنها تتميز بخصائص معينة تجعلها ذات طبيعة خاصة في أهدافها وأنشطتها ومكوناتها.

ومخرجاتها التي تسعى إلى إعداد القائد على المشاركة في الحياة بفاعلية، والذي يمكن الإعتماد عليه في تحقيق أهداف الإدارة وبالتالي في مسايرة ركب الحضارة والتقدم تمشياً مع التغيرات والتطورات المعاصرة.

التكامل بين التخطيط والإدارة:

التخطيط للتعليم العالي والإدارة الجامعية يرتبطان إرتباطاً وثيقاً ويتناسبان تناسباً طردياً، فالإدارة الجامعية في حاجة ماسة إلى تخطيط سليم يحقق الأهداف، ويساير العصر، عصر التغير والعولمة ودراسة المستقبل، عصر الإلكترونيات والتجديد، كما أن التخطيط لا يمكن أن يسير وأن يحقق أهدافه إلا وفق إدارة فاعلة متطورة تسعى إلى الجديد لهذا فإن للتخطيط مطالب يمليها على الإدارة كما أن للإدارة مطالب على التخطيط ولهذا لابد من البحث في الأخذ والعطاء والتبادل وروح التعاون التي كانت ومازالت في بعض الدول سائدة بين التخطيط والإدارة، ومحاولة تطويع الإدارة للإستجابة لمطالب التخطيط، وأيضاً تمشي الإدارة مع الخطط الهادفة التي تخدم المستقبل، بما يلبي حاجات المجتمع ومسايرة التطور السريع وتحديات المستقبل الغامض المليء بالمفاجآت مع الأخذ في الاعتبار أنه في بعض الدول هناك عزلة بين الخطة التربوية والإدارة التربوية، هذا الإنفصام والإنفصال أدى إلى صراع بين المخططين والإداريين وأدى إلى تباعد بين الخطط التربوية التي توضع، وبين السياسة التربوية التي تنفذ هذا التباعد جعل كثيراً من الخطط نظرية لا

تجد سبيلها إلى التنفيذ، ولا تعدو أن تكون مرجعاً نظرياً([22]).

لذا كان من الضروري أن يكون هناك تكامل بين التخطيط للتعليم العالي والإدارة الجامعية، بحيث يشتركان في رسم سياسة تعليمية هادفة تحقق الأهداف، وتستشرف المستقبل، فالتخطيط يجب أن يكون عملاً ينطلق من الجهاز الإداري بالجامعات لأن المسئولين والإداريين والأساتذة يجب أن يشتركوا في الهيئة العليا التي ترسم السياسة التربوية والتعليمية. وتضع أهداف الخطة كذلك يجب أن يشترك الإداريون في مناقشة الخطة التي يضعها الجهاز الفني، إذا كان هناك جهاز خاص بالتخطيط كما أن جميع الإدارات الجامعية بكافة الجامعات يجب أن تشترك في رسم الخطة ومناقشتها وتبنيها ، وأيضاً برمجتها ونقلها من لغة التنبؤ والحسابات إلى لغة المشروعات والبرامج المحددة أي إلى حيز التنفيذ بما يضمن الإشراف على حسن تطبيقها مع أجهزة التنفيذ التي يجب أن تكون على علم ودراية، ولديها وسائل التنفيذ المرسومة مسبقاً.

أما من جانب الإدارة فلابد أن يتغير حجمها وبنيتها وأجهزتها ووظائفها وإعدادها تعبيراً يتلائم مع مهماتها الجديدة، وأعبائها المتكاثرة وكذلك يجب أن تتغير في أساليبها وطرائقها بما يحدث تجديداً في الإدارة بأن تدخل تكنولوجيا الإدارة بشتى أبعادها ومظاهرها بأن نأخذ بالميكنة في مجال الإدارة، كالبطاقات المثقوبة التي تعالجها الحسابات الإلكترونية، وإدخال التقنيات في أساليب العمل الإداري كأساليب التحليل الإجرائي وما يلحق بها من الطرق الحديثة في الإدارة، كطريقة برت، أو طريقة المحاكاة، أو طريقة الميزانية المبرمجة، وكذلك منهج النظم على أن الخطط التي ترسم للتعلم العالي يجب أن تنطلق من الإدارة الجامعية لمعرفة عدد الداخلين والخارجين والممكن قبولهم بناء على الإحصاءات الفعلية والتقديرية المستقبلية، والتي يجب أن تستخدم فيها الطرق والأساليب العلمية والتحليلات الإحصائية والجبرية لحساب أعداد الداخلين للتعليم الجامعي والعالي، وأيضاً لحساب الخريجن.

ولذلك فإنه لكي يتم التكامل بين التخطيط للتعليم العالي والإدارة الجامعية فإنه يجب أن تعمل الإدارة على:

- دراسة مشكلات التعليم العالي والعمل على حلها.
- أن تعمل الإدارة على توفير الأستاذ الكفء في التعليم العالي.
- أن تعمل الإدارة على توفير المنهج الجيد المتطور وفق متطلبات العصر وتمشياً مع التكنولوجيا الحديثة.
- ربط الإدارة الجامعية بالجامعات الأخرى سواء بالداخل أو بالخارج للاستفادة من الخبرات الخارجية.
- وضع البرامج القوية في الدراسات العليا وتوسيع دائرة المعرفة باستخدام الدوريات والتطلع للجديد في المعلومات.
- توفير الأجهزة والمعدات كشبكات الكمبيوتر والإنترنت.
- التجديد في التعليم العالي بفتح الجامعات في كافة الأقاليم.
- العمل على أن تكون الجامعات مراكز فكر وتأهيل لتقوم بدورها في الأصالة والتجديد ومسايرة الجامعات الأخرى.
- بث روح التعاون بين الجامعات وإيجاد علاقات إيجابية بينها وخلق التبادل الفكري والثقافي.

المراجـــع

- أحمد الطبيب: التخطيط التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999م.
- أحمد الطبيب: الإدارة التعليمية المعاصرة الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999.
- عبد الله عبد الدائم: الثورة التكنولوجية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1978.

- عبد الله عبد الدائم: التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.
- عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية، بيروت، دار العلم للملايين1984.
- سليمان الطماوي ، مبادئ الإدارة، الانجلو مصرية، القاهرة، 1973.
- علي السلمي، الإدارة المعاصرة، مكتبة غريب القاهرة، بدون تاريخ.
- علي السلمي، التخطيط والمتابعة، مكتبة غريب القاهرة، 1978.
- سيد الهواري، الإدارة العامة، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1985.
- أحمد إسماعيل حجي: تخطيط التعليم، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1992.
- عبد الغني عبود: إدارة التربية في عالم متغير، دار الفكر، القاهرة، 1991.
- عبد الكريم درويش: ليلى تكلا أصول الإدارة العامة، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1982م.
- محمد المهبني: الإدارة الجامعية، الكويت، مطابع الرسالة، 1984م.
- محمد وجيه الصاوي: أحمد عبد الباقي بستان، دراسات في التعليم العالي المعاصر، الكويت، مكتبة الفلاح، 1999م.
- أونس، وليم ج، النموذج الياباني في الإدارة، ترجمة، حسن محمد يس، الرياض، معهد الإدارة العامة.

([1]) سليمان الطماوي ، مبادئ الإدارة، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1973، ص30.

([2]) علي السلمي، الإدارة المعاصرة، مكتبة غريب القاهرة، ص141.

([3]) علي السلمي، التخطيط والمتابعة، مكتبة غريب القاهرة، 1978، ص152.

([4]) سيد الهواري، الإدارة العامة، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1985، ص4.

([5]) أحمد إسماعيل حجي: تخطيط التعليم، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1992، ص25.

([6]) عبد الله عبد الدائم: التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص35.

([7]) التربية في البلاد العربية، عبد الله عبد الدائم، بيروت، دار العلم للملايين1979، ص186.

([8]) عبد الله عبد الدائم: التخطيط التربوي، مرج سابق، ص56.

([9]) عبد الغني عبود: إدارة التربية في عالم متغير، دار الفكر، القاهرة، 1998، ص128.

([10]) المرجع السابق، ص137.

([11]) أحمد الطبيب: التخطيط التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص23.

([12]) المرجع السابق، ص108.

([13]) أحمد الطبيب: الإدارة التعليمية المعاصرة الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص68.

([14]) عبد الله عبد الدائم: التربية في البلاد العربية، مرجع سابق، ص204.

([15]) أحمد الطبيب: الإدارة التعليمية، مرجع سابق، ص20

([16]) المرجع السابق، ص21.

([17]) عبد الكريم درويش وليلى تكلا: أصول الإدارة العامة، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1982، ص21.

([18]) المرجع السابق: ص13.

([19]) أحمد الطبيب: التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص22.

([20]) محمد المهعبني: الإدارة الجامعية، الكويت، مطابع الرسالة، 1984.

([21]) محمد وجيه الصاوي: أحمد عبد الباقي بستان، دراسات في التعليم العالي المعاصر، الكويت، مكتبة الفلاح، 1999.

([22]) المرجع السابق،

معلم المستقبل وتحديات العولمة

د. علي حمود علي

أستاذ التربية والكيمياء المشارك/ كلية التربية/ جامعة الخرطوم/ السودان

alihumoud@gmail.com :E. mail

ملخص الدراسة:

إن ما يشهده العالم منذ نهاية القرن العشرين ومع مطلع القرن الحادي والعشرين من تحديات وتطور مذهل في كافة مناحي الحياة وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأمر الذي يستدعي أن تواكب المؤسسات التربوية هذا التطور وذلك بإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنياً وتربوياً وعلمياً ومسلكياً، باعتبارهم عصب العملية التربوية وأداة نجاحها، إذ تتطلب تربية عصر المعلومات التي تتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائط تعلمها، إعداداً خاصاً لمعلم عصر العولمة. لذلك تأتي هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على خصائص وسمات معلم المستقبل في ضوء التحديات التي فرضتها العولمة وذلك انطلاقاً من تحديد الخصائص الواجب توافرها والمهارات والكفايات التي يحتاجها معلم المستقبل. كذلك تسعى هذه الدراسة إلى التأكيد على أهمية تطبيق مفهوم "التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم" ليكون قادراً على مجابهة تحديات العولمة والوقوف أمام متطلبات، مع توضيح كيف يمكن أن يؤدي تطبيق هذا المفهوم للارتقاء بالأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم للتدريس مع الإشارة لما ينبغي مراعاته لتطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم.

يعتمد إعداد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات من خلال مراجعة أكبر قدر من الأدب التربوي المتعلِّق بموضوعاتها، وتحليل آراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين التربويين حول الموضوع، ومن ثم تصنيف تلك المعلومات وتحليلها للخروج منها بإجابات لأسئلة الدراسة.

المقدمة:

يعدّ مفهوم العولمة من المفاهيم العالمية المعاصرة التي استطاعت أن تفرض نفسها بقوة على الساحة الدولية سياسياً واقتصادياً وثقافياً واجتماعياً، وأصبحت الشغل الشاغل للعديد من المفكرين والمحللين والباحثين والدارسين في مختلف المجالات والميادين, شأنه شأن أيّ مفهوم جديد لا يزال محل اختلاف من حيث الاصطلاح والتحديد. وقد أدت ثورة الاتصالات والمعلومات وعولمة الاقتصاد والسياسة التي شهدها العالم في نهاية القرن الماضي، إلى تغيرات ثقافية وقيمية تزداد كل يوم وتيرتها وتأثيراتها على كل مجتمعات العالم، وستشكل هذه أحد أهم التحولات والتغيرات التي أثرت وستؤثر في تشكيل مجتمع القرن الحادي والعشرين، ومن ثم معالم وتوجيهات المؤسسات التعليمية والعلمية والثقافية فيه.

ومن منطلق التحديات التي تفرضها العولمة في شتّى مجالات الحياة، فإن الأخذ بالتعليم والتدريب الجاد والاستعداد لاستيعاب الجديد وتطويره والتركيز على ذلك في الأنظمة التعليمية يُعدّ ضرورة من ضرورات هذا العصر، حيث إن الحوار الحقيقي بين دول العالم سيكون هدفه الأساسي تعظيم دور التنمية البشرية من خلال الإعداد الجيد والاهتمام بمهنة التعليم التي تعدّ إحدى أهم مصادر إعداد القوى البشرية ذات التأهيل والتعلم المنتج.

ومن منطلق أن المدرسة هي إحدى المؤسسات التربوية المسؤولة عن حلّ مشكلات المجتمع، فإنها سوف تتأثر بالتحديات التربوية للعولمة ومظاهرها، وهذا بدوره سوف يؤثر بصورة قوية على العملية التربوية بما تتضمنه من معلمين ومتعلمين ومناهج وأنشطة ونظم إدارية. وهذا يفرض على المؤسسات التعليمية ضرورة التهيؤ لمواجهة العولمة بتحدياتها التربوية المختلفة ووضع التصور المقترح اللازم لتفعيل دورها في التصدي للتأثيرات التربوية.

لقد أثبتت التجارب أن المعلم لا يزال ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية بل هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، والعنصر الفاعل في أية عملية تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية، يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد. وبدون المعلم الكفء قد لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه. ومع دخول العالم عصر العولمة وثورة الاتصالات والتقنيات من أوسع أبوابه، وبروز العديد من التحديات التي تواجه التربية ؛ مثل تحديات التكنولوجيا والمعلوماتية ، وتحديات العولمة والديمقراطية، والتحديات الاجتماعية والسكانية والبيئية والاقتصادية والتحديات الداخلية، كالأنماط الجديدة وغير التقليدية من التعليم والمتعلمين، والتعددية الثقافية ، وضغوط العمل (أبو السعود، 2010).

وفي ضوء هذه التحديات لم يعد يشكل المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، إذ تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المعلم وسيطاً ومسهلاً بين المتعلمين ومصادر المعرفة وأصبح موجهاً ومرشداً للطلبة أكثر منه ملقناً لهم ومصدراً وحيداً للمعرفة. (محافظة، 2000).

لذلك فقد ازدادت الحاجة إلى المعلم المدرب الذكي الواعي لدوره المواكب للتطور، ليلبي الحاجات المتغيرة للطالب والمجتمع معاً، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استراتيجيات جديدة تضمن استمرار مجاراة المعلم للعصر الذي يعيش فيه ،وأهمها إستراتيجية '' التعلم مدى الحياة للمعلم'' والتي تجعل من المعلم مهنياً منتجاً للمعرفة ومطوراً باستمرار لممارساته المهنية، مما يغير بشكل جذري الرؤى التقليدية في التعليم والنظام المدرسي.

مشكلة الدراسة:

إن ما يشهده العالم منذ نهاية القرن العشرين ومع مطلع القرن الحادي والعشرين من تحديات وتطور مذهل في كافة مناحي الحياة وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأمر الذي أدى إلى بروز حوار واسع وطرح على مختلف المستويات لإصلاح النظم التعليمية لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل. ولأنه لا يمكن الحديث عن إصلاح التعليم بمعزل عن المعلم، فإن معلم المستقبل يستأثر بمجال كبير في هذا الحوار، باعتباره أحد المكونات الأساسية لمنظومة تعليم المستقبل. ومن هنا تأتي أهمية التعرف على ملامح المستقبل، وتحليل مواصفاته المطلوبة، كما تأتي مشروعية طرح قضية برامج إعداده وتنميته المهنية المستمرة، لمواجهة تحديات المستقبل.

إن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ، رهين بمستوى أداء المعلم وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في أداء رسالته، الأمر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تُولي الارتقاء بمستوى أداء المعلم جُلّ اهتمامها وعنايتها. ومجمل القول، فإن المعلم لم تعد مهمته قاصرة على نقل وتلقين المعرفة؛ إذ المطلوب منه القيام بأدوار متعددة، كإدارة الصف، وعرض المحتوى التعليمي لمادته بصورة جيدة، والبحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة، وتشخيص مشكلات تعلم التلاميذ ووضع الحلول المناسبة لها.

فأضحى بالتالي دور المعلم وسيطاً ومُسهِّلاً بين المتعلمين ومصادر المعرفة وأصبح موجهاً ومرشداً لتلاميذه. ومع تنوع هذه الأدوار وتعقدها أصبحت مهمة المعلم صعبة وشائكة، مما استلزم تنميته باستمرار وتزويده بالمهارات

والمعارف المتجددة، ولا يتأتَّى ذلك إلا بالإعداد الجيد المستدام. وبناء على ما سبق، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في معرفة خصائص معلم المستقبل ومهاراته وكفاياته والإجراءات اللازمة لتحسين نوعيته وذلك في ضوء ما تفرضه تحديات العولمة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة التعرف على خصائص وسمات معلم المستقبل في ضوء التحديات التي فرضتها العولمة وذلك من خلال تطبيق مفهوم «التعلم مدى الحياة للمعلم» الذي يجعل المعلم مهنيًا منتجاً للمعرفة ومُطوِّرًا باستمرار لممارساته المهنية والمهارات والكفايات والإجراءات اللازمة لتحسين أدائه، ولتحقيق هذا الهدف طرحت الدراسة الأسئلة التالية:

- ما التحديات التي فرضتها العولمة على المعلم؟
- ما المهارات والكفايات الواجب توافرها في معلم المستقبل؟
- ما مبررات تطبيق مفهوم "التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم"؟
- كيف يمكن لتطبيق مفهوم "التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم" أن يؤدي للارتقاء بالأساليب والطرق التي يستخدمها للتدريس؟

منهج الدراسة وخطتها:

يعتمد إعداد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات من خلال مراجعة أكبر قدر من الأدب التربوي المتعلِّق بموضوعاتها، وتحليل آراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين التربويين حول الموضوع، ومن ثم تصنيف تلك المعلومات وتحليلها للخروج منها بإجابات لأسئلة الدراسة. وبالتالي فإن هذه الدراسة تتناول العناصر التالية:

1. عولمة التربية.
2. التحديات التي فرضتها العولمة على المعلم.
3. المهارات والكفايات الواجب توافرها في معلم المستقبل.
4. تطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية المستقبل وضرورة استشرافه والتخطيط له في مواجهة تحديات عصر العولمة وذلك بالنظر للأهمية المستقبلية للتعليم، وكذا من أهمية دور المعلم كركيزة للتربية المستقبلية ولمواجهة جميع تحديات المستقبل.

قراءة في عولمة التربية:

عند إصداره لكتابه " نهاية التاريخ والإنسان الأخير" لم يكن فرنسيس فوكوياما Fukuyame, Francis، المفكر الأمريكي ذو الأصل الياباني بمعزل عن تيار كامل أخذ على عاتقه مهمة التبشير لما اصطلح على تسميته اليوم " بالعولمة" (فوكوياما، 1993). ورغم أن " فوكوياما" لم يشأ ذكر العولمة بالإسم إلا أنه لخص جوهرها القائم على تمجيد النموذج الليبرالي، وخاصة الأمريكي منه، ونظر لفكرة المواطن النموذجي، أو ما أسماه الإنسان الأخير الذي سينعم على حد تعبيره في ظل الديمقراطية الغربية الرأسمالية بالرخاء المادي والمعنوي في إشارة للحقوق المدنية والسياسية.

ولعل لتوقيت صدور هذا الكتاب كما لغيره من الكتب المشابهة أكثر من خلفية إذ جاء مباشرة بعد انهيار المعسكر الاشتراكي بزعامة الإتحاد السوفياتي سابقا ومع بدايات الترويج لما يعرف باسم " النظام العالمي الجديد " وعبر استثمار لا نظير له للمنظومة الرقمية المعلوماتية .

ورغم أن إرهاصات العولمة كانت في المجال الاقتصادي باعتبارها " حركة يراد بها تعميم اقتصاد السوق والتبادل الحر لجميع البضائع والسلع "، إلا أنها سرعان ما كشفت عن حقيقتها كظاهرة " شمولية " تبشر بانبعاث نظام اقتصادي، اجتماعي، ثقافي وأمني سياسي موحد. وتسعى

إلى تعميم نمط حضاري معين على بقية بلدان العالم وفي مقدمتها ما اصطلح على تسميته " بالدول النامية ".

ومنذ ذلك الحين تتالت الكتابات الباحثة في ماهية العولمة وأبعادها وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على الأفراد كما على المجتمعات والأنظمة. وقد تعددت محاولات تعريف العولمة وخاصة خلال العقد الأخير من القرن الماضي دون الوصول في نهاية المطاف إلى مفهوم جامع ومتفق عليه، ولعل ذلك لا يرجع فقط إلى تعقد هذه الظاهرة وارتباطها بأكثر من مجال بل كذلك إلى الخلفيات الفكرية والإيديولوجية لمن اهتم بدراستها.

وعموما أصبحنا نسمع اليوم عن أشكال عديدة ومتعددة للعولمة كالعولمة الاقتصادية والعولمة السياسية والعولمة الثقافية والإعلامية وصولاً إلى عولمة التربية والتعليم .

ساد مصطلح العولمة في التسعينات من القرن العشرين، حيث بدأ هذا المصطلح للإشارة بدون تمييز إلى روابط عابرة للقومية Transnational وخاصة الاختراق الاقتصادي للأسواق الخارجية ، بينما ينزع الاستخدام الأكاديمي من جهة أخرى، ليضيف إلى البعد الاقتصادي بعداً سياسياً يتمحور بصورة رئيسة، حول مسألة سيادة الدولة، كما يضيف مصطلح "العولمة" إلى هذين البعدين بعداً ثالثاً وهو البعد الاجتماعي والثقافي(عبيد، 2001).

العولمة لغة تعني الإشارةُ إلى إسباغ صفة العالميَّة على موضوعٍ ما هو موضوع فعل العولمة. وفي هذا الصدد يرى شولت (Scholt) أن "العولمة عملية تتطلب زوال المسافات والحدود بين الدول في العلاقات الاجتماعية بينها" (Scholt, 1997).

وفي ذات السياق يؤكد هيجوت أن "العولمة" لا تولى أهمية للأرض ولا للحدود ، بينما المحلية تعززها "فالعولمة" موسعة للحدود ، والمحلية صائنة لها" فهي نوع من اندماج الثقافات، بل صراع للثقافات تكون فيه الغلبة للأقوى حيث يتم الترويج لثقافة نمطية عالمية واحدة هي ثقافة القوة المهيمنة على العالم ومن مساوئها أنها نظام يعمل على إفراغ الهوية الجماعية من

كل محتوى ويدفع إلى التفتيت والتشتيت ليربط الناس بثقافة واحدة هي ثقافة الدولة المهيمنة.

ويرى البعض '' أن العولمة تعني جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من المحدود إلى اللامحدود، الذي ينأى عن كل مراقبة، والمحدود هو الدولة القومية التي تتميز بحدود جغرافية وبمراقبه صارمة, أما اللامحدود فالمقصود به العالم أي الكرة الأرضية'' Higgott,1998)).

و جاءت العولمة في اللسان العربي من "العالم" ويتصل به فعل "عُولم" على صيغة "فُعل" وهي من أبنية الموازين الصرفية العربية ، أما في الاصطلاح "فالعولمة" تعني جعل الشيء على مستوى عالمي ، أي نقله من المحدود إلى اللامحدود الذي ينأى عن كل مراقبة"(خريسان، 2000).

إن العولمة مفهوم ينتابه الغموض، لذا تتعدد مصطلحاته وتعريفاته وفقاً للخلفية التخصصية للباحثين فيه ، وانتماءاتهم الفكرية والأيدلوجية، فالبعض يراها عولمة للفكر والثقافة الإنسانية ، والبعض الآخر يركز على أبعادها ومضامينها الاقتصادية ، وهناك من ينظر إليها مجرد نتاج لثورة المعلومات والاتصالات. ومن جانب آخر ، فهناك من ينظر إليها نظرة تفاؤلية ، والبعض الآخر ينظر إليها نظرة تشاؤمية، لكن هناك ثمة فريق ينظر إلى العولمة بتفاؤل مشوب بالحذر ، أو تشاؤم لا يخلو من بارقة أمل. بل أن هناك عدم إتفاق حول المصطلح الذي يمكن أن نطلقه على هذه الظاهرة.

وفي خضم هذا الغموض والتعدد، لا نملك إلا أن نتبنى النظرة الشمولية لمفهوم العولمة ذات المعاني المتعددة ، والنظرة الوسطية التي ترى في العولمة تفاؤلاً بشوبة الحذر، وحذر لا يخلو من بارقة أمل.

إن العولمة حتمية ومرحلة واقعية نعيشها في الوقت الراهن، ومن المتوقع أن تمتد إلى فترة يصعب التكهن بها في

المستقبل البعيد. لكنها في كل الأحوال ليست أبدية، بل إنها ستشهد علواً ثم إنحداراً، شأنها في ذلك، شأن سنن تاريخ تطور الحضارة البشرية على مر السنين، وشأن العديد من الظواهر والحضارات الإنسانية التي سادت ثم بادت. بل إن عوامل ومؤشرات اضمحلالها بدأت تتشكل رويداً رويداً من خلال تشكل قوي سياسية واقتصادية تعمل على إلغاء فكرة النظام العالمي آحادي القوى، وتحويله إلى نظام سياسي متعدد القوى والتكتلات الاقتصادية.

ومما يجدر التنوية به، أن الاعتراف بحتمية العولمة لا يعني الدفاع عنها أو الاستسلام لها، ولكن يعني التعبير عن واقع لا ينبغي مغالطته، فالتقدم العلمي حتمي الحدوث وكذلك التطور التكنولوجي حتمي، ولكن لا يمكن قبول الحضارة الغربية أو غيرها كبديل لحضارات وهويات ثقافية أخرى. ومن هنا فإن حتمية العولمة لا تتضمن الاستسلام لسلبياتها أو التقوقع بعيداً عن مجرياتها، بل تعني الاستعداد لمواجهة تحدياتها ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي والإفادة من كل ما تتضمنه العولمة من جوانب إيجابية تغذي الصلات والروابط بين شعوب الأرض، أو تدفع بإرساء قواعد السلام والحرية والعدالة وحقوق الإنسان. إن حتمية العولمة باختصار تعني التفاعل مع الحضارات والمدنيات الأخرى، مع المحافظة على الثوابت والهوية في محاولة واعية للموازنة بين " المحلية " و" العالمية " (نايف، 2001).

فالعولمة وإن كانت تعمل على توحيد العالم حضاريًّا بفعل التِّقنيَّات الجديدة، فلا يعني ذلك أنَّها ستوحِّد العالم ثقافيًّا أو أنَّها ستقضي على الخصوصيَّات الثَّقافيَّة. فما دام المرء يفكِّر ويتكلَّم أو يرمز ويتخيَّل، فهو يتفرَّد عبر أعماله الإبداعيَّة وابتكاراته الأصيلة. بهذا المعنى لن تصبح الثَّقافة واحدةً حتى داخل الولايات المتَّحدة التي تتصدَّر قوى العولمة، بل سيبقى المجال مفتوحاً أمام التَّباين الدَّلالي والتَّنوع البشري الخلاق, وما يهمنا نحن هو: ماذا نريد من العولمة؟ لابد أن نقر بداية أن كل علم به سلبيات وإيجابيات, وهذا ما يقتضي ضرورة التعامل بحذر مع العولمة, يُؤخذ منها ما ينفع ويُترك ما لم يتناسب مع القيم الأصيلة. فالتطور المذهل في التكنولوجيا المعاصرة في عصر العولمة هو الهدف المقصود, أما الهيمنة الثقافية وانحلال القيم فهو أمر مرفوض, والأمر يحتاج إلى تفنيد وتنقيح وروية في رؤية الأمور ولابد أن يكون الشعار " الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها". من هنا كان لابد من التعامل مع العولمة كمعطى حقيقي ونتاج تاريخي لتطور الإنسان. لذلك، فإن الأمة العربية والإسلامية مدعوة "لإعادة النظر في مسلماتها الثقافية والتربوية والأخلاقية، انطلاقاً من الحقائق الراهنة للعالم، لا بقصد التكيف معها فحسب، وإنما أيضاً بقصد المشاركة في إنتاجها، حتى تكون أكثر تعبيراً عما نريد أن نكون عليه من ناحية، وحتى لا نتعرض من ناحية أخرى لعملية سلب شاملة ناجمة عن انفراد الآخرين بصياغة العالم الراهن على قدر مصالحه وتصوراته التي ليس من الضروري أن تكون مطابقة لتصوراتنا ومصالحنا.

التحديات التي فرضتها العولمة على المعلم:

لا مكان في العصر الذي نعيش فيه للقدرات العادية، سواء لدى الأفراد أم لدى الأمم, فالسوق التنافسية قائمة على الجودة والتميّز في اكتساب المعرفة وإنتاجها وبالتالي فإن التعليم في ظل العولمة يصبح تعليماً للتميّز وللجميع ولاسيما إذا توافرت فيه معايير الجودة وخصائصها. وتتحقق الجودة العلمية والتعليمية من خلال ترسيخ مهارات التفكير الناقد بين الطلاب وبث روح البحث فيهم, والعمل بروح الفريق الواحد لا الفرد الواحد, هذا بالإضافة إلى توفير أحدث الوسائل التعليمية من جانب الإدارة المدرسية والتدريب والتطوير المستمر من جانب المعلمين, والسعي إلى تطوير الذات والتفاعل مع المتغيرات. كما ينبغي إدراك أن رسالة المعلم أصبحت اليوم، أكثر من أي وقت مضى، ذات أبعاد حضارية مصيرية شاملة, وبالتالي فإن إعادة

النظر في الأدوار الحضارية للمعلم أصبحت من الواجبات الكبرى للقيادات التعليمية والتربوية والاجتماعية والسياسية بصورة عامة. ولما كان الأمر بهذه الصورة من التعقيد، ولما كان للعولمة والمعلوماتية من أبعاد حضارية وكونية تتطلب إعادة النظر في فلسفة التعليم ومراجعتها بصورة تتم فيها إعادة تأكيد الأصالة الذاتية للأمة وثقافتها، كما تُستوعب فيها المنجزات الضخمة في مناهج وأساليب وتقنيات التربية والتعليم والاتصال والإدارة والتوجيه الحديثة، فقد أصبح من الضروري أن يتطور المعلم ويدرك دوره في هذه المنظومة الجديدة, فالمعلم التقليدي والنمطي، الذي مازال على صورته القديمة والتي لم تتغير منذ منتصف القرن العشرين، يجد نفسه بين أمرين: إما أن يتجدد ليواكب كل جديد وإما أن يتبدد ويتلاشى في ظل العولمة وآثارها المتلاحقة.

إن المشروع الحداثي الغربي في عصر العولمة يقوم على أساس العقلانية في اتخاذ القرار والاعتماد على العلم والتكنولوجيا لإشباع حاجات الإنسانية, وهذه أمور لا يمكن لأحد أن يجحدها، ولكن لابد من التعامل بحذر مع تلك التغيرات خاصة في مجتمع له قيمه وتقاليده الثابتة والتي تجعلنا نتعامل مع تلك المتغيرات المتلاحقة بحس الناقد الثاقب الذي يعرف ماذا يريد وماذا يرفض.

تحت عنوان " بناء القدرة البشرية: التعليم" أشار تقرير التنمية البشرية إلى دور المعلم في العملية التعلمية التعليمية إلى أن المعلم هو محور العمل التجديدي، إذ تُضفي السياسات على دور المعلم أهمية متزايدة وشأناً أكبر. فهي تنطوي على تغيير جوهري في أدوار المعلم الوظيفية، يتحول معها إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعلّم، ومنسق لعمليات التعلّم، ومصحح لأخطاء التعلّم، ومقوّم لنتائج التعلم، ومُوجِّه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله. وينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغيّر الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفي أهدافه الأساسية، ولا سيما في ما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلّم الذاتي، وبالتعليم عن طريق فريق المعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء والمجتمع المحلي، وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم الطلاب، وعلى التوجيه التربوي وبربط التعليم الأساسي بحاجات المجتمع وبمواقع العمل. وهذا يستلزم معلماً من طراز جديد، وإعداداً للمعلم ملائماً للأهداف المحدثة، وتدريباً مستمراً له على المستجدات التربوية وتطوراتها (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2002).

وعلى العموم تتفق آراء المربين وصانعي القرارات التربوية مع نتائج البحوث التربوية الحديثة على أن نجاح المؤسسة التربوية في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائط تعلمها، يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث نقلة نوعية في إعداد المعلم وإعادة تأهيله كي يتعامل مع تكنولوجيا عصر المعلومات دون رهبة أو خوف أو توجس.

الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل:

لم يعد التعليم اليوم مجرد أداة بسيطة لنقل المعلومات إلى الآخرين، ولا مجرد نظام يتم بموجبه تأهيل أفراد ليحصلوا على شهادات ومعلومات تمكنهم من شغل مناصب وممارسة أدوار معينة داخل المجتمع، وليس كذلك مجرد عمل يقوم به نظام تعليمي يحتوي على إدارات وأساتذة وطلبة ومناهج ومعارف وكتب ووسائل ومناخ تعليمي مناسب من أجل تخريج مهنيين أو مهندسين أو أطباء أو أساتذة وغيرهم, ولكن التعليم اليوم بالإضافة إلى كل ما سبق أصبح قرين عصر المعلوماتية والعولمة، إذ بدونه يفقد المجتمع دوره ورسالته, " فالتعليم في الدول المتقدمة أصبح بمثابة القوة الضاربة التي بها تتجسد وتتأكد باستمرار القوة العسكرية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والحضارية والتكنولوجية والمعلوماتية لهذه الدول.

وبحكم طبيعة العصر والمرحلة التاريخية التي تجتازها المجتمعات الإنسانية، وبحكم غلبة منطق العولمة والمعلوماتية فإن التعليم أصبح يتأثر كثيرا بما يحدث في عالم السياسة والعلاقات الدولية والاقتصاد والصراعات بين الأمم والمجتمعات. ومن هنا فمسألة إعادة النظر في دور المعلم وموضوع فلسفة التعليم أصبح من المهام الكبرى التي ينبغي أن يضطلع بها أبناء المجتمعات على اختلاف ثقافاتهم ومعتقداتهم. ولكن إعادة المراجعة لمفاهيم التعليم ولدور المعلم ولفلسفة التعليم ليست عملاً اعتباطياً ارتجالياً عابراً، ولكن وفي الأساس ينبغي أن يكون نوعاً من النضج والتطور الطبيعي لوعي المجتمع ولمؤسساته التربوية والتعليمية؛ بحيث تبرز داخل المجتمع، وفي هرم خبرته، وفي سقف وعيه الحاجة الملحة لإجراء التغيير المطلوب.

رغم أن الحديث اتجه تربوياً منذ فترة طويلة نسبياً،لاعتبار الطالب محور العملية التعليمية –التعلمية، إلا أن التجارب أثبتت أن المعلم لا يزال ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، والعنصر الفاعل في أية عملية تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية، يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد. وبدون المعلم الكفء قد لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه. ومع دخول العالم عصر العولمة وثورة الاتصالات والتقنيات من أوسع أبوابه، لم يعد يشكل المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، إذ تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المعلم وسيطاً ومُسهلاً بين المتعلمين ومصادر المعرفة وأصبح موجهاً ومرشداً للطلبة أكثر منه ملقناً لهم ومصدراً وحيداً للمعرفة. (محافظة، 2000).

لقد طرح (رسنك) في كتابه " المهارات الفنية اللازمة لمعلم القرن الحادي والعشرين" أفكاراً لتحسين نوعية المعلمين والطلاب، نذكر منها الفكرتين التاليتين لدورهما الرئيس في إصلاح التعليم (بوجوده، 2007):

- هناك حاجة إلى تمهين التعليم. وفقاً لبربولز ودنسمور (Densmore, 1991 & Burbuls) تشمل الخصائص التي تميز المهن الاستقلالية المهنية، والتحكم بالتدريب، ومنح الشهادات المهنية، وإعطاء الإجازة للداخلين الجدد إلى المهنة، وسلطة ذاتية الحكم وذاتية الرقابة، والتزام بالخدمة العامة، وقاعدة معرفة نظرية ومتخصصة محددة بوضوح ومتطورة.
- ثمة حاجة إلى إنشاء معايير لإعداد مدرّسي المعلمين وتطبيقها. يتركز الاهتمام في العديد من البلدان على وضع معايير لإعداد معلمي ما قبل الجامعة وإهمال معايير إعداد مدرّسي المعلمين الذين يلعبون دوراً رئيسياً في تحسين نوعية المعلمين. وقد حددت المؤسسات المهنية أنّ مدرّسي المعلمين يجب (AETS, 1997):
- أن تكون لديهم معرفة متميّزة ومهارات قوية في الموضوع الدراسي، وأن يكون لديهم خبرة في الاستقصاء/ البحث داخل تخصصهم.
- أن يمتلكوا معرفة ومهارات عالية في التخصص التربوي وبخاصة في معرفة المحتوى التربوي لتخصصهم.
- أن تكون لديهم خبرة موثقة في تطوير المنهج وتطبيقه وخبرة في المواد التعليمية في بيئات المدارس المختلفة وفي استخدام تكنولوجيا المعلومات.
- أن يمتلكوا خبرة تشمل العديد من طرق التقويم بما في ذلك التقييم "التقليدي" والبديل.
- أن يمتلكوا معرفة وظيفية عميقة بالعلاقة بين نتائج التعلّم المحدد، والطرق التعليمية، وطرق التقييم والتقويم.
- أن يمتلكوا المهارات اللازمة للتطبيق الملائم لمختلف مناهج البحث للإجابة عن أسئلة مهمة في تعليم المعلمين.
- أن يمتلكوا خبرة في تطوير المنتجات/المواد التعليمية وبرامج التنمية المهنية.

- أن تكون لديهم معرفة قوية وخبرة في تطوير المعلمين، بما في ذلك تصميم ورش العمل وتطبيقها.

وعليه، أصبح من مهام المعلم الأساسية تدريب التلاميذ على طرق الحصول على المعرفة لا تلقينهم إياها وذلك بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك، إذ إن المعلم الجيد هو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعلمية التعليمية وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، فهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم باستمرار (محمد عثمان، 2000).

علاوة على ما سبق، تتطلب تربية عصر المعلومات، التي تتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائط تعلمها، إعداداً خاصاً للمعلم، ينمي لديه نزعة التعلّم ذاتياً. إذ أصبح المعلم بحاجة إلى تنمية مهاراته وقدراته ومعارفه، بالإضافة إلى إلمامه إلماماً جيداً بالتقنيات الحديثة وبمناهج التفكير وبأسس نظرية المعرفة، وبمهارة إدارة الصف، لأنه فقد سلطة احتكار المعرفة، وتغيّر دوره من كونه مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه مشاركاً وموجهاً يقدم لطلبته يد العون لإرشادهم إلى مصدر المعلومات، أي إن مهمة المعلم أصبحت مزيجاً من مهام المربي والقائد والمدير والناقد والمستشار (علي، 2001).

لقد أصبح المعلم مصمماً للبرامج التربوية ومخططاً وهادياً للسلوك، وضابطاً لبيئة التعلم، ومتخصصاً في الوسائل التعليمية من حيث استخدامها وصيانتها، وعارفاً بمصادرها، وباحثاً مجدداً، ومقوماً للنتائج التعليمية، والأهم من كل ذلك تمكينه من التعامل مع معطيات التكنولوجيا المعاصرة وتسخيرها لخدمة العملية التربوية. ومن هنا كان لا بد أن يكون لمعلم المستقبل عارفاً لواجباته متمتعاً بالكفايات التعلمية اللازمة لعمله، وفق أسس تربوية حديثة، بحيث ينعكس أثر هذه المعرفة على غرفة الصف.

إن من أهم الوسائل التي تساعد على بناء استراتيجيات لمواجهة تحديات عصر المعلومات هو الأخذ بشعار التربية المستدامة التي تجعل من الإنسان متعلماً طوال عمره، والتركيز على مهارات التعلم الذاتي التي تجعل من الإنسان قادراً أن يعلم نفسه بنفسه مع أقل قدر من المساعدة سواء من المعلم أو من الآلات التعليمية مثل الحاسوب، والآلات الإلكترونية الأخرى. ويرتبط بالتعلم الذاتي قضية التعليم عن بعد كوسيلة لمواجهة تزايد الطلب على التعلم، وبأقل جهد وكلفة ممكنين، مما يساعد في أن يتعلم كل فرد حسب طاقاته وبالسرعة التي تناسبه، كما يتطلب التعليم عن بعد استعمالاً أوسع للوسائل التعليمية التي تساعد المتعلم على فهم ما يتعلمه بشكل أفضل، ولا بد من الاستفادة من الإمكانات الهائلة التي توفرها وسائل الاتصال والإعلام والهيئات الحكومية والخاصة "غير المدرسة" من أجل تنفيذ عملية التعليم بكفاءة وفعالية.

إن التربية المستدامة تركز على أربع دعائم رئيسية يجب على المعلم أن يسعى لتحقيقها وتعزيزها لدى المتعلم، وهي (UNESCO, 1996):

أولاً: التعلم للمعرفة: تعلم كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وتعلم كيفية التعلم للإفادة من الفرص التعليمية المتاحة مدى الحياة.

ثانياً: التعلم للعمل: اكتساب المتعلم للكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة, وإتقان مهارات العمل الجماعي، في إطار التجارب والخبرات الاجتماعية المختلفة.

ثالثاً: التعلم للتعايش مع الآخرين: اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات أو الآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم, والاستعداد لحل النزاع، وإدارة الصراع، وتسوية

الخلافات،والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلامة.

رابعاً: تعلم المرء ليكون: أن تتفتح شخصية المتعلم على نحو أفضل، وألا تغفل التربية المستقبلية أي طاقة من طاقات الفرد، بما فيها الذاكرة، والاستدلال، والتفكير، والحس الجمالي، والقدرات البدنية، والقدرة على التواصل.

تطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم

لقد ازدادت الحاجة إلى المعلم المدرب الذكي الواعي لدوره المواكب للتطور، ليلبي الحاجات المتغيرة للطالب والمجتمع معاً، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استراتيجيات جديدة تضمن استمرار مجاراة المعلم للعصر الذي يعيش فيه ،وأهمها إستراتيجية '' التعلم مدى الحياة للمعلم'' والتي تجعل من المعلم مهنياً منتجاً للمعرفة ومطوراً باستمرار لممارساته المهنية، مما يغير بشكل جذري الرؤى التقليدية في التعليم والنظام المدرسي، ويقدم عملية الوعي بأن التعليم والتدريب هما عمليتان مستمرتان.

إن تطبيق '' التعلم مدى الحياة المهنية للمعلمين" يشكل تحدياً مطلوباً للمعلمين للارتقاء بالأساليب والطرق التي يستخدمونها للتدريس، ويمنحهم دوراً مهماً في المجتمع مما يؤدي إلى تحقيق إعادة تشكيل مهنة التدريس برمتها، وإعادة الاعتبار للمعلم، ليفتح بذلك مجالات مهنية جديدة تدعم جهد المعلمين ليكونوا هم أنفسهم متعلمين مدى الحياة.

إن مبررات تبني هذا المفهوم تأتي من حقيقة أن المعلمين داخل صفوفهم يواجهون ضغوطاً كثيرة ومطالب متعددة نتيجة تغير المجتمع ودخوله عصر العولمة محاولين في ذلك التعامل مع تلك المطالب بنجاح.

لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من مهام القائد ،والناقد والموجه، ولكي يكون دور المعلم فعالاً يجب أن يجمع المعلم بين التخصص والخبرة، وأن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً ومكتسباً الخبرة اللازمة لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفني عبر الإشراف المتنوع والمناسب،.حيث لا يحتاج المعلمون إلى التدريب الرسمي فحسب، بل والمستمر من زملائهم لمساعدتهم على إتقان أفضل الطرق لتحقيق التكامل ما بين التكنولوجيا وبين تعليمهم (أبو السعود، 2010) .

إن من عوامل نجاح "التعلم مدى الحياة للمعلم" عند تطبيقه :

1. الإدارة وتعني القيادة التي تسعى للإرتقاء بمستويات المعلمين وتوزيع المسؤوليات .

داخل المدرسة وإدارة الموارد المدرسية بنجاح، وإن أهم عوامل نجاح تعلم المعلم مدى الحياة المهنية هو وجود قيادة ماهرة داعمة تُشرِك المعلمين في المسؤوليات، وتوفر لهم المصادر اللازمة للتعلم، وتعطيهم الاستقلالية مع وجود الشفافية والمحاسبة الدقيقة غير المتسلطة.

2. إن من ضمن أعمال المعلم في المدرسة التدريب، والتدريب على كل جديد بهدف تطوير نفسه، وتطوير زملائه بما يخدم عمله الأساسي المتمثل في التدريس.

3. تفاعل المجتمع وأولياء الأمور مع المدرسة. إن إيجاد شراكة بين المدارس، والأسر، ورجال الأعمال مطلب أساسي يسهل من عمل المعلم ويجعل دوره مؤثراً في المدرسة (Bennett, 2006).

4. بيئة التعلم: السلامة المدرسية، سلوك الطلاب، البنية التحتية والمصادر. فقد أثبتت الدراسات والبحوث أن من ضمن العوامل المؤثرة في أداء المعلم ورضاه الوظيفي شعوره بالأمان داخل المدرسة، والانضباط الذي يعتبر عاملاً مهماً. وكذلك مستوى الخدمات المدرسية المساندة والمصادر؛ ومنها تقنيات المعلومات والاتصال التي لها تأثير مهم على تنظيم عمل المدرسة وتحديد نوع المهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم (أبو السعود، 2010).

متطلبات أخرى لنجاح مفهوم "التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم":

5. سياسة جيدة لاستقطاب أفضل الأفراد لمهنة التدريس: وذلك من خلال النظر في السياسات والظروف التي تضمن استقطاب أفضل الأفراد للمهنة. تُشير بعض الدراسات إلى أن مؤشر الجذب لمهنة التدريس ينسحب على بقية المهن. والسبب في ذلك يعود لعامل دخل المهنة، وظروف مكان العمل والوضع الاجتماعي. ولجذب أفضل الأفراد للمهنة يجب دراسة العوامل التي تؤثر على اختيار الأفراد لأي مهنة. وعلى ضوء ذلك ترسم سياسة تضمن جذب أفضل الأفراد للمهنة ويتطلب هذا التحليل أمرين:

أولاً: التعرف على العوامل المؤثرة على قرار المتميزين من الأفراد على دخولهم مهنة التدريس من عدمه، مما يسلط مزيداً من الضوء على التعرف على أدوات السياسة التي يتم بموجبها بلورة سياسة محددة وموجهه لاستقطاب المتميزين للمهنة.

ثانياً: السياسات التي تسير إعداد المعلم وتأهيله. إن من أهم المؤثرات على القوى العاملة في مجال التدريس هي إعداد المعلم، ومتطلبات منحه رخصة مزاولة المهنة. ولهذا يجب أن يكون برنامج إعداد المعلم وشروط منحه رخصة المهنة ومتطلبات التدريب عوامل طاردة لمن لا يملكون المهارات المطلوبة للتدريس الفعال المؤثر. لذا يجب أن يُعد برنامج إعداد المعلمين لمن يُتوقع التحاقهم بالمهنة بمعارف ومهارات جديدة لتمكنهم من التعامل مع مختلف القضايا والمشكلات ومعالجة ضعف الطلاب. إن الطالب الذي يُعد لمهنة التدريس يحتاج أن يُزوَّد بالمعرفة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بفاعلية في التدريس. ولهذا يجب أن يكون برنامج الإعداد ومدته مستجيبين للنوعية المطلوبة للتدريس في المدرسة. كما يجب ألا يقتصر الحصول على إجازة التعليم على الحصول على مؤهل تربوي، بل يتعدى ذلك إلى تمتع المعلم بالمهارات الأساسية والعمق المعرفي في تخصصه. ولعل اختباراً مميزاً لقدرات المعلم يكون الفيصل في هذه القضية، ويكون شرطاً لحصوله على إجازة التعليم

6. تدريب من هم على رأس العمل على كيفية تطوير أنفسهم بأنفسهم. إن الحاجة إلى تعليم وتدريب من هم على رأس العمل من المعلمين أصبح أمراً مهماً في سياق مفهوم " التعليم مدى الحياة للمعلم". وأدرك القائمون على أنظمة التعليم أن الحاجة تزداد لاستمرارية تجديد " مهنة التدريس"، وذلك ضمن برامج إصلاح التعليم التي يتم تبنيها (فخرو، 2005).

الخاتمة:

إن ما يشهده العالم اليوم من تطور مذهل في كافة مناحي الحياة وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حيث أدت ثورة الاتصالات والمعلومات وعولمة الاقتصاد والسياسة التي شهدها العالم في نهاية القرن الماضي، إلى تغيرات ثقافية وقيمية تزداد كل يوم وتيرتها وتأثيراتها على كل مجتمعات العالم، الأمر الذي يستدعي أن تواكب النظم التعليمية هذا التطور وذلك بإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنياً وتربوياً وعلمياً ومسلكياً، باعتبارهم عصب العملية التربوية وأداة نجاحها. وإن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ، رهن بمستوى أداء المعلم وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في أداء رسالته، الأمر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي الارتقاء بمستوى أداء المعلم جلّ اهتمامها وعنايتها. ومجمل القول فإن المعلم مطلوب منه القيام بأدوار متعددة، كإدارة الصف، وعرض المحتوى التعليمي لمادته بصورة جيدة، والبحث عن المعرفة، وتشخيص المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها. ومع تنوع هذه الأدوار أصبحت مهمة المعلم صعبة وشائكة، مما استلزم تنميته باستمرار وتزويده بالمهارات والمعارف المتجددة. ولا يأتي ذلك إلا بالإعداد الجيد المستدام. وبناء على ما سبق، فإن مشكلة الدراسة الحالية سعت لمعرفة خصائص معلم المستقبل ومهاراته وكفاياته والإجراءات

اللازمة لتحسين نوعيته وذلك في ضوء ما تفرضه تحديات العولمة. ولتحقيق هذه الدراسة لأهدافها فقد تناولت بالتحليل والمناقشة جملة من الموضوعات ذات الصلة، تمثلت في قراءة في عولمة التربية، والتحديات التي فرضتها العولمة على المعلم، **ومن ثم تناولت** المهارات والكفايات الواجب توافرها في معلم المستقبل، وتطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة المهنية للمعلم متطلبات نجاح تطبيقه.

المراجع العربية:

1. أبو السعود، سعيد طه محمود (2010). إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، **مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق**، العدد 67، أبريل 2010م.
2. المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة (2002). **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002: خلق الفرص للأجيال القادمة**، عمان– الأردن.
3. بوجوده، صوما (2007). "تحديات التعليم وإعداد هيئة التدريس في الدول العربية وتأهيلها"، **دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم: التعليم واحتياجات سوق العمل**، ط1، عمان، الأردن.
4. هيجوت، ريتشارد (1998م). العولمة والأقلمة: اتجاهان جديدان في السياسة العالمية ، ترجمة مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، ص 8 .
5. محافظة، سامح (2000). "أسباب التوتر النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين العاملين في محافظات الجنوب، دراسة ميدانية تحليلية، **المؤتمر التربوي الأول: التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين**، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.
6. محمد عثمان، عبد المنعم (2000). "مشروع الوثيقة الرئيسية: المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، **ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، الدوحة: 7-200/5/10م.
7. نايف علي عبيد، (2001م). العولمة : مشاهد وتساؤلات، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
8. علي، نبيل (2001). "الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي"، **عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
9. خريسان، باسم على (2000م). العولمة والتحدي الثقافي، ط1، بيروت، دار الفكر العربي، ص ص 18-19.
10. فخرو، علي محمد (2005)، التعليم وتحديات المستقبل، المؤتمر التربوي الثالث 15-16 مارس، البحرين.
11. فوكوياما، فرانسيس (1993). نهاية التاريخ والإنسان الأخير، ترجمة حسين أحمد أمين، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ط1، القاهرة.

- **المراجع باللغة الإنجليزية:**

1. Association for the Education of Teacher in Science (AETS) (1997). **Journal of science Teacher Education**, **V**.**8**, pp.233-240.

2. Burbules, N. & Densmore, K. (1991). The limits of Making Teaching a Profession. **Educational Policy**, V. 5, pp. 44-63.
3. Scholt, J. Art, (1997). The Globalization of World Politics, Oxford University press, P, 14.
4. UNESCO." Learning: The Treasure Within, Paris, 1996.
5. Bennett,T.,(2006), Future Teachers For Family Connections, Young Children, V61, N1, Jan 2006.

إمكانية تطبيق الجامعات الحكومية السعودية لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبدالعزيز للجودة

الدكتور فيصل بن مدّالله الرويشد

عميد شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين

جامعة الجوف–المملكة العربية السعودية

Dr.Faisal555@hotmail.com

الملخص:

نظراً لأهمية الجودة بوصفها سلاح تنافسي يُمكِّن المؤسسة من البقاء والنمو، ولما لها من دور رئيس في النهوض بمستوى المؤسسات التعليمية بالدول النامية إلى مصاف المؤسسات التعليمية العالمية وذلك من خلال الارتقاء والتحسين المستمر لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارة الجامعية والعاملين ، فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، وفق معايير جائزة الملك عبدالعزيز للجودة. وقد تكون مجتمع الدراسة من (1961) إداري وعضو هيئة تدريس في جامعة الملك سعود، اختيرت عينة قصدية تكونت من (403) إدارياً وعضو هيئة تدريس (مقسمة كالآتي: (161) عضو هيئة تدريس و(242) إدارياً). كما قام الباحث بتصميم أداة القياس والتي تكونت من (74) فقرة موزعة على ثمانية مجالات. وبعد المعالجة الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن تقديرات استجابة أعضاء هيئة التدريس والموظفين لدرجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة جامعة الملك سعود وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة، جاءت بين متدنية ومتوسطة. كما أظهرت النتائج فيما يتعلق بالفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجالات: التخطيط الإستراتيجي, والتأثير على المجتمع, ونتائج الأعمال ولصالح تقديرات الإداريين. وعلى الأداة ككل لصالح تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: *المؤسسة التعليمية، جامعة الملك سعود، إدارة الجودة الشاملة، جائزة الملك عبدالعزيز للجودة.*

المقدمة:

يتسم العالم اليوم بسمة التغير المستمر في شتى مناحي الحياة، سواء أكانت هذه التغيرات في الاقتصاد أو التكنولوجيا أو التغيرات في الحياة الثقافية والاجتماعية، إضافة إلى ظهور عدد من الموجات التي بات لها تأثير كبير في حياة الأفراد، والتي بلا شك ستحد من تقدمهم ورقيهم، مما يتطلب من القادة والمسؤولين وأصحاب القرار خصوصاً في مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في الأنماط الإدارية التقليدية التي يمارسونها. ومن المفاهيم والأساليب الأكثر انتشاراً الآن لمواجهة تلك التغيرات، مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والذي يعد من أحدث الأنظمة الإدارية وأنجحها، لما يهدف إليه من أبعاد عظيمة، من شأنها تقديم أفضل الخدمات بشكل مستمر، ويعتمد هذا الأسلوب الحديث على منظومة عمل متناسقة تعمل على رضا المستفيدين، وإشراكهم في اتخاذ القرار، وتحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسات، فهي داعية إلى التميز والتحسين المستمر. وإن الممحّص في أبعاد هذا النظام ومرتكزاته يجد أنه الكفيل بتحقيق ما نتطلع ونصبو إليه في هذا الزمن المتسارع، ناهيك عن أن إدارة الأمس باتت تخلف وراءها الكثير من مظاهر التأخر.

ولقد حظيت عمليات إصلاح وتطوير التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، كما حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة. حيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (احمد، 2003).

وانطلاقاً من اهتمام وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بتجويد الأداء، بما يكفل تحقيق مخرجات ذات جودة عالية، وأداء جيد، فقد شاركت الوزارة في ملتقى باث ببريطانيا في ملتقى المجلس الثقافي البريطاني تحت عنوان (التعليم العالي: الأداء والقيادة)، وقد شملت موضوعات الملتقى مناقشة مفهوم الإتقان الإداري والإدارة بوجه عام في قطاع التعليم العالي، مفهوم استقلال الجامعات في مجتمع يتزايد فيه تأثير العناصر المرتبطة بالجامعة كالطلاب والآباء والحكومات وسوق العمل والخصخصة وغيرها. وتركز الاهتمام في الملتقى على عرض التجارب المحلية للدول المشاركة، واستخدام النموذج البريطاني كأنموذج للمقارنة مع النماذج المعروضة على سبيل عرض التجارب المختلفة، واستقراء الحلول الواقعية للمشكلات. وأوضح ممثل وزارة التعليم العالي في الملتقى أن استعراض مشكلات التعليم العالي والحلول المطروحة في مختلف الدول في هذا الملتقى يعد معيناً على وضع تصور للمكان الذي تحتله مؤسسات التعليم العالي ونظام التعليم العالي بالمملكة بالمقارنة بالدول الأخرى (وزارة التعليم العالي، 2004).

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فلسفة إدارية لقيادة الجامعات، ترتكز على إشباع حاجات الطلاب والمجتمع المحيط، وتحقق للجامعة النمو والتطور المستمرين، وتوصلها إلى تحقيق أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي والبحثي، وتؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز والمنافسة، وتشمل الجودة الشاملة الجامعية جميع الكليات والإدارات والعاملين والطلاب المستفيدين من عمليات التحسين المستمرة، والمستفيدين من مخرجات هذا القطاع.

كما يتطلب البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي توفر قاعدة للبيانات تشمل معلومات دقيقة شاملة لواقع المؤسسة، والخدمات التي تقدمها، ومن المستفيدين منها، بما يضمن تقييم واقع المؤسسة، وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفع المؤسسة إلى تبني هذا المفهوم.

وفي هذا الإطار فقد اهتم العديد من الباحثون في مجال الإدارة والجودة الشاملة بإجراء الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع نذكر أهمها:

فقد أجرى آل صقر (2005) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، ومعرفة مدى رغبة القادة الإداريين في تطبيقه، وزعت أداة الدراسة على (814) قائداً تربوياً يمثلون عميداً، ونائب عميد، ورئيس قسم، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود رغبة كبيرة عند أفراد العينة في تطبيق النموذج المقترح بعد خلق البيئة المناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة إلا أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر القادة التربويين كانت متوسطة.

وأجرى علوان (2005) دراسة بعنوان " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي " هدفت إلى تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بالكليات بغرض قياس درجة توافر الأبعاد والعناصر الأساسية لهذا المدخل، ودرجة ممارساتها، والوقوف على النواحي والممارسات الإيجابية الدافعة والتي توافق واقع الكليات مع متطلبات تطبيق هذا المدخل، تم اعتماد المنهج

الوصفي التحليلي، وأسلوب الدراسة الميدانية (الاستبانة)، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (38) إدارياً و(80) عضو هيئة تدريس للعام الدراسي 2005/2004. بينت نتائج الدراسة أن استجابة أفراد العينة في كليات جامعة التحدي نحو جودة الإدارة الجامعية كانت ضعيفة، كما بينت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والتنظيمية (الخبرة العملية، والصفة الوظيفية، والعمر).

قام كروكشانك (Cruickshank, 2003) دراسة بعنوان " إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي" هدفت إلى التعرف على أهمية إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم، ومدى التركيز التربوي على مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا لتحديد ممارسات إدارة الجودة الشاملة، وحيث تم مراجعة وتحليل الكتابات المبكرة لجودة التعليم العالي واستمرت حتى عقد التسعينات من القرن العشرين، والتي أظهرت أن درجة التطوير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لم تختلف في خطواتها عن إدارة الجودة الشاملة في الصناعة والرعاية الصحية، كما توصلت الدراسة من خلال مراجعة الأدبيات إلى أن الاستمرار في تبني ممارسات إدارة الجودة الشاملة بطيء في الجامعات.

وقام علاونه (2004) بدراسة بعنوان " مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية "، هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت الدراسة إلى مقارنة مستويات إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية وفقا لمتغير الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة، والجامعة التي تخرج فيها، و الكلية التي يدرس فيها، والعمر.

وقامت الخطيب (2004) بدراسة هدفت إلى تقدير درجة جودة الخدمات الإدارية المساندة في الجامعات الأردنية الحكومية باستخدام معايير جائزة بالدريج شملت عينة الدراسة (92) إدارياً من (4) جامعات هي جامعة اليرموك، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، والجامعة الهاشمية، وجامعة آل البيت، كما أعدت استبانة لهذا الغرض من (57) فقرة وفقاً لمعايير بالدريج المحددة، وقد كشفت النتائج أن درجة جودة الخدمات الإدارية المساندة وفقاً لمعايير جائزة بالدريج كانت بدرجة قليلة، كما أثبتت الدراسة أن الخدمات الإدارية المقدمة من قبل مديري ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الأردنية ذات جودة قليلة، واتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مديري ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الأردنية لدرجة جودة الخدمات الإدارية المساندة ووفقاً لمعايير جائزة بالدريج يعزى إلى متغيرات الجامعة في المجالات الفرعية التالية: القيادة، المعلومات وتحليلها، التخطيط الاستراتيجي. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الفرعيين التاليين: جودة الإنتاج، ورضا المنتفعين من الخدمات المقدمة.

وقد قام الغميز (2004) بدراسة بعنوان "إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي" وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي، حيث تم تصميم استبانة تكونت من (50) فقرة قسمت إلى (7) مجالات: التخطيط، القيادة، مرافق المؤسسات التعليمية، الموارد المالية والبشرية، التعلم والتعليم، التقويم، التغذية الراجعة وقد توصلت الدراسة إلى أن ترتيب مجالات إمكانية تطبيق

معايير إدارة الجودة الشاملة حسب استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة مرتبة تنازلياً كالآتي: مرافق المؤسسات التعليمية، القيادة، التخطيط، التعليم والتعلم، التقويم، الموارد البشرية والمالية، التغذية الراجعة، كما اتضح وجود فروقات دالة إحصائياً في مجال التقويم لصالح رئيس القسم وعدم وجود فروقات على باقي المجالات والأداة الكلية، في حين لا توجد فروقات دالة إحصائياً على جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، مع وجود فروقات دالة إحصائياً لصالح ذوي الخبرة (15 سنة فأكثر).

وأجرى بدح (2003) دراسة بعنوان "إدارة الجودة الشاملة: أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة"، وقد سعت الدراسة إلى تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة والتعرف على درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة. وتم اختيار جميع عمداء ورؤساء الأقسام، ومديري الوحدات الإدارية لجميع الجامعات الأردنية العامة كمجتمع للدراسة حيث بلغ عددهم (508) موزعين على تلك الجامعات واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لقياس مدى إمكانية تطبيق النموذج المقترح في الجامعات الأردنية العامة، واشتملت على (100) فقرة وتضمنت الاستبانة عشرة مجالات وهي: القيادة، ورسالة الجامعة، الثقافة التنظيمية للجامعة، ونظام حوسبة المعلومات وتحليلها، والتخطيط الاستراتيجي للجودة، وإدارة الموارد البشرية وتنميتها، وإدارة العمليات، والتحسين المستمر، ورضا العملاء، والتغذية الراجعة.وتوصلت الدراسة إلى تطوير أنموذج إدارة الجودة الشاملة المقترح في الجامعات الأردنية العامة. كما تبين أن درجة إمكانية تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة المقترح في الجامعات الأردنية بدرجة كبيرة، إضافة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة إمكانية تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة المقترح بين تقديرات عمداء أو رؤساء الأقسام ومديري الوحدات الإدارية العامة ولصالح العمداء.

كما أجرى الكيومي (2002) دراسة بعنوان "تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة فى كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس فيها"، وتكونت عينة الدراسة من 44 إدارياً و137 عضواً في هيئة تدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن وجهة نظر كل من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في سلطنة عمان قد جاءت تقريباً متطابقة من حيث درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وقد كانت بدرجة كبيرة على جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال استخدام الطريقة العلمية، حيث جاءت متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بينما جاء ترتيب مجالات الدراسة من حيث إمكانية التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفق الترتيب التنازلي التالي: التركيز على رسالة المؤسسة، عمل الفريق، صناعة واتخاذ القرار، التقويم المستمر، اللامركزية الإدارية، التدريب المستمر، استخدام الطريقة العلمية. كما أشارت النتائج إلى أن درجة الاختلاف في إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية، والتي تعزى لمتغير المؤهل الدراسي كانت فقط في مجال التركيز على رسالة المؤسسة، وصناعة واتخاذ القرار، واستخدام الطريقة العلمية، وعمل الفريق، والتدريب والتقويم المستمر، وأما مجال اللامركزية الإدارية فلم يكن دالاً إحصائياً، وكانت هناك فروق بين مستويات متغير المؤهل الدراسي لصالح حملة الدكتوراه على كافة المجالات باستثناء مجال صناعة القرار واتخاذ القرار، حيث كانت لصالح حملة البكالوريوس.

مشكلة الدراسة:

تشتمل مشكلة هذه الدراسة في مدى مواكبة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية للتطورات السريعة، والتغيرات في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على الصعيدين المحلي والعالمي، والتي تتطلب من صناع القرار والساسة والمخططين سواء في القطاع التربوي أو الخدمي بشكل عام، إعادة النظر في الخدمات الأكاديمية والإدارية

لتحقيق الجودة في كافة الخدمات، كما أن تطبيق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة كفيلة بتحقيق ذلك، لما لها من شمولية ومواءمة لإحداث التطوير والتحسين المستمرين. ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في محاولتها التعرّف على إمكانية تطبيق جامعة الملك عبدالعزيز لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك سعود وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود على الأداة ككل تعزى إلى متغيرات: (الرتبة الأكاديمية، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)، وللإداريين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في جامعة الملك سعود على الأداة ككل تعزى إلى متغير(المسمى الوظيفي)؟.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها أول دراسة تتطرق إلى جائزة الملك عبدالعزيز للجودة، إضافة إلى أنها قد تفيد صناع القرار في مؤسسات التعليم العالي بضرورة تطبيق معايير الجائزة ومدى إمكانية ذلك. كما جاء المؤتمر الوطني الأول للجودة والمنعقد في الرياض بعدد من التوصيات والتي تؤكد على أهمية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ومن أهم هذه التوصيات ما يلي:

- ضرورة التوسع بنشر ثقافة الجودة في كافة القطاعات الحكومية والخاصة عن طريق عقد دورات تدريبية، وورش عمل للقائمين على الإدارات بتلك القطاعات، على أن تكون هناك دورات موجهة للإدارة العليا لضمان مشاركتها الفعالة في جهود الالتزام بالجودة.
- العمل على إيجاد دراسات عليا في تخصص الجودة في جامعات المملكة.
- ضرورة تبني الجودة والإتقان كسلوك إداري وفني في مراحل التعليم العام.(مؤتمر الجودة الوطني الأول، 2004).

الطريقة والإجراءات:

المجتمع والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (1961) عضو هيئة تدريس وإداري للعام الجامعي 1434/1433هـ.

كما تكونت عينة الدراسة من (403) فرداً ما بين عضو هيئة تدريس وإداري من جامعة الملك سعود، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، حيث شكلت هذه العينة ما نسبته (21%) من أفراد المجتمع، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات: (الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة).

المتغير	الفئة/المستوى	عضو		إداري		المجموع
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	18	11.2	0	0	18
	أستاذ مشارك	38	23.6	0	0	38
	أستاذ مساعد	47	29.2	0	0	47

	محاضر	58	36.0	0	0	58
المؤهل العلمي	دكتوراه	103	64	26	10.7	129
	ماجستير	44	27.3	42	17.4	86
	دبلوم عالٍ فما دون	14	8.7	174	71.9	188
التخصص	العلمية	72	44.7	88	36.4	160
	الأدبية	89	55.3	154	63.6	143
سنوات الخبرة	5-0	41	25.5	90	37.2	131
	10-6	71	44.1	89	36.8	160
	11 فأكثر	49	30.4	63	26	112
	المجموع	161	100	242	100	403

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة التي استخدمها الباحث على رسالة توضيحية موجهة من الباحث إلى أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وتشتمل على توضيحات لموضوع الدراسة وتعليمات حول كيفية الإجابة، والبيانات الديموغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة. كما تضمنت رسالة توضيحية مفصلة لمعايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة، ليتمكنوا من تعبئة الاستبانة بدقة ووضوح.

وقد اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التالية في تصميم أداة الدراسة:

- مراجعة الأدبيات التي تناولت جائزة الملك عبدالعزيز للجودة.
- استخلاص أداة الدراسة من خلال تلك المراجعة، حيث صمم الباحث استبانة تكونت من (66) فقرة بصورتها الأولية.

صدق الأداة:

لغرض التحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (14) محكماً من ذوي الكفاءة والخبرة، ومتخصصين في مجال الإدارة التربوية في عدد من الجامعات، وذلك لإبداء آرائهم حول أداة الدراسة

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وآرائهم، فأجريت التعديلات اللازمة، وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية مشتملة على (74) فقرة تتوزع على ثمانية مجالات. واعتبرت آراء المحكمين وملاحظاتهم وتعديلاتهم للفقرات من حيث الحذف والدمج والإضافة والتعديل ذات دلالة صدق كافية لغرض تطبيق الدراسة.

وأعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي، لتقدير درجة الموافقة، ولتفسير استجابات أفراد العينة ومعرفة درجة الموافقة على الأداة تم اعتماد التدريج الإحصائي التالي:

1.00 – 2.49 إمكانية تطبيق بدرجة متدنية

2.50 – 3.49 إمكانية تطبيق بدرجة متوسطة

3.50 – 5.00 إمكانية تطبيق بدرجة عالية

ثبات الأداة:

بهدف التحقق من ثبات الأداة، تم اتباع طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test – retest) على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (60) عضو هيئة تدريس وإدارياً في جامعة الملك سعود، إذ تم توزيع الاستبانات على العينة وجمعها، و بعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية مرة ثانية. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، إذ بلغ

معامل الثبات (0.85) وتعد هذه القيمة مقبولة لإجراء الدراسة. كما تم احتساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين فقرات أداة الدراسة إذ بلغ (0.93) وهي نسبة مقبولة كذلك.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة لأعضاء هيئة التدريس وللإداريين وتشمل:

ا- المتغيرات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس:

- الرتبة الأكاديمية: ولها أربع مستويات (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دكتوراه، وماجستير، ودبلوم عالٍ فما دون).
- التخصص: وله مستويان: (التخصصات العلمية، والتخصصات الأدبية).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات:5 سنوات فأقل، و 6 – 10 سنوات، و11 سنة فأكثر.

ب- المتغيرات التي تتعلق بالإداريين:

- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دكتوراه، وماجستير، ودبلوم عالٍ فما دون).
- التخصص: وله مستويان: (التخصصات العلمية، والتخصصات الأدبية).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (5 سنوات فأقل، و6 – 10 سنوات، و11 سنة فأكثر).

ثانيا: المتغير التابع:

تقدير درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة.

مناقشة النتائج:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى معرفة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الملك سعود؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الملك سعود، على كل مجال من مجالات أداة الدراسة الثمانية وعلى الأداة ككل، وفيما يلي عرض لذلك:

ا- فيما يتعلق بتقديرات أعضاء هيئة التدريس:

يوضح الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.47- 3.07) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.67- 0.84) وبدرجة بين متدنية ومتوسطة، إذ تبين أن مجال التأثير على المجتمع جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.07) وبانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة، ثم تلاه مجال التخطيط الاستراتيجي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.97) وبانحراف معياري (0.72) وبدرجة متوسطة، أما مجال التركيز على المستفيد فقد جاء في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي(2.47) وبانحراف معياري (0.84) وبدرجة متدنية. أما المتوسط الحسابي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة ككل فكان (2.87) بانحراف معياري (0.63) وبدرجة متوسطة.

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
التأثير على المجتمع	1	3.07	0.70	متوسطة
التخطيط الاستراتيجي	2	2.97	0.72	متوسطة

المعلومات والتحليل	3	2.95	0.67	متوسطة
إدارة العمليات	4	2.92	0.80	متوسطة
القيادة	5	2.88	0.74	متوسطة
الموارد البشرية	6	2.79	0.69	متوسطة
نتائج الأعمال	7	2.76	0.77	متوسطة
التركيز على المستفيد	8	2.47	0.84	متدنية
الأداة ككل		**2.87**	**0.63**	متوسطة

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل

ب- فيما يتعلق بتقديرات الإداريين:

يوضح الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.49- 3.23) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.74- 0.84) وبدرجة بين متدنية ومتوسطة، إذ تبين أن مجال التأثير على المجتمع جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة، ثم تلاه مجال التخطيط الاستراتيجي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة متوسطة، أما مجال التركيز على المستفيد فقد جاء في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.49) وبانحراف معياري (0.76) وبدرجة متدنية.أما المتوسط الحسابي لتقديرات الإداريين على مجالات الأداة ككل فكان (2.96) بانحراف معياري (0.70) وبدرجة متوسطة.

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
التأثير على المجتمع	1	3.23	0.84	متوسطة
التخطيط الاستراتيجي	2	3.15	0.79	متوسطة
المعلومات والتحليل	3	3.07	0.77	متوسطة
إدارة العمليات	4	3.02	0.81	متوسطة
نتائج الأعمال	5	2.93	0.78	متوسطة
القيادة	6	2.86	0.77	متوسطة
الموارد البشرية	7	2.82	0.74	متوسطة
التركيز على المستفيد	8	2.49	0.76	متدنية
الأداة ككل		**2.96**	**0.70**	متوسطة

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الإداريين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود تراوحت بين (2.47- 3.07)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الإداريين بين (2.49-3.33)، حيث كان في المرتبة الأولى مجال التأثير على المجتمع، تلاه مجال التخطيط الاستراتيجي، ثم مجال المعلومات والتحليل، وكانت بدرجة متوسطة، ويفسر الباحث ذلك إلى حرص الجامعة على خدمة المجتمع المحلي، وتلمس احتياجاته، والتعرف على قضايا المجتمع، وحل مشكلاته، من خلال إجراء البحوث وتقديم الاستشارات، والمشاركة في المناسبات والاحتفالات الوطنية والاجتماعية والثقافية، ولا يتم ذلك إلا من خلال اهتمام الجامعة بتحديد أهدافها وأولوياتها الإستراتيجية بوضوح ورسم السياسات التي من شأنها مواكبة كافة التغيرات، ورصدها لمواطن القوة والضعف في خططها.

بينما جاءت المجالات: الموارد البشرية، ونتائج الأعمال، والتركيز على المستفيد في المراتب الأخيرة، وقد يبرر ذلك بأن هناك عدم رضا من قبل عضو هيئة التدريس، وربما يكون عدم الرضا عن الممارسات التي تقوم بها الجامعة، أو من إجراءات العمل وتنظيماته، أو لعدم اهتمامها بتقديم الخدمات والدورات التي تساهم في رفع كفاءة عضو هيئة التدريس نفسه، كذلك يتضح عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن نتائج الأعمال التي تقدمها الجامعة، وقد يبرر هذا التفسير أن جاء مجال التركيز على المستفيد بالمرتبة الأخيرة، وبدرجة متدنية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل صقر(2005)،من حيث درجة التطبيق. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة علاونه (2004)، وبدح (2003) ونتائج دراسة الخطيب (2004)، وعلوان(2005)، ودراسة كروشانك (Cruickshank, 2003)، فقد كانت درجة التطبيق في الأولى والثانية كبيرة، في حين كانت قليلة في بقية الدراسات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل تعزى إلى المتغيرات (الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، وللإداريين تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل وحسب المتغيرات (الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، وللإداريين وحسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة) وفيما يلي عرض لذلك:

ا- فيما يتعلق بتقديرات أعضاء هيئة التدريس:

المتغير	الفئة/المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	18	3.12	0.61
	أستاذ مشارك	38	3.14	0.62
	أستاذ مساعد	47	2.97	0.57
	محاضر	58	2.53	0.56
المؤهل العلمي	دكتوراه	103	3.06	0.60
	ماجستير	44	2.45	0.58
	دبلوم عالٍ فما دون	14	2.79	0.39
التخصص	التخصصات العلمية	72	2.91	0.68
	التخصصات الأدبية	89	2.84	0.60
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	41	2.40	0.57
	6–10 سنوات	71	2.96	0.53
	11سنة فأكثر	49	3.12	0.63

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل وحسب متغيرات الدراسة

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل وحسب متغيرات (الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، و الجدول(5) بين ذلك:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية	0.782	3	0.261	0.808	0.295
المؤهل العلمي	1.231	2	0.616	1.907	0.072
التخصص	0.173	1	0.173	0.536	0.457
سنوات الخبرة	2.835	2	1.418	4.390	0.014
الخطأ	49.155	152	0.323		
المجموع	54.176	160			

جدول(5): نتائج تحليل التباين الرباعي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل حسب متغيرات الدراسة

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل وعند جميع المتغيرات ماعدا متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة مصادر تلك

الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (6) يبين ذلك:

سنوات الخبرة		5–0	10–6	11 فأكثر
	المتوسط الحسابي	2.40	2.96	3.12
5–0	2.40		*-0.56	*-0.72
10–6	2.96			-0.16
11 فأكثر	3.12			

جدول(6): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروقات بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل حسب متغير سنوات الخبرة

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة (0–5) ومتوسطي تقديرات ذوي الخبرة (6–10سنوات، و11 سنة فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (6–10سنوات، و11 سنة فأكثر).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة الثمانية، وحسب المتغيرات (الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، حيث وجدت فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس عند كل مجال من مجالات الأداة الثمانية حسب المتغيرات (الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، و الجدول (7) يبين ذلك:

الأثر	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المتعدد	درجة حرية الفرضية	الدلالة الإحصائية
الرتبة الأكاديمية	0.866	1.359	16.000	0.161
المؤهل العلمي	0.825	3.863	8.000	0.000
التخصص	0.035	0.632	8.000	0.750
الخبرة	0.798	2.183	16.000	0.006

جدول(7): نتائج تحليل التباين المتعدد لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة الثمانية وحسب متغيرات الدراسة

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة الثمانية وحسب المتغيرات: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الرباعي، والجدول(8) يبين ذلك:

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجال الأول (القيادة)	الرتبة الأكاديمية	1.483	2	0.742	1.546	0.216
	المؤهل العلمي	0.249	1	0.249	0.519	0.473
	التخصص	0.264	1	0.264	0.551	0.459
	سنوات الخبرة	2.783	2	1.392	2.901	0.058

	الخطأ	73.406	153	0.480		
	الكلي	78.186	160			
المجال الثاني (التخطيط الاستراتيجي)	الرتبة الأكاديمية	0.003	2	0.001	0.003	0.997
	المؤهل العلمي	0.446	1	0.446	0.991	0.321
	التخصص	0.007	1	0.007	0.014	0.904
	سنوات الخبرة	3.068	2	1.534	3.408	0.036
	الخطأ	68.877	153	0.450		
	الكلي	72.400	160			
المجال الثالث (الموارد البشرية)	الرتبة الأكاديمية	0.503	2	0.251	0.611	0.544
	المؤهل العلمي	0.736	1	0.736	1.787	0.183
	التخصص	0.373	1	0.373	0.907	0.342
	سنوات الخبرة	0.476	2	0.238	0.578	0.562
	الخطأ	62.986	153	0.412		
	الكلي	65.074	160			
المجال الرابع (ادارة العمليات)	الرتبة الأكاديمية	0.204	2	0.102	0.195	0.823
	المؤهل العلمي	2.964	1	2.964	5.661	0.019
	التخصص	0.975	1	0.975	1.862	0.174
	سنوات الخبرة	5.822	2	2.911	5.560	0.005
	الخطأ	80.112	153	0.524		
	الكلي	90.078	160			
المجال الخامس (التركيز على المستفيد)	الرتبة الأكاديمية	1.360	2	0.680	1.159	0.317
	المؤهل العلمي	3.767	1	3.767	6.417	0.012

	التخصص	0.362	1	0.362	0.616	0.434
	سنوات الخبرة	1.993	2	0.997	1.698	0.186
	الخطأ	89.808	153	0.587		
	الكلي	97.290	160			
المجال السادس (المعلومات والتحليل)	الرتبة الأكاديمية	0.015	2	0.008	0.021	0.979
	المؤهل العلمي	2.587	1	2.587	6.991	0.009
	التخصص	0.157	1	0.157	0.424	0.516
	سنوات الخبرة	2.283	2	1.142	3.085	0.049
	الخطأ	56.614	153	0.370		
	الكلي	61.657	160			
المجال السابع (التأثير على المجتمع)	الرتبة الأكاديمية	0.106	2	0.053	0.134	0.875
	المؤهل العلمي	3.895	1	3.895	9.886	0.002
	التخصص	0.011	1	0.011	0.027	0.870
	سنوات الخبرة	5.789	2	2.895	7.348	0.001
	الخطأ	60.271	153	0.394		
	الكلي	70.071	160			
المجال الثامن (نتائج الأعمال)	الرتبة الأكاديمية	0.602	2	0.301	0.585	0.559
	المؤهل العلمي	0.679	1	0.679	1.319	0.253
	التخصص	0.238	1	0.238	0.462	0.498
	سنوات الخبرة	4.982	2	2.491	4.841	0.009
	الخطأ	78.725	153	0.515		
	الكلي	85.225	160			

جدول (8): نتائج تحليل التباين الرباعي للفروقات بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة الثمانية مجتمعة، وحسب المتغيرات

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المجال(الرابع، الخامس، السادس، السابع) تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث وجدت فروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المجال (الرابع، الخامس، السادس، والسابع) بين متوسطات تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) وذوي المؤهل العلمي (ماجستير) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه). كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المجالات(الثاني، الرابع، السادس، السابع، الثامن) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة مصادر تلك الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول(9) يبين ذلك:

المجال	سنوات الخبرة		5–0	10–6	11 فأكثر
الثاني (التخطيط الاستراتيجي)		المتوسط الحسابي	2.49	3.11	3.16
	5-0	2.49		-0.62*	-0.67*
	6-10	3.11			-0.05
	11 فأكثر	3.16			
	سنوات الخبرة		5–0	10–6	11 فأكثر
الرابع (إدارة العمليات)		المتوسط الحسابي	2.36	3.09	3.16
	5-0	2.36		0.73*	-0.80*
	6-10	3.09			-0.07
	11 فأكثر	3.16			

	سنوات الخبرة		**5–0**	**10–6**	**11 فأكثر**
السادس (المعلومات والتحليل)		**المتوسط الحسابي**	2.50	3.07	3.13
	5-0	2.50		*-0.57	*-0.63
	6-10	3.07			-0.06
	11 فأكثر	3.13			
	سنوات الخبرة		**5–0**	**10–6**	**11 فأكثر**
السابع (التأثير على المجتمع)		**المتوسط الحسابي**	2.58	3.18	3.33
	5-0	2.58		*-0.60	*-0.75
	6-10	3.18			-0.15
	11 فأكثر	3.33			
	سنوات الخبرة		**5–0**	**10–6**	**11 فأكثر**
الثامن (نتائج الاعمال)		**المتوسط الحسابي**	2.20	2.80	3.06
	5-0	2.20		*-0.60	*-0.86
	6-10	2.80			-0.26
	11 فأكثر	3.06			

جدول (9): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروقات بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المجالات (الثاني، الرابع، والسادس، والسابع، والثامن) حسب متغيرات الدراسة

يتبين من الجدول (9) وجود فروق على المجال (الثاني، الرابع، السادس، السابع، والثامن) بين متوسطات تقديرات ذوي الخبرة (0–5) ومتوسطات تقديرات ذوي الخبرة (11 سنة فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (11 سنة فأكثر). كما يتبين وجود فروق على المجالات بين متوسطات تقديرات ذوي الخبرة (0–5) ومتوسطات تقديرات ذوي الخبرة (6–10 سنوات) ولصالح تقديرات ذوي الخبرة (6–10 سنوات).

أ) فيما يتعلق بتقديرات الإداريين:

المتغير	الفئة/المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	دكتوراه	26	3.58	0.44
	ماجستير	42	3.22	0.55
	دبلوم عالٍ فما دون	174	2.81	0.70
التخصص	التخصصات العلمية	88	2.96	0.72
	التخصصات الأدبية	154	2.97	0.69
سنوات الخبرة	5-0	90	2.86	0.66
	10-6	89	3.09	0.65
	11 فأكثر	63	2.93	0.80

جدول (10): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لتقديرات الإداريين على الأداة ككل حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)

يوضح الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات الإداريين على الأداة ككل حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (11) بين ذلك:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	14.903	2	7.451	17.385	0.000
التخصص	0.203	1	0.203	0.475	0.491
سنوات الخبرة	0.429	2	0.214	0.500	0.607
الخطأ	101.153	236	0.429		
المجموع	116.688	241			

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروقات بين تقديرات الإداريين على الأداة ككل حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الإداريين على الأداة ككل عند متغيري التخصص وسنوات الخبرة. بينما كانت هناك فروقات دالة إحصائياً عند متغير المؤهل العلمي، ولمعرفة مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (12) يبين ذلك:

المؤهل العلمي		دكتوراه	ماجستير	دبلوم عالٍ فما دون
	المتوسط الحسابي	**3.58**	**3.22**	**2.81**
دكتوراه	3.58		0.36	*0.77
ماجستير	3.22			0.41
دبلوم عالٍ فما دون	2.81			

جدول(12): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروقات بين متوسطات تقديرات الإداريين على الأداة ككل حسب متغير المؤهل العلمي

يتبين من الجدول (12) وجود فروق بين متوسطي ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) وذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فما دون) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الإداريين على كل مجال من مجالات الأداة الثمانية حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، حيث وجدت فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات الإداريين على كل مجال من مجالات الأداة الثمانية حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، و الجدول(13) بين ذلك:

الأثر	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المتعدد	درجة حرية الفرضية	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.772	3.951	16.000	0.000*
التخصص	0.959	1.235	8.000	0.280
سنوات الخبرة	0.841	2.587	16.000	0.000*

جدول(13): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروقات بين متوسطات تقديرات الإداريين على مجالات الأداة مجتمعة حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)

يبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الإداريين على مجالات الأداة مجتمعة حسب متغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (13) يبين ذلك:

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجال الأول (القيادة)	المؤهل العلمي	10.998	2	5.499	9.868	0.000
	التخصص	1.728	1	1.728	3.101	0.080
	سنوات الخبرة	1.533	2	0.766	1.375	0.255
	الخطأ	131.51	236	0.557		
	الكلي	145.77	241			
المجال الثاني (التخطيط	المؤهل العلمي	17.14	2	8.572	15.828	0.000
	التخصص	1.262	1	1.262	2.331	0.128
	سنوات	0.108	2	0.054	0.100	0.905

الاستراتيجي)	الخبرة					
	الخطأ	127.80	236	0.542		
	الكلي	146.32	241			
المجال الثالث (الموارد البشرية)	المؤهل العلمي	13.29	2	6.646	13.236	0.000
	التخصص	0.391	1	0.391	0.778	0.379
	سنوات الخبرة	0.132	2	0.066	0.131	0.877
	الخطأ	118.49	236	0.502		
	الكلي	132.30	241			
المجال الرابع (ادارة العمليات)	المؤهل العلمي	15.76	2	7.884	13.170	0.000
	التخصص	0.121	1	0.121	0.201	0.654
	سنوات الخبرة	1.014	2	0.507	0.847	0.430
	الخطأ	141.28	236	0.599		
	الكلي	158.18	241			
المجال الخامس (التركيز على المستفيد)	المؤهل العلمي	7.23	2	3.616	6.542	0.002
	التخصص	0.060	1	0.060	0.108	0.743
	سنوات الخبرة	0.61	2	0.306	0.553	0.576
	الخطأ	130.46	236	0.553		
	الكلي	138.36	241			
المجال السادس (المعلومات والتحليل)	المؤهل العلمي	22.034	2	11.017	22.806	0.000
	التخصص	0.009	1	0.009	0.018	0.894
	سنوات الخبرة	2.091	2	1.046	2.164	0.117
	الخطأ	114.06	236	0.483		

	الكلي	138.14	241			
المجال السابع (التأثير على المجتمع)	المؤهل العلمي	20.61	2	10.306	17.304	0.000
	التخصص	0.005	1	0.005	0.008	0.929
	سنوات الخبرة	2.80	2	1.401	2.352	0.097
	الخطأ	140.56	236	0.596		
	الكلي	163.98	241			
المجال الثامن (نتائج الاعمال)	المؤهل العلمي	12.970	2	6.485	11.655	0.000
	التخصص	0.043	1	0.043	0.078	0.780
	سنوات الخبرة	1.32	2	0.662	1.190	0.306
	الخطأ	131.31	236	0.556		
	الكلي	145.65	241			

جدول (14): نتائج التباين الثلاثي للفروقات بين متوسطات تقديرات الإداريين على مجالات الأداة الثمانية حسب المتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات الإداريين على جميع المجالات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث وجدت فروق على جميع المجالات بين متوسطات تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) ومتوسطات تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فما دون) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه).

أشارت نتائج الإجابة عن هذا السؤال إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وذلك على مستوى الأداة ككل، مما يؤكد على أن تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود حول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة متقاربة، وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، فقد كانت هناك فروقات دالة إحصائياً وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة الأكثر (6-10سنوات، و11سنة فأكثر)، وقد يبرر الباحث ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة الأطول، هم أكثر إلماماً واهتماماً بموضوع الجودة الشاملة، لقناعتهم بأن لتطبيق هذا النظام أثراً كبيراً في جودة العمل وتحسين مخرجاته.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك فروقات دالة إحصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود على المجالات: إدارة العمليات، والتركيز على المستفيد، والمعلومات والتحليل، والتأثير على المجتمع، وكانت لصالح

تقديرات ذوي المؤهل العلمي دكتوراه)، وذلك إيماناً منهم بأهمية جمع وتصنيف البيانات والمعلومات في اتخاذ القرارات التنظيمية واسترجاعها وقت الحاجة، كما أن المساهمة في تنمية المجتمع ورصد احتياجاته أمر غاية في الأهمية للوقوف على مشكلاته والعمل على حلها، كما يعد عضو هيئة التدريس ذو اتصال مباشر بالطالب، والذي يعد محور العملية التعليمية؛ لذا فهو الأقدر على تلمس احتياجاتة وتلبية رغباته.

كما تبين أن هناك فروقات دالة إحصائياً عند المجالات: التخطيط الإستراتيجي، وإدارة العمليات، والمعلومات والتحليل، والتأثير على المجتمع، ونتائج الأعمال، لذوي الخبرة الأعلى، مما يشير إلى أن ذوي الخبرة الأعلى هم من يلقى على عاتقهم رسم السياسات، ووضع الأهداف الإستراتيجية وتحديد طرق أدائها؛ وبذلك فهم يدركون أهمية جمع وتصنيف البيانات والمعلومات وتحليلها في اتخاذ القرارات التي من شأنها تحقيق أعلى المستويات، إضافة إلى أنهم معنيون بالمساهمة في تنمية وخدمة المجتمع المحلي وتقصي احتياجاته، وبالتالي يتطلب منهم قياس طرق الأداء بشكل مستمر لتحقيق أداء متميز.

أما فيما يتعلق بتقديرات الإداريين في جامعة الملك سعود على مستوى الأداة الكلية، فقد دلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص، وسنوات الخبرة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لذوي المؤهل العلمي (دكتوراه)، ويبرر الباحث ذلك باعتبار حملة الدكتوراه من الإداريين هم من يمثل القيادات العليا في الجامعة، واليهم تسند مهام كبيرة، تتطلب منهم تطبيق مبادئ إدارية حديثة من شأنها التطوير والتحسين المستمرين.

أما بالنسبة لتقديرات الإداريين على مجالات الأداة، فقد دلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص وسنوات الخبرة عند جميع مجالات الدراسة. بينما كانت هناك فروقات دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند جميع مجالات الدراسة، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) مما يؤكد التبرير السابق.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل صقر(2005)، ونتائج دراسة الكيومي (2002).واختلفت مع نتائج دراسة الغميز(2004).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة تعزى إلى متغير(المسمى الوظيفي)؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل، وفيما يلي عرض لذلك:

اسم المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيادة	عضو	161	2.88	0.74	0.189	401	0.850
	إداري	242	2.86	0.77			
التخطيط الاستراتيجي	عضو	161	2.97	0.72	2.382	401	0.018
	إداري	242	3.15	0.79			

الموارد البشرية	عضو	161	2.79	0.69	0.486	401	0.627
	إداري	242	2.82	0.74			
إدارة العمليات	عضو	161	2.92	0.8	1.118	401	0.264
	إداري	242	3.02	0.81			
التركيز على المستفيد	عضو	161	2.47	0.84	0.250	401	0.802
	إداري	242	2.49	0.76			
المعلومات والتحليل	عضو	161	2.95	0.67	1.668	401	0.096
	إداري	242	3.07	0.77			
التأثير على المجتمع	عضو	161	3.07	0.7	2.033	401	0.043
	إداري	242	3.23	0.84			
نتائج الأعمال	عضو	161	2.76	0.77	2.085	401	0.038
	إداري	242	2.93	0.78			
الأداة ككل	عضو	161	2.87	0.63	1.396	401	0.163
	إداري	242	2.96	0.7			

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على كل مجال من مجالات أداة الدراسة الثمانية وعلى الأداة ككل

يتبين من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال(الثاني، السابع، والثامن) تعزى إلى متغير(المسمى الوظيفي)، ولصالح متوسطات تقديرات الإداريين.

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير المسمى الوظيفي في جامعة الملك سعود تعزى لتقديرات الإداريين، وذلك على المجالات (التخطيط الاستراتيجي، ومجال التأثير على المجتمع، ومجال نتائج الأعمال)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة ربما تعكس الرغبة التي يتطلع إليها الإداريين في تحقيق جودة ذات مستوى عالٍ. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغميز(2004)، ونتائج دراسة بدح (2003).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل صقر (2005). بينما اختلفت مع نتائج دراسة بدح (2003).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصلت إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

- عقد الدورات والندوات التدريبية بشكل دوري لكافة المعنيين في كافة مؤسسات التعليم العالي لتوضيح خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والمبادئ التي تقوم عليها.
- نشر ثقافة الجودة على نطاق واسع لتثقيف كافة العاملين في مؤسسات التعليم العالي.
- الإطلاع على نماذج عالمية في الجودة الشاملة، والاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين في هذا المجال.

- تكوين لجان خاصة يناط بها التقويم الدوري للممارسات والإجراءات والنتائج المتعلقة بضبط الجودة.
- أن يكون من أولويات التخطيط الاستراتيجي، التركيز بشكل أكبر على الطالب والذي هو محور العملية التعليمية، وتسهيل عملية الاتصال بينه وبين المسؤولين في الجامعة والاستماع لهم ولاحتياجاتهم بشكل مستمر.
- تطبيق جائزة الملك عبد العزيز للجودة في كافة المؤسسات التعليمية والعمل على تحديث معاييرها بشكل مستمر بما يتلائم مع حجم المؤسسات وطبيعة عملها.

المراجع:

Cruickshank George,(2003), *Total Quality Management in Higher Education, Literature Review from Global and Australian Perspective*, Chronicle of Higher Education, 45 (September 11), A60.

1. أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*.الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.
2. آل صقر، عبد الله. (2005). *تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
3. بدح، أحمد. (2003). *إدارة الجودة الشاملة: أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمّان العربية، الأردن.
4. الغميز، نايف. (2004). *إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
5. الكيومي, عبد الله. (2002). *تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك, اربد, الأردن .
6. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2004)، *إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
7. الصغير، قراوي أحمد. (2005). *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة–دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالجزائر*، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، 11- 13 أبريل 2005، الجزء الثاني.
8. علاونه، عمر. (2004). *مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
9. علوان، قاسم نايف. (2005). *إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، 11- 13 أبريل 2005، الجزء الثاني.
10- مؤتمر الجودة الوطني الأول، (2004). *السعي نحو الإتقان والتميز– الواقع والطموح*. 26 - 28 ربيع الأول 1425هـ، الرياض.
11- وزارة التعليم العالي. (2004). استرجع في 20 أغسطس، 2006، من المصدر http:// WWW.mohe.gov.ksa

مشكلات النشاط الطلابي في المؤسسات التعليمية ووضع مقترح لمعالجة مشكلاتة

أ.احمد محمد الشوكي

عضو هيئة تدريس– قسم التربية — وعميد كلية الآداب

كلية الآداب – جامعة مصراتة

المقدمة:

تهدف المدرسة إلى مساعدة طلابها على النمو السوي جسمياً وعقليا واجتماعيا وعاطفياً، حتى يصبحوا مواطنين مسئولين عن أنفسهم ووطنهم، وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكافة مستوياتها.ولتحقيق ذلك كله يتطلب إحداث تغيرات جذرية في سلوك الطلاب من خلال التعليم المرتبط بالعمل وهذا لا يتأتى إلا بإتاحة الفرص المتنوعة أمام الطلاب لممارسة منا شط متنوعة ومبرمجة داخل المدرسة يعتبر النشاط المدرسي جزءاً من منهج المدرسة الحديثة فهو يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الشاملة ، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي، وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما إنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم، ويتمتع الطلاب المشاركون في برامج النشاط بروح قيادية وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي كما أنهم أكثر ثقة في أنفسهم وأكثر إيجابية في علاقاتهم مع الآخرين ، وأنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم وأكثر ميلاً إلى الخلق والإبداع والمشاركة في نشاط البيئة المحلية.

أن الأنشطة *التربوية أصبحت جزء لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية وذلك لما تزخر به المناشط التربوية من مفاهيم وثقافات بالإضافة إلى كونها وسائل تعليمية ناجحة ومتفقة مع النظام التعليمي الحديث والمتمثل في التعليم من خلال الممارسة والتطبيق والبعد عن أسلوب التلقين المباشر ، كما أن الأنشطة التربوية تنسجم مع المتطلبات الفسيولوجية لنمو الطفل في مختلف مراحله لكونها توفر له جانب الترفيه والترويح عن النفس.*(عبد الوهاب ،1981،ص15)

مشكلة البحث:

من خلال ملاحظة الباحث في المدارس سواء في مرحلة التعليم الاساسي او المرحلة الثانوية وجدت ان النشاط المدرسي لا يوجد به اهتمام بالأنشطة المدرسية خاصة في ظل التطورات التي تشهدها البيئات التعليمية من تقدم وربط النشاط المدرسي بالمناهج الدراسية واعتباره جزء لا يتجزأ في العملية التربوية والتعليمية. لكن هناك العديد من المشكلات التي تواجه النشاط المدرسي في المؤسسات التعليمية ويمكن تحديد مشكلة البحث في الاجابة على السؤال الأتي ما مشكلات النشاط الطلابي في المؤسسات التعليمية؟

أهداف البحث:

التعرف على مشكلات الأنشطة الطلابية في المؤسسات التعليمية .

أهمية البحث:

1–لفت الانتباه الى أهمية الأنشطة الطلابية .

2–توضيح الصعوبات التي تواجه الأنشطة في المؤسسات التعليمية .

حدود الدراسة:

حدود زمنية :تم إجراء البحث سنة (2013).

منهج البحث :

استخدم البحث المنهج التحليلي من خلال تناول مجموعة من الراجع تناولت الأنشطة المدرسية.

تاريخ النشاط المدرسي:

- معظم النشاطات كانت تمارس في عصر الإغريق والرومان .
- اشتهر اليونانيون بألوان النشاط المختلفة من خطابة وتمثيل ومناظرات وألعاب رياضية .
- اهتم العرب قبل الإسلام وبعده بنواحي النشاط المتعددة
- ظهرت أول مدرسة مهتمة بالنشاط في العصر الحديث في شيكاغو سنة 1896م على يد جون ديوي .(محمود،1998،ص10)

مراحل النشاط في المؤسسات التعليمية بمراحل أربع :

1. مرحلة تجاهل المناشط .
2. مرحلة معارضة المناشط .
3. مرحلة قبول المناشط اللا منهجية .
4. مرحلة الاهتمام بالنشاط المدرسي .

شهد القرنان التاسع عشر والعشرون تطوراً كبيراً في أوجه النشاط الطلابي .(شحاتة،1994،ص25)

مفهوم النشاط المدرسي:

النشاط المدرسي هو جزء لا يتجزأ من المنهج المدرسي , والتعليمية للمدرسة وهو وركن أساسي من المهام التربوية واجب مهم من واجبات منسوبيها يسهم في تنمية قدرات الإبتكارية و المهاريه وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو الطلبة واستثمار وقت الفراغ فيما التعاون والتكاتف وحب العمل يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم وعلى المدرسة الاهتمام به وتهيئة الإمكانيات اللازمة لممارسته في ضوء التعاليم الدول والأنظمة والتعليمات الإسلامية وسياسة التعليم في .(إسماعيل،2004،ص17)

النشاط في اللغة:

قيل في القاموس المحيط "نشط كسمع.نشاطا بالفتح فهو والنشاط ضد الكسل . "ناشط . طابت نفسه للعمل و غيره يكون ذلك في الإنسان والدابة ، نشط الإنسان ينشط طيب النفس للعمل ، االنشيط مفعل من نشاطا فهو نشيط .النشاط وهو الأمر الذي تنشط له و تخف إليه (شحاتة،1994،ص13)

للنشاط الطلابي في الاصطلاح التربوي تعريفات عدة : نذكر منها

1- تعريف دائرة المعارف الأمريكية :"النشاط الطلابي يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف و توجيه المدرسة و التي تتناول كل ما يتصل المختلفة . ذات الارتباط بالحياة المدرسية وأنشطتها بالمواد الدراسية ، أو الجوانب الاجتماعية والبيئية الاهتمامات بالنواحي العلمية أو العملية. ذات

2- كما يعرفه القاموس التربوي على أنه :"وسيلة وحافز لإثراء المنهج , وإضفاء الطلبة مع البيئة الحيوية عليه. وذلك عن طريق تعامل إدراكهم لمكوناتها بهدف المختلفة من طبيعة إلى مصادر إنسانية ومادية اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم و . بطريقة مباشرة قيمهم

3- النشاط المدرسي هو جميع الجهود التي يقوم بها ووفق ميولهم واستعداداتهم وفق برنامج معين الطالب إشراف وقدراتهم داخل الفصل أو خارجه تحت المعلمين ويخدم المقررات المدرسية ويحقق أهدافا تربوية الإمكانيات المتاحة ويعتبر جزءا من تقويم ، في ضوء العملية التعليمية

مفهوم النشاط المدرسي بأنه ترفاً مدرسياً للترويح عن لم يعد لديهم كما كان سائداً في الطلبة أو وسيلة لقتل الفراغ السابق ، إنما تطور مفهومه ليصبح الوسيلة التربوية الفاعلة التي تستخدم وتمارس لاكتشاف المواهب ، والتعرف على والاتجاهات لدى النشء بأسلوب القدرات وتعديل السلوك

مع علمي (ميداني) يهيئهم للتفاعل مع المجتمع والتعايش ظروفه البيئية والاجتماعية والثقافية ، والاقتصادية... الخ.

نلخص من هذه التعاريف إلى أن نقول إن ويمكن أن التي يمارسها النشاط الطلابي هو مجمل البرامج والأنشطة الطلبة داخل المدرسة أو خارجها وفقا لميولهم و استعداداتهم قدراتهم والتي تساعد على بناء الشخصية الاجتماعية و جميع جوانبها (الجسمية ، والعقلية ، المتزنة والمتوازنة في الإمكانيات والاجتماعية ، والوجدانية، .. الخ) وحسب المتاحة لهم والتي تكون مرتبطة ارتباطا مباشرا أو غير مباشر الدراسية وتتم تحت إشراف المدرسة سعيا لتحقيق بالمواد النشاط المدرسي عنصر هام من .أهداف العملية التعليمية إلى عناصر العملية التربوية، وتأتي أهميته في أنه يساعد، جانب النشاط الأكاديمي، في صقل شخصية الطالب للعب دوره في الحياة وتفتيح مداركه وصيانة ذهنه وإعداده العامة (www.manhal.net)

أهداف *النشاط المرسي*:

ليست ممارسة النشاط المدرسي غاية في حد ذاتها تتطلع إلى تعميق ممارستها لدى الطلاب، بل هي وسيلة مهمة لتحقيق أهداف محددة من أهمها:

1- توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها.

2- توسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصيتهم وتنميتها.

3- تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب من خلال الحرية المنظمة التي تتاح لممارستهم المناشط المختلفة على نحو ينمى فيهم الاعتماد على النفس ، ويكسبهم القدرة على المباد أه والتجديد والابتكار.

4- إتاحة الفرصة للطلبة للاتصال بالبيئة والتعامل معها لجعلهم أكثر اندماجاً بمجتمعهم.

5- إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والدقة من خلال ممارسة المناشط المختلفة. ريان،1995، ص11)."(

أهمية النشاط المدرسي:

1 -تعويد التلاميذ على ممارسة الديمقراطية للحياة التى يعيش فيها وذلك باشتراكهم في تحملهم لبعض المسئوليات

-2 إعداد الطلاب للمواطنة السليمة الصحيحة وذلك بتعريفهم واجباتهم ومسئولياتهم في الأعمال المدرسية المختلفة

3 - تنمية سمة القيادة لدى الطلاب وذلك بأن يقود الطالب زملائه في نواحي ويتبعهم في نواحي أخرى

-4 إعداد الطلاب للحياة الاجتماعية حتى تسود روح الأخوة بين الجميع وذلك بأن ننمى قدراتهم ومواهبهم ونعلمه أساليب الحياة الاجتماعية

-5 مساعدة الطلاب استخدام أوقات الفراغ وذلك بأن يفرقوا بين أنواع النشاط الذي لا يساعد على النمو والذي ينمى حياتهم

6 -مساعدة الطلاب على تعرف إمكانياتهم المهنية وذلك أثناء اختيارهم لجماعة الأنشطة .

-7 مساعدة الطلاب تحسين المستوى الخلقي للطلاب وذلك عن طريق العلاقات الطيبة والخلق الرياضي الذي يتحلى به الطلاب (www.artkw.com).

مبررات تفعيل النشاط الطلابي في المدارس:

1- النشاط الطلابي عنصر مكمل للمنهج الدراسي بمفهومة الواسع، وبدون الاهتمام به لا تكتمل العملية التربوية.

2- تتآزر الأنشطة المدرسية مع الجانب الدراسي البحت لتكون معه شخصية متكاملة متوازنة، وهي تهتم بالتربية خارج الفصل في الغالب (لكن داخل حدود المنهج بمفهومه العام)، ولتحقيق هذا الهدف فإنه يمكن للمعلم النشط أن يوظف برامج النشاط لخدمة مادته العلمية فيؤثر في شخصية الطالب تأثيراً أبلغ من مجرد التوجيه المباشر أو حقن

المعلومات والمعارف وحشوها في ذهن الطالب مجردة عن التطبيق والممارسة.

ونستثمرها 3- نستطيع أن نوظف الأنشطة المدرسية بقدر طاقة الإنسان على العطاء، وبقدر ما يحصل ودعم بقدر ما يقبل الإنسان على محركات وتشجيع على الأنشطة ويتحسن مستواه وترتفع كفاءته، ولو الأنشطة وتنفيذها لتحولت طاقات أُحسن تخطيط مستقبلية. ضرورة.مهدرة وسلبية إلى فاعلة وإيجابية

4- في ظل الواقع الذي ازداد فيه الازدحام على المرحلة الثانوية، وفي ظل إمكانات الجامعات بعد القبول المحدودة مهما كبرت أمام أعدادهم الهائلة، ووفق النظرية القائلة بأن الجامعة ليست هي الطريق الحاجة المتزايدة إلى الوحيد للعمل والوظيفة، وفي ظل الكوادر الفنية بمختلف تخصصاتها لدفع عجلة التنمية، أبناء البلاد محل الوافدين، فإن الضرورة تحتم وإحلال نوعياً يمكن الطالب أن يكون التعليم الثانوي تعليماً من الانخراط في المهن أو الوظائف الفنية والإدارية وحيث إن هذه المهن تتطلب حركة ونشاطاً المساعدة، إعدادها وتفاعلاً، فإن الأنشطة المدرسية إذا أحسن خير ميدان يعدهم لتلك الحياة العملية، وذلك يدعو القدرات ومعرفة إلى تطبيق اختبارات لقياس الاتجاهات تمهيداً لطرح هذه الأنشطة وضمان انخراط .الطلاب فيها

(معايطة و العقول،1426،ص32)

وظائف النشاط الطلابي:

1- الوظيفة النفسية : فهو وسيلة لإعادة الاتزان النفسي و الاستقرار و توجيه السلوك ، بل و تعديل السلوك غير السوي .

2- الوظيفة البدنية (الجسمية) : إشباع حاجات الفرد الصحية و اكتمال الصحة والنمو البدني .

3- الوظيفة الاجتماعية : يحقق فرصة للتدريب العملي حيث تمارس الأساليب الاختيارية و معرفة مبادئ الحق و الواجب و تحمل المسئولية .

4- الوظيفة العملية : حيث يتيح الوسط الملائم لتزويد التلاميذ بالمعلومات العملية وفهمها على حقيقتها ، و اكتساب المهارات لها ، و اكتشاف المواهب لدى الأفراد و تنميتها و صقلها ، مما يفتح المجال أما الإبداعات و الابتكارات .

5- و يعتبر النشاط المدرسي هو الخيار الملائم للبدء في استيعاب التقنية الحديثة والعمل على توليد و ابتكار النماذج الجديدة وفق متطلبات الحياة في المجتمع و بذلك فإن التقليل من أهمية النشاط الطلابي و جدواه يمكن أن نؤثر بالسلب على العملية التربوية و لا سيما في الجوانب الآتية :

1- تكريس اعتماد العملية التعليمية على التلقين و الاستظهار و ثقافة الذاكرة .

2- غياب الدافعية لدى المتعلمين ، التركيز على استقبال المعلومات .

3- سيطرة التعليم النظري و عدم ارتباطه بالعمل و بواقع المجتمع .

4- غياب مجالات التعلم الذاتي و إهمال دور المكتبة .

5- تقييد فرص الإبداع و التعبير الذاتي و تشجيع الاتباع و التقليد و الالتزام بالنصوص

6- غياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وتنشئته بصورة تضمن تنمية مختلف جوانب شخصيته .

7- ضعف الكفاية الإنتاجية .

8- تصاعد التفكير التقليدي و انحسار التفكير العملي و التأمل الناقد الواعي (www. (educeast.govn

9- تواجد النشاط الشكلي

تنظيم النشاط المدرسي:

يتضح مما سبق أن الرؤية المستقبلية للنشاط الطلابي يجب أن ما يلي :

1 – صياغة البنية التعليمية في صورة جديدة مفهوما و مضمونا و ممارسة على أساس من الارتباط العضوي ببيئة المجتمع .

2- تعليم التعليم بديلا عن أساليب التلقين أي يجب أن نعلم التلميذ كيف يتعلم

3- الاهتمام بالتربية التقنية .

4- تنمية قدرات التحليل و التركيب و التصور و التخيل و الخلق و الابتكار .

5- الاهتمام بالنظرة الكلية المتكاملة في تكوين شخصية المواطن .

6- تنظيم قدر من الممارسة العملية في مواقع العمل بديلا عن الاقتصار على تعلم الحقائق فقط .

7- إشراك مؤسسات المجتمع في العملية التعليمية .

8- تطوير وظيفة التعليم .

9- إدراك أولياء الأمور للوظائف المتعددة للنشاط التربوي و تفهم أهدافه و يتعاونوا مع القائمين عليه.

عناصر النشاط المدرسي:

أولاً : الطالب :

لكي يكون دور الطالب إيجابياً لا بد من توافر عدة عناصر فيه أهمها :

1. الرغبة وهي الأساس في الممارسة .
2. الإمكانات والميل للعمل اليدوي والتفكير والروح الجماعية والممارسة.
3. القدرات والإمكانات الموجهة لممارسة النشاط .
4. القناعة المحفزة للمشاركة في النشاط .

ثانياً : البرنامج :

البرنامج الجيد هو الذي يقبل عليه الطلاب . ولا بد من توافر عدة أمور فيه حتى يحقق نتائج إيجابية :

1. تلبية احتياجات ورغبات الطلاب .
2. عدم التعارض مع التعاليم الدينية والعادات والتقاليد والأعراف المتبعة .
3. تنوع أشكال النشاط في البرنامج .
4. تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص .
5. مراعاة التوقيت السليم للممارسين والمشرفين .
6. استغلال الإمكانات المتاحة أمام الممارسين .
7. إعطاء الريادة لمن يستحقها .
8. مراعاة الأمور المالية من مدخلات ومخرجات .
9. توافر مبدأ السلامة والأمان عند تنفيذ النشاط .
10. إجراء التقييم المستمر .

ثالثاً : رائد النشاط :

لا بد من توافر صفات أساسية في رائد النشاط تمكنه من النجاح في إخراج النشاط بالصورة المطلوبة ومنها ما يلي

1. الإحساس بقيمة الفرد وكرامته .
2. القدرة على التنظيم والإدارة .
3. القدرة الجسمية والتمكن من الموضوعات التي يعمل بها .
4. الإعداد الفني والتربوي .
5. الاتصاف بالمرح والديمقراطية .
6. الرغبة في العمل مع الآخرين .
7. القدرة على التقويم السليم .

رابعاً : الإدارة المدرسية :

يطلب منها تهيئة الأجواء المناسبة والعمل على توفير الإمكانات اللازمة والسعي لتغطي العقبات التي تواجه إعداد وتنفيذ برامج النشاطات وتتعاون مع عناصر النشاط كلها لإنجاح العمل .

دور مدير المدرسة مع الهيئة التدريسية :

1. غرس مفهوم النشاط لدى المعلمين وحثهم على المشاركة .
2. متابعة كل جديد في الأنشطة وتوفيره .

3. تسخير الإمكانات المتاحة .
4. تشجيع المعلمين على مزاولة النشاط .
5. تشجيع وتعزيز الطلاب والمعلمين .
6. إدراج مشاركة المعلم بالنشاطات ضمن تقييم الأداء الخاص بالمعلم .
7. تشجيع المعلمين على حضور الدورات التأهيلية والتدريبية .

دور مدير المدرسة في تشجيع النشاط لدى أولياء الأمور

1. مشاركة أولياء الأمور بأوجه النشاط الطلابي في المدرسة .
2. توزيع نشاطات ومسابقات خاصة بأولياء الأمور
3. شكر أولياء الأمور المشاركين في النشاط الطلابي .
4. مشاركة ربات البيوت والأسرة بمسابقات محددة كمسابقة أحسن طبق خيري أو أحسن عمل يدوي .

خامساً : الإمكانات :

الإمكانات هي كل ما يساعد على تنفيذ برامج النشاط وتشتمل على جانبين بشري ومادي .

1. الإمكانات البشرية: تشمل المعلم ورائد النشاط والهيئة التدريسية والمجتمع والمنفذين والمشاركين .
2. الإمكانات المادية: تشمل الأدوات والموجودات اللازمة لتنفيذ النشاط .

يجب على الجانب البشري تسخير كل الإمكانات والاحتياجات الخاصة بتنفيذ أوجه النشاط المختلفة .

سادساً : الأسرة :

تعتبر الحالة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للأسرة وقناعة الوالدين بأهمية النشاط ومشاركة أحد أبناء الأسرة في النشاط من الأمور الداعمة لمشاركة أبنائها في أوجه النشاط المختلفة بالمدرسة .يمكن تنشيط الأهل مع المدرسة من خلال مجالس الآباء وتبادل الزيارات وتكوين المجالس الاستشارية واليوم المفتوح واستقبال الطلاب الجدد والبرامج التثقيفية لأولياء الأمور(.فهمي،2000،ص41 ،ص43)

التنفيذ والإشراف لبرامج النشاط المدرسي:

مسؤولو التنفيذ :

1. مشرف جماعة النشاط .
2. رائد النشاط .
3. المشرفون في مركز وزارة التربية والتعليم .
4. المشرفون على الأنشطة في إدارات التربية والتعليم .

مسؤولو الإشراف :

1. المشرف المختص بالنشاط الطلابي .
2. مشرف المواد التعليمية والتربية الإسلامية والتطوير .
3. المشرف التابع لعدد من المدارس .
4. مشرف الإدارة الطلابية .
5. مشرف النشاط في الوزارة.(البيلاوي ،2008،ص53)

وظائف النشاط الطلابي:

1- الوظيفة النفسية : فهو وسيلة لإعادة الاتزان النفسي و الاستقرار و توجيه السلوك ، بل و تعديل السلوك غير السوي .

2- الوظيفة البدنية (الجسمية) : إشباع حاجات الفرد الصحية و اكتمال الصحة و النمو البدني .

3- الوظيفة الاجتماعية : يحقق فرصة للتدريب العملي حيث تمارس الأساليب الاختيارية و معرفة مبادئ الحق و الواجب و تحمل المسئولية .

4- الوظيفة العملية : حيث يتيح الوسط الملائم لتزويد التلاميذ بالمعلومات العملية و فهمها على حقيقتها ، و اكتساب المهارات لها ، و اكتشاف المواهب لدى الأفراد و تنميتها و صقلها ، مما يفتح المجال أما الإبداعات و الابتكارات .

5- ويعتبر النشاط المدرسي هو الخيار الملائم للبدء في استيعاب التقنية الحديثة و العمل على توليد و ابتكار

النماذج الجديدة وفق متطلبات الحياة في المجتمع . (عمليات ،2004،ص22)

المعلمون والنشاط المدرسي:–

يخطى المعلم لو تصور أن مسوليتة تنحصر في العمل داخل الفصل الدراسي ، ذلك لان كثيراً من أهداف المنهج الدراسي والتي يسعى إلى تحقيقها تتحقق من خلال المناشط التي يمارسها الطلاب في المدرسة وخارج الصف الدراسي ، وللمعلم أغراض محددة من هذا النشاط يسعى إلى تحقيقها ومنها:–

1– يقوم المعلم بتعريف أهمية المناشط وكيفية المشاركة فيها ونظام العمل داخل الجماعة ويتم هذا التعريف في بداية كل عام دراسي ، ويشارك فيه المعلمون بحسب تخصصاتهم والمناشط المرتبطة بهذه التخصصات.

2– يشجع المعلمون طلابهم على المشاركة في المناشط وعليهم أن يبينوا لأولياء الأمور أهمية هذه المشاركة وعائدها التربوي والنفسي على أبنائهم.

3– المعلم الناجح علية أن يتفق وطلابه على النشاط الذي سيقومون به في جماعات وأن يوجهم ليقسموا أنفسهم إلى جماعات صغيرة لتعرف كل جماعة على الدور المناط إليها وعلية أن يهيئ ظروف العمل الجيد وإمكاناته وأماكنه ووقته وأهدافه.

4–يجب على المعلم أن يبدأ مع الطلاب بوضع خطة للعمل الجماعي وان يشارك الجماعة في حل المشكلات والصعوبات التي قد تعترضها وان يوجهها عند التخطيط والتنفيذ .

5 – أن يكون المعلم مثقفاً واسع الأفق ومؤمناً بدور العلاقات الإنسانية الطيبة في تربية الطلاب تربية سليمة ، وان يكون قدوة في صفاته وسلوكه وعلاقاته الإنسانية، وان يكون مبتكراً مبدعا مقبلاً على الجانب العلمي الذي يعينه على النمو المهني المستمر.

6– أن يتصف المعلم بالذكاء والحماسة في العمل فنجاح النشاط يرتبط بصفات المشرف علية وقدراته والذكاء مطلب أساسي لفهم الطلاب وحسن قيادتهم بأسلوب ديمقراطي وتقديم أفكار مبتكرة. .(شحاتة،1994،ص33،ص34)

مشكلات النشاط المدرسي :–

معرفة المشكلات التي تواجه ممارسة المناشط أمر ضروري وأساسي لتذليلها ومعرفة السبل لمواجهتها ومن أهم هذه المشاكل:–

1– عدم قدرة المعلمين على تنظيم المناشط وريادتها ، وهذا القصور يرجع إلى انشغال المعلمين بجداول دراسية كبيرة وافتقادهم للمهارات اللازمة لممارسة النشاط وتوجيهه.

2– عدم العناية في تقويم الطلاب أو المعلمين بالمناشط الدراسية ، فما دام النشاط خارج الصف لا يقّوم ولا يؤثر ما اكتسبه من معارف أو سلوك في تقدير نجاحه أو فشلة لا يتوقع منه الالتفات إلى النشاط.

3– معارضة بعض أولياء الأمور لممارسة أبنائهم النشاط المدرسي على اعتبار انه يعطلهم عن تحصيل المعارف لان ولى الأمر يعتبر أن الدرجات هي المعيار السليم للحكم على العملية التعليمية.

4– عدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات المناشط المختلفة.

5– عدم توفر الوقت لدى الطلاب لممارسة النشاط بسبب ازدحام اليوم الدراسي بالدروس. (محمود،1998،ص54)

عوائق النشاط الطلابي والحلول المقترحة لها :

أولاً: عوائق النشاط المرتبطة بإدارة المدرسة :

1 – عدم الإيمان بالنشاط وعدم اتضاح أهدافه عند بعض مديري المدارس .

2 – عدم تعاون بعض مديري المدارس ووجود فهم خاطئ للنشاط باعتباره عملاً ترويحياً منفصلاً عن المنهج .

3 – اهتمام بعض مديري المدارس بالمظهرية واستغلال ميزانية النشاط في تحسين الجوانب الظاهرية والشكلية على المدرسة .

4 – اهتمام بعض مديري المدارس بالجانب المعرفي وتركيزه على بروز مدرسته فيه وإهمال ما سواه .

5 – المبالغة في المركزية لدى بعض المدراء والتي تحد من دور الرائد الاجتماعي والمشرف على النشاط .

الحلول المقترحة :

1 – الحرص من قبل مشرفي النشاط على زيارة المدارس والالتقاء بمديريها وتوضيح فكرة النشاط وأهدافه لهم وذلك من أجل تغيير اتجاهاتهم السلبية نحو النشاط الطلابي.

2 – محاولة كسب المدير من قبل المشرف التربوي بإدارة التعليم ورائد النشاط بالمدرسة

و إشراكه في الإعداد والتخطيط للنشاط وإطلاعه على الإنتاج أولاً بأول وذلك عن طريق زيارة مقرات الجماعات أو عرض عينات من إنتاج الطلاب حتى يتفاعل مع النشاط وكذا إشراكه في أسبوع إعداد المدرس المشرف وكذلك الندوات التوضيحية .

3 – توجيه مديري المدارس من قبل إدارة التعليم بمنح رائد النشاط الحرية في مزاولة عمله في إطار الخطة العامة وعدم الوقوف أمام تنفيذ برامجه وعدم تكليفه بأعمال خارج النشاط الطلابي وذلك كي يتسنى له القيام بمهام عمله المكلف به رسميا .

ثانيا : عوائق النشاط المرتبطة بالمعلم المشرف على النشاط .

1 – عدم إيمان المعلم بأهمية النشاط الطلابي وعدم اقتناعه بجدواه كوسيلة تربوية تعد جزءا من المنهج .

2 – عدم التأهيل الكافي للمدرس وعدم توفر الخبرات الأزمة لتنفيذ النشاط .

3 – قصور المعلم عن تنظيم المناشط وريادتها بسبب انشغاله بجداول دراسية كثيرة وتكليفه بأعمال أخرى داخل المدرسة مما يشكل عبئا على كاهل المعلم المشرف على مجال النشاط

4 – عدم إعداد المعلمين في كلياتهم التربوية بحيث يسمح لهم بمعرفة أبعاد النشاط ودوره والمهارات اللازمة لممارسته

5 – عدم وجود حوافز للمعلم عند إشرافه على النشاط .

6 – تركيز المعلمين على الجانب المعرفي دون سواه .

7 – جهل المعلم بأهداف النشاط وبالتالي عدم معرفة مهارات السلوك الاجتماعي مع طلابه عند توجيههم .

8 – عدم وجود المعلم المتخصص المجيد لبعض الأنشطة مثل النشاط المهني .

9 – إجبار المعلم على نشاط معين وعدم ترك حرية الاختيار له حتى يختار النشاط الموافق لميوله ورغباته وهواياته

10 – إهمال تقويم المعلم المشرف على النشاط المدرسي .

11– عدم قدرة بعض المعلمين المشرفين على النشاط على اكتشاف حاجات وميول وقدرات الطلاب .

الحلول المقترحة :

1 / إقامة دورة لمشرفي مجالات الأنشطة في كل مدرسة وذلك في الأسبوع الأول من مباشرة المدرسين يقوم بتنفيذها الرائد الاجتماعي وإدارة المدرسة وبعض المدرسين ذوي الإلمام بالنشاط المدرسي يتم خلالها توضيح أهداف النشاط وأهميته ومقوماته وكذلك جماعات النشاط مع إعطاء نماذج تطبيقية لأنشطة حققت نجاحا مثل المعارض العلمية والاجتماعية و المسابقات الأدبية وخلافها التي أقيمت في العام المنصرم وحققت المدرسة مركزا متقدما.

2 / مساعدة مشرف كل مجال من مجالات النشاط في وضع خطة فصلية لنشاطه تتضمن التنظيم والبرامج المقترحة وطرق التنفيذ وذلك من قبل لجنة تكون من قبل المدرسة تضم الرائد الاجتماعي والمدرسين ذوي الخبرة بالنشاط وذلك في الأسبوع الثاني من مباشرة المدرسين .

3 / تخفيض نصاب المعلمين المشرفين على الأنشطة وعدم تكليفهم بأعمال أخرى ويكون ذلك بشكل رسمي عن طريق رفع الموضوع للوزارة وتقديم مذكرات من قبل قسم النشاط المدرسي للمطالبة بالتخفيض مع ذكر المبررات والإيجابيات الناتجة عن تخفيض نصاب المعلم المشرف على مجال النشاط

4 / رفع مذكرات لوزارة التعليم العالي والمطالبة بإعطاء النشاط المدرسي الاهتمام الذي يستحقه بتخصيص ساعات نظرية وتطبيقية للممارسة والتدريب عليه وإدخاله ضمن مواد الإعداد التربوي اللازمة للتخرج من الكليات .

5 / عمل حوافز مادية ومعنوية للمدرسين مشرفي النشاط منها إدخال النشاط المدرسي كبند من بنود بطاقة تقويم المعلم ، إعطاء المعلم شهادة على الدورة التي تقام له في الأسبوع الأول من المباشرة (في حالة تنفيذها) ، إعطاء شهادات شكر وتقدير للمشرفين المتميزين ، تكريم المشرف المتميز في الحفل الختامي للمدرسة وإعطائه هدية مناسبة.....الخ .

6- ضرورة تعيين مدربين مهنيين متخصصين للإشراف على النشاط المهني لكي تتحقق الأهداف التربوية لهذا النشاط .

ثالثا : عوائق النشاط المرتبطة بالطلاب :

1 – عدم إعطاء الطالب الحرية التامة في اختيار النشاط الذي يرغبه ويتوافق مع ميوله وهواياته

2 – عدم معرفة كثير من الطلاب لأهداف النشاط المدرسي وبالتالي اقتناعهم بعدم جدواه وأنه زيادة عبء عليهم .

3 – عزوف كثير من الطلاب عن النشاط الطلابي وعدم مشاركتهم فيه مشاركة فاعلة واهتمامهم بالتحصيل الدراسي حيث إنهم يرونه مضيعة للوقت والجهد .

4 – إلزام الطالب بنوع واحد من النشاط طيلة العام مما يسبب له الملل والسأم .

5- نظرة الطالب للنشاط الطلابي قاصرة على أنه لا يلبي حاجاته النفسية والإبداعية وميوله الذاتية لعدم توفر الإمكانات مثل الكمبيوتر واستخداماته المختلفة .

6 – عزوف الطلاب عن الانخراط في مجالات الأنشطة المتعددة وتكدسهم في النشاط الرياضي

7 – عدم توفر الحوافز التشجيعية للطلاب .

8 – إهمال إنتاج الطلاب وإبداعاتهم وعدم إبرازها والإشادة بها .

9 – عدم إشراك الطالب في التعريف بالنشاط الذي قام بأدائه وتنفيذه .

10 – تأثير بعض الطلاب ذوي الشخصية القوية على بقية زملائهم الطلاب حيث يجبرونهم على الانضمام للأنشطة التي يميلون هم لها .

الحلول المقترحة :

1 / إعطاء الطالب حرية اختيار النشاط الذي يرغبه وذلك بعمل استبانة توزع على الطلاب تتضمن عدة اختيارات لأنشطة يرغب ممارستها ثم يحقق له إحدى هذه الرغبات وعدم الزج به في مجالات لا يرغبها.

2 / عمل اللقاء الأول للرائد بطلاب فصله في أول يوم من أيام الدراسة ليتم خلاله إعداد برنامج مناسب بالتنسيق مع لجنة البرامج في المدرسة ويكون من ضمن الفقرات :

* التعارف بين الرائد وطلابه وكذلك الطلاب مع بعضهم البعض .
* شرح أهداف النشاط المدرسي للطلاب وإقناعهم بجدواه
* اختيار مجلس الفصل .
* توزيع استبانة اختيار الجماعات وكذلك أفكار للنشاط .
* الحث على الاجتهاد منذ بداية العام .

3 / إقامة ندوة عامة في الأسبوع الأول من الدراسة في إحدى الحصص يشارك فيها مدير المدرسة والرائد الاجتماعي ومن كان له القدرة من المدرسين وأحد مشرفي النشاط التربوي إن أمكن يتم فيها التعريف بالنشاط الطلابي وأهدافه وأهميته .

4 / إقامة يوم نموذجي لجماعات النشاط من الأسبوع الأول في بداية الدراسة يتم فيه ممارسة الأنشطة المختلفة كبداية قوية لنشاط ناجح يرغب الطلاب في الانضمام إليه

5 / توفير الإمكانات للطلاب وإدخال عنصر التجديد والجذب والتشويق للبرنامج المدرسية من خلال التخطيط السليم المدروس واستخدام التقنيات الحديثة في ذلك .

6 / رصد الجوائز المادية للطلاب المتفوقين في مجال النشاط الطلابي ومنحهم شهادة التفوق وإبراز أسمائهم إعلامياً على مستوى المدرسة وإدارة التعليم والإعلام التربوي

7 / عمل المعارض السنوية لإنتاج الطلاب على مستوى المدارس وإدارة التعليم وإعطائها هالة إعلامية مناسبة وزيارة المعارض المتفوقة من قبل الشخصيات البارزة على مستوى المجتمع وإدارة التعليم وأولياء أمور الطلاب وتكريم أصحابها من قبلهم .

8 / إشراك الطالب في عملية التعريف بأعماله التي قام بها خلال ممارسته النشاط لمالها من دور فعال في إثارة حماس الطالب وزيادة الدافعة لديه نحو النشاط .

رابعا : عوائق النشاط المرتبطة برائد النشاط :

1 – عدم وضع معايير دقيقة لاختيار الرواد الاجتماعيين .

2 – عدم فهم بعض الرواد الاجتماعيين لأهداف النشاط وعدم معرفتهم للدور المطلوب منهم .

3 – ضعف إمكانات بعض الرواد الاجتماعيين وعجزهم عن التخطيط للنشاط وعدم قدرتهم على التعامل مع زملائهم المدرسين .

4 – ضعف شخصية بعض الرواد الاجتماعيين وذوبان شخصيتهم في شخصية المدير.

5 – المجاملات مع إدارة المدرسة على حساب النشاط .

6 – اتخاذ الريادة الاجتماعية سبيلاً للتخلص أو التخفيف من الحصص وليس واجباً ورسالة .

7 – عدم وجود الحوافز للرائد الاجتماعي على مستوى المدرسة و إدارة التعليم .

8 – التزام الرائد بالروتين وعدم اتصافه بالمرونة.

الحلول المقترحة :

1 – وضع معايير دقيقة لاختيار رائد النشاط ومن ضمن هذه المعايير اتصافه بالنشاط وعلو الهمة والقدرة على التخطيط والابتكار وحسن القيادة وقوة الشخصية .

2 – إعداد الرائد إعداداً يتناسب مع الدور المنوط به عن طريق الدورات النظرية والعملية والاستمرار في تطوير مستواه

3 – المتابعة الدقيقة والجادة من قبل مشرفي النشاط بإدارة التعليم للرواد الاجتماعيين وخططهم وأعمالهم

4 – إيجاد الحوافز المادية والمعنوية للرائد مثل إقامة حفل سنوي على مستوى إدارة التعليم يكرم فيه الرواد البارزين من قبل مدير التعليم مع إعطاء نبذة عن جهودهم وبرامجهم وإنتاجهم ومنحهم شهادة التفوق والشكر والتقدير ، ورصد جائزة قيمة سنوية للرائد المتفوق .

خامسا : عوائق النشاط المرتبطة بالإمكانات المادية والمعنوية (المقرات ـ الميزانية ـ الأدوات والمواد ـ الحوافز)

1 – عدم توفر مقرات وأماكن خاصة بكل نشاط يمارس فيها الطلاب نشاطهم وذلك بسبب عدم وضعه في الاعتبار عند تخطيط المدارس وكذلك بسبب المباني المستأجرة .

2 – عدم توفر الأدوات والآلات اللازمة للقيام بالأنشطة الفنية مثل أدوات الرسم والمهنية مثل الكهرباء والسباكة والميكانيكا .

4 – عدم توفر المواد الخام التي يستخدمها الطلاب أثناء قيامهم بالنشاط.

5 – عدم وجود الحوافز للمدرس والطالب والرائد الاجتماعي على مستوى المدرسة وإدارة التعليم

الحلول المقترحة :

1 – ضرورة إنشاء مقرات للنشاط ووضعها في الاعتبار عند تصميم المدارس الجديدة وذلك ليحقق النشاط في المستقبل القريب أهدافه بالشكل المأمول.

2 – العمل على توفير مقرات ثابتة للنشاط وذلك بإنشائها في فناء المدرسة إن أمكن أو استغلال أسطح المدارس وعمل هنا جر كورش للعمل ومقرات يمارس فيها النشاط وليس شرطا أن يتم في وقت واحد بل يمكن إنشاؤها تدريجيا حيث يتم إنجاز جزء منها في كل سنة وذلك من خلال ميزانية النشاط، وكذا توفير الأدوات والمواد اللازمة لقيام النشاط ليس شرطا أن توفر في عام واحد بل يتم توفير أدوات كاملة لكل نشاط في كل عام حتى تتكون ورش عمل متكاملة تخدم لسنوات طويلة .

سادسا : عوائق النشاط المرتبطة بالفترة الزمنية المخصصة لممارسة النشاط :

يتمثل العائق في عدم توفر الفترة الزمنية المناسبة لتنفيذ الأنشطة على الوجه المطلوب وذلك يعود للأسباب التالية

1 – إن تخصيص حصة واحدة للنشاط أو حتى للتخطيط للنشاط في الأسبوع غير كافية (لذلك نرى تعميم حصة النشاط بالمرحلة الثانوية على جميع المراحل ولما فوق الصفوف الدنيا بالنسبة للمرحلة الابتدائية).

2 – مطالبة المدرسين بتنفيذ النشاط أثناء اليوم الدراسي دون تخصيص أوقات معينة ولفت نظر المدرسين لها عن طريق التعاميم والاجتماعات مطلب عائم وغير موجود في أرض الواقع .

3 – تنظيم اليوم الدراسي الذي لا يتيح وقتاً كافياً لممارسة النشاط بصورة مشبعة .

4 – تأخر بدء النشاط الطلابي إلى ثلاثة أسابيع من بدء الفصل الدراسي .

الحلول المقترحة :

1 – الحرص على أن يبدأ النشاط المدرسي من أول يوم في المدرسة بل من أول حصة وذلك عن طريق إقامة اللقاء الأول في اليوم الأول من الدراسة وإقامة يوم نشاط الجماعات النموذجي في اليوم الثالث (راجع الحلول المقترحة لما يتعلق بالطالب)

2 – تعميم حصتين للنشاط بدل حصة واحدة حتى يتسنى ممارسة النشاط على الوجه المطلوب كما هو مطبق في نشاط الصف الأول بالمرحلة الثانوية

3 – الاستفادة من الفسح وحصص الاحتياط لممارسة النشاط وهذا يتم عند توفير مقرات ثابتة ومدربين متفرغين أو شبه متفرغين حيث يتم التنسيق مع مشرف النشاط لاستقبال الطلاب أثناء الفسح وحصص الاحتياط وعمل برامج جاهزة وذلك في مجال النشاط المهني .

4 – عمل اليوم الكامل للنشاط الطلابي مرة واحدة وذلك في بداية الفصل الدراسي يتم فيه ممارسة النشاط بتركيز أكبر وذلك بهدف الدعاية الإعلامية المؤثرة .

سابعا : عوائق النشاط المرتبطة بالبرنامج والخطة :

الخطة والبرنامج هي اللؤلؤة الأخيرة في عقد النشاط المدرسي والتي تأتي بعد نظم الآلي الأخرى والتي هي المقومات السابقة ينعكس على الخطة والبرنامج بالخلل وعدم الإتقان فتكون معوقات الخطة والبرنامج :

1 : عدم قدرة بعض المعلمين على التخطيط للنشاط وابتكار البرامج المناسبة بسبب عدم إيمانهم أو قلة خبراتهم أو جهلهم بالأهداف .

2 : عدم إشراك الطالب في عملية التخطيط والتنظيم بسبب إبعاده عنها أو عدم رغبته وعزفه عن النشاط .

3 : عدم قدرة بعض الرواد الاجتماعيين على التخطيط والتنظيم وابتكار البرامج .

4 : الإدارة المركزية غير المتفهمة والتي تقف عائقاً أمام وضع خطط النشاط وتنظيمها

5 : عدم توفر الإمكانات المادية والمعنوية كالميزانية والمقرات والأدوات والتي هي مقوم من مقومات التخطيط الناجح .

6 : عدم إعطاء الوقت الكافي الذي يساعد في إعداد خطة ناجحة يعيق التخطيط والإبداع ويحصر البرنامج والخطة في نطاق ضيق .

بالإضافة إلى العوائق السابقة والتي هي عوائق ناتجة عن خلل في مقومات النشاط المدرسي يمكن إضافة العوائق التالية :

* التركيز على الجانب المعرفي والاهتمام بالتحصيل الدراسي ساعد على تهميش المناشط
* عدم وجود خطة واضحة تسير عليها المدارس أثناء تطبيق الأنشطة مقارنة بخطة وأهداف المقرر الدراسي .
* ليس لدى المدارس دليل بالمناشط المدرسية يمكن الاسترشاد به عند التخطيط للنشاط الطلابي .
* ليس لدى بعض المخططين للبرامج صورة واضحة عن ما يقدم للطالب.
* كثرة فروع الأنشطة وتشعبها .
* فقدان عنصر التقييم كأحد عناصر الخطة المهمة والمساهمة في معالجة الأخطاء والتطوير
* بعض خطط النشاط غير قابلة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها .

الحلول المقترحة:

1 – بإيجاد الحلول لعوائق مقومات النشاط السابقة (الإدارة ، المدرس ، الطالب ، الرائد ، الإمكانات) يتم معالجة معظم معوقات الخطة الناجحة .

2 – إيجاد لجنة لتخطيط النشاط ووضع البرامج في كل مدرسة يبدأ عملها من الأسبوع الثاني من مباشرة المدرسين ويكون من مسؤولياتها متابعة وتقويم النشاط والتعرف على صعوباتها وحلها ومساعدة المشرفين في تنفيذ البرامج .

3 – إيجاد الخطط المتقنة الواضحة الأهداف وحصر البرامج وعمل الجداول الزمنية للتنفيذ مع خطوات العمل ونماذج من برامج ناجحة تساعد على تحقيق نجاح الخطة

4 – عمل دليل للمناشط المدرسية يمكن أن يسترشد به عند التخطيط للنشاط المدرسي .

5 – إدخال عنصر التقييم للمدرس والطالب والنشاط ضمن خطة النشاط كعنصر فعّال في شحذ الهمم .

6 – التعامل مع الواقع والتعايش معه عند وضع الخطط والابتعاد عن المثالية التي لاتحقق الأهداف.

المراجع

1- إسماعيل، محمود حسن (2004): **الصحافة والإذاعة المدرسية بين النظرية والتطبيق** ،ط1، القاهرة: دار الفكر العربي .

2-البيلاي،حسن حسين ،وآخرون(2008):**الجودة الشاملة في التعليم** ،ط2، عمان: دار المسيرة.

3-شحاتة ،حسن (1994):**النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجال تطبيقاته**، ط4،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

4-عبد الوهاب ،جلال(1981):**النشاط المدرسي مفاهيمه ومجالاته وبحوثه**،ط1، عمان،:دار الفلاح .

5-عمليات ،صالح ناصر(2004) :**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية** ،ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

6- فهمي ،مصطفى(2000) :**أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية** ، القاهرة: دار الفكر العربي .

7- محمود ،حمدي شاكر(1998):**النشاط المدرسي ماهيته ،وأهميته ،وأهدافه ،ووظائفه ،ومجالاته ،ومعايير إدارته ،وتخطيطه ،وتنفيذه،وتقويمه** ، ط1، القاهرة: دار الأندلس.

8- ريان فكرى حسن (1995): **النشاط المدرسي أسسه– أهدافه– تطبيقاته** ، ط5، القاهرة : عالم الكتب.

9- معايطة، داوود، العقول، حسن علي (1426): **النشاط الطلابي وتطبيقاته**، *الرياض:* دار الرياض

10- الدخيل، محمد (1423): **النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع**، الرياض: دار الخريجي

-1www.educeast.govn

-2 www.mahhal.net

صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ليبيا " دراسة ميدانية"

د. مصطفى عبد العظيم الطبيب

أستاذ مشارك جامعة طرابلس– كلية التربية– قسم علم النفس

makt64@hotmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم الأكاديمية ، والتباين فى صعوبات التعلم الأكاديمية بين الذكور والإناث، وتحددت مشكلة الدراسة فى الإجابة على التساؤلين التاليين:

1. ما هى أهم صعوبات التعلم الأكاديمية انتشاراً بين عينة الدراسة

2. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين التلاميذ (ذكور، إناث) فى صعوبات التعلم الأكاديمية

وتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث بمدرسة شهداء عين زارة الابتدائية بمدينة بطرابلس، وبلغ حجم العينة (60) تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، ولغرض جمع البيانات من عينة الدراسة تم تصميم مقياس لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما طبق اختبار الذكاء لـ "بنيه" ، واستمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب لعينة الدراسة وكانت أغلب العينة تعاني من صعوبات أكاديمية حيث كانت أغلب العبارات تنبطق على العينة بدرجة كبيرة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الذكور والإناث فى صعوبات تعلم القراءة، حيث كانت عينة الذكور أكثر معاناة فى الصعوبات من عينة الإناث.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث فى صعوبات الكتابة. 4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الذكور والإناث فى صعوبات تعلم الحساب، حيث كانت عينة الذكور أكثر معاناة فى الصعوبات من عينة الإناث.

ومن أهم توصيات الدراسة:

1. *التركيز على الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية.*
2. *مراعاة التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.*

المقدمة:

يختلف التلاميذ بعضهم عن البعض الآخر عند التحاقهم بالمدرسة لأول مرة، وذلك لتباين الفروق الفردية فيما بينهم، وتختلف مستويات نضجهم العقلى والاجتماعى والوجدانى، فتظهر الاختلافات فى القدرات العقلية لديهم مثل الانتباه، والذاكرة، والقدرة على الفهم والاستيعاب، ما يؤثر بلا شك فى عملية التعلم، وهذا الأمر جعل الباحثين والمتخصصين الاهتمام باكتشاف المتغيرات المؤثرة فى نمو شخصية التلميذ والبحث فى الصعوبات التى تعوق عملية النمو الشامل، ومنها صعوبات التعلم. ويعد مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التى تم البحث فيها خلال النصف الأخير من القرن

العشرين، حيث كان هذا المجال غير معروفٍ لأغلب الباحثين قبل الستينات من القرن السابق، وتداخل مفهوم صعوبات التعلم مع مفاهيم أخرى، حتى جاءت إسهامات صموئيل كيرك عندما اختزل كافةً التسميات فى مصطلح واحد وهو صعوبات التعلم، والتى يصنفها إلى صعوبات أكاديمية، وأخرى نمائية، وتشكل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب محور صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تعد القراءة والكتابة والحساب وسائل كسب المعرفة وهى من الموضوعات المهمة التى يجب الاهتمام بها خاصة فى مراحل التعليم الأولى. ويرى (الزيات، 1998: 412- 413) أن هناك علاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية، ونوع هذه العلاقة هى علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الأساسية للتعلم الأكاديمى، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. وتركز هذه الدراسة على صعوبات التعلم الأكاديمية لما لدراستها من أهمية فى تذليل الصعوبات التى تواجه التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

شهد العالم اهتماما بالغا بمجال صعوبات التعلم، وذلك منذ صدور التعريف الفيدرالى الأمريكى 1977، حيث أشار المختصين فى هذا المجال إلى أن صعوبات التعلم مشكلة حياتية لا تقتصر على مرحلة الطفولة فهى تستمر مع الفرد طيلة حياته وتؤثر على الجوانب النفسية والاجتماعية والتعليمية والأكاديمية. وقد أولت الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث تبلغ نسبتهم حوالى 3% من مجموع تلاميذ المدارس، إذ لاتعانى تلك الفئة من إعاقات عقيلة أو سمعية أو بصرية، ومع ذلك فإنها تواجه مشكلات أكاديمية فى المدرسة (الروسان، 2000: 686).

وتشير أغلب الدراسات إلى أن صعوبات التعلم فى ازدياد مستمر خاصة فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين، إذ أشارت بعضها إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم فى القراءة قد بلغت (16.5%)، و (18.8%) فى الكتابة، وأشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن صعوبات التعلم فى القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأبتدائى بلغت (11%)، وأشارت دراسة ثالثة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم فى اللغة العربية فى الصفين الرابع والسادس بلغت (37%) (جيهان أنور، 2007: 293).

وأشارت دراسة محمود، وصابر (2004) إلى أن التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم والتى تراوحت أعمارهم ما بين (8- 12) عاماً يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية وبالتالى تؤثر على تحصيلهم الدراسى (محمود، صابر، 2004: 7).

وفى الولايات المتحدة الأمريكية أخذت صعوبات التعلم فى الانتشار، فبينما لم يصنف سوى (1.8%) من مجموع الطلاب كذوى صعوبات التعلم فى عام 1975 فى المدارس الحكومية، تزايدت النسبة بشكل ملحوظ فى عام (83-1984) وبلغت نسبة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية (4.57%) من مجموع التلاميذ، أى مليونى طفل ، ووصلت النسبة إلى (5.5%) فى العام الدراسى 96-1997 (الوقفى، 2009: 75).

وقام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع فى ليبيا، ووجد أن نسبة 20% من أفراد العينة لديهم صعوبات تعلم الكتابة، والقراءة، مع الأخذ فى الاعتبار أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم أى إعاقة عقلية، فكان ذكاؤهم فى المتوسط.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما أهم مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً لدى التلاميذ عينة الدراسة؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسط درجات صعوبات التعلم الأكاديمية بين التلاميذ الذكور والإناث.؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فى النقاط التالية:

- إن التعرف على أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية لاسيما الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يسهم فى الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم وتقويم الخدمات اللازمة لهم.
- التعرف على صعوبات التعلم ودراستها يمكن أن يسهم فى مساعدة المعلم على التخطيط الفعال فى كيفية التعامل مع هذه الصعوبات من حيث التشخيص للصعوبات تمهيداً لعلاجها.
- ندرة الدراسات والبحوث التى اهتمت بهذا المجال خاصة فى البيئة الليبية.

أهداف الدراسة:

- التعرف على أهم صعوبات التعلم الأكاديمية أنتشاراً بين التلاميذ.
- التعرف على التباين فى صعوبات التعلم الأكاديمية بين التلاميذ الذكور، والإناث.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم

يعرف كيرك (Kirk 1969) صعوبات التعلم بأنها: الاضطراب فى جانب أو أكثر من العمليات النفسية التى لها علاقة بالفهم واللغة الشفاهية والمنطوقة أو المكتوبة ولها أعراض تتمثل فى الانتباه والتفكير والقراءة أو الكتابة والتهجئة والعمليات الحسابية، بحيث لا تشمل الأطفال ذوى الاعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو الحركية على الرغم من أن مثل هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوى صعوبات التعلم (العزة، 2002: 42).

وتعرف دائرة التربية الأمريكية(1977) صعوبات التعلم بأنها: الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم الذين يفصحون عن اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة واستعمالها محكية كانت أو كتابية يتجلى على شكل اضطراب فى الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراءات رياضية، ويتضمن هذا المصطلح أحوالا كان يشار إليها أنها إعاقات إدراكية أو إصابة دماغية أو قصور وظيفى دماغى خفيف(الوقفى، 2009: 37).

صعوبات التعلم الأكاديميةAcademic Learning Disabilities وتتضمن: "صعوبات القراءة Reading Disabilities، وصعوبات التهجىDisabilities Spelling وصعوبات الحسابDisabilities Arithmetic وصعوبات الكتابة Disabilities Handwriting وصعوبات التعبيرات المكتوبة Writing Disabilities Expression" (زيادة، 2006: 8).

صعوبة القراءة Dyslexia وتعرف بأنها: "وجود مشكلات مرتبطة فى دقة وطلاقة القدرة على تمييز الكلمة recognition Word وضعف القدرات الترميزية والتهجئة، وتنتج هذه الصعوبات من وجود عجز فى مكون العنصر الصوتى للغة والذى غالباً ما يكون غير متوقع فى علاقته مع القدرات المعرفية الأخرى وتوفير التدريس الفعال (محمود ؛ وصابر، 2004: 176).

صعوبة الكتابة تعرف بأنها: "عجز الطفل فى واحدة أو أكثر من المجالات التالية: الكتابة اليدوية، والتهجئة والتعبير الكتابى، حيث إنهم لا يظهرون كتابة يدوية متميزة إلا أن نوع المشكلات التى يظهرها بعض من ذوى صعوبات التعلم فى الكتابة تبدو شديدة جداً،

فيتميزون بالبطء، ويواجهون صعوبة فى الجوانب الأكثر إبداعية كالتعبير الكتابى مقارنة بأقرانهم العاديين، ويستخدمون تراكيب غير معقدة فى الجملة، ويستخدمون أيضا أنواعاً قليلة من الكلمات، وكتابتهم تفتقر إلى التنظيم (جروان، واخرون، 2013: 100).

صعوبة الحساب Dyscalculia تعرف بأنها: "العجز فى إجراء المسائل أو العمليات الرياضية وتظهر عند الأطفال أو الأفراد الذين يعانون من اضطرابات فى الفص الجدارى تعرف بأنها: العجز فى إجراء المسائل أو العمليات الرياضية وتظهر عند الأطفال أو الأفراد الذين يعانون من اضطرابات فى الفص الجدارى Parietal Lesions(زيادة ، 2006: 8).

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة فى الفصل الدراسى 2013- 2014 م.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة طرابلس.

الثرات الأدبى للدراسة والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم:

اختلفت اتجاهات العلماء المختصين بمجال صعوبات التعلم حول تسميات متعددة لمصطلح صعوبات التعلم، فكان يعرف باسم الخلل الوظيفى المخى البسيط، الذى كان يستثير لدى المربين الكثير من المفاهيم المرتبطة به مثل المعوقين تعليميا، والمعاقين إدراكيا، والإصابة المخية، والاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبات القراءة، وقصور الإدراك، وقد لاحظ كروكشانك(1994) وجود أكثر من مصطلح حتى كان مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم آخر هذه التسميات، وقد لاقت هذه التسمية قبولاً من قبل الباحثين فى هذا المجال، ويرجع الفضل فى اشتقاق واستخدام هذا المصطلح إلى عالم النفس الأمريكى صموئيل كيرك عام 1992 والذى نشره لأول مرة فى كتابه التربية الخاصة (ملحم، 2006: 42).

وعلى الرغم من أن مفهوم صعوبات التعلم لم يعرف إلا حديثاً فإن الصعوبات ذاتها ليست حديثة، فقد اهتم الإنسان منذ أقدم العصور بملاحظة السلوك الإنسانى وحاول تفسيره والتنبؤ به، فالملاحظ أن هذا المفهوم كان موجودا فى العصور القديمة والدليل على ذلك تركيز الكيمون(Alcamaen) والذى يعتبر من مؤسسى علم النفس الأوائل فى العصور القديمة حيث كان طبيباً ويقال إنه أول من قام بعمليات التشريح، كما تأثر العلماء المسلمون بفلسفة الأغريق إلى حد كبير أمثال أفلاطون وأرسطو، وأضافوا الكثير إليها، فظهر الكندى، والرازى، والفارابى، ومسكويه، وابن الهيثم، وابن سينا، والغزالى، وابن خلدون، وتناول هؤلاء العلماء فى كتاباتهم وأبحاثهم فى العديد من الأمور فى مجال العقل، وفى الخمسينات من القرن العشرين تكون اتجاه إيجابى عام نحو التربية الخاصة، وامتد اهتمام العلماء بمصطلح صعوبات التعلم فى العصور الوسطى، حيث أصبح جميع الأمريكيين يوافقون على أن تكوين التربية لجميع الأطفال ما أوجد أساساً قانونيا لتقديم الخدمات التربوية الملائمة لجميع الأطفال تحث ذلك الشعار الإنسانى البالغ الأهمية" فرصة تعليمية متكافئة لكل الأطفال المعوقين" (ملحم، 2006: 53-58).

ويصنف كيرك وجلجار (kirk & Gallagher,1989) صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسين هما:

- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities وتتضمن اضطرابات

الانتباه، واضطراب الذاكرة، واضطرابات إدراكية حركية، واضطرابات اللغة والتفكير.

- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic learning Disabilities وتتضمن صعوبات القراءة، وصعوبات التهجى، وصعوبات الحساب، وصعوبات الكتابة، وصعوبات التعبيرات المكتوبة (Gallagher,1989,p.187 & kirk)

وستركز الدراسة الحالية على صعوبات التعلم الأكاديمية ويتم عرضها على النحو التالي:

أولاً: صعوبات القراءة:

يرى ليون(Lyon,1995) أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن نسبة 80% من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات فى القراءة، ويرى هاريس وسيباى (Sipay, & Harris 1990) أن نسبة ذوى صعوبات القراءة تصل ما بين (10- 15%) من مجتمع أطفال المدارس، وقد بينت دراسة كيرك والكنزا (Elins, 1975 & Krik) أن ما بين (60- 70%) من الأطفال المسجلين فى برامج ذوى صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات فى القراءة، وتوصل عواد 1988 أن صعوبات الكتابة ثم صعوبات التعبير، ويليها صعوبات القراءة هى أكثر الصعوبات شيوعاً فى اللغة العربية لدى عينة عددها (254) طفلاً من الصف الخامس الابتدائى، وفى السعودية توصل الزيات 1989 إلى أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً هى الصعوبات المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة يليها المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى (على، 2005: 47- 48).

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة قوامها (320) تلميذا من الصف الثالث الابتدائى فى ليبيا ووجد أن نسبة (20%) من العينة يعانون من صعوبات فى القراءة والكتابة، ووجد أن هاتين الصعوبتين متلازمتين مع بعضهما البعض، ووجد الباحث أن هناك مؤشرات لمعرفة صعوبات القراءة تمثلت فى عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى حروف، قدرة غير كافية لتشكيل ترابط بين الصوت والرمز، وضعف كبير فى التهجئة، وصعوبة فى معرفة تسلسل الأحرف والكلمات، والقراءة البطيئة، وعملية الإبدال للحروف أثناء القراءة، والتهجى.

ثانياً: صعوبات الحساب:

تشير بعض الدراسات الأجنبية إلى شيوع صعوبات تعلم الرياضيات، فقد أوضحت البحوث التى أجريت فى هذا المجال أن نسبة شيوعها ما بين (3- 7%)، أما فى الدراسات العربية، فقد أوضحت أن حوالى 10.8% من الأطفال فى الصفين الرابع والسادس يعانون من صعوبة فى تعلم الحساب، ووجدت الدراسات المصرية أن نسبة 46.28% من الأطفال بالصف الثالث الابتدائى يعانون من صعوبة فى تعلم الحساب (زيادة، 2006: 14- 15).

وتعد صعوبة تعلم الرياضيات Mathematice Learning Disabilities أو صعوبة الحساب Arithmetic Disabilities أو العسر الرياضى "الديسكلكوليا" Dyscalcula مفاهيم واحدة تشير إلى صعوبة بالغة فى أداء العمليات الحسابية والاستنتاجات الرياضية أو فى كليهما، والإخفاق فى الأداء على المهام الرياضية أو صعوبة تذكر الحقائق الحسابية من الذاكرة طويلة المدى وصعوبة حل المسائل الحسابية المعقدة والبسيطة أو صعوبة اكتساب المهارات الترتيبية، أو صعوبة فى معارف العدد الكمية، أو صعوبة بالغة فى فهم واستخدام الرموز(زيادة، 2006: 24- 25).

ثالثاً: صعوبات تعلم الكتابة:

تعد الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابى، لذلك فعجز المتعلم فى هذه المهارة سيترتب عليه عجزه فى تعلم مهارات أخرى، ويشير جربر وريف (Gerber & Reiff, 1994) إلى أنه بالرغم من أن الكتابة تحتل

الترتيب الأخير فى منظومة تتابع النمو إلا أن الطريقة الكلية فى تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل أن يتعلموا القراءة، وأن مهارة الكتابة تتطلب سرعة إيقاع تهجئة الحروف عند كتابة الكلمات والجمل، ولكى يستطيع الطفل التهجى يجب أن يكون قادراً على قراءة الكلمة وأن يكون لديه المعرفة والمهارة لتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ومنها: تصور الكلمات وتحويلها إلى رموز مكتوبة ومقروءة (على 2005: 71).

ويرى الباحث أن مهارة الكتابة وتعلمها خاصة للأطفال فى المرحلة الأولى من التعليم يساعدهم على تكوين عادات الكتابة السليمة والتى تقوم على التكرار والتمرين، ولكى ينجح الطفل فى هذا التعلم لابد له أن يتعلم كيفية رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، وقد وجد الباحث من دراسة استطلاعية أجراها على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية أن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة أغلبهم قراءتهم تكون غير صحيحة وبطيئة مقارنة بالتلاميذ العاديين، ووجد الباحث أن الجيدين فى القراءة جيدين فى الكتابة، ويستنتج الباحث أن صعوبة القراءة غير مستقلة عن صعوبة الكتابة. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة كوكس وآخرون 1990، ودراسة فتحى عبد الرحيم 1988 حيث أشارت الأخيرة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات فى القراءة يواجهون مشكلات فى واجبات التهجي، والكتابة المطلوبة فى مواقف التعلم المدرسي (عبد الرحيم، 1998: 116)، كما يشير الزيات (1998) إلى أن الكتابة عملية تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التى ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها (فتحى الزيات، 1998: 516).

الدراسات السابقة:

دراسة أحمد العود (1988)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة فى القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من "30" طفلاً من ذوى صعوبات القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بإدارة شبين القناطر بجمهورية مصر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين " ضابطة، تجريبية" ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى دقة القراءة والكتابة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدى.

دراسة هويدا حنفى رضوان (1992):

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب وتشخيصها، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح فى علاجها، وتكونت عينة الدراسة من (345) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب تتمثل فى الظروف الأسرية، العلاقة بين المدرس والتلاميذ، المنهج الدراسى، الإحساس بالعجز، عدم الثقة بالذات.

دراسة صلاح عميرة (2002):

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتصميم برنامج علاجى لها، وتكونت عينة الدراسة من "160" تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة ما يلى: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد

المجموعة الضابطة والتجريبية فى القراءة والكتابة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية فى الاختبار البعدى.

دراسة هيثم أبو زيد (2005) :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي فى تنمية الدافعية للإنجاز، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبشكل محدد، وتم اختيار مجتمع الدراسة من طلبة غرف المصادر فى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش وعددها (12)، وعدد الطلبة (217) طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والرابع، أما عينة الدراسة فقد تألفت من (79) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة وبالطريقة العشوائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى المجموعة التجريبية وتتكون من (43) طالب وطالبة، والثانية المجموعة الضابطة وعدد أفرادها(36) طالباً وطالبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية فى تنمية دافعية الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمى لذوى صعوبات التعلم فى غرف المصادر تعزى للبرنامج التدريبي.
- عدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية فى تنمية دافعية الإنجاز بالنسبة لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح الإناث فى المجموعة التجريبية فى مفهوم الذات الأكاديمى لذوى صعوبات التعلم.
- دراسة جيهان العمران، زهراء الزيرة (2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات الإدراك وظهور مشكلات التحصيل القرائى، وأثر النوع والمرحلة العمرية على هذه الصعوبات، وتكونت عينة الدراسة من"168" تلميذاً من التلاميذ البحرنيين الذين يعانون من صعوبات التعلم فى القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة للنوع فى مهارات التحليل السمعى، وسعة الذاكرة السمعية، والتحليل السمعى، والتكامل البصرى وذلك لصالح الذكور، كما بينت نتائج الدراسة وجود أثر دال للمرحلة العمرية لصالح الذكور من العمرية الأعلى.

دراسة زياد أمين بركات (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي في ضو ء متغيرات: الجنس، والصف، والتحصيل، لهذا الغرض تم اختيار عينة من تلاميذ هذه الصفوف ملتحقين في المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (292) تلميذاً وتلميذة، منهم (148) تلميذاً، (144) تلميذة وقد أظهرت هذه الدراسة النتائج الأتية :

1. إن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، بينما كانت الأخطاء الإملائية الأقل شيوعاً هي قلب الحروف، وإسقاط سن الحروف (س و ص، ش وض)
2. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة .
3. وجود فروق دالة إحصائياً في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الصف وذلك في اتجاه تلاميذ الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث على التوالي .
4. وجود فروق دالة إحصائياً في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التحصيل المدرسي وذلك في اتجاه التلاميذ الأقل تحصيلاً.

دراسة الزق، و السويرى (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم فى مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، منهم (150) من ذوى صعوبات التعلم، (150) من الطلاب العادين، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة ما يلى:

1. إن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعاً لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم اللغوية تتمثل فى الفقرات" الاستماع ضمن مجموعة، استيعاب معانى الكلمات، اتباع التعليمات، استيعاب المناقشة الصفية، تذكر المعلومات، تمييز حروف الجر، الفهم).
2. إن أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعاً لديهم " ضبط شدة الصوت ونوعيته، المفردات، القواعد، تذكر الكلمات، تسمية حروف الجر، تسمية الأفعال من الصور، التهجئة، التعبير الكتابى".
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على بعدى اللغة التعبيرية والاستقبالية ولصالح الطلبة العاديين.

دراسة على جبايب (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمى الصف الأول الأساسي وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمى، الخبرة، التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (123) معلماً ومعلمة، منهم (44) ذكوراً، (79)إناثاً، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلى:

1. تمثلت صعوبات تعلم الكتابة من وجهة نظر المعلمين فى الضغط على القلم، وكثرة المحو.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمين فى صعوبات تعلم الكتابة والقراءة، وكانت لصالح المعلمات.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حيث المؤهل العلمى وكانت لصالح حملة البكالوريس.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة، والتخصص الدراسى.

دراسة نادية أبو دقة (2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثانى والثالث والرابع في المرحلة الأساسية المختلطة في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين وتكونت عينة الدراسة من (1385) طالباً، واستخدمت ثلاث أدوات لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة " مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة العربية، ومقياس غير لفظى لقياس القدرة العقلية، قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم"، وأسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلى:

1. إن أكثر مظاهر صعوبات تعلم القراءة شيوعاً كانت متمثلة فى: " فهم المقروء، تسلسل الأحداث، التمييز بين حركات التنوين، تكوين جمل بكلمات متبعثرة.
2. وجود فروق فى نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة تعزى إلى الجنس.
3. وجود علاقة إيجابية بين صعوبات تعلم القراءة والتحصيل الدراسى.

دراسة أمجد هياجنة ، وفتحية الشكيرى (2013):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان. وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (20) طالبة من مدرسة العافية للتعليم الأساسي تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين " تجريبية، وضابطة" : تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمى بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد .

دراسة أميرة بخش (2013):

هدفت الدراسة إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى لأطفال بمرحلة الروضة بمكة المكرمة بالمملكة السعودية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم، وبحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه لذاته، وتكونت عينة الدراسة من (514) طفلا وطفلة، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية ولختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين التكرارت ولختبار "ت "لدلالة الفروق بين المتوسطات أظهرت نتائج الدراسة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في هذه المؤشرات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم وبين الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه المؤشرات في مفهوم الذات وكانت لصالح الأطفال الذي لا يعانون من مؤشرات صعوبات التعلم.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفى لما له من مزايا تتناسب مع الدراسة الحالية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من "60" تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة طرابلس، ممن يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد تم اختيار العينة من خلال الدرجات العالية التى تحصل عليها التلميذ فى مقياس صعوبات التعلم، وتم اختيار مجموعتين: الأولى تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة والكتابة معاً، وبلغ عددهم (40) تلميذاً وتلميذة منهم (15) ذكوراً، (25) إناثاً والمجموعة الثانية تعانى من صعوبات فى تعلم الحساب فقط، وعددهم (20) تلميذاً وتلميذة، منهم (10) ذكور، (10) إناث.

جدول (1) الوصف الإحصائى للعينة الكلية وفقاً لمتغير العمر ن=(60)

الوصف	متوسط العمر	الانحراف المعيارى	التباين
	8.1	0.276	0.077

تبين من الجدول أن متوسط العمر لعينة الدراسة (8.1) ثمان سنوات وشهر، بانحراف معيارى قدره "0.276".

أدوات الدراسة:

مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية

قام الباحث بتصميم أداة لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت الأداة من (45) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهى: "البعد الأول صعوبات تعلم القراءة (15) عبارة، البعد الثانى صعوبات تعلم الكتابة (15) عبارة، البعد الثالث صعوبات تعلم الحساب (15) عبارة، وقد اعتمد الباحث فى تصميم المقياس على الثرات الأدبى للدراسة وما عرضته الدراسات السابقة من مقاييس تختص بصعوبات التعلم، وتم إعداد الفقرات بطريقة ليكرت حيث يطلب من المعلم تحديد مدى انطباق الفقرة على التلميذ وفق ثلاثة بدائل وهى على النحو التالى: " تنطبق بدرجة عالية ، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة ".

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: تم استخدام الأساليب التالية لاستخراج صدق الاختبار:

- الصدق الظاهرى للمقياس: قام الباحث بعرض المقياس على "6" من ذوى الخبرة من أساتذة علم النفس بجامعة طرابلس، وذلك للتأكد من سلامة صياغة فقرات المقياس وملائمتها لأهداف الدراسة، وأخذ الباحث كل التعليمات بعين الاعتبار.
- الصدق التلازمى: تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم "للسرطاوى" البعد الخاص بصعوبات التعلم الأكاديمية، وبالتالي تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين مقياس السرطاوى، ومقياس صعوبات التعلم المصمم من الباحث، وكان معامل الارتباط بين المقياسين "0.74" ويشير معامل الارتباط إلى أن المقياس الذى تم تصميمه جيد، ويمكن استخدامه فى الدراسة.
- صدق الاتساق الداخلى لفقرات المقياس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات بعد صعوبات تعلم القراءة ما بين (0.54- 0.76)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لفقرات بعد صعوبات تعلم الكتابة ما بين (0.61- 0.72)، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات بعد صعوبات تعلم الحساب ما بين (0.56- 0.69)، وجميع عبارات المقياس دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى وضوح فقرات الاختبار.

ثانياً: ثبات المقياس: تم استخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية) وكان معامل الارتباط بين نصفى المقياس (0.79)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان بروان بلغ معامل الارتباط (0.88).

تصحيح المقياس: تكون المقياس فى صورته النهائية من (45) فقرة، وصيغت عباراته بطريقة إيجابية، وللإجابة عن فقرات المقياس تم اختيار التدرج الثلاثى ، وأعطيت الأوزان التالية:(3، 2، 1)، وبناء على ذلك يكون الحد الأقصى للدرجة التى يحصل عليها المستجيب (135) ، (45) كحد أدنى.

2. مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء" الصورة الرابعة" ترجمة وتعريب لويس كامل مليكه 1998": استخدم المقياس لقياس الذكاء لعينة الدراسة واستبعاد بعض الحالات التى انحدر مستوى ذكائها عن المتوسط.

جدول(2) يبين متوسط الذكاء للعينة الكلية للدراسة

الوصف	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين
	60	91.70	4.08	16.722

3– بطاقة المستوى الاجتماعى والاقتصادى: تم تصميم استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة لغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة، ولذلك اختار الباحث أفراد العينة من نفس المستوى الاجتماعى والاقتصادى، وروعى فى ذلك حالة الأسرة من حيث المناخ الأسرى، والمستوى التعليمى للوالدين، وحجم الأسرة، كما روعى فى اختيار العينة المستوى الاقتصادى، حيث أخذ فى الاعتبار مستوى الدخل المتوسط لأفراد العينة.

المعالجة الإحصائية لليبانات:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: " المتوسط الحسابى المرجح، ومعامل الارتباط لبيرسون، واختبار (ت) لدلالة الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: بالنسبة للتحقق من التساؤل الأول الذى ينص على: ما هى أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً؟

اتبع الباحث الخطوات التالية للإجابة عن التساؤل الأول:

اعتماد المتوسط الحسابى المرجح (2)، ووزنه المئوى (66.6) معيارا لقياس الدرجة التى يتحصل عليها التلميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال الخطوتين التاليتين:

- تم حساب المتوسط الحسابى المرجح بجمع درجتى المقياس العليا والدنيا وقسمتها على اثنين (3+ 1)÷2 = 2
- تم حساب الوزن المئوى بقسمة المتوسط المرجح على أعلى درجة فى المقياس (2 ÷3) ×100 = 66.6%

جدول (3) يبين صعوبات تعلم القراءة الأكثر شيوعاً من خلال المتوسط الفرضى، والوزن النسبى للفقرات لتلاميذ الصف الثالث "ن =40"

م	الفقـــــــــرات	تنطبق عليه بدرجة عالية	تنطبق عليه بدرجة متوسطة	تنطبق عليه بدرجة منخفضة	المتوسط المرجح	الوزن المئوى	الترتيب
1	لا يستطيع التمييز بين التنوين بالفتح، وبالضم، وبالكسر	25	15	0	2.62	87.33	7
2	يقرأ كلمات متشابهة صوتياً	21	10	9	2.3	76.66	12
3	عندما يطلب منه تكوين جملة فتكون متعثرة	22	12	6	2.4	80	10
4	يعانى من قصور فى نطق الكلمات بالحركات	33	7	0	2.83	94	2
5	يعانى من قلب الحروف عند القراءة	19	15	6	2.32	77.5	11
6	التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة	34	6	0	2.85	95	1
7	قراءته الشفهية بطيئة	35	3	2	2.82	94	2
8	فهمه ضعيف أثناء القراءة الشفهية	24	11	5	2.47	82.5	9
9	يبدل جهداً كبيراً أثناء عملية القراءة	31	9	0	2.77	92.5	4
10	يكثر من إعادة الكلمات أثناء القراءة	32	8	0	2.8	93.3	3

11	يقوم بإضافة أو إنقاص حرف أثناء القراءة	28	8	4	2.6	86.6	8
12	مفرداته اللغوية محدودة جداً	29	11	0	2.73	91	5
13	يعانى من صعوبة فى فهم ما يقرأ	27	10	3	2.6	86.6	8
14	يعانى من صعوبة فى ترتيب أفكاره	30	6	4	2.65	88	6
15	يعانى من صعوبة القراءة السريعة	26	10	4	2.55	85	9

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابى المرجح لعبارات صعوبات تعلم القراءة تراوح ما بين (2.3-2.8)، وجميع المتوسطات الحسابية المرجحة للعبارات كانت أكبر من المتوسط الحسابى المرجح وهو(2)، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات المدرجة يجد التلميذ صعوبة فيها، وعند ترتيب العبارات جاءت عبارة التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة فى المرتبة الأولى، ويليها القصور فى نطق الكلمات بالحركات، ويلى ذلك تكرار الكلمات أثناء القراءة، وبدل الجهد أثناء عملية القراءة ومحدودية مفرداته اللغوية، والصعوبة فى ترتيب الأفكار، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزروق، والسويرى (2008) حيث أشارت نتائج دراستهما إلى أن من أهم صعوبات تعلم القراءة هى استيعاب معانى الكلمات، والمناقشة الصفية، وتمييز الحروف والضبط وتذكر الكلمات، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نادية أبو دقة (2012) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم الصعوبات التى يواجهها التلميذ هى فهم المقروء وتسلسل الأحداث، والتمييز بين حركات التنوين، وتكوين جمل بكلمات مبعثرة.

جدول (4) يبين صعوبات تعلم الكتابة الأكثر شيوعاً من خلال المتوسط الفرضى، والوزن النسبى للفقرات لتلاميذ الصف الثالث "ن =40"

م	الفقـــــــــرات	**تنطبق عليه بدرجة عالية**	**تنطبق عليه بدرجة متوسطة**	**تنطبق عليه بدرجة منخفضة**	المتوسط الفرضى	الوزن المئوى	الترتيب
1	إشباع الفتحة الفاً، والضمة واواً، والكسرة ياء	33	7	0	2.83	94	5
2	جعل التنوين نونا، والتاء المربوطة مفتوحة	31	9	0	2.76	93	6
3	إهمال سني الصاد، والضاد	26	6	8	2.45	82	10
4	عدم نقط التاء المربوطة	28	12	0	2.7	90	8

5	كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس	35	5	0	2.89	96	4
6	يكثر التلميذ من استعمال الممحاة، والضغط على القلم	33	3	4	2.72	91	7
7	يجد صعوبة فى تنظيم الكتابة فى الكراسة	30	5	5	2.63	88	9
8	يجد المعلم صعوبة فى قراءة خط التلميذ	37	3	0	2.93	98	2
9	يقوم التلميذ بقلب الأحرف أثناء الكتابة	32	4	4	2.7	90	8
10	يكثر من الأخطاء أثناء حصة الإملاء	40	0	0	3.00	100	1
11	يبطئ فى أى عمل يكلف به كالواجبات الصفية	29	11	0	2.73	91	7
12	يخطئ فى نقل ما يكتب على السبورة	36	4	0	2.9	97	3
13	يتأخر فى تسليم الواجبات المنزلية	25	2	13	2.3	77	11
14	يجد صعوبة فى كتابة جمل مفيدة	29	10	0	2.7	90	8
15	يجد صعوبة فى استخدام علامات الترقيم فى مواضعها الصحيحة	29	11	0	2.37	91	7

تبين من الجدول السابق أن المتوسط المرجح للفقرة (10) يكثر من الأخطاء أثناء حصة الإملاء وكان(3) وبوزن مئوى (100) وهو أعلى من المتوسط الحسابى المرجح المعتمد (2)، وهذا يشير إلى أن شيوع كثرة الأخطاء عند الكتابة هى من أهم معالم صعوبات تعلم الكتابة، ويلى هذه الفقرة وجود صعوبة لدى المعلم فى قراءة ما يكتبه التلميذ، وتعثر التلميذ فى نقل ما يكتب على السبورة من معلومات بطريقة صحيحة، وعدم معرفة مواضع الفتحة والضمة والكسرة عند الكتابة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زيادة بركات (2008) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم معالم صعوبة الكتابة تتمثل فى الأخطاء الإملائية، والخلط فى كتابة الهمزات، وعدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جبايب

(2011) والتى أظهرت أن صعوبات تعلم الكتابة تتمثل فى كثرة المحو، والضغط على القلم.

جدول (5) يبين صعوبات تعلم الحساب الأكثر شيوعاً من خلال المتوسط الفرضى، والوزن النسبى للفقرات لتلاميذ الصف الثالث "ن =20"

م	الفقـــــــــرات	تنطبق عليه بدرجة عالية	تنطبق عليه بدرجة متوسطة	تنطبق عليه بدرجة منخفضة	المتوسط الفرضى	الوزن المئوى	الترتيب
1	**عدم التمييز بين الرقم ورمزه قفد يطلب منه أن يكتب 4 فيكتب 5**	22	14	4	2.45	82	12
2	**صعوبة فى تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المختلفة مثل 7 ، 8**	29	11	0	2.72	91	8
3	يجد صعوبة فى التعامل مع الأعداد المعكوسة 52، 25	27	13	0	2.67	89	9
4	يجد صعوبة فى التعرف على الأشكال الهندسية	33	7	0	2.82	94	5
5	يعانى من مشكلة ترتيب الأعداد تنازليا	36	4	0	2.9	97	2
6	يجد صعوبة فى التفريق بين >, <	38	2	0	2.95	98	1
7	يجد صعوبة فى وضع الأرقام أو الكسور العشرية	35	5	0	2.87	96	3
8	يجد صعوبة فى كتابة الأرقام فى مساحات وفراغات صغيرة	30	10	0	2.75	92	7
9	يجد صعوبة فى إدراك أشهر السنة	25	10	5	2.5	83	11
10	يجد صعوبة فى إدراك أيام الأسبوع	28	10	2	2.65	88	10
11	يجد صعوبة فى استخدام أدوات القياس(كالمسطرة)	32	8	0	2.8	93	6

12	يجد صعوبة فى جمع وطرح الكسور	34	6	0	2.85	95	4
13	يجد صعوبة فى تجميع الأشياء ذات الصفات المشتركة	31	9	0	2.77	93	6
14	يجد صعوبة فى قراءة الأعداد المتعددة مثل (2143)	33	7	0	2.82	94	5
15	يجد صعوبة فى كتابة المسائل الرياضية على خط مستقيم	30	10	0	2.5	83	11

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات تشير إلى وجود صعوبة فى تعلم الحساب لدى عينة الدراسة، وكان المتوسط الحسابى المرجح لجميع العبارات أكبر من المتوسط الحسابى الذى تم اعتماده فى الدراسة الحالية، وقد بلغ المتوسط الحسابى المرجح للعبارة رقم (6) يجد التلميذ صعوبة فى التفريق بين أكبر من، وأصغر من، وبلغ المتوسط الحسابى المرجح للعبارة(2.95) وبوزن مئوى (98)، وكانت أغلب العبارات قريبة من بعضها البعض فى المتوسط المرجح والوزن النسبي حيث تراوح المتوسط المرجح للعبارات ما بين (2.45– 2.9)، وفى هذا الصدد وجد بادين 1983 Badian فى دراسته التى أجراها على عينة كبيرة من تلاميذ المرحلة الابتدائية أن 6.4% من الأطفال من المدرسة الابتدائية يعانون من صعوبة تعلم فى مادة الرياضيات، ويعانون من الكثير من الأخطاء الحسابية مثل الأخطاء الاسترجاعية أى استرجاع الحقائق الرياضية أو صعوبة إجراء العمليات الرياضية، وفى دراسة شاليف وآخرون 1997 على عينة من الأطفال قوامها (139) وجد أن لديهم صعوبة فى الحساب، حيث وجد أن هؤلاء الأطفال يعانون من عجز فى القدرة الرياضية مثل عدم التمييز بين الأشكال، والرموز.

ثانياً: بالنسبة للتحقق من صحة التساؤل الثانى القائل: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث فى صعوبات التعلم الأكاديمية؟

جدول (6) يبين نتائج الفروق بين (الذكور، والإناث) فى متوسطات الدرجات لصعوبات تعلم القراءة.

	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
ذكور	15	42.26	3.95	3.85	0.000
إناث	25	36.32	5.77		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث فى مستوى صعوبات التعلم فى القراءة، وقد بلغ متوسط درجات الذكور (42.26)، بينما بلغ متوسط درجات الإناث(36.32)، وقد بلغت قيمة "ت" (3.85)، وهى دالة عند مستوى 0.01، ويمكن القول إن صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الذكور أعلى من الإناث، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمران, والزيرة (2007) والتى أشارت إلى أن

هناك فروقاً بين الذكور والإناث فى صعوبات تعلم القراءة وكانت لصالح التلاميذ الذكور، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نادية أبو دقة (2012) والتى وجدت أن الجنس يلعب دوراً مهماً فى انتشار صعوبات تعلم القراءة، وتشير بعض الدراسات إلى أن السبب فى اكتشاف ارتفاع صعوبات التعلم عند الذكور قد يرجع إلى عوامل بيولوجية كأن يكون الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم بشكل عام بسبب تأخرهم فى النضج عن الإناث، إذ أن المراكز الجسمية والنمو العصبى لدى الإناث عند الميلاد أسرع من الذكور بمدة تتراوح بين 3- 6 أسابيع ويصل هذا الفرق إلى النضج إلى حوالى سنتين عند البلوغ، وقد يرجع الأمر إلى عوامل ثقافية قوامها ما يظهره الذكور من سلوك عدوانى ، بينما تميل الإناث إلى كظم الغيظ وعدم التعبير عن مشاعر العدوان، كما أن للضغوط الأسرية دوراً فى ذلك وأحيانا تلجأ بعض الأسر بالضغط على التلاميذ الذكور للنجاح فى المدرسة أكثر من الإناث ما يتسبب فى فشل التلميذ أحيانا وعدم توافقه التحصيلى والنفسي

جدول (7) يبين نتائج الفروق بين (الذكور، والإناث) فى متوسطات الدرجات لصعوبات تعلم الكتابة.

	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
ذكور	15	38.06	4.87	0.427	0.68 غير دالة
إناث	25	37.32	6.06		

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث فى صعوبات تعلم الكتابة، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيا، وهذا يشير إلى أن كلا الجنسين يعانى من صعوبات تعلم فى الكتابة ولا يوجد تباين بينهما، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زياد بركات (2008) والتى أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين عينة الذكور وعينة الإناث فى نسب الأخطاء الإملائية الشائعة فى الكتابة، ويشير الوقفى (2011) إلى أنه بالرغم من أن بعض الدراسات تشير إلى أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم ومن بينها صعوبات تعلم الكتابة تبلغ أربعة أمثال الإناث اللواتى يعانينها، إلا أن الدراسات تفيد بأن نسبة الذكور تماثل نسبة الإناث فى هذا المجال، غير أنهن فى غالب الأحيان لا يشخصن ولا يصنفن كذوات صعوبات تعلم لأن أعراضا كثيرة تبدو على الذكور قلما تبدو عليهن(الوقفى، 2011: 76).

جدول (8) يبين نتائج الفروق بين (الذكور، والإناث) فى متوسطات الدرجات لصعوبات تعلم الحساب.

	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
إناث	10	37.00	2.58	3.92	0.01
ذكور	10	43.90	4.93		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث فى صعوبات تعلم الحساب، حيث بلغ المتوسط الحسابى لدرجات الذكور(37)، بينما بلغ متوسط درجات الإناث (43.90)، وهذا يشير إلى أن صعوبات تعلم الحساب أعلى لدى الذكور من الإناث، كما بلغت قيمة "ت" (3.92) وهى دالة عند مستوى "0.01".

وقد أوضحت نتائج دراسة شاليف (Shalev, 1997) والتى أجريت على عينة بلغ حجمها(139) تلميذاً أن الذين يعانون من صعوبة فى تعلم القراءة يكونون أكثر اضطراباً فى الحساب، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، حيث وجد أن الفروق بين الذكور والإناث تتشابه فى صعوبات تعلم القراءة وصعوبة تعلم الحساب، وأشارت دراسة زكريا توفيق (1993) إلى نتائج أهمها أن نسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية للذكور بلغت 12%، بينما بلغت نسبة الصعوبات عند الإناث 9.3%.

1. التوصيات والبحوث المقترحة:

- التركيز على الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- مراعاة التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.
- حرص المعلم والمدرسة على توفير المناخ الملائم للتلاميذ من ذوى صعوبات التعلم.
- الاهتمام بالبرامج التدريبية والتى تركز على صعوبات التعلم الأكاديمية.
- الاهتمام بمواد النشاط المدرسى لخلق التفاعل بين التلاميذ، وتشجيع التلاميذ على الاطلاع والقراءة.
- ويقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث فى هذا المجال:
- دراسة حول الوسائل التكنولوجية المساندة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

1. دراسة المتغيرات المعرفية المنبئة بصعوبات التعلم الأكاديمية.
2. دراسة حول استراتيجيات التدريس للتلاميذ من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.
3. فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

المراجع:

- أبودقة، نادية (2012). صعوبات التعلم فى القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية فى محافظة رام الله والبيرة فى فلسطين" دراسة مسحية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م (26)، ع(7)، ص ص. 1558- 1584.

1. أبوزيد، هيثم يوسف (2005). أثر برنامج تدريبي فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى، ومفهوم الذات الأكاديمى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

- أحمد، زكريا توفيق (1993). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى سلطنة عمان، دراسة مسحية- نفسية- اجتماعية، ع(20)، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،ص ص. 235-266.
- أنور، جيهان، وآخرون (2007). صعوبات الإدراك وعلاقتها بالنوع والمرحلة العمرية والمهارات الأساسية للتحصيل الدراسى لدى عينة من الأطفال البحرنيين من ذوى صعوبات القراءة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، م(17)، ع(56).

1. بخش، أميرة طه (2013). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية
2. بركات، زياد أمين (2008). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من

الأول إلى الخامس من المرحلة الابتدائية فى مدينة طولكرم بفلسطين.

7. جبايب، على حسن (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمى الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، م (13)، ع (1)A ، ص ص. 1- 43.

8. جروان، فتحى؛ وآخرون (2013).الطلبة ذوى الحاجات الخاصة" مقدمة فى التربية الخاصة"، دار الفكر، عمان، الأردن.

9. رضوان، هويدا حنفى (1992). برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

10. الروسان، فاروق (200). دراسات وأبحاث فى التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

11. الزق، أحمد؛ السويرى، عبد العزيز(2010). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوى صعوبات التعلم اللغوية فى مدينة الرياض، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، م(6)، ع(1)، ص ص. 41-52.

12. الزيات، فتحى مصطفى (1998).صعوبات التعلم" الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

13. زيادة، خالد (2006).صعوبات تعلم الرياضيات "الديسكلكوليا"، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة.

14. عبد الرحيم، فتحى السيد (1988). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ج(1)، ط(2) ، دار القلم، الكويت.

15. العزة، سعيد حسنى (2002). صعوبات التعلم " المفهوم- التشخيص- الأسباب"،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16. على، صلاح عميرة (2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة" التشخيص والعلاج"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

17. العمران، جيهان أنور؛ و الزيرة، زهراء عيسى (2007). صعوبات الإدراك وعلاقتها بالنوع والمرحلة العمرية والمهارات الأساسية للتحصيل القرائى لدى عينة من الأطفال البحرنيين من ذوى صعوبات القراءة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، م (17)، ع (56) ص ص. 287- 318.

18. عواد، أحمد أحمد (1998). مدى فاعلية برنامج لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق.

19. كيرك، صموئيل؛ وآخرون (2013). تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة، ترجمة أمانى محمود، دار الفكر، عمان، الأردن.

20. محمد، صلاح عميرة (2002). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

21. محمود، آمان، صابر، سامية (2004). صعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، م(5)، ع(19).

22. ملحم، سامى محمد (2006). صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

23. هياجنة، أمجد؛ الشكيرى، فتحية (2013). فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة الجامعة

الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، م(21)، ع(1)، ص ص. 189- 225.

