المجلة العلمية

لكلية رياض الأطفال - جامعة المنصورة

المجلد الثانى العـدد الثانى أكتوبر ٢٠١٥

دورية - علمية - محكمة - متخصصة

تهتم ببحوث التجديد والتطوير والإبداع فى مجالات تربية الطفل ورياض الأطفال

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال

دورية علمية - محكمة - متخصصة

تصدرها كلية رياض الأطفال

جامعة المنصورة

المجلد الثاني - العدد الثاني

اكتوبر ٢٠١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا ۖ إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾

البقرة ٣٢

صدق الله العظيم

هيئة تحرير المجلة

رئيس التحرير:

أ.د/ أمل محمد القـــــــداح قائم بعمل عميد الكلية

نائب رئيس التحرير ومدير التحرير:

أ.د/ أمل محمد القـــــــداح وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د/ جابر محمود طلبـــــــة أستاذ تربية الطفل المتفرغ بالكليـة

أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنصورة

أ.د/ سميـــة عبد الحميد أحمد أستاذ مناهج وطرق تدريس الطفل بالكلية

أ.د/ جمال عطيـــــــة فايد أستاذ بقسم العلوم النفسية بالكلية

أ.م.د/ ندا حامد رمـــــــاح قائم بعمل رئيس قسم العلوم الأساسية بالكلية

أ.م.د/ عادل عبد الحليم الشيـخ أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة

السكرتارية العلمية والمراجعة

د/ فايزة أحمد عبد الرازق	مدرس بقسم العلوم الأساسية بالكلية
د/ سماح رمضان خميس	مدرس بقسم أصول تربية الطفل بالكلية
د/ عبير عبده الشرقاوي	مدرس بقسم العلوم النفسية بالكلية

السكرتارية الإدارية

أ/ حرية أحمد عبد المنعم	سكرتير مالي
أ/ محمود نصر مصطفي	سكرتير إداري
أ/ السيد محمد السيد بلده	أخصائي حاسبات إلكترونية
أ/ مرفت أحمد مكي	مراجع حسابات ومسئول الشطب

الهيئة الاستشارية ولجنة التحكيم بالمجلة*

الاسم	التخصص العام والدقيق	جهة العمل
أ.د/ إبتهاج محمود طلبه	مناهج الطفل (مناهج وبرامج الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ أشرف محمد عبد الغنى شريت	علم نفس (الصحة النفسية)	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ السيد عبد القادر شريف	أصول التربية والتخطيط التربوي (أصول تربية الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل	تكنولوجيا التعليم	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ إلهام مصطفى عبيد	أصول التربية (اجتماعات التربية والتعليم وتربية الطفل)	كلية التربية جامعة الإسكندرية
أ.د/ أمل محمد القداح	مناهج الطفل (مناهج وبرامج الطفل)	كلية رياض الاطفال جامعة المنصورة
أ.د/ أمل محمد حسونة	صحة نفسية	كلية رياض الاطفال جامعة بورسعيد
أ.د/ إملي صادق ميخائيل	علوم تربوية	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ بطرس حافظ بطرس	علوم نفسية	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ ثناء يوسف الضبع	(علم نفس تعليمي)	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	أصول التربية (تربيه الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة المنصورة

*الأسماء مرتبة أبجدياً

الاسم	التخصص العام والدقيق	جهة العمل
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار	علم نفس الطفل (سيكولوجيه الفئات الخاصة)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ زينب دردير علام تمساح	المناهج والتربية الحركية	كلية رياض الأطفال جامعة دمنهور
أ.د/ سعديه يوسف الشرقاوى	علوم تربوية (أصول تربية الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد
أ.د/ سميه عبد الحميد أحمد	مناهج الطفل (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)	كلية رياض الأطفال جامعة المنصورة
أ.د/ سهام محمد محمد بدر	أصول التربية	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ سهير كامل أحمد على	علم نفس (صحة نفسية)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ عاطف عدلى فهمى	تربية الطفل (مناهج وطرق التدريس)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ عبد السلام مصطفي عبد السلام	مناهج وطرق التدريس (علوم)	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ عبد الفتاح على غزال	علم نفس (صحة نفسية)	كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية
أ.د/ علي عبد السميع قورة	مناهج وطرق التدريس (لغة انجليزية)	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/فرماوى محمد فروماى	مناهج الطفل (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/ ماجدة محمود صالح	مناهج الطفل (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)	كلية رياض الأطفال جامعه الاسكندرية

الاسم	التخصص العام والدقيق	جهة العمل
أ.د/ مجدي صلاح طه المهدي	أصول تربية	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ محمد إبراهيم عطوة	أصول تربية	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ محمد سويلم البسيوني	مناهج وطرق التدريس (رياضيات)	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/ منال عبد الفتاح الهندى	تربية الطفل	كلية البنات جامعة عين شمس
أ.د/ منى أحمد الازهرى	مناهج وطرق التدريس (مناهج التربية الحركية للطفل)	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/نادية محمود شريف	علم النفس التربوي (علم نفس الطفل)	معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة
أ.د/ وفاء كمال عبد الخالق	علم نفس تربوي (علم نفس الطفل)	كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
أ.د/ يوسف جلال يوسف	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة المنصورة

قواعد النشر بالمجلة

١) تصدر المجلة أربع مرات في السنة (يناير، إبريل، يوليو، أكتوبر).

٢) يجب أن تكون البحوث والمقالات المنشورة بالمجلة مبتكرة وأصيلة ولم يسبق نشرها أو تقديمها لجهة أخرى.

٣) يقدم الباحث خطابا يفيد أن البحث لم يسبق نشره.

٤) يكتب البحث على الكمبيوتر باستخدام برنامج Microsoft Word، بنط (١٤) للمتن، بنط (١٦) للعناوين الرئيسية، وعلى مسافة مفردة، ونوع الخط Simplified Arabic.

٥) تقدم ثلاث نسخ مطبوعة من البحث المقدم إلى المجلة مع أسطوانة CD تحتوي علي النسخة الإلكترونية من البحث وترفق مع البحث قيمة رسوم النشر نقدا مع أخذ الإيصال الدال علي السداد.

٦) أن يستوفى البحث الشروط والقواعد العلمية المتعارف عليها ولا سيما في التوثيق (الترقيم المتسلسل في متن البحث)، والمراجع في نهاية البحث.

٧) تكون صفحات البحث في حجم (١٧,٥ × ٢٥) وتكون الهوامش ٢,٥ سم من جميع الجوانب.

٨) يجب أن تحتوي الصفحة الأولي من البحث عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، وجهة العمل، والبريد الإلكتروني إن وجد.

٩) لا تزيد صفحات البحث عن ٢٥ صفحه، على أن يكون من بينهما صفحتان إحداهما ملخص باللغة العربية والأخرى باللغة الإنجليزية، على أن يتضمن الملخص عنوان البحث وأهدافه ومنهجيته وأهم النتائج والتوصيات، ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية، ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية. ويثبت الباحث في نهاية الملخص الكلمات المفتاحية (KeyWords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

١٠) أن يتم توثيق المراجع وفقا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية APA (American Psychological Association) الإصدار السادس سواء كانت عربية أو إنجليزية وذلك وفق الدليل المعد لذلك والمعنون "التوثيق والاقتباس تبعا لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية".

١١) يخضع البحث المقدم للنشر في المجلة لتحكيم علمي متخصص من قبل هيئة تحكيم المجلة، وعلى الباحث الالتزام بما جاء بملاحظات المحكمين في البحث قبل نشره في مجلد المجلة وإلا اعتبر البحث غير مقبول للنشر، وينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل، وتكتب أسماء المحكمين في نهاية صفحة الملخص (العربي/الإنجليزي) في نهاية البحث، أما البحوث المستخلصة من رسائل الماجستير والدكتوراه لا تخضع للتحكيم.

١٢) في حالة وجود أحد المحكمين من خارج مدينة المنصورة يتم إرسال البحوث للتحكيم واستلام تقارير التحكيم عبر البريد الإلكتروني للمجلة.

١٣) أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

١٤) تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

١٥) يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقا لتاريخ قبوله قبولا نهائيا، وترتب الأبحاث عند نشرها في المجلة وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث.

١٦) المجلة غير ملزمه برد نسخ البحوث التي لا تقبلها لجنة المحكمين بالمجلة، أو تقديم أي مبررات تتعلق برفض البحوث غير المقبولة للنشر، كما لا يتم رد رسم التحكيم لهذه البحوث.

١٧) تعبر البحوث والدراسات والمقالات التي تنشر في المجلة عن أراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن رأى المجلة أو الكلية.

١٨) البحوث والمقالات العلمية (الفردية) وكذا أوراق العمل التي تنشر لأول مره، والتي يتقدم بها (الأساتذة) لا يتم تحكيمها، وتنشر لسيادتهم (مجانا) تكريما لهم من المجلة لأستاذيتهم وعطائهم العلمي المتواصل في مجال البحث العلمي علي ألا تزيد عدد صفحاتها عن ١٦ صفحة.

١٩) تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز إعادة نشر المادة العلمية المنشورة في المجلة أو المقبولة للنشر بها إلا بعد الحصول على موافقة خطية من رئيس هيئة التحرير.

٢٠) يزود الباحث بنسخه من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه به بالإضافة إلى (٥) مستلات مفردة من بحثه، وفي حالة طلب نسخ مستله إضافيه من بحثه فيتم طباعتها علي نفقة الباحث بمعرفة المجلة.

رسوم تحكيم الأبحاث:

رسوم تحكيم البحث الواحد (٢٠٠) جنيه،(١٠٠)جنيه لكل محكم.

رسم نشر الأبحاث:

١) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بالمعيدين والمدرسين المساعدين من داخل الكلية (٣٠٠) جنيه مقابل عدد (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (٥) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٢) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بالباحثين من خارج الكلية (٥٠٠) جنيه مقابل عدد (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (١٠) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٣) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من داخل الكلية (٤٠٠) جنيه مقابل عدد (٣٢) صفحة الأولى من البحث علاوة على (٥) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٤) رسوم نشر الأبحاث الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من داخل الكلية المعارين للخارج علاوة على الباحثين من خارج الكلية (٥٠٠) جنيه مقابل عدد (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (١٠) جنيهات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

٥) رسوم نشر الأبحاث للباحث الأجنبي أو العرب (٤٠٠) دولار مقابل (٢٥) صفحة الأولى من البحث علاوة على (٥)دولارات مقابل كل صفحة زائدة بعد ذلك.

رسم الاشتراك في المجلة:

١) رسوم الاشتراكات السنوية للمصريين (٨٠) جنيها للمجلد الواحد.

٢) رسوم الاشتراكات السنوية للأجانب والعرب (٨٠) دولار للمجلد الواحد.

٣) مقابل بيع المجلة للمصريين (٣٠) جنيها للعدد الواحد.

٤) مقابل بيع أعداد المجلة للأجانب (٣٠) دولار للعدد الواحد.

على أن يسدد قيمة الاشتراك بشيك مقبول الدفع باسم المجلة العلمية بكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة ويرسل على عنوان كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

وتوجه جميع المراسلات باسم رئيس مجلس إدارة المجلة على العنوان التالي:

كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

٦٠ ش الجمهورية – المنصورة – محافظة الدقهلية – جمهورية مصر العربية

الأستاذ الدكتور / رئيس مجلس إدارة المجلة

تليفون: ٢٢٠٨٠٣٦ (٠٥٠)

فاكس: ٢٢٠٨٠٣٧ (٠٥٠)

البريد الإلكتروني: kinddean@mans.edu.eg

افتتاحية العدد

الحمد لله ... الذي بنعمته تتم الصالحات

الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله ... الحمد لله على نعمه وفيض عطائه ، والصلاه والسلام على خاتم أنبيائه سيدنا محمد عبده ورسوله وعلى آله وصحبه وتابعيه بإحسان إلى يوم الدين.

فمع صدور العدد الأول من المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة إصدار يوليو ٢٠١٤ أصبحت تلك المجلة الوليدة رافدا صافيا وعذبا يصب في نهر العلم الذي يرتوي منه طلاب العلم و المعرفة وفتحت أفاقا رحبه أمام الباحثين في مجال الطفولة للإبداع والتطوير في المجال.

وقد جاء العدد الأول من المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة ليضيف لبنة جديدة ويؤسس لإنجاز أخر في سلسلة إنجازات هذه الكلية الوليدة المتميزة التي تسعي للنهوض بالطفل والتي تأسست عام ٢٠٠٨.

وبمناسبة صدور العدد الثاني من المجلد الثاني من المجلة لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلي كل من ساهم بجهد أو فكر أو عمل في سبيل إخراج هذا العدد إلي النور. كما أتقدم بأسمي أيات الشكر والعرفان إلي جميع الباحثين في مجال رياض الأطفال علي إسهاماتهم العلمية المتميزة التي تثري العمل البحثي في المجال، وأدعوهم دعوة مخلصة لبذل المزيد من الجهد للإرتقاء بمصرنا الحبيبية.

وختاما، هذا جهدنا تعكسه مرايا هذا العدد من المجلة العلمية للكلية فإن أصبنا فبتوفيق من الله وإن كان من نقص فالكمال لله وحده وفوق كل ذي علم عليم.

والله من وراء القصد وهو عليه السبيل...

رئيس التحرير

أ.د/ أمل محمد القداح

أستاذ مناهج وبرامج الطفل وعميد الكلية

الفهرس

م	البحث	الصفحة
١	فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجدانى وعلاقته بجودة الحياة لطفل الروضة **أ/ أسماء فوزى محمد حفنى**	١
٢	أشكال الصخور في الطبيعة والإفادة منها لتحقيق مشغولة معدنية معاصره **م.م/ ساندي سمير محمد منيب**	٣٥
٣	تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد **أ/ وفاء حمد محمود مؤمن**	٥٤
٤	أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوعا لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض **د/ خولة تحسين محي الدين صبحا**	٧٢
٥	مشكلات العصر والقواعد الإسلامية للتربية العملية للطفل **أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد إسماعيل**	١٠٣
٦	فاعلية برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة **أ/ أمنية عبد الله علي شحاتة**	١٢٨
٧	تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر طلابهم **د/ محمد محمد السيد القللي**	١٥٧
٨	دور القنوات الفضائية الإخبارية الدولية في تحقيق المجال الكوني العام المشترك بين جمهور الصفوة **م.م/ نهي عبد الرحمن يوسف يوسف**	٢١٤
٩	القدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى بعض مجالات منهج حقى ألعب وأتعلم وأبتكر بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال **أ/ هالة محمد حسن محمد الدفراوي**	٢٤٥
١٠	*Upgrading Teaching Practice Program at Faculties of Education in the Light of Quality Assurance Standards* ***Dr.Samah Rizk Ramadan Hassan***	٢٧٦

فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لطفل الروضة

إعداد

أ/ أسماء فوزي محمد حفني

باحث ماجستير

كلية رياض الأطفال- جامعة بورسعيد

تحت إشراف

أ.د/ أمل محمد حسونه

أستاذ الصحة النفسية

عميد كلية رياض الأطفال

رئيس قسم العلوم النفسية- كلية رياض الأطفال- جامعة بورسعيد

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لطفل الروضة*

أ/ أسماء فوزي محمد حفني**

المستخلص:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التى يمر بها الإنسان في حياته حيث أنها تشكل شخصية الطفل وتترك اثر كبير فيها عندما يكبر كما أنها فترة حرجة يواجه فيها الطفل العديد من الصعوبات والاضطرابات خلال عملية التربية سواء كانت نابعة من المرحلة التى يمر بها أو خلال اضطراب أو ضغوط البيئة من حوله وتولى الدولة بجميع مؤسساتها الإجتماعية إهتمام كبير بالطفل بدايةً بالأسرة ثم رياض الأطفال ثم المدارس الابتدائية لجعل الطفل يحظى بقدر كبير من العناية والتنشئة السليمة ليصبح فرد صالح في المجتمع يستطيع خدمة نفسه ومجتمعه واكثر قدرة على مواجهة المشكلات الحياتية.

وبما أن الأسرة هى المؤسسة الإجتماعية الأولى التى لها أكبر الأثر في تكوين شخصية الطفل فالتفاعلات والأدوار داخل الأسرة تحدد إتجاهات الطفل المستقبلية نحو الآخرين وأنماط السلوك الإجتماعى فيما بعد نجد أن الأسرة والروضة تعملان سوياً على إعداد الطفل في كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية وتشكيل الشخصية السوية وتزويده بالخبرات التى تمكنه من التعايش بإيجابية وجودة.

الوجدان هو ما يمثل مشاعر الفرد السلبية أو الإيجابية وهو ضرورة للحياة اليومية، حيث يقود الإنسان للتحكم بقراراته لذا من الضرورى توفر الذكاء الوجدانى لدى

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير. كلية رياض الأطفال- جامعة بورسعيد.

الفرد حيث يستطيع تفسير ما حوله بشكل أفضل وبالتالي يرتقى بالفرد خلال حياته اليومية و بالتالى الوصول لجودة الحياة.

ويعد تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة نظرا لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض، كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح ويرجع ذلك إما إلى حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق، أو أن المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم "مفهوما خاصا بمجالهم" وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك اهتمام متزايد بجودة الحياة في حياة الطفل ودور الذكاء الوجدانى في تنمية هذا المفهوم وأيضاً دور التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى

وقد انبثقت مشكلة الدراسة من خلال ما يأتي :

- الاطلاع على بعض الادبيات و الدراسات السابقة الأجنبية و العربية
- المقابلات المفتوحة مع بعض معلمات رياض الاطفال و امهات الاطفال.
- المقابلات المفتوحة مع بعض الاطفال من (٥-٦) سنوات .

وبناءا على ما سبق فقد استشعرت الباحثه اهمية تنمية الذكاء الوجدانى لدى اطفال الرياض من خلال استخدام برنامج إرشادي وأثره على جودة الحياة

اتساقا مع ما سبق تحاول الدراسة الحالية معالجة هذه المشكلة من خلال الاجابة على السؤال الرئيس الآتي

"ما فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجدانى لطفل الروضة وعلاقته بجودة الحياة ؟"

وللإجابة على هذا التساؤل ينبغي الإجابة على هذه التساؤلات الفرعية:

١. هل للبرنامج الإرشادى تصميم الباحثة دور فى تنمية التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى لطفل الروضة و بالتالى له تأثير فى تحسين جودة الحياة
٢. يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في جودة الحياة

أهمية الدراسة:

تتصدى هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجدانى لطفل الروضة و علاقته بجودة الحياة،وتنطوي أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية فيما يلى:

من الناحية النظرية

١. ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أن الباحثة قد لاحظت من خلال عملها كمعلمة رياض أطفال انخفاض مهارات الذكاء الوجدانى وبالتالي انخفاض مستوى جودة الحياة لديهم لعدم توافر البيئة الإجتماعية المناسبة التي تنمى هذه المهارات رغم أهميتها في مناحي الحياة المختلفة
٢. لاحظت الباحثة قلة الدراسات التى تناولت جودة الحياة لطفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات

من الناحية التطبيقية:

١. فتح المجال لدراسات أخرى تهتم بجودة الحياة لدى طفل الروضة

٢. تقديم نموذج لبرنامج إرشادي مقترح لتنمية الذكاء الوجدانى لطفل الروضة وأثره على جودة الحياة ، والتي تساعدهم على التعامل بفاعلية في مجتمعهم وتزيد من كفاءتهم الاجتماعية لمواجهة متطلبات الحياة بحيث يصبحوا قوة فاعلة في المجتمع ، و ليس قوة معطلة تحتاج إلى المساعدة .

٣. طرح أنشطة متعددة في البرنامج تتيح الفرصة أمام العاملين في مجال الطفولة للاستفادة منها .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التأكد من فعالية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى لطفل الروضة و علاقته بجودة الحياة، وتتلخص الأهداف فيما يلي :

١. اعداد برنامج إرشادي والتعرف على مدى فعاليته في تنمية الذكاء الوجدانى لطفل الروضة و علاقته بجودة الحياة .

٢. الكشف عن مدى كفاءة البرنامج الإرشادي في لتنمية الذكاء الوجدانى لطفل الروضة و علاقته بجودة الحياة

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي Program Counseling

تعريف إجرائى: تخطيط متتابع ومنظم في ضوء المعرفة العلمية لتقديم خدمات ارشادية في صورة متكاملة من الأنشطة التدريبية والتعليمية و التربوية ويتم تقويم هذا المخطط في ضوء فعاليته وجدواه في اكتساب طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم الإجتماعية بعض مهارات جودة الحياة(إعداد الباحثة)

جودة الحياة Quality of Life

اختلف الباحثون على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم البحثية حول وضع مفهوم لجودة الحياة وتعددت المصادر التى أشار إليها الباحثون لتحديد مفهوم جودة الحياة

ويرى (عبد المعطى ٢٠٠٥) انها الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والاحساس بحسن الحال واشباع الحاجات والرضا عن الحياة فضلا عن ادراك الفرد لجوانب حياته وشعوره بمعنى الحياة الى جانب الصحة الجسمية الايجابية وتوافقه مع القيم السائدة في المجتمع

وتعرفه الباحثة إجرائياً:" شعور الطفل بالرضا والسعادة من خلال إشباع حاجاته الصحية والبدنية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية وإدراك الطفل للهدف من الحياة و القدرة على إقامة علاقات إيجابية و التمكن البيئي مما يجعله يشعر بالسعادة والتفاؤل والاقبال على الحياة ".

الذكاء الوجدانى Emotional Intelligence

يعرفه عثمان ورزق (٢٠٠٢ :٣٦) بأنه "(القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة)".

أطفال الروضة Kindergarteners

يقصد بهم الأطفال الملتحقون بالروضة

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

أولاً: جودة الحياة Quality of life

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبياً فقد شاع إستخدامها قديماً في علم الإقتصاد والإجتماع بينما نجد في الآونة الأخيرة أن علم النفس تبنى مفهوم جودة الحياة في جميع التخصصات النفسية ، والنظرية والتطبيقية نظراً لإدراك العلماء أن جودة حياة الفرد وتمتعه بالحياة لا تقاس بالأرقام والإحصائيات ولكنها في الحقيقة إستجابات ومشاعر ، فإرتفاع مستوى متوسط دخل الفرد لا يؤدى بالضرورة إلى إشباع حاجاته المتنوعة وتأكيد ذاته وشعوره بالسعادة.

لذلك جودة الحياة تشير إلى قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة وهى أيضاً مؤشر للصحة النفسية والشعور بالسعادة ولهذا فجودة الحياة لها دور كبير في تنشئة طفل الروضة ونمو شخصيته وتطورها وتحقيق مطالب النمو المختلفة.

وإنطلاقاً من أهمية جودة الحياة بالنسبة لطفل الروضة في الآونة الأخيرة ،فإن الباحثة ستتناول تعريف جودة الحياة ، وأبعاد جودة الحياة ،ومظاهر جودة الحياة ،كيفية الوصول لجودة الحياة ،التوجهات النظرية في تفسير جودة الحياة وبعض مهارات جودة الحياة التى ستتناولها الدراسة .

تعريف جودة الحياة Quality of life definition

–تعتبر جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبياً والتى تتسم بالتنوع والتمايز من مجتمع لآخر حسب حاجة المجتمع وطبيعة الافراد وعلى الرغم من تنوع المقاييس والأطر النظرية التى تناولت جودة الحياة إلا أنه لا يوجد تعريف عالمي واحد متفق عليه يستند عليه الباحثون لمفهوم جودة الحياة وهذا ما أشارت إليه دراسة " جريج بوغنار " Greg Bognar 2005 حيث يظهر بين الحين والآخر العديد من التعريفات التى تعرف المفهوم .

كما ذكرت في معجم المعاني جودة (اسم) من(الفعل) جَوَّدَ ، جوَّدَ يجوِّد،تجويدًا ، فهو مُجوِّد ، جوَّدَ العمل :أتقنه وأحسن صُنْعَه ،الجودة : النوعية ،الجودة : مجمل السمات والخصائص لمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على تلبية الاحتياجات المذكورة صراحة أو المضمنة ، و الحَياةُ (اسم) تعنى النّموُّ والبقاءُ.

كما أشار (الدرابكة والشلبي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥) أن مفهوم الجودة يرجع إلى الكلمة اللاتينية Quality التي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء Qualities ودرجة صلاحيته وكانت تعني قديماً الدقة والإتقان.

فالدين الإسلامي الحنيف أعطى اهتماما واسعا في التوكيد على العمل الجاد والنافع وهو ما نصت عليه الآية الكريمة " وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" التوبة ١٠٥ .

أما السيرة النبوية الشريفة فهي غنية بالأحاديث الشريفة التي تعظم العمل ، فيقول الرسول محمد ﷺ" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه."

يذكر (العادلى ، ٢٠٠٦ : ٣٨) أن مفهوم جودة الحياة يعد مفهوماً نسبياً يختلف من شخص لآخر من الناحيتين (النظرية والتطبيقية) إستناداً إلى المعايير التى يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومتطلباتها ، والتى غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة ، مثل القدرة على التفكير ، وإتخاذ القرارات ، والقدرة على التحكم وإدارة الظروف المحيطة ، والصحة الجسمية والنفسية و الظروف الإقتصادية والإجتماعية ، والمعتقدات الدينية ، والقيم الثقافية والحضارية ، التى يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة والأكثر أهمية ، والتى تحقق سعادة في الحياة .

— وينظر (longest,2008) إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية ،والعلاقات الإجتماعية الإيجابية ، والإستقرار الأسرى ، والرضا عن العمل و الإستقرار الإقتصادى ، والقدرة على مقاومة

الضغوط الإجتماعية والإقتصادية ، ويؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة.

و يتفق هذا التعريف مع العديد من الدراسات التى أكدت على تأثيرات الموارد المجتمعية و الإقتصادية المحدودة على الأطفال و المراهقين الذين يعيشون فى ظلها (Drukker &Van Os,2003 ;Turnbull ,& Others, 2000)

تعقيب

ترى الباحثة أن هذه الوفرة في صياغة التعريفات لمفهوم جودة الحياة له دلاله واضحة على إهتمام العديد من الباحثين حول هذا المفهوم ومدى غزو هذا المفهوم العديد من العلوم والمجالات إلا أنه لم يتم وضع تعريف محدد لجودة الحياة لطفل الروضة وعليه فإن الباحثة تعرف جودة الحياة إجرائياً.

"شعور الطفل بالرضا والسعادة من خلال إشباع حاجاته الصحية والبدنية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية وإدراك الطفل للهدف من الحياة و القدرة على إقامة علاقات إيجابية و التمكن البيئي مما يجعله يشعر بالسعادة والتفاؤل والاقبال على الحياة ".

أبعاد جودة الحياة Quality of life dimensions

تعد جودة الحياة تعد من المفاهيم الانسانية المتشعبة والمتعددة الجوانب فمن الصعب دراستها منفردة بدون التطرق للأبعاد الأساسية التى تتشعب منها حتى نتمكن من الفهم العميق لطبيعتها وهذه الأبعاد تؤثر كل منها في حياة الفرد ، كما أن كل بعد قد يؤثر في البعد الآخر مما ينعكس على طبيعة الفرد و بيئته وبالتالى جودة حياته ، كما يرى (Bishop& Feist-Price ,2002)جودة الحياة على أنها تركيب متعدد الأبعاد ، وقد إعترف الباحثون الذين حاولوا إجراء قراءة شاملة حول متغير جودة الحياة بأنه متغير الأبعاد وهلامى الملامح وغامض التفاصيل ، ويرجع ذلك إلى تعدد

المجالات التى تستخدمه ، وهذه الطفرة الأخيرة والحديثة نسبياً في بحث ودراسة متغير جودة الحياة في الحقول العلمية المختلفة ، مثل الطب والإقتصاد وعلم الإجتماع وبرامج الإرشاد وإعادة التأهيل ، أكدت أن هذا المفهوم متعدد الأبعاد .

ويضيف (مجدى ، ٢٠٠٩ :٦٣) إلى أن هناك ثلاثة أبعاد لجودة الحياة وهى كالتالى:

جودة الحياة الموضوعية : وتتمثل بما يوفره المجتمع من إمكانات مادية ، إلى جانب الحياة الإجتماعية الشخصية للفرد

جودة الحياة الذاتية : والتى تعنى كيفية شعور كل فرد بالحياة الجديدة التى يعيشها أو مدى الرضا والقناعة عن الحياة ، ومن ثم الشعور بالسعادة

جودة الحياة الوجودية : وتعنى مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتى من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ، والتى يصل فيها إلى الحد المثالى في إشباع حاجاته البيولوجية ، والنفسية ، كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع.

تعقيب

وترى الباحثة ضرورة التركيز بشكل أكبر على قياس الجوانب الذاتية للفرد لأنه المؤشر الاقوى في تحديد جودة حياة الفرد مع عدم إغفال الجوانب الموضوعية لأن كلاً من المؤشرات الموضوعية والذاتية وثيقة الصلة بجودة الحياة وكلاهما يكمل الآخر مما يعطى صورة أكثر مصداقية لجودة حياة الفردالتوجهات النظرية في تفسير مفهوم جودة الحياة

تعددت التوجهات النظرية المفسرة لمفهوم جودة الحياة نظراً لما يحمله هذا المفهوم من جوانب متعددة وأيضا اختلاف مفهوم جودة الحياة من مجتمع لآخر ومن مرحلة عمرية لأخرى

المنظور المعرفى Cognitive Perspective

يرتكز هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على الفكرتين الآتيتين أن طبيعة إدراك الفرد هى التى تحدد درجة شعوره بجودة حياته.

وفى إطار الإختلاف الإدراكى الحاصل بين الأفراد ، فإن العوامل الذاتية هى الأقوى أثراً من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة وعلى وفق ذلك ، وفى هذا المنظور تبرز لدينا نظريتان حديثتان في تفسير جودة الحياة هما :

١. نظرية لاوتن (١٩٩٦) Lawton Theory

طرح لاوتن (Lawton١٩٩٦) مفهوم طبعة البيئة Environmental Press، ليوضح فكرته عن جودة الحياة ، والتى تدور حول الآتى: إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما:

- ❖ الظرف المكاني، إذ أن هناك تأثيراً للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وطبعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلاً، والآخر تأثيره غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضى الفرد على البيئة التى يعيش فيها
- ❖ الظرف الزماني، إن إدراك الفرد لتأثير طبعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابية كلما تقدم في العمر ، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته ،وبالتالى يكون التأثير أكثر إيجابية على شعوره بجودة الحياة (Argyle,1999,p.353-373)

نظرية شالوك (٢٠٠٢) Schalock Theory

قدم شالوك (2002,schalock) تحليلاً مفصلاً لمفهوم جودة الحياة على أساس أنه مفهوم مكون من ثمانية مجالات ، وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات ، تؤكد جميعها على أثر الأبعاد الذاتية كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد

الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة ، على أن هناك نسبة في درجة هذا الشعور فالعامل الحاسم في ذلك يكمن في طبيعة إدراك الفرد لجودة حياته (عبد الرحمن ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٣٨)

المنظور الإنسانى

يرى المنظور الإنسانى أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائماً الإرتباط الضرورى بين عنصرين لا غنى عنهما

١. وجود كائن حى ملائم
٢. وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن ، ذلك لأن ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين ، فهناك البيئة الطبيعية والتى تتمثل بالموارد الطبيعية التى تشكل مقومات حياة الفرد ، وهناك البيئة الإجتماعية وهى التى تضبط سلوك الأفراد والجماعات طبقاً للمعايير السائدة في المجتمع ، فجودة البيئة الإجتماعية تتحقق بمقدار إمتثال الأفراد لهذه المعايير وعدم خروجهم عنها كما أن هناك البيئة الثقافية ، التى تقاس جودتها بقدرة الفرد على صنع بيئة حضارية مادياً أو معنوياً (رضوان ، ٢٠٠٦ ، ص ٩٦-٩٩)

المنظور التكاملي Integrative Perspective

نظرية أندرسون (٢٠٠٣) Anderson Theory

طرح أندرسون (٢٠٠٣ , Anderson) شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة ، متخذاً من مفاهيم السعادة Happiness ، ومعنى الحياة meaning of life ، ونظام المعلومات البيولوجى The biological information system ، و الحياة الواقعية Realizing life ، وتحقيق الحاجات Fulfillment of needs ، فضلاً

عن العوامل الموضوعية الأخرى إطاراً نظرياً تكاملياً لتفسير جودة الحياة Ventegodt (et. al, 2003 , p . 141)

النظرية التكاملية تضع المؤشرات الآتية الدالة على جودة الحياة:

١- أن شعور الفرد بالرضا هو الذى يشعره بجودة حياته ، وأن هذا الشعور يتحقق بالآتي

- أن نضع أهدافاً واقعية نكون قادرين على تحقيقها
- أن نسعى إلى تغير ما حولنا لكى يتلاءم مع أهدافنا

٢- أن إشباع الحاجات لا يؤدى بالضرورة إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة ، ذلك لأنه أمر نسبى يختلف بإختلاف الأفراد واختلاف الثقافات التى يعيشون فيها

٣- أن استغلال الفرد لإمكانياته في نشاطات إبداعية ، وعلاقات اجتماعية جيدة ، وأهداف ذات معنى ، وبعائلة تبث فيه الإحساس بالحياة هو الذى يشعره بجودة الحياة (Anderson , 2003,p.27)

الأنموذج النظري العربي لجودة الحياة:

على وفق هذا التصور، فإن مصطلح جودة الحياة يمثل ظاهرة متعددة الجوانب (صحية ، واجتماعية ، واقتصادية ، و نفسية ، تتأثر بالنظام السائد في المجتمع فضلاً عن النظام السياسى ، والتقاليد الإجتماعية ، ومفهوم الرفاهية ، ومعتقدات الأفراد المختلفة) كما تتمثل جودة الحياة في إشباع الحاجات الإنسانية سواء كانت هذه الحاجات مادية أو غير مادية ، كما أن جودة الحياة تعتمد على بعض المؤشرات غير المادية مثل: ١- الرضا والقناعة ٢- التوافق الشخصى ، والإجتماعى ، والصحي، والأسرى ٣- درجة الولاء والإنتماء للأسرة و الوطن ٤- مفهوم الذات والوعى بها ٥- درجة المرونة الفكرية وتقبل الآخر (الشنفري ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠).

مظاهر جودة الحياة:

جودة الحياة تعتبر من المفاهيم الملموسة بشكل كبير خلال الحياة اليومية فهى ليست من المفاهيم المجردة ، فمن اليسير علينا ملاحظتها في الأنشطة اليومية والمراحل العمرية المختلفة وأيضا على اختلاف المجتمعات والثقافات فيشير (عبد المعطى ، ٢٠٠٥ :١٣ – ٢٣) في اقتراحه لخمسة مظاهر رئيسية لجودة الحياة تتمثل في خمس حلقات ترتبط فيها الجوانب الموضوعية والذاتية ، وهى كالتالى:

الحلقة الأولى: العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال:

١. العوامل المادية الموضوعية : Objective Factors والتى تشمل الخدمات المادية التى يوفرها المجتمع لأفراده ، إلى جانب الفرد وحالته الإجتماعية و المزاجية والصحية والتعليمية ، حيث تعتبر هذه العوامل عوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة ، إذ ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الأفراد على التوافق مع هذه الثقافة

٢. حسن الحال : Well Being ويعتبر هذا بمثابة مقياس عام لجودة الحياة ، ويعتبر كذلك مظهراً سطحياً للتعبير عن جودة الحياة ، فكثير من الناس يقولون بأن حياتهم جيدة ولكنهم يختزنون معنى حياتهم في مخازن داخلية لا يفتحونها لأحد

الحلقة الثانية :إشباع الحاجات والرضا عن الحياة

١-إشباع وتحقيق الحاجات Fulfillment Of Needs ، وهو أحد المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة ، فعندما يتمكن المرء من إشباع حاجاته فإن جودة حياته ترتفع وتزداد ، وهناك حاجات كثيرة يرتبط بعضها بالبقاء ، كالطعام والمسكن والصحة ، ومنها ما يرتبط بالعلاقات الإجتماعية ، كالحاجة للأمن والإنتماء والحب والقوة والحرية ، وغيرها من الحاجات التى يحتاجها الفرد والتي يحقق من خلالها جودة حياته.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة تيسير عبد الله ، و السيد أبو فارة (٢٠٠٧) حيث أكدت وجود علاقة موجبة بين الدخل الشهرى ودرجة الصحة العامة و درجة الرضا عن الحياة .

٢- الرضا عن الحياة Satisfaction Of Life ، ويعتبر الرضا عن الحياة أحد الجوانب الذاتية لجودة الحياة ، فكونك راضياً فهذا يعنى أن حياتك تسير كما ينبغى، وعندما يشبع الفرد كل توقعاته واحتياجاته ورغباته ، يشعر حينها بالرضا

الحلقة الثالثة : إدراك الفرد القوى والمتضمنات الحياتية وإحساسه بمعنى الحياة:

١- القوى والمتضمنات الحياتية Life Potentials ، قد يرى البعض أن إدراك القوى والمتضمنات الحياتية بمثابة مفهوم أساسى لجودة الحياة ، فالبشر كى يعيشوا حياة جيدة لابد لهم من استخدام القدرات والطاقات والأنشطة الإبتكارية الكامنة داخلهم ، من أجل القيام بتنمية العلاقات الإجتماعية ،وأن ينشغلوا بالمشروعات الهادفة ، ويجب أن يكون لديهم القدرة على التخطيط وإستغلال الوقت وما إلى ذلك ، وهذا كله بمثابة مؤشرات لجودة الحياة

٢- معنى الحياة Meaning Life ، يرتبط معنى الحياة بجودة الحياة ، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع وللآخرين ، وشعور بإنجازاته ومواهبه ، وأن شعوره قد يسبب نقصاً أو افتقاداً للآخرين له ، فكل ذلك يؤدى إلى إحساسه بجودة الحياة

الحلقة الرابعة: الصحة والبناء البيولوجى وإحساس الفرد بالسعادة:

١-الصحة والبناء البيولوجى : Health And Biological State ، وتعتبر حاجة من حاجات جودة الحياة التى تهتم بالبناء البيولوجى للبشر ، والصحة الجسمية تعكس النظام البيولوجى ، لأن أداء خلايا الجسم ووظائفها بشكل صحيح يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة

٢-السعادة :Happiness ، وتتمثل بالشعور بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات ، وهى شعور بالبهجة والإستمتاع واللذة ، وهى نشوة يشعر بها الفرد عند إدراكه لقيمه ومتضمنات حياته مع استمتاعه بالصحة الجسمية .

كما يشير (الفنجري، حسن ٢٠٠٦، ٢٦٥) أن (Myers & Diener,1995) يرى أن الدرجة المرتفعة من السعادة تتحدد على أساس مكونات ثلاثة : تكرار الوجدان الإيجابى ، وعدم تكرار الوجدان السلبى ، والإحساس بالرضا عن الحياة ، وأن السعادة والرضا عن الحياة متاحة بنفس القدر للصغير والكبير ، للرجل والمرأة ، للأسود والأبيض ، ويمكن التعرف على سعادة الفرد من معرفة سماته وعلاقاته الوثيقة وخبرات العمل والثقافة والتدين .

الحلقة الخامسة: جودة الحياة الوجودية:

وهى الوحدة الموضوعية لجوانب الحياة ، وهى الأكثر عمقاً داخل النفس ، وإحساس الفرد بوجوده ، وهى بمثابة النزول لمركز الفرد ، والتى تؤدى بالفرد إلى إحساسه بمعنى الحياة الذى يعد محور وجودنا ، فجودة الحياة الوجودية هى التى يشعر من خلالها الفرد بوجوده وقيمته ، ومن خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق للمعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التى يؤمن بها الفرد ، والتى يستطيع من خلالها تحقيق وجوده

ثانياً : الذكاء الوجدانى Emotional Intelligence

بدأ الاهتمام حديثاًمن قبل الباحثين بمفهوم الذكاء الانفعالي لما له من دور كبير في فهم الكثير من جوانب السلوك الإنساني ، حيث طبقت العديد من الدراساتوالبحوث محاولة البحث في العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر النفسية والسلوكية الأخرى، وتم التوصل إلى أن للذكاء الانفعالي أثرًا في سلوك الفرد وسماته

الشخصية والاجتماعية بدرجة تفوق تأثير الذكاء العقلي والأكاديمي ، وأن ربط العقل بالانفعالات أمر لا يمكن إنكاره ، فلقد كان السائد أن النشاط العقلى ينفصل عن الانفعالات و المشاعر التى يشعر بها الفرد أما الآن فيعتقد أن الحالة الشعورية لها أثر كبير في العمليات العقلية وكذلك في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عام

تعريف الذكاء الوجدانى Emotional Intelligence Definition

ويرى لورانس أن الذكاء الوجدانى استخدم لوصف الخواص العاطفية التى تظهر أهميتها في تحقيق النجاح ويمكن أن تشمل التقمص العاطفي، ضبط النزعات أو المزاج تحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الاصرار والتعاطف أو الشفقة والتعبير عن المشاعر أو الأحاسيس وفهمها والاستقلالية والقابلية للتكيف و حل المشكلات بين الأشخاص والمودة والاحترام (لورانس ، ٢٠٠- ٦٢)

ويعرفه بارأون (Bar- On, 1996) بأنه " مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة "(بخاري ، ٢٠٠٧: ١٦)

وعرف إبراهام الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح العاطفية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد (Abraham,2000: 169).

ويتضمن الذكاء الانفعالي خمسة مكونات أساسية هي :

١- المعرفة الانفعالية:

القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية ، وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

٢- إدارة الانفعالات :

وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية ، وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية بفاعلية.

٣- تنظيم الانفعالات :

القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر ، وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات ، وفهم كيف يتفاعل الآخرين بانفعالات مختلفة ، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى

٤- التعاطف:

ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم

٥- التواصل الاجتماعي:

التأثير الإيجابي القوي في الآخرين ، عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ،ومعرفة متى تقود الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة.

وتذكر سحر فاروق (٢٠٠١) أن ماير و سالوفى توصلا إلى أن الذكاء الوجدانى هو القدرة على استخدام المعرفة الوجدانية بطريقة سليمة بما في ذلك المعلومات المتعلقة بتمييز وتكوين وتنظيم الفرد لمشاعره ولمشاعر الآخرين . (سحر فاروق عبد المجيد علام: ٢٠٠١، ٣٠)

وعرف فورنهام (Furnham) الذكاء العاطفي بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين (Furnham,2006:819).

وتعرفه سامية صابر (٢٠١١: ٢٠٢) بأنه: "قدرة الفرد على إدراك مشاعره، وانفعالاته، وفهمها، والتعبير عنها، وإدارتها، وقدرته على النفاذ إلى مشاعر وانفعالات الآخرين، مما يتيح التواصل والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين".

وتعرف الباحثة الذكاء الانفعالي إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة

الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني :

هناك اختلافات وبدرجات بسيطة تدور بين الباحثين حين تناول هذا المفهوم ومكوناته, فمنهم من أطلق عليها أبعاد الذكاء العاطفي, ومنهم من أطلق عليها مكونات, ومنه من ذكر أنها قدرات, ألا أنها بالأغلب تتفق على النقاط الرئيسية أو المكونات الأساسية للذكاء العاطفي كما سنلاحظ ألا إن الاختلافات البسيطة بين الباحثين تبين لنا أن العلوم النفسية مثار جدل دائر بين العلماء والباحثين وأنه لا يمكننا الجزم والتأكيد بدقة متناهية بالعلوم المرتبطة بالأحاسيس والشعور والعواطف داخل الإنسان والنفس البشرية والتي مازال يكتنفها الكثير من الغموض

فيما ذكر خوالدة (٢٠٠٤: ٣٦-٣٧) ان هناك خمس أبعاد للذكاء العاطفي, وهي :

١- الوعي بالذات: وهو أساس الثقة بالنفس, فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته.

٢- معالجة الجوانب الانفعالية: وهو أن يعرف الفرد كيف يتعامل ويعالج المشاعر السلبية التي قد تؤثر بشكل سلبي على حياته العامة أو النفسية.

٣- التعاطف العقلي أو التفهم: ويعني القدرة على قراءة مشاعر الآخرين سواء من تعبيراتهم أو أصواتهم أو تلميحاتهم ووجوههم.

٤- الدافعية: فالطموح والتقدم والسعي ووجود الأمل كلها تعتبر مكونات أساسية في الدافعية والتي هي البعد الرابع للذكاء العاطفي, فالفرد الذي يكون لديه هدف ويحدد ويعرف خطواته نحو تحقيق هدفه ويكون لديه الحماس والمثابرة والأمل في تحقيق هدفه هو المقصود بالدافعية لدى الفرد.

٥- المهارات الاجتماعية: وتعني مقدرة ومهارة الفرد على تهدئة نفسه والتغلب على حالته المزاجية السيئة، والقدرة على التزامن في المزاج مع الآخرين وحدوث تفاعل بين الفرد والآخرين والذي يعكس عمق الاندماج والارتباط بين الأفرادوأوضح (جولمان، ٢٠٠٠) أن هناك خمسة أبعاد أساسية تتكامل وتتحدد فيما بينها مكونة الذكاء الانفعالي، وهي :

البعد الأول: المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات):

إن حجر الزاوية الذي يعتمد عليه الذكاء الانفعالي ، هو حكمة سقراط (اعرف نفسك) ، وتعنى وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها فقد تبدو مشاعرنا واضحة ، ولكن بقدر من التفكير والتأمل نجد أن تكون واضحة في موقف ما وأننا لا ننتبه لها في أحيان أخرى أو يكون انتباهنا بعد فوات الأوان وقد أطلق علماء النفس مصطلح ما وراء المعرفة للتعبير عن وعينا بعملية التفكير ومصطلح ، ما وراء الانفعال أو المزاج عن وعينا بعواطفنا وانفعالاتنا، ولكن جولمان فضل مصطلحاً آخر إشارة إلى ذلك الوعي وأطلق عليه الوعي بالذات وذلك الوعي التأملي للذات يجعل العقل يلاحظ ويدرس الخبرة نفسها وما فيها من انفعالات.

والوعي بالذات ليس انتباهاً يتأثر بالانفعالات أو يبالغ في رد الفعل و إنما هو حالة محايدة تحفظ للفرد قدرته على التأمل الذاتي حتى في أثناء الانفعالات المتهيجة، كما يساعد على إدراك المشاعر والانفعالات المضطربة وعلى رؤية الخبرات ويتكون الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج المختلط، والذي يتبناه جولمان (Goleman) من خمسة أبعاد رئيسية هي:

الوعي الانفعالي الذاتي: ويعني الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان، حيث يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من انفعالات، فالوعي بالنفس تأثيره في المشاعر أكثر قوة، فالغاضب إذا أدرك غضبه فإن ذلك سيوفر له درجة كبيرة

من الحرية ليختار عدم إطاعة هذا الشعور، ومحاولة التخلص منه. (دنيال جولمان، ٢٠٠٠: ٧٣-٧٥)

إدارة الانفعالات: وتعني معرفة كيفية التعامل ومعالجة المشاعر التي تؤذيه وتزعجه، وتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء الوجداني. (بام روبنز وجان سكوت، ٢٠٠٠: ٦٨ -٦٩)

الدافعية: وتعني سعي الفرد نحو تحقيق دوافعه، ويعتبر الأمل المكون الأساسي للدافعية، وتتضمن الدافعية الحماسة والمثابرة.

التعاطف: ويعني قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين من خلال صوتهم و تعبيرات وجههم، وليس بالضرورة مما يقولون. (بام روبنز وجان سكوت، ٢٠٠٠ : ٦٨ -٦٩)

المهارات الاجتماعية: يشير جولمان أن التعبير عن المشاعر والانفعالات هو مفتاح الكفاءة الاجتماعية، والتي تعنى بكيفية تعبير الناس عن مشاعرهم، ومدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه المشاعر. (خيري عجاج، ٢٠٠٢ : ٣)

وتشير الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات إلى أنه يرتبط إيجابياً بجملة من المؤشرات الإيجابية المرغوبة شخصياً واجتماعياً، من ذلك ارتباطه بالرضا عن الحياة، والنجاح الاجتماعي والأكاديمي، والسعادة وجودة الحياة، والصحة العامة، وفاعلية الذات مثل دراسة كل من وتروسكي وآخرين (2001) Wotiaszewski, et al ، فرنهام (2003) Furnham ، وماريا وتيفا (2003) Maria& Teva ، ودراسة جابر عيسى وربيع رشوان (٢٠٠٦)، ودراسة اديمو اديلاي (2006) Adeymo&Adeleye وتيسير عبد الله والسيد أبو فارة (٢٠٠٧)

أهمية الذكاء الوجداني

الأفراد الذين يدركون مشاعرهم وعواطفه بصورة دقيقة يتعاملون مع الموضوعات الانفعالية بصورة أفضل, ومن ثم يتمتعون أكثر بحياتهم قياساً بأولئك الذين يدركون مشاعرهم وعواطفهم بصورة أقل دقة, وللذكاء العاطفي تأثير على قدرة

الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة المحيطة به والتعامل مع ضغوطها, وهذا ما أشار إليه (بار-أون) و(جولمان) من أهمية الذكاء العاطفي في النجاح بالحياة والسعادة (الخضر وآخرون,٢٠٠٧: ١٨).

