جامعة المنصورة
كلية رياض الأطفال

المؤتمر السنوي الأول
(الدولي الأول)

رؤي مستقبلية لتطوير تربية وتعليم طفل الروضة
(كموجهات للتميز)

السبت الموافق ١٦ أغسطس ٢٠١٤

تحت رعاية
الأستاذ الدكتور/ السيد أحمد عبد الخالق
وزير التعليم العالى

معالى اللواء / عمر الشوادفى
محافظ الدقهلية

الأستاذ الدكتور/ ماجدة نصر أحمد نصر
رئيس جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور/ محمود محمد المليجي
نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

رئيس المؤتمر
أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد
عميد الكلية

مقررا المؤتمر
أ.د/ محمد عبد المجيد محمد
وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

أ.د/ أمل محمد القداح
وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

سكرتارية المؤتمر
د/ فايزة أحمد عبد الرازق
د/ سماح رمضان خميس
د/ عبير عبده الشرقاوي

جامعة المنصورة
كلية رياض الأطفال

المؤتمر السنوي الأول – الدولي الأول

رؤي مستقبلية لتطوير تربية وتعليم طفل الروضة

(كموجهات للتميز)

تحت رعاية

أ.د/ السيد أحمد عبد الخالق
وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي

اللواء/ عمر محمد الشوادفي
محافظ الدقهلية

أ.د/ ماجدة نصر أحمد نصر
رئيس جامعة المنصورة

أ.د/ محمود محمد المليجي
نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

رئيس المؤتمر

أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد
عميد الكلية

مقررا المؤتمر

أ.د/ محمد عبد المجيد محمد
وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

أ.د / أمل محمد القداح
وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

سكرتارية المؤتمر

د/ فايزة أحمد عبد الرازق

د/ سماح رمضان خميس

د/ عبير عبده الشرقاوي

أعضاء لجان المؤتمر

اللجنة التحضيرية

- السيدة الأستاذ الدكتور/ سمية عبد الحميد أحمد — عميد الكلية
- السيد الأستاذ الدكتور/ محمد عبد المجيد محمد — وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث
- السيدة الأستاذ الدكتور/ أمل محمد القداح — وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب
- السيدة الدكتور/ فايزة أحمد عبد الرازق — مدرس بقسم العلوم الأساسية
- السيدة الدكتور/ وفاء أبو المعاطي يوسف — مدرس بقسم العلوم الأساسية
- السيدة الدكتور/ فاطمة شحتة عايد علي — مدرس بقسم العلوم الأساسية
- السيدة الدكتور/ سماح رمضان مصطفي خميس — مدرس بقسم أصول تربية الطفل
- السيدة الدكتور/ هناء عبد المنعم عطية — مدرس بقسم أصول تربية الطفل
- السيدة الدكتور/ عبير عبده الشرقاوي — مدرس بقسم العلوم النفسية
- السيدة الدكتور/ سها عبد الوهاب بكر أبو وردة — مدرس بقسم العلوم النفسية
- السيدة الدكتور/ لمياء سعد القرباوي — مدرس بقسم العلوم النفسية

اللجنة المالية

- السيد الأستاذ الدكتور/ محمد عبد المجيد محمد — وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث
- السيدة الدكتور/ فايزة أحمد عبد الرازق — مدرس بقسم العلوم الأساسية
- السيدة الدكتور/ وفاء أبو المعاطي يوسف — مدرس بقسم العلوم الأساسية
- أ/ حرية عبد المنعم أحمد — أمين الكلية
- أ/ غادة عبد العزيز السيد — رئيس قسم الاستحقاقات

لجنة الإستقبال والنظام

- السيدة الدكتور/ لمياء سعد الفرباوى رئيساً
- السيدة /انتصار السيد المغاورى عضواً
- السيدة/ شيماء فتحي عبد الحليم عضواً
- الأنسه/ هبـــة أسعد صبـــح عضوا
- الأنسة /أيـــة الله نبيل محمد زايد عضواً
- الأنسه/ داليا محمود خفاجـــي عضوا
- السيدة/ أميرة صبري عبد الرحمـن عضواً
- السيدة/ شيمـــــاء محمد مبارز عضوا
- السيدة/ رقية عبد القادر القيعـي عضواً
- الأنسة/ سارة عبد السلام مصطفي عضوا
- الأنسة/ سماح طلعت أحمد أبو زيد عضواً
- الأنسة/ جهـــاد سعيد سعد على عضواً
- الانسة/ سلـــوى عبد المطلـــب عضواً
- السيدة/ شيماء عباس عبد الجيد عضواً
- السيد/ عمـــاد عـبد البـديع عضواً

لجنة إعداد المطبوعات

- السيدة الأستاذ الدكتور/ سمية عبد الحميد أحمد عضواً
- السيدة الأستاذ الدكتور/ أمـل محمد القـداح عضواً
- السيدة الدكتور/ سماح رمضان مصطفي خميـس عضواً
- السيدة الدكتور/ فايـــزة أحمد عبد الـرازق عضواً
- السيدة الدكتور/ عبيـر عبده الشرقـــاوي عضواً
- السيد/ السيـــد محمـــد بلـــده عضواً
- السيدة/ ريحاب محسن حســـن أحمـــد عضواً

لجنة التسجيل وتوزيع المطبوعات

- السيدة الدكتور/ هناء عبد المنعم عطيـــــة رئيساً
- السيد/ علي علي محمد البرجيســـــــي عضواً
- الأنسة/ نسيبه جمال عبد العاطـــي محمد عضواً
- الأنسة/ أمل نبيه أبو اليزيد متولـــــــي عضواً
- الأنسة/ هاجر جمـــــــال حسن محمـد عضواً
- الانسة/ نـورا مـحمـد عـاطف الشبراوى عضواً
- السيدة/ رنـا محمـــود عبـــد المجيـــد عضواً

لجنة التغذية

- السيدة الدكتور/ وفاء أبو المعاطي يوسف رئيساً
- السيد / إبراهيـــم محمد أبو زيد حسن عضواً
- السيدة/ أميرة صبـــري عبد الرحمـــن عضواً
- السيد/ عـــــلاء الدين محمد سليم عضواً
- السيد/ أيمـــن الشحـــات عمـــار عضواً
- السيدة / حنـــــان مصطفى حسيـن عضواً

لجنة التسكين والضيافة

- السيدة الدكتور/ لمياء سعد الغرباوي رئيساً
- السيد / إبراهيم محمد أبو زيد حسن عضواً

لجنة النقل والمواصلات

- السيد/ محمد محمود عجيز رئيساً
- السيد / منتصر كامل متولي عضواً
- السيد/ طارق صابر عطية عضواً

لجنة الإعلام والعلاقات العامة

- السيدة الدكتور/ فاطمة شحتة عايد علي رئيساً
- السيدة الدكتور/ سها عبد الوهاب بكر أبو وردة عضواً
- السيد / محمد عبد العزيز مصطفى صيام عضواً
- السيد /محمد المتولي حسن حمد عضواً
- السيد/ شريف حمدي البيومي عضواً
- السيدة/ عزة حلمي جنيدي عضوا
- السيدة/ مروة علي الإتربي عضواً
- السيدة / لبنى السيد عبد الفتاح عضواً
- السيد/ أحمد حمدى عبد الحليم عضواً

لجنة صياغة التوصيات

- السيد الأستاذ الدكتور/ عبد السلام مصطفى عبد السلام رئيساً
- السيد الأستاذ الدكتور/ محمد عبد المجيد محمد عضواً
- السيدة الأستاذ الدكتور/ أمل محمد القداح عضواً
- السيدة الدكتور/ سماح رمضان مصطفي خميس عضواً
- السيدة الدكتور/ فايزة أحمد عبد الرازق عضواً
- السيدة الدكتور/ عبير عبده الشرقاوي عضواً
- السيدة/ منى على مرتضى الجوهرى عضواً
- السيد/ عبده فتحي رجب عضواً

اللجنة العلمية

- السيدة الأستاذ الدكتور/ سمية عبد الحميد أحمد رئيساً
- السيد الأستاذ الدكتور/ محمد عبد المجيد محمد عضواً
- السيدة الأستاذ الدكتور/ أمل محمد القداح عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ عبد السلام مصطفي عبد السلام عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ يوسف جلال يوسف عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ محمد عطوة مجاهد عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ مجدي صلاح طه المهدي عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ ممدوح عبد المنعم الكناني عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ علي عبد السميع قوره عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ إبراهيم إبراهيم أحمد عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ محمد سويلم البسيونى عضواً
- السيدة الأستاذ الدكتور/ أمل محمد حسونة عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ إبراهيم محمد شعير عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ مهنى محمد غنايم عضواً
- السيد الأستاذ الدكتور/ تودرى مرقص حنا عضواً
- السيد الاستاذ الدكتور/ علاء محمود جاد الشعراوى عضواً

كلمة رئيس المؤتمر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

زملائى و زميلاتى الأعزاء والسادة الضيوف الكرام

اسمحوا لى في البداية ...أن أهنئكم على وعيكم بأهمية المرحلة....وحسكم الوطنى... وشعوركم الرفيع بالمسئولية ...لقد أثبتم أنكم أهل لهذا الوطن العظيم...كما برهنتم أنكم تدركون قدر وخطورة ما نواجهه من تحديات ...تعلمون متى تتحدون ....وتتحد كلمتكم ... مرة أخرى .... لقد **أنجزتم** بإخراج المجلة العلمية للكلية فى باكورة أعدادها ...المولود الجديد لقد **أنجزتم** بإنشاء وتجهيز معامل الكلية (حاسب آلى – علم نفس – تدريس مصغر – موسيقى – مسرح) ومطبعة لإمتحانات الكلية ... **أنجزتم** بإنشاء وحدة ذات طابع خاص بالكلية ... لقد **أنجزتم** بفوزكم برجوع الحق لأصحابه وتولى إدارة مركز رعاية وتنمية الطفولة من كلية رياض الأطفال .... لقد **أنجزتم** بإنشاء لوائح للكلية بنظام الساعات المعتمدة سواء لمرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا ... لقد **أنجزتم** بإستحداث دبلومات جديدة وتخصصات جديدة فى مرحلتى الماجستير والدكتوراه، وإستحداث تخصصات جديدة بقسم العلوم الأساسية ومقررات جديدة بالأقسام العلمية المختلفة .... لقد **أنجزتم** بإنشاء قسمين جديدين بالكلية (قسم أصول تربية الطفل ، وقسم مناهج وطرق تعليم الطفل) .... لقد **أنجزتم** بإنشاء ثلاث برامج خاصة ومتميزة سيتم تفعيلها تباعا إن شاء الله.... لقد **أنجزتم** بإنهاء لائحة التعليم المفتوح و التى سيتم تفعيلها هذا العام .... لقد **أنجزتم** بتنظيم هذا المؤتمر الراقى بجهود المخلصين المحبين لهذه الكلية ... ويقينى أنكم ستنجزون تباعا مادام في الجسد روح وقلب ينبض بالحب والعطاء ... **شكرا** لإدارة الجامعة السابقة والحالية ... **شكرا** لقطاع البيئة الذى أسهم ماديا ومعنويا فى إنجاح هذا الحدث ... **شكرا** للرعاة سواء من المجتمع المدنى (شومان للبلاستيك) أو أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة ... **شكرا** لأعضاء هيئة التدريس الذين آثروا

الالتزام بالصمت أثناء البناء ... وآثروا عدم مد يد العون لمن يبنون ...وإنما كانوا يراقبون المواقف عن بعد.

والشكر موصول .. إلى كل من قدم لى عونا أو مشورة من أعضاء هيئة التدريس أو السادة عمداء الكليات السابقين والحاليين الذين لم يبخلوا بعلمهم وخبرتهم وجهدهم ... الأمر الذى إنعكس على قراراتى التى إتخذتها خلال فترة عمادتى...والتى ستنتهى فترتها الأولى فى ٢٠١٤/٩/٥ ... والشكر موصول أيضا لجميع العاملين فى كلية رياض الأطفال لما أبدوه من أداء طيب ...وروح بناءة متجردة ....مما ساهم إيجابيا فى خلق بيئة عمل مواتية فى تلك المؤسسة التعليمية التى تنتمى لجامعة المنصورة ... صاحبة التقاليد الجامعية العريقة .. والتى حازت على التصنيف العالمى فكان ترتيبها (٩٦) وسط جامعات العالم وفق تصنيف التايمز.

السادة وكلاء الكلية وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطالبات الكلية كان عهدى بكم أن تبقي كلية رياض الأطفال ... وأن تظل رايتها مرفوعة خفاقة ... وبتوفيق ونصر من الله ... أريد لنا أن نوفى بالعهد ... وإنى لعلى ثقة بأن المستقبل يحمل لهذه الكلية غدا مشرقا حتى وإن كانت سماؤها تشوبها بعض الغيوم ... ولكن الأرض مخضبة بالأمل والتفاؤل ...وشعب مصر شعب أصيل ... حضارى عريق ... علم الدنيا معانى الإنسانية والمروءة .. وأنا فى إنتظار العودة عما قريب .. عودة إلى هويتنا المصرية .. إلى قيمنا النبيلة ... وحضارتنا الفطرية ... أرض تطرح أمانا... وسماء تمطر محبة.

أخيرا اللهم ألف بين قلوبنا .. وأصلح ذات بيننا ... وأهدنا سبل السلام ... وأحفظ لنا مصرنا ... ومتعنا فيها بالامن والرخاء ...وإجعلنا شاكرين لأنعمك مثنين بها عليك وأتمها علينا.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد

عميد الكلية ورئيس المؤتمر

فهرس محتويات المجلد

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
١	توظيف القصة والحكاية لإكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر د. إسلام محمد رضوان	١-٥٦
٢	تصور مقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين أ.م.د. جمال الدين محمد الشامي	٥٧-٩٨
٣	برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة د. سوزان عبد الملاك واصف	٩٩-١٣٤
٤	فاعلية أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة د. عصام الدسوقي إسماعيل، د. إيناس عبد القادر الدسوقي	١٣٥-١٧٨
٥	فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة د. فايزة أحمد عبد الرازق محمد	١٧٩-٢٢٥
٦	فاعلية الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية د. فاطمة شحته عايد على	٢٢٦-٣٠٠
٧	رؤية مستقبلية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال في ضوء خبرات بعض الدول في مجال المشاركة المجتمعية د. هناء عبد المنعم عطية كامل	٣٠١-٣٨٠
٨	دليل أخلاقيات العمل الجامعى فى ضوء التنمية المهنية المستدامة د. سماح رمضان مصطفى خميس	٣٨١-٤٣٤
٩	أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض د. رباب عبده الشافعي	٤٣٥-٤٨٩
١٠	دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة- ورقة عمل د. إيمان محمد جاد المولى	٤٩٠-٥٢٢
١١	جودة الحياة .....إلى أين ؟- ورقة عمل د. عبير عبده الشرقاوي	٥٢٣-٥٤٠
١٢	عادات العقل ..... اتجاه مأمول في رياض الأطفال- ورقة عمل د. سها عبدالوهاب بكر	٥٤١-٥٥٠
١٣	دور مركز رعاية وتنمية الطفولة في التنمية البشرية والمجتمعية- ورقة عمل د. وفاء أبو المعاطى علم الدين	٥٥١-٥٦٣

توظيف القصة والحكاية لإكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر

إعداد

د. إسلام محمد رضوان

مدرس أدب الطفل - قسم العلوم الأساسية

كلية رياض الأطفال - جامعة دمنهور

توظيف القصة والحكاية لإكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر

د. إسلام محمد رضوان*

المستخلص:

يتناول هذا البحث موضوع "توظيف القصة والحكاية لإكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر، وقد هدف البحث إلى تسليط الضوء علي دور القصة والحكاية، وكيفية توظيف ذلك الدور في إكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر، سواء أكان هذا الآخر من العاديين أم من ذوي الفئات الخاصة، وذلك لما للأدب من دور فعال في الارتقاء بالطفل من كافة النواحي؛ وبخاصة مناحي إكساب وتعديل السلوك، ولما له من دور كذلك في توجيه ثقافة الأفراد والمجتمعات، فهو القادر علي الولوج لأمور لا يمكن الولوج إليها من غيره، ومن أهم تلك الأمور: اكتشاف وقبول الذات والآخر، وكذلك لما للقصة والحكاية علي الوجه الأخص من أهمية؛ ولأنها من الأشكال الأدبية المحببة لدي الصغير، بالإضافة لأن ثقافة قبول الذات والآخر تعد بعدا غائبا يجب توجيه جهود كتاب الأطفال وكل المتعاملين مع الطفل لها؛ وذلك لخلق جيل متوازن لديه القدرة علي تقبل ذاته والآخرين، وقد برز دور القصة والحكاية في عملية الإكساب تلك من خلال التطبيق علي مجموعة من النصوص الأدبية الموجهة للطفل، أو الصالحة للحكي له – من وجهة نظر الباحثة– وقد كان منهج البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة البحث، وختاما فقد تم تذييل البحث بمجموعة من التوصيات والمصادر والمراجع المرتبطة بالبحث.

الكلمات المفتاحية:

القصة، الحكاية، الطفل، ثقافة قبول الذات والآخر.

* مدرس أدب الطفل- قسم العلوم الأساسية- كلية رياض الأطفال- جامعة دمنهور.

توظيف القصة والحكاية لإكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر

د. إسلام محمد رضوان*

"أولادكم .. ليسوا لكم! أولادكم أبناء الحياة المشتاقة لنفسها، بكم يأتون إلي الحياة .. لكن ليس منكم ومع أنهم يعيشون معكم إلا أنهم ليسوا ملكا لكم أنتم تستطيعون أن تمنحوهم محبتكم ولكنكم لا تقدرون أن تغرسوا فيهم بذور أفكاركم!!؟ لأن لهم أفكارا خاصة بهم.

جبران خليل جبران

المقدمة:

من مقولة جبران – والتي تدعو لتأكيد ذات الطفل وأهمية تلك الذات في صنع المصير– تبدأ الباحثة بحثها المنوط بأهم مرحلة من مراحل الإنسان، ألا وهي مرحلة الطفولة، فهي تُعَدُّ صورة المستقبل المشرق وأمل الأمة المرتجى، من هنا تبرز الأهمية الكبرى لإعداد هذه الطفولة، من خلال زرع القيم وتنمية روح الانتماء الوطني والقومي والديني، وتعميق المفاهيم الخاصة بالحقوق والواجبات، إضافة إلى تحقيق العمق الفكري، وتنمية القدرات لمواجهة التحديات، وفهم الحياة.

ومن تلك الحقوق والواجبات؛ بل والتحديات تبرز مشكلة هذا البحث، المتبلورة في كيفية تقبل الطفل لذاته والآخر، وقد حاولت الباحثة إيجاد أحد الحلول المفترضة لتلك المشكلة من خلال محاولة توظيف أحب الفنون الأدبية للطفل، ألا وهي القصة والحكاية، فالقصة والحكاية هي أحد الأوعية الأدبية التي من خلالها نستطيع أن نقدم خطابًا أدبيًا للطفل يضم مجموعة من المفاهيم والقيم الخاصة بالطفل.

نعلم جميعًا أن الأدب يعمل على تحريك الوعي وتشكيله؛ بل وله دوره الهام في تشكيل شخصية الطفل، وقد أصبح أدب الأطفال يحتل مكانة مهمة في العصر الحديث "نتيجة لوعي المجتمعات المتقدمة، ومدى إسهام هذا الأدب في تربية الطفل، وتثقيفه :فكريا، واجتماعيا، ونفسيا، وخلقيا من خلال القراءات الحرة في اختيار ما يجذبه، ويحبه. (هيفاء شرايحة، ١٩٩٠م: ٢٢)

* مدرس أدب الطفل- قسم العلوم الأساسية- كلية رياض الأطفال- جامعة دمنهور.

ونجد أنه من المهام الأساسية لأدب الأطفال "تقديم الرؤية العالمية للطفل واطلاعه علي واقع الحياة والمشكلات التي يتعرض لها الأطفال في دول العالم المختلفة. يؤدي ذلك إلي تعزيز القدرة علي التسامح وتقبل الآخرين لدي الأطفال."(سهير أحمد محفوظ، ٢٠٠٥م: ٩٦)

وكذلك من خصائص أدب الطفل "قدرته على أن يرصد في كل عصر انشغالات جديدة، وهكذا فان أدب الأطفال في عصرنا صار يهتم بقضايا جديدة مثل حماية البيئة، والخطر النووي والبطالة، والجنس، والمخدرات، والإرهاب، وحقوق الإنسان وفي بعض الأحيان الكبار يسقطون انشغالاتهم على أدب الطفل، وكأنهم يريدون للأطفال أن يستشعروا مبكرا بالقضايا التي تنتظرهم وكأن الكبار يتمنون أن يجد الأطفال عندما يكبرون، حلولا للمشاكل التي لم يستطيعوا هم أنفسهم أن يحلوها".(نت: توظيف الأدب والفكر والفنون في المدرسة لتنمية مهارات الأطفال واكتشاف مواهبهم).

ولا شك أن أدب الطفل من الوسائل الثقافية والتربوية الهامة التي ينبغي توظيفها بفعالية لتحقيق أغراض بينة ومحددة. وإذا كان البعض من الكتاب وكذا المهتمين بأدب الطفل ما زالوا يعتقدون أن الكتابة للأطفال سهلة المنال، وهذا اعتقاد خاطئ، فمن المتفق عليه أدبيا وتربويا أن ما يكتب للطفل لا يكون للتسلية والاستمتاع الآني فحسب، بل لتقديم خبرات وقيم ومواقف سلوكية تسهم في تهذيب شخصيته وبلورة سماته الذاتية والاجتماعية، في إطار بناء الشخصية المتكاملة، وذلك لأن كاتب ثقافة الطفل وأدبه هو مربي بالدرجة الأولي. وما يُقدم إلي الطفل من أعمال ثقافية.. أدبية لها أبعاد تربوية بما يتناسب مع طبيعة العمل المقدم للطفل.

وتستنتج الباحثة مما سبق أنه إذا كان دور الأدب بصفة عامة وأدب الطفل بصورة خاصة تثقيفي، وأن من مهامه الأساسية أن يطلع الطفل علي واقع الحياة ويقدم حلولا لمشكلاته، فان علي رأس المنوط هذا الأدب بتقديمه للصغير، هو – من وجهة نظر الباحثة – محاولة إكسابه ثقافة من نوع خاص، هي ثقافة قبول ذاته والآخر، وذلك من خلال أحب ألوان هذا الأدب إليه (القصة والحكاية).

فلأدب الأطفال فنونه المختلفة، وهي جميعاً لها أهميتها في تكوين شخصية الطفل، وبلورة مفاهيمه، ومساعدته على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه. "والقصة أحد هذه الفنون، ولعلها أقدم فن أدبي عرفه الإنسان منذ العهود الموغلة في القدم حيث وجدت في معظم الآداب القديمة، وتحتل في الوقت الحاضر مركزاً مهماً في الأدب الحديث".(مفتاح دياب، ١٩٩٥: ١٤١)

وتعتبر القصة "العمود الفقري لموضوعات أدب الأطفال وأشكاله، حيث إنها أقرب إلي الطفل، ومحببة إلي نفسه، فهو مستمع جيد للحكايات والقصص، وراو جيد أحيانا في المرحلة التي يبدأ فيها الكلام عن نفسه، ويعبر عما يجول في خاطره." (عبد الفتاح شحدة أبو معال، ٢٠٠٨: ٤٥)

فالقصة شكل فني من أشكال الأدب الشيق، فيه جمال ومتعة، وله عشاقه الذين ينتقلون في رحابة الشاسعة الفسيحة على جناح الخيال، فيطوفون بعوالم بديعة فاتنة، أو عجيبة مذهلة، أو غامضة تبهر الألباب وتحبس الأنفاس، ويلتفون بألوان من البشر والكائنات والأحداث تجري وتتابع، وتتألف وتتقارب، وتفترق وتتشابك في اتساق عجيب وبراعة تضفي عليها روعة آسرة وتشويقا طاغيا، هي لهذا من أحب ألوان الأدب إلى القراء؛ ومن أقربها إلى نفوسهم. (إيمان بقاعي، ٢٠٠٠ : ١١٩)

وقصة الأطفال ليست أدباً فرعياً من أدب الكبار، أو أدب من الدرجة الثانية، كما يتوهم البعض، بل ثقافة أساسية تخصّ الأطفال ككيان مستقل له مداركه، ومراحل نموه، وميوله، وثقافته، وهو مكمن الصعوبة في أدب الأطفال؛ لذا كان موضوع هذا البحث منصب علي أحب الألوان الأدبية إلي نفس الطفل (القصة والحكاية)؛ كمحاولة من الباحثة لتوظيفهما لإكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر.

مشكلة البحث وأهميتها:

يعلن عنوان هذا البحث عن مشكلته، فموضوع هذا البحث يدور حول "توظيف القصة والحكاية لإكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر"، وقد أرادت الباحثة – من خلال هذا البحث– تسليط الضوء علي دور القصة والحكاية؛ وكيفية توظيف ذلك الدور في إكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر، سواء أكان هذا الآخر من الأطفال العاديين أم من ذوي الفئات الخاصة، وذلك لما للأدب من دور فعال في الارتقاء بالطفل من كافة النواحي؛ وبخاصة مناحي إكساب وتعديل السلوك، ولما له من دور كذلك في توجيه ثقافة الأفراد والمجتمعات، فهو القادر علي الولوج لأمور لا يمكن الولوج إليها من غيره، ومن أهم تلك الأمور: اكتشاف وقبول الذات والآخر، وكذلك لما للقصة والحكاية علي الوجه الأخص من أهمية؛ ولأنها من الأشكال الأدبية المحببة لدي الصغير.

بالإضافة لأن ثقافة قبول الذات والآخر تعد بعدا غائبا يجب توجيه جهود كتاب الأطفال وكل المتعاملين مع الطفل وثقافته لها؛ وذلك لخلق جيل متوازن لديه القدرة علي تقبل ذاته والآخرين، وقد برز دور القصة والحكاية في عملية الإكساب تلك من خلال التطبيق علي مجموعة من النصوص الأدبية الموجهة للطفل، أو الصالحة للحكي له – من وجهة نظر الباحثة.

كما تنبع مشكلة البحث من أرض الواقع، فالتعدد والاختلاف الثقافي بين المجتمعات، والذي يؤثر بطبعه علي ثقافة الأفراد، وهذا التأثير يبدأ وينمو عند الإنسان منذ الصغر، ومن هنا كان المنطلق لمحاولة إكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر في ظل هذا التعدد الثقافي، ولأن للقصة دورها الفاعل في التأثير علي الصغير، كانت هي العلاج المقترح في هذا البحث.

وهدف البحث هو محاولة الإفادة من لون من الألوان الأدبية الموجهة للطفل (القصة والحكاية) لإكساب الطفل ثقافة هامة سوف تؤثر علي سلوكه واندماجه في الحياة بمختلف شئونها، ألا وهي ثقافة قبول الذات والآخر، ولن يقتصر ذلك الإكساب علي الأطفال العاديين فقط؛ بل علي ذوي الفئات الخاصة، كذلك لما للقصة والحكاية من عامل جذب لكل الصغار، وسوف يتم ما سبق ذكره عن طريق توظيف عينة من القصص والحكايات؛ لملاحظة دورها في إكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر.

تساؤلات البحث: للبحث تساؤلات، وهي:

– ما القصة وما الحكاية، وما أهميتهما بالنسبة للطفل؟

– ما هو تعريف الثقافة، وما هي ثقافة الأطفال؟

– ما دور القصة والحكاية في إكساب وتنمية ثقافة الأطفال؟

– وما دور القصة والحكاية – بشكل محدد– في عملية إكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر؟

– كيفية توظيف القصة والحكاية في إكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر.

منهج البحث:

وقد كان منهج البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، فطبيعة بعض الأبحاث العلمية ومنها هذا البحث، تقتضي الاعتماد علي المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم علي مبدأ تجميع الحقائق

والمعلومات من مصادر متعددة، تشخص الواقع ثم تحلل وتفسر لتصل إلي تعميمات مقبولة، كما اعتمدت الباحثة منهج تحليل المضمون في دراسة بعض الأعمال الأدبية الموجهة للطفل أو الصالحة للحكي له.

والمنهج الوصفي، وهو "أسلوب يعتمد علي دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كميا أو كيفيا."(ذوقان عبيدات، ٢٠١٢م:٢٧٤)، وفي ضوء طبيعة موضوع هذا البحث فقد تَّم إتباع خطوات المنهج الوصفي الذي يقوم علي جمع البيانات بهدف الإجابة عن أسئلة تتعلق بموضوع البحث.

مصطلحات البحث:

إن أول المصطلحات اللصيقة بموضوع هذا البحث، هي **القصة والحكاية**، والقصة: هي أحد أنواع الأدب الراقي ولون أدبي ممتع يميل الصغير إلي سماعه منذ الطفولة وينصت إليه بكل شغف، وهو أدب يصور الحياة ويعكس ما في نفوسهم من انفعالات ورغبات، وهي وسيلة لتعليم السلوك والأدب وتنمي شخصية الطفل وتهذبها. (كفايت الله همداني،٢٠١٠: ١٥٦)

وتعتبر القصة لونا فنيا من ألوان أدب الأطفال؛ فيه خيال وجمال ومتعة. وهي أحب ألوان الأدب إلي الأطفال ومن أقربها إلي نفوسهم؛ وهي عمل فني له قواعد وأصول ومقومات وعناصر فنية، وتعد الحكاية أبسط أنواع القصص التي تقدم للأطفال؛ وغالبا ما تكون الحكاية مجرد خبر يتناول موضوعا معينا يتصف بالغرابة ويجنح إلي الخيال لكي يشد السامع إليه. (عبد المعطي نمر موسي، محمد عبد الرحيم الفيصل، ٢٠٠٠، ١٠٠)

ولكي نقف بدقة علي ماهية القصة والحكاية في أدب الطفل، لابد من التعرض للماهية اللغوية والاصطلاحية، من أجل التفريق بين المفاهيم.

ماهية القصة:

في اللغة العربية نجد أن مصطلح القصة هو اشتقاق من فعل القص، والقص يعني في معاجم اللغة قص الأثر أو تتبعه، وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ [الكهف١٦: ٦٤]. أما في الأدب فتعني سرد الأحداث وقصها، ففي المعجم الوسيط نجد أن قص أثره أي تتبعه، أما القصة (فهي الأمر والحديث) وقد اقتص الحديث (رواه علي وجهه)، والقِصص بالكسر جمع القصة التي تكتب أي أن القصة هي الحديث المكتوب.

أما عن التعريف اللغوي للحكاية، فهو: حكى عنه الكلام يحكي حكاية وحكا يحكو لغة، وحكى فعله، وحاكاه إذا فعل مثل فعله والمحاكاة المشاكلة. يقال فلان يحكي الشمس حسناً ويحاكيها بمعنى جمالها(محمد ابن أبي بكر الرازي، ١٩٨٣: ١٤)، وحكى الشيء حكاية: أتى بمثله، وشابهه. يقال هي تحكي الشمس حسناً. وحكى عنه الحديث نقله. فهو حاك. والجمع حكاة وهو حكّاء.(المعجم الوسيط، ١٩٦٠: ج١، ١٩٠)، والحكاية هي ما تجلى وتقص، واقع أو تخيل. والحكاية: اللهجة. تقول العرب: هذه حكايتنا، وحكي الحكاية كقولك حكيت فلاناً أو حاكيته، وقلت مثله أو قلت مثل قوله سواء لم أجاوزه. (ابن منظور، ١٣٠٤هـ : مادة: حكي)

ومن التعاريف اللغوية للقصة والحكاية نخرج بأنها متفقة وهدف البحث؛ لأن المراد من هذا البحث إكساب الطفل ثقافة من نوع خاص عن طريق وسيط محبب له (القصة والحكاية)، والطفل بطبعه محب للتقليد وهو أهم أساليب تعلمه – وخصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة، ومعني القص والحكي اللغوي مشتمل علي تتبع الأثر والمحاكاة، وكلاهما تقليد للمحاكي والمتتبع أثره، إذن معني القص والحكي لصيق بالطفل وأسلوب تعامله مع الحياة بصفة عامة.

وأبسط تعريف للقصة أنها: مجموعة حوادث متخيلة في حياة أناس متخيّلين ولكن الخيال فيها مستمد من الحياة الواقعية بأحداثها وأشخاصها. وقد عرف الأدباء القصة بتعاريف متعـددة ومتنوعة في نفس الوقت إلا أن أوضحها هو التعريف التالي: (حكاية تعرض بأسلوب فني منظم أحداثاً من الحياة الواقعية أو المتخيلة).

وقد يجمع البعض بين القصة والأقصوصة والحكاية، وقد يفرقهم البعض في التعريف، كالآتي:

تعريف القصة والأقصوصة والحكاية، "وهذه الأشكال التعبيرية الفنية من أحب فنون القول إلي الطفل، لما تتميز به من إثارة وشد انتباه، وبما عرف عنها من حركة مستمرة، وصراع حاد مع المجهول، واكتشاف له، وتطور للأحداث، وتطوير لها بفعل المهارة، والقدرة علي الحل كما أن الأحداث خلال هذه الأشكال، تجري علي أيدي مجموعة من الشخصيات في شكل صراع شائق، يشوق الطفل، ويحثه علي المشاركة. (عبد الرءوف أبو السعد، ١٩٩٤: ٦١)

والقصة بصفة عامة هي سرد واقعي أو خيالي لأفعال قد يكون نثرًا أو شعرًا يقصد به إثارة الاهتمام والإمتاع أو تثقيف السامعين أو القراء. أما الحكاية، فهي عبارة عن سرد قصصي يروي تفصيلات حدث واقعي أو متخيل، وهو ينطبق عادة على القصص البسيطة ذات الحبكة

المتراخية الترابط، فالحكايات يغلب عليها "سمة البساطة نسبة إلى أنواع القصص الأخرى، ولكن بساطة الحكاية لا تعني بالضرورة فقراً في المعني، إذ إن الحكاية في الغالب تحمل مضمونا ثريا وعميقا. وتتضح سمة البساطة في الأسلوب واللغة والبناء، حيث تخلو الحكاية من التعقيدات اللغوية ويطغى على الأسلوب الجمال والوضوح. ويخلو بناؤها من التفصيلات التي تصرف الذهن عن تركيز الانتباه."(هادي نعمان الهيتي، ١٩٩٠م : ١٧٤)

وتعرف قصص الأطفال بأنها "أنماط متنوعة من الأدب القصصي الشفهي والمكتوب، وتشمل: الحواديت والحكايات بأنواعها، والقصص بأنواعها، فهي فنون قد ترويها الجدات والأمهات أو يكتبها قاصون، بالتأليف المناسب لمراحل الطفولة المتدرجة، أو يتم استفرادها من الموروث الأدبي علي لسان الحيوان تارة، ومهذبة عن حكايات تراثية – مثل ألف ليلة وليلة– تارة أخري."(موفق مقدادي، ٢٠١٢:٣٤)

وتعرف القصة كذلك على أنها "فن من فنون الأدب له خصائص وعناصر بناءة التي من خلالها يتعلم الطفل فن الحياة". (هدى قناوي ، ١٩٩٤ : ١٤١) والقصة من الفنون القديمة، التي وجدت في أدب الأطفال، عرفت منذ أن وجد أدب موجه للطفل، أو أدب قراءة الأطفال واستمتعوا به منذ أكثر من ثلاثة قرون، ولعل القصص التي يطلق عليها الآن "روائع أدب الأطفال" ، أو "روائع قصص الأطفال" دليل كاف على ذلك، ولا تزال القصة تحتل المرتبة الأولى في الإنتاج الفكري الموجه للأطفال على اختلاف أعمارهم وباختلاف لغاتهم، ويرى بعض الخبراء أن استمتاع الطفل بالقصة يبدأ منذ الوقت الذي يستطيع فيه الطفل فهم ما يحيط به من حوادث، وما يذكر له من أخبار، وذلك في أواخر السنة الثالثة من عمره، فهو على صغر سنه ينصت للقصة القصيرة التي تناسبه، ويشغف بسماعها ويطلب المزيد منها. (مفتاح دياب، ١٩٩٥ : ١٤٢)

وللقصة مكانة خاصة لدي الأطفال، إذ تلعب القصة من بين فنون أدب الأطفال دورا هاما في حياتهم، فهي الفن الذي يتفق وميولهم، وبها يتصلون بالعالم المحيط بهم، وهي الفن الذي يبني خيالهم، ويثبت مشاعر الخير والنبل في نفوسهم، ويربي قوة الخلق والإبداع عندهم، وهي تُعد من أكثر صور الأدب شيوعا في عصرنا، فضلا عن أنها من أقدر فنون اللغة علي خدمة مختلف أنشطتها وبخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

ومن التعريفات السابقة نستنتج أن القصة والحكاية أقرب الفنون الأدبية لبعضهما، وهما الأقرب كذلك لنفس وقلب الصغير، وهما الأقدر علي إكسابه أنماط السلوك المرغوب فيه، وكذلك الثقافة التي تعينه علي التقدم في حياته.

وكما – سلف القول – أن منطلق البحث لابد وأن يكون **التعريف بالمصطلحات اللصيقة بموضوعه، وثاني هذه المصطلحات، التوظيف**، والوظيف في اللغة : مستدق الذراع، والساق من الخيل والإبل وغيرها، وجاءت الإبل وظيفا: أي يتبع بعضها بعضا. (القاموس المحيط، مادة: وظف)، والوظيفة والمواظفة أي: الموافقة، والمؤازرة والملازمة، واستوظفه أي: استوعبه. (القاموس المحيط، مادة: وظف)، وجاء في اللسان : جاءت الإبل على وظيف واحد إذا أتبع بعضها بعضا، كأنها قطار.

وجاء يظفه أي: يتبعه ويقال: وظفَ فلان فلانا يظفه وظفا إذا تبعه مأخوذ من الوظيف. (ابن منظور، ج٩: ٣٠٨)، وفي معجم مقاييس اللغة: مر يظفهم أي : يتبعهم كأنه يجعل وظيفه بإزاء أوظفتهم. (أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، ١٣٩٢هـ: ج٦: ١٢٢)

فما دامت الوظيفة المؤازرة، ووظيفُ الساق كأنه يؤازره ويدعمه؛ فالتوظيف أخذ بما يقوى ويعضد ويؤازر، وقد لامس هذا المعني غاية البحث وهدفه، وهو محاولة تعضيد سلوك الطفل من خلال إكسابه ثقافة تقبل ذاته والأخر، وذلك بالتركيز علي القص والحكي، كما يفعل الأديب الذي يعمد إلى توظيف ما يدعم فنه ويؤيد كلامه، أي : يأخذ شيئا ويضعه مكان أمر ما بصورة معينة لغرض معين.

والتوظيف في الاصطلاح، عرفه صليبا بأنه: العمل الخاص الذي يقوم به الشيء أو الفرد في مجموعة مترابطة الأجزاء ومتضامنة كوظيفة المعلم في الدولة.(جميل صليبا، ١٩٨٢: ٥٨١)، ويعرفه سكوت بأنه: الفائدة المعنية التي يحققها الشيء. (للمزيد: انظر: أوبرت جيلان سكوت، أسس التصميم، ١٩٦٨م)، أما البستاني فقد وقف علي معني التوظيف: استوظف الشيء استوعبه.(البستاني، ٢٠٠٠م : ٩٧٢)، وكلها معان، مرتبطة بناتج التوظيف للشيء وهو الفائدة المرجوة منه، وفي هذا البحث الفائدة المرجوة من توظيف القصة والحكاية.

ومعني التوظيف مرتبط في أغلب الدراسات الأدبية بالتراث، **فقد عرفه أبو شعير بأن المقصود منه هو الاستفادة من الخامات التراثية في الأعمال الأدبية وشحنها برؤي فكرية جديدة** (الرشيد أبو شعير، ١٩٩٧: ٤٥،٤٦)، والمقصود منه في هذا البحث ليس ببعيد عن هذا المعني، وهو الاستفادة من الأعمال الأدبية الموجهة للطفل أو الصالحة للحكي له، والمحملة برؤي فكرية

تسهم في إكسابه ثقافة قبول ذاته والآخر، وسوف يتحقق ذلك من خلال استنطاق تلك النصوص للوقوف علي أغوارها.

أما عن ثالث المعاني المرتبطة بموضوع البحث، فهو «الذات»، ونجد أنه من نعم الله سبحانه وتعالي علي عبده أن وهبه القدرة علي معرفة ذاته، ووضعها في الموضع اللائق بها، فان جهل الإنسان لذاته، وعدم معرفته لقدرته يؤدي إلي أن يقيم ذاته تقييما خاطئا فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهلها، وإما أن يقلل من قيمتها فيسقط ذاته، فاحتلت الذات بذلك مكانة بارزة في نظريتها ومدلولها.

وتعتبر كتابات 'كارل روجرز' Rogers ١٩٥١عن الذات أكثر ما قدم في هذا المجال تنظيما واكتمالا. كما أنه أول مَنْ وضع إطارا متكاملا للنظرية الذات من الناحية النظرية والتطبيقية، وتعتبر الذات مفهوما محوريا في نظرية روجرز للشخصية ويعرفها بأنها (تنظيم عقلي معرفي منظم من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة). وقد ذكرت رشيدة رمضان خصائص الذات طبقا لأراء 'كارل روجرز' في أن خصائص الذات هي: (رشيدة: ٢٠٠٠م: ٢١٠)

- تنمو الذات من التفاعل بين الكائن الحي وبين البيئة التي يعيش فيها وخاصة المحيطة به.
- يمكن للذات أن تستوعب وتتمثل قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوقة.
- أن الكائن الحي يكافح ويسلك سلوكا يساير الذات.
- أن الذات قابلة للتعديل نتيجة للنضج والتعلم.
- يري روجرز أن أقصي درجات النمو في الشخصية تتمثل في حالة توافق تام بين المجال الظاهري (عالم الخبرة) وبين الذات، وفي حالة التحقق فإنها تحرر الفرد من التوتر الداخلي ومن القلق، وتمكنه من تحقيق استقرار نفسي. (رشيدة: ٢٠٠٠م: ٣٩٨).

والخصائص سالفة الذكر للذات، لصيقة بموضوع هذا البحث، فإذا كانت هذه هي خصائص الذات، وإذا كانت الذات في مرحلة تكوّن لدي الصغير، وإذا كان القص هو ما يميل إليه الطفل، فمن المنطقي أن تلتفت الباحثة إلي محاولة توظيف القص لصالح ذات الصغير النامية، فالذات – كما ذكر روجرز – قابلة للتعديل نتيجة للتعلم، والقص والحكي وسيلة من وسائل التعلم.

إن الذات الإنسانية تتشكل منذ الطفولة، وعبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء محددات معينة، فيكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، وأثناء مرور الأفراد

بمراحل النمو المختلفة فان تقديرهم لذواتهم يتغير تبعا للكيفية التي يستجيب لها الأشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم، وتبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتياز كل مرحلة من مراحل النمو.(للمزيد، راجع: روبرت ريزونر، ١٩٩٩)

إن قدرة الفرد علي التوافق الناجح أو عدمه يتوقف إلي حد كبير علي خبرات الفرد التي اكتسبها من الأسرة أو المدرسة والمجتمع بشكل عام وكذلك علي مدي نجاحه في بناء تصور ايجابي عن ذاته، وتقديره لها وعن إمكاناته.(سالمة بنت راشد بن سالم الحجري، ٢٠١١: ٣)

ويري ساربن (Sarbin) أن الذات هي بناء معرفي يتكون من أفكار الفرد عن مختلف نواحي وجوده، ويعرفه سيد غنيم في(راوية الدسوقي،١٩٩٦: ١٨)على أنه: الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه فيما يتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم. ويعرف زهران الذات بأنها: تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيًا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة لأبعاده، ومن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية.(للمزيد، انظر: حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٠)، أما المعايطة، فقد عرف الذات بأنها الشعور والوعي بكينونة الفرد وتتكون كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتسعي إلي التوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم (خليل عبد الرحمن المعايطة، ٨٧:٢٠٠٠)

كل التعريفات السابقة عن الذات تربطها برباط وثيق مع الآخر، فلن تكون فكرة الفرد عن ذاته إلا من خلال الآخرين، وكذلك فان تقبل الفرد لذاته، للآخر دور مؤثر فيه، وهنا سؤال يتبادر إلي الذهن، ألا وهو: **مَنْ هذا الآخر؟**

إن **المقصود بالآخر** ،هو كل مَن ليس (أنا). قد يكون الأب أو الأم أو الأخ أو الأخت أو القريب أو الجار أو الصديق أو الزميل أو المواطن....

ما معني قبول الآخر؟

١- يعني رعاية حقوقه. ٢- وأننا جميعا ذوو هوية واحدة كوننا بشر.

٣- كما أننا شركاء في المصير.

ما أهم حقوق الآخر؟

١- الحفاظ علي حريته. ٢- الحفاظ علي كرامته. ٣- الحفاظ علي حقه في الاختلاف.

أما القبول فهو ينطلق أولا من قبول الذات، هذه هي نقطة الانطلاق، فإذا لم أتوصل إلي قناعة راسخة بأن لدي أشياء مهمة في ذاتي، ممكن أن أقدمها إلي الآخرين، وبأن لدي الآخرين أشياء مهمة يقدمونها لي، لن أتوصل إلي قبول الآخر.(نت: لينا مصري – طوبجي، قبول الآخر)

أما بالنسبة للمصطلح الأخير اللصيق بموضوع هذا البحث، هو **مصطلح الثقافة**، وبالنسبة للفظية الثقافة فإنها 'عربية الأصل قديمة الاستعمال يدور معناها الأصلي حول الفهم والفطنة والحذق والتهذيب والتشذيب، فيقال: ثقف الرمح: قومه وسوّاه، وثقف الولد: هذبه وعلمه إلي جانب معاني أخري. ولكنها مع مرور الزمن اكتسبت معان جديدة.'(تركي المغيض، ٢٠٠٦ : ٨٥٨).

إذن 'الثقافة في امتدادها اللغوي يقصد بها التقويم والتهذيب، وتهذيب النفس وتعديل السلوك، وبذلك تساعد الثقافة علي وعي الذات وتتسم بسمات المجتمع الذي ينتجها.'(نعمات شعبان علوان، ٢٠٠٦م : ٢٥٤)، وفي هذا التعريف نلحظ العلاقة الوطيدة بين الثقافة والذات والمجتمع، ومدي تأثير الثقافة علي الذات وبالتالي المجتمع، ومن هنا جاء دورهم في هذا البحث بالتناغم في توظيف القص والحكي لإكساب الذات الطفلية في مختلف مجتمعاتها ثقافة من نوع خاص (ثقافة قبول الذات والآخر).

ويعرفها (تايلور) بأنها 'ذلك الكل المركب الذي يشتمل علي المعرفة والمعتقد والفن والأدب والأخلاق والقانون والعرف والقدرات والعادات، التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع.'(سامي خشبة، ١٩٩٤: ٢١٧،٢١٨)

وقد صنف أحمد بابكر معاني الثقافة لمعنيين **أولهما: المعني الاجتماعي** إذ تشير الكلمة إلي ما للمجتمع من تقاليد وعادات وأدوات عمل وأطر تفكير موروثة عن سلوك السلف كالخرافات والأساطير والأغاني والنظر إلي الحياة في عمومها وهذا المعني الذي يغار علي التراث ويدعو إلي التقليد والمحافظة علي الموروث ويري في الخروج عليه عارا أو خروجا علي المجتمع.

والمعني الآخر للثقافة: معني فردي يختص بالفرد وبمقوماته الشخصية وبما يكسبه من معارف وعلوم مما يمكنه من التصرف السليم فيما يعرض عليه من مواقف وفي المساهمة في النشاط الفكري والإبداعي وعندما نتحدث عن طائفة المثقفين في بلد ما فإننا نتوقع من هذه الطائفة أن تكون في مكان القيادة من الرأي العام في البلد من إبداع ونقد وإقرار ما ينفع مجتمعه

ووسيلة هذه الطائفة هي الكلمة المسموعة أو المكتوبة إما عن طريق المسرح أو التلفزيون أو الصحافة والمناظرة ووسائل الإعلام المختلفة وتكوين المثقف لا يكون إلا عن طريق اللغة سواء كان عامل التأهيل وما يناله من تراث أمته وقيمها أو ما يناله من أسرته مباشرة في مراحله الأولي من طفولته فالأول دور اجتماعي والثاني دور يخص التنشئة.(أحمد بابكر الطاهر المجذوب، ٢٠٠٦ : ٦٠٤)، والمعنيين الاجتماعي والفردي يؤثران بالإيجاب أو بالسلب علي مدي ثقة الفرد بذاته أو بالآخرين.

ويعرفها الشيخ بقوله "الثقافة هي ذلك الكائن المعقد العجيب الذي لا نراه ولكنه يغمرنا كل الوقت بل يسري فينا مسري الحياة ويحدد طبيعتنا بعد أن كانت مجرد قابلية. إن الفرد لا يذكر كيف تعلم لغة أهله وقومه فهو حين يكبر يجد نفسه يتكلم بهذه اللغة أو تلك ومثل ذلك يقال عن كل العناصر الثقافية التي شكلته، فيها يعتقد وبها يفكر وبها يحب ويكره وبها يوالي ويعادي. إن الثقافة التي تخلق بها وعيه هي التي تصوغه وتتحكم بعقله وتوجه وجدانه، فهو نتاجها واكتسب منها طبيعته الثانية انه متطبع بثقافة أهله وقومه وهو لا يتذكر كيف صاغته فجعلته منتميا إليها وذائبا فيها ومغتبطا بهذا الانتماء والذوبان".(ممدوح الشيخ، ٢٠٠٧م: ١٧٢)

وهذا يعني أن "الثقافة تشتمل على أنماط السلوك التي يكتسبها الإنسان مشاركا فيها أعضاء مجتمعه، أو هي بتعبير آخر، كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف على أساسه مشاركا الآخرين فيه، إذ إنها نمط للسلوك الإنساني يتبعه أعضاء المجتمع، إضافة إلى كونها نمطا من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك، حيث إن كل عنصر من عناصر الثقافة يتضمن سلوكا.(هادي نعمان الهيتي، ١٩٩٠م : ٢٥)

إن أهمية لفظة ثقافة في هذا البحث، نابعة من كونها مفتاح من مفاتيح التغيير نحو الأفضل بسبب دورها في تغيير السلوك الإنساني، "فمفهوم الثقافة إطار عام جامع وتتحرك داخل هذا الإطار الواسع كل الثقافات الإنسانية في دوائر أو أطر متمايزة ذات تنوعات شاسعة ومستويات حضارية متباينة وتقوم بينها أحيانا حواجز وعوائق يصعب تجاوزها أو اختراقها أو النفاذ منها. إن الثقافات تتنوع تنوعا شديدا فبعضها ذو أطر أو دوائر مغلقة لا تتفاعل مع الدوائر أو الأطر الأخرى وبعضها فضاءات مفتوحة تأخذ وتعطي إنها تتغذي من الثقافات وتغذيها."(ممدوح الشيخ، ٢٠٠٧م : ١٧١)

أهمية القصص في تنمية سلوك الطفل ونمو شخصيته:

قبل أن نرصد أهمية القصة في تنمية سلوك الطفل وشخصيته، لابد وأن نتعرف أولا علي أهميه القصة في أدب الأطفال، مع التركيز علي مدي ارتباط القصة في مراحل الطفل العمرية بتحقيق قبول الذات والآخر وإكسابه النواحي الثقافية المختلفة، فالقصة تساعد الطفل علي اكتساب الكثير من المعلومات التي تساعد علي غرس القيم والمبادئ الخلقية السليمة التي تسهم في تربيته وتوجيهه، كما تعمل القصة كذلك علي تمتع الطفل وإسعاده وتساعده على قضاء العديد من حاجاته النفسية فضلا عن اكتسابه الصفات الإيجابية التي تسهم في بناء شخصيته، فهي تعد وسيلة من وسائل نشر الثقافات والمعارف لسبب ما تنطوي عليه من جاذبية، وهي من أشد ألوان الأدب تأثيرا بالنفوس فهي تعمل على تصوير جوانب الحياة وتصف الطبيعة وتشرح الحياة الاجتماعية وتساعد في الوصول إلى المثل العليا.

ومع أن هناك مَنْ يرى أن وظيفة القصة الأساسية ليست ثقافية، إلا أنها في جميع الأحوال تشكل وعاء لنشر الثقافة بين الأطفال لأن من القصص ما يحمل أفكارا ومعلومات علمية وتاريخية وجغرافية وفنية وأدبية ونفسية واجتماعية، فضلا عما فيها من أخيلة وتصورات ونظرات، ودعوة إلى قيم واتجاهات ومواقف وأنماط سلوك أخرى.(هادي نعمان الهيتي، ١٩٩٠م : ١٧١)

وقصص الأطفال حققت جملة من الأهداف المتمثلة بالتسلية والمتعة والراحة النفسية للمتلقي (الطفل) وتقوم بالتنمية العقلية في تعلم تسلسل الأحداث المنطقية واكتساب مفاهيم وقيم اجتماعية جديدة تعمل على تنميته لغويا من خلال تدريبه على التعبير عن ذاته وتنمية قاموسه اللغوي وتقوم بمعالجه المشكلات الاجتماعية والنفسية من خلال ما تطرحه من قيم يتعرف عليها عند سماعهم لها وللحكايات المروية، كما تعمل على الارتقاء بذائقة الطفل الجمالية وقدراته العقلية. وتتحدد القصة حسب المرحلة العمرية للطفل من خلال الوقوف على خصائص ومميزات كل مرحله من المراحل حسب تصنيف (موسي) (راجع، موسى كولد برغ، مسرح الأطفال)، المتمثلة بالآتي:

المرحلة الأولى: تبدأ من سن (٣ وحتى ٥ سنوات)، والتي يغلب على أطفالها حب الاطلاع والرغبة في التعرف على موجودات المحيط من كائنات وأشياء محصورة في عالمه المتمثل في البيت، الشارع.

والمرحلة الثانية : تبدأ من سن٦ وحتى ٩ سنوات، إذ يتعرف فيها الطفل أولى صدماته في الحياة وهي صدمة الانتقال من المحيط الأسري إلى محيط المجتمع المتمثل في المدرسة، إذ تتوسع مدارك الطفل وتكبر مقدرته على التعبير والتميز بين ما هو خير وما هو شر.

المرحلة الثالثة: تبدأ من عمر (١٠ وحتى ١٣) سنة، وفيها تتجمع خواص وسمات نفسية وسلوكية وجسدية مختلفة كالبساطة والعفوية والنمو الجسدي المتسارع، وعدم تقبل الطفل لذاته بسبب غياب الجو المناسب لإثباتها، وتظهر فيها حاجه الطفل إلى قصص وحكايات البطولة أي عن أبطال وشخصيات مهمة فشخصياته تكون نموذجية وواقعية وعلمية. والمرحلة الرابعة تبدأ من سن (١٤الي ١٨) سنة وهي مرحلة بلوغ الطفل سن المراهقة وتنتهي بسن الرشد وتتسم بتغيرات شديدة تشمل الجوانب الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، تستدعي فيها أن يقدم القص بها الشخصية التي لها عيوبها وأخطائها.

مما سبق يتضح أن للقص أهمية بالغة في حياة الأطفال 'كأفراد وكأعضاء في المجتمع. فمن خلاله تغرس القيم، وتنمي المبادئ، وتكون الاتجاهات، وتوسع الميول وترهف الإحساسات وأشكال التذوق المختلفة، وتشبع الحاجات النفسية لديهم.'(رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠١م : ٣٢١)، وفي 'الحقيقة أن الأدب إذا لم يكن في صورته التي تقدم للطفل باعثا علي تكوين الأخلاق والذوق، فمن الخير ألا يراه أو يسمعه الصغار. وخير أدب الأطفال ما أدي هدفين لهما تأثيرهما الكبير في حياة الأطفال، إذ أنهما المحور الذي تدور عليه حياتهم في مستقبل الأيام: أن يدفع بهم إلي العمل، وأن يساعدهم علي تكوين الأخلاق الحميدة'.(علي الحديدي، ١٩٩٥: ١٦٩)، وإن من بين 'أهم **الاتجاهات التي تؤثر في أدب الأطفال** ما يلي:

١- المعايير والفلسفات الاجتماعية التي يمارسها المجتمع علي سلوك أفراده.

٢- طرق التفكير السائدة في المجتمع باعتبارها وظيفة من وظائف المجتمعات البشرية والأيديولوجيات الفكرية المختلفة.

٣- النظام القيمي الذي يؤمن به الأفراد في المجتمع.'(عبد المعطي نمر موسي، محمد عبد الرحيم الفيصل، ٢٠٠٠، ٣١)

هذه الاتجاهات – سالفة الذكر– بمثابة العامل المؤثر والموجه لهذا اللون من الأدب الموجه للطفل وبالتالي تؤثر في الطفل من خلال المنتج المقدم له، وإذا كانت القصة والحكاية هما أحد الألوان الأدبية المقدمة للطفل والمؤثرة في شخصيته وسلوكه، فإنها تخضع لتأثير تلك الاتجاهات، والتي توضح المؤثرات المحيطة بالأدب الموجه للطفل والمسيسة لكُتّاب الأطفال.

وليس ثمة شك أن للقصة أهمية في تنشئة جيل قادر على صنع مستقبله وتحقيق أهداف أمته المنشودة، وللقصة أهمية كبيرة في حياة الطفل حتى عدّها العلماء من أهم أساليب التربية المؤثرة: [التربية بالقصة]، وقد كانت هذه سمة واضحة في القرآن الكريم من خلال عرض قصص الأنبياء والسابقين للتذكرة والاعتبار. ولقد نقل عن بعض علماء السلف قولهم: الحكايات جند من جنود الله تعالى يثبت الله بها قلوب أوليائه، وشاهده قول الله تعالى: ﴿وَكُلًّا نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ ۚ وَجَاءَكَ فِي هَٰذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾(سورة هود، ١٢٠/١٢)، وقال الإمام أبو حنيفة رضي الله عنه: الحكايات عن العلماء ومحاسنهم أحب إليّ من كثير من الفقه لأنها آداب القوم.

ومما سبق تتضح أهمية القصة والحكاية؛ لأنها تعد سبيلا تربويا ابتدأ به القرآن الكريم والدين الإسلامي الحنيف؛ لتوجيه وتعديل سلوك الناس كبيرهم وصغيرهم، فللقصة أثر كبير في نمو جميع جوانب شخصية الطفل، وذلك حسب الفكرة التي تعالجها، وإذا قدمت القصة للطفل بأسلوب شيق وجذاب، فإنها تؤثر في شخصيته؛ إذ إنها تبني لديه منظومة القيم النبيلة والاتجاهات الايجابية. وأول مؤسسة اجتماعية تؤثر في نمو الطفل وبناء شخصيته المتكاملة – الأسرة – التي تنفرد بالأثر الأول في شخصية الطفل؛ وذلك من خلال سرد القصص الهادفة والبناءة التي تسهم في تشكيل شخصية الطفل تشكيلا سليما؛ والطفل في بداية مرحلة الطفولة المبكرة لا يستطيع القراءة والكتابة؛ وفي هذه الحالة بإمكان الأسرة أن تقوم بالحكي له، أو بواسطة الاسطوانات والأشرطة المسجلة، أو عن طريق الإذاعة والتليفزيون، أو عن طريق السينما والمسرح والكتب المصورة؛ مما يزيد من قاموس الطفل اللغوي، ويساعده علي معرفة الصواب من الخطأ، وتكوين الاتجاهات الايجابية لديه، ثم يلي دور الأسرة دور الروضة ثم المدرسة في توجيه سلوك الطفل وتثقيفه عن طريق اللون المحبب له (القصة والحكاية).(انظر: عبد المعطي نمر موسي. الفيصل، محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٠م:٩٥، بتصرف)

أدب الطفل رافدا من روافد ثقافة الأطفال:

تشكل ثقافة الطفل انعكاسا حقيقيا لثقافة المجتمع حيث تعتبر بمثابة نسق أصغر داخل النسق الأكبر للمجتمع، والصلة بينهما كالصلة بين الظواهر الكلية والظواهر الجزئية في البيئة الثقافية، وثقافة الطفل هي مجموعة القيم والمعايير والمعتقدات والرموز والمفاهيم والاتجاهات الفكرية والأنماط السلوكية التي يكتسبها الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ومن الخبرات

والممارسات التي يتعرض لها من خلال النظم الاجتماعية التي تتعامل معه بدءا بالأسرة، ومرورا بالروضة والمدرسة ودور العبادة والأصدقاء – وانتهاء بوسائل الإعلام سواء المرئية منها أو المقروءة والمسموعة – ويرتبط تأثير وأهمية هذه العوامل مجتمعة بطبيعة وخصائص المرحلة العمرية من حياة الفرد حيث يكون تكوين الطفل – خاصة في مراحل حياته الأولي – رقيق الحس، سريع الاستجابة، شديد التأثر، قليل القدرة علي الانتقاء والاختيار.

وعلينا أن نفرق بين أدوات التثقيف ومصادر التثقيف، أدوات التثقيف هي تلك الوسائل التي نعتبرها نحن الكبار بمثابة السبل المؤدية إلي تثقيف الطفل، ولكي تتحول تلك الوسائل إلي مصادر لثقافة الطفل فإنها في حاجة أولا إلي موافقة صاحب الشأن (أي الطفل نفسه) – وتلك قضية أخري – فعلي سبيل المثال لا يكفي أن نقتنع نحن – وبصدق – بمدي حاجة الطفل إلي ما نقدمه له، بل لابد وأن يتوافر لديه الدافع أو القناعة بأن ذلك الذي نقدمه له يحمل إليه نوعا ما من المتعة أو الفائدة.

ومن الملاحظ أن 'الأطفال شديدو التعلق بالقصص، وهم يستمعون إليها أو يقرؤونها بشغف ويحلقون في أجوائها، ويتجاوبون مع أبطالها ويتشبعون بما فيها من أخيلة ويتخطون من خلالها أجوائهم الاعتيادية ويندمجون بأحداثها ويتعايشون مع أفكارها، خصوصا وأنها تقودهم بلطف ورقة إلى الاتجاه الذي تحمله، إضافة إلى أنها توفر لهم فرصا للترفيه في نشاط ترويحي وتشبع ميولهم إلى اللعب، لذا فهي ترضي مختلف المشاعر والأمزجة والمدارك والأخيلة، باعتبارها عملية مسرحة للحياة والأفكار والقيم.'(هادي نعمان الهيتي، ١٩٩٠م : ١٧٢)

إذن القصة هي الأقرب إلي نفس الطفل، وبما أنها تقدم له ثقافة بالإضافة للمتعة والترفية، فهي بذلك تعتبر أحد روافد ثقافته – كأحد فنون أدب الطفل، فالقصة تشكل 'العمود الفقري لموضوعات أدب الأطفال وأشكاله، حيث إنها أقرب إلي الطفل، ومحببة إلي نفسه، فهو مستمع جيد للحكايات والقصص، وراو جيد أحيانا في المرحلة التي يبدأ فيها الكلام عن نفسه، ويعبر عما يجول في خاطره وما حوله من مجريات وأحداث في الأسرة والحي والشارع والحضانة والروضة والمدرسة.'(عبد الفتاح شحدة أبو معال، ٢٠٠٨م : ٤٥)

والحكاية كذلك شكل فني قادر علي استيعاب مجموع القيم والأهداف التربوية والسلوكية وقادر علي استيعاب بيئات كثيرة متعددة متباينة زمانا ومكانا، وواقعا، وخيالا، وقادر علي تنويع الشخصيات من عناصر الكون المختلفة ومخلوقاته، وقادر علي مواكبة تطور العلم والاتساع لآفاق خيال علمي محلق، فضلاً عن القدرة اللامتناهية علي استيعاب المعارف والعلوم والثقافات.

كل هذا في أثواب فنية تحمل من عناصر الجمال والإمتاع والتشويق، ما يجعل شكل الحكي -الأكثر قدرة - علي التواصل والتوصيل مع الطفل وإليه في سلاسة ويسر وخفاء ومتعه؛ حيث تدب قيمها وأهدافها متسربة في وجدان الطفل، مع بدايات تعرفه وتعلمه متناميـة متراكمـة، مكونـة شخصيته فيما بعد.

فأدب الطفل واحد من أهم روافد ثقافته؛ ووسائط وآليات معرفته؛ إذ يكاد ينفرد بمعطيـات خاصة، وعناصر خاصة مكونة، تشتمل علي كل عناصر الثقافة والمعرفة؛ ففيـه العلـم، والفـن، والتربية، والأخلاق، والدين ،والجمال، والخيال، والتذوق... وأدب الأطفـال جـزء مـن ثقافـة الأطفال التي هي بلا شك ثقافة أساسية، وليست ثقافة فرعية من ثقافة الكبار. أو هو علي الأقل - قادر علي استيعاب كل هذه المفردات الثقافة والمعرفية، وتقديمها في أشكال فنية قادرة علي النفـاذ إلي وجدان الطفل وعقله، بيسر وبساطة وإمتاع، محققة ما يناط بها من أهداف ووظائف لبناء فكر الطفل ووجدانه، وإعداده للغد، فأدب الأطفال هو الأثر الذي يثير في الأطفال لـدي قراءتـه، أو سماعه، متعة واهتماما، ويحاول أن يغير من قيمهم واتجاهاتهم، ويحدث أثرا واضحا فـي دفـع العواطف والعقول.(عبد الفتاح شحدة أبو معال، ٢٠٠٨م : ٢٦)

وإذا كانت "الثقافة هي حصيلة المعرفة، والفنون، والأخـلاق، والمعتقـدات، والتقاليـد، والعادات التي يكتسبها الفرد في حياته الاجتماعية. فأدب الأطفال هو الجزء الأساسي فـي هـذه الثقافة، بل هو الأداة التربوية التثقيفية، وله الأثر الواضح في بناء شخصية الطفل .... ولاشـك أن الثقافة من مكونات شخصية الطفل، وما يحصل علي صفات الطفل العقلية والنفسية والجسمية يكون عاملا في بناء شخصيته بناء سليما. فحالات حب الاستطلاع، والميل إلي التعلم، ومحاولة الطفل تعرف جوانب الحياة المحيطة به، كلها تشكل دوافع إلي القراءة، والإقبال علـي الكتـاب، واكتساب الثقافة المعرفية منه."(عبد الفتاح أبو معال، ٢٠٠٨م: ٢٢٢)

ولم يقتصر دور أدب الطفل علي أنه رافدا من روافد ثقافة الطفل، بل اعتبره عبد الله أبو هيف أساسا لوسائط ثقافة الأطفال كذلك، في قوله: "يعد أدب الأطفال أساساً لابد منه في مختلف وسائط ثقافة الطفل لكي تقوم هذه الوسائط بوظيفتها التثقيفية والتربوية، وتضمن أداءهـا الفنـي المتطور، وتغدو تنمية ثقافة الطفل العربي أكثر نجاحا إذا أثمرت العلاقة بين فنون أدب الأطفال ووسائط ثقافة الطفل، سواء أكانت وسائل إعلامية أو أجهزة ثقافية لأن وسائط ثقافة الطفل تحتاج باستمرار إلى مادة أدبيّة مكتوبة أو مقروءة. وغنيٌ عن القول إننا لا يمكـن أن نقـدم مسلسـلا إذاعياً أو تلفزيونياً، أو مسلسلة قصصية صحفية أو شريطاً سينمائياً أو عرضاً مسرحياً، ولو كان

إيمائيا، دون نص أدبي."(عبد الله أبو هيف، ٢٠٠١، ١٥٠)، كما أن هذا اللون الأدبي يعتبر كذلك وسيلة من وسائل تنمية ثقافة الأطفال.

الإسلام وقبول الآخر

إن الإسلام يؤسس لقبول الآخر تأسيسا عمليا وواقعيا عندما يرفض كل أشكال العنصرية تجاهه، كما أنه يرفض تصنيف الآخر بسبب اللون أو الجنس أو العرق أو غيرها من المميزات غير الاختيارية، وبالتالي لا يمكن أن ينشأ في التصور الإسلامي موقف يرفض الآخر. وهكذا تنتفي كل أسباب ممارسة العنف ضد الآخر لإذلاله أو إقصائه أو محوه، ما دام يتأسس في تعاليم الإسلام كل أشكال قبول الآخر، يقول جل شأنه في كتابه العزيز ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ (الحجرات: ١٣)

وعلي سبيل المثال لا الحصر، عندما فتح عمر بن الخطاب رضي الله عنه بلاد فارس عرض له إشكال فقهي جديد يحتاج إلي اجتهاد، وهو كيفية التعامل مع الاعتقادات الجماعية الأخرى مثل المجوسية، فاستشار عمر الصحابة رضوان الله عليهم بعد أن احتار في الأمر، ذلك أن القرآن والسنة النبوية يؤسسان للعلاقة مع اليهود والنصارى ضمن مفهوم أهل الذمة، بحيث تقوم العلاقة معهم على السماح لهم بالعيش مع المسلمين، والتمتع بالحرية في العبادة والعلاقات الاجتماعية، على أن يُترك لهم كل ما يتعلق بالأمور الداخلية، لكن المجوسية ديانة أرضية غير سماوية وغير مذكورة في القرآن الكريم، ولا يوجد موقف صريح من أهلها فيه، وانطلاقا من مبدأ التوحيد الإسلامي، يفترض أن يكون هناك موقف جذري منها وهو الرفض. فإذا بعبد الرحمن بن عوف يقول: أشهد على رسول الله أنه قال: سنوا بهم سنة أهل الكتاب (أبو يوسف، كتاب الخراج)، وبذلك تمّ توسيع مفهوم الذمية من حيث هي تأسيس لعلاقة إنسانية راقية تقبل الآخر، تضمن له حقوق حرية العبادة وحرية الاعتقاد وحرية المؤسسات التعبدية، والفقه الخاص الذي تنبني عليه العلاقات الاجتماعية والأحوال الشخصية، كما تم توسيع هذا المجال لكي يشمل كل الديانات المرفوضة مبدئيا بما فيها الديانات الأرضية الوثنية.

قبول الذات والآخر نابع من قبول الواقع

إن ثقافة قبول الذات نابع من ثقافة قبول الواقع، فإن قبول الفرد للواقع الذي يعيشه، بتفهم، وبإيجابية، يدفعه إلى أن يتخذ خطوة إيجابية وعملية نحو مشاركة الآخرين بإحساساته،

وبمشاعره، وبأفعاله البناءة. وبالمشاركة يعطي نفسه فرصة للتكيف مع التصرفات البناءة للغير، ومع الخطط الإيجابية لِمَنْ حوله، بما يتناسب مع أنواع شخصياتهم، وشخصية الفرد. ثم إن المشاركة، والتكيف، الناتجان عن القبول الإيجابي للواقع، تساعد الفرد كثيرا على أن يبحث عن المصلحة العامة في موقفه، وعلى أن يعيد تربية نفسه على المرونة الكافية لتسيير الحياة المثمرة في الأسرة، وفي العمل.. وفي الحياة بصفة عامة؛ مما يثمر الكثير من التقدم، والفلاح، والتغيير إلى الأفضل.. مهما كان الواقع صعباً، أو قاسياً. إذن فقبول الواقع، ضرورة للتكيف.. ثم للتقدم.

ويحاول المرء باستمرار التعرف على ذاته وتحديد معالمها، وفكرة الفرد عن نفسه تتميز بالتفرد، ولكنها عرضة للتعديل بتأثير الظروف البيئية والاجتماعية التي تحيط به، وبوجهة نظر الآخرين عنه. فالفرد قد يرى نفسه بصورة ايجابية أحياناً، وبصورة سلبية أخرى، إلا أنه بصفة عامة له تصور شبه ثابت عن ذاته، ويمكننا القول أن "الذات تعتبر ركنا أساسيا من أركان الشخصية، ولإدراك الإنسان لنفسه سواء بشكل شعوري أو لا شعوري، ومفهوم الذات لدي الفرد دائم التطور ويتأثر بعلاقة الفرد مع الآخرين وتفاعله مع بيئته، خاصة وأن الفرد هو محور العالم الذي نعيشه والذي يتميز بالخبرة المستمرة.... وفهم الطفل لذاته يكون بشكل مباشر أو غير مباشر إما عن طريق الأسرة من خلال مدح الطفل ومساعدته علي تنمية ذاته أو من خلال الآخرين، فالطفل يفقد احترامه لذاته ويصبح متشائما إذا لم يشعر بذاته" (علا سمير موسي القطناني، ٢٠١١م : ٣٣-٤٠).

ونلحظ أن للبيئة الثقافية للفرد، مع حصيلة خبراته الحياتية أثر كبير في بناء شخصيته، أو بمعنى آخر هويته. فالطفل منذ وقت مبكر يبدأ في تكوين هويته متشبهاً بالأشخاص المهمين في البيئة من حوله.

إذن ذات الفرد هي نتاج الخبرات التي يمر بها. وتقييم الفرد لذاته يتولد منذ الصغر تدريجيا مع الرغبة في تحقيق الذات المثالية التي يحلم بها. وغالبا ما يسعي الإنسان إلي تحقيق ذات واقعية تتواءم مع إمكاناته وخبراته ودرجة تكيفه مع بيئته بدلا من السعي لتحقيق ذات مثالية غير واقعية، واستغلال الإمكانات الذاتية الكامنة تساعد علي تطوير الذات الحقيقية إلي تلك الواقعية التي تحقق للشخص السلام والوئام مع نفسه وبيئته.

يقول "أبراهام ماسلو" العالم النفسي الأمريكي في هذا السياق أن الإنسان يولد وهو محفز لتحقيق احتياجات أساسية في شكل هرمي بدأ بالحاجات الفسيولوجية كالجوع والعطش،

مرورا باحتياجات الأمن والسلامة ثم احتياجات الانتماء والتقبل من المجموعة، وصولا إلي احتياجات اعتبار واحترام الذات في قمة الهرم. وبعد تحقيق كل هذه الحاجات يجاهد الإنسان لتحقيق ذاته؛ ليصل إلي أسمي مراحل الاكتفاء الذاتي والسلام مع نفسه.

ويذهب ماسلو إلي وصف الذين حققوا ذواتهم بأنهم واقعيون، متقبلون لأنفسهم وللآخرين، تلقائيون، مركزون علي أهدافهم وعلي حلّ مشاكلهم، مستقلون، ديمقراطيون، ويتمتعون بروح الخلق والإبداع.

تلك السمات التي استنتجها ماسلو هي ما تسعي الباحثة إليه من خلال التنبيه -- في هذا البحث– إلي دور القص في الوصول بالصغير لذلك المستوي من قبول الذات وصولا لتحقيقها. وقبول الذات نابع من الصورة التي يكونها منذ الطفولة عن نفسه، والتي تؤثر علي علاقته كذلك بالآخرين، فصورة الذات Self-image تعني نظرة الفرد لنفسه وما يستخلصه من ذلك مقارنة بالآخرين من حيث الشكل، والمظهر العام والسلوك، ومن هذه الصورة يتكون الانطباع العام عن الذات، سلبيا كان أم ايجابيا. وغالبا ما تؤدي صورة الذات السلبية إلي احترام ضعيف للذات، إذن فقبول الذات والآخر من عدمه ليس نابعا من الفرد؛ بل من واقعه.

وأدب الأطفال بشكل خاص، والأدب بشكل عام، يمثلان مرآة تعكس الواقع المعاش. إضافة لذلك فإن أدب الأطفال هو أيضا وسيلة تربوية لنقل القيم والمبادئ الاجتماعية من جيل إلى جيل، وهذه خاصية تجعل منه وسيلة ليس فقط لحمل الثقافة وحماية الشعوب من الاندثار، بل يعتبر كذلك حيّزا للتعبير عمّا يجول في ذهن الأدباء، كتّاب الأدب، من انتقاد لسيرورة مجتمعاتهم، وبهذا يشكل أدب الأطفال حيّزا من نوع خاص، فهو حامل القيم والهمّ الجماعي. وبما أنه ليس خاضعا بشكل مباشر للسلطة، فربما يشكل حيّزا فيه نوع من الحرية يستطيع الأدباء من خلالها التعبير عن مواقفهم النقدية للمجتمع والسلطة.(سلوي علينات، ٢٠١٢، ١٤)

مما سبق نستنتج أن الواقع عامل مشترك يجمع بين الذات والآخر، والأدب هو مرآة ذلك الواقع، وذلك ما سوف تثبته النماذج القصصية المطروحة في هذا البحث.

المضمون والرؤية والقيم في قصص إكساب الطفل ثقافة قبول الذات والآخر

في البداية لابد وأن يتبادر إلي أذهاننا سؤال، ما هي حقوق الإنسان؟!! "إنها الحقوق المتأصلة في طبيعتها، ولا يتسنى بغيرها أن نعيش عيشة البشر، تلك الحقوق التي تكفل لنا كامل إمكانيات تنمية واستثمار ما نتمتع به من صفات بشرية، وما وهبناه من ذكاء وضمير، من أجل تلبية احتياجاتنا الروحية وغير الروحية".(عماد عمر، ٢٠٠٠م : ٤٤)

وهناك مَنْ يري بأن حقوق الإنسان هي 'جملة القواعد والمبادئ القانونية الدولية، التي قبلت بموجبها الدول الالتزام القانوني والأخلاقي بالعمل علي تعزيز وحماية حقوق الإنسان والشعوب وحريتهما الأساسية'.(عمر إسماعيل سعد الله،١٩٩١: ١٢)

وأما التعريف الآخر لحقوق الإنسان فهو: 'مجموعة من القواعد والمبادئ الدولية، التي تكفل لجميع الأفراد والشعوب التمتع بحقوقهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وبالحقوق المدنية والسياسية، وتهدف بصورةٍ مباشرةٍ إلي تحقيق رفاهيتهم'(عمر إسماعيل سعد الله،١٩٩١: ١٢)

إذن الثقافة حق بارز من حقوق الإنسان، والطفل يواجه العديد من الثقافات، منها الايجابي ومنها السلبي، وثقافة قبول الذات والآخر هي – من وجهة نظر الباحثة – حقٌ من حقوق الإنسان بصفةٍ عامة والطفل بصورةٍ خاصة، وكذلك هي قيمة إنسانية راقية، يجب إكسابها وتدعيمها في نفس ووجدان الصغير؛ حتى يشب وهي متأصلة بداخله، وهنا يبرز دور القص، فالقصة 'أكثر الأجناس الأدبية انتشارا وشيوعا بين الأطفال، وأشدها جاذبية لهم. ولا يمكن تصور طفل دون أن نتخيله مع لعبة يلعب بها، وحكاية يستمع إليها، أو قصة يقرؤها في كتاب، أو يشاهد أحداثها في الإذاعة المرئية. يعيش أحداثها، وينفعل بها فرحا أو حزنا، غضبا أو رضا، أمنا أو خوفا.(علي الحديدي، ١٩٩٥م : ١٧٦)

إذن لابد من تكريس مبدأ 'المساواة وعدم التمييز في التمتع بالحقوق والحريات الأساسية علي أساس العنصر، أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي أو الأصل الوطني أو الثروة أو المولد أو أي وضع آخر' (المادة الثانية، من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان)؛ بهدف تعزيز حقوق الطفل في أي مكان بالعالم.

ومن تلك القيم الإنسانية والتي تعتبر حقوق إنسانية كذلك، والتي أثارها بعض كتاب الأطفال في كتاباتهم:

– عدم التمييز بين الناس علي أساس العرق أو اللون أو اللغة أو الدين أو الرأي أو الأصل الوطني، أو الثروة أو أي شيء.

– عدم النظر إلي المعاق علي أنه شخص مختلف.

وبما أن القص هو أحد المعابر إلي إكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر، فلابد من التعرض لتحليل نماذج حكائيه وقصصية للطفل، من خلال التركيز علي المضمون والرؤية والقيم في تلك الأعمال.

والمضمون في القصة يتشكل من كل ما تقدمه القصة للقارئ من أفكار وعلوم وقيم وخيال ونماذج شخصيات تتصرف(أحمد نجيب، ١٩٨٥: ١)، ولكن المهم أن يختفي وجه المؤلف عن السطور فلا يتدخل بالتوجيه أو التعليق ولا يقحم نفسه، بل يجعل الشخصيات تنطق والأحداث تتوالي وتتصاعد وتتعقد، والأمور تسير وكأنها في الحياة، لأن عالم القصة عالم آخر منتقي ومدروس للحياة بهدف إيصال رسالة كاملة في ذهن المؤلف ومحركة له ودافعة لكتاباته من الأساس. وكل قصة إنما تحمل هدفا ينبغي إيصاله أو مغزي تحوم حوله ويشع من بين كلماتها وأحداثها، وليتحقق هذا كله علي الكاتب الابتعاد عن البعض الظاهر المتكلف وإلا سقطت القصة في هوة البدائية التعليمية.

ولقد جاء المضمون في المرتبة الأولي من حيث الأهمية في دراسة حسن شحاتة حول عوامل الانتقائية لقصص الأطفال قبل الإخراج الفني واللغة المستخدمة (حسن شحاتة ٢٠٠٤م: ١٣٠) الأمر الذي يشير إلي انصراف اهتمام الأطفال إلي مضمون القصة بمفهومه الشامل وإعطائه اهتماما أكبر من إخراجها الفني ولغتها.

والقيم في تعريفها: "مجموعة من المعايير التي تحقق الاطمئنان للحاجات الإنسانية، ويحكم عليها الناس بأنها حسنة، ويكافحون لتقديمها إلي الأجيال القادمة ويحرصون علي الإبقاء عليها".(حسن شحاتة ٢٠٠٤م : ٥٧) ومع تمازج الثقافات والاختلاف في مستويات الثقافة والتعليم وتعدد منابع الثقافة، اختلفت القيم وتصارعت في المجتمعات بشكل عام، وفي مجتمعاتنا العربية بصورة خاصة.

مما يعني للكتاب الاعتناء بمضامينهم والقيم المطروحة في أعمالهم، ودراستها وتقديمها بشكل يرضي الأطفال ويمتعهم ويفيدهم من أجل تحقيق غايتي أدب الأطفال الأساسيتين في الإمتاع والفائدة.

نماذج تطبيقية

قبل البدء في عرض النماذج التطبيقية، يجدر التنبيه إلي أن رائدي أدب الطفل (عالميا وعربيا) هانز أندرسون(١٨٠٥ – ١٨٧٥م) وكامل كيلاني(١٨٩٧ – ١٩٥٩م) قد تنبها منذ بداية ظهور وانتشار هذا اللون الأدبي (أدب الطفل) إلي قضية محاولة إكساب الصغير عن طريق القص، ثقافة تقبل ذاته والآخر، مسقطين تلك الأعمال علي أنفسهم؛ وكأنها رغبة منهما في أن يتخذهما الأطفال قدوة في تخطي الصعاب؛ للوصول إلي النجاح، بعد رفض الواقع المحيط لهم، فكان ذلك هدف العديد من أعمال أندرسون، وأبرزها : "The Ugly Duckling" " فرخ البط

القبيح"، و"The Little Sea Maid" "حورية البحر الصغيرة"، وفي هذه الأعمال رمز لنفسه، ومعاناته بين الناس، الذين ينظرون إليه -نظرًا لطوله الشديد- علي أنه شاذ بينهم، وقد أدان أندرسون في أعماله التعصب ودعا إلى التعامل بتسامح وانفتاح وبفهم وتفهم لحالات الاختلاف، وعدم التمييز واحترام مكونات وخصائص الآخر، لأنه قد يوجد في مكونات الآخر ما يُمكنه أن يُنَوع ويُثري المكونات العامة إذا ما تَمَّ التعامل معها، وكما في قصة "نعجة الجبل" التي عبر فيها الكيلاني عن قصته في قبول ذاته وإثباتها، وعدم الاستجابة للتحديات المحدقة به.

إذن الكتابة الأدبية بصفة عامة والقصصية بصورة خاصة عن موضوع ثقافة قبول الذات والآخر الموجه للطفل، ليس بجديد؛ لكنه يحتاج إلي اهتمام أكثر من مبدعي أدب الطفل، وبخاصة في مجال القصة والحكاية؛ لأنها محببة لكل المراحل العمرية، وبخاصة مرحلة ما قبل المدرسة.

- القص وإشكالية ثقافة التمييز (قصة: أذن سوداء ... أذن شقراء نموذجا)

تعالج قصة "خالد جمعة" والتي تحمل عنوان (أذن سوداء ... أذن شقراء) - والصادرة عن مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي- ثقافة التمييز السائدة بين البشر علي أساس العرق أو اللون أو اللغة، فالعنصر الرمزي المفتاح للحد من ثقافة التمييز بين الأطفال هو القطط والعنصر الاستعاري هو الأذن، بهدف تكثيف الدلالة.

يحكي السارد الفكرة الجغرافية التي انقسم علي أساسها مجتمع القطط في قريتهم وهما الأساس الجغرافي واللوني، ويتم تداول السلطة والحكم لفترتين بين قائدي القطط، علي هذين الأساسين "كان في وسط القرية نهر جار يقسم القرية إلي قسمين، وكانت القطط السوداء تعيش في جانب النهر، والقطط الشقراء تعيش في الجانب الآخر.... وكان يتناوب علي حكم القرية قطان، قط أسود يستمر حكمه طوال أشهر الصيف والخريف، وقط أشقر يحكم القرية في الشتاء والربيع".(خالد جمعة، ٢٠٠٢م)

فعلي الرغم من وجود جسر يربط بين المنطقتين إلا أنه لم يستطع أن يقم علاقات التواصل بين مجموعتي القطط، نظرا للتفرقة القائمة علي أساس اللون "وكان هناك جسر خشبي يصل بين ضفتي النهر، لكن القطط ما كانت لتستعمل هذا الجسر لأن العلاقات بينها لم تكن حسنة" (خالد جمعة، ٢٠٠٢م)، فثقافة حُسن الجوار مفقودة، إلا أن ميلاد قط رمادي غيّر الرأي العام وقلب مزاج القطط السوداء والقطط الشقراء، وكأنهم يبحثون عن عنصر ثالث يجمع بين

الفريقين ،وذات يوم وضعت قطة شقراء قطا رماديا كان لونه جميلا؛ ولا يشبه أي قط في القرية، أصبح القط الصغير موضع إعجاب جميع القطط في القرية"(خالد جمعة، ٢٠٠٢م)

فالقط الرمادي والجسر الخشبي هما علامتا التواصل الجغرافي والعرقي بين ضفتي النهر لقرية القطط ،صار القط الرمادي يتنقل فوق الجسر الخشبي كل يوم، ليلعب مع أصدقائه علي جانبي النهر، وصار ينام عند القطط السوداء أحيانا أخري".(خالد جمعة، ٢٠٠٢م)

أصبح القط الرمادي مفتاح حل المشكلة بين القطط السوداء والقطط الشقراء، وتتضح هذه الصورة عند التفكير في اختيار حاكمين جديدين بدلا من القطين الأسود والأشقر.. ،وفي يوم من الأيام، وعندما جاء وقت استبدال الحكام، قررت القطط جميعها بأن عليها اختيار حاكمين جديدين... لماذا لا نجعل القط الرمادي حاكما للقرية. قالت احدي القطط الصغيرة: "نعم لِمَ لا؟" .. قالت قطة أخري... نعم ... نعم قالت القطط جميعها، وهكذا أصبح القط الرمادي حاكما للقرية".(خالد جمعة، ٢٠٠٢م)

يعالج الكاتب في هذا الموقف مشكلة اللون وكيفية تخطيها، وكذلك يطرح قضية اختيار الحاكم، والتي تمت علي أساس التشاور والاستماع إلي الآراء والحصول علي الموافقة بالإجماع، بقصد إبراز الاختيار الديمقراطي لقرية القطط المنقسمة علي نفسها. لم يلبث السِّلم الأهلي أن تدهور "بعد عراك طويل بين الطرفين".(خالد جمعة، ٢٠٠٢م)، حيث توجهوا جميعا إلي الحاكم القط الرمادي ليحكم بينهم "ماذا جري؟ ما هي مشكلتكم؟ بدأت القطط بالكلام، وصار الجميع يتحدثون بصوتٍ عالٍ في وقتٍ واحدٍ... اصمتوا جميعا.. قال القط الرمادي، فأنا لا أستطيع الاستماع إليكم وأنتم تتكلمون في وقت واحد، ولكن القطط لم تسمع ولم تسكت... لقد أمر كل قط أن ينزع أذنيه ويضعها في سلة كبيرة"(خالد جمعة، ٢٠٠٢م)

نلاحظ مدي انعدام لغة الحوار وعدم الإنصات للآخر، فالكل يصرخ والكل يتحدث بصوتٍ مرتفع، نظرا لعدم تقبل الواحد للآخر. وحتى تستمع القطط لبعضها البعض لابد من تبادل ثقافي ومعرفي، ولابد من التنازل عن اللون أساس التمييز. ولما عادت القطط مقطعة الآذان.. "جلست بهدوء بانتظار قرار الحاكم... لكنه قام بحيلة صغيرة، فقد أعطي الآذان السوداء للقطط الشقراء والأذن الشقراء للقطط السوداء. وقال: أظن أنكم تسمعونني جيدا الآن، وعندما يستمع كل واحد منكم لما يقوله الآخر لن تكون هناك مشاكل، وسيعيش الجميع بسعادة".(خالد جمعة، ٢٠٠٢م)

تعقيب علي حل العقـدة: هناك مأخذ واضح علي هذا العمل، وهو أن الكاتب قد عـالج مشـكلة التمييز علي أساس اللون بحل عنيف، وهو نزع الآذان بما يستتبع هذا النزع من دماء وآلام، ولم يقدم أسلوبا أكثر جاذبية حتى للأطفال، مثل أن يكلف كل فريق بتلوين أذنه بلون الفريق الثـاني، ليكتشف كل فريق أن اللون لا يغير الجوهر الإنساني والجوهر البشري، وهذا الحل أكثر جاذبية وملاءمة لنفسية الأطفال.

القص وثقافة تقبل الإعاقة

– ومن حكايات إكساب الطفل ثقافة تقبل الذات، حكاية (الشاب الأعرج لأحمد الخاني، ٢٠٠٧)

الحكاية:

يحكى أن رجلًا، كان عنده خيول، يربيها ويدربها ثم يبيعها، وكان له ولدٌ شابٌ يساعده. وذات يوم، بينما كان هذا الشاب يركب حصانًا يدربه، إذ وقع من فوق ظهره فكسـرت سـاقه، فأصبح أعرج يمشي على عكازتين.

اندلعت نار الحرب في تلك المنطقة، فأمرت الحكومة أن يجند كل مَنْ هو قـادر علـى حمل السلاح، فذهب كل رجال القرية وشبابها وبقي الشاب الأعرج. وبعد تدريب هـذا الجـيش بدأت المعركة، فأحاط الأعداء بهذا الجيش، وقتلوا بعضهم، وأسروا الباقي. ولما سمع أهل القرية ما حلّ بأهلهم صاروا يبكون، ولكن الشاب الأعرج نفض رأسه وقال في نفسه: سأنتقم وقـال: صحيح أنني لست قادرًا على حمل السلاح، ولا التدريب، ولكنني سأدرب أبناء قريتي على حمل السلاح. جمع الشاب أطفال القرية، وصار يعلمهم الأناشيد الحماسية، وحتى الأمهات كانت تغني لأطفالها الأناشيد في حب الوطن وكراهية الأعداء، وهي تهز لهم السرير.

كبر الأطفال، وأصبحوا شبابًا، فكان الشاب الأعرج يجلس على كرسـيه وهـو يشـرف علـى التدريب؛ فالكبير كان يدرب الصغير، والمتعلم يساعد غير المتعلم. ثم جمـع المـال واشـترى السلاح، ووزعه على شباب القرية، وصار يجمع الأخبار عن الأعداء. وفي ليلةٍ شديدة الظـلام، علم الشاب الأعرج بمكان جيش الأعداء، فذهب بجيشه مسرعًا وهاجمهم فجـأة، فقتـل مـنهم بعضهم وأسر الباقي، وفك أسر شباب قريته ورجالهم، وفي الصباح استيقظ أهل القريـة علـى منظر أفرحهم، لقد رأوا الشاب الأعرج يركب على حصان وهو يتقدم الجيش المنتصـر وهـم يسوقون أمامهم الأعداء مكتفين.

تعقيب على الحكاية:

إن هذه الحكاية وأمثالها ضرورة في أدب الأطفال لترفع من الجانب المعنوي للأطفال، (من ذوي الفئات الخاصة)، ومن هنا كذلك يبرز دور أدب الأطفال في تغيير اتجاهات الأطفال نحو الإعاقة والمعاقين، ويجب هنا التنويه إلي الاهتمام الكبير الذي أولته المجتمعات الغربية لهذا النوع من أدب الأطفال، بحيث اتجه كتاب قصص الأطفال في الغرب إلي تغذية مكتبة الطفل بهذا الجنس الأدبي علي وجه الخصوص، كما وحذا الباحثون حذو الكتاب، فانكبوا علي دراسة القصص المتضمنة شخصية المعاق وتقويمها نظرا لأهميتها في تربية الأطفال وتنشئتهم.

- القص كوسيلة لمقاربة الآخر وخلق ثقافة كونية

النموذج القصصي الثالث الذي سوف يتم تناوله هو **'أنا ويوكي'**، للكاتبة العمانية **أزهار أحمد**، ونص 'أنا ويوكي' هو مغامرات ملونة بالطفولة. والنص لم يكتب لمرحلة عمرية محددة، فالبطلتان هما طالبتان في بدايات العشرين من العمر التقيا للدراسة في معهد يورك في جنوب بريطانيا، وبذلك فهما يلمسان نهاية مرحلة الطفولة، وبذلك فالنص في فكرته ليس للأطفال فقط، لذلك وضعته الكاتبة تحت مظلة (حكايات للناشئة والشباب)؛ ولكن مَنْ قال أن أدب الأطفال ينبغي أن يتحدث عن الأطفال فقط، إن نص أدب الطفل هو نص تعليمي تثقيفي لخلق حالة وعي بالمجتمع وبالآخر وبالحياة وسيرورتها، وتجاوز الواقع للدخول في الخيال الخاص بهذه المرحلة.

إن نص 'أنا ويوكي' يقدم حالات من التلاقي والتلاقح الثقافي والفكري، وتمازج الثقافات الكونية إنسانيا خارج عنصرية مجتمعات تحاول إقناع نفسها بفكرة الانتماء وعدائية الآخر، فكون البطلتين من ثقافتين مختلفتين أعطي العمل بُعدا مختلفا، وبذلك يحقق حلم كل طفل في مقاربة الآخر والتعرف علي نماذج إنسانية من خلال التعايش معها، وهي فكرة الصداقة الكونية.

والنص كذلك يقدم – بلا وعظية مباشرة – حالات من القيم العامة والأخلاق الإنسانية الرفيعة كقيمة الصداقة والمحبة والعطاء والإيثار، والتضحية، بالإضافة لقيم التعاون وأساليب التعايش مع الآخر، وأساليب التجديد المرتبطة بخلق بهجة للحياة، وتدعيم أفكار ايجابية حول قيمة القراءة وجمالية السينما .. والمجموعة عبارة عن عشر قصص، هي: (١- أنا ويوكي في مقاطعة البحيرة،٢- أنا ويوكي والنظارة الشمسية، ٣- أنا ويوكي نلعب البولينغ،٤- أنا ويوكي في مركبة فضائية، ٥- أنا ويوكي مع توم وجيري، ٦- أنا ويوكي والعقرب، ٧- أنا ويوكي في السينما، ٨- أنا ويوكي عند البدو، ٩- أنا ويوكي في مسابقة القراءة، ١٠- أنا ويوكي في جبل الدوبة)

وتحكي المجموعة مغامرات بطلتي القصة ندي 'العمانية' و 'يوكي اليابانية'، واختيار الكاتبة للشخصية اليابانية، يفسر بأنه انبهار بهذا الآخر (اليابان)، وربما رغبة منها في وضع حالتين متقابلتين في غربة الدرس.

مقاربة القص كسياق تفاعلي إنساني (ثقافة كونية)

نحن كبشر بحاجة إلي القصص، لا لكي نتعلم عن الآخرين فقط، بل لكي نتعلم عن أنفسنا كذلك. وقد لا يكون السؤال هو: ما حاجتنا للقصص؟ بل إن السؤال الذي ينبغي طرحه هو: كيف يمكن للعالم أن يكون لو لم يوجد القص؟ فلو لم يكن السرد، لما كان الإنسان في علاقةٍ مع الآخرين، فجوهر العلاقة مع الآخرين عبر الأزمنة والأمكنة قائم علي القص، القص بالكلام والقص بالصورة. ولو كان القص غائبًا لافتقدنا الراحة والتعلم والإثارة والثقافة والكثير من الأمور، وحين نلمس قصة ما قلوبنا، فإنها تجد لنفسها فينا موطنا تسكن إليه، فالقصص هي التي تصنع ذلك النسيج المتواصل والدائم للجنس البشري.

وتسهم الأشكال القصصية في التنظيم المادي للسلوك الإنساني والأحداث في العالم. ويتوجب علينا – كمسئولين عن الأطفال – أن نستكشف سحر القص مع الأطفال، لأن القصص تلعب دورا أساسيا في نموهم الشامل. وسنتمكن من المساهمة في تعزيز نموهم الذاتي والثقافي عبر حثهم علي إبداع قصصهم بالتوازي مع تلقي القصص التي يقرءونها واستجاباتهم الذاتية لها. فذلك يمنح الأطفال فرصة تلمس سبلهم في مرايا الآخرين، ويمكنهم من مساءلتها وإعادة تكوينها، كما يمنحهم فرصة مقابلة تمكنهم من رؤية الآخرين في مراياهم.

تستهوينا القصص منذ الصغر، ولا يتوقف ذلك عند عمر معين، ولكن القصص تتخذ أشكالا أخري؛ نستمتع بما يرويه لنا شخص ما، سواء أكان حادثة مثيرة قصت لنا، أم قصة حدثت، أم فيلما، أم مسرحية شاهدناها... ففي جوهر الرواية قصة دائما، ولا تكون القصص فقط فيما يُروي، فكل نظام علامات كلامي أو بصري يتضمن شكلا من أشكال القص.

لقد تطور القص عبر تاريخه البشري، واتخذ مسارات عديدة، وتنوعت أشكال مقاربته والتفاعل معه، وترسخت تقاليد، ما لبث المبدعون أن تجاوزوها، فبرزت مقاربات أخري، كل ذلك كان يتحقق ضمن شروط التطور التاريخي للإنسان في حضوره الاجتماعي، وفي تكونه الثقافي كذلك، ومن أمثلة القصص التي تؤكد ما سبق ذكره، قصة 'الحفلة المسروقة' (ليليانا هيكر، ١٩٩٩م : ٦٩-٧٧)، ولنبدأ عرضها بكلمات الكاتبة، التي عبرت عن ذلك السياق التفاعلي الإنساني، والذي يمكن أن يحدث في كل زمان ومكان،

"إذا أردنا أن يكون صوتنا مسموعا، فيجب علينا أن نصرخ من الداخل"

ليليان هيكر

إن هذه القصة من النوع الحديث، ولا تمثل البدايات الكلاسيكية، فهي تتميز ببنية سردية تجمع بين الأصالة والتجريب، وتبني حبكتها عبر تداخل النفسي بالاجتماعي، والسردي بالحواري، بطريقة تكثف الأحداث وتشحنها بشكل يعمق تأثيرها ويصبغها بصبغة درامية، وهذا يقتضي أن يتلاءم التحليل مع مستوي القصة ليلائم خصوصيتها، فيستعير أدواته من مناهج متعددة، يتشابك فيها السيميائي بالسردي، والنفسي بالاجتماعي، ليقارب القصة في مجملها بعد مقاربة مكوناتها، فيهيئ مساحة معرفية معمقة بالقصة تسهم في مقاربتها تعليميا.

أولا: تحليل العنوان: الحفلة المسروقة

عنوان القصة بصيغته المباشرة فيه من الإرباك بقدر ما فيه من الوضوح، فعلي الرغم من أن العنوان يوحي بمضمون القصة، فانه في الوقت ذاته يضع التصور الذي بدأ يتشكل عن القصة من العنوان وهو أن الحفلة ليست شيئا يُسرق، وهذا يستدعي توقع أمرين؛ إما توقع الدخول في أجواء غير واقعية، ونسبة تحقق هذا التوقع في القص الحديث قليلة، وإما الاضطرار إلي توسيع دلالات كلمات العنوان والخروج بها من ساحتها اللغوية للعبور إلي الفضاء السيميائي الذي يعني تحليلها كعلامات مشحونة بحمولات ثقافية ودلالات نفسية، بالشكل الذي يمكننا من القول أن:

- الحفلة كعلامة تصبح كونا دلاليا يحتوي علي معان ودلالات متعددة منها: اللعب، والطفولة، والفرح، والحلم، والإنسان. والسرقة ضمن هذا التصور تصبح كل القوي التي تحاول أن تحتجز اللعب، أو الحلم، أو الطفولة.
- العنوان يوحي بثنائية الحياة والقهر، تلك الثنائية التي علي ضفتيها توزعت القيم التي شكلها الشوق والصراع الإنساني؛ فنمت علي احدي ضفتيه قيم زمانية إنسانية دينامية متمثلة في اللعب والطفولة والصداقة، وعلي الأخرى برزت قيم مكانية ساكنة تقوم علي الاستبعاد والقهر والإذلال.

قانون الطفولة والقانون المضاد

في قانون الطفولة تصبح الحياة عالما كرنفاليا = راجع: فكرة المهرجان (Carnival) عند ميخائيل باختين-، بإمكان الفقير فيه أن يصبح ملكا إذا رغب في ذلك، والطفل أميرا إذا ملك القدرات والكفاءات، وهذا ما حدث مع روزورا، التي تصاعد معها الحلم إلي عالم تصبح فيه

الملكة التي تمنح رعاياها الحياة أو الموت، تلك الصورة تم إيقاظها، وعوامل الإيقاظ هي: إحساسها بالتفوق، واهتمام الأطفال بها، والاعتراف بقدراتها، واختيار الساحر لها، والمديح والثناء الذي أغدقه عليها.

وهذا النوع من الأخيلة والصور يشكل إطار الصراع بين رغبات الذات وأحلامها من جهة، وحدود الواقع وقوانينه من جهة أخري، ما يؤدي إلي نزعات لاواعية وفقا للمبدأ الفرويدي: 'إن الطاقة التي لا توظف تصاب علي الدوام بالتحول' (رجاء نعمة، ١٩٨٦:٨٩)، وتبقي تلك الرغبات المكبوتة تتحين اللحظة المناسبة لتظهر في شكل أحلام وأخيلة وتوريات واستعارات، وهذا ما يجب ملاحظته والكشف عنه في النص الأدبي الذي ينشغل بالغالب كما يؤكد موران 'بإزالة الستارة عن ذاك الحلم العميق الغافي في أعماق اللاشعور البشري'(رجاء نعمة ١٩٨٦:٨٢)، وهذا المسار التحويلي هو ما أصاب أحلام روزورا فحولها من الخارج إلي الداخل، ومن الشعور إلي اللاشعور، والعوامل التي طردت الحلم الكرنفالي إلي الأعمال اللاواعية:

١- كلام الأم.

٢- الوضع الطبقي.

٣- رفض أطفال الطبقية الغنية لها.

٤- قيم المجتمع.

٥- تعاليم الدين.

ولذلك، فهي تعيش صراعا داخليا عنيفا، ففي الوقت الذي يرفضها العالم (عالم الأغنياء) الذي تحبه وتتلهف للانتماء إليه، وكأن خطيئة (روزورا) تكمن في حلمها التوفيقي للجمع بين الغني والفقر، والثقافة الشعبية والرسمية، والوعي واللاوعي، ولذلك، فهي تعيش شرخا داخليا تخدره بالدين والصداقة، وتفجره باللعب والاحتفال، إلي أن يصل حد الانفجار في اللحظة الأخيرة.

ثالثا: تضاد البنية وسيرورة الوظائف

القصة في بنيتها النصية نهضت علي بنية متأسسة علي التضاد؛ تضاد في الواقع الذي تشيده، وتضاد سيكولوجي نفسي يسم المعالم الداخلية لشخصياتها وسلوكياتها. فالقصة تسرد قصة الصراع الأزلي للتاريخ البشري، ذلك التاريخ الذي نهض وينهض علي الحراك الناتج من تصادم قصة الحرية وقصة التسلط.

ومن النظر الاستكشافي في القصة يظهر التضاد القائم في بنيتها كما في الشكل التالي:

التضاد في القصة

عالم الطفولة	عالم الكبار
عالم الحلم والحب والصداقة	عالم العمل والتراتب الاجتماعي
فضاء الرغبة	حدود القانون
الثقافة الشعبية	الثقافة الرسمية
الكفاءة الذاتية	المكانة الاجتماعية

والتقسيم في القصة انحاز للإنسان الذي يميل بطبيعته لعالم البراءة والصداقة؛ فعالم الكبار تضمن بين أفراده مَنْ هم في عمر الأطفال، تلك المستويات التي يمكن إجمالها في مستويين أو مجالين هما:

أ- ثقافة عالم 'الحلم والطفولة' والرغبة

القصة في سياقها عرضت ذلك التجاور المتناقض بين ثقافتين، تجلت الأولى كثقافة إنسانية تزاوج بين براءة الطفولة من جهة، وأصالة الثقافة الشعبية من جهة ثانية، تلك الثقافة التي يمكن تلمس ملامحها في التعبيرات التالية:

- 'ستكون أجمل حفلة في العالم. سيكون هناك ساحر وسيجلب قردا'.
- 'لقد دعا القرد 'شريكي'. لنرَ ماذا يوجد هنا، أيها الشريك!'.
- 'أنتِ بالعينين الأسبانيتين' ... 'شكرا جزيلا يا أميرتي الصغيرة'.
- 'سوف أذهب لأنني دعيت، ودعيت لأن لوسيانا صديقتي، هكذا هو الأمر'.
- 'كانتا 'روزورا ولوسيانا' تنهيان واجباتهما المدرسية وتتناولان الشاي في المطبخ وتبوحان بأسرارهما.'
- 'قامت بركلها على قصبة ساقها.'

فهذه التعبيرات توحي بعالم يقوم على الدهشة والبراءة والانتماء لعالم الحياة والطبيعة، مقاييسه الجمال والجرأة والكفاءة، تعابيره فيها جرأة أو وقاحة، فيه تنوج الصداقة والحب كقيمة تحدد العلاقات وتحكمها في الأساس الأول، وتنوج فيه رغبة الإنسان باعتبارها المقرر الأول.

ب- الثقافة الرسمية في عالم المركز والمكانة (عالم القانون)

من أهم ما تملكه القصة هو تلك القدرة علي تصوير الموضوعات في تصادمها وتحاورها، وهذا ما ميز قصة الحفلة المسروقة، حيث وضعت الثقافة الإنسانية بأبعادها الشعبية والطفولية في مجاورة ثقافة السلطة والقانون، لإظهار كل منهما في سياق التضاد والصراع مع الأخرى، ذلك التضاد الذي يتضح من عمق الاختلاف بينهما، ولتحقيق ذلك نقرأ التعبيرات التالية التي تفضح عقم ثقافة القانون وقساوتها، وعنف التسلط الاجتماعي:

- 'تلك الفتاة ليست صديقتك، هل تعرفين مَنْ تكونين بالنسبة لهم؟ ابنة الخادمة هذا كل شيء'.
- 'وأنت مَنْ تكونين، أنتِ لستِ صديقة للوسيانا ... فأنا لا أعرفك'.
- قالت وهي تناولها فاتورة الحساب: 'أنت حقا تستحقين هذا، شكرا لك علي مساعدتك، يا صغيرتي'.

إن هذه التعبيرات توحي بعالم صارم يقوم علي حدود وجدران ثابتة، المركز والمكانة هما كينونة الإنسان ووجوده، عالم يقوم علي العمل والخدمات والمال، عالم يؤسس للكره والحقد والاحتقار.

إن العوامل التي تغذي الصراع في القصة وتوجه السرد وتبني حبكته الرئيسة تتمحور في العناصر التالية:

- المرسل: هو دافع 'روزورا' لتحقيق مكانة في مجتمع يتنكر لها ولأمثالها الموهوبين من أبناء الطبقات الدنيا والمرسل هنا يتحدد في الانفصال عن الفقر والاقتراب من الغني.
- الذات: هي 'روزورا'.
- الموضوع: تحقيق اعتراف بها في حفلة الأغنياء.
- المرسل إليه: اعتراف الآخرين بها الساحر والأطفال 'كأميرة'.
- المساعد: لوسيانا، الساحر.
- المعارض: السنيورة آينس والفتاة الشقراء ذات العقدة.

أما العلاقات، فهي:

- علاقة الرغبة: الرغبة في الحضور الاجتماعي والاعتراف بها كإنسانة، وذلك نتاج لما تحياه من حرمان وضآلة، وهذا ما جعلها تحب البيت الكبير والناس فيه، وترغب في حضور الحفلة التي أحيت موضوع الرغبة.

– التواصل: تقوم علاقة تجسير الهوة بين المرسل (الذي يجعل الذات ترغب في الشيء) وبين المرسل إليه (الذي يعترف للذات بأنها قامت بالمهمة أحسن قيام). إن علاقة التواصل لا تتحقق بمعزل عن الرغبة والموضوع، بل تتحقق من خلالها، وتتضمن هنا الانجاز المحول (صيغتي الاتصال والانفصال) فجوهر ما تريده (روزورا) هو الاتصال بالمجتمع في أعلي حالاته وأرقاها (حفلة عيد الميلاد عند الطبقة الارستقراطية)، وتريد في الوقت نفسه فرض منطقها علي ذلك العالم؛ منطق الحلم واللعب والطفولة والكفاءة والعدالة، وهذا التحول الذي كان في طريقه نحو التحقق.

– علاقة الصراع: يجري الصراع في الإطار نفسه لمنع تحقق علاقتي الرغبة والتواصل أو لانجازهما، فتلك العلاقة الصراعية تتضمن وجود فريقين من القوي والشخصيات يدعي أحدهما المساعد، وهو الذي يقف جانب الذات لتنتقل من ذات الحالة إلي ذات الانجاز، وهم هنا الأطفال والساحر ولوسيانا، فروزورا ضمن هذا الإطار هي (مكمن سر لوسيانا، ومحط إعجاب الأطفال، وموضوع مديح الساحر). أما الآخر، فهو لعرقلة تحقق علاقتي الرغبة والتواصل، ومن ضمن هذا الفريق في القصة أم روزورا والسنيورة آنس والفتاة ذات العقدة.

نلمس في قصة 'الحفلة المسروقة' مدي معاناة البطلة لتحقيق ذاتها، وقبول الآخر بها، ففي القصة إسقاط واضح علي العالم الواقعي، بكل ما فيه من تناقضات، وعلي رأس تلك التناقضات رفض الآخر لمجرد الرفض – دون إبداء أسباب – وذلك ما يحدث في الدول والبلاد المحتلة، وحتى داخل المجتمع الواحد من أشكال التمييز والاضطهاد، في مجتمعات لا تسمح بنمو ذوات فردية، فالكاتبة نجحت في عنونة عملها بالحفلة المسروقة، فالسرقة هنا، هي سرقة الحلم والرغبة.

المنظور السردي والمضمر الأيديولوجي

وبما أنه لا وجود لنص أو خطاب فوق المجتمع وتناقضاته، ولا خارج الفضاء الأيديولوجي وصراعاته، فانه أيضا – أي النص – مبني علي التناقضات وزاخر بالصراعات التي هي في جوهرها تعبيرات عن الصراعات الإنسانية الجوهرية؛ كالصراع بين الرغبة والقانون، أو صراعات اجتماعية بين المضطهدين ومَنْ يضطهدهم، أو صراعات إقليمية بين الحق والقوة. وبما أن الرغبة في هذا البحث كامنة في تحرر المكبوت في النص واستدعاء المضمر والمخفي، من خلال وضع النص في سياقاته المجتمعية والأدبية، فان عرض النماذج في هذا البحث من أهدافه، توضيح حجم الأيديولوجي في النص، ومخاطر تجاهله، أو إغفاله،

ليأخذ حيزا له في عمليات التعلم ومناهج التعليم، وبالتالي يتم التعامل معه مدرسيا علي كونه معرفة خالصة، مع كونه أيديولوجيا مرتبطة بظروف مكانية وزمانية محددة، وبمصالح فئات وطبقات وبيئات مجتمعية محددة قد لا تلائم وضعنا المجتمعي وحالتنا المعرفية، وفيما يلي مداخل لقراءة نقدية لأيديولوجيا السرد في القصة التالية:

بائعة الكبريت لهانز كريستيان أندرسون (Andersen, 357)

هذه القصة للكاتب الدانماركي Hans Christian Anderson هانز كريستيان أندرسون(١٨٠٥ – ١٨٧٥)، الملقب بالرائد العالمي لأدب الطفل، والعنوان هنا يحيل إلي بنية مجتمعية وأعراف خطابية تحدد الفرد بموقعه في البناء الاجتماعي، أو بالأصح بموقعه في البناء الطبقي ذي الترتيب الاقتصادي، حيث إن تعبير 'بائعة الكبريت' يشير إلي المواصفات التالية: التأنيث، بائعة كبريت/ مهنة، فقر، ضآلة... وهي دالة علي منزلة اجتماعية تتعمق دونيتها عبر ربط الأنثوي بالطبقات المهمشة اقتصاديا. ولتوضيح ذلك، نترك تعبير بائعة الكبريت يستدعي ألقابا مماثلة بنائيا: قائد السفينة، مدير الشركة، موظف البنك، رجل الأعمال، وهذا يجعلنا من البداية في مواجهة ثنائيات:

طفلة:	في عالم الكبار
بائعة كبريت:	في عالم صناعي ومجتمع طبقي
أنثي:	في مجتمع ذكوري
تعمل لتوفير مصدر الدفء وتوزيعه علي البيوت:	تموت من البرد

ثانيا: الطفلة بطلة القصة بلا 'اسم'

الكاتب أغفل عن عمد ذكر اسم الطفلة، ولهذا التغييب جملة من الدلالات، منها:

- التقليل من شأن الطفلة لكونها نكرة اجتماعيا.
- غياب الوسط الاجتماعي المعترف بها كانسان له اسم يناديها به.
- طغيان المواصفات الاجتماعية والطبقية والأعراف الخطابية.
- تقليل من حادث قتلها (موتها بهذا الشكل البشع).

إنها طفلة متشردة بلا اسم ولا عنوان، يُعثر عليها ميتة، إنها بائعة الكبريت: 'بائعة الكعك' أو أية متشردة أخري.

ثالثا: تحليل المتن القصصي

نحاول ربط التحليل الخطابي الذي يركز علي شكل الرسالة التي يحملها النص، ودور هذا الشكل في تمكين النص من تحقيق وظيفته الاجتماعية وغايته الأيديولوجية بالتحليل النصي الذي يهتم ببنية النص ومكوناتها النصية ليكشف عن مضامينها الأيديولوجية، ومغازيها الاجتماعية، ما يحقق للتحليل رؤية أعمق ومساحة أشمل، ومن هذه الخلفية يمكننا الكشف عن أهم مضامين البناء النصي، وتحديد دلالاتها الاجتماعية التي يمكن إجمالها علي النحو التالي:

موضوعات سردية ودلالاتها

الموضوعة السردية		المعني الدلالي الذي تتضمنه
يتيمة الأم	-	غياب المساند الجنسي، وافتقار للحنان
بيت يشبه العراء	-	فقدان التحصن والانكشاف للمجتمع
أب متسلط + ولد شقي	-	تسلط العالم الذكوري، اضطهاد اجتماعي
البرد والجوع والفقر	-	محاولة لإضفاء الصبغة الطبيعية علي الفقر والجوع
موت الطفلة الجائعة من الجوع والبرد في مدينة مليئة برائحة الشواء مضاءة بيوتها بلهيب المدافيء	-	فروق اجتماعية حادة جدا
لم يشتر منها أحد ولم يقدم لها إحسان	-	عمل هامشي في مجتمع يفتقد للتضامن والرأفة

الطفلة والآخر الاجتماعي

ومن التحليل تتولد تساؤلات عديدة حول بنية هذا المجتمع الاجتماعية، ومنظومته الأخلاقية، تلك البنية والمنظومة التي يمكن مساءلتها من خلال المحاور التالية التي رسمت مصير الطفلة:

- أب متسلط

- غياب الأم
- ظلم اجتماعي
- عمالة مبكرة

إن غياب المساند والداعم الحقيقي دفع الطفلة لاستحضار مساند وهمي ألا وهو طيف الجدة.

الشيء ودلالاته الاجتماعية

لم يحاول السارد أن يصف مجتمع الطفلة، ولم يربط بينه وبين موتها بهذا الشكل، مع أن الموت ومكانه، وزمانه، وشكله، تجعل منه جريمة مجتمع، لكن وردت في النص مقاطع أوردها السارد ليس لفضح مجتمعه ومحاكمته، بل وردت بشكل ما في ثنايا النص التي لا يمكن من خلالها قراءة ملامح العصر – وكل عصر – وأذواق أناسه وقيمهم فحسب، بل قراءتها وإدانتها، تلك القراءة والإدانة اللتان يمكن أن تتضحا فيما يلي:

الشيء	دلالاته الاجتماعية
'... عربتين كبيرتين...'	مظاهر الثراء والعظمة
'... مدفأة حديدية كبيرة ذات غطاء برونزي لامع ...'	عصر مادي كلاسي، حيث يربط بين قيمة الشيء ووظيفته (مقاييس مجتمعية)
الأضواء تسطع ورائحة الشواء وشجرة عيد الميلاد في جانب، والعتمة والبرد والمتشردون في الجانب الآخر	رائحة الشواء تشي بالطعام في حين الناس يموتون جوعا (الانفصام المجتمعي)
مائدة عليها غطاء جميل ناصع البياض وأدوات قيشانية بديعة... بطة محمرة ... الحلوى والفاكهة	وصف من وجهة نظر السارد ومنظوره، حيث يشي بطبقته أكثر مما يعطي تصورا عن رغبات الطفلة، فالطفلة الجائعة: لا تعرف وليس لديها وقت لترتب هذا الشكل من المائدة، هي تحتاج إلي الطعام فقط...

التخيل بين الرمزي والبيولوجي والاجتماعي

فمن القراءة لوضع الطفلة يتضح لنا أنها كانت ضحية الانسحاق أمام المجتمع كنتيجة طبيعية لكل من: طغيان المجتمع من جهة، وعدم امتلاك الطفلة لمقومات المواجهة من جهة أخري، وهذا يتضح من طبيعة التخيلات ونوعيتها التي اتسمت بالسلبية، ولم ترتق إلي مصاف الخيال الإبداعي:

التخيلات: الصورة، الدلالة، النوع

عود الثقاب	الصورة الخيالية	الدلالة	نوع الخيال
العود الأول	مدفأة	مقاومة البرد (بيولوجي)	خيال حسي
العود الثاني	مائدة	إشباع الجوع (بيولوجي)	خيال حسي
العود الثالث	شجرة عيد الميلاد والهدايا	الوجود الاجتماعي	خيال وهمي تعويضي
العود الرابع	الجدة	الحاجة للآخر – التواصل الاجتماعي	خيال وهمي تعويضي

لقد اقتصرت تخيلات الطفلة علي التخيلات الحسية والوهمية التي تستعيض عن الواقع بالوهم. ولم تتضمن هذه التخيلات الخيال الإبداعي المتعمد والمقصود، ذلك الخيال الحاضر علي العمل والمواجهة، ومقاومة الواقع ورفض الاستسلام له.

الحدث والفضاء (الزماني والمكاني)

إن الفضاء المكاني والزماني للحدث ليس مجرد إطار خارجي، بل هو جزء من الحدث نفسه، وعنصر من عناصر بنائه الداخلي، فالموت هنا (موت الطفلة) كحدث رئيس، يمثل ذروة تصاعد الأحداث وحبكتها، للمكان والزمن دور في تشكيل هذا الحدث، فالزمن والمكان هنا عملا علي تضخيم الموت وإعطائه أهمية فوق أهميته:-

الحدث وفضاؤه

عناصر الحدث وسياقاته	تحديد العنصر والسياق	توسيع الدلالة
زمن الحدث	ليلة رأس السنة	سهر، ويقظة، واشتعال، واحتفال، وإغفال الطفلة لتموت بردا وجوعا
مكان الحدث	مدينة	امتلاء فيزيائي فراغ قيمي
الشخصية (الطفلة – الهوية)	طفلة صغيرة تبيع الكبريت، وتموت بعيدا عن الاحتضان الأسري	من الطفولة إلي الموت 'موت في غير أوانه' وهو موت يثير تساؤلات بحدة

عناصر الحدث وسياقاته	تحديد العنصر والسياق	توسيع الدلالة
شكل موت الطفلة	الموت وحيدة	تموت وحيدة ومنعزلة في ليلة الشواء فيها.
سبب موت الطفلة	الموت بردا وجوعا	نقيض دفء المدينة وضجيجها ورائحة الشواء فيها
ردة فعل الطفلة	إشعال عيدان الكبريت والانسحاب دون مقاومة والإذعان للموت	دفء غير مشبع وإشارة للإعلان عن الوجود لم تثمر

المناخ الطبيعي والمناخ الاجتماعي

لقد تجمد جسد الفتاة بسبب برد المناخ الطبيعي، لكن تجمد الروح وخمود الإرادة نتجا عن غياب المناخ الاجتماعي الداعم والمساند، وهو السبب الحقيقي للموت أو للقبول بالموت وانتظاره بصمت، وبهذا المعني تحدثت (كلاريسا بنكولا): "أن نكون مع أناس حقيقيين يبعثون فينا الدفء، يساندوننا ويمجدون إبداعنا – هو أمر أساسي من أجل تدفق الحياة الإبداعية، وإلا فإننا نتجمد .... من المؤكد أن وجود واحد أو اثنين يقدرون موهبتك – أيا كانت هذه الموهبة – هو لك "خبز السماء". كل امرئ من حقه أن يتلقي الثناء والمدح "الله الله"، ولكن الإنسان إذا فقد هذا الخبز السماوي وهذا التقدير، فانه يميل للعيش في الأوهام والخيالات، بدل الفعل، والخيال من هذا النوع مخدر عظيم يجمد الطاقات الإبداعية – يجمد قوي الحياة". (كلاريسا بنكولا،٢٠٠٢: ٣٩٧).

هنا في هذا العمل تضافر المناخان (الطبيعي والاجتماعي) وصنعا موت الطفلة، وهنا كذلك نلمس أن رفض الآخر للطفلة – الممثلة (لذات)، هي احدي ذوات هذا المجتمع– هو الذي عبر بها إلي تلك النهاية المؤلمة، ويمكن هنا لمعلمة تقص تلك الحكاية علي الأطفال، أن تعيد صياغة النص وتكتب نص مسرحي، وتحوله لنشاط تمثيلي مع الأطفال، ويمكنها كذلك أن تضع بارقة أمل في نهاية هذا العمل – وبخاصة إذا كان الحكي لمرحلة رياض الأطفال – أو أن تجعل الأطفال الأكبر سنا يفترضون تحول حال الفتاة بإشفاق أحد أفراد المجتمع عليها.

الحذاء الأحمر (Andersen, 181)

هذه القصة كذلك للكاتب الدانماركي هانز أندرسون، وهي حكاية شعبية لها أكثر من شكل في الحكي، في هذه القصة تقابليه ما بين الأسر والحرية كسابقتها، هما نقيضان ولا يعرف أحدهما دون الآخر، ويردان في الحكاية كفضاءين لكل منهما عناصره ومكوناته، وكل منهما يفرض علي مَنْ هم في داخله مسارات ونهايات مرتبطة بطبيعة كل منهما، وبمقاصده ورؤيته للعالم.

- النص في إطار كلي

- البداية والاستهلال

يبدأ إدراك النص في القصة من الشروع في استكشاف حالة الطفلة في البداية، المتمثل في حالة الحرية التي كانت تعيشها. ويوجه هذا الاستكشاف لرؤية الحالة من مختلف زواياها، بشكل يراعي الجوانب التي تتضمنها الحالة في كليتها، وما تشمله من عناصر تظهر فيما يلي:

أ-الحالة الطبيعية: أسلوب الالتقاط البدائي الذي يحيل علي الحياة الطبيعية والبراءة، وعلي الغابة وما تعنيه من حرية، وكونها بلا أهل فانه يحيل علي غياب الرقيب الاجتماعي والمعيل الاقتصادي، وهذا يفتح المجال لمساءلة الأعراف الاجتماعية.

ب-الحرية المرتبطة بالغابة: وهي ذلك الفضاء الوحشي المحكوم بقوي طبيعية مجردة من قوانين التسلط وأحكام السلطة المحكومة بحاجات قاطنيها غير الخاضعين إلا لرغباتهم.

ج- الإبداع والبحث عن الذات: وهو يتمثل في (صناعة حذاء خاص بها) لاختيار طريق لها، وامتلاك نقطة ارتكاز لحياة حرة مختارة تجسد منطلقا لممكنات إبداعية لحياة متفردة.

د- الرضا عن الذات: ونجده مثلا في 'كان ... بسيطا، إلا أنها أحبته، فهو يمنحها الإحساس بالثراء'، فهو معادل نفسي لانجاز واقعي وحياتي.

وضعية الطفلة وحالتا الأسر والحرية

وللتعمق في استكشاف الفارق الجوهري بين إمكانات الحرية وشروط الأسر وانعكاسات كل منهما علي الإنسان نقابل بين حالة الطفلة في الوضعين التاليين:

الطفلة في حالة الحرية:

- الحياة في جو منفتح علي الطبيعة.
- امتلاك فرص كبيرة لاختبار أشياء العالم وطاقات الذات.
- الاعتماد علي الذات وإطلاق طاقاتها الإبداعية.

- الارتكاز علي الأرض ومد جذور فيها.
- الشعور بالرضا والعيش في سلام داخلي.

هذه الحالة لا تتضح إلا بنقيضها – حالة الأسر وانعكاساتها – ذلك النقيض الذي تأسس علي أنقاض عالم الحرية، وأسس لضياع الطفلة، هذا الضياع الذي بدأ مع بدايات نتائج القهر التالية:

- التيه وفقدان نقطة الارتكاز.
- النفي الرمزي والانفصال عن الماضي.
- الحرمان من النمو الطبيعي 'غياب فرص الاعتماد علي الذات'.
- الخضوع لمنطق الشيخوخة ورأي الجماعة.
- الإحباط الروحي والانحطاط الداخلي وتوقف النمو.
- الانكماش إلي حياة داخلية، والوقوع في حالة من الازدواج والانفصام.
- الاندفاع النفسي والنزف الداخلي والقبول بحياة زائفة تعويضية.

العوامل التي شكلت ضياع الطفلة

إن القصة منحازة في رؤيتها للحرية باعتبارها مناخ الإبداع الإنساني، والشرط الضروري لنمائه بشكل سوي، وهذا واضح من فضح الحكاية لشروط القهر ونتائجها من جهة، وتحميل نظام القهر مسؤولية ما آلت إليه أحوال الطفلة من جهة أخري، حيث جزء من أسباب ما حدث يعود إلي زيف مجتمع الأسر وهشاشة أعرافه:

- **قصور نظام القمع والحماية:** من أسباب ما حدث وجود ثغرة في الرقابة (فضعف بصر العجوز) رمز لعمي المجتمع القهري ولخواء نظامه وتقاليده، وكذلك تواطؤ 'التاجر' الاسكافي مع الطفلة وبيعها الحذاء الأحمر وخداع العجوز، دلائل علي تصدع هذا المجتمع الذي يجمع علي قيم ونظم يقدسها، وفي الوقت نفسه يضحي بها من أجل منفعته المادية وصورة التاجر تجسيد للصورة النمطية للتاجر في الحكاية الشعبية.
- **انسحاق الفرد أمام عنف الجماعة:** القبول الشكلي والخروج سرا والتمرد الداخلي: المجتمع يعمق الصراع الداخلي في الطفلة بمطالبته لها بالاستسلام لقيمه (الآخر) والتخلي عن حلمها(الذات)، ذلك الحلم الذي يصبح سجنا مزدوجا، يمنعها من التناغم مع الجماعة من جهة، ويمنعها من التفرد الحقيقي من جهة أخري، وهذا نتاج للثقافة المجتمعية التي تفرض الفروق والاختلافات. وهذا ما أفرز تلك الحالة التي أبقت الفتاة أسيرة حلم رومانسي يحول بينها وبين

التحقيق للذات، وما نتج عنه من تكيف ظاهري مصطنع وتمرد داخلي وانفصام بالإضافة للجو الفانتازي للمسات السحرية من العجوز ذي اللحية الشقراء من جهة أخري، ما أدي إلي فقدان السيطرة والعودة اللاواعية للحذاء الأحمر.

– **اللعنة والعقاب:** لم تكن خطيئة الطفلة بعيدة عن خطيئة أمها الأولي حواء، فالحكاية مخترقة بالنص الديني؛ نص الوقوع في الخطيئة المزينة عبر الوسيط الشيطاني وما يتبعها من لعنة يكفر عنها بقربان ما، للوصول إلي حالة الخلاص، تلك العناصر الحكائية التي عبر عنها في الحكاية من خلال المقومات التالية:

– الانتقال من حالة السلام إلي حالة الانبهار عبر العربة المذهبة كوسيط خادع.

– الوقوع في أسر الرغبة المجنونة 'تختار بقلبها الجائع'، ما أدي إلي الجموح في الاختيار.

– ضعف وموت الحارس الخارجي، عجز الحماية الخارجية عن أن تكون بديلا للمناعة الداخلية.

– حلول اللعنة 'كعقاب' 'سوف ترقصين في حذائك حتى تصبحي مثل طيف'.

النهاية بين تأويلين

العبرة في الحكاية: 'حينما يحدق الناس ويمعنون النظر، سوف يرونك ويمتلئون منك رعبا، ويفزعون من مصيرك علي أنفسهم ... ارقص أيها الحذاء ....' عبرة لكل مَنْ يفكر بالخروج عن ثقافة المجتمع. هذا ما تحمله الحكاية في مستواها الظاهري وقراءتها الأولي، ولكن بما أن الحكاية تحمل في طبقاتها أكثر وأعمق، فان التأويل يري أن الحكاية في معناها الأعمق دعوة للخروج علي القهر الجماعي لا التنظير له.

العبرة الثانية من الحكاية: إذا كانت الحكاية قد اعتمدت التصريح في مضمونها بعقاب الطفلة ولعنها لخروجها علي قانون الجماعة، فإنها قد روجت وعبر البناء الحكائي لخواء القانون وقساوته ولأهمية مواجهته، فالطفلة دفعت ثمنا ل:

أ– خواء تقاليد الجماعة من جهة(ثقافة الآخر) ب– سوء خياراتها من جهة ثانية (ثقافة الذات).

أ– خواء التقاليد التي تجلت في:

١– فرض العجوز لإرادتها علي الطفلة والتحكم في مصيرها.

٢– قصور قدراتها عن الحماية، والجهل برغبات الطفلة وحقيقة الاسكافي وحقيقة ذي اللحية الشقراء. 'ثغرة في جدار الحماية'.

٣- التواطؤ: من قبل التاجر وذي اللحية الشقراء. "تدعيم حالتي الاستحواذ الخارجي من جهة، والتمرد الداخلي الانحرافي من جهة ثانية".

ب- سوء خيارات الطفلة التي تجلت بدورها في:

١- القبول بالأسر والبحث عن حياة سرية "التورط في حياة مزدوجة".

٢- القبول بالتعويض والجنوح إلي الهروب إلي الداخل بدل المواجهة الحقيقية القائمة علي تنمية طاقات الذات من جهة، ومواجهة ضغوطات المجتمع من جهة ثانية.

٣- التخلي عن الحرية والوقوع في فخ القهر والأسر بقبول شروطهما ظاهريا والخروج عليها سريا.

الحل الحقيقي: إن المغزى الأهم في الحكاية هو ما تخلقه في المتلقي دون أن تضطر لقوله، ويمكن إجماله علي النحو التالي:

- العودة إلي الحذاء المصنوع يدوياً.
- عدم الوقوع في غواية المبهر المزيف "العربة المذهبة والحذاء اللامع".
- القتال من أجل الحرية وفرص التجريب الإبداعي والنمو الحقيقي للذات.

قصة "سلسلة من نار": للكاتبة الجنوب أفريقية بيفيرلي نايدو، وتقع القصة في ١٤٩ صفحة من القطع الكبير، صادرة عن مؤسسة تامر للمجتمع المدني.

تتحدث الكاتبة في هذه القصة عن بشاعة استعباد الإنسان للآخر، بسبب اختلاف لون البشرة. تبدأ القصة بأفراد عائلة فقيرة كادحة، تسكن في بيت معظم جدرانه طينية وسقوفه من ألواح معدنية مموجة، يقع في أرض يملكها الرئيس سيكيتي وأسرته، ولا يوجد لهذه العائلة مَنْ يُعيلها سوي الأم والجدة اللتين تعملان كخادمتين للبيض، وقد حرمت الأم من رؤية أولادها حتى النهاية، وذلك بسبب العمل ومنع صاحبة العمل للأم من مغادرة مكان عملها. وبالتالي ظلت ناليدي ابنة الخامسة عشر هي وأخوها تيرو وأختها الصغيرة دينو، يصارعون بؤس العيش في ظل نظام عنصري قائم علي التفرقة العنصرية من أجل تحقيق أهدافه الاستعمارية.

إن البطولة المطلقة والرئيسة في هذه القصة هي للمرأة، والتي ظهرت من خلال شخصيات الفتاة ناليدي، السيدة تشاوي، الجدة نونو، والدة ناليدو والتي تعمل علي بعد مئات الكيلومترات لإعالة أسرتها، والسيدة ديكوبي زوجة القائد العمالي سول ديكوبي ووالدة الصبي تاولو .....

لقد أدركت الكاتبة المعاناة المشتركة بين السود في جنوب أفريقيا زمن الحكم العنصري وبين أبناء الشعوب التي تقبع تحت نير الاحتلال، وتحاول جاهدة إثبات ذاتها، والتخلص من ثقافة الآخر الاستعمارية، ورفض هذا الآخر ظهور ذات لتلك المجتمعات المحتلة أو حتى لأفرادها؛ لذا أهدت الكاتبة الكتاب "إلي جميع المناضلين من أجل البقاء، وفي جنوب أفريقيا، وفي أرجاء العالم." (جميل السلحوت، ٢٠٠٤م : ٨٢، ٨٤، ٨٦)

ويجدر هنا التنويه إلي أن كل الأديان السماوية قد رفضت أي نوع من أنواع التمييز بين البشر، وقد نبه الإسلام الناس إلي عدم التفرقة والتمييز، وقد أكد الرسول الكريم علي ذلك في خطبة الوداع (نت: محمد راتب النابلسي، ومضات في الإسلام) منبها الناس بقوله: « يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى أَعْجَمِيٍّ وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ وَلَا لِأَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ إِلَّا بِالتَّقْوَى ..»، كما يجدر التنبيه إلي أن العالم لم يتخلص من ثقافة التمييز تلك بكل أشكالها إلي الآن، ومن أعلام الذين رفضوا تلك الثقافة المقيتة، ودعوا لقبول الذات والآخر معا، هم: مارتن لوثر كينغ جونيور (١٩٢٩- ١٩٦٨) وأبراهام لينكن(١٨٠٩- ١٨٦٥)، وروزا باركس (١٩١٣-٢٠٠٥م)، وهم من أهم الشخصيات التي ناضلت في سبيل الحرية وحقوق الإنسان، وبخاصة مشكلة تحرير الزنوج في مجتمعات ترفضهم، فرفض الآخر ليس رفض أفراد فقط بل ومجتمعات كذلك.

خاتمة البحث

وأخيرا لا شك أن أدب الطفل من الوسائل الثقافية والتربوية الهامة التي ينبغي توظيفها بفعالية لتحقيق أغراض متعددة. وإذا كان البعض من الكتاب وكذا المهتمين بأدب الطفل ما زالوا يعتقدون أن الكتابة للأطفال سهلة المنال.. فان هذا الاعتقاد خاطئ، فمن المتفق عليه أدبيا وتربويا أن ما يكتب للطفل لا يكون للتسلية والاستمتاع الآني فحسب، بل لتقديم خبرات وقيم ومواقف سلوكية تسهم في تهذيب شخصيته وبلورة سماته الذاتية والاجتماعية، في إطار بناء الشخصية المتكاملة، وذلك لأن كاتب ثقافة الطفل وأدبه هو – بكل تأكيد – مُربٍّ. وما يُقدم إلي الطفل من أعمال ثقافية.. أدبية لها أبعادٌ تربوية بما يتناسب مع طبيعة كل عمل شعري كان أم نثري.

وإن "مَنْ يريد أن يستشرفَ مستقبلَ أيِّ أمة عليه فقطْ أن يُمْعِن النظر إلى ما تُقدِّمه هذه الأمة إلى أطفالها، ويستطيع من خلال ذلك – بكلِّ ثقةٍ – أن يقيمها لعقودٍ قادمة، فالفائدة التي تَجْنيها

الأمَم– كنتاج طبيعي لاهتمامها بأدب الطفل – هي فائدة عظيمة، لا يُمكن تقديرها أو تقييمها عبر أجيالٍ مَحدودة.' (موفق رياض مقدادي، ٢٠١٤: ١٣٧– ١٣٨)

إن ثمارا كثيرة وكبيرة وذات قيمة يمكن أن نجنيها مستقبلا لو أننا أعطينا الآن أدب الطفل شيئا من حقه بالاهتمام به وتشجيع القائمين عليه ودعمهم، فالطفل هو ثروتنا، وهو طليعتنا أو طالعتنا إلي المستقبل، هو سر تجددنا وديمومتنا، والحفاظ علي وجودنا، لأنه باختصار شديد يعني المستقبل، ويستحيل علي المرء، كما يستحيل علي أمة أن تلج بوابات المستقبل، ما لم تعن بطفولتها.

نتائج البحث وتوصياته

من المفيد في ختام هذه الدراسة أن يتم تسجيل أهم النتائج والملاحظات التي توصل إليها البحث بعد محاورة قضايا هامة، مشفوعة ببعض التوصيات الهادفة لمعالجة ما عرضت له الدراسة من قضايا.

أهم نتائج البحث

١– أن الأديان السماوية حثت البشر علي أهمية تقبل الإنسان لذاته، ورضاه بما قسمه الله له في كل شيء، وعلي تقبل الآخر وعدم الاستهانة أو الاستهزاء به أو بأي حقٍ من حقوقه.

٢– أن أهمية مرحلة الطفولة نابعة من أنها المرحلة التي تتبلور فيها شخصية الطفل؛ لذا يجب إعطائها الاهتمام والرعاية الكافيين.

٣– أن ثقافة الطفل تشكل انعكاسا حقيقيا لثقافة المجتمع، وأن إكساب الطفل ثقافة ما له مردوده الذاتي والاجتماعي.

٤– أن أدب الأطفال يعتبر أداة تثقيفية، ولاشك أن الثقافة من مكونات شخصية الطفل، وما يحصل علي صفات الطفل العقلية والنفسية والجسمية يكون عاملا في بناء شخصيته بناء سليما.

٥– أن القصة تعد من الأنشطة المحببة لدي الصغير، كما أنها تساعد الطفل علي اكتساب الكثير من المعلومات التي تسهم في غرس القيم والمبادئ الخلقية السليمة التي تساهم في تربيته وتوجيهه.

٦– أن للقصة والحكاية أثرهما الفاعل في إكساب الطفل ثقافة قبول ذاته والآخر، سواء بطريق مباشر أم غير مباشر.

التوصيات والاقتراحات

١- ستبقى الطفولة مرحلة مهمّة تتّجه إليها الجهود التنمويّة، وستُقاس حضارات الأمم على أساس ما تُخصّصه للأطفال من وسائل التعليم والتّثقيف.

٢- ضرورة التشارك مع التربويين برُؤاهم النقديّة والفلسفيّة، والعلميّة والتربويّة، والتواصل معهم للخروج بالدراسات المتنوّعة عن أدب الأطفال شكلاً ومَوْضوعًا، بهدف الارتقاء بالمستوى الأخلاقيّ والفكري والعلميّ للأطفال من خلال الأدب.

٣- الالتفات إلى أدب الأطفال بلغات أجنبية وترجمة ما يتسق مع ديننا وحضارتنا وثقافتنا العربية والإسلامية، وتعزيز التعاون بين كتابنا وكتاب العالم، والإفادة من أعمالهم ونقلها إلي العربية.

٤- إقامة مشروع المنظمة العربية لثقافة الطفل وتبادل الخبرات العربية في هذا المجال، والعمل علي بلورة سياسة وطنية متكاملة تعمل علي إفادة الطفل من الأدب والثقافة.

٥- أن يُراعي كتّاب الأطفال – وخصوصا كتّاب القصص- ذوي الفئات الخاصة من حيث الجوانب الجمالية والنفسية للأدب.

٦- أن يكون هناك اهتمام خاص بعلم النفس المختص بالعلاج بالقراءة والعلاج بالأدب، وأن تعمم الخبرات الدولية علي مؤسساتنا المعنية والمسئولين المختصين.

٧- أن تهتم وسائل الإعلام الوطنية – المرئية والمسموعة- بكافة النشاطات الموجهة للطفل، وخصوصا المؤتمرات الأكاديمية.

٨- أن تخصص فعالية للأطفال في نشاط منفرد أو مصاحب لأي مؤتمر يُعقد مستقلا حول أدب الأطفال؛ لمناقشة إبداعاتهم الأدبية والفنية أو لسماعها وعرضها.

٩- العمل علي تشكيل لجان تطوعية تعمل مع المؤسسات التربوية المختلفة لخلق حالة ثقافية تضم الأطفال من الفئات الاجتماعية المختلفة، ومحاولة إدماجهم في أنشطة مشتركة.

١٠- التركيز علي إعداد موجهين ومعلمين إعدادا مدروسا كي يكونوا قادرين علي التأثير الايجابي علي الأطفال ومستوعبين لطبائعهم.

١١- العمل علي تطوير المناهج المعدة للأطفال من رياض الأطفال إلي مراحل متأخرة علي أن تراعي هذه المناهج تحضير الأهداف المثالية ما أمكن؛ وتعمل علي ترسيخ منظومة القيم لدي الأطفال من خلال اختيار أفضل الأعمال الأدبية من شعر وقصص وغيرهما، وتتناول هذه الأعمال تناولا تحليليا مبسطا ومرغبا للأطفال في القراءة.

١٢- إنشاء صفحات علي شبكة الانترنت تشتمل علي أعمال مختلفة ومنتقاة من أدب الأطفال وما يحيط به من دراسات.

١٣- عقد ورشات عمل تضم المؤسسات الرسمية وغير الرسمية ودور النشر التي تُعنى بنشر كتب الأطفال؛ لمحاولة تطوير أدائها الفني والرقي بما تنشر من أعمال.

١٤- أن يكون هناك نشاط أدبي طفلي موازي للمناهج، مع وضع حوافز وجوائز تشجيعية لِمَنْ يقرأون أكثر.

١٥- تحديد القصص القادمة من الثقافات الأخرى وإخضاعها للرقابة، واختيار تلك التي تشتمل علي مفاهيم أخلاقية وحضارية وإنسانية مناسبة لثقافتنا وحضارتنا.

١٦- قصص الأطفال ليست مستودعات للمعرفة؛ ولكنها أدوات للتعليم، وعليه فان قصة الطفل يجب أن تكون ترجمة صحيحة وصادقة، من حيث اللغة والمضمون والإخراج، بحيث تُشعر الطفل برغبة كبيرة لقراءتها ومتابعتها، وأن تكون وسيلة لتكوين اتجاهاته وقيمة الصحيحة، بحيث تُربي أولادنا لجيل غير جيلنا، لأنهم خُلقوا لزمان غير زماننا.

المصادر والمراجع

المصادر:

(القرآن الكريم – الحديث النبوي الشريف)

المصادر الثانوية:

أحمد الخاني (٢٠٠٧م -١٤٢٨هـ): الشاب الأعرج، قصة ترجمت إلى اللغة الإنكليزية نشر. دار الوراق، الطبعة الأولي.

أزهار أحمد (٢٠٠٧م): أنا ويوكي، سلطنة عمان، أبو ظبي، مطبعة المستقبل، ط١.

بيفيرلي نايدو (٢٠٠٣م): سلسلة من نار. ترجمة ونشر مؤسسة تامر للمجتمع المدني، فلسطين: رام الله.

خالد جمعة (٢٠٠٢م): أذن سوداء... أذن شقراء. فلسطين: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، ط١.

ليليانا هيكر (١٩٩٩م): نيران أخري – قصص مختارة لكاتبات من أمريكا اللاتينية، ترجمة الياس فركوح وخنان شرايخة، عمان: دار أزمنة، ط١.

Dulcken, H.W. *The Complete Illustrated Works of Hans Christian Andersen*. (2007), London: George Routeledge & Sons.

Andersen, Hans Christian (2007). "The Girl Who Trod on the Loaf". London: George Routeledge & Sons.

Andersen, Hans Christian (2007). "The Little Match Girl ": London: George Routeledge & Sons.

Andersen, Hans Christian (2007). "The Red Shoes ". London: George Routeledge &Sons.

كتب المعاجم والقواميس والموسوعات

أ- المعاجم والقواميس التراثية

ابن منظور (أبو الحسين أحمد). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف، بيروت: دار صادر، ج ٩، د.ت. و.ط بولاق، القاهرة، ١٣٠٤هـ.

أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا. معجم مقاييس اللغة، تحقيق : عبد السلام هارون(١٣٩٢هـ)، ج ٦، ط ٢، مطبعة الحلبي.

الرازي (محمد بن أبي بكر). مختار الصحاح. مكتبة لبنان، بيروت، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م، والكويت: دار الرسالة، ١٩٨٣م.

الفيروز آبادي (مجد الدين محمد). القاموس المحيط. ج٤، دار الجيل، بيروت، د.ت، وط. مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧ م

ب- المعاجم والقواميس المعاصرة

أحمد زلط (١٩٩٨م): معجم مصطلحات الطفولة. القاهرة: هبة النيل، الطبعة الثانية.

البستاني (٢٠٠٠م): منجد الطلاب. لبنان: بيروت، دار المشرق العربي.

جميل صليبا (١٩٨٢م): المعجم الفلسفي، ج٢، دار الكتاب اللبناني.

مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط (١٤١٥هـ – ١٩٩٥م): ط٢، ج١،٦. ١٩٦٠م، بيروت: دار المحيط.

مجموعة مؤلفين. دائرة المعارف العالمية (وورد بوك) World Book Encyclopedia، (١٤١٦هـ – ١٩٩٦م): ج١٥، نشر وترجمة مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

المراجع العربية والمعربة

آمال صادق، فؤاد أبو حطب (١٤١٥هـ): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة.

إي.إم. فورستر(٢٠٠١م): أركان القصة. ترجمة/ كمال عياد. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

أحمد زلط (١٩٩٩-٢٠٠٠م): أدب الطفولة "أصوله واتجاهاته وسائطه ونماذجه". القاهرة: دار النشر الدولي، الطبعة الأولي.

..... (٢٠٠٨م): الأدب العربي للطفولة "دراسة تحليلية لأدب الطفل في الوطن العربي". القاهرة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

..... (٢٠٠٥م): في أدب الطفل المعاصر "قضاياه واتجاهاته ونقده". القاهرة: هبة النيل للنشر والتوزيع. الطبعة الأولي.

أحمد نجيب (٢٠٠٠م- ١٤٢٠ هـ): أدب الأطفال علم وفن. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة.

أحمد نجيب (١٩٨٥م): المضمون في أدب الأطفال. القاهرة: دار الكتاب العربي، ط٣.

أمل حمدي دكاك (٢٠١٢م): دور القصة في تنشئة الأطفال اجتماعيا، سوريا: دمشق، الهيئة السورية العامة للكتاب، الطبعة الأولي.

أوبريت سكوت (١٩٦٨م): أسس التصميم، ترجمة: محمد محمود، القاهرة.

جميل السلحوت (٢٠٠٤م): قراءات لنماذج من أدب الأطفال، القدس: المسرح الوطني الفلسطيني.

حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠): التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثانية.

حسن شحاتة (٢٠٠٤م): أدب الطفل العربي "دراسات وبحوث". القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط٣.

..... (١٩٩٦م). قراءات الأطفال، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط٣.

خليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠٠٠م): علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولي.

دوني كوش (٢٠٠٢م). مفهوم الثقافة في العلوم الإجتماعية، ترجمة: د. قاسم المقداد. سوريا: دمشق، اتحاد الكتاب العربي.

ذوقان عبيدات (٢٠١٢م): البحث العلمي مفهومه – أدواته – أساليبه، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة ١٥.

رجاء نعمة (١٩٨٦): صراع المقهور مع السلطة: دراسة في التحليل النفسي لرواية موسم الهجرة إلي الشمال، بيروت: دار الآداب.

رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠١م- ١٤٢٢هـ): أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية (النظرية والتطبيق). القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

الرشيد أبو شعير (١٩٩٧م): دراسات في المسرح العربي، دمشق: دار الأهالي.

رشيدة عبد الرءوف رمضان (٢٠٠٠): آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

روبرت ريزونر (١٩٩٩): دليل المدير والمسئول التربوي بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. المملكة العربية السعودية: الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر.

سامي خشبة (١٩٩٤م): مصطلحات فكرية، القاهرة: مكتبة الأكاديمية، الطبعة الأولي.

سميح أبو مغلي، وآخرون (٢٠٠٢م): التنشئة الاجتماعية للطفل، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي.

سهير أحمد محفوظ (٢٠٠٥م – ١٤٢٥هـ): أدب الأطفال (دراسات نقدية تحليلية). القاهرة: المكتبة الأكاديمية، الطبعة الأولي.

عبد الرءوف أبو السعد (١٩٩٤م): الطفل وعالمه الأدبي. القاهرة: دار المعارف، الطبعة الأولي.

عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله الدخيل، رضوان إبراهيم (دكتور) وآخرون(ديسمبر ١٩٩٣م): العلاج السلوكي للطفل (أساليبه ونماذج من حالاته). عالم المعرفة.

عبد الفتاح شحدة أبو معال (٢٠٠٨م): أدب الأطفال وثقافة الطفل. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

عبد الله أبو هيف (٢٠٠١م): التنمية الثقافية للطفل العربي. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

عبد المعطي نمر موسي. الفيصل، محمد عبد الرحيم(٢٠٠٠م): أدب الأطفال. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

علي الحديدي. في أدب الأطفال (١٩٩٥م): القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السابعة.

عماد عمر (٢٠٠٠م): سؤال حقوق الإنسان، عمان: مطبعة السنابل، الطبعة الأولي.

عمر إسماعيل سعد الله (١٩٩١م): مدخل في القانون الدولي حقوق الإنسان، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

كلاريسا بنكولا (٢٠٠٢). نساء يركضن مع الذئاب، ت: مصطفي محمود محمد. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، سلسلة المشروع القومي للترجمة، الطبعة الأولي.

كمال الدين حسين (١٩٩٨م): مدخل في أدب الطفل. القاهرة: مطبعة العمرانية للأوفست.

مايكل كاريذرس (يناير ١٩٩٨م): ترجمة: شوقي جلال. لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة.

محسن ناصر الكناني (٢٠٠٠م): سحر القصة والحكاية. سوريا: دمشق، اتحاد الكتاب العرب.

محمد حسن عبد الله (٢٠٠١م): قصص الأطفال ومسرحهم. القاهرة: دار قباء.

محمد الشيخ (١٤١٧هـ): أدب الأطفال وبناء الشخصية. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

محمود الضبع (٢٠٠٩م): أدب الأطفال بين التراث والمعلوماتية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولي.

مفتاح محمد دياب (١٩٩٥م): مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

ممدوح الشيخ (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م): ثقافة قبول الآخر. المنصورة: مكتبة الإيمان، ط١.

موسى كولد برغ. مسرح الأطفال، فلسفته، منهجه. ترجمة: صفاء روماني، (دمشق: ب،ت).

موفق رياض مقدادي (سبتمبر ٢٠١٢م): البنى الحكائية في أدب الأطفال العربي الحديث. الكويت: عالم المعرفة، العدد ٣٩٢.

هادي نعمان الهيتي (١٩٩٠م): ثقافة الأطفال. عالم المعرفة. الكويت.

..... أدب الأطفال، فلسفته وفنونه، ووسائطه. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

هدي محمد قناوي (١٩٩٤م): الطفل وأدب الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

هيفاء شرايحة (١٩٩٠): أدب الأطفال ومكتباتهم. الأردن: عمان. الطبعة الثالثة.

المراجع الأجنبية

Bonner, M (1994): Social psychology American, new York In craw hill Book company.

Damon, William (1988): self–understanding in childhood and Adolescence, Cambridge university press- New York, New Rochelle Melbourne Sydney.

Hudson, (1996) An Introduction to the study of literature, London. –3

Mayers and David (2004). Psychology. Seventh Edition, New York: Worth Publishers

Smith, E. (1995). Social Psychology. New York: Wroth Publisher

Trevarthen, C. and Logotheti, K.,(1989) 'Child in Society, and Society in Children: The Nature of Basic Trust', in S. Howell and R. Willis

(eds.), Societies at Pence: Anthropological Perspectives (London: Routledg.

- كتب المؤتمرات والحلقات البحثية والنقاشية

- بحوث ومؤتمرات علمية

أحمد بابكر الطاهر المجذوب. تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة. المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن-(٣-٥ ابريل٢٠٠٦م)، جامعة المنيا.

برهان مهلوبي. غزو ثقافي أم تغير ثقافي، في كتاب: أبحاث ندوة الترجمة والمثاقفة في مواجهة التنميط الثقافي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، ٨-١٠، نيسان، ١٩٩٧م.

تركي المغيض(دكتور). الترجمة بين التعددية الثقافية والتنميط الثقافي، بحث مقدم إلي المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن-(٣-٥ ابريل ٢٠٠٦م)، جامعة المنيا.

شحادة الخوري(٨-١٠، نيسان، ١٩٩٧م)، الترجمة والمثاقفة، في كتاب: أبحاث ندوة الترجمة والمثاقفة في مواجهة التنميط الثقافي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين.

فاتن سليم بركات(دكتور). مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية. مجلة جامعة دمشق – المجلد 26- العدد الثالث

نعمات شعبان علوان (دكتور). ثقافة الحوار ودوره في حل النزاعات المجتمعية. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن-(٣-٥ ابريل ٢٠٠٦م)، جامعة المنيا.

- الرسائل العلمية

سالمة بنت راشد بن سالم الحجري (٢٠١١م): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدي المعاقين بصريا في سلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوي.

علا سمير موسي القطناني (٢٠١١م): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوي الطموح لدي طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستير، فلسطين، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية.

الدوريات

ثقافة الطفل (سلسلة بحوث ودراسات) (١٩٩٧م): المجلد الحادي والعشرون. مصر: المجلس الأعلى للثقافة. المركز القومي لثقافة الطفل.

راوية الدسوقي (١٩٩٦): الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة " دراسة مقارنة ". القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس ، مجلد10 –١١عدد ٤٠،٤١.

سلوي علينات (٢٠١٢م): طفولة في صراع: انعكاس الصراعات السياسية والمجتمعية في أدب الأطفال الفلسطيني (١٩٨٧– ٢٠٠٠)، مجلة الحصاد، العدد ٢.

كفايت الله همداني (٢٠١٠م): أدب الأطفال (دراسة فنية). مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد ١٧.

موفق رياض مقدادي (٢٠١٤م): أدب الأطفال العربي :واقع وتحديات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤١، العدد١.

شبكة المعلومات الدولية

أحمد الخاني (دكتور). القصة والحكاية في أدب الأطفال. www.alukah.net

أحمد مبارك سالم. الغزو الأيدولوجي والتطبيع الثقافي www.alukah.net

أسعد الإمارة. الطفل بين تقبل الذات وتقبل الآخر www.ahewar.org/debat

أمير تاج السر (دكتور). أدب الطفل بين الواقع والمأمول. اليوم العالمي للكتاب وحقوق المؤلف. www.fikrmag.com

أهمية القصص في تنمية سلوك الأطفال ونمو شخصيته http://kenanaonline.com

توظيف الأدب والفكر والفنون في المدرسة لتنمية مهارات الأطفال واكتشاف مواهبهم http://www.vitaminedz.com

سامية أبو النصر. تعديل صورة ذوي الإعاقة في ثقافة الطفل digital.ahram.org.eg

صباح عيسوي (دكتور). أدب الطفل والإعاقة www.alyaum.com

لينا مصري – طوبجي. قبول الآخر. http://www.terezia.org

محمد راتب النابلسي (دكتور). ومضات في الإسلام. http://nabulsi.com

هفـاف ميهـوب. ثقافـة الاخـتلاف والحـوار.. طريـق للبنـاء والتفاعـل.. لا نفهمـه.. thawra.alwehda.gov.sy

همام أحمد. ثقافة تقبل الآخر www.almanalmagazine.com

وسيلة محمود الحلبي. ثقافة الطفل بين الواقع والمأمول . http://www.al-jazirah.com

The Recruitment of the Story and the Tale to Give the Child a Culture of Self-Acceptance and the Other

*Dr. Islam Mohamed Radwan**

Abstract:

This research tackles the topic of 'The Recruitment of the story and the tale to give the child a culture of self-acceptance and the other' through which there will be an illumination on the role of the story and the tale and how to use them in planting not only the culture of children's own self-acceptance but also accepting the other. This is not limited to the ordinary child but the disabled as well through literature which has an effective role in upgrading the child from all sides, especially in conduct acquisition and modification. Literature can also direct a human's and societies' cultures. It is capable of entering certain matters which can not be reached but through it. The story as a genre has a special importance as it is loved by the child. The culture of accepting the self and the other is an absent dimension, hence, the efforts of children writers and all those who deal with children should be directed towards creating a balanced generation that has the ability to accept himself and others. Here, the role of the story and the tale comes prominent in such acquisition process through applying some literary child-directed texts or texts that can be narrated —according to the researcher's point of view— thus, the approach suitable for this research is the analytic descriptive one. The researcher also depended on the approach of content analysis in studying some literary child-directed works or that can be narrated. Finally, the research ends by a group of recommendations and works cited related to the research.

Keywords:

The Story, The Tale, Child, Culture of Self-Acceptance and the Other.

* Lecturer of Children's Literature, Department of Basic Sciences, Faculty of Kindergarten, Damanhur University.

تصور مقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين

إعداد

د. جمال الدين محمد الشامي

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي والصحة النفسية

ومدير مركز رعاية الطفولة

كلية التربية- جامعة دمياط

تصور مقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين

د. جمال الدين محمد الشامي*

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين، من خلال التعرف على مفهوم الموهبة ومراحل تطوره، أهم خصائص الطفل الموهوب، دور معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين وأهم سماتها، عملية الكشف والتعرف على الموهوبين، أخطائها والصعوبات التي تقابلها وسبل مواجهتها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى تقديم التصور المقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة في هذا المجال من مجالات رعاية الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ ينطلق من منطلقات تربوية واضحة، ويتضمن آليات ممكنة للتطبيق لتفعيل هذا التصور وتنفيذه.

الكلمات المفتاحية:

الأطفال الموهوبون، الكشف والتعرف على الموهوبين، معلمة الروضة.

* أستاذ مساعد- قسم علم النفس التربوي والصحة النفسية- مدير مركز رعاية الطفولة- كلية التربية- جامعة دمياط.