24.الوقفى، راضى (2009). صعوبات التعلم النظرى والتطبيقى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Gallagher, J. J. (1989). & A.S ,Kirk Educating exceptional Children (6 th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

معايير مقترحة لتطوير منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف الانمائيه للألفيه والتنمية المستدامة

د.هاله سعيد أبو العلا

مدرس مناهج وطرق تدريس "اقتصاد منزلي

كلية التربية النوعية كلية التربيه النوعيه

جامعة الاسكندريه جامعة الاسكندريه

d.halaaboelela@yahoo.com

د.منى شرف عبد الجليل

" أستاذ مساعد اقتصاد منزلي

كلية التربية النوعية كلية التربيه النوعيه

جامعة الاسكندريه جامعة الاسكندريه

mon_abdelgalil@hotmail.fr

الملخص

التعليم هو أساس التنمية المستدامة Sustainable Development . كما أنه أداة رئيسية لتغيير الاتجاهات والمهارات والسلوكيات وأنماط الحياة بما يكفل انسجامها مع التنمية المستدامة في داخل المجتمع. يشمل مفهوم التنمية المستدامة مجالات رئيسية مثل المجتمع، والبيئة، والاقتصاد، مع اعتبار الثقافة بعداً أساسياً لهذه الأمور. إضافة إلى ذلك، فإن التنوع والمعارف واللغات والتصورات عن العالم، في ارتباطها بالثقافة جميعاً، تؤثر على الطريقة التي تعالج بها قضايا التعليم من أجل التنمية المستدامة في المجتمع . والتعليم من أجل التنمية المستدامة هو أداة لتحقيق أهداف مترابطة فيما بينها، لخدمة كل من المجتمع والبيئه والاقتصاد ولا يعني ذلك تلبية الاحتياجات المحلية الفورية فحسب، وإنما يرمي أيضاً إلى توفير المهارات اللازمة للطلاب من أجل تنمية الذات والمجتمع، ويتمثل في عملية واسعة النطاق للتعليم والتعلم من شأنها تشجيع اللجوء إلى نهج متعدد التخصصات وشامل وتعزيز التفكير الناقد والإبداعي في العملية التعليمية. وفى نفس السياق فقد الزمت الأمم المتحده الدول الأعضاء بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفيةMDGs,(Millennium Development Goals) بحلول سنة 2015.

هذا البحث يأتي في إطار الاستجابة لعدد من توصيات الدراسات والبحوث الى أهمية اثراء وتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي بمفاهيم حديثة تتوافق مع معايير التنمية المستدامة والأهداف الانمائيه للألفيه وجعلها مهارات حياتية تحتذى بها الطالبات مثل (العدالة – المواطنة – الاندماج الاجتماعى – الاقتصاد والترشيد – إعادة الاستخدام– تحمل المسئولية – تقدير الذات– الحد من الفقر وغيرها) بهدف إحداث تعديل مقصود فى سلوكهن ، لذلك اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا، ويهدف إلى مساعدة الباحث على الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعده في تطوير الواقع الذي يدرسه .

من خلال الدراسات التي قامت بها الباحثتان حول:

1- استطلاع رأى للقائمين على العملية التعليمية وهن عينه من (معلمات الاقتصاد المنزلى – موجهات الاقتصاد المنزلى) حول مدى احتواء موضوعات مقرر الصف الثالث الاعدادى لمفاهيم التنمية المستدامة و الأهداف الإنمائية للألفية ، ولقد تم تطبيق الاستبيان على عدد (30) معلمة اقتصاد منزلي للمرحلة الإعدادية ، وجاءت النتيجة بنسبة (93.3%) حيث تمثلت فى (مستوى عدم الموافقة والموافقة الى حد ما) لدى افراد العينه نحو احتواء منهج الاقتصاد المنزلى تعريف بالتنميه المستدامه وللاهداف الانمائية للالفية .

2- القيام بتحليل محتوى منهج الصف الثالث الاعدادى للوقوف على المفاهيم المتضمنة به ، وذلك بهدف اقتراح معايير لتطوير منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الإعدادية لتحقيق القيم والمهارات اللازمة في إطار الأهداف الانمائيه للألفية والاستدامة ، ومن ثم اقتراح مجموعة من المعايير لإثراء منهج الاقتصاد المنزلى.

***وتوصل البحث الى :** اقتراح مجموعة من المعايير لتطوير منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف الانمائيه للألفيه و التنمية المستدامة. وذلك بإدخال المفاهيم الجديدة والمهارات الحياتية اللازمة والتي تهدف إلى مساعدة الطالبات على تفهم احتياجات العائلة المادية والنفسية والاجتماعية، ومساعدتهن في تأصيل الاتجاهات والعادات الحميدة في المجتمع ، وتنمية مهارتهن على القيام بمسئولياتهن المنزلية والاجتماعية بما تتضمن مقررات مادة الاقتصاد المنزلي من الاهتمام بالعديد من أوجه الحياة ومجالات النشاط من مأكل وملبس وعناية بالأطفال وبصحة الأسرة والبيئه المنزليه وبنود الإنفاق ومعرفة أساليب الإسعافات الأولية وتقدير العلاقات العائلية، بحيث يحقق تطور الأسرة اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً وصحياً، ويحقق الأهداف الشخصية والعائلية والاجتماعية المنشودة وفق الاتجاهات الحديثة في هذا المجال.*

الكلمات الكشافه :

المناهج التعليميه – الاقتصاد المنزلى – إداره المنزل – الأهداف الانمائيه للألفيه والتنمية المستدامة.

المقدمة :

جاء القرن الحادي والعشرين بتحديات للنظم التعليمية حول العالم لتواكب التطورات المختلفة فى المجتمع بما فى ذلك التقنية والمجتمعية والاقتصادية وغيرها وبما ان المنهج هو ما تقدمه النظم التعليمية لطلبتها من اجل تحقيق أهدافها ، لذا فالنظر الى تطوير المناهج أصبح له أولوية وطنية لكافة الشعوب ويجب أن تكون قادرة على تهيئة المتعلمين ليكونوا قادرين على المنافسة والتعامل مع متغيرات القرن وسوف ينعكس ذلك بالضرورة على باقي عناصر المنهج (عاطف الشرمان 2013 ، ص ص 26-29).

حيث تعتبر التربية والتعليم هي بوابة الطريق ووسيلة الأمم لمواكبة حاضرها وبناء مستقبلها ،وخاصة أن الأنظار بدأت تتجه لمجال لتربية والتعليم باعتباره يشكل بعدًا أساسيًا في سياسة الدول ، ولهذا نجد كل اهتمام الأمم ينصرف نحو التربية والتعليم فما من أمة ترنو إلى أن تأخذ دورها بين الأمم إلا أولت العملية التربوية التعليمية اهتمامًا بالغًا ، ووضعت كل اهتمامها للوصول إلى أعلى مستويات الجودة في مجال التربية والتعليم ، وعند إحداث التطوير في المناهج الدراسية لابد من أن تؤخذ النظرة المستقبلية بعين الاعتبار ، لإعداد الطلبة لغد مملوء بالأحداث والتغيرات المتسارعة، وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية في المواضيع العلمية التي تقدمها الكتب المدرسية ومدى جودة هذه المواضيع ، وذلك من خلال تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها ، وهذا بدوره يبرز

الحاجة إلى مناهج تربوية عصرية لمواجهة التغيرات العالمية في مطلع هذا القرن الجديد (الوالي ، 2005 :3-5) .

كما يعد التعليم من ركائز نهضة الأمم فالدول التي تقدمت اهتمت بالتنمية البشرية التي عمادها إصلاح نظام التعليم والتدريب وخططه وأهدافه ومناهجه لذا وضعت الدول العربية بصفة عامة التعليم علي رأس أولوياتها باعتباره القاطرة التي تعبر بنا في القرن الحادي والعشرين)عبد السلام مصطفى ، 2006: 273) .

المناهج الدراسية هي وسيلة التعليم لتحقيق أهدافه وخططه والترجمة الفعلية والعملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها . والمنهج بمفهومه الحديث والشامل والتدريس كعنصر من عناصر المنهج وكنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة يسعى إلي إعداد الأفراد النافعين لأنفسهم ولأمتهم العربية والإسلامية والقادرين علي تحمل المسئولية وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع) . مصطفى عبد السلام ، 2006: 274) .

وهنا يبرز دور المنهج باعتباره وسيلة ووسيطًا لنقل خبرات متنوعة للأجيال وتطويرها ،فالمنهج هو أحد الضمانات التي يستطيع بها الإنسان أن يبقي على حياته مزودًا بالمعارف والمهارات والخبرات التي تؤهله للتعامل مع عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .(عثمان والجندي ، 2005: 46) . حيث يعتبر المنهاج المدرسي أداة المجتمع لتحقيق أهدافه ، وهو المرآة التي تعكس اتجاهات المجتمع وطموحاته وتطلعاته (عفانة،1996: 66).

وفي نظرة تأملية لمناهج التعليم الحالية، ولاسيما مناهج الاقتصاد المنزلي التي تحتشد بكم هائل من الموضوعات التي تركز على المعرفة لذاتها دون الاهتمام بتوظيف هذه المعرفة لإنتاج أفكار جديدة لدى الطالبة ، مما يؤدى الى نتيجة هي أن الطالبة في مرحلة التعليم الأساسي لا تلقى تشجيعًا من قبل المناهج بصورة عامة تثير لديها خصائص الإبداع والابتكار، ولأن مادة الاقتصاد المنزلي بحكم طبيعتها تعد عنصرًا مهمًا فيما يجري من تطورات وتحديات العصر، فهذا يفرض على مناهج الاقتصاد المنزلي الاستفادة من معطيات تطورات العصر، وخلع رداء التقليدية الذي يقتصر على مجموعة من القواعد والقوانين التي تعاني عزوفًا من معظم الطلاب ، وتتعدد المناهج الدراسية وتتنوع, ومع هذا التعدد والتنوع تبقى (مفاهيم التربية المستدامة) غير مفعلة بالمناهج الدراسية كما يجب ، كما ظهر ذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية التى قامت بها الباحثتان على بعض من معلمات الاقتصاد المنزلى حول مدى احتواء موضوعات مقرر الصف الثالث الاعدادى لمفاهيم التنمية المستدامة و الأهداف الإنمائية للألفية ، وطبقت الدراسة على عدد (30) معلمة اقتصاد منزلي من مدارس مختلفه بمحافظة الاسكندريه ، ويوضح ملحق (1) الاستجابات الوارده حيث وجد ان معظم (53.3%) لديهن اتجاه منخفض(عدم الموافقة) نحو احتواء منهج الصف الثالث لمفاهيم التنمية المستدامة و الأهداف الإنمائية للألفية، وأن (40%) من أفراد العينه لديهن إتجاه متوسط (إلى حد ما) نحو احتواء منهج الصف الثالث لمفاهيم التنمية المستدامة و الأهداف الإنمائية للألفية أما (6.7 %) من أفراد العينه كان لديهن إتجاه مرتفع نحو الراى باحتواء منهج الصف الثالث لمفاهيم التنمية المستدامة و الأهداف الإنمائية للألفية ، ومما سبق يتضح ان مستوى عدم الموافقة والموافقة الى حد ما لدى افراد العينه يمثل (93.3%) وهذا مستوى عالى وقد يرجع هذا الى افتقار منهج الاقتصاد المنزلى للصف الثالث الاعدادى تعريفا بالاهدف الانمائية للالفية والتنمية المستدامة . وترى الباحثتان ان هذا يرجع الى عدم وجود منهج موحد يحتوى على هذه المفاهيم او اعتماد المعلمات على اجتهاداتهم الشخصيه فى البحث عن المعلومات والخبرات وعادة يعتمدن على كتب الاقتصاد المنزلى الدراسيه السابقه من إصدار عام 2000 وماقبلها.

وبالاطلاع على المفاهيم التي تشكل إطار عام لمحتوى مجالات الاقتصاد المنزلي كما حددتها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (مجتمعة تنبثق من التالي:

١- الأسرة هي الوحدة الأساسية في المجتمع.

٢- مراحل الحياة المختلفة والممتدة بالنسبة لنمو الفرد والأسرة يعد مدخل مناسب يساعد في خلق مناخ للتعلم المستمر والدائم علي مدي الحياة

٣- إشباع حاجات الإفراد والأسر داخل وخارج المنزل يعد مسؤولية جماعية.

٤- كيان وسعادة الأسرة وصحة أفرادها وسلامة المجتمع يقوي من خلال الوعي بالتعددية.

٥- استخدام أساليب متنوعة للبحث والتقصي يقوى النمو الفكري(العقلي).

٦- محتوى التعلم المتضمن في المادة يعزز التمكن من المعايير الأكاديمية

٧- يكمن الاستدلال على المعايير التي يقوم عليها التعلم في المادة من خلال التقييم القائم على الآراء ، والتقييم الأصيل.(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،2009: ص12-13).

مشكلة البحث :

في ضوء ماسبق وبالاطلاع على كتب الاقتصاد المنزلي في جميع المراحل لوحظ بأن مناهج الاقتصاد المنزلي تفتقر إلى تناول قضايا ومشكلات ومفاهيم (التنمية المستدامة والقضايا الحياتية للطالبات فى هذه المرحلة) كما وأن الموضوعات المطروحه ليس لها علاقة بسلوكيات الأفراد في تنفيذ المسئوليات ولم تجد عناية في مجال التخطيط والبناء والتنفيذ و التطوير في مجال (الاقتصاد المنزلي) وما يتطلبه من معارف ومهارات علاوة على أنها تغفل المواقف والأمثلة والقصص والسلوكيات التي تستثير أذهان المتعلمين وتستهدف التوعية بجوانب (التنمية المستدامة) وسلوكيات الاستخدام السليم لها وكذلك الأنشطة التي تستهدف تعويدهن على مهارة اتخاذ القرار وتحمل المسئولية .فكان لابد من تضمين بعض القضايا الحياتية المرتبطة بمفاهيم التنمية المستدامة مثل (المواطنة ، التربية المائية ، إدارة الوقت ، اتخاذ القرار ، المرونة ،التعلم الذاتي والمستمر، تقدير الذات وغيرها) ، في مناهج الاقتصاد المنزلي بشكل تتابعي وتكاملي.ويجب تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي بصورة مستمرة وشاملة لجميع مجالاته لمواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتحقيق مطالب التنمية المستدامة.

بالإضافة الى الاطلاع على أهم الدراسات والبحوث التي اهتمت بالنظرة المستقبلية لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي نشير إلى بعضها ومنها: دراسة (أروى بنت دخيل الله الازورى 2011) ، دراسة (صباح الازورى 2011)، دراسة (خالد 1992) وغيرها ، التي نادت بضرورة تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي ، ولابد أن يشترك في التطوير نخبة من المتخصص في المناهج وطرق التدريس، مما دعا للقيام بالدراسة الحالية :

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد المشكلة بالإجابة عن التساؤل الاتى : (ما المعايير المقترحة لتطوير منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف الانمائيه للألفيه والتنمية المستدامة ؟) .**وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعيه الآتية:**

1- ما الملامح المميزة والمستقبلية التى ينبغي لن يكون عليها تعليم الاقتصاد المنزلي للمرحلة (برنامج تعليم الاقتصاد المنزلى الإعدادية فى ضوء مفاهيم التنمية المستدامة والاهداف الانمائية للالفية ؟ .

2- ما الغايات التى يتوقع ان تتحقق من خلالها التطوير لمنهج المرحلة الإعدادية فى الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية فى ضوء الأهداف الانمائيه للألفيه والتنمية المستدامة ؟.

3- ما المفاهيم التى ينبغي ان يحتويها منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية فى الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية فى ضوء الأهداف الانمائيه للألفيه والتنمية المستدامة ؟.

4- ما المعايير المقترحة لتضمين مفاهيم التنمية المستدامة والأهداف الانمائيه للألفيه فى مناهج الاقتصاد المنزلي ؟

أهمية البحث :

يأتي هذا البحث فى إطار الاستجابة لإشارة العديد من توصيات الدراسات والبحوث الى أهمية تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي وفق معايير الأهداف الانمائيه للألفيه والتنمية المستدامة وجعلها مهارات حياتية تمارسها الطالبات مثل (العدالة – المواطنة – التوفير – الترشيد – إعادة الاستخدام– تحمل المسئولية– تقدير الذات– التواصل بين الأجيال – الحد من الفقر وغيرها) بغرض إحداث تعديل مقصود فى سلوكهن.

أهداف البحث :

1- تحقيق الاستدامه الاجتماعية في سلوك الطالبات من خلال تعليم أهمية العلاقات الأسرية والمجتمعية الجيدة ، ودور العدالة بين الأفراد فى توفير الاحتياجات اللازمة للفرد .

2- تحقيق الاستدامه البيئيه من خلال توضيح أهمية البيئة وسلامتها وأثرها على صحة الفرد والأسرة ، وتحقيق \التوازن بين الفرد وبيئته من خلال تنمية الوعي البيئي والتربية البيئية له.

3- تحقيق الاستدامه الاقتصادية فى سلوك الطالبات من خلال تعليم كيفية تحقيق التوازن بين الانتاج والاستهلاك وأهمية الاستهلاك المستدام وتوضيح أهم المؤشرات التي تحدث نتيجة الاستهلاك المفرط للموارد(البشرية – الطبيعية

مصطلحات البحث :

الاقتصاد المنزلي Economies Home

يعرف بأنه" علم يهتم بدراسة طبيعة الإنسان وحاجاته وتطوره خلال مراحل الحياة من جهة ، ودراسة البيئة وموارادها من جهة ، والعمل على سد حاجات الإنسان من موارد البيئة المحدودة المتاحة من جهة أخرى " (إيزيس نوار وآخرون، ٢٠٠٢ م : ١٨).

تطوير المنهج Curriculum Development

العملية التي يتم عن طريقها تحديد الكيفية التى سيتم بها تشييد المنهج وتطويره، بحيث يكون هناك تكامل بين عمليتي البناء والتطوير ولا يمكن إغفال التكامل فبناء المنهج عملية تركز على المنهج نفسه بينما توجه عملية التطوير نحو كيفية تشيد المنهج (عادل سلامة، 2006: 53).

اجرائيا : هى العملية التى يتم فيها اثراء منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الاعدادية بمفاهيم تحقق التنمية المستدامة بأبعادها (الاقتصادية والبيئية والاجتماعية) فى مجالاته المتعددة فى ضوء الاهداف الانمائية للالفية .

الاهداف الانمائية للالفية: في عام 2000، تعهد 147 من رؤساء الدول و189 من الحكومات بتقليل الفقر المدقع إلى النصف بحلول عام 2015. وحددوا الأهداف الإنمائية للألفية الثمانية.

وهى ثمانية أهداف للألفية تنطوى على القضاء على الفقر المدقع والجوع ، تحقيق تعميم التعليم الاساسى ، تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة، تخفيض معدل وفيات الأطفال ، تحسين الصحة النفاسية ، مكافحة فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والملاريا وغيرهما من الأمراض ، كفالة الاستدامة البيئية ، إقامة شراكات عالمية من أجل التنمية (UNESCO، 2000) وهى كما يلى :

1- القضاء على الفقر المدقع والجوع

2- تحقيق تعميم التعليم الابتدائي

3- تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة

4- تخفيض معدل وفيات الأطفال

5- تحسين الصحة النفاسية

6- مكافحة فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والملاريا وغيرهما من الأمراض

7- كفالة الاستدامة البيئية

8- إقامة شراكات عالمية من أجل التنمية .

التنميه المستدامه: Sustainable Development

" التنمية المستدامة هى التى تلبى حاجات الحاضر دون التفريط فى تأمين حاجات أجيال المستقبل"(الامم المتحدة ، 1987) .

خطوات البحث

أولا :الدراسة النظرية للبحث

تشتمل الدراسة النظرية على عدد من المحاور الرئيسية لتوضيح المفاهيم الأساسية التى تدور حولها محتويات البحث

المحور الاول: المناهج الدراسية وأركان تطويرها وتطبيقاتها فى الاقتصاد المنزلى.

المحور الثانى : التنمية والاقتصاد المنزلى .

المحور الثالث: التنمية المستدامة(ماهيتها – أهدافها – اثرها فى تطوير الاقتصاد المنزلى بأبعادها المختلفة) .

المحور الرابع : طبيعة وخصائص المرحلة الإعدادية .

عرض المحاور الاساسية للبحث

المحور الاول : المناهج الدراسية وأركان تطويرها وتطبيقاتها فى الاقتصاد المنزلى

ان تطوير المناهج أمرًا ضروريًا حتى نستطيع أن نلاحق ما يطرأ من تغيرات عالمية ومحلية ، ومن مستحدثات علمية وتكنولوجية يشهدها العالم ، فالمناهج هي الإطار الكلي والأداة الأكثر فعالية في تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة .ولذلك فإنه من الضروري تطوير مناهج التعليم وأساليبه ووسائله في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية والاهداف الانمائية للالفية والتنمية والمستدامة، حيث تركز الجهود الحديثة التى تسعى الى تطوير المنهج على تطوير الاركان الاربعة التالية :

اولا: المعايير (Standars) وتقوم المعايير بتوجيه المنهج بشكل خاص والنظام التعليمى بشكل عام حيث يتم وضع ما يجب ان يمتلكه الطالب من معرفة ومهارات فى المراحل التعليمية المختلفة حيث تتفق المخرجات مع المعايير الموضوعة

ثانيا : التركيز على تطوير مهارات التفكير العليا (Higher Order thinking Skills) من خلال الاهتمام بمهارات التفكير العليا وانتقال التعلم من نظريات التعلم الى نظرية الإدراك حيث تنتقل بالتعليم من التركيز على التعلم الى التركيز على التفكير.

ثالثا : التركيز على العمق فى المنهج لا على الكم حيث ان الحشو فى المنهج يؤثر على تركيز الطالب وبساعد على تشتته .

رابعا : التركيز على نقل اثر التعلم حيث ان الطالب ضمن المنهج الحديث يعطى فرصة ومهارة لكى يربط بين ما يأخذه داخل الصف وما يحدث خارجه (عاطف شومان ، 2013: 55-56) .

ولان علم الاقتصاد المنزلي علم يتطور من وقت لآخر وعلم يواكب جميع التغيرات التي تحدث فى الأسرة في جميع المجتمعات ، ليساعد الأفراد على النهوض بمستويات علمية ومعيشية عالية ويساهم فى تقدم الأمم والشعوب ، ولقد ذكرت كوثر كوجك أهم ما يميز النظرة التقدمية والحديثة للاقتصاد المنزلي فى العصر الحديث وهى كالآتي : (كوجك، 1983: 145)

- تركيز الاهتمام على الأسرة وأوضاعها واحتياجاتها .
- إعطاء أهمية كبيرة للجانب العلمي ومسايرة أحدث القواعد العلمية الحديثة.
- الربط بين موارد الأسرة وكذلك احتياجاتها وأهدافها وبين حجم الأسرة .

– تطبيق الأسس العلمية عند تعليم المهارات العملية المرتبطة بشئون البيت والأسرة.
– المرونة وسهولة التكيف للتغيرات والأوضاع التي تمس حياة الأسرة والمجتمع .
كما تذكر) لولو جيد وآخرون، 1984: 14) أن ما يميز النظرة التقدمية لعلم الاقتصاد المنزلي من الاتى :
–جعل المشكلات الأسرية والتي تمس حياة الأفراد محورا أساسيا لدراسة مجالات الاقتصاد المنزلي .
– مشاركة البيت للمدرسة في تحقيق أهدافها وتعليم الاقتصاد المنزلي .
حيث الاقتصاد المنزلي هو علم تطبيقي ، ومادة حية ؛ لها دور إيجابي في العملية التعليمية ، وتركز اهتمامها على الأفراد ومدى مساهمتهم في الحياة ، وفي تقدم المجتمع ورقيه ، وإلى هذا المعنى أشارت (إقبال حجازي وأخريات ١٩٩٧ م (بقولهن " أن علم الاقتصاد المنزلي ينبع من الاهتمام برفاهية الأسرة فهو يهدف إلى تنمية الناحية الجسمية والفنية في الجو العائلي حتى يتمكن كل فرد من النمو والتطور إلى أقصى طاقته وفي ذات الوقت يحافظ على صالح العائلة والمجتمع ورفاهيتهما لذلك نجد أن أهمية الاقتصاد المنزلي ظاهرة بوضوح لما يقدمه من تأثير على المنزل والأسرة " .
كما انه يهتم بتطور نمو الإنسان وعلاقاته واقتصاده ، وبالنواحي الفنية والعلمية ؛ لذا فهو حتمًا سوف يرفع من مستوى الحياة الأسرية ،كما ان له دور إنمائي لإحداث التغييرات المرغوبة في حياة الأسرة و المجتمع .
ويعد مجال الاقتصاد المنزلى، أحد العلوم الاجتماعية التطبيقية التي تبحث العلاقة بين أنشطة الإنسان المختلفة والبيئة،.ويتضح دور الاقتصاد المنزلى فى غرس الممارسات الإدارية بين الأفراد وخاصة الأطفال والفتيات من خلال دروس الاقتصاد المنزلى حيث أن من أهم أهداف مواد الاقتصاد المنزلى إلمام الفتاة بالنواحي العلمية والعملية التي تتفق وطبيعتها وتزويدها بالمعلومات والمهارات والخبرات وممارسة الأعمال التي تعودها الاقتصاد فى الوقت والجهد والنفقات،.لأن الفتاة هى ربة أسرة المستقبل، وهى القائم بإدارة شئون الأسرة فيما بعد ولها دور هام فى حياة الأفراد حيث تتحمل مسئولية كبيرة فى مجال الاستهلاك العائلي وعلى قدر وعيها ومعلوماتها يتوقف نمط العادات والاتجاهات الاستهلاكية وكذلك يتوقف مدى تذوقها للبساطة والنظام والجمال وفقاً لأحدث القواعد الأساسية فى إدارة المنزل وشئونه. (منى عبد الجليل ،2006 (.
كما يوضح (الإتحاد الدولي للاقتصاد المنزلى IFHE) في بيانه وتعريفه للاقتصاد المنزلى ويسمى (التدبير المنزلي ، وفي بعض الحالات علم البيئة البشرية) أنه مهنة ومجال دراسي يهتم بإقتصاد المنزل والمجتمع وإدارتهما. ويعد الاقتصاد المنزلى مجالاً دراسيًا يتضمن موضوعات مثل تثقيف المستهلك، والإدارة المؤسسية، والتصميم الداخلي، وتأثيث المنزل، والتنظيف، والمشغولات اليدوية، والتفصيل ، والملابس والمنسوجات، والأغذية المطهية التجارية، والطهي ، والتغذية، وحفظ الأغذية، والنظافة، وتنمية الطفل، وإدارة الأموال، والعلاقات الأسرية. وهو يعلم الطلاب الكيفية الصحيحة لإدارة الأسرة، وجعل المكان عالما أفضل للأجيال القادمة،ومن الممكن أن يشمل أيضًا التثقيف الجنسي والتوعية بمخاطر المخدرات، فضلاً عن الوقاية من الحرائق وإجراءات السلامة. فهو المجال الذي يعد الطلاب إما للقيام بالتدبير المنزلي أو لشغل وظيفة ما، أو للمساعدة في أداء مسؤوليات الحياة في المنزل. ويدرس هذا العلم في المدارس الثانوية، والكليات والجامعات، والمدارس المهنية، وفي مراكز تعليم الكبار؛ حيث يكون الطلاب من الجنسين. IFHE) ، 2012(، وهو يستمد محتواه من تخصصات متعددة، لأن الظواهر وتحديات الحياة اليومية ليست ذات بعد واحد عادة. ومحتوى دراسات الاقتصاد المنزلي يمكن أن تشمل: الأغذية والتغذية والصحة؛ المنسوجات والملابس؛ المأوى والسكن؛ الاستهلاك وعلوم المستهلك، وإدارة الأسرة،

وتصميم والتكنولوجيا؛ الغذائية وعلم الضيافة؛ والتنمية البشرية ودراسات الأسرة، وخدمات التعليم والمجتمع وغير ذلك الكثير. Prendergast (2008) .

كما يسعى عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2005–2014)، الذي تلتزم اليونسكو فيه بتحقيق أهداف تعليميه محدده ، إلى إدماج مبادئ التنمية المستدامة وقيمها وممارساتها في جميع جوانب التعليم والتعلّم بهدف معالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية التي نواجهها في القرن الحادي والعشرين، ومن خلال المبادرة الدوليه "التعليم للجميع" Education For All" (EFA) لجلب منافع التعليم إلى "كل مواطن في كل مجتمع." (UNESCO ، 2000) ، لذا جاءت الضرورة الى تطوير مناهج التعليم.

وعليه يجب الاهتمام بالتعليم ومناهجه فهو يعتبر من أهم الأدوات التي تساهم في تقدم الأمم وتطورها ؛ لذلك فعلى كل دولة الاهتمام بتنمية مواردها البشرية ، والعناية بالشباب ، وبما يقدم لهم من معارف ؛ تلبي احتياجاتهم ورغباتهم وميولهم .حيث أن التعليم هو حجر الزاوية في برنامج التحديث والتطوير، بالإضافة إلى كونه الركيزة الأولى في بناء المجتمعات في عصرنا الحديث، إذ يعد التعليم واحداً من أهم مرتكزات التنمية البشرية والتنمية المستدامة، ولذلك تحرص الحكومات– بمختلف توجهاتها السياسية وانتماءاتها الأيديولوجية – في جميع الدول على تخصيص قدر كبير من ميزانياتها للإنفاق على تطوير وجودة التعليم. واعتبار تطور التعليم أحد المقاييس الهامة لقياس درجة تقدم المجتمع أو تخلفه. بالإضافة إلى ما يلعبه التعليم من دور رئيسي في أي عملية تنموية تهدف إلى الارتقاء بمستوى المجتمع وتطويره (ماعت للسلام والتنميه،2010).

المحور الثانى : التنمية والاقتصاد المنزلى

أشار(Sharan, 1982,P9 & ,Gordon) أن التنمية هي طريقة لبناء المجتمع ، وحيث أنه يوجد تفاعل مستمر بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، فإن مسؤولية التربية هي أن تساعد على تحقيق التنمية الشاملة ؛ من خلال إعداد الفرد إعدادًا متكاملا ، بحيث يصبح قادرًا على تنمية نفسه وشخصيته ، وعلى الوفاء باحتياجات مجتمعه ، ومسايرة التطورات العلمية التكنولوجية والاجتماعية ، والقيام بأدواره ووظائفه المختلفة في المجتمع ،حيث أن ثروة المجتمع الحقيقية تتركز في موارده البشرية فإن هدف التنمية النهائي هو الإنسان ، والإنسان هو الأساس في التنمية ، وهو العامل الأول في نجاح أو فشل أي مجهودات تبذلها الهيئات المختلفة في هذا الشأن ، والإعداد المتكامل للإنسان يهدف إلى رفع مستوى معيشة الأسرة والمجتمع ، ورفع مستوى معيشة الأسرة يتطلب تكوين المناخ العلمي الذي يطور حياة الأفراد ومفاهيم وأساليب تفكيرهم ، وتعليمهم الوسائل التي تؤدي إلى رفع مستوى معيشتهم وإلى المضي بهم نحو حياة أفضل .وقد ظهرت بعض المحاولات الجادة على المستوى العربي في تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي ، فقد أجريت بعض الدراسات بجمهورية مصر العربية اهتمت بتنظيم وتدريس مناهج الاقتصاد المنزلي في المراحل التعليمية المختلفة على هيئة وحدات موقف، ومعرفة أثر هذا التنظيم في تحقيق أهداف تدريس هذه المادة. نادية عبد الفتاح محمود حسن الفقى (2009)، زيزى عمر(2009)، وفاء شلبى وزينب عبد الصمد (1998) ، ريحانه عبد السلام شربي (1993) .

لذلك لا تحدث التنمية الشاملة إلا في ظل نظام تعليمي متميز يأخذ بمنهجية التخطيط الاستراتيجي المعتمد علي الرؤى المستقبلية التي منها :–

– تحديد القضايا البيئية ومشكلاتها وعلاقة هذا بالتنمية من خلال المعارف المختلفة، وما بينها من علاقات، و ما يتم استحداثه؛ و تأثير ذلك كله علي المجتمع و البيئة.

– التطوير المستمر للتعليم و تجديد برامجه و أساليبه .

– تأثير دور البحث العلمي في إحداث التقدم .

– الاستمرارية في تقديم الثقافة العلمية من منظور منظومى لفهم حركة المفهوم، والعلاقة بين هذه المفاهيم و التقدم .
– الاهتمام بالعلم و الثقافة
– إثراء الخبرة و تنمية الفكر والتفكير والإبداع.
و بالتالي يكون التعليم عبارة عن عملية يمكن من خلالها تحقيق الأهداف الموضوعة المرتبطة بتاريخ المجتمع البشري وتطوره.(حسن محمد العارف ،2009: 6) .
وتتضمن التنمية المستدامة مفاهيم رئيسية أوردها (كوفي عنان، الأمين العام للأمم المتحدة ، 2002) إن التنمية المستدامة ليست بالعبء وإنما هي فرصه فريدة – فهي تتيح من الناحية الاقتصادية إقامة الأسواق ، وفتح أبواب العمل، ومن الناحية الاجتماعية؛ دمج المهتمين في تيار المجتمع ؛ ومن الناحية السياسية ؛ منح كل إنسان ؛ رجلا كان أم إمرأه ، صوتا وقدره على الاختيار لتحدى مسار مستقبله (الأمم المتحده 2002) .

المحور الثالث: التنمية المستدامة(ماهيتها – أهدافها – اثرها فى تطوير الاقتصاد المنزلى بأبعادها المختلفة :

التنمية المستدامة عملية واعية، وهادفة ومعقدة، طويلة الأمد، شاملة ومتكاملة في أبعادها الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، الثقافية والبيئية. وإذا كانت غايتها هي الحفاظ على حياة الإنسان وأبنائه من بعده فهي أيضا تسعى إلى إيجاد البني التحية والبرامج الإنمائية التي تعزز هذا التوجه، دون الضرر بعناصر البيئة المحيطة (محمد مصطفى الأسعد، 2000: 22).
إن حركة التعليم للجميع Education For All EFA))هي التزام عالمي بتوفير تعليم أساسي جيد لجميع الأطفال والشباب والكبار. وتعاونت في إطلاق هذه الحركة في المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع عام 1990عدة منظمات هي: اليونسكو، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة والبنك الدولي. وأقر المشاركون في هذا المؤتمر "رؤية موسعة عن التعلم"، كما أنهم التزموا بتعميم التعليم الاساسى وتخفيض الأمية بمعدلات مرتفعة بحلول نهاية العقد. ومع عجز عدد من الدول عن بلوغ هذا الهدف بعد مرور عشر سنوات، التقى المجتمع الدولي مجدداً في داكار، السنغال، وأكد على التزامه بتحقيق التعليم للجميع بحلول عام 2015. وقد تم تحديد ستة أهداف أساسية للتعليم ترمي إلى تلبية حاجات التعلّم لجميع الأطفال والشباب والكبار بحلول عام 2015. تم تكليف اليونسكو، باعتبارها الوكالة الرائدة، بتنسيق الجهود الدولية الرامية إلى تحقيق التعليم للجميع. ولا تشكّل الحكومات ووكالات التنمية والمجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام سوى بعض من الشركاء العاملين على بلوغ هذه الأهداف. تسهم أهداف التعليم للجميع أيضاً في المساعي العالمية الرامية إلي متابعة الأهداف الإنمائية للألفية الثمانية، التي اعتمدتها، في عام 2000، 189 بلداً ومؤسسة إنمائية رئيسية في العالم. ويتعلق هدفان من الأهداف الإنمائية للألفية بالتعليم، إلا أنه من غير الممكن تحقيق أي هدف من الأهداف الثمانية ما لم يتم الاستثمار في مجال التعليم على نحو مستدام. هذا، ويوفر التعليم المهارات والمعارف اللازمة لتحسين الأوضاع الصحية، وسبل العيش، كما أنه يعزز الممارسات السليمة في مجال البيئة (اليونسكو،2012).
كما تهتم التنمية المستدامة بتنمية الموارد المختلفة ، ويعتبر المورد البشرى من أهم الموارد التي تحتاج ، وفى هذه الدراسة تحاول تنمية المورد البشرى المتمثل فى المتعلمين وتطوير المناهج التي يقومون بدارستها لمواكبة التغيرات والأهداف الإنمائية للألفية ،لذا كان من الضروري إدخال مفاهيم التنمية المستدامة فى مناهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية ، ففي فرنسا تم إدخال التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى المواد الدراسية خصوصاً في التاريخ والجغرافيا وفي التربية الوطنية وفي علوم الحياة وعلوم الأرض .

وعلى خلاف المواد العلمية التي تفضل التعليم من أجل البيئة والتربية الوطنية التي تدخل البيئة وحماية المواطنين لها في برنامجها في موضوع خاص بالسكان داخل منطقتهم، فإن الجغرافيا تركز على جوانب التنمية المستدامة الثلاثة)الاجتماعي والاقتصادي والبيئي(..

يعد التعليم حافزا رئيسيا للتنمية البشرية؛ (الأمم المتحدة، سبتمبر 2010) وقد أثبتت اليونسكو كيف أن التقدم السريع في مجال التعليم يمكن أن يساعد على تحقيق جميع الأهداف الإنمائية للألفية.

وتتضح أهم أهداف التنمية المستدامة من خلال بعض البنود التي من شأنها التأثير مباشرة في الظروف المعيشية للأفراد وهى :

1- المياه

تهدف الاستدامة الاقتصادية فيها إلى ضمان إمداد كافٍ من المياه ورفع كفاءة استخدام المياه في التنمية الزراعية والصناعية والحضرية والريفية. وتهدف الاستدامة الاجتماعية إلى تأمين الحصول على المياه في المنطقة الكافية للاستعمال المنزلي والزراعة الصغيرة للأغلبية الفقيرة. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الحماية الكافية للمستجمعات المائية والمياه الجوفية وموارد المياه العذبة وأنظمتها الإيكولوجي.

2-الغذاء

تهدف الاستدامة الاقتصادية فيه إلى رفع الإنتاجية الزراعية والإنتاج من أجل تحقيق الأمن الغذائي الإقليمي والتصديري. وتهدف الاستدامة الاجتماعية إلى تحسين الإنتاجية وأرباح الزراعة الصغيرة وضمان الأمن الغذائي المنزلي. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الاستخدام المستدام والحفاظ على الأراضي والغابات والمياه والحياة البرية والأسماك وموارد المياه.

3-الصحة

تهدف الاستدامة الاقتصادية فيها إلى زيادة الإنتاجية من خلال الرعاية الصحية والوقائية وتحسين الصحة والأمان في أماكن العمل. وتهدف الاستدامة الاجتماعية فرض معايير للهواء والمياه والضوضاء لحماية صحة البشر وضمان الرعاية الصحية الأولية للأغلبية الفقيرة. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الحماية الكافية للموارد البيولوجية والأنظمة الإيكولوجية والأنظمة الداعمة للحياة.

4- المأوى والخدمات

تهدف الاستدامة الاقتصادية فيها إلى ضمان الإمداد الكافي والاستعمال الكفء لموارد البناء ونظم المواصلات. وتهدف الاستدامة الاجتماعية ضمان الحصول على السكن المناسب بالسعر المناسب بالإضافة إلى الصرف الصحي والمواصلات للأغلبية الفقيرة. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الاستخدام المستدام أو المثالي للأراضي والغابات والطاقة والموارد المعدنية.

5- الدخل

تهدف الاستدامة الاقتصادية فيه إلى زيادة الكفاءة الاقتصادية والنمو وفرص العمل في القطاع الرسمي. وتهدف الاستدامة الاجتماعية إلى دعم المشاريع الصغيرة وخلق الوظائف للأغلبية الفقيرة في القطاع غير الرسمي. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الاستعمال المستدام للموارد الطبيعية الضرورية للنمو الاقتصادي في القطاعين العام والخاص.

وترى Turkki (2008) أن مهنة الاقتصاد المنزلى هي المسؤولة عن صنع المستقبل فهى تتعامل مع توجهات المجتمع باعتباره الطريق إلى التقدم. الاقتصاد المنزلي يمكن أن تكون أداة ديناميكية لخلق مستقبل مستدام. ولكن، لكى يتم ذلك فإنه يتعين علينا أن نكتشف أدوات صنع المستقبل من خلال تجديد اتصالاتنا مع الآخرين ومع بعضهم البعض. وعلى جميع من في هذه المهنة أن يتعلم أشياء جديدة باستمرار ويكون لديه الثقة بعمق في التزاماتنا نحو الأسر والإنسانية.

وتذكرPendergast (2006) إ ن الاقتصاد المنزلي يستمد محتواه من تخصصات متعددة، هذا الائتلاف أمر ضروري لأن الظواهر وتحديات الحياة اليومية ليست ذات بعد واحد عادة. والقدرة على الاستفادة من التنوعات الادبية هذه هي قوة للمهنة، مما يسمح بتطوير تفسيرات محددة في هذه المجالات ذات الصلة. هذا التنوع فى التخصصات بهدف تحقيق المعيشة الأمثل، والإستدامة تعني أن الاقتصاد المنزلي لديه القدرة على أن يكون مؤثرا في جميع قطاعات المجتمع من خلال تداخله فى النظم السياسية والاجتماعية والثقافية والبيئية والاقتصادية والتكنولوجية وهذا هوالدافع من أخلاقيات المهنة، وهو بناء قيم المشاركة، والرعاية، والعدالة، والمسؤلية، والتواصل، والتفكير والتبصر. وما يهمنا نحن في هذا البحث أن التنمية المستدامة تهدف الى تطوير منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثالث الاعدادى في ضوء مفاهيم ومعايير التنمية المستدامة في الأبعاد الثلاث (الاجتماعي – الإقتصادى – البيئي) ، حيث تهدف ثقافة التنمية المستدامة إلى تطوير الوعي الإنساني وخلق المعرفة الأساسية اللازمة لتحقيق النماء الاجتماعي واقتصادي والمساهمة في الحفاظ على البيئة والصحة العامة.

وهناك بعض المشكلات التي تعيق تطور مقرر الاقتصاد المنزلي أوردتها) إحسان الحلبي2000) كالتالي:

1- إعطاء مزيد من الاهتمام للمواد النظرية ، مثل الرياضيات، والعلوم على حساب مادة الاقتصاد المنزلي

2- كثافة المنهج واحتواؤه على الكثير من الموضوعات ، مع عدم كفاية الوقت لإنهاء المنهج؛ بحيث تستفيد التلميذة مما تعلمته استفادة تامة.

3- قلة المراجع العربية والعلمية المترجمة المتخصصة في مجالات الاقتصاد المنزلي.

4-عدم اقتناع المسئولين بأهمية مادة الاقتصاد المنزلي، ودليل ذلك خلو منهج الصف الثالث ثانوي من مادة الاقتصاد المنزلي.

5- قلة مجالات العمل المتاحة لخريجات الاقتصاد المنزلي؛ مما يؤدي إلى قلة الإقبال على دراستها.

6- عدم اقتناع معظم أولياء الأمور بمادة الاقتصاد المنزلي كمادة أساسية ، وبالتالي عدم دراستها والالتحاق بها.

7- قصر مفهوم التقييم ، بحيث اقتصر على تقييم الإنتاج العملي دون النظري للطالبة والمعلمة.

كما ذكرت Abdelgalil (2010) أن عدم وجود كتاب مدرسى وإعتماد المعلم على معارفه وخبراته ومهاراته وكذلك تحويل مجال الاقتصاد المنزلى إلى مقرر إختيارى من العوامل المؤثره فى دوره فى التنميه المستدامه ،وبهذا يتضح أن مقرر الاقتصاد المنزلي يعاني من مشكلات عديدة، ولا يمكن التغلب عليها إلا بإنشاء برامج لتوعية المجتمع بأهمية المادة وتصحيح المفاهيم الخاطئة لها.والاقتصاد المنزلي كعلم يهتم بالمشكلات التي تواجه الفرد حاضره ومستقبله، لذا على المشتغلون والقائمين بتطوير الاقتصاد المنزلي مسايرة محتوى الكتب العلمية للتطورات الحديثة في المادة العلمية و لكي يكون التغيير وفق مفاهيم التربية المستدامة .

ومن الأسباب التي دعت الى تطوير منهج الاقتصاد المنزلي :

1- بالرغم من أن المنهج يراعى الأساليب الحديثة فى هندسة وتصميم المناهج والقواعد المحددة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم إلا أنها تفتقر لبعض المفاهيم مثل (التنمية الاقتصادية – البيئية – الاجتماعية) كما أنها تحتاج تطوير هذا المنهج وفق لهذه المفاهيم الجديدة .

2 ضعف مستوى معيشة الفرد وعدم وجود موضوعات تحثه على تنمية ما لديه من الموارد الطبيعية التي يمتلكها .

3- التطور الهائل والتحديات المعقدة والمتشابكة فى القرن الحادي والعشرين .

4- ظهور تحديات عديدة فى المجتمع تتطلب امتلاك معارف تكنولوجية ومهارات تستطيع ان تحدث التعديل والتغيير المطلوب .

5- الخروج من القيود التقليدية التي تعتمد على تلقين المتعلمين القيم والمعارف والمهارات .

6- تحقيق التعليم والتعلم مدى الحياة وإرساء أنماط حياة مستدامة قائمة على العدالة الاقتصادية والاجتماعية وسلامة البيئة .

7- معالجة الفجوة بين الأجيال والحاجة الى تكامل الأفكار وامتدادها عبر الأجيال .

المحور الرابع : طبيعة وخصائص المرحلة الإعدادية

إن النمو العقلى للطالبة فى هذه المرحلة يتضح في زيادة قدرتها على التعلم وبخاصة ذلك التعلم الذي يبنى على الفهم والميل ،وإدراك العلاقات ،كما تزداد مقدرته على الانتباه من حيث مدته ومن حيث المقدرة على الانتباه إلى موضوعات معقدة ومجردة ،كما يتجه المراهق إلى تنمية معارفه ومهاراته العقلية ومدركاته الكلية بدرجة لم يسبق لها مثيل قبل هذه المرحلة.ومن الظواهر المهمة المتعلقة بالنمو العقلي في مرحلة المراهقة ظاهرة تنوع أو تمايز النشاط العقلي؛ ولهذه الظاهرة أهميتها في كشف ميول الطلاب بدرجة أكثر يقينية في فترة المراهقة كما في الفترة التي تسبقها (سبيتان 2010: 204-205)

وتذكر الاحمدى (2012) أن معرفتنا لهذه الخصائص المتعلقة بالنمو العقلي للمراهق يساعدنا في توجيه التدريس بما يحقق مطالب وظروف هذه المرحلة من النمو.لذلك ينبغي على المربين وواضعي المناهج والقائمين على تدريسها في هذه المرحلتين ،ضرورة الإلمام بهذه المظاهر ومراعاتها وتنميتها عن طريق الوسائل والأنشطة والمقررات التعليمية المناسبة ، حتى يتمكن من التعامل مع الطالبات تعاملا حسنًا مبنيًا على أساس علمي مدروس ، والقدرة على إيصال المعرفة لهن ، باستخدام الوسائل والطرق المناسبة والتي تتناسب مع قدرات وحاجات الطالبات (الاحمدى، 2012: ص19) .

بمراجعة الأسباب التي تدعو الى ضرورة تطوير مناهج الاقتصاد المنزلى،وخصائص وطبيعة المرحلة الإعدادية ترى الباحثتان انه من الضروري مراعاة النمو العقلي والمهاري والوجداني للطالبات ، من حيث إضافة الموضوعات التي من شأنها تنمية القدرات المختلفة فى مناهج الاقتصاد المنزلى مثل موضوعات توضح مفهوم الاستدامة فى كافة المجالات وكيفية تحقيقها ووضع حلول للمشكلات البيئية والمشكلات الاقتصادية قى المجتمع .

ثانيا: الطريقة وإجراءات الدراسة :

ويتضمن وصفا لمنهج البحث،خطوات عمل تحليل المحتوى، وما تحقق له من الصدق والثبات.

1- منهج البحث:

يقوم البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بدراسة ظاهرة او حدث او قضية موجودة بالفعل، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا، ويهدف ذلك المنهج إلى مساعدة الباحث على الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعده في تطوير الواقع الذي يدرسه (الأغا والأستاذ ، 2000: 83) .

2- حدود البحث :

- مقرر الاقتصاد المنزلى الصف الثالث الاعدادى(للفصلين الدراسيين).

تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة من معلمات الاقتصاد المنزلى بالمرحلة الاعدادية بالاسكندرية قوامها(30) معلمة. ملحق (1)

عرض تحليل المحتوى على عدد من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعددهم (8) اعضاء . ملحق (2)

عرض المعايير المقترحة على عدد من المتخصصين فى المجالات الخمس للاقتصاد المنزلى . ملحق (3)

3– تحليل المحتوى : content Analysis

هو أسلوب يستخدم لتقويم المناهج من اجل تطويرها وهو يعتمد على تحديد أهدافه للتوصل الى مدى شيوع ظاهرة أو احد المفاهيم أو فكرة ما .

الهدف من تحليل المحتوى : يهدف تحليل محتوى المنهج الى التعرف على المفاهيم المتضمنة والمبادئ والحقائق والأهداف التي يحتويها المقرر موضوع الدراسة. وتذكر (سليمان،2010م) انه يستخدم للحكم على صلاحية الكتاب ما للصف المخصص له ، اعتمادا على عدد من المتغيرات (سناء سليمان ،2010م: 193) .

وحدة التحليل: موضوعات مقرر الاقتصاد المنزلى (الكتاب المدرسي للفصل الدراسي الأول) للصف الثالث للمرحلة الإعدادية، حيث يعتبر الموضوع من أهم وحدات تحليل المحتوى، (رشدي طعيمه، 1987م: 103).

صدق تحليل المحتوى : تم التأكد من صدق التحليل (وحدات مقرر الصف الثالث الاعدادى) من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فى المناهج وطرق تدريس " اقتصاد منزلي "وكان عددهم (8) عضوا بغرض إبداء الرأي حول:-

الالتزام في التحليل للوحدات بالتعريف الذي حددته الباحثة لكل من المفاهيم والمبادئ والتعميمات والمهارات.

صدق التحليل.

وقد أوضحت الباحثتان للمحكمين الهدف من التحليل ومجاله والتعريفات الإجرائية التي تم تحديدها والالتزام بها أثناء التحليل، وبلغت نسبة اتفاق السادة المحكمون على التحليل (92.57%) كما أجمع المحكمون على أن التحليل ممثل لمحتوى الوحدات وتتوافر فيه الصحة العلمية، وأن الدلالات اللفظية للمفاهيم العلمية تتناسب مع الطالبات المتعلمات بالصف الثالث الاعدادى ، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة فى ضوء ملاحظات المحكمين .

ثبات المحتوى : قامت الباحثتان بتحليل محتوى مقرر موضوع الدراسة ثم أعادتا التحليل مرة أخرى بفاصل زمني شهر وتم حساب ثبات التحليل باستخدام معامل "سكوت"Scott بين التحليل الأول والثاني وكانت النتائج كما يلي بالجدول الاتى :

جدول (1) قيم التكرارات الناتجة عن عمليتي التحليل (أ ، ب)

فئات التحليل	مجموع التكرارات		النسبة المئوية للتكرار		أ%–ب%
	تحليل (أ)	تحليل (ب)	أ %	ب %	
المفاهيم	94	95	30.72	30.84	0.13
المبادئ والتعميمات	127	125	41.50	40.58	0.92
المهارات	85	88	27.78	28.57	0.79
مجموع	306	308	100	100	1.84

وبتطبيق معادلة معامل سكوت Scott على القيم الناتجة وجد الباحث أن معامل سكوت =91,0 ، أي أن معامل الثبات للتحليل = (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع.

ثالثا: نتائج البحث

حاولت الباحثتان من خلال الدراسة النظرية للبحث التوصل الى إجابات على التساؤلات المقترحة وهى كالاتى :

(1) مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما الملامح المميزة والمستقبلية التى ينبغي ان تكون عليها تعليم الاقتصاد المنزلى فى ضوء مفاهيم التنمية المستدامة والأهداف الإنمائية للألفية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بعرض الملامح المميزة لعلم الاقتصاد المنزلي كمنهج تعليمي له دورا هاما فى تحقيق مفاهيم التنمية المستدامة حيث هو كعلم يجب أن يتميز **بأنه** :

1. قائم على العدالة الاجتماعية بين الأفراد لأنه يساعد على تحقيق التنمية المجتمعية .
2. يهتم بالممارسات الحياتية للطالبة واكتسابها مثل مهارات (إحترام الرأى الاخر – تحمل المسئولية – اتخاذ القرار– الحد من الفقر – التواصل بين الأجيال– وغيرها .
3. توفير الاحتياجات الضرورية للفرد من الموارد المختلفة من خلال تحقيق العدالة بين الأفراد .
4. مراعاة الموارد البيئية واستغلالها بشكل يحقق الفائدة للفرد والمجتمع.
5. يحفز الفرد على التفكير فى الموارد والتعرف على الاستخدام الامثل لها .
6. قائم على التخطيط الجيد فى حياة الفرد الذى يبعده عن العشوائية .

لذا تقترح الباحثتان مرتكزات ينبغى مراعاتها عند احداث عملية التطوير المقترح : ينبغي أن يكون التطوير

1– متوافقا مع السياسة التعليمية واتجاهات وزارة التربية والتعليم .

2– منبثقا من مفاهيم التنمية المستدامة فى مقررات الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية.

3– مراعيا الخصائص المتعلمين الإنمائية وأساليبهم التعليمية المختلفة فى ضوء المفاهيم الجديدة.

4– ملتزما بأصول المناهج وواقعيتها وسهولة تطبيقها.

5– مستندا الى نظريات مرجعية حديثة تثبت نجاحها .

كما تم تحديد جوانب تطوير مناهج الاقتصاد المنزلى في إطار مفاهيم التنمية المستدامة :

أولا: الجوانب الاجتماعية : تقديم موضوعات تهتم بالمجتمع والأسرة والأقارب والأصدقاء وتحقق علاقات اجتماعية جيدة ،وموضوعات لكيفية القضاء على الفقر ورفع مستوى المعيشة للأسرة ، موضوعات تختص بالتوعية البيئية والتعليم البيئي .

ثانيا : الجوانب الثقافية والبيئية : يمكن تقديم موضوعات للتعرف على المفاهيم والقيم واكتشاف معانيها ، وفهم الطبيعة المتغيرة والبيئة والاستخدام الكفء للموارد وكيفية الحفاظ عليها ، والتعرف على علاقة القيم المعاصرة بالأحداث وما يترتب عليها .

ثالثا: الجوانب الاقتصادية : بتقديم موضوعات تحفز أفراد الأسرة على ترشيد الاستهلاك فى كافة الموارد وحسن الإنفاق على الاحتياجات الضرورية،وكذلك موضوعات تحفز الأفراد نحو استغلال القدرات والمهارات وتحويلها الى طاقة منتجة وليست مستهلكة فقط .

وتأكيدا لما وضعته الهيئة القومية للاعتماد فى وضع الرسالة المستقبلية لمناهج'' الاقتصاد المنزلي حيث ذكرت ان تدريس'' الاقتصاد المنزلي / علوم الحياة الأسرية '' في المراحل التعليمية المختلفة) تعليم أساسي ، ثانوى) قائم على اعداد الطالبات والطلاب للحياة الاسرية وحياة العمل وتوفير

الفرص لتطوير وتطبيق المعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة من أجل:

1. أن يصبحوا مواطنين مسئولين وقادرين على التفاعل في الأسرة والمدرسة والمجتمع
2. تعزيز ممارستهم اليومية فيما يتعلق بالصحة والتغذية عبر المراحل العمرية المختلفة.
3. تحسين أساليب إدارة الموارد المتاحة لتلبية احتياجات الأفراد والأسر في جميع مراحل الحياة.
4. مساعدتهم على تحقيق التوازن بين المصالح الشخصية والأسرية، والمدرسية، وحياة العمل.
5. معالجة المشاكل المتنوعة عن طريق استخدام مهارات التفكير المختلفة والتي تسهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتقييم البدائل والخيارات المتاحة.
6. العمل بوعي كمستهلك للسلع والخدمات.
7. العمل بشكل مستقل وبشكل تعاوني مع الجماعة.

(2) مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي

نصه:ما الغايات التي يتوقع أن يتحقق من خلالها التطوير لمنهج المرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف الإنمائية والتنمية المستدامة ؟

للإجابة على هذا السؤال اقترحت الباحثتان مبررات لإحداث التطوير في منهج المرحلة الإعدادية في الاقتصاد المنزلي وفق مفاهيم التنمية المستدامة ، حيث يسعى الى تحقيق الغايات الآتية :

1- تحقيق التوازن فى محتوى منهج الاقتصاد المنزلي بين ما تدرسه الطالبات والقضايا المعاصرة .

2- تحقيق التنمية البيئية والتعليم البيئي الواعي بأهمية الحفاظ عليها .

3- رفع مستوى ونصيب الفرد من الدخل من استغلال الفرد لكافة الموارد المتاحة له استغلالا جيدا ، وكذلك الحد من البطالة .

4- التنمية البشرية المستدامة وفق متطلبات السوق بالإشارة الى أهمية المشروعات الصغيرة .

5- إضافة موضوعات وقضايا هامة الى مناهج الاقتصاد المنزلي التي من شأنها مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين .

6- ترسيخ مبدأ المواطنة في سلوك الأفراد وفى المهارات الحياتية التي يقومون بها .

7- الوعي بثقافة الأفراد الثقافة المائية ونشرها للمحافظة على الموارد المائية فى ظل الظروف الحالية للدولة .

8- تحقيق الاقتصاد الأخضر و التنمية المستدامة بأبعادها المتعددة وكذلك محاولة الحد من الفقر – والحفاظ على البيئة والسلام الاجتماعي بين الأفراد .

(3) مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي

نصه: ما المفاهيم التي ينبغي أن يحتويها منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية فى الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية فى ضوء الاهدف الإنمائية والتنمية المستدامة ؟.

للإجابة عن هذا السؤال اقترحت الباحثتان مجموعة من المفاهيم التي ينبغي أن ينطويها منهج الاقتصاد المنزلى منها :

أولا: المفاهيم البيئية

1. تنمية أنماط من الاستهلاك العادل.
2. تجنب والقضاء على التلوث البيئي بجميع أشكاله فى سلوكيات الأفراد .
3. الحفاظ على الموادر الطبيعية لاسيما الماء وترشيد المهدر منه .

ثانيا : المفاهيم الاجتماعية

1. تنمية الوعي الصحي لدى الأفراد فيما يتعلق بالأمراض المعدية وغيرها .
2. رفع مستوى التعليم وتقليل الأمية .
3. تحسين الظروف المعيشية ، والحد من الفقر.

4. تحقيق العدالة الاجتماعية الكاملة بين الأفراد من (فرص العمل – التعليم – الصحة) وغيرها ، وتحقيق العدل والمساواه بين المرأة والرجل .
5. التركيز على دور الشباب فى الحياة الاجتماعية وتحقيق التواصل بين الاجيال.
6. التركيز على مبادئ بسيطة لمفاهيم الصحة الانجابية والتعرف على اخطار الزواج المبكر على صحة المرأة.

ثالثا : المفاهيم الاقتصادية

1. الحد من الفقر وتحقيق قيمة العدل بين الأفراد .
2. تنمية دور المرأة فى العمل والإنتاج .
3. توضيح أهمية الزراعة فى حياتنا .

الحفاظ على الموارد الطبيعية .

1. حسن توظيف الموارد بأنواعها فى مكانها دون هدر أو استنزاف .
2. تصحيح الرؤية بين التفرقة بين الرجل والمرأة .
3. الحد من الاستهلاك غير المرشد للسلع .
4. حسن إدارة احتياجات الفرد .

(4) مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه: ما هي المعايير المقترحة لتضمين الأهداف الإنمائية ومفاهيم التربية المستدامة فى مناهج الاقتصاد المنزلي ؟

للإجابة عن هذا السؤال وضعت الباحثتان مجموعة من المعايير المقترحة لمجالات الاقتصاد المنزلي فى ضوء الاهداف الانمائية للالفية والتنمية المستدامة ، وذلك من خلال وضع تصور لسد الفجوة بين الواقع والمأمول تم عرض مجالات الاقتصاد المنزلي الخمس وتم وضع مجموعة من المعايير لكل مجال وفق الثلاث أبعاد للتنمية المستدامة وهى: (التنمية الاجتماعية – التنمية الاقتصادية– التنمية البيئية) ، حيث تم في إطار التصور المقترح للمعايير ما يلي:

١– تحديد مجالات علم الاقتصاد المنزلي المستهدف وضع معايير المحتوى في إطارها.

2– تم تحديد المعايير المقترحة فى ضوء الأهداف الإنمائية والتنمية المستدامة فى الأبعاد الثلاث (البيئي – الاجتماعي – الاقتصادي) .

3– تم تحديد المؤشرات التي ستقوم بها الطالبة عند دراسة منهج الاقتصاد المنزلى للصف الثالث الاعدادى وفق المعايير المقترحة .

4– تم تحديد العلامات المرجعية التي من خلالها يتم متابعة المعايير المقترحة بالمنهج .

المعايير المقترحة لتطوير منهج الصف الثالث الاعدادى للاقتصاد المنزلي فى ضوء الاهداف الانمائية للالفية والتنمية المستدامة

م	المجال	المعيار		المؤشرات	العلامات المرجعية
1	الغذاء والتغذية	1) التنمية الاجتماعية المستدامة للغذاء والتغذية – التمكن من التعرف على اهمية الغذاء الاجتماعية فى الجمع بين افراد الاسرة		– تشجع تناول الأكلات الشعبية البسيطة لتحقيق المواطنة بين أفراد الأسرة – تتعرف على الجوانب الاجتماعية لفنون الطهي وطرق إعداد الأطعمة – تقييم الصلات المشتركة بين أفراد الأسرة بالالتزام بمواعيد تناول الطعام	– تستكشف دور الغذاء في تنمية العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة – الربط بين اهمية الغذاء والعلاقات

					الايجابية بين الافراد
		2) التنمية الاقتصادية المستدامة للغذاء والتغذية – التعرف على العلاقة بين دور الغذاء والتنمية الاقتصادية المستدامة		تدرك الجوانب الاقتصادية فى اختيار وجبات متكاملة العناصر الغذائية – تبيين اهمية المشروعات الصغيرة لمنتجات غذائية تزيد من دخل الاسرة – تتمكن من اعداد اصناف بسيطة تقتصد من الانفاق المالى لاسرة	– الربط بين الجانب المادي والمحتوى الغذائي للطعام
		3)التنمية البيئية المستدامة للغذاء والتغذية – التعرف على أهمية الغذاء وأثره على البيئة المستدامة		– تهتم بطرق الطى الصحية للمحافظة على القيمة الغذائية للطعام –تقدر اهمية الطعام الصحى السليم للانسان – تحافظ على البيئة من القاء المخلفات الغذائية المتبقية فيها – تقارن بين البيئة المحيطة والبيئة الخضراء واثرها على صحة الفرد	– تحليل مكونات الطعام ودراسة اثره على البيئة – تصف الخصائص المختلفة للمنتج الغذائى من حيث (الملمس — اللون — الرائحة) وأثرها على البيئة
م	المجال	المعيار		المؤشرات	العلامات المرجعية
2	العلاقات الاسرية والامومة والطفولة	التنمية الاجتماعية المستدامة فى العلاقات الاسرية –التمكن من ادراك العلاقة بين الاقتصاد والشراكة المجتمعية		– تحافظ على التوازن بين احتياجات الأسرة وبين معدلات الاستهلاك لضمان المعيشة الجيدة – تشجع أفراد الأسرة لتحقيق السلامة الاجتماعية لأفراد الأسرة – تقييم الدور الهام للشراكة المجتمعية فى المشروعات الإنتاجية الصغيرة بين الاقتصاد المنزلي والمجتمع	– ترسخ مبدأ المواطنة فى السلوك والمهارات الحياتية للافراد والاسرة
		التنمية الاقتصادية المستدامة فى العلاقات		– – تدرك اهمية الاسرة صغيرة العدد فى توفير الدخل	–اقامة دراسة جيدة للموارد الطبيعية

		الاسرية		– تتدرب على الاستفادة من بقايا الاطعمة المتوفرة من غذاء الاسرة – تقلل من الاستهلاك الغذائى للاسرة من خلال ارشادات تؤكد اهمية الترشيد الاستهلاكى	لتحقيق التوازن بين الاستهلاك والانتاج الاسرة
		التنمية البيئية المستدامة فى العلاقات الأسرية		• تتعرف على دور البيئة المحيطة فى توحيد العلاقات الاسرية • تفكر فى اهمية الاسرة الصغيرة فى صلاح البيئة • تدرك اهمية البيئة الخضراء فى تحقيق الصحة لافراد الاسرة تقييم دور البيئة المحيطة فى توفير الصحة العامة للاسرة	– تستنبط اهمية البيئة الخضراء للحياة والصحية للاسرة – تدرك العوامل البيئية وارتباطها بصحة الانسان وسلامته
م	المجال	المعيار	المؤشرات		العلامات المرجعية
3	الملابس والنسيج	1) التنمية الاجتماعية المستدامة للملابس والنسيج – التمكن من أهمية الملابس والنسيج فى تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة	–تحقق المواطنة من خلال اختيار تصميمات الملابس مراعية التقاليد والاعراف – تقييم الممارسات المختلفة لانواع الاقمشة المناسبة للمناخ – تحافظ علة		–التعرف على دور الملابس فى تحقيق التنمية الاجتماعية من خلال الشراء– الاستخدام – الاختبار)

		العلاقات الاجتماعية بين الافراد عند شراء الملابس			
		– تنتج بعض الملابس البسيطة التى توفر من الانفاق لدخل الاسرة – تستخلص العلاقات بين اختيار الملابس ودخل الاسرة وعدد افرادها – تستفيد من بقايا الاقمشة لتصميم منتجات فنية – تنتج مكملات للملابس تثرى من الشمل العام لها – تقوم بإعادة تدوير الاقمشة والاستفادة منها	2) التنمية الاقتصادية المستدامة للملابس والنسيج		– التمكن من إعداد معارض لمنتجات ملبسيه وإقامة ورش عمل لإنتاج الملابس البسيطة
		تختار الاقمشة المناسبة للبيئة الصحية – تستكشف دور	3) التنمية البيئية المستدامة للملابس والنسيج المناسبة – التمكن من اختيار		– التعرف على اهمية الملابس فى تحقيق الصحة البيئية لافراد الاسرة

		الاقمشة والملابس لتحقيق البيئة الخضراء	المناخ واثره فى اختيار الملابس – تصف خصائص الاقمشة المختلفة ومدى مناسبتها للبيئة الصحية		

م	المجال	المعيار	المؤشرات	العلامات المرجعية
4	ادارة المنزل	1) الاستدامه الاجتماعية فى إدارة المنزل	–تفكر فى كيفية إدارة دخل الأسرة – تتأكد من أهمية المواطنة لمهارة حياتية ضرورية للفرد – تستنبط أهمية التخطيط قصير وطويل المدى لدخل الأسرة – تقيم الصلات المشتركة بين الأفراد لإدارة المنزل – توضح علاقة عدد أفراد الأسرة بتحقيق سعادة ورفاهية البيئة الصحية لأفراد الأسرة	–التعرف على أهمية تعاون أفراد الأسرة في وضع خطط قصيرة وطويلة المدى للميزانية الشهرية – الشفافية وتحقيق العدل والمساواة بين الأفراد وضمان المواطنة
		2) الاستدامه الاقتصادية فى ادارة المنزل	– تدرك أهمية التخطيط لميزانية الأسرة – تفكر بالصناعات الحرفية المنتجة لتحقيق استثمارات للأسرة للحد من الفقر –توفر دخل الاسرة بانتاج منتجات بسيطة – تقلل من استهلاك النقود لشراء	– التخطيط الجيد لإدارة المنزل لتحقيق التنمية الاقتصادية

			بعض الاقمشة وتصنيعها يدويا بالمنزل – وإيجاد فرص عمل جديدة وتقليص الفقر.	
		3) الاستدامه البيئية فى إدارة المنزل	– تدرك العلاقة بين ادارة المنزل وتحقيق التنمية البيئية – تقارن بين التخطيط الجيد للميزانية المنزلية وطرق للحد من الفقر وتوفير النفقات	– المقارنة بين تخطيط ميزانية منزلية تخطيطا جيدا وبين الادارة العشوائية للمنزلى فى تحقيق الحد من الفقر

م	المجال	المعيار	المؤشرات	العلامات المرجعية
5	تأثيث المسكن	1) التنمية الاجتماعية المستدامة لتأثيث المسكن	–تختار الأثاث الذي يحقق المتعة والراحة لأفراد الأسرة – تتعرف على القواعد العامة لإعداد المائدة –تحدد ماهية المواطنة من خلال اختيارها لأثاث المسكن	– التمكن من القواعد الأساسية لتأثيث المسكن (مفروشات – أدوات – أجهزة) بشكل جيد
		2) التنمية الاقتصادية المستدامة لتأثيث المسكن	– تختار الاثاث المناسب من حيث الحجم والاستخدام والسعر – تتعرف على المواصفات الملائمة للمنزل العصرى وما يلزمه من قطع اثاث مناسبة السعر –تستخدم الالات العصرية لتنظيف المنزل للاقتصاد فى الوقت والجهد والمال	– الخامات المستخدمه فى انتاج الأثاث المنزلى وأثر الخامات على البيئه وصحة الفرد – التمكن من اختيار الأثاث الإقتصادى المناسب للمنزل العصري
		3) التنمية البيئية المستدامة لتأثيث المسكن	– تحلل وظائف قطع الاثاث للبيئة الصحية – توضح اهمية البيئة المنزلية النظيفة	– تحليل مدى مناسبة الأثاث المنزلي للبيئة الصحية – التفكير فى ابتكار طرق طبيعية

			المكونة من (الاثاث – الطعام – الافراد) – تقييم قطع الاثاث متعدد الاستخدام ومدى مناسبتها لمساحة المسكن – تقارن بين التنظيف الامثل لقطع الاثاث واثره على البيئة .	لتلميع الاثاث بعيدا عن المكونات الكيميائية لاثرها السئ على البيئة

التوصيات والمقترحات :

أولا: التوصيات : في ضوء نتائج الدراسة توصى الباحثتان بما يلي

1– ضرورة الدمج بين الأهداف الإنمائية للألفية (وخاصه الاربعة أهداف الأولى) وبين أهداف تدريس الاقتصاد المنزلى وكذلك ضرورة الدمج بين أبعاد التنمية المستدامة (التنمية الاجتماعية – التنمية الاقتصادية– التنمية البيئية) ومجالات الاقتصاد المنزلى .

2– ينبغي أن ينطوي منهج الاقتصاد المنزلى على مفاهيم التنمية المستدامة (البيئية – الاجتماعية – الاقتصادية) .

3– ضرورة أن يحتوى مقررات الاقتصاد المنزلى على موضوعات من شأنها المساهمة في التنمية البشرية المستدامة وذلك وفق متطلبات السوق بالإشارة الى أهمية المشروعات الصغيرة .

4– ضرورة إضافة موضوعات وقضايا هامة الى مناهج الاقتصاد المنزلي التي من شأنها مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين .

المقترحات : تقترح الباحثتان إجراء دراسة تتناول

1– تقويم مقرر الاقتصاد المنزلى للصف الثاني الاعدادى فى ضوء الأهداف الإنمائية للألفية .

2– اتجاهات المتعلمات نحو تدريس الاقتصاد المنزلى وفق مفاهيم التنمية المستدامة والأهداف الإنمائية للألفية .

3– اثر تدريس الاقتصاد المنزلى وفق معايير التنمية المستدامة على اكتساب المتعلمين المتغيرات المختلفة (التحصيل الدراسي – التفكير الابداعى– التفكير الايجابي ...وغيرها .

4– تقارن بين أراء المعلمات والطالبات حول دراسة الاقتصاد المنزلى وفق مفاهيم التنمية المستدامة .

المراجع العربيه

- الأغا ومحمود ؛ احسان ، الأستاذ (2000م) : **مقدمة في تصميم البحث التربوي**، غزة ، ط 2.
- الحلبى ، إحسان محمود (2000 م : (:**المدخل إلى الاقتصاد المنزلي**.مكتبة دار جدة.
- الاحمدى ، أسمهان بنت غازي (2012) : واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي لاستراتجيات التدريس المنمية للتفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية.
- الأمم المتحده (2002) التنميه المستدامه – شعبة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة– إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية التابعة للأمم المتحدة، http://www.un.org/arabic/esa/desa/aboutus/dsd.html#whatwedancho e

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009: وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة الاقتصاد المنزلي / علوم الحياة الأسرية للتعليم قبل الجامعي ، **رئاسة مجلس الوزراء**.
- اليونسكو، منظمة الأمم المتحده للتربيه والعلم والثقافه،(2012): **التربيه – التنسيق الدولى للتعليم من أجل الجميع**. http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jkldm
- اليونسكو، منظمة الامم المتحدة (1987) : اللجنة العالمية للتنمية والبيئة ، تقرير برونتلاند .
- إقبال حجازي وآخرون)1997: (**دراسات تربوية في الاقتصاد المنزلي**، ط1القاهرة:مكتبة الأنجلو.
- الازورى ، أروى بنت دخيل الله(2011): تطوير منهج الاقتصاد المنزلي للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، كلية التربية الأدبية .
- نوار ، إيزيس عاذر (2003) : **استراتيجيات وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي**"، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.
- رشاد و نوار ؛ تسبى محمد ، ايزيس عاذر (2000) : **مدخل في الاقتصاد المنزلي**"، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية .
- عارف ، حسن محمد (2009) : "مناهج العلوم والرياضيات في مصر وبعض الدول الأجنبية بالمرحلة الثانوية العامة " دراسة تحليلية مقارنة"، **المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية** .
- السعدى ، حسين على (2002): **البيئة والتلوث** ,ط1,اليازوري.الأردن
- السعود ، راتب (2007) م:**الإنسان والبيئة** ,ط2,دار الحامد,عمان.
- طعيمه ، رشدي (1987) : **تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية** . القاهرة :دار الفكر العربي .
- شربى ، ريحانه عبد السلام (1993م): بعنوان "قياس فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء حاجاتهن المهنية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عمر ، زيزى حسن ،(2009): فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض مخرجات العملية التعليمية من خلال منهج الإقتصاد المنزلى لدى تلميذات المرحلة الاعدادية المهنية. رسالة دكتوراه غير منشوره– كلية الاقتصاد المنزلى – جامعة حلوان
- سليمان ، سناء محمد (2010) : **أدوات جمع البيانات فى البحوث النفسية والتربوية** ، عالم الكتب ، ط1.
- سلامه ، عادل أبو العز (2006): **تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق**، ط ، عمان، الأردن.
- الشرمان ، عاطف أبو حميد (2013) : **تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المناهج**، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط1 عمان .
- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (2006) : "تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة"، **مؤتمر التعليم النوعي ودوره فى التنمية البشرية فى عصر العولمة**، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- عفانه ، عزو (1996) : " **تخطيط المناهج وتقويمها** " ط 3 ، غزة ، مطبعة مقداد للنشر والتوزيع

- سبيتان،فتحي دياب (2010) : **أصول وطرائق تدريس العلوم** ، ط1، الأردن،عمّان:دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- فوسلر وجيمس ؛ كلود, بيتر (2001)م :إدارة البيئة من اجل جودة الحياة,**مركز الخبرات المهنية للإدارة** بميك ,مصر_القاهرة.
- كوجك ، كوثر(**1983**) : **اتجاهات حديثة فى طرق تدريس مناهج الاقتصاد المنزلى** " القاهرة ، الطبعة الثانية : عالم الكتب .
- كوجك وجيد ؛ كوثر ، لولو) 1984): "**المرجع فى التربية الأسرية والصحية** " ،الطبعة الأولى ، القاهرة : عالم الكتب للنشر.
- ماعت للسلام والتنميه (2010): التعليم في مصر .... عقبة في طريق التنمية http://www.maatpeace.org/node/690
- الاسعد ، محمد مصطفى (2000) : **التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث**، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت .
- مشروع خطة التنفيذ الدولية يناير (2005م) : عقد الأمم المتحدة للتعليم من اجل التنمية المستدامة (2005- 2014) .
- عثمان والجندي ؛ محمد، ممدوح (2005): تطوير مقررات الكمبيوتر بالمدرسة الثانوية التجارية الفنية المتقدمة في ضوء المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد(11) ، العدد 2 .
- عبد الجليل ، منى شرف (2006): **تأثيث وتجميل المسكن**. مكتبة بستان المعرفه للنشر والتوزيع . الاسكندريه – مصر
- الوالى ، مها (2005) : مستوى جودة موضوعات الإحصاء المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
- الفقى ، نادية عبد الفتاح محمود (2009): تدريس وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلى بطريقة المشروعات وأثرها على تحقيق أهداف المدرسة المنتجة فى المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة** ،قسم المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى ،كلية التربية ،جامعة سوهاج.
- شلبى و عبد الصمد ؛ وفاء ، زينب (1998): "الوسائل الفعالة فى تدريس ادارة المنزل فى ضوء الاتجاهات والمفاهيم الحديثة "**مجلد بحوث الاقتصاد المنزلى**– المجلد الثامن ،العدد الثالث ، جامعة المنوفية.

References –:

- Abdelgalil M.(2010): The role of household management in the sustainable development. International Federation for Home Economics' summit " Home Economics beyond 100 years: Empowering for the digital world" 5th -8th Febuary Munich-Germany.
- IFHE, International Federation for Home Economics (2008): *IFHE*

- Turkki K.(2008): Home Economics-A Dynamic Tool for Creating a Sustainable Future. International Journal of Home Economics,1(1),32-42.

- UNESCO (2000) *Education and the Millennium Development Goals*. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-/for-all/education-and-the-mdgs .last update January 2014

Position Statement- Home Economics in the 21st Century. Bonne -Germany : IFHE www.ifhe.org

- Pendergast, D.(2006) Sustaining the home economics profession in new times – A convergent moment. In Rauma,A., Pollanen, S.&Seitamaa.Hakkarainen,P (Eds),Human Perspectives on Sustainable Future.Joensuu: University of Joensuu.

ملحق (1) حصر لنتائج استطلاع راى معلمات الاقتصاد المنزلى حول مدى احتواء موضوعات مقرر الصف الثالث الاعدادى لمفاهيم التنمية المستدامة و الأهداف الإنمائية للألفية وكانت النتائج موضحة كالاتى

العباره	موافق		الى حد ما		غير موافق	
	العدد30	%100	العدد	%100	العدد	%100
(1) يحتوى مقرر الاقتصاد المنزلى تعريف بالأهداف الإنمائية للألفية وبالتنمية المستدامة					-	%100
موضوعات تحل مشكلات تلوث البيئة (سمعيا– بصريا.....)			11	%37	19	%63.5

موضوعات تنادى بالحفاظ على الموارد البيئية			12	%40	18	%60
موضوعات تقارن بين البيئة المحيطة والبيئة الخضراء وأثرها على صحة الفرد					30	%100
تحقق التكامل بين أفراد الأسرة			30	%100		
تقييم الدور الهام للشراكة المجتمعية فى المشروعات الإنتاجية الصغيرة بين الاقتصاد المنزلي والمجتمع			15	%50	15	%50
التأكيد على المواطنة كمهارة حياتية ضرورية للفرد					30	%100
تحافظ على التوازن بين احتياجات الأسرة وبين معدلات الاستهلاك لضمان المعيشة الجيدة	7	%23.3	8	%27	15	%50
تنادى بالتواصل بين الأجيال	21	%70	9	%30		
تقييم الصلات المشتركة بين افراد الأسرة	8	%27	16	%53	6	%20
توضح كيفية الاستهلاك المستدام وتشجع الإنتاج			25	%83.3	5	%16.6
تنادى بإعادة تدوير المخلفات المنزلية	13	%43.3	15	%50	2	%6.6
تحفز على المشروعات الصغيرة لزيادة دخل الأسرة			27	%90	3	%10
تقوم بإعادة تدوير الأقمشة والاستفادة منها فى عمل منتجات جديدة للأسرة	20	%66.6	19	%63.3		

ملحق (2) تحليل محتوى منهج الصف الثالث الاعدادى

أولا: الوحدة الأولى (أسرة صغيرة – أسرة سعيدة)

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
1– الوالديه	• التضخم السكاني • مفهوم الوالديه • الاسره السعيدة • تنظيم الاسره	• التضخم السكاني يؤدى الى اختناق المرافق والخدمات الصحية وتلوث البيئة والزحف العمراني على الاراضى الزراعية، والمواد الغذائية وزيادة حجم البطالة .	• الاسره السعيدة هي التي يستطيع الوالدين توفير جميع متطلبات أفرادها والاهتمام بتنشئتهم تنشئة سليمة منذ الطفولة لإعدادهم لكي يكونوا افرادا صالحين فى المجتمع وفى أسرهم المستقبلية . • الوالديه هى قيام الأب والأم بواجبهم نحو تربية الأبناء منذ الطفولة من النواحي الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية والأخلاقية . • الزواج فى سن مبكرة يسبب الكثير من المشاكل مثل الضعف ، الأنيميا ، إنجاب أطفال غير أصحاء . • لتكوين أسره سعيدة وصحيحة البنية يفضل عدم زواج الاقارب لعدم توارث الامراض . • عملية تنظيم الاسره هى حمايه للام والجنين من التعرض لاخطار صحيه مثل (اسمم الحمل – النزف – عسر الولاده – ...) .	• التعرف على مفهوم الوالديه ومسئولياتها وحقوقها . • تعدد العوامل التي تؤثر على علاقة الأبناء بالآباء . • توضيح علاقة عدد أفراد الاسره بتحقيق سعادة ورفاهية والبنية الصحية لافراد الاسره . • مراعاة توثيق العلاقة بيم الزوجين والقيام بدور الوالديه نحو الابناء.

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
2– علاقات	– الاسره	–الاتصال الفعال	–الشعور الايجابي عن النفس هو	• التعاون

التعاون المتبادل مع الاخرين	السعيدة – مفهوم الذات –تحمل المسئولية – أسس الاتصال الفعال	ينتج من علاقات التعاون المتبادل مع الاخرين	الشعور بالرضا والثقة والقدرة على التعاون مع الاخرين والنظرة المتفائلة للمستقبل – العوامل التى تؤثر على نمو الشخصية والعلاقة بالاخرين (التقبل والاحترام – تحمل المسئوليه – التعاون – التشجيع – الاصدقاء المحيطين – المجاملات .....) .	• التقبل والاحترام بين الطالبات بعضهم البعض يحقق الامان والطمانينه . بين الطالبات يساعد على تحقيق الاتصال الفعال .

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
3– وداعا للضغوط النفسية	• مفهوم الضغوط النفسية . • مصادر الضغوط النفسية .	• التضخم السكاني ينتج الكثير من الضغوط والتحديات التى تواجه المجتمع .	– مصادر الضغوط قد تكون تغيرات فى محيط الاسرة ، فى محيط المدرسة ، فى اسلوب الحياة ، فى الصحة . – الافراد مختلفون فيما بينهم فالضغط الذى ينتج عنه سلوك ايجابى عند فرد قد ينتج عنه فى نفس الوقت سلوكا سلبيا عند فرد اخر . – ان الضغوط تنشأ نتيجة عدم الايفاء بالمتطلبات الاساسية وكلما زاد عدد افراد	• التعرف على مفهوم الضغوط النفسية . • تصنيف مصادر الضغوط التى قد تكون تغيرات فى محيط الاسرة ، فى محيط المدرسة ، فى اسلوب الحياة ، او فى الصحة . • التعرف على العلاقة بين عدد افراد الاسرة وبين اصابتهم بالضغوط النفسية .

			الاسرة كلما قل نصيب الفرد من اشباعه لحاجاته الاساسية . اذن فالاسرة الصغيرة ..اسرة سعيده	

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
4– المسكن الصغير	– الاسرة الصغيرة – اعادة تنظيم الاثاث	الاسرة الصغيرة هى الاسرة التى تستطيع ان تشبع حاجاتها الاساسية من طعام متوازن وملابس تتناسب مع النشاط والبيئة ،ومسكن صحى يتلاءم مع الامكانيات والمتطلبات الاجتماعية .	• يمكن التغلب على ضيق المسكن باختيار الاثاث الذى يتناسب مع الحجم ، او تغيير اماكن وضع الاثاث، او شرا ء قطع اثاث متعددة الاستخدامات .	• التعرف على مفهوم الاسرة الصغيرة. • إختار قطع الاثاث متعددة الاستخدامات . توضيح كيفية التغلب على ضيق المسكن .

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
5– الأقمشة	• مفهوم الالياف • انواع الالياف • خصائص الاقمشة وطرق غسلها	• **توجد الالياف الطبيعية** (القطنية – الكتانية – الصوفية – الحرير الطبيعى) **الالياف الصناعية** (الحرير الصناعى– النايلون) .	• جميع الاقمشة التى نلبسها اوالتى تستخدم فى المفروشات المنزلية عبارة عن الياف تختلف حسب المصدر (طبيعية – صناعية) . • تستخدم الاقمشة القطنية فى عمل الملابس الداحلية والخارجية والاطفال	–التعرف على انواع الالياف المختلفة (الطبيعية والصناعية). –تصنيف الالياف فى خريطة للمفاهيم

			وبعض الجوارب والمفروشات والبياضات . • الكتان يدخل فى عمل الملابس الخارجية والمفروشات والملاءات ومنه الثقيل والخفيف • جميع الملابس الشتوية والاغطية تصنع من الصوف لاعطاء الدفئ . • الحرير الطبيعى يتميز بالمتانه واللمعان وخفة الوزن ويتميز بانه عازل للحرارة ولديه درجة عالية من المرونه والمرونه ويستخدم فى الملابس الخارجية للسيدات وهو يحتاج الى عناية كبيرة فى التعامل . • عند التعامل مع اى من الانواع المختلفة من الالياف لابد من قراءة واتباع التعليمات والبيانات المرفقه بكل نوع منها فى الغسل والتعامل	توضح الطبيعى منها والصناعى . –استخدام الاقمشة القطنية فى عمل الملابس الداخلية والمفروشات المنزلية لمميزاتها . –اختيار الاقمشة الصوفية الثقيلة فى الملابس الشتوية لاعطاء التدفئة المناسبة . –توضيح اهمية الحرير الطبيعى فى ملابس السيدات لما يتميز به من ونعومه وخفة الوزن

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
6– اصناف لذيذة	–جلاش بالعصاج والكريمة –كيك الفاكهة –همبورجر –سلاطة فاكهة	– الاصناف الجيدة هى التى تحتوى على جميع العناصر الغذائية اللازمة.	–المشاركة وابدائ الرأى فى اختيار اصناف لذيذة تقوى العلاقات بين افراد الاسرة . – الاسرة السعيدة هى التى تنظم وقتها فى تنفيذ بعض الاصناف	–إختيار الاصناف التى يسهل عملها وتكتمل بها العناصر الغذذائية. –مراعاة طرق الطهى البسيطة التى تحافظ على بقاء

	-كفة محمرة - مقطع اللحم البارد - صينية البطاطس البيورية فى الفرن		اللذيذة لافراد اسرتها . - الاختيار يتم وفق اكتمال العناصر الغذائية فى الصنف او اكماله بإضافة بعض الاصناف الاخرى .	العناصر الغذائية للاستفادة منها .

ثانيا : الوحدة الثانية (الاسرة وتنمية المجتمع)

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
1- انماط الاسرة	• الاسرة • العلاقات المتبادلة داخل الاسرة • النمط الدكتاتورى • النمط الديقراطى • النمط المتسامح	• الاسرة هى الخلية الاولى ، والدعامة الاساسية فى تكوين المجتمع . • هناك نوعين من الاسر وفقا للاجيال منها (الاسرة البسيطة – الاسرة الممتدة).	• الاسرة بعاداتها وتقاليدها وقيمها واهدافها هى التى تعطى المجتمع طابعا مميزا عن غيره من المجتمعات . • تختلف انماط العلاقات الاسرية من مجتمع لاخر وفق ما تفرضه الظروف البيئية والحياة الاجتماعية الخاصة بالمجتمع . • النمط الدكتاتورى تكون فيه السلطة فى يد فرد واحد من الاسرة سواء الاب او الام او الابن الكبير ولا يجرؤ احد مناقشته فى قراره. • النمط الديمقراطى يكون المنزل	• تعريف الاسرة ودورها فى تكوين المجتمع . • تصنيف انماط الاسر المختلفة فى المجتمع . • توضح النمط المتسامح فى الاسرة ومعنى الحرية غير المسئولة بين الافراد .

			وحده تعاونية ، للوالدين سلطة متعادلة ، اصبح لجميع الافراد الحق فى التعبير عن انفسهم ورغباتهم وحل مشكلات الاسرة . • النمط المتسامح لا يجمع افراد هذه الاسرة مسئولية فلكل فرد اهتماماته الشخصيه وله مطلق الحرية فى التصرف دون مسئوليه تجاه الاخرين (الحرية الغير مسئولة).	

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
2– الإدارة الناحجة	• مفهوم الادارة الناحجة • انواع الموارد • العوامل التى تؤثر على استخدام الاسرة لمواردها • اسس الادارة الناحجة للموارد وترشيد استهلاكها	• موارد الاسرة هى ما يمتلكه أفرادها من مال او مهارات ،او ما يوفر لها من الدولة ، ويكون لها حق الانتفاع به . • الادارة الناجحة للموارد هى التى تحسن التخطيط لادارة واستخدام الموارد فى ضوء ما لديها من امكانات لتحقيق اهدافها .	• اذا احسن كل فرد فى الاسرة استخدام موارده فإن ذلك يساعد على تهيئة حياة اسرية سعيدة ويؤدى ذلك الى تنمية وتقدم المجتمع. • ضرورة التخطيط الجيد لتلبية الاحتياجات فى ضوء ما يتوافر لدى الاسرة من موارد مادية وبشرية. • ان استخدام الاسرة للاسلوب العلمى فى ادارة الموارد تستطيع حل مشكلاتها	–تعريف الادارة الناجحة فى موارد الاسرة . –التفرقة بين انواع الموارد المختلفة (مادية – بشرية). –توضيح العوامل التى تؤثر على استخدام الاسرة لمواردها . –تصنيف اسس

			وتوفير الوقت والجهد والنفقات . • العوامل التى تؤثر على استخدام الاسرة لمواردها (مستوى معيشة الاسرة – دخل الاسرة – حجم الاسرة – عمل المرأة – سكن الاسرة) . • اسس الادارة الناجحة (تحديد الاهداف – التخطيط – التنظيم – التنفيذ والمراقبة – التقييم) .	الادارة الناجحة للموارد وترشيد استهلاكها .

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
3– مهارات فى التسوق	• التخطيط عند الشراء • فحص البضائع	• مهارات التسوق هى المعرفة التامة بمواصفات السلعة المراد شرائها ومطابقتها للمواصفات الفنية السليمة .	• تسهم مهارات التسوق فى المحافظة على الموارد وتحقيق الاهداف المنشودة . • تختلف الاحتياجات اللازمة لمتطلبات المسكن من فرد لاخر ومن اسرة لاخرى باختلاف مستواها الاجتماعى واهدافها وقيمها بالحياة . • ان توافر الناحية الجمالية فى اثاث المنزل يبعث على	• اهمية التخطيط عند الشراء لمستلزمات المنزل . • التعرف باهمية الناحية الجمالية فى اثاث المنزل . • المعرفة الواعية بمواصفات السلعة المراد شرائها ومطابقتها للمواصفات قبل اتخاذ قرار الشراء .

			الراحة النفسية لما يضيفه من رونق وبهجة . • لابد من التخطيط الجيد قبل اتخاذ قرار الشراء لبعض الاحتياجات او متطلبات المنزل .	

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
4–فن التفصيل والحياكة	• التفصيل والحياكة • انواع الباترونات أ– الباترون المسطح ب– الباترون الجاهز من المجلات ج–الباترون الجاهز داخل مظروف د– الباترونات الاساسية الجاهزة • اخذ المقاسات • القماش المناسب	• التفصيل والحياكة فن ومهارة وه من الموارد الهامة لمن يتعلمها ويتقنها .	• هناك العديد من انواع الباترونات التى تستخدم فى تنفيذ الموديلات منها (الباترون المسطح – الباترون الجاهز من المجلات – الباترون الجاهز داخل مظروف – الباترونات الاساسية الجاهزة) . • يتوقف اختيار الباترون المناسب للمقاس على دراسة الارشادات والتعليمات المرفقة بالمجلة ، جدول المقاسات المستخدم فى اعداد الباترون . • هناك	• التعريف باهمية التفصيل والحياكة لتوفير موارد الاسرة . • تصنيف الانواع المختلفة للباترونات . • اختيار الباترون المناسب للمقاس حسب جدول المقاسات المستخدم . • التعرف على العوامل التى يتوقف عليها اختيار القماش .

			عوامل يتوقف عليها اختيار القماش المناسب للتصميم منها (جودة الخامة – نوع القماش – اختيار القماش الجيد المناسب). • يتوقف جمال الزى على حسن اختيار القماش المناسب للتصميم حيث يلعب دورا حيويا فى نجاحه عند التنفيذ .	

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
5– الخطوات التنفيذية لانتاج او قطعة ملبسية	• إعداد القماش للقص • إرشادات عملية القص أ– وضع العلامات ب–تجميع الأجزاء ج– السجاف د– الكشكشة هـ– ثنية الذيل و– عمليات الكى	• الاقمشة القطنية قابلة للانكماش • فحص القماش جيدا وضبط أطراف النسيج يساعد على دقة القص والحياكة	• فحص القماش فحصا دقيقا لتلافى الأخطاء الموجودة بالنسيج او فى الطباعة . • نقع الاقمشة القابلة للانكماش مثل الاقطان بجميع انواعها وتغسل وتجفف وتكوى . • ضبط اطراف النسيج وذلك بشد فتله من النسيج العرضى للقماش والقص على مكان الخيط	• التعرف على اهمية فحص القماش فحصا دقيقا قبل القص • توضيح اهمية نقع الاقمشة القطنية . • مراعاة شد القماش لضبط البراسل • مراعاة الدقة والمهارة فى اتباع التعليمات والارشادات فى جميع مراحل عملية التنفيذ

			المسحوب . • شد القماش بالورب لتقويمه ان كان موروبا حتى تضبط البراسل معا . • وضع القماش على منضدة القص فإذا كان موروبا فيعاد الشد من الجهة القصيرة . -يوضع القماش بحيث يكون موازيا لاطراف المنضدة ويتطابق خطى البرسل • يعتمد نجاح تنفيذ اى قطعة من الملابس على الدقة والمهارة فى اتباع التعليمات والارشادات والمبادئ الاساسية فى جميع مراحل العمل .	.

تحليل وحدات الفصل الدراسي الثاني

عنوان الوحدة الاولى : صحة أسرتك

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
1- الضغوط	• الضغوط النفسية • المبالغة	• الدولة القوية هى الدولة التى ينعم شعبها بالصحة	• الضغوط النفسية تؤثر على صحة افراد الاسرة	• التعرف على مفهوم الضغوط النفسية

النفسية والصحة	فى تناول الطعام • المبالغة فى عدم تناول الطعام	تستطيع تحقيق جميع اهدافها وتنعم بالرخاء والرفاهية	• الضغط النفسى يؤدى الى حدوث نوع من الاحباط الشديد والانطواء وعدم التركيز والارق	• تعدد اضرار وقوع الفرد تحت ضغط نفسى • توضح أعراض وقوع الفرد تحت الضغط النفسى • التعرف على مدى تأثير المبالغة فى تناول الطعام وعدم تناوله على الصحة

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
2– العلاقة بين التغذية والحالة الذهنية والنفسية	• التغذية • الحالة الذهنية • القدرة الذهنية • الحالة النفسية • مظاهر التغذية السليمة	• الغذاء السليم يؤثر على التحصيل الدراسى ومستوى الذكاء والنضارة والحيوية للجسم.	• التغذية لها اثر كبير فى تحديد قدرات التلاميذ العقلية ونشاطهم وحيويتهم • عند عدم تناول الأفراد للغذاء المتوازن يشعرون بالتعب والإرهاق لأقل مجهود وضعف فى الذاكرة والتشتت • تؤثر للتغذية على التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء • يستمر تأثير الحالة الغذائية فى مراجل الطفولة وربما طوال	• التعرف على العلاقة بين التغذية والحالة الذهنية للفرد • تعدد مظاهر التغذية السليمة • توضح أهمية الغذاء السليم لحياة الأفراد منذ الطفولة وطول العمر • توضح أهمية التغذية السليمة لبشرة مميزة بالنضارة والحيوية

			الحياة • ان تناول الأطعمة الغنية بالعناصر الغذائية تحسن الحالة الذهنية للأفراد على اختلاف أعمارهم	

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
3– دعي القلق وابدئي الحياة	• لمظهر الشخصي • التغذية السليمة • التمرينات الرياضية • الإشباع النفسي • المشكلات الاقتصادية • المشكلات الاجتماعية	• الشخصية القوية تحاول التصدي للضغوط النفسية • التحصيل الدراسي الجيد والمثابرة على المذاكرة يؤديان الى النجاح والتفوق وتجنب الضغوط والقلق.	• العناية بالمظهر الشخصي تساعد على إزالة التوتر والقلق • التغذية السليمة تستخدم للتغلب على الضغوط النفسية • القيام بالتمرينات الرياضية تساعد على الضغوط النفسية • الإشباع النفسي بالنجاح هو إحساس الفرد بأنه أنجز شئ مفيد • المشكلات الاجتماعية تسبب الضغط الشديد للفرد	• التعرف على أهمية المظهر الشخصي • توضح أهمية التغذية السليمة فى التغلب على الضغوط النفسية • تستنبط تأثير المشكلات الاقتصادية والاجتماعية على الضغط النفسي • تستقرا أهمية التحصيل الدراسي على النجاح والتفوق • تستنتج أهمية التوازن والتنوع فى الغذاء

اسم	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات

الدرس				
4– اختيارك لطعام أسرتك تعكس ثقافتك الغذائية	• عوامل تؤثر على اختيار الأطعمة • الميزانية • الوقت • الرغبات والميول • نوع العمل • الحالة الصحية والفسيولوجية • الاجازات • المناخ • ضغط الاعلانات • موقع المدينة	• حالة المناخ تؤثر على اختيار الأطعمة حيث ان الأطعمة فى الشتاء غير الصيف	• تعتمد الأسرة على الميزانية المتاحة عند اختيار الطعام مع مراعاة القيمة الغذائية • تلعب التكنولوجيا الحديثة فى اختيار الأطعمة • تؤثر الرغبات والميول فى اختيار الأطعمة • يتأثر اختيار الأطعمة حسب نوع العمل والنشاط الذي يقوم به الفرد • هناك علاقة وثيقة بين الغذاء والصحة فالغذاء يكسب الفرد القوة والنضارة والحيوية	• تتعرف على دور التكنولوجيا الحديثة فى زراعة الخضروات وإعداد الأطعمة • تسرد العوامل التى تؤثر على اختيار الأطعمة • تستنتج الأطعمة المناسبة حسب نوع النشاط الذي يقوم به الفرد • توضح أهمية حالة المناخ فى اختيار الأطعمة

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
5– تخطيط وتنفيذ وجبات غذائية متكاملة ليوم كامل	• ترشيد الاستهلاك • نماذج لوجبات يوم كامل	• الغذاء يؤثر على صحة الفرد الجسمية والذهنية والنفسية • ترشيد الاستهلاك هى حسن استخدام الموارد لتحقيق	• تحتاج الأسرة لعملية التخطيط الجيد عند اختيار وجباتها • عند التخطيط لاختيار الأطعمة يجب مراعاة ترشيد الاستهلاك	–التعرف على اهمية الغذاء على صحة الفرد الجسمية والذهنية والنفسية – تفرق بين الكية المناسبة للفرد من الطعام المتوازن وبين

		الأهداف وتقليل الفاقد	• من العادات الحسنة التي تسهم فى اقتصاد الأسرة هو الاقتصاد فى الطعام والمحافظة عليه ترشيد الاستهلاك فى الطعام لا يعنى عدم اكتماله من العناصر الغذائية	تحقيق ترشيد الاستهلاك

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
6– إعداد المائدة وطرق تقديم الطعام	الطريقة الرسمية • الطريقة العائلية • الطريقة الأمريكية • طريقة الطبق الواحد • طريقة البوفيه • طريقة الصينية	– من قواعد تناول الطعام مراعاة الناحية الجمالية فى طرق إعداد المائدة	–تستعمل الطريقة الرسمية فى المطاعم والفنادق لأنها تحتاج الى سفرجى أو مساعد – تقوم ربه الأسرة بإعداد المائدة في الطريقة العائلية وهى تحتاج لوجود سفرجى – الطريقة الأمريكية هي أكثر الطرق إتباعا في بيوتا لأنها سهلة وبسيطة – استخدام طريقة الطبق الواحد بسبب خروج المرأة للعمل وضيق وقتها – طريقة البوفيه من أكثر الطرق انتشارا في كثير من البيوت عند وجود عدد من الزوار	• تراعى الناحية الجمالية عند إعداد مائدة الطعام • تقوم بإعداد المائدة على الطريقة العائلية • تعد المائدة على الطريقة الأمريكية • التعرف على أهمية تقديم الطعام بطريقة سليمة

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
7– تناول الطعام	• النقاط الهامة عن أصول الطعام	• إتباع آداب الحديث من القواعد الأساسية لتناول الطعام	• يجب عدم إحداث ضجة أثناء الجلوس على المائدة والجلوس فى وضع مستقيم ودون تكلف • يراعى ان تجلس ربة الاسرة وعلى رأس المائدة فى مواجهة رب الاسرة • براعى الاحاديث الشيقة المرحة اثناء تناول الطعام • يجب استعمال ادوات الغرف عند وضع الطعام فى الاطباق وعدم استعمال الادوات الخاصة • يحسن عدم خلط انواع مختلفة من الطعام بعضها مع البعض • عند الانتهاء من تناول الطعام يجب وضع الادوات فى وسط الطبق • يجب الانتظار على المائدة حتى ينتهى جميع الاشخاص من تناول طعامهم	• التعرف على اداب الحديث على المائدة • توضح اهمية الاحاديث الشيقة اثناء تناول الطعام • توضح الفرق بين ادوات الغرف على السفرة وادوات الطعام الشخصية • تراعى الانتظار على المائدة حتى الانتهاء الجميع من تناول الطعام

الوحدة الثانية : مناسبات في الأسرة

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
1– مهارات اتخاذ القرار	• القرار • خطوات اتخاذ القرار • العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار • الميول والاتجاهات • المال • القيم • العادات والتقاليد • علاقة الفرد بالآخرين • القوانين • تحمل مسئولية القرار	-القرار هو اختيار من عدة بدائل للوصول الى حل المشكلة او هدف معين • الفرد يتحمل مسئولية القرار الذي يتخذه	• المناسبة تعنى حدث معين أو ذكرى معينة قد تكون دينية أو وطنية • من أهم خطوات اتخاذ القرار هو التعرف على المشكلة وتحديدها • يجب دراسة البدائل كل على حده للتعرف على مميزات وعيوب كل منها • يتوقف اتخاذ القرار على نظرة الفرد الشخصية تجاه الأشياء أو الأمور • المال من العوامل التي تؤثر على اتخاذ قرار معين • يعتبر الوقت من العوامل الهامة التي تؤثر على اتخاذ القرار • القيم الشخصية تتحكم فى تفكير الإنسان وسلوكه وهى دليله فى جميع تصرفاته • تؤثر العادات والتقاليد على	• تتخذ الطالبة القرار المناسب لحل المشكلة • تتعرف على المشكلة وتقوم بتحليلها • تدرس البدائل من حيث المميزات والعيوب • تقوم باتخاذ القرار المناسب من وجهة نظرها • ترعى عامل المال (الميزانية) عند اتخاذ اى قرار • تقوم بإدارة الوقت عند اتخاذ القرار الملائم لحل المشكلة • ترعى العادات والتقاليد عند اتخاذها القرارات الفردية • تحافظ على القوانين واللوائح الملزمة عند اتخاذ قرار معين

			القرارات والتصرفات الفردية • القوانين تؤثر على اتخاذ القرار وعلى الافراد احترام اللوائح والقوانين للالتزام بها	• ت تحمل مسئولية اتخاذ القرار

اسم الدرس	المفاهيم		المبادئ والتعميمات	المهارات
2–أطعمة المناسبات	• ا لطعام • ع يد ميلاد فى الأسرة	– يلعب الطعام دورا مهما فى حياة الإنسان حيث يساعد على النمو والوقاية من الأمراض – الطعام له دورا اجتماعيا بارزا فهو محور الكثير من اللقاءات العائلية — العملية — العامة)	– عند الاستعداد للاحتفال بمناسبة معينة يجب اتخاذ سلسلة من القرارات – تراعى الأسرة جميع الأذواق والأعمار عند تحديد الأصناف والأطعمة – لابد من إعداد قائمة للمشتريات عند التجهيز لمناسبة معينة – يتم تجهز الأدوات اللازمة للعمل قبل بدء الخطوات وذلك لتقليل الوقت والجهد –إن عملية التخطيط قبل إعداد الأطعمة توفر الوقت والجهد والمال وتضمن الانتهاء فى الموعد المحدد –أعياد الميلاد هي فرصة لتجديد العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة والأصدقاء	• التعرف على الدور الحيوي الذي يلعبه الطعام سواء من الناحية الاجتماعية والصحية — الجسمية • تستنبط سلسلة القرارات المتخذة للاستعداد للاحتفال بمناسبة معينة • توضح أهمية التخطيط الجيد من (تحديد الأصناف — قائمة المشتريات — تجهيز الأدوات) • التعرف على دور التخطيط فى توفير الوقت والجهد والمال • تتفهم أهمية أعياد الميلاد فى ربط العلاقات الاجتماعية الجيدة

اسم	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات

الدرس				
3– شراء الملابس فن وذوق	• كيفية اتخاذ القرار لشراء الملابس • معايير جودة صناعة القطعة الملبسية • القرارات الفردية • نقاط يجب مراعاتها قيل عملية الشراء • الاحتياج • السعر • المقاس • جودة الصناعة	• اختيار الملابس يتوقف على المبلغ المحدد وكذلك نوع العمل والاحتياجات اللازمة لكل فرد • نصيب الفرد يحدد من ميزانية الأسرة بحسب عدد أفراد الأسرة	• من الضروري ان تخصص الأسرة مبلغا من المال فى ميزانيتها لبند ملابس افراد الأسرة • الأسرة الكبيرة فى العدد يقل نصيب الفرد فيها من النفقات والخدمات • عند اتخاذ قرار الشراء يجب حصر ما لدى الفرد من الملابس وما يحتاج إليه من أخرى • يحدد كل فرد احتياجاته من الملابس بعد رأى الوالدين • هناك عوامل تؤثر في تحديد الاختيار بين شراء الجاهز أو التفصيل بالمنزل مثل (الوقت – نوع ولون القماش) • قبل إقدام الفرد على الشراء يجب عليه تحديد احتياجاته • عند اختيار القطعة الملبسية	• التعرف على كيفيه تقسيم ميزانية الأسرة وتحديد بند الملبس منها • تستنتج أهمية الأسرة صغيرة العدد فى توفير احتياجات الفرد • تراعى العوامل الضرورية عند اختيار القطعة الملبسية مناسبتها (للميزانية – المقاس – المناسبة) • تهتم بتطبيق معايير الجودة عند تفصيل الملابس أو عند شرائها

			يجب مراعاة مناسبتها (للميزانية – المقاس – المناسبة) • تراعى مجموعة من المعايير عند صناعة الملابس الجاهزة أو عند الشراء (الموديل- نوع القماش – جودة الخياطة)	

اسم الدرس	المفاهيم	الحقائق	المبادئ والتعميمات	المهارات
4- كيف تحصلين على معلومات عند شرائك للأدوات والأجهزة المنزلية	• الدليل المصاحب لكل جهاز • الإعلان	• الإعلانات تلعب دورا هاما فى توجيه الأسرة نحو شراء سلعة معينة • الإعلانات لها قوة هائلة على سلوك المستهلك وتوجيهه للجهات المعلنة فى تثير دوافعه نحو الشراء	• يسهم الإعلان فى تعريف المستهلك بالبدائل المتعددة للسلعة وتتيح المفاضلة • يؤدى الإعلان الى خلق روح المنافسة بين المنتجين لتقديم أحسن السلع	• التعرف على أهمية الإعلان في تعريف المستهلك بالسلعة • تشرح دور الإعلان فى المفاضلة بين السلع واختيار أفضلها • تراعى نقاط هامة للتعرف على السلعة الجيدة من حيث الاستخدام

ملحق (3) اسماء السادة اعضاء هيئة التدريس لتحكيم المعايير المقترحة

الاسم	الوظيفة
1- فاتن مصطفى كمال	استاذ ادارة منزل وإقتصاديات الأسره – بقسم الاقتصاد المنزلى –كلية التربيه النوعيه وعميد الكلية- جامعة الاسكندريه

2- سعديه مصطفى الحداد	استاذ الملابس والنسيج بقسم الاقتصاد المنزلى –كلية التربيه النوعيه – جامعة الاسكندرية
3- ابتسام فتح	استاذ مساعد الغذاء والتغذية بقسم الاقتصاد المنزلى –كلية التربيه النوعيه – جامعة الاسكندرية
4- يسريه أحمد عبد المنعم	أستاذ إدارة شئون الأسره – قسم الاقتصاد المنزلى –كلية الزراعه – جامعة الاسكندريه
5- نجوى عادل حسن	أستاذ مساعد إسكان ومرافق – قسم الاقتصاد المنزلى –كلية الزراعه – جامعة الاسكندريه
6- نيفين مصطفى حافظ	أستاذ إقتصاد منزلى إرشادى – قسم الاقتصاد المنزلى –كلية الزراعه – جامعة الاسكندريه

الإنتباه البصري الإنتقائي لدى التلاميذ عسيري الحساب. دراسة مقارنة بين التلاميذ عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي بمنطقة تمنراست بالجزائر

د. فاطمة صادقي

د. رحمة صادقي

المركز الجامعي تمنراست/ الجزائر

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست

المقدمة:

يلعب الإنتباه دوراً هاماً كعملية معرفية قبل إدراكية، فهو المدخل الذي يتم فيه تحديد هوية المعلومات وتنقيتها قبل دخولها إلى عالم الذاكرة، بحيث يسمح للمعلومات المطلوبة أن تمر ويمنع المعلومات الغير مطلوبة، بل ويجعل الفرد في حالة يقظة للتعامل مع الموقف ،كما تتميز بعض أنواعه بالقدرة على توزيع السعة الإنتباهية لموضوعات مختلفة.(منير جمال، 2004: 415 -417)

وبعد أن أظهرت البحوث والدراسات مدى أهمية الإنتباه ومكانته في النشاط العام لدى الإنسان وفي النشاط العقلي بصورة خاصة توسعت البحوث وتنوعت، حيث تناولته بالدراسة من جوانب مختلفة ، مما أدى إلى إرساء مداخل متعددة في دراسته وبالتالي أدى إلى تعددية في تعريفه، كما تم تحديد مكونات أو عمليات الانتباه من خلال عدة دراسات قام بها كل من بويس وبوسنر(Boies et Posner,1971) وشيفرينغ وشنيدار(Shiffring et Schneider,1977) وباراسيرمان ودافيس ((Parasurman et Davies , 1984 وتحددت هذه المكونات في ثلاث عمليات ذات بنية معرفية ووظيفية مختلفة، واعتمد في تأكيدها على دراسات فسيولوجية حددتها أيضا. فالانتباه ليس مكون من عملية واحدة بل يتضمن ثلاثة مكونات فرعية عملياتية هامة حددها باراسيرمان (Parasurman, 1998)) في كتابه " The Attentive Brain " وهي تضم أولا الانتقاء وهو اختيار التجهيز المطلوب عندما يحدث تنافس مع مصادر أخرى مشتتة، ويصبح المطلوب هو التوجه نحو المصدر المطلوب، أو انتقائه من بين هذه المصادر المتنافسة، مع ضرورة أن يتم تجاهل باقي المصادر الأخرى التي لا تؤثر على عملية الانتقاء أو التوجه، ويتم ذلك بصريا أو سمعيا، ويصبح مسمى الانتباه هنا الانتباه الانتقائي البصري، أو الانتباه الانتقائي السمعي، والانتقائية هي المكون الأكثر أهمية في عملية الانتباه، وهو الأكثر تناولاً في دراسات الانتباه . (Parasurman 1998,6)

أما المكون الثاني هو التيقظ ويعني العملية التي تجعل الفرد في حالة من الانتباه المستمر بحيث يمكن لجميع المثيرات أن تصبح مع الفرد في حالة نشطة، تقل هذه الحالة كلما قام الفرد بانتقاء إحدى المثيرات، مما يدفعه إلى أن يقلل من حالة التيقظ حتى يسمح له بالتركيز والتوجه نحو المثير المستهدف، في حين نجد أن المكون الثالث هو عملية الضبط التنفيذي التي تساعد الفرد على أن يحتفظ بحالة التوجه نحو الهدف، في ظل حدوث توقف أو الانشغال بأهداف أخرى جديدة، دون أن يؤثر ذلك على استمرار حالة التوجه السابقة نحو الهدف وهذا ما يوضح عملية الكف المعرفي، حيث يتعرض الضبط التنفيذي لانخفاض مستوى الكفاءة عندما تظهر بشكل متزامن مثيرات قوية وشديدة الدقة تجعل من الصعب على الفرد أن يستمر بنفس الكفاءة محتفظاً بحالة التوجه نحو الهدف السابق.

ويكاد يتفق المنظرون النفسيون على أن الإنتباه عملية نفسية تشير إلى التركيز على المثيرات المرتبطة أو ذات العلاقة في الموقف والوعي بها، وأن الإنسان لا يستطيع أن ينتبه إلى كل المنبهات دفعة واحدة لذلك فإن إنتباهه لابدّ أن يكون إنتقائياً. (عبد الحميد سيد، 207:2000)

ويعود ذلك إلى أسباب عديدة نذكر من بينها محدودية القدرات العصبية على متابعة الكم الهائل للمثيرات التي تحيط بنا وكذا عدم قدرة المخ على معالجة قدر كبير من المثيرات بسبب محدودية القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات، إذ أنّ معالجة قدر كبير من المثيرات يقع خارج حدود قدرات الجهاز الحاسي وإمكانياته. (الزيات فتحي مصطفى، 1995: 222)

إن عملية الإنتقاء هذه عملية متعلمة تهدف إلى تقليل عبء معالجة المعلومات، فالإنسان يتعلم أن يختار من المثيرات أو المنبهات ما يهمه معرفته ويؤدي إلى إشباع دوافعه أو خفض توتراته، وهنا يقوم بكف المعلومات الغير مطلوبة.

والأسباب التي تؤدي إلى تغير الإنتباه الإنتقائي لدى الطفل أثناء تعلمه في المدرسة الإبتدائية، هي إمّا لأجل التكامل نحو إضفاء آلية التلقائية على الآليات السيكولوجية الضرورية للعمل المدرسي، وإمّا لأسباب إستخدام يزداد نجاعة لإستراتيجيات وفق درجة النضج للعمر المأخوذ بالحسبان، وإن أول مظهر من مظاهر السلوك الإرادي هو الكف أو المنع ، والمظهر الثاني هو الإنتباه الذي ينطوي عل عمليتين هما عملية الكف أولاً ثم عملية التركيز في إتجاه معين دون غيره ثانياً. (كول لين ليوري، 2000: 247)

فالإنتباه الإنتقائي يتطلب قدرة المرء على التحكم في النشاط الإنفعالي وتوجيهه وجهة معينة، الأمر الذي يتوقف على مدى تحرر المرء من المنبهات الخارجية والداخلية المتعددة وهذا ما نسميه بالكف المعرفي، والأشخاص الماهرون في الكف المعرفي قادرون على إبعاد المنبهات التي ليست لها علاقة بالهدف الواضح ومنعها من جذب إنتباههم ، وبالتالي يعزز الكف المعرفي الأداء على نطاق واسع من المهمات، وتزداد هذه القدرة على كبت الأفكار والسلوك مع تقدم العمر. .(Berk, 2000: 284)

إمتداداً لهذه الأفكار إقترح برودبنت (Brodbent,1958) النموذج البنائي للذاكرة والذي يشير من خلاله إلى أن عمل الذاكرة يتم بكيفية منتظمة على شكل عدد من منظومات التخزين المستقلة، كما أن هذا العمل تتوقف حيويته وكفاءته على الإنتباه، بحيث يقوم هذا الأخير بدور المصفاة الإنتقائية لمعلومات ومثيرات معينة يجري التعامل معها من طرف الفرد، بينما يقصي ويتجاهل المعلومات والمثيرات العديمة الفائدة، فالبنسبة لبرودبنت (Brodbent) فإنّ الإنتباه الإنتقائي هو الذي يحدّد عملية الإنتقال والإحتفاظ ، عملية الإهمال و التجاهل للمعلومات التي يتم إستقبالها في الذاكرة . (عبد الكريم بلحاج، 2009: 87)

هذا وقد أشار عبد الناصر أنيس (1992) إلى أن قدرات الذاكرة والإنتباه والإدراك البصري المكاني والإدراك البصري الحركي والتوجه المكاني والإستدلال العددي، هي بمثابة متطلبات أساسية سابقة لإكتساب المهارات الحسابية، لذا فإن أي إضطراب يمس هذه المهارات المعرفية ينعكس على الأداء الوظيفي التنفيذي ويؤدي إلى صعوبات التعلم في الحساب.

هذه الأخيرة تعد حسب جيري(Geary, 1993) من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشاراً بين الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية وما بعدها، حيث تعاني هذه الفئة من صعوبة في أداء المهام الرياضية، صعوبة في فهم المفاهيم الرياضية (على سبيل المثال، فهم المفاهيم–الرموز–المصطلحات الرياضية)، انخفاض المهارات الإدراكية (مثل قراءة الإشارات الحسابية) أو قصور في مهارات الانتباه (على سبيل المثال، طبع الأعداد أو نسخها بطريقة خاطئة، و

قصور المهارات الرياضية (على سبيل المثال، تعلم جدول الضرب). (Geary,1993 :345)

لذا حاولنا من خلال هذه الدراسة الوقوف على العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وهذا من خلال دراسة دلالة الفروق في الإنتباه الإنتقائي البصري بين عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي بمنطقة تمنراست بالجزائر.

وقبل عرض نتائج هذه الدراسة لا بد من الوقوف على توضيح مفهوم الإنتباه وكذا عسر الحساب، مع التطرق إلى بعض الدراسات السابقة التى تناولت الإنتباه عند الأطفال ذوي عسر الحساب .

1– الإنتبـاه:

– هو " العملية النفسية التي تقوم بإختيار عدد من المثيرات المتواردة على النفس والتركيز عليها وتجاهل المثيرات الأخرى أو كبت الإستجابة لها". (فاخر عاقل، 261:1984)

– عرّف الانتباه أيضا بأنه " تركيز الوعي على موضوع معين لملاحظته وفصله عن باقي الموضوعات ، وهو فعل واع يتجه إلى موضوع خاص أو يعبّر عن الطبيعة الإنتقائية للوعي الإنساني". (عبد الرحيم عدنان ، 133:1969)

– عرّف كذلك بأنه " عملية إختيار منبهات حسية دون غيرها وتوجيه وتركيز النشاط العقلي نحو هذه المنبهات إستعداداً للتفكير فيها أو معالجتها أو التعامل معها". (ياسين حسين محمد، 13:1993)

– وفي موسوعة علم النفس 1986)) الإنتباه هو " إختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول إلى المثيرات الأخرى". (أحمد السيد علي، 66:1999)

والتعريف الذى قدّمه قاموس موسوعة علم النفس (The Encyclopedia Dictionary of Psychology,1986) هو تعريف جامع يرى "بأن الانتباه هو القدرة على التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة" وإنه "اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن المثيرات الأخرى. (Pettijohn, et al. 1986: 21)

فالانتباه يشير بصورة مختصرة إلى أنه عندما ينتبه الفرد يدرك، وعندما يدرك يتعلم، والانتباه ليس عملية أولية فقط للإدراك والوعي، بل تمتد إلى المستويات الأكثر تعقيدا من تجهيز المعلومات(Parasurman, 1998:3-4)

وبعد هذا السرد للتعريفات التي تناولت موضوع الإنتباه لابد وأن نلاحظ أن غالبية هذه التعريفات قد أكّدت على أن الإنتقاء وتركيز الوعي هما جوهر الإنتباه ومضمونه الأساسي.

2– عسر الحساب:

تتطلب عملية تعلم الرياضيات حسب زيدان السرطاوي (2001) إدراك مفهوم الأعداد حتى يتمكن الطفل من عمليات العد، وهذا يتطلب منه إدراك مفهوم العدد بعبارة واحد، إثنان وثلاثة....مع إستخدام الأرقام بصورة متسلسلة مثل (5,4,3,2,1...) وإدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم، وحين يواجه الأطفال صعوبات في إدراك هذه المفاهيم وإستخداماتها تظهر لديهم صعوبات تعلم الرياضيات وتوظيفها في الحياة اليومية وهو مايعرف بعسر الحساب . (السرطاوي زيدان،2001: 174)

تعريف صعوبات تعلم الحساب:

تعد صعوبات تعلم الرياضيات أو صعوبات الحساب أو العسر الرياضى (الديسكلكوليا Dyscalculia) أو العسر الرياضى النمائى (الديسكلكوليا النمائيةDevelopmental Dyscalculia أو الاضطراب الحسابي النمائي مفاهيم واحدة تشير إلى صعوبة بالغة في المهارات الحسابية حسب هاملتون (Hamilton, 1996) .

ويذكر شاليف (Shalev, 2001) أنه وفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي الثالث المعدل للأمراض النفسية والعقلية DSM3,1989) (تعرّف صعوبات تعلم الرياضيات بأنها "عجز ملحوظ في المهارات الحسابية مع

نقص في الاستجابة للإجراءات العلاجية التربوية ". (فاطمة صادقي، 2013 :286)

ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية المعدل (DSM- IV, 2004) يعرّف اضطراب عسر الحساب في ضوء ثلاث محكات هي:

1. القدرة الرياضية، كما تقيسها الاختبارات المقننة المطبقة فردياً، أقل بدرجة ملحوظة مما هو متوقع لعمره الزمني، وذكائه المقاس ، وتعليمه المناسب لعمره.
2. الصعوبة المذكورة في المحك (أ) تعيق بدرجة ملحوظة تحصيله الدراسي أو أنشطة حياته اليومية التي تتطلب القدرة الرياضية.

ج- صعوبة القدرة الرياضية، في حالة وجود قصور حسي ، تتجاوز ما هو معتاد في هذه الحالة. (خالد السيد زيادة، 2005 : 28-33)

ويرى كوسك (Kosc,1974) (أن صعوبات تعلم الرياضيات النمائية هي "اضطراب بنائى في القدرات الرياضية ناتج عن اختلال هذه المراكز في المخ"، ويحدد رورك وكونوى (Conway, 1997 Rourke et) ثلاث خصائص لهذا التعريف هي:

1. صعوبات تعلم الرياضيات تتضمن اضطراباً في القدرات الرياضية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة.
2. تحدد صعوبات تعلم الرياضيات من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية الحالية للطفل والقدرات الرياضية المعيارية للأطفال ممن هم في مثل سنه.
3. تختلف صعوبات تعلم الرياضيات عند الأطفال اختلافاً واضحاً عنها عند الراشدين. (خالد السيد زيادة، 2008: 7)

3- الدراسات التى تناولت الإنتباه عند الأطفال ذوي عسر الحساب:

بالإضافة إلى صعوبات الذاكرة عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا النمائية) يظهر الأطفال ذوي هذا الاضطراب صعوبات في الانتباه، ولدراسة العلاقة بين المشكلات الانتباهية والديسكلكوليا وصف بادين (Badian,1983) وجود مشكلات انتباهية عند 42% من الأطفال ذوي الديسكلكوليا، حيث أثبت بادين) Badian (أن العديد من الأطفال يعانون الكثير من الأخطاء الحسابية، مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الإجرائية (صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية أو صعوبة إجراء العمليات الرياضية)، ليس بسبب صعوبة خاصة لكن بسبب صعوبة انتباهية أكثر عمومية. وللتحقق من ذلك، أجرى دراسة حالة لطفل يعاني من قصور الانتباه، ويعانى أيضًا من صعوبة استرجاع بعض حقائق الضرب، فوجد أنه بعد تقديم العلاج بالعقاقير المنبهة (عقاقير نفسية منبهة) لقصور الانتباه، أصبح الطفل قادراً على الفهم الكامل لجدول الضرب. (Lindsay.r,2001:287-292)

وللتحقق من صدق النتائج السابقة، وجد رورك ,1989) Rourke (أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الذين يظهرون مهارة سليمة نسبياً في كل من القراءة والتهجي، يعانون من قصور في الانتباه البصري واللمسي ولكن أداءهم مرتفعاً نسبياً في الانتباه اللفظي والسمعي. (Lindsay.r,2001:290)

كما إهتم بارون (Barron, 1992) بدراسة الأداء الحسابي والوظائف المعرفية (اللغة – القدرة البصرية المكانية –القدرة التكوينية للانتباه) لدى عينة من التلاميذ الأسوياء وعينة مماثلة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وذوي نسب الذكاء المتوسطة، ممن تتراوح أعمارهم بين 10 و 12 سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى إنخفاض أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات انخفاضاً

دالاً عن أداء الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات على مقاييس الانتباه والتناسق البصري المكاني. (خالد السيد زيادة، 2005: 162)

وعلى نحو أكثر حداثة، إهتم ليندساي ، تومازيك ، ميسوري ، ليفين وأكوردو (Lindsay, Tomozic, Mossouri, Levine et Accordo, 2001) بإختبار فرض مؤداه أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يظهرون قصوراً كبيراً في الانتباه ، وهذا باستخدام قائمة كونرز (اختبار الأداء المتصل المنفذ بالكمبيوتر لكونرز) ،كشكل جديد من أشكال القياس لهذا القصور، عند الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب. بوجه عام أوضحت نتائج ليندساي وزملائه أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لا يحصلون على درجات مرتفعة على نحو دال على الدرجة الكلية (مجموع الدرجات على الأربعة مقاييس الفرعية) لمقياس الأداء المتصل لكونرز مقارنة بدرجات الأطفال في المجموعة الضابطة، في حين أوضحت نتائج تحليلات التباين (ANOVA) على المقاييس الفرعية الأربعة من مقياس الأداء المتصل، أن التلاميذ في مجموعة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قد أحدثوا الكثير من أخطاء الحذف، وكانت أوقات الإستجابة أقل اتساقاً مقارنة بالأطفال في المجموعة الضابطة، في حين لا توجد فروق دالة بين المجموعتين على المقاييس الأخرى. وفي نفس الصدد ، أوضح شاليف وآخرون (Shalev et al, 1995) وجود أعراض اضطراب قصور الانتباه عند 32% من عينة الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات . (خالد السيد زيادة، 2005: 166)

وبالرغم من وجود اتفاق كبير بين الباحثين على وجود فروق دالة بين الأطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال الأسوياء في الانتباه ، كما يقاس ببعض الاختبارات الموضوعية المعدة لقياس الانتباه السمعي أو البصري أو اللمسي كما في دراسات رورك وزملائه (Rourke et al. وعلى الرغم من وجود – كذلك – ارتباط واضح ودال بين صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم الرياضيات بوجه خاص وبين قصور الانتباه، فقد انتهت بعض الدراسات إلى دحض العلاقة الممكنة بين قصور الانتباه والأنماط المختلفة من انخفاض التحصيل الأكاديمي وصعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم الرياضيات بوجه خاص.

ففي دراسة حديثة أجراها كل من شاليف ، مانور وكريم (Kerem, 2001 & Shalev, Manor) هدفت إلى تحديد العوامل الوراثية والعوامل المعرفية (الانتباه – الذاكرة) عند عينة من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات (ن=39) ،ممن تتراوح أعمارهم بين 10 و14سنة ، ومجموعة أخرى من الأطفال الأسوياء. أظهرت نتائج الدراسة أن الانتباه كما يقاس بمقياس وندورويميهر(Windoromiher,1993) غير مرتبط بوجود صعوبات تعلم الرياضيات أو غيابها، الأمر الذي دعا شاليف (shalev) وزملائها إلى اعتبار أن كلاً من الذكاء كما يقاس بمقياس وكسلر ، وعامل الانتباه كما يقاس بمقياس وندورويميهر هي عوامل غير مهمة لتحديد صعوبات تعلم الرياضيات. (خالد السيد زيادة، 2007: 92)

أما على مستوى البيئة العربية فقد أجريت دراسات عربية قليلة تناولت المتغيرات المعرفية (الإنتباه – الذاكرة) ، عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم بوجه عام، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة بوجه خاص ،فسعى أبو شعيشع (1995) لدراسة الفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة (الديسلكسيا) (ن=8) والأطفال العاديين (ن=25: 13تلميذاً و 12 تلميذة)، ممن تتراوح أعمارهم بين 09 إلى 11 سنة على بعض المتغيرات المعرفية (الانتباه – التذكر – التصور البصري المكاني). وبعد تطبيق اختبار شطب الحروف، واختبار شطب الأرقام، واختبار شطب الكلمات

(لقياس الانتباه)، واختبار إعادة الأرقام من مقياس وكسلر المعدل لقياس ذكاء الأطفال (لقياس التذكر)، واختبار المصفوفات المتتابعة (لقياس التصور البصري – المكاني) تطبيقاً فردياً على الأطفال بالصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدينة بنها، أظهرت نتائج دراسته وجود فروق بين الأطفال ذوي الديسلكسيا والأطفال العاديين على اختبار المصفوفات ولكن هذه الفروق ليست دالة إحصائياً، كما أن الأطفال ذوي هذا الاضطراب لا يفترقون عن الأطفال العاديين في مستوى الانتباه كما تقيسه الدرجات الصحيحة لاختبارات الشطب جميعاً، وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة أنه بالنسبة للدرجات الخاطئة على اختبار شطب الكلمات فهي الوحيدة التي ميزت بين المجوعتين بصورة دالة. (جون لويد، 2007 : 360)

كما أجرت عفاف عجلان (2002) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية واضطراب القصور في الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط ، عند عينة من الأطفال تعاني من صعوبات تعلم (ن=24) وعينة أخرى من الأطفال الأسوياء (ن= 22). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في الدرجة الكلية لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط. (عفاف عجلان، 2002: 62)

وعلى نحو أكثر حداثة أجرى خالد زيادة (2004) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (ن=36) والأطفال الأسوياء (ن=40)، ممن تتراوح أعمارهم بين 9 – 7سنوات في الانتباه السمعي والانتباه البصري. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعتين فيما يخص الانتباه السمعي، في حين لا توجد فروق دالة بين الأطفال في المجموعتين فيما يخص الانتباه البصري. (خالد السيد زيادة، 2005: 168)

من كل ما سبق نجد أن الأطفال ذوي عسر الحساب يخفقون في مجموعة كبيرة من المهام الحسابية والعددية ، حيث وجدت أخطاء هؤلاء في التنظيم المكاني ، الانتباه البصري ، الكف، الاستنتاج ، والذاكرة ، وترتبط صعوبات التعلم الحساب بوجه عام بالاختلال الوظيفي في القراءة وصعوبات القراءة واضطرابات الانتباه والصعوبات الانفعالية وبعض الإضطرابات الكروموزومية . ولهذا نقول أن صعوبات التعلم النمائية تؤثر وعلى نحو دال في صعوبات التعلم الأكاديمية ، وتساعدنا أيضا في التشخيص والعلاج. وهذا ما دفعنا إلى ضرورة بحث العلاقة الموجودة بين بالإنتباه الإنتقائي وعسر الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع إبتدائي بمنطقة تامنغست بالجزائر، أين قمنا بصياغة الفرضية التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد بين عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

عرض النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة:

من أجل الوقوف على مدى دلالة الفروق الموجودة في مهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد ، بين التلاميذ العاديين ونظرائهم عسيري الحساب من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي بمنطقة تمنراست بالجزائر تمت دراسة الفرضية الصفرية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد بين عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

العينة المعتمد عليها هنا تمّ إستخراجها بطريقة عشوائية من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، مقسمة إلى مجموعتين الأولى تضم ((30 تلميذاً و تلميذة من عسيري الحساب، والثانية تضم 30)) تلميذاً و تلميذة من العاديين، و هذا ما يوضحه الجدول الموالي:

المجموعة	المستوى الدراسي	عدد التلاميذ	متوسط السن
التلاميذ العاديين	الرابعة إبتدائي	30	9,2 سنة
التلاميذ عسيري الحساب	الرابعة إبتدائي	30	10,7 سنة

جدول رقم(01): يوضح خصائص العينة المعتمدة لإختبار فرضية الدراسة

دراسة دلالة الفروق في مهام الإنتباه البصري أثناء التعرف على العدد بين التلاميذ العاديين و نظرائهم عسيري الحساب:

من أجل الوقوف على الفروق الموجودة في مهام الإنتباه البصري أثناء التعرف على العدد ، بين التلاميذ العاديين و نظرائهم عسيري الحساب من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وبغرض دراسة الفرضية الصفرية

إستعملنا مهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد عند التلاميذ العاديين ونظرائهم عسيري الحساب من المستوى الرابعة إبتدائي. الهدف من هذا الإختبار هو معرفة مدى إنتباه التلميذ لتعليمات المهمة، والقدرة على كف وإبعاد العناصر المشوشة أثناء وجود تنافس أو تداخل بين التمثيلات المعرفية العددية.

فبالنسبة لمهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد الهدف منها هو معرفة مدى إنتباه التلميذ لتعليمات المهمة، والقدرة على كف و إبعاد العناصر المشوشة أثناء وجود تنافس أو تداخل بين التمثيلات المعرفية العددية.

إجراءات الإختبار:

يعرض الباحث على التلاميذ عدداً من المهام المتتالية المختلفة، يطلب منهم وضع علامة X على الأعداد المكررة في كل صف.

مثال:

21 12 16 12 61 121 19 91 212 12

98 197 79 918 819 98 97 79 98 198

جاءت المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لهذا الإختبار المطبق على تلاميذ الصف الرابع إبتدائي من التلاميذ العاديين ونظرائهم عسيري الحساب كما يوضحها الجدول التالي:

المجموعة	عدد التلاميذ	مهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التلاميذ العاديين	30	25,94	4,21
عسيري الحساب	30	21,82	3,53

جدول رقم(02): يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مهام مهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد لدى التلاميذ عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من الصف الرابع إبتدائي

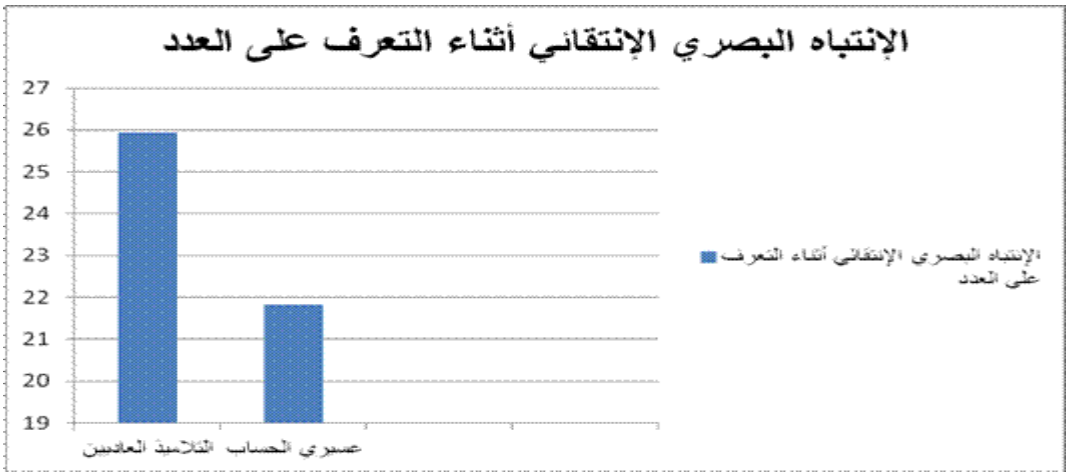
يلاحظ من الجدول رقم (02) أن المتوسط الحسابي لعلامات تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين في مهام ستروب يقدر بـ(25,94))، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لعلامات نظرائهم من عسيري الحساب في نفس الإختبارات والذي قدر بـ 21,82)).

أما الإنحراف المعياري لعلامات تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين في مهام ستروب مساوٍ لـ 4,21))، وهو أعلى من الإنحراف المعياري لعلامات نظرائهم من عسيري الحساب في نفس الإختبارات و الذي قدّر بـ (3,53).

والنتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مهام الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد على التلاميذ العاديين

ونظرائهم من عسيري الحساب بالصف الرابع إبتدائي

موضحة في الرسم البياني التالي:



ولفحص ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للتلاميذ العاديين ونظرائهم من عسيري الحساب في إختبار الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد ذات دلالة إحصائية ، عند مستوى دلالة (α =0.05) تمّ إستخدام إختبار t لعينتين متساويتين، وكانت القيمة المعيارية للفرق الملاحظ بين المتوسطات الحسابية X1 و X2 هي t = 4,09.

أما القيمة الحرجة فنستخرجها بالرجوع إلى الجدول الخاص بإختبار t، ونقرأ الدرجة الواقعة عند تقاطع مستوى الخطأ (α =0.05) ودرجة الحرية (df = 58)) والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول الموالي:

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة
التلاميذ العاديين	30	25,94	4,21	58	4,09	1.671
عسيري الحساب	30	21,82	3,53			

جدول رقم (03): يوضح نتائج إختبار t لعلامات التلاميذ العاديين ونظرائهم عسيري الحساب من المستوى الرابعة إبتدائي في إختبار الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد

يلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن قيمة t المحسوبة المقدرة بـ (4,09) أكبر من قيمة t المجدولة المساوية لـ (1.671) وهذا عند درجة الحرية (df = 58) ومستوى الخطأ (α =0.05).

انطلاقاً من المعالجة الإحصائية للنتائج ترفض الفرضية السابقة ونقول إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص إستعمال الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد، بين عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ

السنة الرابعة إبتدائي وهذا عند مستوى دلالة (α =0.05) لصالح التلاميذ العاديين .

تفسير ومناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى دراسة الفروق في الإنتباه البصري الإنتقائي بين عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي، وبعد إختبار فرضية الدراسة من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج تم التوصل إلى قيمة t المحسوبة المقدرة بـ (4,09) وهي أكبر من قيمة t المجدولة المساوية لـ (1.671) وهذا عند درجة الحرية (df = 58) ومستوى الخطأ (α =0.05) .

تظهر هذه النتيجة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص إستعمال الإنتباه البصري الإنتقائي أثناء التعرف على العدد، بين عسيري الحساب ونظرائهم العاديين من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وهذا عند مستوى دلالة (α =0.05) لصالح التلاميذ العاديين .

بمراجعة الأدب النظري نجد هذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة التي حاولت تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، فقد أوضحت دراسة كل من بال وليون (Lyon,1995 ; Ball,1991) وجود صعوبات إدراكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين، وبدرجات متفاوتة فيما بينهم حسب طبيعة ونوعية هذه الصعوبات التي يعانون منها، فقد يعاني البعض من صعوبات في الإدراك البصري الذي يتضمن صعوبات في التنظيم وتفسير المثيرات البصرية، حيث يقع التلميذ في أخطاء حسابية لأنه يعاني من صعوبات في التمييز البصري أو الإتجاه المكاني ففي بعض الحالات يقوم التلميذ بتبديل الأعداد مثل (6) و (9) أو (3) و (8) ، وذلك لأنهم يفشلون في تمييز الإختلافات بين العددين، و في بعض الحالات قد يعكس الأطفال الأعداد مثل (12) و(21) أو (43) و(34) لأنهم لا يميّزون بين اليمين واليسار.

وفي دراسة لإضطراب المنظومة الجبهية لدى الأطفال ذوي قصور الإنتباه المرتبط بالنشاط الحركي الزائد (ADHD) ، وأيضا لدى ذوي صعوبات تعلم الحساب ، إستخدم كل من لازر وفرانك (Frank, 1998 & Lazar) مجموعة إختبارات للكف والإنتباه والذاكرة العاملة ومقاييس الوظائف المرتبطة بالمنظومة الجبهية، على عينة مكونة من (26) طفلا يعانون من قصور الإنتباه المرتبط بالنشاط الحركي الزائد (ADHD) وأيضا من صعوبات تعلم الحساب ، بالإضافة إلى مجموعة مكونة من (22) طفلا ذوي صعوبات تعلم الحساب فقط، وكذلك مجموعة مكونة من (10) أطفال يعانون من قصور الإنتباه المرتبط بالنشاط الحركي الزائد (ADHD)، توصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها أن المجموعتين الأولى والثانية أداؤهم أسوأ من المجموعة الثالثة ، ومن ثم فإن إضطرابات المنظومة الجبهية لدى الأطفال ذوي قصور الإنتباه المرتبط بالنشاط الحركي الزائد (ADHD) و ذوي صعوبات التعلم ترتبط بتشتت الإنتباه وصعوبات التعلم، مما يعكس إرتباطاً قوياً بين مراكز معالجة المعلومات بالذاكرة العاملة ومراكز وظائف التنفيذ بالمخ.

حيث تمثل صعوبات تعلم الحساب صعوبات نوعية بالذاكرة العاملة وهذا حسب كل من لطفي عبد الباسط (2001) ، هيتش وأولاي، سييجل وريان، سوانسون (Ryan,1989;Swanson,1993 &Auley,1991;Siegle&Hitch) ، وترجع هذه الصعوبة حسب سوانسون (Swanson,1993) إلى عيوب التجهيز والتخزين وهي وظائف يقوم بها المنفذ المركزي بالذاكرة العاملة ، فهم أقل مقدرة على توزيع مصادر الإنتباه وأقل إستغلالاً لمصادرهم الإنتباهية .

كما يرى مينرو (Munro,2003) أن ذوي صعوبات تعلم الحساب يعانون من الفقد السريع للمعلومات مما يؤثر بالسلب على عملية التجهيز والمعالجة وهذا ما إتفق مع دراسة فوقية عبد الفتاح (2004) ولطفي عبد الباسط

(2001)، التي ترى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على إنتقاء الإستراتيجيات الفعالة للتجهيز والمعالجة وتوظيفها جيداً.

فقد أثبت بادين (Badian,2001) أن العديد من الأطفال يعانون الكثير من الأخطاء الحسابية، مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الإجرائية (صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية) ليس بسبب صعوبة خاصة لكن بسبب صعوبة انتباهية أكثر عمومية.

في نفس السياق اهتم بارون (Barron, 1992) بدراسة الأداء الحسابي والوظائف المعرفية (القدرة البصرية المكانية ،الانتباه) لدى عينة من التلاميذ الأسوياء وعينة مماثلة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات ممن تتراوح أعمارهم بين 10 و12 سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات انخفاضاً دالاً عن أداء الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات على مقاييس الانتباه .

هذه الصعوبات تظهر أيضا كما وضح هودي (Olivier Houdé) أثناء تداخل الميدان المعرفي الرياضي مع الميدان المعرفي اللغوي، لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، فهم أيضا يرتكبون بعض الأخطاء التي لم يقعوا فيها من قبل، وذلك لأن نمط وآليات الذكاء القائمة على الإستيعاب الحدسي، أي البصري–الفضائي، أسرع وأكثر مرونة على مستوى التحصيل المعرفي في الدماغ.

من خلال كل ما سبق ذكره، نصل إلى القول فيما يتعلق بفرضية الدراسة أن هناك علاقة بين العجز في الإنتباه البصري الإنتقائي وعسر الحساب ، مع الإشارة إلى أن الأطفال الصغار ليست لديهم القدرة على الضبط الإرادي للإنتباه، في حين أن الأطفال الأكبر سناّ تكون لديهم قدرة أكبر على الإصغاء للمعلومات الأكثر تنظيماً والمرتبطة ببعضها البعض، والإصغاء هو الخطوة الأولى في عملية تكوين المعلومات عن البيئة وإستكشاف العالم والتركيز على بعض الأفعال والأحداث من خلال مهارات التجهيز البصري.

كما تجدر الإشارة إلى أن إنتباه الأفراد في الأعمار المختلفة منذ الولادة وحتى الشيخوخة يتأثر بما يحتويه الموضوع من معلومات، وعلى ذلك فإن الأشياء التي تحتوي على معلومات أكثر تجلب الإنتباه إليها أكثر من الأشياء التي تنطوي على معلومات قليلة، وبنمو الطفل يتطور الميل لديه لإختيار الأشياء التي تزداد تعقيداً وينتبه إليها، وبالرغم من أن الفرد يميل إلى الإنتباه إلى الأشياء التي تتميز بدرجة من التعقيد، إلا أنه وبإزدياد التعقيد عن حد معين ينصرف المرء عن المدرك إلى نشاطات أخرى.

وعلى كل حال ، يجب علينا أن نشير إلى أن القدرة على الإنتباه الإنتقائي تتطور مع تقدم العمر، وثمة أدلة على أن هناك فروقاً فردية في تطور هذه القدرة ، وأن بعض الأطفال من ذوي التخلف العقلي البسيط والأطفال ذوي صعوبات التعلم مثلا بطيئون من حيث تطور هذه القدرة مقارنة بالأطفال الآخرين، وعندما يوضع الأطفال الذين تتطور لديهم القدرة على الإنتباه الإنتقائي ببطء في أوضاع أو مواقف تتطلب منهم إستخدام هذه القدرة أو المهارة يتوقع أن يواجهوا صعوبة في إتقان المهمات المطلوبة.

ونضيف أيضا كما أشار (المليجي حلمي ، المليجي عبد المنعم ، 1990) إلى أن قدرة الطفل على الإنتباه الإرادي تنمو تدريجياً مع نمو قدرته على التنظيم العقلي والسلوكي، فالطفل في سن السادسة مثلاً لا يستطيع أن يلمّ بمجموعة من الأفكار التي تكوّن كلاًّ واحداً ما لم تكن ضئيلة العدد وما لم تكن ذات تركيب في غاية البساطة. وعلى هذا إذا أردنا أن نلقّن الطفل شيئاً وجب أن نراعي ببساطة المادة وقلتها في آن واحد، فهو لا يستطيع بعد تنظيم نشاطه الذهني في شيء محدد لفترة طويلة ومقاومة المؤثرات الخارجية المشتتة للإنتباه..

كما أن الأطفال الصغار ليست لديهم القدرة على الضبط الإرادي للإنتباه، في حين أن الأطفال الأكبر سناّ تكون لديهم قدرة أكبر على الإصغاء للمعلومات الأكثر تنظيماً والمرتبطة ببعضها البعض، والإصغاء هو الخطوة الأولى في عملية تكوين المعلومات عن البيئة وإستكشاف العالم والتركيز على بعض الأفعال والأحداث.

هذا وترتبط الزيادة في القدرة على تركيز الإنتباه بالنمو، ولذا يختلف إنتباه الراشد عن إنتباه الطفل، فالأطفال أقل قدرة على الإنتباه فهم لا يستطيعون أن يركزوا إنتباههم، وأن يتحرّروا من العوامل الخارجية التي تعمل على تشتيت الإنتباه، أيضا لا يستطيعون تركيز إنتباههم على شيء واحد لفترة زمنية طويلة ، لأنهم غير قادرين بعد على كبح تيار المثيرات الواردة، إنهم يحاولون الإنتباه إلى كل الموضوعات الحسية في وقت واحد، بينما نلاحظ أن الأطفال الأكبر سناّ قد إكتسبوا بعض المهارات على التحكم والقدرة على الإختيار، فنجدهم يركّزون إنتباههم دون صرف طاقة كبيرة، إضافة إلى أن الأطفال الصغار يضجرون بسرعة، لأن إستخدامهم طاقة كبيرة لكبح وكف الدوافع الغريبة يكون قد أتعبهم، لذا فإن القدرة على الإنتباه الإنتقائي البصري تنمو مع التقدم في السن، لكن طبيعة هذا النمو تحتاج للمزيد من الدراسة والتوضيح، سواء تعلق الأمر بالتلاميذ العاديين أو نظرائهم الذين يعانون من عسر الحساب .

المراجع بالعربية:

– أحمد السيد علي، "**إضطراب الإنتباه لدى الأطفال أسبابه، تشخيصه و علاجه**"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط 1، 1999

– جون لويد و آخرون، ترجمة: عادل عبد الله محمد،" **صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها و التعلم العلاجي**"، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2007

– خالد السيد زيادة، " **صعوبات تعلم الرياضيات**" ، دار ايتراك للنشر و التوزيع و الطباعة، 2005

–خالد السيد زيادة، " **دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات فقط و الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات و القراءة معاً و الأطفال العاديين في الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**"، بحث منشور في المجلة التربوية بمجلس النشر العلمي جامعة الكويت، عدد 82، مجلد21 ، 2007

– خير الله سيد محمد، ممدوح عبد المنعم،" **سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق**"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1983

– عاقل فاخر، " **علم النفس دراسة التكيف البشري**" ، دار العلم للملايين، بيروت، ط 3، 1984

– عبد الحميد السيد، سليمان السيد، " **صعوبات التعلم و الإدراك البصري** " ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2003

– عبد العلي الجسماني ، "**علم النفس و تطبيقاته الإجتماعية و التربوية**"، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان،1994

–عبد الرحيم عدنان،" **دراسات التعلم و تطبيقاتها في الإتحاد السوفياتي**"،رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة دمشق، سوريا، 1969.

– عفاف عجلان ، " **صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه – النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية**" ، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، العدد 18، 2002

– علي منصور ، أمل الأحمد ،" **سيكولوجية الإدراك**"، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا، 1996

- فاطمة صادقي، " **الكف المعرفي لدى التلاميذ عسيري الحساب – دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من عسيري الحساب بمنطقة تمنراست / الجزائر**"، مؤتمر التربية الخاصة وصعوبات التعلم في الوطن العربي، جامعة اليرموك، كلية التربية، أربد، الأردن، أكتوبر 2013

- فانس هوبرت، ترجمة: جمال محمد سعيد الخطيب، "**ضعف الإنتباه و صعوبات التعلم**"، مجلة التربية، العدد (105-107)، الإمارات العربية، 1993

- فتحي مصطفى الزيات، "**الأسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات**"، دار الوفاء المصرية، ط 1، 1995

- كول لين ليوري ، ترجمة: وجيه أسعد، ،" **سيكولوجية التربية و التكوين**"، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر، دمشق، سوريا، 2000

-منير حسن جمال،" **الفروق التجهيزية في الإنتباه الإنتقائي و الموزع و مكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتخلفين عقليا و العاديين**"، كلية التربية، العريش، 2004

- ياسين حسين أحمد، "**القلق و علاقته ببعض مظاهر الإنتباه عند عدائي المسافات القصيرة**"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن، 1993

- هرمز صباح حنا، إبراهيم يوسف حنا،"**علم النفس التكويني**"، دار الكتب للطباعة و النشر، جامعة الموصل، 1988

المراجع بالأجنبية:

The Episodic " ,Baddeley. A - **Buffer** : **a new component of** Bristol ,"**? working memory** University,Trends in Cognitive Vol. 4, No. 11, 2000,Sciences **Child** ", Berk, laura. E - Fifth edition, ,"**development** America, 2000

Evolving", Cowan.N - ,**Conceptions of Memory Storage their Selective Attention and mutual constraints within the Processing – human information** Psychological Bulletin – ,"**System** vol. 104, 1988

and Historical" , Daykeman. B.F - **contemporary models of attention processes with** ."**implications for learning** Education,vol. 119, Issue 2, 1998

Lindsay.R.L.; Tomazic. T; – ,Mossouri.M.D. et Accordo, P.J **Attentional Function as**" **measured by a continuous performance task in children with** Journal of ,"**dyscalculia** Developmental Behavior Pediatrics, 22(5), 2001

Attentive The" ,Parasurman . R - Abrodford Books, M: T ,"**Brain** Press, 1998

" تصور مقترح لتجويد برنامج التربية العملية فى ضوء بعض الخبرات العالمية "

د .عبد الله فرغلى احمد

رئيس قسم المواد التربوية والعامة

كلية التربية قصر بن غشير– جامعة طرابلس

د.توفيق مفتاح على مريحيل

رئيس قسم معلم فصل

كلية التربية قصر بن غشير– جامعة طرابلس

ا.على احمد خليفة الفرجانى

قسم معلم فصل

كلية التربية قصر بن غشير– جامعة طرابلس

المقدمـة:

إن التقدم والتطوير والتحديث يبدأ من المدرسة، من الفصل الدراسي ومفتاح هذا التقدم هو المعلم والمنهج الدراسي الذي يدعو ويحقق تغيير الذهنية وتكوين مهارات التفكير الناقد وثقافة الإبداع لا ثقافة الإيداع.

حقيقة..... العالم من حولنا يتغير كما أن المعرفة التقنية تغزو العالم وهي رأس المال الحقيقي لمجتمع الغدّ. كل ذلك يحتم علينا ألا نقدم لأبنائنا تعليما تقليديا غايته ثقافة الإبداع لا ثقافة الإيداع وعلينا أن نتجاوز التعليم التقليدي الذي يعد للامتحانات فقط لا إلى التعليم للحياة وامتلاك المهارات والقدرات والاستعدادات التي تحتاجها هذه الألفية وكل أدوات التفكير التي تمكن أبنائنا حسن التعامل مع عالم التكنولوجيا والتقنيات المتقدمة.

إن ضمان نوعية جيدة من التعليم في المراحل التعليمية جميعها يتطلب بناء البرامج التعليمية في ضوء احتياجات الطلاب وقدراتهم وإمكانياتهم العقلية والنفسية ومراعاة ثقافة الاختلاف بما يحقق ديمقراطية التعليم لذلك يجب تقديم مناهج متنوعة منذ مراحل التعليم المبكر وأن يتولى تدريسها معلمون قديرون ملتزمون يحققون جودة التعليم.

إن جودة التعليم تبدأ من داخل الفصل الدراسي ومفتاحه بيد المعلم الكفء المؤهل أكاديميا وتربويا ونفسيا وتكنولوجيا والقابل للتعلم والمدرب باستمرار على كل جديد في علوم المستقبل.

حقيقة..... تختلف برامج إعداد الطلبة/المعلمين في مفرداتها ، الا أنها تشترك في وجود عناصر أساسية فيما يخص أهمية الإعداد المهني للطلبة/ المعلمين ، وتزويدهم بالمهارات والخبرات والكفايات المهنية التي تجعلهم قادرين على أداء مهنتهم في أحسن صورة ، ومن ثم القدرة على رفع المستوى التعليمي الذي يؤثر كما ونوعا في مستوى المجتمع الاقتصادي ، إن المسؤول الأساسي عن تنفيذ المنهج الدراسي ، هو ذلك المدرس المعد أساسا في كليات التربية، وإن هذا الإعداد يبقى مؤثرا في درجة إنتاجيته وتوجيهه ، وهذا يعني أنه أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية ، وأهم عناصرها الداخلة في نظامها ، لذا فإن أي إصلاح لهذه

العملية لا يتناول إعداد المدرسين يبقى ناقصا وبما أن مهنة التدريس هي مهنة إنسانية ، فإنها تتطلب إعداد يسمو بالأبعاد المختلفة للسلوك من معارف ومهارات واتجاهات ، وتوظيفها في الحياة العملية حيث التنمية الاجتماعية .

وعلى هذا الأساس فإن هدف كليات كلية التربية وبحكم وظيفتها التربوية هو إعداد الطالب/ المعلم بتهيئته علميا واجتماعيا وتربويا وفكريا ، ليتمكن من أداء مهنته معلما ومربيا ومفكرا ، وتزويده بما يعينه على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة معلما عالما بمادة تخصصه ، قادرا على أداء مهنته .

إن تناول الجانب المهني من برنامج الاعداد بالدراسة والتقويم يسهم في تهيئة الجو السليم لإعداد المدرس القادر على ممارسة مهنته بيسر وفاعلية، وقد أشار الباحثان الى أهمية هذا الجانب من الاعداد " لأن برامج إعداد المعلمين تفقد فاعليتها وصلاحيتها العامة وتعد من الوجهة التربوية ناقصة وغير بناءة ، إذا لم تتضمن جانبا مهنيا رصينا تتربع على قمة التربية العملية فى كلية التربية(1) "التي تتفاعل في كنفها كل الأساليب والنظريات التربوية والوسائل النظرية والعملية وتتحول الى مزيج من العمل الفعلي ، وهذا يؤدي بنا الى القول أن المعلم يؤدي دورا بارزا في إحداث التغيرات التي تطرأ على المتعلم وتحول الخبرة لديه الى سلوك ، وهذا يتوقف على طريقة إعداده من الناحية المهنية .

وقد أولى كثير من التربويين التربية العملية فى كلية التربية أهمية خاصة على أساس أنها الجزء الأهم في برنامج الإعداد المهني ، كما وصفتها آخرون بأنها ركن أساسي منه وهي حلقة أساسية من حلقات التنمية المهنية ونجاحها يؤدي لتنمية إتجاه المعلم نحو مهنة التعليم ، كما أنها نقطة الارتكاز التي تنطلق منها كل الخبرات والمفاهيم التي يزود بها معلمو المستقبل لكي يصبحوا قادرين على تحقيق أهداف التربية في الطلبة. كما تعد الخبرة الواقعية التي يمر بها الطالب بعد دراسته للنظريات التربوية والنفسية واستراتيجيات التدريس المختلفة ، التي تمثل المشاهدات الأولية في المدارس التي يتم فيها التطبيق الفعلي للتدريس ، كما أنها مادة دراسية ضمن برنامج الإعداد المهني تتيح للطالب (عبدالله موسوى'18') المعلم ممارسة التدريس الفعلي في المواقف التعليمية المختلفة . يتجلى في قدرته على تربية طالب مؤهل ومعلم مزود بالمهارات البحثية الذاتية وقادرا على الرجوع لمصادر المعرفة واستخدامها ذاتيا ، ومزود بالمهارات التقنية التي تؤهله لاستخدام الكومبيوتر وشبكة الاتصالات ، بمعنى جعله قادرا على مجابهة التحديات والوقوف أمام متطلبات العصر بكل ثقة .

وخلاصة القول أن التربية العملية فى كلية التربية هي البوتقة التي تنصهر فيها مفاهيم المعلم قبل الإعداد مع واقع مهنته العملي وهي محور رئيسي لعملية الإعداد التي ترتكز على جانبين متكاملين هما جانب الإعداد النظري المتعلق بالدراسات المهنية النظرية في علوم التربية وعلم النفس واستراتيجيات التدريس ، والجانب العملي المتعلق بالتدريب العملي الذي يجعل الطالب/المعلم يواجه مباشرة الواقع التعليمي ، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة

مشكلة البحث :

تمثل التربية العملية فى كلية التربية قصر بن غشير ركنا هاما من برنامج إعداد المعلم ، كما أنها المحك الحقيقي لمدى فاعلية الجزء النظري من ذلك البرنامج ، فمن خلال استقراء الدراسات الميدانية والملاحظات التشخيصية لعملية تطبيق برنامج التربية العملية فى كلية التربية في المنفصلة والمتصلة ، فمن الملاحظ أن الطابع التقليدي الذي لا يرقى إلى الفعالية والجودة ، هو السائد أثناء تنفيذ الدروس في المدارس سواء خلال المشاهدة أو أثناء قيام الطالب/المعلم بالتطبيق ، فأهداف التربية العملية فى كلية التربية غير واضحة وغير مثبتة كما أن الفترات الزمنية لها متباينة ما بين كلية وأخرى ، أضف الى أن القائمين بالإشراف من أعضاء هيئة التدريس لا يلتزمون بالمعايير التربوية السليمة ، كما أن معظمهم من

غير التخصصات التربوية ، أما مدراء المدارس والمعلمين بها فينقصهم التقويم الموضوعي لأداء الطالب/المعلم . كل ذلك ناتج عن غياب برنامج متكامل يتميز بوضوح الأهداف والمحتوى وتحديد أدوار القائمين عليه فضلا عن رصد فاعلية المخرجات من حيث الأداء التعليمي والتربوي . إن التكوين الجيد للمعلم يتطلب إنشاء كليات للتربية يمكن من خلالها تقديم برامج للإعداد والتدريب المتميز للطلبة المعلمين بما يجعلهم قادرين على امتلاك المهارات وإتاحة الفرص المناسبة لهم لتنمية قدراتهم وهذا يتطلب أن نحدد ما يجب أن يحصل عليه الطلاب المعلمين من معارف وما يكتسبونه من قدرات علمية ومهارات خاصة في أساليب حل المشكلات وامتلاك مهارات التفكير والمعلومات الحديثة.

إن توفير نوعية راقية من التعليم داخل كليات كلية التربية وتوافر برامج تعليمية حديثة ومناسبة وتقديم التدريس الفعّال يحقق إثراء لقدرات الطلاب المعلمين وتزويدهم بالمهارات والمعلومات الحديثة. ولذلك فإن مشكلة هذه الورقة البحثية تتمثل في: "تصورمقترح لتكوين المعلمين في كليات كلية التربية في ليبيا الجديدة، ليبيا الديمقراطية والحرية والعدالة الاجتماعية".

تنطلق اهمية هذا التصور من كليات التربية تعد المسئول الأول المطالب بالنهوض بمستوى ونوعية المعلمين وهذا يتطلب أولا ضرورة التحاق نوعيات خاصة من الطلبة بكليات كلية التربية متحصلي على معدلات مرتفعة للالتحاق بتلك الكليات وضرورة توفر برامج ومناهج دراسية من شأنها تكوين متخرجين بمستويات عالية من المهارات والقدرات والخبرات التربوية ويراعي في ذلك كله:

- ضرورة فحص البرامج والمناهج التي تعطي داخل كليات التربية لأعداد الطالب المعلم وتكوينهم وتحديثها باستمرار وتزويدها بكل جديد في مجالات المعرفة والبحث في الدراسات التربوية والعلوم الاجتماعية.
- عدم الإبقاء على القوالب الجامدة التي صيغت فيها المقررات الدراسية للإعداد الأكاديمي والتربوي والثقافي وضرورة إدخال ما يستجد من تغيرات وتطورات متلاحقة في هذه المجالات.
- توفير خلفية كبيرة من الدراسات الحرة لكل الطلبة المعلمين في أثناء إعدادهم الأكاديمي.
- التركيز على استراتيجيات التعلم الحديثة وزيادة فهم معلمي المستقبل لطبيعة المتعلمين وقدراتهم وحاجاتهم للتقنيات التعليمية الحديثة والمناسبة واستخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة.

من خلال هذا المنطلق تمثلت مشكلة البحث في التساؤل الآتي :

ما البرنامج الذي يمكن إقتراحه من أجل تفعيل وتجويد التربية العملية فى كلية التربية في كلية التربية قصر بن غشير جامعة طرابلس فى ضوء بعض الخبرات العالمية وفي ماذا يتمثل مضمونه ؟ وآليات تنفيذه ؟

أهمية البحث

- أهمية وجود برنامج متكامل للارتقاء بالتربية العملية فى التربية إلى مستوى الفاعلية والجودة .
- أهمية تعزيز الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلم كونه المعيار الحقيقي لجودة الجانب النظري .
- أن يعود البحث بالفائدة على كليات كلية التربية والقائمين على إعداد المعلم وتدريبه بالتعليم العالي .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

1. تشخيص واقع التربية العملية (الميدانية) فى كلية التربية قصر بن غشيرفي ضوء بعض الخبرات العالمية.
2. اقتراح برنامج للتربية العملية وفقا لمعايير الجودة والفاعلية

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي في الاطر النظرية للبرنامج المقترح وحيثياته ، فضلا عن الحدود الإجرائية ذات الصلة بفلسفة وأهداف وأنظمة كليات التربية فى ليبيا في مجال التربية العملية.

مصطلحات البحث :

البرنامج :

هو" جزء من المنهج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من المتعلمين ، لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة وتصنف البرامج الى برامج دراسية وبرامج نشاط وبرامج توجيه وإرشاد "(سماره والعديلي ، 2009 ، ص 48) .

او : مخطط إجرائي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية الموجهة الى الطالب/المعلم في فترة التربية العملية فى كلية التربية ويتمثل في الفلسفة والأهداف والمحتوى والجهات المساهمة في تنفيذه وآلية التنفيذ .

التربية العملية فى كليات التربية:

عرفها عبدا لله (2004 م) بأنها فترة من التدريس الموجه يقضيها الطالب/المعلم في مدرسة معينة تحددها الكلية ، أو يختارها الطالب/المعلم (عبد الرحمن عبدالله ، 2004 م، ص80)

وعرفها شاهين (2007 م) بأنها الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلم وتتم داخل الصف وخارجه ، وبإشراف هيئة الإعداد والتأهيل والتدريب في الجامعة ومعلم متعاون ومدرسة متعاونة ، وفقا لعدد من المراحل وهي : المشاهدة والمشاركة ثم الممارسة ، ولها عدد من المكونات / المعرفية والمهارية والوجدانية (شاهين ، 2007م ، ص 178).

كما عرفتها كلية التربية – جامعة الملك سعود (2007 م) بأنها " نشاط تربوي ينفذ وفق خطة منظمة ، خلال فترة زمنية محددة يمارس المعلم خلالها عملية التدريس ، ويطبق الجوانب النظرية التي درسها من قبل ، ويتحمل قيادة التلاميذ والمشاركة في الأنشطة غير الصفية ليحقق أهداف التربية الميدانية " (كلية التربية – جامعة الملك سعود ، 2007 م، ص 1) .

ويعرفها الباحثان بأنها : فترة زمنية تحدد بين اسبوعين الى ثلاث أسابيع يقضيها طلبة السنة الرابعة بكليات كلية التربية فى مدارس التعليم الأساسي والمتوسط حيث يقومون بالتدريس الفعلي بإشراف وتوجيه أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية التي يدرس فيها الطلاب ، ومدراء المدارس والمعلمين بالمدرسة التي يطبق فيها برنامج التربية العملية فى كلية التربية.

كليات التربية:

تعرف كليات التربية فى ليبيا بأنها " إحدى مؤسسات التعليم العالي والتي تهدف الى إعداد معلم للتدريس في مراحل التعليم قبل الجامعي ومدة الدراسة فيها 4 سنوات وتتبع النظام التكاملي في الإعداد وتتضمن مناهجها مواد دراسية أكاديمية وأخرى تربوية ، وثقافية . ولقد حددها القرار رقم (200) لسنة 1372 و.ر 2004مسيحي (نعيمة أبوشاقور ، 2010 ، ص 16) .

المعلم/المتعاون :

يعرفه عبدا لرحمن عبدا لله بأنه "معلم في المدرسة المتعاونة يشرف على طالب / معلم أو أكثر ويقدم لهم العون والمساعدة ، ويرافقهم في تدريسهم ، ويبدي توجيهات تربوية مناسبة تتعلق بما يقومون به من أعمال في المدرسة ، ويقوّم أدائهم"(عبدا لرحمن عبدالله ، 2009 ، ص 79) .

المدرسة المتعاونة : عرفها الخطايبة وحمد (2002) بأنها " المدرسة التي يلتحق بها الطالب المعلم / بهدف التدريب والتطبيق أثناء التربية العملية فى كلية التربيةوالتي يتم اعتمادها من قبل الكلية بالتعاون مع الجهات التعليمية المختصة (الخطايبة وحمد ، 2002 ، ص 13) . **كما** تعرف المدرسة

المتعاونة بأنها المدرسة التي يلتحق بها الطالب / المعلم بهدف التدريس والتعرف الى الوظائف التي يقوم بها المعلم ، وذلك في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية فى كلية التربية.

منهج البحث :

سيتم اعتماد أسلوب التحليل النظري للأدبيات والدراسات ذات الصلة في عرض الخلفية النظرية والتجارب العربية والعالمية وفي تكوين تركيبة منطقية للبرنامج المقترح .

الخلفية النظرية :

أولا : ماهية التربية العملية فى التربية وأهدافها :

يتفق التربويون على أهمية التربية العملية فى كلية التربية فى إعداد المعلمين ، لذا تعد التربية العملية فى كلية التربية عصب الإعداد التربوي ، فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته ، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب/المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية وتربوية ، فالجانب النظري لا يعد لوحده المعلم فمن الضروري التدريب العملي الميداني على أرض الواقع .

وتكسب التربية العملية فى كلية التربية الطالب/المعلم العديد من الخبرات الواقعية المباشرة وتزيد من دافعيته عبر إحتكاكه وتفاعله المباشر مع الطلبة والمعلمين والمشرفين ، كما تساعده في التكيف مع النظام المدرسي وتكسبه مهارات أدائية واجتماعية (شاهين، 2007، ص 176). كما يكتسب الطالب/المعلم مجموعة من المهارات التدريسية والنشاطات المختلفة ، ويمر عبر قنواتها بخبرات تربوية مباشرة من خلال المشاهدة والملاحظة والاحتكاك المباشر والانخراط الفعلي في عملية التدريس .

ويرى عمر نصر الله (2001) أن التربية العملية فى كلية التربية تشكل عنصرا أساسيا ، لا يمكن الاستغناء عنه في منهاج إعداد المعلمين ، لأن المنهاج بدونها يفقد فاعليته ، بالإضافة الى عدم مقدرة أي طالب معلم على أداء وظيفته الأداء الصحيح ، وإنجاز المهام التعليمية داخل غرفة الصف ، إذا لم يحصل على الخبرة العملية الميدانية ، وتعتبر عملية إعداد المعلمين ناقصة ولاقيمة لها ، إذا لم يكون للتربية مكانة خاصة بها ، حتى ولو شملت جميع الجوانب التربوية والعملية الأخرى بصورة ناجحة . (عمرنصرالله ،2001،ص28) .

ويشير إبراهيم (1999) إلى أن التربية العملية فى كلية التربية تعد فرصة لتقرير فيما لذا كان معلم المستقبل يمتلك الكفاية والشخصية المتوقعة في المعلم النموذج وثمة ركيزتان مهمتان في التربية العملية فى كلية التربية الأولى تكمن في الجانب المعرفي – النظري الذي اكتسبه الطالب أثناء دراسته في مؤسسة الإعداد– ، وما يتطلبه ذلك من استيعاب للنظريات والمفاهيم والمبادئ العملية والتربوية ، أما الثانية فتتمثل بالبيئة المدرسية وما تحمله من تصور عام في الفهم والسلوك لمجمل العملية التعليمية في مجال المناهج وطرق التدريس وأساليب التعامل مع التلاميذ ومعالجة مشكلاتهم . (إبراهيم ، 1999،ص 148-149) .

كما نشرت الجمعية الأمريكية للتعليم العالي (2008) (سبعة مبادئ للتربية العملية في مرحلة التعليم العام) نجملها في الآتي : ((CHICKENING AND EHRMANN 2008 .

- التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس .
- التفاعل والتعاون بين الطلبة أنفسهم .
- استخدام تقنيات تعلمية فعالة .
- إعطاء تغذية راجعة تعزيزية .
- التأكيد على أهمية الوقت في أداء المهمة .
- التواصل من خلال التوقعات العالية .
- احترام التنوع والمواهب وطرق التعلم .

ويؤكد الكيتاني (2008م) إلى أن الداعين الى تغيير جذرى في مجال برامج إعداد المعلم ، يرون أن الصيغة المناسبة هي

في تغليب الجانب العملي على الجانب النظري ، بحيث تحظى التربية العملية فى كلية التربية بنصيب أكبر من المساحة الزمنية لبرامج إعداد المعلم ، ويشير إلى أن هذه الصيغة ليست مجرد نظرية تربوية جديدة ، بل هي عبارة عن نتيجة لتجارب عملية وحل لمشكلات تواجه الدول في مجال إعداد المعلمين (الكيتاني ، 2008م،ص181) .

أهداف التربية العملية فى كلية التربية:

الهدف العام للتربية العملية يتمثل في تمكين الطالب/المعلم من أداء الوظائف التي يقوم بها المعلم في المدرسة ، ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف ، نوجزها فيما يلي:–

- إكساب الطالب/المعلم فهما حقيقيا لقدراته وصفاته المهنية والعمل على تنميتها الى أقصى حد ممكن .
- المعايشة الكاملة لكل متطلبات الحياة المهنية في المدرسة
- الربط بين النظرية والتطبيق عن طريق وضع ما تعلمه في الجانب النظري موضع التنفيذ .
- إكساب الطالب/المعلم الثقة بالنفس والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها عند مواجهة الحياة المهنية الجديدة .
- إدراك الأبعاد الحقيقية لسلوك التلاميذ في إطار الواقع الذي يعيشونه في المدرسة .
- اختبار مدى التمكن من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها .
- احترام مهنة التعليم وتقدير العاملين بها ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها .(عبدالله الموسوي 2005، ص313–314) .

ثانيا : واقع التربية العملية فى كلية التربية قصر بن غشير–جامعة طرابلس:

حيث يعد التدريب العملي عصب الإعداد التربوي للطلاب داخل كلية التربية وهو مواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها ، ويتمثل في التدريب الميداني على أرض الواقع وهو يدور حول محوران ، **الأول المشاهدة** والثاني **التطبيق الميداني** ، ويتم تنفيذ المشاهدة من خلال توجه الطلاب الى المدارس المتعاونة لمشاهدة أداء معلمي هذه المدارس حسب اختصاص القسم الذي ينتمي إليه الطالب وعادة ما يكون كل قسم مسؤولا عن طلبته ويحدد لهم مشرفا يصاحبهم ، وبعد انتهاء فترة المشاهدة والملاحظة وعودة الطلاب الى الكلية ، يتم إجراء عملية تقويمية للدروس التي تمت مشاهدتها وكذلك تقويم لأداء المعلم المتعاون بالمدرسة ويوجد تساؤل يفرض نفسه هنا هو : ما مدى فاعلية المشاهدة في تحقيق أهدافها ؟

إ ذ يلاحظ من خلال التجربة أن بعض أعضاء تدريس هذه المادة هم ليسوا تربويين لكنهم من تخصصات اكاديمية أخرى ، كما أن البعض منهم لا يبدي اهتماما مناسبا بالمشاهدة ، فيترك الطلبة يتخبطون عشوائيا في المدرسة المتعاونة ، كما أن تقويم اداء الطلبة في هذه المادة يعتمد على التقرير الكيفي وليس على قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة والتقويم الدقيق لما يشاهده من أداءات تعليمية .

أما المحور الثاني فهو محور التطبيق والممارسة في مدارس التعليم العام . ووفق مناهج كليات التربية بليبيا يخصص (21) يوما للتطبيق الميداني بالمدارس المختارة وهي عادة ما تسمى التربية العملية فى كلية التربية المتصلة حيث يتواجد الطالب بصورة أكبر منها في التربية العملية فى كلية التربية المنفصلة وهذه إيجابية لا يمكن تجاهلها إذ أنه كلما قضى الطالب /المعلم وقتا كافيا في التدريب كلما " تمكن من فهم عملية التعليم والتعلم في مواقف تعليمية فعلية للتدريس ، وتنمية مهارات التفاعل والتخطيط للدروس اليومية ومهارات إدارة الصف وضبطه (نعيمة أبوشاقور،2010،ص 103) . ومع هذه الاهمية للتدريب العملي إلا أن أوجه القصور تبرز وتظهر في مدى فاعلية وجودة الأداء في هذه الفترة من قبل الأطراف المساهمة فيها : طلبة – معلمون ، مشرفون ، مدرسون ، مدراء مدارس ومعلمون .

ويمكن الاشارة الى جملة من السلبيات في الواقع الحالي للتطبيق الميداني بكليات التربية بليبيا على النحو التالي :

1. عدم إعداد الطالب قبل ممارسة المهنة في مواقف طبيعية لإتقان المهارات اللازمة للعملية التعليمة .
2. ممارسة التربية العملية فى كلية التربية بطريقة هلامية ، فالمدارس مزدحمة ، والإشراف ضئيل وضعيف ، كما أن عدد الحصص قليل .
3. تعدد فئات المشرفين على التدريب العملي وعدم وجود فكر مشترك بينهم حول أهداف وأساليب التربية العملية فى كلية التربية. (نعيمة أبوشاقور، 2010،ص 105)
4. عدم جودة اداء الاشراف من قبل أعضاء التدريس إذ أن أغلبهم أكاديميين وغير متخصصين في العلوم التربوية/ فضلا عن وجود قصور في تقويمهم للطلبة المطبقين وعدم كفاية زيارات التدريس من قبل المشرف للطالب/المعلم في المدرسة .
5. تدخل الذاتية في تقويم الطلاب/المعلمين ، مما يؤدي إلى حصولهم على درجات تفوق تحصيلهم الأكاديمي ، مما يجعل التدريب العملي عملية شكلية .
6. ضعف الاتصال بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم/المدرس المصاحب .
7. تغاضي إدارات المدارس عن سلوكيات بعض الطلبة/المعلمين في مدى التزامهم بالدوام وجديتهم في التطبيق .
8. التقويم غير الموضوعي لإدارات المدارس للطلبة/المعلمين ومنحهم الدرجات التقويمية التي لا تعبر عن حقيقة أدائهم والتي قد تصل الى 100% .
9. عدم وجود استمارات تقويمية متخصصة وموحدة بين كليات التربية بليبيا لتقويم الأداء الحقيقي للطالب/المعلم وبالرغم من الجهود المبذولة سواء نظام السنة الدراسية أو الفصل الدراسي إلا أن التربية العملية فى كلية التربية لاتزال غير قادرة على تأدية دورها مما يؤثر على فاعليتها في عملية الإعداد للطلاب المعلمين .

ثالثا : بعض برامج التربية العملية فى ضوء الخبرات العربية والعالمية "

أولا البرامج العربية :

برنامج كلية التربية – جامعة المنوفية (2007)

(برنامج التربية العملية فى كلية التربية والخبرات الميدانية بكلية التربية – جامعة المنوفية) .

يتحدد منهج وأسلوب العمل في البرنامج بقيام القائمين عليه بتحديد معايير التربية العملية فى كلية التربية التي تجسد رؤية ورسالة كلية التربية وإطارها المفاهيمي والالتزام بها في برنامج إعداد المعلم . ويتم تنفيذ ذاك المشروع من خلال إعداد واستخدام أدوات تشمل دليل للتربية العملية وكتاب نظري مرجعي للطالب/المعلم فيها ، وكذلك من خلال إعداد مجموعة من الوسائط التعليمية التكنولوجية المختلفة . كما تم إنشاء مركز اتصال للتربية العملية وموقع خاص بها على شبكة الانترنت . ويتم في هذا البرنامج تفعيل ملف إنجاز الطالب/المعلم في التربية العملية فى كلية التربية والذي يضم أفضل أعمال الطالب/المعلم التي توضح أن أهداف التربية العملية فى كلية التربية وبالتالي معايير الكلية (الاطار المفاهيمي) قد تحققت .

يتوقع من تطبيق البرنامج رسوخ نظام مؤسس للتربية العملية ذات جودة عالية مما يساهم في جعل كلية التربية مؤهلة للحصول على الاعتماد الأكاديمي (المنوفي2007) .

برنامج كلية التربية ، جامعة الكويت (2008)

ويخصص الفصل الدراسي الثامن لبرنامج التربية العملية فى كلية التربية، ويعتبر نجاح الطالب/المعلم في هذا المقرر شرطا لتخرجه وحصوله على إجازة التدريس .

ويحتوي البرنامج التدريسي للتربية العملية في جامعة الكويت على ثلاثة برامج أحداها برنامج التربية العملية فى كلية التربية

المتصلة لطلبة الكلية الملتحقين بها من الثانوية العامة ، وفي هذا البرنامج يداوم الطالب/المعلم خمسة أيام اسبوعيا على التوالي . ويحتسب مقرر التربية العملية فى كلية التربية بعشر وحدات دراسية ، ويتولى الإشراف على الطلبة / المعلمين أنماط من المشرفين هم : المشرف الجامعي – المشرف المتفرغ – المشرف المحلي (رئيس القسم المقيم في المدرسة)– المشرف المنتدب (موجه من وزارة التربية) .

أما الخطة الزمنية لبرنامج التربية العملية فى كلية التربية فى بلغ عدد أسابيع التدريب بها (12) أسبوعا مقسمة على ثلاث مراحل أساسية هي :

أ) الفترة الأولى : ومدتها أسبوع ، وتقوم على مشاهدة الحصص النموذجية داخل المدارس.

ب) الفترة الثانية : ومدتها أربع أسابيع وتقوم على حضور حصص نموذجية (10) حصص نموذجية .

ج) الفترة الثالثة : وأمدها سبع أسابيع وتتضمن تدريس الجدول الدراسي وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية ، ويتولى مركز التربية العملية فى كلية التربية فى كلية التربية بجامعة الكويت الإشراف على تنفيذ مقرر التربية العملية فى كلية التربية(وزارة التربية الكويتية 2008) .

برنامج كلية التربية جامعة دمشق (2009) :

تعد التربية العملية فى كلية التربية إحدى المقررات الرئيسة في السنة الرابعة بكلية التربية في جامعة دمشق ، ويدرس الطالب مقرر التربية العملية فى كلية التربية بمعدل (4) ساعات أسبوعيا لمدة فصلين دراسيين .

ويقسم العام الدراسي في مقرر التربية العملية فى كلية التربية الى ثلاث مراحل :

أ) مرحلة المشاهدة : ويخصص لها شهر في بداية العام الدراسي حيث يقوم الطالب/المعلم بمشاهدة دروسا في المدارس الإعدادية والثانوية ويتم تقويمها بصورة فورية .

ب) مرحلة الإلقاء : ويدرس فيها أحد الطلاب/المعلمين أمام زملائه في المدارس لفترة تستمر حتى قبل انفراد الطالب/المعلم للتدريس .

ج) مرحلة انفراد الطالب/المعلم للتدريس : حيث يقوم الطالب/المعلم بتنفيذ دروسا من اختصاصه في احدى المدارس الإعدادية والثانوية وفي المرحلة الابتدائية ودور المعلمين لإختصاصات التربية وعلم النفس ولمدة (4) أسابيع على أن لا تقل عدد الساعات التي يقوم بإلقائها عن (24)ساعة .

ويتم تقويم الطالب/المعلم في كل مرحلة من المراحل السابقة وفق معايير محددة ويتم توزيع الدرجات على النحو الآتي : (25) درجة لمادة المشاهدة ، و(35) درجة لمادة الإلقاء ، و(40) درجة لمرحلة الإنفراد بالتدريس . على أن لا تقل زيارات الاستاذ المشرف عن زيارتين على الأقل وعلى أن لا يكون له تطرف في وضع الدرجات بحيث لا تتجاوز الدرجة النهائية 85% ولا تعطى الدرجة من 80–85% إلا للمتفوقين البارزين وهي تحتاج إلى لجنة فاحصة وتصديق رئيس القسم (كلية التربية–جامعة دمشق،2009)

ثانيا : البرامج العالمية في التربية العملية فى كلية التربية:

في الولايات المتحدة الأمريكية تشترك جميع الجامعات في هدف تمكين الطالب/المعلم من التعرف التدريجي على محيط عمليات التعليم والتعلم ومن ثم التدرج في تولي مهنته بالتدريس الفعلي في غرفة الصف (النهار،2006،ص12) وتنفذ التربية العملية فى كلية التربية فى ثلاث مراحل هي :

مرحلة المشاهدة : والتي يتعرف الطالب/المعلم من خلالها على البيئة المدرسية ومشاهدة ما يقوم به المعلمون وخاصة المتعاونون منهم واكتساب الخبرات الاولية وتبدأ هذه المرحلة في الفصل الأول من السنة الداسية الثالثة .

مرحلة التطبيق الجزئي : وتستمر مدة فصل دراسي كامل يقضي خلاله الطالب/المعلم (3–4) أيام أسبوعيا في المدرسة المتعاونة . حيث ينخرط في العملية التعليمية دون القيام بالتدريس الكامل ومما يقوم به في هذه المرحلة : تحليل المنهج–إعداد الخطط الدراسية – العمل مع مجموعات تعاونية وتفقد الحلقات الدراسية التي تضم الطلبة والمشرفون من الجامعة والمعلمين المتعاونين .

مرحلة الإقامة : وعادة ما تكون في الفصل الأخير من سنة التخرج ولمدة فصل دراسي كامل وبواقع (5) أيام في الاسبوع يتفرغ الطالب/المعلم فيها للتدريس الفعلي الكامل .

كما تعد **الجامعات الأمريكية** أدلة للتربية العملية تحدد المهام والواجبات واليات التنسيق بين الأطراف المشاركة . كما تقوم باختيار مدارس التدريب وتنظيم ورش عمل للمعلمين المتعاونين وتحدد للطالب اجراءات التحاقه بكل مرحلة من مراحل التربية العملية فى كلية التربية.

وفي بعض الجامعات الامريكية تم تطبيق نظام الخمس سنوات حيث تكون السنة الأخيرة للإقامة في المدارس المتعاونة (الموسوي 2005، ص13–14)

وفي **اليابان** يلزم المتقدم لمهنة التعليم والحاصل على شهادة جامعية بالعمل لمدة سنة بشكل مؤقت قبل أن يتم تعيينه بشكل دائم يرافقه المعلم المتعاون ، وفي نهاية العام الدراسي تتقرر مدى صلاحيته للتدريس.

أما في **فرنسا** فتنظم التربية العملية فى كلية التربيةعلى شكل أنشطة في أربعة مراحل : المرحلة الأولى هي مرحلة التحسس ، أما المرحلة الثانية والثالثة فيتدرب فيها الطالب/المعلم بمرافقة مرشد ، وفي المرحلة الرابعة والتي تدوم أربعة أسابيع فيتحمل فيها الطالب مسؤولية التعليم وقد زيدت هذه المدة الى ما يقرب من ثلثي العام الدراسي (الموسوي،2005، ص15–17) .

أما في **بريطانيا** فإن التربية العملية فى كلية التربية فى معظم كليات الإعداد تتم بصورة تدريجية ، حيث يقوم الطالب/المعلم بجمع المعلومات عن المدرسة والصف الذي سوف يدرس فيه ، ويشاهد المعلم القديم كيف يعمل مع تلاميذه ، وفي العديد من الكليات يعمل الطلبة/المعلمون مع أفراد من طلبة المدارس في مجاميع صغيرة وفي كليات جامعة ويلز و أوكسفورد فإنه من الأهمية أن يعمل الطلبة المعلمين على شكل أزواج فقط .

وعليه فإن كليات الإعداد في بريطانيا تؤكد على الخبرة المدرسية التي تؤدي الى توفير نوعية عالية من الإعداد وتأسيس علاقات وثيقة مع المدارس التي بدورها تستفيد من التجديدات في مجال المناهج والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس مما سبق يمكن الإشارة إلى نقطتين أساسيتين في التربية العملية فى كلية التربية وفق التجارب العالمية :

1)هناك اختلاف كبير في المدة الزمنية للتربية العملية بين جامعة عالمية وأخرى . فبعض الدول تخصص فصل دراسي واحد في حين تخصص دول أخرى عاما دراسيا كاملا ، والتوجه العام يتمثل في الزيادة الملحوظة لفترة التربية العملية فى كلية التربية.

2) أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية فى كلية التربية بالتدريج من السنة الأولى في الجامعة حتى سنة التخرج ، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة والتدريب الموزع والتدريب المكثف وتعمل بعض الجامعات بنظام السنة الخامسة تخصص بأكملها للتربية العملية (المفرج واخرون 2007).