وتشير الدراسات في مجال الذكاء العاطفي إلى أنه يرتبط إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً, فالذكاء العاطفي يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة كما بينت دراسة كل من ياسين و آخرون (٢٠٠٨) Yalcin,et al ، ودراسة زهير النواجحة (2009) فاعلية برامج تدريبية اختصت بتنمية الذكاء الوجداني في تحسين مستوى جودة الحياة

مهارات الذكاء الوجداني Emotional Intelligence Skills

يشكل الذكاء الوجداني عاملاً أساسياً لتجاوز الأزمات و الإحباطات و المواقف الصعبة لذا توجد العديد من البرامجلتنمية مهارات الذكاء الوجداني لخفض حدة الاضطرابات السلوكية ، وتحسين مستوى جودة الحياة

ويرى دانيال أن ما يملكه الفرد من مهارات الذكاء الوجداني يشكل الأساس الأول في تحقيق التوافق و التكيف النفسي ، و السيطرة على التوتر و الإنفعالات السلبية ، ويعد كذلك عاملاً أساسياً ومهماً في نجاح الفرد و تفوقه ، خاصة في ظل ما تفرضه آليات التقدم العلمي و تكنولوجيا العصر من تحديات لمواكبة الحضارة الحديثة و مسايرة متطلبات العصر ، و تشهد كثير من الأحداث أن الأشخاص المتميزين في الذكاء الوجداني يعرفون مشاعرهم الخاصة بشكل جيد ، و يقومون بإدارتها و يفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة ، هم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة ، وهم أكثر من غيرهم إحساساً بالرضا عن أنفسهم و التميز بالكفاءة في حياتهم ، وقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الأمام ، أما الذين لا يمتلكون مهارات مهارات الذكاء الوجداني فيدخلون في معارك نفسية داخلية

تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم ، و تمنعهم من التمتع بفكر واضح. (دنيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٥٨) .

و يوضح (السيد السمادونى ،٢٠٠٧ : ٢٦٠-٢٦٣)بعض مهارات الذكاء الوجدانى التى تساهم في تحسين جودة الحياة و مواجهة الضغوط النفسية أو الإضطرابات النفسية ومن هذه المهارات :

١) الصلابة النفسية: فالشخص الذى يتميز بالصلابة النفسية لديه القدرة على توقع الأزمات و التغلب عليها في النهاية

٢) الكفاية الذاتية: تدل الكفاية الذاتية على إدراك الفرد لقدرته وفعاليته في مواجهة أحداث الحياة ،و يضيف ألبرت باندورا Albert Bandura، بأن إدراك الفرد بكفايته الذاتية يؤثر على سلوكه و نمط تفكيره و انفعالاته ، و تعبر الكفاية الذاتية على مدى قدرة الفرد في الأنشطة الإجتماعية و ثقته بنفسه في تفاعله مع الآخرين، و قدرته على التعامل مع المواقف الضاغطة أو مواقف الحياة المختلفة.

٣) التفاؤل: و يدل على النظرة الإيجابية للحياة ، فالفرد الذى لديه الثقة بقدراته على تحقيق الهدف فإنه يبذل جهداً لتحقيق هذا الهدف ، أى الاعتقاد بقدرة المرء على السيطرة على مجريات حياته و مواجهة ما يقابله من تحديات

٤) القدرة على مواجهة الضغوط : تنشأ أحداث الحياة الضاغطة عندما يتعرض الفرد لموقف ما يحس أنه مهدد له في حياته ، و يفتقد الاستجابة الإيجابية لمواجهته أو التعامل مع هذه الأحداث ،ويرى سيلز sells أنه من الضرورى للفرد أن يدرك أحداث الحياة الضاغطة ، ويحاول مواجهتها ، ولكنه يفتقد أساليب المواجهة الإيجابية لتلك الأحداث ، ويتعرض بالتالى إلى الآثار السلبية الجسمية .

مهارات الذكاء الانفعالي وفق النموذج المختلط (نموذج بار-أون Bar-On)

تتوزع مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون المتكامل على خمس كفاءات هي:

١- مهارة الكفاءة الشخصية Intrapersonal:

وتضم خمس مهارات هي:

أ- فهم الذات الانفعالية: قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته والتمييز بينها،لمعرفة أسبابها وخلفياتها.

ب- التوكيدية: قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره ومعتقداته وأفكاره والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء.

ج-تقدير الذات: احترام وتقبل الذات كما هي، وتقبل الجوانب الموجبة والسلبية،وهذا مرتبط بالشعور بالأمن الداخلي، وقوة الذات والثقة بها. فالشخص المقدر لذاته متقبل وراضٍ عن نفسه.

د- تحقيق الذات: مهارة الفرد في تحقيق إمكاناته الكامنة، إنها عملية تقدم مستمرة للسعي بأقصى جهد ممكن لتنمية إمكانات الفرد ومواهبه، ويرتبط تحقيق الذات بالمثابرة لتحسين الأداء والنشاط والدافعية القوية للإنجاز. وإن مهارة تحقيق الذات مرتبطة بالرضا عن الذات.

هـ- مهارات الاستقلالية: هي القدرة على التوجه ذاتياً، وتحكم الفرد ذاتياً بتصرفاته وتفكيره والابتعاد عن الاعتمادية في التخطيط أو اتخاذ القرارات الهامة وتقوم الاستقلالية على درجة ثقة الفرد بنفسه، وإمكاناته الداخلية والرغبة في مواجهة وتحدي التوقعات والالتزامات .

٢- مهارة الكفاءات الاجتماعية Interpersonal

أ- مهارة التعاطف: هي مهارة وعي وفهم مشاعر الآخرين وتقديرها ومراعاتهم والاهتمام بهم والاندفاع لمساعدتهم.

ب -مهارة العلاقات الاجتماعية: هي مهارة إقامة علاقات تفاعلية، مرضية، والحفاظ عليها مع الآخرين مضافاً إليها مشاعر الطمأنينة والراحة والتوقعات الموجبة في السلوك الاجتماعي.

ج- مهارة المسؤولية الاجتماعية: مهارة الفرد في أن يكون متعاوناً، ومشاركاً، وعضواً بناءاً في جماعته الاجتماعية . وتتضمن هذه المهارة التصرف بأسلوب مسؤول، ووعي اجتماعي واهتمام بالآخرين، والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع ككل. وترتبط المسؤولية الاجتماعية بتقبل الآخرين، والتصرف تبعاً لما يمليه ضمير الفرد والقواعد الاجتماعية فالفرد الذي يفقد لهذه المهارة يظهر اتجاهات غير اجتماعية، ويصعب عليه العمل ضمن فريق عمل (Bar-on,1997,p: 17).

٣- مهارة إدارة الضغوط Stress Management

أ- تحمل الضغوط: وهي مهارة تحمل الأحداث غير الملائمة، والمواقف الضاغطة دون تراجع، والتعامل معها بإيجابية وفاعلية دون الاستغراق فيها.

ب- مهارة ضبط الاندفاع: وهي مهارة مقاومة الحافز الانفعالي للسلوك والتصرف الاندفاعي. يتميز الفرد الذي يملك هذه المهارة بتقبله للاندفاعات العدوانية، والهدوء والسيطرة على السلوك العدواني. بينما الفرد الذي يفتقد هذه المهارة أقل تحملاً للإصابات، وأكثر اندفاعية، وسلوكه الانفعالي سلبي.

٤- مهارة التكيفية Adaptability

أ- إدراك الواقع: مهارة الفرد في تقدير مدى التطابق بين خبراته الانفعالية مع ما هو موجود موضوعياً، مع الابتعاد عن المغالاة في الخيالات والأوهام. وهذه المهارة ترتبط بدرجة الوضوح الإدراكي في التعامل مع المواقف وتقديرها. وتفحص الأساليب المستخدمة لذلك.

ب- المرونة: مهارة الفرد في تكييف انفعالاته وأفكاره وسلوكه مع المواقف والشروط المتغيرة.

ج- حل المشكلات: هي مهارة الفرد في تحديد المشكلة، وتوليد الحلول الفعالة، وتنفيذ هذه المهارة التي تتطلب من الفرد أن يكون منضبطاً منهجياً ومنظم التفكير ،ودؤوباً

على معالجة المشكلات، ولديه الرغبة في مواجهة المشكلات بدلاً من تجنبها(Bar-On;1999,p:17-18)

٥- مهارة كفاءة المزاج العام General Mood

أ- مهارة التفاؤل: هي رؤية الجانب النير في الحياة. والأخذ بالاتجاه الموجب نحوها حتى عند مواجهة الظروف غير الملائمة.

ب- مهارة ممارسة السعادة: هي الرضا عن الذات والاستمتاع بمجريات الحياة وترتبط السعادة بالرضا العام عن الذات (Bar-on,1997, p:19) في (رزق الله ٢٠٠٦ ص ٦٦) .

أساليب قياس الذكاء الوجداني:

للمتأمل في هذا الموضوع نجد أن هناك عدة طرق مختلفة لقياس الذكاء الوجداني ، يرجع الاختلاف بينها إلى تباين تفسير مفهوم الذكاء الوجداني وكيفية تعريفه والمقصود هنا بتباين مفهوم الذكاء الوجداني بأنه هل يفهم ويفسر على أنه سمة شخصية Personal Trait أو قدرة عقلية معرفية Mental Ability أو جدارة كفاية Competency فردية (Bar-On& Parker,2000:321)

وبناء على هذا الفهم تعددت أنواع اختبارات الذكاء الوجداني" أي المقاييس"، فهناك ثلاثة أنواع من أساليب قياس الذكاء الوجداني يشير إليها جون ماير كالآتي :

١- الاتجاه الأول يقيس الذكاء الوجداني من خلال اختبارات الأداء الأقصى Ability Measures ومفهوم الذكاء الوجداني بناء على ذلك يتعلق بالقدرات المعرفية الحقيقية ذات الصلة بالمشاعر ويعتمد على نموذج الذكاء الوجداني كقدرة لماير وسالوفي .

٢- أما الاتجاه الثاني يقيس الذكاء الوجداني من خلال استبيانات التقرير الذاتي Self Report Tests ومفهوم الذكاء الوجداني بناء على ذلك يعني بالقدرات المعرفية المرتبطة بالمشاعر كما يدركها الفرد ذاتيًا ويعتمد على نماذج السمات أو النموذج

المختلط لبار-أون و جولمان وسينج وغيرهم, وهذا ما أعتمد عليه الباحث في قياس الذكاء الوجداني في هذا البحث من خلال(Bar-On) مقياس بار-أون وهي طريقة مشابهة لطريقة التقرير الذاتي.

٣ - أما الاتجاه الثالث يسمى اختبارات تقديرات المحيطين Informant Test or observers Scales ولكن يكمن نقطة الخلاف انه في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل شخص أخر وليس الفرد نفسه من يجيب على أداة القياس. ويعتمد هذا الأسلوب أيضًا على نماذج السمات أو النموذج المختلط لبار-أون وجولمان وسينج وغيرهم.

ويجب الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الوجداني , كذلك لا يوجد أتفاق حول ما إذا كانت مقاييس التقرير الذاتي أو مقاييس الأداء هما طريقتان مختلفتان لقياس نفس المفهوم أم أن كل طريقة تقيس مفهوم مختلف عنمن أن المفهوم الذي تقيسه الطريقة الأخرى وهذا ما أكدته دراسة بيتردبس وفيرنهام vernham & peterdes2000الطريقتان تقيسان مفهومين مختلفين.(العبد اللات ٢٠٠٨ ، ٢٠)

العلاقة بين جودة الحياة و الذكاء الوجداني

لقد أكدت نتائج دراستى Extremera& Fernandez-Berrocal ,2005 Austin et al .,2005;على وجود علاقات دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة (درجة كلية) وكل أبعاد الذكاء الوجداني وكذلك بين الرضا عن الحياة و الحالة المزاجية وسمات الشخصية، ويرى (حسين، ٢٠٠٧: ٤٥-٤٧) شعور الفرد بأنه قادر على السيطرة على نفسه وعلى انفعالاته, والقدرة على تحمل تلك الانفعالات العاطفية التي تأتي مع الحياة وقد تتكرر من حين لآخر, يكون دال على الكفاءة والذكاء لدى هذا الفرد في تناول أمور الحياة وتحقيق التوازن بين المشاعر والعواطف فكل المشاعر والعواطف لها قيمتها وأهميتها, فدون عاطفة تصبح الحياة راكدة ومملة ومقطوعة الصلة

ومنعزلة عن ثراء الحياة, وإذا تجاوزت العواطف الحدود ولم تخضع لسيطرة او تحكم أصبح الفرد في حالة متطرفة وملحة قد تصل للمرض والقلق والاكتئاب أحياناً بل والانتحار, إن مراقبتنا لمشاعرنا السلبية هو مفتاح الصحة العاطفية, فالتطرف العاطفي الذي يصبغ بعنف وتهيج يؤدي إلى فقدان الاتزان الشخصي وبالتالي تنتقل الحياة من مذاقها الحلو إلى المذاق المر, فالاهتمام بموازنة مشاعرنا يعتبر مهمة أساسية في حياتنا ويعد مهارة أساسية في الحياة يجب على الجميع تعلمها .

وتؤكد دراسة عثمان الخضر وهدى الفضيلى (٢٠٠٧) على وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين السعادة والذكاء الوجدانى

اجراءات الدراسة:

المنهج :

تم استخدام المنهج شبه التجريبى فى هذه الدراسة

العينة:

تم اختيار عينة من أطفال مدرسة الشهيد إبراهيم الرفاعى الرسمية المتميزة للغات المستوى (الأول) بلغ عددها ٨ من الذكور حيث أن الباحثة تعمل بها كمعلمة رياض أطفال للتحقق من فروض الدراسة الحالية

الأدوات:

- مقياس التعاطف المصور إعداد أ د/ أمل حسونة، د / منى سعيد أبو ناشى
- مقياس مهارات جودة الحياة (صورة المعلمة) إعداد الباحثة

وفيما يلى وصف لهذه الأدوات بشىء من التفصيل:

أولا: مقياس التعاطف المصور

إعداد ا د / أمل حسونة ، د / منى سعيد أبو ناشى هو مقياساً مصوراً يعبر عن مجموعة مواقف انفعالية ترتبط بفئات تثير انفعالات الطفل مثل (كبير السن،

المريض ،الطفل الصغير ،ذوى الاحتياجات الخاصة ،الحيوانات ،النبات) وتضمن المقياس (١٢) بطاقة مصورة تحتوى كل منها على مواقف مزدوجة (موقف سلبي ،وموقف ايجابي) ويطلب من الطفل أن يختار احد الموقفين .

ثانياً: مقياس مهارات جودة الحياة (صورة المعلمة) إعداد الباحثة

يتناول هذا المقياس مهارات جودة الحياة الثلاثة كما حددتها نظرية رايف (Ryff , ١٩٩٩) حول مفهوم السعادة النفسية.

الحياة الهادفة :Purpose in life

قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة بشكل موضوعي ، وأن يكون له هدف ورؤية واضحة توجه أفعال هو تصرفات هو سلوكياته معا لمثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه

العلاقات الإيجابية مع الآخرين: Positive relations with others

قدرة الفرد على تكوين وإقامة صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين على أساس من الود، والتعاطف، والثقة المتبادلة، والتفهم، والتأثير، والصداقة، والأخذ والعطاء.

التمكن البيئي: Environmental mastery

قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف والتحكم في الكثير من الأنشطة، والاستفادة بطريقة فعالة من الظروف المحيطة، وتوفير البيئة المناسبة، والمرونة الشخصية.

ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة لكل مهارة ١٠ عبارات وتكون الاستجابات متدرجة من يظهر دائما (٣ درجات)، يظهر احياناً (٢ درجة)، لا يظهر (درجة واحدة) تجيب عليها المعلمة وفق لملاحظاتها المستمرة للأطفال وبالتالى فإن درجة الطفل تتراوح ما بين ٣٠ إلى ٩٠ و يكون مستوى جودة الحياة منخفض من ٣٠ إلى ٧٠ درجة و يكون مستوى جودة الحياة مرتفع من ٧١ إلى ٩٠ درجة.

فروض الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة و الإطار النظرى للدراسة فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالى :

١. للبرنامج الإرشادى تصميم الباحثة دور فى تنمية التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى لطفل الروضة و بالتالى له تأثير فى تحسين جودة الحياة
٢. يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في جودة الحياة

المعالجة الإحصائية: للاختبار فروض الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها ، تم معالجة البيانات الخاصة بالدراسة عن طريق اختبار مان وتني "ى" للمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج لكلا المقياسين (التعاطف، جودة الحياة).

نتائج الدراسة:

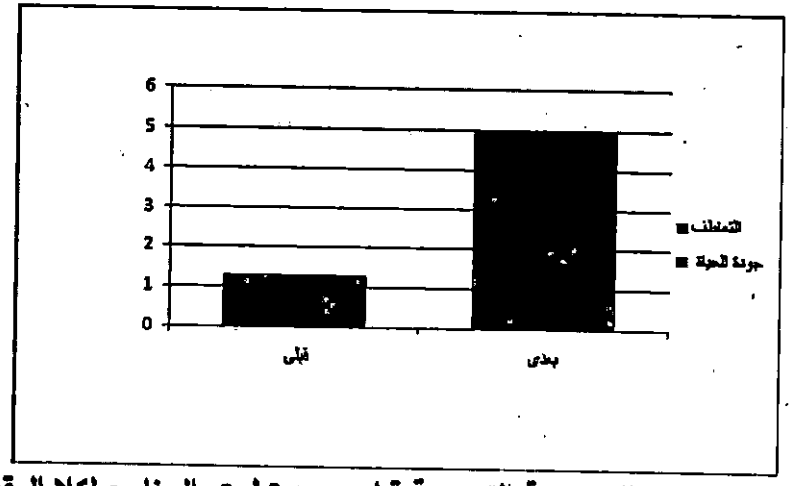
الفرض الثالث والرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجداني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في جودة الحياة

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان–وتنى للعينات الصغيرة وأكدت النتائج على وجود فروق جوهرية بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج فى كلاً من جودة الحياة والتعاطف وحيث أن قيمة ى١ ، ى٢

(المحسوبة) دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ عندما تكون ن١=٨، ن٢=٨ و هذا يعني أن المجموعتين تختلفان من حيث التعاطف و جودة الحياة مما يعني أن البرنامج قد اثر تأثير دال إحصائيا على المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج يتضح من النتائج السابقة انه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى: استخدام برنامج إرشادى يحتوى على العديد من الانشطة المحببة للاطفال كالنشاط الفنى والموسيقى والحركى والقصصى بالاضافة الى استناد هذه الانشطة إلى مجموعة من الاهداف والتى تم تحديدها فى ضوء خصائص وحاجات اطفال ما قبل المدرسة (عينة الدراسة بالاضافة الى تنوع اساليب التقويم المستمر طوال فترة البرنامج والتغذية المرتدة اثناء تعلم المهارة والتدريب عليها .



شكل يوضح نتائج المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج لكلا المقياسين (التعاطف، جودة الحياة)

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. الدرادكة، مأمون، وشلبي طارق (٢٠٠٢)،الجودة في المنظمات الحديثة ط ١، دار الصفاء . للنشر،عمان. ص١٥

٢. الشنفيرى ، أمل (٢٠٠٦) دورة وزارة التنمية الإجتماعية فى تحسين جودة حياة الأسرة العمانية ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط (١٧-١٩) ديسمبر .

٣. العادلى ، كاظم كريدى (٢٠٠٦) : مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان ، ١٧-١٩ ديسمبر ، صص٣٧-٤٧.

٤. العبد اللات , اسماء ضيف الله (٢٠٠٨) : فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن , رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعة عمان العربية للدراسات العليا , كلية الدراسات التربوية العليا , قسم الإرشاد والتربية الخاصة .

٥. الفنجرى ، حسن (٢٠٠٦) : معدلات السعادة لدى عينات مختلفة من المجتمع المصرى ، المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية بالوادى الجديد ، جامعة أسيوط ، ص ٢٦٥

٦. النواجحة ، زهير عبد الحميد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج دينى لتنمية الذكاء الوجدانى و اثره فى جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، القاهرة : معهد البحوث و الدراسات العربية

٧. بخاري , نبيلة محمد (٢٠٠٧) : الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالديه والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة أم القرى , كلية التربية , قسم علم النفس

٨. تيسير عبد الله والسيد أبو فارة (٢٠٠٧): " الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين من سكان محافظة الخليل" ،مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة عن الكتاب، العدد (٧٦-٧٩) السنة الحادية و العشرون

٩. رزق-الله، رندة (٢٠٠٦) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

١٠. رضوان ، فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٦) : علم النفس التطبيقى وجودة الحياة ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط (١٧-١٩) ديسمبر .

١١. عبدالله ،خوالدة محمود . (٢٠٠٤م). الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٢. عبد الرحمن ، سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٠٧) إستخدام بعض إستراتيجيات التعايش فى تحسين جودة الحياة لدى المعوقين سمعياً ، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربى للهيئات العاملة فى رعاية الصم ، تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع .

١٣. عبد الهادي ، حسين محمد. (٢٠٠٧م). الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي. العين: دار الكتاب الجامعي.

١٤. عبد المعطى ، حسن مصطفى (٢٠٠٥) : الإرشاد النفسى وجودة الحياة فى المجتمع المعاصر ، ورقة عمل منشورة فى وقائع المؤتمر العلمى الثالث للإنماء النفسى و التربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة ، جامعة الزقازيق ، مصر ، ١٣-٢٣.

١٥. علام ،سحر فاروق عبد المجيد (٢٠٠١) : تقييم فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات للآداب و العلوم التربوية – جامعة عين شمس.

١٦. محمد صابر، سامية (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (٤٣)، ٢٠٠- ٢٦١.

١٧. مجدى ، حنان (٢٠٠٩) : المساندة الإجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مرضى السكر ، رسالة ماجستير ، جامعة الزقازيق .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

18. Abraham. R. (2000). "The Role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional Intelligence-outcome relationships". Journal of Psychology, Vol. 134-2, pp. 169-186
19. Adeyemo, D, Adeleye, A. (2006): "Emotional Intelligence, Religiosity and Self- Efficacy as Predictors of Psychological Well Being among Secondary School Adolescents in Nigeria", Europe's Journal of Psychology,Vol 2, No 8
20. Bishop,M&Feist-Price, S (2002): Quality of life assessment in the rehabilitation counseling Rehabilitation : strategies and measures ,Journal of Applied rehabilitation counseling vol . (33) . No (1) .P. p. 7-35
21. Drukker,M., &Van Os, J.(2003) . Mediators of neighborhood socioeconomic deprivation and quality of life . Social Psychiatry &Psychiatric Epidemiology,38(12) , 698-706
22. Extremera,N. & Fernandez-Berrocal,p. 2005; perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction : Predictive and Incremental validity Using the Trait Meta- Mood Scale. Personality and Individual Differences ,39,937-948
23. Furnham, A. (2006). Trait Emotional Intelligence and Happiness Social behavior and Personality, Vol.31, 8, pp. 815-824
24. Furnham, A. (2003): "Trait Emotional Intelligence and Happiness " Social behavior and Personality V (31), N (8), PP 815-824
25. Maria, P.&Teva, Á.(2003): "The Relationship Between Emotional Intelligence, Emotional Stability And Psychological Wellbeing Journal: Universities Psychological, Vol (2). Issue (1). pp (27-32)
26. Woitaszewski , et al (2001): " The contribution of emotional intelligence to social and academic success of gifted adolescents Dissertation abstract international section A, Humanities& Social Sciences, Vol (62) (1-A), P 81.
27. Yalcin ,B (2008): The Effects of an Emotional Intelligence Program on the Quality of Life and Well-Being of Patients With Type 2 Diabetes Mellitus, The Diabetes Educator Journal, Vol. 34, No. 6,pp 1013-1024.

أشكال الصخور في الطبيعة والإفادة منها لتحقيق مشغولة معدنية معاصره

إعداد

م.م/ ساندي سمير محمد منيب

مدرس مساعد أشغال المعادن بقسم التربية الفنية

كلية التربية النوعية-جامعة الزقازيق

تحت إشراف

أ.د/ منير حسن محمود

أستاذ تصميم الحلي والمجوهرات المتفرغ ورئيس قسم المنتجات المعدنية والحلي كلية الفنون الجميلة- جامعة بنها

أ.م.د/ زاهر أمين خيري

أستاذ أشغال المعادن المساعد بقسم التربية الفنية كلية التربية النوعية- جامعة عين شمس

د/ يحيي مصطفي أحمد

مدرس أشغال المعادن المساعد بقسم التربية الفنية

كلية التربية النوعية- جامعة عين شمس

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

أشكال الصخور في الطبيعة والإفادة منها لتحقيق مشغولة معدنية معاصره*

م.م/ ساندي سمير محمد منيب**

ملخص بحث:

لقد تناول هذا البحث عرضاً لخلفية البحث ثم عرض لمشكلة البحث وأهمية البحث وأهدافه وحدوده وفروضه ومنهج البحث وكذلك المصطلحات الخاصة بالبحث والدراسات المرتبطة والإطار النظري والجانب التطبيقي حيث أشتمل علي ثلاث تطبيقات وتحليلهم تقنياً وتصميمياً وعرض صور للأعمال المنفذة وأخيرا عرض للنتائج والتوصيات والمراجع الخاصة بالبحث وملخص البحث.

خلفيه البحث:

منذ ظهور الإنسان على سطح الأرض وهو دائم التجريب، ليتعايش مع البيئة من حوله، وقد استمرت تجاربه آلاف السنين وحتى الآن ليحقق ذلك التعايش، ومنذ اللحظة الأولى لتأمله للبيئة وجد العديد من الخامات التي قد تفيده في استخداماته اليومية.

وكان جلياً أن يستخدم الأحجار ليصنع منها أدواته في بداية الأمر، وبعد وقت أخذت الأرض تكشف له تدريجياً عن ثرواتها المعدنية، واكتشف الإنسان المعادن، وحاول استغلالها في استخداماته اليومية حيث ظهرت الأداة المعدنية الأكثر تطوراً عن سابقتها الحجرية، وقد تناول الإنسان منذ أقدم العصور هذه الخامات المعدنية، وعرف خصائصها الفيزيائية والكيميائية، واستطاع أن يطوعها لأغراضه الاستخدامية وفق إمكانياتها وخصائصها.

---

* بحث مستخلص من رسالة الدكتوراه للباحثة.

** مدرس مساعد كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق.

ومن خلال تطوير أساليبه التقنية والفنية استطاع أن يعدد ويضيف من استخداماتها وفقاً بمتطلباته وحاجاته، وأيضاً أن يضيف سبائك معدنية باستخدام أسلوب السباكة.

وقد اهتم الصانع في هذا المجال "بتحويل المعادن الطبيعية نسبياً مثل النحاس والذهب وتصنيعها في صور مشغولات معدنية عن طريق الطرق والدرفلة والسحب، ومع تقدم تقنيات التصنيع واكتشاف خصائص معادن أخرى، استقل إلى العصر البرونزي منذ ألفين عام قبل الميلاد".

فالصخور من الخامات البيئية الثرية التي تزخر بها الطبيعة والتي تحتوي على خصائص ونظم جمالية متعددة تكون مصدر للإبداع الفني، استلهم منها الفنان المصري عبر التراث.

فهناك جمال للصخور وذلك يبدأ عندما يثير ذلك الصخر إعجاب الفنان بمرآها عندما يعثر فيها على جمال خالص يساعده في إيجاد جمال عمله الفني وتعطي الفنان إدراكات حسية ملمسية غاية في الثراء، وتلك من شأنها الشعور بالاستمتاع وتبعث السرور إلى البصر، لأن قيمة الأحجار الطبيعية تتمثل في مرآها وجاذبيتها للحواس وأيضاً تتمثل في بعدها التعبيري، ولها تأثيرات ضوئية معنية تظهر على سطوحها، كل تلك المظاهر الحسية هي التي تنكرنا بأن العمل الفني الذي نراه ليس المادة الخام فقط والأحجار بل هو ثمرة لعملية تحول قد عانتها المادة فتحولت على يد الفنان إلى "مادة جمالية" ومن هنا فإن جمال العمل الفني بالأحجار الطبيعية لا ينحصر بالضرورة في جمال الموضوع الذي يمثله بل هو يتحلى أولاً وبالذات في تصميم مظهره الملمسي.

لذلك نجد أن الخامة لا تكتسب أي صبغة فنية إلا بعد أن تكون يد الفنان قدمت إليها فخلقت منها محسوساً جمالياً " فكلما أحسن الفنان إعداد وسائطه الفنية التي يعمل من خلالها أمكنه الوصول إلى نتائج مرضية تشبع رغباته وتحقق ما يصبو إليه".

وعندما نبحث عن نبع الخامة نجد أن الطبيعة هي ذلك النبع الذي يذخر بالعديد من المواد والخامات التي يمكن الاستفادة منها في أشغال المعادن لما تتميز به من جمال الهيئة وكثرة صفاتها حيث تجمع بين الصلابة والليونة والتنوع الهائل في الملمس واللون والشكل، "وقد دفع هذا الفنان إلى أن يتأملها ويعيش معها فألهمته حساً فياضاً سواء في محاكاتها أو التعامل مع مفرداتها لإبداع شيئاً فنياً متكاملا.

ولا شك أن الخامات التي تكون مصدرها "الصخور تحتوي على العديد من الخصائص والنظم الجمالية والتشكيلية والتي كانت مصدراً للإلهام لمختلف الحضارات الإنسانية وخاصة الحضارات المصرية وذلك لما لمصر من مميزات طبيعية حباها الله من امتلاك الكم الهائل من الصخور الطبيعية المحتفظة بحالاتها دون حدوث عمليات تعرية متلفة لها وخاصة الصخور الرسوبية سريعة التحلل والتي أهمها الأحجار الرملية والتي تتواجد بكثرة وتتميز بألوانها الرائعة، أيضاً الجرانيت ذو الأنواع والألوان الخلابة وما يتمتع به من صلابة عالية بالإضافة إلى الرخام وأنواع أخرى لا حصر لها".

مشكله البحث:

تعد الأشكال المختلفة للصخور منطلقاً للكثير من الإبداعات الفنية عبر العصور المختلفة حيث انشغال كثير من الباحثين بإمكاناتها التشكيلية والتعبيرية، كما اهتم الفنانون عبر الحضارات المتنوعة باستلهام جماليات الخامة كمصدر لتراكيب جمالية وعلاقات تشكيلية جديدة.

وقد لاحظت الباحثة من خلال الدراسة والممارسة العملية أن هناك العديد من الخامات الطبيعية التي لم تستخدم بالقدر الكافي في مجال أشغال المعادن.

وتتحدد مشكلة البحث من خلال الآتي: كيفية الاستفادة من المتغيرات الشكلية والملمسية للطبيعة الصخرية في جنوب سيناء لتحقيق مشغولة معدنية حديثة لإثراء مجال أشغال المعادن.

أهميه البحث:

١- الاستفادة من الخامات الطبيعية المتوافرة في البيئة وإمكانية عمل تصميمات منفذة في مجال أشغال المعادن.

٢- يسهم هذا البحث في إثراء مجال أشغال المعادن حيث دراسة جماليات الصخور للوصول إلى ابتكار تصميمات جديدة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلي: تحقيق مشغولة معدنية مستوحاة من الصخور في الطبيعة.

فرض البحث:

يفترض البحث أن: السمات الفنية والشكلية للطبيعة الصخرية يمكن الإفادة منها في تحقيق مشغولة معدنية.

حدود البحث:

تقتصر الدراسة على:

١- التراكيب الصخرية ببعض المناطق ذات الطبيعة الخاصة.

٢- استخدام الخامات المعدنية (النحاس الأحمر – الأصفر – الأسلاك المعدنية– الرقائق المعدنية).

٣- استخدام العديد من أساليب التشكيل المعدنية (الطرق – الحني – الربوسية– الأحماض –التهشير – لحام الفضة – الشق والتفريغ– النسج بالأسلاك المعدنية والشرائح– الفسيفساء بالرقائق المعدنية– الكرمشة– الأكسدة).

منهج وإجراءات البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي وذلك من خلال :

أولاً: الجانب النظري:

- دراسة عن أنواع وأشكال الصخور في الطبيعة .
- دراسة لأسس وعناصر تكوين شكل الصخور في الطبيعة (الخط– الملمس – اللون).
- دراسة جماليات الصخور في الطبيعة .
- الإطار التحليلي للتراكيب البنائية للصخور.

ثانياً: الجانب العملي:

اعتماداً على ما وصلت إليه الباحثة من نتائج في الإطار النظري تقوم بإجراء ممارسات تجريبية لبعض التصميمات المقترحة واستخدام النحاس كخامة أساسية.

واعتماداً على ما يمكن التوصل إليه من نتائج الممارسات التجريبية تقوم الباحثة بعمل مجموعة من التطبيقات الذاتية لتوظيف ما توصلت إليه من ممارسات تجريبية.

مصطلحات البحث:

- **الصخر (Rock):**

"بأنه مادة طبيعية صلبة تتكون من معدن أو أكثر وله تركيب كيميائي ومعدني ثابتين تقريباً وتتقسم الصخور في نسيجها حسب نشأتها وتكوينها إلى ثلاث أقسام وهي الصخور النارية والرسوبية والمتحولة".

- **الصخور الطبيعية:**

"وهي المكون الأساسي للقشرة الأرضية ومن أهم الأنواع المنتشرة في مصر ومنها (الحجر الجيري – الحجر الرملي – الجرانيت – الكوارتزيت – الديوريت – المرمر –

البرشيا – البازلت – الدولريت – الشست – الصوان – الاستانيت – الزمرد – العقيق – المرمر الأيسلندي – الملاخيت – الفيروز – الزبرجد)".

- **المشغولة المعدنية:**

هي المنفذة من خامات معدنية ولها وظائف متعددة ومنفذة يدوياً وبشكل مبتكر وتحمل تعبير الطالب وإدراكه للقيم الفنية والتقنية.

- **التجريب:**

هو تحطيم العلاقات الثابتة واستبدالها بأخرى ذات قوى محركة.

- **توليف الخامات:**

التوليف بمعناه الاصطلاحي يعني: "اتحاد مجموعة مؤتلفة"، "كما يمثل عملية توحيد أو ضم" وتقصد بتوليف الخامات عملية المواءمة عند استخدام أكثر من خامة في تشكيل العمل الفني الواحد في إطار الإلتزام بقوانين التجانس والانسجام الكامل بين مجموع تلك الخامات "فالخامة هنا ملها كمثل خلية في بنية الكائن الحي إنها تتحسس وتستجيب وتتعايش ثم تندمج في وحدة أشبه ما تكون بوحدة اللحن الموسيقي الذي تمتزج فيه أنغام الآلات الموسيقية المختلفة، حيث تسهم النغمة الصادرة من كل آلة بدور في تكوينه إلا إن هذا الدور لا يتأكد وجوده إلا من خلال الوحدة الكلية إلى تميز هذا اللحن وتتحكم في إدراكنا وعلى قدر توافق تلك الأنغام يشكل إحساسنا بعمق وبلاغة الجملة الموسيقية المؤداة".

الدراسات المرتبطة:

(١) دراسة سمير عوض محمد عبد السميع (٢٠١٣): بعنوان: "السمات البيئية والتراثية لجنوب سيناء لاستلهام أعمال فنية في مجال التصوير".

تناولت هذه الدراسة:

أهم السمات التراثية والطبيعية وعلاقتها بالسمات الثقافية لأهالي سيناء وأهم الحضارات التي مرت بجنوب سيناء وتركت أثراً في التراث البيئي يفيد في استلهام أعمال فنية ويهتم بإلقاء الضوء على أهم المعالم الدينية والسياحية والطبيعية وكيفية الاستلهام منها في عمل لوحات فنية وإمكانية تدريس التراث البيئي والطبيعي لجنوب سيناء ضمن مناهج التربية الفنية للطلاب ودارسي الفن.

أوجه الاستفادة من هذه الدراسة:

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التعرف على السمات التراثية والطبيعية لأهالي سيناء، وأهم الحضارات التي مرت بجنوب سيناء، وأهم المعالم الدينية والسياحية والطبيعية وكيفية الاستلهام منها.

أوجه الاختلاف مع هذه الدراسة :

اقتصرت الدراسة السابقة في التعرف على السمات التراثية الطبيعية وعلاقتها بالسمات الثقافية لأهالي سيناء وأثر تلك السمات في التراث البيئي وذلك لاستلهام لوحات فنية تصويرية بينما تختلف الدراسة الحالية في التعرف على السمات التراثية والطبيعية وأهم المعالم الدينية والسياحية والطبيعية وخاصة صخور سيناء والاستفادة من جمالياتها في عمل مشغولة معدنية.

(٢) دراسة إيمان كامل غانم علي (٢٠٠٣): بعنوان: "التراكيب البنائية لصخور سيناء كمصدر تجريب لإثراء التصميمات الزخرفية".

تناولت هذه الدراسة :

نشأة صخور سيناء وخواصها العلمية والجيولوجية والعوامل المؤثر في تركيب الصخور سواء الداخلية والخارجية وتكويناتها الجيولوجية والتأكيد على التعريف الجمالي والبصري لصخور سيناء.

أوجه الاستفادة من هذه الدراسة :

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التعرف على صخور سيناء وأنواعها وتراكيبها المختلفة والجانب الجمالي والبصري لها.

أوجه الاختلاف مع هذه الدراسة :

اقتصرت الدراسة السابقة في تحديد عينة معنية من صخور سيناء وأكدت على بعض الضوابط لاختيار التراكيب البنائية للصخور في (خمس) اتجاهات تتضمن الاتجاه المائل والمنحني والأفقي والامتعاجي والمنحنى، بينما يختلف الدراسة الحالية في دراسة صخور سيناء واختيار الصخور تبعاً لما تحتويه من جانب جمالي وبصري.

(٣) دراسة داليا عبد الفتاح محمد أحمد الغزاوي (٢٠١٢): بعنوان: "جماليات التصوير الجداري من خلال توظيف الأحجار الطبيعية كمدخل لتدريس التصوير".

تناولت هذه الدراسة :

المفاهيم الجمالية للتصوير الجداري بالأحجار الطبيعية عبر العصور في مصر والتعرف على أنواع الأحجار الطبيعية والأدوات التي استخدمها الفنانين المعاصرين والتعرف على التقنيات والأساليب في مختارات من أعمال الفنانين المعاصرين والتعرف على أنواع الأحجار الطبيعية والأدوات التي استخدمها الفنان عبر التاريخ وحديثاً.

أوجه الاستفادة من هذه الدراسة :

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التعرف على الأحجار الطبيعية عبر العصور والأساليب والتقنيات المستخدمة في أعمال الفنانين المعاصرين وكيفية صياغة الأحجار وإخراجها في صورة عمل فني.

أوجه الاختلاف مع هذه الدراسة :

اقتصرت الدراسة السابقة على أنواع الأحجار الطبيعية فقط واستخدامها في أعمال جدارية بينما تختلف الدراسة الحالية في دراسة أنواع الصخور عامة والتأكيد على صخور سيناء خاصةً الطابع الجمالي البصري المميز لها.

(٤) دراسة "منى مدحت عبده سليمان ٢٠٠٥": بعنوان: "دراسة مجهرية للصخور كمصدر لإثراء التصميمات المطبوعة".

تناولت هذه الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى إيجاد رؤى تصميمية جديدة من خلال استثمار النظم البنائية للنسيج الصخري تحت المجهر لأنواع الصخور الثلاثة (النارية – رسوبية – متحولة) تثري تصميمات الطباعة بالشاشة الحريرية.

أوجه الاستفادة من هذه الدراسة :

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في دراسة نشأة الصخور وأنواعها في الطبيعة وأهميتها للفنان وأشكالها المختلفة.

أوجه الاختلاف مع هذه الدراسة :

اقتصرت الدراسة السابقة على دراسة النسيج الصخري تحت المجهر لأنواع الصخور الثلاثة (نارية – رسوبية – متحولة) مع الكشف عن علاقات التوليف العنصر الهندسي والعضوي في مصدر طبيعي لا يرى بالعين المجردة، بينما تختلف الدراسة الحالية في تناول

جماليات الصخور وأنواعها وأشكالها المختلفة الموجودة في الطبيعة والتأكيد على اللون والملمس والشكل.

(٥) دراسة "داليا المحمدي محمد (٢٠٠٣)": بعنوان: "الإمكانيات التشكيلية للدائن والأحجار الكريمة وشبه الكريمة كمدخل للتجريب لإثراء مكملات الزينة".

تناولت هذه الدراسة :

لإيجاد علاقات تشكيلية تجمع بين إمكانيات الخامات المستخدمة وبين الخامات الطبيعية ودراسة مجال اللدائن الصناعية ومجال الأحجار الكريمة وشبه الكريمة (مصادرها – أنواعها – أشكالها).

أوجه الاستفادة من هذه الدراسة :

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في دراسة الأحجار الكريمة وشبه الكريمة وأنواعها وأشكالها المختلفة وكيفية قطع الأحجار وصقلها ودراسة التجريب بالخامات وتوليفها لإثراء المشغولة المعدنية.

أوجه الاختلاف مع هذه الدراسة :

اقتصرت الدراسة السابقة على دراسة الأحجار الكريمة وشبه الكريمة واللدائن وتوليفهم مع الخامات فقط بينما تختلف الدراسة الحالية في تناول أشكال الصخور عامة بجميع أنواعها وأشكالها سواء (نارية – رسوبية – متحولة) ودراسة الأحجار الطبيعية.

ثانياً: الإطار العملى

يتضمن هذا الإطار التطبيقات العملية للباحثة :

التطبيقات العملية للبحث.

التطبيق الأول شكل رقم (١):

- نوعية المشغولة: معلقة حائطية.

- حجم المشغولة :١٤سم× ٨سم
- أهم العناصر الزخرفية المستخدمة: خطوط هندسية وعضوية مستوحاه من الصخور الرسوبية بوادي المغارة.
- أهم الخامات المستخدمة :
  - مسطحات من نحاس أصفر سمك ٠.٦مم
  - مسطحات من نحاس أصفر سمك ٠.٨مم
  - رقائق نحاس أحمر سمك ٠.٣مم
- أهم الأساليب التقنية :

- التشكيل بالقطع باستخدام منشار الأركت
- التشكيل بالحفر الكيميائي باستخدام حمض النيتريك علي النحاس الأصفر
- استخدام أسلوب الضغط علي رقائق النحاس الأحمر متمثلة في وحدات زخرفية في صورة مستويات مختلفة لشكل طبقات الصخور علي سطح المشغولة
- الترميل بالأقلام المعدنية المختلفة بهدف الحصول علي تأثيرات ملمسية علي سطح المشغولة
- المعالجات السطحية بالأكسدة بألوان المينا، والكشف بفرشة السلك المعدنية للحصول علي التأثيرات الظلالية المتدرجة بين الفاتح والغامق.

- البناء التصميمي:

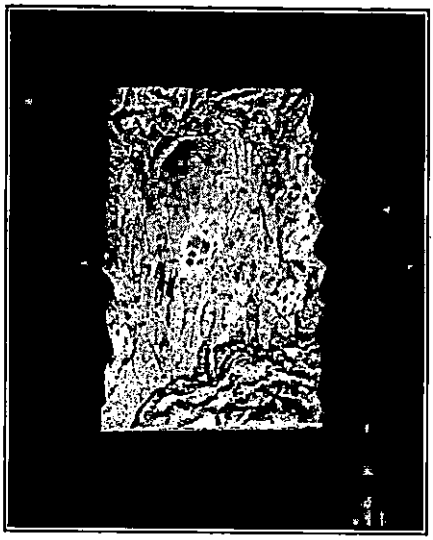
يعتمد البناء التصميمي للعمل علي خطوط متعرجة متقطعة من أسفل إلى أعلى بكثافة عالية تعتبر المكون الرئيسي للعمل الفني ونتيجة كثافة الخطوط نتجت قيمة ملمسية جمالية ساعد على ذلك الخلفية ذات الألوان المتداخلة، تعدد الطبقات في أقطاب اللوحة من أعلى وأسفل العمل ساعد في تحديد الإطار العام للعمل الفني.

- رؤية تحليلية:

١. يتميز الشكل بالتنوع الملمسي المرئي والمحسوس مع تنوع مساحات البارز والغائر لرقائق النحاس الأحمر

٢. التناغم اللوني في المساحات المستخدمة من النحاس الأحمر والأصفر وأكاسيد المينا المختلفة

٣. توظيف متناغم للخطوط الرأسية المائلة والأفقية في التصميم أحدث إيقاعات خطية متنوعة



شكل رقم (١)

التطبيق الثاني شكل رقم (٢):

- نوعية المشغولة : معلقة حائطية.
- حجم المشغولة :٢٣سم× ٢٦سم
- أهم العناصر الزخرفية المستخدمة: خطوط هندسية وعضوية مستوحاه من التركيب الدائري والأفقي بالصخور الرسوبية بوادي وتير.
- أهم الخامات المستخدمة:

أ- خامات معدنية:

- مسطحات من نحاس أصفر سمك ٠.٧مم.
- رقائق نحاس أصفر سمك ٠.٣مم.
- رقائق نحاس أحمر سمك ٠.٣مم.

- أهم الأساليب التقنية :

- التشكيل بالتفريغ باستخدام منشار الأركت.
- استخدام أسلوب الضغط علي رقائق النحاس الأحمر متمثلة في وحدات زخرفية في صورة مستويات مختلفة لشكل طبقات الصخور علي سطح المشغولة.
- الترميل بالأقلام المعدنية المختلفة بهدف الحصول علي تأثيرات ملمسية علي سطح المشغولة.
- المعالجات السطحية بالأكسدة بألوان المينا، والكشف بفرشة السلك المعدنية للحصول علي التأثيرات الظلالية المتدرجة بين الفاتح والغامق.

- البناء التصميمي:

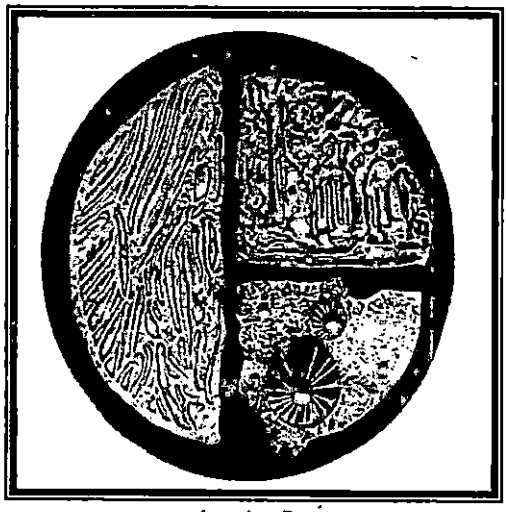
يعتمد البناء التصميمي للعمل علي كتلة بنائية دائرية الشكل حاولت الباحثة تقسيم الشكل الدائرى إلى (أنصاف وأرباع) ينتج عن تجزئة المساحات التأكيد على الحركة البصرية لكل جزء علي حده، وتميز كل جزء من أجزاء الدائرة بتصميم منفصل من حيث حركة الخطوط والملامس والأشكال.

- رؤية تحليلية:

١- يتميز الشكل بالتنوع الملمسي المرئي والمحسوس مع تنوع مساحات البارز والغائر لرقائق النحاس الأحمر.

٢- التناغم اللوني في المساحات المستخدمة من النحاس الأحمر والأصفر وأكاسيد المينا المختلفة.

٣- نجد أن الخطوط اللينة والمنحنية ساهمت في إبراز القيم الخطية والتشكيلية وتحقيق الإيقاع الخطي في المشغولة المعدنية.



شكل رقم (٢)

التطبيق الثالث شكل رقم (٣):

- نوعية المشغولة : معلقة حائطية.
- حجم المشغولة :٩سم× ١٤سم
- أهم العناصر الزخرفية المستخدمة : خطوط هندسية وعضوية مستوحاه من الصخور الرسوبية بوادي المغارة
- أهم الخامات المستخدمة :

أ- خامات معدنية:

- مسطحات من نحاس أصفر سمك ٠.٦مم
- رقائق نحاس أصفر سمك ٠.٣مم
- رقائق نحاس أحمر سمك ٠.٣مم

- أهم الأساليب التقنية :

- التشكيل بالقطع باستخدام منشار الأركت.
- التشكيل بالحفر الكيميائي باستخدام حمض النيتريك علي النحاس الأصفر.
- استخدام أسلوب الضغط علي رقائق النحاس الأحمر والأصفر متمثلة في وحدات زخرفية في صورة مستويات مختلفة لشكل طبقات الصخور علي سطح المشغولة.
- الترميل بالأقلام المعدنية المختلفة بهدف الحصول علي تأثيرات ملمسية علي سطح المشغولة.
- المعالجات السطحية بالأكسدة بألوان المينا (الأحمر ، الأخضر)، والكشف بفرشة السلك المعدنية للحصول علي التأثيرات الظلالية المتدرجة بين الفاتح والغامق.

- <u>البناء التصميمي</u>:

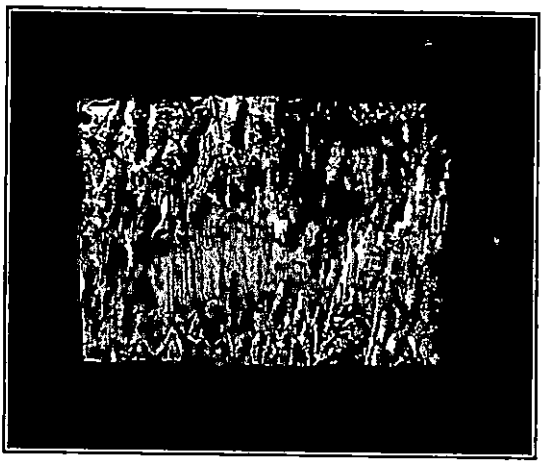
يعتمد البناء التصميمي للعمل علي تعدد طبقات الخامة (الرقائق المعدنية) بألوان متعددة مما يؤكد على أبعاد جمالية للعمل الفني واعتمدت بنائية العمل على المحور الرأسي للعنصر الخطي بانسيابية وعضوية حركة الخطوط في إتجاهه من أسفل إلى أعلى أو العكس.