تصور مقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين

د. جمال الدين محمد الشامي*

المقدمة:

إن رعاية الموهوبين والمتفوقين والاهتمام بمجالات موهبتهم وتفوقهم أصبحت مظهرا من مظاهر تصنيف العالم المتقدم تربويا؛ فالدول المتقدمة تولي الاهتمام في وضع البرامج والاستراتيجيات الخاصة برعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين في سن مبكرة، وذلك لأهمية هذه الثروة لما يتوفر لديهم من إمكانات وقدرات يمكن استثمارها بسن مبكرة مما يؤدي إلى تقدم المجتمع والارتقاء به ليواكب عجلة التطور والتقدم؛ فالدول تعلو هامتها بموهوبيها ومبدعيها على غيرها من الدول وبعقول علمائها ومخترعيها. أما تلك الدول التي تعتمد على امتلاك الثروات المادية وحدها فإن مآل تلك الثروات إلى زوال ما لم تستخدم عائداتها في إحداث برامج للكشف عن الموهوبين والمتفوقين والمبدعين وإعداد طرق واستراتيجيات للعناية بهم (رمضان القذافي، ١٩٩٦).

لذا كان من الضروري أن تهتم الأمم بتنمية مواهب أبنائها إلى أقصى ما تؤهله لهم قدراتهم الطبيعية، وأن تسعى جادة إلى اكتشاف المواهب المتميزة لرعايتها وتوجيه أصحابها تعليميا ونفسيا على أسس علمية سليمة من خلال أساليب علمية مقننة وتوفير الظروف المناسبة لهم للنمو يعد أمر على حد كبير من الأهمية (رمضان محمد، ٢٠٠١).

والأطفال هم رجال المستقبل، وباعتبارهم طاقة بشرية إذا أحسن تنميتها ورعايتها الرعاية المتكاملة، أسهمت بجدية في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع؛ حيث إن أي تطور للمجتمع ينبغي أن يبدأ بالإنسان منذ طفولته؛ فالثماني سنوات الأولى من عمر الطفل يكون فيها المخ البشري أكثر سرعة منه في أي وقت آخر في الحياة؛ حيث أوضحت الدراسات أنه خلال السنوات الأولى يُكون مخ الطفل بلايين الروابط وهي ما تحكم وصلات التعلم مدى الحياة، وتنشئ أنماطا للعلاقات وللحواس وللأنشطة العاطفية والاجتماعية والبدنية (مجدي حبيب، ٢٠٠٠).

ولما كانت العملية التربوية هي التي تعكس فكر المجتمع وثقافته، وهي المصنع الذي ينتج من يسهم في تقدمه؛ لذا كان لزاما عليها أن تضع نصب عينيها وفي مقدمة أهدافها إعداد مواطن

* أستاذ مساعد قسم علم النفس التربوي والصحة النفسية- مدير مركز رعاية الطفولة- كلية التربية- جامعة دمياط

يتسم بسمات معينة ويكون قادراً على الاكتشاف والإبداع ومواكبة الكم الهائل والمتلاحق من المعارف، الأمر الذي يجعل عملية الاكتشاف المبكر للأطفال الموهوبين ضرورة ملحة تقع على عاتق المعنيين بتربية الطفل حتى لا تضيع هذه المواهب والقدرات غير العادية سدى قبل أن يتاح لها الظهور والنبوغ. فالأطفال الموهوبون هم ثروة الشعوب الحقيقية وأملها في مستقبل أفضل وعليها تنعقد الآمال العظام لتطوير سبل الحياة (هانم الشربيني،٢٠١١).

لذا تعد مرحلة رياض الأطفال (الروضة) من أهم المراحل في حياة الأطفال؛ حيث إنها تشكل الأساس الأول في تكوين الشخصية وفي تشكيل حياة الإنسان مستقبلاً، وتعد معلمة رياض الأطفال ركيزة أساسية من ركائز تحقيق الروضة لأهدافها كما أنها القدوة والمثل الأعلى، فإذا أحسن اختيارها وإعدادها استطاعت أن تغرس في الطفل العادات السليمة والاتجاهات البناءة وتكشف وتنمي استعداداته وقدراته وميوله وتحقق له التنمية الشاملة، وإذا كان هذا مهم لأطفال الروضة عامة فإنه يكون أكثر أهمية للأطفال الموهوبين والمتفوقين خاصة؛ وذلك من حيث الكشف والتعرف عليهم وسبل رعايتهم.

وتعتبر قضية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين وآلية انتقائهم وخاصة في الأعمار الأولى من حياة الطفل مشكلة على قدر كبير من الأهمية؛ فهي مازالت تمثل تحدياً للأخصائيين والخبراء والمهتمين في هذا المجال (Gramer, 1991).

ويرى محمد أحمد (٢٠٠٤) أن تعقد الموهبة، وتعددها واختلاف العلماء حول طبيعتها أدى إلى تعدد الأطر والتوجهات المعنية في تحديد واكتشاف الموهوبين والمتفوقين؛ حيث لايزال هذا الميدان يموج بالعديد من الأساليب والطرق والمحكات؛ فقد اعتمد فريق من الباحثين على اختبارات الذكاء في تحديد الموهبة، بينما اعتمد بعضهم على الاختبارات التحصيلية، وفريق أخر تبنى الاختبارات الإبداعية وتقديرات المعلمين والآباء، ومع تطور البحث في ميدان الموهبة والتفوق بدأ بعض العلماء يعتمدون على الأنشطة العملية في مواقف تتضمن حلولاً للمشكلات ومواقف تشبه المواقف الحياتية لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين، وذلك مع ظهور بعض النظريات التي تهتم بالموهبة كناتج. وهذا ما أكد عليه العديد من الباحثين والمهتمين بالموهبة والتفوق (Alter, 1991; Hine & Newman,1996; Maker, 1996; Sternberg, 1996; Olszewski, 2000; Sarouphim, 2000; Waglieri, 2003).

وعلى الرغم من اختلاف المهتمين والباحثين حول أمور معينة في التعرف والكشف عن الطفل الموهوب والمتفوق إلا أن المتفق عليه هو أولوية التعرف على الطفل الموهوب في وقت مبكر قد يبدأ حتى قبل مرحلة الروضة (عبدالله النافع، ١٩٨٧).

وتزداد أهمية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين في مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) نظراً لما يتميز به طفل هذه المرحلة من خصائص؛ فيكون على درجة كبيرة من التقبل والتأثر والتوجيه والتشكيل، حيث تعتبر مرحلة الطفولة الأساس في تكوين الطفل الموهوب، وفي وضع بذور قدراته وإمكاناته المستقبلية، وإنه إذا صلح الأساس صلح البناء؛ فأي سلوك معين يصدر عن الكبار له تفسيره الذي يرتبط بالسنوات الأولى لطفولته (ماجدة بخيت، ٢٠٠٨). وبذلك تعتبر هذه المرحلة الأساس لما لها من تأثير في حياة الطفل بصورة مبكرة لتصحيح مسار نموه واكتشاف ما لديه من مواهب والعمل على لفت الانتباه إليها (سعد عبد الرحمن وفائقة أحمد، ٢٠٠٢).

وتلعب معلمة الروضة العديد من الأدوار المهمة مع الأطفال؛ حيث أن عملها يتعلق بالطفل النامي ومهمتها تتلخص في توفير البيئة المناسبة، والإرشاد المناسب للنمو السليم؛ فتعمل على اكتشاف قدرات الطفل ومواهبه والسماح لهذه القدرات والمواهب بالنمو والظهور، ثم تزويده بمهارات معينة منبثقة عن حاجاته في جو طليق يخلو من الكبت والإرهاق حتى يظهر الطفل على حقيقته ويعطي صورة صحيحة عن نفسه تسمح لنا بمعرفته معرفة حقيقية. ولذلك يتفق معظم المشتغلين بالتربية على أهمية تطوير قدرات ومهارات معلمة رياض الأطفال وتربيتها في الدول المتقدمة والنامية على السواء؛ حيث إن سباق الدول على مشارف القرن الحادي والعشرين يتحدد بقدرة المعلمات على اكتشاف وتنمية المواهب والقدرات الإبداعية لأطفالهن إلى أقصى قدر تسمح به قدراتهم واستعداداتهم، ولذلك ظهر عدة اتجاهات تربوية تهتم بتدريب معلمة الروضة ومنها الاهتمام بكفاياتها أثناء تأدية مهامها التربوية وأثناء تفاعلها مع الأطفال (طارق عبدالرؤف، ٢٠٠٨).

ومن خلال ما سبق عرضه من الدراسات والبحوث وخبرة الباحث في التعامل مع معلمات وموجهات ومديرات بعض الروضات في إطار عمل الباحث وخدمة المجتمع المحلي يتضح أن هناك حاجة ملحة لتقديم تصورات لتصميم وتنفيذ برامج لإكساب وتنمية مهارات معلمات الروضة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

مشكلة الدراسة:

تشير أغلب الدراسات التي تناولت الأطفال الموهوبين والمتفوقين بالدراسة والتحليل لأهم خصائصهم وسبل رعايتهم إلى أهمية الكشف والتعرف المبكر عليهم في مراحل عمرية مبكرة كلما أمكن، وذلك لتوفير ما يحتاجونه من رعاية وإرشاد؛ فالتعرف المبكر عليهم في مرحلة رياض الأطفال يساعد الطفل ليس فقط في تحقيق التكيف على مستوى السلوك الاجتماعي، ولكن أيضاً على مستوى الارتفاع بإمكاناته المختلفة إلى الحد الأقصى. ورغم هذه الأهمية للكشف والتعرف المبكر للأطفال الموهوبين المتفوقين نجد أن ترشيح المعلمين للموهوبين والمتفوقين من الأطفال يحمل نسبة عالية من الخطأ قد يصل في بعض الأحيان إلى أن (٥٠%) من مجموعة الأطفال الموهوبين والمتفوقين قد لا يتم ترشيحهم، كما قد يرشح المعلمين نسباً كبيرة من الأطفال غير الموهوبين والمتفوقين على انهم موهوبين ومتفوقين (Webb, Meckstroth& Tolan, 1994). ومن ثم سعت الدراسة الحالية إلى تقديم تصوراً مقترحاً لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين والمتفوقين، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق عدة تساؤلات هي:

١. ما مفهوم الموهبة والتفوق وتطوره التاريخي؟

٢. ما خصائص الموهوبين والمتفوقين؟

٣. ما أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين؟

٤. ما سمات وأدوار معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين؟

٥. ما التصور المقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مفهوم الموهبة والتفوق وتطوره التاريخي.

٢. التعرف على أهم الخصائص المميزة للموهوبين والمتفوقين.

٣. التعرف على أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.

٤. التعرف على سمات وأدوار معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

٥. وضع تصور مقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة نواح هي: أهمية مرحلة رياض الأطفال التي تعد من أهم مراحل نمو الإنسان؛ فالموهبة إذ لم يتم الكشف عنها والتعرف عليها مبكراً وتوجيهها وتتبع نموها وتقدمها فإنها تخدم في مهدها. وأهمية الفئة الموجه إليها موضوع الدراسة وهن معلمات رياض الأطفال، واللاتي تعتبرن الركيزة الأساسية لتعليم طفل ما قبل المدرسة بصفة عامة، والموهوبين والمتفوقين منهم بصفة خاصة. بالإضافة إلى توقع أن يستفيد من هذه الدراسة الجهات المسئولة عن إعداد معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة-كليات التربية ورياض الأطفال- وأثناء الخدمة-وزارة التربية والتعليم بإدارتها التعليمية، وتوجيه التربية الخاصة ورياض الأطفال ووحدات التدريب فيها- وذلك من خلال تنفيذ التصور المقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف وتعرف الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية السرد الوصفي التحليلي الذي يفيد في مثل هذا النوع من الدراسات؛ وذلك من خلال تعرف (مفهوم الموهبة والتفوق وتطوره التاريخي، أهم الخصائص المميزة للموهوبين والمتفوقين، أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين، سمات وأدوار معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين) وصولا إلى وضع التصور المقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

للإجابة على تساؤلات الدراسة سيتم بالمناقشة والتحليل تناول المحاور التالية:

أولاً: مفهوم الموهبة والتفوق وتطوره التاريخي:

إن الخطوة الأولى في تحقيق رعاية الموهوبين والمتفوقين هي تحديد تعريف لمفهوم الموهبة؛ الذي تترتب عليه عملية الكشف والتعرف عليهم، وتحديد خصائص وسمات وإعداد برامج تربوية خاصة بهم لا توفرها المدرسة العادية، لتلبية احتياجاتهم وقدراتهم وتنميتها.

حيث يؤكد كل من عبدالله النافع وعبدالله القاطعي وموسى الضبيبان ومطلق الحازمي والجوهرة السليم (٢٠٠٠)، وجرينلو ومكلنتوش Greenlaw & McIntosh (1988) أن الباحث في موضوعات الموهبة والتفوق لا يواجه مشكلة عدم الاتفاق فيما بين المختصين على التعريفات والمصطلحات المستخدمة فقط، وإنما يجد العديد من المفاهيم والتعريفات التي تطوّرت

مع تطوّر البحوث والدراسات العلمية في مجال القياس العقلي وتطوّر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتقنية خلال المائة عام الأخيرة؛ فظاهرة وجود أشخاص لديهم مواهب وقدرات غير عادية تصف بأنها ظاهرة استرعت اهتمام المفكرين والفلاسفة منذ أقدم العصور، وحاولوا أن يقدموا لها تفسيرات مختلفة ارتبطت بمدلولات غير علمية خارج نطاق الفرد كالإلهام والقدرات الخارقة والسحر، كما حاول مجموعة من العلماء أمثال لا مبروز، فرويد، وأدلر من خلال نظرياتهم النفسية والاجتماعية الربط بين هذه الظاهرة والعصاب والمرض النفسي باعتبار أن سلوك هؤلاء الأفراد يتضمن مظاهر غير عادية شأنهم شأن العصابيين، وذوي المرض العقلي.

مع بداية القرن العشرين ظهر التفسير العلمي الذي يُرجع المواهب والقدرات غير العادية إلى استعدادات وإمكانيات في التكوين العقلي للفرد، وفي بنية جهازه العصبي، وفي خصائصه وسماته الشخصية، وفي تفاعل المحددات الوراثية للاستعدادات والقدرات مع العوامل والمتغيرات البيئية التي يمكن ملاحظتها وإخضاعها للدراسة العلمية وقياسها. ونتيجة لاختلاف الآراء في تفسير هذه الظاهرة بالتالي اختلفت المفاهيم والمصطلحات التي أطلقت عليها، وفي تحديد وتعريف هذه المفاهيم والمصطلحات والمجالات التي تتضمنها، ففي البداية استخدم مصطلح العبقرية Genius والعباقرة Geniuses ثم اختفى هذا المصطلح وحل محله مصطلح التفوق العقليMental Superiority والمتفوقون عقلياً Mentally Superior والموهبة Giftedness والموهوبون Gifted وأصبح هذان المصطلحان الأكثر استخداماً في البحوث والدراسات وفي البرامج التعليمية؛ حيث كانت أولى المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق قد تمت في القرن الثامن عشر، وهي تعتبر بمثابة البداية الفعلية للاهتمام بتربية الموهوبين (ناديا السرور، ٢٠٠٠؛ عبدالله النافع آخرون، ٢٠٠٠؛ سعيد العزة، ٢٠٠٢) حين استخدم فرانسيس جالتون Francis Galton ١٨٦٩ مصطلح العبقرية Genius التي عرّفها بأنها القدرة التي يتفوّق بها الفرد والتي تمكّنه من الوصول إلى مركز قيادي في مجال السياسة، أو الفن، أو القضاء، أو القيادة. واستخدم لذلك بعض المقاييس الفسيولوجية البسيطة للتّعرف على العباقرة كما سماهم، وبالرغم من كل الانتقادات التي وجهت إلى أفكار جالتون عن الموهبة كما يشير هيوارد وأورلانسكي Heward & Orlansky (1992) إلا أن كتابه المعروف "العبقريّة الموروثة" كان بمثابة خطوة مهمة لبداية فهم الأشخاص الموهوبين والمتفوقين.

وكان لظهور اختبار "ألفرد بينيه" عام ١٩٠٥ للذكاء، بداية الاهتمام بدراسة الذكاء وقياسه؛ حيث كان يهدف إلى وضع أداة لتطبيقها في تصنيف الأطفال والتعرف على ذوي الذكاء المنخفض والذين سموا بالمتخلفين عقلياً. وبالتأكيد يكون بينيه قد مهد الطريق لقياس مفهوم الموهبة أو ذوي الذكاء المرتفع، من خلال توفير مقياس يمكّن من الكشف عن ذوي القدرات العقلية المرتفعة، بواسطة اختبار ذكاء يتضمن مفهوم العمر العقلي، الذي أصبح بعد ذلك من أهم المقاييس التي تستخدم في التعرف والكشف عن الموهوبين. ثم جاء بعد ذلك لويس تيرمان Lewis Terman في عام ١٩٢٤ والذي عني عناية خاصة بدراسة الموهوبين والمتفوقين؛ فقد طور تيرمان من جامعة ستانفورد صورة أمريكية لمقياس بينيه عُرفت فيما بعد اختبار ستانفورد– بينيه؛ حيث طبقها على عينة تتكون من ٢٥٠ ألف تلميذ وتلميذة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، واختار التلاميذ الحاصلين على درجة ١٤٠ فأكثر وتابع دراسة نموهم، وتطور حياتهم على مدى أربعين عاماً، إلاّ أن كثيراً ممن حصلوا على درجات عالية في الذكاء في دراسة تيرمان لم يحققوا نجاحاً متميزاً في الحياة ولم يقدّموا إسهامات مهمة للمجتمع. وبذلك لم يتحقق لديهم الأداء الذي يستحقون بموجبه وصف العبقرية (محمد الطحّان، ١٩٨٢؛ تيسير صبحي، ١٩٩٢؛ عبدالله النافع وآخرون، ٢٠٠٠؛ خليل المعايطة ومحمد البواليز، ٢٠٠٠).

ولم يعد يُستخدم مصطلح العبقريّة والعباقرة في وصف الأشخاص الذين يمتلكون قدرات ذهنيّة غير عادية، وذلك بعد دراسة تيرمان، وحل محله مصطلحا التفوق العقلي والموهبة. إلاّ أن استخدام درجات الذكاء كجزء من تعريف الموهوبين المتفوقين والكشف عنهم استمر كتعريف إجرائي في تعاريف الموهبة والتفوق منذ عام ١٩٢٠ حتى وقتنا الحاضر مع الاختلاف في تحديد درجة الحدية التي تستخدم في تحديد الموهوبين والمتفوقين كما أشار كل من جرينلو ومكلنتوش Greenlaw & McIntosh (1988)، ولي Li (1999) على أساس أن الذكاء كقدرة عقلية عامة يتدخل في تكوين النشاط العقلي للفرد، وفي جوانبه المختلفة، وقد تم تدعيم هذا الاتجاه من قبل نظريات ومفاهيم التكوين العقلي التي سادت خلال النصف الأول من القرن العشرين أمثال سبيرمان ١٩٠٤، ثرستون ١٩٣١، ثورندايك ١٩٤١، فرنون ١٩٤٧، سيرل بيرت ١٩٤٩.

وفي ضوء هذا التوجه برزت العديد من الانتقادات حول تعريف الموهبة لدى عدد من الباحثين؛ حيث دعا كل من وتي ١٩٤٠؛ جيلفورد وميرفيلد ١٩٦٠؛ جيتزل وجاكسون ١٩٦٢؛ ولاهوكوجان ١٩٦٥؛ هدسون ١٩٦٦؛ تورانس١٩٦٦، ١٩٩٠ إلى اتساع مفهوم الموهبة

والتفوق بإضافة بعد جديد هو القدرة على التفكير الابتكاري. وبعد ذلك دخل بعد آخر في تعريف الموهبة والتفوق؛ حين عرّف باسو١٩٥٨ الموهبة بأنها القدرة على الامتياز في التحصيل. وهكذا أضيف بعد التحصيل لمفهوم الموهبة والتفوق (عبدالله النافع وآخرون، ٢٠٠٠).

ويعتمد مكتب التربية الأميركي تعريفاً توصلت إليه لجنة خاصة عام ١٩٧١ وتم إقراره من قبل مجلس الشيوخ الأمريكي. وتضمنت الصيغة الأساسية التي قدمها آنذاك مفوض التربية الأمريكية ميرلاند Marland (1972)، والتي تم فيها تبني تعريف للموهبة والموهوبين بأن الطلبة الموهوبون هم أولئك الذين يتم التعرف والكشف عنهم بواسطة المختصين والذين يمتلكون قدرات واستعدادات عالية تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز، وهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية، من أجل أن يتمكن هؤلاء الأطفال من أن يساهموا في تطوير أنفسهم ومجتمعهم الذين يعيشون فيه، ويشمل ذلك الأطفال الذين تظهر لديهم القدرات التالية مجتمعة أو منفردة:

١. القدرة العقلية العامة.
٢. استعداد أكاديمي خاص.
٣. التفكير الابتكاري والإنتاجي.
٤. القدرة القيادية.
٥. القدرة الفنية.
٦. القدرة النفس- حركية.

وقد تعرض هذا التعريف لانتقادات كثيرة، وتم تعديله على ضوء ذلك أكثر من مرة (Gallagher, 1979; Renzulli, 1979)؛ أما رينزولي Renzulli (1979) فقد عرف الموهوب والمتفوق بأنه الشخص الذي لديه قدرة عقلية فوق المعدل ودرجة عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ودرجة عالية من الإبداع. وبعد ذلك تم تقديم الصيغة المعدلة لتعريف مكتب التربية الأميركي عام ١٩٨١؛ والذي ينص على أن الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة؛ وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (Clark, 1992).

ويمكن إرجاع الاختلاف فيما بين الباحثين والعلماء حول تعريف الموهبة والتفوق، أنه يعود إلى اختلافهم في تحديد المجالات التي يعتبرونها هامة في الموهبة والتفوق؛ فبينما يركز

بعضهم على القدرة العقلية العامة (الذكاء)، يركز آخرون على القدرات الخاصة أو التحصيل الأكاديمي، أو القدرات الإبداعية؛ ونتيجة لذلك فإن الباحثين يختلفون أيضاً في كيفية قياس وتحديد الموهبة والتفوق؛ فيعتمد بعضهم على اختبارات الذكاء الفردية المقننة، أو اختبارات التحصيل، أو اختبارات القدرات الخاصة، ولكنهم يتفقون على استخدام الذكاء كمحك في عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين. ومع كل هذه الاختلافات بين الباحثين حول تعريف الموهبة والتفوق، إلا أنهم يتفقون على المعنى العام والإطار الشامل لمعنى الموهبة. فلا يوجد اختلاف بين الباحثين على أن الطفل الموهوب هو من يظهر سلوكاً في المجالات العقلية والمعرفية يفوق أقرانه، مما يستدعي تدخلاً تربوياً لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول به إلى أقصى درجة من النمو تسمح بها طاقاته وقدراته، وهذا يتوافق مع ما أكد عليه كل من محمد البيلي و جميل الحمادي وأحمد جلال(١٩٩٦).

ومن ناحية أخرى نجد أن كثيراً من الباحثين يستخدمون مصطلحي الموهبة Giftedness، والتفوق Talent للدالة بمعنى واحد. ويختلف مع هذا المنحى الباحث الكندي فرنسيس جانييه Gagne (1985; 1993)؛ حيث يفرق بين المصطلحين من خلال النقاط التالية:

١. الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء Performance من مستوى فوق المتوسط؛

٢. المكون الرئيس للموهبة وراثي، بينما المكون الرئيس للتفوق بيئي؛

٣. الموهبة طاقة كامنة Potential ونشاط أو عملية Process، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة؛

٤. الموهبة تقاس باختبارات مقننة، بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع؛

٥. التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس؛ فالمتفوق لا بد أن يكون موهوبا وليس كل موهوب متفوقاً.

ثانياً: خصائص الموهوبين والمتفوقين:

تعددت وتنوعت الدراسات التي قام بها الباحثين منذ بداية القرن الماضي حول خصائص وسمات الموهوبين والمتفوقين؛ حيث اجمعوا على أن للموهوبين والمتفوقين خصائص تميزهم عن غيرهم من أقرانهم العاديين من المرحلة العمرية نفسها، إلا أن أي شخص طفلاً كان أم مراهقاً أم راشداً ليس بالضرورة أن تكون لديه كل تلك الخصائص والسمات. وبصفة عامة فإن الموهوبين والمتفوقين يتصفون بأنهم أكثر تفوقاً من العاديين من حيث النمو العقلي والانفعالي

والاجتماعي (Clark, 1992)، ومن خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين ما أورده ديفيز وريم Davis & Rimm (1998; 2004) وهي:

١. قوة ملاحظة حادة.

٢. امتلاك مخزون لغوي كبير وقدرة فائقة على الموهبة.

٣. سعة في المعلومات.

٤. حب الاستطلاع.

٥. القدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة.

٦. تنوع الاهتمامات والقدرات.

ويرى برولاند Borland (1996) أن خصائص وسمات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والتي يمكن أن نلخص فيما يلي:

١. القدرة على الاتصال الجيد.

٢. القدرة العقلية المرتفعة فوق المتوسط.

٣. القدرة على التفكير المنطقي السليم وإصدار الإحكام الدقيقة.

٤. حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة.

٥. الصحة العامة الجيدة منذ الولادة.

٦. تفضيل العمل الفردي المستقل.

٧. اهتمام مبكر باللغة وتطوير لغوي ملحوظ.

٨. القدرة على تمثل المفاهيم المجردة والآراء المعقدة.

٩. قدرة فائقة على التذكر والقراءة والفهم والاستيعاب.

وأظهرت دراسة شتين Stein (1991) أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين لهم خصائص تميزهم وسمات خاصة بهم، أهمها الرغبة في الابتكار وتوجيه العديد من الأسئلة مما يساعدهم على معرفة جوانب قوتهم وضعفهم وحاجة كل منهم إلى أن يكون متفرداً وإلى أن يكون مختلفاً عن غيره لكي يحقق إمكانياته الخاصة.

ويمكن تحديد **أهم الخصائص المعرفية التي يتميز الأطفال الموهوبين والمتفوقين** بصور أكبر من أقرانهم العادين في نفس المرحلة العمرية، والتي تلعب الأسرة والمدرسة

والظروف المحيطة بهم دورا هاما في استمرار تنمية هذه الخصائص مع تقدم العمر أو توقفها (فتحي جروان، ١٩٨٩؛ ٢٠٠٢؛ ٢٠٠٨) فيما يلي:

القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة: فالطفل الموهوب والمتفوق له القدرة على تعلم اللغة والرياضيات في مرحلة مبكرة، وهذا يسهل التعرف عليهم من قبل الأهل والمعلمين، فنجدهم يفضلون اللعاب الأرقام والألغاز، واستخدام التراكيب المعقدة، ومحاولة فهم المسائل المنسجمة مع المنطق.

حب الاستطلاع: الطفل الموهوب والمتفوق له رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه؛ وذلك من خلال طرح الأسئلة وقوة ملاحظته التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري والصفي، إلا أن تجاهل الوالدين أو المعلمين أسئلة الطفل، لاسيما في المراحل المبكرة يكون له اثاراً مدمرة على عملية تعلم الطفل واكتساب المعرفة في المستقبل، لذا من الضروري تشجيع الطفل على إثارة التساؤلات وإثارة الشك فيما يدور في البيت والمدرسة.

قوة التركيز: فالطفل الموهوب والمتفوق يمتاز بقدرة عالية على التركيز على المشكلة أو المهمة التي أمامه، وله قدرة على إطالة مدة الانتباه، ويكون دائما مصر على إنجاز أعماله، ويصعب انتزاع عمله منه.

الاستقلالية: يتميز الموهوب والمتفوق بنزعة قوية للعمل منفرداً ولاكتشاف الأشياء بطريقته الخاصة بأقل جهد من التوجيه من قبل المعلمين أو الوالدين، ولا تعني هذه النزعة للاستقلالية في العمل سلوك غير اجتماعي من جانب الموهوب والمتفوق، ولكنها تعكس رغبة ومتعة في بناء خطط ذاتية لحل المشكلات. ويرتبط في الاستقلالية بالعمل وجود دوافع داخلية بدلاً من الدوافع الخارجية التي تستند إلى أساليب المكافأة والعقاب كما هو الحال لدى الطالب العادي.

قوة الذاكرة: يمتاز الطفل الموهوب باتساع وعمق القدرة على اكتساب واختزان كم هائل من المعلومات ولموضوعات متنوعة؛ وذلك لان الطفل الموهوب والمتفوق هو محب للاستطلاع، كثير الأسئلة، ولديه اهتمامات عديدة، وهذا له دوراً في فتح حقول المعرفة أمامه.

حب القراءة: يمتاز الأطفال الموهوبون والمتفوقون بحبهم للكتب ومولعون بالقراءة، فهم يفضلون دوما كتب الكبار والخرائط وسيرة العظماء، ويحاول الطفل الموهوب والمتفوق تعلم القراءة في سن الثالثة تقريبا ويحاول دوما قراءة الإعلانات والصحف وإشارات الطرق.

تنوع الاهتمامات والهوايات: وهذا يعني أن الطفل الموهوب يتصف بهوايات واهتمامات عدة؛ فالدافعية والفضول والقدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور مستويات الاهتمامات

والهوايات ومن هذه الاهتمامات ترتيب الأشياء مثل الطوابع والعملات القديمة والبطاقات البريدية والصور ولهم اهتمام بقضايا الكبار مثل قضايا الدين والسياسة وحياة الجنس الأخر.

تطور لغوي مبكر: غالبا يكون الطفل الموهوب والمتفوق متقدم على اقرانه بقدرته اللغوية وحصيلته اللفظية؛ فهو في الغالب متفوق على اقرأنه بالمفردات اللغوية التي يمتلكها، وسلوكه اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح وله خيال حياً وخصباً في المحادثة الشفهية، وهذه القدرة أيضا مرتبطة بحب الاستطلاع وقوة الذاكرة وتنوع الاهتمامات والهوايات.

وأما **الخصائص الانفعالية**، والتي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية، ويشمل ذلك كل ما له علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية. مع أنه ليس بالإمكان فصل الجانب المعرفي عن الجانب الانفعالي أو فصل التفكير عن الشعور في أي أداء يقوم به الفرد. فقد أورد الباحثون عدداً من الخصائص الانفعالية أهمها:

النضج الأخلاقي المبكر: تشير عدة دراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج العقلي أو المعرفي. وتخلص إلى أن النضج الأخلاقي محكوم بالنضج المعرفي، وان الأطفال الأكثر نضجاً من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تمركزاً حول الذات من الأطفال العاديين، وقد أظهر الأطفال الموهوبين والمتفوقين تقدماً في مستوى نضجهم الأخلاقي بمعدل يوازي مستوى النضج الأخلاقي لمن يكبرهم سناً بأربع سنوات.

حس الدعابة: يمتلك الأطفال الموهوبين والمتفوقين غالباً القدرة على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض وعدم الانسجام في المواقف والحوادث التي يختبرونها بصورة أكثر يسراً ووضوحاً من أقرانهم العاديين؛ معتمدين في ذلك على مخزونهم المعرفي الواسع وسرعتهم في التفكير وإدراك العلاقات. وفي كثير من الأحيان يلجأون إلى استخدام النكتة اللاذعة أو المبطنة في التكيف مع محيطهم من أجل تقليل الآثار السلبية لخبراتهم المؤلمة على تقديرهم لأنفسهم وللآخرين. وقد يظهر التعبير عن الدعابة في التواصل اللفظي مع الآخرين أو على شكل رسومات أو كتابات أو تعليقات ساخرة من دون أن يُقصد بها إيذاء الآخرين أو جرح مشاعرهم. ويرتبط بحس الدعابة عادة الميل للتلاعب بالألفاظ والأفكار والرموز والمسميات والأشكال بطريقة ذكية تنم عن الثقة بالنفس ومهارة اجتماعية.

القيادية: يقصد بالقيادية امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم. ومن بين أهم مظاهر القيادية: القدرة على التفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرارات والالتزام بها، الثقة بالنفس، ركوب المخاطر إذا لزم الأمر، العمل باستقلالية، الصدق مع النفس،

التوجه الإيجابي لمساعدة الآخرين عند الحاجة والمبادرة. وحيث إن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بقدر أكبر من هذه الصفات مقارنة بالأطفال العاديين؛ فإنهم مهيأون للقيام بأدوار قيادية في سن مبكر. وإذا توافرت لهم الرعاية المناسبة في المدرسة والتنشئة الأسرية المعززة لنمو متوازن في جوانب الشخصية المختلفة، فإنهم يطورون مهارتهم القيادية سنة بعد أخرى. وإذا كان المجتمع ينظر إليهم على أنهم قادة المستقبل، فإن مساعدتهم على تحقيق ذلك عن طريق البرامج الخاصة تعد في غاية الأهمية لهم وللمجتمع أيضاً.

الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية: يظهر الأطفال الموهوبون والمتفوقون عادة حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام، وكثيراً ما يشعرون بالضيق أو الفرح في مواقف قد تبدو عادية لدى غيرهم من الأطفال العاديين، كما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة والمنزل ومع الرفاق. ذلك أن مجرد الإحساس بالاختلاف عن الآخرين يثير في نفوس الأطفال الموهوبين والمتفوقين تساؤلات وشكوك حول سويتهم، ولاسيما أن السلوك الذي يتجاوز حدود المعايير السائدة من حيث النوع والشدة يُفسر على أنه عصابي أو شاذ أو لا عقلاني. وكلما كانت انفعالات الموهوب والمتفوق وحساسيته قوية وشديدة، زاد استهجان الرفاق والمعلمين لها.

إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحاً في النمو العاطفي للطفل الموهوب والمتفوق، وهي القوة المحركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بلا روح.

الكمالية: الكمالية صفة يجري التأكيد عليا في المجتمعات التي تسودها روح التنافس. وتسهم المؤسسات التربوية والاجتماعية ودوائر المال والأعمال والديانات بنصيب في ترسيخ هذه الظاهرة. وقد درست صفة الكمالية في العصور القديمة من منظور فلسفي وديني وأدبي، كما درست حديثاً من منظور تربوي ونفسي. ومن أبرز السلوكيات أو الخصائص المرتبطة بالكمالية: التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء All-or-Nothing، وضع معايير متطرفة غير معقولة، السعي القهري لبلوغ أهداف مستحليه، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية (Burns, 1980).

ثالثاً: أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين:

ظلت قضية الكشف عن الموهبة العقلية (عملية التشخيص والتعرف على الموهوبين والمتفوقين) قضية مركزية في علم نفس الموهبة والتفوق العقلي، إذ أنها المرحلة الأساسية التي

تعقبها البرامج المختلفة لتطوير الموهبة وصقلها، وارتبطت عملية الكشف تاريخيا بالتعريفات السائدة لمفهوم الموهبة والتي انحصرت في أربعة مجالات رئيسية هي: التعريفات السيكومترية الكمية، وتعريفات السمات السلوكية، والتعريفات المرتبطة بقيم وحاجات المجتمع، والتعريفات التربوية المركبة (فتحي جروان، ١٩٩٨ ؛٢٠٠٢؛ ٢٠٠٨).

وقد توصل المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين المنعقد في برشلونة في عام ٢٠٠١ لتعريف شامل وهو أن الموهبة العقلية: سمة إنسانية تتشكل من القدرة العقلية العامة، والقدرة على التفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي رفيع المستوى، إلى جانب السمات السلوكية (تيسير صبحي، ٢٠٠٢)، ووفقا لهذا التعريف أشارت فعاليات المؤتمر إلى أن تتبنى أساليب الكشف المفاهيم المحددة والتعريفات المعتمدة، وتتلخص تلك الأساليب التي تمت مناقشتها في هذا المؤتمر الدولي في البدائل التالية:

١. أساليب الكشف متعددة المعايير التي تنسجم مع التعريف المعتمد الشائع الاستخدام في دول كثيرة، وتقوم هذه الأساليب على توظيف مقاييس القدرة العقلية العامة (الذكاء)، واختبارات التحصيل، ومقاييس الإبداع، وقوائم السمات السلوكية.

٢. أساليب الكشف أحادية المعيار ومنها ما يعتمد على أحد المعايير المعتمدة في أساليب الكشف متعددة المعايير، فقد تعتمد الذكاء، أو التحصيل، أو الإبداع، أو السمات السلوكية.

٣. أساليب الكشف ثنائية المعايير؛ والتي من أبرزها تلك الطريقة التي تضم معيار الذكاء إلى جانب السمات السلوكية، أو معيار الذكاء إلى جانب التحصيل الأكاديمي.

ومن منطلق أن الأفراد الموهوبين المتفوقين ثروة عظيمة يمتلكها المجتمع؛ فهم يمثلون المستقبل المشرق الذي يعتمد عليه، لذلك فهم بحاجة إلى الرعاية الأسرية والتربوية التي ترتقي بإمكانياتهم وتساعدهم على تطويرها؛ وتتضمن الرعاية التربوية عمل البرامج المختلفة التي تلبي احتياجات الموهوبين وتنمي مهاراتهم، بالإضافة إلى توفير المناهج المناسبة التي تضمن لهم مستوى من التحدي، وتراعي اهتماماتهم وميولهم وهذا ما أكد عليه كل من هيلر ومونكس وستيرنبرج وسبوتنك Heller, Monks, Sternberg, & Subotnik (2000).

من ثم جاءت أهمية عملية الكشف والتعرف على الموهوبين المتفوقين؛ فهذه العملية تتطلب الدقة من حيث اختيار الأدوات واستخدامها من قبل المتخصصين والوصول إلى نتائج عادلة لا تسقط من يمتلكون الموهبة والتفوق؛ بخاصة وقد أصبح التوجه في عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين هو استخدام تعريف متعدد المعايير، وبالتالي الحاجة إلى

التنوع في استخدام الأدوات التي تساعد في عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين وجعلها أكثر دقة.

ويؤكد سعيد العزة (٢٠٠٢) على ضرورة الكشف والتعرف على الموهوبين في وقت مبكر من حياتهم؛ فكلما تم الكشف والتعرف عليهم مبكراً كلما تيسر للمتخصصين توفير الخدمات التربوية والتعليمية الملائمة لهم، وبالتالي تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو في القدرات والإمكانات لديهم. فكلما بكرنا في اكتشاف الطفل الموهوب في مرحلة عمرية قابلة للتشكيل كان ذلك أفضل كثيراً من الانتظار إلى سن متأخر.

ويرى كل من ديفز وريم Davis& Rim (1998; 2004) أنه غالباً ما تبدأ رعاية الموهوبين بإجراء المهام الأساسية التالية:

١. وضع أو تبني تعريف عملي شامل للموهبة والتفوق.

٢. تحديد أبرز السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي يتصف بها هؤلاء الأفراد.

٣. التخطيط والتنفيذ السليم لعملية الكشف والتعرف عنهم.

٤. تخطيط البرامج والمناهج المناسبة للعينة المكتشفة.

ويرى كل من جرينلو ومكلنتوش Greenlaw & McIntosh (1988) أن عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين تعتمد على العوامل التالية:

١. فلسفة التعليم في الدولة.

٢. أهداف البرنامج التربوي المراد تصميمه لهذه الفئة.

٣. التعريف المتبنى من قبل فريق العمل للموهوبين والمتفوقين.

٤. القدرات والخصائص السلوكية والسمات الشخصية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

٥. القيم والاتجاهات التي يعتنقها المجتمع تجاه الموهوبين والمتفوقين.

أ. مبادئ عملية التعرف على الموهوبين:

يشير كل من ديفز وريم Davis & Rim (1998; 2004) إلى أن المبادئ التالية توفر معلومات مهمة لتطوير عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين، ولابد أن تراجع وتناقش من قبل المختصين قبل التخطيط والبدء في عملية الكشف والتعرف، وهي كالتالي:

١. أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين يجب أن تطابق احتياجات العينة المراد التعرف عليها والمعترف بها من قبل النظام التربوي.

٢. عمليتي الفرز والاختيار عمليتين منفصلتين، ويشكلان سوياً عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين، ويتطلبان إستخدام أدوات وأساليب متنوعة للكشف والتعرف في كل مرحلة وعملية.

٣. يفضل استخدام أساليب متعددة ومتنوعة في عملية الكشف والتعرف تحتوي على معايير محددة ومحكات مقننة بالإضافة إلى الأحكام والتزكيات من قبل المختصين.

٤. تدريب العاملين(فريق العمل) جزء أساسي من عملية الكشف والتعرف، ولابد أن يتم قبل أن تبدأ العملية نفسها.

٥. لابد أن تكون عملية الكشف والتعرف شاملة ومستوعبة للطلبة؛ بحيث لا يتم استبعاد طالب ما بناء على نتيجة أداة واحدة في مرحلة الفرز.

٦. لابد من استخدام محكات وأساليب تعرف تلائم الفئات من الأقليات والوافدين في المجتمع.

٧. تعتبر عملية الكشف والتعرف عملية مستمرة، ولابد من إعادة تقييم الطلبة بصورة دائمة.

٨. لابد من توافر طرق وأساليب لإعادة اختبار الطلبة في حالة ظهور ظروف خاصة أو تعديل في الخطة العامة لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

٩. لابد من توافر معيار أو سياسة لسحب الطالب من البرنامج في حالة عدم استفادته منه أو ظهور عوارض تسبب له المشاكل، ولابد أن تكون هذه السياسة معلنة وصريحة للطالب نفسه وولي أمره والقائمين على البرنامج.

ب. مراحل وأدوات عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين:

تعتبر عملية الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين عملية معقدة، وتحتوي على الكثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام العديد من المقاييس والأدوات والقوائم نظراً لتعدد أوجه ومكونات الموهبة والتفوق؛ فنجاح أي برنامج لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يعتمد بدرجة كبيرة على دقة عملية الكشف والتعرف عليهم وسلامة الإجراءات التي اتبعت في اختيارهم. ذلك أن أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين تتمثل في الطرق والوسائل والأدوات التي يمكن استخدامها في التعرف على هؤلاء الطلبة من مقاييس واختبارات وملاحظات وتقدير.

إن أسلوب الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين يمر عبر سلسلة من الخطوات في ترتيب ووقت مناسب، ويتم وضع الأهداف لكل خطوة من تلك الخطوات،

والغرض منها، وإمكانية تعديل الأسلوب المتبع، ويتوقف عدد الخطوات والهدف منها على طبيعة البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين والمتفوقين (Heller et al., 2000).

وتوجد ثلاث مراحل مهمة في معظم أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين مرتبة ترتيباً منطقياً حسب أولوياتها، وهي:

أولاً: مرحلة المسح الأولى (الكشف) Screening:

تعتبر هذه المرحلة العملية الرئيسة في أسلوب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين؛ حيث تتطلب ترجمة الأسس النظرية لبرامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى واقع. والوظيفة الأساسية من مرحلة الفرز الأولي هي توليد مخزون من المعلومات عن المرشحين، وتتم فيها عملية التصفية الأولى للمشاركة في برنامج الموهوبين والمتفوقين، وهناك طرق عديدة ومتنوعة وشاملة يتم إخضاع الطلبة لها وليس بالضرورة أن يجتازها الطلبة جميعها، بل إن عملية اختيار الأدوات المناسبة ونقاط القطع لها يحددها التعريف المتبنى للموهبة والتفوق وأهداف وفلسفة البرنامج المنبثقة من أهداف وفلسفة الدولة. وسيتم عرض هذه الأدوات وكيفية استخدامها كما يلي:

أ. المقاييس غير الرسمية، وتشتمل على:

١. **طلب الالتحاق:** يطلب من الطلبة الراغبين بالتسجيل في برامج الموهوبين والمتفوقين ملء طلبات الالتحاق، وتقديم معلومات عن مراحل النمو وحقائق ووقائع تعبر عن أسلوب وقدرة الموهوبين والمتفوقين، وفي حالة الأطفال الصغار يقوم ولي الأمر بملء طلب الالتحاق.

٢. **ترشيح الذات:** يعد ترشيح الذات طريقة فعالة وقوية في عملية التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين لاعتمادها على اهتمامات الطلبة وقدراتهم ومواهبهم وجوانب تفوقهم؛ فبعض الطلبة مدركين لقدراتهم وإمكانياتهم؛ حيث يرى كل من ديفز وريم (Davis & Rimm (1998; 2004 أن بعض الطلبة لديهم الاهتمامات والمواهب العلمية أو المبدعة أو الفنية القوية، ويريدون المشاركة في البرنامج ولكن لم يسألهم أحد عن ذلك؛ و قد يكون المعلمين غافلين عن موهبتهم.

٣. **ترشيح المعلم:** وهو أسلوب قديم ومهم جدا، ولأهمية ترشيح المعلمين في الكشف والتعرف، قام العلماء بتطوير مقاييس للترشيح، مما يجعل عملية الترشيح أكثر فاعلية ودقة وكفاءة؛ حيث يقيم المعلم الطالب بناء عليها مع الأخذ بعين الاعتبار عدم ضرورة وجود جميع

الصفات السلوكية عند الطالب الموهوب والمتفوق (ناديا السرور،٢٠٠٢) ويعبأ هذا النموذج من قبل معلم الصف.

٤. **ترشيح الوالدين:** يرى كل من ديفز وريم Davis & Rimm (1998; 2004) أن لا أحد يعرف الأطفال الموهوبين والمتفوقين أفضل من آبائهم بسبب تفاعلهم اليومي مع هؤلاء الأطفال، ومعرفتهم بجوانب أخرى غير أكاديمية، لذا يمكن أن يكون للوالدين دور فعّال في عملية الكشف التعرف على أطفالهم الذين يظهرون قدرات وإمكانيات يمكن أن تعبر عن موهبتهم وتفوقهم. ويمكن أن تكون ترشيحات الوالدين أكثر دقة أو أكثر ذاتية من ترشيحات المعلمين إذا ما طلب منهم الاستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن سلوك أبنائهم بطريقة دقيقة، كالطلب منهم ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها والمشكلات والحاجات الخاصة للطفل، والقدرات والإنجازات التي حققها، وكذلك الفرص الخاصة التي حصل عليها الطفل، وأنشطة وقت الفراغ التي يقوم بها. وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا ما كانا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة والتفوق.

٥. **ترشيح الأقران:** يرى تيسير صبحي (١٩٩٢) أن الطلبة الزملاء يملكون قدرة جيدة على معرفة رفاقهم وتقييمهم، لطول الفترة التي يقضونها معهم، ولاتصالهم المباشر بهم. ويتفق هذا مع ما أكد عليه كل من ديفز وريم Davis & Rimm (1998; 2004) من أن الأقران مهمين جداً في عملية الكشف التعرف على زملائهم الموهوبين والمتفوقين خصوصاً الأقليات منهم.

٦. **قوائم الرصد:** تعرف قوائم الرصد بأنها قائمة تتألف من عدد من البنود خُصص كل منها لرصد صفة أو فعالية لدى المفحوص، ولكن الحكم الذي يسجله معلم الفصل لا يقف عند وجود الصفة أو عدم وجودها، بل يتجه إلى تحديد درجة وجودها من حيث الشدة أو من حيث الجودة والنوعية. ويعني ذلك أن تنظيم القائمة منطلق من أساس وجود رتب في حالة كل صفة وفق تسلسل في هذه الرتب (تيسير صبحي، ١٩٩٢) وقد أصبح استخدامها واسعاً كأداة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

٧. **الإنتاجية:** تظهر بوضوح في الأعمال الفنية والكتابية وفي القيادة الاجتماعية، ويرى كل من ديفز وريم Davis & Rimm (1998; 2004) إن إنتاج الطالب مؤشر جيد للموهبة العلمية أو المبدعة أو الفنية أو الأكاديمية؛ فهو ببساطة يوضح نوعية العمل الذي يؤديه الطالب، ويجب أن تكون لدى المعلم مهارة في تقييم الموهبة والإبداع الفني.

٨. **المقابلة:** وهي إحدى طرق الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين، وغالبا ما تكون في المراحل النهائية من عملية الكشف والتعرف، ولا يمكن الاعتماد عليها بمفردها. وتعتمد على مدى خبرة وتخصص الفاحص.

ب. **المقاييس الرسمية**، وتشتمل على:

١. **اختبارات التحصيل:** الهدف منها قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للمفحوص. وتكون بإحدى الصورتين التاليتين:

أ- **الاختبارات المقننة:** تتميز بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للمفحوص في الموضوعات الدراسية المختلفة، ويمكن استخدامها كأحد المعايير للكشف والتعرف على المتفوقين أكاديمياً لإلحاقهم ببرامج خاصة.

ب-**الاختبارات المدرسية:** تُعقد اختبارات التحصيل الدراسي بصورة جمعية. وقد تكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة في كل المواد، أو مقتصرة على مادة دراسية معينة. وقد تكون الاختبارات مبنية من قبل معلم ويطبقها على مستوى الصفوف التي يعلمها.

٢. **اختبارات الذكاء الجمعية:** تقدم للمفحوص أسئلة في كتيب مطبوع وبذلك يكون الاحتكاك الشخصي مع المفحوص في حده الأدنى، وتقدم المهمات في الاختبار الواحد كوحدة في زمن محدد، أو يحدد زمن منفصل لكل اختبار فرعي، ويستجيب الفرد عادة باختيار استجابة من عدة استجابات بديلة مطبوعة في كراسة الاختبار. ويرى صلاح الدين علام (٢٠٠٢) وممدوح الكناني وعيسى جابر(١٩٩٥) أن هذه الاختبارات تتميز بإمكانية تطبيقها على أعداد كبيرة من الأفراد في وقت واحد خاصة في الحالات التي يتصف أفرادها بعدم القدرة على القراءة والكتابة، وبصفة خاصة الشكلية والعملية منها، مما يقلل زمن العملية الاختبارية وما تطلبه من تكلفة مادية وإمكانيات فنية، وهي اختبارات تقيس القدرة العقلية لدى الفرد بشكل عام؛ كما تتميز كذلك أنها:

أ. سهولة التطبيق والتصحيح واستخراج نسبة ذكاء انحرافيه لكل مفحوص؛

ب.تخلو من العامل اللفظي مما يؤدي إلى من تقليل الأثر الحضاري والبيئي على المفحوص؛

ت.تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة كما أظهرت ذلك الدراسات العديدة.

هذا ويؤكد كل من ديفز وريم Davis & Rimm (1998; 2004) على أهمية اختبارات الذكاء الجمعية في عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.

٣. **اختبارات الإبداع الجمعية:** نتيجة للتطور في مفهوم الموهبة والتفوق، ظهرت الحاجة إلى الاستعانة بأدوات وإجراءات تكشف عن جوانب الإبداع لدى الطلبة؛ حيث يرى كل من ديفز وريم Davis & Rimm (1998; 2004) أن اختبارات الإبداع تستخدم لتأكيد شكوك المعلمين حول إبداع أحد الطلبة أو أكثر، وتستخدم أيضا للتعرف على الطلبة المبدعين الذين تكون مواهبهم الفريدة غير مرئية؛ وهذه الفئة قد لا تكشف عنها الاختبارات الأخرى.

ثانيا: مرحلة التعرف Identification:

يحتمل أن تكون عملية الكشف قد رشحت موهوبين وهم ليسوا كذلك، وهو أمر متوقع في عمليات الكشف السريعة. وفي هذه المرحلة يتم استخدام الاختبارات المختلفة لتشخيص الموهوب والمتفوق بشكل جيد، وتستخدم في هذه المرحلة الأدوات التالية:

أ. اختبارات الذكاء الفردية: تقدم الأسئلة واحداً تلو الآخر، وفيها يستجيب المفحوص بحرية فيعطي أي استجابة يراها مناسبة كما أشار إلى ذلك روبرت ثورندايك وإليزابيث هيجن (١٩٨٦/١٩٨٩). ويرى صلاح الدين علام (٢٠٠٢) أنها الاختبارات التي تطبق على شخص واحد، في الوقت الواحد وفي الجلسة الواحدة؛ وهذه الطريقة تتطلب وقتاً طويلاً لتطبيقها؛ بالإضافة إلى أنها تتطلب عدداً كبيراً من المتخصصين في تطبيقها وتفسير نتائجها؛ لذلك فإن من المناسب استخدام هذه الاختبارات بعد عملية الفرز الأولي (الكشف) التي بواسطتها يتم استبعاد عدد كبير من المرشحين. ومن مميزات هذه النوعية من الاختبارات أنها:

١. تتمتع بأفضل الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبارات النفسية والتربوية المقننة؛
٢. تتمتع بقدرة تنبؤيه معقولة بالنجاح الأكاديمي والعملي.
٣. تعطي معلومات عن نسبة ذكاء كلية أو نسب ذكاء فرعية إضافة إلى الملاحظات التي يسجلها الفاحص في الموقف الاختباري عن المفحوص خلال الجلسات الاختبارية مما يعطي صورة أكثر شمولية حول خصائص المفحوص السلوكية في عدة مجالات.

ويوجد عدد من **المقاييس الفردية للذكاء** منها:

١. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.
٢. مقياس وكسلر للذكاء.

ب. **اختبارات الإبداع الفردية:** تطبق اختبارات الإبداع الفردية بصورة فردية وتستخدم للتشخيص الدقيق.

ت. أخطاء عملية التعرف على الموهوبين وأسبابها:

هناك نوعان من الأخطاء التي قد يقع فيها القائمون على تنفيذ عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين هما:

١. اختيار طالب غير جدير بالالتحاق بالبرنامج الخاص برعاية الموهوبين والمتفوقين ويسمى القبول الزائف (False Positive).

٢. إسقاط طالب موهوب ومتفوق حقاً وحرمانه من الاستفادة من البرنامج الخاص بالموهوبين والمتفوقين ويسمى الرفض الزائف (False Negative).

والعلاقة بين الخطأين علاقة عكسية، فكلما حاولنا التقليل من الخطأ الأول زاد احتمال الخطأ الثاني، والعكس صحيح. وترجع هذه الأخطاء إلى أسباب عديدة (فتحي جروان، ١٩٩٨؛ ٢٠٠٢؛ ٢٠٠٨؛ عبدالرحمن سليمان، ١٩٩٩؛ سعيد العزة، ٢٠٠٢؛ صالح عبد الرضا، ٢٠٠٣) منها:

١. أخطاء مصدرها القياس النفسي والتربوي؛ من حيث بناء الاختبارات المقاييس، والخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات والمقاييس.

٢. عدم استخدام أداة الكشف والتعرف المناسبة لأهداف البرنامج؛ كاستخدام اختبار ذكاء فردي للكشف عن الموهوبين والمتفوقين لاختيارهم لبرنامج إثرائي في اللغة العربية.

٣. أخطاء شخصية كالتحيز وعدم توفر الخبرة للقائمين في تطبيق وتصحيح الاختبار والمقاييس وتحليل البيانات.

٤. استخدام أسلوب خاطئ في معالجة البيانات المتجمعة من عدة محكات في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

وبعد استعراض الأخطاء والأسباب التي أدت إلى حدوثها، سنتطرق للقواعد الأساسية المنسجمة مع التوجهات الحديثة في الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين، التي من شأنها زيادة فاعلية عملية الكشف والتعرف عن الموهوبين والمتفوقين، وتقليل الأخطاء المرتبطة بها، وبالتالي تسهيل مهمة القائمين عليها ومن هذه القواعد ما يذكره فتحي جروان (١٩٩٨):

١. تحديد أساليب الكشف والتعرف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، من خلال انسجامها مع التعريف الإجرائي للموهبة والتفوق ومع الخدمات التي يقدمها البرنامج، واستخدام عدد من المحكات.

٢. النظر إلى عملية الكشف والتعرف على أنها جزء لا يتجزأ من خطة برنامج رعاية أو تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

٣. تحديد أسلوب تجميع الطلبة وفترة التجميع.

٤. تحديد أساليب تقييم البرنامج ومدى تحقق أهدافه.

٥. الانتباه إلى الخصائص السيكومترية للاختبارات المستخدمة استناداً إلى المعايير المعتمدة من قبل جمعية علم النفس الأمريكية APA؛ من حيث إجراءات تقنين الاختبار، واستخدامات دلالات صدق وثبات الاختبار، لذلك يجب مراجعة إجراءات تقنين الاختبار من خلال دليل الاختبار المنشور أو المطور لبيئة معينة قبل اتخاذ قرار باستخدامه.

٦. عدم تحديد نسبة لاختيار الموهوبين في مرحلة الكشف.

ث. الصعوبات التي تواجه عملية الكشف والتعرف على الموهوبين:

إن عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين تواجهها عدد من الصعوبات، التي لابد من حلها قبل البدء في تنفيذ عملية الكشف والتعرف، وهذا ما تؤكد عليه كلارك (2002) Clark حيث ترى أن تلك الصعوبات تتمثل فيما يلي:

١. يؤمن بعض التربويين وصناع القرار بأن الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين وإبرازهم ينافي مبدأ العدالة الاجتماعية والمساواة في الفرص التعليمية.

٢. يرى بعض التربويين وصناع القرار بأن الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين سهل وبسيط نظرا لذكائهم المرتفع وقدراتهم الأدائية البارزة والمتميزة في الاحتياجات والإنجاز.

٣. يفضل بعض الباحثين التعرف على مواطن الضعف لدى التلاميذ بدلا من التعرف على مواطن القوة بحجة الرغبة في علاجها، وبالتالي لا يهتمون بالتعرف على قدرات الموهوبين والمتفوقين.

٤. التناقض والتضارب في الوعي الاجتماعي تجاه الموهوبين وأهمية إنجازهم كماً وكيفاً.

ثالثاً: مرحلة الاختيار Selection:

بعد إجراء الاختبارات الموضوعية للطلبة الذين انطبقت عليهم شروط الترشيح وتجاوزوا مرحلة الاستقصاء أو التصفية الأول، تتجمع البيانات المطلوبة وتتم معالجتها بطريقة علمية مناسبة، ثم تستخرج لكل طالب علامة مجمعة. وفي ضوء هذه العلامات تدرج الأسماء في قائمة بالترتيب حسب علاماتهم. ويتولى القائمون على برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين اختيار العدد المطلوب حسب ترتيب العلامات. وتشكل لجنة مختصة لهذا الغرض يكون مهمتها إجراء مقابلات شخصية للطلبة وأتخاذ القرارات النهائية للاختيار. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقابلة- على الرغم من ضعف قدرتها التنبؤية بالنجاح- قد تعطي علامة تحسب لأغراض الترجيح في قبول الطلبة الذين يدعون للمقابلة (فتحي جروان، ٢٠٠٢؛ ٢٠٠٤؛ ٢٠٠٨).

وغالباً ما يتم تحديد نسبة من يتم اختيارهم للقبول في البرنامج في المرحلة الأخيرة من عملية الكشف والتعرف، وفقاً لمجموعة من العوامل التي تحدد هذه النسبة حسب رأي رينزولي Renzulli (1994) هي:

١. عدد المعلمين المتخصصين في المدرسة والمدربين بشكل جيد للتعامل مع الموهوبين.
٢. الإمكانيات المتاحة في المدرسة من فصول وأدوات وأجهزة، وغرف المصادر.
٣. البعد الثقافي والاجتماعي المؤثر على طبيعة أداء الطلبة؛ فقد يتم تحديد نسبة معينة للأطفال الذين ينتمون للبيئات المثقفة على أساس أن بيئاتهم وفرت لهم فرصاً كافية لإظهار مواهبهم وجوانب تفوقهم، وغالباً ما تكون أعداد الموهوبين في هذه البيئات مرتفعة والبرامج لا تستطيع استيعابهم جميعاً.

رابعاً: سمات وأدوار معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين:

من خلال الاطلاع على التراث النفسي والتربوي المتصل بمعلم الموهوبين والمتفوقين، يمكن تحديد مجموعة السمات الواجب توافرها في معلمة الأطفال الموهوبين والمتفوقين؛ فنجد بورلاند Borland (1989) يحدد مجموعة من السمات الواجب ان تتميز بها معلمة الأطفال الموهوبين والمتفوقين هي:

١. قدرة عقلية فوق المتوسط.
٢. معرفة متعمقة في مجال التخصص.

٣. الشجاعة الأدبية في إظهار عدم المعرفة ببعض المعلومات.

٤. قوة الشخصية والثقة بالنفس.

٥. حسن التنظيم والإعداد المسبق للدرس.

٦. تقبل الأفكار الجيدة والأسئلة الغريبة من الأطفال، والتنوع فيما يطرحه من أسئلة على الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

٧. مهارة في ممارسة الإرشاد والتوجيه الطلابي.

أما محبات أبو عميرة (١٩٩٠) فترى ضرورة توفر مجموعة من سمات معلم الموهوبين والمتفوقين هي:

١. أن يكون قادراً على اكتشاف التلميذ الموهوب والمتفوق من بين أقرانه.

٢. يرغب في مساعدة التلميذ الموهوب والمتفوق وتنمية ملكاته.

٣. يدرك احتياجات ومتطلبات التلميذ الموهوب والمتفوق.

٤. يتصف بالأسلوب الديمقراطي في التعامل مع زملائه وتلاميذه.

٥. متمكناً من مادته؛ بحيث يرد على استفسارات وأسئلة التلميذ الموهوب والمتفوق.

أهداف يجب أن يحققها معلم الموهوبين عند تربيته للأطفال الموهوبين والمتفوقين:

أما كلارك (1992) Clark فوضع ستة أهداف يجب أن يحققها معلم الموهوبين عند تربيته للأطفال الموهوبين والمتفوقين:

١. تنمية العقل الباحث.

٢. تنمية مفهوم الذات.

٣. تنمية احترام الآخرين.

٤. تنمية الحس بالكفاءة واحترتم الذات.

٥. تنمية الحس بمسئولية التلميذ عن سلوكه.

٦. تنمية الحس بالالتزام والانتماء.

أما عبدالجواد بكر (٢٠٠٤) فيذكر الصفات الواجب توافرها في معلم الطفل الموهوب والمتفوق هي:

١. يقدر التفوق والموهبة والابتكار.

٢. يكون لديه قاعدة معرفية مكثفة ترتبط بميدان تربية الطفل الموهوب والمتفوق.

٣. متمكناً من تنفيذ وتقويم المهارات.

٤. يتقن المادة الدراسية التي تخصص فيها.

٥. لديه القدرة على قيادة الطفل الموهوب والمتفوق.

٦. تدرب على تنمية المصادر والبرامج التعليمية في الميدان.

٧. تدرب على إجراءات الكشف والتعرف على الطفل الموهوب والمتفوق.

٨. يتعاون مع المراكز المعرفية ومراكز البحوث والدراسات ومواقعها المتعددة من أجل تطوير مهنته والأداء المتميز والمساهمة بفاعلية في دراسات تنمية مناهج وطرق تدريس الطفل الموهوب والمتفوق.

وبذلك يلعب المعلم مع طلبته العديد من الأدوار؛ وإذا كانت تلك الأدوار تؤثر بدرجة أو بأخرى مع الطلبة بصفة عامة، فإنها تكون أكثر تأثيراً مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛ وذلك لتمتع هؤلاء الطلبة بمجموعة خصائص تجعلهم أكثر وعياً بتلك الأدوار وما بها من سلوكيات. وينطبق هذا على معلمة الروضة بدرجة أكثر لكونها بديلة للأم. وتتطلب تلك الدوار توافر مجموعة من الصفات والخصائص هي:

أ. **المعلمة باعتبارها مدربة ومربية، يجب أن تتوفر فيها الصفات والخصائص التالية:**

١. مستوى عال من الذكاء والكفاية الممتازة.

٢. لا تقل خدمتها في مجال تخصصها عن خمس سنوات.

٣. ملمة بالطرق والأساليب المختلفة للتعلم ومحددات وضوابط استخدام كل منها.

٤. توفق بين الطرق والأساليب التي تختارها والمصادر الحديدة للمعلومات.

٥. الحصول على مؤهل تربوي، ويفضل الحاصلات على دراسات عليا في التربية.

٦. تراعي العوامل التي تؤدي إلى الإبداع والتعبير الإبداعي.

٧. واسعة الاطلاع ثرية المعرفة.

٨. القدرة على استخدام الإمكانات المناسبة والمتاحة في المجتمع والبيئة المحلية.

ب. **المعلمة باعتبارها إنسانة، يجب أن تتوفر فيها الصفات والخصائص التالية:**

١. محببة لقلوب الأطفال وأن يشعروا بالحاجة إليها، وتكون عطوفة ودودة نحوهم.

٢. مخلصة في تأدية عملها.

٣. واسعة الصدر؛ لا تتضايق من تفوق بعض الأطفال الموهوبين، غير متبرمة من كثرة استطلاعهم، كثيرة العطاء.

٤. واقعية تعترف بالخطأ عند حدوثه، وتتعترف بعدم المعرفة إذا جهلت شيء، ولا تكون سطحية في حديثها.

٥. تستجيب للمواقف والعلاقات الإنسانية بطبيعتها.

٦. مرحة، وتمتاز بروح الفكاهة والدعابة.

ت. المعلمة باعتبارها موجهة، يجب أن تتوفر فيها الصفات والخصائص التالية:

١. توجيه الأطفال إلى مصادر المعلومات والأنشطة المتاحة، وكيفية استخدامها.

٢. توجيه المناقشات التي تدور داخل الصف بشكل ديمقراطي بعيداً عن التسلط أو الفوضى.

٣. مساعدة الطفل الموهوب والمتفوق على اكتشاف مواهبه الخاصة وجوانب تفوقه، والعمل على تنميتها.

٤. مساعدة الطفل الموهوب والمتفوق لمعرفة مشاكله الشخصية، وكيفية مواجهة وحل الصعاب التي تعترضه بأسلوب يتناسب مع سنه.

ث. المعلمة باعتبارها أخصائية نفسية، يجب أن تتوفر فيها الصفات والخصائص التالية:

١. فهم وإدراك مراحل النمو عند الأطفال.

٢. معرفة الميزات والخصائص الفنية للأطفال في مراحل النمو المختلفة.

٣. معرفة نظم التعزيز وأنواعها المختلفة المؤثرة في عملية تعلم الأطفال، وعدم الإسراف فيها حتى لا تفقد قيمتها أو تخلق الغرور والتعالي عند الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

٤. معرفة طرق وأساليب إدارة المجموعات الصغيرة والكبيرة داخل الصف الدراسي وخارجه، والتي تساعد على إظهار مواهبهم وجوانب تفوقهم وميولهم، ونتاجاتهم.

أما فيما يتعلق بدور معلمة الأطفال في عملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين فيؤكد تون (1999) Ton على دورها في هذه العملية عن طريق ملاحظة سلوك الطفل في الفصل وخارجه وتدوين الملاحظات في قائمة لرصد خصائصه منذ التحاقه بالروضة لمتابعة مدى التطور في تلك الخصائص، كما أن ملاحظة حوار الطفل مع المعلمة ومع باقي الأطفال يمكن المعلمة من الكشف عن استعداداته وقدراته، كما تستطيع أن تتعرف على عدد من مواهب الطفل وقدراته على التعلم واللعب وسرعة اكتسابه للمهارات، ويساعدها ذلك في بناء

طرق واستراتيجيات تدريس مناسبة لخصائصه السلوكية والمتوافقة مع قدراته واستعداداته وبالتالي تطويرها وهو ما يطلق عليه ما سماه التدريس المتعمد على التلميذ Student Based Instructions (SBI).

وترى ليلى كرم الدين (١٩٩٧) أن أهم ما تحتاجه المعلمة للتمكن من الكشف والتعرف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين مبكراً هو التعرف على اهم خصائص وسمات الأطفال الموهوبين والمتفوقين بشكل عام، وتلك التي تميز الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مختلف فئات وأنواع المواهب.

ويمكن تفسير ذلك في إطار أن المعلمة هي أكثر قدرة من غيرها في الحكم على أداء الأطفال الموهوبين والمتفوقين؛ لأنها تعايشهم وتتفاعل معهم لفترات طويلة نسبياً. وتلاحظهم وتقدم لهم أنشطة كثيرة ومتنوعة؛ وبذلك تستطيع المعلمة اكتشاف وتعرف الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات متعددة منها التخيل والتذكر والطلاقة اللفظية والحصيلة اللغوية والذكاء والإبداع، والتحصيل الدراسي، والقيادة، والفنون والموسيقى، والأدب وغيرها.

ويتفق كل من كمال مرسي (١٩٩٢) وعبدالغفار الدماطي (٢٠٠٤) على أن تقديرات معلمات الروضة للأطفال بواسطة قوائم السمات السلوكية تعد من أكثر المحكات والطرق أهمية وشيوعاً في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين. ويتفق هذا مع ما أكد عليه حمدي حسانين (١٩٩٤) في دراسة له من أن من بين أهم واجبات المعلم هي ملاحظة الأنشطة المدرسية المختلفة سواً أكانت ثقافية أو اجتماعية أو رياضية أو فنية؛ وذلك لكي يساهم في عملية الكشف والتعرف على الطفل الموهوب والمتفوق، كما يؤكد على أهمية الحوار بين المعلم والطفل الموهوب والمتفوق؛ وذلك لكي يوفر جواً من الاندماج والتفاعل والمعايشة بين الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومعلميهم، كما ير أن تشجيع التلاميذ على ذكر إجابات جديدة ولكنها صحيحة؛ وذلك لتحفيز مواهب الأطفال الموهوبين وتنمية جوانب تفوقهم وإيجاد نوع من المنافسة بينهم وبين باقي الأطفال، مما يعود بالفائدة على الطفل الموهوب والمتفوق وجميع الطفال داخل الصف.

ويرى كل من كمال أبو سماحة ووجيه الفرح (١٩٩٢) أنه يجب على المعلمة أن تستخدم أساليب متعددة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين؛ وذلك من خلال عدة إجراءات منها:

١. استخدام أدوات وطرق علمية في التعرف والكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

٢.توفير خبرات تربوية غنية غزيرة تتحد قدرات الطفل الموهوب والمتفوق في المواقف التعليمية.

٣.تهيئة الظروف الملائمة لإشباع حاجات الموهوب والمتفوق؛ وذلك من خلال تخطيط الخبرات التربوية والبرامج المناسبة لقدراته واستعداداته.

كما يتوقع من معلمة رياض الأطفال أن تضع باعتبارها استعدادات الأطفال وخصائصهم المميزة كي يسهل لها الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين من خلال تلك الخصائص، وان يكون لديها حساسية تربوية ونفسية إيجابية تساعدها في التعرف واكتشاف وتنمية مواهب الأطفال ودفعهم على العمل الإبداعي (إسماعيل عبد الكافي، ٢٠٠٣).

ويرى كل من شانسي وناجينت Shaunessy& Nugent (2003) أن البرامج التدريبية في الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين ذات أهمية بالغة لكل معلمة قبل الخدمة وأثناء الخدمة، بل وحتى الطلبة في كليات التربية. ويقترح تدريبهن من خلال استخدام عرض الأفلام التي يتم فيها عرض سلوك الطفل الموهوب والمتفوق، وهذه بدورها تعكس خصائص الموهبة لديه؛ حيث يتم مشاهدة الطفل الموهوب والمتفوق في مواقف مختلفة، وبالتالي تتمكن المعلمة من تمييز خصاله السلوكية؛ فقد يتغير عند بعض المعلمين مفهوم الموهبة والتفوق، وقد يتسع مداه عند البعض الأخر؛ لأن المفاهيم السائدة بشأن الذكاء وبعض الخصال الشهيرة للطفل الموهوب والمتفوق هي الأكثر شيوعاً بين المعلمين في التعرف والكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

خامساً: التصور المقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين:

من خلال الدراسة النظرية التحليلية للمحاور السابقة؛ والمتعلقة بمفهوم الموهبة والتفوق وتطوره التاريخي، وأهم الخصائص المميزة للموهوبين والمتفوقين، وأهم أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين، وسمات وأدوار معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين. يقترح الباحث الحالي تصوراً لبرنامجاً تدريبياً يمكن من خلاله تنمي مهارات معلمات رياض الأطفال لاكتشاف وتعرف الأطفال الموهوبين والمتفوقين بالروضة. وتتمثل الملامح الأساسية للبرنامج التدريبي المقترح في كل من: المسلمات والمنطلقات، الأهداف والغايات، المحتوى والخبرات، الأساليب والإجراءات، الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامج، وإجراءات التقويم كما يلي:

أ- المسلمات والمنطلقات: تتلخص أهم المسلمات والمطلقات فيما يلي:

١. اعتبار معلمة الروضة هي أساس العملية التربوية في مؤسسات رياض الأطفال انطلاقاً من أدوارها المتعددة التي تؤديها في تلك المؤسسات؛ وبالتالي أي تطوير في تلك المؤسسات لابد أن يبدأ من المعلمة ذاتها.

٢. وعي معلمة الروضة بمفهوم الموهبة والتفوق، واهم الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين والمتفوقين، وأساليب الكشف والتعرف عليهم. ضرورة أساسية لأداء عملها في مؤسسات رياض الأطفال عامة، ومع الأطفال الموهوبين والمتفوقين خاصة.

٣. يمكن بالتدريب تنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف وتعرف الأطفال الموهوبين.

٤. أن يكون القائمون على تنفيذ البرنامج من ذوي الخبرة الطويلة والاختصاص في العمل بمؤسسات رياض الأطفال من ناحية، والاهتمام والعمل مع الأطفال الموهوبين والمتفوقين؛ ليكونوا على دراية بظروف العمل مع الموهوبين والمتفوقين في هذه المؤسسات وأهم مشكلاته وسبل مواجهتها وحلها.

٥. اعتبار البرنامج فرصة للتعارف وتبادل الخبرات بين معلمات الروضة والقائمين على تنفيذ البرنامج، وتوثيق الصلة بينهن وبين خبراء رعاية وتربية الموهوبين والمتفوقين.

ب- الأهداف والغايات: يستهدف البرنامج المقترح تنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف وتعرف الأطفال الموهوبين والمتفوقين من خلال تحقيق الأهداف الخاصة التالية:

١. تعرف معلمات الروضة مفهوم الموهبة والتفوق ومراحل تطوره التاريخي.

٢. التمييز بين مفهوم الموهبة والمفاهيم المرتبطة به مثل التفوق، الإبداع، والعبقرية، النبوغ، وغيرها من المصطلحات.

٣. تعرف أهم الخصائص النفسية (المعرفية، والوجدانية) المميزة للأطفال الموهوبين والمتفوقين بمرحلة الروضة.

٤. استخدام قوائم الملاحظة لتقدير أهم الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين والمتفوقين في بيئة الروضة.

٥. تعرف أهم سمات وأدوار معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

٦. تعرف أساليب الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين عامة والمناسبة لمرحلة الروضة خاصة.

٧. التمييز بين المراحل الثلاثة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين.
٨. تعرف الأدوات المفروض استخدامها في كل مرحلة من مراحل الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.
٩. استخدام الأدوات المناسبة للأطفال الموهوبين والمتفوقين في مرحلة الروضة في كل مرحلة من مراحل عملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين.
١٠. تعرف أخطاء وصعوبات عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين عامة، والأطفال الموهوبين والمتفوقين بمرحلة الروضة.
١١. تعرف سبل مواجهة أخطاء وصعوبات عملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين بمرحلة الروضة، للتقليل منها.

ت- **المحتوى والخبرات:** يجب أن تكون الخبرات التعليمية المقدمة مرتبطة وتساعد على تحقيق الأهداف السابقة، ومرتبط بالحاجات النوعية للمعلمات المتدربات المتصلة بعملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين بمرحلة الروضة. ويمكن تقديم المحتوى والخبرات التالية، مع إمكانية تعليل هذا المحتوى وتعميقه حسب الحاجة مستقبلاً:

١. مفهوم الموهبة والتفوق وأهم المفاهيم المرتبط به، وأهم أوجه التشابه والاختلاف بينها.
٢. التطور التاريخي لمفهوم الموهبة والتفوق وعلاقة ذلك بعملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين.
٣. أهم الخصائص النفسية (العقلية، والانفعالية) المميزة للأطفال الموهوبين والمتفوقين عامة، وفي مرحلة الروضة خاصة.
٤. أهم القوائم التي يمكن استخدامها للتعرف على خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مرحلة الروضة.
٥. أهم سمات وأدوار معلمة الروضة في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين.
٦. أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.
٧. مراحل عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.
٨. الأدوات الواجب استخدامها في كل مرحلة من مراحل الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين عامة، الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مرحلة الروضة.

٩. كيفية استخدام الأدوات المناسبة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مرحلة الروضة، وتفسير درجاتها.

١٠. تعرف شروط أدوات الكشف والتعرف الجيدة، والمناسبة لمرحلة الروضة.

١١. تعرف الصعوبات التي تواجه عملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مرحلة الروضة، وأخطائها.

١٢. سبل مواجهة صعوبات عملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مرحلة الروضة، والتقليل من أخطائها.

ث- **الأساليب والإجراءات:** تسير إجراءات البرنامج كما يلي:

١. يتم اختيار مجموعة معلمات الروضة من مؤسسات رياض الأطفال بالتعاون مع قسم التدريب، ورياض الأطفال بالإدارات التعليمية التابع لها الروضات، التي تم اختيارها وفقا لمجموعة من الضوابط الأكاديمية والإدارية.

٢. عقد لقاء تمهيدي مع مجموعة المعلمات التي تم اختيارهن للتدريب وشرح فكرة البرنامج وطلب كل منهن أن ترشح مجموعة من الأطفال في فصولهن والتي ترى أنهم موهوبين.

٣. يتم تطبيق أدوات الكشف والتعرف على فصول كل منهن، والتي تم الاتفاق على استخدامها من قبل القائمين على تنفيذ البرنامج.

٤. يتم المقارنة بين من تم ترشيحهم من قبل المعلمات التدريب، ونتائجهم في أدوات الكشف والتعرف؛ وحساب نسبة الاتفاق بين الترشيح من قبل المعلمات ونتائج أدوات الكشف والتعرف. وذلك قبل بدء عملية التدريب الخاصة بالبرنامج.

٥. بدء عملية التدريب والمتمثلة في مجموعة جلسات تتناسب مع عناصر المحتوى المحددة من قبل.

٦. بعد الانتهاء من عملية التدريب، يطلب من المعلمات ترشيح الأطفال الموهوبين والمتفوقين في فصولهن مرة ثانية، ومقارنة نتائج هذا الترشيح بنتائج الأدوات التي تم تطبيقها من قبل على فصولهن للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين بفصولهن. وحساب نسبة الاتفاق بين الترشيح ونتائج أدوات الكشف والتعرف مرة ثانية.

٧. الوقوق على فاعلية البرنامج من خلال تطبيق المعالجات الإحصائية المناسبة.

ج- **والأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامج:** يتضمن البرنامج مجموع من الأنشطة المتنوعة، منها المناقشات، والتكليفات المنزلية، وغيرها حسب المحتوى المقدم. وكذلك استخدام بعض الاستراتيجيات التي أكدت البحوث العلمية والدراسات السابقة المرتبطة فاعليتها في تنمية مهارات اكتشاف التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين، مثل المحاضرات وحلقات النقاش، التغذية المرتدة، التدريب المباشر على المهارة لحالات حقيقية، استخدام بعض أدوات الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين، وكذلك بعض الأنشطة.

ح- **إجراءات التقويم:** ويتم ذلك للبرنامج قبل استخدامه؛ وذلك من خلال تحكيم البرنامج بواسطة مجموعة المحكمين المتخصصين في المجال؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق على المجموعة المستهدفة. بالإضافة إلى التقويم المبدئي لمجموعة المعلمات؛ وذلك لتشخيص مستوي وطبيعة مهاراتهن في الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين قبل البدء في التدريب. وكذلك استخدام التقويم البنائي أو التكويني لأداء مجموعة المتدربات أثناء جلسات البرنامج، كتغذية راجعة تصحيحية. والتقويم النهائي؛ وذلك بتطبيق استمارات التقييم على المتدربات والقائمات بالتدريب. ومقاييس وأدوات البرنامج.

التوصيات والبحوث المقترح للدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من محاور الدراسة والتصور المقترح لتنمية مهارات معلمات الروضة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين؛ فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

١. إعادة النظر في الاهتمام بإعداد معلمة رياض الأطفال بكفاءات عالية، وقدرات نفسية وتربوية تمكنهن من الكشف والتعرف المبكر للأطفال الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم.

٢. تزويد معلمات رياض الأطفال بالأدوات المعيارية للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين والمناسبة لفئتهم العمرية. وتدريب المعلمات عليها من خلال ورش العمل في الروضة.

٣. يراعى فيمن يقوم بترشيح الأطفال الموهوبين والمتفوقين من المعلمات أن يكونا على معرفة جيدة بهم لفترة زمنية كافية.

٤. استخدام تقديرات المعلمات مقترنة بأدوات مقننة ومعيارية تدعم عملية الكشف والتعرف للتقليل من نسبة الخطأ.

٥. الاستفادة من التصور المقترح (البرنامج) وتصميم برامج أخرى مشابهة على أسس علمية؛ وذلك للعمل على تحسين مهارات المعلمين في الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين في الروضة، وفي مراحل التعليم المختلفة.

٦. إنشاء مراكز لرعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين على مستوى الإدارات التعليمية والمحافظات؛ بحيث يتوفر في هذه المراكز متخصصين من الذكور والإناث لديهم القدرة والمهارات على استخدام المقاييس والاختبارات اللازمة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين في المراحل العمرية المختلفة.

٧. إلحاق المسؤولات عن تربية وتعليم الأطفال من معلمات وإداريات بالندوات والدورات التدريبية وورش العمل والمؤتمرات وتعريفهن بنتائج البحوث العلمية والتطبيقية التي تهتم برعاية الأطفال واكتشاف مواهبهم وجوانب تفوقهم وسبل تنميتها.

٨. العمل على ابتكار آليات وطرق وأساليب واستراتيجيات عملية من شأنها أن تساعد معلمات الروضة على اكتشاف وتعرف ورعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين في هذه المرحلة العمرية.

٩. إجراء دراسات ميدانية تستهدف التحقق من فاعلية البرنامج المقترح وبرامج أخرى مشابهة على مراحل دراسية ومستويات تعليمية مختلفة، وشرائح عمرية متباينة؛ بحيث يمكن التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها بشكل أكثر دقة وشمولية.

١٠. إجراء دراسات ميدانية شبه تجريبية على عينة من المعلمين الذكور والإناث، وكذلك أولياء الأمور للكشف عن فاعلية ترشيحهم وتعرفهم على الأطفال الموهوبين والمتفوقين. والمقارنة بين هذه الفئات المختلفة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إسماعيل عبد الكافي. (٢٠٠٣). **الابتكار وتنميته لدى الأطفال**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

تيسير صبحي. (١٩٩٢). **الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. عمّان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.

تيسير صبحي. (٢٠٠٢). المؤتمر الدولي الرابع للمجلس العالمي للموهوبين والمبدعين: برشلونة (٣١ تموز (يوليو)-٤ آب (أغسطس) ٢٠٠١). **مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر**، ١(١)، ٢٤٧-٢٥٢.

حمدي حسن حسنين. (١٩٩٤). **اثر بعض الأنشطة والألعاب الابتكارية في تنمية السلوك الابتكاري لأطفال الحضانة المصرية: دراسة تجريبية**. بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

خليل المعايطة، ومحمد البواليز.(٢٠٠٠). **الموهبة والتفوق**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

رمضان عبدالحميد محمد. (٢٠٠١). **الموهوبون: أساليب رعايتهم، أساليب التدريس لهم**. القاهرة: المكتبة المصرية.

رمضان محمد القذافي. (١٩٩٦). **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

روبيرت ثورندايك، و اليزابيث هيجن. (١٩٨٩). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** (ترجمة زيد الكيلاني وعبدالرحمن عدس). الأردن: مركز الكتب الأردنية. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٨٦).

سعد عبدالرحمن، وفائقة على أحمد. (٢٠٠٢). **الاستعداد لتعلم الكتابة: تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال (كتاب المعلمة)**. القاهرة: مكتبة الفلاح.

سعيد العزة. (٢٠٠٢). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

صالح عبد الرضا. (٢٠٠٣). **صلاحية اختبار الإنتاج التباعدي في الكشف عن الموهوبين إبداعيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: مملكة البحرين.

صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٢). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

طارق عبد الرؤوف. (٢٠٠٨). **معلمة رياض الأطفال**. القاهرة: مؤسسة طيبة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالجواد السيد بكر. (٢٠٠٤). **إعداد وتدريب معلم الطفل الموهوب باستخدام فنيات التعلم عن بعد**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة "تربية الطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي الواقع والمستقبل". جامعة المنصورة، في الفترة ٢٤-٢٥ مارس.

عبدالرحمن السيد سليمان. (١٩٩٩). **سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالغفار عبدالحكيم الدماطي. (٢٠٠٤). تقنين قائمة جونسون للكشف عن الموهوبين والمتفوقين في البيئة السعودية. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، ٤(٤)، ٩٣-١٣٧.

عبدالله النافع. (١٩٨٧). الطفل الموهوب. **ندوة الطفل والتنمية**. الرياض: وزارة التخطيط السعودية.

عبدالله النافع، عبدالله القاطعي، موسى الضبيبان، مطلق الحازمي، والجوهرة السليم. (٢٠٠٠). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز سعود للعلوم والتقنية.

فتحي عبدالرحمن جروان. (١٩٩٨). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين: دار الكتاب الجامعي.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٨). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (ط٢)**. عمان: دار الفكر.

كمال أبو سماحة، ووجيه الفرح. (١٩٩٢). **تربية الموهوبين والتطور التربوي**. عمان: دار الفرقان.

كمال مرسي. (١٩٩٩). **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس**. الكويت: دار القلم.

ليلى كرم الدين. (١٩٩٧). **الأسس السيكولوجية لانتقاء الموهوبين**. المؤتمر العلمي الثاني: الطفل الموهوب: اكتشافه، تدريبه، رعايته. القاهرة، وزارة التعليم العالي: كلية رياض الأطفال. في الفترة ٢٣-٢٤ أكتوبر.

ماجدة هاشم بخيت. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمة رياض الأطفال في تنمية مهارة اكتشاف الأطفال الموهوبين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٨(٦٠)، ٢٨٩-٣٤٥.

مجدي عبدالكريم حبيب. (٢٠٠٠). **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محبات أبوعميرة. (١٩٩٠). **معلم المتفوقين**. المؤتمر القومي الأول لرعاية المتفوقين. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، في الفترة ١٧-٢٠ فبراير.

محمد البيلي، جميل الصمادي، وأحمد جلال. (١٩٩٦). الصورة الإماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية: الخصائص السيكومترية والمعايير، **مجلة دراسات نفسية**، ٤، ٤٧٥-٥٠٧. مصر: رابطة الأخصائيين النفسيين.

محمد الطحان. (١٩٨٢). **تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محمد رياض أحمد. (٢٠٠٤). صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**،٢٠(١)، ١٥٥-٢٠٥.

ممدوح الكناني، وجابر، عيسى (١٩٩٥). **القياس والتقويم النفسي والتربوي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

ناديا السرور. (٢٠٠٢). **مدخل إلى تربية المتميزين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. والتوزيع.

هانم أبوالخير الشربيني. (٢٠١١). تشخيص الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة. **المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسي وإرادة التغيير . مصر بعد ثورة ٢٥ يناير)** – مصر، مج ٢، ص ص.٧٢٣ – ٧٨٦.

ثانيا: المراجـــع الأجنبية:

Alter, J. (1991). Experiencing creating and creativity in the classroom. **Journal of Creative Behavior**, 25(2), 162-168.

Borland, J, H (1989). **Planning and Implementing Programs for gifted.** New York, Colombia University: Teacher College Press.

Borland, J. H. (1996). Gifted education and the threat of irrelevance. **Journal for the Education of the Gifted, 19**, 129–147.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. **Psychology Today, 14**(6), 34-52.

Clark, B. (1992). **Growing up Giftedness** (4th ed.) New York: McMillan Publishing Company.

Clark, B. (2002). **Growing Up Gifted** (6th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). **Education of the gifted and talented** (4th ed.). Boston,. MA:Allyan & Bacon.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). **Education of the gifted and talented** (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall .

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. **Gifted Child Quarterly, 29**, 103-112.

Gagne', F. (1993). **Why stress talent development?** Paper presented as part of a symposium on "Talent Development" at the Tenth World Conference on Gifted and Talanted Children. Toronto, Canada.

Gallagher, J. J. (1979). Issues in education for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent** (pp. 28–44). Oxford: Pergamon Press.

Gramer, R. H. (1991). The education of gifted child in United States: A delphi study. **Gifted Child Quarterly, 35**, 85-91.

Greenlaw, M. J. & Mclntosh, M. E. (1988). **Educating the gifted: A Source book.** Chicago: American Library Association (A. L. A.).

Heller, K. A. Monks, F. J. Sternberg, R. J. Subotnik, R. F. (2000). **International handbook of giftedness and talented** (2nd ed). UK: Elsevier Science Ltd.

Heward, W. L. & Orlansky, M. D. **(1992). Exceptional children: An Introductory Survey of Special Education.** New York: McMillan Publishing Company.

Hine, A. & Newman, L. (1996). Empowering young children's thinking: The role of the early childhood educator. **Australian Journal of Early Childhood, 21**(4), 39-49.

Li, R. (1999). **A theory of conceptual intelligence: thinking, learning, creativity, and giftedness**. Westport, CT: preager.

Maker, J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem needed changes and a promising solution. **Gifted Child Quarterly, 40**, 41-50.

Marland, S. P. (1972). **Education of the gifted and talented** (2 Vols.). Report to congress of the United States Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office.

Olszewski, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. **Roeper Review, 23**(2), 65-71.

Renzulli, J. S. (1979). **What makes giftedness? A reexamination of definition of the gifted and talented.** Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Renzulli, J.S. (1994). **Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sarouphim, K. (2000). Internal structure of DISCOVER: A performance-based assessment. **Journal for the Education of the Gifted, 23,** 314-327.

Shaunessy, E. & Nugent, S. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. **Roeper Review,** 25(3), 128-135.

Stein, M. I. (1991) On the sociohistorical context of creativity programs. **Creativity Research Journal, 4,** 294–300.

Sternberg, R. (1996). Inventing in creativity: Many happy returns. **Educational Leadership, 43**(4), 80-84.

Ton, M. (1999). Integrating Gifted Children Into Kindergarten by Improving Educational Processes. **Gifted Child Quarterly, 43**(2), 63-74.

Waglieri, T. (2003). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. **Roeper Review, 23**(2), 141-147.

Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S.S. (1994). **Guiding the gifted child.** (12th printing). Ohio: Psychology Press.

A Suggested Outline for Developing the Skills of Kindergarten Teachers to identify the Gifted Children

*Dr. Gamal eldin M. Elshamy**

Abstract:

The study aimed at providing a suggested outline for developing the skills of kindergarten teachers to identify the gifted children. This aim can be achieved by identifying the concept of gifted, stages of its development, the most important characteristics of a gifted child, the role of kindergarten teacher in taking care of the gifted children, the process of identifying them and the mistakes, difficulties which the teacher faces in this process and the ways of addressing such difficulties. This study used the descriptive analytical approach to describe and analyze the data and information obtained from the previous related literature and studies. The study resulted in presenting the suggested outline for developing of the kindergarten children teachers' skills in this area of the fields of taking care of pre-school gifted children. The suggested outline emerges from obvious educational perspectives and includes the possible mechanics which could be applied in order to operationalize this outline.

Keywords:

Gifted Children, Identification Gifted Children, Kindergarten Teachers.

* Dept. of Educational Psychology and Mental Health, Faculty of Education, Damietta University.

برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة

إعداد

د/ سـوزان عبد الملاك واصف

مدرس المناهج وطـرق التدريـس

كلية التربية النوعية

جامعة المنصورة

برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال

د/ سوزان عبد الملاك واصف*

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى تقديم برنامج مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال، وقد شملت أدوات البحث على (اختبار تحصيلي – بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال)، وبعد تطبيق البرنامج المقترح على عينة الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة تطبيقا قبليا وبعديا وتجميع البيانات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لاستخلاص نتائج الدراسة وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق الفعلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير لصالح التطبيق البعد، وتوصى الدراسة في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها إلى أهمية تقديم برامج متنوعة لتطوير المهارات المهنية للمعلمين وبناء الأنشطة الإثرائية التي تساهم في تحقيق التنمية الشاملة لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية:

برنامج تدريبي، الأداء التدريسي، معلمات رياض الأطفال، وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال.

* مدرس المناهج وطرق التدريس- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة.

برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال

د/ سوزان عبد الملاك واصف*

لقد احتلت البرامج التدريبية موقعا محوريا وأساسيا فى المؤسسات والمنظمات الحديثة وخاصة التربوية منها، وأصبحت تشكل العمود الفقرى وحجر الزاوية لأية مجهودات يتم بذلها نحو التطوير والتحديث، وتؤكد (أمال صادق،٢٤،٢٠٠٣) على أن العناية بالقوى البشرية هى السبيل الوحيد والأكثر ضمانا للنهوض بالمجتمعات ولعل ذلك جعل الخدمات المقدمة فى هذا المجال تدعو إلى تطوير وتحديث منظومة التعليم فى مستوياتها المختلفة والتى يقع عليها العبء الأكبر فى إعداد وتنمية الإنسان كما يذكر (أحمد إسماعيل حجى، ١٩،٢٠٠٣) أنه يجب التركيز على جوانب تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال تطوير برامج التدريب وإتاحتها لجميع المعلمين لتحديث مهاراتهم بصفة مستمرة، وعلى هذا فقد تزايد الاهتمام بتطوير إعداد المعلم يوما بعد يوما. وأصبح تكوينه تكوينا جيدا من أهم الأولويات فى العملية التعليمية وأصبح من الضرورى عدم التهاون فى إعداده الذى يعد مفتاحا لكل تطوير.

ونتيجة للنجاح الذى حققته معايير تقيم المعلمين فى المجالات المختلفة اهتمت المؤسسات التربوية بتطبيق تلك المعايير فى مجالات التعليم للحصول على تعلم أفضل يحقق أهداف التربية فى المجتمع باعتباره المستفيد الأول من المخرجات التربوية.

ولتحقيق الأهداف المأمولة من المعلم والمخطط لها والعمل على تعزيزها أصبحت مسألة تأهيل المعلمين من القضايا الهامة والمطروحة اليوم. إذ أن الكثير من التربويين يرون أن التدريب المتكامل يقتضى إدخال إصلاحات وتطورات ذات شأن فى تأهيل المعلمين (سوزان عبد الملاك، ١٣، ٢٠١٠).

ومن هنا تبرز ضرورة استخدام المعايير فى تطوير أداء المعلمين حيث تعد المعايير التى تحددها المواصفات القياسية نموذج لضمان جودة التعليم من حيث تحسين المدخلات والعمليات للوصول لمخرجات أكثر كفاءة.. لذلك تعد هذه المعايير أساسا للحكم على الجودة بما فيها أداء المعلمين (عفت الطناوى، ٢٠٠٥، ٢٢).

* مدرس المناهج وطرق التدريس- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة.

وإذا كان اعداد المعلم بصفة عامة وتملكه للمهارات من أهم جوانب العملية التعليمية فإن معلمة الروضة هى أولى المعلمين بالرعاية والعناية وحسن الاعداد، حيث تعد مرحلة الطفولة مرحلة أساسية وهامة فى حياة الإنسان وفيها تتشكل الملامح العامة للشخصية، فالطفولة صانعة المستقبل، وفى عصرنا الحاضر يزداد الاعتراف يوما بعد يوم بضرورة رفع مستوى الخدمات والرعاية الآمنة التى يتم تهيئتها للأطفال (إكرام جموده، ٢٠١١).

ولاريب فى أن نجاح رياض الأطفال فى تحقيق رسالتها السامية يتوقف على مدى وجود معلمات مؤهلات تأهيلا تربويا متخصصا للعمل فى هذه المرحلة الحساسة من حياة الطفل، وتعتبر المعلمة حجر الزاوية داخل الروضة فهى أول من يتعامل مع الطفل.

وفى هذا الصدد تشير الاتجاهات العالمية المعاصرة إلى أن النجاح فى هذه المهمة يرتبط بالحرص على النمو المهنى المستمر.. وهذا لا يتأتى إلا من خلال عمليات تقويم مستمرة للواقع الراهن لمحاولة التعرف على نقاط الضعف لمعالجتها ونقاط القوة لتعزيزها فى أداء المعلمة (طارق عبد الرؤف، ٢٠٠٨، ٣٨).

وعلى هذا كان تطوير الأداء التدريسى لمعلمة الروضة مطلبا أساسيا لإعداد معلم قادر على القيام بمهامه التدريسية، حيث يفيد تطوير الأداء فى رفع مستوى التدريس ورفع كفاءة المعلم التدريسية.

ورغم أن معظم المؤسسات التعليمية تضع تطوير الإداء هدفا رئيسيا إلا أن غالبية الأساليب المعتمدة فى التقويم لا تثير ولا تعزز تطور أداء المعلمات لفاعلية حقيقية، إذ أن الأسباب الرئيسية لضعف برامج تقويم الأداء أو عدم كفايتها فى معظم المؤسسات وخاصة مؤسسات رياض الأطفال هو غياب الربط بين التقويم وبين أنشطة التطوير والمعايير المرتبطة به.

وفى هذا الاطار توصى العديد من الدراسات العالمية بأهمية ربط أداء المعلم بما يؤهله إلى ربط عملية التعليم والتعلم بالتغيرات والمستحدثات فى المجال التربوى. وإعداد معلم قادر على مواجهة التحديات المختلفة بصورة أكثر فاعلية وايجابية.

(Rowley , Jensen 2005) , (Lindow, 2000), (Sivan Atara, 2001)

الإحساس بمشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة فى اطار التطوير المهنى لمعلمات رياض الأطفال من خلال الدورات التدريبية التى تتيحها وزارة التربية والتعليم وغيرها من الجهود الخاصة بالتنمية

المستدامة للمعلم إلا أنه من خلال دراسة سابقة أجرتها الباحثة لتقويم ممارسة معلمات رياض الأطفال لأدائهن التدريسى فى ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال (سوزان عبد الملاك، ٢٠١٤) ظهر للباحثة أن الواقع الحالى للأداء التدريسى للمعلمات لايزال بعيدا عن تحقيق أهداف التنمية الشاملة فى رياض الأطفال، ولأن تميز معلم هذه المرحلة هو مفتاح الوصول إلى نتاج تربوى فاعل متميز، يتطلب ذلك تطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء معايير الأداء التى تقرها وثيقة المعايير القومية الطفل الروضة.

تساؤلات الدراسة:

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما البرنامج التدريبى الملائم لتطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أهم الأداءات التدريسية التى تعانى من قصور لدى معلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير؟

٢- كيف يمكن بناء برنامج لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال؟

٣- ما فعالية البرنامج المقترح لتطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد نقاط الضعف فى الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة.

٢- بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة

٣- التعرف على فاعلية برنامج تدريبى لتطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة.

أهمية الدراسة:

١- قد تفيد الدراسة فى تقديم برنامج لتطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة.

٢- توجيه أنظار القائمين على تخطيط وتنفيذ برامج اعداد المعلمين لأهمية ربط الأداء التدريسى بالمعايير القياسية.

٣- تساهم الدراسة فى تفعيل دور المعلمات فى تحقيق التنمية الشاملة لطفل الروضة.

٤- الارتقاء بمستوى أداء المعلمات عن طريق تدريبهن على بعض الأداءات التدريسية اللازمة لهم وفق المعايير القياسية

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسي على:

الحدود المكانية: تشمل روضات الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية.

الحدود **الموضوعية:** يتناول البرنامج المقترح النقاط التى تعانى من قصور فى الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال والتى تم تحديدها فى الدراسة.

الحدود البشرية: عينة ممثلة من معلمات رياض الأطفال بإدارة دكرنس التعليمية – محافظة الدقهلية.

الحدود الزمنية: العام الدراسي (٢٠١٤، الترم الثانى).

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج**

عرفه (عمر عبد الله، ٢٠٠٨، ١٥) بأنه مجموعة من نشاطات ومهارات وخبرات ومعارف تقدم للموظفين بهدف تطوير أدائهم وخبراتهم فى مجال محدد وفق أسلوب علمى مدروس ومنظم.

وأشارت (غادة عبد المنعم، ٢٠٠٦، ٨١) الى أنه مجموعة من الخبرات التى صممت لغرض التعليم بطريقة مترابطة من خلال العمل التعليمى، وهو يتضمن عناصر أساسية هى (الأهداف ــ المحتوى ــ الأنشطة ــ الوسائل التعليمية ــ المراجع ــ التقويم).

ويعرف إجرائيا فى الدراسة الحالية

بأنه مشروع يتطلب دراسة مسبقة وتخطيط منظم يراعى فيه القدرات والامكانيات ويتطلب تنفيذا دقيقا.ومتابعة مستمرة.

- **البرنامج التدريبى**

يعرف قاموس التربية البرنامج التدريسى بأنه: مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التى تهدف إلى تطوير معارف واتجاهات المتدربين وتساعدهم على نقل مهارتهم ورفع كفاءاتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين أداءهم فى عملهم (عبد الله الدميخى، ١٤٢٥، ١٧).

ويعرفه جود (Good, 2002, 167) بأنه الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وذلك لجعلهم أكثر فاعلية فى أداء مهامهم.

كما يعرفه (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٣) بأنه عملية تطوير مهارات المعلمين وقدراتهم، ومعارفهم، واتجاهاتهم، بما يساعدهم على جعل أدائهم أكثر فاعلية، فى الحاضر والمستقبل.

وتعرفه الباحثة بأنه: عملية منظمة ومخططة ومستمرة تتضمن جهودا متواصلة لتزويد معلمات رياض الأطفال بمعلومات ومعارف معينة وتطوير مهارتهم، وتنمية اتجاهاتهم وتعديل سلوكهم فى ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال، وذلك لجعلهم أكثر فاعلية فى أداء أدوارهم المطلوبة.

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية:

بأنه: برنامج تربوي يستهدف إكساب المتدربين (معلمات رياض الأطفال) المهارات اللازمة للأداء التدريسى من خلال اكتساب المعارف المرتبطة بهذه المهارات والتى يتم اكتسابها من خلال البرنامج التدريبى.

- **الأداء التدريسى:**

عرفه (محمد حسن العمايرة، ٢٠٠٦، ١٠٣) بأنه درجة قيام المعلم بتنفيذ المهام التعليمية المناط به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرا سلوكيا.

كما عرفه (إسماعيل صالح الفرا، ٢٠٠٤، ٤) بأنه وسيلة للتعبير عن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية تعبيرا سلوكيا.

ويعرفه (عقيلى محمد، ٢٠١١، ٢٠٧) بأنه مجموعة الإجراءات والأنشطة التعليمية التى يقوم بها المعلم والتى يتم من خلالها التفاعل المباشر بينه وبين التلاميذ لتحقيق أهداف سلوكية محددة، ويعبر عنه بالدرجة التى يحصل عليها المعلم عن طريق بطاقة الملاحظة.

- **الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال:**

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: هو سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التى تقوم بها معلمات رياض الأطفال قبل بدأ الصف الدراسى وأثناءه وتشمل: مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف وضبطه والسلوك الشخصى للمعلمة والعلاقة المتبادلة بينهما وبين الأطفال داخل حجرة الروضة.

- **التطوير:** يعرفه (حسن الباتع، ٢٠١٠): أنه تطوير المناهج وطرق التدريس بما يحقق البناء العلمى الصحيح لمواجهة تحديات المستقبل والبحث المتزايد عن التميز والتحسين المستمر.

- **تطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال:**

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه تحسين الأداء التدريسى بأبعاده المختلفة لمعلمات رياض الأطفال وتحديد مستوى ذلك الأداء مقارنا بمعيار محدد من خلال وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة.

- **المعايير:**

يعرفها جون (John, 2000) بأنها المحددات والمتطلبات الأساسية التى يجب أن يدركها المعلم وهى البعد الأساسى لتقويم أداء المعلم والتى يمكن فى ضوئها تحديد مدى قدرته وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء.

ويمكن تعريفها إجرائيا: بأنها المحددات الأساسية أو الأداءات الفعالة التى تستخدم للحكم على جودة أداء المعلم أثناء تدريسه.

أدوات الدراسة

اقتصرت أدوات الدراسة على:

١- اختبار تحصيلى للتعرف على مدى اكتساب المعلمات للمعلومات التدريبية بالبرنامج المقدم لهم

٢- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسى لمعلمة الروضة فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة (اعداد الباحثة).

عينـــة الدراسة

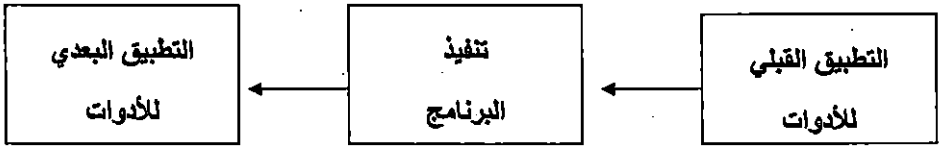
تكونت عينة الدراسة من:

(٣٠) معلمة عن معلمات رياض الأطفال بمحافظة الدقهلية ــ مركز دكرنس وتوابعها تم التطبيق من خلال نظام المجموعة الواحدة وتم إجراء الاختبار التحصيلى وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسى على المعلمات عينة الدراسة.

(١٠) معلمات للتجربة الاستطلاعية من المعلمات.

منهـــج الدراســة:

تستخدم الباحثة المنهج التجريبى والملاحظة من خلال تطبيــق البرنــامج علــى عينــة الدراسة وتطبيق بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلى تطبيقا قبليا وبعــديا، ويتضــح التصــميم التجريبى من خلال الشكل رقم (١)



شكل رقم (١) يوضح التصميم التجريبي للدراسة

فروض الدراســـة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المعلمات قبل تطبيق البرنــامج وبعده عى الاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المعلمات قبل تطبيق البرنــامج وبعده فى بطاقة ملاحظة الأداء التدريسى للمعلمات حسب أبعاد البطاقة لصالح التطبيق البعدى.

الاطار النظرى للدراسة:

مقدمة:

يشهد العالم اليوم ثورة علمية تكنولوجية فى شتى ميادين الحياة، وهذا يستلزم أفراد ذوى سمات خاصة، يستطيعون التكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية الحادثة فى المجتمع. ولن يتأتى هذا إلا من خلال تطوير التعليم عن طريق وضع فلسفة جديدة تهدف إلى تغير طرق تفكير المتعلمين ليكونوا قادرين على محاربة المشاكل التى تواجههم فى عالم سريع التغير.

وعلى هذا فإذا كانت تنمية المجتمعات تعتمد اعتمادا كبيرا على وجود نظام تعليم راقى النوعية، وإذا كانت المستويات المتميزة للتعلم ضرورة للازدهار وإذا كان المعلم ونخص فى الدارسة (معلمة رياض الأطفال) هو أبرز عناصر المنظومة التعليمية، والذى يعلم النشئ ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، كان من الضرورى تطوير أداء هذا المعلم فى ضوء معايير قومية فى المجالات المختلفة.

مفهوم المعايير

يشير المعيار فى اللغة العربية إلى ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير، والمعيار فى الفلسفة هو نموذج متحقق أو متصور لما ينبغى أن يكون عليه الشيء. (صلاح عرفه، ٢٠٠٦، ٤٥١)

وفى اللغة الانجليزية يشير المعيار Standard إلى ما يحدد من قبل السلطة كنموذج أو مثال يستخدم من قبل صانعى القرار للمقارنة أو محك للتمييز ويعرف بأنه يحدد من قبل السلطة كقاعدة لقياس الجودة (Carry, Harris, 2001, 30)

وقد عرفت (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩) المعايير بأنها ما ينبغى أن يعرفه المتعلمين من معلومات وما يتمكنوا من إنجازه من مهارات تعكس كم ونوع المعلومات والمعارف والحقائق والمهارات والقيم التى عليهم اكتسابها من خلال دراسة موضوعات المنهج.

أهمية المعايير

تهدف حركة المعايير إلى تقديم رؤية واضحة لمدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها بما يتضمن تحقيق الأهداف المنشودة وتستند الدعوة إلى استخدام المعايير فى الارتقاء بالعملية التعليمية وجودتها على عدة أمور منها.

١- تسهم المعايير والمستويات المعيارية فى رسم توقعات لطموحاتنا فى التعليم وتوجيه العمل التربوى فى كافة مجالاته وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا فى مسيرة التعليم (محمد الدريج، ٢٠٠٧).

٢- تعتبر المعايير مناخ للحكم على الجودة فى مجال معرفى معين (جودة ما يعرفه المتعلم ويمكنه عمله فى هذا المجال، وجودة البرنامج الذى يتيح لهم الفرصة للتعلم وكذلك جودة النظام والممارسات التقويمية والسياسات).

٣- تضع المعايير خطوطا عريضة تساعد واضعى المناهج ومنفذيها على تحديد الأهداف التى تسعى المعايير لتحقيقها، كما أنها تتيح قدرا من المرونة بما يسمح بتكيف المحتوى مع الحاجات الخاصة للمتعلمين والظروف الخاصة بكل مدرسة

٤- يتميز إصلاح التعليم المعتمد على المعايير بأنه إصلاح شامل وبعيد المدى يشمل جميع عناصر العملية التعليمية ويهدف إلى تحقيق تغيرات ضرورية ومباشرة.

٥- تمثل المعايير تحديا مما يدفع المتعلمين إلى بذل أقصى جهد والوصول إلى تحقيق المعايير وبالتالى تحقيق مبدأ التميز.

٦- تلعب المعايير دورا هاما فى تقديمه وظيفة منسقة قيمة، فمعنى غياب المعايير فإن الأجزاء المختلفة للنظام التعليمى سوف تعمل بدون تنسيق أو ارتباط (أسامة جبريل، ٢٠٠٨، ٥١٤)

وقد أكد ديكر (Decher, 2004) على أهمية المعايير باعتبارها مدخل عملى لتوكيد الجودة المؤسساتية لجميع عناصر المؤسسة التعليمية وأنها تعطى فرصة لتحديد ثوابت ومستويات الأداء بالإضافة إلى تصميم أدوات التقويم كما أنها تصف ما يجب أن يتعلمه التلميذ وكيف يتعلمه وتحدد الأنشطة التى يجب أن يؤديها وتوفر وسائل تقويمه.

ومن هنا تبرز ضرورة استخدام المعايير فى تطوير المناهج حيث تعد المعايير التى تحددها المواصفات القياسية نموذجا لضمان الجودة وإداراتها من حيث تحسين المدخلات والعمليات للوصول إلى مخرجات أكثر كفاءة لذلك تعد هذه المعايير أساسا للحكم على الجودة بما فيها أداء المعلمين (عفت الطناوى، ٢٠٠٥، ٥٩).

ولتفعيل دور المعلم (وخاصة معلمة رياض الأطفال موضوع الدراسة الحالية) نحو الأفضل كان من المهم تحديد المعايير التى يجب أن يلتزم بها فى قيامه بدوره ليكون دليلا ومرشدا تربويا بما يساهم فى تحسين التعليم بشكل عام والتعليم فى رياض الأطفال بشكل خاص،

هذه المعايير تساعد على توضيح الخطوات الأساسية للمعلم وتشجعه على أحداث تغير فى أدائه التدريسى وتحدد لهم ما يحتاجونه من أجل رفع كفاءة أدائهم مع المتعلمين. وفى اطـار اهتمـام الدولة بالمعايير تم وضع معايير المعلم من خمس مجالات رئيسية، حيث اهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك فى العملية التعليمية داخل المدرسة متضمنا المعلم والموجـه والأخصائى الاجتماعى والنفسى (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

تأتى وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال امتدادا للمعايير القومية للتعليم فـى مصـر التى حددت وثيقتها فى عام ٢٠٠٣، والتي أسس صدورها لعهد جديد يتم فيه التعامل مع قضـايا التعليم وشئونه من منظور استراتيجى يركز على الجودة والمحاسبة.

أهمية بناء معايير قومية لرياض الأطفال

تأتى أهمية بناء معايير قومية لرياض الأطفال من الاعتبارات التالية:

١- التطلع إلى مد مظلة ضمان الجودة والاعتماد لتشمل مؤسسات رياض الأطفال

٢- أن لمرحلة رياض الأطفال خصوصيتها التى تميزها عن مراحل التعليم قبل الجـامعى من حيث الأهداف وطبيعة المتعلمين، ومحتوى البرنامج التعليمة وأساليب التعليم والتعلم وهو ما استلزم بناء معايير قومية تراعى تلك الخصوصية.

٣- الإفادة من الخبراءت المتراكمة عن التعامل مع المعايير القومية للتعليم علـى مسـتوى الفكر والتطبيق معا.

٤- مراعاة المتغيرات والمستجدات على الساحة التربوية التى لم تكن موجودة فى الخلفيـة عند بناء معايير عام ٢٠٠٣.

الأساس الفكرى للمعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر

تهدف المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر إلى تحقيق الجودة الشاملة فى تربيـة الطفل وتهيئته للتعليم فى المراحل التالية، اتساقا مع المعايير القومية للتعليم فى مصر كمحـددات لمستويات الجودة المراد تحقيقها فى مرحلة رياض الأطفال.

وتنطلق وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر من الأسس الفكرية التالية:

(وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال، ٢٠٠٨).

١- الطفولة المبكرة هى مرحلة الأساس فى البناء الإنسانى، ولبنات هذا الأساس ينبغى أن تكون متميزة من حيث القوة والمتانة عن باقى مراحل البناء الإنسانى.

٢- التربية فى مرحلة الطفولة المبكرة ضرورة حضارية وإنسانية باعتبارها فترة ذهبية لتنمية قدرات الطفل واستثمارها لتضمن للمجتمع أقصى استفادة من الطاقات الإنسانية والإبداعية لأبنائه

٣- مرحلة الطفولة المبكرة تمثل بالنسبة لنمو الطفل مرحلة نمو اجتماعى ووجدانى، علاوة على النمو الجسمى والحسى الحركى والعقلى المعرفى.

٤- طبيعة الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة تتطلب تقديم خبرات تربوية تعتمد على اللعب التربوى والحرية الموجهة، وحب الاكتشاف عبر طرق وأساليب تعتمد على الأنشطة التربوية داخل وخارج حجرات مؤسسات الطفولة المبكرة.

٥- تفرد شخصية كل طفل يستوجب مراعاة البرامج التربوية للتدرج والتنوع طبقا لخصائص الطفل وقدرته.

٦- تعاون الأسرة مع الروضة يعد أحد العوامل المؤثرة فى تكوين شخصية الطفل.

٧- اتساق برامج التربية فى مرحلة رياض الأطفال مع المواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الإنسان عامة والطفل خاصة.

٨- المشاركة المجتمعية من خلال الأسرة والمجتمع المحلى تدعم التربية فى مرحلة رياض الأطفال.

٩- التحاق الطفل برياض أطفال ذات قدرات مؤسسية عالية ومعلمين أكفاء مؤهلين تربويا ومهنيا يعمل على تنمية استعدادات الأطفال للالتحاق بالتعليم الابتدائى.

١٠- وجود معايير قومية للتربية فى رياض الأطفال يعد اساسا لضمان الجودة والاعتماد التربوى.

مجالات ومعايير معلمة الروضة (كما تعرضها وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر)

إن كان لزما أن يكون الطفل هو محور العملية التربوية فى مرحلة الطفولة المبكرة، فإنه كذلك ينبغى أن تكون معلمة رياض الأطفال بمثابة المحرك الرئيسى لتلك العملية، فتحقيق الأهداف التربوية فى هذه المرحلة العامة لا يتأتى إلا من خلال بيئة مناسبة لتفعيل عمليات التعليم والتعلم وقيام المعلمة بتوجيه الطفل وإرشاده لفهم وإدراك المواقف التربوية المختلفة والتعامل معها، والمعلمة ها هنا ليست ناقلة للمعلومات فحسب بل هى كذلك مرشدة نفسية وأخصائية اجتماعية، تعنى بالنمو الشامل للأطفال بالدرجة الأولى ويقتضى دور المعلمة المحورى هذا تطوير دائم لمعارضها ومهاراتها وخبراتها، كى ترقى بأدائها وتتمكن من إنجاز مهامها بكفاءة وفعالية.

وقد أخذت هذه الوثيقة فى اعتبارها مجمل التغيرات الجديدة التى طرأت على مهنة المعلم وفرص الترقى الوظيفى والمهام والأدوار المطلوبة منه والتى لخصتها تعديلات قانون التعليم رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ (الكادر الخاص للمعلمين)

وتعهدت الوثيقة الحالية بوضع معايير لمعلمات رياض الأطفال يحدد من خلالها الأساس المشترك من المعرفة والأداءات والتوجهات، وبالتالى المخرجات المتوقعة فى ضوء ما تقوم به من تخطيط وممارسة للأنشطة وإدارة القاعات والتقويم والمهنية.

وتتكون وثيقة معايير معلمة رياض الأطفال من المجالات التالية:

المجال الأول: التخطيط

المعيار الأول: تحديد الاحتياجات التربوية للأطفال.

المعيار الثانى: تصميم أنشطة التعلم الملائمة.

المجال الثانى: أساليب التعليم وإدارة مواقف التعلم

المعيار الأول: استخدام أساليب تعليمية تستجيب لحاجات الأطفال.

المعيار الثانى: تشجيع الأطفال على ممارسة التفكير الناقد والابداعى

المعيار الثالث: توفير مناخ يحقق العدالة فى التعامل مع الأطفال

المعيار الرابع: إدارة الوقت المخصص للتعلم

المجال الثالث: المعرفة بالتخصص

المعيار الأول: امتلاك المعرفة الأساسية المرتبطة بالتحقق

المجال الرابع: التقويم

المعيار الأول: تطوير الأداء من خلال التقييم الذاتى

المعيار الثانى: ممارسة التقويم الشامل والمستمر لأداء الأطفال

المجال الخامس: مهنية المعلمة

المعيار الأول: التزام أخلاقيات المهنة.

المعيار الثانى: الالتزام بالتنمية المهنية المستمرة.

الأداء التدريسى لمعلمة رياض الأطفال فى ضوء المعايير

إذا كان المعلم بصفة عامة وتملكه للمهارات التدريسية من أهم جوانب العملية التعليمية فإن معلمة الروضة هى أولى المعلمين بالرعاية والعناية وحسن الاعداد، لأن الأمر يكون أكثر خطورة حيث يتعلق بمرحلة الطفولة ومن يقوم على رعايتها، حيث تعد مرحلة الطفولة مرحلة اساسية هامة فى حياة الإنسان وفيها تتشكل الملامح العامة للشخصية، فالطفولة صانعة المستقبل، وفى عصرنا الحاضر يزداد الاعتراف يوما بعد يوم بضرورة رفع مستوى الخدمات والرعاية والأمان التى تهيئ للأطفال (إكرام حموده، ٢٠١١)

ولاريب فى أن نجاح رياض الأطفال فى تحقيق رسالتها السامية يتوقف على مدى وجود معلمات مؤهلات تأهيلا تربويا متخصصا للعمل فى هذه المرحلة الحساسة من حياة الطفل، وتعتبر المعلمة حجر الزاوية داخل الروضة فهى أول من يتعامل مع الطفل، وإيمانا من الدولة بخطورة الدور الذى تلعبه المعلمة مع الأطفال اهتمت بأن يكون اعدادها على المستوى الجامعى. (طارق حسن، ٢٠١٠)

وعلى هذا كان الاهتمام بالأداء التدريسى وتطوير هذا الأداء لمعلمة الروضة مطلبا أساسيا لإعداد معلم قادر على القيام بمهامه التدريسية، حيث يفيد تطور مستوى التدريس فى رفع كفاءة الأداء لدى المعلم.

ورغم أن معظم المؤسسات التعليمية تضع تطوير الأداء هدفا رئيسيا إلا أن غالبية الأساليب المعتمدة فى التطوير لا تتحول إلى فعالية حقيقية إذ أن الأسباب الرئيسية لضعف برامج التطوير أو عدم كفاءتها فى معظم المؤسسات وخاصة مؤسسات رياض الأطفال هو غياب الربط بين أنشطة التطوير والمعايير المرتبطة به ولتفعيل دور معلمة رياض الأطفال نحو الأفضل، كان من المهم استخدام المعايير لتكون مرشدا ودليلا لبرامج التطوير التى تقدم لهن.

ولهذا تحاول الباحثة فى هذه الدراسة تصميم برنامج تدريبى لمعلمة الروضة فى ضوء المعايير الخاصة بجودة التعليم فى رياض الأطفال من خلال وثيقة المعايير القومية التى صدرت عام (٢٠٠٨) والتى تأتى امتداد للمعايير القومية للتعليم فى مصر والتى صدرت وثيقتها عام ٢٠٠٣.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التى اهتمت بتطوير العملية التعليمية وخاصة المعلم وكذلك الدراسات التى اهتمت باستخدام المعايير لبناء هذا التطوير وفى إطار هذا

فقد قدمت جامعة جونز هوبكنز (The Johns Hopkins University, 2003) وثيقة للمعايير بهدف تطوير وتنفيذ المقررات الدراسية الخاصة بالتعلم عن بعد وتحتوى الوثيقة على أنشطة وموارد التعليم والتعلم، وتفترض الدراسة ان المعايير الخاصة بتطوير المقررات الدراسية للتعلم عن بعد تساعد على تأسيس تقرير مجتمع داخل المؤسسة التعليمية وتوفر الوثيقة إطار للموارد لدعم التعلم المتميز فى جميع المجالات

أما دراسة (أبو هاشم سليم، ٢٠٠٤) أوضحت أهمية المعايير واتخاذها كمرشد ودليل فى برامج إعداد المعلمين فقد استهدفت تنمية مهارات التدريس لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الاعدادية فى ضوء معايير جودة المعلم ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة واختبار تحصيلى تم تطبيقها على عينة قوامها ٨٠ معلما، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دال احصائيا بين متوسط درجات المعلمين فى التطبيق القبلى والبعدى فى بطاقة ملاحظة الأداء التدريسى واختبار المواقف التدريسية لصالح التطبيق البعدى، وأشارت الدراسة أيضا إلى فاعلية البرنامج فى تنمية بعض مهارات التدريسى لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الاعدادية.

بينما قامت دراسة (سوزان عبد الملاك، ٢٠١٣) بإعداد برنامج تدريبى لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة فى ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة فى تربية المواطنة للتعرف على أثره على اكتساب المعلمة للمعارف المرتبطة تنمية المواطنة وأثر ذلك على الانتماء الوطنى لدى طفل الروضة، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها التأكيد هلى اهمية اعداد البرامج التدريبية فى المجالات المختلفة لمعلمة الروضة للمساهمة فى ربط اعداد المعلمات بالمجتمع الذى يعيشون فيه.

أما دراسة (فايز مراد مينا،٢٠٠٥) فقد استهدفت الإفادة من أوجه النقد في الوثيقة المتعلقة بالمعلم في تطوير عملية تكوين المعلم، وقد أوضح الباحث المميزات الموجودة بالوثيقة وأيضا المشكلات الموجودة في بنية المعايير المقترحة.

أيضا استهدفت دراسة (ناجي ميخائيل، ٢٠٠٥) مناقشة عدة مبادئ أساسية للارتقاء بجودة التعليم وتحسين مخرجاته في ضوء المعايير للتعليم ومن أهم تلك المبادئ تطوير المنهج ليتفق مع المعايير، وتطوير أساليب التقويم.

أما دراسة (Mathew, Vivienne, 2006) فقد استهدفت تطوير التعليم في المملكة المتحدة في المدارس التابعة لنظام مدرسة المستقبل من خلال تشجيع كتيبات تحوى ثروة من المهام للمعلمين من البحوث العلمية تناقش تطوير التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية في التقويم، وأعطت الدراسة أهمية خاصة ببناء بيئات تعلم افتراضية كنوع من تطوير التعلم، واكدت على التنوع في أساليب التدريب.

كما تناولت دراسة معهد أكسفورد للتعليم (Academic Education Oxford, 2008) تطوير البرامج الدراسية لطلاب الدراسات العليا، بهدف اكساب المتعلمين بعض الخبرات المرتبطة بطريقة التدريس كمعلمين للمستقبل.

أما مجلس التعليم بولاية الينوى (Ilinois state Board of Educational, 2009) فقد وضعت مجموعة من المعايير التعليمية وهى عبارة عن مواصفات للأداء والتقييمات، تم وضعها من قبل المعلمين في ولاية الينوى لتكون بمثابة موارد لمساعدة المعلمين على تحديد توقعات الأداء في كل مرحلة من المراحل الدراسية، تم اعتماد هذه المعايير من قبل مجلس التعليم بالولاية ISDE وتأكيدا على أهمية استخدام المعايير في العملية التعليمية أشارت دراسة (Malinda, Reinih, 2010) إلى أهمية مواءمة المناهج الدراسية مع المعايير التعليمية حيث سعت الدراسة لوضع مجموعة من المعايير الخاصة بالرياضيات ليستطيع المعلمين في ضوئها العمل على تنسيق وتحديد محتويات المناهج والتى تتناسب مع المرحلة العمرية للمتعلمين، وقد قامت الدراسة بعمل مجموعة معايير تم تطبيقها على عينة من المعلمين المسئولين عن اعداد البرامج الدراسية، وذلك سعيا إلى تحديد الأهداف المناسبة والمحتوى الملائم للطلاب في ضوء المعايير التى تم تحديدها للتواءم مع المنهج التعليمى.

كما وضعت دراسة (Galluzza, 2005) تصورا مقترحا لتطوير أداء المعلم فى المجالات المختلفة (التخطيط والتنفيذ والتقويم) وفقا لما أظهره الواقع العقلى لأداء معلمى العلوم فى ضوء مجموعة من المعايير والذى أظهر ضعف أداء المعلمين فى ضوء تلك المعايير.

كذلك قامت دراسة (حازم زكى، ٢٠١٠) بمحاولة لتطوير الأداء التدريسى للمعلم وفق معايير الجودة فى مرحلة التعليم الأساسى من خلال اعداد أداة لتقييم الواقع للأداء التدريسى لمعلم العلوم بمحافظة غزة. وفى ضوء النتائج قام الباحث بتقديم تصور مقترح لتحسين الأداء التدريسى للمعلمين

كما استهدفت دراسة (وائل سلامة، ٢٠٠٥) تعرف أثر استراتيجية مقترحة لتطوير وتحسين مستوى أداء المعلمين ونواتج التعلم لدى الطلاب وقياس ذلك باستخدام بطاقة السلوك التدريسى وأظهرت الاستراتيجية المقترحة تأثيرا ايجابيا على مستوى أداء المعلمين التدريسى وعلى المستوى المعرفى فى مجال التدريس، وعلى المستوى المهارى، وأكدت الدراسة على أهمية الاهتمام بالجانب العلمي في تطوير الأداء.

وفى دراسة لـ (رحاب نور الدين، ٢٠١٠) اتفقت الأهداف مع الدراسة الحالية فى اعدادها لبرنامج لتطوير جودة اعداد معلم التربية الفنية لتنمية التذوق الفنى لديه. حيث استهدفت الدراسة اعداد برنامج لتنمية بعض المهارات الفنية الأساسية لتحسين أداء المعلمين فى الذوق الفنى وأظهر البرنامج فعاليته فى تحقيق أهدافه.

كما استهدفت دراسة (Coop, 2006) تحسين اداء المعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية من خلال اعداد قائمة بالأداءات التدريسية الأساسية للمعلمين ومعرفة أهميتها بالنسبة لهم من وجهة نظر المختصين التربويين، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة بين أهمية الكفايات من وجهة نظر المختصين تعزى إلى متغير الجنس فى المحاور كافة باستثناء محور الوسائل والأدوات التربوية حيث وجدت فروق لصالح الإناث.

أما دراسة (Kemp, 2000) فقد استهدفت تقويم برنامج اعداد المعلمة القائم على الكفايات لتنمية مهارات معلمات رياض الأطفال مقارنة مع برامج التعليم التقليدية فى ولاية (ايوا) الأمريكية، واستخدم الباحث المقابلة الشخصية مع أفراد العينة أربع مرات لمعرفة اتجاهاتهم نحو برنامج اعداداهم، حيث تم طرح أسئلة حول طرائق التدريس التى تلقوها خلال فترة اعدادهم والوقت المخصص للتطبيق العلمى داخل الروضة، التقويم المتبع. ودلت النتائج على وجود ضعف فى برنامج اعداد الطالبة المعلمة من حيث عدم الأهلية فى التدريس ولم يكن

تغير واثر كبير للمواد النظرية التى تمت دراستها خلال العام، والتركيز على الجانب النظـرى بشكل كبير وعدم التركيز على الجانب العملى.

بينما دراسة (Kiesner, 2008) استهدفت التعرف على سبل إعـادة تطـوير بـرامج تدريب معلمات رياض الأطفال فى جامعة بنسلفانيا الأمريكية، فى ضوء الاتجاهات المعاصـرة فى تربية الطفولة المبكرة، والتى بنيت وفق مجموعة معايير أهمها:

- تشجيع تفاعلات الأطفال مع بعضهم وإقامة علاقات فيما بينهم وبين معلميهم.
- مراعاة حقوق الأطفال والآباء.
- تشجيع العمل التعاونى باعتباره العمود الفقرى للنظام واعتماد التعاون المنظم.
- تقدير دور الوقت وأهميته فى حياة الطفل.

واستهدفت الدراسة استبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى مجموعـة نتـائج مـن أهمها عدم كفاية فترة التطبيق العملى لممارسة مهنة التـدريس والتزويـد بالكفايـات اللازمـة للتدريس، وكذلك ضرورة الاهتمام بعملية التقويم القبلى والبعدى، والتخطيط والملاحظة للمعلمين الجدد أثناء التطبيق العملى بالروضة.

أما دراسة (Barbara , 2009) فقد اهتمت بتدريب المعلمات على مهارات إدارة غرفة النشاط، وقد أجريت الدراسة وفق منهج تجريبى على ٦ من ريـاض أطفـال فـى الولايـات الأمريكية، قدمت فيها أنشطة تشتمل على عمليات اعداد الأنشطة وإدارة غرفة النشاط، وتم تقسيم المعلمات لمجموعتين (تجريبية وضابطة) من أجل التعرف على تأثير البرنامج التدريبى علـى سلوك المعلمة والأطفال.

وقد تدربت المعلمات بالبرنامج على الآتى: (التعلم النشط، حيث يـربط الـتعلم النشـط الطفل بحياته اليومية ـ استراتيجيات التعلم النشط وهى العمل فى مجموعات والعصف الذهنى، واستخدام الألعاب والمباريات والرسوم، ومهارات الإصغاء والتحدث مع الآخـرين، والتمثيـل واستخدام الأقنعة، وقد أشارت الدراسة إلى مجموعة نتائج من أهمها وجود فروق دالة احصـائيا بين المجموعات بالدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وفى ظل الاهتمام بإعداد برامج تدريبية لمعلمـات الروضـة، قامـت دراسـة (رانيـا صاصيلا، ٢٠٠٣) بإعداد برنامج تدريبى لمعلمات رياض الأطفال عن طريـق لعـب الأدوار وقياس أثره على اكساب الأطفال خبرات علمية.

وتوصلت أهم النتائج إلى فاعلية استخدام لعب الأدوار فى اكساب الأطفال الخبرات العلمية عن دراسة (رانيا صاصيلا، ٢٠١٠). وقد أكدت الدراسة على أهمية متابعة تدريب المعلمات على الطرق التربوية الحديثة فى التعلم التى تركز على ايجابية المتعلم وتنمية مهارات التفكير لديه، وفى نفس الاطار أظهرت دراسة (Kite, Jone , 2008) أهمية البرامج التدريبية من خلال قيام الدراسة بإعداد برنامج تدريبى لمعلمات رياض الأطفال لتنمية بعض المهارات الاجتماعية عند أطفال الروضة، وقامت الدراسة بتحديد المهارات الاجتماعية التى يستطيع الأطفال إظهارها فى هذا العمر. وبلغت عينة الدراسة مجموعة من أطفال الرياض فى مدينة واشنطن الأمريكية وتوصلت النتائج إلى التأكيد على قيمة اللعب كعنصر هام فى مناهج الطفل لما له من دور كبير فى تطوير نموه الاجتماعى ويتحدد دور المربى بإعداد وتهيئة البيئة المادية المناسبة، والتركيز على التجارب الواقعية التى تسهم فى اكساب الطفل المهارات الاجتماعية من خلال معالجة المثيرات المتنوعة والتفاعل معها.

كما أكدت على ذلك دراسة (سوزان عبد الملاك، ٢٠١٤) من خلال وضع مجموعة من العناصر الأساسية لتصور مقترح لتطوير أداء معلمات رياض الأطفال عد قيامها بإجراء دراسة تقويمية لممارسة معلمات رياض الأطفال لأدائهن التدريسى فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة، وقد أشارت الدراسة إلى وجود نقاط ضعف فى أداء المعلمات تم التعرف عليها من خلال بطاقة ملاحظة الأداء، وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية لمعلمة الروضة فى ضوء نتائج هذه الدراسة (دراسة سابقة للباحثة).

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد العرض السابق للدراسات والبحوث والبرامج التى استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية المختلفة للمعلمين، وبعض الأساليب فى تطوير برامج تدريب المعلمين يلاحظ أن التدريب اثناء الخدمة قد حظى باهتمام الباحثين، فلقد ركزت بعض الدراسات على مفهوم التدريب وتقويمه ومشكلاته، وتناولت دراسات أخرى أساليبه وممارساته، والاتجاهات نحو العملية التدريبية، وكيفية بناء برامج تدريبية قائمة على احتياجات المتدربين دراسة (ابو هاشم سليم، ٢٠٠٤)، (Johns Hopkins, 2003).

فى حين أكدت بعض الدراسات على أهمية الاهتمام بتطوير مهارات المعلمة داخل غرفة النشاط، واعداد الأنشطة وتقويمها، مثل دراسة (coop, 2006, 34)، كما أشارت دراسات

أخرى إلى الأثر الواضح للبرامج التدريبية القائمة على تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين (Kemp, 2000, 213)، (ناجى ميخائيل، ٢٠٠٥).

كذلك توصلت دراسات أخرى إلى ضرورة اعتماد بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المعلمين أثناء تصميم البرامج التدريبية (Barbre, 2009, 65)، (Gallraaz, 2005) بينما أكدت دراسات أخرى على أهمية الدمج بين الجانب النظرى والعملى فى البرامج التدريبية (Kiesner, 2008, 32)، (وائل سلامة، ٢٠٠٥).

كما ركزت دراسات أخرى على ضرورة تنوع أساليب تدريب المعلمات وعدم الاعتماد على أسلوب واحد فى التدريب (Keite, Jone, 2008, 213)، (Mathew, 2006).

وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات فيما يلى

١- تحديد مجموعة من الأداءات التدريسية التى يجب تضمنيها فى البرنامج التدريبى.

٢- الاهتمام بتنوع الطرائف المستخدمة فى البرنامج وتنويع الوسائل والأساليب.

٣- أن رياض الأطفال لها طبيعة خاصة يجب مراعاتها.

٤- تحديد أنسب الأساليب للتعامل مع المعلمات فى برامج التدريب وهى (ورش العمل والمحاضرة والتعلم الذاتى، والعصف الذهنى والتعلم التعاونى)

الإطار التطبيقى للدراسة:

أولا: تصميم البرنامج التدريبى

تناول الاطار العام للبرنامج التدريبى

١- أهداف البرنامج التدريبى.

٢- الوحدات التدريبية.

٣- أساليب التعليم والتعلم فى البرنامج.

٤- الوسائل التعليمية المستخدمة.

٥- وسائل تقويم البرنامج التدريبى.

٦- الفئة المستهدفة.

٧- النتائج التدريبية المنشودة.

٨- إرشادات للمتدربات.

٩- إرشادات للمدربين.

١٠-مدة البرنامج التدريبى.

١١-جلسات البرنامج التدريبى.

١٢-المحتوى التدريبى (دليل البرنامج).

١٣-الأنشطة والأساليب التدريسية.

وقد احتوى البرنامج التدريبى على مجموعة من الوحدات التدريبية التى تم اعدادها فى ضوء الدراسات السابقة حيث تم تحديد نقاط للقصور الموجود وفق وثيقة المعايير القومية فى الأداء التدريسى لدى معلمات الروضة ويمكن عرض بعض الجزئيات داخل البرنامج التدريبى بشكل ملخص.

أ- المحتوى التدريبى للبرنامج:

اشتمل البرنامج على مجموعة من الوحدات الرئيسية تمثلت فى:

الوحدة الأولى: نظرة عامة على المعلمة والطفل فى روضة الأطفال.

الوحدة الثانية: التخطيط لبيئة التعلم وإدارة النشاط بالروضة

الوحدة الثالثة: تقويم طفل الروضة

الوحدة الرابعة: التواصل بين الروضة والأسرة والمجتمع.

ب- الأنشطة التدريبية:

اهتمت الباحثة فى إعداد الأنشطة التدريبية بالبرنامج أن تشتمل هذه الأنشطة ما يمكن المعلمة من الاستفادة منها وللاستعانة بها لتحقيق الأهداف المرجوة، كما حاولت الباحثة توفير فرص ممارسة الإجراءات التدريسية بفاعلية فى مواقف حقيقة قدر الامكان وأتاحت الأنشطة التدريبية بالبرنامج الفرصة لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمات من خلال تنوع الوسائل المستخدمة.

كما اهتمت الباحثة بتنوع الأساليب التدريبية ما بين نظرية وعملية وقد عرضت الباحثة البرنامج التدريبى فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين مجال المناهج وطرق التدريس.

وذلك للتعرف على آرائهم حول البرنامج من حيث التصميم والمحتوى والأسلوب والتقويم، ومدى ارتباطها بالأهداف، وقد أشار معظم المحكمين إلى مناسبة البرنامج المقترح من حيث البناء والأهداف والمحتوى والتقويم وفيما يلى عرض لتعليقاتهم على البرنامج.

ـ زيادة الاهتمام بالجوانب الأدائية.

ـ التركيز على تكامل الجانب العملى والنظرى.

ـ تحديد التقنيات التعليمية المستخدمة.

ـ كما اقترح بعض المحكمين تعديل صياغة الأهداف.

٣- التوصيف النهائى للبرنامج التدريبى

يتألف البرنامج التدريبى من عدد (٤) وحدة تدريسية بنى وفق أسلوب التدريب الذى يحقق الأهداف المرجوة ويحتاج البرنامج التدريبى إلى عدد (١٢) جلسة تدريبية تتراوح مدة الجلسة ما بين ٢: ٣ ساعات مع فترة راحة.

وتم وضع البرنامج فى صورته النهائية استعدادا لتطبيقه على عينة الدراسة ملحق رقم (١)*

ثانيا: اعداد أدوات الدراسة:

[أ] إعداد الاختبار التحصيلى

يهدف الاختبار التحصيلى الى التعرف على مدى تحصيل المعلمات للمعارف المرتبطة بالمحتوى المعرفى للبرنامج، وتم بناء مفردات الاختبار فى ضوء الأهداف المحددة للبرنامج المقترح وشمل الاختبار على مجموعة من الأسئلة وهى أسئلة صواب وخطأ مع التعليل. عدد (٣٠) سؤال موزعة على موضوعات البرنامج، وتم وضع تعليمات الاختبار فى الصفحة الأولى من كراسة الاختبار بحيث توضح للمعلمة كيفية الإجابة على مفردات الاختبار وتم ذلك فى الخطوات التالية:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى التحصيل المعرفى لمعلمات رياض الأطفال مجموعة الدراسة للجوانب المعرفية المتضمنة فى البرنامج التدريبى، **(وقد تم اعداد الاختبار ليقيس التحصيل فى وحدة دراسية واحدة من البرنامج التدريبى).**

٢- نوع أسئلة الاختبار:

روعى أن تكون أسئلة الاختبار موضوعية وهى أسئلة صواب وخطأ مع التعليل وذلك لمراعاة الوقت المحدد للاختبار.

* ملحق رقم (١) . البرنامج التدريبى لتطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة .

٣- كتابة بنود الاختيار:

راعت الباحثة ما يلى:

١- صياغة البنود بأسلوب واضح مما يسهل فهم المعلمات لمطلوب من السؤال.

٢- عدم وجود أى تلميحات للإجابة الصحيحة.

٣- أن يقدم كل بند مطلبا واضحا دقيقا.

٤- عدم وجود تداخل بين البنود المختلفة.

٥- وجود أسئلة متباينة من حيث صعوبتها

٤- تعليمات الاختبار:

بعد صياغة مفردات الاختبار قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار بلغة بسيطة وسهلة ومناسبة للمعلمة.

٥- اعداد نظام تقدير الدرجات :

تم تحديد درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار على أن يضاف إليها درجة أخرى فى حالة ذكر المعلمة لتعليل اختيارها وتكون الدرجة النهاية للاختبار (٦٠) درجة.

٦- الصورة المبدئية للاختبار:

تم تصميم الاختبار فى صورته المبدئية وعرضه على السادة المحكمين للتعرف على آرائهم من حيث: ١- ملائمة الاختبار للهدف منه. ٢- سلامة مفردات الاختبار ووضوحها.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات مثل إعادة صياغة بعض البنود وقد أخذت الباحثة بهذه الملاحظات عند اعداد الاختبار فى صورته النهائية.

٧- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد الانتهاء من اعداد الصورة الأولية للاختبار وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة عشوائية من المعلمات فى بعض المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم وكان عددهم (١٠) معلمات وذلك تمهيدا لحساب كل من

أ- ثبات الاختبار. ب- صدق الاختبار. جـ- زمن الاختبار.

أ- ثبات الاختبار

نظرا لصعوبة تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها تحت الظروف نفسها استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية Split – Tlalf Mathod لحساب معامل الارتباط بين درجات المعلمات على الأسئلة ذات الترتيب الزوجى ودرجاتهم على الأسئلة ذات الترتيب الفردى.

وقد وجدت الباحثة أن معامل الارتباط يساوى (٨٩%) وبتطبيق معادلة سبيرمان وبراون Spearman & Brown وجد أن معامل ثبات الاختبار يساوى (٩٤%) مما يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات مناسبة.

ب- صدق الاختبار

الصدق المنطقى: أى أن الاختبار يكون صادقا لقدرته على قياس ما يدعى أنه يقيسه، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين الذين أجمعوا على أن كل مفردات الاختبار مناسبة لقياس صدق الاختبار.

الصدق الذاتى (الإحصائى): تم حسابه عن طريق استخراج الجزر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار $\sqrt{0.89}$ ووجد أنه يساوى = ٠.٩٤ وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة بحيث يمكن استخدامه فى الدراسة الحالية.

(جـ) زمن الاختبار

احتاج الاختبار إلى (٢٠) دقيقة ليتم الاجابة عنة من قبل معلمات التجربة الاستطلاعية.

٨- الصورة النهائية للاختبار التحصيلى:

بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية وإجراءات تقنين الاختبار السابقة أصبح الاختبار فى صورته النهائية * ملحق رقم (٢).

[ب] بطاقة الملاحظة:

تعد الملاحظة من أهم أنواع القياس ووسيلة أساسية من وسائله ومن خلالها يتم جمع البيانات الخاصة بموضوع التدريس ومشاهدة السلوك التدريسى والتعرف عليه وتسجيله حسب قواعد معينة فى نماذج معدة خصيصا لذلك.

* ملحق رقم (٢) . الاختبار التحصيلى المعرفى للبرنامج التدريبى فى تطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة .

لذلك اختارت الباحثة بطاقة ملاحظة الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال والتى تم اعدادها فى ضوء وثيقة معايير طفل الروضة من اعداد (سوزان عبد الملاك واصف، ٢٠١٤).

تكونت البطاقة من خمس مجالات رئيسية يندرج تحتها ١١ معيار لكل معيار مجموعة مؤشرات تعبر عن ممارسات المعلمات بالروضة وقد بلغ مجمل المؤشرات بالبطاقة ٨٧ مؤشرا صيغت فى صورة إجرائية ورتبت ترتيبا منطقيا بصورة تمكن من قياسها لأداء المعلمات (عينة الدراسة) داخل الروضة.

وقامت الباحثة بإعادة حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٩٢) وهى دالة احصائيا على مستوى دلالة ٠.٠١ مما يؤكد ثبات البطاقة، وهذا يدل على نسبة ثبات عالية، وبهذا يمكن تطبيق البطاقة على عينة الدراسة الحالية ملحق (٢)*

تعليمات استخدام البطاقة:

١- تقيس البطاقة الجوانب الأدائية للمهارات العملية التى يجب أن تتمتع بها معلمات رياض الأطفال.

٢- يوضع (٣) درجات للمعلمة فى حالة تحقق مستوى مثالى للأداء. وتوضع درجتان فى حالة وجود الأداء بمستوى متحقق فقط وتوضع درجة واحدة (١) للمعلمة فى حالة ضعف الأداء فى المؤشرات المطروحة فى بطاقة الملاحظة بمستوى مبتدئ.

ثالثا: التجربة الميدانية للدراسة:

(١) الهدف من التجربة.. تهدف التجربة الميدانية إلى التعرف على نتائج تطبيق البرنامج التدريبى على المعلمات عينة الدراسة من حيث فاعليته فى اكتساب المعلمات للمعارف والمفاهيم المرتبطة بموضوع البرنامج وذلك من خلال تطبيق الاختبار التحصيلى على عينة الدراسة، وكذلك التعرف على مدى التطور الحادث فى الأداء التدريسى للمعلمات من خلال بطاقة الملاحظة.

* ملحق رقم (٢) . بطاقة ملاحظة الأداء التدريسى لمعلمة الروضة فى ضوء وثيقة معايير طفل الروضة ، إعداد / سوزان عبد الملاك واصف . مدرس المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ٢٠١٤ .

(٢) طرق التعليم المستخدمة فى الدراسة الميدانية

استخدمت الباحثة طريقة المناقشة والحوار والمحاضرة فى تقديم الوحدات التدريبية للمعلمات بالإضافة إلى الأنشطة التطبيقية ودراسات الحالة التى كانت تستخدمها الباحثة لحث المعلمات على المشاركة والإبداع فى تطوير أدائهن التدريسى مع الأطفال.

(٣) خطوات إجراء التجربة الميدانية للدراسة

طبقت التجربة فى الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١٣، ٢٠١٤م وفقا للخطوات التالية:

١- مرحلة ما قبل التطبيق للبرنامج التدريبى

تم تطبيق الاختبار التحصيلى على المعلمات عينة الدراسة، وقد استغرق زمن الاختبار ٢٠ دقيقة.

٢- مرحلة التدريب على البرنامج

تم تدريب المجموعة عينة الدراسة والتى تكونت من (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال من خلال مجموعة من الجلسات التدريبية التى كان يتم الدعوة إليها من قبل موجهات رياض الأطفال ويتم اللقاء مرتين أسبوعيا مع المعلمات.

٣- مرحلة ما بعد التدريب

وفيها تم تطبيق كلا من الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة مرة أخرى على المعلمات عينة الدراسة وذلك بالاستعانة بالمدرسات الأوائل بكل مدرسة وبعض الموجهات التى أبدت تعاونا فى تطبيق أدوات الدراسة.

المعالجة الاحصائية:

استخدمت الباحثة اختبار ت T-Test لمعرفة الفروق بين المتوسطات، وكذلك قياس التحسن فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار التحصيل، ذلك لإثبات فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين الجانب المعرفى المرتبط بالأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، (فؤاد أبو حطب، أمال صادق، ٢٠٠٠، ٤٣٩).

نتائج الدراسة الميدانية:

عقب أعداد البرنامج المقترح واعداد أدوات الدراسة وضبطها، تم تنفيذ تجربة الدراسة وفقا للخطوات التالية:

تم تطبيق كلا من الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة على المعلمات عينة الدراسة تطبيقا قبليا.

وللحصول على نتائج الدراسة وتفسيرها، تم استخدام البرنامج الاحصائى المعروف (SPSS) فى تحليل واستخراج نتائج الدراسة وفقا للفروض الموضوعة كما يلى:

اختبار صحة الفرض الأول:

وينص على أنه.. " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى على الاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات المعلمات عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى على الاختبار التحصيلى وذلك لحساب قيمة (ت) (T-Test) للفروق بين متوسط درجات التطبيقين القبلى والبعدى لإيجاد الدلالة الاحصائية ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١)

قيمة (ت) ودلالتها فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى على عينة الدراسة

نوع التطبيق	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
تطبيق قبلى للاختبار التحصيلى	٣٠	٢٧.٨١	٣.١١	١٤.٠٤	٠.٠١
تطبيق بعدى للاختبار التحصيلى		٣٦.٧٨	١٠.٠١		

يتضح من الجدول رقم (١) أن الفروق بين متوسطى درجات المعلمات عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى دال احصائيا لصالح التطبيق البعدى، حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوى ١٤.٠٤ أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (١) مما يشير إلى أن الفرق يرجع إلى العامل التجريبى المتمثل فى فاعلية البرنامج التدريبى لتطوير الأداء التدريسى وبناء على ذلك يمكن قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

اختبار صحة الفرض الثانى:

وينص على.. أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المعلمات عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسى لصالح التطبيق البعدى ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات المعلمات عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة وذلك لحساب قيمة (ت) (T-Test) للفروق بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لايجاد الدلالة الاحصائية ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢)

قيمة (ت) ودلالتها فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة على المعلمات عينة الدراسة

نوع التطبيق	ت	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ت	مستوى الدلالة
تطبيق قبلى	٣٠	٦٦.٨٠	١١.١٤	١٨.٩٩	٠.٠١
تطبيق بعدى	٣٠	١٠٩	٢.٨٩		

ويتضح من النتائج فى الجدول رقم (٢) أن الفرق بين متوسطى درجات المعلمات عينة الدراسة فى بطاقة الملاحظة فى التطبيقين القبلى والبعدى ـــ دال احصائيا لصالح التطبيق البعدى، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة تساوى ١٨.٩٩. أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن هذا الفرق يرجع إلى العامل التجريبى والمتمثل فى البرنامج التدريبى لتطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال، والذى أدى إلى تفوق المعلمات عينة الدراسة فى التطبيق البعدى.

تفسير نتائج الدراسة:

تدل النتائج السابقة على أن الفروق الجوهرية فى نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لأدوات الدراسة، قد أظهرت أن البرنامج التدريبى المقدم بهدف تطوير الأداء التدريسى لمعلمات رياض الأطفال فى ضوء وثيقة المعايير القومية قد أدى إى زيادة المستوى المعرفى وكذلك الجانب المهارى للمعلمات فى الأداءات التدريسية اللازمة للمعلمات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا من (Galluza, 2005)، (حازم زكى، ٢٠١٠)، (وائل سلامة، ٢٠٠٥) (Coop , 2006)، (Barbara, 2000)، (Kite, 2008).

توصيات الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسة توصى الباحثة بما يلى:

١- إعادة النظر فى طريقة اعداد معلمات رياض الأطفال وفى البرامج المقدمة لهم سواء (الطالبة المعلمة) أو (المعلمات أثناء الخدمة)

٢- الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات فى كليات رياض الأطفال على المهارات التدريسية بما يساعد فى تحسين أدائهم التدريسى بعد التخرج.

٣- الاهتمام بتطوير طرق واساليب التدريس المستخدمة فى مجال رياض الأطفال مما يتوافق مع تحقيق المعايير القومية لهذه المرحلة التعليمية الهامة.

البحوث المقترحة:

١- إجراء دراسة مماثلة على عينات أوسع لإمكان تعميم النتائج الخاصة بالدراسة.

٢- عمل دراسة تقويمية لبرامج قسم المناهج وطرق التدريس بكليات رياض الأطفال ومقارنتها بالدول المتقدمة.

المراجـــــــــع

المراجـــع العربيـــة:

أبو هاشم سليم، (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبى لمعلم الرياضات بالمرحلة الاعدادية بمحافظة السويس على تنمية بعض مهارات التدريس فى ضوء معايير جودة المعلم المشتقة من المعايير القومية لتعليم، **المؤتمر العلمى السنوى التاسع بكلية التربية**، جامعة طنطا، " معايير ومستويات التعليم الجامعى فى مصر وإعداد المعلم فى عصر المعلومات " فى الفترة من ٤ ــ ٥ مايو.

أحمد إسماعيل حجى، (٢٠٠٣). الجودة الشاملة فى اعداد المعلم بالوطن العربى للألفية جديدة، **المؤتمر العلمى السنوى الحادى عشر، كلية التربية، جامعة حلون**، ندوة نظم اعداد المعلم وبرامجه، نماذج عالمية من منظور مقارن ١٢ ــ ١٣ مارس.

أحمد الخطيب، (٢٠٠٨). **التدريب الفعال**، جدار للكتاب العالمى، وعالم الكتب الحديث، الأردن

اسامة جبريل أحمد، (٢٠٠٨). منهج مقترح فى الكيمياء المرحلة الثانوية بمصر فى ضوء مستويات معيارية مقترحة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إسماعيل صالح الفرا، (٢٠٠٤). تقويم الأداء التدريسى اللفظى الصفى لمعلمى مرحلة التعليم الأساسى، **وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية فى التعليم الجامعى الفلسطينى**، جامعة القدس للفترة من ٣: ٥ أبريل.

إكرام حموده، (٢٠١١). علم نفس الطفولة وتربية الأمن لطفل الروضة، دار الكتاب الحديث، ط ١، القاهرة.

إكرام حموده الجندى، (٢٠١١). **علم نفس الطفولة وتربية الأمن لطفل الروضة**، دار الكتاب الحديث، ط ١، القاهرة

أمال مختار صادق، (٢٠٠٣). الجودة الشاملة فى اعداد المعلم بالوطن العربى لألفية جديدة، **المؤتمر العلمى السنوى الحادى عشر، كلية التربية، جامعة حلوان**، ندوة الجودة الشاملة فى اعداد المعلم النوعى.

حازم زكى عيسى، رفيق عبد الرحمن (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسى المعلمى العلوم وفق معايير الجودة فى المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، يناير، ١٤٧: ١٨٩.

حسن الباتع محمد عبد العاطى، (٢٠١٠). التعليم العربى بين استشراق المستقبل وطلب الجودة والاعتماد، **مجلة المعلوماتية**، العدد التاسع عشر، جامعة الاسكندرية، كلية التربية، قسم تكنولوجيا المعلومات.

رانيا صاصيلا، (٢٠١٠). استراتيجية مقترحة لتطوير نظام اعداد معلم رياض الأطفال فى ضوء التوجيهات التربوية المعاصرة، بحث مقدم **لمؤتمر كلية التربية (نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية فى ضوء تحديات العصر)**، جامعة دمشق.

رحاب نور الدين أحمد (٢٠١٠). برنامج مقترح لتطوير جودة اعداد معلم التربية الفنية كمدخل للتذوق الفنى " **مؤتمر كلية التربية النوعية المؤتمر السنوى (العربى الخامس ــ الدولى الثانى)** " الاتجاهات الحديثة فى تطوير الأداء المؤسسى والأكاديمى فى مؤسسات التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم العربى" فى الفترة من ١٤ ــ ١٥ أبريل ٢٠١٠ المجلد الرابع، ص ١٧٧١ ــ ١٧٨٢.

سوزان عبد الملاك، هناء عبده عباس، (٢٠١٠). تطوير بعض المقررات التربوية بمؤسسات التعليم النوعى فى ضوء المستويات المعيارية واثره على اكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع، شهر يوليو.

سوزان عبد الملاك واصف، (٢٠١٣). برنامج تدريبى لمعلمة الروضة أثناء الخدمة فى ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة فى تربية المواطنة وأثره على الانتماء الوطنى لدى طفل الروضة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد ٨٥، أكتوبر ٢٠١٣.

سوزان عبد الملاك واصف، (٢٠١٤). دراسة تقويمية لممارسة معلمات رياض الأطفال لأدائهن التدريسى فى ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال، **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال**، العدد الأول، يوليو.

صلاح الدين عرفه، (٢٠٠٦). **مفهومات المنهج والتنمية المتكاملة فى مجتمع المعرفة**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

طارق حسن عبد الحليم، (٢٠١٠). **تطوير التعليم فى مرحلة رياض الأطفال**، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط ١.

طارق عبد الرؤف، (٢٠٠٨). **معلمة رياض الأطفال اعدادها، أدوارها، مهاراتها**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط١.

عبد الله ابراهيم الدميخى، (١٤٢٥ هـ). أثر برنامج تدريبى لمعلمى الرياضيات فى التدريس بأسلوب حل المشكلات فى التحصيل الدراسى لطلاب الصف الثانى بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض.

عفت الطناوى، (٢٠٠٥). معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، **المؤتمر العلمى التاسع، معوقات التربية فى الوطن العربى، الجمعية المصرية لتربية العلمية**، المجلد الأول، ٥٦ ــ ٩٤.

عفت مصطفى الطناوى، (٢٠٠٥). معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، **المؤتمر العلمى التاسع معوقات التربية العلمية فى الوطن العربى**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول، ٥٦، ٩٤

عقيلى محمد محمد أحمد مرسى، (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير برنامج التربية الميدانية القائم فى ضوء معايير الجودة وقياس أثره على تنمية الأداء التدريسى والاتجاه نحو المهنة لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية وكليات التربية بالجامعات المصرية، **مؤتمر كلية التربية النوعية**، (العربى السادس ــ الدولى الثالث) تطوير برامج التعليم العالى النوعى فى مصر والوطن العربى فى ضوء متطلبات عصر المعرفة، أبريل ١٣ ــ ١٤، المجلد الأول.

عمر محمد عبد الله، (٢٠٠٨). بناء برنامج تدريبى لتطوير كفايات الاتصال الإدارى لدى العاملين بالجامعات الأردنية الرسمية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد السادس، العدد الأول، كلية التربية بدمشق.

غادة عبد المنعم سيد محمد، (٢٠٠٦). تصميم برنامج لتنمية القدرة على التعبير الابتكارى من خلاله دراسة ظاهرة التقليد وإعادة صياغة الأعمال الفنية التراثية لدى طلاب المرحلة الثانوية وقياس أثره، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

فؤاد عبد اللطيف ابو حطب، أمال صادق، (٢٠٠٠). **علم النفس التربوى**، الطبعة السادسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فايز مراد مينا، (٢٠٠٥). المعلم والمستويات المعيارية، **المؤتمر العلمى السابع عشر، (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ٢٦، ٢٧ يوليو

محمد الدريج، (٢٠٠٧). **مدخل المعايير فى التعليم من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة**، سلسلة المعرفة للجميع، العدد ١٨، الرباط.

محمد حسن العمايرة، (٢٠٠٦). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، **مجلة العلوم التربوية والإنسانية**، البحرين، كلية التربية، المجلد ٧، العدد ٣.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية.

وائل سلامة المصرى (٢٠٠٥). استراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسى لمعلمى التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعلم لتلاميذ المرحلة الاعدادية، **رسالة دكتوراه**، جامعة الأقصى، وعين شمس، البرنامج المشترك، مصر.

المراجـــع الأجنبيـــة:

Academic Education Oxford (2008). Developing Learning and Teaching (DLT), **Programmes are intended for graduate students who at new to Teaching.**

Rowley, M, & Jensen, J, (2005). A longitudinal study of active learning in family and consumer science classroom, journal of family and consumer sciences education, vol. 23 , No. 1.

Barbara, Dona, (2009). Improving Teachers Competency Based **Training Propgram For Beginning the year**, Vol (78) No (22), PP. 250.

Coop, Gorge, (2006). **Increasing Teacher effectiveness Macmillan Publishing Company New York.**

Cood, Dona, (2002): Strategies to Measure teaching Effectiveness, **Journal of Education research** Vol. (78), No (22) PP 250 - 280

Carry Judy & Harries (2001). Succeeding with standards linking curriculum assessment and Action planning.