ثالثا:التصور المقترح لبرنامج التربية العملية فى كلية التربية قصر بن غشير:

اولا : الرؤية والرسالة والأهداف :

يقصد بالرؤية التصور الفعلي للحالة المستقبلية للمؤسسة التعليمية ، وتحدد الرؤية المستقبلية للتربية العملية في الكليات التربوية بالإرتقاء بهذه العملية الى مستويات الجودة والتميز في أداءات كل من الطالب/المعلم والمشرف ، والمعلم/المتعاون ومدير مدرسة التدريب وفق المعايير الوطنية أو الاقليمية أو الدولية .

أما بالنسبة للرسالة التي يحملها برنامج التربية العملية فى كلية التربية فتتمثل في تهيئة المواقف التعلمية داخل الكلية لتدريب الطالب على أداء بعض المهارات التدريبية مع أقرانه فضلا عن إتاحة الفرصة الزمنية المناسبة للممارسة الفعلية للتدريس في مدارس التطبيق وبما يحقق الأهداف الموضوعة. وتتضمن الرسالة كذلك توفير فرص تدريبية ومحاضرات تثقيفية وورش عمل للمساهمين في عملية التربية الميدانية وهم مديرو المدارس والمعلمين المتعاونين والمشرفين من الكلية والعمل على إعداد وإصدار دليل خاص بالتربية العملية فى كلية التربية يتضمن مفاهيم التربية العملية فى كلية التربية وأهدافها وإجراءاتها والمهام المناط بالمشاركين فيها .

أما الأهداف التي يسعى برنامج التربية العملية فى كلية التربية الى تحقيقها فتكمن في المجالات الآتية :–

أهداف البرنامج في مجال الطالب/المعلم :

- اكساب الطالب المهارات الأساسية في التدريس .
- إتاحة الفرصة أمامه لتطبيق ما تعلمه من مفاهيم ومبادئ نظرية ونفسية .
- اكتشاف الطالب لقدراته وامكاناته التدريسية ومدى تحمله للمسؤولية .
- تعرف الطالب على البيئة المدرسية عن قرب والتكيف مع المجتمع المدرسي .
- اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس .
- اكتساب الكفايات اللازمة لتخطيط الدروس اليومية وتنفيذها وتقويمها وادارة الصف (عوض 2006، ص 13–14) .

أهداف البرنامج في مجال الاشراف الجامعي (المشرف)

يهدف البرنامج في هذا المجال الى تدريب المشرفين في أقسام الكليات التربوية ، وبوجه خاص الاكاديميتين منهم على اليات الاشراف على الطالب/المعلم وكيفية الملاحظة والتقويم من خلال المحاضرات النظرية وورش العمل .

أهداف البرنامج في مجال المعلم/المتعاون ومدير المدرسة :

يهدف البرنامج في هذا المجال الى عقد ورش عمل للمعلمين المتعاونين وأخرى لمدراء مدارس التطبيق وذلك لتبادل الأفكار وتلاقى الخبرات الأكاديمية مع الخبرات الميدانية للوصول الى آلية مشتركة بين الكلية ومدارس التطبيق .

ثانيا : أهمية البرنامج والحاجة إليه :

هناك اتفاق عام بين المهتمين بإعداد المعلمين على أهمية الخبرة الميدانية والتربية العملية فى كلية التربية إذ هي مواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها والتدريب على أرض الواقع ، يكتسب من خلالها الطالب/المعلم مجموعة من المهارات التدريسية والنشاطات المختلفة ويمد عبر قنواتها بخبرات تربوية مباشرة من خلال المشاهدة والملاحظة والاحتكاك المباشر والانخراط الفعلي في عملية التدريس .

إن ما يبرز الحاجة الى وجود برنامج للتربية العملية لكليات التربية بليبيا هو التركيز على الجوانب النظرية في مناهج إعداد المعلمين على الجوانب التطبيقية ، فضلا عن عدم وجود برنامج منظم ومخطط من قبل هذه الكليات للتربية العملية مما يصعب على الخريج الوصول الى مستوى الجودة المطلوبة ويحول دون حصوله على شهادة تؤهله لأداء مهنة التدريس وفقا للمقاييس والمعايير العالمية .

وانطلاقا من الرغبة في تطوير التربية العملية فى كلية التربية فى الكليات التربوية في ليبيا ، وبهدف الوصول الى مستوى الجودة في الجانب التطبيقي لإعداد المعلمين ولتحقيق الارتقاء بمستوى الخريج الى مستوى العالمية والحصول على الاعتمادية الإقليمية أو الدولية ، يأتي البرنامج المقترح للتربية العملية لتلبية تلك الطموحات وتحسين أداء الطلاب /المعلمين في مدارس التطبيق كذلك تحسين مستوى الاشراف سواء من قبل المشرفين أو مدراء المدارس والمعلمين المتعاونين .

ثالثا : مراحل البرنامج :

أ) مرحلة الإعداد وتهيئة احتياجات البرنامج :

1. في هذه المرحلة يتم إعداد كتاب نظري عن التربية العملية فى كلية التربية: ماهيتها ، أهدافها ، مراحلها ، يتم إعداده من خلال فريق عمل من الكلية نفسها بتكليف رسمي من أمين اللجنة الشعبية للكلية ويعتمد كمنهج دراسي في مادة التربية العملية فى كلية التربية داخل الكلية .
2. كما يتم تهيئة برامج تدريبية لمديري المدارس والمعلمين المتعاونين لرفع كفاءتهم في متابعة الطلاب/المعلمين وتوجيههم وتقويمهم ، وتدريب مشرفي الجامعة على آليات الملاحظة والاشراف واستخدام استمارات التقويم
3. انشاء قاعة للتدريس المصغر في الكلية لتدريب الطلاب على مهارات تنفيذ الدروس وتزويدها بالثقافات المطلوبة
4. تأسيس " وحدة التربية العملية فى كلية التربية" في الكلية تكون مسؤولة عن تنفيذ برنامج التربية العملية فى كلية التربية ومتابعة آلياته يرأسها عضو تدريس بدرجة (استاذ مساعد) في تخصص المناهج وطرق التدريس ويعاونه عضوان اثنان بدرجة (محاضر أو محاضر مساعد) وكادر وظيفي وتزويدها بمستلزمات العمل الاداري .
5. تزويد الكلية بمكتبة فلمية تتضمن أفلام وأقراص مدمجة CD مسجل عليها نماذج لدروس في تخصصات عدة ومراحل دراسية مختلفة .
6. إعداد دليل للتربية العملية موضح فيه دور كل من الطالب/المعلم والمشرف الجامعي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة .
7. انشاء موقع للتربية العملية على شبكة الانترنت لتمكين المساهمين في التربية العملية فى كلية التربيةمن التواصل وطرح الاسئلة وتبادل الخبرات وبوجه خاص تواصل الطلبة/المعلمين مع مشرفيهم في الجامعة عبر البريد الالكتروني والمحادثة المباشرة .
8. تخصيص قاعة كبرى للتدريبات والمحاضرات ولقاءات المسؤولين عن التربية العملية فى كلية التربيةمع الطلبة أو المشرفين بحيث تكون مزودة بأجهزة صوتية ومرئية وأجهزة حاسوب .
9. إعداد استمارات لملاحظة الطالب/المعلم وتقويمه حيث يتم ذلك في مرحلتين الاولى تسمى بمرحلة التقويم البنائي ، والثانية مرحلة التقويم النهائي من قبل متخصصين في القياس والتقويم .

10-**تحديد مراحل التربية العملية فى كلية التربية كما يأتي :**

1. مرحلة التهيئة المعرفية للطالب/المعلم من خلال التدريس النظري لكتاب التربية العملية فى كلية التربية(مادة التربية العملية فى كلية التربية نظري (2) ساعة أسبوعيا في السنة الثالثة/الفصل الدراسي الأول) .
2. مرحلة المشاهدة المتلفزة لنماذج تدريسية متنوعة باستخدام أجهزة الداتاشو والأقراص المدمجة والعرض الفيديو لبرامج من التلفزيون التعليمي .

ج) مرحلة المشاهدة الميدانية لدروس حية لبعض المعلمين/المدرسين من خلال زيارات مبرمجة الى المدارس (يكون تنفيذ المرحلتين ب- ج في مادة المشاهدة عملي (4) ساعات اسبوعيا في السنة الثالثة/ الفصل الدراسي الثاني) .

د) مرحلة التدريس المصغر داخل الكلية . حيث يتدرب الطالب على المهارات التدريسية بصورة مصغرة وكذلك

تزويده بالتغذية الراجعة عن طريق الاقران ومن خلال التسجيل الفيديو (تنفذ في مادة تستحدث باسم مادة التدريس المصغر (ساعتان) اسبوعيا للسنة الرابعة/الفصل الدراسي الأول) .

هـ) مرحلة التدريس الفعلي في مدارس التدريب حيث يتحمل الطالب/المعلم المسؤولية كاملة عن تنفيذ جميع المهارات والنشاطات التعليمية وبإشراف المعلم/المتعاون في المدرسة وتكون فترة التدريس الفعلي فصل دراسي كامل (3–4) أشهر (السنة الرابعة/الفصل الدراسي الثاني) .

10–توفير تخصيصات مالية سنوية ضمن ميزانية الكلية لتسهيل مهمة تطبيق البرنامج من حيث الصرف على المستلزمات المادية والورقية ولدفع المكافآت .

11–تحديد فترة زمنية مناسبة تتراوح بين (9–12) شهرا لإعداد البرنامج وتهيئة مستلزماته واحتياجاته .

(ب) **مرحلة تنفيذ البرنامج (الخطوات الإجرائية) :**

يتم تنفيذ البرنامج من السنة الثالثة ووفق ما تم التخطيط له في مرحلة الإعداد حسب الفقرة (12) سالفة الذكر (أ–د) أما بالنسبة للتدريس الفعلي في المدارس فيتم تنفيذها (الفقرة هـ) وفق الإجراءات الآتية :

1–اللقاءات الطلابية :

يتم عقد لقاءات مع طلبة السنة الرابعة قبل التحاقهم بالتدريس الفعلي وتهدف هذه اللقاءات الى توعية الطلبة بأهمية مرحلة التدريس الفعلي في المدارس وكيفية كتابة رغباتهم في اختيار المدارس وتعريفهم بدور مشرف الكلية وكيفية التواصل معه فضلا عن أدوار كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون ، كما تهدف هذه اللقاءات الى تبصير الطلاب بالإلتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والضوابط السلوكيات التي ينبغي أن يأخذوا بها أثناء تواجدهم في المدرسة ، ولا ينبغي نسيان عملية تعريفهم بأدوات تقويم أدائهم أثناء هذه المرحلة والعناية بإعداد الدروس وتبصيرهم بالمناخ المدرسي وآليات التعامل مع التلاميذ وأعضاء الهيئة التدريسية وادارة المدرسة ’كما ينبغي الاهتمام بتوضيح كيفية الاستفادة من (دليل التربية العملية فى كلية التربية) وتزويد كل طالب بنسخة منه .

2–اللقاءات التدريسية (مشرفي الكلية) :

يتم اختيار مشرف الكلية ممن تتوافر لديهم الصفات الشخصية المناسبة والخبرات الميدانية والتميز الأكاديمي والتربوي وتهدف هذه اللقاءات الى توضيح مهام مشرفي الكلية ودورهم في إرشاد الطلبة/المعلمين وتوجيههم في ميدان التخصص الأكاديمي والممارسات التربوية ومن هذه المهام :

- عقد لقاءات فردية أو جماعية مع الطلبة داخل مدرسة التدريب أو في الكلية وذلك لمناقشة الاجراءات الخاصة بالخطط التدريسية واستراتيجيات تنفيذها، وتقديم التوجيهات الضرورية لتحقيق نموهم المهني المستمر .
- القيام بالزيارات الميدانية المنظمة والمجدولة للطلبة لمشاهدتهم وتقويم أدائهم
- مناقشة المشكلات المرتبطة بالتعامل مع التلاميذ داخل الصف .
- تقديم الدعم بالنصح والمشورة للطلبة في النواحي الأكاديمية والتربوية .
- إجراء لقاءات مع مدراء المدارس والمعلمين/المتعاونين معها .

(ورش عمل إدارات المدارس المشمولة بالتطبيق والمعلمين المتعاونين معها)

في هذه الورشة يتم مناقشة الأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها مدراء المدارس والمعلمين المتعاونين ومنها على سبيل المثال : (استقبال الطلبة بشكل إيجابي وتعريفهم بالنظام المدرسي والحصول على مصادر التعلم وإشراكهم في الأنشطة المدرسية ، ومتابعة حضورهم وانصرافهم والتنسيق مع مشرف الكلية في تقويم مدى تقدمهم في التدريب العملي والاشتراك في التقويم النهائي ووضع الدرجات) .

توزيع الطلبة على مدارس التربية العملية فى كلية التربيةوفق الخطوات الآتية :

- يتم اختيار المدارس المشمولة بالتعاون القريبة من الكلية في ضوء معايير كالموقع ، والإدارة المتميزة ، والمعلمين الأكفاء ، والإمكانات والتجهيزات التي تخدم الموقف التعليمي
- يداوم الطلبة/المعلمين بالمدرسة مدة أربعة أيام في الاسبوع دواما كاملا ولمدة فصل دراسي كامل (الفصل/الثامن من السنة الرابعة) ، ويتم تفريغهم يوم واحد في الاسبوع وذلك لمراجعة المشرفين في الكلية وفق برنامج يعده القسم العلمي وبإشراف وحدة التربية العملية فى الكلية
- يدرس الطالب/المعلم تدريسا فعليا في المدرسة وبمعدل (12) حصة اسبوعيا في مادة التخصص ويقوم بالمشاركة في الانشطة الصفية واللاصفية في المدرسة على أن يقوم بإثبات ذلك في جدوله الاسبوعي .

ج– مرحلة التقويم والمتابعة :

لتحقيق جودة التنفيذ لبرنامج التربية العملية فى الكلية لابد من تحديد الإجراءات التي تتم بواسطتها عملية تقويم الطلبة/المعلمين ومتابعتهم ، حيث يجب الا يقتصر التقويم على الطلبة وحدهم وإنما ينبغي أن يشمل جميع إجراءات وعناصر برنامج التربية العملية فى الكلية بمدخلاته وعملياته ومخرجاته بصورة مستمرة (**النهار، 2000، ص**25) ويتم ذلك على النحو التالي :

- تقويم ومتابعة أداء الطلبة/المعلمين من قبل المشرفين الاكاديميين والتربويين في الكلية وذلك باستخدام استمارة المتابعة الاسبوعية أو بعد كل زيارة وذلك بالتعاون مع المعلم/المتعاون ومدير المدرسة وترسل الى وحدة التربية العملية فى كلية التربية فى الكلية .
- التقويم البنائي(المرحلي) للطالب/المعلم للطالب المعلم من قبل مشرف الكلية والمعلم/المتعاون ومدير المدرسة باستخدام استمارة التقويم البنائي التي يتم فيها تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لغرض التحسين والتطوير وعلى الطالب التركيز عليها في المرحلة القادمة ويتم التقويم البنائي في منتصف فترة التطبيق ولا تحسب لها درجات .
- التقويم النهائي للطالب/المعلم من قبل المشرف والمعلم/المتعاون ومدير المدرسة وذلك باستخدام استمارة التقويم النهائي وبذلك يتم الاتفاق بينهم على درجات الطالب/المعلم وتقديره النهائي في التربية العملية فى كلية التربية وترسل بالتالي الى وحدة التربية العملية فى كلية التربية فى الكلية .
- التقويم الشامل للتربية العملية بكافة جوانبها تكون تحت اشراف اللجنة الشعبية بالكلية من خلال عقد عديد اللقاءات مع الأطراف المساهمة في التربية العملية فى كلية التربية ويكون بعد أسبوع من الانتهاء ، كا تقوم وحدة التربية العملية فى كلية التربية فى الكلية بإجراء مراجعة شاملة للآليات وتجاوز نقاط الضعف فضلا عن تكليف بعض أعضاء التدريس في العلوم التربوية والنفسية بإجراء بحوث ميدانية بهذا الخصوص .
- القيام بالزيارات المتبادلة بين أمناء اللجان الشعبية بالكليات التربوية وفق صيغة تقويم النظراء (الأقران) لكي يتم التأكد من أن برنامج كل كلية يتم بالاتجاه الصحيح .
- زيادة سنوات الإعداد لتصل إلى خمس سنوات
- تخصص السنة الخامسة للتدريب الميداني داخل المدارس التي يعد المعلم لها.
- التعديل في صياغة أهداف وبرامج تكوين المعلمين في كليات التربية
- بحيث تصبح أكثر إجرائية ووضوحا وتحديثا وموضوعية.

- ضرورة التنسيق والتكامل بين كليات التربية في ليبيا
- وحتى تتحقق عملية التنسيق والتكامل ينبغي مراعاة ما يلي:
- وجود سياسة موحدة لعملية تكوين المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم بعد التخرج، أثناء الخدمة تشرف عليها كليات التربية واعتبارها عملية واحدة متكاملة من حيث الفلسفة والأهداف والغايات والمرامي.

(13أن تبدأ برامج التدريب أثناء الخدمة من حيث أنهت برامج التكوين داخل كليات التربية.

(14أن يتم ربط الخريجين بكلياتهم من خلال الإشراف المباشر لأعضاء هيئة التدريس لهم ومتابعتهم أثناء الخدمة لمساعدتهم على تخطي المشكلات التي تواجههم في الواقع العملي داخل المدرس. وتزويدهم بالجديد في مجال التربية والتعليم مما يساعدهم على رفع كفاياتهم التدريسية بما يجعلهم قادرين على تقديم عملية تعليمية مميزة.

15)إعادة النظر في عدد كليات التربية في ليبيا وتشكيل لجنة علمية متخصصة لدراسة أوضاع الكليات المختلفة من حيث المبنى ومحتوياته ومدى مناسبته لإعداد وتكوين المعلم المأمول ومدى توفر أعضاء هيئة تدريس بالمستوى والتحصيل المطلوب وتحديد الاحتياجات من الكليات في ضوء الاحتياجات الفعلية من المعلمين المطلوبين للعمل بمنظومة المدارس التعليمية في ليبيا والتي تشتمل على: رياض الأطفال والتعليم الأساسي والتعليم المتوسط العام والتخصصي والمهني. كذلك الإبقاء على الكليات التي تتوفر فيها متطلبات العملية التعليمية الجامعية وتزويد الكليات التي يتم الإبقاء عليها بكل متطلبات الجودة في العملية التعليمية لإعداد وتكوين معلم القرن الواحد والعشرين.

التوصيات :

1. اعتماد البرنامج المقترح للتربية العملية وتطبيقه في كليات التربية بليبيا .
2. تكييف البرنامج المقترح على وفق الامكانيات المادية والبشرية لكل كلية .
3. تغيير النظام الدراسي في بعض كليات التربية في ليبيا من النظام السنوي الى النظام الفصلي حتى ينسجم مع البرنامج المقترح .
4. عقد ندوة مشتركة بين كليات التربية على مستوى الجامعات لمناقشة البرنامج المقترح وآليات تنفيذه .
5. إجراء دراسة ميدانية لاستطلاع آراء أعضاء التدريس والطلبة وادارات المدارس حول البرنامج بعد تجريبه .

المراجع

- نعيمة أبوشاقور المهدي: **تطوير منظومة كليات التربية في ليبيا العظمى في معايير الجودة الشاملة** ، دراسة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس ، جامعة الفاتح ، كلية الآداب ، 2010ف .
- فاضل ابراهيم خليل : **تقويم التربية العملية فى كلية التربية فى كلية المعلمين– جامعة الموصل من منظور الطلبة – المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس** ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد 36، ص177–202، عمان – الاردن ، 1999ف .
- ، ماجد الخطابية وحمد: **التربية العملية " الأسس النظرية وتطبيقاتها**" دار الشروق ، عمان – الاردن ، 2002ف .
- سعيد بن سالم : **المعلم بين برامج الاعداد قبل الخدمة والتدريب اثناء الخدمة** ، رسالة التربية ، العدد 22،ص 178–183، وزارة التربية والتعليم–سلطنة عمان ، 2008ف
- تيسير النهار ، : **التربية العملية: استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة** ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ع37،ص5–29 ، 2000ف .

- عبدالله حسن الموسوى ،: **الدليل الى التربية العملية فى كلية التربية**، عالم الكتب الحديث ، أربد–الاردن، 2005م .
- سعيد المنوفي: **مشروع تطوير التربية العملية في كلية التربية – جامعة المنوفية** ، http://edu cation.menofia.edu.eg 2007م .
- بدرية المفرج واخرون : **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا ، ادارة البحوث والتطوير التربوي** ، وزارة التربية الكويتية–الكويت، 2007ف .
- سمارة نواف أحمد والعديلي، عبدالسلام موسى : **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية** ، دار المسيرة ، عمان–الاردن .
- محمد عبد الفتاح شاهين **تقويم برنامج التربية العملية فى كلية التربية فى جامعة القدس المفتوحة** ، مجلة جامعة الأقصى ، م11،ص171–207 .
- محمود محمد حسن عوض ،: **موديل التربية العميلة ماهيتها – أهدافها مراحلها مشروع تطوير برنامج التربية العميلة** جامعة أسيوط 'الطبعة الاولى http://www.atpp.aun.edu.eg 2006م –
- محمود محمد حسن عوض ، : **موديول التربية العملية: ماهيتها – أهدافها–مراحلها، مشروع تطوير برنامج التربية العملية**– جامعة أسيوط 'الطبعة الثانية' http://www.atpp.aun.edu.eg 2007م
- عبدالله ، صالح عبدالرحمن: **التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين**، دار وائل ، عمان ، 2004م .
- كلية التربية : **دليل كلية التربية** ، جامعة دمشق، 2009–2010، مطبعة جامعة دمشق ، 2009م.
- 15–كلية التربية : **التربية الميدانية** ، جامعة الملك سعود http: // .ksu.edu.sa colleges 2007
- 16–نصرالله ، عمر عبد الرحمن : **أساسيات في التربية العملية** ، دار وائل ، عمان–الاردن ، 2009م .

and Enermann seven Chickeing principles of Good Teachingpractice . http: // www.westage.edu.2008

الإدارة المدرسية وكفايات المعلم الفعال

الدكتورة فتحية عبد الله الباروني

تخصص / توجيه وإرشاد نفسي

المقدمة :

إن نظام التعليم والتربية يعد المؤشر الأساسي في بناء المجتمع و تقدمه، من خلال بناء الإنسان الذي هو وسيلة التنمية وهدفها، وهذا لا يكون إلا عن طريق بناء قاعدة تربوية سليمة وقوية تأخذ على عاتقها إعداد جيل من المتعلمين ذوى خبرة قادرين على استيعاب التطورات العلمية، التي تدفع بالمجتمع إلى درجة متقدمة في الحياة، وتزود الأفراد بالقيم الأخلاقية التي تهدف إليها ثقافة المجتمع .

وتعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية فهي التي تحدد المعالم ، وترسم الطرق للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي ترسم الوسائل الكفيلة لمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة ، مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات، وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة، والإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التربوية والارتقاء لمستوى الأداء الجيد وذلك عن طريق توعية وتبصير كافة من وجدوا في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم، وخاصةً المعلم الذي هو عصب العملية التعليمية التربوية وأحد عناصرها الفاعل، فالمعلم ذو الكفايات الفاعلة من الأمور المطلوبة في العملية التعليمية السليمة.

أولاً: مشكلة البحث.

إن الإدارة المدرسية تعتبر جزءاً من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، لذلك فإن توضيح بعض المحاور التى تخص الإدارة المدرسية قد يساعد فى فهم رسالتها على الوجه المنشود، لذلك فإن مشكلة البحث تكمن فى التعريف بالإدارة المدرسية و بعض الجوانب المتعلقة بها، وعلاقة المعلم بها وما كفايات المعلم الفعال.

ثانياً: أهمية البحث.

تكمن أهمية البحث فى النقاط الآتية:

1. تبرز أهمية البحث من أهمية الإدارة المدرسية، لما لها من دور هام وآثار بارزة فى إنجاح العملية التعليمية.
2. تنبع أهمية البحث من أهمية الإدارة المدرسية، وما لها من اسهامات طيبة فى تربية الفرد وإعداده الإعداد الجيد للحياة المستقبلية .
3. ندرة البحوث والدراسات العربية الليبية التى تتناول موضوع الإدارة المدرسية وكفايات المعلم بالبحث، عليه فهذه محاولة متواضعة من الباحثة لدراسته.

ثالثا:أهداف البحث.

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مفهوم الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، الكفايات، المعلم .ذ
2. التعرف على أهداف وأنماط وخصائص الإدارة المدرسية، والعوامل المؤثرة فيها.
3. التعرف على وظائف الإدارة المدرسية.
4. التعرف على بعض مشكلات ومعوقات عمل الإدارة المدرسية.
5. التعرف على أسس الإدارة المدرسية الناجحة .
6. التعرف على علاقة المعلم بالإدارة المدرسية
7. التعرف على كفايات المعلم الفعال.

رابعاً: تساؤلات البحث.

1. ما مفهوم الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية، الإدارة المدرسية، الكفايات، المعلم ؟
2. ماهى أهداف وأنماط، وخصائص الإدارة المدرسية، والعوامل المؤثرة فيها ؟
3. ماهى وظائف الإدارة المدرسية ؟
4. ماهى مشكلات ومعوقات عمل الإدارة المدرسية ؟
5. ماهى أسس الإدارة المدرسية الناجحة ؟

خامساً: منهج البحث.

هو الطريقة التى يتبعها الباحث فى دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة ، وللإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التى يثيرها موضوع البحث، كما أنه البرنامج الذى يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها، (1) وقد أختير المنهج الوصفى الذى تفرضه طبيعة الموضوع ، حيت يقول هويتى: " أن الدراسة الوصفية هى التى تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة من الأوضاع "(2) وأنماط ، فضلاً على أن الدراسة الوصفية تهدف إلى أكثر من مجرد الوصف فهو يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها (3)، ويحظى بمكانة خاصة فى مجال البحوث التربوية ،حيث ان نسبة كبيرة من الدراسات التربوية المنشورة هى دراسات وصفية فى طبيعتها ، وأن المنهج الوصفى يلائم العديد من الموضوعات التربوية أكثر من غيره من المناهج(4).

سادساً : محاور البحث.

1. مفهوم الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية، الكفايات، المعلم
2. مفهوم الإدارة المدرسية وأهدافها أنماطها وخصائصها ، والعوامل المؤثرة فيها .
3. وظائف الإدارة المدرسية ومجالاتها.
4. بعض مشكلات ومعوقات عمل الإدارة المدرسية.
5. أسس الإدارة المدرسية الناجحة .
6. علاقة المعلم بالإدارة المدرسية
7. كفايات المعلم الفعال.
8. توصيات البحث :

تعريف المصطلحات والمفاهيم :

الإدارة التربوية هى:

" تنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة فى إطار اجتماعى متصل به و بِذويه، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة فى اتخاذ القرار "(5).

الإدارة التعليمية هى:

" مجموعة من العمليات المتشابكة التى تتكامل فيما بينها سواء فى داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية "، (6) وتعرف أيضاً بأنها: "الهيمنة العامة على شئون التعليم بالدولة، بقطاعاته المختلفة وممارستها بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه ".(7)

الإدارة المدرسية:

عرفت بأنها: " جهود فنية وإدارية يقوم بها مدير المدرسة ومعاونوه وفق تنظيم معين، يتم فيه تنسيق الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق أهداف مرسومة تخدم المدرسة والبيئة "من موقع، (8) وعرفت بأنها : " ذلك الكم المنظم الذى يتفاعل بايجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة ، وفلسفة تربوية تضعها الدولة ، رغبة فى اعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة ، وهذا يقتضى القيام بمجموعة متناسقة من الاعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمامها بنجاح " (9)، وعرفت أيضا بأنها : " مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني

بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم ؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع " (10).

من خلال التعريفات السابقة، يمكن تبنى تعريفا للإدارة المدرسية بأنها : "مجموعة عمليات (تخطيط ، تنسيق ، توجيه) ، وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب ، داخل المدرسة وخارجها ، وفقا لسياسة عامة ، وفلسفة تربوية تضعها الدولة ، رغبةً فى إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.(11)

إذا من خلال التعريفات السابقة والتعريف المتبنى للإدارة المدرسية، لابد من وضع مقارنة بين مفهوم مختلف للإدارات، الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. الإدارة التربوية تركز على مفهوم التربية لا على التعليم، وإن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديداً ووضوحاً من حيث المعالجة العلمية، والفيصل النهائي بينهما يرجع إلى المربين والعاملين في ميدان التربية، وأيهما يشيع استخدامه بينهم فإنهم يتفقون على استخدامه وبأي معنى يستقر استخدامهم له، أما الإدارة المدرسية فيبدو الأمر أكثر سهولة؛ ذلك لأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، ومعنى هذا إن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، وهي بهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية ككل أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام أو الجزء بالكل، (12) وتعتبر الإدارة المدرسية هى القائمة بتنفيد السياسة التعليمية فعلا بينما تعتبر الإدارة التربوية مختصة برسم تلك السياسة ، وبمساعدة الإدارة المدرسية ماليا وفنيا فى تنفيذها، وبالإشراف عليها لتضمن سلامة هذا التنفيد (13)، وتشترك الإدارة العامة والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في عدة عناصر هي، التخطيط، التنظيم، التنسيق، والتوجيه المتابعة، التقويم .

الخلاصة :أن الإدارة التعليمية مسئولة عن التخطيط وإصدار التوجيهات ومتابعة وتقويم إجراءات التنفيذ، ومجال ذلك الإدارة المركزية "الوزارة " ، في حين تتولى الإدارة المدرسية تنفيذ المناهج و تقديم الرعاية اللازمة للطلبة بالمدارس وللعاملين فيها و ذلك بالتعاون مع الجماعات المحلية في تحقيق أهدافها، ومجال هذه الإدارة في المؤسسات التعليمية.

1. الكفايات :

عُرفت الكافيات بأنها: " مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت, والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل". ويقصد بالكفايات في هذه البحث بأنها: مجموعة القدرات المركبة من المعارف والمهارات التي يمتلكها(المعلم) والتي تمكنه من القيام بعمله بكفاءة عالية.

2. المعلم :

يُقصد بالمعلم هو الشخص المعدُّ إعداداً علمياً وتربوياً للعمل في مدارس التعليم العام، ويُقصد به أيضاً بأنه ذلك: القائد تربوي يمتلك كفايات تؤهله لإدارة الموقف التربوي والتعليمي بجميع جوانبه بجودة رائدة. (14)

2– أهداف وأنماط وخصائص الإدارة المدرسية والعوامل المؤثرة فيها.

أهداف الإدارة المدرسية.

تعتبر الإدارة المدرسية فرع من فروع الإدارة التعليمية، وتهدف إلى تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها عدد من العاملين في المدرسة من اجل تحقيق هدف معين بأقل جهد وأسرع وقت وأفضل نتيجة، ولم تعد الإدارة

المدرسية مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المؤسسة التربوية سيرا رتيبا وفق قواعد و تعليمات معينة صادرة من الإدارة التعليمية كالمحافظة على نظام المؤسسة و تطبيق البرامج وحصر الغياب والحضور و صيانة الأبنية و التجهيزات بل هي عملية إنسانية تهدف إلي :

1. تنظيم و تسهيل و تطوير نظام العمل داخل المؤسسة.
2. وضع الموظف في الوظيفة التي تناسب قدراته و مؤهلاته العلمية.
3. توفير الظروف والمناخ التعليمى الفعال و الامكانات المادية و البشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية و الاجتماعية.
4. إعداد و تطوير برامج التكوين العلمية منها و الترفيهية.
5. تكوين المربين مهنيا والإشراف على الجوانب المالية أن وجدت
6. توجيه جهودها نحو العناية بالنمو العقلي و الجسمي والانفعالي والاجتماعي لطلبة باعتبارهم محور العمل في الإدارة المدرسية.
7. رفع مستوى التحصيل العلمى والمعرفى للطلبة، و مراعاة النمو المتكامل لهم. (15)
8. رعاية التلاميذ الموهوبين منهم و تقديم الدعم للمتأخرين دراسيا.
9. توجيههم لاختيار الشُعب أو التخصصات التي تناسب قدراتهم و تتماشى و ميولهم واهتماماتهم.
10. إرشادهم إلى الطرق المثلى في الدراسة كالانتظام فيها لتجنب الإرهاق عند اقتراب مواعيد الامتحانات .
11. المتابعة الصحية المستمرة لكل هؤلاء صحيا ونفسيا وجسميا.
12. الإدارة المدرسية تولى الاهتمام الكبير لكل الأفراد داخل المدرسة من طلبة ومدرسين وعاملين وفنيين، وكل من له علاقة بالعملية التربوية والتعليمية على اساس الكل المتكامل .
13. تهدف الإدارة المدرسية إلى تحسين العلاقات بين المدراء والمشرفين وباقى العاملين فيها .
14. تهدف الإدارة المدرسية إلى اشراك الآخرين فى اتخاذ القرارات الإيجابية .
15. وأخيرا توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.(16)

أنماط الإدارة المدرسية.

تتمحور بعض أنماط الإدارة المدرسية فى الآتى :

الإدارة الأوتوقراطية: الدكتاتورية أو التسلطية أو الاستبدادية أ والمتحكمة أو القيادة الفردية.

الإدارة التسيبية: أو المتساهلة أو اطلاق العنان أو القيادة الرمزية الفوضوية .

الإدارة الديمقراطية: الشورى. (17)

هناك نمط أمثل للإدارة المدرسية نمط واحد معين فى جميع المواقف والظروف تتبعه جميع مدارس المجتمع، فطبيعة المواقف وسمات المجموعة وشخصية المدير كلها متغيرات تؤثر وتتأثر فى اختيار النمط الإدارى لتسيير الأمور المدرسية أو غيرها، فمثلا يفشل التعامل بالنمط الديمقراطى مع معلم مستهتر ؛خارج عن النظام يحرض على الفتنة ويعيث فى المدرسة الفساد، فأى ديمقراطية تنفع مع هذا النوع ؟ وقد يكره إنسان أن يستخدم الرفق والحلم بل لابد من شدة من غير جهل، وقوة من غير تعد، والمدير العاقل يعرف أين هذا وذاك ؛ فالديمقراطية فى غير موضعها جهل، والدكتاتورية فى موضعها ظلم، والتساهل فى غير موضعه حماقة، والاوتقراطية في محلها تأخر ورجعية.(18)

أ – تخطيط توضيحى لأنماط الإدارة المدرسية (19)

نمط ديمقراطى	نمط أتوقراطى	نمط ترسلى

(إنسانى)	(تسلطى)	(تسيبى)

خصائص الإدارة المدرسية.

يُأمل من كل له علاقة بالمجال التربوى والتعليمى، والقائمين برسم السياسات التربوية التعليمية، أن تكون مدارسنا فى ليبيا الحبيبة نموذجا صالحا في العلاقات الإنسانية الجيدة، وفي سير العمل المثمر البناء وفي التعاون الإيجابي وإتباع أساليب الديمقراطية الصحيحة، و لكي تنجح الإدارة المدرسية في تأدية وظائفها ينبغي أن تتصف بالخصائص الآتية :

أن تكون هادفة : لا تعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة فى تحقيق غاياته، بل تعتمد، والتخطيط السليم فى الإطار العام .

أن تكون إدارة إيجابية: وهذا يعنى انها لاتركن إلى السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها الدور القيادى الرائد فى مجالات العمل وتوجيهه .

أن تكون إدارة إنسانية : وهذا يعنى أنها لاتنحاز إلى آراء أو مذاهب فكرية أو تربوية معينة ، قد تسئ إلى العمل التربوى لسبب من الأسباب، بل ينبغى أن تتصف بالمرونة دون افراط، وبالتحديد دون اغراق وبالجدية دون تزمت، وبالتقدمية دون غرور .

أن تكون إدارة جماعية : وهذا يعنى أن تكون بعيدة عن الاستبداد والتسلط ذات مشورة، مدركة للصالح العام، عن طريق العمل بروح الفريق الذى يتسم بالتعاون والألفة.

أن تكون إدارة تكنولوجية : ويقصد بالتكنولوجيا الإدارية مجموعة المعارف العلمية والأساليب المنظمة التى تطبق فى مواجهة المعوقات العلمية بغية حلها فى ميدان الإدارة .

أن تكون إدارة اجتماعية : تتم فى وسط دينامى اجتماعى يهدف إلى تحقيق نهضة المجتمع المزدهر المدرسة فيه أسرة واحدة يجتمع أطرافها وأطيافها على مائدة الخير والانتماء والصلاح .

أن تكون إدارة فاعلة (20)، من خصائصها المدارس الفاعلة التى توفر لطلبة فرص تعليم ذات معنى، وتظهر كمصدر للمجتمع، ولديها منهاج محكم، تستثمر الوقت فى التعليم الجيد، تنظم إجراءات لتطوير العاملين، تعترف بالنجاح وتكافئه، ذات توقعات عالية لطلبة، توفر بيئة منظمة وآمنة، ذات مبادئ تعاونية تنظيمية، تُقيم تحقيق أهدافها باستمرار، لديها رؤية واضحة، لديها قادة فعالون وتمارس الأوامر بشكل مباشر.

وأخيراً يجب على الإدارة المدرسية إن تكون حريصة على تحقيق أهدافها المتعددة بغير قصور أو مغالاة وأن تكون فى تأدية مهمتها بكفاءة ونجاح .(21)

ب– تخطيط توضيحى لبعض خصائص الإدارة المدرسية (22)

إدارة هادفة	إدارة إيجابية	إدارة اجتماعية	إدارة إنسانية

1. العوامل المؤثرة فى الإدارة المدرسية .

تتأثر الإدارة المدرسية بمجموعة من العوامل منها الاجتماعية والجغرافية والاقتصادية و السياسية، وهذه العوامل تشكل طبيعة الإدارة وممارستها العملية، وعليه فإن دراسة وفهم هذه العوامل يعتبُر ضرورة لكل من يعمل في مجال الإدارة المدرسية:

العوامل الاجتماعية : تختلف البيئات التي توجد بها المؤسسة التربوية، فهي إما ريفية أو حضرية زراعية أو صناعية، و لكل من هذه البيئات سمات معينة وظروف ومؤثرات مختلفة تؤثر في المؤسسة التربوية و تفرض على الإدارة المدرسية التزامات معينة،

والمشكلات التربوية التي قد تظهر تختلف باختلاف هذه البيئات .

العوامل الاقتصادية : تتأثر الإدارة المدرسية بالأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع، فالازدهار والنمو الاقتصادي يساعد على توفير الوسائل المختلفة لممارسة الأنشطة التربوية، الأمر الذي يسهل عمل الإدارة، و يجعلها تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل وعلى النقيض من ذلك، فالتخلف الاقتصادي يشكل عبءً على الإدارة كما أن بروز نشاطات جديدة تفرض على الإدارة المدرسية أن تواجهها حسب ظروفها.

العوامل الجغرافية : تؤثر الظروف الجغرافية على الإدارة المدرسية، فالأبنية من حيث شكلها وتنظيمها، تفرض على الإدارة المدرسية مقتضيات معينة ينبغي عليها مواجهتها مثل مواعيد الدخول و الخروج لكل المترددين عليها.

العوامل السياسية : تتأثر الإدارة المدرسية بالسياسة العامة للدولة و اتجاهاتها وتشريعاتها، فهناك دول تفرض سلطتها على الإدارة المدرسية وتتدخل في شؤونها، بالإضافة إلى إن الإدارة المدرسية تتأثر إلى حد كبير بالإدارة التعليمية، وذلك من حيث نمط تسييرها التسيير المركزي أو اللامركزي. (23)

3 – وظائف الإدارة المدرسية.

يمكن تصنيف وظائف الإدارة المدرسية كالآتى :

دراسة المجتمع ومشكلاته وأمانيه ، بحيث يزداد التقارب والتواصل والمشاركة بين المدرسة والمجتمع وعلى هذا الاساس قام المجتمع بتقديم الإمكانيات والمساعدات التى يمكن أن تساهم فى تحقيق العملية التربوية ورفع مستواها .

3. الارتفاع بمستوى أداء المدرسين بتنفيذ المناهج المقررة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المقررة .
4. تزويد الطالب بخبرات يستطيع من خلالها وبواسطتها مواجهة ما يعترضه من مشكلات.
5. تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التى تساعد على تربية الطلبة وتعليمهم، رغبة فى تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.(24)

بناءا على ما سبق يمكن القول إن الوظيفة الأساسية للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف الملائمة لطلبة، و تقديم الخدمات التي تساعد على تربيتهم وتعليمهم قصد تحقيق النمو المتكامل لهم، فضلاً عن التنظيم والإشراف والتنسيق والتوجيه والرقابة وصنع وإتخاد القرارات التربوية الإيجابية البناءة .(25)

4 – بعض مشكلات ومعوقات عمل الإدارة المدرسية .

الإدارة المدرسية تعانى من بعض المشاكل والمعوقات التى تتعلق بمدراء المدارس أو الطلبة أو اولياء أمور الطلبة أو المباني المدرسية والتي تحول بينها وبين تحقيق رسالتها ومهامها المناطة إليها، ومن هذه المعوقات مايلى :

1. عدم تحديد أهداف المدرسة تحديدا إجرائيا واضحا .(26)
2. عدم تحديد اختصاصات ومسئوليات أعضاء هيئة الإدارة المدرسية.
3. سوء توزيع الأعمال والمهام على أعضاء هيئة الإدارة المدرسية .
4. عدم فهم أعضاء هيئة الإدارة المدرسية لأدوارهم المتوقعة.
5. عدم توافر القيادات المؤهلة والمدربة على طبيعة العمل المدرسى .
6. عدم توافر الإمكانيات المادية من مبانى مدرسية ذات المواصفات التربوية والوسائل التعليمية المعاصرة، والمكتبات المدرسية المزودة دائما بالجديد فى مجال العمل المدرسى والأزمة لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة عالية.

7. عدم توافر الموارد البشرية من مدرسين فنيين إداريين عمال، على درجة عالية من التأهيل والتدريب على طبيعة العمل داخل المجتمع المدرسى .
8. غياب العلاقات الإنسانية البناءة بين أعضاء هيئة الإدارة المدرسية .
9. تعصب قيادات الإدارة المدرسية بآرائهم وفرضهم سياسة ديكتاتورية فى المدرسة لأتسمح بتبادل الآراء والمناقشة البناءة مع المدرسين العاملين فى المدرسة .
10. غياب روح التعاون والتنسيق والتوجيه بين أعضاء الإدارة ،عند تولى مهام التخطيط والتنظيم والتوجيه وصنع القرار التربوى .
11. غياب نظام الاتصال الجيد بين المدرسة والمجتمع المحلى، وبين المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى .
12. عدم اهتمام قيادات الإدارة المدرسية بمشكلات أعضاء المجتمع المدرسي .
13. عدم تقدير آراء وأفكار أعضاء المدرسة الآخرين من مدرسين وإداريين.
14. عدم الاهتمام بالإعداد المسبق للاجتماعات والندوات المدرسية التى تتناول المشكلات والقضايا التى تعوق المدرسة عن تحقيق رسالتها.
15. عدم مواكبة الإدارة المدرسية للجديد فى مجال التربية والإدارة .
16. الغياب من قبل الطلبة وعدم الحضور نهائيا للمدرسة رغم خروجه من المنزل إلى المدرسة وبدون علم الأسرة.
17. كثرة عمليات السرقة، والاعتداء على الزملاء والمعلمين أو الموظفين, والتدخين داخل المدرسة، مع وجود مدمن فيها، وانتشار السلوكيات غير المرغوب فيها .
18. التأخر عن طابور الصباح، والغياب بدون عذر في المنزل.
19. التأخر الدراسي، والرسوب الدراسي، عزوف الطلاب عن المشاركة في الأنشطة .
20. قيام بعض أولياء الأمور بضرب أبنه ضرباً مبرحاً داخل حجرة المدير أو الوكيل مما يضطر أحدهما للتدخل.
21. عدم التزام أولياء الأمور بالحضور لأخذ أبناءهم وقت الانصراف حسب الزمن المحدد .
22. توجه بعض أولياء الأمور مباشرةً الى غرفة صف أبنه دون المرور على المدير أو الوكيل .
23. عدم مشاركة أولياء الأمور فى حضور مجلس الآباء رغم دعوتهم .
24. عدم مقدرة بعض أولياء الأمور على الحوار وتفهم أبناءهم .
25. عدم زيارة أولياء الأمور للمدرسة للسؤال عن أبناءهم .
26. قيام بعض أولياء الأمور بالتدخين داخل المدرسة.
27. عدم تجاوب بعض أولياء الأمور عند توجيه دعوه للحضور للمدرسة.
28. تلفظ بعض أولياء الأمور بألفاظ غير لائقة .
29. عدم وعي بعض الأسر بأهمية دور المدرسة .
30. عدم دعم أولياء الأمور لنشاط المدرسة .
31. عدم وجود مسرح لحفلات المدرسة أو الندوات أو المحاضرات التي تتم بها .
32. عدم توفر ملعب لكرة القدم رغم أهمية ذلك لطلبة .
33. عدم مثالية موقع المدرسة .
34. نقص وسائل السلامة، وعدم وجود مخارج متعددة
35. عدم وجود ساحات كافية وخاصة فى المباني الصغيرة القديمة .
36. نقص التهوية والإضاءة وصغر حجرات الدراسة .
37. ضعف شخصية المدير مما يؤدى الى تسيب العاملين بالمدرسة وإهمالهم .
38. إهمال النشاط المدرسي أو تنفيذه بطريقه لا تؤدي إلى تحقيق الهدف التربوي المنشود .
39. عدم اهتمام مدير المدرسة بالجوانب الإنسانية والتقيد بالروتين .

40.عدم الإلمام بالأنظمة واللوائح التنظيمية لعمل مدير المدرسة.
41.عدم وضع خطة يسير على ضوءها مدير المدرسة .
42.نقص الإمكانات الماديه عن الوفاء بمتطلبات المدرسة وتلبية حاجات خطتها .
43.عدم كفاءة المدير للقيادة وقلة خبرته.
44.الميل لبعض المعلمين والموظفين ومجاملتهم .
45.عدم الاهتمام بعقد الاجتماعات رغم أهميتها .
46.عدم القدرة على اتخاذ القرار.
47.عدم اشراك الآخرين في اتخاذ القرارات .
48.التغيير المستمر في الجداول وعدم العدل فى توزيعه .
49.تسلط مدير المدرسة ومركزيته. (27)

5– أسس الإدارة المدرسية الناجحة:

تتمحور أسس الإدارة المدرسية الناجحة في الآتي:

1. تولية الأصلح أو وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.
2. التشاور والتناصح وجماعية القيادة المدرسية .
3. التخطيط السليم الذى يتسم بالشمولية والمرونة .
4. صحة صنع القرار واتخاذه وسلامة تنفيده .
5. تحمل المسئولية بقدر الجهد وطبيعة العمل .
6. التدرج الوظيفي مع حسن استخدام السلطة.
7. العدالة والمساواة وتجنب التحيز.
8. ترشيد القيادة على أسس علمية موضوعية .(28)

علاقة المعلم بالإدارة المدرسية.

تعتمد العملية التربوية في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على المعلم، باعتباره محور العملية التربوية، والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم وتحسينه، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في بناء المجتمع وتطويره .وحيث أن الأداء الجيد للمعلم يعتبر من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وشرط أساسي لنجاح العملية التربوية ، فإن الاهتمام بالمعلم، ورفع مستوى أدائه ، وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمراً بالغ الأهمية (29)، ونظراً لأهمية العلاقة بين المعلم والإدارة المدرسية يجب أن تكون العلاقة جيدة بين المعلم والمدير بصفته الركيزة الأولي في الإدارة المدرسية وعليه يجب على مدير المدرسة وباعتباره حلقة الوصل بين أطراف المجتمع المدرسي أن يسهم إسهاماً فعالاً في بناء العلاقات المهنية والإنسانية الطيبة بينه وبين المعلمين، وتطوير هذه العلاقة بحيث يشعر كل واحد بمدى أهمية وقيمة ما يقدمه من جهد، مع إعطائهم هامشاً من الحرية, وأن يكون على مستوى من الوعي والإدراك للمشكلات التي قد تعترض المدرسين باعتباره مشرفاً وقائداً تربوياً ليقوّي من معنوياتهم ويدفعهم لمضاعفة جهدهم بصورة تلقائية، وأن يشيع روح الألفة والمحبة بينهم، وأن يعمل على تحقيق التوافق بين حاجات المعلمين ورغباتهم وأهدافهم بوجه عام وبين تحقيق أهداف المدرسة بوجه خاص.(30)

1. **كفايات المعلم الفعال.**

- بعض كافيات المعلم اللأزمة للقيام بأدواره المطلوبة منه:
- **كافيات دوره في جانب تنسيق المعرفة:**
  - عليه أن يتقن تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الانترنت للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة .
  - عليه أن يمتلك مرونة في التفكير تسمح له بتقبل كل جديد مهم ومفيد لإثراء العملية التعليمية.
  - عليه أن يتمكن من تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة بكل درس بحيث تغطي المجال المعرفي والوجداني والمهاري.
  - عليه أن يتقن تحليل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين وتعميمات.
  - عليه أن يتمكن من اختيار أساليب التدريس والمواقف التعليمية التي تتحقق من خلالها الأهداف السلوكية.

- عليه أن يتقن تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها منطقياً.
- عليه أن يتقن ربط المادة التي يدرسها بغيرها من المواد الأخرى لتحقيق التكامل بين المناهج.
- عليه أن يتقن التعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتوافق مع عقيدته ومع فلسفة التعليم وأهدافه.
- عليه أن يتمكن من تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية حتى يغرس ذلك في نفوسهم منذ الصغر وأن يتمكن من تعليمهم كيفية التعلم بدلاً من تلقينهم العلم .
- عليه أن يتمكن من تدريب الطلاب على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لاستخلاص نتائج الدرس.
- عليه أن يتمكن من معرفة العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والقوانين والتعميمات والمبادئ والنظريات ذات العلاقة بمادة التخصص.
- عليه أن يتمكن من التعرف على فلسفة العلم الذي يمثل خلفية تخصصه، وأن يتمكن من إتقان مادة التخصص وإدراك بنيتها المنطقية.
- أن يتمكن من تنفيذ الطريقة المناسبة لكل درس بفاعلية وتعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.

- **كافيات دوره في جانب تنمية مهارات التفكير:**

6. عليه أن يتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلاب.
7. عليه أن يتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلاب.
8. عليه أن يتمكن من إعداد تطبيقات عملية لتنمية القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والتصورات في وحدة زمنية محددة.
9. عليه أن يتمكن من تهيئة المناخ التعليمي الملائم والمشجع للإبداع.
10. عليه أن يتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات الطلاب.
11. عليه أن يتقن تقديم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على التفكير ويحد من الأنشطة المعتمدة على الذاكرة
12. عليه أن يتمكن من تنمية قدرة طلابه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلاً من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها.
13. عليه أن يتمكن من إعطاء الطالب الاستقلالية وإتاحة الفرصة أمامه لتحمل المسؤولية.
14. عليه أن يتمكن من تشجع الطلاب على حل الأسئلة بأكثر من طريقة.
15. عليه أن يتمكن من دمج مهارات التفكير في موضوعات المنهج الدراسي بحيث يتعلم الطلاب المادة العلمية ومهارة التفكير معاً.
16. عليه أن يتقن تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات التفكير مشتقة من موضوعات المنهج المقرر.
17. عليه أن يتمكن من تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلاب.

كافيات دوره في جانب توفير بيئة صفية معززة للتعلم :

- عليه أن يتمكن من استخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس.
- عليه أن يتمكن من التخطيط لإدارة المناقشات بفاعلية.
- عليه أن يتمكن من تهيئة بيئة مناسبة لتحفيز الطلاب على تعلم الدرس الجديد بنشاط طوال الحصة.
- عليه أن يتقن استخدام الأساليب التي تتيح التفاعل الصفي بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم.

- عليه أن يتمكن من تهيئة بيئة تعليمية داخل حجرة الدراسة تحقق تعلماً فعالاً.
- عليه أن يتمكن من غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي.
- عليه أن يتقن أساليب تصحيح السلوك غير السوي لدى الطلاب.
- عليه أن يتقن أستخدم طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية.

كافيات دوره في جانب توظيف تقنية المعلومات في التعليم:

- عليه أن يتقن استخدام تقنيات التعليم المتطورة
- عليه أن يتقن التطبيقات العملية لاستخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات وقواعد البيانات في تدريس مادة التخصص.
- عليه أن يتقن التطبيقات العملية على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة التخصص.
- عليه أن يتمكن من توفير التدريبات المصورة واللفظية في حل المشكلات التعليمية
- عليه أن يتمكن من تطوير وسائل تعليمية متنوعة ومستجدة عند وضع الخطط اليومية والفصلية .

كافيات دوره في جانب تفريد التعليم:

1. عليه أن يتمكن من تعزيز تعلم الطلاب الفردي والتعاوني من خلال تقنية المعلومات .
2. عليه أن يتمكن من استخدام التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات المتجددة في طرق التدريس.
3. عليه أن يتمكن من استخدام استراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني، والتعلم الفردي.

كفيات دوره كباحث:

- عليه أن يتعاون مع المعلمين الآخرين، للعمل كفريق واحد متجانس متعاون يتبادلون الخبرة فيما بينهم
- عليه أن يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد .
- عليه أن يكون عضوا بأحد الجمعيات التربوية والعلمية.
- عليه أن يمتلك عددا من الكتب والمراجع العربية والأجنبية حسب تخصصه.
- عليه أن يتقن التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة وصولا لمصادر المعرفة
- عليه أن يحضر الدورات التدريبية ، والندوات وجلسات مناقشات الرسائل العلمية
- عليه أن يلتحق بالدراسات العليا متى ما توفر له إمكانية ذلك
- عليه أن يتمكن من متابعة الدوريات والمجلات والنشرات التربوية والعلمية.

كفيات دوره في جانب ربط المدرسة بالمجتمع:

- عليه أن يتمكن من تعريف الطلاب بأهم المشكلات الاجتماعية وبأبعادها الحقيقية وأسبابها والآثار السيئة التي تعود على المجتمع وعلى الأفراد من هذه المشكلات ويتم ذلك في أثناء تدريس المقررات الدراسية.
- عليه أن يتمكن من إيجاد المواقف التي يواجه فيها الطلاب بمجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم، ثم يدرب الطلاب على حل هذه المشكلات بأسلوب علمي.
- عليه أن يتمكن من خدمة المجتمع المحلي والبيئة المحلية من خلال مادة التخصص.
- عليه أن يتمكن من إعداد دورات وندوات حول تداعيات المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية العالمية على المنطقة المحلية.
- عليه أن يتمكن من بناء علاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال مشاركة الطلاب في القيام بزيارات ميدانية لأماكن ومواقع في المجتمع تتواجد فيها

المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق بوجود هذه المشكلات.

- عليه أن يتفهم بعمق مهامه تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية وما ينشأ عن علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم وهى علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة.
- عليه أن يتمكن من تطوير أساليب التعاون بين المدرسة وأسر الطلاب.
- عليه أن يتمكن من المشاركة الفاعلة في اجتماع مجالس الآباء والمعلمين.

كفيات دوره بالمحافظة على الثقافة الإسلامية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية:

- عليه أن يتمكن من تشجيع طلابه على التمسك بالثقافة الإسلامية ممثلة في تراثها المادي والمعنوي.
- عليه أن يتمكن من حفز طلابه على المحافظة على منظومة القيم الإسلامية والهوية الثقافية العربية الأصيلة.
- عليه أن يتمكن من الاطلاع على الثقافات العالمية المختلفة و نقدها والحكم عليها.
- عليه أن يتقن كيفية إكساب طلابه فهم طبيعة وخصائص المعلومات، والتعامل معها.
- عليه أن يتقن توعية طلابه بأهمية التعايش مع التعددية الثقافية
- عليه إتقان بعض الخطوط العربية.
- عليه أن يتمكن من تعزيز مهارات اللغة العربية، كتابة وتحدثاً وقراءة
- عليه أن يتقن أساليب تنمية حب القراءة والإطلاع في طلابه. **كفيات دوره في جانب التقويم:**
- عليه أن يتمكن من معرفة أنواع التقويم المختلفة ووظيفة كل نوع ووسائل تحقيقها.
- عليه أن يتقن استخدام أساليب التقويم المختلفة .
- عليه أن يعمل على استخدام أساليب تقويم كثيرة ومتنوعة لقياس الجوانب المختلفة لدى الطالب كالمعرفية والمهارية والوجدانية، ومن هذه الأساليب الاختبارات الشفهية والتحريرية وبطاقات الملاحظة والاستبيانات .
- عليه أن يتمكن من كيفية تعليم طلابه التقويم الذاتي وإصدار الإحكام.
- عليه أن يتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة.
- عليه أن يتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية.
- عليه أن يتقن ربط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس السلوكية الإجرائية المصاغة من قبل.
- عليه أن يتقن توظيف التطبيقات العملية لنتائج الاختبارات كتغذية راجعة لتحسين تعلم طلابه.
- عليه أن يتقن توظيف جميع أنواع التقويم (القبلي - التكويني "البنائي"- النهائي)
- عليه أن يُعد برنامجاً علاجياً للطالب بطيء التعلم والمتأخر دراسياً ولصعوبات التعلم, ويُنفذه داخل حجرة الدراسة وخارجها.
- عليه أن يتقن تحديد مستوى التطور والتحسن في التحصيل لدى طلابه.
- عليه أن يتقن تقديم التعزيز الفوري المناسب لكل طالب وتوظيف تعليقات الطلاب والاستفادة من التغذية المرتجعة.

كفيات دوره في جانب تفعيل النشاط غير الصفي:

- عليه أن يوجه طلابه إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها
- عليه أن يتمكن من إتاحة الفرصة لطلاب في التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه في جو نفسي مريح.
- عليه أن يوزع الأنشطة على أعضاء البرنامج (الطلاب) طبقاً لقدرات وميول كل واحد.

- عليه أن يوجه الطالب حسب العمل الموكل إليه ثم يوجه الجماعة من حيث التعاون وإنجاز العمل في الوقت المحدد للنشاط، ومراعاة عنصر المرونة مع الضبط عند المتابعة وتقديم المعونة والنصح للطلاب عند الحاجة إلى ذلك.
- عليه أن يتمكن من متابعة الطلاب أثناء تنفيذ مراحل النشاط المختلفة وتشجيعهم على المشاركة ومواصلة العمل.
- عليه أن يتقن كيفية الاستفادة من النشاط في التعرف على المشكلات التي قد يعاني منها بعض الطلاب والتغلب عليها بالتعاون مع المرشد الطلابي.
- عليه أن يتمكن من التعرف على الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم
- عليه أن يتمكن من تفعيل مشاركة طلابه في الأنشطة التي تقام على مستوى المدرسة.
- عليه أن يتمكن من مساعد الطالب على اكتساب معلومات جديدة من خلال تنفيذه للأنشطة ومشاركة زملائه.

كفيات دوره في جانب ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب:

- عليه أن ينمي حب الوطن في نفوس طلابه بخدمته والعمل من أجل تقدمه.
- عليه أن ينمي التضحية وفداء الوطن في نفوس طلابه.
- عليه أن يكون قدوة ومثلاً أعلى لطلابه في حب وطنه، والانتماء إليه، ويظهر ذلك في أقواله وفي مظاهره السلوكية الدالة على ذلك.
- عليه أن يتمكن من تعريف طلابه بحقوقهم وواجباتهم ، وتأكيد حقهم في المساواة الاجتماعية والسياسية والفرص المتكافئة, وتدريبهم على ذلك من خلال أساليب متعددة مثل مجلس إدارة الفصل.
- عليه أن يتمكن من توعية الطلاب بالمشكلات والصعاب التي تواجه وطنهم، وإحساسهم بمسئوليتهم في مواجهتها، والتماس الحلول الإيجابية لها متعاونين شركاء في البذل والعطاء.
- عليه أن يمتلك القدرة على الأسلوب العلمي المنطقي في تثبيت المعاني الوطنية، ومواجهة مشكلات وقضايا الوطن.
- عليه أن يمتلك القدرة على التفسير الصحيح للأحداث الجارية في الوطن ، وما تكتبه الصحف والمجلات، وما تذيعه الإذاعات المسموعة والمرئية، من أحداث محلية ، وعالمية وتأثير هذه الأحداث العالمية على مصالح الوطن.
- عليه أن يقيم المسابقات ذات الجوائز المادية والمعنوية لتشجيع الطلاب على كتابة الموضوعات والقصص التي تؤكد على حب الوطن والتضحية من أجله بكل غالٍ و نفيس.
- عليه أن يغرس حب المحافظة على أمن الوطن وسلامة ممتلكاته في نفوس طلابه.

كفيات دوره في الدعوة إلى الإيمان بالله عز وجل:

- عليه أن يتقن تطبيق تعاليم الإسلام في سلوكه مع الآخرين.
- عليه أن يربط ثوابت العقيدة بموضوعات مادة التخصص.
- عليه أن يغرس محبة الله ورسوله في نفوس طلابه.
- عليه أن يتحلى بالصبر وطول النفس.
- عليه أن تكون لديه الخلفية الشرعية الجيدة.

كفيات دوره في الدعوة إلى التسامح والسلام:

- عليه أن يتمكن من التعرف على أنواع السلوك الإنساني ودوافعه.
- عليه القدرة على بناء جسور الثقة بينه وبين رئيسه وزملاءه وطلابه.

- عليه أن يتمكن من تعليم طلابه كيفية تطبيق استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة ومنها الأسس الإسلامية لتسوية الخلافات.
- عليه أن يتسم بروح القيادة الإيجابية .
- عليه أن يتقن غرس الميل إلى التسامح مع الآخرين في سلوك طلابه
- عليه أن يشعر طلابه بالأمان والحب والتقدير لذاتهم وللآخرين.
- عليه أن يتمكن من تبديل صفة التنافس الفردي في الصف والأنشطة بتعاون جماعي وسيادة روح الفريق.

كفيات دوره في تعليم طلابه لغة الحوار

- عليه أن يتمكن من كيفية إتقان طلابه الحوار وعرض الأفكار بشكل منطقي ومقنع.
- عليه أن يغرس المرونة وتقبل آراء الآخرين في سلوك طلابه.
- عليه أن يعلم طلابه كيفية إقامة علاقات إيجابية وفنون الاتصال مع الآخرين.

كفيات دوره في جانب الدعوة إلى العمل:

- عليه أن يتقن ترسخ قيمة العمل في نفوس طلابه.
- عليه أن يكون قدوة صالحة لطلابه بإتقانه للعمل.
- عليه أن يوضح أهمية العمل للإنسان وللحياة وللآخرة أيضاً.
- عليه أن يتمكن من إعطاء طلابه أمثلة على الشعوب والأمم المتقدمة التي تقدر العمل وقيمة الوقت وقيمة الإتقان في العمل.
- عليه أن يغرس في نفوس طلابه أهمية العمل بروح الفريق الواحد داخل حجرة الدراسة.
- عليه أن يتقن الالتزام بوقت العمل وتقدير قيمته بما يحقق أهداف العملية التعليمية.
- عليه أن يتمكن من تكوين اتجاه إيجابي نحو العمل الشريف في نفوس طلابه. (31)

توصيات البحث.

- ضرورة وضع خطة شاملة لتدريب جميع المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين الذين هم على رأس العمل لإعدادهم على أساس الكفايات
- ضرورة تبني مؤسسات إعداد المعلمين التدريب القائم على الكفايات.
- تصميم المقررات الدراسية بما يتواءم مع تدريب المعلم التربوي على الكفايات.
- التأكيد علي قائمة الكفايات ومراجعتها بصفة دورية.

الخلاصة :

إن الكفاية العالية للمعلم بمختلف جوانبها تضمن له القدرة على التقدم والرقي في المراتب العلمية والتعليمية ،وإن إعداد وتدريب معلم التعليم العام في معظم دول العالم يُعد شرطا ضروريا للعمل بمهنة التعليم وتقوم عليه هيئات قومية ورسمية . ولا يُسمح للمعلم بممارسة المهنة ما لم يحصل على المؤهل الذي يُجيز له الانخراط في مهنة التعليم.

ثبت الهوامش.

- محمد شفيق، البحث العلمى: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث، 1998، ص (86) .
- عمر محمد التومى الشيبانى، مناهج البحث الاجتماعى، طرابلس: منشورات مجمع الفاتح للجامعات، 1998، ص (113).
- ديوبولدب.فان دالن ، مناهج البحث فى التربية معلم النفس ، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون ، الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، 1977 ، ص (313) .

- عبد الرحمن عدس، اساسيات البحث التربوى ،الطبعة الثالثة، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع ، 1999، ص (101) .
- عبد الرحمن عدس وآخرون ، الإدارة بالأهداف ، عمان : 1988، ص (16) .
- محمد منير مرسي الإدارة التعليمية، الطبعة الثانية، القاهرة :عالم الكتب ،1977 ، ص (11) .
- أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية : دراسات نظرية وميدانية ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة ، 1999 ، ص (6) .
- متاح على الموقع www.modir.amuntada.com
- أحمد إبراهيم أحمد ، نحو تطوير الإدارة المدرسية : دراسات نظرية وميدانية، ص (5) .
- سلمان عاشور الزبيدى ، الإدارة الصفية الفعالة فى ضوء الإدارة المدرسية الحديثة ، طرابلس: مطابع الثورة العربية الليبية ،2001 ، نقلاً عن: أحمد جميل عايش، إدارة المدرسة : نظرياتها وتطبيقاتها التربوية، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2009 ، ص (50)
- محمد حسن العمايرة ، مبادئ الإدارة المدرسية، الطبعة الثالثة: عمان ، دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة ، 2002 ، ص (19) .
- متاح على الموقع www.diwanalarab.com
- عبد الغنى عبود ، إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، دار الفكر العربى ،1979، ص (77) .
- خالد طه الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب: العين، دار الكتاب الجامعي 2005، ص (242).
- فتحى محمد أبو ناصر، مدخل إلى الإدارة التربوية :النظريات والمهارات ،عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،2008 ،ص (148) .
- حسين عبد الحميد احمد رشوان ،الإدارة والمجتمع : دراسة فى علم اجتماع الإدارة ، الإسكندرية : مؤسسة شباب الجامعة ،2006 ،ص ،ص (39 ، 41) .
- عمر محمد التومى الشيبانى ،علم النفس الإدارة ، طرابلس : الدار العربية للكتاب ،1988 ، ص،ص (294،296)، وأنظر أيضاً : محمد شفيق ، العلوم السلوكية : تطبيقات في السلوك الاجتماعي والشخصية ومهارات التعامل والإدارة ،الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث ، 1999،ص،ص (117،122) .
- أحمد جميل عايش ، إدارة المدرسة : نظرياتها وتطبيقاتها التربوية ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2009 ، ص ، ص (134،143) .
- عرفات عبد العزيز سليمان، إستراتيجية الإدارة في التعليم ،القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية ، 1978 ،ص (302) .
- أحمد جميل عايش ، إدارة المدرسة : نظرياتها وتطبيقاتها التربوية ، ص (57) ، مرجع سابق
- أحمد إبراهيم أحمد ، نحو تطوير الإدارة المدرسية : دراسات نظرية وميدانية ، ص (12) ، مرجع سابق .
- عرفات عبد العزيز سليمان استراتيجية الإدارة في التعليم ، ص (302) ، مرجع سابق
- متاح على الرابط www.infpe.edu.dz/cours/Enseignants/secondaire/.../p1.htm
- محمد حسن العمايرة ، مبادئ الإدارة المدرسية ، ص (57) ، مرجع سابق .
- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الإدارة والمجتمع : دراسة في علم اجتماع الإدارة ، ص (65) ، مرجع سابق

- عبد الغنى عبود وآخرون ،إدارة المدرسة الابتدائية ، ص،ص(98،99) ، مرجع سابق.
- متاح على الموقع www.modir.amuntada.com
- عرفات عبد العزيز سليمان ، الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الإداري الإسلامي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1987 ، ص (239) .
- وهف بن علي القحطان ، العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1419هـ . ص(2)
- 30– http://www.assakina.com/studies/12843.html#ixzz2xv8SXEje متاح على الموقع
- 31– مديري الإشراف التربوي ومديري المراكز،الكفايات اللازمة للقيام بالدور القيادي التربوي للمشرف التربوي، ومدير المدرسة والمعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ورقة عمل مقدمة إلى لقاء مديري الإشراف التربوي ومديري المراكز المقام في مدينة تبوك خلال الفترة من 26/04 إلى 28/4/1428 .وأنظر أيضاً: tarbawee.com/thread1121.html متاح على الموقع

" جودة تكوين الطالب المعلم بكليات التربية كمؤشر للتنمية البشرية"

د.نعيمة ابوشاقور

كلية التربية بابى عيسى– جامعة الزاوية

المقدمة:

إن قضية جودة إعداد المعلم وتنميته مهنياً لم تعد قضية ثانوية، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة، وخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة، وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم، ونوعية المعلمين، ولقد ترتبت على التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد، وتدريب المعلم بشكل خاص([1])، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة، والتكيف معها، وذلك دعماً لمكانة هذه المهنة، وتمكيناً للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقاً للمتغيرات السريعة ,والمستمرة التي تحدث في المجتمع.

وليبيا في أشد الحاجة إلى وجود معلمين قادرين على إحداث التنمية البشرية، والنهوض بالمجتمع، لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع إعداد وتدريب المعلم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

يدخل التعليم في العالم العربي القرن الحادي والعشرين ، وهو يواجه جملة من التحديات الصعبة أبرزها : عدم الاستقرار المرتبط بالتغير ، ونقص المصادر البشرية وغير البشرية اللازمة للعملية التعليمية ، وإدارة الجودة ، وطغيان العولمة ، وتوزيع المعرفة عبر الوسائل التكنولوجية وشبكات الانترنت وغيرها ، وأمام هذه التحديات تجد المؤسسات التعليمية بما فيها مؤسسات تكوين المعلم أنها بحاجة ماسة لمواكبة التطور الهائل عن طريق تشخيص الواقع ، والتخطيط للمستقبل عن طريق وضع معايير حديثة تؤدي إلى مواجهة متطلبات القرن القادم بمستجداته .

ولما كان التعليم وسيلتنا لجودة تكوين الأجيال الحاضرة والمقبلة ، فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية ، مما يساعد بدور أكبر على نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة ، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الجودة تكوين الذي تلقاه قبل الخدمة ومستواه ، وكذلك جودة التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة ، ومن ثم فالمعلم الجيدة شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر واستشراق المستقبل وتوقع تحدياته .

أن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكل أحد المداخل الهامة لرفع المداخل الهامة مستوى المهنة ، ومن ثم تعزيز الانتماء إليها ، وبالتالي جودة الإنتاج فيها .

ومما سبق يمكن القول إن الأدوار المستقبلية الجديدة التي فرضتها متغيرات العصر تحتم وجود طريقة جديدة لتحسين و تطوير نظام تكوين المعلم بكليات التربية الذي يستطيع أن يقوم بهذه الأدوار التي تخرجه عن الإطار التقليدي المتبع السائد في مؤسسات تكوين المعلمين . وسوف يتناول هذا البحث بالتحليل واقع جودة المعلم في كليات التربية كمدخل للتنمية البشرية .

مشكلة البحث :

يشهد العالم اليوم تغيراً حضارياً هائلاً شمل كل مجالات الحياة ، فتظهر كل يوم معطيات جديدة تحتاج إلى فكر جديد وخبرات متميزة ، ومهارات تتصف بالجودة لكي تتعامل مع هذه المعطيات بنجاح ، وهذا يتطلب إنساناً مبدعاً ليس

قادراً فقط على التكيف مع البيئة المحيطة به ، بل تكيف البيئة وفق القيم و الاخلاقيات والأهداف المرغوبة ، فا مؤسسات جودة تكوين المعلم ليس ناقلة تراث وحضارة فقط ، وإنما يجب أن تؤدي الدور المنوط بها من قبل السياسة التربوية الموضوعة .

ومن هنا فعلى التعليم بما فيه مؤسسات جودة تكوين المعلم المتمثلة في (كليات التربية) أن يقوم بمسؤليات جديدة تتمثل في تكوين اتجاهات موجبة نحو الحضارة العالمية ، وتقدير الثقافات ، وتنمية قدرة الإنسان على الانتقاء والاختيار من طوفان المعرفة دون التعصب أو تحيز فكري ، ويحتم هذا التحدي تطوير نظام تكوين المعلم ، وتدريب على مهارات التعليم الذاتي ، وتنمية قدراته على ذلك حتى يصبح المعلم قادراً على استيعاب هذا الانفجار المعرفي والتقدم العلمي ، وملاحقته أولاً بأول . واستناد لما سبق فإن مشكلة البحث تتحدد في التعرف على " جودة تكوين المعلم في كليات التربية كمدخل للتنمية البشرية.

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى الآتي :

1–التعرف على جودة تكوين المعلم بكليات التربية (واقع ومشكلات).

2– التعرف على معايير الجودة في إعداد و تكوين المعلم بكليات التربية .

3– التعرف على الرؤية المستقبلية لتطبيق معايير الجودة لتطوير وتحسين جودة تكوين المعلم بكليات التربية 4– التوصيات والمقترحات .

تساؤلات البحث :

تتمثل تساؤلات البحث في الآتي :–

1–ما هو واقع جودة تكوين المعلم بكليات التربية والمشكلات التي تواجهه ؟

2– ما هي معايير الجودة في إعداد و تكوين المعلم بكليات التربية ؟

3– ما هي الرؤية المستقبلية لتطبيق معايير الجودة في تطوير وتحسين جودة تكوين المعلم بكليات التربية ؟

4– ما هي التوصيات والمقترحات التي تسهم في جودة تكوين المعلم بكليات التربية كمدخل للتنمية البشرية ؟

أهمية البحث :

1–تحسين واقع جودة تكوين المعلم بكليات التربية .

2– العمل على مساعدة هذه الكليات في مواجهة المشكلات والمعوقات التي تعترضها في تطوير وتحسين جودة تكوين المعلم .

3– وضع بعض السبل والمقترحات لتطوير جودة تكوين المعلم بكليات التربية .

منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول هذا الموضوع ، لأنه يمكن من خلاله تحقيق الأهداف الموضوعة لهذا البحث .

المفاهيم :

النظام : يقصد بالنظام " مجموعة العناصر التي ترتبط بعضها ببعض ، وتكون فيما بينها علاقات مشتركة ومتبادلة نتيجة لأداء كل عنصر للوظيفة المحددة لها ، ودوره في تحقيق هدف أو أهداف معينة " . ([2])

نظام تكوين المعلم :

ويقصد به أنه " عدد من العناصر أو الأجزاء المرتبطة التي تتفاعل مع بعضها ، وتعمل سوياً من أجل هدف معين " . ([3])

التكوين :

ويقصد به " ما يجري من عمليات الجودة تكوين قيل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي " . ([4])

\الدراسات السابقة:

وفيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث المتعلقة بجودة تكوين المعلم كمدخل للتنمية في تسلسل تاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

1.. دراسة محمد عبدالرؤوف عطية (2002) ([5])

هدفت هذه الدراسة التعرف على واقع جودة التكوين الثقافي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر، وتحديد أهم التحديات التي تواجه العالم الإسلامي، وتوضيح مدى تأثيرها على عملية الجودة تكوين الثقافي لمعلمي المستقبل، والتعرف على متطلبات الجودة تكوين الثقافي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء التحديات التي تواجه العالم الإسلامي، والتعرف على مدى توافر هذه المتطلبات في برامج الجودة تكوين الثقافي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

* ضعف توافر المتطلبات اللازمة العامة للجودة تكوين الثقافي.

* توافر المتطلبات الخاصة المتعلقة بتحدي تصاعد المواجهة الحضارية بين الإسلام والغرب، ضعف توافر المتطلبات الخاصة بتحدي ثورة التكنولوجيا والمعلومات والبطالة.

* وجود فروق إحصائية بين استجابات كل المتغيرات الثلاثة في الإفادة بتوافر متطلبات الجودة تكوين الثقافي.

* لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من الطلاب الذين يمارسوا الأنشطة، والذين لم يمارسوا في الإفادة بتوافر المتطلبات الخاصة بتحدي ثورة التكنولوجيا.

2. دراسة حسن عايل وعبدالحميد عويد (2003): ([6])

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام ,في ضوء التحولات العالمية من وجهة نظر بعض المعلمين، ومديري المدارس.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

* الاهتمام المتزايد بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية.

* الإجماع من قبل مدراء، ومعلمي التعليم العام على أهمية الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم.

* أن الاتجاهات الحديثة التي احتلت المراكز الخمسة الأولى هي:

أ) استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة. ب) استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة.

ج) تحديث, وتنويع طرق التدريس, والأساليب المستخدمة.

د) التعاون بين مؤسسات إعداد المعلم.

هـ) تنويع أساليب التقويم المستخدمة في برامج إعداد المعلم.

3. دراسة هنداوي محمد حافظ (2003): ([7])

استهدفت الدراسة وضع نظام مقترح للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في مصر، وذلك في ضوء الدراسة المقارنة بما في ذلك تقديم معايير للتميز، واختيار الطلاب ,والتأهيل المهني، وتوكيد الجودة ، ومرونة نقل المقررات والبرامج الدراسية ، من أجل تحسين مستوى برامج إعداد المعلم، مما ينعكس إيجابياً على نظام التعليم في جمهورية مصر العربية.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

وجود العديد من معايير الاعتماد الأكاديمي منها:

* معايير تتعلق باللوائح التنظيمية ,وإدارة الكلية. * معايير تتعلق بالمقررات.

* معايير تتعلق بأعضاء هيئة التدريس. * معايير تتعلق بالطلاب.

* معايير تتعلق بالتجهيزات. * معايير تتعلق بنظام التقويم.

4. دراسة إسماعيل بدير المتولي (2004): ([8])

استهدفت هذه الدراسة رصد أوجه القصور التي تعاني منها كليات التربية ، وبيان مدى الحاجة لتجويد العمل بها, تمشياً مع متغيرات العصر وتحدياته، والتنظير لمفهوم الاعتماد الأكاديمي, وهيئاته وإجراءاته، وعرض لخبرات بعض الدول

المتقدمة التي حققت تقدماً ملموساً في مجال تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي مثل : بريطانيا ، اسكتلندا، أمريكا، وذلك بهدف الاستفادة من هذه الدول في محاولة التوصل إلى وضع نظام اعتماد أكاديمي لكليات التربية في مصر. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مستقبلي لما ينبغي أن تكون عليه كليات التربية، سعياً لتحقيق الجودة، وتحسين الأداء بهذه الكليات.

5. دراسة حسن حسين البيلاوي (2004): ([9])

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير كليات التربية من حيث الأهداف، وتنمية القدرة المؤسسية للكليات (التنمية المهنية)، وإعداد بناء البرامج، وإعادة النظر في سنوات الجودة تكوين.

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

* معايير جودة المخرجات التعليمية للمتعلم ,ومعايير المعلم.
* معايير جودة المخرجات التعليمية للمتعلم ,ومعايير المعلم.
* معايير الاعتماد التربوي لكليات التربية.
* معايير أداء الطالب من حيث قدراته المعرفية, والمهارات ,والاتجاهات، ونظم تقويم التلميذ, والبرامج.
* معايير القدرة المؤسسية : وتشمل الخبرة الأكلنيكية للتدريب العملي, والتقويم، هيئة التدريس ،

خطة سير الدراسة في هذا البحث :

يتناول هذا البحث خمس محاور رئيسية ، وهي :

1-واقع جودة تكوين المعلم بكليات التربية ، والمشكلات التي تواجهه.

2- معايير الجودة في إعداد و تكوين المعلم بكليات التربية .

3- الرؤية المستقبلية لتطبيق معايير الجودة في تطوير وتحسين جودة تكوين المعلم بكليات التربية .

4- التوصيات والمقترحات التي تسهم في جودة تكوين المعلم بكليات التربية .

الإطار النظري:

وللإجابة عن التساؤل الأول والذي ينص على " واقع جودة تكوين المعلم بكليات التربية ، والمشكلات التي تواجهه.تحاول الباحثة الإجابة من خلال عرض المحور التالي:

المحور الأول"

اولا:واقع جودة تكوين المعلم بكليات التربية ، والمشكلات التي تواجهه ".

و نظراً لهذا الواقع الذي تعيشه كليات التربية في ليبيا ، من هنا أصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر لجودة تكوين المعلم ، وتقديم خدمات تعليمية متميزة داخل كليات التربية ، من خلال تطبيق معايير الجودة داخل هذه المؤسسات التعليمية ، وذلك من أجل إعداد القوى البشرية تتسم بالمهارة و الكفاءة مالكة القدرة على مواجهة متغيرات العصر المستمرة والسريعة ، والقدرة على تحدي مشكلاته ، وتواكب مسيرة التقدم العلمي والتكنولوجي من ناحية ، ومن ناحية أخرى ملبية احتياجات المجتمع التنموية . ([10])

وقبل أن نعرج على واقع جودة تكوين المعلم داخل كليات التربية ، لابد أن نتطرق إلى بعض المفاهيم التي تتعلق بهذا المحور .

وفي إطار الجودة تعد الخطوة الأولى تجاه التحسين والتطوير المستمرين لنظام التكوين هي البدء بدراسة الواقع القائم وتقويمه ، للتعرف على نقاط القوة وتدعيمها ، ونقاط الضعف وتقويتها ، ويتوقف ذلك على معرفة ما تنتجه مؤسسات التكوين من إعداد وتأهيل متميزين بالشمول والتكامل .

ومما سبق يمكن وصف الواقع الحالي لجودة تكوين المعلم بكليات التربية ، ومشكلاته ، ونقده من خلال **المحاور الآتية** :

المحور الأول : مؤسسات التكوين :

يمكن التمييز بين عدة أنواع من المؤسسات التي تقع على عاتقها مسئولية تكوين المعلم ، وتتمثل في الآتي 1**–كليات**

التربية العامة : ويتم فيه إعداد معلم التعليم الأساسي ، والتعليم الثانوي ، وهي نوعان :

النوع الأول : تتم فيه الدراسة بكافة أنواعها التخصصية ، والمهنية ، والثقافية داخل الكلية ذاتها

1- دون الاستعانة بمؤسسات أخرى ، ويسير على هذا النوع كليات التربية .

النوع الثاني : وهو النمط السائد في معظم كليات التربية ، وفيه تقوم هذه الكليات بالتكوين المهني فقط الذي يشتمل على العلوم التربوية والتربية الملية ، أما التكوين الأكاديمي والثقافي فتقوم به مؤسسات متخصصة ككليتي الآداب والعلوم .

2– **كليات التربية المتخصصة** : وهي كليات لتكوين معلم نوعي متخصص مثل كليات التربية الفنية – الموسيقية – الرياضية – كلية التعليم الصناعي .

3– **كليات التربية النوعية** : وهي كليات نوعية تقوم بإعداد معلم متخصص في مجال نوعي ، وهذه الكليات تختلف عن المؤسسات السابقة في أنها لا تقوم بتكوين نوع واحد من المعلمين ، بل تقوم بإعداد أنواع مختلفة من المعلمين مثل معلم التربية الفنية – الموسيقى – رياض الأطفال – الاقتصاد المنزلي – تكنولوجيا التعليم – الإعلام التربوي .

1– وتتمثل أهم الآثار السلبية عن التعدد والتنوع في مؤسسات جودة تكوين المعلم في النواحي الآتية :

1–التفاوت الواضح في مستويات معلم المرحلة المتوسطة ، سواء أكان في المستوى العلمي ، أم المهني ، أم الثقافي ، وهذا التفاوت يضعف كثيراً من عوامل الانسجام والوحدة الفكرية بين أبناء الأمة الواحدة .

2– التفاوت بين خريجي كليات التربية ، وبين خريجي الكليات المتخصصة كالآداب والعلوم ، فتركز الأولى على الجوانب المهنية ، والتربوية ، بينما تركز الأخرى على الجانب الأكاديمي التخصصي .

3– اختلاف وتعدد الاتجاهات الشخصية للمعلمين ، والتي غالباً ما تتأثر بالمناخ الثقافي والفكري السائد في مؤسسة التكوين التي يعد فيها الطالب ، الأمر الذي تنعكس آثاره على طالب مرحلة التعليم المتوسط ، من اختلاف في توجهاتهم و أفكارهم العامة ، والتي كثيراً ما ترتبط بأفكار وتوجهات معلميهم في تلك المرحلة العمرية . ([11])

المحور الثاني : سياسات القبول : فالحصول على مدخلات جيدة من الطلاب يسهم في زيادة معدلات نجاح أية إستراتيجية لتكوين المعلم وتدريبه . ([12])وعلى الرغم من وجود اللوائح الداخلية بكليات التربية لقبول الطلاب ، إلا أن هناك بعض الدراسات توجهت بالنقد لسياسة القبول بهذه الكليات ، وتتلخص نتائج هذه الدراسات في الآتي :

1–عدم كفاية أسلوب المقابلة الشخصية لاختيار الطلاب ، وذلك لضيق وقت المقابلة ، وتفاوت مستوى الأسئلة في الاختبار ، وتدخل الأهواء الشخصية والمجاملات ، وافتقار المقابلات للأسس الموضوعية لمعرفة شخصية الطالب ، أو اكتشاف سمات معينة ينبغي توافرها في معلم المستقبل .

2–خطورة الطالب الذي لا يملك الصفات والقدرات التي تؤهله لمهنة التعليم على مستقبله ومستقبل الجيل الجديد ، وعدم الفائدة من تطوير برامج إعداد المعلم .([13])

3–مشكلة المقابلات والاختبارات الشخصية ، وعدم التوجيه الحقيقي لقدرات الطلاب ، وهذا لا يصح اتخاذه مقياساً للاختبار . ([14])

المحور الثالث : نظام الدراسة ومدتها :

وينقسم هذا المحور إلى جزئين رئيسين ، وهما :

أولاً : نظام الدراسة :

ومنذ سنوات قليلة كانت كليات التربية تسير على نظام العام الدراسي ، ثم تحول هذا النظام إلى الفصل الدراسي ، وهذا

النظام الجديد أخذت به كافة الكليات الجامعية ، ومنها كلية التربية ، ومدة الدراسة بهذا النظام ثمانية فصول دراسية ، مشتملاً على مجموعة من المواد الدراسية ، ولكن مازال هذا النظام يحتاج إلى مزيد من التنظيم في مجال توزيع المواد ونظام الامتحانات . ([15])

ثانياً : مدة الدراسة :

تصل مدة الدراسة في هذه الكليات للحصول على الليسانس في الآداب والتربية أو البكالوريوس في العلوم والتربية إلى أربع سنوات أو ثمانية فصول دراسية كما هو الحال في ظل نظام الفصل الدراسي القائم الآن .

المحور الرابع : برامج الدراسة"

تتكون برامج الدراسة من العناصر الآتية([16]):

أولاً : أهدف البرامج :

تتحدد أهداف برامج جودة تكوينالمعلم بكليات التربية في الآتي :

1–إعداد المعلمين إعداداً علمياً ومهنياً ، وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة ، لتولي عملية التدريس والإشراف على مؤسسات التعليم .

2–تزويد الطلاب بالمعلومات ، و الخبرات الأساسية ، والأسس العلمية اللازمة لتبصيرهم بالمهام المنوطة بهم في مؤسسات التعليم في ظل القيم النابعة من الدين وتقاليد المجتمع .

3–تعريف الطلاب بالنظريات التربوية المؤثرة في التعليم لزيادة تفاعلاتهم بالعلاقة التبادلية مع المجتمع .

5–المساهمة في خدمة البيئة . ([17])ومن هنا يتضح أن برامج الدراسة هي الترجمة العملية لتحقيق أهداف جودة تكوين المعلم .

ثانياً : مكونات محتوى البرامج :

الجانب الأكاديمي :

ويقصد به إعداد الطالب المعلم في المادة التي سيقوم بتدريسها فيما بعد ، ويهدف هذا التكوين إلى تزويد الطالب بالمواد الدراسية ، ومساعدته في تنمية مهاراته ، والقدرة على توظيفها ، مما يؤدي إلى ثقته بنفسه .

([18])وبالرغم من هذه الأهمية للجانب الأكاديمي إلا أن هناك مجموعة من الانتقادات

وجهت إليه ، وتتمثل في الآتي :

1–أن المناهج التي تدرس ليس لها أهداف واضحة . ([19])

2–ضعف مستوى الطلاب في بعض الشعب الدراسية . ([20])

3–عدم كفاية المواد التخصصية والتكوين التخصصي لممارسة المهنة . ([21])

4–ضرورية مراجعة برامج إعداد المعلم داخل الكلية ، وجعلها تواكب التقدم العلمي التكنولوجي المعاصر .

5–وجود علاقة ضعيفة بين ما يدرسه الطالب المعلم في الكلية ، وما يدرسه في التعليم العام . ([22])

الجانب التربوي : يعد التكوين التربوي للمعلم التكوين الذي يميزه عن غيره من العاملين في مختلف المجالات ن ويهدف هذا التكوين إلى تزويد المعلم بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس بصورة فعالة ، وأن يكون قادر على فهم تلاميذه وميولهم ، واتجاهاتهم ، وكيفية تنفيذ المواد الدراسية .

لقد تعرض هذا الجانب إلى العديد من الانتقادات ، وهي كالتالي :

1–افتقاد البرنامج للوحدة والتكامل في عنصر الأهداف التعليمية .

2–وجود انفصال بين الجانب النظري والعملي . 3–وجود صعوبات تواجه الطلاب في دراسة المواد التربوية .

6- وجود نقص واضح لدى طلاب المعلمين في المعلومات والخبرات التربوية والاتجاهات الحديثة في التربية ، وطرق التدريس ، وخصائص نمو الطلاب .

7- عدم قدرة الطالب المعلم على التخطيط الدرس وتنفيذه واستخدام الوسائل التعليمية والتقويم المناسب . ([23])

8- عدم الاستفادة من الجودة تكوين التربوي إلا بنسبة بسيطة بسبب الطريقة التقليدية في تدريس المواد التربوية ، وعدم تجديد محتوياتها . ([24])

9- اعتماد التربية العملية في غالبيتها على خبرة الموجهين التي قد تتناقض مع المقررات التربوية والنفسية بالكليات . ([25])

ومما سبق يتضح أن التكوين التربوي للمعلم يتطلب مراجعة مستمرة وتطويراً للمحتوى ، حتى يتمشى مع التغيرات الهائلة لهذا العصر ، لأن التكوين التربوي الحالي للمعلم بكليات التربية لم يحقق الأهداف المرجوة **الجانب الثقافي** :

يمثل الجانب الثقافي أحد الجوانب الأساسية لتكوين المعلم بكليات التربية ، ويقصد به كل المواد الدراسية التي تقدم للطالب المعلم خارج نطاق كل من التخصص الأكاديمي والتربوي ، ويعتبر مرجعاً لطلاب في مختلف الموضوعات والقضايا ، فالثقافة ضرورة لكل معلم بصفته مربياً في عصر تضخم فيه التراث الإنساني ، والمعرفة ، وتساعده على فهم جوانب التقدم الإنساني وتكوين لغة مشتركة.([26]) وأهم أهداف التكوين الثقافي للطالب المعلم بكليات التربية تتحدد في الآتي :

1. تنمية مدركات المعلم حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع .
2. إكساب المعلم مقومات الأخلاق الفاضلة ، وخصائص السلوك المهني التي من شأنها رفع مستوى المهنة ن وممارستها ، وتنمية إحساسه بالمسئولية .
3. تنمية وعي المعلمين بالظروف الاجتماعية والاقتصادية ، والسياسية .
4. مساعدة الطالب المعلم على اكتساب المفاهيم والمبادئ والمعلومات .
5. تنمية إحساس المعلم بالمواطنة ، وتعميق خلفيته الثقافية في المجتمع .

التدريب العملي : بعد التدريب العملي عصب الجودة تكوين التربوي للطلاب داخل كليات التربية ، ومواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها ، تدريباً عملياً على أرض الواقع ، ولكن بتوجيه وإرشاد ، فالدراسة التربوية النظرية لن يكون لها قيمة حقيقية في تكوين الطالب ما لم يصحبها تدريب الطلاب عملياً على التدريس .

ومن هنا تتضح أهمية التدريب العملي لتكوين الطالب المعلم ، فهو يساعد على تحقيق الأهداف الآتية :

1-تمكين الطلاب المعلمين من فهم عملية التعليم والتعلم في مواقف تعليمية فعلية للتدريس ، وتنمية مهاراتهم في التفاعل مع تلاميذهم .

2-تنمية المهارة على تحليل المواقف التعليمية ، ومعرفة مختلف جوانبها .

3-تنمية المهارات المتعلقة بالتخطيط للدروس اليومية ومراحلها .

4-تنمية المهارات اللازمة للتدريس على الإلقاء ، والمناقشة ، والشرح ، والتبسيط ، وتوجيه الأسئلة ، وتنمية مهارات تقويم تعلم التلاميذ وتنمية المهارات المتعلقة باستخدام الإمكانات المتاحة مثل الوسائل التعليمية .

المحور الخامس : طرق التدريس :

تعد طرق التدريس أحد المكونات الأساسية للمناهج التعليمية في الجامعة ، وتعد أهم الوسائل الرئيسة لترجمة الأهداف التربوية ، وتبرز وظائفها في تنظيم الخبرات التعليمية في مواقف ، لتسهل عملية التعلم على الطلاب ن، وممارسة جهودهم الذاتية في التعلم ، وتحدد نمط التفاعل بين الطالب والمعرفة ، وطريقة النظرة إلى المعرفة ، وأساليب التعامل معها

ن فهي تحدد نمط تفكير الطلاب ، ومستوى تعلمهم ونوعية سلوكهم ، لذلك ينبغي العناية بطرق التدريس في مؤسسات تكوين المعلم.([27])

ومع هذه الأهمية إلا أن طرق التدريس المتبعة في جودة تكوين الطالب المعلم بكليات التربية يشوبها بعض أوجه النقص في تحقيق دورها المنشود ، ويتمثل ذلك في الآتي :

1–أن أكثر الطرق المستخدمة في التدريس هي المحاضرة ، رغم دعوة أعضاء هيئة التدريس باستمرار في محاضراتهم إلى ضرورة التنويع في طريقة التدريس ، وهذا من المتناقضات التي يعيشها الطالب داخل كليات التربية ، لأن أعضاء هيئة التدريس لا يطبقون ما يقولونه حول ذلك ، ثم يلي طريقة المحاضرة طريقة الإملاء والتلقين ، ثم الحوار والمناقشة ([28])كما إن طريقة المحاضرة قد تكون مجدية ولكن هذه الطريقة قد اعتراها بعض الضعف على يد بعض أعضاء هيئة التدريس ، مما يتطلب ضرورة إدخال طرائق وإستراتيجيات جديدة للتدريس كالندوات ، والحلقات الدراسية والناقشات ، والدراسات الميدانية . ([29])

المحور السادس : معلم المعلم (عضو هيئة التدريس بالكلية):

يعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من أهم مدخلات التعليم الجامعي إن لم تكن أهمها على الإطلاق ، وتتوقف عناصر الجودة والكفاية في التعليم الجامعي على نوعية أعضاء هيئة التدريس به .

ويتوقف نجاح النظم التعليمية عموماً على مدى وفرة نوعية المعلم ، فإن معلم المعلم يعد بمثابة المحدد لنوعية من يقومون بهذه المهمة ، وعلى ذلك فإن هيئات التدريس بمؤسسات التكوين من حيث إعدادهم ، ومستواهم ، وأوضاعهم ، تعد جميعاً من الأمور التي ينبغي الاهتمام بها إذا أرادت لتلك المؤسسات أن تقوم بمهامها بفاعلية ونجاح . ([30])

ومجتمعنا وهو يتطلع إلى القرن الحادي والعشرين بحاجة ماسة إلى تطوير المنظومة التعليمية بكافة عناصرها ومكوناتها ، ويجئ المعلمون في الصدارة من هذا التطوير بعدهم أكثر عناصر المنظومة فعلاً وتأثيراً ، ويستوجب المنطق التربوي أن نتجه إلى تجديد دور معلم المعلم ، هذا إذا أردنا تطويراً حقيقاً لعملية تكوين المعلمين . ([31])

هناك نوعان من أعضاء هيئة التدريس الذين تقع على عاتقهم مسئولية القيام بجودة تكوين الطالب المعلم ، وهم :

النوع الأول : اعضاء هيئة تدريس العلوم التربوية والنفسية : هذه الهيئة هي المسئولة عن تدريس المقررات التربوية النفسية ، والإشراف على التدريب العملي في كليات التربية ، إلا أن هناك بعض الانتقادات التي توجه إلى معلم المعلم في العلوم التربوية والنفسية تتمثل في الآتي 1–أن عضو هيئة التدريس بكليات التربية لا يعد للتدريس بها ، لأن إعداده أساساً يهدف إلى تكوينه كباحث أكثر منه كمعلم للمعلم ، حتى إن ترقية أعضاء هيئة التدريس غلى (أستاذ مساعد) و(أستاذ) تقوم على الأساس على ما يقدمه من بحوث ودراسات ن لا على أساس كفاءاته في التدريس الجامعي لطلابه . ([32])

2–أن الجودة تكوين الحالي لمعلم المعلم في كليات التربية يحتاج مراجعة بشأن قواعد وشروط ومتطلبات الالتحاق ببرامج الجودة تكوين ، ومحتواها ، ونظام الدراسة بها ، وأن الفرد الذي يريد أن يصبح معلماً للمعلمين ينبغي أن يخضع لاختبارات في كافة الجوانب التي تثبت صلاحيته وكفاءته للقيام بهذا العمل وفق معايير أكثر من مجرد معيار التفوق العلمي ، وهو المعيار الوحيد حالياً . ([33])

النوع الثاني : اعضاء هيئة تدريس المواد الأكاديمية والثقافية : هذه الهيئة هي المسئولة عن التكوين الأكاديمي والثقافي للطلاب المعلمين ، وأعضاؤها من خارج كليات التربية – فيما عدا الكليات التي بها أقسام تربوية وأقسام أكاديمية متخصصة ، وينتدبون في الغالب من كلية الآداب

للأقسام الأدبية ، وكلية العلوم للأقسام العلمية بكليات التربية .

هناك العديد من الانتقادات وجهت إلى أعضاء هيئة التدريس (معلم المعلم) بكليات التربية ، وتحدد في الآتي

1–يقوم كثير من أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات بتدريس تخصصات أخرى غير تلك التي أعدوا لها وحصلوا فيها على درجاتهم العلمية ،خاصة في الأقسام الأدبية ، ويترتب على ذلك ظهور معلم المعلم في مستوى ضعيف لا يتناسب مع كونه عضو هيئة تدريس بالجامعة ، ولا يكون بإمكانه إشباع رغبات طلابه

2–ارتفاع عالي في نسبة غياب هؤلاء الأعضاء ، مما يترتب عليه ضياع وقت الطالب المعلم ، وارتفاع نسبة الفقد ، وضعف المستوى العلمي بصفة عامة .

4–تقدم المادة العلمية في مجال التخصصات الأكاديمية في أغلب الأحيان في صورة مذكرات ، ولا يتم الاعتماد على المراجع الأصلية في هذه التخصصات ، الأمر الذي يجعل الخريج لا يستطيع معرفة ذكر أسماء بعض المراجع الأم في مجال تخصصه . ([34])

المحور السابع : التقويم والامتحانات :

يعد التقويم مقوماً أساسياً من مقومات العملية التعليمية ، فهو العملية التي تحكم بها على عملنا ، وعلى مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، فيمكن من خلاله التعرف على المستويات الحقيقية للطلاب ومقدار تقدمهم ، هذا بالإضافة إلى أن عملية التقويم التربوي وسيلة للكشف عن مواهب الطلاب واتجاهاتهم ، وميولهم ، كما أنه يمكن التنبؤ بالمستقبل التعليمي للطلاب من خلال نتائج تقويمهم . ([35])

وتظهر أهمية التقويم في تشخيص المشكلات التعليمية ، وإعطاء الدلالات العلمية التي على ضوئها يمكن معالجة تلك المشكلات ، والحكم على نتائج العملية التعليمية من النواحي الإيجابية والسلبية ، الكمية والنوعية ، لذا فإن عملية التقويم هي المنطلق إلى تطوير العملية التعليمية ، ورفع مستوى كفاءتها الكمية والنوعية . ([36])

وبالرغم من أهمية عملية التقويم لتكوين الطلاب المعلمين إلا أنه اتضح مما سبق أن نظام التقويم والامتحانات المتبع بكليات التربية يعاني الكثير من المشكلات تتمثل في الآتي :

1–أن هناك تناقضاً بين ما يدرسه الطلاب عم مفهوم التقويم وأساليبه

2–عدم استمرارية التقويم ، والإفادة من نتائجه في تصحيح مس التعليم بكليات التربية .

3–التركيز على الجوانب المعرفية في مستوياتها الدنيا ، وإهمال المستويات المعرفية العليا والجوانب الانفعالية المهارية . ([37])

4–أن كليات التربية تعتمد على امتحان نهاية العام ، وإهمال التقويم المستمر .

5–أن أهداف التقويم بكليات التربية لا تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة . ([38])

المحور الثامن : تدريب الطلاب المعلمين أثناء الخدمة

: يقصد بالتدريب أثناء الخدمة " مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج الجودة تكوين ، وتهدف إلى تنمية الكفاءات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة ، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى ، وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصهم ، وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر . ([39])

هناك العديد من الأهداف يمكن أن تتحدد من خلال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، وهي كالآتي :

1. تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني ، والعلمي والثقافي بما يحقق طموحهم ن واستقرارهم النفسي ، ورضاهم المهني تجاه عملهم .

2. إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين معلمي المعلمين الذين أشرفوا على إعدادهم والمعلمين الممارسين في الميدان ، أي إقامة حوار بين النظرية والتطبيق.(4[40])
3. الإطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية ، والطرق الفعالة ، وتقنيات التعليم الحديثة ، واستخدام أساليب الحديثة ، مثل : التعلم المبرمج ، والتدريس المصغر ، والتعلم الذاتي . منها ، وكفاءتهم ليتسنى لها مراجعة خطط ، وبرامج التكوين على أساس دراسة الأداء الواقعي للخريجين . ([41])

ويعد هذا التحليل سابقاً لواقع جودة تكوين المعلم ، فإنه يتضح أن الواقع الحالي لم يؤدي الدور المنشود منه ، مما ينعكس بالسلب على أداء المعلمين داخل مدارس التعليم المتوسط ، ومن ثم ينخفض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب في هذه المرحلة الهادفة من مراحل التعليم ، والذين يعدون في المستقبل مدخلات للتعليم الجامعي ، مما يستوجب ذلك عرض صيغة جديدة لتطوير النظام تتمثل في الجودة ومعاييرها . وللإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على "ما **معايير جودة تكوين المعلم بكليات التربية كمدخل للتنمية البشرية" تحاول الباحثة الإجابة من خلال عرض المحور التالي :**

\المحور الثاني : معايير جودة تكوين المعلم بكليات التربية كمدخل للتنمية البشرية :

أن هذه المعايير تعد مجموعة متكاملة من المبادئ التي تحقق الجودة داخل المؤسسات التعليمية ، لأنها سوف تصبح ضماناً ومطلباً لأي معهد أو جامعة تبحث عن التميز في السوق الداخلي والخارجي ، وأصبح الحصول على هذه المعايير ميزة تنافسية ، بمعنى أنه في حالة وجود أكثر من منافس ، فإن المؤسسة التعليمية المتوفرة بها هذه المعايير تتميز بأولوية خاصة في سوق العمل ، وتلقي قبول الرأي العام . ([42])

أن المستفيدون من الخدمة التعليمية المقدمة من داخل كليات التربية يتوقعون أن يتم تكوين الطلاب معلمي المرحلة المتوسطة في المستقبل تكويناً سليماً بحيث يتوفر في هذا التكوين المواصفات والمعايير التي ينبغي توافرها في هذا المنتج ، لكي يؤدي الأدوار المنشودة منه في الممارسة العملية بكفاءة وفاعلية ، وأن تكون هذه معايير الجودة داخل المؤسسة متفق عليها حتى يتم من خلالها تخريج المنتج : الطالب –المعلم ، وأن هذه المعايير لابد أن تكون شاملة ، بحيث تغطي كل ما يتصل بمدخلات وعمليات ومخرجات جودة تكوين المعلم داخل كليات التربية ، ويعد هذا الاتفاق على وجود مثل هذه المعايير التي توجه العمل جزءاً هاماً من إقامة نظام توكيد الجودة داخل كليات التربية المعنية بتكوين المعلم ، وتتمثل هذه المعايير في الآتي :

المعيار الأول : مسئولية الإدارة :

يأتي هذا المعيار في المقدمة ، ويعكس بشكل واضح أهمية الإدارة والتزامها في قيادة حركة منظومة الجودة والرقابة على كفاءتها داخل المؤسسة .، ومسئولية الإدارة في وضع نظام للجودة تتمثل في تعريف سياسة الجودة في شكل يستطيع المحاضرون والموظفون داخل المؤسسات التعليمية استخدامه وفهمه ، ويمكن تنظيم عملية توثيق هذه السياسة على أربعة مستويات ، وهي : ([43])

المستوى الأول : التصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة :

يجب على إدارة كليات التربية أن تعلن بشكل واضح عن سياستها تجاه توكيد الجودة ، وذلك لكي تكون هذه السياسة فاعلة ، وينبغي أن يتضمن التصريح مجموعة من النقاط المتمثلة في :

1–من المسئول عن وضع وإدارة النظام 2– من المستهدف بهذه الإجراءات ؟

3–كيفية مراقبة تنفيذ تلك الإجراءات . 4– كيفية تصريح الفشل في هذه الإجراءات .

المستوى الثاني : الإجراءات :

يجب أن تقوم الإدارة العليا بالمؤسسات التعليمية بمجموعة من الإجراءات الفاعلية لتحسين سياسة الجودة بداخلها ، ويتطلب نظام الجودة كتابة الإجراءات الخاصة بالمسئوليات بطريقة واضحة ومنتظمة تحدد الكيفية ، والإجراءات ، والوقت المستخدم في تنفيذها ، بجانب تحديد المسئول عن تنفيذ كل مهمة وتتمثل في الآتي :

1–التسجيل وتقويم المشورة . 2–تخطيط المنهج . 3–التقييم 4–موارد التعليم

5–خبرة العمل . 6–اختيار وتعيين المحاضرين . 7–تطوير المحاضرين .

المستوى الثالث : تعليمات العمل :

لسهولة استيعاب واتباع إجراءات العمل المطلوب من الضروري أن تكون التعليمات قصيرة ، وتبعد عن التفاصيل غير ضرورية ، ومع ذلك توجد أحياناً تفاصيل لابد منها للتأكد من أن العمل قد تم بالطريقة المضبوطة ، وفي هذه الحالة يتم وضع هذه التفاصيل في تعليمات العمل .

المستوى الرابع : مراجعة الجودة :

يمثل تقرير الجودة الدور النهائي لمسئولية الإدارة ، والذي يتم تأكيده من خلال

طبيعة الضبط الذاتي لأنظمة الجودة ، ويعد هذا التقرير بمثابة المحرك للعملية التعليمية ، وأن يكون موضحاً لخطة سير نشاط تعليمي ويجب أن يوضح الآتي :

1–المعلومات اللازمة للتأكد من أن سياسة الجودة يتم تنفيذها .

2–المعلومات اللازمة لتقرير ما إذا كانت السياسات تحتاج إلى إصلاح . 3–مدة جمع البيانات .

المعيار الثاني : نظام جودة مؤسسات التكوين :

يقصد بهذا المعيار خطة كليات التربية لتوفير منتج أو خدمة تعليمية تحقق رضا العميل أي المستفيد ، وعلى المؤسسة أن تنشئ نظاماً للجودة موثقاً كوسيلة للتأكد من أن المنتج " الخدمة التعليمية المقدمة تطابق **متطلبات الجودة ، ويجب أن تشمل ذلك:**

1–إعداد الإجراءات الخاصة بنظام الجودة الموثق بالمستندات والتعليمات الخاصة .

2–التطبيق الفعال لإجراءات نظام الجودة الموثق وتعليماته . ([44])

أن أهم المجالات التي يمكن أن تمثل أهمية أو تميزاً في جودة المؤسسات التعليمية وتتمثل في المعايير الواجب توافرها في عناصر نظام التكوين الآتية :

1–المدخلات : ويتصل بالعديد من المصادر التي ينبغي توافرها في المؤسسات التعليمية الجامعية وتشتمل

1–كيفية اختيار الدارسين وتقديم المشورة لهم . 2–التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس . 3–موارد التعلم والخدمات المساعدة . 4–المتابعة المستمرة للطلاب بالكليات . – 5– حجم المكتبة ، والمصادر المتوفرة بها . 6–مراجعة الميزانية .

2–العمليات : ويشتمل على مستوى وطريقة الاشتراك بواسطة كل المكونات في العمليات الإدارية والتعليمية داخل المؤسسة ، ويتضمن هذا المعيار الآتي : **أ–تقديم خبرات تعليمية جيدة للطلاب . ب–محتوى المنهج ، وتنظيمه . ج–التدريس ، التعليم ، إستراتيجيات التقويم .**

3–المخرجات : ويشتمل هذا المعيار على العديد من مكونات المؤسسة مثل : مواصفات الطلاب المتخرجين ، تطبيقات الأبحاث ، الخدمات العامة ، ويمكن الحكم على جودة المخرجات إذا حقق الطلاب داخل النظام التعليمي الأمور الآتية :

أ–المعرفة . ب–المهارات . ج–الفهم . 4–القيمة المضافة :

ويقوم هذا المعيار على أساس التأثير التي تقوم به مؤسسات التعليم الجامعي في طلابها من حيث التنمية العقلية ، والأخلاقية ، والاجتماعية ، والمهنية ، والمعنوية .

5–المعيار الثالث : مراجعة العقد :

عند تطبيق هذا المعيار على تكوين المعلم فإنه يجب القيام بثلاث مهام رئيسة تتمثل في الآتي :

1–التأكد من تحديد متطلبات العملاء ، ودعمها بالمستندات بشكل وافي .

2–الأخذ في الاعتبار أن العميل قد يغير من البرامج التي تدرس تبعاً لاختلاف المتغيرات المحيطة .

3–التأكد من أن لدى كليات التربية الموارد الكافية (المادية – البشرية) للوفاء بالعقد.

عند تطبيق هذا المعيار لابد من توفر المصادر الرئيسة الآتية في كليات التربية ، وهي :

1–أعضاء هيئة التدريس بصورة كافية . 2–وجود قاعات للدارسة .

3–توافر الموارد التعليمية . 4–توافر مباني ملائمة خاصة بالإدارة والتدريس ، والبحوث .

5–مراعاة تصميم مبنى الكلية 6–نظام دقيق للتسجيل والمتابعة خلال العام الدراسي .

المعيار الرابع : تصميم برامج التكوين : ويقصد بهذا المعيار أن كليات التربية تقوم بتصميم منتجاتها "الخدمة التعليمية " ، وتتمثل هذه البرامج في ما يأتي :

أ–منتج التعليم وما يشمله من تخطيط برامج التكوين ، مدخل التصميم للبرامج ، ومخرج البرامج ، والتحقق من تصميم برامج التكوين ، تغييرات تصميم البرامج .

كما يوجد عدة معايير لجودة تصميم برامج التكوين وتتمثل في الآتي :

1– الأهداف والمنهج . تصميم المنهج ومراجعته . تنظيم المقرر .

المعيار الخامس : التجهيزات المادية :

لابد أن تكون هذه التجهيزات المتمثلة في معامل للتدريس تخص الجانب المهني ، ومعامل للجانب الأكاديمي ، ومعامل للغات ن ومستلزمات مكتبية بمواصفات مطلوبة ، وفي الوقت المطلوب ، وبالكميات المحددة ، وبالسعر المناسب , ومن موردين مناسبين ، وعلى المؤسسة أن تضع نظاماً واضحاً لتحقيق ذلك وتوثيقه ن وذلك بإنشاء قسم خاص لذلك .

المعيار السادس : جودة الإمكانات والتجهيزات المادية

ويقصد به ما يقوم المشتري "مؤسسات تكوين المعلم " بشرائه وامتلاكه ، وكذلك التأكد من عملية التخزين ، ويمكن الاستفادة من هذا المعيار في تطوير نظام التكوين عن طريق الآتي :

1–توافر المباني الملائمة لكليات التربية لتخزين المعدات والأجهزة والوسائل ، والكتب والمراجع .

2–التأكد من أن مناطق التخزين مناسبة . 3–دخول الوسائل الحديثة في مجال تخزين واسترجاع و تداول المعلومات والأفكار بصفة خاصة .

4–خضوع مناطق التخزين للرقابة المستمرة .

المعيار السابع : مراقبة العملية التعليمية :

ويقصد بالعملية تلك الأنشطة التي تحول مدخلات معينة إلى مخرجات سواء أكانت المخرجات على شكل سلع أم خدمات ، ويلزم هذا المعيار المؤسسة بالتحديد والتخطيط للعمليات الأساسية ، والتأكد من أنه يتم توجيه تلك العمليات والتحكم بها باستمرار . ([45])وللإجابة عن التساؤل الثالث " والذي ينص على "ما **الرؤية مستقبلية لتطبيق معايير الجودة لتطوير جودة تكوين المعلم بكليات التربية كمدخل للتنمية البشرية :تحاول الباحة الاجابة من خلال المحور الثالث:**

المحور الثالث : رؤية مستقبلية لتطبيق معايير الجودة لتطوير جودة تكوين المعلم بكليات التربية كمدخل للتنمية البشرية :

في ضوء العرض السابق لواقع جودة تكوين المعلم بكليات التربية ، والمشكلات ، ومعايير الجودة ودورها في جودة تكوين المعلم ، تبقى الحاجة إلى معرفة الآليات لتطبيق هذه المعايير للوصول إلى التحسين وتطوير برامج جودة تكوين المعلم بكليات التربية ، ولتقديم رؤية مستقبلية هناك عدة خطوات إجرائية تتمثل هذه الخطوات في الآتي :

الخطوة الأولى : التمهيد للتجديد : بمعنى نشر أفكار ثقافة الجودة داخل مؤسسات التكوين ، تهيئة البيئة التعليمية ، والمجتمع لتقبل متطلبات الجودة ، وتعمل الجودة على تغيير بنية التنظيم الاجتماعي لكليات التربية ، وثقافة التنظيم الإداري ، ولتطبيق هذه الخطوة ينبغي على كليات التربية لقيام بالآتي :

1–تهيئة المناخ التعليمي داخل الكليات لتقبل الجودة ومعاييرها .

2–عقد المؤتمرات ، والندوات واللقاءات الشهرية التي تضم جميع المهتمين بقضايا تكوين المعلم .

3–عقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ، والإداريين لتطبيق الجودة ومعاييرها . ([46])

الخطوة الثانية : التخطيط للجودة :

تتطلب هذه الخطوة وضع خطة رئيسة لتطوير نظام التكوين بعناصره الثلاثة (المدخلات – العمليات – والمخرجات) ، وكذلك وجود رؤية إستراتيجية قوية لنجاحها ، وتتضمن الخطة أهدافاً محددة للتطوير تسعى كليات التربية إلى تحقيقها ، باعتبار أن تحديد الأهداف هو المدخل الأول لجودة الشاملة ، والعمل على ارتباط هذه الأهداف باحتياجات المستفيدين ، ورغباتهم من الخدمة التعليمية المقدمة داخل الكليات ، بالإضافة إلى تناسب مخرجات النظام مع احتياجات وتوقعات المستفيدين الخارجين (المجتمع – المسئولين عن التعليم المتوسط). **وتقوم عملية التخطيط الإستراتيجي على الآتي :**

1–مهمة ورؤية :

وتشمل تحديد أهداف نظام التكوين وبطريقة واضحة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس بفاعلية في عملية التمهيد والتجديد ، ووعيهم بمشكلات المصاحبة لتطبيق التجديد المطلوب ، ومزاياه . 2–تحديد العملاء "المستفيدين من الخدمة التعليمية " : يقوم المخططون بتحديد المستفيدين من نظام التكوين الداخليين وهم أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم ن الطلاب ، والجهاز الإداري ن والخارجيين وهم المجتمع ، والمسئولين عن التعليم المتوسط والخرجين .

تصور مقترح لجودة تكوين المعلم كمدخل للتنمية البشرية":

أوصت نتائج الدراسات ,والأبحاث ,والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبنى الاتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير ,وفقاً للمتغيرات المحلية, والعالمية، وتُعرف الجودة بأنها : " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها، ليوفر للأفراد وفرق العمل, الفرصة لإرضاء الطلاب, و المستفيدين من التعلم".([47])

وتشير الجودة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير، والإجراءات والمواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتوفر الجودة أدوات ، وأساليب متكاملة ، تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

وتتناول عناصر الجودة : البرامج ، والمناهج ، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية ودعم ,ومساندة الطلاب، وعمليات التقويم ,والتغذية الراجعة.

وبالنظر للعملية التعليمية كنظام, فإن الجودة تنصب على مدخلات، وعمليات ,ومخرجات النظام التعليمي ,وهي موضحة في الشكل الآتي: ([48])

إدارة الجودة

المدخلات

المناهج – البرامج – الهيئة التدريسية – الطلبة – المرافق والأبنية – تقنيات – مصادر التعلم

العمليات

التدريس – التقويم – الإرشاد والتوجيه – الخدمات

المخرجات

الطالب

واختلفت معايير الجودة في التعليم من دولة إلى أخرى، ومن أفضل المعايير التي وضعت في مجال جودة التعليم العالي معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا، والتي اعتمد عليها برنامج الأمم المتحدة الإنمائية في مشروع "تطوير الأداء النوعي، ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية" في عام 2005، حيث تم إجراء التقييم الشامل الداخلي, والخارجي لجودة برامج التربية في الجامعات العربية, في ضوء المعايير التي وضعتها وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا.

وبناء عليه تم وضع معايير للتقييم الخارجي تنقسم إلى قسمان:المستوى الأكاديمي، ونوعية فرص التعلم، وهي:

أولاً: المستوى الأكاديمي: ([49])

1. مخرجات التعلم المقصودة:

أن تكون مخرجات التعلم محدودة, وواضحة، مكتوبة ,ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع ، وحاجات الطلبة ، قابلة للتحقيق.

2. المناهج:

الحداثة, والتحديث الدوري، المرونة، الوضوح, والشمولية ,والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، ,وأساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية ,والعملية ,والفكرية.

3. تقييم الطلبة:

تنوع أساليب التقييم، وضوح معايير التقييم (كتابة) وتقديمها للطلبة، تغذية راجعة سريعة وفورية (مكتوبة وشفهية)، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة،دقة أساليب التقييم وموضوعيتها, وشفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مُقيَم, وضوح أساليب التقييم للطلبة ، ودقة مواعيد أدائها.

4. تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة:

مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة، ومستوى الدرجة الممنوحة ، نسبة نجاح الطلبة، ومدى تفوقهم.

ثانياً: نوعية فرص التعليم: ([50])

5. التعليم والتعلم:

تنوع فرص تعلم فعالة(مجموعات صغيرة ,وكبيرة، تعلم فردي, وذاتي)، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف, والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية التعلم, والنقاش, والحوار، مدى دقة, وانتظام الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.

6. تقدم الطلبة:

أساليب استقطاب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج، مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج وأسبابها.

7. مصادر التعلم:

توفر, وتنوع مصادر التعليم، مدى استخدام التجهيزات, والمختبرات, والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه

المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، مدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية, والفنية, والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية ,وخبراتها مع متطلبات, وأهداف البرنامج.

8. ضمان الجودة ,وتحسينها:

توفر هيكلية إدارية, وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص, ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة ,وواضحة, وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر ،سجلات، عمليات التقييم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ,ومن الهيئة التدريسية.

–الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية: ([51])

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره, وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمراً ملحاً باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح, أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها ويُقصد به:" الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة، أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات, ومنظمات أكاديمية ,متخصصة على المستوى المحلي, أو الإقليمي".

وقد حددت الدراسات التربوية أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية على النحو التالي: ([52])

1. تقويم نوعية برامج إعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة.
2. تخطي الفجوة ين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف ,العلمية, وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.
3. التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة
4. تحديد معايير لإصدار الشهادات, والرخص, لممارسة مهنة التدريس.
5. تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي، والقيام بمراجعات دورية لبرامجها، وإمكاناتها البشرية ,والمادية. ومن المعايير التي تتبعها بعض الدول لتطوير منظومة كليات التربية, بما يتفق والإتجاهات العالمية المعاصرة ,معايير منظمة (NCATE) المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ,,وتشتمل معايير منظمة NCATE على الآتي: ([53])

أولا": أداء الطلبة المعلمين:

المعيار(1): معرفة الطالب / المعلم, ومهاراته, ومواقفه: بناء على هذا المعيار، على الطلبة المعلمين الذين يُعدَون للعمل بالمدارس كمعلمين, أن يدركوا المعرفة التخصصية ,والتربوية، والمهنية، والمهارات، والمواقف الضرورية,لمساعدة كل التلاميذ بالمدارس على التعلم.

المعيار (2): نظام التقييم, وتقويم الكلية: أن يكون لدى الكلية نظام تقييم ,يقوم بجمع, وتحليل البيانات الخاصة بمؤهلات المتقدمين، وأداء الطلبة المعلمين, والخرجين، وذلك لتقويم ,وتحسين الكلية, وبرامجها.

ثانياً: طاقة الكلية:

المعيار(3): الخبرات الميدانية, والتدريب العملي: تقوم الكلية مع المدارس المشاركة بتصميم، وتطبيق، وتقويم الخبرات الميدانية, والتدريب العملي، حتى يصل الطلبة المعلمين, وغيرهم من أفراد المدارس بتطوير المعرفة، والمهارات, والمواقف الضرورية, لمساعدة الطلبة على التعلم.

المعيار(4): التنوع:تقوم الكلية بتصميم تطبيق ,وتقويم المنهج ,والخبرات للطلبة المعلمين, لكي يكتسبوا ,ويُطبقوا المعرفة, والمهارات ,والمواقف الضرورية,وتشمل هذه الخبرات العمل مع أعضاء هيئة تدريس متنوعين بالكلية, وبالمدارس ,ومع طلبة معلمين متنوعين, ومع تلاميذ متنوعين في الصفوف, من الطفولة المبكرة حتى نهاية المرحلة الثانوية.

المعيار(5): مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، وأدائهم, ونموهم المهني.

على أعضاء هيئة التدريس بالكلية أن يكونوا مؤهلين ,ويمثلون نماذج لأفضل الممارسات المهنية في البحث، وخدمة المجتمع والتدريس ، بما في ذلك قيامهم بتقييم فاعليتهم الذاتية في علاقتها بأداء الطلبة المعلمين، ويجب على الكلية أن تقوم بانتظام بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتسهيل نموهم المهني.

المعيار(6): إدارة الكلية ومصادرها:

أن تتوفر لدى الكلية القيادة ,والسلطة، والميزانية، والقوى البشرية، والتسهيلات والمصادر ، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات اللازمة لجودة تكوين الطلبة المعلمين.

* تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات التربية:

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم، ومن هذه الطرق على سبيل المثال للحصر، العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية ورش العمل وغيرها. ([54])

التوصيات والمقترحات : توصي الباحثة بما يلي :

1-اعتبار قضية جودة تكوين المعلم وتطويره قضية قومية تهم المجتمع بأسره ، فيجب أن تدعمه جميع مؤسسات المجتمع ، وتوليها أهمية خاصة .

2-الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التي تقدم داخل كليات التربية ، والعمل على تطويرها حتى يتحسن مستوى أداء المعلمين ، وقدرتهم على مواكبة متغيرات العصر .

3-الاهتمام بالتجديد المستمر في برامج الجودة تكوين ومقرراته ، والاهتمام بالأنشطة المصاحبة .

4-تنقية بعض المقررات الموجودة في برامج الجودة تكوين ومقرراته من التكرار والحشو ، مع ضرورة التنسيق بين الأقسام المختلفة عند وضع مفردات المقررات داخل الكلية .

5-إمكانية تخصص الطالب المعلم في بعض التخصصات التي تدرس في المرحلة الثانوية مثل الجيولوجيا والعلوم البيئية – الإحصاء – الحاسوب – الاقتصاد .

6-أهمية التدقيق فيمن يتم اختيارهم لمهنة التدريس ، وخاصة في عصر المعلومات والتطوير الهائل في وسائل التربية ، وأساليب التعليم ، بحيث لا تصبح المهنة متاحة لكل من يريد .

7-مراعاة خصوصية كل نوعية من أنواع المعلمين في الجودة تكوين ، بحيث يتضمن المعلم كفاءات عمله ، سواء أكانت مرتبطة بمجال التخصص الذي يعد لتدريسه ، أو كانت مرتبطة بتطبيق المرحلة التعليمية التي يتعامل معها .

8-ضرورة الجمع بين إعداد المعلم وتدريبه نظراً لطبيعة التكامل بينهما .

9- الوقوف بكل السبل علي الإتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد تكوين المعلم ، والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف, وإمكانيات نظام التعليم المتقدم

10- ضرورة تخطيط إعداد المعلم كماً ونوعاً على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده ، إلى التحليل الوصفي ، وإلى مستوى عملية الجودة تكوين نفسها في النواحي العلمية والثقافية .

11- أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان ، وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة في كليات إعداد لمعلم, لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية ، وضمان تحقيقها، واستمرارها ، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة ، ومعايير تطبيقية في التعليم العالي .

12- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلمين ، وتطبيقها التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين ,والبرمجيات ، ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ، ونقلها على شبكة الانترنت ، وتوفيرها

في صورة وسائط سمعية ,ومرئية ، وتتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا ،

13- إعادة النظر في نظام اختيار ، وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة .

14- الأخذ بنظام الجودة تكوين المتكامل للمعلم بحث يعد أكاديمياً ، ومهنياً داخل الكلية خلال خمس سنوات

15- إعادة النظر في مناهج الدراسة الحالية بكليات التربية ، والعمل علي تغييرها لتواكب التنمية ,على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية ، والمقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين ، وتطوير ، وتحديد محتوى برامج كليات التربية .

16- فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ، ومراكز عملهم الوظيفي ، وذلك بهدف التعرف على حاجاتهم ، ومشكلاتهم ، واستعداداتهم لتوجيهها التوجيه السليم .

17- تطوير منظومة البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم وتشجيعه ، وزيادة تمويله ، وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير، وتحسين ممارستها ونشاطاتها ، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد ,وتدريب المعلمين .

المراجع:

1. . إبراهيم حامد الأسطل، وفريال يونس الخالدي، **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**،0العين : دار الكتاب الجامعي ، 2005، ص 74.
2. أحمد إسماعيل حجي : **إعداد المعلم في مصر الواقع والطموح ،المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته** ، دراسة رقم 3 ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، 1996 ، ص
3. أحمد اسماعيل حجي، **نظم تربية المعلم وتنميته المهنية في الدول الأوروبية والأمريكية**، (القاهرة : عالم الكتب ، 2011) ، ص 31.
4. أحمد محمد الشناوي : **الجودة تكوين المهني للمعلم بكلية التربية من وجهة نظر الطالب المعلم والخريج** ، دراسات تربوية ، كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة ، مجلد 10 ، ج75 ، 1995 ، ص 99 .
5. أديدجى باديرو : **الدليل الصناعي إلى أيزو 9000، ترجمة فؤاد هلال** ، مراجعة محسن عاطف ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1997 ، ص 106
6. اسماعيل بدير المتولي ، **رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي**"، (رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، 2004).
7. بدرية محمد حسن :"مدى **إسهام مناهج الفيزياء بكلية التربية بسوهاج في إعداد معلم الفيزياء** ، بالمرحلة الثانوية ، مجلة تربية اسيوط غدد 12، ج1 ، يناير 1996 ،ص 98
8. توفيق محمد عبد المحسن : **تخطيط ومراقبة جودة المنتجات – مدخل إدارة الجودة** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1995 ، ص 137 حسن البيلاوي : **إدارة الجودة في التعليم العالي بمصر ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر** وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة 20- 21 مايو 1996 ، ص 9
9. جاك ديلور و آخرون : **التعلم ذلك الكنز الكامن ، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والشرين**

، تعريب جابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1998 ، ص 179 .

10. جبرائيل بشارة : **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنواوجية** ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، 1986 ، ص 28- 30 .

11. حسن إبراهيم ، **مؤسسات إعداد المعلم في الكويت والبرامج الدراسية، مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية ، جامعة القاهرة ، العدد (4) ، 1995 ، ص 30.

12. حسن حسين البيلاوي، **تطوير كليات التربية في ضوء المعايير العالمية للجودة** " الاعتماد التربوي"، المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية بعنوان التعليم والتنمية المستديمة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 2004.

13. حسن عايل وعبدالحميد عويد، **الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية** ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية، 2003 ، ص 201.

14. حشمت جبر ، ياسر فاروق : **المدير المحترف وحلقات التميز ، سلسلة مطبوعات المجموعة الاستشارية العربية** ، مطبعة النيل ، القاهرة ، 1996 ، ص 99 .

15. سالم حسن هيكل :"**متطلبات لتطوير إعداد المعلم**" ، مجلة تربية الأزهر ، عدد 45 ، يوليو 1994 ص 127- 173.

16. سعاد بسيوني : **إدارة الجودة مدخل لتطوير التعليم الجامعي بمصر** ، مجلة تربية ، عين شمس ، ج3، ع20 ،1996 ،

17. سليمان بن محمد الجبر : " **برامج إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق** " ، دراسات تربوية ، كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة ، مجلد 9 ، عدد 63 ، القاهرة ، 1998 ، ص 120- 119.

18. سليمان عبد ربه : " **تطوير كليات التربية في مصر " المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية** (كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير) 23- 25 يناير ، 1993 ، ص 350 .

19. سليمان عبد ربه محمد : **تطوير كليات التربية في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة** ، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، 23- 25 يناير ، 1993 ، ص 354

20. سيف الإسلام على مطر : **مدخل النظم والتخطيط التربوي (دراسات تربوية)** ، رابطة التربية الحديثة ، مجلد 3 ، الجزء 12 ، مايو 1988 ، ص 33 .

21. شبل بدران وآخرون ، معلم القرن الحادي والعشرين (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2009)، ص 58.[1] عادل السيد الجندي، محمد غازي بيومي ، مهنة التعليم وأدوار المعلم، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، 2008)، ص 254.

22. صلاح الدين محمد حمامة : دور التربية العملية في الجودة تكوين المهني للمعلم وعلاقة ذلك ببعض العوامل المؤثرة على الأداء الفعلي ، مجلة تربيو طنطا ، عدد 5 ، ج2 ، نوفمبر ، 1987 ، ص 262 .

23. عادل أحمد عجيز : **نموذج خامسي لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية** ، مؤتمر إعداد المعلم التركمات والتحديات ، مجلد 1 ، 15- 18 يوليو ، الإسكندرية ، 1990 ، ص 87- 88

24. عبد السلام عبد الغفار و آخرون : **معلم المرحلة الثانية ، كلية التربية ،جامعة عين شمس** القاهرة ، 1979، ص 138 .

25.عبد الفتاح أحمد جلال : " **إعداد هيئة التدريس بالجامعة ، مجلة العلوم التربوية** ، مجلد 1 ، عدد 1 ، يوليو ، 1992 ، ص 79 .

26.عبد القادر يوسف : **التدريب أثناء الخدمة لرفع مستوى العملية التربوية في تنمية الكفاءات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة** ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، ص 12 .

27.عبد الله السيد عبد الجواد : " **فلسفة إعداد المعلم في كليات التربية** ، تربويات ، م 10، ج72 ، 1994 ، ص 22- 24 .

28.عبد الودو مكروم : **الجودة تكوين الثقافي للمعلمين في كليات التربية** " ، جامعة المنصورة ، 1991، ص 282- 283 .

29.عبدالعزيز عبدالله السنبل ، " **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**"، الإسكندرية : المكتب الحديث، 2002، ص 140.

30.عدلي عزازي جلهوم :" **فعالية برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية " دراسة تقويمية تشخيصية** ، مجلة تربية المنصورة ، مجلد 1 ، عدد 16 ، مايو 1991 ، ص 95- 96

31.عدلي عزازي جلهوم : "فعالية **برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية ، دراسة تقويمية تشخصية** " مجلة تربية المنصورة ، مجلد 1 ،العدد 16 ، مايو ، 1991، ص 107- 117 .

32.عنترة لطفي : "**ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية**" مجلة تربية الأزهر ، عدد 56 ، 1996 ، ص 206 .

33.فكري شحاته أحمد : **التكوين الثقافي لطلاب كليات التربية** ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1979 ، ص 205- 208 .

34.فكري شحاته أحمد : **الدور الثقافي لمعلم المدرسة الثانوية العامة في مصر** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، عين شمس ، 1983 ، ص 320 – 323 .

35.محمد أبو صالح الخوالدة : **تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي** ، مجلة العلوم التربوية ، معهد ، الدراسات التربوية ، ج1 ، ع 1 ، يوليو ، 1993 ، ص 146 .

36.محمد أبو صالح الخوالدة : **تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي** ، مجلة العلوم التربوية ، معهد ، الدراسات التربوية ، ج1 ، ع 1 ، يوليو ، 1993 ، ص 146 .

37.محمد أحمد عوض : " **دراسة مقارنة لنظم إعداد معلمي التعليم الثانوي العام بكليات التربية في مصر وبعض الدول العربية** ، المجلة التربوي ، بكلية التربية بسوهاج ، العدد العاشر ، الجزء الأول ، يناير 1995 ، ص 113 .

38.محمد السيد على : **تقويم العملية التعليمية في شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية – جامعة المنصورة** ، المؤتمر السنوي الثاني لقسم أصول التربية (الأداء الجامعي في كليات التربية الواقع والطموح) 7- 9 سبتمبر ، 1991 ، ص248 - 249 .

39.محمد توفيق سلام : " **نحو إعادة النظر في قضية إعداد المعلم في مصر وصيغة جديدة** " ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ، دراسة رقم 24 ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، 1996 ، ص 9 .

40.محمد سيف الدين فهمي : **المنهج في التربية المقارنة** ، ط 2 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 ، ص 248 .

41. محمد طه حنفي : **نظم تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر وإنجلترا** ، دراسة مقارنة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس ، 1995 ،ص 29 .

42. محمد عبد الرازق إبراهيم : **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة** ، الأردن ، دار الفكر ، الطبعة الثانية ، 2007 ، ص 210 .

43. محمد عبد الرؤوف الشيخ : " **دراسة بعض العوامل المؤثرة على إعداد المعلم ببعض كليات التربية في مصر** " مؤتمر إعداد المعلم التراكمات والتحديات ، ج1 ، 15- 18 يوليو ، الإسكندرية ، 1990 ، ص128 .

44. محمد عبدالرؤوف عطية، **الإعداد الثقافي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء التحديات التي تواجه العالم الإسلامي** " (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، 2002).

45. محمد متول غنيمة : **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية الملية التعليمية التعلمية** ، سلسلة (القيمة الاقتصادية للتعلم في الوطن العربي – دراسات وبحوث 2) ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 1996 ، ص 53- 54 .

46. محمد مدبولي : **التأهيل الثقافي لطلاب كليات التربية ، إطار مقترح في ضوء خصائص الوعي الاجتماعي للمعلم المستنير** ، دراسة رقم 27 ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم ، وتدريبه ورعايته ، وزارة التربية والتعليم ، 1996 ، ص 9 .

[1] حسن إبراهيم ، **مؤسسات إعداد المعلم في الكويت والبرامج الدراسية، مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية ، جامعة القاهرة ، العدد (4) ، 1995 ، ص 30.

[2]) محمد عبد الرازق إبراهيم : **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة** ، الأردن ، دار الفكر ، الطبعة الثانية ، 2007 ، ص 210 .

[3]) سيف الإسلام على مطر : **مدخل النظم والتخطيط التربوي (دراسات تربوية)** ، رابطة التربية الحديثة ، مجلد 3 ، الجزء 12 ، مايو 1988 ، ص 33 .

[4]

[5] محمد عبدالرؤوف عطية، **الإعداد الثقافي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء التحديات التي تواجه العالم الإسلامي** " (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، 2002).

[6] حسن عايل وعبدالحميد عويد، **الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية** ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية، 2003 ، ص 201.

[7] هنداوي محمد حافظ، **دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد الأجنبية ومدى الاستفادة منها في** جمهورية مصر العربية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشرة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة (جامعة حلوان ,كلية التربية، 12 – 13 مارس، 2003).

[8] اسماعيل بدير المتولي ، **رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي**"، (رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، 2004).

[9] حسن حسين البيلاوي، **تطوير كليات التربية في ضوء المعايير العالمية للجودة** " الاعتماد التربوي"، المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية بعنوان التعليم والتنمية المستديمة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 2004.

[10]) جاك ديلور و آخرون : **التعلم ذلك الكنز الكامن ، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والشرين ،**

تعريب جابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1998 ، ص 179 .

[11]) **المرجع السابق : ص 12 – 13** .

[12])عنترة لطفي : "**ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية**" مجلة تربية الأزهر ، عدد 56 ، 1996 ، ص 206 .

[13]) سالم حسن هيكل :"**متطلبات لتطوير إعداد المعلم**" ، مجلة تربية الأزهر ، عدد 45 ، يوليو 1994 ص 127- 173.

[14])عدلي عزازي جلهوم :" **فعالية برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية " دراسة تقويمية تشخيصية** ، مجلة تربية المنصورة ، مجلد 1 ، عدد 16 ، مايو 1991 ، ص 95- 96

[15]) محمد سيف الدين فهمي : المنهج في التربية المقارنة ، ط 2 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 ، ص 248 .

[16]) محمد توفيق سلام : " **نحو إعادة النظر في قضية إعداد المعلم في مصر وصيغة جديدة** " ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ، دراسة رقم 24 ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، 1996 ، ص 9 .

[17]) محمد توفيق سلام : " **نحو إعادة النظر في قضية إعداد المعلم في مصر وصيغة جديدة** " ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ، دراسة رقم 24 ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، 1996 ، ص 9 .

[18]) عبد الله السيد عبد الجواد : " **فلسفة إعداد المعلم في كليات التربية** ، تربويات ، م 10، ج72 ، 1994 ، ص 22- 24 .

[19]) -بدرية محمد حسن :"مدى **إسهام مناهج الفيزياء بكلية التربية بسوهاج في إعداد معلم الفيزياء** ، بالمرحلة الثانوية ، مجلة تربية اسيوط غدد 12، ج1 ، يناير 1996 ،ص 98

[20]). عادل أحمد عجيز : **نموذج خامسي لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية** ، مؤتمر إعداد المعلم التركمات والتحديات ، مجلد 1 ، 15- 18 يوليو ، الإسكندرية ، 1990 ، ص 87- 88

[21]) عدلي عزازي جلهوم : "فعالية **برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية ، دراسة تقويمية تشخصية** " مجلة تربية المنصورة ، مجلد 1 ،العدد 16 ، مايو ، 1991، ص 107- 117 .

[22]) محمد السيد على : **تقويم العملية التعليمية في شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية – جامعة المنصورة** ، المؤتمر السنوي الثاني لقسم أصول التربية (الأداء الجامعي في كليات التربية الواقع والطموح) 7- 9 سبتمبر ، 1991 ، ص248 - 249 .

[23])سليمان بن محمد الجبر : " **برامج إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق** " ، دراسات تربوية ، كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة ، مجلد 9 ، عدد 63 ، القاهرة ، 1998 ، ص 120- 119.

[24]) عبد الودو مكروم : **الجودة تكوين الثقافي للمعلمين في كليات التربية** " ، جامعة المنصورة ، 1991، ص 282- 283 .

[25])**نفس المرجع السابق"ص283.**

[26])فكري شحاته أحمد : **التكوين الثقافي لطلاب كليات التربية** ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1979 ، ص 205- 208

[28]) أحمد محمد الشناوي : **الجودة تكوين المهني للمعلم بكلية التربية من وجهة نظر الطالب المعلم**

والخريج ، دراسات تربوية ، كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة ، مجلد 10 ، ج75 ، 1995 ، ص 99 .

[29]) –محمد السيد على : **تقويم العملية التعليمية في شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية** ، مرجع سابق ، ص 253.

[30])مكتب التربية العربي لدول الخليج : **تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي** " وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ، الدوحة ، 1984 ، ص 39 .

[31]) مصطفى عبد القادر زيادة : "**نحو تجديد دور معلم المعلم** " دعوة للحوار ، دراسة رقم 28 ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم ، وزارة التربية والتعليم ، 1996 ، ص 3.

[32])أحمد إسماعيل حجي : **إعداد المعلم في مصر الواقع والطموح ،المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته** ، دراسة رقم 3 ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، 1996 ، ص 5.

[33]) عبد الفتاح أحمد جلال : " **إعداد هيئة التدريس بالجامعة ، مجلة العلوم التربوية** ، مجلد 1 ، عدد 1 ، يوليو ، 1992 ، ص 79 .

[34]) محمد ناصف : **مؤسسات إعداد معلم الثانوي العام** ، دراسة مقارنة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 1995 ، ص 200 .

[35]) محمد طه حنفي : **نظم تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر وإنجلترا** ، دراسة مقارنة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس ، 1995 ،ص 29 .

[36]) –محمد السيد علي : **تقويم العملية التعليمية في شعبة الطبيعة والكيمياء** ، مرجع سابق ، ص 248

[37]) سليمان عبد ربه محمد : **تطوير كليات التربية** ، مرجع سابق ، ص 359

[38]) **محمد طه حنفي : مرجع سابق ، ص 67** .

[39]) عبد القادر يوسف : **التدريب أثناء الخدمة لرفع مستوى العملية التربوية في تنمية الكفاءات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة** ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، ص 12 .

[40]) محمود شوقي ، محمد مالك سعيد : **تربية المعلمين للقرن الحادي والعشرين** ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، 1995 ، ص 233 .

[41]) [41])محمد أبو صالح الخوالدة : **تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي** ، مجلة العلوم التربوية ، معهد ، الدراسات التربوية ، ج1 ، ع 1 ، يوليو ، 1993 ، ص 146 .

[42]) نظمي نصر الله : **أيزو 9000 ، بداية الطريق غلى تطوير المنظومة الإدارية** ، مركز التطوير والاستشارة الإدارية ، القاهرة ، 1995 ، 1995 ، ص 140 .

[43])–حشمت جبر ، ياسر فاروق : **المدير المحترف وحلقات التميز ، سلسلة مطبوعات المجموعة الاستشارية العربية** ، مطبعة النيل ، القاهرة ، 1996 ، ص 99 .

[44])أديدجى باديرو : **الدليل الصناعي إلى أيزو 9000، ترجمة فؤاد هلال** ، مراجعة محسن عاطف ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1997 ، ص 106 .

[45]) **نظمي نصر الله : مرجع سابق ، ص 60** .

1–حسن البيلاوي : **إدارة الجودة في التعليم العالي بمصر ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر** وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة 20– 21 مايو 1996 ، ص 9

[47] أحمد اسماعيل حجي، نظم تربية المعلم وتنميته المهنية في الدول الأوروبية والأمريكية، (القاهرة : عالم الكتب ، 2011) ، ص 31.

[48] أحمد اسماعيل حجي، نظم تربية المعلم وتنميته المهنية في الدول الأوروبية والأمريكية، مرجع سبق ذكره ، ص 34.

[49] شبل بدران وآخرون ، معلم القرن الحادي والعشرين (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2009)، ص 58.

[50] عادل السيد الجندي، محمد غازي بيومي ، مهنة التعليم وأدوار المعلم، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، 2008)، ص 254.

[51] أحمد اسماعيل حجي، **نظم تربية المعلم وتنميته المهنية في الدول الأوروبية والأمريكية** ، مرجع سابق ، ص 40.

[52] محمد فوزي، التربية **وإعداد المعلم العربي: إرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة** ، مرجع سابق ، ص 298.

[53] شبل بدران وسعيد سليمان ، معلم القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص 183.

[54] مصطفى عبدالسميع محمد وسهير محمد حوالة ، إعداد المعلم، تنميته وتدريبه ، عمان : دار الفكر، 2005، ص 23.

"بعض الكفايات التدريسية لمعلم التربية الفنية فى ضوء معايير الجودة"

ا.دلال ابوالقاسم القاضى

مساعد محاضر –كلية التربية قصر بن غشير

المقدمة وأهمية البحث:–

تعد مهنة التدريس من أشرف المهن التي يؤديها الإنسان ، لما يتركه المدرس من آثار واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب، وكما هو الحال مع أصحاب المهن الأخرى، كالأطباء والمهندسين والمحامين والحرفيين ، فالمدرس عندما يُدرِّس في الفصل لا يُدرِّس طالباً واحداً فقط ، وإنما يدرّس عشرات الطلاب بل المئات خلال اليوم الواحد ، والمدرس يؤثر تأثيراً كبيراً على عقول طلابه وشخصياتهم ، وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة . وإن التكيّف مع المستجدات يتطلب التنمية الشاملة التي تراعي جميع جوانب النمو بصورة متكاملة ومتوازنة.

وبما ان العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة ، فإن النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي ، وإنما على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وتوليدها وحل المشكلات بكفاءة وسرعة ." لذلك يجب أن تتوافر لدى المدرس خلفية واسعة وعميقة في مجال تخصصه ، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى ، حتى يستطيع الطلاب من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية ".([1])

ودور معلم التربية الفنيةلا يقل بل أكثر أهمية عن مدرسي المواد الأخرى ، فهو المدرس والصديق واللاعب والأخ والمدرب والمربي بالنسبة للطالب ، فالطالب لا يتفاعل مع المدرس في المدرسة فقط ، بل يكون قريباً منه في كثير من المناسبات خارج المدرسة سواء كانت في الأنشطة الخارجية أو في مسابقات ودية أو في الملاعب والقاعات الفنية ، ومن هذا المنطلق لا يقتصر دوره على التدريس فقط وخاصةً في مرحلة التعليم الاساسى حيث التلاميذ في مرحلة حساسة من الحياة ،

حقيقة ..... (مرحلة المراهقة) وهي مرحلة يكون فيها الفرد هائماً لا يعرف أن يسلك اي طريق ، كثير الأحلام ومتسلحاً بطاقات هائلة غير مكتشفة وغير مصقولة .وهنا يبرز دور معلم التربية الفنيةفي اكتشاف المواهب وتوجيه الطلبة نحو المجالات التي يتميّزون بها ، كما يوجههم لاحترام الذات وبناء شخصية متزنة و كما يرشدهم إلى كيفية التغلب على ما يصادفهم من أمراض اجتماعية ، ومن تصرفات شاذة يقوم بها الخارجون عن المجتمع ، وباعتباره من ال شخصيات المحبوبة لدى الطلبة والمؤثرة فيهم يلقى آذاناً صاغية بما ينصحهم به ([2])

وبهذا الشكل يعد معلم التربية الفنية شخصاً يساهم بمجهوده الشخصي فمهنته لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق ، بل تعدّته إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية .ولقد بدأ الاهتمام العالمي بالمدرس والكفايات التي يحتاج أن يمتلكها عندما تم دراسة الكفايات التدريسية كاتجاه تربوي سائد من خلال برامج إعداد المدرسين ، وقد عرف هذا الاتجاه بالتربية القائمة على الكفايات وذلك في أواخر الستينات وبداية السبعينات . ونتيجة لذلك تم القيام بكثير من الدراسات والأبحاث الميدانية للتعرف على أهم الكفايات التدريسية والتعليمية الواجب توافرها لدى المدرس . ([3])

ونظراً لما للكفايات التدريسية من أهمية وتأثير بالغ في رفع مستوى وقابليات المدرسين والمدرسات وما يعكسه من رفع

المستوى ألتحصيلي والحركي والمهاري للطلبة ، برزت أهمية الدراسة بكونها وسيلة للتعرف على واقع الكفايات التدريسية ، التي تعد نوعاً من التغيير في عرض المدرسين والمدرسات لواقعهم اليومي ، لأنهم هم ذات الصلة المباشرة بهذا الموضوع لما يلاحظونه ويمارسونه من انفعالات واستجابات للمواقف التدريسية و الفنية لكل من المدرسين والطلبة . ويمنحهم فرصة للتعرف على ماهية الكفايات التدريسية لكونها ظاهرة علمية جديدة في عالم طرائق التدريس الحديث .

وكذلك يسهم هذا البحث إلى توفير أداة يمكن من خلالها التعرف على الكفايات التدريسية لمدرسي ومدرسات التربية الفنية، وهو على حد علم الباحثة الدراسة الأولى التي تسلط الضوء على الكفايات التدريسية لمدرسي ومدرسات التربية الفنية بالمدارس الخاصة لمرحلة التعليم الاساسى وفى ضوء معايير الجودة في معايير الجودة.

مشكلة الدراسة :-

تعد كفايات التدريس ضرورية في المواقف التعليمية ، خاصةً وإنها تهدف إلى تقويم التخطيط والمهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لجعل المدرسين والمدرسات قادرين على التدريس في ضوء الإمكانيات والمناخ المتوفر في البيئة التعليمية . وعليه ، ولكون الباحثة عمل في هذا المجال ، فقد برز تساؤل لدى الباحثة عن مدى امتلاك مدرسي ومدرسات التربية الفنية للكفايات التدريسية .

وأكدت العديد من الدراسات ضعف الإعداد الاكاديمى والتدريسي لمعلم ألتربيه الفنية لتدريس دروس التربية الفنية في المدارس وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في ضعف وتدنى وقصور مستوى الأداء التدريسى معلمي التربية الفنية فى ضوء معايير الجودة

فضلاً عن أنه لا تتوفر أداة لقياس الكفايات التدريسية ، والتي يمكن اعتمادها كمعيار أساسي في تقويم مدرسي ومدرسات التربية الفنية على ضوء هذه الكفايات التدريسية لمرحلة التعليم الأساسي في معايير الجودة. وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات الآتية :

1- ما توافر كفايات التدريس لمدرسي ومدرسات التربية الفنية في ضوء معايير الجودة ؟

2- ما هي الفروق بين مدرسي ومدرسات التربية الفنية في الكفايات التدريسية ؟

3- ما هي الفروق بين مدرسي ومدرسات معايير الجودة في الكفايات التدريسية ؟

4-ما التصور المقترح لزيادة فاعلية الكفايات التدريسية لمعلم التربية الفنية لمرحلة التعليم الاساسى فى ضوء معايير الجودة ؟

1 . أهداف البحث يهدف البحث الى :

. 1 بناء مقياس لكفايات التدريس لمدرسي ومدرسات التربية الفنية لمرحلة الاساسى في.

. 2 التعرف على مدى امتلاك مدرسي ومدرسات التربية الفنية للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة.

. 3 التعرف على الفروق في الكفايات التدريسية من حيث الجنس .

4 التعرف على الفروق في الكفايات التدريسية لمدرسي ومدرسات التربية الفنية فى ضوء معايير معايير الجودة.

5-التوصل الى التصور المقترح لزيادة فاعلية الكفايات التدريسية لمعلم التربية الفنية لمرحلة التعليم الاساسى فى ضوء معايير الجودة .

تحديد المصطلحات

1- الكفايات التدريسية''

يعرفه الصبّاغ : بـ " تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية" .([4])

التعريف الإجرائي للكفايات التدريسية : هي الإجابات التي حصل عليها الباحثة من تطبيق مقياس الكفايات التدريسية المعدّة من قبله على مدرسي ومدرسات التربية

الفنية للمرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة، والذي يصف مدى امتلاكهم لهذه الكفايات.

– منهجية البحث وإجراءاته الميدانية :

–1 منهج البحث :

استخدم الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته طبيعة المشكلة موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة :

ضم مجتمع الدراسة مدرسي ومدرسات التربية الفنية لمرحلة الدراسة المتوسطة في محافظات طرابلس وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة قوامها (120) مدرس ومدرسة للتربية الرياضية في المحافظات المذكورة .

–2 أداة الدراسة :

استخدام الباحثة الاستلانة كأداة لإتمام متطلبات الدراسة ، وقد قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة من خلال توزيع الاستبيان المفتوح على عدد من الخبراء ممن هم في اختصاص العلوم التربوية والنفسية وبناء وتصميم المناهج وطرائق التدريس في كليتي التربية الفنية بجامعتي طرابلس والزاوية قسم التربية الفتية كما استعان الباحثة بالأدبيات والدراسات السابقة والمشابهة التي درست الكفايات التعليمية .

وقد ضمت الاستبانة بصورتها الأولية (70) فقرة موزعة على (5) مجالات رئيسة هي :

1. كفايات الأهداف لدرس التربية الفنية.
2. كفايات التنظيم .
3. كفايات التنفيذ .
4. كفايات طرائق التدريس .
5. كفايات التقويم .

وبعد إن قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على (5) محكمين من حملة شهادة الدكتوراه ممن هم في اختصاص العلوم الفنية والتربوية والنفسية وبناء المناهج وطرائق التدريس ، تم إجراء التعديلات التي اقرها السادة المحكمين وحذف العبارات التي لم يجمعوا عليها ، وتم وضع الاستبانة بصورتها النهائية والتي احتوت على (50) فقرة موزعة على (5) مجالات ، والتي تم تطبيقها على إفراد عينة الدراسة .

وبناءً على مراجعة الدراسات السابقة ، تم اعتماد النسب المئوية التالية في تفسير النتائج :

1. 80% فما فوق (درجة كفاية كبيرة جداً) .
2. 70 – 79% درجة كفاية كبيرة .
3. 60 – 69% درجة كفاية متوسطة .
4. 50 – 59% درجة كفاية قليلة .

اقل من 50% درجة كفاية قليلة جداً .

–3 التجربة الاستطلاعية :

لغرض الوقوف على السلبيات التي قد ترافق البحث قامتت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية على (20) مدرس ومدرسة من خارج عينة الدراسة .

–4 التجربة الرئيسية :

بعد استكمال الإجراءات الخاصة بالبحث قامتت الباحثة بأجراء التجربة الرئيسية على عينة الدراسة . 3–5 الوسائل الإحصائية :

1– الوسط الحسابي .

2– الانحراف المعياري .

3– النسبة المئوية .

4– الارتباط البسيط .

مجتمع الدراسة :

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث الدراسات الفنية للمرحلة الأساسية بمدينة قصر بن غشير لمديريات التربية والتعليم، في محافظة طرابلس، للعام الدراسي 2013م–2014م

عينة الدراسة :

يعتبر مجتمع الدراسة هو عينتها، حيث تكونت العينة من (44) معلما ومعلمة، وتم استرجاع (40) استبانة قابلة للتحليل، حيث تشكل ما نسبته(92٪) من الفئة المستهدفة من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الكفايات التدريسية لمعلم ومعلمى التربية الفنية، تخصص معلم مجال التعليم الفنى في جامعة طرابلس، ،ولجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة قامتت الباحثة ببناء استبانة تضمنت فقراتها الكفايات التدريسية الممارسة من قبل الطلبة/ المعلمين، تخصص معلم التربية الفنية، ، من خلال حصر الكفايات التي تهم الطالب/ المعلم ، وقد تم تصميم أداة الدراسة اعتمادا على الدراسات التالية : (مرعي, 1411ه)، و(الصبيحي، 1408ه)، و(ديفز، 1404ه)، (عفاش، 1413ه)، و(العوينانى، 1416ه)، و(حمادي، 1418ه). وبناء على ذلك قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة على شكل استبانة تمثل فقراتها الكفايات التدريسية الممارسة من قبل معلم ومعلمى التربية الفنية وفق مقياس (ليكرت) الثلاثي (أوافق، محايد، لا أوافق)، وقد أعطيت الأرقامت (3، 2، 1) على التوالي، ويمثل الرقم (3) العلامة العظمى للفقرة (3) والرقم (1) العلامة الدنيا لها.

صدق الأداة :

تحقق الباحثة من صدق الأداة من خلال توزيعها في صياغتها الأولية على عدد من المختصين والخبراء في جامعة مؤتة، حيث بلغ عدد المحكمين (10)، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى انتماء كل فقرة للمجال، من حيث درجة وضوحها، كما طلب منهم تقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتحسين أداة الدراسة، وإجراء التعديل اللازم. وبعد تفريغ آراء المحكمين، حصلت الأداة على رضا ما نسبته (98٪) من المستجيبين، وبناء على ملاحظات المحكمين تم تعديل الاستبانة وإقرارها بشكلها النهائي.

ثبات الأداة :

بما أن عدد أفراد مجتمع الدراسة قليل، فقد كان مجتمع الدراسة هو عينتها، حيث تم توزيع الاستبانة على (44) معلما ومعلمة، وتم استرجاع (40) استبانة، وهم مجتمع الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث يبين أداء أفراد العينة في التطبيق الأول والثاني لكل مجال من مجالات الدراسة، وكانت النسبة (0.87) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات كافة.

المعالجة الإحصائية :

تم إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية بناء على طبيعة السؤال, وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني، قامت الباحثة بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي على مستوى المجالات الخمسة للاستبانة. حيث تم اعتماد المتوسط الحسابي لها لدرجة الأهمية والممارسة للكفايات التدريسية على مستوى المجالات الخمسة للاستبانة وكل مجال من المجالات. وللإجابة عن السؤال رقم (3) فقد تم استخدام اختبارات (**T. Test**) وذلك للكشف عن الفروق بين معلمي الاجتماعيات المتعاونين في تقديرهم لممارسة المعلمين للكفايات، تبعا لمتغيرات المؤهل والخبرة، لذلك فقد تم إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب الفروق بين المتوسطين.

الاطار النظرى:

اولا: تصميم خطط تحقيق أهداف التعليم (إجراءات التدريس)

ما المقصود بخطط أهداف التعليم ؟

هي الخطوات والإجراءات المتتابعة التي يقوم بها المعلم ، أو المعلم والتلاميذ لتحقيق أهداف التعليم . كطريقة أو طرق التدريس ، وتهيئة الطلاب للدرس ، وإستخدام الوسائل التعليمية ، وأساليب تقويم التعليم .

وسنتناول هذه الخطط بشيء من التفصيل فيما يلي :

1- طرق التدريس :

يتوقف إختيار طريقة التدريس المناسبة على أهداف الدرس وقدرات المعلم الخاصة التي تمكنه من أداء الطريقة بشكل متقن ، ومن طرق التدريس ما يلي :

طريقة المحاضرة أو الإلقاء :

وهي أكثر الطرق شيوعاً لعدم حاجتها للتجهيزات والامكانات ، والوقت الكبير ، إضافة إلى أنها علاج لمشكلة كثافة الطلاب في الفصول وتوفر الهدوء والنظام في الفصل .

وهي تعتمد على اللغة اللفظية ونشاط المعلم فقط .

ولكنها تتطلب إلمام المعلم الواسع بالمادة ، والمهارات في تنظيم المادة العلمية بشكل متسلسل ومبسط .

ومن سلبياتها حرمان الطالب من المشاركة والتفاعل مما يسبب شروده الذهني . وتركز على التعليم المعرفي فقط وتهمل إستخدام الوسائل الحسية في التعليم للتركيز على العرض اللفظي

ورغم هذا فطريقة المحاضرة مهمة في بعض أجزاء الدرس ، كالمقدمة وتحديد المطلوب وتلخيص الأفكار وإجابات الطلاب على الاسئلة .

طرقة الحوار أو المناقشة :

تعتمد هذه الطريقة على مشاركة الطلاب للمعلم لكنها تعتمد اللغة اللفظية كذلك .

ومن مميزات هذه الطريقة :

- تزيد من تفاعل الطالب ومشاركته في العملية التعليمية .
- تنمي المهارات الإجتماعية من خلال الحديث والتفاعل مع الأخرين .
- تنمي لدى الطالب إحساسه بذاته من خلال إحساسه بالقدرة على مشاركة الاخرين والفهم والتعامل معهم .
- الاقتصاد في التجهيزات .

ومن سلبياتها :

- تتطلب معلمون ذوي خبرات عالية في التدريس تمكنهم من صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة ، وصياغة السؤال الواحد بأكثر من طريقة مراعاة للفروق الفردية .
- تتطلب معلمون ذوي مهارات عالية في ضبط الفصل وإدارته والانتباه للتصرفات الجانبية بين الطلاب .
- تهمل إستخدام الوسائل الحسية .

طريقة العرض العملي (البيان العملي) :

تعتمد هذه الطريقة على أداء المهارات أو شرح مراحلها أمام الطلاب مباشرة أو عبر شريط فيديو أو شرائح شفافة .. ونحوها

مميزات الطريقة :

- تخاطب أكثر من حاسة مما يجعل أثر التعليم أبقى .
- توفر إمكانات التعلم المباشر بالملاحظة .
- تجنب الطلاب بعض المخاطر بسبب بيان المعلم لمصادر الخطورة .
- تبعد الملل من الطلاب وتشدهم لمتابعة الدرس .
- مناسبة لتعلم المهارات أكثر من أي طريقة أخرى .

السلبيات :

- تتطلب أعداد قليلة من الطلاب .
- تتطلب تجهيزات معينة .
- عدم تفاعل الطلاب ومشاركتهم في الدرس.

وخلاصة القول أن أهداف الدرس و إجراءاته تجعل المعلم يختار طريقة واحدة أو يجمع بين أكثر من طريقة في التدريس .

2– التهيئة (الإثارة والمقدمة)

يلجأ المعلمون للتهيئة في بداية كل درس بهدف استثارة دافعية التعلم لدى طلابهم ليكونون اكثر قدرة على التحصيل . ويمكن تحقيق ذلك من خلال طرق عدة ، منها :

- طرح الاسئلة ، على أن لا تكون صعبة جداً ويمكن للطلاب الاجابة عليها .
- عرض النماذج والعينات .. ثم طرح الاسئلة حولها .
- عرض شكل أو مجسم غامض ... ثم طرح الاسئلة حوله .
- عرض الخامات والادوات واستخدامها بداية الدرس .
- إعادة ترتيب وتنظيم الفصل أو غرفة التربية الفنية .
- إستثمار بعض أحداث الساعة .

والتهيئة يجب الا تقتصر على بداية الدرس فقط فالهدف منها يجعل من الضروري جداً الحفاظ على درجة عالية من القدرة على التحصيل ، لذا لا بد من شد إنتباه الطلاب طوال فترة الدرس وكلما لا حظ المعلم شروداً وتسلل الملل أو عدم التركيز على طلابه عليه أن يعاود إثارتهم للدرس

3– استخدام الوسائل التعليمية :

سبق لنا الحديث عن كيفية تحديد المعلم للمواد والأجهزة التعليمية باعتبار ذلك أحد المهارات السبع التي يجب على المعلم إتقانها حتى يستطيع التخطيط الجيد للتدريس .

والحديث هنا عن الوسائل التعليمية من ناحية الاستخدام في التدريس باعتباره أحد خطط تحقيق أهداف التعليم .

سنفترض هنا أن المعلم انتهى من تحديد المواد والأجهزة التعليمية المناسبة لدرسه والتي يستطيع التعامل معها وتشغيلها . وتأكد من صلاحيتها وسلامتها ، إذاً لم يبقى على المعلم سوى ترتيب الإجراءات والخطوات اللازمة لاستخدام هذه المواد والاجهزة خلال درسه بما يحقق أهداف التعلم من هنا على المعلم أن يقوم بترتيب وسائله وتنظيمها وفق الاستخدام الذي سيقوم به بحيث يكون هذا الاستخدام سلس متتابعاً أثناء الدرس .

كما يجب أن يحدد المعلم ضمن إجراءات الدرس متى سيستخدم كل وسيلة والزمن الذي سيستغرقه في عرض كل وسيلة وتحديد الوسائل التي سيتم إعادة عرضها ووقت وزمن العرض مرة أخرى .

4– : أساليب تقويم التعلم :

التقويم المبدئي ضرورة في كل درس للتأكد من تحقيق أهدافه وسلامة الاجراءات التي أتخذها المعلم . لذا على كل معلم تحديد أحد طرق التقويم المعروفه أو أكثر من طريقة للتأكد من تحقيق أهداف التعلم في دروسه وذلك خلال الدرس ونهايته . ومن تلك الطرق : الملاحظة وطرح الاسئلة شفوية كانت أو تحريرية وأداء مهارة معينة أو جزء منها ... وهكذا

وقد درج معلمو التربية الفنية على أن التقويم في التربية الفنية هو التقويم الكتابي الذي يكتب في دفتر التحضير نهاية كل درس أو خطة من خلال نقاط مختصرة ، هي : – النتائج ومستوياتها . – المشاكل وعلاجها . – المتابعة وإمكاناتها .

وهذا شيء لا باس به ويتطلب من المعلم دقة الملاحظة وطرح بعض الاسئلة ، لكن ذلك ليس كل المطلوب وإنما يتطلب البدء بعملية التقويم من بدء الدرس حتى نهايته والمعلم الفطن هو الذي يراقب ويلاحظ ردود أفعال طلابه أثناء الدرس ليعرف مدى مناسبة الموضوع لقدراتهم ومناسبة طريقة التدريس ومدى فهم واستيعاب طلابه للمعلومات والمهارات ومدى مناسبة الوسائل التعليمية لأهداف الدرس . ويطرح عليهم بعض الاسسئلة ليتأكد من استيعاب كل فكرة قبل الانتقال لفكرة جديدة .

واليك الآن النموذج لخطط تحقيق أهداف الدرس أو إجراءات التدريس لتنفيذ النوع الثالث من أنواع التخطيط في التربية الفنية . التخطيط قصير المدى (تخطيط التدريس) . يمكنك إتباع أحدهم ، الثالث النموذج التقليدي المعروف ، والرابع نموذج حديث للتخطيط لدرس وأحد من دروس التربية الفنية .

عرض النتائج :

4-1 عرض النتائج وتحليلها في ضوء النتائج التي توصلت لها الباحثة

جدول (1) يبين الأوساط الحسابية والنسب المئوية لمجالات الاستبيان

العدد	مجالات الكفايات التعليمية	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير
1	مجالات الأهداف	10	3.64	%72.80	كبير
2	مجال التخطيط	10	3.47	%69.40	متوسط
3	مجال التنفيذ	10	3.40	%68	متوسط
4	مجال طرائق التدريس	10	3.30	%66.60	متوسطة
5	مجال التقويم	10	3.10	%64.20	متوسطة
	درجة الكفايات الكلية	50	3.38	%68.20	متوسطة

يتضح من الجدول (1) إن الكفايات التعليمية الضرورية لمدرسي ومدرسات التربية الفنية، والتي يجب إن تستخدم كمعيار للمدرس الكفء في مرحلة الدراسة المتوسطة تم حصرها في (5) مجالات رئيسة هي (مجال الأهداف ومجال التخطيط ومجال التنفيذ ومجال طرائق التدريس ومجال التقويم) كما يتضح من الجدول (1) إن الكفايات التعليمية لدى مدرسي ومدرسات التربية الفنية جاء على النحو الأتي :

- المرتبة الأولى: كفايات الأهداف وبنسبة مئوية بلغت (72.80%) ، وبدرجة كفاية (كبير) .
- المرتبة الثانية: كفايات التخطيط وبنسبة مئوية بلغت (69.40%) ، وبدرجة كفاية (متوسطة) .
- المرتبة الثالثة: كفايات التنفيذ وبنسبة مئوية بلغت (68%) ، وبدرجة كفاية (متوسطة).
- المرتبة الرابعة:كفايات طرائق التدريس ، وبنسبة مئوية بلغت(66.60%)،وبدرجة كفاية(متوسطة) .
- المرتبة الخامسة : كفايات التقويم ، وبنسبة مئوية بلغت (64.20) ، وبدرجة كفاية (متوسطة) .

إما بالنسبة للدرجة الكلية للكفايات فقد جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية بلغت (68.20) . ومن خلال النتائج التي تحققت للهدف الأول من الدراسة توصل الباحثة إلى وضع قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية لمدرسي ومدرسات التربية الفنية والتي يجب إن تستخدم

كمعيار للمدرس الكفء ، إذ تم حصرها في (5) مجالات ولكل مجال من المجالات عدد من الكفايات التعليمية .

وترى الباحثة إن هذه النتائج تبين صورة من واقع التربية الفنيةفي المنهاج والواقع الحالي للكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الفنية في مدينة قصربن غشير

2- عرض وتحليل نتائج مجال الأهداف :

جدول (2) يبين الأوساط الحسابية والنسب المئوية لمجال الأهداف

ت	كفايات مجال الأهداف	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	غرس القيم الأخلاقية العليا في نفوس الطلبة	3.98	%67.80	كبيرة
2	تنمية الهوايات الفنية وإشباع الميول والرغبات	3.85	%67	كبيرة
3	تنمية روح التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة	3.66	%63.30	كبيرة
4	التزام الطلبة بالطاعة والنظام وتحمل المسئولية	4.28	%75.60	كبيرة
5	تدريب الطلبة على ممارسة الأنشطة الفنية اللاصفية وتشجيعهم للمشاركة فيها	4.66	%83.20	كبيرة
6	تدريب الطلبة على الممارسات والفعاليات الترويحية خلال العطلة الصيفية	4.12	%72.40	كبيرة
7	تشجيع الطلبة للمشاركة بالحركة الكشفية المدرسية	4.38	%77.60	كبيرة
8	تنمية الدوافع الفنية لدى الطلبة	3.42	%68.40	متوسطة
9	إكساب الطلبة المعلومات النظرية عن الصفات الفنية والمهارية	3.76	%65.50	كبيرة
10	إكساب الطلبة الصفات الفنية الأساسية	4.18	%73.60	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	4.03	%72.80	كبيرة

يتضح من الجدول (2) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات التربية الفنيةعلى كل فقرة من فقرات مجال الأهداف إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة على الفقرات (5 ، 4 ، 6 ، 7 ، 10) إذا وصلت النسبة المئوية للاستجابة ما بين 83.60% – 93،20%) وكانت كبيرة على الفقرات 20 ، 1 ، 3 ، 9) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (73.20% – 77.80%) وكانت

متوسطة على الفقرة (8) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (68.40%) ، بينما كانت الدرجة الكلية لمجال الأهداف كبيرة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة (70.60%) .

لغرض تفسير النتائج الظاهرة في الجدول (2) نلاحظ إن النسبة المئوية الكلية لمجال الأهداف قد بلغت 72.80% وتمثل هذه النسبة تعبيراً عن رأي إفراد العينة بأهمية تشجيع الطلبة وتدريبهم على الممارسات الفنية والأنشطة المتنوعة وتنمية الهوايات وحب المشاركة في الحركة الكشفية والاهتمام بمظاهر الترويح والفن .

4-3 عرض وتحليل **نتائج مجال التخطيط** :

جدول (3)

ت	كفايات مجال التخطيط	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	يحدد الأهداف التعليمية الخاصة من الأهداف العامة	4.18	%83.60	كبيرة جداً
2	يضيف الأهداف التعليمية السلوكية إلى المجالات المعرفية والانفعالية	3.77	%74.70	كبيرة
3	يحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف	3.80	%67	كبيرة جداً
4	يختار الأهداف المناسبة للمراحل العمرية	4.93	%98.60	متوسطة
5	يختار الأنشطة التي تلائم قدرات الطلبة	3.20	%64	متوسطة
6	يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة	3.40	%68	كبيرة
7	يعد خطة الدرس مهمة جداً	3.88	%77.60	كبيرة
8	يحدد الوسائل والأجهزة والأدوات المتنوعة	3.73	%74.605	كبيرة
9	يعد خطة يومية لتحقيق الأهداف الخاصة	4.72	%94.40	كبيرة جدا
10	يعد خطة فصلية وسنوية تنظم المادة الدراسية	3.48	%69.60	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.91	%69.40	متوسطة

يتضح من الجدول (3) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات التربية الفنيةعلى كل فقرة من فقرات مجال التخطيط إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة جداً على الفقرات (9 ، 4) إذا تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (83.60% – 98،60%) وكانت كبيرة على الفقرات (8 ، 7 ، 3 ، 2) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين (74.60% – 77.60%) وكانت متوسطة على

الفقرتين (10 ، 6 ، 5) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (64.00 – 69.60%) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (52.40) ، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال كبيرة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة (78.20) يتضح من خلال الأرقامت والنسب المئوية المؤشرة في الجدول (3) أهمية تركيز المدرسين والمدرسات (عينة الدراسة) على مجال كفايات التخطيط لدى مدرسي ومدرسات التربية الفنية ومدى ارتباط نجاح درس التربية الفنية بصورة مباشرة وكبيرة بدرجة الكفايات التي يجب إن تتوافر لدى المدرسين والمدرسات في مجال تخطيط الدرس وتنظيمه من جميع النواحي المتعلقة بالطلبة والإمكانات ووقت الدرس والخطة السنوية والفصلية .

4– مجال كفايات التنفيذ :

جدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لدى مدرسي ومدرسات التربية الفنية لمجال التنفيذ

ت	كفايات مجال التنفيذ	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	يراعي القدرات الفردية بين التلاميذ	3.17	%63.70	متوسطة
2	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي	3.82	%76.4	كبيرة
3	يستخدم أساليب تعليمية مناسبة للطلبة	2.68	%73.60	كبيرة
4	يقدم نموذجا عمليا إمام الطلبة خلال التدريس	3.11	%62.20	متوسطة
5	يربط مادة التربية الفنيةبالمواد الدراسية الأخرى	3.88	%77.60	كبيرة
6	يوفر أنشطة تعليمية في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة	4.00	%80	كبيرة جداً
7	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الملائمة	4.17	%83.40	كبيرة جداً
8	يطرح أسئلة مناسبة مثيرة للتفكير والإبداع	4.10	%82	كبيرة جداً
9	يربط المهارات الفنية السابقة بالمهارات الفنية الجديدة	4.03	%80.60	كبيرة جداً
10	يراعي الأداء الجيد ويعززه ويصحح الأداء الخاطئ	2.62	%52.40	قليلة
	الدرجة الكلية	3.66	%68	متوسطة

يتضح من الجدول (4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات التربية الفنيةعلى كل فقرة من فقرات مجال التنفيذ إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة جدا على الفقرات (9 ، 8 ، 7 ، 6) إذا تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (80% – 83.40%) وكانت كبيرة على الفقرات (5 ، 3 ، 2) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (

73.60% – 70.60%) وكانت متوسطة على الفقرتين (4 ، 1) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (62.20 – 63.70%) ، وكانت قليلة على الفقرة (10) ، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (52.40) ،بينما كانت الدرجة الكلية للمجال كبيرة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة(73.20) .

يتضح من الجدول (4) إن عينة الدراسة (مدرسي ومدرسات التربية الفنية) قد اهتموا بالكفايات المتعلقة بمجال التنفيذ وأكدوا إن نجاح درس التربية الفنيةيعتمد وبشكل كلي على حسن تنفيذ المدرس للدرس ويأتي ذلك من خلال امتلاك المدرس للكفايات التعليمية الخاصة بمهارات تنفيذ الدرس من قبل المدرس من خلال متابعة مستويات الطلبة والأجهزة المساعدة وكيفية استخدامها وما هية درس التربية الفنيةومدى ارتباطها .

-5 مجال كفايات طرائق التدريس :

جدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الفنيةضمن مجال طرائق التدريس

ت	مجال كفايات طرائق التدريس	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	استخدام الطرائق الحديثة في تعليم المهارات الفنية	3.30	%66	متوسطة
2	استخدام الطرائق التي تكسب الطلبة العادات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع	3.20	%64	متوسطة
3	استخدام الطرائق التي تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة	2.87	%57.40	قليلة
4	تنوع أساليب التدريس وفق الأهداف التربوية والتعليمية	3.13	%62.60	متوسطة
5	استخدام الطرائق التي تتيح للطلبة إبداء أرائهم بحرية	3.60	%72	كبيرة
6	استخدام الطرائق التي تعطي اكبر قدر ممكن النتائج المباشرة والغير مباشرة	3.17	%63.40	متوسطة
7	استخدام الطرائق التي تعتمد مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب	3.07	%74	كبيرة
8	استخدام الطرائق التي تراعي امن وسلامة الطلبة	3.35	%67	متوسطة
9	استخدام الطرائق تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة	3.20	%64	متوسطة
10	استخدام الطرائق التي توجه نشاطات الطلبة وتشركهم فعليا في الدرس	2.93	%58.60	قليلة

	الدرجة الكلية	3.25	%66.60	متوسطة

يتضح من الجدول (5) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات التربية الفنية على كل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة على الفقرتين (7 ، 5) إذا تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (72% – 74%) وكانت متوسطة على الفقرات (9 ، 8 ، 6 ، 4 ، 2 ، 1) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (62.60% – 67%) وكانت قليلة على الفقرتين (3 ، 1) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة على التوالي (57.40% – 58.60%) ، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال متوسطة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة (65%) .

يتبين لنا من خلال تحليل الجدول (5) اهتمام المدرسين والمدرسات بالكفايات التعليمية الخاصة بمجال طرائق التدريس وتنوعها وملائمتها لمستويات الطلبة وقد أكد أفراد العينة على أهمية هذه الكفايات ولو توفرت الإمكانيات بشكل أفضل لأمكن تطبيق طرائق تدريسية أكثر مرونة وفعالية .

–6 مجال كفايات التقويم :

جدول (6) يبين المتوسط الحسابي والنسب المئوية للكفايات اللازمة لمدرسي ومدرسات التربية الفنيةضمن مجال التقويم

ت	كفايات مجال التقويم	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	يراعي الاستمرارية في تقويم الطلبة	3.38	%65.60	متوسطة
2	يطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف	3.30	%66	متوسطة
3	ينوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية	3.11	%62.20	متوسطة
4	يستخدم اختبارات مقننة ومحددة للمهارات واللياقة الفنية	2.78	%57.40	قليلة
5	يعد تقويم المادة الفنية مختلف عن أي مادة أخرى	3.32	%66.40	متوسطة
6	يراعي الفروق الفردية عند إجراء الاختبار	3.02	%60.40	متوسطة
7	يراعي مفردات المنهاج عند التقويم	3.13	%62.60	متوسطة
8	يستخدم التقويم الختامي الذي يجري في نهاية كل موقف تعليمي	3.10	%62	متوسطة

9	يبني المعايير المناسبة لتقويم أداء الطلبة في الاختبارات المهارية و الفنية	3	%60	متوسطة
10	يساهم في تقويم منهاج التربية الفنية	2.10	%42	قليلة جداً
الدرجة الكلية		3.03	%64.20	متوسطة

يتضح من الجدول (6) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات التربية الفنيةعلى كل فقرة من فقرات مجال التقويم إذ كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال متوسطة على الفقرات (5 ، 3 ، 2 ، 1 ، 9 ، 8 ، 7 ، 6) إذا وصلت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (60.00% – 64.40%) وكانت قليلة جداً على الفقرتين (10 ، 4) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (57.40% – 42%) ، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال متوسطة وبنسبة مئوية (60.60%) .

يدرك إفراد عينة الدراسة على أهمية امتلاك مدرسي ومدرسات التربية الفنيةبالكفايات التعليمية الخاصة بالتقويم التربوي والرياضي وعلاقته بالمنهاج التعليمي ومواكبة التقويم للعملية التعليمية ومراعاة مستويات الطلبة والفروق الفردية ما بينهم ومدى نجاح العملية التعليمية اعتماداً على التقويم التربوي الناجح

5– الاستنتاجات والتوصيات :

5–1 الاستنتاجات :

–1إن الكفايات التعليمية الأساسية ضرورية لمدرسي ومدرسات التربية الفنيةوالتي يجب إن تستخدم كمعيار للمعلم الكفء تم حصرها في خمس مجالات هي :

- كفايات الأهداف لدرس التربية الفنية.
- كفايات التنظيم .
- كفايات التنفيذ .
- كفايات طرائق التدريس .
- كفايات التقويم .

2– حصل مجال الأهداف على الاهتمام الأول وتلاه مجال التخطيط ثم التنفيذ والتنظيم والتقويم .

5–2 التوصيات :

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات المهمة الذي يعتقد أن لها علاقة بنتائج الدراسة :

1. تقييم تجربة برامج التربية العملية في جامعة طرابلس من حيث الإعداد والتأهيل
2. إكساب المعلمين كفايات التقويم، من خلال بعض المواد، مثل مادتي : الإحصاء، والقياس والتقويم.
3. التركيز على كفاية الإدارة الصفية للمعلمين، من خلال بعض المواد المطروحة في كلية التربية،
4. تكثيف الدورات التدريبية من قبل الاختصاصيين التربويين كنماذج تطبيقية لتطوير المدرس .
5. حث الاختصاصيين التربويين على النمو الأكاديمي والمهني ذاتيا لأهميته وارتباطه بالنمو المهني للمدرس .
6. حث الاختصاصيين التربويين على إجراء دراسات ميدانية لجوانب القصور عند مدرسي التربية الفنية.

المراجع

1. بسامة المسلم : كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت (دراسة مقارنة) مجلة التربية والتنمية ، السنة الثانية ، عدد خاص .

2. توفيق مرعي : الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، 1981 .

3. جودت سعادة وإبراهيم عبد الله : تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها ، عمان ، الأردن ، دار الشرق للنشر والتوزيع .

4. حسن النجاح : مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجه نظر المعلمين أنفسهم . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد الأردن ، 1997 .

6. سياسة التعليم في ليبيا وزارة التربية والتعليم

7. سيكلوجية رسوم الاطفال / محمود البسيوني .

8. طرق تدريس التربية الفنية رضوان محمد حجازي وأخرون

9- بمعهد التربية الفنية (الصف الاول)

10- النمو الإنساني الطفولة والمراهقة د/ محمود عطا عقل .

11- دليل المعلم وزارة التربية والتعليم

12- علم النفس التربوي د/ عبد المجيد نشواني

1) زكية إبراهيم كامل وآخران؛ **طرق التدريس في التربية الرياضية أساسيات في التربية الرياضية**،ج 1،ط1 الإسكندرية،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،2007م'ص11 .

[2]) ميرفت على خفاجة ومصطفى السابح محمد؛**المدخل إلى طرائق تدريس التربية الرياضية**، ط 1: (الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،2008م'ص90.

L. William, and Brown, H. ,Arnold **Competency Based** ",Max Esther perspective, the :**curricular** A appellate ."education form XII. No 2, Jan.1980 .puffication, Vol [3])

[4]) عبد المعطي محمد الصباغ؛ **مدى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الأردن بالكفايات التكنولوجية التعليمية وممارستهم لهذه الكفايات ودرجة ضرورتها لهم**: (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعةاليرموك، أربد،1999ص11.

"التخطيط لتكوين معلم التربية الفنية فى ضوء معايير الجودة"

ا.دلال ابوالقاسم القاضى

مساعد محاضر –كلية التربية قصر بن غشير

المقدمة وأهمية البحث:–

تواجه أمتنا العربية العديد من التحديات الداخلية والخارجية التي توجه نظر مفكري الامه وتدعوهم إلي التفكير فيها وفي سبيل التغلب عليها , وحتى تستعيد أمتنا مكانتها الحضارية اللائقة بها ومهما أختلف مناحى الإصلاح والتطوير والتخطيط الا أن إعداد معلم التربية الفنيةيظل من أقوى أدوات التخطيط لأنة السبيل لتشكيل التعليم الجامعي القادر على مواجهة تحديات العصر، كل تلك التغيرات والتحولات وغيرها أصبح لها تاتيراتها ،الإيجابية والسلبية على المؤسسات التربوية والتعليمية بوجه عام والتعليم الجامعي بوجه خاص من حيت التطوير والتحديث لجوانبه المختلفة ليساهم بشكل فعال في عملية التنمية الشاملة .(1 : 20)

ويشهد المجتمع الليبي المعاصر طفرة لم يشهدها من قبل حيت التقدم التكنولوجي واضطراد المعرفة مع تسارع حركة الأحداث مما يستوجب الارتقاء باداء معلم التربية الفنية حتى يتسق ادائه مع هذا التقدم ويواكب حركتة وحتى يتكيف مع مستقبل يصعب التنبو الدقيق باتجاهاته ولا شك أن الوضع الحالي لإعداد معلم التربية الفنية وتكوينه يتعرض للتساؤل حول قدارته في ضوء مواجهة المتغيرات العصرية الحالية .

وقد اتفق كلا من طارق منصور (2005) و مصطفي عمر (2005) و ربيعة خليفه (2005) على انخفاض المستوى النوعي والكيفي للتعليم فضلاعن مستواه الكمى ويعزى الخبراء هذا إلى مايلى :–

* التوسع السريع في أعداد المقبولين .
* ضعف الموارد المخصصة للتعليم .
* المستوى المنخفض لبعض أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم .
* ضعف اهتمام الطلاب وعدم رغبتهم في العملية التعليمية بالإضافة إلى أن تعقد عملية التدريس وذلك بكثرة المتغيرات الموثرة في فاعليتها سواء ما يرتبط بالقطاع التعليمي (معلم – متعلم – بئية المتعلم) وما يرتبط بالمتغيرات النفسية والسياسية والاجتماعية مع مايحدت من تفاعل كل هذة المتغيرات يفرض ضرورة توافر مجموعة الكفايات لدى المعلم مما يلقي المسئولية على برامج إعداد المعلم والتعامل بكفاءة مع هذة المتغيرات بمستويات معيارية في ضوء مقومات الجودة مما يلقى المسئولية على التعليم الجامعي في أعاده النظر في التخطيط لتكوين معلم التربية الفنيةفي ضوء معايير الجودة .(187: 6)

مشكلة البحث واهميته : –

تتسارع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عالم اليوم، وقد حدثت ثورة في الوسائل التقنية ومنها الاتصال حتي غدت الكرة الارضية قرية صغيرة ، مما اذهل التربويين وألقي عبئا جسيماً على مسؤولى التربية، حيث المبادرة مطلوبة في قطاعهم التعليمي وحتي لا يبقون خارج السرب، اذ اقتضي هذا التغيير اعتماد مناهج تعليمية واساليب تربوية جديدة تصل الي عمق التميز في المناهج وطرائق تكوين معلم التربية الفنية(9:7).

حقيقة ان هناك مبررات عديدة للتخطيط لاعداد معلم التربية الفنية ينقسم الي ما يلي :

–مبررات التطوير للمتغيرات العربية العالمية التي فرضت نفسها بصورة سريعة علي كل قطاعات التعليم العالي وبخاصة معلم التربية الفنية.

–مبررات تعود لخلل في المنتج التعليمي من الطلاب.

-مبررات تعود لعجز في مؤثرات الكفاءة الداخلية لمعلم التربية الفنية وما يرتبط به من متغيرات سريعة ومتلاحقة .
-مبررات تعود الي خضوع الجامعات لتقويم الاداء من خلال معايير الجودة العالمية .
(11:30)

وفى كثير من الدول العربية تم وضع معايير تتضمن الجودة لاختيار معلم التربية الفنية وقبولهم كإعضاء هيئة تدريس في الجامعات المختلفة بحيث تتوافر فيهم الخصائص الشخصية المناسبة للتعليم، الي جانب الكفاءة الاكاديمية والسعي الي جذب العناصر الممتازة والموهوبة للمهنة والمتميزة بالدافعية والالتزام، بالاضافة الي اعادة التخطيط لتكوين معلم التربية الفنيةفي ضوء معايير الجودة .