- <u>رؤية تحليلية</u>:

١- يتميز الشكل بالتنوع الملمسي المرئي والمحسوس مع تنوع مساحات البارز والغائر لرقائق النحاس الأحمر والأصفر.

٢- التناغم اللوني في المساحات المستخدمة من النحاس الأحمر والأصفر وأكاسيد المينا المختلفة.

٣- نجد أن الخطوط اللينة والمنحنية ساهمت في إبراز القيم الخطية والتشكيلية وتحقيق الإيقاع الخطي في المشغولة المعدنية.



شكل رقم (٣)

النتائج والتوصيات:

أسفرت الدراسه الحاليه من خلال الجانب النظرى والتطبيقى عن عدد من النتائج والتوصيات وهى على النحوالتالي:

أولاً: النتائج:

١- الطبيعة هي نبض الحياة وأساسها ومنها يستقي الفنان أفكاره فمهما ينهل منها فهي في عطاء مستمر لا تنضب أبداً.

٢- تميزت الأشكال المختلفة للصخور بالعديد من الخصائص والنظم التي فتحت المجال لإمكانية الابتكار والتحديث وتطوير الفكر التصميمي وإيجاد حلول جديدة ومبتكرة تساعد على إثراء الفكر الإبداعي لدى الباحثة.

٣- من خلال التقنيات المختلفة والمتنوعة التي تم استخدامها في تشكيل التصميمات المستوحاة من الأشكال المختلفة للصخور ظهرت مجموعة متنوعة من القيم التشكيلية والتقنية الجديدة وقد تم تطويرها لتصميمات جديدة ومبتكرة تتميز بالثراء والتنوع المعاصرة.

ثانياً: التوصيات:

١- ضرورة الربط بين العلوم الطبيعية وأشغال المعادن.

٢- ضرورة الاهتمام بالطبيعة بكل ما تحوي وذلك لفتح أفاق جديدة لتوظيف الخامات المناسبة مع المعدن لتنفيذ المشغولات المعدنية .

٣- ابتكار أساليب تقنية جديدة مستوحاة من الطبيعة .

٥- الطبيعة هي المعلم الأول لذا لا بد من الاستفادة منها في تصميم وإنتاج المشغولات المعدنية والحلي.

٦- الأشكال المختلفة للطبيعة الصخرية مختلفة متنوعة وتحوي عدد كبير من الأنواع لذا توصي الباحثة بضرورة الاستفادة من الثراء الملمسي للصخور وتنوعه الشديد لثراء المشغولة المعدنية.

المراجع

١. أر. أيه. بوكانان. (٢٠٠٠) :الآلة قوة وسلطة. التكنولوجيا والإنسان منذ القرن ١٧ حتى الوقت الحاضر. ترجمة شوقي جلال. الكويت.

٢. معجم المصطلحات الفنية (١٩٦٧): الطبعة الثانية، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

٣. عزيزة سعيد محمود (٢٠٠٦): التصوير والزخارف الجصية البارزة والموزايكو في الفن الروماني.

٤. معتز فتحي حسن حسن مرسي (٢٠٠٦): "التوليف في العجائن الورقية لاستحداث مشغولات فنية معاصرة"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

٥. فاتن سعد عبد المعطي فضالي (١٩٩١): توليف الخامات على سطح الصورة في مجال التصوير المعاصر، دراسة تجريبي، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

٦. حسني أحمد الدمرداش (١٩٨٥): "المشغولات الفنية القائمة على توليف الخامات في سيناء"، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

٧. جمال الدين عبد الغفار الغرباوي (٢٠٠٨): "التأثيرات المحلية العالمية على فن الموزايكو في العصر الروماني (دراسة تحليلية لأعمال الموزايكو بمصر وشمال أفريقيا"، رسالة دكتوراه، كلية الفنون الجميلة – جامعة حلوان

٨. سمير عوض محمد عبد السميع (٢٠١٣): السمات البيئية والتراثية لجنوب سيناء لاستلهام أعمال فنية في مجال التصوير، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

٩. إيمان كامل غانم علي (٢٠٠٣): التراكيب البنائية لصخور سيناء كمصدر تجريب لإثراء التصميمات الزخرفية، رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

١٠. داليا عبد الفتاح محمد أحمد الغزاوي (٢٠١٢): جماليات التصوير الجداري من خلال توظيف الأحجار الطبيعية كمدخل لتدريس التصوير، رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

١١. مني مدحت عبده سليمان (٢٠٠٥): دراسة مجهرية للصخور كمصدر لإثراء التصميمات المطبوعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

١٢.داليا المحمدي محمد (٢٠٠٣): الإمكانيات التشكيلية للدائن والأحجار الكريمة وشبه الكريمه كمدخل للتجريب لإثراء مكملات الزينة، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

إعداد

أ/ وفاء حمد محمود مؤمن

باحث ماجستير

كلية الآداب-جامعة المنصورة

تحت إشراف

أ.د/ حسين محمد سعد الدين الحسيني

أستاذ علم النفس

كلية الآداب- جامعة المنصورة

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*

أ/ وفاء حمد محمود مؤمن**

يعد الإنتباه أحد العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة المحيطة به، والتى انعكس فى إختياره للمنبهات المختلفة والمناسبة، كى يتمكن من دقة تحليليها وإدراكها، والإستجابة لها بصورة تجعله يتكيف مع بيئته الداخليةً أو الخارجية.

وقد حظى الإنتباه باهتمام كثير من الباحثين على إعتبار أنه العملية التى تكون عصب النظام السيكولوجى بصفة عامة، فمن خلاله يمكن للفرد اكتساب الكثير من المهارات، وتكوين كثير من العادات السلوكية المتعلمة التى تحقق قدراً كبيراً من التوافق فى المحيط الذى يعيش فيه (الشرقاوى،٣٠)، كما حظى باهتمام كبير فى مراحل العمر المختلفة، وعلى الأخص مرحلة الطفولة.

ونظراً لأن الإنتباه عملية عقلية نمائية، فإنه يلاحظ على الأطفال عدم قدرتهم على تركيز إنتباههمً أو تنظيم نشاطهم الذهنى نحو شئ محدد لفترة طويلة، كما أنهم لا يستطيعون أيضاً أن يتحرروا من العوامل الخارجية التى تعمل على تشتت إنتباههم، إلا أنه يحدث تحسناً فى قدرتهم على الإنتباه مع تقدمهم فى السن (السمادونى،١٩٩٠، Stroh, 1980).

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود فئة من الأطفال يكون لديهم قصوراً – تشتتاً فى الإنتباه، وأن هذا القصور لا يتوافق مع عمرهم، وتبين أيضاً أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على الإستمرارً أو الإحتفاظ بالإنتباه فترة طويلة، وغير قادرين على إنهاء ما يطلب منهم تأديته، وإندفاعيون مما يقعون فى أخطاء كثيرة، كما يكون

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير- كلية الآداب- جامعة المنصورة.

لديهم تشتتاً فى السلوك التوافقى، فيتحركون حركات مفرطة دون هدف واضح ومحدد، ولا يتبعون النصائح والتعليمات سواء من الوالدينّ أو المعلمينّ أو المحيطين بهم وتعرف هذه الفئة بإضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

(Apa, 1987, Barkely, 1990, Brit o, et al, 1995, Carlson, et al, 1995, Dykman, et al, 1981, Lanowski, 1985)

وينجم عنه آثار السلبية الناجمة حيث يشكل مشكلة للوالدين والمعلمين ومن يتعامل مع هؤلاء الأطفال المصابين بهذا الإضطراب سواء على المستوى الأكاديمىّ أو المستوى السلوكىّ أو الإجتماعى.

فقد توصل باركلى ومعاونوه(Barkely, et al, 1992) إلى أن إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد يؤثر على مدى تفاعلهم مع والديهم، فيبدون أكثر عصياناً فى كثير من المواقف للتوجيهات والأوامر التى توجه إليهم، كما أن حركتهم المفرطة وعدم الإستقرار داخل حجرة الدراسة تسبب مشكلة للمعلم، وللطفل ذاته.

وقد أشار جيبسون (Gibson, 1978) أن الأطفال مضطربى الإنتباه المصحوب بنشاط زائد يتصفون بضعف فى الذاكرة بسبب الخلل الوظيفى فى العملية الادراكية والإنتباه والتشتت والاندفاعية والحركة الزائدة.

(Gordon, EtAl, 1991, Kendall, 1990, Dupaul, 1971, Kaiser, 1993, Michanbaum &Goodman, 1971, Douglas, et al, 1976, Gurney, 1987, Leung, et al, 1991)

إن إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد يؤدى إلى ظهور مشكلات الأطفال منها صعوبة اكتساب الخبرات للمهارات الأساسية، وإنخفاض أدائهم

للقيام ببعض الوظائف المطلوبة سواء فى البيتّ أو المدرسة، والقيام ببعض السلوكيات غير المقبولة إجتماعياً Unaccepted Conducts Behaviors.

ونظراً لأهمية الإنتباه والتركيز وما يحدث بهما من إضطرابات لها تأثيرات بالغة على الطفل فقد تناولت الدراسية الحالية هذا المجال بالإهتمام، فقد تعددت الإضطرابات السلوكية للأطفال، ولعل أكثرها انتشاراً إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وبغية التعرف على هذا الاضطراب أكثر تم التعرض في هذا الفصل إلى التطور التاريخي للمفهوم، وتعريفه، وأسبابه، وأعراضه وطرق تشخيصه، وطرق علاجه.

التطور التاريخى لإضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد

أخذت مشكلة إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد فى السنوات الماضية بإهتمام كثير من الباحثين فى مجالات التربية وعلم النفس وطب الأطفال، وظهر فى تلك الفترة أكثر من ألفين مقالة فى المجلات والكتب العلمية المتخصصة، وتناولوها من زوايا متعددة.

وخلال تلك الفترة ظهرت أوصاف ومسميات متعددة لإضطراب الإنتباه المصحوب بنشاط زائد، فقد أشار بعض الباحثين إليه على أنه إضطراب عضوى، بينما رأى البعض الآخر أنه إضطراب سلوكى(السمادونى،١٩٨٩، عجلان،١٩٩١).

وبمراجعة مجموعة من الدراسات والبحوث التى اهتمت بالإضطرابات السلوكية فى مرحلة الطفولة، تبين إلى أن دراسة تلك الإضطرابات قد بدأت فى نهاية القرن الثامن عشر، ووضع وصفاً للسلوك الحركى الزائد عام ١٨٤٥ فى قصص الأطفال وخصوصاً القصة الشهيرة التى كتبها الفيزيائى الألمانى هيريتش هوفمان Heirich Hoffman والمعروف باسم Unkempt peter (Meghadam&Fagan, 1994:13)

ونتيجة إصابة الكثير من الشعوب فى نهاية الحرب العالمية بإصابات دماغية بسبب إنتشار وباء التهاب المخ، تبين أن الأطفال المصابين بتخلفٍ أو إصابة فى المخ أو إضطراب فى الجهاز العصبى المركزى Central Nervous System يكون لديهم زملة أعراض سلوكية مثل الحركة المفرطة والقصور فى الإنتباه والإندفاعية، وتلك الأعراض تميز الأطفال مضطربى الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد(Jones, 1991).

وفى العقود الأولى من القرن العشرين إهتم الباحثون بدراسة مستويات السلوك المضطرب وربطها بوجود تلف فى المخ أو إضطراب فى الجهاز العصبى المركزى (Paul, 1985:73)، وأكدت دراسة ستراوس وليتنن (strauss&lehtinen, 1947) الرأى القائل أن النشاط الحركى الزائد وإضطراب الإنتباه يحدثان نتيجة خلل وظيفى بالمخ(Minimal Brain Dysfunction (MBD، وبذلك كانت المسميات الأكثر انتشاراً فى الفترة من عام ١٩٤٠-١٩٧٠ زملة الخلل البسيط للمخ Minimal Brain SyndromeÖ أو الخلل الوظيفى البسيط للمخ وأيضاً رد الفعل الحركى المفرط Hyperkinetic Reaction.

وفى السنوات الأولى من عام ١٩٨٠ بدأ الاتجاه الذى كان سائداً من قبل والذى يشير إلى أن إضطراب الإنتباه إستجابة لحدوث تلف عضوىٍ أو خلل وظيفى فى المخ يتناقص، وأن إضطراب تشتت الإنتباه والحركة المفرطة والاندفاعية تعتبر مظاهر سلوكية نهائية ناشئة من حدوث تفاعل على درجة عالية من التعقيد بين خصائص الفرد(Deuel, 1981).

وبذلك بدأ ينظر إلى إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط زائد لدى الأطفال على أنه إضطراب سلوكى، وعرف فى الدليل التشخيصى للإضطرابات العقلية –الطبعة الثانية (DSM–II) بأنه رد فعل حركى مفرط فى مرحلة الطفولة (Apa, 1968)، ثم حدث تطوراً فى تسمية هذا الإضطراب فى الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصى والتى نشرت عام ١٩٨٠، وأعطى له تعريفاً موسعاً يشتمل على زملة من

الاعراض السلوكية، وسمى بإضطراب تشتت الإنتباه Attention Deficiet Disorder.

وقد صنف هذا الإضطراب فى فئتين فرعيتين، تعرف الأولى بإضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط زائد Attention Deficit With Hyperactivit (Add-W) أما الثانية فتسمى بإضطراب تشتت الإنتباه غير المصحوب بنشاط زائد Attention Deficit Without Hyperactivit (Add-Wh) (Apa, 1968).

وبناءً على النتائج التى أجريت على عينة كبيرة قوامها (١٥٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية والتى قام بها كل من أوجست وجيرفينكل (August&Garfinkel, 1990) والتى تشير إلى أنه يوجد تأييد بسيط جداً لفئة إضطراب تشتت الإنتباه غير المصحوب بنشاط زائد كان له تأثير كبير على تطوير الدليل التشخيصى الذى أعدته رابطة الطب النفسى – الطبعة الثالثة، وظهرت طبعته المعدلة (dsm-iii-r) عام ١٩٧٠، وحدث تعديل فى مسمى إضطراب الإنتباه إلى مسمى إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد.

إن مصطلح إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد جاء نتيجة التداخل بين المصطلح الذى عرف فى الطبعة الثانية من الدليل التشخيصى للإضطرابات العقلية، والمصطلح الذى إعتمد على الطبعة الثالثة وخصوصاً إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط زائد.

وقد أشار نيوكون ومعاونوه (Newcorn, et al, 1989) أن فئة إضطراب الإنتباه المصحوب بنشاط زائد والذى اعتمدت على الدليل التشخيصى – الطبعة الثالثة (dsm-iii) لا تتماثل إجرائياً من الناحية التشخيصية مع فئة إضطراب الإنتباه المصحوب بنشاط زائد والتى إعتمدت على الدليل التشخيصى – الطبعة الثالثة المعدلة (DSM-III-R, 1987)، وبذلك يجب الحذر عند إستخدام أى من تلك الفئات عند

إجراء بحوث عليها وإحداث تعميم فى النتائج، وسوف تستخدم الدراسة الحالية فى تحديدها لهذا الإضطراب على الدليل التشخيصى الطبعة الرابعة(DSM-iV, 1994).

تعريف إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد

تعددت تعاريف إضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه تبعاً لمنظور الباحثين، فنجد تعاريف طبية ركزت على الجانب الوراثي الجيني، كما نجد من عرف الإضطراب تبعاً للجانب السلوكي الملاحظ، خاصة منها الحركات الجسمية وتشتت الإنتباه، إلا أن التعاريف تتكامل مع بعضها البعض وسيتم عرضها فيما يلى:

ورد فى الدليل التشخيصى الإحصائى للإضطرابات العقلية أن إضطراب تشتت الإنتباه Attention Deficiet Disorder يعنى عدم القدرة على الإنتباه والقابلية للتشتت، أى الصعوبة التى يواجهها الطفل فى التركيز عند قيامه بالنشاط ويكون نتيجته عدم القدرة على إكمال النشاط بنجاح.

وقد وضعت رابطة الطب النفسى الأمريكى (Apa, 1980) وصفاً للطفل ذا الإنتباه المضطرب والمصحوب بالنشاط الحركى الزائد "بأنه الطفل الذى يتصف بالتشتت عن الإنتباه والمتمثل فى الصعوبة فى التركيز، وعدم القدرة على إنهاء الأعمال التى توكل إليه إضافة إلى ذلك الحركة المفرطة دون هدف محدد.

وفى الغالب يلاحظ على هؤلاء الأطفال أنهم لا يصغون جيداً لما يقال لهم، كما يتسمون بعدم الدقة فى أدائهم على أى نشاط يتناسب مع سنهم.

كما وضع كل من فرانك ومعاونوه (Frank, et al., 1989) ووالن (Whalen, 1989:147) وصفاً للأطفال الذين يعانون من نقص الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد " بأنه الأطفل الذى يتصفون عادة بإنتباه قصير المدى، ويجولون إنتباههم فجأة من نشاط لآخر دون إكمال النشاط الأول، أى أنهم غير قادرين على ضبط إنتباههم وتوجيهه بصورة مرضية، ويظهرون نشاطاً حركياً بصورة أكثر فى

المواقف التى لا تتطلب ذلك، فقد ينتقلون من مكان لآخر بصورة مزعجة ومستمرة، وفى داخل حجرة الدراسة، ويخرجون كثيراً من مقاعدهم، مما يحدث إزعاجاً فى الفصل، كما يكونون مندفعين ومتهورين ويقاطعون الآخرين أثناء الحديث، ولا يصغون جيداً للحديث.

وقد وضع جولد ستين وجولدستين (Goldstin, Goldstin, 1990:8) تعريفاً لإضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد إعتمد على نتائج دراسة كل من دوجلاس بيترز (Douglas&Peters, 1979)، ودوجلاس (Douglas, 1985) يفسر كيف أن هؤلاء الأطفال يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم، وأشاروا إلى الأطفال ذوى النشاط الحركى الزائد المصحوب بنقص الإنتباه يكون لديهم إستعداد وراثى بدنى يمكن من خلاله الشعور بالمشكلات المتعلقة بالإنتباه والجهد وكف القدرة على التحكم فى السلوك والنقص فى درجة الاستثارة والحساسية لها، ويشتمل هذا الوصف على المكونات الأربعة التالية:

١. **عدم القدرة على الإنتباه**

لقد عرف منذ فترة طويلة أن الأطفال من ذوى إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد تواجههم صعوبة كبيرة فى تركيز الإنتباه والاحتفاظ به فترة عند ممارسة الأنشطة التى يقومون بها وخصوصاً التى تتكرر كثيراً أو التى تتطلب تحدى، كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى غربلة المثيرات التى ينتبهون إليها من المثيرات المشتته،كما أن لديهم قابلية للتشتت.

(Distractanility Strauss&Kephart, 1955)

٢. النشاط الحركى الزائد (الاستثارة الزائدة) Over Arousal

يتميز الأطفال من ذوى إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد بعدم الإستقرار والحركة الزائدة وعدم الهدوء والراحة، كما أن هؤلاء الأطفال من السهل إستثارتهم انفعالياً.

وقد أعطى المهتمون بسلوك الأطفال اهتماماً كبيراً بالمظاهر المميزة لهؤلاء الأطفال، فقد أشار البعض منهم إلى إرتفاع مستوى النشاط الزائد وعدم التقبل الاجتماعى لحركاتهم المفرطة. فقد يقومون بحركات عصبية مربكة وغير منظمة، كما يكون لديهم صعوبة فى البقاء جالسيب لفترة، وينشغلون فى عمل أشياء مزعجة كالسقوط عن الكرسى، وقرع الأصبع، وقد يصدرون أصواتاً غير ملائمة محدثين ضوضاءً أو يتكلمون بصوت عالى(fowler, 1991:1).

كما أشار باركلي Barkaly (١٩٩٥) أن تلك المظاهر تكون نفس الصفات التى وصفها المعلمون، والتى يصفها الأطفال ذوى النشاط الحركى الزائد داخل حجرة الدراسة، إلا أن تلك الصفات تختلف بعض الشئ عن الصفات التى يتصف بها المراهقون من تلك الفئة (Peters&Davies, 1981, p.3).

٣. الإندفاعية Impulsivity

أن الأطفال من ذوى إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد يميلون للإستجابة للأشياء دون تفكير مسبق، فلا يعرفون تبعات سلوكهم، ولذا فهم يتعجلون عند قيامهم بالأداء، كما يجدون صعوبة فى إنتظار دورهم، ولا يفكرون فى البدائل المطروقة قبل أن يضعون قرارهم(Goldstein, et al, 1995).

وقد حددت رابطة الطب النفسى الأمريكى (apa, 1987) عدة معايير للحكم على هؤلاء الأطفال حيث أشارت إلى أنهم يتصرفون دون تفكير ويجدون صعوبة فى تنظيم عملهم، وينتقلون بسرعة من عمل إلى أخر قبل إكماله، وكثيراً ما يقاطعون

الآخرين وينادون بصوت مرتفع عن المعتاد، كما يجدون صعوبة فى إنتظارهم أدوارهم عند قيامهم بأنشطة معينة.

والمشكلة هنا لا تنحصر فى النقص فى معرفة ما يفعلونه، وإنما فى عدم قدرتهم على التوقف فترة كافية للتفكير قبل صدور الإستجابة، فهؤلاء الأطفال يندفعون بعنف وتهور، ويكون سلوكهم فى غالبية الأحوال صادراً بدون تفكير، كما أنهم لا يستفيدون من أخطائهم التى وقعوا فيها، وإنما يكررون دائماً نفس الأخطاء، ولذلك يحتاجون إلى مراقبةً أو إشراف عليهم (Goldstein, et al, 1995).

٤. صعوبة الارضاء difficulty With Gratification

إن الأطفال والمراهقين من ذوى إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد لا يعملون جيداً فى حالة المكافأت والحوافز التى تقدم لهم خلال فترت زمنية طويلة، ويطلبون دائماً أن تكرر هذه المكافأت والمعززات الفورية (Goldstein, Goldstein&1995).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن تلك الفئة لا تستجيب للحوافز بنفس طريقة الأطفال الآخرين، وافترضوا أن تكرار حدوث تدعيم سلبى للأطفال ذوى إضطراب الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد يجعلهم لا يستجيبون للمطالب إلا عند إزالة المثير المنفر لهم، وهذا عكس ما يتوقعون عند حدوث تدعيم لاحق (Haenlein&Caul, 1987, Goldstein, et al, 1995).

أسباب إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد

أتجهت البحوث النفسية والطبية والتربوية لدراسة صبيعة وأسباب إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بنشاط حركى، وقدمت تفسيرات متنوعة لتلك الظاهرة، فقد أرجعها البعض إلى عوامل وراثية، وأرجعها البعض الآخر إلى أسباب بيئية، ونظر آخرون إلى هذا الإضطراب بإعتباره إنعكاساً لعوامل عضوية عصبية، كحدوث خلل

وظيفى فى المخ أو حدوث إصابة مخية أو نتيجة خلل فى التوازن الكيميائى أو تأخر فى النضج، وستعرض الباحثة تلك الأسباب فيما يلى:

أولاً: الأسباب الوراثية

ويفترض(Cantwell, 1976:214) أن ظروف نقل الرسائل الوراثية يمكن أن تؤدى إلى الإستعداد لفرط النشاط، ويرى موريسون واسترارد (Morrism & Steward, 1971, p. 214) أنه لا توجد دراسة واحدة تؤيد هذا النموذج، وأن السبب الوراثى لإضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد تكون نتائجه مضللَه(P, 189)، ويبرهن العديد من الباحثين على وجود علاقة بين إضطراب النشاط الزائد والعوامل الوراثية، حيث يؤكد باركلى (Barkely, 1985) دور العوامل الوراثية فى إحداث الإضطراب، وتوجد دلائل على إحتمالية دورالعوامل الوراثية فى إحداث الإضطراب مستدلين على ذلك بنتائج دراسة ستيوارت واولدس، وكورنرز التى أشارت إلى أن الأطفال ذوى النشاط الحركى الزائد كان لهم إخوة يعانون من نفس الإضطراب. (Stewarts&Olds, 1973, Corners, et al, 1980)

وهناك إفتراض آخر هو " يحدث الإضطراب بسبب حدوث إصابة فى المخ تؤدى إلى ظهور هذا الإضطراب"وقد أفترض ذلك ديورى ١٩٢٥(Duyere, 1925)، وأكد على ذلك استراوس وكيفارت(Strauss&Kephart, 1955) حيث توصلا إلى نتيجة مؤداها أنه يمكن الإستدلال على وجود إصابةً أو تلف فى المخ من زملة المظاهر السلوكية للنشاط الزائد، إلا أن ويرى(Werry) اعترضا على ذلك.

وأفترض فلاين وهوبس (Flynn&Hopson, 1981) أن حدوث خلل وظيفى فى الجهاز العصبى يؤدى إلى ظهور أعراض هذا الإضطراب، كما أن التشتت فى قيام أبنية المخ الأوسط وعدم القدرة على إحداث توازن بين ميكانزمات الكف والاستثارة يؤدى إلى حدوث هذا الإضطراب.

ويؤكد باركلى ومعاونوه (Barkely, et al, 1992) أن الخلل الوظيفى للمخ يسبب وجود مشكلة فى العمليات الحركية الإدراكية لدى الأطفال ذوى إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وهناك رأى آخر يشير إلى أن حدوث خلل فى التوازن البيوكيميائى ينعكس فى عدم القدرة على إحداث توازن فى الأنظمة الكفية والإستثارية مما يؤدى إلى أعراض إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

ثانياً: الأسباب البيئية

تعددت العوامل البيئية المسببة لإضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد ومنها ما يلى:

١. التعرض للتسمم بالرصاص نتيجة للأكل وإستخدام بعض اللعب مما يؤدى إلى ظهور أعراض شبيهه بإضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما أن حمض الأستيل سالسيلك الذى يوجد فى تركيب بعض المواد التى تضاف إلى بعض الأطعمه لإعطائها نكهةً أو لون صناعى يؤدى إلى حالات مشابهة أيضاً.
٢. التلوث البيئي خلال فترة الحمل، أو فترة مراحل الطفولة المبكرة، والتي يحدث فيها نمو المخ، والجهاز العصبي.
٣. تعرض الأم الحامل للأشعة مثل (أشعةX) بشكل زائد لعلاج كيميائي أوإشعاعي.
٤. إدمان الأم أثناء الحمل، وتناول الكحوليات، والتدخين.
٥. إصابة الأم الحامل بأحد العوامل التي توقف تغذية الجنين بالأكسجين نتيجة لتعرض الأم الحامل الإصابة بمرض السكر، أو تعقد الحبل السري، أو الولادة المتعسرة.

(مشيرة عبد الحميد، ٢٠٠٥: ٣٠)

ثالثاً: الأسباب البيئية الاجتماعية

العوامل البيئية المحيطة بالطفل والمتمثلة فى الأسرة والأساليب الوالدية لها دور هام فى إحداث هذا الإضطراب، وخاصةً فى السنوات الأولى من حياته.

وأكد باركلي Barkley أن إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد ليس أكثر من أن يكون نتيجة لضعف فى ضبط سلوك الطفل من قبل والديه، إذ أن طرق ترويض سلوك الطفل الضعيفة تؤدى إلى إضطراب سلوكه.

رابعاً: أسباب نفسية

أشارت بعض الدراسات إلى أن الفشل، والإحباط، وعدم التشجيع وإنخفاض إحترام الذات، والإكتئاب قد يكون السبب في سلوك الأطفال ذوي النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه.

(مشيرة عبد الحميد،٢٠٠٥: ٣١)

علاج إضطراب تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد

إن أساليب العلاج تعطى بناءاً على أعراض إضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه، وليس بناءاً على أسباب هذا الإضطراب، وتتعدد أساليب العلاج، وستعرض الباحثة فيما يلى الأساليب العلاجية المختلفة فيما يلى:

أولاً: العلاج الطبي Stimulant Medication

من أول الطرق العلاجية التي أستخدمت لخفض سلوك تشتت الإنتباه والنشاط الزائد العلاج بالعقاقير الطبية المنشطة Stimulants، وأكثر العقاقير إستخداماً الريتالين Retalin(الميثيل فينيدات Methyle Phenidate) والديكسترين Dexedrine (كبريتات اليكسترو امفيتامين Dextro-Amphetamine Sulfate)

والسـاليرات Cylert، وبيمـولين الماغنسـيوم Pimoline Magnesium (Safer&Krager, 1988).

وقد أشار كل من دوبال وباركلى (Dupaul&Barkley, 1990) أن حوالى ما يقرب من ٩٠% من الأطفال المندفعين فى الولايات المتحدة الأمريكية كان يتم علاجهم بعقار الريتالين، إلا أن هونت وآخرون (Hunt, et al, 1991) أشاروا إلى أن ٢٥ % من الأطفال المندفعين المترددين على العيادات النفسية لا يستجيبون جيداً لعلاج بالعقاقير الطبية، ونظراً لما لتلك العقاقير من آثار جانبية اتجه غالبية المعالجين إلى التركيز على العلاج السلوكى والعلاج المعرفى.

ثانياً: التعديل المعرفي للسلوك Cognitive Behavior Modification (C.B.M)

يعد التعديل المعرفي من بين أساليب المعالجة المستخدمة مع الأطفال ذوي إضطرابات الإنتباه فرط النشاط كما لو كان قد صمم لهذه الفئة من الأطفال بالذات حيث يقوم التعديل المعرفي للسلوك على تدريب هؤلاء الأطفال على إكتساب مهارات التخطيط وحل المشكلات، وضبط الذات التي يفتقر إليها مجتمع هذه الفئة من الأطفال، من منطلق أن الضبطَ أو التحكم اللفظيّ أو التعبير يعد واحداً من أكثر العوامل أهمية في ضبط السلوك خلال التطور النمائي له (الزيات، ١٩٩٨: ٣١٥).

١. تعديل السلوك Behavior Modification

يفضل علماء النفس تعديل السلوك بإستخدام مبادئ التعلم المتكاملة عن طريق تقليل إحتمالات التشتت، من خلال تهيئة المهام التعليمية بطريقة تضمن استمرارية إنتباه الأطفال، بألا تكون البداية بعد فترات طويلة من الإنتباه، مع ملء جو الفصل بالمؤثرات التي تمكننا من تنفيذ المهام التعليمية وكذا التعزيز المستمر الذي يؤدي إلى حده إضطراب الإنتباه، كما يقولون لأنفسهم قبل أن يبدءوا أية مهمة تعليمية أنا سوف

أتوقف، استمع، أنظر، أفكر قبل أن أجيب، وقد نتج عنه تحسن كبير في سلوك الأطفال، كما أن إعطاء مزيد من وقت التركيز، والإستجابة الأمرية الفورية تقدم تحسنا في علاج حالات إضطرابات الإنتباه فرط النشاط (حسن، ١٩٩٢: ٥١- ٥٢).

ويقوم العلاج السلوكي على نظرية أن السلوك الخاطئ يرجع إلى تعلم وتكيف خاطئين ومن ثم يهدف العلاج السلوكي إلى إزالة السلوك الخاطئ وإعادة التعلم والتكيف (الحنفي، ١٩٩٤: ٩٣).

ويقوم التعديل السلوكى على برامج تعديل السلوك بإتباع طرق وفنيات لوضع برامج شاملة تهدف إلى تعديل سلوك الأطفال الذين يعانون من إضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه، وتعرف برامج تعديل السلوك Behavior Modificationيشيرهذا الأسلوب إلى إستخدام قواعد معينة لتحويل السلوك غير المرغوب فيه، إلى سلوك مرغوب فيه، ويكون التركيز فيه على السلوك الظاهر لدى الطفل(نايف بن عابد الزارع، ٢٠٠٧: ٦٧).

وتستخدم أساليب سلوكية منها أسلوب التعزيز واللعب، والنمذجة، وأساليب علاجية آخرى.

٢. تعديل المعرفةKnowledge Modification

قام جولدستين وجولدستين (Goldstein&Goldstein, 1990) بمراجعة وتلخيص العديد من الأساليب المعرفية التى يمكن إستخدامها لهذا الغرض، وقد تضمنت الأساليب التالية:

- التسجيل الذاتىSelf–Recording ويقصد بها تعليم الأطفال من خلال كتابة المذكرات، ووضعها داخل جداول مفيدة معدة لهذا الغرض، والتقييم الذاتى – Self Evaluation أى تعليم الأطفال كيفية تقييم سلوكياتهم بطرق فعالة وصحيحة.
- التعزيز الذاتىSelf – Reinforcement ويقصد بها تعليم الأطفال وتدريبهم على تعزيز ذواتهم عند قيامهم بالأداء الصحيح.

- **التعلم الذاتى** self-instruction ويقصد بها تعليم الأطفال كيفية التعامل مع المشكلات وكيفية حلها بفاعلية، وتوجية سلوكياتهم بطريقة منظمة.
- **التدريب القائم على العزو السببى** Attribution Training ويقصد بها بناء تقدير الذات والشعور بالقدرة على ضبط الذات.

وقد ثبتت فعالية هذه التقنيات فى علاج الأطفال الذين يعانون من تشتت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والأطفال من ذوى المشكلات التعليمية، والمشكلات السلوكية، وإصابات المخ، وإضطرابات الإنتباه، كما تم إستخدامها فى دراسات علاجية عديدة متنوعة منها السلوكيات المرتبطة بأداء النشاط On-Task Performance والطاعة، وتقدير الذات، والمهارات الاجتماعية.

إن الإفتراض المنطقى وراء إستخدام مثل تلك الأساليب والفنيات هو أن هؤلاء الأطفال يمكن تعديل سلوكياتهم عن طريق تعليمهم بطريقة مختلفة، وإكسابهم الضبط الذاتى، والقدرة على التعبير، والقدرة على تغيير وتعديل سلوكياتهم بصورة أكثر فعالية.

كما يقوم هذا الإتجاه أيضاً على إفتراض مؤداه أن الإنسان ليس سلبياً تجاه المثيرات البيئية المحيطة به، حيث لا يستجيب للمثيرات البيئية فحسب ولكنه يتفاعل معها ويكون مفاهيم حولها، وهذه المفاهيم تؤثر فى سلوكه، وبمعنى آخر أن هناك تفاعلاً بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك ويسمى باندورا (Bandora, 1977) هذا التفاعل بالحتمية المتبادلة.

- **الضبط الذاتى** Self-Control وهو أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفى التى تستهدف تدريب الطفل على تعديل أنماط التحدث للذات Self-Statment والذى بدوره يؤدى إلى تعديل السلوك، ويتم هذا الأسلوب من خلال تقديم تعليمات للذات عن طريق تلفظ الطفل ببعض العبارات التى توجه للذات فتسهل الألفاظ حدوث السلوك التوافقى وتزيد من إحتمال حدوثة، وفيه يتعلم الطفل كيف يراقب نفسه،

وكيف يقارن ما بين السلوك الذى كان من المفروض أن يؤديه والسلوك الذى لا يجب أن يؤديه؟، وكيف يعزز ذاته بعد أن يصل إلى المطلوب؟

وينصب الاهتمام فى التنظيم الذاتى بإعتباره العنصر الأساسى فى توجيه السلوك والضبط الذاتى، ويعتبر ميكنبوم (Michenbaum, 1977) أول من طورهذا الأسلوب حيث تبين له أن التخلص من المشكلة يعنى التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة إنهزامية وسلبية وإستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة إيجابية.

أعدت الباحثة في هذه الدراسة مقياس لقياس مظاهر تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال تم تطبيقه على أولياء أمور الأطفال، وقد تكون المقياس من ٦٠ عبارة تمثل مظاهر تشتت الانتباه التي قد يعاني منها الأطفال.

المراجع

١. أحمد عزت راجح (١٩٧٥): أصول علم النفس, دار المعارف, القاهرة.

٢. أحمد عزت راجح(١٩٩٧): أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة.

٣. أحمد عكاشة(١٩٨٢): علم النفس الفسيولوجى، دار الفكر العربى، القاهرة.

٤. أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٨): الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد و العاديين موقع أطفال الخليج.

٥. أحمد محمد يونس قزاقزة(٢٠٠٥): فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، موقع أطفال الخليج، أطروحة دكتوراه في فلسفة، التربية منشورة، جامعة عمان الأردن.

٦. أشرف صبره (١٩٩٤): دراسة للنشاط الزائد وقصور الانتباه لدى عينة من طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة أسيوط "، رسالة كتوراة غير

منشورة، كلية التربية، قسم الأطفال بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٧. خالد السيد محمد زيادة (٢٠٠٨): دراسة لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه عند عينات من الأطفال تعاني من صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا) موقع أطفال الخليج.

٨. رياض نايل (٢٠٠٧): اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث و الرابع من التعليم الأساسي موقع أطفال الخليج.

٩. حسين عبد القادر وآخرون (١٩٩٣): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي, دار سعاد الصباح, الكويت.

١٠. حسين عبد القادر، حسين سعد الدين (١٩٩٤): انحراف الأحداث والسيكودراما، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

١١. كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢): اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة، دار الكتاب الجامعى، الإمارات العربية المتحدة.

١٢. محمد علي محمد عثمان (٢٠٠٧): النشاط الزائد والتحصيل الدراسى لدى عينة من مدينتي دمشق والقامشلي, كلية التربية, جامعة دمشق.

١٣. مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي (٢٠٠٥):النشاط الزائد لدى الأطفال، ط ٢، المركز الجامعي الحديث , القاهرة.

أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوعا لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض

اعداد

د/ خولة تحسين محى الدين صبحا

أستاذ مساعد بكلية التربية – قسم الطفولة المبكرة

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوعا لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض

د / خولة تحسين محى الدين صبحا*

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف ترتيب أبعاد الذكاء الأخلاقي وتحديد أكثر الأبعاد شيوعا لدى عينة من أطفال الروضة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من ٤٤٢ طفلاً وطفلة موزعين على إحدى وعشرين روضة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي للطفولة المبكرة على جميع أفراد العينة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب توصلت الدراسة إلى أن البعد الأخلاقي الأكثر شيوعاً لدى أطفال الروضة بالمرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات هو بعد اللطف، وتلاه في الترتيب بعد التعاطف، وجاء الضمير في المرتبة الثالثة وتبعه العدل في الترتيب الرابع، أما قيمة الاحترام والتسامح فقد جاء في المرتبة الخامسة والسادسة، وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاء بعد التحكم الذاتي. كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد (التحكم الذاتي، الضمير)، وفي الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي على مقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة وهذه الفروق تعود إلى اختلاف نوع العينة: (ذكور – إناث)، ولصالح عينة الإناث.

* أستاذ مساعد - كلية التربية – قسم الطفولة المبكرة - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

مقدمة الدراسة:

حظي الذكاء باهتمام العديد من الباحثين والدارسين نتيجة تطور هذا المفهوم على مر العصور وتنوعت النظريات والتعريفات التي انطلق منها الباحثون في دراساتهم وأبحاثهم، فمن أوائل النظريات العلمية النفسية التي تناولت تحديد مفهوم الذكاء نظرية سبيرمان Spearman التي تنظر إلى الذكاء بصورة بسيطة وبأنه قدرة فطرية عامة، وتلتها نظرية ستيرنبرغ Sternberg التي توصلت إلى أن هناك ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء، وهي: الذكاء الأكاديمي، والذكاء العملي، والذكاء الإبداعي (عفانة والخزندار، ٢٠٠٧).

ويعد الكتاب الذي نشره جاردنر (Gardner,1983) بعنوان أطر العقل (The Frame of Mind)، البداية الحقيقية لنظرية الذكاءات المتعددة والتي نحا بها جاردنر نحواً مختلفا عن بقية الباحثين في محاولة لتفسير طبيعة الذكاء، والتي تحدى بها الطريقة التقليدية لقياس الذكاء وهي وجود ذكاءٍ أحاديٍّ لدى جميع الأفراد (النور، ٢٠١٣)، وحدد جاردنر في الأصل سبعة ذكاءات متميزة: اللفظي، والبصري، والرياضي، والموسيقي، والجسدي، والاجتماعي، والذاتي وقد أضاف إليها ذكاءً ثامنا وهو الذكاء الطبيعي، ومع تطبيق نظرية جاردنر تم استكشاف أنواع جديدة من الذكاءات مثل الذكاء الاجتماعي والعاطفي والوجودي والروحي والأخلاقي (Clarken, 2010).

والذكاء الأخلاقي هو أحدث وأقل دراسة من الذكاء المعرفي والعاطفي والاجتماعي، ولكن قدرته كبيرة على تحسين فهمنا للتعلم والسلوك ويعتقد الكثيرون أنه عنصرٌ أساسيٌ للرفاه الفردي والجماعي والتقدم وجزء ضروري للتعليم الشامل (Clarken, 2009).

وكان أول ظهور لمفهوم الذكاء الأخلاقي عام ١٩٩٧ عندما قام العالم كولز (coles) بنشر أول مقالة علمية تحت عنوان الذكاء الأخلاقي للأطفال (The moral intelligence of children) وقد تضمنت تلك المقالة تحديدا وتعريفا لمفهوم الذكاء

الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والقدرة على صنع قرارات مدروسة تعود بالفائدة على الفرد والآخرين (مومني، ٢٠١٥).

أما لينيك وكيل (Kiel & Lennick) فقد عرفا الذكاء الأخلاقي بأنه "القدرة العقلية على تحديد كيفية تطبيق المبادئ الإنسانية الكونية على قيمنا الشخصية وأهدافنا وتصرفاتنا. ويتألف بناؤهما للذكاء الأخلاقي من أربعة مكونات مرتبطة بالنزاهة، وثلاثة مرتبطة بالمسؤولية، واثنين مرتبطين بالتسامح، وواحد مرتبط بالتعاطف (Clarken, 2009).

وجاء كتاب بوربا بعنوان بناء الذكاء الأخلاقي (Building moral intelligence) والذي ناقشت فيه أهمية الذكاء استناداً إلى نتائج دراسات بحثية أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، تظهر العديد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال في المدارس المختلفة، موجّهاً لمسار بناء الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال لتنمية سبع فضائل جوهرية تساعدهم على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها الطفل في حياته، عرفت بوربا الذكاء الأخلاقي: القابلية لفهم الصواب من الخطأ، وهو أن تكون لديك قناعات أخلاقية وتعمل عليها ليتسنى لك أن تسلك الطريقة الصحيحة والأخلاقية (Borba, 2001) . وترى بوربا أن الفضائل الجوهرية السبعة تكوّن خطة متكاملة لبناء الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال وهي ما يحتاجونه للقيام بالصواب ومقاومة الضغوط التي تتحدى الحياة الأخلاقية الجيدة، وتتضمن هذه الفضائل:

التعاطف Empathy: وهو القدرة على التماثل مع اهتمامات شخص أو الشعور بشعوره، وتزيد هذه الفضيلة من وعي الأطفال بأفكار الآخرين وآرائهم ، والتمثل العاطفي هو الذي يحرك الأطفال لكي يكونوا متسامحين وعطوفين ويفهموا حاجات الناس الآخرين ويهتموا بالذين تعرضوا للأذى والمتاعب (بوربا، ٢٠٠٧)، وإذا ما امتلك الطفل القدرة على التمثل العاطفي للآخرين تشكلت لديه قوة رادعة ذاتية تحول بينه وبين إيذاء الآخرين (محمد، ٢٠٠٤).

الضمير **Conscience** : وهو جوهر الأخلاق برمّتها ، وهو ذلك الصوت الداخلي الذي يساعدنا على معرفة الخطأ من الصواب (بوربا،٢٠٠٧) وهو مجموعة من القيم العليا المتوافرة في بناء الفرد المعرفي والذي اكتسبه بالتفاعل مع عوامل البيئة الاجتماعية، ويعمل الضمير على ضبط السلوك وتوجيهه بطريقة مقبولة اجتماعيا (مومني، ٢٠١٥)

التحكم الذاتي Self-Control : وهو التحكم بالانفعالات والتفكير بالسلوك قبل فعله، مما يعطي الفرد قوة الإرادة للقيام بالصواب والسيطرة على أعماله، (Borba, 2001) وهذا التحكم يساعد على مواجهة أي ضغوطات خارجية أو داخلية والبعد عن القرارات غير المدروسة (العريني، 2009).

الاحترام Respect: وهي تقدير الذات والاهتمام بحقوق الآخرين، وهذه الفضيلة تقود الطفل إلى معاملة الآخرين بالطريقة التي يريد هو أن يُعامَل بها مما يضع أساسًا لردع العنف والظلم والكراهية (بوربا، ٢٠٠٧).

اللطف Kindness : إبداء الاهتمام بشأن راحة الآخرين ومشاعرهم (بوربا، ٢٠٠٧) ومساعدتهم في محنهم وتعلّم معنى الشفقة عليهم وفهم حاجات الآخرين والعمل على تلبية تلك الحاجات قدر المستطاع (العريني، 2009).

التسامح Tolerance : وهي فضيلة جوهرية تساعد الأفراد على احترام بعضهم بعضًا كأشخاص دون النظر للفروقات العرقية أو الاجتماعية أو المظهرية، أو الحضارية، أو المعتقدات، أو القدرات، وهذا يساعد على تلافي الكراهية والعنف والحقد ويحث على معاملة الآخرين بعطف واحترام (Borba, 2001).

العدل Fairness : وهو العمل بنزاهة وبطريقة عادلة مع الآخرين وذلك بمنح حقوقهم والتعامل معهم على أُسس النزاهة القويمة دون تمييز (بشارة،٢٠١٣)، وهنا يصبح الطفل أكثر التزامًا بالقواعد وأَخْذ الدَّورِ والإنصات بشكل مفتوح لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم (بوربا، ٢٠٠٧).

وترى بوربا (Borba, 2001) أن تعزيز الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال يُعدّ أفضل أمل لوضعهم على المسار الصحيح ليتسنى لهم العمل والتفكير بشكل سليم سويّ، وأن بناء قابليات الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال لها أثر عظيم في كل مظهر من مظاهر حياتهم وكذلك نوعية علاقاتهم المستقبلية وإنتاجياتهم ومهاراتهم ، كما أن هذه الفضائل سيبقى أثرها لفترة طويلة مع الطفل. وتشير دراسات روبرت كولز والذي استكشف أهمية البعد الأخلاقي في العديد من أعماله أن الحياة الأخلاقية للأطفال غنية جدا وتبدأ بالنمو من مرحلة الرضاعة بتعلمهم حول الجيد والسيئ، وكيفية التصرف ويكون ذلك من خلال التفاعل مع الآخرين ومراقبة السلوك . فالأخلاق كثيرًا ما تتأثر بالبيئات الاجتماعية. (Clarken, 2010).

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكّرة من أهم الفترات التأسيسية لبناء شخصية الفرد وتشكيل سلوكياته المكتسبة ، حيث يبدأ الطفل في هذه المرحلة بتعلم المعايير والقيم الأخلاقية (حواشين وحواشين، ٢٠٠٨). فقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها فلاين (Flynn, 1989) إلى أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم القدرة على إصدار أحكام خلقية وذلك بناء على مقياس الأحكام الخُلُقية المتضمن بعدي (التبرير– التعويض) و (مذنب – غير مذنب)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في درجات المقياس تُعزى لمتغير الجنس. حيث أجرى فلاين دراسته على ٥٨ طفلا وطفلة بعمر ٣٥–٧٠ شهرا بهدف تحديد العلاقة بين الأحكام الخُلُقية والعمر والذكاء والجنس لدى أطفال ما قبل المدرسة. أما دراسة (آل مراد وحسو، ٢٠٠١) والتي استهدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخُلُقي لدى أطفال الروضة والتي استخدما فيها المنهج التجريبي على عيّنة من ٤٠ طفلا وطفلة واستنتج الباحثان أن برنامج القصص الحركية قد حقّق تطورًا في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال المجموع التجريبية مقارنة بالقياس القبلي والبعدي ومقارنة بالمجموعة الضابطة.

ودراسة (الدرابعة، والمهندي، والجويفل، وصلاح، ٢٠١٥) لتقويم الذكاء الأخلاقي للأطفال بعمر ٩-١٢ سنة والتي أظهرت أن مستوى الذكاء الأخلاقي للأطفال كان بمستوى متوسط ولا توجد فروقا في الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس.

ويعد بناء الذكاء الأخلاقي من الموضوعات الحديثة نسبيا والهامة في مجال التربية والذي حظي باهتمام واضح في الوقت الحاضر، فقد توجه العديد من الباحثين لإجراء دراسات حوله استهدفت الأطفال والمراهقين والطلبة الجامعيين استنادا لنظرية بوربا، **وهناك دراسات أجريت تربط بين الذكاء الأخلاقي ودور الأسرة** كدراسة (محمد،٢٠١٥) والتي أجراها على أطفال الروضة بعمر (٥-٦ سنوات) لتحديد مكونات الذكاء الأخلاقي في ضوء نظرية بوربا وعلاقتها بالاندماج الوالدي، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاندماج الوالدي وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي عدا بُعد التحكّم الذاتي، كما أن الاندماج الوالدي استطاع التنبؤ بالذكاء الأخلاقي.

ودراسة (رزق، ٢٠٠٦) والتي تناولت العلاقة بين نظرة الأبناء للوالدية المتميزة ودرجات ذكائهم الأخلاقي وكذلك أثر المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، حيث وجدت الدراسة علاقة بين الخصائص الوالدية المتميزة والذكاء الأخلاقي للأبناء وأن تأثير المستوى الاقتصادي للآباء على الذكاء الأخلاقي كان ذا دلالة في جميع أبعاد المقياس عدا بُعدي (الضمير والعدالة).

وجاءت نتائج دراسة (العريني، ٢٠٠٩) مشيرة إلى وجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والذكاء الأخلاقي.