Decher, W, (2003). Fundamentals of Curriculum Passion and Professionalism, **Lawrnce Erlbaum Associates Ed Mahwah. New Jersy London.**

Galluzzo, GR (2005). Performance Assesment and Renewing Teacher Education: **The Possibilities of the NBPTS Standards,** clearing house V78 N4. P. 142 , Avallable at

http; // 80: Proudest. Umi.Ezproxy. FOU. Edu. 25/1/2013.

Ilinois state Board of education adopts new more rigorous (2009): **Learning Stadards to bettwe prepare students for college and the work.** August.

Johns Hopkins University (2003). Standards of developing and delivering courses Bloomberg, **school of public health up dated**

John, K (2000). "Standards in the classroom how teachers and students negotiate learning " **teachers college press,** New York, Copyright by teachers college, Colombia University.

Kiesner, Eileen, (2008): Improving Teacher Education Experience, Recourses for Education , **ERIC,** ED

Kite, Jane, (2008): The Effect of Training Program for Kindergarten Teachers in Improving Children Social Skills.

http// www. Pbs. Org /teachers source/ prek2 /issues/ 902 issuc. Shtm.

Kemp & Other, (2000): Comparison of Achievement Gains of Kindergarten Teachers in Competency Based Education and Traditional Education , **Journal of Education Research** Vol. (78), No (22), PP 250: 280

Lindow, L.E. (2000). Effects of verbal interaction wilhim cooperative Groups on Concept · International change in Environmental Sciences **Dissertation Abstracts International,** 61 (6), 2168 – A

Malinda Zarsk, Reinih (2010): Aspects of relevance in the Alignment of Curriculum with Educational Standards, College of **Engineering and Applied Science University of Colorado** at Boulder United States.

Mathew, Vivienne (2006). Teacher Education Futures Developing Learning and Teaching ITE a cross the U.S.A, **the a cademyscalate Bristol, acuk.**

Sivan Atara, R (2001). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning – Published in **Innovations in Education and Teaching International,** volumes, 37, issu 4, November, page 381 – 389.

A Training Program for the Development of Teaching Performance for The Kindergarten Teacher in the Light of the Document of Rational standards for Kindergarten

*Dr. Suzan Abd-El-Malak Wassef**

Abstract:

This current study aimed at Presenting a Proposed Program for the development of the teaching Performance for kindergarten teachers in the light of the document of national standards for kindergarten. The research tools have included (achievement test – a note card of teaching performance for the kindergarten teachers in the light of the light of the document of the national standards).

After application this proposal program on the sample, application the per and post application and collecting data, the arithmetic average, the standard deviation and the (T-Test) value have been calculated to extract research result, the main results are.

Presence of statistically significant differences between the mean scores of the experiment of group in the application of the pre and post-test of the achievement test and note card in the light of the document of standards for the post application.

The study recommends in the light of results to the importance of providing a variety of programs to develop the processional skills of teachers and the enrichment activities that contributes in application of a whole development of teachers.

Keywords:

Training Program, Teaching Performance Development, Kindergarten Teacher, Document of Rational standards for Kindergarten.

* Lecturer of Curriculum and Instruction, Faculty of Specific Education, Mansoura University.

فاعلية أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة

إعداد

د. عصام الدسوقي إسماعيل
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة دمياط

د. ايناس عبد القادر الدسوقي
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة دمياط

فاعلية أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة

د. عصام الدسوقي إسماعيل*
د. ايناس عبد القادر الدسوقي*

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تصميم برنامج يعتمد على ممارسة أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري، والتعرف على فاعليته في تنمية حب الاستطلاع لدي أطفال الروضة. واعتمد البحث على عينة بلغ عددها (٦٠) طفلا وطفلة، تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما مجموعة ضابطة، والأخرى مجموعة تجريبية. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد مقياس حب الاستطلاع المصور(الجدة، التعقيد، الفجائية، عدم التلاؤم) بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد مقياس حب الاستطلاع المصور قبل وبعد تطبيق برنامج الأنشطة لصالح التطبيق البعدي، وكذلك أسفرت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج الأنشطة وبعد مرور (٤٥) يوما من توقفه. وأوصت نتائج البحث على أهمية استخدام برنامج الأنشطة في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، والاستفادة من البرنامج المقترح في تصميم برامج أخرى.

الكلمات المفتاحية:

أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني، حب الاستطلاع، أطفال الروضة.

* مدرس بقسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة دمياط.

فاعلية أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة

د. عصام الدسوقي إسماعيل*

د. ايناس عبد القادر الدسوقي*

مقدمة:

يعد حب الاستطلاع كدافع عامل هام فى التعلم فهو يشكل دافعاً للطفل بشكل خاص للانطلاق نحو تحقيق أهدافه بواسطة الاستكشاف ومعالجة المثيرات البيئية، و عليه فلابد من تنميته و تشجيعه خلال مرحلة رياض الأطفال و ذلك لأن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل فى عمر الانسان و ما يتعلمه الطفل فى هذه المرحلة يستمر أثره طوال حياته.(ثائر أحمد، ٢٠٠٨: ١٠١-١٠٢؛ هانم أبو الخير، ١٩٩٢ :٤٤؛ شاك Chak , 2007:141-159)

فالمواقف التعليمية المبنية على حب الاستطلاع والاستكشاف هى المواقف التى تنجح فى منح الطفل فرصة للتعلم بفهم وإشباع فضوله و خياله مما يجعله يثق فى ذاته ويكتشف قدراته، فضلاً عن المغامرة والتحدي، ليصبح طفلاً لا يهاب الغموض والمجهول، ويولد لديه رغبة قوية للتعلم وتشجعه على الإيجابية والتفاعل وتنجح فى إعطائه فرصة للاستقصاء والبحث والتجريب والاستكشاف وحل المشكلات، والاعتماد على النفس، مما يخلق الشخصية المنتجة للمعرفة والمبتكرة (عيد عبد الواحد وأخرون، ٢٠١٣، ص ١٨٤؛أنور عطية، ٢٠٠٩، ص ٤١؛ يوسف القطامى، فدوى ثابت، ٢٠٠٩، ص١٤٣).

وتذكر نايفة قطامى (٢٠٠٤، ص ١٤٤) أن دافعية الأطفال تؤثر بشكل كبير على ما يتعلمونه ودرجة محافظتهم على التعلم وعلى تطبيق ما تم تعلمه بفعّالية.

ويؤدى حب الاستطلاع إلى المتعة فى التعلم وهذا بدوره أحد الأهداف الهامة للتربية الحديثة (Kang et al.,2009:964)، كما تمثل الجوانب الايجابية فى حب الاستطلاع آلية هامة لنمو الشخصية السوية، فهو مؤشر إيجابى للصحة النفسية السوية للطفل (عبد الحميد عبد العظيم، محمود على، ٢٠١٣، ص ٢٣٩).

* مدرس بقسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة دمياط.

ولذلك تأتى أهمية حب الاستطلاع فى ثلاثة مستويات : يعتمد التعلم على حب الاستطلاع، يحتاج الإبداع إلى حب الاستطلاع، تعتمد الصحة العقلية السليمة للفرد على أن يكون محبا للاستطلاع (عيد عبد الواحد وأخرون، ٢٠١٣، ص ١٨٤). فحب الاستطلاع يحفز السلوك الاستكشافى الذى يؤدى إلى تعلم الطفل وزيادة معارفه. (Leonard ,Harvey,2007:1916)

ويرى توف (Tough,2012:37) أن حب الاستطلاع يمثل دافعاً هاماً فى مرحلة الروضة، وأن الرعاية المبكرة للأطفال تجعلهم أكثر فضولاً وحباً للاستطلاع، مما يؤثر على شعورهم بالهدوء وتزداد قدراتهم على حل المشكلات واعتمادهم على أنفسهم، وهذا يؤكد أهمية تنمية حب الاستطلاع فى مرحلة الروضة.

ويشير هيللمان (Hillman,2012) إلى أن حب الاستطلاع يعزز حب أطفال الروضة للتعلم، فهو يضع الطفل فى موقف الاهتمام والتحدى لاستكشاف مجالات جديدة من المعرفة والفكر والخبرة، وهذا بدوره يؤدى إلى حب طفل الروضة للتعلم واهتمامه المستمر به ومشاركته الفعالة فى أنشطته.

وتشير إنجل (Engal ,2011) إلى أن حب الاستطلاع هو جوهر تنمية الطفل، وأن التفاعل بين المعلمة والأطفال يمكن أن يعزز وينمى حب الاستطلاع لديهم.

ويؤكد على ذلك كل من فلانجان وروكينبايج(Flannagan,Rockenbaugh,2010) على أن حب الاستطلاع + الروضة = علماء المستقبل، كما أن حب الاستطلاع يحفز التعلم بطريقة فعلية فيها الشعور بالمتعة وحب المعرفة.

فحب الاستطلاع والابتكار يعملان سويا، وأن حب الاستطلاع مؤشر سلوكى للابتكار، مما يؤكد أهمية تنميته لدى أطفال الروضة (Silvia,2008)

ولذلك يرى كل من محمد عبد الهادي (٢٠٠٥ : ٤٥)، وهانم أبو الخير(١٩٩٢ :٤٦) ضرورة أن تساعد المواد التي تعد وتقدم للأطفال على استثارة الدافعية لحب الاستطلاع.

ونظراً لما تمتاز به نظرية الذكاءات المتعددة من التنوع الكبير في الوسائل والأنشطة مما يتيح للطفل استطلاع الظواهر التي تحيط به واستخدام أسلوب التقصي والتساؤل وذلك من خلال مراكز نشاط الذكاءات المتعددة في قاعات الروضة. (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٥: ٢٣٤؛ نايفة قطامي، ٢٠١٠: ٣٦٢)

كما أن تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة (أنشطة الذكاءين المنطقى والمكانى) تساعد بشكل فعّال ومنظم على تحقيق أهداف رياض الأطفال، والذى يسعى إلى النمو الشامل والمتكامل

للطفل، حيث يتم الربط بين مجالات المعرفة المختلفة بعضها ببعض، وتقدم النماذج التى تحاكى الواقع المحيط بهم (رحاب طه،٢٠١٣، ص ٩).

وهو ما دعا الباحثان إلى محاولة الاستفادة من أنشطة الذكاءين المنطقى والمكانى كمدخل جديد يتناسب مع تطورات العصر في تنمية الدافعية لحب الاستطلاع لدي أطفال الروضة.

ومما سبق يتضح أهمية تناول حب الاستطلاع لدى أطفال الرياض بالبحث والدراسة والعمل على تنميته لدى أطفال الرياض، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التصدى له عن طريق برنامج تدريبى قائم على أنشطة الذكاءين المنطقى والمكانى فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة ؛ ليتمكن الطفل من التعامل بكفاءة مع أى نوع من المعلومات الجديدة أو المعقدة أو الغريبة التى يأتى بها المستقبل، لذلك فالتدريب على حب الاستطلاع هام فى مرحلة الروضة لإعداد طفل يرقى بمجتمعه ويطوره.

مشكلة البحث:

يؤكد الواقع الحالي وجود قصور واضح في تنمية حب الاستطلاع لدي أطفال الرياض، وذلك استنادا إلي أن ممارسة الأنشطة داخل رياض الأطفال تعتمد علي أساليب تقليدية وغير مترابطة، مما لا يعطى أهمية لحب الاستطلاع.

فالقصور الواضح فى امتلاك الأطفال لحب الاستطلاع يستند إلى أن ممارسة الأنشطة داخل رياض الأطفال لا توفر أداءات وممارسات قوية، تطبق فى الحياة العملية، كما أن الموضوعات المقدمة من خلال كتب الأنشطة تقليدية وغير مترابطة ولا تساير تطورات العصر، كما أنها تعرض بطريقة غير جذابة وسطحية. (عاطف عدلى، ٢٠٠٧ : ٥٩ ؛ سمية عبد الحميد ،٢٠٠٧: ١٨-١٩).

أمام هذه الأساليب التقليدية التى تشجع على النمطية وترفض التجديد يؤدى ذلك إلى عدم توجيه حب الاستطلاع للطفل، فبذلك يخسر مجتمعنا طاقات بشرية علمية هو فى أمس الحاجة إليها لتدعيم النهضة والتقدم الشامل، ومسايرة التقدم العلمي الهائل. فينبغي على المربين توفير أنشطة تتناسب مع الأساليب المختلفة لتعليم الأطفال، مثل الاهتمام بدائم التساؤل أو المحب للموسيقى أو الذى يميل إلى استخدام جسمه وحركته في التعلم. (هدى الناشف، ٢٠٠٣: ٦٥).

وهذا ما تؤكده نظرية جادنر للذكاءات المتعددة التى ترى شمولية فى جوانب الطفل المتعلم، فهى تعتبر الطفل كل متكامل يجب العمل على تنميته من جميع جوانبه ومن ثم يجب

التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذى يوافق ذكاءاته (إيناس عبد القادر، ٢٠١٤، ص ٤٦)

فأنشطة الذكاءات المتعددة (الذكاء المنطقى – الذكاء المكانى) تخلق بيئة ثرية بالألعاب والقصص ولعب الأدوار تثير فى الأطفال المخاطرة والتجريب، كما أنها تعتمد على تقديم المحتوى بطريقة جذابة ومسلية بما يحتويه على القصص والاكتشاف واستخدام الصور والرسوم والألوان ولعب الأدوار والغناء الجماعى والتعلم التعاونى والألعاب التعليمية الفردية مما يساعد الأطفال على تثبيت المعرفة وتنمية حب الاستطلاع. (نيفين خليل، ٢٠١٠: ١٥٥)

ويؤكد كثيرون أن المهمة الأساسية للتربية هي تنمية حب الاستطلاع واستخدام حب الاستطلاع كدافع للتعلم بتقديم مثيرات جديدة وغريبة للأطفال تستثير حب الاستطلاع لديهم (Engel, 2011:625-645, Flannagan et al. 2010:28-31 ؛ثائر الغبارى، ٢٠٠٨، ص ٤٥ ستيفن بوكيت، ٢٠٠٨، ص ٥٧ ؛ مجدى حبيب،٢٠٠٧، ص ٣٠؛ ليلى كرم الدين ،٢٠٠٤، ص١٧٠,Green 2001:20 ؛ خيرى المغازى،١٩٩٣، ص ٢٧).

هذا بالإضافة إلي أن الدراسات السابقة في مجال الاستفادة من الأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة (الذكاء المنطقى – الذكاء المكانى) في تنمية حب الاستطلاع فى الروضة – في حدود علم الباحثين – قليلة في هذا الصدد.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلين التاليين:

– ما فاعلية أنشطة الذكاءين المنطقى والبصري فى تنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة؟

– ما الفروق بين الأطفال الذين يتعلمون بأنشطة الذكاءات المتعددة (المنطقى – المكانى) والذين يتعلمون بالطريقة التقليدية في حب الاستطلاع؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١- تصميم برنامج مبني على أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى والتعرف على فاعليته في تنمية حب الإستطلاع لدى أطفال الروضة.

٢- التعرف على الفروق بين البنين والبنات فى حب الاستطلاع بعد تطبيق برنامج الأنشطة.

٣- التأكد من استمرار فاعلية برنامج الأنشطة بعد توقف استخدامه للتعرف على مدى التغير الذي يطرأ على حب الاستطلاع لدي عينة البحث.

أهمية البحث:

يمكن أن يسهم البحث الحالي في:

١- توضيح الأهمية التطبيقية التربوية لأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة.

٢- توجيه نظر واضعي المناهج ومخططيه ومطوريه لإثراء وتعزيز منهج رياض الأطفال بأنشطة توظف تنمية حب الاستطلاع.

٣- توجيه نظر المسئولين عن العملية التعليمية إلى توظيف أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة، لما لها من انعكاس إيجابي في إقبال الأطفال على عملية التعلم وتحسين نوعية التعليم.

٤- إمداد المكتبة العربية بأدوات تتمثل في:

- مقياس حب الاستطلاع المصور لأطفال الروضة.

- برنامج مبني على أنشطة الذكاءين (المنطقى- والمكانى) لتنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

عينة البحث:

بلغت عينة البحث الأساسية (٦٠) طفلا تم اختيارها من روضة المستقبل بإدارة دمياط الجديدة التعليمية.

أدوات البحث:

بعد تحديد عينة البحث وأهدافه، تم اختيار الأدوات التي تمثلت في:

١- برنامج لأنشطة الذكاءين (المنطقى والمكانى) لتنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة (إعداد الباحثان)

٢- مقياس حب الاستطلاع المصور لأطفال الروضة (إعداد الباحثان)

منهج البحث والتصميم التجريبي:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي والذي يتناسب مع هدف البحث الرئيس، والمتمثل في تصميم برنامج مبني على أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى (كمتغير مستقل) والتعرف على فاعليته في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة (كمتغير تابع). واعتمد البحث على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، كما تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحدة من أجل التحقق من تأثير المتغير المستقل (أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى)، على المتغير التابع (حب الاستطلاع).

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث الحالي بعض المصطلحات، أهمها:

أولاً : الذكاء المنطقي ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه:

"قدرة طفل الروضة علي استخدام التفكير المنطقي والأعداد من خلال أنشطة (التصنيف، التساؤل)"

ثانيا: الذكاء المكاني: ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه:

"قدرة طفل الروضة علي التخيل والتفكير في الأشياء عن طريق التصور من خلال الصور والأشكال والألوان من خلال أنشطة (الرسم، وتصميم الأشياء)"

ثالثا: حب الاستطلاع:

يعرف حب الاستطلاع إجرائيا بأنه "مجموعة السلوكيات الدالة على استجابة الطفل للمثيرات الجديدة والمعقدة والتي تمتاز بالفجائية وعدم التلاؤم"، وهى:

- **الجدة:** تعرف إجرائيا بأنها "استجابة الطفل للمثيرات المألوفة فى تجميع لم يسبق من قبل".
- **التعقيد:** يعرف إجرائيا بأنه "استجابة الطفل للمثيرات المتنوعة فى تكوين وتركيب أشكالها ".
- **عدم التلاؤم:** يعرف إجرائيا بأنه "استجابة الطفل للمثيرات التى تتسم بعدم اتساق الأجزاء المكونة لها".
- **الفجائية:** تعرف إجرائيا بأنها "استجابة الطفل لحدوث شيء غير متوقع للمثير".

الإطار المفاهيمي للبحث

يتضمن البحث الحالي مفهومين أساسيين وهما:

أولاً: مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة :

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الحديثة؛ التى جاءت تتويجا لبحوث ودراسات عديدة قام بها عالم النفس هوارد جاردنر Howard Gardner وزملاؤه ؛ حيث قدموا تعريفا مغايرا للذكاء، رفضوا فيه فكرة الذكاء الواحد الدال على الطريقة العقلية، مؤكدين وجود عديد من القدرات العقلية المستقلة إلى حد ما لدى الفرد، ولكل منها خصائصها وسماتها الدالة عليها، وقد أطلق جاردنر عليها مسمى الذكاءات المتعددة. (محمد رياض، ٢٠٠٤، ص ١٧٢)

ويرى جاردنر (Gardner,1983:62) أن الذكاء المتعدد هو القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذو قيمة فى واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمدا فى ذلك على متطلبات الثقافة التى تحيا فيها.

ويستخلص الباحثان من تعريف جاردنر أن مفهوم الذكاءات المتعددة يتحدد في:

- القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية، وقد يكون ذلك بحلول جديدة وغير تقليدية.
- القدرة على إنتاج أو إبداع شيء ما يكون له قيمة داخل ثقافة ما.

وقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة على يد العالم جاردنر فى بداية الثمانينات ١٩٨٣ حيث رفض فى كتابه أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة The Theory of Multiple Frames of Mind :Intelligences. اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبارات الإجابة القصيرة (عصام الدسوقى، السيد عبد الدايم ،٢٠٠٣، ص ٣٠٥). ولكن جاردنر Gardener يرى أن الذكاء هو " القدرة على حل المشكلات وإبداع نواتج ذات قيمة فى مجال أو أكثر من المجالات الثقافية. (هوارد جاردنر، ٢٠٠٤، ص ٢١)، وأن كل إنسان قادر على معرفة العالم بثمانية طرق مختلفة سماها جاردنر: الذكاءات الثمانية وهى: اللغوى والمنطقى والمكانى والحركى والموسيقى والاجتماعى والشخصى والطبيعى (راشد مرزوق، ٢٠٠٥، ص ص٢٢-٢٧).

فالأمر يتعلق بتصور تعددى للذكاء، يهتم بمختلف أشكال النشاط الإنساني، وهو تصور يعترف بالفروق فى النشاط العقلى وبالأساليب المتناقضة الموجودة فى سلوك العقل البشري، وترتفع جودة تعليم الطفل إذا تم مراعاة الذكاءات المختلفة ؛ بحيث يمكن تقديم النشاط الواحد

بطرق تناسب مختلف الذكاءات والفروق الفردية بين الأطفال (عبد الناصر أنيس ،٢٠٠٩، ص ٣٨٢).

فكل فرد يولد مزوداً بمجموعة من الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة ، وكل ذكاء منها ينمو داخل الفرد بمعدل مختلف ، وأن هذه الذكاءات مستقلة عن بعضها البعض ، إلا أنها تتفاعل فيما بينها كلما دعت الحاجة إلى ذلك ، ولا يمكن الفصل بينها عند القيام بعمل معين (خلود عبد الغفار ، ٢٠١٣، ص ١٥٠).

وقد وسعت نظرية الذكاءات المتعددة فى نظرتها للاختلافات بين البشر فى أنواع الذكاءات التى لديهم وفى أسلوب استخدامها مما يسهم فى إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته. (Checke,1997:9)، حيث ساهمت نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة فى تزويد المربين والمعلمين بنظرة جديدة للذكاء، فقد أشارت النظرية إلى خطأ الاقتصار على مجالى اللغة والرياضيات باعتبارها المجالات الوحيدة لإظهار قدرات وإمكانات الذكاء (Al- Balushi, 2006). فالذكاءات المتعددة هي السبيل إلى النجاح في العمل والحياة ، فهي تساعد على فهم وقبول الاختلاف والتنوع الذي نلاحظه في اطفالنا (Oral, Dogan , 2007).

أنماط الذكاءات المتعددة المستخدمة فى البحث الحالي:

١- الذكاء المنطقي الرياضي: logical Mathematical intelligence

ويقصد به قدرة الفرد على استخدام الأعداد بفاعلية كما هو الحال عند علماء الرياضيات ومحاسبي الضرائب أو الإحصائيين، وأن يستدل استدلالاً جيدًا كما هو الحال عند العالم، ومبرمج الكمبيوتر أو عالم المنطق. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣ : ١٠).

٢- الذكاء البصري / المكاني Visual/Spatial Intelligence:

ويقصد به قدرة الفرد على إدارك العالم البصري بدقة، ومعرفة الاتجاهات وتقدير المسافات والأحجام، ويتضمن ذلك الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والعلاقات بين هذه العناصر. (محمد رياض، ٢٠٠٤ : ٢٧٩)

كما يعرف أيضا بأنه القدرة على التمثيل البصرى المكانى للعالم، ونقل تلك التمثيلات عقليا أو بشكل ملموس إلى الآخرين، أو تصويرها على هذه الشاكلة لأولئك الآخرين (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٥ : ٢٣٦).

الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة :

تقدم نظرية الذكاءات المتعددة أعظم إسهاماتها للتربية باقتراحها أن المدرسين فى حاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات بحيث تتعدى النواحى اللغوية والمنطقية العادية منها والتى يشيع استخدامها فى حجرات الدراسة. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣: ٦٥)

ولكل نوع من الذكاءات مجموعة من الأنشطة ومن الأهمية أن يتاح للطفل فرصة لكى يختار نشاطًا من بين عدد من الأنشطة التى ينجذب إليها. وفيما يلى عرض لأهم الأنشطة المرتبطة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ص ٢٥ – ٤٥؛ Gardner,1983, Retting , 2005؛عزو عفانة ونائلة الخزاندار، ٢٠٠٧، ص ١٦٢)

الأنشطة المرتبطة بالذكاء المنطقى: logical-mathematical intelligence

- استخدام أسلوب المتاهات والألغاز والألعاب الحسابية.
- ترتيب الأفكار بشكل منطقى متسلسل لقصة أو حدث ما.
- تنمية مهارات التفكير (التصنيف – الاستنتاج- التساؤل).
- فتح المجال للبحث والاستكشاف وطرح الأسئلة.
- تجريب أفكار جديدة،وممارسة عمليات التفكير العلمى.

الأنشطة المرتبطة بالذكاء البصري / المكاني: visual –spatial intelligence

- دراسة تفاصيل صورة ما، والتخيل والرسم.
- استخدام الألوان كمؤشرات للتعلم.
- استخدام الصور الفوتوغرافية.
- التعبير بطريقته الخاصة عن صور أمامه أو منظر معين.
- القيام بأعمال الفن والتركيب وابتكار الأشياء.

ثانياً: حب الاستطلاع

إن حب الاستطلاع من الموضوعات التى لم تنل حظًا من الاهتمام والدراسة من جانب علماء النفس والتربية حيث أن عددًا كبيراً من الباحثين تجاهلوا الدور الرئيس لحب الاستطلاع فى حياة البشر، كما لم يتعرض الباحثون الذين درسوا العمليات العقلية إلى حب الاستطلاع ومدى ارتباطه بالنظم العقلية التى يمكن أن تؤثر على سلوك الفرد والذى يشمل التعلم، كل ذلك

يزيد الوضع سوءا نظرًا لعدم قدرتنا على فهم حب الاستطلاع بشكل واضح رغم توافر الشواهد العلمية فى الدراسات السابقة والتى أشارت إلى أن حب الاستطلاع يمكن أن :

١- يلعب دورًا حيويًا في عملية النمو.

٢- مُحركا قويًا للسلوك الانساني.

٣- يكون مرتبطا بالعديد من مجالات وأنشطة الفرد التعليمية والمهنية والإبداعية والروحية (أنور عطية، ٢٠٠٩، ص ٣٧).

٤- محركا قويا للاكتشافات العلمية والتقدم الحضارى. (Thomas, et al.,2006:117)

٥- يرتبط بإحساس الفرد بالرضا عن الحياة والاستمتاع بها والقدرة على الانجاز. (Veljko Dragana, 2012)

وعلى الرغم من أن حب الاستطلاع يعد جانبا هاما للنمو المعرفى للأطفال ؛ فإنه لا يوجد تعريفا خاصا لحب الاستطلاع لدى الأطفال، حيث اهتمت الدراسات السابقة الخاصة بقياس حب الاستطلاع بالبالغين، وباستخدام مجموعة من التعديلات حتى تكون مناسبة للأطفال (Jirout, Klahr , 2012)، كما أن الدراسات المتعلقة بحب الاستطلاع لم تسفر عن أى مبادئ توجيهية واضحة لتطوير وتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال (Jirout, Klahr , 2012) ويؤكد على ذلك كل من ليونارد، هارفى (Leonard , Harvey,2007:1916) أن حب الاستطلاع يشكل الأساس لاستعداد الطفل للتعلم والبحث عن المعلومات ذات الصلة بالأبعاد المعرفية والانفعالية لاتخاذ القرار.

- مفهوم حب الاستطلاع:

حب الاستطلاع هو استجابة الفرد إيجابياً للأشياء الجديدة والمعقدة والمفاجئة والمتناقضة بالتحرك نحوها لفحصها واستكشافها وإبداء الرغبة في معرفة المزيد عنها من خلال تساؤلات واستفسارات يطرحها الفرد نحو هذه الأشياء سواء أكانت لفظية أو في صور وأشكال (هانم أبو الخير،١٩٩٢، ص ١١١).

وحب الاستطلاع هو استجابة تفحصيه تحدث فى مواجهة مثيرات البيئة الجديدة أو المفاجئة أو المتنافرة أو المعقدة (برلاين، ١٩٩٣، ص ٢٠٥).

ويعرفه خيري المغازي (١٩٩٣، ص ١٦) بأنه أحد مظاهر الدافعية المعرفية الذي يشير إلى رغبة الفرد في المعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في

الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه أو عن البيئة من حوله عن طريق إثارة رمزية أو غير رمزية تتسم بعدم الاتزان وعدم الألفة والجدة والتناقض والتعقيد. ويؤكد خيري المغازي في تعريفه أن المثيرات التي تستثير حب الاستطلاع عند الأفراد تتسم بالجدة وعدم الألفة والتناقض والتعقيد.

ويرى لوينستاين (Lowenstein, 1999 : 76) بأن حب الاستطلاع هو حالة انفعالية تحدث للطفل عندما يدرك التناقض أو الصراع بين ما يعرفه بأنه صحيح وما هو صحيح فعلا ويصبح الطفل فضوليا ومحبا للاستطلاع إذا شعر بنقص معرفى نحو موضوع ما، كما يحدث حب الاستطلاع عندما يواجه الطفل بأشياء غريبة غير متوقعة.

وحب الاستطلاع هو القدرة على التساؤل والتعجب واللعب بالأفكار والانفتاح على المواقف المحيرة، وكشف غموض الأشياء، وإتباع حدس معين لمجرد استكشاف ما سيحدث والنظر فى الأشياء والشعور بالرغبة فى طرح التساؤلات وإظهار الدهشة والتعجب والحيرة. (يوسف قطامى، فدوى ثابت،٢٠٠٩، ص ٤٠)

كما يوصف حب الاستطلاع بأنه دافع يدفع الفرد للبحث والاستكشاف والتساؤل عن موضوعات جديدة فى البيئة، والتى غالباً ما تكون غامضة، وينشأ ذلك عن طريق حالة عدم التأكد التى قد يعيشها الفرد، فيسعى إلى التحرر منها عن طريق الاستكشاف والتقصى.(أمانى سيد، ٢٠١٢، ص ٨٠) فالاستعداد والرغبة لتحصيل المعرفة الجديدة هو أحد مكونات حب الاستطلاع. (عاصم كامل، ٢٠١٢، ص ٢١).

ويعرف بول (Ball، ٢٠١٣ : ٧) حب الاستطلاع بأنه تلهف الطفل للمعرفة وتعلم شيء جديد وغريب ومعقد، يحاول الطفل بمعرفته فهم وتفسير العالم المحيط به.

ويعرف حب الاستطلاع إجرائيا في البحث الحالي بأنه "مجموعة السلوكيات الدالة على استجابة الطفل للمثيرات الجديدة والمعقدة والتى أيضا تمتاز بالفجائية وعدم التلاؤم ".

أهمية تنمية حب الاستطلاع:

يعد حب الاستطلاع لدى الطفل من أهم الدوافع التى يجب أن يوضع العديد من البرامج لتنميتها بالأساليب المختلفة لأن ذلك يؤدى إلى زيادة وعى الأطفال بالمشكلات المحيطة بهم وجعلهم أكثر رغبة فى مواجهتها بالحلول الجديدة وتنشط ما لديهم من إمكانات ومهارات (هانم أبو الخير، ١٩٩٢: ٦) فتطوير وتنمية حب الاستطلاع عند الأطفال يعتبر أمراً ضروريا جداً لأدائهم الوظيفي مثل النضج والممارسة (هانم أبو الخير، ١٩٩٢: ٤٢).

ويذكر أنور عطية (٢٠٠٩: ٤١) أن المواقف التعليمية المبنية على حب الاستطلاع والاستكشاف هى المواقف التى تنجح فى منح الطفل فرصة للتعلم بفهم وإشباع فضوله وخياله مما يجعله يثق فى ذاته ويكتشف قدراته، ولا يهاب الغموض والمجهول، ويولد لديه رغبة قوية للتعلم تشجعه على الايجابية والتفاعل وتنجح فى إعطائه فرصة للاستقصاء والبحث والتجريب والاستكشاف وحل المشكلات، مما يخلق الشخصية المنتجة للمعرفة والمبتكرة. وهذا هو هدف استراتيجي للتربية الحديثة.

فالطفل فى مرحلة مبكرة يميل إلى الاستطلاع والاستكشاف عن طريق تناول الأشياء واختبارها ومحاولة التعرف على أسرار الطبيعة ومعالم البيئة المحيطة به ومن ثم فإن إثارة حب الاستطلاع والتدريب عليه من خلال مثيرات تتسم بالجدة والتعقيد والغرابة تنطوي على مضامين تربوية ذات أهمية بالغة من حيث تعلم الأطفال، وعليه فيجب أن توضع في الاعتبار عند وضع المقررات الدراسية واختيار طرق تدريس الأنشطة لأنها تساعد إلى حد كبير على جذب انتباه الطفل والتدرج به إلى مواقف التعلم الجديدة دون ملل أو نفور، لأن المواد المعروضة على الطفل إذا كانت بسيطة فإن الأطفال يصابون بالملل، أما إذا كانت خبرات جديدة فالأطفال سيندهشون، ويميلون إلى الاستكشاف والمغامرة وتحدى قدراتهم.(خيري المغازي، ١٩٩٣: ٢٧ ؛ مجدى حبيب، ٢٠٠٧: ١٨٣ ؛ ثائر الغبارى، ٢٠٠٨: ٤٥)

ويشير بلاكى فى هذا الصدد (Blake ,2009) أن أطفال الرياض هم علماء طبيعة وذلك لكونهم يستخدمون حواسهم فى اكتشاف الأشياء التى تثير حب استطلاعهم وحيرتهم، ومن ثم يبحثون لها عن اجابات لفهم هذا العالم من حولهم، وهذا هو جوهر عملية البحث العلمى.

وتؤكد جرين (Green,2001:20) أهمية الانطلاق من حب الاستطلاع الفطري لدى الطفل إلى تنمية فرص البحث العلمي المتاحة لديه داخل حجرة التعلم، ومن ثم فيجب الاعتراف بحب الاستطلاع كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية حيث يفقد الأطفال فرص التعلم عندما يتعرضون لخبرات نظرية تبتعد عن الواقع المُشاهد لهم.

ومما سبق يتضح أن حب الاستطلاع يشكل حجر الزاوية فى كثير من مهام التعلم لأنه ييسر الوظائف العقلية المختلفة، وعلى ذلك فإن ضرورة تنميته من العمليات الملحة في هذا العصر بالذات، وخاصة أنه عصر يتسم بالانفجار المعرفى السريع، فقد يصبح الفرد على أشياء لا يمسى عليها من سرعة التغير والتحولات في ذلك العصر، كما أن اثارة حب الاستطلاع

ترتبط بالتحفيز، ويرتبط التحفيز بالتعلم، ولذلك فان الاهتمام بتنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الرياض يُحسّن من تعلمهم.

دراسات سابقة:

اهتم عدد من الباحثين بدراسة حب الاستطلاع لدى الجنسين، وفاعلية بعض البرامج في تنمية حب الاستطلاع، منها:

- **دراسة محمد سلامة (١٩٨٥):** وكانت بعنوان حب الاستطلاع عند الأطفال، وهدفت إلى دراسة حب الاستطلاع عند الأطفال ، وتكونت العينة من (٣٢٥) طفلاً وطفلة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكانت أدوات الدراسة : اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح، اختبار التفكير الابتكاري إعداد سيد خيرالله، اختبار دافعية الانجاز، مقياس حب الاستطلاع إعداد ماو وماو، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في حب الاستطلاع لصالح الذكور.

- **دراسة شاكر عبد الحميد، عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠):** هدفت إلى بحث طبيعة الفروق بين الجنسين في كلا من حب الاستطلاع والابداع لدى تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي، و(٢١١) تلميذا بالصف الثالث الابتدائي، وكانت أدوات الدراسة : مقياس حب الاستطلاع اللفظي والشكلي، ثلاث مقاييس لقياس الإبداع، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع جوهري في درجات الإناث عن درجات الذكور فيما يتعلق بحب الاستطلاع سواء لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي أو تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- **دراسة تشامبر وآخرين** Chambers et al. (٢٠٠١) : وكانت بعنوان تعزيز القدرات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة من خلال برنامج إصلاح شامل "ركن حب الاستطلاع"، وهدفت إلى تقييم برنامج تدريبي باستخدام ركن حب الاستطلاع في تنمية القدرات اللغوية في بيئات حضرية مختلفة. وتكونت العينة من(٣١٦) طفل تتراوح أعمارهم بين ٣-٤ سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين – ضابطه وتجريبية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مولين لتعليم الطفولة المبكرة Mullen Scales of Early Learning ومقياس اللغة التعبيرية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرات اللغوية (اللغة التعبيرية) لصالح المجموعة التجريبية في الطبقات المتميزة يعزى إلى جودة البيئة الصفية في ركن حب الاستطلاع.

- **دراسة شفاء عبد الرحمن (٢٠٠٤)**:بعنوان فاعلية استخدام أفلام الخيال العلمي في إكساب بعض المفاهيم العلمية وحب الاستطلاع لأطفال الروضة، وهدفت الدراسة إلى التعريف على فاعلية أفلام الخيال العلمى في إكساب بعض المفاهيم العلمية وحب الاستطلاع لطفل الروضة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٢٠) طفلاً وطفلة تمثل المجموعة التجريبية، و(٢٠) طفلاً وطفلة تمثل المجموعة الضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة معايير اختيار الأفلام، مقياس المفاهيم العلمية المصور، مقياس ماو وماو لحب الاستطلاع بعد تطويره ليناسب مرحلة رياض الأطفال، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية أفلام الخيال العلمى المختارة في اكساب المفاهيم العلمية واكساب حب الاستطلاع لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

- **دراسة شيماء المهدى (٢٠٠٤)**:بعنوان فعالية برنامج ألعاب صغيرة بمصاحبة الموسيقى على تنمية الإدراك الحس حركى وحب الاستطلاع لطفل مرحلة ما قبل المدرسة، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج للألعاب الصغيرة لتنمية الإدراك الحس حركى وحب الاستطلاع، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفل وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الإدراك الحس حركي ومقياس حب الاستطلاع من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج الألعاب الصغيرة على تنمية كل من الإدراك الحس حركى وتنمية حب الاستطلاع لطفل ما قبل المدرسة، وعدم وجود فروق بين متوسطى درجات الأطفال الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في حب الاستطلاع.

- **دراسة سمير المعراج (٢٠٠٨)**: هدفت إلى دراسة أثر تعلم أنشطة الذكاءات المتعددة على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت العينة من (٥٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ثم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٢٥) تلميذا وتلميذة، وضابطة (٢٥) تلميذاً وتلميذة، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الضابطة في الدافعية للتعلم (أفعال – انفعالات) لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأنشطة الذكاءات المتعددة.

- **دراسة أنور عطية (٢٠٠٩)**: هدفت إلى دراسة أثر فعالية برنامج لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال المحرومين ثقافيا وأثره على التفكير الابتكارى. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها

(٦٠) تلميذ ومجموعة ضابطة وعددها (٦٠) تلميذ، وقد أكدت الدراسة على فعالية أنشطة البرنامج فى تنمية حب الاستطلاع وتنمية التفكير الابتكارى لدى الأطفال المحرومين ثقافيا.

- **دراسة فتحى جروان وزين العبادى (٢٠١٠):** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي، تمّ تطويره على أساس نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طفلا وطفلة، ملتحقين بالمستوى الثاني من رياض الأطفال في مدارس فيلادلفيا الوطنية في عمان، تم تقسيمهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، وطُبّق على المجموعة التجريبية لمدة أربعة أسابيع (٨٠ ساعة) بواقع أربع ساعات يومياً. واختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية- نموذج أ) ومقياس دافعية التعلم في القياسين القبلي والبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين على اختبار تورانس الشكلي البعدي للتفكير الإبداعي ككل، ومهارتي الطلاقة والمرونة لصالح المجموعة التجريبية، تُعزي لأثر البرنامج التعليمي، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين على مهارة الأصالة، كما أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على الإختبار البعدي لمقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لأثر البرنامج التعليمي.

- **دراسة صلاح محمود (٢٠١٠):** هدفت إلى دراسة فعالية برنامج قائم على اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية مهارة حل المشكلات وحب الاستطلاع لدى التلاميذ من الجنسين وتكونت عينة الدراسة من عدد (١٠) أطفال في مرحلة الطفولة الوسطى، (٥) ذكور و(٥) إناث متجانسين في العمر ونسبة الذكاء ومستوى حل المشكلات وحب الاستطلاع والمستوى الاجتماعي (الاقتصادي والثقافي)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن أداء أطفال المجموعة الواحدة عينة الدراسة في قدرتهم على حل المشكلات وحب الاستطلاع بشكل كبير وواضح، مما يؤكد فاعلية برنامج الدراسة.

- **دراسة موفق بشارة وآخرين (٢٠١٠):** هدفت إلى دراسة فعالية برنامج تدريبى مستند إلى التخيل في تنمية حب الاستطلاع المعرفى لدى أطفال الروضة وتكونت عينة الدراسة من عدد (٦٠) طفلا وطفلة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي

درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى حب الاستطلاع المعرفى لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج فى تنمية حب الاستطلاع المعرفى.

- دراسة جيروت وكلاهر **Jirout & Klahr** (٢٠١١): هدفت إلى دراسة العلاقة بين حب الاستطلاع و طرح الأسئلة لدى أطفال ما قبل المدرسة وتقييم فعالية التدريب على ممارسة طرح السؤال وتكونت العينة من (٧٥) طفلا من الأطفال الملتحقين بالروضة و (٣١) طفلا من مراكز الرعاية النهارية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين حب الاستطلاع و طرح الأسئلة حيث وجد أن الأطفال الأكثر حب الاستطلاع كانوا أكثر قدرة على طرح المزيد من الأسئلة و القدرة على استخدام الأسئلة لحل المشاكل البسيطة بشكل أفضل كما أنهم الأفضل فى القدرة على التمييز بين الأسئلة المفيدة والأسئلة غير المفيدة، كما أكدت الدراسة على فعالية التدريب على طرح الأسئلة للأطفال الأكبر سنا.

- دراسة **هانى الدسوقى، بدرية حسن (٢٠١٢)**: بعنوان فاعلية برنامج قائم على استخدام الأنشطة الموسيقية والتربية الحركية فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة ذوى الصعوبات النمائية، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير البرنامج القائم على استخدام الأنشطة الموسيقية والتربية الحركية فى تنمية أبعاد حب الاستطلاع (الجدة - التعقيد - التناقض - الفجائية) لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس حب الاستطلاع وقائمة الكشف المبكر على ذوى صعوبات التعلم النمائية، البرنامج التدريبى القائم على استخدام الأنشطة الموسيقية والتربية الحركية فى تنمية حب الاستطلاع، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطى درجات القياس القبلى والبعدى لحب الاستطلاع وأبعاده (الجدة - التعقيد - التناقض - الفجائية) لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- يتضح فعالية استخدام الأنشطة فى تنمية حب الاستطلاع كما اتضح من دراسة سمير المعراج (٢٠٠٨)، ودراسة أنور عطية (٢٠٠٩)، ودراسة موفق بشارة وآخرين (٢٠١٠). وكشفت دراسة جيروت وكلاهر (٢٠١١) عن فعالية التدريب على ممارسة طرح السؤال وعلاقته بحب الاستطلاع.

- إن البرامج التدريبية التي أجريت فى على أنشطة الذكاءات المتعددة (المنطقى – المكانى) قد أسفرت نتائجها عن تحسن واضح في المتغيرات التى تتناولها بالدراسة وذلك لدى لدى أفراد عيناتها كما اتضح في الفروق الدالة بين القياسيين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي، وذلك مثل التحسن فى الدافعية للتعلم وحب الاستطلاع (دراسة سمير المعراج، ٢٠٠٨)، أيضاً التحسن فى مهارات التفكير الابداعى (دراسة فتحى جروان، زين العبادى، ٢٠١٠).
- يتضح تعارض نتائجها بشأن الفروق بين الجنسين فى حب الاستطلاع، حيث أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن الإناث أكثر حباً للاستطلاع من الذكور (دراسة شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠)، بينما انتهت بعض الدراسات السابقة إلى أن الذكور أكثر حباً للاستطلاع من الإناث (محمد سلامة، ١٩٨٥)، فى حين أظهرت بعض الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى حب الاستطلاع (شيماء المهدي،٢٠٠٤، موفق بشارة وآخرين ،٢٠١٠).

فروض البحث:

على ضوء الإطار المفاهيمي للبحث ونتائج الدراسات المرتبطة بمتغيراته، يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

١-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور قبل وبعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري لصالح التطبيق البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري وبعد مرور (٤٥) يوما من توقفه.

إجراءات البحث:

تضمنت الإجراءات وصفا لعينة البحث وطرق اختيارها، وتصميم مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالذكاءين المنطقي/الرياضي والبصري/ المكاني، وبناء مقياس حب الاستطلاع المصور لأطفال الرياض وطرق التحقق من خصائصه السيكومترية، وإجراءات التطبيق الميداني للبحث.

١. عينة البحث:

بلغت عينة البحث الأساسية (٦٠) طفلا وطفلة تم اختيارهم من قاعتين بروضة المستقبل المشتركة بإدارة دمياط الجديدة التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة ضابطة بلغ عددها (٣٠) منهم (١٥) طفلا و(١٥) طفلة، والأخرى مجموعة تجريبية بلغ عددها (٣٠) منهم (١٥) طفلا و(١٥) طفلة. وروعي في اختيارهما أن يكونا متجانستين في حب الاستطلاع، العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وقد تراوحت أعمارهم بين خمس سنوات إلى ست سنوات، بمتوسط عمري (٦٥,٤٦) شهرا وانحراف معياري (٣,٥٣).

ولتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات البنين ورتب درجات البنات بالمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية قبل البدء في تطبيق أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري، تم استخدام اختبار (مان وتيني U، وويلكوكسون W)، ورصدت النتائج في الجدول (١).

جدول (١)

نتائج (U, W, Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات البنين ورتب درجات البنات بالمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية قبل تطبيق الذكاءين المنطقي والبصري

المتغير	مجموعة المقارنة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	معامل مان ويتني U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z ودلالتها
الجدة	بنين بنات	15 15	205.50 259.50	13.70 17.30	85.500	205.50	-1.198 غير دالة
الميل للتعقيد	بنين بنات	15 15	209.00 256.00	13.93 17.07	89.00	209.00	-1.113 غير دالة
الفجائية	بنين بنات	15 15	202.00 263.00	13.47 17.53	82.00	202.00	-1.419 غير دالة
عدم الاتساق	بنين بنات	15 15	208.50 256.50	13.90 17.10	88.50	208.50	-1.151 غير دالة
المقياس ككل	بنين بنات	15 15	196.00 269.00	13.07 17.93	76.00	196.00	-1.534 غير دالة

ويتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات البنين ورتب درجات البنات بالمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية.

ولتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات البنين ورتب درجات البنات بالمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية قبل البدء في تطبيق أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري، تم استخدام اختبار (مان وتيني U، وويلكوكسون W)، ورصدت النتائج في الجدول(٢)

جدول (٢)

نتائج (U, W, Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات البنين ورتب درجات البنات بالمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية قبل تطبيق الذكاءين المنطقي والبصري

المتغير	مجموعة المقارنة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	معامل مان ويتني U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z ودلالتها
الجدة	بنين بنات	15 15	238.50 226.50	15.90 15.10	106.500	226.500	-.290 غير دالة
الميل للتعقيد	بنين بنات	15 15	217.50 247.50	14.50 16.50	97.500	217.500	-.681 غير دالة
الفجائية	بنين بنات	15 15	223.50 241.50	14.90 16.10	103.500	223.500	-.409 غير دالة
عدم الاتساق	بنين بنات	15 15	224.50 240.50	14.97 16.03	104.500	224.500	-.372 غير دالة
المقياس ككل	بنين بنات	15 15	220.00 245.00	14.67 16.33	100.000	220.000	-.526 غير دالة

ويتضح من الجدول (٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات البنين ورتب درجات البنات بالمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في حب الاستطلاع والعمر الزمني، تم استخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و درجات المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المستخدم في البحث الحالي والعمر الزمني بالشهور، ورصدت النتائج في الجدول (٣).

جدول (٣)

الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية والعمر الزمنى (بالشهور)

المتغير	المجموعة الضابطة ن=٣٠		المجموعة التجريبية ن=٣٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الجدة	2.40	.97	2.90	.99	1.973	-
الميل للتعقيد	2.83	1.23	3.10	1.09	.886	-
الفجائية	2.53	1.07	2.87	. 10	1.20	-
عدم الاتساق	2.6000	1.25	3.03	1.33	1.30	-
المقياس ككل	10.37	4.21	11.90	4.20	1.41	-
العمر الزمني بالشهور	65046	3.53	64.33	3.70	1.21	-

ويتضح من الجدول (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس حب الاستطلاع ودرجته الكلية والعمر الزمني، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في حب الاستطلاع والعمر الزمني، قبل البدء في تطبيق أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري.

٢. أدوات البحث:

بعد تحديد عينة البحث وفروضه، تم اختيار الأدوات التي تتناسب مع أهداف البحث، وفيما يلي وصفا لهذه الأدوات:

أولا: البرنامج القائم على أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة: (إعداد الباحثان) (ملحق ١)

تم بناء البرنامج اعتمادًا على الدراسات السابقة والبرامج التي أعدت فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وحب الاستطلاع فى مرحلة رياض الأطفال، وقام الباحثان بإعداد هذا البرنامج التدريبى بهدف تنمية حب الاستطلاع بأبعاده (الجدة – التعقيد – الفجائية – عدم التلاؤم) لأطفال الروضة؛ حيث تواجه مرحلة رياض الأطفال تحديات صعبة تتمثل فى التزايد المعرفى وكمية المعلومات المتزايدة والظروف الاجتماعية التى تقف حجر عثرة أمام الأطفال وتعيق تقدمهم التعليمى، ولا تمكنهم من نقل المهارات التى يتم تعلمها داخل الروضة. ويُعَد حب الاستطلاع عاملًا مهماً لا يمكن إنكاره للنمو المعرفى للأطفال، كما يُعد نقطة انطلاق لعمليتي التعليم والتعلم.

وفيما يلى عرضاً لخطوات إعداد البرنامج المبني على الذكاءين المنطقي والبصري لتنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، وأسس بناؤه ومحاوره الرئيسة، ووصفا للأنشطة التى يتضمنها:

خطوات إعداد البرنامج:

تتمثل خطوات إعداد البرنامج في ما يلي:

- الاستفادة من الأطر النظرية والأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التى تناولت أنشطة الذكاءات المتعددة، وذلك بهدف الإفادة منها فى وضع خطوات البرنامج وأسسه وأهدافه وكيفية بنائه.
- تحديد أنشطة الذكاء المنطقي/الرياضي(التصنيف، التساؤل)، وأنشطة الذكاء البصري/المكانى (الرسم، تصميم الأشياء) التى يقوم عليها البرنامج وتحديد كيفية تطبيقها للاستفادة منها فى تنمية حب الاستطلاع بأبعاده (الجدة – التعقيد – الفجائية – عدم الاتساق) لأطفال المستوى الثانى بالروضة، وروعى في اختيار الأنشطة مراعاة حاجات الأطفال المتعددة وما يشبع رغبتهم فى التعلم وتنمية حب الاستطلاع لديهم.

أسس بناء البرنامج :

تم الاعتماد على مجموعة من الأسس لبناء البرنامج وهى:

١- **أسس مرتبطة بخصائص واحتياجات وميول أطفال الرياض:** روعى في بناء البرنامج الخصائص العقلية والجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية لأطفال الروضة.

٢- **أسس مرتبطة بنظريات تعليم وتعلم أطفال الرياض:** تم الاعتماد فى بناء البرنامج التدريبى على نظريات تعليم وتعلم أطفال الروضة المرتبطة بأنشطة الذكاءات المتعددة وتنمية حب الاستطلاع

٣- **أسس مرتبطة بمتطلبات الحياة المعاصرة فى المجتمع المصرى:** رُوعى فى بناء البرنامج متطلبات الحياة المعاصرة، وإبراز دور التكنولوجيا فى تقدم المجتمع، ومن ثم الاعتماد على بعض المفاهيم التكنولوجية فى البرنامج التدريبى كاستخدام الكمبيوتر والموبايل وغيرهما.

٤- **أسس مرتبطة بأهداف مرحلة رياض الأطفال :**

من منطلق أن البرنامج المقترح يدخل ضمن تخطيط وتنظيم البرنامج اليومي في ريـــاض الأطفال، فقد أخذ في الاعتبار أهداف مرحلة رياض الأطفال التي حددتها المادة رقم ١٢٦ مـــن قانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦، والمتمثلة في: (شيرين العراقى، ٢٠٠٦، ٣٢)

١- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل فى المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية والدينية، على أن يؤخذ فى الاعتبار الفروق فى القدرات والاستعدادات ومستويات النمو.

٢- تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية، من خلال الأنشطة الفردية والجماعية، وإنماء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، وتنمية حب الاستطلاع.

٣- التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة فى ظل قيم المجتمع ومبادئه وأهدافه.

٤- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر؛ ليتمكن الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته على تكوين الشخصية السوية؛ القادرة على التعامل مع المجتمع.

٥- الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة، بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء، وممارسة أنشطة التعليم التى تتفق واهتمامات الطفل، ومعدلات نموه فى شتى المجالات.

توصيف البرنامج:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في توظيف أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى فى تنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة من خلال(حل الصراع المفاهيمي لديهم، وإكسابهم القـــدرة علـــي

التعامل مع المثيرات التى تتسم بالجدة والميل للتعقيد وعدم الاتساق والفجائية، وتدريبهم على المناقشة والتساؤل وإجراء بعض التجارب العلمية البسيطة).

واعتمد الأسلوب المستخدم في تقديم الجلسات على (المناقشة والتساؤل، والرسم، والمشاريع الجماعية، ولعب الأدوار، والتجريب)، كما تم الاعتماد فى تنفيذ الأنشطة على عدد من الوسائل والمعينات المساعدة في تنفيذ وحدات البرنامج، والمعدة مسبقا لضمان تحقيق الأهداف المرجوة، وقد تمثلت الأدوات والوسائل المستخدمة فى:

- نماذج وعينات للحيوانات المفترسة والأليفة والكائنات البحرية، والأشكال الهندسية والأعداد والألوان ووسائل المواصلات، ووسائل الاتصال والمخترعات الحديثة.
- صور ملونة للحيوانات والطيور والكائنات البحرية والأشكال الهندسية والأعداد والألوان ووسائل المواصلات ووسائل الاتصال والمخترعات الحديثة.
- بطاقات مصورة (للحيوانات المفترسة والأليفة – للفواكه والخضروات – للكائنات البحرية – للأشكال الهندسية والأعداد – لوسائل المواصلات ووسائل الاتصال)
- لوحات (لوحة وبرية – لوحة ورقية).
- قصص مصورة تعرض من خلال شفافيات أو اسطوانات مدمجة" CD " باستخدام جهاز عرض فوق الرأس (Over Head Projector) وهى (قصة الأسد المريض – الأصحاب الأربعة– أسنان القرش– رحلة قطرة ماء– القرد والموزة – البرتقالة الهاربة– محكمة الأشكال الهندسية الملونة – الأعداد ومقلمة الطفلة هنا– الأطفال والقطار– أمجد والإنترنت).

مدة تنفيذ البرنامج:

قدم البرنامج خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى (٢٠١١– ٢٠١٢)، بواقع (٢٠) جلسة، وكان زمن الجلسة ٧٥ دقيقة تقريباً.

المحتوى الدراسي للبرنامج :

تم اختيار خمس وحدات تحتوى كل منها على مجموعة من القصص المرتبطة بعنوان الوحدة وهذه الوحدات هي (عالم الحيوانات والطيور، و عالم البحار والأنهار، وعالم أرضنا الطيبة، وعالم الألوان والأعداد والأشكال، وعالم المخترعات الحديثة).

صدق البرنامج:

تم عرض محتوى البرنامج على (١٠) من الأساتذة المحكمين في مجال علم النفس التربوى، وذلك لإبداء رأيهم في (الأهداف العامة للبرنامج من حيث صياغتها بشكل سليم ومدى شمولها للمتغيرات المراد تنميتها، ووحدات البرنامج الخمسة من حيث مدى ملائمتها لأطفال الروضة، والأنشطة المحددة لتنفيذ البرنامج).

وقد أقر السادة المحكمين بصلاحية البرنامج فى تنمية حب الاستطلاع، وذلك بعد إجراء التعديلات مثل تغيير عنوان جلسة (الأطفال والمترو) إلى (الأطفال والقطار)، كما تم حذف بعض الجلسات لعدم اتفاق المحكمين بنسبة ٨٠% على قبولها.

ثانيا: مقياس حب الاستطلاع المصور **(إعداد: الباحثان)**

تم بناء المقياس للتعرف على حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة على ضوء الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات النظرية في مجال الدوافع بصفة عامة وحب الاستطلاع بصفة خاصة، إضافة إلى الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس حب الاستطلاع، كمقياس حب الاستطلاع من إعداد (أحمد عبادة، ٢٠٠١) ومقياس حب الاستطلاع اللفظى والشكلى من إعداد (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٥)، واشتمل المقياس على أربعة أبعاد، وهي: (الجدة- التعقيد- الفجائية - عدم التلاؤم)، واعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة تغطى أبعاد مقياس حب الاستطلاع المقترح تنميتها لدى أطفال الروضة. وراعى الباحثان عند اختيار المفردات أن تكون مفردات كل بُعد واضحة ومناسبة لمستوى أطفال الرياض.

وبلغ عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٢٤) مفردة، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات فى المفردات غير الملائمة وحذفت مفردة واحدة، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية (٢٣) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هى:

١- الجدة: وتُعرّف إجرائيا بأنها "استجابة الطفل للمثيرات المألوفة فى تجميع لم يسبق من قبل، ويتكون هذا البُعد من (٥) مفردات مصورة، كل مفردة تشتمل على زوج من الأشكال بينهما علاقات غير عادية (شكل مألوف فى مقابل شكل غير مألوف) وعلى الطفل أن يختار الشكل الذى يلفت انتباهه.

٢- التعقيد: ويُعرّف إجرائيا بأنه استجابة الطفل للمثيرات المتنوعة فى تكوين وتركيب أشكالها، ويشتمل هذا البُعد على (٧) مفردات مصورة، كل مفردة تشتمل على زوج من الأشكال

بينهما علاقات غير عادية (شكل معقد فى مقابل شكل غير معقد) وعلى الطفل أن يختار الشكل الذى يلفت انتباهه.

٣- الفجائية: و تُعرف إجرائياً بأنها: استجابة الطفل لحدوث شيء غير متوقع للمثير" ويشتمل هذا البُعد على (٥) مفردات مصورة، كل مفردة تشتمل على زوج من الأشكال بينهما علاقات غير عادية (شكل غامض فى مقابل شكل غير غامض) وعلى الطفل أن يختار الشكل الذى يلفت انتباهه. ٤- عدم التلاؤم: ويُعرف إجرائياً بأنه: استجابة الطفل للمثيرات التى تتسم بعدم اتساق الأجزاء المكونة لها "، ويشتمل هذا البُعد على (٦) مفردات مصورة، كل مفردة تشتمل على زوج من الأشكال بينهما علاقات غير عادية (شكل متناسق فى مقابل شكل غير متناسق) وعلى الطفل أن يختار الشكل الذى يلفت انتباهه.

ويعد المقياس من المقاييس الفردية ويستغرق تطبيقه (٦) دقائق، اعتمادا على حساب المتوسط الحسابي لمتوسطي زمن الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لعينة البحث الاستطلاعية التى تكونت من (٣٠) طفلاً من مدرسة ٢٥ يناير بدمياط الجديدة. ويتم تصحيح المقياس بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة.

- **صدق المقياس:** بعد كتابة فقرات المقياس ثم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى علم النفس التربوي بجامعات كفر الشيخ، حلوان، المنصورة، دمياط وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيته من حيث؛ عدد مفرداته، ومدى مناسبة مفرداته لمستوي أطفال الروضة، إضافة إلى حكمهم على مدى انتماء المفردة للبعد الذى تنتمي إليه، وتم تعديل بعض المفردات واستبدال البعض الأخر، وفقا لرأي بعض المحكمين وحذفت مفردة واحدة. ومرفق بالملحق (٢) الصورة النهائية لمقياس حب الاستطلاع المصور.

- **الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:** وذلك بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بُعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس، ورصدت النتائج في الجدول (٤)

جدول (٤)
معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية
لمقياس حب الاستطلاع باستخدام الصور

المفردة	الجدة	الميل للتعقيد	عدم الاتساق	الفجائية
معامل ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية	0.78(**)	0.88(**)	0.85(**)	0.58(**)

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط قد تراوحت بين (٠,٥٨، ٠,٨٨) وجميعها دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهي معاملات ارتباط مقبولة تشير إلى مصداقية المقياس واتساق أبعاده في قياس الخصائص السلوكية التي وضع لها.

- **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس علي نفس العينة الاستطلاعية (٣٠) طفلا بطريقة معامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (٧٦, ٠)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – بروان وبلغ معامل الثبات (٠,٦٦)، وتعد معاملات ثبات مقبولة، مما يعطي الثقة في استخدام المقياس لتعرف حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، ويعكس معامل ثبات المقياس تجانس المفردات في تمثيلها لعينة السلوك المراد قياسه.

٣. خطوات التطبيق:.

تم اتباع الخطوات التالية لتنفيذ هذا البحث:

١- تحديد الأدوات (برنامج مبني على أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري لتنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، ومقياس حب الاستطلاع المصور لأطفال الروضة) التي تتلاءم مع طبيعة عينة البحث وأهدافه واختبار فروضه.

٢- تجهيز مكان التطبيق وجهاز عارض فوق الرأس، وكان الأطفال يجلسون على شكل حرف U، وتم تطبيق البرنامج التدريبي في أحد قاعات روضة المستقبل بدمياط الجديدة، وروعى اختيار مكان التطبيق بعيداً عن الضوضاء.

٣- تحديد عينة البحث ن= (٦٠) طفلا وطفلة من روضة المستقبل بدمياط الجديدة.، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

٤- إجراء المجانسة بين المجموعتين.

٥- التطبيق القبلي لمقياس حب الاستطلاع على مجموعتي البحث.

٦- تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

٧- التطبيق البعدي لمقياس حب الاستطلاع على مجموعتي البحث.

٨- إجراء العمليات الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات.

٩- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٠- اقتراح مجموعة من التوصيات والمقترحات على ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية البارامترية كاختبار "ت" (t-test) لحساب مستوى دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، كما استخدمت بعض الأساليب اللابارامترية (مان وتيني U، وويلكوكسون W) لعينتين مستقلتين، إضافة إلى اختبار "ويلكوكسون" لعينتين مرتبطتين بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، للتحقق من صحة فروض البحث.

الفرض الأول: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني، ورصدت النتائج في الجدول(٥).

جدول (٥)

قيمة "ت" لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج الأنشطة

المجموعة / البعد	الضابطة		التجريبية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الجدة	2.13	.57	3.26	.83	6.17	0.01
التعقيد	2.00	.74	3.86	.82	9.25	0.01
الفجائية	2.07	.64	3.50	.78	7.80	0.01
عدم التلاؤم	1.97	.76	3.90	.80	9.55	0.01
الدرجة الكلية	8.17	1.80	14.53	2.81	10.44	0.01

ويتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد مقياس حب الاستطلاع

المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري لصالح المجموعة التجريبية، وتحقق هذه النتيجة قبول الفرض الأول.

الفرض الثاني: "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور قبل وبعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور قبل وبعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني، ورصدت النتائج في الجدول(٦).

جدول (٦)

قيمة "ت" لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور قبل وبعد تطبيق برنامج الأنشطة

التطبيق البعد	قبلي		بعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الجدة	2.03	.76	3.27	.83	5.994	0.01
التعقيد	2.07	.64	3.87	.82	9.49	0.01
الغجانية	1.90	.66	3.50	.78	8.59	0.01
عدم التلاؤم	1.73	.58	3.90	.80	11.96	0.01
الدرجة الكلية	7.73	2.20	14.5	2.81	10.44	0.01

ويتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد مقياس حب الاستطلاع المصور قبل وبعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى لصالح التطبيق البعدي، وتحقق هذه النتيجة قبول الفرض الثاني.

الفرض الثالث: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري".

ولاختبار قبول الفرض أو رفضه، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية (U, W, Z)، ورصدت النتائج في الجدول (٧).

جدول (٧)

نتائج (U, W, Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة

البعد	مجموعة المقارنة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	معامل مان ويتني U	معامل ويلكوكسون W	قيمة Z ودلالتها
الجدة	البنين البنات	15 15	182.50 282.50	12.17 18.83	62.50	182.50	2.253 دالة عند مستوى (0.05)
التعقيد	البنين البنات	15 15	217.50 247.50	14.50 16.50	97.50	217.500	.682 غير دالة
الفجائية	البنين البنات	15 15	203.00 262.00	13.53 17.47	83.00	203.00	1.370 غير دالة
عدم التلاؤم	البنين البنات	15 15	190.00 275.00	12.67 18.33	70.00	190.00	1.964 دالة عند مستوى (0.05)
الدرجة الكلية	البنين البنات	15 15	187.00 278.00	12.47 18.53	67.00	18.00	1.920 غير دالة

ويتضح من الجدول (٧) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات بالمجموعة التجريبية في بعدي (التعقيد، والفجائية)، وفي الدرجة الكلية لمقياس حب الاستطلاع المصور، بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني. وتحقق هذه النتيجة قبول الفرض الثالث جزئيا.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات بالمجموعة التجريبية في بعدي (الجدة، وعدم التلاؤم) بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني لصالح البنات.

<u>الفرض الرابع:</u> "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني وبعد مرور (٤٥) يوما من توقفه".

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني وبعد مرور (٤٥) يوما من توقفه، ورصدت النتائج في الجدول(٨).

جدول (٨)

قيمة "ت" لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج الأنشطة وبعد مرور (٤٥) يوما من توقفه

التطبيق البعد	البعدي		التتبعي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الجدة	3.40	.97	3.43	.94	.14	-
التعقيد	4.20	1.06	4.10	1.16	.35	-
الفجائية	3.53	.82	3.57	.82	.16	-
عدم التلاؤم	4.23	1.01	4.03	1.22	.69	-
الدرجة الكلية	15.3667	3.41	15.1333	3.03	.28	-

ويتضح من الجدول (٨) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني وبعد مرور (٤٥) يوما من توقفه، وتحقق هذه النتيجة قبول الفرض الرابع.

مناقشة نتائج البحث:

أسفرت نتائج البحث بشكل عام إلى فاعلية البرنامج المبني على أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني في تنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة، من خلال حل الصراع المفاهيمي لديهم، وإكسابهم القدرة علي التعامل مع المثيرات التى تتسم بالجدة والميل للتعقيد وعدم التلاؤم والفجائية، وتدريبهم على المناقشة والتساؤل. مما أدى الى تعلم أطفال المجموعة التجريبية تعلما أفضل وأكثر فاعلية من أطفال المجموعة الضابطة والذين تعلموا نفس المحتوى التعليمي بالطريقة التقليدية.

وقد أشارت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني لصالح

المجموعة التجريبية. ويدل هذا على أن المتغير المستقل" أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى" لها تأثير إيجابي في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات مثل دارسة (سمير المعراج، ٢٠٠٨؛ أنور عطية، ٢٠٠٩؛ موفق بشارة وآخرون، ٢٠١٠؛ Jirout , Klahr, 2011)

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء اعتماد البرنامج التدريبى القائم على أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى على مجموعة من الأدوات والوسائل المستخدمة التى ساهمت بدور فعّال فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال المجموعة التجريبية مثل: لعبة حل اللغز قبل عرض قصص البرنامج التدريبى التى تم عرضها بواسطة جهاز عارض فوق الرأس (Over Head Projector)، والتساؤل والمناقشة مما ساهم فى تعزيز الرغبة فى معرفة المزيد، والمثابرة فى البحث والاستكشاف، ومحاولة أطفال المجموعة التجريبية إيجاد إجابات للتساؤلات الخاصة بكل ما هو جديد ومرتبط بأنشطة البرنامج التدريبى.

كذلك استخدام البرنامج التدريبى القائم علي أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى لوسائل وأدوات مثل : بطاقات للسير فى المتاهات المرتبطة بقصص البرنامج، وبطاقات لأزواج من الصور الغريبة التى تؤدى إلى الدهشة وما يقابلها من الصور العادية مثل جزرة عادية ويقابلها جزرة لها أصابع ،مركب فى البحر، مركب فوق القضبان، بطاقات لأزواج من الصور المتناقضة (عدم اتساق العناصر المكونة لها) على الأطفال سيارة ينقصها المقدمة، ويقابلها سيارة كاملة، مما ساهم بشكل فعّال فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وأشارت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعاد مقياس حب الاستطلاع المصور قبل وبعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى لصالح التطبيق البعدي. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات مثل دارسة (سمير المعراج، ٢٠٠٨؛ أنور عطية، ٢٠٠٩؛ موفق بشارة وآخرين، ٢٠١٠؛ Jirout & Klahr(, 2011

كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نيفين خليل (٢٠١٠) إلى أن تطبيق أنشطة الذكاءات المتعددة (الذكاءين المنطقى والمكانى) داخل رياض الأطفال ساعد على إثارة حب الاستطلاع والاستمتاع بالتعلم ،والرغبة لدى الأطفال فى البحث عن حلول للمشكلات التى يواجهونها.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة على ضوء طبيعة أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني وتطبيقها داخل الروضة من خلال توفير بيئة تتسم بالحرية التي تشجع الأطفال على التساؤل والمناقشة والتجريب والاستكشاف مع التأكيد على استمتاع المتعلم وزيادة دافعيته ، مما يساهم في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه جيروت، كلاهر (Jirout , Klahr,2011) في أن الأطفال الأكثر طرحا للأسئلة والمناقشة هم الأكثر حبا للاستطلاع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين حب الاستطلاع والقدرة على التساؤل والمناقشة، وأهمية التخيل والتجريب والاستكشاف في تنمية حب الاستطلاع وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موفق بشارة وآخرين (٢٠١٠) فالأنشطة المتنوعة القائمة على نظرية أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني والمستخدمة في الدراسة الحالية مثل أنشطة الذكاء المنطقي (التصنيف – التساؤل)، أنشطة الذكاء المكاني (الرسم وتصميم الأشياء)، تعمل على تمكين الأطفال من الاستجابة الإيجابية للعناصر الجديدة والغامضة والغريبة، والرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم المادية والاجتماعية المحيطة بهم، ومن المثابرة عل البحث والاستكشاف.

فالانتقال من نشاط إلى نشاط أدى إلى زيادة إقبال أطفال المجموعة التجريبية على البرنامج وزيادة دافعيتهم لإنجاز المهام ، وحفز الأطفال للإسهام في أنشطة البرنامج من خلال المناقشة والتساؤل وحل الألغاز، والسير في المتاهات، وعرض الصور المتناقضة، والتي تحوى الصراع المفاهيمي والتساؤلات التي تثير التفكير وتساهم بشكل فعّال في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال المجموعة التجريبية ، ويؤكد على ذلك كل من جيروت، كلاهر (Jirout , Klahr,2011) على أن حب الاستطلاع يحفز للتعلم بطريقة فعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات : دراسة هانى الدسوقى، بدرية حسن (٢٠١٢)، دراسة سمير المعراج (٢٠٠٨)، ودراسة شيماء المهدى (٢٠٠٤)، التي تؤكد فعّالية استخدام وتطبيق أنشطة الذكاءات المتعددة ومنها أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني داخل الروضة في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الرياض.

كما أشارت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات بالمجموعة التجريبية في بعدي (التعقيد، والفجائية)، وفي الدرجة الكلية لمقياس حب الاستطلاع المصور، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد سلامة، ١٩٨٥). على حين وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات

بالمجموعة التجريبية في بعدي (الجدة، وعدم التلاؤم) بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى لصالح البنات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شاكر عبد الحميد، عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء طبيعة حب الاستطلاع الذى يعد المحرك الأول للتقدم العلمى، فالدهشة والفجائية والتساؤل هى المحركات الأساسية للعقل الإنسانى الذى يستجيب للدهشة ولثغرات المعرفة، فحب الاستطلاع والحاجة للمعرفة يدفعان نحو الاهتمام بالمثيرات المعقدة والتى يظهر فيها بعد الدهشة والفجائية فالمثيرات المعقدة أدت إلى ظهور الدهشة لدى الأطفال الذكور والإناث على حد سواء، نتيجة حالة عدم التأكد من هذه المثيرات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠) حيث كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع جوهرى فى درجات الإناث عن درجات الذكور فيما يتعلق بحب الاستطلاع سواء لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى أو تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. وقد يرجع تحقق هذه النتيجة إلى خصائص أسر أطفال الرياض الاقتصادية، وبيئتهم المنزلية والخبرات السابقة للأطفال ؛ التى قد تسهم فى هذا الاختلاف بين الذكور والإناث فى بعدى الجدة وعدم التلاؤم، فالاختلافات الاقتصادية والأنماط الخاصة بالثقافة والطبقة الاجتماعية بين الأسر تساهم فى اهتمام الأطفال الإناث وأسرهم بالمثيرات الجديدة والتعامل معها حيث إن حب الاستطلاع يحفز السلوك الاستكشافى للأطفال لاكتساب المعلومات الجديدة، ومعرفة الجديد والاقتراب من المواقف الجديدة (عبداللطيف خليفة ،٢٠٠٥، ص ١٠؛ Litman, 2005 :793)

وكذلك أسفرت نتائج البحث إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع المصور بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءين المنطقي والبصري وبعد مرور (٤٥) يوما من توقفه. ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء طبيعة أنشطة الذكاءين المنطقى والمكانى المستخدمة فى البرنامج التدريبى الحالى والأثر الإيجابى لاستخدامها مع أطفال الروضة، أن أطفال المجموعة التجريبية ظلوا يستخدمون ما تم التدريب عليه من أبعاد حب الاستطلاع أثناء جلسات البرنامج والمهارات التى اكتسبوها من خلال استخدام أنشطة الذكاءين المنطقى والمكانى، وبهذا لم تحدث انتكاسة فى نتائج الدراسة، بل ظلت درجاتهم مستقرة، وهذا يؤكد نجاح البرنامج التدريبى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يشير إليه حمدان الشامى (٢٠٠٨) من أن التدريب على أنشطة ومهام نظرية الذكاءات المتعددة (أنشطة الذكاءين المنطقى والمكانى)، يؤدى إلى زيادة قدرة

أطفال المجموعة التجريبية على تذكر المفاهيم والاحتفاظ بها وتحسين مستوى أداء الأطفال المتدربين في تطبيق المعرفة المكتسبة من الروضة فى أنشطة الحياة الواقعية، وشعور الأطفال بالمسئولية نحو التعلم.

فيمكن التوقع أن مثل هذه الأسر التى يوجد بها الأطفال الإناث قد تعمل على تشجيع الاهتمام بالمثيرات الجديدة والمتناقضة للبحث عن المعرفة وزيادة خبرات أطفالهم الإناث. فالأطفال الإناث تستجيب للعناصر الجديدة وغير الملائمة من خلال بيئة غنية بالمثيرات لخلق معرفة جديدة. (Hensley & Columnist ,2004:33)، ويؤكد ذلك نتائج دراسة( ) Elvstrand et al.,2012 التى توصلت إلى أن الأطفال الإناث أكثر اهتماما واستخداما واستكشافا للتكنولوجيا من الأطفال الذكور فى مرحلة رياض الأطفال.

التوصيات:

أسفرت نتائج البحث الحالي عن فاعلية البرنامج المبني على أنشطة الذكاءين المنطقي والمكانى فى تنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة، وبناء على ذلك يوصي الباحثان، بما يلي:

١- الاستفادة من مقياس حب الاستطلاع المصور لأطفال الرياض فى متابعة نمو الأطفال فى حب الاستطلاع.

٢- ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة، على استخدام و تصميم أنشطة الذكاءات المتعددة فى الممارسات التعليمية وتبصيرهم بأهميتها.

٣- صياغة محتوى كتب رياض الأطفال لتتضمن أنشطة الذكاءات المتعددة المتنوعة لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

٤- العمل على نشر نتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بمجالات أنشطة الذكاءات المتعددة وحب الاستطلاع، و كذلك البرامج التى تعد فى ضوء هذه الدراسات، بحيث تصل إلى المعلمات والعاملين فى مجال التربية للاستفادة منها.

٥- ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بكل ما من شأنه أن يعمل على إشباع ميول وحاجات أطفال الروضة.

٦- اعتبار موضوع البرامج القائمة على أنشطة الذكاءات المتعددة مادة خصبة للبحث العلمى ومن ثم الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بها.

أبحاث مقترحة:

يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في:

١- أثر برنامج تدريبى قائم على نموذج حل المشكلات الابداعى فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

٢- فاعلية برنامج تدريبى قائم على التفكير الناقد فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

٣- فاعلية برنامج تدريبى قائم أنشطة الذكاءين المنطقى والبصرى فى تنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

أحمد عبادة (٢٠٠١). حب الاستطلاع والابتكار لدى الأطفال، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

أمانى إبراهيم (٢٠١١). علم النفس التربوى ، القاهرة : الأنجلو المصرية.

أنور عطية (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال المحرومين ثقافياً وأثره على تنمية التفكير الابتكارى، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إيناس عبد القادر(٢٠١٤).فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التفكير وحب الاستطلاع لدى أطفال الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

برلاين (١٩٩٣). علم النفس المعرفى : الصراع – الإثارة – حب الاستطلاع. ترجمة كريمان عبد السلام، القاهرة : عالم الكتب.

بطرس حافظ (٢٠٠٨). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة ، ط ٣، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثائر غبارى (٢٠٠٨). الدافعية (النظرية والتطبيق)، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)، القاهرة: دار الفكر العربى.

حمدان الشامى (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات، القاهرة، الأنجلو المصرية.

خلود عبد الغفار (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المتأخرين دراسياً مرتفعى الذكاء ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

خيري المغازى (١٩٩٣). دراسة تجريبية لمدى فعالية التدريب على حب الاستطلاع فى تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

خيري المغازى (٢٠٠٠). دافعية حب الاستطلاع، القاهرة : زهراء الشرق.

راشد مرزوق (٢٠٠٥). علم النفس التربوى "نظريات ونماذج معاصرة"، القاهرة : عالم الكتب.

رحاب طه (٢٠١٣). برنامج أنشطة قائم على قبعات التفكير لتنمية بعض الذكاءات لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

سمية عبد الحميد(٢٠٠٧). فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة المرئية وأنشطة الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التفكير، دراسات فى المناهج وطرق التدريس،، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،٢٢، ١٥-٥٣.

سمير المعراج (٢٠٠٨). أثر تعلم أنشطة الذكاءات المتعددة على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سيتيفن بوكت (٢٠٠٨). أكثر من ١٠٠ فكرة لتدريس مهارات التفكير. ترجمة زكريا القاضى ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

شاكر عبد الحميد، عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠). دراسات فى حب الاستطلاع والابداع والخيال، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شفاء عبد الرحمن (٢٠٠٤). فعالية استخدام أفلام الخيال العلمي في إكساب بعض المفاهيم العلمية وحب الاستطلاع لأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

شيرين العراقى (٢٠٠٦). الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لطفل الروضة، القاهرة، دار الفكر العربى.

شيماء المهدي (٢٠٠٤) فعالية برنامج ألعاب صغيرة بمصاحبة الموسيقى على تنمية الإدراك الحس حركي وحب الاستطلاع لطفل ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة الإسكندرية.

صلاح محمود (٢٠١٠). فعالية اللعب التخيلى وألعاب الواقع الافتراضي فى تنمية حل المشكلات وحب الاستطلاع لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها.

عاصم كامل (٢٠١٢). أثر برنامج قائم على حب الاستطلاع في تنمية العمليات المعرفية ومهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

عاطف عدلى (٢٠٠٧). المواد التعليمية للأطفال ، ط ١ ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد عبد العظيم، محمود على (٢٠١٣). علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٣٣(٢) ، ٢٣٥ – ٢٦٨.

عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٥). مقياس حب الاستطلاع اللفظى والشكلى ، القاهرة : دار غريب للنشر والتوزيع.

عبد الناصر أنيس (٢٠٠٩).الدلالات التمييزية لتفضيلات أنشطة الذكاءات المتعددة لدى فئات تشخيصية متباينة التحصيل الدراسي فى اللغة العربية والرياضيات، مجلة كلية التربية بالمنصورة،٦٩، ٣٦٥ – ٤٤١.

عزو إسماعيل، نائلة نجيب (٢٠٠٧). التدريس الصفى بالذكاءات المتعددة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصام الدسوقى ،السيد عبد الدايم (٢٠٠٣). البناء العاملى للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات : اختبار لصدق نظرية جاردنر، مجلة التربية، جامعة الأزهر، (١١٦)، ٢٩٥ –٣٧٥.

عيد عبد الواحد، حسن شحاته، أحمد مصطفى (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبى باستخدام حب الاستطلاع فى تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ،١ (٣٥)، ١٧٩ – ٢٣٤.

فتحى جروان ، زين العبادى (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعى والدافعية للتعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس،٢٥ ،١٠٩ – ١٣٨.

ليلى كرم الدين(٢٠٠٤). الأنشطة العملية لتعليم المفاهيم لأطفال ما قبل المدرسة وذوى الاحتياجات الخاصة : دليل عمل للوالدين والمعلمين، القاهرة : دار الفكر العربى.

مجدى حبيب (٢٠٠٧). تعليم التفكير فى عصر المعلومات ، ط ٢، القاهرة : دار الفكر العربى.

محمد سلامة(١٩٨٥). حب الاستطلاع عند الأطفال، ضمن بحوث المؤتمر الاول للجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٥٢١ – ٥٥٣.

محمد عبد الهادى (٢٠٠٥). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد رياض (٢٠٠٤).صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها فى اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠ (١). ١٥٦ – ٢٠٥.

محمد فتحى (٢٠٠٩). الأسد المريض. رسوم محمد السيد، شركة فيوجن للنشر والتوزيع.

محمد فتحى (٢٠٠٩). القرد والموزة. رسوم محمد السيد، شركة فيوجن للنشر والتوزيع.

موفق بشارة، محمد الشريدة ،عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التخيل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧(٢)،١٣٩– ١٦٨.

نايفة قطامى (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال ، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

نايفة قطامى(٢٠١٠). تفكير وذكاء الطفل، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نيفين خليل (٢٠١٠). برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتكوين بعض المفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

هانم أبو الخير (١٩٩٢). دراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

هانى الدسوقى، بدرية حسن (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على استخدام الأنشطة الموسيقية والتربية الحركية فى تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة ذوى الصعوبات النمائية. المؤتمر العلمى الدولى الأول " رؤية استشرافية لمستقبل التعليم فى مصر والعالم العربى فى ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة "، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠-٢١فبراير.

هدى الناشف (٢٠٠٣). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

هوارد جاردنر (٢٠٠٤). أطر العقل (نظرية الذكاءات المتعددة)، ترجمة محمد بلال، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج.

يوسف القطامى، فدوى ثابت(٢٠٠٩). عادات العقل لطفل الروضة بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Al-balushi, M. (2006). Enhancing multiple intelligences in children who are blind: a guide to improving curricular activities. Paper presented at the LCEVI world conference. C21 the, Kaulatumpur , Malaysia Jul , 16-21

Ball, P. (2013). Curiosity, How Science Became Interested in Everything Library of Congress Cataloging – In- Publication DATA.

Blake, S. (2009). Engage, Investigate, and Report: Enhancing the Curriculum with Scientific Inquiry. Young Children, 64 (6), 49-53.

Chak, A. (2007). Teacher's and Parent's Conceptions of Children's Curiosity and Exploration. International Journal of Early Years Education, 5 (2). 141-159.

Checkey,k. (1997).The First seven and the Eighth, Educational Leader Ship ,55(1),.8-13

Chambers, B. Chamber Lain, A., Hurley, E. A., Slavin, R. E. (2001). Curiosity Corner: Enhancing Preschooler's Language Abilities through Comprehensive Reform, paper presented at The Annual Meeting of the American Education Research.

Elvstrand, H. , Hellberg ,K. , Hallstrom, J.(2012). Technology and Gender in Early Childhood Education: How Girl and Boys Explore and Learn Technology in Free Play in Swedish Preschools, Technology Education in the 21st Century: Proceedings from the PATT 26 Conference, Technology Education in the 21st Century, Stockholm, Sweden, 26-30 June,163-171.

Engle, S. (2011). Children` s need to know Curiosity in schools, Harvard Educational Review, 81(4), 625-645.

Flannagan, J. (2010). Curiosity+ Kindergarten = Future Science children, 48(4), 28-31.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Green, M (2001). Curiosity and the politics of research : Learning , Thinking and Knowing in the classroom , Master theses , The University OF New Brunswick Canada, Dissertation &Theses ,Pro Quest ,No : AATMQ(72480).

Hensley , R.B.Columnist , G. (2004). Curiosity and creativity as attributes of information literacy , Reference and user services Quarferly , 44 (1) , 31-36.

Hillman, C.(2012). The Intangibles in the Early Childhood Classroom. The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978, n204 p12-14.

Jirout, J; Klahr, D. (2012). Children's Scientific Curiosity: In Search of an Operational Definition of an Elusive Concept, Developmental Review, 32 (2), 125-160.

Jirout, J; Klahr, D. (2011). Children's Question Asking and Curiosity: A Training Study, Society for Research on Educational Effectiveness, ED528504.

Kang, M, Loewenstein, S (2009). The wick in the Candle of Learning: Epistemic Curiosity Activates Reward Circuitry and Enhances Memory, Psychological Science, 20 (8), 963-973.

Leonard , H. & Harvey , M. (2007). The Trait of Curiosity as A predictor of Emotional Intelligence, Journal of Applied Social Psychology, 37 (8), 1914-1929.

Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. Cognition and Emotion, 19(6),
793-814.

Lowenstein,G.(1994).The Psychology of Curiosity: A review and reinterpretation , Psychological Bulletin,116(1),75-98.

Oral , I , & Dogan , O. (2007). The Effect Of The Materials On Multiple Intelligences Theory Upon The Intelligence Groups 'Learning Process, paper presented at the sixth international conference of the Balkan Physical Union.

Rettig, M.(2005). Using the Multiple Intelligences to Enhance Instruction for Young Children and Young Children with Disabilities, Early Childhood Education Journal, 32(4), 255-259.

Silvia , P. J. , (2008). Appraisal components and emotion traits : Examining the appraisal basis of trait Curiosity , Cognition and Emotion , 22, 94-113.

Thomas, G. R. & Joseph, M. P. & Albert, K. W. & Juthamas, T. (2006). The Measurement and conceptualization of curiosity, The Journal of Genetic Psychology, 167 (2), 117 – 135.

Tough, P. (2012). How Children Succeed, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, New York.

Veliko, J. & Dragana, B. (2012). Did Curiosity kill the cat?. Evidence from subjective well-being in adolescents Personality and Individual Differences, 52. 380-384.

The effectiveness of the activities of the logical and spatial intelligence in the development of curiosity among kindergarten children

*Dr. Essam ElDesoki Ismail**

*Dr. Enas Abdel-Qader ElDesoki**

Abstract:

The present research aims to design a program depends on the exercise of the activities of logical-mathematical intelligence and visual –spatial intelligence activities and Recognition its effectiveness in the development of curiosity at kindergarten. The research sample consisted of (60) boys and girls, Were divided into two groups, one control group, and other experimental group. The results showed the presence of statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of control and experimental groups in total score and In every dimension of scale curiosity photographer(Novelty, complexity, sudden, mismatches) after the application of the program of activities in favour of the experimental group, The results also indicate that there are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the experimental group in total score and in every dimension of scale curiosity photographer before and after the application of the program of activities in favor of post application, And also resulted in the search results that are no statistically significant differences between the mean scores of the children in the experimental group scale curiosity photographer after the application of the program of activities and after (45) days of stopping, It recommended that the search results on the importance of the use of the program of activities for kindergarten children to develop curiosity, and take advantage of the program in the design of other programs.

Keywords:

Logical and Spatial Intelligence Activities, Curiosity, Kindergarten Children.

* Lecturer, Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Damietta University.

فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة

إعداد

د. فايزة أحمد عبد الرازق محمد

مدرس بقسم العلوم الأساسية

كلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة

فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة

د. فايزة أحمد عبد الرازق محمد*

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة من خلال تحديد القيم البيئية المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طفل الروضة، وتحديد مدى توافر القيم البيئية لدى طفل الروضة، وإعداد برنامج مقترح للنشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة، والتعرف على فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه، واستخدمت الدراسة كلا من: المنهج الوصفي في تحديد الإطار النظري للبحث وبناء أدوات الدراسة، والمنهج التجريبي وذلك لمناسبة إجراءات البحث، وتوصلت الدراسة إلى فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة، وأوصت الدراسة باستخدام طرق تدريس متنوعة لتنمية القيم البيئية مثل، المواقف التمثيلية – الأداء الدرامي الصامت...، الذي يتيح الممارسات الفعلية للسلوك الايجابي، وإعداد دليل للمعلمة يتناول كيفية تنمية القيم البيئية والسلوكيات البيئية لدى الطفل، مع إعطاء أمثلة وتطبيقات لكل قيمة، وإعداد كتب مصورة لطفل الروضة تتناول مختلف جوانب التربية البيئية (اتجاهات – قيم – مفاهيم) حتى يتعرف عليها الطفل.

الكلمات المفتاحية:

النشاط التمثيلي، القيم البيئية، طفل الروضة.

* مدرس بقسم العلوم الأساسية – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة

د. فايزة أحمد عبد الرازق محمد*

المقدمة:

إن القيم والجمال يقيمان علاقة الطفل بالكون على أساس من التجاوب والتوافق، فحين يستشعر الطفل الجمال في نجمة أو طير أو حيوان أو منظر طبيعي...الخ، يفتح كل مغاليق ذاته ويرفض أن يقدم بالتدمير أو الإساءة على روائع هذا الكون. ومتى أحسن الطفل علاقته بالكون الجامد، فانه حتما سيحسن علاقته وسلوكياته بمن معه من الأحياء، ومن ثم يحس بالمتعة الروحية ويصبح إنسانا صالحا، يعيش في توافق مع غيره ومع بيئته وهذا ما أكدته دراسة بوليس هويت (١٩٩٧) حيث استهدفت تحديد مدى فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية السلوك البيئى الصحيح لدى الأطفال من (٦-٧) سنوات.

والقيم البيئية على صلة بالقيم الاجتماعية، وتتأثر بها سلبا و إيجابا، كما أنها تتطور بتطور تلك القيم وترتبط بها زمانا ومكانا. ويكمن القول بأن ما يفعله الأطفال ما هو إلا حصاد لما يقوم به الكبار من سلوكيات سليمة تجاه البيئة وهذا ما أكدته دراسة (أحمد حسين محمد ٢٠١٠، ص ٨٧٩).

وعليه فمتى قلت أو نقصت القيم البيئية فان ذلك يعد مؤشرا على تناقص القيم الاجتماعية ويمكن تنمية تلك القيم وزيادتها لو اعتمدنا على النشاط التمثيلي في إيصالها للأطفال، والذي هو بطبيعته محبب إليهم وهذا ما أكدته دراسة كولورادو وآخرون (١٩٩٨) والتى اهتمت بمعرفة أثر البرنامج المقترح لتدريب أطفال الروضة على المهارات الاجتماعية ومنها المحافظة على البيئة.

والمتأمل في واقع رياض الأطفال (روضه – مناهج)، يقف على حقيقة مؤسفة وهى قلة الاهتمام بالقيم البيئية وهذا ما أكدته الزيارات الميدانية التى قامت بها الباحثة إلى الروضات المختلفة. الأمر الذي دفعها إلى تناولها بالدراسة والبحث. لعلها تسهم في زيادة الاهتمام بها من قبل المتخصصين والمهتمين بمجال رياض الأطفال.

* مدرس بقسم العلوم الأساسية – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

مشكله البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في حقيقة مؤداها أن الواقع الحالي لتعليم الطفل القيم البيئية يناى إلى حد كبير عن تلبية المتوقع منه ، كما أن النشاط التمثيلي كأحد الأنشطة المرتبطة بفن الدراما والمسرح لم ينل قدرا كافيا من الاهتمام.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما القيم البيئية المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طفل الروضة؟

٢- ما مدى توافر القيم البيئية لدى طفل الروضة ؟

٣- ما البرنامج المقترح لاستخدام النشاط التمثيلي في البحث لتنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة؟

٤- ما فعالية البرنامج المقترح لاستخدام النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

١- تحديد القيم البيئية المناسبة التى ينبغى تنميتها لدى طفل الروضة.

٢- تحديد مدى توافر القيم البيئية لدى طفل الروضة.

٣- إعداد برنامج مقترح للنشاط التمثيلى في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة.

٤- التعرف على فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه.

أهمية البحث:

تنبع أهميه البحث الحالى مما يتوقع أن يسهم به في مجال رياض الأطفال ، اذ يتوقع البحث الحالى-في ضوء نتائجه - أن يفيد في الجوانب التالية:

١- تقديم قائمة بالقيم البيئية المناسبة التى يمكن تنميتها لدى طفل الروضة لكل من واضعى مناهج رياض الأطفال ، ومعلمات الروضة و الوالدين.

٢- الاستفادة من نتائج البحث لإعداد برامج تربوية لأطفال الروضة باستخدام النشاط التمثيلى.

٣- فتح المجال لدراسات أخرى في ميدان القيم البيئية وميدان النشاط التمثيلى.

٤- توجيه اهتمام واضعى ومطورى مناهج رياض الأطفال لاستخدام النشاط التمثيلى كأحد الأنشطة والاستراتيجيات التى تحقق التعليم المثالى لأطفال الرياض.

٥- الإسهام في توفير العديد من الأنشطة القائمة على النشاط التمثيلى لتقديمها لطفل الروضة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على الحدود الآتية:

من حيث القيم البيئية: اقتصر البحث الحالى على القيم البيئية التى أجمع المحكمون على ضرورة توافرها لدى طفل الروضة وهى:

١- التثقيف البيئى ٢- الوعى البيئى

٣- الجمال البيئى ٤- التوافق البيئى

من حيث عينة البحث:

اقتصرت عينة البحث الحالى على عينة عشوائية من الأطفال بالمستوى الثانى من رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة كلا من:

- المنهج الوصفي في تحديد الإطار النظرى للبحث، وبناء أدوات الدراسة.
- المنهج التجريبي: وذلك لمناسبة إجراءات البحث.

التصميم التجريبى للبحث:

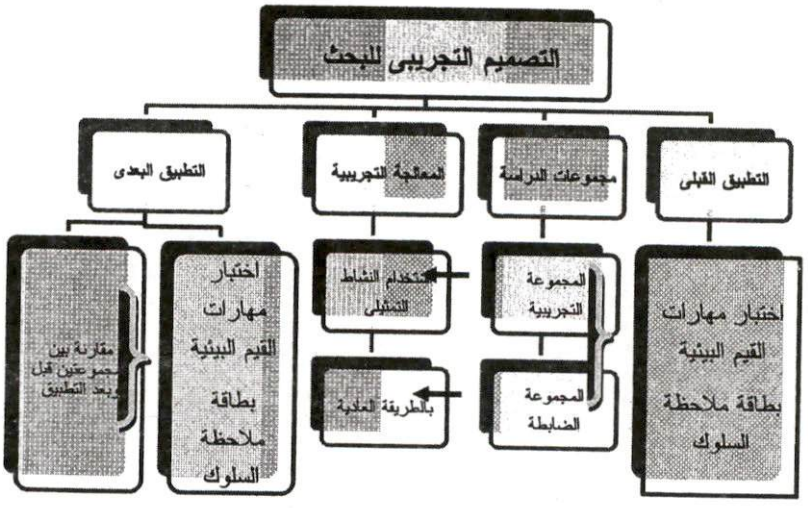
استخدمت الباحثة تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات القياس القبلى والبعدى وقد اشتمل التصميم التجريبى على المتغيرات الآتية:

*المتغير المستقل: التدريس باستخدام النشاط التمثيلى.

*المتغير التابع: القيم البيئية المتمثلة فى:

١- التثقيف البيئى ٢- الوعى البيئى ٣- الجمال البيئى ٤- التوافق البيئى

والشكل التالى يوضح التصميم التجريبى للبحث الحالى:



شكل رقم (١)

التصميم التجريبى للبحث

مصطلحات البحث:

قامت الباحثة بوضع التعريفات الإجرائية التالية في ضوء الإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة في مجال البحث الحالى:

ويعرف النشاط التمثيلى إجرائيا بأنه:

وسيلة اتصال فعالة للتعبير عن فكرة أو مفهوم بيئى معين، ويعتمد في ذلك على اللغة وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات حتى تكون عمليه التمثيل لها تأثير في عمليه التعليم والتأثير في نفوس الأطفال ، وإشاعة جو من البهجة والسرور.

وتعرف القيم بأنها: جمله موجهات أو محركات للسلوك الإنسانى وهى ، بذلك ليست أشياء ماديه وكذلك معايير للسلوك ، يختارها الفرد ويوافق عليها ويؤمن بها ويلتزم بها ، والعيش بمقتضاها ويحافظ عليها (احمد حسين اللقانى (2003 :287.

وتعرف البيئة بأنها: كل ما يحيط بالكائن الحى من ظروف وعوامل مادية واجتماعية ومعنوية من شانها أن تؤثر في تكوينه ونمط حياته وسلوكه (حسن شحاته وآخرون ،2003:٨٦).

وتعرف الفعالية بأنها: القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة تحقق نتائج مرغوب فيها (رشاد على عبد العزيز موسى ،٢٠٠١:٨٢)

وتعرف القيم البيئية إجرائيا بأنها " مجموعه من المهارات والسلوكيات التي تنظم حياه الطفل داخل بيئته من أجل تعامل أفضل معها يقوم على الوعي بها وإدراكه بجمالها وتكسبه وفاقا معها.

تعريف البرنامج: مجموعة من الأنشطة التعليمية التى تهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم و تنمية مهارة ما (**حسن شحاته:**٢٠٠٣، ٧٧).

ويعرف البرنامج إجرائيا: مجموعة من الأنشطة التعليمية التى تهدف إلى اكساب الأطفال السلوكيات البيئية بما يتفق مع أساسيات النشاط التمثيلى.

الإطار النظرى

تم تناول الإطار النظرى للبحث الحالى من خلال المحورين التاليين:

أولا: النشاط التمثيلى ويشمل: ماهية النشاط التمثيلى – استراتيجية النشاط التمثيلى – أساسيات النشاط التمثيلى ودور المعلمة.

ثانيا: القيم البيئية وتشمل (ماهية القيم البيئية –أهداف تعليم القيم البيئية لطفل الروضة– أبعاد القيم البيئية لطفل الروضة – دور المعلمة في تنمية القيم البيئية لطفل الروضة).

المحور الأول: النشاط التمثيلى

يعتبر النشاط التمثيلى أحد الأشكال الفعالة للدراما فهو ثالث الأنشطة المرتبطة بفن الدراما والمسرح التى يمكن أن نستخدمها مع الأطفال داخل الفصل أو حجرة الأنشطة، (كمال الدين حسين ٢٠٠١: ٣٨٤) ويمكن للنشاط التمثيلى أن يسهم في تكوين الاتجاهات والقيم والعادات السلوكية الايجابية الفعالة لطفل الروضة ولقد سعى البحث الحالى إلى تنمية القيم البيئية الايجابية لطفل الروضة وتحديدا باستخدام النشاط التمثيلى.

١- **ماهية النشاط التمثيلى:** Acting Out

يرى جون بيتر (Johan Peter ٢٠٠٧) أن النشاط التمثيلى من أكثر أشكال الدراما فعالية في إحداث تطور ملحوظ في العديد من جوانب النمو للطفل، وفي إدراك الطفل لذاته، حيث إن تقمص الطفل لشخصيته "الممثل" يساعده في علاج بعض المشكلات النفسية له (Johan Peter 2007: 1-3) هذا بالإضافة إلى أن النشاط التمثيلى وسيلة اتصال تعليمية فعالة للتعبير عن فكرة أو مفهوم معين ويعتمد في ذلك على اللغة وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه

والإيماءات والإشارات، وكل ذلك يجعل عملية التمثيل لها تأثير كبير في عملية التعليم والتوجيه والتأثير في نفوس الآخرين، إلي جانب الترويح والبهجة "أمير إبراهيم القرشى، ٢٠٠١: ٧٩) .

وعرفته (أشستيك:"eshetic 2002) أنه عبارة عن نشاط أو فعل يحدث في الزمن الحاضر يمارسه الطفل لهدف ما، فيتعلم ويطور من خلاله السمات الفنية المرتبطة بما يمثله، ويلعب الطفل الأدوار بطريقة ارتجالية في بعض الأداء مع نص درامى يعد مسبقا، ويعتبر النشاط التمثيلى وسيلة اتصال فعالة للمربى من خلال ملاحظة الطفل أثناء التمثيل ويتفهم ما يدور داخله (أشستيك " Aeshetic Response 2002:16").

وعرفه (كمال الدين حسين: ٢٠٠٤)النشاط التمثيلى داخل حجرة النشاط يصلح بجانب كونه نشاطا تمثيليا يثير المتعة، كنشاط يمكن أن يوظف إلى تعليم قيمة أخلاقية أو مفهوم أو موضوع دراسى بالنسبة لكبار الأطفال بما يعرف بمسرحة المناهج (**كمال الدين حسين ٢٠٠٤: ٢٨٤-٢٨٥**) وقد أكد على ذلك هانت روجرز Haint Rogers ٢٠٠٧ حيث يرى أن التخطيط لدرس الدراما لا بد وأن يعد بشكل مسبق من أجل توفير الإمكانات اللازمة لذلك من حيث إعداد النص التمثيلى الدرامى، وتهيئة الأطفال للنشاط، وتوزيع أدوارهم بشكل مسبق وتجهيز المكان وترتيبه (هانت روجرز Haint Rogers 2007:1-3).

وعرفته (عفانه عزو: ٢٠٠٨) بأنه النشاط اللغوى المحبب والذى يعتبر من أبرز الأنشطة التعريفية التى يرغب فيها الصغار ويهواها الكبار إذا ما أحسن استغلاله (عزو عفانة ٢٠٠٨:٣٢)

ويعرف النشاط التمثيلى إجرائيا بأنه:

وسيلة اتصال فعالة للتعبير عن فكرة أو مفهوم بيئي معين، ويعتمد في ذلك على اللغة وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات حتى تكون عمليه التمثيل لها تأثير في عملية التعليم والتأثير في نفوس الأطفال ، وإشاعة جو من البهجة والسرور.

٢- أهداف وأهمية النشاط التمثيلى

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن النشاط التمثيلى له أهمية كبيرة بالنسبة لطفل الروضة.

ويؤكد على ذلك (أسامة حميد: ٢٠٠٧،١-٣) حيث يرى إن النشاط التمثيلى له أهمية كبيرة في خلق جو من الانسجام والتعاون فيما بين الأطفال حيث يميلون إلى إظهار التعاطف مع الآخرين من خلال وضع الطفل نفسه مكان الآخرين فيزيد من تقبلهم والتعاطف معهم بالإضافة

إلى تعليم الطفل كيفية احترام القواعد أثناء التمثيل ويساعد على النمو الجسمى للطفل من خلال تطور المهارات الحركية عندما يقوم الطفل باللعب بالدمى وارتداء الملابس في التمثيل وتقليد حركات الشخصيات، بالإضافة إلى الأثر الفعال للنشاط التمثيلى في المجال العقلى والمعرفي حيث إن الأطفال عندما يقومون بالتمثيل يخلقون صورا في عقولهم عن الخبرات التى يمثلونها وهذه الصور عبارة عن تفكير مجرد، وبهذا فالنشاط التمثيلى يطور قابلية التفكير المجرد عند الأطفال ويزيد من نمو قدراتهم

وقد أكد (فرانشيسكو جارتون FransiscoGartho،٢٠٠٦) حيث يرى أن دراما التمثيل في أساسها تعتمد على إبداع الممثل وقدرته على الارتجال، والابتكار ومخاطبة الجمهور، دون خجل أو خوف، وهذا يتطلب تدريبا وإعدادا جيدين للموقف التمثيلى من أجل الالمام بجوانبه (فرانشيسكو جارتون FransiscoGarthon، ٢٠٠٦ : ٢٩ –٣٠)

وتظهر أهمية النشاط التمثيلى لطفل الروضة في عدة أمور منها:

- الكشف عن قدرات الأطفال وتنميتها، حيث يتيح النشاط التمثيلى للأطفال فرصة التعبير عن قدراتهم في نواحى متعددة كالمشاركة في تأليف قصة وتمثيلها أو القيام بتمثيل الأدوار وغيرها.
- ينمى الجانب الوجدانى للأطفال ويحرك مشاعرهم ليتجاوبوا مع الأحداث الجارية في المجتمع.

Gillian Lazar 2005: 14 – 16. th D.Moor ,2006: 222.

- يساعد النشاط التمثيلى في تنمية صفة احترام الآخرين إلى جانب قدرة التعبير الشفهي وفهم وجهة نظر الآخرين.
- كما يساعد النشاط التمثيلى الطفل على الشعور بالثقة والجراءة والقدرة على تحمل نتائج عمله وبالتالي يسهم في بناء شخصية المتعلم (Galldart Hyacinth , 1999: 232).
- هذا وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات على أهمية النشاط التمثيلى في العملية التعليمية بوجه عام ولطفل الروضة بوجه خاص.
- حيث أكدت دراسة (جينيفر كوليك Jennifer Kullik ٢٠٠٧) أن لأنشطة الدراما والتمثيل أثرا فاعلا في خلق بيئة معتدلة لتكوين الصداقات والعلاقات الطيبة فيما بين الأطفال بعضهم

البعض وزيادة روح المشاركة والتعاون بين كل طفل على حده، بالإضافة إلى زيادة دافعيتهم بشكل ملحوظ.

- وأشارت دراسة (لى جينيفر روبخ Lee-Jennifer-Roney 2007) إلى أن النشاط التمثيلى ساهم في علاج العديد من المشكلات السلوكية، حيث قلل من حدة التوتر والخجل والقلق والخوف من المواجهة مع الآخرين.
- كما أشارت دراسة (Donna Admont:2006) إن تعليم الطفل من خلال المدخل الدرامى يساعد على دخول الطفل إلى عالم القصة، يحاكى الشخصيات "الممثلين" بشكل واقعى ملموس، وتحويل القصة إلى نشاط درامى تمثيلى يساعد الطفل على تكوين فهم ثرى للأحداث الجارية من حوله عن طريق التوليد التخيلى التمثيلى وتحويله إلى فهم خاص بالواقع مما يساعد على تحقيق التواصل لطفل الروضة.
- بينما أكدت دراسة (كوكوران و آخرون)Cocoran & others ٢٠٠٥) على أن النشاط الدرامى التمثيلى يساهم في توصيل الخبرات التعليمية والإعلامية لدى الأطفال.
- وأكدت دراسة (علا حسن:٢٠٠٨) على فعالية النشاط التمثيلى المسرحى في تنمية المواطنة لدى الأطفال.
- وأكدت دراسة (Hatcher & Others:2004) أن الترابط الوثيق بين النشاط التمثيلى والدراما يؤدى إلى رؤى جديدة للنصوص المسرحية وتعمل الشخصيات على إظهار الفكرة والحدث بطريقة يفهمها الأطفال الصغار.
- وتوصلت دراسة (أميرة عبد الرحمن الشنطى:٢٠١٠)الى أن النشاط التمثيلى له أثر واضح في تنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى الأطفال.
- وأكدت دراسة (عبد الدايم :٢٠٠٤) ودراسة (جاب الله: ٢٠٠١)ودراسة(اللوح :٢٠٠١) إن أهمية النشاط التمثيلى في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهى، ومهارات وقواعد النحو من حيث القواعد والكلمات البسيطة.

أهداف النشاط التمثيلى:

يعتبر النشاط التمثيلى أحد أهم المداخل في توصيل المعلومات والمفاهيم والقيم بسهولة ويسر يمكن تحديد أهداف النشاط التمثيلى في التالى:

١- ينمى النشاط التمثيلى التفكير الإبداعى وخيال الطفل.

٢- يتيح النشاط التمثيلي للأطفال اختيار مواقف من الحياة (محمد صالح الشنطي، ٢٠٠٦: ٢٢٩).

٣- اكتشاف الأطفال لذواتهم وإدراكهم.

٤- يساعد على الكشف عن القلق وإزالة التوتر وعلاج بعض حالات الانطواء والخجل والتردد لدى الأطفال (نبيل عبد الهادي:٢٠٠٢ - ١٢٢).

٥- إثارة وتنمية خيال الأطفال وقدرتهم على التواصل.

٦- يعتبر وسيلة لإيصال التجارب والخبرات إلى الأطفال بحيث توسع مداركهم وتجعلهم أكثر قدرة على فهم أنفسهم وذويهم والتفاعل معهم اجتماعيا.(سكلتون ١٩٩٥ Skelton).

وتشير دراسة (جرافر هيربرت ١٩٩٥) Graver Herbert أن الدراما غير الرسمية تساعد الأطفال على تطور مهارات الاستماع والتحدث وأن الدراما التلقائية تحث الأطفال على التعلم وبناء الأنشطة الجماعية والفردية.

كما بينت دراسة (سوزان ميكارى ١٩٩٥) Micarisusun أن التمثيل المسرحي أداة لنقل الفكر للأطفال فهو يعكس أو يصور ذواتهم من خلال كلماته باستخدام أشكال وصور قصصية.

كما أوضحت دراسة لوناكسى ١٩٩٣ Lunacathy على أنه يمكن من خلال ذوى الخبرة باستخدام المسرح كوسيلة فعالة للعلاج النفسى للأطفال والمسرح بما يصاحبه من تمثيل وغناء ورقص وموسيقى يعمل على تغيير وتحول مشكلات الأطفال.

إستراتيجية النشاط التمثيلي "إستراتيجية تمثيل الأدوار"

لكى يتعلم الطفل بشكل جيد لا بد من الاعتماد على استراتيجية محددة وهذا ما أكدت عليه كثير من الدراسات وتعتبر استراتيجية تمثيل الأدوار أحد أهم الاستراتيجيات الهامة التى يعتمد عليها النشاط التمثيلي في تعليم الطفل.

وتتعدد تعاريف استراتيجية تمثيل الأدوار منها ما يلى:

- تعريف (ناصر الخوالدة: ٢٠٠٣،٣٦٠)لتمثيل الأدوار بأنه مجموع الإجراءات التفصيلية الخاصة التى تتيحها في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والخبرات من خلال قيامهم بأدوار شخصيات تمارس تلك السلوكيات أو المهارات، أو تتبع تلك المعارف بقصد إبرازها وتسليط الضوء عليهما ومعرفة القصور فيها وعلاجها في فترة محددة.

- كما تعرف بأنها طريقة تقوم في أساسها على المشاركين والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية والرغبة في التوصل إلى الحل والفهم اللذين يولدهما هذا الاشتراك وتوفر طريقة تمثيل الدور عينة حية من السلوك الإنسانى تكون وسيلة للطلبة لاستكشاف مشاعرهم وتطوير مهارة حل المشكلات (محمود محمد الحيلة، ٢٠٠٢: ٢٧٨).
- ويعرف تمثيل الأدوار بأنه " تمثيل أدوار الشخصيات تاريخية أو واقعية اجتماعية أو ثقافية، وقد يكون التمثيل تلقائيا في الفصل بأن يمثل التلميذ دور مدرس أو مدير المدرسة. وقد يكون مخططا له بعد اطلاعه على مسرحية وحفظ دور فيها أو قد يكون التمثيل الحر، تمثيلا للألعاب الحرة (سهير محمد سلامة،٣٦٣:٢٠٠١)
- هذا بالإضافة إلى أن تمثيل الأدوار يعطي الفرصة للأطفال للتعبير عن آرائهم وأحاسيسهم تجاه الآخرين. وأيضا يساعد على الكشف عن دوافع ومشاعر الأطفال، وعملية التقمص التي يقوم عليها تؤثر في وجدان الأطفال بصورة ايجابية
- وهذا ما أكد عليه (أمير القرشي: ٢٠٠١،٨١) حيث يرى أن الهدف الأساسي لتمثيل الأدوار هو تنمية فهم المتدربين للطبيعة الإنسانية والعلاقات التي تحكمها وتدريبهم على التحليل والتفكير من خلال قيامهم بتحليل الأسباب التي دفعت كلا منهم إلى ممارسة سلوك معين أثناء قيامه بالدور، وتحليل ما يتعلق بذلك في اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وانفعالات إنسانية
- **خطوات تمثيل الأدوار:**

يمكن تحديد خطوات استراتيجية تمثيل الأدوار كما حددها (أمير القرشي:٢٠٠١،٨٢) على النحو التالي:

١- تهيئة وتنشيط الأطفال تمهيدا للاشتراك في تمثيل الأدوار

٢- تحديد المحتوى المناسب لكي يتم تدريسه من خلال طريقة تمثيل الأدوار.

٣- اختيار المشاركين وتوزيع الأدوار حسب قدراتهم وميولهم وهذا يعنى أن يكون المعلم واعيا تماما بقدرات جميع أطفاله بالإضافة إلى تحديد اسم الشخصية وعمرها الزمني وخصائصها الجسمية والنفسية، وطريقة حديثها وملبسها.

٤- إلقاء التوجيهات، وإثارة الدافعية والحماس لدى الممثلين والمشاهدين.

٥- التمثيل ويتم بصورة عفوية أو تلقائية.

٦- إيقاف التمثيل، وذلك عندما يصل الأطفال إلى الحلول المطلوبة.

٧- مناقشة الممثلين والمشاهدين في الأفكار المتضمنة في الموقف التمثيلي وتحليلها، بحيث يعبروا عن آرائهم وأحاسيسهم التي شعروا بها وما تعلموه وما اكتسبوه خلال لعبهم للأدوار المختلفة.

٨- إعادة التمثيل، وتبادل الأدوار بين الأطفال في حالة وجود وقت كاف يسمح بذلك.

٩- إعادة خطة الاختبارات لتقويم نواتج التعلم، وتعميم الخبرة المستخلصة من لعب الأدوار

في ضوء ذلك فقد تم الاعتماد على استراتيجية تمثيل الأدوار في النشاط التمثيلي حيث يتم تهيئة الأطفال أولا لموضوع الموقف التمثيلي من خلال رواية القصة التي يتم مسرحتها، وروايتها شفاهه للأطفال، يتم توزيع الأدوار عليهم وتحديد الممثلين والمشاهدين على الأداء الحركي للشخصية وعلى انفعالاتها وأصواتها حتى يتمكن كل طفل من أداء دوره.

ثم تأتى مرحلة العرض المسرحي للموقف التمثيلي ويقوم الأطفال بتمثيل الشخصيات في جو ملائم للموقف من حيث الديكور والمؤثرات والملابس، ثم مناقشتهم للوقوف على جوانب القوة والضعف.

أساسيات النشاط التمثيلي ودور المعلمة:

حدد كمال حسين:٢٠٠١"،٣٨٦) ثلاث أسس للنشاط التمثيلي وهى:

١- الاقتناع والتمكن من الدور الذي سيمثله

٢- التحكم في الأفعال والانفعالات.

٣- الاستخدام المعبر للصوت وحركة الجسم لتجسيد الشخصيات ومشاعرها.

وهذه الأسس لا بد من التدريب عليها لكي يتمكن الأطفال من الأداء الصادق للشخصيات التمثيلية وبنفس القدر سيقنعوا زملائهم، وبدون التدريب وامتلاك هذه الأسس سيكون الأداء باهتا فاقدا لمصداقيته ولن يكون مقنعا طوال الوقت.

وسيتم تناول هذه الأسس بشيء من التفصيل فيما يلي:

١- الاقتناع والتمكن من الدور الذى سيمثله.

يساعد الأطفال على القيام بالمحاكاة التامة للشخصية التي سيؤديها كلا منهم، وكلما زاد اقتناعهم بها كلما كانوا أكثر اقترابا والتحاما بالشخصيات وكلما زاد التعرف عليها زاد الاقتراب والالتحام بها، ويمكن أن يتحقق هذا الإقناع والتوهم بأن الطفل هو نفسه الشخصية(كمال الدين حسين،٣٨٦:٢٠٠١-٣٨٧).

ويظهر دور المعلمة في الاقتناع والتمكن في عدة أمور منها ما يلي:

١- مناقشة الأطفال حول مدى أهمية التعرف على الشخصية وتوهم بأن الطفل هو الشخصية والاقتناع بها، وذلك هو المفتاح لمحاولة التعرف على الشخصية والاقتراب منها أكثر وأكثر.

٢- تعرض المعلمة على الأطفال مجموعة من الصور للشخصيات التي سوف يؤدون أدوارها خاصة إذا كانت غريبة عن العالم الإنساني كالحيوانات أو الطيور أو الشخصيات التاريخية.

٣- التدريب على المحاكاة والتوهم من خلال عدد من الأنشطة الدرامية التي تقوم فيها المعلمة بتقديم نماذج للمحاكاة. والهدف من النماذج ليس لتقليد المعلمة ولكن استثارة خيالهم والتعرف على الجهد اللازم لتحقيق المحاكاة

٤- تعزيز ودعم أداء الأطفال فيما يقدمون من محاكاة وتحاول أن ترشدهم نحو مزيد من المحاكاة لعدد من الشخصيات والمواقف.

٥- تقويم المعلمة بتمكين الأطفال من مناقشة زملائهم من الممثلين حول أسلوبهم في المحاكاة وكيف يجعلون الأداء والمحاكاة أقرب إلى الحقيقة. (كمال الدين حسين،٢٠٠١: ٣٨٨)

٢ – التحكم في الأفعال والانفعالات:

من أهم الملاحظات التي يجب أن تضعها المعلمة في اعتبارها هي أن الأطفال قد يفقدوا قدرتهم على التحكم في أفعالهم وانفعالاتهم أثناء الأداء، وهذا قد لا يتماشى مع طبيعة الأداء الدرامي الذي يتطلب بجانب التعبير القوى والمشاعر القوية، القدرة على التحكم الجيد في كل من الفعل والانفعال ذلك أن التحكم هو الذى يكسب الدراما فنيتها ويساعد الممثل على تحقق الهدف العام للدراما كمال الدين حسين،٢٠٠١: ٣٨٨).

وهناك عدد من التدريبات التي تساعد المعلمة في القيام بذلك ومنها:

١- تناقش المعلمة الأطفال في أهمية التحكم في الأفعال والانفعال لإكساب الدراما أهميتها وقيمتها وإعطاء كل موقف انفعالي ما يحتاجه فقط من جهد وطاقة بلا نقص ولا زيادة.

٢- استخدم أمر الثبات أثناء قيام الأطفال بعدد من الأفعال الحيوية المتدفقة أو عندما يخرج الأطفال عن مستوى الأداء المطلوب على سبيل المثال، دع الأطفال يجرون، يتسلقون شيئا ما، ثم تعلق المعلمة على الوضع الذي يصلون إليه.

٣- عند توجيه الأمر للأطفال حاولي أن تربطي بين قوة صوتك وقوة الانفعال أو الفعل المطلوب منهم

٤- اطلبي من الأطفال أن يؤدوا أفعال تتطلب الحركة في المكان كالجري في المكان أو الالتفاف وغيرها

٥- استخدمي بعض الأدوات التي تساعدهم على التحكم في الأداء.

٦- كافئ الأطفال القادرين على التحكم.

٧- انهي التدريب الدرامي بنشاط هادئ.

٣- الاستخدام المعبر للصوت والحركة

الممثل الجيد هم من يستطيع التنوع الصوتي من حيث الارتفاع والانخفاض والتنوع في الحركات والتدريبات بالجسم أو الوجه وحركات العينين والتدريب على الانفعالات الإنسانية المختلفة.

ويوجد العديد من التدريبات التى تساعد المعلمة على القيام بدورها منها:

١- تدريب الأطفال على التعبير بالجسم والوجه، اعتمادا على تعبيرات وحركه العينين وحركه الذراعين، مع تدريبهم على الانفعالات الإنسانية المختلفة مثل الشعور بالسعادة والغضب والاستياء والدهشة والفخر والتعجب

٢- تساعد المعلمة الأطفال على الاندماج في الدور سواء أثناء الكلام أو الحركة أو السكون، لأن الصمت لغة أحيانا تكون أبلغ من الكلام، لذلك ينبغي أن تتناسب تعبيرات وجه الممثل و صمته مع طبيعته الموقف الدرامي (أمير إبراهيم القرشي،٢٠٠١: ٢٠٢).

٣- توظيف المؤثرات الصوتية ذاتها ومشاركة الأطفال بأصواتهم تساعد على أثاره خيال كما أنها تضيف بعدا فنيا على الموقف الدرامي مما يكسبه جمالا (كمال الدين حسين،١٥٠:٢٠٠٥)

المحور الثاني: القيم البيئية

تقاس حضارة الأمم والشعوب بمدى انتشار القيم المختلفة لديها، وتعتبر القيم البيئية من أهم تلك القيم، فما ماهيتها، وما أبعادها، وما دور المعلمة في تنميتها لأطفال الروضة ؟

ماهية القيم البيئية:

حتى يمكن تعريف القيم البيئية لابد من الوقوف على ماهية مفرداتها وذلك على النحو الاتى:

أ- ماهية القيم:

تعتبر القيم الأساس في تشكيل حياه المجتمع ودراسة الأنظمة وحماية البناء الاجتماعي من التدهور والانصهار. ولقد تعددت أراء المفكرين حول بيان مدلول كلمه القيم وذلك بحسب وجهه نظر كل في بيان معناها.

وعلى أية حال فيمكن تعريفها حسب ما يتماشى مع طبيعة الدراسة بأنها " مجموعه الصفات الشخصية التي يجب أو ينبغي أن تتوافر لدى الطفل وتسهم في توجيهه خلال المواقف المختلفة (محمد سعيد فرج:١٩٩٨، ٣٨٦) فالقيم لدى الطفل تؤثر في سلوكه، وتوجه أهدافه بحيث تؤدى وظيفتها باعتبارها معيارا للحكم على سلوك الأطفال تجاه موضوع محدد ومرغوب فيه.

كما يمكن تعريفها بأنها " جملة موجهات أو محركات للسلوك الإنسانى يختارها الفرد ويوافق عليها ويؤمن بها ويلتزم بها والعيش بمقتضاها ويحافظ عليها (احمد حسين اللقانى، ٢٠٠٣-٢٠٠٤: ٢٨٧)

ب - ماهية البيئة:

إن شخصيه الطفل تتكون وتنمو من خلال تفاعلها مع البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بها ومن خلال هذا المنظور يمكن تعريف البيئة بأنها " كل ما يحيط بالطفل من عوامل وظروف ماديه أو اجتماعيه أو معنوية من شانها أن تؤثر في نمط حياته وسلوكياته وتكسبه معايير للحكم على سلوكياته وسلوكيات الآخرين. (منى محمد على جاد، ٢٠٠٣-٢٠٠٤:٥٢ وما بعدها)

ج - ماهية القيم البيئية:

يقصد بالقيم البيئية مجموعة القواعد السلوكية التي يرتضى المتخصصون في البيئة الالتزام بها والسير على منوالها في أثناء التفاعل في المواقف البيئية المختلفة وذلك بهدف تعامل أفضل مع بيئتنا والحفاظ عليها والبحث عن سبل - طرق- تطويرها (نجوى عبد الحميد سعد الله، ٢٠٠٥: ٥٧) * (إيمان العربي النقيب، ٢٠٠٢: ٢٣)

كما عرفت بأنها: مجموعه من الأحكام التي يصدرها الفرد وفق معايير اجتماعيه تتصل بمجموعه من المشاعر والأحاسيس التي تعتبر مهمة في حياته، ويكتسبها من خلال خبراته ومعارفه، وتعد موجهات لسلوكه وأراءه تحدد هذا السلوك وهذه الآراء إزاء القضايا البيئية وإصدار أحكام ايجابيه للحفاظ على البيئة.(عماد رمضان سليمان، ٢٠١١)

وتعرف القيم البيئية إجرائيا بأنها " مجموعة من المهارات والسلوكيات التي تنظم حياة الطفل داخل بيئته من أجل تعامل أفضل معها يقوم على الوعي بها وإدراكه بجمالها وتكسبه وفاقا معها.

٢ – أهداف تعليم القيم البيئية لطفل الروضة

إن الطفل جزء من نظام لا يستطيع أن ينفصل عنه ومن ثم لابد من إعداده إعدادا ايجابيا وإكسابه مهارات مختلفة تنمى القيم البيئية لديه، حتى ينعم باستخدام موارد البيئة المختلفة وخلق حياه أفضل للأجيال القادمة، ومن هذا المنطق تبرز جملة من الأهداف تتعلق بتعليم طفل الروضة القيم البيئية ومن أهمها ما يلى:.

١– تكوين وتنمية الأنماط السلوكية السليمة عند الأطفال التي تمكنهم من التعرف بصوره ايجابيه فرديه وجماعية لصيانة البيئة ومصادرها وحسن الاستفادة منها والحيلولة دون ظهور مشكلات بيئية نتيجة السلوكيات السلبية للأطفال أو المحيطين بهم.

٢– تكوين اتجاهات ايجابية مناسبة لدى طفل نحو البيئية وذلك من خلال التربية المتكاملة التي تتكامل فيها معلوماتهم الوظيفية وأحاسيسهم ومشاعرهم نحو بيئتهم الطبيعية والتكنولوجية والاجتماعية.

٣– احترام الأطفال لجميع المخلوقات في الطبيعة ابتداء من الإنسان إلى أصغر المخلوقات وأدقها.

٤– احترام الطفل حقوق الآخرين في البيئية والالتزام بواجباته نحوهم ونحو البيئة سواء الملكية العامة للطفل وللآخرين أو التى تخص كل فرد على حده.

٥– ترشيد سلوك الأطفال إزاء بيئتهم بعناصرها المختلفة التي يمكن أن يدركها الطفل في هذه المرحلة العمرية.

٦– تكوين وتنمية الأسلوب العلمي للتفكير لدى الأطفال من خلال توجيههم نحو استخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع مشكلات البيئية من شعور بالمشكلة البيئية وتحديدها ووضع الحلول الافتراضية لحلها أو تفسيرها ثم اختيار صحة الفروض والوصول إلى التعميم. (منى محمد جاد،٢٠٠٤: ١٠٠– ١٠١)، وكذلك ما أكدته دراسة(أسيل أكرم ٢٠١١) وعنوانها "أثر برنامج أنشطة بيئية مقترح في تنمية مفاهيم أطفال الروضة وتفسيراتهم البيئية"

٧–اكتساب الوعي البيئي: مساعدة الاطفال على اكتساب الوعي بالبيئة المحيطة وما تعانيه من مشكلات وخلق حساسية خاصة تجاه تلك المشكلات، وهذا ما أكدته دراسة (مها أبو المعاطى، ٢٠١٣) وعنوانها " الوعي البيئي لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال في البيئات الصحراوية والساحلية ".

٨-اكتساب المعارف البيئية ومساعدة الأطفال على اكتساب خبرات متنوعة تتصل بالبيئة ومشكلاتها وفهم تلك المشكلات على أساس علمي سليم.

٩- اكتساب اتجاهات ايجابية نحو البيئة ومساعده الأطفال على تطوير قيم وشعور الاهتمام بالبيئة وتشجيعهم وحثهم على الإسهام الفعال لحمايتها وتحسينها، وهذا ما أكدته دراسة (داليا البقرى،٢٠٠٧) وعنوانها " تنمية بعض السلوكيات البيئية باستخدام القصة الشعرية الغنائية لطفل الروضة ".

١٠- اكتساب المهارات التي تساعد الأطفال على التعرف على المشكلات البيئية ومحاولة التوصل إلى طرق حلها بالأساليب العلمية الموضوعية الملائمة.

١١- الإسهام الفعال والايجابي على مختلف المستويات في العمل على حل المشكلات البيئية وابتكار الأساليب الملائمة لذلك.

أبعاد القيم البيئية لطفل الروضة:

الاهتمام بالبيئة وحمايتها ضرورة ملحة، والإنسان هو الملزم بحمايتها، وهذا الأمر يتطلب تنظيم علاقة الإنسان بالبيئة مما يكفل حمايتها والمحافظة عليها.

وطفل الروضة يولد مزودا بالقدرة على التعلم، لكنه لا يولد مزودا بأنماط السلوك، فهذه يتعلمها من الحياة الاجتماعية فالتعلم يشكل شخصيته ويجعله صالحا لحياة منظمة تبع أنماط معينة ترتضيها المجموعات الصغيرة والجماعات الكبيرة، ويرضى عنها المجتمع بشكل عام.

ويرى (موسلى،٢٠٠٠، Mosley 2000) إن الوعي والمعرفة البيئية لا يكفيان لتحقيق أهداف التربية البيئية ولكن لابد من أن يكون اكتساب مهارات السلوك البيئي والقيم البيئية هو الهدف الرئيسي للتربية البيئية، وتتعدد أبعاد القيم البيئية لطفل الروضة ولكن يقتصر البحث الحالي على أربعه قيم بيئية وهى:

١- التثقيف البيئي ٢- الوعي البيئي ٣- الجمال البيئي ٤- التوافق البيئي

وسوف توضح الباحثة كل قيمة بيئية فيما يلي:

أولا:. التثقيف البيئي

يعرف التثقيف البيئي إجرائيا بأنه: إكساب الطفل معارف ومهارات تساعده على معرفة البيئة المحيطة به، وتفاعله المستمر معها بصوره سليمة بيئيا ".

والتثقيف البيئي يساعد الأطفال على التأمل مع البيئة المحيطة سواء أكانت بيئة زراعية أو صحراوية أو صناعية، يكتسب منها المفاهيم الجديدة التي تساعده على التعايش السلمي مع

بيئته المحيطة، ويكتسب مجموعة من الاتجاهات والمعايير السلوكية التي يجب أن تغرس في الطفل الصغير من حيث معرفته بالحيوانات الأليفة والمفترسة ومكان معيشتها وأنواع طعامها وطرق تكاثرها وكيفيه الحماية من إصابتها، وحماية نفسه من المخاطر، وهذا ما أكدت عليه دراسة (ليندا كاروبين، ٢٠٠٣ : Linda Cronin 2003) حيث أكدت على معرفه المفاهيم البيئية من خلال حديقة الحيوان، وأيضا يكتسب سلوكيات مثل التعرف على اختلاف المهن في المجتمع وأدوات كل مهنه ودورها في بناء المجتمع وسلوكياتها الايجابية نحو بيئتها، وهذا ما أكدت عليه (سوزان عبد الملاك،٢٠٠٤) من خلال إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الايجابية المرتبطة بها ودراسة (روس برنجيل،٢٠٠٣: Rose Pringle) التى أكدت على أهمية البيئات الخارجية المحيطة بالطفل وإكساب الطفل المفاهيم الخاصة بها وكذلك ضرورة إكساب طفل الروضة التميز بين فصول السنة المختلفة (الشتاء – الصيف – الربيع – الخريف) والملابس التي يتميز بها كل فصل من الفصول حتى يستطيع معرفة مظاهر الطبيعة من حوله، وكذلك ضرورة إكساب الطفل قدرا من الثقافة البيئية حول العالم في البيئة المصرية من (متاحف – أهرامات – مزارات سياحية).

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة أن سلوكيات التثقيف البيئي هي:.

١- يتعرف الطفل على الحيوانات التي لا صوت لها (زرافة – سلحفاة – فراشة)

٢- يتعرف الطفل على معالم البيئة المصرية مثل (الأهرامات – المتاحف – القلعة)

٣- يتعرف الطفل على بعض المهن المختلفة وأدواتها

٤- يتعرف الطفل على فصول السنة الأربعة ومظاهرها (شتاء – صيف – خريف – ربيع)

٥- يميز الطفل بين البيئات المختلفة (زراعية – صحراوية – ساحلية – صناعية)

ثانيا الوعي البيئي :.

يعرف الوعي البيئي إجرائيا بأنه:

إكساب الطفل مجموعه من السلوكيات البيئية الايجابية في تعامله مع عناصر البيئة، ومع الأشخاص المحيطة به. ويكون لديه إحساس بالمسئولية وترشيد استهلاكه

وهذا يتطلب من الطفل أن يتكون لديه إلزام أخلاقي ويتحمل جزءا من المسئولية عن مشكلات البيئة المحيطة مثل:- إلقاء القمامة على الأرض لابد من الاهتمام بهذه المشكلة وحلها بطرق بسيطة، وهى وضعها في أماكنها المخصصة لذلك، ولكي يتعلم الطفل السلوكيات الايجابية تجاه بيئته ويكون لديه الشعور بالرضا، تجاه بيئته وما توفره له من اشباعات لحاجته

المختلفة، يكون ذلك بأسلوب شيق وممتع ومحبب إليه، ولذلك اختار البحث الحالي النشاط التمثيلي لكي يقرب الواقع البيئي للطفل، ويتعامل معه.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (مرفت حسن مرعى: ٢٠٠٦) من خلال برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال لتوظيف بعض الأنشطة الفنية والموسيقية.

إن وعى الطفل بيئته وإدراكه لها يرتبط بنوع الخدمات المتوفرة فيها والتي يشبع حاجاته من خلالها مثل الخدمات الصحية والخدمات التي توفر الشعور بالأمن والسلامة ووجود أماكن مخصصه للعب وخدمات المحافظة على نظافة البيئة وغيرها من الخدمات البيئية بشكل مباشر، فيؤثر توافرها على رضاءه عن بيئته وعدم توافرها بعدم رضائه عن بيئته وبالتالي يؤثر على نوعية سلوكياته نحو هذه البيئة (منى جاد: ٢٠٠٤، ١١١) فعند قطف الزهور من الحديقة يعاقب الطفل على سلوكه الخاطئ وإذا حافظ عليها ورعاها يعزز هذا السلوك الايجابي، لكي يتعود على الايجابيات نحو البيئة المحيطة

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة أن سلوكيات الوعي البيئي عديدة ومنها ما يلى:.

١- أثارة وعى الطفل ببعض خدمات الدولة (مستشفيات – مدارس – حدائق – إسعاف)

٢- أثارة وعى الطفل بأهمية صحته.

٣- أثارة وعى الطفل بأن لكل كائن حي صوت مميز (نباح الكلب – مواء القطه – زقزقه العصافير).

٤- أثارة وعى الطفل بالاهتمام بالنباتات (عدم قطفها – رعايتها – تنسيقها).

ثالثا: الجمال البيئي:.

يعرف الجمال البيئي إجرائيا بأنه: إكساب الطفل مهارات وسلوكيات جمالية مرتبطة بعناصر البيئة المحيطة به وذلك بما يسهم بفاعلية في بناء شخصيته وتوجيه سلوكه نحوها.

ولقد حرص الإسلام على جمال البيئة ونظافتها، ومن مظاهر ذلك نهيه عن التعرض للأشجار بالقطع أو الإحراق، ويتجلى ذلك في الحديث الذي رواه سليمان بن بريدة عن أبيه قال كان رسول الله صلى الله عليه وسلم " إذا أمر أميرا على جيش أو سرية، أوصاه في خاصته بتقوى الله، ومن معه من المسلمين خيرا، ثم قال اغزوا باسم الله، في سبيل الله، قاتلوا من كفر بالله اغزوا ولا تغلوا ولا تغدروا ولا تمثلوا ولا تقتلوا وليدا " (رواه مسلم كتاب الجهاد،حديث رقم ١٧٣١)،وقد حرص الصحابة رضوان الله عليهم على ذلك.

كما وردت الأحاديث الشريفة التي تدعو إلى إماطة الأذىعن الطريق، وذلك كما روى البخاري من حديث أبى هريرة – رضي الله عنه–قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "الإيمان بضع وسبعون شعبة، أو بضع وستون شعبة، أفضلها قول لا اله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان" (رواه مسلم، حديث رقم ٥٧، كتاب الإيمان).

وقد وردت العديد من الآيات في القران الكريم تدل على الانتفاع بجمال الكون من خلال المحافظة علي مكوناته وعدم التعرض له بالإتلاف او التدمير ومنها: قوله تعالى: ﴿ فَأَنۢبَتۡنَا بِهِۦ حَدَآئِقَ ذَاتَ بَهۡجَةٖ مَّا كَانَ لَكُمۡ أَن تُنۢبِتُواْ شَجَرَهَآۗ ﴿٦٠﴾ ﴾ (النمل: ٦٠) ، وقوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلشَّجَرِ ٱلۡأَخۡضَرِ نَارٗا فَإِذَآ أَنتُم مِّنۡهُ تُوقِدُونَ ﴿٨٠﴾ ﴾ (يس: ٨٠)

ومما سبق يظهر حرص الإسلام على الانتفاع بجمال الكون من خلال محافظتنا على مكوناته وعدم التعرض له بالإتلاف أو التدمير، ومما يدل على البهجة الجميلة تزين الأرض الخضرة الواعدة التي يهبها الله في الشجر والزرع للإنسان في البيئة، فيجب المحافظة عليها.

ومما سبق تستخلص الباحثة عدة سلوكيات الجمال البيئي تتمثل في الآتي:

١- المحافظة على جدران الممتلكات العامة والخاصة وعدم الكتابة عليها.

٢- يحافظ الطفل على النباتات وتزين الأماكن.

٣- رعاية بعض طيور الزينة لألوانها وصوتها الجميل.

رابعا: التوافق البيئي:

يعرف التوافق البيئي إجرائيا بأنه: اكتساب الطفل مهارات وسلوكيات ايجابية تمكنه من التعايش السلمي مع البيئة المحيطة والتكيف معها، واكتساب مهارة تعديل البيئة نحو الأفضل.

إن تكيف الطفل مع البيئة من حوله يتم من خلال أسلوب تفاعله مع تلك البيئة وذلك من خلال التمثيل والمواءمة.

فالتمثيل يتضمن القيام باستجابة سبق اكتسابها فعندما يستجيب الطفل بنشاط سبق التعرف عليه يقال بأنه يتمثل مع المتغير الجديد(بطرس حافظ،٢٠٠٣: ٢٦).

فطفل الروضة يتعلم السلوك البيئي الايجابي أولا ثم يتمكن منه حتى يستطيع العيش بسلام في البيئة، فمثلا الملابس التي يرتديها الطفل تكون حسب الطقس الموجود، صيفا (حارا)

أو شتاءا (باردا) فهو عندما يرتدى الملابس المناسبة فهو بذلك يكون متكيفا مع بيئته ومتوافقا معها.

أما التكيف يعنى القدرة على تعديل البيئة بمعنى أ ن يحدث الطفل تغيرا في بيئته التي يعيش فيها، وأما التواؤم فهو تعديل تلك الخبرة، أما الاستيعاب فيقصد به إدخال خبرة جديدة(بطرس حافظ:٢٠٠٣،٢٩).

فعندما يذهب الأطفال إلى حديقة الحيوان ويرون الدب والمياه حوله من كل جانب فيسأل الأطفال عن ذلك؟ لماذا؟(ليه الدب موجود كده) فيعرفوا أن لكل حيوان بيئته التي لا يستطيع العيش إلا فيها، وعندما تتغير البيئة سواء لحيوان أو نبات معين فانه يتعين معرفة نوع البيئة التى يعيش فيها حتى يحدث التوافق البيئي بين الحيوان أو النبات وبيئته.

فمثلا حينما يرى الأطفال فاكهة الشتاء موجودة في فصل الصيف فيسالون كيف؟ وبالإجابة عليهم يعرفوا إنه قد تم تعديل وتهيئة بيئة فصل الشتاء المناسبة لهذه الفاكهة في وقت الصيف وهو ما يعرف بمزارع الصوب.

ومن ثم يدرك الأطفال هذا التوافق البيئي ويظهر ذلك في سلوكياتهم المختلفة ويستطيعوا التعايش مع البيئة بشكل سلمى وأفضل.

ومما سبق يتضح للباحثة مجموعة من سلوكيات التوافق البيئي يتعين إكسابها لطل الروضة منها:

١- ترشيد استهلاك الماء والحفاظ عليه.

٢- يحترم الطفل حقوق النبات في بيئته.

٣- يحترم الطفل حقوق الحيوان في بيئته.

٤- يرتدى الطفل الملابس المناسبة لفصول السنة.

٤- دور المعلمة في تنمية القيم البيئية لطفل الروضة:

يجب على المعلمة وهى بصدد غرس القيم البيئية في نفوس أطفال الروضة أن تراعى مجموعة من الأمور لها كبير الأثر في قيامها بدورها في هذا المجال، (بطرس حافظ،٢٠٠٣: ٨٩) ومنها ما يلى:

١- اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة للحفاظ على سلامه الطفل والابتعاد عن كل ما يهدد سلامته.

٢- أن تكون الخبرات والقيم المقدمة للطفل مشبعة لحاجاته ومثيره لاهتمامه.

٣- استخلاص الخبرات المقدمة والمواد والخامات المستخدمة من البيئة المحيطة بالطفل بقدر الإمكان.

٤- أن توزع المعلمة اهتمامها على الأطفال جميعا بصورة متساوية بقدر الإمكان.

٥- ملاحظه الأطفال بطريقة دقيقة للتعرف على مدى تفهمهم لكل ما يقدم إليهم حتى يمكن تعديل غير المناسب.

٦- أن تراعى المعلمة التنوع في كل ما تقدمه للأطفال من قيم بيئية لتشمل الطفل في حد ذاته وجماعة الأطفال كذلك.

٧- أتاحه الفرصة أمام الأطفال للمشاركة الفعلية في اقتراح بعض الخبرات أو الظواهر التي يرغبون في التعرف عليها

٨- أن تراعى المعلمة ضرورة معايشة الطفل للقيم البيئية حتى يمكنه استخدامها في المواقف المماثلة في حياته اليومية

٩- غرس مبادئ وعادات بيئية لدى الأطفال مما يساعدهم على المحافظة على أجسامهم من الأمراض والمحافظة على البيئة من التلوث واختيار الغذاء المناسب لهم

١٠- يجب أن تعمل المعلمة على ربط البيئة الخارجية بالفصل الدراسي حتى يشعر الأطفال أنها جزء منه.

١١- يجب أن تعمل المعلمة على مناقشة خطط ومشكلات الجمال البيئي وتنظيم مجموعات عمل مختلفة لحل المشكلات البيئية.

١٢- يجب أن تعمل المعلمة على أثاره اهتمامات الأطفال نحو البيئية.

١٣- تحرص المعلمة على أن تكون القيم البيئية المقدمة للطفل مواكبه للتطورات المختلفة فتقوم بتحديد القيم المشتركة للمجتمع والتي لاتزال موجودة بين الناس، وما القيم التي يجب العمل على تنميتها والإبقاء عليها، وما القيم التي يجب أن تتغير. (أحمد حسين اللقانى،٢٠٠٣: ٢٩٣) .

فروض البحث:

١- يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار سلوكيات القيم البيئية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدى.

٢- يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة السلوك قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدى.

٣- يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار سلوكيات القيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

أدوات البحث:

١- استبانة لتحديد سلوكيات القيم البيئية التي يجب توافرها لدى طفل الروضة(إعداد الباحثة).

٢- اختبار سلوكيات القيم البيئية لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

٣- بطاقة ملاحظة السلوكيات المرتبطة بالقيم البيئية لدى طفل الروضة(إعداد الباحثة).

إجراءات البحث:

تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ حيث تم إتباع الخطوات التالية:.

أولا: تحديد القيم البيئية التي يجب توافرها لدى طفل الروضة، وكيفية تنميتها من خلال الاطلاع على المراجع والبحوث والدراسات العربية والاجنبية المرتبطة بموضوع البحث.

ثانيا: إعداد قائمه أولية بالقيم البيئية التي يجب توافرها لدى طفل الروضة وذلك استنادا إلى ما تم التواصل إليه في الخطوات السابقة، ثم عرض هذه القائمة من خلال استبانه على مجموعه من الحكمين في مجال رياض الأطفال، ومناهج وطرق التدريس وذلك للتأكد من شموليتها وموضوعيتها، ومدى تنمية هذه المهارات لدى أطفال الروضة.

ثالثا: تصميم برنامج مقترح لاستخدام النشاط التمثيلي لتنمية القيم البيئية – السابق تحديدها – لدى أطفال الروضة

رابعا: ضبط البرنامج من خلال عرضه على مجموعه من المحكمين وتعديله في ضوء أرائهم ووضعه في صورته النهائية.

خامسا: اعداد أدوات البحث والتي تتمثل في إعداد الاختبار وبطاقة ملاحظة لقياس مدى اكتساب الأطفال للقيم البيئية التي تتضمنها أنشطة البرنامج المقترح وإجراء الضبط العلمي لهذه الأدوات.

سادسا: اختيار عينة البحث من الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

سابعا: تطبيق أدوات البحث قبليا على عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

ثامنا: تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية

تاسعا: تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

عاشرا: جدولة البيانات ومعالجتها إحصائيا، ثم تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء مشكله البحث وفروضه.

إحدى عشر: تقديم التوصيات والمقترحات.

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل خطوة:

أولا: تحديد القيم البيئية التي يجب توافرها لدى طفل الروضة وكيفيه تنميتها وذلك من خلال:

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي تناولت القيم البيئية في مرحلة رياض الأطفال
- الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت القيم البيئية في مرحلة رياض الأطفال
- الاطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية التي تناولت خصائص نمو الطفل في مرحله رياض الأطفال

ثانيا: في ضوء الخطوات السابقة تم إعداد قائمة مبدئية بالقيم البيئية اللازمة لطفل الروضة حيث تم تقسيمها إلى المحاور التالية:

جدول (١)

يوضح محاور القيم البيئية وسلوكياتها الفرعية

م	القيم البيئية	السلوكيات الفرعية
١	التثقيف البيئي	يتضمن (٥) سلوكيات فرعية
٢	الوعي البيئي	يتضمن (٤) سلوكيات فرعية
٣	الجمال البيئي	يتضمن (٣)سلوكيات فرعية
٤	التوافق البيئي	يتضمن (٤) سلوكيات فرعية
مج	٤	١٦ مهارة فرعية

وبذلك يكون عدد السلوكيات الفرعية التي تندرج تحت المحاور الرئيسية (١٦) سلوك فرعي وقد تم تضمين القائمة في استبانة بحيث وضعت السلوكيات الفرعية أسفل كل محور

من المحاور الرئيسية ووضع كل محور والسلوكيات الفرعية به أمام مقياس من ثلاث مستويات (هامه – متوسطة الأهمية – قليلة الأهمية)

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الحكمين المتخصصين في مجال رياض الأطفال ومناهج وطرق التدريس وذلك لمعرفه أراءهم حول كل من:

- مدى أهمية كل محور والسلوكيات البيئية المدرجة تحته
- مدى إمكانية تنمية هذه السلوكيات لدى أطفال الروضة
- إضافة ما يرونه مناسبا لطفل الروضة من سلوكيات بيئية يجب أن تتوافر لديه ولم يتم تضمينها في الاستبانة.

بعد عرض الاستبانة تم استخدام معادله " كا[٢][١١]" لتحديد أهم السلوكيات للقيم البيئية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة من خلال النشاط التمثيلي.

وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية (فارق عثمان، ١٩٩٥: ٩٢ –٩٣) الخاصة ب"كا[٢]"عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وجد أن "كا[٢]" =٥,٩٩ وهى أقل من جميع قيم "كا[٢]"المحسوبة،مما يشير إلى وجود فروق دالة بين بدائل الاختبار لصالح الاختبار البديل هامة جدا، لذلك سوف يتم تضمينها في البرنامج المقترح، وقد رأى المحكمون أن القائمة شملت على أهم المهارات للقيم البيئية الضرورية للطفل، كما رأوا تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية في القائمة.

وتم تعديل صياغة بعض السلوكيات المطلوبة وأصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق رقم ١) كما اتضح أن جميع المهارات التي شملتها القائمة والبالغ عددها (١٦) سلوك فرعى ستؤخذ جميعا في الاعتبار عند تصميم برنامج النشاط التمثيلي، وكذلك عند تصميم اختبار القيم البيئية، وبطاقة ملاحظة السلوك.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث حيث نص السؤال الأول على "ما سلوكيات القيم البيئية التي ينبغي تنميتها لدى طفل الروضة؟

ثالثا: خطوات بناء البرنامج المقترح

يتناول هذا الجزء خطوات بناء البرنامج المقترح وضبطه، وأساليب تنفيذه وتقويمه.

---

[١١] علما بان كا [٢]= مج (ك – ك)[٢] حيث ك = التكرار الملاحظ ٢ ك = التكرار المتوقع
ك

ويمكن توضيح الخطوات التى تمت لبناء البرنامج المقترح فيما يلى:

أ- أسس بناء البرنامج المقترح.

ب-تحديد الإطار العام للبرنامج، ويشمل:

١- تحديد أهداف البرنامج.

٢- تحديد محتوى البرنامج.

٣-طرق التدريس الملائمة للبرنامج المقترح.

٤-تحديد الوسائل والأدوات المناسبة لأنشطة البرنامج.

٥-تحديد أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في البرنامج.

ج-عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين.

أ- أسس بناء البرنامج:

١- مراعاة خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، مع الأخذ في الاعتبار بمبدأ الفروق الفردية بينهم.

٢-تدريب الأطفال على الأدوار التي يقوموا بها حيث إنها تتيح للطفل أن يقوم بدور فعال أثناء مشاركته في الأنشطة التمثيلية للقيم البيئية.

٣- توفير الوسائل التعليمية، والأدوات، والخامات، والملابس والإكسسوارات بما يتناسب وطبيعة النشاط التمثيلي المستخدم في البرنامج.

٤- أن تتضمن أنشطة النشاط التمثيلي السلوكيات المرتبطة بالقيم البيئية التى من شأنها أن تزيد من فهم الطفل للواقع البيئي الذي يعايشه.

٥- استخدام سلوكيات القيم البيئية كأساس للتعلم في هذا البرنامج، حيث أكدت الدراسات السابقة والأدبيات -التي تم تناولها في البحث الحالي- إن سلوكيات القيم البيئية التي يتعلمها الطفل من خلال النشاط التمثيلي يمكن اكتسابها بصورة أسهل من تلك المهارات المكتسبة بطريقة تقليدية.

٦- إتاحة الفرصة الكافية لجميع الأطفال لممارسة النشاط التمثيلي.

٧- مراعاة استمرارية وتكرار سلوكيات القيم البيئية المقدمة في أنشطة البرنامج بهدف أتاحة الفرص للطفل لتوظيف ما تعلمه من سلوكيات في مواقف مستقبليه.

٨- استخدام أساليب التقويم المناسبة لقياس نواتج التعليم.

ب – تحديد الإطار العام للبرنامج، ويشمل

١- أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية القيم البيئية المحددة في البحث لدى أطفال الروضة، والتي تشمل التثقيف البيئي – الوعي البيئي – الجمال البيئي – التوافق البيئي.

٢- محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء أهداف البرنامج التي تم تحديدها، واستنادا إلى ما تم التوصل إليه من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك قائمة سلوكيات القيم البيئية.

وبناء على ذلك فقد تم تصميم محتوى البرنامج في صوره مجموعة من المواقف التمثيلية التي تقدم بواسطة النشاط التمثيلي، ثم يتم عرضها مسرحيا، والتي تتيح للطفل فرص اكتساب سلوكيات القيم البيئية بأسلوب محبب وشيق إلى الأطفال يعتمد على لعب الأدوار

٣- طرق التدريس الملائمة بالبرنامج:

في البحث الحالي تم استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار باعتبارها من استراتيجيات النشاط التمثيلي، والحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني

٤- الوسائل والأدوات المستخدمة:

روعي عند تصميم أنشطة البرنامج الاعتماد على استخدام الأشياء الحقيقية بقدر الإمكان لمالها من فعالية في التعليم إلى جانب استخدام – ملابس – اكسسورات – وخلفيات – وصور للشخصيات – وبعض المؤشرات الصوتية – وقصص وصور مرتبطة بالقيم البيئية

٥- أساليب تقويم البرنامج:

تمثلت أساليب التقويم للخبرات المقدمة في البرنامج لتنمية القيم البيئية فيما يلى:

- تقويم مستمر:

- يتمثل في الاعتماد على المناقشة التي تثيرها المعلمة مع الأطفال بعد الانتهاء من عرض المسرحية والتي تكشف عن مدى تحقيق أهداف النشاط.
- استخدام البطاقات المصورة أو الأسئلة عقب المسرحية، وتتناول تقويم سلوكيات القيم البيئية.

- **تقويم نهائي:**

يستخدم لقياس فعالية البرنامج، حيث تم استخدام اختبار القيم البيئية، بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة لسلوكيات الطفل لتحديد مدى ممارسة الطفل للسلوكيات المرتبطة بالقيم البيئية.

رابعا: عرض البرنامج على المحكمين:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال ومناهج وطرق التدريس، بهدف التعرف على آرائهم حول مدى:

- مناسبة البرنامج لتنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة
- صحة البرنامج من حيث: الأهداف عناصر المحتوى ومدى ملاءمة المادة العلمية، صياغة العبارات، ووسائل التقويم، وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات وتتلخص فيما يلي.
- تعديل صياغة بعض العبارات في المسرحيات، تعديل توزيع المسرحيات على القيم البيئية، وفي ضوء مقترحات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة وأصبح البرنامج في صورته النهائية "(ملحق رقم ٢) وصالحا للتطبيق.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على ما يلي: ما البرنامج المقترح لتنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة؟

خامسا: إعداد أدوات البحث:

أ-إعداد اختبار القيم البيئية:

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم لدى طفل الروضة، وقدتم إعداد الاختبار في ضوء مراعاة ما يلي:

١- في ضوء نتائج الاستبانة الخاصة بتحديد القيم البيئية الواجب توافرها لدى طفل الروضة

٢- مراعاة خصائص نمو طفل الروضة.

في ضوء الاعتبارات السابقة تم تضمين المفردات الخاصة بكل محور من المحاور الأربعة والتي يمكن من خلالها الحكم على مدى توافر سلوكيات القيم البيئية (الفرعية) وقد تم إعداد الاختبار وفقا للخطوات التالية:

١- تحديد أهداف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال- الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات على اكتساب القيم البيئية المضمنة في البحث والمتمثلة في: التثقيف البيئي – الوعي البيئي – الجمال البيئي – التوافق البيئي

٢- تحديد محتوى الاختبار

تضمن الاختبار السلوكيات الفرعية المرتبطة بالقيم البيئية- التي تم التوصل إليها مسبقا- حيث تم وضع الاختبار في صورة مواقف، وصياغة كل موقف في شكل عبارة استفهامية يعقبه تقديم بديلين، على أن يختار الطفل منها البديل المعبر عن السلوك الصحيح.

وقد روعي عند صياغة مواقف الاختبار ما يلي:

- أن تكون مرتبطة بقياس القيم البيئية الفرعية
- أن تكون مرتبطة بالواقع المجتمعي للطفل وبالخبرات الحياتية البيئية.
- أن تكون البدائل التي يتضمنها كل موقف واضحة بالنسبة للطفل.
- أن تصاغ بلغة عربية مبسطة مناسبة لمستوى الطفل.

والجدول التالي يوضح مفردات الاختبار موزعة على المحاور الرئيسة:

جدول (٢)

مواصفات مفردات اختبار القيم البيئية موزعة على المحاور الرئيسة

م	القيم البيئية	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	التثقيف البيئي	٥	١، ٢، ٣، ٤، ٥
٢	الوعي البيئي	٤	٦، ٧، ٨، ٩
٣	الجمال البيئي	٣	١٠، ١١، ١٢
٤	التوافق البيئي	٤	١٣، ١٤، ١٥، ١٦
مج	٤	١٦مفردة	

٣- طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار

استخدمت الباحثة أسلوب المقابلة الفردية في تطبيق الاختبار، وقد وجهت المواقف باللغة العامية وبطريقة سهلة حتى يدرك الطفل المطلوب منه في كل موقف من المواقف وذلك لنقص قدرته على القراءة والكتابة.

وقد تم تقدير الدرجات حيث تعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة من المجموع الكلى لدرجات الاختبار. وقد تم مجموع الدرجات النهائية للاختبار مساويا (١٦) درجة طبقا لعدد المواقف التي يشملها الاختبار.

٤- إجراء الضبط العلمي للاختبار:

تم ضبط الاختبار في جانبين: الأول يتعلق بصدق الاختبار، أما الجانب الثانى فيتعلق بثبات الاختبار كما هو موضح.

أولا: تحديد صدق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب صدق اختيار القيم البيئية بالطريقتين التاليتين:

أ- الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال ومناهج وطرق التدريس والتربية الفنية، للتأكد من مدى صلاحيته كأداة للقياس في هذا البحث وذلك من خلال إبداء الرأي فى:

- مدى ارتباط مواقف الاختبار بالقيم البيئية وسلوكياتها الفرعية لكل محور من محاور الاختبار.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- طريقة تصحيح الاختبار

وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء التعديلات والتي تمثلت في تعديل صياغة بعض المواقف والبدائل على أن تصاغ المواقف باللهجة العامية، بما ييسر للطفل فهمها واستيعابها.

ب-صدق التجانس الداخلي:

بعد التأكد من صدق محتوى الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينه استطلاعية من رياض الأطفال، وقد بلغ عددها (٣٠) طفلا وطفله- وهم غير عينة البحث الأصلية -وذلك لحساب صدق التجانس الداخلي للاختبار، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة الاستطلاعية في كل محور من محاور الاختبار مع الدرجة الكلية.

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة العينة الاستطلاعية في كل محور والدرجة الكلية للاختبار.

جدول(٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة العينة الاستطلاعية في كل محور من المحاور والدرجة الكلية لاختبار القيم البيئية

م	القيم البيئية	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	التثقيف البيني	٠,٤٦	٠,٠١
٢	الوعي البيني	٠,٦٦	٠,٠١
٣	الجمال البيني	٠,٦٧	٠,٠١
٤	التوافق البيني	٠,٥٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق إن قيمة معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بالدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن الاختبار يحظى بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، وهذا يدل على صدق الاختبار وقابليته للتطبيق.

ثانيا: حساب ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين" وحساب الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، فكان معامل الارتباط (٠,٦٧) وهى قيمة دالة (٠,٠١) مما يدل على أن اختبار القيم البيئية المستخدم في البحث يتم بدرجة مقبولة من الثبات، وبذلك أصبح الاختبار (ملحق رقم ٤)صالحا للتطبيق على عينة البحث الأصلية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على "ما مدى توافر القيم البيئية لدى طفل الروضة؟

ت-إعداد بطاقة الملاحظة:

تم تصميم بطاقة الملاحظة وفقا للخطوات الآتية:

١- هدف البطاقة:

تهدف البطاقة إلى قياس سلوكيات الأطفال المرتبطة بالقيم البيئية، وذلك بالإضافة للاختبار الذي تم إعداده سابقا، ويرجع ذلك لصعوبة صياغة قياس هذه السلوكيات في مواقف الاختبار.

٢- تحديد محتوى البطاقة:

تم تحديد محتوى بطاقة الملاحظة في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة بمجال البحث الحالي، وفي ضوء خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، بحيث شملت السلوكيات المرتبطة بالقيم البيئية لدى طفل الروضة.