لقد ازداد الاهتمام العالمي في العقود الاخيرة بنوعية التعليم المقدم في مؤسسات اعداد المعلمين فادخلت الانظمة التعليمية العديد من التجديدات الكثيرة في سياسات هذه المؤسسات، وفي اهدافها ومحتويات مناهجها وخططها الدراسية، وفي طرائقها واساليبها لتواكب التطورات التي تتطلبها الادوار الجديدة لمعلمي المستقبل وبدات كثير من الدول بوضع معايير لاختيار اعضاء هيئة التدريس الجامعي والتاكيد علي ضرورة تكوين معلم التربية الفنية ليكون قادر علي توظيف طرائق التدريس واساليبه، وتقنيات التعليم الحديثة، واعداد وسائل التقويم المتنوعة .

وأشارت دراسة قامت بها إحدى الجامعات الغربية ومركز متشغان للبحث في التعلم والتعليم ان 75% من مجموع المؤسسات الجامعية الغربية التي تقدم برامج دراسات عليا قد بدات تدريب المعيدين والمدرسين المساعدين علي التدريس تحت اشراف الاساتذة القدامي، ليصبحوا اعضاء في الهيئة التدريسية (94:12) .

لذلك تحاول الباحثه القيام بدراسة ميدانية للتخطيط لتكوين معلم التربية الفنية بليبيا في ضوء معايير الجودة والكشف عن واقع تكوين المعلم بليبيا من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس لتكوين معلم التربية الفنية في ضوء معايير الجودة .

ثانيا : الدراسات السابقة :

1-قام " هيرتز، بول دافيد David Hirtz, Paul عام (2002م) (6) بدراسة بعنوان " القيادة الفعالة لتحقيق الجودة الشاملة " Total Quali (TQM) Management وهدفت الي العلاقة بين اسلوب القيادة، وتحقيق معايير الجودة الشاملة (TQM) وشملت العينة الاقسام الادارية في جامعة ميسوري – رولا (UMR) واستخدام الباحثين المنهج الوصفي واظهرت النتائج ان هناك علاقة قوية بين القيادة وتحقيق الجودة، كما تؤثر الاساليب السلبية التي قد ينتجها الرؤساء بالسلب علي تحقيق الجودة .

2-قام " اولسن، ربيكا ماندورزOlsen, Rebeca Manders " بدراسة عام(2003م) (15) بعنوان " استراتيجية لتحسين معايير الجودة في خدمات الرعاية الصحية للاطفال" وهدفت الي بيان معايير الجودة في الرعاية الصحية للطفل، والاسس التي تتحدد في ضوئها هذه المعايير واستخدموا المنهج الوصفي، وتوصلوا الي ان خدمة العملاء هو اهم المعايير التي يعتمد عليها الاباء في التقييم للرعاية الصحية، يليها توافر امكانيات الخدمة في مواعيدها المحددة المناسبة

3-قام " دهيراج ميهروترا Dheeraj Mehrotra " بدراسة عام (2003) (4) بعنوان " تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الاكاديميات " وتهدف الدراسة الي اعداد المعلمين في الاكاديميات باساسيات للتقويم التعليمي وشملت العينة المعلمين والطلاب واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واسفرت النتائج ان هناك علاقات تعاونية بين الطلاب والمدرسين وفي عبارة اخري ان العمل الجماعي والتعاون يكونوا اساس الاهتمام بمهارات الطلاب واهتماماتهم وشخصياتهم ويعنى ذلك ان الطالب هو عميل المدرس

بالاضافة ان نجاح الجودة هو مسئولية الادارة العليا وضرورة التحسين المتواصل في عملية التعليم وتحسين المدارس.

4-قام بهجت عطية راضي ، ويحي الجوشي بدراسة عام (2004 م) بعنوان (متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم) هدفت إلى التعرف علي مدى توافر متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة بقطاع التربية والتعليم واستخدام الباحثان المنهج الوصفي وشملت العينة (65) موظفا من العاملين بالإدارة المركزية للرياضة بوزارة التربية والتعليم واستخداما الاستبيان في جميع البيانات وخلاصة النتائج توافر وعي الإدارة بفلسفة الجودة من خلال وجود تخطيط استراتيجي مستقبلي للإدارة وأيضا تمحور الإدارة حول العميل من خلال وجود سياسة مكتوبة للتطوير وتحسين الخدمات واعتبار العاملين أهم مصادر أفكار وتحسين الخدمات .

مصطلحات الدراسة :-

التخطيط التعليمي: - ان التخطيط التعليمي هو عملية منظمة ومستمرة تتضمن تطبيق طرائق البحث التربوي، وتنسيقها ومباديء طرائق التربية و الادارة وغايته في تحصيل تعليم كاف يحقق الاهداف ويمكنه من تنمية قدراته ليسهم بشكل فعال في تقدم البلاد من النواحي المختلفة (26:17)

التخطيط:- هو نوع من السلوك الذي يخضع الي تقدير واع للتوقعات المستقبلية(3:18) .

الجودة :- الوصول الي الكفاءة القصوي في تحقيق الاهداف واجراتها فى رفع كفاءة الكليات والجامعة في تكوين عضو هيئة التدريس وصولا الي التاهيل المهني للاسهام في مواجهة التحدي, المعلوماتي (152:20).

تكوين معلم التربية الفنية:- عبارة عن مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج اعداد وتدريب معلم التربية الفنية وتهدف الي تنمية الكفايات التعليمية والتربوية لهم، ورفع طاقاتهم الانتاجية الي حدها الاقصي وتاهيلهم لمواجهة ما سيحدث من تطورات تربوية ومعلوماتية وعلمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيد الكيفي والتقويم المستمر(19:20) .

أهداف البحث :-

التخطيط لتكوين لمعلم التربية الفنية في ضوء معايير الجودة ذلك من خلال التعرف علي :

- مفهوم التخطيط ومتطلباته ومرتكزاته ومنطلقاته وشروطه .
- المهارات الأساسية اللازمة للتخطيط لتكوين معلم التربية الفنية
- التوصيات والمقترحات لتكوين معلم التربية الفنية ضوء معايير الجودة

تساؤلات البحث :-

-ما هو مفهوم التخطيط لتكوين معلم التربية الفنية؟ وما متطلباته ومرتكزاته ؟

-ما االمهارات الأساسية اللازمة للتخطيط لتكوين معلم التربية الفنية ؟

ما هي الرؤية المستقبلية لتكوين معلم التربية الفنية ضوء معايير الجودة ؟

الاطار النظرى:

يختلف تخطيط التدريس لمادة التربية الفنية عن بقية المواد الدراسية لخصوصية التربية الفنية وأهدافها ، ولكون التربية الفنية ليس لها مقرر دراسي يوزع على الطلاب وليس هناك أهداف أو موضوعات محددة لكل صف دراسي من هنا كان التخطيط لتدريس التربية الفنية اكثر صعوبة ، ومعلم التربية الفنية اكثر حاجة لإتقان التخطيط لتدريس ا لمادة .

المهارات الأساسية للتخطيط لتكوين معلم التربية الفية

ولإجادة التخطيط يتطلب من معلم التربية الفنية إتقان مجموعة من المهارات نوردها فيما يلي :

1- تحليل الأهداف وصياغتها .

2- تحديد خبرات الطلاب السابقة ، ونموهم .

3- تحديد البيئة المدرسية وإمكاناتها .
4- تحديد المواد والأجهزة التعليمية .
5- تحليل مادة الدرس لتحديد محتوى التعلم .
6- تصميم خطط تحقيق أهداف التعلم .
7- اختيار وتصميم أساليب التقويم .

وسنتناول كل مهارة من المهارات السبع بشيء من التوضيح .

أولاً _ تحليل الأهداف وصياغتها:

تشتق أهداف التربية في أي بلد من فلسفة المجتمع ، وكل مجتمع يعمل على نقل فلسفته وتصوره هذا للنشء جيلاً بعد جيل عبر قنوات مختلفة ومنها المدرسة .

وأهداف التربية والتعليم في ليبيا لا تشتق من فلسفات أو نظريات تتبدل ، بل تشتق من عقيدة ثابتة راسخة ، عقيدة الإيمان بالله رباً والإسلام ديناً ومحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً وعلى ضوء هذه العقيدة حددت غاية التعليم في ليبيا ، وهي :

((فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً . وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها . وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية و بالمثل العليا . واكتسابه المعارف والمهارات المختلفة ، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه)) .

وأهداف العملية التعليمية وأهداف مراحلها المختلفة اشتقت من هذه الغاية . والمواد الدراسية في كل مرحلة دراسية تشتق أهدافها من أهداف المرحلة . والمعلم في كل وحدة دراسية أو خطة أو موضوع يشتق أهدافه من أهداف المادة الدراسية . وعلى هذا الأساس صنف التربويون الأهداف إلى مستويات ثلاث هي :

المستوى العام للأهداف :

وهي الأهداف الكبرى للتربية والتعليم ، والهدف منها التأثير في شخصية الفرد ليكون مواطن صالح ، كتنمية القيم الدينية والاتجاهات الخلقية والمهارات العقلية .. ونحوها ، وهذه الأهداف تتطلب سنوات وجهود مضيئة لتحقيقها . وقد صيغت أهداف التربية في ليبيا العربية ليبيا على النحو التالي :

1- تعهد قدرات الطالب ، واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة ، وتوجيهها وفق ما يناسبه ، وما يحقق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام .
2- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب ، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي واستخدام المراجع ، والتعود على طرق الدراسة السليمة .
3- إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين ، وإعدادهم لمواصلة الدراسة في مستوياتها المختلفة – المعاهد العليا ، والكليات الجامعية ، في مختلف التخصصات .
4- تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق .
5- تخريج عدد من المؤهلين مسلكياً وفنياً لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم ، والقيام بالمهام والأعمال الفنية وغيرها .
6- تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة .
7- إعداد الطلاب للجهاد في سبيل الله روحياً وبدنياً .
8- رعاية الشباب على أساس الإسلام ، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام .
9- اكتسابهم فضيلة المطالعة النافعة ، والرغبة في الازياد من العلم النافع والعمل الصالح ، واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد .
10- تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة .

المستوى المتوسط للأهداف :

وهي أهداف ذات درجة متوسطة من العمومية والتحديد كأهداف المواد الدراسية و تعنى بتنمية المهارات القرائية أو

الكتابية أو الحسابية أو المهارية ، وهذه الاهداف يمكن ملاحظة اشتقاقها من أهداف المراحل الدراسية التي بدورها اشتقت من أهداف التعليم .

ولعله باستعراض أهداف التربية الفنية الاساسية والعامة نلحظ كيف اشتقت تلك الاهداف كأهداف وسطى من الاهداف العامة للتعليم

الاهداف الاساسية للتربية الفنية :

1- نمو الادراك والفهم الواعي لما نراه ونلمسه .

2- نمو السلوك والتعبير الابتكاري ونمو الصفات الشخصية المرتبطة بالإبتكار .

. 3- التذوق الفني : تذوق الطبيعة والفنون الرفيعة و إدراك العلاقات الجمالية فيها والاستمتاع بها . لاحظ الاهداف

4- دراسة وسائل التعبير الفني ، وتشمل : دراسة كميات هائلة من الخامات والعدد والأدوات عن طريق الممارسة .

5- الوعي المهني : الوعي بعدد كبير من المهن والحرف اليدوية 6- تعهد المواهب الفنية ورعايتها .

الاهداف العامة للتربية الفنية :

1. النمو الوجداني : وهو نمو حساسية الفرد بحيث يدرك الجمال في كل ما يحيط به من أشياء .
2. تحسين العلاقات الاجتماعية .
3. إحترام العمل اليدوي ومن يقومون به .
4. زيادة فعاليات التعليم :
5. شغل أوقات الفراغ فيما يفيد وينفع .
6. تكامل الشخصية وتوازنها والمساهمة في الصحة النفسية عن طريق التنفيس عن بعض الافكار والرغبات .

1–المستوى المحدد للأهداف :

وهي اكثر الأهداف التعليمية تحديداً وبعداً عن العمومية وتوضع أهدافاً لوحده أو خطة دراسية تتكون من مجموعة دروس أو لدرس واحد فقط . ويضعها ويحددها المعلم نفسه ، وقد يساهم في تحديدها المشرف المقيم (مدير المدرسة) أو المشرف التربوي الزائر .

بعد التعرف على كيفية تحليل الاهداف ومستوياتها يمكننا التعرف على كيفية صياغة الأهداف وهناك طريقتان لصياغة الأهداف ذات المستوى المحدد شائعة بين معلمي التربية الفنية ، هما :

أ) الطريقة التقليدية :

يحدد فيها هدف عام للخطة وأهداف خاصة للدرس مع تحديد أهداف فنية وأخرى تربوية . ويصاغ الهدف الفني بالشكل التالي :

التكوين الجيد مع التركيز على عنصر ..(يحدد أحد عناصر العمل الفني) ويصاغ الهدف التربوي مثلاً كما يلي : تعويد التلاميذ على المحافظة على نظافة أدواتهم أثناء العمل.

مثال أخر : ميل التلاميذ لإحترام أصحاب العمل اليدوي

ب) الطريقة السلوكية (الاجرائية) :

و الأهداف السلوكية (الإجرائية) عرفت بإنها أكثر الاهداف التعليمية وضوحاً وتحديداً حيث يمكن لمعلم التربية الفنية والمتعلم والملاحظ الخارجي قياسها ومشاهدتها نهاية الدرس وتتكون من فعل مضارع يصف أداء المتعلم + المتعلم + شرط الأداء + مستوى الأداء .

والأهداف السلوكية تتناول ثلاث جوانب هي : الجانب المعرفي ، المهاري ، الوجداني .

ومن أمثلة صياغة الأهداف الإجرائية :

أهداف معرفية :

- أن يعدد الطالب الألوان الرئيسية والثانوية .
- أن يعرف الطالب مصادر الاخشاب الطبيعية .
- أن يتعرف الطالب على خمسة من رواد الفن التشكيلي السعودي .

أهداف مهارية :

- أن يشكل الطالب بالخامات المختلفة مجموعة منازل حديثة بشكل متماسك .
- أن يطبع الطالب وحدة زخرفية عدة طبعات بنظام ونظافة .
- أن يعبر الطالب بالألوان المائية عن فصل الربيع بشكل متقن
- أن يشكل الطالب بالصلصال مجسماً للمصمك مبرزاً التباين الملمسي .

أهداف وجدانية :

- أن يبادر الطالب لاقتناء بعض صور الطبيعة في بلادنا .
- أن يحافظ الطالب على نظافة أدواته .
- أن يقبل على حضور المعارض الفنية ويقيمها .
- أن يميل لاحترام العمل اليدوي .

وعناصر وأسس البناء الفني ومجالات الخبرات الفنية ، أهداف محددة لدروس ووحدات و خطط التربية الفنية وإن لم يقوم المعلم بصياغتها صياغة إجرائية لإنه يمكن أن نلاحظ نتائجها في نهاية الدرس أو الخطة :

- **عناصر البناء الفني :**

اللون – الخط – الملمس – المساحة – الكتلة – التدرج

- أسس البناء الفني :

التكوين – التباين – التوافق – الإتزان – التنوع – الوحدة – الايقاع – التناغم – الحركة – السيادة – النسب – الحبكة الفنية .

مجالات الخبرات الفنية :

الرسم – التصوير – الطبع – النسج – التشكيل – التركيب

ثانيا" تحديد خبرات الطلاب السابقة ونموهم

على المعلم تحديد خبرات طلابه السابقة ومستوى نموهم في كل صف من الصفوف التي يقوم بتدريسها ، وتسجيل ذلك في كراسة تحضيره .

وأهمية تحديد الخبرات السابقة تنبع من كونها أساس يبنى عليه الخبرات الجديدة التي سوف يكتسبها الطلاب .

* الخبرات السابقة المطلوب تحديدها للطلاب :

1- معرفة مستوى التعبير الفني للطلاب .

2- التعرف على المعلومات الفنية للطلاب .

3- تحديد خبرات الطلاب في كل مجال من مجالات الخبرات الفنية .

4- تحديد مستوى مهارات الطلاب في إستخدام الخامات والادوات .

5- تحديد الموضوعات التي سبق للطلاب التعبير عنها .

وفيما يلي إيضاح لكل خبرة من الخبرات السابقة :

معرفة مستوى التعبير الفني للطلاب :

- يجب أن يحدد المعلم مدى مناسبة التعبير الفني الحالي للعمر الزمني للطلاب حتى

يتم على ضوء ذلك تحديد الخطوات التالية علاجية أو تطويرية .

- معرفة التكوين الفني وعناصره وأسسه . وتحديد نقاط الضعف والقوة لعلاجها

ودعمها وتنميتها .

- أصالة الاعمال وعدم التدخل فيها وارتباطها بشخصية الطفل وبيئته وثقافته .

- تنوع التعبير الفني ووضوح الفروق الفردية للطلاب لتنمية قدراتهم

على ضوء إستعداداتهم .

- استكمال الموضوعات وثرائها التشكيلي لمعرفة مدى قدرة الطلاب على

التعبير عن فكرة ومضمون الموضوع .

التعرف على المعلومات الفنية للطلاب :

معلومات الطلاب عن الخامات والادوات ، و عناصر البناء الفني وأسسه ، وبعض المعلومات عن الفن الاسلامي والمدارس الحديثة . حسب المستوى الدراسي للطلاب وقدراتهم .

خبرات الطلاب في مجالات التربية الفنية :

تحديد خبرات الطلاب السابقة في كل مجال من مجالات الخبرات

الفنية ونسبة ما اكتسبوه من خبرات في كل مجال من هذه المجالات .

تحديد مستوى مهارات الطلاب في استخدام الخامات والأدوات :

يشار للمستوى المهاري الذي وصل إليه الطلاب في أدائهم ومهارتهم في استخدام الخامات وتمكنهم منها وكذلك استخدامهم للأدوات .

-تحديد الموضوعات التي سبق للطلاب التعبير عنها :

يحدد المعلم اكثر الموضوعات التي تكرر التعبير عنها لاستبعادها من موضوعاته لأن تكرارها يصيب الطلاب بالملل والعزوف عن المادة ويحدث التماثل في اعمال الطلاب عبر السنوات المتلاحقة ويحد من إدراك الطلاب للأشياء المحيطة بهم والتعبير عنها .

وعندما يكون لمعلم التربية الفنية سابق معرفة بالطلاب عليه تحديد الخبرات السابقة لهم في كراسة تحضيره ، ثم يتبعها بتحديد مستويات نموهم المعرفي والحركي والجسمي والتي سنتحدث عنها لاحقاً.

أما إذا كان المعلم جديداً في مدرسته فعند ذلك لابد له من بعض الخطوات التي يتبعها للقيام بتحديد خبرات طلابه السابقة والخطوات هي :

1. **سؤال الطلاب :**

يمكن لمعلم التربية الفنية توزيع استبانة على طلابه لتحديد خبراتهم أو السؤال المباشر لمعرفة الموضوعات التي تناولوها والخامات و الادوات .

2. **سؤال المعلم السابق :**

عندما يكون المعلم السابق الذي قامت بتدريس طلاب الصف لايزال موجوداً داخل المدرسة يمكن الرجوع له لمعرفة ما سبق الإشارة إليه في سؤال الطلاب إضافة لمعرفة أدق التفاصيل بحكم التخصص والخبرة لذلك المعلم .

3. الرجوع إلى دفتر المعلم السابق :

عند وجود دفتر تحضير المعلم السابق يمكن دراسته لمعرفة العناصر والأسس التي تناولها والموضوعات والخامات والادوات وتقويم الدروس والخطط ، للخروج بكم وافر من المعلومات الدقيقة المفيدة عن الطلاب وخبراتهم .

4. دراسة أعمال الطلاب السابقة :

تزخر المدارس بالكثير من أعمال الطلاب سواء في كراساتهم الموجودة داخل المدرسة أو الأعمال المعروضة في معرض المدرسة أو ممراتها وساحاتها ، لذا يمكن الإعتماد على دراسة هذه الأعمال لمعرفة مستوى التعبير الفني وأساليب الطلاب في التعبير الفني ونقاط الضعف والقوة في التكوين الفني وعناصره وأسسه . إضافة لمعرفة مجالات الخبرات الفنية ..... ومستوى خبراتهم فيها والخامات والادوات التي استخدمها الطلاب أثناء ممارساتهم الفنية .

5. **الدروس الاستكشافية :**

الدرس الاستكشافي يجب الا يلجأ اليه المعلم إلا في حالة عدم توفر المعلومات الكافية عن مستوى التعبير الفني للطلاب ، عند ذلك يجب على المعلم تحديد موضوعاً معيناً للدرس الاستكشافي وعدم

تركه حراً لإن الهدف من الدرس الاستكشافي التعرف على المستوى الحقيقي للتعبير الفني للطلاب ونقاط الضعف والقوة في التكوين الفني وعناصره وأسسه ، وعند ترك الموضوع حراً ستكون نتائج الدرس غير صادقة لإن الطالب عند ذلك سيقوم باختيار أحد الموضوعات التي سبق له رسمها ويجيد تنفيذها .

مستوى نمو الطلاب :

وللنمو جوانب عدة على المعلم أن يقوم بتحديدها ومن هذه الجوانب :

الجانب المعرفي –الجانب الحركي –الجانب الوجداني– الجانب الفني– الجانب الخلقي ...

وتكمن أهمية دراسة النمو عند الطلاب في معرفة المعلم طبيعة طلابه وكيفية التعامل معهم بوعي وإدراك لمتطلبات ذلك النمو وكل مرحلة منه .

لذا على كل معلم تحديد مستوى نمو طلابه في الصف الذي يقوم بالتدريس له . وسنشير في عرضنا التالي إلى بعض جوانب النمو التي يتطلبها معلم التربية الفنية في تعامله مع طلابه بشكل مباشر مع رجوع كل معلم الى الجوانب الاخرى من النمو ، عن طريق كتب علم النفس التربوي أو علم نفس النمو للاستزادة .

ومعلوم أن كل جانب من جوانب النمو يؤثر في الاخر فلا يمكن أن يتحرك طفل دون أن يفكر أو يرسم دون أن يفكر أو يتحرك .

* **النمو المعرفي** :

يختلف علماء النفس في تقسيمهم وتسمياتهم لمراحل النمو العقلي ، ومن هذه الاقسام والتسميات نورد التالي

المرحلة الحسية الفنية (من الولادة حتى سن الثانية) تسمى مرحلة المهد ،وبداية هذه المرحلة لا يدرك الطفل أنه شيء منفصل عن الاشياء من حوله ولا يدرك علاقته بها ، لذا نراه يلمس الاشياء الحارة والحادة دون وعي بخطورتها .

ويعتمد في تعليمه على يديه بشكل رئيسي ، ثم يدرك بالتدرج استقلاله عن الأشياء من حوله ، ويحدث تأزر بين حواسه المختلفة فيستطيع أن يتجه الى هدف معين .

مرحلة ماقبل العمليات العقلية (من الثانية حتى السابعة) تسمى مرحلة الطفولة المبكرة و على معلم الصفين الاول والثاني التعرف والتوسع في معرفة خصائص هذه المرحلة لإن تلاميذ هذين الصفين يقعون في تلك المرحلة .

ومن خصائص هذه المرحلة :

- الاستخدام الواسع للغة ، لذا يمكن لمعلم التربية الفنية تزويد تلاميذ هذه الصفوف ببعض المسميات لقدرتهم على إستخدام اللغة .
- التمركز حول الذات فلا يدرك طفل هذه الصفوف أن فهم الاشياء تختلف بين الناس ، لذا يصعب عليه فهم رأي الكبار وطريقة تفكيرهم .
- تقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي بمعنى أن تفكيره يعتمد على إدراكه البصري أكثر من التفكير المنطقي لعدم قدرة طفل هذه المرحلة في التفكير بأكثر من بعد . كأن يطب إليه تحديد اللون الذي يكثر الاطفال في الفصل إرتدائه في ملابسهم ، ثم يسأل بعدها أيهم أكثر ، الطلاب الطوال أم الصغار ؟ فسيتردد في الاجابة لإنه لم يفكر في هذا البعد
- عدم ثبات الإدراك ، بمعنى عدم إدراك أن خصائص الاشياء ثابتة فيعتقد أن الاشياء التي يراها تتغير بحسب الزاوية التي يراها منها سواء كان ذلك من حيث الحجم أو اللون أو الشكل .

واكثر ما يميز النمو العقلي في هذه المرحلة كثرة الاسئلة وحب الاستطلاع .

مرحلة العمليات المادية (من 7سنوات حتى 12 سنة) . تسمى بمرحلة الطفولة المتأخرة وغالب تلاميذ المرحلة الابتدائية يقعون في هذه المرحلة ، ويقل تكرار كلمة (أنا)

في لغة أطفال هذه المرحلة و تصطبغ لغتهم بطابع اجتماعي كمؤشر لضعف النمو حول الذات . ويتقدم التفكير المنطقي عن طريق الاشياء المادية المحسوسة . وتظهر القدرة على التصنيف التي تتطلب قدرة على التفكير في اكثر من بعد مما يعني مرونة التفكير ومحاولة الإستنتاج وقدرة الطفل على إدراك الاشياء المتباينة اكثر من إدراك الاشياء المتشابهة . كما ينمو إهتمامه بالواقع والحقيقة ويستطيع التمييز بين الواقع والخيال .

ويصعب على أطفال هذه المرحلة التفكير في الاشياء المستقبلية والتنبؤ والإحتمالات .

مرحلة العمليات المجردة (من 13 سنة حتى 17 سنة) .

وتسمى بمرحلة المراهقة المبكرة وفيها يقع طلاب المرحلة المتوسطة وجزء من الثانوية ، ويستطيع القيام بعمليات عقلية بسرعة وسهولة بعيداً عن الاشياء المادية المحسوسة . ويتطور النمو في هذه المرحلة بشكل سريع ثم يتباطئ في نهايتها . وفي هذه المرحلة تنمو القدرة على التذكر القائم على الفهم من خلال استنتاج العلاقات مما يسهل عملية الحفظ والاسترجاع بعكس المراحل السابقة التي تعتمد على الحفظ الآلي . كما تزاد مدة الانتباه . وتزداد القدرة على التخيل ويظهر ذلك من كثرة أحلام اليقظة حيث يسرح بخياله الى آفاق بعيدة في مجالات البطولة والتضحية والمغامرات بالنسبة للذكور .

مرحلة المراهقة المتأخرة (من 18 سنة حتى 22 سنة) .

وهي امتداد لمرحلة العمليات المجردة ويعيش في هذه المرحلة جزء من طلاب المرحلة الثانوية ، ويصل الذكاء الى أقصى مداه ، فيتوقف عن النمو لكنه لا ينخفض . ويبدأ المراهق في مناقشة ما يطرح عليه بالتحليل والتعليق .

ينمو لديه التفكير المستقل والقدرة على اتخاذ القرارات ، فعندما تواجهه مشكلة يبدأ في وضع الفروض لحلها و يتطور التخيل فيصبح اكثر واقعية . كما تتضح الميول التعليمية كما تزداد قدرته على التحصيل لنمو سرعته في الفهم والاستيعاب ومن خلال الخصائص العقلية التي أوردناها في كل مرحلة سيدرك المعلم قدرات تلاميذ كل صف تقريباً ، عندها يكون بمقدور المعلم مخاطبة تلاميذه بمستوى فكري يتناسب وتلك القدرات وذلك أثناء شرح دروسه أو تحديد أهدافه .

ويحسن بنا أن نشير في مقامت حديثنا عن النمو المعرفي الى تصنيف الأهداف في المجال المعرفي حتى يتسنى لمعلم التربية الفنية بعد ذلك تلبية متطلبات النمو في كل مرحلة بوعي وإدراك حسب طبيعة وخصائص كل مرحلة .

– النمو الحركي (المهاري) :

مرحلة المهد : من الولادة حتى 2 سنة

يتدرج النمو الحركي من حركات عشوائية لا إرادية في وضع الإستلقاء على الظهر أو البطن ثم محاولة رفع الرأس والصدر ثم الجلوس ثم الوقوف ثم المشي ثم التسلق .

ويلاحظ على النمو في هذه المرحلة تدرجه من أعلى الى أسفل والسيطرة على الرأس فالعنق فالصدر فالظهر فالارجل .ومن الحركات الكلية الى الجزئية .

مرحلة الطفولة المبكرة : (2 إلى 7)

يستمر النمو الحركي بصورة تدريجية ويميل الاطفال في هذه المرحلة إلى اللعب : كالجري والقفز و الحركة المستمرة السريعة لذا يميلون لالعاب المراجيح والزحافات وركوب الدرجات والتسلق. ويقوم الاطفال بحركات عضلية غليضة كليه وفي نهاية المرحلة يتمكن من أداء بعض المهارات العضلية الصغيرة كقص ولصق الورق وتكوين المساحات الكبيرة . ويتأثر نمو الطفل الحركي بالخبرات والمثيرات التي يكتسبها من البيئة ، الاسرة أو المدرسة . لذ فالتدريب له دور هام في تطوير النمو الحركي .

مرحلة الطفولة المتاخرة : (7 إلى 12)

مرحلة نشطة جداً وينمو فيها التأثر الحركي حيث تنمو العضلات الكبيرة والصغيرة لذا يستطيع الطفل القيام بالمهارات اليدوية .

ويساهم نمو المهارات الفنية في نمو شخصية الطفل النفسية والاجتماعية من خلال تحقيق الذات وقدرته على مشاركة الاخرين والتنافس معهم والتفوق .

- مرحلة المراهقة المبكرة : (13 إلى 17) :

يظهر على المراهق في هذه المرحلة الخمول و الكسل كلما بذل جهد بسيط نتيجة التغيرات الجسمية الشديدة التي تستنزف طاقته الجسمية .

وتمتاز حركات المراهق في هذه المرحلة بعدم الدقة والاتساق فكثيراً ما تسقط الاشياء منه ، أو اصطدامه بالاشياء حوله أثناء حركته . ولكنه يستعيد توازنه في نهاية هذه المرحلة .

- المراهقة المتأخرة : (18 إلى 22) :

يختفي الشعور بالتعب والإرهاق الذي ظهر في المرحلة السابقة ويصل النمو العضلي أقصى درجاته فتصبح حركاته أكثر دقة وإتساق ويكون قادر على أداء المهارات الفنية الدقيقة كما يتطور إستخدام العضلات الكبيرة يتحسن مستوى سرعتها في المشي لمسافات طويلة والجري والقفز .

بملاحظة مظاهر النمو الحركي يستطيع المعلم تحديد الموضوعات والخطط ووسائل التعبير الفني من خامات وأدوات وأجهزة يكون بمقدور الطالب العمل بها وإستخدامها بنجاح .

ومستويات الأهداف الفنية هي :

الملاحظة ، التقليد ، التجربة ، الممارسة ، الإتقان

- نمو التعبير الفني (التشكيلي) :

يختلف تقسيم مراحل النمو الفني عن بقية جوانب النمو الاخرى التي سبق الحديث عنها . كما أن هناك العديد من التقسيمات للنمو الفني من أشهرها تقسيم الدكتور (فكتور لون فيلد) وهذه المراحل هي

- مرحلة التخطيط .
- مرحلة البحث عن الموجز الشكلي .
- مرحلة الموجز الشكلي .
- مرحلة بداية الرسم الواقعي .
- المرحلة السابقة للرسم الواقعي .
- مرحلة الحسم والتصميم (المراهقة) .

وسنشير لخصائص كل مرحلة بشيء من الإيضاح :

1- مرحلة التخطيط : (2 إلى 4) سنوات :

تقع هذه المرحلة في فترة ما قبل المدرسة والتعليم ما قبل الابتدائي (الحضانة والروضة) . وتمر هذه المرحلة بمظاهر مختلفة تشير لنمو الطفل العقلي والجسمي والحركي ومن هذه المظاهر :

أ- التخطيط العشوائي :

بداية مسك الطفل بالقلم و خطوطه تعتمد على تحريك الذراع بأكمله ولعدم مقدرته على التحكم العضلي تكون خطوطه متعددة الإتجاهات يغلب عليها الفوضى وعدم الانتظام ولا تعبر عن شيء وإنما هي مجرد استمتاع باستخدام القلم .

ب- التخطيط الطولي :

يحدث نمو عضلي يستطيع الطفل معه التحكم في إتجاهات الخطوط فيحدث خطوط مستقيمة تقريباً رأسية وأفقية .

ج- التخطيط الدائري :

يزداد النمو العضلي فتزداد مقدرة الطفل على التحكم في نشاطه الحركي مما يجعله قادراً على إحداث خطوط منحنية وشبه دائرية .

د- تسمية التخطيط :

يزداد النمو العقلي والعضلي والحركي فيبدأ الطفل تسمية رسومه رغم عدم وجود شبه بين رسومه ومسمياته لأن الشبه قائم في مخيلته ولكن يجب تقبل ما يقول واعتباره خطوة هامة في نموه .

2- مرحلة البحث عن الموجز الشكلي : (4: 7) سنوات :

هذه المرحلة بداية محاولة الطفل إيجاد قامتوس شكلي له ، حيث تظهر على رسومه ملامح الاشياء التي يرسمها . لكن هذه الرموز الشكلية التي يتوصل إليها لا تلبث أن تتبدل لأنه لا يزال في محاولاته للبحث عن الرموز التي يريد أن يعبر بها . لذا تتميز هذه المرحلة بتنوع الرسوم والطابع الهندسي لهذه الرسوم . كما تتميز بالنمو العقلي اكثر من النمو الحركي .

3- مرحلة الموجز الشكلي : (7-9) سنوات :

يتوصل الطفل في هذه المرحلة إلى رموز شكلية يستقر عليها حيناً من الوقت ويستمر في تكرارها في الرسمة الواحدة أو رسوم أخرى .

وقد يدخل عليها بعض التعديلات لتعبر عن الرمز نفسه ولكن في أوضاع أخرى . يرسم الاشياء جانبية وهذه المرحلة تعد أخصب مراحل التعبير الفني لدى الاطفال وأكثرها ثراء وتبرز في هذه المرحلة خصائص رسوم الاطفال المعروفة وهي :

- المبالغة والحذف .
- الشفوف والشفافية .
- تكرار الرموز .
  - الخطوط الهندسية في الاشكال .
  - الجمع بين الازمنة والامكنة في حيز واحد .
  - خط الارض .

4- مرحلة واقعية الرسم (محاولة التعبير الواقعي) (9 : 11) سنة :

تعتبر هذه المرحلة المحاولات الاولى للتعبير لذا تختفي خصائص المرحلة السابقة (الموجز الشكلي) بالتدرج . ويبدأ الاطفال في محاولة التعبير الواقعي القريب من الطبيعة لذا نلاحظ محاولات أولية للتعبير عن المنظور والنسب وظهور التفاصيل والظلال والشعور بالشكل والفراغ . كماتبرز خصائص رسوم البنين والبنات في هذه المرحلة .

5- مرحلة الواقعية : (11 : 13) :

يقل حماس الاطفال للرسم في هذه المرحلة ويزداد إهتمامهم بالتعبير عن طريق اللغة . يبتعد الطفل عن رسم الانسان في هذه المرحلة ويميل للتصميمات المتعارف عليها . يمر الطفل بحالة من الاحباط والكبت لذا يجب الأخذ بيده ورفع معنوياته وعدم إلزامة بالتعبير الفني وإيجاد مثيرات تشجيعية على التعبير .

6- مرحلة الحسم والتصميم (المراهقة) (13 : 17) سنة :

إذا استمر الفتى في ممارسة الرسم في هذا السن فإن نشاطه الفني يكون اكثر نضجاً ويصبح اكثر أصالة . ويصبح من السهل التمييز بين رسوم الجنسين فالبنيين يتخذون الرسم وسيلة تنفيس .

أما الفتيات فإنهن يملن الى رسم الاشكال الرقيقة والخطوط الجميلة والالوان الغنية . ويظهر ف هذه المرحلة نوعين من التعبير هما :

أ – التعبير البصري .

ب – التعبير الذاتي (الحاسي)

والبصريون تتصف رسومهم بخصائص مثل التجسيم والتضليل ومراعاة النسب والظل والنور ومحاكاة الطبيعة أما الحاسيون فإنهم على العكس لا يهتمون بهذه الخصائص . وتغلب على رسومهم خصائص رسوم الاطفال في مرحلة (الموجز الشكلي) المبالغة والحذف ..

ثالثاً : دراسة البيئة المدرسية وإمكاناتها :

سنقوم بتقسيم هذه الدراسة إلى قسمين ليسهل علينا تناولها ، وهي :

البيئة الداخلية والبيئة الخارجية المدرسية . كما سنتاول كل قسم من جانبين ، هما : الجانب الفني والجانب الإجتماعي للبيئة المدرسية .

1- البيئة الداخلية :

ونقصد بالبيئة الداخلية للمدرسة هو مايقع داخل أسوار المدرسة .

وسنتناول الآن هذه البيئة كما أشرنا من جانبين هما :

أ – الجانب الفني .

ب– الجانب الاجتماعي .

أ– الجانب الفني :

ويشمل دراسة الجانب الفني للبيئة الداخلية النواحي التالية :

1. البيئة الداخلية كمصدر للرؤية الفنية للطبيعة .
2. البيئة الداخلية كمصدر للتذوق الفني .
3. البيئة الداخلية كمصدر لاختيار الموضوعات .
4. البيئة الداخلية كمصدر لاختيار الخامات .
5. الإمكانات المادية في المدرسة .

البيئة كمصدر للرؤية الفنية للطبيعة :

المقصود بالطبيعة هنا ، الطبيعة المخلوقه التي أوجدها الله سبحانه وتعالى والطبيعة المصنوعة التي أوجدها بتوفيق الله سبحانه الإنسان .

ويعلم أن مدارسنا منها ما هو موجود في المدينة ومنها ما هو في القرية ومنها ما هو في بيئة صحراوية أو بحرية أو زراعية أو جبلية أو صناعية وقد تكون هذه البيئة جزء من المدرسة ،تحتوى على بعض مكونات تلك البيئات الطبيعية .

إضافة لطبيعة مبنى المدرسة وتصميمه وما يحتويه من عناصر معمارية وفنية وما يحتويه من تجهيزات .

كل ذلك يمكن أن يكون مصدر للرؤية الفنية للطلاب والمعلم داخل المدرسة . مما يثري خبرات الطلاب ومفرداتهم التشكيلية من خلال الإطلاع المستمر والمعايشة لها ، ويساعد المعلم في تقديم دروسه بالإشارة لها وتوظيفها لتحقيق أهداف دروسه وخططه .

البيئة كمصدر للتذوق الفني :

بالإضافة لما أشرنا له في حديثنا عن البيئة كمصدر للرؤية الفنية وما تحتويه المدرسة من أ عمال فنية للطلاب أو صور لإعمال الفنانين السعوديين أو العرب والمسلمين أو العالميين أو صور من فنون الحضارات السابقة ومنها الحضارة الاسلامية ونماذج من التراث الشعبي ... كل ذلك يمكن عند وجوده أو بعضه أن يكون مصدر من مصادر التذوق الفني للطلاب والمعلم داخل المدرسة . فسواء خطط المعلم في درسه أو خطته لأن تكون تلك الأشياء أو بعضها هدفاً للتذوق الفني أو لم يخطط فإن معايشة الطلاب لها فترة طويلة ومشاهدتها وتأملها وما سيدور بينهم من حوارات حولها سيسهم بلا شك في نمو تذوقهم الفني ، عكس الطالب الذي تفتقر مدرسته شيء كثير مما أشرنا له .

البيئة كمصدر لإختيار الموضوعات :

البيئة الداخلية للمدرسة في شكلها العام ، كلما احتوت على أكبر قدر ممكن مما أشرنا إليه في فقرتي البيئة كمصدر للرؤية الفنية والبيئة كمصدر للتذوق الفني كلما كانت أكثر ثراء بالموضوعات الفنية لمادة التربية الفنية . وإذا أضفنا لكل ما ذكر ، ما يستجد على مر الأيام والسنين من تطورات خصوصاً ما نشهده في عصرنا الحاضر نرى ما يمكن أن تكون عليه البيئة كمصدر متجدد ومتطور للموضوعات .

البيئة كمصدر لإختيار الخامات :

وجود جزء من البيئات الطبيعية المعروفة في المدرسة أو البيئات المدنية التي أو جدها الإنسان بتوفيق الله له كالبيئة الصناعية يثري المدرس بالكثير من الخامات التي يمكن استغلالها كما هي أو بعد إجراء بعض التعديلات أو الإضافات عليها . كما أن ما يمكن أن يستجد مع تطور الزمن من خامات يضاف الى ذلك .

الإمكانات المادية في المدرسة .

ومن تلك الإمكانات التي يجب أن يشير المعلم الى وجودها من عدمه في دراسته تلك القاعات و التجهيزات و العدد و الادوات و الأجهزة بجانب الخامات التي تأمن من الوزارة أو المنطقة التعليمية أو إدارة المدرسة ، كبعض الاوراق أو الخيوط الصوفية ونحوها .

فلا شك أن توفر مثل هذه الإمكانات إضافة لما ذكرنا من خامات يؤثر في تدريس مادة التربية الفنية وأكتساب الطلاب الخبرات الفنية المعروفة مما يسهم في تحقيق أهداف المادة وحب الطلاب لها .

ولكن ما هو دور المعلم عند عدم توفر مثل هذه الإمكانات ؟

هل يقف مكتوف الأيدي ؟! .

المطلوب من معلم التربية الفنية الحريص على مادته ومصلحة طلابه أن يبذل ما بوسعه لتوفير هذه الإمكانات أو بعضها أو البدائل لها

وذلك من خلال الطلب من إدارة المدرسة ومشرف المادة وإدارة التعليم ممثلة بشعبة التربية الفنية والإلحاح في الطلب

ب– الجانب الاجتماعي للبيئة الداخلية :

ودراسة البيئة الداخلية للمدرسة من جانبها الاجتماعي يشير إلى العاملون في المدرسة : إدارة ومعلمون ومستخدمون ، وما يفهمه هؤلاء عن التربية الفنية ، سواء كانت مفاهيم إيجابية أو سلبية مفاهيم صحيحة أو خاطئة . وتزداد حاجة المعلم لدراسة البيئة دراسة دقيقة فاحصة كلما كان المعلم جديد على مدرسته .

ومن المعلوم أن المستوى الثقافي ومستوى الوعي السائد بين أفراد المجتمع يتباين بتباين مستوى التحصيل العلمي للأسرة وللفرد نفسه ، كما يتباين بتباين المناخ الثقافي السائد في البيئة وما يتوفر فيها من مصادر المعرفة كالصحف والمجلات والمكتبات وحركة النشر والتأليف والترجمة إضافة لنوع الحركة الأدبية والفنية وما فيها من مهرجانات ومحاضرات وندوات ومعارض فنية ومدرسية .. ويجب على المعلم أن يحدد في دراسته للبيئة الداخلية في جانبها الاجتماعي دوره في تصحيح المفاهيم الخاطئة للعاملين بالمدرسة أو تعزيزها واستثمار المفاهيم الصحيحة

1. البيئة الخارجية :

ونقصد بالبيئة الخارجية للمدرسة مجتمع المدرسة الخارجي ، الحي الذي تقع فيه أو المدينة ، فالعالم أضحى الآن قرية صغيرة فما بالك بمدينة من دولة واحدة من دول هذا العالم الذي شبه بالقرية نتيجة تطور وسائل الاتصالات واطلاع الإنسان ومعرفة ما يدور في أخر هذا العالم في لحظات .

ويمكن تناول البيئة الخارجية للمدرسة كما أشرنا سابقاً في دراسة البيئة الداخلية من جانبين هما :

أ– الجانب الفني . الجانب الإجتماعي .

أ – الجانب الفني للبيئة الخارجية :

كذلك يشمل دراسة الجانب الفني للبيئة الخارجية نفس النواحي التي تناولناها في دراستنا للبيئة الداخلية وهي :

1. البيئة الخارجية كمصدر للرؤية الفنية .
2. البيئة الخارجية كمصدر للتذوق الفني .
3. البيئة الخارجية كمصدر لإختيار الموضوعات .
4. البيئة الخارجية كمصدر لاختيار الخامات .
5. الإمكانات المادية في البيئة الخارجية .

1. **البيئة كمصدر للرؤية الفنية :**

لكل بيئة من البيئات الطبيعية المعروفة مقوماتها ومعالمه الجمالية التي أوجدها الخالق سبحانه وتعالى . وتتباين هذه البيئات . وقد يجتمع في مدينة واحدة أو قرية أكثر من بيئة مما يثري خبرات أفراد ذلك المجتمع . بل يسهم في تشكيل طباعهم وعاداتهم وتقاليده وطريقة تفكيرهم وتعاملهم مع بعضهم البعض ومع غيرهم .

ولاشك أن هذا التنوع يثري الرؤية الفنية لإفراد ذلك المجتمع أطفال وكبار نتيجة المعايشة الطويلة لها . كما أنه يفيد المعلم في توظيف الإمكانات الجمالية للبيئة أو البيئات الطبيعية في تنمية الرؤية الفنية لطلابه . هذا بجانب نوع النشاط الإنساني الذي يمارسه أفراد ذلك المجتمع .

2. **البيئة كمصدر للتذوق الفني :**

وبجانب الإمكانات الجمالية للبيئات الطبيعية المختلفة يوجد بجانب ذلك الكثير من المعالم التاريخية والحضارية التي يمكن أن تكون مصادر للتذوق الفني : كالاثارة الموجودة التي خلفتها الحضارات المتعاقبة سواء كانت عمرانية أو زراعية أو صناعية أو ثقافية أو فنية .

والطابع العمراني المعاصر سواء العمارات و المساكن و القصور والطرق والانفاق والجسور والمجسمات الجمالية الفنية في الشوارع والميادين والمتاحف الفنية والمعارض والحدائق .

3. **البيئة كمصدر لإختيار الموضوعات :**

ما أشرنا إليه في الفقرتين السابقتين إضافة لما يطرأ من تطور يمكن أن يكون مصادر خصبة لمعلم التربية الفنية لإختيار موضوعات مدروسة إضافة للنشاط السكاني و الصناعات و الحرف الذي يقوم به افراد المجتمع والعادات والتقاليد والفنون السائدة وأنواع الملابس والازياء والحلي ..... ونحوها .

4. **البيئة كمصدر لإختيار الخامات :**

إضافة للإمكانات المادية للبيئات الطبيعية التي أشرنا اليها سابقاً والإمكانات المادية للبيئات الصناعية والمدنية وما تخلفه من مستهلكات يمكن من كل ذلك الحصول على الكثير من الخامات الفنية التي تتفق وتوجه الدين الاسلامي في البعد عن الاسراف .

ومعلوم أن من خصائص الفن الإسلامي البعد عن الترف بأستخدام الفنان المسلم خامات بسيطة كالطين الذي أنتج منه الخزف ذو البريق المعدني الذي كان يباع بما يساوي وزنه ذهباً وكذلك أستخدام العظام والعاج والاخشاب والنحاس وغيرها من الخامات الرخيصة الثمن

5- **الامكانات المادية للبيئة الخارجية للمدرسة :**

من المعلوم أن بعض المدارس تقع في مناطق نائية أو مناطق قد لا تتوفر فيها الامكانات المادية الحديثة مما يعيق المعلم من تحقيق بعض أهداف مادته أو تطبيق بعض مجالات الخبرات الفنية . فقد لا يتوفر في الاسواق منشار كهربائي أو أصباغ الطباعة أو أدوات الحفر أو الوان القليز..

لذا يجب على المعلم أن يشير في دراسته لمدى توفر أو عدم توفر بعض المتطلبات الضرورية للمادة في السوق والتي لا تتوفر داخل المدرسة كالمقاعد و الاثاث والعدد والادوات و الاجهزة ... ونحوها .

II. الجانب الاجتماعي للبيئة الخارجية :

ولدراسة هذا الجانب يتطلب من المعلم الإشارة لما يلي :

- ما يفهمه الناس خارج المدرسة عن التربية الفنية
- دور المعلم في تصحيح المفاهيم الخاطئة أو تعزيز المفاهيم الصحيحة .

بعد إتقان المعلم للمهارت الثلاث السابقة ، تحليل الاهداف وصياغتها ، وتحديد خبرات الطلاب السابقة ومستوى نموهم ، ودراسة البيئة المدرسية وإمكاناتها ، بعد ذلك يصبح المعلم قادراً على تنفيذ مستويين من مستويات التخطيط في التربية الفنية

رابعا تحديد المواد والاجهزة التعليمية (الوسائل التعليمية)

ومن المهارات التي يجب على المعلم إتقانها تحديد الوسائل التعليمية لدروسه بما يحقق أهدافها من خلال تلك الوسائل بما فيها من مواد وأجهزة تعليمية . والمواد التعليمية هي :

كل ما يحمل محتوىً تعليمياً . والأجهزة التعليمية هي: الأجهزة والمعدات التي تستخدم لعرض المحتوى الموجود في المواد التعليمية والآن كيف يمكن لمعلم التربية الفنية تحديد المواد و الأجهزة التعليمية لدروسه ؟

1. تحديد المواد التعليمية :

ولتحديد ذلك يجب على المعلم الإلمام بأهداف الدرس وموضوعه ومحتوى الدرس ووسائل التعبير الفني وخبرات الطلاب السابقة ومستوى نموهم . (من هنا تظهر أهمية إتقان مهارات التخطيط للتدريس التي نحن بصددها) . بعد ذلك يقوم المعلم باستعراض الإمكانات الموجودة داخل المدرسة من المواد التعليمية ليختار منها ما يناسب درسه على ضوء ما ذكرنا . أو استعارتها من أحد المدارس المجاورة إن وجدت لديهم . وإلا لزم الأمر إنتاجها من قبل المعلم بما يتاح له من إمكانات في المدرسة أو البيئة المدرسية مهما كانت بسيطة تلك الإمكانات .

ومن الضروري جداً أن يقوم كل معلم بتكوين مكتبة مبسطة ملف خاص بالوسائل التعليمية بمدرسته . فكلما أنتج وسيلة حفظها في تلك المكتبة أو الملف بعد تصنيفها ليسهل الرجوع له عند الحاجة إضافة لما يستطيع اقتناءه من أشرطة فيديو أو صور من المجلات إضافة لما يستطيع حفظه في المدرسة من نماذج وعينات .

والمواد التعليمية أنواع كثيرة منها : العينات والنماذج والرسوم والصور الفوتوغرافية والشرائح الملونة والأفلام وأشرطة الفيديو

2. تحديد الأجهزة التعليمية :

وتحديد الأجهزة التعليمية يتوقف على نوع المادة التعليمية المستخدمة في عرض ذلك الجهاز . كما يتوقف اختيار الجهاز على سلامته وصلاحيته للتشغيل وكذلك إمكانية تشغيل الجهاز سواء من المعلم أو من فني متخصص .

ومن المعلوم أن معلم التربية الفنية بحكم تخصصه وقدراته الفنية والإمكانات المادية التي قد تكون متوفرة لديه يمكنه إنتاج بعض الأجهزة التعليمية مثل جهاز الصور المعتمة (الفانوس السحري) .

وفي ظل تلك الإمكانات والخيارات العديدة أمام المعلم من مواد وأجهزة تعليمية ما عليه سواء دقة تحديد ما يتوافق مه أهداف درسه وموضوعه ووسائل التعبير الفني وخبرات طلابه ومستوى نموهم .

خامسا: تحليل مادة الدرس لتحديد محتوى التعلم:

يعتمد معلمو المواد الدراسية في تحليل مادة الدرس على كتاب الطالب أو كتاب المعلم لتحديد محتوى التعلم ، أما معلم التربية الفنية فيعتمد على دراسته لخبرات الطلاب السابقة بداية كل عام وعلى تحديد مستوى نموهم ، ومن ثم الخطط التي وضعها لعلاج أوجه القصور .

لذا فمعلم التربية الفنية سيعود لأهداف تلك الخطط ومجالاتها وموضوعاتها ليحلل مادتها ويحدد محتواها وقبل أن تشرع في تحليل مادة الدرس وتحديد محتواه يحسن بنا أن نتعرف على المقصود بمادة الدرس ومحتواه ، وماهي تلك المواد . فا لمقصود بمادة الدرس ومحتواه هي : جميع المعلومات والمهارات الخاصة بدرس من الدرس .

-مواد الدرس

ويمكن تصنيف مواد أي درس من الدروس إلى :

1- مواد سابقة غير أساسية . 2- مواد جديدة غير أساسية . 3- مواد أساسية .

المواد السابقة غير الاساسية هي :

المعلومات والمهارات التي سبق للطلاب تعلمها ، وتكون ضرورية للتمهيد للدرس الجديد .

المواد الجديدة غير الاساسية هي :

المعلومات والمهارات التي لم يسبق للطلاب تعلمها ولكنها ضرورية للدخول في موضوع الدرس الجديد .

المواد الاساسية هي :

المعلومات والمهارات الأساسية للدرس والتي ينبغي تعلمها لتحقق أهداف الدرس .

ولتحديد مادة الدرس وتحليلها يجب تحديد أهداف الدرس ، وموضوعه ، ووسائل التعبير الفني (الخامات والأدوات) . واليك بعض الامثلة التي توضح كيفية تحليل مادة الدرس وتحديد محتواه ، أي تحديد المعلومات والمهارات الأساسية وغير الأساسية له :

أمثلة لتحليل مادة الدرس :

مثال : الصف الأول الابتدائي

هدف الدرس : التكوين مع التأكيد على عنصر الخط (صياغة تقليدية)

أن يدرس الطالب مجموعة من الدراجات باستخدام الألوان المائية مبرزاً أنواع الخطوط . (صياغة إجرائية)

موضوع الدرس : الدراجات

الخامات والادوات : ورق الكراس + أقلام مائية (الوان فلو مستر)

التحليل (الأفكار) :

- أنواع الخطوط .
- شواهد من الطبيعة لكل نوع من الخطوط .
- أنواع الدراجات .
- أنواع الخطوط الموجودة في الدراجات .
- الورق المناسب للألوان المستخدمة .
- طرق استخدام الألوان في الرسم وإمكاناتها .

مثال أخر : الصف السادس

هدف الدرس : التكوين مع التأكيد على عنصر اللون . (صياغة تقليدية)

أن يرسم الطالب باقات من الورود بالألوان المائية باستخدام مجموعة من الفرشاة . (صياغة إجرائية)

موضوع الدرس : باقة ورود .

الخامات والأدوات : ورق أبيض + الوان مائية أنابيب + فرش مختلفة المقاسات .

التحليل (الافكار)

- ما هو التكوين ؟
- ما هي الألوان الأساسية .
- ما هي الألون الفرعية الثنائية ؟
- مما يتكون اللون الاخضر ؟
- مما بتكون اللون البنفسجي ؟
- مما يتكون اللون البريتقال ؟
- كيف نحصل على درجات فاتحة أو غامقة لأي لون؟
- شرح طريقة إستخدام الفرش وتنظيفها والمحافظة عليها
- شرح طريقة مزج الالوان الفرعية . ذكر أشكال الورود وأوراقه .
- ذكر الوان الورود وأوراقه . تحديد استخدامات الورد المتعددة في حياتنا اليومية

سادسا:تصميم خطط تحقيق اهداف التعليم (اجراءات التدريس).

ما المقصود بخطط أهداف التعليم ؟

هي الخطوات والإجراءات المتتابعة التي يقوم بها المعلم ، أو المعلم والتلاميذ لتحقيق أهداف التعليم . كطريقة أو طرق التدريس ، وتهيئة الطلاب للدرس ، وإستخدام الوسائل التعليمية ، وأساليب تقويم التعليم .

وسنتناول هذه الخطط بشيء من التفصيل فيما يلي :

1- طرق التدريس :

يتوقف إختيار طريقة التدريس المناسبة على أهداف الدرس وقدرات المعلم الخاصة التي تمكنه من أداء الطريقة بشكل متقن ، ومن طرق التدريس ما يلي :

طريقة المحاضرة أو الإلقاء :

وهي أكثر الطرق شيوعاً لعدم حاجتها للتجهيزات والامكانات ، والوقت الكبير ، إضافة إلى أنها علاج لمشكلة كثافة الطلاب في الفصول وتوفر الهدوء والنظام في الفصل .

وهي تعتمد على اللغة اللفظية ونشاط المعلم فقط . ولكنها تتطلب إلمام المعلم الواسع بالمادة ، والمهارات في تنظيم المادة العلمية بشكل متسلسل ومبسط . ومن سلبياتها حرمان الطالب من المشاركة والتفاعل مما يسبب شروده الذهني . وتركز على التعليم المعرفي فقط وتهمل إستخدام الوسائل الحسية في التعليم للتركيز على العرض اللفظي

ورغم هذا فطريقة المحاضرة مهمة في بعض أجزاء الدرس ، كالمقدمة وتحديد المطلوب وتلخيص الأفكار وإجابات الطلاب على الاسئلة .

- **طرقة الحوار أو المناقشة :**

تعتمد هذه الطريقة على مشاركة الطلاب لمعلم التربية الفنية لكنها تعتمد اللغة اللفظية كذلك .

ومن مميزات هذه الطريقة :

- تزيد من تفاعل الطالب ومشاركته في العملية التعليمية .
- تنمي المهارات الإجتماعية من خلال الحديث والتفاعل مع الأخرين .
- تنمي لدى الطالب إحساسه بذاته من خلال إحساسه بالقدرة على مشاركة الاخرين والفهم والتعامل معهم .
- الاقتصاد في التجهيزات .

ومن سلبياتها :

- تتطلب معلمون ذوي خبرات عالية في التدريس تمكنهم من صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة ، وصياغة السؤال الواحد بأكثر من طريقة مراعاة للفروق الفردية .
- تتطلب معلمون ذوي مهارات عالية في ضبط الفصل وإدارته والانتباه للتصرفات الجانبية بين الطلاب .
- تهمل إستخدام الوسائل الحسية .

- **طريقة العرض العملي (البيان العملي) :**

تعتمد هذه الطريقة على أداء المهارات أو شرح مراحلها أمام الطلاب مباشرة أو عبر شريط فيديو أو شرائح شفافة .. ونحوها .

مميزات الطريقة :

- تخاطب أكثر من حاسة مما يجعل أثر التعليم أبقى .
- توفر إمكانات التعلم المباشر بالملاحظة .
- تجنب الطلاب بعض المخاطر بسبب بيان المعلم لمصادر الخطورة .
- تبعد الملل من الطلاب وتشدهم لمتابعة الدرس .
- مناسبة لتعلم المهارات أكثر من أي طريقة أخرى .

السلبيات :

- تتطلب أعداد قليلة من الطلاب .
- تتطلب تجهيزات معينة .
- عدم تفاعل الطلاب ومشاركتهم في الدرس.

وخلاصة القول أن أهداف الدرس و إجراءاته تجعل المعلم يختار طريقة واحدة أو يجمع بين أكثر من طريقة في التدريس .

2– التهيئة (الإثارة والمقدمة)

يلجأ المعلمون للتهيئة في بداية كل درس بهدف استثارة دافعية التعلم لدى طلابهم ليكونون اكثر قدرة على التحصيل . ويمكن تحقيق ذلك من خلال طرق عدة ، منها :

- طرح الاسئلة ، على أن لا تكون صعبة جداً ويمكن للطلاب الاجابة عليها .
- عرض النماذج والعينات .. ثم طرح الاسئلة حولها .

- عرض شكل أو مجسم غامض ... ثم طرح الاسئلة حوله .
- عرض الخامات والادوات واستخدامها بداية الدرس .
- إعادة ترتيب وتنظيم الفصل أو غرفة التربية الفنية
- إستثمار بعض أحداث الساعة .

والتهيئة يجب الا تقتصر على بداية الدرس فقط فالهدف منها يجعل من الضروري جداً الحفاظ على درجة عالية من القدرة على التحصيل ، لذا لا بد من شد إنتباه الطلاب طوال فترة الدرس وكلما لا حظ المعلم شروداً وتسلل الملل أو عدم التركيز على طلابه عليه أن يعاود إثارتهم للدرس

3– استخدام الوسائل التعليمية :

سبق لنا الحديث عن كيفية تحديد المعلم للمواد والأجهزة التعليمية باعتبار ذلك أحد المهارات السبع التي يجب على المعلم إتقانها حتى يستطيع التخطيط الجيد للتدريس .

والحديث هنا عن الوسائل التعليمية من ناحية الاستخدام في التدريس باعتباره أحد خطط تحقيق أهداف التعليم .

سنفترض هنا أن المعلم انتهى من تحديد المواد والأجهزة التعليمية المناسبة لدرسه والتي يستطيع التعامل معها وتشغيلها . وتأكد من صلاحيتها وسلامتها ، إذاً لم يبقى على المعلم سوى ترتيب الإجراءات والخطوات اللازمة لاستخدام هذه المواد والاجهزة خلال درسه بما يحقق أهداف التعلم من هنا على المعلم أن يقوم بترتيب وسائله وتنظيمها وفق الاستخدام الذي سيقوم به بحيث يكون هذا الاستخدام سلس متتابعاً أثناء الدرس .

كما يجب أن يحدد المعلم ضمن إجراءات الدرس متى سيستخدم كل وسيلة والزمن الذي سيستغرقه في عرض كل وسيلة وتحديد الوسائل التي سيتم إعادة عرضها ووقت وزمن العرض مرة أخرى .

4\– : أساليب تقويم التعلم :

التقويم المبدئي ضرورة في كل درس للتأكد من تحقيق أهدافه وسلامة الاجراءات التي أتخذها المعلم . لذا على كل معلم تحديد أحد طرق التقويم المعروفه أو أكثر من طريقة للتأكد من تحقيق أهداف التعلم في دروسه وذلك خلال الدرس ونهايته . ومن تلك الطرق : الملاحظة وطرح الاسئلة شفوية كانت أو تحريرية وأداء مهارة معينة أو جزء منها ... وهكذا

وقد درج معلمو التربية الفنية على أن التقويم في التربية الفنية هو التقويم الكتابي الذي يكتب في دفتر التحضير نهاية كل درس أو خطة من خلال نقاط مختصرة ، هي :

- – النتائج ومستوياتها . – المشاكل وعلاجها . – المتابعة وإمكاناتها .

وهذا شيء لا باس به ويتطلب من المعلم دقة الملاحظة وطرح بعض الاسئلة ، لكن ذلك ليس كل المطلوب وإنما يتطلب البدء بعملية التقويم من بدء الدرس حتى نهايته والمعلم الفطن هو الذي يراقب ويلاحظ ردود أفعال طلابه أثناء الدرس ليعرف مدى مناسبة الموضوع لقدراتهم ومناسبة طريقة التدريس ومدى فهم واستيعاب طلابه للمعلومات والمهارات ومدى مناسبة الوسائل التعليمية لأهداف الدرس . ويطرح عليهم بعض الاسسئلة ليتأكد من استيعاب كل فكرة قبل الانتقال لفكرة جديدة .

واليك الآن النموذج لخطط تحقيق أهداف الدرس أو إجراءات التدريس لتنفيذ النوع الثالث من أنواع التخطيط في التربية الفنية . التخطيط قصير المدى (تخطيط التدريس) . يمكنك إتباع أحدهم ، الثالث النموذج التقليدي المعروف ، والرابع نموذج حديث للتخطيط لدرس وأحد من دروس التربية الفنية .

نموذج تدوين درس في مادة التربية الفنية

رقم الخطة : رقم الدرس : تاريخ الدرس : / / 2014م

- أهداف الدرس :
- موضوع الدرس :

- وسائل التعبير الفني :
- الوسائل التعليمية :
- تحليل مادة الدرس :

(محتوى التعلم)

- إجراءات التدريس (عرض الدرس) :

– المقدمة . (التهيئة)

– عرض محتوى التعلم من خلال طريقة أو طرقة تدريس محددة بإستخدام وسائل تعليمية وأساليب تقويم التعليم المناسبة (التقويم التشخيصي) .

– تحديد المطلوب من الطلاب القيام به .

– التقويم النهائي .

سابعا: اختيار وتصميم اساليب تقويم نتائج التعلم:

عرفنا فيما سبق أن التقويم يبدأ مع بدء التخطيط للتدريس ويستمر مصاحباً له وبعده . وللتقويم أنماط ، نوردها فيما يلي :

1. التقويم الشخصي :

بهدف لتحديد المستوى الحالي لخبرات الطلاب ، حتى يتم تدارك ما يمكن تداركه وعلاجه أثناء العمل ، ويتم القيام به قبل العمل وأثناءه وبعد الانتهاء منه ومن ذلك الدراسة التي يقوم بها المعلم بداية كل عام لمعرفة مستوى خبرات طلابه .

2- التقويم النهائي :

يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف بشكل نهائي . ويتم نهاية كل خطة أو فصل أو عام دراسي .

وللتقويم أساليب ، هي :

*التقويم الفردي ، وهو نوعان هما :

. التقويم الذاتي : وهو تقويم الفرد نفسه .

. تقويم الاخرين : وهو تقويم الفرد لغيره .

* تقويم الجماعي ، وهو نوعان كذلك :

. تقويم الجماعة لنفسها .

. تقويم الجماعة لجماعة أخرى .

أدوات التقويم وطرقه :

وهناك العديد من الأدوات المستخدمة في التقويم بعضها خاص وبعضها عام ومن هذه الطرق الملاحظة :

وتستخدم للتعرف على الميول والاستجابات والسلوك وأداء المهارات

وكثيراً ما يعتمد عليها معلم التربية الفنية في تقويمه لطلابه

ومعرفة مدى تحقيق أهدافه .

- **الاختبارات :**

منها الشفهي والتحريري ، والاسئلة التي تطرح أثناء الدرس هي من هذا النوع ، كما أن تقويم نهاية الفصل الدراسي من خلال إعطاء الطلاب موضوعاً في الرسم أو الاشغال لتنفيذه ومن ثم إعطائهم عليه درجات نهاية الفصل الدراسي هو كذلك من هذا النوع .

- **المقابلة الشخصية :**

كمقابلة المعلم السابق أو مقابلة الطلاب لجميع المعلومات أو التأكد منها .

– الوسائل الإسقاطية :

تستخدم كثيراً في علم النفس وقياس جوانب الشخصية .

–دراسة الحالة :

تستخدم للدراسة ظاهرة معينة أو حالة فردية وهي من وسائل التشخيص والعلاج في نفس الوقت .

- **التقارير الذاتية :**

وسيلة من وسائل التقويم تتم عن طريق الإجابة على أسئلة مقننة ، إذاً فاختيار أساليب التقويم (فردي أو جماعي) يعتمد على الأهداف المراد قياسها والتحقيق منها . كما أن أختيار أداة التقويم يتوقف على طبيعة كل مادة دراسية .

إذا التقويم عملية لا بد منها لنجاح أي عمل ومطلوب القيام بها بداية وخلال وبعد الانتهاء منه ، لذا كان أحد المهارات السبع التي يتطلب من كل معلم إتقانها لإجادة التخطيط للتدريس وكذلك إجادة التدريس نفسه .

5– الاستنتاجات والتوصيات :

5-1 الاستنتاجات :

1. إن الكفايات التعليمية الأساسية ضرورية لمدرسي ومدرسات التربية الفنيةوالتي يجب إن تستخدم كمعيار لمعلم التربية الفنية الكفء تم حصرها في خمس مجالات هي :
   - كفايات الأهداف لدرس التربية الفنية.
   - كفايات التنظيم .
   - كفايات التنفيذ .
   - كفايات طرائق التدريس .
   - كفايات التقويم .
2. حصل مجال الأهداف على الاهتمام الأول وتلاه مجال التخطيط ثم التنفيذ والتنظيم والتقويم .

3-إعداد المعلم يظل من اقوى اداوات التخطيط لاصلاح التعليم.فى المجتمع الليبى المعاصر يشهد طفرة من حيث التقدم التكنولوجى والمعرفى.

4-ضرورة اعادة النظر فى مناهج تكوين لمعلم التربية الفنية وخطة دراسته فى ضوء المتغيرات المعرفية.

5-هناك ادوار جديده لمعلم التربية الفنية فى عصر المعلومات المستحدتة .

6-ضرورة تدريب المعلم على البرامج المستحدتة للجوده والاعتماد المرتبطة بالعملية التعليمية .

اعتماد اساليب مستحدثة لتدريب لمعلم التربية الفنية يبنى على منظومة الكفايات التعليمية والمهنية .

7-هناك مراحل للتخطيط للعملية التعليمية منها مرحلة الاعداد ، تحديد الأهداف وصياغة الخطة ، ، أقرار الخطة ، التنفيد ، التقويم .

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات المهمة الذي يعتقد أن لها علاقة بنتائج الدراسة :

التوصيات :–

1-ضرورة اعداد لمعلم التربية الفنية لأنه اقوى ادوات الاصلاح للتعليم فى.

-ضرور اعادة النظرفى تكوين لمعلم التربية الفنية وخطة دراسته فى ضوء التقدم التكنولوجى

-هناك ادوار جديده لمعلم التربية الفنية فى ضوء عصر المعلومات المستحدثة وهى :-

أ- تلقين المعلومات. ب- الضبط التنظيم .

ج- الارشاد والتوجيه. د- البحث الذاتى للمعلومات .

هـ- تحفيز المتعلمين . و- القدوه والمثل الاعلى .

ز- تيسير وتبيسيط العملية التعليمية .

4- هناك مراحل للتخطيط فى لعملية التعليمية وهى .

أ- مراحة الاعداد للخطة . ب- مرحلة تحديد الاهداف .

ج- مرحلة صياغة الخطة . د- مرحلة اقرار الخطة .

هـ- مرحلة التنفيد . و- مرحلة التقويم المستمر للخطة .

5- ضرورة صياغة الاهداف لمعلم التربية الفنية وغرسها فى نفوس الطلاب .

6- ضرورة تنظم برامج توعية لمعلم التربية الفنية بقضايا المجتمع الحالى .

7- ضرورة تنظم برامج لمناقشة المعلم حول مشكلات واجراء الحلول السريعة .

8- الاهتمام بالإعداد الاكاديمى واطلاع المعلم على المستحدتات المعرفية فى التخصص المهنى

9-التركيز على كفاية الإدارة الصفية لمعلم التربية الفتية من خلال بعض المواد المطروحة في كلية التربية،

10–تكثيف الدورات التدريبية من قبل الاختصاصيين التربويين كنماذج تطبيقية لتطوير المدرس .

11–حث الاختصاصيين التربويين على النمو الأكاديمي والمهني ذاتيا لأهميته وارتباطه بالنمو المهني للمدرس .

12–حث الاختصاصيين التربويين على إجراء دراسات ميدانية لجوانب القصور عند مدرسي التربية الفنية.

المراجع

1. بسامة المسلم : كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت (دراسة مقارنة) مجلة التربية والتنمية ، السنة الثانية ، عدد خاص .
2. توفيق مرعي : الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، 1981 .
3. جودت سعادة وإبراهيم عبد الله : تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها ، عمان ، الأردن ، دار الشرق للنشر والتوزيع .
4. حسن النجاح : مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجه نظر المعلمين أنفسهم . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد الأردن ، 1997 .
5. * سياسة التعليم في ليبيا وزارة التربية والتعليم
6. سيكلوجية رسوم الاطفال / محمود البسيوني .
7. طرق تدريس التربية الفنية رضوان محمد حجازي وأخرون
8. النمو الإنساني الطفولة والمراهقة د/ محمود عطا عقل .
9. دليل المعلم وزارة التربية والتعليم
10– علم النفس التربوي د/ عبد المجيد نشواني
11–فادى ابو خليل : جوانب تكوين المعلم العربى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العالمى التانى تحت عنوان الدور المتغير للمعلم فى مجتمع الغد ، المجلد الثانى ، جامعة اسيوط ، كلية التربية باسيوط ، 2000م
12– بالنور الدوكالى على : التخطيط العلمى والتعليم العالى ، ليبيا ، طرابلس جامعة الفاتح ، مجلة الجامعة ، العدد التاسع ، الربيع، 2005م.
13– ربيعة خليفة الصرمانى : التعليم الالكترونى بين المفهوم والا همية ، ليبيا، طرابلس ، جامعة الفاتح، مجلد الجامعى ، العدد التاسع ، الربيع، 2005م .
14– مصطفى عمر التير : نصف قرن من التعليم الجامعى المحلى ملاحظات وخواطر ليبيا ، طرابلس ، جامعة الفاتح ، مجلة الجامعى ، العدد التاسع ، الربيع، 2005م .
15– طارق منصور الطربايقة ، افكار ورئ التطوير التعليم الجامعى ، ليبيا، طرابلس ، جامعة الفاتح ، مجلة الجامعى ، العدد التاسع ، الربيع، 2005م.
16– رشدى احمد طعيمة : الابعاد الاخلاقية فى الاصلاح الجامعى للكيات التربية نموذجاً ،القاهره المؤتمر العلمى السابع عشر لكليه التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، تحت عنوان دور كليات التربية فى اصلاح التعليم ، 12–13 نوفمبر، 2005م.
17– خالد طه الاحمد : تكوين المعلمين من الإعداد الى التدريب ، الامارات العربية المتحده ، العين ، الكلتاب الجامعى ، الطبعة الاولى، 2005م.
18– خالد طه الاحمد : التدريب التربوى لهيئة التدريس الجامعى ، مجلة التربية القطرية ، قطر ، الدوحه ، يناير ، العدد الثانى والتسعون ، يناير ، 2000م .
19– خالد طه الاحمد : مقدم فى كفايات التعليم الذاتى للمعلم العربى، مجلة جامعة دمشق للاداب والعلوم الابسابية والتربية ، المجلد 13 ، العدد الاول ، 1997م.

20- ابراهيم سعد الدين : مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم ، منتدى العربى ، عمان ، الاردن ،1989م .

21- بدر نادر على وأخرون : الادوار المستقبلية للمعلم الجامعى الوطن العربيى فة ضوء تحديات الواقع ورئ المستقبل ، مجاد مستقبل التربية العربية ، القاهرة ، المجلد التاسع ، العدد 13- اكتوبر، 2003م.

22- الجمعية المصرية للتنمية و الطفولة ووزارة التعليم ، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومى لتطوير اعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، الدراسات والبحوث، الجزء الاول، 1996م .

23- محمد احمد بريقعان: الصور مقترح لتطبيق ادارة الجوده الشاملة فى جامعة حضرموت رسالة دكتوراه ، جامعة اسيوط ،كلية التربية باسيوط ، 2001م .

14

24- محمد منير مرسى : تخطيط التعليم والاقتصادياتة ، القاهره ، دار العربية ،1996م.

18– Don sky, A: state 2: ic planning :2 operational and mea sues of effectiveness– paper education planning voil 6.N.3.

25- محمود احمد على شوق:تكوين عضو هئية التدريس لكليات التربية ودوره فى الاصلاح التربوى ، القاهره ، معهد الدراسات التربوية ، دور كليات التربية فى اصلاح التعليم ، 2005م

21–unesco: initialing contin uling education of teacher unesco paris 1996–Norwy.

22– Albert: the strategy of economics development– new Harven yule 1985.

23– hennery.Range planning using spider chating education plnning :London ,voll.lo.1993

26- محمد صبرى الحوت : تعبئة موارد مالية إضافية للتعليم العالى فى مصر ، القاهرة، مجلة التربية والحديده ، العدد 48-1989م.

27- عصام الدين بريرادم : التخطيط التربوى والتنمية البشرية الامارات العربية ، العين ، دار الكتاب الجامعى، 2006م.

28- عصام النقيب : دور المعلم فى التغيير والتنمية ، القاهرة ، المستقبل العربيى العدد 11-1980م.

29- اليونسكو : عملية التخطيط التربوى، قسم السياسة التربوية ، الرياض ، مكتب العربى الدول الخليج العربى ، ا لعدد 19، 1992م.

30- عمر التومى الشيبانى : التربية وتنمية الذات والقومية ، ليبيا ، طرابلس ، المكتبة المنشاه العامة للنشر وتوزيع والاعلام، 1988م .

" البحث العلمي في الجامعات الليبية الخبرات العالمية الحديثة وضرورة التطوير "

أ . ربيعة أحمد البركي

كلية التربية / قسم رياض الأطفال–قصر بن غشير

Rab.1973@yahoo.com

أ. أسماء اعموري ابو شيبة الشائبي

كلية التربية / قسم رياض الأطفال–قصر بن غشير

المقدمة :

أصبح البحث العلمي وظيفة أصيلة من وظائف الجامعات على الرغم من كون الأخيرة أنشئت في بداياتها لغرض التدريس فقط وليس للبحث العلمي ، وقد برزت هذه الوظيفة في منتصف القرن التاسع عشر عندما حصل تحول في وظائف الجامعة لتشمل وظيفة البحث لما للبحث العلمي من دوراً رئيس في دفع حركة التقدم والتطور في مجالات الحياة المختلفة .

وقد انتهجت الكثير من الجامعات نهجا جذريا جديداً ، وأحدثت تغييراً كبير في فلسفتها ، وسياستها وأهدافها ، ومناهجها ، وممارستها ، لذلك بات مطلباً ملحاً وضرورياً من جامعاتنا أن تنتهج مؤسسات مجتمعية تربوية حقاً يتآخى فيها التعليم والإنتاج والبحث العلمي وخدمة المجتمع تحت سقف واحد ، من أجل تجويد نوعية الحياة وتنشئة أجيال تنعم بمستقبل إنساني أفضل .

ويضطلع البحث العلمي بدور إحداث التنمية بكافة أشكالها الاقتصادية والاجتماعية من خلال البحوث التطبيقية التي يقوم بإعدادها أعضاء هيئة التدريس أو الطلبة الباحثين والتي أصبحت تمثل دور ريادي في المجالين المعرفي والعلمي لمختلف الكليات والجامعات ، وهذا يتطلب سعي الجامعات إلى الاستفادة من الخبرات العالمية الحديثة في مجال البحث العلمي بهدف التطوير .

مشكلة البحث :

يتضح مما سبق ذكره في المقدمة إن البحث العلمي ركيزة أساسية تقوم عليها الدول المتقدمة التي تهتم بتطوير وتنمية مجتمعاتها ، ويفتقد البحث العلمي في ليبيا إلى الجانب التطبيقي ؛ حيث يلاحظ اقتصار أجراء البحوث النظرية دون الاستفادة من نتائج تلك البحوث في حل مشكلات المجتمع وتنميته حيث تشير عدد من الدراسات كـ دراسة (لملوم[1]) إلى قصور التعليم العالي عن القيام بدوره البحثي ، فضلا عن انقطاع الصلة بين البحث العلمي واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ومن خلال هذا البحث ستحاول الباحثتين الإجابة عن التساؤلات التالية :

- واقع البحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي والجامعات الليبية " الإشكاليات والتحديات " .
- ما هي المستجدات العالمية وكيفية الاستفادة منها في تطوير البحث العلمي في الجامعات الليبية .
- ما هي النتائج والمقترحات التي تهدف إلى تطوير البحث العلمي في الجامعات الليبية .

أهمية البحث :

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والمذكورة أعلاه فضلا عن التالي :

تأتي أهمية البحث من أهمية النهوض بالبحث العلمي كونه أساس الإصلاح لإقامة مجتمع المعرفة الذي سيكون قادرا على مواجهة تحديات العصر .

فضلا عن ازدياد التحديات التي تواجه التعليم العالي والبحث العلمي وضرورة بحثها وتناولها بالبحث والتحليل حتى نكون قادرين على مواجهتها والتصدي لها ، حتى لا تعيق حركة التنمية العلمية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

1. واقع البحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي والجامعات الليبية " الإشكاليات والتحديات " .
2. المستجدات العالمية وكيفية الاستفادة منها في تطوير البحث العلمي في الجامعات الليبية .
3. النتائج والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في تطوير البحث العلمي في الجامعات الليبية .

منهج البحث :

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قامت الباحثتين برصد بعض الدراسات والأبحاث السابقة التي أجريت حول البحث العلمي في الجامعات العربية عموما ، والجامعات الليبية خصوصا ، للتعرف على واقع البحث العلمي فيها ، والوصول إلى المعوقات والإشكاليات التي تواجهه ، وتناولت الباحثتين المستجدات والخبرات العالمية كضرورة حتمية لتطوير هذا الواقع .

الإطار النظري للبحث :

مفهوم البحث العلمي :

إن نشأة البحث العلمي قديمة قدم الإنسان على سطح الأرض فمنذ أن خلق الله عز وجل الإنسان وعقله يُعمل وفكره يبحث عن أفضل السبل لممارسة الحياة فوق سطح الأرض ، ويمارس المحاولات الدائبة للمعرفة وفهم الكون الذي يعيش فيه . وظلت البشرية على مدار قرون طويلة تكتسب المعرفة بطريقة تلقائية مباشرة عن طريق استخدام الحواس الأساسية للإنسان . وبالطبع لم تمارس أي منهج علمي في التوصل إلى الحقائق أو محاولة فهم بعض الظواهر التي تحدث حول الإنسان .

ويُعرف البحث العلمي بأنه : " التفحص الناقد والتجريبي والمنضبط والمنظم لفرضيات تتعلق بالعلاقات بين الظواهر الطبيعية[2] " ، كما يعرفه وبستر بأنه : " طريقة أو منهج معين لفحص الوقائع ، وهو يقوم على مجموعة من المعايير والمقاييس تسهم في نمو المعرفة ويتحقق البحث العلمي حين تخضع حقائقه للتحليل والتجربة والإحصاء مما يساعد على نمو النظرية[3] " . ويُعد البحث العلمي هدفاً ووظيفة أساسية من وظائف الجامعات اليوم كونه أداة رئيسية لإنتاج وتطوير المعرفة ، ويكتسب البحث العلمي أهمية كبيرة وفي مجالات عديدة كونه يضطلع بالتالي :

1. أداة رئيسية لإنتاج وتطوير المعرفة .
2. أهم مصادر التمويل الخارجي للجامعات .
3. دوره وتأثيره الكبيرين في عملية التنمية الاقتصادية .
4. إسهامه في تقدم المجتمع وتنميته .
5. المساهمة في زيادة موارد الدخل للجامعات .

وفي ليبيا تتولى الهيئة الوطنية للبحث العلمي رسم سياسات ووضع برامج لتطوير البحث العلمي ، وتقوم بذلك من خلال إدارات متخصصة . كما تتولى إدارة الهيئة الاختصاصات التالية[4] :

1. الإشراف على سير العمل بالهيئة.
2. اقتراح اللوائح والنظم اللازمة لعمل الهيئة وهيكلها التنظيمي.
3. وضع الخطط التنفيذية للإستراتيجية المعتمدة واقتراح المشروعات والبرامج البحثية.
4. إعداد مشروعات البحث العلمي وعرضها على اللجنة العليا للاعتماد.
5. متابعة تنفيذ الخطط العلمية والبحثية بالمراكز والمؤسسات البحثية المكلفة بالإنجاز.

6. متابعة برامج تطوير القدرات الذاتية العلمية والتقنية للمراكز والمؤسسات البحثية التابعة للهيئة بما يواكب التقدم العلمي والتقني.
7. اقتراح برامج التعاون العلمي والتقني مع الدول والهيئات والمؤسسات الإقليمية والدولية والإشراف على تنفيذها.
8. إعداد ميزانيات الهيئة وحسابها الختامي.
9. اعتماد الخطط البحثية السنوية للمراكز التابعة للهيئة.
10. إعداد الخطط التدريبية للهيئة.
11. النظر في التقارير الدورية عن نشاط الهيئة والجهات التابعة لها.
12. تشكيل لجان علمية أو متخصصة تسند إليها المهام ذات العلاقة بعمل الهيئة.
13. تقديم المقترحات بإنشاء مراكز البحوث المتخصصة.
14. إنشاء مشروعات وطنية.

الدراسات السابقة :

واقع البحث العلمي والتعليم العالي في الوطن العربي والجامعات الليبية " الإشكاليات والتحديات " كما تراها الدراسات السابقة :

يشير (التميمي[5]) إلى فجوات التعليم والتدريب والبحث العلمي والمتمثلة في : أن معظم الجامعات تهتم بالتعليم وقليل جدا بالبحث العلمي ، وتتمثل فجوات البحث العلمي في : محدودية مراكز البحث مما يتطلب مضاعفتها ، وانخفاض معدل الانفاق من قيمة الناتج القومي العربي على البحث العلمي (0.3 %) .

وتناول (شنوف[6]) مجموعة من التحديات والإشكاليات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر أهمها : الانفاق على البحث العلمي ، حيث لم تتجاوز النسبة المئوية للانفاق على البحث والتطوير من الناتج الوطني الاجمالي 5% في جميع الدول العربية : الأردن 0.37 % ، مصر 0.34 % ، الجزائر 0.3 % ، تونس 0.09 % . مقارنة بحجم الانفاق في أمريكا 9.2 % وإسرائيل 7.2 % . فضلا عن ضعف الانتاج العلمي للأساتذة حيث بلغ متوسط الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية في العام الواحد 0.4 كتاباً ، ومن البحوث 1.38 بحثاً ، في حين أن متوسط إنتاجية البحوث العلمية عالمياً يقدر بحوالي 3 بحوث في العام .

وأوصى (باعباد[7]) إلى ضرورة اعتماد التعليم العالي في الجمهورية اليمنية على مشروع حضاري شامل يستند إلى رؤية شاملة للكون والإنسان والحياة أي إلى فلسفة اجتماعية وفلسفة تربوية واضحة الرؤية والمعالم يقرها التعليم كي تساعد اليمن على حل مشكلاتها التنموية .

وتناول (الكثيري[8]) أهمية وأهداف وتطور التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، والتحديات التي تواجهه ، وقدمت الدراسة رؤية للإصلاح تتمثل في تحديد الرؤية ووضوح الرسالة ومعرفة الأهداف حتى تستطيع المؤسسة العلمية أن تسير في الطريق الصحيح وتحدد توجهاتها ومطالبها واحتياجاتها بدقة وتوجه مخرجاتها بشكل سليم ومن بين توصيات الدراسة : دعم البحث العلمي وتطوير نظمه ولوائحه وإجراءاته وتحسين مكافئات الباحثين والسعي لأن يكون للجامعات دور بارز في المجلس الوطني للبحث العلمي

وهدف (علي[9]) في دراسته إلى التعرف على دور التخطيط العلمي في تطوير بنية التعليم العالي ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام المادي والمعنوي بمراكز البحث العلمي ، وأجهزة التخطيط بالقطاعات والجامعات ، ومعالجة المشكلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية . وربط الجامعات والمعاهد العليا بشبكة المعلومات العربية والدولية للاستفادة منها في أجراء البحوث والدراسات .

ويشير (شيته[10]) إلى ضرورة إعادة صياغة فلسفة مؤسسات التعليم العالي وتحديث رؤية ورسالة التعليم العالي ، والانفتاح على العالم والاتصال المنظم والمستمر بين

مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي ومنظمات التعليم العالي الاقليمية والعالمية .

وأستنتج (لملوم[11]) في دراسته ندرة الاهتمام بالبحث العلمي في الجامعات الليبية مما أعاق مساهمتها في حركة التنمية والتخطيط لمستقبل المجتمع ، وأوصى بضرورة الاهتمام بمراكز البحث العلمي في جميع المجالات لتساهم في الربط بين التعليم الجامعي والعالي ومتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل .

الاشكاليات والتحديات :

هنالك عدد من الاشكاليات والتحديات التي يواجهها البحث العلمي في الوطن العربي ، وتتنوع هذه المشكلات والتحديات فمنها ما يرتبط بالجانب الاقتصادي ، ومنها ما يرتبط بالجانب الاجتماعي والثقافي ، ومنها ما يرتبط بالجانب السياسي ، ومنها ما يرتبط بالجانب الإداري .

ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات التي أجريت حول إشكاليات البحث العلمي في الوطن العربي ، ومن خلال الاطلاع على أوراق العمل والمداولات والتوصيات الصادرة عن العديد من المؤتمرات والندوات التي عالجت موضوع البحث العلمي في الوطن العربي ، يمكننا تحديد أهمها في النقاط التالية[12] :

1. تدني مستوى الانفاق على البحث العلمي
2. تشتت الجهود البحثية في الوطن العربي .
3. عدم توفر البيئة والظروف البحثية الملائمة .
4. العقبات الإدارية والبيروقراطية التي تواجه الباحثين في نشر بحوثهم ، وقلة الحوافز .
5. ضعف الثقة بمناهج البحث العلمي والاعتماد على طرق تقليدية في معالجة المشكلات الإدارية ، مثل الاعتماد على الخبرة والبداهة والحدس في التصدي للمشكلات الإدارية .
6. غياب المؤلفات والمراجع الضرورية لعمل الباحث .
7. عدم إدراك القطاعات الاقتصادية لأهمية البحث العلمي والتكنولوجي ودوره في تحقيق الخطط والبرامج والأنشطة في تلك القطاعات

ويشير (الشاروط[13]) إلى أهم التحديات الداخلية التي تواجه الجامعات العربية ، وهي :

1. الجامعات العربية معظمها جامعات حكومية مسيرة بقرارات الأنظمة السياسية الحاكمة مما تقلل من الاستقلالية .
2. الجامعات العربية امتداد للجامعات الأوروبية والأمريكية إلا أنها لم تحذو حذوها في التقدم والتطور والرقي مما يجعلها تنحسر في أدائها .
3. معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية تخيم عليها التقليدية في ممارسة المهنة .
4. ضآلة موازنة الجامعات بشكل عام وعدم مقابلتها للأعداد الغفيرة من الطلاب .
5. الافتقار إلى سياسات واضحة تتعلق بتطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً .

وتناول (**حبيبي**) التحديات التي تواجه التعليم العالي في الوطن العربي ، والمتمثلة في نقاط الضعف التالية[14] :

1. رغم الزيادة في عدد الملتحقين بالتعليم العالي فإن نسبتهم بالمقارنة مع عدد السكان تبقى متدنية ، بالمقارنة مع المتوسط العام .
2. اختلال في التوازن الاجتماعي ، حيث تم تسجيل نوع من التدني في التحاق الفئات الاجتماعية الفقيرة .
3. هشاشة مؤسسات البحث العلمي ، وافتقارها إلى سياسة وطنية ، تربط البحث العلمي بالقضايا الاقتصادية والاجتماعية ، بالإضافة إلى ضعف التمويل ، وإحجام القطاع الخاص عن الاستثمار في هذا المجال ، وقصور النشر العلمي ، وندرة المنشورات والدوريات العلمية المتخصصة .

4. هجرة الأدمغة العربية نتيجة لهشاشة مؤسسات البحث العلمي ، وغياب سياسة واضحة لتنمية الابداع والابتكار ، وضعف الحوافز المادية .

وتظل إشكالية تمويل البحث العملي في الوطن العربي أهم هذه الاشكاليات ، حيث يعتبر حجم الانفاق على البحث العلمي أحد المؤشرات الهامة لقياس تقدم الشعوب ، فضلا عن أن حجم الانفاق يعكس مدى اهتمام وتقدير أي مجتمع من المجتمعات لتدعيم مسيرة العلم والتقدم التكنولوجي من جانب ، والارتقاء بمجالات التنمية وتحقيق الرفاهية للشعوب من جانب آخر .

وهناك اتفاق دولي حول نسبة الانفاق على البحث العلمي والتطوير قيمته (1 %) من الناتج المحلي الإجمالي ، باعتبار أن هذا المستوى من الأنفاق يمكن أن يحقق أثراً إيجابياً في قطاعات الإنتاج في المجتمع ، وما دون هذا المستوى يمكن اعتباره انفاقاً غير منتج[15] .

المستجدات العالمية :

نظراً للتقدم الهائل للعلوم والتكنولوجيا الذي يشهده عالمنا المعاصر مما يحتم على الجامعات بذل المزيد من الاهتمام بالبحث العلمي وتطوير آلياته في ظل المستجدات العالمية المتمثلة في التالي :

اولاً – العولمة :

هناك عدة تعريفات للعولمة اختلفت باختلاف المدارس الفكرية ووجهات النظر التي تناولتها ، وتعني : جعل الشيء عالمي الانتشار في مداه أو تطبيقه ، وهي مرحلة تاريخية من تطور العالم تتكون من مجموعة من الظواهر والمستجدات والمتغيرات المتداخلة فيما بينها التي تؤدي إلى المزيد من الروابط والتداخل والتأثير بين دول العالم ، وقد ساهم في وجودها مجموعة من القوى والعوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والإعلامية والتكنولوجية ، ومن أبرز مؤسساتها منظمة التجارة الدولية ، وصندوق النقد الدولي ، تهدف إلى توحيد العالم وإزالة الحواجز بين الأمم[16] .

ورغم اختلاف المثقفين والمفكرين حول مفهوم العولمة إلا أنهم اتفقوا جميعا على أن : " العولمة هي إسقاط حاجز الزمن والمسافات ، وفتح كافة محابس تدفق البيانات والمعلومات والمعرفة بجميع أشكالها وأنماطها ، فهي شبكة تواصل تحتية وفوقية سلكية ولاسلكية ربطت كل البشر في دائرة واحدة مغلقة أتاحت التفاعل والتداول وضبط إيقاع الحركة فيما بينهم ، وهي أيضاً حركة أحادية التوجه ، لم يسبق لها مثيل في نقل وتدفق وتصدير الخبرات والفكر ، لأهداف بعضها معلن ، والأخرى لم يأت موعد إعلانها[17] " .

القوى والعوامل والمفاهيم التي تشكل العولمة :

تتشكل العولمة كحركة معاصرة من قوى وعوامل ومفاهيم عدة عملت على تكوينها وتحديد معالمها ، وأهم هذه القوى والمفاهيم[18] :

القوى والعوامل والمفاهيم الاقتصادية : وتتجلى في ازدياد حجم التجارة ، وتحرير التبادل التجاري والخدماتي ، واتساع دور الشركات متعددة الجنسيات ، اشتداد حدة المنافسة وشيوع حركة الخوصصة .

القوى والعوامل والمفاهيم السياسية : وتتجلى في انهيار الكتلة الشرقية وظهور كيانات ودول مستقلة انفتحت أسواقها أمام المنتجات والخدمات الامريكية المنافسة ، وتعاظم دور الكيانات العملاقة ودخولها في اتفاقيات وتحالفات جديدة أثرت على العلاقات السياسية والاقتصادية في العالم ، وترسيخ ما يسمى بالنظام الدولي الجديد .

القوى والعوامل والمفاهيم التكنولوجية : وتتجلى في الثورة العلمية والتكنولوجية وما يترتب عنها من انفجار معرفي ومعلوماتي ، والدور الحاسم للحاسبات

الالكترونية كسمة مميزة لثورة المعلومات الهائلة ، وتكنولوجيا الكمبيوتر ، وتطور نظام الاتصال .

القوى والعوامل والمفاهيم الحضارية والثقافية والتربوية : وتتجسد هذه المظاهر ذات الصبغة العالمية في التركيز على قيم حضارية معينة مثل : احترام كرامة الإنسان ، حقه في حرية اتخاذ القرارات وفي مسالة الحكم والأطراف الحاكمة ، والتركيز على احترام الاختلاف بين الحضارات واحترام الرأي الآخر ، ووجود طابع عالمي للبحوث ونظريات التعليم وممارسات التعليم وتبادلها بين مختلف دول العالم وشعوبها ، وتزايد أعداد العلماء وأعضاء هيئة التدريس والطلبة الباحثين .

العولمة والتعليم العالي[19] :

إن أولويات الدول وسياساتها ومواردها وقوتها وتطورها الاجتماعي والاقتصادي تؤثر على مدى استجابة التعليم العالي لتبعات العولمة بشكل يختلف من دولة إلى أخرى . وتتيح العولمة الفرص للانتشار واستخدام طاقات تتجاوز الحيز المحلي لأي منظمة تتعامل في مجالات الإنتاج والخدمات في العصر الحالي ، وتحقق الوصول إلى مساحات وشرائح في الأسواق العالمية ومصادر للموارد على اختلاف أشكالها في مختلف أجزاء العالم كان الوصول إليها من قبل أقرب إلى المستحيل منه إلى الممكن.

والمحصلة الرئيسية لظاهرة العولمة – المستندة إلى كل التقنيات والمتغيرات المتصلة – أن مفاهيم ونظم وأساليب التعامل في مختلف مجالات الحياة التي سادت العصر السابق لها لم تعد تتناسب مع معطيات العصر الجديد ، بل وأصبحت عائقاً رئيسياً يحول دون الاستفادة من الفرص التي تتيحها العولمة والتقنيات المساندة لها، الأمر الذي يوجب البحث في ابتكار وتنمية منظومات جديدة من المفاهيم والنظم والآليات المتوافقة مع متطلبات العولمة.

من جانب آخر يسود العالم الآن اهتمام غير مسبوق بنتائج البحث العلمي والتطوير التقني وما نشأ عنهما من تراكم معرفي يمثل رصيداً متجدداً من المعلومات وتحليلاتها والاستدلالات الناتجة عنها تمس كل قطاعات الحياة وتؤثر على مسيرة وتوجهات النشاط الإنساني في جميع الاتجاهات ، الأمر الذي دعا الكثيرين من العلماء والمفكرين لإطلاق اسم عصر المعرفة على المرحلة التاريخية التي نعيشها الآن.

وقد ترتب على ظاهرة العولمة آثار مهمة كان لها وقع محسوس في مختلف مؤسسات وهياكل المجتمعات المعاصرة وآلياتها وتتمثل تلك الآثار فيما يلي[20] :

1. إسقاط المفاهيم والقيم والأسس – ومن ثم الأساليب – التي سادت في عصر ما قبل العولمة ، ونشأة مجموعة جديدة من تلك المفاهيم تجعل " العالم " كله مجالاً ممكناً ومحتملاً للتعامل.
2. انهيار مفهوم " الزمان " حيث تداخلت الأزمنة الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل بفضل التقنيات العالية المتاحة ، كما تحول مفهوم " الوقت " من قيد Constraint إلى مورد Resource، وانهار إلى حد كبير مفهوم الثبات أو الاستقرار فالتغيير هو الثابت الوحيد.
3. تحول معنى التنظيم من كيان ثابت جامد مغلق على نفسه إلى كيان حي منفتح ومتعلم Learning يتعامل في الأساس مع المناخ الخارجي.
4. بروز قوة المنافسة باعتبارها العامل الحاسم في تحديد ما يمكن للمنظمة أن تحصل عليه في السوق الذي تتعامل – أو تريد أن تتعامل – فيه ، ومن ثم أهمية أن تستند المنظمة التي تريد البقاء إلى " قدرات تنافسية " تعكس المميزات التي تتفوق بها على المنافسين وتصل بواسطتها إلى تحقيق أعلى المنافع للعملاء وغيرهم من أصحاب المصلحة Stakeholders، وبالتالي تنجح في الحصول على موقع متميز في السوق تستمر في التمتع

به طالما حافظت على رصيدها من القيم والأساليب المتجددة التي تتناسب وتتعامل بكفاءة مع الظروف الجديدة والمتغيرة باستمرار " فكر جديد لعالم جديد ".

5. تغيير مفهوم " الحيز " أو " النطاق " الذي اعتادته المنظمات محلية الطابع وحل مكانه العالم كله كمجال محتمل لفعاليات المنظمة – أي منظمة – حيث ساعدت تقنية المعلومات المعاصرة المتمثلة في الشبكة العالمية إنترنت في تجسيد هذه الإمكانية للمنظمات من كل نوع وحجم للتعامل في السوق العالمي بكفاءة لم تكن تستطيعها من سنوات قليلة مضت سوى المنظمات العملاقة.
6. تخافت مفاهيم وعادات الانعزالية والتباعد بين المنظمات –وفيما بين وحداتها الداخلية– ، وبزوغ عصر الشبكات Networks والتحالفات Alliances وغيرها من صيغ الترابط المختلفة بين المنظمات وفيما بين مكونات كل منها الذاتية ، وسيادة منطق التكامل Integration بدلاً من التجزأ والتضارب.
7. تعالي قيمة الجودة بمعناها الشامل والذي يعبر عنه بأداء الأعمال الصحيحة صحيحة من أول مرة Doing right things right first time ، ومن ثم تحقيق رضاء العملاء الخارجيين والعملاء الداخليين (وهم العاملين القائمين على تنفيذ مختلف عمليات المنظمة) ، وهي المفاهيم التي شاع التعبير عنها بإدارة الجودة الشاملة (TQM) Total Quality Management.

وقد أصبح الانخراط في سلك العولمة يرادف " المعاصرة الحديثة " ، وتتباين المجتمعات في درجات التهيؤ والاستعداد لهذا الانخراط الذي يقتضي الأخذ بجملة عناصر ثورة العولمة الجديدة ، حيث لا يجدي الأخذ ببعض من عناصرها وترك العناصر الأخرى ، وذلك حتى تتاح للمجتمع فرص المشاركة في العالم الجديد وإلا يتعرض للتهميش على خريطة العالم. ويشير (كاظم[21]) إلى إيجابيات وسلبيات العولمة على التعليم العالي ، والمتمثلة في التالي :

إيجابيات استجابة التعليم العالي للعولمة	مخاطر استجابة التعليم العالي للعولمة
1 – زيادة فرص توفير التعليم العالي للطلبة. 2 – تعزيز اقتصاد المعرفة . 3 – حصول الطالب على درجات علمية مشتركة من خلال التعاون الجامعي محلياً وعبر الحدود . 4 – تمازج الثقافات وتنوع البيئات الأكاديمية . 5 – المنافع الاقتصادية للمؤسسات التعليمية.	1 – احتمال تدني مستوى التعليم . 2 – التباين الكبير بين المؤسسات التعليمية في مدى الانتفاع بالتعليم المقدم لهم. 3 – زيادة هجرة العقول إلى البلدان المتقدمة . 4 – التقارب المعرفي المبالغ به يؤدي إلى تماثل ثقافي مبالغ به على حساب الثقافة المحلية . 5 – ازدهار اختصاصات معينة على حساب أخرى وتأثير ذلك على توازن المعرفة. 6 – إضعاف دور الدولة في تحديد السياسات الرئيسة ومن أهمها السياسة الوظيفية.

فضلا عن النتائج الايجابية التي يمكن أن يتحصل عليها التعليم العالي في حال قراءة العولمة وأدواتها بشكل جيد وتهيئة الظروف المتاحة للاستفادة منها ، ومن بين هذه الفوائد[22] :

- يمكن الاستفادة من المعلوماتية والانترنيت في مجال الإطلاع المستمر على أحدث المنجزات العلمية في المجالات الطبية والهندسية والاجتماعية في حال وجود كوادر تمتلك القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ، وبذلك نستطيع التعرف على المنجزات الحديثة التي تساعد في حال استثمارها على تحسين نوعية التنمية الاجتماعية والاقتصادية وخاصة قطاعي التعليم والصحة وهما من الأسس الرئيسة لبناء وتنمية الإنسان أهم عناصر بناء الأوطان ومواجهة المشاكل التي تواجه البلدان من خلال إيجاد الحلول المناسبة ، وكذلك تطور العولمة وتسرع عملية البحث العلمي
- الاستفادة من منجزاتها في تسهيل العملية الإدارية من خلال الاعتماد على شبكة المعلوماتية بديلا عن الورقيات وتوفير الوقت والمال والتخفيف من الهدر، وكذلك تسرع في عملية اتخاذ القرار الإداري.
- يمكن للموارد البشرية وخاصة النساء من التغلب على الكثير من العوائق والصعوبات كبعض التقاليد في العمل والتأهيل والتدريب ذلك .بسبب الأفق الجديدة من التعليم الذي طرحته العولمة كالتعليم عن بعد والجامعات الافتراضية وزيادة إمكانية التدريب الذاتي .

وتخلص الباحثتين إلى إن تداعيات العولمة على السياسة التعليمية تتمثل في إعادة النظر في الأهداف التقليدية الأساسية للتعليم تبعاً للتغيرات التي تطرأ على الجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية ؛ نواتج العولمة ، وتحلى هذه السياسات بالمرونة والتكيف لكل تلك المطالب المتغيرة لتحقيق الميزة التنافسية ، فالتعليم لم يعد يضطلع بإعداد الطلاب بل يتزايد باستمرار .

فضلا عن تدويل متصاعد لقضايا الصراع العالمي ، والجريمة ، والإرهاب ، والبطالة العلمية ما يمثل تحدياً أمام سياسات التعليم العالي ، ليوسع من خلفية المجتمع إلى ما وراء الأسرة والإقليم أو المنطقة والوطن ، ليتعلم المرء كيف يتعايش مع الآخرين في مواقع عامة متنوعة[23] .

ثانياً – الثورة الإداريـة :

أغلب الأدبيات تقسم الثورة الإدارية إلى ثلاثة مراحل[24]

الثورة الصناعية :

هي انتشار وإحلال العمل اليدوي بالميكنة. شهدت بلدان أوروبا الغربية خلال القرن الثامن عشر نهضة علمية شاملة فتنوعت الأبحاث والتجارب لتشمل مختلف فروع العلم ولتؤدي إلى اختراعات واكتشافات مهمة كانت السبب المباشر في قيام الثورة الصناعية خلال القرن التاسع عشر. وهي ثورة كان لها الأثر البالغ على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية سواء في أوروبا أو خارجها.

الثورة الإنتاجية :

مرحلة قادها العالم (تايلور) مؤسس حركة الإدارة العلمية ، والتي تركز الاهتمام فيها على طرق العمل ورفع إنتاجيته .

الثورة الإدارية :

وهي المرحلة الأهم ، بدأت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ، واستمرت حتى وقتنا الحالي ، وتتميز هذه الحقبة بالتركيز على المعرفة وتطبيقاتها المتشعبة في مختلف أوجه نشاط المنظمة ، وكانت تكنولوجيا المعلومات ولا زالت جزءاً هاماً وركناً أساسياً من أركان هذه الحقبة . طرأت تغيرات كثيرة على الإدارة ، ودخلت أساليب حديثة متنوعة بعيدة عن الإدارة التقليدية منها : إدارة الوقت ، الإدارة بالهداف ، إدارة التغيير ، إدارة الجودة الشاملة ، وترى

الباحثتين بأن هذه المفاهيم الحديثة أكبر تحدي للتعليم العالي والبحث العلمي ، ويجب على الإدارة الجامعية أن تكون مهيأة للتغيير المستمر الذي يحصل في المحيط المحلي والعالمي . وتكتفي الباحثتين بالتركيز على إدارة الجودة الشاملة باعتبارها تحدي من التحديات العالمية التي تواجه التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ككل .

ثالثاً – إدارة الجودة الشاملة :

مفهومها ومبادؤها :

هناك اتفاق على معنى إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم أنها تعني بأن المؤسسات التربوية التي تنتهج تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في العملية التعليمية يجب أن تتضمن (المدخلات – العمليات – المخرجات) باعتبار أن التعليم نظام متكامل وذلك للتأكد من أن جميع مراحل منظومة التعليم تسير على مستوى عالٍ من الجودة ، ويقصد بالجودة في التعليم العالي : " مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب ، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة[25] " .

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

لمدخل أو مفهوم الجودة عناصر أساسية أو مبادئ متداخلة يكمل بعضها البعض لتحقيق الجودة الشاملة ولكل مبدأ دوره في تحقيقها ، ومن أبرز تلك المبادئ[26] :

1. التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد لإحداث التغيير والتطوير المستمر في كل الأنشطة ليشمل كل مجالات الخدمة .
2. تقديم السياسات المتكاملة لتحقيق الجودة وتقديم كل المخرجات المتميزة القائمة على الأداء السليم بعيداً عن الأخطاء .
3. جمع البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات .
4. تشجيع العمل الفريقي القائم على الثقة المتبادلة والاحترام .
5. إشراك جميع الأفراد داخل التنظيم في صنع القرارات .
6. الدعم الكامل من قيادات المؤسسات التعليمية لقيم وثقافة وآليات الجودة الشاملة .
7. تحقيق رضا وسعادة العميل وذلك عن طريق إيصال التغذية الراجعة له وباستمرار وتلبية حاجاته وتوقعاته الحالية والمستقبلية مع الاهتمام بالجوانب الإجرائية والإنسانية .
8. الاهتمام بالتدريب الدائم للعاملين وذلك من أجل استمرار التطوير .
9. تحقيق التكامل والترابط بين قطاعات المنظمة وإداراتها المختلفة .
10. تحديد المهام لكل الأفراد داخل التنظيم .
11. التحسين المستمر للعمليات والجودة ويقصد بذلك التحسين الإضافي والتحسين المعرفي الإبداعي .
12. استحداث وتطبيق نظام الحوافز الذي تراعي فيه العدالة التنظيمية .
13. تحقيق الاستفادة الفعلية من إمكانات جميع العاملين وذلك بتفعيل دورهم بطريقة تشعرهم بأهميتهم وإشراكهم مشاركة جوهرية وتفويض الصلاحية لهم وذلك للاستفادة من جميع العقول وللتخلص من أسلوب التسلط والتخويف وتحويله إلى أسلوب التفويض والتمكين.

مؤشرات لتطوير الأداء الجامعي :

إن عملية البحث عن التميز تستدعي معرفة جوانب القوة والضعف في كل عنصر من عناصر الأداء الجامعي ، مع العمل على تعزيز عوامل القوة واستدراك جوانب الضعف وتصحيحها ، وتتمثل هذه المؤشرات والتي تتطلب التركيز ضمن برنامج للجودة الشاملة في التالي[27] :

1. تطوير العملية التعليمية وتشمل : الطالب ، عضو هيئة التدريس ، الكتاب والمكتبة ، المنهج الدراسي ، الخدمات المساندة .
2. التفاعل مع البيئة .

3. تطوير البحث العلمي : البحث العلمي الجاد هو أحد واجبات عضو هيئة التدريس ليس لغرض النمو المهني فقط بل لتعزيز واجباته الأخرى في مجالي نقل المعرفة وخدمة المجتمع . ولما كان البحث العلمي يعتمد على الابداع والابتكار وخلق معرفة جديدة ، فعلى الهيئة الإدارية وهيئة الإدارة الأكاديمية توفير الموارد والمناخ المؤدي إلى الارتقاء بحركة البحث العلمي في الجامعة ، وذلك من خلال :

- العمل على توفير الموارد المالية الكافية سنوياً للقيام بمشاريع البحوث والدراسات أو تقديم الخدمات التعليمية للآخرين .
- تجهيز المعامل والمختبرات والورش بأحدث المعدات والتقنيات المتطورة وصيانتها دورياً .
- تعيين فنيين ومساعدي باحثين أكفاء لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في إنجاز أبحاثهم .
- دعم البحوث المبتكرة التي تمنح آفاقاً علمية أو تطبيقية جديدة ووضع نظام لمنح جائزة لأفضل بحث .
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الحضور والمشاركة البحثية في المؤتمرات الدولية لإبراز اسم الجامعة في المحافل الدولية المتخصصة ، وكذلك تشجيعهم على نشر أبحاثهم في مجلات دولية محكمة .
- إنشاء وتفعيل دور هيئة مركزية (عمادة أو معهد) تشرف وتنسق وتتابع البحث العلمي للوحدات الأكاديمية في الجامعة .

ويعد البحث العلمي عاملا مهما من العوامل الرئيسية في رفع مستوى الجامعة لتصل إلى مستوى تستطيع معه مواجهة تحديات سلبيات فكر العولمة وهو " البحث العلمي " الذي له دخل رئيسي في التطوير التربوي والأكاديمي والصناعي والتجاري والزراعي والطبي والثقافي والأدبي ، وذلك من خلال ربط منظومة البحث العلمي مع كل من[28] :

- التربية والتعليم العالي .
- السلطة التنفيذية الممثلة لإدارة الجامعة العليا والسلطة الإرشادية الممثلة لإدارة برامج الجودة الشاملة .
- الموارد البشرية والثروات الوطنية والإمكانات .

لماذا الجودة الشاملة في مرحلة التعليم الجامعي ؟ :

أشار فريد إلى " أن التعليم هو المشروع القومي لأي بلاد في ظل الاستثمارات والتوسعات ولكن الفجوة الملموسة بين الإنتاج الوطني والتعليم الجامعي تحتاج إلى وقفة تشخيصية تحليلية تنبؤية لتحديد علاقات السبب والنتيجة ، ولتلك الفجوة شواهد لخصها فيما يلي[29] :

- العجز التعليمي أي الاستثمار في التعليم دون عائد .
- معدلات البطالة المرتفعة .
- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة التعليم وانخفاض العائد على الاستثمار التعليمي .
- تركيز التعليم على المعارف والمعلومات .
- عدم مشاركة المنتجين والفنيين والمهنيين في تصميم البرامج التعليمية .

كل تلك الأولويات دعت إلى التفكير الجدي في البحث عن حلول لسد تلك الفجوة ولعل الاتجاه إلى جودة التعليم كانت أحد أهم الحلول وذلك بتطبيق هذه الفلسفة في التعليم بمختلف مراحله .

وكون الجودة تنطلق من فلسفة فكرية قائمة على " الإيمان بأن العنصر البشري هو الأساس الأقوى والأهم في إنجاح الإدارة والابتعاد عن منطق الفردية والتشتت والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي وتكوين المنظومات والشبكات المترابطة والمتفاعلة وإدراك قيمة الوقت كمورد رئيسي للإدارة تعتمد عليه في خلق المنافع والإيجابيات وكون العالم وحدة متكاملة وضرورة الخروج من الحيز الإقليمي أو المحلي في التعامل إلى الحيز العالمي[30] " .

ويظل مبعث الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي ناجماً عن حجم ونوعية المهمات التي أكتسي بها النظام التعليمي بشكل عام والتعليم العالي بشكل أخص ، ووجب على الأخير تحقيقها بكفاءة وجودة عاليين .

وعلى هذا يشير البعض إلى أن التعليم الجامعي يسعى لدعم وتأكيد وتعزيز الهوية العربية والبعض الآخر يشير إلى أنه يخدم قضايا التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال إيجاد الحلول لمشكلاتها المختلفة من خلال البحث العلمي المتقدم ، والبعض الآخر يرى بأنه يعمل على تنمية الإنسان باعتباره محور عملية التنمية وحقيقة وواقع التعليم الجامعي تعكس اضطلاعه بكل تلك المهمات وأكثر

كل ذلك – وأكثر – كان وراء الاهتمام والبدء في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والابتعاد عن الأساليب التقليدية في إدارة التعليم والتي لم تعد تتناسب وواقع التعليم العالي ، ولعل الإجابة على السؤال المطروح – **لماذا الجودة الشاملة في التعليم العالي** ؟ – تتمثل في الآتي[31] :

1. إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها
2. تساعد في تركيز جهود الجامعات على إتباع الاحتياجات الحقيقية للسوق الذي تخدمه .
3. إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها .
4. تؤدي إلى تقييم الأداء وإزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي الجامعي وتطوير معايير قياس الأداء
5. أداة تسويقية تمنح منشآت التعليم العالي القدرة التنافسية .
6. طريقة لنقل أو تحويل السلطة والمسئولية إلى مستوى فرق العمل مع الاحتفاظ بنفس الوقت بالإدارة الإستراتيجية المركزية .
7. تؤدي إلى تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل ، وإعطائهم مزيدا من الفرص لتطوير إمكانياتهم وتقويتها .
8. وسيلة فعّالة للاتصال داخل وخارج الجامعة .
9. وسيلة لتغيير الثقافة بين الموظفين .

نتائج البحث وتوصياته :

وفي ضوء الإطار النظري توصل البحث إلى النتائج التالية :

الاشكاليات والتحديات :

الاشكاليات والتحديات التي يواجهها البحث العلمي في الوطن العربي ، كثيرة ومتنوعة ، وترى الباحثتين بأنها متجددة ، وهذا يتطلب استمرار سياسيات التعليم في التغيير من أجل التكيف مع هذه الاشكاليات والتحديات ، والغرض الرئيس ليس حصرها أو ذكرها وإنما مواجهتها وإيجاد حلا لها حتى لا تتفاقم ويعجز وأدها ، وتقع مسؤولية مواجهتها على السياسات التعليمية ، وبالأخص التعليم العالي والبحث العلمي ، للمهمة الكبيرة التي يضطلع بها الأخير في تحقيق تنمية المجتمع الأمر الذي يتطلب نهوضه وخلوه من الآفات وقد تكون هذه الاشكاليات والتحديات آفة في الجسم التعليمي إن لم يتم مواجهتها .

وأهم هذه الاشكاليات والتحديات :

1. الانفاق على البحث العلمي .
2. الجهود البحثية في الوطن العربي .
3. البيئة البحثية الملائمة .
4. هجرة الأدمغة العربية .

أما عن المستجدات العالمية فأقتصر البحث عن المستجدات التالية :

1. العولمة .
2. الثورة الإدارية .
3. إدارة الجودة الشاملة .

أولاً – نتائج البحث :

يشير واقع البحث العلمي في الجامعات الليبية إلى :

1. البحوث العلمية تقدم أما للحصول على درجة علمية أو لمجرد الترقية ، وبهذا يكون البحث العلمي نشاط ثانوي وليس اختصاصا أصيل للجامعات ، فضلاً عن غياب التغذية الراجعة فنتائج الأبحاث التي تجرى في البيئة الليبية غير مستفاد من نتائجها وتظل مجهود داخل صفحات الرسائل العلمية والأبحاث ، وتستخدم كدراسات سابقة للباحثين فقط ، بعيداً عن مشكلات المجتمع واحتياجاته الفعلية .
2. تتعدد المعوقات التي تقف أمام الباحثين الراغبين في البحث العلمي ، فإستراتيجية البحث العلمي غير واضحة وتنفصل عن خطط التنمية في المجتمع ، وتستدل الباحثتين على ذلك ، المشكلات المتفاقمة داخل المجتمع الليبي دون إيجاد حل علمي وجذري لها منها على سبيل المثال : ضعف مستوى التحصيل ، البطالة ، تأخر سن الزواج ، ظاهرة الطلاق ، ازدحام المدن ، وغيرها الكثير من الظواهر التي تمثل مشكلات تعيق حركة التنمية في ليبيا .
3. نقص الإمكانيات اللازمة لإجراء البحوث فالباحث أغلب الأحيان يعجز عن الوصول إلى المراجع التي يحتاجها من المكتبات العامة فيضطر إلى السفر لشراء ما يحتاجه من كتب ومراجع خاصة في ظل عدم التجديد ومد المكتبات بكل ما هو جديد في مجال المعرفة .
4. كثيراً ما يتحمل الباحث تكاليف أجراء البحوث العلمية والمشاركة في المؤتمرات العلمية الدولية نتيجة مركزية الإجراءات وتدني الميزانية المخصصة للبحث العلمي والشروط التي تقيد الباحث .
5. الحلقة المفقودة بين الباحث والجامعة ومراكز البحث العلمي تكمن في رأي الباحثتين إلى إن المجهود الذي يبذل في الأبحاث العلمية غير مستفاد منه في خطط التنمية ، فالنتائج التي تتوصل إليها الأبحاث لا تترجم إلى خطط استراتيجية من شأنها أن تقضي على مشكلات المجتمع .

ثانياً – توصيات البحث :

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج عن واقع البحث العلمي في الوطن العربي والجامعات الليبية " الإشكاليات والتحديات " ، والمستجدات العالمية ، يوصي البحث بضرورة :

1. ربط خطط التنمية الشاملة بخطة البحث العلمي ، وتوفير كل مايلزم لأجراء البحوث العلمية .
2. اختيار مشكلات معينة كي يتم معالجتها من خلال البحوث في إطار رفع انتاجية مؤسسات التعليم العالي وربطها بخدمة المجتمع .
3. زيادة الاهتمام بالمكتبات الجامعية وتزويدها بشكل دوري بالمراجع العلمية والدوريات العربية ، وتوفير شبكات الاتصال الدولية .
4. زيادة معدل الانفاق من قيمة الناتج القومي العربي على البحث العلمي والمراكز البحثية في الجامعات العربية ، فأغلب الاشكاليات مصدرها ضعف التمويل والإنفاق .
5. تحسين الإجراءات الإدارية لتسهم في جذب واستقطاب الباحثين للمشاركة في المؤتمرات العلمية ، من خلال البحوث وتبادل الخبرات .
6. العمل على تبني نظام الجودة لتحسين التعليم العالي والبحث العلمي .

المراجع المستخدمة في البحث :

1. أحمد الخطيب ، البحث العلمي والتعليم العالي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن – عمان ، 2003 .

2. أحمد بخوش ، الاتصال والعولمة دراسة سوسيوثقافية ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة – مصر ، 2008
3. بالنور الدوكالي علي ، التخطيط العلمي والتعليم العالي ، نقلا عن : هاجر أحمد الشريف ، تطور التعليم العالي في ليبيا وانعكاسه على عمليات التنمية البشرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية الدراسات العليا ، جنزور – ليبيا ، 2006 .
4. حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر – الإسكندرية ، ط 7 ، 2004 .
5. راشد بن حمد الكثيري ، برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤية للإصلاح ، أوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول : استشراف مستقبل التعليم ، المنعقد في شرم الشيخ مصر ، أبريل ، 2005 .
6. رافدة عمر الحريري ، إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان – الأردن ، 2007 .
7. رياض شعبان لملوم ، واقع وآفاق التعليم العالي ومتطلبات التنمية في ليبيا ، بحث منشور في بحوث وأوراق عمل ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجية – السياسات – الآليات) المنامة – مملكة البحرين ، أكتوبر 2010 .
8. شبل بدران ،كمال نجيب ، التعليم الجامعي وتحديات المستقبل ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية – مصر ، 2006 .
9. شعيب شنوف ، مخرجات التعليم العالي في الجزائر وسوق العمل من الكم إلى الكيف ، بحث منشور في بحوث وأوراق عمل ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجية – السياسات – الآليات) المنامة – مملكة البحرين ، أكتوبر 2010 .
10. علي خليل إبراهيم التميمي ، فجوات التعليم والتدريب والبحث العلمي وسوق العمل العربية ، بحث منشور في بحوث وأوراق عمل ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجية – السياسات – الآليات) المنامة – مملكة البحرين ، أكتوبر 2010 .
11. عدنان عبد السلام العضايلة ، مدى أدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية الثقافية والانتماء ، بحث منشور في مجلة العلوم التربوية، تصدر عن كلية التربية – جامعة أم درمان، العدد التاسع ، يونيو ، 2010 .
12. علي هود باعباد ، فلسفة التعليم العالي وسياسته في الجمهورية اليمنية (التحديات وسوق العمل والرؤية المستقبلية) ، أوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول : استشراف مستقبل التعليم المنعقد في شرم الشيخ مصر ، أبريل ، 2005 .
13. عبد الهادي الرفاعي ، وليد عامر ، سنان علي ديب ، العولمة وبعض الآثار الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عنها ، بحث منشور في مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية ، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية المجلد (27) العدد (1)2005 .
14. على السلمي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو 9000 ، دار غريب للطباعة والنشر والطباعة ، مصر ، 1995 ف .
15. عوض الترتوري ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن ، ط 2 ، 2009 ف .
16. كاظم مازن عبد الحميد , العولمة واستراتيجيات التعليم العالي المستقبلية ، ندوة استراتيجية التعليم الجامعي

العربي وتحديات القرن الـ 21 ,المنامة – مملكة البحرين ، 2007 .

17. منصور الصيد شيته ، التخطيط لتحديث التعليم العالي وتفعيل مخرجاته ، بحث منشور في مجلة الجامعي ، العدد 9 ، مارس / 2005 .

18. محمد حبيب كاظم الشاروط ، رؤية مستقبلية نحو إصلاح الجامعات العربية ، بحث منشور في ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجيات – السياسات – الآليات) ، المنامة – مملكة البحرين ، أكتوبر 2010 .

19. ميلود حبيبي ، جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إصلاح التعليم بالوطن العربي : من الاستراتيجية إلى الخطة التنفيذية : التعليم العالي نموذجاً ، بحث منشور في المؤتمر العربي الثاني " الجامعات العربية : تحديات وطموح " ، مراكش – المملكة المغربية ، ديسمبر 2008 .

20. محمد حسين العجمي ، التطوير الأكاديمي والإعداد للمهنة الاكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة – مصر ، 2007 .

21. مازن عبد الحميد كاظم ، العولمة واستراتيجيات التعليم العالي المستقبلية ، ورقة عمل مقدمة في ندوة " استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الـ 21 " والمنعقدة في المنامة – مملكة البحرين ، خلال الفترة : 21 – 25 أكتوبر 2007 .

22. محمد عوض الترتوري ، أغادير عرفات جويحان ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن ، 2006 ف .

23. يوسف حجيم الطائي ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان ، 2007 .

24. http://highereducation.gov.ly/%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%85%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8/%AD%D9%88%D8%AB

25. http://www.abahe.co.uk/human-resources-management-enc/60610-impact-of-globalization-on-management.html

[1] رياض شعبان لملوم ، واقع وآفاق التعليم العالي ومتطلبات التنمية في ليبيا ، بحث منشور في بحوث وأوراق عمل ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجية – السياسات – الآليات) المنامة – مملكة البحرين ، أكتوبر 2010 ، ص ص 93 - 109 .

[2] أحمد الخطيب ، البحث العلمي والتعليم العالي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن – عمان ، 2003 ، ص 20 .

[3] حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر – الاسكندرية ، ط 7 ، 2004 ، ص 24 .

[4] http://highereducation.gov.ly/%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%85%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A/D%D9%88%D8%AB/

[5] علي خليل إبراهيم التميمي ، فجوات التعليم والتدريب والبحث العلمي وسوق العمل العربية ، بحث منشور في بحوث وأوراق عمل ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجية – السياسات – الآليات) المنامة – مملكة البحرين ، أكتوبر 2010 ، ص 33 .

[6] شعيب شنوف ، مخرجات التعليم العالي في الجزائر وسوق العمل من الكم إلى الكيف ، بحث منشور في بحوث وأوراق عمل ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجية – السياسات – الآليات) ، المرجع السابق ص ص 497 – 498 .

[7] علي هود باعباد ، فلسفة التعليم العالي وسياسته في الجمهورية اليمنية (التحديات وسوق العمل والرؤية المستقبلية) ، أوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول : استشراف مستقبل التعليم المنعقد في شرم الشيخ مصر ، أبريل ، 2005 ، ص ص 473 – 513 .

[8] راشد بن حمد الكثيري ، برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤية للإصلاح ، أوراق عمل المؤتمر العربي الأول حول : استشراف مستقبل التعليم ، المرجع السابق ، ص ص 166 – 178 .

[9] بالنور الدوكالي علي ، التخطيط العلمي والتعليم العالي ، نقلا عن : هاجر أحمد الشريف ، تطور التعليم العالي في ليبيا وانعكاسه على عمليات التنمية البشرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية الدراسات العليا ، جنزور – ليبيا ، 2006 ، ص 17 .

[10] منصور الصيد شيته ، التخطيط لتحديث التعليم العالي وتفعيل مخرجاته ، بحث منشور في مجلة الجامعي ، العدد 9 ، مارس / 2005 ، ص ص 129 – 137 .

[11] رياض شعبان لملوم ، واقع وآفاق التعليم العالي ومتطلبات التنمية في ليبيا ، بحث منشور في بحوث وأوراق عمل ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجية – السياسات – الآليات) ، المرجع السابق ، ص ص 105 – 107 .

[12] أحمد الخطيب ، البحث العلمي والتعليم العالي ، مرجع سبق ذكره ، ص 113 – 117 .

[13] محمد حبيب كاظم الشاروط ، رؤية مستقبلية نحو إصلاح الجامعات العربية ، بحث منشور في ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الاستراتيجيات – السياسات – الآليات) ، المنامة – مملكة البحرين ، أكتوبر 2010 ، ص 565 .

[14] ميلود حبيبي ، جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إصلاح التعليم بالوطن العربي : من الاستراتيجية إلى الخطة التنفيذية : التعليم العالي نموذجاً ، بحث منشور في المؤتمر العربي الثاني " الجامعات العربية : تحديات وطموح " ، مراكش – المملكة المغربية ، ديسمبر 2008 ، ص 113 – 126 .

[15] الخطيب أحمد ، البحث العلمي والتعليم العالي ، مرجع سبق ذكره ، ص 116 .

[16] عدنان عبد السلام العضايلة ، مدى أدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية الثقافية والانتماء ، بحث منشور في مجلة العلوم التربوية، تصدر عن كلية التربية – جامعة أم درمان، العدد التاسع ، يونيو ، 2010 ، ص ص 79 – 132 .

[17] محمد حسين العجمي ، التطوير الأكاديمي والإعداد للمهنة الاكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة – مصر ، 2007 ، ص 54 .

[18] أحمد بخوش ، الاتصال والعولمة دراسة سوسيوثقافية ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة – مصر ، 2008 ، ص ص 112 – 113 .

[19] مازن عبد الحميد كاظم ، العولمة واستراتيجيات التعليم العالي المستقبلية ، ورقة عمل مقدمة في ندوة "

استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الـ 21 ، " والمنعقدة في المنامة – مملكة البحرين ، خلال الفترة : 21 – 25 أكتوبر 2007 ، ص ص 125 – 134 .

[20] http://www.abahe.co.uk/human-resources-management-enc/60610-impact-of-globalization-on-management.html

[21] كاظم مازن عبد الحميد , العولمة واستراتيجيات التعليم العالي المستقبلية ، ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الـ 21 ,المنامة – مملكة البحرين ، 2007 ، ص 3 .

[22] عبد الهادي الرفاعي ، وليد عامر ، سنان علي ديب ، العولمة وبعض الآثار الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عنها ، بحث منشور في مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية ، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية المجلد (27) العدد (1)2005 ، ص ص 195 – 216 .

[23] شبل بدران ،كمال نجيب ، التعليم الجامعي وتحديات المستقبل ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية – مصر ، 2006 ، ص ص 247 – 250 .

[24] الخطيب أحمد ، البحث العلمي والتعليم العالي ، مرجع سبق ذكره ، ص 125 .

[25] يوسف حجيم الطائي ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان ، 2007 ، ص 135 .

[26] – رافدة عمر الحريري ، إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان – الأردن ، 2007 ، ص 19 .

[27] محمد عوض الترتوري ، أغادير عرفات جويحان ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن ، 2006 ف ، ص ص 97 – 101 .

[28] يوسف حجيم الطائي ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، مرجع سبق ذكره ، ص 128 .

[29] – فريد النجار ، التجديد التنظيمي لمنظومات التعليم في القرن 21 ، الدار الجامعية ، الإسكندرية – مصر ، 2007 ف ، ص 502 – 503 .

[30] – على السلمي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو 9000 ، دار غريب للطباعة والنشر والطباعة ، مصر ، 1995 ف ، ص 26 – 27 .

[31] – عوض الترتوري ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن ، ط 2 ، 2009 ف ، ص 80 .

(أهم برامج التوجيه والإرشاد لأسر الأطفال المعاقين سمعياَ)

د. زهرة عبد الله بن عبد الله المصباحي

درجة محاضر بجامعة الزاوية – كلية الآداب–قسم علم الاجتماع

المقدمـة:

إن من طبيعة البشر عموماً حاجتهم للإرشاد والتوجيه في شؤونهم العامة والخاصة، فما بالك بدوى الاحتياجات الخاصة منهم، فما من إنسان إلا ويتعرض للضغوطات النفسية والعملية والاجتماعية، فيحتاج الشخص منا لمن يرشده ويوجهه للأفضل والأصلح من التصرف والعمل، ولقد خلق الله الإنسان في أحسن صورة وعلى أكمل وجه، ولكن يحدث الله بين الحين والآخر أن تصاب أسرة ..... في اعز ما لديها، أحد أبنائها الذي يصاب في أحد حواسه أو قدراته بما شوه هذه الصورة الجميلة ومع هذه المأساة التي تحول الطفل إلى طفل من ذوى الاحتياجات الخاصة يستحق المساعدة فإن واجب الأسرة والمؤسسات والمراكز المتخصصة في مجال التربية الخاصة هو الوقوف بجانب هذا الطفل أي كانت نوع إعاقته باذلين له كل أنواع المساعدة والعون سواء المادي أو المعنوي حتى يستطيع أن يتغلب على إعاقته أو يتعايش معها وتصبح شخصية سوية منتجة نافعة لنفسه ولمجتمعه رغم إصابته.

وغالبا ما تواجه أسر المعاقين العديد من المشكلات أثناء محاولتها للتكيف والتعايش مع وجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فمن المهم أن مثل هذه الأسر محتاجة للمساندة المادية والمعنوية.

فعلى هذا الأساس يتمحور البحث هدا حول أهم برامج التوجيه والإرشاد لآسر المعاقين سمعيا.

تحديـد المشكلة :

تواجه الإنسان منذ ميلاده الكثير من الأزمات والمشكلات سواء كان معاقاً أو غير معاق والأسرة هي مرفأ الأمان والخلية الاجتماعية الأولى منذ بدء نشأته ويكتسب خبراته واتجاهاته، وسلوكه وقيمه ويتطبع بطبائعها ويشبع حاجاته النفسية والاجتماعية (التنشئة الاجتماعية) وإذا ما صادفت الطفولة منذ نشأتها إعاقة معينة فإنها تشكل مشكلة خاصة للأسرة وغالبا ما تصاب الأسرة بصدمة عنيفة عندما تفاجأ بولادة طفل معاق، وتتسم نظرة هذه الأسرة إلى ولادة طفل معاق بالخوف والقلق والإحساس المستمر بالإحباط وكأن كارثة قد حلت بها.

في الوقت الذي لا يمكن لأحد منا أن ينكر الصعوبات والضغوط التي تتعرض لها أسر الأطفال المعاقين، فإن الطفل المعاق يتعرض إلى ضغوط وصعوبات متعددة في نفس الوقت، فالطفل المعاق يعاني من بعض المشاكل التي تفرضها الإعاقة وما تسببه من اضطرابات نفسية تصاحب شخصية الطفل المعاق ومنها الشعور بالقلق وعدم الاطمئنان ، والتوترات العصبية والخجل والانطواء وظهور بعض الأعراض السلوكية، مثل القسوة والتشاجر مع الآخرين.

ولا تقتصر الصعوبات التي تواجه الطفل المعاق على آثار الإعاقة وإنما تشمل أيضا نظرة المجتمع البشري المحيط للمعاق التي غالبا ما تكون سلبية.

فإذا ما تفحصنا الوقائع التاريخية فسوف نجد أن الاتجاهات الاجتماعية التي تعكس في محتواها المخاوف ومظاهر الرفض وعدم التقبل والتفرقة التي تبدو في شكل ظاهر، أو باطن، شعوري أو غير شعوري (1)

فمن هذا نجد الحاجة الماسة لبرامج التوجيه والإرشاد سواء على مستوى الفرد (المعاق) أو الأسرة حيث تتمثل برامج التوجيه في مساعدة المعاق شخصياً على نمو الشخص ومساعدة أسرهم لاكتساب اتجاهات ومهارات تمكنهم من

حل مشكلاتهم وهمومهم حيث تتم مساعدة الآباء ليصبحوا أفراد يعملون على أكمل وجه لمساعدة أطفالهم والاهتمام بالتوافق الأسري الجيد.

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تتعلق بموضوع يدخل ضمن اهتمامات الكثير من المهمين المعاقين حيث يدور محور هذه الدراسة حول التوجيه والإرشاد لآسر المعاقين سمعياً؟ كما إن أهمية الدراسة تنبع أيضا من إحساس الباحثة بأن معظم البحوث والدراسات التي تتعلق بهذه القضية، أو على الأقل ما أمكن للباحثة على الاطلاع عليه في بلادنا لا زلت قليلة أي حد كبير، وبالتالي فهي لم تعط كل جوانبها الأمر الذي جعل فيها متسعاً للبحث والاستقصاء وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة جانب من الجوانب والخاصة ببرامج التوجيه والإرشاد لأسر الأطفال المعاقين سمعياً حتى تتوفر رؤية عملية تساعد في توفير السبل الملائمة لدعم المعاقين سمعاً والتقليل قدر الإمكان من بعض الآثار السلبية على الطفل المعاق سمعياً.

علاوة على توفير قاعدة من البيانات والمعارف في إطار هذه الفئة وأسرهم، يمكن التأسيس عليها مستقبلاً في رعاية وخدمة احتياجات هذه الفئة واحتياجات أسرهم، بهدف توفير أفضل الظروف الإنمائية وتوظيف طاقاتهم وإمكانياتهم.

أهداف البحث :

1_ التعرف على برامج التوجيه والإرشاد لآسر الأطفال المعاقين سمعياً.

2_التعرف على أهم المشكلات التي تواجه برامج الإرشاد التوجيه لأسر الأطفال المعاقين سمعياً.

3_التعرف على دور الخدمة الاجتماعية في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد لأسر الأطفال المعاقين سمعياً.

تساؤلات البحث :

س/ ما هي أهم برامج التوجيه والإرشاد لآسر الأطفال المعاقين سمعياً؟

س/ ما هي أهم المشكلات التي تعترض برامج الإرشاد والتوجيه لآسر الأطفال المعاقين سمعياً؟

س/ ما هو دور الخدمة الاجتماعية في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد لآسر الأطفال المعاقين سمعياً.

المفاهيم والمصطلحات :

مفهوم الإرشاد:_

هو عملية مساعدة بين محترفي مهنة الإرشاد من ذوي الخبرة الواسعة وآباء الأطفال غير العاديين الذين يعملون نحو فهم أفضل لهمومهم ومشكلاتهم ومشاعرهم فالإرشاد هو عملية تعلم تركز على النمو الشخصي للآباء الذين يتعلمون الاكتساب الاتجاهات والمهارات الضرورية وتطويرها لحل مشكلاتهم (1).

التعريف الإجرائي للإرشاد :_

هي تلك العملية التي تسعى لمساعدة أطفال ذوي الإعاقة وأسرهم وهي عملية تعلمية تسعى إلى تعليم هؤلاء الأطفال لاكتساب خبرات ومهارات لحل مشكلاتهم.

الإعاقة :

هي عبارة عن صعوبة تصيب فرد معين، ينتج عنها اعتلال ، أو عجز، يمنع الفرد من قيامه بعمله الطبيعي

المعاق :

هو كل فرد فقد قدرته على مزاولة عمله، أو القيام بعمل آخر، نتيجة لقصور بدني، أو حسي، أو عجز ولادي، وأصبح هذا الشخص على اثر ذلك صاحب عاهة معوقة على التكيف مع بيئته التي يعيش فيها، وتحول دون استقراه بنجاح في حياته.

أولا: تعريف الإعاقة

تعرف بأنها حرمان الإنسان من حاسة السمع إلي الدرجة التي تجعل الكلام المنطوق غيرهم مفهوم ، مع أو بدون استخدام المعينات.

تعريف المعاق سمعيا:

هو الشخص الذي يعاني نقصًا شديد في السمع أو معتدل الشدة، أو خفيفًا ويترتب عليه عدم القدرة كليًا أو جزائيًا علي اكتساب اللغة.

الصمم :

يعني الصمم أن حاسة السمع غير وظيفية الأغراض الحياة اليومية، الأمر الذي يحول دول القدرة علي استخدام حاسة السمع الفهم الكلام واكتساب اللغة.

المنهج المستخدم في البحث:

هذا البحث يعتبر من البحوث الوظيفة حيث يهدف إلي التعرف علي أهم برامج التوجيه والإرشاد اتجاه الأطفال المعاقين سمعيًا، حيث اعتمدت هذه الدارسة علي المنهج الوظيفي كمنهجا علميًا لها علي اعتبارات المنهج الوظيفي يتبع خطوات علمية محددة الاستقصاء موضوع البحث يقصد تشخيص تلك البرامج فالبحث الوظيفي لا يقتصر علي جميع البيانات وتبويبها بل يتعدى إلي ما هو أبعد من ذلك ، لأنه يتضمن قدرًا من التغيير لهذه البيانات ، فضلا علي أنه كثيرًا ما تقترن عملية الوصف بالمقارنة ، حيث تستخدم في البحث الوظيفي أساليب القياس، والتنصيف والتفسير.

الدارسات السابقة:

– وهناك العديد من الدراسات البحثية التي تناولت احتياجات أسر المعاقين سمعياً وأوضحت أهميه تقديم الدعم والمساعدة المهنية لهم وتمكينهم من الاستفادة من برامج وخدمات الرعاية التي تقدمها المؤسسات العاملة بالمجتمع في المجالات المختلفة ، وتفعيل المشاركة التضامنية فيما بينهم لمواجهه مشكلاتهم وتنظيم جهودهم الذاتية لتفعيل وتطوير برامج الرعاية الاجتماعية المقدمة لأبنائهم ، ومن بين الدارسات التي توفرت للباحثة وتتلاقى مع موضوع الدراسة الراهنة ما يلى :-

الدارسات المحلية:

1. دارسة عياد سعيد أمطير (1997)(3). بعنوان *آثارا لطفل* المعاق علي أداء الأسرة لوظائفها، دارسة عن المجمع الليبي. – حيث تحت هذه الدارسة علي عينة من أسرة الأطفال المعاقين وعددها [176] أسرة ، حيث تحت هذه الدارسة علي عينة من أسرة الأطفال المعاقين وعددها [176] أسرة ، لديها طفل معاق واحد علي الأقل ، سواء كان الطفل المعاق يعيش في إطار الأسرة أو في مؤسسة.

نتائج الدارسة :

1– أظهرت الدارسة وجود علاقات ارتباط عالية في اتجاهات الآباء والأمهات نحو كل من قبول الإعاقة ، أساليب رعاية المعاق ، قيمة الحياة العائلية ، المشاركة والتعاون في مواجهة الأزمات التسليم بالقضاء والقدر حيث وصلت درجات الارتباط في أغلب الاتجاهات إلي أكثر من[0.900] فهذا قد يكون من العوامل التي ساعدت أسر المعاقين في هذه العينة علي ظهور بهذا الترابط الأسرى والتكافل والقدرة علي التوقف وأداء وظائف ومسئوليات الأسرة نحو أعضائها شكل مناسب ، رغم وجود طفل معاق في الأسرة .

مع أن أباء وأمهات المعاقين يتصفون بدرجة عالية من نحو الحساسية ، إلا أنهم عبروا عن اتجاهاتهم الإيجابية نحو المجتمع الذي يعيشون فيه، من حيث مدي الحصول علي المساعدة والمساندة عند الأزمات وانتشار اتجاهات التسامح مع المعاقين، كما أن آباء وأمهات المعاقين يوفر لهم الدعم والمساندة علي المستوي النفس الاجتماعي والاقتصادي من خلال التشاور وتبادل الخبرات وكسر طوق العزلة وكيفية مواجهة بعض المشكلات أو الحصول علي الخدمات المتابعة.

الدراسات العربية :

1– دراسة " محمد فتحي عبد الحي : 1994م " (4) : حيث استهدفت الدراسة وضع برنامج لتحسين مهارات التواصل للطفل الأصم وتمكين الأسرة من مواجهه المواقف وخفض الضغوط الواقعة عليها , وقد أوضحت نتائج تلك الدراسة اثر البرنامج المقترح في إيجاد تحسن إيجابي في مهارات التواصل التي أدت الى خفض الصعوبات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطفل الأصم وأسرته في المواقف المختلفة وخفض الضغوط الواقعة عليها , كما أشارت الدراسة إلى حاجه أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى التواصل والتفاعل مع أباء وأمهات أطفال صم آخرين لتبادل المعلومات والخبرات عن حاله طفلهم لتمكينهم من التخطيط المستقبلي لرعاية طفلهم .

2– دراسة " جمعية المستقبل للمعوقين : 1987م " (5) : واستهدفت الدراسة تفعيل وتشجيع أسر الأطفال الصم وضعاف السمع في المشاركة الفاعلة عبر المجموعات المختلفة الجمعيات والاتحادات . . وفي مجلات الإرشاد والتوجيه وتقديم كافه أشكال المساعدة والمشورة لمن يحتاجها , ويعد هذا من مهام برامج التدخل المبكر والتأهيل الاجتماعي في إطار المجتمع المحلي , والتأكيد على توعيه أسر الأطفال الصم وتدريبها من قبل مختصين حول طرق التفاعل مع الطفل الأصم وذلك في إطار الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة .

3– دراسة " عبد العزيز الشخصي و زيدان السر طاوي : 1998م " (6) : وقد أوضحت الدراسة أن أولياء أمور الأطفال المعاقين سمعيا في أشد الحاجة إلى مقابله احتياجاتهم المادية والتي تشمل الأمور المالية , والخدمات الطبية , والترويحية , والخدمات العامة , والمعرفية والخدمات المجتمعية والتي تتضمن ضرورة التدخل المبكر مع أولياء الأمور لإرشادهم حول كيفيه اكتشاف إعاقة الأبناء مبكراً وبالتالي كيفيه التعامل معهم بصوره مناسبة في مرحله مبكرة من حياتهم , وكيفيه الاستفادة من الخدمات المتاحة واختيار البرامج المناسبة وتبصيرهم بالمؤسسات وجميع مصادر الخدمة في المجتمع المحلي , وبث روح التعاون والتضامن بين تلك الأسر لتفعيل برامج الرعاية الاجتماعية وتغير الاتجاهات نحوهم بصوره تجعل الناس عامة وأولياء الأمور خاصة ينظرون إلى الإعاقة بواقعيه ومن ثم تتغير اتجاهاتهم نحوها لتصبح أكثر ايجابية

الدراسات الأجنبية :

1– دراسة " Sloman : 1987م " (7) : وقد أوضحت الدراسات أن المعوقين سمعياً يعانون العديد من المشكلات , وان أكثرها ما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية المرتبطة بأسرة المعوق سمعياً وهي تظهر بشكل أكثر وضوحا في المراحل العمرية الأكبر سناً , وقد أرجعت الدراسة أسباب تلك المشكلات إلى البيئة المحيطة وخاصة البيئة الأسرية وعدم تفهم أعضاء الأسرة لطبيعة الإعاقة وقدرات وإمكانيات واحتياجات المعوق سمعياً , وان نقص خبرات أسر المعاقين سمعياً في تعاملهم مع أبنائهم قد يرتبط بنوع من المقاومة التي يظهرها هؤلاء الآباء ضد تقبل فكرة إعاقة طفلهم , وعدم وجود علاقات بين أسر المعاقين لتنميه مهاراتهم بعضهم البعض وتبادل طرح الأسئلة والمناقشات مما ينمي خبراتهم ويزيد من تقبلهم لحاله وواقع ابنهم المعاق سمعيا والتعامل مع احتياجاته ومشكلاته بصورة أكثر ايجابية .

2– دراسة " Dennebeil : 1994م " (8) : حول العوامل التي تؤثر في التعاون بين أولياء أمور المعاقين سمعياً و منسقي الخدمات ، واعتمدت الدراسة على إجراء المقابلات مع أسر المعاقين سمعياً لتحديد العوامل التي تشجع أو تعيق العلاقات التشاركية فيما بينهم وبين منسقي الخدمات لتقديم ونجاح خدمات الرعاية لأطفالهم المعاقين ، وقد بينت نتائج الدراسة أن أولياء الأمور يعتقدون أن العوامل التالية المرتبطة بمنسقي الخدمات تشجع على التعاون ومنها (بناء علاقات

تشاركيه وتضامنية فيما بينهم – بناء الألفة – تقديم المعلومات – التعبير عن الاهتمام بالأطفال وبظروف الأسرة – التمتع بالخبرة – المرور بخبرة مماثله لخبرة الأسرة) أما العوامل التي تعيق التعاون فكانت أهمها (النشاطات غير المفيدة – الاتجاهات السلبية – عدم إعطاء الوقت الكافي للأسرة – الافتقار إلى الخصوصية عند التعامل مع الأسرة).

وفي ضوء ما سبق وما أوضحته الدراسات يمكن بلورة مجموعة من النقاط الأساسية تبين أهمية الدراسة الراهنة وذلك فيما يلي:–

1- أن أسر المعاقين في حاجة إلي المساندة وتزويدهم بخبرات العمل المشترك ، وتكوين جماعات للمساعدة الذاتية من تلك الأسر داخل مؤسسات رعاية المعاقين سمعيا الحكومية والأهلية للمشاركة في تخطيط وتنفيذ المشروعات والبرامج وإيجاد التدعيم العاطفي والاجتماعي لأسرة المعاق سمعيا.

2_العمل مع أسر المعاقين سمعيا يتضمن مساعدتهم لكي يتحولوا من اعتماديون إلي مشاركون فاعلون في برامج الرعاية المقدمة لأبنائهم المعاقين ، والتفاعل والتواصل فيما بينهم لتبادل الخبرات بما يمكن الأسرة من التخطيط المستقبلي لجهودها في رعاية المعاق سمعيا.

3- أهمية تضامن أسر المعاقين سمعيا وإيجاد علاقات تعاونية وتشاركيه كعامل مؤثر في كسب التأييد والحشد لإحداث تغيير مجتمعي جزئي في الواقع الاجتماعي المحيط بتلك الأسر وتوفير فرص أفضل تمكنها من أداء وظائفها المنوطه بها وإشباع احتياجاتها ومواجهة مشكلاتها.

4_قد تكون الأسرة عائقا للمؤسسات التي تقدم خدمات الرعاية للمعاقين سمعيا ، ومن ثم توجد حاجة لتوفير المعلومات والإجابة على ما يدور في ذهن أفراد الأسرة وخاصة الوالدين من تساؤلات حول احتياجات المعاق سمعيا عن طريق مهنيين متخصصين ، وكذلك حاجة الأسرة للتحدث مع الآخرين ممن مروا بنفس التجربة ومحاولاتهم الناجحة والفاشلة في تعاملهم مع إعاقة طفلهم .

5- المشكلات المرتبطة بالأسرة من أكثر المشكلات الاجتماعية للمعاقين سمعيا ، لذا فإن عملية تنظيم ورعاية أسر المعاقين سمعيا جزء لا يتجزأ من برامج الرعاية المقدمة لهذه الفئة كواحدة من الفئات الخاصة.

6- قد تؤدي البيئة الأسرية إلى مشكلات توافقية ، وقد تكون الأسرة مصدر للإعاقة ذاتها إذا لم يتوفر لها الدعم والمساندة المجتمعية ، حيث أوضحت الدراسات أن الطفل المعاق هو أسرة معاقة نظرا لتأثير إعاقة الطفل على نسق الأسرة ككل.

*** النظرية منطلق الدراسة:**

1– نظرية التواصل :

وتؤكد النظرية على التواصل والخبرة الانفعالية للأسرة وانفتاحها على غيرها من الأسر والاستماع لبعضهم البعض وتدعيم الصلة ، وتنمية مهارات التواصل لمساعدة أعضاء الأسرة ليصبحوا أكثر وعيا ، وتعزيز عملية التوافق مع المتطلبات الحياتية وتسهيل عملية التغير من خلال توجيه مهني ، لتنمية قدرات الأسرة على التعامل مع المشكلات التي تواجهها وتؤثر سلبيا على توازن النسق الأسري.(9).

ويتم الاستفادة من نظرية التواصل بما يتفق مع أهداف الدراسة الراهنة في بناء ثقافة داخلية بين أسر المعاقين سمعيا لتعزيز التضامن كقيمة أخلاقية وتدعيم مفهوم المساعدة الذاتية كآلية لتوفير المساندة والتعاون بين أسر المعاقين سمعيا ، وتوفير المعلومات التي تحتاجها تلك الأسر وتوجيه سياسات جمعيات الرعاية لإتاحة فرص للتعامل والتلاقي بين أسر المعاقين سمعيا وبناء قدراتها على التواصل والمشاركة الجماعية.

– النظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية على أساس أن مظاهر الحياة الاجتماعية تؤلف فيما بينها وحدة متماسكة متسقة

ومن هنا ظهرت فكرة النسق الاجتماعي ، وأوضح ذلك "هربرت سبنسر" في مجال تشبيه المجتمع بالكائن العضوي ويؤكد على التساند الوظيفي والاعتماد المتبادل بين نظم المجتمع في كل مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي ، فالمجتمع بناء اجتماعي متماسك يتألف من أفراد وجماعات يرتبطون يبعضهم البعض في كل واحد متماسك عن طريق علاقات اجتماعية محددة.(10).

وبتطبيق النظرية البنائية في المجال الأسري يتضح أن معظم المشكلات الأسرية تنتج نتيجة لفشل البناء داخل النسق الأسري ، والتغييرات البنائية لابد أن تحدث في الأسرة قبل إمكانية تحسين أو خفض الأعراض الفردية ، حيث تنظر إلى الفرد صاحب العرض (المشكلة) على انه بمثابة مؤشر لبناء أسري يعاني من خلل ، ولإحداث التغيير في النسق الأسري يتطلب الأمر رسم خريطة للبيئة الأسرية تحدد فيها أولا العوامل التي تسهم في اضطراب الأداء الأسري ، ثم بعد ذلك كيفية توظيف إمكانيات وموارد الأسرة بما يساعدها على تغيير القواعد الإجرائية داخلها لمواجهة الخلل في أدائها لأدوارها.

وعلى هذا فالمعاق سمعيا الذي يعاني من اضطراب في الشخصية ما هو إلا مؤشر لبناء أسري يعاني من خلل في أنساقه الفرعية الأمر الذي يستدعي التدخل لتغيير بناء تلك الأنساق وإيجاد بناء أسري فاعل يدعم أنماط التواصل لتعلم طرق جديدة لإشباع احتياجات ومواجهة مشكلات المعاق سمعيا.

وفي ضوء " النظرية البنائية " يمكن النظر لأسر المعاقين سمعياً كأنساق فرعية ، والأسرة كنسق متغير تحاول دائما أن تكون في حالة من التوازن للحفاظ على تكامل النسق الأسري والتوافق مع المتغيرات التي تحدث في كل وقت والتي تتعلق بنمو احتياجات أفراد الأسرة ، أو ظهور مواقف طارئة تحتاج اتخاذ إجراءات معينة . فالأسرة ينظر إليها على أنها وحدة توافقية بها مصادر لنمو ونضج أفرادها ، وتتجاوب الأسرة مع متطلبات النضج والاحتياجات الاجتماعية من خلال عملية انجاز أو أداء المهام التي تتضمن التغيرات في الأنساق الرئيسية وكذلك التعامل مع الأبنية الاجتماعية والثقافية الخارجية.

1_ أهم برامج التوجيه والإرشاد اتجاه اسر الأطفال المعاقين سمعيا:

القاعدة الأساسية في التدخل المبكر هي رعاية المعوقين سمعياً وهم يعيشون في أسرهم ، باعتبار أن الأسرة تقوم بأدوار لا يمكن لأي برنامج تدخل مبكر أن ينوب عنها في القيام بها ، فهي المعلم الأول ، فالأسرة أكثر معرفة بمشكلات المعوق واحتياجاته وتقدم لأطفالها خدمات قد لا تتوفر في مراكز الرعاية ، فضلاً عما يشعر به الأصم أو ضعيف السمع من مشاعر الأمن والحنان بدرجة قد لا يشعر بها في مكان آخر ، مع الوضع في الاعتبار أن برامج الخدمات المقدمة للمعوقين سمعياً لا تكتمل فعاليتها إلا بمشاركة الأسرة الفعالة في هذه البرامج .

. 1– المحاضرة :–

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاء النسق الأسرى عن الإعاقة عامة ، والإعاقة السمعية بوجه خاص ، أسبابها ، وآثارها على الأسرة والطفل ودور الأسرة في تخفيف تلك الآثار ، وطرق الوقاية منها ، وطرق التواصل مع الصم وعناصره ، ومفهوم الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالإعاقة السمعية . وذلك بطريقة بسيطة يسهل فهمها لأعضاء الجلسة الأسرية، لزيادة استبصارهم بتلك المفاهيم بطريقة موضوعية ، مما يشجعهم على تلقى المعلومات المتضمنة في المحاضرة، ذات الصلة بمشكلاتهم الخاصة ، بما يهيئ لهم موقفاً تعليمياً يبدأ من شعورهم بأن أحد أسباب مشكلاتهم هو افتقادهم إلى معلومات عن تلك المفاهيم ، فيدفعهم ذلك إلى متابعة الجلسات ، وخلق

أهداف جديدة تتمثل في الرغبة في حل المشكلة التي يعانون منها .

ويتمثل الهدف التدريبي التطبيقي لهذه الفنية في إعادة البناء المعرفي للمتدربين وتهيئة بيئة أسرية تسهم في النمو النفسي للطفل ذي الإعاقة السمعية .

2– لعب الدور وتبادل الدور :–

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في إسناد دور ما للمتدرب ، ثم تبادل الأدوار بحيث يضع الفرد نفسه مكان الآخر، وبذلك يدرك هذا الآخر ، وما دفعه إلى السلوك الذي قام به ، ومن ثم يتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في معايشة للدور الذي يجب أن يمارسه ومهامه .

3– الحوار :–

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في استخدام أسلوب المناقشة الجماعية كمنهج ملائم يمكن أن

يخدم الحوار وتبادل الرأي وتغير المعرفة بشكل دينامى ، والذي يؤدى إلى استثارة التفكير الذاتي للمتدربين بما فيه أفكارهم واتجاهاتهم تجاه طفلهم والتي تعبر بشكل غير مباشر عن مشكلاتهم الخاصة ، وبهذا تصبح المادة العلمية في المحاضرات دافعاً قوياً نحو إثارة الموضوعات المختلفة للمناقشة ويتمثل الهدف التدريبي التطبيقي لهذه الفنية في تعزيز التواصل بين المتدربين من خلال تشجيعهم على الحوار والمناقشة ، بالإضافة إلى ما تسهم به هذه الفنَّية في التحليل المنطقي للأفكار غير العقلانية للمتدربين ، وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية ، ودحضها بالإقناع ، وتشجيع المتدربين على تكوين أفكار منطقية .

4– إعادة الصياغة :–

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في إعادة تشكيل المواقف التي تواجه المتدربين في رعاية المعاقين سمعياً وسبل حلها من زوايا مختلفة .. وبالتالي يتمثل الهدف التطبيقي لهذه الفنية في إعادة صياغة الأفكار وتبنى رؤية جديدة لتطوير برامج وخدمات الرعاية الاجتماعية المقدمة للمعاقين سمعياً.

5– التجسيد الأسري :–

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تنمية مهارات المتدربين في التعرف على طبيعة أداء النسق الأسرى ، وطريقة التواصل ، والعلاقات البين شخصية ، من خلال تجسيد بعض المواقف الموجودة داخل النسق الأسرى ضمن برنامج التدريب ، وبالتالي يتمثل الهدف التدريبي لهذه الفنية في العمل على زيادة وعى أعضاء الأسرة وخاصة الوالدين بطريقة تواصلهم مع ابنهم المعاق سمعياً .

6– التغذية العكسية :–

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم تعديل مباشر لاستجابات المتدربين أي تقويم سلوك المتدرب المرغوب منها وغير المرغوب بهدف تقويمه عن طريق كف للسلوك غير المرغوب فيه ودعماً للسلوك الإيجابي المرغوب فيه ، ويتمثل الهدف التدريبي لهذه الفنية في أن يتعرف المتدرب على مدى قبول أو عدم قبول استجابته مباشرة .

7– النمذجة (الاقتداء بالنموذج) :–

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تعليم المتدرب سلوكاً معيناً من خلال ملاحظة شخص ما يمثل قدوة بالنسبة له ، وفقاً للتوجيهات المعطاة له ، وقد يستخدم المدرب نموذج لإحدى الأسر التي تحدث

إعاقة طفلها وتتواصل معه عبر طرق التواصل وآثار ذلك على شخصية طفلهم الأصم أو ضعيف السمع (11).

وبالنسبة لرعاية المعوقين سمعيا في الدول العربية فإنه قد تم إنشاء الإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم عام 1972م ، وذلك بهدف تنسيق جهود الهيئات الصحية والتربوية والاجتماعية العاملة في مضمار رعاية الصم وبذل الجهود لتوفير الرعاية والتعليم والتأهيل للصم في كافة أنحاء الوطن وذلك بالتعاون مع الهيئات الوطنية العاملة في مختلف

الدول العربية والهيئات الدولية المتخصصة ويسعى الاتحاد لتحقيق أهدافه بمختلف السبل والوسائل وذلك وعلى الأخص ما يلي:

* تشجيع دعم برامج التدريب والبحث العلمي المتعلقة بميدان رعاية الصم والإسهام في تنفيذها وتكوين أجهزة علمية وفنية متخصصة لتحقيق ذلك.

* تنظيم الحلقات الدراسية والندوات العلمية التي تتصل بدراسة المشكلات العامة والفنية التي تخص الأصم.

* المشاركة والتعاون مع مختلف النشاطات الدولية التي تتصل برعاية الصم وأسرهم في مختلف المجالات.

– ومنذ تأسيس الاتحاد عام 1972م فقد عقد الاتحاد (6 ندوات علمية –7 مؤتمرات علمية– 24 احتفالا بأسبوع الأصم) حيث يجري تبادل الرأي والخبرات والمعلومات والأفكار بين الأعضاء في الدول العربية لتحقيق أقصى درجة من الاندماج التربوي والاجتماعي للمعاقين سمعيا وبما يحقق تعاونهم وتفاعلهم الكامل مع بيئاتهم والمشاركة التامة والمساواة (12).

وتقوم وزارة التضامن الاجتماعي بجمهورية مصر العربية من خلال اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بالعمل على تحقيق الأغراض التالية :–

1– تخطيط برامج الرعاية والتنمية الاجتماعية التي تنفذها الجمعيات والمؤسسات الخاصة العاملة في ميدان رعاية الفئات الخاصة والمعوقين في إطار خطة العمل الاجتماعية التي يضعها الاتحاد العام للجمعيات والمؤسسات الخاصة في حدود سياسة الدولة .

2– إجراء البحوث والدراسات المتصلة بميدان عمل الاتحاد ونشرها بين الجمعيات والمؤسسات الخاصة الأعضاء

3– وضع برامج الإعداد الفني والإداري لأعضاء الجمعيات والمؤسسات العاملة في مجال رعاية الفئات الخاصة والمعوقين وأعضاء مجالس إدارتها والعاملين بها للارتفاع بمستوى الأداء والكفاية الفنية للخدمات .

4– تقويم جهود الجمعيات والمؤسسات ونشاط الاتحاد على ضوء السياسة العامة وتقديم تقارير عن ذلك إلى الإدارة العامة للجمعيات والاتحادات بوزارة التضامن الاجتماعي .

5– القيام بالتجارب الرائدة لنمذجة الخدمات ، وتقديم المعونة الفنية للجمعيات والمؤسسات لتطوير برامج الخدمات والرعاية بها .

6– العمل على إيجاد وسائل الاتصال بين الجمعيات ذات المجال الواحد والتنسيق بين مختلف الجمعيات الداخلة في نطاق الاتحاد تحقيقاً لتبادل الخبرات وإيجاد التعاون عملاً بروح الفريق وتدعيماً لنظام الأسرة في وضع طريقة تنفيذ البرامج والمشروعات المشتركة (محلياً – إقليميا – دولياً) (13).

2_أهم المشكلات التي تعترض لها أسر المعاقين سمعيا والمشاكل التي تواجه برامج الإرشاد والتوجيه لأسر الأطفال المعاقين سمعيا:_

أن مشكلة المعاق سمعياً هي مشكلة الأسرة كلها ، فوراء كل إنسان ذي حاجات خاصة أسرة ذات حاجات خاصة ، حيث تتعرض أسر المعاقين سمعياً لمستويات عالية من الضغوط وتواجه جملة من الصعوبات والمشكلات الخاصة والمرتبطة بحالة الإعاقة ، هذا فضلاً على ما تواجه من توترات وضغوط مثل غيرها من الأسر في المجتمعات المعاصرة حيث أصبحت الضغوط البيئية والاجتماعية تشكل هاجساً اجتماعياً في مختلف المجتمعات المعاصرة نتيجة إهمال البعد الإنساني وسيطرة الجوانب المادية على معطيات الحياة واختلال منظومة القيم ، الأمر الذي أدى بالأفراد الذين هم بالفعل في وضع هامشي أن يكونوا أكثر تهميشاً وذلك نظراً لتصاعد خطر الإقلال من إنسانية الحياة.

ومن المشكلات الاجتماعية التي تواجهها أسر المعاقين سمعيا عدم توفير أنظمة للمساندة الاجتماعية للأسرة ، مما يجعل الآباء يتخبطون في معالجة ابنهم بشتى الوسائل وشعورهم

بالقلق واليأس مما يدفعهم إلى المغالاة في العطف على الأصم أو نبذه والقسوة عليه(14). وتواجه أسرة المعاق سمعيا جملة من المشكلات المرتبطة بتلبية الحاجات المعقدة لدى طفلها المعاق سواء كانت صحية أو تعليمية أو تأهيلية..... ، ويمكن بلورة هذه المشكلات في ضوء المراحل التالية :-

أ- مرحلة اكتشاف الفقدان السمعي:- عند اكتشاف حالة الإعاقة تمر الأسرة بمجموعة من ردود الفعل قد تكون الأصعب بالنسبة لأفرادها ، لذا تكون الأسرة بحاجة للدعم والمساندة فاكتشاف الحالة يعد البداية لسلسلة من الضغوط ، فالأهل عند تشخيص حالة الطفل والتيقن من وجود إعاقة سمعية يكونون في حالة صدمة وغير قادرين على التفكير السليم ، وسريعا ما يواجه الوالدان صعوبات وهموما عديدة تتصل بالتكاليف المالية للعلاج وبالتأثيرات النفسية والاجتماعية ، فالمجتمع والأقارب يكونون أحيانا غاية في القسوة على أسرة المعاق ويتهمونهم أحيانا بالتقصير وأنهم تسببوا في إعاقة ابنهم ، مما يؤثر بشكل كبير جدا على نمط حياة الأسرة وفي قيامها بأدوارها المنوطة بها ، وكذلك في نمط العلاقات داخلها خصوصا بين الأبوين حيث يتبادل كليهما اللوم على الآخر . وفي هذه المرحلة تكون الأسرة في حاجة للمساندة والدعم من مؤسسات المجتمع والمتخصصين وكذلك الدعم من أسر أخرى مرت بنفس التجربة.

ب- مرحلة الالتحاق بالمدرسة:- وهي المرحلة التي يبلغ فيها الطفل السادسة أو السابعة من العمر ، وهنا يتعرض الوالدان للضغوط والتوترات في عملية تحديد الخيار التربوي لابنهم المعاق سمعيا ، فهو يحتاج طرق خاصة في التدريس تختلف عما يصلح للعاديين ، وتوجد أمام الأسرة بدائل تربوية متنوعة لتعليم ابنهم مثل المدارس الخاصة للمعاقين سمعيا (نهارية _ إقامة دائمة) ، والصفوف الخاصة في المدارس العادية ، كما تواجه الأسرة مشكلة ترتبط بقلة عدد المدارس أو الفصول التي يمكن تسكين الطلاب المعوقين سمعيا فيها بالمدارس العادية وقد لا يجد الطفل مكانا في هذه الفصول ، هذا فضلا عن المشكلات التي تواجهها الأسرة في متابعة طفلهم المعاق سمعيا ومساعدته في العملية التعليمية حيث أن طرق تعليمهم تحتاج إلي تدريب خاص على استخدامها مما يجعل دور الوالدين قاصرا في مساعدة طفلهم . وهنا تتحمل الأسرة أعباء مالية إضافية كأجور المدرسين القائمين على تعليم ابنهم بصورة فردية ومتابعته.

ج- مرحلة المراهقة:- تعتبر مرحلة المراهقة من أكثر المراحل صعوبة بالنسبة للمعاق سمعيا ولأسرته ، فهذه المرحلة مرحلة تساؤل وحيرة بالنسبة للمتغيرات الجسمية والانفعالية التي تحدث للإنسان في هذه المرحلة ، ويواجه المراهق المعوق سمعيا صعوبة في تحديد دوره الشخصي في نظام الأسرة ، ففي هذه المرحلة تتغير أنماط العلاقات الاجتماعية للشخص المعوق سمعيا حيث انه يصبح أكثر ارتباطا بغيره من المعوقين سمعيا ، ويعاني الوالدين في هذه المرحلة العمرية لأبنهما المعاق سمعيا صعوبة تحقيق التوازن بين فطرتهما الأساسية التي تدعوهما إلي حمايته ، وبين حاجته للاستقلال وتجريب سلوكيات جديدة ويزداد الأمر صعوبة عندما يمر المراهق سمعيا بخبرات فشل متعددة ، مما يشعر الوالدين بأن آمالهم قد تبددت وكذلك أحلامهم في أن يكون ابنهم عاديا ، وقد يصبح وضع الابن المعوق سمعيا في الأسرة متدنيا مقارنة بأخوته ، فالوالدان قد يشعران انه غير ناضج وكثيرا ما يؤدي ذلك إلى تدني التوقعات منه ، وفي هذه المرحلة تكون الأسرة في حاجة لإرشاد مهني متخصص ، ودعم من مؤسسات المجتمع في توفير حياة مستقلة للمعاقين سمعيا وإشراكهم في العديد من الأنشطة الاجتماعية لإكسابهم الخبرات الحياتية المرتبطة بطبيعة احتياجات مرحلة المراهقة.

د- مرحلة الشباب والرشد:- كذلك تعتبر مرحلة الشباب أو الرشد المبكرة أحدى المراحل المرتبطة بالقلق والتوتر بالنسبة لأسر المعاقين سمعيا ، فماذا عن العمل ؟ والزواج ؟ والاستقلالية في العيش ؟(15).

– في ضوء ما سبق تتضح حاجة أسر المعاقين سمعيا للدعم والمساندة المجتمعية لتمكين تلك الأسر من القيام بدورها ومواجهة مشكلاتها التي فرضتها عليها ظروف إعاقة طفلها كذلك تحتاج أسر المعاقين سمعيا

إلى تنظيم وعقد لقاءات فيما بينهم للاستفادة من تجارب بعضهم البعض ، تلك التجارب التي تمثل نموذجا للتحدي وتقبل الإعاقة ، وتساعد في ثقل خبرات أسرة المعاق سمعيا لمواجهة الأزمات التي تمر بها عقب اكتشاف وتشخيص الإعاقة ومن هنا ينشأ التعاون والتضامن بين مجتمع أسر المعاقين سمعيا والذي يهدف إلي تغيير نمط مشاركة الأسرة في رعاية الطفل المعاق سمعيا من ممارسة أدوار سلبية تكاد تقتصر على تلقي المعلومات والإرشاد ، إلى أدوار فاعلة ومؤثرة جدا تبلغ أحيانا حد صياغة السياسات واتخاذ القرارات وإرشاد الآخرين وتوفير الدعم الاجتماعي والانفعالي والمشاركة في التخطيط للبرامج وتنفيذها وتقويمها ، وتوفير أنظمة للمساندة الأسرية لتشجيع أسرة المعاق سمعيا على مواجهة الضغوط والتخفيف من حدة وقعها ولتفعيل التعاون والتضامن بين أسر المعاقين سمعيا ينبغي أن يتم في إطار تنظيم اجتماعي يوفر مجموعة من الضمانات الأساسية لتحقيق أهداف التعاون والتضامن بين تلك الأسر ، ووجود مساعدة من جانب المهنيين والمتخصصين العاملين في جمعيات ومؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين سمعيا.

ومن أهم معوقات مشاركة أسر الأطفال المعوقين سمعياً في برنامج أطفالهم قلة المعلومات عن الدورات المخصصة للأسرة ، وعدم وجود خطة واضحة لتوعية الأسرة بأهمية المشاركة في تعليم طفلها المعوق وتدريبه وافتقار الأسرة للمهارات العلمية التطبيقية ذات العلاقة بالإعاقة ، وقلة معلومات الأسرة عن مجالات الخدمات ، وعدم توافر نظام واضح لخدمات التوجيه والإرشاد النفسي للأسرة في المراحل الأولي ، وعدم وجود الأنظمة التي تتيح فرصة المشاركة لأسرة الطفل المعوق ، وأخيراً انعدام التشريعات التي تلزم الأسرة المشاركة.

أهم الصعوبات التي تعترض برامج الإرشاد والتوجيه لأسر المعاقين سمعيا نجملها في نقاط منها:

1- الافتقار إلى التعاون بين الجهات الرسمية وغير الرسمية التي تقدم الخدمات والبرامج التربوية والتأهيلية ، فليس هناك آلية لتنسيق الخدمات وتكاملها .

2- غياب المفاهيم والأسس الفلسفية الموحدة المتفق عليها والتي من شأنها توجيه الجهود المبذولة نحو تحقيق أهداف محددة لرعاية المعاقين سمعياً وأسرهم .

3- وجود هوة واسعة بين البرامج التدريبية المهنية ، فبوجه عام ينصب الاهتمام حالياً على تعليم المعوقين سمعياً الصغار في السن في حين أن الأكبر سنا لا تتوفر لهم الخدمات والبرامج المناسبة .

4- عدم وجود آلية لتحقيق المساواة والرقابة على المؤسسات التي تقدم برامج للمعاقين سمعيا والتأكد من أن الميدان يعمل فيه المؤهلين لذلك .

5- غياب فلسفة العمل الفريقي في رعاية المعاقين سمعياً لوجود نقص هائل على صعيد بعض المهن اللازمة في مجال وتربية ورعاية المعوقين سمعياً .

6- إن الأسر في الدول العربية لا تشارك بفاعلية في تطوير وتنفيذ الخدمات المقدمة لأطفالها المعوقين سمعياً ولا توجد آلية لتفعيل تلك المشاركات وتوجيهها .

7- عدم تطوير جهود الرعاية لتتناسب مع حركة المجتمع واتجاهات نموه ومستلزمات التخطيط والتطوير في مجال رعاية المعاقين سمعياً وأسرهم (16).

3_دور الخدمة الاجتماعية في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد لأسر المعاقين سمعيا:_

تهتم مهنة الخدمة الاجتماعية في مجال العمل مع المعاقين بتدعيم أسرة المعاق ، حيث ينظر الأخصائي الاجتماعي لأسر المعاقين باعتبارهم " مشاركون فاعلون" في مقابلة احتياجات أبنائهم المعاقين ، ويستهدف عمل الأخصائيين

الاجتماعيين مع أسر المعاقين القيام بخدمات الطوارئ والتعامل مع الأزمات الأسرية ، وتدعيم خدمات الأسرة والرعاية قصيرة الأمد لتوفير الخدمات المحلية ، وتدريب الأسرة على كيفية التعامل مع طفلها المعاق ، ومناقشة البدائل المناسبة لتحديد واختيار مدخل الرعاية المناسب لطبيعة الإعاقة الخاصة بابنهم ، لذلك فإن تنظيم خدمات الرعاية للمعاقين يعتمد إلى حد كبير على الخبرات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين ، ومدى مقابلة هذه الخدمات للاحتياجات الأساسية للمعاقين وأسرهم ، وعلى هذا فإن الحاجة تتعاظم لتنظيم مجتمع أسر المعاقين بشكل تعاوني وتضامني من أجل تفعيل برامج الرعاية المقدمة لنسق المعاق أو للنسق الأسري الذي ينتمي إليه(17).

وتتبنى الخدمة الاجتماعية مفهوم الممارسة العامة في العمل مع المعاقين سمعيا وأسرهم فهي تهدف إلى تعزيز عملية إشباع احتياجات وحل مشكلات أسر المعاقين سمعيا ، عن طريق تعزيز قدراتهم وربطهم بالأنساق التي تزودهم بالموارد والخدمات والفرص وتنمية وعيهم بمواردهم الداخلية والخارجية المتاحة والتي يمكن إتاحتها ، ومساعدتهم على فهم كيفية استخدامها ، وإيجاد علاقات تعاونية وتضامنية فيما بينهم لتوفير موارد وخدمات جديدة وتعزيز فاعلية الموارد والخدمات القائمة بالفعل والتي يتم تقديمها عن طريق الجمعيات والمؤسسات العاملة في مجال رعاية المعاقين سمعيا وأسرهم .

وتحقيق أهداف الممارسة العامة في عمل الأخصائيين الاجتماعيين مع أسر المعاقين سمعيا يرتبط بتعاونهم مع أعضاء الفريق العامل مع المعاقين سمعيا بالمؤسسة ، واستخدام المداخل والطرق المختلفة في إطار التعامل مع النظم البيئية (النسق المستهدف – نسق البيئة المحيطة) لتخطيط عملية المساعدة التي تتضمن المعاقين سمعيا وأسرهم لإحداث التغيير بالتركيز على منظور النظم البيئية وتقوية نسق أسرة المعاق سمعيا وتدريبها على كيفية التعامل مع طفلها المعاق ، وزيادة قدرتها على اختيار مدخل الرعاية المناسب لمقابلة احتياجاتها ، وإعطاء الأهمية لدور الوالدين في صنع القرار الخاص برعاية ابنهم المعاق وتزويدهم بجميع المعلومات التي يحتاجون إليها بوصفهم قادرين على المشاركة والإسهام في تخطيط العملية التربوية والتأهيلية ، فالوالدين هما العنصر الوحيد المشترك في كل الخدمات والنشاطات والخبرات المقدمة لابنهم المعاق في الأوضاع المختلفة ، وعليه فهم الحلقة التي تتصل بها كل الحلقات التي تتكون منها سلسلة الخدمات المقدمة لابنهم في المراحل العمرية المختلفة ، وهما يفهمان مشاعر وخبرات ابنهم ويعرفان قدراته من خلال مراقبتهما لسلوكه وإطلاعهما على خبراته السابقة (18).

وتقوم أسرة المعاق سمعيا بدور أساسي في عملية التأهيل المجتمعي فهي تشارك في عملية تعليم وتأهيل الطفل المعوق سمعيا لكي يخرج من عزلته ليصبح فاعلا ومفيدا لنفسه ومجتمعه وهي في سبيل ذلك تقوم بما يلي (19):-

* المساعدة في تدريب المعاق على تنمية قدراته .
* مساعدته على أداء مالا يستطيع عمله بمفرده.
* ضمان حقه في اتخاذ القرارات وأن يكون عضوا فعالا ومسئولا في الأسرة .
* منحه الشعور بالولاء والانتماء للأسرة.

ويمكن توضيح أهم معالم الممارسات المعاصرة للخدمة الاجتماعية في مؤسسات رعاية المعاقين فيما يلي:

1– تطور الأساليب الفنية للخدمة الاجتماعية : بدأت الخدمة الاجتماعية تتبنى أساليب فنية تساعد على معيشة المعاق لفترة طويلة مع توفير الإمكانيات الطبية ، واستثمار الحياة اليومية للمعاق من أجل تأهيله من خلال مشاركة الأخصائي الاجتماعي في فريق العمل بمؤسسات رعاية المعاقين ، وتعامله مع المشكلات الاجتماعية المتجددة التي يعاني منها المعاق وأسرته والمرتبطة بتطور أساليب العلاج الطبي بتطبيق برامج طويلة الأمد.

2– مساندة جماعات المساعدة الذاتية من المعاقين: ساندت الخدمة الاجتماعية من خلال تواجدها في

مؤسسات رعاية المعاقين جماعات المساعدة الذاتية للمعاقين من خلال تقديم المعلومات والدعم للتخلص من الخدمات التقليدية الغير مناسبة في الأوقات الراهنة ، وتمثل هذا الدعم في تزويد المعاقين بخبرات العمل المشتركة ، توفير المعلومات والنصح ، الإدارة الذاتية لمؤسسات المعاقين.

3– تطوير خدمات المؤسسات: حيث ساهمت الخدمة الاجتماعية في تطوير مؤسسات رعاية المعاقين لتستوعب أكبر عدد من المعاقين ، وإيجاد خدمات وأنشطة اجتماعية جديدة تعتمد على المدخل الاجتماعي في رعاية المعاقين والذي يستهدف مشاركة المعاقين في الحياة الاجتماعية والعمل على تقليل المشكلات الفردية لهم .

4– الانتقال من الرعاية العلاجية إلي الرعاية المجتمعية: حيث اهتمت الممارسات المعاصرة بوضع إطار لحياة المعاقين وتدعيمهم وإعطائهم الحق في اتخاذ القرار ، وتنمية قدرة المعاقين على تنظيم أنفسهم ومدهم بالمعلومات وتقديم النصح لدعم حركة المعاقين من أجل مناصرة الحياة المستقلة لهم ، والعمل على تنوع المساعدات داخل المؤسسات لتشمل المساعدات طويلة الأمد ، ودعم جهود إصدار تشريعات تحقق المزيد من التسهيلات للمعاقين وتطور الخدمة المؤسسية لهم(20)

***الرعاية المجتمعية لأسر المعاقين سمعياً:**

إن ظهور إعاقة لدى أحد أفراد الأسرة قد يشكل تحدياً لتكامل الأسرة ويؤثر على دورة حياة الأسرة ، وما يترتب على ذلك من تباطؤ في تحقيق مهام كل مرحلة تمر بها الأسرة وقد تصبح الأسرة غير قادرة على الانتقال أو التحول الناجح من المرحلة التي تمر بها إلى المرحلة التالية لها ، ويصبح النسق الأسري في حاجة لإعادة بناء للتعايش مع متغير الإعاقة ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :–

1– **تباطؤ دور الأسرة** : فوجود طفل له احتياجات خاصة في الأسرة قد يؤثر عليها في اتجاهين : أولهما تباطؤ نمو الطفل الذي لديه احتياجات خاصة بمقارنته بأخوته ، والثاني تأثر أعضاء الأسرة الآخرين ونقصان الاهتمام بهم ، حيث أن الاهتمام والعناية المضاعفة بالطفل المعاق سمعياً يكون على حساب بقية أفراد الأسرة ، وربما يؤثر ذلك حتى على عملية إشباع احتياجاتهم العادية .

2– **اضطراب الأدوار في الأسرة** : تختلف طرق الاهتمام بالطفل المعوق من أسرة لأخرى مما يؤثر على أداء الأبوين لدورهما لا محالة ، وكلما كانت الإعاقة أشد كانت الاضطرابات في أداء الأدوار أكبر ، وقد يتم إعادة توزيع الأدوار ايجابياً وسلبياً حسب توجهات العلاقات داخل الأسرة ومكانة الأب ومكانة الأم ، مما يؤدي بالضرورة إلى اختلاف هذه الأدوار واضطرابها ، ومن ثم ينعكس ذلك على سلوك المعاق في فهمه لنفسه أو علاقته مع أفراد الأسرة الآخرين (21).

3– **اضطراب العلاقات الاجتماعية للأسرة** : حيث يعكس الاضطراب الداخلي في الأسرة اضطرابات مؤكدة في علاقات الأسرة الخارجية مع الجيران والأقارب ، وفي علاقاتها الاجتماعية المختلفة مما يؤدي كثيراً إلى اضطراب صورة الأسرة ومكانتها لدى المجتمع الخارجي ومؤسساته .

هذا ولقد تباين تعامل الأسرة مع أفرادها المعوقين عبر التاريخ بين القبول التام والرفض التام حسب قوة علاقتها بالقيم الدينية والأعراف والتقاليد الاجتماعية السائدة . ويتضح من مراجعة دراسات التربية الخاصة أن ردود الفعل التي تظهرها أسر الأطفال المعاقين سمعياً تختلف من حالة إلى أخرى ، وإنها إذا كانت ضمن حدود معينة فإنها تعتبر طبيعية وربما صحية . وبصفة عامة ترتبط ردود الفعل النفسية التي تظهرها أسر الأطفال المعوقين بمجموعة من العوامل أهمها :– (22)

أ– خصائص الطفل المعوق : تولد الإعاقة ضغوطاً نفسية أكبر عندما يتقدم الطفل كذلك تختلف ردود فعل الوالدين باختلاف فئة الإعاقة لدى طفلهما وباختلاف المشكلات التي يعاني منها .

ب– خصائص الوالدين : وتبين الدراسات أن قدرة الوالدين على مواجهة الضغوط الناجمة عن إعاقة الطفل تختلف باختلاف خصائصهما ، ومن أهم الخصائص المرتبطة بالوالدين الخبرة الماضية ، والعمر ، ومستوى الدخل ، والأنماط الشخصية ، والذكاء ، وطبيعة العلاقات بين الزوجين ، وتفسيرهما لأسباب الإعاقة .

ج– خصائص الأسرة : ومن المتغيرات المهمة الأخرى التي تؤثر بشكل واضح على مستوى الضغوط التي يتعرض لها الوالدان الوضع الأسري العام وبخاصة فيما يتعلق بالمستوى الاقتصادي – الاجتماعي (فالظروف الاقتصادية – الاجتماعية الصعبة ترتبط بضغوط نفسية اكبر).

د– العوامل الاجتماعية : ومنها اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة والأشخاص المعوقين وطبيعة الخدمات وأوجه الرعاية التي يوفرها المجتمع للمعوقين وأسرهم (خدمات تعليمية – صحية ترويحية – اقتصادية – تأهيلية ... الخ) .

وتبدأ ردود الفعل الانفعالية لأسرة المعاق بالصدمة التي تتولد لدى والدي الطفل فور اكتشافهما للإعاقة السمعية ، حيث أنهما لا يصدقان أن طفلهما معوق ، بل أن الأسرة تحاول أن تقنع نفسها وتنكر عدم وجود هذه الإعاقة ، والإنكار هنا يمثل أحد الحيل الدفاعية التي يمارسها الفرد أو الجماعة عند التعرض لموقف مؤلم أو غير مرغوب وغير متوقع ، ثم يتولد شعور بالذنب لدى والدي الطفل المعوق سمعياً لشعورهما بأنهما تسببا في إعاقة طفلهما نتيجة التقصير أو لاعتقادهما بان إعاقة الطفل إنما هي عقاب على جريمة أو فعل خاطئ لهما . وفي ظل ثقافة يعتقد البعض فيها إن الإعاقة هي عقاب أو خطيئة قد يحاول الوالدان تجنب مخالطة الناس أو عزل الطفل المعوق خجلاً أو خوفاً من ردود أفعال الآخرين . ومع عدم نجاح المحاولات المستمرة لمعالجة الصمم فان ذلك يدفع بالوالدين إلى الشعور باليأس والعجز فيوجهان شعورهما بالغضب نحو الذات مما يجعلهما يشعرون بالاكتئاب ، والقلق بسبب المسؤوليات الجسمية وللضغوط الهائلة والاحتياجات الخاصة المترتبة على إعاقة الطفل السمعية . ولا يجد الوالدان في نهاية المطاف مفراً من قبول الأمر الواقع والبحث عن القوى الداخلية (الذاتية) والقوى الخارجية (الجمعيات المتخصصة ، المعلومات ، الأصدقاء ، أسر مرت بنفس التجربة ...الخ) اللازمة للتغلب على المشكلة ومواجهتها (23).

الخاتـــمة

اخيراً نؤكد بأن العمل مع أسر المعاقين سمعياً يشكل أحد الأسس الهامة في تقديم برامج الرعاية للمعاقين سمعياً ، حيث تعد عمليه تنظيم ورعاية هذه الأسر جزء لا يتجزأ من برامج الرعاية المقدمة لفئة المعاقين سمعيًا ، فالإعاقة لا تؤثر على الفرد المعاق فحسب ولكنها تؤثر على أفراد أسرته بوجه عام والوالدين بوجه خاص ، وتفرض تحديات خاصة وإضافية على الأسرة مما يجعلها في حاجه لمزيد من المساعدة والدعم في أكثر من جانب وذلك بهدف تمكينها من مواجهه تلك التحديات بصورة ايجابيه ، حيث تتوقف قدرة أسر المعاقين سمعياً في مواجهه مشكلاتها والتغلب عليها على مدى استفادتها مما يقدمه المجتمع عبر مؤسساته من خدمات وكذلك ما يمكن أن تحققه تلك الأسر من تضامن وتعاون فيما بينها لتحقيق المساعدة الذاتية وتبادل الخبرات والمهارات ، وذلك حتى لا تكون الأسرة مصدراً لما يعانيه المعوق سمعياً من مشكلات .

المراجـــع:

1_رمضان القذافي تأثير الاتجاهات الاجتماعية على شخصية الطفل المعاق – أعمال المؤتمر الثالث لشؤون الأسرة – طبرق– 1987.

2_بطرس حافظ بطرس – إرشادات دوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم – عمان – الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع 2007.

3_ عياد سعيد قطر(1997)(3). بعنوان *آثارا لطفل* المعاق علي أداء الأسرة لوظائفها، دارسة عن المجمع الليبي.