أما الدراسات التي ربطت بين الذكاء الأخلاقي وبعض المتغيرات الديموغرافية فكانت، كدراسة (مومني، ٢٠١٥) التي أشارت إلى امتلاك طلبة الثانوية درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي ووجود فروق دالة في درجات أبعاد (الضمير، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل) تعزى للجنس ولصالح الطالبات.

أما دراسة (العبيدي والأنصاري، ٢٠١١) والتي كشفت عن علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لطلبة الصف السادس.

ودراسة (النواصرة، ٢٠٠٨) كشفت عن وجود فروق دالة على مقياس الذكاء الخلقي تُعزى للجنس ولصالح الإناث.

وأظهرت نتائج دراسة (محمد،٢٠٠٤) وجود فروق ذات دلالة بين المراحل العمرية الثلاث لدى المراهقين ولصالح العمر الأكبر على درجة الذكاء الأخلاقي، ووجود فروق دالة بين درجة الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي لصالح الإناث.

وفي دراسة (اوليسولا وسامسون، ٢٠١٥) التي أجريت على طلبة الثانوية في نيجيريا فقد وجدت نتائجها أن ٤٦% من الطلاب لديهم مستوى عال جدا و٣٨% هم ذوو مستوى عال من الذكاء الأخلاقي، ووجود فروق في مستوى الذكاء لصالح الذكور، وأن الذكاء الأخلاقي يرتبط بشكل كبير بإدراك الطلبة للممارسات الخاطئة في المجتمع

وتوجد دراسات استخدمت برامج تدريبية في الروضة أو المدرسة بهدف تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال كدراسة (بشارة،٢٠١٣) التي تحققت من برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال SOS في الأردن وأعمارهم من (٩-١٤ سنة)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى للبرنامج ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة (شعيب، ٢٠١٢) التي أجريت على ٥٤ طفلًا بعمر (١١ سنة) من ذوي الدرجات المنخفضة في الذكاء الأخلاقي، وخرجت الباحثة بنتائج أشارت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى عيّنة الدراسة.

وهدفت دراسة (جان، ٢٠١١) إلى معرفة أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عيّنة من طالبات الصف السادس الابتدائي والتي استخدمت فيها المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود نمو في الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة كونج ما (keung Ma, 2009) والتي قام فيها بتطوير برنامج الحياة الأخلاقية والقيم الأخلاقية، والذي قام فيه بدمج الجوانب المعرفية بالنمو الأخلاقي لبناء برنامج شامل للتربية الأخلاقية، ابتداء من الروضة والمدارس الابتدائية

وحتى طلبة الجامعات وقد اقترح أربعة مجالات للتربية وهي العلاقات الإنسانية والإيثار والمشاعر الأخلاقية والحاجات النفسية، والحكم الأخلاقي، والمواطنة، إضافة إلى عشر خصائص أخلاقية تساعد الفرد على النمو وهي: الإنسانية، الذكاء، الشجاعة، الضمير، الحكم الذاتي، الاحترام، المسؤولية، البساطة، الولاء، التواضع. حيث إن هناك تطبيقات في مدن الصين لتدريس الأخلاق ولكنها في بعضها غير ناضجة وبعضها الآخر غير رسمية. وللتعرف على فاعلية البرنامج من خلال قياس فاعلية أساليب التدريس، قام الباحث بتوزيع استبانات على الطلبة والمعلمين، وأشارت نتائج البيانات إلى أن تقويم المعلمين والطلبة للبرنامج كان إيجابياً.

وتظهر الدراسات المستعرضة اهتمام الباحثين بدراسة الذكاء الأخلاقي والتربية الخلقية والتي هي العنصر الأساسي لوجود المجتمع واستمراره فلا يوجد مجتمع قادر على البقاء أو الاستمرار دون مجموعة من القواعد، والقوانين، والأنظمة التي تتحكم بالعلاقات بين الأفراد وتنظمها ، وإلى أن تكون المعايير المعتمدة في توجيه سلوكهم وتصحيحها. من هذه النقطة فمن الممكن اعتبار الذكاء الأخلاقي واحداً من أهم مجالات البحوث التي استحوذت على اهتمام المربّين على مدى عقود (Clarken, 2010).

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن أهمية تنمية الطفولة المبكرة وتطبيق البرامج الخاصة بها لا تقتصر على إعداد الطفل لدخول المدرسة وإنما تتعدى ذلك لتصل به إلى الرعاية المتكاملة التي تُعنى بنموه الشامل من جميع النواحي الجسدية، والعاطفية، والمعرفية، والاجتماعية، والخُلُقية، (عبد الهادي، ٢٠٠٢) ويرى كولز (coles, 1997) أن تعزيز الذكاء الخلقي لدى أطفالنا أفضل أمل لوضعهم على المسار الصحيح بحيث يتسنى لهم العمل والتفكير بشكل جيد، وهو أفضل أمل لتطوير سماتهم الشخصية القوية، وقد كتب روبرت كولز عن الحاجة لتنمية وتطوير هذه القابلية المذهلة لدى الطفل وأنها أفضل

طريق لحماية حياته الخلقية الآن وفي كل وقت، فالتنمية في الطفولة المبكّرة منوطة بنوعية البيئة التي يعيش فيها الأطفال خلال السنوات الأولى والتي تتمثل بالأسرة والمجتمع المحلي. من خلال ذلك نجد أن الأسرة تمثل أهم هيئة في المجتمع فهي تقوم بنقل التقاليد القديمة وخلق قيم اجتماعية جديدة وهي التي تكوّن القيم الخلقية، وإلى جانب الأسرة تشارك رياض الأطفال في الأهمية بوصفها مؤسسة اجتماعية تربوية فهي تقوم بدور هادف وبنّاء في تنشئة الطفل خُلُقياً واجتماعياً واعداده للحياة؛ فتعمل هذه المؤسسة على دعم الكثير من العادات والاتجاهات السلوكية السليمة وتقويتها كما أنها تقوم بتصحيح بعض اتجاهات السلوك غير السوي للطفل. كذلك جماعات الرفاق يمكن أن تؤدي دوراً تربوياً مهمّاً في تدعيم القيم الخلقية التي يسعى إليها المجتمع ، لذا كان الاهتمام بهم بوصفهم مجموعات تشارك في غرس القيم الخلقية (آل مراد وحسو، ٢٠٠١). لهذا السبب فإن من المهم بناء ذكاء الأطفال الخلقي بحيث يتسنى لهم أن يطوّروا إحساسا داخليا بالخطأ والصواب للوقوف بوجه التأثيرات الخارجية التي تأتى من مصادر مختلفة يمكن أن يصل إليها أطفالنا بسهولة جدًّا، فالتلفاز والألعاب الإلكترونية والموسيقى والدعايات والإنترنت هي من بين أسوأ التجاوزات الخلقية لأنها تبث التهكم وعدم الاحترام والمادية والسوقية وتمجيد العنف. فالذكاء الخلقي سيكون بمثابة العضلة التي يحتاجها الطفل لمواجهة تلك الضغوط السلبية والتي ستعطيه القوة على عمل الصواب مع التوجيه أو بدونه (Coles,1997) .

وتشير(بوربا، ٢٠٠١) إلى أن البدء في بناء الذكاء الأخلاقي يبدأ عندما لا يزال الطفل يتعلم المشي، رغم أن الطفل في ذلك العمر لا يمتلك القدرات الإدراكية لمعالجة المنطق الخلقي المعقد، أي عند اكتساب مكونات العادات الخلقية لأول مرة – مثل السيطرة على النفس، والعدالة وإبداء الاحترام والمشاركة والتعاطف، ولكنها تؤكد على أن احدث بحث حول النمو الخلقي أشار إلى إن الأطفال بعمر ستة اشهر يستجيبون لأحزان الآخرين ويكتسبون أساس التقمص العاطفي. والأخطاء التي يرتكبها الوالدان بالبقاء في دائرة الانتظار حتى يصل أطفالهم إلى عمر السادسة أو السابعة –

عمر المنطق – للبدء بتشذيب قدراتهم الخلقية، وتأخر الوالدين بهذه الطريقة سيزيد من إمكانية تعلم أطفالهم العادات السلبية الهدامة التي تعمل على تآكل النمو الخلقي وتجعل من الصعب عليهم التغير. (بوربا، ٢٠٠٧) وباعتبار رياض الأطفال من المؤسسات التربوية الهامة في تنمية جميع جوانب شخصية الطفل بما فيها الخلقية (آل مراد وحسو، ٢٠٠١)، فهي عن طريق وسائلها التعليمية المختلفة كالصور، والرسوم التوضيحية الحقيقية، وملاحظة النماذج الأخلاقية، والقيم التي يمكن استكشافها، وتعزيز الحساسية لمشاعر الآخرين، وتطوير التعاطف، وغيرها من الأنشطة التي تلهم الأطفال وتساعد في تطوير الذكاء الأخلاقي، جاءت هذه الدراسة للتعرف على الأبعاد الخلقية الأكثر شيوعا من أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض والإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما البعد الأكثر شيوعا من أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوعا لدى أطفال الروضة تعزى للجنس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف إلى البعد الأكثر شيوعا من أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض.

٢- التعرف إلى ترتيب أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة.

٣- التعرف إلى الفروق في الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة بحسب متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من حداثة الموضوع الذي استهدفته وتناولته الباحثة ولا سيما إذا ما تمت دراسته في مرحلة الطفولة المبكّرة حيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع الذكاء الأخلاقي وأطفال الروضة، مما يمثل إضافة نوعية في مجال أبحاث الطفولة المبكّرة.

وتأتي الأهمية التطبيقية لها من خلال تحديد أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوعا لدى أطفال الروضة، مما يساعد التربويين في غرس الفضائل الأخلاقية وتنميتها استنادا إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي.

إضافة إلى استفادة المعلمات والمتخصصين في مجال الطفولة المبكرة من مقياس الذكاء الأخلاقي الذي شاركت الباحثة في إعداده والتعرف إلى الفضائل الأخلاقية لفئة أطفال الروضة.

محددات الدراسة:

طبقت الدراسة على أطفال الروضة في المرحلة العمرية من ٥-٦ سنوات في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤.

اقتصرت أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تضمنتها الدراسة على الفضائل السبع لبوربا (the seven essential virtues of moral intelligence) وتتضمن هذه الفضائل: اللطف/ التعاطف/ الضمير/ التحكم الذاتي/ الاحترام/ التسامح/ العدل.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الأخلاقي: عرفت (بوربا، ٢٠٠١) الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وأن يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية قوية والتصرف على أساسها بالطريقة السليمة الأخلاقية، وحددت بوربا سبع فضائل يحتاج الأطفال إلى تنميتها وهي

المتعلقة بالذكاء الأخلاقي (التعاطف، والضمير، والتحكم الذاتي، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل).

ويعرف الذكاء الأخلاقي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي للإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات، الملتحقين بالروضات في مدينة الرياض والبالغ عددهم كما في الجدول التالي وفق مؤشرات أداء إدارة رياض الأطفال للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣.

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة

أطفال العام الدراسي الحالي	حكومي		أهلي	
	بنين	بنات	بنين	بنات
	٤٤٥٠	٤٥٧٨	١٦١٥٢	١٤١٠٢
المجموع	٣٩٢٨٢			

عينة الدراسة:

تكونت العينة الكلية للدراسة من (٤٤٢ طفلا، بواقع ٢٤٢ طفل و٢٠٠ طفلة) تم اختيارهم عشوائيا من رياض مدينة الرياض وقد روعي في اختيارهم النِّسب التمثيلية للمناطق الجغرافية (وسط، شمال جنوب، شرق، غرب) وقد بلغ عدد الروضات التي شملت العينة إحدى وعشرين روضة، كما في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

توزيع عيّنة الدراسة وفق الجنس

جنس الطفل	العدد	النسبة
ذكر	٢٤٢	٥٤.٨
أنثى	٢٠٠	٤٥.٢
المجموع	٤٤٢	١٠٠.٠

أدوات الدراسة:

لقد قامت الباحثة بإعداد مقياس الذكاء الأخلاقي لمرحلة الطفولة المبكرة:

إجراءات إعداد المقياس:

تم إعداد المقياس من قبل عضوات هيئة التدريس(بسمة الحلو، خولة صبحا، سارة العبد الكريم) ضمن الإجراءات التالية:

١. تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي لمرحلة الطفولة المبكرة بعد مراجعة الأدب النظري، واستندت الباحثات في بنائه إلى نظرية الذكاء الأخلاقي لميشيل بوربا، حيث تم تقصّي مظاهر كل بُعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي والتعبير عنها بمشاهد مصورة تتناسب والمرحلة العمرية المستهدفة، والخصائص النّمائية للطفولة المبكّرة.

٢. بناء الفقرات: تم بناء ٤٢ فقرة بواقع ست فقرات لكل بُعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي والمتضمنة (التعاطف، الاحترام، التحكم الذاتي، العدل، التسامح، الضمير، العطف).

٣. رسم المشاهد الأخلاقية لكل فقرة من فقرات المقياس وهي رسومات تتضمن المشهد الرئيسي يتبع بثلاثة مشاهد تمثل البدائل الأخلاقية للموقف ليختار الطفل من بينها مشهدا واحداً يمثل السلوك الذي يميل إليه في هذا الموقف وقد تم التركيز على أن تكون الرسوم لشخصية حيادية الجنس والمسمّى لضبط هذا المتغير.

٤. كتابة مواقف قصصية تلائم كل مشهد من المشاهد الأخلاقية لكل فقرة.

تصحيح المقياس: تم إعطاء ثلاث درجات للبديل الأقوى أخلاقيا يليها درجتان ثم درجة واحدة للبديل الأضعف.

وقد تم تقسيم الذكاء الأخلاقي إلى ثلاثة مستويات تتراوح بين:

٤٢-٧٠ متدنٍ

٧١-٩٨ متوسط

٩٩-١٢٦ مرتفع

آلية تطبيق المقياس:

يقوم الفاحص بتطبيق المقياس بشكل فردي بحيث يبدأ في كل صفحة بسرد الموقف على شكل قصة مصورة تمثل موقفاً يتضمن مشكلة أخلاقية ليختار الطفل بعدها حلاً من ضمن ثلاثة بدائل، وتمثل هذه البدائل درجات متفاوتة من المستوى الأخلاقي، مع المراوحة في ترتيب تقديم هذه المستويات، وقد استغرق تطبيق المقياس ما بين ٢٠-٢٥ دقيقة لكل طفل من أطفال العينة.

التطبيق التجريبي:

قامت الباحثات بتطبيق المقياس على عيّنة من (٢٢) طفلا تم اختيارهم بشكل عشوائي من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات للتأكد من فهم الأطفال للفقرات، ومدى وضوح الصور والصياغة اللغوية، وهل هناك صعوبة في فهم كل فقرة، وتحديد الوقت المطلوب لتطبيق المقياس. وبالاستناد إلى التطبيق التجريبي قامت الباحثات بعمل التعديلات اللازمة من حيث تغيير العبارات الوصفية للمشاهد، وتعديل ترتيب بعض المشاهد بالإضافة إلى تعديل بعض الصور في المشاهد.

التجريب الرئيسي:

تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على ٤٤٢ طفلا من أطفال الروضة من الذكور والإناث موزعين على ٢١ روضة.

الخصائص السيكومترية للقائمة:

صدق المقياس: للحكم على صدق القائمة استخدمت الباحثات أنواع الصدق الآتية:

١- صدق المحكمين:

تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من خمسة مختصين من أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام، والجامعة العربية المفتوحة ونتيجة لما أشار إليه المحكمّون ونتائج التطبيق الأولي تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتعديل المشاهد المصوّرة لبعض الفقرات، وحذفت الفقرات التي اتفق محكّمان أو أكثر على ضرورة استبعادها لصعوبتها وعدم ملاءمتها للعمر المستهدف. وعلى ضوء ذلك تم تعديل (٦) فقرات، وحذف (٤) فقرات، وإضافة فقرة جديدة. وبهذا الإجراء أصبح عدد المشاهد التي تتكون منها المقياس (٦٤) مشهداً بواقع ثمانية مشاهد لكل بُعد.

٢- الاتّساق الداخلي:

تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الذكاء الأخلاقي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وتبين النتائج في الجدول (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه تشير إلى درجات صدق دالة ومقبولة لأغراض البحث.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بنود مقياس الذكاء الاخلاقي بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٢٣٦٢**	١٤	٠.٥٢٦٨**	٢٧	٠.٢٩٥٥**
٢	٠.٤٨٩٧**	١٥	٠.٥٤١٠**	٢٨	٠.٥٥١٧**
٣	٠.٣٩١٨**	١٦	٠.٤٢٧٧**	٢٩	٠.٤٣٦٣**
٤	٠.٦٧٧٨**	١٧	٠.٥٤٩٨**	٣٠	٠.٥٩٤٨**
٥	٠.٣١٠٢**	١٨	٠.٢٩٧٤**	٣١	٠.٦١٣٧**
٦	٠.٤١٧٥**	١٩	٠.٢٧٨٩**	٣٢	٠.٥٧٥٥**
٧	٠.٣٦٦٤**	٢٠	٠.٣٦٣٩**	٣٣	٠.٦٠٠٣**
٨	٠.٤٦٦٦**	٢١	٠.٥٦٣٩**	٣٤	٠.٧٠٢٢**
٩	٠.٥٠٢٤**	٢٢	٠.٤٨١٨**	٣٥	٠.٥٣٦٨**
١٠	٠.٥٤٢٦**	٢٣	٠.٤٧٩٥**	٣٦	٠.٥٤٩٦**
١١	٠.٥٤٨٢**	٢٤	٠.٥٠٩١**	٣٧	٠.٥٤٠٠**
١٢	٠.٤٥٢٤**	٢٥	٠.٤٨٨٢**		
١٣	٠.٤١٨٣**	٢٦	٠.٥٥١١**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ) للمقياس والجدول (٤) يبين تلك القيمة.

جدول رقم (4)

معامل ثبات ألفا كرونباخ مقياس الذكاء الأخلاقي

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات الفا كرونباخ
مقياس الذكاء الاخلاقي	٣٧	٠.٩١

النتائج والمناقشة:

ما البعد الأكثر شيوعا من أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة وترتيبها تنازلياً، والجدول التالي يوضح النتائج التي تمّ التوصل لها:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

أنواع الذكاءات المتعددة	المتوسط الحسابي	الترتيب
التحكم الذاتي	١٣.٥٩	٧
اللطف	١٦.٢٨	١
الضمير	١٥.٧٥	٣
التعاطف	١٦.١٥	٢
الاحترام	١٥.٢٥	٦
التسامح	١٥.٤٥	٥
العدل	١٥.٦٦	٤

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن البعد الأخلاقي الأكثر شيوعاً لدى أطفال الروضة بالمرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات هو اللطف حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (١٦.٢٨)، ويليه في الترتيب بعد التعاطف والذي بلغ متوسطه الحسابي(١٦.١٥)وذلك من خلال تقديرات الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال، وتتلاءم هذه النتيجة مع طبيعة البيئة الصفية في الروضة والتي تتميز بأنها تقوم على القبول والاحترام فالموقف التعليمي الواحد لا بد أن يتضمن بعض الأهداف المتعلقة بالمعرفة والتذكر وأهداف تتصل بتنمية القدرات والمهارات وأخرى تتعلق بالمشاعر والمعتقدات والاتجاهات والقيم، وتساعد هذه الخبرات التي تقدمها لأطفالها على تمثل الحياة

الاجتماعية واستدماجها والتوافق معها حتى يستطيع الطفل أن يتوجه نحو الآخرين ويتعاطف معهم ويقيم علاقات اجتماعية سوية مع الأقران والراشدين (فهمي، ٢٠١٠). وتعد معلمة الروضة لبيئة تعاون في تحسين النمو الاجتماعي، حيث ان الحاجات العاطفية للتقبل، والاعتراف، وإظهار المحبة، والانتماء هي في صميم عمل المنهج لتحقيق أهداف مجال النمو الاجتماعي، بدءا من وضع أسماء الأطفال على أماكن حفظ أغراضهم، إلى احتضانهم عند الانصراف، مما يساعد على انفتاح الأطفال من الناحية الاجتماعية، وسط بيئة تشبع حاجاتهم الوجدانية (خليل، ٢٠٠٩).

وتساعد الخبرات الاجتماعية التي تقدمها الروضة لأطفالها على القيام بأدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم، فالتعاون والمشاركة يتم التخطيط لها ضمن الروتين اليومي، والمنهج، والمشاريع المرتبطة بموضوع معين (خليل،٢٠٠٩)،(محمد علي وعبد الخالق، ٢٠١١).

كما تتسم مناهج رياض الأطفال بالمرونة والملاءمة لحاجات الأطفال، والتي تتضمن العديد من الأنشطة اليومية والمتنوعة والتي تركز على تعامل الطفل مع الآخرين واحترامهم، والتربية الخلقية تتضافر مع العديد من أنشطة وخبرات الأطفال داخل الروضة، كقيم النظافة، ومعنى الأمانة، وأداب الطعام، والتسامح مع الآخرين، واحترام الأصدقاء، والرفق بالحيوان.

وتقوم معلمة الروضة بالعديد من المهام والأدوار التي تؤديها ويتلخص دورها بأنها ممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته، وهي التي تجعل من المواقف التعليمية خبرات غنية تثير الاهتمامات، وتساعد في بناء الاتجاهات وقيم الحنان والعطف والأخلاق الحميدة والسلوكات الإيجابية فهي ممارسات تعلم بالقدوة وتشعر الطفل بأهميتها وتعطيه القوة والاحترام والتقدير (المنهج المطور لرياض الأطفال، ٢٠٠٣).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية على هذه الأبعاد مع دراسة نوريس (Norris, 2003) التي أشارت في نتائجها إلى تعلم الطلبة تجنب اللوم والاتهامات، والتعاطف مع أقرانهم. واتفقت مع دراسة فري ونولن (Frey & Nolen, 1999) والتي خرجت نتائجها بإظهار المجموعة التجريبية تعاطفا أكبر من المجموعة الضابطة.

كما أن نتائج الدراسة تتناسب والمرحلة العمرية للأطفال والتي صنفها أريكسون بمرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب والتي يبادر فيها الطفل إلى تقديم المساعدات للآخرين والتعاون معهم وإظهار قدرتهم في الأنشطة المختلفة، وهم مستعدون لتحويل طموحاتهم إلى اهتمامات اجتماعية مفيدة، حيث يمكن للآباء السماح لأطفالهم بالإسهام معهم كشركاء في المشروعات التي يهتمون بها (ميلر، ٢٠٠٥).

وجاء الضمير في المرتبة الثالثة وتبعه العدل في الترتيب الرابع، فالضمير لا يولد مع الطفل بل إن معايير الصواب والخطأ يتم تعلمها، ويرى أيزنك أن الضمير استجابة مرتبطة بمواقف وأفعال معينة يتم تكوينها من خلال ربط الأفعال العدوانية بالعقوبة فهو شرطي داخلي، فالطفل خلال السنة الثانية إذا لوث ملابسه فمن المحتمل أن يخبر الخوف والقلق من سلطة خارجية (الأم غالبا) في حين أن الطفل خلال السنة الرابعة فإنه يخبر نوعا آخر من المشاعر غير المريحة تكون مرتبطة بسلطة داخلية فيشعر بالذنب وهذا يعني أن تغيرًا هاما قد طرأ على الطفل حيث انتقلت السلطة الأخلاقية من الخارج إلى الداخل، فقد استدخل معايير السلوك التي تقود إلى ضبط النفس في حالة غياب الضوابط الخارجية وهذا الانتقال يدعى التبطن Internalization فصوت الضمير النابع من داخل الفرد هو المعيار الذاتي الذي نظم سلوك الفرد (حنا ويوسف، ١٩٨٨).

وعلى الرغم من الاختلاف بين آراء العديد من العلماء والنظريات حول تطور الضمير أمثال فرويد الذي يعتقد أن الطفل يتوحد مع والده من الجنس نفسه ويتمثل به ويتقمص أوامره ونواهيه ليكوّن منها ما يسمى الأنا الأعلى الذي يعتبر الضمير جزءا أساسيا منه (توق، وقطامي، ٢٠٠٣). أما نظرية التعلم الاجتماعي فترى بأنه ناتج عن التعزيز والنمذجة. في حين تركز وجهة نظر التطور المعرفي على التفكير الذي يتضمن القدرة على الاستدلال حول موضوعات العدالة (أبو جادو،٢٠١١).

إلا أن جميع نظريات التطور الأخلاقي تتفق على أن الضمير يبدأ بالتشكل خلال سنوات ما قبل المدرسة (أبو جادو،٢٠١١).

ويبدو أنه لا يوجد عامل واحد يمكن أن يفسر نمو الضمير ويحتمل كل العملياتِ السابقة التي تسهم بطريقتها الخاصة في تكوين جوانب مختلفة من الضمير.

أما العدالة فإن عامل النضج والخبرة عاملان أساسيان في تحديد فكرة الطفل عن العدالة فالنضج يؤثر في النمو الخلقي من خلال وظيفته في تحسين النمو المعرفي. أما الخبرة فتؤثر من خلال الأقران.

أما بعدي الاحترام والتسامح فقد كانا في المرتبة الخامسة والسادسة ويُعتبر هاذان البعدان من الأبعاد التطبيقية لبعدي اللطف والتعاطف، واللذان يتطلبان من الطفل ليس فقط الحكم على موقف ما وموقفه منه وإنما يتطلب التصرف والسلوك في هذا الموقف، فالاحترام والتسامح يمتد إلى أبعد من البيت، وتنشئة هذين البعدين يعد أمرا حيويا لتنمية العلاقات الرصينة بين الأشخاص، وهما حجر الأساس للوقاية من العنف والظلم والكراهية (بوربا،٢٠٠٧).

وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاء بعد التحكم الذاتي والذي كان الأقل شيوعا بين الأطفال، حيث أن الأطفال في مرحلة الروضة يصبحون وبشكل تدريجي أكثر

كفاءة في التدرب على ضبط النفس، وتطبيق القوانين بشكل يتناسب مع سلوكهم الخاص، وهذا يظهر من خلال نجاحهم وقدرتهم على الانتظار حتى وقت الاستراحة، والبقاء هادئين خلال سرد القصة، وكذلك في قدرتهم على تجاهل المشتتات عند قيامهم بالمهمات.

ومثل هذه المهارات من التحكم الذاتي تتطور مع الوقت وتتوقف على نمو مناطق الدماغ والنضج من خلال تجارب الطفل الحياتية. وبإمكان هذه الانفعالات أن تسهم في نمو مهارات وكفايات جديدة في الطفولة المبكرة .(saarni, 1997).

وعلى الرغم من أن بعد اللطف كان في الترتيب الأول من أبعاد الذكاء الأخلاقي وتلاه بعد التعاطف إلا أن النتائج الظاهرة في الجدول رقم (٥) تشير إلى أن الفروقات بين الأبعاد الستة الأولى كانت متقاربة في درجاتها والتي تراوحت ما بين (١٦.٢٨) و (١٥.٢٥) عدا بعد التحكم الذاتي والذي جاءت نتيجته منخفضة عن الأبعاد الأخرى والتي بلغت قيمته (١٣.٥٩)، وهذا يتفق مع (الناشف، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن التفاعل مع الآخرين بطرق إيجابية يتطلب تحكما في الرغبات الاجتماعية وهذا الأمر شاق على الأطفال الصغار الذين توصف رغباتهم بأنها آنية، وشخصية، بمعنى أن الطفل يريد شيئاً يريده حالاً وبشدة بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى.

وتعد تنمية الأخلاق من أهم وظائف التربية، كما أن التربية تستمد أهدافها الأساسية من هذه القيم، وتستند إليها في اختيار أنواع المعرفة المقدمة للأطفال، والأساليب التي تتبعها في تحقيق أهدافها التربوية، وفي ضوء القيم أيضاً يتم اختيار الأنماط السلوكية التي تسعى التربية إلى ترسيخها في نفوس الأطفال، فما يتعلمه الطفل ويكتسبه في صغره باق ومستمر مهما أحاطته ظروف عصيبة أو تغير اجتماعي أو

اقتصادي ، وكلما اهتم المتخصصون في التربية بدراسة القيم منذ المراحل المبكرة في حياة الطفل كلما أمكن تعديلها أو تغييرها بما يحقق الأثر الفعال والقوي في بناء الإنسان الأفضل وفقاً لفلسفة المجتمع وأهدافه (كاظم، ٢٠٠٩).

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوع لدى أطفال الروضة تعزى للجنس؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات درجات مقياس الذكاء الأخلاقي لكلٍ من عيّنتي الذكور والإناث، فكان متوسط الذكور (٢.٥٤) ومتوسط الإناث (٢.٦١) كما يظهر ذلك في الجدول رقم (٦) الذي يبين النتيجة التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٦)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات أبعاد الذكاء الأخلاقي باختلاف الجنس

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التحكم الذاتي	ذكور	٢٤٠	٢.٢٢	٠.٤٥	٢.٧٦	٠.٠٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	إناث	٢٠٠	٢.٣٢	٠.٣٧			
اللطف	ذكور	٢٤٠	٢.٧١	٠.٣٧	٠.٧٢	٠.٤٧١	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢.٧٣	٠.٣٥			
الضمير	ذكور	٢٤٠	٢.٥٩	٠.٤٠	٢.١٢	٠.٠٣٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	إناث	٢٠٠	٢.٦٧	٠.٣٥			
التعاطف	ذكور	٢٤٠	٢.٦٧	٠.٣٧	١.٨٨	٠.٠٦١	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢.٧٣	٠.٣٤			
الاحترام	ذكور	٢٤٠	٢.٥٢	٠.٤٥	١.٢٨	٠.٢٠١	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢.٥٧	٠.٤٢			
التسامح	ذكور	٢٤٠	٢.٥٥	٠.٤٤	١.١١	٠.٢٦٨	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢.٦٠	٠.٤٤			
العدل	ذكور	٢٤٠	٢.٥٨	٠.٥٠	١.٨٠	٠.٠٧٢	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢.٦٦	٠.٤٢			
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي	ذكور	٢٤٠	٢.٥٤	٠.٣٥	٢.١٥	٠.٠٣٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	إناث	٢٠٠	٢.٦١	٠.٣١			

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في أبعاد: (التحكم الذاتي، الضمير)، وفي الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تلك الأبعاد لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى عيّنة الدراسة تعود لاختلاف نوع العينة: (ذكور – إناث)، وتلك الفروق لصالح عينة الإناث.

كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم (ت) غير دالة في أبعاد: (اللطف، التعاطف، الاحترام، التسامح، العدل)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تلك الأبعاد لمقياس الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة تعود لاختلاف نوع العيّنة: (ذكور – إناث).

وهذه النتيجة تتوافق مع دراسات كل من (المومني، ٢٠١٥) و(محمد، ٢٠٠٨)، و(النواصرة، ٢٠٠٨) مع أن هناك اختلافًا في عمر العينة إلا أن النتيجة كانت متشابهة ولصالح الإناث، فقد أشارت نتائج دراسة المومني إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فضائل (الضمير، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل)، كما أرجعت (محمد، ٢٠٠٨) الفروق بين الذكور والإناث إلى أن الآباء والأمهات يتبعون نمطا معينا في التنشئة الاجتماعية للإناث ويعملون على إيضاح القيم الأخلاقية والالتزام الأخلاقي على نحو أكثر شدة وتأكيدا مقارنة بالمراهقين الذكور، وهذا يتفق مع دراسة كندلون وثومبسون عام ٢٠٠٢ والتي أشاروا فيها إلى تمتع الإناث بمستوى ذكاء أخلاقي أعلى من الذكور وأرجعوا أسباب ذلك إلى أن الأمهات يستغرقن وقتا أطول في إيضاح وتنشئة الإناث على الفضائل الأخلاقية أكثر من الذكور (محمد، ٢٠٠٨). بينما فسر (المومني، ٢٠١٥) نتيجة الفروق بمنح الأسرة المزيد من الحرية للذكور وغياب الرقابة الأسرية عليهم بينما تستفيد الأمهات من وجود الإناث في المنزل لتنشئة الفضائل الأخلاقية وإيضاحها.

أما كرومبي (Crombie,1988) فقد أشار إلى تفوق الإناث في بعد التعاطف والمهارات الاجتماعية نتيجة للتنشئة الاجتماعية التي تركز على الهدوء

والتعامل اللين مع البنت بينما يتفوق الذكور في ضبط الانفعالات. وأشار لافرينر (Lafreniere, 2000) إلى ميل الإناث لطاعة والديهم ومعلميهم، وامتلاكهم لقدرات اجتماعية فضلى، وهن أكثر خجلاً وخوفاً مقارنةً بالذكور.

ونتائج هذه الدراسة لم تتوافق مع دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس كدراسة (بشارة، ٢٠١٥) والتي أجريت على المرحلة العمرية نفسها للدراسة الحالية والتي أرجع الباحث تلك النتيجة إلى تفاعل الأطفال واندماجهم بجلسات البرنامج إضافة إلى أن هؤلاء الأطفال يعيشون في قرى SOS مع أمهات بديلات يمارسن أنماطا متشابهة من التنشئة الاجتماعية، وتوجه للذكور والإناث نفس الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية، وأنهم لا يعيشون في أسر عادية تفرض معايير وضوابط أخلاقية. وكذلك دراسة (الدرابعة، والمهندي، والجويفل، وصلاح، ٢٠١٥) والتي أجريت على أطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وفسر ذلك بتعدد الأبعاد المكونة للذكاء الأخلاقي وأنه ليس وحدة واحدة، حيث إن هناك أبعادًا في الذكاء الأخلاقي تتناسب مع طبيعة الذكور وتكوينهم النفسي بينما تلائم أبعادٌ أخرى الإناث، لهذا يتفاعل الذكور مع أبعاد تختلف عن تلك التي تتفاعل معها الإناث.

أما دراسة (رزق،٢٠٠٦) و (ناجح، ٢٠٠٨) و (أوليوسولا، ٢٠١٥) فلم تتوافق نتائجها مع الدراسة الحالية في متغيّر الجنس وقد أظهرت فروقا دالة بين الذكور والإناث والتي كانت لصالح الذكور.

ويمكن أن يرجع هذا التناقض إلى أبعاد الذكاء الأخلاقي متعلمة ويمكن التدريب عليها لبنائها وتنميتها لدى الأطفال مما قد يقلل من الفروق الظاهرة بين الذكور والإناث (بوربا، ٢٠٠٧)، إضافة إلى أن الذكاء الأخلاقي يتطور عند الطفل بناء على الطريقة التي تمت بها رعاية هذا الطفل في منزله، كما يتطور هذا السلوك يوما بعد يوم من خلال تعرضهم للخبرات الأخلاقية وبالأدوار التي يمارسوها في أسرهم ومدارسهم (Fengyan & Hong, 2012).

التوصيات:

بناءً على النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية توصي الباحثة بإجراء دراسات متعلقة بالذكاء الأخلاقي في مراحل عمرية مختلفة للتعرف على مدى التغير في شيوع الفضائل وتدرجها لدى المراحل العمرية الأخرى.

كما توصي بإجراء المزيد من الدراسات في مرحلة الطفولة المبكرة المتعلقة بالذكاء الأخلاقي والتي تتناول علاقته بمتغيرات أخرى. كذلك دراسة كل فضيلة على حدة وإعداد البرامج لتطوير تلك الفضائل في مرحلة الطفولة المبكرة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو جادو، صالح (٢٠١١). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**، (ط٣)، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢. آل مراد، نبراس وحسو، مؤيد (٢٠٠٨). أثر استخدام برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخُلقي لدى أطفال الرياض، **مجلة التربية والعلم**، مجلد ١٥، عدد ١، ٢٣٨-٢٥٨.

٣. بشارة، موفق (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ٩، العدد ٤، ٤٠٣- ٤١٧.

٤. بوربا، ميشيل (٢٠٠٧). بناء الذكاء الأخلاقي، (ط٢)، العين الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

٥. توق، محي الدين وقطامي، يوسف(٢٠٠٣). **أسس علم النفس التربوي**، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٦. جان، خديجة (٢٠١١). أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات الصف السادس الإبتدائي بمدينة مكة المكرمة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد ٢٢ شباط، ١٢١- ١٦٠.

٧. حنا، صباح ويوسف،(١٩٨٨) **علم النفس التكويني**، بغداد (جامعة الموصل) ، دار الكتب.

٨. حواشين، مفيد وحواشين، زيدان (٢٠٠٨). **اتجاهات حديثة في تربية الطفل**، (ط٤)، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩. خليل، عزة (٢٠٠٩). **روضة الأطفال بيئة التعلم وأساليب العمل بها**، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

١٠. رزق، محمد (٢٠٠٦). **الذكاء الأخلاقي** وعلاقته بالوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء، **مجلة كلية التربية** – جامعة المنصورة، العدد ٦٠، يناير، ٣-٥٠.

١١. شعيب، مها (٢٠١٢). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي وأثره على بعض المتغيرات النفسية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

١٢. عبد الهادي، يسرى (٢٠٠٢). تطوير برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، **مجلة رسالة المعلم**، مجلد ٤٣، العدد ٢، ٣٣-٣٧.

١٣. العبيدي، عفراء والأنصاري، سهام (٢٠١١). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي، **مجلة البحوث التربوية والنفسية** – جامعة بغداد، العدد ٣١، ٧٤-٩٦.

١٤. العريني، صالح (٢٠٠٩). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، **دراسات عربية في علم النفس**، مجلد ٨، العدد ٣ يوليو، ٥٣٣-٥٨١.

١٥.عفانة، عزو والخزندار، نائلة (٢٠٠٧). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، عمّان: دار المسيرة.
١٦.فهمي، عاطف (٢٠١٠). **معلمة الروضة**، عمان، دار المسيرة.
١٧.كاظم، تغريد (٢٠٠٩). **دور رياض الأطفال في تنمية القيم الخلقية لدى طفل ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة صنعاء.
١٨.محمد ، رنا زهير فاضل (٢٠٠٤). **تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين**، رسالة جامعية غير منشورة، كلية ابن رشد، جامعة بغداد، العدد٢٣، ٨٠-١٣٤.
١٩.محمد، زهراء (٢٠١٥). **الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال فى ضوء نظرية بوربا وعلاقته بالإندماج مع الولدين وبيئة الروضة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة المنيا.
٢٠.محمد علي، محمد وعبد الخالق، عبد الخالق (٢٠١١) **دراسات في مناهج وطرق التعليم في رياض الأطفال**، ، الدمام: مكتبة المتنبي.
٢١.مومني، عبد اللطيف (٢٠١٥) مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ١١، عدد١، ص(١٧-٣٠).
٢٢.ميلر، باتريشيا (٢٠٠٥) **نظريات النمو**، ترجمة (محمد عوض الله، ومجدي الشحات، وأحمد عاشور) ، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٢٣.الناشف، هدى (٢٠٠٣)، **معلمة الروضة**، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٢٤.النواصرة، فيصل عيسى. (٢٠٠٨). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغوغرافية**. عمّان: جامعة عمّان العربية- رسالة دكتوراه غير منشورة.
٢٥.النور، أحمد يعقوب (٢٠١٣)، الذكاءات المتعددة لدى طلاب جازان وعلاقتها بالسمات الخمس الكبرى وتخصصاتهم الدراسية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد١٤، العدد ٢ يونيو، ص (١٦٥-١٩٥).

٢٦.المنهج المطور لرياض الأطفال، مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة في جمهورية مصر (٢٠٠٣- ٢٠٠٦)، وزارة التربية والتعليم،/ الاجفند/ مكتب اليونسكو بالقاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

27.ALdarabah, Intisar. Almohtadi ,Reham. Jwaifell, Mustafa & Salah, Raed (2015). Evaluating the Moral Intelligence of the Late Childhood (9-12) Year in Jordan: Al-Karak Governorate Case. Journal of Educational and Developmental Psychology; Vol. 5, No. 1. 108-118.

28.Borba, Michele (2001). Building moral intelligence, the seven essential virtues that teach kids to do the right think. San francisco. Jossey-Bass.

29.Clarken, Rodney (2010).Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association، Denver, CO, April 30-May 4, 2010.

30.Clarken, Rodney (2009). School of Education, Northern Michigan University, Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit, MI, March 20, 2009.

31.Coles, Robert (1997). The moral Intelligence of children. London, Bloomsbury publishing PLC.

32.Crombie, G.(1988). Gender Differences: Implications for Social Skills Assessment and Training. Journal of Clinical Child Psychology. Vol. 17, 10-17.

33.Flynn. Timothy (1984). Age, sex, intelligence, and parents occupation and the moral development of the preschool child. Volume 17, Issue 2-3, 177-183.

34. Frey, s. and Nolen, b. (2001).The Second Steps program: Effects on social goals and behavior. http.// www. E:/committeeforchildren.htm.

35. Keung Ma. Hing (2009). Moral Development and Moral Education: An Integrated Approach. Educational Research Journal. Vol. 24, No. 2, Winter 2009. 293-326.
36. Lafreniere, Peter (2000). Emotional Development. Australia: Copyright Wasdsworth .
37. Lennick. Doug , Kiel. Fred & Jordan. Kathy (2011). Moral Intelligence. Boston, Pearson Education, Inc.
38. Norris. J. (2003) .Theory Into Practice. Education Theatre Journal. vol.-42, 266-268.
39. Olusola, O. I & Samson. A. O (2015). Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian Schools. Universal Journal of Educational Research 3(1): 32-38.
40. Saarni,C.(1997). Emotion Competence and Self-Regulation in Childhood. New York: Basic Books.
41. Staff of Queen Elizabeth School, Saskatoon. (2002). Building Moral Intelligence One Piece at a Time. Saskatoon: Dr. Stirling McDowell Foundation for Research into Teaching.
42. Connecticut's Preschool Curriculum Framework and Benchmarks for Children in Preschool Programs (1999). Connecticut State Board of Education, Hartford. Education Resources Information Center (ERIC) Archive. http://eric.ed.gov.

The Dimensions of Moral Intelligence for Kindergarten Children in Riyadh.

Kholah Tahseen Mohye EL-Din Sabah *

Abstract:

This descriptive study aimed to determine the order of moral dimensions and to identify the most common dimension. Data was collected from a sample of 442 children in the age of (5-6) years, attending in twenty-one kindergartens in Riyadh, Saudi Arabia. The sample of the study was selected stratified random, and to answer the questions of the study the researcher used quantitative descriptive approach.

The researcher implemented an early childhood scaling of moral intelligence after measuring its validity and reliability. Results indicated that the most common moral intelligence value, is the kindness dimension , and was followed in the order by the empathy then the conscience in third order, followed by fairness in the fourth position, while the value of respect and tolerance came in fifth and sixth order and the last order was the self-control value.

The researcher found out that there is statistical significant differences between genders in these domains (self-control and conscience) in favor of females.

* Associate Professor at Faculty of Education, Eraly Childhood Department, Princess Nourah Bint Abdulrahman University..

مشكلات العصر والقواعد الإسلامية للتربية العملية للطفل

اعداد

أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد إسماعيل

أستاذ بكليات الشرق العربي للدراسات العليا

المملكة العربية السعودية

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

مشكلات العصر والقواعد الإسلامية للتربية العملية للطفل

أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد إسماعيل*

سئل سقراط الحكيم ذات يوم: متى نبدأ بتربية الطفل فأجاب: قبل أن يولد بمائة عام.فعاد السائلون فسألوه:وكيف يكون ذلك؟ فقال لهم:يجب أن نربى أبوية من قبله وأجداده الأربعة.

ثم جاء الإسلام بفلسفة نظرية وبمنهج عملي للتربية الصالحة لم يصل إلى مثلهما حكماء الهند ولا فلاسفة اليونان. وهذان المنهج والفلسفة مبسوطان في القرآن الكريم الذي نقرأه كل يوم وفي الحديث الشريف الذي ندرسه وندرسه وفي كل مكان ومع ذلك فنحن المسلمين اليوم لا نلقى بالاً إلى ما جاء في القرآن ولا إلى ما ورد في الحديث ثم نستعير فتاتا مما نجده في عدد من الكتب الأجنبية. ويا ليتنا نأخذ من الكتب الأجنبية الصالحة, بل ترانا نغترف من كتب هزيلة يطويها مؤلفوها على ما يسمونه (إيديولوجيات) وليس في هذه الكتب الهزلية إلا ما يؤدي إلى إفساد التربية.

ودليلي على ذلك ما نحن فيه اليوم من مشكلات العصر ثم سيأتي إلى وضع المنهج الإسلامي للتربية في نقاط موجزة.

نحن المسلمين اليوم ننتظر حتى تضيع البلاد ويهلك العباد ويعم الفساد ثم نأتي لمعالجة ذلك كله في مؤتمر نعقده بضعه أيام، يضيع القسم الأوفر منها في الاستقبالات والاحتفالات وفي المآدب وتبادل التحيات.

أظن أن المقصود من الدراسة أن نأتي إلى الطفل المسلم الذي هو بين أيدينا اليوم وفي الجو الذي نعيش فيه نحن جميعا، ثم نحاول شيئا من الإصلاح.أما أنا فأحب أن أتناول المشكلة من أساسها وربما كنت قاسية في ذلك.إن الفساد الموجود في

* أستاذ بكليات الشرق العربي للدراسات العليا ، المملكة العربية السعودية.

البيئة الإسلامية اليوم لا يمكن – فيما أرى أن يرتفع، فعلى أولى الأمر منا إذا كانوا قادرين, أن يعدوا هذا الجيل الحاضر وأن يوجهوا اهتمامهم البناء إلى الجيل الذي لم يسمه الفساد بعد.

وكي لا أضيع في النظريات المختلفة وأضيع غيري معي, أود أن أبدأ بالقواعد الإسلامية للتربية العملية للطفل وهى تجرى في خمس مراحل:

١- المرحلة الأولى:

في الحديث الشريف "تَخَيَّرُوا لِنُطَفِكُمْ"(١) تلك هي القاعدة الأولى في رعاية الطفل إنها تبدأ قبل أن يولد الطفل حينما يبدأ الرجل بالبحث عن أم لأطفاله. أنا لا أحتاج إلى الذهاب إلى الكتب الأجنبية لتفصيل الكلام في الوراثة الطبيعية والوراثة الاجتماعية. إنها كلها هنا، وهى أمر مهم في التربية. ذلك لأن الغاية الصحيحة من الزواج بناء أسرة صحيحة صالحة. فكيف يستطيع الرجل – إذا فرضنا أنه رجلاً صالحاً –أن يبنى أسرة صالحة بأم غير صالحة؟

٢- المرحلة الثانية:

الفطرة أو تهيئة الجو للنشأة الصالحة.

في الحديث الشريف (مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلاَّ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِهِ) أو ("كُلُّ إِنْسَانٍ تَلِدُهُ أُمُّهُ عَلَى الْفِطْرَةِ وَأَبَوَاهُ بَعْدُ يُهَوِّدَانِهِ وَيُنَصِّرَانِهِ وَيُمَجِّسَانِه).(٢)

وكذلك هما يعلمانه أو يجهلانه ويرفعانه أو يخفضانه ويقدمانه في الحياة الإنسانية أو يؤخرانه الخ.

إن الأبوين في الحقيقة يهيئان الجو الذي يجب أن ينشأ الطفل فيه.إن عمل الأبوين يجب أن يدور على إعداد الطفل للحياة، يجب أن يزوداه بكل ما يساعده على

العيش والفلاح في البيئة التي يكون فيها. تلك هي الرعاية الحقيقية.أما الذي نشاهده اليوم فهو إفساد الأبوين لأولادهما.

يريد نفر من الآباء أن يوفروا على أولادهم كل تعب يريدون أن يشعر ولدهما أنه خير من جميع الناس, يريدون أن يدافعوا عن ولدهما بالحق وبالباطل ثم يريدون أن يظهر ولدهما بين أولاد الآخرين مظهر ذي النعمة والسلطة والفضل , وأن الواجبات كلها ملقاة على عواتق الآخرين, أما ولدهم هم فله امتيازات الحياة.إن أمثال هؤلاء الآباء يعتقدون أن حبهم لأولادهم يدفعهم إلى هذا العمل.

فهل تعجبون إذا قلت لكم. يأتي إليّ نفر من الآباء مرة ويقول لي في كل مرة واحد منهم:

إن فلاناً (يقصد ابنه) لا يطيعني. فما يجب على أن أفعل. ولقد نصحت لهؤلاء الآباء جهدي فنفعت نصيحتي حيناً ولم تنفع في أحيان كثيرة. ذلك لأننا لا نستطيع أن نترك الطفل عشرين سنة يفعل ما يشاء ثم نأتي فجأة لنمنعه عن ميول نفسه.

أيها الآباء لا, أيها الوالدين ويقول رسول الله ﷺ "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته"

ويقول الشاعر أيضا:

ومن رعى غنما في أرض مسبعه ونام عنها تولّى رعيها الأسد

ليست الرعاية في أن نشترى للشباب سيارة يطوف بها ما شاء أين شاء وكما شاء, ولا نملأ جيبه بالمال ولا أن ندرجه في ميادين الحياة الاجتماعية حيث يغلب اللهو على الجد. إن الرعاية أن يكون الأبوان كلاهما إلى جانب الطفل في كل ساعة من ليل أو نهار بالحكمة والعين الساهرة.

٣- المرحلة الثالثة:

القدوة

في القرآن الكريم عدد من الآيات منها ما يلي: لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ ۚ وَمَن يَتَوَلَّ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ (الممتحنة: ٦)

أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ ۗ قُل لَّا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْعَالَمِينَ. (الأنعام:٩٠)

وَكَذَٰلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ (الزخرف: ٢٣)

لاشك في أن التربية والتعليم يكونان بالقدوة والتقليد أكثر مما يكونان بالنصح والتلقين. يقول ابن خلدون في مقدمته:

إن النفس تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه, إما لنظرة بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو بما تغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي وإنما لكمال الغالب ... ولذلك تجد المغلوب يتشبه بالغالب في ملبسه ومركبه وسلاحه ... وانظر ذلك في الأبناء مع آبائهم .كيف تجدهم متشبهين بهم دائماً, وما ذلك إلا لاعتقادهم الكمال فيهم ... وتأمل في ذلك سر قولهم:العامة على دين الملك فإنه من بابه, إذ الملك غالب لمن تحت يده والرعية مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه اعتقاد الأبناء بآبائهم والمتعلمين بمعلميهم.