وقد تم تقسيم البطاقة إلى (٤) محاور أساسية تمثل القيم البيئية، وكل محور يختص بمجموعة من السلوكيات المرتبطة بأحدي القيم وقد روعي عند صياغة العبارات المعبرة عن السلوكيات ما يلي:

١- أن تكون مرتبطة بالمحاور التي تم تحديدها.

٢- أن تكون محددة بشكل إجرائي وواضحة بحيث يسهل ملاحظتها.

٣- أن تكون العبارات بسيطة وواضحة وقصيرة.

٤- أن تصف الأداء المراد ملاحظته بحيث لا تكون للعبارة أكثر من تفسير للحكم على الأداء.

٣- أسلوب تسجيل الملاحظة وتقدير الدرجات:

تم وضع تدريج ثلاثي الأبعاد أمام مفردات بطاقة الملاحظة على مدى أداء الطفل للسلوك الذى تحتويه العبارة، وهذا التدريج يتضح في الآتي (دائما – أحيانا – نادرا) بحيث يتم وضع علامة (√) في العمود الذى يدل على مدى ممارسة الطفل للسلوك.

ولتقدير الدرجات يتم ترجمة هذا التدرج في الأداء إلى درجات على النحو التالى:

دائما (٢ درجتان) – أحيانا (١ درجة واحدة) – نادرا (٠ صفر)

٤- إجراء الضبط العلمى للبطاقة:

تم ضبط البطاقة في جانبين الأول يتعلق بصدق البطاقة أما الجانب الثانى فيتعلق بثبات البطاقة، كما هو موضح.

أولا: تحديد صدق البطاقة.

للتأكد من صدق بطاقة ملاحظة السلوك، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال رياض الأطفال ومناهج وطرق التدريس، بهدف التأكد من الآتى:

- مدى وضوح العبارات التى تصف الأداء.
- مدى إمكانية ملاحظة الأداء.

- سلامة الصياغات وكفايتها.
- سلامة التقدير الكمي.
- إبداء الرأى في حذف أو إضافة عبارات أخرى.

وأبدى بعض المحكمين تعديل صياغة بعض العبارات لتكون أدق وأنسب لطفل الروضة. وبذلك أصبحت البطاقة تتكون من (٢٠) مفردة، ومجموع درجات البطاقة (٥٠) درجة تبعا لتقدير الدرجات الذى سبق الإشارة إليه.

ثانيا: ثبات البطاقة.

بعد التأكد من صدق محتوى البطاقة، قامت الباحثة بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية من أطفال الرياض، وقد بلغ عددهم (٢٠) طفلا وطفلة وذلك لحساب ثبات البطاقة والجدول التالى يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أبعاد بطاقة الملاحظة للقيمة البيئية.

جدول رقم (٤)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أبعاد بطاقة الملاحظة للقيم البيئية

م	القيم	عدد المفردات	معامل ثبات ألف اكرونباخ	الدلالة
١	التثقيف البيئى	٥	٠,٨٢٥	ذو دلالة
٢	الوعى البيئى	٥	٠,٧٢٤	ذو دلالة
٣	الجمال البيئى	٥	٠,٦٧٢	ذو دلالة
٤	التوافق البيئى	٥	٠,٨٢١	ذو دلالة
	مجموع	٢٠	٠,٨٠٦	ذو دلالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ألفا كرونباخ هو " ٠,٨٠٦" وهو أكبر من " ٠,٠٥" وهذه القيمة مرتفعة يمكن الوثوق بها وبذلك أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق (**ملحق رقم ٤**)

سادسا: اختيار عينة البحث.

تم اختيار عينة البحث من أطفال المستوى الثاني بروضتين من روضات التربية والتعليم، حيث اختير فصل واحد من كل روضة بطريقة عشوائية ليكون أحداهما مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة، والجدول التالى يوضح أعداد الأطفال في كل مجموعة.

جدول رقم (٥)

يوضح أعداد الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية

اسم الروضة	نوع المجموعة	عدد الأطفال
على مبارك الابتدائية التجريبية بدكرنس	المجموعة الضابطة	٣٣
المرسى سيف الدين الابتدائية التجريبية بدكرنس	المجموعة التجريبية	٣٤

سابعا: التطبيق القبلي لأدوات البحث.

١-تم تطبيق اختبار القيم البيئية قبليا على أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) بهدف التحقيق من وجود تكافؤ بينهما وذلك بحساب قيمة "ت" قبليا.

والجدول التالى يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختيار القيم البيئية.

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لاختبار القيم البيئية

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
التجريبية	٣٤	٢,٨١	١,٠٨٦	٦٢	٠,٢٨	غير دالة
الضابطة	٣٣	٢,٧٢	٠,٩٧٤			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" في التطبيق القبلي لاختيار القيم البيئية غير دال إحصائيا، مما يدل على أنه لا يوجد فروق بين متوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث قبليا.

٢-تم تطبيق بطاقة ملاحظة السلوكيات المرتبطة بالقيم البيئية حيث تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظات سلوكيات الأطفال

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
التجريبية	٢٤	٧٨,١٠	١٤,٩٧	٧٢	٠,٢٤	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٢	٧٧,٣٠	١٣,٢١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" في التطبيق القبلي لملاحظة السلوكيات المرتبطة بالقيم البيئية غير دالة إحصائيا، مما يدل على أنه لا يوجد فروق بين متوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ثامنا: تطبيق البرنامج المقترح.

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترح على أطفال المجموعة التجريبية لمدة شهرين ونصف في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٣ – ٢٠١٤ م بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا (يتم فيها عرض القصة – الموقف التمثيلي – التدريب على الأدوار – تجهيز المسرح لعرض النشاط التمثيلي) بينما درس أطفال المجموعة الضابطة البرنامج التقليدي للروضة.

ملاحظات على تنفيذ البرنامج:

كانت هناك بعض ردود الأفعال لأطفال المجموعة التجريبية، والتي صاحبت تنفيذ البرنامج، وقامت الباحثة بتسجيل بعض الملاحظات والتي تمثلت في الآتي:

- حرص الأطفال على الانتظام في الحضور للروضة في فترة التطبيق.
- لاحظت الباحثة ومعلمة الفصل حرص الأطفال على عمل ديكورات للمسرح وتجهيز الملابس والإكسسوارات في حالات غياب الباحثة.
- ذكرت المعلمة حرص الأطفال على العناية بالنباتات داخل الروضة وتنسيقها، وإعطائها صورا تدل على جمال الطبيعة.

تاسعا: التطبيق البعدي لأدوات البحث.

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، تم ما يلي:

١- تطبيق اختبار القيم البيئية وبصورة فردية على الأطفال عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة).

٢- تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا وبصورة فردية على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

عاشرا: المعالجة الإحصائية للبيانات.

تم تحليل البيانات باستخدام حزم البرنامج الإحصائية SPSS

نتائج البحث: مناقشتها – تفسيرها

تعرض الباحثة النتائج الخاصة بتطبيق اختبار القيم البيئية على عينة البحث، وتحليل هذه النتائج وتفسيرها في ضوء فروض البحث، وذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع والذى ينص على: **ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة ؟**

١- **للتعرف على مدى وجود فروق في نمو القيم البيئية لدى أطفال المجوعة التجريبية، تمت المقارنة بين نتائج اختبار القيم البيئية قبل وبعد تطبيق البرنامج**، وتم حساب قيم "ت" للفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى.

جدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار القيم البيئية

م	اختبار القيم البيئية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدى		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		م	ع	م	ع			
١	التثقيف البيئى	٠,٧٤	٠,٥٦	٢,١٤	٠,٤٢	١,٢٩	٠,٠١	٠,٤٨
٢	الوعى البيئى	٠,٦٢	٠,٦٢	١,١٢	٠,٥٧	١١,٤٢	٠,٠١	٠,٦٧
٣	الجمال البيئى	٠,٨٢	٠,٧٣	٢,٤٠	٠,٧١	٩,١٤	٠,٠١	٠,٧٧
٤	التوافق البيئى	٠,٥٢	٠,٦٥	١,٢٢	٠,٧٤	٤,١٨	٠,٠١	٠,٨٢
	الاختبار الكلى للقيم البيئية	٢,٢٤	٠,٩	٦,٨٨	١,٢٠	١٧,٦٠	٠,٠١	٠,٩٢

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح التطبيق البعدى لاختبار القيم البيئية.

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار القيم البيئية قبل وبعد تقديم البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدى.

٢- كما قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبليا وبعديا في بطاقة الملاحظة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى.

جدول رقم (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى في بطاقة ملاحظة السلوك

م	القيم البيئية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدى		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التثقيف البيئى	١,٥٢	٠,٥١	٣,٥٥	٠,٦٢	١٣,٢	٠,٠١
٢	الوعى البيئى	١,٦٢	٠,٧٠	٣,٦٨	٠,٦١	١١,١٥	٠,٠١
٣	الجمال البيئى	١,٧٥	٠,٦٦	٣,٤٦	٠,٥١	١٠,٦٢	٠,٠١
٤	التوافق البيئى	١,٤٩	٠,٥١	٣,٥٥	٠,٧١	١٢,٢٥	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٦,٢٨	٢,٣٨	١٤,٢٤	٢,٤٥	٢٤,٢٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى في محاور بطاقة الملاحظة، وكذلك في الدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى.

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة السلوك قبل وبعد تقديم البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدى.

٣- وللتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار القيم البيئية بعد تدريس البرنامج المقترح، وتم حساب قيم "ت" بعديا وكذلك النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٠)

دلالة الفروق في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القيم البيئية

م	اختبار القيم البيئية	التجريبية ن=٣٠		الضابطة ن=٣٠		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التثقيف البيئى	١,٧٥	٠,٥١	٢,٥٥	٠,٦٢	١٢,٧١	٠,٠١
٢	الوعى البيئى	١,٧٢	٠,٧٠	٢,٦٨	٠,٦٢	١٣,٥٣	٠,٠١
٣	الجمال البيئى	١,٦٩	٠,٤٧	٢,٥٨	٠,٦١	١٣,٢٨	٠,٠١
٤	التوافق البيئى	١,٥٩	٠,٥٠	٢,٥٨	٠,٦١	١٣,٢٦	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٧,٢٨	١,٤	١٤,٥٧	١,٥٠	٢٢,٦٤	٠,٠١

ويلاحظ من الجدول السابق إن قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار القيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار القيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

٤-كما قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في بطاقة الملاحظة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى.

جدول رقم (١١)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي و البعدى لبطاقة ملاحظة السلوك

م	القيم البيئية	التجريبية ن=٣٠		الضابطة ن=٣٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	التثقيف البيئى	١,٣١	٠,٤٨	٠,٦٦	٠,٦٥	٢,٩١	٠,٠١
٢	الوعى البيئى	٢,٦٧	٠,٧٤	١	٠,٧٢	٩,٢٤	٠,٠١
٣	الجمال البيئى	٢,٥٨	٠,٧١	١,٩١	٠,٧٣	٩,٣٣	٠,٠١
٤	التوافق البيئى	١,١٢	٠,٤٢	٠,٦٩	٠,٦٤	٢,٢٤	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٧,٦٣	١,٢٢	٢,٥٩	١,١٩	١٣,٦٢	٠,٠١

ويلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لصالح أطفال المجموعة التجريبية

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الرابع الذي ينص على انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

٥- وللتأكد من فعالية البرنامج الذي يعتمد على النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة، تم حساب الفعالية باستخدام "ايتا [٢]"

حيث يتضح من الجدول رقم (٨) إن حجم التأثير في المحاور الفرعية والدرجة الكلية يتراوح ما بين (٠,٤٨)،(٠,٨٢) وهى قيمة مرتفعة وتدل على مستوى عالي من التأثير للنشاط التمثيلي على اكتساب الأطفال القيم البيئية هدف البحث.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات علا حسن(٢٠٠٨)، ودراسة جينيفر كوليك(٢٠٠٧) Jennifer Kullir(2007) على أثر النشاط التمثيلي في تكوين الصداقات والعلاقات الطيبة مع الأطفال، ودراسة كلا من جليان لازار(2005) Gillian Lazar

[٢] – حساب حجم التأثير بالمعادلة ت٢ / ت٢ + DF (ممدوح الكنانى ،٢٠٠٢)

وكينت مور(٢٠٠٦) Kentmoor، على فعالية النشاط التمثيلي لطفل الروضة في الكشف عن قدرات الأطفال وتنميتها.

ويلاحظ مما سبق اتفاق نتائج فروض البحث لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم يمكن القول بأن نتائج المجموعة التجريبية كانت أفضل من نتائج المجموعة الضابطة في اكتساب الطفل القيم البيئية، الأمر الذي يشير إلى فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه، وهو ما قد يرجع للأسباب التالية:

١- إن تصميم برنامج معد خصيصا لتنمية القيم البيئية ويعتمد على مشاركة الطفل الايجابية، قد أتاح للأطفال لاكتساب هذه القيم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من سامية موسى إبراهيم (٢٠٠٤)، ودراسة أحمد حسين (٢٠١٠) التي أوضحت أن القيم البيئية يمكن أن تنمى من خلال برنامج مصمم خصيصا لهذا الغرض، كما توصلت إلى وجود علاقة ايجابيه بين استخدام البرنامج وإكساب الأطفال للقيم البيئية

٢- استخدام النشاط التمثيلي في تدريب أطفال المجموعة التجريبية على القيم البيئية، حيث حقق النشاط التمثيلي أهدافه، وكانت هي الأكثر جدوى والأجدى نفعا في الارتفاع بمستوى الأداء لدى هؤلاء الأطفال، بالقياس إلى استخدام الطريقة التقليدية التي تم التدريب من خلالها لأطفال المجموعة الضابطة، وذلك لأن النشاط التمثيلي بما يشتمل عليه من مواد ووسائل والعاب، وديكورات وملابس، وموسيقى قد أثر في أغناء البيئة التعليمية بما ساعد على نقل صوره مصغرة للخبرات والقيم البيئية في المجتمع

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من Aesthitc (2002) ودراسة Haint Rogares (2007) ودراسة(أسامه حميد، ٢٠٠٧) Galldart Hyacinth، 1999، ودراسة (علا حسن،٢٠١٠)، حيث أشارت نتائج كل دراسة من هذه الدراسات إلى إمكانية تدريب الأطفال وإكسابهم المهارات المختلفة باستخدام النشاط التمثيلي كما أوضحت أهمية إثراء البيئة التعليمية بمثيرات النشاط التمثيلي

٣-إن النشاط التمثيلي المستخدم في البرنامج المقترح كان متنوع من حيث المواقف التمثيلية وتمثيل الأدوار واستخدام الديكورات المختلفة، والملابس المتنوعة للشخصيات المختلفة، كل ذلك ساعد في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة

٤- إن طريقة تنظيم العمل أثناء استخدام النشاط التمثيلي الذي يقوم على المشاركة الايجابية من جانب الطفل في جميع الأنشطة المقدمة، وكذلك اهتمام الباحثة بعملية تنظيم الأدوار كل

حسب قدراته وإمكاناته، وهو ما ساعد في إيجاد سلوكيات وقيم ايجابيه نحو البيئة، وزاد من استعدادهم للعمل التعاوني والجماعي نحو الاهتمام بالبيئة المحيطة (بيئة الروضة – المنزل) وظهر ذلك أثناء تمثيل الأدوار وأثناء غياب الباحثة عن التدريب

٥- ساعد عمل الأطفال في النشاط التمثيلي، على الاهتمام بالسلوكيات الايجابية والقيم البيئية من حيث العناية بالنباتات داخل الروضة، تزيين الفصل بالزهور والورود الجميلة، والتمييز بين أنواع البيئات الموجودة حتى داخل فيلم تعليمي، عدم إيذاء الحيوان أو الطير، أو حتى الزهرة الصغيرة، وأيضا عملية المشاركة والتعاون وتحمل المسئولية داخل النشاط التمثيلي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث فان الباحثة تقدم هذه التوصيات

١- استخدام طرق تدريس متنوعة لتنمية القيم البيئية مثل، المواقف التمثيلية – الأداء الدرامي الصامت،...، الذي يتيح الممارسات الفعلية للسلوك الايجابي.

٢- إعداد دليل للمعلمة يتناول كيفية تنمية القيم البيئية والسلوكيات البيئية لدى الطفل، مع إعطاء أمثلة وتطبيقات لكل قيمة.

٣- إعداد كتب مصورة لطفل الروضة تتناول مختلف جوانب التربية البيئية واتجاهات – قيم – مفاهيم حتى يتعرف عليها الطفل.

بحوث ودراسات مقترحة:

١- فعالية استخدام النشاط التمثيلي في تنمية مهارة إدارة الوقت – اتخاذ القرار – حل المشكلات.

٢- تصميم برنامج للقيم البيئية في ضوء الجودة الشاملة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أحمد حسن اللوح (٢٠٠١): أثر استخدام النشاط التمثيلى على تحصيل قواعد النحو لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد النحو واتجاهاتهم "ماجستير" غير منشور، البرنامج المشترك بجامعة عين شمس بمصر وجامعة الأقصى بغزة.

أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد(٢٠٠٣):التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة.

أحمد حسين محمد (٢٠١٠): فعالية عروض مسرحية عرائسية في إكساب أطفال الروضة بعض السلوكيات دراسة تجريبية، المؤتمر الدولى الثانى لكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، ٤-٦ مايو ٢٠١٠.

أسامة محمد حسين(٢٠٠٧): اللعب التمثيلى هل يطور قابليات الطفل، جريدة الصباح، ١٠ أغسطس ٢٠٠٧، www.google.com

أسيل أكرم الشوارب، إيمان محمد غيث، أثر برنامج أنشطة بيئية مقترح في تنمية مفاهيم أطفال الروضة وتفسيراتهم البيئية، كلية الآداب والعلوم، جامعة البترا الخاصة، عمان الأردن. asealshawreb@hotmail.com ،

أمير إبراهيم القرشي، مراجعة أحمد حسين اللقانى (٢٠٠١): المناهج والمدخل الدرامى، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

أميرة عبد الرحمن الشنطى (٢٠١٠): أثر استخدام النشاط التمثيلى لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، فلسطين.

انتصار السيد عبد الدامي (٢٠٠٤): فاعلية النشاط التمثيلى في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الثقافة والتنمية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

إيمان العربي النقيب(٢٠٠٢): القيم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٣): المفاهيم العلمية والبيئية، حورس للطباعة والنشر، القاهرة.

حسن شحاته، زينب النجار، حامد عمار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط ١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

داليا محمد فرج البقرى (٢٠٠٧) تنمية بعض السلوكيات البيئية باستخدام القصة الشعرية الغنائية لطفل الروضة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

رشاد على عبد العزيز موسى(٢٠٠١): معجم الصحة النفسية المعاصر انجليزي عربي، ط ١، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة.

سامية موسى إبراهيم، سعاد احمد الزياني٥-٦فبراير(٢٠٠٥)- بعض القيم البيئية لدى أطفال الروضة في المناطق الشعبية من خلال الموسيقى، بحث منشور، عين شمس، كلية البنات، قسم تربية الطفل المؤتمر الإقليمى الثانى، الطفل العربى الذات والفاعلية في مجتمع متغير.

سهير محمد سلامة (٢٠٠٦): علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق – القاهرة

سوزان عبد الملاك واصف (٢٠٠٤)- فعالية استخدام ألعاب الدراما الاجتماعية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الايجابية المرتبطة بها –رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة المنصورة – كلية التربية.

عفانة عزو، أحمد اللوح (٢٠٠٨): التدريس المسرح، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

على سعد جاب الله (٢٠٠١): أثر استخدام النشاط التمثيلى في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان "الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، عين شمس.

عمار رمضان سليمان (٢٠١١): دور المعلم في تنمية القيم البيئية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

علا كامل حسن(٢٠٠٨) فعالية النشاط التمثيلى المسرحي في تنمية مفهوم المواطنة لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة.

فاروق السيد عثمان، عبد الهادى السيد (١٩٩٥):الإحصاء التربوى والقياس النفسى، القاهرة، دار المعارف.

فرانشسكو جارتون، ت. سمير متولى (٢٠٠٦): مسرح السرد التمثيلى، مركز اللغات والترجمة، أكاديمية الفنون، وزارة الثقافة، مهرجان القاهرة الدولى المسرح التجريبى.

كمال الدين حسين (٢٠٠٤) المسرح في المؤسسات التعليمية ما بين التربية والتعليم وتعديل السلوك، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

كمال الدين حسين(٢٠٠٥) المسرح التعليمى المصطلح والتطبيق، ط١، الدار المصرية اللبنانية – القاهرة.

محمد سعيد فرج (١٩٩٨)، البناء الاجتماعى والشخصية، الاسكندرية – دار المعرفة الجامعية.

محمد صالح الشنقيطى (٢٠٠٦) فن المسرحية تنظيرا وتاريخا تطبيقا، ط١، حائل، دار الأندلس، السعودية.

محمود عبد الله الخوالده، محمد عوض الترتورى (٢٠٠٦) التربية الجمالية، دار الشروق – عمان الأردن.

محمود محمد الحيلة،(٢٠٠٢) الألعاب التربوية وتقنياتها انتاجها سيكولوجيا وتعليميا، دار المسيرة، عمان، الأردن.

مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيرى، صحيح مسلم بشرح الإمام النووى، ط مؤسسة الغزالى ومؤسسة مناهل العرفان.

مرفت حسن برعى (٢٠٠٦) برنامج مقترح لتنمية الوعى البيئى لدى الأطفال لتوظيف بعض الأنشطة الفنية والموسيقية، مؤتمر التعليم النوعى ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة ١٢-١٣ ابريل ٢٠٠٦ م.

ممدوح عبد المنعم الكنانى "٢٠٠٢" الإحصاء الوصفي والاستدلالى في العلوم السلوكية والاجتماعية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

منى محمد على جاد (٢٠٠٤) التربية البيئية لطفل ما قبل المدرسة وتطبيقاتها، حورس للطباعة والنشر.

مها أبو المعاطى السعيد النجار (٢٠١٣) الوعى البيئى لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال في البيئات الصحراوية والساحلية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة مدينة السادات.

ناصر الخوالده، يحيى عبيد (٢٠٠٣) طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، ط٢، مكتبة الفلاح – الكويت.

نجوى عبد الحميد سعد الله (٢٠٠٥) دراسات بيئية في المجتمع المصري، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Aesthetic Response Pennsylvania ,(2002) , Pennsylvania Department of Education Academic standards for the arts and humanities "Eric" 22 pa , chapter 4.

Cerpeau , Ingrid-M , Richards,M Ann , (2003) , A show of hands: using puppets with young children., U.S; Minne sota.

Colorado and others: " Social Skills classroom training " University of Colorado , ERIC , 1998.

Corcoran Farrel and Sehneider Michal(2005) exploring children's comprehension of teleresed drama , May.

Donna Admont (2006) outside , inside and all around the story struggling first grade readers build literary understanding thought dramatic response to literature University of Pennsylvania , England – P 330.

Flogaitis E.,& Other (2005): Kinder gratin Teachers' conception of Environmental Education : Early Childhood Journal. Vol33 (3) , Dec , P125– 136.

Gaudart Hycinth (1999) Using Drama teachniques in language teaching , in Sarinanuvan Ed, language teaching methodology for the Nineties.

Gillian lozer (2005) Literature and teaching University of Cambridge.

Grever Herbet(1990): Aguide to curriculam plaum planning in classroom Drama and theater , state superintendent copyright by Uisconsin Department of public in struction.

Haint Rogeres (2007) "Drama Theater Lesson Plans" http:llen Wikipedia – org |w| index ,drama , 29/6/2014 .

Hatacher (2004)Beth in Dramatic Play , young children , v59, n6 p78 – 82 Nov.

Hewitt ,p(1997): Games in instructional learning to environmentally responsible behavior , Journal of invironmental education , Ed 28 (3) pp 35 -37 , 1997.

Jenifer – Kulik (2007) intergenerational acting out drama and the child documentation of the influences and effects of paraticiption Arizona State – University England. pg 234.

Johan Peter(2007) interpretation of a person's acting out , http:llen Wikipedia – org |w| index. acting – out 1/7/2014 p.1-4.

Kenneth D Moor (2006): sea candary instructional methods of acting out drama WNC Brown. communication , INC.

Lee Snnifer Yah -Rany (2007) Agroupthe rapymonual using acting out to improve adjustment in adder cents after Parental divorce allian international university San Francisco By England pg 124 .

Luna , Cathy (1993). story ,voice and culture: the politics of narrative in multi cultural education in educational linguistics , Vol. 9.. I.PP 127 , 142 Spr U.S Pennsylvania.

Micari & Susan (1992). the theater work shop project experiences in enhancing the itracy of home less.

Moseley, Genny, (2000): Teaching for environmental literacy, ERIC, P4. Ej 614430.

فعالية الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية

إعداد

د. فاطمة شحته عايد على

مدرس بقسم العلوم الأساسية

كلية رياض الأطفال

جامعة المنصورة

فعالية الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية

د/ فاطمة شحته عايد على*

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد فاعلية الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية، وقد شملت أدوات الدراسة: إعداد قائمة بالآداب الدينية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية، وإعداد اختبار السلوك المصور المرتبط بالآداب الدينية للتوصل إلى مستوى اكتساب الأطفال عينة الدراسة للسلوك الصحيح، وخطاب إخباري مقترح لتنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية (الأدوات من اعداد الباحثة).

استخدم البحث المنهج التجريبي وذلك للوقوف على فاعلية الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية.

وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية في التطبيق والبعدي لمقياس الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية لدى طفل الروضة (التعاون ــ آداب الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على دور العبادة ــ المحافظة على الملكية العامة)والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية برنامج الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ظل الأحداث الجارية.

وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على كيفية تقديم الآداب الدينية على هيئة سلوكيات حياتية ومن خلال الممارسات اليومية للطفل. كما أوصت بأهمية تركيز أجهزة الإعلام المختلفة على برامج للأطفال تحمل معانى أخلاقية ودينية مشتركة بين الأديان المختلفة، والمتابعة بين الروضة والمنزل لتنمية ما تم اكتسابه في الروضة من آداب تقدمها المعلمة على هيئة أنشطة.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب الإخباري، الآداب الدينية، طفل الروضة، الأحداث الجارية.

* مدرس بقسم العلوم الأساسية- كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

فعالية الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية

د/ فاطمة شحته عايد على*

مقدمة:

الآداب هي معايير التفضيل التي يستهدى بها أفراد المجتمع في الاختيار بين الأفعال والمفاهيم من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، والآداب متعددة فمنها الأمانة، الصدق، المحبة وآداب التعامل مع الذات ومع الآخرين، ومع المجتمع وإذا كان هناك تصنيفات أخرى كثيرة.

ولما كان تناول مختلف أنواع الآداب من حيث دور الاتصال في بثها الإعلام وتنميتها أمراً شائكاً، فسوف تقتصر على الإشارة إلى الآداب الدينية المرتبطة بالمهارات الحياتية حيث أنها تتناول أكثر معايير التفضيل شيوعاً ورسوخاً وأهمية بين أبناء الأمة العربية.

وقد دأبت كثير من وسائل الاتصال العربية في هذا المجال أن يجيء البرنامج الديني في صورة أحاديث أو لقاءات مع بعض علماء الدين ولا تستخدم "الدراما" إلا نادراً، وحتى عندما يستعان بالقالب الدرامي فإنه يأخذ الشكل التاريخي، قاصراً وحصراً الآداب والأهداف على مر العصور التاريخية الماضية، ومع إيجابيات هذه الأعمال في العالم في هذه الحقبة الزمنية إلا أنه يرسخ في نفوسهم أمراً خطيراً بأنه لا يوجد اليوم من الآداب ما يمكن إبرازه. (مصطفي عبد السميع، ٢٠٠٥، ٩٤-٩٥)

وتتناول وسائل الإعلام الموضوعات العصرية التى تتضمن بعض السلوكيات السلبية التى لا تتفق مع ما ينادى به أى دين سماوى.

وتقسم النظرة الدينية إلى الخير والشر وهذا النوع من الآداب يتجه في الأصل نحو الله والأشخاص، ويمثل السمو الإلهي أعلى اللذين أشرنا إليهما، أى أن يكون الشيء مرغوباً فيه، وأن يكون نادراً بمعنى أن يخضع لما نسميه بقاعدة الندرة، ومن ثم فإن أى شيء مادى سيصبح ذا قيمة عالية إذا ما تحقق فيه هذين الشرطين، ومعنى ذلك أنه كلما كان الشيء مرغوباً فيه كلما ارتفعت قيمته، وكلما كان الشيء نادراً كلما ازدادت قيمته والعكس صحيح. (Carver, 1982 ,867)

* مدرس بقسم العلوم الأساسية- كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

وتتباين معدلات تعرض الأطفال للوسائط الثقافية، وتختلف باختلاف مدى إتاحة الوسيلة للطفل، ومدى تعوده على التعرض لها، وبعض الفروق الفردية بين الأطفال خاصة في الميول والاتجاهات، كما تختلف باختلاف البيئة التى ينشأ فيها الطفل ونمط التربية والتنشئة التى تتم تجاهه، وتعتبر الوسائط التى تعتمد على الصورة المرئية والحركة والألوان من أحب الوسائط إلى الأطفال لما تمثله الصورة من عامل جذب للأطفال. . (محمود حسن اسماعيل، ٢٠٠٨، ٨٥-٨٦)

ومن ثم تكثفت الدعوات العالمية إلى ضرورة تنشئة الأطفال على قيم ومفاهيم تتمشى وطبيعة العصر وتؤكد أن التعليم ومؤسسات التنشئة تفشل في مهمتها إذا لم تستطيع إنتاج مواطنين تمتد جذورهم في ثقافتهم الخاصة، وملتزمين بتقدم المجتمع وتنمية القدرة على التكيف مع التغيرات المجتمعية الجديدة التى تتسم بالثورات وفي هذا السياق تسعى الجهود المبذولة على الساحة العربية والمتمثلة في المحافل العلمية والندوات والمؤتمرات المعنية بواقع الثقافة العربية والآفاق المستقبلية للتنمية والإصلاح إلى وضع الاستراتيجيات الهادفة إلى تجاوز التجزئة الثقافية العربية، وكيفية تجسيد الوحدة الثقافية واقعا حيا على الأرض العربية وبلورة الذات المبدعة التى تحفظ الهوية وتتجدد حضاريا وفكريا وفي هذا الصدد أكدت التوصيات على ضرورة إعادة صياغة دور المؤسسات التربوية لتهيئة الناشئة للمستقبل من خلال التربية الدينية للطفل. (مصطفي عبد السميع، ٢٠٠٥، ٢٠)

ومن ثم كان تحديد هذه الآداب وتنميتها أهم ما تستهدفه برامج تنشئة الطفل، والآداب التى ندعو إلى تعليمها في هذه الدراسة هى (التعاون ــ الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على الملكية العامة ــ المحافظة على دور العبادة) التى تدعوا إليها جميع الديانات، والكتب السماوية.

ويتضح مما سبق أن الوسائل الإعلامية تلعب دوراً كبير في تدعيم القيم الأخلاقية والسلوكيات الدينية للطفل، فبالنسبة لبرامج الإعلام يجب أن تتعرض لجميع الموضوعات التى تطرح قيما وأخلاقيات إيجابية وأن تركز وسائلها المختلفة للأطفال على تحقيق الأهداف التى ترغب المؤسسات التربوية في تحقيقها، وذلك بأسلوب سهل يشد انتباه الأطفال ويحثهم على التحلى بالفضائل ويبعدهم عن الرذائل.

الاحساس بالمشكلة:

تتضح مشكلة الدراسة الحالية من خلال عملي في رسالة الدكتوراه في حدود علم الباحثة حيث تبين أنه لم يتطرق أحد إلى استخدام الخطاب الإخباري في تنمية الآداب الدينية في ظل

التغيرات التي تعرض لها الطفل العربى في ضوء الأحداث الجارية، وقلة الدراسات التى تناولت هذان المتغيران وخاصة من خلال وسائل الإعلام لدى طفل الروضة، وهذا في حدود علم الباحثة.

ومن خلال الإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة لا يمكن انكار دور وسائل الإعلام وتأثيرها على الطفل بصفة عامة وعلى تنمية المهارات السلوكية الحياتية، والآداب الدينية في مرحلة رياض الأطفال بصفة خاصة،

ويتضح مما سبق من خلال الأدبيات ونتائج الدراسة الاستطلاعية يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما الآداب الدينية الواجب توافرها لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية ؟

٢- ما مدى توافر الآداب الدينية لدى هؤلاء الأطفال؟

٣- ما الخطاب الإخباري المقترح لتنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية؟

٤- ما فعالية الخطاب الإخباري في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية؟

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلى:

١- أهمية دراسة الآداب الدينية لدى الأطفال، حيث تتحدد أخلاقهم في السنوات الأولى من حياتهم عن طريق الكبار، ولذلك يمكن إكسابهم السلوكيات الصحيحة التى يريد المجتمع إكسابها لهم.

٢- تعويض نقص الدراسات التى لم تتناول الآداب الدينية وتنميتها لدى أطفال الروضة من خلال الخطاب الإخبارى لطفل الروضة، وفي ظل ثورات الربيع العربى، وهذا في حدود علم الباحثة.

٣- تناولت الدراسة الحالية متغير جديد وهو الخطاب الإخبارى في تنمية بعض الآداب الدينية (التعاون ــ الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على الملكية العامة ــ المحافظة على دور العبادة) في ظل الأحداث الجارية، ولم تتناول دراسات أخرى هذه العلاقة مما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة.

٤- توجيه نظر واهتمام المعلمين والموجهين إلى ضرورة استخدام الخطاب الاخبارى في تنمية الآداب الدينية في ضوء الأحداث الجارية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية الواجب توافرها لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية.

٢- ما مدى توافر الآداب الدينية لدى هؤلاء الأطفال ؟

٣- الخطاب الإخبارى المقترح لتنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية.

٤- فعالية الخطاب الإخبارى في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- الحدود البشرية للدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال، وتتكون عينة الدراسة(٤٠) طفلاً (ذكور وإناث)، مقسمين إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية عددها (٢٠) طفلاً ومجموعة ضابطة عددها (٢٠) طفلاً.

- الحدود الجغرافية للدراسة:

تقتصر الدراسة على مدرسة النصر الابتدائية، التابعة لإدارة السنبلاوين التعليمية بمحافظة الدقهلية والتى تقع تحت إشراف وزارة التربية والتعليم.

- الحدود الزمنية للدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية في مدة (١٦) أسبوع، بمعدل ٢يوم في الأسبوع، بمعدل ٤ساعات لليوم الواحد خلال الفصل الثانى من العام الدراسى.

أدوات الدراسة:

١- إعداد قائمة بالآداب الدينية التى يجب تنميتها لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية. (إعداد الباحثة)

٢- إعداد اختبار السلوك المصور المرتبط بالآداب الدينية للتوصل إلى مستوى اكتساب الأطفال عينة الدراسة للسلوك الصحيح. (إعداد الباحثة)

٣- خطاب إخبارى مقترح لتنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية. (إعداد الباحثة).

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى، وذلك للوقوف على فعالية الخطاب الإخبارى في تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية.

التصميم التجريبى:

اعتمدت الدراسة على التصميم التجريبى ذو المجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ويتم قياس فعالية المتغير المستقل (الخطاب الإخبارى)، على المتغير التابع (الآداب الدينية)، من خلال القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية.

فروض الدراسة:

١- يوجد فروق ذو دلاله إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة ودرجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدى على مقياس الآداب الدينية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الآداب الدينية.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في درجات القياسين القبلى والبعدى على مقياس السلوك المصور لصالح القياس البعدى.

مصطلحات الدراسة:

الخطاب الإخبارى: (News Speech)

- الاطلاع على الشيء، فيقال أعلمه بالخبر، أى أطلعه عليه، ومعناه في المصطلح الدارج هو اطلاع الجمهور بإيصال المعلومات إليه عن طريق وسائل متخصصة بذلك، فينقل

كل ما يتصل به من أخبار ومعلومات تهمه، وذلك بهدف توعية الناس وتعريفهم وخدمتهم بأمور الحياة (عبد الفتاح أبو معال، ٢٠٠٦، ١٥)

التعريف الإجرائي:

- هو العلم الذى يدرس اتصال الطفل اتصالا واسعا بالبيئة المحيطة به من الأسرة والأصدقاء والمعلمة اتصال ذو وعى وإدراك، وما يترتب على عملية الاتصال من أثر ورد فعل، وما يرتبط بهذا الاتصال من ظروف زمنية ومكانية وكمية.

الآداب الدينية: (Religious Behavior)

هى الكلمة أو المصطلح أو العبارة أو الموقف أو الصورة ذات الدلالة الدينية والتي تقع في إطار علاقتها المتعددة بالعقيدة أو العبادات أو المعاملات أو الأخلاق والآداب أو السيرة وذلك كما يتصوره الطفل عقليا وينفعل به وجدانيا تبعا لمرحلة رياض الأطفال.

الأحداث الجارية: (Current Events)

هي التي وقعت في الماضي القريب أو وقعت أمام أعيننا الآن أو هي على وشك الوقوع لأن ما سوف يحدث غداً أو في الأسابيع المقبلة أو الأشهر القليلة المقبلة يمكن أن نلاحظ مقدماتها فيما يقع تحت أعيننا الآن.

إجراءات الدراسة:

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث والكتابات السابقة.

٢- اشتقاق قائمة بالآداب الدينية الواجب توافرها لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية

٣- وضع القائمة في صورة استبانة وعرضها على المحكمين وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم

٤- صياغة قائمة بالآداب الدينية في صورتها النهائية.

٥- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة في مجال الإعلام عامة وعلى الإعلام الموجه لطفل الروضة بصفة خاصة.

٦- إعداد الخطاب الإخبارى لتنمية بعض الآداب الدينية في ضوء الأحداث الجارية، وعرضه على المحكمين.

٧- إعداد اختبار السلوك المصور المرتبط بالآداب الدينية لتحديد مستوى اكتساب الأطفال عينة الدراسة للسلوك الصحيح كتطبيق قبلى وبعدى للخطاب الإخبارى.

٨- تحديد عينة الدراسة.

٩- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة .

١٠- استخلاص نتائج التطبيق وتحليل النتائج.

١١- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

تطبيق البرنامج

قامت الباحثة بتطبيق أنشطة البرنامج في الفترة من (٢٠١٣/١/١ إلى ٢٠١٣/٥/١) وقد تم ذلك لأطفال المجموعة التجريبية، وقد استغرق التطبيق(١٢) جلسة، بينما قامت المعلمة بتدريس برنامج الروضة ــ لنفس الأنشطة بالطريقة المتبعة للمجموعة الضابطة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لاختبار فروض الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، تم معالجة البيانات الخاصة بالدراسة عن طريق الحاسب الآلى (الحزم الجاهزة) برنامج STST. Pro وقد كانت المعالجات كما يلى: المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، ومعامل الارتباط، واختبار الفروق " ت " للمجموعات المستقلة T-Test independent.، بالإضافة إلي تحليل التغاير أحادي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة * المنكوفا (One Way MANCOVA). كما شملت المعالجات الإحصائية اختبار (ت) للعينات المرتبطة، واستخدام اسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة للتعرف على دلالة

---

*لجأت الباحثة إلى استخدام تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة للكشف عن الفروق في المتغيرات التابعة محل الدراسة، وكان من الممكن أن تستخدم تحليل التغاير احادي الاتجاه Analysis of Variance (ANCOVA) لذلك الغرض ولكن تكرار استخدام (ANCOVA) لكل متغير تابع على حدة(أبعاد الآداب الدينية)، سوف يزيد من الوقوع فى خطأ النوع الأول، حيث يكون لكل مقارنه خطأ، ولكن تحليل التغاير المتعدد المتغيرات التابعة يجرى تلك المقارنات مرة واحدة بخطأ واحد. فضلا عن ذلك فإنه عندما نتعامل مع المتغيرات التابعة كل على حدة ابحث أثر المتغيرات المستقلة عليها، فإننا نهمل شيئا هاماً، وهو التأثيرات الداخلية التى تحدث بين المتغيرات التابعة مع بعضها البعض، ولعلاج هذه المشكلة نأخذ المتغيرات التابعة معاً، ونبحث أثر المتغيرات المستقلة عليها معاً. ويستخدم لذلك أسلوب Multi Analysis of Covariance (MANCOVA) (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩٦، ٥٠٣؛ أحمد الرفاعى غنيم، نصر محمود صبري، ٢٠٠٠، ١٤٨-١٤٩).

الترتيب، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد، ومعامل ثبات جتمان، بالإضافة إلي الثبات عن طريق التجزئة النصفية لبنود المقياس.

الإطار النظرى للبحث

أولاً: الخطاب الإخبارى لطفل الروضة

تعتبر وسائل الإعلام بكافة أنواعها مسموعة أو مرئية أو مطبوعة وكالة من الوكالات لتنشئة الطفل (تربيته وتثقيفه وإعلامه)، ويعتبر القائم بالاتصال كمن ينقش على صفحة بيضاء، ذلك لأن الطفل يخلو من معظم الصيغ الثقافية، ولذلك لابد من التأكيد على مصادر الرسائل الموجهة للطفل عبر وسائل الإعلام المختلفة وفقا لقدراته ومهاراته بحيث توضع هذه الرسائل في قوالب جاذبة للطفولة (أميرة أمين صابر، ٢٠٠٩، ٧٥).

ويؤكد (كورديس وميلر(٢٠٠٠)، جودإيناف (٢٠٠٨)، هيلى، ١٩٩٨)أن وسائط الإعلام في تطور مستمر، وذلك يمثل مصدر إزعاج للمعلمين الذين يخشون أن ينمو الأطفال بلا حياه، ويفتقرون إلى الإبداع والتفاعل الاجتماعى وتعلم المهارات واكتساب القيم والمفاهيم الصحيحة، كما اعترى الكثيرون القلق من قبل بشأن نفس الآثار السلبية، إلا أن الأبحاث أوضحت أن الأطفال يتعلمون من الوسائط مثلما يتعلمون من العالم الطبيعى من حولهم، مما يؤكد أن الرسالة أكثر أهمية من الوسيط (منتيش، ٢٠٠٤)، ويقوم هذا المقال القصير بتحليل كيفية تداخل الوسائط في حياة الأطفال اليومية، وعلى وجه الخصوص يقوم بالتركيز على افتراض احلال الوسائط محل الأنشطة الأخرى. (ساندرا، هوفرث، ٢٠٠٨)

وإذا أحسن توجيه وسائل الإعلام فإنها تصبح أداة فاعله وقوية في إرساء القواعد الخلقية والدينية لمجتمع فاضل، وتستطيع هذه الوسائل أيضا أن تسمو بالفعل لتخرج أحسن ما به من تفكير وابتكار وخيال خصب منتج، فهى بذلك خيّرة إذا أحسن توجيهها وشريرة إذا أسئ استخدامها. وينبغى على وسائل الإعلام التابعة للدولة أن تسعى إلى التربية والتثقيف إلى جانب التسلية والترفيه، أعنى يجب أن تسعى الحركة إلى أعلى، فلا تثبت بالمتلقى عند مستواه بل ترتفع به إلى مستويات دائمة الارتفاع.

وللخطاب الإخبارى آثار عديدة في عملية التنشئة لدى طفل الروضة:

- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات التى تناسب كل الأعمار.

- إشباع الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى المعلومات والتسلية والترفيه والأخبار والمعارف والثقافة العامة وتدعيم الاتجاهات النفسية، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها.
- تصحيح السلوكيات السلبية لدى طفل الروضة والتى تم اكتسابها من الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام ومسلسلات وصحف ومجلات وغيرها.
- التكرار وتأثيره في عملية التعلم وتسهيل عملية الاستيعاب للطفل.
- الجاذبية وتنوع أساليب العرض بزيادة التقدم التكنولوجى.
- الدعوة إلى المشاركة الفعلية لإبداء الرأى ومنح الجوائز.
- عرض النماذج الشخصية والأدوار الاجتماعية الإيجابية حتى يقلدها الطفل ويحذو حذوها (السيد عبد القادر شريف، ٢٠٠٤، ٣٨ – ٤٢).
- يتضح مما سبق أننا في مسيس الحاجة إلى خطاب إخبارى خاص لطفل الروضة، يوفر لهم ما يشبع حب استطلاعهم في عالم الطفولة من خلال المادة الإخبارية المقدمة والتى تربط الأطفال بعقيدتهم، وتبعدهم عن مجالات التناقضات والصراعات الفكرية.
- وتشير بحوث ودراسات الندوات والمؤتمرات الخاصة بإعلام الطفل إلى وجود نقص واضح في الصحف والمجلات التى تخاطب الأطفال بصفة عامة، وذات التوجه السلوكى بصفة خاصة، في الوقت الذى لا يتناسب ذلك مع نسبة لأطفال ضمن تعداد السكان والذى يزيد في غالبية الدول العربية عن الثلث، بل وتصل نسبتهم إلى ما يقرب من نصف السكان كما في المملكة العربية السعودية والتى تمثل نسبة تعداد الأطفال فيها ٤٦% إلى تعداد السكان (محمد معوض، ١٩٩٤، ٤٠).
- وتشير دراسة عبد الرحمن العناد إلى أن هناك صحفا ومجلات عامة في ٩ دول عربية تشكل نسبتها ٦٩. ٢% من مجتمع البحث تصدر أبوابا وأركانا خاصة بالطفل، كما تصدر بعض صحف ومجلات ثلاث دول عربية تشكل نسبتها ٢٣. ١% ملاحق خاصة بالطفل، وهناك عشر دول عربية تصدر صحفا ومجلات للأطفال، وتشير إحدى الدراسات الميدانية أنه يقبل حوالى ٥٨. ٣% من عينة إحدى الدراسات الاستطلاعية على قراءة مجلات الأطفال، ويزيد الإقبال على قراءة مجلات الأطفال بين أطفال الحضر دون غيرها من مناطق حيث يقرأها ٧١. ١% من عينة الدراسة (عبد الرحمن العناد، ١٩٩٢، ٢٣١).

- ومن هنا يأتي دور المؤسسات التعليمية بدور هام في التربية الخلقية للأطفال وذلك بتوضيح توجيهات وفق القيم الدينية الخلقية التي تمنعه من التسيب والانحلال الخلقي، وتربية الأطفال على القيم المرغوبة، ويتحتم على وسائل الإعلام البعد عن التبعية للإعلام الغربي في تقديم مواد وبرامج إعلامية تتضمن قيما لا تتناسب مع قيمنا وتقاليد المجتمع، ويجب على وسائل الإعلام في المجتمعات العربية الحرص على نشر المفاهيم الصحيحة وتقديم مواد إعلامية تساعد على ترسيخ الآداب الدينية (محمود يوسف محمد، ٢٠٠١، ١٥٤).

وأكدت دراسة (محمود أحمد مزيد ٢٠٠٦)على الدور الذى يمكن أن تساهم به البرامج الدينية في القنوات الفضائية العربية في تثقيف الأطفال الليبيين دينيا وأهم توصياته إنشاء قنوات فضائية دينية متخصصة للأطفال وإنتاج وتقديم برامج دينية تخاطب الأطفال حسب مراحل نموهم ومشاركتهم في هذه البرامج.

وتؤكد دراسة (وليد وادى النيل ٢٠٠٧)علىَ أن القيم التى تعكسها المضامين اللفظية والمصورة لأغانى الأطفال بالفضائيات العربية تعطى قيما إيجابية بنسبة ٧٤,١%.

ويؤكد كلاً من (محمد عوض، إيناس محمود، وإكرام أحمد فؤاد ٢٠٠٨) على أن السمات الأساسية لثقافة الطفل هى: إنسانية، مكتسبة، جماعية، انعكاسية، اتصاليه، مستمرة، انتقالية، متطورة، متغيرة، تقدمية، تشاركيه، تفاعلية، تكاملية، متنوعة، وأن العوامل الوراثية والعوامل الثقافية البيئية المكتسبة تؤثر على تكوين ثقافة الأطفال ونموهم.

ومن ثم الحديث عن السلوكيات الدينية في هذا الإطار تأتى أهميتها في إكساب الطفل مهارات التعامل باعتبارها العامل الحيوى والمهم لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين، وباكتسابها يحدث تغيير كبير في عالم الطفل، وفي ضوء ما يحرزه من تقدم عند تعامله مع الكبار، ولكل سلوك ديني مهاراته وأصوله وطبيعته.

ويضيف داوسونDowson أن معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت (Dowson,1999,p. 22) ويوضح شاستر وبلوميرز أن للأسرة دوراً في تنمية المهارات للطفل حيث يقع على عاتقها مسؤولية نمو الطفل في جميع الجوانب باعتبارها عضو فيها وفي المجتمع. (Schuster, and palomares, 1991,p144)

ويمكن الإشارة إلى الصين كإحدى الدول ذات التاريخ العريق في مجال توفير تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية، إذ تشير الوثائق التاريخية كما يذكر البروفيسور هوزنك (Shihui

Zhong) من المعهد الرئيسى للأبحاث التربوية في بكين إلى أن العناية بهذا النوع من التعليم تعود إلى القرن الحادى عشر الميلادى.

ويعود تاريخ تقديم خدمات رياض الأطفال في عدد من البلدان الآسيوية مثل هونج كونج وتايلاند إلى نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين.

أما بالنسبة للدول الأوربية فيمكن القول إن إسبانيا سجلت تقديم خدمات رياض الأطفال منذ ١٦٧٧م، في حين أن دولا مثل فرنسا وإيطاليا وهنغاريا سجلت بداياتها منذ عام ١٨٠٠م وتتراجع بدايات هذا التعليم في بعض الدول الإفريقية إلى أواسط القرن العشرين.

غير أن العقود الأخيرة ومن خلال الكثير من التغيرات الاجتماعية والإقتصادية يمكن ملاحظة التزايد المستمر في الطلب على خدمات تعليم رياض الأطفال في جميع أنحاء العالم.

ومن أهم القضايا التى تواجه رياض الأطفال عبر العالم تقويم كفاية ونوعية البرامج المقدمة في مؤسسات رياض الأطفال ويستخدم لتحقيق ذلك في العادة أسلوبان:

الأول: يعتمد تطبيق معايير محددة تقيس الفاعلية التربوية للبرنامج منها مثلا: نسبة المعلمين للأطفال، وحجم المكان المتوفر بالنسبة لعدد الأطفال والتدريب الذى يتلقاه المعلمون والإمكانيات المادية المتوفرة.

الثانى: يعتمد قياس الأثر الطويل المدى لرياض الأطفال على حياة الطفل في المراحل المتقدمة من العمر.

وستشهد السنوات المقبلة تأكيدا أكثر على برامج التدريب المقدمة للمعلمات، (وجد أن أكثر من ٩٠% من معلمى هذه المرحلة من النساء) وكذلك تطبيق برامج جديدة وستشهد السنوات القادمة تأكيدا أكثر على نوع المهارات الشخصية التى يستحسن تنميتها في الأطفال مثل: التفكير الإبداعى والتعاون والعمل على تقليل بعض السمات السلبية مثل: العدائية أو الشكوى الدائمة مع استخدام الخطاب أو النشرة الإخبارية في تنمية ذلك. (Mirian Bn – Oeretz و 2000,p. 575-601)

إن الخطابات الإخبارية للوالدين وطفل الروضة يمكن تطبيقه من خلال عرض شهرى لموضوعات تهتم بمرحلة رياض الأطفال، ولذلك أصدرت وثيقة عام(٢٠٠٣) تتكون من ١٠ خطابات إخبارية شهرية باللغة الإنجليزية والإسبانية، وتتناول موضوعات مرتبطة بسلوك الطفولة المبكرة وطريقة تعامل الوالدين وتتضمن السمات المنتظمة، وتناولت الموضوعات الرئيسية كما يلى:

١- تنمية قوى الأطفال (يناير).

٢- الوالدين كمثل أعلى (فبراير).

٣- اكتشاف ما (مارس).

٤- الإجابة على أسئلة الأطفال الكبرى عن الحياة (إبريل).

٥- الوالد الواحد (مايو).

٦- كيف يقوم الأطفال بتغيير الثنائيات (يونيو).

٧- القصص العائلية التى نرويها لأطفالنا (يوليو / أغسطس).

٨- استخدام وإساءة استخدام للمكافآت لزيادة الدافعية للأطفال (سبتمبر).

٩- تطوير المهارات الصحية لمشاهدة التلفاز (أكتوبر).

مساعدة الأطفال على التعامل مع مصادر الإحباط (نوفمبر / ديسمبر). (Wolkoff, Sandra, Ed, 2003)

وفي عام ٢٠٠٢ أصدرت عشر خطابات إخبارية باللغة الانجليزية والإسبانية وتناولت الموضوعات التالية:

١- اللعب الادعائى (يناير).

٢- رفع مستوى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (فبراير).

٣- العدوانية لدى الأطفال (مارس).

٤- القراءة الجهرية (أبريل).

٥- العادات الغذائية للأطفال (مايو).

٦- الإستعداد للمدرسة (يونيو).

٧- النظام اليومى (يوليو / أغسطس).

٨- المهارات الوالدية المرتبطة بالصبر والمثابرة والاتساق والوعى الذاتى وحسن الدعابة (سبتمبر).

٩- حرية الأطفال (أكتوبر).

١٠- العلوم لدى الأطفال الصغار (نوفمبر – ديسمبر). (Wolkoff, Sandra, Ed, 2002)

وفي ٢٠٠١ أصدرت ١٠ من الخطابات الإخبارية تناولت الموضوعات التالية:

١- الأمل (يناير).

٢- لعب الأخوات (فبراير).

٣- المزاجية (مارس).

٤- مخاوف الأطفال (أبريل).

٥- تعليم الأطفال التاريخ والجغرافيا في المنزل (مايو).

٦- تعليم كيفية تطبيق الوالدية من الوالدين (يونيو).

٧- الحيوانات الأليفة (يوليو – أغسطس).

٨- كتابة كتاب عن الحياة مع الأطفال للمساعدة في التحكم في مسارات الحياة (سبتمبر).

٩- المتعة مع الرياضيات (أكتوبر).

١٠- القيم (نوفمبر – ديسمبر). ((Wolkoff, Sandra, Ed, 2001)

وفي ٢٠٠٠ أصدرت ١١ من الخطابات الإخبارية تناولت الموضوعات التالية:

١- مزاجية الطفل (يناير).

٢- الصحة الجسمانية لأطفال ما قبل المدرسة.

٣- تعلم القراءة والكتابة بوضوح.

٤- أحلام الأطفال (إبريل).

٥- أنشطة العلوم (مايو).

٦- التقاليد والقواعد الأسرية (يونيو).

٧- لعب الأطفال (يوليو – أغسطس).

٨- الجنسية وتعلم الجنس (سبتمبر).

٩- الاضطراب الخاص بالانتباه (أكتوبر).

١٠- مهارات القراءة المبكرة ومهارات ما قبل القراءة (نوفمبر).

١١- التكيف الوالدى (ديسمبر). ((Wolkoff, Sandra, Ed, 2000)

من خلال هذه الخطابات الإخبارية التى تم تطبيقها في بنسلفانيا، يمكن الاستعانة بها في تنمية الآداب والسلوكيات الدينية الصحيحة والتى تناسب كل مجتمع.

ويرتبط الدين بالعمر والجنس والتجربة والثقافة ارتباطاً وثيقاً، وثبتت هذه العلاقة من دراسة أجريت على أطفال أمريكيين في دنتسون بتكساس والفلسطينيين الذين يعيشون على

الضفة الغربية وتوصلت النتائج إلى الحاجة لأبحاث تدرس علاقة الدين بالثقافة. (Ramsey, Virginia oliwa, 1986)

ومن خلال علاقة الطفل بالعائلة والرفاق في مرحلة الروضة يتم اكتساب السلوكيات والمهارات الاجتماعية المرغوب فيها، على الرغم من أن الصعوبات المنهجية تواجدت في التقييم المعرفي الاجتماعى الحياتى للأطفال في هذه المرحلة، وكان الهدف من هذه الدراسة هو دراسة نموذج للارتباط بين العمليات الأسرية وملاحظات الأطفال واكتساب المهارات الحياتية الملحوظة للأطفال وتأثيره عليهم (Herzog, Melissajo, 2007)

وسواء قدمت المدارس برامج للتعليم الأخلاقى أو لم تفعل فإنها تشكل بيئة أخلاقية تلك البيئة تتضح في قواعد الروضة والمعاملة مع الرفاق واتجاهات معلمة الروضة والبرامج والأنشطة التى تقدم لهم (Lake, Vick Eileen, 1999)

وتتناول وسائل الإعلام الموضوعات العصرية التى تتضمن بعض السلوكيات السلبية التى لا تتفق مع ما ينادى به أى دين سماوى.

وبالرغم من الاهتمام بالدين بين الصغار قد تزايد بشكل ملحوظ، إلا أن البحث لدراسة تأثير الدين على نمو الطفل لا يزال قاصرا، وتعد دراسة بارتكوسكي هى الأولى من نوعها لاستخدام البيانات الممثلة لاستكشاف تأثير الدين على أبعاد عديدة ومختلفة للنمو النفسى والتكيف الاجتماعى في الطفولة المبكرة، وتم تحليل البيانات من ربيع ٢٠٠٠ وهى موجة من دراسة طولية للطفولة المبكرة (ECLS-K) وذلك لدراسة كيفية تشكيل نمو الطفل عن طريق ديانة الوالدين الفردية، والتجانس الدينى بين الزوجين والبيئة الدينية العائلية، وتم ملاحظة تأثيرات دينية ذات دلالة عبر أهداف النمو للطفل والتى تتضح لمعدلات كلا الوالدين ومعدلات المعلمين الصغار، ويتصل الدين الوالدى والثنائى والعائلى بسلوك الصغار الاجتماعى، إلا أنه يمكن للدين تقليل نمو الطفل عندما يكون مصدرا للصراع داخل الأسرة، وينتهى هذا الاستكشاف بتحديد للتضمينات والاتجاهات بشأن البحث المستقبلى. ((Bartkowski, Johnp, 2008)

الآداب الدينية التى يجب تنميتها لدى طفل الروضة في ظل الأحداث الجارية

١- آداب التعاون:

الناس في الحياة أنماط شتى فمنهم الغنى والفقير والقوى والضعيف والصحيح والمريض. . والكبير والصغير والعالم والجاهل، وقد يحتاج صنف منهم إلى الآخر، لذلك نجد أن دين الإسلام قد حث كل مسلم ومسلمة بأن يجعلوا التعاون سمة معاملاتهم وصفتها. فيعين بعضهم البعض في

أوجه الحياة المختلفة المباحة شرعا، ويحث الإسلام المسلمين على زيادة تعاونهم في أعمال البر التى تنفع صاحبها في الدنيا والآخرة.

قَالَ تَعَالَى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحِلُّواْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهْرَ ٱلْحَرَامَ وَلَا ٱلْهَدْىَ وَلَا ٱلْقَلَٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّن رَّبِّهِمْ وَرِضْوَٰنًا وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَٱصْطَادُواْ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ أَن صَدُّوكُمْ عَنِ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ أَن تَعْتَدُواْ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴿٢﴾ ﴾ (المائدة: ٢)

ومما يسر له المسلم أن الكثير من المسلمين وإلى يومنا هذا يعاون بعضهم البعض، فكم مرة رأيت من كانت له سيارة فيها (فضل ظهر) وعاد به على غيره، وكم من مرة رأيت أهل العلم يعلمون الناس في المساجد وغيرها، وكم من مرة رأيت أهل الفضل يعاونون اليتامى والفقراء بصدقاتهم.

عَنْ جَرِيرٍ قَالَ: كُنَّا عِنْدَ رَسُولُ اللهِ ﷺ فِي صَدْرِ النَّهَارِ فَجَاءَهُ قَوْمٌ حُفَاةٌ عُرَاةٌ مُجْتَابِي النِّمَارِ أَوِ الْعَبَاءِ، مُتَقَلِّدِي السُّيُوفِ، عَامَّتُهُمْ مِنْ مُضَرَ، بَلْ كُلُّهُمْ مِنْ مُضَرَ، فَتَمَعَّرَ وَجْهُ رَسُولِ اللهِ ﷺ لِمَا رَأَى بِهِمْ مِنَ الْفَاقَةِ، فَدَخَلَ ثُمَّ خَرَجَ فَأَمَرَ بِلالا فَأَذَنَ وَأَقَامَ ثُمَّ صَلَّى ثُمَّ خَطَبَ فَقَالَ: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا اللهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ لِغَدٍ ".

وتَصَدَّقَ رَجُلٌ مِنْ دِينَارِهِ، مِنْ دِرْهَمِهِ، مِنْ ثَوْبِهِ، مِنْ صَاعِ بُرِّهِ (حَتَّى قَالَ) وَلَوْ بِشِقِّ تَمْرَةٍ" قَالَ فَجَاءَ رَجُلٌ مِنَ الأَنْصَارِ بِصُرَّةٍ كَادَتْ كَفُّهُ تَعْجَزُ عَنْهَا، بَلْ قَدْ عَجَزَتْ، قَالَ ثُمَّ تَتَابَعَ النَّاسُ حَتَّى رَأَيْتُ كَوْمَيْنِ مِنْ طَعَامٍ وَثِيَابٍ حَتَّى رَأَيْتُ وَجْهَ النَّبِيِّ ﷺ يَتَهَلَّلُ فَقَالَ" مَنْ سَنَّ فِي الإِسْلامِ سُنَّةً حَسَنَةً فَلَهُ أَجْرُهَا وَأَجْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا بَعْدَهُ، مِنْ غَيْرِ أَنْ يَنْقُصَ مِنْ أُجُورِهِمْ شَيْءٌ، وَمَنْ سَنَّ فِي الإِسْلامِ سُنَّةً سَيِّئَةً، كَانَ عَلَيْهِ وِزْرُهَا وَوِزْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا مِنْ بَعْدِهِ، مِنْ غَيْرِ أَنْ يُنْقَصَ مِنْ أَوْزَارِهِمْ شَيْءٌ ". (رواه مسلم، ٢٠٠٩، ٣٩٢).

فمن الحديث ترى كيف فرح الرسول ﷺ من معاونة المسلمين إخوانهم الفقراء بما يستطيعون من طعام وكساء ومال.

أما التعاون في المسيحية هى السعادة والسلام الداخلى ولكى تتمتع بالسلام مع الناس يجب أن نسعد الآخرين على قدر إمكاننا، وإسعاد الآخرين هو سعادة لنا لأننا جميعاً أعضاء في جسد واحد " وإن كان عضو واحد يتألم فجميع الأعضاء تتألم معه، وإن كان عضو واحد يكرم، فجميع الأعضاء تفرح معه "(١كو ١٢: ٢٥)

ومن المؤكد أن المشاركة الوجدانية، وخدمة الآخرين، هى الطريق لسعادتنا وسلامنا الداخلى لذلك قال بولس الرسول في رسالته إلى أهل غلاطية. (حسبما لنا فرصه فلنعمل الخير للجميع ولا سيما أهل الإيمان "، ويقول يعقوب الرسول أيضا "من يعرف أن يعمل حسنا، ولا يعمل فذلك خطيه له "، وهكذا فإن كثيرين يحرمون من السلام الداخلى والسلام بينهم وبين الناس لأنهم محصورون في ذواتهم فقط ولا يهتمون إلا بأنفسهم، ولا يتحدثون إلا عن أمورهم الخاصة ومشاكلهم الخاصة، أما الآخرون فليس لهم نصيب في فكرهم واهتمامهم على الرغم من قول أحد الأدباء "ما استحق أن يولد من عاش لنفسه فقط ". (الأنبا يسطس & أنطونيوس الأنطونى، ٢٠٠٨، ١١٦)

ومن العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الطفل العلمية والروحية والجسمية إيجاد التعاون الوثيق بين البيت ودور العبادة، ومن المعروف أن مسئولية البيت تتركز في الدرجة الأولى على التربية الجسمية للإثم الكبير الذى ينال من يضيع حق أولاده، ويهمل معيشتهم، ومن المؤكد أن رسالة دور العبادة تتركز في الدرجة الأولى على التربية الروحية، لما لصلاة الجماعة وقراءة القرآن الكريم للمسلم والإنجيل للمسيحى من فيوض ربانية ورحمات إلهية لا تنتهى ولا تنقطع.

وتؤكد دراسة باتورى أن ممارسة الوالدين لسلوك التعاون أمام أطفالهم يؤدى إلى اكتساب الأطفال هذا السلوك متمثلاً في الاقتداء بالوالدين، وأن الممارسات الاجتماعية الوالدية والتى ترتبط بسلوك التعاون لدى الأطفال الروضة يفترض نظرية التفاعل الرمزى واتجاه التداخل والتطابق أن الدعم الوالدى وأسلوب النظام والتركيز على المسئولية لديهما يؤثر على السلوكيات الاجتماعية لدى طفل الروضة، وتم تصميم البحث لاستكشاف كلاً من الارتباط البسيط بين كل من المتغير الوالدى وسلوكيات التعاون لدى الأطفال والنموذج الفعال لتلك المؤثرات الوالدية. (Batory, Anne Heineman, 1984)

وما زال إكساب أطفال الأربعة سنوات من خلال استكشاف المواد وهم متحمسون للتعاون مع أصدقائهم فيما يفعلونه، على الرغم من قدرتهم على العمل معاً بتوجيه المعلمة، ودائماً هم متحمسون أكثر للتعاون وذلك بشكل فردى. (Kenney, Susan, 36- 41, 2010)

وتؤكد دراسة "أرتيت" استكشاف تأثيرات التعلم التعاونى على السلوكيات الاجتماعية التعاونية لدى طفل الروضة وتقييم وجهات نظر المعلمات بشأن تطبيق البرنامج ثم دراسة مجموعة ضابطة = ١٧ ومجموعة تجريبية = ١٧، في المجموعة التجريبية تم استخدام أنشطة بطريقة التعلم التعاونى تعتمد على المنهج، وتم استكشاف تحسنات ذات دلالة في السلوكيات

الاجتماعية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية التى استخدمت التعلم التعاونى. (Artut, perihan dinc, 2009)

وهدفت دراسة أخرى إلى فحص مدى كفاءة التعلم التعاونى في قدرات طفل الروضة على حل المشكلات وتقدم الاكتشافات الملحوظة للعمليات المتعلقة بها ووجهات نظر المعلمات الخاصة بتطبيق البرنامج وشارك في الدراسة مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، وأشارت النتائج أن طفل الروضة في المجموعة التجريبية مر بتحسنات في قدراته على حل المشكلات أكثر من تلك التى مرت بها المجموعة الضابطة، وكشفت النتائج أن طريقة التعلم التعاونى يمكن تطبيقها بنجاح في مهارات حل المشكلات أثناء مرحلة الروضة. وتحسنت مهارات الأطفال خاصة بالتعاون والمشاركة والاستماع للمتحدث والقيام بالمسئوليات الفردية في عمل جماعى، كما دعمت وجهات نظر المعلمات تلك النتائج. (Tarim, Kamuean, 325- 340, 2009)

ولكن هذا التعاون لا يتم على الوجه الأكمل إلا بتحقيق شرطين أساسيين:

الأول: ألا يكون هناك ازدواجية وتناقض بين توجيه البيت والروضة ودور العبادة.

الثانى: أن يكون التعاون هادفا لإيجاد التكامل والتوازن في بناء الشخصية، فإذا تم التعاون ضمن هذين الشرطين المذكورين، فالولد تكتمل شخصيته بل يكون إنسانا متوازنا سويا، ينال إعجاب الناس ويشار إليه بالبنان. (عبد الله ناصح علوان، ٢٠٠٩، ٧٣٢ــ ٧٣٣)

أما الشخص المسيحى الحقيقى في حياته مع الآخرين وعلاقاته مع المجتمع، يجد لذاته في أن يحيا لأجل غيره متبعاً قول الرب "تحب قريبك كنفسك "وهكذا يحب كل أحد من أعماق قلبه، وتكون محبته للآخرين محبه عملية حسبما قال الرسول "لا نحب بالكلام ولا باللسان بل بالعمل والحق "(ايو ٣: ١٨)، لهذا فالإنسان المسيحى الحقيقى إنسان خادم، يخدم غيره في كل مجال، لا لأنه مطالب بهذا انما لأنه يجد لذة وفرح وسلام داخلى في خدمة الآخرين وإسعادهم والتعاون معهم، لذلك حسنا قال السيد المسيح (اع ٢: ٣٥) في الكتاب المقدس: مغبوط هو العطاء أكثر من الآخذ " ففي العطاء محبه للآخرين أما الأخذ فكثيرا ما يحوى اهتماما بالذات. ". (الأنبا يسطس & أنطونيوس الأنطونى، ٢٠٠٨، ١١٧)

ويتم تدريب معلمات رياض الأطفال لتنمية المشاركة التعاونية بين الأطفال، ومن خلال برنامج لتدريب اثنين من القائمين على العملية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال، وذلك لتنمية المشاركة التعاونية بين أطفال الروضة، ويتكون البرنامج التدريبى من مشاهدة أمثلة لتنمية ومدح

المشاركة التعاونية، مع التعليمات المحددة ومهمة التغذية الراجعة وتثبيت التعليمات في المشاركة التعاونية. (Schepis, Maureen, 2003, 37- 42).

كما تؤكد دراسة كيوزمان أن التأثيرات لوضع اللعب التعاونى وحل المشكلات لدى طفل الروضة قد تمت دراستها واستكشفت الدراسة أن حل المشكلات التعاونى هى أكثر من اللعب الاجتماعى الإعلامى والذى حقق تعاون أكثر فعالية وحل المشكلات ومن ثم بناؤه، وإذا ما كانت مزايا موقع اللعب قد تم تعميمها لمهمة حل مشكلة أخرى، كما تقوم هذه الدراسة بدراسة تطور مهارات حل المشكلات بشكل تعاونى عبر سنوات ما قبل المدرسة، وتم تحديد الأطفال من نفس العمر الأربع والخمس سنوات ونفس السن وذلك لتكملة مهام البناء وحل المشكلات في مناخ لعب مرن وملائم للطفل أو بشكل منظم أكثر، وبقيادة البالغ، قام الأطفال الأكبر سنا بناء أكثر تكملة وتعقيدا بأعداد أكبر من المكعبات من الأطفال الأصغر سنا، وقام الأطفال في مكان اللعب بناء بناءات معقدة واستخدموا التعلم بالملاحظة أكثر من الأطفال في الشروط البنائية، بالرغم من عدم وجود فروق في الظروف ذات دلالة والتى أظهرت سلوك تعاونى وتواصل، وحدثت فروق في الأداء في مهام حل المشكلات عبر كلا الموقعين، الفروق الفردية في مهارات التعاون ترتبط بأداء مهمة من جانب الأطفال تقترح النتائج من مهارة حل المشكلات من خلال سنوات ما قبل المدرسة ومشكلة حل المشكلات بشكل تعاونى ملائمين للعمر، ومجال للعب بطريقة فعالة لتطوير وفحص كلاً من السلوك التعاونى والتعلم التعاونى لدى طفل الروضة. (Ramani, Geetha Balaraman, 2005)

ومن الأمور التى لا يختلف فيها اثنان أن مهمة معلمة رياض الأطفال تتركز في الدرجة الأولى على التربية العملية لما لها من أثر كبير في تكوين الشخصية، ومن هنا كان للمعلمة دورها في توضيح أهمية التعاون وما له من فضل عظيم في نظر الأديان، فتعود الأطفال دائما على العمل التعاونى وتشجيعهم على المشاركة في أثناء اللعب وتقدم الأنشطة التى تحتاج إلى مشاركة جماعية و تحرص على توفير جوانب التربية المتكاملة لهذا الطفل: التربية البدنية والروحية والعقلية والنفسية وهذه الجوانب هامة ومتكاملة لكى نصل بهذا الطفل لأن يكون العضو الفعال في تقدم أمته، وإعزاز دينه.

<u>٢-آداب الاعتذار عند الخطأ:</u>

إن نفس الطفل منفتحة لكل ما تلقن من خير وشر إذ لا حول ولا قوة في تمييز الحسن من السيئ فحسب ما يمال عليه يميل، والخطورة تكمن في تشربه للشر، واعتياده له، فإنه يصبح

مغروساً في نفسه، يشق تغييره واستبدال الخير به، كذلك إذا نشأ الطفل على طاعة الله وابتغاء مرضاته في بيئة مؤمنة تلتزم بشرع الله في كل شئونها وترفض الخروج عن هديه، وتحوطه بالرعاية والتوجيه لما فيه صلاحه، فإنه لابد من أن ينزع إلى الخير والهدى، ويجانب الشر والهوى فيأنس الخير ويستغرب الشر.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ۝١٠ ﴾ (الشمس: ٧-١٠)

وعن عبد الله بن مسعود ــ رضى الله عنه قال :قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إن للشيطان لمّة بابن آدم، وللملك لمّة، فأما لمّة الشيطان فإيعاد بالشر، وتكذيب بالحق، وأما لمّة الملك فإيعاذ بالخير، وتصديق بالحق، فمن وجد ذلك فليعلم أنه من الله فليحمد الله، ومن وجد الأخرى فليتعوذ بالله من الشيطان" (ابن الأثير، ٢٧٣/٤)

ثم قرأ: "الشيطان يعدكم الفقر ويأمركم بالفحشاء" (سورة البقرة، الآية٢٦٨)

بمعنى أن النفس البشرية إذا مالت إلى الشر، فإنها قابلة للاهتداء والاستقامة بالتوجيه والتقويم والتثقيف وتزكية النفس من الشر والسوء وحدوث الأخطاء.

وتأتى أهمية الاعتذار عند الخطأ فيقول البابا شنودة، أنت لا تترك خطأ من الأخطاء، ما لم تعترف أولاً بينك وبين نفسك أنه خطأ، أما إذا اعتقدت أنك على صواب فسوف تبقى حيث أنت لا تغير في نفسك شيئاً، ولذلك قد يعترف الطفل ببعض الأخطاء التى لا يخجله ذكرها، ويخفي الباقى، أو يمر عليه مروراً عابراً، أو يشير إليه من بعيد، وقد لا يعترف إطلاقاً ويتحول اعترافه إلى شكوى ضد غيره، فهو يدافع عن نفسه، وعن أفكاره وتصرفاته، المهم عنده هو أن يخرج ذاته بريئة سليمة بعيده عن اللوم. (البابا شنودة الثالث، ٢٠٠٩، ٧١- ٧٢)

العوامل التى تؤثر على توقعات طفل الروضة فيم يتعلق بسلوك الاعتذار في المواقف الشخصية، مع:

أ- مدى التركيز على التوقعات المتعلقة باعتذارات تختلف بالاعتماد على تعمد السلوك.

ب-مدى اختلاف شكل العلاقات المستقبلية بالاعتماد على تعمد السلوك والتوقعات بأن يعتذر المعتدى.

وتم قراءة سيناريوهات خيالية لمواقف متعمدة وأخرى غير متعمدة للمشاركين وهم ٣٢ مشارك من عمر الرابعة و ٣٩ مشارك من عمر الخامسة، ٣٩ مشارك من عمر السادسة ثم طلب منهم أن يجيبوا من وجهة نظر المعتدى عليهم.

وكانت النتائج كما يلى:

أ- أظهر أطفال الست سنوات توقعات أكثر للاعتذار أكثر من ذوى الأربع سنوات مع اقتراح أن يتم الاعتذار لإنهاء الموقف، وكان لتعمد السلوك تأثيره على أطفال الأربع والخمس سنوات، ولكن ليس على أطفال الست سنوات.

ب-واختلف منظور العلاقات المستقبلية تبعا للاعتذار لدى أطفال الخمس سنوات وليس لدى أطفال الست سنوات. (Hayakawa, Takako, 2009)

أى أن استخدام كلاً من القدوة والتأثيرات الاجتماعية الأخرى لتدريس وتفعيل التغيرات في السلوكيات الأخلاقية الاجتماعية، تعد من الأحكام الأخلاقية والكرم وسلوك المساعدة والتعاون والمشاركة وتأخر الرضا هى أمثلة عديدة لسلوكيات يمكن تعلمها من خلال المحاكاة، رغم أن المحاكاة لم تكن فعالة في تعليم الاعتراف بالأخطاء لدى أطفال مرحلة الروضة.

وتم إجراء دراستين فقط لتعليم الأطفال الاعتراف بأخطائهم، فأجرى ستوبكر ١٩٨٣ أول بحث في هذا المجال، حاول تعليم أطفال ما قبل المدرسة الاعتراف بأخطائهم من خلال محاكاة الدمى والتعزيز البديل ووضع القواعد ولم يكن هناك أى تأثيرات ذات مغزى تحققت ورغم محاولة ألبرج ١٩٨٤ تعزيز طرق ستوبكر من خلال إضافة التجربة السلوكية والتلقين والمدح والتعزيز الخارجي وإجراءات أخرى جديدة إلا أنها لم تكن قادرة أيضا على تحقيق نتائج ذات دلالة.

ولقد حاولت دراسة سيرنو تحسين إجراءات التدريب المستخدمة في كلتا الدراستين من جانب ألبرج وستوبكر حيث تم تعريف مجموعتين من أحد عشر طفلاً من مرحلة الروضة لأربعة محاضرات مدتها ساعة وموزعة على مدار حوالى اسبوعين، وتلقت مجموعة منها تدريباً بينما لم تتلق الأخرى أى تدريب واتبع ذلك تقييم وبعد هذا التقييم، تلقت المجموعة الثانية تدريباً نموذجياً مثل المجموعة الأولى، وتلى ذلك تقييم ثانى واحتوى هذا التدريب على محاكاة الرفاق المباشرة والتجارب السلوكية والتلقين وتحديد القوانين وتعزيز بديل خارجى وتم تعليم أفراد العينة الانغماس في التعبيرات الشفهية بعد ارتكاب خطأ وذلك بعد الاعتراف بهذا الخطأ، وكما حدث في دراسات ستوبكر وألبرج، لم يظهر تحليل البيانات أى تأثيرات ذات دلالة واتضح أن سبب نقص النتائج ذات الدلالة هو التأثير الأكثر قوة للتاريخ السابق لأفراد العينة للنتائج البغيضة التى اختبروها عند ارتكاب الأخطاء وتم اقتراح تجديد فترة التدريب لمدة أطول أو

إدخال الأباء في التدريب مما قد يؤدى إلى نتائج أكثر دلالة. (Serno, Terry josephp, 1985)

٣- المحافظة على دور العبادة:

المسجد لغة اسم لمكان السجود، وعرفا اسم للمكان المعد للصلوات وشرعا هو كل موضع من الأرض لقوله صلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ" جعلت لى الأرض مسجدا " وعندما تقام صلاة الجمعة في المسجد يطلق عليه " المسجد الجامع " والجامع نعت للمسجد، وإنما وصف بذلك لأنه علامة الاجتماع.

ويعتبر المسجد أول المؤسسات التى انطلق منها شعاع العلم والتعليم في الإسلام على كافة البشر ولكل من يريد أن يستمع وكان جمهور المتعلمين في المسجد هم من الأطفال والرجال والكبار وتلقف الكبار كل ما كان يصدر عن الرسول صلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ من القرآن حفظا ومن السنة اقتداء، كما كانت عادة الرسول صلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أن يجلس في مسجده بالمدينة ليعلم أصحابه دينهم ودنياهم، وكثرت بعد ذلك المساجد في جميع أنحاء العالم الإسلامى، وفي أكثرها كانت حلقات العلم تعقد والدروس تلقى على الكبار من المسلمين.

وكان المسجد على عهد رسول الله صلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أول مدرسة لتعليم الكبار، وكان عليه الصلاة والسلام معلمها، وكان الصحابة رضوان الله عليهم هم تلاميذها العباقرة الأفذاذ. فيها تعلموا كل أنواع العلم والمعرفة التى تقود الإنسان في حياته وآخرته، وتبنى جميع جوانب شخصيته فيتخرج منها متكامل الشخصية حقا.

والمصطفي صلوات الله وسلامه عليه يعرف وظيفته – كمعلم – ويستشعر مسئوليته التعليمية التى حملها إياه سبحانه وتعالى، ويدرك صحابته رضوان الله عليهم أجمعين أنه صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ" معلم " حيث يصفه أحدهم بقوله: "ما رأيت معلما قبله ولا بعده أحسن تعليما منه" وكثيرا ما كان أساتذة من وجهات نظر ومن فلسفات مختلفة يجتمعون معا في المسجد. (نبيل أحمد عامر صبيح، ١٩٨٢، ٦٠ ــ ٦٧)

كما تؤكد الديانة المسيحية أن الكنائس بدأ تشيدها عندما قدم الآباء الأوائل عبادتهم، وذبائحهم لله على مذابح مؤقتة، كانوا يقيمونها في أماكن سكناهم وسفرهم وتنقلاتهم، وفي الشريعة الموسوية، أمر الرب بإعداد بيت "مؤقت" للعبادة الطقسية القديمة (خيمة الاجتماع)، وفي عهد سليمان (١٠٠٠ق. م) تم بناء الهيكل الأول، ليتعبد فيه الشعب، ويقدم تقديماته الشرعية، في المناسبات الدينية، وبهمة رجال الله، أعيد بناؤه بعد تخريبه، وظل قائماً في أيام المسيح إلى أن

تخرب سنه ٧٠م، لرفض دعوته، وتوالى إنشاء الكنائس، في جميع البلاد، في الثلاث قارات، وسعى المؤمنون – مع الرسل – لضم النفوس الضالة، إلى شركة الكنيسة المقدسة، وامتازت هذه الكنيسة الوليدة بالمشاركة الوجدانية في السراء والضراء، والتعاون بطريقة عملية، وبمحبة إيجابية، لسد الاحتياجات المادية للأسرة المسيحية الجديدة. (ميخائيل مكسى إسكندر، ٢٠٠٣، ٤١– ٤٥)

ومن هنا فإن الطفل الذى ينمو على أى مستوى عمرى هو كائن معقد النمو له العديد من الاحتياجات المتنوعة والخاصة بمستقبل النمو، وحينما يكون الطفل معتنقا المسيحية ففي ايام الأسبوع أو أيام الأحد هو نفس الطفل بنفس الاحتياج للاستمرارية، والمعلمة في الروضة تحاول أن ترشد نمو الطفل من خلال نشاط سلوكى ينمى احتياجات الطفل لفهم دور الكنيسة والآداب التى يتعامل بها عند الذهاب إليها، وتمده بالتجارب التعليمية التى تتلاءم مع النمو لديه، ولكى تساعد معلمات الروضة الأطفال في صباح الأحد عليها أن تدعم الطفل بالبيئة المثمرة للتعلم، وتقوم بعض جماعة مدارس الكنائس بتقديم تصميمات لحصص داخل روضه الكنيسة صباح كل أحد وقد تم اختيار خمس عينات عشوائية لحضور حصص الأدب بالكنيسة كل يوم أحد. (Ferree, Robert f, 1993)

ولدور العبادة آداب يجب الالتزام بها والحفاظ عليها:

١– الطهارة: فلا يدخل دور العبادة الجنب، ولا النفساء، ولا الحائض إلا عابر سبيل وذلك لينال الأجر العظيم.

٢– التطيب ولبس أجمل الثياب.

٣– كثرة الذهاب إلى دور العبادة لمحوا الخطايا.

٤– الدخول بالرجل اليمنى ومراعاة نظافة المكان ووضع الحذاء في المكان المخصص له.

٥– عدم المرور من أمام المصلين.

٦– تجنب رفع الصوت أو التخاصم فيه.

مما سبق يتضح أن دور المعلمة تعويد وتعليم الطفل ومن صادقهم المواظبة على أداء الصلاة وحضور الدروس التوجيهية والتعليمية التى تقام في المساجد والكنائس، وعلى المربى ألا يغفل جانب التشجيع والترغيب في اعتياد الأطفال إلى دور العبادة، ليكون الطفل من عداد الأطهار، ومن زمرة الصالحين الأخيار.

٤- المحافظة على الملكية العامة:

إن الجو الأسرى هو الذى يشكل نفسية الطفل، ونمو الضمير عنده يكون مرتبطاً بالقيم السائدة حوله، والقدوة التى يتأثر بها، ويمكن للبيئة أن تقوى جانب المحافظة على الملكية العامة أو تهدمه، ومثال ذلك ما يحدث في اليابان التى فاقت نهضتها أوربا وأمريكا، فإنها قامت على أساس الاهتمام بالطفولة، وتنمية روح الابتكار والاستقلال والاعتماد على الذات عند الطفل، واللعب الجماعى بين أطفال متقاربى الأعمار ينمى روح الجماعة والقيادة والتعاون والمنافسة ويفضل أن يكون اللعب خارج المنزل حتى يكون الطفل على سجيته، وتكفي مراقبة الأهل من بعيد والتدخل في الوقت المناسب. (جودة محمد عواد، ١٩٩٢، ٨٢ ــ٨٣)

والمحافظة على الملكية العامة تأخذها الأديان السماوية على أنها أمانه، فالمؤمن الأمين يُغلب الصالح العام على الصالح الخاص، ويعمل مع الكل ــ بروح الفريق ــ في تعاون ووفاء وولاء للوطن، الذى ينتمون إليه ويعيشون تحت سمائه، وينعمون بخيراته، هم وكل ذويهم، وأهل الوطن كلهم من كل فئاتهم وأديانهم، ولا يفعل المؤمن ما يضر الممتلكات العامة. (ميخائيل مكسى اسكندر، ٢٠٠٩، ٢٩)

يؤكد ساند برج أنه من خلال التعاون بين الأسرة والمدرسة يتم الاتفاق على جوانب القصور ودعمها، وكذلك اكساب الطفل المحافظة على أثاث الروضة والممتلكات الخاصة بها، والحدائق ونظافة الأماكن العامة. (Sandberg, Anethe, 2008, 151)

إجراءات وأدوات الدراسة:

يعرض من خلاله الجانب الميدانى للدراسة، والإجراءات التى اتبعتها الباحثة في الدراسة، وذلك من حيث عينة الدراسة واختيارها، وأدوات الدراسة المستخدمة، والتى تم تطبيقها على أفراد العينة، والتجربة الاستطلاعية، وأخيراً الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم اختيار عينة من روضه مدرسة النصر بمدينة السنبلاوين كالتالى:

١- اختيار أطفال فصول المستوى الثانى بالروضة وعددهم فصلان وكان عددهم (٤٥) طفل وطفله.

٢- تم استبعاد (٥) أطفال كانوا غير منتظمين في الحضور فأصبح عددهم (٤٠)طفل وطفله.

٣- تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (٢٠) طفل وطفله يقدم لهم برنامج الدراسة وأخرى مجموعة ضابطة وعددهم (٢٠)طفل وطفله.

٤- عدد الأطفال للعينة الاستطلاعية (٢٠) طفل وطفله.

شروط اختيار عينة الدراسة:

وقد روعى عند اختيار عينة الدراسة أن يتحقق الجوانب التالية:

١- روعى اختيار أفراد العينة من روضه واحدة فقط ضماناً لتوحيد المنطقة السكنية القادم منها الأطفال والتى تعتبر من مؤشرات المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافي المتقارب.

٢- أن يكون العمر الزمنى لكل أفراد العينة يتراوح ما بين (٥ ــ ٦) سنوات.

٣- تحديد خصائص العينة من حيث قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم.

٤- أن يكون أطفال العينة ممن يحضرون إلى الروضة، لضمان التزامهم بحضور البرنامج.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى لمناسبته لهذه الدراسة، حيث يتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متجانستين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية للتعرف على فعالية برنامج الخطاب الإخبارى في تنمية بعض الآداب الدينية المقدمة لطفل الروضة، وذلك من خلال تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون الضابطة، للتعرف على مدى فعالية.

أدوات الدراسة:

يتناول إعداد أدوات البحث وتقنيتها، وهى:

١- بناء قائمة بالآداب الدينية لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

٢- تصميم مقياس الآداب الدينية المصور. (إعداد الباحثة)

٣- برنامج لتنمية الآداب الدينية من خلال الخطاب الإخبارى. (إعداد الباحثة)

أولا: بناء قائمة الآداب الدينية لطفل الروضة:

أ – الهدف من إعداد القائمة:

تُعد هى القائمة الأساسية التى تم من خلالها:

- تحديد الآداب الدينية اللازمة لطفل الروضة.

- تصنيف الآداب تبعاً لعلاقة الطفل بنفسه وبالآخرين وبالمجتمع في ظل الأحداث الجارية.

ب – المصادر التى اعتمدت عليها الباحثة في اشتقاق الآداب الدينية:

- البحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية الآداب والمفاهيم الدينية.
- القراءات والمراجع التى تناولت الآداب المفاهيم الدينية.

ومن خلالها يتم استخلاص قائمة الآداب الدينية في صورتها الأولية المناسبة لطفل الروضة، حيث بلغ عدد الآداب المتضمنة في القائمة (١٢)، وموضح أمام كل آداب المستويات الملائمة منه، وثلاثة مستويات لمدى ملاءمتها لطفل الروضة (مناسبة، مناسبة إلى حد ما، غير مناسبة)، وعند الانتهاء من اشتقاق الآداب الدينية من مصادرها المختلفة، اتضح أن كل مصدر من هذه المصادر لا يشتمل على قائمة شاملة لتلك الآداب، كما اتضح أن كثير من هذه الآداب مكررة في المصادر وغير مصنفة أو مرتبة، ولذلك فقد قامت الباحثة بتجميع كل هذه الآداب في قائمة واحدة شملت جميع الآداب الدينية التى تم اشتقاقها من جميع المصادر، وتم وضع ممارسات لكل مفهوم من تلك الآداب الدينية.

وبذلك تم إعداد قائمة الآداب الدينية لطفل الروضة ولابد من القول هنا إنه لا يمكن الوصول إلى إجماع عام بشأن تحديد الآداب الدينية لدى طفل الروضة، أى أن القائمة ليست مطلقة، ولكنها قابلة للتعديل، وذلك بالحذف أو بالإضافة أو تعديل الصياغة، وذلك وفق المتغيرات المتعددة التى منها متطلبات المجتمع واحتياجات طفل الروضة، وطبيعة العصر بوجه عام.

وتم عرض القائمة على السادة المحكمين البالغ عددهم (٨) محكمين متخصصين في رياض الأطفال، وطرق التدريس، والمتخصصين في العلوم الشرعية، وتم توضيح كل من هدف البحث، وهدف القائمة، وطلب منهم إبداء رأيهم من حيث الإضافة أو الحذف أو تعديل الصياغة لمدى مناسبة الآداب الدينية اللازمة لطفل الروضة في ظل الأحداث الجارية.

جدول (١)

يوضح الآداب الدينية، مرتبة وفق رأى المحكمين

م	الآداب	الوزن النسبى للآداب
١	الانتماء	٧٧,٨٠
٢	الإصلاح بين الآخرين	٩٢,٧٦
٣	المحافظة على الملكية العامة	١٠٠
٤	الوقار	٩٢,٧٦
٥	عفة اللسان	٩٢,٧٦
٦	الاعتذار عند الخطأ	١٠٠
٧	الصحبة	٥٨,٧٣
٨	الطاعة	٥٨,٧٣
٩	النصيحة	٢٨,٦٥
١٠	المبادرة إلى الخير	١٥,٦١
١١	التعاون	١٠٠
١٢	المحافظة على دور العبادة	١٠٠

ومن ثم فقد تم التطبيق على الآداب التالية لحصولها على الوزن النسبى الأعلى لهذه الآداب والتى تناسب الأحداث التى يمر بها المجتمع ومن ثم وجب علينا تنميتها.

جدول (٢)

يوضح الآداب الدينية، مرتبة وفق مدى ملاءمتها للأحداث الجارية

م	الآداب	الوزن النسبى للآداب
١	المحافظة على الملكية العامة	١٠٠
٢	الاعتذار عند الخطأ	١٠٠
٣	التعاون	١٠٠
٤	المحافظة على دور العبادة	١٠٠

وقد تم إعطاء تقدير كمى لمستويات المناسبة في قائمة الآداب الدينية كالآتى:

مناسب	مناسب إلى حد ما	غير مناسب
٢	١	٠

وبعد ذلك تم تقدير متوسط درجة المناسبة والأهمية وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبى (متوسط الأهمية)} = \frac{\text{مجـ (التقدير النسبى} \times \text{عدد الأفراد)}}{\text{أعلى تقدير نسبى} \times \text{إجمالى عدد الأفراد}} \times ١٠٠\%$$

وباطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، والمراجع والقراءات فقد قبلت الآداب الدينية ذات الأهمية ومدى ملاءمتها لطفل الروضة في ضوء النسبة ١٠٠%. وعلى ذلك تم صياغة القائمة في صورتها النهائية [٣].

ثانياً: بناء مقياس الآداب الدينية

ويتضمن الاختبار ما يلى:

- الهدف من المقياس.
- أهمية المقياس.
- تعليمات تطبيق المقياس.
- خطوات المقياس.
- وصف بنود المقياس.
- الصورة الأولية للمقياس.
- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين.
- المقياس في صورته النهائية.
- نظام تقدير الدرجات وطريقة التصحيح.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس.

وفيما يلى عرض مفصل لهذه الخطوات بالتفصيل:

أولاً: الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى:

١- قياس الآداب الدينية لدى طفل الروضة، وذلك من خلال البرنامج المقدمة له.

[٣]- انظر ملحق (٢) قائمة الآداب الدينية المناسبة لطفل الروضة فى صورتها النهائية.

٢- تشخيص الجوانب السلبية والإيجابية في استجابات الأطفال على اختبار الآداب الدينية وتحليلها كمياً وكيفياً.

ثانياً: أهمية المقياس:

تظهر أهمية المقياس في :

١- استخدامه في الكشف عن مدى إلمام طفل الروضة ببعض الآداب الدينية التى اكتسبها من خلال البرامج المقدمة له قبل التحاقه بالمرحلة الابتدائية.

٢- تعديل برامج رياض الأطفال الحالية من خلال تضمين الآداب الدينية المناسبة لمرحلة رياض الأطفال في البرامج المعدة لهم لتنمية هذه الآداب بصورة جيدة تحقق اكتسابها جيداً وأداء المهارات بصورة صحيحة.

ثالثاً: تعليمات المقياس:

- وضع مقياس الآداب الدينية المصور، كى يُستخدم بطريقة فردية لضمان إمكان إيجاد علاقة طيبة بالمفحوص وضمان تعاونه، وكسب ثقته وإثارة اهتمامه وإمكان الحصول على استجابات قد لا يدلى بها في الموقف الجمعى، وقد أثبتت البحوث العلمية في مجال القراءة أن الأطفال لا يصلون إلى مهارات تعلم القراءة قبل سن السادسة (ناصر غبيش، ١٩٩١، ٧٢)، ومن هنا حرصت الباحثة على إعطاء تعليمات كافية للمختبر القائم بتطبيق المقياس وهذه التعليمات هى:
- أخى / أختى المختبر. . . . . يقيس هذا المقياس مدى اكتساب طفل الروضة في سن
- (٥-٦) لبعض الآداب الدينية ونظراً لصعوبة القراءة والكتابة لدى أغلب أطفال هذه المرحلة فسوف تقوم بالأعمال الآتية:

١- ملء البيانات الخاصة بالطفل على ورقة الإجابة الخاصة به من خلال حوار يصل للطفل إلى إزالة الخوف أو الشعور بالغربة وبحيث يصل الطفل إلى الاحساس بالاطمئنان والألفة مع المختبر.

٢- عرض الموقف على الطفل بقراءة واضحة ثم قراءة العبارات التابعة له بصوت مرتفع وقراءة واضحة وبدون تمييزاً وإيحاء.

٣- تسجيل إجابة الطفل في ورقة الإجابة الخاصة به بوضع علامة (√) تحت الحرف الذى اختار الطفل صورته وأمام رقم السؤال مع ملاحظة عدم الإيحاء للطفل بأن إجابته هى المقبولة أم لا، وإعادة قراءة الموقف والعبارات التابعة له إذا لم يجيب الطفل لسبب ما مرة أخرى فليس للاختبار زمن محدد.

٤- يختار الطفل إجابة واحدة لكل موقف حيث يتكون كل سؤال من موقف يليها ثلاثة بدائل مصورة يشار إليها بالحروف: أ ــ ب ــ ج، يختار الطفل أحدها وعليك تسجيل إجابته كما سبق مع ملاحظة الضمائر حسب المفحوص، وأى تعديلات لفظية مناسبة على صياغة الموقف أو العبارات بما يتفق مع هذا التغيير بشرط عدم الخروج عن هدف الاختبار.

رابعاً: خطوات إعداد المقياس:

تطلب إعداد المقياس الخطوات التالية:

١- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة في مجال النمو الدينى بعامة الآداب الدينية بخاصة.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات في مجال الآداب الدينية والمهارات لدى طفل الروضة.

٣- الاطلاع على نتائج استبيان تحديد الآداب الدينية اللازمة لطفل الروضة (٥ – ٦) سنوات من خلال الشكل النهائى للقائمة التى تم التوصل إليها.

٤- إعداد مواقف المقياس وعباراته من خلال وضع مجموعة من المواقف التى تعبر عن الآداب الدينية المستخلصة من نتائج القائمة بحيث تكون ممثلة للأحداث الجارية واستلزم ذلك:

أ- ملاحظة الباحثة لأساليب تعامل الأطفال من خلال الاحتكاك المباشر في رياض الأطفال.

ب- مقابلة عينة من معلمات رياض الأطفال وكذلك مجموعة من أولياء الأمور الذين أتيحت مقابلتهم لمناقشتهم في تعاملهم مع المواقف الحياتية التى تظهر فيها الآداب الدينية بالنسبة لطفل الروضة.

ج- صياغة بعض المواقف بناءً على مقترحات المعلمات وأولياء الأمور بالإضافة إلى ملاحظة الباحثة نفسها للأطفال، وذلك في عبارات واضحة ومحددة.

خامساً: وصف بنود المقياس:

وقت تطبيق المقياس:

يراعى تطبيق المقياس الآداب الدينية في الفترة الصباحية الأولى من اليوم الدراسى حتى يكون الطفل مستعداً ذهنياً للاستماع الجيد ويفضل أن يكون هذا من الساعة التاسعة صباحاً، وذلك حتى لا يكون الطفل منشغلاً باللعب أو الطعام.

زمن تطبيق المقياس:

مراعاة لطبيعة نمو الطفل في هذه المرحلة وقصر المدى الإنتباهى لديه، وكثرة الحركة، أو الشعور بالملل يطبق المقياس في مدة تتراوح بين ٢٠ دقيقة إلى ٣٠ دقيقة على الأكثر وهذا من نتائج التجربة الاستطلاعية، وحتى تكون نتائج التطبيق إيجابية.

أسلوب تطبيق المقياس:

يراعى عند تطبيق المقياس ما يلى:

١- أن يكون التطبيق فردياً وليس جماعياً (كل طفل بمفردة) وبعيد عن زملائه.

٢- أن يشاهد الطفل الصور مرتين.

٣- أن تسجل المعلمة استجابات الأطفال حرفياً دون التأثير عليهم أو استشارتهم أو مساعدتهم في الإجابة أو محاولة تقريب الإجابة لهم.

سادساً: الصورة الأولية للمقياس:

تمت صياغة مفردات المقياس بحيث تغطى " الآداب الدينية " وقد حرصت على أن يشمل المقياس في صورته الأولية عدداً كبيراً من العبارات التى تغطى كل مجال من مجالات الأنشطة المتكاملة، ويتضمن المقياس (١٣) صورة تمثل كل صورة ثلاثة عبارات.

وبعد الانتهاء من إعداد المقياس تمت تجربته استطلاعياً على مجموعة من أطفال المستوى الثانى لرياض الأطفال بروضه مدرسة النصر الابتدائية، وذلك بهدف التأكد من صلاحية ووضوح التعليمات الخاصة به، وتعرف المفردات التى تتطلب التعديل أو الحذف أو إعادة الصياغة.

سابعاً: عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية، تم عرضة على مجموعة من المحكمين، لمعرفة مدى تحقيق المقياس للهدف المنوط به، أى بيان صدقه، وأن يقيس ما وضع لقياسه، وقد أرفق

بالمقياس خطاب يبين الهدف من المقياس ومجالاته، كما أرفقت بالمقياس استمارة للحكم على مفرداته من حيث:

١- مدى ملاءمة الصور اللفظية للصور الشكلية لكل مفردة من مفردات المقياس.

٢- مدى مناسبة عدد العبارات التى يتكون منها المقياس وعدد الاختيارات.

٣- ملاءمة مفردات المقياس لأطفال المستوى الثانى لرياض الأطفال.

٤- مدى ارتباط مفردات المقياس بالآداب التى تم تحديدها.

٥- سلامة ووضوح العبارات.

تم حساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على المفردات المصورة وبناء على آراء المحكمين تم حذف المفردات التى لم تحصل على نسبة ٨٠% فأكثر، وأضيفت مفردات أخرى، وتم تغيير بعض العبارات بأخرى أكثر مناسبة للتعبير عن الأداب، كما أجريت بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات لزيادة وضوحها.

- اتفق المحكمون على أن تعليمات المقياس مناسبة وواضحة ومحددة.
- أجمع المحكمون على أن عدد العبارات التى يتكون منها المقياس مناسبة لأطفال الروضة.
- اقترح بعض المحكمين أن يصاغ الجزء اللفظى من المقياس باللهجة العامية، وأن تقرأ التعليمات بنفس اللغة، وتوضح للأطفال بواسطة من يستخدم المقياس، وقد روعى ذلك.

ثامناً: المقياس في صورته النهائية:

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٣) عبارة بعد إجراء التعديلات، وهذه المفردات موزعة على الآداب الموجودة بالمقياس الرئيسية بطريقة ثابتة ومنتقاة.

تاسعاً: نظام تقدير الدرجات وطريقة التصحيح:

أوضحت في تعليمات المقياس طريقة الاجابة عن مفرداته، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة التى يختارها الطفل، والتى توضح السلوك الذى يحب أن يفعله الطفل، من بين العبارات الثلاثة التى توضح الصورة التى أمامه في المقياس، وأن يتكون من (١٣)عبارة.

كما أعدت نموذج تصحيح المقياس منفصلاً عنه، حتى تضمن سهولة وسرعة ودقة عملية تصحيح إجابات الأطفال.

ولتصحيح المقياس يعطى الطفل درجة واحدة في حالة إذا كان اختياره للعبارة صحيحا، أما إذا كانت الاجابة خطأ فيعطى (صفر).

عاشراً: التجربة الاستطلاعية:

بعد أن قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة كان لابد من قيامها بتجربة استطلاعية على عينة مكونة من (٢٠)طفل وطفلة من أطفال المستوى الثانى لرياض الأطفال وكان الهدف من هذه التجربة:

١- تحديد مدى صلاحية البرنامج ومقياس السلوك المصور الذى ترغب الباحثة تطبيقهم من حيث وضوح التعليمات ــ وضوح الأسئلة ــ وضوح الأنشطة ــ وضوح الرسوم الخاصة بالمقياس.

٢- تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس.

٣- حساب معامل ثبات المقياس.

٤- حساب معامل صدق المقياس.

نتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس:

وأسفرت نتائج التجربة عما يلى

١- تغيير بعض الرسومات الخاصة بمقياس الآداب الدينية المصور.

٢- يحتاج طفل الروضة إلى (٣٠) دقيقة تقريباً، ويستغرق فترة واحدة، وتم تطبيقه بصورة فردية وتم حساب زمن الاختبار على أساس متوسط زمن إجابات الأطفال باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{متوسط زمن المقياس} = \frac{\text{من انتهاء أسرع طفل من الاجابة} \times \text{زمن انتهاء أبطيء طفل من الاجابة}}{٢}$$

$$= \frac{٢٠ + ٤٠}{٢} = ٣٠ \text{ دقيقة}$$

التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

مقياس الآداب الدينية لطفل الروضة:

أولاً: الصدق

١- صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال، وطرق التدريس، وأصول التربية، وإعلام الطفل، وبلغ عددهم (١٠) محكمين، (ملحق رقم ٣) بواقع (٤) أسئلة من اختيار من متعدد لبُعد التعاون ولكل سؤال ثلاث بدائل، (٣)أسئلة لبعد آداب

الاعتذار عند الخطأ ولكل سؤال ثلاث بدائل، (٣) أسئلة لبعد المحافظة على دور العبادة ولكل سؤال ثلاث بدائل، (٣) أسئلة لبعد آداب المحافظة على الملكية العامة ولكل سؤال ثلاث بدائل، وبذلك بلغ عدد الأبعاد (٤) بُعد منهم (٣) بُعد لكل منهم ثلاثة أسئلة، (١) بعد له (٤) أسئلة، وبذلك بلغ عدد الأسئلة (١٣) سؤال عدد البدائل (٣٩) بديل.

حيث قدم لهم الأداة مسبوقاً بتعليمات توضح لهم ماهية المقياس واستخداماته وطبيعة العينة بهدف الحكم على الأسئلة من حيث:

أ- مدى وضوح تعليمات المقياس.

ب- مدى مناسبة أبعاد المقياس.

ج- مدى انتماء كل سؤال لكل بعد من أبعاد المقياس.

د- مدى ملائمة الأسئلة لغويا.

ه- وجود ملاحظات أو أسئلة أخرى يراد إضافتها.

وقامت الباحثة بتفريغ ملاحظات السادة المحكمين حول الأسئلة المختلفة مع قبول العبارات التى اتفق عليها (٨) من مجموع (١٠)محكما بما يمثل نسبة اتفاق (٨٠%)

ويوضح جدول (٣) نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس

جدول (٣)

نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات (أسئلة) المقياس

البعد	الأسئلة	البدائل	عدد المحكمين المتفقين	نسبة الاتفاق
التعاون	الأول	١	٨	٨٠٪
		٢	٩	
		٣	٨	
	الثانى	١	٧	٨٢٪
		٢	٩	
		٣	٩	
	الثالث	١	٨	٩٢٪
		٢	٩	
		٣	٩	
	الرابع	١	١٠	٨٠٪
		٢	١٠	
		٣	٨	
المحافظة على دور العبادة	الأول	١	٨	٨٢٪
		٢	٩	
		٣	٨	
	الثانى	١	٧	١٠٠٪
		٢	٩	
		٣	٩	
	الثالث	١	٨	٨٢٪
		٢	٩	
		٣	١٠	

البعد	الأسئلة	البدائل	عدد المحكمين المتفقين	نسبة الاتفاق
المحافظة على الملكية العامة	الأول	١	٨	٨٦٪
		٢	٩	
		٣	٩	
	الثاني	١	٧	١٠٠٪
		٢	٨	
		٣	١٠	
	الثالث	١	٩	١٠٠٪
		٢	١٠	
		٣	٩	
آداب الاعتذار عند الخطأ	الأول	١	٨	٨٠٪
		٢	٨	
		٣	٨	
	الثاني	١	٧	١٠٠٪
		٢	٨	
		٣	٧	
	الثالث	١	٨	٨٠٪
		٢	٩	
		٣	٨	

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على معظم أسئلة المقياس تراوحت بين (٨٠%ـ ١٠٠%) وهى نسب اتفاق مناسبة

جدول (٤)

بعض أسئلة المقياس الآداب الدينية التى تم تعديلها بناء على اقتراحات السادة المحكمين

البُعد	رقم السؤال	قبل التعديل	بعد التعديل
التعاون	ب	أن يتعود الطفل على اللعب مع أصدقائه	أن يشارك الطفل اقرانه عند اللعب
المحافظة على دور العبادة	ب	أن يدخل الطفل دور العبادة ولا يلعب فيها	أن يلتزم الطفل بالنظام داخل دور العبادة فلا يلعب فيها

٢ – صدق التكوين الفرضى:

أ – صدق المفردات:

وفيه تم حساب معامل ارتباط درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للبُعد الذى يمثلها (ولكن بعد حذف درجة كل مفردة من البُعد عند حساب معامل الارتباط لها، حتى يصبح صدقاً وليس اتساقاً داخلياً) وجاءت النتائج كما هى موضحة بالجدول الآتى:

جدول (٥)

يوضح قيم معاملات ارتباط درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للبعد الذى يمثلها

(بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)(ن =٢٠٠)

البُعد	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة	مستوى الدلالة	الملاحظات
التعاون	١	٦٩٣,	٠١.	
	٢	٥٦٧,	٠١.	
	٣	٤٩٦,	٠١.	
	٤	٥١١,	٠١.	
آداب الاعتذار عند الخطأ	١	٤٠٥,	٠٥.	
	٢	٣٤٥.	غير دال	
	٣	٤٧٢,	٠١.	
المحافظة على دور العبادة	١	٥٣٤,	٠١.	
	٢	٥٦١,	٠١.	
	٣	٤٢٦,	٠٥.	
المحافظة على الملكية العامة	١	٤١٩,	٠٥.	
	٢	٥٦٧,	٠١.	
	٣	٦٣٨,	٠١.	

يتضح من الجدول السابق

١- بالنسبة لبُعد التعاون تراوحت معاملات ارتباط أسئلة بالدرجة الكلية (بعد حذف كل سؤال من الدرجة الكلية) بين (٤٩٦. ــ٦٩٣.) وجميعها دال إحصائيا وهذا يدل على صدق التكوين الفرضى لأسئلة هذا البعد.

٢- بالنسبة لبُعد آداب الاعتذار عند الخطأ تراوحت معاملات ارتباط أسئلة بالدرجة الكلية (بعد حذف كل سؤال من الدرجة الكلية) بين (٣٤٥. ــ٤٧٢.) وجميعها دال إحصائيا ما عدا السؤال رقم (٢) فقد كان غير دال إلا أن معامل الارتباط له كان أكبر من ٣. وقد بلغ (٣٤٥.).

٣- بالنسبة لبُعد المحافظة على دور العبادة تراوحت معاملات ارتباط أسئلة بالدرجة الكلية (بعد حذف كل سؤال من الدرجة الكلية) بين (٤٢٦. ــ٥٦١.) وجميعها دال إحصائيا وهذا يدل على صدق التكوين الفرضى لأسئلة هذا البعد.

٤- بالنسبة لبُعد المحافظ على الملكية العامة تراوحت معاملات ارتباط أسئلة بالدرجة الكلية (بعد حذف كل سؤال من الدرجة الكلية) بين (٤١٩. ــ٦٣٨.) وجميعها دال إحصائيا وهذا يدل على صدق التكوين الفرضى لأسئلة هذا البعد.

ب – صدق الأبعاد:

تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ولكن بعد حذف درجة كل بُعد من الدرجة الكلية للمقياس هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تم حساب معامل ارتباط درجات الأبعاد بعضها البعض والجدول الآتى يوضح معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد.

جدول (٦)

معامل ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البُعد) (ن=٣٠)

البُعد	معامل ارتباط درجة البُعد بالدرجة الكلية للاختبار بعد حذف درجة البُعد	مستوى الدلالة	ملاحظات
التعاون	,٧٢٢	٠١.	
آداب الاعتذار عند الخطأ	,٤٩١	٠١.	
المحافظة على دور العبادة	,٦٧٥	٠١.	
المحافظة على الملكية العامة	,٦٠٩	٠١.	

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة كل بُعد من الدرجة الكلية للمقياس) تراوحت بين (٤٢٦. ــ ٧٢٢.) ويدل ذلك على وجود علاقة قوية ومهمة بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وهذا يدل صدق التكوين الفرضى لأبعاد المقياس في ارتباطها بالدرجة الكلية.

٣- الصدق الذاتى:

تم حساب الصدق الذاتى عن طريق حساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس كاملاً، والجدول الآتى يوضح تلك النتائج

جدول (٧)

معامل الصدق الذاتى لأبعاد المقياس

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتى	الدلالة
التعاون	.٦٩٥	.٨٣٤	
آداب الاعتذار عند الخطأ	.٦٣٢	.٧٩٥	
المحافظة على دور العبادة	.٦٣٥	.٧٩٧	
المحافظة على الملكية العامة	.٦٦١	.٨١٣	
المقياس كاملاً	.٧٥٢	.٨٦٧	

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الصدق الذاتى للأبعاد والمقياس كاملاً أكبر من ٥. وتراوحت بين (٧٤٠. ــ ٨٦٧.) وبذلك يتمتع المقياس بمعامل صدق ذاتى مناسب.

ثانياً: الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق الآتية:

١- معامل ثبات ألفا كرونباخ

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ عند حذف المفردة (السؤال) للتعرف على الأسئلة التى عند حذفها يزيد معامل ثبات البُعد، وبالتالى حذفه.

٣- معامل ثبات جتمان العام (الحد الأدنى والحد الأقصى) لثبات جتمان.

٤- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبنود المقياس، مع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، ومعادلة جتمان حيث أن الثبات الذى نحصل عليه بطريقة التجزئة النصفية يمثل معامل ثبات نصف المقياس وليس المقياس كله، لذلك لزم تصحيح الطول بالطرق المذكورة، وفيما يلى تفصيلاً لذلك.

١ - معامل ثبات ألفا كرونباخ:

جدول (٨)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس كاملاً

الأبعاد	عدد الأسئلة	معامل ثبات ألفا كرونباخ *	الدلالة
التعاون	٤	.٦٩٥	
آداب الاعتذار عند الخطأ	٣	.٦٢٢	
المجاملة	٣	.٥٤٨	
المحافظة على دور العبادة	٣	.٦٢٥	
المحافظة على النظافة العامة	٣	.٦٦١	
المقياس كاملاً	٥٤	.٧٥٢	

يتضح من الجدول السابق تراوح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس كاملاً بين (.٧٥٢ ــ .٥٤٨) وجميعها أكبر من .٥، وهذا يدل على ثبات مناسب للمقياس وأبعاده باستخدام معامل ألفا كرونباخ. [٤]

٢ - معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة:

تم حساب معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة للمقياس كاملاً لجميع أسئلة المقياس وذلك للتعرف على الأسئلة التى تخفض من ثبات المقياس، وقد تراوح معامل ثبات ألف عند حذف المفردة للمقياس كاملاً بين (.٥٣١ ، .٧١٦) وجميعها أقل من قيمة ثبات ألفا للمقياس كاملاً (كما في الجدول السابق)، والتى بلغت (.٧٥٢)، ما عدا السؤال رقم (١) من بُعد آداب التعلم

[٤] ــ * يكون معامل ثبات ألفا كرونباخ مناسب (ذو دلالة) إذا كان أكبر من (.٥)

فإنه عند حذفه يزيد ثبات المقياس، إلى (٧٥٨.) بدلاً من (٧٥٢.)، وكذلك السؤال رقم (٣) من بُعد دور العبادة فإنه عند حذفه يزيد ثبات المقياس إلى (٧٥٦.) بدلاً من (٧٥٢.) إلا أن الباحثة فضلت عدم حذف السؤالين السابقين (١)من بعد آداب التعلم، (٣) من بعد دور العبادة حيث أن تأثيرهما عند حذفها يُعد بسيطاً.

٣ – معامل ثبات جتمان:

يوضح الجدول الآتى الحد الأدنى والأقصى لثبات جتمان للمقياس وأبعاده

جدول (٩)

الحد الأدنى والأقصى لثبات جتمان وأبعاده

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات جتمان		الدلالة
		الحد الأدنى	الحد الأقصى	
التعاون	٤	.٦١٤	.٦٣١	
آداب الاستئذان عند الخطأ	٢	.٥٨٤	.٦٠٤	
آداب دور العبادة	٣	.٥٩٢	.٦١٧	
المحافظة على الملكية العامة	٢	.٦١٠	.٦٣٢	
المقياس كاملاً	٥٤	.٦٨٩	.٧١٥	

يتضح من الجدول السابق أن الحد الأدنى للثبات بطريقة جتمان تراوح بين (٥٠٠. ــ ٥٠٤.) في حين تراوح الحد الأقصى بين (٥١٢. ــ ٧١٥.) وجميعها أكبر من ٥. مما يدل على ثبات مناسب للمقياس وأبعاده باستخدام معامل ثبات جتمان العام.

٤– الثبات عن طريق التجزئة النصفية لبنود المقياس:

تم حساب الثبات للمقياس كاملاً باستخدام التجزئة النصفية دون الأبعاد نظراً لقلة عدد المفردات داخل الأبعاد حيث تصل إلى (٣)أسئلة داخل معظم الأبعاد، مما يصعب معه استخدام التجزئة النصفية لذلك فضلت الباحثة التعامل مع المقياس كاملاً (١٣) سؤال ويتضح من الجدول الآتى تلك النتائج.

جدول (١٢)

الثبات باستخدام التجزئة النصفية للمقياس

المقياس	الأجزاء	عدد المفردات	المتوسط	الانحراف المعيارى	التباين	معامل ثبات التجزئة النصفية		
						قبل تصحيح الطول	بعد التصحيح باستخدام سبيرمان براون	بعد التصحيح باستخدام جتمان
الأداب الدينية	الأول (الأسئلة الفردية)	٧	٧٢.٦٥	٢,٦٩	٥٩,١٩	.٧,١	.٨٢٤	.٨٢٤
	الثانى (الأسئلة الزوجية)	٦	٦٤,٧٢	٢,٦٣	٥٨,٢١			

يتضح من الجدول السابق تقارب الانحرافات والتباين لأجزاء (نصفي) المقياس، مما يدل على صحة استخدام الثبات باستخدام التجزئة النصفية، وقد بلغ معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام سبيرمان براون (٨٢٤.).

وباستخدام جتمان بين (٨٢٤.) والاثنين متساوين نظراً لتساوى عدد مفـردات الجـزئين (النصفين) حيث بلغ (٢٧) سؤال لكل جزء وجميعها تُعد قيماً مناسبة للثبات.

يتضح مما سبق أن مقياس الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات تسمح باستخدامه في الدراسة الحالية مع الثقة في نتائجه.

ثالثـاً: بنـاء البرنامج

ويتبع في بناء البرنامج الخطوات التالية:

أولاً: أسس بناء البرنامج:

يقوم البرنامج على هذه الجوانب الرئيسية وهى:

١- الجانب المعرفي :

ويتمثل في المعلومات المقدمة عن الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية المرتبطة بها.

٢- جانب التدريب:

وذلك بالتدريب على ممارسة الأنشطة المختلفة التى تؤدى إلى تنمية الآداب الدينية المهارات الحياتية المرتبطة بها.

٣- جانب تدعيم الاتجاهات:

وذلك بتدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو الأداء لتنمية الآداب الدينية والمهارات الحياتية المرتبطة بها من خلال برنامج إعلامى.

٤- جانب المناخ المناسب:

وذلك بتهيئة جو من التشجيع وخالى من التهديد خلال مواقف ممارسة الأنشطة مما يزيد شعور الطفل بالطمأنينة والحرية في التعبير.

١- مراعاة الفروق الفردية.

٢- اشتراك الأطفال في الأنشطة.

٣- تنمية خيال الطفل.

٤- خلق جو من المحبة بين الأطفال.

٥- تقويم أداء الأطفال.

٦- العناية بالتدريب الفردى ليكتسب الطفل مهارات تتعلـق بشخصـيته، علاقتـه بالآخرين، علاقته بالبيئة.

ثانياً: تحديد الإطار العام للبرنامج ويشمل:

١) أهداف البرنامج:

أ- الهدف العام للبرنامج هو:

تنمية الآداب الدينية والمهارات الحياتية المرتبطة بها لدى طفل الروضة من خلال برنامج إعلامى قائم على المجلة والملصق الإعلامى والصحيفة في ضوء معايير رياض الأطفال.

ب- توصيف خطوات السير في البرنامج:

١- تخطيط وإعداد.

٢- تنظيم الجلسات.

٣- المراقبة والتدخل.

٤- التقويم.

ج- البرنامج المقترح يشتمل على:

جدول (١٣)

يوضح عدد الجلسات المقترحة للبرنامج

م	سلوكيات البرنامج المقترح	عدد الجلسات
١٠	آداب التعاون	٢
١٢	آداب الاعتذار عند الخطأ	٢
١٥	آداب دور العبادة	٢
١٦	المحافظة على الملكية العامة	٢
	المجموع	١٢

١) الخطاب الإخبارى لطفل الروضة طفل الروضة:

يعتبر الخطاب الإخبارى لطفل الروضة إحدى الوسائل البصرية السمعية التى تنقل المكتوب والمسموع بما يحتويه من أخبار وتجارب وخبرات وأفكار وألوان ثقافية متعددة إلى كل مكان، كما يزيد من أهميته أنه يعتمد في محتواه على عنصر الجدائة والتنوع والتشويق وسرعة الانتشار والتوزيع، وهى وسيلة من وسائل الاتصال في المجتمعات الإنسانية المعاصرة وهى من أكثر الوسائل مصداقية، ومن ثم يفترض فيها أن تكون الأكثر تأثيرا في صياغة آراء الأطفال وبلورة أفكارهم وبناء تصوراتهم وتوجيه سلوكياتهم وتزودهم بالمعارف والمعلومات.

د- أساليب تقويم البرنامج:

يقوم التقويم على عمليتين هما:

- تقويم البرنامج:

حيث استخدمت أساليب التقويم أثناء بناء البرنامج، وهو ما يسمى بـالتقويم التكـويني أو البنائي، وذلك من خلال عرض البرنامج المقترح على السادة المحكمين لضبطه، واستمرت هذه العملية حتى الانتهاء من إعداد البرنامج.

- تقويم أداء الأطفال، وتم ذلك على ثلاث مراحل:

١- التقويم المبدئي: وكان يتم استخدام هذا التقويم في كل نشاط من أنشطة البرنامج قبل البـدء في تطبيق النشاط للتعرف على مدخلات الأطفال، كما قامت الباحثـة بتطبيـق المقيـاس المصور لقياس مدى النمو في الآداب الدينية والمهارات الحياتية المرتبطة بها.

٢- التقويم المرحلي: وكان يتم استخدام هذا التقويم أثناء النشاط لمعرفة نواحي القصور والعمل على تلافيها، بالإضافة إلى التقويم في نهاية كل درس.

٣- التقويم النهائي: لما كان من أهداف الدراسة التعرف على فعاليـة الأنشـطة التعليميـة ـ موضع التجريب ـ في تنمية الآداب الدينية والمهارات الحياتية المرتبطة بها لـدى طفـل الروضة، فقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس المصور لقياس مدى نمو الآداب الدينية لـدى الأطفال بعد تطبيق البرنامج.

ه-تنظيم البرنامج:

اشتمل البرنامج على ستة عشر نشاطاً، يعالج كل نشاط موضوعاً رئيسياً من موضوعات الآداب الدينية الخاصة بطفل الروضة، إلى جانب بعض الموضوعات الفرعية مـن المجـالات الأخرى التى تم تحديدها، وتم تنظيم كل نشاط بحيث يتضمن ما يلى:

- عنوان للنشاط يتناسب مع موضوعه.
- مقدمه للنشاط، ويتضح منها المفاهيم المراد تنميتها، وطريقة التدريس المتبعة.
- الأهداف الإجرائية للنشاط وتشمل الجوانب المعرفية والنفس حركية والوجدانية.
- الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة.
- خطوات سير النشاط، وتتضمن التمهيد، وعرض النشاط، وطرق التدريس، وأسـاليب العمل وإجراءاته.
- التقويم، ويتضمن أدوات التقويم وأساليبه (فردى / جماعى)

و-الجدول الرئيسى للبرنامج ككل:

محتوى الجلسات	تعريف المفهوم	الهدف من النشاط	الجلسات	زمن الجلسة
التعاون	أن يعمل الطفل بروح طيبة مع الجماعة ويشاركهم فيما يقومون به من عمل.	أن يتعاون الطفل مع أصدقائه في اللعب.	٢	٢،١٠
الاعتذار عند الخطأ	مخالفة قاعدة كان واجب احترامها، وإظهار الأسف عند الخطأ في حق الغير.	أن يعتذر الطفل عندما يفعل خطأ ما.	٢	٢،١٠
آداب دور العبادة	للمكان المعد للصلوات وشرعا هو كل موضع من الأرض.	أن يدخل الطفل دور العبادة بملابس نظيفة، وألا يسير الشغب.	٢	٢،١٠
المحافظة على الملكية العامة	مراعاة المرافق العامة والخاصة بالفرد والمجتمع.	أن يحافظ الطفل على مقعد الروضة، ومقعد الأتوبيس، ألا يكتب على الحائط.	٢	١،٩

أ- الأهداف العامة لأنشطة البرنامج:

تهدف أنشطة البرنامج إلى إكساب الأطفال الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية الخاصة بكل من:

- التعاون.
- الاعتذار عند الخطأ.
- المحافظة على دور العبادة.
- المحافظة على الملكية العامة.

وتحددت الأهداف الخاصة (السلوكية) لأنشطة البرنامج في أنه بعد الانتهاء من عرض الأنشطة يتوقع أن يصبح كل طفل قادراً على أن:

١) في مجال دور العبادة:

أ- أن يحافظ الطفل على دور العبادة.

ب- أن يدخل الطفل دور العبادة بملابس نظيفة.

ج- أن يعتاد الطفل ألا يلعب في دور العبادة.

د- أن يلقى الطفل التحية عند دخول دور العبادة.

ه- أن يحب الطفل بيوت الله، وأداء الصلاة.

٢) في مجال المحافظة على الملكية العامة:

أ- أن يحافظ الطفل على مقعد الروضة.

ب- أن يحافظ الطفل على مقعد الأتوبيس.

ج- أن يعتاد الطفل المحافظة على حائط الفناء.

د- أن يعتاد الطفل المحافظة على الورد في الحديقة.

ه- أن يهتم الطفل بالمحافظة على كل شيء.

٣) في مجال الاعتذار عند الخطأ:

أ- أن يعترف الطفل بخطئه.

ب- أن يعتذر الطفل عندما يعمل خطأ ما.

ج- أن يتقبل الطفل النصيحة عند الخطأ.

د- أن يفكر الطفل قبل فعل الخطأ.

٤) في مجال التعاون:

أ- أن يتعلم الأطفال كيفية التعاون.

ب- أن يتعاون الطفل مع أصدقائه.

ج- أن يعرف الطفل التعاون.

د- أن يدرك الطفل أهمية التعاون في الحياة.

ثالثاً: الأساليب التربوية المستخدمة:

١) أساليب تحديد الأدوار:

إن دور مقدم البرنامج "الباحثة" هو دور المبادر أو المثير لقدرات الأطفال.

٢) اساليب التقديم:

وتتضمن الطريقة التى يستخدمها مقدم البرنامج في استثارة قدرات الأطفال ثم تدريب الأطفال على الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية المرتبطة بها والتى تنمى لدى طفل الروضة بعض الآداب السلوكية الدينية.

٣) اساليب توزيع الأدوار:

تتكون عينة الدراسة من (٤٠) طفل وطفلة من المستوى الثانى في الروضة النصر، ويتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتتكون من (٢٠) طفل وطفلة ولأخرى تجريبية وتتكون من (٢٠) طفل وطفلة.

٤) اساليب تنظيم المكان:

سوف تستخدم الباحثة قاعة النشاط الموجودة بالروضة وكذلك الفناء الموجود بها.

٥) اساليب التقويم:

يقوم مقدم البرنامج بعمل قياس تقويم قبلى وذلك لتنمية الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية المرتبطة بها لدى أطفال المجموعة التجريبية للتعرف على مدى فاعلية البرنامج

الإعلامى المستخدم في تنمية الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية، ثم تقوم بعمل تقويم بعد الانتهاء من تقديم البرنامج مع أطفال المجموعة التجريبية.

٦) الفترة الزمنية:

يتم إجراءات تحديد العينة والقياس القبلى والبعدى وتقديم أنشطة البرنامج المستخدم ثم إجراء القياس البعدى في خلال أربع شهور بواقع يومين في الأسبوع ويشتمل على عدد جلسة واحدة وبذلك تكون الأنشطة بواقع (١ إلى ٤) ساعات في اليوم الواحد.

اجراءات الدراسة:

اولا: وصف عينة الدراسة الأساسية للمجموعتين (الضابطة- التجريبية)، في القياس القبلي:

يوضح الجدول التالي وصف عينة الدراسة الأساسية للمجموعتين.

جدول (١٤)

وصف عينة الدراسة الأساسية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي

الوصف		ن	النسبة المئوية
المجموعات	ض ق	٢٠	٥٠
	ت ق	٢٠	٥٠
	المجموع	٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق تساوي اعدد أطفال المجموعتين(الضابطة- التجريبية) في القياس القبلي.

فرض التكافؤ

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) في القياس القبلي للآداب الدينية بأبعادها (التعاون ــ آداب الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على دور العبادة ــ المحافظة علي الملكية العامة) ودرجتها الكلية.

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطي المجموعتين(الضابطة- التجريبية) في القياسات القبلية للمتغيرات التابعة-(الأبعاد، والدرجة الكلية)، هذا من ناحية ومن ناحية اخرى استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة (*) Multi Analysis (MANOVA)

(*) لجأت الباحثة إلى استخدام تحليل التباين احادي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة للكشف عن الفروق فى المتغيرات التابعة(الأبعاد، والدرجة الكلية)، وكان من الممكن أن تكتفي باختبار(ت) للعينات المستقلة، ولكن تكرار الاستخدام لكل متغير على حده سوف يزيد من الوقوع فى خطأ النوع الأول (تزايد احتمال اكتشافك لنتيجة دالة احصائية حتي وان لم يكن هناك اي اختلافات بين

of Variance لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاثة (الضابطة- التجريبية الأولى – التجريبية الثانية) في القياسات القبلية للمتغيرات التابعة (الأبعاد، والدرجة الكلية)، وفيما يلي تفصيلا لذلك.

أولا: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة.

يوضح الجدول الاتي المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسات القبلية لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في الآداب الدينية (الابعاد، والدرجة الكلية)

المتغيرات التابعة	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط*
التعاون	ض ق	20	2.6333	1.06620	.19466
	ت ق	20	1. 6000	1.03724	18937
الاعتذار عند الخطأ	ض ق	20	.8333	.83391	.15225
	ت ق	20	1. 0000	.83045	.15162
آداب دور العبادة	ض ق	20	1. 5000	1. 07479	.19623
	ت ق	20	1. 6000	.85501	.15610
المحافظة على الملكية العامة	ض ق	20	1. 4000	.81368	.14856
	ت ق	20	1. 0000	.83045	.15162
الدرجة الكلية للآداب الدينية	ض ق	20	6.3666	2. 69866	.49271
	ت ق	20	5.2000	3. 98272	.72714

يتضح من الجدول السابق تقارب المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسات القبلية للمتغيرات التابعة محل الدراسة، لدى المجموعتين (الضابطة- التجريبية)، ويوضح الجدول الاتي قيمة (ت) ودلالتها للتعرف على مدى دلالة الفروق بين تلك المتوسطات.

المجموعات في الواقع)، حيث يكون لكل مقارنه خطأ، ولكن تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) يجرى تلك المقارنات مرة واحدة بخطأ واحد. فضلا عن ذلك فإنه عندما نتعامل مع المتغيرات التابعة(الأبعاد، والدرجة الكلية) كل على حده لبحث أثر المتغيرات المستقلة عليها، فإننا نهمل شيئا هاماً، **وهو التأثيرات الداخلية التي تحدث بين المتغيرات التابعة مع بعضها البعض**، ولعلاج هذه المشكلة نأخذ المتغيرات التابعة معاً(في تجمع خطي واحد)، ونبحث أثر المتغيرات المستقلة عليها معاً. ويستخدم لذلك أسلوب Multi Analysis of Variance (MANOVA)(فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩٦، ٥٠٣؛ أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود صبري، ٢٠٠٠، ١٤٨-١٤٩). ويقوم تحليل التباين متعدد المتغيرات بإنشاء متغير تابع جديد، يكون عبارة عن تجميع خطي لكل -لمجميع-متغير تابع من المتغيرات التابعة الاصلية (جوليان لوغران، ٢٠٠٧، ٢٧٥).

* عبارة عن قيمة الانحراف المعياري مقسوما على الجذر التربيعي لعدد أفراد العينة وبالتالي فإن الخطأ المعياري للمتوسط يساوي الانحراف المعياري عندما يكون حجم العينة مساويا للواحد . يهدف الخطأ المعياري للمتوسط إلى تقدير درجة ابتعاد متوسط العينة عن متوسط الأصل(المجتمع).

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) ودلالته للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية على كل بُعد من أبعاد المقياس

المتغير التابع	افتراض التجانس*	قيمة ليفين للتباين (التجانس)			اختبار (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية							
		قيمة (ف) ليفين	قيمة دلالة التباين	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية df	قيمة الدلالة لـ(ت)	مستوى الدلالة لـ(ت)	فرق المتوسطين	الخطأ المعياري للفرق	حدود الثقة للفرق عند مستوى (٩٥٪)	
											الادنى	الاعلى
التعاون	في حالة تساوى التباين(وجود تجانس)	.961	.331	غير دال	3.805	58	.001	غير دال	1.03333	.27158	.48971	1.57696
	في حالة عدم تساوى التباين(عدم وجود تجانس)				3.805	57.956	.001	غير دال	1.03333	.27158	.48970	1.57697
الاعتذار عند الخطأ	في حالة تساوى التباين(وجود تجانس)	.006	.939	غير دال	-.776-	58	.441	غير دال	-.16667-	.21487	-.59677-	.26344
	في حالة عدم تساوى التباين(عدم وجود تجانس)				-.776-	57.999	.441	غير دال	-.16667-	.21487	-.59677-	.26344
المحافظة على دور العبادة	في حالة تساوى التباين(وجود تجانس)	3.543	.065	غير دال	-.399-	58	.691	غير دال	-.10000-	.25075	-.60192-	.40192
	في حالة عدم تساوى التباين(عدم وجود تجانس)				-.399-	55.208	.692	غير دال	-.10000-	.25075	-.60246-	.40246
المحافظة على الملكية العامة	في حالة تساوى التباين(وجود تجانس)	.054	.817	غير دال	1.884	58	.065	غير دال	.40000	.21227	-.02490-	.82490
	في حالة عدم تساوى التباين (عدم وجود تجانس)				1.884	57.976	.065	غير دال	.40000	.21227	-.02490-	.82490
الدرجة الكلية للآداب الدينية	في حالة تساوى التباين (وجود تجانس)	1.493	.227	غير دال	5.237	58	.001	دال	4.60000	.87835	2.84180	6.35820
	في حالة عدم تساوى التباين (عدم وجود تجانس)				5.237	50.993	.001	دال	4.60000	.87835	2.83664	6.36336

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية للنسبة الفائية للدلالة التباين (التجانس) لبعض أبعاد المقياس (التعاون – الاعتذار عند الخطأ – المحافظة على دور العبادة – المحافظة على الملكية العامة – الدرجة الكلية)، وهذا يعنى تساوى تباين درجات مجموعتى

* إذا كانت قيمة (ف) للتباين غير دالة فان هذا يشير الى عدم جود تباين (اي وجود تجانس) ونعتمد هنا على قيمة (ت) المعروضة في السطر الاول (قيمة ت في حالة التجانس)وما يناظرها من قيم ،أما إذا كانت قيمة (ف) للتباين دالة فان هذا يشير الى وجود تباين (اي عدم جود تجانس) ونعتمد هنا على قيمة (ت) المعروضة في السطر الثاني (ت في حالة عدم وجود تجانس) وما يناظرها من قيم ،ونلاحظ ان درجات الحرية المناظرة في هذه الحالة هي درجات الحرية المعدلة.

الدراسة (أي يوجد تجانس)، وبذلك نعتمد عل قيمة (ت) المعروضة في السطر الاول لكل الأبعاد (المظللة).

كما يلاحظ ان قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الأبعاد (آداب الاعتذار عند الخطأ- المحافظة على دور العبادة - المحافظة على الملكية العامة)، غير دال احصائيا مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في تلك الابعاد، كما كانت قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات البعدين الآتيين(التعاون ــ الدرجة الكلية للآداب الدينية)، دال احصائيا مما يدل على عدم تكافؤ مجموعتي الدراسة في تلك البعدين.

يتضح مما سبق عدم التكافؤ بين المجموعتين جزئيا، ولعلاج ذلك سوف تستخدم الباحثة لاحقا عند التحقق من الفروق في القياسات البعدية أسلوب تحليل التغاير احادي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة المنكوفا (One Way MANCOVA) وهو مثله مثل التباين المتعدد المنكوفا (MANOVA) يستخدم متغير او اكثر من متغير مستقل (تصنيفي) وأكثر من متغير تابع، إلا ان المنكوفا تتميز بإضافة متغير او اكثر من المتغيرات المصاحبة -المضبوطة- وهنا درجات الأبعاد الآتية في القياس القبلي (التعاون- الدرجة الكلية للآداب الدينية)، ويعمل المتغير المصاحب "المغاير" كمتغير ضابط للمتغير او المتغيرات المستقلة، وتتمثل مهمته في الحد من مقدار الخطأ في النموذج، ويهتم المنكوفا في التحليل من خلال "ماذا لو" اي ماذا لو تم عزل التأثير الخارجي لدرجات القياسات القبلية (التعاون- الدرجة الكلية للآداب الدينية)" " عن نطاق القياسات البعدية، ويهتم تحليل التغاير بإحداث التكافؤ من خلال الإحصاء بمعنى ما لا يمكن تحقيقه تجريبيا في التكافؤ للقياسات القبلية يمكن تحقيقه احصائيا بالحد منه في القياس البعدي (صلاح احمد مراد، ٢٠٠٠،)

ثانيا: نتائج اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) في القياس القبلي

يوضح الجدول الاتي نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) في القياس القبلي.

جدول (١٥)

قيم الاختبارات المتعددة لدلالة تحليل التباين احادى الاتجاه للمتغيرات التابعة في القياس القبلي

مصدر التباين (المتغير المستقل)	اسم الاختبار	القيمة	قيمةF	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	الدلالة	حجم التأثير
المجموعات	اثر بيلاى Pillai's Trace	.566	3. 503a	16. 000	43. 000	.001	.566
	ويلكس لمدا Wilks' Lambda	.434	3. 503a	16. 000	43. 000	.001	.566
	اثر هوتلنج Hotelling's Trace	1. 303	3. 503a	16. 000	43. 000	.001	.566
	الجذر الاكبر لروى Roy's Largest Root	1. 303	3. 503a	16. 000	43. 000	.001	.566

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم الاختبارات المتعددة للقياسات القبلية (اثر بيلاى - Pillai's Trace وويلكس لمدا Wilks' Lambda– اثر هوتلنج Hotelling's Trace– الجذر الأكبر لروى Roy's Largest Root) وقيم (ف) المقابلة لهم، جاءت دالة مما يدل على عدم وجود تكافؤ في القياسات القبلية للمتغيرات التابعة معا (التأثيرات الداخلية التى تحدث بين المتغيرات التابعة مع بعضها البعض)، وذلك بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذا يشير الي اهمية الحد من اثر القياس القبلي على القياس البعدي مما يلزم معه استخدام اسلوب تحليل التغاير في القياسات البعدية للحد من هذا الاثر.

وكل اختبار– أو عملية – من الاختبارات السابقة تختبر فرضا متعدد المتغيرات بأن متوسطات المجتمع الذى سحبت منه العينة متساوية. وسوف نستخدم هنا ويلكس لامدا Wilk's Lambda لأنها الأكثر استخداما وبخاصة في تقارير البحوث في المجلات العلمية، ويعتبر Pillai's Trace بديلا معقولا لاختبار لامدا (λ).

يعد اختبار ويلكس لمدا Wilks' Lambda اكثر هذه الاختبارات شيوعا، ومع ذلك اذا كانت في البيانات اية مشكلات (حجم عينه صغير، او قيم ن غير متساوية، او مخالفة لشروط (MANOVA)، ففي هذه الحالة يكون اختبار اثر بيلاى Pillai's Trace هو الاكثر احكاما والأكثر ملائمة. وفي المواقف التي توجد فيها مجموعتان فقط فان قيمة (ف) لكل من اختباري ويلكس لمدا Wilks' Lambda، اثر بيلاى Pillai's Trace، اثر هوتلنجHotelling's Trace متساوية، كما يتضح من الجدول السابق.

وقد بلغت قيمة (Wilk's Lambda) (434 .)وهى قيمة دالة إحصائيا حيث كانت قيمة F المناظرة لها (503 .3) وهذه النتيجة تجعلنا نرفض الفرض الصفرى بعدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات التابعة معا، مما يدل على وجود فروق بين

المجموعتين في المتغيرات التابعة محل الدراسة، كما أن حجم الأثر Effect Size (مربع إيتا متعددة المتغيرات λ) بلغ. (566) مما يشير إلى أن 56.6% من تباين المتغيرات التابعة جميعها معا ترجع إلى أثر المجموعات (رجاء محمود أبوعلام، ٢٠٠٦، ٢٤٢) والباقي يرجع إلى عوامل أخرى، وهي تدل على حجم أثر كبير(*)

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

١ – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في القياس للآداب الدينية (التعاون ــ الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على دور العبادة ــ المحافظة على الملكية العامة)والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التغاير أحادي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة ** المنكوفا (One Way MANCOVA) – نظرا لعدم التكافؤ في القياس القبلي– وهو مثله مثل التباين المتعدد المنكوفا (MANOVA) يستخدم متغير او اكثر من متغير مستقل (تصنيفي) وأكثر من متغير تابع، الا ان المنكوفا تتميز بإضافة متغير او اكثر من المتغيرات المصاحبة –المضبوطة– وهو هنا درجات الأبعاد الآتية في القياس القبلي (التعاون – الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على دور العبادة ــ المحافظة على الملكية العامة – الدرجة الكلية للآداب الدينية)، ويعمل المتغير المصاحب "المغاير" كمتغير ضابط للمتغير او المتغيرات المستقلة، وتتمثل مهمته في الحد من مقدار الخطأ في النموذج، ويهتم المنكوفا في التحليل من خلال "ماذا لو" اي ماذا لو تم عزل التأثير الخارجي لدرجات القياسات القبلية (التعاون – الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على دور العبادة ــ المحافظة على الملكية العامة – الدرجة الكلية للآداب الدينية) عن نطاق القياسات البعدية، ويهتم تحليل التغاير بإحداث التكافؤ من خلال

(*)توجد طرق كثيرة لتفسير حجم الأثر، ولكن أكثرها قبولا التفسير الذى وضعه كوهين (Cohen ,1988 ; Cohen ,1992) إذ يذكر أن حجم التأثير الذى مقداره ٠.٠١ (١%) تعنى حجم أثر ضعيف & ٠.٠٦(٦%) تعنى حجم أثر متوسط & ٠.٢ (٢٠%) تعنى حجم أثر كبير(فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩١، ٤٤٣؛ صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٨؛ رجاء محمود أبو علام،٢٠٠٦، ٤٣).

(**) لجأت الباحثة إلى استخدام تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة للكشف عن الفروق فى المتغيرات التابعة محل الدراسة، وكان من الممكن أن تستخدم تحليل التغاير احادي الاتجاه Analysis of Variance (ANCOVA) لذلك الغرض ولكن تكرار استخدام (ANCOVA) لكل متغير تابع على حدة(الابعاد الآداب الدينية)، سوف يزيد من الوقوع فى خطأ النوع الأول، حيث يكون لكل مقارنه خطأ، ولكن تحليل التغاير المتعدد المتغيرات التابعة يجرى تلك المقارنات مرة واحدة بخطأ واحد. فضلاً عن ذلك فإنه عندما نتعامل مع المتغيرات التابعة كل على حدة لبحث أثر المتغيرات المستقلة عليها، فإننا نهمل شيئا هاما، وهو التأثيرات الداخلية التى تحدث بين المتغيرات التابعة مع بعضها البعض، ولعلاج هذه المشكلة نأخذ المتغيرات التابعة معا، ونبحث أثر المتغيرات المستقلة عليها معا. ويستخدم لذلك أسلوب Multi Analysis of COVariance (MANCOVA) (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩٦، ٥٠٣؛ احمد الرفاعى غنيم، نصر محمود صبري، ٢٠٠٠، ١٤٨-١٤٩).

الإحصاء اي ما لا يمكن تحقيقه تجريبياً في التكافؤ للقياسات القبلية يمكن تحقيقه إحصائيا بالحد منه في القياس البعدي (صلاح احمد مراد، ٢٠٠٠، ٢٧٧)

وقد تحققت الباحثة من اعتدالية المتغيرات وعدم وجود درجات شاذة او متطرفة حتى يتثنى لها استخدام الاختبار البارا متري السابق الاشارة اليه(One Way MANCOVA).

كما تحققت الباحثة من شرط التحقق من تجانس الميل قبل إجراء تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة المنكوفا (MANCOVA) ويقوم هذا الاختبار بتقويم التفاعل بين المتغير المصاحب-المضبوط- والعامل او العوامل المستقلة-المجموعات -في التنبؤ بالمتغير التابع- القياسات البعدية- ويشير التفاعل الدال بين المتغير المصاحب والمتغيرات المستقلة الى ان الفروق بين المجموعات في القياسات البعدية هي دالة المتغير المصاحب. فإذا كان التفاعل دالا فمعنى هذا ان نتائج المنكوفا بعد ذلك لا يعتد بها، ويجب عدم اجراء هذا التحليل (رجاء محمد ابو علام، ٢٠٠٦، ٢٢٧)، ويوضح الجدول الاتي نتائج اختبار تجانس الميل.

أ- <u>نتائج اختبار تجانس الميل لكل متغير تابع على حده</u>

جدول (١٦)

نتائج اختبار تجانس الميل لكل متغير تابع على حده

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير
ميل التجانس	التعاون	2.240	2	1.120	1.248	.295		.042
	الاعتذار عند الخطأ	7.471	2	3.736	4.112	.021		.126
	المحافظة على دور العبادة	1.786	2	.893	1.182	.314		.040
	المحافظة على الملكية العامة	3.058	2	1.529	2.079	.134		.068
	الدرجة الكلية للآداب الدينية	704.830	2	352.415	9.912	.011		.258
الخطأ	التعاون	51.160	57	.898				
	الاعتذار عند الخطأ	51.779	57	.908				
	المحافظة على دور العبادة	43.064	57	.756				
	المحافظة على الملكية العامة	41.925	57	.736				
	الدرجة الكلية للآداب الدينية	2026.503	57	35.553				
الكلى	التعاون	558.000	60					
	الاعتذار عند لخطأ	243.000	60					
	المحافظة على دور العبادة	297.000	60					
	المحافظة على الملكية العامة	281.000	60					
	الدرجة لكلية للآداب الدينية	86358.000	60					
الكلى المصحح	التعاون	53.400	59					
	الاعتذار عند الخطأ	59.250	59					
	المحافظة على دور لعبادة	44.850	59					
	المحافظة على الملكية العامة	44.983	59					
	الدرجة الكلية للآداب الدينية	2731.333	59					

للمحافظة على دور العبادة قبلي * الاعتذار عند الخطأ قبلي * المحافظة على الملكية العامة قبلي * التعاون قبلي * الدرجة الكلية قبلي) عند جميع المتغيرات التابعة في القياس البعدي غير دال احصائيا حيث كانت قيمة (ف) غير دالة- حيث كان مستوى الدلالة اكبر من ٠.٠١ وسوف نعتمد على مستوى دلالة ٠.٠١ نظرا لحساسية اختبار ميل التجانس- للابعاد والدرجة الكلية لذلك فإننا نواصل العمل في تحليل التغاير المنكوفا مع الثقة في نتائجه.

وتوضح الجداول الآتية وصف عينة الدراسة الخاصة بالفروض في القياس البعدي الحالية ونتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة

جدول (١٧)

وصف عينة الدراسة الأساسية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

	الوصف		ن	النسبة المئوية
المجموعات	1	ضابطة	20	50.0
	2	تجريبية	20	50.0
المجموع			40	100

يتضح من الجدول السابق تساوي عدد افراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية)في القياس البعدي. مما يدل على عدم وجود فقد في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي

ويوضح الجدول الاتي المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

جدول (١٨)

المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

المتغيرات التابعة	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	ن
التعاون	ضابطة بعدى	2.7667	.97143	20
	تجريبية بعدى	3.0333	.92786	20
	الكلى	2.9000	.95136	40
الاعتذار عند الخطأ	ضابطة بعدى	1.2333	1.00630	20
	تجريبية بعدى	2.2667	.69149	20
	الكلى	1.7500	1.00212	40
المحافظة على دور العبادة	ضابطة بعدى	1.7333	.94443	20
	تجريبية بعدى	2.3667	.66868	20
	الكلى	2.0500	.87188	40
المحافظة على الملكية العامة	ضابطة بعدى	1.6667	.88409	20
	تجريبية بعدى	2.3000	.74971	20
	الكلى	1.9833	.87317	40
الدرجة الكلية للآداب الدينية	ضابطة بعدى	7.4000	2.88795	20
	تجريبية بعدى	9.9667	3.11393	20
	الكلى	8.6533	6.80395	40

وللتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعتين؛ عند اي متغير ولصالح اية مجموعة سوف تستخدم الباحثة تحليل التغاير أحادي الاتجاه لكل متغير تابع على حده، مع الأخذ فـي الاعتبـار شروط تطبيقه الإحصائية.

ويوضح الجدول الآتي قيم ليفيين للتباين، وذلك للتعرف على تجانس المجموعات عبـر المتغيرات التابعة كأحد شروط استخدام تحليل التغاير مع الثقة في نتائجه، ويوضح الجدول الآتي قيم ليفين للتجانس كأحد شروط المنكوفا، ويقيس اختبار ليفـين مـدى تسـاوى تبـاين أخطـاء المتغيرات التابعة عبر المجموعات المستقلة، وسوف نعتمد على مستوى دلالـة (٠.٠١) كحـد أقصى للدلالة نظراً لحساسية هذا الاختبار.

جدول (١٩)

قيم ليفين للتجانس للقياسات البعدية

المتغيرات التابعة	F	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التعاون	8.370	1	58	.05	غير دال
الاعتذار عند الخطأ	3.446	1	58	.068	غير دال
المحافظة على دور العبادة	1.895	1	58	.174	غير دال
المحافظة على الملكية العامة	2.491	1	58	.120	غير دال
الدرجة الكلية للآداب الدينية	4.404	1	58	.040	غير دال

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود تباين (وجود تجانس) فـي معظـم متغيـرات الدراسة عبر المجموعات المستقلة، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا- تم الاعتماد علـى مستوى دلالة ٠.٠١ نظراً لحساسية هذا الاختبار مما يدل على عدم الالتـزام بهـذا الشـرط و مساواة التباين عند هذه المتغيرات، ولعلاج ذلك سيكون من الضروري جعل مستوى الفا اكثـر تشددا بدرجة أكبر (٠.٠٠١ او ٠.٠٠١) لتحديد الدلالة في النتائج اللاحقـة لتلـك المتغيـرات- الجدول التالي-، وذلك في جدول اختبار (ف) اللاحق، والخاص بالفروق بين المجموعات فـي كل متغير تابع على حده (جولي بالانت ،٢٠٠٧، ٢٨٧).

ويوضح الجدول الاتي قيمة (ف) ودلالتها للفروق بين المجموعات عند كل متغيـر تـابع على حده.

جدول (٢٠)

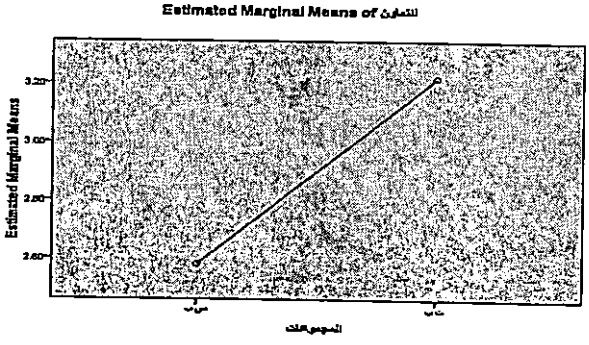
قيمة (ف) لتحليل التغاير أحادي الاتجاه ودلالتها للفروق بين المجموعتين عند كل متغير تابع على حده في القياسات البعدية.

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات المعدل	درجات الحرية	متوسط المربعات المعدل	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	حجم التأثير η2
ميل التجانس	التعاون	3.053	1	3.053	4.042	.05	دال	.072
	الاعتذار عند الخطأ	5.804	1	5.804	8.489	.01	دال	.140
	المحافظة على دور العبادة	3.365	1	3.365	4.632	.05	دال	.082
	المحافظة على الملكية العامة	9.185	1	9.185	14.098	.001	دال	.213
	الدرجة الكلية للآداب الدينية	1510.733	1	1510.733	219.018	.001	دال	.808
الخطأ	التعاون	39.279	52	.755				
	الاعتذار عند الخطأ	35.551	52	.684				
	المحافظة على دور العبادة	37.780	52	.727				
	المحافظة على الملكية العامة	33.879	52	.652				
	الدرجة الكلية للآداب الدينية	358.683	52	6.898				
الكلي	التعاون	558.000	60					
	الاعتذار عند الخطأ	243.000	60					
	المحافظة دور العبادة	297.000	60					
	المحافظة على الملكية العامة	281.000	60					
	الدرجة الكلية للآداب الدينية	86358.000	60					
الكلي المصحح	التعاون	53.400	59					
	الاعتذار عند الخطأ	59.250	59					
	المحافظة على دور العبادة	44.850	59					
	المحافظة على الملكية العامة	44.983	59					
	الدرجة الكلية للآداب الدينية	2731.333	59					

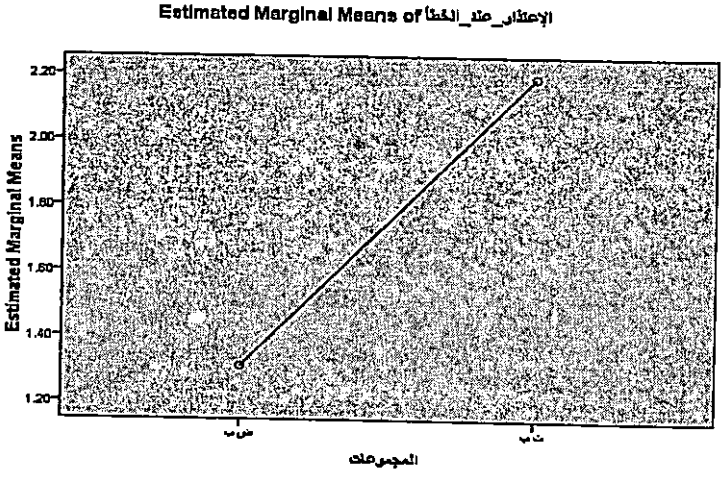
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) لتحليل التغاير للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي دالة إحصائيا عند مستويات دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٠١، ٠.٠٠٥) لجميع الابعاد والدرجة الكلية ، مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في جميع الأبعاد ، وقد كانت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية (صاحبة المتوسط الأعلى) كما يتضح من جدول (٢٠).

وتوضح الاشكال الآتية الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي.

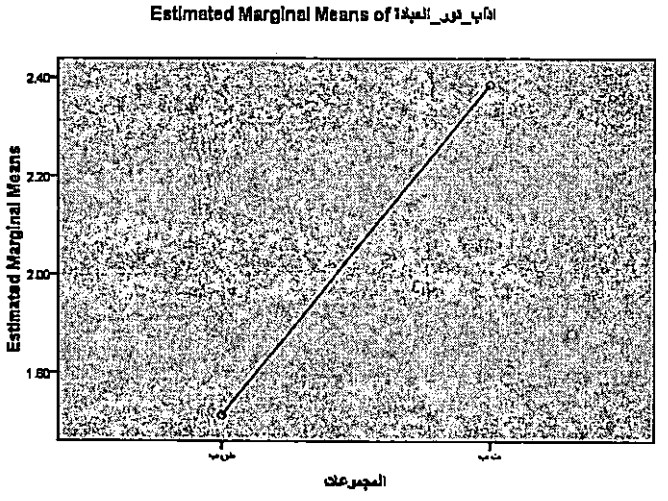
التعاون:



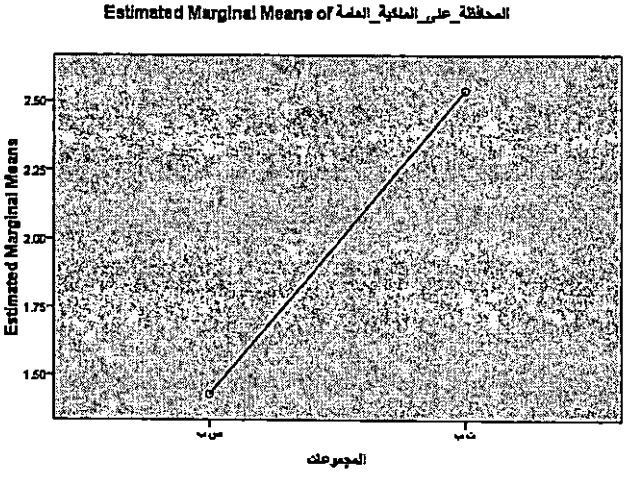
الاعتذار عند الخطأ:



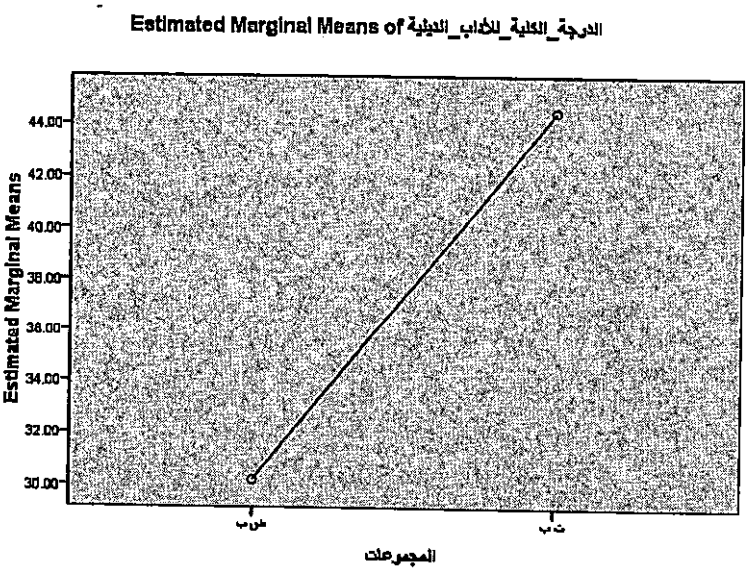
المحافظة على دور العبادة:



المحافظة على الملكية العامة:



الدرجة الكلية للآداب الدينية:



حجم التأثير بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

جدول (٢١)

يوضح حجم التأثير بين المجموعتين (الضابطة ــ التجريبية)

المتغير التابع	المجموعات	ن	حجم التأثير η2 (مربع ايتا)	مقدار التأثير
التعاون	ضابطة	20	.072 (7.2%)	متوسط
	تجريبية	20		
الاعتذار عند الخطأ	ضابطة	20	.293 (29.3%)	كبير
	تجريبية	20		
المحافظة على دور العبادة	ضابطة	20	.082 (8.2%)	متوسط
	تجريبية	20		
المحافظة على الملكية العامة	ضابطة	20	.213 (21.3%)	كبير
	تجريبية	20		
الدرجة الكلية للآداب الدينية	ضابطة	20	.808 (80.8%)	كبير
	تجريبية	20		

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير للأبعاد الدالة (الاعتذار عند الخطأ- -المحافظة على الملكية العامة- والدرجة الكلية) جميعها اكبر من ٢٠%، وهذا يدل على حجم اثر كبير

للبرنامج على المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة في تلك الابعاد. كما كان حجم الاثر للأبعاد الدالة (التعاون- المحافظة على دور العبادة) اكبر من ٦ % وهذا يدل على حجم اثر متوسط للبرنامج على المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة في هذين البعدين.

وفى ضوء تلك النتيجة يمكن قبول الفرض الأول من فروض الدراسة وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على مقياس الآداب الدينية المصور لدى طفل الروضة عند مستوى دلالة (٠١.).