4محمد فتحي عبد الحي: مدى فاعلية برنامج مقترح لتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، رسالة دكتوراه غير منشورة (جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، 1994م).

5 جمعية المستقبل للمعوقين: نحو تدخل مبكر في رعاية الصم " الوقاية ، التشخيص، التأهيل ، (الإسكندرية : جمعية المستقبل للمعوقين ، 1987م).

6 عبدالعزيز الشخصي وزيدان السرطاوي: دراسة احتياجات أولياء أمور الأطفال المعاقين لمواجهة الضغوط النفسية ، (القاهرة : المؤتمر القومي السابع لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة ، ذوو الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي 2 ، 1998).

family therapy with : Perry lomon The American , deaf member families therapy , 15 (2) , journal ofamily ,1987

Dennebeil , L : Variables That in collaboration between parents fluency and service coordinators (journal of 1994 (4) 18 ,Early Intervention

orey , G ;: Theory and practice of counseling and psychotherapy , In En cyclopedia of psychology , (New York: International Thomson company second edition, publishing –. (1996

10اطف وصفي: الأنثروبولوجيا الاجتماعية (بيروت: دار النهضة العربية ، 1977 م) .

11وجدي محمد بركات، دورة تدريبية حول :(إعداد المدربين لتنمية مهارات العاملين في مجال رعاية المعاقين سمعياً)،مملكة البحرين الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة مركز الأمير سلطان بن عبد العزيز لتنمية السمع والنطق،2009،.

12لاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم (الدوحة: جريدة الشرق, تاريخ 2007/12/13م)

13تحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية (عرض تاريخي لنشأة برامج رعاية وتأهيل المعوقين, مارس 2006م).

14ثريا عبد الرؤوف جبريل وآخرون : الخدمة الاجتماعية والفئات الخاصة (القاهرة : بل برنت للطباعة والنشر , 1990 م).

15جدي محمد أحمد بركات، إستراتيجية التضامن لمدخل تنظيم مجتمع أسر المعاقين سمعيا، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، 2008.

16أحمد الزير: برامج إعلام المعاقين ورؤية مستقبلية، (الشارقة: مؤتمر حقوق المعاقين – مجالات التعليم والتأهيل والعمل والإعلام, مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، 1993 م).

17 مدحت فؤاد فتوح: تنظيم مجتمع المعاقين (القاهرة: دار النهضة العربية، 1998م) .

Philippe Russell : Working with children with physical Disability and their families , (London : Jessica .(Kinsley publishers ,1997

19مرشد المشرفين المحليين : تدريب المعوقين في إطار المجتمع (الإسكندرية: المكتب الإقليمي بشرق البحر المتوسط ، منظمة الصحة العالمية ، 1992م) .

20–فاروق صادق: التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة : مشروع حقيبة إرشادية لرعاية الطفل الأصم ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعاقين ، نشرة رقم (61) ، 2000م, ص ص 13 – 33.

21– جمال محمد الخطيب: تعديل سلوك الأطفال المعوقين – دليل الآباء والمعلمين (عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع ، ط1 ، 1993) ص 275.

22– فاروق صادق : الإعاقة في مجال الأسرة – مراحل الصدمة والأدوار المتوقعة للوالدين ، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين ،النشرة الدورية ، العدد (55) , ص ص 13 – 33.

1_بطرس حافظ بطرس – إرشادات دوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم – عمان – الأردن دار المسيرة للنشر والتويع 2007 – ص18.

1_رمضان القدافي تأتير الاتجاهات الاجتماعية على شخصية الطفل المعاق – أعمال المؤتمر الثالث لشؤون الأسرة – طبرق– 1987 ص:378.

G ;: Theory and practice of , Corey-9 counseling and psychotherapy , In En of psychology , (New cyclopedia York: International Thomson edition, publishing company second 235. –1996) pp 231

10–عاطف وصفي: الأنثروبولوجيا الاجتماعية (بيروت: دار النهضة العربية ، 1977 م) ص 47.

11_ وجدي محمد بركات، دورة تدريبية حول :(إعداد المدربين لتنمية مهارات العاملين في مجال رعاية المعاقين سمعياً)،مملكة البحرين الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة مركز الأمير سلطان بن عبد العزيز لتنمية السمع والنطق،2009،ص 6_8.

12–الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم (الدوحة: جريدة الشرق, تاريخ 2007/12/13م)

13–اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية (عرض تاريخي لنشأة برامج رعاية وتأهيل المعوقين, مارس2006م).

14– ثريا عبدالرؤوف جبريل وآخرون : الخدمة الاجتماعية والفئات الخاصة (القاهرة : بل برنت للطباعة والنشر , 1990 م) ص 69.

15_وجدى محمد أحمد بركات، استرتيجية التضامن لمدخل تنظيم مجتمع أسر المعاقين سمعيا، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، جامعة حلوان، 2008،ص ص22_23.

16–أحمد الزير: برامج إعلام المعاقين ورؤية مستقبلية، (الشارقة: مؤتمر حقوق المعاقين – مجالات التعليم والتأهيل والعمل والإعلام, مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، 1993 م) ص 137.

17– مدحت فؤاد فتوح: تنظيم مجتمع المعاقين (القاهرة: دار النهضة العربية، 1998م) ص ص 234 – 237.

Philippe Russell : Working with -18 with physical Disability and children their families , (London : Jessica .publishers ,1997) p116 Kinsley

19–مرشد المشرفين المحليين : تدريب المعوقين في إطار المجتمع (الإسكندرية: المكتب الإقليمي بشرق البحر المتوسط ، منظمة الصحة العالمية ، 1992م) ص 18.

20– مدحت فؤاد فتوح: تنظيم مجتمع المعاقين، مرجع سابق ص ص 234 – 237.

21–فاروق صادق: التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة : مشروع حقيبة إرشادية لرعاية الطفل الأصم ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعاقين ، نشرة رقم (61) ، 2000م, ص ص 13 – 33.

22- جمال محمد الخطيب: تعديل سلوك الأطفال المعوقين – دليل الآباء والمعلمين (عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع ، ط1 ، 1993) ص 275.

23- فاروق صادق : الإعاقة في مجال الأسرة – مراحل الصدمة والأدوار المتوقعة للوالدين ، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين ،النشرة الدورية ، العدد (55) , ص ص 13 – 33.

دور الخدمة الاجتماعية في برامج التربية الخاصة لذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي

أ. سالمة سالم المصباحي

عضو هيئة التدريس في كلية التربية جامعة طرابلس

قسم الخدمة الاجتماعية

المقدمة:

تتكون لدي الإنسان عن طريق الحواس كافه المعلومات التي يريد معرفتها وذلك من خلال رصد المنظورات والمسموعات والمحسوسات والملموسات ،ومن المعروف إن الإنسان يعتمد في نشاطه الحيوي علي حاسة البصر يليها حاسة السمع ثم حاسة اللمس فالشم وأخيرا التذوق.

ويكون الإنسان القدرة على الإدراك من خلال المحسوسات والتي تميزه وتجعله مستفيدا من خبرات غيره وكذلك تساعده علي تكوين ذاته بما لها من قيمة في تميز إنسانيته, وإذا كان الطريق الأساسي في تنمية حواس التعلم وما تحويه من محاولة وخطا ,وتقليد فقد أصبح هذا الأمر اكتر أهمية ممن ان يترك ليتم تلقائيا أو مصادفة.

فإذا كانت لدى الإنسان إعاقة لأحدي هذه الحواس وخاصة الإعاقة البصرية فان ذلك يتطلب من المحيطين بالمعاق تدريب واهتمام خاص ,خاصة في مراحل نموه المبكر وهذا يتم عن طريق عملية تعليمية خاصة وهى التربية الخاصة لذوى الاحتياجات الخاصة لكي تقابل هذه التربية احتياج هذا المعاق,حتى يستطيع التكيف مع أسرته ومجتمعه.

ومما لا ريب فيه إن البصر والسمع من أهم أدوات التعليم وهو ما قرره الخالق العظيم سبحان وتعالي في قوله ((والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع الإبصار والأفئدة لعلكم تشكرون)) سورة النحل الآية (78)

وإذا كانت حاسة البصر وسيلة للتعرف على بيئة الإنسان المادية,ينمو الأطفال المعاقون بصريا وهم محرومون من التمتع أو التفاعل مع البيئة ومع المحيطين بهم علي أساس بصري.

ولما كان التعليم هو الذي يمد الإنسان بالمعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات وضروريات لي حياته اليومية والتي تسير تفاعله مع البيئة ومجتمعه ومن ثم تعده للمواطنة.

فلا بد أن يكون ممن خلال مدارس خاصة ومعلمين مؤهلين تأهيلا تربويا في مجال التربية الخاصة, لمساعدة ذوى الإعاقة البصرية علي مواجهة تحديات الإعاقة وان يصبح إنسان له القدرة علي التكيف مع مجتمعه وتصبح لديه طاقة بناءة تساهم في رقي مجتمعه, خاصة وان المجتمعات المتقدمة تهتم بتنمية ثروتها البشرية علي اختلاف أنواعها ومستوياتها سواء الأسوياء منهم أو المعاقين حيث يعتبر الاهتمام بفئات المعوقين استثمارا طيبا لجزء لا يستهان به من افرد المجتمع, وهذا الأمر يتم من خلال مدارس خاصة وتربية خاصة تهتم بهذه الفئة .

ومنن خلال ما سبق فإننا سنحاول إن نتعرف علي واقع التربية الخاصة وصعوبات تعلم لذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي وما هي أهم الأنماط التربوية السائدة في التربية الخاصة لذوى الإعاقة الخاصة في تفعيل هذه البرامج التربوية خاصة وان مجال رعاية الفئات الخاصة تعتبر من أهم المجالات التي تتعامل معه مهنة الخدمة الاجتماعية.

مشكلة البحث

تواجه الإنسان مند الأزل الكثير من المشكلات و العوائق ،سواء كان إنسان سوي أو غير سوي، ،ولعل من أهم المشكلات التي تواجه الإنسان تلك التي ترتبط بصعوبات التعلم والتي تحتاج إلي تربيه خاصة ،وخاصة آذا كان هذا الإنسان من ذوي الإعاقة البصرية . والجدير بالذكر إن مجال

الإعاقة في السنوات الأخيرة نال اهتمام متزايد من الناحية الطبية أو البحثية أو برامج الإرشاد حيث أن إعداد الطفل المعاق لمواجهة الحياة بمتغيراتها يتطلب اكبر قدر ممكن من الخبرات والمهارات من خلال تفاعله مع مختلف مواقف الحياة لكي تؤهله للعيش في المجتمع .ولقد ميز الله جل جلاله الإنسان بان جعله كائن اجتماعي وزوده بقدرات هائلة يمكنه من التواصل مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه. مجتمع معين دون غيره، وكذلك كون أن إعاقة ومما لاشك فيه أن تعطيل أو قصور حاسة من حواس الإنسان تؤثر علي الحالة النفسية والاجتماعية ،لديه بدرجه أو بأخرى وان قصور مهارات التواصل الاجتماعي لدي الفرد نذير خطر علي نموه النفسي والاجتماعي والتعليمي .ويعد كف البصر من الإعاقات التي تؤثر تأثيرا مباشرا علي الكفيف خاصته في المجال التعليمي ،كما أن حاسة البصر تلعب دورا هاما في حياه الإنسان ،حيث أنها تنفرد دون غيرها من الحواس بنقل جوانب العالم الاجتماعي والبيئي .

ومن هنا جاءت أهميه الاهتمام بفئة المكفوفين في العالم ويعتبر المجتمع الليبي احد هذه المجتمعات التي أولت اهتمام كبير بالمكفوفين ،ولقد تأكد الاهتمام بمشكلة الإعاقة البصرية في ليبيا مند عقد الستينات من القرن العشرين بوضع النواة الأولي لأول مؤسسة للمكفوفين في ليبيا وهي جمعية الكفيف الليبي ببنغازي عام 1961م ثم جمعية النور في طرابلس عام 1962م وتتشابه الجمعيتين في الإغراض التي تسعي إليها والتي من أهميتها رعاية الكفيف من الناحية التعليمية والتأهيلية والمهنية، وتشير الإحصائيات الخاصة بالإعاقة البصرية من دولة إلى أخرى، ولكن هناك شبه إجماع على أن ما بين 15 – 20 من كل 1000 شخص لديهم كف شديد، وأن هذه النسبة تزداد مع تقدم العمر، وأن 0.5% – 1.5% من أطفال سن المدرسة يعانون من اضطرابات بصرية ذات دلالة.

وتشير الإحصائيات بأن ستة ملايين شخص في إقليم شرق المتوسط مصابون بالعمى، بينما يوجد 22 مليون آخرون مصابون بالإعاقة البصرية، أما على مستوى العالم فيتضاعف العدد أضعافاً كثيرة ليصل إلى 50 مليون حالة عمى و180 مليون حالة إعاقة بصرية، وحذرت منظمة الصحة العالمية في تقرير لها بمناسبة اليوم العالمي لحقوق الإنسان من مضاعفة هذا العدد في غضون الأعوام الخمسة والعشرين المقبلة ما لم تتوفر مصادر التمويل الكافية لمواجهة

الإعاقة وتناشد منظمة الصحة العالمية جميع الحكومات إلى توحيد الجهود من أجل ضمان نجاح مشروع رعاية العين وحماية الملايين من الأطفال من الإصابة بفقدان البصر، وبهذه

الطريقة فقط يمكن انقاد 250الف طفل كما أشارت دراسة المسح الاجتماعي لجميع الفئات الخاصة التي قام بها صندوق الضمان الاجتماعي عام 2005 ف إلى أن عدد المكفوفين في الجماهيرية بلغ 3353 منهم 2267 ذكوراً ومنهم 1086 إناثاً ، كما أشارت إلى أن عدد ضعاف البصر بلغ 5239منهم 3815 ذكور و1424 إناث من هنا برزت مشكلة البحث والتي يمكن صياغتها في تساؤل عام وهو ما هي البرامج التربوية في التربية الخاصة والتي يمكن بها مواجهة صعوبات التعلم للذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي وما دور الخدمة الاجتماعية في تفعيل هذه البرامج .

أهمية البحث

هناك عدة مبررات تتصل بالجوانب الإنسانية والمهنية والشخصية شكلت في مجملها عناصر محفزة ومهمة جعلت من الباحثة تختار موضوع الباحثة إلا وهى:

1- إن هذا البحث من شانه إن يلقى الضوء علي واقع التربية الخاصة لذوى الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي

2.اهتمام المجتمع الليبي بهذه الشريحة من المجتمع حيث أن تاريخ رعاية المكفوفين في ليبيا يمتد أكثر من 50الف سنة منذ افتتاح أول جمعية للمكفوفين1961 في بنغازي ثم جمعية

النور للمكفوفين في طرابلس 1962م ورغم ذلك فان الدراسات والبحوث الخاصة بالمكفوفين مازال بكرا وإنها تحتاج إلي التطوير والإنماء بإجراء البحوث والدراسات لإيجاد فهم أفضل وأعمق لهذه الفئة.

3.إن توفير الرعاية المناسبة لهذه الفئة من الأطفال من مبكرة من خلال برامج التربية الخاصة تجعل من فئة مستهلكة وطاقة هدامة تعرق رفاهية المجتمع .

4.طبيعة عمل الباحثة في السابق وذلك بصفتها أخصائية اجتماعية في السابق وهذا المجال احد ابرز المجالات الخدمة الاجتماعية .

5.إمكانية توظيف بيانات هذه الدراسة وتنتجها في القاعدة المعرفية للخدمة الاجتماعية اثنا الممارسة المهنية في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة.

أهداف البحث

1-التعرف علي واقع البرامج التربوية في التربية الخاصة للذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي

2- التعرف علي المشكلات التي تواجه برامج التربية الخاصة في المجتمع الليبي

3- التعرف علي دور الخدمة ألاجتماعيه في برامج التربية الخاصة .

تساؤلات البحث

س1-ما واقع صعوبات التعلم والتربية الخاصة للذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي؟

س2-ما المشكلات التي تواجه برامج التربية الخاصة في المجتمع الليبي؟

س3-ما دور الخدمة الاجتماعية في تفعيل برامج التربية الخاصة؟

المنهج المستخدم في البحث

إن عملية اختبار منهج البحث الذي سيتم استخدامه في هذا البحث من العمليات الأساسية بالنسبة لكيفية إجراءاته وتحليله وتحكم عملية اختبار المنهج عادة طبيعة، الموضوع الذي سيتناوله البحث والأهداف الكامنة وراءه.

ولأن قيمة أي بحث تعتمد على المنهج المستخدم للاستفادة من البيانات والمعلومات التي يتم جمعها وتحليلها وتفسيرها، فإن هذا البحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر أحد أكثر أساليب المنهج الوصفي شيوعاً في العلوم الاجتماعية، فمن خلاله يتم التعرف على أراء واتجاهات الأفراد نحو موضوع معين.

ولما كان هذا البحث يستهدف الإحاطة بمعلومات عن واقع التربية الخاصة للذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي ودور الخدمة الاجتماعية في تفعيليها ولهذا فان البحث سيوظف المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض دراسات وتجارب سابقة في مجال التربية الخاصة **حدود البحث**

1– حدود الموضوع

يهتم البحث بموضوع واقع صعوبات التعلم والتربية الخاصة للذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي ودور الخدمة الاجتماعية في تفعيليها

2– حدود المكان :

وهي المنطقة الجغرافية لمجتمع البحث والتي تم جمع البيانات منها وبذلك فإن الحدود المكانية لهذا البحث هي مؤسسة النور للمكفوفين بطرابلس التي تقع عند الكيلو 6 كيلو بمنطقة قرقارش غرب مدينة طرابلس بالإضافة الدارسات المكتبية

مفاهيم ومصطلحات البحث

1. **الإعاقة :**

يشير مفهوم الإعاقة إلى ذلك العجز المستمر الذي يسبب عدم القيام بالدور أو الوظيفة العادية للفرد، أو هي النتيجة المجمعة للعوائق والعقبات التي يسببها العجز بحيث تتدخل بين الفرد وأقصى مستوى وظيفي له مما يعطل طاقته الإنتاجية، وهي قياس لمدى الخسارة أو النقص في طاقة

الفرد، أي ناحية من نواحي الشخصية، وتنشأ عن الحواجز التي على المعاق أن يعتبرها ويتخطاها حتى يتحقق له أقصى درجة من الاستفادة من إمكانياته البدنية والعقلية والاجتماعية .(1)

ويعرف القانون الليبي الإعاقة من خلال تعريف المعاق على النحو التالي :

المعاق هو كل من يعاني من نقص دائم يعيقه عن العمل كلياً أو جزيئاً أو عن ممارسة السلوك العادي في المجتمع سواء كان النقص في القدرة العقلية أو النفسية أو الحسية أو الجسدية وسواء كان خلقياً أو مكتسباً .

وبهذا يصنف المعاقون وفقاً للتعريف السابق كما يلي : (1)

1- المتخلفون عقلياً
2- المصابون بعاهة تعيقهم عن ممارسة السلوك العادي في المجتمع
2. الصم.
3. البكم.
4. ضعاف البصر الذي لا يجدي فيهم تصحيح النظر.
5. ضعاف السمع الذي لا يجدي فيهم تصحيح السمع.
6. مبتوراً احد الأطراف أو أكثر
7. المقعدون.
8. المشلولون.

ج) المصابون أمراض مزمنة تعيقهم عن أداء العمل ولو يقترن ذلك بعجز ظاهر عن ممارسة السلوك العادي في المجتمع وتحدد هذه الأمراض ودرجة خطورتها بقرار من اللجنة الشعبية العامة بناء على عرض من الجهة المختصة.

د) المصابون ببتر أو عجز دائم في جزء من أجسامهم إذا كانت سلامة هذا الجزء شرطاً أساسياً في مزاولتهم لأعمالهم المعتادة وعند تعدد أنواع الإعاقة التي يعاني منها المصاب بشكل أشد هي المعتبرة في إلحاقه إحدى الفئات المذكورة

التعريف الإجرائي للإعاقة تأسيساً على القانون الليبي :

بأنها العجز المستمر الذي يؤدي إلى عدم قيام الفرد بدوره المنوط به في المجتمع ويسبب في تعطيل طاقته وقدراته الإنتاجية نتيجة لعجز في القدرة العقلية أو الحسية أو الجسدية ، وسواء كان ذلك العجز خلقياً أو مكتسباً .

9. **إعاقة كف البصر:**

يعرفها عامة الناس بأنها الحالة التي يفقد فيها الشخص قدرته على الإبصار بشكل كلي.

في حين يرى عدنان السبيعي بأن كف البصر لا يشترط أن يكون المرء معدوماً من البصر بالكلية حتى يسمى كفيفاً، بل هو يعد كفيفاً إذا كان عاجزاً عن الرؤية مسافة 20 قدم ما يراه الأفراد الأسوياء على بعد 200 قدم(1).

تعرف جمعية النور للمكفوفين الكفيف بأنه الشخص الذي يثبت الكشف الطبي أن حدة إبصاره لا تزيد عن (24/6) ولا تقل عن (60/6) بالعينين معاً، أو بالعين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالمعينات الطبية.

ولا يستطيع متابعة الدراسة مع زملائه في الصفوف العادية، وكذلك الشخص الذي يحتمل زيادة ضعف البصر لديه إذا استمر في الصف العادي، وذلك بقرار من الطبيب المختص.

1- التربية الخاصة

يعرفها عبد الحافظ سلامة :بأنها مجموعة البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الإفراد غير العادين والتي تقدم لفئات من الإفراد غير العادين ,وذلك من اجل مساعدتهم علي تنمية قدراتهم إلي أقصى حد ممكن تحقيق ذواتهم ومساعد تعم علي تكيف

يعرفها مروان عبد المجيد بأنه مجموعة من الخدمات ذات صلة التربوية والتعليمية والتأهيلية والتدريبية من ذوى الإعاقات البدنية والعقلية والتربوية والتعليمية والاجتماعية التي تميزهم كفئات خاصة.

التعريف الإجرائي للتربية الخاصة

هي مجموعة البرامج والخدمات التي تقدم لفئة الإعاقة البصرية ,بالنهوض بالمكفوفين الي مستوى أداء أفضل لكي يساهموا في بننا مجتمعهم.

2–تعريف صعوبات التعلم

يعرفها بلمونت: ليس كل طفل بطئ التعلم يعد صعوبة تعلم فيما عدا الأطفال ذوي نسبة الذكاء العادية الذين يظهرون مستمرا في التعلم فهؤلاء من أصحاب صعوبات وان الأطفال الذين يعانون من ضعف مزمن في القراءة يعدون أصحاب صعوبة في القراءة.

التعريف الإجرائي للتربية الخاصة:

صعوبات التعلم من وجهه نظر البحث تعني الصعوبات في القراءة والكتابة وتكون مصاحبة لإعاقة البصرية .

3–تعريف الكفيف

1–التعريف اللغوي الكفيف:

يطلق لغوياً على الكفيف الأعمى وهي مأخوذة من أصل مادتها وهي العماء ، والعماء هو الضلالة ، والعمى يقال في فقد البصر أصلا ، وفقد البصيرة مجازاً وكلمة الأكمه مأخوذة من العمه، والكمه هو العمى قبل الميلاد وكلمة العمى مأخوذة من العمه والعمه كما في لسان العرب التحير والتردد وقيل العمه التردد في الضلالة والتحير في منازعة أو طريق ويقال العمه افتقاد البصر وكلمة الضرير فهي بمعنى الأعمى لأن الضرارة هي العمى والرجل الضرير هو الرجل الفاقد لبصره وكلمة العاجز فتطلق على المكفوف، أما كلمة الكفيف أو المكفوف فأصلها الكف ومعناها المنع والمكفوف هو الضرير وجمعها المكافيف .

2–التعريف التربوي للكفيف

الكفيف هو ذلك الشخص الذي تقل درجة إبصاره عن 20 /200 في العين الأقوى وذلك بعد استخدام النظارة لأن مثل هذا الشخص لا يمكن الاستفادة من الخبرة التعليمية التي تقدم للعاديين.

3–التعريف القانوني:

تعرف منظمة العمل الدولية الكفيف بأنه من كانت درجة إبصاره 3 على 60 متر على الأكثر في أحسن العينين بعد التصحيح بالعدسات الطبية، أو بعبارة أخرى من كان عاجزاً عن عد أصابع اليد على بعد أكثر من ثلاثة أمتار بأحسن العينين بعد التصحيح بالعدسات الطبية، ويعتبر كفيفاً كذلك من كان مجال بصره لا يزيد عن 20 درجة مهما كانت قوة إبصاره.

التعريف الطبي للكفيف:

هو تلك الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على الرؤيا بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه الخلل.

التعريف الإجرائي لإعاقة كف البصر :

يعرف بأنه الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه أو من كانت قدرته على الإبصار عديمة القيمة اقتصاديا أومن كانت قدرته على الإبصار من الضعف بحيث يعجز عن مزاولة عمله العادي .

4–تعريف الخدمة الاجتماعية:

مفهوم الخدمة الاجتماعية:

يختلف مفهوم الخدمة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر ومن زمن لآخر، وذلك تبعاً لاختلاف ثقافة المجتمع الذي تمارس فيه الخدمة الاجتماعية حتى محاولات التعريف العلمية تواجه عادة بحالة من اختلاط المفاهيم وتداخلها، مثل مفاهيم الخدمة الاجتماعية والعمل الاجتماعي والرعاية الاجتماعية، هذه الحالة يمكن أن يلمسها الباحث عندما يسرع في التنقيب عن تعريف الخدمة الاجتماعية ويقارنه بما هو في أذهان الناس عامة"(1).

تعريف الاتحاد الدولي للأخصائيين الاجتماعيين: الخدمة الاجتماعية مهنة تساهم في إحداث الغير الاجتماعي، والمساعدة على حل المشكلات في العلاقات الإنسانية، ومنح القوة للناس وتعزيز الرفاهية الإنسانية، وتدعيم حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية في المجتمع[(1)].

تعريف عبد الفتاح عثمان: الخدمة الاجتماعية خدمة فنية تستهدف مساعدة الناس أفراداً وجماعات لتحقيق علاقات إيجابية بينهم ومستوى أفضل من الحياة في حدود قدراتهم ورغباتهم.[(2)]

تعريف مدحت محمد أبو النصر: الخدمة الاجتماعية مهنة إنسانية تهدف إلى مساعدة الأفراد والجماعات والمنظمات والمجتمعات على تنمية قدراتهم ومواردهم وزيادة فرصهم في الحياة، وقايتهم من المشكلات، وإشباع حاجاتهم، وحل مشكلاتهم، ويتم ذلك في ضوء موارد وثقافة المجتمع، ومن خلال مؤسسات المجتمع المختلفة، أو إنشاء مؤسسات جديدة تظهر حاجة المجتمع إليها (3).

أن الخدمة الاجتماعية مهنة تعتمد أساساً علمياً ومهارات، وهي تهدف إلى تنمية القدرات واستثمارها وبتميز هذا بالإشارة إلى أن الخدمة الاجتماعية تدعم الحياة الاجتماعية بما يتفق مع أهداف التنمية بالمعتقدات الدينية بمعنى أن هذه المهنة تتكيف مع أهداف المجتمع ومعتقداته.

ويرى الدكتور سيد أبو بكر حسانين " أن الخدمة الاجتماعية يشمل التعريف التالي والذي يحتوي على مجموعة من العناصر تحدد معالم الخدمة الاجتماعية.

– الخدمة الاجتماعية مهنة لها قاعدتها العلمية.

– تهدف الخدمة الاجتماعية إلى إحداث تغيرات مرغوبة فيها ،في الأفراد والجماعات والمجتمعات يقصد إيجاد تكيف متبادل بين مختلف المستويات

– تمارس وفق نظام أخلاقي تختلف ينبع من قيم المهنة ذاتها

– لتحقيق تلك الأهداف تعمل الخدمة الاجتماعية في مجالات متعددة منها مجال الأسرة، المجال الطبي، مجال الأحداث .

– تمارس عن طريق مؤسسات متخصصة يديرها أخصائيون اجتماعيون.

– تتمسك الخدمة الاجتماعية بالديمقراطية السليمة في التطبيق.

– تتعاون المهنة مع غيرها من المهن الأخرى في المجالات الأخرى.

التعريف الإجرائي للخدمة الاجتماعية:

الخدمة الاجتماعية هي مهنة إنسانية تعمل على إحداث التغيرات المقصودة والموجهة

وفق أسلوب ومنهج علمي من خلال تدعيم القدرات والإمكانيات لدى الحالات وفق إطار أيديولوجية المجتمع.

الدراسات والبحوث السابقة:

وزارة الشؤون الاجتماعية بليبيا 1978 ف: دراسة حول الرعاية الاجتماعية للكفيف في ليبيا بحث تقويمي (1):

هدفت الدراسة إلى معرفة عدد المكفوفين الذين ترعاهم الجمعيتين الأهليتين في طرابلس وبنغازي سواء كانوا نزلاء بهما أو خارجهما كأفراد عاملين في المجتمع،وكذلك لمعرفة العلاقة بين الجمعية وأسرة النزيل طيلة العام

نتائج الدراسة

- بلغ عدد نزلاء جمعية طرابلس 1977 م 110.
- قلة عدد المكفوفين في القسم التعليمي يرجع إلى غالبية المكفوفين في الجماهيرية من المتقدمين في السن بالإضافة إلى عدم اقتناع أولياء أمور الطلبة الصغار بجدوى تعليم أبنائهم وقدرتهم على التحصيل.
- بلغ عدد المكفوفين الذين ترعاهم ليبيا عن طريق الجمعيتين الأهليتين سواء داخلهما كنزلاء أو خارجهما كأفراد عاملين في ا لمجتمع الخارجي 579 مكفوف

إي بنسبة قدرها 30% من العدد الإجمالي للمكفوفين .

- الكتب المنهجية التي يستخدمها طلبة القسم التعليمي ليست كلها مطبوعة بطريقة برايل مما أدى إلى شكوى الطلاب من صعوبة العملية التعليمية .
- العلاقة بين الجمعية وأسرة النزيل تكاد تكون مقطوعة طيلة العام وبالتالي لا تجري بحوث أسرية أو بيئية للنزيل ويرجع ذلك إلى بعد المسافة من جهة وقلة عدد الإحصائيين الاجتماعيين من جهة أخرى هذا بالإضافة إلى شكوى النزلاء من رداءة الخدمات والتغذية وقلة الملابس ...الخ.
- نزلاء جمعية بنغازي 57 نزيلاً وذلك في عام 1977م.

2– دراسة عبد العزيز الشخص "1986ف" (1) :

بعنوان اتجاهات العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين.

وتهدف إلى التعرف على اتجاهات بعض العاملين في بعض مدارس التعليم العام ومؤسسات المعوقين نحو المعاقين، وضمت عينة الدراسة "144" فرداً منهم "98" ذكراً و "46" إناثاً،وشملت العينة مدراء المدارس والمعلمين والاختصاصين الاجتماعيين و النفسيين، وطبق عليهم استبياناً للاتجاه نحو المعوقين من إعداده.

وكشفت النتائج عن وجود اتجاهات ايجابية نحو المعوقين لدى أفراد العينة على وجه العموم، بينما اتضح أن العاملين مع التلاميذ العاديين في مدارس لا تضم معوقين لديهم اتجاهات أكثر ايجابية نحو المعوقين من أقرانهم العاملين مع المتخلفين عقلياً.

3– دراسة فنست Vincent1986م.

التي أجريت في بريطانيا بهدف تقليل مشكلات الاتصال بين المدرسين و الطلبة المكفوفين ،وقد توصلت نتائج الدراسة إلي إن المشكلات الأكاديمية المثمتلة في القراءة والكتابة لا يستطيع الطلبة المكفوفين القيام بها أو استيعاب المادة المكتوبة بأكملها والسبب في دلك عدم وجود القراءة المبصرين كما اطهرت النتائج إن الطلبة المكفوفين تواجههم مشكلات عند عرض واجباتهم علي المدرسين بطريقة برايل.

4–دراسة haueann 1987 م:

التي استهدفت التعرف غلي المشكلات التي يواجهها الطلبة المكفوفين في الجامعة بالنرويج،وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن الطلبة المكفوفين يواجهون مشكلات عديدة منها عدم توافر كتب برايل والكتب الناطقة وصعوبة الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلي الجامعة غفار وصعوبة التكيف مع مرحلة الحياة الجامعية ،وقلة المعرفة بحاجات الطلبة المكفوفين وخصائصهم من قبل أعضاء هيئات التدريس ومشكلات عند أجراء الاختبارات ومشكلات في التنقل إلي الجامعة.

رؤية تحليلية للإعاقة البصرية:

– تعريف الإعاقة البصرية

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وأنعم عليه بنعم كثيرة ، ومن أهمها الأجهزة الحسية التي يعتمد عليها الإنسان في نشاطه الحيوي وإدراكه وفهمه لما حوله.

ويكّون الإنسان قدرته على الإدراك نتيجة لما يحصل عليه من أحساسيات عن طريق المستقبلات التي تميزه وتجعله مستفيداً من خبرات غيره.

ويمكننا القول بأن الفقدان أو القصور في أحد هذه الأجهزة الحسية ، يؤثر على الإنسان تأثيراً كبيراً، ويؤثر أيضاً على تكيفه مع أسرته ومجتمعه أحياناً.

هذا ويعد الفقدان أو القصور البصري من أفدح أنواع الفقدان الذي يمكن أن يتعرض له الفرد ، وذلك لما للبصر من أهمية في تشكيل مفاهيمنا وعالمنا الإدراكي ، هذا بالإضافة إلى أن هذا الفقد قد يؤثر على النمو الانفعالي والاجتماعي للفرد وتشير معظم التعاريف إلى أن كف البصر

هو فقدان القدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية وكفاية ، ويجدر القول هنا أن المعاقين بصرياً فئة غير متجانسة من الأفراد ، فهم وأن اشتركوا في المعاناة من المشاكل البصرية إلا أن هذه المشاكل تختلف في مسبباتها ودرجة شدتها ، وفي زمن حدوثها ، فهناك من يعاني من فقد البصر الكلي ، وهناك من يعاني من فقد البصر الجزئي ، وهناك من ولد وهو كفيف ، ومنهم من أصيب بالإعاقة البصرية في مرحلة متقدمة من العمر

يمكننا القول بأن الإعاقة البصرية هي حالة من الضعف في حاسة البصر، مما يؤدي إلى الحد من قدرة الفرد على استخدام هذه الحاسة بفعالية وكفاية واقتدار، مما يؤدي إلى تأثير سلبي في نموه وأدائه، وتشمل هذه الإعاقة ضعفاً أو عجزاً في الوظائف البصرية، والذي قد يكون ناتج عن إصابة بأحد الأمراض، أو تشوه منذ الولادة، أو حدوث جروح بالعين بحيث يكون بحاجة إلى المساعدة لبرامج وخدمات تربوية في مجال هذه الإعاقة لا يحتاجها الإنسان الصحيح البصر.

فيزيولوجيا العين ووظائفها :

تعتبر العين إحدى وسائل الاتصال الرئيسية لدى الفرد، من أجا تعرفه على العالم الذي يحيط به، وتزويده بمختلف الخبرات الحياتية، والعين تمكن الإنسان من إمكانية الرؤية والتعرف على الأشياء والتنقل والحركة والتعلم ، وفقدان البصر يحدث مشكلات في المجال الحركي والنفسي والسلوكي لدى الفرد، الأمر الذي يضطره إلى الاعتماد على حواس بديلة، كحاسة اللمس والسمع، مع أنهما لن تكفيا أو تعوضا عن فقدان حاسة البصر.

الجهاز البصري

يتكون الجهاز البصري لدى الإنسان من العينين والعصبين البصريين اللذين يخرجان من شبكتي العينين، حيث يلتقيان عند نقطة تسمى نقطة التقاطع، وهذه النقطة ليست موضع اتصال أو تلاحم للعصبين البصريين، ولكنها نقطة عبور فقط، حيث يأخذ كل عصب بصري بعدها مسمى آخر، هو المجرى البصري، والذي يتجه بعد نقطة التقاطع إلى الجهة أخرى في القشرة المخية التي تقع عكس جهة العين التي يخرج منها العصب البصري.(1)

ويمكن القول بأنه على الرغم من صغر العين، إلا أنها معقدة، فهي تحتوي على العديد من الأجزاء الدقيقة للجسم، والتي تقسم إلى أربعة أجزاء وهي:

- الجزء الوقائي Protective
- الجزء الإنكساري Refractive
- الجزء العضلي Muscular
- الجزء الاستقبالي Receptive

أولاً / الجزء الوقائي :

يشمل الجزء الوقائي على الأعضاء الوقائية الخارجية للعين، والتي تعمل على حمايتها من الصدمات والغبار والشظايا وأشعة الشمس، وهذه الأعضاء هي التجويف العظمي للعين، والمحجر، والحاجب، والأهداب، والجفن، إضافة إلى الدموع التي تقوم بغسل وتنظيف العين.

ثانيا / الجزء الإنكساري :

يشمل الجزء الإنكساري على الأعضاء التي تعمل على تجميع الصور النافذة إلى داخل العين وتركيزه على الشبكية ، وهذه الأعضاء هي:

1- القرنية Conea

تعتبر النافذة الأمامية للعين، وعن طريقها تنفذ الأشعة الضوئية إلى العين، وهي غشاء يغطي مقدمة العين، سمكه نصف ملليمتر، ويزداد هذا السمك عند الأراف ليصل إلى 1 ملليمتر.

- عدسة العين Lens

وتقع خلف القرنية، ويفصلها عن بعضها السائل المائي، وهي تتعلق بأربطة متصلة بعضلات صغيرة للغاية على جوانب العين، تساعد على شدها أو إرخائها، وتعتبر

العدسة آلية زيادة أو نقصا، تبعاً للحاجة على تركيز أشعة الضوء.

3- القزحية Iris

وهي عبارة عن قرص ملون على التحكم في كمية الضوء الداخلية إلى العين، وذلك عن طريق حجب العدسة حجباً جزئياً، والتحكم في اتساع الفتحة التي ينفذ من الضوء إلى العدسة.

4- إنسان العين "البؤبؤ" Pupil

هي عبارة عن فتحة صغيرة مستديرة سوداء، تظهر في مركز القزحية، ويتغير اتساعها نتيجة قوة الضوء أو ضعفه.

5 – الرطوبة المائية والسائل الهلامي Aqueo us and vifle

وهي عبارة عن أوساط إنكسارية، يمتلئ بها فراغ العين، وهما يعملان على تجميع النافذ إلى داخل العين وتركيزه على الشبكية.

ثالثاً / الجزء العضلي :

ويمثل هذا الجزء العضلي ست عضلات متصلة بمقلة العين، ومرتبطة بالمخ، وتستخدم هذه العضلات في تحريك العين داخل المحجز إلى أعلى وإلى أسفل، وإلى اليمين وإلى اليسار، وتعمل هذه العضلات الستة معاً بانسجام وتوافق تامين.

رابعاً / الجزء الاستقبالي :

ويشمل هذا الجزء على الأعضاء المستقبلة في العين وهي:

1- شبكية العين Retira

هي المنطقة التي تتجمع فيها الأشعة الضوئية الساقطة على العين، وهي عبارة عن غشاء رقيق يبطن العين من الداخل، وهي تشبه في عملها الفيلم الحساس في آلة التصوير، وعن طريقها يتم رؤية الأشياء.

2- العصب البصري ومركز الإبصار في المخ Optic nervo

تتصل العين بمركز الإبصار في المخ، عن طريق العصب البصري، حيث يقوم العصب البصري بنقل الإحساس بالضوء من الشبكية إلى مركز الإبصار في المخ، حيث يترجم هناك إلى صورة مرئية.(1)

أسباب الإعاقة :

من البديهي أن الإعاقة على اختلاف أنواعها ودرجاتها لا تحدث للإنسان جزافاً ، بل ترجع إلى عدة أسباب ، ويرى الدكتور محمد سيد فهمي بأن أسباب الإعاقة تختلف من بلد إلى آخر، حسب ظروفها وإمكانياتها ومدى ما تمنحه من رعاية لأفرادها، وتحدث الإصابة إما قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها ، ولأسباب وراثية أو مكتسبة ،وقد تحدث بشكل مفاجئ أو تدريجياً ، وفي بحث على تلاميذ المدارس في أمريكا وجد أن 64.1 % من الحالات ترجع إلى عوامل مؤثرة قبل الولادة ، وحوالي 13.8 % نتيجة الأمراض المعدية / 7.3 % لإصابات الحوادث ، 14.6 % لأمراض مختلفة .(1)

ويمكن تصنيف أيباب الإعاقة إلى خمسة أسباب رئيسية وهي

1- أسباب وراثية 2- أسباب فطرية 3- أسباب مكتسبة

4- الأمراض المعدية 5- الحوادث والحروب والتقنية

أولاً: الأسباب الوراثية

ترجع الإصابة بهذه الأنواع من الإعاقات سواء كانت عقلية أو جسدية أو حسية إلى المورثات والصبغيات أو حاملات الاستعدادات الوراثية التي تورث من السلف إلى الخلف، أي تنتقل الصفات الوراثية السالبة من كلا الأبوين أو أحدهما إلى الأبناء ، مما يؤدي إلى ظهور الإعاقة ، سواء بعد الميلاد مباشرة أو خلال السنوات الأولى من حياة الطفل.

ثانياً: الأسباب الفطرية

وهي تعرض الجنين للإصابة بالإعاقة داخل رحم أمه، منها على سبيل المثال تعرض الأم الحامل في الشهور الأولى إلى مرض الأنفلونزا الحادة، ولم تتلقى العلاج السريع، أو الأمراض التي تصيب الجنين وهي تحدث من عدم توافق الدم، أو التسمم.(2)

الأبناء ، مما يؤدي إلى ظهور الإعاقة ، سواء بعد الميلاد مباشرة أو خلال السنوات الأولى من حياة الطفل.

ثالثاً: أسباب مكتسبة

وتشمل الأسباب المكتسبة عدة مؤثرات، وهذه المؤثرات هي:

– مؤثر ما قبل الولادة 2– مؤثر أثناء الولادة 3– مؤثر ما بعد الولادة

– مؤثرات ما بعد الولادة:

بعد الولادة في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة ، وهذه الفترة من أخطر المراحل على حياة الطفل إذا ما أهمل خلالها ، ففي هذه الفترة تنتشر أمراض معينة مثل العصبية والتهابات الأذن والحمى الروماتزمية ، وإذا ما أهمل علاجها تؤدي غالباً إلى حد الإصابة بأحد أنواع الإعاقة.

رابعا: الأمراض المعدية

وتنتج هذه الأمراض بسبب عدم إتباع الإرشادات الصحية بالتطعيم وبنقل هذه الأمراض من مكان إلى آخر.

خامسا: الحوادث والحروب والتقنية

من الأسباب التي لها أكبر الأثر في الإصابات بالإعاقة مختلف أنواعها، لما ينتج عنها من حالات ارتجاج بالمخ، وحالات البتر، والحوادث متعددة أيضاً ومختلفة، منها حوادث الحروب التي لا تفرق بين فرد وآخر ولا بين الطفل والشاب، بالإضافة إلى حوادث المرور والحوادث المنزلية، وكذلك التلوث والتسمم

هذا بالإضافة إلى التقنية نتيجة للتقدم العلمي في كل نواحي الحياة ، ظهرت بعض المخترعات التي تضر بالبشرية مثل التجارب الذرية التي أدت إلى الإبادة الكاملة.(1)

وبهذا أصبحت التقنية نقمة على الإنسانية مثلما هي نعمة.

نسبة انتشار إعاقة كف البصر:

من الموضوعات التي تستحق البحث في هذه الدراسة التعرف على حجم مشكلة إعاقة كف البصر باعتبار أن هذه الإعاقة تعاني منها كافة المجتمعات البشرية، ولا تخص مجتمع معين دون غيره، وكذلك كون أن إعاقة كف البصر مشكلة وجدت منذ وجود الإنسان على سطح الأرض، فهي قديمة قدم المجتمعات الإنسانية، عرفتها البشرية منذ أقدم العصور.

هناك اختلاف في البيانات التي تقدمها الإحصائيات الخاصة بالإعاقة البصرية من دولة إلى أخرى، ولكن هناك شبه إجماع على أن ما بين 15 – 20 من كل 1000 شخص لديهم كف شديد، وأن هذه النسبة تزداد مع تقدم العمر، وأن 0.5% – 1.5% من أطفال سن المدرسة يعانون من اضطرابات بصرية ذات دلالة.(2)

وتشير الإحصائيات بأن ستة ملايين شخص في إقليم شرق المتوسط مصابون بالعمى، بينما يوجد 22 مليون آخرون مصابون بالإعاقة البصرية، أما على مستوى العالم فيتضاعف العدد أضعافاً كثيرة ليصل إلى 50 مليون حالة عمى و180 مليون حالة إعاقة بصرية، وحذرت منظمة الصحة العالمية في تقرير لها بمناسبة اليوم العالمي لحقوق الإنسان من مضاعفة هذا العدد في غضون الأعوام الخمسة والعشرين المقبلة ما لم تتوفر مصادر التمويل الكافية لمواجهة هذه الإعاقة.(1)

وقد أطلقت منظمة الصحة العالمية مبادرة 2020 عام 1999ف بالاشتراك مع الوكالة الدولية للوقاية من العمى، وعدد من المنظمات الأخرى غير الحكومية بهدف خفض عدد المصابين بكف البصر في العالم، من خلال مواجهة الأسباب الرئيسية لكف البصر التي يمكن وقايتها ومعالجتها، لاسيما في البلدان النامية التي تتركز فيها 90% من حالات الإصابة بكف البصر بالعالم، كما تهدف المبادرة إلى الإسراع بوتيرة أنشطة الوقاية من فقدان البصر الحالية من خلال مكافحة أمراض العين وتدريب الكوادر البشرية وتقوية البنية الأساسية القائمة لخدمات رعاية العين، واستخدام التكنولوجيا المناسبة وتعبئة الموارد بغية تحقيق هدف التخلص من كف البصر الذي يمكن الوقاية منه بحلول عام 2020 ف، ومنذ إعلان المبادرة عالمياً عام 1999 ف انضمت

عشر دول من إقليم الشرق الأوسط إلى مبادرة الحق في الإبصار، وهي دولة الإمارات المتحدة، باكستان، البحرين، تونس، اليمن، السودان، قطر، لبنان، مصر، السعودية. وتناشد منظمة الصحة العالمية جميع الحكومات إلى توحيد الجهود من أجل ضمان نجاح مشروع رعاية العين وحماية الملايين من الأطفال من الإصابة بفقدان البصر، وبهذه الطريقة فقط يمكن إنقاذ 250 ألف طفل منه كل سنة.

جدول (1) نسبة المكفوفين في ليبيا ما بين (1964 – 1995)ف(1)

السنة	عدد السكان	مجموع المكفوفين من الجنسين	النسبة المئوية للجنسيين
1964	1.51550	14900	%0.98
1973	2.052372	10142	%0.49
1984	3.231059	6930	%0.21
1995	4.389739	4590	%0.10

كما أشارت دراسة المسح الاجتماعي لجميع الفئات الخاصة التي قام بها صندوق الضمان الاجتماعي عام 2005 ف إلى أن عدد المكفوفين في ليبيا بلغ 3353 منهم 2267 ذكوراً ومنهم 1086 إناثاً ، كما أشارت إلى أن عدد ضعاف البصر بلغ 5239 منهم 3815 ذكور و 1424 إناث.(2)

يمكننا القول أنه بمجرد النظر هذه الإحصائية نجد أن نسبة المكفوفين في ليبيا تنخفض بشكل تدريجي، ومن وجهة نظر البحث قد يرجع هذا إلى التطور الهائل في الرعاية الصحية لجميع شرائح المجتمع وخاصة الأم الحامل والأطفال دون سن المدرسة وأيضاً يرجع إلى ارتفاع الوعي الصحي للمواطنين

رؤية تاريخية لتطور رعاية المكفوفين :

إن الهدف الأساس من عرض هذه الرؤية التاريخية لرعاية المكفوفين ليس لغرض السرد فقط، ولكن للتعرف على الاتجاهات المجتمعية نحو المكفوفين عبر المراحل التاريخية، وتأثيرها على رؤية الكفيف لنفسه وإمكانياته وقدراته، أي اتجاهاته نحو نفسه ونحو أسرته ومجتمعه، وتوظيف الكفيف لإمكانياته وقدراته في مختلف مجالات الحياة اليومية.

ومن نافلة القول التأكيد المستمر على أن فقد حاسة من الحواس لدى الإنسان لا تقف عائقاً أو حاجزاً في طريقه ، أن الحاجز الذي كان بينه وبين المجتمع بسبب الإعاقة قد تحطم من خلال التطور في الوسائل التعليمية التي تعمل على توصيل المعلومات في كافة المجالات سواء لكفيف أو لمن يتعاملون معه في مختلف المواقف .

إن قضية تطور رعاية المكفوفين لا تنفصل في مجملها عن تطور الرعاية لكافة أوجه الإعاقة ، حيث أن المعاقين بصرياً يصنفون ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة ، فالحديث عن تطور رعاية المكفوفين قد يضطرنا للحديث عن تطور الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة .

وفي هذا الصدد يرى ناصر العزيز (1983ف) أن مشكلة المكفوف في تطورها التاريخي لا تنفصل عن التطور التاريخي للعلاقات الاجتماعية وعلاقات الإنتاج التي سادت في العصور المختلفة ضمن الرق والعبودية ، إلى الإقطاع والرأسمالية ، كانت معاملة المكفوف وغيره من ذوي العاهات تعكس روح العصر ، ونوع العلاقات السائدة ، بل أن هناك من البحوث الاجتماعية المعاصرة التي تبين أن المكفوفين وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ، يعاملون في كثير من المجتمعات الغربية معاملة الأقليات من ناحية التعصب ضدهم والاتجاهات السلبية نحوهم .(1)

وتشير المصادر التاريخية إلى معاناة المعوق في جميع العصور، من نظرة المجتمع السلبية نحوه ، ومن جراء القوانين الظالمة التي كانت موجودة في تلك العصور نتيجة للخوف والجهل ونقص المعلومات من ناحية أخرى ، فإن أغلب المعاقون

عانوا من الاضطهاد والازدراء والإهمال ، فكانوا يتركون للموت جوعاً أو يؤذون وهم أطفال ، حيث كانت في تلك الفترة تسود فكرة البقاء للأقوى ، أما الضعيف والمعوق فلا وجود له في تلك المجتمعات ، حيث يتم التخلص منهم إما بتعرضهم للموت تحت وطأة الظروف المناخية القاسية ، أو بالتخلص منهم عن طريق القتل للمحافظة على مجتمعاتهم قوية حسب رأيهم.

ويرى مروان عبد المجيد (2007ف) بأن الإعاقات " العمى – القصور " ، مرتبطة في العصور الأولى بغضب الآلهة ، وأن الرجوع إلى المثلوجيا اليونانية والرومانية يساعد الدارس على الوقوف على مئات الأساطير من هذا النوع ، كان العمى بصفة خاصة مرتبطاً بانتقام الآلهة التي حرمت عيدها من نورها و التمتع بجمال كونها ، نتيجة فواحش ارتكبها أو قربان لم يقدمه .(1)

وفي نفس الموضوع يرى لطفي بركات (1978ف) بأن المشكلات الخاصة بالمكفوفين وجدت بوجود أول إنسان كفيف عاش بين الجماعات الإنسانية الأولى ، وليس في وسع التاريخ أن يحدد متى بدأت هذه المشكلات ، إلا أنها أقدم من بداية التاريخ نفسه الذي نعرفه، ومع ذلك فإن التاريخ يحدثنا عن أنواع المعاملة التي كان يلقاها المكفوفين من ذويهم ، وهي متباينة تختلف باختلاف المثل الأخلاقية التي كانت تلتزم بإتباعها تلك الجماعات ، فبعضها كان يعتبر الكفيف تجسيداً للعنة الآلهة ، والبعض كان يعتبر المكفوفين أعضاء يضعفون من قوتها فيتخلصون منهم إما بالقتل أو النفي ، عملاً بالمبادئ التي كانوا يؤمنون به وهي ضرورة التخلص من كل عضو ضعيف .(2)

ففي أثنيا كان أفلاطون يرى بأن المعاقين يشكلون ضرراً بالدولة، ودعا إلى نفيالمعاقين خارج الدولة.

أما في أسبرطة التي كانت تهتم بالأمور الحربية والعسكرية ، فلم يكن يصلح بين أبنائها الضعيف ولا المريض ولا المعاق ، حيث كان القانون الأسبرطي ينص على التخلص منهم عن طريق تعرضهم للبرد القارس ، أو إلقائهم في نهر أورناس لكي يموتوا غرقاً.

وعند الدولة الرومانية ، فقد كانت التقاليد الدينية تنص بوضع الطفل عقب ولادته مباشرة عند قدمي والده، فإما أن يرفعه وبهذا يصبح الطفل عضواً نافعاً في أسرته ، أو يعرض عنه بسبب تشوه ، فيلقى في الطريق ليصبح من الرقيق .(1)

فإن المجتمعات الإنسانية لم تخلو من مشاعر التعاطف بين

فإن المجتمعات الإنسانية لم تخلو من مشاعر التعاطف بين

أفراد الجماعة الواحدة ومن الميل نحو الجماعة والمساعدة المتبادلة.(2)

وتشير المصادر التاريخية إلى أن العمى كان من العاهات المعروفة بين العرب في الجاهلية ، وأن زهره بن كلاب ، وعبد المطلب بن هاشم ، والعباس بن عبد المطلب ، كانوا من أشراف العميان ، غير أن ذوي العاهات كانوا أسوأ حظاً من غيرهم ، حيث كان الجاهليون يعيبون من أصيب بالعور ويرمونه باللؤم والخبث .(3)

– رعاية المكفوفين في العصر الحديث:

تغيرت النظرة إلى الإعاقة وانتهى عصر الإحسان، وأصبحت الدولة هي المسئولة عن رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتغيرت أيضاً اتجاهات أفراد المجتمع نحو إعاقة كف البصر.

ويرى إبراهيم عبد الله زريقات بأن القرن الثامن عشر شهد افتتاح أول مدرسة للمكفوفين سنة 1784 ف ، حيث افتتح فالنتين هوي Valentin Hauy أول مدرسة للمكفوفين في فرنسا ، وفي مدرسة باريزيان Parisan School وهي مؤسسة كانت لرعاية الشباب المكفوفين في فرنسا ، فقد أوجد نظام الحروف البارزة على ورق مطبوع ،وأدت الثورة الفرنسية عام 1789 ف إلى توقف أعمال هوي ، ومع بداية عام 1800 ف ظهر فرنسي آخر عمل على تطوير نظام قراءة وكتابة لمسي أسمه لويس برايل ، لقد عمل لويس بريل Louis Brail على تطوير نظام بريل في

القراءة والكتابة ، ولا زالت مبادئ هذه الطريقة تستخدم إلى يومنا هذا .(1)

والجدير بالقول أن للويس برايل أثر بالغ في تطوير البرامج التربوية للأفراد المعوقين بصرياً ، فإن تعليم المكفوفين ما كان ليحرز تقدماً لولا نظام النقاط البارزة الذي طوره بريل ، حيث شكل هذا النظام بديلاً فعالاً للتواصل من خلال القراءة والكتابة.

وفي نفس الموضوع ترى منى الحديدي 1998 ف أنه في القرن التاسع عشر ظهرت مدارس عديدة في عدة دول ، ففي عام 1804ف أنشئت مدرسة للمكفوفين في فينا وبرلين عام 1806ف ، وفي ميلان عام 1807ف، وفي أمريكا 1829 ف .(2)

وأما عن أول يوم دراسي للطلبة المعاقين بصرياً فقد كان في اسكوتلاندا في عام 1872 ف ، ويؤكد التعليم الأسكوتلاندي بأن يعلم الطلبة المكفوفين في صفوف الطلبة الآخرين المبصرين ، ويلتحقوا بالمدارس في مجتمعاتهم المحلية ، وبالتالي فإن مفهوم الدمج Mainstreaming والاندماج الشامل Inclusion ليست مفاهيم حديثة العهد ، وفي عام 1900ف عمل فرانك هال Frank Hall على إقناع الناس على ضرورة التحاق الطلبة المكفوفين في المدارس القريبة من أماكن سكنهم في منطقة شيكاغو.(3)

وخلال الخمسينات من القرن العشرين بادرت دول عديدة إلى إعادة النظر في صيغة البرامج التربوية للطلاب المعوقين بصرياً، فقد شرعت تلك الدول في توفير بدائل تربوية لمؤسسات ومدارس المكفوفين، وكان لتغير فلسفة تعليم الطلاب المعوقين بصرياً أسباب عديدة ، ومن تلك الأسباب البحوث العلمية التي تبث أن الأسرة هي الأكثر أهمية لنمو الأطفال وتغير الاتجاهات في المجتمع نحو الأشخاص المعوقين بصرياً ونحو معنى التربية الملائمة لهم.

وفي نفس الفترة من القرن الماضي حدث تطور طبي ساعد على حياة الأطفال حديثي الولادة من الإصابة بالإعاقات البصرية .

وتشير مني الحديدي في هذا المجال إلى كتاب توماس كتسفوت ، المكفوفون في المدرسة والمجتمع والذي صدر أول مرة عام 1933ف، والذي كان له أثر كبير في هذا الخصوص، وبناءاً على النتائج التي توصل إليها في دراسته قد عبر كثير من المربين الأوائل للأطفال المعوقين بصرياً عن عدم رضاهم عن أنماط الحياة والتدريب والتعليم في المدارس الداخلية ، وفي أواخر الستينات تعالت الأصوات المنادية بالدفاع عن حق الأشخاص المعوقين ببصرهم وغيرهم في أن يعيشوا حياتهم كالآخرين في المجتمع، وعرفت هذه الحركة الفلسفية بحركة التطبيع.(1)

أما في الوطن العربي كانت أول محاولة لتعليم المعاق بصرياً في مصر، في صورة مدرسة خاصة أسسها معلم اللغة العربية محمد أنس في شيخون بالقاهرة ،وسافر إلى أوربا للإطلاع على نظم وطرق تعليم المعاق بصرياً، واستيراد مطبعة لطبع الكتب بطريقة بريل، وكانت هذه المدرسة توقفت برحيل صاحبها، وأنشأت بعد ذلك الجمعية الإنجليزية لرعاية العميان التي اهتمت بتعليم المعاق بصرياً المهن المختلفة ، وبعد الحرب العالمية الأولى بدأت وزارة المعارف في ذلك الوقت بالاهتمام بإنشاء معاهد خاصة للمعاق بصرياً، كانت أولها مدرسة الجمعية الوطنية 1935 ف ، كما أنشأت في الوقت نفسه قسماً إضافيا لخريجات مدرسة المعلمات للتخصص في تربية المعاق بصرياً، ثم أخذت تتوسع بعد ذلك في إنشاء معاهد للمعاقين بصرياً في القاهرة والأقاليم ، واقتصر التعليم في تلك الفترة على المرحلة الابتدائية التي تنتهي بالتعليم المهني.(2)

كما تم إنشاء العديد من المؤسسات لرعاية وتعليم وتأهيل المكفوفين في باقي الدول العربية منها " سوريا، لبنان، السعودية، الكويت، البحرين، سلطنة عمان".(1)

أوجه الرعاية الاجتماعية للمكفوفين في ليبيا :

لقد تأكد الاهتمام بمشكلة الإعاقة في ليبيا من خلال الخطة الثلاثية للتنمية 1973 – 1975 ف، وقد تمثلت الأهداف في توفير الحماية والرعاية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم تأهيلاً مهنياً.(2)

لقد أخذت ليبيا بزمام المبادرة في تسليط الضوء على قضية المعاقين دولياً، وعليه أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في 16 كانون الأول" ديسمبر" 1976 ف القرار (123/31)، على أن تكون سنة 1981 ف سنة دولية للمعاقين.(3)

وفي هذه السنة 1981 ف تم إصدار قانون رقم (3) بشأن المعاقين، وشكلت لجنة وطنية لرعاية المعاقين، واعتبر هذا القانون رائداً ونموذجاً استرشاد استرشادياً للدول الأخرى التي لم تصدر بعد قوانين في هذا الشأن.(4)

وهذه المبادرة من ليبيا انطلقت من خلفيتها الخلفية الدينية الإسلامية.

لقد شاهد عقد الستينات من القرن العشرين بداية الرعاية الاجتماعية في المجتمع الليبي، إذ قام الأخ "محمد سعود" بوضع النواة الأولى لأول مؤسسة للمكفوفين في ليبيا، وهي جمعية الكفيف الليبي ببنغازي، والتي تأسست عام 1961 ف، ثم أنشئت بعد ذلك جمعية النور للمكفوفين في طرابلس عام 1962ف.(5)

وتضم الجمعيتين عدة أقسام مهنية وتعليمية وفنية تستهدف إعداد تدريب وتخريج العديد من المكفوفين، وتقوم بتقديمهم إلى المجتمع، ليكونوا قوة منتجة .(1)

وتتشابه الجمعيتين في الأغراض التي تسعى إلى تحققها والمتمثلة في الأتي :(2)

- رعاية الكفيف من الناحية التعليمية والتأهيلية والمهنية.
- مساعدة الكفيف على حل المشاكل التي يتعرض لها، سواء
- توفير مجالات عمل تتناسب مع قدرات وإمكانات الكفيف.
- تمثيل مصالح المكفوفين لدى الجهات الحكومية والمؤسسات المختلفة.
- تقديم المساعدات العينية للمكفوفين وقت الضرورة، وذلك في حدود إمكانيات الجمعيتين.

وهذه الأغراض هي عبارة عن خدمات تقدم للمكفوفين، والجدير بالذكر أن هذه الخدمات ليست حصراً على الجمعيتين فقط، بل تعمل فروع الجمعيتين التي تم تأسيسها في بعض مدن الجماهيرية على تقديم ذات الخدمات والبرامج التي تعمل الجمعيتان على تقديمها، ومقر هذه الفروع في كل من مدينة (درنة، الجميل، مصراتة، سبها، الجبل الأخضر، النقاط الخمس)

برامج التربية الخاصة في رعاية ذوي الإعاقة البصرية:

توجد أسباب عديدة لاعتبار التربية الخاصة أنها خاصة، فالبرامج التربوية الخاصة كلها تهدف إلى استقلال وتنمية جوانب القوة الخاصة، وكذلك تحقيق الحاجات الخاصة بالطفل ، فسرعة المعلم وأسلوبه والأدوات التعليمية المستخدمة كلها مصممة لتناسب القدرات التعليمية الخاصة بالطفل المعاق بصرياً.

وتهدف التربية الخاصة إلى إكساب الطفل قدرات ومهارات وفقاً لقدراته الجسمية، ولهذا فإن اهتمام التربية الخاصة لا يكون على الجانب الأكاديمي والتحصيل العلمي فحسب، وإنما يتضمن العديد من البرامج والخدمات والتي تهدف إلى مساعدة الطفل التي يواجهها وكذلك مواجهة الاتجاهات المجتمعية السالبة نحوه.

وكذلك يجب أن تقدم التدخل المبكر من خلال خدمات التربية الخاصة، وتتألف من تعليم خاص أو علاج خاص لمساعدة الطفل المعاق بصرياً دون مرحلة ما قبل المدرسة.

الأهداف الخاصة للبرامج التعليمية لذوي الإعاقة البصرية:

ترتكز البرامج التعليمية الموجهة للمعوقين بصرياً بالإضافة إلى الأهداف العامة للتربية مجموعة من الأهداف تشمل ما يل:

- إتقان المهارات اللمسية مثل "لغة برايل قراءة وكتابة"، والمهارات السمعية.
- تنمية الحواس الأخرى مثل الشم والتذوق.
- تدريب بقايا الإبصار لكي يستطيع استغلالها وظيفياً في التعلم واكتساب المفاهيم.
- التدريب على مهارات الحركة والتنقل.

تحديد عناصر المحتوى التعليمي لذوي الإعاقة البصرية:

يشير مجدي عزيز 2003 إلى أن العميان كلياً ووظيفياً يمكنهم أن يتعلموا كل المفاهيم والموضوعات التي يتعلمها المبصرين بعد استبعاد الموضوعات التي يحتاج تعليمها إلى القدرة البصرية محدد عدد من النقاط الواجب مراعاتها في تحديد عناصر البرامج التعليمية الموجهة للكفيف:

- تضمين خبرات متنوعة حسية تراعي إمكانيات الكفيف.
- تضمين الخبرات المباشرة القريبة من خبرات المتعلم.
- أن تكون المادة المقدمة مبسطة والبعد عن التعقيد وتؤدي إلى دم انتباهه وتركيزه.
- تضمين خبرات تعليمية تساعد على تكون المفاهيم ذات الأساس الحسي البصري.[1]

العوامل المؤثرة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية:

لقد لفت تعليم الأطفال المكفوفين انتباه الكثير من الباحثين والتشريعات والقوانين، وقد بذلت الجهود الساعية لتحسين تعلم هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ونوقشت العوامل المساعدة في تحقيق أفضل مستوى من النجاح واستغلال أفضل لقدراتهم، وتنحصر هذه العوامل في:

- إيمان واعتقاد الأنظمة التعليمية بقدرات المكفوفين في التعليم والمنافسة مساواة بالمبصرين.
- التركيز على المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الأطفال المكفوفين.
- توضيح التوقعات حول الأداء بالنسبة للأطفال المكفوفين، فالأطفال المكفوفين يجب أن يكونوا في بيئة معرفة التوقعات، وهذا يتطلب تدريبهم وأثاره الدافعية لديهم.
- دمج الأطفال المكفوفين في المجالات التي تساعدهم فيها مهاراتهم.
- أهمية تطوير المعلمين والمدرسين والآباء لمفاهيم إيجابية اتجاه كف البصر.
- تعديل في البيئة التعليمية والمناهج وطرق التدريس واستخدام التكنولوجيا بهدف إشباع حاجات المكفوفين[1].

وبعد التعرف على أهم العوامل المؤثرة في تعليم الأطفال المكفوفين فلابد لنا من عرض **أهم الخصائص التربوية للأفراد المعوقين بصرياً** :

أولاً في مجال النمو المعرفي:

إن للإعاقة البصرية تأثيرات كثيرة على مظاهر النمو المختلفة، تعمد على طبيعة هذه الإعاقة وعمر المصاب ودرجة الإعاقة وشدتها ونوعية الإعاقة المرافقة لها ووجود الفرص المتاحة للنمو.

إن الإعاقة البصرية تعيق النمو المعرفي لأنها تحدد وتمنع من إمكانية تكامل وفم الخبرات التي يمر بها الإنسان المبصر بصورة طبيعية من خلال حاسة البصر، ومن أهم مظاهر عدم النمو المعرفي:

- عدم قدرة الكفيف على تنظيم العالم الخارجي.
- الاعتماد على حاسة اللمس والسمع لتكوين المفاهيم.

- تدني أداء المعوقين بصرياً مقارنة مع المبصرين على اختبار الذكاء المقننة.

ثانياً في مجال النمو اللغوي:

من أهم مظاهر إعاقة هذا النمو ما يلي:

- صعوبة في التواصل مع الآخرين.
- لا يستخدمون اللغة غير اللفظية لأنهم غير قادرين على اكتسابها.
- عدم قدرتهم على رؤية المشاعر الأفكار التي يعبر عنها عادة الإنسان بالإيماءات عند المبصرين، مثل حركات الجسد مثل الابتسام ونظرات الغضب.
- المكفوف يستخدم كلمات لم يشتقها من خبرته الذاتية، ولكنه يستخدمها للحصول على الموافقة الاجتماعية.
- يعاني المعوق بصرياً من نقص في معاني ودلائل الكلمات التي بها علاقة بالنم الحركي، ومن أهم الاضطرابات التي يعاني منها المعوقون بصرياً ما يلي:
- لزمات العمي أو الاستجابات الحركية النمطية.
- الحملقة في مصدر الضوء.
- تحريك اليدين بطريقة غير هادئة والدوران في نفس المكان.
- تدني الدافعية للأشياء، والبحث عنها لأنهم لا يعرفون أنها موجودة.
- الاعتماد على تحديد مواقع الأشياء عن طريق السمع واللمس.

ثالثاً في مجال التحصيل الأكاديمي:

ويتمثل هذا القصور مما يلي:

- مشكلات خاصة تتعلق ببعض أشكال معالجة المعلومات.
- الصعوبة المتعلقة بالكتابة في مجال التعليم المعرفي والجدير بالذكر هنا أن تحصيل الطلاب المكفوفين لا يرتبط مباشراً بالإعاقة البصرية ودرجتها، إلا أن هناك تأخر في التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المكفوفين من أمثالهم من الطلاب العاديين إذا ما تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي، وهذا مرده إلى عدة عوامل أخرى لعل أهمها عدم توافر الخبرات الحسية المناسبة للكفيف كالخرائط الملموسة مثلاً.

وبعد التعرف على أهم الخصائص التربوية للمكفوفين فلا بد لنا من سرد **أهم الاتجاهات التربوية لتعليم ذوي الإعاقة البصرية:**

يوجد اتجاهين لتعليم ذوي الإعاقة البصرية في مراحل التعليم المختلفة، ولكلا الاتجاهين مميزات وعيوب مهما:

- اتجاه العزل.
- اتجاه الدمج

أولاً اتجاه العزل:

وهو عبارة عن عزل التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية عن التلاميذ العاديين في نفس المرحلة أثناء اليوم الثناء اليوم الدراسي، أو يتم إلحاق هؤلاء التلاميذ في مؤسسات أو مدارس خاصة بهم، في فدراسي، أو يتم إلحاق هؤلاء التلاميذ في مؤسسات أو مدارس خاصة بهم، في فصول تضم أعداد قليلة منهم، ويقم بتعليمهم معلمون يتم إعدادهم خصيصاً لذلك ، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم، وبتضمن نظام العزل في الأتي:

- توفير الوقت والمكان المناسبين لتقديم الخدمات التربوية والاجتماعية التي تتطلبها الإعاقة.
- تواجد التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية معاً يحررهم من الشعور بالضعف.
- يتناسب هذا النظام والظروف الاقتصادية التي لا يمكن من هيئة المدارس العادية وتنظيمها وإعدادها بالعناصر البشرية وغير البشرية لتربية المعوقين بدمجهم مع العاديين.

عيوب نظام العزل:

- يؤدي العزل إلى سوء التوافق الاجتماعي مع المحيطين وقد يصيبهم بالانطواء.
- يؤكد هذا النظام نظرة المجتمع للمكفوفين بأنهم دون العاديين.
- عزل ذوي الإعاقة البصرية في مدارس خاصة يلصق بهم مسميات بغيضة تظل ملصقة بهم طوال حياتهم[1].

ثانياً اتجاه الدمج:

وهو عبارة عن إدماج التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من التلاميذ العاديين داخل المدرسة العادية، ويتم الدمج من خلال عدة أساليب:

- **أسلوب الدمج الكلي:** ويتم فيه دمج الأطفال المعوقين بصرياً في فصول العاديين طوال الوقت بنفس المنهج العلمي.
- **أسلوب الدمج الجزئي:** يتم بوضع الأطفال المعوقين بصرياً مع العاديين لفترة معينة من الوقت يومياً.
- **أسلوب الدمج المكاني والاجتماعي:** حيث يتم تجميع الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية مع الأطفال العاديين في فصول دراسية خاصة بهم في المدارس العامة.

مميزات اتجاه الدمج:

- يعمل على إيجاد بيئة واقعية يتعرض فيها الأطفال إلى خبرات متنوعة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة عن العالم الذي يعيشون فيه.
- ينتج الدمج فرص للمعوقين بصرياً من ملاحظة أقرانهم العاديين في المواقف الأكاديمية والاجتماعية عن قرب.
- يشكل الدمج وسيلة تعليمية مرنة، يمكن من خلال زيادة وتطوير وتنويع البرامج التربوية.
- اكتساب خبرات واقعية متنوعة لتحسين اتجاهات الأطفال العاديين نحو المعوقين بصرياً.
- التكلفة المادية لتدريس الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية أقل بكثير من تكلفة تدريبهم في مدارس منفصلة.

عيوب اتجاه الدمج:

- لا يتيح المعلمون والمسئولون في مجال التعليم العام بالمهارات الأساسية لممارسة مهامهم التدريسية.
- قد يكون نظام الدمج مصدراً لقلق أباء الأطفال العاديين خوفاً من محاكاتهم لتصرفات الأطفال المعوقين بصرياً.
- ازدحام الفصول العادية لا يتيح الفرصة للتلاميذ المعوقين للتعليم الفردي[1].

الاتجاه التربوي السائد في تعليم ذوي الإعاقة البصرية في ليبيا:

لحاسة البصر دوراً هاماً في توصيل المعلومات والخبرات، حيث أن معظم خبراتنا نستقبلها عن طريق البصر، وعليه فالكفيف يفتقر إلى الكثير من خبرات الشخص المبصر، مما أوجب الاهتمام بمصادر التعليم والمواد التعليمية التي تعتمد على حاستي اللمس والسمع لهم، وإدراك الأشياء التي حولهم، فيستخدم طريقة برايل اليدوية والكاتبة والعدادات والنماذج المجسمة، والكتب والخرائط البارزة ، وكذلك الكتب الناطقة وأشرطة التسجيل وأجهزة الحاسب الآلي بارزة الأحرف، وغيرها.

نتيجة لما سبق فإن الاتجاه السائد في تعليم ذوي الإعاقة البصرية وخاصة الذين يعانون من فقدان تام للبصر، يتطلب أن تكون هناك مؤسسات خاصة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية، أي إتباع نظام العزل وخاصة في مراحل التعليم الأساسي ومرحلة التعليم المتوسط.

أما ما يختص بالتعليم العالي فيتم دمج الطلبة المكفوفين في الجامعات لمن وصل منهم إلى مرحلة التعليم الجامعي مع الطلبة العاديين، وتكون أغلب التخصصات التي يتجهون

إليها هي تخصصات أدبية، وهناك من وصل منهم إلى درجة الماجستير والدكتوراه في تخصصه.

هذا فيما يختص بفاقدي البصر كلياً، أما فيما يختص بتعليم ضعاف البصر فإنه يتم من خلال المدارس العادية ف الغالب، وتكون أساليب تعليمهم لا تختلف كثيراً عن الأساليب المتبعة مع المبصرين باستثناء الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في الحصول على المعلومات واكتساب الخبرات التعليمية، لأنهم يعتمدون على استثمار ما لديهم من بقايا بصرية مع الاستعانة بما أمكن من معينات بصرية كالنظارات والعدسات المكبرة، ومن وسائل التعليم لهؤلاء الطلاب أيضاً الكتب الخاصة ذات الحروف والكلمات كبيرة الحجم والخرائط المبسطة كبيرة الحجم والمصورات.

ومن ثم فإن درجة فقدان البصر هي التي تحدد إمكانية دمج الكفيف من عدمه، والجدير بالذكر هنا أن هناك العديد من المحاولات التي تنادي بدمج ذوي الإعاقة البصرية في المدارس العامة، وبناءاً عليه تم افتتاح عدة أقسام للتربية الخاصة في أغلب الجامعات الليبية لأعداد كوادر مؤهلة في كافة تخصصات الإعاقة، والإعاقة البصرية من ضمنها.

أهم وسائل التعليم لنقل المعلومات إلى ذوي الإعاقة البصرية في المجتمع الليبي:

تستخدم الكتب البارزة المعدة بطريقة برايل في تدريس ذوي الإعاقة البصرية، هذا بالإضافة إلى الرسوم البارزة وخاصة في مجال تدريس العلوم، ومن أمثلة النماذج والرسوم التوضيحية البارزة للمكفوفين نموذج مجسم لنوع الحيوانات الفقرية واللافقارية ....، ورسم توضيحي لأجزاء النبات، ورسم توضيحي للمجموعة الشمسية.....إلخ.

بالإضافة إلى السبورة المغناطيسية والتي تصنع من الصلب تعمل على جذب قطع المغناطيس المثبت عليها المواد المراد عرضها، كالحروف والأرقام والكلمات الصور، وتستخدم السبورة المغناطيسية في حالة استخدامها مع الكفيف في الحروف المغناطيسية البارزة، حيث يثبت كل حرف من الحروف الأبجدية على قطعة مغناطيس.

بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية والكتب المنطوقة، بالإضافة إلى استخدام الحاسب الآلي، وهي أهزة وبرامج التعامل والتميز الصوتي التي تعتمد على الصوت لإدخال البيانات وإملاء المعلومات على الحاسب، وأجهزة وبرامج التعامل اللمسي الموجودة على لوحة المفاتيح "برايل".

وإذا كان الكفيف يحتاج عند كتابة حرف واحد من برايل إلى القيام بالضغط على مجموعة معينة من المفاتيح، يقدم الحاسب الآلي عدد من الخدمات للمعوقين بصرياً وخاصة في التربية والتعليم والمتمثلة في قراءة الرسائل التقارير والمتطلبات المدرسية بطريقة لفظية مسموعة كما يقدم لهم عدداً من الخدمات في مجال التأهيل المهني والعمل، وذلك من خلال ظهور المواد على شكل منطوق ومسموع.

إن توظيف الكمبيوتر للمعوقين وفي كافة المجالات يعني أنه يمكن أن يوظف بشكل فعال في حل مشكلة الاتصال اللغوي للمعوقين بصرياً أكثر بكثير من الطرق التقليدية، كطريقة برايل وغيرها.

دور الخدمة الاجتماعية في رعاية المكفوفين :

قد يعاني الكفيف من ضغوط ذاتية سواء جسمية أم نفسية، وضغوط بيئية سواء كانت مادية أو اجتماعية، ولتخفيف أثر هذه الضغوط تستطيع طرق الخدمة الاجتماعية الثلاث أن تلعب دوراً أساسياً في تحقيق التكيف الاجتماعي للكفيف.(1)

كما أن لطرق الخدمة الاجتماعية المتكاملة "خدمة الفرد، خدمة الجماعة، تنظيم المجتمع"، وهي حلقات متصلة ومترابطة تبدأ بالفرد ودراسة حالته ورعايته وتأهيله وإدماجه في الجماعة، وتهيئة المجتمع لتقبله وكفالة حقوقه وتهيئة الخدمات اللازمة لرعايته.

ويجدر التنويه هنا إلى أن العمل مع المكفوفين يمثل أحد المجالات المهنية بالنسبة للاختصاصي الاجتماعي، حيث

يمارس دوره بشكل متكامل مع بقية أعضاء الفريق العلاجي المكون من (الاختصاصي النفسي، الطبيب، الممرضة).

وفي ضوء ما تقدم تتمثل واجبات الاختصاصي الاجتماعي الذي يعمل مع المكفوفين في الآتي:(2)

أولاً – على مستوى الفرد ذي الاحتياج الخاص "الكفيف"

- دراسة مسحية شاملة لتاريخ الحالة وظروفها الأسرية والاجتماعية، مع الإفادة من تقارير بقية أعضاء الفريق العلاجي.
- مشاركة فريق العمل في إعداد الخطة المتكاملة لعلاج الطفل الكفيف ورعايته التربوية والتأهيلية، مع تأكيد الجانب الاجتماعي.
- مساعدة الحالة في الحصول على المساعدات الطبية والاجتماعية والتأهيلية والتشغيلية.
- مساعدة الطفل على تقبل حالته والتكيف مع ظروفه، والتخفيف من الضغوط النفسية والبيئية وما يعانيه من توتر وقلق من خلال دعمه ومساندته.
- تهيئة الفرص المناسبة لممارسة الأنشطة الاجتماعية والترويحية والثقافية التي تتيح التدريب وتساعده على تنمية حواسه الأخرى واكتشاف الاستعدادات والميول وصقلها والتعبير الذاتي والشعور بالإشباع والرضا والسعادة.
- كفالة الفرص اللازمة لاندماج الكفيف في عالم المبصرين من خلال تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والأنشطة المشتركة وتوثيق الصلة المحيطة، وتشجيعه على الحركة والتنقل وتأهيله مهنياً.

ثانياً – على مستوى الأسرة

- مساعدة الأسرة على فهم حالة الطفل الكفيف وتقبلها ومعرفة مشكلاته واحتياجاته وإشباعها بطريقة مناسبة.
- توعية الأسرة بكيفية التعامل مع الطفل الكفيف، وبدورها في تحقيق النمو الشخصي والاجتماعي له، واستقلاليته واعتماده على نفسه.
- توجيه الأسرة إلى ضرورة تبني اتجاهات والدية وأسرية موجبة نحو طفلها الكفيف والتخلي عن القيود التي تفرضها على حركته ونموه وتبصيرها با بالآثار السلبية المترتبة على مشاعرها السلبية نحوه.
- تشجيع الوالدين على المشاركة في الأنشطة المدرسية لتعزيز تعلم طفلها الكفيف وتوعيتها بأهمية تهيئة البيئة الأسرية الملائمة والمشجعة على النمو التحصيلي والأكاديمي للطفل.
- تبصير الأسرة وتعريفها بالخدمات المتاحة للطفل في بيئته المحلية وكيفية الحصول عليها.

ثالثاً – على مستوى المجتمع:

- تقديم خدمات إعلامية وتثقيفية تتمثل في توعية المواطنين لتعريفهم بمختلف الوسائل بأبعاد مشكلة الإعاقة البصرية وتعديل الاتجاهات السلبية نحو المكفوفين، وتبصير الناس باحتياجاتهم وأساليب معاملتهم ومساعدتهم.
- المشاركة في الدفاع الاجتماعي عن المكفوفين، وتأمين حقوقهم في الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والتشغيلية، وحث المجتمع على توفير العديد من هذه الخدمات وتعميمها بمختلف المناطق.
- تقديم خدمات تخطيطية لدراسة مشاكل المكفوفين واحتياجاتهم، ووضع خطة لمواجهة هذه المشكلات والاحتياجات، بالتعاون مع كافة المؤسسات الحكومية أو الأهلية في المجتمع، أو المساهمة في برامج العمل الاجتماعي للمطالبة بتشريعات مناسبة لتلبية احتياجات غير مشبعة للمكفوفين.(1)

إن عملية رعاية الكفيف مسئولية أسرية واجتماعية ومسئولية الدولة، فهي لا تقع على طرف واحد دون غيره، ولا بد من تضافر هذه الجهود معاً لتقديم الخدمات الإرشادية والاجتماعية والطبية والنفسية له ولأسرته بهدف استثمار ما تبقى لديه من طاقات وقوى جسدية وتطويرها إلى أقصى حد ممكن ليستطيع الاعتماد على نفسه.

ولذلك فالخدمة الاجتماعية من أهم المجالات التي تقدم تربية للمعاق بصرياً يجب أن نبدأ هذه الخدمات بالإرشاد الأسري بالوالدين وإرشادهم بحيث يستطيع كل منهما معرفة ما لدى كل واحد من قدرات وعيوب، ويستوجب ذلك إجراء الفحوصات الطبية المختلفة، ومنها معرفة العامل الريزسي لكل منهما.

إن خدمات الخدمة الاجتماعية تشمل الوالدين، بتعريف الوالدين طرق تربيته ونظافته وسلامته العامة، وتعليمه وتأهيل من الناحية المهنية لتطوير قدراته في مختلف المجالات، حيث ينصب جهد الأخصائي الاجتماعي في مجال توعية الكفيف وذويه في المجالات الآتية:

- تقبل الطفل وتقبل إعاقته.
- تعريفهم بطرق تنشئته التنشئة الاجتماعية والأسرية المناسبة.
- تغيير اتجاهاتهم السلبية نحوه والاعتراف بأن لديه قدرات وطاقات يمكن استثمارها.
- تعريف الأسرة بأسباب العمى عند الطفل وبطرق الوقاية.
- تدريب الأسرة على المحافظة على سلامته عن طريق التخلص من جميع العوائق المادية المتعلقة بالمكان الذي يعيش فيه.
- إبعاد كل ما يمكن أن يؤذي نفسه به، مثل المخز أو المثقب أ أي أداة حادة.
- الاحتفاظ بالمصادر الكهربائية وبمصادر النار في المنزل بحالة جيدة.
- تدريبه على سلوك طريق معين خال من المعوقات ليكون سيره مناسباً داخل المنزل.
- تعريفه وتدريبه على السير في الشارع العام.

دور الأخصائي الاجتماعي في إرشاد أسر الأطفال المكفوفين قبل التحاقهم بالمدرسة

يقوم الأخصائي الاجتماعي:

- أن يشرح الوالدين للكفيف ما يحدث في المنزل.
- إجابة الأطفال على الأسئلة التي يسألونها.
- إعطائهم معلومات دينية وكيفية أدائها وأماكنها.
- معلومات عن السلامة العامة.

دور الأخصائي الاجتماعي في توعية الأطفال عند بدء الذهاب إلى المدرسة:

- تعريف الطفل بإعاقته.
- تعريف الطفل بقدراته.
- معلومات تعطي للأهل تتعلق بطرق دراسته.
- معلومات عن إعاقة الأطفال الآخرين داخل المدرسة.
- معلمات تساعد المعوق على قبول الأطفال الآخرين.
- معلومات عن أنظمة المدرسة.
- معلومات عن المعلمين

دور الأخصائي في المدرسة:

- أن يصف المعلم منظر الصف للطفل.
- أن يجلس الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإبصار في مقدمة الفصل.
- التأكد من وجود ضوء كافي في الغرفة.
- الاستعانة بقارئ ليقرأ للطفل.
- استخدام عداد الحساب، استخدام طرق مختلفة في التعليم.
- تدريب ذاكرة الطفل على الاستماع والانتباه.

بعد التعرف على الواجبات المناطة بالاختصاصي الذي يعمل في مجال المكفوفين، يتعين علينا إلقاء الضوء على الصفات الواجب توافرها فيه، ليتسنى له القيام بعمله على الوجه المطلوب، وهي كالآتي:(1)

- أن يتوفر لديه الميل الطبيعي للعمل في مجال كف إذ بدون هذا الميل لن ينجح بعمله لأنه يشعر باليأس والضيق.
- أن يكون صبوراً وأن يعمل في ميدان يحتاج إلى خبرة خاصة ويحتاج إلى فترة طويلة ليلمس آثار نشاطه فيه.
- الإلمام بالمعلومات المختلفة وأن يكون لديه سعة الإطلاع.
- القدرة على ضبط الأعصاب في المواقف المختلفة.
- الإلمام التام بالعمل مع المكفوفين، وكيفية التعامل معهم وتوجيههم.
- القدرة على اكتساب ثقة الكفيف.
- أن يكون عالماً بمراحل النمو المختلفة وخصائص هذه المراحل.
- أن يتعلم من التجربة، لأن هذا الميدان من الميادين التي تعتمد على الخبرات أكثر مما تعتمد على المعلومات.
- المرونة التامة وأن يعلم بأن هناك مواقف لا تتطلب التزمت والشدة، بحجة احتفاظه بشخصيته، بل يتطلب المرح.
- أن لا يتكلم بصوت عال وأن يعلم بأن المكفوفين يعتمدون على السمع ويستطيعون الحكم على الشخصية من مجرد السمع وطريقة التحدث.

وعلى ضوء ما سبق ذكره ، على الاختصاصي الاجتماعي مراعاة عدة اعتبارات عند تعامله مع عملية (الكفيف) يجب عليه أن يلتزم بتطبيقيها وهي :(1)

- الحذر من الانسياق العاطفي بسبب إعاقته وعليه فهم اتجاهاته النفسية نحو الكفيف، وعدم تأثيرها على عمله.
- استنارة دوافع الكفيف نحو حياة أفضل أسوة بالناجحين من المكفوفين.
- عدم التأثر بالنكسات التي تصيب العلاقة المهنية والثقة بينه وبين الكفيف، وعليه مواصلة عمله المهني بإصرار، فالكفيف مهما كانت مقاومته الشعورية واللاشعورية فهو في أشد الحاجة للاختصاصي الاجتماعي.
- يجب أن يكون ملماً بالأسس العامة للعلاج النفسي إلى جانب وسائل العلاج البيئي.
- يجب على الاختصاصي أن يكون ملماً بالمعلومات التي تمكنه من تدريب الكفيف على الحركة والتدريب الحسي والقيام بمهام شخصية ومنزلية، ومساعدة المختصين في تعليم القراءة والكتابة، وكذلك المساعدة في تأهيله مهنياً بما يناسب إمكانياته وقدراته.

.(2)

قائمة المصادر والمراجع

- القران الكريم ،سورة النحل ،الآية 78.
- الرعاية الاجتماعية للكفيف في ليبيا،بحث تقويمي ،وزارة الشؤون الاجتماعية والضمان الاجتماعي ،طرابلس،1978م.
- إبراهيم عبد الله الزريقات، الإعاقة البصرية، المفاهيم الأساسية والتربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006.
- أحلام عبدا لغفار،الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة،القاهرة:دار النشر والتوزيع،2003م.
- أمل عبد الفتاح سويدان، منى الجرار، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ط 3، عمان: دار الفكر، 2012م.
- إقبال إبراهيم محلوف ،الرعاية الاجتماعية وخدمات المعوقين ،المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ،الاسكندرية 1991 م.

- السيد رمضان، إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الفئات الخاصة، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث 1990م.
- الفاروق زكي يونس ، الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي ، القاهرة ، عالم الكتب – الطبعة الثانية 1978 م.
- خليل المعا يطه وآخرون ،مدخل للخدمة الاجتماعية ،عمان:دار الفكر ،2000م.
- دخيل أهوني ،عبد الحميد الزوي ،المدخل في تأهيل ورعاية المعوقين،بنغازي:مطابع الثورة،1995م.
- ربيع محمد ،طارق عبدالرؤوف ،الإدراك البصري وصعوبات التعلم،عمان:اليازوري،2008م.
- سميرة أبو الحسن، سيكولوجية الإعاقة ومبادئ التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة حورس للنشر والتوزيع.
- سيد عبد الحميد عطية وآخرون ،الخدمة الاجتماعية وذوي الاحتياجات الخاصة والمواجهة والتحدي،الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث،.2000
- سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة،سيكولوجية الأطفال غير العاديين ،عمان:دار الثقافة للنشر،2002م.
- صندوق الضمان الاجتماعي،إحصائية حسب نوع الإعاقة وفئات العمر والجنس علي مستوي لبيبا،مكتب التخطيط والإحصاء والمعلومات .2005
- عبدالحافظ سلامه،تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة،عمان:اليازوري،2008
- عبد الفتاح عثمان ،خدمة الفرد والمجتمع المعاصر،مكتبة الانجلو المصرية ،1974
- علي رشاد،عبد العزيز موسى،علم نفس الإعاقة ،القاهرة،2002–علي السيد،الخدمة الاجتماعية من منظور المعاصر،القاهرة،2000م.
- فاطمة محمد بدر، السيد على سيد أحمد، الإدراك الحسي البصري والسمعي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2001م.
- فيصل محمود غريبة، الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر، كلية الآداب جامعة البحرين: دار وائل للنشر، ط(2)، 2008م.
- محمد أحمد ، الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية المعوقين ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، 1970م.
- محمد سيد فهمي – الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية ، الإسكندرية ، المكتبة الجامعية 2001م.
- مجدي عزيز إبراهيم، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- -----، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2003.
- مدحت أبو النصر ،الإعاقة الحسية المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية ،القاهرة،2005
- مصطفى الحار وني،زهمان فراج ،اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين وفاعلية برامج في تنميتها ،القاهرة:الهيئة المصرية لكتاب،1999
- مروان عبد المجيد إبراهيم ،الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة،عمان:الوراق،2008م.
- منى صبحي الحديدي ، الإعاقة البصرية ، الأبعاد السيكولوجية والتربوية ، مؤسسة الوراق ، الأردن ، عمان 1998م.
- مكتبة الخدمة الاجتماعية بجمعية النور لرعاية المكفوفين ،التقارير والإحصائيات الشهرية.

(1) ماهر أبو المعاطي ، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، مصر ، 1989م , ص2

(1) حسن رمضان الفرجاني ، سليم محمد أبو جناح ، مجموعة التشريعات الخاصة بالمعوقين ليبيا، المجلد الأول الطبعة الأولى 1433 و.ر

(1) عدنان السبيعي " سيكولوجية المرضى المعاقسن" الشركة المتحدة للطباعة والنشر، دمشق،1982 ،ص 130

(1) فيصل محمود غريبة، الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر، كلية الآداب جامعة البحرين: دار وائل للنشر، ط(2)، 2008، ص 17.

(1) Robert Adams& others(edrs): Social Work themes ,I ssues and critical Pebates (London: open university. 2nd Ed.2002)p.28.

(2) عبد الفتاح عثمان، المدارس المعاصرة في خدمة الفرد، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1968، ص 13.

(3) مدحت محمد أبو النصر، الخدمة الاجتماعية الوقائية، القاهرة: مجموعة النيل العربية، 2008، ص 30.

(1) الرعاية الاجتماعية للكفيف في الجماهيرية – بحث تقويمي – أمانة الشؤون الاجتماعية والضمان الاجتماعي – إدارة الشؤون الاجتماعية – طرابلس 1978 ف –ص84 .

(1) عبد العزيز السيد الشخص، اتجاهات في مجال التعليم نحو المعوقين 1986 ف، نقلاً عن مصطفى الحاروني زهمان فراج، اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين وفاعلية برامج في تنميتها، مجال علم النفس ع ، 52، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1999 ف ص 133

(1) فاطمة محمد بدر، السيد على سيد أحمد، الإدراك الحسي البصري والسمعي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط.أولى 2001 ف، ص 20

(1) سعيد حسني العزة ، مرجع سابق ، ص 25

(1) محمد سيد فهمي – الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية ، الاسكندرية ، المكتبة الجامعية 2001 ف ص 249

(2) محمد أحمد ، الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية المعوقين ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، 1970 ف ص 179

(1) أبو النجا أحمد ، عمر حسن ، مرجع سابق ، 2003 ف ، ص ص 16 ، 17

(2) سعيد عبدالعزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، عمان: دار الثقافة للنشر، 2002 ف، ص 357

(1) www.balagh.com 1–p

(1) مكتب الخدمة الاجتماعية بجمعية النور لرعاية المكفوفين، التقارير والإحصائيات الشهرية والسنوية.

(2) صندوق التضامن الاجتماعي، إحصائية حسب نوع الإعاقة وفئات العمر والجنس على مستوى الجماهيرية العظمى، مكتب التخطيط والإحصاء والمعلومات، 29 – 11 – 2005 ف

(1) مروان عبد المجيد إبراهيم ، الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة ، عمان ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ص 4

(1) مروان عبد المجيد ابراهيم ، المرجع السابق ص 4

(2) لطفي بركات أحمد ، مرجع سابق ص ص 40 ، 41 – مكتب الخانجي القاهرة 1978 ف

(1) مروان عبد المجيد إبراهيم – مرجع سابق ص 8

(2) الفاروق زكي يونس ، الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي ، القاهرة ، عالم الكتب – الطبعة الثانية 1978 ف ص 20

(3) مروان عبد المجيد إبراهيم – مرجع سابق ص 6

(1) إبراهيم عبد الله زريقات ، الإعاقة البصرية ، المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الأولى 2006 ف، ص 23

(2) منى صبحي الحديدي ، الإعاقة البصرية ، الأبعاد السيكولوجية والتربوية ، مؤسسة الوراق ، الأردن ، عمان 1998 ف ، ص 12

(3) إبراهيم الزريفات ، مرجع سابق ص 24

(1) منى الحديدي ، مرجع سابق ص 14

(2) www.alnour@yahoo.com

(1) كتب جمعية النور للمكفوفين، ثلاثون سنة على طريق النور، ط 12 ، 1993 ف ص 11

(2) اللجنة الشعبية العامة للتخطيط، خطة التحول الاقتصادي ، 1980 – 1981 ف، الجزء الثاني ص 299

(3) الاتحاد العام للإحصائيين، من أجل المعاق ، بنغازي ، الجزء الأول – ص 13

(4) توصيات الندوة الدولية بعنوان "المشاركة الكاملة والمساواة" طرابلس في الفترة من 9/28 إلى 1981/10/4 ف

(5) دخيل الهوني، عبد الحميد الزوي، لمدخل في تأهيل ورعاية المعوقين، بنغازي: مطابع الثورة للطباعة، 1995 ف، ص 150

(1) كتيب جمعية النور للمكفوفين، ثلاثون سنة على طريق النور، ط 12، 1993 ف، ص ص 10 – 11

(2) ليلى علي العاصي وآخرون، الرعاية الاجتماعية للكفيف في الجماهيرية " بحث ميداني تقويمي سنة 1978"، طرابلس: الدار العربية للنشر ، ص 86

(1) أمل عبدالفتاح سويدان، منى الجرار، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ط 3، عمان: دار الفكر، 2012، ص 74.

(1) ابراهيم عبد الله الزريقات، الإعاقة البصرية، المفاهيم الأساسية والتربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006، ص 28.

(1) مجدي عزيز إبراهيم، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص 282 – 284.

(1) سميرة أبو الحسن، سيكولوجية الإعاقة ومبادئ التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة حورس للنشر والتوزيع، ص ص 295- 299.

(1) محمد السيد فهمي، السيد رمضان، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية (المجرمين – المعوقين) الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث 1999 ف، ص 185

(2) مجدي عزيز ابراهيم، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2003 ف ص 543 - 544

(1) السيد رمضان، إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الفئات الخاصة، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث 1990 ف، ص 325

(1) سيد صبحي، الرعاية الاجتماعية للكفيف في بحوث ودراسات رعاية وتأهيل الكفيف، المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين، القاهرة : دار العالمية للتجليد والطباعة 2002 ف، ص : ص 105 - 106

(1) محمد مصطفى أحمد، الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية المعوقين، الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية 1997 ف، ص : ص 160 - 161

(2) دخيل الهوني، عبد الحميد الزوي ، مرجع سابق ص 146

التعلم متعدد المداخل إستراتيجية مبتكرة نحو تقنيات أكثر فاعلية في التعليم

أ/ سهيل كامل عبد الفتاح كِلاَّب

كلية التربية جامعة طرابلس

skk_skk888@yahoo.com

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على إستراتيجية حديثة، تختلف عن الطرق التقليدية المعتادة في التدريس دون تركها ، والاهتمام بمداخل أخرى تعتمد على دمجها مع أساليب حديثة تتأسس على استخدام مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

– ما مفهوم التعلم متعدد المداخل وما هي عناصره ؟

– ماهية إستراتيجية التعلم متعدد المداخل، ومميزاته، وأهدافه، و نماذجه ؟

– ما عوامل نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية أكثر فاعلية في العملية التعليمية ؟

استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاطلا ع على الأدب المنشور والدراسات السابقة في موضوع البحث وذلك للإجابة على تساؤلاته والوصول إلى مجموعة من التوصيات .

واقتصرت حدود البحث على الإحاطة بمفهوم التعلم متعدد المداخل وأنواعه ، والتعرف على إستراتيجيته وعناصرها ونماذجها المستخدمة في التعليم، وعوامل نجاح هذه الإستراتيجية كتقنية أكثر فاعلية في العملية التعليمية.

وتوصل البحث إلى مجموعة من التوصيات منها:

1– تبني استخدام التعلم متعدد المداخل لتدريس المقررات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة

2– تفعيل استخدام الإستراتيجية التدريسية القائمة على التعلم متعدد المداخل من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم المختلفة، مما قد يسهم في زيادة تحصيل الطلبة.

3– عقد دورات خاصة لأعضاء هيئة التدريس باستخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة للخروج من النمط التقليدي في التدريس، وتطوير طرق التدريس المستخدمة.

– المقدمة:

نعيش اليوم في عصر المعلوماتية الذي يتميز بالتطورات والتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم في القرن الحادي والعشرين، والتي كان من أبرزها تطور استخدام الحاسب الآلي وتقنية المعلومات والاتصالات ، التي انعكست على مختلف المجالات بالتقدم، ولاسيما جانب التربية والتعليم خصوصًا وأن هذا العصر يتسم بالتميز، والتقدم العلمي، والثقافي، والتكنولوجي، وسرعة الاتصال، والتوسع في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم؛ لتحقيق الأهداف التربوية ذات الكفاءة والفاعلية لمجابهة التغيرات في هذا العصر.

كما أن التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتنوع وتعدد إمكاناتها في تطوير واستحداث مداخل واستراتجيات تعليمية ، يُعد أمرًا يفرض عدم تجاهلها أو التغاضي عنها، ويحتم اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لإتاحة الفرص الكاملة لتوظيفها والانتفاع بما تحويه من أدوات،

وفنيات لصياغة وبناء واستخدام تلك المداخل والاستراتيجيات التعليمية .

إن إعادة هيكلة نظام التعليم وتطويره، بات حاجة تفرضها متطلبات عصر ثورة المعلومات من حيث منح الجميع فرصة التعليم الفعال، وتنمية قدرات التفكير العليا ومنح المهارات التكنولوجية المتطورة، والقدرة على التعلم الذاتي لجيل المستقبل. ولأجل تحقيق ومواجهة مثل هذه المطالب والاحتياجات التعليمية لابد من إيجاد نمط تعليمي يتسم بالمرونة والكفاءة والفاعلية ، ألا وهو إستراتيجية الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ليوجد نمطًا تعليميًا جديدًا يغطي احتياجات عصر تكنولوجيا المعلومات، ومتطلبات سوق العمل، حيث يمكن القول بان احد أعمدة التعليم هو التعلم من اجل العمل, والذي يتضمن عادة حيازة المهارات وربط المعرفة بالممارسة, باعتبار ذلك جزءا أساسيا من تدريب وتأهيل الفرد للحياة العملية, إلا أن التحول باتجاه اتساع القاعدة المعرفية وتزايد دور المعرفة الاقتصادي، قد بدأ يفرض على المؤسسات التعليمية إعطاء غلبة وأولوية للمهارات العقلية على المهارات اليدوية، ولذلك كان لزاما علينا البحث عن أفضل الطرق والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، للنهوض بالعملية التعليمية ومواكبة التطور السريع في سبيل رفع كفاءة المخرجات التربوية، مع محاولة توفير بيئات تعليمية مرنة للمتعلمين ، ذلك من خلال تقديم العديد من الفرص للتعلم من خلال طرق مختلفة, للوصول بهم إلى المستوى الأفضل، و تضم البيئات التي توفرها تكنولوجيا التعليم وخاصة التعليم الإلكتروني بأشكاله، ونماذج تطبيقه المختلفة بيئة التعلم المتعدد المداخل، حيث تتمتع هذه البيئة بإمكانات تعليمية خاصة، تلك التي تتصل بإنماء القدرة على التفكير والتخيل البصري للمفاهيم المجردة بتطبيقاتها العملية.

ويستعمل مصطلح التعلم المتعدد المداخل (Blended Learning) لوصف الحلول التي تشتمل عدة أساليب لنقل المعلومات، مثل برمجيات التعاون عبر الشبكة العنكبوتية العالمية، وممارسات إدارة المعلومات، ولوصف التعلم الذي يمزج الأنشطة المتنوعة في المواجهة الصفية والتعلم المباشر، والتقدم من خلال التعلم الذاتي.

لذلك فإن إستراتيجية التعلم متعدد المداخل Strategy Blended Learning يصبح استخدامها في التعليم أمرًا حيويًا، لما لها من خصائص تتضمن التعلم النشط Active Learning المتمركز حول المتعلم ، والتعلم فرد ل فرد Peer-to-Peer ،واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم. (Groen , Li :2006 :9 ,)

يذكر (حسين عبد الباسط ، 3:2007) أن هذه الإستراتيجية تسهم في مقابلة الفروق الفردية، وكذلك مسايرة التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يواكب الاتجاهات الحديثة في التربية، الأمر الذي يجعل منها مدخلاً جيدًا لصياغة البرامج التعليمية القادرة على مراعاة هذه الفروق بين المتعلمين من ناحية، وتحقيق تعليم متميز من ناحية أخرى .

لذلك فالبحث الحالي محاولة لتسليط الضوء على إستراتيجية حديثة، تختلف عن الطرق التقليدية المعتادة في التدريس دون تركها ، والاهتمام بمداخل أخرى تعتمد على دمجها مع أساليب حديثة تتأسس على استخدام مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وهي مداخل أثبتت الدراسات فاعليتها في التعليم، وقد يكون لها تأثير فعال في تحسين وتطوير العملية التعليمية.

– مشكلة البحث وتساؤلاته:

تتحدد مشكلة البحث الحالي حول التحديات والمصاعب التي تواجه النظام التعليمي التقليدي في مواجهة تحديات نظم التعليم المعتمدة على التقنيات فائقة التطور، لذا فإن المشكلة تتمحور في التعرف على إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية أكثر تفاعلية في التعليم وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

– ما مفهوم التعلم متعدد المداخل وما هي عناصره ؟

– ماهية إستراتيجية التعلم متعدد المداخل، ومميزاته، وأهدافه، و نماذجه ؟

– ما عوامل نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية أكثر فاعلية في العملية التعليمية ؟

– أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

1– تناوله لموضوع إستراتيجية التعلم متعدد المداخل وآلية توظيف الخدمات التي توفرها المكونات التكنولوجية المادية والمعلوماتية .

2– يسهم البحث الحالي في تسليط الضوء على إستراتيجية تدريسية مبتكرة حديثة، قد تفيد الباحثين والمهتمين في تطوير المناهج باستخدامها في معالجة الضعف ألتحصيلي لدى المتعلمين .

3– انسجامها مع مشروع تطوير المناهج الدّراسيّة في جميع المراحل الدّراسيّة، والّذي نادت به وزارة التّربية والتّعليم مؤخّرًا، ضمن خطّةٍ لتطوير التّعليم، مسايرة لمطالب التّنمية الاقتصاديّة، والاجتماعيّة في الدولة.

– أهداف البحث:

– التعرف على مفهوم التعلم متعدد المداخل وعناصره.

– التعرف على إستراتيجية التعلم متعدد المداخل، ومميزاته، وأهدافه، و نماذجه.

– التعرف على عوامل نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية أكثر فاعلية في العملية التعليمية.

– مصطلحات البحث:

1 – الإستراتيجية:هي طريقة أو خطة مجملة منظمة يستخدمها المتعلم بمرونة ، من أجل تنظيم المحتوي وتحقيق التفاعل وتوجيه المتعلمين، وتتكون من مجموعة محددة من الأنشطة والإجراءات المرتبة من أجل تحقيق بعض الأهداف التعليمية المحددة في فترة زمنية محددة.(جمال الشرقاوي، والسعيد عبد الرزاق،2009م:1)

2 – التعلم متعدد المداخل: يعرفه ميلهيم (Milheim ,2006م : 4) بأنه" ذلك النمط من التعلم الذي يمزج بين خصائص التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الانترنت في نموذج متكامل ، بحيث يُستفاد من الإمكانات المتاحة لكل منهما في تعليم الطلاب" .

– كما يعرف هارفي سينج، و كريس ريد ((Harvi Chris ,Singh Reed,2001: 2 **التعلم متعدد المداخل** بأنه: "نوع من مداخل التدريب والتعلم التي تركز على تحسين تحقيق الأهداف التعليمية من خلال الدمج بين : التطبيق المناسب لتكنولوجيا التعلم ، مع الأسلوب المناسب للتعلم الشخصي ، لإكساب المهارات المناسبة ، للشخص المناسب ، في الوقت المناسب" .

3 – **إستراتجية التعلم متعدد المداخل:** ويعرفها (حسين عبد الباسط ، 3:2007) بأنها: "إستراتجية جديدة لبرامج التدريب والتعلم، تمزج بصورة مناسبة بين التعلم الصفي والالكتروني ووفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية، وبأقل تكلفة ممكنة".

4 – **ويقصد الباحث بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل:** بأنها أسلوب تدريسي يزاوج بين توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والأساليب الاعتيادية "التقليدية" التي ألفها المعلمون دون حساب نسبة لهذا التزاوج، بحيث يتمكن المتعلم من إعادة ما شرح له في اللقاء الصفي، والتأمل في تعلمه الذاتي، وقد يحقق للمتعلم نقلة نوعية في طبيعة المخرجات التي يمكن أن يحققها.

– منهج وحدود البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاطلاع على الأدب المنشور والدراسات السابقة في موضوع

البحث وذلك للإجابة على تساؤلاته والوصول إلى مجموعة من النتائج والتوصيات .

اقتصرت حدود البحث على الإحاطة بمفهوم التعلم متعدد المداخل وأنواعه ، والتعرف على إستراتيجيته وعناصرها ونماذجها المستخدمة في التعليم، وعوامل نجاح هذه الإستراتيجية كتقنية أكثر فاعلية في العملية التعليمية.

– الدراسات السابقة:

دراسة محمد عمار (2010م):

وهدفت إلى قياس فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري لدي طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في مادة الهندسة الكهربية واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج ، استُخدِم منهجي البحث الوصفي والتجريبي ، بحيث استُخدِم المنهج الوصفي في عرض الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية وتحليلها ، بينما استُخدِم المنهج التجريبي – اعتماداً علي التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ،وكانت أهم النتائج : فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية كل من التحصيل المعرفي والتخيل البصري في مادة الهندسة الكهربية لدي طلاب المجموعة التجريبية ، كذلك أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام التعلم المزيج ، كذلك أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.05)بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية ، كما أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التخيل البصري في الهندسة الكهربية لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة حسين عبد الباسط (2007م):

وهدفت إلى وضع رؤية جديدة لتفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم متعدد المداخل ، وذلك من حيث مفهوم التعلم متعدد المداخل وفوائد ومكونات وأشكال استخدامه في التعليم ، والاعتبارات المهمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم متعدد المداخل بالتعليم ما قبل الجامعي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى أنه يمكن اعتبار التعلم متعدد المداخل ، بمثابة إستراتيجية جديدة تهدف إلى الاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم ، وإن تفعيل استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل في التعليم ما قبل الجامعي لم يعد مستحيلا ، خاصة في ضوء المناخ التعليمي الحالي، حيث تتوافر العديد من الاماكانات التكنولوجية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك الاماكانات البشرية.

دراسة مفيد أبو موسى (2007م):

هدفت الدراسة تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم المزيج والطلبة الذي درسوا بطريقة المحاضرة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإستراتيجية المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية أيضا. وأوصت الدراسة بأن تعمم إستراتيجية التعلم المزيج في تدريس المساقات الجامعية في الجامعة العربية المفتوحة.

– دراسة خديجة الغامدي (2007م):

هدفت إلى تعريف التعلم المولّف , مسميات أخرى لهذا النوع من التعلم , عناصره وعوامل نجاحه ونماذجه, ومميزاته ,وأسباب لجوء الناس لهذا النوع من التعلم , وبعض

مشكلات التعلم المولّف، وأظهرت نتائج البحث بأن: التعلم المولّف تَخلّص من المشكلات التي كنا نواجهها في حال اللجوء إلى التعلم الإلكتروني على حده، أو اللجوء إلى التعليم التقليدي لوحده، وذلك بالدمج بينهما, مما وفر مرونة في التعليم فسهل على المتعلمين العملية التعليمية في أي مكان وأي زمان, وذلك دون حرمانهم من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم أو مع معلميهم , فأصبح التعليم عملية تفاعلية فعالة , وليست فقط تلقين كما يحدث في الفصول التقليدية, فيتعلم الشخص في هذا النوع من التعليم حسب ما يحتاج إليه, فيستطع سريعو التعلم مواكبة قدراتهم العقلية وإشباع حاجاتهم وطموحاتهم دون الإضرار بزملائهم.

– دراسة حسين عبد الباسط (2006م):

وهدفت الدراسة إلى: إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم متعدد المداخل لتنمية فنيات التدريب اللازمة لمدربي معلمي الدراسات الاجتماعية ،تحديد قائمة بفنيات التدريب اللازمة لمدربي معلمي الدراسات الاجتماعية، وتحديد الاحتياجات التدريبية للتدريب على فنيات التدريب، استُخدِم منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وكانت أهم النتائج: أن هناك حاجة لدي عينة البحث في التدريب على فنيات التدريب الرئيسة (تحديد الاحتياجات التدريبية بنسبة 40.36% – تصميم التدريب بنسبة 35.78%– تنفيذ التدريب بنسبة 100%- تقييم التدريب بنسبة 33.03%) ؛ لذا تم إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم متعدد المداخل لتنمية فنيات تنفيذ التدريب ، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين " القبلي – البعدي " لاختباري التحصيل والأداء ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المتعدد المداخل في تنمية فنيات التدريب لدى مجموعة البحث.

– دراسة كلية التجارة بجامعة هارفارد (2002م):

والتي هدفت إلى التعرف على أهمية التعلم المتعدد المداخل ومدى اختلاف مخرجاته عن التعليم التقليدي، واستخدم المنهج التجريبي ، وتوضح النتائج أنه قد حدث تحسن في تعلم الطلاب عندما تم إضافة ساعات تدريسية في فصول تقليدية إلى المساقات التي تدرس إلكترونياً، بل إن درجة الرضا لدى الطلاب قد زادت بدرجة دالة إحصائياً بالمقارنة بزملائهم الذين درسوا نفس المقرر بالتعليم الإلكتروني فقط, كما وُجِد أن كتابة التقارير من قبل الطلاب الذين تعلموا تعلماً متعدد المداخل كانت أكثر جودة وأسرع في التسليم وأفضل في النوعية من نفس التقارير التي أعدها زملائهم الذين تعلموا تعلماً إلكترونياً فقط، وتؤكد أيضا على اختلاف مخرجات التعلم متعدد المداخل عن التعليم التقليدي. (حسن سلامة, 2005م: 9)

– دراسة لهاريل (Harrel, 2001):

وهدفت إلى دراسة اثر نوعين من المناهج المبنية على التكنولوجيا في فهم الطلبة لمفهوم الاقتران (الدالة). قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين : درست المجموعة الأولى موضوع الاقتران باستخدام الكتاب والآلة الراسمة, ودرست المجموعة الثانية باستخدام منهاج محوسب والآلة الراسمة, اعتمدت طريقة التدريس بالمحاضرة بالنسبة للمجموعة الأولى في حين استخدم التعلم المحوسب في المجموعة الثانية. تكونت عينة الدراسة من 181 طالبا في 10 كليات مختلفة , قيس فهم الطلبة لموضوع الاقترانات بدلالة قدرتهم على تطبيق المفاهيم الأساسية في الاقترانات في مواقف مختلفة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لكمية التدريس أو التفاعل بين كمية التدريس والطريقة, في حين أظهرت النتائج فرقا ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى, كما بينت العديد من الصعوبات التي واجهت الطلبة إثناء دراستهم, وأوصت بالتركيز على المعرفة المفاهيمية وتوظيف التكنولوجيا لتصبح أداة فاعلة في التدريس الصفي.

– تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة نلاحظ أن معظمها أظهرت أن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل في تنمية التحصيل المعرفي،وإن تفعيل استخدامها للتعليم ما قبل الجامعي لم يعد مستحيلا ، خاصة مع توافر العديد من الاماكانات التكنولوجية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك الاماكانات البشرية، وأنها توفر مرونة في التعليم فسهلت على المتعلمين العملية التعليمية في أي مكان وأي زمان، كذلك ساهمت في تنمية فنيات التدريب لدى المتعلمين، بالتركيز على المعرفة المفاهيمية وتوظيف التكنولوجيا لتصبح أداة فاعلة في التدريس الصفي.

– الأدب النظري للبحث:

– تمهيد:

إن "ثورة المعلومات " المعاصرة والسريعة أدت إلى ظهور العديد من الاستراتيجيات الحديثة، وخاصة في مجال التعلم والتعليم، ومن ثَمَّ توظيفها لمواجهة المشكلات، الحالية والمستقبلية ، ومنها إستراتيجية التعلم متعدد المداخل، وتعددت التسميات لهذا النوع من التعلم منها: التعلم متعدد المداخل، التعلم المولّف ،التعلم المزيج, التعلم الخليط,التعلم المدمج, التعلم التمازجي، و باللغة الإنجليزية: Blended Learning, ''learning integrated'', ''multi-method hybrid learning'' ''learning''.

– مفهوم التعلم متعدد المداخل (Blended Learning):

هناك العديد من التعريفات فيما يتعلق بالتعلم متعدد المداخل, وتجمع على أنه الجمع بين عدة أنماط من التعليم ,مثل التعلم الالكتروني مع التعلم التقليدي وجهاً لوجه والتعلم الذاتي, ويقصد بالتعلم متعدد المداخل مزج أو خلط أدوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الإلكتروني, أي أنه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني، بحيث يجمع بين عدة طرق مختلفة للحصول على أعلى إنتاجية بأقل تكلفة. (Byrne,2004).

عرفته مؤسسة التدريب الاسترالية (ANTA,2004:11) (Australian National Training Authority) بأنه: " تعليم مبني على استخدام قنوات حاسوبية والذي يأخذ طابع المقابلة وجها لوجه حيث يستفيد المعلم من الحاسوب التعليمي وإمكانياته بما في ذلك استخدام التعلم عبر شبكة الانترنت".

عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) بأنه:" الدمج المخطط له لأي مما يلي: التفاعل الحي وجهاً لوجه, التعاون المتزامن أو غير المتزامن, التعلم الذاتي والأدوات المساعدة على تحسين الأداء". (Fu,2006)

في حين يعرفه ألكسندر (Alexander, 2004) على أنه:" أسلوب في التعلم يعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمعلم مع التعلم الإلكتروني، ووسائل الإيضاح السمعية والبصرية، والتعلم عن طريق الشبكة بهدف تحسين وتجويد عملية التعلم والتعلم".

بينما يعرفه بيرسن (Bersin, 2003) بأنه:" أسلوب حديث يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمة المناسبة لحل المشكلات المتعلقة بإدارة الصف والأنشطة الموجهة للتعلم والتي تتطلب الدقة والإتقان".

يرى (حسين عبد الباسط،2006م: 2) أن التعلم متعدد المداخل ((**Learning Blended** أحد المداخل الحديثة في تصميم المواقف التعليمية والتدريبية حيث إنه يزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم فرد لـ فرد، واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، كما يدمج بين مميزات التعلم وجهاً لِوجهِ (FTF) مع مميزات التَعَلّم الإلكتروني E-Learning الأمر الذي يجعل منه مدخلاً جيداً في تصميم البرامج التدريبية الفعالة.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن: إستراتيجية التعلم متعدد المداخل هي خليط بين التعليم العادي "التقليدي"، والمباشر بين المعلم والمتعلم في حجرة الصف مع استخدام التعليم الالكتروني، حيث يتم الدمج بين العروض التعليمية المختلفة باستخدام تكنولوجيا التعلم وتطبيقها بشكل فعال مع تصميم المواقف التعليمية بشكل متكامل ومدروس، للرفع من مستوى تحقيق الأهداف التعليمية المراد الوصول إليها.

– عناصر التعلم متعدد المداخل :

يحتوي التعلم متعدد المداخل على العديد من العناصر التي من الممكن دمجها لنحصل على هذا النوع من التعليم, حيث يمكن دمج أي عدد منها وهي

– فصول تقليدية – فصول افتراضية – توجيه وإرشاد تقليدي (معلم حقيقي).

– فيديو متفاعل أو أقمار اصطناعية – بريد الكتروني – رسائل الكترونية مستمرة.

– المحادثات على الشبكة (Chat). (حسن سلامة،2006 : 18).

كما ترى (Susie Alvarez, 2005 :3-2) أن التعلم متعدد المداخل يضم المكونات التالية:

تعليم يقوده معلم، وتعلم الكتروني، وتعلم قائم على صفحات الويب. أ–

. وسائل تعليمية مرتبطة بطبيعة الموضوع التعليمي ب–

. تثقيف في مجال الموضوع التعليمي ج–

د– أنشطة وأحداث إضافية تدعم تحقيق أهداف الموضوع التعليمي.

– مميزات التعلم متعدد المداخل:

أشار عددٌ من الباحثين، منهم: (بدر خان، 2005م: 345)، و(قسطندي شوملي، 2007م: 15) و(وليد إبراهيم، 2007م: 12)، إلى جملةٍ من الفوائد، أو المميزات الّتي يتفوّق بها التّعلّم المدمج، مقارنة بأنماط التّعلّم الّتي توظّف وسيلة اتّصالٍ وحيدة، ومن هذه الفوائد، أو المميّزات ما يأتي:

أ– زيادة فاعلية التعلم، ورفع تحصيل المتعلمين، وتحسين اتجاهاتهم: حيث أظهرت دراساتٌ حديثةٌ وجود دلائلَ على أنّ استراتيجيّات التّعلّم المدمج تُحسّن مخرجات التّعلّم، من خلال توفيرها ارتباطا أفضلَ ما بين حاجات المتعلّم، وبرنامج التّعلّم.

ب– زيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات، وجعل المتعلم على اتصال دائم بالمعرفة، ومصادرها: فأنماط التّعلّم الّتي تقتصر على وسيلة اتّصالٍ واحدةٍ تحدُّ من إمكانيّة الوصول إلى الموادّ التّعليميّة، والمعارف المهمّة في موضوع التّعلّم، والتّدريب، **فعلى سبيل المثال:** تقلّ في برامج التّدريب الاعتياديّة إمكانية الوصول إلى المعرفة، ومصادرها على المشاركين الّذين يتواجدون في مكانٍ، وزمانٍ محدّدَين، في حين تشمل الفصول التّدريبيّة الافتراضيّة الفئات المستهدفة الّتي تتواجد في أماكنَ متباعدةٍ، كما يمكن تجاوز مشكلة الوقت المحدّد للتّدريب إذا ما توفّرت إمكانيّة تسجيل محريّات الموقف التّدريبيّ، وإتاحة الفرصة أمام المتدرّبين الّذين لم يتمكّنوا من المشاركة في التّدريب الفوريّ؛ للوصول إليها.

ج– تحقيق أفضل النتائج من حيث تكلفة التطوير، واختصار الوقت، والجهد اللازمين: حيث يتيح ضمّ، أو دمج أنماط توصيلٍ مختلفةٍ إمكانيةَ تحقيق التوازن ما بين البرنامج التّعليميّ الّذي يتمّ تطويره (بناؤه)، وما بين الكلفة، والوقت، والجهد اللاّزمة لذلك؛ فقد يكون تطوير محتوىً تدريبيٍّ شبكي بالكامل، وبأسلوب التّعلّم الذّاتيّ، مع تحقيق غني بالوسائط التّعليميّة مكلفاً جداً، ولكن الدّمج ما بين أنماطٍ مختلفةٍ، مثل التّعلّم التّعاونيّ الافتراضيّ، والجلسات التّدريبيّة المعتادة، وموادّ التّعلّم الذّاتيّ البسيطة؛ كالوثائق، ودراسات الحالة، وأحداث التّعلّم الإلكترونيّ المسَّجلة، والعروض التقديمدية، قد يكون بذات الكفاءة، أو أكثرَ،

بالإضافة إلى كونه يحتاج وقتًا أقلّ؛ لتحقيق الأهداف التّعليميّة، مع تحقيق جوانبَ اقتصاديّةٍ؛ كقلة التّكلفة، والجهد.

د– تحقيق أفضل النتائج في مجال العمل، ومساعدة المعلم، والمتعلم في توفير بيئة تعليمية جاذبة: حيث يعمل على ملائمة الإمكانيّات المختلفة للمدارس، والجامعات، وتحقيق مناسبته للمتعلّمين، من حيث: التّنوّع في الموضوعات، والمحتوى المحوسب، وجعل المتعلّم عل اتّصالٍ دائمٍ بالمعرفة، ومصادرها.

وأشار تروها (Troha, 2002,86) إلى أنّ: أهمّ ما يميز التّعلّم الممزوج هو جمعه ما بين الخصائص الممتازة للتّعلّم الإلكترونيّ، مثل: القدرة على الوصول إلى المعرفة، وما بين الخصائص الممتازة للتّعلّم الاعتياديّ في الحجرات الدّراسيّة، مثل: المعايشة، والتّعلم وجهًا لوجهٍ.

– أهداف التعلم متعدد المداخل:

ذكرت (وفاء مرسي ،2005: 87– 88)، و(عبد الله عطار،وإحسان كنسارة ،2011م: 220)، عدداً من الأهداف يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1– تقديم عديدٍ من فرص التّعلّم بطرقٍ مختلفةٍ، ما يساعد على التّوسّع من قاعدة المتعلمين المستفيدين، ويرفع جدوى الخدمات التّربويّة المقدَّمة.

2– الاستفادة من التّكنولوجيا الحديثة، ومواكبة عصر التّقدّم، دون أن نفقد التّواصل الاجتماعي، والإنسانيّ، والّذي نلمسه في الفصول الاعتياديّة، إضافة إلى تمكين المتعلّم من التّفاعل بكفاءةٍ عالية ، وبإيجابيّةٍ مع مطالب العصر الحاضر.

3– التّركيز على جعل التّعلّم يحدث بطريقةٍ تفاعليّةٍ

4– تحقّق الوصول إلى أكبر عددٍ من المتعلّمين، في أقصر وقتٍ، وبأقلّ تكلفةٍ ممكنةٍ.

5– إدخال عناصر التّشويق، والتّجديد، والتّغيير في العمليّة التّعليميّة.

6– تطوير دور المعلّم من كونه مصدرًا وحيدًا للمعرفة، إلى جعله مُساعدًا، باعتماد مصادرَ متعدّدةٍ.

– أبعاد التعلم متعدد المداخل:

أشار كل من سينغ (Singh, 2003 : 67)، و(بدر الخان،2005م: 340– 342) إلى أن التعلم المتعدد المداخل قد يضمّ واحدًا، أو أكثرَ من هذه الأبعاد، والّتي يأتي بيانها على النّحو التّالي:

1– **الدمج مابين التعلم الشبكي، والتعلم غير الشبكي:** يجمع التّعلّم المدمج ما بين أنماط التّعلّم الشّبكيّ من خلال تقنيات الإنترنت، وما بين التّعلّم غير الشّبكيّ الّذي يتمّ في الحجرات الدّراسيّة الاعتياديّة، مثل: تقديم برنامجٍ تعليمي من خلال الشّبكة العنكبوتيّة أثناء وجود المتعلّمين في حجرة الدّراسة الاعتياديّة، وبإشراف المعلّم.

2– **الدمج مابين التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني الفوري:** يشمل التّعلّم الذّاتيّ عمليّات التّعلّم الفرديّ، والتّعلّم بناءً على حاجة المتعلّم، أمّا التّعلّم التّعاونيّ؛ فيتضمّن اتّصالا أكثرَ حيويّة فيما بين المتعلّمين، ما يؤدّي إلى المشاركة في المعارف، والخبرات، ومراجعة بعض الموادّ، والأدبيّات، ومناقشة بعض التّطبيقات الحديثة، والخاصّة بإنتاج المتعلّم عبر التّواصل الفوريّ، باستخدام شبكة الإنترنت.

3– **الدمج مابين المحتوى الخاص (المعد حسب المطلوب)، والمحتوى الجاهز:** يغفل المحتوى الجاهز البيئة، والمطالب الفرديّة للمتعلّمين، ويتميّز هذا النّوع من المحتوى بقلّةٍ تكلفته المادّيّة، وكونه ذا كفاءةٍ عاليةٍ، مقارنة بالمحتوى الخاصّ المعَدّ ذاتيا، إلاّ إنّه من الممكن تكييف المحتوى الخاصّ، وتهيئته من خلال دمج عددٍ من الخبرات الصّفّيّة، أو الشّبكيّة. وأسهم التطور الصناعي في هذا المجال، إمكانية

دمج وتعديل المحتوى الجاهز مع المعد ذاتياً الاستفادة حسب منه لغرض تحسين الخبرات للمستخدم وبأقل تكلفة.

4- **الدمج مابين التعلم، والعمل، والممارسة:** إن أفضل أنواع الدّمج، ذلك الدّمج الّذي يمزج ويجمع ما بين التّعلّم، والعمل، والممارسة، والّذي غدا أحد معايير نجاح المؤسسات، وعندما يكون التّعلّم مُضَمَّنًا في عمليات قطاع العمل؛ فإنّ العمل يصبح مصدرًا لمحتوى التّعلّم.

يرى الباحث أن هذه الأبعاد متساوية من حيث أيها أفضل، بمعنى أنها بذات المستوى من الأهمية، ولا يوجد بُعد من هذه الأبعاد أفضل من الآخر، بل يتم اختيار أحد هذه الأبعاد حسب أهداف التعليم، وحسب محتوى المقرر، وحاجات المتعلمين، والزمن والإمكانيات المتوفرة.

– إستراتيجية التعلم متعدد المداخل:

إن الإستراتيجية المتبعة في توكيد الجودة في نمط التعلم متعدد المداخل تختلف اختلافا جوهريا عن أسلوب التعلم الاعتيادي، حيث تركز على المتعلم ورغباته، وتحصيله من المنهج الدراسي، وتوفر الخدمات وأساليب التعلم المتعددة، بأساليب وطرق مختلفة ومتنوعة، وتمنح المعلم دور المرشد، أما التعلم الاعتيادي فيركز على المعلم ومؤهلاته ونوع المادة الذي يدرّسها، والمراجع المتوفرة، والبنية التحتية، كما أنه لا يراعي رغبات واحتياجات المتعلم.

ويُستخدم التعلم متعدد المداخل في التعليم والتعلم وفقاً لإستراتيجية معينة من جملة استراتيجيات لخصها (حسن زيتون، 2005: 36) في التالي :

الإستراتيجية الأولي : تتأسس علي أن يُتَعلم درس أو أكثر بأسلوب التعلم الصفي ، ويُتَعلم درس أخر أو أكثر بأحد إشكال التعلم الإلكتروني ، ويُقَوم تعلم الطلاب بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية .

الإستراتيجية الثانية : تتأسس علي أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد ، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الصفي ويليه التعلم الإلكتروني، ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

الإستراتيجية الثالثة: تتأسس علي أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الإلكتروني ويعقبه التعلم الصفي، ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية .

الإستراتيجية الرابعة : تتأسس علي أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد ، بحيث يتم التناوب بين أسلوب التعلم الإلكتروني والتعلم الصفي أكثر من مرة للدرس الواحد ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

– نماذج التعلم متعدد المداخل:

يتفق كل من (Valiathan، 2002م)،و(خديجة الغامدي، 2007م: 4) على ثلاث نماذج للتعلم متعدد المداخل وهي: :

1- **نموذج تطوير المهارة** ((Skill-Driven Model: ويجمع هذا النموذج ما بين التعلم الذاتي، ووجود مدرب، أو معلمٍ؛ لتيسير دعم، وتطوير المعرفة، ويتم ذلك من خلال البريد الإلكتروني، والمناقشات، والمنتديات، واللقاءات وجهاً لوجه؛ وصولا إلى تطوير مهارات، ومعارف محددة، مع وضع برنامجٍ مجدول للمتعلمين، واستخدام المختبرات التعليمية التزامنية، مع تقديم الدعم اللازم للمتعلمين من خلال الشبكة، والبريد الإلكتروني.

2- **نموذج تطوير الموقف** (Attitude-Driven Model): ويدمج هذا النموذج مختلف الأحداث، ووسائل تقديمها المتباينة؛ لأجل تطوير سلوكيات معينة، ويتم ذلك عن طريق الدمج ما بين أساليب التعلّم الاعتيادية المتمثلة في القاعات الدراسية، وأساليب التعلم عبر الشبكة،

مع إدخال مفهوم التعلم التعاوني من خلال جلسات التعلم الاعتيادية وجها لوجه، أو بإدخال الأساليب التعليمية القائمة على التقنية.

.3- **نموذج تطوير الكفاءة** (Competency-Model Driven): ويدمج هذا النموذج الأدوات الداعمة له، مع إدارة مصادر المعرفة، والتوجيه؛ من أجل تطوير الكفاءات في مكان العمل؛ بهدف التقاط المعرفة، ونقلها، ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء، ومراقبتهم؛ فالمتعلمون يكسبون المعرفة من خلال الملاحظة أولا، ثم من خلال التفاعل الاجتماعي مكانَ الدراسة.

يختلف كل نموذج عن غيره؛ تبعا للهدف الذي يرمي إلى تحقيقه، وأن لكل منها طرائقه، واستراتيجياته الّتي تناسب البيئة التعليمية التي يُطبق فيها، ويأتي مثل هذا التنوع إثراء للتعلم

المدمج، وتحقيق ا لمرونة تجعله قابلا للتطبيق في مستويات، وبيئات مختلفة.

– عوامل نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية فعالة في التعليم:

هناك العديد من العوامل التي تساهم في نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية فعالة، وأتفق كل من ((Reed,2001: 3 Chris ,Singh Harvi، و (حسن سلامة،2006م: 59- 61)، و(عبد المعطي، والسيد،2007م:171)، و(العطار، وكنسارة،2011م: 215) و(عبد المجيد العمري،2013م: 25- 27) بأن هذه العوامل تتلخص في التالي:

1– التخطيط الجيد: ويتضمّن التّخطيط الجيّد لتوظيف تكنولوجيا التّعلّم الإلكتروني ، في بيئة التعلّم المدمج، وتحديدَ وظيفة كلّ وسيطٍ في البرنامج، وتحديد آليّة، أو كيفيّة استخدامه من قبَلِ المعلّمين والمتعلّمين بدقّةٍ.

2– توفر الأجهزة: من خلال التّأكّد من توافر الأجهزة المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج ، سواءٌ لدى المتعلّمين، أو في المؤسسة التّعليميّة؛ حتى لا يمثل نقصها، أو قصورها معوّقا لعمليّة التّعلّم.

3– التدريب: ويمثّل خطوة ضروريّة؛ لممارسة، وإتقان التّعلّم المدمج عند المعلّمين، والمتعلّمين، وذلك من خلال الاستفادة – في هذا الجانب – من الخبراء، والأقران؛ لتنفيذ تدريبٍ يحقّق تحسّن تعلّمهم، ورفع كفاءتهم.

4–التواصل والإرشاد: من أهم عوامل نجاح التعلم متعدد المداخل التواصل بين المتعلم والمعلم, وذلك لان المتعلم في هذا النمط الجديد لا يعرف متى يحتاج المساعدة أو نوع الأجهزة والمعدات والأدوات والبرمجيات, أو متى يمكن أن يختبر مهاراته لذا فان التعلم متعدد المداخل الجيد لابد أن يتضمن إرشادات وتعليمات كافية لعينات من السلوك و الأعمال والتوقعات ،كذا طرق التشخيص وبعض المهام التي يُوصى بها للمتعلم وأدوار كل منهم بطريقة واضحة ومحددة.

5– العمل التعاوني : في التعلم متعدد المداخل لابد أن يقتنع كل فرد (متعلم ، معلم) بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين, ولابد من العمل في شكل فريق وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد.

6– **تشجيع العمل والابتكار:** الحرص على تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات, لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعلم متعدد المداخل تسمح بذلك, (فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة أو قراءتها من على الورق، وفي ذات الوقت يشارك مع زملائه في مكان آخر من خلال الشبكة، أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومة). إن تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية تشجع الإبداع وتجود العمل.

7– الاختيارات المرنة :التعلم متعدد المداخل يمكن الطلاب من الحصول على المعلومات والإجابة عن

التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو الخبرة السابقة لدى المتعلم وعلى ذلك لابد من أن يتضمن التعلم متعدد المداخل اختيارات كثيرة ومرنه في ذات الوقت تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا هدفهم. .

8- إشراك الطلاب في اختيار المداخل المناسبة: يجب أن يساعد المعلم طلابه في اختيار المدخل المناسب (التعلم على الخط ، والعمل الفردي، والاستماع لمعلم تقليدي، والقراءة من مطبوعة البريد الالكتروني)، كما يقوم بدور المحفز للمتعلمين حيث يساعد في توظيف اختيارات الطلاب بحيث يتأكد من أن الطالب المناسب اختار الوسيط المناسب له للوصول إلى أقصى كفاءة. .

9- الاتصال والمتابعة المستمرة : لابد أن يكون هناك وضوح بين الاختيارات المتاحة عبر الخط للموضوع الواحد ,وأن يكون هناك طريقة اتصال سريعة ومتاحة طول الوقت بين المتعلمين والمعلمين للإرشاد والتوجيه في كل الظروف, ولابد من أن يشجع الاتصال الشبكي بين الطلاب بعضهم البعض، لتبادل الخبرات وحل المشكلات والمشاركة في البرمجيات.

10- التكرار:التكرار من أهم صفات التعلم متعدد المداخل وأحد أهم عوامل نجاحه,لأنه يسمح للمشاركين بتلقي الرسالة الواحدة من مصادر مختلفة في صور متعددة على مدى زمني بعيد.

فمثلا يمكن أن يقدم درس تقليدي ، ويمكن تقديم نفس المادة العلمية بطريقة أخرى على الشبكة، أو تقديم نموذج تطبيقي لنفس المعلومة مع قاعدة بيانات كاملة،أو أن يقدم المشرفون عن البرنامج ندوة على الفيديو كونفرنس (Conference Video) تتناول الجديد في هذا الموضوع، أو يتم تقديم نقاش على الشبكة (Chat) في نفس الموضوع، بالإضافة إلى إرسال رسائل بالبريد الالكتروني لكل الدارسين حول تفاصيل الموضوع، أو أن يقدم اختباراً ذاتياً لنفس الموضوع , وكل تلك التكرارات تثري الموضوع وتعمق الفكر وتقابل كافة الاحتياجات والاستعدادات لدى المتعلمين, والمهم أن كل تلك التكرارات تكون بتقنية علمية عالية المستوى.(Frazee:2005, Douglis , Rossett)

لضمان نجاح استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل يجب مراعاة **مجموعة من الاعتبارات**، والتي لخصها "بالدوين و إيفانس" (Evans & Baldwin، 842005,)، في الاعتبارات التالية :

التقديم : وتعني تقديم معلومات للطلاب عن المحتوي سواء كانت شفوية أو مكتوبة، مع تحفيزهم وزيادة دافعيتهم للتعلم

استعداد الطالب : وتعني التأكد من توافر المتطلبات القبلية لاستخدام التعلم المزيج والتي أهمها توافر مهارات استخدام الانترنت وأهمها البحث عن المعلومات ، وتحقيق الاتصال المتزامن وغير المتزامن، والتعامل مع البرنامج .

الشرح : وتعني كيفية توضيح الفكرة أو المبدأ أو العملية أو التطبيق للطلاب بشكل واضح ومفهوم منهم ، فضلاً عن توجيه الطلاب لكيفية تنفيذ المهام والأنشطة التي قد تُطلب منهم .

الممارسة : وتعني إعطاء الوقت والفرص الكافية للطالب لتطبيق وإعادة تطبيق ما يكتسبه من معارف ومهارات وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم .

التقييم : وتعني تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية ودقيقة حول فهمه للمحتوي باستخدام اختبارات التحصيل ، ومهاراته المكتسبة باستخدام اختبارات الأداء .

التعاون : وتعني السماح للطالب بمشاركة أقرانه في أنشطة تعاونية ، والعمل تعاونياً من خلال أسلوب الفريق لحل المشكلات اعتماداً علي أساليب التواصل الصفي وغير الصفي .

من خلال ما عرض من الأدب النظري والدراسات السابقة يستنتج الباحث:

أن إستراتيجية التعلم متعدد المداخل ما هي إلا شكل من أشكال التعليم، يؤسس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة داخل غرفة الصف الدراسي التقليدي،وهو المكون الأول لهذه الإستراتيجية بما يشتمل عليه من عديد الاستراتيجيات المرتبطة بالطريقة المعتادة لتعليم الطلاب ،والتي تمتاز بمجموعة من المزايا منها: توفير تغذية راجعة فورية للطلاب، كما أنها تتيح التفاعل وجهاً لوجه بين الطالب ومعلمه أثناء التعلم ، فضلاً على مرونة تناول موضوعات المحتوى، وفقاً للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيط بعملية التعليم ، وإذا كان المكون الأول للتعلم متعدد المداخل هو التعلم التقليدي ، فالمكون الرئيس الثاني هو التعلم الإلكتروني عبر تقنية المعلومات والاتصالات و الوسائط المتعددة و شبكة الانترنت ، والتي تمتاز بمجموعة مزايا، منها قدرتها على حل المشكلات التعليمية التي تتعلق بزيادة أعداد الطلاب ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وخاصة فيما يتعلق بزمن ومكان التعلم الملائم لكل منهم . بذلك يمكن اعتبار التعلم متعدد المداخل بمثابة إستراتيجية حديثة ومبتكرة تهدف إلى الاستفادة القصوى من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم بكافة مراحله. وتجعل التعليم عملية تفاعلية فعالة, وليست فقط تلقين كما يحدث في الفصول التقليدية.

– التوصيات:

وفي ضوء ما عُرض توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات وهي كالتالي:

1– تبني استخدام التعلم متعدد المداخل لتدريس المقررات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة.

2– تفعيل استخدام الإستراتيجية التدريسية القائمة على التعلم متعدد المداخل من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم المختلفة، مما قد يسهم في زيادة تحصيل الطلبة.

3– عقد دورات خاصة لأعضاء هيئة التدريس باستخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة للخروج من النمط التقليدي في التدريس، وتطوير طرق التدريس المستخدمة.

4– عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الحاسوب والانترنت.

5– تصميم بعض المواقع الالكترونية على شبكة الانترنت؛ تعرض برامج ومقررات دراسية في تخصصات مختلفة ولمراحل تعليمية مختلفة.

6– عقد دورات تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس وإطلاعهم على ما يُستحدث من تقنيات تعليمية وطرق استخدامها في العملية التعليمية.

7– القيام بدراسات مماثلة تتناول استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل (Blended Learning) وبحث أثرها على بعض المتغيرات في العملية التعليمية .

المراجع:

1– بدر الخان، (2005م):" استراتيجيات التعلم الإلكتروني"، شعاع للنشر والعلوم، حلب.

2– جمال الشرقاوي،والسعيد عبد الرزاق،(2005م):إستراتيجية التفاعل الالكتروني، منشورات كلية التربية،جامعة الملك قابوس، سلطنة عمان.

3 – حسن الباتع عبد المعطي، و السيد عبد المولى السيد، (2007م):" أثر كل من التعلم الالكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الالكتروني"، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة، من 5–6 سبتمبر، ص 151–224.

4- حسين محمد أحمد عبد الباسط (2007م) : " التعلم متعدد المداخل إستراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم قبل الجامعي" ، *المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم قبل الجامعي* ، من 22-24 إبريل .

5 – حسين محمد أحمد عبد الباسط (2006م). " فاعلية برنامج قائم على التعلم متعدد المداخل لتنمية بعض فنيات التدريب اللازمة لمدربي معلمي الدراسات الاجتماعية ". مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية المجلد السادس عشر ، العدد الثالث، ص 191 – 247.

6- حسن حسين زيتون (2005) :" رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني " المفهوم– القضايا – التطبيق – التقييم" ،: الدار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

7- حسن علي سلامة, (2006م): " التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني" ، المجلة التربوية، العدد(22)، كلية التربية جامعة سوهاج , جمهورية مصر العربية.ص 53- 61.

8- خديجة علي مشرف الغامدي، (2007م): "التعلم المولَفLearning Blended))"، ورقة عمل مقدمة بكلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

9- عبد الله إسحاق عطار، و إحسان محمد كنسارة، (2011م):" تكنولوجيا الدمج في مراكز مصادر التعلم"، مؤسسة بهادر للإعلام المتطور، مكة المكرمة.

10- عبد المجيد عبد الهادي العمري، (2013م):" مطالب استخدام التعلم المدمج (الخليط) في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية" رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

11- قسطندي شوملي،(2007م):" الأنماط الحديثة في التعليم العالي (التعليم الالكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج)"، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان، 21-22- إبريل.

12- محمد عيد حامد عمار(2010م):" فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربية لدي طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه"، ورقة عمل مقدمة بكلية التربية ،جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

13- مفيد أبو موسى (2007م):" أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها"، ورقة عمل مقدمة للجامعة العربية المفتوحة، عمان ، الأردن.

14- وفاء حسن مرسي،(2008م):" التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري، فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول"،مجلة رابطة التربية الحديثة، مجلد(1)، العدد (2)، مصر، ص 59- 160.

15- وليد يوسف إبراهيم، (2007م):" أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراته في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، المجلد (17)، العدد (2)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ص 3- 57.

16- Alexander, David (2004). Cisco Learning Institute for Blended Learning. **http**://**www**.**Cisco**

22 - Harrel, g.,(2001). The Effect of Tow Technologies on College Algebra Students Understanding of Concept of Function, D A I. AAT3039768

23- Harvi Singh and Chris Reed (2001): A White Paper: Achieving Success with Blended Learning Centra Software , ASTD State of the Industry Report American Society for Training &Development, March.

24- Janet Groen , Qing Li (2006) : Achieving the Benefits of Blended Learning within a Fully Online Learning Environment: A Focus on Synchronous Communication , Educational Technology , Vol. No. Available at: http://www.ucalgary.ca/qinli/publicationJanet_qing_online%20learning_final doc .

25- Milheim,W.D.(2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses .Educational Technology ,Vol .46, No.6.

26- Rossett, Allison, Douglis, Felicia, and Frazee, Rebecca V.(2005): Strategies for Building Blended learning, Learning Circuits **Learning Institute**. **http**://**www**.**Rubicon**.**com**.**jo**/**em**/**PD**/**html**.

17- ANTA. (2004). Public School NSW Department of Education and Training Through Blended Learning Australian Training Authority, http://www.schools.nsw.edu.au

18- Baldwin, Evans,K.(2005) . Key Steps to Implement A Successful Blended Learning Strategy , ***Industrial and Commercial Training***, Vol .38, No.3. PP: 156-163.

19- Bersin, D (2003). Blended Learning What Works. http://www.bersin.com/tips-techniques.

20- Byrne,Declan(2004):Blended learning ,training reference.co.uk. http://www.trainingreference.co.uk/blended_learning/bldacg1.htm.

21 - Fu,Pei-wen(2006): The impact of skill training intraditional public speaking course and blinded learning public speaking course on communication apprehension . A thesis for the degree master ,California State University .

27-Singh, H. (2003): "Building Effective Blended Learning Programs', **Issue of Educational Technology**, 43(6), pp51-54.

28- Susie Alvarez (2005): Blended learning solutions. In B. Hoffman (Ed.), Encyclopedia of Educational Technology. [online], 3 Pages, Retrieved from : http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blendedlearning/start.htm ,

29- Valiathan, Purnima (2002):Blended Learning Models, Learning Circuits www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html. Last Visit 15 Apr. 2006.

30- Troha, J.(2002):"Bulletproof Instructional Design: A Model for Blended Learning ",**USDLA Journal**,16(5), pp15-30.

مدى نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند المعاق سمعيا في مدارس صغار الصم في الجزائر –دراسة ميدانية بمدارس صغار الصم بالجزائر

د/ضياف زين الدين

أ/ بشاطة منير

جامعة المسيلة . الجزائر

الملخص:

إن الرعاية التربوية للطفل المعوق سمعيا هي إحدى الضمانات الأساسية لترقية المجتمع وتحويل طاقاته المعطلة إلى طاقات منتجة ومن ثم لامناص من تعزيز هذه الرعاية في ضوء التعرف على حجم المعاقين سمعيا ودرجة العجز السمعي لديهم ، وكفاءتهم المتوقعة، وذلك بتوفير برامج تعليمية تناسب مستوى كل طفل ،من هذا المنطلق قامت الجهات الوصية على المعوقين في الجزائر ممثلة في وزارة التضامن الوطني والأسرة بوضع برنامج خاص بالمعاقين سمعيا خلال مرحلة الطفولة المبكرة تحت اسم" برنامج التربية المبكرة" منذ سنة 2006 لتطبيقه في المؤسسات المتخصصة بتعليم الصم

لهذا نحاول من خلال هذه الدراسة الميدانية معرفة النقائص الموجودة في تطبيق برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند المعاق سمعيا في مدارس صغار الصم في الجزائر ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة منه من وجهة نظر فريق التكفل المتخصص الموجود على مستوى هذه المدارس من خلال طرح التساؤل التالي:

– ما مدى نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند الطفل المعاق سمعيا في المراكز المختصة من وجهة نظر فريق التكفل المتخصص؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية:

1 – هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية مهارة التمييز الحسي عند الطفل المعاق سمعيا؟

2– هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية التواصل الاجتماعي عند الطفل المعاق سمعيا؟

3 – هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية مهارة التكامل الحركي عند الطفل المعاق سمعيا؟

4– هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل المعاق سمعيا ؟

أخيرا نقدم اقتراحات للرعاية التربوية و التدخل المبكر لفائدة المعاق موجهة للفريق التربوي والمسئولين و لمؤسسات الدولة.

المقدمة:

يحتاج الطفل المعاق سمعيا إلى برامج خاصة لتعليمهم المهارات الأساسية في إطار التربية الخاصة التي يتلقونها في المؤسسات المتخصصة، والتي تأخذ بالاعتبار الخصائص النمائية والتوقعات المستقبلية لأفراد هذه الفئة، وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة " أي مرحلة الطفولة المبكرة" التي وجب كما أثبتت عدة دراسات أن يكون لها برنامج تربوي خاص مكيف،يهدف إلى التقليل من الاضطرابات التي يعانون منها و جعلهم واعين بذاتهم وقادرين على التواصل مع الآخرين ، وتحقيق الاستقلالية وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الحركية والفكرية والعاطفية والاجتماعية والحسية.

1–الإشكالية:

لقد تزايد الاهتمام بتوفير الرعاية التربوية للأطفال المعوقين سمعيا خلال نهاية القرن العشرين بصورة ملحوظة، وهذا ما أكده العديد من العلماء والمختصين، بحيث أصبح هذا

الاهتمام والرعاية لا يقتصر فقط على مراحل التعليم المدرسي فحسب بل أمتد ليشمل عليه التدخل في الطفولة المبكرة والتركيز على مراحل ما قبل المدرسة.

فبالنظر إلى الإعاقة السمعية نجدها تؤثر تأثير سلبيا على جوانب النمو المختلفة للطفل، بحيث تفقده وسيلة اتصاله بالعالم الخارجي،و تسبب له أيضا فقدان بعض المهارات النمائية الأساسية للحياة، وفي مقدمتها المهارات التي تساعده على الاندماج في المجتمع ، كالمهارات الاجتماعية، والمهارات الحركية، ومهارات النطق والكلام، وكذلك المهارات اللغوية.....الخ،وتختلف تأثيرات هذه الإعاقة باختلاف نوعها ودرجتها ، وعمر الشخص عن حدوثها ،و القدرة السمعية المتبقية لديه وكيفية استثمارها ،فالإعاقة السمعية تؤثر في القدرة على النطق والكلام مما يؤثر على قدرات الطفل العقلية بشكل سلبي و ضعف تفاعله مع المثيرات الحسية في البيئة، كما ينتج عن ذلك قصور في مدركاته وفقر في خبراته المعرفية والأكاديمية، كما تؤثر الإعاقة السمعية أيضا على الجوانب السلوكية والاجتماعية إذ أن الضغوط النفسية التي يعاني منها المعاق سمعيا نتيجة عدم قدرته في إيصال ما يريده إلى أسرته أو من يتعامل معهم، وكذلك أنماط التنشئة الاجتماعية،تؤثر كثيرا في شخصيته وفي نموه الاجتماعي و تسبب له بعض السلوكيات الغير سوية كالاندفاعية والتشكك في الآخرين وعدم الاستقرار العاطفي،وعدم القدرة في التحكم في الذات ،والخجل والانطواء.

ومن هنا برزت الحاجة إلى برنامج ينمي بعض المهارات النمائية لدى الأطفال المعاقين سمعيا يكون مقدما بطريقة مناسبة لهؤلاء الأطفال و يراعي ما لديهم من إمكانات وقدرات درجة فقدانهم السمعي ومدى اتجاهاتهم في الاعتماد على الحواس الأخرى، فضلا على ذلك أن يكون مشوقا وممتعا لهم ويعكس القدرات والمهارات الأساسية المراد تنميتها لديهم، ويحتوي على أنشطة كثيرة متنوعة تشمل المجالات المعرفية والتفكير واللعب واللغة،ويقوم في نشاطاته على مبدأ تدريب الأطفال المعاقين سمعيا على مهارات مجالات النمو المختلفة ، لان الطفل المعاق سمعيا يختلف على الطفل العادي لأنه يحتاج لوقت أطول ومجهود أكبر لتعلم هذه المهارات أما الطفل العادي فينمو في هذه المجالات بدون جهد ويتعلم المهارات والخبرات الخاصة بنفسه .

وانطلاقا لكل ما سبق ذكره جاء التفكير في الجزائر على وضع برنامج للتربية المبكرة للأطفال المعاقين سمعيا في المدارس المتخصصة، يحتوي على أنشطة تعمل على تنمية كل جوانب النمو المختلفة للطفل،وتمثلت هذه الأنشطة في التربية الحسية والتربية السمعية واللعب والإيقاع الجسمي والقراءة على الشفاه لإكساب الطفل اللغة ،بالإضافة إلى التربية الفنية والنفسية الحركية والتخطيط والألعاب التركيبية....الخ.

وقد قام بإعداد هذا البرنامج أساتذة و متخصصون من المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين– بقسنطينة– سنة 2006 تحت إشراف وزارة التضامن الوطني ،كمشروع أولي قابل للتقييم وللتغيير وفقا للنتائج المتحصل عليها بعد تجربته في المدارس المختصة بتعليم وتدريب الأطفال المعاقون سمعيا (EJS) ومعرفه النقائص الموجودة فيه ، وبعد اطلاعنا على محتويات هذا البرنامج من أنشطة مختلفة وكذلك طرق تطبيقه ميدانيا، عن طريق فرق التكفل الطبية التربوية الموجودة على مستوى هذه المدارس في بعض ولايات الشرق الجزائري ، حاولنا معرفة من خلال هذه الدراسة النقائص الموجودة في هذا البرنامج ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة منه من وجهة نظر فريق التكفل المتخصص الموجود على مستوى هذه المدارس وكذلك بعض الصعوبات التي يواجهونها في تطبيق هذا البرنامج من خلال طرح التساؤل التالي:

– ما مدى نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند الطفل المعاق سمعيا في المراكز المختصة من وجهة نظر فريق التكفل المتخصص؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية:

1- هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية مهارة التمييز الحسي عند الطفل المعاق سمعيا؟

2- هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية التواصل الاجتماعي عند الطفل المعاق سمعيا؟

3- هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية مهارة التكامل الحركي عند الطفل المعاق سمعيا؟

4- هل برنامج التربية المبكرة نجح في تنمية المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل المعاق سمعيا ؟

وفي ضوء ما سبق عرضه فقد تم صياغة الفرضيات كالآتي:

2- الفرضيات:

2-1- الفرضية العامة:

-توجد فروق في استجابات دالة إحصائيا فريق التكفل حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند الطفل المعاق سمعيا.

2-2 – الفرضيات الجزئية:

-توجد فروق دالة إحصائيا **في** استجابات فريق التكفل حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل المعاق سمعيا.

-توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات فريق التكفل حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية مهارة التمييز الحسي عند الطفل المعاق سمعيا.

-توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات فريق التكفل حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل المعاق سمعيا.

-توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات فريق التكفل حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية مهارة التناسق الحركي عند الطفل المعاق سمعيا.

3- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مدى أهمية برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية لدى الأطفال المعاقين سمعيا و مدى نجاح هذا البرنامج المطبق في المدارس المختصة في الجزائر

ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي عدة أهداف فرعية هي: -

التعرف على المحتويات الخاصة بالبرنامج وتحليلها وفهمها.

- التعرف على المهارات النمائية التي يستهدفها البرنامج.

- التعرف على الصعوبات التي تواجه الفريق المتخصص ومحاولة التحقيق منها.

4- تحديد المصطلحات:

1-4-الإعاقة:

تعرف بأنها تلف أو ضعف جسمي أو عقلي دائم يتدخل بشكل مؤثر في الوظائف الحيوية لمعظم مجالات الحياة مثل العناية بالذات أو الحركة أو الاتصال أو التفاعل الاجتماعي أو القدرة الجنسية أو القدرة على العمل داخل المنزل أو القيام بنشاط أساسي له عائد مادي، ومفهوم الإعاقة يعني كذلك ما ينتج عن أي حالة أو انحراف بدني أو انفعالي بحيث يكبح أو يمنع انجاز الفرد أو تقبله وانه يطلق على مثل هذا الفرد"معاق". (عبد الرحمان بدون سنة-،ص20).

- الإعاقة السمعية:

يعرف **عبد المطلب القريطي** (1996) الإعاقة السمعية بأنها " مصطلح عام يغطي مدى واسعا من درجات فقدان السمع يتراوح بين الصم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي يعوق استخدام الإذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة(احمد محمد الزغبي:2003.ص151)

أما تعريف المعوق سمعيا بأنه ذلك الفرد الذي أصيب جهازه السمعي بتلف أو خلل عضوي منعه من استخدامه في الحياة العامة بشكل طبيعي كسائر الأفراد العاديين،وهذا يعني أن الخلل أو التلف قد أصاب الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى

أو الأذن الداخلية،وهو لا يشمل كل أجزاء الأذن بل جزء أو أجزاء منها. (عصام نمر يوسف:2007،ص26)

– الطفل الأصم:

ترى "**نور القماش**" أن الأصم هو من تحول إعاقته السمعية دون فهمه الكلام المنطوق عنى طريق حاسة السمع وحدها سواء باستخدام السماعة الطبية أو بدونها. (محمد فتحي عبد الحي عبد الواحد:2001،ص32)

ويعرف أيضا :على انه هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي أكثر من70ديسبل فأكثر فتحول دون اعتماده على السمع في فهم الكلام ساء باستخدام السماعات أو بدونها. (احمد حامل الخطيب،:2001.،ص16(

يعرفه فاروق الروسان :" الطفل الأصم كليا بأنه ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره،وكنتيجة لذلك فلم يستطع اكتساب اللغة ويطلق على الطفل الأصم الأبكم. (إسماعيل: 2005، 113)

–تعريف الصمم:هو حالة فقدان السمع إلى درجة من السوء يصعب معها فهم الكلام المنطوق في معظم الأحوال،مع أو بدون المعينات السمعية. (عمرو رفعت عمر:2005،ص15)

4–2– برنامج التربية المبكرة:

تعرف على أنها نظام خدمات تربوية علاجية تصمم خصيصا للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والذين لديهم حاجات خاصة بمعنى أنهم معوقون أو لديهم تأخر نمائي أو معرضون لخطر الإعاقة أو التأخر (د جمال الخطيب ومنى الحديدي : 2003، ص 287).

ويمكن تعريف برنامج التربية المبكرة إجرائيا على أنها هي كل الخدمات والأنشطة المقدمة للطفل الأصم في مرحلة الطفولة المبكرة من سن 03الى06 سنوات للوقاية من خطر الإعاقة والتأخر النمائي وهو البرنامج الذي تتبناه وزارة التضامن الوطني.

4–3– المهارات النمائية:

يعرفها روبرت فاليت :" أن قدرات الأطفال تنمو بطريقة متقدمة ومتتالية نتيجة لكل من النضج والخبرة ويمكن تفادي عدم وجود صعوبات تعليمية بتزويد الطفل بيئة صحية ومثيرات وخبرات مخططة (سحر زيدان:2008,ص87)

كما تعرفها سحر زيدان:" هي مجموعة المهارات النمائية والتي تتضمن بعض الأبعاد كالتكامل الحركي والنمو الجسمي، التمييز باللمس، التوافق البصري الحركي، التمييز البصري، نمو المفاهيم والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل الأصم في مقياس المهارات النمائية. (سحر زيدان: مرجع سابق,ص 112).

. إجرائيا:هي مجموعة المهارات النمائية المتمثلة في (التمييز الحسي، التآزر الحركي، نمو المفاهيم و إنتاج الكلام ومهارة التواصل الاجتماعي) والتي تقاس بالملاحظات والنتائج التي يتحصل عليها الطفل من خلال التقييم المستمر لفريق التكفل المطبق للبرنامج المتواجد على مستوى مدارس الصم

5– المنهج المستخدم في الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي هو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو اجتماعية أخرى. (رشيد زرواتي، 2002، ص 119)

6– وصف أدوات الدراسة:

6–1–الاستمارة الاستبيانية:

و تم بناء الاستمارة الاستبيانية و تقسيم الاستبيان إلى أربع (04) محاور كانت كالتالي:

أ–المحور الأول:أسئلته تتعلق بقياس مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام

ب–المحور الثاني:أسئلته تتعلق بقياس مهارة التمييز الحسي

ج–المحور الثالث :أسئلته تقيس المهارات الاجتماعية

د–المحور الرابع: أسئلته تقيس مهارة التناسق الحركي

7– عينة الدراسة :

تتمثل عينة الدراسة الحالية كل أعضاء فريق التكفل العامل بمدارس صغار الصم التي تجرى عليها الدراسة، وقد حددت بعض ولايات الشرق الجزائري ممثلة في مدارس صغار الصم لكل من سطيف، المسيلة، قسنطينة، تم التطبيق على عينة أساسية متكونة من 70من أفراد الفريق التربوي وذلك عن طريق المعاينة القصدية

7–مجالات الدراسة:

7– 1– المجال الزماني: أجريت هذه الدراسة في شهر جوان 2013

7–2– المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية حول « مدى نجاح برنامج التربية المبكرة » في ثلاث مدارس خاصة بهذه الفئة وهي على التوالي:

أ– مدرسة صغار الصم بالمسيلة:

تاريخ الإنشاء : بموجب مرسوم تنفيذي رقم 114/02 الصادر بتاريخ 2002/04/03 ،تقع بحي 345 مسكن بالمسيلة بجوار القاعة المتعددة الرياضيات،بدا العمل بها سنة 2003،وتعمل بنظام التكفل الداخلي والنصف الداخلي،ذكور وإناث،تحت طاقة استيعاب 120 تلميذا و بها حاليا 83 تلميذ منهم 48 ذكور و35 إناث،كما تحتوي على 09 أقسام منها قسم واحد للتربية المبكرة.

ب– مدرسة صغار الصم بقسنطينة:

أنشأت وفق المرسوم رقم 259/87 المؤرخ في 01 ماي 1987، تحت تسمية مدرسة صغار الصم « بشير بوطبة » تقع بحي المنصورة مجاورة للمدرسة العليا لتكوين الأساتذة بقسنطينة، بدأ العمل بها في سبتمبر 1989، وتعمل بنظام التكفل الخارجي والنصف الداخلي، ذكور وإناث، تحت طاقة استيعاب126تلميذا، و بها حاليا .تلميذا متمدرسا، عدد الذكور69، وعدد الإناث57، كما تحتوي على11قسما. وقسمين للتربية المبكرة.

ج– مدرسة صغار الصم بسطيف:

أنشأت وفق المرسوم رقم 216/37 المؤرخ في 01 ديسمبر 1980، فتحت أبوابها يوم 12 جوان 1982 بعد أن بجانب المعهد التكنولوجي سابقا، فهي بناية أنشئت في الثمانينات، تقع في حي بومرشي، محاطة بعدة بنايات من كل ناحية تقدر مساحتها بـ 1052 م2 واستقبالها للتلاميذ إلى 80.طفل أصم، يوجد بها 08.قاعة عمل للنشاطات البيداغوجية وفيها قسم واحد للتربية المبكرة،ومكتبة ومطبخ ومطعم.

7–3–المجال البشري (فريق التكفل):

أ– مدرسة صغار الصم بالمسيلة:

معلم التعليم المتخصص، مربون متخصصون رئيسيون، مربون مختصون، أخصائي عيادي، أخصائي تربوي، أخصائي أرطفوني، ممرض. العدد الكلي للفريق التربوي (**18**)

ب– مدرسة صغار الصم بقسنطينة:

أستاذ التعليم المتخصص، معلم التعليم المتخصص، مربون، مربي مختص، أخصائي عيادي، أخصائي تربوي، أخصائي أرطفوني، أخصائي نفسي حركي،مستشار تربوي، ممرض، مراقب عام. العدد الكلي للفريق التربوي (**29**)

ج– مدرسة صغار الصم بسطيف:

أستاذ التعليم المتخصص، معلم التعليم المتخصص، مربون، مربي مختص، أخصائي عيادي، أخصائي أرطفوني، أخصائي نفسي حركي،مستشار تربوي، ممرض، مراقب عام،منسقة بيداغوجية العدد الكلي للفريق التربوي (**23**).

8– حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان:

8–1 –حساب الثبات: لحساب ثبات هذا الاستبيان قام الباحث بتطبيق هذا الاستبيان مرتين مع فاصل زمني امتد

من يوم إلى غاية 15 يوم كمدة فاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني نحصل على النتائج

. الاستبيان ثابت بـ 0.57 عند مستوى الدلالة

$\alpha = 0,05$

فإن القيمة المجدولة لمعامل برسون كانت 0,34 إذن فإن القيمة المحسوبة Rp أكثر من القيمة المجدولة وبالتالي نستطيع أن نتأكد أن هذا الاستبيان ثابت بنسبة ثبات هذا الاختبار تقدر بـ 95 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5 %.

8–2–حساب صدق هذا الاستبيان:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم(09) وهم أساتذة من جامعة المسيلة وجامعة سكيكدة وجامعة سطيف.

9. تفريغ وتحليل النتائج:

9–1– تحليل النتائج حسب المحاور:

I–المحور الأول:اتجاهات الأفراد حول نجاح برنامج التربية المبكرة نمو المفاهيم، إنتاج الكلام عند الطفل الأصم

الاستجابات بنود المحاور	نعم	%	لا	%	إلى حد ما	%	المجموع	%
01	37	52,85	10	14,28	23	32,85	70	100
02	38	54,28	00	00	32	45,71	70	100
03	40	57,14	02	2,85	28	40	70	100
04	40	57,14	04	5,71	26	37,14	70	100
05	38	54,85	07	10	25	35,71	70	100
06	44	62,85	09	12,85	17	24,28	70	100
07	40	57,14	01	1,42	29	41,42	70	100
08	58	82,85	02	2,85	10	14,28	70	100
09	54	77,14	05	7,14	11	15,71	70	100
10	58	82,85	00	00	12	17,14	70	100
11	51	72,85	02	2,85	17	24,28	70	100
12	59	84,28	01	1,42	10	14,28	70	100
13	58	82,85	02	2,85	10	14,28	70	100

المجموع	**610**	**67,58**	**45**	**4,94**	**250**	**27,47**	**910**	100

الجدول رقم 01 :

تحليل نتائج المحور الأول:

حسب الجدول رقم(01) نرى أن الذين قالوا إن هذه النشاطات الموجودة في برنامج التربية المبكرة نجحت تقدر نسبة(.67،58) أما الذين يرون أن هذه النشاطات لم تنجح في تنمية المفاهيم إنتاج الكلام عند الطفل فقدرت على العموم بـ(04،94) أما الذين يرون نجاحها إلى حد ما فقد بلغت نسبتهم(27،47).

-وبالتفصيل نرى أن الذين أجابوا بنعم على البند الأول تقدر نسبهم بـ 52,85 % وهي نسبة أكثر من المتوسط أما الذين أجابوا بـ لا فقدرت نسبهم بـ 14,28 % وهي نسبة صغيرة بالمقارنة مع النسبة الأولى، أما الذين اتجهت إجابتهم نحو إلى حد ما فقدرت بـ 32,28 % وهي نسبة أقل من المتوسط أي بمعنى أن الأغلبية يرون أن كل النشاطات تخدم نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم.

-أما بالنسبة البند رقم (02) ترى أن نسبة الذين أجابوا بنعم قدرت بـ 54,28 % أما الذين أجابوا بـ لا فقدرت نسبهم بـ 45,71 % وهي نسبة أقل من المتوسط، أما الذين يرون أن هذه النشاطات ساهمت بشكل نسبي فهي (00%).

-بالنسبة للبند رقم (03) نجد ان نسبة 57.14% أجابوا ب:نعم ،أما المجيبين ب:لا فكانت نسبتهم تقدر ب:2.85%،فبمقارنة النتائج فيما بينها نستنتج أن الأغلبية مع نجاح نشاطات البرنامج في إكساب الطفل الأصم مفهوم الأيام و تسلسلها.

-بالنسبة للبند رقم (04) يلاحظ أن نسبة الذين أجابوا بـ نعم قدرت 57,14 % وهي نسبة أكثر من المتوسط بقليل أما بالنسبة للذين أجابوا بـ لا فقدرت بـ 5.71 % وهي نسبة بعيدة جدا على المتوسط أن لم نقل تكاد تكون معدومة بالمقارنة مع نسبة الإجابة بنعم أما الذين يرون أن هذه النشاطات نجحت إلى حد ما فقدرت بـ 37.14 % وهي نسبة قريبة من المتوسط.

-أما بالنسبة البند رقم (05) نجد أن نسبة 54.85 % ترى أن النشاطات نجحت في إكساب الطفل الأصم التعرف على ذاته أما نسبته10 % يرون أنه لم ينجح وأخيرا نسبة 35,71 % يرون أن نجح إلى حد ما في تحقيق ذلك.

-أما بالنسبة البند رقم (06) فالذين أجابوا بنعم حول نجاح الأنشطة في إكساب الطفل الأصم التصور الجسدي وتواجده في الفضاء قدرت نسبهم بـ 62,85 % وهي نسبة عالية بالمقارنة مع الذين ضد نجاح هذه النشطة والتي قدرت نسبهم بـ 12,85 % أما الذين يرون نجاحه نسبي فقدرت نسبهم بـ 24,28 %.

-أما بالنسبة البند رقم (07) يرون أن نسبته 57,14 % أن الوسائل المستعملة في هذه النشاطات مناسبة لتطبيقها أما نسبته 1,42 % يرون أنها غير مناسبة أما الذين مع – إلى حد ما- فكانت نسبهم 41,42%.

-أما الإجابات على البند رقم (08) فنرى أن الذين أجابوا بـ نعم على السؤال بلغت نسبهم 82,85 % وهي نسبة عالية جدا بالمقارنة مع الذين أجابوا بـ لا والتي قدرت نسبهم بـ 2,85 %وهي نسبة ضعيفة أما الذين يرون أن النشاطات نجحت إلى حد ما فقدرت نسبهم بـ 14,28 %وهذا يدل على نجاح البرنامج في الطفل للنطق السليم للحروف.

-أما بالنسبة البند رقم (09) يرون أن نسبته 77,14 % أن النشاطات نجحت تماما في تحقيق قدرة الطفل على إنتاج الكلمة.أما الذين يرون أنها لم تنجح .في تحقيق الهدف فنسبتهم 7,14 % وهي نسبة ضعيفة بالمقارنة مع

الإجابات بنعم أما نسبته 15,71 % يرون أن النشاطات نجحت إلى حد ما في تحقيق ذلك.

– الإجابات على البند رقم (10) يرى الأغلبية وتقدر نسبهم بـ 82,85 % أن النشاطات نجحت في تحقيق قدرة الطفل على تركيب الجملة أما الذين يرون أن النشاطات لم تنجح تماما نسبتهم معدومة أما الذين رأوا أنه نجح إلى حد ما فقدرت نسبهم بـ 17,14 %.

– بالنسبة البند رقم (11) يرون أن نسبته 72,85 % أن النشاطات نجحت في ...قدرة الطفل الأصم على القراءة السليمة ،وهي نسبة عالية هي الأخرى بالمقارنة مع نسبة الذين كانوا ضد النجاح هذه النشاطات والتي قدرت بـ 2,85 % أما الذين مع كانوا مع نجاح النشاطات إلى حد ما فنسبتهم بلغت 24,28 % .

–بالنسبة للبند رقم (12) فنسبة الذين أجابوا بنعم على قدرة أنشطة البرنامج في الطفل الأصم القدرة على توظيف المكتسبات اللغوية كانت قدرت بـ 84,21 % وهي نسبة عالية جدا بالمقارنة مع الذين أجابوا بـ لا والتي قدرت نسبهم بـ 1,42 % أما الذين أجابوا بإجابة إلى حد ما فقدرت نسبهم بـ 14,28 %.

–أما بالنسبة للبند رقم (13) والأخير فيرون الأغلبية الساحقة والتي بلغت نسبتهم 82,85 % أن النشاطات نجحت كما في إكساب الطفل القدرة إنتاج الكلام والتواصل اللفظي أما نسبته 2,85 % نرى أنه لم ينجح وهي نسبة تكاد تكون معدومة بالمقارنة بالنسبة الإجابة ب– نعم– أما الإجابات إلى حد ما فكانت نسبتهم 14,28 %.

– من خلال كل ما سبق من النسب يتبين لنا أن الأغلبية الساحقة من المجيبين على الأسئلة مع نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم وكانت النسبة المعبر بها بـ (67،58%) ، أما الذين كانت إجابتهم ضد نجاح هذا البرنامج في تنمية المفاهيم إنتاج الكلام عند الطفل الأصم فقد كانت ضئيلة وقدرت بـ (04،94%) وهي نسبته تكاد تكون معدومة بالمقارنة مع نسبة نجاح البرنامج.

–أما بالنسبة للذين يرون أنه نجح إلى حد ما في تحقيق مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام فقدرت بـ (27،47%) وهي نسبة إذا ما قارناها بنسبة النجاح نجدها ضعيفة.

وعلى العموم نرى أن نسبة نجاح البرنامج في تحقيق مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم حسب المعبرين على ذلك من الفريق التربوي ونجدها أكثر من المتوسط وهو 50 % أي أكثر من نصف المعبرين على البرنامج هم مع نجاح البرنامج في تحقيق المهارة.

II –المحور الثاني: اتجاهات الأفراد حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية الجانب الحسي عند الطفل الأصم.

الاستجابات بنود المحاور	نعم	%	لا	%	إلى حد ما	%	المجموع	%
14	40	57,14	00	00	30	42,85	70	100
15	42	60	07	10	21	30	70	100
16	54	77,14	00	00	16	22,85	70	100
17	40	57,14	08	11,42	22	31,42	70	100

18	45	64,28	06	8,57	19	27,14	70	100
19	63	90	01	1,42	06	8,57	70	100
المجموع	**284**	**67,61**	**22**	**5,23**	**114**	**27,14**	**420**	**100**

الجدول رقم 02 :

تحليل نتائج المحور الثاني:

حسب الجدول رقم (02) ترى أن اتجاهات الأفراد حول نجاح التربية المبكرة في تنمية الجانب الحسي للطفل الأصم كانت كالتالي:

-الذين أجابوا بنعم كانت نسبتهم 67,61 % وهي نسبة أكثر من المتوسط والتي تعبر على أغلبية العتبة أما الذين أجابوا بـ: لا فكانت نسبتهم 5,23 % وهي نسبة تكاد أن تكون معدومة بالمقارنة مع النسبة الأفراد المجيبين بـ: نعم وأما الاختيار الثالث وهو الإجابة إلى حد ما فقد بلغت نسبهم بـ: 27,14 % وهي الأخرى نسبة أقل من المتوسط.

-أما بالتفصيل فنرى أن الإجابات بالنسبة للبند رقم (14) أن المجيبين بنعم بلغت نسبتهم 14,57 % والمجيبين بـ: لا نسبتهم معدومة والمجيبين إلى حد ما فكانت نسبتهم 85,42 % فمقارنة النسب فيما بينها نجد أن أغلبية العتبة مع نجاح النشاطات الموجودة في البرنامج في تحقيق قدرة الطفل الأصم على التمييز بين مختلف الأصوات

-أما بالنسبة للبند رقم (15) فيرى ما نسبته 60 % أن البرنامج نجح في .إكساب الطفل الأصم القدرة على التمييز بين الألوان ،أما الذين رأوا أنه لم ينجح فبلغت نسبهم 10 % أما الذين يرون أن البرنامج نجح إلى حد ما في تحقيق هذا الهدف فبلغت 30 % مقارنة النسب فيما بينها نجد أن أغلبية المجيبين مع نجاح البرنامج في تحقيق الهدف.

-أما البند رقم (16) فنجد أن المجيبين بـ: نعم بلغت نسبهم بـ: 77,14 % من أفراد العتبة وهي نسبة أكثر من المتوسط أما المجيبين بـ: لا فبلغت نسبتهم بـ: 100 % وهي نسبة معدومة أما الذين مع الاختيار الثالث: إلى حد ما فبلغت نسبهم % 22,85 وهي نسبة بعيدة من المتوسط وبالتالي فبمقارنة النسب نجد أن الأغلبية المطلقة مع نجاح النشاطات في إكساب الطفل القدرة على التمييز بين الأحجام .

-أما البند رقم (17) فنجد أن المجيبين بـ: نعم بلغت نسبهم بـ 57,14 % أما بالنسبة المجيبين بـ لا فبلغت نسبتهم بـ: 11,42 % أما المجيبين مع الاختيار الثالث نسبهم قدرت بـ: 31,42 % فبمقارنة النسب نجد أن الأغلبية العتبة مع نجاح البرنامج في إكساب الطفل الأصم التمييز بين الألوان .

-أما إذا نظرنا إلى البند رقم (18) فنجد المجيبين بـ نعم نجد نسبهم قدرت بـ 64,28 % أما المجيبين بـ لا نجد نسبهم 8,57 % أما المجيبين بـ إلى حد ما فكانت نسبهم قدرت27,14 % فإذا قرأنا النسب نجد أن الأغلبية من أفراد العتبة بدون أن البرنامج نجح في إكساب الطفل القدرة على التمييز بين مختلف الروائح.

- أما البند الأخير من الجدول رقم(2) وهو البند (19) فيرى أغلبية أفراد العينة والتي تقدر نسبتهم بـ 90 % ان البرنامج نجح ف إكساب الطفل القدرة على توظيف البقايا السمعية.

-أما الرافضين لنجاح البرنامج فبلغت نسبهم بـ 1,42 % وهي نسبة ضعيفة جدا، أما الذين مع النجاح النسبي للبرنامج فبلغت نسبهم بـ 8,57 % وهي الأخرى نسبة ضعيفة بالمقارنة مع الإجابات الأولى وإذا وضعنا مقارنة مع الإجابات نجد أن الأغلبية منم أفراد العينة مع نجاح البرنامج في تحقيق تنمية الجانب الحسي عند الطفل الأصم.

III–المحور الثالث: اتجاهات الأفراد حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل الأصم.

الاستجابات بنود المحاور	نعم	%	لا	%	إلى حد ما	%	المجموع	%
20	45	64,28	02	2,85	23	32,85	70	100
21	48	68,57	01	1,42	21	30	70	100
22	42	60	02	2,85	26	37,14	70	100
23	52	74,28	01	1,42	17	24,28	70	100
24	52	74,28	01	1,42	17	24,28	70	100
25	47	67,14	04	5,71	19	27,14	70	100
26	53	75,71	01	1,42	16	22,85	70	100
27	51	72,85	02	2,85	17	24,28	70	100
المجموع	**390**	**69,64**	**14**	**2,5**	**156**	**27,85**	**560**	

الجدول رقم 03 :

تحليل نتائج المحور الثالث:

حسب النتائج الموجودة في الجدول رقم(03) ترى أن أغلبية العينة التي كانت مع نجاح البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل الأصم وقدرت نسبهم بـ 69,64 % أما الرافضين لنجاح البرنامج في تنمية هذه المهارة فكانت نسبته تقريبا معدومة وقدرت 2,5 % أما المحيين على الاختبار الثالث فكانت نسبهم ب 27,85 %.

أما بالتفصيل فنجد الإجابات على البنود كالتالي:

–بالنسبة البند رقم (20) تجد أن أغلبية أفراد العينة والتي قدرت بـ 64,28 % مع نجاح البرنامج في إكساب الطفل القدرة على الإصغاء .أما نسبة 2,85 % فنرى أن البرنامج لم ينجح أما نسبة 32,85 % فنرى أن نجاحه كان نسبيا ،فبمقارنة مع النسب نجد أن أغلبية الأفراد مع نجاح البرنامج.

–أما البند رقم (21) ترى ما نسبة 68,57 % أن البرنامج نجح في تعزيز الثقة عند الطفل الأصم ،النسبة 1,42 % تراه لم ينجح أما نسبة تراه لم ينجح أما نسبة 30 % فترى أن نجاحه نسبي وبالمقارنة في النسب نجد الأغلبية الساحقة من أفراد العينة مع نجاح البرنامج في تحقيق ما سبق ذكره

–إذا نظرنا للبند رقم (22) من الجدول نجد نسبة 60 % أجابوا بنعم حول نجاح البرنامج أما نسبة 2,85 % رفضوا نجاح البرنامج ونسبة 37,14 %يرون أن نجاحه كان نسبيا وبالمقارنة في النسب فيما بينها نجد أن الأغلبية المطلقة من

المجيبين كانوا مع نجاح البرنامج في قدرة الطفل الأصم على بناء علاقات سليمة مع الآخرين.

-أما البند رقم (23) فالمجيبين بـ نعم بلغت نسبتهم 28,74 % وهي نسبة عالية جدا أما المجيبين بلا فكانت 42,1 % وهي نسبة ضعيفة جدا أما الذين أجابوا بـ إلى حد ما فكانت نسبتهم 28,24 % وهي نسبة أقل من المتوسط بكثير فبمقارنة النسب فيما بينها نرى أن الأغلبية الساحقة من المعبرين هم مع نجاح الأنشطة الموجودة في البرنامج في تحقيق تنمية مهارات التواصل عند الطفل الأصم.

-أما الإجابات في البند(24) فيرى ما نسبته 28,74 % أن البرنامج نجح تنمية روح التعاون وتقديم المساعدة عند الطفل الأصم ،أما نسبة الرافضين لنجاح البرنامج بلغت 1,42 % أما الذين يرون نجاح البرنامج كان نسبي فبلغت نسبهم 24,28 % فبمقارنة النسب فيما بينها نرى أن الأغلبية الساحقة من أفراد العينة مع نجاح أنشطة البرنامج عند الطفل الأصم.

-أما بالنسبة البند رقم (25) نجد أن نسبة 14,67 % أجابوا بنعم حول نجاح البرنامج أما نسبة 71,5 % فإجابتهم كانت بـ لا ، أما الذين يرون أن نجاح البرنامج كان نسبي فبلغت 14,27 % فبمقارنة بسيطة نجد أن الأغلبية من المعبرين على البند كانوا مع نجاح البرنامج في تنمية قدرة الطفل على تحمل المسؤولية والإصرار على انجاز الأعمال المطلوبة منه. أما البند ما قبل الأخير في المحور الثالث وهو البند رقم (26) ترى أغلبية أفراد العينة والمقدرة نسبته 71,75 % من العينة الكلية أن البرنامج نجح في تحقيق قدرة الطفل الأصم على التكيف مع العمل الجماعي،أما الرافضين فكانت نسبتهم 1,42% وهي نسبة تكاد تكون معدومة أما المعبرين على النجاح النسبي بلغت نسبهم من أفراد العينة بـ:22,85 % فبمقارنة النسب فيما بينها نجد أن أغلبيته المطلقة من أفراد العينة كانوا مع نجاح البرنامج في تحقيق تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل الأصم.

أما البند ألخير من الجدول وهو البند رقم(27) فنسبة 72,85 % أجابوا بنعم على السؤال أما المجيبين بـ: لا فكانت نسبهم 2,85 % من أفراد العينة أما الذين أجابوا بـ: -إلى حد م- فكانت نسبهم تقدر بـ: 24,28 % فبمقارنة النسب نجد أن الأغلبية المطلقة من أفراد العينة مع نجاح البرنامج في إكساب الطفل الأصم للاستقلالية.

II–المحور الرابع:اتجاهات الأفراد حول نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية مهارات التناسق الحركي عند الطفل الأصم.

الاستجابات بنود المحاور	نعم	%	لا	%	إلى حد ما	%	المجموع	%
28	46	65,71	01	1,42	23	32,85	70	100
29	52	74,28	00	00	18	25,71	70	100
30	46	65,71	04	5,71	20	28,57	70	100
31	47	67,14	05	7,14	18	25,71	70	100
32	42	60	03	4,28	25	35,71	70	100

33	48	68,57	00	00	22	31,42	70	100
34	40	57,14	06	8,57	24	34,28	70	100
35	46	65,71	04	5,71	20	28,57	70	100
36	45	64,28	05	7,14	20	28,57	70	100
المجموع	**412**	**65,39**	**28**	**4,44**	**190**	**30,15**	**630**	**100**

الجدول رقم 04 :

– تحليل نتائج المحور الرابع:

حسب النتائج في الجدول رقم(04) تحد النتائج كالآتي:

-بالنسبة للبند رقم(28) نجد أغلبية العينة والتي تقدر نسبتهم بـ 65,71 % من العتبة الكلية مع مساهمة نشاطات البرنامج في اكتساب الطفل للحركة الدقيقة للأصابع، أما ما نسبته 1,42 % من المعبرين كانوا ضد نجاح هذه النشاطات في تحقيق الهدف أما الذين يرون أن نجاح النشاطات كان نسبي فقدرت نسيهم بـ 32,85 %.

-والذين أجابوا بـ نعم في البند رقم (29) حول نجاح النشاطات في اكتساب الطفل القدرة على التحكم في كل العضلات، فكانت نسبهم تقدر بـ 74,28 % أما المجيبين بـ لا فكانت نسبهم معدومة تماما، أما الذين يرون أن النشاطات نجحت إلى حد ما، فقدرت نسبتهم بـ 25,71 %، ومن خلال مقارنة النسب نجد أن الأغلبية المطلقة مع نجاح البرنامج في تحقيق هذا الهدف.

-أما بالنسبة للبند رقم (30) فنجد أن المعبرين بـ نعم قدرت نسبهم بـ 65,71 % من أفراد العينة، أما المعبرين بـ لا فقدرت نسبهم بـ 5 ,71 % وهي نسبة ضعيفة بالمقارنة مع نسبة المعبرين بنعم أما المجيبين بـ إلى حد ما فكانت نسبتهم 28,57 % ومن خلال هذه النسب نستنتج ان الأغلبية المطلقة من أفراد العينة مع نشاطات في تهذيب الحركات العشوائية للطفل الأصم.

-ومن ملاحظتنا لإجابات المعبرين حول البند رقم(31) نجد أن المجيبين بـ نعم بلغت نسبهم 67,14 % وأما المجيبين على الاختبار الثالث، إلى حد ما فكانت نسبهم 25,71 % وهذا يجعلني أستنتج أن الأغلبية من المعبرين مع نجاح البرنامج في اكتساب الطفل الأصم لمهارة الوقوف ، المشي المتناسق.

-أما بالنسبة للبند رقم (32) فنجد أن أغلبية المعبرين يرون نشاط البرنامج نجحت بصورة كبيرة في اكتساب الطفل القدرة على التحكم في حركتين في نفس الوقت...وكانت نسبهم تقدر بـ 60 % من أفراد العينة. -ومن ملاحظينا للمعبرين على البند رقم (33) نرى أن الأغلبية المطلقة من المعبرين يرون أن هذه النشاطات ساهمت بتشكيل كبير في اكتساب الطفل لحركات متناسقة وخاصة تناسق العين والبدء حركيا أما الرافضين لنجاح هذه النشاطات فكانت نسبتهم 5,71 % . -أما الذين أجابوا على البند رقم (34) نجد أن نسبته 57,14 %أجابوا بـ نعم أما المجيبين بـ لا فكانت نسيتهم 8,75 %أما الذين اختاروا الإجابة الثالثة إلى حد ما فكانت نسبهم 28,57 % من المعبرين وهذا يدل على أن الأغلبية من أفراد العينة مع نجاح النشاطات في اكتساب الطفل الأصم التآزر الحركي.