ومن أجل ذلك وجب على الأب في رعاية أولاده أن يكون قدوة لهم في كل الأمور .والطفل حينما ينظر إلى أبيه وهو يعمل عملاً مالا يسبق إلى ذهنه,أن ينظر في عمل أبيه,أصواب هو أم خطأ ولكن الطفل الذي يعتقد الكمال في أبيه كما قال ابن خلدون – يعد كل فعل أو قول من أبيه صواباً,وكثيراً ما يحب الطفل أن يقلد أباه في أمر من غير أن يرجو من ذلك التقليد نفعا. إن الطفل لا يرى من فعل أبيه إلا تلك

الصورة التي تمثل الأب في عين طفله رجلاً، وهذا الطفل يجب أن يكون رجلاً فيظن أن ذلك الفعل يفعله أبوه الرجل يجعل منه هو – إذا فعل ذلك الفعل بعينه – رجلاً.

ثم يكبر الطفل ويدرك الحسن من السوء، والنفس أكثر انقياداً إلى السوء منها إلى الحسن: إن السوء يبدو أجمل في خيال الطفل وأهون عليه، ومن أخطاء الآباء اعتقادهم أن أطفالهم لا يدركون حقائق الأمور التي تجرى حولهم. إن الطفل سرعان ما يعلم أن هذا الشيء الذي يشير به أبوه ليس دواء، وأن والده لما تأخر بالأمس إلى ما بعد نصف الليل لم يكن في مركز عمله.

أعرف نفراً من المربين الذين كانوا نجوماً لامعة في مصر وقد تخرج على أيديهم كوكبة من الشبان الذين كانوا من رجال العلم والأدب والوطنية والخلق الكريم. ولكن أبناء هؤلاء المربين لم يكونوا مثل تلاميذ آبائهم.

وتعليل ذلك واضح جداً:

إن تلاميذ أولئك المربين كانوا يرون أولئك المربين في لباس الجد ومواقف الحزم فقلدوهم في ظاهر أعمالهم، أما أبناء أولئك المربين فكانوا يرون آبائهم في حياتهم العادية الطبيعية في المنازل ويعرفون المشاكل التي كانت تثور في منازلهم فقلد هؤلاء الأبناء آبائهم في حقيقة أحوالهم.

ويسألني نفر من السائلين: ألا يمكن أن يكون ولد الرجل الصالح طالحاً وولد الراجل الطالح صالحاً؟

فكنت أجيبهم بقولي: هذا ممكن، ولكنه ليس القاعدة، نحن نعلم من القرآن الكريم أن ابن آزر الكافر كان نبي الله إبراهيم، وأن ابن النبي نوح كان كافراً، غير أن القاعدة المشاهدة في الاجتماع الإنساني خلاف ذلك.

إن الأب هو المثل الأعلى للطفل فلابد – في العادة المألوفة– من أن يكون الأب أسوة حسنة للطفل حتى يصبح الطفل صالحاً نافعاً.

٤- المرحلة الرابعة:

في القرآن الكريم: أَنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا (النساء: ٥٨)

وفي الحديث الشريف: (كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ) ..... (٨)

إن الطفل يعتمد على أبويه في طعامه وشرابه وفي تصريف جميع أموره وكلما وقع الطفل في مشكلة أو اعترضه عارض في حياته اليومية أسرع إلى والديه ليعيناه على الخروج من مآزقه أو لتسهيل أعماله.

هذا طور طبيعي في حياة الطفل. ولكن هذا الطور لا يجوز أن يدوم فإذا اشتد ساعد الطفل وجب على أبويه أن يشعراه بأنه قد آن الوقت للاعتماد على نفسه في أموره. يجب أن يشعر بأنه قد أصبح مسئولاً عما يملك وعما يعمل.

في أول الأمر يوقظ الأبوان طفلهما من النوم ليستعد إلى المدرسة، أما فيما بعد فيجب على هذا الطفل نفسه – بعد أن شد وقوى – أن يستيقظ من نومه من تلقاء نفسه وأن يعلم أن الذهاب إلى المدرسة أصبح من شأنه هو. إن هذه التبعة في معرفة الطفل ما يجب عليه لا تأتي في العادة من تلقاء نفسها بل يجب على الأبوين أن يعوداه على ذلك.

في هذه الحال لا يجوز أن يستيقظ الطفل ثم يرى أن أبويه لا يزالان يغطان في نومها. إن الحياة شبكة متصلة الحلقات، فلا يمكن لحلقة في الشبكة أن تكون ثابتة قوية إذا كانت الحلقة التي إلى جانبها محلولة ضعيفة. نحن نريد من الطفل هنا أن يشعر بأنه قد أصبح يحمل التبعة على عاتقيه، ولكن لا يجوز للأبوين عند ذلك أن يعتقد أن التبعة قد أزيحت عن عاتقيهما.

لنعد قليلاً إلى الآية الكريمة: أَنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا(النساء: ٥٨)

في هذه الآية الكريمة جانبان:

- جانب يتعلق بالأبوين: متى يجب أن ينقلا التبعة في إعمال الطفل إلى الطفل نفسه.
- ثم جانب يتعلق بالطفل نفسه: ذلك هو شعور الطفل بأنه أصبح مسئولا عن أعماله، وأنه سيحاسب على ما يفعل: سيثاب على مَا يحسن من الأعمال وسيعاقب على ما سيسيء من الأعمال.

وللأمانة – أو التبعة– هنا معنى أخر أوسع وأرقي: إن الإنسان ليس مسئولا عما يملك أو عما يعمل فقط، إن الإنسان مسئول عن كل شئ حوله.

إن الجماعات المتخلفة فقط هي التي تحافظ على ما تظن انه لها ثم تحاول إتلاف ما تظن انه ليس لها. إن على الإنسان أن يحافظ على المصباح الذي في الشارع كما يحافظ على المصباح الذي في بيته سواء بسواء.

ثم إنني أنا مسئول عن السيارة التي أركب فيها مثلما أنا مسئول عن السيارات التي تمر في الشارع ذهابا وإيابا. هذا المسلك يسلكه الرجل المتحضر من أجل هذا نفسه فرق ابن خلدون بين العمران الحضري والعمران البدوي لما جاء في مقدمته (ص١٤٩):

فغاية الأحوال العادية كلها عندهم (عند البدو) الرحلة والتغلب. وذلك مناقض للسكون الذي به العمران ومناف له ... فالخشب مثلا إنما حاجتهم إليه ليعمروا به خيامهم ويتخذوا الأوتاد منه لبيوتهم فيخربون سقوف (البيوت المبنية بالحجر ليأخذوا الخشب منها لإقامة خيامهم) فصارت طبيعة وجود البدو منافية للبناء الذي هو أصل العمران هذا في حالهم على العموم. ثم إن طبيعة البدو ان تهاب ما في أيدي الناس وإن رزقهم في ظلال رماحهم وليس عندهم فيأخذ أموال الناس حد ينتهون إليه بل كلما

امتدت أعينهم إلى مال أو متاع أو ماعون ان تهبوه فإذا تم اقتدارهم على ذلك بالتغلب والملك بطلت السياسة في حفظ أموال الناس وخرب العمران.

هذه الحالة التي وصفها ابن خلدون في هذا المقطع مثل على إن الجماعات المتخلفة لا تشعر بالتبعة في حياتها ولا تعد نفسها مسئولة عن أمر من أمور الدنيا.

من أجل ذلك أراد الإسلام أن يصلح أمر الناس بجعلهم يشعرون بالتبعة فيما يخصهم وفيما يظنون أنه لا يخصهم ثم جاء الحديث الشريف يؤكد الآية الكريمة ويزيدها وضوحا بما جاء فيه من الأمثلة. قال رسول الله ﷺ:

(كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ فَالْإِمَامُ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالرَّجُلُ فِي أَهْلِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالْمَرْأَةُ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا رَاعِيَةٌ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا وَالْخَادِمُ فِي مَالِ سَيِّدِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وكلكم راع ومسئول عن رعيته) (من مطلع السياسة الشرعية لابن تيمية).

في هذا الحديث الشريف حقيقة قد تغيب على نفر كثيرين منا.إن الإمام والمرأة والولد والعبد (أمثلة) في هذا الحديث يمكن أن نضيف إليها الموظف في الدولة والبائع في السوق والصانع في المعمل والفلاح في الحقل والمعلم في المدرسة وغيرهم.

ومعنى هذا أمر مهم جداً: إن الإصلاح لا يمكن أن يكون جزئياً.أنا لا أنكر أن النجاح في الإصلاح يجب أن يكون بالتدريج شيئا بعد شئ ولكنه يجب أن يكون في إطار شامل.

نحن لا نستطيع أن نمنح الطفل رعاية صحيحة نافعة إذا نحن لم نول أسرته رعاية مماثلة، وليس من الممكن أن نصلح المدرسة والبيت فاسد أو نصلح الدولة والمجتمع فاسد والأثر المشهور يقول: كما تكونون يولى عليكم.

٥-المرحلة الخامسة:

المراقبة أو المحاسبة:

حينما يبدأ الأبوان في جعل ولدهما يعتمد في تصريف أموره على نفسه، فمن الخير لهما وله أن يراقبا تصرفه، وأن يحاسباه على ما يفعله فيشجعانه على الاستمرار فيما أحسن فيه ويردانه عما يخطئ فيه، فان الولد إذا ترك وشأنه ظن أن كل ما يفعله صواب ثم يعظم خطأه ويستحيل على الأبوين والأساتذة تقويمه.

والرقابة قانون اجتماعي. إن الإنسان بما هو إنسان معرض لأن يخطئ. من أجل ذلك وجب أن يكون فوقه حفيظ عليه ورقيب على أعماله وفي القرآن الكريم آيات كثار تدل على وجوب حفظ الإنسان من الزلل بالحفظ وبالرقابة. من ذلك مثلا:

وَاللَّائِي يَئِسْنَ مِنَ الْمَحِيضِ مِنْ نِسَائِكُمْ إِنِ ارْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ وَاللَّائِي لَمْ يَحِضْنَ وَأُولَاتُ الْأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَنْ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مِنْ امْرِهِ يُسْرًا (الطلاق: ٤)

قال هَلْ آمَنُكُمْ عَلَيْهِ إِلَّا كَمَا أَمِنتُكُمْ عَلَىٰ أَخِيهِ مِن قَبْلُ ۖ فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظًا ۖ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ (يوسف: ٦٤)

هذه الآية الثانية واضحة وأوضح منها من حيث التفصيل قوله تعالى:

مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلَّا مَا أَمَرْتَنِي بِهِ أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ وَكُنْتُ عَلَيْهِمْ شَهِيدًا مَا دُمْتُ فِيهِمْ فَلَمَّا تَوَفَّيْتَنِي كُنْتَ أَنْتَ الرَّقِيبَ عَلَيْهِمْ وَأَنْتَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ (المائدة: ١١٧)

وكذلك خاطب الله تعالى نبيه نوحاً عليه السلام فقال سورتين اثنتين:

وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا ۚ إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ (هود: ٣٧)

فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا فَإِذَا جَاءَ أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ ۙ فَاسْلُكْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلَّا مَنْ سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ مِنْهُمْ وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُغْرَقُونَ(المؤمنون: ٢٧)

فإذا كان الله جل وتبارك لم يرفع المراقبة والمحاسبة عن أنبيائه، فمن المعقول عندنا ألا نرفع نحن هذه المحاسبة وتلك المراقبة عن أولادنا.

- وهنا مكان لاعتراض وجيه جدا سيقول لي والد:عندي بضعة أولاد – ثلاثة أو أربعة أو سبعة – فكيف أستطيع أن أكون معهم كلهم في كل مكان من الأرض وفي كل ساعة من ليل أو نهار؟

إن هذا السؤال عادى يسير والجواب عليه أكثر يسرا وسهولة.إن هذه الحالة قد عرضت لي ليس من الضروري أن تكون مع كل ولد من أولاد كفي كل مكان وفي كل زمان، ولكن من الضروري أن يشعر كل ولد من أولاد كفي كل مكان وفي كل زمان أنك معه: يجب أن يكون عليه رقيب من نفسه بما كنت أنت قد وضعت فيه من بذور التربية ولا يستغربن أحد هذا القول إن الحضارة الإنسانية نفسها توارث اجتماعي. تنتقل مقومات الحضارة من الأب إلى ابنه ومن ابنه إلى حفيده ومن الحفيد إلى نسله. والرعاية في أثناء ذلك كله سلسلة متصلة ولا تنقطع ولا تنفصم حلقاتها.

سأقول مرة ثانية: لا يستغربن أحد هذا القول إن هذه الرقابة على البشر يجب أن تبقى مستمرة. ولقد علمنا الله تبارك وتعالى ذلك لما قال في كتابه العزيز:

انَّ اللَّهَ يُمْسِكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ أَن تَزُولَا ۚ وَلَئِن زَالَتَا إِنْ أَمْسَكَهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِّن بَعْدِهِ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا (فاطر: ٤١)

لعلى كنت في هذه المدرسة أسير على منهج غير الذي يسير فيه نفر آخرون من الناس من يرى الإصلاح في معالجة الأمور المستعجلة أو الأمور الظاهرة على الأصح.

إنهم كالطبيب الذي يأتيه مريض يشكو من بثرة في يده فيعطيه ذلك الطبيب مرهما لدهن تلك البثرة به.أنا لست طبيبا، ولكنى أعلم تاريخ العلوم ومن العلوم الطب ونظرياته البدائية الفطرية. ذلك لأن تاريخ الطب مثلا يتناول نشأة الطب ومقوماته الأساسية وسأضرب من اختباري مثلا على النهج الذي ينفع في الإصلاح في رأيي أنا.

في إحدى المرات الكثيرة التي أتردد فيها على المطابع للنظر في سير طباعة كتبي قال لي أحد العمال أنه يشكو من شقوق في ظاهر يده – وأراني تلك الشقوق – فقلت له هذا من أثر الكبد فماذا تأكل في الأكثر فقال لي: باذنجان مقلي، كان الباذنجان في ذلك الحين لا يزال رخيص الثمن جدا فقلت له بدل نوع طعامك فقال لا استطيع الحصول على أرخص مما آكل.

فقلت له: حسنا أنت تأكل الباذنجان المقلي بالزيت الحار ومع الخبز طبعا. أثرد الخبز ثم أسلق الباذنجان بالماء وصبه على الخبز الثريد ثم أسكب الزيت باردا على ثريد الخبز والباذنجان.

سأجعل هَذا المثل المادي طريقا إلى مثل من حياتي التعليمية:

دعينا في يوم إلى جلسة معلمين طارئة ومستعجلة ثم سردت علينا القصة التالية:

المدرسة التي أجرت فيها هذه المحادثة مدرسة إسلامية تقبل تلاميذ غير مسلمين جرى نقاش في أحد الصفوف بين تلميذ وأستاذ للدين. كان التلميذ يعتقد انه مظلوم في العلامة التي نالها في ذلك الشهر.في أثناء هذا النقاش جرت المحاورة التالية:

التلميذ: لا أريد أن أحضر دروس الدين بعد اليوم.

الأستاذ: أنت مجبر على حضور هذه الدروس.

التلميذ: وكيف لا يحضر فلان هذه الدروس؟

الأستاذ: فلان مسيحي غير مجبر على حضور دروس الدين الإسلامي.

التلميذ: أنا سأنتقل من الإسلام إلى المسيحية.

ثارت ثائرة الأستاذ (وهو رجل دين طبعا) ودعا إلى جلسة معلمين عاجلة وطلب طرد هذا التلميذ من المدرسة.

وكان الاتجاه العام في تلك الجلسة نحو طرد التلميذ.أذكر أنني كنت مع أستاذين آخرين مخالفين لفكرة الطرد وقلت أنا: أمهلوني وأمهلوا القضية أربعا وعشرين ساعة.

وذهبت أنافي المدينة أتقصى حال هذا الطالب. كانت حاله كما يلي: أمه متوفاة وأبوه متزوج زواجا جديدا، وهو لا يعير أبنه هذا عناية ما ولهذا الابن أخ من أمه يعمل في انجلترا يدفع عن أخيه هذا نفقاته في المدرسة وفي غير المدرسة.

وجئت إلى مدير المدرسة بالحل التالي: يحول هذا التلميذ في المدرسة تلميذا داخليا (ينام في المدرسة). ويكتب إلى أخيه في انكلترا أن يرسل المبالغ التي يخص بها أخاه إلى المدرسة بدلا من أن يرسلها إلى الأب القليل العناية بابنه.

وصلحت حال هذا التلميذ ولانت أخلاقه وتقدم في دروسه وتحسنت صحته أيضا. ولا أزال إلى اليوم أفكر في الحكمة من طلب أولئك الأساتذة طرد هذا التلميذ. إن أولئك الأساتذة قد يظنون أن قرار الطرد من المدرسة سيحل لهم المشكلة العارضة التي واجهتهم، أما أنا – ومن كان على رأيي _ فلم ننظر إلى الحادثة الثائرة بل نظرنا إلى أسبابها.إن المجرم في هذه الحادثة كان الأب وكان الطفل هو الضحية. فلما جهل زملائي الأساتذة حقيقة الأب المجرم أو عرفوا حقيقته ثم جبنوا عن ردعه عن ظلمه , مالوا على الضحية البريئة يريدون أن ينفسوا عن عجزهم بذلك القرار العنتري الفارغ: طرد التلميذ من المدرسة وإلقائه في الشارع.

أظن أنني كنت واضحة فيما عرضته إلى الآن . هنالك أمثلة كثيرة من هذا الباب , ولكن ما ذكرته يغنى في رأيي عما لم أذكره.

واعذروني في أنى اكتفيت في ما سبق بالاستشهاد بالقرآن الكريم وبالحديث الشريف– وليس وراءهما شئ في صدق القول.

١- إدخال التربية الوجدانية والاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال:

إن أول سؤال يتبادر للذهن هو "هل بالإمكان إدخال التربية الوجدانية والاجتماعية في مرحلة الروضة "

للإجابة عن هذا التساؤل, يكفي أن نلقى نظرة على طبيعة هذه التربية للتعرف على ما تسعى لتحقيقه من أهداف.

بالفعل, فإذا بحثنا عما يقصد بعبارة "التربية الوجدانية والاجتماعية" فسنلاحظ أن العديد من التوصيات التي انبثقت عن كثير من المؤتمرات كلها تلح وتؤكد على أن التربية الوجدانية والاجتماعية أولا وقبل كل شئ ليست مادة مدرسية جديدة كما هو الشأن بالنسبة للمواد التقليدية المعروفة مثل العلوم الطبيعية أو الكيمياء أو الجغرافيا...الخ بل إنها مقاربة جديدة للممارسة التربوية تسعى إلى إعطاء بعد جديد للعملية التعليمية لتصبح أكثر فعالية وجدوى .

وبعبارة أخرى إن التربية الوجدانية والاجتماعية نسق تربوي وجهد نشاطي تطبيقي يمارسان معا داخل عدة مواد دون تمييز لتسهيل تكاملهما وتمكين المهتمين من الإحاطة ببيئتهم وبكيفية أكثر شمولية ومن حسن إدراك التفاعلات القائمة بين مختلف مكوناتها.

من هذا المنطلق يبدو جليا أن الهدف الأساسي للتربية هو نقل التعليم من ممارسته التقليدية المرتكزة على تبليغ المعرفة وتراكمها.

إلى مرحلة تجعل منه أداة تربوية تسخر كل جهودها من أجل بناء شخصية من يتعلم ويتربى وتغييرها من حسن إلى أحسن لاكتساب سلوكيات وتبنى مواقف تتلاءم وبيئة سليمة ومتوازنة.

وبمعنى أخر إن التربية الوجدانية والاجتماعية تعطى أهمية كبرى للجانب الاجتماعي في العملية التعليمية الذي يلعب دورا حاسما في بناء شخصية المتربي، وهذا يعنى أنها تحاول أن تحرك مشاعره ووجدانه بدلا من أن يظل كوعاء يملئ بمعارف نادرا ما تؤثر في سلوكياته ومواقفه.

إن التربية في الروضة تسير في نفس الاتجاه أي أنها هي الأخرى تتوجه أولا وقبل كل شئ لشخصية الطفل لتنميها من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية وذلك من خلال تحقيق الأغراض التالية:

-ضمان تفتح شخصية الطفل من خلال إشباع رغباته الفكرية والمعرفية والإبداعية.

-تمكينه تدريجيا من الاستقلال بنفسه.

-الاستجابة لرغباته العاطفية والوجدانية.

-تعويده الحياة الجماعية والتعايش مع الآخرين.

-الاستجابة لحاجياته من حيث نموه الجسدي والعضلي.

-مساعدته على تنمية كل أشكال التعبير من كلام وحركة ورسم وغناء واستعمال أعضاء الجسم والأيادي.

-إعداد الطفل وتكييفه لمواجهة مرحلة التعليم الابتدائي.

انطلاقا من كل هذه الاعتبارات, يبدو جليا إن إدخال التربية البيئية في المرحلة ما قبل المدرسية شيء ممكن ما دام هناك تشابه بينهما من حيث الأسلوب والأهداف الوجدانية.

غير أن هذا الإدخال لن يكون ناجعا ومثمرا إلا إذا أخذ بالطبع بعين الاعتبار المعطيات النفسية التي تتفرد بها الفئة المستهدفة المكونة من أطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٣ و ٨ سنوات.

٢- المعطيات النفسية التكوينية لأطفال الروضة:

بالنسبة لمرحلة الروضة، من الأحسن تأهيل الأطفال على المستويين الوجداني والاجتماعي لتلقى في أحسن الظروف، التربية التي ستوجه لهم في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي.

و نظرا لأن إحساس و ذكاء الأطفال يختلفان نوعيا عن إحساس و ذكاء الراشدين، فان وضع برنامج تربوي يجب بالضرورة أن يأخذ بعين الاعتبار معطيات علم نفس الأطفال ليتم التعرف على الكيفية التي سيدركون بها الوسط الذي يعيشون فيه وعلى التفاعلات القائمة بين هذا الأخير و بينهم، الشيء الذي سيمكن من بناء برنامج يستجيب للتساؤل التالي: كيف سيتم التأثير في إدراك الطفل لوسطه و كيف سيتم توجيه التفاعل بينهما بكيفية يسهل معها تحقيق أغراض التربية التي سيتلقاها فيما بعد؟

٢-١: إحساس الطفل و تفاعله مع وسطه:

إن مفهوم السن في الروضة قد يؤدى إلى التفكير في أن الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية لهم سلوكيات متشابهة بغض النظر عن أعمارهم. لكن الحقيقة غير ذلك لأن طفلاً في السادسة من عمره يختلف عن طفل آخر من الرابعة أو العاشرة من عمره. ومن أجل هذا الاختلاف سيعار اهتمام خاص لكل مراحل الطفولة المبكرة.

٢-٢: كيف يدرك الطفل الوسط العادي؟

ابتداء من الثالثة من عمره, يستطيع الطفل شيئا فشيئا أن يبرز وجوده كفرد من الواقع المحيط به.

إن هذا الجانب من تطوره يكتسب أهمية كبيرة لأنه يمهد الطريق لعمل تربوي يسعى إلى مساعدته على السيطرة على علاقاته مع الوسط.

وهكذا فالأطفال يعرفون بشدة قدراتهم الحركية, الشيء الذي يساهم في جعلهم يدركون أن للوسط المادي مقاومة لأعمالهم.

فالتكوين البيئي سيسعى إذن إلى توجيه تأثير الطفل في الوسط توجيها غير هدام وذلك بتنمية المهارات الحركية (يهدم الطفل كل شيء يقاوم رغبته عندما لا يستطيع إرضاء هذه الأخيرة وإزالة كل قلق نتج عن عدم القدرة).

على مستوى الإدراك، يجب ألا يغيب عن الأذهان أن مفهوم الوسط يظل غامضا بالنسبة للطفل. فكل الأشياء و النباتات و الحيوانات و البشر لا تصنف حسب عينات موضوعية و لكن حسب عينات ذاتية (طيب / غير طيب / في المتناول....) فالعمل التكويني الذي سيقوم به البرنامج يجب أن يمكن الطفل تدريجيا من تصنيف مبنى على الموضوعية يحل محل ذلك الذي يمارسه بصفة تلقائية .

٣-٢: كيف يدرك الطفل محيطه البشري؟

سيتم التطرق لعلاقات الطفل بالوسط البشرى من خلال الاستقلال و التعاون. الاستقلال هو استعداد الطفل لاستقبال و تطبيق القواعد:

تعليمات,قواعد,ممنوعات.. الصادرة عن البيئة البشرية (الاجتماعية على الخصوص) بطريقة يطغى عليها الطابع الفردي (أي خاصة بالطفل) ومكيفة حسب وضعية معينة.

التعاون هو استعداد الطفل لإدماج عمله الفردي في عمل جماعي وانتظار تأثيرات هذه الأعمال لا من مجرد المساهمة الفردية ولكن من الخضوع إلى قواعد معينة.

الوسط الأسري: يسير الطفل شيئا فشيئا نحو الاستقلال من الناحية الوجدانية بالنسبة لأبويه. ابتداء من ٣ سنوات يصبح قادرا على تحمل غياب أبويه دون أي تعويض (أجداد, خادمة,....) كما يدرك كذلك أنهم ليسا مجبرين أن يستجيبا لكل رغباته وبعبارات أخرى فإنه يميز بوضوح شخصيته وبالتالي شخصية أبويه وهكذا سيصبح قادراً على تحمل ازدياد أخ له واقتسام العطف الأمومي المترتب عن ذلك.

الوسط الأسرى الموسع: لا يزال الأعمام والعمات والأخوال والخالات والأجداد يلعبون دورا مهما في تربية الطفل العربي فالأجداد يجعلونه يدرك على الخصوص تنوع عالم الراشدين ويجعلوه يحس بمفهوم الماضي.

إن تنوع البيئة الأسرية يمهد الطريق إلى الطفل لينتقل إلى العالم الخارجي (رياض الأطفال , الكتاتيب القرآنية...)

فإذا كان الطفل في الثالثة من عمره يدرك العالم الخارجي فإنه لا يزال غير قادر على بناء استقلاله الذاتي كفرد تجاه هذا العالم. فالتطور نحو هذا الاستقلال سيتم بالذات أثناء المرحلة ما قبل المدرسية , أي بين أربع وسبع سنوات.

فعلى المربى أن يميز بين الاستقلال الذي يترعرع على حساب الوسط ويكون مصحوبا بسلوكيات هدامة والاستقلال الذاتي الذي يتطور بكيفية بناءه ويدمج الطفل في وسطه.

إن التكوين البيئي ليس أكثر من عمل يسعى من ورائه المربى إلى تسهيل تطور بناء نحو استقلال ذاتي للطفل.

بعبارات أخرى, فالأمر لا يتعلق بتعليم الطفل كيف يحترم البيئة خوفا من العقاب (انعدام الاستقلال) ولا بدفعه إلى التعبير عن شخصيته عن طريق تخريب كل ما يحيط به ولكن بمساعدته على حسن التعرف على نفسه بنفسه وبواسطة نوعية تأثيره.

وفي نفس الوقت الذي ينفرد فيه الطفل بنفسه , فإنه ينمى استعداداته للتعاون. إن هذا التطور بطئ لأنه يمتد على فترة تدوم ثلاث سنوات على الأقل لكنه يكتسب أهمية بالغة من الناحية التربوية.

لقد تم التركيز عند تحديد مفهوم البيئة على جوانبه البشرية والثقافية لأن الأخصائيين متفقون على اعتبار السلوك والمواقف إزاء الوسط كظاهرة اجتماعية وثقافية. وهكذا, فإن السلوك التعاوني الذي ينمو عند الطفل أثناء مرحلة الروضة

يمكنه من الاندماج في المجموعات (مجموعة القسم , مجموعة اللعب) فعلى المربى أن يبذل كل الجهود ليتم هذا الإدماج بكيفية بناءه.

٤-٢: تطور الاستقلال والتعاون:

من ٣-٤ إلى ٤-٥ سنوات السلوك التعاوني يقبل الطفل الاتصال برفاقه في الفصل حيث يتم هذا الاتصال من خلال الألعاب لكن الأنشطة تتابع بصفة انفرادية. ليس هناك تنظيم جماعي أو موجه للأنشطة.

على المستوى التربوي يجب اجتناب المهام التي تتطلب أدوارا متكاملة واقتراح تلك التي من شأنها أن ينجزها هو بنفسه ولا تضعه أمام مشكل الاختيار أو اقتسام الأشياء اللذين قد يؤديان إلى ظهور صراعات.

السلوك الاستقلالي: في سن الثالثة أو الرابعة من عمره , لا يزال الطفل لا يعي لقواعد السلوك كل معناها الحقيقي, حيث تبقى هذه الأخيرة مرتبطة بشخص الراشد الذي وضعها وتفقد كل تأثيرها في غياب هذا الشخص.

على المستوى التربوي, على المربى ألا يطلب من الطفل الامتثال المتواصل لقواعد السلوك وأن يكون الامتثال المتواصل لقواعد السلوك وأن يكون الامتثال الفوري مقرونا بتنويه شفهي (ثناء – تهنئة). فعليه أن يجنى المهام المسندة للأطفال وأن يراقبها بصفة فردية حتى تكون لها نتائج فورية وملموسة.

من٤-٥ إلى ٥-٦ سنوات السلوك التعاوني: انطلاقا من السنة الرابعة , يبدأ الطفل بأخذ أصدقائه في اللعب بعين الاعتبار (يتخلى لهم عن لعبه ويريها لهم) لكنه لا يدركهم كشركاء ضروريين. أنهم يشكلون بالنسبة له محيطا بشريا مقبولا شريطة ألا يعوقوا متابعته لأنشطة. أنه يكون ميالا لحكاية كل ما يفعله.

على المستوى التربوي, على المربى أن يمتنع عن فرض الألعاب الجماعية أن يستغل وصف الأنشطة عن تواصل يعتمد على الحكاية.

السلوك الاستقلالي: لا يزال هذا السلوك لم يكتسب بحيث أن الأطفال يميلون إلى الامتثال إلى التعليمات التي لا تعاكس أنشطتهم وإلى نسيانها بمجرد ما يجذب انتباههم شيء آخر.

على المستوى التربوي, على المربى أن يعيد التعليمات عدة مرات وألا يمزج بين نسيان قاعدة وعدم الامتثال لها (لا معنى له في هذه السن)

من ٥-٦ إلى ٦-٧ سنوات السلوك التعاوني: ابتداء من السنتين الخامسة والسادسة يبدأ الأطفال في قبول بعضهم للبعض الآخر كشركاء حول نشاط واحد لكن الأدوار توزع حسب مبادئ أنانية " أنا أولا وأنت فيما بعد" الشيء الذي يؤدى إلى خلق صراعات وإلى إبراز علاقة المسيطر/ المسيطر عليه.

على المستوى التربوي على المربى أن يولى اهتماما خاصا لهذه المرحلة محاولا ألا يعاكس بانتظام ميول الأطفال في هذه السن وألا يترك المجال لنموها الحر, فتدخله يجب أن يتم بطريقة تمهد الطفل ليقبل مستقبلا شركاء على الوجه الأكمل.

السلوك الاستقلالي: يتطور موازاة للاندماج في مجموعة فكلما اندمج في المجموعة واكتشف أن نفس القواعد لا تطبق في وقت واحد على الجميع وأنه مطالب في البدء بمحاولة إيجاد تفسير لها.

على المستوى التربوي, على المربى أن يهيئ الفضاء داخل الفصل حسب ميول المجموعات وأن يمتنع عن فرض تركيب لهذه الأخيرة. ويجب أن يعمل على الخصوص على توضيح مفهوم النظام إذا كان لهذا الأخير دور في نجاح المهمة الجماعية.

من ٦-٧ إلى ٧-٨ سنوات السلوك التعاوني: في هذه السن يأخذ اللعب التعاوني أو الجماعي معناه الحقيقي, أي اللعب الذي لا يكون ممكنا إلا إذا تعاون فيه عدة شركاء عندها يكون توزيع الأدوار متمشيا مع هدف مشترك وليس مجرد مواجهة لأدوار مستقلة.

السلوك الاستقلالي: يصبح هذا السلوك عاملا حيويا بالنسبة للذي هو مطالب بأن يفسر القواعد حسب وضعيات أصبحت معقدة.

على المستوى التربوي تعد هذه المرحلة حاسمة بالنسبة للتكوين البيئي لأن اندماج الطفل داخل المجموعة سيمهد الطريق لاندماجه في البيئة بمعناها الواسع.

فالتطور نحو الاستقلال يسمح بإقامة علاقة من نوع طفل – أطفال وطفلاً وأطفال – مربي تتسم بقدر من المرونة حينذاك يمكن للمربي أن يقترح أنشطة تسمح بتعدد الاختيار من حيث الوسائل هذا لأن النتيجة النهائية لعمل ما لم تعد مرتبطة بكيفية راسخة وتلقائية بالوسائل المفروضة أو المستعملة عادة.

٥-٢: انعكاسات تطور التعاون والاستقلال على التكوين بيئة الطفل:

- الانعكاس الأول: ما بين ٣-٧ سنوات , يسير تطور الطفل على الخصوص في اتجاه تفاعل معقد مع الوسط البشري.
- الانعكاس الثاني: لا يمكن إدخال مفهوم البيئة في عالمه الفكري إلا إذا أدخل في سياق تطور تفاعله مع الوسط البشري.
- الانعكاس الثالث: سيكون الطفل محط عناية بالغة لأن السياق تطوره ليس صورة لقالب ثابت من حيث مدة كل مرحلة من المراحل التي يجتازها.
- الانعكاس الرابع: يجب ألا يكون التكوين مبنيا على مواجهة الطفل للمفاهيم ولكن لممارسات تبتعد شيئا فشيئا عن الطابع الفردي ولقواعد تقترب شيئا فشيئا من النمط الاجتماعي.
- الانعكاس الخامس: كل مجهود يقوم به الطفل يجب أن يؤدى إلى تغيير إيجابي للوسط تغيير يجب أن يكون ملموسا ذا قيمة مقترنا بجزاء.
- الانعكاس السادس: من الضروري أن يتم تكوين المربين والمربيات في مجال التربية البيئية.

٣-أغراض التكوين البيئي في مرحلة الروضة وأهدافه العامة:

انطلاقا من غايات وأغراض التربية البيئية ومن المعطيات النفسية الخاصة بالطفل في سن الروضة , يمكن استنباط أغراض التكوين البيئي.

١-٣: أغراض التربية البيئية:

-الوعي والتعريف بالمشكلات البيئية

-اكتساب المعارف الضرورية لإدراك ما يجرى داخل الأنظمة البيئية والمشكلات المتعلقة بها.

-اكتساب سلوكيات واتجاهات على المستوى الفردي والجماعي فيما يخص حماية وتحسين البيئة.

-اكتساب القدرات والمهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية.

٢-٣: استنباط أغراض التكوين البيئي وتكيفها مع المستوى فى الروضة:

اعتباراً لسن الأطفال المعنيين بالتكوين البيئي, لا يمكن أن تطبق عليهم أغراض التربية البيئية كما تم تحديدها سابقا.

ولهذا فإذا تم فحص أغراض التربية البيئية, يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

-بالنسبة للغرض الأول: على مستوى مرحلة في الروضة لا يمكن الحديث عن الوعي ولكن يمكن الحديث عن التكوين البيئي.

-بالنسبة للغرض الثاني: بما أن الأمر يتعلق بأطفال يساوى عمرهم ٧ سنوات أو أقل فلا مجال للكلام عن مفهوم النظام البيئي ومن الممكن أن يشكل اكتساب المعارف غرضا لكن على مستوى جد بسيط.

-بالنسبة للغرض الثالث: يمكن أن يطبق هذا الغرض على المستوى مستوى الروضة شريطه أن يعوض اكتساب السلوكيات بعادات حسية.

-بالنسبة للغرض الرابع: لا يمكن تحقيق هذا الغرض على مستوى الروضة لأن تحقيقه ولو تعلق الأمر بمستوى أعلى , يتطلب معرفة دقيقة لمشكلات البيئة انطلاقا من هذا الفحص يتضح أن أغراض التربية البيئية عندما يتم تطبيقها على مستوى الروضة يمكن أن تؤدى إلى استنباط غرضين اثنين للتكوين البيئي:

- الغرض الأول: اكتساب بعض المعارف الأولية حول البيئة والقدرة على تصنيف بسيط ببعض مكوناتها
- الغرض الثاني: اكتساب بعض العادات الحسية (التكوينية) التي يمكن أن تمهد الطريق فيما بعد لتحقيق أغراض التربية البيئية.

٣-٣: الأهداف العامة للتحسس البيئي على مستوى الروضة:

يمكن تحقيق الغرضين السابقين من خلال التطرق لبعض المبادئ التي تتعلق بالبيئة ويمكن أن تتمحور هذه المبادئ حول ثلاثة ميادين هي:

الميدان الأول: المبادئ الأولية لمعرفة بعض مظاهر البيئة.

الميدان الثاني: المبادئ الأولية المتعلقة بتدبير بعض موارد البيئة.

الميدان الثالث: المبادئ الأولية لتطهير وحماية البيئة.

في هذه الحالة, يمكن تحويل هذين الغرضين والميادين إلى الأهداف العامة الآتية:

بالنسبة للميدان الأول:

- ملاحظة واكتشاف عناصر البيئة كما توجد في الوسط وبعد أن يتم تغييرها فيما بعد.
- وضع الفوارق بين ما هو طبيعي وما هو غير طبيعي ومن ثمة بين البيئة الطبيعية والبيئة المشيدة من طرف الإنسان.

بالنسبة للميدان الثاني:

- التعرف على الموارد الرئيسية في البيئة: هواء-ماء-تربة- نباتات ... والتعود على بعض استعمالاتها.
- تلقى المبادئ الأولية حول تدبيرها للتأهيل فيما بعد للعناية بها وبالتالي, احترام البيئة.

بالنسبة للميدان الثالث:

-اكتساب بعض المبادئ الأولية حول النظافة والتطهير.

-إقامة روابط بين حسن حال الفرد وتوازن الوسط من خلال بعض الأعمال الوقائية.

٤- الظروف الأساسية لنجاح التكوين البيئي:

إن الأغراض والأهداف العامة التي تم تحديدها لا يمكن أن تتحقق إلا إذا توفرت لها الشروط التالية:

٤-١ شروط تصميم الأنشطة (تربوية)

-تكييف كل الأنشطة المقررة مع سن الأطفال.

-إعطاء الأسبقية للبيئة المحلية كلما أمكن ذلك , لتسهيل الاتصال المباشر بين الأطفال ومكونات البيئة المقصودة.

-يجب أن تتمحور الأنشطة حول الملاحظة , المناولة والاكتشاف.

-إن اطلاع الأطفال على المبادئ الأولية البيئية يجب أن يستهدف حواسهم (إدراك الفضاء: أشكال , ألوان , مسافات , ... ومميزات الوسط: كثافة , نفاذية ... الخ).

٤-٢ شروط مادية

-إعطاء الأهمية قدر الإمكان, لوسائل تربوية من إنتاج الأطفال, أو في حالة الاستحالة, من إنتاج محلي ومتداولة الاستعمال.

-إن قاعات الدروس واللعب والساحات يجب أن تستجيب لحاجات الأطفال أثناء مزاولة أنشطتهم التربوية أو المسلية.

-سيتم اختيار الوسائل التربوية تمشيا مع الأهداف الإجرائية للبرنامج وأنشطة التعليم والتعلم المقررة في البرنامج.

-استعمال البيئة كمورد تربوي بواسطة زيارات لأوساط ومواقع مختلفة: متاحف، حدائق، محميات، مصانع أحياء, ... الخ.

٣-٤ شروط بشرية

إن أهداف التكوين البيئي على مستوى الروضة لن تؤتى أكلها إذا لم يتوفر المربون على المؤهلات والمعارف المتطلبة ليستفيد منها الأطفال وأن التعبير الحر عن وجدانهم يساعد على تفتحهم.

-أن بيداغوجيه التنافس لا معنى لها بالنسبة لأطفال في هذا السن بل بالعكس أنها تشكل حاجزا ضد روح التعاون.

-أن يسهلوا التبادلات الشفوية وغير الشفوية بين الأطفال وأن يتعهدوا ردود أفعالهم الوجدانية.

-أن يهتموا بصفة إيجابية بما ينتجه الأطفال.

-أن يراجعوا دوريا وبطريقة نقدية ممارساتهم التربوية.

أنه إذن من الضروري أن يتلقى المربون العاملون بالمدارس الأولية والكتاتيب القرآنية تكوينا يتضمن مبادئ عامة في التربية وفي علم النفس وكذلك مبادئ تتعلق بالبيئة.

٤-٤ التقويم

في مرحلة الروضة, لا يمكن اللجوء إلى التقويم النمطي الممارس عادة في المراحل المتقدمة (واجبات, اختبارات, امتحانات,....) فالأنشطة المقررة في إطار هذا البرنامج يجب أن يكون هدفها الأساسي هو النمو الجسماني والوجداني والاجتماعي والفكري للأطفال. أما الانتقال من مستوى إلى آخر فهو يتماشى مع السن ولا يعتمد بالضرورة على النجاح في الأنشطة. يمكن عند الاقتضاء إلى تقدير غريزي معتمد على معرفة كافية لنفسية الطفل.

فاعلية برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة

إعداد

أ/ أمنيه عبد الله علي شحاته

باحث ماجستير

كلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة

تحت إشراف

أ.د/ أمل محمد القداح

أستاذ مناهج وبرامج الطفل

وعميد كلية رياض الأطفال

جامعة المنصورة

د/ سماح رمضان خميس

مدرس أصول تربية الطفل

كلية رياض الأطفال

جامعة المنصورة

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

فاعلية برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة*

أ/ أمنيه عبد الله علي شحاته**

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة من خلال إعداد الأدوات: قائمة لتحديد المفاهيم العلمية التى يمكن تنميتها لدى طفل الروضة، وإختبار المفاهيم العلمية المصور لطفل الروضة، و برنامج أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة، وأسفر البحث عن النتائج الأتية : توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية، ولصالح أطفال المجموعة التجريبية، وأوضحت أيضا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لإختبار المفاهيم العلمية، ولصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة.

مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم الفترات التي تؤثر في شخصية الفرد، فهي مرحلة تتوجه بها الجهود لاكساب الطفل أكبر قدر من المعلومات، فهي ليست مرحلة

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير- كلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة.

للتدريس بقدر ما هي مرحلة للتنمية الشاملة لحواس الطفل، وميوله، واستعداداته، وذلك حتى يصل الطفل إلى المرحلة الابتدائية وهو مستعد للتعلم، ولاكتساب الخبرات المعدة له في هذه المرحلة (فهيم مصطفى،٢٠٠٢: ١٥) كما أن الطفل يكتسب بها المهارات التي تمكنه من التواصل مع المحيطين به .

ولكونها مرحلة تكوينية يوضع فيها الأساس لشخصية الطفل ويكتسب فيها عادات وأنماط سلوكه المختلفة، كان هذا يستدعي لوجود مناهج موسعة ومركبة لتنمية قدرات الطفل بما يتناسب مع مستوياته العقلية والمهارية إستعداداً لمواجهة تحديات المستقبل، حيث نادى كلا من "برونر" و "بياجية" و أكد "جاردنر" على ضرورة إكساب الطفل الخبرات الثرية بالأنشطة المتنوعة التي تقوده إلي الإستكشاف والنجاح، فالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة باحث نشط عن المعرفة يتميز بحب الإستطلاع، والشغف المعرفي للكشف عن المفاهيم والحقائق، والظواهر غير الواضحة بالنسبة له. (هاشم عباس، عفيفي يسري ،٢٠٠٦، ٣٣)

كما تؤكد العديد من الاتجاهات المعاصرة فى مجال تربية طفل ما قبل المدرسة على أهمية التركيز على إكساب الأطفال المفاهيم المختلفة فى تلك المرحلة، وبخاصة المفاهيم العلمية التي تساعد الطفل على فهم العالم المحيط بهم و تنمية قدراتهم على التفكير والبحث و الاكتشاف، فالأطفال بحاجة إلى إعمال العقل بشكل متعمق لدراسة الظواهر المحيطة بهم، لذا فإنه من السهل توجيه طاقاتهم نحو.التفكير بطرح المشكلة أو الأسئلة عن شيء ما أفترض أو التنبؤ بما سيحدث، واختبار الفروض، والملاحظة، وجمع وتسجيل وتحليل النتائج (Wienrer,2003:66).

وتشير الأدبيات إلى دور الفن فى حياة الطفل، حيث أن الفن جزء لايتجزأ من تعليم الطفولة المبكرة، فالطفل ينجذب إلى الأنشطة الفنية فيجد الخبرات الحسية الممتعة والعمل بطريقة حرة (إيفال عيسى ،٢٠٠٥، ٦٢)، كما يأتي الدور المهم للأنشطة التي تحتل أساسيات المعرفة في رياض الأطفال، فهي تمثل التخطيط العام للحقائق

والمهارات والقواعد العامة المرتبطة بالمفاهيم ويراعى في هذه الأنشطة التنوع للتلائم مع ميول الأطفال وإستعدادتهم (هدى بشير، وأخرون ،٢٠٠٢، ١١١) .

ومن هذا المنطلق يمكن أن تسهم الأنشطة الفنية فى بناء، وتدعيم العديد من المفاهيم ، والخبرات، ولذلك سعت الباحثة إلى تقديم برنامج أنشطة فنية قائمة على الأداء اليدوي للطفل لتنمية المفاهيم العلمية، حيث أن الطفل يظهر إبداعه ومهاراته من خلال العمل اليدوي والتحكم في الأدوات والوصول للنتائج

الإحساس بالمشكلة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة بمرحلة رياض الأطفال وجود قصور في طرق تقديم المفاهيم العلمية وهذا من خلال نقص الإهتمام بها، وإتباع إسلوب تقليدي في إكسابها للطفل، حيث أن هذه المفاهيم العلمية أساس معرفة الطفل بالبيئة المحيطة به، فهى التى تجيب عن تساؤلات الطفل وتشبع فضوله عما يحيط به وتفسر له الظواهر الطبيعية وذلك عن طريق الملاحظة والاستكشاف والتصنيف والمقارنة والوصف والتفسير، وإعادة تنظيم المعارف الموجودة في البنية المعرفية للطفل مما يساعده على البناء المفاهيمي فيما بعد في مراحله العمرية المقبلة، بالإضافة إلى القصور الواضح في إستخدام أنشطة فنون الأداء اليدوي، والتي تقتصر على التلوين للنماذج، والرسومات المصورة فقط، وهذا لا يتيح للطفل فرصة للتجريب، والاستكشاف بإستخدام أنواع مختلفة من أنشطة فنون الأداء اليدوي الأخرى والتي تعد من الأمور الشيقة المثيرة للطفل والمحفزة لتساؤلاته، وإعطائه فرصة لإكتشاف العالم المحيط به، لذا كان ينبغى عمل برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة .

- كما تبين من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة التى تتعلق بمشكلة الدراسة قلة الأبحاث التى تناولت موضوع الدراسة _في حدود علم الباحثة_ وهذا ما

أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة حنان غنيم (٢٠٠٨) ، دراسة عزيزة الورداني (٢٠٠٩) ، و دراسة شيرين عراقي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أهمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة من أجل فهم العالم بصورة منظمة ومساعدته على فهم ما يحيط به مؤكدين على ضرورة إكسابها للطفل بطرق مختلفة جذابة بعيدا عن الطرق العادية التي تتسم بالإلقاء والترديد .

بالإضافة إلي التأكيد على دور أنشطة فنون الأداء اليدوي في إكساب المفاهيم، كدراسة مي عمرو (٢٠١٠) ، هبه فتحي (٢٠١١) ، أمل القداح (٢٠١٢) التي أوضحت أهمية تنمية المفاهيم للطفل من خلال الأنشطة الفنية المتنوعة مؤكدة على أن الأنشطة ليست مجرد وسيلة للترفية والتسلية ولكنها أداة تربوية.

مشكلة الدراسة:

مما سبق يتضح القصور الواضح في طرق التعليم المستخدمة في تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة، وإتباع الأساليب التقليدية التي لا تتيح فرصة للإستكشاف بالإضافة إلى ندرة الأبحاث التي تناولت أنشطة فنون الآداء اليدوي في تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

كل ذلك دعا الباحثة إلى البحث عن أفضل الأساليب لتنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

ولعلاج ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الأتية :

١. ما المفاهيم العلمية التي ينبغي تنميتها لدى طفل الروضة ؟

٢. ما أنشطة فنون الأداء اليدوي المناسبة لتنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة؟

٣. ما إمكانية تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة ؟

٤. ما البرنامج المقترح القائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي فى تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة؟

٥. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تحديد المفاهيم العلمية التي ينبغي تنميتها لدى طفل الروضة .

٢. تحديد أنشطة فنون الأداء اليدوي المناسبة لتنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

٣. إعداد برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

٤. قياس مدى فاعلية البرنامج القائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة .

أهمية الدراسة:

يمكن أن تسهم الدراسة الحالية فيما يلى :

١. قد تسهم الدراسة في تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة من خلال البرنامج المقترح القائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي .

٢. التعرف على مدى ملائمة المفاهيم العلمية للطفل .

٣. توجيه المسئولين عن إعداد البرامج التي تقدم لأطفال مرحلة رياض الأطفال إلى ضرورة تخطيط برامج وأنشطة تتضمن تنمية المفاهيم العلمية لتلك الفئة العمرية .