وتعزى هذه النتيجة إلى تأثير المتغير التجريبى "البرنامج" وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (نولت nolt عام ١٩٩٢)و(جاميز james عام ١٩٩٤) و(آنن Annعام ١٩٩٥) حيث أسفرت هذه الدراسات عن وجود فروق دالة إحصائياً فى ميول الأطفال قبل تطبيق الوحدة التجريبية وبعده لصالح التطبيق البعدى.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن أنشطة البرنامج قائمة على حاجات واهتمامات الأطفال، وأن ما يتعلمونه يكون ذا معنى ووظيفة وأهمية فى حياتهم، مما أدى إلى زيادة دافعيه الأطفال نحو تعلم السلوكيات والمهارات وهذا يتفق مع دراسة(فنيياجون Vinyayagun)من ضرورة وضع برنامج لتنمية السلوكيات، هذا إلى جانب أن أنشطة البرنامج متعددة ومتنوعة ومتكاملة ساعدت على مقابلة الفروق الفردية بين الأطفال وخاصة الأنشطة القصصية التى ساعدت الأطفال على اكتساب الآداب الدينية موضوع الدراسة، كما يتفق مع دراسة (أحمد محمد المهدى ١٩٩٠)الذى أوضح أن النشاط القصصى ضرورى لتنمية السلوك الإيجابى (سلوك التعاون) لدى الأطفال.

كما استخدمت الدراسة الحالية النشاط المسرحى القائم على التمثيل ولعب الأدوار والأنشطة الحركية، والفنية، والغنائية فى تقديم الخطاب الاخبارى ووجدت الباحثة أن هذه الأنشطة لها فاعلية كبيرة فى تنمية الآداب الدينية لدى طفل الروضة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (هدى الناشف ١٩٨٩)فى أن أفضل الأنشطة التى تسهم فى تعلم طفل الروضة تلك التى تعتمد على الحركة واللعب والتعبير باللغة والتمثيل والغناء.

وترجع فاعلية البرنامج أيضاً إلى تنوع الوسائل والأدوات المستخدمة فى عرض أنشطة البرنامج وهذا يتفق مع(دراسة يحيى نجم، ومحمد المقدم ٢٠٠٠)التى أكدت على توظيف الوسائل البسيطة التى تساعد على تنمية السلوكيات لدى طفل الروضة.

كذلك يرجع هذا التقدم فى النمو إلى استخدام طريقة التدريب الحسى الموجه فى التعليم والتى تؤكد على المشاركة الإيجابية من جانب الطفل.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة نجلاء السيد عبد الحكيم ٢٠٠١ فى أن حجم التأثير الأكبر للبرنامج، وكذلك توصلت نيللى محمد ذكريا العطار ٢٠٠٢ إلى فاعلية البرنامج المقترح للنشاط الموسيقى فى تنمية القيم (التعاون) وقد برزت أهم مظاهر الفاعلية فى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية، فى الأداء القبلى والبعدى لصالح درجاتهم فى الأداء البعدى، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية ولكن باستخدام الأنشطة المتنوعة للتوصل منها إلى الخطاب الإخبارى الذى يلقى اهتمامات الطفل.

واتضح أن ممارسة التربية الفنية تعزز وتنمى الشعور الدينى لدى طفل الروضة فهى تؤثر فى استجابات الطفل التى يحدثها فى العمل الفنى، واتفقت دراسة (أحمد ابراهيم بنا، ١٩٩٢) مع هذه الدراسة فى أن للأنشطة الفنية رؤية فى تنمية الشعور الدينى من خلال المحاولة والخطأ وتقليد، وتؤدى هذه الممارسة إلى إكسابه الحقائق والمعارف والمهارات المرتبطة بها وهذا ما كشفت عنه النتائج الإحصائية لاختبار قياس الشعور الدينى لدى طفل الروضة.

وحاولت دراسة ألبرج Alborg (١٩٨٤) تعزيز طريقة ستوبكر بهدف تعليم طفل الروضة الاعتراف بالأخطاء تم وضع أفراد العينة في واحدة من مجموعتين، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامج تدريب مكثف يتضمن أساليب التعليم والتعلم الاجتماعى التالية (المحاكاة والتجارب السلوكية والتلقين والمدح وتحديد القواعد والعزيز المادى والنتائج الإيجابية) وتم تنفيذ التدريب على أربعة مراحل مع منح الأطفال تحكم أكثر في كل مرحلة كوسيلة لمساعدتهم على إيجاد أفكارهم الخاصة بالاعتراف بالأخطاء وتم تعريف المجموعة الضابطة لنفس الأنشطة مع التركيز على حصول الأطفال على المتعة، ولم يؤكد تحليل البيانات التوقعات بأن الأطفال في المجموعة التجريبية سوف يتقدمون بشكل أكبر في كل من الاختبار المباشر وموقف اختبار التقييم وكذلك لم يوضح معامل بيرسون للارتباط للاستجابات المنسقة بين الاختبارين في كلتا المجموعتين كما هو متوقع، وارتبطت النتائج للتأثير الأكثر قوة لقوى أخرى في حياة الأطفال مثل اتجاهات الوالدين والمعلمين والنتائج الفعلية التى اختبروها من جراء الاعتراف، وظل السؤال عن إمكانية التدريب على الاعتراف لدى الأطفال الصغار بلا إجابة وتم الاقتراح بحلول ممثلة وإجراء بحوث أكثر مثل تحديد فترة التدريب لمدة أطول أو ما جاء في منهج أطفال مرحلة ما قبل المدرسة أو التدريب المنزلى.

الفرض الثاني:

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الآداب الدينية (التعاون ـ الاعتذار عند الخطأ ـ المحافظة على دور العبادة ـ المحافظة على الملكية العامة)، ودرجتها الكلية.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وتوضح الجداول الآتية النتائج الخاصة بهذا الفرض.

جدول (٢٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري للمتوسط* للقياسيين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية

المتغير التابع	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
التعاون	تجريبية قبلي	20	1.6000	1.03724
	تجريبية بعدي	20	3.0333	.92786
الاعتذار عند الخطأ	تجريبية قبلي	20	1.0000	.83045
	تجريبية بعدي	20	2.2667	.69149
المحافظة على دور العبادة	تجريبية قبلي	20	1.6000	.85501
	تجريبية بعدي	20	2.3667	.66868
المحافظة على الملكية العامة	تجريبية قبلي	20	1.0000	.83045
	تجريبية بعدي	20	2.3000	.74971
الدرجة الكلية للآداب الدينية	تجريبية قبلي	20	5.2000	3.98272
	تجريبية بعدي	20	9.9667	3.11393

وللتعرف على الفروق بين المتوسطات السابقة، استخدم الدراسة اختبار (ت) للعينات المرتبطة كما سيتضح من الجدول (٢٣)

* عبارة عن قيمة الانحراف المعياري مقسوما على الجذر التربيعي لعدد أفراد العينة وبالتالي فإن الخطأ المعياري للمتوسط يساوي الانحراف المعياري عندما يكون حجم العينة مساويا للواحد. يهدف الخطأ المعياري للمتوسط إلى تقدير درجة ابتعاد متوسط العينة عن متوسط الأصل(المجتمع).

جدول (٢٣)

نتائج اختبار (ت) ودلالته للفروق بين القياسيين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على كل بُعد من أبعاد الاتجاه

المتغير التابع	فرق متوسطي القياسين القبلي والبعدى					قيمة(ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	الفرق	الانحراف المعياري للفرق	الخطأ المعياري للفرق	حدود الثقة للفرق عند مستوى (٩٥٪)					
				الادنى	الادنى				
التعاون	-1.43333-	1.35655	.24767	-1.93988-	-.92679-	-5.787-	29	.001	دال
الاعتذار عند الخطأ	-1.26667-	1.22990	.22455	-1.72592-	-.80742-	-5.641-	29	.001	دال
المحافظة على دور العبادة	-.76667-	1.10433	.20162	-1.17903-	-.35430-	-3.802-	29	.001	دال
المحافظة على الملكية العامة	-1.30000-	.91539	.16713	-1.64181-	-.95819-	-7.779-	29	.001	دال
الدرجة الكلية للآداب الدينية	-19.40000-	4.09878	.74833	-20.93051-	-17.86949-	-25.924-	29	.001	دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الأبعاد السابقة والدرجة الكلية، وقد كانت جميع الفروق لصالح القياس البعدي (صاحبة المتوسط الاعلى)، كما يتضح من جدول (٢٣).

ومن خلال الجدول السابق يتضح ما يلى:

١- أن هناك فروقاً دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى بُعد "التعاون" لصالح التطبيق البعدى.

٢- أن هناك فروقاً دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى بُعد "آداب الاعتذار عند الخطأ" لصالح التطبيق البعدى.

٣- أن هناك فروقاً دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى بُعد "المحافظة على دور العبادة" لصالح التطبيق البعدى.

٤- أن هناك فروقاً دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى بُعد " المحافظة على الملكية العامة" لصالح

التطبيق البعدى.

٥- أن هناك فروقاً دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس الآداب الدينية المصور ككل لصالح التطبيق البعدى.

ويتضح من ذلك أن المجموعة التجريبية التى قدم لها البرنامج قد تفوقت على المجموعة الضابطة التى لم يقدم لها البرنامج الخاص بتنمية بعض الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية لدى طفل الروضة .

وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثانى من فروض الدراسة:

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة رانيا صاصيلا (١٩٩٩) التى أعدت برنامج لتنمية قيم عديدة منها (التعاون) وقد توصلت إلى وجود فروق فى نتائج التطبيق البعدى بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية، وأن هذه الفروق ذو دلالة عند مستوى (٠.٠١) لكل خبرة على حدى لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة عبير عبده عبد الرحمن الشرقاوى (٢٠٠٥) التى أعدت برنامج لتنمية (التعاون) وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق والبعدى، وأن هذه الفروق ذو دلالة عند مستوى (٠.٠٥) فى الخبرات جميعها ولكل خبرة على حدى لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة هولجان Holligon chris) أظهرت عدة نتائج أهمها أنه من خلال التركيز على بعض الطرق المستخدمة لتنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية لأطفال الروضة إيجابية هذه الطرق فى تزويد الأطفال بمختلف القيم الأخلاقية والاجتماعية وتعديل السلوك الأخلاقى لهؤلاء الأطفال.

كما تؤكد دراسة سهير عبد الحميد عثمان (١٩٩٣)والتى هدفت إلى التعرف على القيم الأخلاقية وبناء برنامج قصصى مقترح لتنمية بعض الأخلاقية لدى الأطفال وقد اقتصر البحث على القيم الأخلاقية ومنها(التعاون) وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة قوية بين شخصيات القصة والقيم الأخلاقية لبعض القصص لدى طفل الروضة، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القصصى فى تنمية بعض القيم الأخلاقية.

كما توصلت دراسة سهير أحمد محمد حسن(١٩٩٣) إلى أن لدور الحضانة أثر فعال فى إكساب الأطفال الملتحقين بها القيم المرغوبة (التعاون)وقد اتضح ذلك من الفروق الاحصائية عند

مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الأطفال الذين التحقوا بدور الحضانة وأقرانهم الذين لم يلتحقوا لصالح الأطفال الذين التحقوا بدور الحضانة.

وقد أسفرت دراسة حسنية غنيمى عبد المقصود (١٩٩٢)والتى هدفت إلى تحديد بعض القيم الاجتماعية غير السائدة عند أطفال الروضة والتى يمكن تنميتها من خلال برنامج لتنمية هذه القيم الاجتماعية لأطفال الروضة، ووجد فروق ذو دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى قيم(الاعتذار عند الخطأ ــ التعاون) لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وصممت أسماء عبد العال الجبرى (١٩٩١) برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التعاون لصالح المجموعة التجريبية.

واستخدمت إيمان عبد الله محمد شرف (٢٠٠٦)التعليم المبرمج فى تنمية القيم الدينية لدى طفل الروضة وأسفرت الدراسة عن فاعلية التعليم المبرمج فى تنمية القيم الدينية منها(التعاون) لدى طفل الروضة.

وقد أظهرت نتائج دراسة هياكاوا Hayakawa(٢٠٠٩)أن أطفال الست سنوات لديهم توقعات أكثر للاعتذار أكثر من ذوى الأربع سنوات مع اقتراح أن يتم الاعتذار لإنهاء موقف الصراع، واختلف منظور العلاقات المستقبلية تبعا للاعتذار لدى أطفال الخمس سنوات وليس لدى أطفال الست سنوات، وتقترح هذه النتائج أن يكون هناك نقاط تحول فى الاعتذار للأطفال ذوى الخمس سنوات.

ويؤكد ناكجوى Nakagawa (٢٠٠٥) من خلال دراستين قام بهما الأولى دراسة ما إذا كان لدى الأطفال فى الخامسة والسادسة من العمر (ن = ٢٠) تحقيقا للشرطين (الإحساس بالمسئولية والشعور بالذنب لسلوك المرء) لخاصين بالاعتذار الصادق أم لا، أوضحت النتائج أن بعض أطفال السادسة من العمر قد حققا كلا الشرطين، بينما حوالى نصف أطفال الخامسة من العمر شعروا بالمسئولية ولكن لم يشعروا بالذنب.

أما الدراسة الثانية تم دراسة ما إذا كان لتدخل الأطفال بمشاعر الضحية له تأثير على صدق الاعتذار كان المشاركين فى الخامسة من العمر (ن = ٤١) واتضح أن نسبة أكبر من الأطفال فى المجموعة التجريبية والذين تعرضوا لتدخل المشاعر السلبية للضحايا قد أظهروا

شعورا بالذنب مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأشارت تلك النتائج إلى أن معظم الأطفال في المجموعة التجريبية قد حققوا شروط الاعتذار الصادق.

وتبنى دراسة تيميلر Timler (٢٠٠٥) نتائجها على أن عزوف الطفل عن التعاون مع زملائه يرجع إلى ضعف اللغة لديه أو وجود صعوبات فى التحدث كالتهتهة والحروف الناقصة وقلب الحروف، وأوصى بدمجهم فى مواقف تعلم مع الأطفال العاديين.

حجم التأثير بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية

جدول (٢٤)

يوضح حجم التأثير بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية

المتغير التابع	المجموعات	ن	حجم التأثير η2 (مربع ايتا)	مقدار التأثير
التعاون	قبلى	20	.536 (53.6%)	كبير
	بعدى	20		
الاعتذار عند الخطأ	قبلى	20	.523 (52.3%)	كبير
	بعدى	20		
المحافظة على دور العبادة	قبلى	20	.333 (33.3%)	كبير
	بعدى	20		
المحافظة على الملكية العامة	قبلى	20	.676 (67.6%	كبير
	بعدى	20		
الدرجة الكلية للآداب الدينية	قبلى	20	.959 (95.9%	كبير
	بعدى	20		

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير لجميع الابعاد والدرجة الكلية، جميعها اكبر من٢٠%، وهذا يدل على حجم اثر كبير للبرنامج للمجموعة التجريبية على القياس البعدي مقارنة بالقبلي.

يتبين من جدول السابق أن قيمة "ت " على المقياس المصور ككل تساوي (٢٥.٩٢)، وهى دالة عند درجة حرية (٢٩)، ومستوى دلالة(٠.٠١)، مما يعنى وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يدعونا إلى قبول الفرض "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الآداب الدينية المصور ومحاورة الفرعية فى القياس البعدى لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

(هل يختلف ترتيب الأبعاد الدينية لدي المجموعة التجريبية باختلاف القياسات قبلي وبعدي)

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الدراسة الأهمية النسبية للمتوسط لكل بعد وتم ترتيبها، بالإضافة الى استخدام اسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة للتعرف على دلالة الترتيب.

جدول (٢٥)

أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة للتعرف على دلالة الترتيب

للقياسات القبلية

المتغير التابع	القياسات القبلية			
	ن	المتوسط	الاهمية النسبية للمتوسط	الترتيب
التعاون	20	1.6000	0.400	2
الاعتذار عند الخطأ	20	1.0000	0.333	3
المحافظة على دور العبادة	20	1.6000	0.533	2
المحافظة على الملكية العامة	20	1.0000	0.333	3
الدرجة الكلية للآداب الدينية	20	5.2000	0.429	١

وللتعرف على مدى دلالة الفروق بين تلك المتوسطات (وبالتالي دلالة الرتب الخاصة بها، اي ان الترتيب لا يرجع لأثر الصدفة والعشوائية) استخدمت الدراسة تحليل التباين احادي القياس للقياسات المتكررة وفيما يلي تلك النتائج الخاصة بالقياسات القبلية.

وبالتالي يمكن ترتيب الابعاد بالنسبة للقياسات القبلية كما يلي:

١ـ احتلت "الدرجة الكلية للآداب " الترتيب الأول حيث بلغ متوسطها(٥.٢٠٠) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (.٤٢٩) من إجمالى القياسات المتكررة.

٢ـ احتل بُعد "آداب دور العبادة " الترتيب الثانى حيث بلغ متوسطها (١.٦٠٠٠) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (.٥٣٣) من إجمالى القياسات المتكررة.

٣ـ احتل بُعد "التعاون" الترتيب الثانى حيث بلغ متوسطها (١.٦٠٠٠) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (.٤٠٠) من إجمالى القياسات المتكررة.

٤ـ احتل بُعد "المحافظة على الملكية العامة وآداب الاعتذار عند الخطأ" الترتيب الثالث حيث بلغ متوسطها (١.٠٠٠٠) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (.٣٣٣) من إجمالى القياسات المتكررة.

جدول (٢٦)

أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة للتعرف على دلالة الترتيب للقياسات البعدية

المتغير التابع	القياسات البعدية			
	ن	المتوسط	الاهمية النسبية للمتوسط	الترتيب
التعاون	20	3.0333	0.758	2
الاعتذار عند الخطأ	20	2.2667	0.756	5
آداب دور العبادة	20	2.3667	0.789	3
المحافظة على الملكية العامة	20	2.3000	0.767	4
الدرجة الكلية للآداب الدينية	20	9.9667	0.775	1

وللتعرف على مدى دلالة الفروق بين تلك المتوسطات (وبالتالي دلالة الرتب الخاصة بها، اي ان الترتيب لا يرجع لأثر الصدفة والعشوائية) استخدمت الدراسة تحليل التباين احادي القياس للقياسات المتكررة وفيما يلي تلك النتائج الخاصة بالقياسات البعدية

<u>وبالتالي يمكن ترتيب الابعاد بالنسبة للقياسات البعدية كما يلي:</u>

١ــ احتلت "آداب دور العبادة" الترتيب الثالث حيث بلغ متوسطها (٢.٣٦٦٧) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (٧٨٩.) من إجمالى القياسات المتكررة.

٢ــ احتلت "الدرجة الكلية للآداب الدينية" الترتيب الأول حيث بلغ متوسطها (٩.٩٦٦٧) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (٧٧٥.) من إجمالى القياسات المتكررة.

٣ــ احتلت "المحافظة على الملكية العامة الترتيب الرابع حيث بلغ متوسطها (٢.٣٠٠٠) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (٧٦٧.) من إجمالى القياسات المتكررة.

٤ــ احتل بُعد "التعاون" الترتيب الثانى حيث بلغ متوسطها (٣.٠٣٣٣) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (٧٥٨.) من إجمالى القياسات المتكررة.

٥ــ احتل بُعد "آداب الاعتذار عند الخطأ" الترتيب الثالث عشر حيث بلغ متوسطها (٢.٢٦٦) بما يعادل الأهمية النسبية للمتوسط (٧٥٦.) من إجمالى القياسات المتكررة.

<u>وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة:</u>

وقد احتلت "المحافظة على الملكية العامة " الترتيب العاشر، واتفقت دراسة عبد الناصر محمد حسن (١٩٩٢) لبيان قيمة المحافظة على الملكية العامة داخل القصص التى تقدم للأطفال من (٥ ــ ٦) سنوات.

واحتل بُعد "التعاون" الترتيب الثانى عشر، وأشارت دراسة كلاً من حسنيه غنيمى (١٩٩٢)، عبد الناصر محمد حسن (١٩٩٢)، نيللى محمد ذكريا (٢٠٠٢)، وفاطمة بلال (١٩٨٨)، وأمل حسن حسن حرات (١٩٩٠)، ناصر غبيش (١٩٩١)، أسماء عبد العال الجبرى (١٩٩٠) إلى أنه تبدو لدى الأطفال فى مرحلة الروضة مساعدتهم لأقاربهم الأصغر سناً وإخوانهم، ورفقاء اللعب.

وجاء بُعد "آداب الاعتذار عند الخطأ" الترتيب الثالث عشر، ويرجع الاهتمام بمفهوم الاعتذار عند الخطأ لشيوع كثير من الأنماط غير المقبولة، وتؤكد دراسة ناصر غبيش (١٩٩١)على ترتيب هذا البعد فى المرتبة الثالثة، ويؤكد على ذلك فؤاد البهى السيد (١٩٧٥).

وكما حدث فى دراسة سيرينو Sereno (١٩٨١) لم يظهر تحليل البيانات أى تأثيرات ذات دلالة واتضح أن سبب نقص النتائج ذات الدلالة هو التأثير الأكثر قوة للتاريخ السابق لأفراد العينة للنتائج التى اختبروها عند ارتكاب الأخطاء وتم اقتراح تحديد فترة التدريب لمدة أطول أو إدخال الآباء فى التدريب مما قد يؤدى إلى نتائج أكثر دلالة.

يتضح من الجدول السابق اختلاف ترتيب أبعاد الآداب الدينية باختلاف القياسات (قبلي – بعدي)، مما يدل على تحقق هذا الفرض الثالث.

إضافة لما سبق ستقوم الدراسة بوضع الاستجابات القبلية و البعدية لبرنامج الآداب الدينية لدى طفل الروضة والذي نتج منه عمل تصور مقترح لتنمية الآداب الدينية من خلال الخطاب الإخبارى تطبيقا لما قامت به بنسلفانيا.

ملخص نتائج الدراسة:

لقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية فى التطبيق والبعدى لمقياس الآداب الدينية لدى طفل الروضة (التعاون ــ الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على دور العبادة ــ المحافظة على الملكية العامة) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية برنامج الخطاب الإخبارى المقدم لتنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة فى ضوء الأحداث الجارية .

٢- تحسن استجابات أطفال المجموعة التجريبية بعد تقديم برنامج الخطاب الإخبارى المستخدم فى تنمية بعض الآداب الدينية لهم، ولم يطرأ تحسن على أفراد المجموعة الضابطة التي لم تدرس البرنامج، وذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين لمقياس الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية لدى طفل الروضة (التعاون ــ الاعتذار عند الخطأ ــ المحافظة على دور العبادة ــ المحافظة على الملكية العامة) والدرجة الكلية لصالح التطبيق والبعدى.

٣- تحسن استجابات أطفال المجموعة التجريبية بعد تقديم برنامج الخطاب الإخبارى لتنمية بعض الآداب الدينية لهم، ولم يطرأ تحسن على أفراد المجموعة الضابطة التى لم يقدم لها البرنامج، وذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية من خلال اختلاف ترتيب الأبعاد الدينية لصالح المجموعة التجريبية.

خاتمة:

اتضح من تناولنا لنتائج التحليل الإحصائى الخاص بنتائج الدراسة الحالية، أنها أوضحت مدى تحسن أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج المقترح بما احتواه من أهداف تعليمية، واستراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة والأدوات والوسائل المعينة فى تقديم البرنامج، وكذلك وسائل وطرق التقويم التى تتمشى مع طبيعة طريقة التدريس المستخدمة، كل هذا مع مراعاة خصائص الأطفال فى هذه الفئة العمرية، وقد تبين أن الأطفال تحسنت سلوكياتهم نتيجة للمعلومات والمهارات الكثيرة التى اكتسبوها من البرنامج، وبذلك يكون البرنامج قد حقق الهدف الرئيسى وهو تنمية بعض الآداب الدينية لدى طفل الروضة فى ضوء الأحداث الجارية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

توصى الدراسة الحالية بما يلى:

أولاً: توصيات الدراسة:

١- يجب على أجهزة الإعلام المختلفة أن تركز على برامج للأطفال تحمل معانى أخلاقية ودينية مشتركة بين الأديان المختلفة.

٢- يجب وضع مادة للتربية الدينية لرياض الأطفال، وذلك من خلال خبراء متخصصون فى تربية الطفل وفي المناهج وطرق التدريس.

٣- إعداد برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على كيفية تقديم الآداب الدينية على هيئة سلوكيات حياتية ومن خلال الممارسات اليومية للطفل.

٤- تقديم بطاقات لمتابعة مدى نمو الآداب الدينية ومتابعة نموها عند كل طفل على حده.

٥- تدريب الطالبة المعلمة في التدريب الميدانى على كيفية تقديم هذه الآداب الدينية بصورة محببة إلى الطفل.

٦- طرح مشكلات تهتم بالآداب الدينية لمعرفة خلفية الأطفال بهذه الآداب الدينية والمهارات السلوكية الحياتية لدى طفل الروضة.

٧- إعداد وبناء مقياس للآداب الدينية التى لم تندرج ضمن هذه الدراسة والتى تهتم بطفل الروضة.

٨- المتابعة بين الروضة والمنزل لتنمية ما تم اكتسابه في الروضة من آداب تقدمها المعلمة على هيئة أنشطة.

٩- تقديم الآداب الدينية من خلال الأنشطة المحببة إلى الطفل واستخدام الوسائل التى تجذب انتباه الطفل وتكسبه ما نريد إكسابه.

١٠- الاهتمام بالوسائل المطبوعة كالملصق الإعلامى للطفل ومجلة الطفل وصحافة الطفل وقد أظهرت هذه الوسائل مدى أهميتها في تنمية الآداب الدينية لدى طفل الروضة، ولذا يجب استخدامها مع كافة جوانب النمو.

ثانياً: مقترحات الدراسة:

١- إجراء دراسات تهتم بالإعلام المرئى والمسموع وعلاقته بتنمية الآداب الدينية لدى طفل الروضة.

٢- القيام بدراسات مقارنة بين الذكور والإناث في اكتساب الآداب الدينية.

٣- إجراء دراسة مسحية تتضمن جميع الآداب الدينية التى تم دراساتها.

٤- إعداد برامج أخرى لتنمية الآداب الدينية لدى طفل الروضة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- القرآن الكريم

أبو بكر جابر الجزائرى(د. ت): مناهج المسلم [كتاب عقائد وآداب وأخلاق وعبادات ومعاملات]، ط٢، مكتبة دار التراث، القاهرة.

أبو زكريا يحيى بن شرف النووى(١٩٨٣): الأذكار المنتخبة من كلام سيد الأبرار صلى الله عليه وسلم، دار الفكر، عمان.

أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخارى٢٠١٠): صحيح البخارى، ط٦، بيت الأفكار الدولية، الرياض.

أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود صبري (٢٠٠٠): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد بن عبد العزيز الحليبى: الإعلام وثقافة أطفالنا المسلمين.

أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن (٢٠٠١): مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب.

الإمام أبو حامد الغزالى (١٩٩٨): إحياء علوم الدين، ج (٤)، مكتبة مصر، القاهرة.

الإمام أحمد بن أحمد بن حنبل (١٩٨٣): المسند الإمام أحمد بن أحمد بن حنبل وبهامشه منتخب كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ط٤، المكتب الإسلامى، بيروت.

الإمام الحافظ زكى المنذرى (١٩٨٧): الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، دار الحديث، القاهرة.

الإمام عبد الله محمد بن إدريس الشافعى (١٩٩٣) : كتاب الأم، دار الكتب العلمية، بيروت.

أميرة أمين صابر (٢٠٠٩): بناء شخصية الطفل المسلم في ضوء سورتى الكهف ويوسف، رؤية إعلامية، مجلة معهد دراسات الطفولة، ع٤٢، المجلد ١٢، يناير – مارس.

الأنبا يسطس، أنطونيوس الأنطونى (٢٠٠٨): ثمار الروح المقدس، ط٢، شركة الطباعة المصرية، القاهرة.

الباب شنودة الثالث (٢٠٠٩): المحبة قمة الفضائل، ط٨، الأنبا رويس الأوفست، القاهرة.

توصيات الندوة الدولية حول قضايا الطفل من منظور إسلامى(٢٠٠٢): الرباط، المملكة المغربية.

جودة محمد عواد (١٩٩٢): المنهج الإسلامى لتربية الأطفال، الزهراء العربى، القاهرة.

السيد عبد القادر شريف (٢٠٠٦): التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، عمان، دار المسيرة.

عبد الفتاح متعال (٢٠٠٦): أثر وسائل الإعلام على تعليم الأطفال وتثقيفهم، دار الشروق، عمان.

عبد الله ناصح علوان (٢٠٠٩): تربية الإسلام في الإسلام، المجلد الثانى، ط٣٢، دار السلام، القاهرة.

عبد الله ناصح علوان (٢٠٠٩): تربية الأولاد في الإسلام، المجلد الأول، ط٣٢، دار السلام، القاهرة.

محمد معوض إبراهيم وآخرون (٢٠٠٧): الاتجاهات الحديثة في إعلام الطفل وذوى الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

محمود حسن اسماعيل (٢٠٠٨): المرجع في أدب الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربى.

مصطفي عبد السميع محمد وآخرون (٢٠٠٥): مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط (٣)، دار الفكر العربى، القاهرة.

ميخائيل مكسى إسكندر (٢٠٠٣): فضيلة الأمانة (شروطها – مجالاتها – بركاتها)، مكتبة المحبة، القاهرة.

ميخائيل مكسى إسكندر(٢٠٠٩): فضيلتا الانتماء والولاء "رأى المسيحية في فضيلتى الانتماء والولاء ومجالات وبركات الانتماء والولاء "، ط٣، المجموعة (١٤)، القاهرة، مكتبة المحبة.

نبيل أحمد عامر(١٩٨٢): التربية في الإسلام ودور المسجد فيها، حولية كلية التربية، السنة الأولى، ع (١)، جامعة قطر.

المراجع الاجنبية:

Schuster, Sandy, and Palomares, Susanna (1991): family connections: teaching your children the skills of self, Esteem and Drug prevention. parents.

Wolkoff, Sandra, Ed. Schwartzberg, Neala S, Ed (2003): Parent and Preschooler Newsletter: A Monthly Exploration of Early Childhood Topics, Parent and Preschooler Newsletter: A Monthly Exploration of Early Childhood Topics. v17 N1-10 Jan-Nov/Dec 2003.

Wolkoff, Sandra, Ed. Schwartzberg, Neala S, Ed (2002): Parent and Preschooler Newsletter: A Monthly Exploration of Early Childhood Topics, Parent and Preschooler Newsletter. v17 n1-10 Jan-Nov/Dec 2002.

Wolkoff, Sandra, Ed. Schwartzberg, Neala S, Ed (2001): Parent and Preschooler Newsletter: A Monthly Exploration of Early Childhood Topics, Parent and Preschooler Newsletter. V15 n1-11 2001.

Wolkoff, Sandra, Ed. Schwartzberg, Neala S, Ed (2000): Parent and Preschooler Newsletter: A Monthly Exploration of Early Childhood Topics, Parent and Preschooler Newsletter. V15 n1-11 2000.

Mirian Bn – Oeretz Published: Patricia P. Olmsted (2000): (Early Childhood Education throughout the Couorld), Routhedge International Companino to Education, Routledge 2000, PP. 575`– 601.

Ramsey, Jennifer L. Fowler, Marilyn L (2004): What Do You Notice?" Using Posters Containing Questions and General Instructions to Guide Preschoolers' Science and Mathematics Learning, Early Child Development and Care. v174 n1 p31-45 Jan 2004.

Lake, Vickie Eileen (1999): Exploring children's understandings of honesty, courage, hope, and responsibility; [Ph. D. dissertation]. United States -- Texas: The University of Texas at Austin; 1999, Part 0518 182 pages.

Herzog, Melissajo (2007): Family and peer relation in preschool: Children's perception of the familial and social domains, ph. D dissertation, United States, 2007.

Bracken, Bruce A. Crawford, Elizabeth (2010): Basic Concepts in Early Childhood Educational Standards: A 50-State Review , Early Childhood Education Journal. v37 n5 p421-430 Mar 2010.

Kenney, Susan: Preschoolers Teach the National Standards (2010): Informances with Four-Year-Olds, General Music Today. v23 n3 p36-41 2010.

Batory, Anne Heineman (1984): Childrearing and Helping Behaviors in Young Children (Prosocial, Socialization), [Ph. D. Dissertation]. United States -- Maryland: University of Maryland College Park; 1984, Part 0620 162 pages.

13-Artut, Perihan Dinc (2009): Experimental Evaluation of the Effects of Cooperative Learning on Kindergarten Children's Mathematics Ability, International Journal of Educational Research. v48 n6 p370-380 2009.

Tarim, Kamuran (2009): The Effects of Cooperative Learning on Preschoolers' Mathematics Problem-Solving Ability, Educational Studies in Mathematics. v72 n3 p325-340 Dec 2009.

Schepis, Maureen M. Reid, Dennis H. Ownbey, Jean. Clary, Jamie (2003): Training Preschool Staff to Promote Cooperative Participation among Young Children with Severe Disabilities and Their Classmates, Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. v28 n1 p37-42 Spr 2003.

Sereno, Terry Joseph p:Children's honesty revisited (1981): An exploration of deceptive communication in preschooler , [ph. D. dissertation]. United States -- Ohio: Bowling Green State University; 1981. Part 0459 121 pages.

Sereno, Terry Joseph P (1985): Children's Honesty Revisited: An Exploration of Deceptive Communication in Preschooler, [Ph. D. dissertation]. United States -- Ohio: Bowling Green State University; 1985. Part 0459 121 pages. .

Sandberg, Anette. Vuorinen, Tuula (2008): Preschool-Home Cooperation in Change, International Journal of Early Years Education. v16 n2 p151-161 Jun 2008.

Hayakawa, Takako: Effects of Intentionality in Offending Behavior on Apologizing Behavior (2009): Preschool children in conflict situations. [Japanese]. [References], Japanese Journal of Educational Psychology. Vol. 57(3), Sep 2009, pp. 274-283.

Ferree, Robert F. (1963): The child-developmental approach as reflected in the kindergarten curriculum published by Judson, Westminster, and Seabury Presses, [Ed. D. dissertation]. United States -- Oklahoma: The University of Tulsa; 1963, Part 0518 154 pages.

رؤية مستقبلية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال

في ضوء خبرات بعض الدول في مجال المشاركة المجتمعية

إعداد

د. هناء عبد المنعم عطية كامل

مدرس بقسم أصول تربية الطفل

كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

رؤية مستقبلية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال في ضوء خبرات بعض الدول في مجال المشاركة المجتمعية

د. هناء عبد المنعم عطية كامل*

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد طبيعة الرؤية المستقبلية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال والتعرف علي بعض الخبرات والتجارب الأجنبية والاستفادة منها في مجال المشاركة المجتمعية برياض الأطفال بالدقهلية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن، واشتملت عينة الدراسة على (٩٨) معلمة ووكيلة ومعلمة مساعدة برياض الأطفال في الريف والحضر بمحافظة الدقهلية، كما اشتملت على (٤٥) من أولياء أمور الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الريفية والحضرية بمحافظة الدقهلية، وأيضا اشتملت على (٢٠) فرد موزعين علي الهيئات والنقابات والجمعيات الأهلية ومراكز الشباب والأندية الرياضية ورجال الأعمال والغرف التجارية والقصور الثقافية بمحافظة الدقهلية، واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة تمثلت في (الاستبيان لكل من المعلمات وأولياء الأمور والمجتمع المحلي).

وقد أوضحت النتائج:

أنه بتطبيق اختبار (ت) بين المجموعات (من معلمات ومديرات رياض الأطفال بالريف والحضر وبالمجتمع المحلي) عينة الدراسة جاءت النتيجة (غير دالة) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في تحقيق محاور الاستبيان، مما يعني أن المؤشرات الدالة على هذه المحاور من الصعب تحقيقها في رياض الأطفال الريفية والحضرية.

الكلمات المفتاحية:

الرؤية المستقبلية – المشاركة المجتمعية – رياض الأطفال.

* مدرس بقسم أصول تربية الطفل – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

رؤية مستقبلية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال في ضوء خبرات بعض الدول في مجال المشاركة المجتمعية

د. هناء عبد المنعم عطية كامل*

مقدمة:

يعد الاهتمام والعناية بأطفال الروضة من الأمور الهامة في تكوين شخصية الطفل في جميع جوانب نموه المختلفة (الحركي والجسمي – العقلي والمعرفي – الاجتماعي والأخلاقي – الوجداني والانفعالي) وغيرها كما أن فيها تكوين لأنماط التفكير والسلوك البناء للمفاهيم والمعارف المختلفة، لذا أصبحت العناية بالطفولة أساساً يقاس بها تقدم الأمم ومؤشر يتم علي أساسه مقارنة الدول بعضها ببعض، فالبيئة التربوية التي يتم فيها إعداد الطفل بيئة منتقاه ومجهزة بالإمكانات اللازمة التي يتم فيها رعايته وتربيته بصورة متكاملة.

وعلي الرغم من الاهتمامات الرسمية من قبل الدولة بأطفال الروضة سواء بإصدار التشريعات أو بإنشاء العديد من رياض الأطفال الملحقة أو التابعة للمدارس الرسمية أو الخاصة إلا انه ما زالت هناك روضات في حاجة إلي رؤية مستقبلية لتطوير سياسة التربية بها.

ويؤكد ذلك السنوات الأخيرة من القرن العشرين فقد شهدت عدة موجات متتالية ومتسارعة ومعقدة وشاملة لجميع مجالات الحياة وأصبح التغير المستمر هو السمة الغالبة لعالم اليوم والغد وحتى الآن موجات متتالية من حركات الإصلاح والتطوير التربوي ولعل من أحدثها ما أطلق عليه إعادة الهيكلة Restructuring كاتجاه عالمي معاصر ظهرت تطبيقاته في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا ونيوزلاندا، بهدف تحسين الفاعلية التربوية بالروضة وذلك من خلال سعي هذه الدول لمزيد من اللامركزية في تطوير التربية برياض الأطفال، وجعل الروضة وحده إدارية قائمة بذاتها، تعمل تحت قيادة واعية تصنع قراراتها بحرية واستقلالية، وتعزز من قدرات المعلمات بها وتشارك في إعداد مقاييس جديدة لتقويم أداء كافة العاملين فيها ومساءلتهم، وتأخذ بآراء المشاركين في تحقيق التطوير التربوي وتجويد مخرجاته التربوية، لذلك كانت الروضة باعتبارها المؤسسة التربوية الرسمية الأولي المنوطة بتكوين الطفل ليحقق آمال مجتمعه، قد نجحت إلي درجة كبيرة في الماضي وذلك نتيجة للظروف المحيطة بها التي وفرت لها كل ما تحتاجه من موارد بشرية ومادية، فإنها اليوم أصبحت في

* قسم العلوم التربوية – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

حالة حرجة نتيجة لصعوبة مواجهتها وحدها لمتغيرات العالمية والمحلية والتربوية المحيطة بها ومن ثم أصبح من الضروري علي المجتمع بكل مؤسساته وأفراده أن يشارك الروضة في هذا العمل الذي أصبح يهم كل طفل في المجتمع. (محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٥: ٥)

فتفعيل المشاركة المجتمعية في التربية، والإحساس بملكية المؤسسات التربوية، وتبادل الثقة والمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية وممارسة المساءلة التربوية كانت نتاجاً لانتهاج اللامركزية في إدارة الروضة، حيث إن المشاركة المجتمعية في صنع القرارات التربوية داخل الروضة تصاحبها شعور الأفراد بملكية هذه المؤسسة التربوية وإبراز روح التعاون وقبول تنفيذهم لهذه القرارات، ويترتب عليها تمركز السلطة داخل الروضة-فتستطيع إدارة شئونها وتصبح مسئولة عن القرارات الخاصة بالتمويل والمحتوى الدراسي والتنظيم الداخلي ومواعيد الدراسة والاختبارات وتنفيذ البرامج المفيدة والأنشطة التربوية، وهذا بجانب تشجيعها للابتكار والإبداع والاستجابة لاحتياجات أطفالها وتلبية ميولهم التربوية. (سلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٧: ٦٧)

وفي إطار الحدود العلمية للبحث تتناول الباحثة خلاله المحاور التالية:

الإطار العام للبحث: وتتناول الباحثة خلاله تقديم مشكلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، مصطلحات البحث، منهج البحث وأطره الرئيسية.

الإطار النظري للبحث: ويتضمن ثلاث محاور رئيسية هي:

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للمشاركة المجتمعية في التربية.

المحور الثاني: المبادئ الأساسية للرؤية المستقبلية التي يقوم عليها تطوير سياسة التربية برياض الأطفال.

المحور الثالث: نماذج من خبرات وتجارب بعض الدول في مجال المشاركة المجتمعية (علي المستوي العالمي).

الإطار الميداني للبحث:

ويتضمن خمسة محاور رئيسية هي:

أولاً : عينة الدراسة **ثانياً :** أدوات الدراسة **ثالثاً :** المعالجة الإحصائية

رابعاً : نتائج الدراسة **خامساً :** التصور المقترح

الإطار العام للبحث

مشكلة البحث:

وبناءً على الدارسات السابقة ونتائجها التي اطلعت عليها الباحثة انبثقت مشكلة البحث، فالتربية الجيدة هي مسئولية كل فرد – كما عبر عن ذلك حسين كامل بهاء وزير التربية والتعليم السابق، كما أن الحرص على دعم وتقوية أواصر المشاركة بين المعلمات وإدارة الروضة – باعتباره الأساس – والأسرة وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلى المحيط بها وجمعياته الأهلية ومجالسه المحلية قد أصبح ضرورة عصرية، ضماناً لشعور الجميع بأن الروضة امتداد طبيعي للأسرة وأنها تسعى لتحقيق طموحات كل طفل بالمجتمع، فيسعى هو الآخر إلى إنجاح رسالتها فيتابع المجتمع المحلى –بأفراده ومؤسساته الأهلية – ميزانية الروضة ومشاريعها وينهض بمسؤولية تمويل ما تحتاجه لتنفيذ برامجها وتفعيل أنشطتها ويتعاون معها للحد مما يجابهها من مشكلات.

ويشهد المجتمع المصري أنماط عديدة من المشاركة المجتمعية في التربية بشكل عام متمثل في التبرعات التي يقدمها القادرون، وما تقوم به الأحزاب من جهود لنشر التربية الصحيحة، فضلاً عن الدور الذي تلعبه المنظمات غير الحكومية في زيادة أعداد الروضات، ومشاركة أولياء الأمور والمعلمات في العملية التربوية، بالإضافة إلى مشاركة العديد من الهيئات، والمنظمات الدولية ذات الخبرة في مجال التربية، وعلى الرغم من وجود تلك الأنماط من المشاركة المجتمعية التي يشهدها المجتمع، وما تقوم به الدولة من جهود لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال مقارنة بالدول الأجنبية الأخرى والرؤية المستقبلية إلى تحسين برامج التربية المقدمة لأطفال الروضة والتي اشتملت أيضا على عدد من المجالات والمعايير والمؤشرات ومن بينها مجال المشاركة المجتمعية والتأكيد على ضرورة مشاركة فعالة بين مؤسسة رياض الأطفال وأولياء الأمور والمجتمع المحلى، إلا أنه لم يتم تفعيل دور المشاركة المجتمعية بمؤسسات رياض الأطفال وهو ما أكدته بعض الدراسات السابقة مثل (دراسة جويس إيبستين٢٠٠٢) ودراسة (ريتشارد هوجن٢٠٠٠) ودراسة (سامح جميل ٢٠٠١) ودراسة عايدة أبو غريب٢٠٠٢)، ودراسة (حنان إسماعيل أحمد٢٠٠١)، والتي وضحت كلا منها ضعف العلاقة القائمة بين الروضة والمجتمع المحلي وقلة وجود دعم مادي أو عيني من مؤسسات المجتمع المدني للروضات، بالإضافة إلى نقص مشاركة أسر الأطفال في أعمال الروضة، وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للتأكيد علي مشكلة البحث، تم تطبيقها على عينة

عشوائية من روضات محافظة الدقهلية الحكومية (مدن- ريف) والتي اشتملت على مقابلات شخصية لعدد من الإداريين بلغ عددهم (٧) إداريين، وعينة من المعلمات بلغ عددهن (٨) معلمات من المدن، (٨) معلمات من الريف، وعينة من أولياء الأمور بالمدينة والريف بلغ عددهم (١١) ولى أمر، وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة الاستطلاعية على:

- ندرة تنظيم الروضة لاجتماعات دورية إما يعرف (بمجالس الآباء والأمهات) لتحديد مجالات المشاركة الو الدية وتقديم الدعم التربوي والاجتماعى لأسر هذه الأطفال.
- انخفاض وعى أولياء الأمور بمفهوم المشاركة ووجود نقص في مشاركة أسر الأطفال في الأنشطة والبرامج التي تقدمها الروضة.
- ضعف وجود التواصل الفعال للروضة مع المجتمع المحلى واتضح ذلك من عدم قبول بعض الروضات لقنوات اتصال فعال مع مؤسسات المجتمع المحلى ورجال الأعمال للتعرف على إمكانيتهم لخدمة الروضة، وبالتالي لا توجد علاقة بين الروضة والمجتمع المحلى.
- ومن خلال عرض نتائج الدراسات السابقة وما نتج عن الدراسة الاستطلاعية تطرح مشكلة الدراسة الحالية التساؤل الرئيسي التالي: **ما هي الرؤية المستقبلية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال في ضوء مفهوم المشاركة المجتمعية؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي بعض التساؤلات الفرعية التالية :-

١- ما الإطار المفاهيمى للمشاركة المجتمعية في التربية؟

٢- ما طبيعة الرؤية المستقبلية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال؟ وما أبرز آليات تنفيذها؟

٣- ما أهم الخبرات والتجارب الأجنبية في مجال المشاركة المجتمعية في التربية؟ وما أوجه الاستفادة منها وتفعيلها في رياض الأطفال بمصر؟

٤- ما المعوقات التي تعوق تفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال؟

أهداف البحث:

لم يعد تطوير سياسة التربية برياض الأطفال والخروج بها من أزمتها الراهنة مسئولية وزير أو وزارة أو متخصصين (فحسب) وإنما أصبح عملا قوميا يجب أن يشارك فيه كافة مؤسسات المجتمع وهيئاته وأفراده، ويعكس آمال الرأي العام وتطلعاته برؤية مستقبلية جديدة لزيادة دائرة الديمقراطية والمشاركة المجتمعية الفعالة برياض الأطفال وعلي نطاق كافة الأنشطة والبرامج التربوية، لذا تبدو أبرز أهداف الدراسة الحالية ممثلة في محاولة:

١- إعداد تصور مترح لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال - وأهم آليات تنفيذها.

٢-التعرف على الإطار المفاهيمى للمشاركة المجتمعية في التربية (الماهية، الأهداف، الأهمية، الآلية، الدوافع).

٣-التعرف على بعض الخبرات والتجارب العالمية والمحلية في مجال المشاركة المجتمعية برياض الأطفال مثل تجربة الولايات المتحدة الأمريكية - هولندا - الهند- المكسيك - نيوزيلاندا- ماليزيا- كينيا.

٤-الكشف عن بعض المعوقات التي قد تحول دون تفعيل وتطبيق المشاركة المجتمعية برياض الأطفال.

<u>أهمية البحث:</u>

تتضح أهمية البحث الحالي فيما تعبر عنه النقاط التالية في ضوء:

١- مساهمة البحث فى تخطيط وإعداد وتنفيذ رؤية مستقبلية جديدة لتفعيل المشاركة المجتمعية لدى الروضات تفيد المسؤولين عن رياض الأطفال في تخطيط استراتيجيات وآليات متكاملة لتفعيل المشاركة المجتمعية بالروضات.

٢- دعم التواصل بين الروضة والمجتمع المحلى، حيث أن المشاركة المجتمعية الفعالة تتطلب توافر مدخل شامل للمشاركة بين الأسرة والروضة والمجتمع.

٣- مواكبة البحث كافة المعنيين بقضية تطوير سياسة التربية برياض الأطفال في التعرف على الملامح الأساسية للمشاركة المجتمعية، وأهم عناصر المشاركة المجتمعية ودوافعها، بالإضافة إلى التعرف على الخبرات والتجارب الأجنبية والاستفادة منها في مصر.

٤- يأتى هذا البحث في وقت تتعاظم فيه دعوة القيادة السياسية والتربوية على صعيد جمهورية مصر العربية بوجوب المشاركة المجتمعية فى التربية برياض الأطفال لتحقيق الجودة التعليمية الفعالة.

٥- إفادة هذا البحث أطراف المشاركة الأربعة وهى:

- الأسرة (أولياء الأمور) بتعريفهم بمجالات مشاركتهم في إثراء الروضات من المعلمات والإداريين - وأنشطة وأساليب تربية الأطفال - وتوفير المناخ المناسب وآليات تفعيل وإنجاز تلك المجالات.
- أعضاء الجمعيات الأهلية بتعريفهم بمجالات مشاركتهم فى توفير الاحتياجات المادية والعينية للروضات ضمانا لتجويدها وجودة مخرجاتها وآليات تفعيل تلك المجالات.

- أعضاء المجالس المحلية بتعريفهم بمجالات مشاركتهم فى الرقابة على الروضات ومتطلبات تطوير السياسة التربوية بها وآليات تفعيل المساءلة التعليمية ضمانا للشفافية والوضوح.
- الروضات بالمدينة والريف بتعريف مجالس إدارتها بمجالات مشاركتها في إثراء المجتمع المحلى المحيط بها، وسبل تيسير المشاركة لأفرادها ومؤسساتها وهيئاتها وآليات تفعيل تلك المجالات وهذه السبل.

مصطلحات الدراسة:

* **رؤية مستقبلية** The future vision

هي عملية منهجية منظمة تعتمد علي أساليب وأدوات علمية، تهدف أساساً إلي رؤية حديثة في صورة المستقبل المتوقع، أو المحتمل أو الممكن تحقيقه في مجال تربية الطفل، تحسباً لما قد يحدث لمصير هذه التربية وما ينتظر من مآلات في المستقبل الذي سيصبح حاضراً ثرياً قد أحسن تخطيطه من قبل. (جابر محمود طلبه، ٢٠٠٢: ٢٠)

ويقصد بها في الدراسة الحالية (تصور مقترح لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال، وتنفيذ آليات المشاركة المجتمعية مقارنة بالدول الأجنبية المختلفة).

* **المشاركة المجتمعية** Community participation

يعرف المعجم الوجيز الفعل أشرك بمعنى ادخل أي جعل له شريكاً، والشريك هو "مشاركة غيره في شيء ما". (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٣١٣)

كما تشير المشاركة المجتمعية إلى ما يقوم به أعضاء المجتمع من أنشطة لخدمة مجتمعهم فى كافة مجالاته السياسية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، وقد يكون هؤلاء الأعضاء أفراداً أو جماعات أو مؤسسات. (محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٧، ٩١)

كما عرفت المشاركة المجتمعية بأنها المشاركة التطوعية والنظامية التي يقدمها أفراد المجتمع بكافة فئاته ومؤسساته للمساهمة فى تطوير العملية التربوية برياض الأطفال وتحسين كفاءتها وتلبية متطلباتها سواء أكان ذلك بتقديم الإسهامات العينية أو المادية أو إبداء الرأي والفكر، أو بالاشتراك الفعلي مع الإداريين والمعلمات فى صنع القرار والتنفيذ والتقييم لعناصر العملية التربوية بمؤسسات رياض الأطفال، والارتقاء بمستوى ممارسة الأنشطة والبرامج من خلال التعاون مع قوى المجتمع والبيئة المحيطة بالروضة. (ولاء جلال أحمد محمد، ٢٠١٣، ٢١)

ويعرف البحث الحالي المشاركة المجتمعية علي أنها عملية تبادلية تعكس رغبة كل من الروضة والأسرة والمجتمع بكافة فئاته ومؤسساته للمساهمة في تقديم الإسهامات والمبادرات والجهود التطوعية غير الملزمة سواء أكانت عينية أو مادية بالاشتراك مع القائمين علي تربية الطفل بالروضة في صنع القرار والتنفيذ والتقييم لعناصر العملية التربوية بمؤسسات رياض الأطفال بالمقارنة بالدول الأجنبية المختلفة.

منهج البحث:

- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه المشكلة وقد اتضح ذلك من خلال تسليط الضوء على مفهوم المشاركة المجتمعية فى التربية وآليات تنفيذها – وأهميتها– ودوافعها، ويقوم المنهج الوصفي أيضا بوصف الظاهرة أو الموضوع معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى نتائج محل الدراسة.
- كما استخدمت الباحثة المنهج المقارن في مقارنة أساليب وبرامج تربية الأطفال في بعض الدول الأجنبية مثل الولايات المتحدة–هولندا –الهند–المكسيك–نيوزيلاندا–ماليزيا– كينيا، والاستفادة منها في وضع تصور مقترح لما ينبغي أن تكون عليه المشاركة المجتمعية لرياض الأطفال في مصر.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للمشاركة المجتمعية

تعد المشاركة المجتمعية إحدى الرؤي المستقبلية الحديثة التي تستجيب لتحديات الانفجار المعرفي وتهيئ الطاقات المذهلة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة النظام التربوي لطفل الروضة إذ تعتبر صيغة جديدة مهمة توضح العلاقة بين الروضة والمجتمع، وتسقط فيها الحواجز التقليدية بين العملية التربوية الرسمية المحددة (بالمناهج– والقاعات– والأطر) إلى عالم أوسع من المعرفة بجميع الوسائل، فهي علاقة تتواصل وتتكامل فيها مسئولية الدولة عن التربية مع مسئولية أولياء الأمور وغيرهم من المواطنين ومؤسسات المجتمع المدني من أجل إصلاح وتطوير نظم التعليم لبناء مجتمع المعرفة، لذا فقد دعت الحاجة في هذا العصر إلى أن تصبح المشاركة بين مؤسسات التربية والمؤسسات المجتمعية الأخرى بمثابة ثقافة متمثلة في ممارسات وعلاقات تواصل يومية.

لذلك تعتبر المشاركة المجتمعية إحدى الأدوات التي يمكن من خلالها النهوض بالمجتمع والارتقاء به لتحسين حياة المواطنين اجتماعيا واقتصاديا وتعليميا، وتنبع من إيمان الفرد بأن له

دوراً فعالاً وإيجابياً في المجتمع، لذا توجد علاقة بين المشاركة والعملية الديمقراطية بأي مجتمع. (سلمى الصعيدي، ٢٠١١، ٧٤٥)

ولهذا فالمشاركة – في ارتباطها بالمجال الاجتماعي– تعد هدفاً ووسيلة في آن واحد، فهي (هدف) لأن الحياة الديمقراطية السليمة تركز على اشتراك المواطنين في مسئوليات التفكير والعمل من أجل مجتمعهم وهى (وسيلة) لأنه عن طريق مجالات المشاركة يتذوق أفراد المجتمع أهميتها ويمارسون طرقها وأساليبها وتأصل فيهم عادات ومالكات فتصبح جزءاً من ثقافتهم وسلوكهم.

وقد عرفت الأمم المتحدة المشاركة المجتمعية بأنها فعل جماعي موجه نحو إحداث تغيرات في المجتمع المحلى يساهم فيه الفرد بالاشتراك مع أفراد آخرين أو جماعات أخرى في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية في مجتمعه. (Smith, M. K., 2011, P.D)

ويشير (محمد صبري الحوت، ناهد عدلي شاذلي، ٢٠٠٧، ١٤١) أن المشاركة المجتمعية تسير وفقاً لثلاث مراحل أساسية تؤثر في بعضها البعض وتعمل في اتساقه وتكامله بحيث يصعب الفصل بينهم . وهذه المراحل هي:

الخطوة الأولى: الوعي وتشير هذه الخطوة إلى درجة وعى الفرد بمكانته في المجتمع وماله من حقوقه وما عليه من واجبات مجتمعية.

الخطوة الثانية: الوجدان وتشير هذه الخطوة إلى أنه كلما ازداد وعى الفرد بمسئولياته نحو مهمة ما ارتفع مستوى انفعاله ودافعيته.

الخطوة الثالثة: النزوع أو الحركة وتشير هذه الخطوة إلى الممارسة الفعلية للفرد في المشاركة بمجتمعه.

- ويعرف (حامد عمار، ٢٠٠٦، ٥٠) المشاركة المجتمعية بأنها الجهود التي يبذلها المواطن من جميع فئات المجتمع في مجال التخطيط واتخاذ القرار والتنفيذ والتقييم لعناصر العملية التعليمية.
- وتعرف (رشيدة الطاهر، ٢٠١٠، ٣٨) المشاركة المجتمعية بأنها اتفاق بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى وأطرافه الفعالة على تقاسم المسئولية بينهم لتحسين الأداء وتعليم وتنمية أبناء المجتمع في ضوء أهدافه واحتياجاته سواء كان هذا بشكل ملزم أوغير ذلك.

ومن التعريفات السابقة يستخلص البحث الحالي تعريفاً إجرائيا للمشاركة المجتمعية على النحو التالي "هي عملية تنموية تطوعية غير ملزمة تقوم على أساس منهجي علمي وليس

عشوائي لتحقيق أهداف مختلفة وليست هدفاً في حد ذاتها ويساهم فيها كل من له علاقة بتطور النظام التربوي من (مديرات – معلمات – مشرفات– رجال أعمال– مؤسسات مجتمع مدني– نقابات وغيرها) من أجل تحديث وتطوير منظومة العمل التربوي برياض الأطفال برؤية مستقبلية حديثة.

أهداف المشاركة المجتمعية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال

تعد المشاركة المجتمعية تعبيراً تطبيقياً لمسئولية اجتماعية من جانب الفرد والجماعة نحو المجتمع الذي ينتمون إليه، ففي المشاركة يتولى الفرد مسئوليته الاجتماعية عن نفسه وعن الآخرين ويشاورهم في مناقشة كل ما يهمهم من موضوعات خاصة بالطفل ويسهم معهم فكرياً ومالياً وفنياً في حركة نمو ذاتي وجهد تطوعي مثمر لحل قضايا المجتمع، كما أن المشاركة المجتمعية برؤية جديدة يتم في حقيقتها الاجتماعية وتنمى الشعور القومي بالانتماء وتقضى على مظاهر السلبية وكافة المعوقات السلوكية والاجتماعية الموروثة والوافدة ولعل هذا يؤكد أن المشاركة المجتمعية تعد قيمة اجتماعية في ذاتها ومنهجاً اجتماعيا يحقق الكثير من المزايا لطفل الروضة وبذلك يمكن تحديد أهم أهدافها في النقاط التالية (Center for Economic and Social Rights, 2008):

١– تنمية قيم المشاركة والمسئولية والانتماء والاتجاه الإيجابي نحو الروضة وتطوير التربية.

٢– تبادل الأفكار والخبرات بين المجتمع والروضة لتحقيق التطوير والتنمية لكل منهما.

٣– تكوين الشخصية المتكاملة للطفل من جميع جوانبها العلمية والوجدانية والمهارية.

٤– الاستفادة الجيدة والفعالة من الموارد التربوية والمالية التي يتم توفيرها للمؤسسة التربوية باستهداف مصادر أكثر فاعلية وكفاءة من أولياء الأمور ورجال الأعمال في المجتمع المحيط.

٥– تقليل السلبيات التي تعانى منها سياسات التربية والتي تتركز في المركزية الشديدة في إدارته والسعي نحو تحسين المناخ التنظيمي وإنجاح التجديدات في العملية التربوية.

٦– تحقيق ديمقراطية في أساليب التربية لأن المشاركة والديمقراطية مترادفين لجوهر أساس وهو العمل لصالح الجماعة.

٧– توفير التمويل الكافي لمدخلات النظام التربوي– كتدريب وتأهيل المعلمات والمشرفات وبناء المناهج المتطورة والملائمة للرؤية المستقبلية الحديثة.

٨- تحقيق الدعم المتبادل بما يضمن زيادة المجموع الكلى للموارد سواء أكانت بشرية أو مادية ويدعم من إمكانية تحقيق مؤسسات التربية لأهدافها.

٩- تعزيز الشعور بالملكية (Ownership) فالأفراد عندما يعملون معاً في مهمة واحدة تزيد فرصة الشعور بالملكية أكثر من عمل الفرد بمفرده؛ فالتعاون يسمح للشركاء بتركيز مهامهم تحقيقاً للأفضل.

١٠- تغيير النظرة المجتمعية للروضة من مجرد اعتبارها مرحلة لا أهمية لها إلى كونها مرحلة تربوية تعليمية مهمة جداً تعُد جيلاً إعداداً شاملاً لكافة جوانب الشخصية المتكاملة " العقلية – الوجدانية- الأخلاقية – الاجتماعية".

١١- تعميق جهود مجالس الآباء في الروضات ومساندتها بما يقوى العلاقة بين البيت والروضة ويعزز قيم المشاركة المجتمعية والمسئولية والانتماء للوطن ويدعم الاتجاه الإيجابي نحو الروضة والمجتمع.

١٢- تعميق روح التعاون بين الأطراف المشاركة في إدارة الروضة سواء كان ذلك على المستوى الداخلي في إنجاز وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وغيرهما أو على المستوى الخارجي بإقامة جسور من التعاون الفعال مع مؤسسات المجتمع وأفراده.

١٣- تنميه الوعي الإداري والسياسي لأطراف المشاركة وتعميق أهمية العمل الجماعي (خاصة) بين الروضة بجميع عناصرها البشرية وغير البشرية – من ناحية – والأسرة والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام بنوعياتها ورجال الأعمال ذو المعرفة والخبرة في مجال التربية –من ناحية أخرى- بما تقضية شمولية المعالجة.

(Community Matters, 2010, 45)

أهمية المشاركة المجتمعية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال

نظراً للنظرة المستقبلية بأهمية تربية الأطفال وازدياد الوعي الجماهير بأساليب التربية ومن ثم ازداد الطلب عليه لدرجة أنه تجاوز الإمكانيات المتاحة وأصبحت الحاجة ماسة للمشاركة المجتمعية لما لها من أهمية بالغة في تخفيف العبء عن المواطنين، والمساهمة في تطوير التعليم وتوفير الفرص التربوية لأطفال الرياض واكتشاف الأطفال الموهوبين منهم وتشجيعهم بأساليب مختلفة، من هذا المنطلق يمكن إنجاز أهمية المشاركة المجتمعية في التربية برياض الأطفال في الآتي:

- المساهمة في تمويل النظام وتدبير الموارد اللازمة للاتفاق عليه.

- تطوير بناء الروضات داخل المدارس والتصدي لمشكلات المباني بصفة عامة (صيانة – ترميم– غيره).
- المساهمة في تحسين الأداء بالروضات من خلال مجلس الأمناء الذي يساهم في التخطيط لأهداف الروضة والمتابعة والتنفيذ؛ وهذا ما أشار إليه البعض أن مبدأهم عوامل نجاح الخطة التربوية إسهام الرأي العام إسهاماً فعالاً في وضعها وإدراك مقاصدها ومتابعة تنفيذها، ومن أهم العوائق التي تقف في وجه نجاح الخطة التربوية ضعف الوعي التخطيطي وضعف إدراك الرأي العام لأغراض الخطة ولمراحلها وللتدابير المختلفة التي نلجأ إليها. (عبد الله عبد الدايم، ٢٠٠١، ٥٣٤)
- المساهمة في تحقيق النمو المتكامل للأطفال (العقلي والاجتماعي والأخلاقي والجسمي). وهذا يعمل على تكوين شخصية الطفل ولن يحدث ذلك إلا من خلال التعاون بين الأسرة والروضة فالآباء يساعدون أطفالهم في المنزل ويشجعوهم على تنفيذ أساليب التربة المختلفة وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الروضة. (نادية جمال الدين، ٢٠٠٣، ١١)
- غرس العديد من القيم والمعاني والمبادئ الإنسانية والاجتماعية مثل التراحم والتعاون والتماسك ووحدة الهدف والمواطنة والانتماء والتي تؤكد دور الروضة كمؤسسة تربوية تختص بتربية الأطفال وتدريبهم على المهارات الضرورية القابلة للنمو والتي تساعدهم على امتلاك ما يحميهم من العواصف العاتية التي تأخذ أشكالاً مختلفة وتهدد كل من يواجهها من ملامح وعناصر المواطنة والانتماء.
- إحساس المجتمع بالمسئولية وإلمامه بنوعية الأنشطة بالروضة وهذا يساعد على تطوير النظام التربوي وتحسين مصادر وأساليب التعليم بما يشجع المعلمات والأطفال على المشاركة الفعالة.
- صياغة الفكر التربوي وتشكيل الثقافة المجتمعية من خلال تحقيقها لمبدأ الديمقراطية وتدعيم اللامركزية في تربية الأطفال نحو التربية المتميزة لأطفال الرياض.
- توفير نظم ملائمة للمراقبة والتقويم؛ حيث يتلازم مع النظام التربوي فريق للتقويم الذاتي (الداخلي) مكون من (مديرة الروضة – الإداريين – الأخصائي الاجتماعي– المسئول عن التدريب– رئيس مجلس الأمناء – نائب رئيس مجلس الأمناء – الآباء) وأيضاً فريق للتقويم الخارجي من خارج الروضة بغرض متابعة تحسين الروضة من خلال المشاركة المجتمعية وهذا يساعد على التنمية المهنية المستدامة للعاملين في الحقل التعليمي.

- محاولة ربط المؤسسة التربوية بالبيئة المحيطة وجعلها مؤسسة منتجة ومشاركة الجامعات والمراكز البحثية والمؤسسات الإنتاجية على أساس أن لها المصلحة في تحسين الأداء التربوي للمؤسسة. (معهد التخطيط القومي– تقرير الاحتياجات التمويلية، ٢٠٠٤، ١٨٤)

أطراف المشاركة المجتمعية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال

إن تفعيل عملية المشاركة المجتمعية في التربية ليست عملية بسيطة وإنما تتطلب آليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد مع مؤسسات وهيئات المجتمع المحلى؛ مما يقتضى وجوب إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بتربية الأطفال وكافة منظمات المجتمع الأهلية وبخاصة رجال السياسة – من خلال مساعدتهم السريعة ورجال الأعمال والأسرة والجمعيات الأهلية. فعندما يؤدى كل منهم عملاً فإن التحرك نحو المشاركة يعود بالفائدة الكبرى على أطفال الروضة وبناءاً على ذلك **فإن المشاركة المجتمعية تنقسم إلى قسمين هما:**

أ- المشاركة التلقائية (التطوعية)

وهى مشاركة تتم بين الأفراد بعضهم وبعض وليست منظمة بعضوية وغير محددة ببرنامج معين وتخضع لنمط العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد ويحدث عادة نتيجة تفاعل الفرد وتعاملاته مع أفراد المجتمع وأنظمته ومؤسساته وتهدف إلى التغلب على بعض المشكلات اليومية التي تواجه المجتمع وتتصف هذه المشاركة بأنها عارضة وغير مستمرة بل محددة بزمن عارض مثل الجهود الذاتية لبناء مسجد أو ومدرسة أو مستشفى أو المساهمة بالمال أو الأرض في إنشائها. (Sangar, Solomani, 2002, P.N)

وبذلك فالمشاركة التطوعية تنشأ من خلال القانون أو اللوائح فالعلاقات التي تربط بين الأفراد في هذا النوع من المشاركة تنشأ دون أن يصدر إليهم قرارات تحدد شكل هذه العلاقة وأهدافها وإنما مصدرها العلاقات الشخصية وروح الود والتماسك التي تسود بين الأفراد ومجتمعهم ولذلك يطلق عليها غير الرسمية أو التلقائية. (سوزان محمد المهدى، ٢٠٠٢، ٨٠)

ب–المشاركة النظامية (الرسمية)

تختلف عن النمط السابق في كونها موجهة من قبل الحكومة تظهر في صورة مبادرة تقوم بها منظمات تشريعية مسئول في المجتمع وجهات حكومية لتحضير الأفراد على المشاركة في مجالات التنمية المختلفة والمشاركة في أنشطة تلك المنظمات يمكن قياسها عن طريق العضوية فيها أو بالمساهمة بالرأي أو المال أو الجهد ويعتبر هذا النوع من المشاركة هو الأكثر

شيوعاً فهو يشير إلى ما تقوم به المنظمات من مبادرات للمشاركة في التجارب والإصلاحات التربوية. (وفاء عبد الفتاح، ٢٠٠٩، ٢٥)

وأكد نايم دين (Naim Deen) على أن هذا النوع أكثر أنواع المشاركة شيوعاً وقد تزامن بروزه مع تشكيل المجالس التي تدير العلاقات بين المجتمع والحكومة عن تنظيم المشاركة المجتمعية في التربية. (Naim Deen, 2002, 22)

مقومات تحقيق المشاركة المجتمعية في التربية

تتطلب المشاركة المجتمعية مجموعة من الشروط والمبادئ الأساسية حتى تصبح عملية المشاركة دائمة وذات قيمة مرسخة في حياة المجتمع، وتكون فعالة في تحقيق أهداف التنمية **ومن أهم مقومات تحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة هي:**

أ- قناعة الأطراف بجدوى المشاركة:

مثالية لبلورة الرؤية المستقبلية والجهود وترشيد صنع القرار فلابد من قيام نوع من الاعتماد المتبادل بين كافة أطراف المشاركة على أساس أن كل منهم بحاجة إلى الآخر وأن يربطهم جميعاً مصير مشترك وأن يسود الاعتقاد بأن مشاركة كل منهم ضرورية ولها جدواها. (طارق وفيق، ٢٠٠٢، ٢٧)

ب- عدالة وشمولية المشاركة:

فلابد أن تكون علمية المشاركة عادلة ومتاحة للجميع بدءاً من مستويات القيادة العليا وحتى الفئات الأقل ودون سيطرة من قطاع واحد. (مروة ممدوح سيد، ٢٠١١، ٣٧)

ج- مصداقية المشاركة:

فلابد أن يتمتع المشاركون بالمصداقية وأن ترسخ لديهم مبادئ الشفافية وتحمل المسئولية فكلما زادت الثقة المتبادلة بين المشاركين ساعد ذلك في بلوغ الأهداف المنشودة من عملية المشاركة.

د- مؤسسة المشاركة:

بمعنى وجود أطراف قانونية ومؤسسية منظمة ومحفزة لعمليات المشاركة المجتمعية والتي تضمن مشاركة وتمثيل أغلب الأطراف المعنية وعليه تتطلب المشاركة المجتمعية الفعالة في عملية الإصلاح التعليمي إصلاحاً **يستند على المحاور التالية:**

- الوصول إلى المعلومات فلابد من تصميم آليات لدعم وصول أفراد المجتمع المشاركون إلى المعلومات التي تعلق بأداء المؤسسة التعليمية والقواعد والحقوق بالنسبة للخدمات الأساسية.

- القابلية للمساءلة وتعنى إيجاد آليات للمساءلة بحيث تتوافر لدى أفراد المجتمع القدرة على المساءلة المؤسسية على سياساتها وأدائها وأن تتوافر الآلية والقواعد القانونية التي تمكن الأفراد من تحقيق ذلك.
- القدرة التنظيمية وتعنى إيجاد إطار ملائم يمكن الأفراد من المشاركة والعمل معاً وتنظيم أنفسهم وتعبئة الموارد لخدمة المؤسسة التعليمية فالمجتمع المحل المنظم قادر على تفعيل المشاركة المجتمعية وتوصيل مطالبهم إلى صانعي القرار للوفاء بها.

(Deepa, 2005, 304)

أطراف المشاركة المجتمعية في التربية

يمكن تطبيق المشاركة المجتمعية في رياض الأطفال من خلال عناصر متعددة هي:

أ- الأسرة بما تتضمنه من والدين وأولياء أمور Parments

حيث يمكن تفعيل مشاركة الآباء من خلال تزويدهم بالمعلومات ومهارات التعليم وتنمية الظروف المنزلية التي تساند وتدعم عملية التعليم حيث يستمد الآباء وأولياء الأمور أهمية دورهم ومكانتهم من مسئولياتهم المباشرة عن تعهد أبنائهم أساليب النمو والحياة والترفيه ودورهم الرئيسي في التنشئة الاجتماعية ومن حاجة المؤسسات التعليمية – وبخاصة الأولية منها- لمؤازرة البيت والأسرة لجهودها من خلال تبادل الآراء والتعاون والمشاركة للتغلب على ما يواجه العملية التعليمية من صعوبات وما ينتاب مؤسسات التربية من جوانب قصور.

ولعل أبرز مجالات المشاركة الأسرية في العملية التعليمية تتمثل في تفعيل مجالس الآباء والمعلمات ومجالس الأمناء والاستفادة من رؤيتها نحو واقع تربية الأطفال ومستقبلهم مع ضرورة تفعيل معالم هذه الرؤية عند محاولة تحسين وتطوير التربية ذلك من خلال عقد الاجتماعات الدورية وتنظيم الندوات والمؤتمرات داخل الروضة وخارجها مع إتاحة فرصة المشاركة للعلماء والمفكرين والمثقفين من أبناء المجتمع المحلى أو الزائرين من خارجه.

(على الشحيبى، ٢٠٠٤، ٩٢)

ب-التواصل Communication مع مؤسسات المجتمع المحلى

حيث يستجيب أولياء الأمور لاتصالات الروضة بخصوص البرامج التربوية المطروحة ومدى تقدم أطفالهم مع مؤسسات المجتمع المحلى وتتضمن أيضاً مجموعة متنوعة من المؤسسات المحلية وأبرزها "وسائط الإعلام بنوعياتها والمؤسسات النقابية والعمالية والمهنية والأحزاب السياسية وجماعات رجال الأعمال والغرف التجارية والصناعية وتكتسب تلك

المؤسسات المحلية قوتها من قدرتها على خلق المناخ المناسب والملائم للمشاركة الفعالة والمنتظمة والمستمرة والمؤثرة على فعالية العملية التربوية على الصعيد المحلى.

وتبدو أهم مجالات مشاركة مؤسسات المجتمع المحلى في العملية التربوية متمثلة في "تبرع الأفراد والشركات ورجال الأعمال لبناء مدارس حديثة خاصة في المناطق الفقيرة والمزدحمة والنائية وتزويدها بروضات نموذجية بهدف تخفيف الكثافة العددية بروضات هذه المناطق والحد مما تعانيه من مشكلات وتزويد كافة الروضات بالأجهزة للاستفادة منها في تنفيذ الأنشطة والاحتفالات التي تقيمها الروضة وكذا الرحلات والمسابقات بجانب عقد الاتفاقيات بين الروضة وبعض الشركات والمصانع والتي يتم بمقتضاها قيام الأطفال بزيارة هذه الشركات والمصانع لفرص عمل "بعض الوقت" "Part- time job" لبعض الأطفال غير القادرين مادياً لمساعدتهم في الإنفاق على تعليمهم ومتطلبات الحياة وتفعيل آليات التعاون بين الروضات ومؤسسات المجتمع المحلى – مع تنوعها – وذلك بتوظيف بعض المؤسسات – والمعلقة أثناء اليوم الدراسي– للاستفادة منها كأماكن للتربية مع مصاحبة المعلمات للأطفال إلى هذه الأماكن مثل المساجد والكنائس لتكوين أماكن يلتحق بها الأطفال أياماً ومواقيت معينة للتربية في جميع الأنشطة المقدمة لهم ومراكز الشباب للممارسة بعض المهارات الرياضية. (Ranson, 2005, 11-12)

وتضيف دراسة أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٤) حيال مشاركة مؤسسات المجتمع المحلى فى العملية التربوية **المشروعات والمجالات التالية:**

- تنفيذ الأفراد ورجال الأعمال والشركات "مشروع كفالة اليتيم" والذي بمقتضاه يكفل الفرد والشركة عدداً من الأطفال اليتامى وذلك بدفع مبالغ مالية ثابتة شهرية أو سنوية تساعدهم على الاستمرار في الروضة.
- تنفيذ مشروع "جماعة القيم التربوية" ويتم وفقاً لهذا المشروع تكوين جماعة من أفراد داخل وخارج المجتمع الناجحين خلقاً وعلماً ومكانة يكون دورهم الرئيسي مراقبة سلوك الأطفال داخل وخارج الروضة وإصلاحه للأفضل خاصة وإن كثيراً من الأطفال ما يثيرون مشكلات سلوكية مع زملائهم أو مع أفراد مجتمعهم، على أن يكون لأعضاء هذه الجماعة سلطة قضائية تربوية وأن يكون موضع احترام وتقدير أفراد المجتمع داخل الروضة والمجتمع المحلى. (أيمن عبد الوهاب، ٢٠٠٤، ٣١)

ج- التطوع Volunteer من المنظمات ورجال الأعمال

حيث تشرك الروضة الآباء كمتطوعين في الروضة يشاركون في الأنشطة ويساعدون المعلمات والإدارة والأطفال أو في مناطق أخرى يشملها البرنامج أو بحضور ورش عمل وغيرها من البرامج بالإضافة إلى التربية داخل المنزل Education at Home حيث يمكن للمنزل التعاون مع الروضة من خلال مساهمة الأسرة في أنشطة التعليم الأكاديمي وبعض الأنشطة المرتبطة بالمنهج الذي يتعلمه بالروضة وضرورة اتخاذ القرار Decision Making ويتم من خلال إشراك الآباء في مجالس الأمناء أو الاجتماعات الخاصة بالأسرة أو اللجان التربوية التي تنظر في برامج الطفولة وتقوم هذه الفئة باتخاذ القرارات على مستوى الروضة.

د- التعاون مع الجمعيات الأهلية في المجتمع Co-operation with the Society

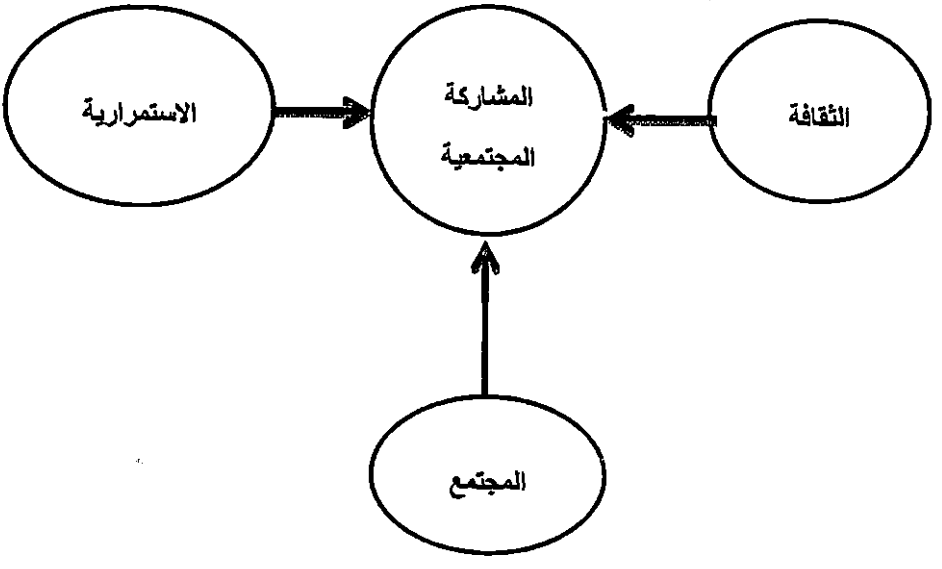
ويتم ذلك من خلال التعاون مع رجال الأعمال والمنظمات المجتمعية والكليات والجامعات بهدف تقوية البرامج التربوية المقدمة، وتدعيم الممارسات الأسرية وتنمية تربية الأطفال وتوصف المشاركة المجتمعية الناجحة بأنها تشتمل على مجتمعات متنوعة لأولياء الأمور والمجتمع وأراء متنوعة للمعنيين بالعملية التربوية مما يساعد على فهم الاحتياجات التربوية المتنوعة للأطفال.

وللجمعيات الأهلية عدة مسميات أخرى (تتحدد) في ضوء الإطار الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي الذي تمارس فيه دورها فبينما تسمى- في المنطقة العربية وبعض الدول النامية – بالجمعيات الأهلية أو المنظمات الأهلية أو الجمعيات والمنظمات التطوعية الخاصة تعرف في الولايات المتحدة الأمريكية باسم المنظمات غير الحكومية (Non Governmental Organizations NGO's) أو المنظمات التي لا تهدف إلى الربح بينما تسمى في دول أوربا الغربية وبعض دول أوربا الشرقية بالمنظمات الاجتماعية أو منظمات الصالح العام فكانت أبرز مجالات مشاركة الجمعيات الأهلية تربية الأطفال ممثلة في (عبد السلام محمد الصباغ، ٢٠٠١، ٨٣-٨٩):

- مشاركة الجمعيات الأهلية في تدبير الاعتمادات المالية بجانب الاعتمادات القادمة من السلطة المركزية بالروضة ووزارة التربية والتعليم اللازمة لسداد رسوم الأطفال وتوفير الأدوات بالروضة والزى الخاص بها.

- توفير فرص وبرامج تربوية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والظروف الصعبة وبخاصة أصحاب الإعاقات المختلفة سعياً لضمان حق التعليم للجميع وبنفس الدرجة من الكفاءة والفاعلية.
- دعم الجمعيات الأهلية للروضات الحكومية القائمة بالفعل لرفع مستوى كفاءة العملية التربوية بها مع شمول هذا الدعم لعمليات الإصلاح والترميم والتزويد بالأثاث والتجهيزات وتدريب المعلمات على توظيف أساليب التربية غير التقليدية وتمويل الأنشطة بالروضة الفعالة.
- زيادة روح الانتماء لدى جميع فئات المجتمع وشرائحه الاجتماعية وذل من خلال المشاركة الفعالة لترقى العملية التربوية وعقد ندوات لأولياء الأمور في الروضات وتفعيل دور مجالس الآباء كوسائط لربط الروضة بالمجتمع المحلى المحيط بها.
- إقامة قنوات من الحوار بين المعلمة والقرية تستهدف إلى بث الوعى بأهمية التربية في نفوس أطفال القرية وإثراء عوامل الالتزام بين الأفراد والجماعات نحو النهوض بقريتهم وترقية جوانب الحياة فيها بجانب تنمية جوانب الانتماء وتعميق قيم العطاء والتضحية من قبل هؤلاء الأفراد من أجل الصالح العام.

وتأسيساً على ما سبق يمكن إجمال تحقيق مقومات المشاركة المجتمعية في العناصر الرئيسة التالية:



ومن الشكل يتضح أن مقومات تحقيق المشاركة المجتمعية في التربية تتمثل في:

- **الثقافة** : وتعنى ضرورة التوحيد بين ثقافة الروضة والمنزل.
- **الاستمرارية** : وتعنى أن نجاح المشاركة المجتمعية ونجاح تحقيقها يتوقف على استمراريتها.
- **المجتمع** : ويعنى ضرورة إيجاد تفاعل وتواصل دائم للروضة مع المجتمع المحيط لضمان تحقيق المشاركة المجتمعية على الوجه الأمثل.

أهمية الاستراتيجيات والآليات اللازمة لتفعيل المشاركة المجتمعية:

تمثل مشاركة الآباء جزءاً مكملاً لعملية النمو الإيجابي للأطفال ونجاحهم الأكاديمي وخاصة فى مراحل العمر المبكر، فقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أو مشاركة أولياء الأمور تساعد المعلمات فى التغلب على العديد من المشكلات التي يوجهونها في تربية أطفالهم مما يعود بالنفع على أداء المعلمة وارتفاع جودة العملية التربوية وزيادة التحصيل وزيادة معدل الحضور والمواظبة بها ونمو الاتجاه الإيجابي نحو الروضة ويعتبر تفعيل المشاركة الو الدية من أهم آليات تنفيذ المشاركة المجتمعية ويقوم الاهتمام العالمي المعاصر بها لاعتبارين أساسيين هما تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية وزيادة محاسبة المدارس من الآباء للتأكيد على أنها تعمل بشكل فعال. (نادية يوسف، ٢٠٠٠، ١٤١)

ولما لهذا العصر من متغيرات وتحديات على الصعيد المحلى والعالمي فقد برزت مجموعة من الاستراتيجيات والآليات اللازمة لتفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال **ويتضح في الآتي** (منى محمد جاد، ٢٠١١، ٢٢):

أ- الاتصال الفعال بين معلمة الروضة والأسرة

من المسلم به أن كلا من الروضة والأسرة مؤسستان اجتماعيتان مكملتان بعضهما البعض وأن الاتصال المتكرر بين الوالدين والمعلمة يعنى تأكيد الروضة على أهمية الأسرة وبالتالي اعتبار الوالدين جزءاً من برامج الروضة هذا ويتمثل الاتصال في استخدام أشكال فعّالة من التواصل في اتجاهين من الروضة للمنزل ومن المنزل للروضة وكلما كان الاتصال بين الروضة والأسرة أكثر فاعلية كلما شجع أولياء الأمور على مساعدة أطفالهم فالاتصال البناء يخلق مناخاً يساعد على تحقيق أقصى استغلال لإمكانات الأطفال وقدراتهم.

- **فالمعلمة تعتبر حلقة الاتصال الأساسية بين الروضة والأسرة** ومن هذا المنطلق تتعاون الأسرة مع الروضة في تحقيق أهداف تربية الطفل وتخطيط وتنفيذ برامج الروضة وتتضح مجالات ممارسات المعلمة في التواصل مع الأسرة **في النقاط التالية:**

- مشاركة الأسرة في وضع الخطط وتنفيذ البرامج والأنشطة مع الروضة.
- تنظيم حملات للتوعية وبرامج للوالدين لدعوة الأسرة للمشاركة المجتمعية.
- المتابعة اليومية من خلال قنوات الاتصال الورقية والتليفونية والإلكترونية.
- مشاركة أصحاب المهن من أولياء الأمور في التعريف بالمهن المختلفة في المجتمع بصورة عملية للأطفال.
- التشاور مع أولياء الأمور في الموضوعات التي تخص أداءات الطفل وتطور نموه والمشكلات التي قد يواجهها ويمكن للمعلمة تفعيل دور الآباء عن طريق إتاحة الكتب المتخصصة والدورات التأهيلية لهم مع الاستعانة بذوي الخبرة في المجالات التربوية لتدعيم مشاركة الوالدين.

- **وللأسرة دور في التواصل مع الروضة من خلال** (Fantizzo, J. & Tight, E., 2005, 360):

- فعالية المشاركة الو الدية في الوقت الحاضر بشكل واسع الأمر الذي جعل هذه المشاركة من أهم الأسس التي يقوم عليها التخطيط للعمل في الروضة الجيدة فتحديد نوع المشاركة بين الطرفين (الروضة – الوالدين) وتحديد دور كل منهما إزاء الطفل يزيد من فعالية المشاركة ويزيد من الاحترام المتبادلة بين الطرفين .
- وتشير دراسة (جون فانتوزو) إلى تقديم برنامج لتطوير برامج التربية للأطفال ما قبل المدرسة والطرق التربوية المختلفة على ضوء المشاركة المجتمعية والو الدية وقد أوضح البرنامج كيف يمكن للمعلمة تطوير إمكانيات الطفل لتكون ذات مغزى في المجتمع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وكيف يمكن استمرار وتواصل ومشاركة الوالدين ويصف الجزء الثاني من البرنامج عملية تطوير التربية ومراحل التطور والتي تشمل تدريب للمعلمة ومجموعات الدراسيين على تقديم برامج تعليم الوالدين حول الاحتياجات الغذائية والصحية واحتياجات الأمانة للأطفال وختم البرنامج نتائجه بأن مشاركة الآباء وأفراد المجتمع المحلي تعتبر بمثابة قوة دفع لنجاح برامج الطفولة المبكرة في تحقيق أهدافها.

- **طرق الاتصال بين الروضة والأسرة:**

يوجد أساليب مشاركة للآباء في برامج الروضة بأخذ بعضها الطابع الرسمي وبعضها الأخر يأخذ الطابع غير الرسمي وهى في مجملها تساعد المعلمة على النجاح في تحقيق أهداف البرنامج عند استخدام أساليب متنوعة من المشاركة ويمكن إبراز طريقتي هما:

- **الاتصال غير الرسمي (الطرق الفردية في التواصل مع الأسر) ومنها:**

الاتصال مع المعلمة عند بداية ونهاية كل يوم حيث تتبادل المعلمة القليل من الكلمات وبعض العبارات مع أولياء الأمور الذين يصطحبون أطفالهم للروضة وإعادتهم منه ويسهم ذلك في ترسيخ الثقة المتبادلة ويعر أولياء الأمور بالرعاية والاهتمام تجاه أطفالهم.

الاتصالات الهاتفية وبصفة خاصة في المناسبات حيث تعتبر طريقة مناسبة للتحدث إلى الوالدين وتبادل المعلومات حول الطفل ومستوى نموه ومدى تقدمه.

إرسال برقيات تهاني للأسر وهى برقيات شخصية قصيرة تشارك الوالدين حدثاً إيجابياً أو مناسبة اجتماعية. (إيفال عيسى، ٢٠٠٦، ١٨)

- **الاتصال الرسمي:**

يتم التواصل مع الآباء بصفة رسمية من خلال الوسائل التالية:

- المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين.
- اجتماع الأمهات كأحد أشكال الاتصال الرسمي.
- المشاركة في المجالس الاستشارية كأحد أشكال الاتصال الرسمي.

وبذلك فمجالس الآباء والمعلمين – مجالس الأمهات – المجالس الاستشارية هي مجالس مثالية تقوم بمهمة مزدوجة حيث يمكنها تحسين النتائج والمحركات التعليمية من ناحية وفى نفس الوقت تدعيم عملية التغير الاجتماعي كما أن لها القدرة على تعزيز دور المشاركين وتدعيم مهاراتهم الخدمية كما يرى بيرد أن مثل هذه المجالس تقوم على مبدأ نقدى هام في التربية حيث تهتم بتقوية وزيادة الترابط الاجتماعي حيث تؤدى إلى خلق روابط بين أفراد المجتمع والمؤسسة التعليمية مما يترتب عليه تدعيم الروابط بين الإدارة المدرسية والمنظمات المدنية الأخرى. (Dona Barde, 2004, 24-26)

ب– **التطوع** ويتمثل في تصميم برامج فعالة لتشجيع القيام بأنشطة تطوعية بالروضة لذلك على الروضة أن تنشر ثقافة التطوع بين أولياء أمور الأطفال لزيادة الوعي المجتمعي بأهميتها فيمكن للروضة أن تقوم بتوفير أوقات مرنة تتناسب مع ظروف أولياء الأمور الراغبين في

القيام بأعمال تطوعية وتقديم الخبرات التطوعية لهم للاستفادة منها وإشعارهم بأن ما يقومون به من جهود تطوعية ستعود بالفائدة على الروضة بما فيها من أطفال ومعلمات وإدارة وستساعد في تحسين العملية التربوية لأطفالهم. (Epstein, 2006, 10)

ويمكن لكثير من الآباء من أصحاب المهن المختلفة التطوع لدعم العملية التربوية داخل الروضات فهم يمثلون شريحة مصغرة للجميع ، ففيهم الطبيب الذي يستطيع المساهمة في إنشاء عيادة بالروضة أو القيام بزيارات طبية للروضة أو المشاركة في برامج صحية ومنهم المهندس الذي يستطيع المشاركة في المجالات المتعلقة بالبنية التحتية كالمباني والمرافق والتجهيزات الإرشادية حتى العامل البسيط يمكن القيام بدور بسيط في خدمة البيئة داخل الروضة وهكذا.

ولتحسين الأساليب التطوعية يمكن للروضة القيام ببعض الأمور منها:

- إتاحة الفرصة لأولياء الأمور المتطوعين بالمشاركة في عدة أنشطة مثل العمل في القاعة أو حجة الكمبيوتر أو الكافتيريا أو الملعب فالمهام التي تشمل على تفاعل مباشر مع الأطفال تلقى قبولاً من المتطوعين أكثر من التي لا تضمن المتطوعين.
- الاستعانة بشخص يعمل كمنسق للأنشطة التطوعية يمكن الاتصال بأولياء الأمور المتطوعين ليذكرهم بالأنشطة المختلفة وما عليها من التزامات ويقوم تنظيم الأنشطة التطوعية وتدريب أولياء الأمور على بعض الأجهزة والآلات في الروضة ليساعدوا في تشغيلها.
- إتاحة الفرصة أمام المتطوعين للمشاركة في أوقات متنوعة في جداول زمنية مرنة تناسب ظروفهم.
- تقديم تدريبات للمتطوعين لإكسابهم المهارات اللازمة للقيام بالأنشطة التطوعية.

(Roben, E., 2000, 244-249)

ج- المشاركة في الإدارة وصنع القرار

يساهم الآباء في صنع القرار ورسم السياسات التربوية على مستوى الروضة والتخطيط للبرامج والمشاركة في مجالس أولياء الأمور والمعلمات لمناقشة أنسب الطرق لحل المشكلات الخاصة بالأطفال أو الإدارة، **ويمكن للروضة القيام بعدة أمور لتدعيم صنع القرار منها** (أحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٨، ٢٦٨):

- اتخاذ القرارات المتعلقة بالأطفال بعد استطلاع آراء أولياء الأمور وجمع المعلومات الكافية حول الأطفال وأسرهم وظروفهم العائلية.

- عقد دورات تدريبية يحضرها كل من أولياء الأمور والعاملين بالروضة لتدريبهم على المشاركة في صنع القرارات بالروضة.

دوافع المشاركة المجتمعية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال:

شهد العالم في الفترة الأخيرة عدة تغيرات فرضت على مجتمعنا حكومة وأفراد أن يعيش هذا النظام بماله من إيجابيات وما عليه من سلبيات وأن نكون أعضاء مشاركين بفاعلية فيما يدور حولنا، وأن يكون لنا مكان استراتيجي على خريطة العولمة التي لم تعد تتسع إلا للأقوياء من المتعلمين والمبدعين والعلماء **ومن أهم التغيرات والتحولات** التي أدت إلى ضرورة المشاركة المجتمعية في تطوير سياسة التربية مقسمة إلى:

أ- الدوافع العالمية وتتضح في الآتي:

- الاهتمام العالمي بالمشاركة المجتمعية وقد بدا ذلك واضحا من خلال العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والتي منها على سبيل المثال إعلان نيودلهي (٢٠٠٣) الذي أكد على ضرورة الاعتراف بواجب المجتمعات المحلية والآباء والمعلمين وتشجيعهم ودعمهم في حصول الأطفال على تربية جيدة. (عصام توفيق قمر، ٢٠٠٣، ٥٨)

وكذلك اهتمام اليونسكو وعلى وجه الخصوص المؤسسة الدولية لبناء القدرات الإفريقية (In Stitute For CapcityBuiding in Africa International) بتحسين وتطوير المشاركة المجتمعية من خلال عدة مشاريع منها "توعية الوالدين ببرامج الروضة – توفير فرص لمشاركة الوالدين في برامج الروضة – التواصل مع المجتمع المحلى الزيارات البيئية الاحتفال بالأعياد والمناسبات المختلفة وهذه المشاريع تعتمد على المقام الأول على المشاركة المجتمعية كما يبدو ذلك بوضوح أيضا من خلال تعاون البنك الدولي والاتحاد الأوربي مع المنظمات التعليمية في الدول النامية مثل أثيوبيا – الهند – مصر وغيرها في تدعيم وتفعيل المشاركة المجتمعية.

(وزارة التربية والتعليم، وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال، ٢٠٠٨، ٧٣)

- شيوع استخدام تكنولوجيا الاتصال والمواصلات ونظم نقل المعلومات الإلكترونية مما أدى إلى اختراق حدود الدول الجغرافية والسياسية والثقافية وتحول العالم في فترة زمنية قليلة إلى ما يشبه القرية الكونية الصغيرة وبناء أصبح لزما على أية دولة ألا تعيش في عزلة عن العالم المحيط بها Global Village وضرورة أن تتفعل بما يدور حولها من تطورات.

- التقدم العلمي المذهل الذي أدى إلى الخوض في مجالات لمرتكن معهودة من ذي قبل كالاستنساخ وبيع الأعضاء وخلافها وقد ينتج عن ذلك مشكلات اجتماعية وثقافية بين الأجيال وبعضها.
- التزايد المستمر للمشكلات البيئية الناتج عن سوء استخدامها خاصة من الدول الصناعية ومن هذه المشكلات (التلوث البيئي ومشكلات الغذاء نقص المياه الإرهاب القاسي).

ب-**الدوافع المحلية** أدت التغيرات العالمية إلى حدوث انعكاسات مباشرة وغير مباشرة على المجتمع المصري بأكمله مما أدى إلى ظهور دوافع تحتم ضرورة المشاركة المجتمعية في التربية **ومن أهم هذه الدوافع:**

- الدور السلبي للوالدين في التعاون والاتصال مع الروضة والذي أدى إلى انسحاب الأسرة من مسئولياتها والتزاماتها التربوية أمام الروضة وقد يكون ذلك راجع لأسباب عديدة منها ضعف الصلة بين ما يدور في الروضة والإعداد للحياة واحتياجات المجتمع وانحسار وظيفتها في إعداد الأطفال لمواصلة أساليب تربيتهم في مراحلهم المختلفة.
- انتشار الأفكار التربوية الحديثة التي تؤكد أن الطفل لم يعد مجرد عقل وذاكرة تكون محور اهتمام العملية التربوية والتربويين ولكن شخصية متكاملة يجب أن تكون ذات اهتمام متكامل لجوانبه العقلية والجسمية والوجدانية حيث تؤكد تجارب العديد من الدول والمنظمات العالمية "أن الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية الطفل يحتاج إلى مشاركة جميع عناصر العملية التربوية داخل الروضة وخارجها. (وزارة التربية والتعليم، الروضة والمجتمع، قائمة إرشاد المجتمعية، ٢٠٠٩، ٢)
- ظهور طرق وأساليب بحث حديثة تعتمد على تعاون وتكامل الفكر مع الخبرة والممارسة أي بين الباحثين والجزاء من ناحية والمعلمات والإداريين بالروضة من ناحية أخرى ومن أمثلة ذلك بحوث العمل أو الفعل (Research Action) الذي يركز على تناول مشكلة تعليمية (تربوية) معنية في منطقة معينة من جميع جوانبها.

(وزارة التربية والتعليم، دليل الأسرة للمشاركة مع الروضة، ٢٠٠٩، ٢)

فمن العرض السابق للدوافع العالمية والمحلية يتضح لدينا برياض الأطفال وتفعيل المستوى العلمي للطفل وهذا غير واضح وما ينجم عنه من قيم تهدد الانتماء والمواطنة وضرورة تطبيق المعايير القومية لرياض الأطفال للتقدم العلمي والافتخار المعرفي وضرورة الإسهام في دعم الجهود الرامية لتحقيق حاذر أفضل ومستقبل أكثر آمنا وأمانا لجميع أطفالنا.

معوقات المشاركة المجتمعية

من العرض السابق لضرورة الدوافع التي أدت إلى تطوير سياسة التربية برياض الأطفال في ضوء مشاركة مجتمعية فعالة يتضح المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه المشاركة في:

أ- أن بعض أولياء الأمور لا يرغبون في الحضور للروضة **لعدة أسباب منها:**

- التبرعات المالية التي تحتاجها الروضة منهم.
- قلة إجادة القراءة والكتابة ويعتقدون أن حضورهم للروضة يتطلب نوعاً معيناً من الكفاءة العلمية لكي يتحدثوا مع المسئولين في الروضة.
- انخفاض الوعي التربوي لدى أولياء الأمور تجاه أطفالهم.

ب-تعد المشكلات التي تعانى منها النظام التربوي مثل:

- نقص الإمكانات المادية والبشرية بالروضات.
- قلة استقرار المعلمات بالروضات مما يترتب عليه عدم جدوى التدريبات.
- قدم المباني وحتى عدم وجود مباني للروضة في بعض المناطق مستقلة عن المدارس.
- سوء توزيع المعلمات على الروضات.
- سوء الحالة الاقتصادية للمعلمات والإداريين في الحقل التعليمي مقارنة بزملائهم في قطاعات أخرى كالبنوك والشركات والجامعات وغيرها.

ج- اهتزاز مكانة التربية والتعليم نتيجة لتخل الدولة عن دورها في تعيين الخريجين.

د- التقدم العلمي والتكنولوجي وعدم قدرة تربية الأطفال في الروضات على مواكبة ذلك.

ه- أن بعض المديرات بالروضات يفضلون عزل الروضة عن المجتمع ليكونوا بعيدين عن العيون الفاحصة المترقبة ونقدا أفراد المجتمع، كما أن بعض المديرات يعترضن على فكرة إشراك أفراد المجتمع في رسم السياسة بالروضة اعتقاداً من أن في ذلك سلباً لبعض اختصاصهم وسلطانهم.

وهكذا فقد صار ينظر للمشاركة المجتمعية في العملية التربوية باعتبارها إحدى المنطلقات الأساسية لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال كما أنها تقوم على فلسفة واضحة لكي تكون الروضة ذات فعالية حقيقية يجب أن تتدرج في إطار جماعة تتضمن عملية المشاركة الشعور المشترك بالهدف والاهتمام المتبادل والمشاركة والتعاون والتفاعل لتحسين برامج تربية

الأطفال وتقويم النتائج والدعم المتبادل والمشاركة في اتخاذ القرار ومتابعة التنفيذ ولعل النظرة المعاصرة لعملية المشاركة المجتمعية في التربية تثير تساؤلات قوامه: **ماهي المبادئ الأساسية للرؤية المستقبلية التي تقوم عليها تطوير سياسة التربية برياض الأطفال؟**

المحور الثاني: المبادئ الأساسية للرؤية المستقبلية التي تقوم عليها تطوير سياسة التربية برياض الأطفال

لقد أصبح ينظر لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال باعتبارها عملية تشاركيه تعاونية بين المعلمات بالروضة – والمديرة والإداريين والأطفال – وأعضاء المجتمع المحلى المحيط بالروضة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المهتمين بتربية أطفالهم ومؤسسات المجتمع لصناعة قرارات تهم كل الأطفال بالروضة وبخاصة المرتبطة بالأدوار الوظيفية التي تقوم بها المعلمة – تستهدف إلى تحسين ظروف التربية للأطفال.

مما سبق يتضح أن ثمة أسس ومبادئ أساسية يجب أن تقوم عليها سياسة التربية برياض الأطفال برؤية مستقبلية فعالة لتحقيق مالها من أهداف ألا وهى:

"المشاركة في صناعة القرار – لامركزية السلطة – المساءلة والشفافية عن النتائج – تحسين ظروف الأطفال – إقامة ورش عمل مفعلة للأطفال – التنمية المهنية المتواصلة لكافة المعلمات والإداريين ويمكن تناول تلك المبادئ من منظور تحليل وجيز على النحو التالي:

١. المشاركة في صناعة القرار التربوي بين المعلمات والآباء وتأسيس مجلس إدارة للروضة يختص بذلك ومفعل رسمياً

ترتكز فلسفة المشاركة في صناعة القرار التربوي على الإحساس بالملكية وشعور المعلمات والآباء بها مما ينعكس على زيادة فعالية الروضة ومن ثم فإن إعداد أسلوب أو آلية للمشاركة في صناعة القرارات بالروضة ومن شأنه أن يدعم تطوير سياسة التربية برياض الأطفال ويمكن تفعيل هذه الآلية بتأسيس مجلس إدارة للروضة يمنح المعلمات والآباء فرصة المشاركة في إدارتها بالتوازي مع السلطة الشرعية لإدارة الروضة حيث أن الهدف الرئيسي لتطبيق المشاركة في صناعة القرار على مستوى الروضة يتمثل في "بناء قدرات المتخصصين والمعلمات وأولياء الأمور وكافة المشاركين في صناعة القرار بالروضة وتأهيلهم لتحمل مسئولية ضمان توفير البيئة التربوية المناسبة لعملية تدريب الأطفال على بعض الأساليب التربوية التي تساعدهم في الحياة العملية، وإكسابهم المهارات وأنماط السلوك والقيم التي تخدم مجتمعهم وذلك اعتقاداً منهم بأنهم هم أنفسهم الأكثر فهماً لطبيعة السياق المحلى والثقافة

المجتمعية التي تعمل في إطارها بالروضة لذا يصعب – إن لم يكن يستحيل– تدعيم جودة العمل التربوي وفعاليته بدون مبادرة ابتكاريه من جميع الأطراف المعاونة في تطوير تربية الأطفال. وتوجد مجموعة من الأهداف التي تحرص الجمعيات الأهلية على تحقيقها في صناعة القرار التربوي المفعل في مجال تربية الطفل ورعايته بمرحلة رياض الأطفال **وتتمثل فيما يلي:**

أ- تحقيق النمو المتكامل للطفل من حيث الرعاية الاجتماعية والصحية وتنمية مواهب الأطفال وقدراتهم وتهيئتهم بدنياً وثقافياً للمرحلة التربوية اللاحقة من خلال:

- تدريب حواس الطفل بحيث يستطيع أن يشاهد ويلاحظ ويفهم ما حوله.
- تنمية قدرات الطفل اللغوية والعددية والفنية، ونشر التوعية بين الأسرة لتنشئة الأطفال تنشئة سلمية.

ب-إكساب الطفل العادات السلوكية التي تتفق مع قيم وعادات المجتمع الذي يعيش فيه.

ت-تكوين وتنمية ميول الأطفال ومواهبهم وهو الهدف الذي يسعى إليه أي مجتمع بتوفير الأدوات والوسائل التي يتم من خلالها إشباع ميول الأطفال وهذا يقتضى تحول التنظيم داخل الروضة . (حسن يوسف سليمان، ٢٠٠٢، ٨٣٠)

٢. لامركزية السلطة (أي إتاحة الحرية لأعضاء المؤسسة أو أهالي القرية أو المدنية من المشاركة في إدارة شئونهم بأنفسهم في ظل مناخ ديمقراطي

فاللامركزية في الروضة – نمط إداري – يؤدى إلى تخفيف الأعباء عن الإدارة المركزية (الوزارة) – مع مراعاة الأسس العامة لسياسة الإدارة – كما يصاحب ذلك تفعيل الإدارة اللامركزية كنمط ادرى قوامه تبسيط الإجراءات الإدارية ومن ثم تبسيط الجهود والمكاتبات التي غالباً ما يتم القيام بها ولو ظل العمل مركزاً في الإدارة الأم (الوزارة).

ولقد صاحب التطبيق الفعال لمبدأ اللامركزية في صناعة القرارات التربوية الممارسة العملية للديمقراطية والإحساس بملكية الروضة وتبادل الثقة والمشاركة في صناعة القرارات بها والمساءلة التربوية وحيال ذلك فقد رأى (Allan, R. Addem & Lawnenc, O., 1995, 153) أن المشاركة المجتمعية في صنع القرارات التربوية من كافة المعنيين بأمور التربية داخل الروضة يؤدى إلى الشعور بملكيتهم لهذه المؤسسة ومن ثم التعاون والقبول في تنفيذ هذه القرارات وبرضي تام.

وقد أشاد (التقرير السنوي السابع للمنظمات الأهلية العربية، ٢٠٠٧) على إتاحة الحرية لأعضاء المؤسسة لتوضيح التحديات التي تواجه مؤسسات المجتمع المدني بصفة عامة والجمعيات الأهلية على وجه الخصوص نتناولها في النقاط التالية:

- إن الغالبية العظمى من الجمعيات الأهلية لا تتمتع بالتخصص وإنما تسجل رسمياً أنشطتها في مجالات متعددة من بينها الطفولة والقلة منها متخصصة وتركز على الطفولة فقط أو إحدى قضاياها.
- إن الفئة المستهدفة وهم (الأطفال) لا يمثلون كتلة متجانسة فهناك الأطفال الفقراء والأغنياء وأطفال الحضر والريف وذوى الاحتياجات الخاصة والذكور والإناث فهم لا يمثلون كتلة متجانسة داخل البلد نفسه وبالتالي لا تتوافر بخصوصهم قاعدة بيانات رسمية تحدد بمصداقية إلى أية فئات وشرائح الأطفال تتوجه إليهم منظومة المجتمع المدني.
- إن التوزيع الجغرافي لمنظمات المجتمع المدني ككل والمنظمات المعنية بالأطفال على وجه الخصوص تشهد عدم توازن لصالح العاصمة والمناطق الحضرية على حساب الريف والمجتمعات العشوائية وهذا يعنى أن تزايد احتياجات الأطفال لا يقابله اهتمام مماثل من جانب مؤسسات المجتمع المدني وبالتالي يوجد عدم تكافؤ في توزيع الخدمات.

ولعل هذا ما يحققه التطبيق الكفء لمبدأ اللامركزية على صعيد الروضة وتوضيح عما يصاحب هذا التطبيق من تمتع الروضة باستقلالية تربوية خاصة في مجال تصميم وتنفيذ الأنشطة العلمية والعملية بجانب الأداء التعليمي وإطلاق الابتكارات والإبداعات في مجال طرق تربية الطفل.

٣. المساءلة والشفافية عن النتائج والاستفادة من الخبرات الأمريكية

إن المساءلة والشفافية مفهومان مرتبطان أشد الارتباط بمفهوم المشاركة المجتمعية في التربية برياض الأطفال ورغم أن المساءلة والفساد مصطلحان متنافران إلا أنهما مترابطان لأنه يصعب الحديث عن إحداهما دون الحديث عن الآخر فعلاقتهما تكاد تكون عكسية مادام وجود أحداهما على الأقل يقلل من فرص وجود الآخر ولا يخفى على أحد أنه بهيمنة الديمقراطية والمشاركة المجتمعية الفعالة تنفتح السبل أمام المساءلة.

وتعد المساءلة عن النتائج من أهم المبادئ التي تقوم عليها تطوير تربية الأطفال ولا سيما في مجال عملية صنع القرار على صعيد الروضة حيث ينظر للمساءلة باعتبارها حق من حقوق الطفل كأحد الضمانات الأساسية لتعزيز الديمقراطية وتكريسها على صعيد المجتمع.

وقد أشارت مجموعة من الدراسات المهمة التي قام بها البنك الدولي في جهود تحسين التربية.

(Gettlet, P., 2006, Robents, E., 2005, Braym, 2001, World Bank Edereatien, 2003)

بالإضافة إلى ما سبق يمكن توضيح كيفية اعتماد طرف جديدة للمساءلة على مستوى الروضة سواء سياسيا و بيروقراطيا- ووظيفيا **على النحو التالي:**

- سياسيا political يجب أن يساند أعضاء مجلس إدارة الروضة المجالس القانونية و السلطات التشريعية ويمكن للمحكمة أن تستمع للشكاوى حول الروضات.

(Goldstein, H., 1999, 173)

- بيروقراطيا beaurcratic تضع أقسام التربية – على مستوى الولايات و المقاطعات قواعد و تعليمات تضمن تحقيق الروضة للمعايير و إتباع الإجراءات.
- ووظيفيا professional على المعلمات و كافة العاملين بالروضة اكتساب معرفة متخصصة و اجتياز اختبارات شهادة الاختيار(الترخيص بمزاولة المهنة) وعلى مستوى أولياء الأمور اختيار البرامج و الروضات التي يعتقدون أنها ملائمة لأطفالهم، كل هذه المبادئ تهم بدورها في تحديد سياسة التربية برياض الأطفال.

٤. تحسين ظروف الأطفال وتزويدهم بقاعدة بيانات متجددة تقف بهم على معالم التطوير والتحسين المستمرين لخدمة المجتمع:

بعد التركيز على تربية الأطفال منذ الوهلة الأولى لدخولهم الروضة من أهم الأسس والمبادئ التي يهتم بتفعيلها إدارة الروضة حين يتضح القضايا مثل المسابقات والأنشطة الرياضية – وما يجب أن يصاحبها من بث الوعي بقيمة النظام والضبط والدقة في الأداء تحت أية ظروف بالمناخ المدعم لعملية تربية الأطفال وبهذا الأسلوب لا يبتعد المجلس عن الهدف الأساسي لتحقيق الحد الأقصى لتربية وإنجاز الأطفال.

هذا وفى ضوء السياسة التعليمية التي تنتهجها الوزارة تجاه تطوير رياض الأطفال، تدعوا الوزارة وتدعم الاتجاه نحو إتاحة الفرصة أمام القطاع الخاص ورجال الأعمال للمشاركة في التنمية المجتمعية والجهود الذاتية من خلال مساهمتهم في إنشاء الروضات المتطورة لزيادة فرص القبول أمام الأطفال وتحصيل جودة تعليمية عالية للأطفال في هذه المرحلة العمرية وتهدف الوزارة من هذا التوجه إلى تخفيف العبء على المدارس الحكومية بما يسمح برفع

جودتها ويوجد بالمجتمع المصري أفراد وهيئات ومؤسسات يشاركون الحكومة في توفير رياض الأطفال حيث يقومون بإنشاء رياض الأطفال تسمى رياض الأطفال الخاصة حيث يتولى تمويلها وتجهيزها هؤلاء الأفراد والمؤسسات ويتم الإشراف عليها ومتابعتها من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال إدارة التعليم الخاص. (هدى معوض، ٢٠١١ : ٣٣٥)

وطبقاً للإحصائيات الصادرة عن الإدارة العامة للمعلومات بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ تتمثل مؤسسات التعليم الخاص نسبة أقل من مؤسسات التعليم الحكومي حيث بلغت عدد المدارس الخاصة الملحقة بها روضات (١٦١٣) بنسبة مئوية ١٨.٦٦% في حين بلغت نسبة عدد المدارس الحكومية الملحق بها روضات (٧٠٢٩) بنسبة مئوية ٨١.٣٣% (وزارة التربية والتعليم -كتاب الإحصاء السنوي- ٢٠١٢) وهذه النسبة تستدعى منا النظر إلى ضرورة تشجيع القطاع الخاص والأفراد ورجال الأعمال على مساندة ومؤازرة الحكومة في التوسع بإنشاء روضات وذلك لزيادة نسبة الاستيعاب بهذه المرحلة العمرية من ناحية ومن ناحية أخرى لابد من الإشارة إلى أن مساهمة القطاع الخاص ورجال الأعمال والهيئات والمؤسسات المدنية لا تقتصر فقط على مجرد إنشاء مباني للمرحلة وإنما لابد من تفعيل أدوارهم لتقديم أساليب الدعم المختلفة والمتمثلة في التبرع بوسائل وأجهزة تعليمية عمل تجهيزات للمؤسسات التي تحتاج لذلك وغيرها من أشكال الدعم المختلفة التي تسهم في إثراء العملية التربوية لأطفال الروضة.

ويمكن إجمالي خطوات التحسين ومعالم التطوير برياض الأطفال في الآتي (عزة جلال مصطفى، ٢٠١٠، ٨٤):

أ- سد احتياجات رياض الأطفال من أثاثات- أجهزة - مستلزمات ومواد للأنشطة والبرامج المقدمة والألعاب أي التجهيز الكامل أو شبه الكامل للروضة.

ب-دعم القرارات والمشاركة في تنفيذها من خلال مشاركة أشخاص من منظمات المجتمع الخارجي ورجال الأعمال في اللجان الاستشارية برياض الأطفال.

ج-تطوير برامج الأمان والرعاية الصحية المقدمة للأطفال وذلك من خلال قيام رجال الأعمال والشركات بتوفير كافة وسائل الأمان لطفل الروضة والتي تجنبه الوقوع في الأخطار والكوارث بالإضافة إلى توفير وجبات صحية تضمن له النمو الصحي كما يمكن أن يشترك رجال الأعمال في كتابة النشرات والدوريات التي توزع على الأطفال وأولياء الأمور.

وترى (الدراسة الحالية) – بناء على ما أكدته الدراسات السابقة – أن ضمان تفعيل مبدأ تحسين ظروف تربية الأطفال بتبادل المعلومات وتوزيعها فيما بينهم يقتضى – بجانب ما حددته الدراسات السابقة – حتمية ربط حوافز كافة المتخصصين بالروضة بمستويات أدائهم على أن يتم ترقيتهم للدرجة الأعلى على أساس الكفاءة وليس الأقدمية المطلقة بجانب الاعتماد على مؤشرات ترتبط بالأداء الكلى للروضة وليس نتائج الأطفال وتحسين أدائهم في الأنشطة المقدمة لهم بفاعلية.

٥. إقامة ورش عمل مفعلة للأطفال عن الإسعافات الأولية وزيادة بعض المطاعم وتدريب الأطفال على بعض المهن

نظراً للدور الذي يمكن أن تلعبه المشاركة المجتمعية بين الهيئات والمؤسسات التربوية فقد ارتكز الإطار العام لمشروع تحسين التربية بمرحلة رياض الأطفال على تدعيم المشاركة مع المجتمع المدني ورجال الأعمال والهيئات الخاصة لدعم وزيادة جهودهم لتوفير الفصول والقاعات الخاصة برياض الأطفال بل وتزويد هذه الفصول بالمعدات اللازمة وذلك بوضع خطة تتضمن على سبيل المثال:

أ- تنظيم حملات توعية قومية – وعقد ورش عمل لتوعية الهيئات الخاصة ورجال الأعمال وأولياء الأمور بالمشاركة الفعالة المثمرة للأطفال – وتشكيل لجان من رجال الأعمال والمجتمع المدعم لدعم فصول رياض الأطفال الجديدة وذلك ليصل معدل الالتحاق إلى نسبة ٦٠% كهدف قومي في الشريحة العمرية بين (٤-٦)سنوات.

ب-تفعيل مشاركة أولياء الأمور من أصحاب المهن المختلفة في تنفيذ بعض أنشطة الروضة والمساهمة في رفع مسئولية أولياء الأمور بأهمية وجدوى المشاركة المجتمعية وتقوية عضلات وأنامل الأطفال بدنياً.

ج-تفعيل مشاركة الروضة في المجالات التطوعية لخدمة المجتمع المحيط والمساهمة في توفير احتياجات الإرشاد النفسي لأولياء الأمور حول صحة الأطفال النفسية ودعم المشاركة المجتمعية بالمساهمة في تقديم معالجة للمشكلات الاجتماعية والسلوكية للأطفال.

د- مساهمة الروضة في نشر بعض القيم والعادات السلوكية الإيجابية ومن العرض السابق للأساليب المختلفة التي تزيد من كفاءة وفعالية تربية الأطفال التربية الصحيحة يتضح المبدأ السادس وهو التنمية المهنية المتواصلة للمتخصصين برياض الأطفال.

٦. التنمية المهنية المتواصلة لكافة المتخصصين برياض الأطفال

حيث ينظر لمبدأ التنمية المهنية المتواصلة لكافة المتخصصين وجميع أعضاء المجالس بالروضة باعتباره من أهم المبادئ والأسس التي تساند تطوير سياسة التربية برياض الأطفال وتوضيح أبرز آليات تفعيل مبدأ التنمية المتواصلة لكافة القائمين على تربية الأطفال وهى :(Ovchi, W. G. & Segal, L, 2003, 191)

- قيام مجلس إدارة الروضة بتحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء القائمين بتربية الأطفال بالروضة مع شمول برامج التنمية المهنية لجميع الكوادر العاملة بالروضة.
- إتاحة الفرصة للروضة لتنظيم هذه البرامج بداخلها ودعم التعاون بين الروضة وكليات رياض الأطفال ومراكز التدريب عن بعد لإعداد وتنفيذ تلك البرامج.
- تدريب أفراد الجهاز الإداري بالروضة على مهارات استخدام التكنولوجيا المعاصرة في إداراتها.

وترى (الدراسة الحالية) أن ثمة آليات أخرى يجب إنتاجها – بجانب ما حددته الدراسات السابقة من آليات – لضمان تفعيل مبدأ التنمية المهنية المتواصلة لكافة المتخصصين بتربية الأطفال وجميع أعضاء المجالس بالروضة ومن ثم تحقيق تطوير سياسة التربية برياض الأطفال بالروضة لأهدافها لعل أهمها: ضرورة الاتفاق – ومن البداية – على مستويات متنوعة للأداء الجيد والفعال للعاملين بالروضة ومواصفاتهم مع إيجاد أنماط متنوعة – مادية معنوية – لمكافأة هؤلاء العاملين بجانب تشجيع أسلوب التقويم الذاتي بداخل الروضة وتركيز المسئولين عن متابعة العملية التربوية بالروضة على جوهرها وتشجيع الرقابة الذاتية لدى كافة العاملين بالروضة لدعم وتعزيز مسئوليتهم عن العملية التربوية بها وتحقيق التوازن بين مسئولياتهم وسلطاتهم.

المحور الثالث: نماذج من خبرات وتجارب بعض الدول في مجال المشاركة المجتمعية (على المستوى العالمي)

تتناول الدراسة بعض الخبرات والتجارب الأجنبية التي تتبعها العديد من الدول بعد أن ثبتت نجاحها في تفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال كنماذج وأمثلة تطبيقية للاهتمام بها في التربية **وسيتم عرض كل من:**

(الولايات المتحدة الأمريكية – المكسيك – هولندا – الهند – نيوزيلاندا – إثيوبيا – ماليزيا) كنماذج أساسية تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة مشاركة المجتمع في عملية

تطوير التربية التي تعتبر الواجهة التي تعكس مدى نجاح النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مواكبة التقدم العلمي والعالمي لذا لجأت معظم دول العالم إلى تقييد دور الحكومة في التربية برياض الأطفال وتفعيلا لدور المشاركة المجتمعية أملاً في تحقيق أداء تربوي متميز. (إيناس عبد الناصر، ٢٠٠٩، ٨٤)

ونظراً لما توليه دول العالم من اهتمام بتفعيل المشاركة المجتمعية ففي المراحل التعليمية المختلفة وبصفة خاصة رياض الأطفال فقد حرصت تلك الدول على أن تتمتع مؤسسات رياض الأطفال بجودة عالية في أدائها من خلال الاعتماد على مشاركة أولياء الأمور بالإضافة إلى الهيئات والمنظمات الحكومية الدولية أو المحلية كي تدعم الخدمات التربوية المقدمة بهذه المؤسسات فالتركيز على المشاركة المجتمعية في التربية بناء الدولة وتطوير أنظمتها وبصفة خاصة النظام التربوي الفعال. (Dona Burde, Op. Cit, 83- 85)

وستقوم الدراسة في النقاط التالية **بعرض أهم الخبرات والتجارب الأجنبية** في مجال المشاركة المجتمعية بمؤسسات رياض الأطفال وهى على النحو التالي :

أولاً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول المتقدمة التي تولى التربية اهتماماً كبيراً بصفة عامة وتربية طفل ما قبل المدرسة بصفة خاصة ويتولى عبء التربية في الولايات المتحدة الأمريكية المجتمع كله وقد نادى الكثير من المواطنين أن تكون الخدمة الوطنية إجبارية على طلاب وطالبات المدارس وحث الأطفال على تقديم كل ما يستطيع لخدمة الوطن وخاصة في المجال التربوي. (عبد السلام الصابغ، ٢٠٠١، ٧٢)

ومن أهم نماذج مشاركة الوالدين في تربيه أطفال الرياض بالولايات المتحدة الأمريكية هي (Example of Massachusetts, 2005):

١) **مشاركة تتم داخل المنزل** ويتم ذلك عن طريق متابعة الطفل في عمل الواجبات المنزلية وملاحظة سلوك الطفل وأهم المشكلات التي قد يتعرض لها الطفل وإخبار المعلمة بذلك سواء أكانت مشكلة تربوية أم سلوكية ونظراً لاهتمام الدراسات والبحوث بدور الأب والأم في التربية لأطفالهم قامت عدد من الولايات بتقديم الدعم للأسر لتنمية مهارات الطفل المختلفة ومنها على سبيل المثال جامعة هارفاردHarvard university والتي قامت بعمل مشروع جامعة هارفارد للتعليم الأسرى والذي يقدم كما هائل من المعلومات والأساليب والمهارات للوالدين حول كيفية

استغلال الركن القصصي وكيفية العمل على توطيد علاقة الروضة بالأسرة. (Family Involvement story corner, 2012)

أما ولاية Massachusetts فقامت بعمل برنامج Acedmic volunteer program البرنامج التطوعي الاكاديمي ويقوم هذا البرنامج على إعطاء الآباء الفرصة للمشاركة في تربية الأطفال داخل المنزل وذلك من خلال إرسال الروضة قائمة استرشادية بأهم الطرق التي يمكن للمعلمة مساعدة الآباء من خلال تنفيذ الأنشطة المختلفة داخل المنزل.

٢) **مشاركة تتم داخل الروضة** يعمل الآباء فيها كمساعدين للمعلمة ومتطوعين داخل الروضة وتتعدد البرامج المتضمنة لتدخل الأهل في تنفيذها والمشاركة فيها حيث يتم إشراك وإعلام الآباء بالأنشطة التي تعزز تعلم الأطفال للقراءة والكتابة والأنشطة الأخرى وقد قامت عدد من الولايات والمناطق بتقديم نماذج للبرامج لمشاركة الوالدين مع المعلمة داخل الروضة ومنها على سبيل المثال :

أ- **برنامج Helping of teachers = Hat**

قامت ولاية جورجيا الأمريكية بعمل برنامج Hat وهو برنامج تطوعي بدء منذ عام ٢٠٠٠ وبهدف إلى تنظيم مساعدة الآباء المتطوعين لمساعدة المعلمات والعاملين بالروضات لتنفيذ الأنشطة المختلفة للأطفال وقام بتنظيم هذا البرنامج الإدارة المدرسية يعاون الوالدين والمعلمة Parent Teacher Organization (PTO) وتم تقسيم المتطوعين من الآباء إلى مجموعات لمساعدة المعلمة في تنفيذ الأنشطة وملاحظة سلوكيات الأطفال متابعة تغذية الأطفال وتم تحديد أيام معينة للمتطوعين للمشاركة في الأنشطة وتوفير دورات تدريبية للمتطوعين من الآباء وأفراد المجتمع المحلى حول الموضوعات المختلفة الخاصة بتربية الطفل.

ب-**برنامج The total Village Project**

وتم تطبيق هذا البرنامج في منطقة West Virginia الريفية ويعمل هذا البرنامج من المعلمة على تعبئة الجهود المجتمعية في تربية الأطفال ويتكون فريق عمل هذا البرنامج من المعلمة والأبوين حيث يقوم الأبوين بأدوار متعددة منها المرشد ومساعد المعلم ويهدف هذا المشروع إلى تحقيق زيادة في حضور الآباء للقاءات ومشاركتهم في الأنشطة بالإضافة إلى تحقيق الكم والكيف في المشاركة الأبوية وزيادة تواصل المجتمع المحلى ورفع مستوى تعلم الأطفال. (Maynard, 1997, 12)

ج- برنامج Even stant

وهو برنامج مطبق في منطقة Montana الريفية ويهدف إلى توفير فرص لتربية الأطفال وأبوبهم من خلال مشروع تعاوني معتمد على الموارد الفعلية الموجودة لتربية الأطفال وأبويهم من خلال مشروع تعاوني معتمد على الموارد الفعلية الموجودة داخل المنطقة حيث يشترك الوالدين مع المعلم في أدوار متعددة وتقوم رئاسة هذا المشروع من قبل مجموعة من المعلمين والمديرين القادرين على تقديم الدعم سواء مباشر أو غير مباشر معتمدين على التدريب الهادف للوالدين ويتم التعاون في هذا البرنامج مع جامعة مونتانا Montana State University ويهدف هذا التعاون إلى خلق فرص أكبر أمام الآباء للاشتراك الكامل في تعليم أبنائهم. (Maynard, Op Cit, 4)

د- مشروع شبكة تواصل أولياء الأمور Family Involvement Webs Project

ويهدف هذا المشروع إلى تنمية قدرة الآباء على التخطيط والتنظيم للمهام المدرسية وذلك بهدف تكامل الأنشطة المختلفة للمنهج من خبرات الآباء لتحقيق الأهداف المحددة للمشروع وتتعدد أدوار الوالدين في هذا المشروع بحيث تشتمل على :http://www.Efw.Tufts.Edu,2010,6.At10/9/2013

- **دور تدعيم:** حيث يقوم فيه الآباء بمد المعلم بمعلومات عن الطفل واحتياجاته ويساهم الآباء بخامات ووسائل تربوية في عمل الأنشطة.
- **دور مساعد:** حيث يعمل الآباء كمساعدين للمعلم في التجهيز للأنشطة وتنفيذها.
- **دور المرشد:** حيث يعمل الآباء كمرشدين وموجهين للمعلم لبعض سلوكيات الطفل غير المرغوبة ومساعدته في تحويلها إلى سلوكيات مرغوبة بتقديم النصح والإرشاد.
- **متخذ قرارات:** حيث يتواصل ولى الأمر مع مجلس الروضة وإداراتها بالتعبير عن الرأي في البرامج المقدمة والمشاركة في عملية اتخاذ القرار.
- **دورهم كمتعلمين:** حيث يحضر الآباء ورش عمل ودورات تثقيفية تقيمها الروضة حول تربية الطفل ويكتسب الآباء من المعلم الممارسات الجيدة التي يمكن أن يستخدمها مع أطفالهم في المنزل:

٣) مشاركات في تقديم مصادر للدعم

حيث يساهم الوالدان في توفير الخامات والموارد التعليمية التي تستخدم في الأنشطة داخل الروضة أو تقديم دعماً مادياً كنوع من التبرعات أو المشاركة في إعداد المواد والأجهزة المستخدمة في الأنشطة أو مشاركة أصحاب المهن المختلفة من الآباء في الروضة بما هو مفيد من مهنتهم. (إيفال عيسى، مرجع سابق، ٧٢٢)

ومن الجدير بالذكر أنه يوجد بالولايات المتحدة الأمريكية ما يسمى جمعيات الوالدين التعاونية Parent Cooperative وهى جمعيات تقوم على الجهود الذاتية وتقوم فلسفة هذه الجمعيات على توجهين هما: الاعتماد على الوالدين في إنشاءها وإداراتها ومساعدة المعلم داخل غرفة الصف ومن أهم ما يميز هذه الجمعيات أن الوالدين مسئولين فيها عن القرارات الإدارية وتوفير الأجهزة والمعدات وعمليات الصيانة مما يساعد على تدعيم العلاقة بين الوالدين والمعلمة. (جودي هبر، ٢٠٠٦، ٨٣)

وفيما يلي بعضا من النماذج والتجارب للمشاركات الحكومية والخاصة للدعم الأسرى بالولايات المتحدة الأمريكية: **مراكز الدعم الأسرى بولاية لوس أنجلوس الأمريكية** Los Anglos Country Office of Education ويهدف هذا المركز إلى دعم الآباء كمعلمين للأطفال داخل المنزل وكمعلم مساعد في رياض الأطفال ويقوم المركز **بتوفير الخدمات التالية:** تدريب للآباء على طرق التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم – تقديم تدريبات وورش عمل حول الجوانب الصحية والسلوكيات الداعمة للنمو الصحي للطفل – دورات تدريبية عن الطفل وتربيته وتوفير البيئة الملائمة لنموه وقد تم تدعيم هذا المركز مالياً بواسطة رجال الأعمال ويجمع هذا المركز بين الآباء وأبنائهم فعندما ينتهي الآباء من تدريبهم يلتقون بالأبناء ويشاركونهم النشاط.

المركز الوطني للتعليم الأساسي بولاية كنتاكي National Center For Family Literacy (NFL)

ويعد هذا المركز من أهم المراكز الداعمة للتعليم والمشاركة الو الدية فقد قام بعمل برنامج قومي للأسر حيث يلحق به الوالدين الذين لم يحصلوا على آية شهادة تعليمية مع أطفالهم في عمر٣ ، ٤٠ سنوات حوالي من ٣ إلى ٥ أيام أسبوعياً حيث يقدم للأطفال البرنامج الخاص بهم في حين يلتزم الراشدين من الوالدين بالبرامج الخاصة بهم وذلك لتحسين مهارات القراءة والكتابة

والحساب لديهم لتدعيم النمو المعرفي للآباء والأطفال في آن واحد. (قسم الترجمة والتدريب، ٢٠٠٥، ١٦٩)

- **مشروع جامعة هارفارد Harvard University Project**

ويعمل هذا المشروع على دعم المشاركة الو الدية في تطوير التربية برياض الأطفال وذلك من خلال تدعيم النظام التربوي بالعديد من الأبحاث الفعالة حول العلاقة بين مستوى تحصيل الأطفال ومستوى نموهم وبين دور المشاركة الو الدية في تعليمهم ويقدم المشروع العديد من المصادر والأدوات والوسائل التي تساعد الآباء على معرفة خصائص أبنائهم.

Http://www.Gseweb.Harvard.Edu,2010,18At16-9-2013

وهناك نماذج من مشاركة الجمعيات الأهلية ورجال الأعمال بالولايات المتحدة الأمريكية هي:

١-مشاركة الجمعيات الأهلية

ويعتمد العمل في الجمعيات الأهلية ورجال الأعمال بالولايات المتحدة الأمريكية على النوايا الحسنة للمشاركون فيها حيث يتم تشجيع ثقافة التسامح والتعاطف في المجتمع وبالتالي يتم تشجيع المواطن الأمريكي على التعامل بفاعلية مع مؤسسات المجتمع المدني حيث تقوم الجمعيات الأهلية بتشجيع مشاركة المواطنين على المشاركة في أنشطتها وخاصة المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. (إسلام الششتاوى، مرجع سابق، ١٦٢)

دور الجمعيات الأهلية في رفع مستوى أداء المعلم : نظراً لأهمية الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم وخاصة في رياض الأطفال في توطيد وتدعيم العلاقات بين الروضة والمنزل قامت عدد من المؤسسات والجمعيات بتقديم خدمات لإثراء خبرات المعلم لتدعيم المشاركة المجتمعية بشكل عام ومن بين هذه المؤسسات والجمعيات على سبيل المثال: **مؤسسة كارنجي Carnegie Foundation**. فمؤسسة كارنجي هي مؤسسة تطوعية غير ربحية وغير حكومية تأسست بنيويورك عام ١٩١١م وهدفها الأساسي المساهمة في نشر العلم والارتقاء بالتعليم والبحث العلمي ليس فقط في الولايات المتحدة الأمريكية بل في العديد من دول العالم **على النحو التالي:**

إطلاق المؤسسة مبادرة عام ٢٠٠٠ بعنوان مدرسون العصر الجديد هدفها الارتقاء بمؤسسات إعداد المعلمين بكافة المراحل الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية فقد وفرت المؤسسة منحاً زادت عن خمسة ملايين جنية إسترليني لفترة خمس سنوات لتدعيم أداء المعلم وذلك إيماناً من المؤسسة بأن إصلاح المعلمين هو الأساس الذي يمكن إصلاح التعليم الأمريكي من خلال

المنظمة العالمية لتربية الطفولة **Association For Child hood Education (ACEL) International** (Carnegin Corporation, 2003)

وهى منظمة للمدرسين والآباء وغيرهم من المتهمين بتعزيز الممارسات الجيدة للأطفال في وقت مبكر من الرضاعة وحتى سن مبكر وقد أنشئت من أجل تطوير التربية بمرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال رفع مستوى التدريب المهني لمعلمي رياض الأطفال.

(Http://www.Acei,org,2010,10,At19/8/2011)

ويتضح من العرض السابق لدور الجمعيات الأهلية مدى اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بتعزيز وتدعيم دور مؤسسات المجتمع المدني في تربية الأطفال والمتمثل دورها في مجال الطفولة المبكرة ولم تقتصر على مجرد المساهمة في إنشاء روضات للأطفال بل امتدت لتشمل تقديم خدمات لتدعيم مشاركة الوالدين داخل الروضات وفى التنمية المهنية لمعلمي هذه المرحلة.

٢- مشاركة رجال الأعمال

تقوم المدارس الأمريكية بإقامة علاقات جيدة مع رجال المال والأعمال لإضافة إلى الهيئات والشركات والمؤسسات الكبرى ويشترك رجال الأعمال في مجالس إدارات المدارس ومجالس الأمناء بها للمساهمة في وضع القرار وتحقيق مشاركة قوية تسهم في نجاح العملية التعليمية للأطفال وتقديم برامج تدريبية للمعلمين لتحقيق جودة للمخرجات لتلاءم سوق العمل ومن أمثلة مشاركة رجال الأعمال والشركات والمؤسسات في تفعيل المشاركة الوالدية **برنامج مشروع أكتون للمشاركة الوالدية Acton Parent Involvement Project (AIP)** والمقام في مدينة Acton بولاية Massachusetts الأمريكية وبدأ العمل بهذا المشروع عام ٢٠٠١ ويقوم على تقديم محاضرات وورش عمل ودروس عملية في العلوم والتكنولوجيا للآباء والأبناء على حد سواء وذلك لتدعيم المشاركة الو الدية في تربية الأطفال كما يقوم أيضاً هذا المشروع على مبدأ تطبيق المعرفة والعلوم والرياضيات والتكنولوجيا ويسمح هذا المشروع بتطوع طلاب المدارس العليا وأفراد من المجتمع المحلى للمساهمة في المشروع كمتطوعين ويعتمد تمويل المشروع على التبرعات الماليـة لبعض رجال الأعمـال وبعض الشركات الخاصة كشركـة .Ibn, Philips Medical (Example of Massachusetts, Op. Cit, 15)

ثانيا: تجربة المكسيك

أنه في عام ١٩٩٢ أطلقت وزارة التربية والتعليم في المكسيك بالتعاون مع اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية واليونيسيف والبنك الدولي المشروع الأول للتعليم على مدى خمس سنوات

لتحسين تقنيات رعاية الطفولة المستخدمة من قبل الوالدين لعدد ١.٢ مليون من أفقر أطفال الدولة ويعتبر المعلمون هم من يحملون ويسلمون رسالة المشروع وبصفة عامة فإن المعلمين المشتركين في المشروع يتلقون راتبا يصل إلى ١٥٠دولار أمريكي في الشهر ويكون تدريبهم على مدار أسبوعين قبل الخدمة مع الأطفال بالإضافة إلى جلسات متابعة شهرية ويتوقع من هؤلاء المعلمين أن يوجهوا الوالدين فيما يخص بتربية وتنمية الطفل والممارسات الأبوية الإيجابية والتغذية وأساسيات الصحة والصحة العامة.

ومما هو جدير بالذكر أن المشاريع وغيرها تخضع لنظام تقويم خارجي في ضوء معايير قومية للتربية من قبل مؤسسات خاصة للتقويم تكون مهمتها إنتاج مؤشرات تطوير سياسة التربية بشكل عام والتقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية وتقيم تحصيل الأطفال وإعلام المجتمع المحلى بنتائج التقييم وهذه المشاريع والتجارب والدورات التدريبية ما هي إلا نشاط جوهري للروضة يجب أن يدور حول تربية الأطفال واكتشاف المعلمات قيمة روح الفريق في العمل الجماعي وتقارب الروضة بالمجتمع وهذه هي أكثر النتائج أهمية للمشروع حيث اكتشف كل من المعلمين ومديري الروضات أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه أولياء الأمور في تعليم أبنائهم حيث طلبوا من أولياء الأمور المشاركة الإيجابية وتم القضاء على الأسطورة الشائعة في ثقافة الروضة المكسيكية المرتبطة بأولياء الأمور باعتبارهم لا مباليين وغير متعلمين وبذلك اقتربت الروضات من المجتمع، حيث تم التعاون بينهما في بناء أسوار للروضات التي ليس لها أسوار ويتعرض أطفالها للمخاطر، وأيضا مشاركة أولياء الأمور في رعاية تقديم أبنائهم في الروضة وأصبح أولياء الأمور أكثر إدراكا لما يحدث بالروضة ومسئولياتهم تجاه تقدم أبنائهم.

(سيلفيا شمي لكيس، ٢٠٠١، ٧١٩)

هذا وبالإضافة إلى تنظيم لقاءات جماعية دورية فإن المعلمين يزورون الوالدين في منازلهم مرة كل أسبوع أو مرة كل أسبوعين لتعليمهم كيفية العناية بالأطفال وتحضيرهم بطرق وأساليب تشجع نمو وتطوير الطفل المعرفي والنفسي والاجتماعي وبحلول شهر يونيه عام ٢٠٠٠ كان هناك (١٧٤٨٠٠) من الوالدين قد خضعوا للتدريب على الرعاية الأبوية ومن المتوقع حوالى ٩٠٠.٠٠٠ آخرين سوف يتم تدريبهم خلال السنوات الخمس عمر المشروع .

ومن إيجابيات المشروع أنه أوجد عملا ل١٢٠٠ مربيا أو معلما يعمل كل منهم مع عشرين أسرة في نفس الوقت ويضاف إلى إيجابيات المشروع أيضا أن الآباء قد أضافوا أن التدريب قد غير اتجاهاتهم ونظراتهم بخصوص تربية وتنشئة الأطفال وفى بعض المناطق أفاد البرنامج في

تقديم أفكاراً جديدة في تربية الأطفال ففي القرى النائية في (تشياباس) على سبيل المثال فإن الآباء الرجال هم الذين يحضرون جلسات التدريب وحلقاته.

(Mary Eming , 2003, 63)

ثالثا: تجربة هولندا

تتمتع الروضات في هولندا بقدر كبير من الاستقلال الذاتي حيث تتحمل الروضات مسئولية نوعية التعليم الذي تقدمه فلها الحرية المطلقة في اختيار أهدافها وطرق تقديم الأنشطة التربوية وهذه الحرية كفلتها المادة ٢٣ من الدستور ولقد تقرر وفق قانون النوعية أو الجودة المعمول به حالياً في روضات هولندا أن تقوم جميع الروضات بتطوير نظاما لتأكيد الكيف وتحسينه وتشجيع الروضات على إتباع عملية التقويم الذاتي وفى عام ١٩٩٣تم اتفاق وزارة التعليم مع الهيئات القائمة بإدارة روضات على تحقيق مزيد من الاستقلال الذاتي للروضات في مجالات الإدارة والتمويل وإسناد بعض المهام إلى السلطات المحلية (المشاركة المجتمعية) ويعطى هذا النظام الفرصة لأولياء الأمور والمجتمع لإقامة حوار مع الروضة كما يتيح لهم المجال لمقارنة الروضات بعضها ببعض لاختيار المناسب منها لأبنائهم بناء على الخطة بالروضة وتوقعات المستقبل والعناية بالكيف في الروضة وهذا يعنى أن المشاركة المجتمعية أصبحت أكثر تأثيراً على نوعية التعليم الابتدائي بهدف إيجاد وسيلة متكاملة للتقييم اختيار مشروع التقويم الذاتي في التعليم الابتدائي بهدف إيجاد وسيلة متكاملة للتقييم الذاتي للروضات وتحسين الأداء وتدعيم اللامركزية القائمة على المشاركة المجتمعية.

(ماريا، وسيمون وروبل، ٢٠٠١، ٦٣٧)

رابعاً: تجربة الهند

لعل أبرز (نموذج) للمشاركة المجتمعية في الهند إنشاء مدارس المجتمع استجابة لطلب المجتمع نحو زيادة مدخلات التعليم وأيضاً لمواجهة بعض المشكلات مثل:

- عدم الربط بين المنزل والمجتمع بالروضة.
- انخفاض مستوى الإنجاز لدى الأطفال.
- ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب.

واستجابة لذلك قامت هيئة تكامل التنمية بعمل لائحة توضح الأسس اللازمة لإنشاء هذه المدارس وظروف نشأتها وهى كالتالي:

- وجود مجتمع في مكان بعيد وألا يكون بالقرية روضة.

- المجتمع هو المسئول عن توفير مكان للروضة وعادة ما يقوم أهل القرية ببنائها من الخامات المحلية وتوفير الموارد البشرية من عمالة المجتمع.
- أن يساهم الوالدان بمبلغ ثابت صغير لكل طفل في كل شهر مقابل مرتب للمعلم، وإذا تعذر ذلك تم إعفائها ويشجعها على التبرع ببعض المواد العينية من منتجاتهم المحلية الموسمية كالتمر مثلاً.
- يقوم أهل القرية بإدارة الروضة واختيار المعلمات والمعلمين من الشباب المتعلمين بالقرية من خلال تشكيل لجنه تعليم القرية.
- تنظيم هيئة تكامل التنمية القبلية دورات تدريبية للمعلمين على طرق التعليم كما تمد الروضة بالإمكانيات المادية،ومواد اللعب،والوسائل التعليمية،وبمواد القراءة والكتابة، والملابس. (Sujatha, K., 2000, 48–49)

مما سبق يتضح جهود المشاركة المجتمعية في نشر التربية في المجتمعات القبلية والنائية وتدل الإحصائيات على ازدياد أعداد هذه الروضات من ١٥ روضة بها ٣٥٠ طفل وطفلة عام١٩٩٢/١٩٩١ إلى ٨٦٤ روضة بها ٢٣٧٠٩ طفل وطفلة عام ١٩٩٩/١٩٩٧ (٥٢٠٧٩) وهذا يؤكد ضرورة المشاركة المجتمعية في مثل هذه الأماكن وتعاونها مع الجهود الحكومية من خلال ما يسمى بمنسق المجتمع ولجنة تعليم القرية وتشمل فريقاً من المؤهلين مثل متخصص، مهندس، طبيب، ممرضة، مجموعة من العمال من لهم صلة وثيقة بالقرية ويتم اختيارهم بواسطة أعضاء المجتمع وينحصر عمل منسق المجتمع في سلسلة مكونة من (١٥ – ٢٠) روضة تعانى من نقص في الإمكانات. (حنان إسماعيل أحمد، مرجع سابق، ٤٦)

خامساً: نيوزيلاند

بدأت المشاركة المجتمعية في الظهور في نيوزيلاند عام ١٩٨٩م وذلك للقضاء على المركزية في الروضات الحكومية طبقاً لخطة عرفت باسم "مدارس الغد" حيث قام البرلمان بإلغاء إدارة التعليم في الروضات والبالغ عددها ٢٧٠٠ روضة وتحويلها إلى مجالس أمناء يشرف عليهم أولياء أمور الأطفال في كل روضة مع وجود نظام لمحاسبة الروضات ذاتية الإدارة أمام الرأي العام .

ويرجع ذلك لفشل النظام التعليمي فى الوفاء باحتياجات قطاعات مهمة من السكان وأنه قد فقد اتصاله بالمجتمعات التي يخدمها وضعف الأداء بالروضات وحاجة النيوزيلنديين إلى تعليم ينافس

بنجاح في العالم الحديث المستفيدين ومن ثم كان إصلاح التعليم من خلال الشعب النيوزيلندي ويلبى حاجات المستفيدين ومن ثم كان إصلاح التعليم من خلال مشاركة المجتمع.

(إدوارد فك وهيلين لاد، ٢٠٠١، ٦٦٩)

وهناك نماذج عديدة للمشاركة المجتمعية في نيوزيلاند لعل أبرزها نموذج "مدارس الغد" هذا النموذج الذي يمكن وصفه بأنه نظام محكم – حر بمعنى أن أهداف ومهام الروضات واضحة أي محكمة والروضة مسئولة عن النتائج أمام المركز (محكم) وللروضة نصيب كبير من مسئولية في الإدارة (الحر) ويتحقق ذلك من خلال المشاركة الشعبية في المؤسسات الاجتماعية والسياسية فكل روضة لجنة منتجة تتكون من ٥ إلي٩ أفراد من المجتمع المحلى وتناط بتلك اللجنة مهمة صيانة منشآت الروضة ودفع بعض الرواتب وتنظيم أنشطة محلية لتنمية الموارد وتنظيم أنشطة تطوعية لأولياء الأمور ومما هو جدير بالذكر أن هذه اللجنة أو المجالس لم يكن لها شأنها بالمناهج ولا بالإدارة اليومية بالروضة التي هي مسئولية مديرة الروضة، ونموذج الروضات الصغيرة وهى روضات أنشأت في المناطق الريفية بالتعاون مع هيئات المجتمع المحلى وبعض المؤسسات الأجنبية المهتمة بإصلاح التعليم بغرض مواجهة العديد من التحديات التي تواجه التعليم في نيوزيلندا قبل انخفاض عدد سكان الريف وتأثير ذلك على الإصلاحات التعليمية القومية وتقوم هذه المدارس على فكرة حكومة الروضة في الإدارة الذاتية وتتميز هذه الروضات بعدد من المميزات منها حجمها المثالي وقدرتها على الإدارة الذاتية وقليلة التكاليف وإنجاز مهمتها بنجاح. (المرجع السابق، ٦٧١)

سادساً: تجربة إثيوبيا

يتم تطبيق المشاركة المجتمعية في إثيوبيا من خلال التعاون بين لجان إدارة الروضة التي تتكون من ممثلين لكل المجتمع والمعلمات والأطفال ويعمل منها مديرة الروضة كسكرتيرة أو أمينة عامة وتقوم بتقديم التوجيه والدعم للروضات والعديد من المنظمات الدولية والجمعيات والهيئات المحلية التي تعمل على تعبئة المجتمع للإسهام في الأنشطة التربوية داخل الروضات من خلال تنفيذ العديد من المشروعات والتي من أهمها مشروع الإقليم الجنوبي الذي يربط الروضة بالمجتمع وهذا المشروع ممول من قبل وكالة للولايات المتحدة للتطوير العالميUSALD وصمم بحيث يشمل جميع المهتمين بتطوير الروضة في بيئتها الطبيعية وكذلك تطوير المجتمع ويهدف المشروع إلي تنمية قدرات اللجنة بالروضة كي تصبح قادرة على إحداث تطويرات هامة في الروضة وإحداث تغيرات بعيدة المدى ومستمرة على مر الزمان وبالفعل قامت المجتمعات

بالتنافس مع بعضها البعض لتحسين جودة الروضة وقد تم تنفيذ المشروع من خلال الخطوات الآتية:

١. طلب من كل منطقة محلية أن تختار معلمات لتضمينها في المشروع.
٢. إعداد ورشة عمل توجيهية لشرح المشروع للروضات التي تم اقتراحها وكذلك للمسئولين بغرض إعطاء المشاركين معلومات عن البنية العامة للمشروع وتوصيل أكثر السياسات التربوية حداثة،وإعطاء فكرة عن الروضات الأخرى التي شاركت في المشروع .
٣. تقوم وكالة التطوير بالروضة بالعمل مباشرة مع مديرة الروضة ومع اللجنة الموجودة بالروضة لبدء خطة أو جدول زمني منتظم للاجتماعات.
٤. ثم قامت الروضة بعقد اجتماع مع المجتمع المحلى واسع النطاق داخل الروضة بغرض إعطاء كل فرد معلومات عن المشروع وهدفه لإحداث تطويرات رئيسية في الروضة واستبعاد أعضاء المجتمع غير الفاعلية وجمع الأموال.
٥. تقوم الروضة بعمل خطة استراتيجية وتبدأ الروضة على الفور بتطوير الروضة، بدءاً من الحاجات الطارئة والملحة مثل وجود سقف يسرب المياه أو توفير مراحيض للبنيين، أو تغيير بعض الأبواب.
٦. يتم تقويم المرحلة السابقة وإطلاع المجتمع عليها من خلال اجتماع موسع ثم تحصل الروضة على مكافأة نجاح المرحلة الأولى للمشروع ثم تبدأ المرحلة الثانية التي يجب على الروضة أن تعنى فيها بالعديد من الشروط كي تصبح مؤهلة للحصول على التمويل من الهيئات المانحة والمجتمعية وغالباً ما تدور هذه الشروط حول قواعد الأخلاق وتحديد ما سيتعلمه الأطفال وخطط جذب الأطفال للروضة وخاصة البنات وتحديد مصادر تمويل ثابتة.
٧. إذا تمكنت الروضة بالعمل بكفاءة وإظهار تقدم متميز تصبح مؤهلة قانونياً للمرحلة الثالثة من المشروع أي تحصل على تمويل أكثر وغالباً تقوم الروضة في هذه المرحلة بإجراء اجتماعات عامة مع المجتمع وكتابة خطة استراتيجية وتوفير مصادر تمويل أخرى بالإضافة إلى التمويل المقدم من قبل هيئة التربية العالمية.

وبعد ذلك تصبح هذه الروضة مؤسسة يعول عليها في المجتمع ومن ثم يقوم المجتمع بتبنيها ويطلق عليها روضة المجتمع وقد كان لهذا المشروع ثمار يقوم المجتمع عليها بتقديم اللجان بالروضة على اتخاذ قرارات هامة بشأن العملية التربوية حضور أعضاء المجتمع بأنشطة تربوية متنوعة ليروا بأنفسهم كيف تسير الأمور في الروضة قدرة المجتمع على وضع مقترحات

لتطوير سياسة التربية بالروضة لما أوضحت تقارير المتابعة أن الروضات التي تقع في نطاق هذا المشروع تسير بشكل أفضل حيث زادت بها نسبة حضور الأطفال، وتحسنت العلاقات بين الروضة والمجتمع. (عايدة محمد غريب، مرجع سابق، ٤٧٣)

مما سبق ترى الدراسة الحالية ضرورة ازدياد العلاقة بين الروضة والمجتمع وأهمية دور المعلمة في زيادة ثقة المجتمع بالروضة وأصبح المجتمع قادر على تحديد متطلباته ووضع مقترحاته لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال.

سابعا: تجربة ماليزيا

تقوم المشاركة المجتمعية على دعم العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلى من خلال المحاور الآتية :

- المناهج التعليمية والأنشطة: حيث تتم مراجعة المناهج التعليمية بصفة دائمة من قبل المتخصصين في المجتمع الماليزي كرجال الأعمال المتخصصون وأولياء الأمور وغيرهم، وكما يتم تضمين المحتوى بالمهارات الحياتية التي يحددها أعضاء المجتمع المحلى.
- مجالس الآباء والمعلمين: وتقوم هذه المجالس على تشجيع المجتمع المحلى على المشاركة في التعليم كأفضل استثمار للإمكانات المتاحة وتدعيم التواصل بين القيادات في المجتمع والروضات لتدعيم الأنشطة داخل الروضة والمشاركة في حل المشكلات التعليمية.
- رجال الأعمال: ويقوم رجال الأعمال في ماليزيا بالمشاركة في دعم التعليم من خلال المشاركة في توضيح بعض المهارات المطلوبة تضمينها في محتوى المناهج الدراسية، والمساهمة في تقويم بعض المقررات والأنشطة لتكون متوائمة مع حاجة المجتمع والدعم المادي للروضات.
- الإعلام: حيث يقوم الإعلام الماليزي بعرض القضايا التعليمية بصورة كاملة وحقيقية بحيث تتم مشاركة جميع أفراد المجتمع في صنع القرارات كما يقوم الإعلام بتهيئة الرأي العام لتقبل عمليات التطوير التعليمي وإقناع جميع فئات المجتمع بالمشاركة في عملية التطوير وتقوم وسائل الإعلام المختلفة بتقديم نشرات تربوية للمجتمع المحلى ليكون على وعى بالعملية التعليمية وما يحدث بها من تطوير. (حنان أحمد الروبي، ٢٠٠٩، ٨٣)
- **ومن العرض السابق** للخبرات والتجارب لعدد من الدول يتضح لنا أن هناك فهماً متزايداً ورغبة من قبل المجتمع والمتطوعين في المشاركة في تربية الطفل، فقد وجدت المشاركة المجتمعية من جانب الجدات والأمهات والنساء المتطوعات بشكل عام والمتطوعين

المحليين دليل على أنها ملحة وضرورية لنجاح أي برنامج لرعاية الأطفال ومثلما نجد في العرض السابق لهذه الدول أنه كان لمواد البناء المحلية والألعاب محلية الصنع عوامل في خطط البرامج المقدمة وفى جميع الحالات يبدو أن البرامج كانت تلبى قيم وتراث المجتمع في تربية الأطفال ويكملها أفضل الأفكار العملية في الصحة والتغذية من أجل الإعداد الأفضل للأطفال لمرحلة ما قبل التعليم الأساسي وترى الدراسة الحالية أن تدعيم دور كلا من اليونسكو، واليونيسيف وغيرها من المنظمات الدولية من شأنها أن تعلى من قيمة وجوهر البرامج التي تقدم لرياض الأطفال كما هو الحال في برنامج (دار الطفولة) الذي اتجه من الدول الأجنبية المختلفة فهي منظمات تسهم بشكل كبير في تيسير انتشار مثل هذه البرامج على المستوى العالمي وتحقيقها للنتائج المرجوة منه.

كما يتضح لنا أيضاً بتنوع الأساليب والأدوار التي تقوم بها الجهات سواء (حكومية – أهلية – ماليزيا) إلى عدة أمور بها على سبيل المثال.

١. الاهتمام بتطوير سياسة التربية برياض الأطفال هدف رئيسي لعدد من التجارب والخبرات الأجنبية السابق عرضها وتعتبر المشاركة المجتمعية معياراً من معايير تطوير هذه السياسة.
٢. الاعتماد على اللامركزية في إدارة العملية التربوية التي تقوم على إشراك جميع الأفراد والمؤسسات المهتمة بتطوير مرحلة الرياض.
٣. ما تسفر عند عرض تلك الخبرات والنماذج الأجنبية من كثير من التوجهات التي يمكن الاستفادة منها لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال للدراسة الحالية لتفعيل المشاركة المجتمعية لرياض الأطفال بما يتماشى مع الظروف والإمكانات المتاحة للمجتمع المصري، وبهذا نكون قد انتهينا من الإطار النظري للدراسة.

الإطار الميداني للدراسة

ويتضمن:

أولاً : منهج الدراسة
ثانياً: أدوات الدراسة والعينة المستخدمة
ثالثاً: المعالجة الإحصائية
رابعاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
خامساً: تصور مقترح للدراسة

تأسيساً على الإطار النظري الذي تناولته الدراسة، والذي يتضمن الملامح الأساسية للمشاركة المجتمعية وطبيعة تطوير سياسة التربية برياض الأطفال وأخيراً خبرات بعض الدول

الأجنبية في مجال المشاركة المجتمعية برياض الأطفال وسوف يتم من خلال الدراسة الميدانية التعرف على الواقع الفعلي للمجالات مساهمة كلا من (إدارة الروضة – أولياء الأمور– المجتمع المحلى) في تفعيل المشاركة المجتمعية مقارنة بالدول الأجنبية التي عرضتها الدراسة في الإطار النظري لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال ويتضح ذلك في الآتي:

أولاً: منهج الدراسة : اتبعت الدراسة المداخل والأساليب المنهجية التالية

- المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لوصف الملامح الأساسية للمشاركة المجتمعية وتحليل لأهم عناصر المشاركة المجتمعية برياض الأطفال وللخبرات والتجارب الأجنبية والتعرف على المعوقات التي تواجه تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال التطبيق الميداني.
- المنهج المقارن، وذلك لمقارنة أساليب وبرامج تربية الأطفال في مصر مع تربية الأطفال لدى بعض الدول الأجنبية مثل (الولايات المتحدة الأمريكية – هولندا – الهند – المكسيك – نيوزيلندا– ماليزيا – كينيا).

ثانياً: أدوات الدراسة: انطلاقا من الإطار النظري للدراسة، تستخدم في الدراسة أكثر من أداة بحثية وذلك لتوفير البيانات والمعلومات المطلوبة **وهى كما يلي:**

١) **بطاقة فحص الوثائق:** ويقصد بها المصادر والأدلة المتاحة التي يمكن الاستناد إليها في تحديد الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التربوية في تفعيل المشاركة المجتمعية والتي تمثل في (الخطط المقترحة – النشرات الدورية– محاضر – اجتماعات...الخ) ملحق (١)، لذا قامت الباحثة بتطبيق بطاقة فحص الوثائق على عدد (١١) روضة بمحافظة الدقهلية للوقوف على الاستعدادات والإمكانيات والآليات التي تقوم بها الروضات لتفعيل المشاركة المجتمعية لديها، والكشف عن المعوقات التي تواجه المشاركة المجتمعية داخل الروضات.