-أما بالنسبة للبند رقم (35) فنجد أن المعبرين بـ نعم قدرت نسبهم بـ 64,28 % من ، أما المعبرين بـ لا فقدرت نسبهم

بـ 7,14 % أما المجيبين بـ إلى حد ما فبلغت نسبتهم 28,57 % من أفراد العينة وهذا يدل على أن الأغلبية مع إمكانية مساهمة هذه النشاطات في اكتساب الطفل الأصم مهارات أخرى لم تذكر.

-أما البند الأخير من المحور وهو البند رقم(36) فنرى أن الأغلبية نسبتهم 64,28 % من أفراد العينة يرون أن أنشطة البرنامج مناسبة للطفل الأصم للتحضير للتعليم المدرسي.

-أما من خلال قراءتنا للنسب العامة في هذا المحور نجد أن الأغلبية من أفراد العينة أجابوا بـ نعم، قدرت نسبهم بـ 65,39 % وهذا ما يدل على أن أغلب أفراد العينة مع نجاح نشاطات البرنامج في تنمية الجانب الحسي للطفل الأصم، أما الرافضين فكانت نسبهم بـ 4,44 % وهي نسبة تكاد معدومة بالمقارنة مع الذين مع نجاح النشاطات أما المعبرين بالنجاح النسبي للبرنامج فكانت نسبهم 30,15 % وهي نسبة أقل من المتوسط.

9-2- تحليل النتائج حسب الفرضيات:

البعد	**برنامج التدخل المبكر نجح في تنمية مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم من وجهة نظر القائمين على التكفل**				
النتائج رقم البند	K^2_c	**DF**	α **عند 0,05** K^2_T	α **عند 0,01** K^2_T	**القـرار**
01	98,54	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ 0,05
02	105,25	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
03	104,11	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
04	102,74	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
05	100,25	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
06	104,88	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى

					الخطأ معا.
07	102,94	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
08	119,54	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
09	113,74	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
10	120,11	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
11	111,34	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
12	121,17	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
13	119,54	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.

الجدول رقم 05 :

التفسير: بما أن القيمة المحسوبة لـ K^2_c في كل بند أكبر من القيمة المجدولة لـ K^2_T عند مستوى الخطأ α = 0,05 فهذا يعني رفض الفرض الصغرى تحقق الفرض البديل أو فرض البحث والقائل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم.

وبالتالي نحن متأكدون من وجود هذه الفروق فعلا بنسبة 95 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

كما أن هذه الفروق كانت صالح المجموعة المؤيدة لهذا البرنامج.

البعد	**برنامج التدخل المبكر نجح في تنمية مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم من وجهة نظر القائمين على التكفل**				
النتائج	**K^2_c**	**DF**	**α**	**α**	**القـرار**

رقم البند				عند 0,05 K^2_T	عند 0,01 K^2_T	
14	105,71	69		89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
15	102,2	69		89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
16	115,31	69		89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
17	98,92	69		89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ 0.05
18	104,60	69		89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
19	127,22	69		89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.

الجدول رقم 06 :

التفسير:

بما أن القيمة المحسوبة لـ K^2_c في كل بند أكبر من القيمة المجدولة لـ K^2_T عند مستوى الخطأ

α

= 0,05 و

α

= 0,01 فإننا نأخذ أقل مستوى للخطأ وهو 0,01 وهذا يعني عدم تحقق الفرض الصفري الفرض البديل أو فرض البحث والقائل.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية مهارة التمييز الحسي عند الطفل الأصم.

وبالتالي نحن متأكدون من وجود هذه الفروق فعلا بنسبة 99 % مع احتمال وقوعنا في الخطأ بنسبة 1%.

كما أن هذه الفروق كانت صالح المجموعة المؤيدة لهذا البرنامج.

البعد	برنامج التدخل المبكر نجح في تنمية مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم				

	من وجهة نظر القائمين على التكفل				
النتائج رقم البند	K^2_c	DF	α عند 0,05 K^2_T	α عند 0,01 K^2_T	القـرار
20	106,54	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
21	109,22	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
22	104,91	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
23	112,77	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
24	112,77	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
25	106,94	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
26	113,80	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
27	111,30	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.

الجدول رقم 07 :

التفسير:

بما أن القيمة المحسوبة لـ K^2_c في كل بند أكبر من القيمة المجدولة لـ K^2_T عند مستوى الخطأ معا أي عند α = 0,05 و α = 0,01 فهذا يعني رفض الفرض الصفري الفرض البديل أو فرض البحث والقائل.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل الأصم.

وبالتالي نحن متأكدون من وجود هذه الفروق فعلا بنسبة 95 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.
كما أن هذه الفروق كانت صالح المجموعة المؤيدة لهذا البرنامج.

البعد	**برنامج التدخل المبكر نجح في تنمية مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل الأصم من وجهة نظر القائمين على التكفل**				
النتائج رقم البند	K^2_c	**DF**	α **عند 0,05** K^2_T	α **عند 0,01** K^2_T	**القـرار**
28	107,8	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
29	113,25	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
30	106,17	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
31	106,54	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
32	104,25	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
33	109,82	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
34	101,60	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.
35	106,17	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى

					الخطأ معا.
36	105	69	89,39	99,23	دالة عند مستوى الخطأ معا.

الجدول رقم 08 :

التفسير:

بما أن القيمة المحسوبة لـ K^2_c في كل بند أكبر من القيمة المجدولة لـ K^2_T عند مستويي الخطأ معا أي عند

α

= 0,05 و

α

= 0,01 فإننا كذلك نأخذ هنا أقل مستوى للخطأ وهو 0,01 وهذا يعني رفض الفرض الصفري الفرض البديل أو فرض البحث والقائل.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية مهارة التناسق الحركي عند الطفل الأصم.

وبالتالي نحن متأكدون من وجود هذه الفروق فعلا بنسبة 99 % من وجود هذه الفر وق مع احتمال وقوعنا في الخطأ بنسبة 1%.

كما أن هذه الفروق كانت صالح المجموعة المؤيدة لهذا البرنامج.

الاستنتاج العام:

إن الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو التحقق من مدى نجاح برنامج التربية المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية عند الطفل المعاق سمعيا وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية مهارة نمو المفاهيم وإنتاج الكلام عند الطفل المعاق سمعيا –صالح المؤيدين لهذا البرنامج.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية مهارة التمييز الحسي الكلام عند الطفل المعاق سمعيا –صالح المجموعة المؤيدة لهذا البرنامج.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل المعاق سمعيا –كذلك لصالح المجموعة المؤيدة لهذا البرنامج.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات فريق التكفل حول نجاح (ب.ت.م) في تنمية مهارة التناسق الحركي عند الطفل المعاق سمعيا –كذلك لصالح المجموعة المؤيدة لهذا البرنامج.

وعليه يتضح أن برنامج التدخل المبكر له فعالية عالية بالنظر إلى ما يقدمه من مساعدات كبيرة في هذا المجال وبالتالي نستطيع القول بأن هذا البرنامج هو برنامج ناجح من وجهة نظر القائمين على التكفل ويعني ذلك بأن نشاطات هذا البرنامج في نظرهم قد نجحت فعلا في تنمية بعض المهارات النمائية للطفل المعاق سمعيا المذكورة في هذه الدراسة والتي نراه كمهارات أساسية يجب على المعاق سمعيا اكتسابها من اجل القدرة على التكيف فيما بعد في الوسط المدرسي وسهولة استيعاب البرامج الدراسية المقدمة له،كما يمكنه التكيف أيضا في المجتمع والتواصل والتفاعل مع أفراده والاندماج فيه بسهولة.

10– الاقتراحات :

انطلاقا من نتائج الدراسة وتأكيدا للدور الذي تقدمه كل من الخدمات التعليمية، الاجتماعية والنفسية في تربية

الأصم، وذلك وفق تطبيق برامج خاصة في كل المجالات.

توصلنا إلى مجموعة من الاقتراحات ذات أهمية للفريق التربوي والمسئولين بميدان الدراسة وهذا لضمان تربية أفضل لهذه الفئة ويمكن تلخيص الاقتراحات فيما يلي:

–1– الاقتراحات الخاصة بالمؤسسة:

أولا: ضرورة تجهيز أقسام التربية المبكرة بالوسائل التعليمية اللازمة والأجهزة التعليمية المتخصصة في مجال الإعاقة السمعية وبذلك سهولة تطبيق البرامج الخاصة فيما بعد.

ثانيا: الاطلاع الدائم على تجارب المؤسسات الأخرى وتقييم ما توصل إليه من نتائج ودعم وتشجيع المبادرات خاصة في مجال التربية المبكرة للمعوقين سمعيا.

ثالثا: حسن توزيع الميزانية المخصصة لرعاية الفئة وإعطاء أوليات لحل المشكلات لضمان تغطية العجز المادي للمؤسسة الخاصة.

رابعا: تسطير الأهداف التربوية أولا ثم المطالبة بتوفير الميزانية اللازمة وليس العكس.

خامسا: يجب أن تستمر الشراكة مع الأسرة ومن خلالها إلى المجتمع من أجل تكفل أحسن لهذه الفئة.

سادسا: الحرص على توفير الإمكانيات البشرية اللازمة والمتخصصة للتكفل بهذه الفئة.

سابعا: التنسيق الدائم بين أعضاء الفرقة التربوية من اجل إنجاز عمل متكامل يعود بالفائدة على المعوق سمعيا.

–2– الاقتراحات الخاصة بالفريق التربوي:

أولا: ضرورة المشاركة في دورات تحسين المستوى والتكوين المستمر من اجل تكفل نوعي لهذه الفئة.

ثانيا: ضرورة تطبيق البرامج الخاصة بالتكفل والاتصاف بالموضوعية في العمل بعيدا عن الارتجالية.

ثالثا: تنمية روح الجماعة عند الفريق لأنها من العناصر الأساسية في عملية التكفل.

رابعا: إعداد ملتقيات محلية للأسر وللمجتمع من أجل التعريف بالمعوقين سمعيا والطاقات التي يملكونها أن استغلت بشكل صحيح وكذا التنسيق مع المؤسسات التربوية العادية من أجل إدماج هذه الفئة.

–3–الاقتراحات الخاصة بالأسرة:

أولا: المطلوب من الأهل مراجعة الطبيب أو الأخصائي الأرطفوني في أسرع وقت ممكن، إذا ظهرت مشاكل عند أطفالهم في السمع والنطق.

ثانيا: وعي الأسرة بحقيقة الإعاقة السمعية التي يعاني منها أطفالهم وما ينجم عنها عند عدم الاهتمام بها من مشاكل اجتماعية للطفل.

ثالثا: على الأسرة تقبل طفلها المعوق تقبلا غير مشروط **أي تقبل إعاقته.**

رابعا: تشجيع ابنها على عدم التركيز على تجاربه الفاشلة لأن هذا يرسخ الفشل ويشعره بالدنيوية.

خامسا: الالتحاق بدورات تكوينية قصيرة من أجل تنمية المهارات الاتصال مع أبناءهم وإشراك أبناءهم في نشاطات مفيدة وهادئة.

سادسا: تعاون الأسرة مع المركز وذلك بالاستجابة للدعوات الموجهة لهم وهذا لفائدة أطفالهم.

سابعا: تطبيق كل الإرشادات والتوجيهات التي تلقونها من الفرقة التربوية المتخصصة الموجودة على مستوى المركز.

ثامنا: المشاركة بصورة فعلية ودائمة في كل النشاطات التربوية التي يقدمها المركز للأطفال.

–4–الاقتراحات الخاصة بالدولة:

أولا: العمل على تحقيق التعاون والدعم بين الأسرة والمدارس الخاصة وإشراكها بفعالية كبيرة في تحقيق نجاح العملية التربوية وذلك مكن خلال توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة لضمان نجاح أفضل.

ثانيا: إعادة النظر في طريقة نمط تسيير هذه المدارس المتخصصة وإلحاقها بوزارة التربية بدلا من وزارة التضامن الوطني.

ثالثا: إنشاء مدارس متخصصة ذات طابع عمراني مناسب ومجهزة بكل الوسائل الضرورية الحديثة على مستوى كل الولايات.

رابعا: إنشاء رياض أطفال خاص بفئة المعوقين سمعيا مثلهم مثل العاديين.

خامسا: سن قوانين صارمة لإجبارية إدخال المعوق سمعيا في سن مبكرة إلى المدرسة للاستفادة من التربية المبكرة.

سادسا: تشجيع الحركة الجمعوية لدورها الفعال في مساعدة المؤسسات المختصة.

سابعا: إسهام أجهزة الإعلام في التوعية بمشكلات هذه الفئة وتعرفهم بمصير الرعاية والتكفل والخدمات المناسبة.

الخاتمة:

يتضح لنا أن المعوقين سمعيا بحاجة ضرورية على تكفل مبكر (في مرحلة عمرية مبكرة) من كل الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية وفق برنامج يتم تسطيره بطريقة علمية ومنهجية، حتى تتمكن هذه الفئة من التكيف مع نفسها ومع المجتمع الذي تعيش فيه، من خلال اكتسابها كل المهارات النمائية اللازمة والاستقلالية والقدرة على الاعتماد على النفس دون الحاجة إلى الآخرين، مع التمتع بالصحة النفسية والتكيف الاجتماعي.

ولهذا نلح بضرورة تحسين التكفل بهذه الفئة عن طريق تطبيق برامج التربية المبكرة وبنائها وفق الاحتياجات التي تناسب كل حالة والتغيرات التي قد تحدث مع مرور الوقت، ونأمل أن توضع وتسطر برامج تعليمية وتربوية لكل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، كل حسب حاجاته وخصوصيته وقدراته، ولا نكتفي بفئة المعوقين سمعيا فقط.

المراجع:

1. أحمد محمد الزغبي، (2003)، التربية الخاصة الموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم،ط1،دار الفكر العربي، دمشق.

2. أحمد حامل الخطيب،حسن عبد الله الطراونة، (2001) ،القياس والتشخيص في التربية الخاصة،ط1 ،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان.

3 إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي ، (2005) ، موسوعة مصطلحات ذوي الاحتياجات الخاصة.

4 جمال الخطيب ومنى الحديدي، (2003) ،مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة،،مكتبة الفلاح،ط2 ، بيروت.

5 محمد فتحي عبد الحي ، (2001) ، الإعاقة السمعية و برنامج إعادة التأهيل ،ط1،دار الكتاب الجامعي ،الإمارات العربية.

6. سحر زيدان شحاتة، (2008) ،سيكولوجية الطفل الأصم، ابترال للطباعة والنشر و التوزيع، ط1، القاهرة.

7. عمرو رفعت عمر، (2005) ،الإعاقة السمعية ،ط1،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

8 . عبد الرحمان سيد سليمان، (د.س) ، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، المفهوم والفئات ، ط1، مكتبة الزهراء،القاهرة.

9. عصام نمر يوسف، (2007) ،الإعاقة السمعية دليل عملي للآباء والمربين ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

10 . رشيد زرواتي ، (2002) ،تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ط1،دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.

التكوين الداتى للمعلم الفعال وكفايته التدريسية"رؤية مستقبلية

أ/ عبد الناصر محمد العباني

عضو هيئة تدريس بجامعة طرابلس ليبيا

nasseralabany@gmail.com

المقدمة:

لم تعرف التربية استقرارا مند ظهورها حتى يومنا هدا،وظلت تساير التطور العلمي والتكنولوجي والتسارع العلمي بأفكارها ونظرياتها ،وتحاول إيجاد التفاسير والحلول والمشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية. فالأساليب التي كنا نصفها بالجيدة اليوم أصبحت عاجزة عن تحقيق الأهداف والطموحات، وأن الطرائق التربوية المتبعة باتت عقيمة لاتفى بالغرض الدى نحتاجه في هده الآونة ،وبدلك أصبحت الأصوات تصف ممارسات المعلم اليوم بالعمومية لخلوها من الأهداف،وأصبحت العملية التعليمية توصف بالروتينية تارة وبالكلاسيكية تارة أخرى وهدا يرجع إلى فقدان التجديد والحداثة، و غياب المعلم عن ممارسة الأساليب الحديثة وعدم استخدام التقنيات المعاصرة كالحاسب الآلي ،والإنترنت و يرجع دلك كله إلى ضعف وتكوين إعداد المعلم وعدم تطوير وتكوين ذاته مهنيا وتنمية شخصيته لمواجهة التحديات المعاصرة التي أصبحت هي السمة الأساسية في العملية التعليمية اليوم في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات في هده الألفية.

وهدا لايتحقق إلا عن طريق إعادة النظر في منظومة تكوين المعلم داخل كليات التربية من حيث الأهداف ،والبرامج والطرق لتواكب الأدوار الجديدة لمعلم المستقبل، وطالما أن المعلم هو المدخل الرئيس في أية عملية تربوية، فان الأمر يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب نظام تكوين المعلم بصفة عامة والتكوين الذاتي بصفة خاصة.

فقد أوصى المجلس الأمريكي للتعليم بضرورة أن تكون برامج التكوين الذاتي في بؤرة اهتمام مؤسسات إعداد المعلم باعتبارها جزءا من المهمة الرئيسية .حيث أصبحت برامج التكوين الداتى للمعلم تمثل أهمية قصوى في ضوء المتغيرات المعاصرة والمتجددة.

حيث أصبح لزاما على التربية والتعليم تحمل مسؤولية مواجهة تلك التحديات و الانطلاق نحو التنمية المهنية والتكوينية للمعلمين وتوجيه كل القدرات البشرية وتوفير الإمكانيات والموارد المالية لهده الأنشطة والبرامج للتغلب على هدا النوع من التحديات ، و يعد إعداد المعلم وتكوينه من الوسائط الأساسية التي تقود ، المجتمع إلي عملية التغيير والتطوير والتحديث التربوي المعاصر لدلك لجأت الدول إلى تقويم الواقع التربوي لأنظمتها التعليمية بصورة عامة وواقع تربية المعلم بصورة خاصة مما يعتريه من ضعف وما يعترضه من مشكلات وصولا إلى حلول علميه مقننة ومنظمه تدفع بالمعلم إلى الأمام والنهوض بالعملية التعليمية نحو طريق المستقبل.

حيث يرى عبدا لسلام (2000م) أن فكرة التكوين والتطوير المهني الذاتي للمعلم هي الفرصة المناسبة للتعليم والتعلم ،والتي سيحتاجها المعلمون لتكوين وتطوير فهمهم في مجال تخصصاتهم التدريسية وتعلمها،وهى الفرص التي تتوفر فيها سبل الاشتراك في الدراسة والبحث في العملية التعليمية ،وهى عملية مستمرة مدى الحياة ،تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم وقدراتهم ،تمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة إلى خبرات التعلم الذاتي المستمر أثناء الخدمة وحتى نهايتها .

و بناءً عليه، توسعت مفاهيم التكوين الداتى والمهني للمعلم وشملت شتى المجالات ، عوضاً عن المفهوم الضيق للتدريب أثناء الخدمة ، أن فكرة التربية المستمرة للمعلمين قامت من خلال مفهوم أن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف و المهارات ، في ضوء التطورات العالمية الهائلة في المجال العلمي والتكنولوجي والمعلومات الذي يستوجب تنمية المعلمين وتكوين أدائهم مهنيا لمواجهة و مواكبة هذه التطورات.

مشكلة الدراسة

إن النشاط التعليمي نشاط عقلي ووجداني واجتماعي تتجلي فيه مظاهر العقل والانفعال والتفاعل الاجتماعي ،يتطلب من المعلم توظيف قدراته العقلية ومهاراته الأدائية وأنماط سلوكه وعاداته لتحقيق مستهدفات النشاط التعليمي ،وتلبية المواصفات الموضوعية التي يتطلبها تنظيم العملية التربوية والتعليمية .

المعلم هو العامل الرئيس الدى يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا المعاصر وهو القادر على تحقيق أهداف العملية التعليمية وترجمتها إلى واقع ملموس في حياة المجتمع .

المعلم الجيد هو العنصر الأساسي في أي موقف تعليمي ..فهو الدى يحدد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، من هنا لابد من الاهتمام الشديد بالتكوين الذاتي للمعلم في مختلف مستويات التعليم ،بدءا من مرحلة التعليم الأساسي وانتهائها بمرحلة التعليم المتوسط دون إغفال مرحلة رياض الأطفال والعمل على تمكين المعلم من النمو المهني المتواصل ومتابعة تطور علوم التربية وبحوثها و المساهمة فيها .

فالمعلم لايكتسب خلال فترة إعداده سوى الأسس التي تساعده على البدء في ممارسة مهنة التعليم، وهو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب لكي لايصبح في حالة ركود دهني له أثاره الخطيرة على أدائه التربوي وقيامه بما تتطلبه مهنة التعليم ،إذ أن كفاءة المعلم في التدريس تتطلب مجهودات خاصة ومتواصلة .

حيث تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما التكوين الداتى للمعلم الفعال وكفايته التدريسية؟

وللإجابة علي هذا السؤال يتطلب الأمر الإجابة علي الأسئلة التالية:

1- ما الحاجة الماسة إلى التكوين الذاتي للمعلم الفعال لتحقيق الأهداف التعليمية؟

2- ما أهمية التكوين الداتى للمعلم الفعال؟

3- ما سمات وخصائص المعلم الفعال وكفايته التدريسية؟

4- ما الرؤية المستقبلية للمعلم الفعال وكفايته التدريسية؟

أهداف البحث:

حيث يهدف هدا البحث إلى النقاط التالية :

1- معرفة مدى الحاجة الماسة إلى التكوين الداتى للمعلم الفعال ورفع كفايته التدريسية.

2- معرفة أهمية التكوين الداتى بالنسبة للمعلم الفعال.

3- معرفة خصائص وسمات المعلم الفعال.

4- معرفة الرؤية المستقبلية للمعلم الفعال وكفايته التدريسية.

أهمية البحث:

حيث تكمن أهمية البحث في :

1 - التعرف علي التكوين الذاتي للمعلم الفعال وترجمتها إلى واقع ملموس.

2- التعرف علي التكوين الذاتي للمعلم الفعال في تنمية قدرات ومهارات المعلمين من خلال تنظيم العملية التعليمية وضبطها .

3- التعرف علي الرؤية المستقبلية للتكوين الذاتي للمعلم الفعال وكفايته التدريسية.

مصطلحات البحث:

التكوين الذاتي:

يعرف اورلسان(2000م) :التكوين الذاتي بأنه مجهود فردى دائم ،يعتمد على القدرات الذهنية للفر د من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته ،وتحسين مستواه باستمرار.

حيث يعرف إجرائيا : على أنه مجموعة من النشاطات التدريبية التي تنظم للمعلمين في مهنة التدريس ،لتنمية كفأتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية ،عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مشاكل تربوية.

ويعرف ابوعواد(2008م) **المعلم الفعال**: على انه: المعلم الذي يتصف بجملة من السمات والخصائص الشخصية والمهارات السلوكية.

و يعرف إجرائيا : بأنه ذلك النمط الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية ، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للتلميذ.

الكفايات التدريسية : وهي جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم في مراحل التعليم العام لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (البابطين ، 1995م).

وتعرف إجرائيا علي أنها : أهداف محددة تحديداً دقيقاً يؤديها المعلم بدرجة عالية من الإتقان والمهارة ناتجة عن معارف وخبرات سابقة لأداء جوانب أدواره المختلفة– التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والإنسانية– المطلوبة منه لتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية.

الإطار النظري

مفهوم التكوين الذاتي للمعلم :

إن الانفجار العلمي والتطورات العلمية التي تحصل في هذه الآونة من تغيرا ت معرفية وتكنولوجية متسارعة ،أدت إلى ضرورة النظر والتوجه إلى نوعية المعلم و معرفة المستجدات المتغيرة التي تحدث كل يوم نتيجة للتطورات المختلفة في العملية التعليمية ،حيث أصبح لزاما من التربية والتعليم الاهتمام بإعداد المعلم وتكوينه بما يمكنه من التفاعل والتداخل مع معطيات هدا التطور .

حيث يعد التكوين الذاتي أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية وتأهيلها للقيام بجميع المهام والأعمال المناطة بالعاملين في كافة المنشآت والمنظمات العامة والخاصة على حد سواء، وأنه يؤدى إلى إكساب المهارات المختلفة وتنمية قدرات المعلمين وصقل مواهبهم،كما يعمل على زيادة تنمية أفكارهم وتكوين ثقافات جديدة وواعية ومتعددة في كافة المجالات.

ولأن عملية التعليم والتعلم تشكل عنصرا أساسيا من خلال هذا التطور ونظرا لما يمثله المعلم من أهمية كبرى في العملية التعليمية وباعتباره الركن الأساسي من أركان النظام التربوي والتعليمي، وأنه من أهم الدعائم التي ترتكز عليها فلسفة التربية والتي بدورها تكمن في تهيئة المعلمين وإعدادهم وتكوينهم ذاتيا وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية والارتقاء بالمستوى التعليمي، وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للعمل في المجال التربوي والأكاديمي والمشاركة في إعداد البحوث العلمية ومناقشتها وتقديم الجديد في العملية التعليمية .

حيث يرى الخطابي (2002 م): أن مفهوم التكوين الذاتي يقترن بميلاد الفكر الحديث والدي يؤكد على أهمية الذات الفاعلة في بناء المعارف والحقائق ،وهو الأمر الدى جسدته فلسفة الذات التي خرجت من منعطف ديكارت وفكر الأنوار وتم تطوير مقولاتها وقضاياها،على يد فلاسفة كبار مثل كانط وهيجل، حيث أصبحت الذات مركزا ومرجعا وأصبح العقل هو المعبر عن مضمون هذه الذات وهناك سببان أساسيان يفسران عمليات التكوين الذاتي :

فمن جهة ،هناك تنامي في إمكانيات ووسائل التكوين، بفضل تسارع وثيرة التقدم التكنولوجي، وتعدد إمكانات التواصل بين أطياف المجتمع .

ومن جهة أخرى فإن التحولات الطارئة على مستوى نمط العملية التعليمية والعملية، تدعو إلى تكوين الذات وأيضا إلي التكوين المستمر .

ويضيف شوق،ومحمود(2001م): أن التكوين المهني الذاتي مجموعة من الخبرات التي تنطلق من برامج إعداد وتدريب المعلمين ،وتهدف إلى رفع طاقاتهم الإنتاجية إلى أعلى مستوى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر.

إن عدم وجود معلم مؤهل تربويا ، وأكاديميا ،ومتدرب مهنيا لايستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق الأهداف الشاملة والكاملة والمتزنة حيث أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم متطور قادر على تكوين ذاته مهنيا لمواكبة هدا التطور الحاصل في هده الآونة ويلبى حاجات المتعلمين، وحاجات المجتمع ومتطلباته نحو الرقى والتقدم.

وإيمانا بأهمية الدورالذى يقوم به المعلم في تنشئة الأجيال وتربيتها،أصبح الاهتمام بإعداد المعلم وتكوينه الذاتي في هده الآونة مكانة بارزة في جميع دول العالم،لأنه يسهم إسهاما فاعلاً وأساسياً في تحقيق العملية التعليمية، ويعتبر من أهم مقومات نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية والتعليمية .

وأشا ر كامل (2004م) نقلا عن بيرجسون وآخرون: أن مصطلح التكوين الذاتي يشمل الأنشطة التي تنظمها المؤسسات التربوية،أو تتم بمبادرات ذاتية من قبل المعلمين تستهدف تزويدهم بمعرفة علمية متطورة عن المقررات الدراسية، وتحسين قدراتهم التعليمية ،وقدرتهم على إدارة الصف ،وتقويم تعلم التلاميذ ،وكفايتهم في استخدام التقنيات التربوية الحديثة .

إن فكرة التكوين الذاتي اليوم هي العين الثاقبة التي تتوجه نحو إعداد المعلم وتطويره لتتكون الشخصية الذاتية في كافة المجالات والعمل على توجيه كل الطاقات والاعتماد على وضع برامج وأسس تضمن نجاح المهنة التي يقوم بها المعلم لتحقيق ذاته ،والسير نحو الاتجاه الصحيح والمسار التي ترتقي إليه العملية التعليمية إلى اعلي المستويات ومجارات الدول المتقدمة في كافة المجالات والبرامج وفق خطط وبرامج معدة مسبقا.

وتعرف على أنها عملية تحسين مستمرة لمساعدة المعلم وبلوغ معايير عالية الجودة ،للانجاز الأكاديمي وتؤدى إلى زيادة قدرة جميع أعضاء مجتمع التعلم والسعي نحو العملية التعليمية مدى الحياة . وبالتالي تصبح عملية التكوين الذاتي عملية وظيفية تعاونية منظمة ومكتسبة يقوم بها المعلمين بشكل فردى أوجماعى ويتم ذلك وفق أساليب تعلميه مختلفة وتسهم في نمو المعلم مهنيا وذاتيا من خلال المفاهيم والمهارات والقدرات التعليمية والتدريسية،والتي تحقق التحصيل الكامل والمتزن، لذا تلاميذهم منذ التحاقهم ببرامج الإعداد وحتى نهاية خدمتهم في العملية التعليمية، وتستهدف في رفع طاقاتهم الإنتاجية وذلك من خلال تبادل الخبرات والمعارف لتوسيع مداركهم وتطوير ذاتهم ،مهنيا ،وثقافيا ،واجتماعيا .

حيث أن المعلم هو من يقوم بالبحث عن البرامج ،والخطط ، التي تستهدف العملية التعليمية ومن خلالها يقوم بتكوين و تطوير نفسه في كافة المجالات التي ومن أهمها التقنيات التربوية الحديثة في مجال الحاسوب، والاستخدام الأمثل للانترنت والتعرف على العديد من أنواع التعلم المختلفة في هدا العصر لتكتمل الجوانب الشخصية للمعلم والتنمية المستمرة دون توقف لتحقيق الأهداف التي يسعي إليها كل فرد في هدا المجتمع نفسيا،وعقليا ،وثقافيا ،واجتماعيا وإكساب المعرفة التي تنمى عقل المعلم أثناء الخدمة وما بعدها والاستمرار في التعلم مدى الحياة .

أهمية التكوين الذاتي للمعلم :

إن أهمية التكوين الذاتي للمعلم تقتصر على مدى إدراكه بالعملية التعليمية ومدى تقبل المعلم لهذه المهنة الشريفة والصعبة، حيث يعد التكوين الذاتي من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة

لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد وكل ما يحدث من تغيرات في مجال التكنولوجيا والمعرفة ، ومن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية ،وينظر إلي التكوين الذاتي علي أنها ضرورة عملية لتطوير الكفاية التدريسية للمعلمين الذين يمارسون هده المهنة ، لمواجهة أوجه الصعوبات التي تؤثر في العملية التعليمية مستقبلاً .

حيث ترى عفاف الجاسر(2002م) أن أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لايمكن أن تحقق التعلم المنشود ما لم تبدأ برفع مهارات وكفايات المعلم التدريسية .

وقد أشار راشد(2003م) أن أهمية التكوين الذاتي للمعلم تتمثل في النقاط التالية:

1 – مدى إتقان المعلم للمعلومات والمعارف والمبادئ والحقائق العلمية المتصلة بمجال تخصصه والعمل علي تطوير ذاته مهنياً، وثقافياً، ومعرفياً.

2– مدى إتقان المعلم للكفايات الأدائية والمسلكية التي يحتاجها لتحقيق الفعالية في المهام والمسؤوليات والأدوار الموكلة إليه.

3– الاقتناع برسالة مهنة التعليم وقيمتها واتجاهاتها والحرص على الانتماء إليها والإقبال عليها والرفع من الروح المعنوية بين زملاء المهنة.

4– تمكين المعلم من مواكبة المستجدات العالمية حتى يستطيع مواجهة حاجات الأفراد الذين يتعلمون على يديه دون إغفال العلاقة المتبادلة بينه وبين أطياف المجتمع.

5– تغيير الاتجاهات السالبة نحو التجديد في المهنة و تطويرها و بناء اتجاهات موجبة و رفع سقف الطموحات التي يتمناها المعلم لتكوين ذاته .

خصائص وسمات المعلمين وكفايتهم التدريسية:

حظي موضوع تكوين وإعداد،وتأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة بالمزيد من اهتمام المسئولين في الأقطار المتقدمة والنامية على السواء،حيث أن برامج التكوين والإعداد هي بمثابة حجرالاساس لبناء المعلم واكتساب الخبرات والمعلومات ،في كل المواقف الحياتية حيث أكدت العديد من الدراسات التربوية المختلفة على أن مستوى إعداد وتأهيل المعلمين وتكوينهم ذاتيا ،يتوقف على مستوى ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكانياتها وقدراتها على إكساب المعلمين لمهارات البحث والتجريب ،ومدى الارتباط الدى يكون بين برامج الإعداد وبين فلسفة وأهداف التعليم العام،حيث نعيش اليوم عصر سريع التغير،عصرا لتقدم التكنولوجي،عصر التفجرالثقافى،عصرا لاتصالات السريعة ،عصر الابتكارات والتجديد،لدلك فان الواقع الدى يعيش فيه الإنسان اليوم يختلف كثيرا عما كان عليه في الماضي ،وتفرض علينا هده المتطلبات الجديدة إعداد أفراد قادرين على التقاط المعلومات وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام ،والتكيف معها وامتلاك المهارات و الكفايات اللازمة لدلك واثقان التعامل مع التكنولوجيا واستخدام التقنيات الحديثة وتطبيقها في مجال عملهم ،وهده هي أهم البرامج التكوينية الخاصة بالمعلم في هدا العصر.

ويعتبر المعلم أحد الركائز الأساسية في أي نظام تعليمي، وهو من العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية فمهما بلغت كفاءة العناصر الاخري في النظام التربوي فإنها تبقي محدودة التأثير اد لم يكن هناك معلم كفء يستطيع أن ينفد أي برنامج تعليمي في ظل التطور العلمي الحاصل في الآونة، لذلك فإن عملية النمو المهني للمعلم وخاصة في تكوينه الذاتي ، تتطلب منه القدرة على أداء المهام المنوط بها بمجموعة من الجوانب، منها الشخصية، و الأكاديمية، والفنية، والتقنية في مهنته لمواجهة هذا التطور التعليمي في التحولات العالمية.

لذا فالمعلم يجب أن يتمتع أويتصف ببعض الكفايات التي تؤهله لممارسة مهنة التعليم بفاعلية، ويرى مشعان، و الدليمي، (2009م): أن هناك مجموعة من الكفايات

اللازمة والتي يجب علي المعلم أن يتمتع بها وتؤهله لممارسة هده المهنة ومنها :

الكفايات الشخصية للمعلم :

المعلم هوا لعنصر الفعال في عملية التعليم، فا بمقدار ما يحمل في رأسه من علم وفكر،وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته ،ومحبة لطلابه ،وما أوتي من موهبة وخبرة في حسن إستراتيجية التعلم ،وما يكون عليه من هيئة جسمية ومظهرية ،يكون نجاحه وأثره في أبنائه وطلابه .

حيث أن شخصية المعلم تلعب دورا هاما في إيجاد العلاقة بين المعلم والطلاب ،ومن أهم الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في المعلم ما يلي :

1–الإخلاص في العمل:

إن الإخلاص في العمل عامل مهم جدا من عوامل نجاح المعلم في أداء عمله ،فالإخلاص في العمل هو شعور المعلم بان ما يقوم به هو رسالة سامية يستحق فيها الأجر والتواب من الله سبحانه وتعالي، والعمل بفاعلية وكفاءة وإتقان، إن شعور الطلاب بإخلاص معلمهم يغرس في نفوسهم الشعور بالمسؤولية ويدفعهم إلي العمل وأداء واجباتهم علي أكمل وجه .

2–قوة الشخصية :

تعتبر شخصية المعلم القوية من الأمور التي يجب توفرها في المعلم الناجح لان تأثير المعلم علي الطلاب يرجع إلي عامل الشخصية التي يمتلكها المعلم، ويعني بقوة الشخصية في التدريس القوة المعنوية التي تمكن المعلم في أن يمتلك زمام صفه وتحمل تلاميذه علي أن يقبلوا عليه، وينسجموا معه ويستجيبوا له ومن مميزات الشخصية القوية، الجاذبية التي يحبها كل إنسان في الإنسان الأخر .

–3. الذكاء:

الذكاء من أهم الصفات التي يحتاجها كل معلم، ومحتاج إلي العقل المرن وبعد النظر وتنويع الأساليب لأصناف الناس، كما يحتاج إلي تفهم نفسيات المخاطبين وعقولهم ومستوياتهم وميولهم فمعلمي مرحلة التعليم الأساسي لابد وأن، يكون علي مرتبة جيدة من الذكاء ليتمكن من توصيل المعلومة لتلاميذه في أيسر السبل وأفضلها .

ومن مقومات الذكاء في أداء المعلم قدرته علي الإبداع والتأمل في التعامل مع المعلومات، لأن دور المعلم يتعدي تقديم المفاهيم والشرح لأي معلومات ،لأن ذكاء المعلم يعمل علي استنارة تفكير الطلاب نحو التأمل والتحليل .

4–الحماس :

من الخصائص الانفعالية اللازمة للمعلم قدرته علي إظهار الحماس اللازم في عمله بدرجة إيجابية لتثير المتعلمين وتدفعهم نحو عملية التعلم والمشاركة فيها بفاعلية وحماس، ومن علامات حماس المعلم أن يظهر حبه واعتزازه بمهنته، ويؤدي عمله بجد واجتهاد وفاعلية ومستوي حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم علي نحو كبير، بحيث تكون هناك استجابة بين الطلاب ومعلميهم.

5–حسن المظهر:

المعلم يجب أن يكون حسن المظهر لأنه محط أنظار الطلاب الذين تبقي عيونهم شاخصة طول الوقت بينهم، فمن خلال الهندام المتزن والملابس ونظافتها وترتيبها وتناسقها، والعناية بالنظافة الشخصية، يتكون التفاعل الايجابي و يتقرب الطلاب نحو معلميهم والاستفادة منهم بكل رغبة وحيوية .

إن الإخلاص في مهنة التدريس من المهن الشريفة التي يجب علي كل معلم أن يتقنها والتغلب علي كل الظروف المحيطة، والإخلاص في العمل يشمل المواظبة، والاطلاع، وحسن المظهر اللائق بالمعلم، والمعاملة الحسنة، والصدق، والمثابرة، والجدية، كل هده الصفات تقوي من شخصية المعلم وبالتالي تؤثر هده الشخصية علي الطلاب واحترام المعلم عندما يمتلك هده الصفات والخصائص لتحقيق الأهداف التربوية.

حيث يري (مصطفى محسن 2005م):أن هناك،خصائص ومواصفات يجب أن تتوفر في المعلم في أي مرحلة من مراحل

التعليم المختلفة ،و التي تمكنه من أداء أدواره بالشكل المطلوب، مع المتغيرات والمستجدات المستحدثة في هدا العصر ومن هده الخصائص:

1– الفهم العميق للبنى و الأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه و استخداماتها و طرق الاستقصاء التي ثم بها توليدها أو إنتاجها، و المعايير و القواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها، و تاريخها و كيفية تطويرها.

2– فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم و يشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم و أساليبهم المتصلة بالتعليم.

3– القدرة على استخدام التعلم الفعال، والاستراتيجيات و الأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه إلى صيغ و أشكال قابلة للتعلم.و فهم أساليب و طرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلاب و استعداداتهم لتعلم موضوع ما و قياس ما حققوه من تعلم.

4– التفاعل مع الطلاب و إتاحة الفرصة للمناقشة و الحوار، و إقامة علاقات ديمقراطية معهم، و التحرر من الصورة التقليدية للمعلم.

5– القدرة في التعليم و القدرة على التعلم الذاتي والاتزان الانفعالي، والقدرة علي تبسيط المعارف واستخدام التقنيات الحديثة في البحث والتدريس.

6– القدرة على تطوير ذاته و تحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم و في تحفيز المتعلمين على المبادرة و المشاركة باتخاذ القرار، و القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة و الأسرة و المجتمع المحلي.

7– امتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العملية والتعليمية ،كوسيلة تساعد علي تطوير استراتيجيات التدريس وتجعلها أكثر تشويقا وفعالية.

بناءاً علي ماسبق أن هده الخصائص هي النواة ومركز العملية التعليمية التي يمتلكها كل معلم لأنها من مواصفات المعلم العصري الدى نعول عليه في هدا الزمن بحيث يكون قادراً علي مواكبة كل ما هو جديد ومتطور وفهم المادة العلمية وممارسة التقنيات التربوية الحديثة، واستخدامها في الفصل الدراسي وتشجيع الطلاب علي ممارستها والتعريف بها.

الكفايات المهنية التي ينبغي توافرها في المعلم أثناء عملية التدريس:

(أ) مرحلة التخطيط :

- **الأهداف** :

– معرفة الأهداف التربوية العامة .

– معرفة الأهداف التربوية الخاصة بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .

– صياغة أهداف شاملة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .

- **المادة العلمية** :

– تحليل محتوى المادة العلمية إلى مكوناتها .

– معرفة أنواع الارتباطات بين مختلف جوانب المادة العلمية .

– القدرة على تحديد الكم الدراسي بما يتفق وزمن الحصة .

- **الأنشطة والخبرات** :

– تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس .

– تنويع أوجه النشاط .

- اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة :
- تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس تحقيق الأهداف .

(ب) **مرحلة تنفيذ الدرس** :

- التحفيز والدافعية :

– تنشيط واستثارة دافعية المتعلمين .

– تخطيط منا شط تساعد على تنمية قدرات المتعلمين .

– تنويع إجراءات وأساليب التدريس القائمة على نشاط المتعلمين .

– التمرس بالطرائق الخاصة بتدريس مواد الاختصاص .

– الربط بين مختلف خبرات التعلم السابقة والحالية .

– إعداد واستخدام المعينات التربوية بكفاءة .
– صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية .
– تنظيم التعلم التعاوني .
– تنمية أساليب التفكير العليا .
– مهارات إغلاق الدرس .

(ج) تقييم الناتج التعليمي :

– الوعي بنقاط القوة والضعف في التدريس .
– استخدام أساليب مناسبة لتقويم أداء المتعلمين .
– تصميم الاختبارات وتقنينها .
– إعداد اختبارات تشخيصية .
– استخدام العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبار بكفاءة .
– إدراك قيمة التقويم المستمر.
– أدراك العلاقة بين التقويم والارتقاء بعملية التدريس. أيوب السيد،(1997م) .

وتعرف الكفاية المهنية للمعلم علي أنها: "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة مُتفق عليها " .

وهناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية هي :

1 –الكفايات المعرفية Cognitive Competencies :

وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد (المعلم) في شتى مجالات عمله (التعليمي . التعلُّمي(

2 –الكفايات الوجدانية Affective Competencies :

وتشير إلى استعدادات الفرد (المعلم) وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تُغطي جوانب متعددة مثل : حساسية الفرد (المعلم) وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة.

3 –الكفايات الأدائية Performance Competencies :

وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها الفرد (المعلم) وتتضمن المهارات النفس حركية)كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية ... الخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله الفرد (المعلم) سابقاً من كفايات معرفية .

4 –الكفايات الإنتاجية Consequence or Product Competencies :

تشير إلى أثر أداء الفرد (المعلم) للكفاءات السابقة في الميدان (التعليم)، أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم .

.http://www.almarefah.com/old.php

إن قدرة المعلم التدريسية مفادها تكوين شخصية المعلم الذاتية والحرص علي تطوير مهاراته وقدرته علي استخدام التقنيات التربوية الحديثة، وعرض المادة التعليمية من خلال الأجهزة الحديثة لتكمن الإثارة والتشويق لذا التلاميذ في أي مرحلة من مراحل التعليم المختلفة وهي جزء كبير من برامج التكوين الذاتي للمعلم، والجدير بالذكر أن الدروس التقليدية عادة لاتفى بالغرض المطلوب ولكن استخدام هده التقنيات تحفز العملية التعليمية بين المعلمين والمتعلمين.

حيث أن الكفاية المهنية للمعلم تكمن في البرنامج الدى سوف يعده المعلم طيلة الفترة التدريسية من تحضير، إلي الأداء التدريسي، إلي التقويم، لمعرفة النتائج المستقبلية التي تعين المعلم علي معرفة الصعوبات والعوائق التي تواجهه وتجنبها في المستقبل بالاظافة إلي التعاون بين زملاء المهنة، لكي يرتقي المعلم مهنياً، وثقافياً، ومعرفياً.

الدراسات السابقة:

1- دراسة (خالد بحاجر1431هـ)

عنوان الدراسة : "النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريسية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية."

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لواقع معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتطوير كفاءة المعلم المهنية وتنميتها, وقد تكونت الدراسة من المباحث التالية:

– الإطار العام للدراسة الذي اشتمل على مقدمة تناولت جهود الجهات المعنية بالتعليم في المملكة العربية السعودية, وأهمية مراجعة برنامج إعداد المعلم, وتقويم واقع معلم التعليم العام, والسعي الدءوب لتطوير المعلم, وتنميته أكاديمياً ومهنياً, كما تناول هذا المبحث مشكلة دراسة النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته وتطويره .

–وتناول الأهداف الأساسية التي سعت هذه الدراسة إلى تحقيقها, والأسئلة الأساسية والفرعية التي سعدت هذه الدراسة إلى الإجابة عنها .

–وتوصل الباحث إلي مجموعة من النتائج ومنها :

1) أهمية المعلم الكفء في المجال المهني والتربوي في تطوير العملية التعليمية والتربوية .

2) أن إعداد المعلم مهنياً وتربوياً حاجة ماسة للمجتمع السعودي بشكل عام .

3) العناية بتطوير الكفاءة التدريسية لمعلم التعليم العام لأهمية مخرجاته في التعليم الجامعي وفي الحياة الثقافية بشكل عام .

(2) دراسة: (فاديا ابوخليل،2001م)

عنوان الدراسة(جوانب تكوين المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين)

حيث وضحت الباحثة أهداف تكوين المعلم العربي،ووضعتها في اتجاهين ، الاتجاه الأول معرفي في سبيل مجاراة التقدم العلمي ،وتقدم وسائل المعرفة،والاخد بالمنهج العلمي والأخر تربوي ناتج عن تطور النظريات التربوية،وتغير دور المعلم،كما انتقلت إلي تحديد سمات المعلم المعاصر التي تنطلق من سمات تربوية متعلقة بالخصائص والكفايات المهنية اللازمة للمعلم المعاصر ، وسمات متعلقة بخصائصه الشخصية والسلوكية، وسمات معرفية كالثقافة والمعلومات العلمية والنظرية، والسمات الاجتماعية المتعلقة بالوسط الاجتماعي سواء مع التلاميذ أو مع الإدارة والزملاء والمجتمع.

(3) دراسة (عايل و عويد2003م)

عنوان الدراسة: (الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم بمراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية).

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية من وجهة نظر بعض المعلمين ومديري المدارس .

حيث اعتمد فيه الباحث علي المنهج الوصفي التحليلي الملائم لهده الدراسة. وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية ،وكذلك الإجماع من قبل مدراء ومعلمي التعليم العام على أهمية الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم .

و توصلت الدراسة أن الاتجاهات الحديثة التي احتلت المراكز الخمسة الأولى هي :

1. استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة.
2. استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة.
3. التنويع في استراتيجيات التدريس والأساليب المستخدمة .
4. التعاون بين مؤسسات إعداد المعلم .
5. التنويع في أساليب التقويم المستخدمة في برامج إعداد المعلم .

(4) دراسة السنبل (2004م)

عنوان الدراسة :(رؤى و تصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي).

حيث هدفت هده الدراسة إلي وضع تصور مقترح لبرامج إعداد المعلمين .

استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الدراسات التحليلية ودلك مناسبته لطبيعة البحث.

توصلت الدراسة إلي أن برامج تأهيل المعلمين وإعدادهم في الوطن العربي في لحاجة إلى بناء منظومات مضبوطة الجودة من حيث المقررات الدراسية ، وآليات التوصيل و الإشراف الأكاديمي، واختيار المعلمين و الهياكل الإدارية، وأساليب التقويم وركزت الدراسة على أهمية التعليم عن بعد في مجال إعداد المعلمين أو تدريبهم حتى يتسنى لهذا النوع من التعليم القيام بإصلاحات نوعية تجد طريقها لتكون نموذجا لإصلاح التعليم التقليدي الذي كثرت الإشارات إلى ضعف نوعيته وجودته.

(5) دراسة رانيا صاصيلا(2005)

عنوان الدراسة : (الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة)

اتبع البحث المنهجي الوصفي التحليلي في رصد التحديات المعاصرة التي تواجه المجتمع العربي عامة ومعلم التعليم الأساسي خاصة ،كما يعتمد البرنامج نفسه في تحديد الكفايات اللازمة لمعلم التعليم الأساسي من اجل مواجهة تلك التحديات .وقامت الباحثة بالاطلاع علي الأدبيات والدراسات متعلقة بمعرفة التحديات التي تواجه المجتمع العربي عامة ، ومعلم التعليم الأساسي خاصة ،

حيث بلغت عينة البحث (44) عضوا من أعضاء المجتمع العصري للبحث التي بلغ عدد (116) مشرفا علي التربية العملية من الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق ، وجمعت آرائهم من خلال ثلاثة استبيانات ، الأولى حددت الكفايات الأساسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي ، والثانية رصدت مدي تلبية كلية التربية لتلك الاحتياجات ، أما الثالثة فطلبت من أفراد العينة اقتراح مجموعة من الحلول التي تساعد في تطوير هذا الواقع .

وتوصلت الباحثة إلي مجموعة من المقترحات ومنها :

1. وضع معايير لاختيار الطالب المعلم في كلية التربية قوامها مجموعة من الخصائص الاجتماعية والمعرفية والعملية .
2. مد جسور التعاون بين كليات التربية ومشكلات المجتمع وحاجاته .
3. وضع خطة زمنية بمقتضاها تزويد الطالب المعلم بالكفايات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا التعليم بمهارة .
4. إضافة مقررات دراسية قوامها الاعتماد علي التعلم الذاتي والبحث .
5. وضع خطة عمل ومعايير لأبحاث الطلاب في حلقات البحث .

(6) وأشار هاسكفيتس (Haskvitz,2007) في مقال له بعنوان" أحد عشر ميزة للمعلم الجيد " إلى وجود ميزات مشتركة تجمع بين المعلمين المميزين"

ومنها: سعة الاطلاع والمعرفة، واستمرارية التعلم والبحث عن الجديد، ووضع القواعد للتعامل مع الطلبة، ومعرفة ما يحتاجونه حاضراً وفي المستقبل، والتوقعات العالية منهم، التي تدفعهم لتقديم أفضل ما لديهم، وبالتالي السعادة بإنجازاتهم، ومساعدتهم على الاستقلالية وتقدير الذات، والقدرة على التواصل، والمرونة في التعامل معهم، وتبسيط المادة التعليمية، واللطف والمرح واستخدام القصص المسلية التي تجذب الانتباه، والتنويع في الأساليب، وتقديم الأنشطة التي تزيل الرتابة والملل، وتزيد دافعتيهم وتجعلهم دائمي الاستعداد للتعلم، وتقديم تقويم سريع ودقيق لأعمالهم.

التعليق علي الدراسات السابقة:

أولا: من حيث هدف البحث:

بنظرة تحليلية لأهداف الدراسات السابقة يتضح أن معظمها ذهب للكشف عن جوانب تكوين المعلم في التخصصات العلمية المختلفة واهم التحديات التي تواجهها وعلى سبيل المثال نذكر دراسة كل من دراسة (خالد باحجر1431هـ) وتناولت "النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريسية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية." ودراسة فاديا ابوخليل(2001) والتي تخص(جوانب تكوين المعلم العربي

في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين) ودراسة عايل وعويد (2003م) (الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم بمراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية) ودراسة السنبل (2004م) (رؤى و تصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي) ودراسة صاصيلا (2005م) (الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة) ودراسة هاسكفيتش (2007) (أحد عشر ميزة للمعلم الجيد " إلى وجود ميزات مشتركة تجمع بين المعلمين المميزين)".

ثانيا: من حيث منهج البحث:

–بالرجوع إلى منهج البحث المستخدم يتضح أن هناك شبه إجماع بين الدراسات السابقة على استخدام المنهج المكتبي والدراسات المنشورة وذلك نظرا لمناسبته لطبيعة معظم الدراسات التي اهتمت للكشف عن جوانب تكوين وإعداد المعلم.

ثالثا: من حيث أوجه الاتفاق:

–يتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في تحليلها لجوانب تكوين المعلم من منظور تربوي مع استعراض لبرامج إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة وصولا إلى وضع تصور مقترح للتكوين الداتى للمعلم وكفايته التدريسية.

رابعا: من حيث أوجه الاختلاف :

–تناولت بعض هده الدراسات برامج تكوين المعلم في العملية التعليمية ومدي مواجهة الصعوبات والعوائق التي تواجه المعلم في هده الآونة ،والوقوف علي أهم التحديات المعاصرة والتي من شانها العمل علي دفع المعلم في برامج التكوين من خلال المشاركة في البرامج التدريبية ،واستخدام أفضل البرامج المتعلقة بالتقنيات التربوية .

–يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أنها سوف تتناول جانبا هاما في تكوين المعلم بوجه عام والمعلم بوجه خاص ألا وهو الجانب الذاتي التي لم تتعرض له بعض الدراسات السابقة –على حد علم الباحث.

خامسا: من حيث أوجه الاستفادة :

سوف يستفيد البحث الحالي من بعض الدراسات السابقة ما يلي:

1–الاستفادة من تحليل الإطار النظري والمتضمن برامج تكوين المعلم والتحديات التي تواجه تكوينه والمعوقات التي تحول دون تحقيقه بشكل متميز.

2–الاستفادة من برامج وخطط الإعداد والتكوين الذاتي للمعلم في ضوء القرن الحادي والعشرون.

3–الاستفادة من برامج تحليل النظم لا عداد المعلم وسياسة القبول والاختيار والتأهيل التربوي والدورات التدريبية للمعلم من حيث المميزات والسلبيات.

4–يستفيد البحث الحالي من استعراض بعض الدراسات للتصور المقترح لجانب التكوين الذاتي للمعلم في ضوء بعض التغيرات المجتمعية المعاصرة.

الرؤية المقترحة للتكوين الذاتي للمعلم وكفايته التدريسية:

بناءً على الأدبيات السابقة، نعرض فيما يلي إطاراً مقترحاً لتطبيق برنامج التكوين الذاتي للمعلم وكفايته التدريسية للتعليم العام على مراحل، من خلال تبني الفكرة والعمل على تعميمها مما يسهل من رفع مستوى الأداء المهاري والإنتاجية في مؤسسات التعليم المختلفة.

أولاً: تبني الجهات المسؤلة فكرة تطبيق "التكوين الذاتي للمعلم".

ثانياً: نشر ثقافة التكوين الذاتي في المؤسسات التعليمية والعمل علي تطويرها.

أولاً: تبني الفكرة الأساسية لمفهوم التكوين الذاتي للمعلم:

إن تبني فكرة مشروع التكوين الذاتي، وتقييم تطبيقه، يقتضي أن تؤمن الجهات المسؤلة في الوحدات التعليمية به أولاً، والعمل على تطبيق أسسه وقواعده. وفي هذا الصدد نقترح قيام المختصين والخبراء في هدا المجال بدراسة هذه الفكرة وبلورتها بأسلوب يسمح بالتطبيق المرحلي لنموذج التدريب علي برنامج التكوين الذاتي، ولو في وحدات تجريبية، بحيث يمكن أن يتم تعميم الفكرة في مراحل تالية وكي يكسب ذلك الموضوع أهمية كافية، يفضل إنشاء وحدة مركزية للتكوين الذاتي، تقوم بالتنسيق مع باقي المراكز والمؤسسات التابعة لوزارات التربية والتعليم، من أجل وضع الخطط المناسبة ومتابعة الدراسات الخاصة بجودة التكوين الذاتي وتطويرها، وضمان نشر التوعية من خلال نشرات مركزية تصدرها مكاتب التربية والتعليم .

ثانياً: نشر ثقافة التكوين الذاتي للمعلم:

ويقصد بذلك قيام مراكز التدريب العام وبالتعاون مع مؤسسات التعليم المختلفة وبالتعاون أيضا مع الخبراء والمختصين في هذا المجال بالجامعات، بعقد سلسلة من الندوات والحلقات النقاشية واللقاءات المفتوحة بين زملاء المهنة، بهدف نشر ثقافة التكوين الذاتي واعتماد هده الفكرة من حيث الجودة والأداء والتعريف بأساليبها الفنية، ومراحل تنفيذها ومقومات نجاحها، وذلك في إطار خطة عمل تتم على مراحل وخلال فترة زمنية محددة، تقدرها الجهات المسؤلة علي حسب الفترة التي تراها اللجان المختصة لتنفيذ العمل.

ثالثاً: إعداد وتوزيع دليل برنامج التكوين الذاتي للمعلم:

وهو من الأمور الفنية اللازمة لدعم فكرة تطبيق التكوين الذاتي، حيث تهدف إلى نشر التوعية بأسس وأساليب إدارة برنامج التكوين الذاتي على المعلمين في جميع المراحل التعليمية، وإبراز الفوائد العائدة من تطبيق هذا البرنامج، ويشمل ذلك الدليل ما يلي:

-شرح مفهوم برنامج التكوين الذاتي للمعلم، والإيجابيات من تطبيقها.

-مرتكزات ومتطلبات التطبيق.

-المراحل الأساسية اللازم إتباعها لتطبيق برنامج التكوين الذاتي.

-الأدوات الفنية لتطبيق برنامج التكوين الذاتي.

رابعاً: تشكيل اللجان الاستشارية من الخبراء والمختصين في هذا المجال:

وهي الجهة الفنية المسئولة عن تقديم الاستشارات في مختلف مراحل العمل، عند تطبيق برنامج العمل المختص بالتكوين الذاتي بالوحدات المختلفة، وتشكل هذه اللجان من ذوي الخبرة والدراية بهذا الموضوع، وبالتنسيق مع مكاتب التعليم العام و الكليات والوحدات التي تقرر تبني فكرة تطبيق الأداء التدريبي لبرامج التكوين الذاتي للمعلمين للرفع من الكفاءة التدريسية والتطوير المهني للمعلم بشكل عام.

خامساً: تحديد برنامج التكوين الذاتي الإداري ومراعاته قبل الشروع في التنفيذ:

في هذا المجال، لا بد من الإشارة إلى ضرورة الاعتماد علي مجموعة من العناصر الأساسية الواجب أخذها بعين الاعتبار قبل الشروع في التنفيذ، والتي تعتبر من أهم مرتكزات نجاح العملية التعليمية، وهي:

1- مدى اقتناع الجهات المسؤلة، واستعداد المراكز التدريبية لتبني هدا البرنامج إلى مراحله النهائية.

2- التأكد من مدى الحاجة إلى التغيير والتطوير في الأخذ بمفهوم برنامج التكوين الذاتي.

3- إعادة النظر في مراكز التدريب المتعلقة بتطوير المعلم وأهدافها التفصيلية إذا تطلب الأمر ذلك، قبل الشروع في التطبيق الكامل.

4- اختيار التوقيت المناسب للبدء في التنفيذ.

5- وضع إستراتيجية لضمان توسيع قاعدة المشاركة لكي تشمل جميع المعلمين.

6- إعادة النظر في نظام الحوافز، ليتماشى مع تطبيق أهم مبادئ برنامج التكوين الذاتي لضرورة التمييز بين من يشترك ومن لا يشترك في هده البرامج.

7- حصر الاحتياجات التدريبية بالمراكز، ووضع خطة متكاملة للتدريب والتنمية، بما يتماشى مع احتياجات المعلمين.

8- ضمان الالتزام الدائم طويل المدى مع الجميع، بحيث يشارك كل المعلمين بمراكز التدريب للرفع من المستوي الأكاديمي للمعلم.

9- القيام بدراسة تفصيلية تستهدف التعرف على المعلمين الجدد والقدامى لمعرفة رغباتهم وتوقعاتهم وكيفية تلبيتها.

10 – دراسة الالتزامات المالية المترتبة على تطبيق هده البرامج في العمل و تدبير الموارد اللازمة في ضوء تحليل التكلفة والعائد كأسلوب علمي يمكن تطبيقه في هذا المجال.

سادساً: التطبيق التجريبي للرؤية المقترحة:

ويقصد بذلك قيام الجهات المسؤلة التي تقرر تبني الفكرة والشروع في تطبيقها، المرور بمراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة وخاصة فيما يتعلق بالأمور التالية:

١- دراسة البرنامج العام للتكوين الذاتي للمعلم وأهدافها التفصيلية.

٢- التعرف على الموارد المادية والبشرية المتاحة.

٣- دراسة التجارب السابقة في مجالات التطوير، سواء الناجح منها أو ما تعرض للفشل.

٤- حشد كافة الإمكانات المتاحة لخدمة المعلم بأسسها وقواعدها.

على أن يتم التطبيق مرحلياً، وعلى نطاق ضيق أولاً، بحيث يغطي بعض المؤسسات التعليمية، حتى تتوفر عوامل النجاح اللازمة ليعمم بعد ذلك على باقي المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم.

سابعاً: تقييم ومتابعة التنفيذ:

تعد عملية التقييم ومتابعة مراحل التنفيذ من أهم الخطوات التي تضمن معالجة أوجه القصور، والتغلب على الصعوبات التي تواجه المؤسسات أولاً بأول. ويفترض أن تتم عملية التقييم والمتابعة في ضوء رسالة هده البرامج وأهدافها الرئيسية، وذلك بالاستناد إلى المعايير التي تم أخذها بعين الاعتبار كأسس لقياس مدى التقدم في تطبيق الرؤية المستقبلية للتكوين الذاتي للمعلم، في ضوء الخطط المعتمدة لذلك.

ثامناً: التطبيق الكامل للإطار المقترح

في ضوء ما تسفر عنه عملية المتابعة والتقييم، ومع تزايد فرص نجاح التطبيق الشامل يمكن تعميم التجربة تدريجياً بعد ضمان توفر العوامل التالية:

١- نجاح التجربة المصغرة للتطبيق الجزئي.

٢- ضمان وجود فريق عمل دو خبرة عالية يمكنه نقل خبراته للآخرين.

٣- العمل على توفير كافة المقومات الضرورية اللازمة لنجاح البرنامج.

٤- الاستفادة من أية أخطاء قد تكون مرت بالتطبيق المرحلي، والعمل على تفادي تكرار حدوثها مستقبلاً.

من خلال ماسبق يفضل العمل علي توسيع قاعدة المشاركة في تطبيق البرنامج العام للتكوين الذاتي المعد للمعلم ، في إطار تنافسي بين المعلمين بمختلف المؤسسات التعليمية، حيث يمكن التفكير في اقتراح (حوافز تشجيعية علي شكل ترقيات أو ماديات)، وفقاً للمعايير التي يعلن عنها، وتصمم خصيصاً لهذا الغرض. ومن المؤكد أن ضمان نجاح عملية التطبيق الكامل للرؤية المقترحة لبرامج التكوين الذاتي يتطلب الاستعانة بالجهات المركزية ذات الصلة بالموضوع، بما يسهم في تبادل الخبرات الناجحة بين الجهات المختلفة تعميماً

لاستفادة الجميع، وبما يتيح الفرصة لنشر تجربة التكوين الذاتي للمعلم وتطوير هذه الشخصية في كافة المجالات.

التوصيات:

من خلال ما توصل إليه الباحث من هده الدراسة خرج ببعض التوصيات والمتعلقة بالتكوين الداتى للمعلم في هده المرحلة ،وخاصة لبرامج المعلم الفعال وكفايته التدريسية ،وأنشطته المختلفة في العملية التعليمية ومن هده التوصيات ما يلي :

1. تطوير البحث العلمي في مجال تكوين وإعداد،وتدريب،المعلم وتشجيعه ذاتيا والعمل علي تمويل مؤسسات تدريب المعلم من خلال نتائج البحوث التربوية ،كأساس لتحسين وتطوير نوعية المعلم في هدا العصر.

2. إعادة النظر في انتقاء واختيار أفضل المعلمين ،مهنيا،وعلميا،وثقافيا،لنجاح العملية التعليمية مستقبلا لمواجهة كل الظروف والتغيرات التي تحصل في هده الآونة من متغيرات ومستجدات العصر.

3. الوقوف بكل السبل علي الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلدان المتقدمة في مجال تكوين المعلم وإعداده ،والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في البلاد العربية.

المراجع:

1- أبو عواد، فريال محمد (2008). "خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية"، التربية العملية: رؤى مستقبلية، الجزء الأول، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

2- أيوب ، السيد عيسي (1997):الاستراتيجيات الحديثة ودور المعلم في العملية التربوية، الكويت، مجلة مركز البحوث التربوية والمناهج، العدد(21) إبريل.

3- البابطين ، عبد العزيز (1995م) الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض ، مجلة جامعة الملك سعود ، 7 العلوم التربوية والدراسات الإسلامية .

4- اورلسان رشيد (2000م) التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ،قصر الكتاب البليدة .

5- شوق،محمود أحمد (2001 م).معلم القرن الحادي والعشرين:اختياره – إعداده و تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية،القاهرة:دار الفكر العربي.

6- عبد السلام،عبد السلام مصطفى (2000 م).أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم،القاهرة:دار الفكر العربي.

7- عز الدين الخطابي ,مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب, منشورات علم التربية الطبعة الأولي 2002م ,ص81.

8- علي راشد ,خصائص المعلم العصري وأدواره . لإشراف عليه ,تدريبه , الطبعة الأولي ,دار الفن العربي ,2002م

9- فاديه أبو خليل ،(1 200م)جوانب تكوين المعلم العربي ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين المؤتمر العلمي الثاني :الضوء المتقيد للوطن العربي في مجتمع الغد . رؤية عربية ، في الفترة من 18 . 20 ابريل 2000،

10-كامل،مصطفى محمد (2004م).التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم ، المؤتمر العلمي السادس عشر(تكوين المعلم)،المجلد الثاني،القاهرة:جامعة عين شمس،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

11-مصطفى محسن، (2005م) ، التربية و تحولات عصر العولمة – مداخل للنقد و الاستشراف –، الطبعة الأولي، المغرب المركز الثقافي العربي.

12-السنبل، عبد العزيز ، (2004)، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين،منشورات وزارة الثقافة: دمشق.

13–رانية صاصيلا :. الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة ،مجلة جامعة دمشق ـالمجلد 21. العدد الثاني 2005م.

14هادي مشعان ،طارق عبد الدليمي،(2009م) معلم القرن الحادي والعشرين:أسس إعداده وتأهيله،الطبعة الأولي ،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان الأردن.

15–عايل، حسن وعويد، عبد الحميد (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة المنوفية.

16– خالد بالحجر(1431هـ) "النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريسية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية." دراسة علمية مقدمة للقاء السنوي الخامس عشر بعنوان (تطور التعليم : رؤى ونماذج ومتطلبات) جامعة الملك سعود – الرياض خلال الفترة 19 – 20محرم 1431هـ .

Herskovits, Alan (2007) Top 11 traits . a good of teacher, Retrieved April, 17,2007 from: http://www.reacheverychild.com/feature/traits.html. http://www.davidson.edu/academic/education/competencies.htm

"واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي –تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا""

د.عمار مفتاح الزرقاني البصير

رئيس قسم اللغة العربية–كلية التربية

قصر بن غشير– جامعة طرابلس

المقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله، وصحبه، ومن اتبع سنته واهتدى بهديه إلى يوم الدين.

أما بعد، فلا خلاف في أن العملية التعليمية هي الركن الأساسي في بناء الوطن، فمن خلالها يتزود الطالب من مناهل المعرفة بما يحتاج إليه؛ لإعداد نفسه في المجال الذي رسم عليه طموحه في الحياة، ولا خلاف أيضا في أن لكل عمل في الحياة تقييم يقاس به درجة تحقيق ذلك الهدف، ومن معرفة تلك النسبة نقف على التوافق أو القصور، وبالتالي تتضح الأسباب.

ويفترض أن توضح الحلول التنفيذية والمعالجات المفيدة، ولكن للأسف! ومن خلال دراستنا لمراحل التعليم المختلفة، وانطلاقنا في مجال التدريس، والحياة العامة اتضح لنا أنه حتى هذا التاريخ لم يوضع أي برنامج؛ لقياس درجة التحصيل العلمي بالوجه الصحيح، واقتصر ذلك على برنامج الامتحان التقليدي الذي كما نعرف أنه ليس بالناقل للصورة الحقيقية لمستوى الطلاب، ولعل ضربة الحظ تلعب في نتائجه حسب الطرق الحديثة.

فمادة التربية الإسلامية لها الصادرة في التدريس، ويجب أن ننظر إلى تقييمها بنظرة تختلف عن بقية المواد الأخرى حيث مفردات منهجها تكون جزء من حياة الفرد، كما أن أثر تدريسها يظهر في سلوك الدارس اليومي، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث، وأمام هذا الموقف تظهر التساؤلات التالية:

1– ما هي التربية الإسلامية؟ وما مفهومها وأهدافها؟ ومراحل تطورها التاريخي؟

2–ما واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي، تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا؟

3–ما التوصيات المقترحة لزيادة فاعلية القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في طبيعة درجة ممارسة معلم الدراسات الإسلامية؛ لغرس القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي– تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف على مايلى :

1– التربية الإسلامية، وما مفهومها، وأهدافها، وتطورها التاريخي.

2–التعرف على واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي– تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا؟

5–التعرف على التوصيات المقترحة؛ لزيادة فاعلية القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي ؟

اقتصرت الدراسة على محاولة قياس مستوي التحصيل لبعض القيم الإسلامية المتضمنة من دراسة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي.

منهج الدراسة :

لما كان منهج الدراسة يحدد تبعا لطبيعة الدراسة، وفي ضوء أهدافها، فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي التحليلي في رصد، ووصف، وتحليل واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي– تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا في ظل المتغيرات العالمية ،كما يساعد على تحديد طبيعة الظروف، والممارسات، والاتجاهات السائدة في التعليم الأساسي حيث يصورون واقع معلم الدراسات الإسلامية.

أدوات الدراسة :

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وأعد الباحث هذه الاستبانة بالطريقة المقيدة، حيث إنها سهلة للمستجيبين، ولا تجعلهم يشعرون بالملل، كما أنها تتناسب مع طبيعة عمل أفراد العينة؛ نظرا لمشغوليتهم الزائدة، وضيق الوقت لديهم، وذلك بالإضافة إلى أن نتائجها تكون أكثر موضوعية.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تشمل عينة الدراسة من معلمي الدراسات الإسلامية، والطلاب بمرحلة التعليم الأساسي الصف التاسع بمنطقة قصر بن غشير، والبالغ عددهم (40 معلما، و50 طالبا) موزعين على منطقة قصر بن غشير، ونواحيها الأربع، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية على مستوى الإداراة التعليمية.

المعالجة الإحصائية :

في هذه الدراسة تمت المعالجة الإحصائية للدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية :

for social sciences (Statistical package (spss

في حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعة على (موافق – لا أدري – غير موافق) والنسب المئوية لهذه التكرارات .

حدود الدراسة :

في هذه الدراسة التي تدور حول واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا بها الدراسة كما يلي :

حدود موضوعية : واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا.

حدود الزمانية :

تم تطبيق الاستبانه على عينة البحث المختارة فى نهاية نوفمبر 2013م.

حدود مكانية : تطبق الدراسة في المدارس التابعة لمنطقة قصر بن غشير، والمناطق المحيطة بها.

حدود بشرية : يقتصر البحث في معالجته لواقع واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي– تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا، ومرحلة التعليم الأساسي، ويتم فيها تشكيل القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات العلمية، ويعد معلم الدراسات الإسلامية كقدوة، ونموذج لآلاف المعلمين والطلاب، مما يتطلب ضرورة مواكبته للأساليب العلمية الحديثة؛ لزيادة قدرته على حل المشاكل التي تواجهه، وخلق جيل عصري من الطلاب.

كما ارتضى الباحث النتائج التي توصل إليها من خلال التطبيق، وذلك على النحو التالي:

م	الوزن النسبي	الشكل العام
1	اقل من 50%	ضعيف
2	من 50%حتى 65%	مقبول
3	من 65%حتى 75%	متوسط
4	من 76% فاكثر	كبيرة

مفهوم التربية الإسلامية :–

لايقتصر مفهوم التربية الإسلامية على تلقين مبادئ الإيمان والعقيدة، أو تعليم بعض الأحكام، وإنما هو مفهوم واسع شامل شمول الإسلام، وأهدافه في هذه الحياة، فهي تنطلق بالفرد إلى آفاق الأنفس والكون؛ فتبصره بنفسه، وبمن حوله، وبما يحيط به من مخلوقات الله– عز وجل–، فيدرك أن للكون إلها خالقا منظما، خلق الإنسان، وكلفه بمهام في هذه الحياة، واستخلفه في الأرض، وشرع له من التشريع والإحكام ماهو بحاجة إليه، فالمقصود بالتربية الإسلامية هي المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار تكوين واحد يستند إلى المبادئ، والقيم التي جاء بها الإسلام، والتي ترسم عددا من الإجراءات، والطرائق العملية التي يراد تنفيذها إلى أن يسلك سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام، أو هي النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل.[1]

ولقد تعودنا أن نسمع (التربية الإسلامية)، فينصرف تفكيرنا مباشرة إلى التربية الدينية، والتربية الإسلامية شئ، والتربية الدينية شئ أخر، التربية الإسلامية تعني نظاما متكاملا للتربية يشمل فلسفة التربية، وأهدافها، ومناهج التعليم، وطرق التدريس، والإدارة التعليمية، وغيرها من جهة نظر الإسلام. أما التربية الدينية فهي تعني آيات القرآن الكريم تحفظ، وتستظهر، وقد تشرح، وتفسر، وبعض الأحاديث الشريفة، وبعض التراجم لرجال الإسلام، وما إلى ذلك، أي أن التربية الإسلامية ليست تربية العاطفة الدينية فقط، أو تعليم العبادات، أو بث الأخلاق، ولكنها تربية العاطفة، والعقل، والجسد، والروح، وكل أنواع السلوك؛ لكي يسلك الفرد سلوك إسلاميا موافقا لمنهج الله وشريعته([2]).

فهي تربية تشمل كل نواحي الحياة، وتعد الإنسان لحياة أفضل هي الحياة الآخرة، وهي تربية صالحة لكل إنسان في أي مجتمع إنساني، وفي كل زمان ومكان؛ لأنها مستمدة من كتاب الله تعالى الذي نزل تبيانا لكل شي وهدى ورحمة، وهو الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه؛ ولأنها مستقاة من السنة النبوية المطهرة الشارحة للكتاب والسنة، والمبينة لأحكامه والمفصلة لما أجمل فيه([3])، فهي تربية مثالية واقعية لا خلل فيها، ولا انحراف، وهي خالية من المغالاة والتشدد .([4])

الأهداف العامة للتربية الإسلامية:–

1 –أجمع علماء المسلمين على أن التربية الخلقية هي روح التربية الإسلامية، وأن الوصول إلى الخلق الكامل هو الهدف الحقيقي من التربية (الفضيلة).

2 –الإعداد للحياة الدنيا، والحياة الآخرة.

3– الإعداد لكسب الرزق، فهي لم تكن مقتصرة على النواحي الدينية والروحية فقط، بل لها اهتمام نفعي في أهدافها ومناهجها.

4– تنمية روح العلم وإشباع الميول الفطري في حب الإطلاع والمعرفة.

5 –إعداد المتعلم مهنيا وصناعيا؛ حتى يجيد مهنة من المهن، أو فنا من الفنون.

6 –توطيد وترسيخ إيمان الفرد بوطنه وقوميته.([5])

7 –توثيق الروابط بين جميع المسلمين، والعمل على نشر الإسلام والبعد عن الخرافات والتقليد الضارة بالمجتمع.

8 –غرس مبدأ التسامح حتى ينسجم الفرد مع المجتمع. ([6])

الأهداف الخاصة:–

1 – تربية التلاميذ تربية دينية حتى يعرفوا ربهم خالق السموات والأرض، وواهب الخيرات والنعم، ومراقبة الله في السر والعلن.

2 –تعريف التلاميذ بأن كل ما جاء به الدين من أوامر ونواهٍ إنما يراد به خير الفرد والمجتمع.

3– تزويد التلاميذ بأحكام الدين وفضائله.

4– غرس الوازع الديني في نفوسهم، فذلك خير ما يعصمهم من الزلل، ويدفعهم إلى فعل الخير.

5 –غرس محبة القرآن، والإيمان بكل الكتب السماوية، وتبصيرهم بالتلاوة الصحيحة، وتذوقهم لما في أسلوبه من جمال.

6 –اطلاعهم على أحاديث رسول الله –صلى الله عليه وسلم– وتذوقها أدبيا وسلوكيا.

7– التماس القذوة الحسنة من سيرة الرسول– صلى الله عليه وسلم– والصحابة، وإبطال الإسلام والاعتزاز به. ([7])

التطور التاريخي لتدريس مادة التربية الإسلامية:–

مند الفتح الإسلامي لليبيا ظهر التعليم الديني عن طريق الكتاتيب، والمساجد، والمدارس التي أنشئت بمجهودات فردية، واقتصر على تعليم القراءة، والكتابة، وتحفيظ القرآن الكريم، ويمكن القول: إن العهد التركي هو أقرب فتره زمنية لظهور التعليم بصورته القريبة من الصورة الحالية، ([8]) فقد ظلت ليبيا ثلاثة قرون ونصف القرن تحت وطأة هذا الحكم، وقد وصفت هذه الفترة بأنها فترة الجمود من الناحية التفافية، ورث هذا الحكم نظام تعليم الكتاتيب في البلاد التي خضعت له، وقد انحصر دور هذه الكتاتيب أول الأمر على تلقين القرآن الكريم للأطفال، وتمكينهم من أداء فريضة الصلاة، ثم تعدته إلى تعليم القراءة، والكتابة، والمبادئ الأولية للنحو والفقه، وذلك بعد بلوغ السابعة من العمر. أما الحديث فكان يلقى عليهم بعد العاشرة، واللغة فكانت تدرس بعد الخامسة عشرة إلى جانب بعض العلوم الأخر، وقيل: إن المدارس العصرية في ليبيا لم تفتح إلا بعد سنة 1860م، وقد بلغ عددها في ولاية طرابلس الغرب ست وعشرين مدرسة، وبعد أن احتلت إيطاليا ليبيا سنة 1911م عملت على نشر اللغة الإيطالية إسوة بغيرها من القوى الاستعمارية، ففتحت العديد من المدارس لتعليمها، وفي سنة 1921 أرسلت وزارة المستعمرات الإيطالية مراقبا تعليم في بنغازي، وشكل لجنة برئاسته؛ لدراسة مشروع تنظيم المدارس في برقة والذي حددته هذه اللجنة: الكتاتيب، والمدارس الابتدائية، والثانوية، ومدرسة الفنون والصنائع، مدراس ودارس الزراعة، والإشغال، والتربية .[9].

أما عن تدريس مادة التربية الإسلامية بشكل متكامل لمقرر دراسي، فقد تأثر الوضع السياسي حيث احتلت القوات البريطانية برقة وطرابلس سنة 1943م.

واحتلت القوات الفرنسية فزان وواجهت المدارس العربية كثيرا من العراقيل، فلم يكن هناك مناهج مناسبة، ولا كتب، ولا مدرسين؛ ولذلك اتجت الإدارة البريطانية إلى الاستعانة ببعض المهتمين بالتعليم في البلاد العربية مثل: مصر وفلسطين، واستعملت الكتب الدراسية المصرية [10].

وفي سنة 1951 قررت الأمم المتحدة استقلال ليبيا، واشتمل التعليم في ليبيا بعد الاستقلال المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية، واستمر في تدريس المناهج الدراسية المقررة في دولة مصر العربية (2) بعد سنة 1969م تعرضت مفردات منهج التربية الإسلامية لسياسة عدم الاستقرار والتسييس، وعلى مر أربعة عقود كانت مفرداته عرضة للحذف والإضافة، وخصوصا مايتعلق بالسنة النبوية، رغم الشعار المرفوع القرآن شريعة المجتمع، واستمر الكتاب المدرسي على هذه الحالة حتى ثورة 17 فبراير حيت كلفت لجنة لإعداد منهجية مع مايتمشى والنظرة المستقبلية إلى ليبيا.

الدراسة الميدانية:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل التالي والذي ينص محتواه" ما واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا؟ وتحاول الدارسة الإجابة عن تساؤلات الدراسة من خلال الجداول التالية:

يوضح الجدول رقم (1) القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي

ر.م	المحاور المرتبطة واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – التلاميذ	العينة ككل	الترتيب	الصورة النهائية للقيم الإسلامية
1	المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية	%74.22	3	متوسطة
2	المحور المرتبط بدروس السنة النبوية	%74.05	4	متوسطة
3	المحور بدروس السيرة	%65.5	6	مقبولة
4	المحور المرتبط بدروس العبادات	%70.7	5	متوسطة
5	المحور المرتبط بدروس التهذيب والأخلاق	%77.8	1	كبيرة
6	المحور المرتبط بدروس السور القرآنية	%76.8	2	كبيرة
المجموع		%73.17		متوسطة

يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي . التلاميذ جاءت بصورة متوسطة، وبنسبة قدرها 73.17%:

حيث جاء المحور المرتبط **بدروس التهذيب والأخلاق** بنسبة77.8% ، وبصورة كبيرة في المرتبة الأولى.

والمحور المرتبط **بدروس السور القرآنية** بنسبة76.8% ، وبصورة كبيرة في المرتبة الثانية.

المحور المرتبط **بدروس العقيدة الإسلامية** بنسبة74.22%، وبصورة متوسطةفي المرتبة الثالثة. المرتبط **بدروس السنة النبوية** بنسبة74.05%، وبصورة متوسطة في المرتبة الرابعة. المرتبط **بدروس العبادات** بنسبة70.7%، وبصورة متوسطة في المرتبة الخامسة.

والمحور المرتبط **بدروس االسيرة** بنسبة 65.5%، وبصورة متوسطة في المرتبة السادسة.

يوضح الجدول رقم (2) المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي

م	المحور الأول: المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ.	العينة ككل	عينة المعلمون	عينة الطلاب	الترتيب
		%	%	%	%
1	يدعم منهج التربية الإسلامية قيم الوحدانية والإيمان بالله والاعتراف به	%79	%70	%88	4
2	يسهم المنهج بتقديم دلائل تؤكد على وجود الله	%55	%50	%60	8
3	يسهم المنهج بتقديم دلائل تؤكد على اتصاف الله بصفة العلم	%65	%68	%62	7

4	يسهم المنهج في تعريف الطلاب بأن اله لايشابهه أحد في خلقه	%70	%54	%86	9
5	يركز المنهج على أن الإسلام دين الفطرة الإلهية	%87	%80	%94	1
6	يدعو المنهج الإيمان بوجود الله والإقرار بربوبيته وتخصيصه بالعبادة والطاعة	%80	%70	%90	3
7	يدعو المنهج الإيمان بأن الله ليس كمثله شي في الأرض والسماء	%78	%60	%96	5
8	يرشد المنهج إلى أن الإسلام دين عمل	%85	%80	%90	2
9	يرشد المنهج إلى أن الإسلام دين يسر وسماحة	%69	%65	%73	6
	الإجمالى	%74.22			

يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي–التلاميذ، حيث جاء المحور المرتبط بالدين الإسلامى يركز المنهج على أن الإسلام دين الفطرة الإلهية بنسبة 87% ، في حين جاء يرشد المنهج إلى أن الإسلام دين عمل 85% ويأتى في المرتبة الأخيرة يسهم المنهج في تعريف الطلاب بأن إله لايشابهه أحد في خلقه بنسبة 75%.

يوضح الجدول رقم (3) المحور المرتبط بدروس السنة النبوية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي

م	المحور ا لثاني:المحور المرتبط بدروس السنة النبوية وانعكاساتها على السلوك للتلاميذ	العينة ككل	عينة المعلمون	عينة الطلاب	الترتيب
		%	%	%	%
1	يسهم منهج التربية الإسلامية في إثراء قواعد التوحيد كأساس للعبادة	78.5%	%70	87%	3
2	يرسخ المنهج مبادئ رعاية الوالدين وطاعتهما وعصيانهما من أكبر الذنوب	79.5%	%69	90%	2
3	يسهم المنهج في تدعيم قول الحق والبعد عن الكذب	76.5%	%75	78%	6
4	يعرف المنهج حقوق المسلم ولا يجوز المساس بهاو أو تضيعيها	% 77	87%	67%	5
5	يدعم المنهج قيم بر الوالدين وطاعتهما واجب ديني وأخلاقى	% 68	%58	78%	9
6	يركز المنهج على تجنب كل مظاهر الشرك في القول والفعل والتعاملات	69.5%	%74	65%	8
7	يركز المنهج على أن الإسلام دين الرحمة في الأقوال والأفعال والتعاملات	73.5%	%65	82%	7
8	يدعو المنهج الطلاب إلى التخلص من قيم الأنانية وحب الذات	80.5%	%87	74%	1
9	يرشد المنهج إلى أن الإحسان والبر من أخلاق المؤمنين	% 55	%45	65%	10
10	يرشد المنهج إلى أن أخلاص العمل لله شرط لقبوله ولحصوله على الأجر	% 78	%69	87%	4
	المجموع	%74.05			

يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي –التلاميذ، حيث جاء في المرتبة الأولى المحور المرتبط يدعو المنهج الطلاب إلى التخلص من قيم الأنانية و حب الذات بنسبة 80.5% ، في حين جاء فى المرتبة الثانية يرسخ المنهج مبادئ رعاية الوالدين وطاعتهما وعصيانهما من أكبر الذنوب بنسبة 79.5% ، ويأتى في المرتبة الأخيرة يرشد المنهج إلى أن الإحسان والبر من أخلاق المؤمنين بنسبة 55%

يوضح الجدول رقم (4) المحور المرتبط بدروس السيرة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي

م	المحور الثالث: المحور المرتبط بدروس السيرة وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	العينة ككل	عينة المعلمون	عينة الطلاب	الترتيب
		%	%	%	%
1	يؤكد منهج التربية الإسلامية مبادئ الدعوة إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة	%78	67%	%89	3
2	يسهم منهج التربية الإسلامية في صياغة أسس القيادة الرشيدة	%82.5	87%	%78	2
3	يسهم المنهج في تعليم رسم الخطط والاستعداد لملاقاة العدو بالعلم	%50.5	45%	%56	9
4	يطفئ المنهج تقاليد مبادئ المشورة ليصبح رأى الجماعة أكثر سدادا	%65	65%	%65	6
5	يسهم المنهج في تنمية قيم رعاية اسر الشهداء ويحمل المجتمع المسئولية	%61.5	48%	%75	8
6	يكسب المنهج الوفاء للأهل والأصدقاء والمجتمع	%74	68%	%80	4
7	يؤكد المنهج أن كل ما في الوجود من مخلوقات تل على قدرة الله	%83	76%	%90	1
8	يرشد المنهج الطلاب إلى الاقتداء بسيدنا عمر في الشجاعة والجهاد في الإسلام	%62	56%	%68	7
9	يرشد المنهج الطلاب إلى الاقتداء بسيدنا عمر في عدالته	%69.5	69%	%70	5
	المجموع	%65.5			

يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي –التلاميذ حيث جاء المحور المرتبط يؤكد المنهج أن كل ما في الوجود من مخلوقات تل على قدرة الله بنسبة 83% في المرتبة الأولى، في حين جاء يسهم منهج التربية الإسلامية في صياغة أسس القيادة الرشيدة في المرتبة الثانية بنسبة 82.5% ، ويأتى في المرتبة الأخيرة يسهم المنهج في تعليم رسم الخطط والاستعداد لملاقاة العدو بالعلم بنسبة 50.5%.

يوضح الجدول رقم (5) المحور المرتبط بدروس العبادات في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي

م	المحور الرابع: المحور المرتبط بدروس العبادات وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	العينة ككل	عينة المعلمون	عينة الطلاب	الترتيب
		%	%	%	%
1	يكسب المنهج التلاميذ مبادئ سجود السهو في صلاة الفرض	%62.5	%68	%56	7
2	يكسب المنهج التلاميذ مبادئ صلاة المسبوق	%72.55	%78	%67	4
3	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة شروط قصر الصلاة	%685	%79	%57	5
4	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة شروط الصوم ومبطلاته	%64.5	%65	%64	6
5	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة الأعذار المبيحة للفطر	%73.5	%78	%69	3
6	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة آداب الصوم وكفارته	%79.5	%89	%58	1
7	يرشد المنهج على أن الإسلام يدعو لحب الوطن والدفاع عنه بالأرواح	%74	%89	%59	2
	المجموع	%70.7			

يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ حيث جاء المحور المرتبط يرشد المنهج الطالب إلى معرفة آداب الصوم وكفارته بنسبة 79.5% في المرتبة الأولى، في حين جاء فى المرتبة الثانية يرشد المنهج على أن الإسلام يدعو لحب الوطن والدفاع عنه بالأرواح بنسبة 74% ويأتى في المرتبة الأخيرة يكسب المنهج التلاميذ مبادئ سجود السهو في صلاة الفرض بنسبة 62.5%.

يوضح الجدول رقم (6) المحور المرتبط بدروس التهذيب والأخلاق في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي

م	المحور الخامس: المحور المرتبط بدروس التهذيب والأخلاق وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	العينة ككل	عينة المعلمون	عينة الطلاب	الترتيب
		%	%	%	%
1	يسهم المنهج في محاربة السلوك السيئ كالتدخين والمخدرات	%77.5	%78	%77	4
2	يسهم المنهج في تعليم الطلاب الاهتمام بالحيوانات ورعايتها	%77	%76	%78	5
3	يطفئ المنهج البعد عن السلوك السيئ كشرب الخمر والكحوليات	%76	%87	%56	6
4	ينهى المنهج السلوك السيئ كالسرقة والغش والكذب والبعد عنهما	%72.5	%78	%67	8
5	يدعم المنهج بأن القش احد أهم أسباب تأخر الشعوب	%73	%81	%65	7
6	يطفئ المنهج قيم ومعايير الرحمة في قلوب التلاميذ نحو الحيوانات.	%78.5	%76	%80	3
7	يرشد المنهج بأن الإسلام يكفل حرية السلوك والتصرف بما لايضر الآخرين	%82.5	%89	%76	2
8	يرشد المنهج الطلاب إلى أن الإسلام دين الحرية الكاملة المقننة بتعاليم الإسلام	%86	%85	%87	1
	المجموع	% 77.8			

يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي –التلاميذ حيث جاء المحور المرتبط يرشد المنهج الطلاب على أن الإسلام دين الحرية الكاملة المقننة بتعاليم الإسلام في المرتبة الأولى بنسبة 86% ، في حين جاء فى المرتبة الثانية يرشد المنهج بأن الإسلام يكفل حرية السلوك والتصرف بما لايضر الآخرين بنسبة 82,5% ،ويأتى في المرتبة الأخيرة ينهى المنهج السلوك السيئ كالسرقة والغش والكذب والبعد عنهم 72.5% .

يوضح الجدول رقم (7) المحور المرتبط بدروس السور القرآنية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي

	المحور السادس: المحور المرتبط بدروس السور القرآنية وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	العينة ككل	عينة المعلمون	عينة الطلاب	الترتيب
		%	%	%	%
1	يسهم منهج التربية الإسلامية في تعليم التلاميذ أن علم الساعة عند الله	%81	%87	%75	1
2	يعرف المنهج أن عناد الكفار موجود في كل الأمم	%56.5	%48	%65	7
3	يسهم المنهج في أن عقاب الكفار الطغاة في الدنيا والآخرة أليم	%67.5	%59	%76	6
4	يعرف المنهج أن الجنة لكل طالب خاف الله في كل تصرفاته وأفعاله	%73	%78	%68	4
5	يغرس المنهج في نفوس التلاميذ أن الدنيا فانية والآخرة باقية فاعمل لأخرتك	%77.5	%87	%68	2
6	يرشد المنهج أن للمتقين في الجنة بساتين عظيمة وأعنابا	%67.5	%68	%67	5
7	يعرف المنهج بأن الله بنى سبع سنوات متينة البناء محكمة الخلق	%71.5	%78	%65	3

	المجموع	%76.8

يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – التلاميذ حيث جاء المحور المرتبط يسهم منهج التربية الإسلامية في تعليم التلاميذ **أن علم الساعة عند الله** بنسبة 81% في المرتبة الأولى، في حين جاء في المرتبة الثانية **يغرس المنهج في نفوس التلاميذ أن الدنيا فانية والآخرة باقية فاعمل لأخرتك** بنسبة 77.5% ، ويأتي في المرتبة الأخيرة يعرف المنهج أن عناد الكفار موجود في كل الأمم بنسبة 75%.

أهم النتائج :

– يوضح الجدول السابق المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – التلاميذ جاء بصورة متوسطة وبنسبة مئوية قدرها73.17%: حيث جاء المحور المرتبط **بدروس التهذيب والأخلاق** بنسبة77.8% ، وبصورة كبيرة في المرتبة الأولى.

والمحور المرتبط **بدروس السور القرآنية** بنسبة76.8% وبصورة كبيرة في المرتبة الثانية. المحور المرتبط **بدروس العقيدة الإسلامية** بنسبة74.22% وبصورة متوسطة في المرتبة الثالثة.

المرتبط **بدروس السنة النبوية** بنسبة74.05% وبصورة متوسطة في المرتبة الرابعة. المرتبط **بدروس العبادات** بنسبة70.7% وبصورة متوسطة في المرتبة الخامسة.

والمحور المرتبط **بدروس السيرة** بنسبة65.5 % وبصورة متوسطة في المرتبة السادسة.

من خلال استعراض نتائج الدراسة يتبين أن مستوى التلاميذ في مقرر التربية الإسلامية لم يكن بالشكل المطلوب في عدد من المدارس بمنطقة قصر بن غشير، ويتضح أن المستوى المعرفي جاء بصورة متوسطة، ويترتب عليه الانعكاس على المستوى السلوكي، حيث جاء بصورة مقبولة إلى حد ما، وهذا يطرح أسئلة عن سبب ضعف المستوى في هذه المادة مع الطلاب في هذه المرحلة التعليمية الهامة من الشق الثاني من التعليم الأساسي، ويعزى الباحث سبب تدنى المستوى المعرفي والسلوكي للتلاميذ إلى ما يلي:

1–اتباع طريقة الإلقاء في عملية التدريس؛ وهذا سبب انصراف التلاميذ عن الدروس الدينية والمعلم.

2–عدم اهتمام المعلم بدوره القيادي والقدوة الحسنة في تدريس التربية الإسلامية، والنظر إليها على أنها رسالة قبل أن يكون مقرر دراسي بمقابل مادي.

3–ندرة استخدام الوسائل المعينة فى عملية تدريس التربية الإسلامية.

4–جعل مادة التربية الإسلامية مادة عقيمة تعتمد على الأوامر والنواهي، وضرورة تنفيذها دون إعمال العقل.

5–ندرة استغلال المدرسة لمناسبات الدينية المختلفة لمزيد من المحاضرات، والتوعية التثقيفية.

6–ضعف قدرات معلم التربية الإسلامية، وعدم تثقيفه بالدورات التدريبية والتأهيلية المختلفة.

7–قلة الإرشاد الديني، وغياب القدوة من المعلم، وعدم الحرص على العقاب التاديبى، والإحساس بالذنب، وإعمال مبدأ العقاب والثواب في الفكر التربوي والتعليمي الإسلامى.

8–عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ الدرس، وخاصة في جانبه النظري والعلمي.

التوصيات التربوية:

– العمل على تحفيظ القرآن الكريم بصورة أوسع، والحديث الشريف، والاهتمام بالنحو والأدب.

– ضرورة مشاركة الطالب في إعداد الدرس، ومشاركته بالإلقاء، والتشجيع على برامج الإلقاء من التلاميذ.

– ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي عند تنفيذ الدرس، ومتابعة التلميذ قى المراحل المختلفة، واعتباره قدوة لزملائه وإخوته وأسرته.

– ضرورة تدعيم القيم الإسلامية من خلال زيادة فاعلية المحاضرات، وورش العمل، واللقاءات الدينية المختلفة .

– الاهتمام بجانب التشجيع للمتفوقين من الطلاب والطرسين ووضع مزايا من شأنها الدفع بالمتميزين إلى المزيد من التفوق، وجعلهم قدوة لغيرهم.

– التركيز على الجانب العملي في أداء العبادات، كتأدية صلاة الظهر مثلا في المدرسة، والإسهام في لجان جمع الزكاة، وحملات توزيع المساعدات على الفقراء والمساكين، والمشاركة في مناسبات الأفراح والمآتم، حسب ما يدعو إليه التشريع الإسلامي.

– ضرورة التركيز على النشاط المدرسي، بإدماج المادة ضمن أساسيات هذا النشاط.

–المصادر والمراجع–

- تيسير بن موسى، **المجتمع العربي الليبي في العهد العثماني**، 1982م.
- عبدالحميد الصيد الزنتاني، **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة**، الدار العربية للكتاب، (ط1)، 1993م.
- عبدالرحمن عبدا لحمن النقيب، **بحوث في التربية الإسلامية**، دار الفكر العربي –القاهرة.
- محمد سعيد البوطي، **تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث**، دار الهدى – عين مليلة– الجزائر، 1990م.
- محمود محمد فرحات، **تطور التربية الإسلامية**، مطابع الوحدة العربية– بيروت– لبنان، بدون ط، ت.

[1] – محمد سعيد البوطي، تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث، دار الهدى – عين مليلة– الجزائر، 1990م: ص34.

[2] – عبدالرحمن عبدا لحمن النقيب "**بحوث في التربية الإسلامية**، دار الفكر العربي– القاهرة: ص14–15.

[3] – عبدالحميد الصيد الزنتاني "**فلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة** ، الدار العربية للكتاب، (ط1)، 1993م: ص–441 –442.

[4] – نفس المصدر، بالجزء، والصفحة.

[5] – **بحوث في التربية الإسلامية**: ص14–15.

[6] – **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة**: ص– 441 44.

[7] – **نفس المصدر**: ص–481 488.

[8] – **نفس المصدر**: ص 441.

[9] المجتمع العربي الليبي في العهد العثماني، لتيسير بن موسى، 1982م: ص330 ومابعدها.

[10] – تطور التربية الإسلامية: ص114.

ملحق (1)

أسماء السادة الخبراء

م	الاسم	الوظيفة	ملاحظات
1	د.عبدالله فرغلى أحمد خميس	أستاذ مشارك علم النفس	
2	د.رمضان المبروك الطوير	أستاذ مساعد اللغة العربية	

3			
4			
5			
6			
7			

ملحق رقم (2)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة طرابلس– كلية الآداب

قسم

استبان

" "واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ "

"تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا""

إعـداد.

د.عمار البصير

رئيس قسم اللغة العربية–كلية التربية قصر بن غشير

جامعة طرابلس

2013م/4 201م

استبان استطلاع رأى الخبراء

" "واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ "

"تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا""

الأخ الأستاذ الدكتور: .....كلية:.....

القسم :.....سنوات الخبرة:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة ميدانية عن""واقع القيم الإسلامية المتضمنة في مقررات التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي "، وهدفت الدراسة إلى التعرف على "واقع القيم الإسلامية المتضمنة في مقررات التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي" ، و قد استقى الباحث المحاور المرتبطة بالبحث،

وفقراته من تحليل منهج التربية الإسلامية الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي، وتحليل الإطار النظري، والدراسات السابقة، واستطلاع رأى الخبراء في اللغة العربية، و التربية وعلم النفس .

يرجو الباحث منكم وضع علامة ( ) في الخانة المناسبة التي يتحقق فيها السلوك؛ نتيجة لانعكاس المنهج على القول، والفعل، والتطبيق العملي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية القائمين بتدريس مقرر التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال المحاور وفقراته، والتي تحقق الهدف الذي وضع من أجله المحور، ومدى مناسباتها؛ لتحقق من والباحث يشكر لكما على حسن تعاونكما الصادق من اجل البحث العلمي

الباحث

د.عمار البصير

كلية التربية قصر بن غشير – جامعة طرابلس

استبانه استطلاع رأى الخبراء

" "واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ "

"تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا""

ر.م	المحاور المرتبطة واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ	*مناسب بدرجة كبيرة*	*مناسب بدرجة متوسطة*	*مناسب بدرجة صغيرة*	*غير مناسب*
1	المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية				
2	المحور المرتبط بدروس السنة النبوية				
3	المحور بدروس السيرة				
4	المحور المرتبط بدروس العبادات				
5	المحور المرتبط بدروس التهذيب والأخلاق				
6	المحور المرتبط بدروس السور القرآنية				
المجموع					

ملحق (3)

استبانة واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ " في صورتها المبدئية

م	*المحور الأول:* المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*

	وانعكاساتها على السلوك للتلاميذ.				
1	يدعم منهج التربية الإسلامية قيم الوحدانية والإيمان بالله والاعتراف به				
2	يسهم المنهج بتقديم دلائل تؤكد على وجود الله				
3	يسهم المنهج بتقديم دلائل تؤكد على اتصاف الله بصفة العلم				
4	يسهم المنهج في تعريف الطلاب بأن إله لايشابهه أحد في خلقه				
5	يركز المنهج على أن الإسلام دين الفطرة الإلهية				
6	يدعو المنهج الإيمان بوجود الله والإقرار بربوبيته وتخصيصه بالعبادة والطاعة				
7	يدعو المنهج إلايمان بأن الله ليس مثله شي في الأرض والسماء				
8	يرشد المنهج إلى أن الإسلام دين عمل				
9	يرشد المنهج إلى أن الإسلام دين يسر وسماحة				
	أراء أخرى تذكر".....				
م	*المحور الثاني::* المحور المرتبط بدروس السنة النبوية وانعكاساتها على السلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*
1	يسهم منهج التربية الإسلامية في إثراء قواعد التوحيد كأساس للعبادة				
2	يرسخ المنهج مبادئ رعاية الوالدين وطاعتهما وعصيانهما من أكبر الذنوب				
3	يسهم المنهج في تدعيم قول الحق والبعد عن				

	الكذب				
4	يعرف المنهج حقوق المسلم ولا يجوز المساس بها أو تضييعها				
5	يدعم المنهج قيم بر الوالدين وطاعتهما واجب ديني وأخلاقى				
6	يركز المنهج على تجنب كل مظاهر الشرك في القول والفعل والتعاملات				
7	يركز المنهج على أن الإسلام دين الرحمة في الأقوال والأفعال والتعاملات				
8	يدعو المنهج الطلاب إلى التخلص من قيم الأنانية و حب الذات				
9	يرشد المنهج إلى أن الإحسان والبر من أخلاق المؤمنين				
10	يرشد المنهج إلى أن أخلاص العمل لله شرط لقبوله ولحصوله على الأجر				
11	أراء أخرى تذكر".....				
م	*المحور الثالث: المحور المرتبط بدروس السيرة* وانعكاساتها على السلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*
1	يؤكد منهج التربية الإسلامية مبادئ الدعوة إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة				
2	يسهم منهج التربية الإسلامية في صياغة أسس القيادة الرشيدة				
3	يسهم المنهج في تعليم رسم الخطط والاستعداد لملاقاة العدو بالعلم				

4	يطفئ المنهج تقاليد مبادئ المشورة ليصبح رأى الجماعة أكثر سدادا				
5	يسهم المنهج في تنمية قيم رعاية اسر الشهداء ويحمل المجتمع المسئولية				
6	يكسب المنهج الاسلامى الوفاء للأهل والأصدقاء والمجتمع				
7	يؤكد المنهج أن كل ما في الوجود من مخلوقات تدل على قدرة الله				
8	يرشد المنهج الطلاب إلى الاقتداء بسيدنا عمر في الشجاعة والجهاد في الإسلام				
9	يرشد المنهج الطلاب إلى الاقتداء بسيدنا عمر في عدالته				
	أراء أخرى تذكر".....				
م	*المحور الرابع: المحور المرتبط بدروس العبادات وانعكاساتها على السلوك للتلاميذ*	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*
1	يكسب المنهج التلاميذ مبادئ سجود السهو في صلاة الفرض				
2	يكسب المنهج التلاميذ مبادئ صلاة المسبوق				
3	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة شروط قصر الصلاة				
4	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة شروط الصوم ومبطلاته				

5	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة الأعذار المبيحة للفطر				
6	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة آداب الصوم وكفارته				
7	يرشد المنهج على أن الإسلام يدعو لحب الوطن والدفاع عنه بالأرواح				
	أراء أخرى تذكر".....				
م	المحور الخامس: المحور المرتبط بدروس التهذيب والأخلاق وانعكاساتها على السلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*
1	يسهم المنهج في محاربة السلوك السيئ كالتدخين والمخدرات				
2	يسهم المنهج في تعليم الطلاب الاهتمام بالحيوانات ورعايتها				
3	يطفئ المنهج البعد عن السلوك السيئ كشرب الخمر والكحوليات				
4	ينهى المنهج السلوك السيئ كالسرقة والغش والكذب والبعد عنهما				
5	يدعم المنهج بأن القش احد أهم أسباب تأخر الشعوب				
6	يطفئ المنهج قيم ومعايير الرحمة في قلوب التلاميذ نحو الحيوانات.				
7	يرشد المنهج بأن الإسلام يكفل حرية السلوك والتصرف بما لايضر الآخرين				
8	يرشد المنهج الطلاب على أن الإسلام دين الحرية				

	الكاملة المقننة بتعاليم الإسلام				
9	أراء أخرى تذكر: ".....				
	المحور السادس: المحور المرتبط بدروس السور القرآنية وانعكاساتها على السلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*
1	يسهم منهج التربية الإسلامية في تعليم التلاميذ أن علم الساعة عند الله				
2	يعرف المنهج أن عناد الكفار موجود في كل الأمم				
3	يسهم المنهج في أن عقاب الكفار الطغاة في الدنيا والآخرة أليم				
4	يعرف المنهج أن الجنة لكل طالب خاف الله في كل تصرفاته وأفعاله				
5	يغرس المنهج في نفوس التلاميذ أن الدنيا فانية والآخرة باقية فاعمل لأخرتك				
6	يرشد المنهج أن للمتقين في الجنة بساتين عظيمة وأعنابا				
7	يعرف المنهج بأن الله بنى سبع سنوات متينة البناء محكمة الخلق				
8					
9					
10					

أراء أخرى: تذكر".....	

ملحق (4)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة طرابلس– كلية الآداب

قسم

استبانه "واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ "

"تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا""

إعـداد.

د.عمار البصير

رئيس قسم اللغة العربية–كلية التربية قصر بن غشير

جامعة طرابلس

2013م/4 201م

استبانه " "واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ "

"تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا""

الأستاذ.....المدرسة:.....

التخصص :.....سنوات الخبرة:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة ميدانية عن""واقع القيم الإسلامية المتضمنة في مقررات التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – التلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي "" وهدفت الدراسة إلى التعرف على "واقع القيم الإسلامية المتضمنة في مقررات التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي – التلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي" ، و قد استقى الباحث المحاور المرتبطة بالبحث، وفقراته من تحليل منهج التربية الإسلامية الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي، وتحليل الإطار النظري، والدراسات السابقة، واستطلاع رأى الخبراء في اللغة العربية، و التربية وعلم النفس .

يرجو الباحث منكم وضع علامة ( )في الخانة المناسبة التي يتحقق فيها السلوك؛ نتيجة لانعكاس المنهج على القول، والفعل، والسلوك الظاهري للطالب من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية القائمين بتدريس مقرر التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي ، وذلك من خلال المحاور وفقراته، والتي تحقق الهدف الذي وضع من أجله المحور، ومدى مناسباتها .

والباحث يشكر لكما على حسن تعاونكما الصادق من أجل البحث العلمي

الباحث

د.عمار البصير

كلية التربية قصر بن غشير – جامعة طرابلس

استبانه واقع القيم الإسلامية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي .التلاميذ "

"تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي نموذجا"""

م	*المحور الأول:* المحور المرتبط بدروس العقيدة الإسلامية وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ.	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*	
1	يدعم منهج التربية الإسلامية قيم الوحدانية والإيمان بالله والاعتراف به					
2	يسهم المنهج بتقديم دلائل تؤكد على وجود الله					
3	يسهم المنهج بتقديم دلائل تؤكد على اتصاف الله بصفة العلم					
4	يسهم المنهج في تعريف الطلاب بأن إله لايشابهه أحد في خلقه					
5	يركز المنهج على أن الإسلام دين الفطرة الإلهية					
6	يدعو المنهج الإيمان بوجود الله، والإقرار بربوبيته، وتخصيصه بالعبادة والطاعة					
7	يدعو المنهج الإيمان بأن الله لايوجد كمثله شي في الأرض والسماء					
8	يرشد المنهج إلى أن الإسلام دين عمل					
9	يرشد المنهج إلى أن الإسلام دين يسر وسماحة					
م	*المحورا لثاني::* المحور المرتبط بدروس السنة النبوية وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*	

1	يسهم منهج التربية الإسلامية في إثراء قواعد التوحيد كأساس للعبادة					
2	يرسخ المنهج مبادئ رعاية الوالدين وطاعتهما وعصيانهما من أكبر الذنوب					
3	يسهم المنهج في تدعيم قول الحق والبعد عن الكذب					
4	يعرف المنهج حقوق المسلم ولا يجوز المساس بهاو أو تضيعيها					
5	يدعم المنهج قيم بر الوالدين وطاعتهما واجب ديني وأخلاقى					
6	يركز المنهج على تجنب كل مظاهر الشرك في القول والفعل والتعاملات					
7	يركز المنهج على أن الإسلام دين الرحمة في الأقوال، والأفعال، والتعاملات					
8	يدعو المنهج الطلاب إلى التخلص من قيم الأنانية، وحب الذات					
9	يرشد المنهج إلى أن الإحسان والبر من أخلاق المؤمنين					
10	يرشد المنهج إلى أن إخلاص العمل لله شرط لقبوله؛ ولحصوله على الأجر					
م	*المحور الثالث: المحور المرتبط بدروس السيرة* وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*	
1	يؤكد منهج التربية الإسلامية مبادئ الدعوة إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة					
2	يسهم منهج التربية الإسلامية في صياغة أسس					

	القيادة الرشيدة					
3	يسهم المنهج في تعليم رسم الخطط والاستعداد لملاقاة العدو بالعلم					
4	يطفئ المنهج تقاليد مبادئ المشورة ليصبح رأى الجماعة أكثر سدادا					
5	يسهم المنهج في تنمية قيم رعاية أسر الشهداء، ويحمل المجتمع المسئولية					
6	يكسب المنهج الوفاء للأهل، والأصدقاء، والمجتمع					
7	يؤكد المنهج أن كل ما في الوجود من مخلوقات تدل على قدرة الله					
8	يرشد المنهج الطلاب إلى الاقتداء بسيدنا عمر في الشجاعة والجهاد في الإسلام					
9	يرشد المنهج الطلاب إلى الاقتداء بسيدنا عمر في عدالته					
م	*المحور الرابع: المحور المرتبط بدروس العبادات وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ*	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*	
1	يكسب المنهج التلاميذ مبادئ سجود السهو في صلاة الفرض					
2	يكسب المنهج التلاميذ مبادئ صلاة المسبوق					
3	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة شروط قصر الصلاة					
4	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة شروط الصوم ومبطلاته					
5	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة الأعذار المبيحة					

	للفطر					
6	يرشد المنهج الطالب إلى معرفة آداب الصوم وكفارته					
7	يرشد المنهج على أن الإسلام يدعو لحب الوطن والدفاع عنه بالأرواح					
م	المحور الخامس: المحور المرتبط بدروس التهذيب والأخلاق وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*	
1	يسهم المنهج في محاربة السلوك السيئ كالتدخين والمخدرات					
2	يسهم المنهج في تعليم الطلاب الاهتمام بالحيوانات ورعايتها					
3	يطفئ المنهج البعد عن السلوك السيئ كشرب الخمر والكحوليات					
4	ينهى المنهج السلوك السيئ كالسرقة والغش والكذب والبعد عنهما					
5	يدعم المنهج بأن الغش أحد أهم أسباب تأخر الشعوب					
6	يطفئ المنهج قيم ومعايير الرحمة في قلوب التلاميذ نحو الحيوانات.					
7	يرشد المنهج بأن الإسلام يكفل حرية السلوك والتصرف بما لايضر الآخرين					
8	يرشد المنهج الطلاب على أن الإسلام دين الحرية الكاملة المقننة بتعاليم الإسلام					
	المحور السادس: المحور المرتبط بدروس السور القرآنية وانعكاساتها على سلوك للتلاميذ	*يتحقق بدرجة كبيرة*	*يتحقق بدرجة متوسطة*	*يتحقق بدرجة صغيرة*	*لا يتحقق*	

1	يسهم منهج التربية الإسلامية في تعليم التلاميذ أن علم الساعة عند الله					
2	يعرف المنهج أن عناد الكفار موجود في كل الأمم					
3	يسهم المنهج في أن عقاب الكفار الطغاة في الدنيا والآخرة أليم					
4	يعرف المنهج أن الجنة لكل طالب خاف الله في كل تصرفاته وأفعاله					
5	يغرس المنهج في نفوس التلاميذ أن الدنيا فانية والآخرة باقية، فاعمل لأخرتك					
6	يرشد المنهج أن للمتقين في الجنة بساتين عظيمة وأعنابا					
7	يعرف المنهج بأن الله بنى سبع سنوات متينة البناء محكمة الخلق					

أهمية توظيف التكنولوجية الداعمة لذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معهم

أ.عواطف جمعة مسعود

أستاذة بجامعة طرابلس كلية التربية/ قصر بن غشير

Awatef1710@yahoo.com

المقدمة:

فالحضارات والشعوب منذ القديم الزمن لم تصادف فقط الأمراض و الأوبئة بل تعدى الأمر ذلك إلى اصطدامها بالإعاقات الإنسانية والتي تعدت في تأثيرها على المجتمع وخطورتها نظرًا لأن مسيرة النمو قد تعوقها أحداث معينة بعضها يرجع للوراثة أو الصفات التي استمدها الفرد من والديه وأقاربه، وبعضها يرجع إلى ما ولد به وبعضها يرجع إلى ما صادفه الفرد من أمراض وأحداث أثرت في جوانب شخصيته الجسمية –العقلية المعرفية– الانفعالية ومن هذا المنطلق لا يصبح الفرق بينه وبينهم فرق في الدرجة، فقط وإنما يتعداه الى أمور كثيرة ، ومن ثم لا يتطلب مجرد تفريد في المعاملة التربوية، وإنما يستدعي" الأمر لونًا من التربية تطلق عليها "التربية الخاصة ولقد تطورت النظرة المجتمعية لميدان التربية الخاصة، حيث شهد العديد من التغيرات الاجتماعية والإنسانية والثقافية والأخلاقية، والتي تنادي بضرورة الاهتمام بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، واستثمار ما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات وعوامل عقليه وانفعالية ودافعيه وذلك للوصول بهم إلى أقصى درجة تسمح بها طاقاتهم وقدراتهم.

ولقد مرت حركة التربية الخاصة بمراحل متعددة تفاعلت خلالها مع الجهود الإنسانية والعقول البشرية، فأخرجت لنا المراحل الأربع التي نعرفها وهي: الانتقال من مرحلة الإهمال والغموض إلى مرحلة الرعاية الإنسانية الخيرة، ثم الرعاية العزلية المتخصصة وفي النهاية تأتي مرحلة الدمج والتكامل مع مجتمع العاديين كما تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا، وأكثرها استقطابًا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة الطب، وعلم النفس والتربية، وعلم الاجتماع ويعد هذا الاهتمام انعكاسًا لخطورة هذه الفئة، إضافة للتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجيا من جانب والاقتصادية التي شهدها العالم انعكست إيجاباً على الاهتمام بالإنسان باعتباره رأس المال البشري الأهم، مما حدا بدول العالم إلى جانب المنظمات الدولية المعنية للعمل على تطبيق مبدأ الديمقراطية والمساواة وتكافؤ الفرص لأبناء المجتمعات في جميع نواحي الحياة عامة وفي مجال التعليم بصفة خاصة من أجل الكشف عن الإبداع وتنميته، على اعتبار أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يمثلون شريحة من شرائح المجتمع ومن هذا المنطلق تطورت برامج التربية الخاصة وخدماتها تطوراً هائلاً، من حيث الفلسفات والاستراتيجيات والنظم والمحتوى والعمليات، وأصبح مستوى الخدمات التربوية الخاصة في أي بلد مؤشراً موضوعياً على رقي النظام التعليمي في هذا البلد.

ولهذا تعتبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أهم العوامل التي ساهمت في دفع عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم في ظل مجتمع المعلومات لإعتبارها الأداة التي يمكن من خلالها قياس مدى تقدم هذه الدول وتطورها من خلال اهتمامها بمواطنيها عامة وذوي الاحتياجات الخاصة، وفي ظل هذا التطور أحدثت تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال ثورة جذرية في حياتهم بحيث ساهمت بشكل أو بآخر في القضاء على الكثير من

العراقيل وسمحت لهم بالتعلم والتواصل والاندماج في مجتمعاتهم.

مشكلة الدراسة:

لقد شهد القرن العشرين ظهور الوسائل التكنولوجية المتقدمة وتطورها بسرعة فائقة حتى أنها أصبحت من خصائص العصر الذي نعيش فيه وانعكس أثر ذلك على حياتنا الفكرية والثقافية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والذوقية وأثر ذلك حتى في نمط التعامل مع الآخرين وظهر ذلك جليا في الأنماط السلوكية التي ننتهجها في المأكل والمشرب والملبس وفي معالجة مشاكلنا اليومية، كما أثر ذلك على أسلوب التعليم تأثرا كبيرا من حيث الإمكانيات الهائلة للوسائل التكنولوجية وما تقدمه من معلومات ومدى تأثيرها على الفرد في جميع مراحل نموه حتى أصبحت تشكل تحديا كبيرا لمختلف شرائح المجتمع، ولهذا أصبح من الضروري أن تواكب مؤسسات دوي الاحتياجات الخاصة التطورات الحديثة في طرق التدريس والأساليب والوسائل التعليمية الحديثة للرقي بمستوياتهم الفكرية نحو الأفضل وهنا تكمن إشكالية البحث في قلة توظيف الوسائل التقنية الحديثة في خدمة دوي الاحتياجات الخاصة لتسليط الضوء على أهمية توظيفها لدعم وتطوير قدرات الفئات الخاصة.

أهميـــة الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية أهمها:

1. العمل على الإثراء المعرفي في هذا المجال.
2. إن دراسة مستوى الأداء التعليمي لذوي الإعاقات وصعوبات التعلم في إطار البرامج وتطبيقات التعليم الالكتروني يوفر لنا القاعدة المعرفية والعلمية، التي تساعد الفئات الخاصة على الارتقاء بمستواهم التعليمي والعمل على زيادة من مستوى أدائهم الاجتماعي.
3. العمل على مساعدة الأخصائيين الاجتماعيين والعاملين بالمؤسسات للتأكيد على الجوانب الإيجابية للتكنولوجية الداعمة لذوي الاعاقات وصعوبات التعلم، وتلافي الجوانب السلبية للوصول إلى مستوى أفضل للأداء.

تساؤلات البحث:

1. ما واقع توظيف التقنيات التعليمية الحديثة لذوي الإعاقات وصعوبات التعلم في إطار البرامج وتطبيقات التعليم الالكتروني ؟
2. ما مستوى الأداء التعليمي لذوي الإعاقات وصعوبات التعلم في إطار البرامج وتطبيقات التعليم الالكتروني ؟
3. ما أهمية استخدام الانظمة والبرامج والتجهيزات التكنولوجية الداعمة لذوي الاعاقات وصعوبات التعلم.
4. ما أهم المقترحات التي تزيد من فاعلية استخدام التكنولوجية لدعم دوي الاعاقات وصعوبات التعلم .
5. ما دور الخدمة الاجتماعية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :-

1. التعرف على واقع توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم دوي الاعاقات وصعوبات التعلم
2. تقديم مقترحات لزيادة فعالية التقنيات تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم دوي الاعاقات وصعوبات التعلم.
3. التعرف على مستوى الأداء التعليمي لذوي الإعاقات وصعوبات التعلم في إطار البرامج وتطبيقات التعليم الالكتروني
3. التأكيد على أهمية استخدام الانظمة والبرامج والتجهيزات التكنولوجية الداعمة لذوي الاعاقات وصعوبات التعلم.
4. التعرف على دور الخدمة الاجتماعية لدعم دوي الاعاقات وصعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

لا شك أن تحديد مفاهيم البحث يعد ضروريا لكل بحث علمي، من أجل تحديد المفاهيم لتوصيل المعلومات بوضوح للقارئ أو المستمع على فهمها واستيعابها وربطها مع غيرها من المفاهيم السابقة لها، وتشتمل على المفاهيم التالية:

1. التكنولوجية:

"اشتقت كلمة تكنولوجيا والتي عربت تقنيات من الكلمة اليونانية"TECHNE" وتعني مهارة أو حرفة أو صنعة والكلمة " Logy" وتعني علما أو فنا أو دراسة وبذلك تعني كلمة تكنولوجيا علم المهارات أو الفنون أو الصنعة أو منطق الحرفة، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة"[1]ويؤكد (جلبرت Galbraith، 1976) التكنولوجيا بأنها التطبيق النظامي للمعرفة العلمية،أو معرفة منظمة من اجل أغراض عملية، كما عرفت التكنولوجيا بأنها " الأدوات والوسائل التي تستخدم لأغراض عملية تطبيقية، والتي يستعين بها الإنسان في عمله لإكمال قواه وقدراته، وتلبية تلك الحاجات التي تظهر في إطار ظروفه الاجتماعية ومرحلته التاريخية ويتضح من هذا التعريف ما يلي:-

2. التكنولوجيا عملية تطبيقية تهتم بالأجهزة والأدوات.
3. التكنولوجيا تستكمل لدعم قدرات الإنسان ومهاراته
4. التكنولوجيا وسيلة للتطور العلمي.
5. التكنولوجيا وسيلة لسد حاجات المجتمع.

وفي ضوء ما تقدم يمكن الاستنتاج بأن التكنولوجيا طريقة علمية مقننه تتبع أسس علميه للرقي بمستوي القدرات والإمكانيات من الجمود المعرفي للتطلع إلي كل ما هو جديد وفق معارف المنظمة من خلال توظيف إمكانيات مادية بشرية، بأسلوب فعال لإنجاز العمل المرغوب فيه، إلى درجة عالية من الإتقان أو الكفاية وبذلك فان للتكنولوجيا ثلاثة معان:-

أ.التكنولوجيا كعمليات (Processes) : وتعني التطبيق النظامي للمعرفة العلمية.

ب. التكنولوجيا كنواتج (Products) : وتعني الأدوات، والأجهزة والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية .

2. تكنولوجيا التربية :

ظهر هذا المصطلح نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام 1920م عندما أطلق العالم فين (Finn) هذا الاسم عليه، ويعني هذا المصطلح تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها ومن خلال وسائل تقنية متنوعة، تعمل معها بشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم. ويرى "براون" بأن تكنولوجيا التربية أنها طريقة منظومة لتصميم العملية الكاملة وتنفيذها وتقويمها وفق أهداف خاصة محددة ومعتمدة على نتائج البحوث الخاصة بالتعليم والاتصالات وتستخدم مجموعة من المصادر البشرية وغير البشرية بغية الوصول إلى تعلم فعال، وتعرف جمعية الاتصالات الأمريكية تكنولوجيا التربية:بأنها عملية متشابكة ومتداخلة تشمل الأفراد والأشخاص والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات اللازمة لتحليل المشكلات التي تدخل في جميع جوانب التعليم الإنساني وابتكار الحلول المناسبة لهذه المشكلات وتنفيذها وتقويم نتائجها وإدارة العملية المتصلة بذلك.

3. تكنولوجيا التعليم.

ويطلق عليها التقنيات التعليمية، مجموعة فرعية من التقنيات التربوية، فهي عملية متكاملة (مركبة) تشمل الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات التي تتبع في تحليل المشكلات، واستنباط الحلول المناسبة لها وتنفيذها، وتقويمها، وإدارتها في مواقف يكون فيها التعليم هادفا وموجها يمكن التحكم فيه، وبالتالي فهي إدارة مكونات

النظام التعليمي، وتطويرها، ويعرف رضا تكنولوجيا التعليم على أنها عملية الاستفادة من المعرفة العلمية وطرائق البحث العلمي في تخطيط وإحداث النظام التربوي وتنفيذها وتقويمها كل على انفراد. وككل متكامل بعلاقاته المتشابكة بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلم مستعينة في ذلك بكل من الإنسان والآلة.[2] وهي أيضا "تطبيق المبادئ العلمية في العملية التعليمية، مع التركيز على المتعلم وليس على الموضوع، والاستخدام الواسع للوسائل السمعية البصرية ومعامل التعلم والتعليم المبرمج والآلات التعليمية"[3] وفي معجم مصطلحات العلوم التربوية تعرف على إنها "تصميم وتطوير عمليات التعلم التي ثبتت فعاليتها باستخدام الوسائط التعليمية ومزايا التعليم البرنامجي"[4] وتري منظمة اليونسكو تكنولوجيا التعليم: بأنها: "منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعًا لأهداف محددة نابعة من نتاج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدًا من الفعالية (أو الوصول إلى تعلم أفضل، وأكثر فعالية)"[5].

وفقا لما سبق يمكن أن نستخلص الحقائق التالية:

1. أن تكنولوجيا التعليم أكثر من مجرد إدخال الأجهزة والأدوات والمواد الحديثة في التعليم ولكنها تتسع لتشمل إلى جانب نقل المعرفة عوامل أخري تتعلق بتخطيط وتصميم وتقويم مواقف تعليمية قادرة علي تحقيق الأهداف التعليمية وذلك بتعديل بيئة التعلم
2. أن تكنولوجيا التعليم تركز علي إثارة القدرات لدى الطلاب بالعديد من المثيرات الحسية المباشرة مثل الوسائل السمعية والبصرية ووسائل الاتصال ،كما أنها تهتم بتصميم وإنتاج وسائل التعليم وتهتم أيضا بالتخطيط واتخاذ القرار والتمويل وتحليل النظم والعلاقات التي تنظم العلاقة بين الإنسان والآلة .
3. أن تكنولوجيا التعليم هي نظام يندرج تحت النظام التربوي ويشمل مكونات مادية وبشرية تتفاعل بعضها البعض بغية تطوير النظام التربوي وتحقيق أهدافه في ضوء معايير الكفاءة والفعالية .

4.مفهوم التعليم يتضمن "نقل المعلومات من المعلم إلي المتعلم بقصد إكسابه المعرفة باستخدام الوسائل التعليمية"[6] وتعني أيضاً "تعليم مهارات معينة أو معارف محددة[7]". و هو النشاط العقلي والجسماني لتوسيع مدارك المعرفة والمهارات العلمية من خلال التدريب والتمرين على موضوعات معينة بما يحقق تعديل خبرات سابقة واكتساب خبرات ومعارف ومهارات جديدة.[8]

5.توظيف التقنية تتضمن استخدام إمكانيات التقنية الحديثة للارتقاء بالمستوي التعليمي نحو الأفضل بما تحويه من وسائل متعددة كمساعد تعليمي في العملية التعليمية لتوصيل المعلومة للطالب بصوره أفضل سواء كانت نظرية أو عملية بما يحقق أهداف المواد العلمية أو الأدبية.

6. تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يقصد به الفرد الذي يحتاج طوال حياته أو خلال فترة من حياته إلى صفات خاصة كي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية، ويمكن بذلك أن يشارك في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيع بأقصى طاقة باعتباره مواطناً[9].

من هم ذوي الاحتياجات الخاصة؟ بأنهم "أولئك الأفراد الدين ينحرفون عن المستوي العادي أو المتوسط في خاصية ما من خصائص أو اكثر من جوانب الشخصية غلي الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلي خدمة خاصة، تختلف عن ما تقدم الي اقرانهم العاديين وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصي ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق[10]"

ومن هذا المنطلق فهم فئة من فئات المجتمع ولكن حاجاتهم الخاصة وخاصة في النواحي التربوية والتعليمية جعلتهم يحتاجون إلى نوع مختلف وخاص عما يتطلبه أقرانهم الطبيعيين ذوى الاحتياجات الخاصة وهم مثل جميع الأفراد بحاجة إلى التواصل مع البيئة المحيطة بهم، وذلك من أجل مساعدتهم على تحقيق دواتهم وتنمية قدراتهم للتكيف مع المجتمع الذي ينتمون إلية وتشمل: الموهبة والتفوق،الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية،:صعوبات التعلم، الإعاقة الجسمية والصحية، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، اضطرابات التواصل.

أهداف التربية الخاصة:-

1- التعرف إلى الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات الخاصة

2- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

3- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية.

4- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.

5- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق البرامج الوقائية.

6- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك بحسن توجيهم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم.

7- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة[11].

صعوبات التعلم:

هي عبارة عن اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه أو في ربط المعلومات التي يتم تشغيلها في اجزاء ومراكز مختلفة من المخ ويمكن ان تظهر هذه الصعوبات بالصور الاتية صعوبات معينة مع اللغة المكتوبة والمسموعة صعوبات في التنسيق التحكم الذاتي أو الانتباه[12].

الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو العمليات الحسابية [13].

وتري جمعية أطفال صعوبات التعلم بأنها "حالة متقدمة ومزمنة ذات منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية، بحيث تحول عن تطوره وتكامل هذه القدرات ويكون الاضطراب متباينا في شدته ويؤثر على حياة الانسان وعلى تقديره لذاته وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعية وعلى مستوي نشاطاته الحياتيه اليومية[14]"

أسباب صعوبات التعلم:

تعددت الأسباب المؤدية للإصابه بصعوبات التعلم وترجع إلي إصابات الدماغ أو في الاضطرابات الانفعالية أو نقص الخبرة كما أشار إلي ذلك (سابير ونتزبرغ) فيقسمان أسباب صعوبات التعلم إلي مجموعة من العوامل:

1. العوامل العضوية والبيولوجية: يشير الإطباء إلي أهمية الاسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم إذا تعتبر إصابة الدماغ من الاسباب الرئيسية من وجهة النظر الطبية لظاهرة صعوبات التعلم، وتحدث إصابة الدماغ مما يسبب التلف في عصب الخلايا الدماغية إلي عدد من العوامل البيولوجية من أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الالمانية ونقص الاكسجين أو تعاطي العقاقير والولاة المبكرة.
2. العوامل الجينية: تتعلق بالعوامل الجينية الوراثية.
3. العوامل البيئية: تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في أسباب صعوبات التعلم المتضمنه في نقص

الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب، أو اجبار الطفل على الكتابة بيد معينة[15].

الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم:

يعد الاطفال الدين يعانون من صعوبات التعلم قد يظهرون واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التي تعيق القدرة على التعلم وهذه الخصائص تعكس اختلافا جوهريا بين القدرات الفعلية الموجودة لديه ومستوي تحصيله كذلك فإن هذه الخصائص تكس ايضا تفاوتا بين العمر الزمني للطفل والأنماط والمظاهر السلوكية التي تظهر لديه تشمل هذه الخصائص:

1. اضطراب النشاط الحركي (النشاط الزائد، عدم التآزر الحركي).
2. الاضطرابات الانفعالية(العدوانية، الانسحاب الاجتماعي، الاحباط القلق).
3. الاضطرابات الادراكية(البصرية الحركية اللمسية السمعية البصرية).
4. اضطراب عمليات التفسير (عدم فهم الكلمات المكتوبة والمنطوقة).
5. اضطراب عملية الانتباه (التشتت عدم المثابرة)[16].

أهداف الوسائل التعليمية:

تهدف الوسائل التعليمية في تكوين:

1. الإدراك الحسي : حيث تقوم الرسوم التوضيحية والأشكال بدور مهم في توضيح اللغة المكتوبة للطلاب لزيادة القدرة الاستيعابية من المعلم ـــــالي ذهن المستقبل المتعلم.

2. الفهم : حيث تساعد وسائل تكنولوجيا التعليم الطالب على تمييز الأشياء أي القدره على تمييز المدركات الحسيه.

3. المهارات : إكساب الطلاب مهارات معينة كالنطق الصحيح .

4. التفكير : إكساب الطلاب القدرة على التفكير والتحليل المنظم وحل المشكلات التي يواجهها[17].

أهمية استخدام البرامج التكنولوجية لذوي الإعاقات وصعوبات التعلم:

إن استخدام تكنولوجيا المعلومات يعتبر عامل أساسي لذوي الاعاقات من خلال التعليم الالكتروني:

تحقق مجموعة الأهداف:

1- تساعدهم علي تحسين فرص تعلمهم وزيادتها وأيضا زيادة فرصهم الإبداعية والمهنية .

2- تمكن التكنولوجيا الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة من المشاركة الفاعلة بشكل كامل في الفصول التعليمية العامة وتثري المنهج التعليمي العام ،كما تؤدي إلى زيادة الحافز وتشجع التعاون وتزيد الاستقلالية وتدعم التقدير الذاتي والثقة بالنفس لكل الطلاب وبالتحديد الفئات الخاصة .

3- تمكن افراد ذوى الاحتياجات الخاصة من استخدام البرمجيات المختلفة لتعليمهم مع إتاحة الفرص للتكرار والممارسة وأن يوضحوا قدرتهم الأكاديمية من خلال استخدام وسائل الاتصال المتنوعة والمدعمة .

4- تقلل من الاعتماد على الآخرين وتسمح للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة بأن يظلوا مندمجين مع مجتمعاتهم متواصلون مع الآخرين ويشتركوا في الأنشطة الاجتماعية ،فضلا عن منحهم الاستقلالية في مهارات الحياة اليومية .

5- تساعد كثير من طلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في التخلص من الطرق السلبية في التعليم وتجعلهم أكثر اندماجا وأكثر نشاطا في العملية التعليمية .

6- استخدام التكنولوجيا لا يحرم الطلاب الذين لا يقدرون على التواصل باستخدام الكلمات الكثير من المميزات الاجتماعية والتعليمية الموجودة في التعليم الرسمي.

توجيهات لاختيار أحسن تكنولوجيا الداعمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

لاختيار أفضل أنماط التكنولوجيا لذوى الاحتياجات الخاصة هناك عددا من التوجيهات نذكر منها :

1- تحديد نوع صعوبة الطالب ودرجتها .

2- نتعرف على مراكز القوى لدى الطالب دوي الاحتياجات الخاصة.

3- إشراك الطالب في عملية اختيار التكنولوجيا المعينة .

4- فحص الأماكن المحددة التي يمكن أن تستخدم فيها التكنولوجيا .

5- الأخذ في الاعتبار قابلية الوسيلة التكنولوجية للنقل وذلك عند اختيارها .

6- ارتباط الوسيلة بالهدف أو الاهداف المحددة المطلوب تحقيقها باستخدام تلك الوسيلة .

7- اختيار أنواع التكنولوجيا السهلة التعلم والإدارة .

8- ملائمة الوسيلة لخصائص الفئة المستهدفة من حيث اعمارهم قدراتهم العقلية خبراتهم السابقة ظروفهم البيئية[18].

أنواع الوسائل التعليمية والتي تضمنت:

يقسم بعض الباحثين التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى قسمين رئيسين هما

1. التقنيات الإلكترونية ومن أمثلتها الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، والتلفزيون التعليمي،والفيديو، ومسجل الكاسيت، وجهاز عرض البياناتData Show والآلة الحاسبة وغيرها من الأجهزة الكهربائية والإلكترونية.
2. التقنيات غير الإلكترونية«No Electro Tech» ومن أمثلتها السبورة، والكتاب، والصور، والمجسمات، واللوحات، والسبورة الطباشيرية وغيرها من الوسائل غير الكهربائية أو الإلكترونية وهناك أيضًا من يقسم التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة إلى معقدة أو شديدة التعقيد وتقنيات متوسطه وأخرى بسيطة أو سهلة الاستخدام.

فوائد الوسائل التعليمية للمتعلم (لدوي صعوبات التعلم).

1. تنمي في المتعلم حب الاستطلاع وترغبه في التعلم.
2. توسيع مجال الحواس وإمكانات الاستفادة منها.
3. تقوية العلاقة بين المتعلم والمعلم.
4. تساعد على معالجة مشاكل النطق عند بعض المتعلمين كالتاتاة وغيرها من صعوبات التعلم.
5. تعلم المعاني الصحيحة للعبارات والمفردات الغامضة وتنمي قاموس مفردات التعلم.
6. تقوي شعور المتعلم بأهمية المعلومات والمعارف التي اكتسبها وتعزيزها[19].

دور الخدمة الاجتماعية في دعم دوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.

في إطار حديثي عن دور الخدمة الاجتماعية في إطار دوي الاحتياجات الخاصة لابد أن نحدد مفهوم الخدمة الاجتماعية وفقا لما أشار إليه المؤتمر الدولي للخدمة الاجتماعية بباريس 1928." بأنها تلك الجهود المقصودة والتي تهدف إلي تحقيق الأغراض التالية:

1. تخفيف الآلام التي تصدر وتصاحب الكوارث والنكبات وحالات البؤس التي تعرض لها الناس وحالات الإغاثة أو المساعدة المؤقتة.
2. نقل الأفراد من حالة البؤس التي وقعوا فيها إلي حالة معيشية ملائمة وهذه هي المساعدة العلاجية.
3. اتخاذ الاحتياطات اللازمة لمنع وقوع الأمراض الاجتماعية في المستقبل أو التخفيف منها وتلك هي المساعدة الوقائية.
4. العمل على رفع مستوي المعيشة وتحسين الأحوال الاجتماعية عامة في سبيل تحقيق الرفاهية وتلك هي المساعدة الخلاقة أو البناءة"[20].

كما أشارت الجمعية الوطنية للأخصائيين الاجتماعيين عام 1956: الخدمة الاجتماعية بأنها مهنة تخصصت لتيسير وتقوية العلاقات الاجتماعية الأساسية بين الأفراد والجماعات والنظم الاجتماعية، لذلك تقع مسؤولية العمل الاجتماعي على عاتق هذه المهنة، وبناء عليه فإن الأخصائيين الاجتماعيين في أي مجتمع مسئولين بالدرجة الأولي عن الإدراك الواعي للظروف الاجتماعية السائدة في مجتمعهم بما فيها النظم الاجتماعية واحتياجات المجتمع وموارده الواقعية وما ينتظر تحقيقه في المستقبل القريب والبعيد وتوجيه نظر المسئولين عن المجتمع سواء في الهيئات الحكومية أو الأهلية أو قادة المجتمع ليكونوا متعاونين لتلاقي الصعوبات وتدليل العقبات القائمة أو التي ينتظر حدوثها واستحداث خدمات جديدة تستجيب لاحتياجات الناس"[21]. ومن هذا المنطلق نجد بأن الخدمة الاجتماعية مهنة إنسانية تستهدف استثمار قدراتهم وإمكانياتهم دون النظر إليه بأنه إنسان لديه إعاقة معينة بل ينبغي استثمار قدراته وبأن له الحق في الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية في جميع مراحل نموه وتطوره، كما أن له حق الحياة في سياق الحياة الاجتماعية في المجتمع، والتي يمكن أن تجنب المجتمع كثيرًا من المخاطر، والتي تتمثل في كون هذه الفئات من أكثر فئات المجتمع عرضة لمخاطر الانحراف السلوكي إذا لم تتوافر لهم الرعاية الكافية، هذا علاوة على ما يمكن أن تمثله هذه الفئات من هدر وفقد وخسارة اقتصادية إذا فشلت المجهودات الإرشادية التربوية في توجيههم التوجيه السليم لكي يصبحوا قوة وطاقة منتجة وفعالة في المجتمع.

سابعا: التوصيات :

1- التأكيد على ضرورة التواصل بين أولياء الأمور والمؤسسات لدعم دوي الاحتياجات الخاصة لتحسين أوضاعهم المعيشية واندماجهم داخل المجتمع .

2- الاهتمام بإقامة الدراسات والبحوث والندوات ومتابعة التطورات العلمية التي تتعلق برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بتوظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة دوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.

3- العمل على ضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمين لرفع من كفاءتهم، وإمدادهم بالخبرات العلمية للتعامل مع الفئات الخاصة.

4. تزويد المؤسسات التأهيلية بأحدث البرامج والمعدات والمؤهلين لتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، على اكتساب المهارات للتغلب على مشكلات التوافق النفسي والاجتماعي للإعاقة.

5. المتابعة الدورية للإدارة المدرسية لنتائج الطلاب وذلك ليس لغرض تكريم المتفوقين في الدراسة فقط بل من أجل اكتشاف الطلاب المقصرين وما إذا كان تدني تحصيلهم الدراسي يتكرر، وذلك لأن هذا الاجراء يساعد في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من أجل تقديم المساعدة الخاصة لهم.

في إطار ختامي لهذا البحث حاولت بقدر الإمكان التأكيد على أهمية توظيف التكنولوجية في إطار التعامل مع الفئات الخاصة في ظل التحولات التي لامست المجالات الاقتصادية والسياسية مما يطرح على المنظومة التأهلية والتعليمة للفئات الخاصة في كافة أبعادها إدخال منظومة التكنولوجية من أجهزة معينة لتطوير قدرات الفئات الخاصة والمعينة لتطوير قدراتهم للتغلب على الإعاقة وصعوبات التعلم في محاولة جادة لتطوير قدرات الفئات الخاصة نحو الإبداع والتألق في مختلف المجالات.

المراجع

[1] – خالد محمد السعود، تكنولوجيا وسائل التعليم وفاعليتها. الأردن :مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،الطبعة الأولي،2009،ص21.

[2] تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم – http://www.albdoo.com/vb/t4679.ht ml .

[3] – محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي، 2005،ص18.

[4] – شوقي السيد الشريفي، معجم مصطلحات العلوم التربوية.الرياض: مكتبة العبيكان، الطبعة الأولي، 2000، ص128.

[5] – محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي، 2005، ص71.

[6] – شوقي السيد الشريفي، معجم مصطلحات العلوم التربوية.الرياض: مكتبة العبيكان، الطبعة الأولي، 2000،ص127

[7] – أحمد مصطفي خاطر، محمد بهجت كشك ، ادارة المنظمات الاجتماعية وتقويم مشروعات الرعاية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث،ص 159.

[8] – شوقي السيد الشريفي، معجم مصطلحات العلوم التربوية، مرجع سابق ، ص126.

[9] – مجدى فريد إبراهيم، مناهج تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، 1996ف، ص 36.

[10] – أمل سويدان، مني الجزار، استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصةزالقاهرة: مركز الكتاب للنشر،الطبعة الاولي،2007،ص9.

[11]– تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبدالعزيز، مقدمة في التربية الخاصة. عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007،ص17.

[12] –محمد على كامل محمد، استراتيجيات التعليم والتعلم العلاجي للتلاميد ذوي صعوبات التعلم. القاهرة:دار الطلائع، الجزء الاول،الطبعة الاولي،2006،ص5.

[13] – المرجع السابق، ص11.

[14] – سعيد عبدالعزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع،الطبعة الاولي،2008، ص277.

[15] – فاروق الروسان، سيكولوجية الاطفال غير العاديين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر،الطبعة الثالثة،1998، ص180.

[16] – خالد محمد أبوشعيرة، ثائر أحمد غباري، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق.عمان: مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الاولي، 2009،ص17.

[17] – حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. الكويت: دار القلم، 1994.ص12.

[18] – خالد محمد أبوشعيرة، ثائر أحمد غباري، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق.عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،الطبعة الاولي، 2009، ص173.

[19] محمد على السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع،2008،ص46.

[20] –أحمد مصطفي خاطر، الخدمة الاجتماعية نظرة تاريخية_ مناهج الممارسة– المجالات.الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الثانية، 1996، ص123.

[21] –على الدين السيد محمد، الخدمة الاجتماعية من المنظور المعاصر. القاهرة،2000، ص115.

تصور مقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضية فى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى"

الدكتور / عبدالله فرغلى احمد خميس

رئيس قسم التربية وعلم النفس – جامعة طرابلس

الدكتور/ راشد خليفة غريبى

رئيس قسم معلم فصل – جامعة طرابلس

الملخص :

تغيرت النظرة إلى وظيفة المعلم وأدواره ومسئولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية . فبينما كانت وظيفة المعلم فى الماضى هى نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين ، أصبحت فى عصر ثورات الربيع العربى تتطلب بناء الشخصية الإنسانية السوية المتكاملة فى كافة جوانبها ، وممارسة القيادة والبحث والتقصى والإرشاد والتوجيه . وهذا يتطلب من المعلم وخاصة معام التربية الرياضية فى عالم اليوم الذى يتصف بالتغير السريع والتطور التكنولوجى ، أن تكون لديه العديد من الإمكانات و المهارات والقدرات والسمات والقيم والاتجاهات والاهتمامات الإيجابية ، ما يمكنه من القيام بأدوار عديدة ضرورية لتربية الأجيال بما يتناسب ومتغيرات العصر . ومن المهم هنا أن يستطيع المعلم مجابهة التوترات الرئيسية التى يتسم بها عالمنا المعاصر .

ونظراً لأهمية دور معلم التربية الرياضية وخطورته فى تربية الأجيال فإن هناك ضرورة للعناية بتكوينه من شتى الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية ، ذلك لأن توافر المعلمين كماً وكيفاً يعد شرطاً أساسياً لتحسين المنظومة التعليمية ومن أجل ذلك فإن اختيار معلم التربية الرياضية وإعداده وتدريبه مع العناية بنموه النفسى والمهنى والجسمى على جانب كبير من الأهمية . وانطلاقاً من مكانة المعلم ودوره فى العملية التعليمية فإن الدراسة الحالية هى محاولة للتعرف على أهم المقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم عصر ثورات الربيع العربى ، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

س1 : ما المقصود بتوجهات ثورات الربيع العربى ؟.

س2 : ما علاقة ثورات الربيع العربى بالتعليم ؟.

س3 : ما المقومات الشخصية والمهنية والجسمية الحالية التى يتميز بها معلم التربية الرياضيةمن واقع الدراسات السابقة والاختبارات والمقاييس الخاصة بذلك ؟.

س 4 : ما التصور المقترح للمقومات الشخصية والجسمية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضية فى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى ؟ .

س 5 : ما إمكانية وضع آلية لتنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضيةفى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى ؟ .

وللإجابة على التساؤلات السابقة تم استخدام المنهج الوصفى التحليلى لأنه يعد من أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة ، ولا سيما فى رصد المقومات الشخصية والمهنية التى يتميز بها المعلم فى الوقت الحالى ، ووضع تصور لأهم المقومات الشخصية والمهنية الضرورية للمعلم فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى والتغيرات المستقبلية والاتجاهات العالمية المعاصرة والطموحات والآمال العربية.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية ما يلى :

أولاً : فيما يتعلق بتوجهات ثورات الربيع العربى ، يتضح ما يلى :

(1) اهتمام مختلف الأوساط الأكاديمية والسياسية والاجتماعية وغيرها بظاهرة ثورات الربيع العربى . وكل من هذه الأوساط قد تناولتها حسب مرجعيته وفهمه لها . وهم لم يتفقوا على تعريف موحد لها.

(2) إن ثورات الربيع العربى فى واقعها وحقيقتها ومضمونها ظاهرة ذات طابع حركى ديناميكى ، ظاهرة متكاملة الجوانب والأبعاد ، ظاهرة وإن كانت بسيطة فى الشكل إلا أنها معقدة فى الحقيقة والمضمون.

(3) إننا أمام اتجاهين ، الأول قبول ثورات الربيع العربى على أساس أنها السبيل للتقدم ، ووسيلة التلاقى مع الآخرين . والثانى هو رفض ثورات الربيع العربى لأنها تعمل على الابقاء على الوضع الحالى الذى يعتبره الكثير انه افضل من الواقع بعد الثورة واسهم في تشويه الثقافة والهوية القومية .

ثانياً :بالنسبة لعلاقة ثورات الربيع العربى بالتعليم ، يتضح ما يلى :

(1) أننا أمام اتجاهين الأول وجود علاقة سببية " تبادلية التأثير " بين ثورات الربيع العربى والتعليم وهنا علينا الاختيار بين التغيير طبقالمفهوم الثورة بشكل عام واحداث نوع من التغيير لمنظومة التعليم .والثانى وجود علاقة تضاد أو علاقة عكسية ، فما يريده القائمون على ثورات الربيع العربى يتضاد شكلاً وموضوعاً مع ما يريده صانعوا السياسات التعليمية فى المجتمعات المحلية .

(2) ومن حيث تأثير ثورات الربيع العربى بأشكالها المختلفة على التعليم نجد أنفسنا فى مفترق الطرق بين مسارين : الأول وجود تأثير (مباشر) . والثانى وجود تأثير (غير مباشر) لثورات الربيع العربى على النظم التعليمية المختلفة .

(3) إذا سلمنا بوجود علاقة بين ثورات الربيع العربى والتعليم فعلينا أن نسأل أنفسنا : ما الذى تريده ثورات الربيع العربى من التعليم ؟ ورغم أن هذا سؤال كبير ومتشعب ويحتاج كثيراً من الشرح والايضاح من أصحاب التخصصات المختلفة سواء المؤيدين أو المعارضين للتغيير وانعكاساتها على منظومة التعليم إلا أنه يتضح أن ثورات الربيع العربى تهدف إلى :

* تطويع وتقييد المنظومة التعليمية بأفكارها وآلياتها الرئيسية وإخضاعها لشروطها وهيمنتها.

* فرض نماذج وفلسفات تربوية تعليمية خاصة .

* السيطرة والهيمنة من خلال تغيير اتجاهات الأفراد باختراق المنظومة التعليمية مما يجعل فيها تناقضات بين الأصالة والمعاصرة مما يؤدى إلى تغيير ملامح المنظومة التربوية والتعليمية المحلية .

ثالثاً : من خلال دراسة المقومات الشخصية والمهنية التى يتميز بها معلم التربية الرياضية فى الوقت الحالى من واقع الدراسات السابقة والاختبارات والمقاييس الخاصة بذلك ، يتضح أن :

– المقومات الشخصية التى يتصف بها المعلم هى المقومات : الجسمية ، والعقلية ، والانفعالية ، والسلوكية ، والاجتماعية .

– المقومات المهنية التى يتصف بها المعلم هى : النمو المهنى والتخصصى ، وتخطيط وتنظيم وتنفيذ الدرس ، وأساليب التقويم ، واستخدام الوسائل التعليمية.

رابعاً : التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية لمعلم التربية الرياضية فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى ، فى ضوء مسح الباحثان للدراسات السابقة المرتبطة بالمقومات الشخصية والمهنية للمعلم فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى ، تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات مجتمعة مجرد توقعات أو تنبؤات لما يجب أن يكون عليه معلم عصر ثورات الربيع العربى ، وبعد فحص هذه الدراسات جميعها تم وضع قائمة تشتمل على (25) خاصية ضرورية للمعلم فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى .

خامساً : بالنسبة لآلية تنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضية فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى ، يتضح أن الدور التربوى الفعال من خلال ما تحمله ثورات الربيع العربى من متطلبات عديدة يفرض على المتخصصين فى التربية وعلم النفس أن يعيدوا النظر من جديد فى مكونات المنظومة التربوية وبخاصة المعلم وتقوم الآلية المقترحة من الدراسة الحالية على أربع ركائز أساسية هى المعلم الذى نريده ، وأداة التطبيق ، والطريقة ، والنتائج المتوقعة . وأخيراً تم تقديم مجموعة من التوصيات.

المقدمة :

إن العصر الذى نعيشه ملئ بالتحديات التى تواجه الإنسان كل يوم فكل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات ومهارات وأساليب وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح أى أنها تحتاج إلى إنسان مبدع ، ومبتكر ، وناقد ، وقادر على تكييف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة ، وليس التكيف معها فقط .

ولعل من أبرز ملامح الحياة فى هذا العصر تلك التغيرات السريعة والمتلاحقة فى جميع المجالات ومنها ثورات الربيع العربى . وتأتى الاستجابة لهذه التغيرات متفاوتة ومتباينة كماً وكيفاً من فرد لآخر ومن فئة لآخرى ومن مجتمع لآخر ، فثورات الربيع العربى Globalization مفهوم جديد أخذ فى الظهور والانتشار نتيجة للتغيرات السريعة التى شهدها العالم فى السنوات القليلة الماضية ، والتى كانت نتيجة مباشرة لثورات العلم والتكنولوجيا ، خاصة تلك التى حدثت فى مجال الإعلام والاتصال ، والتى أنتجت تقارباً وتداخلاً بين بلدان العالم ، حتى أنه أصبح من المستحيل انغلاق دولة داخل حدودها .

فثورات الربيع العربى تتعدد تأثيراتها ، ومع أن التركيز يتم على الجانب الاقتصادى الذى يحمل معه الكثير من القيم التى تتسرب إلينا ، إلا أن الجانب الثقافى الاجتماعى يبقى الجانب الأخطر لأنه يتجاوز حالة الأسر الاقتصادى إلى حالة التبعية الكاملة ، "وهذا يعنى أن نفقد سماتنا وأن يبقى شكل وجودنا رهناً لأرباب ثورات الربيع العربى المسيطرين عليه"ا (عبد الواحد علوانى ، 2..1 : 166) .

فآثار ثورات الربيع العربى لن تقف عند التعامل مع محددات الحاضر ، بل سيكون تأثيرها إحداث المفاجآت فى المستقبل . فمجتمع ثورات الربيع العربى الذى نعيشه الآن بالفعل ، والذى لا يفوق قدرته على حل ومواجهة مشاكل وتحديات الحاضر ، إلا قدرته على وضع طموحات وآمال وأهداف جديدة للمستقبل . سوف يفرز آثاراً أخرى تظل أبعد ما تكون على التحديد الآن ، سواء من حيث ماهيتها أو من سيتأثر بها وحجم ونوع وشكل هذا التأثير (محسن أحمد الخضيرى ، 2... : 147) .

وثقافياً فإن ظاهرة ثورات الربيع العربى تتجه لصبغ المجتمعات بسمات تقوم على محاولة إلغاء الهوية والأصالة والثقافة المحلية من أجل ثقافة وأنماط استهلاكية تخدم ثقافة مسيطرة وتحاول فرض السيطرة على غيرها . وتعليمياً يسعى المستفيدون من هذه الظاهرة إلى توجيه النظم التعليمية فى إطار يخدم ثورات الربيع العربى وذلك بالسيطرة الثقافية على المجتمعات (محمد صالح نبيه ، 2..2 : 32).

فكتاب ثورات الربيع العربى يعبرون صراحة أو ضمناً على أن العصر القادم سوف يتطلب توحيد القيم والرغبات وأنماط الاستهلاك فى الذوق والمأكل والمسكن ، وتنميط طريقة التفكير ، وطريقة النظر إلى الذات وإلى الآخر وغير ذلك من جوانب الثقافة والعلم والتعليم ، وذلك بهدف الوصول إلى ثقافة بلا حدود (فؤاد أبو حطب ، 1999 : 19) .

وعلى هذا يمكن النظر إلى ثورات الربيع العربى بأنها تنطوى فى أهدافها على إقصاء الخصوصيات ، وتكييف العمل

العقلى فى موضوعات بعينها ، وتنميط العاطفة والذوق فى مجالات محددة ، وإنماء الاستهلاك فى حدود سلع وخدمات ثقافية ، مع إحداث تغييرات قيمية تتوافق مع التحولات الإقتصادية (هادى نعمان الهيتى ، 2..1 : 157) .

وإذا أضفنا إلى ما تقدم ، أننا نعيش فى عصر الإيقاع السريع ، الذى يقوم على أساس التواصل بين كافة البشر، من أجل الأخذ بالنتائج التى أفرزتها ثورات الربيع العربى ، ومن أجل تحقيق إنجازات علمية وتكنولوجية أخرى ، أدركنا أهمية وضرورة التفاعل الكامل بين البشر ، ومن هذا المنطلق ، إذا كان المطلوب من أى إنسان أن يكون لديه القدرة على تحقيق هدف التواصل والتفاعل مع غيره ، فإن المعلم يكون أول من يطلب منه تحقيق هذا الهدف ، لأنه همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع (مجدى عزيز إبراهيم ، 2..1 : 199) .

فالمعلم أحد الركائز الأساسية فى المنظومة التعليمية ، فهو الذى يقوم بالعبء الأكبر فى تحقيق أهدافها ، وهو المسئوول المباشر عن نجاح أوفشل أى مخطط خاص بالعملية التعليمية ، ومن ثم فإن نجاح أى نظام تعليمى أو فشله يعتمد إلى حد كبير على وجود المعلم المؤهل تأهيلاً جيداً ليتولى مسئولية تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين فى ظل توجهات ثورات الربيع العربى ، والذى يركز على تطوير دور المعلم ، ومن ثم ينبغى على مؤسسات إعداد المعلم أن تغير من سياستها وبرامجها بما ينعكس إيجابياً على برامج الإعداد التربوى للمعلم وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين أن يتزودوا بما يمكنهم من القيام بأدوارهم كما ينبغى أن يكون ، أى القيام بأدوراهم التى تفرضها عليهم تحديات ثورات الربيع العربى (جميل محمد عبد السميع ، 2..1 : 7.) .

وينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضارى الاقتصادى الاجتماعى للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية فى بناء الأفراد والحجم الهائل الذى يضاف إلى مخزون المعرفة ، والذى عبرت عنه نظرية "رأس المال البشرى" بأنه كلما نجح المعلم فى زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم ، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة ، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومى العام ، والذى بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية (محمد متولى غنيمة ، 1996 : 1.) ولاشك فى أن مقدرة المعلم على الوفاء بمسئولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دوره كمعلم كما أن أدائه لدوره التربوى والتعليمى يتأثر أيضاً بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين ، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كمعلم (السيد على شتا ، 1996 : 37)

وعلى الرغم من وجود تباين بين المعلمين من حيث فاعليتهم التعليمية ، ومن حيث قدرتهم على إيجاد تغييرات إيجابية لدى تلاميذهم ، فإنه يصعب إيجاد وصفة جاهزة نتمكن من خلالها تحديد المعلم الجيد أو الفعال لأن عملية التعلم نشاط مركب ينطوى على العديد من المتغيرات المتفاعلة على نحو دينامكى ، فهناك المتغيرات الخاصة بالمعلم والمتعلم والمادة الدراسية وطريقة التدريس ، فعلى الرغم من وجود أنماط تعليمية معينة أفضل من أنماط أخرى ، إلا أنه يجب الاعتراف بعدم وجود نمط تعليمى جيد على نحو مطلق يناسب المواد التعليمية جميعها أو المعلمين جميعهم (السيد محمد أبو هاشم ، 2..2 : 3) .

فالتعليم مهنة تتطلب ، بالإضافة إلى بعض الخصائص الشخصية ، مهارات وكفايات معينة يجب توافرها لدى المعلم ليكون تعليمه فعالاً . وقد تكون الجهود المستمرة لتطوير برامج إعداد المعلمين خير دليل على ذلك ، فتزايد الخبرات والمعارف ، من الوجهتين الكمية والنوعية ، والناتجه عن

التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى يواجهها مجتمعنا الحالى ، يجعل أمر هذا التطوير ضرورياً ، لأنه يتيح فرص تزويد المعلمين بالمعلومات والوسائل والطرق التى أسفرت عنها بحوث التعلم والتعليم والتى تم إنجازها فى ضوء تلك التغيرات (عبد المجيد نشواتى ، 1998 : 229) .

لذا ، فإن السنوات القادمة ستحمل متطلبات متواترة من مختلف المؤسسات لوضع معايير أكثر دقة لاختيار المعلمين ، وستتضمن مثل هذه المعايير ، ليس المؤهل العلمى وحسب ، وإنما الشخصية ، وطبيعة الأداء والخلفية الثقافية ، ونوع المهارات التى يجيدها المتقدم لوظيفة التدريس ، ومنها مهارة الاتصال ، واستخدام الكمبيوتر ، ومعرفة أكثر من لغة أجنبية ، وكيفية الوصول إلى مصادر التعلم بجهود ذاتية فردية (عبد العزيز الحر ، 2..1 :26).

وانطلاقاً من أهمية التربية بصفة عامة ، وبالدور الذى يمكن أن يلعبه المعلم بالنسبه لطلابه ومجتمعه باعتباره مربياً ورائداً اجتماعياً وحجر الزواية فى عمليات التطوير والتنفيذ المنشودة بصفة خاصة ، وجهت الجهود فى كل الدول العربية لتحسين نوعية المعلم وسبل إعداده مهنياً وتربوياً ليكون أكثر قدرة وفاعلية فى تربية وتعليم النشئ . وتحديد أهم المقومات الشخصية والمهنية الواجب توافرها لديه حتى يقوم بالمهام والأدوار المتوقعة منه بكفاءة وفعالية . وتأتى هذه الدراسة محاولة وضع تصور نظرى لأهم المقومات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلم وفقاً لمتطلبات ثورات الربيع العربى .

مشكلة الدراسة :

تأسيساً على ما تقدم ، يتضح ضرورة توفر سمات عديدة لمعلم التربية الرياضيةفى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى . والدراسة الحالية هى محاولة لإلقاء الضوء على هذه السمات وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

س1 : ما المقصود بتوجهات ثورات الربيع العربى ؟.

س2 : ما علاقة ثورات الربيع العربى بالتعليم ؟.

س3 : ما المقومات الشخصية والمهنية الحالية التى يتصف بها معلم التربية الرياضية من واقع الدراسات السابقة والاختبارات والمقاييس الخاصة بذلك ؟.

س 4 : ما التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضية فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى ؟ .

س 5 : هل يمكن وضع آلية لتنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضيةفى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى ؟ .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى كونها محاولة لوضع تصور للمقومات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلم فى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى .الأمر الذى قد يساعد القائمين على إعداد المعلم وتدريبه وتقييمه ، والمهتمين بأمور التربية على حد سواء فى الاستفادة من هذا التصور ومحاولة تطبيقه .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

(1) توجهات ثورات الربيع العربى وتأثيراته المختلفة على التعليم وإعداد المعلم .

(2) الوضع الحالى للمقومات الشخصية والمهنية للمعلم من خلال فحص الاختبارات والمقاييس الخاصة بذلك .

(3) أهم التطورات العالمية التى حدثت فى هذا المجال وتوجهاتها المستقبلية وإمكانية الاستفادة منها فى وضع تصور لما ينبغى أن يتميز به المعلم من مقومات شخصية ومهنية فى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى .

منهج الدراسة :

يعد المنهج الوصفى التحليلى من أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة ، ولاسيما فى رصد المقومات الشخصية والمهنية التى يتميز بها المعلم فى الوقت الحالى ، ووضع تصور لأهم

المقومات الشخصية والمهنية الضرورية للمعلم فى ضوء متطلبات ثورات الربيع العربى والتغيرات المستقبلية والاتجاهات العالمية المعاصرة والطموحات والآمال العربية .

مصطلحات الدراسة :

المقومات الشخصية والمهنية : هى مجموعة الخصائص الضرورية لمعلم التربية الرياضيةليكون ناجحاً فى عمله ، بحيث يؤدى مهام هذا العمل على أكمل وجه . وتشمل المقومات الشخصية الخصائص والصفات الإيجابية التى تميز الفرد عن غيره من الأفراد ، ويتضح ذلك فى الجوانب " الجسمية – العقلية – الانفعالية – الاجتماعية – السلوكية " . فى حين تشمل المقومات المهنية المجالات التالية : " النمو المهنى والتخصصى – تخطيط وتنظيم الدرس – تنفيذ الدرس – استخدام الوسائل التعليمية – أساليب التقويم" .

ثورات الربيع العربى : اختلفت الآراء حول معنى ثورات الربيع العربى ، فالبعض يرى أنها ظاهرة اقتصادية ، ومنهم من يقول أنها ظاهرة ثقافية ، وثالث يرى أنها حقبة تاريخية ، ورابع ينظر إليها على أنها ثورة تكنولوجية ، وخامس على أنها هيمنة وسيطرة من جانب الأقوى . وتتبنى الدراسة الحالية التعريف التربوى لثورات الربيع العربى بمعنى " الانتقال من المجال الوطنى أو الاقليمى إلى المجال العالمى ، والتعرف على التنظيمات والسلوكيات التربوية المتشابهة والتفاعل الناجح معها ، بشرط أن يكون ذلك فى ظل مؤسسة تربوية عالمية واتفاق معلن من جميع المشتركين بقبول المستجدات والمعايير التربوية العالمية مع الوضع فى الاعتبار الهوية الإسلامية والحرية الوطنية وثقافة المجتمع الذى تنتمى إليه " .

حدود الدراسة : تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية :

– ترتكز هذه الدراسة على تبيان المقومات الشخصية والمهنية لمعلم التربية الرياضية(قبل الجامعى) بصفة عامة دون التمييز بين مراحله المختلفه (ابتدائى – اعدادى – ثانوى) وفقاً لتوجهات ثورات الربيع العربى .

– اهتمام الدراسة الحالية بوضع تصور نظرى للمقومات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلم بصفة عامة دون النظر إلى تخصصه (تدريب –علاج طبيعى–.ادارة..) أو المواد التى يقوم بتدريسها

خطة الدراسة : تنقسم الدراسة الحالية إلى خمسة محاور رئيسية هى :

أولاً : توجهات ثورات الربيع العربى :

ربما لم نجد فى التراث النفسى والتربوى مفهوماً ظهر وانتشر بسرعة مثل هذا المفهوم الذى أصبح يشغل الناس جميعاً على مختلف تخصصاتهم ، ومع ذلك عندما يجلس مجموعة من الأفراد معاً يتناقشوا حول هذا المفهوم تظهر التحيزات الفكرية والمعرفية والمنهجية .فعلى الرغم من أن هذا المفهوم لم يظهر إلا من سنوات قليلة لكن ما يمتلكه من الأفكار تجعله منتشراً فى الاقتصاد والسياسة والاجتماع والثقافة بشكل كبير ، الأمر الذى جعل صعوبة الاتفاق على معنى محدد له تشكل مخرجاً للمحاولات الحديثة لتناوله وخاصة فى منطقتنا العربية ، حيث بدأ البعض يدعو للإقلا ع عن محاولة تحديد المفهوم والدخول مباشرة لمحاولة فهمه كظاهرة علينا التعامل معها كحقيقة واقعة .

وصياغة تعريف دقيق لثورات الربيع العربى تبدو مسألة شاقة ، نظراً لتعدد تعريفاتها ، والتى تتأثر أساساً بانحيازات الباحثين الأيديولوجية ، وإتجاهاتهم إزاء ثورات الربيع العربى رفضاً أو قبولاً ، فهى تصف وتعرف مجموعة من العمليات التى تشيع على مستوى العالم ، تتضمن تعميقاً فى مستويات التفاعل ، والاعتماد المتبادل بين الدول والمجتمعات التى تشكل المجتمع العالمى (السيد ياسين ،1999: 12.) .

ورافعى راية ثورات الربيع العربى ، إنما يحاولون بما يختارون من عبارات وصور الإيحاء بأن الأمر يتعلق بحدث شبيه بالأحداث الطبيعية التى لاقدرة لنا على ردها والوقوف بوجهها ، أى أنها نتيجة حتمية لتطور تكنولوجى واقتصادى

ليس بوسعنا إلا الإذعان له . والواقع عكس ذلك ، فالتشابكات الاقتصادية ذات الطابع العالمى ليست حدثاً طبيعياً بأى حال من الأحوال ، إنما هى نتيجة حتمية خلقتها سياسة معينة بوعى وإرادة (هانس بيتر مارتين وهارالد شومان ، 1998 : 33).

فثورات الربيع العربى ليست سوى قوى تصدرها لمصلحتها قوى معينة ، عامدة إلى إقرارها كصياغات ثابتة ، بل هى التى تحدد برامجها وتوقيتاتها ، فما هى إلا اختيارات لها بدائلها ، بوسع القوى الأضعف أن تختار من بينها بشرط توافر الوعى والإرادة اللازمة (عمر الفاروق ، 1999 : 17)

فهى معنى جديد ومتطور لسياسة ايديولوجية الهيمنه على العالم تتخذ من آليات التطور الرأسمالى المزود بإمكانات الاختراق الثقافى والاقتصادى الحديثة والمتمثلة فى الشبكات العالمية للمعرفة والبث غير المباشر والتسيير المصرفى للاستثمارات العالمية بشكل يضمن لها تطبيع المجتمعات والأفراد على نمط ثقافى يشكل بسرعة الأذواق والرأى العام وفق رؤية جديدة للإنسان والمجتمع والتاريخ يعتمد على إفراغ الهوية الثقافية القومية من مضمونها القومى والوطنى والتاريخى ويعمل مكانه اللاإنتماء إلا لأوهام الفردية والحيادية والاختيار القائم على المصلحة والأنانية . والاستهلاك القائم على إشباع احتياجات مصطنعة ومتوالدة بسرعة ، بفعل الإعلام الإعلانى المدار وفق مصالح شركات عابرة للحدود القومية (هدى حسن حسن ، 1999: 19.).

وتوجد ثلاثة أشكال رئيسية لثورات الربيع العربى هى: ثورات الربيع العربى الاقتصادية والتى أصبحت واقعاً ملموساً الآن ، يتجلى فى سيطرة رأس المال على مقدرات الشعوب بصرف النظر عن كونه فى يد دولة أو أفراد . وثورات الربيع العربى السياسية وتتمثل فى محاولة إيجاد نظام سياسى موحد لجميع الدول .وثورات الربيع العربى الثقافية وتتمثل فى محاولة إيجاد نمط ثقافى موحد لدول العالم ، وهو مالم تستطيع القوى الغربية تحقيقه حتى الآن لاصطدامها بثقافات أخرى تخالفها الرأى (عبد المنعم محى الدين عبد المنعم ،1999 : 2) .

وتعد ثورات الربيع العربى واحدة من التيارات الفكرية المعاصرة التى انطوت على مضامين ومفاهيم وانساق جديدة ، تهدف من خلالها إلى توحيد العالم ، انطلاقاً من تغيير الواقع الاقتصادى والاجتماعى والسياسى والثقافى للدولة . وبذا فهى ترقى لأن توصف بأنها تعبر عن واقع سياسى وايديولوجى جديد يعمل على تحقيق أهدافه من خلال وسائل متباينة فى مدى مشروعيتها ، وتأثيرها ومدى قبولها من المعينين بها (حسن لطيف الزبيدى ، 2..2 : 127).

فالدلالة الأصلية لكلمة ثورات الربيع العربى هى التثاقف بين شعوب العالم . بما يعنى التعرف على ثقافة الآخر واستيعابها والإستفادة بما هو إنسانى وقابل للتعميم منها . والتمتع برؤية خصائص الآخر الثقافية والحضارية والتعرف عليها . بما فى هذا التنوع من إغناء للتراث الإنسانى ومن إمكانية تبادل الخبرات بما يدعم ارتقاء مستوى الذكاء البشرى ومن إمكانية دعم مستوى اللياقة النفسية لدى الفرد بما يستطيع أن يكمل سعادته وتمتعه بالحياة (محمد أحمد النابلسى ، 1999 : 21) .

ويمكن القول أن لثورات الربيع العربى معنى عاماً شاملاً يتضمن فى جوهرة الانتقال من المجال الوطنى أو الاقليمى (القومى) إلى المجال العالمى أو الكونى Global ، وليس الدولى International، فالكلمة الثانية " الدولى " تعنى وجود الحدود والخطوط الفاصلة ، بينما الكلمة الأولى " الكونى أو العالمى " تعنى تجاوز الحدود بل وزوالها ، وبعبارة أخرى اللاحدود ، وهذه اللاحدود تشمل اللاحد المكانى ، واللاحد الزمانى ، واللاحد البشرى (فؤاد أبو حطب ، 1999 : 1.)

فثورات الربيع العربى تعنى جعل الشئ على مستوى عالمى ، أى نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود الذى ينأى عن كل مراقبة ، والمحدود هنا هو أساساً الدولة القومية التى تتميز

بحدود جغرافية ، أما اللامحدود فالمقصود به " العالم " أى الكرة الأرضية ، فثورات الربيع العربى إذن تتضمن معنى إلغاء حدود الدولة القومية فى المجال الاقتصادى ، وترك الأمور تتحرك فى هذا المجال عبرالعالم وداخل فضاء يشمل الكرة الأرضية جميعها ، وبذلك فثورات الربيع العربى بجانب كونها نظاماً اقتصادياً ، هى أيضاً ايدلوجية تعكس هذا النظام وتخدمه (سلامة صابر العطار ، 1997 : 156) .

إن ثورات الربيع العربى بذلك ليست مفهوماً مجرداً ولكنها كيان فكرى حى ينمو ويتفاعل ويتحرك ، إنه كيان دائم الحركة والتطور ، يرفض السكون ، والجمود ، بل دائم الامتداد والتوسع ، وأن استخدام أى أدوات تحليلية ذات طبيعة موضوعية سوف تظهر بوضوح . إن ثورات الربيع العربى عملية مستمرة ، وتيار متدفق ، يمكن ملاحظة تأثيره ، ويمكن قياس هذا التأثير سواء بشكل أو طريقة كمية أو نوعية وكيفية فى مجالات وجوانب متعددة (محسن أحمد الخضيرى ، 2... : 33) .

وعلى الرغم من تحديد الجوانب التى اهتم بها البعض فى تناوله لتوجهات ثورات الربيع العربى سواء أكانت جانباً اقتصادياً أو سياساً أو ثقافياً أو اجتماعياً ، فإن الدراسة الحالية تتبنى المفهوم التربوى لثورات الربيع العربى ويعنى الاشتراك بالعضوية والتبعية لمنظومة اتفاق وتلاق عن أبعاد ومستويات فكرية وعلمية وثقافية وتربوية أساسية تقضى بالضرورة إلى سلوكيات تربوية متشابهة ، ويكون من شأنها التفاعل الناجح مع أنماط العيش المدنى " الكونى " فى كل مكان ، كما تعنى الالتزام بقبول المستجدات التربوية اللازمة لتنفيذ ضمان وسلامة الجوهر الأساسى للمعنى التربوى لثورات الربيع العربى ومغزاه، على أن يضمن الاتفاق على المعايير التربوية العالمية مساحة كافية للحرية الوطنية أو القومية وممارسة الهوية الذاتية الخاصة (أحمد عبد الله العلى ، 2... : 11).

وأخيراً ، مهما اختلفت وتباينت الآراء حول توجهات ثورات الربيع العربى ، فعلينا أن نكون على وعى كامل بهذا الموضوع ، لأن ما يطرح من أفكار حول " ثورات الربيع العربى " يحتاج إلى المزيد والمزيد من الدراسة والبحث والمراجعة ، وبذا يمكننا تحديد المواقع التى ينبغى الأخذ بها ، لحاجتنا الماسة إليها ، وكذا تحديد المواقع التى يتم إبعادها جانباً ، لتأثيرها السلبى وإنعكاساتها الضارة علينا .

فثورات الربيع العربى باتت واقعاً لا مفر من التعامل معه ، فليست هى بالفجر البازغ ولا بالفخ الخادع ، وعلى عاتقنا تقع مسؤولية العيش فى ظل ما تفرضه من قيود وما تتيحه من فرص ، ولن يتأتى لنا ذلك إلا إذا تفهمنا بعمق شديد علاقة منظومة تكنولوجيا المعلومات ، خاصة ظاهرة الإنترنت . لقد شاعت مقولة " إن علينا إن نفكر عالمياً ونتصرف محلياً " ، ولكن الأفضل " أن نفكر عالمياً ومحلياً ونتصرف عالمياً ومحلياً معاً " (نبيل على ،2..1 : 46) .

كما تعد "الثورة" ظاهرة إنسانية إجتماعية عرفتها المجتمعات البشرية نتج عنها تغيير في البناء السياسي والاجتماعي ، برزت على أثرها قوى اجتماعية ، وتوارت أخرى ، وقد تتكرر إذا ما دعت الظروف إلى ذلك .. فهل يمكن إكتشاف القانون العلمي الذى يستهدف صياغة قانون علمي لظاهرة الثورة.

والحق إن هذه المحاولة هي نوع من الملاحة في بحار صاخبة متلاطمة الموج ، لأن القانون ينبغي أن يقوم إبتداء على حصر جميع الحالات التي ينطبق عليها (أي الثورة في موضوعنا) حتى تتحقق شمولية المعرفة التي هي أحد خصائص المعرفة العلمية. ولعل صعوبة حصر جميع حالات الظاهرة الإجتماعية–الإنسانية من وقائع التاريخ على مر العصور جعلت بعض فلاسفة العلم يذهبون إلى إن العلوم الإجتماعية Social sciences ليست علوما أصلا وأنها في أحسن الأحوال عبارة عن دراسة Study وأن "العلم" Science هو العلم الطبيعي ([1])

ويستند هؤلاء الذين يرفضون دراسة الظاهرة الإجتماعية في ضوء قانون علمي إلى عدة ملاحظات يمكن تلخيصها فيما يأتي :

– أن الدراسات الإنسانية–الإجتماعية تستخدم مفاهيم كيفية (أي مصطلحات) غير مبنية على تجارب كمية مثل مصطلح الطبقة ، والمجتمع ، والديموقراطية ، والبورجوازية والليبرالية ..إلخ ، وكأنما هذه الألفاظ بسيطة المعاني يمكن ضبط مدلولاتها ضبطا يمنع الإختلاف حولها ، أو يمكن تطبيقها في أي مجتمع وعلى أي فترة من فترات التاريخ ، أو يمكن معاملتها معاملة مصطلحات : حرارة وضوء وصوت وكهرباء.

– أن المفاهيم التي تخلص لها الدراسات الإنسانية هي مفاهيم ذاتية الدلالة أي خاصة بالحالة أو الحالات موضوع الدراسة ولا يمكن تعميمها.

– أن التغير في الحالة الإجتماعية أبطأ من التغير في الظاهرة الطبيعية وبالتالي من الصعب ملاحقته إلا على فترة زمنية طويلة بينما الظاهرة الطبيعية يمكن إدراكها من واقع ملاحظتها على مدار زمني قصير ، ويمكن استعادتها في المعمل لمعرفة كيفية تكوينها وإعادة تركيبها عكس الظاهرة الاجتماعية–الإنسانية التي تحدث مرة واحدة ولا تعود ولا يمكن إعادتها ، إذ لا يمكن إستعادة الحروب والمعارك والثورات وإعادة تمثيلها حتى تنكشف أسرارها.

– أن للإنسان إرادة حرة ويتمتع بحرية الإختيار تمكنه من تغيير المسار السببي ، وهي خصوصية لا تتمتع بها الظاهرة الطبيعية ، وبالتالي فإن قانون العلم الطبيعي عام ومطلق ولا يتغير بتغير المكان أو الزمان.

– أن العلم الطبيعي حتمي في نتائجه ، وأن ظواهره محتومة الوقوع أو ما يعبر عنه بالحتمية Determinism وهو أمر بعيد الحدوث في الظاهرة الإجتماعية. وتبعا لهذا الرأي فالتاريخ لا يمكن أن يكون إلا سردا لا يدخله الاستدلال بالشواهد ولا بالتجارب المعملية.([2])

ورغم وجاهة تلك الملاحظات الإعتراضية على "علمية" الظاهرة الإجتماعية ، إلا أن الباحث في تاريخية الظاهرة الإجتماعية يمكنه التوصل إلى قانون يمثل حكما كليا عموميا لا يقل في ذلك كثيرا عن أحكام الظاهرة الطبيعية ، فالمؤرخ يفسر قيام ثورة ما كما يفسر الجيولوجي وقوع الزلزال ، والقصد أنه يريد أن يثبت أن الثورة لم تقع مصادفة وإنما وقعت وفقا لقانون معين حتى إذا لم يبلغ درجة الدقة التي تتصف بها العلوم الطبيعية.([3])

وفي هذا الخصوص يرى هرنشو أنه على الرغم من صعوبة استخلاص قوانين علمية من دراسة التاريخ على غرار دقة العلوم الطبيعية ، فإن هذا لا يجرد التاريخ من صفة العلم ، بل إن العجز عن بلوغ أغراض محددة في دراسة الأساطير (الميثولوجيا) مثلا بسبب عدم دقة قوانينها لا يجيز نفي صفة العلم عنها ، ويكفي في رأيه إسناد صفة العلم إلى موضوع ما إذا سعى الباحث إلى تأسيس بحثه على حكم نقدي بعيدا عن هوى النفس.([4])

على أن أول ما يصادفنا في صياغة قانون علمي للثورة إشكالية تعريف الثورة ذاتها للبحث عن تراكميتها الكمية. وتبدو المشكلة واضحة عندما تطلق جماعة ما على نفسها أو فرد يستولى على السلطة بأن ما قام به أو قامت به الجماعة "ثورة" ، وينتقل هذا الوصف الكيفي إلى الدارسين دون وعي بحقيقة الظاهرة العلمية مما ينتج عنه في النهاية خلط واضح بين "الثورة" علميا وبين أية حركات أخرى من نوع الإنتفاضة ، أو الهبة ، أو التمرد ، أو العصيان.لكن التعريف المعجمي للثورة يساعدنا على إكتشاف القانون العلمي لها.. فالمعاجم الغربية تتفق على تعريف الثورة Revolution بأنها تغير فجائي وأساسي وتام ، وتغيير جوهري في النظام السياسي يتلخص في الإطاحة بحكومة قائمة وإقامة حكومة من المحكومين ، والمصطلح مشتق من فرنسية العصور الوسطى اللاتينية Revolutio ومن الأصل اللاتيني Revolvere بمعنى الاستدارة في الإتجاه. ([5])

أما في اللغة العربية فإن المعجم الوسيط الصادر من مجمع اللغة العربية في مصر (1960) يعرف الثورة "بأنها تغيير أساسي في الأوضاع السياسية والإجتماعية يقوم به الشعب في دولة ما" ولكنه يضع أمام التعريف وبين قوسين كلمة "محدثة" . والمعنى أن المعاجم العربية السابقة لم ترد فيها الكلمة بهذا المعنى الإصطلاحي ، ففي مختار الصحاح تأتي كلمة "ثور (بتشديد حرف الواو) فلان الشر تثويرا : أي هيجه وأظهره". كما تأتي كلمة "ثور (بتشديد حرف الواو) القرآن : أي بحث عن علمه". وفي المصباح المنير كلمة "أثاروا الأرض : أي عمروها بالفلاحة والزراعة".

والخلاصة أن الثورة هي عملية الوصول إلى السلطة وتغيير البناء الإقتصادي–الإجتماعي القائم في المجتمع وإقامة علاقات إجتماعية جديدة.

يتضح مما سبق ما يلى :

* اهتمام مختلف الأوساط الأكاديمية والسياسية والاجتماعية وغيرها بظاهرة ثورات الربيع العربى. وكل من هذه الأوساط قد تناولها حسب مرجعيته وفهمه لها ورغم ذلك أن الذين اهتموا بدراسة هذه الظاهرة لم يتفقوا على تعريف موحد لها.

* إن ثورات الربيع العربى فى واقعها وحقيقتها ومضمونها ظاهرة ذات طابع حركى ديناميكى ، ظاهرة متكاملة الجوانب والأبعاد ، ظاهرة وإن كانت بسيطة فى الشكل إلا أنها معقدة فى الحقيقة والمضمون

* إننا أمام اتجاهين ، الأول قبول ثورات الربيع العربى على أساس أنها السبيل للتقدم ، ووسيلة التلاقى مع الآخرين . والثانى هو رفض ثورات الربيع العربى لأنها تعمل على تشويه الثقافة والهوية الإسلامية .

ثانياً : علاقة ثورات الربيع العربى بالتعليم :

من العرض السابق لتوجهات ثورات الربيع العربى يمكن القول بأن ثورات الربيع العربى فى أحد جوانبها تسعى لتعميم الثقافة الغربية بكل قيمها وأهدافها على العالم كله بقصد إلغاء مختلف الثقافات الأخرى .ويبرز هنا تساؤل كيف يتحقق ذلك ؟ والإجابة بأن النظام التعليمى هو الأداة التى يلجأ إليها المجتمع ، أى مجتمع ، لتشكيل أفراده طبقاً لأهدافه المحققة لآماله وطموحاته . والنظام التعليمى لا يقوم من وفى فراغ وإنما يتشكل بفعل عوامل وقوى طبيعية وسياسية واقتصادية ودينية وحضارية ذات صلة وثيقة بالمجتمع . ومن ثم فلا يوجد إطار موحد لشكل وطبيعة النظم التعليمية إذ أنها تختلف من بلد إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى فى البلد الواحد تبعاً للظروف السياسية والاقتصادية والأيديولوجية السائدة .

مما سبق يمكن القول بأن ثورات الربيع العربى بمفهومها المحدد من قبل واضعيها ستواجه بتحد كبير . فإن أبقينا على النظم التعليمية الحالية فى المجتمعات المختلفة فإن ذلك سيؤدى إلى ترسيخ الهويات القومية بشكل أو بآخر وهو عكس ما تعمل عليه ثورات الربيع العربى . والحل البديل هو أن تصهر تلك الأنظمة المختلفة فى نظام عالمى واحد لتحقيق الهوية الواحدة للعالم أجمع ، وهو العملية التى لا يمكن أن تكون سهلة لأسباب كثيرة منها : الاختلاف الأيديولوجى بين المجتمعات المتعددة ، وإقليمية تنظيم التعليم ، وصراع الأفراد بين العالمية والقومية (عبد المنعم محى الدين عبد المنعم ،1999 :14). وهل أمام الثقافات الوطنية أن تختار بين عولمة التعليم وتعلم ثورات الربيع العربى ؟ فإذا كان لنا أن نحافظ على بقائنا لا يكون بالاختيار الأول " *عولمة التعليم* " والذى يعبر عن موقف الاندفاع والهرولة للحاق بالركب دون فهم لطبيعة ما يجرى وما يمكن أن يؤدى إليه . والأصح أن نتوجه نحو " *تعلم توجهات ثورات الربيع العربى* " وهذا البديل هو الأصوب ، لو قورن ببديل آخر لا يقل ضرراً وخطراً عن عولمة التعليم وهو إنكار ثورات الربيع العربى أو استنكارها . فتعلم ثورات الربيع العربى يعنى فهمها وتعرف مبادئها وافتراضاتها والنتائج المترتبة عليها ، وتدريب أطفالنا وشبابنا على فنيات وآليات التعلمل معها وإدراك ما تتضمنه من تهديدات وفرص . فثورات الربيع العربى شأنها شأن كل

التحديات التى واجهت الإنسان طوال تاريخه . تجمع بين المخاطرة والإمكانات ، وعلى المرء أن يتعامل معها بذكاء وحكمة وتبصر درءاً لسلبياتها واستثماراً لإيجابياتها (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، 1999 : 2.) .

وتوجد شواهد واضحة لعولمة التعليم أهمها : إجازة الجامعات الخاصة والتى بدأت تنتشر وتكثر وتسعى إلى الربح وتنشر أفكاراً كثيراً ما تخالف ثوابت المجتمعات .تدريس المناهج باللغات الأجنبية. دخول مؤسسات تعليمية أجنبية هذا الميدان .التدخل فى تعديل المناهج الدراسية بما يناسب أفكار ثورات الربيع العربى . الاهتمام بإدخال لغة ثورات الربيع العربى بشكل سريع لضرب اللغة الأم وتذويب هوية الطالب من خلال هذه اللغة (إبراهيم عبد الرزاق إبراهيم ، 2..2 : 133) .