٤. توجيه معلمات رياض الأطفال بكيفية التعامل مع طفل الروضة ومساعدتها في تنمية المفاهيم العلمية لديه من خلال أنشطة فنون الأداء اليدوي .
٥. ضرورة إلقاء الضوء على المفاهيم العلمية حيث إنها تكسب الطفل مهارات حياتية مختلفة .
٦. التأكيد على دور أنشطة فنون الأداء اليدوي في العملية التربوية حيث إنه مكملاً لها و يقوم بتوضيحها حيث يخلق شكل جديد من التعبير و يكون الطفل قادراً على الإبداع والتذوق الجمالي ويعبر بنفسه عن موضوعات ذات صله ببيئته و تراثه .
٧. تفتح آفاقاً أمام الباحثين في مجال التعليم لتصميم برامج مماثلة في المراحل التعليمية المختلفة في تنمية مفاهيم أخرى .

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

الحدود المكانية: تم تنفيذ البرنامج في روضة عمر بن الخطاب الرسمية (لغات) بإدارة بندر كفر الدوار التعليمية – محافظة البحيرة.

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة النهائية من عدد (٣٠) طفلا وطفلة (مجموعة تجريبية) و(٣٠) طفلا وطفلة (مجموعة ضابطة)، تتراوح أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات.

الحدود الموضوعية: حيث تناولت الدراسة الحالية تنمية بعض المفاهيم العلمية الأتية (الحيوانات – النباتات – الهواء الجوي – الصوت – المغناطيسية).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية كلاً من :

- المنهج الوصفي في تحديد الإطار النظري، و بناء أدوات الدراسة .

- المنهج التجريبي وذلك بغرض دراسة فاعلية برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي فى تنمية المفاهيم العلمية لدى الأطفال عينة الدراسة . وقد إعتمد التصميم التجريبي على مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة

أدوات الدراسة:

١- إختبار المفاهيم العلمية لطفل الروضة. إعداد: الباحثة

٢- برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية المفاهيم العلمية . إعداد: الباحثة

- الفرض الاول " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية و أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية، ولصالح أطفال المجموعة التجريبية "
- الفرض الثاني " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لإختبار المفاهيم العلمية، ولصالح التطبيق البعدي"

مصطلحات الدراسة:

أنشطة فنون الأداء اليدوي:

وتعرفه الباحثة إجرائيا :

هي التي تجمع بين الأنشطة التشكيلية والتطبيقية كالرسم، التلوين، التشكيل، النحت، والطباعة، وتقوم على إستخدام أدوات بسيطة وخامات من البيئة كالأقلام والفرش والحبوب وغيرها .. ولا تقتصر على التغيرات الفنية المسطحة فقط بل الأشكال المجسمة التي يستطيع الطفل أن ينتهجها بمستويات مختلفة، وتعتمد على الإحساسات

العضلية في هذه المرحلة لتنمية مهارات وإكساب معارف من خلال المهارات اليدوية والتآزر البصري.

المفاهيم العلمية:

تعرفه رشا إسماعيل (٢٠٠٦ :١٠) بأنه معنى وفهم يرتبط بمجردات تنظم الأشياء ، والأحداث ، والظواهر الطبيعية والإنسانية ، والجيولوجية ، ووظيفته التيسير على الطفل لإدراك العناصر البيئية التى يعيشها ويتفاعل معها .

إجراءات الدراسة:

سوف تسير الدراسة وفقاً للخطوات التالية :

١. الإطلاع على المراجع والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أهتمت بالمفاهيم العلمية لدى طفل الروضة وإعداد الإطار النظري للدراسة الخاصة (أنشطة فنون الأداء اليدوي – المفاهيم العلمية) .
٢. إعداد قائمة بالمفاهيم وعرضها، وتحكيمها من قبل مجموعة من المتخصصين .
٣. إعداد إختبار للمفاهيم العلمية لطفل الروضة وعرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية للتأكد من صحته العلمية (الصدق) ومن ثم تطبيقه على عينة إستطلاعية للوقوف على مدى ملائمته والتأكد من ثباته.
٤. تصميم برنامج فنون الأداء اليدوي لتنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة وفق الإطار النظري والدراسات السابقة التي يتم الإطلاع عليها وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صحته العلمية و ملائمته للأطفال عينة الدراسة و مناسبته لتحقيق أهداف الدراسة .
٥. إختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.
٦. تطبيق إختبار المفاهيم العلمية على عينة الدراسة (الضابطة و التجريبية) قبل تطبيق البرنامج المقترح .

٧. تطبيق البرنامج المقترح على المجموعه التجريبية .
٨. إعادة تطبيق إختبار المفاهيم العلمية على المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد إنتهاء تطبيق البرنامج .
٩. معالجة البيانات إحصائياً وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
١٠. عرض التوصيات والمقترحات المرتبطة بالدراسة .

الإطار النظري:

مقدمة:

تعد لغة الفن في مراحل الطفولة المبكرة لغة مشتركة شكلاً وموضوعاً بين كل أطفال العالم فهي بديلة عن اللغة المنطوقة وشكل من أشكال التواصل الغير اللفظي؛ إذ أن الطفل لا يستطيع أن يعبر عما بداخله من خلال السرد، بل يستطيع ذلك من خلال الرسم فهو يعد وسيلة فعالة تعبر عن الطفل وتعمل على التواصل معه والتعرف عن ميوله، وإتجاهاته وتساعد على الإهتمام بموضوعات بيئته التي يعيش فيها، وتوضح علاقته بالآخرين، كما أن لها دور بالغ الأهمية في إكساب الطفل العديد من المفاهيم التي يصعب التعرف عليها من خلال وسائل أخرى، وذلك من خلال بيئة فنية من أدوات وأفكار تحقق التواصل الذي يعمل على سير النمو في الإتجاه الصحيح .

أولاً: أنشطة فنون الأداء اليدوي:

تعد أنشطة فنون الأداء اليدوي بمختلف أشكالها المتنوعة من رسم و تشكيل ونحت و غيرها من الأنشطة بمثابة محفزا شاملا للطفل و مجال خصب للتعلم، فهي تتيح للطفل تعلم الكثير في هذه المرحلة مما تكسبه حب العمل والتعلم و البحث في شتى المستويات.

وقد عرفت (أمل القداح ، ٢٠١٢ : ٢٨٧) أنشطة فنون الآداء اليدوي بأنها مجموعة من أنشطة الرسم والتلوين والتشكيل بالعجائن، والقص والصق، والطباعة، والنسيج ... والمخطط لها بطريقة مسبقة لتساهم في تنمية المهارات لدى طفل الروضة بطريقة بدائية مبسطة تعتمد على تنمية التأزر البصري اليدوي، وتقوم على النشاط الذاتي للطفل في جو يتسم بالحرية و المرونة، كما ترى (منال الهنيدي ، ٢٠٠٥ :٤٨) أن هذه الأنشطة تزيد من تنمية و تدريب حواس الطفل وخاصةً التأزر بين العين واليد، كما تسمح للطفل بالتنظيم والربط بين الخطط و أنواعها، وما يستطيع تشكيله بإستخدام خامات محببة له، و كذلك الوعي بفراغ الصحيفة أثناء الرسم والتلوين بما يعمل على تنمية الأداء البصري اليدوي لديه، وأكدت الدراسات على ضرورة ألا تقتصر الخبرات والأنشطة على تنمية الإدراك البصري فقط، وإنما يجب أن تهدف لتشجيع الطفل على تكوين تصور من خلال الأداء اليدوي المهاري . فالطفل في هذه المرحلة يتعرف على الأشياء من حوله عن طريق حاسة اللمس أيضا، حيث أكدت نتائج " بياجية " و " كوبية "على أن ترابط الإحساسات العضلية مع بعضها يكون بداية تفكير الطفل؛ فتنوع إحساسات الطفل اللمسية بتنوع الخامات التي يستخدمها الطفل في إنتاجه ويستطيع الطفل الإختيار بين العناصر وهذا يتفق مع (جوزال عبد الرحيم، ب ت :٥) في أن هذه الأنشطة الفنية هي وسيلة لتدريب الطفل على إستخدام بعض العدد والأدوات والخامات، كما تساعد على إستغلال كل الإمكانيات الموجودة مهما كانت ضئيلة أو عديمة النفع، فهي التي تجعل للأشياء معنى و قيمة من خلال ما ينتجه الطفل .

كما أوضحت دراسة (Gilbreath,2002:65) إلى أن هذا النوع من الأنشطة يدعم الممارسة العملية لتنمية المفاهيم والمهارات المختلفة، وهي تعتمد على التناول الحسي للعناصر والمواد والخامات المتوفرة للطفل، وتعمل على أن يصل الطفل من خلال الممارسة الأدائية البصرية إلى إكتساب المفاهيم والمهارات اللازمة في مجالات

التعلم المختلفة، متفقا ذلك مع (أمل القداح ، ٢٠١٢ :٣٠٣) في أن أنشطة الفنون اليدوي تعد مدخل تعليمي تسهم في مجال العلوم التربوية الأخرى بصورة فعالة، نظراً لجاذبية أنشطتها للأطفال حيث من خلالها يمكن الربط بين اللعب وكل مجال من مجالات التعلم مثل (اللغة ، الرياضيات ، العلوم ، الدراسات الإجتماعية) وذلك بشكل تلقائي لا إحتمال فيه.

أهمية أنشطة فنون الأداء اليدوي لطفل الروضة:

تشير دراسة (Catherina Nikoltsos,2001:8) أن الأنشطة الفنية بما تشمله من الرسوم والتلوين والتشكيل وغيرها تساعد هذه المرحلة في تحقيق أهدافها، ويجب أن يكون الغرض من هذه الأنشطة الفنية هو فهم الطفل وإعطاؤه الدعم للتعبير عن نفسه، فالفن يمكن أن يكون وسيلة الطفل لفهم وإحتواء الحياه بشكل متكامل، وعن طريقه يستطيع الطفل أن يكون تصور رائع بنفسه كرد فعل عن عالمه من حوله .

كما ترى (منال الهنيدي، ٢٠٠٦: ١٢) أن الأنشطة الفنية لها دور مهم في بناء شخصية الطفل، فالنشاط الفني يساعد الفرد على التعامل مع من حوله، ويزيد من شعوره بالرضا عن نفسه وثقته فيها، وذلك لانه يوقف بين الإتجاهات الفردية والإجتماعية في آن واحد فهو يجد لذه شخصية أثناء ممارسته لهذا العمل، ولذه جماعية أثناء رضا المجتمع عما أنتجه من أعمال فنية، ويضيف(رياض بدري، ٢٠٠٥: ٩٤) إلى أن الممارسات التطبيقية للفن توجه الطفل إلى كيفية إستخدام بعض الأدوات والخامات، وإلى تقدير الجهد والمهارة التي يحتاج إليها لإنتاج الأشغال الفنية، وتجعل الطفل على وعي بالمهارات التي تتطلبها كل عملية فنية ، كما يتمكن من التمييز بين مختلف المهن والتعرف على صفاتها كما تساعدة على إستغلال كل الإمكانيات الموجودة لديه.

ولذلك تعد الأنشطة الفنية هي بمثابة محفزا شاملا للطفل بمختلف أشكالها المتنوعة والممتعة التي تتيح للطفل تعلم الكثير في هذه المرحلة.

وقد لخصت الباحثة أهمية أنشطة فنون الأداء اليدوي لطفل الروضة في عدة نقاط تتمثل في الآتي :

- وسيلة من وسائل بناء الشخصية وتكاملها من خلال تربية الطفل ليعيش عيشه جمالية وسط إطاره الإجتماعي، مع التأكيد على ذاتيته وإتاحة الفرصة للتعبير عن إنفعالاته والتنفيس عنها.
- تساعد على تنمية الحواس، والتدريب على إستخدام الأدوات والخامات المختلفة من خلال العمل اليدوي.
- إكتساب الخبرات والمهارات ، وتعمق المفاهيم من خلال ربط الفن بمختلف الأنشطة والمفاهيم التي يتضمنها المنهج المدرسي.
- الترابط الإجتماعي من خلال التدريب على إسلوب الإندماج في العمل والتعاون.
- الكشف عن الأطفال الموهبين، ورعايتهم من خلال تنمية مواهبهم وقدرتهم الفنية.
- ربط الفرد ببيئته وهذا عند ترك الحرية لإختيار الموضوعات التي تتصل بحياتهم، وواقعهم والتعبير عنه بصور شتى.
- تنمية النقد والتذوق الفني لدى طفل .
- وسيلة لشغل أوقات الفراغ .

أنواع أنشطة فنون الآداء اليدوي:

تسعى الأنشطة الفنية في هذه المرحلة إلى تحقيق تكامل شخصية الطفل وتربيته والعمل على تنمية الخيال والتذوق الجمالي والمهارات الحسية واليدوية والعقلية لما يقوم له الطفل أثناء ممارسته لهذه الأنشطة من تحكم في العضلات وإدراك العلاقات المختلفة في الأشكال والأحجام ، وقد أشار كلا من (ريم زهير ، ٢٠٠٨:

٣٣)، (جوزال عبدالرحيم ، ب ت :٢٥) أن الطفل نتيجة لممارسته للأنشطة الفنية لا يكتسب فقط الخبرات والمفاهيم؛ بل يتعدى ذلك إلى إكتسابه لقيم إجتماعية وخلقية، وأن إستخدام الخامات يجعل الطفل حساس لحاجاته وحاجات الأخرين، وإكتسابه المهارة في إستخدام هذه الخامات يعطية شعوراً بالنجاح الذي يؤدي إلى نمو مفهومه بذاته كفرد، وكعضو في الجماعة. وقد لا تقتصر الأنشطة الفنية على نشاط بذاته بل تشمل عده جوانب فنية في مجملها (الرسم والتلوين، التشكيل، التجميع، النحت، طباعة، أشغال يدوية، نسيج، اللضم).

أنشطة فنون الأداء اليدوي وعلاقتها بنمو طفل الروضة:

تعد السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل من أهم السنوات التي لها تأثير عليه مدى الحياة، فهي الأساس التي ترتكز عليه شخصيته مستقبلياً، و دراسة مظاهر هذه المرحلة وخصائص نمو الطفل (السلوكي- الإجتماعي- الوجداني) نقطة أساسية ينطلق منها إختيار ما سوف يقدم له من خبرات من خلال الأنشطة الفنية المختلفة؛ فقد أشارت (سحر غانم،٢٠١٣ :٣٩) إلى أنشطة الفنون تتمتع بقوة إستثنائية فهي تمثل بيئة منظمة حسية ملموسة تعمل على إثاره الدافعية والنشاط والفضول والتساؤل والرغبة في الإستكشاف بما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل لكل جوانب الطفل العقلية، والمعرفية، والجسدية، والإنفعالية، والإجتماعية، والثقافية خاصةً في مراحل الطفولة التي تعتمد على الجانب الحسي في التعلم. كما ترى كلا من (هالة الجرواني ، إنشراح المشرفي ، ٢٠٠٨ : ١٩٣) أن النشاط الفني هو الذي يقدم الفرصة المناسبة لتطور نمو الطفل، ولاشك أن ممارسة الفن هي وسيلة للتعبير عن الذات، وتساعد على تشكيل ملامح الشخصية، فمن خلال البحث والتجريب بخامات البيئة البديلة وإكتشاف قدراتها التشكيلية والفنية يتم تنمية حواس الأطفال، ومن خلال الملاحظة والتأمل يتم تعزيز

الرؤيـــة البصـــرية للتعبيـــر عـــن انفعـــالاتهم بعمـــل فنـــي يتـــرجم تفـــاعلهم، http://www.children-biennial.com/biennial-artmag.php/i-0

دور أنشطة فنون الأداء اليدوي في تنمية المفاهيم الطمية لطفل الروضة:

اشار (إسماعيل شوقي، ٢٠٠٠: ٤٢-٤٣) أن التربية الفنية لها دور مهم في توضيح وتقريب المواد الدراسية للأذهان حيث ترتبط برباط وثيق بها، فالمختصون في كل مادة دراسية يدركون بوضوح حاجة مادتهم إلى الإيضاح بالرسم أو بإحدى وسائل الإيضاح المجسمة وكلاهما من أعمال التربية الفنية، حيث هناك إتجاه في جعل كتب الأطفال تعتمد على الرسوم والصور حيث تمثل المساحات الكبيرة والكتابة الحيز الأصغر، بالإضافة إلى مواد الجغرافيا والتاريخ والعلوم التي تحتاج بالضرورة إلى الخرائط والمواقع والشخصيات والأجهزة والتجارب الموضحة بالرسم، كما اتفق كل من (حسن شحاتة،٢٠٠٣ : ٥٩) ، و(عزه خليل، ٢٠٠٩ : ١٠٠) ، و(ميار سليمان، ٢٠٠٧: ٣) على ضرورة الربط الوثيق بين ما يتعلمه الطفل وبيئته مفهومها الواسع حتى يربط بين ما يتعلمه والمواقف الحياتية المختلفة فيقبل على عملية التعليم والتعلم بحماس ونشاط كما أن ذلك يؤدي إلى الفهم والتمثيل؛ فالأنشطة في التربية العملية تساعد الطفل على فهم بيئته والكشف عما يحيط بها من ظواهر طبيعية والتعرف على مشكلاتها، وبناء الثقة في مقدرة الطفل على الفاعل البناء مع بيئته، فهى تعمل على توفير جزء من الخبرة المباشرة، والخبرة الشخصية التي يكون الأطفال بحاجه إليها، إذا ما كان لهم أن يكتسبوا المعرفة و يستخدموها بأساليب ذات صلة بموضوعات تهمهم، وبصورة مميزة وممتعه في آن واحد.

ثانيا: المفاهيم العلمية :

نظرا لأهمية اكتساب الطفل للمفاهيم العلمية فقد اهتم بعض الباحثين بتعريفها مما أدى إلى تعدد التعريفات كما يلي:

عرفها (رضا نصر وآخرون،٢٠٠٠: ٦٧) أنها عبارة عن مجردات تنظم عالم الأشياء والأحداث والظواهر المختلفة منها الطبيعية والإنسانية في عدد من المجموعات أو الفئات وهذه المجموعات تقسم بدورها إلى أقسام فرعية وتعد هذه التقسيمات الرئيسة والفرعية في مجال تصنيف وتنظيم المعرفة العلمية ونقلها مزية اقتصادية ممتازة.

كما عرفها (عايش زيتون ،٢٠٠٤: ٧٨) بأنها ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو عبارة عن عملية معينة، ويتضح المفهوم العلمي من خلال معرفة خصائص المفاهيم العلمية التالية:

يتكون المفهوم العلمي من جزأين: الاسم أو المصطلح، والدلالة اللفظية للمفهوم.

يتضمن المفهوم العلمي التعميم مثل مفهوم المادة: (كل شيء يشغل حيزاً وله ثقل ويمكن إدراكه بالحواس).

لكل مفهوم علمي مجموعة من الخصائص المميزة التي يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم وتميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى. وتتكون المفاهيم العلمية من خلال ثلاث عمليات هي التمييز، والتنظيم (التصنيف)، والتقييم.

تكوين المفاهيم العلمية ونموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى وذلك نتيجة لنمو المعرفة العلمية نفسها ولنضج الطفل بيولوجيا وعقليا وازدياد خبراته.

في حين تعرفه (حنان غنيم، ٢٠٠٨ :١٦) بأنه تصور عقلي يكونه الطفل نتيجة لتعرضه لمثيرات من البيئة المحيطة به، فيكتسب خبرات شاملة متكاملة تساعد

الطفل على النمو في جميع النواحي وتمكنه من تطبيق العلم الذى حصل عليه فى مجالات متشابهة.

اكتساب ونمو المفاهيم العلمية لطفل الروضة:

ترى (سمر مكي،٢٠٠١: ٨٥) أن اكتساب الفرد للمفاهيم يؤدي إلى جعل عملية الإتصال أكثر دقة وفاعلية، لذا أصبح من الضروري الإهتمام بتعلم المفاهيم للحد من تراكم الحقائق والمعلومات ومواجهة التزايد المستمر فيها، كما أن المفاهيم تعتبر وحده بناء أي علم كونها تمثل المفاتيح الأساسية له، ومن يمتلكها يستطيع الكشف عن مجالات العلم المختلفة.

كما تشير (كريمان بدير،٢٠٠٢ : ٤) أن معدل نمو المفاهيم وتطورها يختلف باختلاف طبيعة المفهوم، فنمو المفاهيم الحسية أسرع من نمو المفاهيم المجردة، إذا سهل توفير الخبرات المادية المباشرة للمتعلمين أثناء تقديم المفاهيم الحسية لهم، بينما يصعب في كثير من الأحيان توفير الخبرات المباشرة عند تشكيل المفاهيم المجردة عند المتعلمين مما يضطر المعلمة إلى استخدام الخبرات غير المباشرة والتي تتطلب جهداً عقلياً وتفكيرا عالياً من المتعلمين قد لا يكونون مستعدين له، لذا نجد أنه يجب أن تعلم الأطفال المفاهيم الحسية أولاً وبعدها يقدم لهما المفاهيم المجردة.

أهداف تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة :

تشير دراسة (دعاء زهدي ،٢٠٠٤: ٣٨) أن تعرف الطفل على عالمه المحيط به والأرض التي يعيش عليها يجعله أكثر استقلالية وثقة بنفسه ويجعله هذا واعيا ومدركا لما يدور حوله، كما أكدت على ضرورة أن يكون لدى الطفل حداً أدنى من المعرفة بحقائق الظواهر الطبيعية التي تحدث على كوكبه.

واتفق كلا من من (جوزال أحمد وآخرون ، ٢٠٠٨: ١١) و(عزة خليل ، ٢٠٠٩: ٩٦) أن الطفل فضولي بطبعه يميل للتجريب، والاستطلاع فهو يشاهد،

ويتعجب، ويبحث، ويكتشف، ويسأل، وعلينا إشباع هذا الفضول بإكسابه المفاهيم العلمية

كما لخص (بطرس حافظ، ٢٠٠٧ :١٠٠) أهداف تنمية المفاهيم والمهارات العلمية في ما يلي :

- إشباع فضول الطفل للتعرف على الظواهر الطبيعية والبيئية
- تعليم الطفل الطرق العلمية لاستخدامها في خبرات الحياة اليومية مثل حفظ الطعام من التلف والتعرف على الظواهر الطبيعية واستخدام الأجهزة الكهربائية.
- استثارة الطفل وتحفيزه للتعرف على مكونات البيئة.
- تنمية السلوك الاستكشافي للطفل.
- الاهتمام بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن التقدم في العلوم الطبيعية.
- السيطرة على البيئة الحديثة.
- توجيه طفل الروضة إلى الطرق والأساليب العلمية لحل المشاكل عن طريق جمع المعلومات واستخدام بعض الأنشطة والتجارب مع الملاحظة الهادفة واستخلاص النتائج المناسبة
- التعرف على القوانين الأساسية للعلم بصورة مبسطة من خلال خبراته الشخصية باستخدام الأنشطة المختلفة حيث تعتبر أساس تفسيراته العلمية البسيطة لما يحيط به من ظواهر علمية
- تنمية الإدراك الحس حركي من خلال تنظيم الطفل لأحاسيسه المختلفة وتصنيفها بحيث يضفي على صورها البصرية والسمعية والشمية واللمسية والذوقية معاني تنبثق من اتصال معانيها بالجانب العقلي المعرفي ، ويتميز الإدراك لدى الطفل في مرحلة الرياض من حيث ادراكه لمفهوم الشئ وإدراكه لأشكال الأشياء وعلاقتها المكانية ، وادراكه للألوان وعلاقتها بادراك الأشكال وادراكه للأحجام والأوزان

المختلفة ، ثم ادراكه لمفهوم الزمن ، ومن الملاحظ أن عملية الادراك تعتمد على النضج الحسي والعضوي والعصبي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تعرض الباحثة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء كل من الدراسات السابقة المرتبطة، والإطار النظري حيث أن النتائج لا تبرز أهميتها إلا فيما تعكسه وتشير إليه، ولما كان الهدف الرئيسي من إجراء هذه الدراسة هو التعرف على فاعلية برنامج قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة، فقد تم تناول ذلك من خلال التحقق من مجموعة من الفروض، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بهذه الفروض:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية، ولصالح أطفال المجموعة التجريبية" .

ولإختبار صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة إختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين (Independent Samples T.Test)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لإختبار المفاهيم العلمية، وذلك عند جميع الأبعاد التى يقيسها الإختبار، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالى:

جدول (١)

نتائج إختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار المفاهيم العلمية

اختبار المفاهيم العلمية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الحيوانات	التجريبية	٣٠	١٤,٧٣	١,٢٠	٥٨	١٤,٥٩	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٩,٩٧	١,٣٣			
البعد الثانى: النباتات	التجريبية	٣٠	١٥,٤٧	١,١٤	٥٨	١٣,٤٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١١,٣٣	١,٣١			
البعد الثالث: الهواء	التجريبية	٣٠	٦,٣٣	٠,٧١	٥٨	١١,٤١	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٤,١٠	٠,٨٠			
البعد الرابع: الصوت	التجريبية	٣٠	٥,٧٧	٠,٥٠	٥٨	٩,٦٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,١٠			
البعد الخامس: المغناطيسية	التجريبية	٣٠	٥,٢٠	٠,٨١	٥٨	١٢,٣٦	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٢,٧٣	٠,٧٤			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٤٧,٥٠	٢,٢١	٥٨	٢٥,٩٤	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣١,٦٧	٢,٥١			

يتضح من الجدول (١) أن قيم اختبار "ت" بلغت على الترتيب: (١٤.٥٩)، (١٣.٤٠)، (١١.٤١)، (٩.٦٧)، (١٢.٣٦)، (٢٥.٩٤)، وهى قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لإختبار المفاهيم العلمية عند أبعاد (الحيوانات – النباتات – الهواء – الصوت – المغناطيسية – الدرجة الكلية)، وجاءت جميع الفروق لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

حجم الأثر لإستخدام فنون الأداء اليدوى على تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة.

يرى (رضا عصر، ٢٠٠٣ : ٦٤٦) أن حجم الأثر مصطلح يدل على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية والإجتماعية والنفسية للتعرف على الأهمية العملية للنتائج التي أسفرت عنها بحوثه،

ويهتم بقياس مقدار الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم بحثه.

ويعتمد حجم الأثر (d) في التجربة على إيجاد قيمة مربع إيتا "η^2" التي تمثل نسبة التباين الكلي في المتغير التابع والذي يمكن أن يرجع إلى المتغير المستقل، ويتحدد حجم الأثر ما إذا كان كبيراً أو صغيراً أو متوسطاً على القيم التى حددها (أحمد عبد المجيد،٢٠٠٤: ٣٢) كالتالى: (إذا كانت قيمة (d) = ٠.٢ فإنها تشير إلى حجم أثر صغير، وإذا كانت قيمة (d) = ٠.٥ فإنها تشير إلى حجم أثر متوسط، وإذا كانت قيمة (d) = ٠.٨ فإنها تشير إلى حجم أثر كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع)، ويظهر الجدول (٩) النتائج التى توصلت إليها الباحثة:

جدول (٢)

نتائج مربع إيتا "η^2" وقيم (d) المقابلة لها لإيجاد حجم الأثر لإستخدام فنون الأداء اليدوى على تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيم "ت"	قيم "η^2"	قيم "d"	مقدار حجم الأثر
البرنامج القائم على فنون الأداء اليدوي	البعد الأول: الحيوانات	١٤,٥٩	٠,٧٩	٣,٨٧	كبير
	البعد الثانى: النباتات	١٣,٤٠	٠,٧٦	٣,٥٥	كبير
	البعد الثالث: الهواء	١١,٤١	٠,٦٩	٢,٩٨	كبير
	البعد الرابع: الصوت	٩,٦٧	٠,٦٢	٢,٥٤	كبير
	البعد الخامس: المغناطيسية	١٢,٣٦	٠,٧٢	٣,٢٠	كبير
	الدرجة الكلية	٢٥,٩٦	٠,٩٢	٦,٧٨	كبير

يتضح من الجدول (٢) أن قيم مربع إيتا "η^2" بلغت على الترتيب: (٠.٧٩)، (٠.٧٦)، (٠.٦٩)، (٠.٦٢)، (٠.٧٢)، (٠.٩٢)، كما بلغت قيم "d" المقابلة لها على الترتيب: (٣.٨٧)، (٣.٥٥)، (٢.٩٨)، (٢.٥٤)، (٣.٢٠)، (٦.٧٨)، وهى قيم تؤكد على أن استخدام فنون الأداء اليدوى ذات أثر كبير على تنمية المفاهيم العلمية عند

أبعاد (الحيوانات – النباتات – الهواء – الصوت – المغناطيسية – الدرجة الكلية) لدى طفل الروضة.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثانى على: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لإختبار المفاهيم العلمية، ولصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين (Paired Samples T.Test)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار المفاهيم العلمية، وذلك عند جميع الأبعاد التى يقيسها الاختبار، وجاءت النتائج كما يظهر الجدول التالى:

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار المفاهيم العلمية

اختبار المفاهيم العلمية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الحيوانات	القبلى	٣٠	٦,٣٣	١,٩٠	٢٩	٢٠,٠١	دالة عند ٠,٠١
	البعدى	٣٠	١٤,٧٣	١,٢٠			
البعد الثانى: النباتات	القبلى	٣٠	٧,٢٠	١,٦١	٢٩	٢٢,٤٦	دالة عند ٠,٠١
	البعدى	٣٠	١٥,٤٧	١,١٤			
البعد الثالث: الهواء	القبلى	٣٠	٣,٥٠	٠,٥٧	٢٩	١٦,٢٤	دالة عند ٠,٠١
	البعدى	٣٠	٦,٣٣	٠,٧١			
البعد الرابع: الصوت	القبلى	٣٠	٢,٦٧	٠,٧٢	٢٩	٢٣,٨٥	دالة عند ٠,٠١
	البعدى	٣٠	٥,٧٧	٠,٥٠			
البعد الخامس: المغناطيسية	القبلى	٣٠	١,٨٣	٠,٩١	٢٩	٢١,٦٩	دالة عند ٠,٠١
	البعدى	٣٠	٥,٢٠	٠,٨١			
الدرجة الكلية	القبلى	٣٠	٢١,٥٣	٣,٠٩	٢٩	٣٨,٠٦	دالة عند ٠,٠١
	البعدى	٣٠	٤٧,٥٠	٢,٢١			

يتضح من الجدول (٣) أن قيم اختبار "ت" بلغت على الترتيب: (٢٠.٠١)، (٢٢.٤٦)، (١٦.٣٤)، (٢٣.٨٥)، (٢١.٦٩)، (٣٨.٠٦)،وهى قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار المفاهيم العلمية عند أبعاد (الحيوانات – النباتات – الهواء – الصوت – المغناطيسية – الدرجة الكلية)، وجاءت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدى.

فاعلية استخدام فنون الأداء اليدوى فى تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة:

لحساب فاعلية استخدام فنون الأداء اليدوى فى تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال المجموعة التجريبية، تم استخدام معادلة "بلاك" لنسبة الكسب المعدل (Blake Ratio Gain)، وجاءت النتائج كما يظهر الجدول التالى:

جدول (٤)

نتائج معادلة " بلاك" لفاعلية استخدام فنون الأداء اليدوى فى تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة

اختبار المفاهيم العلمية	التطبيق	المتوسط الحسابى	النهاية العظمى	نسبة الكسب	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الحيوانات	القبلى	٦,٣٣	١٦	١,٣٩	دالة
	البعدى	١٤,٧٣			
البعد الثانى: النباتات	القبلى	٧,٢٠	١٧	١,٣٣	دالة
	البعدى	١٥,٤٧			
البعد الثالث: الهواء	القبلى	٣,٥٠	٧	١,٢١	دالة
	البعدى	٦,٣٣			
البعد الرابع: الصوت	القبلى	٢,٦٧	٦	١,٤٥	دالة
	البعدى	٥,٧٧			
البعد الخامس: المغناطيسية	القبلى	١,٨٣	٦	١,٣٧	دالة
	البعدى	٥,٢٠			
الدرجة الكلية	القبلى	٢١,٥٣	٥٢	١,٢٥	دالة
	البعدى	٤٧,٥٠			

يتضح من الجدول (٤) أن نسب الكسب لفاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على فنون الأداء اليدوى فى تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال المجموعة التجريبية بلغت على الترتيب: (١.٣٩)، (١.٣٣)، (١.٢١)، (١.٤٥)،(١.٣٧)، (١.٣٥)، وهى قيم ذات دلالة لانها تقع داخل المدى الذى حدده "بلاك" للحكم بفاعلية البرنامج (حلمي الوكيل ، محمد المفتى، ١٩٩٢: ٣٨٦)، مما يدل على أن استخدام فنون الأداء اليدوى ذات فعالية فى تنمية المفاهيم العلمية عند أبعاد (الحيونات – النباتات – الهواء – الصوت – المغناطيسية – الدرجة الكلية) لدى طفل الروضة.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما يلي:

إعتماد البرنامج على أنشطة فنون الأداء اليدوي والتي تتوافق مع طبيعة وخصائص نمو طفل الروضة فالطفل في هذه المرحلة لا يمتلك بعد وسائل التعليم التي يمتلكها الكبار كالقراءة والكتابة، بل أكثر اعتماده على إستخدام حواسه والتي تعتبر النافذة التي يطل منها الطفل على العالم الخارجي والتي تساعده على معرفة وإدراك ما حوله من مثيرات، وأنشطة فنون الأداء اليدوي هي المجال الأكثر إتاحة لتزويد الطفل بأكبر قدر من المعلومات، كما أن لوفرة المثيرات والخامات والمواد المستخدمة في أنشطة فنون الأداء اليدوي أثر في إغناء البيئة التعليمية لتنمية المفاهيم العلمية والتي أدت إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية وهو ما يتفق مع دراسة و دراسة مي عمرو (٢٠١٠) والتي قامت بدراسة أثر الانشطة الفنية المقدمة من خلال البرنامج في تنمية بعض المفاهيم العلمية المتمثلة في (مفهوم الأرض– الماء – الهواء) ، و دراسة هبة فتحي (٢٠١١) والتي قامت بدراسة مدى فاعلية برنامج لتنمية المفاهيم الرياضية من خلال أنشطة فنية ، ودراسة أمل القداح (٢٠١٢) والتي قامت بدراسة أثر فعالية برنامج أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية مهارات الإستعداد للكتابة لدى طفل الروضة، كما أشارت الدراسة لأهمية إكساب الطفل هذه المفاهيم في السنوات الاولى من عمره فهو يعد ملاحظ جيد ومستكشف صغير لما يطرأ على بيئته من تغيرات كما أكدت على

دور الأباء ومشاركتهم للمعلمات في تحديد مستوى الطفل المعرفي في هذه المرحلة وتقديم هذه المفاهيم العلمية للطفل من خلال الأساليب وبرامج الأنشطة المثيرة للطفل والوسائل المناسبة له وهذا يتفق مع دراسة عزيزة الورداني (٢٠٠٩)، ودراسة شيرين عراقي (٢٠١٤) والتي أشارت إلى ضرورة توظيف الطرق والأساليب المختلفة لتنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة وهذا ما أعتمدت عليه الباحثة في تطبيق البرنامج .

توصيات ومقترحات الدراسة:

أولا: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- الإهتمام بتطوير برامج رياض الأطفال بما يتلائم مع حاجات الطفل في هذه المرحلة وتضمينه أنشطة الفنون التي يجب توظيفها جيدا في تنمية المفاهيم التي تصعب عليه.
- ضرورة الإهتمام ببرامج تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة.
- عقد دورات تدريبية على استخدام كافة أنشطة فنون الأداء اليدوي لتعميق الوعي بها والتعرف على خاماتها وأداوتها .
- إثراء بيئة الروضة بالأنشطة الفنية المتنوعة والجذابة التي تتناسب مع خصائص الطفل والتي تتناسب مع العمل الفني .

ثانيا: البحوث المقترحة:

من خلال النتائج التي أسفرت الدراسة عنها تقترح الباحثة دراسة ما يلي :

١. إجراء دراسة للتعرف على فاعلية أنشطة فنون الأداء اليدوي على مفاهيم أخرى (أخلاقية – اقتصادية – تاريخية – دينية)
٢. تنمية المفاهيم العلمية باستخدام أساليب وطرق متعددة .

٣. إجراء دراسة للمقارنة بين إستخدام أنشطة فنون الأداء اليدوي وأنواع أنشطة أخرى في إكساب المفاهيم بأنواعها .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. ٢٩-أحمد عبد المجيد (٢٠٠٤) : تحليل نتائج بحوث تنمية التفكير في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء مفهوم الدلالتين الإحصائية والعملية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، كلية التربية: جامعة عين شمس ، العدد (٩٩).

٢. إسماعيل شوقي (٢٠٠٠) : مدخل إلى التربية الفنية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .

٣. أمل القداح (٢٠١٢) : فعالية برنامج مقترح قائم على أنشطة فنون الآداء اليدوي لتنمية مهارات الإستعداد للكتابة لدى طفل الروضة ، مجلة كلية التربية – العدد ٧٩- الجزء الثاني، جامعة المنصورة .

٤. إيفال عيسى (٢٠٠٥) : منهج التعليم في الطفولة المبكرة ومكوناته ، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.

٥. بطرس حافظ (٢٠٠٧) : تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة، عمان، دار المسيرة .

٦. جوزال عبد الرحيم (ب ت) : المناشط الفنية للأطفال، مرشد المعلمة.

٧. جوزال عبدالرحيم ، وفاء سلامة (٢٠٠٨) : تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة ، القاهرة ، دار الكتاب .

٨. حسن شحاتة (٢٠٠٣) : "التعليم للحياة وليس للامتحانات", المؤتمر العلمي الخامس عشر بعنوان "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة ", الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس,كلية التربية , جامعة عين شمس,٢١-٢٢ يوليو.

٩. حلمى الوكيل، محمد المفتى، (١٩٩٢) : المناهج (مفهومها – أسسها – عناصرها – تنظيماتها) ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعي.
١٠. حنان غنيم (٢٠٠٨) : تبسيط بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة باستخدام المتحف الافتراضى، رسالة ماجستير ، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
١١. دعاء زهدى (٢٠٠٤): تفسير أطفال الرياض الظواهر الطبيعية واستخدام استراتيجيات الاستقصاء المناسبة لفهمها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
١٢. رشا إسماعيل (٢٠٠٦) : فاعلية إستخدام أنشطة الرياضيات في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
١٣. رضا عصر (٢٠٠٣) : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة، للفترة ٢١- ٢٢ يوليو .
١٤. رضا نصر، واخرون (٢٠٠٠) : تعليم العلوم والرياضيات للأطفال ، عمان ، دار الفكر للطباعة .
١٥. رياض بدري (٢٠٠٥) :الرسم عند الأطفال ، عمان ، دار صفاء للنشر.
١٦. ريم زهير (٢٠٠٨) : دور بعض الأنشطة الفنية في تنمية التذوق الفني لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
١٧. سحر غانم (٢٠١٣) : دور الفنون البصرية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لطفل ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراة، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية.

١٨. سمر مكي (٢٠٠١) : أثر إستخدام بعض المعايير الفنية لعناصر تصميم شاشات برامج الوسائط المتعددة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٩. شيرين عراقي (٢٠١٤) : فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الاستقصائية لتنمية بعض المفاهيم الفيزيائية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطفل الروضة ، مجلة رياض الأطفال، العدد١، جامعة المنصورة .

٢٠. عايش زيتون (٢٠٠٤): أساليب تدريس العلوم، الأردن: دار الشروق.

٢١. عزة خليل (٢٠٠٩) : المفاهيم والمهارات العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٢. عزيزة الورداني (٢٠٠٩) : دور التربية المتحفية في تبسيط بعض المفاهيم الجيولوجية لطفل الروضة ، رسالة ماجستير ، كلية رياض الاطفال ، جامعة الأسكندرية .

٢٣. فهيم مصطفى (٢٠٠٢) : تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، مصر، مكتبة الدار العربية للكتاب .

٢٤. كريمان بدير(٢٠٠١) :التعلم المستقبلي للأطفال ، القاهرة، عالم الكتب .

٢٥. منال الهنيدي (٢٠٠٥) : المهارات الأساسية للفنون البصرية لطفل الروضة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٢٦. منال الهنيدي (٢٠٠٦) : الأنشطة الفنية لطفل الروضة، القاهرة، عالم الكتب.

٢٧. مي عمرو(٢٠١٠) : أثر برنامج قائم على الأنشطة الفنية في تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية.

٢٨. ميار سليمان (٢٠٠٧) : برنامج لأكساب بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة العاديين والمعاقين بصرياً ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة " قسم الدراسات النفسية والأجتماعية " ، جامعة عين شمس .

٢٩. هاشم عباس ، عفيفي يسري (٢٠٠٦) : الأنشطة العلمية و تنمية مهارات التفكير لطفل الروضة ، القاهرة ، دار الفكرالعربي.

٣٠. هالة الجرواني، إنشراح المشرفي (٢٠٠٨) : نحو خبرات إرشادية أفضل للعمل مع الأطفال (فنية- قصصية- درامية- موسيقية- حركية- دراسات إجتماعية- تغذية- رحلات) ، الأسكندرية، مكتبة حورس .

٣١. هبه فتحي(٢٠١١) :برنامج أنشطة فنية مقترحة لتنمية إستيعاب بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال الروضة ، رسالة ماجستير ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الأسكندرية.

٣٢. هدى بشير ، وأخرون (٢٠٠٢) : في أساسيات تربية الطفل ، الأسكندرية ، مطبعة الجمهورية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

33. Catherine Nikoltsos (2001): Researching children's art : systematic observations of the artistic skills of young children , University of Thessaloniki, Greece.
34. Gilbreath, Alice (2002) :More Fun and Easy Thing To Make, New York , Scholastic Book Service
35. Wienrer.I (2003) : 10 Signs of a Great Preschool. Edited by Paciorek Karen, Joyce Munro. Early Childhood Education. 20 th Edition, U.S.A; MC Grow-Hill/Dushiin.
36. http://www.children-biennial.com/biennial-artmag.php/i-0

تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر طلابهم

إعداد

د/ محمد محمد السيد القللي

قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية- جامعة دمياط

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر طلابهم

د/ محمد محمد السيد القللي*

مقدمة الدراسة:

تغيرت ملامح حياة الإنسان في العقود الأخيرة من القرن العشرين تغيرًا لم يعرف له مثيل في أي حقبة سابقة من تاريخ البشرية، وسيشهد العالم في السنوات القليلة القادمة تغيرات وتطورات أكثر حدة، سينتج عنها ولا شك ظهور العديد من القضايا والمشكلات العلمية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي ستواجه الأفراد والمجتمعات على حد سواء ، وفي ظل هذه المتغيرات المتلاحقة التي تسم عصر ثورة المعلومات وتقنية الاتصالات ، تبرز أهمية المؤسسات التربوية والتعليمية من بين كافة المؤسسات الخدمية التي تُعنى بالتربية والتوجيه والإرشاد .

وإن على عاتق المنظومة التربوية والتعليمية اليوم ، مهمة بناء مجتمع قائم على المعرفة ، والعمل على تنشئة الأجيال بطريقة عصرية ، ومساعدتهم على مواكبة الأحداث والتأقلم مع المستجدات ، والانطلاق بهم نحو آفاق المستقبل مع المحافظة على أصالة الموروث .

وتمثل مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم، ومن المتعارف عليه في الأوساط الأكاديمية أن للجامعة ثلاثة وظائف رئيسية هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع ومن بين هذه الوظائف يبرز التدريس والبحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية وحيوية .

فالجامعات محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي ، وتقع على عاتقها مسئولية تهيئة الكفايات المهنية وترقية المناخ

* قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية النوعية – جامعة دمياط.

الأكاديمي، ومساندة الرغبات التعليمية، ودفع الكفايات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع ، وعلى العالم بالآمال المنشودة .. لذا تستلزم عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة (Varma , 2007).

ويعد عضو هيئة التدريس الجامعي، العنصر الأساسي والجوهري في العملية التعليمية لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي، ويتعامل مع الطلاب مباشرة فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي، ويعمل على تقدم المؤسسات وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه ، وفي ضوء ذلك يجب الاهتمام بالأستاذ الجامعي من حيث التطوير والتقويم ، ليواكب المستجدات العلمية في حقل تخصصه والجوانب التربوية وطرق التدريس الحديثة ، وتكنولوجيا التعليم (يوسف حديد ، ٢٠٠٩).

لذا يجب أن يكون الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية النوعية وإعدادهم وتدريبهم يحتل مكانة كبيرة ، لأن عضو هيئة التدريس يسهم إسهاماً فاعلاً وأساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية ، وإن نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية والتعليمية ، وتحقيق دورها في تطوير الحياة يتوقفان على مقومات عديدة مثل الاتجاهات التربوية لأعضاء هيئة التدريس ، وتوافقهم المهني ، وأهم الدورات التي يتلقونها خلال عملهم ، وكذلك التدريبات التي حصلوا عليها (حمود علي ، ٢٠٠٤).

ومن المعلوم أن الخصائص المعرفية أو المهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، والذي يشكل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في النتاج التحصيلي للطالب في تنمية فهم الذات الأكاديمي لديه. باعتباره أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه له معلمه من معرفة وقدوة ونموذج (Bramblett, 2000) .

لذلك فأنه يجب على مؤسسات التعليم الجامعي وهي تدخل إلى القرن الحادي والعشرين فهي مطالبة بالاهتمام بتدريب وتنمية أعضاء هيئة التدريس إذا ما أرادت تحسين نوعية التعليم المقدم (محمد الدريج ، ٢٠٠٤).

وتقويم عضو هيئة التدريس بالجامعة عن طريق الطلاب من أصدق المحكات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية ، حيث تمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه أحد القضايا المحورية المهمة التي تتدرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو مكون التقويم ، وهي على قدر أهميتها في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية (سهيلة الفتلاوي ، ٢٠٠٤) .

وتقوم الفكرة الأساسية لتقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس على مبدأ محوري مهم في كافة أنواع وأشكال العلاقات الإنسانية وهو : أنه الأقدر على تقويم الجودة النوعية للمنتج ، وهو مستهلكه والمستفيد الأول منه ، باعتباره هو العنصر المستهدف من هذا الإنتاج، ومن ثم رأيه وتقديره وتقويمه لما يقدم يكون له الوزن الأكبر في تطوير هذا المنتج وتحسينه (أحمد الخطيب ، ٢٠٠٦) .

وعليه فعضو هيئة التدريس الذي ينشد النجاح في عمله ، عليه أن يتقبل تقويم هذا العمل بين الحين والآخر ليتعرف على نقاط قوته وضعفه، خاصة بعد معرفته للأثر الذي يمكن أن يتركه عضو هيئة التدريس بالجامعة الناجح في طلابه، لذلك فإن تقويم الطالب للأستاذ الجامعي يعد من أهم المحددات التي يقوم عليها التقويم التربوي في المجتمعات الديمقراطية إذا كنا نستهدف بالفعل تحقيق الأهداف الكبرى في المؤسسات الجامعية (ماجد الزبود ، ٢٠٠٦) .

كما أضحى موضوع الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في السنوات الأخيرة موضوع الساعة لدى الدارسين في مختلف التخصصات وخاصة علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، الأمر الذي أسهم في بروز الكثير والعديد من

المقاربات النظرية والبحوث الميدانية التي عالجت هذا المتغير وفق سياقات ومساقات متعددة الهدف منها التشخيص والتقصي الموضوعي لأبعاد هذا المتغير وتصوراته وتطبيقاته وتأثيراته داخل المؤسسة التعليمية عامة والمؤسسة التعليمية الجامعية خاصة، لما له من آثار علي جميع محاور العملية التعليمية (محمد الرنتيسي ، ٢٠٠٩) .

وتأسيساً على ما سبق يرى الباحث أن الكفايات المهنية تحتل مكانة مهمة في الأدب التربوي الحديث لاهتمامها بفاعلية التدريس، وبقدرة عضو هيئة التدريس على القيام بواجباته على أكمل وجه، فإكساب عضو هيئة التدريس للكفايات اللازمة يحسن العملية التعليمية بالكليات من خلال ما يقوم به من أعمال وفعاليات تسهم في إعداد أجيال المستقبل، وكذلك يتضح أن الإصلاح التربوي يرتبط بشكل مباشر بإصلاح نوعية عضو هيئة التدريس العامل في الحقل التربوي، ومن هذا المنطلق أراد الباحث أن يقوم بدراسة تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر طلابهم شعورا من الباحث بأهمية هذا الموضوع .

مشكلة الدراسة:

أن التعليم الجامعي غير قادر على مواجهة التحديات التي تواجهه دون الاعتماد على أعضاء الهيئة التدريسية . لذا بات الاهتمام كبيرا بتطوير مهاراتهم وكفاياتهم لأنه الأساس في منظومة التعليم ، فعضو هيئة التدريس بالجامعة يوجد في صلب الرهانات والوظائف التي تعمل الجامعة على تحقيقها على اعتبار العلاقة المباشرة واليومية بالطلبة، وتجديد هذه المؤسسة والارتقاء بمردودها وبلوغ أهدافها مرهون بجودة عمل أعضاء هيئة التدريس والتزامهم، وبالتكوين الرفيع والمستمر والمستديم والذي يسهم في امتلاك العديد من الكفايات والمقومات الكفيلة بالرفع من جودة العملية التدريسية (أحمد سمارة وعبد السلام العديلي ، ٢٠٠٧).