٢) **استبانات:** قامت الباحثة بتصميم فقرات ثلاثة استبيانات **الأولى** قدمت إلى معلمات وإداري رياض الأطفال **والثانية** قدمت إلى أولياء أمور الأطفال، أما **الثالثة** فقد قدمت إلى المجتمع المحلى، وقد تم صياغة كل استبانة مع مراعاة الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة لمجال الدراسة وتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية وصياغة العبارات بأسلوب سهل بسيط والابتعاد عن العبارات أو الكلمات التي تحمل أكثر من معنى ووضع تعليمات لمن طبقت عليهم أدوات الدراسة لإرشادهم إلى المطلوب **وفيما يلي عرض للاستبيانات المستخدمة في الدراسة الحالية:**

الاستبانة الأولى: تم تصميم استبانة رصد تفعيل المشاركة المجتمعية وقد وجهت لمعلمات وإداري رياض الأطفال وتهدف إلى التعرف على إدارة الروضة في تفعيل مشاركة أولياء الأمور والتواصل مع المجتمع لتحسين منظومة العملية التربوية برياض الأطفال ملحق (٢)، وتكونت الاستبانة من (٣) محاور رئيسية هي:

- المحور الأول: المشاركة لتفعيل التواصل مع أولياء الأمور، وتحتوى على (١٥) عبارة.
- المحور الثاني: ويتضمن المشاركة في تقديم الدعم التربوي لأسرة الطفل، ويحتوى على (١٠) عبارات.
- المحور الثالث: ويتضمن المشاركة في تفعيل التواصل مع المجتمع المحلى، ويحتوى على (١٠) عبارات.

وقد اشتملت الاستبانة الأولى في صورتها النهائية على (٣٥) عبارة وتم صياغة المحاور الثلاثة للاستبانة في شكل عبارات مقيدة، يضع المستجيب علامة (√)أمام درجة التحقيق (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – لا يتحقق).

الاستبانة الثانية: تم تصميم استبانة رصد تفعيل مشاركة أولياء الأمور في البرامج والأنشطة التربوية بالروضة بالإضافة إلى التعرف على أدوارهم في تنمية مهارات الطفل خارج الروضة ملحق (٣) وتكونت الاستبانة من محورين رئيسين هما:

المحور الأول: يتضمن المشاركة في برامج وأنشطة الروضة، ويحتوى على (١٠) عبارات.

المحور الثاني: يتضمن دور ولى الأمر في تطوير وتفعيل مهارات الطفل خارج الروضة، ويحتوى على (١٠) عبارات.

وقد اشتملت الاستبانة الثانية في صورتها النهائية على (٢٠) عبارة وتم صياغة للاستبانة في شكل عبارات مقيدة يضع المستجيب علامة (√) أمام درجة التحقق وذلك من أربع درجات معطاة (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – لا يتحقق)

الاستبانة الثالثة: تم تصميم استبانة رصد واقع مشاركة المجتمع المحلى في تطوير أداء مؤسسات رياض الأطفال وهى موجهة إلى أعضاء المجتمع المحلى وتهدف إلى التعرف على مساهمة المجتمع المحلى من (أفراد – هيئات – منظمات) مع مسئولي الروضات في تفعيل المشاركة المجتمعية داخل الروضات ملحق (٤) وتكونت الاستبانة من (١٥) عبارة، وتم صياغة الاستبانة

في صورة عبارات مقيدة يضع المستجيب علامة (√) أمام درجة التحقق وذلك من أربع درجات معطاة هي (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – لا يتحقق).

عينة الدراسة:

١) عينة المعلمات والإداريين

اختيار عينة عشوائية من الروضات الملحقة بالمدارس الابتدائية الرسمية التي تقع في ثلاث إدارات تعليمية هي (إدارة غرب المنصورة – إدارة ميت غمر – إدارة أجا). والجدول التالي يوضح أعداد المعلمات المختارة على مستوى محافظة الدقهلية في الإدارات التعليمية المختارة في الدراسة.

جدول (١) توزيع أعداد عينة المعلمات والإداريين بروضات محافظة الدقهلية

أسماء الإدارة	الفئة	عدد المجتمع الأصلي	العينة المختارة	النسبة٪
غرب المنصورة	وكيل الروضة	(٢٠)	٣	١٥
	معلمة أولى	(٢٧)	٤	١٤,٨
	معلمة + معلم مساعد	(٢١٢)	٢٢	٩,٩
	الإجمالي	(٢٥٩)	٢٩	١٠,٨
ميت غمر	وكيل الروضة	١٩	٤	٢١
	معلمة أولى	٢٢	٨	٣٤,٧٨
	معلمة + معلم مساعد	١٤٦	٢٧	١٨,٤٩
	الإجمالي	١٨٨	٣٩	٢٠,٧٤
أجا	وكيل الروضة	١٢	٥	١٨,٤٦
	معلمة أولى	٢١	٧	١٢,٢
	معلمة +معلم مساعد	١٢٥	١٨	١٤,٢
	الإجمالي	١٥٩	٢٠	١٨,٨٦

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أ- بلغ عدد المعلمات والإداريين التي تم التطبيق الفعلي عليهن في إدارة غرب المنصورة (٢٩) بنسبة (١٠.٨%) حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية من كل من الوكيلات بالروضات بلغ عددهم (٣) وكيلات بنسبة (١٥%) من إجمالي (٢٠) وكيلة وعدد (٤) معلمات أولى بنسبة (١٤.٨%) من إجمالي (٢٧) معلمة أولى وعدد (٢٢) معلمة ومعلمة مساعدة بنسبة (٩.٩%) من إجمالي (٢١٢) معلمة.

ب-بلغ عدد المعلمات والإداريين التي تم التطبيق الفعلي عليهن في إدارة ميت غمر (٣٩) بنسبة (٢٠.٧٤%) حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية من كل من الوكيلات بالروضات بلغ عددهن (٤) وكيلات بنسبة (٢١%) من إجمالي (١٩) وكيلة وعدد (٨)معلمات أولي بنسبة (٣٤.٧٨%)من إجمالي (٢٣) معلمة أولى وعدد (٢٧) معلمة ومعلمة مساعدة بنسبة (١٨.٤٩%) من إجمالي (١٤٦) معلمة.

ج-بلغ عدد المعلمات والإداريين التي تم التطبيق الفعلي عليهن في إدارة أجا (٣٠) بنسبة (١٨.٨٦%) حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية من كل من الوكيلات بالروضات بلغ عددهن (٥) وكيلات بنسبة (١٨.٤٦%) من إجمالي (١٣) وكيلة وعدد (٧) معلمة أولى بنسبة (١٣.٣%) من إجمالي (٢١) معلمة أولى وعدد (١٨) معلمة ومعلمة مساعدة بنسبة (١٤.٤%) من إجمالي (١٢٥) معلمة.

٢) عينة أولياء الأمور

تم اختيار عينة عشوائية من أولياء الأمور الأطفال بلغ إجمالي أفراد العينة (٦٠) مع مراعاة أنه تم استبعاد (١٥) فرداً لحساب الثبات تم التطبيق الفعلي عليهن قبل التطبيق على العينة الأساسية بفاصل زمني (٨ أيام) وبلغ إجمالي أفراد العينة من أولياء الأمور (٤٥) فرداً بمتوسط (١٥) ولى أمر تقريباً بكل إدارة من الإدارات الثلاثة (غرب المنصورة – ميت غمر– أجا) والجدول التالي يوضح وصف عينة الدراسة من أولياء الأمور من حيث المؤهل الدراسي.

جدول (٢)

توزيع عينة أولياء الأمور من حيث المؤهل الدراسي

الجهة	العدد	المؤهل			
		عال	متوسط	أقل من متوسط	المجموع
غرب المنصورة	١٧	٥	٧	٣	١٥
ميت غمر	١٨	٤	٨	٣	١٥
أجا	١٥	٤	٨	٣	١٥
المجموع	٥٠	١٣	٢٣	٩	٤٥
النسبة المئوية		٪٢٦	٪٤٦	٪١٨	٪٩٠

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أ- أن المستوى التعليمي لأولياء أمور الأطفال في الروضات مجتمع البحث تنوع بين الحاصلين على المؤهل العالي والمؤهل المتوسط والأقل من المتوسط وأن عدد الحاصلين على المؤهل العالي بلغ (١٣) فرد بنسبة (٢٦%) وهى نسبة مقبولة وكان غالبية أفرادها يؤمنون بأهمية مشاركة من قبلهم لأطفالهم في الروضة ويدركون المردود الإيجابي للمشاركة على تربية أبنائهم إلا أن البعض منهم فسر عدم مشاركتهم بضيق الوقت وطبيعة عمله لا تسمح له بالحضور والمشاركة وقضاء يوم بالروضة.

ب-بينما نجد الحاصلين على مؤهلات متوسطة من أفراد العينة كان عددهم (٢٣) فردا بنسبة (٤٦%) وكان بعضهم مؤمنون بفكرة المشاركة وبعضهم غير مؤمن بتلك الفكرة ويؤكد أن فكرة مسئولية تطوير تربية الطفل تقع على المعلمة وإدارة الروضة فقط ولا يصح التدخل في عملها أو الاعتراض على ما تقوم به المعلمة والإدارة من أعمال.

ج-بلغ عدد الحاصلين على مؤهلات الأقل من المتوسط (٩) فرد بنسبة (١٨%) ومفهوم المشاركة لديهم يكاد يكون مبهم ومرفوض عند غالبيتهم والسبب في ذلك يرجع إلى أن معظم هؤلاء ممن يعملون في أعمال بأجر يومي أو يمارسون أعمال هامشية وبالتالي فإن فكرة المشاركة مفقودة وليس لها أهمية من وجهة نظرهم.

ويتضح مما سبق أن درجة المشاركة بين أولياء الأمور تزداد بزيادة درجة التعليم حيث تزداد نسبة أولياء الأمور الذين يؤمنون بالمشاركة بين المتعلمين وأن المشاركة ارتبطت بنوعية المؤهل، حيث زادت درجة المشاركة بين الحاصلين على مؤهل عالي وقلت بين الحاصلين على مؤهل أقل من المتوسط وكانت بدرجة متوسطة بين أولياء الأمور الحاصلين على مؤهلات متوسطة.

٣) عينة المجتمع المحلى

اختيرت عينة عشوائية من أعضاء المجتمع المحلى بلغ إجمالي عددها (٣٧) فرداً مع مراعاة أنه تم استبعاد (١٧) لحساب الثبات من هذه العينة ليبلغ إجمالي العينة (٢٠) فرداً موزعين على الهيئات والنقابات والجمعيات الأهلية ومراكز الشباب والأندية الرياضية ورجال الأعمال والغرف التجارية، والقصور الثقافية، والجدول التالي يوضح توزيع أعداد العينة المختارة من المجتمع المحلى تبعاً للفئة.

جدول (٣)

توزيع أعداد عينة المجتمع المحلى تبعاً للفئة

الفئة	العدد
نقابات مهنية	٤
جمعيات أهلية	٥
مراكز شباب	٢
رجال أعمال	٢
غرف تجارية	١
نوادي رياضية	٢
قصور ثقافية	٢
الإجمالي	٢٠

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بلغ عدد الهيئات والمؤسسات التي طبقت بها عينة الدراسة (٢٠) موزعين مابين أعضاء نقابات مهنية بلغ عددهم (٤) نقابات مهنية، وعدد (٥) جمعيات أهلية عامة في مجال التعليم

بالمحافظة، بالإضافة إلى عدد (٣) مراكز شباب، وعدد (٢) من رجال الأعمال ممن لهم باع في العمل التطوعي والخدمي بالمحافظة، وعدد (١) من العاملين بالغرف التجارية بالدقهلية، بالإضافة إلى عدد (٣) أعضاء بنوادي رياضية بمحافظة الدقهلية، وعدد (٢) من المسئولين بقصر ثقافة الدقهلية وحاولت الباحثة وجود تنوع بعينة المجتمع المحلى للتعرف على مدى إسهام مثل هذه الفئات ومشاركتها في تطوير العمل برياض الأطفال.

ثالثاً: خطوات تطبيق أدوات الدراسة و (المعالجة الإحصائية)

مرت الدراسة في مرحلة التطبيق بعدة خطوات وصلت إلى النتائج النهائية وهي :

تم توزيع بطاقة فحص الوثائق على عدد (١١) روضة بمحافظة الدقهلية وقامت الباحثة باستيفائها وفحص المصادر والأدلة المتاحة التي يمكن الاستناد إليها لتحديد عما إذا كانت المؤسسة التعليمية تقوم بتفعيل المشاركة المجتمعية أم لا يتم تفعيلها.

- تم توزيع الاستبيانات على أفراد العينة من المعلمات والإداريين وأولياء الأمور والمجتمع المحلى وبلغ عددها (١٣١) استمارة وبلغ عدد أفراد العينة التي تم استيفاء استمارتهم (٩٨) استمارة مكتملة البيانات وصالحة للتحليل وعدد الاستمارات المفقودة (٣٢) استمارة.
- تم جمع البيانات من أفراد العينة في أيام أخرى غير يوم التطبيق اتفق عليها معهم.
- تم جمع البيانات وتفريغها باستخدام الكمبيوتر حيث قامت الباحثة بتصحيح الاستجابات وفق طريقة (ليكرت) على النحو التالي:
  - تتحقق (بدرجة كبيرة) = ٤
  - تتحقق (بدرجة ضعيفة) = ٢
  - تتحقق (بدرجة متوسطة) = ٣
  - لا تتحقق = ١

وقد استغرق زمن إجراء الدراسة الميدانية ما يقرب من شهرين بدءاً من ٢٠١٤/٣/٩ حتى ٢٠١٤/٥/٨.

أساليب المعالجة الإحصائية

- لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية تم استخدام مجموعة من الأساليب والمعالجات الإحصائية الآتية (صفوت فرج ١٩٨٩- ٣٦٩ -٣٨٧)، (رجاء أبو علام - ٢٠٠٢ -٢٥٨- ٢٧٣).
- النسب المئوية لتكرار الاستجابة على عبارات كل استبانة وتم حساب النسب المئوية للاستجابات التي تم الحصول عليها بالمعادلة التالية :

النسب المئوية لكل استجابة = $100x = \frac{\text{تكرار الاستجابة}}{\text{المجموع الكلي}}$

التقدير الرقمي= ٤× يتحقق بدرجة كبيرة + ٣× يتحقق بدرجة متوسطة +٢× يتحقق بدرجة ضعيفة +١ × لا يتحقق = ٤×ك٤+٣×ك٣+٢×ك٢+١×ك١

التقدير الرقمي = ٤ك٤+٣ك٣+٢ك٢+ ١ك١– المتوسط الموزون = عدد أفراد العينة ن

حيث أن "ن" = عدد أفراد العينة ن = ٩٨ عينة المعلمات والإداريين.

ن = ٤٥ عينة أولياء الأمور.

ن = ٢٠ عينة المجتمع المحلى.

إذن المتوسط الموزون =٤

$$4 = \frac{\text{المدي الكلي}}{\text{فرق المدي}} \text{ أعلى متوسط موزون – أقل متوسط موزون}$$

$$\text{المدى الكلى} = \frac{\text{التقدير المئوى للعبارة}}{\text{عدد الاستجابات}}$$

ترتيب العبارات حسب المتوسط الموزون

- على هذا فإن مفردات المرتبة الأولى = أعلى متوسط موزون – فرق المدى ومن ثم فإن جميع المفردات التي تقع متوسطها الموزون في هذه الفترة تعد مفردات (تتحقق بدرجة كبيرة).
- مفردات المرتبة الثانية = أعلى متوسط موزون يلي أقل متوسط موزون للمرتبة الأولى – فرق المدى ومن ثم فإن جميع المفردات التي تقع متوسطها الموزون في هذه الفترة تعد مفردات (تتحقق بدرجة متوسطة).
- مفردات المرتبة الثالثة = أعلى متوسط موزون يلي أقل متوسط موزون للمرتبة الثانية – فرق المدى ومن ثم فإن جميع المفردات التي تقع في هذه الفترة تعد مفردات (تتحقق بدرجة ضعيفة).
- مفردات المرتبة الرابعة = أعلى متوسط موزون يلي أقل متوسط موزون للمرتبة الثالثة – فرق المدى ومن ثم فإن جميع المفردات التي تقع في هذه الفترة تعد مفردات (لا تتحقق).

اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية اللابارمترية واستخدمت اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Remarks والمسمى اختبار الإشارة المرتبة لبيان قيم الرتب السالبة

والموجبة ومتوسطهما وقيمة الدلالة لقياس مدى تأثير تطبيق بعض آليات تفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال.

رابعاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

يعرض نتائج فحص الوثائق المطبقة على الروضات ونتائج الاستبانة الموجة إلى المعلمات والإداريين وكذلك نتائج الاستبانة الموجهة إلى أولياء الأمور، وأخيراً نتائج الاستبانة الموجهة للمجتمع المحلى، وذلك من أجل وضع آليات مقترحة لتطوير سياسة التربية برياض الأطفال في ضوء المشاركة المجتمعية من واقع نتائج الدراسة الميدانية.

١. نتائج بطاقة محضر الوثائق

والجدول التالي يوضح نتائج بطاقة فحص الوثائق حول المشاركة المجتمعية برياض الأطفال.

جدول (٤)
نتائج بطاقة فحص الوثائق

م	العبارات	نتيجة الفحص				التقدير الرقمي	المتوسط الموزون	التقدير الموزون	إعادة الترتيب حسب الرتبة
		متوفر		غير متوفر					
		ك	٪	ك	٪				
١	سجلات تتضمن رؤى مستقبلية تحث العاملين على المشاركة في البرامج التطوعية لدعم تطوير السياسة التعليمية (مؤتمرات – ملصقات – ندوات – نشرات).	٤	٣٦,٤	٧	٦٣,٦	٤	٠,١٧	٨,٥٪	٢
٢	محاضر اجتماع بمشاركة مجلس الآباء/ أولياء الأمور لوضع سياسة تعليمية متطورة عن أهمية المشاركة المجتمعية.	٥	٤٥,٥	٦	٥٤,٥	٥	٠,٤٦	٢٣,٢٪	١
٣	رؤى محدد فيها مسئوليات التنفيذ والأدوار والإطار الزمني المحدد لتطوير المشاركة المجتمعية لدى الأفراد.	٦	٥٤,٥	٥	٤٥,٥	٦	٠,٥٥	٢٧,٥٪	١
٤	نشرات دورية موضح بها إنجازات الروضة التعليمية (مرتان على الأقل خلال العام)	٤	٣٦,٤	٧	٦٣,٦	٤	٠,١٧	٨,٥٪	٢
٥	محاضر اجتماع بمشاركة العاملين بالروضة في وضع خطة التوعية عن أهمية المشاركة المجتمعية	٣	٢٧,٣	٨	٧٢,٧	٣	٠,٢٨	١٤٪	١
٦	استطلاعات رأى لمجلس الآباء / أولياء الأمور/ المجتمع المحلى عن وضع الروضة وتحقيقها لأهدافها.	٣	٢٧,٣	٨	٧٢,٧	٣	٠,٢٨	١٤٪	١
٧	آليات لتفعيل الرؤى المستقبلية وتتضمن (مؤتمرات – ندوات – ملصقات – نشرات)	٤	٣٦,٤	٧	٦٣,٦	٤	٠,١٧	٨,٥	٢
٨	سجلات تتضمن ملاحظات ومقترحات المجتمع المحلى حول إنجازات الروضة	٠	٠,٠٠	١١	١٠٠	٠	٠,٠٠	٠,٠٪	٢
٩	محاضر اجتماعات لجان تطوعية من أعضاء المجتمع المحلى وأولياء الأمور لمتابعة تنفيذ الأنشطة بالروضة.	٠	٠,٠٠	١١	١٠٠	٠	٠,٠٠	٠,٠٪	٢
١٠	قاعدة بيانات بالروضة تعبر عن احتياجاتها المادية والبشرية وسبل دعم المجتمع المحلى والجهود التطوعية في ضوء رؤى مستقبلية حديثة.	٣	٢٧,٣	٨	٧٢,٧	٣	٠,٢٨	١٤٪	١
١١	سجلات توضح مدى توفير مؤسسات المجتمع المحلى بمساعدات مالية لتحقيق فعالية أكثر.	١	٩,١	١٠	٩٠,٩	١	٠,١٠	٥٪	٢
١٢	محاضر اجتماعات لجان مشتركة من أعضاء مجتمع الروضة والمجتمع المحلى لمتابعة تحسين أداء الروضة.	١	٩,١	١٠	٩٠,٩	١	٠١٠	٥٪	٢
١٣	سجل بالاحتياجات الضرورية (كمبيوتر – أنشطة رياضية – محو أمية).	٤	٣٦,٤	٧	٦٣,٦	٤	٠,١٧	٨,٥٪	٢
١٤	سجلات توضح مدى تحقيق مؤسسات المجتمع المحلى الخدمات الصحية للأطفال والعاملين بالروضة.	٢	١٨,١	٩	٨١,٨	٢	١٩	٩,٥٪	٢
١٥	سجلات توضح مساهمة أعضاء المجتمع المحلى وأولياء الأمور في تمويل أنشطة الروضة.	٠	٠,٠٠	١١	١٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢
١٦	خطة مفعلة لتوظيف إمكانيات البيئة المحيطة (قصور الثقافة – مراكز الشباب – المستشفيات)	١	٩,١	١٠	٩٠,٩	١	٠,١٠	٥٪	٢

وباستقراء الجدول السابق توصلت الدراسة من خلال تطبيق بطاقة فحص الوثائق إلى:

- العبارة (١): بالنسبة إلى سجلات تتضمن رؤى مستقبلية لحث العاملين على المشاركة في البرامج التطوعية لدعم تطوير السياسة التعليمية من مؤتمرات / وندوات / وملصقات فلم تتوافر في (٧) روضات أي بنسبة (٦٣.٦%) في حين توفرت في (٤) روضات بنسبة (١٦.٤%)، العبارة (٢): أما عن محاضر اجتماع بمشاركة مجلس الأمناء / أولياء الأمور لوضع سياسة تعليمية متطورة عن أهمية المشاركة المجتمعية فلم تتوافر في (٦) روضات أي بنسبة (٥٤.٤%) في حين توفرت في (٥) روضات بنسبة ٤٥.٥%، العبارة (٣): أما عن رؤى محدد فيها مسئوليات التنفيذ والأدوار والإطار الزمني المحدد لتطوير المشاركة المجتمعية لدى الأفراد فلم تتوافر في (٥) روضات أي بنسبة (٤٥.٥%) في حين توفرت في (٦) روضات بنسبة (٥٤.٥%)، العبارة (٤): أما عن نشرات دورية موضح بها إنجازات الروضة التعليمية (مرتان على الأقل) خلال العام فلم تتوافر في (٧) روضات أي بنسبة (٦٣.٦%) في حين توفرت في (٤) روضات بنسبة (١٦.٤%)، العبارة (٥): أما عن محاضر اجتماع بمشاركة العاملين بالروضة في وضع خطة التوعية عن أهمية المشاركة المجتمعية فلم تتوافر في (٨) روضات أي بنسبة (٧٢.٧%) في حين توفرت في (٣) روضات أي بنسبة (٢٧.٣%). أما العبارة (٦): أما عن استطلاعات رأى لمجلس الأمناء / أولياء الأمور/ المجتمع المحلى عن وضع الروضة وتحقيقها لأهدافها ، فلم تتوافر في (٨) روضات أي بنسبة (٧٢.٧%) في حين توفرت في (٣) روضات أي بنسبة (٢٧.٣%)، العبارة (٧): أما عن آليات لتفعيل الرؤى المستقبلية وتتضمن (مؤتمرات – ندوات – ملصقات) فلم تتوافر في (٧) روضات أي بنسبة (٦٣.٦%) في حين توفرت في (٤) روضات أي بنسبة (١٦.٤%)، العبارة (١٠): أما عن قاعدة بيانات بالروضة تعبر عن احتياجاتها المادية والبشرية وسبل دعم المجتمع المحلى والجهود التطوعية في ضوء رؤى مستقبلية حديثة فلم تتوافر في (٨) روضات، أي بنسبة (٧٢.٧%) في حين توفرت في (٣) روضات أي بنسبة (٢٧.٣%)، العبارة (١٣): أما عن سجل بالاحتياجات الضرورية للروضة (كمبيوتر – أنشطة رياضية – محو أمية) فلم تتوافر في (٧) روضات أي بنسبة (٦٣.٦%) في حين توفرت في (٤) روضات أي بنسبة (١٦.٤%).
- أما عن محاضر الاجتماعات للجان التطوعية من أعضاء المجتمع المحلى وأولياء الأمور لمتابعة تنفيذ الأنشطة بالروضة وسجلات تتضمن ملاحظات ومقترحات المجتمع المحلى

حول إنجازات الروضة وسجلات توضح المساعدات المالية من المجتمع المحلى ومحاضر اجتماعات لجان مشتركة من أعضاء مجتمع الروضة لمتابعة تحسين أداء الروضة فلم تتوافر في جميع الروضات المختارة.

كما كشفت النتائج عن عدم توافر أية سجلات توضح ما يلي:

١- مساهمة أعضاء المجتمع المحلى وأولياء الأمور في تمويل أنشطة الروضة ودعمها معنوياً، فلم تتوافر هذه السجلات في جميع الروضات المختارة.

٢- الاحتياجات المجتمعية والمتمثلة في (كمبيوتر – أنشطة رياضية- اجتماعية- محو أمية) تقوم بها الروضة لخدمة المجتمع في عدد (٧) روضات وبنسبة (٦٣.٦%).

٣- محاضر اجتماعات لجان مشتركة من أعضاء مجمع الروضة والمجتمع المحلى لمتابعة تحسين أداء الروضة في عدد (١٠) روضات وبنسبة (٩٠.٩%).

٤- مدى توفير مؤسسات المجتمع المحلى بمساعدات مالية لتحقيق فعالية بالروضة أكثر في عدد (١٠) روضات وبنسبة (٩٠.٩).

٥- مدى تقديم مؤسسات المجتمع المحلى للخدمات الصحية للأطفال والعاملين في عدد (٩) روضات وبنسبة (٨١.٨%).

- أما عن وجود خطة (آلية) لتوظيف إمكانيات البيئة المحيطة من (قصور الثقافة – مراكز الشباب – المستشفيات) وغيرها من المؤسسات التي يمكن أن تقدم خدماتها للروضة ، فلم تتوافر في (١٠) روضات وبنسبة (٩٠.٩%).

وتشير النتائج السابقة لبطاقة فحص الوثائق إلى وجود حاجة حقيقة لتوفير آليات لتفعيل المشاركة المجتمعية داخل الروضات وتتمثل في:

- اجتماعات تتم بشكل دوري مع أعضاء المجتمع المحلى / أولياء الأمور لمتابعة سير العمل بالروضات.
- خطط مستقبلية لحث المتطوعين من المجتمع المحلى لتقديم الدعم المادي والمعنوي لأنشطة الروضات.
- خطط مستقبلية من قبل الروضات تتمثل في توفير الاحتياجات للمجتمع المحيط وتوظيف لإمكانيات المجتمع لخدمة الروضات.
- عقد ندوات / ورش عمل / عمل نشرات أو ملصقات وغيرها من الأساليب على مدار العام لتفعيل مشاركة المجتمع المحيط.

٢. نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمات وإداري رياض الأطفال على ثلاث محاور رئيسية وفيما يلي تفسير لكل من محاور الاستبانة حول المشاركة المجتمعية:

المحور الأول: المشاركة في تفعيل التواصل مع أولياء الأمور

ويركز هذا المحور على المهام والأدوار التي تقوم بها إدارة الروضة لتفعيل مشاركة أولياء الأمور في برامجها وأنشطتها ، ويشمل هذا المحور على (١٥) عبارة وكانت نتائجها كما هي موضحة بالجدول (٥).

جدول (٥)
المشاركة في تفعيل التواصل مع أولياء الأمور

م	العبارات	درجة التحقق: درجة كبيرة ك	٪	بدرجة متوسطة ك	٪	بدرجة ضعيفة ك	٪	لا يتحقق ك	٪	التقدير الرقمي	المتوسط المرجح	الترتيب حسب الرتبة	التقدير اللفظي
١	تعقد إدارة الروضة إجتماعات دورية لمجالس الآباء والأمهات لمناقشة قضايا ذات صلة بأطفال الروضة.	٢٣	٢٣,٤٧	١٨	١٨,٨	٣٢	٣٢,٥	٢٥	٢٥,٥	٢٢٥	٢,٤	٢	٦٠٪
٢	تهتم إدارة الروضة بالحصول على تبرعات من أولياء الأمور سواء صورتها المادية أو المعنوية.	١٠	١٠,٢	١٠	١٠,٢	٢٢	٢٢,٤	٥٦	٥٧	١٧٠	١,٧٣	٣	٤٣٪
٣	تعمل إدارة الروضة على متابعة أنشطة الروضة وتطور أداءات الأطفال بها.	٤١	٤١,٨	٢٩	٢٩,٦	١٨	١٨,٣	١٠	١٠,٣	٢٩٧	٣	١	٧٥٪
٤	تتخذ إدارة الروضة بعض القرارات المشتركة مع أولياء الأمور.	١٧	١٧,٣	٢١	٢١,٤	٢٨	٢٨,٦	٢٢	٢٢,٧	٢١٩	٢,٢٣	٣	٥٦٪
٥	تحرص إدارة الروضة على أن يشارك أولياء الأمور في بعض أنشطة الروضة كالزيارات والرحلات وغيرها.	٢٤	١٤,٤	٢٧	٢٧,٥	٢٢	٢٢,٧	١٥	١٥,٤	٢٧٦	٢,٨	١	٧٠٪
٦	تضع إدارة الروضة خطط واضحة لتفعيل مشاركة أولياء الأمور في برامجها.	٢٠	٢٠,٧	٢٤	٢٤,٧	٢١	٢١,٢	٣٣	١٣,٤	٢٢٧	٢,٣	٢	٥٧٪
٧	تنفيذ إدارة الروضة وسائل الاتصال الورقية للتوعية ببرامجها.	٢١	٢١,٣٣	١٨	٢٨,٣٦	٢٥	٢٥,٩	١٤	٢٤,٤	٢٦٢	٢,٦٧	٢	٦٥٪
٨	تستفيد إدارة الروضة من وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع أولياء الأمور.	٤	٧,٠٣ -	٧	٩,١٤	١٩	٢٢,٢٨	٦٨	٦٣,٤	١٤٢	١,٤٥	٤	٣٥٪
٩	تنفيذ إدارة الروضة للتواصل مع أولياء الأمور (حفلات – مسابقات – وغيرها)	٢٩	٢٩,٦	٤١	٤١,٨	١٨	١٨,٤	١٠	١٠,٢	٢٨٥	٢,٩	١	٧٢٪
١٠	ترسل إدارة الروضة لأولياء الأمور نشرات مبسطة توضح لهم فيها برامجها وأنشطتها بشكل دوري.	١٢	١٤,٢٤	١٥	١٧,٢٠	١٩	١٥,٢٨	٥٢	٥٣,٣٦	١٨٣	١,٨٥	٣	٤٦٪
١١	تسعى إدارة الروضة إلى إيجاد متابعة يومية من أولياء الأمور لأطفالهم.	٤٩	٥٠	٣٥	٣٥,٧١	٩	٥,٢	٥	٩,١٢	٢٢٤	١,٢	٤	٨٢٪
١٢	تقترح إدارة الروضة اشتراك أولياء الأمور في حال مشكلات الروضة.	١٩	١٢,٣٨	-	١٤,٢٢	٢٠	٢٥,٨	٤٨	٤٨,٥	١٩٢	٢,٠١	٣	٥٢٪
١٣	تستشير إدارة الروضة بعض أولياء الأمور من أصحاب المهن والحرف المختلفة في تصميم الوسائل الخاصة ببرامج الأطفال.	٢١	٢١,٤٢	١٢	١٢,٣	٣٦	٣٦,٧٢	٢٩	٢٩,٥٩	٢٢١	٢,٢٥	٣	٥٦٪
١٤	توجه إدارة الروضة أولياء الأمور إلى مواقع إلكترونية مفيدة في تربية الطفل.	١٣	٢٢,٣٦	٤	١٤,٠٣	١٠	٢٠,٢٠	٧١	٤٢,٤٤	١٥٥	١,٥٢	٤	٣٨٪
١٥	تدون إدارة الروضة البريد الإلكتروني لأولياء الأمور لتيسير التواصل معهم.	٩	٨,١٣	٧	٩,١٤	١٣	٢٣,٢٦	٦٩	٧٠,٤٠	١٥٢	١,٥٥	٤	٣٨٪

وباستقراء الجدول السابق يتضح الآتي:

- العبارة (١): وهى (تعقد إدارة الروضة اجتماعات دورية لمجالس الآباء والأمهات لمناقشة قضايا ذات صلة بأطفال الروضة) قد جاءت في المرتبة الثالثة (تتحقق بدرجة ضعيفة) وبتقدير مئوي (٦٠%)، وعلى الرغم من كون هذه الاجتماعات جزاء هاماً من الخطة التربوية بالروضة، ومن العوامل التي تساعد على توطيد الصلة بين المنزل والروضة، إلا أنها لا تعقد بشكل دوري ومنتظم وتعقد عادة في بداية العام الدراسي فضلاً على أنه لا يوجد مجلس أمناء خاص بهذه المرحلة ففي الغالب تقوم المدرسة باستدعاء أحد أولياء الأمور في الروضة وضمه إلى تشكيل مجلس الأمناء الخاص بالمدرسة التابع لها بالروضة بالإضافة إلى أنه لا يوجد بالمجلس ممثل لمعلمي الروضة للتعبير عما تعانيه الروضة من مشكلات وما تحتاجه من متطلبات مما أدى إلى وجود عدم وعى من قبل العاملين بالروضات بقيمة الاجتماعات لذلك جاءت استجابتهم بأنها تتحقق ولكن بشكل ضعيف، العبارة (٢)، وهى (تهتم إدارة الروضة بالحصول على تبرعات من أولياء الأمور سواء في صورتها المادية أو المعنوية) جاءت في المرتبة الرابعة (لا يتحقق) وبتقدير مئوي (٤٣%) مما يشير إلى ضعف سعى بعض الروضات للحصول على تبرعات من أولياء الأمور القادرين لتحسين الإمكانيات والتجهيزات بالروضات لكن إذا تطرقنا إلى هذا الأسلوب من أساليب التواصل مع أولياء الأمور في بعض الدول الأجنبية كالولايات المتحدة الأمريكية نجد أن بها العديد من البرامج التي تسعى إلى إتاحة الفرصة لمشاركة أولياء الأمور في توفير الخدمات والموارد التعليمية التي تستخدم في الأنشطة والبرامج أو تقديم الدعم المادي كنوع من التبرعات أو مشاركة من أصحاب المهن المختلفة من الآباء بما هو مفيد في مهنتهم، العبارة (٣)، العبارة (٥): جاءت في المرتبة الأولى (يتحقق بدرجة كبيرة) وهى تتضمن (تعمل إدارة الروضة على متابعة أنشطة الروضة وتطور أداء الأطفال بها) بتقدير مئوي (٧٥%) مما يؤكد اقتناع أفراد العينة من المعلمات على ضرورة تواصل أولياء الأمور مع الروضة بالمتابعة اليومية لمناقشة القضايا المتعلقة بالطفل بتقدير مئوي (٧٠%)، العبارة (٤):جاءت في المرتبة الرابعة (لا يتحقق) وهى تتضمن "تتخذ إدارة الروضة بعض القرارات المشتركة مع أولياء الأمور) بتقدير مئوي (٥٦%) ويرجع السبب في ذلك أن هناك اعتقاد سائد لدى كثير من المسئولين أن مشاركة أولياء الأمور هي نوع من التدخل، لذا فيرفضها الكثير من المديرين، ومن يسمح بها منهم يضع شروط وضوابط صارمة لتحقيقها، العبارة (٦): وهى (تضع إدارة

الروضة أهداف واضحة لتفعيل مشاركة أولياء الأمور في برامجها) قد جاءت في المرتبة الرابعة (لا يتحقق) وبتقدير مئوي (٥٧.٥%)، وهذا يدل على عدم وجود برنامج موضح به خططاً وأهدافاً من قبل إداري ومعلمي الروضات لزيادة مساهمة أولياء الأمور في دعم الأنشطة المختلفة داخل الروضة، العبارة (٧): وهى (تنفيذ إدارة الروضة وسائل الاتصال الورقية للتوعية ببرامجها). قد جاءت في المرتبة الثالثة (تتحقق بدرجة ضعيفة) وبتقدير مئوي (٦٥%) وهذا يدل على عدم وجود اتصالات بين الروضة وأولياء الأمور لزيادة التوعية المستمرة لصالح الأطفال، العبارة (٨): وهى (تستفيد إدارة الروضة من وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع أولياء الأمور) قد جاءت في المرتبة الرابعة (لا يتحقق) وبتقدير مئوي (٣٥%) وترجع الباحثة عدم تحقق هذا النمط من التواصل لعدم توافر إيصال بشبكة الإنترنت في عدد كبير من الروضات وبالتالي لا يوجد موقع إلكتروني للروضات تستطيع المعلمة التواصل به مع أولياء الأمور عند الحاجة لذلك، العبارة (٩): وهى (تنفذ إدارة الروضة للتواصل مع أولياء الأمور من خلال (حفلات – قضاء يوم مفتوح – عرض نماذج لأعمال وبطاقات الأطفال – وغيرها) قد جاءت في المرتبة الثانية (تتحقق بدرجة متوسطة) وبتقدير مئوي (٧٢.٥%) وهذا يدل على حرص إدارة الروضة على تنوع أساليب التواصل مع الروضة ولكن ليس بشكل دائم ومنتظم، العبارة (١٠): وهى (ترسل إدارة الروضة لأولياء الأمور نشرات مبسطة توضح لهم فيها برامجها وأنشطتها بشكل دوري) جاءت في المرتبة الرابعة (لا يتحقق) وبتقدير مئوي (٤٦%) مما يشير إلى هناك بعض الروضات لا تسمح باتساع دائرة مشاركة أولياء الأمور باطلاعهم على البرامج والأنشطة التي تقوم بها من خلال إتباع كتيبات ونشرات توضح أهداف الروضة وبرامجها ، وهذا يختلف مع ما أشارت إلية تجربة روضة الأطفال (برودولف ستيز باستراليا) في إتاحة فرصة لأولياء الأمور للاطلاع على برامجها وأنشطتها وإبداء وجهات نظرهم فيما يقدم لأطفالهم، العبارة (١١): وهى (تسعى إدارة الروضة إلى إيجاد متابعة يومية من أولياء الأمور لأطفالهم) بتقدير مئوي (٨٢.٥%) وهى تقع في المرتبة الأولى (تتحقق بدرجة كبيرة) وهذا يؤكد على تحفيز المعلمات بأسلوب سهل ومبسط لمقابلة أولياء الأمور وجهاً لوجه لأنه يسهل من وجهة نظرهم في تبادل الآراء وتقديم المقترحات حول أنشطة الروضة، العبارة (١٢) ⇐ وهى (تقترح إدارة الروضة إشراك أولياء الأمور في حل مشكلات الروضة جاءت في المرتبة الرابعة (لا يتحقق) وبتقدير مئوي (٥٢.٥%) ويرجع

ذلك إلى اعتقاد سائد لدى كثير المسئولين أن مشاركة أولياء الأمور هي نوع من التدخل لذا فيرفضها الكثير من المديرين، العبارة (١٣): وهى (تستثمر إدارة الروضة بعض أولياء الأمور من أصحاب المهن والحرف المختلفة في تصميم وتنفيذ بعض الوسائل والألعاب الخاصة برامج للأطفال)، قد جاءت في المرتبة الثالثة (تتحقق بدرجة ضعيفة) ولتقدير مئوي ٥٦.٥%، ولكن إذا تطرقنا لهذا النوع من التواصل في بعض الدول الأجنبية نجد أن الأمر لا يقتصر على مجرد إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة بالروضة بل أكثر من ذلك حيث تدعوا إدارة الروضة بعض الآباء ذوى الخبرة لإلقاء بعض الندوات التي تفيد العاملين بالروضات والأطفال أنفسهم، العبارة (١٤)، العبارة (١٥): جاءت في المرتبة الرابعة (لا يتحقق) وهى تتضمن (توجه إدارة الروضة أولياء الأمور إلى مواقع إلكترونية مفيدة في تربية الطفل) بتقدير مئوي (٣٨.٥%) (تدون إدارة الروضة البريد الإلكتروني لأولياء الأمور لتيسير التواصل معهم) بتقدير مئوي (٣٨.٥%) مما يدل على وجود إهمال من قبل بعض المعلمات والإداريين بالروضات إلى أخذ خطوات أكثر إيجابية باطلاع على نتائج أبحاث ودراسات مفيدة في تربية الطفل بالإضافة إلى عدم وجود مواقع خاصة بالروضات على الإنترنت يجعلها تتواصل مع أولاء الأمور وانخفاض نسبة تمكن أولياء الأمور من التعامل مع الإنترنت.

المحور الثاني: المشاركة في تقديم الدعم التربوي لأسرة الطفل

يركز هذا على الممارسات والأداءات التي تقوم بها إدارة الروضة والتي تهدف إلى توعية الأسرة بالممارسات الصحية الداعمة لنمو الطفل ولدورها في تعزيز التعلم، وتوفير المناخ الأسرى الداعم للنمو النفسي للطفل ولدورها في تعزيز التعلم وتوفير المناخ الأسرى الداعم للنمو النفسي للطفل ويشتمل المحور على (١٠) عبارات وكانت نتائجها موضحة بالجدول (٦).

جدول (٦)

المشاركة في تقديم الدعم التربوي لأسرة الطفل

م	العبارات	درجة التحقق						التقدير الرقمي	المتوسط المرجح	الترتيب حسب المرتبة	التقدير اللفظي
		درجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة	لا يتحقق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١	توجه إدارة الروضة أسرة الطفل إلى كيفية تدعيم ثقة الطفل بذاته وشعوره بالمسئولية.	٣٦	١٦,٧٣	١٧	٢٧,٧٤	١٢	١٥,٥٥	٢٥٣	٢,٥٣	٢	٦٣,٥٪
٢	تنظم إدارة الروضة حملات توعية لأولياء الأمور حول أساليب وطرق التغذية السليمة.	١٢	١٢,٢٤	١٩	١٥,٣٨	٢١	٤٦,٣٣	١٩٢	١,٩٥	٢	٤٨,٥٪
٣	تعقد إدارة الروضة ورش عمل لتوعية أسرة الطفل بمهارات التواصل وأساليب دعمها بين الآباء والأطفال.	١١	١١,٢	١٥	١٥,٣	١٩	٥٤,٠٨	١٠٠	١,٨	٣	٤٥٪
٤	تصمم إدارة الروضة دليل إرشادي لتوعية أسرة الطفل إلى بعض الأنشطة التي تساعد على تحقيق التوازن النفسي (برامج ترفيه- زيارات لأماكن عامة – العاب – وغيرها)	١٤	١٤,٤	٩	٩,١٢	١٩	٥٧,١٤	١٧٧	١,٨١	٣	٤٥٪
٥	توجه إدارة الروضة أسرة الطفل إلى إتاحة أكبر فرصة لممارسة الأنشطة الحركية المختلفة.	٢٩	٢٩,٥	٣١	٣١,٦٣	١٧	١١,٢٢	٢٩٤	٣	١	٧٥٪
٦	تعقد إدارة الروضة ندوات ولقاءات لأسرة الطفل لتوعيتها بالإسعافات الأولية للطفل في حال الإصابة.	١٨	١٨,٤	٩	٩,٢	٢٦	٤٢	١٩٩	٢,٠٣	٢	٥٠,٧٪
٧	ترشد إدارة الروضة أسرة الطفل إلى بعض الأنشطة التي تساعد على اكتساب المفاهيم والعمليات العقلية	٤١	٤١,٨	٣٩	٢٩,٦	١٦	١٢,٦	٢٩٥	٣	١	٧٥٪
٨	تستعين إدارة الروضة بالمتخصصين في عقد (اجتماعات- ندوات) لتوجيه الأسرة إلى كيفية التعامل مع صعوبات التعلم.	١٠	١٠,٢٠	١٥	١٥,٤	٢١	٥٣,٠٦	١٧٩	١,٨٢	٣	٤٥,٥٪
٩	ترشد إدارة الروضة أسرة الطفل إلى ضرورة الاتصال الدائم معها وذلك لتحقيق التكامل في أنشطة التعلم.	٣٣	٣٣,٧	٩	٢٩,٦	١٠	٢٦,٥٣	٢٦٥	٢,٧	٢	٦٧,٥٪
١٠	توضح إدارة الروضة لأسرة الطفل أهمية إتباع العادات الصحية السليمة.	٤٢	٤٣,٢	٣٢	٣٣,٦	١٢	٩,٨	٢٠٤	٢,١	١	٧٧,٥٪

وباستقراء الجدول السابق يتضح الآتي:

- العبارات (١)، (٥)، (٧)، (٩)، (١٠): جاءت في المرتبة الأولى وهى (يتحقق بدرجة كبيرة) وهى موزعة بتقدير مئوي في العبارة (١) ٦٣.٥ %، العبارة (٥) بتقدير مئوي ٧٥%، العبارة (٧) بتقدير مئوي ٧٥%، العبارة (٩) بتقدير مئوي ٦٧.٥%، العبارة (١٠) بتقدير مئوي ٧٧.٥%، وهذا يدل على وجود رغبة من قبل بعض الروضات في توعية الأسرة إلى كيفية تدريب الطفل على الشعور بالمسئولية وزيادة ثقته بذاته من خلال عقد

بعض الروضات لقاءات واجتماعات للأمهات لتوعيتهن بسبل الدعم وزيادة مساعدة الأطفال على اكتساب المفاهيم والعمليات العقلية المختلفة وإتباع العادات الصحية السلمية وإعداد برامج تثقيفية وتدريبية للآباء لتمكنهم من المشاركة الفعالة في تعليم أطفالهن، العبارات (٢) (٣)، (٤)، (٦)، (٨) جاءت في المرتبة الرابعة وهى (لا تتحقق) بتقديرات مئوية موضحة كالتالي: العبارة (٢) بتقدير مئوي ٤٨.٥%، العبارة (٣) بتقدير مئوي ٤٥%، العبارة (٤) بتقدير مئوي ٤٥% أيضاً، العبارة (٦) بتقدير مئوي ٥٠%، العبارة (٨) بتقدير مئوي ٤٥.٥%، وهذا يدل على عدم تنظيم حملات توعية بأساليب وطرق التغذية السليمة التي يتبعها أولياء الأمور تجاه أطفالهم وقله التواصل المستمر بينهم وهذه النتيجة تختلف مع ما أظهرته بعض البرامج بالدول الأجنبية من تنظيم بعض الروضات دورات وبرامج تثقيفية للآباء حول التوعية الصحية وطرق التغذية السليمة للأطفال وعقد اجتماعات ندوات ورش عمل لتوجيه الأسرة إلى كيفية التعامل مع صعوبات التعلم وضرورة وجود برامج تثقيفية أيضاً بالإسعافات الأولية للطفل.

المحور الثالث: المشاركة في تفعيل التواصل مع المجتمع المحلى

ويركز هذا المحور على الإسهامات أو المبادرات التي تقوم بها إدارة الروضة لتدعم التواصل وتفعيل المشاركة مع المجتمع المحلى من أجل تحسين جودة الأداء بالروضة ويشتمل هذا المحور على (١٠) عبارات وكانت نتائجها كما هي موضحة بالجدول رقم (٧).

جدول (٧)

المشاركة لتفعيل التواصل مع المجتمع المحلى

م	العبـــارات	درجة التحقق						التقدير الرقمي	المتوسط الموزون	الترتيب حسب الرتبة	التقدير المئوي
		درجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة	لا يتحقق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١	تشارك إدارة الروضة في تنفيذ بعض المشروعات (أنشطة يدوية- أنشطة صحية – أنشطة رياضية – أنشطة اجتماعية) لخدمات البيئة المحيطة.	١١	١١,٢	٧	٧,١	١٩	٦١	١٦٤	١,٧	٤	٤٢,٥
٢	تهتم إدارة الروضة بعمل قاعدة بيانات تضم منظمات المجتمع المدني التي يمكن التواصل معها.	٢٣	٢٣,٥	١١	١١,٣٢	١٣	٥١	٢٠٢	٢,٠٦	٣	٥٠٪
٣	تحرص إدارة الروضة على المشاركة في المجالات التطوعية لخدمة البيئة المحيطة والمجتمع المحلى.	١١	١١,٢	٨	٨,٢	١٨	٦١	١٦٥	١,٧	٣	٤٢,٥٪

م	العبـــارات	درجة التحقق: درجة كبيرة ك	٪	بدرجة متوسطة ك	٪	بدرجة ضعيفة ك	٪	لا يتحقق ك	٪	التقدير الرقمي	المتوسط الموزون	الترتيب حسب المرتبة	التقدير النوعي
٤	ترسل إدارة الروضة مطبوعات لمنظمات المجتمع المدني عن أنشطة الروضة مدعومة بصور فوتوغرافية بأقراص مدمجة.	٩	٩,١	١٣	١٣,٢	١٥	١٥,٣	٦١	٦٢,٢	١٦٦	١,٧	٣	٤٢,٥٪
٥	تعقد إدارة الروضة ندوات ولقاءات إرشادية بمشاركة المتخصصين من المجتمع المحلى وأولياء الأمور لتوفير احتياجات الإرشاد النفسي للأطفال.	٩	٩,١	١٤	١٤,٣	٢٢	٢٢,٦	٥٣	٥٤	١٧٥	١,٨	٢	٤٥٪
٦	تشرك إدارة الروضة بعض مؤسسات المجتمع المحلى في إعداد وتنفيذ الحفلات في المناسبات المختلفة.	٦	٦,١	١٤	١٤,٢	٢٤	٢٤,٥	٥٤	٥٥,١	١٦٨	١,٧	٤	٤٢,٥٪
٧	تتعاون إدارة الروضة مع الجهات المعنية والمجتمع المحلى لاستكمال العجز في الموارد البشرية والمادية	٨	٨,١	١١	١١,٢	١٨	١٨,٤	٦١	٦٢,٢	١٦٢	١,٧	٤	٤٢,٥٪
٨	تقدم إدارة الروضة بعض البرامج الوقائية للمشكلات الاجتماعية والسلوكية بالبيئة المحيطة.	١٣	١٣,٢	١٦	١٦,٣	٢٢	٢٢,٥	٤٦	٤٦,٩	١٩٢	١,٩	٣	٤٧,٥٪
٩	تستعين إدارة الروضة بمتخصصين من المجتمع المحلى وأولياء الأمور لتقديم برامج للرعاية الصحية.	١٠	١٠,٢	١٦	١٦,٣	٢١	٢١,٥	٥١	٥٢	١٨١	١,٨	٣	٤٥٪
١٠	تتيح إدارة الروضة إمكاناتها المادية (الملاعب – المكتبة – معامل الكمبيوتر) لخدمة المجتمع المحلى	١٠	١٠,٢	١٣	١٣,٢٦	٢٢	٢٢,٤	٥٣	٥٤	١٧٦	١,٨	٢	٤٥٪

وباستقراء الجدول السابق يتضح الآتي:

- إن جميع المفردات الخاصة بالمحور الثالث والذي يتعلق بمدى مشاركة إدارة الروضة في تفعيل التواصل مع المجتمع المحلى قد جاءت في المرتبة الرابعة (لا تتحقق) وهى تتضمن: العبارة (١) بتقدير مئوي ٤٢.٥%، العبارة (٢) بتقدير مئوي ٥٠%، العبارة (٣) بتقدير مئوي ٤٢.٥%، العبارة (٤) ٤٢.٥%، العبارة (٥) بتقدير مئوي ٤٥%، العبارة (٦) بتقدير مئوي ٤٢.٥%، العبارة (٧) بتقدير مئوي ٤٢.٥%، العبارة (٨) بتقدير مئوي ٤٧.٥%، العبارة (٩) بتقدير مئوي ٤٥%، العبارة (١٠) بتقدير مئوي ٤٥%.

وتفسر الدراسة الحالية ضعف مشاركة الروضة في تفعيل التواصل مع المجتمع إلى عدة أمور وفقا لما أكدته الدراسات والأبحاث السابقة وهى:

- وجود فجوة عميقة بين المؤسسة التعليمية ومجتمعها المحلى وهذا يتطلب توزيع نطاق المشاركة الديمقراطية داخل المؤسسة التعليمية وإتاحة فرص المشاركة الفعالة لكل مؤسسات وأفراد المجتمع في العملية التعليمية.

- عدم اقتناع بعض المسئولين عن التعليم بفكرة مشاركة المجتمع المحلى في دعم العملية التعليمية وبالتالي ليس هناك وعياً بالقدر الكافي بالأدوار التربوية للمجتمع المحلى.
- بعد مؤسسات المجتمع عن صنع القرار وصياغة الاستراتيجيات التعليمية فهي مقيدة بسياسة الإدارة التعليمية وتعمل تحت إشرافها.
- مركزية البرامج التي تقدمها الوزارة والتي لا يوجد بها مجال لمشاركة الآباء والمتطوعين من أفراد المجتمع المحلى.
- محدودية قنوات الاتصال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى.

- وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه خبرات بعض الدول الأجنبية التي سبق أن أشرنا إليها في الإطار النظري نجد أن هذه الدول الأجنبية التي سبق أن أشرنا إليها في الإطار النظري تحظى بالعلاقة بين الروضة ورجال الأعمال والمجتمع بأهمية كبرى لتشجيع التطوير لرياض الأطفال والدليل على ذلك قيام وزارة التربية والتعليم بتأسيس جمعية لرجال الأعمال لتقديم النصح للوزارة، والقيام باتخاذ الإجراءات غير الرسمية لزيادة مشاركة الوالدين- ورجال الأعمال- بعض الهيئات والمؤسسات بزيادة الروضات وتقديم التبرعات لها.
- وهناك مثال آخر للمشاركة يتعلق بالتواصل مع الجامعة فقد قامت جامعة لهولندا بإنجاز مشروع قومي قائم على مشاركة المنزل والمدرسة والمجتمع لتدعيم وتطوير نمو الأطفال العددي أو الحسابي.
- أما روضة الأطفال بالمكسيك فقد قامت هذه الروضة باشتراك أولياء الأمور في المسئولية بمهام إدارة الروضة من خلال لجنة تسمى لجنة أولياء الأمور لإدارة وحكومة رياض الأطفال.
- أما تجربه نيوزيلندا فقد قامت على اشتراك المؤسسات الغير حكومية في قضايا التعليم بداية من رياض الأطفال وقبول المبادرات الشعبية التطوعية، وكذلك الحال بالنسبة لماليزيا فقد قامت الدولة بتدعيم التواصل مع رجال الأعمال والمجتمع المحلى ككل للمشاركة في التعليم كأفضل استثمار للإمكانيات المتاحة.

- أما تجربة أثيوبيا فقد عملت الدولة على استشارة اهتمام أولياء الأمور لتشجعيهم على التواصل والمشاركة من خلال (لجان الإدارة) فهي وسيلة لحشد المجتمع حول المؤسسة التعليمية،وتمثل أهدافها في ترسيخ روح المشاركة في شئون المدرسة.

٣- نتائج الاستبانة الموجهة إلي أولياء الأمور حول المشاركة المجتمعية رياض الأطفال

المحور الأول: المشاركة في أنشطة الروضة

يركز هذا المحور علي واقع مشاركة أولياء الأمور في أنشطة الروضة ويشتمل هذا المحور علي (١٠) عبارات وكانت نتائجه كما هي بالجدول (٨).

جدول (٨) المشاركة في برامج وأنشطة الروضة

م	العبـــارات	درجة التحقق						التقدير الرقمي	المتوسط الموزون	الترتيب حسب الدرجة	التقدير اللفظي
		درجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة	لا يتحقق				
		ك	٪	ك	٪	ك	ك	٪					
١	أشارك إدارة الروضة في تحديد القواعد المنظمة لعمل الروضة	٥	١١,١	٩	٢٠	١٢	١٩	٢٦,٧	٩٠	٢	٢	٥٠٪
٢	استفسر من المعلمة عن مدي توافق طفلي مع زملائه في القاعة.	١٧	٣٧,٨	١٥	٣٣,٤	٦	٧	١٥,٥	١٢٢	٢,٠٩	٢	٥٠٪
٣	أتعاون مع المعلمة حول بعض المشكلات التي يعانيها الأطفال من الروضة	١٥	٣٣,٤	٥	١١,١	٩	١٦	٣٥,٥	١٠٩	٢,٤٢	٢	٦٠,٥٪
٤	أقوم بمناقشة معلمة الروضة حول الأنشطة التي يمكن أن أمارسها مع طفلي بالمنزل.	١٩	٤٢,٢	٩	٢٠	٥	١٢	٢٦,٧	١٢٥	٢,٨	٢	٧٠٪
٥	أهتم بالتواصل مع أولياء أمور أطفال الروضة لمناقشة أمور تخص أطفالنا	٨	١٧,٨	٢	٤,٤	١٤	٢١	٤٦,٧	٦٧	١,٤٩	٤	٣٧٪
٦	أقوم بالتطوع كمشارك في أنشطة وبرامج الروضة.	٥	١١,١	٨	١٧,٨	١٣	١٩	٤٢,٢	٨٩	٢	٢	٥٠٪
٧	لا أستجيب لمخاطبات أو مراسلات إدارة الروضة بشأن حضور أي نشاط بالروضة.	١٨	٤٠	٨	١٧,٨	٥	١٤	٣١,١	١٢٠	٢,٧	٢	٦٧,٥٪
٨	أشارك في تقديم وتحديد جدول الاجتماعات التي تقوم به الروضة.	٣	٦,٧	٦	١٣,٣	١٣	٢٣	٥١,١	٧٩	١,٧٥	٣	٤٣,٥٪
٩	أقوم بمناقشة المعلمة عن أداء طفلي داخل الروضة.	١٧	٣٧,٨	١٣	٢٨,٩	٦	٩	٢٠	١٢٨	٢,٨	٢	٧٠٪
١٠	أضع في الاعتبار كل ما ترسله الروضة لي من (مخاطبات -رسائل -بريد الكتروني) لمصلحة الطفل.	١٨	٤٠	١٤	٣١,١	٦	٧	١٥,٥	١٣٣	٣	١	٧٥٪

وباستقراء البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي :-

- أوضحت نتائج الدراسة أن المفردات (١،٣،٥،٦،٨) جاءت في المرتبة الرابعة (لا تتحقق) وهي موضحة كالتالي: العبارة (١) بتقدير مئوي ٥٠%، العبارة (٣) بتقدير مئوي ٦٠,٥%، العبارة (٥) بتقدير مئوي ٣٧,٢٥%، العبارة (٦) بتقدير مئوي ٥٠%، العبارة (٨) بتقدير مئوي ٤٣,٧٥%، وهذا يدل علي وجود ضعف في المشاركة من قبل أولياء الأمور نحو المشاركة مع الروضة في مناقشة المشكلات التي يعانيها بعض الأطفال.
- وأوضحت نتائج الدراسة أن المفردات (١٠،٩،٢،٤،٧) جاءت في المرتبة الأولي (يتحقق بدرجة كبيرة) وهي موضحة كالآتي: العبارة (٢) بتقدير مئوي ٧٢,٥%، العبارة (٤) بتقدير مئوي(٧٠%)، العبارة (٧) بتقدير مئوي (٦٧,٥%)، العبارة (٩) بتقدير مئوي (٧٠%)، والعبارة (١٠) بتقدير مئوي (٧٥%)، وهذا يدل علي مدي توافق الطفل داخل الروضة، ويشير أيضا إلي أن أساليب المشاركة الأكثر إتباعا لأولياء الأمور في أنشطة الروضة -كما أبداها أولياء الأمور – تقتصر علي الاستفسار من المعلمة عن مدي توافق الطفل داخل الروضة والاستفسار عن أداء الطفل ومستواه التحصيلي بالإضافة إلي مناقشة المعلمة عما يقدم للطفل من برامج وأنشطة يمكن أن يمارسها ولي الأمر في المنزل.

المحور الثاني: دور ولي الأمر في تنمية مهارات الطفل خارج الروضة

يركز هذا المحور علي مشاركة أولياء الأمور للروضة في تنمية بعض المهارات عند الطفل كالمهارة (العقلية / اللغوية / الاجتماعية / المكانية / الموسيقية / الفنية / الرياضية) فمن خلال توفير بيئة أسرية مشجعة تسهم في تنمية مثل هذه المهارات تتحقق أهم الوظائف التربوية لأسرة الطفل، حيث يشتمل هذا المحور علي (١٠) عبارات وكانت نتائجه موضح بالجدول (٩).

جدول (٩)

دور ولي الأمر في تفعيل مهارات الطفل خارج الروضة

م	العبـــارات	متـوفر						التقدير الرقمي	الترتيب حسب المرتبة	المتوسط المرجح	التقدير اللفظي
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة	لا يتحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	أهتم بممارسة طفلي للأنشطة الرياضية لتنمية مهاراته الحركية.	٢١	٤٦,٧	١٤	٣١,١	٨	١٧,٨	٢	٤,٤	١٤٤	١	٨٠٪	٣,٢
٢	اشتري لطفلي ألعاب ووسائل تعليمية لتنمية مهاراته المختلفة.	٢٣	٥١,١	١٣	٢٨,٩	٦	١٣,٣	٣	٦,٧	١٤٦	١	٨١٪	٣,٤
٣	لا أهتم بتشجيع طفلي علي ممارسة أنشطة الفك والتركيب لأدواته وألعابه.	١٢	٢٨,٩	٨	١٧,٨	٥	١١,١	١٩	٤٢,٢	١٠٥	٣	٥٧,٥٪	٢,٣

م	العبـــارات	متـوفر						التقدير الرقمي	الترتيب حسب المرتبة	المتوسط الموزون	التقدير اللفظي
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة	لا يتحقق				
		ك	%	ك	%	ك	% ك				
٤	احرص على تنظيم أوقات طفلي خارج الروضة (مواعيد الطعام – النزهة – النوم – وغيره)	٢١	٤٦,٧	١٤	٣١,١	٨	١٧,٨ ٢	٤,٤	١٤٤	١	٨٠٪	٣,٢
٥	أقوم بمصاحبة طفلي لبعض الأماكن المحيطة للتعلم (متحف – حديقة نزهه – حديقة الأسماك)	١٨	٤٠	١٤	٣١,١	٨	١٧,٨ ٥	١١,١	١٣٥	١	٧٥٪	٣
٦	لا اهتم بملاقات طفلي مع الأطفال الآخرين.	١٣	٢٨,٩	٥	١١,١	٨	١٧,٨ ١٩	٤٢,٢	١٠٢	٢	٥٧,٥٪	٢,٢
٧	أساعد في تنمية مهارات طفلي اللغوية.	٩	٢٠	٥	١١,١	١٦	٣٥,٥ ١٥	٣٣,٤	٩٨	٢	٥٥٪	٢,٢
٨	اهتم باصطحاب طفلي لزيارة الأقارب لتنمية المهارات الاجتماعية لديه.	٢٣	٥١,١	١٢	٢٨,٩	٦	١٣,٣ ٣	٦,٧	١٤٦	١	٨١٪	٣,٤
٩	يسعدني مشاركة طفلي في رسم اللوحات وتلوينها.	١٧	٣٨,٨	٩	٢٠	١٢	٣٨,٩ ٦	١٣,٣	١٢٢	٢	٧٠٪	٢,٨
١٠	اهتم بتنمية المهارات والتعرف على المكان لدي طفلي.	١٨	٤٠	٧	١٥,٥	١٤	٣١,١ ٦	١٣,٣	١٢٧	٢	٧٠٪	٢,٨

وباستقراء البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- أوضحت نتائج الدراسة أن المفردات (٩، ١٠، ٥، ٤، ٢، ١) جاءت في المرتبة الأولي (يتحقق بدرجة كبيرة) وهي موضحة كالتالي: العبارة (٤) بتقدير مئوي ٨٠%، العبارة (٢) بتقدير مئوي (٨١%)، والعبارة (٤) بتقدير مئوي ٨٠%، العبارة (٥) بتقدير مئوي ٧٥%، العبارة (٨) بتقدير مئوي ٨١%، العبارة (٩) بتقدير مئوي ٧٠%، العبارة (١٠) بتقدير مئوي أيضا ٧٠%، وهذا يدل علي الحاجة إلي تدريب أولياء الأمور علي تنمية هذه المهارات من خلال توفير مراكز لدعم الأسرة، ومراكز للتدريب والإرشاد الوالدي وهو ما أظهرته التجارب الأجنبية من خلال تقديم كما هائلا من المعلومات والأساليب المختلفة للوالدين التي تطورت من تعلم الأطفال، كما أوضحت نتائج الدراسة أن المفردات (٣، ٦، ٧) جاءت في المرتبة الرابعة (لا تتحقق) وهي موضحة كالتالي: العبارة (٣) بتقدير مئوي ٥٧,٥%، العبارة (٦) بتقدير مئوي ٥٧,٥% أيضا، العبارة (٧) بتقدير مئوي ٥٥%، وهذا يدل علي وجود أطفال من بيئات فقيرة أو أطفال لأولياء أمور أميين، وبالتالي ليس هناك اهتمام من قبل الأسرة بعملية المشاركة أو بالتنمية لمهارات الطفل المختلفة خارج الروضة من خلال اصطحاب الطفل لبعض الأماكن للتعلم، والاهتمام بشراء ألعاب ووسائل تعليمية والاهتمام بتنمية المهارات المختلفة، وقد أشارت تجربة الولايات المتحدة الأمريكية والمركز الوطني للتعليم الأسري بولاية كنتا كي الذي قام بإيجاد طرق بديلة لتفعيل مشاركة الوالدين بالمناطق النائية والفقيرة، وهذا بالإضافة إلي وجود عدة مراكز أخري متعلقة بالتوعية الصحية للوالدين محاضرات للآباء ذوي المستوي الاجتماعي المنخفض حول طرق التربية

السلمية لأطفالهم. ومن أمثلة هذه البرامج برنامج طب الأطفال للأسر Program children's out to Families Pediatric, وبرنامج (SHPP) الخاص بزيادة الوعي الصحي للآباء، وبرنامج(MEID) والخاصة بالدعم التربوي للآباء في مكان العمل أما برنامج (Puce) باستراليا فقد صمم لإمداد الرعاية للأطفال من طبقات محرومة.

٤- نتائج الاستبانة الموجهة للمجتمع المحلي حول تفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال

جدول (١٠)

يوضح نتائج الاستبانة الموجهة للمجتمع المحلي حول تفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال

م	العبارات	متوفر								التقدير الرقمي	المتوسط الموزون	الترتيب حسب المرتبة	التقدير المئوي
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يتحقق					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١	تشارك في مؤتمرات أو ندوات لوضع آليات لتنفيذ الخطط المستقبلية للروضات.	٢	١٠	٣	١٥	٤	٢٠	١١	٥٥	٣٦	١,٨	٣	٪٤٥
٢	تسهم في دعوة رجال الأعمال ورجال المجتمع للمشاركة بخبراتهم وإسهاماتهم المادية والتعليمية في دعم العملية التربوية والتعليمية لرياض الأطفال.	١	٥	٧	٣٥	٣	١٥	٩	٤٥	٤٠	٢	٢	٪٥٠
٣	تشارك الروضات في الاستعانة بالأطباء المتخصصين لتقديم خدمات صحية للأطفال والعاملين بالروضات.	٢	١٠	٦	٣٠	١	٥	١١	٥٥	٣٩	١,٩٥	٢	٪٤٨,٧٥

تابع جدول (١٠) يوضح نتائج الاستبانة الموجهة للمجتمع المحلي حول تفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال

م	العبارات	متوفر								التقدير الرقمي	المتوسط الموزون	الترتيب حسب المرتبة	التقدير المئوي
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يتحقق					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٤	تستعين بالأساتذة والمتخصصين التربويين للمساعدة في توجيه المعلمات والإداريين بالروضات من خلال (ندوات – محاضرات – دورات تدريبية – لقاءات)	٢	١٠	٦	٣٠	١	٥	١١	٥٥	٣٩	١,٩٥	٢	٪٤٨,٧٥
٥	تتعاون مع الهيكل الإداري للروضات في تقديم خدمات ثقافية واجتماعية للبيئة المحيطة عبر ندوات أو غير ذلك.	١	٥	٦	٣٠	٢	١٠	١١	٥٥	٣٧	١,٨٥	٣	٪٤٦,٢٥
٦	تشارك في لجان مشتركة من أعضاء مجتمع الرياض ومؤسسات المجتمع المحلي لمتابعة خطط تحسين أداء الروضة.	١	٥	٦	٣٠	٢	١٠	١١	٥٥	٣٧	١,٨٥	٣	٪٤٦,٢٥
٧	تشارك في وضع نشرات وملصقات لتفعيل آليات تنفيذ خطة توعية بالمشاركة المجتمعية للروضات.	٣	١٥	٢	١٠	٦	٣٠	٩	٤٥	٣٩	١,٩٥	٣	٪٤٨,٧٥

م	العبارات	متوفر: بدرجة كبيرة ك	٪	بدرجة متوسطة ك	٪	بدرجة ضعيفة ك	٪	لا يتحقق ك	٪	التقدير الرقمي	المتوسط الموزون	الترتيب حسب الأولية	التقدير اللفظي
٨	تساعد الهيكل الإداري للروضات على تطوير أنفسهم فنيا وإداريا.	١	٥	٣	١٥	٥	٢٥	١١	٥٥	٢٤	١,٧	٤	٤٢,٥٪
٩	تتعاون مع مديرات رياض الأطفال في اتخاذ القرارات المتعلقة بالروضات.	١	٥	٥	٢٥	٢	١٠	١٢	٦٠	٢٥	١,٧٥	٤	٤٣,٧٥٪
١٠	أهتم بإمداد الروضات بالوسائل والأدوات التكنولوجية المتقدمة التي تسهم في تطوير أداء الروضات.	١	٥	٥	٢٥	٣	١٥	١١	٥٥	٢٦	١,٨	٣	٤٥٪
١١	تحرص على متابعة التوجيه والإشراف التربوي للنهوض بمستوى أداء المعلمات.	٣	١٥	١	٥	٥	٢٥	١١	٥٥	٢٦	١,٨	٣	٤٥٪
١٢	تشارك في حل المشكلات التي يتعرض لها العاملين بالروضات.	٢	١٠	١	٥	٦	٣٠	١١	٥٥	٢٤	١,٧	٤	٤٢,٥٪
١٣	تستخدم وسائل الاتصال سواء الورقية الالكترونية لتحقيق التواصل مع الروضة.	١	٥	٥	٢٥	٣	١٥	١١	٥٥	٢٦	١,٨	٤	٤٣,٧٥٪
١٤	أهتم بحضور الاجتماعات والأنشطة التي تقوم بها الروضات.	٢	١٠	٢	١٠	٥	٢٥	١١	٥٥	٢٥	١,٧٥	٤	٤٣,٧٥٪
١٥	تحرص على الاستعانة بمتخصصين لتقديم برامج للتنمية المهنية للمعلمات والإداريين بالروضات.	٢	١٠	٤	٢٠	٢	١٠	١٢	٦٠	٢٦	١,٨	٣	٤٥٪

وباستقراء البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

أوضحت نتائج الدارسة أن جميع المفردات تقع في المرتبة الرابعة (لا تتحقق) بتقديرات مئوية منخفضة وهذا يدل **علي ضرورة مراعاة الآتي:**

- ضرورة وجود مشاركة من قبل أفراد المجتمع المحلي (عينة الدراسة)في تطوير التربية برياض الأطفال من خلال خطط توعية لحث المجتمع.
- المساهمة في تنفيذ نشرات وملصقات عبر ندوات ومؤتمرات، واستخدام وسائل الاتصال المختلفة (الورقية – الإلكترونية).
- الاستعانة بالأساتذة والمتخصصين التربويين لتوجيه المعلمات والإداريين عبر
- (ندوات – دورات تدريبية – محاضرات.....الخ)
- إشراك رجال الأعمال والمجتمع وإسهاماتهم المادية والمالية والتعليمية لدعم العملية التعليمية بالروضة.
- وهذا يدل علي وجود تقصير من قبل المسئولية عن المرحلة، ومسئول الروضات في تفعيل الدور التربوي والتعليمي وتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي، ووجود إغفال من قبل بعض منظمات المجتمع المدني بأهداف الروضة وأهميتها للطفل والمجتمع بصفة عامة وهذا ما أكدته دراسة (مني جاد،٢٠١١)، (إسلام الششتاوي، ٢٠٠٩) وغيرها من الدراسات السابقة الموضحة في الإطار النظري.

خامسا: التصور المقترح وتوصيات الدراسة

بناءا علي ما أسفرت عنه الدراسة الحالية : بإطاريها النظري والميداني- من نتائج. **فإنه يمكن تقديم خطوات التصور المقترح وهي:**

١- **أهداف التصور المقترح**

*- توعية منظمات المجتمع المدني بالبرامج المختلفة للروضات وتشجيعهم علي مشاركة ودعم رياض الأطفال لتحقيق الجودة في تربية الأطفال.

*- التواصل المستمر مع الوالدين ودعوتهم للمشاركة في أنشطة وبرامج الروضات.

*- تعزيز التواصل مع رجال الأعمال لتقديم إسهامات أو مبادرات تدعم العمل بالروضة.

*- تنظيم الروضة لندوات أو لقاءات بشكل دوري يشارك فيها المتخصصون في كافة التخصصات.

*- عقد لقاءات من قبل المسئولين عن التربية والتعليم برياض الأطفال مع الهيئات والجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني والوزارات المختلفة لزيادة وعي هذه المؤسسات بالمشاركة.

*- تواصل مسئول الروضات مع المؤسسات الدينية ووسائل الإعلام المختلفة لنشر ثقافة المشاركة المجتمعية بين المواطنين علي مختلف نوعياتهم ومستوياتهم المادية والاقتصادية والاجتماعية.

٢- **منطلقات التصور المقترح**

*-ينطلق التصور المقترح من توجيه نتائج هذه الدراسة إلي القائمين علي الإشراف في رياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم، ووزارة الشئون الاجتماعية للاستفادة منها ومن نتائجها في تفعيل المشاركة المجتمعية برياض الأطفال.

*- ضرورة تخطيط وتنفيذ برامج محددة تستهدف ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة برياض الأطفال علي كافة المستويات الجغرافية (مدينة – قرية)،مع توجيه جهاز الشرطة إلي ضرورة الحفاظ علي انضباط الشوارع المحيطة بالروضات.

*- توجيه نظر كل من أولياء الأمور ورجال الأعمال وأعضاء الجمعيات الأهلية إلي أن في دعم الروضات (ماديا وعينيا) حلا لكثير من المشكلات التربوية بتلك الروضات.

*- تخصيص مساحات في الصحف القومية والحزبية وكافة المجلات الصادرة عن كافة الأصعدة المحلية، لتبصير أفراد المجتمع ومؤسساته بقضايا التربية وحثهم علي التبرع وبذل ما

يستطيعون من جهود ذاتية لمواجهة هذه القضايا، مع ضرورة تثبيت عنوان ومكان (محدد) لنشر هذه الموضوعات بتلك الصحف والمجلات.

وأخيرا:

فالكمال لله وحده لا شريك له، فالنقص والقصور محتملان في الدراسة العملية، وربما يشوب الدراسة الحالية نوع من القصور إثر (تقصير) أطراف المشاركة المجتمعية علي (معلمات ومديري الروضات –أولياء الأمور– المجتمع المحلي) فحسب ودونما شمول لكافة فئات المجتمع ومؤسساته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والتي كان من الممكن أن تزيد من بريق المعالم الرئيسية لصور المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل تطوير سياسة التربية برياض الأطفال ولكنها (حدود الدراسة الحالية)؛ لذا تقترح ذات الدراسة **القيام بدراسات أخري تتناول.**

*– التخطيط للتكامل بين كليات رياض الأطفال والروضات في ضوء المشاركة المجتمعية بجمهورية مصر العربية.

*– دراسة مستقبلية لتفعيل الدور التربوي لمنظمات المجتمع المدني في تطوير مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة.

*– بدائل مقترحة للمشاركة المجتمعية في مواجهة مشكلات تربية طفل ما قبل المدرسة في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

وبعد وصول الدراسة إلي نهايتها وقبل أن تتركها الباحثة لتكون ملكا للبحث العلمي،تود أن تعترف بأنها قدمت كل ما عندها من فكر وجهد في هذه الدراسة المتواضعة لتضعها بكل صدق وصراحة ووضوح – أمام القائمين علي تطوير التربية برياض الأطفال والمخططين لتجويد سياسة التربية بجمهورية مصر العربية، مع الإيمان الكامل بان في البحث والدراسة والاجتهاد احتمالات الخطأ والنسيان، وترجو الباحثة في النهاية أن تنال – علي الأقل – ثواب الاجتهاد.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِىٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴿٨٨﴾﴾ (هود: ٨٨)

المراجع

أولا: المراجع العربية

أحمد عبد الفتاح الزكي: تصور مقترح لتفعيل المشاركة الو الدية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة دمياط – دراسة ميدانية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية كلية التربية**، جامعة المنوفية، العدد ٢، ٢٠٠٨ م.

إدوارد فيسك وهيلين لاد :المدارس ذاتية الإدارة في نيو زلاند، والمساءلة، ترجمة عثمان مصطفى عثمان، **مجلة مستقبليات**، ع (١٢٠)، ديسمبر، ٢٠٠١م.

إسلام الششتاوي محمد خميس : استراتيجية مقدمة لتطوير الدور التربوي للجمعيات الأهلية العامة في مجال الطفولة المبكرة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة ٢٠٠٩م.

ألفت عبد الله إبراهيم العربي: تصميم برنامج لتدريب المعلمين وأولياء الأمور على المشاركة الو الدية في أنشطة الروضة وقياس فاعلية في تحقيق أهدافها، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة حلوان،٢٠٠٦م.

إيفال عيسى : **مدخل إلي التعليم في الطفولة المبكرة**، ترجمة أحمد حسين الشافعي، دار الكتاب الجامعي،غزة،٢٠٠٦م.

أيمن عبد الوهاب :**دليل الجمعيات الأهلية التنموية في محافظة القاهرة**،مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام،٢٠٠٤م.

إيناس محمد عبد الناصر: دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم المصري (دراسة ميدانية في محافظة أسيوط)،**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الفيوم ٢٠٠٩م.

بشير صالح الرشيدي :**مناهج البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث،القاهرة،٢٠٠٠م.

جابر محمود طلبة: **مستقبل تربية الطفل** (بحوث ودراسات)،مكتبة جرير للطبع والنشر والتوزيع، المنصورة ٢٠٠٢م.

جودي هير: **العمل مع الأطفال الصغار**، ترجمة مركز أبحاث للتعليم المبكر، عمان، الأردن ٢٠٠٦م.

جورجيت دميان جورج :المشاركة المجتمعية مطلب أساسي لمواجهة بعض قضايا التعليم بين أصالة الماضي وواقع الحاضر "ملخص بحث" المؤتمر العلمي السنوي، **آفاق الإصلاح**

التربوي في مصر، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المنوفية بالقاهرة،٢-٣ أكتوبر،٢٠٠٤ م.

حامد عمار: **إصلاح التعليم في مصر**، تقديم إسماعيل سراج الدين، منتدى الإصلاح العربي، مكتبة الإسكندرية،٢٠٠٦م.

حسن يوسف سليمان :إسهامات وزارة الشئون الاجتماعية في مجال دور الحضانة وتنمية الطفل ما قبل المدرسة، **المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة** – جامعة المنصورة بعنوان "تربية الطفل من أجل مصر المستقبل – الواقع والطموح في الفترة من ٢٥- ٢٦ ديسمبر ٢٠٠٢م.

حسين كامل بهاء الدين :**مفترق الطرق**، القاهرة، دار المعارف،٢٠٠٣م.

حنان احمد الرويي محمد : آليات تفعيل شراكة مؤسسات المجتمع لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية جامعة بني سويف، **رسالة ماجستير غير منشورة**،٢٠٠٩م.

حنان إسماعيل أحمد: رؤية مقترحة لتفعيل دور التعليم المجتمعي في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع(٢٨)،الجزء(٤)،٢٠٠٤م.

رجاء محمد أبو علام :**التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**، دار النشر للجامعات،القاهرة،٢٠٠٢م.

رشيدة السيد أحمد الطاهر: **التخطيط لإدارة المؤسسات التعليمية ذاتيا في ضوء المشاركة المجتمعية**، دار الجامعة الجديدة،الإسكندرية،٢٠١٠م.

سامح جميل عبد الرحيم : المشاركة الأهلية في التعليم عن طريق المنظمات غير الحكومية دراسة حالة مدينة ملوي، **مجلة البحوث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مج(١٤)،ع(٣)،٢٠٠١ م.

سلامة عبد العظيم حسين : **المشاركة المجتمعية وضع القرار التربوي**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧م.

سلمي الضعيدي : تطوير علاقة المجتمع بمؤسسات التعليم في ضوء تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (**رؤية استشرافية**)**بحوث المؤتمر العلمي الرابع (التربية والمجتمع الحاضر والمستقبل)**،كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن، ٢٠١١م.

سليمان الطحاوي :**الوجيز في القانون الإداري** – دراسة مقارنة، القاهرة، دار الفكر العربي،١٩٩٢م.

سوزان محمد المهدي، رمضان أحمد عيد :التنظيمات الشعبية وتحقيق الشراكة المجتمعية في التعليم دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وبلجيكا وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة التربية والتنمية**، السنة العاشرة العدد(٢٦) نوفمبر ٢٠٠٢م.

السيد عبد القادر شريف : تصور مقترح لتفعيل المشاركة الو الدية بمؤسسات رياض الأطفال لدعم العملية التربوية، **مجلة الطفولة، مجلة علمية محكمة**، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، العدد التاسع، سبتمبر ٢٠١١م

سيليفيا شميكليس: استقلاله المدرسة والتقييم في المكسيك، **مجلة مستقبليات**، مج (٣١)،ع (٤)،٢٠٠١م.

صفوت فرج : **الإحصاء في علم النفس**، ط٢، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٨٩م.

طارق وفيق :**في مسألة الحوار والمشاركة المجتمعية في مصر** – رؤية تحليلية لأبعاد الأزمة، البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة،القاهرة،٢٠٠٢م.

عايدة أبو غريب :المشاركة المجتمعية وتحسين جودة التعليم في الدول النامية ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الأول "**مستقبل التعليم بين الجهود الحكومية والخاصة**" **بالتعاون بين كليات البنات**، جامعة عين شمس، أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم ٢٥-٢٦يونيه،٢٠٠٢م.

عبد السلام محمد الصباغ : تفعيل دور الجمعيات الأهلية المصرية في التعليم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، **رسالة دكتوراه غير منشورة** – أصول تربية – معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة،٢٠٠١م.

عبد الله عبد الدايم :**التخطيط التربوي**، بيروت دار العلم للملايين،٢٠٠١م.

عزة جلال مصطفي: **إدارة التطوير برياض الأطفال نماذج عربية وعالمية**، دار النشر للجامعات، القاهرة،٢٠١٠ م.

عصام توفيق قمر :إعلان نيو دلهي، الاجتماع الثالث للفريق الرفيع المستوي المعني بالتعليم للجميع، الهند نيو دلهي،١٠-١٢نوفمبر – **مجلة التربية والتعليم**، ع (٣٠)،٢٠٠٣م.

علي السيد الشخيبى: المشاركة المجتمعية في التعليم الطموح والتحديات، **المؤتمر العلمي السنوي، كلية التربية جامعة المنصورة** بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة،٢٠٠٤م.

علي السيد الشخيبى: **المشاركة المجتمعية في التعليم "الطموح والتحديات"** ورقة بحث قدمت إلي المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة بالاشتراك مع الدراسات المعرفية بالقاهرة، آفاق الإصلاح التربوي في مصر٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤م.

علي صالح جوهر، محمد حسن جمعة: **الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني**، المكتبة العصرية، المنصورة ٢٠١٠م.

عمرو خصاونة، أحمد الصغير: المشاركة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز تعلم التلاميذ نموذج مقترح، **دوريات كلية التربية**، جامعة الإمارات المتحدة،العدد٢٠٠٧،٢٤م.

ماريا، أهندريكسي، سيمون، دولار وروبل، ج بوسكم: استقلالية المدارس والتقييم، التقييم الذاتي للمدرسة في هولندا، **مجلة مستقبليات**، مجلد (١٣١)، ع (١٤)ديسمبر ٢٠٠١م.

المتولي إسماعيل : المشاركة المجتمعية في التعليم "دراسة حالة لإحدى المدارس التعاونية **"مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ع (٥٩)،٢٠٠٥م.

محمد حسنين العجمي :**المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع،المنصورة،٢٠٠٧م.

محمد حسنين عبده العجمي :المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ع (٥٨)،٢٠٠٥م.

محمد سعيد حسين أمين :**مبادئ القانون الإداري** – دراسة في أسس التنظيم الإداري،القاهرة،دار الثقافة الجامعي،١٩٩٧م.

محمد صبري الحوت، ناهد عدلي شاذلي :**التعليم والتنمية**، الأنجلو المصرية، القاهرة ٢٠٠٧م.

مروة ممدوح السيد مصطفي :أسلوب التخطيط بالمشاركة والتنمية الاقتصادية وإمكانية التطبيق علي الحالة المصرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة،٢٠١١م.

معهد التخطيط القومي : تقرير الاحتياجات التمويلية لتمويل التعليم ما قبل الجامعي وفقا لاستراتيجية متعددة الأبعاد، القاهرة، **سلسلة قضايا التخطيط والتنمية**، العدد(١٥٥) يوليو ٢٠٠٤م.

مني محمد علي جاد: **تصور مقترح لممارسات حياتية لاكتساب طفل الروضة مبادئ المواطنة والانتماء في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال**، مؤتمر طفولة آمنة – مستقبل واعد، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض في الفترة من ١٦-١٨ مايو ٢٠١١م.

نادية جمال الدين : **ويبقي التعليم هو خط الدفاع الأول في مصر**، مجلة التربية والتعليم، ع ٢٨، ٢٠٠٣م.

نادية يوسف كمال :المشاركة الو الدية – مدخل فعال لدور فعال للأسرة في المدرسة – **مجلة كلية التربية** – جامعة الأزهر –ع ٨٩-٢٠٠٠م.

هدى معوض عبد الفتاح: تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية لتطوير رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الفيوم،٢٠١١م.

وزارة التربية والتعليم : **دليل الأسرة للمشاركة والتواصل مع الروضة**،٢٠٠٩م.

وزارة التربية والتعليم :**الروضة والمجتمع** – قائمة إرشادية للمشاركة المجتمعية في رياض الأطفال، ٢٠٠٩م.

وزارة التربية والتعليم :**المعجم الوجيز**، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤م.

وزارة التربية والتعليم :**كتاب الإحصاء السنوي** لعام ٢٠١٢م.

وفاء عبد الفتاح محمود :المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي في محافظة القليوبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة بنها،٢٠٠٩م.

ولاء جلال أحمد محمد : فاعلية خطة استراتيجية مقترحة للمشاركة المجتمعية لرياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة٢٠١٣ م.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Allan Oddem & Lowrence, O., Based management and school-Based Decision "In" school finance--Policy perspective. MacGrow-Hill, New York, 1995.

Carnegie Bray: Corporation's participation of Newyourk combined Annual Reporation Participation of Newyourk combined Annual Report 2002-2003, Newyourk.

Center form Economic and social Rights: the Right to Participation on Education, 24 March, 2008.

Change Y.C., school effectiveness and school –Based management. Bristol, p.A falmer, Press, 1996.

community Matters 2010,what you Need to know to be Involved, taraleigh, Steiner-kin @kinder garten,vic ,gov.au,web:2011.

Dearing,Epic, Kreider, holly lwelss;HeatherB,Increased Family Involvement In school Proved children Teacher Relationships and deeling About school For low-income children Marriage, Family,Review, V43, 2008.

Decher Larry E. and Others, Parent and communality involvement, U.S. Florid, Eric No; ED884340.

Deepa.N, Empowerment and poverty Reduction: Asowce Book.Prem, World Bank, 2005.

Dona Barde, weak state, strange community promoting community participation in post –condlict countries. Current issues comparative Education v6 N2 Teacher College, Columbia University, and May 2004.

Eipals Facilitative leadership and teacher sense of Efficacy.Dits, Abs.int:vol65No q.p 2123A.

Epstein, J, contest, l, salinask sanders M, L Simon B: school Family And community partner ships: you're Hand Book for Action, thousand oaks, A.corwin press2006.

Epstein, Joyce l Epsteia and others: School, family, and community partnership us, California Eric No: ED46808.

Fantizzo, John, tight, Erin Early Involvement uestionnaire: Amutivariate Assessment of family participation in early child hood Education, jownal of Education psy cholagy, V.92 N2.uun2005.

Goldstein H, "methods in school effectiovemessre search. School effectiveness and school improve ment, liss netherland.vol (8), No (4).1998.

Hagan.Richard p.(2000)'Shared decision- Making print

Mary eming young Directions in development Early child Development investing in the future meeting the increasing Need for child care in Kenya, the world Bank Washington dC.2003.

Maynard, tan- howley, Ainee: part and community Involment in Raw school, Erice Research, June1997.

Mitsue, vemeva, Effective school and teacher And The Knowledge, Management, system, HD NED, comm. Carnty articipation In Education What Do We Know?.Washington Dc, the World Bank Group.2006.

Name Deem Kpamegan, Gabriel: the Relationship Between community participation Acceses and Quality in Benn Transnational view of Basic Education: Issuces of Access Quality and community portico potion in west and central Africa, Academy for Education Development, Washington D.C. 2005.

Ouchi,w.G.L segal, L.G Making schools world..Arevolutionary plan to Get your children the Education They need New York.siman,and Schuster,2003.

Ranson S, Et Al: Eases Governance matter for school improvement school Effectiveness And school improvement. Eric Research V (16) N (3), 2005.

Robert Eslovin: one Million children success for all. Crown press, Inc, Asage publications company collider nia, 2000.

Sangar, Solomani, et. al. The Relation Between community Participation, Access and Quality in mail, transnational view of Basic Education: issues of Access, Q quality and community Participation in west and central Africa. Academy for Education Devil elopement, Washington. DC2002.

Seyatha, K., Education of India Scheduled Thidens: A study of community school in the district of uisha Ahab atmen, Andhra Pradesh intenhmational institute for Educational Planing, pashasuun xco, 2000.

Smith, M.K: community Participation the Encyclopedia of informal Education, 2011.

دليل أخلاقيات العمل الجامعى فى ضوء التنمية المهنية المستدامة

إعداد

د. سماح رمضان مصطفى خميس

مدرس أصول تربية الطفل

كلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة

دليل أخلاقيات العمل الجامعى فى ضوء التنمية المهنية المستدامة

د/ سماح رمضان مصطفى خميس*

المستخلص:

يتناول هذا البحث موضوع (دليل أخلاقيات العمل الجامعي في ضوء التنمية المهنية المستدامة) ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على مفهوم أخلاقيات المهنة وأهميتها، التعرف على أهم أساليب ووسائل التنمية المهنية المستدامة وتأثيرها على أخلاقيات العمل الجامعي، الوقوف على مدى أهمية الرقابة المهنية ومدى انعكاسها على أخلاقيات المهنة، طرح دليل مقترح يسهم في تفعيل دور أخلاقيات العمل الجامعي في الارتقاء بالعملية التعليمية في ضوء التنمية المهنية المستدامة وتتضح أهمية الدراسة في توضيح أخلاقيات مهنة العمل الجامعي لدى كل من (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، الإداريين العاملين بالمؤسسة، الطلاب) وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي النظري وذلك لتحليل مفهوم أخلاقيات المهنة ومتطلبات استخدامه بالتعليم الجامعي وأهم أساليب التنمية المهنية للفئات الثلاث وقد توصلت الدراسة تأصيل نظري لموضوع التنمية المهنية المستمرة يستفيد منها جميع الفئات المستهدفة، وأيضا إلى اعداد دليل لأخلاقيات المهنة للفئات الثلاث المستهدفة، وقد تم تذييل البحث بمجموعة من التوصيات، والمراجع والمصادر المرتبطة بالبحث.

الكلمات المفتاحية:

الدليل الأخلاقي، العمل الجامعي، التنمية المهنية المستدامة.

* مدرس أصول تربية الطفل – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

دليل أخلاقيات العمل الجامعى فى ضوء التنمية المهنية المستدامة

د/ سماح رمضان مصطفى خميس*

مقدمة:

تسعى التربية إلى بناء الإنسان القادر على التكيف مع واقعه الاجتماعي والثقافي الحضاري، والعمل على استيعاب المتغيرات السريعة والمعقدة والمتداخلة التي تصاحب نمو وتطور المجتمعات، مع التأكيد على هويته الثقافية وجذوره العقائدية والحضارية والاجتماعية، وأدائها في ذلك المؤسسات التعليمية عموماً والتعليم الجامعي بصفة خاصة، مهنة التعليم من أجل المهن وأدقها في التربية الإسلامية قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾ (المجادلة: ١١).

فهي مهنة العلماء الذين فاقت منزلتهم منزلة الحكام ،و يرى (الغزالي، ب.ت، ٢٣) أن العلم من أشرف الحرف والصناعات، فإفادة العلم. وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة وهو المراد بالتعليم، فمن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً" .وتعتبر الجامعة من المؤسسات التربوية الأهم في عالمنا الإسلامي، بل وفي العالم أجمعه، ويبرز دورها في تشكيل الحياة العصرية وفي صقل شخصية المواطن الصالح ،وتنمية مواهبه وقدراته وميوله وخبراته ومعارفه، وتزويده بأدوات العصر من العلم والتكنولوجيا، فضلاً عن غرس القيم الروحية والإسلامية في حسه ووجدانه، وتعميق المبادئ الخلقية. فالتعليم العالي أمل المجتمع في التقدم، وإعداد القيادات الفنية والتنظيمية والفكرية ،وفي إرساء قاعدة البحوث العلمية المتقدمة، وهو أداة المعاصرة وطريق استيعابها والإسهام فيها إنتاجاً وإتقاناً، وهو كذلك سبيل الذاتية الثقافية. فالتعليم العالي هو مجتمع الطموح والتفتح والإبداع. وهو مناط الأمل ومحط الرجاء للأمة.

وتتعدد إسهامات الجامعة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع ،فالجامعة معقل للفكر والأدب والبحث العلمي، وابتكار الجديد من المعرفة، والعمل على حل مشكلات المجتمع، فضلاً عن أنها المؤسسة العلمية المسئولة عن إعداد الكوادر العلمية والمهنية وتأهيلها لسوق العمالة وقيادة مواقع الإنتاج، كما أنها تعمل على تنقية التراث الثقافي والحفاظ عليه

* مدرس أصول تربية الطفل – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

من الشوائب واستمرار بقائه وسط المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية (عبد ربه وأديبي، ١٩٩٤،٩٧).

فالجامعات من أهم محاضن إعداد وتأهيل الكوادر البشرية قبل وأثناء الخدمة، إلى جانب قدرتها على المحافظة على التراث الثقافي للأمة وتنقيته، ونقله إلى الأجيال الناشئة.فمكانة الجامعة وسمعتها تتمثل في تميز وجدارة وخبرة أعضاء هيئة التدريس وبمدى اطلاعهم ومواكبتهم وانفتاحهم على التطور التقني والمعرفي، وبمدى تلبيتهم لاحتياجات مجتمعاتهم، فالنمو والتطوير المهني لعضو هيئة التدريس وإمداده بالجديد من المعرفة أصبح ضرورة من ضرورات المعاصرة ومواكبة التطور.

والتغير الحادث في فلسفة التربية وأهدافها، وفي طبيعة العملية التربوية واتجاهاتها يفرض نفسه في ضرورة الإعداد العلمي الجيد للمدرس، لضمان نجاحه في أداء رسالته عبر تربية موجهة تحافظ على مخرجات التعليم، فالتضخم والتراكم في حجم المعرفة وما يواكبه من ثورة في المعلومات والاتصالات، وبروز وسائل ومواد تعليمية وأساليب وطرق تدريسية يفرض حتمية إعداد وتأهيل وتدريب عضو هيئة تدريس قادر على التكيف واستيعاب الجديد : من الخبرات والتقنيات الحديثة (البزاز، ١٩٨٩، ١٨١-١٨٢).

ولقد اشتمل دور الأستاذ الجامعي على مجموعة من المعايير والأنماط والنماذج السلوكية، التي تتضمن مجموعة من المقومات والخصائص والصفات الشخصية والمهنية ،التي تؤثر في أدائه وسلوكه الأكاديمي وعلاقاته وتفاعلاته مع إدارته وزملائه وطلابه، وبالتالي يؤثر على نواتجه التعليمية والعلمية، وعلى ذلك فإن دور أستاذ الجامعة يجب أن يتصف بمجموعة من الصفات الشخصية والأكاديمية كمقومات ومعايير أساسية إذا أرادت: الجامعة بلوغ أهدافها (عبد ربه وأديبي، ١٩٩٤،٩٨).

فالنظرة إلى وظيفة المدرس ومسئولياته تغيرت بتغير الحياة المعاصرة وأدواتها ،فبينما كانت وظيفة المدرس لا تتعدى تلقين ونقل المعلومات للطالب، أصبحت الآن أدواره تمتد لتشمل كونه قائداً وموجهاً تربوياً وباحثاً علمياً، فما يقدمه من إنتاج علمي وابتكارات تساهم في حل مشكلات المجتمع وعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما تتعدد أدواره ومسئولياته داخل الجامعة، ليشارك في وضع المقررات والمناهج الدراسية، ومنح الدرجات العلمية والإشراف على الأنشطة الطلابية والعمليات الإدارية والإشراف على الامتحانات، وفضلاً عن ذلك كله فهو يقوم بدور المعلم والمربي والقدوة الحسنة والمثل الأعلى لطلابه.

ويؤكد المتخصصون في العلوم التربوية والنفسية وفي العلوم الاجتماعية والاقتصادية أن أحد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الكفاية الداخلية والخارجية لأنظمة التعليم ؛ هو عدم العناية بالتوجيه التربوي والمهني في مؤسسات التعليم العام والتعليم المهني والفني ومؤسسات التعليم العالي، إذ أن الغايات الكبرى للتوجه للنمو التربوي هي معاونة المتعلمين على معرفة قدراتهم واكتشاف مهاراتهم ومجالات اهتمامهم، ومن ثم توجههم إلى التخصصات العلمية والمهنية في مؤسسات التعليم والتدريب التي يحتمل نجاحهم فيها، ومساعدتهم على اختيار المهن والأعمال التي تناسب إعدادهم العلمي والثقافي، وتلائم ما لديهم من قدرات ومهارات (عبد الرحمن العيسوي، ١٩٨٦، ٦).

ولما كانت الجامعة معنية أساساً ببناء البشر وتحسين ظروف الانسان، فهي في المقام الأول منظمة أخلاقية، تعنى بالبناء العلمي والخلقي للطالب، وعليها بالتالى أن تحرص على تنمية بيئة أخلاقية فى التنظيم وإلا عجزت عن النهوض برسالتها، فلا انفصال بين تحقيق رسالة الجامعة وبين التزامها بالأخلاق، ولا يتصور منطقياً الزعم بأن الجامعة نجحت فى تخريج الكوادر واجراء البحوث فى حين أن سلوكياتها وسلوكيات أعضائها غير منسجمة مع الأخلاق لذلك فمن الضرورى ايضاً أن تعرف على مواصفات البيئة الأخلاقية فى الجامعة ومن هذه المواصفات الوعى الخلقى وتحمل الأساتذة لمسئولياتهم الأخلاقية.(الحارث عبد الحميد، ٢٠٠٥، ٦٣).

مشكلة البحث:

لعل من الأسباب الرئيسية للإخفاقات المستمرة فى العملية التعليمية، هو ضعف ثقافة التطبيق والاكتفاء بترديد الشعارات الجميلة والمفاهيم والمبادئ والقيم السامية، أو الاقتصار على التخطيط واللوائح المنظمة للعمل، وهذا ما يجعلنا نشتكي من ضعف أخلاقيات العمل، ونؤكد دائماً على أهميتها، لأننا ما زلنا في مرحلة التنظير المثالي الذي يغلب عليه التجريد، ولقد حان الوقت – إن كنا جادين في قضيتنا هذه – لندرك أن جمال الأخلاقيات ودقة اللوائح والنظم والخطط لا تكفي في الوصول إلى الإتقان والانجاز المتميز ما لم تتحول إلى ثقافة تنفيذية تحتوي في داخلها على المهارات العملية للتطبيق والتنفيذ، ويعتبر التركيز على المهام الإدارية الذهنية خطأ... فإذا أردنا أن نحول النتائج المستهدفة إلى نتائج محققة فعلينا بالتحول من القيادة الذهنية إلى القيادة التنفيذية. وتأسيساً على ما سبق، يتضح ضعف مستوى برامج تدريب وتنمية أعضاء الهيئة التدريسية بوجه عام الذى ينعكس سلباً على مستوى أدائهم لأدوارهم المهنية.

وانطلاقا مما سبق وفى ضوء أهمية وجود دليل لأخلاقيات العمل الجامعى، فقد انبثقت مشكلة الدراسة من خلال عدد من المصادر المتمثلة فى:

- ظهور العديد من أوجه النقص والقصور فى الوعى الاجتماعى والأخلاقى التى تعد سببا فى وجود الإشكاليات والأزمات التى تحدث فى المجتمع و تتضح فيما يلى:
- السلبيات التى تسئ لقيم المجتمع المتمثلة فى التراجع الأخلاقى، وكذا الكثير من مظاهر الخروج على القانون التى ظهرت فى أحداث العنف والبلطجة فى المجتمع المصرى.
- ضعف تقبل الآخر وظهور المشكلات الدالة على ذلك من عدم احترام رأى الآخر، اللجوء إلى العنف مع الآخر، وعدم التسامح والتطرف والتطاول على المعتقدات الدينية للآخرين.
- وقد لوحظ غياب بعض القيم من الحياة الاجتماعية، فأصبحت المجتمعات تعيش أزمات انعكست على التربية، فى مركب معقد تفاعلت فيه المؤثرات الاجتماعية السالبة وغدت تعيد نتاج هذا المجتمع أو ذاك بكل ما يعتريه من خلل وفقدت بذلك زمام المبادرة فى تكوين المواطن وتربيته على قيم التسامح والديمقراطية والحرية والمواطنة الصالحة، كما لوحظ تنامى لنزعات التعصب السياسية والمذهبية والمجتمعية التى تلغى مساحات الحوار والتفاهم وقبول الآخر.

والحقيقة التى تؤكدها التجربة الإنسانية أن التربية الأخلاقية هى المنطلق الحيوى لحل التناقضات المجتمعية بشكل سلمى حيث أن التربية الأخلاقية فى جوهرها تقوم على مجموعة من القيم الإنسانية، كالتسامح والتعايش، واحترام الآخر، والحوار، والحل السلمى للخلافات، مع احترام حقوق الإنسان والاضطلاع بها كأرضية للممارسة الفاعلة فى كافة هذه المجالات. ولما كانت هذه المفاهيم تشكل جوهر التربية الأخلاقية، كما أنها ركائز أساسية لبناء المواطن وتأصيل القيم الأخلاقية لدى الطفل المصرى ولاسيما أنه يواجه فى المرحلة الراهنة تحديات كبيرة (فى الهوية، والفكر) تستوجب تأصيل القيم الأخلاقية الصالحة، جاءت الدراسة الحالية كوسيلة قد تسهم فى جعل التربية الأخلاقية أكثر فاعلية فى تحقيق أهدافها بتكوين المواطن المصرى الذى يعى دوره الحضارى والإنسانى ويكون فاعلاً فى الالتزام بمسؤولياته الوطنية والقومية والإنسانية (عبد الله المجيدل: ٢٠٠١، ٩).

وهو ما يتطلب القيام بالدراسة الحالية وصولاً إلى محاولة علاج أوجه القصور السابقة وإلى وضع دليل لأخلاقيات العمل الجامعى فى ضوء التنمية المهنية المستدامة.

وفى ضوء كل ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث فى الإجابة عن التساؤل الرئيسى التالى:

ما الأبعاد المقترحة لإعداد دليل أخلاقيات العمل الجامعى فى ضوء التنمية المهنية المستدامة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى مجموعة التساؤلات التالية:

- ما مفهوم أخلاقيات المهنة وأهميتها؟
- ما أساليب ووسائل التنمية المهنية المستدامة وأثرها على أخلاقيات العمل الجامعى؟
- ما أهمية الرقابة المهنية وانعكاساتها على أخلاقيات مهنة التعليم؟
- ما الأبعاد المقترحة لإعداد دليل أخلاقيات العمل الجامعى ؟

مصطلحات البحث:

الدليل الأخلاقى: The Moral Guide

تعرف الباحثة الدليل الأخلاقى بأنه: مجموعة من المعايير السلوكية الفاضلة والسجايا الحميدة التى يتعين على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والاداريين والطلاب التحلى بها فكراً وتطبيقاً.

العمل الجامعى: The University Work

تعرف الباحثة العمل الجامعى بأنه: الأصول المعتمدة من مجتمع الجامعة، وما حوله لرسم حدود العلاقات بين مكونات الجامعة، التى يسير عليها جميع العاملين فيها والمنتسبين إليها والداخلين إلى حرمها.

التنمية المهنية المستدامة: Sustainable Professional Development

تعرف الباحثة التنمية المهنية المستدامة بأنها:" عمليات تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاءة وفعالية لمقابلة حاجات الجامعة والمجتمع، وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم". والذي يقوم بتلك العمليات أو الجهود المقصودة هي الجامعة أو الكلية أو غيرها من المؤسسات المهنية لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيا بما يمكنه من تحقيق وظائف الجامعة أو الكلية.

أهداف البحث:

تتعدد الأهداف البحثية لهذه البحث فتشمل:

١. التعرف على مفهوم أخلاقيات المهنة وأهميتها.
٢. التعرف على أهم أساليب ووسائل التنمية المهنية المستدامة وتأثيرها على أخلاقيات العمل الجامعى.
٣. الوقوف على مدى أهمية الرقابة المهنية ومدى انعكاسها على أخلاقيات المهنة.
٤. طرح دليل مقترح يسهم فى تفعيل دور أخلاقيات العمل الجامعى فى الارتقاء بالعملية التعليمية فى ضوء التنمية المهنية المستدامة.

أهمية البحث:

هذه الدراسة هى توضيح لمفهوم أخلاقيات مهنة العمل الجامعى لدى كل من (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم – الإداريين العاملين بالمؤسسة الجامعية – الطلاب).مما يؤكد ضرورة التنمية المهنية المستدامة لكل من ينتمى للمؤسسات الجامعية وذلك لمواكبة التطور السريع المتلاحق، وذلك فى ضوء الواقع المصرى الثقافى والتربوى والأخلاقى.

ومن هنا يكتسب الدراسة أهميته من خلال:

- تناولها موضوعاً جديراً بالبحث، حيث إن الجامعة من أهم المؤسسات التربوية الموجهة لحركة نمو المجتمع، وعضو هيئة التدريس المحور الأهم في توصيل المحتوي التعليمي وتخريج الكادر العلمي والتربوي المؤهل، وبقدر تطوره ونموه المهني تتحسن نتائج ومخرجات التعليم.
- تنوع الفئات التى قد تستفيد من نتائج هذه الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والإداريين العاملين بالمؤسسة الجامعية والطلاب والمخططين لرسم السياسات التربوية فى مصر بصفة عامة وفى الجامعات بصفة خاصة.
- أن نتائج هذا البحث سوف تركز الاهتمام علي مراعاة الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس والعمل علي تلبيتها مما ينعكس علي معدلات الأداء داخل الجامعات.

حدود البحث:

أولاً: الحدود المكانية: مجتمع الدراسة ممثلة بجامعة المنصورة بمحافظة الدقهلية جمهورية مصر العربية.

ثانياً: الحدود البشرية: سوف تقتصر الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم(٣٠ وعددهم) – عينة من الإداريين(٣٠) – عينة من الطلاب (٣٠)، بجامعة المنصورة بمحافظة الدقهلية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي النظري** الذي يعتمد على تحليل مفهوم أخلاقيات المهنة ومتطلبات استخدامه بالتعليم الجامعي، ومميزاته وأهدافه وبيان أساليب ووسائل التنمية المهنية للأكاديميين الذين يعتبرون من أهم مدخلات النظام التعليمي الجامعي، وذلك من أجل الحصول على أهم مخرج للنظام التعليمي الجامعي وهم الطلبة والطالبات، بما يكتسبونه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم تتيح لهم المشاركة الفعالة في بناء الوطن، و الإنسان.

اجراءات البحث:

- **أولاً:** الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- **ثانياً:** تكوين الإطار المفاهيمى لأخلاقيات المهنة والموضوعات المتعلقة بها.
- **ثالثاً:** بناء تصور لدليل أخلاقيات العمل الجامعى فى ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة.
- **رابعاً:** عرض هذا التصور على الثلاث فئات المستهدفة من هذا الدليل (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم – الإداريين العاملين بالمؤسسة الجامعية – الطلاب).
- **خامساً:** التعديل وفق الاستجابات وبناء دليل لأخلاقيات العمل الجامعى.
- **سادساً:** التوصيات والمقترحات

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات عربية

١- دراسة: مديحة عبد الفضيل (2009).

عنوان الدراسة: " تأثير القيم الخلقية وأساليب التفكير على اتخاذ القرار

وهدفت هذه الدارسة التعرف على مدى إسهام القيم الخلقية وأساليب التفكير في اتخاذ القرار والعلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات الثلاثة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة المنيا، وأهم نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير الخارجي يساعد في اتخاذ القرار الخلقي بنسبة (٨.٦%) في حين أن أسلوب التفكير المحافظ يساعد في اتخاذ القرار بنسبة (٤.٤%)، وأن اتخاذ القرار على الحكم الخلقي قائم على أساس قيمة احترام

الأقارب وبأسلوب ذكى وحسي وإدراك اجتماعي ومرونة فى الفكر وتقدم في التطبيق، وأنه يمكن التنبؤ باتخاذ القرار من خلال أساليب التفكير المتحرر الداخلي والخارجي، وأنه يوجد فروق في قيم التعاطف والتواضع واحترام الوالدين والضمير لصالح الإناث.

٢- دراسة: عبدالله العايش (٢٠٠٨)

عنوان الدراسة: "دور المعلم فى تحقيق حسن الخلق وأثره في الأمن الاجتماعي"

هدفت الدراسة: بيان مفهوم حسن الخلق وتطبيقاته في التربية الإسلامية وبيان دور المعلم فى تحقيق حسن الخلق والتعرف على آلية تطبيق حسن الخلق في التربية الإسلامية والتعرف على حسن الخلق في الأمن الاجتماعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي الذي يهتم بدراسة وتحليل المصادر الأساسية والثانوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي أن دراسة سلوكيات حسن الخلق وقيمة والتأكيد عليها تعد من أبرز الدراسات التي تحتاج إليها الأمة، وأن حسن الخلق سلوك اجتماعي شرعي يجب المحافظة عليه، وأنه يجب التركيز على دور المعلم القدوة وأن سلوكيات حسن الخلق هي مقوم أساس للعلاقات الاجتماعية التي ترسخ الأمن الاجتماعي، وأن المعلم القدوة الملتزم بالقيم والأخلاق الإسلامية مطلب حضاري معاصر.

٣- دراسة محمد على نصر ٢٠٠٢.

عنوان الدراسة: "تنمية التربية الخلقية فى برنامج إعداد المعلم وتدريبه لتحقيق الجودة الشاملة فى عصر العولمة".

هدفت الدراسة: إلى تنمية التربية الخلقية فى برنامج إعداد المعلم لتحقيق الجودة الشاملة عند تخرجه ليواجه العولمة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى. **وتوصلت الدراسة إلى** يتمثل العائد التربوى لتنمية التربية الخلقية فى برنامج إعداد المعلم وتدريبه، فى تحقيق البناء المتكامل لشخصية المعلم، تقوم التربية الخلقية بدور مهم بالنسبة لبعض قضايا العولمة وخاصة بالنسبة لقضية تأثير العولمة السلبى فى الجانب الأخلاقى، من خلال تضمين أبعاد إعداد المعلم بعداً رابعا يهتم بتنمية التربية الخلقية فى برنامج الإعداد، قصور الوضع الراهن فى إعداد المعلم وتدريبه فى تحقيق التربية الخلقية لديه، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: تحديد فلسفة وأهداف إعداد معلم المستقبل مع تضمينها هدف تحقيق التربية الخلقية، إعادة النظر فى الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلم مع التركيز على الجانب الأخلاقى، حث الطلاب المعلمين على التعامل والتفاعل مع تكنولوجيا الحاضر والمستقبل وخاصة فى مجال تحقيق التربية

الأخلاقية، زيادة الاهتمام بقيام الطلاب المعلمين بممارسة الأنشطة التربوية الهادفة، وخاصة تلك التى تحث على الأخلاق والفضائل.

٤- دراسة: على القرنى (١٩٩٧)

عنوان الدراسة "طرق انتهاك الأمانة العلمية"

هدفت الدراسة: التعرف على طرق انتهاك الأمانة العلمية ومعرفة الدوافع الكامنة وراء ذلك، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى أن طرق انتهاك الأمانة العلمية هي : انتحال جزء من بحث شخص آخر ونسبته إلى نفسه، ونقل معلومات من مراجع دون توثيقها، واستغلال بعض المرؤوسين لكتابة عمل أكاديمي ونسبته إلى نفسه، وسرقة أداة بحثية لباحث آخر ونسبتها إلى نفسه وأن أهم الدوافع الكامنة وراء انتهاك الأمانة العلمية هي ضعف المستوى الخلقي واستغلال أحد المرؤوسين لعمل تلك الخدمة وقصور الأنظمة التي تحدد عقوبة السرقة العلمية.

المحور الأول: دراسات أجنبية

١-دراسة أوسجتروب Osguthorpe (2009)

عنوان الدراسة: "الأشكال الممكنة والمحتملة للعلاقة بين الصفات الأخلاقية للمدرس والنمو الأخلاقى للطالب".

هدفت الدراسة: إلى دراسة الأشكال المختلفة التى يمكن أن تتخذها العلاقة بين الصفات الأخلاقية للمعلم والتطور الأخلاقى للطالب. وتقديم علامات مهمة للتأثير على العلاقة المفترضة وتلقى أضواء جديدة على تعقيدات هذه العلاقة والتغيرات المحتملة. فالغرض من هذه الدراسة محاولة فهم أفضل لهذه التعقيدات واقتراح مفاهيم بديلة لهذه العلاقة فى التساؤلات. واستخدمت الدراسة فى المقام الأول الفلسفة ثم تتبع بالنسق التحليلى، وصممت مادة التحليل على منهجية اللغة المألوفة وتحليل المفهوم، وبالاعتماد على عملية تمييز الفوارق والإيحاء فى اللغة المستخدمة لوصف العلاقة فى التساؤلات **وقد توصلت الدراسة إلى** الاهتمام بالتأثير النسبى للمعلم من خلال التعبيرات الأخلاقية غير المقصودة، وبدور القدوة أو الأسوة في التربية الأخلاقية "النمذجة". كذلك أشارت التوصيات إلى أهمية تبديل مفاهيم التربية الأخلاقية باتجاه تعليم جيد من الناحية الأخلاقية بالتعليم غير المباشر وبعيداً عن تعليمهم الأخلاق بالطريقة المباشرة " أى أن يصل الطالب لذلك من خلال نفسه.

٢- دراسة دريكسلر لونارد Drexler, Leonard (2000)

عنوان الدراسة: "التقييم الكيفى للتربية الأخلاقية تجاه الاستقلال الأكاديمى".

هدفت الدراسة: إلى تقييم التربية الخلقية فى الأكاديمية المسيحية عضو المدارس المسيحية العالمية ومجموعة المدارس المستقلة للولايات المركزية، وقد قامت الدراسة بمناقشة النمو الخلقى والفائدة من التربية الخلقية، وتطور الشخصية فى المدارس من خلال النظرة التاريخية للأكاديمية المسيحية، واستخدمت الدراسة المدخل النوعى من أجل تقييم عمق التربية الخلقية التى يتلقاها التلاميذ فى الأكاديمية، وقد اختارت الدراسة ١٢ خريجاً بشكل عشوائى وتم إجراء المقابلات الشخصية لهم من أجل جمع البيانات منهم بخصوص التربية الخلقية أو التعليم الأخلاقى الذى تلقوه فى المدرسة والمنزل وأيضا الكنيسة، وقد تم تقييم استجابات المقابلات الشخصية فى ضوء الحياة الخلقية بمدارس الأكاديمية بالإضافة إلى تحليلات نوعية للعديد من مدارس الأكاديمية لفترة أكثر من ثلاث سنوات.

وقد توصلت الدراسة إلى، العلاقة الوثيقة والمفيدة بين الأخلاق والدين ودور كلا من المدرسة والمنزل والكنيسة فى نمو التربية الأخلاقية.

٣- دراسة ويلس مالينداWells , Malinda (1998).

عنوان الدراسة: "مفاهيم المربى المعلم عن مسئوليته كمربى أخلاقى".

هدفت الدراسة: إلى التعرف على أداء واتجاهات المعلمين نحو دورهم كمربين أخلاقيين، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلى وذلك لتحليل اتجاهات المعلمين نحو بعض القضايا التقليدية المرتبطة بالفلسفة الأخلاقية مثل طبيعة المعرفة الأخلاقية، هل المعرفة الأخلاقية عالمية أم خاصة؟، اجتماعية أم فردية؟، شفاهية أم عملية؟. وقد توصلت الدراسة إلى، وجود سبعة نماذج مرتبطة بالتربية الخلقية وهى : نموذج تربية الشخصية، ونموذج المدنيين، والنموذج الفلسفى، ونموذج التأثير الشخصى، ونموذج العدالة الاجتماعية، ونموذج العملية، ونموذج بديل التربية الخلقية، وهذه النماذج انقسمت إلى مجموعتين وقد وضعت الثلاثة نماذج الأولى دور المعلم كمربى أخلاقى فى وجهة النظر العادية والمتخصصة للفضيلة التى يجب أن يبدأ بها الصغار، ووضعت الأربعة نماذج الأخرى دور المعلم فى وجهة نظر موضوعية وقد اقترحت هذه الدراسة أن هذه الاختلافات يمكن أن تعكس هذه النقلة فى المجتمع حيث رؤية الفضيلة فى ضوء قيم متصاعدة وقيم شخصية خاصة، يجب المفاضلة والاختيار من بينها.

٤- دراسة بولجنا سيريزا (1997) Bologna, Theresa.

عنوان الدراسة: "المبادرة الأخلاقية لتربية المعلم كاستجابة جماعية للحاجة المهنية".

هدفت الدراسة: إلى توجيه نظر الطلاب المعلمين فى برامج التربية العملية إلى دورها فى الإعداد الخلقى للمعلمات فى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد توصلت الدراسة إلى، أظهرت الدراسة بعض الممارسات غير الأخلاقية، من قبل المشرفين التربويين وتغاضى بعضهم عن الأخلاقيات داخل الفصول، كما كشفت الدراسة عن غياب الأدلة، الكتيبات الخلقية. وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير الأدلة والكتيبات الخلقية التى تساعد المعلمين والمشرفين على مواجهة الأزمات الأخلاقية، مثل التقويم والامتحانات، والتضارب بين المدرسة والواقع الاجتماعي خارج جدران المدرسة، وضرورة توفير برامج لإعداد المعلم خلقياً، خاصة معلم الطفولة المبكرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. كشفت الدراسات عن ضرورة الاهتمام بالنمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية مثل: دراسة بولنجا (1997) أن الاهتمام بالتطوير المهني يقوي ويعزز من جودة المخرجات التعليمية المتمثلة بالخريجين مثل دراسة أوسجتروب (٢٠٠٩)، ماليندا (١٩٩٨) وهناك علاقة وثيقة بين الرضا عن العمل والقدرة على اتخاذ القرار والتربية الأخلاقية مثل دراسة (عبد الفضيل ٢٠٠٩).

٢. يسهم التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في تحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي مثل دراسة (محمد على نصر ٢٠٠٢).

الإطار النظرى للدراسة:

تعد مهنة التعليم الجامعي مهنة نبيلة بأهدافها مقدسة برسالتها العلمية ومثمرة بحصيلتها نحو خدمة المجتمع وتقدمه. لذا فهي تحظى في كل مجتمعات العالم مهما كانت اوضاعها ومستوياتها باهتمام ورعاية كبيرين. ولا تقع مسؤولية هذا الاهتمام وتلك الرعاية على الدولة فحسب بل يتشاطرها كل من المجتمع والدولة والأستاذ الجامعي نفسه كي تكون هذه المهنة الشريفة ناصعة متألقة على الدوام.

وأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي موروثة ومكتسبة، وهي بالتالي تعكس قيما متراكمة وخبرة وممارسة تتطور باستمرار لذا فان اخلاقيات مهنة التعليم الجامعي هي ثمرة جهود المجتمعات البشرية المختلفة في مقدمتها حضارتنا العربية الاسلامية. وهي أخلاقيات متطورة لأنها تنمو وتترعرع في اطار العلم ومن اجله وتصب في خدمة المجتمع وتقدمه فهي بذلك تمثل

موروثا ثابتاً ومتغيرا في قيمه وتقاليده في آن واحد، وهي من ناحية اخرى تعكس حقائق الحياة والمجتمع من تطور وتقدم في مجالات العلم واستجابة هذا العلم لخدمة المجتمع في ميادين التدريس والبحث العلمي. من هنا فان علينا ان نحافظ على تقاليدنا الجامعية الطيبة الموروثة وان نعمل في الوقت نفسه على تطوير أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي كي تكون منسجمة ومستجيبة لروح العصور ومتطلباته (الحارث عبد الحميد ٢٠٠٥، ٦٨).

أخلاقيات مهنة التعليم:

من المعلوم أن للعملية التعليمية محاور أساسية ترتكز عليها وتكتمل بها ويبقى المحور الأهم بينها المعلم الذي تدور حوله الأسس ويتوقف نجاحها عليه، ولأن للمعلم هذا الدور العظيم والمؤثر فإن الاهتمام بتطويره والحرص على نجاح الدور الذي يقوم به من الأولويات التي تحرص وزارتا التعليم العالى والتربية والتعليم على إعطائها الاهتمام الأكبر ذلك أن متطلبات إستراتيجية إعداد المعلم تتحدد من خلال مفهوم حديث ينظر إلى التعليم كمهنة نامية، تمسك في يدها بزمام تقدمها، وتدخل في منافسة متكافئة مع المهن الأخرى المعترف بها في المجتمع (توفيق مرعي، وأحمد بلقيس،١٩٩٣، ٦٦).

ولا يخفى على أحد بأن التربية تعد ضرورة اجتماعية وفردية فلا يستطيع الفرد أن يستغني عنها ولا المجتمع، وكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة كلما زادت حاجته إلى التربية باعتبارها حقا من حقوقه؛ ولذلك يعد المعلم المنطلق والقدوة باعتباره موضع تقدير المجتمع، واحترامه وثقته. وبهذا حري عليه أن يكون في مستوى هذه الثقة، وذلك التقدير والاحترام، ويحرص على إلا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له. والمعلم قدوة لطلابه خاصة وللمجتمع عامة، وحريص على أن يكون أثره في الناس حميداً باقياً؛ لذلك فهو يتمسك بالقيم الأخلاقية، والمثل العليا ويدعو إليها وينشرها بين طلابه والناس كافة، ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع إلى ذلك سبيلا. كما يجب على المعلم أن يدرك أن احترام قواعد السلوك الوظيفي والالتزام بالأنظمة والتعليمات وتنفيذها والمشاركة الايجابية في الأنشطة وفعالياتها المختلفة، أركان أساسية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

إن المجتمعات – بغض النظر عن تقدمها أو تأخرها – تحتضن كثيرا من المهن كالطب والمحاماة والقضاء و الصحافة والتعليم، وغيرها في سلم المهن. والمتتبع لموقف المجتمعات من هذه المهن يلاحظ أن كل مهنة تلتزم بأخلاقيات يؤمن بها أصحابها الذين يعتزون بها ويسلكون

بمقتضاها ويعملون على ترسيخها وتعميقها لدى المنتمين إليها منطلقين من إيمانهم بأهداف المهنة وأدوارها التي تحقق طموحات المجتمع في التحديث و الرقي (موقع منتديات دفاتر تربوية).

وقد اختلفت المجتمعات في موقعها من المهن السائدة في المجتمع في ضوء فلسفتها الاجتماعية وأهدافها التي تجسد مبادئ المهن، ومنها تحديد الموقف من مهنة التعليم وأخلاقياتها وقيمها. وبحدود أخلاقيات مهنة التعليم فقد تبنى كل مجتمع قواعد ومعايير تعبر عن هذه الأخلاقيات وتوصيفها، وفي الوقت نفسه تعد معايير سلوك أفراد المهنة.

مفهوم الأخلاق:

الخلق لغة: يعني السجية والطبع والعادة والدين. **وفى معجم اكسفورد تتضمن لفظة (Moral) عدة معانى:**

تعني عادات يكتسبها الفرد نتيجة تعرضه لمؤثرات الأسرة والمدرسة والمجتمع والبيئة، وتتطبع في نفسه ويتمثلها في تصرفاته في المواقف المختلفة.

ويعرفها آخرون بأنها "ما يجب عليك أن تفعله"، وبتحديد أكثر "أن تعرف ما التصرف الصحيح وما التصرف الخطأ ثم تفعل ما هو صحيح" صحيح أن هذا التعريف بسيط وواضح، ولكن الحياة العملية للمعلم قد لا تسهل الاستفادة منه كثيراً. لماذا؟ لان "التصرف الصحيح" و "التصرف الخطأ" قد يتداخلا، بل كثيرا ما يتداخلا بدرجة تترك المعلم في حيرة شديدة بين البديلين، حيث قد يطلب منه عمليا الاختيار بين تصرفين يبدو أن كليهما صحيح (محمد عبدالله دراز، ١٩٩٣، ٣٩).

ومن المؤكد أن غالبية التصرفات الخاطئة تكون واضحة مثل السرقة أوالغش أوالقتل، فلا أحد يقر هذه التصرفات بالطبع، ولكن المشكلة ليست في هذه الحالات الواضحة، وإنما تكمن المشكلة في ما الذي يجب علينا أن نفعله ؟ السؤال الصعب حقيقة هو "ما الذي يجب أن نفعله؟ فى المعضلات الأخلاقية التي تواجهنا طول الوقت.

مفهوم المهنة:

قبل أن نتعرف على موقف المجتمع من مهنة التعليم، لابد من تعريف المهنة والوقوف على مفهومها وخصائصها ومعاييرها، فالمهنة كلمة ذات مدلول وصفي تشير إلى مجموعة من السمات الأساسية التي تتصف بها كثير من المهن مثل الطب والمحاماة وتتطلب درجة عالية من المهارة القائمة على المعرفة المتخصصة. ويعرفها" Blackington بأنها عمل منظم يقتنع به الإنسان ويحاول أن ينهض من خلاله بمطالب وظيفية محددة" أوهي :"عمل مهني راقي يتطلب

نوعا من القدرات الفنية التي يمكن تحقيقها عن طريق إعداد مهني خاص يشتمل علي إعداد أكاديمي و تدريب عملي". وهي تختلف عن مفهوم الحرفة التي هي: "عمل يدوي يمارسه العامل إما في ورشة يمتلكها أو في ورشة يملكها شخص آخر أو في مؤسسة أو شركة ولا يحتاج إلي إعداد مسبق بل من خلال تدريب قصير".

ويرى بعض المربين ضرورة توفر في مهنة التعليم منظومة معايير هي:

- ثقافة عامة ومتخصصة ومهنية تشكل أساسا معرفيا وقاعدة علمية تشتمل على معلومات نظرية وتطبيقية.
- تكوين مهني يؤمن التفاعل المستمر قبل الخدمة وأثناءها مع المستحدثات و التقنيات الجديدة ذات العلاقة
- احتراف مهني منظم تصبح فيه المهنة حياة دائمة للعمل و النمو.
- أخلاقية مهنية تتضح فيها الواجبات والحقوق والأنماط السلوكية لأخلاقيات المهنة التي يلتزم بها جميع الممارسين للمهنة.
- التمتع لمن ينتمي للمهنة بقدر من الاستقلالية.
- توجه نحو خدمة المجتمع والترفع عن الاستغلال و الكسب (المرجع السابق، ٦٩)

مفهوم أخلاقيات المهنة في المجال التربوي:

تعتبر أخلاقيات المهنة كل ما يتبادر إلى الذهن من سلوكيات ومواصفات ومواقف وقيم أخلاقية، التي يجب أن يتحلى بها المعلم أثناء مزاولة مهمته التربوية والتعليمية ودوره الأخلاقي بشكل عام. من بين هذه المواصفات نذكر منها: (الاقتناع والرضا عن المهنة، الإخلاص لها والتحلي بالمروءة والضمير المهني، التضحية والحلم، التواضع والقدوة الحسنة...الخ.)، وهي مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها المعلمون كمرجع يرشد سلوكهم أثناء أدائهم لوظائفهم، وتستخدمها الإدارة والمجتمع للحكم على التزام المعلمين. ويقتضي ذلك وجود دستور أو ميثاق أخلاقي مهني يلتزم به أعضاؤه بتطبيقه في سلوكهم اليومي، فالأخلاق المهنية إذن هي معايير تعد أساسا لسلوك أفراد المهنة المستحب، والذي يتعهد أعضاء المهنة التزامها.

وإذا كانت الأخلاق المهنية ضرورة لكل فرد يعمل في مهنة، فأنها أكثر أهمية وضرورة لمن يعمل في مهنة التعليم وذلك بسبب خطورة هذه المهنة التي تهدف إلى بناء شخصية الإنسان

بأبعادها كافة، فضلا عن أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في المؤسسة التربوية حيث تمتد آثار تربيته وتعليمه للطلبة إلى أجيال عديدة.

ويمكن القول أن أخلاقيات مهنة التعليم بشكل عام (كمبادئ وقواعد) يمكن أن تنطبق على جميع المعلمين في العالم إلا أن جوهر هذه الأخلاقيات ومضامينها تحكمها فلسفة المجتمع وارثه الحضاري وظروفه. (وليد الزند ١١٢،١٩٩٨-١٢٧).

أهمية أخلاقيات المهنة في المجال التربوي:

يحظى المعلم قديما، في المجتمع العربي عموما باحترام وتقدير كبيرين، حيث كان يلعب دور المرشد والموجه والمؤطر لجميع أنشطة الجماعة التي تتردد على المدرسة أو الكتاتيب القرآنية؛ فكان يؤم المصلين ويفتيهم في أمور دينهم، ويعلمهم قواعد العبادات والمعاملات، ويعلم أبناءهم مبادئ المعرفة والأخلاق، ويشاطر السكان أفراحهم وأحزانهم، ويفك الصراعات بين أفراد الجماعة، ويبرم العقود... وكان المعلم مقابل هذا الحضور الإيجابي محط تقدير واعتزاز، فتحتضنه الجماعة فتأويه وتطعمه وتكرمه وتدمجه بين أفراد عائلتها، باعتباره أمينا على القيم الأخلاقية، بالإضافة إلى كونه قدوة للصغار بسلوكه وإشعاعه داخل المؤسسة وخارجها، حتى كاد أن يرتقي إلى مرتبة الرسول.(عبد الله الرشدان، ١٩٩٤، ٩٥- ١٢٧)

لقد اقترنت التربية عند سائر الأمم بتنشئة الأطفال وفق القواعد الأخلاقية والقيم التي يقرها المجتمع، إلا أن البعد الأخلاقي اضمحل في العقود الأخيرة، بحيث أن المدنية المعاصرة فرضت قيما أخرى غير القيم الأخلاقية، فسادت النزاعات المادية على العقول والنفوس، ولم تعد ظروف العيش تضمن للمعلم الاطمئنان على مستقبله ومستقبل أفراد أسرته، فبدأ مركزه الاجتماعي يتقلص في العقود الأخيرة بفعل عدة عوامل وضغوط، واهتزت مكانته في المجتمع، وانتقلت من التقدير والاحترام إلى الحذر واللامبالاة والاحتقار، وتتجلى هذه العوامل والضغوط في:

- تراجع التوجه المثالي الأخلاقي أمام طغيان التوجه المادي البرغماتي (النفعي)، وسيطرته على العقول والنفوس.
- صعوبة الجمع بين المبادئ والمصالح.
- الوعي المتنامي والإجماع الموضوعي لكافة مكونات المجتمع على ضرورة بعث ثقافة أخلاقية جديدة، مبنية على مبادئ النزاهة والاستقامة والتفاني والإخلاص في خدمة الصالح العام.

إن الالتزام بأخلاق العمل يسهم في تحسين المجتمع بصفة عامة، حيث تقل الممارسات غير العادلة، ويتمتع الناس بتكافؤ الفرص، ويجنى كل امرئ ثمرة جهده، أو يلقى جزاء تقصيره، وتسند الأعمال للأكثر كفاءة وعلماً، وتوجه الموارد لما هو أنفع، وتضيق الخناق على المحتالين والانتهازيين، وتوسع الفرص أمام المجتهدين. كل هذا وغيره يتحقق إذا التزم الجميع بالأخلاق(صديق عفيفى، ٢٠٠٣، ٣١ - ٣٣).

كما إنها تؤدي إلى:

- دعم الرضا والاستقرار الاجتماعيين بين غالبية الناس، حيث يحصل كل ذي حق على حقه ويسود العدل في التعاملات والعقود والإسناد وتوزيع الثروة.... الخ وكل ذلك يجعل غالبية الناس في حالة رضا واستقرار.
- توفر بيئة مواتية لروح الفريق وزيادة الإنتاجية، وهو ما يعود بالفائدة على الجميع.
- زيادة ثقة الفرد بنفسه وثقته بالمنظمة والمجتمع، ويقل القلق والتوتر بين الأفراد.
- تقلل تعريض المؤسسات للخطر لأن المخالفات والجرائم والمنازعات تقل؛ حيث يتمسك الجميع بالقانون الذي هو أولاً وأخيراً قيمة أخلاقية.
- يشجع الالتزام بمواثيق أخلاقية صارمة على اللجوء في التعامل إلى الجهات الملتزمة أخلاقياً، وبالتالي تنجح الممارسات الجيدة في طرد الممارسات السيئة.

إن وجود مواثيق أخلاقية معلنة يوفر المرجع الذي يحتكم إليه الناس ليقرروا السلوك الواجب أو ليحكموا على السلوك الذي وقع فعلاً.

إن أخلاقيات المهنة تتجلى بالأساس في تأسيس علاقات إيجابية مع المهنة، ومع المتعلمين وأوليائهم، واحترام آراء المتعلمين وتشجيعهم على الاستقلال في اتخاذ القرارات المرتبطة بمصيرهم التربوي والتعليمي التعلمي.

نستنتج مما سبق أن أخلاقيات المهنة ليست علما قائما بذاته، أو مادة دراسية خاصة، وإنما هي ثقافة ذاتية ذات طبيعة سلوكية ووجدانية. إن اهتمامها بالسلوك والوجدان يجعلها في النهاية ترتبط كثيرا بالقيم (الحق والخير والجمال) ما دام السلوك يصدر عن قناعة بالقيم وتشبع بالمواقف.

لهذا يظل هاجس أخلاقية المهنة هو تكوين منظومة من قيم تحكم علاقات المدرس مع نفسه ومع الآخرين، والعمل على توجيهها نحو تحريز الذات الفردية وإبراز طاقاتها الخلاقة في مجال المهنة (المرجع السابق، ٣٦-٣٧).

وقد بينت بعض الدراسات أن اتجاه المعلم وسلوكه يحددان صورته لدى متعلميه. وهذه الصورة التي يحملها هؤلاء المتعلمون عن معلمهم، تؤثر على نجاحهم وتطورهم. إن المعلمين المتقبلين لمهامهم، يكون طلابهم أكثر نجاحا بحيث يكون المعلم نموذجا في ضوء اتجاهه نحو المادة التي يدرسها، ونحو عملية التعليم بوجه عام. فازدياد الاهتمام والاتجاه الإيجابي للمعلم نحو المهنة، يؤدي إلى ازدياد إتقان الفرد لها. وكنتيجة، فإن الاتجاهات نحو مهنة التدريس هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكده المعلم في الصف، وأن الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو مهنته يساعد على القيام بعملية التعليم بصورة سليمة، وفق مجالاتها الأربعة: **السلوكية** (الديموقراطية، العدل، الإخلاص، المواطنة، الالتزام...) **والوجدانية** (الحلم، الود، الإنسانية، التفاؤل، التشجيع...) **والسلوكي الوجداني** (القدوة داخل المؤسسة وخارجها) **والمعرفية** (اكتساب ثقافة مهنية، إدارية، تنظيمية وعلائقية) وكذا مواصفات المعلم الأخلاقية المحددة. في حين تبقى الاتجاهات السلبية دون تحقيق الأهداف والغايات المتوخاة.

إن الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس وعدم الرضا عنها، يمكن أن يؤدي إلى الرفع من درجة العدوانية والانزواء والإحساس بالإحباط، وهي ردود فعل عصابية تؤثر سلبا على ممارسة مهام الفعل التعليمي، وتؤدي إلى نتائج سلبية بالنسبة لعملية التعليم. فممارسة أية مهنة من دون وجود اتجاه إيجابي نحوها، غالبا ما يخلق الانحراف النفسي الذي هو ظاهرة نفسية تتميز بعدم الرضا على الذات وطغيان التشاؤم والتبريرية المرضية.

فإذا كانت مختلف المهن لا يتم النجاح فيها إن وجد مثل هذا الاتجاه، فإن مهنة التدريس تبقى أكثر إلحاحية على ضرورة توفر اتجاه إيجابي منها، نظرا لطابعها وخصوصيتها؛ فهي مهنة تركز على علاقات تفاعلية قوية، تستلزم الرضا والرغبة في العمل، كما أنها ترتكز على إعطاء النموذج وتمرير مجموعة من التعليمات، إضافة إلى أن العملية التعليمية هي عملية وجدانية أيضا، وتتأثر بالمواقف والعواطف والتمثلات.(المرجع السابق: ص ١٣٠-١٣٢)

للرد على السؤال الثاني من البحث: ما أساليب ووسائل التنمية المهنية المستدامة نستعرض الآتي:

مفهوم التنمية المهنية

يقصد بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس" عمليات تهدف إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وسلوكهم لتكون أكثر كفاءة وفعالية لسد حاجات الجامعة والمجتمع وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، والذي يقوم بتلك العمليات أو الجهود المقصودة هي الجامعة أو الكلية أو

غيرها من المؤسسات المهنية لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيًا بما يمكنه من تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها"

(Golding and Gray, 2006)) ،(Speck and Knipe, 2005)

فالتنمية المهنية تمكن عضو هيئة التدريس من القيام بمسئولياته الثلاثة وهي:

١- مسئوليته أمام نفسه والتي تتطلب أن يحقق تقدمًا في مجاله المعرفي وتحسين كفاءاته والاستمرار في التنمية والتحسين.

٢- مسئوليته أمام مؤسسته والتي تتطلب من الأكاديمي الإجادة في مجالات التدريس والبحث والإدارة وخدمة المجتمع.

٣- مسئوليته أمام المجتمع والتي تتطلب من الأكاديمي أن يستجيب لمشكلات المجتمع وحاجاته.

(Speck and Knipe, 2005)

وعرفت الحربي (٢٠٠٦) التنمية المهنية بأنها :عمليات مؤسسية منظمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم وتستهدف تجديد أدائهم المهني ورفع جودته في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وإضافة إلى مساعدتهم في النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته.

ونظر الصيرفي (٢٠٠٤) للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس أنها :تنمية لمهاراته وقدراته وزيادة فاعليته في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي من جهة وبما يضمن تطوير المجتمع وتحقيق رؤاه المستقبلية بما يضطلع به أستاذ الجامعة من أدوار من جهةٍ أخرى.

مبررات التنمية المهنية

إن التنمية المهنية من أهم متطلبات التعليم الجامعي، **ومن مبرراتها:**

- التطور التقني وانعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تقنيات المعلومات والاتصال وتقنيات التعليم والتعلم . فقد أثرت على نظم التعليم وأساليبه مما تطلب زيادة الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بغية تحسين فعالية المخرجات التعليمية(غازى مدني، ٢٠٠٢، ١٤)

- التغير الذي حصل على أدوار أعضاء هيئة التدريس، فتطور تقنيات الاتصال وتعدد مصادر التعلم أدّيا إلى إحداث تغييرات جوهرية في متطلبات الموقف التعليمي من حيث وسائل نقل المعرفة وأدوار أعضاء الهيئة التدريسية التي تحولت من الأدوار التقليدية التي تعد المدرس مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر لها ومرشد لطلابه وبالرغم من ذلك فقد أشارت الدراسات إلى أن معظم المدرسين في الجامعات الغربية ينقصهم التدريب على ممارسة التدريس وهذا الوضع.)ينطبق أيضًا على الجامعات العربية.
- الانفجار المعرفي: فالعالم شهد منذ منتصف القرن العشرين تزايدًا في إنتاج المعرفة بأنواعها وقد أشارت الدراسات في أوائل الثمانينات إلى أن المعرفة صارت تتضاعف كل سبع سنوات , وفي أواخر التسعينات كان الحديث عن تضاعف حجم المعرفة العلمية كل عامين ونصف تقريبًا بل هناك دراسات تشير إلى أن تضاعفها كل ثمانية عشر شهرًا. (محمد مطهر، ٢٠٠٥، ٤٤).
- ظهور بعض القضايا في عمليات الإعداد والتدريب مثل التأكيد على الاحتياجات المستقبلية مقابل الاحتياجات الحالية، والموضوعية مقابل الذاتية والثبات الانفعالي مقابل عدم الثبات، والإتقان مقابل العمومية والتقييم العالمي مقابل معيار التقييم المحلي والممارسة الإبداعية مقابل الممارسة الحالية. (Lilian and James, 1992)

أهداف التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

لابد لأي برنامج تنموي يراد له أن يكون فعالاً على أعلى مستويات النجاح من أهداف واضحة محدودة وفق "الحاجات التنموية" لأن تحديد الهدف التنموي هو المؤشر الذي يوجه النشاط والبرامج التنموية في الاتجاه الصحيح. وعليه فإن وحدة التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس تهدف إلى ما يلي:

- رفع مستوى المهارة عند عضو هيئة التدريس في مجال التدريس.
- رفع مستوى المهارة عند عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.
- رفع مستوى المهارة عند عضو هيئة التدريس للقيام بمهارة الإدارة وخدمة المجتمع.

- اكتساب المعلومات اللازمة للتعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم واستخدامها في التعليم الذاتي والتعليم المستمر.
- اكتساب المعلومات والمهارات عن التقويم وبناء وسائله الحديثة وتقنيتها واستخدامها، وما يمكن الاستفادة منها في تطوير الامتحانات.
- توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدرات وتجارب بعضهم البعض من خلال تبادل الآراء والمناقشات.
- دعم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى.(بشير حداد، ٢٠٠٤، ٢٤).

أساليب التدريب فى برامج التنمية المهنية:

إن نجاح أي برنامج تدريبي – من برامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس – في تحقيق أهدافه لا يتوقف على المحتوى فحسب، بل على أساليب التدريب، ولذا فإنه ينبغي عند التخطيط لبرامج التدريب أن نختار الأساليب التي تساعد على تحقيق أهداف التعليم. وتتنوع أساليب تدريب أعضاء هيئة التدريس وتختلف حسب طبيعتها فمنها أساليب تدريب تقليدية كالمحاضرة. ومنها أساليب تدريس حديثة التي تعتمد على تقنيات التعليم وأدواته كالكمبيوتر. وفيما يلي نتناول هذه الأساليب:

أساليب التدريب التقليدية:

١- المناقشة **(Discussion)**: هي أسلوب يتم فيه التفاعل بين أعضاء جماعة صغيرة لهم أهداف محددة موحدة حول موضوع معين. ويساعد هذا الأسلوب على فهم موضوع المناقشة وذلك لأن كل فرد من أفراد الجماعة يسهم بخبرته واقتراحاته مما يجعل الأفراد يتعلمون من خبرات الأفراد الآخرين عن طريق تبادل البيانات والمعلومات والآراء.

٢- المؤتمرات التدريبية "حلقة العمل" **(Seminars)**: هو اجتماع مجموعة من الأفراد، ويساهم كل منهم بخبراته واقتراحاته فيما يتعلق بالمشكلة المتعلقة بموضوع المؤتمر. ويكون الهدف الرئيسي هو حل المشكلات وتبادل الخبرات، حيث يتعلم الأفراد من خبرات الأفراد الآخرين ذوي الخبرة بدون تعلم رسمي من جانب المدربين. ويعتبر المؤتمر التدريبي من أفضل وأنجح طرق التدريب إذا توفرت لدى الأفراد الخبرات الكافية التي تساعد على الوصول إلى الحلول المثلى

للمشكلات. وهذه الطريقة من أفضل الطرق لتدريب أعضاء هيئة التدريس القدامى الذين اكتسبوا اتجاهات يصعب تعديلها، ولتدريب المستويات الإدارية العليا والموظفين القدامى أيضاً.(غازى مدنى: ٢٠٠٢، ٢٣).

٣- المحاضرات (Lecture) هو أسلوب تدريبي مباشر تعرض من خلاله الحقائق والأفكار والمعلومات عن موضوع معين بشكل مرتب ومنسق على عدد كبير من المتدربين في وقت واحد. كما تزداد فرص الاحتكاك بالخبراء والتخصصين من المحاضرين. وتزداد فاعلية هذا الأسلوب التدريبي إذا قام على إعداد مسبق للمادة العلمية لمحاضرة وكذلك الاهتمام بطريقة العرض بحيث يصحبها وسائل إيضاح مختلفة كخرائط المفهوم أو أفلام أو شرائح مصورة أو غيرها بما يمكن معه استرعاء انتباه المتدربين. هذا إلى جانب الاستعانة بالقراءات الإضافية الحرة بما يكفل زيادة فعالية المحاضرة والتوسع في بحث النقاط التي أثارها المحاضر.

٤- ورش عمل (Workshops)

٥- الندوات (Symposium) تتكون الندوة من مقرر وعدد من الأعضاء (الدارسين) لا يزيد عن ستة يختارون الموضوع. وبعد الإعداد الكامل يجلس أعضاء الندوة. ويعرض المقرر موضوع الندة. ثم يقدم كل عضو ملخصاً للدراسة التي أعدها. وبعد الانتهاء من دراستهم يبدءون في مناقشة الجوانب المختلفة واستعراض وجهات النظر ويوجه المقرر المناقشة ويحاول إيجاد توازن بين أراء المشتركين في الندوة. ويلخص المناقشة بعد انتهاء أعضاء الندوة من النقاش يطلب المقرر من جمهور المستمعين توجيه أسئلتهم لأعضاء الندوة. وفي النهاية يختم المقرر الندوة بعرض ملخص لما دار فيها والنتائج النهائية التي انتهت إليها الندوة.(منى السالوس: ٢٠٠٤،٤٩).

أساليب التدريب الحديثة:

- التدريب القائم على الحاسب الآلي (Computer Assisted Training): يعتمد هذا النوع من التدريب على استخدام الحاسب الآلي في شرح المقررات الدراسية وفي تدريب وتقويم المتدربين والدورات التدريبية. كما أنه يفيد في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس عندما يستطيع أن يستخدمه في التعلم الذاتي بحيث يمكنه من اكتشاف معارف ومعلومات جديدة وتنمية مهارات معينة لديه.

- التدريب القائم على التدريس المصغر (Micro-Teaching Based Training): التدريس المصغر هو موقف تعليمي يتم في وقت قصير (حوالي ١٠ دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من المتدربين (يتراوح عادة ما بين ٥-١٠) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب المتدربين على مهارة محددة. و يهدف التعليم المصغر إلى إعطاء المدرب فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الوقف التدريسي، وفي العادة يستخدم الشريط التلفزيوني لتسجيل هذا الموقف التعليمي ثم يعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة. و لكن هذا التسجيل لا يعتبر شرطا أساسيا لإتمام التعليم أو التدريس المصغر.

<u>والتدريس المصغر أنواع</u>، منها: التدريب المبكر على التدريس المصغر، والتدريب عليه أثناء الخدمة، والتدريس المصغر المستمر، والتدريس المصغر الختامي، والتدريس المصغر الموجه، والتدريس المصغر الحر، والتدريس المصغر العام، والتدريس المصغر الخاص، والإرشاد النفسي المصغر MICRO COUNSELING، و تدريب المشرفين، وتدريب المحامين على المرافعة، و تدريب مدرسي الكليات. (حياة الحربي، ٢٠٠٦، ٩٩).

<u>التدريب المبني على الكفايات</u> (Competency Based Training): تعتمد هذه البرامج المبنية على الكفايات على تحديد أهداف واضحة وصريحة لتدريب أعضاء هيئة التدريس وتعمل هذه البرامج على تحقيقها. وتشير كفايات عضو هيئة التدريس إلى قدرة العضو على إنجاز أهداف التعليم المتعددة الجوانب. وتشمل الكفايات التدريبية جانبين أحدهما معرفي والآخر مهاري. وتشتق الكفايات من الفهم الواضح لدور العضو، وتتضمن معارف ومهارات وسلوك. فبالإضافة إلى تمكن العضو من مواد تخصصية تتضمن قدرات تشخيصية ومهارات سلوكية ومن ثم فإن كل الأساليب التي تسهم في تنمية تلك المهارات مثل تحليل العمل التعليمي، التعليم المصغر، والتدريب على نماذج تدريسية يمكن أن تستخدم في إطار الكفايات. ويتم هذا النوع من التدريب كما يلي:

- تحديد الكفايات الأساسية لأعضاء هيئة التدريس، مثل كفايات تدريس مادة التخصص، وكفايات التخطيط والتقويم.
- ترتيب هذه الكفايات تبعاً لأهمية الحاجة إليها.
- تخطيط البرامج التدريسية المناسبة لتحقيق هذه الكفايات.
- التخطيط لتنفيذ التدريب وتطبيق الخطة.

- المتابعة والتقويم والتغذية الراجعة.
- استمرارية التدريب حتى تبنى الكفاية لدى المتدرب. (محمد الصيرفى، ٢٠٠٤، ٣٦).

التدريب المبني على الأداء (Performance Based Training): تعتمد هذه البرامج على مفهوم الأداء الذي يعني الفعل والعمل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة أو القدرة والتمكن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية. وتحتوي هذه البرامج المعارف والقدرات والمهارات والمهام المطلوب أداؤها من المتدرب، كما تحتوي على معايير الأداء المنشودة والتي يطلع عليها العضو قبل بدء التدريب. ويفيد هذا النوع من التدريب في التدريب العملي على المهارات ويساعد على إظهار الفروق الفردية بين المتدربين.

التدريب المبني على الفيديو التفاعلي: (Inter-Active Video Based Training): يعتمد هذا النوع من التدريب على الجمع بين مزايا التعليم عن طريق الفيديو، والتعليم عن طريق الكمبيوتر. وهو نظام للتعلم الفردي ينتج عن طريق توصيل جهاز الفيديو عن طريق تقنية تمكن من دمج المواد المخزنة على شريط أو أسطوانة الفيديو علي البرامج التعليمية المقترحة بواسطة الحاسب الآلي أو الكمبيوتر. وفي هذا النوع من التدريب تعرض المادة التدريسية بطريقة مناسبة، ويتفاعل المتدرب على البرنامج وتشمل استجابات المتدربين، وتقدم لهم تغذية راجعة فورية لتصحيح أخطائهم وتعديل سلوكهم.(يوسف حسين، ٢٠٠٦، ٢٥).

مجالات التدريب:

تتنوع برامج التدريب وفق وظائف الهيئة التعليمية التي تركز عليها، وهي تتناول بوجه عام الجوانب الأساسية التالية:

برامج مختصة في مجال التدريس:

وذلك عن طريق تقديم الطرائق الجديدة في مجال التدريس وتعلم الطلبة، واستخدام الوسائل الحديثة في التعليم، وزيادة معرفة عضو هيئة التدريس بخصائص طالب الكلية وسلوكياته وطموحاته، كذلك مراجعة البرامج والمقررات الدراسية من حيث (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، أساليب التقويم،... وغيرها).

برامج مختصة في مجال البحث العلمي:

وتهدف هذه البرامج إلى رفع المستوى العلمي والأكاديمي لعضو هيئة التدريس من خلال المحافظة على مستوى متميز من الأداء البحثي، وبالتالي تهتم هذه البرامج بأساليب البحث

العلمي، واستخدام التكنولوجيا خاصة تكنولوجيا المعلومات في البحث العلمي، والاهتمام بالبحوث الفردية والبحوث الجماعية، وأبحاث الفعل (ACTION RESEARCH)، والأبحاث البينية بين الأقسام في الكليات التابعة للجامعات.

برامج مختصة في مجال خدمة المجتمع:

وتهدف هذه البرامج إلى ربط أهداف الجامعات بخدمة المجتمع، وكيفية التعرف على البيئة الاجتماعية ومخاطبة الجمهور المستهدف، واستخدام الأساليب العلمية في تخطيط وإعداد مشروعات خدمة المجتمع والبيئة، وتقديم استشارات للمؤسسات والهيئات والمنظمات المختلفة.(سامى عمارة: ١٩٩٩).

للرد على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما أهمية الرقابة المهنية وانعكاساتها على أخلاقيات مهنة التعليم ؟ نستعرض الآتى:

إن القيادة – أيا كان مستواها – هي في الأصل مهمة اجتماعية، يجب على صاحبها أن يتخلى عن أي تجاوزات أخلاقية تتعلق بشخصه أو بعمله، كما يجب عليه أن يتحلى بأرقى أخلاقيات العمل الذي يقوم به. تدعيما لثقافة التنفيذ (أى التطبيق الفعلى للمبادئ) وتعلق نجاح أخلاقيات العمل بها، يمكن اقتراح جملة من الطرائق التي يمكن من خلالها ترسيخ أخلاقيات العمل في المنظمات الرسمية وغير الرسمية:

١- الاهتمام الكثيف والدقيق بأخلاقيات (النخب القيادية) الرسمية وغير الرسمية.

ومن الملاحظ أن التناقض بين سلوك المجتمع في حياته الخاصة وحياته العامة آخذ في التزايد رغم ارتفاع معدلات التعليم والتدريب والتحديث، ووفرة أجهزة التقنية الحديثة، ولعل من أظهر أسباب ذلك فساد كثير من النخب في البلاد العربية والإسلامية، التي يعطي فسادها العملي الوظيفي والإداري إشارة للناس بأن مجال الحياة العامة لا تنطبق عليها القيم الأخلاقية، بل توحي بأن الإيمان بأخلاقيات العمل أو ما يسميه البعض بالأخلاق المدنية هو من قبيل التطهر والفضيلة التي قد تودي بالإنسان وتفوّت عليه منافع ومباهج شخصية.(صالح العساف، ١٤١٦)

إن أهم خطوة تنفيذية في تطبيق أخلاقيات العمل هي إلزام ومحاسبة ومراقبة أصحاب المسئوليات والتدقيق معهم في شأنها؛ لأنهم قدوات متى صلحوا صلح من تحتهم غالبا، ومتى ترك الحبل على الغارب لهذه الفئة وأصبحوا في حصانة عن المسألة والمحاسبة فإن الخسارة ستستمر، والعرف الأخلاقي الفاسد سيجد له سنداً معنوياً، والمتضمون الإيحائي السلبي لأخلاقيات العمل الفاسدة سوف يسري بصورة وبائية غير منظورة حتى يصبح عادة وعرفاً.

إنه لا يمكن أن يقوم عمل أو منظمة أو مجتمع بلا (إداري أو قائد أو رئيس أو عمدة أو نقيب... إلخ) لأن العمل بلا رئيس كالجسم بدون رأس، والمجموعة التي يقودها قائد مستقيم أمين صادق متواضع متعاون نزيه تنتج أعمالاً متميزة بل قادة ممتازين، وسوف توجد في المجتمع نماذج يحتذى بها، بعكس المجموعة التي يقودها قائد مريض أخلاقياً، والسبب الذي يفسر هذه الحالة: أن أكثر الناس لا يتبعون المبادئ والمنطق والعقل السليم فقط، إنهم – لا شعورياً – يرغبون رؤية مثلهم العليا متجسدة في أشخاص أو شخص يعلمهم ويقودهم، ويعطيهم المثل فيسيرون خلفه، بدافع الإعجاب وإعطاء المثل؛ لأن الممارسة التي تصدر من قائد أو مسئول تلفت النظر وتجذب الاهتمام، والأبصار نحوه شاخصة، وتزداد قيمته كقدوة بازدياد قيمته في القلوب محبة، أو بازدياد درجته في العقول قناعة، وبذلك يجسد الإداري والقائد المُثل العليا – سلبية كانت أو إيجابية – فيسير الناس بسيرته، ومعنى تجسّد المُثل العليا والمبادئ أنه بسلوكه وتصرفاته يقلب الأفكار والمبادئ والأخلاقيات النظرية إلى أشياء حقيقية ملموسة. (فؤاد السلمان:٧٧،٢٠٠٥)

٢- وضع أبواب خاصة عن أخلاقيات كل مهنة ضمن الشعارات والنظم واللوائح، سواء في المؤسسات الحكومية أو الخاصة، وإطلاع جميع العاملين عليها وإلزامهم بها.

إن المعرفة النظرية أمر مهم، والدراية المهنية تقوم – أصلاً – على ما ينبغي أداؤه، وما يجب تملكه من صفات، فإذا عرف المدير والموظف ما يجب عليه القيام به، دون أن يعرف ما يجب أن يتصف به من أخلاق، وقع الخلل وتعثرت الأعمال، مثلما لو عرف السمات الشخصية اللازمة للعمل دون أن يعرف ما الذي عليه أن يعمله، ولكي تصبح هذه (الدراية الأخلاقية) حاضرة وأصيلة في الوجدان الشخصي المهني والمؤسسي لا بد من ترسيخها نظرياً ومعرفياً؛ لتحويل المبادئ والأفكار والشعارات الجيدة من شيء عابر إلى شيء ثابت، ومن معلومة نظرية إلى فكرة راسخة في الداخل الإنساني، ويمكن هنا اقتراح عدة صيغ وأفكار وشعارات تجعل المتلقي لها: ينتبه، – يتفهم، يتذكر، – يصدق ويوافق، – يهتم، – ينفذ ما اقتنع به.(فؤاد العمر، ١٤١٩).

٣- إدراك الأولويات الأخلاقية لكل عمل ومهنة وترتيبها حسب الأهمية.

٤- اختصار التعليمات الأخلاقية لتسهيل فهمها وتثبيتها.

٥- لترسيخ فكرة عميقة (كأخلاقيات العمل) يجب أن تكون ضمن عبارات قصيرة ذات معان كثيرة، والمقصود هنا الإيجاز غير المخل، بحيث تكون التعليمات واضحة، وفي صميم الجوهر الأخلاقي وبعبارات قليلة.

٦- تحديد المطلب الأخلاقي، وتخليصه مما يشوبه ثم تجزئته – إذا أحوج الأمر – إلى عناصر (بسيطة) غير معقدة.

٧- صياغة أخلاقيات العمل بطريقة حية ملموسة؛ وذلك لأن المبادئ والأخلاقيات ذات طبيعة تجريدية (ذهنية) قد يصعب تذكرها أو فهمها، وعموم الناس تميل إلى تذكر الأمور الحسية وفهمها، فهل نستطيع تقريب الفكرة والقضية المجردة عند صياغتها بحيث تأتي بلغة قريبة ملموسة أقل تجريداً، من خلال أمثلة حسية تجعل الفكرة الأخلاقية حية وحاضرة ومفهومة؟

٨- بناء المطالب الأخلاقية للعمل على (مصداقية) قوية تقنع المتلقي لها وتجعلها محل ثقة وقبول، كإسنادها إلى شخصية ذات مكانة، أو مصدر محترم، أو تجربة مؤكدة، أو إحصائيات حقيقية، أو إسنادها إلى قابلية الفحص والتأكد. (المرجع السابق).