وعولمة التعليم تشمل أربعة أبعاد هى : البعد الزمانى ويعنى ربط الماضى بالحاضر والمستقبل والبعد المكانى ويشمل البيئة والأرض وعلاقة الإنسان بهما ، ويتصل بعد القضايا والموضوعات بما يتم دراسته ، والبعد الداخلى ويشمل طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية التى تحقق أهداف عولمة التعليم ، فالتعليم فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى يتصف بما يلى :

(1) اقتصادى ، بمعنى أنه يمكن تبادله بين الدول المختلفة

(2) يفيد كلاً من المجتمع والأفراد ، بمعنى أنه تعليم فعال ووظيفى يستفيد منه كل من المعلم والمتعلم والمجتمع ، لأنه يسعى إلى تحقيق مهارات التفكير العليا باستخدام أساليب التعلم الفردى والوسائط المتعددة وأساليب التقويم الذاتى .

(3) أنه تعليم ديمقراطى ، بمعنى أن كل متعلم يتعلم طبقاً لاستعداداته وقدراته وميوله ويتعلم بحرية ، والمعلم يستخدم أسلوب الاتصال المتعدد الاتجاهات والذى يسمح بالمناقشة مع المتعلمين .

(4) أنه تعليم فعال وتعاونى ، لأن الاتجاهات المستخدمة داخل الصف تشتمل على العمل فى مجموعات صغيرة متعاونة وأيضاً التعلم عن طريق التجربة، والتعلم عن طريق المحاكاة واستخدام تكنولوجيا التعليم .

(5) أنه يعرف المتعلم بالثقافة العالمية لكثير من بلدان العالم الأخرى مع عدم إهمال الثقافة المحلية (نادى كمال عزيز ، 2... : 351) .

ويصف البعض العلاقة بين ثورات الربيع العربى والنظم التعليمية بعلاقة التضاد ، فما يريده القائمون على ثورات الربيع العربى يتضاد شكلاً وموضوعاً مع ما يريده صانعو السياسات التعليمية فى القوميات المختلفة . هذا الصراع لا يمكن لأحد أن يدعى أنه يعلم نتيجته مسبقاً . لأسباب كثيرة منها : اعتماد ثورات الربيع العربى على الهيمنة الفكرية التى لا تلقى قبولاً لدى كثير من بلدان العالم . قيام فكرة ثورات الربيع العربى على الهيمنة الاقتصادية ، وهو الشئ غير المضمون . أن البديل للقبول بفكرة ثورات الربيع العربى هو التخلى عن الهويات القومية (عبد المنعم محى الدين عبد المنعم ،1999 : 15) .

فى حين يصف البعض الآخر العلاقة بين ثورات الربيع العربى والتعليم بالعلاقة تبادلية التأثير ، وإنه إذا دققنا النظر فى المفهوم الاقتصادى البحت لتوجهات ثورات الربيع العربى وحللنا جوانبه ، لإكتشفنا أن ثورات الربيع العربى تؤثر وتتأثر آنياً ، بشكل جذرى على التعليم . لذا ، ينبغى أن يراعى التعليم فى ظل ثورات الربيع العربى الاعتبارات التالية : مواجهة المشكلات المحلية مع النظر بعين الاعتبار إلى متطلبات وآليات السوق العالمية، إذ أصبح من المستحيل الآن عزل المفاهيم والأفكار والسياسات المحلية عن نظيراتها العالمية .يمثل التعليم أحد المرتكزات المؤسسية والأساسية ، التى تفرض إعادة النظر فى الأوضاع الداخلية فى شتى المجالات ، بما فيها التعليم نفسه ، وتطويرها نحو الأفضل ، وزيادة قدرتها التنافسية ، وبذا يمكن تخطى الحدود الإقليمية (مجدى عزيز إبراهيم ،2..1 : 164) .

وفريق ثالث يرى أن لثورات الربيع العربى تأثيراً ضعيفاً النظم التعليمية على غير ما هو متوقع ، بالرغم من الاهتمام المتزايد الذى لاقته . ويفسر ذلك بما يلى : وجود عدد قليل من البحوث المنشورة والتى تقدم تقييماً للآثار المباشرة لثورات الربيع العربى على النظم التعليمية . ومع هذا ، يوجد الكثير من البحوث التى تهتم بتنفيذ سياسة الإصلاح التعليمى المرتبطة بثورات الربيع العربى .إلا أنه بناء على البحوث المنشورة ، من الصعب أن نجد أى تغييرات جوهرية فى التعليم يمكن أن ننسبها إلى ثورات الربيع العربى .أن آثار ثورات الربيع العربى على التعليم سوف يتم " تنقيتها " من جانب العاملين فى المحليات ، الذين من المحتمل أن يختاروا ما يرونه مناسباً وسوف يقومون ببناء نظم التعليم على أساسها (نوبل ف . ماكجين ، 1997 : 47)

ويرى الفريق الرابع أنه من المحتمل لدرجة كبيرة حدوث آثار غير مقصودة لثورات الربيع العربى على التعليم ، وقد لا يكون ذلك بسبب التغيرات المباشرة فى نظم التعليم ، ولكن التغيرات فى البيئة التى تعمل فيها هذه النظم . إن الآثار العالمية الآخرى للمؤسسات المركزية يمكن ان تؤثر فى الجماعات المحلية بصورة مباشرة . إن وسائل الإعلام على سبيل المثال ، تعمل بصورة مستقلة عن السلطات المركزية . أنها تحمل معها صوراً ومعلومات والتى يمكن أن تنقل المعرفة والمهارات والقيم . وهذا مثل ما يقوم به المعلمون فى المدارس. إن وسائل الإعلام هذه تمتلكها مؤسسات وهيئات غير وطنية ، والتى يمكن أن تعمل دون تدخل من أى بلد . وبناء على هذا ، فإنه ليس بالضرورة وجود أى علاقة بين ما يقدمونه وبين المحتوى التربوى الذى يتم تدريسه فى النظام التعليمى ، بل وقد يكون هناك تناقضاً بين المعرفة والقيم التى تكتسب عن طريق وسائل الإعلام هذه ، وتلك التى نحصل عليها من المدرسة (Benitez ,1994 : 143)

ويرى الفريق الخامس أنه عندما نتحدث عن ثورات الربيع العربى كمؤثر رئيسى فى التعليم فإننا لابد أن نرجع إلى الأسباب التى أدت لثورات الربيع العربى وذلك لأن تلك الأسباب هى التى تتعامل معها نظم التعليم وتتأثر بها مباشرة ومن ذلك نجد مثلاً ثورة المعلومات والاتصالات المعتمدة على التكنولوجيا الحديثة (هدى حسن حسن ،1999: 2.1)

ويرى الفريق السادس أن الأنماط الحالية لثورات الربيع العربى تفرض إمكانيات إيجابية وسلبية على السواء لسياسات التعليم . ومن بين المشكلات الرئيسية للتحديات التى تفرضها ثورات الربيع العربى على التعليم تساؤلين هما : ما الغرض من التعليم فى العصر العولمى ، وكيف نحكم على النجاح والفشل للأنظمة التعليمية ؟ . ما المعايير التى ستستخدم لتحديد نوعية التعليم ؟ ويرى هذا الفريق أننا فى حاجة ماسة إلى استثمارات عامة ، ومساعدات إنمائية للتعليم على جميع المستويات على نطاق أوسع كثيراً . كما أننا نحتاج إلى تعليم أكثر شمولاً ، وأعلى نوعية ، مما لدينا الآن لكى نتمكن من مواجهة متطلبات ثورات الربيع العربى (كمال مالوترا ، 2... : 438) .

ويقترح الفريق السابع أن يواجه التعليم عصر ثورات الربيع العربى بروح عصر ثورات الربيع العربى ذاته ، ويمكن تحقيق ذلك ، عن طريق :

* أن لايكون هدف التعليم هو تحصيل المعرفة فقط ، وإنما لاستخدامها فى حل المشكلات ولتوظيفها لوضع تصور للمشكلات المستقبلية ، مع مراعاة أهمية الوصول إلى منابع ومصادر المعرفة نفسها .

* أن يهدف التعليم إلى إكساب الفرد المرونة فى أخذ القرارات ، وسرعة التفكير ، وقابلية التنقل الجغرافى والاجتماعى والفكرى .

* أن يهتم التعليم بالنواحى الوجدانية والأخلاقية للمتعلم ، وإكسابه القدرة على تحقيق ذاته ، شأن إهتمامه بحاجات المجتمع ومطالب الفرد الشخصية .

* أن يهيئ التعليم المتعلم لينجز أعماله بنفسه ، وليعرف كيف يقضى وقت فراغه فيما يفيده ، وخاصة أن دلالات المستقبل القريب تشير إلى ندرة العمل فى عصر ثورات الربيع العربى

* أن يتصدى التعليم للروح السلبية بتنمية عادة التفكير الإيجابى ، وقبول المخاطرة وتعميق مفهوم المشاركة (نبيل على ، 1994 : 395) .

ومن أهم المقومات الأساسية الضابطة والموجهة لفعاليات التعليم فى أى مجتمع حتى يحقق أهدافه فى عصر ثورات الربيع العربى : الارتقاء بالوعى الإنسانى " ذاتياً واجتماعياً " ، وإثراء قدرة الإنسان على المشاركة وحرية الاختيار والمساواة ، وتدعيم الاتصال والتواصل القومى والعالمى ، وتحقيق فلسفة التعليم المستمر (سلامة محمد العطار ، 1997: 197)

ومواجهة ثورات الربيع العربى عموماً وفى مجال التربية خصوصاً أمر يتطلب العديد من الأسس لإنجاح هذه المواجهة وجعلها فعلاً مؤثراً مفيداً وإيجابياً نافعاً بالمعنى المطلوب وأهم هذه الأسس ما يلى :

* فهمها فهماً جيداً ، وتعريف مبادئها وافتراضاتها والنتائج المترتبة عليها.

* المحافظة على الهوية الإسلامية بصورة واعية وعلى مختلف الأصعدة .

* رسم تصور لمواصفات الإنسان العربى المستهدف الذى ينبغى للمناهج الدراسية أن تعده لمواجهة ثورات الربيع العربى ، وتحديد القيم والمهارات اللازمة لمتطلبات القرن الحادى والعشرين .

* تقويم المناهج الدراسية الحالية للوقوف على مدى قدرتها على مواكبة ثورات الربيع العربى .

* وضع خطة لتنمية القيم والاتجاهات اللازمة لمواجهة تحديات ومتطلبات القرن الجديد .

* التفوق التكنولوجى الذى يحفظ مركزاً موجباً فى منظومة التفاعل التربوى الشاملة التى نحن بصددها الآن (أحمد عبد الله العلى ، 2..2 : 28) .

يتضح مما سبق ما يلى :

(1) أنه من حيث علاقة ثورات الربيع العربى بالتعليم نجد أنفسنا أمام اتجاهين الأول وجود علاقة سببية " تبادلية التأثير " بين ثورات الربيع العربى والتعليم وهنا علينا الاختيار بين عولمة التعليم أو تعلم ثورات الربيع العربى والثانى أيضاً وجود علاقة ولكنها علاقة تضاد ، فما يريده القائمون على ثورات الربيع العربى يتضاد شكلاً وموضوعاً مع ما يريده صانعوا السياسات التعليمية فى المجتمعات المحلية .

(2) ومن حيث تأثير ثورات الربيع العربى بأشكالها المختلفة على التعليم نجد أنفسنا فى مفترق الطرق بين مسارين الأول وجود تأثير (مباشر) لثورات الربيع العربى . والثانى وجود تأثير (غير مباشر) لثورات الربيع العربى على النظم التعليمية المختلفة .

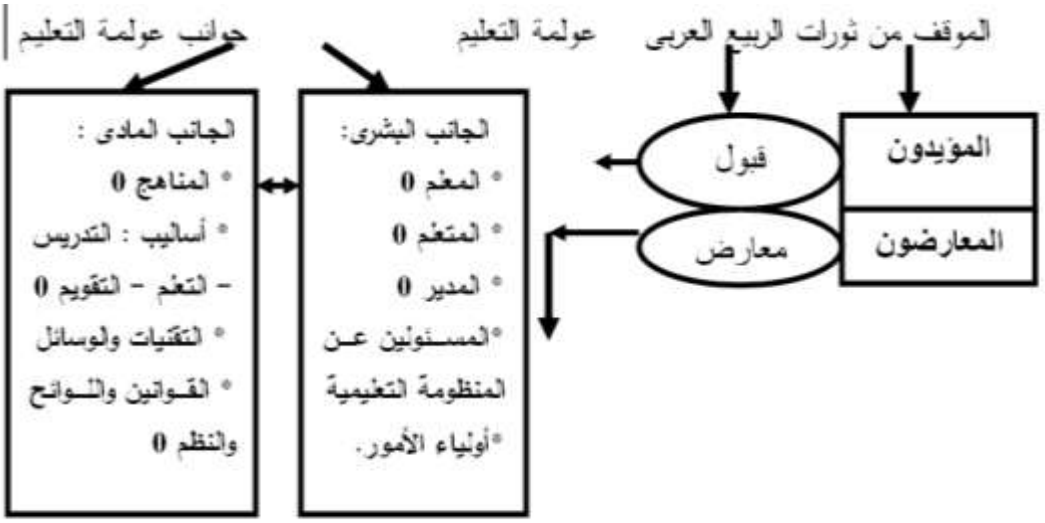
(3) إذا سلمنا بوجود علاقة بين ثورات الربيع العربى والتعليم فعلينا أن نسأل أنفسنا : *ما الذى تريده ثورات الربيع العربى من التعليم* ؟ ورغم أن هذا سؤال كبير ومتشعب ويحتاج كثيراً من الشرح والايضاح من أصحاب التخصصات المختلفة سواء المؤيدين أو المعارضين لعولمة التعليم إلا أنه يتضح أن ثورات الربيع العربى تريد :

* تطويع وتقييد المنظومة التعليمية بأفكارها وآلياتها الرئيسية وإخضاعها لشروطها وهيمنتها " برامج التدريب المنظمة من قبل البنك الدولى " .

* فرض نماذج وفلسفات تربوية تعليمية خاصة .

* السيطرة والهيمنة من خلال تغيير اتجاهات الأفراد باختراق المنظومة التعليمية مما يجعل فيها تناقضات بين الأصالة والمعاصرة مما يؤدى إلى تغيير ملامح المنظومة التربوية والتعليمية المحلية .

(4) فى ضوء العلاقة بين ثورات الربيع العربى والتعليم فإن الباحث الحالى يرى أن قضية عولمة التعليم أو تعليم عصر ثورات الربيع العربى يمكن توضيحها فى الشكل التالى :



التمسك بما هو موجود وعدم قبول التغيير

التمسك بما هو موجود وعدم قبول التغيير

ثالثاً : المقومات الشخصية والمهنية للمعلم :

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً فى العملية التربوية ، وتلعب خصائصه الشخصية والمهنية دوراً هاماً فى فعالية هذه العملية ، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التى تؤثر بشكل أو بآخر ، فى الناتج التحصيلى على المستويات النفسية الحركية والانفعالية والمعرفية . والمعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال ، والذى يكرس جهوده لإيجاد الفرص التعليمية الأفضل لطلابه يستطيع أن يؤثر فى مستويات تحصيلهم وأمنهم النفسى.

فالمعلم يؤثر فى طلابه بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التى ينقلها الطلاب عنه أحياناً بطريقة شعورية أو لا شعورية . ولما كان للمعلم هذه الأهمية فى العملية التربوية ، فمن الضرورى أن ينال من العناية والاهتمام بالقدر الذى يتناسب مع الدور الخطير الذى يقوم به فى إعداد النشئ وتكوينهم ، ونتيجة لذلك يحتاج الأمر إلى مواصلة الجهود لتحسين نوعية المعلم وإعداده حتى يستطيع أن يكون ذا فعالية إيجابية فى العملية التربوية .

وهناك مقاييس عديدة تستخدم للحكم على قابلية المعلم لمزوالة مهنة التعليم من عدمها . وبعض هذه المقاييس تقليدية بينما البعض الآخر منها أكثر شمولية وتجدداً ، كما أن بعض المقاييس المستخدمة تركز على قياس الاتجاهات أكثر من تركيزها على قياس المعارف والمهارات ، ولكل منها فلسفة تحكمه وهدف أو غاية تسعى إلى تحقيقه .

وفى ضوء استعراض الباحث الحالى للدراسات السابقة المرتبطة بالمقومات الشخصية والمهنية للمعلمين والتى أجريت لمعرفة الخصائص المرغوب فيها لدى المعلم بمراحل التربية الرياضية، ومن هذه الدراسات : كهيلا بوز (199.) ، محمد المرى إسماعيل وفاروق الفرا (1992) ، نبيل محمد زايد (1993) ، أحمد الرفاعى بهجت (1994) ، نصره رضا الباقر (1994) ، عوض عواض الثبيتى (1995) ، محمود أحمد شوق ومحمد مالك سعيد (1995) ، عبد العزيز البابطين (1996) ، جاسم محمد التمار

(1996) ، فوزية بكرالبكر (1998) ، محمد هندى الغامدى (1999) ، عبد الرحمن صالح الأزرق (2...) ، عبد السلام مصطفى عبد السلام (2...) ، محمد شحات الخطيب (2...) ، نعيم حبيب جعنينى (2...) ، عائشة أحمد فخرو وحصة حسن البنعلى (2..1) ، هدى تركى السبيعى (2..3) .

وبفحص بعض نماذج وأدوات تقويم المعلم فى بعض البلدان العربية ومنها على سبيل المثال :

– بطاقة توجيه المعلم وتقويمه ، وهى من إعداد الإشراف التربوى ، والتدريب بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ، وهى بطاقة تقويم عامة تشمل أهم الجوانب الشخصية والمهنية للمعلم مهما كان تخصصه .

– تقرير كفاية لشاغلى وظائف التدريس وأخصائى النشاط والخدمات ، وهو من إعداد وزارة التربية والتعليم بمصر ، ويتضمن ثلاثة جوانب هى : أداء العامل ومستواه ، والقدرات الإدارية والفنية والمهارات السلوكية ، ومن خلال هذه الجوانب يمكن الحكم على الجوانب الشخصية والمهنية للمعلم فى مراحل التربية الرياضية.

– نموذج تقييم أداء المعلم فى العراق ويشتمل على (2.) مفردة يتم تقويم المعلم على أساسها ، تتعلق بالمادة العلمية وطريقة عرضها ، النمو المهنى ، تقويم التلاميذ ، الأنشطة اللاصفية، والانضباط وحسن تأدية الواجبات .

– نموذج تقييم أداء المعلم فى الكويت ويشتمل على أربع محاور رئيسية هى: الشخصية ، معرفة العمل والإحاطة به ، أداء العمل ، تأثير المعلم فى طلابه . إلى جانب جزء خاص بالتقرير الوصفى للموجه الفنى .

– نموذج تقويم الأداء الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس فى البحرين ويشتمل على أربع محاور رئيسية لتقييم أداء المعلم وهى : الإلمام بالعمل ، المعاملة والتعاون والسلوك الشخصى ، القدرات ، الحضور والمواظبة .

– تقرير موجه عن مدرس فى قطر ويحتوى هذا النموذج على ثلاثة محاور هى : الشخصية، الجهد التعليمى ، الملاحظات التى يرى الموجه إضافتها .

– التقرير السنوى عن المعلم فى الإمارات ويحتوى المحاور الرئيسية التالية:التخطيط ، الشخصية ، تأثير المعلم فى تلاميذه ، النشاط والتفاعل مع المجتمع المدرسى .

– تقرير كفاية عن معلم لتقييم اداء المعلم فى سلطنة عمان ويشتمل على ثلاثة مجالات رئيسية هى : الشخصية والسلوك ، كفاءة الأداء ، المهارات والقدرات .

وبفحص هذه النماذج يمكن استخلاص بعض النقاط الرئيسية وهى :

* استخدام الدرجات فى تقييم أداء المعلم ، وبلغت الدرجة النهائية فى غالبية النماذج (1..) درجة مع اختلاف تصنيف الفئات فى كل من نموذج من حيث ضعيف ، مقبول ، جيد ، جيد جداً ، ممتاز .

* يتم تطبيق هذه النماذج بشكل سرى فى بعض البلدان العربية .

* تركز فى معظمها على الأداء الفعلى للمعلم داخل حجرة الدراسة .

* احتوت جميعها على مكان لتسجيل الملاحظات من قبل الموجه أو المدير.

* عدم وضع رأى المعلم فى الاعتبار أو مناقشة التقرير معه بعد الإنتهاء منه لمعرفة النقاط الإيجابية والسلبية .

وبفحص الاختبارات والمقاييس والنماذج الخاصة بتقييم المعلم مجتمعة استخلص الباحث منها أن أهم المقومات الشخصية والمهنية للمعلم يمكن وضعها على شكل محورين رئيسيين الأول خاصة بالمقومات الشخصية ، والثانى خاص بالمقومات المهنية وكل منهما يحتوى عدد من المقومات الفرعية ويوضحها الجدول التالى :

جدول رقم (1) المقومات الشخصية والمهنية وتكرارها ونسبتها المئوية من الواقع الحالى كما هو موجود فى الاختبارات والمقاييس والنماذج الخاصة بذلك .

م	أولاً : المقومات الشخصية	التكرار	%
1	الجانب الجسمى : المظهر العام – الالتزام بالزى المناسب واللائق اجتماعياً للمعلم – البساطة والاعتدال فى الملبس – اللياقة الصحية والبدنية – وضوح الصوت ومناسبته – التحدث بهدوء ودون انفعال – النطق السليم للكلمات والحروف	17	%94
2	الجانب الانفعالى : الاتزان الانفعالى – القدرة على ضبط النفس– الثقة بالنفس – تحمل المسئولية – الصحة النفسية والعقلية – النظرة الإيجابية للحياة – حسن التصرف .	16	%89
3	الجانب السلوكى : القدوة الحسنة داخل حجرة الدراسة وخارجها – العدالة والإنصاف فى معاملة التلاميذ – الجدية والاخلاص فى العمل – الدقة والنظام – الانضبط فى المواعيد – الصراحة والوضوح – السلوك الأخلاقى الجيد – احترام الفروق الفردية بين التلاميذ – الاعتراف بما يصدر عنه من أخطاء – احترام مشاعر التلاميذ .	16	%89
4	الجانب العقلى : الذكاء – قوة الملاحظة ودقتها – قوة الذاكرة – التفكير العلمى السليم – القدرة على التحليل والتخيل – واسع الثقافة والمعرفة – الالمام بالأحداث المحلية والعالمية– الطلاقة اللغوية والتعبيرية ووضوح الأفكار .	17	%94
5	الجانب الاجتماعى : التواضع – الايثار – التعاون مع الآخرين – العلاقة الجيدة مع الزملاء والطلاب وأولياء الأمور – القدرة على اقناع الآخرين – القدرة على القيادة – اللباقة فى التعامل مع الآخرين – يهيئ جواً من الاحساس بالحرية والأمن للتلاميذ – القدرة على التعامل مع مشاكل التلاميذ وحلها .	15	%84
	ثانياً : المقومات المهنية		
1	مجال النمو المهنى والتخصصى : الالمام بكل جديد يضاف إلى مجال تخصصه – المشاركة فى الدورات التدريبية فى مجال التخصص – الالمام بالميادين المعرفية ذات الصلة بمادة التخصص – متابعة الجديد فى عملية التدريس – الالتزام بأخلاقيات المهنة – الالمام بجوانب النمو لدى المتعلم ومطالب كل مرحلة عمرية .	18	%..1
2	مجال تخطيط وتنظيم الدرس : القدرة على تحديد أهداف الدرس – تنظيم الدرس – التخطيط للنشاطات المصاحبة أثناء عملية التدريس – الدقة فى تحضير الدرس .	18	%..1
3	مجال تنفيذ الدرس : تقديم الدرس – تنوع طرق التدريس – إدارة عملية التدريس – استثارة دافعية التلاميذ – جذب الانتباه – توصيل المعلومات والقدرة على الاقناع – استثارة الابتكارية عند تلاميذه .	18	%..1
4	مجال استخدام الوسائل التعليمية : اختيار الوسائل – تهيئة التلاميذ لاستخدام الوسيلة –	16	%89

	انتاج بعض المواد التعليمية – مراعاة المعايير العلمية عند اختيار الوسيلة التعليمية .		
5	مجال أساليب التقويم : اختيار أساليب التقويم المناسبة – تفسير نتائج تقويم التلاميذ وتحليلها – يشجع على ممارسة التقويم الذاتى – استخدام أساليب التقويم المستمر – يصحح الاختبارات بدقة وموضوعية – يحتفظ بسجلات كافية ودقيقة لنتائج تقويم التلاميذ – يكتب تقارير فعالة لأولياء الأمور حول نتائج تقويم التلاميذ.	17	%94

يتضح من الجدول السابق أن جميع المقومات الشخصية والمهنية التى يتصف بها معلم التربية الرياضية فى الوقت الحالى هى مقومات تقليدية ، وذلك من واقع الاختبارات والمقاييس والنماذج المستخدمة لذلك . وهنا يبرز التساؤل هل هذه المقومات الشخصية والمهنية هى نفسها التى يجب أن تتوافر فى معلم زمن ثورات الربيع العربى ؟ أم هناك مهارات ومتطلبات جديدة تفرض نفسها ويجب أن يتقنها ويمتلكها هذا المعلم ؟ .وسوف نتعرف على ذلك من خلال المحور الرابع فى هذه الدراسة

رابعاً : التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية للمعلم فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى

إن كل شخص باستطاعته أن يتعلم ، ولكن ليس باستطاعته أن يصبح معلماً. لذا ، فإن قدرة المعلم تسبق ، فى قائمة الأولويات ، قدرات متعلميه . وتتطلب تربية عصر ثورات الربيع العربى ، التى تتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائط تعليمها ، إعداداً خاصاً للمعلم ، ينمى لديه نزعة التعلم ذاتياً ، إن على المعلم أن ينمى قدراته ومعارفه ويلم إلماماً عميقاً بمناهج التفكير وأسس نظرية المعرفة ، وأن يكتسب مهارات إدارة حجرة الدراسة والموارد التعليمية المختلفة فى بيئة الوسائط المتعددة . وتتفق جميع الآراء على أن نجاح المؤسسة التربوية فى عصر ثورات الربيع العربى يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها فى إحداث النقلة النوعية فى إعداد المعلم وإعادة تأهيله وكسر حاجز الرهبة لديه فى التعامل مع التكنولوجيا ، حتى يتأهل للتعامل مع الأجيال التى رسخت لديها عادة التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (نبيل على ، 2..1 : 338) .

ويلقى هذا بأدوار جديدة على مؤسسات التربية تبدأ من إعادة النظر فى داخلها للتجديد المستمر والدائم لبرامجها ، وذلك لبناء الشخصية المبدعة التى لا تتواءم مع الجديد فحسب وإنما أيضاً تعمل على التأثير فيه وقيادته ، لذا فإن الأمر يتطلب الاهتمام بتربية المعلم المهتم بالرأى والرأى الآخر والمتقبل للنقد ، والمبدع فى علمه وأدائه ولن يتم ذلك إلا من خلال إدخال مستحدثات جديدة فى كل مرحلة من مراحل تربية المعلم ، حتى نضمن تخريج أفراد قادرين على مواجهة تداعيات ثورات الربيع العربى وحجز مكاناً فى عالم الإبداع والتميز (محمود مصطفى الشال ، 1997 : 48). وعلى مؤسسات إعداد المعلم العربى أن تضع نصب أعينها الأدوار الجديدة للمعلم . فعليها أن تدرب المعلمين على تشخيص إمكانات المتعلمين بهدف توجيههم ، وتشخيص بيئة التعلم ، وتساعدهم على إكتساب بعض المهارات الأساسية اللازمة لحل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة ، وتساعدهم على تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب وإمكانات المتعلمين ، وتدريبهم على إنتاج بعض أنواع من تكنولوجيا التعليم وكيفية استخدامها ، واكتساب مهارات استخدام المكتبة ، واستخدام أشكال التعلم الذاتى المختلفة ضمن إطار منظومة متكاملة للعملية التربوية ، فضلاً عن تشجيعهم على الاستمرار فى مسيرة التعلم والتدريب وأن يكونوا قدوة يحتذى بهم (محمد عبد القادر أحمد ، 199. : 214) .

إننا فى حاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديدة أبناء المستقبل ، ينمى لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً سلوكية جديدة . ويتطلب هذا أن يكون المعلم الجديد الذى نتوقعه فى عصر ثورات الربيع العربى : قادر على تقديم المعلومات للتلاميذ ، ويتخلى عن اعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة بل يعتبر نفسه مصدراً واحداً من بين المصادر الكثيرة التى يمكن أن يرجع إليها التلاميذ للحصول على المعلومات ، وقادر على تقويم نمو التلاميذ فى النواحى المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية ، ومطالب بتنمية نفسه مهنياً من خلال المؤتمرات والبحوث والدراسات والقراءة المستمرة ، ولديه القدرة على التوجيه والإرشاد الفردى والجماعى ، ولديه القدرة على التعاون مع الزملاء ، وتكوين علاقات جيدة معهم (حسن شحاته ومحبات أبو عميرة ، 1994 : 18) .

أن معلم ثورات الربيع العربى سوف تكون له أدوار متجددة باستمرار ، فلن يكون ماهراً فى برمجة التعليم أوتنظيمه ، أو استخدام التقنيات الحديثة ، ولكن القدرة على إجراء عمليات التشخيص ، وإثارة وتوجيه الانتباه ، والإرشاد والتوجيه التعلمي ، وسوف يكون قادراً على تنظيم عمليات التعلم وإدارة التعليم ، ودعم الحاضر به لزيادة معدلات الإنجاز ، وتهيئة مواقف تعليمية متجددة باستمرار تساعد على الابتكارية والتفكير الناقد وحل المشكلات (محمد صالح نبيه ، 2..2 : 35).

لذا ، ينبغى أن يتميز معلم عصر ثورات الربيع العربى بخصائص أهمها : إمتلاك الزاد الثقافى العريض، والرغبة القوية والملحة فى معرفة كل جديد من ألوان المعرفة ، والقدرة على متابعة تطورات نظريات التعلم ، القدرة على تشجيع ملكات الإبداع عند تلاميذه ، والقدرة على خلق مواقف تعليمية تحاكى الواقع الفعلى المحيط بالتلاميذ (مجدى عزيز إبراهيم ، 2..1 : 153).

ومعلم ثورات الربيع العربى . معلم يتغير دوره تغيراً جذرياً من مالك للحقيقة المطلقة من خريج مؤسسة كانت دائماً تهدف إلى تخريج موظفين وعاملين يعملون فى إطار نظم جامدة وخطوط طولية يلتزمون بقواعد جامدة ، وقوانين صارمة ، ولا يخرجون عن النص والروتين . إلى معلمين يقومون بوظيفة رجال أعمال ومديرى مشاريع ومحللين للمشاكل ، ووسطاء استراتيجين بين المدرسة والمجتمع ، ومحفزين لأبنائهم ، ويكتشفون فيهم مواطن العبقرية والموهبة ، ويقومون بدور الوسيط النشط فى عملية التعلم والبحث عن المعرفة ، معلمين مهمتهم الأساسية تزويد أبنائهم بمفاتيح المعرفة ، وطرق البحث العلمى السليمة (حسين كامل بهاء الدين ، 2... : 128) .

وفى ضوء استعراض الباحث للدراسات السابقة المرتبطة بالمقومات الشخصية والمهنية للمعلم فى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى ، تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسات مجتمعة مجرد تصورات نظرية وتوقعات لما يجب أن يكون عليه معلم عصر ثورات الربيع العربى ، ومن هذه الدراسات فى البيئة العربية دراسة كل من : إبراهيم عبد الوكيل الفار (2...) ، السيد سلامة الخميسى (2...) ، جابر عبد الحميد جابر (2...) ، الجميل محمد عبد السميع (2..1) ، نبيل على (2..1) ، مجدى عزيز إبراهيم (2..1 & 2..2) ، أحمد عبد الله العلى (2..2) ، على راشد (2..2) ، نجاة عبد الله بوقس (2..2) ، حسن حسين زيتون وكمال زيتون (2..3) وتقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين " التعلم ذلك الكنز الكامن " . وفى البيئة الأجنبية نجد دراسة كل من : Yin ,C & (Stephen , H (1991 Shonflong , A (& (Kwok , T (1991 & (William , R (1997 & (1996 & Mason ,R & (1998) Gumbert , E , (Selby , D (1998 &Pike ,G (1998)

L Desione, & etal (2..2) .وبعد فحص هذه الدراسات جميعها يرى الباحث الحالى أن المعلم العولمى الذى يفكر بأسلوب يتخطى المحلية المحدودة إلى العالمية يجب أن

(1) يمتلك الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية والمعرفية التالية : الالتزام والجدية ، والمثابرة والحماس ، والاستماع الجيد ، والطلاقة اللغوية المرتفعة ، والثقة بالنفس والاعتماد على الذات ، وتقدير قيمة الوقت ، واحترام الرأى الآخر ، والتقويم الذاتى ، والموضوعية ، والطموح المرتفع ، والحساسية لقضايا ومشكلات المجتمع ، والانفتاح العقلى والمعرفى على الفكر التربوى العالمى ، والوعى بفلسفة وأهداف التعليم وواقعه ، والذكاءات المتعددة المرتفعة ، وقدوة لتلاميذه فى حب الاستطلاع ، والتعاون والعمل بروح الفريق وعدم الأنانية ، والمرونة وتقبل النقد ، والاتزان الانفعالى ، والتوجه نحو النجاح والتفوق باستمرار، والصبر والإخلاص .

(2) يقيم جسر من العلاقات القوية مع زملائه المعلمين فى كل مكان ، للاستفادة من الأفكار الجديدة فى أساليب التعلم ، وقادر على العمل ضمن الشبكة العالمية للمعلمين Net Work Teacher

(3) يستجيب للتغيرات والمستحدثات التى يموج بها العالم ، بحيث يتفاعل معها ، ويستخدمها فى زيادة التفاهم الصفى

(4) يقبل على كل جديد ومهم ومفيد فى مجال تخصصه ، ويتعامل مع الآخرين بفكر عميق ناقد .

(5) يؤمن بأهمية أن تكون المواطنة على المستويين المحلى والعالمى لأن الإنسان أصبح الآن عضواً مشاركاً فى جميع الأحداث التى يتأثر بها العالم ، فى أى مكان أو زمان .

(6) يهتم بخلق ثقافة تعلم متعددة الجوانب ومؤثرة ، يكون حصادها تفكيراً تأمليلياً حقيقياً ، واحتمالات واعدة للعمل المثمر المنتج .

(7) يساعد التلاميذ ليتعلموا كيفية استخدام المعلومات بفاعلية فى حل المشكلات ، كذا تشجيعهم على إكتساب ما وراء المعرفة .

(8) يكون مربى وقائد ومدير لمشروع بحثى وناقد ومستشار وخبير فى طرق التوصل للمعلومات ومبتكر ومبدع .

(9) يتقن الحاسب الآلى وشبكة الانترنت وعلوم المعلومات ويستفيد منها فى تخطيط الوحدات الدراسية .

(1.) يتقن استخدام " بنوك الأسئلة " وتحليل البيانات الخاصة باختبارات تلاميذه باستخدام البرامج الإحصائية .

(11) يتقن أساليب البحث العلمى وقادر على اختيار منهج البحث المناسب لإجراء بحث وتطبيقه .

(12) يجيد لغة أجنبية واحدة على الأقل .

(13) يشجع الاستقصاء والاستفسار والتساؤل والبحث والملاحظة والتحرى والتأمل والتفكير البناء .

(14) يضع معتقدات واتجاهات المتعلمين فى اعتباره ، ويشجعهم على الاندماج فى حوارات مع بعضهم ويناقشهم

(15) ينوع فى مصادر التقويم ، ويستخدم أحدث أساليب التقويم بالقدر الذى يفيد العمل التعليمى ويحقق أهدافه .

(16) يضع برامج علاجية مناسبة فى ضوء نتائج التقويم التى يصممها ويجريها فى إطار تنظيم التعلم .

(17) يؤمن ويدافع عن الجوانب الصحيحة من التراث وثقافة المجتمع ، ويقاوم الجوانب الهابطة المظلمة فيها ، وبخاصة تلك التى تدعو للتقوقع والإنهزامية والتعصب ومقاومة التجديد والتحديث .

(18) يقبل إعادة التدريب والتأهيل أكثر من مرة ، ويكون متعدد المهارات والخبرات ، ليكون قادراً على التعليم الدائم المستمر .

(19) يشجع التلاميذ على إقتحام المقترحات التى لم يتم إختبارها سلفاً ، و إكتساب أشكال التفكير المعاصرة ،

ومحاولة تحديد الروابط والأشياء الغريبة الغامضة التى لم تتحقق بعد ، أو لم تثبت مصداقيتها .

(2.) يهيئ أحسن الأساليب وأفضل الطرق لتحقيق بيئة تعليمية – تعلمية ، تعمل على ترقية الفهم والمرونة العقلية ، اللذين يحتاج إليهما التلاميذ فى حل المشكلات العلمية والحياتية ، التى تقابلهم داخل المدرسة وخارجها .

(21) يتمتع بعقلية عملية ناقدة وقوية ، فيستطيع إصدار الأحكام الموضوعية العقلانية .

(22) يهتم بالتنظيم والتجديد والإبتكار فى الأنشطة المدرسية لتتناسب وطبيعة طلابه وعصر ثورات الربيع العربى .

(23) يمتلك القدرة على تشيخص صعوبات التعلم لدى تلاميذه بأساليب علمية فعالة .

(24) يهتم برعاية التلاميذ ذوى الفئات الخاصة (المواهب المختلفة) ويقدمهم للمجتمع .

(25) يهيئ طلابه لإستخدام أنواع التعلم المختلفة " التعلم عن بعد – التعلم بالمشاركة – التعلم التعاونى – التعلم الابتكارى " ، حيث يستطيع الطلاب التعلم فى أى وقت ، ومن أى موقع ، وفى أى مكان .

خامساً :آلية تنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضيةفى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى :

إن الدور التربوى الفعال من خلال ما تحمله ثورات الربيع العربى من متطلبات عديدة يفرض على المتخصصين فى التربية وعلم النفس أن يعيدوا النظر من جديد فى مكونات المنظومة التربوية وبخاصة المعلم . وهنا يقترح الباحث الحالى آلية لتنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التربية الرياضيةفى ضوء توجهات ثورات الربيع العربى .

آلية مقترحة للمعلم الذى نريده فى عصر ثورات الربيع العربى

معلم ثورات الربيع العربى	أداة التطبيق	الطريقة	النتائج المتوقعة
قدوة وزميل نموذجى	المنهج – الإدارة – الأستاذ الجامعى – الندوات – المشاركة الاجتماعية فى المناسبات	إدخال المقررات الدينية – مناهج علم النفس الاجتماعى والصحة النفسية – السلوكيات الصادرة من الأساتذة مثل يحتذى به	طالب متحصن بالقيم ومتفاعل مع حركة الحياة – لديه المثل والنموذج الذى يحتذى به فى حياته – طالب محب لحضور المناسبات والمشاركة فيها ومقدر لقيمة العمل الاجتماعى.
باحث	المنهج – ندوات ومناقشات – ورش تطبيقية	إدخال مناهج البحث العلمى – وطرق التحليل الإحصائى والقياس النفسى والتقويم التربوى	طالب مكتسب لمهارات البحث العلمى – قادر على التفكير العلمى السليم – قادر على النقد الموضوعى .
مرشد نفسى واجتماعى	المنهج – التدريب الميدانى فى وحدات ومراكز الإرشاد النفسى.	إدخال مناهج التوجيه والإرشاد النفسى والتربوى والعلاج النفسى	طالب قادر على حل ما يواجهه من مشكلات ومتزن إنفعالياً
مرجع تربوى	المنهج – التدريب	إدخال المناهج التخصصية بصورة	طالب يعرف مراحل النمو وخصائص كل

وتعليمى	الميدانى – المناقشات أثناء المحاضرات	أوسع وأشمل لتتناسب وتغيرات العصر الذى نعيشه – إدخال المناهج التربوية وطرق التدريس وأساليب التعلم والتعليم الحديثة	مرحلة عمرية – لديه القدرة على التعامل مع تلاميذه فى ضوء مبدأ الفروق الفردية – يعرف الكثير من المعلومات فى تخصصه.
خبير تكنولوجى	المنهج – التدريب الميدانى	إدخال مقررات تكنولوجيا التعليم – تقنيات الاتصال الحديثة	طالب قادر على استخدام الوسائل التعليمية والتعامل معها والمحافظة عليها
موجه بيئى	المنهج – المشاركة فى الندوات البيئية	إدخال مقررات علم النفسى البيئى – والتوجهات الحديثة فى الحفاظ على البيئة	طالب يحافظ على البيئة ويحاول الرقى بمستوى السلوكيات البيئية لدى تلاميذه
مخطط لبيئة التعلم	المنهج – التدريب الميدانى	إدخال مقررات إدارة بيئة التعلم – إدارة حجرة الدراسة	طالب قادر على ضبط تلاميذه والتعامل معهم أثناء الشرح
مساهم فى بناء المجتمع	المنهج – التدريب الميدانى – المشاركة فى ندوات حل مشكلات المجتمع	إدخال مقررات الخدمة الاجتماعية – خدمة المجتمع – المجتمع المحلى والعالمى	طالب لديه انتماء حقيقى وفعلى للوطن والحرص عليه – قادر على حل مشكلات مجتمعه
يحترم الرأى والرأى الآخر	ندوات ومناقشات – وورش تطبيقية	التدريب العملى الفعلى فى البرلمان الجامعى	طالب يستمع ويناقش ويتحوار بموضوعية – يقدر لكل الآراء التى تطرح ويحترمها
صحيح البدن ومتزن انفعالياً	الممارسات الرياضية الفعالة	إدخال مقررات التربية الرياضية المختلفة	طالب ينطبق عليه " العقل السليم فى الجسم السليم

وأخيراً :علينا فى مؤسسات إعداد المعلم أن نعمل على :

* توافر القاعدة المعرفية ، وهو أمر فى غاية الأهمية ، فلا يمكن لمعلم لا يملك القاعدة المعرفية المناسبة أن يقوم بالتدريس والنجاح فيه ، فالقاعدة المعرفية فى مجال التخصص أمر محورى فى مهنة التدريس .
* توافر المهارات الفنية ، فالتدريس أصبح فناً له مهاراته واستراتيجياته الخاصة والتى لابد وأن تتوافر لدى المعلم العولمى الذى يعد جيلاً مدرباً للعيش فى القرن الجديد ، ومن غير هذه المهارات الفنية لا يستطيع المعلم أن يقوم بدوره .
* توافر الملاحظات الصفية والتدريب الميدانى للطالب المعلم قبل التخرج ، حيث يمكن من خلالها أن يتعلم كثيراً من الأمور إذا تم إجراؤها بطريقة علمية منهجية سليمة .
* التحول من كوننا عناصر مستقبلة للمعلومات إلى مصادر للمعلومات لتحقيق الذاتية والاعتماد على ما عندنا من معلومات تربوية تعليمية ، وطرح نموذج تربوى عربى متميز خاص بنا للتعامل مع المعلومات وصياغتها وتحليل أبعادها . وبعد ذلك نشره ليتعرف الآخرين عليه ويستفيدوا منه .
* إعادة النظر فى برامج إعداد وتدريب المعلم أثناء الخدمة والدور الذى يقوم به كعنصر أساسى فى المنظومة التعليمية ، بحيث يتم إعداد برامج يكتسب من خلالها المعلم مهارات

وكفايات معرفية ومهنية تنعكس بشكل إيجابى على أسلوب تدريسه بما يضمن لنا تربية أجيال قادرة على مواجهة تحديات ثورات الربيع العربى .

وتقترح الدراسة الحالية البحوث التالية استكمالاً لهذه الرؤية المستقبلية :

– التحقق من صدق وثبات القائمة المقترحة للمقومات الشخصية والمهنية لدى المعلم العولمى

– تقويم وتطوير برامج إعداد معلم التربية الرياضيةبالاعتماد على قائمة المقومات الشخصية والمهنية موضوع الدراسة الحالية .

– دراسة مدى توفر المقومات الشخصية والمهنية موضوع الدراسة الحالية لدى معلمى المستقبل

المراجع

1- إبراهيم عبد الرزاق إبراهيم (2..2) : التربية والتعليم فى زمن ثورات الربيع العربى – منطلقات تربوية للتفاعل مع حركة الحياة ، مجلة التربية ، العدد (4.) ، ص ص 13.– 146

2- إبراهيم عبد الوكيل الفار (2...) : سلسلة تربويات الحاسوب (1) : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين ، ط2 ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

3- أحمد الرفاعى بهجت (1994) : تصور للكفايات اللازمة للمعلم فى ضوء النظرة الإسلامية للتربية (دراسة نظرية) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (21) مايو ، جـ1 ، ص ص 347 –382 .

4- أحمد عبد الله العلى (2..2) : ثورات الربيع العربى والتربية ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.

5- جابر عبد الحميد جابر (1996) : التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين ، جامعة الإمارات ، مجلة كلية التربية ، ص ص 148 –171 .

6- جابر عبد الحميد جابر (2...) : مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

7- جاسم محمد التمار (1996) : بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمى الرياضيات فى مراحل التربية الرياضيةبدولة الكويت ، مجلة مستقبل التربية العربية ، العددان (7&8) ، ص ص 153 –171.

8- جاك ديلور وآخرون (1997) : التعلم – ذلك الكنز الكامن – تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين . تعريب جابر عبد الحميد ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

9- جبرائيل بشارة (1996) : تكوين المعلم العربى والثورة العلمية التكنولوجية ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع .

1.- الجميل محمد عبد السميع (1..2) : دور المعلم كأحد عناصر المنظومة التعليمية فى ضوء تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين (رؤية مستقبلية) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مجلة علم النفس ، العدد (59) ، ص ص 7. –58 .

11- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون (3..2):التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، القاهرة ، عالم الكتب.

12- حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة (1994) : المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب .

13- حسن لطيف الزبيدى (2..2) : ثورات الربيع العربى ومستقبل الدور الاقتصادى للدولة فى العالم الثالث ، الإمارات ، العين ، دار الكتاب الجامعى .

14- حسين كامل بهاء الدين (2...) : الوطنية فى عالم بلا هوية" تحديات ثورات الربيع العربى" ، القاهرة ، دار المعارف.

15- سلامة صابر العطار (1997) : سمات المتعلم والتشكيلة التربوية فى ضوء ثورات الربيع العربى والواقع المصرى ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (21) جـ2 ، ص ص 145 –2.5 .

16- السيد سلامة الخميسى (2...) : التربية والمدرسة والمعلم " قراءة اجتماعية ثقافية " ، الاسكندرية دار الوفاء .

17- السيد على شتا (1999) : المدرس فى مجتمع المستقبل ، القاهرة ، الإشعاع الفنى.

18- السيد محمد أبو هاشم (2..2) : أدوار المعلم بين الواقع والمأمول فى مدرسة المستقبل ، بحوث ندوة مدرسة المستقبل ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

19- السيد ياسين (1999) : ثورات الربيع العربى والطريق الثالث ، القاهرة ، ميريت للنشر .

2.- عائشة أحمد فخرو وحصة حسن البنعلى (2..1) : الكفايات التعليمية لمعلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس فى المرحلة الإبتدائية بدولة قطر ، رسالة التربية وعلم النفس ، العدد (14) ، ص ص 137- 186 .

21- عبد الرحمن الأزرق (2...) : علم النفس التربوى للمعلمين " مفاهيم نظرية – دراسات ميدانية – ادوات مبتكرة للقياس " ، بيروت ، دار الفكر العربى .

22- عبد السلام مصطفى عبد السلام (2...) : أساسيات التدريس والتطوير المهنى للمعلم ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

23- عبد العزيز الحر (2..1) : مدرسة المستقبل ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج .

24- عبد العزيز البابطين (1996) : تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية – جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان ، رسالة الخليج العربى ، العدد (58) ، ص ص 21-56 .

25- عبد الفتاح حجاج (1996) : رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، جامعة الإمارات ، كلية التربية ، ص ص172-213.

26- عبد المجيد نشواتى (1998) :علم النفس التربوى ، بيروت ، مؤسسة الرسالة

27- عبد المنعم محى الدين عبد المنعم (1999) : التربية بين القومية وثورات الربيع العربى (دراسة تحليلية) ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (26) ، ص ص 1- 23 .

28- عبد الواحد علوانى (2..1) : أطفالنا فى ظل ثورات الربيع العربى ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد (2) ، ص ص 165-172 .

29- على راشد (2..2) : المعلم الناجح ومهاراته الأساسية " الكتاب الثالث " : خصائص المعلم العصرى " أدواره – الإشراف عليه – تدريبه " ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

3.- عمر الفاروق (1999) : الدعاوى الأساسية لثورات الربيع العربى ومستقبل العلوم الإجتماعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (24) ، ص ص 16- 2.

31- عوض عواض الثبيتى (1995) : آراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه فى مدينة الطائف ،رسالة الخليج العربى ، العدد (56) ، ص ص49 –9. .

32- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1999) : ثورات الربيع العربى ومستقبل العلوم الإجتماعية والإنسانية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (24) ، ص ص 8- 15 .

33- فرانك ويثرو وهارفى لونج وغارى ماركس (2..1) : إعداد المدارس والنظم المدرسية للقرن الحادى والعشرين . ترجمة أمل سلامة الشامان ، الرياض ، مكتبة العبيكان.

34- فوزية بكر البكر (1998) : مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الإبتدائية للبنات فى المدارس الحكومية والأهلية فى مدينة الرياض ، مجلة جامعة الملك سعود " العلوم التربوية والدراسات الإسلامية " (2) ، ص ص 215- 257 .

35- كمال مالوترا (2...) : أولويات التعليم وتحدياته فى سياق ثورات الربيع العربى . ترجمة فاطمة هانم بهجت ، مجلة مستقبليات ، العدد الثالث ، ص ص 437- 447 .

36- كهيلا بوز (199.) : أنموذجا كل من المعلم والمتعلم كما يتصورها كلا الطرفين ، المجلة العربية للتربية ، العددان (1 & 2) ديسمبر ، ص ص 154- 19. .

37- مجدى عزيز إبراهيم (2...) : تطوير التعليم فى عصر ثورات الربيع العربى ، القاهرة ، الإنجلو المصرية .

38- مجدى عزيز إبراهيم (2..1 أ) : المنهج التربوى العالمى " أسس تصميم منهج تربوى فى ضوء التنوع الثقافى " ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

39- مجدى عزيز إبراهيم (2..1ب) : رؤى مستقبلية فى تحديث منظومة التعليم ، القاهرة ، الإنجلو المصرية .

4.- مجدى عزيز إبراهيم (2..2) : منطلقات المنهج التربوى فى مجتمع المعرفة ، القاهرة ، عالم الكتب

41- محسن أحمد الخضيرى (2...) : ثورات الربيع العربى " مقدمة فى فكر واقتصاد وإدارة عصر اللادولة "، القاهرة ، مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر .

42- محمد أحمد علام ومحمود عطا على (2...) : تصور مقترح لتطوير نظام التقويم لمعلم التربية الرياضيةفى مصر فى ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (35) مايو ، ص ص 291- 37.

43- محمد أحمد النابلسى (1999) : محاولة سيكولوجية لقراءة تعويذة ثورات الربيع العربى ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (24) ، ص ص 21- 25 .

44- محمد المرى إسماعيل وفاروق الفرا (1992) : الكفاءات التربوية العامة لمعلم المرحلة الابتدائية فى ضوء آراء المعلمين والموجهين وأساتذة كليات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (18) يوليو ، ص ص 379 –419 .

45- محمد شحات الخطيب (2...) : الاختبار الشامل للمعلمين أهميته وآليات تطبيقه ، مجلة التوثيق التربوى ، العدد (43) ، ص ص 98 – 118 .

46- محمد صالح نبيه (2..2) : موسوعة التعليم فى عصر ثورات الربيع العربى (1) : المستقبليات والتعليم ، القاهرة ، دار الكتاب المصرى .

47- محمد عبد القادر أحمد (199.) : إعداد معلم المرحلة الإلزامية فى ضوء تحديات المستقبل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الأول ، ص ص 179-214.

48- محمد متولى غنيمة (1996) : القيمة الاقتصادية للتعليم فى الوطن العربى " دراسات وبحوث " ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

49- محمود أحمد شوق ومحمد مالك سعيد (1995) : تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين ، الرياض ، مكتبة العبيكان .

5. – محمد هندى الغامدى (1999) : تصور مطور لنموذج تقييم أداء المعلم فى المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقاته الميدانية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

51- محمود مصطفى الشال (1997) : منحى جديد لعملية تربية معلم التربية الرياضيةبمصر فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين " دراسة تحليلية " ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (47) أكتوبر ، ص ص29 –64

52- نادى كمال عزيز (2...) : الانترنت وعولمة التعليم وتطويره ، تونس ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة

والعلوم ، مجلة التربية ، العدد (143) ، ص ص 349 – 36.

53- نبيل على (1994) : العرب وعصر المعلومات ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (184) أبريل .

54- نبيل على (2..1) : الثقافة العربية وعصر المعلومات – رؤية لمستقبل الخطاب الثقافى العربى ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (265) يناير .

55- نبيل محمد زايد (1993) : النمو الشخصى والمهنى للمعلم ، ط3 ، القاهرة ، دار المعارف .

56 – نجاة عبد الله بوقس (2..2) : توجهات ثورات الربيع العربى ومتطلبات التوعية بها لدى المعلمات وطالبات كلية التربية تخصصى علم الحيوان والفيزياء بجدة ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد (83) ديسمبر ، ص ص 22.-248 .

57- نصرة رضا الباقر (1994) : صفات وكفايات معلم رياضيات المرحلة الإبتدائية بدولة قطر ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (1.) ، ص ص 326- 386 .

58- نعيم حبيب جعنينى (2...) : الكفايات الأساسية للمعلمين فى مرحلة التعليم الثانوى فى الأردن من وجهة نظرهم ، مجلة دراسات ، العدد الأول ، ص ص 57-74 .

59- نوبل ف . ماكجين (1997) : أثر ثورات الربيع العربى على نظم التعليم الوطنية . ترجمة مجدى مهدى على ، مجلة مستقبليات ، العدد الأول ، ص ص 47 –61 .

6.- هادى نعمان الهيتى (2..1) : الهوية الثقافية للأطفال العرب إزاء ثقافة ثورات الربيع العربى ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد (2) ، ص ص 149 –163 .

61- هانس – بيتر مارتين وهارالد شومان (1998) : فخ ثورات الربيع العربى – الاعتداء على الديموقراطية والرفاهية. ترجمة عدنان عباس على ، ومراجعة وتقديم رمزى زكى ، الكويت سلسلة عالم المعرفة ، العدد (238) أكتوبر.

62-هدى تركى السبيعى (3..2) : دراسة للكفايات التدريسية فى علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمى ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر ، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد (23) ، ص ص 65- 1.4 .

63- هدى حسن حسن (1999) : التعليم وتحديات ثقافة ثورات الربيع العربى ، جامعة عين شمس ، مجلة كلية التربية ، العدد (23) جـ 3 ، ص ص185-219 .

64 -Benitez ,H (1994) . Globalization of united states history six strategies , Social Education ,Vol . 58, No. 3 , PP .142-144.

65 - Desione, L , Portet, A , Garet , M , Yoon ,K and Birman , B (2..2) Effects of professional devlopment on teachers instruction : Results from A three Year longitudinal study . Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.24, No.2 , PP.81-112.

66 - Gumbert , E (1998) . Fit to Teach : Teacher Education In International Perspective . Atlanta : Center for Cross- Cultral Education , Georgia State University .

67 - Mason ,R (1998) . Globalising Education .treads and application , Routledge , New York.

68- Pike ,G&Selby ,D (1998) . Global teacher , global learner , Hodder & stonughton , Lonadon .

69- Stephen , H (1991) : Hntegrated relations in succeful classrooms .Inc, Publishing .London.

7.- Shonflong , A (1996) . Globalization As A Challenge To Human Learning , Education, Vol .54 , PP . 7-16 .

71- William ,R (1997) . The effective teaching . Macmillan , New York .

72 - Yin ,C & Kwok , T (1991) . Models of teacher effectiveness , implications for research , Journal of educational research , Vol.92 , No.2, PP.141-146

[1]) توفيق الطويل ، إشكالية العلوم الإجتماعية أنها ليست علوما ، ندوة "إشكالية العلوم الإجتماعية في الوطن العربي" ، المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية ، القاهرة 1986

[2]) زكي نجيب محمود ، أسس التفكير العلمي ، دار المعارف ، القاهرة 1977. أنظر أيضا : جوزيف هورس ، قيمة التاريخ ، ترجمة نسيم نصر ، منشورات عويدات ، بيروت 1974.

[3]) إدوارد كار ، ما هو التاريخ ، ترجمة ماهر وبيار عقل ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت 1976. وأيضا : عبد الرحمن بدوي ، النقد التاريخي ، النهضة العربية ، القاهرة 1963.

[4]) أ: حسن عثمان ، منهج البحث التاريخي ، الطبعة الرابعة ، دار المعارف ، القاهرة 1977.

[5] ((Encyclopedic Websters New Dictionary , 1994

بحث بعنوان: عرض الأنظمة والبرامج والتجهيزات التكنولوجية الداعمة لذوي الإعاقات السمعية وصعوبات التعلم.

أ.فهيمة محمد الرقيق

أستاذة بكلية التربية/ قصر بن غشير

Yassermyself0@yahoo.com

المقدمة:

يعد التعليم منظومة غاية في التعقيد سواء بسبب علاقته المتشابكة مع المنظومات الأخرى الخارجة عنه، أو بسبب التداخل بين منظوماته الفرعية وعناصرها الداخلية فهناك منظومات خارج منظومة التعليم ترتبط ارتباطا مباشرا بمنظومة التعليم كمنظومة الاقتصاد والمنظومة السياسية ومنظومة الإعلام ومنظومة ثقافة المجتمع وقيمه ومعتقداته وغيرها من المنظومات وكل هذه المنظومات تؤثر في منظومة التعليم وتتأثر بها في علاقات تبادلية .

والتعليم بصفة عامة وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة كمنظومة له منظوماته الفرعية الداخلية منها منظومة القوي البشرية ومنظومة المنهج ومنظومة المنهجيات فالمتعلم أو الطالب في منظومة القوي البشرية هو محور العملية التعليمية حيث أصبح التعليم في عصر المعلومات وتكنولوجيا التعليم يركز علي احتياجات المتعلم الخاصة ومراعاة خلفيته المعرفية وقدراته الشخصية وأصبحت مهمة تعليم ذوي الاحتياجات الأساسية هي أن نعلمهم كيف يتعلمون ويتكيفون مع مجتمعهم ويواجهون حياتهم .

كما إن الاهتمام بالعملية التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ورعايتهم يعتبر مطلبا وهذا ما تنص عليه المواثيق الدولية والمحلية وما تكلفه تلك المواثيق من حقوق الطفل المعاق في كافة المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية واندماجهم في المجتمع لكي نحقق لهم أكبر قدر ممكن من استثمار إمكانياتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية طوال حياتهم ولصالح المجتمع أيضا .

مشكلة البحث:

لا يستطع احد أن ينكر أن لكل فرد من أفراد المجتمع وجوده وكيانه الخاص به، وأن بكل مجتمع من المجتمعات فئة تتطلب خدمات خاصة لكي تتكيف مع البيئة التي يعيشون فيها، وهذا التكيف لا يتأتى من قبلهم بل يقع عاتقه علي من يحيطون بهم ويطلق علي هذه الفئة مسمى "ذوي الاحتياجات الخاصة"

وهم مجموعة من الأفراد يحتاجون إلي نوع خاص من التربية وخدمات عديدة مرتبطة بها نظرا لانحراف مستوي أدائهم عن متوسط أداء نظرائهم العاديين نظرًا لفقد مقدرتهم علي التواصل مع الآخرين بالدرجة التي يستلزم معها تعديل البرامج التربوية والتعليمية المعتادة.

أهداف البحث:

1- التعرف على احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة لممارسة أعمالهم بكفاءة وفاعلية.

2- تسليط الضوء على أهمية توظيف التكنولوجية لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- كيفية رفع قدرات ومهارات ذوي الاحتياجات الخاصة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة.

ج. المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في البحث:

إن صياغة تعريف جامع مانع ليس بالأمر السهل وذلك لاختلاف الاهتمامات والتخصصات والثقافات من الباحثين والدارسين في مختلف المجالات، لكن يجب علينا توضيح هذه المصطلحات والمفاهيم للقارئ لإزالة اللبس والغموض الذي

يعتريها، وهنا نستعرض المصطلحات أو المفاهيم ذات العلاقة بالموضوع ومن أهمها:

تعريف الإعاقة السمعية :

تشير الإعاقة على انحراف أو تأخر ملحوظ في النمو الطبيعي للفرد سواء في الناحية العقلية أو الجسمية أو الحسية أو السلوكية أو اللغوية أو التعليمية ينجم عنها حاجات فريدة تحد أو تقلل من قدرة الفرد على القيام بدوره الطبيعي في الحياة الذي يرتبط بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية مما يتطلب تدخل متخصص مثلا لتربية الخاصة والخدمات المساندة لها[1].

كما يقصد بالإعاقة السمعية: هي وجود مشكلات في الجهاز السمعي لدى الفرد تمنعه أو تقلل من قدرته على سماع الأصوات المختلفة , وتنقسم الإعاقة السمعية إلى فئتين رئيستين هما : الصمم , وضعف السمع , فالفرد الأصم هو الذي يعاني من عجز سمعي تتراوح شدته من (70) ديسبل فأكثر مما يجعله لاستطيع الاعتماد على حاسة سمعه لفهم كلام الآخرين سواء كان ذلك من خلال استخدامه لسماعات الأذن أو بدونها , ولذلك يعتمد على حاسة البصر للتعرف على ردود فعل الآخرين[2].

مفهوم التعلم :

يعرف ميرسل: التعلم بأنه يتضمن تحسناً مستمراً في الأداء وأن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم . فأوجه النشاط التي يبذلها الفرد يمكن المقصود منها عادة في أولا: لتعليم واكتشاف الموقف أكثر منها محاولة التمكن منه[3]

صعوبات التعلم :

إن صعوبات التعلم حالة مزمنة ذات منشئ عصبي تواتر على نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية كما أنها تظهر كصعوبة واضحة لدا أفراد يتمتعون بدرجه عالية أو متوسطة من الذكاء ولديهم أجهزة حسية وحركية طبيعية وتتوفر لهم فرصة التعليم المناسبة[4].

مفهوم تكنولوجية التعليم:

عرف عبد اللطيف الجزار تكنولوجيا التعليم على أنها عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعلم اكتر فعالية[5].

كما تعرف تكنولوجيا التعليم على أنها: "طريقة نظامية لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية الكلية للتعليم في ضوء أهداف محددة وعلى أساس من البحث في التعليم الإنساني والاتصال وذلك باستخدام مجموعة متآلفة من المصادر البشرية وغير البشرية للتغلب علي مشكلات تعليمية وللحصول علي تعليم أكثر فاعلية وكفاءة[6].

ذوي الاحتياجات الخاصة :

يعرف عبد المطلب القريطي[7] (13,1996) ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم : أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص أو في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلى خدمة خاصة تختلف عما تقدم إلى أقرانهم العاديين وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق.

تكنولوجيا تعليم دوي الاحتياجات الخاصة .

يعتبر مدخل تكنولوجيا التعليم من المداخل المنطقية لتصميم التعليم ومعالجة مشكلاتها لأنه يصمم عناصر منظومة التعليم واضعا في الاعتبار جميع العوامل الموترة في عمليتي التعليم والتعلم بما يهدف إلى تحقيق تعلم فعال ومن ثم تتجلى أهمية إتباع هدا المدخل في تصميمي التعليم لدوي الاحتياجات الخاصة لضمان ورعات خصائص التلميذ من دوي

الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم التعليمية ونوع الإعاقة وطبيعتها[8].

وبدلك تناولت الباحثة في البحث المحاور الآتية .

1 . الإعاقة السمعية وحاجاتها – أسبابها– تصنيفها.

2 . تكنولوجيا التعليم للمعاقين سمعياً.

3 . المواد المكتوبة والرسومات التعليمية للمعاقين سمعياً.

4 . الصور التعليمية (الثابتة والمتحركة) للمعاقين سمعياً.

5 . مصادر التعلم خارج الفصل للمعاقين سمعياً.

6 . رؤية مستقبليه في كيفية التعامل مع المعاقين سمعياً ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معه .

وفيما يلي عرض محاور البحث بالتفصيل:

الإعاقة السمعية وحاجاتها –أسبابها – تصنيفها:

تعتبر الإعاقة السمعية من ضمن الإعاقات التي تحد من المشاركة الاجتماعية للطفل، خاصة في بداية مراحل عمره، والتي تؤدي بدورها إلى اكتساب اللغة اللفظية وتكوين مخزون هائل من الكلمات في مراحل معينة من عمره، والتي تعد من أكثر أشكال الاتصال والتفاهم بين الناس، ومن خلالها تعود إلى نموه العقلي والمعرفي، ومن ثم اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لما قد يتمتع به من الاستعدادات والقدرات العقلية، التي ربما لا يختلف فيها عن الأفراد الاعتياديين، بل قد يتفوق فيها عليهم، وبالتالي، فإن هذا التأثير ينعكس مباشرة على التوافق الاجتماعي للفرد، وبما أن الاتصال اللفظي للفرد، يعتبر من أهم الاحتياجات للمعاق سمعيا، لأنها تعد وسيلة تفاهم بينه وبين الآخرين، فإن الإعاقة السمعية تمنع الفرد المصاب بها من التفاعل الاجتماعي بشكل كامل وفعال[9].

كما للإعاقة السمعية عدة مستويات مختلفة تتراوح في شدتها من البسيطة إلى الشديدة جدا، كما أن هذه الاختلافات تختلف من فرد لآخر، فهناك بعض المعاقين سمعيا يعانون من إعاقات بسيطة تسببت لهم في ضعف سمعي، إلا أن القدرة على السمع أو الوظيفة السمعية لا زالت تمكنهم من اكتساب بعض المعلومات اللغوية، وذلك عن طريق الاستعانة ببعض الأدوات الطبية المساعدة على السمع[10].

وبالتالي؛ فإن للمعاق سمعيا احتياجات مثله مثل أقرانه الأسوياء، فهو في حاجة إلى التعليم والتأهيل، وأحيانا في حاجة إلى بعض الدروس الخاصة التي تساعده على استيعاب اللغة لتنمية مهاراته الخاصة بالكلام، واستخدام اللغة من خلال حاسة السمع، إضافة لذلك فهو في حاجة ماسة إلى الشعور بالأمن، ليتمكن من خلالها إلى تحقيق ذاته وتكوين شخصية مستقلة عن غيره.

ومن هنا نستنتج بأن للإعاقة السمعية بعض المفاهيم التي يجب التمييز فيما بينها، فبعض المعاقين سمعيا يوجد لديهم خلل سمعي، أي فقد أو شذوذ في التركيب أو في الوظيفة السيكولوجية، بينما هناك من يعاني من عجز، أي عدم القدرة على القيام بأي نشاط بالطريقة التي تعتبر طبيعية مقارنة بأقرانهم من الأسوياء، بسبب ذلك العجز[11].

ومن هنا نجد بأن القانون الليبي قد صنف المعاقين وفقا لما يلي[12]:

1- المتخلفون عقليا.

2- المصابون بعاهة تعيقهم عن ممارسة السلوك العادي في المجتمع حتى إذا لم يقترن ذلك بعجز ظاهر يحد من أداء العمل ومنهم:

- المكفوفون.
- الصم.
- البكم.
- ضعاف البصر الذين لا يجدي فيهم تصحيح النظر.
- ضعاف البصر الذين لا يجدي فيهم تصحيح السمع.
- مبتوروا أحد الأطراف أو أكثر.

- المشلولون.
- المقعدون.

3- المصابون بأمراض مزمنة تعيقهم عن أداء العمل حتى إذا لم يقترن ذلك بعجز ظاهر عن ممارسة السلوك العادي في المجتمع، وتحدد هذه الأمراض ودرجة إعاقتها بقرار من اللجنة الطبية المختصة.

4- المصابون بعجز أو بتر دائم في جزء من أجسامهم، خاصة إذا كان سلامة هذا الجزء ذو أهمية لمزاولة أعمالهم المعتادة.

ومما لا شك فيه بأن هذه التصنيفات للإعاقة السمعية لم تحدث من فراغ، وإنما ناتجة عن أسباب سواء كانت ما قبل الولادة، أو أسباب وراثية أو بيئية، ساهمت في ظهور أو حدوث مثل هذه الإعاقات، ومدى انتشارها بين الأفراد في المجتمعات كافة.

وفقاً لما سبق ذكره من تصنيفات للمعاقين سمعيا، نتوصل إلى أسباب الإعاقات السمعية ومن بينها:

ما قبل الوراثة : وتتمثل في سوء التغذية، وتناول بعض العقاقير الطبية، أو تناول المواد المخدرة أو تسمم الأم الحامل، أو إصابتها ببعض الأمراض المعدية التي من شأنها تلحق الضرر بالجنين، أو تعرضها للأشعة الضارة مثل: الأشعة ما فوق البنفسجية وغيرها من الأسباب التي قد تؤدي إلى حدوث إعاقات الجنين قبل ولادته[13].

أسباب وراثية: وهي تحمل صفات وخصائص بعض أفراد العائلة، كأن تكون هناك إعاقات سابقة موجودة في نفس الأسرة، كذلك زواج بعض الأقارب الذي قد ينتج عنه وجود إعاقات، وانتقال بعض السمات الوراثية من جيل لجيل، وغيرها من الأسباب الوراثية المساهمة في حدوث إعاقات للجنين[14].

أسباب بيئية: ويقصد بها أسباب ما بعد الولادة (مكتسبة) ويكون العامل الأساسي في حدوث مثل هذه الإعاقات البيئة، كإصابة الطفل ببعض الأمراض المعدية، أو تعرضه للحرارة المرتفعة، أو تعرضه لحوادث السير، وغيرها من الأسباب البيئية أو المكتسبة التي تساهم في حدوث مثل هذه الإعاقات[15].

تكنولوجيا التعليم للمعاقين سمعياً:

اقتصر فهم العديد من الأفراد سابقا لمفهوم التكنولوجيا على أنه مجرد استخدام بعض الأدوات والأجهزة في عملية التعليم والتعلم، ومن ثم أصبح التعليم تكنولوجيا بقدر اعتماده على هذه الأجهزة، ثم تطور هذا المفهوم ليشمل المواد والأجهزة إلى جانب أساليب وطرق استخدامها وتوظيفها في المواقف التعليمية، حيث ارتبط هذا التعريف بمفهوم التكنولوجيا، من حيث كونها: ذلك التطبيق النظمي للمعرفة العلمية، أو المنظمة في أغراض عملية[16].

بحيث تقوم التكنولوجيا أساسا على توافر المقومات التالية[17]:

- بناء معرفي منظم مستمد من البحوث والنظريات.
- عناصر بشرية وغير بشرية.
- تطبيق المعرفة بطريقة منهجية منظمة، في معالجة العناصر وترابطها معا وما يحدث بينها من علاقات وتفاعلات.

ومن ثم نلاحظ بأن تكنولوجيا تعليم المعاقين سمعيا تؤكد على وجود وتطبيق المعرفة واستخدام المصادر التعليمية، من خلال إتباع منهجية أسلوب النظم، وتحقيق أهداف تعليمية للتوصل إلى تعلم فعال.

عـــلـــيـــه؛ يعتبر مدخل تكنولوجيا تعليم المعاق سمعيا من المداخل المنطقية، لتصميم التعليم ومعالجة مشكلاته، لأنه يصمم عناصر منظومة التعليم واضعا في الاعتبار جميع

العوامل المؤثرة في عملية التعليم والتعلم للمعاق سمعيا، وذلك من خلال التركيز على الأسس التالية[18]:

- تطبيق المعرفة المتصلة بخصائص هؤلاء التلاميذ وحاجاتهم، في ضوء تعرف نوع إعاقتهم ودرجتها، وعملية التعلم وما تتطلبه من أساليب تعلم وأحداث تعليمية خاصة، وفقا لنوع الإعاقة وطبيعتها.
- استخدام وتوظيف مصادر التعليم، سواء كانت بشرية أو غير بشرية.
- استخدام أسلوب المنظومات في تصميم التعليم لهؤلاء التلاميذ، بما يضمن أن يتم في خطوات متتابعة، مترابطة ومتكاملة، لتحقيق الهدف النهائي، وهو التوصل إلى تعلم فعال لهؤلاء التلاميذ.
- ومن ثم فإن تصميم التعليم بما يراعي خصائص المعاقين سمعيا واحتياجاتهم، يتطلب تعرف من هم المعاقين سمعيا وما هي مقومات بيئة التعلم الخاصة بهم.

لذلك؛ فإن مصطلح المعاقين سمعيا مصطلح يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع، فالتلاميذ المعاقين سمعيا إما الصم أو ضعاف السمع، ليست لديهم القدرة على السمع أو الحديث أو فهم اللغة إلا بمساعدة الأدوات الطبية، ومن ثم فهم يتطلبون بعض التكيفات الخاصة حتى تمكنهم من استخدام حاسة السمع ومن ثم فهم اللغة أثناء الحديث.

المواد المكتوبة والرسومات التعليمية للمعاقين سمعياً:

تعتبر المواد المكتوبة والرسومات التعليمية المساعدة للمعاقين سمعيا شكلا من الأشكال المألوفة والشائعة في الاستخدام لنقل الرسائل التعليمية، والتي يعتمد عليها تعامل التلميذ وتفاعله مع هذه النوعية من الرسائل بالقراءة والمشاهدة لفهم وإدراك دلالة رموزها ومعانيها، فالمواد المكتوبة هي أحد وسائل الاتصال وأكثرها شيوعا، ومن ثم تعتبر المواد المكتوبة أو الرسائل النصية المكتوبة من المواد الرئيسية، لكل من المعلم والتلميذ، في المجال التعليمي، بما تحتويه من شرح للحقائق والمفاهيم والمهارات، إلا أن التفاهم لا يقتصر على تدوال اللغات المعروفة، أي لغة اللسان اليومية، فهناك رموز أخرى للتفاهم بين الأفراد وخاصة المعاقين سمعيا، وكل رمز من هذه الرموز يحمل دلالاته ومعناه، فيقوم المعلم بالتعرف على هذه الرموز، أثناء قراءتها والتوصل إلى معانيها[19].

ومما لاشك فيه أن عدم كفاية الحواس للمعاقين سمعيا يعتبر من معوقات الاتصال اللغوي، العادي بجانبيه المقروء والمكتوب، مما يتوجب على المعلم عرض بعض الخبرات البديلة التي قد تساعد المعاق سمعيا وتعوضه على نقص بعض حواسه، ومن ثم يستفيد من وسيلة المواد المكتوبة.

كما توجد طريقة مساعدة تساهم في فهم اللغة للمعاق سمعيا وهي الرسومات التعليمية، والتي تعتبر شكلا من أشكال الرسالة التعليمية، ولها دورا فعالا في توصيل أو نقل الرسالة التعليمية بمختلف أغراضها التعليمية، ولهذا تعددت الرسومات التعليمية تبعا للغرض منها، فمن خلال الرسومات يتم نقل الكثير من المعلومات بواسطة الرموز أو الخطوط أو الرسوم البيانية، مما جعلها لغة عالمية إذ يختصر مضمون الرسالة في تكوينات خطية يسهل إدراكها وفهمها على الأفراد رغم اختلاف أعمارهم وثقافتهم، لأنها عبارة عن تعبير بصري للأشياء والكلمات والأرقام والعمليات الملموسة والمجردة، دون التقيد بكل التفاصيل والنسب الموجودة في الشيء الذي تمثله، فهناك العديد من الرسومات التعليمية المساعدة للمعاقين سمعيا ومنها[20]:

الرسومات التخطيطية: وتهدف إلى تبسيط الأشياء الواقعية المعقدة بالتركيز على الأجزاء المهمة والرئيسية فيها، واستبعاد التفاصيل غير الضرورية.

الرسومات البيانية : وهي تمثيل مبسط لبيانات رقمية وعرض إحصائيات أو توضيح علاقات كمية بصورة محددة وتشمل: الخطوط البيانية، والأعمدة البيانية والدوائر البيانية.

الخرائط: وتستخدم لتوضيح الموقع والمساحة، كما تستخدم لتوضيح العلاقات المكانية مثل الحدود والاتجاهات، ومنها: خرائط اليد والحائط، والخرائط الصماء.

المصورات: وذلك عن طريق عرض بعض الأفكار والمفاهيم بصورة مرئية، وتستخدم بصفة خاصة في التعبير عن العلاقات المجردة وتمثيلها بصريا، ومنها: مصورات الفروع ومصورات الأصول، ومصورات التصنيف والمسار، ومصورات الخبرة والجداول.

الملصقات: وهي رسومات موجزة تصمم بحيث تجذب الانتباه لتوصيل رسالة محددة ومختصرة، وتهدف غالبا إلى الإقناع أو الإرشاد نحو موضوع أو حدث ذو أهمية تربوية.

الكاريكاتير: هو رسومات خطية للتعبير عن المواقف والأحداث الاجتماعية والسياسية، والاتجاهات، وتهدف بشكل ترفيهي ساخر للتعليقات على هذه الأحداث.

الصور التعليمية (الثابتة والمتحركة) للمعاقين سمعياً:

تعتبر الصور التعليمية سواء كانت ثابتة أو متحركة من الأدوات التعليمية المساعدة للمعاق سمعيا، وتساهم بشكل مباشر في رفع العملية التعليمية له، فالصور الثابتة تستخدم لتقريب المفاهيم المجردة إلى أذهان التلاميذ، فهي تجعل الفكرة المجردة أقرب إلى الواقعية، فيسهل إدراكها، فهي تنقل المعاني والأفكار بشكل أكثر فاعلية من اللغة اللفظية، بحيث تعتبر الصور الثابتة من وسائل التعليم البصري للمعاق سمعيا، لذا يراعى توافر حاسة النظر أو البصر لمشاهدتها، كما أنها غير مجدية مع التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية، لأنها تحتاج إلى تفاعل التلاميذ مع الصور بالمشاهدة واستنتاج العلاقات فيما بينها[21].

نلاحظ مما سبق؛ بأن التلميذ يبدأ تعليمه البصري منذ بداية العملية التعليمية، من خلال تعلمه الصور المرئية أو الثابتة، قبل تعلمه الكلام، فيتعرف بذلك على صورة أمه مثلا، وبشكل تلقائي تخزن هذه الصور في ذاكرتهم، كما أننا نلاحظ أهمية هذه الصور عند الأطفال صغار السن، وخاصة في المراحل المبكرة من التعليم.

حيث ترجع أهمية هذه الصور (الثابتة) في مجال التعليم لكونها تجذب لنتباه التلميذ وتساعده على تذكر المعلومات التي ترافق تلك الصور، ومن خلالها يتمكن من تعلم بعض المهارات، ومن أنواع هذه الصور: الصور المطبوعة وضوئية العرض، والصور الإلكترونية.

أما فيما يتعلق بالصور المتحركة والتي تتميز بكونها تحتوي على عنصر الحركة، مع العلم بأن الصور مأخوذة في كل إطار على حدة غير متحركة، ولكن يتحقق الإحساس بالحركة بتصوير الموقف بعدد كبير من الإطارات الثابتة، ثم عرضها بنفس سرعة تصويرها، بحيث لا تقوى العين على إدراك هذه الصور منفصلة على حدة، فتتداخل معا وتعطي الإحساس بالحركة، ويزيد من فاعلية مواد ووسائط عرض الصور المتحركة، مصاحبتها للتعليق الصوتي، ومن هذه المواد

الأفلام التعليمية (الأفلام السينمائية).

برامج التليفزيون التعليمي.

وبالتالي؛ فإن مواد ووسائط التعليم البصري (الصور الثابتة والمتحركة)، تعتبر بالغة الأهمية في مجال تعليم المعاقين سمعيا شريطة أن تكون حاسة البصر لديهم سليمة، لأنها تعتمد على هذه الحاسة بشكل أساسي، وذلك لرفع قدراته ومهاراته الاستيعابية في تكوين أكبر قدر ممكن من الكلمات التي يفهمها أثناء عرض هذه الوسائل، وبذلك تكون العملية التعليمية لديهم منظمة وتسير بشكل عملي دقيق.

مصادر التعلم خارج الفصل للمعاقين سمعياً:

لمصادر التعلم خارج الفصل أهمية بالغة، لما لها من دور فعال في نجاح العملية التعليمية للمعاقين سمعيا، ومن هذه المصادر

الرحلات التعليمية، والمعارض والمتاحف، فالرحلات التعليمية تعد إحدى الطرق الفعالة التي يمكن أن تهيئ للمعاقين سمعيا فرص مشاهدة مواقف وحقائق ودراسات على الطبيعة، وهذا يعني أنها توفر للموقف التعليمية المدرسية خبرات تعليمية ليس من اليسير إحضارها داخل الفصل، وهناك من يسمي الرحلات بالزيارات الميدانية، بحيث يحدد المعلم ذو الخبرة مكان الزيارة الميدانية لما تحتويه من إثراء للعملية التعليمية، وإدراك كيفية توظيفها في تدريسه، فقد تكون هذه الجولة في البيئة المحلية للتلميذ ليتعرف على العالم الخاص به، مثل الوحدة الصحية، أو مكتب البريد وغيرها، فالرحلات التعليمية لا تأتي من فراغ، بل تحتاج إلى خطوات مسبقة لتنفيذها من حيث الإعداد للرحلة وتهيئة أذهان التلاميذ لها، ومتابعة الرحلة وتقويمها من حيث الإيجابيات والسلبيات، ومعرفة ما مدى استفادة التلاميذ من هذه الرحلة التعليمية، كذلك هي المعارض والمتاحف، فالمعارض تعتبر من ضمن الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها في توصيل الأفكار على عرض المواد التعليمية الأخرى مثل العينات والنماذج والصور والرسومات والملصقات، وفي هذه المعارض يقوم التلميذ بعرض إنتاجهم على مستوى الفصل أو المدرسة، فهي تزيد من الخبرات الحسية عن بعض الموضوعات لدى بعض التلاميذ، بحيث يشترط في إعداد المعارض قواعد عامة منها: البساطة والوضوح، ومشاركة التلاميذ في إعدادها، واختيار المكان المناسب لها، أما المعارض التعليمية والتي تعتبر بيئة تعليمية، تتسم بالتخصص والديمومة، لعرض العديد من الآثار القديمة والأشياء والأعمال الفنية، والاكتشافات العلمية، ومن ثم نلاحظ الفرق بين المعارض والمتاحف، فالمعرض له مدة محددة أما المتحف يتسم بالديمومة، كذلك للمتحف صفة تجارية بينما للمعرض صفة ترويحية فقط، ومن ثم فإن مصادر التعليم الخارجية تعتبر أحد الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها منظومة التعليم للمعاقين سمعيا[22].

رؤية مستقبلية في كيفية التعامل مع المعاقين سمعياً ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معه:

للخدمة الاجتماعية دورا فعالا في العديد من المجالات، لا سيما مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بين هذه الفئات : فئة المعاقين سمعيا، نظرا لما تعانيه هذه الفئة أو غيرها من بقية الفئات من مشاكل سواء على الصعيد الاجتماعي أو النفسي، إضافة لذلك المشاكل والضغوطات المنعكسة على الوالدين، نظرا لما للأسرة من مسئوليات تقع على عاتقها خاصة بوجود طفل معاق داخلها، عليه نقدم بعض النقاط المهمة والمساعدة في نجاح دور مهنة الخدمة الاجتماعية في كيفية تعاملها مع هذه الفئة، ومن أهم هذه النقاط ما يلي:-

- إثارة اهتمام الرأي العام بفئة المعاقين سمعيا وتعريفهم بأهمية رعاية هذه الفئة، من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا التي تدعم وتساند هذه الفئة خاصة في العملية التعليمية.
- العمل على تخفيف المشاعر السلبية المصاحبة للإعاقة السمعية مع تعديل اتجاهات المعاق السلبية ومساعدته على تقبل ذاته، واستغلال ما لديه من طاقات وقدرات تساهم في توجيهه نحو الارتقاء بنفسه.
- إكساب المعاق العادات التعليمية وزيادة الخبرات لديه وتنميتها بهدف زيادة ثقته بنفسه وبقدراته وإمكانياته.
- تعاون الاختصاصي الاجتماعي مع المعلم والعمل كفريق عمل موحد بالمؤسسات التعليمية حتى يستطيع أن يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وتوفير الرعاية المتكاملة للمعاقين سمعيا.
- العمل على تصحيح اتجاهات ومفاهيم الوالدين حول طبيعة الإعاقة وأسبابها مع العمل على إقناعهم بتقبلها ومحاولة التعايش معها.

- توجيه الأسرة بضرورة الاهتمام بالعملية التعليمية للابن المعاق والعمل على علاجه في مراكز خاصة له.
- العمل كفريق (المعلم والاختصاصي الاجتماعي) على مساعدة المعاق سمعيا على ممارسة النشاط الاجتماعي الحر كوسيلة ترفيهية ضمن قالب تربوي.
- مساعدة المعاقين سمعيا على كيفية التعامل مع الغير، بحيث يخرج المعاق من عزلته.
- عمل الاختصاصي الاجتماعي على تهيئة المحلات الترفيهية والترويحية لفئة المعاقين سمعيا داخل الأندية الخاصة والمختلطة.

عرض بعض التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الباحثة من خلال عرضها السابق، ومن هذه التوصيات ما يلي :–

- تنظيم دورات تدريبية في لغة الإشارة وقراءة الشفاه بين المؤسسة وأسر المعاقين سمعيا لتساعدهم على القدرة في التواصل مع طفلهم المعاق.
- وضع خطط ومستهدفات خاصة بالمعاقين سمعيا كفتح نوادي خاصة بهم، والحث على مشاركتهم في النوادي العامة أيضا لزيادة وتنمية مهارات التواصل لديهم، وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم وبين الآخرين من حولهم.
- استخدام الأساليب التربوية التعليمية الحديثة التي من شأنها الرفع من القدرات والإمكانيات لدى الطفل المعاق، لزيادة الحصيلة المعرفية لديه، والقدرة على تكوين شخصية مميزة عن غيره من أقرانه الأسوياء.
- التأكيد على أهمية الإرشاد الاجتماعي والنفسي من قبل فريق متخصص يعمل على مساعدة المعاقين سمعيا على تخطي العقبات التي تواجههم في حياتهم اليومية ومسيرة مراحل العملية التعليمية.

وفي الختام اشكر كل الجهود التي تبدل في هذا اللقاء العلمي لبناء مجتمعا خالياً من الصراعات والمشكلات التي تعيق الفرد على القيام بوظائفهم بشكل المطلوب مما يؤثر سلباً على العلاقات الإنسانية والبناء الاجتماعي ككل .

المراجع:

[1] – السيد علي سيد أحمد، التوعية من الإعاقة(الأساليب والوسائل). الرياض: دار الزهراء، 2007، ص122.

[2] – نفس المرجع، ص 9.

[3] – إبراهيم وجيه محمود، التعلم(أسس ونظريات وتطبيقاته). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ، ص17.

[4] – السيد علي سيد أحمد، مرجع سابق، ص 82.

[5] – أمل عبد الفتاح، منى محمد الجزار، تكنولوجيا التعليم لذي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر، ط/3، 2012،ص 15.

[6] – نفس المرجع، ص 15.

[7] – نفس المرجع السابق، ص 17.

[8] – أمل عبد الفتاح، منى محمد الجزار، مرجع سابق، ص 16.

[9] – عمر التومي الشيباني، الرعاية الثقافية للمعاقين. تونس: الدار العربية للكتاب، 1989،ص 15.

[10] – محمد سيد فهمي، السلوك الاجتماعي للمعاقين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 60.

[11] – عبد الله محمد عبد الرحمن، سياسات الرعاية الاجتماعية للمعوقين في المجتمعات النامية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2001، ص 113.

[12] – صندوق الضمان الاجتماعي، مجموعة التشريعات الخاصة بالمعوقين، المجلد الأول: طرابلس، 1423، ص 26-36.

[13] – السيد علي سيد أحمد، مرجع سابق، ص 28-29.

[14] – محمد سيد فهمي، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص 190.

[15] – عبد الله كنعان، الكشف المبكر والصمم الولادي. لبنان: دار الأيتام الإسلامية، 1995، ص 2.

[16] – محمد عطية خميس، تكنولوجيا التعليم. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 2003، ص 4.

[17] – أمل عبد الفتاح، منى محمد، مرجع سابق، ص 15.

[18] – المرجع السابق، ص 16–17.

[19] – أمل عبد الفتاح، منى محمد الجزار. مرجع سابق، ص 87.

[20] – نفس المرجع السابق، ص 88–89.

[21] – أمل عبد الفتاح، منى محمد، مرجع سابق، ص107.

[22] – أمل عبد الفتاح، منى محمد الجزار، مرجع سابق، ص 163–174.

دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية

محمود المبروك الاسود

كلية التربية– غريان– جامعة الجبل الغربي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية , كما هدفت إلى معرفة مدى اختلاف دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي يعزى إلى متغيرات .

(الجنس , والعمر , والمؤهل العلمي, ومكان السكن) .قام الباحث بإعداد استبيان مكون(38) فقرة موزعة علي خمسة مجالات هي : التخطيط للنشاط الداخلي , وإدارة النشاط , والتنفيذ وعرض النشاط , والإمكانات, والحوافز , وتم التأكد من صدقها وثباتها . تكونت عينة الدراسة من (116) معلما ومعلمة بالمؤتمر الشعبي الأساسي تغسات / بن خليفة .

أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي جاء بدرجة كبيرة على جميع مجالات الدراسة , وعلى الإدارة ككل . كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (العمر , والمؤهل العلمي , ومكان السكن) باستثناء متغير الجنس . حيث أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية , ولصالح الإناث.

المقدمة:

مضى على التعليم مدة زمنية , كان عمل المدرس فيها ينحصر في عملية تلقين الطلبة المادة الدراسية, في حين كان دور الطالب يقتصر على سماع المعلومة , ولا علاقة للمدرس بما يحدث خارج غرفة الصف , حيث كان يعتقد أن هذا ليس من اختصاصه.

تعد مهمة المدرسة ليست مجرد تلقين الطلبة للمعلومات فحسب , بل تعمل على تنمية استعداد الطلاب وميولهم وتوجيهها توجيها اجتماعيا صالحا للفرد والمجتمع , بل إن وظيفة المدرسة ممارسة الحياة , وإعداد الطالب اجتماعيا عن طريق تعديل سلوكه , وإكسابه المهارات والخبرات التي تساعده على التكيف الناجح في جميع المجالات المختلفة .

لقد أشار كل من خاطر وشحاته (1984)وشحاته(1994)إلى أن المدرسة ليست مكانا يتجمع فيه الطلبة والمعلمون , بل هي مجتمع كبير يتفاعلون فيه , يتأثرون ويؤثرون حيث يتم اتصال بعضهم ببعض ,ويشعرون بانتماء بعضهم إلى بعض , ويهتمون بالأشياء المشتركة لمدرستهم , كل ذلك يؤدى إلى خلق جو مناسب لنموهم الفردي والجماعي , فالمدرسة ليست مجتمعا مغلقا يتفاعل داخله الطلاب بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة , بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم , وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع , الأمر الذي يؤدي إلى تفعيل المشاركة بين المدرسة والمجتمع وعدم فصلهم .

فالإدارة الناجحة هي إحدى الركائز المهمة لأي مجتمع من المجتمعات , لبلوغ الكفاية التي تمكنه من استغلال موارده البشرية والمادية والعلمية في مختلف مجالات حياته , وهذا ما

أكده أولسن (د.ت) ضرورة استخدام الأنشطة القائمة على المشاركة , لأن مثل هذه الأنشطة تعد من مقومات المدرسة الحديثة , مما يتيح الفرصة لكل طالب وطالبة أن يتعرف على ذاته وميوله, وتنمية مواهبه وإشباع حاجاته , حيث يعيش في جو يتناول فيه الخبرات طلابا ومعلمين , ويطلع فيها على إمكانات مدرسته , لينمي مواهبه ويصقلها , فيشعر بالاستقرار النفسي , وينمو الحس الجماعي لديه نموا سليما .

ويشير خاطر وشحاتة (1984) إلى أن المدرسة يجب أن تستثمر الأوقات الحرة لدى الطلبة وتعودهم على حرية التصرف في هذه الأوقات الحرة ،وكيفية قضائها ،بما يكفل التعبير عن النفس ،وبذلك يحيا الطلاب حياة حرة ،وهم يتعرفون بإمكاناتهم المتاحة لهم بحرية؛ويختارون لطاقاتهم وسائل التعبير المناسبة ،فالمدارس تعد من الأمكنة المهمة التي يجتمع فيها الطلاب ،وهي بذلك مراكز للتطوير والابتكار تظهر فيها طاقات خلاقة عن طريق أفكار الطلاب ،وأعمالهم البناءة .

ويشير الشامي (1980) إلى أنه على المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية أن تقوم بتطبيق برامج تربوية وخطط دراسية من أجل تحقيق أهدافها ،ولكي يتم تحقيق هذه الأهداف ،يجب على المدرسة أن تجعل الأنشطة المدرسية مجالا أصيلا في برامجها وخططها ،

وذلك وفق أسس تربوية وأصول عملية ،من أجل إتاحة فرصة مختلفة للطلبة ؛ كي يمارسوا خبرات علمية متنوعة هادفة تؤدي إلى تنمية جميع جوانب الشخصية لشكل متكامل لكي يسهم الطالب في المستقبل في تنمية مجتمعه .

فمفهوم المدرسة يتعدى دورها في تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية ،وتنمية القيم ، والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها ، بل يمتد دورها إلى العمل على تعميق مفهوم المشاركة لدى هؤلاء الطلاب حيت تصبح كأسلوب حياة .

لذا فقد كثرت الدراسات النظرية والبحوث التربوية التي تناولت موضوع الفاعلية المدرسية والإدارة المدرسية ،إلا أنه لم يتوصل إلى أي دراسة تتحدث عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية في المدرسة ،فقد قام درادكة (2000) بدراسة هدفت إلى التعريف على دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معظم تقديرات معلمي المدارس الثانوية في دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية جاءت متوسطة على الأداة ككل ، كما أظهرت النتائج تباين هذا الدور في المجالات المختلفة كان أكثرها وضوحا في مجال الأنشطة الاجتماعية , ثم تلاه مجال الأنشطة العامة , ثم مجال الأنشطة المعرفية والأنشطة الرياضية . وفي دراسة قام بها هلكوبولوس (halkpoulos,1997) هدفت إلى معرفة مشاركة الطلبة في استعراض يوم الطالب الخريج كجزء من الأنشطة اللامنهجية في المراحل الثانوية , أظهرت النتائج أن نسبة الغياب في المراحل (1–4) أقل للمشاركين من غير المشاركين , وقد أظهر المسح ست فوائد إيجابية للمشاركة هي : تحسن عدد الحضور , والإحساس الاجتماعي , وزيادة التقدير الذاتي , والفرصة للتعبير عن الذات , والإحساس بالإنجاز . وأجرى حتامله (1997) دراسة في الإمارات العربية المتحدة حول مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع المحلي ؛ حيت هدفت إلى تحديد الخدمات التي تقدمها المدرسة لكل من الأسرة , والبيئة المحلية , والمجتمع المحلي ودورها في ذلك , وأظهرت نتائج الدراسة وعي مديري المدارس , لدورهم القيام, بالإضافة إلى تزايد الرغبة في خدمة المجتمع عن طريق خدمة أبنائه , وتشجيعهم على الانتساب إلى لمراكز الشباب الصيفية وهذا مؤشر إيجابي للدور الذي تلعبه المدرسة في خدمة المجتمع .

وفي دراسة قام بيرنت (burnett, 1996) هدفت إلى معرفة العلاقة بين المشاركة أو عدم المشاركة في الأنشطة

الموازية للمناهج , والرابطة بين العلاقة الوحيدة أو عدمها في الأنشطة اللامنهجية من قبل الطلاب ومستوى نجاحهم , وأظهرت الدراسة أن ميل الطلاب المشاركين في الأنشطة اللامنهجية إلى التنبؤ بالنجاح الأكاديمي أعلى من الطلاب غير المشاركين .

وقام مكنيل (mcneal,1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنشطة اللامنهجيه والتغيب لدى طلاب الثانوية , ولتحديد فيما إذا كانت المشاركة في الأنشطة اللامنهجية (الرياضية , والفنون الجميلة) تقلل – وبشكل دال – من احتمالية تغيب الطالب عن المدرسة , وأظهرت الدراسة أنه عندما درست جميع الأنشطة , أن المشاركة الرياضية قد بقيت مرتبطة , وبشكل دال مع التغيب عن المدرسة .

قام اكهاردت (eckhardt,1995) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم برامج التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية في كولوراد في أمريكيا من أجل تعديلها وتكييفها لتطور واقع الحركة الرياضية في كولوراد , أظهرت النتائج أن هناك حاجة إلى الاهتمام بأهداف البرامج التعليمية , والاهتمام بالمناهج , بالإضافة إلى المعلم والطالب , وصحته , ووقت الحصة , وذلك من أجل زيادة فاعلية برامج التربية الرياضية لتلك المرحلة .

وفي دراسة هانسن (Hansen.1987) هدفت إلى تقييم برامج التربية الرياضية في بوركلان , من وجهة نظر المديرين والمدرسين , أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يرون أن برامج التربية الرياضية يجب أن تشمل على مهارات حياتية واللياقة والترويح , بالإضافة إلى أنشطة اجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس , وفيها يتعلق بمدرسي التربية الرياضية , فأشاروا إلى أن المناهج الحالية تقلل من أهمية اللياقة البدنية, وأن منهاج التربية الرياضية يجب أن تركز على الألعاب الجماعية .

وقام زهد (1995) بدارسة بعنوان " **فاعلية المدرسة الحكومية الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين** ," هدفت إلى معرفة أثر كل من طبيعة العمل والجنس والخبرة والمؤهل العملي في تصورات المديرين , والمشرفين , والتربويين والمعلمين لفاعلية المدرسة الأساسية , وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة للفاعلية المدرسية كان متوسطا في جميع المجالات , ماعدا مجال تحصيل الطلبة , حيث كان عاليا , ووجد أن هناك فروقا دالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات الدراسة , عدا مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي تعزى إلى متغير الخبرة , وكانت لصالح ذوى الخبرة 11 سنة فأكثر , كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة في جميع مجالات الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي , لصالح المؤهل العلمي " أقل من بكالوريوس ".

وأجرى حسن (1993) دراسة هدفت إلى معرفة دور مدير المدرسة في تفعيل النشاط الرياضي المدرسي **من** وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة اربد. أظهرت نتائج الدراسة لإجابات أفراد عينة الدراسة دورا متوسطا لمدير المدرسة في تفعيل النشاط الرياضي علي كافة مجالات الدراسة . وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة بشكل كلي , تعزى إلى متغيرات المؤهل العملي , والخبرة .

وقام النبتيتي (1992) بدراسة هدفت إلى الإسهام في تطوير الأنشطة الطلابية تخطيطا وإدارة في الأردن , إذ أظهرت الدراسة أن هناك تدنيا واضحا في مستوى كفاية المسؤولين على تخطيط وإدارة الأنشطة التربوية , وأن أكثر الأنشطة استثارة برغبات الطلبه وممارستهم هى الأنشطة التربوية الأوقات مناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية هي خارج اليوم الدراسي .

وفي دراسة أجراها أبو الرز (1991) بعنوان فاعلية المدرسة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر

المشرفين والمديرين والمعلمين , هدفت إلى الكشف عن مدى توافر خصائص المدرسة الفاعلية , ومعرفة أثر بعض المتغيرات , مثل الجنس وطبيعة العمل في تصورات المشرفين , والمديرين , والمعلمين للفاعلية المدرسية , وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للفاعلية المدرسية تعزى إلى طبيعة العمل , وإلى وجود اتجاه إيجابي في تصورات المشرفين ,والمديرين , والمعلمين لأبعاد الفاعلية المدرسية , والتي شملت سلوكيات الطلبة , وسلوكيات المعلمين , والإشراف , والمناخ المدرسي , وتحصيل الطلبة . ودراسة كمونة ولزام (1988) هدفت إلى التعرف علي دور الرياضة المدرسية في عملية التعلم ومدى استفادة وتفاعل التلاميذ معها . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درس التربية الرياضية يجب أن يكون مشتملا علي أنواع مختلفة من الفعاليات الرياضية , والتمارين الحركية , بما يجعل الطالب مشغولا فيه بالحركة طول مدة الدرس , وأن درس التربية الرياضية يتأثر إيجابيا بمفردات الدرس , ومجالات الألعاب الفرقية المنظمة , ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ , وطبيعة البيئة المحيطة بالدرس , ومراعاة اهتمام وميول ورغبات التلاميذ عند إختيار الأنشطة , ووضع حصة التربية الرياضية في البرنامج المدرسي كباقي المواد الأخرى وهذا ما يؤكده مجتمعنا أن الشباب لدية طاقة وإعداده وفي الوقت نفسه يحتاج إمكانية قيادية , بمعنى أنه حين يمر بمراحل الإعداد التعليمي , أو الاجتماعي , أو الاقتصادي , أو المهني , فهو قادر على تحمل مسؤوليات المواطنة , لذلك يعمل المجتمع على تهيئة مجالات الممارسة للشباب, ففي المدرسة يتعامل مع أنظمتها ذات الطابع الديمقراطي التي تساعده على التعبير الحر في فكر جماعي ونقد ذاتي , كما أنه يجد فيها مجالا للمشاركة في جميع المجالات المختلفة (ريان ,1997).

لذلك تعد هذه الدراسة مهمة للأسباب التالية :

- تلقي الضوء على أهم مجالات الأنشطة التى تستخدمها المدارس .
- تلقي الضوء على دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة المختلفة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية .
- تساعد المسؤولين والمهتمين في أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم" سابقاً " التعرف على واقع المشاركة في المدارس .
- تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع الحلول في كيفية تفعيل مشاركة الطلبة .

مشكلة الدراسة :

تلعب الأنشطة المدرسية دورا مهما وبارزا في تحقق الأهداف التربوية , وصقل شخصية الطالب , وتنميته تنمية سليمة ,وإن تفعيل المشاركة في هذه الأنشطة بمختلف مجالاتها بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة الذي يكشف عن واقعها ومعرفة خصائصها ومزاياها . ولقد تعددت الدراسات التي تناولت مهام الإدارة المدرسية , كما تعددت البحوث التي تناولت الأنشطة المدرسية وأهميتها , إلا أن الباحث قد وجد قلة في الدارسات التي حاولت التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية . وقد لا حظ الباحث من خلال وجوده في المدارس واحتكاكه بزملائه من معلمي المدارس أن هناك قصورا واختلافا في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية،الأمر الذي حفز الباحث إلى إجراء هذه الدراسة .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على :

- ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية .

- اختلاف دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرس من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية تبعا إلى اختلاف الجنس , والعمر , والمؤهل العلمي , ومكان السكن .

فروض الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين :

- ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ؟
- هل هناك فروق ذات دلاله في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في نشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية تعزى إلى متغيرات الجنس , العمر , والمؤهل العلمي , ومكان السكن .

مصطلحات الدراسة :

الدور: مجموعة من الأنشطة المرتبطة , أو الأطر السلوكية التي تحقق هدف في مواقف معينة .

الإدارة المدرسية: جميع الجهود والأنشطة والعمليات , مثل : التخطيط , والتنظيم , والتوجيه , والرقابة التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقليا , اجتماعيا , جسميا, وجدانيا , وأخلاقيا,) بحيث يستطيع أن يتكيف بنجاح مع المجتمع .

المشاركة : إتاحة الفرصة للطلبة للمساهمة بجودهم وأفكارهم في الوظائف والأنشطة التي تخطط لها الإدارة المدرسية .

النشاط الرياضي الداخلي : نشاط رياضي اختياري تديره المدرسة خارج المنهج المدرسي يمارس فيها الطلبة مختلف المهارات الرياضية التي يرغب في تعلمها أو ممارستها .

محدات الدراسة :

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات التالية :

تقتصر هذه الدراسة على مسح آراء عينة من معلمي التربية الرياضية ومعلماتها المؤتمر الشعبي الأساسي تغسات بني خليفة 2007. 2008 .

الطريقة والإجراءات :

منهج الدراسة : استخدم في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي , لملامته وطبيعة هذه الدراسة .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في المدارس بالمؤتمر الشعبي الأساسي تغسات بني خليفة وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات (350) معلما ومعلمة ,للعام الدراسي 2007 – 2008 وذلك بالرجوع إلى سجلات التوجيه التربوي .

عينة الدراسة .

تكونت عينة الدراسة من (65) معلما و (51) معلمة من كافة المدارس تغسات بني خليفة وبنسبه (74. 33%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والجدول رقم (1) بين توزيع إقرار عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس , العمر , والمؤهل العلمي , ومكان السكن .

الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (ن = 116)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	65	% 56.000
	انثي	51	% 44.000
العمر	اقل من 30 سنة	17	%14.000
	31– 40 سنة	51	%44.000
	41 سنة فأكثر	48	%41.000
المؤهل	دبلوم	14	%12.000

العلمي	**بكالوريوس**	**88**	**%76.000**
	دراسات عليا	**14**	**%12.000**
مكان السكن	**قرية**	**34**	**%29.3**
	مدينة	**82**	**%70.7**
المجموع الكلي		**116**	**%100**

أداة الدراسة :

تكونت إدارة الدراسة من استبيان حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي . وقد أعد الباحث هذه الأداة , اعتمادا على الدراسات السابقة , وقد اشتملت أداة الدراسة على (38) فقرة , وأعطي لكل فقرة من فقرات الأداة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي , لتقدير درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة على النحو التالي :- درجة كبيرة جدا , درجة كبيرة , درجة متوسطة , درجة قليلة , درجة قليلة جدا . وتمثل على الترتيب بالدرجات الآتية 1,2,3,4,5, .

غطت هذه الفقرات خمسة مجالات هي : التخطيط للنشاط الداخلي , وإدارة النشاط , والتنفيذ والعرض, والإمكانات, والحوافز. والجدول رقم (2) يوضح فقرات الاستبانة علي المجالات الخمسة للدراسة .

الجدول رقم (2) توزيع فقرات الاستبانة علي المجالات الخمسة للدراسة

الرقم	المجالات	ارقام الفقرات	المجموع
1	التخطيط للنشاط الداخلي	1,2,3,4,5,6,7,8,9	9
2	إدارة النشاط	10,11,12,13,14,15,16,	7
3	التنفيذ والعرض	17,18,19,20,21,22,23,24,25,	9
4	الإمكانات	26,27,28,29,30,31	6
5	الحوافز	32,33,34,35,36,37,38	7
المجموع الكلي			38

صدق الأداة :

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث يعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاية في إدارة التوجيه التربوي وقسم التربية البدنية بكلية التربية وكان الغرض من ذلك الحكم على درجة مناسبة الصياغة اللغوية , ومدى انتماء الفقرة إلى مجالها ومدى صدق قياسها للمجال, الذي تنتمي إليه , ومن ثم أخذ الفقرات التي أجمع عليها المحكمون . وبناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة , كما حذفت بعض الفقرات ونقلت بعض الفقرات إلى مجالات أخرى , حيث أصبح مجموع الفقرات (38) فقرة ؛ بدلا من (45) فقرة .

ثبات الإدارة :

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ – الفا , وقد كانت قيمة معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة (0.87) للأداة ككل , وهذه النسبة مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن سؤالي الدراسة , قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية التالية :

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،

وللإجابة عن سؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،

وتحليل التباين المتعدد حسب متغيرات الدراسة على المجالات الخمسة .

عرض النتائج ومناقشتها :

أولاً : عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول .

نص السؤال الأول على : ما واقع الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة , حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة علي مجالات الدراسة (ن = 116)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	النشاط الداخلي	4.02	0.61	الخامسة
2	الإدارة	4.10	0.73	الثالثة
3	التنفيذ	4.05	0.80	الرابعة
4	الإمكانات	4.22	0.74	الاولي
5	الحوافز	4.19	0.78	الثانية
6	الدرجة الكلية للأداة	4.10	0.61	-

يبين الجدول رقم (3)أن المجال الرابع مجال الإمكانات قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,22) وانحراف معياري (0,74) واحتل المجال الخامس مجال الحوافز المرتبة الثانية . بمتوسط حسابي (4,19) , وانحراف معيار (0,78) , وجاء المجال الثاني مجال الإدارة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4,10) وانحراف معياري (0,73) , أما المجال الأول مجال التخطيط للنشاط الداخلي فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4,02) وانحراف معياري (0,61) وبلغ متوسط تقدير أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة (4,10)

بانحراف معياري (0,61) وهو يقابل التقدير موافق بدرجة كبيرة .

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات افراد العينة علي فقرات مجالات الدراسة حيت كانت علي النحو التالي :

المجال الأول : مجال التخطيط للنشاط الداخلي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال , كما هي موضحة في الجدول رقم (4) .

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة علي فقرات المجال الأول (مجال التخطيط للنشاط الداخلي) (ن=116).

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	**إعداد خطة سنوية للنشاط الرياضي الداخلي**	**4.78**	**0.59**	**الاولى**

2	**إعداد خطة اسبوعية ذات أهداف واضحة**	**4.47**	**0.80**	**الثانية**
3	**تقوم الإدارة المدرسية بتحليل محتوي النشاط الرياضي الداخلي**	**3.61**	**1.24**	**الثامنة**
4	**تتابع وتنفيذ تعليمات النشاط الرياضي الداخلي**	**4.14**	**1.16**	**الرابعة**
5	**تحدد الإدارة المدرسية المتطلبات الأساسية للنشاط الرياضي الداخلي .**	**3.83**	**1.17**	**السادسة**
6	**التهيئة المناسبة لكل نشاط رياضي داخلي**	**4.18**	**0.96**	**الثالثة**
7	**تشرك الإدارة المدرسية الطلبة في التخطيط للأنشطة الرياضية**	**3.59**	**1.17**	**التاسعة**
8	**تحرص على مشاركة الطلبة في جميع الأنشطة الرياضية دون استثناء .**	**3.86**	**1.26**	**الخامسة**
9	**تقويم الخطة وتعديلها وفقا للنتائج مشاركة الطلبة.**	**3.68**	**1.21**	**السابعة**
المجموع ككل		**4.02**	**0.61**	**–**

يبين الجدول رقم (4) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على : إعداد خطة سنوية للنشاط الرياضية الداخلي . قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.59) وجات الفقرة رقم (2) والتي نصت على : إعداد خطة أسبوعية ذات أهداف واضحة . في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.80) أما الفقرة رقم (7) والتي كان نصها : تشرك الإدارة المدرسية الطلبة في التخطيط للأنشطة الرياضية فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.17) وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة علي هذا المجال (4.02) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة .

المجال الثاني . مجال إدارة النشاط :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول رقم (5)

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة علي فقرات المجال الثاني (مجال إدارة النشاط) (ن=116)

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10	تنظم الإدارة المدرسية الطلبة حسب طبيعة النشاط الرياضي الداخلي .	3.74	1.19	السابعة
11	التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه بشكل هادى	4.15	1.21	الرابعة

12	تقبل وجهات نظر الطلبة ومناقشتها باحترام .	4.24	0.97	الثانية
13	الاستجابة لقواعد المدرسة ولوائحها وأنظمتها المتصلة بتنظيم الطلبة .	4.27	0.95	الاولي
14	تقوم الإدارة المدرسية بالتعرف علي مشكلات الطلبة والعمل علي حلها .	4.04	1.12	السادسة
15	تشيع الطلبة علي تحمل المسئولية .	4.20	1.10	الثالثة
16	مشاركة الطلبة في وضع تعليمات واضحة ومحددة قبل تكليفهم بالنشاط .	4.09	1.11	الخامسة
المجموع ككلى		4.10	0.73	

يبين الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم (13) والتي نصت على: الاستجابة لقواعد المدرسة ولوائحها وأنظمتها المتعلقة بتنظيم الطلبة قد احتلت المرتبة الأولي بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.95) , وجاءت الفقرة رقم (12) والتي نصت على تقبل وجهات نظر الطلبة ومناقشتها باحترام في المرتبة الثانية . بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.97) أما فقرة رقم (10) والتي كان نصها تنظيم الإدارة المدرسية الطلبة حسب طبيعة النشاط الرياضي الداخلي فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.19) وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة على هذا المجال (4.10) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة .

المجال الثالث : مجال التنفيذ والعرض للنشاط الداخلي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال , كما هي موضحة في الجدول رقم (6) .

الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث (مجال التنفيذ والعرض للنشاط الداخلي) (ن=116)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
17	تعمل الإدارة المدرسية على التهيئة المثيرة للنشاط الرياضي الداخلي .	4.23	1.05	الثانية
18	تراعي الإدارة المدرسية تنفيذ النشاط الداخلي بخطوات منطقية.	3.94	1.11	السابعة
19	تهتم بغرس القيم والاتجاهات الايجابية .	4.06	1.03	الخامسة

20	تشيع المشاركة الفاعلة لدى الطلبة لممارسة الأنشطة الرياضية .	4.17	1.11	الثالثة
21	تراعي اهتمام الطلبة وميولهم .	4.03	1.11	السادسة
22	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .	3.82	1.22	التاسعة
23	مراعاة الأنشطة الرياضية الداخلية لقدرات الطلبة .	4.07	1.03	الرابعة
24	تثير دفعية الطلبة بأساليب متعددة .	3.87	1.09	الثامنة
25	التنويع في الأنشطة الرياضية المختلفة .	4.26	0.89	الأولي
	المجال الكلي	4.05	0.80	-

يبين الجدول رقم (6) أن الفقرة رقم (25) والتي نصت على التنويع في الأنشطة الرياضية المختلفة قد احتلت المرتبة الأولي بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.89) وجاءت الفقرة رقم (17) التي نصت على تعمل الإدارة المدرسية على التهيئة للنشاط الرياضي الداخلي , في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (1.05) أما الفقرة رقم (22) التي كان نصفها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (1.22) وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة علي هذا المجال (4.05) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة .

المجال الرابع : مجال الإمكانات :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال كما هي موضحة في الجدول رقم (7) .

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الرابع (مجال الإمكانات) (ن = 116)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
26	تعمل الإدارة المدرسية علي توفير الأدوات الرياضية اللازمة للنشاط الداخلي .	4.34	1.01	الثالثة
27	توفر الإسعافات الأولية اللازمة .	4.33	0.96	الرابعة
28	تضع الإدارة المدرسية ميزانية خاصة للنشاط الداخلي الرياضي .	4.36	0.99	الثانية
29	توفر مكانا مناسبا لحفظ الأدوات الرياضية .	4.15	1.19	الخامسة

30	تبذل الإدارة المدرسية جهدا للاستفادة منت مصادر البيئية المحلية التي تسهم في تفعيل مشاركة الطلبة .	3.89	1.10	السابعة
31	تشجع جميع الطلبة باستخدام مرافق المدرسة بعد انتهاء الدوام .	4.10	1.21	السادسة
32	توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء اشترك الطلبة في النشاط الرياضي .	4.37	0.97	الأولي
المجال ككل		4ز22	0.74	

يبين الجدول رقم (7) أن الفقرة رقم (32) والتي نصت على توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء اشتراك الطلبة في النشاط الرياضي , وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.97) وجاءت الفقرة رقم (28) التي نصت على تضع الإدارة المدرسية ميزانية خاصة للنشاط الداخلي الرياضي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.99) أما الفقرة رقم (30) التي كان نصها تبذل الإدارة المدرسية جهدا للاستفادة من مصادر البيئية المحلية التي تسهم في تفعيل مشاركة الطلبة فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (1.10) وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة على هذا المجال (4.22) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة .

المجال الخامس : مجال الحوافز:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال , كما هي موضحة في الجدول رقم (8) .

الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الخامس (مجال الحوافز)(ن=116)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
33	تدعم مشاركة جميع الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي .	4.16	1.00	الثالثة
34	تقوم الإدارة المدرسية بتكريم الفرق الطلابية للمشاركة في النشاط الرياضي الداخلي .	4.32	1.06	الثانية
35	تهتم بإثارة دوافع الطلبة للاشتراك في النشاط الرياضي الداخلي .	4.15	1.11	الرابعة
36	تتقبل آراء الطلبة للاشتراك في النشاط الرياضي .	4.02	1.13	السادسة

37	تحضر الإدارة المدرسية النشاط الرياضي الداخلي وتشارك فيه .	4.04	1.00	الخامسة
38	تعلن الإدارة المدرسية أسماء أفضل المشاركين في الإذاعة المدرسية .	4.45	0.95	الأولي
المجال ككل		4.19	0.78	

يبين الجدول رقم (8) أن الفقرة رقم (38) والتي نصت على تعلن الإدارة المدرسية أسماء أفضل المشاركين في الإذاعة المدرسية قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.95) وجاءت الفقرة رقم (34) والتي نصت على تقوم الإدارة المدرسية بتكريم الفرق الطلابية المشاركة في نشاط الرياضي الداخلي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (1.06) أما الفقرة رقم (36) التي كان نصفها تتقبل أراء الطلبة وتخدم مشاعرهم تجاه النشاط الرياضي فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (1.13) وقد كان المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال (4.19) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة .

ثانيا : عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني .

نص السؤال الثاني على : هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي , تعزي إلى متغيرات (الجنس , والعمر , والمؤهل العلمي , ومكان السكن) ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابية والانحرافات المعياري لتقديرات أفراد العينة حسب إدارة الدراسة , حيث كانت على النحو الأتي :

الأداة الكلية :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة علي الإدارة الكلية حسب متغيرات الدراسة كما هي موضحة في الجدول رقم (9) .

الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الأداة ككل حسب متغيرات الدراسة (ن=116)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	15	3.99	0.70
	أنثي	51	4.25	0.45
العمر	اقل من 30 سنة	17	4.03	0.61
	من 31- 40 سنة	51	4.16	0.65
	أكثر من 40 سنة	48	4.08	0.58

مكان السكن	قرية	34	4.09	0.56
	مدينة	82	4.11	0.63
المؤهل العلمي	دبلوم	14	4.06	0.73
	بكالوريوس	88	4.12	0.57
	دراسات عليا	14	4.07	0.76

يبين الجدول رقم (9) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الإدارة الكلية, ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الرباعي , كما هو موضح في الجدول رقم (10) .

الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الرباعي للفروق بين المتوسطات لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية

مصدر التباين	مجموعة مربعات الفروق	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائية
الجنس	2.664	1	2.664	7.682	0.007
العمر	0.187	2	0.093	0.269	0.765
المؤهل العلمي	0.046	2	0.023	0.067	0.935
السكن	0.487	1	0.487	1.403	0.239
الخطا	37.823	109	0.347		
المجموع الكلي	41.907	115			

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05)** .

يبين الجدول رقم (10) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات :
العمر , المؤهل العلمي , ومكان السكن , بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس .

مناقشة النتائج :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على الآتي : ما واقع الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ؟

تمهيدا لمناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال فقد رأى الباحث أن يبين النتائج الخاصة بالمجالات الخمسة أولاً ؛ حيث دلت النتائج أن مجالات الدراسة الخمسة قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت مابين (4.10) كأدنى متوسط حسابي و (4.22) كأعلى متوسط حسابي , وجاء متوسط

الأداة الكلي (4.10) وهذا يقابل درجة كبيرة في المقياس , ويري الباحث أن السبب يعود إلى قناعة المدرسة بأهمية النشاط الرياضي الداخلي , وان توضيح أهمية التربية الرياضية تقع على عاتق الإدارة المدرسية بالدرجة الأولى وذلك من خلال توفير الفرص الكافية للممارسة الرياضية وتحقيق الياقة البدنية والمهارات الحركية لتلاميذها بالإضافة إلى أن النشاط الرياضي الداخلي يمتاز بالتنوع الأمر الذي يتيح للإدارة المدرسية إيجاد الأنشطة المختلفة للتلاميذ لممارسة الأنشطة ولهذا سيتم مناقشة نتائج كل مجال من مجالات الدراسة علي حدة علي النحو الآتي :

المجال الأول : مجال التخطيط للنشاط الداخلي :

يوضح الجدول رقم (3) أن هذا المجال حصل على المرتبة الخامسة , حيت دلت نتائج الدراسة أن فقرة واحدة حصلت على درجة ممارسة كبيرة جدا وان ثماني فقرات حصلت على درجة ممارسة كبيرة وبلغ المتوسط الحسابي لفقرات هذا المجال (4.02) وهذا يقابل درجة ممارسة كبيرة وقد جاءت فقرة إعداد خطة سنوية للنشاط الرياضي الداخلي في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.78) وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية إلى أن الإعداد للنشاط الداخلي مكلفون به وان النشاط الرياضي جزء مهم وحيوي

لحصة التربية الرياضية ويعد وسيلة مهمة في إعداد الطالب وإكسابه بعض الصفات البدنية .

وجاءت فقرة تشرك الإدارة المدرسية الطلبة في التخطيط للأنشطة الرياضية في الترتيب التاسع والأخير , وبمتوسط حسابي (3.59) وهو يقع ضمن درجة ممارسة كبيرة ويعزو الباحث السبب إلى أن الإدارة تتيح الفرصة للطلبة بالمشاركة في التخطيط للأنشطة الرياضية الداخلية لان هذه الأنشطة تتيح للطالب الاستمتاع بقضاء الوقت الحر عن طريق ممارسة الأنشطة التي يرغب في ممارستها وهذا ما أشار إليه زهران (1991)بأن النشاط الرياضي الداخلي يجب أن يلقي الاهتمام والرغبة في التخطيط والتنفيذ والتقويم من المدرس والتلميذ والتنفيذ هذه النتيجة مع ما توصلت النتيجة دراسة محفوظ 1991 أن هناك ميولا كبيرا من التلاميذ نحو ممارسة الأنشطة الرياضية التي يرغبون في ممارستها كما جاءت متفقة مع دراسة كمونة ولزام (1988) من حيث أن درس التربية الرياضية يتأثر ايجابيا عند مراعاة اهتمام وميول ورغبات التلاميذ عند اختيار الأنشطة الرياضية .

المجال الثاني . مجال إدارة النشاط :

يتضح من الجدول رقم (5) أن هدا المجال حصل على المرتبة الثالثة , حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات السبعة قد حصلت على درجة ممارسة كبيرة وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال (4.10) وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.27–3.74) وقد جاءت فقرة الاستجابة لقواعد المدرسة ولوائحها وأنظمتها المتعلقة بتنظيم الطلبة في الترتيب الأول , وبمتوسط حسابي (4.27) وقد تعزي هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين الإدارة المدرسية والطلبة محكومة ضمن قوانين وتعليمات ولوائح وان هذه العلاقة ايجابية لأنها تنظم العمل ما بين الإدارة المدرسية والطلبة وان الاستجابة لهذه القوانين تدرب الطلبة على احترام النظام كما انه يكسب الطلبة كيفية التعامل فيما بينهم من جهة وما بين الإدارة المدرسية من وجهة أخرى , وان التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه يتم بشكل هادئ , مما يؤدي إلى تقبل وجهات نظر الطلبة ,وطرحها للمناقشة وان إشراك الطلبة في الإدارة النشاط وتحملهم نوعا من المسئولية , وهذا يدل أن هناك مستوي وكفاية عند المسئولين في الإدارة المدرسية في إشراك الطلبة في التخطيط وإدارة النشاط .

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متعارضة مع ما توصلت دراسة النبتيتي (1992) بان هناك تدنيا واضحا في مستوى وكفاية المسئولين عن التخطيط وإدارة الأنشطة بينما جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع دراسة أبو الرز (1991) التي أشارت إلى وجود اتجاه ايجابي في تصور الإدارة المدرسية ,

لإبعاد الفاعلية المدرسية والتي شملت سلوك الطلبة وسلوك المعلمين , والمناخ المدرسي .

وقد جاءت فقرة تنظيم الإدارة المدرسية الطلبة حسب طبيعة النشاط الرياضي الداخلي بمتوسط حسابي (3.74) ويتلاءم تفسير هذه النتيجة ضمنا مع نتيجة متكاملة (1996) التي بينت أن وعي مديري المدارس لدورهم القيادي في تنظيم الطلبة وتشجيعهم لتحقيق الأهداف الخاصة للتربية الرياضية وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع ما توصل إلية هانسن (Hansen,1987)بان الإدارة المدرسية ترى أن تشمل البرامج الرياضية على مهارات حياتية بالإضافة إلى أنشطة اجتماعية مما يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس.

– المجال الثالث : التنفيذ والعرض للنشاط الداخلي :

يبين الجدول رقم (6) أن هذا المجال حصل على المرتبة الرابعة حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن جميع الفقرات التسعة لهذا المجال قد حصلت على درجة كبيرة من الممارسة فقد بلغ المتوسط الحسابي لفقراته (4.05) وتراوحت المتوسطات الحسابية بين(3.82 .4.26)

وقد جاءت فقرة التنويع في الأنشطة الرياضية المختلفة في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.26) وقد تعزى هده النتيجة إلى أن اشتراك الطلبة في اختيار الأنشطة حسب رغباتهم تؤدى إلي تنوعها , فالإدارة المدرسية تسعي إلى تنفيذ الأنشطة المختلفة , لكونها تساعد التلاميذ على ثبات انفعالهم وتأكيد ذاتهم , وان التنوع في الأنشطة يحقق التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وتوجيههم إلى ما يناسبهم من القواعد الصحية والعادات والاتجاهات المفيدة .

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة هلكوبولوس (halkpoulos,1997) من حيث أن المشاركة تؤدي إلى فوائد ايجابيه منها تحسن عدد المشاركين والإحساس الاجتماعي , وزيادة التقدير الذاتي . وجاءت هذه النتيجة متعارضة مع دراسة ملك وآخرين (1988) من حيث أن نسبة كبيرة من الطلبة , وبالأخص الطالبات اللائي لازلن تحت تأثير العادات والتقاليد التي تحول دون مشاركتهن الفعلية في الأنشطة الرياضية . وجاءت فقرة تراعي الفردية بين الطلبة بمتوسط حسابي (3.82) وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تشجع المشاركة الفاعلة لدي الطلبة . لممارسة الأنشطة الرياضية وهذا يتطلب مراعاة الأنشطة الرياضية الداخلية لقدرات الطلبة وتراعي اهتماماتهم وميولهم وان عملية تزويد التلاميذ بقدر معين من الفعاليات والمعلومات والمهمات تأتي ضمن قدراتهم المختلفة . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أشار إلية ألديري (1999) بان التربية الرياضية تؤثر تأثيرا مباشرا في حياة الطفل المجال الولادة وان هناك فروقا فردية يجب مراعاتها عند تدريس التربية الرياضية . كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كمونه ولزام (1988) في مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ عند تنفيذ الأنشطة الرياضية المختلفة , بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية للتلاميذ ومراعاة ميولهم عند اختيار الأنشطة والبرامج الرياضية .

المجال الرابع : مجال الإمكانات :

يبين الجدول رقم (7) أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات السبعة لهذا المجال قد حصلت على درجة كبيرة وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته (4.22) وهذا يقابل درجة كبيرة وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته ما بين (3.89–4.37) .

وقد جاءت فقرة توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء اشتراك الطلبة في النشاط الرياضي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37) وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اهتمام الإدارة المدرسية بتوفير عوامل الأمن والسلامة للتلاميذ من أولى الاهتمام في الحفاظ على سلامتهم بالإضافة إلى ترغيبهم في المشاركة في هذه الأنشطة وان أهم العوامل التي تؤثر في تحقيق أغراض الرياضية المدرسية هي الإمكانات البشرية والمادية والنمو المهني لمعلم التربية الرياضية وجاءت متفقة مع دراسة اكهاردتا (echkardt, 1995) التي أشارت إلى

الحاجة والاهتمام بصحة التلاميذ وسلامتهم عن طريق توفير الإمكانات والمستلزمات الرياضية .

المجال الخامس : مجال الحوافز :

يبين الجدول رقم (8) أن هذا المجال حصل على المرتبة الثانية , حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات الستة لهذا المجال قد حصلت علي درجة كبيرة وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته (4.19) وجاءت الفقرة تعلن الإدارة المدرسية أسماء أفضل المشاركين في الإذاعة المدرسية في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.45) ويعتقد الباحثون إن الحوافز هي شعور داخلي يحرك سلوك الأفراد لغاية إشباع حاجة , وان الحوافز هي أحداهم الأسباب المهمة التي تدفع الطلبة للمشاركة في النشاط الرياضي , وان التقليل منها يقلل من دافعية إقبال الطلبة نحو المشاركة في الأنشطة الرياضية ويلا حظ أن الإدارة المدرسية لها دور كبير في تكريم الطلبة والإعلان عن أسمائهم في الإذاعة المدرسية , بالإضافة إلى أن الإدارة المدرسية تسعي إلى تقبل وجهات نظرهم في مجالات الأنشطة الرياضية , ورفع روحهم المعنوية . وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع دراسة حسن (1993) بان لمدير المدرسة دورا متوسطا في تفعيل النشاط الرياضي عن طريق التقديم الحوافز المادية والمعنوية .

وجاءت فقرة تتقبل آراء الطلبة تجاه النشاط الرياضي في الترتيب الأخير لهذا المجال بمتوسط حسابي (4.02) وهو يقابل درجة كبيرة ويعزى إلى أن الإعداد التربوي يشمل بين ثناياه عدة ميادين تربوية , ومنها ميدان التربية الرياضية , والذي يعمل علي التطوير الشامل المتزن لشخصية التلاميذ في النواحي الجسمية , والعقلية والاجتماعية والنفسية وان تقبل الإدارة المدرسية وجهات نظرهم هو تدريب التلاميذ علي القيادة السليمة وتعويدهم علي الحياة الديمقراطية في إبداء الرأي وهذا ما أشارت إلية دراسة ملك وآخرين (1988) بان عدم إشراك التلميذات في الدرس يعود إلى عوامل مدرسية (الإدارة المدرسية) وان عدم تعاون الإدارة المدرسية والمفهوم الخاطئ للتربية الرياضية من أهم الصعوبات التي يواجهها معلم التربية الرياضية في إشراك التلاميذ في الأنشطة الرياضية المختلفة .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

والدي ينص على هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي تعزى إلى متغيرات الجنس , العمر , والمؤهل العلمي , ومكان السكن ؟

تشير النتائج في الجدول رقم (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (&=0.05) في آراء أفراد العينة يعزى إلى متغير الجنس علي الاذاة ككل , وعلي المجالات الفرعية ولصالح الإناث . ويعزى السبب في ذلك إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة للطلبة في الأنشطة الرياضية غير متشابهة , وان الأنشطة الممارسة تختلف وان المهارات يتم تعلمها تختلف باختلاف الجنس . وقد يعزى الباحث السبب أيضا إلى أن الإدارة المدرسية في مدارس الإناث تعمل علي تفعيل مشاركة للطلبة , حث لا يوجد أماكن خاصة للطالبات , لممارسة الأنشطة الرياضية باختلاف الطلاب الدين يمكن أن يمارسوا الأنشطة في الأندية والمراكز الشبابية الأمر الذي يؤدي إلى أن تشارك الطالبات في ممارسة مختلف الأنشطة التي تلبى رغباتهن داخل أسوار المدرسة . هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إلية دراسة ملك وآخرين (1988) التي كشفت أن نسبة كبيرة من الطالبات لا يزلن تحت تأثير العادات والتقاليد التي تحول دون مشاركتهن الفعلية في الأنشطة الرياضية .

وتشير النتائج أيضا في الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات العمر , المؤهل العلمي , ومكان السكن على جميع مجالات الدراسة .ويعزى السبب إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر , عند مستوى (&=0.05) بين مستويات العمر علي جميع مجالات الدراسة التخطيط , وإدارة النشاط

وتنفيذ وعرض النشاط والإمكانات والحوافز وكذلك المجالات مجتمعة , إن متغير مستوى العمر لا يؤثر في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي . وربما يعود ذلك إلى أن تعليمات النشاط متشابهة , وان جميعهم يدركون دورهم في تفعيل مشاركة الطلبة بغض النظر من عمرهم .

وفيما يخص متغير المؤهل العلمي , فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى هذا المتغير , ويمكن تفسير هذه النتيجة بان جميع المعلمين موجودون في بيئة تعليمية واحدة, وان اقتناع أفراد عينة الدراسة بأهمية عملية تفعيل مشاركة الطلبة النشاط الرياضي المدرسي بغض النظر عن درجة المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم أو المعلمة وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة حسن (1993) حيث أظهرت عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي .

وفيما يتعلق بمتغير مكان السكن , فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (&=0.05) وهذا يعني أن آراءهم في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي لا يختلف باختلاف مستويات سكنهم (قرية , مدينة) وقد يفسر ذلك بأن المعلمين يعملون في بيئة تعليمية واحدة ومن ثم فهم يمارسون أدوارهم بغض النظر عن مستوى سكنهم .

الاستنتاجات :

يتضح من نتائج الدراسة الحالية ما يأتي :

- هناك دور ايجابي للإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في جميع مجالات الدراسة .
- جاء ترتيب المجالات حسب الأهمية على النحو الأتي : الإمكانات , والحوافز , وإدارة النشاط , وتنفيذ النشاط , والتخطيط للنشاط الرياضي الداخلي .
- هناك دور للإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة تعزى إلى متغير الجنس .
- إن دور الإدارة المدرسية كان له تأثير بسيط في مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي يعزى إلى متغيرات : العمر , المؤهل العلمي , ومكان السكن .
- إن التخطيط للنشاط الرياضي الداخلي له دور كبير مهم , في إعداد الطالب وإكسابه الصفات البدنية .
- إن إدارة النشاط الداخلي لها دور مهم في إبراز الأنشطة الاجتماعية الحياتية للطالب مما يؤدى إلى تعزيز الثقة بالنفس .
- إن تنفيذ الأنشطة الرياضية يحقق التفاعل الاجتماعي , حيث يوجه التلاميذ إلى ما يتناسب قدراتهم وميولهم .
- إن توفير الإمكانات له دور كبير في سير الأنشطة الرياضية حسب الخطة العامة للمدرسة , وهذا يؤدي أيضا إلي تحقق الأهداف العامة للتربية الرياضية .
- إن للحوافز دورا مهما وكبيرا في تفعيل سلوك التلاميذ حيث تدفع الطلبة للمشاركة والإقبال على هذا النشاط

التوصيات :

على ضوء ما سبق فانه يوصي بما يلي :

1. أن يكون للإدارة المدرسية دورا مهما في تعزيز مفهوم المشاركة لدي الطلبة عن طريق النشاط الرياضي الداخلي , وهذا يستدعي منها أداء هذا الدور بفعالية لتنشيط الممارسات الرياضية لطلابها وطالباتها .
2. إبراز الفعاليات الرياضية لتكون حافزا للطلبة .
3. توفير حوافز كافية لتكريم الطلبة وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة .
4. إصدار نشرات إعلامية متعلقة بالنشاط الرياضي الداخلي من خلال وسائل الإعلام المدرسية .
5. دراسة المشكلات التي تحد من تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي .
6. إيجاد مشرفين متخصصين للإشراف على النشاط الرياضي الداخلي .

المراجع :

1-ابو الرز , محمد (1991) فاعلية المدرسة الاعدادية في وكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين . رسالة ماجستير غير منشورة , الجامعة الأردنية , عمان الأردن .

2-اولسن , ادوارد . (د.ث) المدرسة والمجتمع (ترجمة : احمد زكي , ومحمد الشبيني) القاهرة : مؤسسة المطبوعات الحديثة .

3-حتاملة . وموسي (996) . مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع الرياضي . التربية (119) ، 120-136.

4-حسن , عيسى (1993) دور مدير المدرسة في تفعيل النشاط الرياضي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة اربد . رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك , اربد, الأردن .

5-خاطر محمود وشحاته , محمد .(1984) . دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفة بالمدارس الثانوية في الوطن العربي . تونس : المنظمة العربية للتربية والعلوم , دار التربية .

6-درادكة , امجد (2000) دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين . رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك اربد , الأردن .

7-ألديري ,علي .(1999) طرق تدريس التربية الرياضية في المرحلة الأساسية . اربدا الأردن . مؤسسة حمادة ودار الكندي .

8-ريان , فكري .(1987) . النشاط المدرسي أسسه وأهدافه وتطبيقاته (الطبعة الثانية) . القاهرة : عالم الكتب .

9-زهد , وائل . (1995) . فاعلية الحكومية الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى الأولي من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان , الأردن .

10-زهران . ليلي . (1991) الأصول الفنية والعلمية لبناء المناهج في التربية الرياضية . القاهرة دار زهران .

11-الشامى . محمد (1980) النشاطات المدرسية . رسالة المعلم .(2) 76- 87 .

12-شحادة , حسن (1994) النشاط المدرسي مفهومه, ووظائفه , ومجالات تطبيقه (الطبعة الثالثة) القاهرة جمهورية مصر العربية : الدار المصرية اللبنانية .

13-كمونه , فريق عبد المحسين , ولزام , قاسم (1988) . الوقت المستثمر من درس التربية الرياضية للمدارس الثانوية في بغداد . ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرياضي الرابع لكليات التربية الرياضية في العراق , بغداد .

14-محفوظ , ماهر . (1991) . ميول طلبة التعليم الأساسي نحو البرنامج الرياضي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

ملك ، علي واخرون . (1988) . تقويم برامج التربية الرياضية في جامعة بغداد . ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الخامس في الرياض لكليات التربية الرياضية ، جامعة البصرة ، العراق .

15-النبيتي ، خالد . (1992) . تخطيط وإدارة الأنشطة التربوية في التعليم الثانوي العام في الأردن . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

Burnett, D.S. (1996).The relationship of student success to involvement in student activities in tow year in stitutipaon.

HANSEN ,j.D.(1987) physication in the Portland public
School , middle school is phase one , 1986-1987: education report .
Portland , public school.
Mcneal , R.B.(1995) . extracurricular activities and hiqh school
Droopiest. Socioloqy of educa tion (eric document reproduction
Service no ej 498339).

Dissertation Abstracts international , 5-A (07) > P 2822
Echkardt . A. (1995). Appraisal of the quality of middle levl physic –
Cal education proqrams in colorado . Disstracts
International . Arizona , state Universiy , USA.
Halkopoulos , H.E. (1997) .
PARTICIpation by students in the senior
Ciass day show as part of the extra curriculum at urban hiqh school .
Dissertation abstracts international – A,2,(6) ,58,P 3121

دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

محمود بن علي عسيري

المقدمة:

يشهد العصر الحالي متغيرات سريعة ومتعددة داخل المجتمع في كافة أنشطته المختلفة , فالمعرفة اليوم تنتقل بسرعة بين أوساط المجتمعات وذلك بفضل وسائل الاتصال المتعددة , لذا باتت المؤسسات التربوية أمام تحدٍ كبير كي تحافظ على هوية المجتمع وأمنه الفكري من خلال أبنائها الطلاب باعتبار المدرسة نواة المجتمع

وحيث يؤكد عبدالحميد (2004: 45) أنه في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية بأبعادها وآلياتها ومظاهرها , وما توجده من تغيرات متسارعة في شتى مجالات الحياة وأنماطها من مظاهر سلوكية في نسيج المجتمعات محلياً ووطنياً وقومياً مما قد يحتم على التربية بمؤسساتها المختلفة أن تتفاعل مع المتعلمين بقدر متزايد من المعرفة المتطورة العميقة على نحو مستمر, وأن تسعى لتنظيم خبرات المتعلمين بما يتلاءم ومتطلبات عصر المعلوماتية مع استشراف لصورة المستقبل وما يتطلبه من قدرات وكفايات يجب أن يتحلى الأفراد بها .

ويرى فريدمان (38:2000) أننا "أصبحنا نستطيع بفضل أطباق الأقمار الصناعية والانترنت والتليفزيون، أن نخترق بأبصارنا وأسماعنا وتفكيرنا كل سور يمكن تخيله تقريباً".

إن تحديات الإختراق تزداد يوماً بعد يوم، فلم يعد الحديث عن العولمة بل أصبح عما بعد العولمة، ولم يعد السؤال المطروح: هل نقبل أم نرفض ظاهرة العولمة وما بعدها؟، بل السؤال الكبير: كيف يمكن التعاطي مع آثارها وتحدياتها بأقل قدر من الخسائر والفوز بأكبر قدر من الفرص والمكاسب؟ (جراح، 2009: 18).

فسلاح الثقافة أو ما يسمى بالحرب الناعمة والتي تعني "القدرة على الحصول على ما تريد عن طريق الجاذبية بدلا من الإرغام أو دفع الأموال" (ناي،2007: 12)، لا يستثني شعباً ولا يسالم أمة، بل إن مخاطره تزداد على الثقافات ذات الطابع الإنساني والأخلاقي، فالعولمة وما تبعها لا تنطوي على عقيدة أو فلسفة أخلاقية، بل تسعى لتمييع كل ما سواها، بإثبات المنفي، ونفي المثبت. (الكتاني، 1997: 82)، ومن أخطر التحديات الثقافية التي تواجه أمتنا ووطننا الذي يتميز بكونه بلد الحرمين وقبلة المسلمين، ويمتلك ميزات تؤهله لمكانة متقدمة وريادية في هذا العالم، فالعولمة وما بعدها تسعى لسحق كل ثقافة غير الثقافة المسيطرة، مما يجعل الإنسان في حالة اغتراب مع حضارته وتجاه تأريخه الوطني" (رشوان، 2006: 48)، وتحديات اللغة، فلغة القرآن تواجه تحديات داخلية وخارجية ,التحديات الداخلية بتسويق اللهجات العامية، والتحديات الخارجية بمزاحمة اللغات الأجنبية المدعومة من دول ومؤسسات ووسائل إعلام، وتحدي التلاعب بالمفاهيم والقيم الأصيلة، فهناك تغيير وتلاعب بكثير من المفاهيم الراقية التي تزخر بها ثقافتنا الإسلامية والعربية الأصيلة، وتحدي للعقول بالثقافات الدخيلة التي لا تتلاءم مع ثقافاتنا، وما يتبع ذلك من سلب أعز ما تملك الأمم، وهو عقول أبنائها.

إن دور الميدان التربوي مهماً ومفصلياً في الوعي بهذه التحديات ومن ثم الحماية والوقاية والبناء ، فكل تغير مجتمعي لا بد أن يصاحبه تغير تربوي، (الخطيب، 2003: 7)، وميدان التربية هو المسؤول عن تقدم المجتمع وتخلفه لأن قوة الأمم لا تكمن في الكنوز المدفونة في أراضيها، أو في الذهب الذي يملأ خزائنها، ولكنها تكمن أساساً في رأس المال البشري. (النوري، 1991: 12)، وهو الذي يتحمل

القسط الأكبر والأخطر في التنمية البشرية، ولذلك أصبح من الطبيعي أن تعقد عليه الآمال في الإسهام في نهضة الشعوب، وفي تمكينها من حل مآزقها الداخلية والخارجية، (الخوالدة،2007: 20).

إن المؤسسات التربوية كي تواجه التحديات الثقافية ، فهي تحتاج إلى رجال تربية وتعليم وقيادات تربوية تدرك حجم التحديات، وتعي بالمخاطر، وتعرف عظم المسؤوليات المنتظرة منها تجاه أبناءها ومجتمعها لحفظ الأمن الفكري المحارب من قبل هذه الثقافات ، فالتعليم نسق ثقافي مهمة قياداته تقوم نقل الذاتية الثقافية للمجتمع– :على ركنين متلازمين، أولهما تميزه عن غيره من المجتمعات– من جيل إلى جيل، وهي التي بما تتضمنه هذه الذاتية من قيم دينية وخلقية واجتماعية، وفقاً للتحديات تحديد المتغيرات الثقافية في المجتمع:وثانيهما في مجال التي يفرضها التطور العلمي والتكنولوجي والتقدم المعلومات والتواصل البشري.(أبو صعيليك، 2008: 16)، كما أن العالم اليوم كما يقول هانس (1998 : 51) "لا على يقدرون الذين أولئك يقوده بل للخاملين فيه مكان الهوجاء". المنافسة مواجهة عواصف

واستشعارنا بالمسؤولية وخصوصاً من القادة التربويين وفي الميدان ومن نواة المجتمع (المدرسة)، فإن هذه الدراسة ستسعى لمعرفة دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب .

مشكلة الدراسة:

إن الثقافة الإسلامية في بلادنا يستند عليها التعليم وتنص المادة السادسة عشر على "التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب ، بتتبعها والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم"، (وزارة المعارف،1995: 4)، ومديرو مدارس التعليم العام هم من يقع عليهم عبء تنفيذ هذه السياسات على أرض الواقع، وتأثيرهم ليس مقصوراً على ذوات أشخاصهم بل متعدٍ لمن تحت مسؤولياتهم من معلمين وطلاب وتبعاً لذلك المجتمع بأكمله، فالأسلوب الذي ينتهجه القائد قد يكون مفيداً جداً، وقد يكون بالمقابل شديد الضرر على النظام التربوي ككل، (ملستاين، 1998: 23)، ولذلك فإن دور مديري مدارس التعليم العام للتصدي لهذه التحديات الثقافية المتسارعة والمتزايدة العدد والأثر، شرط مهم لحفظ الأمن الفكري لدى الطلاب ، خصوصاً وأن بلدنا يمر بحراك علمي وفكري في الحاضر والمستقبل ، وعلى ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات التالية :

ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟

ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ؟

ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟

ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى(المؤهل – الخبرة – التخصص)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في:

التعرف على دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب والتي تشمل (الهوية، اللغة، القيم، العقول).

الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في في دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى (المؤهل الدراسي – التخصص – الخبرة).

أهمية الدراسة:

يواجه التعليم في هذا العصر تحديات ثقافية متعددة ومتزايدة، وهذه التحديات لن يتوقف أثرها على التربية والتعليم بل سيتعداها إلى بناء المجتمع وكيانه، ولن يقف أمام هذه التحديات إلا بناء تربوي يقوم عليه رجال يدركون حجم هذه التحديات، ولذلك فإنه من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على دور مدير مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من ناحية (الهوية، اللغة، اختلال المفاهيم، العقول).

أما الأهمية العملية، فمن المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة: المخططون التربويون: فالتعرف على دور مدير مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، يساعدهم في وضع خططهم التربوية.

وزارة التربية والتعليم: فالتعرف على مدى دور مدير مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، يساعد في بناء البرامج التي تساهم في تأهيل القادة التربويون التي تستطيع أن تحقق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

مركز الحوار الوطني : التعرف بالتحديات الثقافية التي تواجه المجتمع وتهديد الأمن الفكري لدى النشء ,كي يعمل المركز يداً بيد مع وزارة التربية والتعليم بوضع برامج وخطط تواجه تلك التحديات.

مديرو التربية والتعليم ومديرو الإدارة المدرسية ومشرفي الإدارة المدرسية: فهذه الدراسة ستطبق على مديري مدارس التعليم العام في جدة، ومعرفة دور هولاء المديرين في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب يساعد مديري التربية والتعليم ومديري الإدارة المدرسية في الاختيار والتوجيه نحو البرامج المناسبة.

مصطلحات الدراسة:

التحديات الثقافية : يقصد بالتحديات الثقافية في هذه الدراسة حسب تعريف الباحث هو كل ما يواجه التعليم ويواجه قيم ومبادئ المجتمع بغرض التغيير والهيمنة و الإتباع .

الأمن الفكري : يقصد به في هذه الدراسة على أنه منظومة من النشاط والتفاعل المشترك بين المجتمع والفرد لتجنيب الطلبة والمجتمع شوائب عقدية أو نفسية أو فكرية تكون سبباً في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن النهج السليم.

منهج الدراسة

باستخدام الباحث قام الدراسة أهداف تحقيق اجل من في "طريقة يعرف بأنه والذي التحليلي الوصفي المنهج متاحة موجودة وممارسات وظواهر أحداث تتناول البحث مجرياتها في الباحث تدخل دون كما هي، والقياس للدراسة ويحللها" عدس فيصفها معها يتفاعل أن الباحث ويستطيع (2004م)، ويعتبر هذا المنهج الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية حيث سيتم من خلاله التعرف على دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

أداة الدراسة

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة، وفي ضوء مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها، قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي الاستبانة, بهدف التعرف على دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.وقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزئين

الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن عينة الدراسة تتمثل في: المؤهل العلمي،التخصص سنوات الخبرة في الإدارة .

الجزء الثاني: دور مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، ويتكون هذا الجزء من (50) عبارة تم تقسيمها إلى أربعة أبعاد هي البعد الأول: الدور تجاه التحديات

الثقافية لتعزيز الأمن الفكري الذي يواجه الهوية الوطنية ، ويتكون من 12 عبارات. البعد الثاني: الدور تجاه التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري الذي يواجه اللغة ، ويتكون من 15 عبارة.

البعد الثالث: الدور تجاه التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري الذي يواجه القيم ، ويتكون من 13 عبارات.

البعد الرابع: الدور تجاه التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري الذي يواجه العقول المفكرة ، ويتكون من 10 عبارات.

الدراسات السابقة:

أن الباحث حينما يعرض الدراسات السابقة ليعزز قوة ارتباط دراسته الحالية بالدراسات السابقة ومنها فهو يؤصل دراسته, قام الباحث بتتبع بعض الجهود التي سبقت هذه الدراسة , وجاء منها دراسة الحسني(2005) بعنوان "دور المدرسة في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة" ، وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم العولمة، والتعرف على التحديات الثقافية للعولمة وتفعيل دور المدرسة في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائج واحدة بصبغة كله العالم صبغ إلى الدراسة أن العولمة تهدف والمادي التقني تفوقها مستغلة عليه، الهيمنة خلال من العربي عالمنا تواجه كبرى تحديات ، وأن هناك والعسكري والرافض المؤيد بين العولمة إلى العلماء والإسلامي، وأن نظرة العولمة بعد بإيجابيات فيأخذ وواقعية، بعقلانية إليها والناظر أهم تعد من صياغتها، وأن المدرسة وإعادة فحصها الثقافية، العولمة تحديات مواجهة في الفاعلة المؤسسات عناصر يشمل أن وكانت أبرز التوصيات أن التغيير يجب .متغيراته ومواجهة العصر لمسايرة ؛ بكاملها المدرسية البيئة والتعليم التربية وزارة تتبناها تعليمية فضائية قنوات وفتح الكبرى . المدن في للموهوبين خاصة مدارس ،وفتح وحيث أجرى البشري دراسته(2006)بعنوان "دور المدرسة الثانوية في إعداد طالب المستقبل في ظل التحديات المعاصرة، التحديات بيان المعاصرة"، وهدفت الدراسة إلى طالب مقومات والتعليم، وبيان التربية على وآثارها طلابها إعداد في الثانوية المدرسة دور وبيان.المستقبل للمستقبل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، المستقبل طالب أهمية وكانت أبرز النتائج التأكيد على وبيان تلك الكفايات أهمية درجة وأبرزت كفاياته وتحديد والمنهج، والبيئة والمعلم، المدرسية الإدارة : من كل دور من الأخذ ، وأنه ينبغي المستقبل طالب إعداد في المدرسية وثوابتنا حاجاتنا وفق وشرورها مساوئها محاسن العولمة،وترك ثوابتنا من ينطلق المعاصرة التحديات مواجهة الإسلامية، وإن على بعقلانية الانفتاح مراعاة مع وهويتنا الثقافية الإسلامية الرائدة العلمية والتجارب الإنساني المفيد والعطاء الفكر ثمار الإدارة : أبرزها ومن الحديثة الثانوية المدرسة وأن لعناصر. طالب المستقبل إعداد سبيل في مهمة المدرسية،أدوار ومستقبله، وأوصت حياته في لينجح للأفضل وتوجيهه الإدارة تطورات آخر متابعة المدير على الدراسة بأنه ينبغي ورش خلال من الخبرة واكتساب وعلومها ومهاراتها المدرسية الميدان إلى ونقلها ذلك، المتخصصة في والبرامج العمل متطلبات على المناهج تركز أن (المدرسة)، كما يجب التربوي المعاصرة. والحياة وترتبط بالواقع التنمية واحتياجات العصر وحيث هدفت دراسة منصور (2007) "تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها"، إلى التعرف إلى الدور التربوي للمدرسة كما يريده الإسلام، وإلقاء الضوء على تحديات العولمة التربوية الخارجية للمدرسة، والكشف عن تحديات العولمة التربوية الداخلية للمدرسة، وإبراز سبل مواجهة تحديات العولمة التربوية.، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج والتوصيات إعادة الدور التربوي للمدرسة وفق المفهوم الإسلامي (فالتربية أولا). إعداد المعلم الذي يجسد القدوة ، تأكيد الهوية العربية الإسلامية المحافظة على أصالتها وانتمائها ونشر الثقافة الإسلامية الصحيحة، إعادة النظر في عملية إعداد برامج المعلمين بحيث تؤكد على

الجمع بين الأصالة والمعاصرة والانفتاح الواعي والناقد، إيجاد توافق واتساق وتكامل بين المؤسسات التربوية والثقافية وفق رسالة قيمية وتربوية واحدة حتى لا يكون هناك تناقض بين الأدوار، إشراك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في تسيير العملية التعليمية، وأن يتحمل المجتمع مسئولياته في مواجهة أخطار العولمة، عدم الاستجابة للضغوط الخارجية بالتدخل، وإيجاد مصادر بديلة للمساعدات والمنح المشروطة والمشبوهة.

وتوضح دراسة الحربي (2009) "معوقات الأمن الفكري بمحافظة حفر الباطن "حيث هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات الأمن الفكري الأكثر تكراراً وشيوعاً لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن , إضافة إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة .

وأسفرت نتائج الدراسة عن أهم معوقات الأمن الفكري داخل المدرسة والمتمثلة في : غياب دور المجالس الطلابية , ومن معوقات الأمن الفكري خارج المدرسة : الإسراف في مشاهدة الفضائيات والتأثر بما تنشره من أفكار , وإغلاق منافذ الحوار والمناقشة مع الآخرين , وانفتاح المجتمع وما ترتب عليه من تغير في مجال القيم , الفراغ الفكري والثقافي .

وجاءت دراسة قمره (2008)" توافر الخبرات التربوية في تعزيز الأمن الفكري " حيث هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية بمنطقة مكة المكرمة .

ومن أهم نتائج الدراسة توفر الخبرات التربوية المصاحبة للأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي بدرجة كبيرة , بينما توفر الخبرات التربوية المصاحبة بتقنيات التعليم كانت متوسطة , وكانت الخبرات المتوفرة لطرق التدريس ضعيفة .

Kevin(2008) "Cultural Challenges Facing Catholic Schools In Ireland Over The Next Decade, and The Factors That Might Prevent Principals From Meeting These Challenges"

ركزت هذه الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه المدارس الكاثوليكية في أيرلندا، والعوامل التي قد تمنع مدراء المدارس من مواجهة هذه التحديات، ومنها كثرة اللوائح والأنظمة وسرعة تغيرها، وكان من نتائج الدراسة أن من أهم هذه التحديات الانفتاح الإعلامي، والنموذج الثقافي الخارجي الذي يغرق فيه الطالب الكاثوليكي، وأوصت الدراسة بالحرص على اختيار القيادات التربوية، وتطوير الهياكل التنظيمية، وتربية الطلاب على الاعتزاز بهويتهم الثقافية، وتوعيتهم بطرق التعامل مع وسائل الإعلام، وتطوير طرق التدريس، ومسايرة التطور المعرفي باختصار المعلومات وتركيزها، ومعالجة الأخطاء الماضية التي حدثت، وفتح أبواب الحوار مع الطلاب، وناقشت الدراسة دور القيادات التربوية بالوعي بالواقع الجديد، وتفعيل هذه التوصيات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من المسح الأدبي السابق نجد أن بعض الدراسات تناولت النظام التعليمي في التعامل مع التحديات كدراسة الحربي (2009), وبعضها وضع المدرسة ككل، ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة مثل دراسة الحسني(2005) ومصطفى منصور (2007) . وركز البشري(2006) على طالب المرحلة الثانوية، وكيف نعده للمستقبل؟، أما Johnson(2007) فاهتمت بالقادة التربويين في مدارس التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية Kevin(2008) ودورهم في عصر ما بعد الحداثة، واهتم بالمدارس الكاثوليكية في أيرلندا ومعاناتها مع التحديات الثقافية الخارجية، ودور مدراء هذه المدارس في الحفاظ على الهوية. أما الحربي (2009) فركز على معوقات الأمن الفكري الأكثر شيوعاً لدى طالبات المرحلة الثانوية . وتأتي

دراسة قمره (2008) في تعزيز الأمن الفكري من خلال توافر الخبرات التربوية المصاحبة في المنهج.

الإطار النظري

وينقسم إلى قسمين :أولاً التحديات الثقافية وثانياً الأمن الفكري

أولاً: التحديات الثقافية

مفهوم التحديات الثقافية:

تعريف الثقافة:

استنارة فيه ما كلّ "عرفت الثقافة في المعجم الفلسفي بأنها لدى والحكم النقد لملكة للذوق، وتنمية وتهذيب للذهن، والفنّ والمعتقدات على المعارف ويشتمل المجتمع، في أو الفرد "مجتمعه في فيها الفرد يسهم التي القدرات وجميع والأخلاق ٥٨) : ١٩٧٩ بمصر، العربية اللغة (مجمع

السِّمات الروحية (جميع وعرفتها منظمة اليونسكو بأنها فئة أو بعينه، مجتمعاً تميز التي والعاطفية والفكرية والمادّية وطرائق والآداب، الفنون تشمل وهي بعينها، اجتماعية القيم ونظم للإنسان الأساسية الحقوق تشمل كما الحياة، : 9) ١٩٨٢ والمعتقدات) (صابر، والتقاليد

وعرفها تايلور في كتابه (الثقافة البدائية) الذي نشر عام 1871م "إنها ذلك الكل المركب من المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين والأعراف، وكل ما اكتسبه الإنسان باعتباره عضوا في مجتمع ما " (بكار، 2000: 225)

أهمية الثقافة:

لا يمكن لنا أن نتحدث عن الثقافة وأهميتها لدى الشعوب بشكل عام والطلاب بشكل خاص، دون ربطها بالتربية ارتباطاً وثيقاً يجعل كلاً منهما تابعاً ومستقلاً في آن واحد، فالثقافة وعاء التعليم بدءاً من الأهداف ثم المناهج ووسائل وأساليب التعليم، وصولاً إلى عملية التقويم لنتاج العملية التعليمية، والثقافة والتعليم وجهان لعملة واحدة، فعملية التعليم كوسيلة تساعد الفرد على استقبال ثقافته وفهمها واستيعاب مضامينها الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمعرفية .

الثقافة الثقافة (أهمية عن (2000: 5) محفوظ محمد يقول إمكانات وتوظيف والحرية، والبناء الوعي لعملية مرادفة القنطرة الضرورية وهي وأرقى، أسمى مشروع سبيل في الإنسان التقدّم للأمة). ينشد مشروع في عنه غِنى لا الذي والجسر أن حجازي (1998: 5) أبعد من هذا فيرى ويذهب الموجّهة الأربع الاستراتيجيات إحدى الثقافة أصبحت بذلك نعني ... الكبرى الدول لقرارات وممارسات والثقافة . والحرب والمال السياسة استراتيجيات

التحديات الثقافية:

أورد ثابت (335:1987) تعريفاً للتحديات الثقافية أو الظاهرة والضغوط الممارسات من مجموعة (ووصفها بأنها أقل مجتمع أو أمة ضد متطور مجتمع أو قِبل أمة من المبطنة بقصد عليه، الهيمنة الفكرية أو إخضاعه بهدف تطورًا والحضارية). الفكرية هويته استلابه

ويرى شلاش (2011: 17) (أن التحديات الثقافية هي كل ما تواجهه أمة من الأمم أو شعب من الشعوب من ضغوط داخلية أو خارجية تهدف إلى تغيير ثقافة هذا الشعب بهدف إخضاعه والسيطرة عليه).

يقصد بالتحديات الثقافية في هذه الدراسة حسب تعريف الباحث هو كل ما يواجه التعليم ويواجه قيم ومبادئ المجتمع بغرض التغيير والهيمنة و الإتباع ، وتشمل التحديات الهوية، اللغة، اختلال المفاهيم، العقول المفكرة .

مصادر التحديات الثقافية

إن للثقافة تحديات متنوعة ومتعددة بعضها داخلي والآخر خارجي فضعف الوعي الثقافي والأمية من التحديات الداخلية ، وبعض التحديات خارجية ، لذلك سوف نسلط الضوء على مصادر التحديات الخارجية :

التقنية (التكنولوجيا) :

الذي يعد أحد أبرز الملامح المعاصرة والمستقبلية للعالم والتي خلال تمتد تأثيراته ونتائجه إلى جميع مجالات الحياة . ومن والإنترنت الصناعية الأقمار عالم في المذهلة هذه التقنيات والهاتف، الإلكتروني، والبريد الحيّ، والنقل المباشر، والبثّ تضاغطَ ،... الرقمي والتلفزيون الجوال، والهاتف والفاكس، وواقعية دلالات ببعض يوحي أصبح إلى أن وتقلصَ العالم عبارات مثل (لقد أصبح العالم في يدك) و(لقد أصبح لنفسها التقنيات أوجدت هذه فلقد .العالم في جيبك الآن) بقية عصرها عن تميّز أن استطاعت ولقد مغايراً، واقعاً تلك ذاتية من مشتقّ العصر مسمى فأصبح السابقة، العصور أو المعلومات، عصر أو الاتصالات، عصر فهو الآلات، الإنترنت(الحارثي، 2001: عصر وأخيراً عصر الحاسبات، 44).

المنظمات والمؤتمرات الدولية :

العالم اليوم هو عالم المؤسسات، ولكنها مؤسسات الأقوياء، يبثون من خلالها أفكارهم ومبادئهم، وقد يلزمون غيرهم بها بالترغيب أحيانا وبالترهيب أحايين أخرى، أما الدول العربية والإسلامية فهي متأثرة أكثر من أن تكون مؤثرة، ومن أبرز مصادر التحديات الثقافية في هذا المجال:

المنظمات الدولية: مثل هيئة الأمم المتحدة التي أنشئت عام 1941 ويقول أمينها السابق كوفي عنان عن دورها (والأمم أجل من مضى وقت أيّ من أكثر الآن ضرورية المتحدة والمصالح والحجم والثقافة النفوذ في الدول بين تذويب الفروق المشتركة) (الحارثي، إنسانيتنا قضية لطرح محفلاً بوصفها 2001: 52)، والبنك الدولي الذي أنشئ عام 1945 وهو خاص بالجانب الاقتصادي، وللبنك سياساته الاقتصادية التي قد لا تتوافق مع خصوصية كثير من الدول، ولكن حاجتها لمساعدته تدفعها للتنازل عن الكثير، وكذلك منظمة اليونسكو المختصة بالشأن الثقافي والتربوي والتي أنشئت عام 1946.

المؤتمرات

عقدت الكثير من المؤتمرات التي تناقش حقوق الإنسان ووحدة الأديان ووضع المرأة والأسرة، وقد قاطعت المملكة العربية السعودية بعض هذه المؤتمرات لما حملته من توصيات تصادم ما قامت عليه هذه البلاد من الحكم بالشريعة الإسلامية والتحاكم إليها.

أهم التحديات الثقافية التي تواجه التعليم.

منذ عشية القرن الواحد والعشرين تتركز المناقشات ويتكثف الفكر نحو المستقبل ، وعلى الرغم من دعوة التقدم العلمي إلى التفاؤل بمستقبل أفضل للمجتمع الإنساني إلا أن التفاوت الحاد بين المجتمعات ينذر بكم من المخاطر الحقيقية ، وفي هذا السياق تشير الكتابات وتؤكد قرائن الواقع على كثرة المتغيرات العالمية والمجتمعية المعاصرة التي تلقي بظلالها على التعليم والتنشئة بكل أبعادها فقد أوصلها بعضهم إلى عشر تحديات (التعامل مع الأحداث، العولمة، التواصل الثقافي، التغير القيمي، مكانة المرأة، تعليم التقنية، توطين المعرفة، البحث العلمي، المعلوماتية، الأمية) (حارب 2003: 17).

ومن أبرز التحديات الأشد خطراُ والأكثر أهمية من وجهة نظر الباحث والتي نحن بغرض الدراسة عنها أربع تحديات :

التحديات الثقافية التي تواجه الهوية :

إن ما تتمتع به بلادنا من أنها أرض للحرمين الشريفين وقبلة للمسلمين وفي جزيرة العرب , يعطيها طابع القوة في الهويتين العربية والإسلامية .

تعريف الهوية :

الهوية كما يعرفها أحمد بدوي (1982: 206) بأنها "عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره، أي : تحديد حلته الشخصية". مجموعة الخصائص والمميزات العقدية والأخلاقية والثقافية والرمزية التي ينفرد بها شعب من الشعوب (بكار،2008: 67).

ومن التحديات التي تواجه الهوية الشعور بالنقص الذي ولده تجاه كل ما هو التقدم التقني والتكنولوجي الهائل في ذواتنا

غربي وما هو عالمي أيضاً، ونتيجة لهذا الإحساس العميق بالنقص والتبعية والدونية فإننا نتخذ في حياتنا اليومية أنماط والتفكر والسلوك نستمدها من الغرب دون ونماذج للعمل أوروبية أو تفحص أو تقييم ونقبلها بلا سؤال لمجرد أنها ننظر إلى أنفسنا وإلى مجتمعنا أمريكية المصدر، حتى أصبحنا وإلى تاريخنا من خلال نظرة الغربي إلينا(وطفة، 2003: 11).

التحديات الثقافية التي تواجه اللغة:

إن اللغة العربية اليوم تواجه تحديات داخلية وتحديات خارجية وقد أشار الأمين العام لجامعة الدول العربية عمرو موسى إلى شيء من هذه التحديات بقوله (أن بعض الدوائر تشن حملت شرسة معادية، وتهدف إلى الإساءة للإسلام والعروبة، والمساس بالأمن القومي العربي)(مؤسسة الرشيد، 2008، 51).

ومن أبرز التحديات التي تواجه اللغة العربية:

استبدال العربية باللهجات المحلية، ومن ذلك تزايد عدد القنوات الفضائية التي تبث بلهجاتها المحلية، أو التي تقوم على الشعر العامي.

المبالغة في اعتبار إتقان اللغة الانجليزية والتحدث بها، شرطاً ضرورياً للحصول على فرص العمل في سوق العمل، وخاصة في مؤسسات القطاع الخاص.

انتشار استخدام الكلمات الانجليزية في المؤسسات الاقتصادية والإعلامية والإعلانات التجارية .

الدعوة إلى تدريس المقررات في مدارس التعليم العام باللغة الانجليزية. (الشهري، 2008: 87).

التحديات الثقافية التي تواجه القيم

عن وعرف المرزوق القيم (2007 : 5) بأنها "عبارة والمعاني وأوجه الأشياء نحو الفرد يحملها التي المعتقدات واتجاهاته رغباته توجيه على تعمل والتي ، المختلفة النشاط والخطأ والصواب والمرفوض المقبول السلوك له وتحدد ، نحوها النسبي" بالثبات وتتصف ، تراث أي إلغاء وقيم كل مجتمع هي أساس وجوده، وإن وجودها. لإلغاء الأولى الخطوة هو الأمم من أمّة به تتمسك الحارثي، 2001: 145)(

ومما يوضح التربية على القيم أن منظومة القيم التي يتبناها الفرد والمجتمع هي المكون الأساسي للأيديولوجيا المحركة لأفكار وأقوال وأفعال الفرد والمجتمع والأمة. (الغامدي، 2009 : 25)

ومن التحديات التي تواجهها قيمنا التربوية:

ترسيخ النظرة المادية، والنظام التربوي يقوم على البعد الرسالي، والحرص على الإصلاح، والإخلاص للمبدأ، وهذه قيم لا تقاس بالمصالح المادية الآنية، وهي ما سار عليه الأنبياء والمصلحون منذ فجر التاريخ.

التعامل مع القيم كقوالب جامدة فحصلنا على حملة شهادات اكتفوا بالشكل فقط دون المضمون، حيث لا أثر لهم ولا تأثير في واقع الحياة، ولم يقدموا شيئاً ملموساً لإصلاح مشاكل مجتمعاتهم، واتسعت الفجوة بين الواقع الحقيقي والواقع المستهدف. (الغامدي، 2009 : 31)

التزهيد في القيم الفاضلة والتعامل معها كقيود يجب الخلاص من أسرها، ومن ذلك احترام المعلم، وتقدير المدرسة، والمحافظة على البناء الأسري.

ترويج القيم السلبية كالعنف وإباحة الجنس والتعامل مع المرأة كسلعة، ففي دراسة أجراها مدير الإعلام بالمجلس العربي للطفولة والتنمية عبد المنعم الأشنيهي حول أثر البرامج الموجهة للأطفال، قام برصد إحدى القنوات العربية المتخصصة بالأطفال لمدة أسبوع فوجد أنه تم عرض 300 جريمة قتل بالإضافة إلى إعلانات تدعو الأسر إلى شراء أشرطة فيديو تتضمن أعمال عنف، وبتحليل ما بثته هذه القناة من أفلام خلال نفس الفترة وجد أن 30% منها تتناول موضوعات جنسية و27% تعالج الجريمة و15% تدور حل الحب بمعناه الشهواني. (الغامدي، 2009 : 93)

التحديات التي تواجه العقول المفكرة

مفهوم هجرة العقول :

التحرك إلى عرّف تقرير التنمية البشرية الهجرة بأنها تشير بلد في تغيير عنه ينجم والذي الدولية الحدود عبر البشري (تقرير التنمية البشرية، 2009 : 15).المعتادة الإقامة

التحديات التي تواجه العقول المفكرة

العقول الجزء والتحديات على اختلاف أنواعها، فإن هجرة عام . بشكل الهجرة البشرية من وخطورة أهمية الأكثر حسب تصريح الممثلة المقيمة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي مارتا رويدس على هامش إطلاق تقرير) UNDP(التنمية البشرية 2009 فإن الهجرة من البلدان العربية ارتفعت من 0.3 % في 1960 إلى 8 % في 2010 مع التنبيه إلى أن 63 % تعتبر هجرة داخلية (إلى دول الخليج).

ومما يبين حجم التحدي أن لدينا مبتعثين (من خلال برنامج الملك عبد الله للابتعاث الخارجي) سيصل عددهم إلى 140 ألف مبتعث ومبتعثة خلال السنوات الخمس القادمة حسب ما ذكره وكيل وزارة التعليم العالي لشؤون الابتعاث الخارجي الدكتور عبد الله الموسى في الملتقى الخامس للمبتعثين، وهؤلاء إن لم توفر الفرص في الوطن سيجدون من يستقطبهم ويوفر الفرص، ومن المخاطر التي قد تكون مصاحبة للابتعاث أن هناك من لن يبقى في بلاد الغرب بل سيعود ولكن جسداً بغير روح، أو يعيش خلطاً بين التطور التقني والعمراني الذي رآه والقيم والمبادئ التي يعاني الغرب من تقهقر كبير فيها، وقد أشار لذلك جمع من مفكريهم مثل باتريك جيه. بوكانن في كتابه (موت الغرب) وجيمس باترسون وبيتر كيم في دراستهما (يوم أن اعترفت أمريكا بالحقيقة) وغيرهم.

أثر التحديات الثقافية على النظام التربوي

تعتبر الوثبات العبقرية في الاكتشافات العلمية التي نشاهدها اليوم وثبات شاملة لكل قطاعات ومرافق الحياة : الصناعية, والزراعية, والتربوية, والفنية، فالعصر الذي نعيشه مثير للفكر الإنساني, لإتيانه بكل جديد وجريء , لأنه مشحون بالاضطرابات الاقتصادية , والسياسية , والاجتماعية ,والنفسية ..... ولقد طرح عالم المستقبل مفهوم صدمة Alvin Tofflerالمشهور الفين توفلر المستقبل , تلك الصدمة التي ستصيب الإنسان المعاصر عندما تفوق سرعة التغيرات التي تحد من قدرته على الفهم والتكيف . إذ أن المشكلة التي ستواجه الإنسان لا تنبع من وقوع تغير ما لا يستطيع إن يعالجه , بل تكمن في حدوث تغيرات هائلة في نواح كثيرة , بحيث يتطلب ذلك طرقاً و أساليب جديدة للتعامل معها, حتى يخيل للإنسان انه يعيش في مجتمع متحول , وظروف متبدلة , وأوضاع مؤقتة، (الخوالدة، 2007: 15).

ونصت وثيقة (مدرسة المستقبل) الصادرة عن المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي على أن يزداد، أن من المتوقع والذي والمحلية، العولمة عالمي بين (التوتّر الدولة ومهامّ وتأثير سُلطات في كبير تقليص إلى سيؤدي – النامية في الدول خاصة الدولة تستطيع لا وسوف القومية، أمام أن تصمد – مؤسساتها وهشاشة تكوينها لحداثة نسبة وطبيعة ومهامّ مستقبل على كبير تأثير ولهذا التوتّر، هذا حيث وضع من والعشرين الحادي القرن في المدرسية المؤسسة وعلى مناهجه عليه والسيطرة وإدارته، التعلم وأهداف فلسفة يحافظ عليها أو يبثها أن ينبغي التي القيَم وعلى ومحتواه، على – شكّ بلا – ستؤثر العولمة فَقُوَى التعليمي، النظام القوَى أن كما التعليمية، للمؤسسات الكلي النظام مستوى المنظمة) (التعليمي النظام على تأثير لها سيكون المحلية العربية للتربية، 2000)

ومما يوضح خطورة التحديات الثقافية على النظام التربوي والتعليمي أن التحديات المتزايدة والمتسارعة تأخذ مسارين: المعاصرة التقنيات المسار الأول:تفكيكي، حيث نجحت لكثير اختراق عملية في إحداث ومسمياتها أشكالها بمختلف ثوابتهم، جُلّ من زلزلة وتمكنت والشعوب، الأمم ثقافات من

النفوس، وأحدثت في المتجذّرة القناعات من وغيّرت كثيراً التي الشعوب تلك لدى المفاهيم من كثير في نوعياً انقلاباً الثوران بهذا التقنية هذه تكون وبذلك . إليهم وصلت من تمكنها طريق عن وذلك تحدّيها، نجحت في قد المكتسح النسيج تغيير الراسخة، وبالتالي الثوابت بعض فكّ . الاجتماعي

المسار الثاني: تركيبي، ويقوم هذا المسار على ملء الفراغ الذي تحقق من المسار الأول، فيتم ترحيل أنماط فكرية الترويج مع بدائلية، وأخلاقية وثقافية وتربوية واجتماعية يتقبلها أن أجل من لها والدعاية الإعلام، عبر والدعاية لها ثوابتهم عن فيه تنازلوا الذي بنفس المستوى المبهورون السابقة. (الحارثي، 2001 : 47)

وحيث أن القائد التربوي ليس إمعة أو أسيراً لنظرية المؤامرة، بل هو متوازن في نظرته وحكمه وتعامله مع المستجدات، فإنه يجب بيان أن هذه التحديات الثقافية التي تواجه التعليم ليست شراً محضاً، بل فيها خير وشر، والقائد التربوي الواعي يأخذ الايجابيات ويستفيد منها ويحقق من خلالها رسالته، ويتجنب السلبيات بالوعي بمخاطرها، ووضع سبل المواجهة لها.

1- الآثار الايجابية للتحديات الثقافية على النظام التربوي.

للتحديات الثقافية آثار ايجابية على الطالب والمعلم والمدير والمجتمع بأكمله، وسنجمل هذه الايجابيات فيما يلي:

تخفيف العب الروتيني على القائد التربوي من مدير المدرسة وحتى أعلى درجات السلم، وتوجيه القائد نحو مهام القيادة الحقيقية والفاعلة.

الرقي بمستوى الطرح التربوي من خلال الدراسات والبحوث التربوية من خلال توفر المعلومة وسهولة إجراء الدراسات المختلفة ومتابعة الحراك المجتمعي.

سهولة المحافظة على الخبرات التربوية التي تطرح في المؤتمرات ومن خلال الدراسات والكتب، بأكثر من وسيلة وتفعيل طرق الاستفادة منها.

تبادل الخبرات والنظريات التربوية بين الباحثين في مختلف دول العالم. (الشهري، 2008 : 40)

المحلية الضيقة الدائرة قدرة الطالب والمعلم على تجاوز ازدياد في الفاعلة وتوسيع ثقافته بل والمشاركة عليه تفرض قد التي .الجارية الأحداث

توفير فرص العمل. (الحارثي، 2001 : 40)

وحريته. الإنسان بحقوق الاهتمام زيادة

أصبح التعليم أكثر اقتصادية وتوفيراً (البشري، 2006 : 57)

تطوير طرق التدريس وتوفير وسائل التكنولوجيا في المدارس وهذه لها إيجابياتها بالنسبة للطالب والمعلم والقائد.

2- الآثار السلبية للتحديات الثقافية على النظام التربوي.

يقول المفكر المغربي محمد عابد الجابري (في زمن الصراع كانت وسيلة تشكيل الوعي هي الأيديولوجي، الإيديولوجي السيطرة على الإدراك أما في زمن الاختراق الثقافي فوسيلة هي الصورة السمعية البصرية التي تسعى إلى "تسطيح جعله يرتبط بما يجري على السطح من صور الوعي"، وإلى مستفز ومشاهد ذات طابع إعلامي إشهاري، مثير للإدراك، ، وبالسيطرة على الإدراك، ...للانفعال، حاجب للعقل منها، يتم "إخضاع النفوس"، أعني تعطيل فاعلية وانطلاقا نظام القيم، وتوجيه العقل، وتكييف المنطق، والتشويش على الخيال، وتنميط الذوق، وقولبة السلوك) (الجابري، 1997: 301)

بل وصلت النظرة عند بعض التربويين إلى أنه لا بد من الاعتراف بالواقع التربوي و التعليمي المتردي بازدياد في نظمنا التربوية العربية في ظلِّ ما تشهده مؤسساتنا التربوية من اهتمام بالقشور و زخرف القول و تنميق أهداف تربوية لا يمكن أن يحقق جزءٍ كبيرٍ منها في ظل الإمكانات المحدودة . إن ما تشهده تلك المؤسسات قد أفرز جملةً من المشكلات والتحديات التي قد لا يمكن القضاء عليها في المستقبل القريب , وقد لا يختلف اثنان —من المهتمين بالميدان التربوي

في العالم العربي– على سوء ما آلت إليه العملية العلمية من تدهورٍ و انحدار يؤذن بمستقبلٍ مظلم من ناحية جودة مُخرجات المؤسسات التربوية من حيث النّوع , إذ يعتبر ذلك ابتداءً بسلسة من السلبيات التي تعاني منها المنظمات التربوية. (مريزيق، 2008: 187)

ومن الآثار السلبية على النظام التربوي:

تحدي سياستنا التعليمية التي تنص في مادتها الأولى على أن الأساس الذي يقوم عليه التعليم (الإيمان بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيًّا ورسولاً) كما تنص المادة الثامنة والعشرون على (أن غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه) (وزارة المعارف،1995 : 3،5)، بينما نجد أن هذه الوسائل الحديثة تركز على تعميق التعلق بمظاهر الحياة المادية، والانكباب على شهواتها الحسية، والتهوين من شأن المقدسات، وبالمقابل يتم إغفال الآخرة وازدراء الغيبيات. إعلاء شأن الحرية الفردية حتى ولو أدى ذلك إلى تجاوز جميع الضوابط الشرعية والاجتماعية، كما أن في هذا تجذير للأثرة على حساب الإيثار، مما يساهم في سحق قيم رفيعة كالشفقة والرحمة .... (الحارثي، 2001 : 112)

هناك تحريف للمفاهيم وقلب للحقائق وإخلال بمفهوم القدوة، فألعاب الفيديو والقنوات الفضائية قدمت شخصيات كقدوات وهي لا تتمتع بأي رصيد فكري أو ثقافي أو عملي.

ضعف الصلة بين المخرجات التعليمية والسوق. (الشهري، 2008: 101)

ثانياً الأمن الفكري

مفهوم الأمن الفكري :

لقد تعددت مفاهيم الأمن الفكري ، ولكنها في النهاية تصب في معين واحد : فهو عند المسلمين أن يعيشَ أهل الإسلام في مجتمَعِهم آمنين مطمئنِّين على مكوِّنات شخصيّتِهم وتميُّز ثقافتِهم ومنظومَتِهم الفكريّة المنبثقةِ من الكتاب والسنة , ويعني الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة ، او الاجنبية المشبوهة ، فهو يصب في صالح الدعوة لتقوية هذا البعد من أبعاد الأمن الوطني . وهو بهذا يعني حماية وصيانة الهوية الثقافية من الاختراق او الاحتواء من الخارج ، ويعني أيضا الحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي وصيانة المؤسسات الثقافية في الداخل من الانحراف .

أهمية الأمن الفكري :

يعتبر الفكر البشرى ركيزة هامة وأساسية في حياة الشعوب على مر العصور ومقياساً لتقدم الأمم وحضارتها ، وتحتل قضية الأمن الفكري مكانه مهمة وعظيمة في أولويات المجتمع الذي تتكاتف وتتآزر جهود أجهزته الحكومية والمجتمعية لتحقيق مفهوم الأمن الفكري تجنباً لتشتت الشعور الوطني أو تغلغل التيارات الفكرية المنحرفة ، وبذلك تكون الحاجة إلى تحقيق الأمن الفكري هي حاجة ماسة لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي .

أهداف الأمن الفكري :

يمكن القول أن الأمن الفكري لكل مجتمع يهدف إلى الحفاظ على هويته إذ إن في حياة كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة التي تبنى عليها وتعد الرابط الذي يربط بين أفراده وتحدد سلوك أفراده وتكيف ردود أفعالهم تجاه الأحداث وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاؤه في الأمم الأخرى .

وهو يهدف فيما يهدف أيضا إلى حماية العقول من الغزو الفكري ، والانحراف الثقافي ، والتطرف الديني ، بل الأمن الفكري يتعدى ذلك كله ليكون من الضروريات الأمنية

لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني .

أسباب ضعف الأمن الفكري :

إن المتأمل في واقع الأمن الفكري في الأمه يصاب بالذهول وهو يرى كثرة الأسباب والعوامل التي تسعى إلى تقويض بنيانه وزعزعة أركانه ولعل أخطر تلك الأسباب :

1 . التقصير في جوانبِ العقيدة وتطبيقِ الشريعة .

2 . ترك المرجعية الدينية في مجال الفتوى

3 . البث الفضائي المرئي والمسموع وظهور شبكة الإنترنت الديني محاولة البعض تغيير الخطاب 4 .

دور مديري المدارس في حماية الأمن الفكري للطلاب في مواجهة التحديات الثقافية: تتطلب حماية الأمن الفكري وجود وسائل وقائية ، وأخرى علاجية وهي على النحو :التالي

1 . إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه ، وترسيخ الانتماء لدى الطلاب لهذا الدين الوسط

2- معرفة الأفكار المنحرفة وتحصين الشباب ضدها

3 . إتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحر الرشيد داخل المجتمع الواحد

4 . هناك نسبة لا بأس بها من المنحرفين هم من الطلاب ، لذا يجب أن يحصل تفاعل بين المؤسسات التعليمية ومحيطها

5 . إن من أهم ما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية أن تضمن برامجها فصولاً عن الأمن الفكري

6 . من الأهمية بمكان أن يتعلم الطالب كيف يتحقق أمن المجتمع بصفة عامة ، وأمنه بصفة خاصة7

7 . ينبغي ألا نغفل أهمية دور المدرسة في الكشف عن المظاهر ذات المؤشر الانحرافي الفكري أو الأخلاقي منذ بدايتها.

الدراسة الميدانية :

نتائج السؤال الأول: ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، ويبين ذلك الجدول (1).

جدول رقم (1)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
7	يجب أن يسعى كل فرد لتقديم ما يستطيع من أجل الوطن	ك	87	12	-	-	1	4.84	0.51	1
		%	87.0	12.0	-	-	1.0			
5	للملكة العربية السعودية خصوصية تميزها عن غيرها	ك	74	17	4	2	3	4.57	0.90	2
		%	74.0	17.0	4.0	2.0	3.0			

4	هناك ضعف في معرفة حقوق وواجبات المواطنة	ك	18	57	7	17	1	3.74	0.98	3
		%	18.0	57.0	7.0	17.0	1.0			
12	تتزايد التحديات التي تواجه الهوية الوطنية عاماً بعد عام	ك	9	51	16	19	5	3.40	1.05	4
		%	9.0	51.0	16.0	19.0	5.0			
1	يمكن أن يؤدي الانفتاح الإعلامي إلي فقدان المجتمع لهويته	ك	14	36	13	33	4	3.23	1.17	5
		%	14.0	36.0	13.0	33.0	4.0			
3	يمكن أن يؤثر الابتعاث سلبياً على هوية المبتعث	ك	5	42	18	32	3	3.14	1.03	6
		%	5.0	42.0	18.0	32.0	3.0			

تابع جدول رقم (1)

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
6	هناك تشدد في قضية المواطنة على حساب الاندماج العالمي	ك	6	22	27	43	2	2.87	0.98	7
		%	6.0	22.0	27.0	43.0	2.0			
2	أدت التحديات المتزايدة إلي ضعف في الانتماء الوطني لدي الطالب السعودي	ك	3	30	18	37	12	2.75	1.10	8
		%	3.0	30.0	18.0	37.0	12.0			
9	طبيعة الحياة وظرف العصر قللت من الشعور بالانتماء الوطني	ك	2	27	10	56	5	2.65	1.00	9
		%	2.0	27.0	10.0	56.0	5.0			
8	القبيلة كيان مساو للوطن	ك	2	10	11	42	35	2.02	1.02	10
		%	2.0	10.0	11.0	42.0	35.0			
10	إخفاء الهوية أمر ضروري عند السفر للخارج	ك	3	3	9	42	43	1.81	0.94	11
		%	3.0	3.0	9.0	42.0	43.0			
11	لن نستطيع أن نحصل على الطالب المتمسك بعقيدته والمنفتح على العالم	ك	1	1	3	55	40	1.68	0.68	12
		%	1.0	1.0	3.0	55.0	40.0			

المتوسط العام	3.06	0.462

يتبين من جدول (1) أن المتوسط العام في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الثقافية التي تواجه الهوية مابين (1.68إلى 4.84) وهي متوسطات تقع في الفئتين الاولى و الخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (غير موافق بشدة / موافق بشدة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه الهوية حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على اثنين من التحديات الثقافية التي تواجه الهوية تتمثلان في العبارتان رقم (7، 5) واللتان تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بشدة كالتالي:

جاءت العبارة رقم (7) وهى" يجب أن يسعى كل فرد لتقديم ما يستطيع من أجل الوطن " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (4.84من 5).

جاءت العبارة رقم (5) وهى" للمملكة العربية السعودية خصوصية تميزها عن غيرها" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (4.57من 5).