فنجاح عملية التعليم والتعلم في الجامعة متوقف على مدى توفر الكفايات والمهارات والقدرات اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة لمهنة التدريس ، حيث أثبتت الكثير من الدراسات على ضرورة إعداد الأساتذة من خلال برامج وقوائم متعلقة بالكفايات المتطلبة لهذه المهنة خاصة بعد الملاحظة الميدانية لنقاط الضعف والقصور في الممارسات اليومية التدريسية للأساتذة، وغياب فلسفة واضحة لمسئولي قطاع التعليم العالي تسعى إلى تغطية النقص الحاصل في هذه الجوانب (عليان الحولي ، ٢٠٠٤) ولقد جاء الاهتمام بموضوع التعليم الجامعي خاصة في البلدان العربية بعد انخفاض مستوى هذا التعليم ، حيث أشارت معظم التقارير والتوصيات من مختلف المؤتمرات والمنتديات على ضرورة تطوير التعليم الجامعي ، وجعله مشروعا استثمارا وطنيا من خلال التمويل الكافي والتركيز على نوعية المدخلات والمخرجات وكل الفاعلين في هذه المنظومة(محمد زين الدين ، ٢٠٠٧).

لذا أصبح لزاما علينا إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الكفايات المتطلبة لمهنة التدريس الجامعي بغية معرفة الكفايات المهنية الممارسة فعليا في الواقع التدريسي، وتحسس هذه المسألة والوقوف على أبعادها وأنواعها الأكثر أهمية، ومعرفة مواطن الضعف والقصور في جوانب الممارساتية والأدائية للأساتذة بالاعتماد على تقديرات وآراء الطلبة، وأخيرا إظهار نموذج أو قائمة للكفايات غير المحققة واللازمة لمهنة التدريس الجامعي والرجوع دائما إلى وجهات نظر وأحكام الطلبة على اعتبار أنهم الأقرب والأكثر صلة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعة أثناء الموقف التدريسي .

ومن هنا نجد أن الحاجة ملحة لاختيار وتطبيق معيار للكفايات المهنية للأستاذ الجامعي، وبشكل خاص من قبل طلابه، حيث إن تقويم الطالب لعضو هيئة التدريس يشكل أكثر المحددات التقويمية أهمية في الحكم على مدى كفاءة العملية التعليمية والتدريسية داخل المؤسسة الجامعية ، وما تسعى إليه من أهداف علمية وتربوية بكافة مدخلاتها وسبل تطويرها وتحسينها ، من الأمور المهمة لتحقيق الإصلاح في العملية

التعليمية التعلمية، ولاستمرار المؤسسات التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية ، وبما أن كليات التربية النوعية تعنى بإعداد العنصر البشري (الأستاذ الجامعي) الذي يقع على كاهله إعداد الأجيال وهي مهمة تؤثر بشكل ملحوظ في المجتمع وتطويره ، ويؤثر أيضا على مخرجات هذه المؤسسة من كوادر بشرية ومدربة تعمل على النهوض بمجتمعاتها ومؤسساتها المختلفة، كما يعتبر أحد أهم المؤشرات التي تساعد عضو هيئة التدريس بالجامعة على تدارك أخطائه وسلبياته وتدعيم ما بهذا الأداء من إيجابيات ، وتقويم أداء الأستاذ الجامعي يشمل سلوك ونشاط وإنتاج والقدرة على حل المشكلات المختلفة وممارسة العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية بشكل جيد ، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي : ما تقويم الكفايات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر طلابهم ؟ ويندرج من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما مدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة ؟ وهل تزيد نسبة التطبيق عن المستوى الإتقاني المتوقع ٨٠% ؟
٢. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟
٣. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية) ؟

٤. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع) ؟

٥. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (التربية الفنية ، الحاسب الآلي ، الإعلام تربوي ، الاقتصاد المنزلي) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر طلابهم ، من خلال :

١. معرفة مدي درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لِلكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس من وجهة نظر طلبتهم.

٢. معرفة أكثر الكفايات المهنية تطبيقاً من قبل عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر الطلبة .

٣. معرفة اتجاهات وآراء الطلبة واعتبارها عامل أساسي ومهم في عملية تقويم الكفايات المهنية عند أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

٤. محاولة الكشف عن مدى مقدرة الطلبة في إعطاء أحكامهم وإبداء آرائهم حول الجوانب المعرفية والأدائية لأساتذتهم ومدى موضوعيتها .

٥. تحسين الجانب الأدائي والتربوي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من خلال توعيتهم بأهم الكفايات وطرائق التدريس والتقنيات التربوية وأنواع التقويم المستخدمة أثناء العملية التعليمية .

٦. تنمية قدرات ومهارات الطلبة بكلية التربية النوعية على التقويم من خلال منحهم حرية إبداء الرأي وإعطاء أحكام تخص كفايات أساتذتهم المهنية .

٧. معرفة مواطن الضعف والقصور في الجوانب الأدائية للأساتذة الجامعيين ومحاولة تغطيتها عن طريق تدعيم إدراكاتهم وفهمهم للكفايات .

٨. التعرف على أهم احتياجات العملية التدريسية لدى طلبة كلية التربية النوعية جامعة دمياط بناءاً على مقترحاتهم وآرائهم.

٩. إثارة بعض القضايا والتساؤلات المرتبطة بالظاهرة محل الدراسة والتي يمكن أن تسهم في مواجهه التحديات التي تواجه المنظومة الجامعية .

١٠. إطلاع الفاعلين في المنظومة الجامعية على التعاريف والمفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة بهدف تقديم رؤية واضحة عن الكفايات المهنية لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط .

أهمية الدراسة:

لقد حظيت مسالة الكفايات المهنية اللازم توفرها عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بالاهتمام البالغ ، وبدراسة كبيرة من طرف أصحاب الاختصاص محاولة منهم لفهم علاقتها وارتباطها بمخرجات العملية التعليمية داخل هذه المنظمة التعليمية ، والتي بات العمل على تطويرها وتحديث أنظمتها وتحسين نوعية التعليم والتعلم بها مطلبا ضروريا للوصول لجوده العملية التعليمية ، ويوضح الباحث مدي أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تركز على فئتين هما فئة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وفئة الطلبة، وضرورة إيجاد التلازم والتوافق المتطلب بينهما لتحقيق جو أمثل لممارسة العملية التدريسية ومن ثمة تحقيق جودة التعليم الجامعي.

٢. تعالج موضوعا مهما وجزءاً من العملية التعليمية وهو الكفايات المهنية اللازمة والمتطلبة لعضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر طلابه خاصة وأنه موضوع لم يأخذ حقه من الدراسة والبحث في مصر إلي حد ما ، إضافة إلى أن العملية التدريسية في الجامعة تتسم بالكثير من الحساسيات منها المساس بالاستقلالية الفكرية والمنهجية للأستاذ الجامعي.

٣. الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو لزيادة الاهتمام بجودة التعليم الجامعي في كل المستويات بدءاً من تحقيق الجودة في المجال التدريسي .

٤. قد يسهم هذا البحث في اطلاع الأساتذة الجامعيين على الخصائص والأدوار والكفايات التي لابد من ممارستها داخل الحجرة الصفية ، وأثناء العملية التدريسية ، والاطلاع على اتجاهات ورؤى الطلبة نحو أساتذتهم وذلك بغرض إحداث نوع من التوافق في الكثير من المواقف التعليمية وبالتالي زيادة العلاقة الايجابية والتواصل بين الأستاذ الجامعي والطالب .

٥. قد تسهم الدراسة الحالية في تقديم رؤية لمعالجه مواطن الضعف والقصور الملاحظ في الكفايات المهنية الممارسة من الأساتذة الجامعيين .

٦. قد تفيد هذه الدراسة في إعادة النظر في الكفايات المهنية اللازم توافرها في أعضاء هيئة التدريس الجامعي ، ومدى ملائمتها ومسايرتها للتطوير العلمي والتكنولوجي الحاصل في مجال التعليم، إضافة إلى مراجعة وتعديل بعضها في حالة الضرورة .

٧. قد تسهم هذه الدراسة في بناء خطط مستقبلية وتوصيفيه لتسيير الموقف التعليمي في الجامعة من خلال الاهتمام بعدة قضايا منها تكنولوجيا التعليم، التدريس الفعال.

٨. قد تسهم هذه المسألة في معرفة العوامل التي تؤثر على مكانة الأستاذ الجامعي في الجامعة التي يدرّس بها ، وبالتالي تساعد في الحد من العوامل السلبية من أجل إعادة المكانة الاجتماعية المرموقة له .

٩. تقديم إضافة علمية للدراسات المرتبطة بمهنة التعليم ، وإضافة نظرية لتحسين وتطوير التعليم الجامعي في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة .

١٠. قد تفيد هذه الدراسة في تهيئة المناخ التدريسي العام في الجامعة بهدف إحداث التواصل الإيجابي بين جميع الفاعلين فيه وخاصة بين الأساتذة والطلاب لأن الطلاب هم الشريحة الأساسية لتحقيق التماسك والتكامل الاجتماعي التربوي الذي يدفع بالأمة نحو تحقيق التقدم والرقي الحضاري للمجتمع والمؤسسة الجامعية، إضافة إلى الارتقاء بمستوى هؤلاء الطلبة في جميع الجوانب .

١١. قد تلقي نتائج هذا البحث الضوء على أهم الأمور والخبايا والوسائل التي تسهم في تطوير العمل في مجال التدريس الجامعي عامة وفي تطوير الأداء التدريسي خاصة .

١٢. يمكن للتوصيات التي يمكن اقتراحها بناءاً على نتائج الدراسة أن تساعد إدارة الجامعة على برمجة دورات تدريبية للأساتذة الجامعيين حول هذا الموضوع وعلى اختلاف تخصصاتهم الأمر الذي يسهم في تحسين أدائهم التدريسي وممارسة جميع الكفايات اللازمة لمهنة التعليم الجامعي .

مصطلحات الدراسة:

١. الكفايات المهنية (Vocational – Efficacy):

يعرفها الباحث بأنها مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والسلوكيات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله ومسؤولياته بشكل مميز ، ويلاحظها ويقيمها طلابه .

٢. أعضاء هيئة التدريس (University Teacher) :

الوسيلة الإنسانية الفعالة لنقل الخبرات بكل أنواعها وتيسيرها للطلاب، وهو الوسيط المؤثر في شخصيتهم لما يضفيه على وظائفه من علاقات إنسانية، وتجعل

التعلم ميسرا بأقل جهد ممكن وبأقصر وقت ، فهو مركز إثارة قدرات الطلاب ، وهو المكيف لجهودهم ، وهو المتحكم في كل الطرق اللازمة لإيصال الفهم واستيعاب المادة العلمية ، ويحددهم الباحث في هذه الدراسة بأنهم كل من يقوم بالتدريس في التخصصات الثلاثة " مناهج وطرق التدريس، علم النفس ، أصول التربية " وحاصل على درجة الدكتوراه .

٣. كلية التربية النوعية جامعة دمياط (Faculty Of Specific Education Damietta University):

تم افتتاح الكلية في عام ١٩٩١ وقد بدأت الكلية مثل باقي كليات التربية النوعية على مستوى الجمهورية تابعة لوزارة التعليم العالي ، وتهدف الكلية إلي تخريج أخصائيين فى مجال الإعلام التربوي ومدرسين فى مجالات : التربية الفنية – والاقتصاد المنزلي – الحاسب الآلي .

٤. وجهة النظر (Perspective) :

يعرفها الباحث بأنها منهج الشخص أو توجيهه في مشكلة ما، مؤكدا على حقيقة أن أي طريقة تتضمن بعض الافتراضات الأساسية أو النظرية ويقصد بوجهة النظر في دراستنا الحالية بأنها آراء وتصورات طلاب كلية التربية النوعية جامعة دمياط حول درجة ممارسة بعض الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بقسم العلوم التربوية والنفسية بالكلية.

الإطار النظري:

يعتمد تطوير ونجاح أي تعليم أو تدريس جامعي على مدى ما يتوفر عليه من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، فالهيئة التدريسية ممثلة في المدرس الجامعي هي الركن الأساسي في النظام التعليمي الجامعي ، وهي حلقة الوصل بين المدخلات التعليمية بما تمثله من فلسفة وأهداف وبرامج، وبين المخرجات التعليمية المتمثلة في

الطالب، حيث أقرت الكثير من اتجاهات التنظير المهتمة بموضوع التعليم في المؤسسة الجامعية بضرورة تطوير كفايات ومهارات أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأنهم هم المسئولون المباشرون عن تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي بالنظر إلى الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم اتجاه التطورات التي تحدث في مجال العلم والمعرفة، إضافة إلى أن مستوى التعليم العالي ونوعيته ونجاح المؤسسة الجامعية في تحقيق أهدافها مرهون بنوعية أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم قادة التعليم، ولهم وظائف متعددة الجوانب في نقل المعارف والتكنولوجيا إلى بلدانهم وشعوبهم ، ليلتحقوا بالتقدم المعرفي والإثراء العلمي ، كما أن زيادة فعالية العملية التدريسية مرتبط بقدرة الأستاذ الجامعي على توظيف مفاهيم جديدة في ميدان التدريس ، وإتباع وسائل تكنولوجية حديثة تساعد على الربط بين المستوى النظري والمستوى الإجرائي التنفيذي للممارسات التعليمية (محمد أبو ملوح ، ٢٠٠٤).

ويعتبر التدريس الوظيفة الأساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي نظراً لأنه يشغل قدراً كبيراً من وقت أعضاء هيئة التدريس وفكرهم وله أثره البالغ على طلاب الجامعة من حيث تكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، فضلاً عن إكسابهم كثيراً من المعارف والمعلومات والمهارات المهنية المتخصصة من ناحية أخرى (محمد الرنتيسي ، ٢٠٠٩) .

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية بالجامعة، ولكي يتمكن من القيام بدوره التربوي والتعليمي بشكل فعال لابد من امتلاكه مجموعة من الكفايات المهنية مثل الكفايات التقويمية، والكفايات التدريسية، والكفايات الإنسانية، والكفايات التكنولوجية، والتي ستنعكس إيجابا على مستوى أدائه المهني، فتؤثر بالتالي على نواتج العملية التعليمية والتربوية (حمدان الغامدي ، ٢٠٠٤) .

وقد جاءت الكثير من الدراسات الميدانية المتعلقة بهذا المجال انعكاسا لتلك الاتجاهات النظرية ، حيث أشارت إلى أن وظائف عضو هيئة التدريس بالجامعة

تعددت وتغيرت بتغير متطلبات الحياة العصرية وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة، فدوره في الماضي هو نقل المعلومات والمعارف إلى أذهان المتعلمين، أما الآن فهو بناء الشخصية السوية المتكاملة في جميع الجوانب وتهيئتها، وترقية المناخ الأكاديمي، ومساندة الرغبات التعليمية، ودفع الكفايات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع، إضافة إلى ضرورة توظيف كل ما أوتي من كفايات وإمكانيات معرفية عامة ومتخصصة مهارة عالية من التخاطب الإنساني مع طلابه ومعرفة علمية بطرائق التدريس ووسائل التقويم، والتدريس الإبداعي القائم على الاستكشاف، كل ذلك في ظل دراية كافية وصحيحة بخصائص الطلبة واحتياجاتهم العقلية ووظائفهم الدماغية وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، وكذا طبيعة توقعاتهم المرتبطة بالمادة (جميل نشوان ، ٢٠٠٤) .

فأعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسئولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ويتحملون مسئولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع. ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسي عمل في غاية الأهمية، انطلاقا من أن تحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها (محمد زين الدين ، ٢٠٠٧) .

وعليه تسعى الكثير من الجامعات ومعاهد التعليم العالي اليوم إلى بذل الكثير من الجهود اللازمة لتأهيل وتدريب أعضاء هذه الفئة بشكل يساعدهم على القيام بعملهم على أكمل وجه وتطوير وتنمية مستوى أدائهم في مهنتهم التي تشترط توافر الكثير من الخصائص والقدرات والمهارات والكفايات لدى القائمين عليها ، وذلك من خلال إعدادهم وتدريبهم على المقومات والخصائص المعرفية والمهنية التي تؤدي دورا أكثر

فعالية وكفاءة في العملية التعليمية ، إضافة إلى متابعة وتقويم ممارساتهم التدريسية وتفاعلاتهم الاجتماعية مع طلابهم وفق معايير موضوعية ، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات أساتذة الجامعة وكفاياتهم المهنية، والكشف أيضا على مواطن القوة والقصور في أداء الكادر الأكاديمي، ومن خلال إتباع أساليب شائعة في متابعة وتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مثل تقويمه عن طريق رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ومسئولي التخصص وتقويمه عن طريق حث الأستاذ نفسه على أن يقيم نفسه بنفسه ، وذلك بتوفير بعض الأدوات العلمية والتربوية اللازمة لذلك، وتقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم ، حيث أن الحكم عليهم يكون بإعطاء وجهات نظر يمكن الأخذ بها كمقياس ومحك في تقويم أهم الكفايات والمهارات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس الجامعي (إبراهيم الغزيوات ، ٢٠٠٥).

وفي هذا السياق فإن تقويم الطالب لأستاذه واتخاذ أحكام ووجهات نظر حول الممارسات المتبعة في العملية التدريسية هو أسلوب من أصدق المحكات وأكثرها ثباتا، والذي يساعد على تشخيص جوانب الضعف عند الأساتذة الجامعيين وعملية التدريس واستجلاء الكفايات المهنية الغير ممارسة فعليا، هذا من شأنه تنمية وتطوير وتحسين أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة خاصة، ومن ثمة تطوير ورفع مستوى التدريس الجامعي عامة، كما أن منح الطالب فرصة إبداء رأيه وتقييم أستاذه من شأنه تحقيق أهداف الجامعة في إعداد جيل متحرر من الجهل والخوف، قوي بإيمانه بالله ، قوي في بنيته وشخصيته وأخلاقه، معتز بوطنه وشعبه، متسلح بمنجزات العصر العلمية والفنية والتكنولوجية، ويعرف كيف يستخدمها " (عثمان رسلان ، ٢٠٠٠) وقادرا على فهم المعرفة والتعامل معها والاستفادة منها، والبحث عنها بالطرق السليمة ، واعيا بمشكلات مجتمعه ومستعدا لحلها، فضلًا على عن الأحكام التي يصدرها الطالب على أعضاء هيئة التدريس الجامعي تزايدت في الوقت الحاضر، حيث أصبحت تستخدم استفتاءات

الرأي تطلب منهم إبداء رأيهم حول مدى توافر صفات وكفايات معينة في أساتذتهم من خلال أسئلة واستمارات مهيأة لذلك (Bramblett, 2000) .

تعريفات الكفايات المهنية:

يشار إلى الكفايات بأنها مجموعة من القدرات والمهارات، كما يشار إليها بأنها أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم ويمكن ملاحظتها وقياسها عموما (كمال الزيات ، ٢٠٠٢) .

ويضيف خالد الحذيفي (٢٠٠٤) أن الكفاية المهنية هي "القدرة على اكتساب مجموعة من المهارات والخبرات والمهارات وتكوين الاتجاهات التي تجعله متمكنا من أداء مهمته التعليمية بمستوى محدد من الإتقان " .

وهي القدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء بتأثير وفعالية وتكون الكفاية في صورة هدف عام ومصوغة سلوكيا على شكل نتائج تعليمية تعكس المهارة أو المهام التي على عضو هيئة التدريس بالجامعة أن يكون قادرا على أدائها (Kim & Keyng , 2000).

كما أنها هي " قدرة عضو هيئة التدريس بالجامعة التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس ، وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة " (Richey & Foxon , 2001) .

كما أنها أعلى مستوى يحققه عضو هيئة التدريس بالجامعة باستخدام التعلم الذاتي في المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال تدريسه لمجال تخصصه (IBSTPI , 2006) .

ويعرض محمد زين الدين (٢٠٠٧) الكفاية المهنية والتعليمية في أربعة مفاهيم؛ هي:

- الكفاية كسلوك : وتلك بعمل أشياء محددة قابلة للقياس.
- التمكن من المعلومات: من خلال الاستيعاب والفهم للمعلومات والمهارات فهما يتعدى عمل أشياء محددة خاضعة للقياس.
- درجة المقدرة : بمعنى أهمية الوصول إلى درجة معينة من المقدرة على العمل في ضوء معايير متفق عليها.
- نوعية الفرد : وتعني الخصائص والصفات الشخصية للفرد القابلة للقياس.

ويعرفها ميشيل سبيكتور (Spector , 2001) بأنها مقدار محدد من تأهيل (عضو هيئة التدريس بالجامعة) لأداء أنشطة ومهام عمله، ويكون الفرد كفئا عندما يحقق قدرا من الكفاية التي يمكن إدراكها وقياسها في مجتمع ما ".

وترى خاله الأحمد (٢٠٠٥) أن الكفاية المهنية هي " مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها عضو هيئة التدريس بالجامعة للقيام بعمله، بأقل قدر من الكلفة والجهد والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم يعُد توافرها لديه شرطا لإجازته في العمل

وبعد استعراضنا لبعض مفاهيم الكفاية المهنية التي وردت في أعمال الباحثين التربويين يمكن أن نلخص أهم عناصرها فيما يلي :

- إن الكفاية عموما هي عبارة عن سلوك.
- أن المعرفة تعتبر درجة من درجات الكفاية.
- الوصول إلى امتلاك القدرة والمهارة تعني قابلية الكفاية للقياس والملاحظة.
- أن الغاية من امتلاك المهارة هي الممارسة الفعلية في الأداء .
- أن الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس الجامعي تنعكس على كفاياته المهنية وبالتالي على مخرجاته المتمثلة في نواتج التعلم عند الطلاب.

فالكفايات الآن مرتبطة بدور عضو هيئة التدريس بالجامعة ووظائفه، لأن تحديد الأدوار التي سيقوم بها عضو هيئة التدريس الجامعي يؤدي إلى تحديد أدق للكفاية ، حيث يعتمد تحديد قوائم الكفايات على ما سبق تحديده من الأدوار والمهام مما يؤدي بدوره أيضا إلى تصنيف وتنظيم هذه الأدوار، فعضو هيئة التدريس الجامعي لا يمكن أن يؤدي الدور دون امتلاك كفايات لازمة للقيام بهذا الدور، ونجاح عضو هيئة التدريس بالجامعة في أدواره ومهامه يعتمد على ما يمتلكه من كفايات ، كما أنه مطالب بمسايرة التغير والتطور الحاصل في عصرنا هذا من خلال امتلاكه لكفايات متجددة ومتطورة تعينه على أداء مهنته على أكمل وجه (إبراهيم درويش ، ٢٠٠٢).

وأكد التربويين على أهمية الكفايات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة حيث يقوم عضو الهيئة التدريسية بدور مهم وفعال في تحقيق أهداف وبرامج الجامعة الموضوعة ، وتوظيفها بطريقة تساعد الطلبة على التعرف على خصوصيات برامجهم الدراسية ، لذلك لابد أن يبذل عضو هيئة التدريس بالجامعة الجهد اللازم لصقل كفاياتهم المهنية (Thompson, 2000) .

ويتضح مما سبق من تعريفات أن الكفاية في مهنة التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة أنها تتضمن المهارات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك التي لابد على عضو هيئة التدريس بالجامعة أن يكتسبها ويكون قادرا على إظهارها خلال الأدوار التي يمارسها ، ولابد أن تكون بمستوى معين من الإتقان والتنفيذ الجيد من جميع المواقف التي تواجهه سواء داخل الصف أو خارجه ، ذلك بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية .

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة رضوان بواب (٢٠١٤) بعنوان الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة عن الكشف عن مدى ممارسة

أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس، ومعرفة مواطن الضعف في الجوانب الممارساتية والأدائية للأساتذة الجامعيين فيما يخص الكفايات المهنية ، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ٢١٨ طالب تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية والمتعددة المراحل بنسبة ١% من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي الملائم لهذه الدراسة .

وتوصلت نتائج الدراسة إلي:

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية والتدريسية والإنسانية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية .
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التكنولوجية والتقويمية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة .

دراسة سعيد عبد الرحمان (٢٠١٠) بعنوان " برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية " ، وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي ، وقد تم الاستعانة بأداة بحث وهي الاستبانة، حيث تم بناؤها لتحديد الاحتياجات التدريبية القائمة على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين حيث تم تعديلها في ضوء آرائهم ،وتم التحقق من ثباتها باستخدام معامل الارتباط ألفا كرونباخ ، وتشير النتائج التي توصل إليها الباحث إلى أنه :

- تم تحديد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- تم تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتنمية هذه الكفايات.

- تم إعداد برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتنمية كفاياتهم المهنية.

وما تجدر الإشارة إليه أن هذه الدراسة سعت إلى تحديد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية، وهذا ما يتوافق مع طبيعة هذه الدراسة بالبحث عن قائمة بالكفايات المهنية الخاصة بمهنة التدريس الجامعي عامة .

وهدفت دراسة خديجة سعيد (٢٠٠٩) بعنوان " الكفايات التدريسية لأعضاء الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا " إلى تقدير طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى للمهارات التدريسية والمهارات التقويمية ومهارة السلوك الإنساني لعضو الهيئة التعليمية حسب درجة الأهمية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع وتحليل نتائج الدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الوصفية، ويمثل مجتمع الدراسة جميع طالبات الدراسات العليا في كلية التربية التابعة لجامعة أم القرى بمكة المكرمة في الأعوام الدراسية المختلفة، ولكن اقتصرت عينة الباحثة على طالبات كلية التربية أقسام الدراسات العليا لعام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ واللاتي أمضين في الدراسة مدة عام دراسي سواء في مرحلة الماجستير أو / الدكتوراه ، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية حيث مثلت جميع أفراد مجتمع الدراسة ، وتكونت من ١٣٣ طالبة، وكان حجم العينة النهائي ١٢٨ طالبة نتيجة عدم استرجاع بعض الاستبيانات ، كما اعتمدت الباحثة على أداة الاستبيان والمصمم حسب مقياس ليكرت الخماسي، حيث بلغ عدد إجمالي فقرات استمارة الاستبيان ٢٨ فقرة ، واستخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية كالوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة على الأسئلة الثلاثة الأولى، بينما تم استخدام معادلة تحليل التباين للإجابة على السؤال الرابع.

وتلخصت نتائج الدراسة فيما يلي:

- أن طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى غير راضيات عن استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف التخصص.

وبناءاً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي :

- يجب على أساتذة الجامعة ضرورة استخدام طرق التدريس الحديثة، والتنويع في طرق التقويم ومراعاة الجانب النفسي للمتعلمات.

دراسة حازم عيسي وصلاح الناقة (٢٠٠٩) بعنوان تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة ، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة ، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق غرض الدراسة. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : للإجابة على السؤال الأول تم إعداد خمس معايير أساسية للكفايات المهنية التي يمتلكها في ضوء معايير الجودة " الشخصية والعلاقات الإنسانية ، التمكن العلمي والمهني ، أساليب التعزيز والتحفيز والتخطيط والتنفيذ للمحاضرة ، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم " ، وتشتمل على و(٦١) معياراً فرعياً، ومن خلال الإجابة عن السؤال الثاني تبين أن بعد الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى ، وبعد التمكن العلمي والمهني حصل على المرتبة الثانية ، ومن خلال دراسة متغيرات الدراسة اتضح أن هناك لا توجد فروق في متغير الجنس والتخصص والمستوى بالنسبة للطالب ، أما الفرض المتعلق بتخصص المحاضر بين أنه توجد فروق في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية ومجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لتخصص المحاضر التابع لقسم (مناهج وطرق التدريس ،

علم النفس) لصالح المحاضر في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية .

وهدفت دراسة منى السبيعي (٢٠٠٨) بعنوان " واقع المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى " إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء) بجامعة أم القرى، والتعرف على مدى جودة الأداء التدريسي إضافة إلى بناء قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بالجامعة في التخصصات العلمية ، وفي ضوء ما تقدم حددت الباحثة مشكلة الدراسة في سؤالين رئيسيين هما :

١. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في المهارات التدريسية التي تمارسها عضوات هيئة التدريس في الأقسام العلمية في تدريس العلوم من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى والمرتبطة بطرق التدريس ، ووسائل التعليم وتقنياته، والتفاعل والاتصال والتقويم؟
٢. هل تختلف ممارسة عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم لمهارات تدريس العلوم باختلاف التخصص (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء) في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية أُخذت من مجتمع الدراسة أي من الطالبات اللائي يتوقع تخرجهن في كل من قسم الكيمياء وقسم الأحياء وقسم الفيزياء بكلية العلوم التطبيقية بكلية العلوم التطبيقية والتي بلغ قوامها ١٨٩ طالبة ، وتم الاستعانة في هذه الدراسة بأداة بحث متمثلة في

الاستبيان ، وهي عبارة عن قائمة المعايير التدريسية اللازمة مقدرة ب ٧٣ معيارا ، ويمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

- تراوحت درجة توافر معايير طرق التدريس واستراتيجياته من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى بين الدرجة المتوسطة والضعيفة.
- معظم المعايير التدريسية المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته تطبقها عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم بدرجة ضعيفة.
- تراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتفاعل والاتصال والتقويم بين الدرجة المتوسطة والضعيفة.

ولقد أكدت هذه الدراسة على المعايير التدريسية اللازمة لتدريس مادة العلوم من خلال قائمة مرتبطة بطرق التدريس وإستراتيجياته ووسائل التعليم ومهارات الاتصال والتواصل، وشرح المادة الدراسية ، كل هذا حسب تقديرات الطالبات بجامعة أم القرى، هذا ما يتلاءم مع عينة بحثنا الحالي والمتمثلة في الطلبة ووجهات نظرهم نحو مجال الكفايات المهنية .

وهدفت دراسة محمد الشافعي (٢٠٠٦) عن الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومون في جوانب أداء عضو هيئة التدريس ومظاهره المختلفة التي تعنى بها عملية تقويم هذا الأداء، وكذلك أهم مصادر المعلومات وخصائصها المختلفة التي يمكن أن تعتمد عليها العملية التقويمية عند تقويم أداء الأستاذ الجامعي ، وكذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر على من يضطلع بهذه المسئولية التقويمية، هذا وقد استخدمت الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية (بنين) بجامعة الملك سعود بأقسامها العلمية المتنوعة، واستخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها استبيان يتضمن المتطلبات الموضوعية لتقويم أداء الأستاذ الجامعي ، وكذلك مصادر المعلومات التقويمية التي يتم الاستناد إليها في تقويم هذا الأداء وخصائصها المختلفة .

وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون بالعملية التقويمية في أغلب جوانب ومظاهر الأداء التي تعنى بها العملية التقويمية لهذا الأداء، وكذلك مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد إليها في تقويمه، وخصائصها المختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى إعداد ميثاق عمل يتضمن متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس يمكن أن يفيد في تطوير وتحسين أدائه وتقليص نسبة أخطائه التي يمكن أن تنجم عن عدم درايته بمثل هذه المتطلبات.

وهدفت دراسة إبراهيم الحكمي (٢٠٠٤) إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً ، واستخدمت قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (٦) كفاءات رئيسة و(٧٥) كفاءة فرعية ، وتم التوصل إلى النتائج التالية :

توجد فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي ، وتوجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية ، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم توجد فيها فروق بين نوعية الكليات ، ولا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وهدفت دراسة سيمون Simon (2003) إلى تقويم الكفاءة والفاعلية التدريسية للأساتذة الجامعيين من وجهة نظر طلاب المؤسسات التربوية العليا وقد

استخدمت الدراسة في تحقيق هذا الهدف استبيان مكون من ثماني أسئلة بغرض التعرف على آراء عينة من الطلاب الفاعلية التدريسية لعدد (٧) من الأساتذة المتفاوتون في حيث الكفاءة والفاعلية التدريسية (وفقاً للتقارير الرسمية الخاصة بتقويم مستوى أدائهم) الذين يقومون بتدريس بعض المقررات العلمية لهم وهو مقرر (MIS) وهو مختصر لمقرر إدارة نظم المعلومات Management Information Systems على مدار ثلاث فصول دراسية متتالية ، وقد تضمنت الأسئلة بعض الجوانب الخاصة بأداء أستاذ المقرر مثل : القدرة على التواصل ، الاتجاه نحو الدارسين ، غزارة وكفاءة المادة العلمية ، المهارات التدريسية ، العدل والموضوعية ، المرونة ، وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين أراء الطلاب في جوانب الأداء التي حددتها أسئلة الاستبيان في كل من التطبيقين القبلي والبعدي.

واستهدفت دراسة هند الخثيلة (٢٠٠٠) تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمهارات التدريسية المثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من وجهة نظر طلابه ، واتخذت الدراسة مجتمعاً من طالبات جامعة الملك سعود المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٩٩٩-٢٠٠٠ بالرياض، وكانت أداة الدراسة استمارة مكونة من (٦٠) فقرة تناولت ستة محاور. وتوصلت الدراسة إلى:

- أهمية الوقوف على نوعية معارف الطلاب ووجهة نظرهم كأداة نصل بها إلى واقع التعليم، ومن ثم نتجه فيها إلى سبل تحسين مستوى الأداء .
- ضرورة تنظيم وبناء المحاضرة على تحديد العمق المناسب للمادة المعطاة من حيث العرض والشرح والوقت والاهتمام بالتغذية الراجعة وأهمية استيعابها لفكر جديد وإضافة في المعرفة.
- الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه، ويرجع ذلك إلى حاجة الأساليب التدريسية المهنية إلى تطوير في كثير من المهارات التي

تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي وزيادة الحاجة إلى التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الكفايات المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة يمكن استخلاص الآتي :

- الكثير من الدراسات أجريت في بيئات عربية وأجنبية (الجزائر وفلسطين والسعودية وأمريكا) مما يشير إلى أن هناك اهتماماً متزايداً في كثير من البلدان بهذا الميدان.
- استخدمت الدراسات عددا من قوائم الكفايات التدريسية والمهنية التي استفاد منها الباحث في قائمة الكفايات المهنية بالدراسة الحالية.
- توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية إلى أنه يوجد شبه إجماع من الخبراء في مجال التدريس على أهمية موضوع الكفايات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس .
- عضو هيئة التدريس بالجامعة في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية، واستخدام الحاسب الآلي في التدريس.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية ، والأدوات العلمية المستخدمة فيها ، والأساليب الإحصائية ، وطرق معالجة المعلومات ، والمراجع الأصلية .

وفضلا عن ما سبق من خلال عرضنا لهذه الدراسات لاحظنا واستخلصنا الكثير من القضايا والأمور التي تستدعي الذكر وهي:

- أن أغلب الدراسات كان هدفها وضع قوائم ومعايير تضم السمات والصفات والكفايات التي ينبغي أن يتميز بها عضو هيئة التدريس بالجامعة الكفء.

- معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي المسحي إضافة إلى الاعتماد على المنهج الإحصائي والمبني على الكثير من المعالجات الإحصائية اللازمة.
- معظم الدراسات السابقة اعتمدت على أداة الاستبانة ، وصممت حسب مقياس ليكرت لأن هدفها هو معرفة اتجاهات وآراء فئات معينة نحو عضو هيئة التدريس بالجامعة والعملية التعليمية ككل.
- كانت عينة الدراسات السابقة متمثلة في الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، والمشرفون التربويون، إضافة إلى التفاوت في حجمها ما بين الكبير والمتوسط والصغير.
- أكدت الدراسات السابقة جميعها على أهمية إعداد وتدريب عضو هيئة التدريس بالجامعة إعدادا جيدا لممارسة العملية التدريسية.
- اتفقت الكثير من الدراسات على أهمية امتلاك (الأستاذ الجامعي) للمقومات والصفات والكفايات الملائمة والتي تعينه في عمله وتطوير مجتمعه.
- ضرورة تبصر الأستاذ الجامعي بالكفايات المهنية التي يفضلها الطلاب من خلال عقد لقاءات ودورات تدريبية تمكنه من التحكم فيها والعمل بها .
- حاولت كل الدراسات أن تربط بين الجانب النظري والتطبيقي حيث قدمت كل دراسة إطار نظري حول أهم الكفايات اللازمة لممارسة التعليم في أي موقف تعليمي، ثم التأكد من وجودها والعمل بها من طرف عضو هيئة التدريس بالجامعة في الجانب التطبيقي ، بينما اهتم البعض الآخر بتقديم برنامج مقترح لإعداد الأستاذ الجامعي مهنيًا ، وركز قسم ثالث على الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقييم كفاءة عضو هيئة التدريس بالجامعة للوقوف على معوقات تنفيذه .
- كشفت غالبية الدراسات عن تدني مستوى الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس بالجامعة ، حيث لم تصل في أحسن حالاتها إلى نسبة ٥٠% من أي قائمة

للكفايات قد تم استخدامها في تلك الدراسات، وأن الأستاذ الجامعي لم يصل بعد في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه.

- أصرت معظم الدراسات على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، ونشر ثقافة الكفايات المهنية بين أعضاء هيئة التدريس .

وختاما لما تم الإشارة إليه في هذه الدراسات ، فإنه على عضو هيئة التدريس بالجامعة أن يوظف كل ما أوتي من إمكانات ومعرفة عامة ومتخصصة ، ومهارة في التخاطب ومرافقة الطالب، والمعرفة العلمية بطرائق التدريس التي تنظم بموجبها المادة العلمية وتحولها إلى مقياس يتيسر فهم محتواه ، وكل ذلك يكون في دراية كافية وصحيحة بخصائص الطلبة ، واحتياجاتهم وقدراتهم العقلية وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، وكذا طبيعة توقعاتهم المرتبطة بالمادة التعليمية ومدرسها ، وكذلك وجوب الاعتراف من الجامعة بضرورة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس كمسؤولية إدارية تنفيذية واجبه .

فروض الدراسة:

١. لا تزيد نسبة تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة عن ٨٠% .
٢. لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
٣. لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية).

٤. لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع).

٥. لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير تخصص الطالب (التربية الفنية ، الحاسب الآلي ، الإعلام تربوي ، الاقتصاد المنزلي) ؟

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة : تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها .

مجتمع الدراسة : يتكون من جميع الطلبة في كلية التربية النوعية بجامعة دمياط والبالغ عددهم (١٦٢١) طالباً وطالبة ، حيث بلغ عدد الطلاب (٤٢٠) وعدد الطالبات (١٢٠١) ، وبلغ عدد طلبة المستوى الثاني (٢٦٧)، والمستوى الثالث (٤٠١) ، وعدد طلاب المستوى الرابع (٣٥٤) ، وذلك في العام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦ .

عينة الدراسة : تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من طلبة كلية التربية النوعية بجامعة دمياط ، وبلغ عددهم (٤٢٦) طالباً وطالبة ، للتعرف على وجهات نظرهم حول الكفايات المهنية التي يمتلكها أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط ، وهي كما يوضحها الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١)

يوضح خصائص عينة الدراسة على ضوء المتغيرات المستقلة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٥٧	٣٦,٨
	أنثى	٢٦٩	٦٣,٢
	المجموع	٤٢٦	١٠٠
المستوى	الثاني	١٢١	٢٨,٤
	الثالث	١٦٦	٣٨,٩
	الرابع	١٣٩	٣٢,٧
	المجموع	٤٢٦	١٠٠
التخصص	الإعلام تربوي	١٠٠	٢٣,٥
	التربية الفنية	١٦١	٣٧,٧
	الحاسب الآلي	١٠٠	٢٣,٥
	الاقتصاد المنزلي	٦٥	١٥,٢
	المجموع	٤٢٦	١٠٠

أداة الدراسة:

قام الباحث باعتماد استبانه إبراهيم الحكمي (٢٠٠٤) " الكفايات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه " والتي تم تطبيقها على عينة من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف بالسعودية ، وهي موزعة على ستة مجالات رئيسة ، ويتكون كل منها من مجموعة من المعايير الفرعية بإجمالي ٧٥ معياراً ، بحيث يمكن الاستفادة منها في تقويم الكفايات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية النوعية بجامعة دمياط من وجهة نظر طلبتهم ، حيث وضعت ضمن مقياس ثلاثي ، وقد اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية قبل تطبيق الأداة علي طلاب كلية التربية النوعية جامعة دمياط :

- مراجعة فقرات الاستبانة .
- تحليل هذه الفقرات في ضوء طبيعة التدريس في مصر ، وتحديد المناسب منها للتطبيق علي البيئة التعليمية التعلمية المصرية .

ومن خلال دراسة فقرات الاستبانة في ضوء الإجراءات السابقة تم اختيار ٦١ فقرة تتناسب مع طبيعة التدريس في مصر ، وتمثلت في خمسة مجالات .

صدق الأداة :

للتحقق من صدق الاستبانه قام الباحث بعرضها على تسعه من الأساتذة و ذوي الاختصاص في الجامعات المصرية خاصة جامعة دمياط والمنصورة، وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم في صياغة فقراتها ، ومدى انتمائها للمجالات المحددة وقام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات، وذلك من خلال تجريبها على عينة استطلاعية عددها (٥٨) طالباً وطالبة . وهي كما يوضحها الجدول رقم (٢) .

جدول (٢)

يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانه

والدرجة الكلية للاستبانه

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الشخصية والعلاقات الإنسانية	١٧	٠,٩١	دال عند ٠,٠١
٢	التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	١٨	٠,٨٩	دال عند ٠,٠١
٣	تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	١١	٠,٨٤	دال عند ٠,٠١
٤	التمكن العلمي والمهني	٩	٠,٨٢	دال عند ٠,٠١
٥	أساليب التعزيز والتحفيز	٦	٠,٧٤	دال عند ٠,٠١
إجمالي عبارات الاستبانه ٦١				

يتضح من الجدول (٢) أن جميع مجالات الاستبانه مرتبطة ارتباطاً ذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانه ، وأيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانه بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانه والدرجة الكلية لمجالها كما يوضحها الجدول (٣) :

جدول (٣)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانه والدرجة الكلية لمجاله

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٢٢٢	دال*	١٧	٠,٧٢٣	دال**	٣٣	٠,٥٥٥	دال**	٤٩	٠,٥٨٩	دال**
٢	٠,٧٥٦	دال**	١٨	٠,٥٩٣	دال**	٣٤	٠,٥٣٤	دال**	٥٠	٠,٦٧٦	دال**
٣	٠,٥٢٢	دال**	١٩	٠,٤٦٥	دال**	٣٥	٠,٥٦٧	دال**	٥١	٠,٥٤٥	دال**
٤	٠,٤٥٦	دال**	٢٠	٠,٥٨٩	دال**	٣٦	٠,٧٨٧	دال**	٥٢	٠,٧٣٢	دال**
٥	٠,٧٥٨	دال**	٢١	٠,٦٣٢	دال**	٣٧	٠,٤٢٢	دال**	٥٣	٠,٦٠٩	دال**
٦	٠,٢٩٤	دال**	٢٢	٠,٧١٩	دال**	٣٨	٠,٥١٥	دال**	٥٤	٠,٧٧٦	دال**
٧	٠,٥٩٨	دال**	٢٣	٠,٦٥٤	دال**	٣٩	٠,٥٨٧	دال**	٥٥	٠,٧٥٤	دال**
٨	٠,٥٢٢	دال**	٢٤	٠,٦٦٧	دال**	٤٠	٠,٥٥٤	دال**	٥٦	٠,٦٢٤	دال**
٩	٠,٦٧٦	دال**	٢٥	٠,٧١٢	دال**	٤١	٠,٥٧٨	دال**	٥٧	٠,٨٦٧	دال**
١٠	٠,٥٤٥	دال**	٢٦	٠,٤٩٨	دال**	٤٢	٠,٥٧١	دال**	٥٨	٠,٨٨٩	دال**
١١	٠,٦٤٣	دال**	٢٧	٠,٦٨٠	دال**	٤٣	٠,٥٣٤	دال**	٥٩	٠,٧٦٤	دال**
١٢	٠,٧٢٢	دال**	٢٨	٠,٥٥٦	دال**	٤٤	٠,٧٦٧	دال**	٦٠	٠,٧٢٢	دال**
١٣	٠,٤٦٧	دال**	٢٩	٠,٦١٦	دال**	٤٥	٠,٥١٤	دال**	٦١	٠,٦٨١	دال**
١٤	٠,٥٢٤	دال**	٣٠	٠,٦٢٨	دال**	٤٦	٠,٤٢٤	دال**	ملاحظة		
١٥	٠,٦٧٦	دال**	٣١	٠,٣٤٧	دال**	٤٧	٠,٥٨٧	دال**	دال**		
١٦	٠,٦٥٦	دال**	٣٢	٠,٥٣٤	دال**	٤٨	٠,٤٤٢	دال**	يعني دالة عند ٠,٠١		

ولقد اتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالها.

ثبات الأداة:

ولقد تم التأكد من ثبات الاستبانه بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبانه ، والجدول رقم (٤) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ وقيمة التجزئة النصفية .

جدول (٤)

يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ وقيمة التجزئة النصفية

للدرجة الكلية للاستبانه ومجالاتها

م	المجالات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة التجزئة النصفية
١	الشخصية والعلاقات الإنسانية	٠,٩٤	٠,٩٣
٢	التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	٠,٨٦	٠,٨٤
٣	تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	٠,٨٧	٠,٨٦
٤	التمكن العلمي والمهني	٠,٧٧	٠,٧٦
٥	أساليب التعزيز والتحفيز	٠,٨١	٠,٦٩
	الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٧٨

وهذه القيم تدل على أن الاستبانه تتميز بثبات مرتفع للدرجة الكلية للاستبانه ، وكذلك لكل مجال من مجالات الاستبانه.

المعالجات الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

١. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب .

٢. استخدام اختبار "ت" للفروق بين الجنسين .

٣. استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للمستوى وتخصص عضو هيئة التدريس ، وتخصص الطالب الجامعي .

٤. اختبار شيفيه للتعرف علي اتجاه الفروق ودلالاتها في مجالات الكفايات.

نتائج الدراسة:

النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول : حيث ينص السؤال الأول على ما يلي : " ما مدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة ؟ وهل تزيد نسبة التطبيق عن المستوى الإتقاني المتوقع ٨٠% " ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بدراسة أي المجالات تحصل على أعلى تطبيق للكفايات المهنية من وجهة نظر طلبتهم ، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب كما يوضحها الجدول (٥) .

الجدول (٥)

المجالات مرتبة تنازلياً بحسب قيمة المتوسط الحسابي والوزن النسبي للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة

العينة = " ٤٢٦ "

المجالات	الدرجة الكلية	أعلى درجة يمكن حصول الطلبة عليها	الدرجة التي حصل عليها الطلبة فعلياً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الشخصية والعلاقات الإنسانية	٥١	٢١٧٢٦	١٩٧١٥	٣٩,٢	٥,٨	٧٦,٩	١
التمكن العلمي والمهني	٢٧	١١٥٠٢	٨٨٠٢	٢٠,٦	٣,٧	٧٦,٥	٢
أساليب التعزيز والتحفيز	١٨	٧٦٦٨	٥٨٠٦	١٣,٥	٢,٦	٧٥,٧	٣
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	٥٤	٢٣٠٠٤	١٦٩٦٥	٣٩,٨	٦,٥	٧٣,٧	٤
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	٣٣	١٤٠٥٨	٩٦١٢	٢٢,٦	٤,٧	٦٨,٣	٥
الاستبانة ككل	١٨٢	٧٧٩٥٨	٥٧٧٠٨	١٣٥,٤	٢٠,٤	٧٤,٠٢	٠٠

ويتضح من الجدول (٥) أن مجالات الاستبانه تتفاوت من حيث قوتها، حيث كان متوسط درجة الموافقة على الفقرات المقترحة في المجالات ككل من وجهة نظر العينة قد بلغت (١٣٥.٤) وبلغ الوزن النسبي للمجالات ككل (٧٤.٠٢%) من وجهة نظر طلاب كلية التربية النوعية جامعة دمياط .

ومن الملاحظ أن المجالات الخمسة السابقة من الجوانب الهامة لأداء عضو الهيئة التدريسية والتي تتجسد من خلالها الأداء المتميز والقدرة الفائقة والاستبصار للمستقبل ، وهذا بدوره سوف يكون ربما من أدني المعايير التي يجب أن يمتلكها عضو الهيئة التدريسية في ظل التغيرات السريعة .

وكذلك نلاحظ أن مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى لدى عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر

الطلبة ، وهذا دليل على حسن تعامل عضو الهيئة التدريسية مع الطلبة ، كما أن سلوك القدوة هو سلوك يعلمه الجميع فهو سلوك نابع من ثقافتنا الإسلامية وديننا الحنيف وكما يتبع مع التخصص التربوي في الجامعة الذي يتبني فلسفة التربية الإسلامية بالدرجة الأولى ، أما بالنسبة لمجال التمكن العلمي والمهني فهو من أهم خصائص عضو هيئة التدريس بالجامعة الناجح والفعال ، وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم الحكمي (٢٠٠٤) ، وأما مجال أساليب التعزيز والتحفيز هذا ما يتفق مع أسلوب الثواب والعقاب في ديننا الحنيف ، وهذا أن دل على شيء فإنه يدل على أن الجامعة لها ضوابط ومعايير ، وهذا مما يجمل من إنتاجها .

وأما مجال التخطيط والتنفيذ للمحاضرة فإنه يرسم الطريق التي تساعد في وضع الأهداف وكيفية تنفيذها بشتى الطرق ، وهذا بدوره يؤدي إلى التهيئة النفسية عند عضو الهيئة التدريسية أثناء تأديته للمحاضرة.

أما بالنسبة لمجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم فإنه لم يصل إلى الحد المسموح به وهو ٧٠% وجاء مخالف للمجالات الأربعة ، وهذا ربما عدم حصولها على نسبة تزيد عن الحد المسموح به ، على أنها لا تمثل أهمية لدى غالبية أعضاء هيئة التدريس طالما أن عضو هيئة التدريس قادراً على العطاء وممارسة دوره بفاعلية بدونها ، وهذا بدوره أثر على نفسية الطلاب .