٩- ربط أخلاق العمل بالعواطف الموجودة في الإنسان؛ لأنها هي الطريق إلى تحفيز الاهتمام وتحريك الإرادة والمشاعر، فلكي نثير اهتمام العاملين بأخلاقيات معينة علينا أن نربطها بشيء آخر يهتمون به حقيقة، وهنا يمكن استعمال مبدأ (النفعية) و(الذاتية) والتركيز على الفوائد الحقيقية والمنافع المعقولة التي ستعود على الشخص؛ لأن حب الإنسان لذاته وما ينفعه شيء فطري موجود في كيانه، فإذا اقتنع بأن خلقاً مّا أو فكرة مّا هي نافعة له ومفيدة اهتم بها وحرص عليها.

١٠- تعميق أخلاقيات العمل من خلال (التقدير) و (المكافآت) وقد أثبتت هذه الطريقة جدواها في زيادة طاقة العاملين وحماسهم، وزيادة مستوى الإنتاجية ونسبة ولاء العملاء وارتفاع الإيرادات، وتحدثت عن ذلك كتب الإدارة الحديثة بكثير من التفصيل، والمهم هنا أن أخلاقيات العمل يمكن ترسيخها وتقويتها ونشرها وتعميق أثرها من خلال التقدير والمكافآت، وهما عنصران مهمان أحدهما معنوي وهو (التقدير) والثاني مادي وهو (المكافآت) وهما يحققان حاجة إنسانية راسخة في الوجدان، أهم وأعمق أثراً من بنود التعاقد الوظيفي، لأنها تتعامل مع محفزات ذاتية موجودة في الفطرة البشرية، أما الأول: وهو التقدير المعنوي كعبارات الثناء والإطراء غير المتكلف وغير المبالغ فيه؛ فإن له دوراً مهماً في دعم وتشجيع العاملين أصحاب التميز الأخلاقي، سواء أجاءت من قبل العملاء والمراجعين، أو من قبل

الزملاء، والأهم من ذلك أن تأتي من قبل ذوي المكانة والشخصيات المشهورة اجتماعيا، وأهم من هؤلاء جميعاً حينما تأتي عبارات التحفيز وكلمات التشجيع من المدراء المباشرين، ويتم توجيهها للموظف المتميز أخلاقياً في الوقت المناسب، وبما يلائم شخصيته وأسلوبه في العمل، وهذا يقتضي أن يكون المدير على دراية بشخصيات العاملين معه ومستواهم الثقافي وبيئتهم الاجتماعية، فالعبارات التي قد تحفز أحد الموظفين وتثير حماسه ليست بالضرورة محفزة لموظف آخر، والتي قد تقال في جمع من الموظفين ليست بالضرورة هي التي تقال له عندما يكون لوحده مع المدير.(منى الأسمر: ٢٠٠٩،٤٤).

أما المحفز الثاني: فهو (المكافآت) المادية كالترقيات، وتولية بعض الأعمال والعلاوات المالية، وإعطاء إجازات وانتدابيات ونحو ذلك.

وهذا النوع من التحفيز له أثره الإيجابي في ترسيخ الأخلاقيات وإشاعتها إذا استعمل بوجه صحيح ودقيق، وإلا أدى إلى التحاسد والتباغض والرياء، وانتشار الغيرة المذمومة بين العاملين.

١١- تعزيز مبدأ (شرف العمل):

يجب أولاً النظر إلى العمل (الجائز والمباح في شريعة الإسلام) باعتباره شيئاً له قيمة وله معنى، وليس مجرد أداء آلي لمجموعة من النظم واللوائح الإدارية أو التوجيهات والقرارات، وأيضا ليس مجرد وسيلة لكسب الرزق.

لقد (أثبت علماء النفس أن الإيمان بأهمية وقيمة عملنا يؤثر بشكل كبير في صحتنا البدنية والنفسية... الموظف الذي يرى في عمله تأكيداً لذاته يثري مؤسسته ونفسه على حد سواء، وبهذا المعنى فإن طبيعة الوظيفة لا تحدد قيمة الإنسان، بل يخلع الإنسان المعنى والقيمة على وظيفته، فالمعلم الذي يرى وظيفته مجرد مصدر للربح ولأكل العيش ليس صاحب رسالة، على العكس من جامع القمامة الذي يرى نفسه شخصاً يجعل العالم مكاناً أجمل وأكثر صحة ونظافة).

١٢- متابعة التزام العاملين بأخلاق المهنة بطريقة علمية عملية، ومحاسبة من يخل بأخلاق المهنة، وليكن ذلك بتدرج مقصود.

- توجيه خطاب للموظف يتضمن لغة تعتمد الحث والتذكير والتنبيه.
- توجيه إنذار خطي للموظف، يتضمن العقوبات المترتبة على سلوكه.
- عند تكرار الممارسات المخلة بأخلاقيات العمل، أو عند حصول إخلال كبير بها مثل الرشوة، حينئذ تطبق عقوبة الفصل أو التشهير، أو هما معاً لتكون رادعة لذوي النفوس الضعيفة.

١٣- تقوية الرقابة الذاتية:

إن الرقابة الذاتية من أهم وأنفع الوسائل التي توجد الخُلق القويم في العمل في غيره، وتكفل استمراريته التي من ثمارها الإتقان والجودة.

ويتم تكوين الرقابة الذاتية عبر طريق طويل من التربية والتوجيه والقدوة والطيبة، والحث والتشجيع والتقدير، بحيث تصبح صفة (الرقابة الذاتية) صفة لها حضور اجتماعي فاعل ومؤثر في المجتمع، ومهما كانت قوة النظام والأحكام الجزائية والقضائية فإنها قليلة الجدوى مع انعدام مبدأ (الرقابة الذاتية).الرقابة الذاتية الموصلة بالإيمان والتقوى ليست مجرد قضية وعظية، بل هي ممارسة عملية أثبتت جدواها، وهي التي جعلت من أبي بكر وعمر وعثمان وعلي رضي الله عنهم ومن سار على مسلكهم من ملوك المسلمين وأمرائهم نماذج مشرقة.(درمان غالب، توفيق غانم، ٢٠٠٨)

١٤- استعمال الوسائل التثقيفية والإعلامية لترسيخ أخلاقيات العمل.

لا بد من بناء (ثقافة أخلاقيات العمل) وبثها، واستعمال كافة الوسائل الممكنة لترسيخها وتعميقها في المجتمع، ومن تلك الوسائل:

أ- وضع رسائل موجزة، وشعارات وإعلانات في وسائل الإعلام، ولوحات الدعايات، والصحف والمجلات، تتضمن مبدأ أخلاقيا مرتبطا بالعمل.

ب- وضع مادة أخلاقيات العمل من ضمن مناهج التعليم العام والجامعي.

ج- إقامة ندوات ومحاضرات ولقاءات في التجمعات العامة كالمخيمات ومراكز الأحياء، والتجمعات الخاصة كالمدارس والجامعات والشركات ونقابات المهن والتخصصات المختلفة.

د- إلزام جميع المؤسسات الخاصة والعامة بعمل حلقات نقاش، ومجموعات عمل خاصة بتطبيق أخلاقيات العمل، وتعديل سلوك المدراء والعاملين أو تقويمه.

هـ- دعم النظريات والمؤسسات والمؤلفات ووسائل الإعلام التي لها اهتمام خاص بأخلاقيات العمل تنظيراً أو تطبيقاً أو حماية.

و- إنشاء وتشجيع الجمعيات والمؤسسات المهتمة بنشر فضائل الأخلاق والدفاع عنها، على غرار جمعيات حماية البيئة، أو حماية المستهلك، وإتاحة المجال لها لمراقبة الأعمال في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية(يوسف مصطفى: ٢٠٠١).

للرد على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ما هى الأبعاد المقترحة لإعداد دليل أخلاقيات العمل الجامعى:

١- إعداد الصورة الأولية للدليل:

تم الاستناد لمراجع ودراسات سابقة – تم الاستناد لمقابلات مفتوحة مع الأشخاص الرئيسيين Key Persons – تم إعداد دليل مكون من جزأين (الأول): خاص بقوانين حماية حقوق الملكية الفكرية، وهي ترجمة لمواد قانون حماية حقوق الملكية الفكرية.(الثاني):خاص بأخلاقيات المهنة لدي الجمهور المستهدف وهو ترجمة لمنظومة القيم الإنسانية المطلقة.

٢- اختبار الصورة الأولية للدليل:

للتأكد من قابلية الدليل للتطبيق العملي وملائمته للفئات المستهدفة وتغطيته لجميع مجالات العمل الجامعي، فقد تم عرض الدليل في لقاءات جماعية مع المستهدفين به من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ،الإداريين، الطلاب. وقد أسفرت هذه المرحلة عن التعديلات التالية:

جدول (١)

أهم مجالات التعديلات المقترحة علي الصورة الأولية للدليل.

الفئة المستهدفة	التعديلات المقترحة (*)	العدد	%
أعضاء هيئة التدريس معاونيهم	علاقة الأستاذ الجامعي بالمجالس واللجان العلمية والإدارية (المهام التعليمية).	٤٠	٦٦,٧
أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم	علاقته بالمجالس واللجان العلمية الإدارية: (في المهام البحثية).	٣٨	٦٣,٠
أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم	علاقته بالمجالس واللجان العلمية والإدارية: (في خدمة المجتمع).	٤٥	٧٥,٠
أعضاء الجهاز الإدارى	تعامل أعضاء الجهاز الإداري مع المواقف الجديدة.	٤٤	٧٣,٠
أعضاء الجهاز الإدارى	تعامل أعضاء الجهاز الإداري مع العمال.	٤٠	٦٦,٧

(*) تمثلت التعديلات في حذف تلك البنود من الدليل.

٣- صياغة الدليل في صورته النهائية:

تم إدماج التعديلات الواردة في جدول (١) في الدليل حتي خرج الدليل بصورته النهائية، وذلك علي النحو التالي:

مقدمة:

تستمد رسالة التعليم الجامعي أخلاقياتها من هدى الرسالات السماوية التي تحث على الصدق مع النفس والغير، والإخلاص في العمل والتفاني في الأداء، والعطاء المستمر والأمانة

والقدوة الحسنة. كما أنها تقوم على إعداد جيل متميز متسلح بالعلم والخلق يكون قادرا على حمل الرسالة، وتحمل المسؤولية، وأداء الواجب، والاعتزاز بالانتماء للوطن.

وحيث أن مهنة عضو هيئة التدريس رسالة رفيعة الشأن، عالية المنزلة، تحظى باهتمام الجميع، لما لها من تأثير عظيم في حاضر هذه الأمة ومستقبلها، ويتجلى سمو هذه المهنة ورفعتها في مضمونها الأخلاقي ونتائجها التربوية والتعليمية، وعائدها المنتظر على الفرد والمجتمع بل وعلى الإنسانية. لذا فإن إدراك عضو هيئة التدريس لعظيم رسالته تستوجب منه الحرص على نقاء السيرة وطهارة السريرة حفاظا على شرف المهنة.

ويهدف هذا الدليل إلى حث أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والوظائف المختلفة بالالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس من سجايا حميدة وسلوكيات فاضلة، والإسهام في تطوير المجتمع **وتقدمه من خلال:**

- تعزيز وتنمية قدراتهم العلمية والاجتماعية وتعظيم دورهم الفاعل في منظومة التعليم الجامعي.
- تبنى قيماً مهنية وأخلاقية راقية كمنهاج لحياتهم العلمية والعملية.
- نشر الوعي بأهمية مهنة التدريس ودورها في بناء مستقبل هذا الوطن.
- إعطاء المثل والقدوة الحسنة للطلاب خاصة ولغيرهم من أفراد المجتمع عامة.

ويتضمن هذا الدليل: مجموعه من المبادئ والمعايير يتعين على أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالوظائف الأخرى مراعاتها في أدائهم للارتقاء برسالتهم تجاه أبنائهم الطلاب وزملاء المهنة و العاملين معهم في الوظائف المختلفة والبيئة المحيطة بهم وأيضاً تجاه الوطن.

الجمهور المستهدف: السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والطلاب، والسادة أعضاء الجهاز الإداري وكذلك ذوى الاحتياجات الخاصة من الفئات الثلاث.

إعداد دليل الحفاظ علي القيم الجامعية:

تم إعداد الدليل ليكون ميثاقا أو عقدا أو مرجعية حاكمة للأداء، يوجهه ويقومه و يتم الاحتكام له عند الاختلاف، ويتم علي أساسه تعديل المسار، ولذلك روعي في إعداد هذا الدليل، أن يبنى على أسس راسخة تستمد قوتها من قوة حماية قانون حقوق الملكية الفكرية والقيم الإنسانية، وروعي في تنفيذه الأسس الآتية:

<u>أولا:</u> أن يشارك في إعداده أكبر عدد ممكن من الجمهور المستهدف.

<u>ثانيا:</u> أن يشتمل علي مجالات الحياة المختلفة في المؤسسة الأكاديمية.

ثالثاً: أن يحقق التوازن بين سهولة التداول ودقة البناء.

رابعاً: أن يتوائم التغيير مع ما هو قائم دون انصياع له.

تنظيم الدليل: ينقسم الدليل إلي جزئيين:

الجزء الأول: خاص بقوانين حماية حقوق الملكية الفكرية، وهي ترجمة لمواد قانون حماية حقوق الملكية الفكرية.

الجزء الثاني: خاص بأخلاقيات المهنة لدي الجمهور المستهدف وهو ترجمة لمنظومة القيم الإنسانية المطلقة.

وانطلق الدليل من ثلاثة نماذج تصورية، و كل نموذج يخص فئة من فئات الجمهور المستهدف يجمع بين عمومية الأسس والمبادئ ،وخصوصية المهام الخاصة بكل فئة. وتشترك النماذج الثلاثة في انطلاقها من نفس القانون والفضائل والقيم، وإن اختلفت في المسار باختلاف الفئة المستهدفة. من هذا التصور وضعت اللجنة منظومة ثلاثية الأبعاد كالتالي:

البعد الأول: يختص بالجمهور المستهدف:

- أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة
- الطلاب
- أعضاء الجهاز الإداري.

البعد الثاني: يختص بالأهداف:

- الارتقاء بالمهام التعليمية.
- الارتقاء بالمهام البحثية.
- الارتقاء بالمهام الخاصة بخدمة المجتمع.

البعد الثالث: رؤية مشتركة مستمدة من ميثاق الحفاظ على القيم الجامعية بجناحيه القانون والأخلاقيات.

وقد روعي في الدليل التوازن بين خصوصية الدور الذي تقوم به كل فئة من الفئات المستهدفة، ووحدة الهدف، فالجميع يسعى للارتقاء بالمهام التعليمية، والبحثية، وخدمة المجتمع، والجميع ينطلق من قانون حماية حقوق الملكية الفكرية وأخلاقيات المهنة.

أ- حماية حقوق الملكية الفكرية

يتضمن هذا الجزء بعض المفاهيم الأساسية لحماية حقوق الملكية الفكرية، وبعض مواد قانون ٨٢ لسنة ٢٠٠٢ الخاصة بحماية حقوق الملكية الفكرية المتعلقة بالمهام الأكاديمية، وكذلك ضوابط حماية حقوق الملكية الفكرية داخل الكلية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطلاب وأعضاء الجهاز الإداري.

١- بعض المفاهيم الأساسية لحماية حقوق الملكية الفكرية:

- **المقصود بالملكية الفكرية:** الملكية الفكرية تعطى للمخترعين والمبدعين والمؤلفين الحق في حماية إبداعاتهم ومنع الآخرين من استغلال اختراعاتهم وتصميماتهم ومؤلفاتهم بصورة غير قانونية.
- **حقوق المؤلف:** إن حق المؤلف هو ذلك الحق الناتج عن إبداع فكري يعود أصلاً وأساساً إلى شخصية المؤلف المراد حمايته عن طريق ذلك العمل. وطبقاً لهذا المفهوم يخول للمؤلف أي الشخص الذاتي الحق المعنوي والحق الاستئثاري في استغلال عمله. ويشمل حق المؤلف – كل المصنفات الأدبية والعلمية مثل الأبحاث والمؤلفات.

٢- ضوابط حماية حقوق الملكية الفكرية داخل الكلية:

أولا: أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة:

أ-١ يحدد نطاق الحماية للملكية الفكرية لأعضاء هيئة التدريس بموجب هذه الضوابط في نطاق الكلية، والجهة المنوط بها هذا الإجراء تكون لجنة منبثقة عن لجنة المصداقية والأخلاقيات لفحص الحالات واتخاذ اللازم.

أ-٢- تبرم الكلية عقودا مع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بشأن تكليف الكلية لهم بإعداد مشروعات بحثية واشتراط الموافقة الكتابية قبل البدء في العمل لضمان الحقوق الملكية لجميع الأطراف المعنية.

أ-٣- في حالة تكليف الكلية عضو هيئة التدريس القيام ببحث أو مؤلف ما تم التعاقد عليه؛تكون الملكية لهذا العمل أيا كان نوعه للكلية بشرط أن يتم كتابة اسم عضو هيئة التدريس على العمل والاعتراف به.

أ-٤- يحظر على العضو استخدام المصنف الفكري المتفق عليه في الأغراض غير المنصوص عليها في الاتفاق.

أ-٥- تلجأ إدارة الكلية للعضو لأخذ استشارته في كيفية تطوير المؤلف وتعديله بشرط أن يتم إخطار العضو بخطاب موثق.

أ-٦- يحق للعضو أن يطالب إدارة الكلية بمنع طرح كتابه الجامعي للتداول خارج الكلية، أو بسحبه من التداول ،أو إدخال تعديلات جوهرية عليه، وعند مخالفة ذلك تلتزم ادراة الكلية بتعويضه ماديا تعويضا عادلاً تقدره اللجنة المختصة .

أ-٧- يلتزم عضو هيئة التدريس والهيئة المعاونة عند الاستفادة من مؤلفات الغير باتباع طرق التوثيق المعروفة حتى ينسب المصنف لمالكه.

أ-٨- يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالكلية بإيداع الرسائل والأبحاث على موقع الكلية، على أن يحصل العضو على مفتاح دخول لتمكينه من الدخول على الانترنت للاطلاع الكترونيا.

أ-٩- يتقدم عضو هيئة التدريس إلى اللجنة المختصة داخل الكلية بشكواه عند تعرض مصنفه الفكري للتشويه، والتحريف، وذلك لتوقيع الجزاءات المناسبة على أن يثبت ذلك بتقديم أوراق رسمية.

أ-١٠- يكتب الأستاذ الجامعي في مقدمة مؤلفه الجامعي في مكان واضح:" يحظر نسخ أي جزء من المؤلف وطبعه دون الرجوع إلى المؤلف".

أ-١١- على العضو الاحتفاظ بكل الأوراق والسجلات والمسودات الخاصة بالمصنف الذي قام بتأليفه والتي تظهر المجهود الذي قام به وأيضا المراجع وجميع مصادر المعرفة التي استعان بها حتى يظهرها وقت الحاجة إليها.

أ-١٢- تعد الكلية سجلاً لقيد الكتب الجامعية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس بالأقسام المختلفة.

أ-١٣- عند طرح فكرة بحثية من أحد الباحثين في حلقة نقاشية (سيمنار) بقسم من الأقسام تصبح هذه الفكرة ملكا للباحث من تاريخ عرضه للفكرة.

أ-١٤- على الأقسام إعداد سجل بالقسم يحدد فيه اسم الباحث – الفكرة البحثية – تاريخ العرض على القسم – تاريخ موافقة القسم على الفكرة.

أ-١٥- يتقدم الباحث بالشكوى في حالة انتهاك الفكرة البحثية الخاصة به من قبل الغير إلى القسم التابع له وعلى القسم رفعها إلى اللجنة المختصة بالكلية.

أ-١٦- يلتزم أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بنشر ثقافة حماية حقوق الملكية الفكرية بين طلابهم.

ثانيا: الطلاب:

ب-١- يلتزم الطلاب بذكر مصادر المعلومات التي يستعينوا بها لإنجاز الأبحاث المطلوبة أو أي إجراءات خاصة بالمقررات الدراسية.

ب-٢- عند اشتراك الطلاب في عمل أو نشاط ما يجب تحديد دور كل منهم قبل إنجاز العمل.

ثالثا: أعضاء الجهاز الإداري:

ج-١- يحظر على الموظف القيام بالنسخ من مصنفات محمية لاستعمالها في إجراءات قضائية أو إدارية دون إذن من اللجنة المسئولة.

ج-٢- يمكن للموظف نسخ أجزاء قصيرة لعضو هيئة التدريس بالكلية من مصنف وذلك لأغراض التدريس بهدف الإيضاح أو الشرح؛ بشرط أن يكون النسخ في الحدود المعقولة وألا يتجاوز الغرض منه وأن يذكر اسم المؤلف وعنوان المصنف علي كل النسخ.

ج-٣- يتعرض الموظف الذي يقوم بالكشف عن معلومات يعلم بسريتها أو استخدامها دون الالتزام بقوانينها للتحويل للشؤون القانونية.

ج-٤- الحصول علي المعلومات من المصادر العامة المتاحة كالمكتبات والسجلات الحكومية المفتوحة والبحوث والدراسات والتقارير المنشورة أو الحصول علي المعلومات نتيجة جهود البحث العلمي لا يعتبر تعديا علي حقوق الملكية الفكرية.

ج-٥- يلتزم موظفو المكتبة بالضوابط الخاصة بحماية حقوق الفكرية ويقوموا بإعلانها في أماكن واضحة للطلاب.

ج-٦- يحظر على موظفي شؤون هيئة التدريس والعاملين والمالية الإفصاح عن أي بيانات خاصة بالعاملين بدون إذن من إدارة الكلية وبعد الاطلاع على الغرض المطلوبة له.

ج-٧- الخبرات الخاصة التي اكتسبها الموظف بفضل حصوله على دورات وبرمجيات متطورة عن طريق الكلية لا يجوز له منحها لجهات أخرى بمقابل مادي أو بدون.

ثالثا: يتضمن هذا الجزء من دليل الحفاظ على القيم الجامعية لكل من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والطلاب، وأعضاء الجهاز الإداري.

١- أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة

تتجلى أخلاقيات المهنة لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في مهام ثلاث هي: المهام التعليمية، والمهام البحثية، وخدمة المجتمع ،وكل مهمة تتفرع إلى علاقات كما يلي:

أولاً: المهام التعليمية:

المحور الأول: علاقته بذاته:

- لديه رؤية واضحة عن واجباته وحقوقه.
- لديه أهداف علمية ومجتمعية يسعى لتحقيقها.
- لديه رؤية عن موقع تخصصه في منظومة العلم.
- يتجاوز مصالحه الخاصة إلى المصالح العامة (الإنسانية).
- يعتني بمظهره دون إفراط أو تفريط (اعتدال).
- يتمسك بأخلاقيات وآداب المهنة.
- ينمى ذاته علميا بالاطلاع المستمر وبالاشتراك في الأنشطة العلمية المختلفة: المؤتمرات، الندوات، ورش العمل، الزيارات.... الخ.
- يترفع عن الصغائر ويلتزم بقوانين حماية حقوق الملكية الفكرية.
- يلتزم الحياد في كل ما يصدر عنه من قول أو فعل.
- يترفع عن الممارسات السلبية كالتهديد والاستغلال بكل صوره.

المحور الثاني: علاقته مع طلابه:

تتركز علاقة الأستاذ الجامعي بطلابه فيما يتعلق بالمهام التعليمية ما يلي:

- يتقن مهارات إدارة الوقت سواء في التخطيط العام للمقرر أو في إدارة المحاضرة.
- يقوم بتوعية الطلاب بتوصيف المقرر (الأهداف – المحتوي – الأعمال الفصلية – التقويم).
- يتقن مهارات التواصل الفعال :الاستماع- التساؤل-الفهم-التدعيم.
- يراعى الفروق الفردية بين طلابه، وينعكس هذا على تعدد طرق التدريس والتقويم.
- يجعل من كل موقف يتفاعل فيه مع الطلاب موقفا للتعلم.
- يحرص على الاشتراك في الأنشطة الطلابية كالأسر، الرحلات... الخ.
- يخصص وقتا ثابتا للساعات المكتبية ويجيد تفعيلها.

- يتجاوز هدفه نقل المعلومات إلى بناء طالب علم وذات خلق.
- يوزع تقييم الطلاب على مدى الفصل الدراسي ولا يقتصر على الامتحان النهائي.
- يحرص على حق الطالب حتى لو تطلب ذلك تراجعه أو اعتذاره.
- يلتزم بالقواعد المحددة لوضع الامتحانات.
- يشجع طلابه على إعداد البحوث الخاصة بمقرره الدراسي.
- يدرب طلابه على كيفية الحصول على المعلومات من مصادر متنوعة.

المحور الثالث: علاقته مع زملائه (في المهام التعليمية):

تتركز علاقة الأستاذ الجامعي بزملائه فيما يلي:

- أن يكون لديه من الحكمة والمعرفة ما يمكنه من أن يكون مصدراً لتنمية من حوله أكاديميا وشخصيا.
- لديه قيم واضحة ومعلنة يلتزم بها في كل ما يصدر عنه.
- يعمل داخل منظومة يتكامل فيها أدائه مع أداء الزملاء.
- يناقش أساليب التدريس مع زملائه لتحقيق التكامل.
- أن تسود علاقته بزملائه الالتزام المهني والأخلاقي.
- يلتزم الموضوعية فيما يصدر عنه من آراء، أو ما يستقبله دون التحيز الشخصي سلبا أو إيجابا.

المحور الرابع: علاقة الأستاذ الجامعي بالكلية التي ينتمي إليها (المهام التعليمية):

على الأستاذ الجامعي إتباع ما يلي:

- يلتزم بتنفيذ قوانين وقرارات الكلية التي ينتمي إليها.
- يكون على وعى بأهداف ورسالة ورؤية الكلية التي ينتمي إليها.
- يشارك بإيجابية في أنشطة الكلية التي ينتمي إليها.
- يشارك في توعية الطلاب والعمال للمحافظة على مرافق الكلية وسلامة منشآتها وأجهزتها.. الخ.
- يتفرغ لمهنته ويخلص فيها.

المحور الخامس: علاقته بالجامعة (المهام التعليمية):

- يلتزم بتنفيذ قوانين وقرارات الجامعة التي تنتمي لها كليته.

المحور السادس: علاقته بالمجتمع العلمي المحلى (المهام التعليمية):

تتركز علاقة الأستاذ الجامعي بالمجتمع العلمي المحلى فيما يلي:

- يشترك في التبادل التعليمي بين كليات الجامعة والجامعات الأخرى لجامعته بالانتداب.
- يتصل برجال الصناعة والمستثمرين للمشاركة في التنمية وتطوير التعليم.
- يتعرف على متطلبات سوق العمل ويعيد بناء مقرراته على أساس مستجدات سوق العمل.

المحور السابع: علاقته بالمجتمع العلمي العالمي (المهام التعليمية):

تتركز علاقة الأستاذ الجامعي بالمجتمع العالمي على ما يلي:

- يشارك في التبادل التعليمي بين الجامعات في الدول الأخرى.
- يشترك في المؤتمرات الدولية العلمية ،ويتبادل الخبرات مع الأساتذة الآخرين.
- يطلع على الخبرات العالمية في التدريس ويطبقها داخل الكلية.

ثانياً: المهام البحثية

في المهام البحثية تتجلى أيضاً علاقات الأستاذ الجامعي كما يلي:

المحور الأول: علاقته بذاته

- أن يكون لديه رؤية مستقبلية تمكنه من التخطيط العلمي.
- يسعى للمعرفة ليس في تخصصه فحسب بل في التخصصات ذات العلاقة أيضاً.
- أن يعتز بمهنته ويدافع عنها.
- أن يتسم بالموضوعية والأمانة العلمية في جميع مراحل البحث واستخراج النتائج.
- أن يلتزم في أبحاثه بالمناهج العلمية الحديثة من حيث كتابة البحث والتوثيق.
- أن يتقن استخدام المكتبات المقروءة والالكترونية.
- أن يتخير-الأشخاص والجهات التي يتعامل معها علميا.
- أن يكون مثالا يجسد القيم الايجابية.
- يضع لنفسه ضوابط فيما يقوله ويفعله داخل الكلية وخارجها.

المحور الثاني: علاقته مع طلابه: (في المهام البحثية)

- ينمى مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات لدى طلابه.
- يدرب طلابه على النقد البناء وتقبل اكتشاف الخطأ وتصحيحه.
- يكون قدوة لطلابه في أمانته العلمية وحرصه على طلب العلم ونشره.
- يؤكد احترامه لطلابه عند توجيههم في مواقف التفاعل المختلفة.
- يدرب طلابه على إعداد البحوث والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

المحور الثالث: علاقته مع زملائه: (في المهام البحثية)

- يشترك مع زملائه في إعداد البحوث العلمية.
- يتعاون مع زملائه لتحقيق الأهداف البحثية من منطق العمل بروح الفريق الواحد.
- يحترم تخصص زملائه وأرائهم ويستفيد منها.
- تتسم علاقته مع زملائه بالثقة المهنية.
- يشارك الزملاء فيما لديه من مصادر وخبرات.
- يلتزم العدالة والموضوعية في تقييم أعمال الغير.
- يشجع التفاعل العلمي بين شباب الباحثين من الهيئة المعاونة.
- لديه الشجاعة على توجيه وتقبل النقد البناء.
- يتركز اهتمامه في العمل العلمي وليس فيمن يقوم به.

المحور الرابع: علاقته بالكلية التي ينتمي إليها: (في المهام البحثية)

- يحترم أهداف ورؤية ورسالة الكلية التي ينتمي إليها.
- يلتزم بالسياسات والنظم والقوانين واللوائح الخاصة بالكلية.
- يحرص على تنمية النواحي البيئية، والجمالية في الكلية.
- يبنى أرائه على الشواهد وليس الانطباعات.
- لديه الشجاعة في إبداء الرأي.
- لديه رؤية واضحة عن واقع الكلية بما يتضمنه من قوة وقصور.

- يحتكم للمبدأ حين يختلف وليس الذاتية أي يكون موضوعياً في حكمه ويبتعد عن الذاتية.
- يوظف إمكاناته للمشاركة في حل مشكلات الكلية وما تواجهها من تحديات.

المحور الخامس: علاقته بالجامعة: (في المهام البحثية)

- يحترم الجامعة التي ينتمي إليها.
- يشترك بإيجابية في أنشطة الجامعة ومؤسساتها.
- ينفذ التوجهات والقرارات التي ترفع من شأن الجامعة.

المحور السادس: علاقته بالمجتمع العلمي المحلي: (في المهام البحثية)

- يشترك في المجلات العلمية المحلية.
- يكون له رأى وموقف في قضايا مجتمعه ومشكلاته وحلها من خلال بحوثه العلمية.
- يبدى رأيه فيما يخص سبل تطوير المجلات العلمية المحلية.

المحور السابع: علاقته بالمجتمع العلمي العالمي: (في المهام البحثية)

- يحرص على نشر أبحاثه في مجلات علمية عالمية.
- يحرص على الاشتراك في المؤتمرات الدولية.
- يشترك في الاتفاقيات الثقافية والعلمية بين الجامعات المصرية والعربية والعالمية.
- يقيم علاقات دائمة وقوية ببعض الشخصيات والهيئات العالمية في مجال التخصص.
- يشارك الزملاء بالكلية فيما لديه من مصادر وعلاقات وخبرات دولية.
- دائم التواصل عن طريق شبكة الانترنت.

<u>ثالثا: خدمة المجتمع:</u>

تتجلى المهمة الثالثة من مهام أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في خدمة المجتمع عن طريق العلاقات التالية:

المحور الأول: علاقته بذاته: (خدمة المجتمع)

- لديه أولويات مجتمعية واضحة وصريحة تحكم أفكاره وأفعاله.

- يحقق التوازن بين مجالات الحياة المختلفة، بما يخدم ذاته ومجتمعه في آن معاً.
- لديه مرجعية أخلاقية تحكم أفكاره وأفعاله تجاه مجتمعه.
- يترفع عن كل ما يتعارض مع القيم الاجتماعية المقبولة في حياته الخاصة والعامة.
- يسعى لتطوير نفسه باستمرار من خلال تقويه نقاط ضعفه ،وتوظيف نقاط القوة لديه بما يسهم في تطوير مجتمعه.

المحور الثاني: علاقته مع طلابه:(في خدمة المجتمع)

- لديه من العدالة ما يمكنه من المساواة وعدم التمييز في كل ما يصدر عنه.
- يحرص على أن تكون العلاقة بينه وبين الطلاب علاقة احترام متبادلة.
- يحرص على عدم استخدام الألفاظ غير اللائقة أمام الطلاب.
- يقوم الأستاذ بدور المرشد والموجه للطلاب.
- يحرص على أن يكون قدوة للطلاب في الأخلاق والعلم والحرص علي الوقت.
- يشرك الطلاب في الأنشطة التي تنمى وعيهم بالمواطنة الصالحة وتغرس حب الوطن.
- يعمل على اكتشاف قدراتهم ومهاراتهم ويعمل على تنميتها بما يلبى حاجات المجتمع.
- يحثهم على مناقشة قضايا المجتمع من خلال تكليفهم ببحث المشكلات المجتمعية ذات الصلة بطبيعة مادته وتقديم مقترحات لحلها.
- يعمل على توعيتهم بالأنشطة الموجودة بالكلية وحثهم على الاشتراك بها بما يخدم المجتمع.
- يرشدهم ويوجههم في المجالات المختلفة (الأكاديمية، المهنية،الأخلاقية ،....).
- لا يستغل طلابه ماديا كتكليفهم بأنشطة مفيدة له وليست للطالب.

المحور الثالث : علاقته مع زملائه :(في خدمة المجتمع)

- يستطيع أن يفسر أي سلوك يصدر عنه بالأدلة.

- لديه من الاتزان ما يمكنه من وضع نفسه مكان الآخر سواء كان متفقا أو مختلفا.
- يحرص على أن تكون علاقته بزملائه قائمة على الاحترام المتبادل والمودة والتفاهم.

المحور الرابع : علاقته بالكلية التي ينتمي إليها: (في خدمة المجتمع)

- يشارك في تنمية موارد الكلية.
- يساهم في إنشاء دورات أو وحدات ذات الطابع الخاص.
- يلتزم باللوائح والقوانين الخاصة بالكلية.
- يترجم شعوره بالانتماء إلى فعل.
- يسعى لمعرفة رؤية ورسالة الكلية وبالتالي احترامها والعمل على الالتزام بها.
- يقدم مقترحات لإضافة مقررات جديدة تقابل احتياجات سوق العمل والتغيرات المجتمعية.
- يقدم توصيفات للمقررات متنوعة وشاملة وتسمح بإضافة التعديلات التي تقابل تطور المجتمع وتغيره.
- يشارك في الأنشطة المختلفة بالكلية مشاركة فعالة.
- ينمى وعى الطلاب بأهمية الحفاظ على الكلية ومرافقها وخدماتها.
- لديه من الشجاعة ما يجعله يدافع عن رأى أو موقف أو شخص وإن اختلف مع الاتجاه العام.
- لديه من الاعتدال ما يسمح له بالتمييز بين الموضوعية والذاتية.

المحور الخامس: علاقته بالجامعة: (في خدمة المجتمع)

- يشارك في الأنشطة الجامعية المختلفة لخدمة المجتمع، والمؤتمرات التي تنظمها الجامعة لتنمية المجتمع.
- يقدم المقترحات التي تسهم في تقدم الجامعة وتطورها بما يخدم المجتمع.
- يشارك في توفير موارد للجامعة من خلال فتح مراكز ووحدات خاصة لخدمة المجتمع باختلاف فئاته.
- يلتزم باللوائح والقوانين التي تنظم العمل المجتمعي داخل الجامعة.

المحور السادس: علاقته بالمجتمع العلمي المحلي: (في خدمة المجتمع)

- يقوم بعمل دورات تدريبية للتوعية بالقضايا البيئية المختلفة.
- يقدم التوعية والمساندة المعنوية للفئات المحرومة.
- يشارك في عمل قوافل لزيارة البيئات المحرومة.
- يبدأ بنفسه بالاهتمام بالمجتمع من حيث النظافة والحفاظ على البيئة بحيث يكون قدوة لطلابه.
- يتوسع في البحوث التطبيقية بجانب البحوث النظرية وذلك للمساهمة في تقدم مجتمعه.
- يحرص على أن يكون على وعى بما يستجد من مشكلات ليخضعها للبحث والتوصل إلى حلول قابلة للتطبيق.
- يشارك في برامج الثقافة المجتمعية في مجال تخصصه.
- يعمل على نشر الوعي البيئي والصحي والثقافي من خلال الندوات التثقيفية.

المحور السابع: علاقته بالمجتمع العلمي العالمي: (في خدمة المجتمع)

- يقوم بالبحوث المشتركة ،والاستفادة من خبرات الآخرين عن طريق فتح قنوات علمية مع علماء وباحثين عالميين.
- يسعى لنشر أبحاثه بالخارج في مجلات عالمية مما يسهم في وضع مجتمعه على الخريطة العالمية.
- ينقل إلى المجتمع المحلى خبراته المستفادة من المجتمع العالمي.
- يتابع الاكتشافات والإنجازات في المجتمعات المتقدمة للاستفادة منها في مجال تخصصه ومحاولة تطبيقها والاستفادة منها في حل قضايا مجتمعه.

٢- <u>أخلاقيات المهنة بالنسبة للطلاب</u>

تتجلى أخلاقيات المهنة على مستوى الطلاب في مهام أربع هي: المهام التعليمية، والعلاقات الاجتماعية، والأنشطة، والبيئة كما يلي:

أولاً: المهام التعليمية

- أن يتفاعل الطالب مع الأستاذ داخل المحاضرة ويلتزم الهدوء، والاحترام المتبادل بينهما.

- يعرف حقوقه ويحافظ عليها.
- يلتزم بالقواعد والقوانين الخاصة بالكلية، ويحرص على الحفاظ على الأجهزة العلمية عند استخدامها.
- يلتزم بمواعيد المحاضرات، والمعامل، ويحرص على حضور المحاضرة قبل دخول المحاضر بوقت كاف.
- يبذل قصارى جهده ويعمل علي تنمية ذاته حتى يساهم في بناء مجتمعه والنهوض به، ومواكبة تطورات العصر ويتخذ من الوسائل والأساليب اللازمة وسيلة للوصول بها للاعتماد علي النفس والتفوق الدراسي والتغلب علي المشاكل الحياتية

ثانيا: العلاقات الاجتماعية

تتجلى العلاقات الاجتماعية لدى الطلاب فيما يلي:

- يحرص على التعاون والمشاركة في العمل واحترام بعضهم البعض.
- يراعى الاعتدال في المظهر (الملبس- الحديث- انتقاء موضوعات الحديث).
- يصر على الحق والاعتذار عند الخطأ.
- أن تكون العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة علاقة احترام متبادلة.
- يحترم أعضاء الجهاز الإداري.
- يلتزم باللوائح للحصول على حقوقه والقيام بواجباته.

ثالثا: الأنشطة

تُعّد الأنشطة الطلابية مجالاً رحباً لممارسة الضوابط الأخلاقية التي قد تتجلى في:

- أن يكون الاشتراك في المسابقات الثقافية و الرياضية نابعاً من الذات.
- يحافظ علي ممارسة النشاط الرياضي اليومي ويلتزم بمواعيده وتعليماته.
- يلتزم بالزى المخصص لكل نشاط.
- يحرص علي التعاون مع المدرب أثناء التدريب واحترامه.
- يشارك في المهرجانات والاحتفالات.

رابعاً: البيئة:

إن التعامل مع البيئة يمثل عنصراً مهماً من عناصر المنظومة الأخلاقية حيث يتعامل الطلاب مع البيئة بما يعكس الجانب الأخلاقي كما يلي:

- **المكتبة:**

- يلتزم بإعادة الكتب في موعدها.
- يلتزم بعدم وضع أي علامة على الكتب.
- يحافظ على سلامة الكتاب.
- يستخدم قائمة المحتويات للوصول إلى الكتب.
- يلتزم بقوانين التصوير.
- يلتزم بكتابة المراجع بدقة (حماية حقوق الملكية الفكرية).

المكان

- يلتزم بعدم إلقاء أي أوراق أو مخلفات داخل المكتبة.
- يحرص على إغلاق المحمول قبل دخول المكتبة.
- يمتنع عن تناول أي أطعمة أو مشروبات داخل المكتبة.
- يحافظ على الهدوء- يحترم مواعيد العمل بالمكتبة.
- يلتزم بالقواعد واللوائح التي تحكم العمل داخل المكتبة.

٣- <u>أخلاقيات المهنة بالنسبة لأعضاء الجهاز الإداري</u>

تتجلى المصداقية وأخلاقيات المهنة لدى أعضاء الجهاز الإداري فيما يلي:

أولاً: المهام الوظيفية:

يشكل الجهاز الإداري عنصرا أساسيا في منظومة المجتمع الجامعي، حيث يتوقف على أدائه تيسير المهام التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، وبذلك يتكامل أدائه مع أداء أعضاء هيئة التدريس والطلاب. لذا ينبغي أن يقوم الجهاز الإداري بالمؤسسة التعليمية بممارسة مهامه الوظيفية على أكمل وجه كل في موقعه يؤدي دوره الذي يخدم مجتمع الكلية، ملتزما بالقيم الجامعية، في حدود المسئوليات التي بينه وبين الآخرين، فيتكامل الكل بعلاقاتهم بالداخل والخارج،من أجل حفظ حق المؤسسة في تيسير مهامها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.

ثانياً: تعامل أعضاء الجهاز الإداري مع الزملاء والرؤساء:

- أن يتأسس تعامل الإدارة مع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين على الحب والتعاون والاحترام المتبادل بين الفئات جميعها.

- أن تعمل جميع الإدارات علي رفع مستوى الأداء، والخدمة للجميع، والمحافظة علي القيم المهنية كل من خلال موقعه.
- سرعة الإنجاز في العمل ،مع تحقيق الكفاءة العالية.
- تجنب التداخل في المسئوليات وتوزيع المهام.
- وضع معايير للحقوق والواجبات معلنة وملزمة للجميع.
- أن تكون خطوات مسار الإجراءات محددة ومعلنة للجميع.
- طلب المساعدة دون حساسية أو حرج من أهل الخبرة.
- الحفاظ علي أسرار العمل.
- أن يكون هناك نظام واضح للمحاسبة معلن للجميع ويتساوى أمامه الجميع.
- وجود خريطة معلنة لسير الإجراءات تسمح بتحديد مسئولية جميع الأطراف المشاركة.
- عدم الخلط بين العلاقات الشخصية والواجبات المهنية.
- تحديث العمل الإداري بصورة دائمة بما يتناسب مع تجدد المهام.
- تبادل الخبرات بين جميع الفئات داخل القسم الواحد، وبين الأقسام المختلفة.

ثالثا: تعامل أعضاء الجهاز الإداري مع أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة:

يُعَد الجهاز الإداري بالكلية وسيطاً فعلياً بين السادة أعضاء هيئة التدريس وبين الجامعة والهيئات العلمية والمجتمعية المحلية والعربية والدولية ؛ لذا على أعضاء الجهاز الإداري أن يحققوا ما يلي:

- ضمان سرعة حركة المكاتبات حتى لا تضيع فرص حضور المؤتمرات، أو التقدم للمؤتمر، أو المشاركة فيه وغيرها من الأحداث والخبرات الهامة.
- وضوح محتوى المراسلات بما يضمن فهم المحتوى بدقة.
- متابعة الغياب والحضور واتخاذ الإجراءات اللازمة للالتزام بالنسب التي تنص عليها اللائحة.
- توضيح الخطوات الإدارية اللازمة في الإجراءات الخاصة بالأجازات المرضية والمعاش والسفر وغيرها.
- فتح قنوات دائمة للتواصل مع السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

- وضع خريطة معلنة ثابتة لكل قسم (إدارة) توضح أهم البنود واللوائح الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وإرسال ذلك عبر شبكة المعلومات لأعضاء هيئة التدريس.
- مراعاة العدالة والشفافية مع أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- ضرورة التعامل في إطار الاحترام المتبادل بين أعضاء الجهاز الإداري وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- تنشيط التواصل بين السادة أعضاء هيئة التدريس والمجتمع الخارجي.

رابعا: تعامل الجهاز الإداري مع الطلاب:

تتجلى المصداقية وأخلاقيات المهنة أكثر ما تتجلى في تعامل أعضاء الجهاز الإداري مع الطلاب كما ينبغي:

- الحفاظ على حقوق الطلاب.
- صغر سن الطلاب لا يعنى عدم الاكتراث بحقوقهم.
- متابعة المهام الخاصة بالطلاب بكفاءة ويسر.
- عدم الاستقواء على الطلاب.
- تحقيق التوازن بين حقوق الطلاب وواجباتهم.
- العدالة في تقديم الدعم والسرعة والكفاءة في دراسة الحالات.
- مراعاة خاصة لذوى الاحتياجات الخاصة بما لا يجرح شعورهم.

خامسا: تعامل أعضاء الجهاز الإداري مع الجهات الخارجية:

- توسيع شبكة الاتصال بين الكلية والجهات الخارجية وتبادل الخبرات والمعلومات.
- متابعة ما يستجد من لوائح لسرعة إنجاز المؤسسة التعليمية لمهامها.
- وضع نظام شامل عن طريق شبكة الانترنت لسرعة إنجاز العمل وتوفير الوقت.
- سرعة تلقي المكاتبات من الجهات الخارجية وإرسالها للأقسام.
- سرعة إرسال المكاتبات من الكلية إلي الخارج ومتابعتها.

- سرعة شراء ما يلزم الكلية من أدوات وخامات مما يسهم في تيسير العملية التعليمية.
- الاهتمام بأعمال الصيانة والحفاظ على حقوق الكلية في هذا الشأن.(*)

لصياغة دليل أخلاقيات المهنة تم الرجوع إلى المراجع ومواقع نت الآتية(*)

Kohlberg: The philosophy of education, Harper, & row publishers , London, 1981.

Kohlberg, L., Stages of Moral development As A pasis of for Moral education, Toronto, Press, Toronto, 1994.

http://www.qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session2/hawali.htm

www.hebron.edu.

www.iugaza.edu.

www.qudsopenu.edu.

www.webometrics.info.

www.dafatir.com

http:// WWW.Education.gov.qa/15March/2009/yaser_Ar.ppt

توصيات البحث:

من خلال ما تقدم فإن التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية يشكل ضرورة ملحة لمواجهة متطلبات النوعية في التعليم الجامعي، ولذلك يتحتم على مؤسسات التعليم العالي تدعيم ثقافة الجودة بين منتسبي المؤسسة التعليمية، مع الحرص على تحديد الوسائل الأنسب لخدمة هذه العملية وبمشاركة أعضاء هيئة التدريس، من أجل أن تحقق التنمية المهنية أهدافها المتمثلة في تزويد أعضاء الهيئات التدريسية لأدوارهم ومسؤولياتهم. وفي هذا الصدد

تقترح الباحثة التوصيات الآتية:

١. عقد دورات للنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس.

٢. تبصير اعضاء هيئة التدريس بطبيعة المؤسسة الأكاديمية وطبيعة ادوارهم ومسئولياتهم المتوقعة حيالها.

٣. تبني أسلوب التخطيط الاستراتيجي في تطوير أستاذ الجامعة باعتباره رأس المال البشري في مؤسسات التعليم العالي.
٤. إلزام كل جامعة بإنشاء مراكز للتعليم الجامعي للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وأن تتعاون هذه المراكز فيما بينها في سبيل تطوير برامجها وتبادل خبراتها.
٥. تعميق ثقافة الاحتراف الأكاديمي في الوسط الجامعي، والعمل على تجاوز جميع عقباتها، وخلق الظروف والبيئة المحفزة لها.
٦. تبني أسلوب الجودة الشاملة داخل الجامعات باعتبار أن الاحتراف الأكاديمي هو أحد مخرجاتها.
٧. نشر الثقافة المحاسبية لأعضاء هيئة التدريس بشكل عادل وفاعل.
٨. حسن الاختيار للمعيدين والإعداد الجيد لهم خلال السنة الأولى باعتبارهم أساتذة الجامعات مستقبلا.

المراجع

أ- المراجع العربية:

أولا: الكتب.

- القرآن الكريم.

- الأحاديث النبوية.

بشير حداد: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. عالم الكتب القاهرة ،مصر2004 .

توفيق مرعي، و بلقيس، احمد: أخلاقيات مهنة التعليم، مسقط، شركة مطبعة عمان ومكتباتها المحدودة). ١٩٩٣.

الحارث عبد الحميد – فلسفة البحث العلمي واخلاقياته – مركز البحوث النفسية والتربوية – جامعة بغداد – ٢٠٠٥

صديق محمد عفيفي، أخلاق المهنة لدى أستاذ الجامعة، القاهرة، وكالة الأهرام للتوزيع، ٢٠٠٣

عبد الغني عبود: في التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩١، ص٥٦.

محمد البندري: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. دار الفكر العربي ،القاهرة، 2004

محمد الغزالي،)ب.ت (إحياء علوم الدين، دار إحياء الكتب، القاهرة.

محمد عبدالله دراز : كلمات فى مبادئ الأخلاق، المطبعة العالمية، القاهرة، ١٩٩٣.

محمد مطهر، التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية الواقع والرؤية المستقبلية . المركز الوطني للمعلومات .اليمن،2005 .

ثانياً: رسائل جامعية

فؤاد السلمان: دراسة تحليلية لمتغيرات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن. 2005

ثالثاً : المجلات والدوريات:

رانيا عبد المعز الجمال: المدرسة والتربية الأخلاقية، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الرابع، بعنوان التعليم والتربية الأخلاقية لألفية جديدة، مجلة التربية الأخلاقية، ع ٥، مركز طيبة للدراسات التربوية، القاهرة، يناير ٢٠٠٥.

جمال عبد ربه الزعانين : النمو المهني لأساتذة الجامعات الفلسطينية، مجلة -الجامعة الإسلامية بغزة، ع ٢، مج ٩، (٢٠٠١).

حكمة البزار، "اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين" ، رسالة الخليج العربي ،الرياض، ع ٢٨، السنة التاسعة ١٩٨٩.

حياة الحربي: إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة .التدريس بالجامعات السعودية .مجلة دراسات في التعليم الجامعي ,ع١٣،2006

رابعاً: مجلات و ندوات

شبل بدران الغريب: التعليم وتحديات الثورة المعرفية، مجلة كلية التربية بدمياط، ع٣٨، جامعة المنصورة، نوفمبر،٢٠٠١.

عبد الرحمن العيسوي :التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض١٩٨٦.

عبد الله الرشدان : تطور المهنة التعليمية والإعداد المهني لمعلمي الصغار وأساتذة الكبار عند المسلمين وأثره في التعليم المعاصر" ، مؤتة للبحوث والدراسات، عمان، ع ٣، مج ١٩٩٤

عبد الله العايش : دور المعلم فى تحقيق حسن الخلق وأثره فى الأمن الاجتماعي، مجلة البحوث الأمنية، المجلد (١٧)، العدد (٤١)، ٢٠٠٨، كلية الملك فهد الأمنية.

عبد الله المجيدل: التربية المدنية مدخل للارتقاء ببنية العلاقة بين الأسرة والمدرسة ،المجلة التربوية، العدد الخمسون، المجلد الخامس عشر، الكويت، ٢٠٠١.

على القرني : طرق انتهاك الأمانة العلمية، رسالة الخليج العربي، العدد (٦٤)، السنة (١٨) (١٩٩٧) ،مكتب التربية العربي لدول الخليج.

علي عبد ربه وعباس أديبي :المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، رسالة الخليج العربي، الرياض ، .١٩٩٤) ١٣٩ -العدد ٤٩.

عمر زكري، فهمي غنايم : التأهيل التربوي للمدرس الجامعي، اتحاد -الجامعات العربية، عمان، ع ٢٤، ١٩٨٩.

غازي مدني: تطوير التعليم العالي على أنه روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام٢٠٢٠ الرياض وزارة التخطيط– لمنعقدة في الرياض خلال الفترة الوقعة ما بين ١٩–٢٣ أكتوبر 2002

محمد الصيرفي : واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس المصريين المعارين لبعض دول الخليج العربي) دراسة ميدانية.(مجلة دراسات في التعليم الجامعي ., عدد ,(14) أبريل ٢٠٠٧

مديحة عبد الفضيل: تأثير القيم الخلقية وأساليب التفكير على اتخاذ القرار، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (٢٨)، العدد (١) (٢٠٠٩)، كلية التربية – جامعة المنيا.

منى بنت حسن الأسمر : احتياجات التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية رؤية مستقبلية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية المجلد ١ ،ع٢، يوليو ٢٠٠٩.

وليد الزند : وظيفة وحدة التعليم المستمر في الجامعة، المجلة العربية للتعليم -) .العالي، ع ٨، ١٩٩٨.

رابعاً: مؤتمرات:

حافظ أحمد: التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر.المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر) العربي الثالث ,(التعليم الجامعي العربي 19),: ديسمبر ,جزء - 1) آفاق الإصلاح والتطوير بالتعاون مع مراكز الدراسات المعرفية18 ,جامعة عين شمس . 2004

سامي عمارة : معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الاسكندرية من وجهة نظرهم.المؤتمر القومي السنوي السادس :التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية بمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس ,القاهرة. 26-27 نوفمبر , 1999

محمد على نصر: " تنمية التربية الخلقية فى برنامج إعداد المعلم وتدريبه لتحقيق الجودة الشاملة فى عصر العولمة "، مؤتمر منظومة التربية الخلقية، ١١-١٢ مايو، مركز طيبة للدراسات التربوية، القاهرة ،٢٠٠٢.

ب – مراجع الأجنبية

Wells, Malinda: teacher Educator Conceptions of The Responsibility of Teacher as Moral Educator, U.S.A, Boston, University, 1998.

Bologna, Theresa M, A teacher Education Ethics Initiative: A Collaborative Response to A professional Need, Journal of Teacher Education, Vol. 32, No. 4, January 1997

Drexler, Leonard: Character In The School House: A qualitative Assessment of The Moral Education at Independent Academy" PH.D, Saint Louis University, U.S.A, 2000.

Blackington III and Patterson (1991). "School Society and the Professional Education", N.Y. Holt Rinehart and Winston Inc.

Osguthorpe, Richard D: On the Possible Forms a Relationship Might Take between the Moral Character of a Teacher and the Moral Development of a Student, Teachers College Record, vol 111, n1, p1-26,www.eric.ed.gov. 2009

Brown, George and Atkins, Madeleine: Academic staff training in British universities: Results of national survey. Studies in

Higher Education, Vol. II No. 1, 1986, P. 29-41.

Harris B.M. (1980). Improving staff performance through inservice education, Boston: Allyn and Bacon.

Weimer, Maryellen: Improving College Teaching, Strategies for developing Instructional Effectiveness, (San Francisco, Oxford, Tossey-Bass, 1980), p. 200-206.

خامساً: مواقع على الشبكة الدولية للمعلومات:

http://www.qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityConf ernce/pepars/session٤/mohammad.htm

http://www.qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityConf ernce/pepars/session2/hawali.htm

www.hebron.edu.

www.iugaza.edu.

www.najah.edu.

www.qudsopenu.edu.

www.webometrics.info.

www.dafatir.com

Yun EunJu: Moral education as contextual a- qualitative study in WWW.arabpsychology.com

http:// WWW.eric.ed.gov.

http:// WWW.isesco.org.ma/arabe/publications/Attifl/attifl.php

www.alajman.ws/vb/archive/index.php

http://www.geocities.com/dr-mosad/index130htm.25/7/2008.

http://Uqu.edu.sa/majalat/humanities/2vol16/n/3.pdf

WWW.Abegs.org/sites/Research/DocLib2/Forms/AllItems.aspx

http:// WWW Saaid.net/bahoth/50.doc

http:// WWW.Almarefh.net/index.php?CUV=352&Model=M

http:// WWW. Alm3refh.com/vb

http:// WWW.Kuwaitculture.org/publication1.htm

http:/ / WWW. kalema.net/v1/?rpt=278&art

http:// WWW.Arabswa

أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض

إعداد

رباب عبده الشافعي

مدرس المناهج وطرق تدريس رياض الأطفال

قسم العلوم التربوية

كلية رياض الأطفال- جامعة بورسعيد

أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض

د. رباب عبده الشافعي*

المستخلص:

هدف البحث إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض باستخدام أسلوب حل المشكلات، والتعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال، وتمثلت أدوات البحث والمواد التعليمية في: اختبار التفكير الرياضي، ومجموعة من الأنشطة المعدة في ضوء أسس استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب حل المشكلات) ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على اختبار التفكير الرياضي وذلك في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الرياضي وذلك في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية:

أسلوب حل المشكلات، التفكير الرياضي، أطفال الرياض.

* مدرس بقسم العلوم التربوية – كلية رياض الأطفال – جامعة بورسعيد.

أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض

د. رباب عبده الشافعي*

المقدمة:

لا شك أن رعاية وتربية الأطفال تواجه بالعديد من التحديات المعاصرة، حيث ثورة المعارف والمعلومات الحديثة، التي تضع الأطفال في بؤرة الانطلاق إلى العالم من خلال وسائل الاتصالات المختلفة، وذلك لن يأتى إلا من خلال تنمية قدرات الأطفال على التفكير.

وتعد السنوات الأولى من حياة الطفل فترة حاسمة في تشكيل الملامح الأساسية لشخصية الطفل، ولأهم القدرات والمؤهلات التي ترسم الخطوط الكبرى لما سيكون عليه في المستقبل. (طارق عبد الرؤوف، ٢٠٠٨، ١٤). خاصة في ظل هذا العصر المتفجر معرفياً، لذا تبرز الحاجة إلى تطوير أساليب التفكير المنطقي ليصبح الفرد قادراً على التعامل مع المشكلات المصاحبة للتطوير التقني العالي، وعلى اتخاذ قرارات في مواقف معقدة، لذلك سعت العديد من البلدان إلى بناء مناهج دراسية لتعليم التفكير، وإلى تدريب المعلمين على أنماط التفاعل النشط مع هذه المناهج بهدف تعليم المتعلمين أساليب التفكير السليمة. ومن ثم أصبح تعليم التفكير ضرورة تربوية ملحة.

وقد اتفق العديد من التربويين أن الهدف العام من التعليم هو التفكير، أو تعليم مهارات التفكير، ويجب على كل معلمة أن توفر فرص التفكير للأطفال، فيعد الهدف من تنمية قدرات الأطفال على التفكير مهمة تربوية تضعها المعلمة في مقدمة أولوياتها، حيث أن التفكير يساعد الأطفال على الوقوف أمام التيارات المعاصرة ومواجهة التحديات الخطيرة التي تصادفهم في جميع أوجه الحياة.

ويمثل ميدان الرياضيات جزء هاماً من حياة الطفل اليومية، فقدرة وكفاءة الطفل الرياضية، يتم بناؤها لدى الأطفال منذ المراحل الأولى في حياتهم. ومع حلول العام الرابع لدى الطفل فهو يحتاج إلى تقديم خبرات رياضية موجهة أكثر وضوحاً. فقد أشارت (عزة خليل، ٢٠٠٩، ٢١٨) إلى أنه من أوائل أهداف منهاج الرياضيات هو تنمية التفكير المنطقي الرياضي وأيضاً تنمية

* مدرس بقسم العلوم التربوية – كلية رياض الأطفال – جامعة بورسعيد.

اتجاهات الأطفال الايجابية نحو التعامل مع المفاهيم الرياضية، وتنمية مهارة الطفل على اكتشاف القوانين التي تحكم العلاقات المختلفة، وتنمية المهارات الرياضية المختلفة كالتصنيف و الترتيب والعد والقياس.

ويستطيع الأطفال من خلال ممارسة العديد من الأنشطة والألعاب أن يتعلموا مبكراً مجموعة من المهارات الفكرية الحيوية لتطوير وتنمية التفكير الرياضي لديهم. (ليندا باوند، ٢٠٠٦، ٩١). فيعد التفكير الرياضي من أنماط التفكير الهامة التي أشارت إليها العديد من المؤتمرات والمشروعات المحلية والعالمية والتي هدفت إلى تطوير مناهج وطرق تدريس الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة. (سوسن محمد، ٢٠٠٣، ٨) (Maltby , 1993, 45-77)

كما أشار "بياجيه" إلى أن أسس التفكير الرياضي إنما توضع في مرحلة الطفولة المبكرة والذي يبنى عليها تعلمه للرياضيات في المراحل التعليمية التالية (زكريا الشربيني، ١٩٨٩، أ) وقد أكد كوبلي على ذلك (Coply, 1999) حيث أشار إلى أهمية تدريس الرياضيات لأطفال ما قبل المدرسة وذلك بهدف تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية والتي تعد الأساس لتنمية التفكير الرياضي وحل المشكلات.

فقد توصل ماك وارتر (Mc Whorter) إلى أهمية مهارات التفكير الرياضي في تحسين الأداء، ومن ثم تحسين مستوى الفهم والاستيعاب الذي يؤدي إلى التفوق الدراسي واكتساب مهارات الدراسة. (ماجدة محمود، ٢٠٠٣، ١٣٤)

وأكد عبد الحافظ سلامة على أنه يمكن تعليم التفكير المنطقي الرياضي من خلال التدريب على عمليات التصنيف، والترتيب والتسلسل والإحلال والإبدال ومنطق الصور الرمزية والاحتمالات. (عبد الحافظ سلامة، ٢٠٠٢، ١٨٣- ١٨٤) .

إن تنمية المفاهيم الرياضية تساعد على تنمية التفكير بشكل منطقي لدى الطفل حيث يكون لديه المعرفة الرياضية وهي عبارة عن علاقات يكونها الطفل بين الأشياء. والتي يطورها بنفسه من خلال خبراته وملاحظاته الناشئة والمنتمية للتفكير الرياضي. (Seaveld & Parpour, 1990, 355) كما أن الهدف العام لكتب تنمية المهارات المنطقية الرياضية لطفل الروضة (المستوى الأول والثاني) هو تنمية التفكير الرياضي إلى جانب تنمية قيم تربوية واجتماعية من خلال خبرات تعليمية رياضية (ناهد فهمي، ٢٠٠١ ، ٦٧).

وكل ما سبق يؤكد على أن الرياضيات تعد ميداناً خصباً لتنمية أساليب تفكير سليمة وخاصة التفكير الرياضي، حيث أن الرياضيات بناء استدلالي يبدأ من مقدمات مسلم بها وتشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية، كما أن الرياضيات بها من المواقف المشكلة ما يجعل دارسيها يتدربون على إدراك العلاقات بين عناصرها والتخطيط لحلها واكتساب البصيرة الرياضية والفهم العميق الذي يقود إلى حل هذه المواقف المشكلة (وليم عبيد وأخرون ، ٢٠٠٠، ٣٧- ٣٨).

وبناءً على ما سبق فان تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض يحتاج إلى استخدام أساليب وطرق تدريسية تسهم في تحسين مستوى أداء أطفال الرياض في حل المشكلات الرياضية المختلفة ومن هذه الأساليب أسلوب حل المشكلات.

وقد أشارت معايير مجلس المعلمين (NCTM) بأن دراسة الرياضيات ينبغي أن تؤكد على حل المشكلات حتى تنمو لدى الاطفال من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية الصف الثامن القدرة على استخدام مهارات حل المشكلات لفهم وفحص المحتوى الرياضي الذي يدرسونه. وأيضاً صياغة مشكلات منبثقة عن مواقف رياضية وحياتية تتناسب مع تلك المرحلة، وتنمية وتطبيق استراتيجيات لحل انواع عديدة من المشكلات وتطبيقها في مواقف جديدة، وكذلك التحقق من صحة النتائج وتفسيرها في ضوء المشكلة الأصلية. (وليم عبيد، ٢٠٠٤، ٦٧)

ويرى " جانييه " أن سلوك حل المشكلات " هو سلوك موجه نحو هدف، وتقوم استراتيجيات التفكير بتوجيه وضبط عملية السعي للتوصل إلى تحقيق الهدف ". (جودة شاهين، ٢٠٠٩، ١٣٣)

وتعد القدرة على حل المشكلات متطلباً أساسياً لاستمرار حياة الانسان، لكثرة المشكلات التي يواجهها الانسان يومياً بشكل متنوع ومتغير وأيضاً متطور وفقاً لطبيعة الحياة المتطورة. ومن ثم فان الالمام بالأساليب المختلفة لكيفية التعامل مع المشكلات بشكل علمي منظم لإيجاد حلول لها باستخدام مهارات تفكير متنوعة وكل ذلك يعد من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الانسان.

وأسلوب حل المشكلات من الأساليب التي يبرز من خلالها دور المتعلم كعامل أساسي في العملية التعليمية، باعتبارها تهيء للمتعلم الفرص الملائمة لإبداع النشاط الذهني والعاطفي والحركي الموجهة نحو دراسة مشكلة معينة، كما أن هذا الاسلوب يمكن استخدامه في مختلف المراحل التعليمية. (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠١، ٢٩٠)

ويرى يوسف قطامي أهمية هذا الأسلوب في التعليم تأتي من أنه " يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي. وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها. وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم أو الحل أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة." (يوسف قطامي، ١٩٩٠)

فهناك أنواع مختلفة من المشكلات التي يمكن أن يتعرض لها الطفل ليتدرب من خلالها على استخدام العمليات العقلية المختلفة ومنها المشكلة الرياضية والتي تعرف بأنها موقف تعليمي يتم فيه التوصل إلى الهدف المرغوب من خلال اختيار العمليات العقلية وإجراء العمليات الحسابية والرياضية الممكنة، ولابد أن يرغب المتعلم ويشارك في حل المشكلات مشاركة فعالة، لأنه دون المشاركة لن يحدث تعلم كافٍ (مجدي عزيز ابراهيم ، ٢٠٠٤ ، ٣١٤).

ومما سبق يتضح لنا أهمية تنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال ليساعدهم على مواجهة المشكلات المختلفة خاصة المشكلات الرياضية، والتي يتعرض لها الطفل منذ بداية دراسته للمفاهيم المنطقية الرياضية بمرحلة رياض الأطفال، واذا كان التفكير الرياضي يساهم في حل المشكلات فيعد أسلوب حل المشكلات من أهم الأساليب التدريسية ذات الفعالية العالية في تنمية قدرات الأطفال على استخدام عمليات التفكير الرياضي فى حل تلك المشكلات.

الاحساس بالمشكلة:

في ضوء أدبيات البحث والتوجهات المعاصرة المحلية والعالمية لتطوير العملية التعليمية تبين أهمية تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض وأيضا لاستخدام أسلوب حل المشكلات كأحد الأساليب التدريسية التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، جاءت فكرة هذا البحث.

بالإضافة إلى ذلك فقد كان هناك بعض المؤشرات العملية التي تؤكد على وجود مشكلة قد يسهم أسلوب حل المشكلات والتفكير الرياضي في حلها ومنها:

- اطلاع الباحثة على منهج الأنشطة الرياضية الخاص بمرحلة رياض الأطفال (كتب تنمية المهارات المنطقية الرياضية) وذلك لتحديد مدى تضمن المنهج على بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال، أو مدى توافر بعض المشكلات الرياضية التي يتدرب الأطفال من خلالها على كيفية التعامل مع المشكلات بطريقة علمية محددة. وقد وجدت الباحثة أنه لا يوجد إلا القليل من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية التفكير الرياضي لدى

الأطفال، بالإضافة إلى عدم التوجه إلى استخدام أسلوب حل المشكلات داخل الأنشطة على الرغم من أهمية استخدامه في تنمية المفاهيم الرياضية بصفة عامة والتفكير الرياضي بصفة خاصة.

- إن ملاحظات الباحثة لبعض معلمات الرياض أثناء عملهن مع الأطفال أوضحت الملاحظات أن معلمات الروضة تقمن بتدريس بعض المفاهيم الرياضية دون محاولة تنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال، الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتدريس الرياضيات بصفة عامة، كما أنها لا تحفز الأطفال على استخدام أي نمط من أنماط التفكير.
- المقابلات المفتوحة مع بعض معلمات وموجهات الرياض بمحافظة بورسعيد. وقد أجريت هذه المقابلات بهدف التعرف على أراء المعلمات والموجهات نحو الأنشطة الموجودة في البطاقات المقررة من قبل الوزارة من حيث مدى مناسبتها لطفل الروضة اليوم وطفل المستقبل، وعلى أهم الطرق التدريسية المستخدمة في عرض هذه الأنشطة، فتبين الأتي:
  - ضعف مستوى البطاقات التعليمية المقدمة للأطفال.
  - اعتماد المعلمة على طرق تعليمية تقليدية في عرض النشاط.
  - عدم التطرق الى استخدام أسلوب حل المشكلات على الرغم من أهميته خاصة في ظل العصر الحالي.
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة حيث تبين:
  - تأكد مجلس معلمي الرياضيات (NCTM) في ضوء المعايير العالمية للرياضيات على أهمية زيادة الاهتمام بحل المشكلات المتنوعة التركيب، واستخدام استراتيجيات حل المشكلات المختلفة وخاصة المشكلات الحياتية. (وليم عبيد، ٢٠٠٤، ٤٥ – ٤٦)
  - كما أوضحت نتائج بعض البحوث والدراسات أهمية تنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال وذلك لأنه يساعد على اكتشاف الأشياء المحيطة بالطفل وتصنيفها، ويساعد على حل المشكلات الرياضية بطريقةً منطقية واجراء العمليات الحسابية البسيطة مثل الجمع والطرح، وينمي قدرة الطفل على استخدام الرموز المجردة. وعلى الرغم مما أكدته هذه الأدبيات المختلفة على أهمية تنمية التفكير الرياضي منذ مرحلة رياض الأطفال، الا أنه في حدود علم الباحثة هناك قصور في الدراسات التي تناولت طرق تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الروضة.

- يوجد عدد من الدراسات التي تناولت التفكير الرياضي في مراحل تعليمية مختلفة التي أكدت دراسة (عبد الناصر محمد، ٢٠٠١) على أهمية تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى أطفال المرحلة الابتدائية. كما أوصت دراسة (يوسف عبد الرحمن، ٢٠٠٧) باستخدام مدخل الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ودراسة (محمود عبد اللطيف محمود، ٢٠٠٦) التي أكدت على دور الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة (Sarpkaya And Others , 2011) أكدت على دور الأنشطة الرياضية الصفية في تنمية التفكير الرياضي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية.
- بالإضافة الى الأدبيات والدراسات التي أكدت على أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات كأسلوب لتدريس فعال عامة و في مجال الرياضيات خاصة وفي تنمية أنماط التفكير المختلفة وخاصة التفكير الرياضي. ومنها دراسة (سحر توفيق نسيم، ٢٠٠١) و دراسة (سامية مختار شهبو، ٢٠٠٧)، ودراسة (Celebioglu & Ezentas , 2011)

وبناء على ما سبق من أدبيات وملاحظات ميدانية ومقابلات شخصية ونتائج بحوث ودراسات سابقة، شعرت الباحثة بأهمية تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات كأحد الأساليب التدريسية الفعالة.

تحديد مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى أطفال الرياض في مهارات التفكير الرياضي على الرغم من أهمية تنميته لديهم لمساعدتهم على مواجهة المشكلات المختلفة خاصة الرياضية منها ؛ لذا يحاول البحث الحالي معالجة هذه المشكلة من خلال الاجابة على التساؤل الرئيس التالي:

"ما أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض"

للإجابة على السؤال الرئيس السابق ينبغي الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدي أطفال الرياض؟

٢- ما أسس استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال؟

٣- ما التصور المقترح لمجموعة من الأنشطة القائمة على استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض؟

٤- ما أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي المساهمة في تنمية قدرات الأطفال الفكرية وذلك من خلال:

١- تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض باستخدام أسلوب حل الشكلات.

٢- التعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال.

أهمية البحث:

قد تفيد نتائج البحث الحالي في الآتي:

١- القاء المزيد من الضوء على أسلوب حل المشكلات كأحد الأساليب التدريسية الفعالة.

٢- امداد مخططي ومؤلفي كتب الأطفال ببعض الأنشطة المصممة باستخدام أسلوب حل المشكلات في اطار نتائج البحث.

٣- مساعدة معلمات الرياض على الأخذ بأسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي وفي تصميم الأنشطة اطار نتائج البحث.

٤- توجيه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال.

٥- مساعدة الأطفال على تنمية أحد أنماط التفكير الهامة لديهم كالتفكير الرياضي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- مجموعة من أطفال المستوى الثاني لمرحلة رياض الأطفال في محافظة بورسعيد.

٢- (السبب في اختيار المستوى الثاني هو امكانية تحديد مدى تمكن الأطفال من مهارات التفكير الرياضي لديهم.).

٣- تجريب تدريس مجموعة من الأنشطة القائمة على استخدام أسلوب حل المشكلات.

أدوات البحث:

يستخدم البحث الأداة التالية:

- اختبار التفكير الرياضي.

المواد التعليمية:

يستخدم البحث الحالي المواد التالية:

- مجموعة من الأنشطة المعدة في ضوء أسس استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على استخدام تصميم قبلي / بعدي لمجموعتين واختبار (t-test) كأسلوب احصائي لحساب الفروق بين المجموعات.

مصطلحات البحث:

هناك العديد من التعريفات لمصطلحات البحث ويتبنى البحث الحالي التعريفات التالية:

التفكير الرياضي Mathematical Thinking عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الأطفال باستخدام كل أو بعض صور التفكير عند مواجهة المشكلات الرياضية والتعامل مع التمارين الرياضية المختلفة، وتحدده عدة مهارات تتعلق بالعمليات العقلية، وهي: الاستقراء ــ الاستنباط ــ التعبير بالرموز ــ التفكير المنطقي ــ التصور البصري المكاني."

أسلوب حل المشكلات Solve Problem Model يعرف في البحث الحالي بأنه " موقف تعليمي يتطلب من الطفل القيام ببعض العمليات الفكرية وإجراء العمليات الحسابية باستخدام ما لديه من معارف ومهارات سابقة من أجل حل المشكلة والوصول إلى معلومة جديدة. "

اجراءات البحث:

للاجابة عن أسئلة البحث التي تحددت وفقا لها مشكلة البحث ستتبع الباحثة الخطوات الآتية: (١) **السؤال الأول:** ما مهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الرياض؟

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث التي تناولت مهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الرياض.
- إعداد قائمة مبدئية مهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة من (٥-٦) سنوات.

- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين الأساتذة والموجهين ومعلمات رياض الأطفال لتحديد مدى مناسبة هذه المهارات.
- إجراء التعديلات اللازمة في ضوء أراء المحكمين.
- الوصول إلى الصورة النهائية للقائمة.

(٢) السؤال الثاني: ما أسس استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال؟

- الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت أسلوب حل المشكلات في تدريس المواد الدراسية المختلفة.
- الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت أسلوب حل المشكلات في مرحلة رياض الأطفال.
- تحديد أسس استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات بمرحلة رياض الأطفال

(٣) السؤال الثالث: ما التصور المقترح لمجموعة من الأنشطة قائمة على استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض؟

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت أسلوب حل المشكلات في تدريس المواد الدراسية المختلفة.
- اعداد مجموعة من الأنشطة لتنمية مهارات التفكير الرياضي في ضوء أسس أسلوب حل المشكلات.
- عرض مجموعة الأنشطة على مجموعة من السادة المحكمين.
- إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين ثم وضعها في صورتها النهائية.

(٤) السؤال الرابع: ما أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض؟

يتم تحديد أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي من خلال الخطوات الآتية:

- إعداد أداة التقييم وهي:

أ - اختبار التفكير الرياضي.

- ضبط أداة التقييم من خلال:

أ _ عرض الأداة على مجموعة من السادة المحكمين.

ب _ تطبيق أداة التقييم على مجموعة استطلاعية بهدف:

- حساب ثبات الأداة.
- حساب الزمن المناسب لتطبيق الأداة.

- اختيار عينة الدراسة من أطفال المستوى الثاني (٥-٦) سنوات.
- تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة. والتأكد من تكافؤ المجموعتين.
- تطبيق أداة البحث قبلياً على مجموعتي البحث.
- تطبيق الأنشطة التعليمية لتنمية مهارات التفكير الرياضي باستخدام أسلوب حل المشكلات على المجموعة التجريبية، وباستخدام الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.
- تطبيق أداة البحث بعدياً على مجموعتي البحث.
- إجراء المعالجات الإحصائية وحساب الأثر.
- رصد النتائج وتفسيرها.
- تقديم توصيات الدراسة والبحوث المقترحة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الاطار النظري

تنبثق جذور التعلم باستخدام حل المشكلات من أفكار " جون ديوي "، حيث وصف تصوره لدور التربية يقوم على تمثل وتمثيل المدرسة للمجتمع الأكبر، فيجعل حجرات الدراسة مختبراً لحل مشكلات الحياة الواقعية. (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٣١١) ولذلك تعد مرحلة رياض الأطفال أولى المراحل التي لابد من البدء بها في جعل قاعة النشاط ممثلة للمشكلات الحياتية التي يتعرض لها الطفل والتي يحتاج فيها إلى طرق محددة للحل وللتغلب على هذه المشكلات.

تعريف المشكلة

إن المشكلة بصفة عامة تشير إلى موقف يتحدى الإنسان ويتطلب منه دراسة وبحثاً وتفكيراً. وتعرف المشكلة بوجه عام " أنها حالة يشعر فيها الفرد بأنه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محير) يجهل الإجابة عنه ويرغب في معرفة الإجابة الصحيحة ." (متعب بن زعزع العتري، ١٤٣١، ١٥٨)

بينما يوضح (كانتوسكي) مفهوم المشكلة الرياضية بـــأن الفرد يواجه مشكلة عندما يكون لديه سؤال لا يعرف له اجابة، أو موقف لا يقدر على حله بما يتوفر لديه من معرفة مباشرة، فيضطر أن يفكر في طريقة يستخدم بها المعلومات المتوافرة لديه ويرتبها وينظمها، لعله يصل إلى الهدف، وهو حل المشكلة. ويرى " فيشر " أن المشكلة الرياضية يمكن التعبير عنها بالصيغة الآتية: المشكلة = الهدف + العائق، والمقصود بالهدف النتيجة التي نريد الحصول عليها، والمقصود بالعائق هو الشيء الذي يمنعنا من تحقيق الهدف.(مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٣١٤ – ٣٣٥)

وفي ضوء ما سبق من تعريفات لحل المشكلات والمشكلة، نجد أن حل المشكلات في الرياضيات يرتبط بالمفاهيم التالية:

١–حل المشكلات هدف تربوي: إن تدريس الرياضيات يساعد المتعلمين على حل كثير من المشكلات المختلفة. لذا من الطبيعي أن يكون الهدف الرئيس من تعليم الرياضيات هو تنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات.

٢–حل المشكلات طريقة عملية: باعتبار ها العملية الديناميكية المستمرة، التي يقوم بها المتعلم كي يتغلب على الصعوبات، وفي ضوء ذلك يكون الاعتبار الأول منصباً على الخطوات العقلية أو الاجراءات أو القياسات أو الأساليب التي يمر بها المتعلم للوصول إلى الحل.

٣–حل المشكلات مهارة أساسية: حيث يكون حل المشكلات بمثابة مهارة ينبغي أن نعلمها للمتعلم بمثابة سلوك يجب أن نعود المتعلم عليه ليتقنه. وأن حل المشكلات باعتباره مهارة أساسية ليس من شأنه التركيز فقط على نوعية المشكلات وعناصرها أو محتوياتها، وإنما أيضا يركز على طرق وأساليب أو استراتيجيات حلها. (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٣٣٦ – ٣٣٧).

مفهوم أسلوب حل المشكلات

يرى " جانيه " أن أسلوب حل المشكلات هو مجموعة من الخطوات التي يستخدم فيها الفرد قواعد وقوانين للوصول لبعض الأهداف، وعندما يصل لحل المشكلة يكون قد تعلم شيئاً جديـــداً اكتسبه بقدراته .

كما يرى " حسين محمود " أسلوب حل المشكلات بأنه يعتمد علي طرح بعض المشـــكلات أمام المتعلمين مع زيادة دافعيتهم لحل هذه المشكلات من خلال استخدام خطوات المنهج العلمـــي

مما يساعد علي تنمية تفكير المتعلمين وزيادة خبراتهم والتوصل إلي المعرفة. (حسين محمود، ٢٠١٠، ٢)

ويعد حل المشكلات نشاطاً مهماً للتلاميذ، يعتمد على وجود مواقف تعليمية تمثل مشكلة حقيقية تواجه التلاميذ وتستثيرهم للقيام ببعض الاجراءات للوصول إلى أنسب الحلول الممكنة، ولمقابلة الاختلاف في أنماط التعلم، وفي الذكاءات المتوفرة، والميول المختلفة، والخبرات التعليمية التي لدى التلاميذ، تتنوع المشكلات المطروحة للتلاميذ، لتتوافق مع خصائصهم وميولهم. (كوثر كوجك وأخرون، ٢٠٠٤، ١٤٠)

ويُعرّف "كروليك وروديك" Krulik & Rudnick مفهوم حل المشكلات بأنه: " عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف ". (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٣١٤)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص بعض النقاط الأساسية التي اتفق عليها العلماء في هذه التعريفات ومنها:

١- وجود موقف مشكل.

٢- تأخذ المشكلة أشكالاً متعددة (سؤال أو مسألة، تجربة....)

٣- عملية عقلية تستدعي خبرات ومعلومات سابقة.

٤- تتطلب استجابات للوصول إلى الحل.

٥- تسعى لتحقيق أهداف محددة.

٦- تسير وفق خطوات محددة للوصول إلى الحل.

أما حل المشكلات في الرياضيات فهو موقف تعليمي يتم فيه التوصل إلى الهدف المرغوب من خلال اختيار العمليات العقلية وإجراء العمليات الحسابية والرياضية الممكنة، ولابد أن يرغب المتعلم في حل المشكلات مشاركاً فعالاً لأنه دون المشاركة لن يحدث تعلم كافٍ.
(مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٣١٤)

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف أسلوب حل المشكلات في هذا البحث بأنه " موقف تعليمي يتطلب من الطفل القيام ببعض العمليات الفكرية وإجراء العمليات الحسابية باستخدام ما لديه من معارف ومهارات سابقة من أجل حل المشكلة والوصول إلى معلومة جديدة. "

أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال

إن توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقاً و ممتعاً وفعالاً و راسخاً خاصة في مرحلة رياض الأطفال ؛ لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى الأطفال فيربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة الى أنه يتم من خلاله الممارسة العملية والمشاركة الفعلية. ومن خلال الاطلاع على أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات عامة وفي الرياضيات خاصة في كل من (جودة شاهين، ٢٠٠٩، ١٣٥) و (أمل سعيد قائع، ٢٠٠٩، ٢٣٩) يمكن استخلاص أبرز مبررات توظيف أسلوب المشكلات في مرحلة رياض الأطفال:

١- إثارة دافعية الأطفال للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل الوصول إلى الحل السليم.

٢- تنمية المهارات والقدرات والمعلومات، فإذا اتقن الأطفال أسلوب حل المشكلات وتدربوا على استخدامه، فانهم سيستفيدون منه في حياتهم العملية للتغلب على المشكلات التي تواجههم، ويقودهم الى الإبداع في العمل.

٣- يشجع على الاستقلالية ويوجه الأطفال إلى التعلم الذاتي، فيقومون بدور ايجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، و وضع خطة عملية لحلها، ثم تقويم النتائج التي تم التوصل اليها، واختيار أفضل الحلول، فيزدادون بذلك علما ويكتسبون مهارة.

٤- تعديل المفاهيم السابقة واكساب مفاهيم جديدة، حيث إنها المرجعية التي يستند اليها الطفل في حل مشكلاته، لذلك وجب مساعدته على تعديل المفاهيم الخاطئة بل والتأكيد على اكساب المفاهيم الرياضية التي تسهم في حل المشكلات المختلفة.

٥- تنمية القدرة على التفكير المنطقي الرياضي، وغيره من مهارات التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

٦- تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم و بقدرتهم على مواجهة المشكلات المختلفة مما يدخل السرور الى أنفسهم و يعزز معنوياتهم.

٧- تنمية مهارات العمل التعاوني لدى الأطفال وترغيبهم في العمل بروح الفريق الواحد.

٨- يجعل الأطفال يدركون القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة، لأنها تساعدهم في تذليل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

٩- يتيح للأطفال فرصا حقيقية لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف عملية مما يجعل التعلم أكثر ثباتا. حيث يمارسون عملية حل المشكلات في الموقف الصفي، وخارج البناء المدرسي من خلال القيام بأنشطة لا صفية.

خصائص المشكلة التعليمية الرياضية:

هناك عدة خصائص لابد أن تتصف بها المشكلة التعليمية الرياضية التي يتم تدريب الطفل من خلالها على استخدام مهارات التفكير الرياضي في حلها، ومن خلال الاطلاع على كل من متعب بن زعزع العتري (١٤٣١، ١٦١)، سحر توفيق نسيم (٢٠٠١) سامية مختار شهبة (٢٠٠٧) يمكن استخلاص أهم خصائص المشكلة الرياضية التي تقدم لطفل الروضة:

١- أن تكون واضحة ويشعر الطفل من خلال بمشكلة فعلية

٢- أن تتناسب المشكلة مع قدرات طفل الروضة.

٣- أن يشعر الطفل من خلالها بالرغبة في حل المشكلة.

٤- أن تكون مرتبطة بحياة الطفل حتى يكون التعلم ذات معنى.

٥- أن تحتمل عدة طرق لحلها.

٦- أن تكون متنوعة من مشكلات مفتوحة ومغلقة.

٧- أن تستدعي مهارات التفكير الرياضي عند حلها.

٨- أن يسير الطفل في حلها وفق خطوات محددة.

٩- أن تكون مرتبطة بمحتوى رياضيات أطفال ما قبل المدرسة.

١٠- أن تحقق معايير تدريس الرياضيات من خلالها.

١١- أن تسعى لتحقيق أهداف اجرائية محددة.

خطوات حل المشكلة

إن التعلم بطريقة حل المشكلات يعد أرقى أنواع التعلم، فالمشكلات تتحدد بالتفكير، وترجع حلولها إلى المتعلم وعمله، ولكن التفكير السليم في هذا الحل لابد وأن يتبع خطوات منظمة، وقد أشارت العديد من الأدبيات إلى خطوات حل المشكلات والتي في ضوئها يمكن تحديد أهم الخطوات التي تتبعها المعلمة مع الأطفال والتي يمكن ايجازها فيما يلي :

أولا: الشعور بالمشكلة:

إن الشعور بالمشكلة يمثل أولى خطوات أسلوب حل المشكلات، وهو شعور الطفل بوجود مشكلة ما من خلال شعوره بحيرة تدفعه للبحث عن حل للمشكلة، ولا يعني ذلك أن تكون مشكلة

خطيرة ولكن قد تكون مشكلة بسيطة أو سؤال يستدعي التفكير في الحل، أو مسألة رياضية تتطلب استخدام عمليات حسابية لحلها.

دور معلمة الروضة في هذه الخطوة :

١- تحويل أي سؤال مقدم للأطفال إلى مشكلة تثير انتباه الأطفال.

٢- استثارة الأطفال نحو المشكلة من خلال أسلوب المناقشة والحوار.

٣- تقديم المشكلة من خلال قصة مشكلة قصيرة.

ثانيا: تحديد المشكلة وتوضيحها:

يعد الإحساس بالمشكلة نقطة البداية التي يتبعها خطوة أخرى هي تحديد المشكلة، وهنا يأتي دور المعلمة في مساعدة الأطفال على تحديد المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح، ومن الممكن صياغتها في سؤال واضح وبسيط يستخلصه الأطفال.

ثالثا: جمع المعلومات حول المشكلة :

تأتي هذه الخطوة بعد الشعور بالمشكلة و تحديدها حيث يتم جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة، وعلى معلمة الرياض مساعدة الأطفال على توضيح كيفية جمع المعلومات المتاحة من المشكلة المعروضة، وأيضا كيفية استرجاع المعلومات السابقة ذات الصلة بالمشكلة.

رابعا: وضع الفروض المناسبة:

وفي هذه الخطوة يقوم الأطفال بفرض حلول مؤقتة للمشكلة، وعلى معلمة الروضة مساعدة الأطفال على صياغة هذه الحلول بلغة بسيطة وواضحة، ولا تتعارض مع الحقائق العلمية، وتكون قابلة للاختبار والتجريب و الملاحظة.

خامسا: اختبار صحة الفروض عن طريق التجريب أو عن طريق الملاحظة المباشرة:

وفي هذه الخطوة يقوم الأطفال باختبار الفروض السابق وضعها من خلال التجريب والملاحظة المباشرة للنتائج.

سادسا: التوصل إلى النتائج

وهي الخطوة الأخيرة وتدل على مدى صحة الفروض وقبول النتائج أو رفضها، وعلى المعلمة مساعدة الأطفال على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة وتكرار التجربة أكثر من مرة بغرض مقارنة النتائج وذلك لإصدار التعميمات النهائية.

ولابد للمعلمة من التأكد من الآتي عند استخدام أسلوب حل المشكلات:

١- فهم المتعلمين للمشكلة ويمكن أن يكون ذلك من خلال:

أ- أن يعبر المتعلمين عن المشكلة بلغتهم.

ب-تمثيل المشكلة بمخطط أو شكل بياني.

ت-تحليل مكونات المشكلة (المعطيات) التي تستخدم للوصول إلى المطلوب.

٢- التمكن من ترجمة المشكلة على صورة مكافئة مثل:

أ- شكل أو مخطط هندسي.

ب-شكل بياني.

ت-تنظيم البيانات في جدول أو يتم تلخيصها.

٣- وضع خطة للحل مع التفكير في بدائل يتم التحول اليها اذا وصلت خطة ما إلى طريق مسدود.

٤- الوصول إلى الحل.

٥- التحقق من صحة الحل.

٦- امكانية وجود أكثر من حل. (وليم عبيد، ٢٠٠٤، ١٣٩)، (أمل سعيد قانع، ٢٠٠٩، ٢٣٦: ٢٣٨)

الأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام أسلوب حل المشكلات في مرحلة رياض الأطفال

ينبغي على معلمة الروضة مراعاة عدد من النقاط عند استخدام أسلوب حل المشكلات ومنها:

١. تقديم أنشطة حل المشكلات حول أفكار جديدة للأطفال.

٢. التأكد من استيعاب الطفل للمشكلة المعروضة عليه.

٣. اتاحة الوقت الكافي للأطفال للتفكير في حل المشكلة.

٤. مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال من خلال المشكلات المعروضة.

٥. تقديم المساعدات والتوجيهات الازمة للأطفال أثناء القيام بخطوات حل المشكلة.

٦. تحديد الأهداف المرغوب في تحقيها، والمهارات المطلوب التدريب عليها.

٧. تقديم تغذية راجعة للأطفال مستمرة أثناء تطبيق خطوات حل المشكلة.

٨. تشجيع الأطفال واثارة دافعيتهم باستمرار أثناء ممارسة الأنشطة.

٩. تنوع الوسائل المستخدمة في حل المشكلة.

الأساليب التي يتضمنها أسلوب حل المشكلات

يجمع بين أساليب للتدريس الآتية:

الأسلوب الاستقرائي: ويتلخص في استنتاج الكليات من الجزيئيات.

الأسلوب الاستنباطي: ويتلخص في استخلاص الجزيئات من الكليات.

الأسلوب الاستكشافي: ويتلخص في اكتشاف الطفل لبيئته المحيطة به.

(عاطف عدلي، ٢٠٠٤، ٢٠١)

ثانياً: التفكير الرياضي

يحتل التفكير الرياضي موقعاً هاماً في الرياضيات، حيث أنه يساعد الأطفال على استخدام الأرقام والعمليات الحسابية بكفاءة في فهم المبادئ الأساسية للأشياء والاستدلال وحل المسائل والمشكلات الرياضية بطريقة علمية ومنطقية.

ولقد أكد العالم بياجيه أن التفكير الرياضي يجب تعليمه في الطفولة المبكرة، ويكون ذلك من خلال تفاعل الطفل مع البيئة الغنية بالمواد والأدوات والخبرات اليومية التي تشجع على تعلم المفاهيم الرياضية كالأشكال والأحجام والأطوال والكميات، فنجد أن الأطفال يمارسون الخبرات الرياضية أثناء لعبهم بالمكعبات الهندسية والعرائس ذات الأطوال المختلفة وغيرها من الأشياء التي يتفاعل الطفل معها. (عبير عبد الله، سلوى جوهر، ٢٠١٠، ١٦٨)

وكل طفل بحاجة إلى تعلم أساليب ومهارات التفكير لكي يتمكن من ممارسة التفكير الصحيحة في المواقف المختلفة، وهذه المهارات يمكن إتقانها من خلال تدريب خاص على هيئة مستقلة في منأى عن المناهج الدراسية أي من خلال اعداد أنشطة خاصة، ويمكن تعلمها من خلال المحتوى الدراسي في الموقف الصفي والأنشطة المصاحبة له. ومن المعلمات المبدعات من يدمج الأسلوبين معاً ليحقق أكبر فائدة ممكنة للأطفال.

ويتعلق هذا النمط من التفكير بالكشف عن العلاقات بين عناصر الموضوع ، ولا تكون لدى الطفل إلا عندما يتوفر لديه ذخيرة من المفاهيم التي تنظم فيما بينها في نسق متماسك (مبدأ) وهذه النسق تشكل التفكير المنطقي أو الإجرائي التي تسمى عند بياجيه بالعمليات أو المبادئ لأنها عبارة عن استجابات يتم استيعابها. ومن أمثلة العمليات المنطقية الجمع و الطرح. (عبد الكريم الخلالية، ١٩٩٠، ٧٧)

وتوجد اسهامات قوية للتفكير الرياضي في الرياضيات ؛ ففى معظم العمليات الرياضية المعقدة توجد افتراضات منطقية ضمنية، ويتضمن التفكير الرياضى كثيراً من عمليات التفكير

الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات، فالرياضي الناجح ليس بالضرورة أن يتحلى بسرعة فائقة في إجراء المحاسبات ولكنه يتحلى بقدرة على تطبيق العمليات الرياضية في البحث وحل المشكلات.

مفهوم التفكير الرياضي

ويعد التفكير الرياضي نمط التفكير الذي يستخدمه الانسان عند مواجهته لأي مشكلة رياضية يحاول حلها. وفي ضوء معطيات المشكلة تُحدد العمليات العقلية التي تتكون منها عملية الحل و منها العمليات المنطقية الرياضية.

وتشير " نظلة خضر " إلى أن التفكير الرياضي يقصد به أساليب التفكير المستخدمة في البرهنة وحل المشكلات وفي الاكتشاف الرياضي ومن هذه الأساليب: التفكير الاستدلالي، التفكير الاستقرائي، التفكير الحدسي، التفكير الخلاق. (نظلة خضر، ١٩٨٤، ٣٨: ٣٩)

ويرى " أبو زينة " أن التفكير الرياضي يتمثل في المظاهر التالية:

الاستقراء : ويقصد به الوصول إلى نتيجة عامة من بعض المشاهدات أو الملاحظات أو الأمثلة الخاصة

الاستدلال: ويقصد به الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ عام أو هو تطبيق القاعدة العامة على حالة خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة.

التعميم: هو صياغة مكتوبة أو عبارة مكتوبة بالصورة العامة وذلك بملاحظة بعض الحالات الخاصة.

التعبير بالرموز: ويقصد به استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية او المعطيات اللفظية.

المنطق الشكلي أو الصوري: وهو دراسة منطق العبارات تبعاً لشكلها حيث تمثل العبارات ونفيها وأدوات الربط المنطقية الرموز، وتطبق النتائج النهائية على جميع العبارات التي لها الشكل نفسه. (فريد أبو زينة، ١٩٨٦، ١٥٠-١٥١)

وتعرفه فاطمة عبد السلام (٢٠٠٣، ١٢٠) بأنه مجموعة الأنشطة العقلية المنظمة التي يمارسها التلاميذ أثناء حل المسائل و المشكلات الرياضية مستخدماً في ذلك عمليات التفكير الاستقرائي، و الاستنباطي، و الاستدلالي، والتفكير المنظومي، والقدرة على إدراك العلاقات والتعبير بالرموز.

كما عرف التفكير الرياضي بأنه نشاط عقلي خاص بمادة الرياضيات ويضم الأساليب التسعة التالية: الاستقراء ،الاستنباط، التعميم ، المنطق الشكلي ، البرهان الرياضي، التعبير بالرموز ،

التصور البصري ، التفكير العلاقي ، التفكير الاحتمالي، وذلك حينما يواجه بموقف مشكل يبحث له عن حل. (جامعة أم القرى، ٢٠١٤، ١)

من خلال ما سبق يمكن تعريف التفكير الرياضي في البحث الحالي بأنه " عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الأطفال باستخدام كل أو بعض صور التفكير عند مواجهة المشكلات الرياضية والتعامل مع التمارين الرياضية المختلفة، وتحدده عدة مهارات تتعلق بالعمليات العقلية، وهي: الاستقراء ــ الاستنباط ــ التعبير بالرموز ــ التفكير العلاقي ــ التصور البصري المكاني، التسلسل العددي. "

أهداف تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال:

إن أهداف تدريس أي مادة دراسية لدى المتعلمين تشتق من عدة مصادر ومن أهمها طبيعة المرحلة التعليمية، ومرحلة رياض الأطفال ذات طبيعة خاصة، حيث إنها المرحلة الأساسية لوضع اللبنات الأولى والأساس لأي مادة دراسية، ومن خلال الاطلاع على أهداف تدريس الرياضيات في كل من (وليم عبيد، ٢٠٠٠، ٣٥:٤٢)، (فؤاد محمد موسى، ٢٠٠٥، ٤٩:٥٨) وأهداف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في (Thiessen & Matthias , 1992) يمكن تحديد أهداف تدريس رياضيات أطفال الرياض والتي قسمت إلى أربعة مجالات رئيسة وهي كما يلي:

١- أهداف تتعلق بمعرفة وفهم أساسيات مادة الرياضيات.

٢- أهداف تتعلق باكتساب أساليب التفكير السليمة وتنميتها.

٣- أهداف تتعلق باكتساب المهارات الرياضية.

٤- أهداف تتعلق باكتساب اتجاهات وقيم إيجابية، و تنمية الميول الرياضية.

وفيما يلي توضيح لاهم المجالات ارتباطاً بموضوع البحث الحالي:-

أهداف تتعلق باكتساب أساليب تفكير سليمة و تنميتها

إن الرياضيات لما لها من خصائص من حيث المحتوى ومن حيث الطريقة، يجعلها مجالاً خصباً لتدريب الأطفال على أساليب التفكير السليمة، ويمكن وضع أهداف هذا الجانب على النحو الآتي:

١- أن يكتسب الطفل أسلوب التفكير الرياضي في حل المشكلات الرياضية وغير الرياضية وبمساعدة أساليب التفكير الأخرى.

٢- أن يكتسب الطفل أسلوب التفكير الاستدلالي بحيث يتمكن الطفل من الوصول إلى حالة عامة من دراسة عدد كاف من الحالات الفردية.

٣- أن يكتسب الطفل أسلوب التفكير التأملي بحيث يمكنه من تحليل مشكلة أو موقف إلى عناصره ورسم خطة للوصول إلى النتائج المطلوبة وتقديم النتائج في ضوء الخطة الموضوعة.

٤- أن يكتسب الطفل أسلوب التفكير الناقد بحيث يمكنه إصدار الحكم على صدق النتائج في ضوء المعلومات المتاحة.

٥- أن يكتسب الطفل أسلوب التفكير العلاقي بحيث يمكنه من فهم العناصر المكونة لموقف معين، وإدراك العلاقات بين هذه العناصر.

٦- أن يكتسب الطفل الأسلوب التركيبي في التفكير بحيث يمكنه من تحديد المعلومات المتاحة وفهمها ومعرفة النتيجة المطلوب الوصول إليها.

٧- أن يكتسب الطفل أسلوب التفكير التحليلي، بحيث يمكنه من تحديد المعلومات المتاحة وفهمها كمعطيات، وتحديد المطلوب أو النتيجة المراد الوصول إليها والبدء من المطلوب بالبحث عن الشروط التي يجب توافرها حتى يكون صحيحا.

أهداف تتعلق باكتساب المهارات الرياضية

تلعب المهارات الرياضية دوراً مهماً في تدريس الرياضيات، فتعلم المهارات واكتسابها وتحسينها يسهل تعلم الرياضيات، واكتساب المهارات الرياضية وإتقانها يساعد المتعلم على فهم الأفكار والمفاهيم الرياضية فهماً واعياً ويمكن وضع أهداف هذا الجانب على النحو الآتي:

١- أن يستخدم الطفل لغة الرياضيات في التعبير عن أفكاره وإيصالها للآخرين بدقة ووضوح.

٢- أن يجرى الطفل العمليات الرياضية المختلفة بدءٍ من العمليات الحسابية (الجمع، الطرح) ويستخدمها في حل المشكلات الرياضية.

لذا تتميز مادة الرياضيات بمجموعة من الخصائص التي تجعلها ميداناً خصباً لتنمية مهارات التفكير الرياضي ومنها:

١- تشتمل الرياضيات على مجموعة من المفاهيم والحقائق التي تتطلب من الفرد أن معرفة كيف يستخدمها.

٢- تهتم الرياضيات بالبحث عن النماذج والعلاقات في أي كيان، كما تهتم بالتوصل إلى التعميمات والتعبير عنها برموز رياضية.

٣- تتكون مادة الرياضيات من استنتاجات تجرى في نظام المسلمات ويتطلب هذا التعرف على الفروض التي يصبح في اطارها الاستنتاج. (حمدان ممدوح الشامي، ٢٠٠٨، ٧٨)

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهمية اكساب مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض:

- يساعد على اكتشاف الأشياء المحيطة بالطفل وتصنيفها.
- يساعد على حل المشكلات الرياضية بطريقة منطقية.
- يساعد في اجراء العمليات الحسابية البسيطة مثل الجمع والطرح.
- يساعد الطفل على اجراء عمليات القياس وتقدير الكميات.
- ينمي قدرة الطفل على تتبع السلاسل والأنماط العددية.
- ينمي قدرة الطفل على استخدام الرموز المجردة.

دور معلمة رياض الاطفال في تنمية التفكير الرياضي

أشارت بعض الأدبيات إلى دور معلمة الرياض في تنمية التفكير عامة لدي الأطفال (طارق عبد الرؤف، ٢٠٠٨، ١٠٠- ١٠٣) وفي ضوئها يمكن استخلاص دور معلمة الروضة في تنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال ومنها:

١- تهيئة المناخ المناسب لمجموعة من الخبرات داخل قاعة النشاط وخارجها، لكي يشاهد الأطفال الطبيعة التي تساعد على التفكير.

٢- التنوع في مصادر التعلم المستخدمة مع الأطفال من وسائل سمعية وبصرية و الكترونية، وغيرها من المصادر التي تشجع الأطفال على المناقشة والاستكشاف وحل المشكلات.

٣- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وإعطاء كل طفل المعدل الذي يناسبه في التعلم وفقاً لنواحي القوة والضعف لدى الطفل.

٤- تفسير الاكتشافات الجديدة والفروض التي يطرحها الطفل وفقاً للنظريات السابقة، وتجنب كثرة الأسئلة التي توجهها المعلمة إلى الطفل.

٥- تدريب الطفل على الاستنتاج والتحليل من خلال الحوار والمناقشة في المشكلات المعروضة عليه.

٦- استثارة تفكير الطفل من خلال مشكلات رياضية مرتبطة ببيئته المحيطة به في الروضة أو في المنزل.

٧- تدريب الأطفال على استخدام عمليات وخطوات حل المشكلات والمواقف المختلفة.

٨- تشجيع الأفكار غير العادية التي يطرحها الطفل وعدم نقد أي فكرة من جانب الطفل مهما كانت بسيطة، بل احترام رأي الطفل والاستماع له باهتمام وتحفيز الرغبة للعمل والتفكير.

التفكير الرياضي وحل المشكلات الرياضية في وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال

أصدرت وزارة التربية والتعليم وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال لعا م ٢٠٠٨ وغيرها من المعايير للدول الأخرى والتي أكدت فيها على أهمية تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الأطفال، وأيضا القدرة على مواجهة وحل المشكلات المختلفة. وفيما يلي عرض لهذه المعايير ومؤشراتها (رباب الشافعي، ٢٠٠٩، ٨٥):

المجال: الجبر والدوال

المعيار (١): يفهم ويتعرف على الأنماط والعلاقات.

العلامات المرجعية: يفهم الأنماط البسيطة ويثريها.

المؤشرات:

١- يصنف الأشياء في ضوء خاصية معينة مثل (النوع، الحجم، أو أي خاصية أخرى).

٢- يرتب مجموعة من الأشياء في ضوء طولها أو حجمها أو مقدارها.

٣- يتعرف ويصف أنماط مختلفة كمتتاليات الألوان أو الأشكال.

٤- يبني أنماط مختلفة من (الأعداد، الألوان، الأشكال).

٥- يتعرف على الأنماط العددية ويكملها بعدد من العناصر تتبع نفس النمط.

المعيار (٢): يستخدم الرموز والأشكال في التعبير عن بعض المواقف الرياضية.

العلامات المرجعية: يفهم التناظر الأحادي.

المؤشرات:

١- يقارن بين مجموعتين من الأشياء باستخدام التناظر الأحادي.

العلامات المرجعية: يفهم العلاقة العكسية بين عمليتي الجمع والطرح.

المؤشرات:

١- يفهم أن الطرح عملية عكسية لعملية الجمع.

٢- يعطي أمثلة لنواتج عمليتي الجمع والطرح.

المعيار (٣): يستخدم النماذج الرياضية في التعبير عن المواقف المختلفة.

العلامات المرجعية: يستخدم نماذج رياضية ليعبر عن مشكلة.

المؤشرات:

١- يرتب مجموعة من الأشياء في ضوء خاصية محددة كالطول أو الحجم.

٢- يبني نماذج رياضية تتضمن جملاً عددية كالجمع أو الطرح لمواقف حياتية.

٣- يعطي أمثلة من البيئة المحيطة به تمثل جمل عددية (عدد أفراد الأسرة (البنين + البنات).

المعيار (٤): يحل عمليا مشكلات رياضية.

العلامات المرجعية: يستطيع حل مشكلة رياضية بسيطة وعرض أسبابها.

المؤشرات:

١- يجد طريقة لحل مشكلة بسيطة عمليا باستخدام الأشكال، الأرقام، الأشياء.

٢- يعرض مشكلة والحل المناسب لها باستخدام الصور أو أشياء.

٣- يشرح شفويا طريقة حل مشكلة وأسباب اختياره لهذا الحل.

مهارات التفكير الرياضي

لقد تعددت وجهات النظر حول ماهية مهارات التفكير الرياضي، وذلك نظراً لاختلاف مناهج الرياضيات باختلاف الفئات العمرية الموضوعة لها، فقد أشار الباحثون إلى مهارات متعددة للتفكير الرياضي والتي في ضوئها تم استخلاص أهم المهارات التي تتناسب مع طفل الروضة والتي يمكن تنميتها لديه من خلال تعليم وتعلم الرياضيات ومنها: (التفكير الاستقرائي، التفكير الاستنباطي، التفكير الاستدلالي، القدرة على التعبير بالرموز، سلاسل الأعداد) (جامعة أم القرى، ٢٠١٤)

من خلال العرض السابق ترى الباحثة مدى التوافق بين المهارات التي تتطلبها خطوات حل المشكلات مثل (الاستنباط و الاستقراء والاستكشاف،.....وغيرها) وبين المهارات التي يتضمنها التفكير الرياضي، ومن ثم فيعد أسلوب حل المشكلات من أهم الأساليب التي تكون ذات فاعلية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال.

الدراسات السابقة:

استهدف البحث الحالي دراسة أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض ، لذا فقد اهتمت الباحثة بعرض الدراسات السابقة التي اهتمت

بدراسة أسلوب حل المشكلات في التدريس في المراحل التعليمية المختلفة ، بالإضافة إلى الدراسات المرتبطة بالتفكير الرياضي، وذلك بهدف الإفادة منها والاسترشاد بها في إعداد الأنشطة الرياضية التي تتناسب مع أطفال الرياض ، وإعداد أدوات البحث، وصياغة فروض البحث.

وعلى هذا يمكن عرض الدراسات السابقة في محورين رئيسيين وهما:

١- دراسات اهتمت باستخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية

٢- دراسات اهتمت بتنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال

وفيما يلي عرض للدراسات الخاصة بكل محور ، وتجدر الإشارة أن العرض يتم وفقاً للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: دراسات اهتمت باستخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية

تعددت الدراسات التي اهتمت باستخدام أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية وفي مراحل تعليمية مختلفة خاصة مرحلة رياض الأطفال ومرحلة التعليم الابتدائي ، ونظراً لارتباط هذه النوعية من الدراسات بالدراسة الحالية ، سيتم استعراض تلك الدراسات للتعرف على أهدافها والعينات ومناهج البحث المتبعة فيها ، وأخيراً النتائج التي توصلت إليها.

دراسة سحر توفيق نسيم (٢٠٠١) هدفت الدراسة إلى تنمية قدرة الأطفال على استخدام حل المشكلات في المواقف الحياتية المختلفة من خلال برنامج مقترح، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم برنامج أنشطة في المفاهيم الرياضية والعلمية واللغوية، كما أعدت الباحثة اختباراً في مهارة حل المشكلات وأخر تحصيليًا في المفاهيم الرياضية والعلمية واللغوية. وقد طبقت الدراسة على عينة من أطفال الرياض، قسمت إلى مجموعتين احداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبارات المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد علاقة دالة احصائيًا بين درجات الأطفال في كل من اختبار مهارة حل المشكلات ودرجاتهم في كل من اختبارات المفاهيم كل على حده.

وعلى الرغم من اختلاف هدف دراسة سحر توفيق التي رأت ان حل المشكلات هدف في حد ذاته تسعى لتحقيقه مع الأطفال عن دراسة شوقي محمد أبو زيد (٢٠٠٣)، حيث هدفت إلى دراسة أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات وزيادة التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد عدد من الأدوات منها اختباراً تحصيليًا في الرياضيات واختبارًا في التفكير الابتكاري في الرياضيات، كما استخدم الباحث اختبار الذكاء المصور، وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي والتي قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية درست باستخدام أسلوب حل المشكلات وأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي بعديًا لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الابتكاري بعديًا لصالح المجموعة التجريبية.

بينما اتفقت دراسة شوقي محمد أبو زيد مع دراسة سامية مختار شهبو (٢٠٠٧) من حيث استخدام أسلوب حل المشكلات لتحقيق أهداف مختلفة، حيث هدفت الدراسة إلى خفض مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال من خلال استخدام برنامج قائم على أسلوب حل المشكلات الاجتماعية. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم مجموعة من المشكلات الاجتماعية لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال، كما أعدت الباحثة مقياسًا للسلوك العدواني. وقد طبقت الدراسة على مجموعة من أطفال الرياض، وقد أسفرت النتائج عن جدوى استخدام أسلوب حل المشكلات في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال.

تناولت دراسة إنذار علي بن عبد الله (٢٠٠٩) لنفس التوجه السابق لدراسة شوقي محمد أبو زيد حيث هدفت إلى تنمية مهارة الحساب الذهني وزيادة التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي بسلطنة عمان باستخدام استراتيجية حل المشكلات. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الأدوات ومنها دليلاً للمعلم ليساعده على تدريس محور العمليات على الأعداد المقرر في منهج الرياضيات للصف الأول الأساسي ومنها الجمع والطرح على الأعداد الطبيعية، كما أعدت الباحثة كتاب أنشطة للتلاميذ خاصة بذلك المحور، وأيضاً أعدت الباحثة اختباراً تحصيليا في الرياضيات واختبار أخر في الحساب الذهني، وقد طبقت

الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الأساسي، قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية (٣٢) تلميذاً وأخرى ضابطة (٣٤) تلميذاً وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند المستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

٢.يوجد فرق دال إحصائياً عند المستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الحساب الذهني لصالح المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت نتائج دراسة سحر توفيق نسيم مع دراسة (Chih and Others , 2010) حيث هدفت الدراسة إلى تنمية قدرات الأطفال الموهوبين على حل المشكلات والذكاءات المتعددة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بإعداد مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تعتمد على حل المشكلات، كما أعد اختباراً لتقييم مدى تحسن قدرات الأطفال على حل المشكلات المختلفة والذكاءات المتعددة، كما استخدم الباحثون اختباراً للذكاء وأيضاً مقابلات مفتوحة، وقد طبق البحث على عينة من أطفال ما قبل المدرسة بلغ عددها (٦١) طفل وطفلة، وقد أسفرت الدراسة عن جدوى استخدام الأنشطة الإثرائية على تنمية قدرات الأطفال على حل المشكلات والذكاءات المتعددة.

وقد هدفت دراسة (Celebioglu & Ezentas , 2011) إلى قياس أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات غير الروتينية في تدريس الرياضيات لدى أطفال الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف قاما الباحثان بإعداد ستة من المشكلات غير الروتينية ليستخدم الأطفال مهارات حل المشكلات في حلها، كما أعد الباحثان اختباراً لقياس قدرات الأطفال على حل المشكلات الرياضية، وقد طبقت الدراسة على عينة من أطفال الصف الأول الابتدائي بلغ عددها (٤٠) طفل وطفلة. بالإضافة إلى ذلك قاما الباحثان بملاحظة سلوك الأطفال أثناء حل مشكلات الاختبار من خلال الفيديو ، ومن خلال تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات لأطفال الصف الأول الابتدائي.

كما هدفت دراسة متعب بن زعزوع العتري (١٤٣١) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي الرياضيات بمدينة عرعر على استراتيجيات حل المشكلات وتنمية قدرات تلاميذ الصف السادس الابتدائي على حل المشكلات وعلى تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد البرنامج المقترح كما أعد اختبارا في القدرة على حل المشكلات الرياضية، واختبارا في التفكير

الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات وكذلك بطاقة قياس أداء المعلمين، وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة عرعر بلغ عددهم (٢٣٦) تلميذا مع ١٠ من المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين أداء المعلمين في استخدام استراتيجيات حل المشكلات على مقياس الأداء المعد لهذ الغرض، وجود فرق دال احصائياً في أداء التلاميذ على اختبار حل المشكلات الرياضية، وأيضا على اختبار التفكير الرياضي.

تعليق على دراسات المحور الأول:

من خلال العرض السابق لدراسات هذا المحور يتضح ما يلي:

- تنوعت الدراسات التي تناولت حل المشكلات في العملية التعليمية من (أسلوب تدريسي – مهارة) ، وتركزت الدراسات في مجال تدريس مادة العلوم والرياضيات واللغة.
- من حيث الأهداف ركزت الدراسات على ما يلي:

أ- قياس قدرة الأطفال على حل المشكلات المختلفة في :

- المواقف الحياتية المختلفة
- المشكلات غير الروتينية

ب-قياس أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في:

- تدريس الرياضيات
- تحسين التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.
- تنمية المفاهيم (العلمية – الرياضية – البيئية).
- تنمية مهارات التفكير (الرياضي – الابتكاري)
- تنمية مهارات الحساب الذهني.
- خفض مستوى السلو ك العدواني

- بالنسبة لعينات الدراسات السابقة فقد تنوعت المراحل التعليمية التي اهتمت بها الدراسات الخاصة بحل المشكلات ومنها مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية و المرحلة الاعدادية.
- بالنسبة للأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة فقد اشتملت على:
  - اختبارات تحصيلية

- اختبارات في مهارات التفكير
- اختبارات حل المشكلات
- اختبار الذكاءات المتعددة
- مقياس السلوك العدواني

- اعتمدت الدراسات على استخدام المنهج التجريبي ، حيث اتبعت الدراسات التصميمات التجريبية المختلفة و منها:
  - تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي
  - تصميم المجموعة التجريبية والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي.
- أشارت نتائج تلك الدراسات إلى فاعلية استخدام حل المشكلات في تنمية :
  - جوانب معرفية (التحصيل الدراسي).
  - جوانب مهارية (مهارات التفكير – مهارة حل المشكلات ذاتها).

المحور الثاني: دراسات اهتمت بتنمية التفكير الرياضي:

مقدمة:

توجد بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة ، وهناك بعض الدراسات التي توجهت للتفكير الرياضي لدراسة علاقته ببعض المتغيرات مثل التحصيل الأكاديمي والأسلوب المعرفي الذي يتبعه المتعلم عند دراسته ، أو علاقة التفكير الرياضي ببعض أنماط التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعي ، ونظراً لارتباط هذه الدراسات بالدراسة الحالية ؛ لذا سوف يتم استعراض تلك الدراسات لتحديد مهارات التفكير التي يمكن تنميتها لدى أطفال الرياض وللتعرف على الأساليب المتبعة في تنمية تلك المهارات وكيفية اختيار العينة.

ومن هذه الدراسات دراسة عبد الناصر محمد عبد الحميد (٢٠٠١) والتي هدفت إلى تنمية أساليب التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد برنامج من الأنشطة الإثرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي مختلفي التحصيل (مرتفعي – متوسطي – منخفضي)، كما أعد الباحث اختباراً في التفكير الرياضي يشتمل على ثلاث اختبارات فرعية وهي (التفكير الاستقرائي – التفكير الاستنباطي – التفكير التأملي) وأيضاً مقياساً للاتجاه نحو

الرياضيات. وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ عددها (١٩٢) تلميذاً قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أسفرت النتائج عن ما يلي:

- البرنامج المقترح له أثر دال احصائياً ومهماً تربوياً في تنمية كل من أساليب التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ مختلفي مستويات التحصيل بالصف الخامس الابتدائي.

واذا كان تنمية التفكير الرياضي هدفاً سعت اليه دراسة (عبد الناصر محمد عبد الحميد) فهو أيضا هدفاً اتجهت اليه دراسة تشور (Schorr , 2001) حيث هدفت إلى تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تدريب مجموعة من المعلمين على كفايات تنمية مهارات التفكير الرياضي، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مجموعة من الأنشطة الصفية من للمعلمين المشاركين في المشروع ، وقد تركزت الأساليب المستخدمة في الأنشطة على أسلوب حل المشكلات والمقابلات المتنوعة، وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية قام بالتدريس لها المعلمين المشاركين في المشروع، وأخرى ضابطة قام بالتدريس لها المعلمين العاديين، وقد سفرت الدراسة عن دور المعلمين المشاركين في مشروع تنمية التفكير الرياضي الفعال في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما اتفقت دراسة نعيم أحمد العبد (٢٠٠٤) مع دراسة عبد الناصر محمد في الاهتمام بتنمية التفكير الرياضي، حيث هدفت الدراسة إلى تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي باستخدام مخططات المفاهيم، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم عدد من مخططات للمفاهيم الرياضية الخاصة بحل المسائل الجبرية، كما أعد اختباراً في التفكير الرياضي. وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة. وقد أسفرت النتائج عن الأثر الفعال لاستخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى التلاميذ.

كما اتجهت دراسة يوسف عبد الرحمن (٢٠٠٧) أيضا إلى تنمية التفكير الرياضي ولكن باستخدام مدخلاً تدريسياً مختلفاً، حيث هدفت الدراسة إلى تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام مدخل الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات، ولتحقيق الهدف قام الباحث بإعداد وحدة الكسور الاعتيادية في ضوء مدخل الألعاب التعليمية، كما قام بإعداد اختباراً تحصيلياً واختباراً أخر لقياس أثر بقاء التعلم، كم أعد أيضا

اختباراً للتفكير الرياضي وآخر لقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني. وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتي قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من الاختبار التحصيلي واختبار بقاء أثر التعلم واختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني.

واتفقت دراسة نعيم أحمد العبد ودراسة يوسف عبد الرحمن مع دراسة وفاء صابر سيد (٢٠٠٧) في الاتجاه نحو تنمية التفكير الرياضي ولكن باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة الكسور وقياس أثرها على التحصيل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم وحدة الكسور في ضوء أسس استراتيجية العصف الذهني، كما أعدت اختباراً تحصيلياً في الرياضيات واختباراً أخر لقياس التفكير الرياضي. وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وقد اسفرت الدراسة عن الأثر الفعال لاستخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس الرياضيات وزيادة التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ويمكن ملاحظة أن الدراسات السابق ذكرها اتجهت إلى تنمية التفكير الرياضي باستخدام استراتيجيات وطرق تدريسية متنوعة، بينما هدفت دراسة زكريا جابر الحناوي (٢٠٠٨) إلى تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من خلال برنامج في الرياضيات مقترح. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مجموعة من الأدوات ومنها استبانة لتحديد أسس برنامج الرياضيات المقترح، وبرنامجًا في الرياضيات، وأيضاً دليل للمعلم، وسجلاً لأنشطة التلاميذ، كما أعد اختباراً تشخيصياً وآخر تحصيلياً، وأخيراً اختباراً التفكير الرياضي. وقد طبقت الدراسة على عينة من التلاميذ بطيء التعلم في الرياضيات قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية (٢٨) تلميذاً وأخرى ضابطة (٢٨). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بطيء التعلم.

واتفقت دراسة مصطفى سعد عبد الوهاب (٢٠٠٨) مع دراسة زكريا جابر الحناوي في الهدف حيث سعت الدراسة إلى رفع مستوى التحصيل واكتساب مهارات التفكير الرياضي ولكن

من خلال بناء مقرر في الرياضيات في ضوء المعايير القومية للتعليم. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد عدد من الأدوات ومنها تصميم مقرر مقترح في الرياضيات في ضوء البنية المعرفية المعتمدة على المعايير القومية للتعليم، كما أعد اختباراً تحصيليا وأخر في التفكير الرياضي. وقد طبقت احدى وحدات المقرر على عينة من تلاميذ الصف الأول الاعدادي. وقد أسفرت الدراسة على فعالية المقرر المقترح في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات والتفكير الرياضي.

بينما اتجهت دراسة تايلور وآخرون (Taylor and Others , 2010) إلى استخدام التقنية الحديثة في تنمية القدرة على التفكير الرياضي لدى أطفال (١٠ –١١) سنة حيث قام بإعداد برنامج كمبيوتري مقترح يتضمن مجموعة من الأنشطة الكمبيوترية القائمة على استخدام أسلوب الألعاب التعليمية والرسوم المتحركة والمحاكاة والقصص، كما استخدم الباحثون أيضًا السبورة التفاعلية، كما جهز الباحثون قاعات تحتوي على عدد من أجهزة الكمبيوتر والسبورات البيضاء اللازمة لتطبيق البرنامج، كما استخدمت الدراسة مدخل دراسة الحالة في دراسة كيفية تفاعل الأطفال مع البرنامج الكمبيوتري. وقد طبقت الدراسة على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية وتتراوح عمرهم من (١٠–١١) سنة، وقد أسفرت الدراسة عن جدوى استخدام البرنامج في تنمية قدرات التفكير الرياضي لدى الأطفال.

كما استخدمت دراسة وليد هلال (٢٠١١) استراتيجية جديدة لتنمية التفكير الرياضي، حيث اتجهت إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية تدريبية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية وبعض مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد أدوات البحث وهي اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الرياضي، وقد طبق البحث على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي تكونت من (٦٦) تلميذ وتلميذة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة ساريكايا وآخرون (Sarpkaya And Others , 2011) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال استخدام الأنشطة الرياضية الصفية. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بتصميم مجموعة من الأنشطة الرياضية وفقاً لرياضيات المرحلة الابتدائية، واعتمد الباحثون على استخدام طرق تدريسية متنوعة في الأنشطة وأيضًا دراسة الحالة، كما اعتمد في عملية التقويم على تسجيلات الفيديو لملاحظة التلاميذ أثناء ممارسة الأنشطة، وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وقد أسفرت الدراسة عن دور الأنشطة الرياضية الصفية في تنمية التفكير الرياضي لدى التلاميذ.

كما اتفقت دراسة هالة محمد عبد الكريم (٢٠١٤) في الهدف مع دراسة ساريكايا وآخرون Sarpkaya And Others حيث اتجهت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي، كما أعدت مقياساً في التفكير الرياضي، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الرياضي.

تعليق على دراسات المحور الثاني:

من خلال العرض السابق لدراسات هذا المحور يتضح ما يأتي:

- تنوع الدراسات التي تناولت التفكير الرياضي ما بين دراسات قامت بتدريس وحدات رياضية أو بتنمية مفاهيم رياضية أو اعداد برامج أنشطة مقترحة في الرياضيات.
- بالنسبة للأهداف فقد تركزت الأهداف على:
  - تنمية مهارات التفكير الرياضي ومنها (التفكير الاستقرائي – التفكير الاستنباطي – التفكير التأملي.....).
  - زيادة التحصيل في الرياضيات بالإضافة الى تنمية مهارات التفكير الرياضي.
  - تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات .
  - تنمية الاتجاه نحو (الرياضيات – التعلم التعاوني)
- تنوع المراحل التعليمية التي اهتمت بها الدراسات الخاصة بالتفكير الرياضي. مثل مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الاعدادية.
- تعددت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة فقد اشتملت على:
  - اختبار تحصيلي.

- مقياس الاتجاه نحو (الرياضيات – التعلم التعاوني)
- اختبار بقاء أثر التعلم
- اختبارات مهارات التفكير.

- استخدمت الدراسات استراتيجيات متنوعة في تنمية التفكير الرياضي مثل العصف الذهني والألعاب التعليمية، وأيضا استخدمت الأنشطة الصفية والإثرائية، والأنشطة الكمبيوترية، وكذلك مخططات المفاهيم.
- يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي في عرض محتواها وتوضيح المشكلة والهدف منها ، بينما اعتمدت على المنهج التجريبي في قياس فاعلية أو أثر متغيرتها المستقلة ، حيث استخدمت تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي أو تصميم المجموعة التجريبية والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي.
- أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أهمية تنمية التفكير الرياضي لدى المتعلمين وإمكانية تنميته بأساليب وطرق تدريسية مختلفة وأيضا بمراحل تعليمية متنوعة.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض باستخدام أسلوب حل المشكلات، وبذلك فهي تختلف عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

- تنمية مهارات التفكير الرياضي من خلال تدريس الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال.
- استخدام الدراسة الحالية لأسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض.
- تطبيق الدراسة على عينة من أطفال الرياض في بيئة مختلفة وهي محافظة بورسعيد.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- تحديد الخلفية النظرية عن أسلوب حل المشكلات
- تحديد الخلفية النظرية للتفكير من حيث مفهومه، طبيعته، أنماطه، مهاراته، طرق تنميته لدى الأطفال، وأهمية تنميته لدى الأطفال.
- الاسترشاد بالوحدات والبرامج المصممة في ضوء أسس استخدام أسلوب حل المشكلات

- المساهمة في تحديد مهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الرياض.
- الاسترشاد بالأنشطة المعدة في إعداد الأنشطة الرياضية المقترحة
- الاسترشاد بالاختبارات والمقاييس المعدة في اعداد اختبار التفكير الرياضي في الدراسة الحالية.
- صياغة الفروض المرتبطة بكل من (أسلوب حل المشكلات – التفكير الرياضي) في الدراسة الحالية
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- كيفية اختيار العينة والتطبيق عليها.
- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق أسلوب حل المشكلات.

فروض البحث

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب حل المشكلات) ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على اختبار التفكير الرياضي وذلك في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الرياضي وذلك في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي .

إجراءات البحث

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي باستخدام مجموعة من الأنشطة قائمة على استخدام أسلوب حل المشكلات، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة الأدوات والمواد التعليمية الآتية:

١- قائمة مهارات التفكير الرياضي

٢- مجموعة الأنشطة المقترحة

٣- اختبار التفكير الرياضي

وتستعرض الباحثة هنا خطوات إعداد تلك الأدوات المستخدمة في البحث، بالإضافة إلى إجراءات تطبيقها بغرض الإجابة عن تساؤلات البحث، والتحقق من صحة فروضه، وفيما يأتي عرض للإجراءات التي اتبعتها الباحثة الحالي لإعداد هذه الأدوات.

أولاً: قائمة مهارات التفكير الرياضي*

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه " ما مهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الرياض؟ " وتطلب ذلك إعداد قائمة لمهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الرياض من سن (٥ – ٦) سنوات.

وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير الرياضي خاصة لأطفال الرياض.

فائقة على أحمد، إيمان ذكي محمد (٢٠٠٠)، ((Jordan & Hanich , 2000 فاطمة عبد السلام (٢٠٠٣)، وليم عبيد (٢٠٠٤)، فضيلة أحمد زمزمي (٢٠٠٥)، يوسف عبد الرحمن محمد (٢٠٠٧)، وسام البنا (٢٠١٠)، بتول نوار عوض العامري المقاطي (١٤٢٩)، وليد هلال (٢٠١١)، (Sarpkaya and others , 2011)

٢- الاطلاع على كتابات بعض المتخصصين في رياض الأطفال وفي علم النفس وخاصة الذين تناولوا تنمية مهارات التفكير المتنوعة منهم. (عبد الكريم الخلالية، عفاف اللبابيدي ،١٩٩٠)، (يوسف قطامي ، ١٩٩٠).

٣- استطلاع رأي خبراء تعليم أطفال الرياض، وبعض خبراء الميدان من الموجهات والمعلمات ذوات الخبرة الطويلة.

٤- إعداد قائمة مبدئية لمهارات التفكير الرياضي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الرياض.

٥- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس وخاصة علم نفس الطفل، والمناهج وطرق التدريس، وموجهات ومعلمات رياض الأطفال.

قد رأى المحكمين مناسبة المهارات الموجودة في القائمة، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة في ضوء آرائهم، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية

* ملحق رقم (١)

ثانياً: إعداد مجموعة الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات التفكير الرياضي**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه " ما التصور المقترح لمجموعة من الأنشطة القائمة على استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض؟

وتم إعداد مجموعة الأنشطة القائمة على استخدام أسلوب حل المشكلات وفقاً للخطوات الآتية:-

١- تصميم الأنشطة المقترحة

يرتبط تصميم الأنشطة بأسس استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات، وبالتفكير الرياضي والذي تم تناول كل منها في الإطار النظري. وتم إعداد الانشطة المقترحة القائمة وفقاً للخطوات الآتية :

أ- تحديد الهدف العام من الأنشطة:

وهو تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض.

ب-صياغة الأهداف السلوكية لكل نشاط :

تم صياغة الأهداف السلوكية لكل نشاط، وقد راعت الباحثة في صياغتها عدة نقاط ومنها شروط صياغة الهدف السلوكي، وصياغة الأهداف بصورة مبسطة وسهلة كي تستطيع المعلمة فهمها، حيث تبدأ بالفعل السلوكي وتشتمل على الحد الأدنى من الأداء.

واشتمال هذه الأهداف على الجوانب المعرفية لتنمية (التذكر – الفهم – التطبيق)، وإمكانية تصميم أنشطة متنوعة يمكن للطفل ممارستها وتحقيق هذه الأهداف السلوكية.

ت-تحديد محتوى كل نشاط

تم تحديد مجموعة من الموضوعات الرياضية للأنشطة من خلال قائمة المهارات الرياضية، حيث احتوت بعض الأنشطة على مفاهيم عددية وأخرى هندسية وغيرها قياسية وأخرى رموز رياضية، والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الرياضي.

ث-صياغة المشكلات الرياضية

تم اعداد مجموعة من المشكلات الرياضية متضمنة داخل اجراءات كل نشاط، وقد تم مراعاة مناسبة المشكلة لمرحلة رياض الأطفال من حيث البساطة والوضوح، بالإضافة إلى الاعتماد على احدى مهارات التفكير الرياضي في الوصل حل كل مشكلة .

** ملحق رقم (٢)

ج- *تحديد الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في كل نشاط .*

تم استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل والمواد التعليمية التي تتناسب مع كل نشاط. والتي تساعد في عرض و حل كل مشكلة من المشكلات الرياضية، والتي تزيد من دافعية المتعلمين لحل المشكلات.

ح- اعداد بطاقات الأنشطة

تم تصميم مجموعة من بطاقات الأنشطة الخاصة بكل نشاط، حيث تقوم المعلمة بتوزيع بطاقات الأنشطة على كل طفل، وتوضح لهم ما هو مطلوب في كل بطاقة ويجيب كل طفل بمفرده على البطاقة في ضوء توجيهات المعلمة، وقد راعت الباحثة عند إعداد بطاقات الأنشطة ما يأتي:

١- تنوع الأنشطة الموجودة بها من (توصيل – تلوين – رسم)

٢- استخدام صور واضحة ومناسبة لطفل الروضة.

٣- صياغة الأسئلة بصورة مبسطة تستطيع المعلمة فهمها ومن ثم توصيلها للطفل.

٤- ربط التدريبات بالبيئة المحيطة بالطفل.

خ- تصميم التقويمات البنائية للأنشطة.

يتبع كل نشاط تقويم بنائي تم اعداده، وقد روعي عند صياغة هذه التقويمات ما يأتي:

١- أن تقيس الأهداف المطلوب تحقيقها.

٢- صياغة الأسئلة بلغة سهلة وبسيطة مما يسهل على المعلمة فهمها وتوصيلها للطفل ومن ثم الإجابة عليها.

٣- تدعيم الأسئلة بالصور التي تمنح الطفل مزيداً من اليسر في الإجابة على الأسئلة.

وقد روعي عند تصميم وتنفيذ الأنشطة بعض النقاط العامة ومنها:

١- إيجابية الطفل وتمركز النشاط حوله، حيث يشارك جميع الأطفال في حل المشكلات الرياضية. وجعل المعلمة موجهاً وموضحاً ومرشداً.

٢- استخدام أسلوب حل المشكلات في توضيح المفاهيم واستنتاج الحلول المختلفة.

٣- تقديم عدد متنوع من الأنشطة التعليمية لتتناسب مع طبيعة كل مهارة من مهارات التفكير الرياضي.

٤- تناسب الأنشطة مع خصائص طفل الروضة واعتمادها على حواس الطفل.

٥- تنوع أنماط التعلم داخل الأنشطة من تعلم في مجموعات كبيرة وصغيرة وتعلم فردي.

٢) ضبط الأنشطة

قامت الباحثة بإعداد مجموعة الأنشطة في صورتها الأولى، وللتأكد من صلاحيتها وضبطها اعتمدت الباحثة على جانبين هما:

أ- استطلاع رأي المتخصصين.

ب-إجراء تجربة استطلاعية.

أ - استطلاع رأي المتخصصين

تم عرض مجموعة الأنشطة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، ورياض الأطفال، وعلم النفس، بالإضافة إلى عدد من الموجهين والمعلمات ذوات الخبرة في مجال رياض الأطفال، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة البرنامج من حيث:

١- طبيعة المشكلات الرياضية

٢- المادة التعليمية المكتوبة.

٣- تنوع الوسائل التعليمية.

٤- مناسبة موضوعات الأنشطة لمهارات التفكير الرياضي.

٥- الأهداف السلوكية للمحتوى الخاص بكل نشاط.

٦- التقويمات البنائية.

وفيما يلي عرض لآراء المحكمين وملاحظاتهم والتي أجريت التعديلات في ضوئها، فقد أجمع المحكمون على:

١- مناسبة المشكلات الرياضية لخصائص طفل الروضة ولمهارات التفكير الرياضي.

٢- ملائمة المادة التعليمية المكتوبة لمعلمة الروضة، حيث أنها بسيطة وسهلة و يمكن المعلمة من فهمها وتقديمها للأطفال.

٣- مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة مع طبيعة كل مهارة.

٤- مناسبة ترتيب عرض موضوعات الأنشطة من البسيط إلى الأكثر تعقيداً

٥- ملائمة الأهداف السلوكية في كل نشاط، وذلك مع إجراء بعض التعديلات على الأهداف الخاصة ببعض الأنشطة من خلال إضافة هدف أو تعديله.

٦- إلمام التقويمات البنائية على الأهداف السلوكية.

ب- التجربة الاستطلاعية

قامت الباحثة بتطبيق بعض الأنشطة على مجموعة من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال قوامها (١٠) طفلاً وطفلة بروضة مدرسة (مصطفى كامل الابتدائية).

وقد هدفت الباحثة من هذه التجربة تحديد مدى ما يأتي:

١- مناسبة المشكلات الرياضية الموجودة بكل نشاط مع طبيعة وخصائص طفل الروضة.

٢- وضوح وبساطة التقويمات المستخدمة في الأنشطة.

٣- الصعوبة التي يواجها الأطفال عند حل أي مشكلة من المشكلات الرياضية والكشف عنها.

٤- مناسبة الزمن التدريسي المحدد لبعض الأنشطة.

ثالثاً: اختبار التفكير الرياضي ***

تم إعداد اختبار التفكير الرياضي على أساس أن التفكير الرياضي Mathematical Thinking هو " عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الأطفال باستخدام كل أو بعض صور التفكير عند مواجهة المشكلات الرياضية والتعامل مع التمارين الرياضية المختلفة، وتحدده عدة مهارات تتعلق بالمهارات العقلية، وهي: الاستقراء ــ الاستنباط ــ التعبير بالرموز ــ التفكير المنطقي ــ التصور البصري المكاني. " ويقاس بمتوسط درجات الأطفال على اختبار التفكير الرياضي المعد لهذا الغرض. وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية عند إعداد اختبار التفكير الرياضي:-

١) تحديد الهدف من الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى نمو مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال، وبالتالي الحكم على فاعلية استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي .

٢) تحديد أبعاد الاختبار

تحددت أبعاد الاختبار من خلال ما يأتي:-

أ- مهارات التفكير الرياضي المراد قياسها والتي اتضحت في تعريف التفكير الرياضي (الاستقراء – الاستنباط – التفكير المنطقي – التعبير بالرموز – التصور البصري المكاني) بالإضافة الى سلاسل الأعداد

*** ملحق رقم (٣)

ب-الاطلاع على الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية والتي اهتمت بالتفكير الرياضي وكيفية قياسه.

٣) إعداد مفردات الاختبار

في ضوء ما سبق تم تحديد أبعاد الاختبار والاطلاع على كيفية قياس التفكير الرياضي لدى عدد من الدراسات ومنها دراسة فاطمة عبد السلام (٢٠٠٣) ، وليم عبيد (٢٠٠٤)، يوسف عبد الرحمن محمد (٢٠٠٧)، وليد هلال (٢٠١١)، (Sarpkaya and others , 2011)، ولـيم عبيد (٢٠٠٤).

٤) صياغة تعليمات الاختبار

أعدت الباحثة مجموعة من التعليمات الخاصة بالمعلمة وقد استخدمت في صياغتها لغة بسيطة وواضحة، وهذه التعليمات توضح للمعلمة كيفية عرض الاختبار على كل طفل للإجابة عنه، وتقديم مثال على كل مفردة، وكتابة البيانات الخاصة بالطفل.

٥) عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين

تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، ورياض الأطفال، وأيضا عرضه على مجموعة من الموجهات والمعلمات في مجال رياض الأطفال للتأكد من صدق الاختبار وذلك من خلال إبداء الرآي فيما يأتي:

١- وضوح التعليمات المصاغة.

٢- مناسبة الصور المستخدمة.

٣- صدق مفردات الاختبار لقياس ما وضعت لقياسه.

٤- دقة الصياغة اللغوية للمفردات.

وقد أبدى المحكمون بعض الآراء حول تعديل بعض المفردات وحذف بعضها وإضافة البعض الأخر.

٦) التجربة الاستطلاعية للاختبار

بعد إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون على عبارات وصور الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (١٠) طفل من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال، والهدف من هذه التجربة الاستطلاعية هو تحديد:

أ- ثبات الاختبار

ب- زمن تطبيق الاختبار

أ- حساب ثبات الاختبار

وقد استخدم البحث الحالي طريقة ألفا كرونباخ في حساب معامل الثبات لأنها من أعم وأشمل الطرق كما أنها تصلح لكل الاختبارات وكان معامل الثبات ألفا = ٠.٨٣ وهي قيمة مقبولة تؤكد درجة اتساق الاختبار.

ب- زمن تطبيق الاختبار

لحساب زمن تطبيق الاختبار قامت الباحثة بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه الأطفال في الإجابة عن مفردات الاختبار وكان = ٦٠ دقيقة.

الدراسة التجريبية

أ – تحديد التصميم التجريبي:

هدف البحث الحالي إلى تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض وذلك باستخدام أسلوب حل المشكلات، لذا فقد استخدمت الباحثة تصميم القبلي / البعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة (محمد سويلم، ٢٠٠١، ١٤٥)، وقد تم اختيار هذا التصميم نظراً لقياس أثر استخدام مجموعة من الأنشطة الرياضية المعدة في ضوء أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي، حيث يتم اختيار عينة البحث والتأكد من تكافؤها وتقسيمها إلى مجموعتين والتطبيق القبلي لأداة البحث ثم دراسة الأنشطة، ثم التطبيق البعدي للأداة الدراسة وحساب الفروق ودلالتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقياس أثر استخدام أسلوب حل المشكلات لتنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال.

ب- تحديد أفراد الدراسة

تم اختيار عينة البحث من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال بمدرسة (مصطفى كامل الابتدائية) حيث تم اختيار قاعتان من قاعات المستوى الثاني بالمدرسة وقد بلغ عدد الأطفال بها (٨٥) طفلاً وطفلة ونظراً لعدم انتظام بعض الأطفال في الحضور أصبح العدد الفعلي لعينة البحث هو (٧٠) طفلاً وطفلة.

ج- إجراءات تنفيذ البحث (المعالجة التجريبية)

بعد إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني، وبعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث، والمتمثلة في تحديد التصميم التجريبي، وتحديد عينة البحث، فقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراء البحث (المعالجة التجريبية)

أولاً: إجراءات قبل التطبيق

١) التطبيق القبلي لأداة البحث

تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي قبلياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل تدريس الأنشطة المقترحة مباشرة، حيث روعي تنبيه الأطفال إلى تنفيذ تعليمات الاختبار بدقة من حيث الالتزام بالزمن وكيفية الإجابة في نفس ورقة الأسئلة.

٢) إعداد قاعة الأنشطة للتطبيق

نظراً لعدم توافر بعض الإمكانات في الروضة قامت الباحثة بتوفير وتنظيم الإمكانات اللازمة لتنفيذ التجربة حيث قامت الباحثة بما يلي:-

- إعداد الوسائل التعليمية التي يحتاجها الأطفال لممارسة الأنشطة المختلفة، سواء كانت تمارس بصورة جماعية أو فردية.
- تجهيز مجموعة من الجوائز كأسلوب لتعزيز نشاط الأطفال بصورة منظمة.
- تجهيز القاعة التدريسية بشكل يجعل الأطفال يجلسون في شكل مجموعات صغيرة.
- جدولة مواعيد لقاء الباحثة مع الأطفال بمعدل مرتين أسبوعياً، على أن يخصص موعد الفترة الثانية (النشاط الثاني) في البرنامج اليومي للأطفال لتطبيق البحث وذلك نظراً لبعض الاعتبارات وهي:-
  - ضمان حضور جميع الأطفال في الروضة في ذلك الموعد.
  - انتهاء الأطفال من تناول وجبة الافطار.
  - قدرة الأطفال الواضحة على الاستيعاب في ذلك الوقت

ثانياً: إجراءات التطبيق

بدأت التجربة من خلال دراسة المجموعة التجريبية للأنشطة الرياضية المعدة في ضوء أسلوب حل المشكلات، ودرست المجموعة الضابطة الأنشطة الرياضية المعتادة .

ثالثاً: التطبيق البعدي لأداة البحث

بعد الانتهاء من تطبيق الأنشطة المعدة بأسلوب حل المشكلات على للمجموعة التجريبية والأنشطة المعتادة على المجموعة الضابطة، تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي بعدياً، وأكدت الباحثة على كل طفل بذل أقصى جهد في محاولة الإجابة عن أسئلة الاختبارات، ثم قامت الباحثة بالتصحيح ورصد درجات المجموعة التجريبية والضابطة ومعالجتها إحصائياً، ومقارنة نتائج التطبيقين للمجموعتين، ثم مناقشة تلك النتائج واختبار صحة الفروض وتفسيرها

نتـــائج البـــحث وتفســـيرها ومنـــاقشتـــها

سيتم تناول المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال إجراء تجربـــة البحث ، وذلك للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نص على:

" ما أثر استخدام حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض؟

وذلك من خلال اختبار صحة الفروض البحثية المرتبطة بهذا السؤال

اختبار الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أسلوب حل المشكلات) ومتوسط درجـــات أطفـــال المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) على اختبار التفكير الرياضي وذلـــك فـــي التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.. "

وللتحقق من صحة هذا الفرض يتم حساب الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعـــة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي ، باستخدام اختبـــار "t – test" لمجموعتين مستقلتين (مجدي عبد الكريم ، ٢٠٠١ ، ٢٢٢) وتوصـــل البحـــث إلـــى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١)

نتائج اختبار "ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الإحصائية
تجريبية	٣٥	٣٨,٨	١,١٣	١٢,٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
ضابطة	٣٥	١٤,٦	٤,٠٢		

يتضح من جدول (١) وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضـــابطة على اختبار التفكير الرياضي ، وهذا الفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أي بنســـبة ثقـــة ٩٩% ، بمعنى أن هناك فروق بين المجموعة التجريبية التي تدرس باســـتخدام أســـلوب حـــل المشكلات والضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة المعتادة على اختبار التفكيـــر الرياضـــي ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وحيث أن قيمة " ت " المحسوبة (١٢.٦) باستخدام برنامج spss، وهي دالة عند درجة حرية (٦٨)، ومن هنا يتضح صحة الفرض الأول.

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أظهرت نتائج صحة الفرض الأول ما يلي:

١- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج وفقا لما يلي:

* قد يرجع تطور مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال في التطبيق البعدي للاختبار لدى المجموعة التجريبية إلى أن الأنشطة المقدمة للأطفال تحتوى على مجموعة من المشكلات التي تتطلب استخدام مهارات التفكير الرياضي ، وبالتالي زيادة الدرجات في التطبيق البعدي.

* قد ترجع تطور مهارات التفكير الرياضي لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة إلى استخدام المجموعة التجريبية أسلوب حل المشكلات في دراسة الأنشطة المختلفة ، الأمر الذي أدى إلى مساعدة الأطفال على استخدام مهارات التفكير الرياضي في المشكلات الرياضية ومن ثم اكتسابها ، وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست نفس المهارات ولكن بطريقة المعلمة المعتادة مما أدى إلى تأثر درجات الأطفال في التطبيق البعدي.

* وقد ترجع تلك الزيادة أيضا إلى إشراك الأطفال بفاعلية في ممارسة الأنشطة حيث يشترك كل طفل مع مجموعة من الأطفال في حل مشكلة كل نشاط ، مما يؤثر على دافعيته نحو التعلم ، كما أن الباحثة قد راعت أن يتوفر جو من الحب والحرية أثناء النشاط ليتمكن الأطفال من ممارسة النشاط .

* وأيضاً إعداد أنشطة رياضية بأسلوب حل المشكلات تتناسب مع المستوي النمائي لهذه المرحلة العمرية ، حيث تم اختيار المهارات الفكرية المستخدمة في الأنشطة المقترحة في الدراسة الحالية من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الرياضي ، والتي أكدت نتائجها أهمية تنمية التفكير الرياضي في تلك المرحلة ، مثلما أشارت نتائج دراسة كل من (فاطمة عبد السلام، ٢٠٠٣) (وليم عبيد، ٢٠٠٤)، (يوسف عبد الرحمن محمد، ٢٠٠٧)، (وليد هلال، ٢٠١١)، (Sarpkaya and others , 2011)

اختبار الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الرياضي وذلك في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار التفكر الرياضي ، باستخدام اختبار "ت" المجموعتين مرتبطتين وتوصل البحث إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٢)

نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لاختبار التفكير الرياضي

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الإحصائية
قبلي	٣٥	٧,٥	٤,٤	٧,٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
بعدي	٣٥	٢٨,٨	١,١٢		

يتضح من جدول (٢) وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين لاختبار التفكير الرياضي ، وهذا الفرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) أي بنسبة ثقة ٩٩% ، بمعنى أن هناك فروق بين التطبيقين للمجموعة التجريبية ، وذلك لصالح التطبيق البعدي ، حيث إن قيمة " ت " المحسوبة (٧.٩) باستخدام برنامج SPSS، وهي دالة عند درجة حرية (٦٨)، ومن هناك يتضح صحة الفرض الثاني.

<u>تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:</u>

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي لصالح التطبيق البعدي.

<u>ويمكن تفسير هذه النتائج وفقاً لما يلي:</u>

* ممارسة الأطفال لأنشطة جديدة ومتنوعة وهي الأنشطة التي أعدت باستخدام أسلوب حل المشكلات و، والتي تساعد المتعلم على إدراك المشكلات المختلفة خاصة الرياضية والتفكير في حل هذه المشكلة من خلال استخدام أحد مهارات التفكير الرياضي.
* ارتباط الأنشطة التي تم تدريسها بمجموعة من المشكلات الرياضية البسيطة والتي تتناسب مع طبيعة طفل الروضة.
* قد يرجع نمو مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى مناسبة الأنشطة الرياضية المقدمة مع مهارات التفكير المرغوب في تنميتها.

* كما ترجع الزيادة في نمو مهارات التفكير الرياضي إلى عدم تعرض الأطفال من قبل لأنشطة تعمل على تنمية تلك المهارات.

* إعداد أنشطة بأسلوب حل المشكلات والتي أكدت على فاعليته العديد من الدراسات ومنها دراسة، (سحر توفيق نسيم، ٢٠٠١)، (شوقي محمد أبو زيد، ٢٠٠٣)، (سامية مختار شهبو، ٢٠٠٧)، (إنذار بنت عبد الله المنذري، ٢٠٠٩).

تضمينات الدراسة:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تحديد الإضافة التربوية للبحث كما يلي:

١ تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض، من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة الرياضية.

٢ أهمية استخدام أساليب تدريسية جديدة مع أطفال الرياض مثل أسلوب حل المشكلات.

٣ تضمين أسلوب حل المشكلات في مقرر طرق التدريس الذي يدرس لطالبات الفرقة الثالثة بكلية رياض الأطفال لمساعدة الطالبات المعلمات على التعرف على أحد الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير المختلفة.

٤ تشجيع الطالبات المعلمات بكليات رياض الأطفال لإعداد أنشطة تعليمية بأساليب تدريسية مختلفة وذلك في الجانب التطبيقي للمواد الدراسية وأيضا أثناء التدريب الميداني.

٥ تدريب معلمات رياض الأطفال علي استخدام أساليب تدريسية تهتم بالمتعلم نفسه وبتنمية قدراته العقلية المختلفة حتى يتمكن من الوصول إلى أقصي ما تسمح به إمكاناته من التعليم ، مع التقويم المستمر للأطفال وتقديم التغذية الراجعة المستمرة.

بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة بعض البحوث المستقبلية كما يلي:

- دراسة فاعلية استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض بطيء التعلم.

- فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى أطفال الرياض.
- دراسة أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الرياض.
- تنمية مهارات التفكير الرياضي باستخدام حقيبة تعليمية في الرياضيات.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أمل سعيد قانع (١٤٣٠): **تنمية مهارات التفكير**، الرياض، مكتبة الرشد.

إنذار بنت على بن عبد الله المنذري (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارة الحساب الذهني لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي بسلطنة عمان"، **رسالة ماجستير**، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.

بتول نوار عوض العامري المقاطي (١٤٢٩): مهارات التفكير الرياضي اللازمة طالبات الصف الأول المتوسط، **رسالة ماجستير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى .

جامعة أم القرى (٢٠١٤): **التفكير الرياضي**، (٢٠١٤/٥/١٢)

https://uqu.edu.sa/page/ar/39654

جودة السيد جودة شاهين (٢٠٠٩): **مهارات التفكير الأسس و الاستراتيجيات**، الرياض، مكتبة الرشد

حسين محمود (٢٠١٠): **المعلم واستخدام طريقة حل المشكلات**،

http://shekasmar.ahlamontada.net/t84-topic

(٢٠١٠ / ١٢ / ٢٨)

حمدان ممدوح الشامي (٢٠٠٨): **الذكاءات المتعددة، وتعلم الرياضيات نظرية وتطبيق**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

رباب عبده صالح الشافعي (٢٠٠٩) : "فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل المنظومي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير التحليلي لدى أطفال الرياض"، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية النوعية، جامعة قناة السويس.

زكريا الشربيني (١٩٨٩): **مفاهيم الرياضيات للأطفال، برنامج مقترح لطفل ما قبل المدرسة**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

زكريا جابر الحناوي بشاي (٢٠٠٨) : فعالية برنامج مقترح للتلاميذ بطيئ التعلم في الرياضيات بالمرحلة الاعدادية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والدافعية للإنجاز، **رسالة دكتوراا**، كلية التربية، جامعة أسيوط، اتحاد مكتبات الجامعات المصرية.

سامية مختار محمد شهبو (٢٠٠٧) : فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لطفل الروضة، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

سحر توفيق نسيم (٢٠٠١): فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرة أطفال الرياض على استخدام أسلوب حل المشكلات من خلال بعض المواقف الحياتية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

سوسن محمد موافى (٢٠٠٣): فعالية استخدام برنامج الكورت للتفكير في تدريس وحدة المنطق الرياضي على التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **المؤتمر الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، دار الضيافة، جامعة عين شمس (٨-٩) أكتوبر.

شوقي محمد أبو زيد (٢٠٠٣): أثر استخدام حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

عاطف عدلي (٢٠٠٤): **معلمة الروضة**، عمان، دار الميسرة.

عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٢): **تخطيط وتطوير المنهج لطفل ما قبل سن المدرسة**، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الكريم الخلالية، عفاف اللبابيدي (١٩٩٠): **طرق تعليم التفكير للأطفال**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد الناصر محمد عبد الحميد (٢٠٠١) برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

عبير عبد الله الهولي، سلوى جوهر (٢٠١٠): **الأركان التعليمية في رياض الأطفال، بناء وتكوين شخصية الطفل**، الكويت، دار الكتاب الحديث.

عزة خليل (٢٠٠٩): **الأنشطة في رياض الأطفال**، القاهرة، دار الفكر العربي.

عيسى خميس السعدي (٢٠١١): **تدريس العلوم باستخدام أسلوب حل المشكلات**، المديرية العامة للتربية والتعليم، سلطة عمان،

http://forums.graaam.com/213835.html

طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨): **معلمة رياض الأطفال، اعدادها – أدوارها – مهارتها**، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والاعلان.

فائقة على أحمد، إيمان ذكي محمد (٢٠٠٠): فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة، **المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير**، (٢٥-٢٦) يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج ٢

فاطمة عبد السلام أبو الحديد (٢٠٠٣) : استخدام المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية المهارات الأساسية والتفكير الرياضي ، **رسالة دكتورة غير منشورة** ، كلية التربية ببورسعيد ، جامعة قناة السويس.

فريد كامل أبو زينة (١٩٨٦): " نمو القدرة على التفكير الرياضي عند الطلبة في مرحلة الدراسة الثانوية وما بعدها "، **المجلة العربية للعلوم والانسانية**، ع٢١، مج ٦.

فضيلة أحمد زمزمي (٢٠٠٥): برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى أطفال الروضة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٠٥، أغسطس

فؤاد محمد موسى (٢٠٠٥): **الرياضيات بنيتها المعرفية واستراتيجيات تدريسها**، طنطا، دار مكتبة الإسراء.

كوثك حسين كوجك وأخرون (٢٠٠٤) تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية.

ليندا باوند (٢٠٠٦): دعم مهارات الرياضيات في سنوات الطفولة المبكرة، ترجمة شويكار ذكي، سلسلة دعم التعلم المبكر، تحرير فيكي هيرست، جنيفر جوزيف، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

ماجدة محمود محمد صالح (٢٠٠٣): برنامج رياضيات مقترح لتنمية مهارة التفكير لدى طفل ما قبل المدرسة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع٨٥ مايو.

متعب بن زعزوع العتري (١٤٣١): فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات الرياضية على تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم في مدينة عرعر، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمد سويلم البسيوني (٢٠٠١): **البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية**، المنصورة، المؤلف.

محمد محمود الحيلة (٢٠٠١): طرائق التدريس واستراتيجياته ، **الامارات ، دار الكتاب الجامعي**.

محمود عبد اللطيف محمود (٢٠٠٦) : برنامج مقترح في الرياضيات قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، مج٩، مارس.

محمود طافش (٢٠١١): حل المشكلات أسلوب مميز لتعليم مهارات التفكير،

http\\www.startimes.com \ f.aspx?t=33859717.

مجدي عبد الكريم (٢٠٠١): الاحصاء اللابارامتري الحديث في العلوم السلوكية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

مجدي عزيز ابراهيم (٢٠٠٤): **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، القاهرة الأنجلو المصرية.

مصطفى سعد عبد الوهاب الخولاني (٢٠٠٨): بناء مقرر الرياضيات الصف الأول الاعدادي في ضوء المعايير القومية للتعليم وفاعليته في رفع مستوى التحصيل واكساب مهارات التفكير الرياضي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

ناهد فهمي (٢٠٠١): التدريب الميداني، معلمة الروضة، مهاراتها في تخطط وتنفيذ الأنشطة المتضمنة في كتب رياض الأطفال، الجيزة، دار طيبة للطباعة.

نظلة حسن خضر (١٩٨٤): تنمية النواحي الهندسة الابتكارية في اعداد معلم الرياضيات، دراسات تربوية رائدة في الرياضيات، القاهرة، عالم الكتب.

نعيم أحمد العبد مطر (٢٠٠٤): أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

هالة محمد عبد الكريم (٢٠١٤): فاعلية برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة تربويات الرياضيات، مج ١٧، ج٢، يناير.

وسام علي السيد البنا (٢٠١٠): برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى أطفال الروضة باستخدام الأنشطة التعليمية، **مجلة كلية التربية ببورسعيد**، جامعة بورسعيد، ع ٨، يوليو.

وفاء صابر سيد الفيومي (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة الكسور على التحصيل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنيا.

وليد هلال (٢٠١١): فاعلية استخدام استراتيجية تدريبية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية وبعض مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

وليم عبيد (٢٠٠٤): **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير** ، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٠): **تربويات الرياضيات**، القاهرة، الانجلو المصرية.

يوسف عبد الرحمن محمد عبد الله (٢٠٠٧): أثر استخدام مدخل الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

يوسف قطامي (١٩٩٠): **تفكير الأطفال تطوره و طرق تعليمه**، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Celebioglu , Burcu & Ezentas , Ridvan (2011): Usage of Non- routine Problem Solving Strategies: Semi-Structured Interviews With First Grade Students , **Uludag University Institute of Education Science** , Uludag University Egitim balmier Ensitusu , Bursa 16059 , Turkey.

Chih Kuo , Ching & Maker , June &Liu Su , Fang & Hu , Chun (2010): Identifying Young Gifted Children and Cultivating Problem Solving Abilities and Multiple Intelligences , Department of Special Education , **National Taiwan Normal University** , Taiwan.