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على واحدة من التحديات الثقافية التي تواجه الهوية تتمثل في العبارة رقم (4) وهى" هناك ضعف في معرفة حقوق وواجبات المواطنة " بمتوسط (3.74من 5).

كما يتبين من نتائج دور مديري المدارس في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية تتمثل في أنه يجب أن يسعى كل فرد لتقديم ما يستطيع من أجل الوطن ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها تبين ما تتمتع به قياداتنا التربوية من ولاء لوطنها وحرص على مصلحته، وترسخ مبدأ العمل المخلص والجاد لرفعة هذا الوطن.

السؤال الثاني :ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ؟

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب التكرارات و المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، لدور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، ويبين ذلك الجدول (2).

جدول رقم (2)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	زادت صناعة الاتصالات العالمية من أهمية اللغة الانجليزية في الحياة اليومية	ك	61	37	–	2	–	4.57	0.61	1
		%	61.0	37.0	–	2.0	–			
2	أصبحت اللغة الانجليزية	ك	26	54	7	13	–	3.93	0.92	2

	تزاحم اللغة العربية	%	26.0	54.0	7.0	13.0	-			
12	يجب أن يتقن الأبناء اللغة الانجليزية من الصغر	ك	24	42	18	15	1	3.73	1.02	3
		%	24.0	42.0	18.0	15.0	1.0			
15	تتزايد التحديات الثقافية التي تواجه اللغة عاماً بعد عام	ك	18	54	9	18	1	3.70	1.00	4
		%	18.0	54.0	9.0	18.0	1.0			
11	للشباب لغتهم الخاصة من خلال مواقع المحادثة في الانترنت	ك	10	49	33	7	1	3.60	0.80	5
		%	10.0	49.0	33.0	7.0	1.0			
8	عدم اتقان اللغة الانجليزية يؤدي إلي الشعور بالحرج	ك	11	52	15	21	1	3.51	0.98	6
		%	11.0	52.0	15.0	21.0	1.0			
3	استخدام اللهجات العامية أمر واقعي ويجب أن نتعايش معه	ك	6	51	14	27	2	3.32	1.00	7
		%	6.0	51.0	14.0	27.0	2.0			
13	هناك حرب موجهة على اللغة العربية	ك	9	27	28	30	6	3.03	1.09	8
		%	9.0	27.0	28.0	30.0	6.0			

تابع جدول رقم (2)

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
4	لا نستطيع استخدام اللغة العربية الفصحى في حياتنا العصرية	ك	6	20	8	56	10	2.56	1.10	9
		%	6.0	20.0	8.0	56.0	10.0			
6	تعريب العلوم سيجعلنا نتخلف عن ركوب الحضارة	ك	3	13	17	51	16	2.36	1.00	10
		%	3.0	13.0	17.0	51.0	16.0			
9	يجب أن تكثف حصص اللغة الانجليزية على حساب اللغة العربية لضرورتها	ك	3	7	10	61	19	2.14	0.91	11
		%	3.0	7.0	10.0	61.0	19.0			
7	لاستخدام اللغة الانجليزية أثر سلبي على انتماء الطالب لوطنه وأمته	ك	2	7	8	65	18	2.10	0.85	12
		%	2.0	7.0	8.0	65.0	18.0			
14	إدخال بعض الكلمات	ك	1	14	7	49	29	2.09	1.01	13

	الانجليزية أثناء الحديث دليل على ثقافة الشخص وتحضره	%	1.0	14.0	7.0	49.0	29.0			
10	يجب أن يوقف تدريس بعض مواد اللغة العربية لعدم الحاجة إليها في هذا العصر	ك	3	3	9	48	37	1.87	0.92	14
		%	3.0	3.0	9.0	48.0	37.0			
5	من الممكن أن تتعرض اللغة العربية للانقراض	ك	3	2	5	35	55	1.63	0.91	15
		%	3.0	2.0	5.0	35.0	55.0			
المتوسط العام								2.94	0.409	

يتبين من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه اللغة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الثقافية التي تواجه اللغة ما بين (1.63إلى 4.57) وهي متوسطات تقع في الفئتين الاولى و الخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (غير موافق بشدة / موافق بشدة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه اللغة حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واحدة من التحديات الثقافية التي تواجه اللغة تتمثل في العبارة رقم (1) وهى" زادت صناعة الاتصالات العالمية من أهمية اللغة الانجليزية في الحياة اليومية " بمتوسط (4.57من 5).

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على خمسة من التحديات الثقافية التي تواجه اللغة تتمثل في العبارات رقم (2، 12، 15, 11, 8) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة .

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على اثنين من التحديات الثقافية التي تواجه اللغة تتمثلان في العبارتان رقم (3 ، 13) واللتان تم ترتيبهما تنازليا حسب حيادية أفراد عينة الدراسة .

وتوضح النتائج أن أبرز دور لمديري المدارس في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة تتمثل في وعي أفراد العينة بأن صناعة الاتصالات العالمية زادت من أهمية اللغة الانجليزية في الحياة اليومية ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يدركون أهمية استخدام اللغة العربية في مجالات تطبيقات الاتصالات خاصة على النطاق العالمي وأهمية أن يكون للغة القرآن دور في هذا التسابق العالمي.

السؤال الثالث : ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ؟

للتعرف على دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى الوعي بالتحديات الثقافية التي تواجه القيم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
7	يجب أن نسوق قيمنا للعالم أجمع	ك	57	36	3	4	–	4.46	0.74	1
		%	57.0	36.0	3.0	4.0	–			
13	تتزايد التحديات الثقافية التي تواجه القيم عاماً بعد عام	ك	26	56	3	12	3	3.90	1.02	2
		%	26.0	56.0	3.0	12.0	3.0			
9	من حقنا أن نناقش كل شيء ونبدي فيه وجهة نظرنا	ك	23	48	11	17	1	3.75	1.03	3
		%	23.0	48.0	11.0	17.0	1.0			
6	الحكم على القيم أمر نسبي يختلف باختلاف الأشخاص	ك	7	57	8	24	4	3.39	1.05	4
		%	7.0	57.0	8.0	24.0	4.0			
3	لن يعمل أحد بلا مقابل مادي	ك	5	21	16	50	8	2.65	1.06	5
		%	5.0	21.0	16.0	50.0	8.0			
1	هناك الكثير من قيمنا يحتاج إلي تغيير	ك	1	15	12	49	23	2.22	1.00	6
		%	1.0	15.0	12.0	49.0	23.0			
4	قيم مثل الإخلاص والتضحية من أجل الآخرين موجودة في الكتب فقط	ك	–	5	8	68	19	1.99	0.69	7
		%	–	5.0	8.0	68.0	19.0			
5	يجب أن يعطى الطالب الحرية الكاملة بلا أي ضوابط	ك	1	7	7	55	30	1.94	0.86	8
		%	1.0	7.0	7.0	55.0	30.0			
10	التنازل عن بعض المبادئ ضروري للالتحاق بركب الحضارة	ك	2	6	7	53	32	1.93	0.90	9
		%	2.0	6.0	7.0	53.0	32.0			

تابع جدول رقم (3)

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
12	أفضل أن أكون إنساناً عادياً بعداً عن المتاعب	ك	2	4	10	50	34	1.90	0.88	10
		%	2.0	4.0	10.0	50.0	34.0			

2	لن نستطيع أن نجمع بين الأصالة والمعاصرة	ك	1	1	5	54	39	1.71	0.70	11
		%	1.0	1.0	5.0	54.0	39.0			
11	لا فرق بين النجاح والفشل في هذا العصر	ك	3	2	1	46	48	1.66	0.86	12
		%	3.0	2.0	1.0	46.0	48.0			
8	لا يحتاج العالم المتحضر لقيم الشرف والغيرة والحياة	ك	2	1	5	30	62	1.51	0.81	13
		%	2.0	1.0	5.0	30.0	62.0			
المتوسط العام								2.54	0.439	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه القيم حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الثقافية التي تواجه القيم مابين (1.51إلى 4.46) وهي متوسطات تقع في الفئتين الاولى و الخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (غير موافق بشدة / موافق بشدة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه القيم ، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واحدة من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في العبارة رقم (7) وهى" يجب أن نسوق قيمنا للعالم أجمع " بمتوسط (4.46 من 5).

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ثلاثة من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في العبارات رقم (13، 9، 6) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها .

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على أثنين من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في العبارتين رقم (6 ، 3) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد عينة الدراسة حولهما

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على خمسة من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في العبارات رقم (12، 10 , 5 , 4 , 1) والتي تم ترتيبها تصاعديا حسب عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليها

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على واحدة من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في العبارة رقم (6) وهى" لن يعمل أحد بلا مقابل مادي " بمتوسط (2.65من 5).

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون بشدة على ثلاثة من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في العبارات رقم (8 ، 11 ، 2) والتي تم ترتيبها تصاعديا حسب عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليها

ويتضح من النتائج أن أبرز دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في دور أفراد العينة بضرورة أن نسوق قيمنا للعالم أجمع ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يدركون صلاحية وقيمة القيم التي يحملونها مما يجعلهم يعتزون بها ويرون حاجة العالم لما نحمله من قيم صالحة لكل زمان ومكان.

السؤال الرابع : ما دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ؟

للتعرف على دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (4)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
9	لدينا عقليات وطنية لا يستفاد منها	ك	33	41	11	13	2	3.90	1.07	1
		%	33.0	41.0	11.0	13.0	2.0			
6	هناك استقطاب غربي للعقول العربية	ك	20	57	10	12	1	3.83	0.92	2
		%	20.0	57.0	10.0	12.0	1.0			
10	تتزايد التحديات التي تواجه المبدع في وطننا عاماً بعد عام	ك	19	47	11	22	1	3.61	1.06	3
		%	19.0	47.0	11.0	22.0	1.0			
2	من حق المفكر أن يهاجر إلي البلد الذي يوفر له الفرص	ك	8	52	12	28	-	3.40	0.98	4
		%	8.0	52.0	12.0	28.0	-			
8	يعود المبتعث منبهراً بالغرب ومدافعاً عن مبادئه	ك	5	45	28	21	1	3.32	0.90	5
		%	5.0	45.0	28.0	21.0	1.0			
1	هناك غموض في معنى هجرة العقول	ك	7	40	10	35	8	3.03	1.17	6
		%	7.0	40.0	10.0	35.0	8.0			
5	مشكلة هجرة العقول ليست موجودة في وطننا	ك	2	24	29	39	6	2.77	0.95	7
		%	2.0	24.0	29.0	39.0	6.0			
3	يمكن أن يكون الجانب المادي أهم من قضية المواطنة	ك	1	13	8	44	34	2.03	1.02	8
		%	1.0	13.0	8.0	44.0	34.0			
4	الغرب ليس بحاجة لعلمائنا	ك	-	3	10	65	22	1.94	0.66	9
		%	-	3.0	10.0	65.0	22.0			
المتوسط العام								3.09	0.419	

يتبين من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة مابين (1.94إلى 3.90) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (غير موافق / موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة .

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على أربعة من التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة تتمثل في العبارات رقم (2، 8، 1, 5) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب حيادية أفراد عينة الدراسة .

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على اثنين من التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة تتمثلان في العبارتان رقم (4، 3) واللتان تم ترتيبهما تصاعديا حسب عدم موافقة أفراد عينة الدراسة

ويتضح من النتائج أن دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تتمثل في وعي أفراد العينة بأن لدينا عقليات وطنية لا يستفاد منها ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يدركون بوجوب الاهتمام بالعقول الوطنية المفكرة وضرورة الاستفادة من جميع الطاقات فيما يخدم الوطن والمواطن.

السؤال الخامس :

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزي للمؤهل؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5)

) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى One Way ANOVA نتائج " تحليل التباين الأحادي " (اختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه الهوية	بين المجموعات	1.076	3	0.359	1.719	0.168
	داخل المجموعات	20.028	96	0.209		
	المجموع	21.104	99	-		
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه اللغة	بين المجموعات	0.972	3	0.324	1.994	0.120
	داخل المجموعات	15.597	96	0.162		
	المجموع	16.569	99	-		
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه القيم	بين المجموعات	0.228	3	0.076	0.388	0.762
	داخل المجموعات	18.819	96	0.196		
	المجموع	19.047	99	-		
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة	بين المجموعات	0.261	3	0.087	0.488	0.691
	داخل المجموعات	17.123	96	0.178		
	المجموع	17.384	99	-		

يتبين من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية, الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه

اللغة , الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم , الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة) باختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه .

2–هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزي للخبرة؟ :–

الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمدير :–

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمدير استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمدير وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (6)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمدير

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه الهوية	بين المجموعات	638.	3	0.213	0.998	0.397
	داخل المجموعات	20.466	96	0.213		
	المجموع	21.104	99			
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه اللغة	بين المجموعات	1.753	3	0.584	3.785	*0.013
	داخل المجموعات	14.816	96	0.154		
	المجموع	16.569	99			
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه القيم	بين المجموعات	874.	3	0.291	1.539	0.209
	داخل المجموعات	18.173	96	0.189		
	المجموع	19.047	99			
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة	بين المجموعات	0.420	3	0.140	0.791	0.502
	داخل المجموعات	16.965	96	0.177		
	المجموع	17.384	99			

*دلالة عند مستوى 0.05 فأقل

كما يتبين من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية, الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم , الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمدير.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمدير.

3–هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دور مديري مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب يعزى إلى التخصص؟ للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي

جدول رقم (7)

نتائج " تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه الهوية	بين المجموعات	0.857	4	0.214	1.005	0.409
	داخل المجموعات	20.247	95	0.213		
	المجموع	21.104	99	-		
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه اللغة	بين المجموعات	1.956	4	0.489	3.178	*0.017
	داخل المجموعات	14.613	95	0.154		
	المجموع	16.569	99	-		
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه القيم	بين المجموعات	0.621	4	0.155	0.801	0.528
	داخل المجموعات	18.426	95	0.194		
	المجموع	19.047	99	-		
الدور تجاه التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة	بين المجموعات	0.597	4	0.149	0.844	0.500
	داخل المجموعات	16.787	95	0.177		
	المجموع	17.384	99	-		

*دلالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية, الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم , الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة) باختلاف متغير التخصص.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الدور لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة) باختلاف متغير التخصص.

ملخص النتائج والتوصيات :

يمكن تلخيص النتائج في نقاط :

أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على اثنين من التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية تتمثلان في التالي:

يجب أن يسعى كل فرد لتقديم ما يستطيع من أجل الوطن.

للمملكة العربية السعودية خصوصية تميزها عن غيرها.

أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على اثنين من التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية تتمثلان في التالي:
إخفاء الهوية أمر ضروري عند السفر للخارج.
القبيلة كيان مساو للوطن.
أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون بشدة على واحدة من التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية تتمثل في (لن نستطيع أن نحصل على الطالب المتمسك بعقيدته والمنفتح على العالم)
أن أفراد عينة الدراسة موافقون على خمسة من التحديات الثقافية التي تواجه اللغة تتمثل في التالي:
يجب أن يتقن الأبناء اللغة الانجليزية من الصغر.
تتزايد التحديات الثقافية التي تواجه اللغة عاماً بعد عام.
للشباب لغتهم الخاصة من خلال مواقع المحادثة في الانترنت.
أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على ستة من التحديات الثقافية التي تواجه اللغة أبرزها يتمثل في التالي:
يجب أن يوقف تدريس بعض مواد اللغة العربية لعدم الحاجة إليها في هذا العصر.
إدخال بعض الكلمات الانجليزية أثناء الحديث دليل على ثقافة الشخص وتحضره.
يجب أن تكثف حصص اللغة الانجليزية على حساب اللغة العربية لضرورتها.
تعريب العلوم سيجعلنا نتخلف عن ركوب الحضارة.
أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون بشدة على واحدة من التحديات الثقافية التي تواجه اللغة –تتمثل في من الممكن أن تتعرض اللغة العربية للانقراض.
أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تواجه القيم .
أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واحدة من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في يجب أن نسوق قيمنا للعالم أجمع.
أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أثنين من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في التالي:
تتزايد التحديات الثقافية التي تواجه القيم عاماً بعد عام.
من حقنا أن نناقش كل شيء ونبدي فيه وجهة نظرنا.
أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على ثلاث من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في التالي:
التنازل عن بعض المبادئ ضروري للالتحاق بركب الحضارة.
يجب أن يعطى الطالب الحرية الكاملة بلا أي ضوابط.
قيم مثل الإخلاص والتضحية من أجل الآخرين موجودة في الكتب فقط.
أن أفراد عينة الدراسة لا يوافقون بشدة على ثلاثة من التحديات الثقافية التي تواجه القيم تتمثل في التالي:
لا يحتاج العالم المتحضر لقيم الشرف والغيرة والحياة.
لن نستطيع أن نجمع بين الأصالة والمعاصرة.
أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ثلاثة من التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة تتمثل في التالي:
لدينا عقليات وطنية لا يستفاد منها.
هناك استقطاب غربي للعقول العربية.
تتزايد التحديات التي تواجه المبدع في وطننا عاماً بعد عام.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0,05 في اتجاه افراد عينة الدراسة حول التحديات الثقافية التي تواجه الهوية واللغة والقيم والعقول المفكرة باختلاف متغير المؤهل العلمي ومتغير التخصص ,لكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0,05 في اتجاه افراد عينة الدراسة حول التحديات الثقافية التي تواجه اللغة باختلاف متغير الخبرة لصالح الذين خبراتهم من 15 سنة فأكثر .

توصيات الدراسة :

يجب اختيار مدير المدرسة الذي يستشعر بخطورة التحديات الثقافية التي تهدد الأمن الفكري.
إلزامية التواصل المستمر بين مدير المدرسة والمعلمين لمساعدة الطلاب لمواجهة تلك التحديات.

يجب على المعلمين التعريف بدور المملكة العربية السعودية الريادي وخصوصيتها للطلاب.

ترسيخ مكانة اللغة العربية في عالم الاتصالات عن طريق الحاسب الآلي.

يجب الالتزام بهويتنا وتسويق قيمنا العربية والإسلامية من خلال التعامل مع الآخرين.

عقد الدورات والمحاضرات والندوات وورش العمل لمديري المدارس للتعرف أكثر على الدور المطلوب منهم تجاه هذه التحديات .

الدراسات المقترحة :

دراسات تقويمية في ممارسة دور مديري المدارس في مواجهة التحديات الثقافية .

تطبيق الدراسة الحالية بمحافظات أخرى غير منطقة جدة التعليمية .

دراسة المعوقات التي تحد من دور مديري المدارس في مواجهة التحديات الثقافية

دراسة متطلبات مدارس التعليم العام لمواجهة التحديات الثقافية .

المراجـع

أولاً : المراجع العربية :

أبو صعيليك، حامد علي، دعمس، مصطفى نمر (2008): اتجاهات حديثة في الإدارة

بدوي، أحمد زكي (1982): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2009): تقرير التنمية البشرية، التغلب على الحواجز: قابلية التنقل البشري والتنمية.

البشري، عايش عطية (2006): دور المدرسة الثانوية في إعداد طالب المستقبل في ظل التحديات المعاصرة، رسالة أم القرى، مكة المكرمة. جامعة ، دكتوراه

بكار، عبد الكريم (2000): تجديد الوعي، دمشق، دار القلم.

بكار، عبد الكريم (2008) : العولمة، طبيعتها، وسائلها، تحدياتها، التعامل معها، عمّان، دار الإعلام، ط4.

من واحد الاجتماعي ناصر (1987) : التحدي ثابت، العربية، الخليج دول في والغزو الثقافي الحضارية التحديات لدول الخليج، الثقافي والغزو الحضارية التحديات :ندوة الخليج. لدول العربي التربية الرياض، مكتب الثقافة وحدة ،)وآخرون، (١٩٩٧ عابد محمد : الجابري دراسات مركز ، بيروت ، التحدّيات بوجه وصمودها العربية الوحدة العربية

جراح، بدر أحمد (2009): قضايا معاصرة في العولمة / التربية / السياسة / الاقتصاد، عمان، المعتز للنشر.

تواجه التي (2003): التحديات الله عبد سعيد حارب، المتغيرات ضوء في التربية

دور التربية الإسلامية في :(2001) صلاح ردود الحارثي، ماجستير، جامعة مواجهة التحديات الثقافية للعولمة، رسالة مكة المكرمة. أم القرى،

القنوات بين الثقافة : حصار)١٩٩٨ (حجازي، مصطفى ، المركز الثقافي العربي. بيروت ، الأصولية والدعوة الفضائية الحربي، عبد الله بن مزعل(2009): معوقات الامن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن ، مجلة العدد (87). القراءة والمعرفة ، مصر ،

الحسني، أبو طالب علي(2005): دور المدرسة في مواجهة أم ، جامعة ماجستير التحديات الثقافية للعولمة، رسالة مكة المكرمة. القرى،

الخطيب، محمد أحمد (2003) : العملية التربوية في ظل العولمة والانفجار المعلوماتي، عمان، دار فضاءات.

الخوالدة، عايد (2007) : إدارة التجديد والإصلاح التربوي، عمان، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

دهمان، أحمد (2006): اللغة العربية الصلة الحية بين حاضر الامة وتراثها الزاخر، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العدد 102 ، ص89

رشوان، عبد المنصف (2006): العولمة وآثارها "رؤية تحليلية إضافية"، الرياض، المكتب الجامعي الحديث.

الشهري، محمد أحمد (2008): مدى إسهام معلم المرحلة ماجستير الثانوية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة، رسالة مكة المكرمة. أم القرى، ، جامعة

العربية الثقافة الدين (1982): قضايا ، محيي صابر تونس، الدار العربية للكتاب. المعاصرة،

عبدالحميد,محمد (2005):إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول ,المؤتمر السنوي السادس عشر للجودة ,كلية التربية ببني سويف.

عبد الحي، محمد (2009): اللغة العربية بين الخطر الخارجي والتهميش الداخلي، مركز الجزيرة للدراسات،

الغامدي، ماجد جعفر (2009): الإعلام والقيم، الرياض، مؤسسة خلوق.

فريدمان، توماس، (2000): السيارة لكساس وشجرة الزيتون، محاولة لفهم العولمة، ترجمة ليلى زيدان القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

قمره, لطيفه سراج (2007) :مدى توافر الخبرات التربوية في أم القرى، ، جامعة الدكتوراة تعزيز الأمن الفكري ، رسالة مكة المكرمة.

الكتاني، محمد (1997): أي منظور لمستقبل الهوية في مواجهة تحديات العولمة؟، عرض ألقي في ندوة العولمة والهوية، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية.

مؤسسة الرشيد للإعلام (2008): اللغة العربية في الفضائيات، الرياض، البشائر للأبحاث والانتاج الاعلامي.

، الفلسفي): المعجم ١٩٧٩ (بمصر، العربية اللغة مجمع . القاهرة

العربي المثقف – والمثاقفة الحضور ،)٢٠٠٠ محفوظ، محمد (الثقافي. المركز ، البيضاء الدار ، العولمة وتحدّيات

المرزوق، إحسان(2007): القيم ومظاهرها السلوكية، الكويت، وزارة التربية.

مريزيق، هشام يعقوب (2008) : دراسات في الإدارة التربوية، عمان، دار غيداء.

ملستاين،مايك، وبوبروف،ستي، ورستين،ل . نان، (1998) : برامج التدريب الميداني في الإدارة التربوية، مرشد لإعداد القادة، ترجمة عبد الله بن عبد الطيف الجبر، الرياض، جامعة الملك سعود

منصور، مصطفى يوسف (2007): تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، الجامعة الإسلامية، غزة.

(2000): وثيقة والعلوم والثقافة للتربية العربية المنظمة والتعليم والمعارف التربية لوزراء الثاني المؤتمر ، المستقبل مدرسة . دمشق ، العربي الوطن في

ميره، آمنة بو أشدي (2005) : توجه القيادات الإدارية العربية في ظل العولمة، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي .

الناصر، إبراهيم (2006): العولمة مقاومة واستثمار، الرياض، إصدارات مجلة البيان.

ناي، جوزيف. س (2007): القوة الناعمة: وسيلة النجاح في السياسة الدولية، ترجمة محمد البجيرمي، الرياض، مكتبة العبيكان.

النوري، عبد الغني (1991) : اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، قطر، دار الثقافة.

هانس، مارتين، بيتر، شومان، هارالد (1998): فخ العولمة، الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، الكويت، دار المعرفة.

وزارة المعارف (1995): وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، وزارة المعارف.

وطفة، علي (2005): الهوية العربية والتحديات الثقافية للعولمة، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية بجامعة اليرموك حول العلوم التربوية والنفسية: تجديدات وتطبيقات مستقبلية.

الدراسات الأجنبية	
Kevin(2008) :Cultural Challenges Facing Catholic Schools In Ireland	Over The Next Decade, and The Factors That Might Prevent Principals From Meeting These Challenges,

عنوان المداخلة : اثر تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في التعليم العالي على النمو الاقتصادي بالإشارة إلى براءة الاختراع–دراسة قياسية–

ا/ العوفي حكيمة

طالبة سنة ثانية دكتوراه تخصص اقتصاد و تسيير عمومي

عضو بمخبر البحث في التنمية المحلية و تسيير الجماعات المحلية

كلية العلوم الاقتصادية, التجارية و علوم التسيير

جامعة معسكر

laoufihakima@yahoo.fr

د مختاري فيصل

أستاذ محاضر

مدير مخبر البحث في التنمية المحلية و تسيير الجماعات المحلية

رئيس المجلس العلمي

كلية العلوم الاقتصادية, التجارية و علوم التسيير

mokhtarifayçal@gmail.com

ملخص :

يعيش العالم اليوم واقعا متغيرا جديدا يمتاز بالسرعة و التطور ، فقد أدت التطورات العلمية والتكنولوجيا في التعليم العالي إلى تغيير معظم المفاهيم و العلاقات و المعاملات الاجتماعية و الاقتصادية في عالم تحكمه المعرفة و تطور المعرفي . و هذا كله في ظل اقتصاد جديد اقتصاد تغيرت ملامحه و خصائصه .يسمى اقتصاد المعرفة حيث مع قدوم القرن الحادي والعشرين أصبح يتجه التعليم العالي أكثر فأكثر نحو اقتصاد المعرفة الذي يعتمد اعتمادا أساسيا على تكنولوجيا المعلومات. كما يشهد العالم ازديادا مضطردا لدور المعرفة والمعلومات فيه فالمعرفة أصبحت محرك الإنتاج والنمو الاقتصادي كما أصبح مبدأ التركيز على المعلومات والتكنولوجيا كعامل من العوامل الأساسية ، ومن الأمور المسلم بها.وبدأنا نسمع بمصطلحات تعكس هذه التوجهات مثل "مجتمع المعلومات "وثورة المعلومات" و " اقتصاد المعرفة" و"اقتصاد التعليم" و " الموجة الثالثة" وغيرها.

الكلمات المفتاحية *:التعليم العالي,تكنولوجيا المعلومات,براءة الاختراع,النمو الاقتصادي,سببيةgranger*

تمهيد:

في زمن التسابق التكنولوجي وثورة المعلومات، أصبحت المعرفة من أحد أسباب النمو الاقتصادي، وعلى الرغم من الدعاية التي تحيط بمعنى اقتصاد المعرفة فإن فكرة اقتصاد المعرفة ليست جديدة كليا.

فقد شهدت الفترة الحالية وبشكل متزايد أهمية المعرفة في شتى الميادين حيث نميز سرعة العولمة وزيادة مدهشة في مخرجات العلم والتكنولوجيا وكذلك نموا هائلا في أهمية الشبكات والاتصالات وكلها أصبحت مبنية على المعرفة واستخداماتها.

ولقد باشرت الدول العربية بمبادرات متفاوتة الأهمية من أجل إنشاء بنية تحتية مناسبة لتوجهات الاقتصاد الجديد مما جعل البعض منها يقفز إلى مراتب جد مشرفة على الصعيد الدولي.

سنحاول التطرق إلى واقع اقتصاد المعرفة في الجزائر وذلك من خلال محاولة قياس مؤشرات اقتصاد المعرفة وأثره على النمو الاقتصادي في الجزائر.

1–مؤشر تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

تضم تكنولوجيا الإعلام والاتصال سائر التكنولوجيات المتعلقة بمعالجة المعلومات وترسلها .ورغم أن التقارب الرقمي يسعى إلى جعل الحدود بينها في اضمحلال متزايد، فإننا نستطيع التمييز بين:

–الاتصالات :الهاتف النقال، الهاتف الثابت.

–تكنولوجيا الإعلام :البرمجيات، التجهيزات والخدمات المعلوماتية.**1**

بصفة عامة، يتميز فرع الاتصالات في الجزائر بنشاط عال وتطوير سريع، إذ نشهد انتشارا قويا للخدمات ونسجل وجود بعض المتعاملين الكبار الذين يحوم حولهم عدة مناولين بحجم بسيط نسبيا.

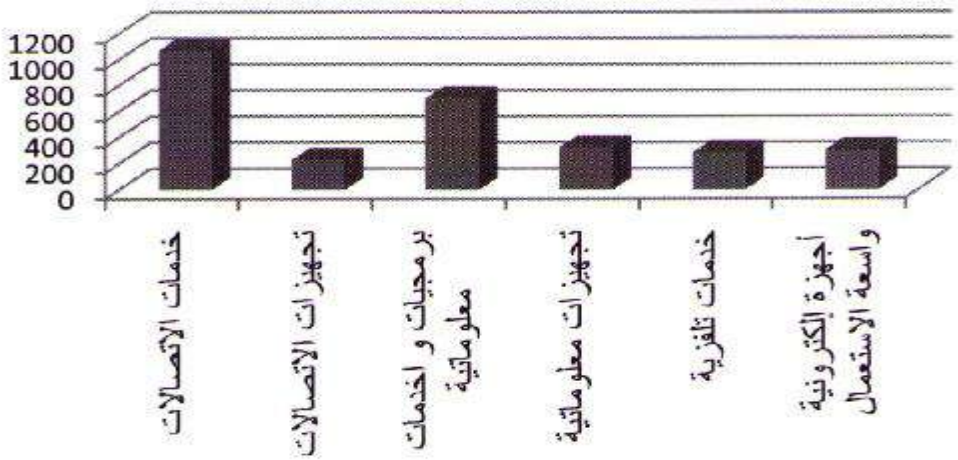
أما في فرع تكنولوجيا الإعلام، استيراد" التجهيزات "هو المهيمن، ويضم هذا الفرع عدة فاعلين صغار يعد استمرارهم في النشاط غير مؤكد، بسبب خاصة ضعف الصناعة الوطنية للمضامين وغياب سوق للخدمات.

إن الدور الأساسي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال هو توفير دعامة لتشديد مجتمع المعلومات و الاقتصاد الرقمي، وبالتالي تعد ترقية الوسائل التي تسمح بتبادل المعلومات عملية ذات أولوية في هذا ا تمع، والهاتف باعتباره أقدم تكنولوجيا في هذا النوع، هو الذي يوفر الخدمة القاعدية في هذا الصدد.

ففي مجال الصوت، يتجاوز اليوم الهاتف النقال والهاتف الثابت .ولفتح هذه السوق انعكاسات فورية، إذ أن انتشار الهاتف النقال في الجزائر يفوق المعدل الإفريقي ويقارب معدل البلدان المتقدمة.

يقدر رقم أعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال بحوالي 4,4 مليار دولار أمريكي فيما يخص الاتصالات و 650 مليون دولار أمريكي فيما يخص تكنولوجيا الإعلام، وتتمثل الاستيرادات وتوزيع التجهيزات الجزء الأهم في فرع تكنولوجيا الإعلام**2** إذ تبقى الخدمات ذات القيمة المضافة الكبيرة التي من شأنها رفع ثروة اقتصاد المعرفة، لاسيما أعمال تطوير التطبيقات والمضامين محدودة نظرا لتراجع الطلب بشأنها، في حين يرتقب أن تحقق نصف رقم أعمال قطاع تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العالم.

الحجم المقدر لسوق تكنولوجيا الإعلام والاتصال في2008



المصدر :الجزائر الإلكترونية، ملخص ديسمبر2008

بالرغم من النشاط الكبير الذي يعرفه، يعاني قطاع الاتصالات صعوبة في دعم إدخال خدمات مجتمع المعلومات الأساسية .كما أن ضعف انتشار الأنترنت ونقص الخدمات الإلكترونية إضافة إلى انعدام تحسيس الشركات برهانات الممارسات التجارية الجديدة تعتبر كلها عوامل تكبح انتعاش السوق وإثارة الطلب. تعتبر صناعة البرمجيات محركا لتكنولوجيا الإعلام، وبالتالي لا بد من دعمها بقوة، كما تعتمد هذه الصناعة بشكل كبير على أداء عملية البحث وابتكار التطورات .غير أن انتقال من البحث نحو الصناعة ليس بالأمر البديهي،**3** إذ أصبح من الضروري تطبيق المعدل –وتفعيل المفهوم الجامع بين البحث والإنتاج عن طريق تطبيق كل الآليات والإجراءات المنصوص عليها في القانون 98 والمتمم.

بالإضافة إلى الهدف المتمثل في تقليص الفجوة الرقمية بين فئات السكان أو بين المناطق، على صناعة المضامين أن تنتج محتويات تناسب ثقافات وألسنة مجتمعنا، لاسيما تشجيع الجهود الرامية إلى إنجاز وتطوير البرمجيات باللغات الوطنية أو اللهجات المحلية الخاصة ببعض فئات السكان، كما ينبغي تشجيع استخدام التكنولوجيات الجديدة لترقية التراث الثقافي والموروث التقليدي.

مؤشر التعليم والموارد البشرية في الجزائر:

–نظام التعليم والتكوين في الجزائر:

يعتبر التعليم مكونا أساسيا وشرطا ضروريا من شروط التنمية، فوجود مستوى معين ومحتوى محدد للتعليم ضروري لتنمية الفرد والتمتع ، كما يعد التعليم أيضا متطلبا من متطلبات تشكيل الاتجاهات والدوافع للنمو الاقتصادي والتطور الاجتماعي .ومن هنا أصبح توفير الحد الأدنى من التعليم على كل المستويات الاجتماعية، وزيادة فرص التعليم للسكان من المسؤوليات الجديدة .وإلى جانب الوعي بأهمية الدور الإنساني في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لم تعد البشرية مسألة عدد فقط وإنما ينظر إلى النوعية التي ينبغي أن يتميز هذا الكم، وتعتمد نوعية القوى البشرية على ما تلقته من تعليم وتدريب وما تلقاه من رعاية صحية . وتعتبر مشكلة توفير فرص العمل الملائمة للمتعلمين أو خريجي المدارس والجامعات على نحو أكثر تحديدا من المشكلات الملحة التي تثير الاهتمام.**4**

يعتبر مشكل معدل الأمية أحد أهم المؤشرات المستخدمة في قياس رصيد المال البشري كميا .فعلى الرغم من الجهود المبذولة في الدول العربية على التعليم فإن الأمية مازالت موجودة.

وما تزال معظم الدول العربية تتقدم ببطء نحو تحقيق محو شامل للأمية لدى البالغين) الفئة العمرية 15 سنة فأكثر (والشباب 24 سنة(، حيث ارتفع معدل القرائية) المقروئية (بين البالغين والشباب من نحو % 50,8 إلى % 68,4 على) – الفئة العمرية15 التوالي في عام 1990 إلى نحو % 64,1و % 81,3 على الوالي في عام . 2003 بينما في الجزائر معدل القرائية الخام) السكان من % الفئة العمرية 15سنة فأكثر (فقد انتقل من % 65,5 سنة 1998 إلى % 76,3سنة 2005 ، أي بمعدل ارتفاع قدره2,20 سنويا .أما حسب التوزيع الجغرافي، فمعدل القرائية في الوسط الريفي هو الآخر انتقل من % 48,5 سنة 1998 إلى % 72,6سنة 2005 كما تحسن هذا المعدل حسب الجنس فقد انتقل عند المرأة من % 54,3 سنة 1998 إلى % 68سنة 2005 ، وعند 5% في نفس الفترة .وبالرغم من أن معدل الارتفاع كان أعلى عند المرأة في هذه الفترة إلا أن الفارق ' الرجال % 75,5 إلى %84 في نفس الفترة . وبالرغم من أن معدل الارتفاع كان أعلى عند المرأة في هذه الفترة إلا أن الفارق ' الرجال % 75,5 إلى84 يضل أفضل عند الرجال .

وبما أن الفئة العمرية15–24 سنة هي التي تمثل فئة الداخلين الجدد إلى سوق العمل فإن هذه الأرقام تعكس قصور المنظومة – وبما أن الفئة العمرية15 التعليمية على استيعاب كامل الأطفال من هم في سن التمدرس الابتدائي وخاصة في الوسط الريفي.**5**

2–التعليم العالي في الجزائر:

تطور التعليم العالي في الجزائر في مختلف جوانبه ونواحيه البشرية والهيكلية وغير ذلك، وتعتبر فترة السبعينات هي البداية الفعلية لتوسع هذه المرحلة كميا، كما يعتبر العقد الأخير الأهم من حيث الإنجازات وتضاعف عدد الطلبة والأساتذة.

1963تجاوز – بالنسبة لتطور عدد الطلبة في مرحلة التدرج بعدما كان العدد الإجمالي 2725 طالبا فقط في الموسم 1962 1051600طالب (وبعدما كان عدد الطالبات 576طالبة أصبح العدد –2009 (سقف المليون طالب خلال الموسم2008 561857 –2006.طالبة في الموسم2005 1964منهم 34 طالبة – أما بالنسبة لتعداد طلبة الدراسات العليا فقد كان الإجمالي 156 طالبا فقط في الموشوم1963

2009ومن ضمنهم 35 مسجلا في الدكتوراه ويمثل وسط التسعينات بداية – وأصبح العدد 53580 طالبا خلال الموسم2008 التوسع الكبير**6** في مرحلة ما بعد التدرج وقد أدى هذا التطور في تعداد الطلبة إلى تضاعف عدد المتخرجين الحاملين لمختلف الشهادات الجامعية، فعلى سبيل المثال كان العدد 759 متخرجا سنة 1970 ليصبح 121905متخرجا سنة 2007 منهم74431 متخرجة.

تطور نسبة الخريجين من إجمالي المسجلين خلال الفترة 1994–2008

البيان / السنة	عدد الطلبة المسجلين بالتدرج	تطور عدد حاملي الشهادات	نسبة المتخرجين من إجمالي المسجلين
1995-1993	138091	29341	12,32
1995-1994	238427	32557	13,65
1996-1995	252327	35671	14,13
1997-1996	285554	37323	13,07
1998-1997	339518	39521	11,64
1999-1998	372647	44531	11,94
2000-1999	407995	52804	12,94
2001-2000	466084	65192	13,98
2002-2001	543869	72737	13,37
2003-2002	589993	77972	13,20
2004-2003	622980	91828	14,70
2005-2004	721833	107515	14,89
2006-2005	743054	112932	15,20
2007-2006	820664	121905	14,85
2008-2007	952076	146889	15,23

المصدر : من إعدادنا اعتمادا على الإحصائيات ONS l'Algérie en quelques chiffres

موازاة مع هذا التطور الحاصل في تعداد الطلاب، تطور أيضا عدد المؤطرين من أساتذة جامعيين على مختلف رتبهم العلمية، 2009 منهم 8522 أستاذ من – فقد انتقل العدد الإجمالي من 697 أستاذا سنة 1970 ليبلغ 34266أستاذا موسم2008 الصف العالي) أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي.**7**

تطور عدد أساتذة التعليم العالي.

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2006	2007
أستاذ مساعد و أستاذ مهندس	428	2866	4819	1991	892	823	731
أستاذ مساعد	96	2584	7642	6275	1156	11730	12417
أستاذ كلف بالدروس	0	–	637	6632	9990	11304	11385
أستاذ محاضر	119	466	871	1612	2725	3013	3845
أستاذ التعليم العالي	54	259	567	950	1950	2192	2275
المجموع	**697**	**6175**	**14536**	**17460**	**27067**	**29062**	**31653**

المصدر :مجلة الأبحاث الاقتصادية، ص46

لكن على الرغم من هذا الطور في تعداد الأساتذة فإن معدل التأطير في تزايد منذ بداية الموسم1999 27 –2007.طالبا لكل أستاذ حينذاك ليصبح 30 طالبا لكل أستاذ في الموسم2006

تطور معدل التأطير في الجزائر

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2006	2007
عدد الطلبة في التدرج	19311	66064	197560	466084	743054	820664	952067
عدد الأساتذة	697	6175	14536	17460	27067	29062	31653
معدل التأطير %	28	11	14	27	27	28	30

المصدر :مجلة الأبحاث الاقتصادية، ص47

3– الدراسة التطبيقية

أحاول من خلال هذا المبحث معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين عدد براءات الاختراع و الناتج الوطني الخام للجزائر، وهذا باستخدام طرق وأساليب القياس الاقتصادي**8**.

وهذا بغرض الوصول إلى معرفة طبيعة هذه العلاقة (causalité de granger)و لأجل ذلك أقوم بتحليل السببية بين المتغيرات أحادية الاتجاه، عكسية، تبادلية(لكن لا يمكن إجراء اختبار السببية إلا إذا كانت السلاسل الزمنية مستقرة ولذلك نستخدم طريقة، اختبار ديكي فولر الموسع لجذر الوحدة.

سنعتمد في دراسة اثر الإنفاق العام على النمو النمو الاقتصادي في الجزائر على الأدوات الكمية التالية: اختبار ديكي فولر المطور ،اختبار الارتباط الخطي و اختيار سببية جرا نجر**9** .

***معطيات الدراسة القياسية:**

هذا العنصر اقتصر على المعطيات المستخدمة في الدراسة والرمز الدال عليها وفترة الدراسة ومصدر هذه البيانات.

ترميز معطيات الدراسة

السلسلة	الرمز	المصدر	المدة

نسبة النمو الاقتصادي	PIB-C	قاعدة معلومات البنك الدولي	1960-2010
عدد براءات الاختراع في الجزائر	INNOVA	قاعدة معلومات البنك الدولي	1960-2009

***دراسة استقرارية السلاسل :**

لدراسة استقرارية السلسلة الزمنية نطبق اختبار الجذر الأحادي وتعرف السلسلة التي لها جذر الوحدة على أنها سلسلة غير مستقرة وذلك بتطبيق لنموذج Augmented Dickey-Fuller (ADF) ، سنقوم بالاختبار عند درجة معنوية 5 % .

فرضيات الاختبار تكون كالتالي :

$\mathbf{H_0}$: يوجد جذر الوحدة وتعتبر السلسلة غير مستقرة .

$\mathbf{H_1}$: لا يوجد جذر الوحدة وتعتبر السلسلة مستقرة .

تعريف الاستقرارية:السلسلة الزمنية هي عبارة عن مجموعة من المشاهدات على ظاهرة ما في أوقات محددة، أو بمعنى آخر عبارة عن قيم أو مقادير هذه الظاهرة في سلسلة تواريخ متتابعة مثل أشهر أو أيام أو سنين، وفي العادة تكون الفترات بين التواريخ المتتالية متساوية**10**

وهي فحص درجة تكامل السلسلة الزمنية للمتغيرات محل الدراسة للتعرف على ما إذا كانت هذه المتغيرات مستقرة أم لا، ذلك إن طبيعة هذه السلاسل تكون غير ساكنة مما قد يؤدي إلى ما يعرف بظاهرة الانحدار الزائف Spurious) (régression الذي يعني أن وجود اتجاه عام(Trend) في السلاسل الزمنية للمتغيرات قد يؤدي إلى وجود علاقة معنوية بين هذه المتغيرات حتى لو كان الاتجاه العام هو الشيء الوحيد المشترك بينها.**11**

وبما أن معظم السلاسل الزمنية للمتغيرات الاقتصادية تتصف بخاصية عدم الاستقرار، لذلك سنقوم أولا بًاختبار استقرار هذه السلاسل وتحديد درجة استقرارها، حيث يتم ذلك باستخدام اختبار جذر الوحدة والذي يرجع الفضل**12** في تطويره إلى كل من ديفيد ديكي ووليام فوللر وذلك بإستخدام ما يسمى اختبارDickey-Fuller.**13**

1.استقرارية السلسلة PIB_C :

اختبار جذر الوحدة في سلسلة PIB_C باستخدام اختبار ADF

اعتمدنا على النموذج الثالث لديكي فولر،الاختبار في ظل وجود المقطع (الثابت constante **c**) و الزمن (linear trend) وعند درجة التباطئ 0.

اختبار جذر الوحدة في السلسلة PIB_C باستخدام ADF

Null Hypothesis: PIB_C has a unit root

Exogenous: Constant, Linear Trend

Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=0)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-8.721090	0.0000
Test critical values:	1% level	-4.156734	
	5% level	-3.504330	

10% level	-3.181826

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

Augmented Dickey-Fuller Test Equation
Dependent Variable: D(PIB_C)
Method: Least Squares
Date: 06/26/12 Time: 12:40
Sample (adjusted): 1962 2010
Included observations: 49 after adjustments

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
PIB_C(-1)	-1.180985	0.135417	-8.721090	0.0000
C	7.660806	2.342776	3.269970	0.0020
@TREND(1960)	-0.106373	0.075835	-1.402691	0.1674

R-squared	0.624265	Mean dependent var	0.345008
Adjusted R-squared	0.607929	S.D. dependent var	11.93926
S.E. of regression	7.475842	Akaike info criterion	6.920501
Sum squared resid	2570.858	Schwarz criterion	7.036326
Log likelihood	-166.5523	Hannan-Quinn criter.	6.964445
F-statistic	38.21334	Durbin-Watson	2.189565

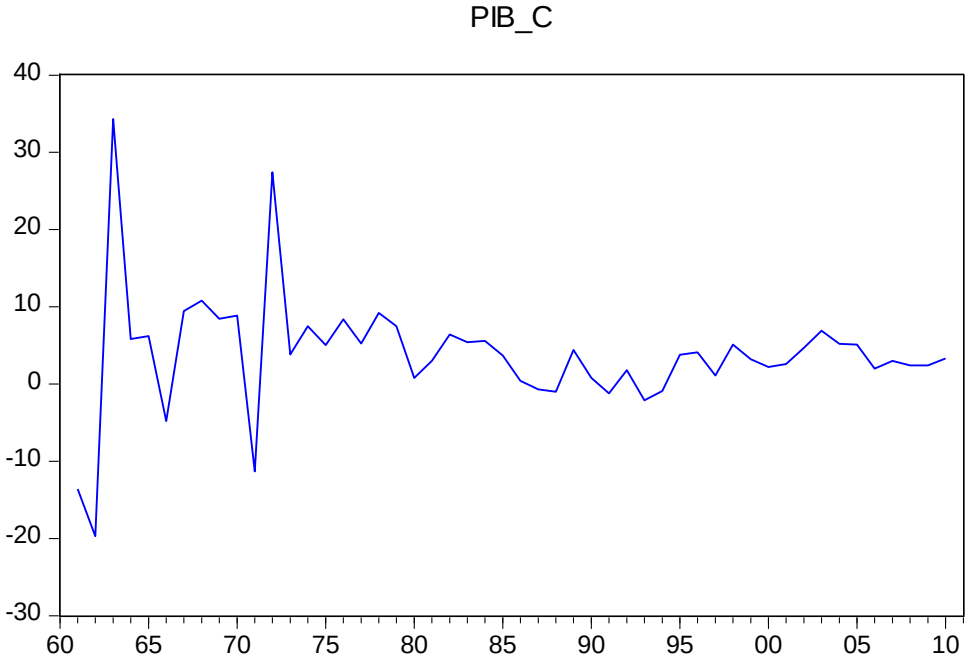
stat	4
Prob(F-statistic)	0.000000

المصدر: من إعداد الطالبة بواسطة EViews 7

لدينا من الجدول :

- ✓ قيمة الثابت 0.05 >0. 0020 : **C** ، أي السلسلة **PIB_C** لها ثابت .
- ✓ قيمة 0.05 >0.1674 : **TREND** ، أي ليس للسلسلة مركبة الاتجاه العام .
- ✓ 3.5043: $|T_t|$ < 8.7210 : $|T_c|$، بالتالي نرفض الفرضية المعدومة H_0 أي ليس للسلسلة **PIB_C** جذر الوحدة و هي مستقرة.

التمثيل البياني للسلسلة PIB_C



2

.استقرارية السلسلة innova :

اختبار جذر الوحدة في سلسلةinnova باستخدام اختبار ADF

اعتمدنا على النموذج الثالث لديكي فولر،الاختبار في ظل وجود المقطع (الثابت constante **c**) و الزمن (linear trend) وعند درجة التباطئ 0.

اختبار جذر الوحدة في السلسلة innova باستخدام ADF

Null Hypothesis innova has a unit root

Exogenous: Constant, Linear Trend

Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=0)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-6.968412	0.0000
Test critical values:	1% level	-4.161144	
	5% level	-3.506374	
	10% level	-3.183002	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

Augmented Dickey-Fuller Test Equation

Dependent Variable: D(innova)

Method: Least Squares

Date: 06/26/12 Time: 12:37

Sample (adjusted): 1962 2009

Included observations: 48 after adjustments

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
CROI_CONS_PUBF(-1)	-0.942073	0.135192	-6.968412	0.0000
C	5.546511	3.015408	1.839390	0.0725
@TREND(1960)	-0.038102	0.103021	-0.369850	0.7132

R-squared	0.521785	Mean dependent var	0.668479
Adjusted R-	0.500531	S.D. dependent	13.97180

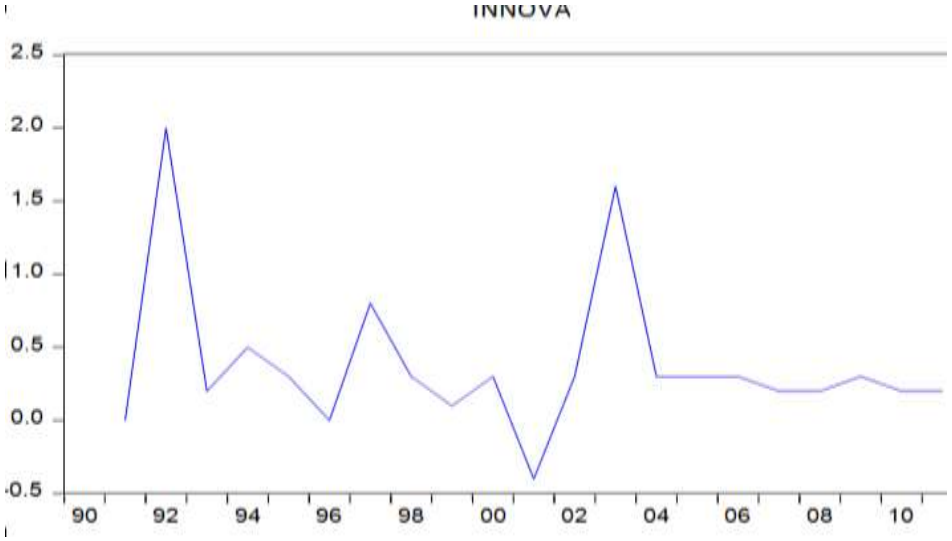
squared var			
		Akaike info	
S.E. of regression	9.874310	criterion	7.478211
Sum squared resid	4387.590	Schwarz criterion	7.595161
		- Hannan-Quinn	
Log likelihood	176.4771	criter.	7.522407
		Durbin-Watson	
F-statistic	24.54996	stat	2.213493
Prob(F-statistic)	0.000000		

المصدر :من إعداد الطالبة بواسطة EViews 7

لدينا من الجدول :

- ✓ قيمة الثابت 0.05 >0.0725 : **C** ، أي السلسلة**innova** ليس لها ثابت .
- ✓ قيمة 0.05 >0.7132 : **TREND** ، أي ليس للسلسلة مركبة الاتجاه العام .
- ✓ 3.5063: $|T_t|$ > 6.9684 : $|T_c|$ ، بالتالي نرفض الفرضية المعدومة H_0 أي ليس للسلسلة **innova** جذر الوحدة و هي مستقرة.

التمثيل البياني للسلسلة innova



الارتباط Correlation

بعد أن درسنا استقرارية السلاسل ندرس الآن الارتباط الخطي بين المتغيرات ،لكن قبل ذلك نتعرف على معنى الارتباط الخطي بين المتغيرات.

معامل الارتباط الخطي

بملاحظة المتغير العشوائي ذي البعدين (x , y) بوجود ارتباط أو علاقة بين x , y فإن الهدف من دراسة الارتباط هو قياس قوة الارتباط الخطي بين المتغيرين في حين معامل الارتباط الخطي (Coefficient linear) مقياس لقوة العلاقة**14** الخطية بين x , y ويقيس مدى تغير y حال زيادة قيمة x فهل y تزداد بزيادة x (ارتباط موجب) أو تنقص بزيادتها (ارتباط سالب) أو لا تتأثر بزيادة x (لا يوجد ارتباط).

معامل الارتباط لمجموعة n من الأزواج المرتبة ($_1X$, $_1Y$) , ($_2X$, $_2Y$) , … , (x_n , y_n) هو:

$$r= \frac{\sum_{i=0}^{n} X_i Y_i - n\bar{X}\bar{Y}}{\sqrt{\sum_{i=0}^{n} X_i^2 - n\bar{X}^2}\sqrt{\sum_{i=0}^{n} Y_i^2 - n\bar{Y}^2}}$$

حيث: $\bar{X}$ الوسط الحسابي للبيانات $_1X$, $_2X$, … , x_n و $\bar{Y}$ الوسط الحسابي للبيانات $_1Y$, $_2Y$, … ,

و r معامل الارتباط يعرف بمعامل ارتباط بيرسون (التتابعي أو العزومي) للارتباط (نسبة للعالم كارل بيرسون يشترط عند حساب معامل الارتباط لبيرسون أن يكون التوزيع لكلا المتغيرين اعتدالي وأن تكون العينة عشوائية وقيم الفرد لا تعتمد على قيم فرد آخر (استقلالية أفراد العينة).

لدينا قيمة r محصورة بين 1 و–1

إذا اقتربت من 1 فيوجد ارتباط خطي قوي موجب.

إذا اقتربت من –1 فيوجد ارتباط خطي قوي سالب.

أما إذا كان r=0 فهنا لا يوجد ارتباط بين المتغيرين.

من خلال هذه الدالة نقوم بتحديد طبيعة العلاقة بين متغيريين واتجاهها .

الارتباط بين السلسلتين innova وPIB :

الارتباط بين السلسلتين DEPENS–PUBوPIB

	Innova	PIB–C
innova	1.000000	0.4140
PIB–C	0.4140	1.000000

المصدر :من اعداد الطالبة بواسطة EViews 7

العلاقة بين براءة الاختراع و نسبة النمو الاقتصادي علاقة طردية و ضعيفة لأنها تقترب من الصفر و تساوي0.4140 أما القيمة 1 فهي تمثل الارتباط الخطي بين المتغير ونفسه.

يعني ان معاملات الارتباط لا تعطي التفسير الاقتصادي الكافي كونها لا تدل دائماً على تحديد اتجاه التأثير، والارتفاعات الكبيرة لهذه المعاملات لا تعني بأي حال من الأحوال وجود ارتباط سببي .وترتبط المتغيرات مع بعضها دالياً، لذا استخدم اختبار السببية لتحديد نوع واتجاه العلاقة بين المتغيرات الاقتصادية .

. اختبار السببية : Causality

اختبار السببية لجرانجر : أشار **Granger, 1988** إلى أنه إذا كانت هناك سلسلتان زمنيتان متكاملتان فلا بد من وجود علاقة سببية باتجاه واحد على الأقل، وحسب مفهوم **جرانجر** فإنه إذا كان المتغير xt يسبب المتغير yt فهذا يعني أنه يمكن توقع قيمة yt بشكل أفضل باستخدام القيم الماضية لxt . مثال تكون لدينا الدالة التالية**15**

$$Y_t = f(Y_{t-1}, Y_{t-2} \ldots, Y_{t-k}, B_{t-1}, B_{t-2}, .. B_{t-k})$$

يعتمد اختبار جرانجر على الفرضيتين التالية:

الفرضية:H_0 الظاهرة X لا تسبب الظاهرة Y المعدومة

الظاهرة X تسبب الظاهرة Y:االفرضية البديلة H1 مقيدة)،$B_{t-i}=0$(الفرضية المعدومة تكون جميع المعاملات لمعرفة أي من الفرضيات صحيحة نطبق الاختبار التالي ونحسب قيمة Fحيث:

$F = \frac{(SC$
$(S$

إذا كان $F^{cal}>F^{tab}$ نرفض H_0 ونقبل H_1 ومعناه الظاهرة X تسبب الظاهرة Y

مجموع مربعات البواقي المقيدة $SCRr$

مجموع مربعات البواقي بدون القيد $SCRnr$ **16**

عدد العوامل تحت القيد.q

المجموع الكلي للمشاهدات –عدد معاملات دالة الانحدار غير مقيدة $n-k$

$F^{tab}=F(\alpha,q,n-k)$

اختبار السببية بين السلسلتين innova وpib–c

فرضيات الاختبار :

الفرضية الاولى H_0 : innova لا يسبب **pib–c**

الفرضية الثانية H_o : pib–c لا يسبب **innova**

اختبار السببية لجرانجر بين (innova &pib–c)

Pairwise Granger Causality Tests

Date: 07/06/12 Time: 17:26

Sample: 1960 2011

Lags: 2

Null Hypothesis:	Obs	F-Statistic	Prob.
Innova does not Granger Cause PIB_C	48	0.68139	0.5113
PIB_C does not Granger Cause innova		1.22811	0.3029

المصدر :من اعداد الطالبة بواسطة EViews 7

لدينا القيمة 0.05 <0.5113 : **Prob** ، اذن نقبل الفرضية المعدومة H_0 ، أي أن **innova** لا يسبب **pib–c** .

و لدينا القيمة 0.05 <0.3029 : **Prob** ، اذن نقبل الفرضية المعدومة H_0 ، أي أن **pib–c** لا يسبب **innova**.

الخاتمة:

نتائج فحص السببية لجرانجر الموجودة في الجدول أعلاه تبين أن: بالنظر إلى حالة "نمو الناتج المحلي الإجمالي يسبب أكبر بكثير من مستويات المعنوية المتعارف عليها F التغير في عدد براءات الاختراع فإننا نسجل أن الاحتمال المقابل لإحصائية فيشر10 بالمئة وهذا ما يعني أن نمو الناتج المحلي لا يسبب التغير في عدد براءات الاختراع أما بالنسبة لحالة التغير % , α= 1% ,5وهي أكبر من F 5 في عدد براءات الاختراع يسبب نمو الناتج المحلي الإجمالي" فإننا نسجل أن الاحتمال المقابل لإحصائية فيشر

ونخلص في النهاية أنه ليس هناك علاقة ذات اتجاه واحد، أي أن التغير في عدد براءات الاختراع لا يسبب هو ايضا التغير في معدل نمو الناتج المحلي الحقيقي وذلك باعتبار البيانات المتحصل عليها .يمكننا القول بأن في هذه الفترة فترة الدراسة لايوجد علاقة بين براءات الاختراع والناتج الإجمالي وذلك راجع الى التأخر الكبير في براءات الاختراع في تلك الفترة حيت عانت الجزائر عشر سنوات من عدم الاستقرار

السياسي لكن بعد برنامج الإنعاش الاقتصادي كان هناك زيادة في براءات الاختراع لأنه زاد تشجيع تطوير البحث العلمي و الإبداع التكنولوجي في الجزائر وذلك من أجل الاندماج في اقتصاد المعرفة وهذا واضح من حلال الزيادة المرتفعة على مصاريف البحث و التطوير في الجزائر ،يبقى هذا العدد لبراءات الاختراع ضعيف مقارنة بالزيادة في الناتج المحلي وذلك راجع للنسبة الكبيرة لريع المحروقات في قيمة هذا الاخير مما كان السبب في النتيجة المتحصل عليها.

قائمة المراجع:

1–علة مراد ، إدارة المعرفة لبناء و تطوير الميزة التنافسية بالمؤسسة الاقتصادية ، اطروحة لنيل الدكتوراه من جامعة تلمسان2011

2–هدى زوير مخلف حسين الدعمي، الإقتصاد المعرفي و التنمية البشرية اطار ودراسة مقارنة في بلدان عربية مختارة ، اطروحة لنيل الدكتوراه من جامعة الكوفة2009 –2010 ص 33.

3–جون هارتلي ، الصناعات الإبداعية كيف تنتج الثقافة في العالم التكنولوجيا و العولمة ، الجزء الثاني ، عالم المعرفة 200،ص79

4–محمد دياب ، اقتصاد المعرفة أين نحن منه ، على الموقع في1 – 3 htt :// www.balagh.com – 2009/3

5–احمد منصور ،أزمة التعليم في العالم العربي ومخاطرها على مستقبل الأمة ، من الموقع

6– www.aljazeera.net/Channel/archive/archive?ArchiveId=8951–

7–قويدري محمد ، واقع و آفاق أنشطة البحث و التطوير في بعضالبلدان المغاربية ، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية و فرصالاندماج في اقتصاد المعرفة و الكفاءات البشرية ، جامعة ورقلة ،9 مارس 2004 ،ص16

8–. Jean Arrous , Les théorie de la croissance , édition du seuil, Paris, 1999, p09.

9–Lougatte et Van Hove, économie générale, Dunod, Paris, 2001, p56.

10–Jaques Muller, Pascal Van Hove et Christophe Viprey, économie manuel et application, 3e édition Dunod, Paris,
2002, p150.

11–Lougatte et Van Hove, économie générale, op, cit, p56.

12–.David Begg Stanly fisher, Rudiger dronbusch, Macroeconomie, Adabtation française, Berberd Bernier , HNRI ,

13–Louis Vedic, 2e édition Dunod, Paris, France, 2002, p297.

14–علي محمد ثمو، الاتصال الدولي للتكنولوجيا الحديثة، مطبعة ومكتبة الإشعاع، ط1 ، الإسكندرية، 2004 ، ص 233

15–محمد رؤوف حامد، صناعة التكنولوجيا عالميا وعربيا بين القطاع الخاص والعام، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، مؤسسة الأهرام، ص8

16– غدير بنت سعد الحمود"العلاقة بين الاستثمار العام والاستثمار الخاص في إطار التنمية الاقتصادية السعودية "رسالة ماجستار في الاقتصاد–جامعة الملك سعود 2004" ص80

–17 http://www.qatarshares.com/vb/showthread.php?t=119317

تنمية قدرات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا من خلال برنامج إرشادي موجه للأمهات

أ.د/ نعمة مصطفى رقبان

استاذ ادارة مؤسسات الاسرة والطفولة

جامعة المنوفية

أ.د/ سميرة احمد قنديل

استاذ متفرغ بقسم الاقتصاد المنزلي

جامعة اسكندرية

د/ عزة مرسي

طالبة الدراسات العليا

ملخص

إن الاهتمام بالطفل وبناء قدراته ضرورة حتمية واتجاه قومي وعالمي. وما أحوجنا ونحن في عصر العولمة إلى تنمية قدرات الأطفال العادين على وجه العموم والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص لندفع بأبنائنا لمزيد من التقدم والنمو في شتى المجالات. وفي هذا السياق نجد أن الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة البصرية فئة مميزة من فئات الموهوبين ، إذ أن كف البصر كإعاقة قد يميل بالكثيرين منهم إلي العزلة والوحدة و لكنهم رغم ذلك يعدون رموز للتحدي ، حيث يحاولون رغم إعاقتهم تلك إبراز قدراتهم وإمكانياتهم ومواهبهم التي تميزهم في أي مجال ، علاوة على ذلك قد يبدون قدرات عقلية مرتفعة تبلور موهبتهم الأكاديمية، وقد يظهرون قدرات عقلية خاصة تميزهم في مجالات معينة دون سواها، كما قد يبدون قدرة متميزة على القيادة. فأن بعض المعاقين بصريا لديهم استعدادات عالية و قدرات متميزة إلا أن مواهب وقدرات هؤلاء الأفراد تكون أكثر عرضه للتجاهل والإهمال من قبل الآباء و المعلمين والأخصائيين ومن ثم لا يتم اكتشافها. وقد تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال التالي: (ما وعى الأمهات بوجود الموهبة لدى الطفل المعاق بصريا، وما احتياجاته، ومشكلاته، وكيفية معاملته من أجل تنمية قدرات هؤلاء الأطفال، وما تأثير البرنامج الإرشادي على وعى الأمهات واحتياجات ومشكلات الطفل). وقد استهدف هذا البحث : تنمية قدرات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا من خلال برنامج إرشادي تعليمي موجه للأمهات . وقد تضمنت عينة البحث (15(أم وأطفالهم الملتحقين بمدرسة النور للبنات. وقد أظهرت النتائج: وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات في القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس وعى الأمهات ككل .توجد فروق إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين المعاقين بصرياً في مستوى توفير الأسرة للاحتياجات(الجسمية ، النفسية ، الاجتماعية) ومستوى المشكلات (الأسرية، المدرسية، النفسية) التي تواجه الطفل الموهوب المعاق بصريا قبل وبعد البرنامج الإرشادي. توجد فروق إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين المعاقين في القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا. وتوصى الدراسة بإثراء هذا المجال بالدراسات العلمية وتأليف الكتب التي من شأنها إجلاء الغموض وتوضيح الكثير من الحقائق عن هذه الفئة ذات الاستثناء المزدوج.

تدريب آباء وأمهات الأطفال الموهوبين على ممارسة أساليب المعاملة الوالدية السوية مع أطفالهم من خلال برامج التوعية الخاصة بذلك الامر الذي يؤدى إلى تشجيع هؤلاء الأطفال على الابتكار والإبداع .

مقدمة:

يعد الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره ،فإعداد الأطفال ورعايتهم في كافة الجوانب هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها مقتضيات التطور والتغير السريع الذي نعيشه اليوم (هيام محمد ،2001). فالاهتمام بالطفل وبناء قدراته ضرورة حتمية واتجاه قومي وعالمي وما أحوجنا ونحن في عصر العولمة إلى تنمية قدرات الأطفال العادين على وجه العموم و ذوى الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص لندفع بأبنائنا للتقدم في شتى المجالات (أسماء العطية ، 2002) .

ومما لا شك فيه أن مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة هي إحدى القضايا الهامة التي تحظى اليوم باهتمام الدراسات الجادة من قبل المتخصصين ، فقد بات جليا أن العنصر البشري هو ركيزة التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وتعد التنمية هي الهدف الأساسي للمجتمعات والتي تشتمل على جميع عناصر الثروة البشرية والتي من بينها الأطفال الموهوبين باعتبارهم ندرة ولكونهم المرآة الصادقة للمجتمع (جيهان العمران ،2002).

فالملفت للنظر أن هناك فئة من الأفراد تجمع بين القوة والضعف أي بين كونهم موهوبين و كونهم معاقين نظرا لأن قدرات الفرد تتطرق إما ارتفاعا فتمثل جوانب قوة و إما انخفاضا فتمثل نواحي قصورا أو ضعفا كما يحدث بين ذوي الإعاقات حيث نجدهم يعانون من إعاقة معينة من تلك الإعاقات المختلفة التي يمكن أن يتعرض لها أي فرد و لكنهم يجتهدون لإثبات الجدارة والأهلية و فاعلية الذات اعتمادا على تميزهم في قدرات ومهارات تصل إلي حد الموهبة (عادل عبد الله ، 2005) .ومن هذا المنطلق كان الاهتمام بالطفولة السوية و المعاقة على حد السواء ، حيث يمثل المعاقون شريحة لا يستهان بها فقد بلغ عددهم على مستوى العالم أكثر من 600 مليون شخص، أكثر من 80 % منهم في الدول النامية ، و قد أوضحت تقديرات الجهاز المركزي للتعبئة و الإحصاء أنه قد بلغ عدد ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر مليونين ، 60 ألفا ، و536 نسمة عام 2010 وسوف يصل عددهم إلي مليونين و 889 ألفا ، 18 نسمة عام 2016 (احمد الزغبي ، 2003) . كما تختلف نسبة الإعاقة البصرية من دولة لأخرى وأن حوالي 80 % من المعاقين بصريا موجودين في العالم النامي وتزداد نسبة الإعاقة البصرية مع التقدم في العمر في الدول التي تفتقر إلي الرعاية الصحية (منى الحديدي، إبراهيم الرزيقات ،2006).

يعّد الأطفال الموهوبين المعاقين ذوي استثناء مزدوج و ذلك بسبب كل من الموهبة والإعاقة و لكنهم عادة ما يتلقون مزيدا من الاهتمام بسبب إعاقتهم أكثر من الاهتمام بمواهبهم سواء كان ذلك داخل الأسرة أو في إطار المدرسة فعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة الموهوبين والتعرف على سماتهم وقدراتهم فما زال هناك بعض القصور فيما يتصل بتنمية قدرات ومواهب الأطفال ذوى الاستثناء المزدوج (عادل عبد الله ،2005). فالأطفال الموهبين ذوي الإعاقة البصرية فئة مميزة من فئات الموهوبين ، إذ أن كف البصر كإعاقة قد يميل بالكثيرين منهم إلي العزلة و الوحدة ولكنهم رغم ذلك يعدون رموزا للتحدي حيث يحاولون رغم إعاقتهم إبراز قدراتهم وإمكانياتهم ومواهبهم وقد يبدون قدرات عقلية مرتفعة تبلور موهبتهم الأكاديمية و قد يظهرون قدرات عقلية خاصة تميزهم في مجالات معينة دون سواها ، كما قد يبدون قدرة متميزة على القيادة ، إلا أن مواهب و قدرات هؤلاء الأفراد تكون أكثر عرضه للتجاهل والإهمال

من قبل الآباء والمعلمين والأخصائيين ومن ثم لا يتم اكتشافها (عبد المطلب القريطي ، 2005).

مما لا شك فيه ان المتتبع لتاريخ المكفوفين يقف أمام تلك النقط المضيئة التي استطاعت أن تحفر أسمائها في ذاكرة التاريخ في مجالات شتى ويأتي في مقدمتهم لويس برايل الذي استطاع بذكائه أن يفتح طاقة النور أمام ملايين المعاقين بصريا في أرجاء العالم عندما اكتشف طريقة البرايل التي تمكن المعاق بصريا من القراءة والكتابة ،هيلين كلير متعددة الإعاقات التي لها العديد من المؤلفات، كذلك عميد الأدب العربي طه حسين، هذا على سبيل المثال لا الحصر فهؤلاء ظهرت أسمائهم من خلال مواهبهم و قدراتهم لا من خلال إعاقتهم (أحمد ماهر، أحمد أدم ، 2005).

فالموهبة لا تتحدد فقط بالجوانب العقلية والانفعالية لدى الطفل ولكن هناك عوامل أخرى تلعب دورا هاما ومؤشراً في تنمية هذه القدرات، ومن أهم هذه العوامل الأسرة حيث أن البيئة الأسرية من الممكن أن تكون بيئة تحد من حرية الطفل وتجبره على المسايرة والتبعية وذلك عن طريق ممارسة أساليب خاطئة في معاملة الطفل مثل العنف والتفرقة بين الأبناء ، كما أن هناك أساليب أخرى لا تتيح للطفل فرص أبداء الرأي والتفكير والتعبير عن نفسه مثل الحماية الزائدة أو التدليل وغيرها من الأساليب التي تستخدمها الأسرة في تربية الطفل مما يعوق ويحد من تنمية قدرات الطفل بالإضافة إلي أن كثير من الآباء يعتقدون أن مسئولياتهم التربوية والتعليمية تنتهي أو تتضاءل بمجرد دخول أبنائهم المدرسة و لكنها في حقيقة الأمر تتعاظم ، ويبرز دور الأسرة جليا في تقديم وسائل الرعاية اللازمة للموهوبين المعاقين من أبنائهم لتنمية قدراتهم وإمكانيتهم ومواهبهم ومقابلة متطلباتهم وحاجاتهم غير أنها تعجز عن القيام بدورها كاملاً نتيجة لنقص الوعي بأساليب التعامل مع أبنائه أو لنقص الخبرة أو قلة التدريب والحاجة إلي المعلومات الصحيحة والبرامج الإرشادية اللازمة (عبد الله الجغيمان : 2005).

وفي السياق نفسه تعتبر الأسرة مصدرا صادقا وثابتا للطفل إذا كانت الأسرة يتوافر فيها الأجواء الآمنة المستقرة و المشبعة لاحتياجات الطفل الموهوب المعاق بصريا ، ولكي تهتم الأسرة بتوفير الحاجات الأساسية له و إشباعها في جو من الحرية الموجهة داخل المنزل لابد أن تبتعد عن أساليب الكبت أو المراقبة الشديدة والاهتمام بمواهبهم الخاصة بلا شك فإن ذلك يتطلب دراية كاملة بالفرص التي يمكن تقديمها للأبناء ثم بالوسائل التي تساعدهم على تنمية ملكات التفكير العلمي المنتظم وتنمية مواهبهم المختلفة. ولا يمكن إغفال أهمية دور الأم في تنمية قدرات أطفالها وكذلك توقعات الأم من الطفل ونوعية العلاقة التفاعلية بينهما التي قد تكون هي السبب الحقيقي وراء نمو قدرات وموهبة الطفل (خديجة خوجة : 2007).

وقد أظهرت دراسة (2002) Bleuer ان الأطفال المعاقين الموهوبين لديهم العديد من المتطلبات النفسية والاجتماعية والتربوية ولابد من إشباعها حتى لا تطغى الإعاقة على الموهبة الموجودة لديهم. أما دراسة (1999) Abramson فقد أكدت على ضرورة إعداد برامج تدريبية ومساعدة الأبناء. وقد اوصت دراسة (Remple 1996) على أهمية تدريب الوالدين وتوعيتهم لفهم سلوك الأطفال ومشكلاتهم وكيفية دفعهم لمزيد من الإنجاز ، كما توصلت دراسة نجاح الدويك (2008) لمعرفة العلاقة بين اتجاهات الأم نحو ممارسة أسلوب الديمقراطية في المعاملة ونمو القدرات الابتكارية لدى الأطفال إلي وجود علاقة إيجابية لممارسة الأم للسلطة وبين درجات الأبناء الخاصة بأبعاد الطلاقة والتخيل والأصالة والابتكارية.

بناء على ما سبق فقد تبلورة مشكلة الدراسة في إن كثيراً من الأسر قد تعجز عن القيام بدورها أمام أبنائها الموهوبين المعاقين وتقديم وسائل الرعاية المناسبة لهم لتنمية قدراتهم و إمكانياتهم و مواهبهم ومقابلة متطلباتهم واحتياجاتهم و هذا العجز نتيجة لعدم معرفة الوالدين بخصائص الطفل الموهوب

المعاق بصريا واحتياجاته المختلفة بالإضافة إلى المشكلات التي تواجه الطفل والناتجة عن الموهبة والإعاقة بالإضافة إلى عدم معرفة الوالدين بأساليب التعامل مع الأطفال الموهوبين المعاقين بصرياً أو لنقص الخبرة و قلة التدريب نتيجة لعدم تعرف الوالدين على طفلهما الموهوب المعاق بصرياً لأن الإعاقة قد تكون طاغية على الموهبة مما يجعل هؤلاء الأطفال الموهوبين المعاقين يكتمون مواهبهم، وتتضاءل قدراتهم فيعيشون في عزلة عن بيئتهم فضلاً عن أن كثيراً من الآباء يعتقدون أن مسئولياتهم التربوية و التعليمية تنتهى أو تتضاءل بمجرد دخول أبنائهم المدرسة في حين أنها تتعاظم مع مراحل نمو الطفل. وبذلك **تمثلت مشكلة الدراسة** في الاجابة على السؤال التالي، ما مدى تأثير البرنامج الإرشادي على وعى الأمهات وعلى مستوى توفيرها لاحتياجات الطفل الموهوب المعاق بصرياً لمواجهة مشكلاته ؟

الاسلوب البحثي

الأهداف : استهدف هذا البحث بصفة رئيسية لتنمية قدرات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا من خلال تخطيط وتنفيذ وتقييم برنامج إرشادي موجه لأمهات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا، من خلال عدة أهداف فرعية على النحو التالي:

1. تحديد مستوى وعى وممارسات ونوعية اتجاهات الأمهات في كيفية رعاية وتنمية قدرات اطفال عينة الدراسة.
3. دراسة مستوى احتياجات الطفل (الجسمية، الاجتماعية، النفسية) الموهوب المعاق بصريا.
4. تحديد المشكلات (الأسرية، النفسية، الاجتماعية، المدرسية) التي يتعرض لها الموهوب المعاق بصري.
5. تخطيط وتنفيذ وتقييم برنامج إرشادي لتفعيل دور الأمهات نحو تنمية قدرات الطفل الموهوب المعاق بصرياً.
6. قياس مدى التغيير في مستوى استجابات الامهات للوعي المعرفي والممارسات والاتجاهات واسلوب المعاملة بمقارنة نتائج تطبيق البرنامج على الامهات قبل وبعد التطبيق.
7. دراسة الفروق بين متوسطات درجات عينة الأطفال التجريبية في القياس القبلي والبعدي وفقا لأبعاد مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا

أهمية البحث:

1.القاء الضوء في هذه الدراسة على فئة من ذوى الاستثناء المزدوج(الإعاقة والموهبة) ووضعها في بؤرة اهتمامات التوعية الاسرية للنهوض بالأسرة والمجتمع.

2. تسهم الدراسة في اضافة آداه جديدة لتخصص ادارة المنزل والمؤسسات وهي برنامج تعليمي لرعاية المعاقين الموهوبين موجه للأمهات باعتبار مجال المعاقين احد مقررات تخصص ادارة المنزل.

المفاهيم الإجرائية :

الموهبة :استعداد فطرى يولد به الفرد ، يكون من شأنه أن يميزه عن غيره من أقرانه في مثل سنه وفى جماعته الثقافية ، يتحول هذا الاستعداد الفطري تحت تأثير عدد من العوامل السيكولوجية المختلفة إلى قدرة أدائية حقيقية .

الموهوبين المعاقين بصريا:أولئك الأطفال الذين يعانون من كف البصر الجزئي أو الكلى بعد إجراء التصحيحات اللازمة باستخدام ما يلزم من معينات بصرية ومع ذلك يتسمون بالموهبة البارزة أو القدرات المميزة في جانب أو أكثر من جوانب الموهبة.

تنمية قدرات الطفل الموهوب المعاق بصريا: يقصد بها توفير الأم للاحتياجات (الجسمية، النفسية، الاجتماعية) للطفل الموهوب المعاق بصريا والتعرف على المشكلات (الأسرية، النفسية والاجتماعية) والتي يعانى منها حتى يمكنها تهيئة البيئة المحيطة بالطفل لتنمية قدراته.

احتياجات الطفل المعاق بصريا وتشمل :-الاحتياجات الجسمية : وهى كل ما يقدم للطفل لإشباع حاجته البيولوجية .-**الحاجات النفسية** : ويقصد بها ، الحاجة إلى تأكيد الذات ، الحاجة إلى الأمن والأمان الحاجة إلى مزيد من الإنجاز .**–الحاجات الاجتماعية**: ويقصد بها، الحاجة إلى المعرفة واكتساب الخبرات، الحاجة إلى تدريب الحواس، وتحقيق الطموح.

المشكلات التي يمر بها المعاقين بصريا وتشمل:

-**مشكلات أسرية**: ويقصد بها اللامبالاة الأسرية، السخرية من قدرات الطفل، اتجاهات الوالدين نحو الطفل.

-**المشكلات المدرسية**: ويقصد بها المشكلات الناتجة عن المنهج الدراسي، وشعور التلاميذ بالملل أثناء الدراسة.

-**المشكلات النفسية** : وتشمل القلق – الاكتئاب – مفهوم الذات – الثقة بالنفس .

ـ وعى الأم: يقصد به مدى إدراك الأم بتمتع طفلها المعاق بصريا بسمات الموهوبين ووجود الموهبة لديه.

ـ ممارسات الأم: ويقصد بها الأفعال التي تقوم بها الأم من أجل تنمية قدرات ومواهب الطفل الموهوب المعاق بصريا.

ـ اتجاه الأم: ويقصد بها شعور الأم نحو الطفل ومدى تجاوبها معه.

ـ أسلوب معاملة الطفل:هي الأنماط السلوكية التي تتبعها الأم في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا.

البرنامجProgram :عبارة عن مجموعة من الخبرات التي صُممت لغرض التعليم بطريقة مترابطة من خلال النشاط التعليمي ويتضمن البرنامج عناصر أساسية وهى الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية وأسلوب التقويم ، صيغت على هيئة وحدات دراسية تحوى بدورها مجموعة من الدروس المتتابعة التي تحقق في مجملها الهدف العام للبرنامج .

منهج البحث :اتبع هذا البحث المنهج الوصفي والتحليلي والمنهج التجريبي .

شاملة وعينة البحث: الشاملة:تُمثل الشاملة جميع الأطفال في مدرسة النور للفتيات (100 طفلة) بمدينة الإسكندرية التابعتين لوزارة التربية والتعليم. وقد اتضح رصد نسبة من الموهوبين وبذلك تبين إمكانية إجراء البحث.

. العينة الاستطلاعية قبل البدء في التخطيط للبحث تم تطبيق مقياس السمات السلوكية للموهوبين على عينة قوامها (30) طفل وطفلة من الأطفال المعاقين بصريا بمدرسة النور للفتيات والنور للبنين بمدينة الإسكندرية للتأكد من إمكانية إتمام البحث .

.**عينة البحث التجريبية**: تضمنت العينة التجريبية للأطفال الموهوبين المعاقين بصريا وأمهاتهم بمدرسة النور للفتيات بمدينة الإسكندرية ، ثم تم اختيار عينة البحث التجريبية والتي بلغ عددها (15) من الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا وغير الملتحقين بالإقامة الداخلية بالمدرسة والملتحقين بمدرسة النور للفتيات التي قد وقع الاختيار عليها لأجراء البحث. وقد تم اختيار العينة التجريبية وفقا للشروط الاتية : الاطلاع على نسب ذكاء جميع الأطفال في المرحلة العمرية من (9 . 12) عام من سجلات المدرسة الخاصة بكل طفل والذى قد طُبق عليهم اختبار ستانفورد بينيه الجزء اللفظي فقط والذي تم تطبيقه بواسطة المختصين بهيئة التأمين الصحي وذلك قبل قبول الطفل بالمدرسة. 2.قد تم الاطلاع على جميع السجلات الخاصة بالأطفال (portfolio) ،تم اختيار جميع الأطفال الذين تراوحت نسب ذكائهم من(120 . 147)،اختيار الأطفال غير الملتحقين بالإقامة الداخلية بالمدرسة ،الاتصال بأمهات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا وموافقتهن على تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن.

حدود الدراسة : أ- **الحدود المكانية**: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على جميع الأطفال المعاقين بصريا من مدرسة النور للفتيات التابعة لإدارة شرق وإدارة وسط التعليمية بمدينة

الإسكندرية والذين يقعون في المرحلة العمرية من (9 . 12) سنة وأمهات هؤلاء الأطفال .

ب- **الحدود الزمنية:** طُبقت الدراسة الميدانية الحالية في فترة زمنية امتدت من أكتوبر (2010) إلى أبريل (2011) أي ما يقرب من عام دراسي كامل.

. أدوات الدراسة: تم استيفاء البيانات البحثية من عينة الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا وأمهاتهم بالمدرسة عينة البحث عن طريق اولا مقياس وعى الأمهات ومقياس احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا ، البرنامج الإرشادي .

ثانياً: البرنامج الإرشادي: يعّد الموهوبون ثروة قومية لا بد من رعايتها والمحافظة عليها واستثمارها ، مما يسهم في تقدم الأمم، ولذلك كان لابد من وجود ، برامج إرشادية لتنمية القدرات والمواهب لدى الموهوبين بصفة عامة والموهوبين ذوى الإعاقات بصفة خاصة ، وتشمل برامج الإرشاد الفردي والجمعي لرعاية الموهوبين بهدف مساعدة الموهوبين على التكيف مع حقائق عالمهم الخارجي التي قد تكون محبطه في بعض الأحيان ، حيث قد لا يتفهم الوالدان في الأسرة أو المعلمون في المدرسة خصائص الموهوبين وحاجاتهم ، كما تحاول تلك البرامج الإرشادية مساعدة الموهوبين على تقبل ذاتهم بما تحويه من قدرات وميول تختلف عن أقرانهم تتسبب في عدم تقبل أقرانهم لهم (فتحي جروان : 1999

1.**أهداف البرنامج** :تعتبر الأهداف هي نقطة البدء في عمليات التخطيط أو تنفيذ البرامج حيث يترتب على أساسها بقية عناصر ومكونات هذا البرنامج من اختيار للمحتوى التعليمي وتنظيمه كذلك اختيار خبرات التعلم وطرق واستراتيجيات تدريسها ، وبناء أدوات التقييم ومعاييره ومستوياته المختلفة في المجال المعرفي والمهارى والوجداني .**والهدف العام** للبرنامج هو تنمية قدرات الأطفال الموهوبين المعاقين من خلال برنامج إرشادي تعليمي موجه للأمهات ومن هذا الهدف انبثقت عدة أهداف فرعية وقد قُسمت هذه الأهداف إلى أهداف معرفية ، ومهارية وأخرى وجدانية **مُبينة من خلال التقسيم الآتي :**

أ- **الأهداف المعرفية** :أن تكتسب الأمهات معارف عن ماهية الإعاقة البصرية ،أن تكتسب الأمهات معارف عن اهم أسباب الإعاقة البصرية وإمكانية تلافى حدوثها، أن تكتسب الأمهات معارف عن ماهية الموهبة والموهبة لدى المعاقين بصريا، أن تكتسب الأمهات معارف عن سمات الموهبة وما هي مجالاتها لدى المعاقين بصريا ،أن تكتسب الأمهات معارف عن ماهي الاحتياجات الجسمية والاجتماعية والنفسية للطفل الموهوب المعاق بصريا ،أن تكتسب الأمهات معارف عن المشكلات اتى يتعرض لها الطفل الموهوب المعاق بصريا ،أن تكتسب الأمهات معارف عن أساليب المعاملة الوالدية

ب- **الأهداف الوجدانية:** تدعيم قدرة الطفل على تقبل الإعاقة،تدعيم قدرة الطفل الإيمانية بأهمية حواسه الأخرى، تدعيم قدرة الطفل على الاعتماد على النفس وعدم الخوف من المستقبل

، تدعيم قدرة الطفل على التواصل مع الأخرين، تدعيم قدرة الطفل على التعلم والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، تدعيم قدرة الطفل على المثابرة لتحقيق أهدافه ،صقل مواهب الطفل من خلال الأساليب التربوية الإيجابية

ج- الأهداف المهارية :تبصير الأمهات بأسباب الإعاقة البصرية ،تبصير الأمهات بكيفية تنمية حواس الطفل الأخرى ،إكساب الأمهات مهارة في كيفية تنمية مواهب الطفل المعاق بصريا، إكساب الأمهات مهارة في كيفية إشباع الاحتياجات الجسمية ، النفسية، الاجتماعية للطفل الموهوب المعاق بصريا ،تبصير الأمهات بالمشكلات النفسية ، أسرية ، المدرسية ,تبصير الأمهات بأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية

تحديد جلسات البرنامج ومحتواها:

محتوى البرنامج الإرشادي: تم إعداد البرنامج الإرشادي الموجه لأمهات الاطفال الموهوبين المعاقين بصريا (العينة التجريبية) بعد التعرف على احتياجات ومشكلات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا من خلال تطبيق مقياس احتياجات الأطفال المعاقين بصريا والتعرف على مستوى وعى الأمهات بوجود الموهبة لدى الطفل الموهوب المعاق بصريا ، الممارسات التي تقوم بها الأم لتنمية موهبة وقدرات الطفل ، كذلك اتجاه الأم نحو الطفل وأسلوب المعاملة (القياس القبلي).

وقد تحدد البرنامج في اثنى عشر جلسة إرشادية تشمل الموضوعات الآتية :

•**الجلسة الأولى** : إكساب الأمهات معلومات عن أهداف البرنامج وأهميته والتعرف على نظام الجلسات

•**الجلسة الثانية:** إكساب الأمهات معلومات عن ماهية الإعاقة البصرية، أسباب الإعاقة البصرية وإمكانية تلافى النتائج المترتبة على الإصابة بها. إدراك الحواس المتبقية وكيفية تنميتها.

•**الجلسة الثالثة:** إكساب الأمهات معلومات عن ماهية الموهبة والموهبة، سمات الموهوبين المعاقين بصريا، وأهم مجالات الموهبة لدى المعاقين بصريا.

•**الجلسة الرابعة:** إكساب الأمهات معارف عن الاحتياجات الجسمية للطفل الموهوب المعاق بصريا وكيفية اشباعها .•**الجلسة الخامسة:** إكساب الأمهات معارف عن أهم الاحتياجات النفسية للأطفال الموهوبين المعاقين بصريا وكيفية إشباعها.

•**الجلسة السادسة:** إكساب الأمهات معارف عن أهم الاحتياجات الاجتماعية للأطفال الموهوبين المعاقين بصريا وكيفية إشباعها.

•**الجلسة السابعة:** إكساب الأمهات معارف حول أهم المشكلات الأسرية التي يتعرض لها الطفل الموهوب المعاق بصريا وأسبابها وكيفية التصدي لها.

•**الجلسة الثامنة:** إكساب الأمهات معارف حول أهم المشكلات المدرسية التي يتعرض لها الطفل الموهوب المعاق بصريا وأسبابها وكيفية التصدي لها.

•**الجلسة التاسعة:** إكساب الأمهات معارف عن المشكلات النفسية التي تواجه الطفل الموهوب المعاق بصريا، أسبابها وكيفية التصدي لها. **الجلسة العاشرة** : إكساب الأمهات معارف حول الاتجاهات الوالدية التي تعمل على تقبل الطفل للإعاقة أو رفضها وأساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الطفل .

•**الجلسة الحادية عشر** : إكساب الأمهات معارف حول أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الطفل والتي تعد استكمالا للجلسة السابقة .

•**الجلسة الثانية عشر:** جلسة ختامية مفتوحة ومناقشة مفتوحة ، والتطبيق البعدي لمقياس وعى الأمها ت .**مكان تطبيق الجلسات:** تم بتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي على عينة البحث التجريبية من أمهات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا بمدرسة النور للفتيات بمدينة الإسكندرية. وقد تم تحديد مواعيد جلسات البرنامج مع الأمهات حسب رغباتهم .

. المدى الزمنى للبرنامج :تم تنفيذ البرنامج في فترة زمنية امتدت ستة أسابيع متتالية من الأسبوع الرابع من شهر فبراير إلى الأسبوع الأول من شهر أبريل لعام 2011 بواقع جلستين في الأسبوع وقد استغرقت كل جلسة من جلسات البرنامج (90) دقيقة .

. الأنشطة التعليمية وطرق التدريس:اعتمد البرنامج الإرشادي على مجموعة من الفنيات منها المحاضرة، المناقشة،

الواجب المنزلي ، التعزيز ، وقد تم استخدام برنامج power point لعرض محتوى كل جلسة والصور الخاصة بها .

. تقييم البرنامج :تم قياس أثر البرنامج على الأمهات والأطفال حيث تم إجراء قياس قبلي على عينة البحث التجريبية من الأمهات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك باستخدام مقياس وعى الأمهات بموهبة الطفل الموهوب المعاق بصريا، وتطبيق مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال على الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا. وتم قياس أثر البرنامج على الأمهات والأطفال بعد تنفيذ البرنامج.**. قياس أثر البرنامج على وعى الأمهات:** تم إجراء قياس بعدى على عينة البحث التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة (شهر أبريل 2011) وذلك باستخدام مقياس وعى الأمهات بموهبة الطفل الموهوب المعاق بصريا وذلك لمقارنة النتائج القبلية والبعدية للمقياس ومعرفة مدى التأثير والاستفادة من البرنامج .**. قياس أثر البرنامج على الأطفال:** للوقوف على أثر تدريب الأمهات على تنمية قدرات الطفل وانعكاس ذلك على مدى إشباع احتياجات الأطفال ومواجهة مشكلاتهم تم تطبيق مقياس احتياجات الأطفال عينة البحث في أكتوبر(2011).أي بعد مضى 6 شهور من تطبيق البرنامج على الأمهات. **تمت المعالجة الإحصائية** :بعد تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ، تمت معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية **Spss** static science packages for والتي تمثلت في :العدد والنسب المئوية ، المتوسط والانحراف المعياري، اختبار test.T في ازواج.

النتائج ومناقشتها

أولا : خصائص عينة أمهات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا :

يتضح من جدول (1) ارتفاع نسبة الأمهات المتزوجات في العينة حيث بلغت 86.7% من إجمالي العينة، ومن الملاحظ أن وجود الزوجين معاً يُعد دعماً معنوياً ومساندة نفسية لكلاهما الآخر، كما تبين من الجدول أن 66.7 %من الأمهات قد أنجبن الطفل المعاق بصريا في المدى العمرى من (22–33) سنة ، أيضا أن 26.6% من الأمهات قد أنجبن الطفل المعاق بصريا في المدى العمرى من (34–45) سنة، ويمثل عمر الأم عند الإنجاب أهمية كبيرة حيث أوضحت الدراسات أن الحمل بعد سن (35) يعرض الأم إلى مخاطر صحية كثيرة يكون لها تأثير سلبى على الطفل من بينها تعرض الطفل للإصابة بعيوب في الجهاز العصبي الحسى .

تشير نتائج جدول (1)أن 46.7 % من أمهات عينة البحث يتراوح عدد أطفالهن بين (1–2)، 40.0 % من عينة البحث يتراوح عدد أطفالهن من (3–4) أطفال.

ويوضح عبد المطلب القريطي (2005) أن الطفل الموهوب الذى ينشأ في أسرة صغيرة الحجم يمنحه والديه قسطاً وافرا من الاهتمام و كثيرا من الوقت والدعم المعنوي . كما يتضح من نفس الجدول أن 93.3% من الأمهات لديهن أبناء معاقين آخرين يتراوح عددهم من(1–2) طفلا ،أما من كان لديهم (3–4) أطفال فكانت 6.7% ،وعلى الجانب الآخر فإن عدم وجود أطفال معاقين آخرين في الأسرة يمنح الطفل الموهوب المعاق الفرصة لاكتشاف قدراته ومواهبه الكامنة وتنميتها(صالح الداهري، 2005).

باستعراض نتائج نفس الجدول تبين أن 53.2% من مجموع الأمهات عينة البحث كان مستوى تعليمهن منخفض، وأن 33.4% من الأمهات قد اتصف مستوى تعليمهن بالمتوسط كما كانت نسبة من حصلن تعليم عالي 13.4% من الأمهات أي أن اكثر من نصف العينة التجريبية قد نالوا قسطا ضئيلا من التعليم ، لذا كان من الضروري أن تقوم الجهات المسئولة بإعداد برامج إرشادية لهذه الفئات ويعمل

ارتفاع المستوى التعليمي للأم على توفير مناخ من التشجيع والتوجيه من قبل الأم تجاه الطفل الموهوب(موسى موسى:2006).يتضح ايضا أن 53.2% من مجموع الآباء عينة البحث كان مستوى تعليمهم منخفض، كما كانت نسبة الحاصلين على تعليم متوسط وفوق متوسط من الآباء 13.4 % أي أن اكثر من نصف العينة التجريبية ممن قد نالوا قسطا ضئيلا من التعليم . تشير النتائج أن 40% من الآباء يمتهنون الأعمال الحرة بالإضافة إلى أن 26.7% منهم كانوا يزاولون أعمال مهنية ، وعلى ذلك فإن وجود مهنة ثابتة للأب توفر مصدر دخل ثابت للأسرة الامر الذي يساعد على توفير بيئة ميسرة لتنمية موهبة الطفل وتوفير مناخ تربوي ونفسي ملائم يعمل على إطلاق طاقات الطفل الإبداعية ، كما اتضح أن 86.7 %من الأمهات لا يزاولن أي عمل ،13.3% منهن فقط يخرجن إلى العمل لذا فإن ذلك قد يؤثر على المستوى الاقتصادي للأسرة وعلى الجانب الآخر فإن عدم خروج الأمهات للعمل يوفر الفرصة لقضائها وقت أكبر مع الطفل الموهوب المعاق بصريا الامر الذي يساعد على اكتشاف قدراته وتنميتها.

جدول(1) توزيع عينة أمهات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا التجريبية وفقا للخصائص الاجتماعية الاقتصادية. ن=15

الحالة الاجتماعية للام	عينة الأمهات التجريبية ن=15		تعليم الام	عينة الأمهات التجريبية ن=15	
	العدد	%		العدد	%
متزوجة	13	86.7	مستوى منخفض (أمي – -يقرا ويكتب)	8	53.2
مطلقة	1	6.7	مستوى متوسط (تعليم متوسط – وفوق متوسط)	5	33.4
أرملة	1	6.6	3فاكثرمستوى مرتفع (تعليم عالي– ماجستير– دكتوراه)	2	13.4
عمر الأم عند إنجاب الطفل الموهوب المعاق بصريا			مهنة الاب		
12 – 9	1	6.7	حرفي	3	20.0
33 – 22	10	66.7	مهني	4	26.7
45 – 34	4	26.6	إداري	2	13.3
المجموع	15	100	أعمال حرة	6	40.0
عدد الأبناء			المجموع	15	100
1- 2 ابناء	7	46.7	مهنة الام		
3-4 ابناء	6	40.0	لا تعمل	13	86.7
5فاكثر	2	13.3	تعمل	2	13.3
عمر الأم عند إنجاب الطفل الموهوب المعاق بصريا			دخل الاسرة		
12 – 9	1	6.7	منخفض: اقل من 500	5	33.3
33 – 22	10	66.7	متوسط : من500-1000	10	66.7
45 – 34	4	26.6	مرتفع : 1000 فأكثر	–	–
المجموع	15	100	المجموع	15	100
وجود أبناء معاقين آخرين			تعليم الاب		

2 – 1	14	93.3	مستوى منخفض(أمي – –يقرا ويكتب)	8	53.2
4–3	1	6.7	مستوى متوسط (تعليم متوسط– – وفوق متوسط)	2	13.4
5 فاكثر	–	–	3فاكثرمستوى مرتفع (تعليم عالي – ماجستير –دكتوراه)	5	33.4

ثانيا: استجابات عينة أمهات الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا التجريبية في مقياس الوعي والاتجاهات والممارسات واساليب المعاملة لدى الطفل الموهوب المعاق بصريا : يتضح من جدول(2) أن 20.0% من الأمهات في عينة البحث التجريبية مستوى وعيهن بوجود الموهبة للمعاق بصريا منخفض ، بينما بلغت نسبة الأمهات الآتي قد تميزن بمستوى متوسط 80.0 % .، مما يُبرز أهمية البرنامج الإرشادي. ومن خلال دراسة جدول (2) يتبين انخفاض نسبة الأمهات عينة البرنامج في الممارسات الآتي يُقَّمن بها لتنمية قدرات الطفل الموهوب المعاق بصريا حيث كانت نسبة الأمهات الآتي قد حصلن على المستوى المنخفض 100%.

كما تبين من جدول(2) أن 35.4 % من الأمهات في عينة البحث التجريبية قد تميزن بمستوى منخفض في اتجاه تقبل الطفل الموهوب المعاق بصريا، بينما بلغت نسبة الأمهات اللاتي تميزن بمستوى متوسط 64.6% . ومن خلال دراسة عبد الإله البناء (2003) يتضح وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التقبل وتقبل الطفل لذاته. باستعراض نتائج جدول (2) يتضح أن نسبة 66.6 % من الأمهات في عينة البحث التجريبية لديهن بمستوى مرتفع في اتجاه رفض الطفل الموهوب المعاق بصريا، بينما بلغت نسبة الأمهات ممن لديهن مستوى متوسط 33.4 % . توضح نتائج نفس الجدول أن نسبة 80.0 % من الأمهات في عينة البحث التجريبية لديهن مستوى منخفض في نوعية الاتجاه المحايد نحو الطفل الموهوب المعاق بصريا، بينما بلغت نسبة الأمهات ممن لديهن مستوى متوسط 20.0% .

جدول(2) توزيع عينة الأمهات التجريبية وفقا لمستوياتهن في ابعاد الوعي والاتجاهات والممارسات واساليب المعاملة لدى الطفل الموهوب المعاق بصريا (ن=15).

مستوى وعى الأم	الأمهات عينة الدراسة التجريبية ن=(15)		الممارسات	الأمهات عينة الدراسة التجريبية ن=(15)	
	العدد	%		العدد	العدد
مستوى منخفض (16–24)	3	20	مستوى منخفض(22–37)	15	100
مستوى متوسط (25–33)	12	80	مستوى متوسط(38–53)	–	–
مستوى مرتفع (41–48)	–	–	مستوى مرتفع(54–88)	–	–
مستوى اتجاه التقبل			مستوى اتجاه الرفض		
مستوى منخفض (7–12)	8	35.4	مستوى منخفض (7–12)	–	–
مستوى متوسط (13–18)	7	64.6	مستوى متوسط (13–18)	5	33.4
مستوى مرتفع (19–21)	–	–	مستوى مرتفع (19–21)	10	66.6
مستوى اتجاه المحايدة			مستوى أسلوب القسوة		
مستوى منخفض(7–12)	12	80	مستوى منخفض(7–12)	2	13.4

مستوى متوسط(13–18)	3	20	مستوى متوسط(13–18)	13	86.6
مستوى مرتفع(19–21(	–	–	مستوى مرتفع(19–21)	–	–
مستوى أسلوب الاهمال			مستوى أسلوب التفرقة		
مستوى منخفض (7–12)	5	33.4	مستوى منخفض(7–12)	–	–
مستوى متوسط (13–18)	10	66.6	مستوى متوسط(13–18)	1	6.6
مستوى مرتفع (19–21)	–	–	مستوى مرتفع(19–21)	14	93.4
مستوى أسلوب الحماية الزائدة			مستوى أسلوب التذبذب		
مستوى منخفض(7–12)	–	–	مستوى منخفض (7–12)	–	–
مستوى متوسط (13–18)		13.4	مستوى متوسط (13–18)	3	20
مستوى مرتفع (19–21)	13	86.6	مستوى مرتفع (19–21)	12	80
مستوى أسلوب السواء			مستوى مقياس الامهات ككل		
مستوى منخفض (7–12)	11	73.4	مستوى منخفض (110–176)	14	93.4
مستوى متوسط (13–18)	4	26.6	مستوى متوسط (177–252)	1	6.6
مستوى مرتفع (19–21)	–	–	مستوى مرتفع (253–325)	–	–

تشير نتائج جدول(2) أن نسبة 86.6% من الأمهات في عينة البحث التجريبية لديهن مستوى متوسط في أسلوب القسوة في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا، بينما بلغت نسبة الأمهات ممن تميزن بمستوى منخفض13.4 % ، الامر الذي يدفع الى تكوين شخصية قلقة دائما .

يتضح من جدول(2) أن حوالى ثلثي 66.6 % من عينة الأمهات لديهن مستوى متوسط في أسلوب الإهمال في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا ، بينما بلغت نسبة الأمهات ذات المستوى المنخفض 33.4% ، ويشير احمد الزغبي (2003) إلى أن من نتائج هذا الأسلوب إصابة الطفل بالتبلد الانفعالي وعدم الاكتراث بالأوامر التي يصدرها الوالدين. يتضح من جدول(2) أن الغالبية العظمى93.4% من الأمهات في عينة البحث التجريبية لديهن مستوى مرتفع في أسلوب التفرقة في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا بينما بلغت نسبة الأمهات ممن لديهن مستوى متوسط 6.6 % . بدراسة جدول (2) أن نسبة 86.6% من الأمهات في عينة البحث التجريبية قد تميزن بمستوى مرتفع في أسلوب الحماية الزائدة في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا، ولعل من أهم أسباب الحماية الزائدة هي إصابة الطفل بالإعاقة البصرية التي تدعوا لمساعدته لتلبية احتياجاته الملحة. باستعراض نتائج جدول(2) يتبين 80.0 % من الأمهات في عينة البحث التجريبية لديهن مستوى مرتفع في أسلوب التذبذب في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا ،بينما بلغت نسبة الأمهات ذات المستوى المتوسط20.0 % . لذا فأن هذا الأسلوب قد يعمق إحساس الطفل بالقصور نتيجة إعاقته ويتطور لديه إحساس بعدم الشعور بالأمن، كما اتضح أن 73.4 % من الأمهات في عينة البحث التجريبية لديهن مستوى منخفض في أسلوب السواء في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا، بينما بلغت نسبة الأمهات الآتي قد حصلن على مستوى متوسط 26.6%.

ثالثا: خصائص واستجابات عينة الأطفال المعاقين الموهوبين بصريا التجريبية

تشير النتائج الواردة في جدول (3) إلى أن ما يقرب من نصف 46.6% عينة الأطفال الموهوبين تقع أعمارهم في الفئة العمرية من (10– 11 سنوات) . وأن عدد الأطفال

الموهوبين المعاقين بصريا التجريبية (15) تلميذة من الإناث أي نسبة 100%. واكدت نتائج جدول (3) أن 46.4% من مجموع الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا لديهم كف بصر جزئي ،53.4% لديهم كف بصر كلى. كما يتضح من نتائج نفس الجدول أن 73.4 % من أفراد العينة الكلية للأطفال الموهوبين المعاقين بصريا تتراوح درجة ذكائهم من (130–139)، بينما كانت نسبة 13.2 من العينة يتراوح ذكائها من (140–147). وقد أشار فتحي جروان (2002) أن من سمات الموهوبين العقلية حصولهم على نسبة ذكاء عالية حيث يمثل الذكاء ركناً هاما من أركان تعريف الأطفال الموهوبين وتصنيفهم.

(4) خصائص عينة الأطفال الموهوبين المعاقين بصرياَ التجريبية .

عمر الطفل	عينة الموهوبين المعاقين بصريا التجريبية ن=15		درجة الاعاقة	عينة الموهوبين المعاقين بصريا التجريبية ن=15	
	العدد	%		العدد	%
9- 10 سنوات	5	33.4	كف بصر جزئي	7	46.6
10- 11 سنوات	7	46.6	كف بصر كلى	8	53.4
11- 12 سنوات	3	20.0	المجموع	15	100
المجموع	15	100	درجة الذكاء		
نوع الجنس			129 -120	2	13.4
إناث	15	100	139 -130	11	73.4
المجموع	15	100	147 -140	2	13.2
			المجموع	15	100

رابعا: استجابات عينة الموهوبين بصريا الأطفال المعاقين التجريبية في مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا والموهوبين : يتضح من جدول (4) يتضح أن مستوى توفير الاحتياجات الجسمية لدى40.0% من الأطفال الموهوبين المعاقين بصريا في العينة التجريبية كان منخفضا ، بينما كانت نسبة الحاصلين على مستوى مرتفع 26.6 % وتعتبر الاحتياجات الجسمية من الحاجات الأساسية لكل فرد إلا أن الاختلاف يعود إلى درجة الإشباع المطلوبة لكل فرد حسب حاجته (ميرفت النونو :1990)

باستعراض نتائج جدول (4) يتبين أن 66.6 % من أفراد العينة كان لديهم مستوى منخفض في توفير الاحتياجات النفسية بينما كانت نسبة الحاصلين على المستوى المتوسط 33.4% ولم يصل أحد إلى المستوى المرتفع ، ويشير موسى موسى (2006) إلى أنه يجب إعطاء الموهوب الفرصة الكافية والوقت اللازم للمحاولة والخطأ ، وعدم إحباط محاولاته وقتل روح الأبداع لديه. من خلال دراسة جدول (4) يتضح انخفاض مستوى توفير الاحتياجات الاجتماعية لدى أفراد العينة حيث بلغت نسبة الذين حصلوا على مستوى منخفض 86.6 % ، تشير نجاح الدويك (2008) إلى أن الحرمان من هذه الحاجة يؤدى إلى شعور الطفل بالإحباط والانغلاق على الذات والتقوقع داخل النفس.

باستعراض نتائج جدول (4) تبين ان66.8 من الاطفال الموهبين المعاقين بصريا لديهم مشكلات الأسرية بمستوى مرتفع وذلك من خلال إجابتهم على هذا البعد، ويؤكد (

سامح حشيش ،2008) على ضرورة الوعى بطبيعة الموهوب واحتياجاته وتوفير البيئة المناسبة لتنمية قدرته ومواهبه. يتضح من نتائج جدول (4) أن 66.6 % من أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من المشكلات المدرسية ،33.4 % كان لديهم مستوى متوسط ، ويشير مجدى ابراهيم (2000) إلى أن النظام المدرسي تحكمه العديد من القيود تحاول المدرسة من خلالها تقديم خطة تعليمية عامة لجميع الأطفال وبالتالي تفشل المدرسة في تحقيق حاجات وطموحات الموهوب.

يتضح من دراسة جدول (4) أن جميع افراد العينة التجريبية لديهم مستوى مرتفع من المشكلات النفسية وقد اسفرت نتائج الدراسات عن وجود علاقة بين القدرة على الأبداع والمشكلات النفسية التي يعانى منها الطفل بصرف النظر عن وجود أي إعاقة .

جدول(4) استجابات عينة الأطفال المعاقين بصريا الموهوبين التجريبية في مستوى احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا والموهوبين

مستوى توفير الاسرة للاحتياجات الجسمية	عينة الموهوبين المعاقين بصريا التجريبية (ن=15)		مستوى توفير الاسرة للاحتياجات النفسية	عينة الموهوبين المعاقين بصريا التجريبية (ن=15)	
	العدد	%		العدد	العدد
مستوى منخفض (14- 33)	6	40.0	مستوى منخفض (21-49)	10	66.6
مستوى متوسط (34-67)	5	33.4	مستوى متوسط (50- 78)	5	33.4
مستوى مرتفع (68-70)	4	26.6	مستوى مرتفع (79-105)	-	-
مستوى توفير الاسرة للاحتياجات الاجتماعية			المشكلات الأسرية		
مستوى منخفض (15-35)	13	86.6	مستوي منخفض (20-47)	1	6.6
مستوى متوسط (36-56)	2	13.4	مستوي متوسط (48-75)	4	26.6
مستوى مرتفع (57- 75(	-	-	مستوي مرتفع (76-100)	10	66.8
المشكلات المدرسية			مستوى المشكلات النفسية		
مستوى منخفض (9-12(	-	-	مستوى منخفض (24-66(	-	-
مستوى متوسط (13-25)	10	66.6	مستوى متوسط (67 – 99(	-	-
مستوى مرتفع (25-45)	5	33.4	مستوى مرتفع (100-104)	15	100.0

خامسا : النتائج في ضوء الفروض

اختبار صحة الفرض الاول والذى ينص على :

1- توجد فروق بين متوسطات درجات الأمهات في القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس وعى الأمهات (الوعى ، الممارسات ، التقبل ، الرفض، المحايدة ، القسوة ، التفرقة ، الإهمال ، الحماية الزائدة ، التذبذب ، السواء أبعاد مقياس وعى الأمهات) .

بدراسة جدول (5) يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في البعد الاول من أبعاد مقياس وعى الأمهات (الوعى) لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة (ت) 7.82 وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ، كما يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في البعد الثاني من أبعاد مقياس وعى الأمهات (الممارسات) لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة (ت) 4.50 وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

كما يتبين وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاه الأم نحو الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) في اتجاه التقبل(2.75) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ، و يتبين أيضا وجود فروق ذات دالة إحصائيا في اتجاه الرفض للطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) في اتجاه الرفض (4.58) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، و يتبين أيضا وجود فروق ذات دالة إحصائيا في اتجاه المحايدة نحو الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) في اتجاه المحايدة (2.75) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) .

باستعراض النتائج أيضا تبين وجود فروق ذات دالة إحصائيا في أسلوب (القسوة) في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) (8.36) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، و يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب (الإهمال) في معاملة ا لطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي حيث بلغت قيمة(ت) (1.00) وهى قيمة غير دالة إحصائيا ، كما يتبين وجود فروق ذات دالة إحصائيا في أسلوب (التفرقة) في معاملة ا لطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) (6.12) ، ويتبين أيضا وجود فروق ذات دالة إحصائيا في أسلوب الحماية الزائدة (7.82) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، كما يتبين وجود فروق ذات دالة إحصائيا في أسلوب (التذبذب) في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة (ت) (4.62) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، كما يتبين وجود فروق ذات دالة إحصائيا في أسلوب (السواء) في معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) (4.19) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا تثبت صحة **الفرض البحثي الأول كليا** في أبعاد مقياس وعى الأمهات (الوعى ، الممارسات ، التقبل، الرفض ، المحايدة ، القسوة ، التفرقة ، الحماية الزائدة ، التذبذب ، السواء أبعاد مقياس وعى الأمهات) ولم تثبت صحة الفرض في أتجاه الإهمال .

جدول (5) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات أمهات العينة التجريبية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في القياس القبلي والبعدي و أبعاد مقياس وعى الأمهات.

ابعاد مقياس وعى الأمهات	المتوسط القبلي	الانحراف المعياري	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الوعى	60.00	9.38	69.86	6.99	.7.82	0.01
الممارسات	41.06	4.54	47.80	7.03	4.50	0.01
الاتجاه						
التقبل	59.68	10.3	63.17	9.08	2.75	0.05

الرفض	54.60	7.60	60.31	5.29	4.58	0.01
المحايدة	53.65	5.82	60.31	6.14	4.01	0.01
معاملة الطفل						
القسوة	51.74	5.82	64.44	6.14	8.36	0.01
الإهمال	56.50	10.71	57.64	10.74	1.00	غير دالة
التفرقة	51.11	5.53	60.31	4.98	6.12	0.01
الحماية	51.11	7.73	59.04	6.20	7.82	0.01
التذبذب	52.69	7.73	59.68	6.20	4.62	0.01
السواء	50.47	8.20	57.14	8.81	4.19	0.01

اختبار صحة الفرض الثاني

2- توجد فروق إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات في القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس وعى وممارسة واتجاهات واسلوب معاملة الأمهات ككل . يتبين من جدول(6) أن هناك فروقا ذات دالة إحصائيا في مستوى الوعى بموهبة الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) (7.82) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) ، كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في ممارسات الأم لتنمية موهبة الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت)(4.50) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، كما يتبين وجود فروق ذات دالة إحصائيا في اتجاه الأم نحو الطفل الموهوب المعاق بصريا لدى الأمهات في العينة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة(ت) (6.87) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ، كما يتبين وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا في القياس القبلي والبعدي حيث كانت قيمة ت= 9.30 وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.0، بما يتفق مع دراسة مرفت النونو (1990) اثبتت ان عدم قيام الأسرة بأدوارها تجاه الطفل المعاق بصريا بالإضافة إلى وجود اتجاهات غير مرغوبة تجاه الطفل يعّد سلبيا نحو النضج الاجتماعي للطفل ومن خلال ذلك يتضح **ثبوت صحة الفرض البحثي الثاني**.

جدول (6) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات أمهات العينة التجريبية وقيمة ت ومستوى الدلالة في القياس القبلي والبعدي و ابعاد مقياس وعى الأمهات

ابعاد مقياس وعى الأمهات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	ت	
الوعى	60.00	9.38	69.86	9.66	**7.82	0.01
الممارسات	41.06	4.54	47.80	7.03	**4.50	0.01
الاتجاه	55.97	4.50	61.26	4.14	**6.87	00.01
أسلوب معاملة الطفل	52.27	3.80	59.86	4.41	**9.30	0.01

**دالة عند 0.01

اختبار صحة الفرض الثالث والذى ينص على :

3) توجد فروق إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين المعاقين بصرياً في مستوى توفير الأسرة للاحتياجات(الجسمية ، النفسية ، الاجتماعية) ومستوى المشكلات (الأسرية ، المدرسية ، النفسية) التي تواجه الطفل الموهوب المعاق بصريا قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي في القياس القبلي والبعدي وفقا لأبعاد مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا.

يتبين من جدول (7) أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال حيث بلغت قيمة (ت) في البعد الأول من المقياس في الاحتياجات الجسمية (3.65) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) حيث تبين النتائج ارتفاع قيمة المتوسط في القياس البعدي عنه في القياس القبلي حيث كان في القياس القبلي (30.67±6.82) ، وفى القياس البعدي (41.0±8.72). بينما بلغت قيمة (ت) في البعد الثاني الاحتياجات النفسية (2.32) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ويتضح أيضا ارتفاع قيمة المتوسط في القياس البعدي عنه في القياس القبلي حيث كان المتوسط في القياس القبلي (40.13±6.93) ، وفى القياس البعدي (46.27±9.72) ، كما بلغت قيمة (ت) في البعد الثالث الاحتياجات الاجتماعية (4.55) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) .كما تبين النتائج ارتفاع قيمة المتوسط في القياس البعدي عنه في القياس القبلي حيث كان في القياس القبلي (27.0±5.87) في القياس القبلي و قد بلغت قيمة المتوسط في القياس البعدي (37.53±6.47) وهذا يدل على ارتفاع مستوى ما توفيره الأسرة من الاحتياجات (الجسمية والنفسية والاجتماعية) بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، في حين قد بلغت قيمة ت في بعد المشكلات الأسرية (6.11) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) كما تبين النتائج انخفاض قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي عنه في القياس القبلي حيث كانت قيمة المتوسط في القياس القبلي (55.53±4.34)، أما في القياس البعدي (35.40±9.46) وهذا يدل على انخفاض مستوى المشكلات الأسرية التي تواجه الطفل في العينة التجريبية ، كما بلغت قيمة ت (2.61) في المشكلات المدرسية وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) كما تبين النتائج انخفاض قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي عنه في القياس القبلي حيث كانت قيمة المتوسط في القياس القبلي (20.40±3.20) اما في القياس البعدي (16.20±6.54) وهذا يدل على انخفاض مستوى المشكلات المدرسية التي تواجه الطفل في العينة التجريبية ، كما بلغت قيمة ت (3.24) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ، كما تبين النتائج انخفاض قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي عنه في القياس القبلي حيث كانت قيمة المتوسط في القياس القبلي (54.67±12.48) اما في القياس البعدي (34.87±11.91) وهذا يدل على انخفاض مستوى المشكلات النفسية التي تواجه الطفل في العينة التجريبية.

وهذا ما يتفق مع ما جاء به مجدى ابراهيم (2000)حول ضرورة وضع برامج تدريبية للآباء بهدف الحد من المشكلات التي يعانى منها المعاقين بصريا وإشباع حاجاتهم المختلفة.

ومن خلال ذلك يتضح ثبوت **صحة الفرض البحثي الثالث**.

جدول (7) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الأطفال التجريبية وقيمة ت في القياس القبلي والبعدي وقيمة ت في أبعاد مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا

ابعاد مقياس احتياجات ومشكلات الأطفال المعاقين بصريا	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الاحتياجات الجسمية	30.67	6.82	41.00	8.72	3.65**	0.94
الاحتياجات النفسية	40.13	6.93	46.27	9.72	2.32*	0.60
الاحتياجات الاجتماعية	27.00	5.78	37.53	6.47	4.55**	1.18
المشكلات الأسرية	55.53	4.34	35.40	9.46	6.11**	1.58
المشكلات المدرسية	20.40	3.20	16.20	6.54	2.61*	0.67
المشكلات النفسية	54.67	12.48	43.87	11.91	3.24**	0.84

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)= 2.97 قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)=2.14

التوصيات

1.إثراء هذا المجال بالدراسات العلمية وتأليف الكتب التي من شأنها إجلاء الغموض وتوضيح الكثير من الحقائق عن هذه الفئة ذات الاستثناء المزدوج.

2. معاملة الطفل الموهوب المعاق بصريا باتزان فلا تنقص الأسرة من شأن قدراته و موهبته أو تسيء استغلالها أو إهمالها.

3. النظر للطفل الموهوب المعاق بصريا نظرة شاملة فلا يتم التركيز على القدرات العقلية أو المواهب الإبداعية المتميزة فقط أو النظر إليه من جانب الإعاقة فقط بل تتم المواءمة بين الموهبة و الإعاقة

4. إعداد دليل للأسرة فيه كافة المعلومات اللازمة حول طرق التعامل مع الموهوبين من ذوى الإعاقة البصرية بحيث يكون الدليل قد وضع خصيصا لتوعية مستوى معين من الإعاقة.

5. تدريب آباء وأمهات الأطفال الموهوبين على ممارسة أساليب المعاملة الوالدية السوية مع أطفالهم من خلال برامج التوعية الخاصة بذلك الامر الذي يؤدى إلى تشجيع هؤلاء الأطفال على الابتكار والإبداع.

6.تنظيم الدورات والندوات والمؤتمرات السنوية التي تهتم بالموهبة والموهوبين وسماتهم حتى يستطيعوا أن يتفهموا طبيعة الموهوب ومن ثَم يسهل عليهم تنمية قدراتهم بالإضافة لعرض تجارب اقليمية وعالمية لرعاية الموهوبين من ذوى الإعاقات .

المراجع

– أحمد ماهر ،احمد ادم (2005):التربية الرياضين للمكفوفين ،الأنجلو المصرية، القاهرة .

ـ احمد محمد الزغبي (2003):التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وارشادهم .دار الفكر دمشق.

ـ اسماء عبد الرحمن العطية (2002):فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الاطفال بدولة قطر ،رسالة دكتوراه ،معهد دراسات الطفولة ،جامعة عين شمس .

ـ جيهان راشد العمران (2002) : في بيتنا موهوب كيف نكتشفه وكيف نعلمه ،مجلة المعرفة ،العدد61 ،وزارة المعارف المملكة العربية السعودية .

– خديجة محمد امين خوجة (2007): انواع الموهبة عن ذوى الاحتياجات ،المؤتمر العلمي العربي لرعاية الموهوبين ،عمان ،الاردن .

ـ سامح الدسوقي ابو الفتوح حشيش(2008): متطلبات تفعيل دور الاسرة ورياض الاطفال في اكتشاف الاطفال

الموهوبين ورعايتهم في مرحلة ما قبل المدرسة ،رسالة ماجستير –كلية التربية – جامعة المنصورة .

– صالح حسن الداهرى(2005):سيكولوجية الموهوبين والمتميزين، وذوى الاحتياجات الخاصة دار وائل، عمان.

ـ عادل عبد الله محمد (2005) : سيكولوجية الموهوبين .دار الرشاد، القاهرة.

– عبد الإله احمد البنا (2003): تقبل الذات لدى الابناء وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية في فترة الطفولة، رسالة ماجستير، المركز القومي للمعلومات ،البحرين .

ـ عبد المطلب امين القريطى (2005): الموهوبون والمتفوقون ، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ،دار الفكر العربي ، القاهرة .

. مجدى عزيز ابراهيم (2000) :مفاهيم تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الانسانية والاجتماعية والمعرفية ،الأنجلو المصرية القاهرة .

ـ منى صبحى الحديدي ، ابراهيم الرزيقات (2006) :الاعاقة البصرية المفاهيم الاساسية والاعتبارات التربوية ،دار المسيرة، عمان.

ـ موسى نجبيب موسى (2006) :اساليب المعاملة الو الدية للأطفال الموهوبين رسالة ماجستير كلية الخدمة الاجتماعية – حلوان .

ـ نجاح محمد احمد الدويك (2008):اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها الذكاء والتحصيل الدراسي لدى الاطفال في المرحلة المتأخرة، كلية التربية الجامعة الاسلامية ، غزة .

ـ هيام ابو الفتوح محمد (2001) :فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القدرات الابتكارية لدى فئة المكفوفين ، رسالة دكتوراه ،كلية الدراسات الانسانية ، جامعة الازهر.

– فتحي عبد الرحمن جروان (2002) اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ،دار الفكر .عمان .

– مرفت منير النونو (1990):التنشئة الاجتماعية للمكفوفين وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

Abramson,l.(1999) lamed helpless ness in the perspective of the hope lessens depressive disorders , journal of a normal psychology ,vol. (6).No.(10).

Bleuer j(2002);New perspectives on Counseling under achievers Erik digest, vol. (2)No.(8).

Remple,x(1996);Preschoolers creativity shyness and self-Esteem creativity Research , journal vol.(9) .(No.(4

دور القيم التربوية في تدعيم المجتمعات العربية

للاستاذة هدي الهادي عويطي

عضو هيئة تدريس بجامعة طرابلس

كلية التربية قصر بن غشير

المقدمة:

التربية علما لكونها حقائق منظمة قائمة على التجارب المتعددة ليصبح الإنسان عضوا صالحا في المجتمع ، وإن هدف العملية التربوية هو تغيير الفرد حتى ينمو ويتغير ويتطور سلوكه من ثم يستطيع أن يسهم في تغيير وتطوير مجتمع ه ، وتتخذ أنماط سلوكه في المجتمعات مسارا وفق مجموعة من القيم ، وهذه القيم يخلقها الإطار المرجعي العام . في المجتمع الذي يتمثل في نوع الثقافة السائدة فيه

وفي ظل الظروف والمتغيرات التكنولوجية وما يحدثه التطور العلمي السريع من ضياع الكثير من القيم الاجتماعية وسط زحام هذا العصر، كان من نتيجتها إدخال مفاهيم جديدة لا تتناسب مع واقعنا ومجتمعنا واختفاء الكثير من قيمنا المستمدة من تراثنا الثقافي و تلاشيها نسبيا ، لذلك كانت المجتمعات في حاجة إلى تدعيم بعض القيم الاجتماعية التي كانت تلاشت نسبيا ومحاولة إحيائها من خلال المؤسسات الاجتماعية المحيطة به في ضوء استعداداته الذاتية عن طريق تهيئة جو تربوي اجتماعي ينمو فيه الفرد ويتعلم ويرسخ في ذهنه وسلوكه قيم مجتمعه حيث أن التصور الذي يحمله الإنسان، ونظام القيم الذي يرتبط به، يترك أثره في سلوكه سلبًا أو إيجابًا، وينعكس ذلك الأثر –بطبيعة الحال– على سير المجتمع وبناء الحضارة برمته

لأهمية هذه القيم جعلت الباحثة تسلط الضوء علي المتغيرات والتطورات التي قد تساهم في تعزيز هذه القيم التربويةوغرسه بالمناهج الدراسية ولقد حددت **مشكلة** الدراسة بالاجاب **أسئلة الدراسة علي النحو الاتي**

1–التعريف بمصطلح التربية ومعانيها وتوضيح مختلف التعريفات للعلماء وأهم التصنيفات الخاصة بالتربية

2–توضيح دور التربية في غرس العادات الاجتماية والاقتصادية السليمة بالمجتمع

3– التعريف بماهية القيم وانواعها وتصنيفاتها وتوضيح أزمة القيم التي يعيشها العا لم العربي والمناهج الدراسية العربية

أهمية الدراسة

1– تعتبر من الدراسات المهمةعلي وجه العموم للمجتمعات العربية ولتوجيه السلوك المتعلمين علي وجه الخصوص

2–يتوقع ان تفيد الدراسة مخططو المناهج على مستوي الجامعات والمناهج في توضيح واقع القيم الواجب تدريسها

3– قد تشجع الدراسة باحثين آخرين في الميدان التربوي لإجراء دراسات أخرى حول موضوع القيم التربوية وذلك بدراسة كل مؤثر فيها علي حدا

أهداف الدراسة

1–تحديدماهي مكو نات وعناصرالتربية وتوضيح الادوار التي تقوم بها داخل المجتمع

2–التعريف بالقيم التربويةومصادر أشتقاقها وأهم التصنيفات التي أوردها العلماء

3– التعريف بأزمة القيم التي يواجها المجتمع العربي

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث المكتبي حيث تقوم الباحثة بمسح جميع أدبيات الدراسات السابقة) المتعلقة

بموضوع الدراسة (وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم للتربية ومكونات القيم التربوية وأهم الوسائل لغرسها في المناهج التعيلمية و التربوية

الإطار النظري للدراسة.

للتربية تعريف

لغة: هي التنمية والزيادة والتطوير والتحسين ،وقد جاء هذا المعنى في قول العرب :تعريقهم للتربية – (رَبَا، يَرْبُوْ :بمعنى زَادَ ونَ– ومعنى النشوء والترعرع وقد جاء على قول)العربَ ربِيَ) رَبِيَ على وزن رضيَ

ومعنى أصلح الشيء وعالجه حتى يتم إصلاحه ، ورَبَّ – الرجل قومه : أي سادهم وساسهم ، ومأخوذة من قول .)العرب)رَبَّ الإنسان الشيء ، وعلى وزن شَبَّ

: تعريف التربية اصطلاحا

لا بد من التطرق إلى التعريفات المتعددة للوصول إلى تعريف مقبول يؤكد النقاط الأساسية في العملية التي نسميها« .«التربية

1–جان جاك روسو 1712–1778 م والذي يعتبر رائد التربية الغربية الحديثة في كتابه ''

2– اميل '' حيث يقول ليس على التلميذ أن يتعلم ولكن عليه أن يكشف الحقائق بنفسه ، مما يدل على أن التربية عملية ذاتية وشعارها من طبيعة الطفل ، وكانت آراؤه فاصلا بين عصرين : عصر التربية القديمة وشعارها المادة ، وعصر . التربية الحديثة وشعارها الطفل

3–جون ستيوارت ميل ، إن التربية هي كل ما نفعله نحن من أجل أنفسنا ، وكل ما يفعله الآخرون من أجلنا حين تكون الغاية تقريب أنفسنا من كمال طبيعتنا وهو يشير هنا إلى ثلاث نقاط : إلى ما يفعله الآخرون من أجلنا في سبيل رعايتنا ، وإلى جهدانا في تربية أنفسنا في إيصالنا إلى كمالنا وإلى أن غاية هذا الجهد هي إيصال الإنسان إلى كماله . الإنساني الذي وضع في طبيعته كإنسان

4–لالاند، يقول في معجمه الفلسفي لتوضيح معنى التربية إنها العملية التي قوامها أن تنمو وظيفة أو عدة وظائف نمو تدريجيا عن طريق التمرين للوصول للكمال ....، ويمكن أن تنجم إما عن عمل الآخرين ،أو عن عمل الكائن نفسه الذي يكتسبها ،إذ لابد أن يكون العمل تقدما ، وأن تكون النتيجة الحاصلة منه نموا في القيمة وأن يكون قوامه اكتساب عادة ملائمة لغايات مرجوة من قبل فلا تربية إلا إذا وجدت أحكام القيم

5–جون ديوي 1759 – 1952 م حيث يقول إن الحياة في أصل طبيعتها تسعى إلى دوام وجودها ، عن طريق التجدد المستمر ، فهي إذن عملية التجدد بذاتها ، فجيل يموت لقيام جيل آخر ، وهذا النقل للتراث الثقافي الإنساني من جيل لآخر يظهر العملية بأجمعها على أنها عملية تجدد تستطيع . الحياة بواسطتها المحافظة على دوامها

فالتربية هي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه ، وتعني في الوقت نفسه التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا للأفراد الذين يحملونه . فالتربية هي عملية نمو وليست غاية إلا المزيد من . النمو ، إنها نفسها بنموها وتجددها

لاشك أن التربية عملية معقدة ، وأنها توسط ذكي ومقصود بين راشد وناشئ . وتساعد الإنسان منذ صغره على التكامل التدريجي في جميع جوانب شخصيته تكاملا حرا وموجها معا بحيث يستطيع التفكير في أمور حياته والتعامل معها ويستطيع بالتالي مواجهة الظروف التي تصادفه مواجهة تمكنه . من التكيف معها والمحافظة على بقائها

فإذا أردنا وضع هذه العملية في إطار التعريف نقول : إنها عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به ، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات.

أنواع التربية

للتربية أنواع هي:-

1-التربية التلقائية : وهي التربية التي ينعدم فيها ضبط التعلم ويتم اكتساب الخبرة والمهارات عن طريق البيئة الاجتماعية والطبيعية المادية ، ويمكن أن نصنف هنا التربية الموازية وهي الخاصة بالتعلم عن طريق وسائل الإعلام والمكتبات وغيرها التي يمكن للفرد أن يكتسب بواسطتها المعارف والمعلومات والاتجاهات .

2-التربية غير النظامية : وهي التربية التي تتم في المنزل والمسجد والمؤسسات الاجتماعية والنوادي ، حيث لا يدخل التعليم المنظم في أنشطتها ، وتتم التربية فيها بطريقة غير نظامية أو منهجية .

وقد يتوافر في التربية غير النظامية قدر معين من التوجيه لاكتساب المهارات والاتجاهات كما في بعض الأسر التي تحرص على تعليم أبنائها بنفسها ، أو المساجد التي تطرح برامج تعليمية منظمة ، ويمكن أن نضيف بعض نظم وأساليب التعليم الذاتي .

3-التربية النظامية المقصودة : وهي التربية التي تتم في المدارس والمعاهد والكليات حيث تعرف بأنها تعليم الناشئ وإعداده ، تعليما متدرجا يصل به إلى درجة الكمال الممكن جسميا وعقليا وروحيا واجتماعيا ، لكي يصبح مواطنا صالحا ، قادرا على التكيف مع البيئة المحيطة به ، فاهما للعصر الذي يعيش فيه ، يقوم بما عليه من الحقوق المشروعة وحتى تتحقق له سعادة الدنيا والآخرة ، .

وللتربية النظامية أنماط :-

أ-التربية النظامية العامة الأكاديمية: وكانت قديما تسمى بالتربية الحرة وتشمل القاعدة الأساسية من التعليم الموجه لجميع أفراد المجتمع الذي يتضمن المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية العامة غير المهنية .

ب-التربية النظامية الفنية والمهنية :وتسمى بالتعليم التطبيقي حيث يهدف إلى إعداد الأفراد لبعض المهن ذات العائد الاقتصادي غير أن هذا الاتجاه يبدأ بعد نهاية المرحلة الثانوية.

ج-تربية الفئات الخاصة : وتعني بتربية وتعليم وتدريب فئات خاصة من الأفراد مثل المتفوقين والمعوقين جسميا وعقليا والمختلفين والعاجزين عن التعليم .

د-تعليم وتدريب الكبار : ويتم هذا النمط من التربية الآن بطرق نظامية ومنهجية ، حيث تعد بعض المجتمعات هذا النوع من التعليم إلزاميا لمكافحة أمية الكبار والقضاء عليها وعدم ارتداد المنقطعين عن مواصلة تعليمهم إلى الأ

دور التربية في تنمية بعض العادات الاقتصادية و الاجتماعية

للتربية دور مهم في تنمية بعض العادات الاقتصادية والاجتماعية منها :

1-تنمية الوعي بأهمية العمل

تهدف التربية إلى وعي الإنسان للعمل والإنتاج وقيمة الجهد الإنساني ، كما تعني التربية بالعمل بصفة شاملة وبأنواعها المختلفة كالعمل اليدوي ، والعمل الفكري والعمل البدني ، وتكمن أهمية الوعي بقيمة العمل ليس فقط في تحقيق المكاسب المادية بل أيضا في إشباع الرغبة في النشاط الخلاق وتحقيق القيم الإنسانية والتأكد على الصفة الاجتماعية للفرد ولذا يعد العمل أحد قيم التربية الاقتصادية عن طريق التدريب على حسن استغلال الوقت والاستفادة منه ،وتنظيم العلاقات بين الأفراد بعضهم ببعض ، والتعاون في أداء العمل ، وتنمية المسؤولية الذاتية .

تنمية الوعي التخطيطي

ان التخطيط هو اتجاه عقلي يقوم على حسن إدراك العلاقات بين ماهو موجود والأهداف المنشودة وبيان نواحي الضعف والقوة لمواقف المختلفة ، واستنباط أنسب الحلول للمشكلات القائمة ، وتسهم التربية إسهاما إيجابيا في ذلك عن طريق تنمية سلوك الأفراد وتحقيق الممارسات الفعلية والمستمرة للتخطيط من واقع الحياة ومشكلاتها إلى تكوين الاتجاه العقلي لدى أفراد المجتمع ومن ثم الإسهام في تقدم المجتمع .

تنمية عادات الادخار-

تسهم التربية في تنمية عادات الادخار بين أفراد المجتمع عن طريق بيان معنى الإنفاق ومجالاته والموازنة بين هذه الحالات واستثمار المال بأفضل طريقة وصولا إلى تحقيق أكبر عائد ممكن ، كما تسهم التربية في تنمية العادات والاتجاهات الفكرية والسلوكية التي تتمثل في المحافظة على الممتلكات العامة وصيانة الموارد المختلفة والدقة في العمل والتنظيم في عملية الإشراف على العمل ، كل ذلك يعبر عن الادخار بمعناه الشامل اقتصاديا واجتماعيا.

احترام الملكية العامة

تسهم التربية في تنمية وعي الأفراد باحترام الملكية العامة وصيانتها والمحافظة عليها ، وكذلك تنمية الوعي الإيجابي لديهم بمصادر الإنتاج ووسائله التي تعود بالمصلحة العامة على أفراد المجتمع ، كونها ملكا لجميع أفراد المجتمع .

تنمية السلوك التعاوني:

تسهم التربية في تنظيم وتوجيه السلوك التعاوني بين أفراد المجتمع وخاصة فيما يتعلق بالجانب الاقتصادي وصولا إلى تحالف القوى العاملة والتعاون من أجل تحقيق المصلحة العامة وتحقيق مزيد من الإنتاج ، كما تساهم التربية في تنمية الاتجاه التعاوني وترسيخ أسس التعاون الإنتاجي ومن ثم تصبح هذه العادات الاجتماعية سلوكا تلقائيا يمارسه أفراد المجتمع بدون أية عناء أو مشقة .

تنمية السلوك الثقافي العام

يقوم الاقتصاد الحديث على أسس تقنية ، كما يتميز بالسرعة في تطوره ، ومن ثم فالعاملون في ظل الاقتصاد الحديث لا يتوقف دورهم على مجرد أداء عملهم بل هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الثقافة العامة بمفهومها الشامل لمواكبة التطور الاقتصادي حيث تهتم التربية في تحقيق ذلك ، كما تعمل على توفير أساس ثقافي عبر المناهج المختلفة وبيان أهمية الثقافة والعلم في إحداث التقدم.

مفهوم القيم

للقيم تعريف وهو

أولا:- ماهية القيم

مفهوم القيم في منظومة المفاهيم الإبتكاريه عند علماء الاجتماع الكلاسكيين وخاصة عند كل من دوركيايم E.Durkhiem وماكس فيبر .M.Weber ولا غرو في ذلك لأن الوحدة الاجتماعية كما يعتقدان تقوم على أساس وحدة القيم الكامنه في وعي الافراد والتي تتشكل متكاملة في صورة عقائد إيمانيه.

تشكل القيم الوجه الخفي للتجربة الإنسانيه وهي بذلك ترسم الملامح الأساسيه ضمير المجتمع ووجدانه وتكمن وظيفتها بالتالي في تشكيل ضمائر أفراد المجتمع وتطريق سلوكهم. وهي في هذا السياق تهدف إلى تنظيم السلوك والحفاظ على وحدة الهويه الاجتماعيه وتماسكها (. .

فالقيم هي الجانب المعنوي في السلوك الإنساني وهي تشكل السجل العصبي للسلوك الوجداني والثقافي والاجتماعي عند الإنسان. ويمكن القول في أن القيم تشكل مضمون الثقافة ومحتواها والثقافه هي التعبير الحي عن القيم. وهذا يعني أن القيم هي المبتدأ والخبر في مستوى الفعل الثقافي الإنساني. فالمبادىء هي قيم والغايات توجهها القيم والعادات تجسيد فعلي لحركة القيم والمعارف العلميه أيضا هي ترجمة للفعل القيمي عند الإنسان وهي قيم بذاتها. اننا ننطلق في منهجيتنا هنا من مبدأ أن القيم تأخذ هيئة مبادىء سلوكيه تتحدد وفقا لما هو مرغوب ومرغوب عنه لما هو مفضل او مفضل عنه لما هو جيد وخير ونبيل وجميل ولما هو سيء وشرير ووضيع وقبيح ، لما هو أهم وأقل أهميه لما هو جميل وأكثر جمالا، لما هو واقعي وك'ثر واقعيه لما هو مفيد وأكثر فائده لما هو سام وأكثر سموا. وننطلق في منهجية تحليلنا لأزمة القيم من مبدأ أن القيم تشكل مضمون الثقافه والعناصر الثقافيه مثل الإتجاهات والعادات والسلوك والعقائد وهي طبقات الوجود الثقافي.

ينطوي مفهوم الأزمه على تناقض بين أمرين أو أكثر وينطوي هذا التناقض بدوره على صراع يفترض به أن يكون على

درجة عاليه من الشده. وعلىالمستوىالأخلاقي تبرز الأزمه عندما يقع الفرد ضحية .

فالقيم من حيث المبدأ توفر للمرء صيغة سلوكيه تعفيه من مغبة التناقض والصراع وتقوده إلى العفويه. وهي حلول دائمه للمواقف التي تواجه المرء في مسيرة حياته لأنها تبين له المسارات الصحيحه للسلوك والحياة والمفاضلات القائمه في شتى ميادين الحياة.

ولكن عندما تتوازن قيمتان عند الفرد أو الجماعه فان ذلك يؤدي إلى صراعات عنيفه يعبر عنها بالأزمه. وعندما يوجد الفرد في موقف يجهل القيمه المناسبه له فإن ذلك يؤدي إلى تردد والى حيره وصراع ثم إلى أزمه. وعندما تتضارب المصالح مع نسق القيم فإن ذلك يؤدي إلى أزمه. وعندما يتبنى المرء نظامين مختلفين من القيم فإن ذلك يؤدي إلى أزمة قيميه.

تتصدع البنية النفسيه للفرد عندما يتعرض لتناقضات قيميه ويقع فريسة الذهانات والانفصامات النفسية وهذا يحدث على مستوى الجماعة والمجتمع أيضا.وتتصدع البنية الثقافية عندما تدور رحى الصراعات الثقافيه بين قيم ثقافيه متضاربه أيضا وذلك يؤدي إلى ما يسمى بالتصدع الثقافي والإنهيارات الثقافيه عند الفرد والجماعه وهذا مايعبر عنه بالأزمه الثقافيه فهذه القيم لها علاقة كبيرة ودور ريادي في تدعيم التربية والتي تظهر في التوضيح

لغة : القِيمَة في اللغة تعرف على أنها قدر الشيء – فقِيمَة المتاع... ثَمَنُه ، ويقال ما لفلان قِيمَة أي ليس

قُلْ إِنَنِي هَدَانِي رَبِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دينًا قَيِّمًا مِلَّةَ ? إبرَاهِيمَ حَنِيفًا?[الأنعام -121] أي مُسْتَقِيمًا لا عِوَجَ فيه.

وقَوَّمَ المِعْوَجْ أي عَدَّلَهُ و أَزَالَ عِوَجَهُ ويقال قَوَّمَ الشَّيْءَ: قَدَّرَ قِيمَتَهُ واسْتَقَامَ الشيء : اعْتَدَلَ واسْتَوَى .

مشتقة من الفعل اللاتيني Value وقد وردت كلمة القيمة بمعنى أنا أقوى ، أو بصحة جيدة – وهذا يعني أن Vales القيمة تحتوي على معنى المقاومة والصلابة.

وبالتالي فإن القيمة أخذت معان متعددة في اللغة وهي الاستقامة، القيام بالشيء ، الاعتدال ، الاستواء ، الاستقلال

اصطلاحا: لقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم القيم

الجوهري : حيث يرى أن القيم هي التفضيلات الإنسانية والتصورات عما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر عمومية ولذلك تشمل القيم كل الموضوعات والظروف والمبادئ التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة الإنسان الطويلة ، أنها باختصار شديد الإطار المرجعي للسلوك الفردي .

روكيش : يرى أنها معتقد أو اعتقاد يحظى بالدوام ويعبر عن تفضيل شخصي أو اجتماعي لغاية من الغايات للوجود بدلا من نمط سلوكي أو غاية أخرى مختلفة .

أليبسون : يعرفها بأنها الأفكار التي تعبر عما هو جدير بالرغبة والاهتمام ومن ثم فإنها تمثل بالنسبة للفرد في الحياة اليومية عمل وحياة اجتماعية وخطط للمستقبل .

تاجوري : القيم بأنها عبارة عن مفاهيم تختص بما هو جدير بالرغبة ومن ثم فهي تعرف بوصفها قوى مؤثرة على نماذج وأشكال وغايات السلوك البشري .

والقيم هي محطات ومقاييس نحكم بها على الأفكار – والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة فيها ، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكراهيتها ، أو منزلة معينة ما بين هذين الحدين.

والقيم الاجتماعية : هي القيم التي تمثل الفرد بغيره من – أفراد المجتمع وميله إلى مساعدتهم حيث يجد في ذلك إشباعا لرغبته في خدمة أفراد مجتمعه ويتميز أصحابها بالعطف والإيثار.

كما أنها توضيح لموقف الإنسان وتحديده بدقة من الجماعة التي يعيش معها صغيرة كانت كالأسرة أم كبيرة كالمجتمع أم أكبر كالعالم كله. كما تعني توضيح علاقة هذا الإنسان بالكون والبيئة ، وما يحكم هذه العلاقات من نظم اجتماعية

كالدين والأسرة والسياسة والاقتصاد والثقافة والفكر وأنواع السلوك والعادات والتقاليد والأعراف.

ويرى سبري نجر " أن القيم الاجتماعية في أنقى صورها تتجرد عن الذات وتقرب جدا من القيم الدينية".

والقيم هي قيم شخصية وقيم جماعية واتحاد هذه القيم – يكون ما يسمى القيم الاجتماعية التي يدخل في معناه كل القيم التي ورثها المجتمع من دين أو عصبية أو غيرها من الروابط والضوابط والتقاليد والعوائد والعلاقات التي تستوعب اللسان كما تستوعب الدين والفكر في شكل عقد اجتماعي تكون غايته التواضع على قيم اجتماعية معينة تحدد طبيعة ووجهة المجتمع .وهي كل ما ينتجه المجتمع ويفضي إليه الاجتماع من قيم شخصية وقيم دينية واقتصادية وسياسية وهي التي تمثل بوتقة تنصهر فيها كل القيم السابقة من حيث كون القيم الاجتماعية أصلا لهذه القيم المتفرعة .

فالقيم عموما من أهم الديناميات التي توجه سلوك الفرد في حياته اليومية ، وهي تمثل المراكز النشطة في الجهاز النفسي الاجتماعي لكل فرد التي تستقبل الأحداث المادية بصورها المختلفة ثم تقوم بعملية إنتاج السلوك الذي يقود بدوره إلى تكوين العلاقات البشرية في الجماعات المختلفة والقيمة الاجتماعية في ابسط حالاتها تنشأ وتتكون في مواقف المفاضلة والاختيار حيث يتحتم على الفرد اختيار احد حلين بقدر ما تسمح به قدراته وإمكانياته.

وكلما ازدادت خبرة الإنسان بمثل تلك المواقف — مواقف المفاضلة —كلما تكونت لديه القيم الاجتماعية ، ونضجت واستقرت وكونت له جهازا يستطيع عن طريقه أن يحكم على الأشياء والأحداث.

ولذا فانه يمكن تعريف القيم الاجتماعية بأنها مجموعة من الاتجاهات العقلية التي تكون فيما بينها جهازا شبه مقنن يستخدمه الإنسان في قياس وتقدير المواقف الاجتماعية .

وتمر القيم بمراحل عديدة حتى تستقر وتصبح هي الوحدات المعيارية في الضمير الاجتماعي لدى الإنسان ، وأثناء هذا التطور والنمو تأخذ القيمة الاجتماعية صفة الثبات النسبي . والقيمة تمثل ركنا أساسيا في تكوين العلاقات البشرية ، إذ أن القيمة هي التي تنتج السلوك ، والسلوك "التفاعل الاجتماعي" هو الذي يؤدي إلى تكوين شبكة العلاقات البشرية ، وهذه الأخيرة تؤثر مرة أخرى على تكوين القيم وتطويرها.

مكونات القيم وتصنيفها

مكونات القيم

تتكون القيم من ثلاث مكونات رئيسية هي :

المكون المعرفي : ويشمل المعارف والمعلومات النظرية ، وعن طريقة يمكن تعليم القيم ، ويتصل هذا المكون بالقيمة المراد تعلمها وأهميتها وما تدل عليه من معاني مختلفة .

وفي هذا الجانب تعرف البدائل الممكنة وينظر في عواقب كل بديل ، ويقوم بالاختيار الحر بين هذه البدائل.

المكون الوجداني : ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية ، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة ، ويتصل هذا المكون بتقدير القيمة والاعتزاز بها ، وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بالقيمة على الملأ.

المكون السلوكي : وهذا الجانب هو الذي تظهر فيه القيمة ، فالقيمة تترجم إلى سلوك ظاهري ، ويتصل هذا الجانب بممارسة القيمة أو السلوك الفعلي والأداء النفسي حركي ، وفي هذا الجانب يقوم الفرد بممارسة القيمة وتكرار استخدامها في الحياة اليوم

تصنيف القيم التربوية:

تصنيف القيم على أساس الشدة

تتفاوت القيم من حيث شدتها تفاوتا واضحا ، وتقدر شدة القيمة بدرجة الالتزام التي تفرضها ، وكذلك بنوع الجزاء الذي

تقدره وتوقعه على من يخالفها ، فهناك القيم الملزمة والآمرة : الناهية ، وهناك القيم التفضيلية وهناك القيم المثالية

أ– القيم الإلزامية : وتشمل الفرائض والنواهي

وهي القيم ذات القدسية مثل العقيدة والعبادات التي تلزم الثقافة بها أفرادها ويراعي المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف وقوة الرأي العام أو عن طريق القانون والعرف معا ، ومن ذلك في مجتمعنا القيم التي ترتبط بتنظيم العلاقة بين الجنسين مثلا أو بمسؤولية الأب نحو أسرته أو بتحديد حقوق الفرد ووقايتها من عدوان الغير .

ب– القيم التفضيلية : وتحدد ما يفضل أن يكون ، ويشجع المجتمع أفراده على الإقتداء بها والتمسك بها والسير وفق متطلباتها ، وتلك القيم تتصل اتصالا مباشرا ووثيقا بسلوك الناس عن طريق أساليب الثواب والعقاب ، ولكنها لا تمثل مكانه الالتزام أو القدسية التي تتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها ، ومن ذلك مثلا النجاح في الحياة العملية والحصول على الثروة والترقي في ميدان العمل ، وكذلك ضروب المجاملات في العلاقات غير الرسمية ، إدراك لأهمية الدين والثقافة الدينية والتعاون والقول بأن هذه القيم لا تبلغ مبلغ القدسية التي تفرض العقاب الصارم الصريح على من يخالفها لا يعني أنها ضعيفة الأثر في حياة الناس وفي سلوكهم تبلغ مبلغ القدسية التي تفرض العقاب الصارم الصريح على من يخالفها لا يعني أنها ضعيفة الأثر في حياة الناس وفي سلوكهم .

وهذه القيمة تحدد ما يفضل أن يكون فهي تبلغ مبلغا عظيما من شدة الأثر في توجيه السلوك وتكتسب هذا الأثر عن طريق أساليب الثواب والعقاب الثقافية غير الرسمية .

ج– القيم المثالية : و التي يرى الناس استحالة تحقيقها في المجتمع بصورة تامة ، ولكنها كثيرا ما تؤثر تأثيرا بالغا في توجيه سلوك الأفراد ، كما أنها تلك القيم التي تتطلب الكمال في أمور الدين والدنيا ، وذلك مثل القيم التي تدعو مقابلة الإساءة بالإحسان ، فقد يعجز الفرد في واقع الأمر عن الالتزام بها ، مع ذلك إذا تبناها عدل كثيرا من سلوكه حيال من يعتدون عليه أو يسيئون إليه.

تصنيف القيم على أساس العمومية –

أ–القيم العامة : وهي تلك القيم التي تنتشر في المجتمع الواحد مع اختلاف ظروفه الاقتصادية والاجتماعية والدينية والسياسية ، مثل أهمية التمسك بالدين والعقيدة والعبادات ، قيم النظام واحترام الوقت والتمسك بتقاليد الماضي ، وهذه القيم تعمل على وحدة المجتمع وتماسكه .

ب– القيم الخاصة : وهي تلك القيم التي تنتشر في مناطق معينة في القطر ، أو تلك التي تميز طبقة اجتماعية دون أخرى ، كتلك القيم التي تميز فئة المعلمين عن غيرهم مثل القيم التربوية والأكاديمية ،والتعاون والثقافة الدينية وإدراك أهمية الدين في الحياة ، وهذه القيم تعمل على تماسك هذه الفئة وترابطها وإمكانية التنبؤ بسلوك صاحبها .

– تصنيف القيم على أساس الغرض — المقصد

وهي تلك القيم التي ينظر إليها الأفراد والجماعات على أنها وسائل لغايات معينة أبعد من ذلك ، كقيمة العلم وغايتها اكتساب الحقائق وتتضح القيم عند روكيش أنها ضرب من ضروب السلوك أو غاية من غايات الوجود المفضلة ، فعندما نقول أن لدى الشخص قيمة معينة ، نقصد بذلك أن معتقداته تتركز حول أشكال السلوك المرغوب فيه أو حول غاية من غايات الوجود ، والقيم عند روكيش تنتظم في نوعين رئيسيين هما :

أ– القيم الغائية : وهي عبارة عن غايات في ذاتها وتعرف بالقيم النهائية .

ب– القيم الوسيلية : وتعرف بالقيم الوسيطة وهي تمثل أشكال السلوك الموصولة لتحقيق هذه الغايات ،مثل الصلاة والصوم ، الزكاة ،الحج التي توصلنا إلى قيمة العبادات.

تصنيف القيم على أساس الوضوح

أ- قيم ظاهرة – صريحة- : هي التي يصرح بها الفرد ويعبر عنها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة .

ب- قيم ضمنية : أي التي تستخلص وتدل على وجودها من ملاحظة الميول والاتجاهات والسلوك الاجتماعي بصفة عامة .

تصنيف القيم على أساس الدوام

أ- قيم دائمة نسبيا وهي التي تبقى زمنا طويلا وتنتقل من جيل إلى جيل مثل القيم المرتبطة بالعرف والتقاليد.

ب- قيم عابرة أي وقتية عارضة قصيرة الدوام ، سريعة الزوال مثل القيم المرتبطة بالموضة

هذه القيم موجودة لدى كل فرد ، وان اختلفت درجتها على السلم القيمي حسب أهميتها لدى كل إنسان ، والأخيرة منها القيم الدينية ، تحتل قمة السلم القيمي لدى كثير من المجتمعات

اكتساب القيم الاجتماعية

إن القيم والرموز والأشكال السلوكية المقبولة كلها جوانب من الحضارة ، تكتسب في إطار ثقافة المجتمع ، ولا يمكن أن تقوم إلا من خلال البناء الاجتماعي وتنتقل عبر الأجيال .

أ-الأسرة :

وهناك قيم خاصة بالأسرة تزودها بهيكل مستقر متماسك ولكنها تخلق توترا وإجهادا لأعضاء الأسرة في مواجهة الهياكل والقيم المجتمعية الكبرى ومن أهم هذه القيم :

أ- السلطة الأبوية : كان الأب من أول العصور هو الرئيس ، وكانت الأم والأطفال هم الخاضعون ، وكان لهذه السلطة ما يؤيدها من الأديان المسيحية واليهودية والإسلام ولكن هناك انحدار ملحوظ في طبيعة وسلطة الأب في السنوات الأخيرة ، فإن هناك تحديا لسلطة وقيمة الأب.

ب- الأسرة كجماعة : من الضروري قبل الاهتمام بالأسرة كجماعة الاهتمام بالأفراد أعضاء هذه الجماعة ، وتضم هذه القيمة التزام قوى وواجب للجماعة ، وإذا كان الأب هو الوحيد المسئول ماديا على نفقات هذه الأسرة فهو مسئول قانونيا على أن يقدم الدعم لها .

وقد بدأت هذه القيمة تتخذ أبعادا جديدة ، فمن المتوقع أن يعكس الأطفال اسم الأسرة في المدرسة وفي أنشطة أخرى ، ولكن ليس في إعالة أنفسهم ، فمن المتوقع أن يعول الوالدان أبنائهم في مراحل التعليم وأوقات المرض والأزمات المادية ، فتستمر الأسرة في التماسك ، وهذا يعني أن تماسك الأسرة يرتبط بإعالة الوالدين لأبنائهم .

ج-الانتساب : الفرد ينتسب عضويا في الأسرة بمجرد الميلاد وبينما قد يعلم الوالدان الإنجاز لأطفالهم ، فهنا بطيئان في الهروب من المسئولية لأولئك الذين لم ينجزوا أو لم يستطيعوا الانجاز.

د-ملاذ العاطفة والدفء والحب : حقيقة في الأزمنة الحديثة بوجه خاص تعتبر ملاذا أو ملجأ من المجتمع الأكبر ، فالأسرة يتزايد إدراكها على أنها مصدر التنشئة والحب والعاطفة ، ويعتقد كثير من علماء الاجتماع أن هذه هي الوظيفة الهامة الباقية للأسرة وإذا أدت هذه الوظيفة جيدا فهي بذلك تبرر وجودها.

هـ- فالأسرة تكسب أفرادها قيما معينة ، ثم تقوم الجماعات الأخرى التي ينظم إليها الفرد خلال حياته الاجتماعية في مراحل عمره المختلفة بدور مكمل لدور الأسرة.

إدراك أهمية الدين في الحياة: فالدين شكل من أشكال أطر التوجيه الذي يسعى الإنسان إليها من أجل استعادة الوحدة والاتزان مع الطبيعة فهو مصدر القيم والمثل العليا وقواعد السلوك الأخلاقي ، فهو سبب قوة الفرد والمجتمع وهو الذي يتيح الفرصة المشاعر الحب والتعاون والبذل والعطاء والمشاركة الوجدانية تجاه الآخرين ، وكلها مشاعر ضرورية للحد من الصراع بين الأفراد في هذا السياق?وتغلب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية، قال الرسول «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق».

الهيئة التدريسية : على العاملين والفاعلين في الهيئة التدريسية العمل بجهد ضمن الإطار التربوي ، لا للتركيز فقط على قضية التحصيل العلمي ، بل الاهتمام والعمل على غرس وتذويب القيم النبيلة في نفوس الطلبة لتساهم في بناء السلوك الاجتماعي المقبول اجتماعيا ، قال جون ديوي : "بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين ، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية " .

كما قالت لورين ايزلي :" ان المعاهد الثقافية والمؤسسات التربوية هي العمود الفقري الذي تقوم عليه حضارة بلد ما ، وقد أقيمت المدرسة تلبية لحاجة لنا ، علينا أن نستجيب لها ونلبيها بشكل دائم ومنظم ، فلا ندع استجابتنا هذه للصدفة ، أو أمرا مشكوكا فيه " ، إن التفاعل والتعامل اليومي مع هذا الموروث الثقافي القيمي من قبل الهيئة التدريسية بشكل مكثف ، سيساهم حتما من تقليص حدة انتشار وتنامي ظواهر العنف والآداب والفضيلة الحسنة ، أن نهيئ الطلبة للعلم والمعرفة وأن نركز على أهمية دور العقيدة والإيمان.

أنواع القيم الاجتماعية

للقيم الاجتماعية عدة أنواع :

القيم الخلقية : وهي مجموع المبادئ الخلقية ، والفضائل – السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الفرد ويكتسبها ويعتاد عليها منذ تمييزه وتعقله إلى أن يصبح مكلفا ، وهي ترسيخ السجايا الفاضلة في النفس ، والابتعاد عن الأخلاق القيم الدينية : ليست مبادئ . السيئة والسلوكيات غير السوية نظرية ولكنها سلوك وعمل وواقع حياة ، وهي تتجه إلى تكوين الفرد الصالح ، فإذا تم ذلك تحقق قيام المجتمع القوي السليم الذي يتعاون أفراده على البر والتقوى وتستقر في دعائم الكفاية والعدل والسلام .

القيم الجمالية : وهي تهتم بنواحي الشكل والتناسق ، ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله الى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق .

القيم الاقتصادية : وهي تهتم بالنواحي المادية ، ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع ، بحيث يتخذ من البيئة والعالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال ، كما أنها مجموعة الأحكام التي شرعها الإسلام لحل مشكلات الحياة الاقتصادية وتنظيم علاقة الإنسان بالمال وصيانته وإنفاقه.

القيم السياسية : وهي تهتم بنواحي السلطة والمركز الاجتماعي ، ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط السياسي أو العمل السياسي وحل مشكلات الجماهير ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة ، ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم ، كما أنها إعداد الرفد لأن يساس ويسوس ، أو تعويد الفرد على التدبير الحكيم والنظر الحصيف في عواقب أمر ما .

القيم النظرية : وهي تهتم بالمعرفة والحقيقة ، ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة ، فيتخذ اتجاها معرفيا من البيئة والعالم المحيط به ، فهو يسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء للتعرف عليها ، وهؤلاء يتميزون بأن نظرتهم موضوعية ، نقدية ، معرفية ، تنظيمية.

مما سبق يتضح أن للقيم أنواعا مختلفة حيث تتحدد هذه القيم وتستمد مضمونها ومعاييرها وأسسها من طبيعة المجتمع الذي توجد فيه ، ومن ثم فإن القيم الاجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخر.

أهمية القيم الاجتماعية

وإذا انتقلنا إلى أهمية القيم وما يمكن أن تؤديها نجدها تتمثل في الأتي :

أنها تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم و بمعنى آخر تحدد شكل الاستجابات وبالتالي تلعب دورا هاما في تشكيل الشخصية الفردية و تحدد أهدافها في إطار معياري صحيح .

يمكن التنبؤ بسلوك صاحبها متى عرف مالديه من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة و بالتالي يكون التعامل معه .في ضوء التنبؤ بسلوكه

أنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه و تمنحه القدرة على التكيف و التوافق و تحقيق الرضا عن نفسه .لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها و عقائدها الصحيحة

أنها تحقق له الإحساس بالأمان و تعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه ،بل و تساعده على فهم العالم المحيط به وتوسع .إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته

أنها تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ، ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام . يتصرف في ضوئها وعلى هديها

تشير القيم إلى الكيفية التي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتساعد الإنسان على التفكير فيما ينبغي عليه أن يفعله تجاه تلك المواقف والأحداث وتحدد له الأساليب والوسائل التي يختارها تجاهها بالإضافة إلى تفسير السلوك . الصادر عنها

تحفظ على المجتمع تماسكه وتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة المستقرة التي تحفظ له هذا التماسك . والثبات اللازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة

تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل للناس حياتهم . وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد

تربط مختلف ثقافات المجتمع بعضها ببعض حتى تبدو . متناسقة

تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة حيث أنها تحمل الأفراد على التفكير في أعمالهم على أنها محاولة للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها بدلا من . النظر إليها على مجرد أعمال لإشباع الرغبات والشهوات

تساعد على التنبؤ بما سيكون عليه المجتمعات ، فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات وبالتالي فهي تعد مؤشرات للحضارة ، فالمجتمع الذي يحمل أفراده قيما وأخلاقيات مجتمع يتنبأ له بحضارة ورقي وازدهار ، وإذا ما انهارت تلك القيم والأخلاقيات سقطت الحضارة وأصبحت الأمم في طريقها إلى التخلف ، وهذا ما حدث لكل الحضارات السابقة ، فالحضارة الإسلامية ما قامت إلا على القيم والأخلاقيات التي تربى عليها ?المسلمون الأوائل ، على يد رسولنا الكريم ، وكان .انهيار تلك القيم سببا في تخلف المسلمين إلى وقتنا الحاضر

تتوقف قوة المجتمع إلى حد كبير على وحدة القيم ، فكلما زادت القيم داخل المجتمع زاد تماسكه وارتباطه، وكلما قل ارتباطها زاد التفكك الاجتماعي.

التربية وعلاقتها بالقيم الاجتماعية –

التربية عملية قيمية

إن العلاقة بين التربية والقيم بصفة عامة علاقة وطيدة ووثيقة ، حيث لا يمكن أن نفصل بين التربية والقيم لأنهما متلازمان .ومتكاملان

من هنا بدأت التربية تتحمل المسئولية في حل تلك الأزمة القيمية التي تعاني منها المجتمعات بصفة عامة، ولذلك أكد علماء التربية منذ زمن بعيد على إن الاهتمام بتنمية الجانب . القيمي يمثل وظيفة أساسية للتربية

فالتربية في جوهرها عملية قيمية تسعى المؤسسات التعليمية إلى غرسها لدى أبناءنا بل إن أهم ناتج للتربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة الدائمة التي تخضع لها الجماعة وتنظم حولها حياة الأفراد والجماعات ، وما لم يحقق التعليم والدراسة هذا الهدف فإن فائدة المعارف والمهارات المكتسبة تنعدم ، فالشخص المتعلم الذي لا توجه معارفه و قدراته نحو أهداف قيمية يتخذها لنفسه يصبح خطرا على نفسه وعلى المجتمع على حد سواء ، ومن الملاحظ إن عملية البناء القيمي ليست مسئولية مؤسسة اجتماعية بعينها أو منهج دراسي بعينه ولكنها مسئولية كل من له علاقة بعملية التربية سواء في إطار الأسرة أو المدرسة أو أي مؤسسة ومن خلال

كافة الوسائل المتاحة للفرد في أي مجال وعلى أي مستوى.فأن لم تتوفر كل تلك المعطيات فسوف تحدث أزمة في القيم الاخلاقية والسلوكية والوجدانية

أزمة القيم في الدول العربية

يشير مفهوم أزمة القيم إلى أزمة علاقه وجوديه بين الإنسان وشروط وجوده. والأزمه الوضعيه المأزقيه التي يوجد فيها الإنسان دون الحلول المطلوبه والتي تستثير صراعات وجدانيه ونفسيه عنيفه قد تؤدي بوحدة الشخصيه وتكاملها على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي. وتشير الأزمه أيضا إلى المواجهه الإشكاليه للفرد ازاء معضله أو مشكلة تستعصي على.

فالقيم هي الجانب المعنوي في السلوك الإنساني وهي تشكل السجل العصبي للسلوك الوجداني والثقافي والاجتماعي عند الإنسان. ويمكن القول في أن القيم تشكل مضمون الثقافة ومحتواها والثقافه هي التعبير الحي عن القيم. وهذا يعني أن القيم هي المبتدأ والخبر في مستوى الفعل الثقافي الإنساني. فالمبادىء هي قيم والغايات توجهها القيم والعادات تجسيد فعلي لحركة القيم والمعارف العلميه أيضا هي ترجمة للفعل القيمي عند الإنسان وهي قيم بذاتها. اننا ننطلق في منهجيتنا هنا من مبدأ أن القيم تأخذ هيئة مبادىء سلوكيه تتحدد وفقا لما هو مرغوب ومرغوب عنه لما هو مفضل او مفضل عنه لما هو جيد وخير ونبيل وجميل ولما هو سيء وشرير ووضيع وقبيح ، لما هو أهم وأقل أهميه لما هو جميل وأكثر جمالا، لما هو واقعي وأكثرواقعيه لما هو مفيد وأكثر فائده لما هو سام وأكثر سموا. وننطلق في منهجية تحليلنا لأزمة القيم من مبدأ أن القيم تشكل مضمون الثقافه والعناصر الثقافيه مثل الإتجاهات والعادات والسلوك والعقائد وهي طبقات الوجود الثقافي.

ينطوي مفهوم الأزمه على تناقض بين أمرين أو أكثر وينطوي هذا التناقض بدوره على صراع يفترض به أن يكون على درجة عاليه من الشده. وعلىالمستوىالأخلاقي تبرز الأزمه عندما يقع الفرد ضحية .

فالقيم من حيث المبدأ توفر للمرء صيغة سلوكيه تعفيه من مغبة التناقض والصراع وتقوده إلى العفويه. وهي حلول دائمه للمواقف التي تواجه المرء في مسيرة حياته لأنها تبين له المسارات الصحيحه للسلوك والحياة والمفاضلات القائمه في شتى ميادين الحياة.

ولكن عندما تتوازن قيمتان عند الفرد أو الجماعه فان ذلك يؤدي إلى صراعات عنيفه يعبر عنها بالأزمه. وعندما يوجد الفرد في موقف يجهل القيمه المناسبه له فإن ذلك يؤدي إلى تردد والى حيره وصراع ثم إلى أزمه. وعندما تتضارب المصالح مع نسق القيم فإن ذلك يؤدي إلى أزمه. وعندما يتبنى المرء نظامين مختلفين من القيم فإن ذلك يؤدي إلى أزمة قيميه.

تتصدع البنية النفسيه للفرد عندما يتعرض لتناقضات قيميه ويقع فريسة الذهانات والانفصامات النفسية وهذا يحدث على مستوى الجماعة والمجتمع أيضا.وتتصدع البنية الثقافية عندما تدور رحى الصراعات الثقافيه بين قيم ثقافيه متضاربه أيضا وذلك يؤدي إلى ما يسمى بالتصدع الثقافي والإنهيارات الثقافيه عند الفرد والجماعه وهذا مايعبر عنه بالأزمه الثقافيه فهذه القيم لها علاقة كبيرة ودور ريادي في تدعيم التربية فالتربية تسعى إلى تحقيق العمل النافع اجتماعيا والتعامل بين أفراد المجتمع من أجل الصالح العام ، واستثمار الموارد والإمكانات المادية والبشرية ، كما تعمل التربية على غرس مبادئها في نفوس أفراد المجتمع وتخطط في ضوئها أسس العلاقات الإنسانية الطيبة بين أفراد المجتمع .كما يقع على عاتق التربية بناء القيم عن طريق إعداد أجيال قادرة على تحمل المسئولية والإسهام بايجابية في النهوض بأنفسهم والارتقاء بمجتمعهم .

كما تتضح مهمة التربية ودورها في العمل على تفهم الفرد لقيم وعادات مجتمعه الذي يعيش فيه ، وذلك عن طريق تهيئة جو تربوي اجتماعي ينمو فيه الفرد ويتعلم ويرسخ في

كما أن التربية تعمل على ترسيخ . ذهنه وسلوكه قيم مجتمعه القيم عن طريق ما تستمده من المجتمع الذي توجد فيه ، فالتربية الإسلامية تستمد قيمها من الدين الإسلامي الحنيف الذي يمثل مصدرا أساسيا للقيم التي تحكمها ، كما تعمل التربية على ترسيخ القيم ليس فقط عن طريق الجانب النظري المعرفي فحسب بل عن طريق الجانب التطبيقي السلوكي

التوصيات

1- على العاملين والفاعلين في الهيئة التدريسية العمل بجهد ضمن الإطار التربوي ، لا للتركيز فقط على قضية التحصيل العلمي .

2-العمل على غرس وتذويب القيم النبيلة في نفوس الطلبة لتساهم في بناء السلوك الاجتماعي المقبول اجتماعيا

3- تنمية عادات الادخار بين أفراد المجتمع عن طريق بيان معنى الإنفاق ومجالاته والموازنة بين هذه الحالات واستثمار المال بأفضل طريقة وصولا إلى تحقيق أكبر عائد ممكن ،

4-الرفع من مستوي تعليم وتدريب الفئات خاصة من الأفراد مثل المتفوقين والمعوقين جسميا وعقليا والمختلفين والعاجزين عن التعليم

5- يجب أن تتحدد القيم وتستمد مضمونها ومعاييرها وأسسها من طبيعة المجتمع الذي توجد فيه ، حيث أن القيم الاجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخر.

6- يجب تنمية الوعي التخطيطي فهو اتجاه عقلي يقوم على حسن إدراك العلاقات بين ماهو موجود والأهداف المنشودة وبيان نواحي الضعف والقوة لمواقف المختلفة

7- استنباط أنسب الحلول للمشكلات القائمة حيث تسهم التربية إسهاما إيجابيا في ذلك عن طريق تنمية سلوك الأفراد وتحقيق الممارسات الفعلية والمستمرة للتخطيط من واقع الحياة ومشكلاتها إلى تكوين الاتجاه العقلي لدى أفراد المجتمع ومن ثم الإسهام في تقدم المجتمع .

خاتمآ

إن التربية باعتبارها عملية إعداد للمواطن الصالح الذي يستطيع التكيف مع مجتمعه تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية في أدوار سياسية ، واجتماعية ، واقتصادية ، لذا لابد من أن يحدد الإطار الثقافي الذي يقوم عليه المجتمع أبعاد العملية التربوية واتجاهاتها ، بحيث لا تخرج التربية عن هذا الإطار إلا تطويرا له ، وتقدما به في عملية ريادة آخذة بيد المجتمع نحو مستوى أفضل وعلى هذا الأساس فإن القيم الاجتماعية تحتل مركزا أساسيا في توجيه العملية التربوية ، فالقيم هي نتاج المجتمع ولها من الموضوعية ما يجعلها تؤثر في السلوك فتعمل على توجيهه بما يتفق مع السلوكيات الايجابية . في المجتمع

وهي التي تمثل مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع التوافق مع أعضائه ، وهي قيم ايجابية كلف الله الناس التحلي بها . والتمسك بمقتضياتها

الهوامش

1-عبد الله الراشدان ، نعيم جعنيني ،(2011) المدخل إلى التربية ، عمان الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،

2-إبراهيم، بن عبد العزيز الدعيلج ، (2009)"التربية " ، ط1 ، القاهرة ، دار القاهرة

3- علي أحمد الجمل ،" (2010)القيم ومناهج التاريخ – الإسلامي " ، ، القاهرة ، علم الكتب للنشر والتوزيع ، ص 17

4-نورهان ،منير حسن (2009)القيم الاجتماعية والشباب " ، ،الإسكندرية ، دار الفتح للتجليد الفني ،

5- حميدة إمام(1997)أسس بناء و تنظيمات المناهج ":؛القاهرة :دار زهرة الشوق

6- مدكور على احمد(1997)نظريات المناهج التربوية". القاهرة ؛دار الفكر العربى

1. عبد الحفيظ علي ،الجهيني (1997)"المناهج التربوية "،الاسكندرية :المكتب الجامعى العربى

2. خولة سهير محمد(2005)،"تنمية اعداد المعلم وتدريبه)",الاردن ,دار الفكر العربى
3. العبيدى هانى ابرهيم شريف "استرتيجيات التدريس في حديثةالتدريس والتقويم /2007
4. الدمرداش صبرى احمد (2007)"مقدمة في تدريس العلوم " القاهرة /دار الفكر العربى
5. فرحان احق وابوحلو ،(2006)"المنهاج التربو ى بين الاصالة والمعاصرة عمان/الجامعة الاردنية
6. الوكيل حلمى احمد (2005)"تطوير المناهج ،اسبابه،اسسه،اساليبه " القاهرة مكتبة الانجلو المصرية
7. مصطفى صلاح عبد الحميد 2000 المناهج التربوية عناصرها وتطبيقاتها "الرياض :دار الفرقان
8. الخليفة حسن (2003) " المنهج المدرسي المعاصر" – الرياض مكتبة الرشيد
9. أبوزيد محمود إبراهيم " المنهج المدرسي " بين التبعية والتطوير . مصر الجديدة
10. إبراهيم مجدي عزيز " قراءات في المناهج " . القاهرة : مكتبة النهضة
11. الجمل نجاح يعقوب " نحو منهج تربوي معاصر " – عمان – الجامعة الاردنية
12. اللقاني أحمد أبوسنينة عودة (1989) " تخطيط المناهج وتطويرها " عمان . الدار الاهلية
13. دليل كلية التربية بجامعة طرابلس 2010

Secure and attractive schools

Rita Fayiz Abd Al–Hammid Abu Farda

Abstract

Unsafe, unsecure schools can grantee lower rates of academic success, students' developments and performance. Also it can affect students' motivation and attitudes. Teachers and students as well won't be able to make any movements a head. To avoid this, the whole community requires to present great efforts whether educators, parents, students and even law enforcement agencies.

This study will investigate the factors of unsafe schools. Having safe buildings inside schools is crucial but the most important points are to study the school environment the spatial configurations, the noise level, the temperature, the neighboring area and the services but not to neglect its interpersonal relationships. In order to achieve their best, whether students or teachers, they must feel safe and un neglected because of race, gender or color.

The relationship between teachers – students, students- students and parents- teachers is another issue the research is going to highlight. Since the latest studies focused on the familial role in the educational process , the safe school must take into consideration its staff relationships with the students to be built on a trust and understanding the different cultural and familial backgrounds or even the gender differences .

The researcher is going to present some academic incidents where the media takes the great step in showing the insecurity that some of our local schools suffer from. To accomplish a good result, the researcher sought to give strategies and answers for arming our students with knowledge only.

If we developed the security rates in our schools, would they attract the students? This is another point that the researcher is going to answer. We need to secure our schools, but we need also to make them attractive.

Introduction

1.1 Background of the study

Many schools nowadays contain very expensive tools like computers, musical instruments, science lab tools and sport machines because of that the need for protection is increased. Also, no one can ignore the fact of assaults on pupils and teachers whether inside or outside schools. The awareness for the need to support schools' safety becomes major issue that many educators tackle. Schools as buildings face many crimes like vandalism, damage, fires, and theft. These crimes are treated as individual cases where the school has to afford the loss and the damage. The non-financial damages are also as much important as the financial damages. The school's reputation may be affected; so the enrollment to the school will decrease. Plus there will be a lower in the pupils and teachers' morale. The learning process will be affected because the loss of some tools which are major in the teaching- learning process.

Shooting and stabbing inside schools are well- known incidents that media transfers. Bullying, intimidation, and harassment are served as more serious problems that educators see them the predicators for shooting and stabbing. Violence inside schools is a responsibility that head teachers, educators, students, and government policies are engaged. In the technological era, Cyber threats, harassment and violence become other crimes that put the educators in a critical position. Since they have to find solutions for all the old plus the new crimes. Schools are the place where parents believe it is as the safest place for their children. But to discover that it is the most dangerous environment that threats their children. That will be an announcement for the governmental weakness. This research will tackle this issue and tries to put recommendations.

1.2 Statement of the problem

Schools' violence and crimes are serious issues that should be prevented. These crimes also lead to classroom interruptions and students missing class for reasons including fear of other students, removal from class, and suspension from school. Yet the

research indicates that "zero tolerance" policies and high rates of suspension do not make students and teachers feel safer. In fact, schools with high suspension rates are often less safe than schools with lower suspension rates, even when they serve similar students from similar types of neighborhoods.

1.3 Objectives of the study

1. To enhance safe learning inside schools.
2. To create an awareness of current concerns inside schools.
3. To develop a security plan that promotes the staff, pupils and the school's property.

1.4 Questions of the study

1- What are the factors of insecurity inside schools?
2- Do the relationships inside schools have any role in violence and crimes?
3- How can we exchange the physical punishment that some teachers do to a positive non- physical punishment?
4- Are there any programs and solutions that schools can follow to prevent violence?

1.5 Significance of the study

This study aims to investigate the reasons behind students violence inside schools in order to decrease the crimes and to find better ways to make our schools the safest environment where they can accomplish learning process.

1.6 Limitations and Limits of the study

This study focused only on the violence inside schools. Other violence inside some educational institution will be neglected. Students will not achieve any good results and good behaviors if they don't feel that they are connected to school. School connectedness as some educators define "refers to an academic environment in which students believe that adults in the school care about their learning and about them as individuals." When the students lack the feeling of school bounding, they tend to be aggressive or worse leave the school. Schools nowadays point to the importance of engaging all the school individuals in its all programs. They find that the success rates are increased and the crime rates are decreased. The educators stress on the importance of having positive respectful relationships with the

students. That creates a physically and emotionally safe school; where the students "feel connected to school (independent of how these students are faring academically) are less likely to use substances, exhibit emotional distress, demonstrate violent or deviant behavior, experience suicidal thoughts or attempt suicide, and become pregnant" (Lonczak, Abbott, Hawkins, Kosterman, & Catalano, 2002; Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998). So they will not involve in vandalism or violence or fighting. These students are more likely to successes academically and to have an independent positive personality. Students who believe that school is the place where they meet their friends and they can make safe relationships, as well as they believe that school's law can guarantee their rights and protect them. Also, they do believe that their teachers care about them and they are there for any kind of help. They make sure that there are many opportunities to practice their rights and opinions. Students like this will not be violent their school first of all helps them to gain the knowledge and the appropriate behavior. On the other hand, students who feel detached and fully ignored will be more aggressive and try to prove themselves in totally violent ways. They don't have any sense of school belonging because of that they will not care if they hurt anybody inside the school or damage its furniture and machines.

What should schools do to enrich the feeling of school's belonging? Classrooms' environment and teachers' behaviors are the crucial factors for enriching school's belonging. When teachers create a meaningful and a realistic learning experience. A lot of students feel that what they are studying is inapplicable on their daily lives; they don't have any use of it. They tend to skip school or even when they show up in the classes they appear less interested in what the teacher is explaining. Plus it is the role of the teacher to " create a clear classroom structure with consistent expectations for behavior and performance, they provide a healthy setting in which students can exercise autonomy and practice decision-making skills." ( ). Educators find out that when the teacher involve

the class in group works that breaks down social isolation by integrating student teams across gender, academic ability, and ethnicity in a one mission that they have all to answer they lose interest in fighting or bullying or using some bad words. And finally teachers should " Reward a variety of student achievements and recognizing student progress—not only top performance—are also important components." ( ) Even though teachers are the most important factors in creating school belonging. Yet, they cannot expand this without the help of administrators in school. They should encourage what the teachers have done and put rules just like

- Setting high academic standards for all students and provide all students with the same core curriculum.
- Limiting the size of the school to create small learning environments.
- Forming multidisciplinary education teams in which groups of teachers work with students.
- Ensuring that course content is relevant to the lives of students.
- Providing service learning and community service projects.
- Providing experiential, hands-on learning opportunities.
- Using a wide variety of instructional methods and technologies.
- Providing opportunities for students who are falling behind to catch up.
- Creating trusting relationships among students, teachers, staff, administrators, and families.
- Hiring and supporting capable teachers skilled in content, teaching techniques, and classroom management to meet each learner's needs

As a result, school belonging is very important, If the student doesn't feel that he will

1- have disturbing behaviors.
2- violent behaviors
3- have an emotional distress.
4- fail academically or skip the school.

- Creating policies for violence.

Education is one of the most vital systems that the government strengthens it and makes it free from violence. In *Brown v. Board of Education* (1954), the Supreme Court observed:

"Education is perhaps the most important function of state and local governments …. It is a principal instrument in awakening the child to cultural values, in preparing him for later professional training, and in helping him to adjust normally to his environment …. It is doubtful that any child may reasonably be expected to succeed in life if he is denied the opportunity of an education." Because of this, schools obligations and rules become more strict. Researchers found that there is no evidence that carrying a metal detector or hiring a guard in school is effective in preventing violence. They create more serious problems since students see this as a practice for the street youth culture where individuals have to protect themselves. The need for a clear cut solution is in need. Some schools found the answer in putting cameras in different parts of school where the students are largely meet. But they discover that the violence is practiced in areas where there are no cameras inside school or even is practiced outside school but the problem itself wasn't resolved. Some school put very strict rules for the security however; they discovered that these regulations harm the school. The students argue that the school doesn't respect their privacy and they don't feel safe inside the school because of the administration departments itself. Other students claimed that the school doesn't have a positive sense of inclusive social climate. They become less interested in building social relationships inside the school that leads to skip making friendships or any other kind of relationships outside the school. Whereas, other schools used police officers. Students don't feel comfortable by their presence inside the school. They said that " their presence has engendered concern that schools are criminalizing student behavior by moving problematic students into the juvenile justice system rather than disciplining them at school" (Monahan , 2006, 617-623). The environment outside the school has a direct effluence over the students inside the school. Even the external conditions like students' backgrounds, home communities and the rates of neighborhood poverty, crime, and

social resources in students' home neighborhoods are related to school safety, even more than the levels in the school neighborhood. Schools which the crime rate in it is high are a reason for the poverty and low academic achievements. Therefore, creating a safe school environment includes "the school climate, norms, goals, values, interpersonal relationships, the physical state of the building, air quality, noise level, lightening and temperature." To achieve safety, teachers, students, parents and educators must take role. The curriculum itself must" (Bracy, 2011, 365-395) promote social, emotional, and civic competencies along with content-area competencies". In addition to this schools which attempt to create safety should take care of their students' abilities and skills and try to vary the exercises and the approaches. The latest studies show that the relationship between the staff – students and their families plays a major role in defining school safety. Students who have good relationships with teachers and the staff tend to be more successful and cooperative, so teachers must make an extra effort for students who are aggressive and don't have good relationships inside the school. Schools should ensure that the students share their beliefs and ideas by designing academic and extracurricular programs with the specific goal of providing adult role-models. Research also shows that schools need additional staff, and other supports from the community in order to expand students' access to counseling, anger management, and peer mediation services. Additional pro-active partnerships with law-enforcement and social service agencies, including deliberate strategies to prevent bullying, gang activity, and other issues that put students and staff at risk can provide some of the supports schools need. Also, consistently disruptive and potentially violent students should be placed in alternative settings. Schools should have the ability to place students who put themselves and others at risk in high-quality alternative education programs, distance learning opportunities, or other schools that can meet their academic, behavioral, and emotional

needs while also providing job training. Administrators and teachers in these alternative settings need appropriate training for working with and teaching these students. There is also research to suggest that stricter dress codes and/or uniforms, when used in conjunction with other reform efforts, can reduce the perception of violence in schools and alter the school climate in positive ways. Stricter dress codes and uniforms can lead to fewer distractions, increased self-esteem, and less gang activity in schools. Finally, schools should provide students with the tools and resources to know how to communicate with adults about rumors, threats, or abusive behavior. These tools and resources include school-wide anti-bullying, anti-cyber-bullying, conflict resolution, and peer mediation programs, as well as access to counselors, social workers, and mentors in the school setting. Also, schools can create anonymous tip lines or suggestion boxes for reporting potentially dangerous situations or providing ideas to improve school climate. The School Safety Committee should then be responsible for promptly reviewing suggestions and appropriate implementation.

The physical state of a school can also impact student achievement. Research has shown that several aspects of a school building can affect learning, including spatial configurations, noise, temperature, lighting, and air quality. Students need clean air, good lighting, and quiet and comfortable classrooms in order to achieve at their highest levels. The organization of classrooms, including the arrangement of furniture and well-planned and interactive lesson plans, can also impact student behavior and learning by optimizing learning time, minimizing disruptions and distractions, and maintaining an orderly and effective learning environment. In order for students to be successful in school, they need to feel safe, secure, and connected to the school and their teachers. A variety of factors must be in place to accomplish that level of safety and connection. Students need teachers and other adults who care about them and their achievement, and they need to know that they will not be physically or

emotionally harmed while at school. Students need to be armed with knowledge about the resources available to them and what to do and who to talk to if they do not feel safe. And finally, students need a clean environment that is conducive to learning with few distractions or opportunities to waste time. When these factors are in place, students are free to learn and achieve at their highest levels.

References:

1- Bishop, J. H., Bishop, M., Bishop, M., Gelbwasser, L., Green, S., Peterson, E., et al. (2004). *Journal of School Health, 74*(7), 235–251.

2- Borum, R., Cornell, D. G., Modzeleski, W., & Jimerson, S. R. (2010). What can be done about school shootings? A review of the evidence. Educational Researcher, 39, 27-37.

3- Bracy, N. L. (2011). Student perceptions of high-security school environments. Youth & Society, 43, 365-395.

4- Connell, J. P., Halpern-Felsher, B., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in school. *Journal of Adolescent Research, 10*(1), 41–63.

5- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262–273.

6- Kupchik, A., & Monahan, T. (2006). The new American school: Preparation for post-industrial discipline. British Journal of Sociology, 27, 617-631.

7- Lonczak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., Kosterman, R., & Catalano, R. (2002). The effects of the Seattle Social Development Project: Behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21. *Archives of Pediatric Adolescent Health, 156*, 438–4