Copley , Juanuta (1999): Mathematics in The Early Years , National Association for The Education of Young Children , **ERIC , No.ED440786.**

Harriett C. B. (1994): Proplem Solving Interviews As preparation For Teaching Mathematics , In Professional Development for Teacher of mathematics , **NCTM, Year Book.**

Hui Khng , Kita & Lee , Kerry (2009): Inhibiting Interference from Prior Knowledge: Arithmetic Intrusions in Algebra Word Problem Solving, Psychological Studies Academic Group, **National Institute of Education,** Nan yang Technological University.

Jordan , N & Hanich , L (2000): Mathematical Thinking in Second Grade Children With Different Forms LD, **Journal of Learning Disabilities,** v2, N4.

Maltby , F(1993): Teaching. Mathematics, Through Actively in A social Context, Journal Citation, Gifted Education International, v.9, No.1, **ERIC No.EJ472670.**

Mc Donough, Andrea & Clarke, Barbara & M.Clarke, Doug (2003): Understanding Assessing and Developing Children's Mathematical thinking: The power of one – to-one Interview for Preservice Teachers in Providing Insights into Appropriate Pedagogical Practices, **Australia Catholic University,** 115 Victoria pde , Fitzroy VIC 3065.

Opel , Aftab and Others (2011) : Evaluation of a Mathematics Program for Preprimary Children in Rural Bangladesh , Early Childhood Development Resource Centre , **BRAC University Institute of Educational Development** , Dhaka , Bangladesh Department of Psychology McGill University.

Sarpkaya , Gulfem &Arik , Gozdegul & Bulut , Neslihan (2011): Reflection Of Primary School 6th Grade Mathematic Activities on the Development of Students Mathematical Thinking, **Astray University, Faculty of Education,** Department of Elementary Mathematics Education, 68100, Aksaray, Turkey.

Schorr , Roberta (2001): Impact at the Student Level: a Study Of the Effects of a Teacher Development Intervention on Students' Mathematical Thinking ,

Department of Education and Academic Foundation, **Rutgers University - Newark**, 175University Avenue, Newark, NJ 07102, USA.

Seaveld , Carol & ParPour, Nita (1990): **An Introduction To Early** Childhood , New York , Macmillan Publishing Company.

Stacey , Keya (2005): The place of Problem Solving in Contemporary Mathematics Curriculum Documents, **Faculty of Education University of Melbourne**, Melbourne 3010, Vic., Australia.

Taylor , Merilyn & Harlow , Ann & Forret , Michael (2010:(Using a Computer Programming Environment and Interactive Whiteboard to Investigate Some Mathematical Thinking , **Faculty of Education**, University of Waikato , New Zealand.

Thiessen , Diana & Matthias, Margaret (1992): " The Wonder fall World Mathematics: A critically Annotate list of Children's Books in Mathematics", **National Council of Teachers of Mathematics , Inc , Reston, ERIC , No. ED355124.**

دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

إعداد

د. إيمان محمد جاد المولى

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية- جامعة المنصورة

دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

- ورقة عمل -

د. إيمان محمد جاد المولى*

المستخلص:

هدفت الورقة البحثية إلى تعرف دور مناهج العلوم في المساهمة في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتكون هذه الورقة من ثلاثة محاور كالتالي:

المحور الأول: الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، ويتناول مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتصنيفاتهم، وتوضيح لمفهوم كل من الإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية.

المحور الثاني: المهارات الحياتية، ويتناول مفهوم المهارات الحياتية، وتصنيفاتها، وأهدافها.

المحور الثالث: دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد انتهت الورقة البحثية إلى صياغة مجموعة من التوصيات التي من شأنها تفعيل دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها: تطوير مناهج العلوم في ضوء خصائص وحاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، صياغة أهداف مناهج العلوم بحيث يتم توجيهها نحو تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم محتوى مناهج العلوم بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يحقق الأهداف ويخدمها بحيث يعزز المهارات الحياتية، تقديم الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة المناسبة والتي تعمل على إثارة وجذب انتباه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتصميم الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف وتنطلق من مكونات محتوى مناهج العلوم، والاهتمام بتصميم الأنشطة اللاصفية بمدارس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الرحلات، والزيارات الميدانية، ونوادي العلوم....إلخ)، بحيث تسهم في تنمية المهارات الحياتية لديهم.

الكلمات المفتاحية:

ذوي الاحتياجات الخاصة، المهارات الحياتية، مناهج العلوم.

* مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية- جامعة المنصورة.

دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

- ورقة عمل -

د. إيمان محمد جاد المولى*

المقدمة:

يعد اهتمام أى مجتمع بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أحد أهم المؤشرات التى يمكن من خلالها الحكم على درجة تقدم هذا المجتمع ورقيه، ولهذا زاد الاهتمام فى الآونة الأخيرة فى مجتمعنا العربى برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وبصفة خاصة المعاقين منهم، وبدأت هذه الأفراد تأخذ حقها الطبيعي في الرعاية والتوجيه والتأهيل؛ ليكونوا أفراداً متكيفين مع أنفسهم ومع مجتمعهم.

ويعد إنشاء المدارس التى تقدم الخدمات التعليمية للمعاقين أحد أهم مظاهر التطور فى نظرة المجتمعات إلى المعاقين حيث تنتشر مدارس المعاقين بصريا، والمعاقين سمعيا، والمعاقين عقليا فى غالبية الدول العربية، وإن كانت لم تصل إلى الدرجة التي تؤهلها لاستيعاب جميع الأفراد المعاقين فى سن التعليم، وكذلك فإنها مازالت تعاني من العديد من أوجه القصور فى المناهج والبرامج والمواد التعليمية التى تتطلبها عمليات تعليم هؤلاء الأفراد.

(إبراهيم شعير، ٢٠١٠، ٥)

وإن الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واجبا أخلاقيا إنسانيا تفرضه القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية المختلفة، كما يرجع الاهتمام بهم إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم طاقة تعد إحدى الطاقات التي يمتلكها المجتمع، ولذلك ينبغي على التربية استثمارها ورعايتها ووضعها في المكان المناسب.

ومما يزيد في هذا الاهتمام أن الإحصاءات الخاصة بالأفراد المعاقين تشير إلى أن نسبتهم لا تقل عن ١٠% من مجموع السكان، وأن هذه النسبة قد تزيد في المجتمعات النامية.

(عبد الرحمن زمزمي، ٢٠١١، ٨)

* مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية- جامعة المنصورة.

والإعاقة الموجودة لدى هؤلاء الأطفال تؤثر في مظاهر النمو المختلفة لديهم، مما يشكل قيوداً وظيفية كبيرة وتحديات حقيقية على أكثر من صعيد لهم، وللقائمين على تربيتهم وتأهيلهم على حد سواء. **(جمال الخطيب، ٢٠٠٤، ٢٤٣)**

ولكي يمكن مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة في التغلب على ما يواجههم من صعوبات ومشكلات ينبغي التعرف على أهم الخصائص التي يتسم بها هؤلاء الأفراد، فالإعاقة تفرض العديد من المشكلات التي تحول دون التكيف الناجح للتلميذ المعاق مع متطلبات الحياة ومنها مشكلات صحية، ولغوية، ونفسية، واجتماعية.....إلخ؛ مما يفرض على مناهج العلوم بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة الأخذ في الاعتبار بأن عليها دورا أساسيا في مساعدة التلاميذ هؤلاء التلاميذ في التغلب على المشكلات التي تسببها الإعاقة، وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم، والتي يمكن أن تساهم في حل تلك المشكلات من أجل تنمية مهاراتهم الحياتية، وزيادة مستوى تكيفهم مع بيئتهم ومجتمعهم.

ونظراً لأهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة-وبصفة خاصة المعاقين عقلياً وسمعياً وبصرياً منهم-فإنه يقع على عاتق المناهج بصفة عامة ومناهج العلوم بصفة خاصة دوراً مهماً في تنمية هذه المهارات لديهم، ويمكن توضيح ذلك من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

يُشير مصطلح " الاحتياجات الخاصة "Special Needs" إلى وجود اختلاف جوهري عن المتوسط أو العادي، وعلى وجه التحديد، فما يُقصد بالطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، أنه الطفل الذي يختلف عن الطفل العادي "Normal Child" أو الطفل المتوسط "Average Child" من حيث القدرات العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو من حيث الخصائص السلوكية، أو اللغوية أو التعليمية إلى درجة يُصبح ضرورياً معها تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفريدة لدى الطفل، ويُفضل معظم التربويين حالياً استخدام مصطلح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنه لا ينطوي على المضامين السلبية التي تنطوي عليها مصطلحات العجز أو الإعاقة وما إلى ذلك. **(مجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، ٢٠٠١، ٣٧)**

ويمكن النظر إلى ذوي الاحتياجات الخاصة على أنهم الأفراد الذين يحتاجون إلى خدمة التربية المتفردة والتأهيل النوعي والخدمات الداعمة لتحقيق أقصى ما يمكنهم من توافق بكل ما

يشمل من توافق اجتماعي وشخصي أو غير ذلك، فهم يختلفون جوهرياً عن الأفراد الآخرين في واحدة أو أكثر من مجالات النمو والأداء التالية: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال العضوي، والمجال الاجتماعي، والمجال الحسي، والمجال الوظيفي، والمجال السلوكي، والمجال اللغوي، والمجال التعليمي. (عادل العدل، ٢٠١٣، ٢١-٢٢)

وتعرف التربية الخاصة بأنها جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد أو معدات خاصة أو مكيفة، وطرائق تربوية خاصة، وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي. (ماجدة عبيد، ٢٠١٠، ٧٠)

تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتعدد تصنيفات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكل تصنيف يخضع لفلسفة تربوية معينة، ومن هذه التصنيفات تصنيفهم إلى ما يلي (أمير القرشي، ٢٠١٢، ٢٧-٢٨):

١- **المعاقون:** ويندرج تحت هذا المصطلح الفئات التالية:

- المعاقون حسياً: وتشمل (المعاقون سمعياً، والمعاقون بصرياً، والمعاقون عقلياً).
- المعاقون جسمياً.
- المعاقون اجتماعياً.
- المعاقون تواصلياً.
- متعددو الإعاقة.

٢- **المتفوقون والموهوبون:**

يتضح مما سبق أن ذوي الاحتياجات الخاصة هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي سواء كان هذا الانحراف في الاتجاه الأعلى (المتفوقون والموهوبون)، أو كانت هذه الانحرافات في الاتجاه الأدنى (المعاقون).

وسوف تركز الورقة الحالية على ثلاث فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة وهم: ذوي الإعاقة العقلية، وذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة البصرية.

أولاً: الاعاقة العقلية:

تعد مشكلة الإعاقة العقلية من أكبر المشكلات التي تهم قطاعاً كبيراً من العلماء والمتخصصين في المجتمع؛ حيث تظهر آثارها في المجالات الطبية والنفسية والتربوية والاجتماعية؛ ولذلك تعددت المفاهيم التي تناولت الإعاقة العقلية، حيث حاول الأطباء تفسيرها

وفقاً لإطارهم المرجعي، بينما حاول المختصون الاجتماعيون تفسيرها وربطها بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية في الأسرة والبيئة المحيطة، وكذلك فعل علماء النفس والتربية حيث انطلقوا في تفسيراتهم من خلفياتهم الأكاديمية والمهنية وقدموا عديداً من التفسيرات القائمة على النظريات السيكولوجية والتربوية المختلفة. **(ماجدة عبيد، ٢٠٠٩، ١٥ – ٢٧)**

مفهوم الإعاقة العقلية:

لقد نال مفهوم الإعاقة العقلية اهتمام العديد من الباحثين، وتعددت الأدبيات التربوية التي درست هذا المفهوم، وذلك من أجل تحديد المرتكزات والخدمات التربوية المقدمة لهذه الفئة، وفيما يلي عرضا لبعض منها:

تعبر الإعاقة العقلية عن مستوى أداء عقلي وظيفي عام دون المتوسط بدرجة جوهرية، يتلازم معه قصور في السلوك التكيفي، ويحدث ذلك خلال فترة النمو.

(عبد المطلب القريطي: ٢٠٠١، ٨٣)

كما تعرف الإعاقة العقلية بأنها حالة تتميز بمستوى أداء وظيفي عقلي عام دون المتوسط، بدلالة أو بشكل ملحوظ، مصحوب بقصور في السلوك التكيفي للفرد، وتظهر خلال الفترة النمائية من حياته. **(Reddy , R. et al, 2003,92)**

وتعد الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (A.A.M.R) American Association on Mental Retardation إحدى الجمعيات الكبرى التي تهتم بالمعاقين عقلياً، وقد مر مفهوم الإعاقة العقلية لديها بعدة مراحل؛ حيث اعتبرت الإعاقة العقلية في تعريفها الصادر عام (١٩٩٢م) أنها تمثل مستوى الأداء الوظيفي الحالي للفرد الذي من خصائصه أن مستوى الأداء العقلي (الذكاء) يكون تحت المتوسط، ويصاحبه قصور في واحدة أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي مثل العناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، ويحدث ذلك في مراحل العمر النمائية للفرد وحتى سن (١٨) سنة. **(Kaval, K. et al., 2009 , 44)**

ثم جاء بعد التعريف السابق للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تعريف نشرته عام (٢٠٠٢م) في الطبعة العاشرة من دليلها، وهذا التعريف يعبر عن الإعاقة العقلية باعتباره ناتجاً للتفاعل بين الأداء الاستقلالي للفرد وبيئته التي يعيش فيها. وهذا التعريف وسع معايير التشخيص والتصنيف للإعاقة العقلية.

وفي عام (٢٠٠٧م) غيرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي اسمها إلى الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطويرية (AAID) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

وبذلك يمكن القول أن مفهوم الإعاقة العقلية يشير إلى انخفاض في الوظائف العقلية العامة، أو توقف تطور نمو العقل مصحوباً بالقصور في السلوك التكيفي لدى الفرد، مما يؤدي إلى نقص معدل الذكاء لديه وعدم قدرته على أن يعيش حياة مستقلة بصورة كاملة، وأيضا عدم قدرته على إبداء التصرف السليم تجاه المواقف والمشكلات التي تواجهه في حياته. مما يفرض على الباحثين توجيه مزيد من الاهتمام نحو دراسة هذه الفئة من حيث الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه الإعاقة، وبحث كيفية الوقاية منها، وأيضا دراسة خصائصهم وحاجاتهم؛ وذلك من أجل محاولة الاستفادة من إمكانياتهم وتطويرها إلى أقصى حد ممكن في حياتهم المستقبلية.

أسباب الإعاقة العقلية:

رغم الجهود التي بذلت من جانب المختصين لتحديد الأسباب المؤدية إلى الإعاقة العقلية وأسفرت عن تحديد ما يزيد عن مائتي عامل، يمكن أن يسبب الإعاقة العقلية، فإن تلك العوامل جميعها لا تشكل سوى ما يقرب من ٢٥% من الأسباب المعروفة للإعاقة العقلية.

(إبراهيم محمد شعير، ٢٠١٠، ١٣٠ – ١٣١)

ويمكن تصنيف الأسباب المحتملة للإعاقة العقلية وفق حدوثها، ويشار في هذا المجال إلى أسباب ما قبل الميلاد: وهي تلك العوامل التي يتعرض لها الجنين أثناء فترة الحمل، وأسباب أثناء الميلاد وتتضمن الصعوبات الولادية، وأسباب ما بعد الميلاد. وفيما يلي توضيح لهذه الأسباب.

أولاً: أسباب ما قبل الميلاد

تنقسم أسباب ما قبل الميلاد إلى نوعين من العوامل المسببة للإعاقة:

١ – العوامل الوراثية:

وهي العوامل المسئولة عن حوالي ٨٠% من حالات الإعاقة العقلية، وذلك لوجود تلف أو قصور أو خلل في خلايا المخ أو الجهاز العصبي المركزي، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث إعاقة في وسائل الإدراك والوظائف العقلية المختلفة، وإلى صعوبات في عمليات التعلم.

(إبراهيم عباس الزهيري، ٢٠٠٣، ١٨٣)

وتحدث الإعاقة العقلية نتيجة اضطراب العوامل الوراثية والجينية وشذوذ الكروموسومات، ويكون سببها اختلاف في عدد وتركيب الكروموسومات بالإضافة إلى التعرض للأمراض الفيروسية. (بوشيل وآخرون، ٢٠٠٤، ١٠١ – ١٠٢)

٢ – العوامل البيئية:

- تتعدد العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين منذ لحظة الإخصاب وحتى نهاية مرحلة الحمل وأهمها: (فاروق الروسان، ١٩٩٦، ٨٨ ؛ Baumeister, A., & Kiarie , M., 2006, 48 ؛ Baumeister, A., 2000, 344)؛ محمد الإمام، فؤاد الخوالدة، ٢٠١٠، ١١١-١١٦)
- الأمراض التي تصيب الأم الحامل: ويقصد بها على وجه الخصوص مرض الحصبة الألمانية، والزهري، التكسوبلازما، وتؤدي هذه الأمراض إلى أشكال عديدة من الإعاقة العقلية، كحالات صغر حجم الدماغ، واستسقاء الدماغ، كما تؤدي إلى الإصابة بالشلل الدماغي.
- سوء التغذية والأنيميا الحادة أثناء الحمل: حيث تعتبر التغذية السليمة للأم الحامل عاملاً هاماً للنمو السليم للجنين، وأن التغذية السيئة من العوامل الرئيسة المسببة لحدوث الإعاقة العقلية حيث تسبب تلف في المخ.
- عامل ريسس (RH Factor): يعتبر اختلاف عامل ريسس بين كل من الأبوين أحد الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية، وذلك في حالة ما إذا كان الأب موجب (+RH) والأم سالبة (-RH)، فإن السيادة في هذه الحالة للعامل الموجب، وبذلك يختلف العامل الرايسيسى للأم عن الجنين، مما يؤدى إلى إطلاق دم الأم لمضادات حيوية لكريات الدم الحمراء لدى الجنين بحيث تدمرها، مما يؤدى إلى وفاة الجنين، أو ولادته مصابا بنوع أو أكثر من الإعاقات ومنها الإعاقة العقلية.
- تناول العقاقير الطبية والتدخين والكحول والتعرض للأشعة من العوامل التي تسبب الإعاقة العقلية وخاصة في مراحل الحمل الأولى.

ثانياً: أسباب أثناء الميلاد

من العوامل التي تسبب الإعاقة العقلية أثناء الميلاد (اختناق الطفل أثناء الولادة بسبب انقطاع أو نقص الأكسجين، وبالتالي تتأثر خلايا المخ، وتسمى هذه الظاهرة Anoxia، وقد تحدث هذه الحالة أثناء عملية الميلاد إذا انفصلت المشيمة بسرعة، أو إذا تعقد الحبل السري

بطريقة خاطئة، أو إذا استنشق الطفل السائل الأمونيوني الذي يعوم فيه بكميات كبيرة تعوق وصول الأكسجين إلى الرئتين، وكذلك إذا لم يستطع الطفل التنفس بطريقة طبيعية عقب الولادة مباشرة.

(ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٩، ٥٧)

ومن هذه العوامل أيضاً الولادة المتعسرة وما يصاحبها من صدمات أو حدوث نزيف بالمخ أثناء الولادة، أى ضغط على الطفل بشكل غير طبيعي أثناء ولادته يؤثر على مخ الطفل.

(أحمد وادي، ٢٠٠٩، ٥٣)

ثالثاً: أسباب ما بعد الميلاد

تتعدد العوامل التي تسبب الإعاقة بعد الميلاد وتشتمل على ما يلي: **(فاروق الروسان، ١٩٩٦، ٩٤)، (دانيال.ب. هالاهان، ٢٠٠٨، ٢٧١ – ٢٧٢)**

- سوء التغذية: حيث هناك علاقة وثيقة بين التغذية السليمة المتكاملة والنمو الصحي للطفل، إذ يشكل سوء التغذية في المجتمعات الفقيرة سبباً رئيساً من أسباب حالات الإعاقة العقلية.
- إصابات الدماغ الناتجة عن الصدمات الشديدة.
- الأمراض والالتهابات، ويعد التهاب السحايا بمثابة التهاب لأغشية المخ يمكن أن يحدث بسبب بعض العوامل الفيروسية والبكتيرية، أما التهاب الدماغ فهو عبارة عن تضخم للمخ يؤدى في الغالب إلى الإعاقة العقلية، كما أن ارتفاع درجة الحرارة يؤدي إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي، وبالتالي تحدث الإعاقة العقلية.
- العقاقير والأدوية: ويقصد بذلك مجموعة العوامل التي قد تؤدى إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي ومنها حالات التسمم واستعمال العقاقير المهدئة، وتلوث البيئة بالمواد الغازية والسامة.

ومن العوامل المهمة المسببة للإعاقة العقلية البيئية الاجتماعية للطفل؛ حيث إن معظم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فقراء وليس لديهم إصابات عضوية قابلة للملاحظة، والفقر يسهم في الإعاقة العقلية البسيطة لأنه يقيد ويحدد خبرات الطفل، وهي الخبرات التي تصنع

الأساس للتحصيل التربوي والصحة الجيدة، فالتأخر العقلي البسيط مأزق اجتماعي، ومشكلة تربوية بنفس القدر. (مارتن هنلي وآخرون، ٢٠٠١، ١٤١)

يتضح مما سبق أن العوامل المسببة للإعاقة العقلية تضم عوامل وراثية وأخرى بيئية، وبالتالي فإنه يمكن من خلال دراسة وبحث هذه الأسباب الوصول إلى الممارسات التي نستطيع من خلالها الوقاية من الإعاقة العقلية.

تصنيف الإعاقة العقلية:

تتعدد تصنيفات الإعاقة العقلية، ويرجع ذلك إلى تعدد أغراض التصنيفات، وكذلك اختلاف أسباب الإعاقة العقلية وتعدد أبعادها، واختلاف التخصصات العلمية التي تهتم بالإعاقة العقلية، ومن أهم هذه التصنيفات التصنيف التربوي، حيث يصنف المعاقون عقلياً وفقاً للتصنيف التربوي إلى ثلاث فئات هي:

- **القابلون للتعلم Educable:**

تتضمن هذه الفئة مجموعة الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠) درجة، ويتراوح العمر العقلي للفرد في هذه الفئة بين (٦ –٩) سنوات، ويتميز أفراد هذه الفئة بأنهم قابلون لتعلم المهارات الأكاديمية. **(Baumeister, A. & Baumeister, A., 2000, 334)**

وتمثل فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم حوالي ٩٠% من التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية، ويتسم هؤلاء التلاميذ بأنهم يكتسبون اللغة، ولكن معدل اكتسابهم لها أبطأ من أقرانهم العاديين في نفس المرحلة العمرية، ومعظمهم يحققون القدرة على استخدام الكلام لأغراض الحياة اليومية، ويمكن أن يصل معظمهم إلى الاستقلالية الكاملة في الرعاية الذاتية، وكذلك في المهارات المنزلية، وتبدو الصعوبات الرئيسة عادة في أداء الواجبات المدرسية، ويمكن مساعدة أفراد هذه الفئة بشكل كبير عن طريق التعليم المعد لتنمية مهاراتهم والتعويض عن إعاقاتهم.

(كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢٠٦؛ كوثر بلجون، ٢٠٠٩، ٤٣)

- **القابلون للتدريب Trainable:**

تتضمن هذه الفئة الأطفال الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٢٥ – ٥٠) درجة، ويتراوح العمر العقلي لهذه الفئة بين (٣ – ٦) سنوات، ويهدف برنامجهم التعليمي إلى التدريب على المهارات الاستقلالية كالعناية بالنفس، بالإضافة إلى مهارات التهيئة والتأهيل المهني. **(يوسف القريوتي وآخرون، ٢٠٠١، ١٠٧)**

- **الاعتماديون The Totally Dependent:**

تتضمن هذه الفئة الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٢٥) درجة، والعمر العقلي للفرد لا يزيد عن ثلاث سنوات، وهؤلاء الأطفال عاجزون كلية حتى عن العناية بأنفسهم أو حمايتها من الأخطار، ولذا يعتمدون على غيرهم طوال حياتهم. (سهير كامل، ٢٠٠٢، ٩٢)

إن التلاميذ المعاقين عقلياً يعانون من صعوبات ومشكلات ترجع في معظمها إلى تدني مستوى ذكائهم مقارنة بمن هم في مثل عمرهم، وأن هذا التدني يؤثر على كثير من وظائفهم الإدراكية والحسية؛ حيث يعاني المعاق عقلياً من قصور في الانتباه، والذاكرة، وضعف الحصيلة اللغوية... الخ.

وتوضح الخصائص السابقة أن الإعاقة العقلية تفرض العديد من المشكلات التي تحول دون التكيف الناجح للتلميذ المعاق مع متطلبات الحياة ومنها مشكلات صحية، ولغوية، ونفسية، واجتماعية... الخ؛ مما يفرض على مناهج العلوم بمدارس التربية الفكرية الأخذ في الاعتبار بأن عليها دورا أساسيا في مساعدة التلاميذ المعاقين عقلياً في التغلب على المشكلات التي تسببها الإعاقة، وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى هؤلاء التلاميذ، والتي يمكن أن تساهم في حل تلك المشكلات من أجل تنمية المهارات الحياتية لديهم.

ثانياً: الاعاقة السمعية:

تعد الإعاقة السمعية من الإعاقات الصعبة التى قد يصاب الإنسان بها، حيث يشاهد الشخص الأصم العديد والعديد من المثيرات المختلفة ولكنه لا يفهم الكثير منها، وبالتالي لا يصبح قادراً على الاستجابة لها وهو ما يمكن أن يصيبه بالإحباط.

وتعنى هذه الإعاقة عدم قدرة الفرد على استخدام حاسة السمع بشكل وظيفى، كما تتراوح فى حدتها بين الفقد الكلى لحاسة السمع وبين الفقد الجزئى لها؛ وهو ما يعرف بضعف أو ثقل السمع وهي الحالة التى تدل على وجود بقايا سمعية لدى الفرد يمكنه أن يستفيد منها فى حياته، ويمكننا نحن أن نستفيد منها فى تعليمه وتدريبه وتأهيله، وينبغى الاهتمام بتلك الإعاقة منذ بدايتها. (جمال الخطيب، ٢٠١٢، ٢٠)

ومن أخطر ما يترتب على الإعاقة السمعية هو عدم استطاعة الطفل المشاركة الإيجابية فى عملية اكتساب اللغة اللفظية التى تعد أكثر أشكال الاتصال والتفاهم سهولة وشيوعا وسيادة بين الناس؛ مما يؤثر على نموه العقلى والمعرفى، ويعوق عملية تعليمه، واكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار ما قد يتمتع به من استعدادات وقدرات عقلية.

(عبد المطلب القريطى، ٢٠٠١، ٣١٠)

مفهوم الإعاقة السمعية:

تعرف الإعاقة السمعية على أنها مصطلح عام يغطي مدى واسع من درجات فقد السمع يتراوح بين الصمم والفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة.

(عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١، ٣١١)

ويعرف الشخص الأصم بأنه: " الشخص الذي يعاني من فقدان شديد في السمع إلى الدرجة التى تحول دون فهم الكلام المنطوق، مما يؤثر على متابعته الدراسة فى مدارس العاديين ممن هم فى مثل عمره الزمنى، سواء باستخدام معينات سمعية أو بدونها، مما يتطلب توفير أساليب اتصال مناسبة، وتقديم خدمات تربوية تناسب طبيعة الإعاقة السمعية".

(إبراهيم شعير، ٢٠٠٥، ١٣)

بينما يعرف ضعيف السمع بأنه هو من لديه حدة سمع غير كافية لا تمكنه من تعلم اللغة القومية والمشاركة في الأنشطة التي تتناسب مع سنه ومتابعة التعليم المدرسي.

(عبد العظيم الطوائي، ٢٠٠٤، ٣٣٨)

يتضح من التعريفات السابق أن الإعاقة السمعية تضم مجموعة من الأفراد الذين يختلفون فيما بينهم في درجة الإعاقة السمعية وبالتالي يختلفون في الحاجات والمتطلبات التربوية لكل منهم، والتي ينبغي مراعاتها أثناء تقديم الرعاية المناسبة لهم.

فئات المعاقين سمعيا:

تتعدد تصنيفات الإعاقة السمعية بتعدد الأساس الذي يتم في ضوئه التصنيف، فمن التصنيفات ما يعتمد على مسببات الإعاقة، ومنها ما يعتمد على سن الإصابة بالصمم، فى حين يعتمد بعض التصنيفات – وهي الأكثر شيوعا – على درجة فقدان السمع، وفيما يلي عرض موجز لتلك التصنيفات (**عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ٨٠**)، (**Qualls, 2002, 76-85**)، (**إبراهيم شعير، ٢٠٠٩، ١٢٢-١٢٤**):

١ – التصنيف على أساس مسببات الإعاقة السمعية:

تصنف الإعاقة السمعية إلى فئتين هما:

- فقد سمع توصيلي: ويكون السبب فيه مشكلات أو عيوب فى قناة التوصيل السمعى.

- فقد سمع حاسى: ويكون ناتجا عن تلف فى الأذن الداخلية أو نتيجة لمـــرض أو إصابة فى العصب السمعى.

٢ – التصنيف وفقا للسن الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية:

حيث تصنف الإعاقة السمعية إلى فئتين:

- صمم ما قبل اللغة Prelingual deafness: وتشير إلى حالات الصمم التى تحـــدث منـــذ الولادة أو فى مرحلة سابقة على تطور اللغة والكلام عند الطفل، ويعتقد أن سن ثـــلاث سنوات هو السن الفاصل.
- صمم ما بعد اللغة Postlingual deafness: ويشير إلى حالات الصمم التى تحدث بعد سن الثالثة، حيث يكون الطفل قد اكتسب مهارة اللغة والكلام.

٣ – التصنيف وفقا لدرجة فقدان السمع:

يصنف المعاقين سمعيا وفقا لدرجة فقدان السمع إلى فئتين هما:

- الطفل الأصم كليا: Totally Deaf Child

وهو ذلك الطفل الذي فقد قدراته السمعية فى السنوات الثلاث الأولى من عمره، ولذلك لم يستطع اكتساب اللغة.

- الطفل الأصم جزئيا: Hard of Hearing Child

وهو الطفل الذي فقد جزءا من قدرته السمعية، ولذلك فهو يسمع لدرجة معينة، كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يناسب درجة إعاقته السمعية.

مسببات الإعاقة السمعية:

تصنف أسباب الإعاقة السمعية إلى عوامل قبل الولادة وعوامل أثناء الولادة وعوامل بعد الولادة كما يلي (شارون رافر، ٢٠١١، ٤١٧-٤١٩)، (عادل العـــدل، ٢٠١٣، ١٦٣-١٦٥)، (إبراهيم شعير، ٢٠١٤، ٥٨-٦٠):

١- عوامل قبل الولادة:

- أسباب وراثية: يعود ٥٠ % من أسباب الإعاقة السمعية إلى الأسباب الوراثية، وقد يكون نقص السمع الوراثي إما مترافقاً مع تشوهات أخرى، أو قد يكون جزءًا من متلازمة مرضية، وقد يكون معزولاً، وغالباً ما تكون التشوهات المرافقة لنقص السمع الحسي تشوهات بالأذن والعين، وتشوهات بالجهاز الحركي (العظام والعضلات)، أو الجلد والأغشية، أو الجهاز البولي أو الجهاز العصبي.

- تناول العقاقير: والذي يؤدي إلى حدوث تسمم حمل وإصابة الطفل بدرجات مختلفة من الإعاقة السمعية.
- أسباب فيروسية: قد تصاب الأم أثناء الثلاث شهور الأولى من الحمل بأمراض مثل الفيروسات المسببة للحصبة الألمانية والالتهاب السحائي والجدري.

٢- عوامل أثناء الولادة:

مثل نقص الأكسجين وإصابات الرأس، وقد يحدث الاختناق أثناء الولادة، نتيجة التفاف الحبل السري حول رقبة الطفل، وأيضاً الإصابات والحوادث التي تتعرض لها الأذن، أو الإصابة بالتهاب السحايا الدماغي أو أي مرض من أمراض الطفولة.

٣- عوامل بعد الولادة:

- الأسباب التي تصيب الأذن الخارجية والوسطى مثل تكوين كمية كبيرة من صماغ الأذن في قناة السمع، والالتهابات والأورام مثل الالتهاب السحائي.
- الأسباب التي تصيب الأذن الداخلية مثل العيوب الخلقية بالقوقعة والعصب السمعي أو المراكز السمعية، والتعرض لفترات طويلة لسماع الأصوات المزعجة.

ويتسم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بمجموعة من الخصائص الجسمية والانفعالية والعقلية والأكاديمية واللغوية التي تجعلهم يختلفون هن الأطفال العاديين، ومنها: صعوبة عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين، وعدم التركيز لفترات طويلة، وسرعة النسيان، صعوبات في عملية التحدث والمناقشة مع الآخرين والتعاون معهم .

(مراد عيسى، وليد خليفة، ٢٠٠٧، ١٤٥-١٦٢)

وإن الخصائص التى تفرضها الإعاقة السمعية تعوق التلاميذ المعاقين سمعياً عن تنمية المهارات الحياتية التى تتطلبها عملية تكيفهم مع ظروف إعاقتهم، ومع متطلبات التكيف فى مجتمع العاديين، وهذا يمثل عبئاً على منهج العلوم بمدارس المعاقين سمعياً؛ لكي تكون قادرة على الوفاء بمتطلبات تكيف المعاقين سمعياً مع تلك الظروف.

الاعاقة البصرية

الإعاقة البصرية مصطلح عام تندرج تحته-من الناحية الإجرائية-جميع الفئات التي تحتاج إلى برامج وخدمات التربية الخاصة بسبب وجود نقص في القدرات البصرية، وتضم فئات المكفوفين وضعاف البصر.

التعريف القانوني لكفيف البصر (Blindness):

هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره بكلا العينين بعد التصحيح عن ٦/٦٠ متر (٢٠/٢٠٠ قدم) أو يقل مجاله البصري عن زاوية مقدارها (٢٠ درجة).

(Hallahan & Kauffman, 2003)

ويعرف الكفيف تربويا بأنه الطفل الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، كما أنه يعجز نتيجة ذلك عن تلقي العلم في المدارس العادية وبالطريقة العادية، وبالطرق والمناهج الموضوعة للعاديين، وقد يكون الطفل مكفوفا كليا وقد يمتلك درجة بسيطة من الإحساس البصري الذي يؤهله للقراءة البسيطة بالأحرف الكبيرة أو المجسمة. (زينب شقير، ٢٠٠٩، ١٥١)

تعريف ضعيف البصر (Partially Sighted):

هو الشخص الذي تتراوح حدة إبصاره بين ٦/٢٤ أو ٦/٦٠ متر–٢٠/٨٠ أو ٣٠/٣٠ قدم بأقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الممكنة. (إبراهيم شعير، ٢٠٠٩، ٥٣)

يوضح (إبراهيم شعير، ٢٠٠٩، ٥٢–٥٣) أن المعاق بصريا هو من تتوافر فيه الشروط التالية:

١- الشخص الذي تكون قوة إبصاره (صفر) أو تقل عن ٦/٦٠ في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارة الطبية.

٢- الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ الكتابة العادية للمبصرين أو المكتوبة بخط كبير لضعاف البصر، ويجد صعوبة في الاندماج سلوكيا مع المبصرين.

٣- الشخص الذي لا يستطيع أن يتابع الدراسة فى المدرسة العادية أو فى مدرسة ضعاف البصر بنجاح.

أسباب الإعاقة البصرية:

يعتبر انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي من أهم العوامل المسببة للإعاقة البصرية، وهناك أسباب متعددة تسبب الإعاقة البصرية ومنها الأسباب التالية:(**يوسف القريوتي وآخرون، ٢٠٠١: ١٥٧-١٥٩**):

١. الأسباب الخلقية: وهي إما نتيجة عوامل وراثية أو عوامل تتعرض لها الأم الحامل فتؤثر على الجهاز البصري للجنين، والجزء الأكبر منها يعود إلى عوامل وراثية كمرض تحلل الشبكية والتشوهات الخلقية في القرنية والماء الأبيض الوراثي والحصبة الألمانية.

٢. الأمراض التي تصيب العين وأهمها التراكوما والرمد الحبيبي والماء الأبيض والماء الأزرق والسكري.

٣. الإصابات التي تتعرض لها العين كالصدمات الشديدة للرأس التي قد تؤدي إلى انفصال الشبكية أو تلف في العصب البصري، أو إصابة العين بأجسام حادة، أو تعرض الأطفال غير مكتملي النمو إلى كميات عالية من الأكسجين في الحاضنات مما يؤدي إلى تليف الشبكية.

٤. الإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة مما يؤدي إلى آثار جانبية وتطور هذه الصعوبات إلى درجة أشد، كما هو الحال في حالات طول النظر وقصر النظر والحول والمياه الزرقاء والبيضاء.

٥. انفصال الشبكية: وينتج عن ثقب في الشبكية مما يؤدي إلى تجمع السائل وانفصال الشبكية عن جدار مقلة العين، مما يسبب ضعف الرؤية.

٦. اعتلال الشبكية الناتج عن السكري: ويحدث عندما تصاب الأوعية الدموية في الشبكية ويحدث نزيف دموي يؤدي إلى حالة العمى.

٧. ضمور العصب البصري :ويحدث نتيجة الحوادث أو الالتهابات والأورام ونقص الأكسجين مما يؤدي إلى فقدان البصر.

ويترتب على الإعاقة البصرية آثار جسمية مختلفة، ففي حين نجد النمو الجسمي في الطول والوزن يسير على نحو لا يختلف عن نمو الأطفال المبصرين، فإن بعض القصور يمكن أن يُلاحظ في المهارات الحركية. فالمعاقون بصرياً يواجهون قصوراً في مهارات التناسق الحركي والتآزر، كما يتأثر التوافق الاجتماعي للمعاق بصرياً بفرص التفاعل الاجتماعي المتاحة من جهة ودرجة تقبل أو تكيف الفرد مع إعاقته من جهة أخرى، كما أن الطفل المعاق بصرياً أكثر من أقرانه المبصرين عُرضة للقلق خاصة في مرحلة المراهقة نظراً لعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي وما يواجهه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية والتي يسعى لها جميع المراهقين في العادة.

وإن هذه الخصائص التى تفرضها الإعاقة البصرية تبين مدى حاجة الأطفال المعاقين بصرياً لتنمية المهارات الحياتية التى تتطلبها عملية تكيفهم مع ظروف إعاقتهم، ومع متطلبات

التكيف فى مجتمع العاديين، وهذا يمثل عبئاً على منهج العلوم بمدارس النور؛ لكي تكون قادرة على الوفاء بمتطلبات تكيف المعاقين بصريا مع تلك الظروف.

المحور الثاني: المهارات الحياتية

تمثل المهارات الحياتية أهمية كبيرة بالنسبة لكل فرد من أفراد المجتمع؛ لأنها تمكنه من التكيف والتعايش مع مواقف الحياة اليومية، وتساعده على تلبية احتياجاته الخاصة، وتعده كي يكون عضواً فعالاً في المجتمع.

وإذا كانت المهارات الحياتية مهمة بالنسبة لجميع أفراد المجتمع بصفة عامة، فإنها تكون أكثر أهمية بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بسبب نواحي القصور التي يعانون منها، التي تسبب العديد من المشكلات التي يواجهونها في مواقف الحياة اليومية، ويمكن من خلال تنمية المهارات الحياتية مساعدتهم على مواجهة الحياة بكافة مشكلاتها، وزيادة قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع أفراد المجتمع، وفيما يلي يتم توضيح لمفهوم المهارات الحياتية، وتصنيفها، وأهدافها.

مفهوم المهارات الحياتية:

لقد تعددت الأدبيات التي تناولت مفهوم المهارات الحياتية وفيما يلي يتم إلقاء الضوء على بعض منها.

يعرف (**رضا السيد حجازي: ٢٠٠٦، ٣٥٢**) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها التلميذ لإدارة حياته وتكسبه الاعتماد على النفس، وقبول آراء الآخرين، وتحقق له الرضا النفسي، وتساعده في التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه مثل مهارات التواصل، والقيادة، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

وتقدم دراسة (**هيام مصطفي سالم: ٢٠٠٧، ١٢٥**) تعريفاً آخر للمهارات الحياتية، فتعرفها بأنها سلوك للتكيف يساعد الفرد في التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة وتحديات العصر ومشكلاته، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها، والاتجاهات والقيم والعاطفة التي يشعر بها، ويفكر فيها، ويستهدف ذلك تحقيق هدف معين، ويتصف الفرد بالسرعة والدقة والإتقان.

ويعد مفهوم المهارات الحياتية من المفاهيم الأكثر ارتباطا بمجال الفئات الخاصة، وذلك لأن هناك حاجة ماسة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لمثل هذه المهارات، ولذلك فإن هناك بعض الأدبيات قد قدمت توضيحا لمفهوم المهارات الحياتية بالنسبة للمعاقين عقليا، فيعرفها

(ناجي قاسم، فاطمة فوزي: ٢٠٠٨، ٨) بأنها مجموعة من المهارات التي يتدرب عليها الأطفال المعاقين عقلياً حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في قضاء حاجاتهم اليومية، التي تؤدي إلى تحسين بعض المهارات الحركية والنفسية مما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية.

وتعرفها (غادة قصي مصطفي عبد الكريم: ٢٠٠٩) بأنها المهارات التي يتدرب عليها التلاميذ المعاقون عقلياً القابلون للتعلم، من خلال برنامج قائم على التعلم النشط، التي تساعده على العيش باستقلالية والتكيف داخل المجتمع.

يتضح مما سبق تعدد التعريفات التي قدمت لتوضيح مفهوم المهارات الحياتية، فقد عرفت على أنها سلوك للتكيف، وعرفت أيضاً على أنها مجموعة من الخبرات، وأيضاً على أنها قدرات، وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم إلا أنها تركز بصفة أساسية على السلوك الذي يمارسه الفرد من أجل التكيف والتوافق مع ذاته ومع مجتمعه.

تصنيف المهارات الحياتية:

تعددت تصنيفات المهارات الحياتية والتي عرضتها الدراسات والبحوث السابقة، ومنها تصنيف (محمد أبو الفتوح حامد، خالد صلاح الباز: ١٩٩٩، ٨٥) حيث صنفت المهارات الحياتية المرتبطة بمادة العلوم للصفين الرابع والخامس الابتدائي إلى المهارات التالية:

١- المهارات البيئية.

٢- المهارات الغذائية.

٣- المهارات الصحية.

٤- المهارات الوقائية.

٥- المهارات اليدوية.

ويصنف (أحمد جابر السيد: ٢٠٠١، ٢١) المهارات الحياتية إلى المهارات التالية:

١- مهارات إدارة الوقت.

٢- مهارات الاتصال الاجتماعي.

٣- حسن استخدام الموارد.

٤- التفاعل مع الآخرين.

٥- احترام العمل.

وحددت (**عبير الشرقاوي: ٢٠٠٥، ٣٩**) المهارات الحياتية الآتية:

١- مهارات الاعتماد على النفس والاستقلال: وتتضمن اعتماد الطفل على نفسه في قضاء احتياجاته الشخصية من مأكل وملبس.

٢- المهارات الاجتماعية: وتتضمن آداب الحديث والتعاون والنظافة.

كما عرضت (UNESCO, 2001 , 51) قائمة بالمهارات الحياتية تمثلت في المهـــارات التالية:

١- اتخاذ القرار.

٢- حل المشكلات.

٣- التفكير الابتكاري.

٤- التفكير الناقد.

٥- الاتصال الفعال.

٦- مهارة العلاقات مع الأشخاص.

٧- الوعي الذاتي.

٨- التعاطف.

٩- التعايش مع الانفعالات.

١٠-التعايش مع الضغوط.

وفي مجال الإعاقة العقلية جاء تصنيف (**نـــاجي قاســـم، فاطمـــة فـــوزي: ٢٠٠٣، ٢٥**) للمهارات الحياتية اللازمة للمعاقين عقليا كالتالي:

١- **مهارة رعاية الذات:** وتعبر عن قدرة الطفل المعاق عقليا على رعاية ذاته باستقلالية في حدود ما تسمح به قدراته.

٢- **مهارات اجتماعية:** تعبر عن قدرة الطفل المعاق عقليا على إقامة علاقات جيدة مع زملائه ومشرفيه وأفراد أسرته.

٣- **مهارات اقتصادية:** تعبر عن قدرة الطفل المعاق عقليا على التعامل المادي والتسوق والشراء.

٤- **مهارات معرفية:** تعبر عن قدرة الطفل المعاق عقليا على الإلمام بالمعلومات والمعارف وكل ما يحيط به من أشياء.

٥- **مهارات لغوية:** تعبر عن قدرة الطفل المعاق عقليا على التعبير عن النفس واستخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويقدم (**Ford, R. & et al., 2001, 3**) دليلا للآباء لتعليم أبنائهم المهارات الحياتية، وصنفت المهارات الحياتية في هذا الدليل إلى:

١- مهارات الحياة اليومية مثل: التغذية، وإعداد الوجبات الغذائية، والأمان بالمنزل.

٢- إدارة الأموال مثل: التوفير، والميزانية، والتسوق.

٣- العناية بالذات وتتمثل في النظافة الشخصية، ونظافة الأسنان، وصحة الجسم.

٤- تطوير الجانب الاجتماعي مثل الوعي الثقافي، والاتصالات، والعلاقات مع الآخرين.

وعرضت دراسة (**أمل محمد القداح، ٢٠٠٨، ٨**) تصنيفاً للمهارات الحياتية الاقتصادية كإحدى المهارات الحياتية كما يلي:

١- التبادل التجاري.

٢- التسوق الواعي.

٣- ممارسة العمل.

٤- المشاركة في المشروعات الصغيرة.

٥- إعادة التصنيع.

وأخيراً صنف (**عبد الرحمن جمعة وافي: ٢٠١٠**) المهارات الحياتية إلى المهارات التالية:

١- مهارات الاتصال والتواصل.

٢- اتخاذ القرار وحل المشكلات.

٣- مهارات الاستذكار.

أهداف المهارات الحياتية:

يهدف تعليم مهارات الحياة إلى تسهيل نمو المهارات الحياتية لدى أفراد المجتمع للتعامل مع احتياجات وتحديات الحياة اليومية، ومن أهم أهداف المهارات الحياتية: (**أحمد حسين عبد المعطى، دعاء محمد مصطفي: ٢٠٠٨، ٢٠-٢٢؛ عادل سيد على: ٢٠٠٩، ٢٨ - ٣١**)

١- إكساب المتعلم ثقة بقدراته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة.

٢- تنمية قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين.

٣- تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات الحياتية في البيئة المحلية والعالمية.

٤- زيادة تقدير الذات والمسئولية الذاتية.

٥- تشجيع الأطفال على البقاء في المدرسة، وتكوين صداقات مع الآخرين، وزيادة دافعيتهم بصورة مستمرة للتعلم.

٦- تنمية الوعي الذاتي.

٧- تنمية الملاحظة الواعية لدى المتعلم، وتوجيهها لتكوين التفكير العلمي.

٨- تشجيع المتعلم على ممارسة بعض الأنشطة الضرورية لتوفير الأمن والسلامة في المنزل.

٩- تساهم في تنمية القدرة الذهنية لدى المتعلمين.

١٠- تساعد المتعلم على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو الثقافة الشخصية الصحية، وثقافة الوقاية، والأمن، والسلامة.

١١- تهيئ المتعلمين كي يكونوا مواطنين صالحين في المجتمع.

١٢- تربط بين المتعلم والمنهج والبيئة.

يتضح من الأهداف السابقة مدى أهمية المهارات الحياتية في تحسين حياة الأفراد وتسهيلها، كما أنها تكسبه الثقة بالنفس والارتقاء بقدراته، وتساهم أيضاً في مواجهته لتحديات الحياة اليومية.

وإذا كانت المهارات الحياتية ضرورية للفرد العادي، فإنها أكثر ضرورة بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبصفة خاصة المعاقين منهم؛ وذلك من أجل تحسين نواحي القصور التي يعانون منها في حياتهم.

المحور الثالث: دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

تعتبر التربية هي سبيل المجتمعات لتحقيق التقدم والرقي، كما تعتبر المناهج بمثابة الوسيلة التي يمكن أن تؤهل التربية لتحقيق دورها بنجاح؛ إذ إن المناهج الفعالة يمكن أن تنمي لدى المتعلمين المهارات الحياتية بالإضافة إلى تنمية المعارف والمعلومات، التي تسهم في جعل أفراد هذا المجتمع لديهم القدرة على الحياة في عالم متغير متجدد.

وتؤدي المناهج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة دوراً هاماً في التغلب على العديد من الصعوبات والمشكلات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في حياتهم، ولذلك ينبغي أن يوجه المنهج نحو الاحتياجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ، وخاصة المهارات الحياتية التي تساعدهم على التكيف الناجح في الحياة. (Wehmeyer, M., 2002, 224; Demirel; M., 2010, 90)

وعلى الرغم من تعدد نواحي القصور التي يعاني منها التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة، إلا أن المنهج المعد في ضوء طبيعة وخصائص وحاجات التلاميذ يمكن أن يساهم في حل الكثير من المشكلات التي يواجهونها، بالإضافة إلى أنه قد يسهم في تنمية بعض نواحي القصور لديهم مثل تنمية المهارات الحياتية لديهم، وبالتالي الوصول بهم إلى أقصى حد ممكن من التكيف مع ظروف إعاقتهم، وأيضاً التكيف مع أفراد مجتمعهم.

ويعتبر منهج العلوم أحد المناهج المهمة التي يدرسها التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة؛ نظراً لما يتمتع به هذا المنهج من محتوى يرتبط ارتباطاً كبيراً بحياة وبيئة التلميذ، وأيضاً يتناول العديد من المواقف المختلفة التي قد يواجهها التلميذ المعاق في حياته، وبالتالي يمكن أن يساعده على أن يسلك السلوكيات المناسبة تجاه المواقف والمشكلات التي يتعرض لها في بيئته ومجتمعه.

ويعتبر تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية عملية غنية ومثمرة، تعتمد بدرجة كبيرة على أن يقوم التلاميذ بتوظيف خبراتهم الحياتية التي اكتسبوها في المنزل وفي تعاملاتهم المختلفة مع أفراد المجتمع؛ وذلك من أجل اكتساب مفاهيم ومهارات علمية تساعد على تحسين قدراتهم المختلفة. (جان جونستون وآخرون، ٢٠٠٨، ١٠٧).

تؤدي مناهج العلوم دوراً كبيراً في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة، وذلك لطبيعتها وكونها أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بحياة التلميذ، وما يتعرض له من مشكلات متنوعة سواء صحية أو غذائية أو بيئية... الخ، وذلك يفرض عليها أن يكون لها الدور الأكبر في إكسابهم المهارات الحياتية التي تساعدهم على مواجهة هذه المشكلات بنجاح.

ويؤكد (عاطف حامد زغلول: ٢٠٠٤، ٣٥٤ – ٣٥٥) على أهمية ارتباط المنهج بحياة الأطفال المعاقين، وأن ينبع من مواقف الحياة المختلفة التي يمر بها الطفل خلال الأعمال الروتينية اليومية، مثل تناول الطعام، واستخدام المواصلات، والاعتناء بنفسه ونظافته في المنزل، وفي الشارع، والمخاطر التي يمكن أن يتعرض لها في المنزل عند التعامل مع الأجهزة والأدوات الكهربائية، ومهارات الشراء واستخدام النقود.

وكي تؤدي مناهج العلوم دورها في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فإن هناك مجموعة من الأمور ينبغي مراعاتها وتتضمن:

(Cornin, M. 1996, 55)، (جمال محمد الخطيب: ٢٠١٠، ٣٥٣)

١- استخدام الأدوات الطبيعية وتنفيذ البرامج التدريبية في مواقف طبيعية قدر المستطاع.

٢- التركيز على تدريب المهارات الحياتية التي يحتاجها المعاق فعليا وبشكل متكرر في الظروف التي يعيش فيها.

٣- إتاحة الفرصة لممارسة التدريب المناسب على المهارات الحياتية كي يمكن تنميتها لدى التلاميذ.

٤- استخدام أسلوب تحليل المهمة لتحديد الأهداف التدريبية.

في ضوء ما سبق يتضح أهمية تنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تسهم تلك المهارات فيما يلي:

١- تساعد الطفل من أن يسلك السلوكيات الإيجابية سواء الصحية أو البيئية أو الغذائية، وذلك في المنزل والمدرسة والمجتمع الذي يعيش فيه.

٢- تمكن الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة من أن يكونوا أكثر استقلال وثقة بالنفس.

٣- تسهم في زيادة قدرتهم على اتخاذ القرار وتحمل المسئولية، وحل المشكلات أثناء تفاعلهم مع المواقف الحياتية المختلفة.

٤- تنمية الجانب الوجداني لديهم وذلك من خلال تقديم التعزيز المناسب لهم أثناء مرورهم بالمواقف المختلفة.

ونظراً لأهمية المهارات الحياتية في حياة جميع الأطفال بصفة عامة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، فقد تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراستها في المراحل المختلفة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ففي مجال الإعاقة العقلية تعددت الدراسات التي اهتمت بالمهارات الحياتية بالنسبة للمعاقين عقلياً، ففي دراسة أجرتها كل من (**ماجدة محمود صالح، وسها أمين، ٢٠٠٢**) أوضحت نتائجها إلى فعالية برنامج مقترح يتضمن أنشطة تهدف إلى إكساب التلاميذ المعاقين عقلياً بعض المهارات الحياتية الرياضية، وذلك باستخدام استراتيجية تعلم الأقران.

وفي دراسة أجراها (**Kottorp, A. et al, 2003**) بحثت ما إذا كان يختلف مستوى مهارات الحياة اليومية بين المعاقين عقلياً ذوي الإعاقة البسيطة والمعاقين عقلياً ذوي الإعاقة

المتوسطة، وأوضحت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن المعاقين عقلياً متوسطي الإعاقة كانوا يواجهون بعض الصعوبات أثناء ممارستهم لبعض المهارات الحياتية، إلا أن هناك البعض الآخر من المهارات التي يمكنهم ممارستها مثلهم مثل المعاقين عقلياً ذوي الإعاقة البسيطة، وأكدت الدراسة على أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للأفراد المعاقين عقلياً.

وقدم (أحمد صلاح الدين، ٢٠٠٤) برنامجاً في التربية الوقائية لإكساب التلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية لبعض المعلومات والمهارات المرتبطة بالتربية الوقائية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه.

وفي دراسة أجرتها (عبير فوزي يوسف، ٢٠٠٤) استهدفت تنمية بعض سلوكيات الوعي البيئي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال برنامج السلوكيات البيئية المستخدم في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح.

كما قامت (آمال ربيع كامل، ٢٠٠٥) بدراسة استهدفت تحديد فعالية برنامج مقترح قائم على جداول النشاط المصورة والمكتوبة في تنمية بعض المهارات اللازمة للصحة والسلامة لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن للبرنامج المقترح تأثيراً وفعالية في إنماء مهارات الصحة والسلامة لدى المعاقين عقلياً.

بينما اهتمت (رهان إبراهيم السري، ٢٠٠٦) بوضع برنامج مقترح في الرياضيات باستخدام المدخل البيئي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وفي دراسة أجراها (Hansen, D., 2007) استهدفت بحث فعالية برنامج تعليمي قائم على استخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات الشراء – كإحدى المهارات الحياتية – لدى التلاميذ المعاقين عقلياً، وأوضحت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى أداء التلاميذ المعاقين عقلياً في مقياس مهارات الشراء بعدياً مقارنة بالأداء القبلي.

وأوضحت نتائج دراسة (Yeast, Y., 2007) أن قصور المهارات الاجتماعية لدى الأفراد المعاقين عقلياً يتسبب في فقدهم للوظائف التي يحاولون الالتحاق بها، وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على تلك المهارات في المناهج المقدمة لهؤلاء الأفراد، وأيضاً توصلت الدراسة إلى أن المعاقين عقلياً الذي يلتحقون بمهنة معينة ولديهم بعض المهارات الاجتماعية يكونون ناجحين في بيئة العمل.

ويتفق (Hartman, M., 2007) مع الدراسة السابقة في تأكيده على أهمية تزويد التلاميذ المعاقين عقلياً بالمهارات اللازمة أثناء دراسته التي يمكن من خلالها ممارسة أي مهنة بنجاح وبالصورة التي تفيد المجتمع، ويضيف أن النجاح في العمل المهني يتطلب توفر المهارات الاجتماعية.

وفي دراسة أجراها (Quialey, M., 2007) استهدفت بحث فعالية برنامج تعليمي مهني متمركز حول الحياة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والحياتية لدى المعاقين عقلياً. وأوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وقد أوضح الباحث أن المجموعة التجريبية يمكن أن يتحسن أداؤها في حالة ما إذا كان هناك وقت إضافي مع مزيد من التعزيز المستمر عند تنفيذ البرنامج.

بينما توصلت دراسة (**عفاف محمد إبراهيم، ٢٠٠٨**) إلى فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية في مادة العلوم.

وأيضاً توصلت دراسة (**غادة قصي مصطفى عبد الكريم، ٢٠٠٩**) إلى فعالية برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

واستهدفت دراسة (**بديعة حبيب نبهان، ٢٠١٠**) تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات من خلال الوعي الأماني وسلوكيات الأمان لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المواقف الحياتية المختلفة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن واضح في تقدير الذات والثقة بالنفس بعد تطبيق البرنامج، وأكدت الدراسة على أهمية توفير الأنشطة المختلفة لمساعدة المعاقين عقلياً على الاستقلالية، وعدم الاعتماد على الآخرين، وذلك من خلال تدريبهم على بعض السلوكيات الأمنية في المواقف الحياتية المختلفة.

وفى مجال المعاقين بصرياً أجرى (**معتز محمد عبد الله، ٢٠٠٤**) دراسة استهدفت إعداد برنامج إرشادى للمكفوفين لتنمية بعض مهارات الحياة لديهم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة فى القياس البعدى مقارنة بمتوسطات درجاتهم فى القياس القبلى على المقياس فى كل الأبعاد لصالح البعدى.

كما أجريت (**مها فتح الله يدير، ٢٠٠٩**) دراسة توصلت إلى فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجية خرائط السلوك لتنمية بعض السلوكيات البيئية الإيجابية والقدرة على اتخاذ القرار للتلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائى.

وفى مجال المعاقين سمعيا أجرى (إبراهيم محمد شعير، ٢٠٠٥) دراسة أشارت نتائجها إلى انخفاض مدى ومستوى تناول كتب العلوم لمفاهيم التربية الوقائية بالمرحلتين الإعدادية والمهنية، وأيضا يقل مستوى إلمام التلاميذ الصم بمفاهيم التربية الوقائية عن حد الكفاية فى كل بعد من أبعاد اختبار مفاهيم التربية الوقائية وهو (٧٠%) من الدرجة لكل بعد من أبعاد الاختبار.

وأيضا قامت (عبير محمود عبد الغنى، وأماني رأفت بشرى، ٢٠٠٩) بدراسة استهدفت وضع برنامج مقترح يهدف إلى إكساب الطالبات ذوي الإعاقة السمعية بعض المهارات الحياتية التى تؤهلهم للأداء الوظيفى، والذي يتم فى حدود قدراتهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المقترح، وقد عزى الباحثان هذه النتيجة إلى أن موضوعات البرنامج تمثل احتياجات فعلية للطالبات، بالإضافة إلى عدم دراستهن لها من قبل.

يتضح من الدراسات السابقة مدى أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فيلاحظ اهتمام الدراسات بتنمية المهارات الحياتية لديهم في مختلف المراحل التعليمية روضة، وابتدائي، ومهني، وأيضا اهتمت التخصصات المختلفة بتنمية المهارات الحياتية لديهم مثل الرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد المنزلي، وهذا يؤكد أهمية الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ كي يعيشوا ويشاركوا في الحياة المجتمعية مثلهم مثل أي مواطن عادي في المجتمع، ويكون ذلك من خلال المناهج المقدمة لهم، حيث تؤكد بصورة مقصودة على تنمية المهارات الحياتية لديهم.

التوصيات:

بالرغم من وجود العديد من أوجه القصور التي يتسم بها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل القصور في الإدراك والتفكير والخصائص النفسية والاجتماعية والمهارات التكيفية... الخ، فإن طبيعة مناهج العلوم تجعل من السهل التعديل في محتواها وطرق تدريسها من أجل مواجهة نواحي القصور المختلفة، وفيما يلي مجموعة من التوصيات التي من شأنها تفعيل دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتتضمن ما يلي:

١- تطوير مناهج العلوم في ضوء خصائص وحاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- صياغة أهداف مناهج العلوم بحيث يتم توجيهها نحو تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يمكن أن تسهم في رفع مستوى تكيفهم مع أنفسهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه.

٣- تقديم محتوى مناهج العلوم بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يحقق الأهداف ويخدمها بحيث يعزز المهارات الحياتية.

٤- تقديم الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة المناسبة والتي تعمل على إثارة وجذب انتباه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالتالي يتم اندماجهم الفعال في العملية التعليمية وتحسين خصائصهم وتلبية حاجاتهم.

٥- تصميم الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف وتنطلق من مكونات محتوى مناهج العلوم.

٦- الاهتمام بتصميم الأنشطة اللاصفية بمدارس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الرحلات، والزيارات الميدانية، ونوادي العلوم....إلخ)، بحيث تسهم في تنمية المهارات الحياتية لديهم.

٧- تنويع استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس مادة العلوم بما يعزز تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الاستراتيجيات التعلم التعاوني، ولعب الدور، والألعاب التعليمية، والقصة، وتحليل المهمات.....إلخ.

٨- تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء العملية التعليمية، حيث أنه يثير الانتباه لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٩- تعدد أساليب التقويم المستخدمة في مادة العلوم والتي تراعي خصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما يسهم في التأكد من مدى تنمية المهارات الحياتية لديهم.

١٠- الرعاية والدعم النفسي والاجتماعي المتواصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واشراكهم في الأنشطة المجتمعية.

١١- رفع كفاءة معلمي العلوم في مجال تنمية المهارات الحياتية، وتوعيتهم بخصائص وحاجات ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال ورش العمل والدورات التدريبية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٣): **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٥): دور مناهج العلوم فى الوفاء بمتطلبات التربية الوقائية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٠٢، إبريل.

إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٩): **تعليم المعاقين بصرياً أسسه-استراتيجياته-وسائله**، القاهرة، دار الفكر العربي.

إبراهيم محمد شعير (٢٠١٠): **التدريس للفئات الخاصة**، ط (٣)، المنصورة، مطبعة ٦ أكتوبر.

إبراهيم محمد شعير (٢٠١٤): **تعليم المعاقين سمعياً مبادئه-وسائله-معايير جودته**، المنصورة، المكتبة العصرية.

أحمد جابر السيد (٢٠٠١): برنامج قائم على نموذج التعلم البنائى الاجتماعى وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والسبعون، سبتمبر.

أحمد حسين عبد المعطى، دعاء محمد مصطفى (٢٠٠٨): **المهارات الحياتية**، القاهرة، دار السحاب.

أحمد صلاح الدين (٢٠٠٤): برنامج مقترح فى التربية الوقائية للتلاميذ المعاقين عقلياً بمدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

آمال ربيع كامل (٢٠٠٥): فاعلية برنامج مقترح قائم على جداول النشاط المصورة والمكتوبة فى تنمية المهارات اللازمة للصحة والسلامة لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (المأفونين)، **المؤتمر العلمى التاسع، المعوقات العلمية فى الوطن العربى: التشخيص والحلول**، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

أمل محمد القداح (٢٠٠٨): برنامج مقترح لاستخدام مراكز التعلم فى تنمية المهارات الحياتية الاقتصادية لدى طفل الروضة فى ضوء متغيرات العصر وتحدياته، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة**، جامعة المنصورة، العدد السادس، إبريل.

أمير إبراهيم القرشي (٢٠١٢): **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، عالم الكتب.

بديعة حبيب نبهان (٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبى فى السلوكيات الأمانية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

بوشيل، وايدنمان، سكولا، بيرنر (٢٠٠٤): **الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، الكتب المرجعي لآباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، (ترجمة: كريمان بدير)، القاهرة، عالم الكتب.

جمال محمد الخطيب (١٠١٢): **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية**، ط (٣)، عمان، دار وائل.

جمال محمد الخطيب (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الخامس، العدد الثالث، كلية التربية، جامعة البحرين.

دانيال. ب. هالاهان، جيمس. م. كوفمان (٢٠٠٨): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم**، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان، دار الفكر.

رضا السيد حجازى (٢٠٠٦): فعالية التنظيم الحلزونى لمحتوى وحدات المادة فى التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف، **المؤتمر العلمى العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، يوليو.

رهان إبراهيم السري (٢٠٠٦): برنامج مقترح فى تعليم الرياضيات باستخدام المدخل البيئى لتلاميذ مرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة

زينب شقير (٢٠٠٩): **أسرتي.. مدرستي أنا ابنكم المعاق**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

سهير كامل (٢٠٠٢): **سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

شارون رافر (٢٠١١): **التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات استراتيجيات لنتاجات إيجابية**، ترجمة: زينات يوسف دعنا، عمان، دار الفكر.

عادل سيد على (٢٠٠٩): **المهارات الحياتية استراتيجية منهجية**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

عادل محمد العدل (٢٠١٣): **مدخل إلى التربية الخاصة**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

عبد الرحمن جمعة وافى (٢٠١٠): المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية فى قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة، الجزء الثالث: ذوو الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات)**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن معتوق زمزمي (٢٠١١): مراحل تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، المجلد الخامس، العدد الثالث.

عبد العظيم عبد السلام العطواني (٢٠٠٤): تربية الأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص، **المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة**، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي-الواقع والمستقبل، جامعة المنصورة، ٢٤-٢٥ مارس.

عبد المطلب القريطي (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط (٣)، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبير الشرقاوى (٢٠٠٥): برنامج لتنمية بعض مهارات الحياة لدى عينة من أطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبير فوزي يوسف (٢٠٠٤): دراسة تجريبية لإكساب الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بعض سلوكيات الوعى البيئى، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبير محمود عبد الغنى، أمانى رأفت (٢٠٠٩): برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية فى مادة الاقتصاد المنزلى للطالبات ذوى الإعاقة السمعية، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٢، يناير.

عفاف محمد إبراهيم (٢٠٠٨): برنامج مقترح فى العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

غادة قصي مصطفى عبد الكريم (٢٠٠٩): أثر برنامج قائم على التعلم النشط فـي الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقلياً القابلية للتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى.

فاروق الروسان (١٩٩٦): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة فـي التربيـة الخاصـة**، عمان، دار الفكر.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، عالم الكتب.

كوثر جميل بلجون (٢٠٠٩): **مناهج وطرق تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة**، مكـة المكرمـة، مطبعة البركة.

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٩): **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً**، عمان، دار صفاء.

ماجدة السيد عبيد (٢٠١٠): **التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها**، عمان، دار صفاء.

ماجدة محمود صالح، سها أمين (٢٠٠٢): فاعلية برنامج مقترح باسـتخدام اسـتراتيجية تعلـم الأقران فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القـابلين للـتعلم، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد سبعة وثمانون.

مجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربـي: (٢٠٠١): **"الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل"**.

محمد أبو الفتوح، خالد الباز (١٩٩٩): دور مناهج العلوم فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المؤتمر العلمى الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين، رؤية مستقبلية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٥ – ٢٨ يوليو.

محمد صالح الإمام، فؤاد عيد الخوالدة (٢٠١٠): **الإعاقة العقلية ومهارات الحياة فـي ضـوء نظرية العقل**، عمان، دار الثقافة.

مراد عيسى، وليد خليفة (٢٠٠٧): **كيف يتعلم المخ الأصم، النظرية والتطبيق**، الإسكندرية، دار الوفاء.

معتز محمد عبد الله (٢٠٠٥): برنامج إرشادى لتنمية مهارات الحياة لدى المراهـق الكفيـف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مها فتح الله نوير (٢٠٠٩): فعالية برنامج مقترح فى الاقتصاد المنزلى قائم على خرائط السلوك فى تنمية السلوكيات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة حلوان.

ناجى محمد قاسم، فاطمة فوزي عبد الرحمن (٢٠٠٣): فاعلية برنامج تزويحى على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، **المؤتمر العربى الأول، الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية**، الجمعية النسائية للتنمية، جامعة أسيوط، ١٣ – ١٤ يناير.

هيام مصطفى سالم (٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادي (٢٠٠١): **المدخل إلى التربية الخاصة**، دبي، دار القلم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Baumeister, A., & Baumeister, A., (2000). **Mental Retardation: Causes and Effect, in Advanced Abnormal Child psychology**, 2nd ed., London, Lawrence Elbaum, 327 – 355.

Ford, R. (2001). **Ready, Set, Fly: A Parent's Guide to Teaching Life Skills, Tucson Division, Casey Family Programs**, Seattle WA.

Hansen, D. (2007). An Evaluation of Project Shop: A Multi Media Computer Instruction Program Designed on Teaching Grocery Store Purchasing Skills to Students with Intellectual Disabilities , M. A. Thesis , Utath state university

Hallahan, D., J., & Kauffman, J., M., (1994). **Exceptional Child, Introduction to Special Education**, Allyan and Bacon, Boston.

Hartman, M. (2009). Step by step: Creating a Community – based Transition Program for Student with Intellectual Disabilities, **Teaching Exceptional Children**, Vol. (41), No. , 6 – 11.

Kaval, K. et al. (2009). A **Time to Define: Making the Specific Learning Disabilitiy Definition Prescribe Specific Learning Disability** , Faculty Publications and presentations Liberty University , paper 108.

Kiarie, M. (2006). Education Services for Student with Mental Retardation in Kenya, **International Journal of Special Education**, Vol. (21), No. (21) 47-54

Kottorp, A., Bernspang, B. & Fisher, A. (2003). Activity of Daily Living in Person with Intellectual Disabilities: Strengths and Limitations in Specific Motor and Process Skills, **Australian Occupational Therapy Journal,** Vol. (50), 195 – 204.

Qualls, M., P., (2002). Reading Enhancement for Deaf and Hard of Hearing Children Through Multimeaning Empowerment, **Reading Teacher**, Vol. (56), No, (1), 76-85.

Quigley, M. (2007). The Effect of Life Shills Instruction on the Personal Social Skills Scores of Rural High School Students with Mental Retardation, PhD. Thesis, the Faculty of the School Education, Liberty University.

Reddy, c., Ramar, R. & Kusuma, A. (2003): **Education of Children with Special Needs**, New Delhi, Discovery Publishing House.

UNESCO (2001). **Life Skills in Nonformal Education: A Review**, New Delhi, United Nations Education, Scientific and Cultural Organization and Indian National Commission for Co - Operation with UNESCO.

Yeast, Y. (2007). Social Skills: Identification of Critical Social Abiliies for High school Students with Mental Retardation in the Vocational Setting. Ph.D. Thesis, Faculty of Graduates School, Saint Louis University.

جودة الحياة .....إلى أين ؟

- ورقة عمل -

إعداد

د. عبير عبده الشرقاوي

مدرس بقسم العلوم النفسية

كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

جودة الحياة .....إلى أين ؟

- ورقة عمل -

د. عبير عبده الشرقاوي*

المستخلص:

جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماماً كبيراً في العلوم الطبيعية والانسانية، والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلحظ هذا الاهتمام إلى الحد الذى جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر "عصر الجودة " وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى جودة الحياة والتنمية الإنسانية باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة لحياة المواطن العربي هي التحدي الحقيقي الذى سيواجه الأمة العربية في العقود القادمة.

وتهدف الورقة البحثية إلى:

- توضيح دور علم النفس الإيجابي والذى يطرح فكرة أن الحياة الجيدة هى حياة مليئة بسمات القوة الأخلاقية والفضائل وأن الفرد يرغب فى أن تكون حياته ذات جودة عالية. ولكن التحدى يكمن فى تحديد ما معنى هذه الجودة والصفات التى ينبغى أن يسعى لها الفرد فهذه المفاهيم تختلف بحسب الفرد والمحيط الثقافى والاجتماعي الذى يعيش فيه ويتأثر به. ويتناول علم النفس الإيجابى العديد من الموضوعات مثل السعادة والرضا عن الحياة والأمل والتفاؤل ومواجهة الضغوط، بالإضافة إلى طيب الحياة (الهناء الشخصى).
- تحديد بعض المفاهيم المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بجودة الحياة مثل: مستوى المعيشة: Standard of Living- أسلوب الحياة: Style of Life - طريقة الحياة: Way of Life- مهارات الحياة Life Skills.
- الاشارة الى تعدد وجهات النظر المختلفة حول أبعاد جودة الحياة وكيفية قياسها.
- عرض لمكونات مفهوم جودة الحياة في الوطن العربي.

* مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

- عرض بعض النماذج لجودة الحياة مثل: (نموذج فيلس وبيرى (Felce & Perry) لجودة الحياة النموذج التصوري "لفيرّيل" "Ferrell"، نموذج "زهان" "Zhan" لجودة الحياة، نموذج فينهوفن (Veenhoven, 2000) لجودة الحياة، نموذج أبو سريع).
- توضيح أهم الأسباب التي تعوق الإنسان عن الشعور بجودة الحياة.
- وفى نهاية الورقة البحثية كان لابد من الاشارة الى كيفية تحسين جودة الحياة وتوضيح سبل الارتقاء بمستوى جودة الحياة.

الكلمات المفتاحية:

جودة الحياة، علم النفس الايجابي.

جودة الحياة .....إلى أين ؟

- ورقة عمل -

د. عبير عبده الشرقاوي*

مقدمة:

جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التى لاقت اهتماماً كبيراً فى العلوم الطبيعية والانسانية، والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلحظ هذا الاهتمام إلى الحد الذى جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر "عصر الجودة "وأصبح المجتمع العالمى ينظر إلى جودة الحياة والتنمية الإنسانية باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة لحياة المواطن العربى هى التحدى الحقيقى الذى سيواجه الأمة العربية فى العقود القادمة .

ومفهوم جودة الحياة ظهر ليتسع وليشمل مفهوم الصحة النفسية ومفهوم التوافق، متمشياً مع النظرة الإيجابية للحياة والتي يشملها علم النفس الإيجابي استجابة لأهمية النظرة الإيجابية بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية في حياة الأفراد، وقد اتسع استخدام مفهوم جودة الحياة ليتجاوب مع تصميم برامج دعم الأفراد والجماعات وخدمات التقويم، وهذا الاستخدام هو جزء من النظرة الواسعة التي تقول إن جودة الحياة هي نتيجة ملائمة للتعليم والصحة وبرامج التأهيل والخدمة الاجتماعية(شقير، ٢٠٠٩ :٣) ،(Schalock, 2004; 204).

جودة الحياة وعلم النفس الإيجابى:

- من خلال تفحص الأدبيات والأبحاث النفسية يتضح أن أقصى ما يمكن لعلم النفس بصورته التقليدية عن الفكرة الأساسية والصورة الرئيسية لفكرة الحياة الجيدة هى الخلو من الأمراض العقلية والاضرابات النفسية. فى المقابل يطرح الباحثون فى علم النفس الإيجابى صورة أخرى يمكن تعريفها ودراستها للحياة وليس فقط ما لا يمثل حياة جيدة . التصور العام هو أن الحياة الجيدة هى حياة سعيدة مليئة بالرضا.
- علم النفس الإيجابى يطرح فكرة أن الحياة الجيدة هى حياة مليئة بسمات القوة الأخلاقية والفضائل وأن الفرد يرغب فى أن تكون حياته ذات جودة عالية. ولكن التحدى يكمن فى

* مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

تحديد ما معنى هذه الجودة والصفات التى ينبغى أن يسعى لها الفرد فهذه المفاهيم تختلف بحسب الفرد والمحيط الثقافى والاجتماعي الذى يعيش فيه ويتأثر به .

- أن هذه السمات الإيجابية يمكن أن يكتسبها الفرد وينميها. وهنا يأتى دور علم النفس فى تعريف هذه الصفات بقدر من الدقة والموضوعية العلمية والتناسب الثقافى. كما يجب أن يبحث علم النفس فى تأثيرها على تجويد الحياة وأدوار الفرد. (الخنجى، ٢٠٠٦: ٢٣٠-٢٣٢)
- يتناول علم النفس الإيجابى العديد من الموضوعات مثل السعادة والرضا عن الحياة والأمل والتفاؤل ومواجهة الضغوط، بالإضافة إلى طيب الحياة (الهناء الشخصى) والذى يعتبر من أهم متغيرات علم النفس الإيجابى لكونه محدداً من محددات الصحة النفسية ويعبر عن مطلب من مطالب النفس البشرية. (جادالرب، ٢٠١٠ :٥٣١)

المفاهيم المرتبطة بجودة الحياة:

يرتبط مفهوم جودة الحياة Quality of life بصورة وثيقة بمفاهيم أساسية وهى الرفاء أو الرخاء Welfare والتنعيم أو الرفاهية Well-Being كذلك يرتبط مفهوم جودة الحياة بمفاهيم أخرى: التنمية Development (توسيع خيارات متعددة تضم حريات الإنسان و المعرفة وتعتبر هذه الخيارات ضرورة لرفاة الانسان)، و التقدم Progress (الترقى فى حال الإنسان فى الحياة نتيجة للتطور المعرفى والعلمى)، والتحسن Betterment،وإشباع الحاجات Satisfaction of needs (الشعور بالرضا والارتياح والأمن عند إشباع الحاجات والدوافع)، بالإضافة إلى الفقر Poverty (فقر الدخل أو اللا مساواة الاقتصادية فضلاً عن فقر التنمية الإنسانية والذى يحد من قدرات الإنسان والبلدان على الاستخدام الأفضل لمواردهم الإنسانية والمادية على حد سواء) . (الأنصارى ،٢٠٠٦ :٦) (Jamieson ,& seend ,89 ; 3)

بالإضافة إلى مجموعة أخرى من المفاهيم تقابل هذا المفهوم من المنظور الإسلامى، كالنوعية والإتقان والأحسن فهذه المفاهيم نجدها فى ثقافتنا وقيمنا الدينية، فتضمنتها آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة، فيقول الحق تبارك وتعالى ﴿ وَتَرَى ٱلْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِىَ تَمُرُّ مَرَّ ٱلسَّحَابِ ۚ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴿٨٨﴾ ﴾ (النمل: ٨٨)، ويقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ ﴿٢﴾ ﴾ (الملك: ٢)، وقَالَ تَعَالَى: ﴿ إِنَّ

﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴿٣٠﴾﴾ (الكهف: ٣٠)، أما في الأحاديث النبوية الشريفة، فيقول الرسول صلى الله عليه وسلم (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)، وأيضاً (رحم الله امرأ أحسن صنعته).

مستوى المعيشة: Standard of Living

يقترب من مفهوم جودة الحياة، فهما يشتركان في أن كلا منهما يهتم برصد وتقدير ثم تقويم مدى إشباع الحاجات المادية واللامادية، وهما يتفقان أيضا في أن لقياس مدى الإشباع هذا لابد من الاعتماد في النهاية، على مؤشرات كمية، إلا أنهما يتميزان عن بعضهما البعض، من حيث طبيعة هذه المؤشرات، ومن حيث مضمونها، فهي تعتمد على المؤشرات المباشرة للدلالة على مستوى المعيشة في المجتمع، والتي ترصد الظروف الموضوعية الخاصة بالدخل و بالسلع والخدمات، ويعبر عنها عادة بنصيب الفرد من الدخل القومي ومن السلع، ومن الخدمات، أي تعد من قبيل المؤشرات الاقتصادية، فإن الدلالة على جودة الحياة، ومستواها تعتمد على مقاييس غير مباشرة، لمكونات مؤشرات ذاتية، من شأنها الدلالة على مستوى جودة الحياة في المجتمع من خلال تعبير الناس عن مدى شعورهم بالإشباع أو الرضا أو بالسعادة، عن جوانب من الحياة تمثل أهمية بالنسبة لهم. هذا وإن كانت مؤشرات جودة الحياة قد لا تغفل المؤشرات الموضوعية التي تحدد مستوى المعيشة، إلا أن الاهتمام بها، يكون في تفاعلها مع مكونات المؤشرات الذاتية، وفي نتاج هذا التفاعل، والذي يتمثل في إدراك الناس، أو تقويمهم، أو حكمهم على جودة الحياة، معبراً عنه بمدى ما تحققه لهم من إشباعات، ومن ثم بمدى رضاهم وسعادتهم . (صالح ،١٩٩٠: ٦٢-٦٣)

أسلوب الحياة: Style of Life

يعد مفهوم أسلوب الحياة Style of Life أحد المكونات الأساسية التي يعتمد عليها في بناء مؤشرات جودة الحياة، والتي يستند إليها في تفسير إدراك الناس لجودة الحياة، ومدى رضاهم عن ما تحققه الحياة لهم من إشباعات، أو مدى سخطهم عن ما تسببه لهم من إحباطات . (صالح ،١٩٩٠: ٦٣)

طريقة الحياة: Way of Life

يعبر مفهوم طريقة الحياة Way of Life عن ذلك الكل المركب الذي يلخص، ويؤلف، ويكامل بين ثلاثة مفاهيم هي، أسلوب الحياة، ومستوى المعيشة، وجودة الحياة .

ومن ثم فإذا كان أسلوب الحياة يعنى الخصائص والسمات العامة أو الشائعة والتى تتميز بثبات نسبى لنشاط الناس فى الحياة، فإن طريقة الحياة تعنى صيغة المعيشة، كما يعبر عنها إدراك نشاط الناس الحياتى، فى علاقته بأحوال الحياة المادية واللامادية، كما يعبر عن هذه الأحوال بمستوى المعيشة، ومن هنا كان من الطبيعى أن تتعدد طرق الحياة فى المجتمع الواحد بتعدد الطبقات أو الشرائح الاجتماعية. (صالح ،١٩٩٠، ٦٣-٦٤)

مهارات الحياة: Life Skills

المهارات الحياتية هى تلك المهارات التى يكتسبها الفرد للتعايش مع مجتمعه، و التأثير فى هذا المجتمع الذى يعيش فيه، مما يؤثر على تكامل شخصية الفرد و نموه و تقديره لذاته و صحته النفسية و ما يصاحب ذلك من اكتساب لبعض سمات الشخصية الايجابية. Burdett Ginn-Sliver, 1984, p.4"

جودة الحياة ومهارات الحياة:

إن اكتساب المهارات الحياتية ليس قاصراً على مرحلة عمرية معينة، و أن نوعية هذه المهارات تختلف من مرحلة لأخرى، فالمهارات الحياتية التى يكتسبها طفل ما قبل المدرسة تختلف عن تلك المهارات التى يكتسبها طلاب الجامعة.

فمن المهارات الحياتية المناسبة لطفل ما قبل المدرسة:

١- مهارات النظافة.

٢- مهارات ارتداء و خلع الملابس.

٣- مهارات تناول الطعام.

ومن أمثلة المهارات الحياتية المناسبة لطلاب المرحلة الجامعية:

١- التعايش مع الضغوط.

٢- إدارة الوقت.

٣- إدارة الموارد المالية.

٤- إدارة الأمور الذاتية. (الشرقاوى، ٢٠٠٥)

وقدمت منظمات الصحة الأمريكية والمعروفة باسم Pan American Health Organization تصنيفا لمهارات الحياة فى ثلاث فئات هى

المهارات الوجدانية	المهارات الإجتماعية	المهارات المعرفية
- إدارة المشقة - ضبط المشاعر والتعامل مع الغضب - مهارات التحكم الداخلي مثل إدارة الذات ومراقبة الذات .	- مهارات التواصل - مهارات التفاوض - المهارات التوكيدية - مهارات العلاقات الشخصية - مهارات التعاون - مهارات التعاطف وفهم منظور الآخرين .	- اتخاذ القرار وحل المشكلات - فهم مترتبات الأفعال والتفكير في حلول بديلة - مهارات التفكير الناقد - تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام - تقييم الذات ووضوح القيم

(أسامة أبو سريع، وآخرون ،٢٠٠٦: ٢١٠)

قياس جودة الحياة:

تعددت وجهات النظر حول أبعاد جودة الحياة وكيفية قياسها، فركز البعض على قياس الجوانب الموضوعية والبعض الآخر على قياس الجوانب الذاتية، وثالثا على الجانبين معاً.

وقام فرجاني ،١٩٩٢بتحديد وقياس مفهوم جودة الحياة في البلدان العربية في السياق الدولي، وذلك من خلال اعتماد مشروع ميثاق حقوق الإنسان والشعب في الوطن العربي أساساً لبلورة مفهوم عربي لجودة الحياة عن طريق انتقاء مفردات أساسية في الدراسة وإعادة ترتيبها وتصنيفها، وتفصيل بعضها أو الإضافة إليه عند الضرورة مع مراعاة عدم التفرقة بين الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مع الاعتماد على الوطن العربي، كنطاق الدلالة للحقوق والحريات .وتشكل الحقوق المتضمنة في المفهوم المقترح منظومة متضافرة من المكونات، تعني أنها تتسم بالاتساق الداخلي، وبعدم إمكان التضحية ببعضها من أجل البعض الآخر . والافتراض الأساسي الذي تستند إليه الدراسة هو أن الحقوق والحريات المتضمنة في هذا المفهوم تشكل عناصر مفهوم عربي لجودة الحياة، بمعنى أن هذه العناصر تكوّن معايير الحكم على تغير جودة الحياة في الوطن العربي زمانياً ومكانيا.

وفيما يلي عرض لمكونات مفهوم جودة الحياة في الوطن العربي

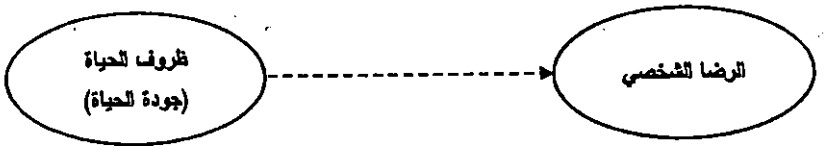
الحقوق الفردية	الحقوق الجماعية
- الحياة (يكون الحكم بالإعدام قضائياً وفي جناية القتل فقط.)	- تكوين أسرة (برضا الرجل والمرأة وإرادتهما الحر) .
- السلامة الشخصية (حظر التعذيب والإيذاء البدني والنفسي والمعاملة غير الإنسانية والعقوبات القاسية أو المهينة أو المحطة للكرامة) .	- الرعاية الاجتماعية والصحية (خاصة الأطفال والمسنين والمعوقين) .
- الحرية والأمن (حظر القبض على إنسان أو إحتجازه بغير سند من القانون) .	- مستوى معيشي لائق (الغذاء والكساء والمسكن)
- حرية الفكر والعقيدة والتعبير عنهما .	- العمل (المنتج والمجزي، حرية الاختيار، شروط عمل عادلة، ظروف عمل تضمن السلامة والصحة، حق التنظيم النقابي، حق الإضراب)
- حرية الرأي والتعبير والبحث عن المعلومات والأفكار والحصول عليها ونقلها ونشرها .	- التعليم (المجاني في المرحلة الأساسية، والمكسب للقيم والمهارات والتوجيهات الاجتماعية المحفزة للنهضة، والمستمرة مدى الحياة) .
- حرمة الحياة الخاصة	- مناخ ثقافي حر .
- التنقل داخل الوطن (داخل أي قطر، بين الأقطار العربية، والعودة إلى أي قطر عربي، عدم الإبعاد من قطر عربي)	- حق الجماعات العرقية في الحفاظ على ثقافتها الخاصة وتنميتها .
- الحق في الجنسية وتغيرها ونقلها إلى الأبناء .	- التجمع والاجتماع السلمي
- الملكية الخاصة	- تكوين الجمعيات والمنظمات السياسية، وممارسة نشاطها بحرية .
- سيادة القانون (لا جريمة ولا عقاب إلا بقانون سابق على الحدث، المتهم بريء حتى تثبت إدانته قضائياً، المساواة أمام القانون، استقلال القضاء، قصر التشريع على مجلس نيابي منتخب) .	- المشاركة في إدارة الشؤون العامة في المجتمع (الترشيح والانتخاب بحرية ونزاهة، تقلد الوظائف العامة) .
	- توزيع عادل للثروة وللدخل .
	- بيئة خالية من التلوث .

(الأنصاري، ٢٠٠٦ : ٦-٧)

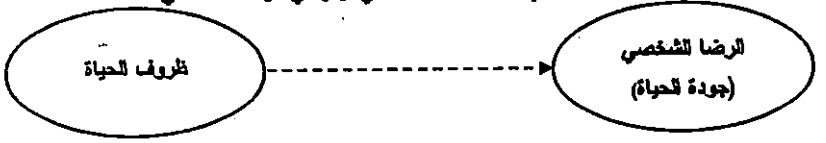
نماذج جودة الحياة

- نموذج فيلس وبيرى (Felce & Perry) لجودة الحياة

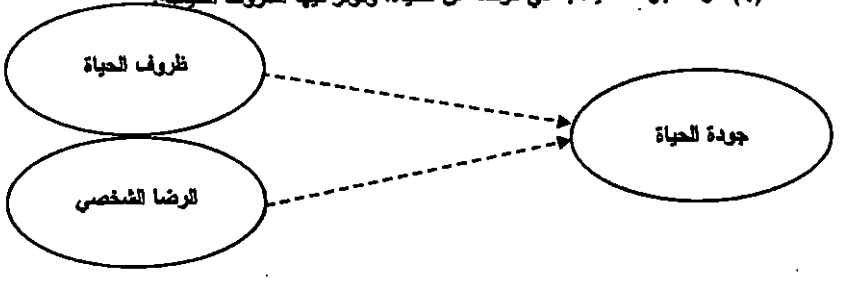
قدم فيلس وبيرى Felce & Perry بعض المفاهيم المرتبطة بمكونات جودة الحياة (كالرضا الشخصي، وظروف الحياة) وربطه بالقيم الشخصية وذلك كما هو موضح بالشكل التالي:



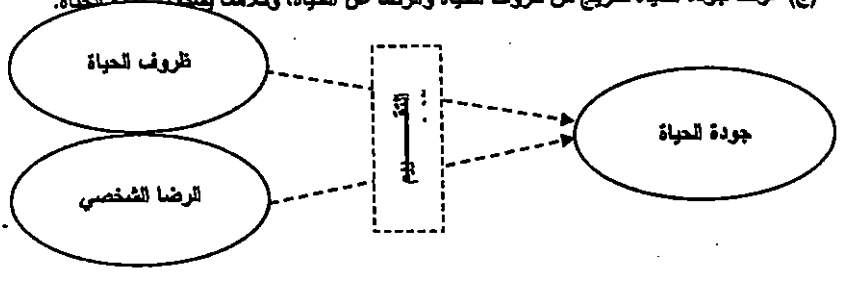
(أ) عرفت جودة الحياة بمعني ظروف الحياة، والتي تؤثر في الرضا الشخصي.



(ب) عرفت جودة الحياة بمعني الرضا عن الحياة، وتؤثر فيها الظروف الحياتية.



(ج) عرفت جودة الحياة كمزيج من ظروف الحياة والرضا عن الحياة، وكلاهما بشكل مستقل.

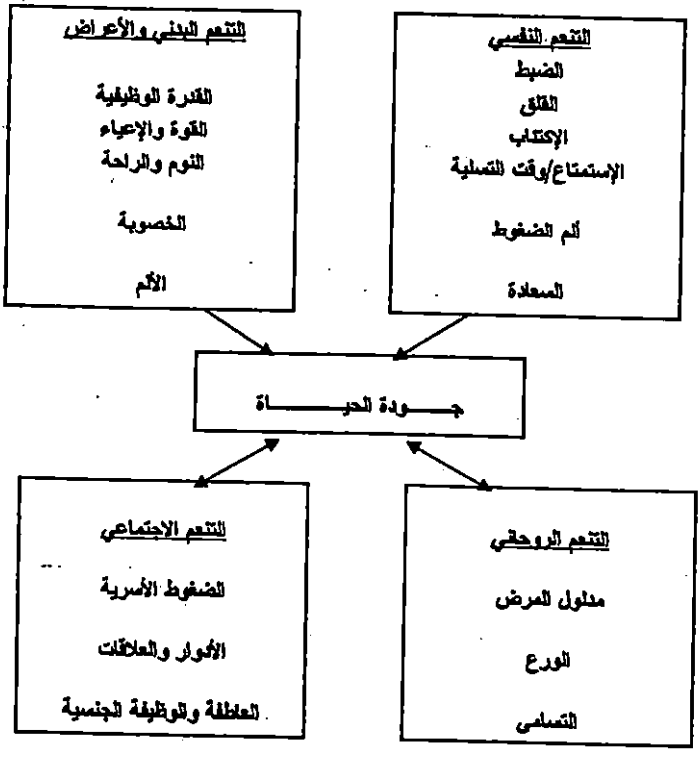


شكل يوضح نموذج فيلس وبيرى (Felce & Perry, 1995)

(د) عرفت جودة الحياة كمزيج من ظروف الحياة والرضا، وتاثيرهما يُقدر بمقياس الأهمية وفق التقييم الذاتي .(Felce & Perry, 1995:55)

- النموذج التصوري "لفيرّيل" "Ferrell":

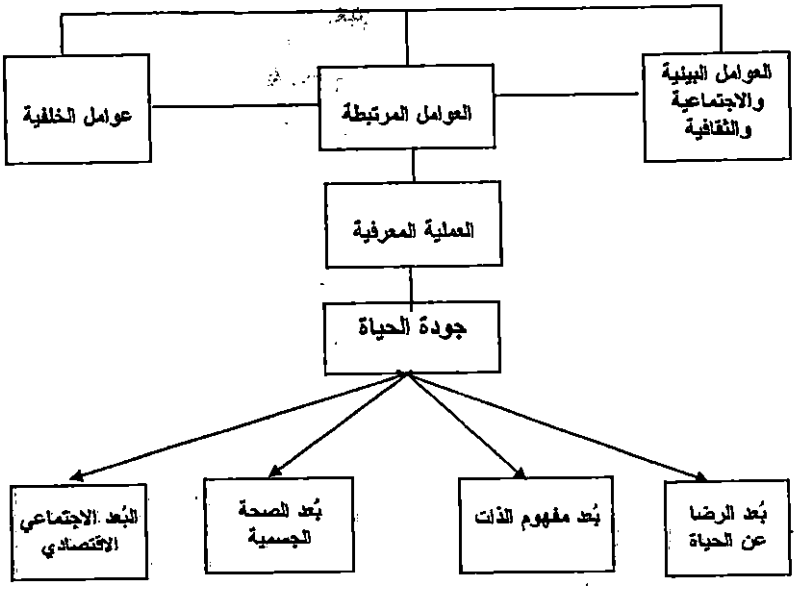
وقد طور (فيرّيل، ١٩٩٢) النموذج التصوري (تكوين المفاهيم) لجودة الحيـــاة، وقســم جودة الحياة من خلاله إلى أربع مجالات للتنعم: التنعم البدني والأعـراض، والتـنعم النفســي، والتنعم الإجتماعي، والتنعم الروحاني، كما هو موضح في الشكل التالي:



نموذج "فيرّيل" التصوري لجودة الحياة (الشناوى، ٢٠١٠ : ٥٣)

- نموذج "زهان" "Zhan" لجودة الحياة:

طور (زهان، ١٩٩٢) نموذجاً نظرياً آخر لجودة الحياة، يعتمد على تعريف مفهوم جودة الحياة بأنها "درجة رضا الفرد عن حياته" وأشار "زهان" إلى أن أبعاد مفهوم جـــودة الحيـــاة لا يمكن قياسها سواء بالمنحى الذاتي أو بالمنحى الموضوعي. وحدد هذه الأبعاد في بُعد الرضا عن الحياة، وبُعد مفهوم الذات، وبُعد الصحة الجسمية، وبُعد العوامل الاقتصادية الاجتماعية، وبّـين كذلك أهمية العوامل المرتبطة بخلفية الفرد الشخصية والصحية، والوضع الاجتماعي والثقـافي له، ويوضح الشكل التالي أبعاد هذا النموذج:



شكل يوضح نموذج "زهان" النظري لجودة الحياة.

ويشير هذا النموذج إلى أن مفهوم جودة الحياة يتأثر بالخلفية الشخصية والصحية للفرد، بالإضافة إلى تأثره بالمتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالجنس والعمر، أي يعتمد هذا النموذج على المعني المُدرك لجودة الحياة المستخلص من نموذج العلاقة بين الفرد وبيئته، وبالتالي يتأثر إدراك الفرد بالعوامل الذاتية الخاصة به كالعوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية والديموجرافية من جهة، ومن جهة أخري بالخصائص البيئية التي يعيش فيها (شويخ، ٢٠٠٧: ٧١).

نموذج فينهوفن (Veenhoven, 2000) لجودة الحياة:

قدم Veenhoven نموذجا لجودة الحياة يعتمد على جزئين:

الجزء الأول: فرص الحياة Life Chanc وينقسم إلى بُعدين:

١- Livability (الجودة فى البيئة الخارجية وهى تشير إلى الظروف البيئية الجيدة).

٢- Life – Ability (الجودة المنبثقة من الداخل وهى تشير إلى البيئة الداخلية للفرد من إمكانات وقدرات تعده لمجابهة المشكلات الحياتية بطريقة أفضل).

الجزء الثاني: نتائج الحياة Life Result وينقسم إلى بُعدين:

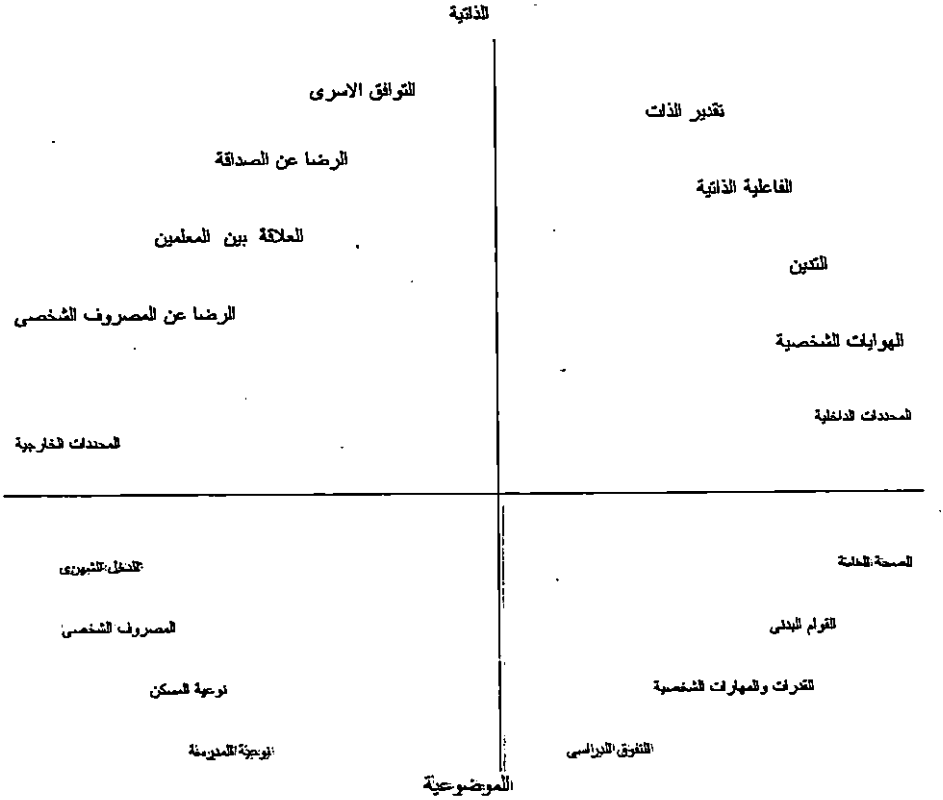
٣- المنفعة Utility of Life (الجودة فى البيئة الخارجية وهى يمكن الحكم عليها فى ضوء قيم الفرد والبيئة).

٤- تقدير الحياة Appreciation of Life (الجودة المنبثقة من الداخل وهى تشير إلى جودة الحياة كما يراها الفرد من حيث التقدير الذاتي لها) (Veenhoven, 2000 :4-5).

نموذج أبو سريع:

تصور أبو سريع وآخرين (٢٠٠٦) لتصنيف محددات جودة الحياة في حياة الطالب وفق موقعها (داخلية وخارجية) وطريقة قياسها(ذاتية وموضوعية)

ويقترح أبو سريع وشوقي وأنور ومرسي (٢٠٠٦) نموذجا لتفسير وتقدير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في تشكيل جودة الحياة موزعة على بعدين متعامدين، يشمل البعد الافقي قطبي توزيع محددات جودة الحياة حسب كمونها داخل الشخص أو خارجه، وتسمى "بعد المحددات الشخصية الداخلية في مقابل المحددات الخارجية Internality vs. externality dimension ويمثل البعد الرأسي توزيع تلك المحددات وفق أسس قياسها وتقدير مدى تحققها، والتي تتوزع ما بين أسس ذاتية يقدرها الفرد من منظوره الشخصي كما يدركها ويشعر بها، إلى أسس موضوعية تشمل الاختبارات والمقاييس ومقارنة الشخص بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية، أو اعتمادا على معايير كمية وكيفية أخرى مثل الملاحظة ومقاييس التقدير، ويسمى "بعد الذاتية في مقابل الموضوعية" Subjectivity vs. objectivity dimension



تصور مقترح لتصنيف جودة الحياة وفق مواقعها (داخلية وخارجية) وطرق قياسها (ذاتية وموضوعية) (أبو سريع وآخرون ،٢٠٠٦ :٢٠٨)

معوقات جودة الحياة:

هناك العديد من الأسباب التى تعوق الإنسان عن الشعور بجودة الحياة ومن هذه المعوقات:

- ضغط أحداث الحياة .
- فقدان الشعور بمعنى الحياة.
- قلة الوازع الديني.
- عدم توفير سبل الرعاية الصحية الكاملة للأفراد.
- افتقاد الكثير من الأفراد للذكاء الوجداني فى التصرف فى المواقف الحياة المختلفة.
- التأخر التكنولوجي.
- قلة الخدمات المقدمة للأفراد (توفيق،٢٠١٠: ١١٠) .

سبل الارتقاء بمستوى جودة الحياة:

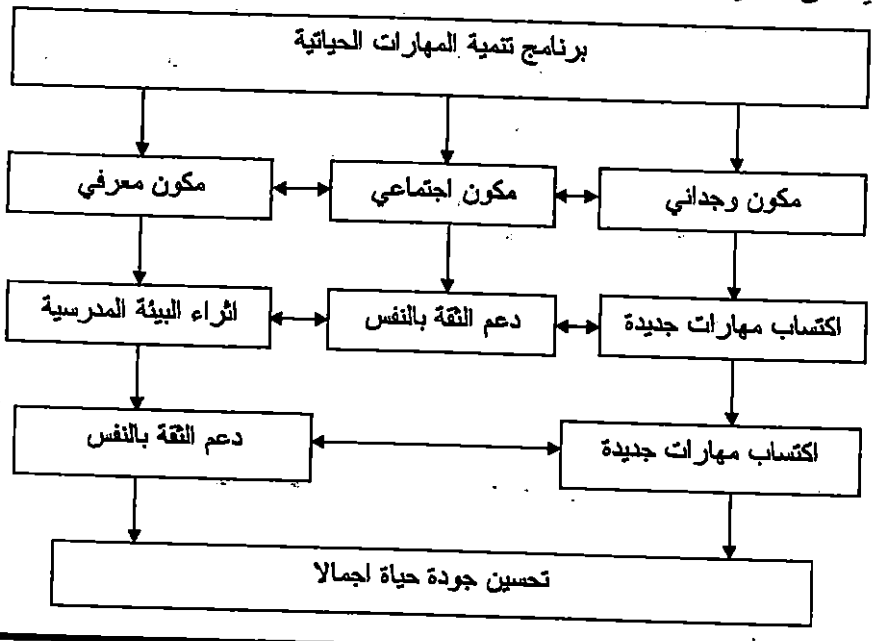
فقد اعتبرت بعض الدراسات جودة الحياة نتاجا للصحة النفسية الجيدة، واكدت على اهمية تحسين جودة الحياة كهدف واضح لبرامج الصحة النفسية، واحد المحكات الهامة للحكم على مدى نجاح هذه البرامج، واعتبرت بعض التعريفات على هذه الاتجاه واعتبرت تعريف منظمة الصحة العالمية للصحة النفسية اساسا لتفسير جودة الحياة .

هناك عدة خطوات يستطيع الفرد استخدامها للوصول إلى جودة الحياة :

- بناء الوعى بضرورة الحاجة إلى التحسين والتطوير .
- تحديد أهداف التحسن المستمر للأداء .
- بناء تنظيم لتحقيق تلك الأهداف .
- تنفيذ جوانب الجودة الحياتية . (حبيب ،٢٠٠٦: ٨١)

وقد وضع الانصارى (٢٠٠٦ : ٧-١٧) بعض الاستراتيجيات الرئيسية الوقائية لتحسين جودة الحياة وتعزيز الصحة فى سبيل انقاص اختطار الاضطرابات النفسية (تحسين التغذية ،و تحسين السكن والمساواة فى ملكية الاراضى ،وتوسيع فرص الحصول على التعليم والانصاف بين الجنسين ،وانقاص عدم الامان الاقتصادى ، وتعزيز الحماية الاجتماعية ،و تعزيز النسيج الاجتماعى ،و انقاص التدخين واضرار ادمان العقاقير والمواد من خلال فرض الضرائب، وتقوية النظم الصحية، وتحسين البيئة الطبيعية .

قدم ابو سريع وآخرون (٢٠٠٦ :٢٢٥) برنامج فى المهارات الحياتية لتحسين جودة الحياة لدى التلاميذ.



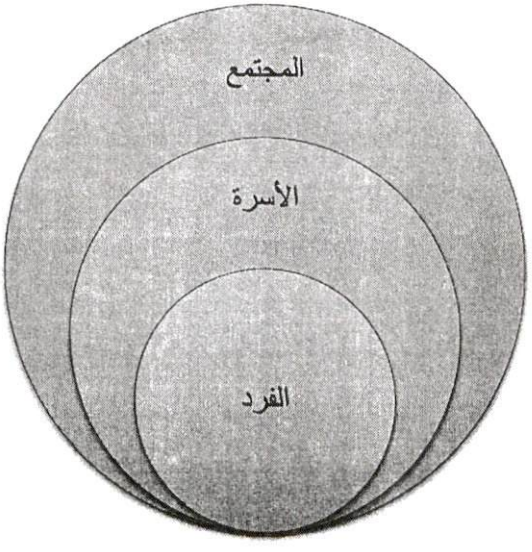
يوضح التصور المعروض فى الشكل السابق ان البرنامج يتضمن نشاطات تدريبية نوعية فى مجالات وجدانية واجتماعية وعقلية من شأنها ان تؤدى الى احداث ثلاثة نواتج ايجابية، وهى:

١- اكتساب مهارات جديدة مكنت التلاميذ من ادارة أكفء لضغوط الحياة، ومزيد من القدرة على تحمل المشقة .

٢- تكوين اتجاه ايجابى نحو الذات ودعم ثقة التلاميذ بأنفسهم، ومن ثم بلوغ درجة اكبر من تقدير الذات Self esteem والشعور بطاقة وقدرة اكبر على تحقيق النجاح الشخصى اى تحسين الفعالية الذاتية والشعور بطاقة وقدرة اكبر على تحقيق النجاح الشخصى اى تحسين الفعالية الذاتية Self-efficacy لدى الطلاب .

٣- احداث تغيرات بناءة ساهمت فى اثراء البيئة المدرسية مما يهيئ للتلاميذ مناخا افضل للتحصيل والابداع والتوافق النفسى والاجتماعى .

وقد ذكر توفيق (٢٠١٠، ١١٥)أنه يوجد العديد من السبل للارتقاء بمستوى نوعية الحياة ويوضحها الشكل التالى :



حيث يتمثل دور الفرد فى استخدام أساليب فعالة فى مواجهة الضغوط، وأن يتبع الاجراءات التصحيحية فى حياته ،كذلك عليه البحث عن معنى للحياة بالإضافة الى التمسك بالدين.

أما عن دور الأسرة فيتمثل فى القيام بالتنشئة السليمة للأبناء، وترسيخ العلاقة القائمة على الاحترام بين الازواج وبين الابناء بالإضافة الى التعامل بشيء من الذكاء.

أما عن دور المجتمع فيتمثل فى تحسين الخدمات المقدمة للأفراد، والاهتمام بالتكنولوجيا، بالإضافة الى تقديم الرعاية الصحية المناسبة للأفراد والتثقيف الصحى.

ويرى الفرماوى (١٩٩٩) أن جودة الحياة هى جوهر الانسان، وأن السبيل لجودة الحياة ورونقها يكون فى ثلاثة أمور مهمة هى :

١- مجاهدة النفس : ويتحدد ذلك عن طريق استنهاض الارادة والانشغال بالاستقامة، واستباق الخيرات وتثبيت النفس ،والسمو والعفة.

٢- تمسك الانسان بالكينونة وتعميق الوجود : ويكمن ذلك فى تمسك وتنمية مواهبه الذاتية ويتم ذلك عبر طريقين هما- البعد عن شهوة التملك – البعد عن الأثرة إلى الايثار.

٣- استشراف الانسان لافق الحرية الأرحب .

كما اهتم علماء الإرشاد النفسى إلى كيفية تحقيق جودة الحياة والاحتفاظ بهذه الجودة، بمعنى العمل على استمراريتها، وفى هذا الإطار قدم كل من ريس وميرفى (Ries & Murphy, 1999 خطة متكاملة تتضمن إدارة الوقت، المعلومات، المال، خلق التفكير الإيجابي، الحفاظ على الصحة البدنية، خلق الصداقات المدعمة، مع توظيف هذه المصادر فى اتجاه تحقيق إشباع حاجات الإنسان انطلاقاً من سبعة مبادئ أساسية هي:

١- إن الحياة عملية (Life is a process) بمعنى أنها تتغير باستمرار، فهي بمثابة رحلة لابد من الاستمتاع بها.

٢- إن الحياة ليست بسيطة، لكنها فى الوقت نفسه ليست معقدة، وإن التعقيد فى الحياة لا يعني الصعوبات والمشكلات، وإنما يعنى الثراء الموضوعي، وذلك يتوقف على نظرة الفرد إلى الحياة، فالإنسان من داخله هو الذي يضفى معنى معيناً على الحياة.

٣- إن التغير الذى يدوم (Lasting Change) يمكن تطويعه لصالح النظام (الشخصية) بموجب أكثر من فرصة، وعلى الفرد اختيار واستثمار الفرص المتاحة.

٤- إن أي تغير مهما كان صغيراً يؤثر فى الشخصية سلبا أو إيجاباً، حسب إدراك الشخص لنطرق الصحيحة فى التعامل مع ذاته ومع الواقع.

٥- إن الحب أكثر من مجرد قاعدة ذهبية (Love is more than golden rule) وبموجب هذا المبدأ، فإن جودة الحياة تنتفي بانتفاء الحب.

٦- إن ممارسة الفضول (curiosity) أفضل من إصدار الأحكام، فلكي تتحقق الجودة، لابد من ممارسة حب الاستطلاع والحصول على المعرفة بحيث تكون أحكام الفرد على أسس سليمة.

٧- إن أحداث الحياة تتحدد فى ضوء الرؤية الاختيارية للفرد بشأن كيفية وطبيعة رؤيتـه لهـذه الأحداث، فالفرد يدرك الحياة على النحو الذى يختاره (الخليفى، ٢٠٠٠: ١٦٥-١٦٦).

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو سريع (أسامة) وشوقي (ميرفت) وأنور (عبير) ومرسى (صفاء). (٢٠٠٦). أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٢٠٥-٢٢٨.

الأنصاري (بدر).(٢٠٠٦). استراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١-١٩.

توفيق (صلاح الدين).(٢٠١٠). فلسفة جودة الحياة للطفولة العربية المعاقة، المؤتمر العلمي السابع، جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٨٧-١٢٤

جاد الرب (أحمد).(٢٠١٠) طيب الحياة لدى آباء الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقتها بالضغوط النفسية. المؤتمر العلمي السابع، جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٥٢٩-٥٧٠.

حبيب (مجدي). (٢٠٠٦). فعالية استخدام تقنيات المعلومات فى تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٧٩- ١٠٠.

الخليفى (إبراهيم).(٢٠٠٠) . الإرشاد النفسى كمدخل لتحقيق جودة الحياة من منظور التعامل مع الذات (دراسة تقييميه لأثر الدورات الإرشادية في التحكم في السلوك. مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، ١٦٠-١٩٣ .

الخنجى (خالد) . (٢٠٠٦) . علم النفس الايجابى وتجويد الحياة . وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٢٢٩-٢٣٤.

شقير (زينب). (٢٠٠٩). مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين. (كراسة التعليمات). القاهرة : الأنجلو المصرية.

الشناوي (نجوى). (٢٠١٠). جودة الحياة وفعالية الذات والكفاءة الاجتماعية لدى المرضى السيكوسوماتيين والأصحاء . رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة طنطا .

شويخ (هناء). (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض المتغيرات النفسية والفسيولوجية لنوعية الحياة لدى مرضي الفشل الكلوي المزمن الخاضعين للعلاج بالاستقصاء الدموي المكرر. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

صالح (ناهد). (١٩٩٠). مؤشرات نوعية الحياة نظرة عامة على المفهوم والمدخل. المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٧ (٢)، ٥٣-٨١.

الفرماوى (حمدى).(١٩٩٩).جودة الحياة فى جوهر الانسان . المؤتمر الدولي السادس "جودة الحياة "توجه قومي للقرن الحادي والعشرين، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of Life: Its. Definitions and Measurement, Research in Developmental Disabilities, 16 (1), 51-74.

Jamieson, D., & Sneed, J. (1989). What is Quality of Life. ED 318 681.

Schalock, R. (2004).The Concept of Quality of Life: What We Know and Do not Know. Journal of Intellectual Disability Research, 48 (3), 203 - 216.

Veenhoven, R. (2000). The Four Quality of Life Ordering Concepts and Measures of the Good Life. Journal of Happiness Studies, 1, 1-39.

عادات العقل .... اتجاه مأمول في رياض الأطفال

- ورقة عمل -

إعداد

د/ سها عبدالوهاب بكر

مدرس علم نفس الطفل

كلية رياض الأطفال - جامعة المنصورة

عادات العقل .... اتجاه مأمول في رياض الأطفال

- ورقة عمل -

د/ سها عبدالوهاب بكر*

المستخلص:

خلصت الورقة إلى اعتبار تنمية عادات العقل منحى جديد ومهم في إعداد الأطفال للمستقبل وذلك لما له من بالغ الأثر على سلوكيات تترك أثرا إيجابيا على الطفل ذاته وعلى غيره ممن يتعامل معهم حيث يصبح الطفل: (مثابرا – مرنا – مستمع بادب ومتفهم للأخرين – مستغلا حواسه في التعرف على الأشياء والظواهر – يشارك برأيه – متقبلا للنقد – يقبل الرأي والرأي الأخر).

لذا كانت توصية مهمة وهى: ضرورة الاهتمام بتنمية عادات العقل منذ المراحل الأولى وهى مرحلة رياض الأطفال بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية:

عادات العقل، رياض الأطفال.

* مدرس علم نفس الطفل - كلية رياض الأطفال - جامعة المنصورة.

عادات العقل .... اتجاه مأمول في رياض الأطفال

- ورقة عمل -

د/ سها عبدالوهاب بكر*

مقدمة:

عادات العقل هي مفهوم جديد في الحقل السيكولوجي وهي اتجاه جديد لتطوير وتنمية عقل الفرد وانعكاس ذلك علي ما يخوضه من مواقف في شكل سلوكيات مريحة ومقبولة.

ولن يتأتى ذلك بمحض الصدفة ولكن بالتدريب عليها من خلال اعتمادها كمبدأ من مبادئ التعليم والتدريب خاصة في المراحل العمرية المبكرة.

هذا وينصح المهتمون بتربية الطفل بتنمية هذه العادات في السنوات الأولي من حياة الطفل حيث يمكن غرس العادات العقلية وصياغتها وتشكيلها ونمذجتها وتقيمها.

والسؤال هنا: لماذا العادات العقلية؟ ولم الاهتمام بها دون غيرها في تنمية العقل والسلوك؟

الإجابة ببساطة أن تلك العادات العقلية هي طرقا جديدة لتطوير الذكاء وإيصال العقل إلي غايته النقدية وإلي مستوي الإبداع والتطوير. فقد غيرت عادات العقل المفهوم القديم للذكاء والمفهوم القديم للممارسات التربوية التقليدية.

لذا كان من المهم أن يتدرب الطفل علي هذه العادات العقلية وهي ستة عشر عادة كما عددها وسماها كلا من آرثر كوستا وبيناكاليك (٢٠٠٠) وأعاد تسميتها (٢٠٠٩) بالإشارة لكل عادة بصورة أو شكل تعبيري يعبر عنها وهي: المثابرة – التحكم بالتهور – الإصغاء بتفهم وتعاطف – التفكير بمرونة – التفكير حول التفكير – الكفاح من أجل الدقة –التساؤل وطرح المشكلات– تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة– التفكير والتواصل بوضوح ودقة – جمع البيانات باستخدام جميع الحواس– الإبداع والتخيل والابتكار – الاستجابة بدهشة ورهبة – الإقدام على تحمل المسئولية والمخاطرة – الدعابة وروح الفكاهة– التفكير التبادلى – الإستعداد الدائم للتعلم المستمر.

* مدرس علم نفس الطفل- كلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة.

وبالرغم من اختلاف هذه العادات عن بعضها إلا أنها تشترك في كونها عمليات ذكية فبمجرد تعلمها وتكرارها تصبح عادات ووجهة نظر متمثلة في سلوك.

كما أنها استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته وتضبط البدن وأفعاله من خلال حسن توظيف الفرد للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية المعرفية.

فتوجيه الفرد هنا للعمليات العقلية والمعرفية ناتج عن اعتياد الفرد علي طريقة عقلية معينة لفترة أفرزت سلوكا فيما بعد يطلق علية عادة عقلية.

لذا كان مهما جدا أن يكون هناك اهتماما بتأصيل العادات العقلية خاصة في المراحل المبكرة من عمر الفرد حتي تكون مساهما فعالا في إنتاج سلوكيات ذات منبع عقلي.

حيث يمكن اعتبار العادات العقلية بأنها مجموعة من التوجيهات العقلية لسلوكيات الطفل والتي بتكرارها تتحول الي عادة لديه عند التعامل مع المشكلات أو الأشخاص كأن يثابر علي أداء المهام، ويصغي بتفهم وتعاطف للآخرين الي آخره من العادات العقلية.

مناهج تبنت العادات العقلية:

اهتمت بعض الدول وبخاصة الدول الأوربية بالتخطيط للمناهج التعليمية في مراحل التعلم المختلفة بشكل يجعل العادات العقلية واحدة من أهم أهداف هذه المناهج ومنها:

١- **المنهج الوطنى البريطانى(٢٠٠٥)**: والذى حرص المخططين له على جعل عادات العقل مثل (حب الاستطلاع – احترام الأدلة – المثابرة – الانفتاح العقلى – الحس البيئى السليم – التعاون مع الآخرين – إدارة التسامح) أهدافا يجب تحقيقها فى نهاية المنهج التعليمى وخصوصا فى مرحلة الطفولة.

٢- **مشروع الثقافة العلمية بالولايات المتحدة الأمريكية**: تحت اسم (العلم لكل الأمريكيين) والذى وضعت له خطة زمنية(من عام ١٩٩٣حتى عام ٢٠٦١) ومن ضمن العادات التى يحتويها (التكامل فى الأداء – الاجتهاد – حب الاستطلاع – الانفتاح على الأفكار الجديدة – الشك القائم على المعرفة – النقد – التخيل – العدالة).

٣- **مشروع بريطانى باسم الملكة إليزابيث (٢٠٠٤)**: وهو مشروع يهتم بمناهج العلوم وضمنه المخططين له ببعض العادات العقلية التى يجب أن يكتسبها المارون به وخصوصا الأطفال، ومن هذه العادات العقلية التى يتضمنها (المرونة فى التفكير – الاستماع إلى الآخرين – السعى للدقة – المثابرة – المتعة فى حل المشكلات – التفكير فيما وراء التفكير).

٤- **مشروع بأكاديمية (ميلتري الأمريكية، ٢٠٠٩)** فالمشروع مجموعة من الاستراتيجيات لتحفيز التلاميذ فى مراحل مبكرة للتعلم وحب المعرفة باستخدام بعض العادات العقلية (مثل الانفتاح الدائم للتعلم – التعلم التبادلى – التساؤل وطرح المشكلات).

وبالرغم من اختلاف العادات العقلية التى اهتمت بها هذه البرامج أو المشاريع فى مناهجها التربوية والتعليمية إلا أنها تجمع على أن للعادات العقلية دور كبير فى العملية التعليمية وأن من المهم التخطيط لها داخل المناهج التعليمية، كما ركزت هذه المناهج على تنمية العادات العقلية لدى المعلمين أيضا وليس المتعلمين فى المراحل المختلفة فقط لإيمان مخططوها بالمنفعة المتبادلة بين المعلم والمتعلم فى حالة اكتساب كل منهما بعض هذه العادات العقلية.

فوائد تنمية عادات العقل:

العقل هو نعمة الله علي الإنسان. فلماذا لا تستغل هذه النعمة في محاولة تنمية العادات العقلية به والتي تنعكس علي السلوك والتصرفات. فلأجل سلوكيات سليمة ومقبولة يجب تنمية عادات العقل بشكل سليم وإيجابي لجني هذه الفوائد وهي:

١- الشمولية: تعطيك عادات العقل رؤية شمولية للأشياء، وهذا أمر ضروري لك عند قيامك بتفسير الظواهر على نحو علمي.. وأمر ضروري أيضا حين اتخاذك قرار ما.. وحين تحل مشكلة ما.

٢- تدعم التفكير النقدي: عادات العقل هي سلوك فكري يدعم التفكير النقدي.. والتفكير النقدي مفيد للطفل والمجتمع للوصول إلى الإبداع، واكتشاف ما وراء الواقع.

٣- تنشط العقل: تجعل العقل فعالا.. وتصرفه عن الخمول وتفعيل العقل يعنى النشاط والعمل والإخلاص، والمشاركة.

٤- تقوي الروابط الاجتماعية: فهي تنقل العقل إلى حالة النشاط.. والتساؤل، مما يدفعه إلى المشاركة في الأعمال الاجتماعية والخيرية.. وتشحن العقل بروح نقدية فاعلة في ميدان العمل والإنتاج والإبداع.

٥- الحيوية والاستمتاع: يظل العقل يعمل، تبعد عنه الملل.. والمشاركة في الحياة الاجتماعية، تقوي القيم والأخلاق عند المرء، تشعره انه منتج وفاعل، وهذا يقوي لديه الشعور بالحيوية والاستمتاع.

مقترحات لتنمية عادات العقل في رياض الأطفال:

وهذه المقترحات بمثابة توجيهات لكيفية تناول كل عادة عقلية علي حدة داخل بيئة الروضة لترسيخها لدي الأطفال ومنلقي الضوء علي بعض العادات وليس كلها في هذه الورقة وهي:

١- المثابرة:

وهي القدرة علي بناء منهجيات واستراتيجيات عديدة ومتنوعة في مواجهة مختلف الاحتمالات دون كلل أو ملل وهى عادة عقلية يمكن تعلمها وتعليمها وهى شرط ضرورى لبناء العقل النقدى المتفتح على كل الاحتمالات.

والمثابرة تجعل الفرد مع التعود منخرطا في البحث عن الحل ولا يقتنع إلا بإيجاد الحل وإنجاز المهمة.

ويمكن تبني هذه العادة في رياض الأطفال عن طريق الأنشطة المختلفة والمحاولة والخطأ في إنجاز هذه الأنشطة. وعدم نهر الطفل عند الفشل أو لأن أدائه أضعف من أقرانه. وتشجيعه علي ألا يمل أو يهرب مع التشجيع والإطراء ومدح كل مرحلة قام بها حتي ينتهي.

٢- التحكم بالتهور:

وهي تعني عدم تسرع الفرد في الأحكام أو إطلاق الردود. فقد يقع في خطأ لفظي أو رد يحسب عليه.

ويمكن تضمين تلك العادة في أنشطة الروضة مثلا في النشاط القصصي حيث يمكن أن تطلب المشرفة ردا علي موقف ما أو إكمال موقف معين (لا نسرع، تمهلوا، فكروا قليلا، تأنوا) ببعض كلمات ترسخ في ذهن الطفل التأني وعدم الإسراع.

٣- الاستماع بتفهم وتعاطف:

هناك قاعدة مفادها أن المفكرون الجيدون هم مستمعون جيدون أيضا فهم يستمعون للآخرين باهتمام حتى يفهمونهم كما يظهرون تعاطفا جيدا لهم بملامح وجوههم، حتى أنهم قد يجتنبون وجهات نظرهم جانبا ليكمل الآخرين حديثهم فهم نادرا ما يقاطعون .

ويساعد على ذلك الوحدة اللغوية داخل مجتمع الاختلاط سواء كان فصلا دراسيا أو حجرة نشاط أو حتى شركة أو اجتماع حيث يفهم البعض الآخر ويصغون لهم باهتمام.

هذا ما وضحته دراسة ديبلسس والتى هدفت إلى معرفة أثر توحيد اللغة أو اللهجة داخل حجرة النشاط والتى كانت تضم أكثر من لهجة واختلاف لفظى بين الأطفال ،و أجريت الدراسة

فى (سيناسيد) بجنوب أفريقيا في فصلين من رياض الأطفال وباستخدام الدراسة المسحية واستبيان لجمع المعلومات وكذلك اختبار لتحديد مدى كفاءة التواصل بين العينة، فكشفت النتائج عن أنه بعد توحيد لغة الحوار وتحقيق سياق لغوى موحد أثر ذلك على التواصل اللغوى بين الأطفال داخل الصف حيث أصبحوا أكثر تواصلا وأكثر استماعا لبعضهم البعض مع وجود جو من التعاطف أثناء إنصاتهم لأحاديث غيرهم وظهر ذلك فى ملامح وجوههم وحركات أيديهم.

لذا كان لابد أن تكون مشرفة الروضة قدوة أمام الطفل حتي يقلدها فتستمع إليه وتنظر إليه وهو يتحدث ولا ترد حتي ينتهي (ها انتهيت – سأرد بعد ما تنتهي – استمع لزميلك – لا تقاطع – انتظر) فهذه الكلمات بتكرارها كثيرا تجعل الطفل يتعرف علي ما هو الإصغاء و الاستماع بأدب للآخرين والتعاطف مع القصص التي تحكيها المشرفة وهو يستمع إليها وينظر لعينيها ويداها وهي تعبر عن القصة.

٤- التساؤل وطرح المشكلات:

والمقصود به هو الإحساس بوجود مشكلة في موضوع ما فيسأل عنها ويحاول طرح حلول لها.

فالطفل الذي يسأل كثيرا لديه رؤية ولديه إدراك ولو بسيط بما حوله وبأن هناك شيء مثير وبه اختلاف وعلي مشرفة الروضة حث الطفل علي أن يسأل وعلي أن يبدي رأيه وأن يشارك في وضع الحلول عن طريق أنشطة مختلفة (المناقشة الحرة – العصف الذهني – وغيرها) ومن خلال بعض الكلمات مثل (ما رأيك – موافق ؟ – ابحث عن حل – ما الإختلاف – قارن – صنف.....)

٥- تطبيق المعارف القديمة علي أوضاع جديدة:

قدرة الطفل علي الاستفادة من الخبرة السابقة أو معلومات سابقة في مواقف قديمة قد تتشابه مع الموقف الجديد.

فالأذكياء هم من يتعلمون من خبراتهم السابقة فهم يعتمدون علي معارفهم المخزونة كمعطيات لحل المشكلات الحالية.

ويمكن تنمية تلك العادة داخل الروضة من خلال الأنشطة الفنية والرسم – كأن يستفيد الطفل من خلط الألوان وتركيب البازل والمكعبات في اقصر فترة ممكنة عما سبق بكلمات مثل (فاكرين لما صنفنا كذا – ماذا فعلنا – تذكروا معي كذا...– من يقول الحل – وهكذا)

٦- التفكير التبادلي:

يقر كوستا وكاليك أنهناك مشكلات في العصر الحديث يعجز الفرد بذاته عن حلها وتتطلب مشاركة الآخرين وهنا كان لابد من التدريب علي تقبل التفكير التبتدلي مع الآخرين وتقبل النقد.

وداخل الروضة يجب أن تشجع معلمة الروضة الأطفال علي العمل في مجموعات وأخذ الرأي والرأي الأخر وعدم الغضب لأن رأي الآخر هو الأصح ويجب أن تشجعهم علي التعاون والعطاء أثناء موقف النشاط.

٧- التفكير والتواصل بوضوح ودقة:

والمقصود بالتواصل الواضح هنا هو التعبير شفهيا ولفظيا بشكل صحيح عن المعنى المقصود .

فاللغة والتفكير أمران متلازمان جوهريا ولا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض، فاللغة الغامضة ما هى إلا انعكاس لتفكير مضطرب فالأذكياء يكافحون من أجل توصيل ما يريدون قوله بدقة سواء كان ذلك كتابيا أو شفهيا، جاهدين ما استطاعوا كى يتعلمون لغة دقيقة وتعبيرات محددة وأسماء وتشابهات صحيحة .

لذلك فمواقف اللعب التى توفرها معلمة الروضة لأطفالها هى بمثابة الحلقة الأولى للتواصل مع أقرانهم فى حجرة النشاط من خلال اللعب الجماعى أو الرسم أو الاشتراك فى ألعاب الفك والتركيب أو حتى اشتراكهم فى لعب إيهامي يختلق فيه الأطفال عالم خاص بهم به أشخاص وحيوانات ومناخ من وحى إبداعهم ويبدؤون فى الرد على بعضهم البعض بجمل وكلمات تخدم موقف اللعب.

لذا كان علي الروضة توفير الكثير من الألعاب واللعب المختلفة التي تنتج التواصل والشراكة خصوصا الشراكة اللفظية بين الأطفال والرد علي بعضهم البعض.

٨- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:

تعتبر العادة العقلية جمع البيانات باستخدام الحواس تأكيدا على أهمية توظيف الحواس وتنمية القدرات الحسية للمرء وعملية بناء المعرفة، ففى بعض الأحيان يخشى الأطفال لمس الأشياء أو عدم نظافة أيديهم، وهم يعملون فى إطار ضيق من الاستراتيجيات الحسية لحل المشكلات راغبين فقط فى وصف ما ينبغى عمله دون توضيح عملى أو فعل تنفيذى أو أن يستمعوا دون أن يشاركوا.

وعلي ضوء ذلك فان تنمية هذه العادة العقلية لدي الطفل وجعلها من ممارساته في الحصول على المعلومة قد تنمى السلوك الاستكشافي لديه، إضافة إلى تغطية جميع جوانب المعلومة فكل حاسة تهتم بجانب معين من تلك المعلومة.

خاتمة:

نالت العادات العقلية ومازالت تنال اهتماما كبير جدا في التعليم في المجتمع الغربي. حتي أنهم أولوها خططا طويلة الأجل لتحقيقها حتي عام ٢٠٦٠ وهو المشروع الأمريكي (العلم لكل الأمريكيين). فلم لا نوليها نحن العرب اهتماما بمناهج التعليم والمراحل الأولي متمثلة في رياض الأطفال؟

فقد عرفها المجتمع العربي من خلال كتب مترجمة أو أبحاث أو رسائل حبيسة الأدراج وبالمناسبة لا تحتاج العادات العقلية لتنميتها ميزانية مادية باهظة أكثر مما نحتاج الي استراتيجيات وفنيات في التعامل لتربية الأطفال عليها وتنميتها لديهم.

فالأمل كل الأمل أن يولي المتخصصين والمهتمين برياض الأطفال أهمية لتنمية العادات العقلية لدي أبنائنا وأطفالنا. فماذا ننتظر من طفل ربي علي المثابرة -- الصبر- الإصغاء بأدب – الاشتراك وتبادل الأفكار ومع الغير – عدم التهور.... إلا أن يكون مواطنا مخلصا – ودودا – اجتماعيا – صالحا – صبورا.. وفي النهاية يساهم في بناء وطنه.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو الحاج (نبيل). (٢٠١٤). **عادات العقل وتنمية التفكير.** (http://www.d1g.com)

الحارثي (إبراهيم). (٢٠٠٩). تعليم التفكير ،(ط٤). القاهرة: دار المقاصد للنشر والتوزيع.

الصباغ (سميلة)، بنتن (نجاة)، الجعيد (نورة). (٢٠٠٦). دراسة مقارنة لعادات العقل لدي الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الاردن، المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة(رعاية الموهبة-تربية من أجل المستقبل).٧١٣-٧٤٣.

عبدالوهاب (سها).(٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية بعض العادات العقلية وعلاقته بالتواصل لدي طفل الروضة. رسالة دكتوراه، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة.

كوستا (آرثر ل). (٢٠٠٣). استكشاف وتقصى عادات العقل. الرياض: مدارس الظهران الأهلية.

يوسف (يوسف). (٢٠٠٤). مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية فى تنمية القدرة على الاستدلال الرمزى واللفظى وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٦، ٣١٣ – ٣٤١.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Anderson , J ; Costa , A ; Kallick , B. (2008). Habits of mind. A Journey of Continous Growth , **National Pedagogy Conference** , May 14 – 15.

Costa , A ; Kalick , B. (2009). **Habits of mind Across the curriculum – practical and creative strategies for teachers** , USA , Alex: ASCd.

Wineburg , S: Teaching the Mind good habits. **http://www. Chronicle.com.**

دور مركز رعاية وتنمية الطفولة في التنمية البشرية والمجتمعية

- ورقة عمل -

إعداد

د/ وفاء أبو المعاطي علم الدين

مدرس بقسم العلوم الأساسية

كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

دور مركز رعاية وتنمية الطفولة في التنمية البشرية والمجتمعية

- ورقة عمل -

د/ وفاء أبو المعاطي علم الدين*

المستخلص:

تهدف هذه الورقة إلى توضيح دور مركز رعاية وتنمية الطفولة في التنمية البشرية والمجتمعية، وتم اختيار نموذج لأحد المراكز وهو مركز رعاية وتنمية الطفولة بجامعة المنصورة، الذي أنشأ عام ١٩٨٠ حيث كان يتبع وزارة التربية والتعليم، ثم عدل القرار عام ١٩٩٤ وأصبح يتبع جامعة المنصورة.

ويضم هذا المركز أربع وحدات هي:

- وحدة الحضانة ورياض الأطفال (عربي - لغات)
- وحدة الفئات الخاصة (بنين – بنات)
- وحدة تدريب وتأهيل العاملين في مجال الطفولة
- وحدة بحوث تربية الطفل وخدمة المجتمع

الكلمات المفتاحية:

رياض الأطفال – المشاركة المجتمعية – مركز رعاية وتنمية الطفولة.

* مدرس بقسم العلوم الأساسية- كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

دور مركز رعاية وتنمية الطفولة في التنمية البشرية والمجتمعية

- ورقة عمل -

د/ وفاء أبو المعاطي علم الدين*

مقدمة:

إن المتتبع لأوضاع المؤسسات التربوية والتعليمية عبر العصور المختلفة يسلم بأنها لم تكن بمعزل عن الظروف المجتمعية المحيطة بها، فدائما هناك علاقة تأثير وتأثر بينها وبين كل ما يدور في المجتمع من أحداث وتغيرات.

ومن هنا تولى كافة المجتمعات اهتماما خاصا بدراسة الطفولة، لأن أنظار العالم متجهة صوب الغد، وما تنبئ به التوقعات والرؤى المستقبلية من تطور وتقدم علمي وتكنولوجي، وتغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية، وحيث أن السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل، لها أهميتها، فهي تمثل الدعامات الرئيسية للشخصية.

ومصر واحدة من دول العالم التي أبدت اهتماما خاصا برياض الأطفال، ولاسيما في السنوات الأخيرة، حيث شهدت البلاد تقديم المزيد من الخدمات والاهتمامات بهذه الفئة لم تشهدها من قبل. وكان هذا بصدور القرار الجمهوري عام ١٩٩٨ بإعلان العقد الأول لحماية الطفل المصري ورعايته، ثم تبع ذلك إصدار القرار الجمهوري بإعلان وثيقة العقد الأول لحماية الطفل المصري ورعايته، ثم تبع ذلك إصدار القرار الجمهوري بإعلان وثيقة العقد الثاني لحماية الطفل المصري ورعايته بدأ من العام ٢٠٠٠م حتى العام ٢٠١٠م والتي من أهدافها تكثيف جهود الأفراد والهيئات الرسمية والأهلية لمتابعة التغيرات التي تفرضها الألفية الثالثة ومواجهتها، إضافة إلى إصدار قانون الطفل المصري عام ١٩٩٦م والتعديلات التي أدخلت علية عام ٢٠٠٧م.

وكان نتاج هذا الاهتمام هو ظهور مؤسسات رياض الأطفال Kindergarten والتي كان مفهومها في البداية على أنها مكان يحتضن فيه أطفال النساء اللواتي خرجن للعمل في المصانع، على أثر الثورة الصناعية التي عرفتها أوروبا في القرن التاسع عشر، ثم تطور الأمر من مجرد حضانة ورعاية إلى تربية شاملة، تهدف إلى تنمية القدرات عند الأطفال وتسهيل نموهم في

* مدرس بقسم العلوم الأساسية- كلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة.

مرحلة هامة من مراحل حياتهم، ونظر فروبل إلى رياض الأطفال على أنها المكان الذى ينبغي أن تتوفر فيه السعادة للطفل بدرجة تساعده على النمو بجميع مظاهرة، وعلى هذا الأساس انتشرت رياض الأطفال في بلادنا في الوقت الحاضر بشكل واضح في المدن، وفى القرى تقوم بإدارتها مؤسسات خاصة، همها العناية بصحة الطفل وتغذيته في الدرجة الأولى، وتشرف عليها الجمعيات الخيرية بالتعاون مع دائرة الشئون الاجتماعية، أما في المدن فأغلبها ذو صبغة تعليمية، وكأنها مدرسة منظمة تعد الطفل لدخول المدرسة الابتدائية (صالح أبو جارو، ١٩٩٨، ٢٢٩).

الأهداف العامة لمؤسسات مركز رعاية وتنمية الطفولة (رياض الأطفال):

تم الاتفاق سابقا أن هذه السنوات الأولى من عمر الطفل (مرحلة ما قبل المدرسة)، تعتبر من أهم فترات الحياة الإنسانية، وخاصة أن أطفال اليوم يعيشون في عالم الأرقام والمفاتيح الإلكترونية لتصل إليهم أحدث الابتكارات، فمن واجبنا تنمية عقولهم وشحن حواسهم، وتعريفيهم للبرامج التربوية والنفسية الموجهة ومن هنا حددت مجموعة من الأهداف العامة لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وهى:

١. تنمية الشعور بالثقة بالنفس لدى الطفل وتقدير الذات:

وهذه من أولى اهتمامات رياض الأطفال في سنواته الأولى حيث أنها تؤثر على بناء علاقاته مع الآخرين.

٢. نزوع الطفل إلى الاستقلال:

تنمو هذه لتولى الطفل زمام المبادرة، واكتشاف ما حوله من الناس والأشياء.

٣. استكشاف الطفل لبيئته المحيطة:

ويظهر هذا من خلال الأدوات التي يستخدمها والتجارب التي يمارسها.

٤. العيش مع الآخرين:

تساعد الروضة الطفل في المشاركة مع الأطفال الآخرين من خلال مشاركته في الأنشطة.

٥. قدرة الطفل على التعبير عن أحاسيسه وشعوره:

للطفل أحاسيس عفوية، وهو بحاجة للتعبير عنها، وإلى من يساعده للتحكم بها، وهذا يكون من خلال الروضة والأم والبيت، والتعاون بينهما.

٦. تهيئة الطفل واعداده للحياة المدرسية المقبلة:

وهذا من خلال توفير هذه المؤسسات عامل الأمان والشجاعة والجرأة ويجعله أكثر انضباطا وأقرب إلى إتباع النظام (سعدية يوسف الشرقاوي، ٢٠١٢م، ٢٥).

ويتابع (رضا مسعد السعيد، ٢٠١٠) على بعض الأهداف المؤسسية وفيها تعويد الطفل على التعامل مع كل المؤسسات المحيطة ببيئة الروضة، وتوثيق الصلة بين الطفل والروضة والمجتمع ككل، واكتشاف الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والاسراع بتنمية مهاراتهم وتوجيههم بطريقة سليمة إلى الجهات والهيئات التي عليها تقديم الخدمات الخاصة بهم، وهذا كله يتم من خلال ممارستهم للأنشطة بأنواعها [الأكاديمية – الخارجية – أنشطة ذات صلة عائد غير منظور]. والمقصود به أنشطة جماعية وفنية وموسيقية وتمثيلية، الأنشطة الخارجية وهى اكتساب الخبرات من البيئة الخارجية بالطفل مثل (الأسرة – وسائل الإعلام – تبادل الزيارات مع روضات أخرى– تبادل معلومات – رحلات)، أما العائد غير المنظور وهو مثلا الحفلات – والمشاركات المجتمعية في المجتمع وخدمته.

(رضا مسعد، ٢٠١٠، ٢٠).

وتضيف (حنان عبد الحميد العنانى) على أن هذه المؤسسات، تساعد الطفل على إشباع حاجاته الاجتماعية، خصوصا الانتماء، والاستقلال والشعور بالأمان، ودعم الطفل اجتماعيا وأخلاقيا، وأيضا إكسابه القيم والآداب الاجتماعية والمعايير الأخلاقية، وتعليمة الأدوار الاجتماعية، ومساعدته في تكوين ميول إيجابية وعلاقات طيبة مع الآخرين؛ وكل هذه الأمور النمائية للطفل لا تتم بمعزل عن باقي عناصر بيئته وشخصيته ومجتمعة (حنان عبد الحميد العنانى، ٢٠٠٥، ١٨٩).

مفهوم المشاركة المجتمعية:

المشاركة المجتمعية في العملة التعليمية، تتضمن خطوات وآليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسؤولية والسلطة والموارد مع منظمات وهيئات المجتمع المحلى، لذا فالمشاركة هي أحد الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية، وهى رؤية جديدة لتوزيع الأدوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع أو بين هذه المؤسسات وبين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص.

(سعدية يوسف الشرقاوي – مرجع سابق).

ومن معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال هي اعتبار المشاركة المجتمعية أحد أهم مجالات المعايير القومية للتعليم في مصر في مجال رياض الأطفال، وعرفتها على أنها رغبة واستعداد المجتمع في المشاركة الفعالة في جهود وتحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية.

(رضا مسعد السعيد، مرجع سابق، ٣٩).

بعض الدراسات التي اهتمت بدور وفعالية مؤسسات رعاية وتنمية الطفولة (رياض الأطفال في تربية وتنمية الطفل):

١- دراسة (سعدية يوسف الشرقاوي). والتي هدفت إلى المشاركة المجتمعية ودورها في النهوض بمؤسسة طفل ما قبل المدرسة (بمحافظة بورسعيد)ضرورة إشراك الجمعيات الأهلية داخل المحافظة بتولي توفير الدعم المالي اللازم لإنشاء هذه المؤسسات، والاستفادة مكن جهود الشباب البورسعيدى في تدعيم كله لإنشاء مؤسسات تربية الطفل قبل المدرسة.

٢- دراسة رسمي عبد الملك رستم وآخرون: والتي هدفت إلى كيفية تفعيل الشراكة المجتمعية في المرحلة الثانوية وواقع دور الجمعيات الأهلية في تحسين هذه الشراكة ومستقبلها في العملية التعليمية، وتوصله هذه الدراسة إلى أن الآباء والمعلمون وأعضاء المجلس المحلى لابد وأن يتكاتفوا سويا من أجل مهام مشتركة وعامة لكل تلميذ.

٣- دراسة "على السيد الخشيبي": والتي هدفت إلى التعرف على المشاركة المجتمعية في التعليم، وتوصله هذه الدراسة إلى أن المشاركة المجتمعية التزام وليست إلزام وأنها اختيارية وليست إجبارية، ومن هنا يجب التعاون بين المدرسة والأسرة والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات الحكومية، وأن المشاركة المجتمعية سوف تؤدى إلى إخراج منتج تعليمى ذوى جودة عالية تتفق مع معايير الجودة الشاملة.

٤- ورقة عمل (إبراهيم السعودي إبراهيم) والتي اهتمت بضرورة تكامل الجهود الرسمية وغير الرسمية للوفاء بحقوق الطفل المصري من خلال تصور مقترح، والتي كان من ضمن التصور المقترح دور المؤسسات التربوية،(الروضة) في توفير مناخ جيد من خلال الأنشطة، وغرس بعض المفاهيم الاجتماعية والقيم الاجتماعية والتي تساعد على الخروج بطفل متوازن اجتماعيا، يستطيع أن يشارك في المجتمع.

٥- دراسة أحمد حسن لبانية: والتي هدفت إلى معرفة درجة تحقيق مؤسسات رياض الأطفال للتربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة، وحددت الدراسة الجوانب وهى الجانب الجسمي- الجانب العقلي- الجانب الانفعالي، واستخدام الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مجموع مؤسسات رياض الأطفال الحكومية الموجودة في محافظة إربد، والبالغ عددها (٨٦) روضة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقيق مؤسسات رياض الأطفال للتربية المتكاملة وقد بلغت (٩٦%) فيما يتعلق بالأنشطة التي تساعد على النمو السليم في مختلف جوانب شخصية الطفل.

٦- دراسة طارق عبد الرؤوف محمد عامر: والتى تهدف إلى تقديم تصور مقترح لتطوير لدور الجامعة فى خدمة المجتمع فى ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة من خلال داخل الجامعة وتتلخص فى المشاركة فى المنشاط الطلابية الدراسية وتوجيهها حسب مجالات الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس من خارج الجامعة من خلال القيام بالبحوث التطبيقية التى تعالج مشكلات المجتمع، المشاركة فى الندوات وإعداد المحاضرات الهامة، أو من خلال نقل نتائج البحوث إلى العالم باللغة العربية أو من خلال الاسهام فى الدورات التدريبية، توظيف الانتاج العلمى، مشاركة أبناء الجامعة فى العمل التطوعى العام لخدمة المجتمع، الدعم المالى لمؤسسات المجتمع.

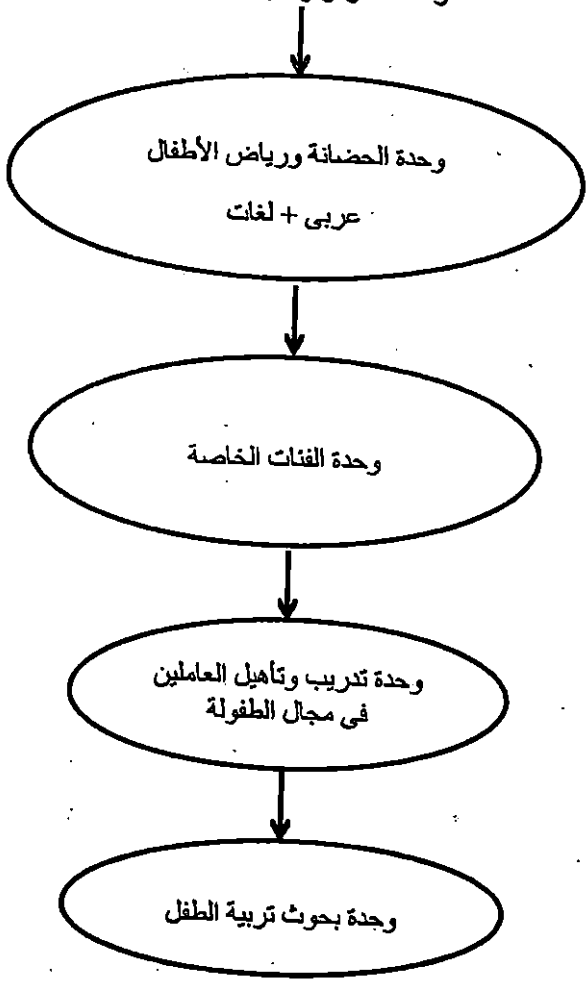
٧- دراسة أمل بنت فيص القريخ والتى هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج التدخل المهنى لطريقة خدمة المجتمع باستخدام المدخل المعرفى السلوكى فى تحقيق بعض مظاهر سلوك العنف لدى الأطفال وأكدت على دور الأسرة والروضة وضرورة التكامل بينهما للوصول إلى نتائج مرجوه.

ومما سبق كان لابد لنا أن نعرض نموذج واقعى وحى، من داخل المجتمع بمحافظة الدقهلية، وبالتحديد من داخل جامعة المنصورة. لمؤسسة تربوية (ذات طابع خاص) تتوافر بها كل هذه الشروط السابقة ألا وهى:

مركز رعاية وتنمية الطفولة [جامعة المنصورة]

شكل رقم (١)

وحدات مركز رعاية وتنمية الطفولة



نشأته:

أنشأت جامعة المنصورة مركز رعاية وتنمية الطفولة عام ١٩٨٠م، ولكنها سلمته للتربية والتعليم وحولتها إلى مدرسة ابتدائية ومن ثم أعيد إنشاءه مرة أخرى عام ١٩٨٧، وعدلته لائحته عام ١٩٩٤ليكون تابع لجامعة المنصورة، وهذا المركز يتبع قطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، حيث أنه وحده ذات طابع خاص بهدف الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية والتعليمية للأطفال العاديين، وذوى الاحتياجات الخاصة.

أهداف المركز:

١- المساهمة في تنفيذ سياسات الجامعة ومعاونتها في أداء رسالتها في مجالات التعليم والتدريب والبحث العلمي.

٢- معاونة الجامعة في القيام برسالتها في تنمية المجتمع المحلى، عن طريق تقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية لأطفال محافظة الدقهلية.

٣- تيسير التدريب العملي لطالبات كلية رياض الأطفال، وطلاب كلية التربية فى الوحدات التابعة للمركز، لإكسابهم الخبرة الميدانية في مجال رعاية الطفولة.

٤- المساعدة في إجراء البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بالطفولة.

٥- الاسهام في تدريب العاملين في مجال الطفولة بمحافظة الدقهلية.

٦- توسيع خدمات خاصة فيما يتعلق بإتاحة الفرص لأكبر عدد ممكن من أطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من العمر (٢- ١٠) سنوات للذكور، و(٢- ١٥) سنة للإناث من جميع أنواع الاعاقات العقلية والسمعية والكلامية وغيرها.

٧- كما يقوم المركز بافتتاح النادي الصيفي من كل عام خلال شهور الصيف (يونيو- يوليو- أغسطس) ويستقبل الأطفال من أعمال عامين إلى نهاية المرحلة الابتدائية سواء من أبناء العاملين بالجامعة أو المربع السكنى.

٨- تدعيم الصلات العلمية بين المركز والمراكز الأخرى والمماثلة وذلك عن طريق عقد اتفاقات معها وتبادل الخبرات.

وحدات المركز:

يقيم المركز أربع وحدات:

أولا: وحدة الحضانة ورياض الأطفال (عربي + لغات).

١. تقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية للأطفال الملتحقين من أبناء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين بجامعة المنصورة وغيرهم من المحيطية بالمربع السكنى للجامعة.

٢. تطبيق لأنشطة التربوية (الدينية – الثقافية – الرياضية – الموسيقية – فيديو وتليفزيون – ألعاب فك وتركيب – استخدام البروجيكتور لعرض القصص التربوية).

٣. تنظيم عدد من الرحلات التربوية / الترفيهية للأطفال داخل وخارج المنصورة.

٤. تبادل الخبرات والزيارات بين الوحدة والروضات المماثلة التابعة للتربية والتعليم والشئون الاجتماعية.

شكل رقم (٢)

جدول يوضح (إجمالي عدد الأطفال فى العام الدراسى من ٢٠٠٦م حتى ٢٠١٤ من داخل وخارج الجامعة

م	العـــــام	العدد
١	٢٠٠٦ – ٢٠٠٧م	(٥٢٥) طفل وطفلة
٢	٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م	(٤٦٢) طفل وطفلة
٣	٢٠٠٩ – ٢٠١٠م	(٣٠٤) طفل وطفلة
٤	٢٠١٠ – ٢٠١١م	(٤٧٨) طفل وطفلة
٥	٢٠١١ـ٢٠١٢م	(٤٧٨) طفل وطفلة
٦	٢٠١٢ـ٢٠١٣م	(٤٧٨) طفل وطفلة
٧	٢٠١٣ـ٢٠١٤م	(٤٩٥) طفل وطفلة

ثانيا: وحدة رعاية الفئات الخاصة:

١– تقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الملتحقين بين أبناء الجامعة ومعاونيهم والعاملين بها وغيرهم من المجتمع المحلى والذين

تنوعت احتياجاتهم الخاصة لتشمل (الأوتيزم – الاعاقات السمعية- الاعاقات الكلامية – الاعاقات الذهنية).

٢- المشاركة في الحفلات والمجتمعات التربوية في المناسبات القومية والدينية التي تقيمها وحدة الحضانة ورياض الأطفال والمؤتمرات العملية لوحدة البحوث.

٣- المشاركة في الرحلات الترفيهية لأطفال وحدة الحضانة ورياض الأطفال نحو المزيد من القبول الاجتماعي.

شكل رقم (٣)

جدول يوضح عدد الأطفال فى المركز من العام ٢٠٠٦ حتى العام ٢٠١٤

م	العـــــام	العدد
١	٢٠٠٦-٢٠٠٧م	(٤٠) طفل وطفلة
٢	٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م	(١٨) طفل وطفلة
٣	٢٠٠٩ – ٢٠١٠م	(١٥) طفل وطفلة
٤	٢٠١٠ – ٢٠١١م	(٢٠) طفل وطفلة
٥	٢٠١١ – ٢٠١٢م	(١٩) طفل وطفلة
٦	٢٠١٢ – ٢٠١٣م	(١٨) طفل وطفلة
٧	٢٠١٣ – ٢٠١٤م	(١٧) طفل وطفلة

ثالثا: وحدة تدريب وتأهيل العاملين في مجال الطفولة

١- الإسهام الفعال في تدريب الطالبات المعلمات في كلية رياض الأطفال بجامعة المنصورة خلال برنامج التربية العملية.

٢- إتاحة الفرص أمام المتطوعات من طالبات الفرق الدراسية المختلفة بكلية رياض الأطفال، لمزيد من التدريب خلال أنشطة النشاط الصيفي.

٣- عقد الدورات التدريبية لمعلمات المركز ومشرفات الوحدات بالإضافة إلى جميع العاملين في مجال الطفولة من معلمات ومشرفات بالحضانة والروضات التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم وإشراف وزارة التضامن الاجتماعي.

٤- عقد بروتوكولات تعاون بين المركز والمراكز ذات وحدات الطابع الخاص الأخرى بالجامعة مثل (مركز الحساب العلمي – مركز التقنية – مركز الدفاع المدني- وغيرها) بهدف التطوير المستمر للمركز وبرامجه.

٥- يوجد بالمركز دورة لتنمية القدرات الحسابية والذهنية للأطفال من سن ٤ – ١٢ سنة من خلال التدريب على استخدام العداد الياباني (EGY SOROBAN) يهدف إلى تنمية القدرات الحسابية والذهنية عند الأطفال من خلال مجموعة من المستويات عدد ١١ مستوى.

شكل رقم (٤)

عدد مستويات البرنامج من ١٠ إلى ١٢ مستوى (تتراوح فترة المستوى من ٢ إلى ٤ شهور) تنتهي بقدرة الطفل على إجراء العمليات الحسابية المعقدة بدون استخدام الآلة الحاسبة وبسرعة فائقة مثل عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة والأعداد

أهمية برنامج EGY Soroban في تعليم الرياضيات :- تعزيز القدرات الحسابية لحل المشكلات الرياضية للأطفال
- سرعة إجراء العمليات الحسابية.
- أداء الحساب العقلي باستخدام تصور العداد الياباني بالطرق السمعية والبصرية.
- التغلب على صعوبات تعلم الرياضيات.

أهمية برنامج EGY Soroban في تنمية بعض الجوانب العقلية:
- تقوية الذاكرة.
- تعزيز مهارة حل المشكلات.
- زيادة قدرة الطفل على التخيل.
- إشباع جوانب النمو العقلي للطفل.
- تنمية القدرة على التفكير المنطقي.

المهارات التي يكتسبها الطفل من برنامج EGY Soroban:
- المهارة الحركية
- المهارة اللمسية
- مهارة الاستماع
- مهارة الانتباه
مهارة التآزر البصري والحركي

رابعا: وحدة بحوث تربية الطفل:

١- إقامة الندوات التربوية الشهرية لتثقيف الوالدين.

٢- إصدار مجلد رعاية وتنمية الطفولة بصفة دورية والتي وصل مجمل أعدادها ٢٠١٣م (١١) عدد.

٣- عقد المؤتمرات العلمية الدورية الخاصة بتربية الطفل.

❖ المؤتمر العلمي الأول (تربية الطفل من أجل مصر المستقبل- الواقع والطموح في الفترة من ٢٥ – ٢٦ ديسمبر ٢٠٠٢م.

- ❖ الندوة التربوية المشتركة (تنمية التفكير العلمي والقضاء على الفكر الخرافي لدى الأطفال) في الفترة من ٢١ – ٢٢ إبريل ٢٠٠٢م.
- ❖ المؤتمر العلمي الثاني (تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل) في الفترة من ٢٤- ٢٥ مارس ٢٠٠٤م.
- ❖ المؤتمر العلمي الثالث (التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي – بين التشريع والتطبيق) في الفترة من ٢٢- ٢٣ مارس ٢٠٠٦م. (اللائحة الداخلية لمركز رعاية وتنمية الطفولة، ٢٠١٤).

المراجع

صالح محمد أبو جادو: سيكولوجية البيئة الاجتماعية، دار المسيرة ، ط٧، عمان، ٢١٠م.

سعدية يوسف الشرقاوي: المشاركة المجتمعية ودورها في النهوض بمؤسسته طفل ما قبل المدرسة (رياض الأطفال بمحافظة بورسعيد، (مجلة رعاية وتنمية الطفولة، ع١٠، ٢٠١٢.

رضا مسعد السعيد: معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال، دار الكتب المصرية، ٢٠١٠م.

على السيد الشخيبى: المشاركة المجتمعية في التعليم (الطموح والتحديات)، المؤتمر العلمي السنوي آفاق الإصلاح التربوي في مصر "كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، ٢- ٣ أكتوبر ٢٠٠٤م.

رسمي عبد الملك رستم ومنى صادق: "تفعيل دور المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣م.

أحمد حسن لبانية: "درجة تحقيق مؤسسات رياض الأطفال للتربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة، جامعة البلغاء التطبيقية – كلية أربد الجامعية.

طارق عبد الرؤوف محمد عامر: "تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة"، ٢٠٠٧.

أمل تبت فيصل ال: التدخل المهني باستخدام المدخل المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتحقيق بعض مظاهر سلوك العنف لدى الأطفال"، دكتوراه، جامعة الأميرة نوره، السعودية، ١٤٢٨م.

(اللائحة الداخلية لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، ٢٠١٤).

Mansoura University
Faculty of Kindergarten

First Annual Conference
(First International)

Futuristic Visions for the Development of Kindergarten Child Education
(Indictors for Excellence)

MANSOURA UNIVERSITY
جامعة المنصورة