وبدراسة أي الفقرات أكثر تطبيقاً للكفايات المهنية في ضوء معايير الجودة من قبل عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط من وجهة نظر طلبتهم بمجالها تم تناول كل مجال على حدة مع بيان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة ، كما يلي :

أولاً :الشخصية والعلاقات الإنسانية:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (٦) .

الجدول (٦)

فقرات مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً

بحسب قيمة المتوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
١	يظهر أمام طلابه بالمظهر اللائق من حيث النظافة والهندام	٢,٧٣	٠,٥٣	٩٠,٤	١
٢	لديه درجة عالية من الإحساس بالمسئولية تجاه عمله	٢,٥٢	٠,٥٧	٨٤,٧	٢
٣	يلتزم بالموعد المحدد للمحاضرة بالضبط	٢,٤٢	٠,٥٨	٨٠,٤	٣
٤	يرحب بالمناقشة و يتقبل وجهات نظر الطلاب .	٢,٣٦	٠,٦٨	٧٩,١	٤
٥	تتميز ردوده الانفعالية بالاتزان	٢,٣٥	٠,٦٨	٧٩,٠	٥
٦	المرونة في التعامل ويتحمل مسؤولية ما يتخذه من قرارات.	٢,٣٥	٠,٦٦	٧٩,٠	٥
٧	يتميز بالاتجاهات الإيجابية نحو طلابه في تفاعله ومناقشاته معهم.	٢,٣٣	٠,٦٧	٧٨,٤	٦
٨	يحترم النظام الجامعي ويراعي حقوق الآخرين وواجباتهم	٢,٣٣	٠,٦٧	٧٧,١	٧
٩	يتمتع بالقدرة على حسن الإنصات للطلاب، والانتباه إلى آرائهم .	٢,٣٠	٠,٦٩	٧٦,٤	٨
١٠	يتحلى بأخلاق المسلمين ويراعي مشاعر الآخرين .	٢,٢٩	٠,٦٨	٧٦,٣	٩
١١	يبدو متابعاً للمستجدات التي لها علاقة بمهنة التدريس	٢,٢٨	٠,٧٣	٧٦,١	١٠
١٢	يتميز جو محاضراته بالديمقراطية في الحوار	٢,٢٧	٠,٧٣	٧٥,٨	١١
١٣	يحترم قرارات واتجاهات طلابه ويعمل على توجيهها الوجهة السليمة	٢,٢٥	٠,٦٦	٧٥,٢	١٢
١٤	يبدو بشوشاً ومرحاً داخل قاعة المحاضرة	٢,٢٤	٠,٦٧	٧٤,٦	١٣
١٥	يتحلى بالأسلوب الحسن واللين في معاملته مع الطلاب .	٢,١٦	٠,٧٠	٧٢,٢	١٤
١٦	يبدو مدركاً لمشاعر الطلاب وملماً بمعانيها ومراميها .	٢,٠٣	٠,٧٣	٦٨,٠	١٥
١٧	يتفهم مشكلات الطلاب ويساعدهم في التغلب عليها .	١,٩٣	٠,٧٢	٦٤,٤	١٦
	الدرجة الكلية للمجال	٣٩,٢٣	٥,٩١	٧٦,٩	**

ويتضح من الجدول (٦) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (٣٩.٢٣) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٧٦.٩٢ %) .

ويلاحظ من خلال ما سبق أن جميع المعايير كانت تزيد عن ٧٠% عدا معيارين هما " يبدو مدركاً لمشاعر الطلاب وملماً بمعانيها ومراميها ، يتفهم مشكلات الطلاب ويساعدهم في التغلب عليها " ، وهذا يدلل على اهتمام عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط بالثقافة الإسلامية ، أما فيما يتعلق بالمعيارين لأنهما

بحاجة إلى وقت كبير ، أو لأن عدد الطلاب الذين يتعامل معهم عضو الهيئة التدريسية كثير ، مما يقلل من طاقته للبحث والاهتمام بجميع مشكلات الطلاب ، ومحاوله حلها .

ثانياً: التخطيط والتنفيذ للمحاضرة:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (٧) .

الجدول (٧)

فقرات مجال التخطيط والتنفيذ للمحاضرة مرتبة تنازلياً

بحسب قيمة المتوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
١	أفكاره بالمحاضرة متسلسلة ومنطقية	٢,٤٣	٠,٦٦	٨٠,٧	١
٢	يحسن إدارة المحاضرة حتى يتم كل شيء كما خطط له وفي وقته المناسب	٢,٣٧	٠,٦٥	٧٩,٤	٢
٣	يخطط جيداً لما يفعله داخل المحاضرة .	٢,٣٦	٠,٦٢	٧٨,٧	٣
٤	يستثمر وقت المحاضرة بما هو مفيد .	٢,٣٥	٠,٧١	٧٨,٣	٤
٥	يقدم المعلومات أثناء المحاضرة بشكل مبسط وواضح .	٢,٣٥	٠,٦٢	٧٨,٣	٤
٦	يقدم عناصر المحاضرة بشكل منظم ومترابط .	٢,٣٤	٠,٦٩	٧٧,٧	٥
٧	يعتمد على الإجراءات التدريسية الحديثة وفق معايير الجودة	٢,٢٩	٠,٧٢	٧٦,١	٦
٨	يبرز النقاط الرئيسية في المحاضرة .	٢,٢٧	٠,٧٧	٧٥,٧	٧
٩	يعطي للطلبة فرصاً متساوية في المشاركة أثناء المحاضرة .	٢,٢٥	٠,٧١	٧٤,٧	٨
١٠	يعمل على تنمية القدرات الإبداعية ويبين لهم قابليتها للتطبيق	٢,٢٢	٠,٧٥	٧٤,٢	٩
١١	يبدو مستمتعاً بالتدريس والعمل مع الطلاب أثناء المحاضرة	٢,٢١	٠,٧٤	٧٣,٧	١٠
١٢	يجعل المعلومات التي يقدمها ذات معنى بالنسبة لهم	٢,١٥	٠,٧٢	٧٢,٢	١١
١٣	محتوى المحاضرة مناسب للمدة الزمنية المعدة لها.	٢,١٢	٠,٧٢	٧٠,٧	١٢
١٤	يستخدم التلميحات غير اللفظية والإشارات وتغيير نغمة الصوت لإثارة الانتباه .	٢,١١	٠,٧٤	٧٠,٤	١٣
١٥	يفعل دور الطلاب أثناء المحاضرة .	٢,١٠	٠,٧٦	٧٠,١	١٤
١٦	يعد للطلاب الموضوعات التي سيقدمها لهم في المحاضرة القادمة	٢,٠٥	٠,٧٢	٦٨,٣	١٥
١٧	يثير انتباه الطلاب بأساليب متعددة أثناء المحاضرة .	٢,٠٢	٠,٧٥	٦٧,٢	١٦
١٨	يحرص على استخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة.	١,٨٨	٠,٧٨	٥٩,٥	١٧
	الدرجة الكلية للمجال	٣٩,٨١	٦,٨٨	٧٢,٧	**

ويتضح من الجدول (٧) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (٣٩.٨١) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٧٣.٧%).

ويلاحظ من خلال ما سبق أن جميع المعايير كانت تزيد عن ٧٠% عدا ثلاثة معايير هي " يحدد للطلاب الموضوعات التي سيقدمها لهم في المحاضرة القادمة ، يثير انتباه الطلاب بأساليب متعددة أثناء المحاضرة ، يحرص على استخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة ، وهذا يدلل على اهتمام عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط بالتخطيط والتنفيذ لما لهما من أهمية في التأثير بسلوك الطلاب ، والفائدة التي سجنيها الطلاب من قبل عضو الهيئة التدريسية الذي يركز على هذا المجال . أما بالنسبة لعدم حصول العبارة " يحدد للطلاب الموضوعات التي سيقدمها لهم في المحاضرة القادمة " على ٧٠% ربما يعتقد بعض المحاضرين بأنها أسلوب يطبق في المراحل السابقة ، أو نظرة المحاضرين بأنه يجب الطالب أن يعتمد على نفسه ، أما بالنسبة لعدم حصول العبارة "يحرص على استخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة" على ٧٠% ربما لضعف الإمكانات التكنولوجية والوسائل الحديثة المتوفرة بالكلية .

ثالثاً :تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ، وهي كما يوضحها الجدول رقم (٨) .

الجدول (٨)

فقرات مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم مرتبة تنازلياً

بحسب قيمة المتوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
١	يتحرى الدقة والعدل في تصحيحه لأوراق الطلاب الاستطلاعية	٢,٣٩	٠,٧٢	٧٥,٤	١
٢	يعدل مع طلابه فيما يتبعه من ضوابط ونظم داخل المحاضرة.	٢,٢٣	٠,٦٨	٧٣,١	٢
٣	يطرح أسئلة ويشجع الطلاب على التفكير والبحث عن إجاباتها.	٢,١٨	٠,٧٥	٧١,٢	٣
٤	يشجع الابتكارية والتجديد والتحديث ويطلب ذلك من طلابه	٢,١٢	١,٦٨	٧٠,٨	٤
٥	يلجأ إلى نقد طلابه بطريقة بناءه في مناقشاتهم.	٢,١٢	٠,٧٢	٧٠,٠	٥
٦	يعلن نتيجة الاختبارات الشفوية في الوقت المناسب.	٢,٠٦	٠,٧٧	٦٨,٣	٦
٧	يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزنًا في التقويم.	٢,٠٢	٠,٧٥	٦٧,٤	٧
٨	يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم على مدار الفصل الدراسي	١,٨٩	٠,٧٦	٦٤,٢	٨
٩	يتحدى طلابه بالأسئلة التي تقدح تفكيرهم .	١,٨٤	٠,٧٢	٦٤,٦	٨
١٠	يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية.	١,٨٢	٠,٨١	٦١,٢	٩
١١	ينوع في الأنشطة التي يكلف بها طلابه لمواجهة الفروق الفردية .	١,٨٠	٠,٧٥	٦٠,٧	١٠
	الدرجة الكلية للمجال	٢٢,٤٧	٤,٥	٦٧,٩	**

ويتضح من الجدول (٨) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (٢٢.٤٧) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٦٧.٩٥%) .

ربما يرجع تدني العبارات " يعلن نتيجة الاختبارات الشفوية في الوقت المناسب، يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزنًا في التقويم ، يتحدى طلابه بالأسئلة التي تقدح تفكيرهم ، يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية، ينوع في الأنشطة التي يكلف بها طلابه لمواجهة الفروق الفردية ، يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم على مدار الفصل الدراسي " في هذا المجال لانشغال معظم أعضاء الهيئة التدريسية بأمور حياتية أخري ، أو ينظرون بأنها أمور طبيعية لم ولن تؤثر على نفسية الطالب .

رابعاً: التمكن العلمي والمهني:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (٩) .

الجدول (٩)

فقرات مجال التمكن العلمي والمهني مرتبة تنازلياً

بحسب قيمة المتوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
١	يبدو متمكناً من مادته العلمية ومسيطراً عليها.	٢,٦١	٠,٦٣	٨٤,٧	١
٢	يبدو أن لديه معرفة جيدة بالمجالات المرتبطة بما يقوم بتدريسه للطلاب.	٢,٤٢	٠,٦٧	٧٨,٧	٢
٣	يتناول موضوعات المقرر ويغطيها بشكل جيد.	٢,٣٨	٠,٦٨	٧٨,١	٣
٤	يجعل محتوى المقرر الذي يقدمه متفقاً مع التقدم العلمي في مجاله.	٢,٣١	٠,٦٧	٧٦,٥	٤
٥	يبدو واسع الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة	٢,٢٩	٠,٧٢	٧٦,١	٥
٦	يتنقل في تناوله لعناصر المحاضرة من السهل إلى الصعب.	٢,٢٧	٠,٧١	٧٤,٢	٦
٧	يتسم الطلاب بالانضباط والالتزام لكفاءته العالية في محاضراته .	٢,١٩	٠,٧٢	٧٢,٧	٧
٨	يتدرج من المعلوم للطلاب إلى المجهول أثناء تناوله للمحاضرة.	٢,١٦	٠,٦٩	٧٢,١	٨
٩	يعمل على نشر الثقافة العامة والتخصصية بين طلابه.	٢,١٣	٠,٧٥	٧١,٢	٩
	الدرجة الكلية للمجال	٢٠,٦٢	٢,٨٤	٧٥,٨	**

ويتضح من الجدول (٩) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (٢٠.٦٢) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٧٥.٨٧%).

أما بالنسبة لمجال التمكن العلمي والمهني فهو من أهم خصائص الأستاذ الجامعي الناجح والفعال وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم الحكمي (٢٠٠٤) .

خامساً: أساليب التعزيز والتحفيز :

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (١٠) .

الجدول (١٠)

فقرات مجال أساليب التعزيز والتحفيز مرتبة تنازلياً بحسب قيمة المتوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
١	لا يسخر من إجابات الطلاب الخاطئة بل يصححها ويناقشها معهم.	٢,٤١	٠,٦٩	٧٩,٤	١
٢	متحمس للمهنة بشكل واضح في تفاعله مع طلابه.	٢,٣٢	٠,٧١	٧٦,٣	٢
٣	يبدي إعجاباً وتقديراً بإنجازات الطلاب داخل المحاضرة.	٢,٢٩	٠,٧٢	٧٦,١	٣
٤	يمتدح الإنجازات اللائقة من طلابه ويدعمهم للمزيد منها.	٢,٢٨	٠,٧٢	٧٤,٤	٤
٥	أسلوب تدريسه يشجع الطلاب على الاستمرار في التعلم.	٢,١٩	٠,٦٩	٧٢,٧	٥
٦	يهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع فيها طلبته .	٢,١٢	٠,٦٨	٦٨,٤	٦
	الدرجة الكلية للمجال	١٣,٦٧	٢,٧٨	٧٤,٧	٠٠

ويتضح من الجدول (١٠) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (١٣.٦٧) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٧٤.٧٨ %) .

ويلاحظ أن معظم العبارات تزيد عن ٧٠% عدا العبارة " يهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع فيها طلبته وربما ترجع إلى أن عدد الطلاب كبير جداً مما يجعل درجة الأهمية أقل.

وتنص الفرضية المرتبطة بالسؤال الأول على " لا تزيد نسبة تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة عن ٨٠% ".

وللكشف عن مدى الفروق بين متوسط درجة التطبيق من وجهة نظر الطلبة والدرجة المتوقعة التي تعادل ٨٠% والتي تساوي (١٤٦.٤) درجة تم استخدام اختبار " ت " لعينة واحدة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١١) .

الجدول رقم (١١)

يوضح الفرق بين متوسط الدرجة والدرجة المتوقعة

والانحراف المعياري وقيمة " ت " لعينة واحدة

البيان	العدد	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	المتوسط المتوقع
الكفايات المهنية	٤٢٦	١٣٥,٤	٢٠,٤٥	١١,٤١	٠,٠١	١٤٦,٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة يساوي (١٣٥.٤) درجة وهي أصغر من قيمة الدرجة الافتراضية الإتقانية والتي تساوي (١٤٦.٤) درجة بفارق (١١) ، وكما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١١.٤١) وهي دالة عند ٠.٠١ ، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لصالح الدرجة المتوقعة ، وهذا ربما يرجع لأن الكفايات المهنية بحاجة إلى درجة فائقة من الممارسة والتدريب والاطلاع لكي يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية من إتقانها .

نتائج السؤال الثاني : ينص السؤال الثاني على: " هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) " ؟

وينص الفرض على " لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٢)

نتائج استخدام اختبار " ت " لعينتين مستقلتين للكشف عن الفرق بين متوسطي استجابات طلبة كلية التربية النوعية جامعة دمياط

البيان	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	ذكور	١٥٧	٣٩,٢	٦,٧	٠,٠٦	غير دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٦٩	٣٩,٤	٥,٨		
التمكن العلمي والمهني	ذكور	١٥٧	٣٩,٩	٧,٨	٠,١٤	غير دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٦٩	٣٩,٨	٦,٣		
أساليب التعزيز والتحفيز	ذكور	١٥٧	٢٢,٩	٤,٩	١,٢	غير دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٦٩	٢٢,٦	٤,٢		
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	ذكور	١٥٧	٢٠,٢	٤,٢	١,٤	غير دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٦٩	٢٠,٥	٢,٦		
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	ذكور	١٥٧	١٣,٤	٢,٨	٠,١٩	غير دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٦٩	١٣,٥	٢,٤		
الدرجة الكلية	ذكور	١٥٧	١٣٥,٤	٢٢,٧	٠,١١	غير دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٦٩	١٣٥,٣	١٨,٢		

كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور على الاستبانة ككل يساوي (١٣٥.٤) والمتوسط الحسابي للإناث يساوي (١٣٥.٣) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠.١١) وهي غير دالة عند ٠.٠٥ ، وكذلك اتضح أن قيمة "ت" لجميع مجالات الاستبانة غير دالة عند ٠.٠٥ . وهذا يعني أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ويرجع الباحث ذلك لأن معظم المحاضرين هم الذين يدرسوا الطلاب والطالبات المساقات التربوية نفسها .

نتائج السؤال الثالث : ينص السؤال الثالث على: " هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية) " ؟

وينص الفرض على " لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية) " .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف، ومستوى الدلالة تبعا لمتغير تخصص المحاضر

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٣٩٢,١	٢	١٩٦,١	٥,٦	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٥٢٨,٨	٤٢٣	٣٤,٢		
	المجموع	١٤٩٢٠,٩	٤٢٥			
التمكن العلمي والمهني	بين المجموعات	٣١٨,٥	٢	١٥٩,٣	٣,٥	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٩٥٠٧,٢	٤٢٣	٤٦,٢		
	المجموع	١٩٨٢٥,٧	٤٢٥			
أساليب التعزيز والتحفيز	بين المجموعات	١١٦,٤	٢	٥٨,٢	٢,٧	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩١٣٠,٨	٤٢٣	٢١,٦		
	المجموع	٩٢٤٧,٢	٤٢٥			
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	بين المجموعات	٦٩,٩	٢	٣٤,٨	٢,٤	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦١٧٤,٤	٤٢٣	١٤,٦		
	المجموع	٦٢٤٤,٣	٤٢٥			
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	بين المجموعات	٥٦,٩	٢	٢٨,٥	٣,٨	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٣١٤,٥	٤٢٣	٧,٦		
	المجموع	٣٣٧١,٤	٤٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٠٩٤,٥	٢	٢٠٤٧,٣	٥,١	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧١٣٣٤,٧	٤٢٣	٤٠٤,٩		
	المجموع	١٧٥٣٢٩,٢	٤٢٥			

لقد اتضح من نتائج الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ف) المحسوبة لاستجابات الطلبة على الاستبانة ككل تساوي (٥.١) ومستوى الدلالة عند ٠.٠١ وهي أقل من ٠.٠٥، لذلك نقبل الفرض البديل أي أنه يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة

لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية)، وبدراسة المجالات كل على حدة اتضح أنه لا توجد اختلاف بين متوسطات استجابات الطلبة في " أساليب التعزيز والتحفيز ، التخطيط والتنفيذ للمحاضرة " بينما يوجد اختلاف بين متوسطات استجابة الطلبة في " الشخصية والعلاقات الإنسانية ، التمكن العلمي والمهني ، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم " ، وللكشف عن الفروق قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي شيفيه للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها للمجالات كل على حدة ، وهي كما يوضحها الجدول رقم (١٤) .

جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها في المجالات "مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية، مجال التمكن العلمي والمهني، مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم" لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية)

المجالات	التخصص	علم النفس	مناهج وطرق التدريس	أصول التربية
	الوسط الحسابي	م١	م٢	م٣
مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية	م١ - ٤١,٣٥	-	-	-
	م٢ - ٣٨,٢٥	٠,٨٢١	-	-
	م٣ - ٣٦,٨٨	*٢,٤	١,٦	-
مجال التمكن العلمي والمهني	م١ - ٤١,٦١	-	-	-
	م٢ - ٤٠,٢٣	٠,٤٠١	-	-
	م٣ - ٣٩,٥٢	١,٨	١,٧	-
مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	م١ - ١٥,٦٩	-	-	-
	م٢ - ١٢,٩٨	١,٨	-	-
	م٣ - ١١,٨٧	*٠,٨٤	٠,٥	-

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية لتخصص المحاضر في (مناهج وطرق التدريس، علم النفس) لصالح عضو هيئة تدريس تخصص علم النفس بكلية التربية النوعية جامعة

دمياط ، وربما يكون ذلك لطبيعة تخصص علم النفس حيث يتسم محاضريه بقدراتهم علي التعليم والتدريب علي مقاومة المشكلات التي تواجههم ، وإكسابهم تنظيم الذات ، والثقة بالنفس ، والوعي بانفعالاتهم وتنظيمها ، وضبطها ، وقدرتهم علي التواصل الاجتماعي والمشاركة مع الآخرين ، والشعور بهم والتعاطف ، وتفضيل عدد من المهام، ويرجع الباحث ذلك أيضا لأن عضو الهيئة التدريسية في تخصص علم النفس ربما يكون أكثر قدرة على تفعيل دور الطلبة لأن التخصص الذي ينتمي إليه عضو الهيئة التدريسية يركز على السمات النفسية والانفعالية في الشخصية ، والتي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح ، ويمكن أن تشمل التقمص العاطفي ، ضبط النزعات أو المزاج وتحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الإصرار ، والتعاطف أو الشفقة ، والتعبير عن المشاعر أو الأحاسيس ، وفهمها والاستقلالية ، والقابلية للتكيف ، وحل المشكلات بين الأشخاص والمودة والاحترام . كذلك اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التمكن العلمي والمهني لتخصص المحاضر في (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، وأصول التربية) ولكن لم تحدد إلى أي منهم .

كذلك اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لتخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس) لصالح المحاضر في تخصص علم النفس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط ويرجع الباحث ذلك لأن تخصص علم النفس يهتم بدرجة جيده بالأنشطة وأساليب التدريس ويحاول توظيفها في الميدان ، وربما أيضاً أن تخصص علم النفس يتصدر الموضوعات التي لها ارتباط بشكل مباشر بالجوانب العملية بحياة الطلبة ، أو لأن الطلبة يشعرون أن بعضو الهيئة التدريسية تخصص علم النفس أفضل لأنهم بعد تخرجهم أو التحاقهم بالمدارس ستكون أول ما يتذكروه عند وجود مشكلات تواجههم الأساليب النفسية لعلاج تلك المشكلات .

نتائج السؤال الرابع : ينص السؤال الرابع على : " هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع) " ؟

وينص الفرض على " لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع)" .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (١٥).

الجدول (١٥)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف، ومستوى الدلالة تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي

(الثاني ، الثالث ، الرابع)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	١٣,٩	٢	٦,٨	٠,٢	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٤٩٠٧,٢	٤٢٣	٣٥,٢		
	المجموع	١٤٩٢٠,١	٤٢٥			
التمكن العلمي والمهني	بين المجموعات	٢٠,٨	٢	١٠,٤	٠,٢	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٩٨٠٤,٧	٤٢٣	٤٦,٩		
	المجموع	١٩٨٢٥,٥	٤٢٥			
أساليب التعزيز والتحفيز	بين المجموعات	٥٢,٥	٢	٢٦,٢	١,٢	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩١٩٤,٩	٤٢٣	٢١,٦		
	المجموع	٩٢٤٧,٤	٤٢٥			
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	بين المجموعات	١,٥	٢	٠,٧	٠,٠٥٦	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٢٤٢,٨	٤٢٣	١٤,٦		
	المجموع	٦٢٤٤,٣	٤٢٥			
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	بين المجموعات	٣١,٥	٢	١٥,٥	٢,١	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٣٣٩,٨	٤٢٣	٧,٦		
	المجموع	٣٣٧١,٣	٤٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠٩,٥	٢	٥٤,٩	٠,٢	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٧٥٢١٩,٦	٤٢٣	٤١٤,٢		

	المجموع	١٧٥٣٢٩,١	٤٢٥		

ولقد اتضح من نتائج الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ف) المحسوبة لاستجابات الطلبة على الاستبانة ككل تساوي (٠.٢) ومستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥، لذلك نقبل الفرض الصفري أي أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني، الثالث ، الرابع) .

ويرجع الباحث ذلك إلى أن الطلبة في المستويات المختلفة يدرسهم لهم نفس المحاضرين المساقات المقررة ، وربما يدرس المساق الواحد عدد من الطلاب بغض النظر عن المستوى الدراسي .

نتائج السؤال الخامس : ينص السؤال الخامس على : " هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (التربية الفنية ، الحاسب الآلي ، الإعلام تربوي ، الاقتصاد المنزلي) " ؟

وينص الفرض على " لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير تخصص الطالب (التربية الفنية ، الحاسب الآلي ، الإعلام تربوي ، الاقتصاد المنزلي) " .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (١٦) .

الجدول (١٦)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف ، ومستوى الدلالة تبعا لمتغير تخصص الطالب (التربية الفنية ، الحاسب الآلي ، الإعلام تربوي ، الاقتصاد المنزلي)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	١٨١,٩	٣	٦٠,٥	١,٨	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٤٧٣٩,٢	٤٧٢	٣٤,٨		
	المجموع	١٤٩٢٠,١	٤٧٥			
التمكن العلمي والمهني	بين المجموعات	٥٤,٥	٣	١٨,٢	٠,٣	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٩٧٧١,٣	٤٧٢	٤١,٥		
	المجموع	١٩٨٢٥,٨	٤٧٥			
أساليب التعزيز والتحفيز	بين المجموعات	٢٢,٣٢٨	٣	٧,٥	٠,٢	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٢٢٤,٨	٤٧٢	٢١,٢		
	المجموع	٩٢٤٧,٦	٤٧٥			
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	بين المجموعات	١٤,٢	٣	٤,٨	٠,٤	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٢٣٠,٢	٤٧٢	١٤,٨		
	المجموع	٦٢٤٤,٤	٤٧٥			
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	بين المجموعات	١١,٣	٣	٣,٨	٠,٥	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٣٦٠,١	٤٧٢	٧,٨		
	المجموع	٣٣٧١,٤	٤٧٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٧١,١	٣	١٢٣,٧	٠,٣	غير دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٧٤٩٥٨,٢	٤٧٢	٤١٤,٦		
	المجموع	١٧٥٣٢٩,٣	٤٧٥			

لقد اتضح من نتائج الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ف) المحسوبة لاستجابات الطلبة على الاستبانة ككل تساوي (٠.٣) ومستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥، لذلك نقبل الفرض الصفري أي أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط للكفايات المهنية تبعاً لمتغير تخصص الطالب (التربية الفنية ، الحاسب الآلي ، الإعلام تربوي ، الاقتصاد المنزلي)، ويرجع الباحث ذلك إلى أن جميع مساقات التربية تدرس لجميع تخصصات التربية النوعية بشكل عام دون تخصيص أي تخصص بعينه .

الخاتمة:

- يكاد يجمع علماء النفس والتربية على أن عضو هيئة التدريس بالجامعة هو المنطلق الأساس في أي مشروع للتطوير والإصلاح التربوي والتعليمي، فالتربية الفاعلة التي ننشدها تعتمد على نوعية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، ومدى فهمهم لمهمتهم والتزامهم بقواعد المهنة وأخلاقياتها، وجديتهم في العمل وحماسهم ورغبتهم فيه ، ولهذا ليس هناك جامعة أفضل من أعضائها ، وليس هناك مقرر أو وسيلة للتعلم يمكن أن ترتفع فوق مستوى عضو هيئة التدريس .
- عضو هيئة التدريس بالجامعة يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم بالجامعة ، إذن لابد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدارسة ؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسئول الأول عن تحقيق أهداف التربية ، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته ، ويتطلب أن يتوفر في الأستاذ الجامعي مجموعة من السمات الشخصية والكفايات المهنية في كافة المجالات (المعرفية والمهارية والشخصية والاجتماعية والإنتاجية) .
- لقد تغيرت أدوار ومهام الأستاذ الجامعي في الآونة الأخيرة، فلم يعد الأستاذ الجامعي مجرد ملقن للمعارف وناقل للخبرات فقط، بل أصبح موجهًا وميسرًا ومشجعًا للتعلم، ومحفزًا للطلاب على التفكير الناقد والابتكار. والمهنية الحقة لا تتطلب من عضو هيئة التدريس إتقان بعض المهارات الكفيلة بتوصيل المعلومات للطلاب فقط ، بل أنها تتطلب القدرة على المزج بين المعرفة وبين الوجدان في التدريس لأجل تقديم رعاية متكاملة لهم .

التوصيات:

- الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في كليات التربية النوعية إعداداً متكاملا ، بما يتفق مع معايير الجودة ويحقق فاعلية العملية التدريسية.
- ضرورة تزويد أساتذة كلية التربية النوعية بدمياط بدليل يحتوي على قائمة الكفايات (الشخصية – الإعداد للمحاضرة وتنفيذها – العلاقات الإنسانية – الأنشطة والتقويم – التمكن العلمي والمهني – أساليب التعزيز والحفز).
- ضرورة إعداد الدورات التدريبية اللازمة التي تزود أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط بالكفايات المهنية أثناء قيامهم بعملية التدريس ، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرق التدريس المناسبة ، تتضمن التدريب على كيفية الإعداد للمحاضرة وآليات تنفيذها، وكيفية صياغة الاختبارات التحصيلية ، وإدارة برنامج تقويمي ناجح ، فضلا عن استخدام أساليب التعزيز للطلاب ، والتعامل معهم بروح الأبوة والقدوة ، وبالتالي يتوافقون مهنياً ، ويصبحون أكثر فعالية مع طلابهم .
- إنشاء مركز لأعضاء هيئة التدريس لزيادة فاعلية العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية النوعية جامعة دمياط ، وتقوية روابط التعاون والاتصال ، وذلك بإقامة لقاءات دورية ومنوعة . وتنظم من خلاله آلية تطوير القدرات العلمية والكفايات المهنية .
- ضرورة توفير ما يساعد الأستاذ الجامعي على أداء المحاضرات بفاعلية كتوفير تقنيات التعليم ومكبرات الصوت والأجهزة وتفعيل الموجود منها بقاعات التدريس لتوفير جهد الأستاذ الجامعي وإطلاق سراح كفاياته المهنية
- ضرورة تبصر الأستاذ الجامعي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط بالكفايات المهنية التي يفضلها طلابه حتى يتمكن من إجادة تلك الكفايات ، وقد يكون ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية سنوية وبصفة دورية لمعلمي الجامعة في مجال

الكفايات المهنية، مع بداية كل عام ولمدة ثلاثة أسابيع، يقدمها قسم العلوم التربوية بكلية التربية النوعية ، وبدعم من الجامعة.

- المشاركة مع الجامعات العربية والأجنبية في تطوير الكفايات المهنية لدى عضو الهيئة التدريسية وتبادل المنفعة.
- ضرورة التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بقسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط ومتابعة أنشطة نموهم المهني.
- ضرورة التنوع في الحصول على المعلومات التقويمية عن أداء عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية النوعية من مصادر متعددة ومتنوعة.
- تعزيز العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطالب من خلال تواضع الأستاذ وصبره والتعرف على احتياجات الطلاب ومساعداتهم .

البحوث المقترحة:

- تقويم الكفايات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الأدبية من وجهة نظر الطلبة .
- دراسة مقارنة بين واقع معوقات ومشكلات تحقيق الكفايات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المصرية والجامعات العربية والأجنبية " دراسة عبر ثقافية " .
- إعداد برامج مقترحة لتفعيل الكفايات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة ، وواقع التدريس الجامعي لتحقيق الجودة الشاملة .
- مدي دراية الأساتذة الجامعيين بالمهارات والكفايات اللازمة لمهنة التدريس.
- مدي توفير الإدارة الجامعية الإمكانات اللازمة لممارسة الكفايات المهنية.
- ما هيه الآليات التي تطبقها الإدارة الجامعية لتنمية مستوى الأساتذة الجامعيين مهنيا ؟

- العلاقة بين مستوى أعضاء الهيئة التدريسية والجودة في التعليم الجامعي .
- مدي توظيف أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة للوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية داخل مؤسسات التعليم العالي حتى تحقق أهدافها .
- دراسة علاقة الكفايات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بمتغيرات انفعالية أخرى مثل قوة الإرادة والمثابرة ومستوى الطموح والانبساط والانطواء.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم الحسن الحكمي (٢٠٠٤) . الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ، المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون ، ١٣-٥٦.

٢. إبراهيم درويش (٢٠٠٢) . مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "دراسة ميدانية"، دارسات تربوية واجتماعية، المجلد ٨، العدد ٤، جامعة حلوان، القاهرة .

٣. إبراهيم محمد الغزيوات (٢٠٠٥) . تقويم الكفاءات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد العشرون.

٤. أحمد الخطيب (٢٠٠٦) : الإدارة الجامعية (دراسات حديثة) ، عالم الكتب الحديث، الأردن .

٥. أحمد سمارة كواف ، عبد السلام موسى العديلي (٢٠٠٧) . مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٦. جميل نشوان (٢٠٠٤) . في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين ، ورقة علمية ، مؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، فلسطين .

٧. حازم عيسي وصلاح الناقة (٢٠٠٩) . تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة ، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني " دور التعليم العالي في التنمية الشاملة " ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين .

٨. حمدان أحمد الغامدي (٢٠٠٤). الاحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، رسالة التربية، علم النفس، ع(٢٠)، الرياض، ١١٧-١٨٦ .

٩. حمود علي علي (٢٠٠٤) . تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي ، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير) ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية .

١٠. خالد الحذيفي (٢٠٠٤) . تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية ، جامعة الملك سعود، السعودية .

١١. خالد طه الأحمد (٢٠٠٥) . تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، دار الكتاب الجامعي ، العين .

١٢. خديجة محمد سعيد عبد الله جان (٢٠٠٩) . الكفايات التدريسية لأعضاء الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، مجلة كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

١٣. رضوان بواب (٢٠١٤) . الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، رسالة بكتوراه ، علم اجتماع العمل والتنظيم وإدارة الموارد البشرية ، قسم علم الاجتماع ، جامعة سطيف ، الجزائر .

١٤. سعيد بتيل عبد الرحمان (٢٠١٠) . برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد، السعودية .

١٥. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (٢٠٠٤) . تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (النموذج في القياس والتقويم التربوي) ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

١٦. عثمان عبد المعز رسلان (٢٠٠٠) . دستور المعلمين ، دار البشائر للثقافة والعلوم، طنطا، مصر .

١٧. عليان الحولي (٢٠٠٤) . تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني . ورقة علمية ، مؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، فلسطين

١٨. كمال عبد الحميد الزيات (٢٠٠٢) . العمل وعلم الاجتماع المهني، الأسس النظرية والمنهجية ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، جامعة القاهرة .

١٩. ماجد الزيود (٢٠٠٦) . الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .

٢٠. محمد الدريج (٢٠٠٤) . الكفايات في التعليم : من أجل تأسيس علمي للمناهج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط .

٢١. محمد محمود درويش الرنتيسي (٢٠٠٩) . فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لإكساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة ، رسالة دكتوراه في الدراسات التربوية، قسم البحوث والدراسات التربية، جامعة الدول العربية ، مصر .

٢٢. محمد محمود زين الدين (٢٠٠٧) . كفايات التعليم الإلكتروني، دار خوارزم للنشر، جدة.

٢٣. محمد منصور الشافعي (٢٠٠٦) . متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) اللقاء السنوي الثالث عشر ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، السعودية.

٢٤. محمد يوسف أبو ملوح (٢٠٠٤) . الجودة الشاملة في التدريس ، مركز القطان ، غزة http://www.almualem.net/maga/jawda003.html.

٢٥. منى حميد السبيعي (٢٠٠٨) . واقع المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، مجلة كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

٢٦. هند ماجد الخثيلة (٢٠٠٠) . المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ١٠٧- ١٢٣.

٢٧. يوسف حديد (٢٠٠٩) . تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية ، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، جامعة منتوري، قسنطينة .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

28.Bramblett, P. (2000) . "An Analysis of new Teacher program in Northern Arizona University DAL." A611- 3. P. 824.

29.IBSTPI International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2006) . Instructor competencies. Retrieved and downloaded June 25, 2006. From www.ibstpi.org/ Competencies/ instruct_ design_ competencies.htm.

30.Kim, S . (2000) . Teachers Perceptions of Competencies Needed for Working in Inclusive Childhood Education Programs, Dai-a61/02,p566.

31.Richey , R. & Foxon, M. (2001) . Instructional design competencies : New York: The standards. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.

32.Simon, C . (2003) . An Alternative Method To Measure MIS Faculty Teaching Performance ,The International Journal of Educational Management, Vol.(17),No.(5),pp195-199.

33.Spector, M . (2001) . competencies for online teaching, Eric Clearinghouse on information Syracuse .

34.Thompson, R. (2000) . Staff - Self Evaluation At Universities , Higher Education - Research And Development ,Vol.(11),No(3) pp 61-75.

35.Varma , C . (2007) . Improving Quality of Elementary Education By Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education, ERIC–Education Resources Information Center (ED494892).

دور القنوات الفضائية الإخبارية الدولية في تحقيق المجال الكوني العام المشترك بين جمهور الصفوة

إعداد

م.م/ نهي عبد الرحمن يوسف يوسف

مدرس مساعد بقسم الإعلام التربوي

كلية رياض التربية النوعية- جامعة المنصورة

تحت إشراف

أ.د/ محمد معوض إبراهيم

أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال

معهد الدراسات العليا للطفولة

جامعة عين شمس

أ.م.د/ حازم البنا

أستاذ الإذاعة والتليفزيون المساعد،

كلية التربية النوعية

جامعة المنصورة

د/ عايدة المر

مدرس الإذاعة والتليفزيون

كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

دور القنوات الفضائية الإخبارية الدولية في تحقيق المجال الكوني العام المشترك بين جمهور الصفوة*

م.م/ نهي عبد الرحمن يوسف يوسف**

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على حجم تعرض الصفوة المصرية للقنوات الفضائية الإخبارية الدولية والمواد الإعلامية التي يعتمد عليها الصفوة المصرية في الحصول علي المعلومات ، ومدى الثقة الصفوة فيها، وطبقت الباحثة على٢٠٠ من الصفوة الإعلامية سواء العاملين بالحقل الإعلامي (قناة دريم – قناة المحور– قناة الفراعين)، وتم اختيار الأكاديميين العاملين بأقسام الإعلام بالجامعات المصرية (المنصورة – الزقازيق–عين شمس– جامعة فاروس بالأسكندرية– معهد الأسكندرية العالي للاعلام بسموحة) في الفترة ما بين أول أبريل ونهاية مايو٢٠١٦ في إطار العينة المتاحة وأشارت النتائج إلى أن٩٠٥% من عينة الدراسة لا يشاهدون القنوات الفضائية الدولية مقابل نسبة ٩٠٥%؛ يشاهد أحيانًا ٢٩% يشاهدون دائمًا، وتنوعت أشكال مساعدة الأكاديميين في عمل مجال عام من التعليقات: عن طريق الموافقة في الاستضافة في البرامج، والمشاركة هاتفيًا في التعليقات في البرامج، ومنهم من يسهم في الإعداد وإدارة النقاش، بينما تقيم الصفوة العاملين في المجال الاعلامي المجال عام من خلال: استضافة كل الآراء التي تخص القضية في البرامج، والتعامل مع كل الآراء في البرامج بحيادية ، وكذا التعامل مع الضيوف بدرجة عالية من الاحترام على اختلاف آرائهم.

---

*بحث مستخلص من رسالة الدكتوراه للباحثة.

**مدرس مساعد- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة.

مقدمة الدراسة:

في ضوء إنجازات الثورة الاتصالية والتطور الهائل لتكنولوجيا الفضاء أصبح الوطن العربي مجالا مفتوحا لاستقبال العديد من القنوات الفضائية الدولية الإخبارية التي باتت تبث مضمونها علي مدار ٢٤ ساعة دون توقف لجميع أنحاء العالم مستغله جميع الإمكانيات الفنية والتكنولوجية وغيرها من وسائل الإقناع بما يسمح لها بقوة التأثير والتحكم في اتجاهات المشاهد وطريقة تفكيره.

وتقوم القنوات بدورٍ هامٍ في معالجة قضايا المجتمع المختلفة كما تمثل منبرا مفتوحا أمام الجميع للتعبير عن أرائهم ومعتقداتهم ليتجاوزا في ذلك حدود المكان اللغة وقيود السلطة وبذلك يتحقق المجال العام الذي يسمح للأصوات المتعددة والمعارضة أن تعبر عن نفسها .

وأصبحت مجالا حيويا لنشر الأفكار النقدية والتقدمية ومن ناحية أخري يمكن أن تكون مجالا للتحكم من قبل الدولة (ويتوقف ذلك علي نوعية النظام السياسي السائد في المجتمع).

مشكلة الدراسة :

بناءا علي الملاحظة الشخصية للباحثة ودراسة استطلاعية أجرتها والرغبة في التعرف علي طبيعة المجال العام في مصر بالإضافة إلي رصد الاتجاه الذي تتبناه القناة وتروج له في خطابها الإخباري خاصة في ظل تنامي عدد القنوات الإخبارية الدولية التي تستقبلها المنطقة العربية ومدي عرضها ومعالجتها للقضايا والأخبار

المصرية بما يقنع الصفوة الإعلامية اتضحت مشكله البحث وصيغت كالتالي: " دور القنوات الفضائية الإخبارية الدولية في تحقيق المجال الكوني المشترك بين جمهور الصفوة في مصر ".

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من جانبين هما:

أ- الجانب العلمي:

تأتى أهمية الدراسة الحالية من خلال موضوعها فهي تتعرض لدراسة الدور التي تقوم القنوات الفضائية الإخبارية الدولية والتابعة لدور أجنبية في تحقيق المجال الكوني العام المشترك بين جمهور الصفوة في مصر سواء من الأكاديمين أو الممارسين، ويمكن أن نجمل الأهمية العلمية في النقاط التالية:

- ربما تسد الفجوة المتعلقة بتوافر تلك الدراسات التي تناقش علاقات القنوات الدولية الموجهة بالصفوة في مصر والوطن العربي.
- افادة الباحثين في مجال القنوات الدولية سواء المتعلق فيها بالتأثيرات الثقافية أو المتعلقة بالمجال العام وعلاقة الصفوة بذلك.
- قد تفيد القارئ العربية من خلال إثراء المكتبة العربية بذلك النوع من المعلومات.

ب- الجانب التطبيقي:

يرتبط ذلك باحتياجات المجتمع، ويتمثل في مجموعة من النقاط، وهي:

- رصد استفادات الممارسين من تلك القنوات يضع أمام أصحاب القرار الإعلامي الجهات التي اصلح للتعاون والتدريب.
- رصد مدى تعاون الصفوة مع القنوات الفضائية الدولية عن طريق عمل مجال عام من الاشتراك وإدارة الحوار إلى ما يسمى بالديمقراطية الإعلامية وبالتالي مرعاة ذلك وتطويرة لخدمة قضايا الوطن.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على حجم تعرض الصفوة المصرية للقنوات الفضائية الإخبارية الدولية.
- رصد مدى ثقة الجمهور عينة الدراسة في القنوات الفضائية الدولية.
- الكشف عن المجال العام الكوني الذي تقيمه عينة الدراسة مع القنوات الفضائية الدولية.

الدراسات السابقة:

بدأت دراسة (Peiren Shao, Yun Wang) (٢٠١٦) بالسؤال عن كيف تغير وسائل الاعلام الاجتماعية الثقافة السياسية الصينية؟ تشكيل شظايا المجال العام؛ وهي دراسة نظرية تدعم فكرة المجال العام عن طريق تناول علاقة وسائل الاعلام الاجتماعي والسياسة الديمقراطية ، كما أعادت النظر في الآثار المترتبة على نظرية المجال العام في وسائل الإعلام الاجتماعي الصينية.

وتناولت دراسة (Slavko Splicha) (٢٠١٥): المجال العام ووسائل الاعلام؛ ونظرت إلى المجال العام باعتباره مجال محدد، نطاق، مساحة اتصاليه بوساطة الحياة الاجتماعية، أو الفضاء الاجتماعي شيدت استطراديا بين الدولة والمدنية (البرجوازية في

البداية) يمثل المجتمع والبنية التحتية لتحقيق التكامل الاجتماعي من خلال الخطاب العام.

وفي اطار الطب والمجال العام؛ تناولت دراسة (Daniel C. Hallin, Marisa Brandt) (٢٠١٣): التغطية الصحفية لشئون الصحة والطب منذ عام (١٩٦٠-٢٠٠٠)، وأجريت علي عينة من ٤٠٠ قصه للصحيفتين موجهه لأربعة جماهير ضمنية مختلفة ؛ وتشير البيانات إلى أنه تم الاعتماد علي الباحثين في الطب الحيوي والأطباء الفرديين ومسؤولي الصحة العامة كمصادر للأخبار، ومصادر تنوعت لتشمل المزيد من مصادر الأعمال، ومنظمات المجتمع المدني والمرضى وغيرهم من الناس العاديين.

واهتمت دراسة أحمد أحمد عثمان (٢٠١٢) والتي تحمل عنوان القضايا السياسية الداخلية كما تعكسها المنتديات المصرية على شبكة الانترنت؛ برصد وتحليل القضايا ، وكيف يمكن تفعيل دور هذه المنتديات في مناقشة القضايا السياسية الداخلية المختلفة وذلك بالتطبيق على بمنتديات "مزيكا توداي"، محيط، "صحبة نت" "ابن مصر". وتم تحليل مشاركات الأعضاء حول القضايا المطروحة للنقاش في الفترة من ٢٠١١/٨/١ وحتى ٣١ /١٠/ ٢٠١١ بإجمالي ١٠٠٣ مشاركة حول ٣١ قضية سياسية باستخدام تحليل المضمون؛ وتوصلت إلى ممارسة المجال العام فغالبية القضايا تم عرضها بتحديد كل قضية مع تقديم معلومات وعرض آراء حولها، وهو ما عكس اهتمام القائمين بعرض هذه القضايا عرضاً شاملاً متكاملاً، وتبين وجود علاقة ارتباطيه بين الأساليب المستخدمة في عرض القضايا وكثافة المشاركة لصالح أسلوب عرض القضايا بتحديد القضية وتقديم معلومات وآراء حولها.

وناقشت دراسة هند محمد عبد المنعم بشندي (٢٠١٢): تعليقات مستخدمي المواقع الإليكترونية الخبرية إزاء الشئون العامة في مصر؛ والذي قامت برصد وتحليل سمات واتجاهات تعليقات قرّاء المواقع الإخبارية المصرية على شبكة الإنترنت بشأن

التغطية الخبرية المقدّمة حول قضايا الفتنة الطائفية ومحاكمة الرئيس السابق حسني مبارك والإضرابات والاعتصامات الفئوية، وذلك من خلال موقعي المصري اليوم واليوم السابع في الفترة من مايو ٢٠١١ وحتى سبتمبر ٢٠١١ باستخدام منهج المسح وأسلوب المقارنة وبالاعتماد على أساليب تحليل الخطاب وتحليل المضمون والمقابلة المتعمقة مع مسؤلي عينة المواقع الإخبارية الإليكترونية. وتوصلت الدراسة إلى عدد النتائج من أهمها؛ بالنسبة لكثافة التعليقات جاء أكبر عدد من التعليقات في كلا موقعي المصري اليوم واليوم السابع لقضية الفتنة الطائفية في المقام الأول يليها محاكمة مبارك ثم الاعتصامات والإضرابات، ولم يلاحظ وجود علاقة بين اتجاه الخبر واتجاه التعليقات سوى في قضية محاكمة مبارك.

وقامت دراسة محمد عبده بدوي (٢٠١٠) بالتعرف على: دور برامج الرأي بالقنوات الفضائية العربية في دعم ثقافة الحوار بين الجمهور العربي, من خلال التطبيق على عينة عشوائية طبقية قوامها ٤٠٠ مبحوث من الجمهور العربي موزعة بالتساوي على المناطق الجغرافية الأربع في العالم العربي بواقع ١٠٠ مبحوث لكل إقليم، وتوصل الاستقصاء إلى أن برامج الرأي العربية تعتبر بمثابة منفذ جديد للتعبير وأن لها دوراً في تطوير العملية الديمقراطية في المجتمعات العربية.

واهتمت دراسة Mary Antony & Ryan J. Thomas (٢٠١٠): بصحافة المواطن اليوتيوب وعلاقتها بالمجال العام؛ وسعت إلى بحث الطريقة التي من خلالها يقدم موقع "اليوتيوب" الحوار والحجج الجماهيرية, بالإضافة إلى البحث في مفهوم هابرماس المعاصر حول المجال العام وتطبيقاته على ساحات التفاعل والمشاركة السياسية على الإنترنت, من خلال تحليل أربعة مقاطع فيديومن إنتاج المواطنين حول الحدث والتعليقات المرسلة حولها، وتوصلت إلى أن المجال الافتراضي قد لا يكون ديمقراطي بشكل حقيقي، كما يتضح من التعليقات التحريضية والازدرائية ، ربما يكون

اليوتيوب أداة متكاملة لتعزيز العمل الجماعي والتغيير الاجتماعي بين المجتمعات والقوى العالمية.

وهدفت دراسة Mike S. Schäfer &Jürgen Gerhards (٢٠١٠) التعرف على ما إذا كان الإنترنت يشكل مجالاً عاماً أفضل من وسائل الإعلام القديمة؛ وذلك من خلال تحليل عينة قوامها ١٩٠٠ مقال صحفي، و١٤٠ موقع وكانت أهم النتائج: لا يعد الإنترنت فضاء أفضل للتواصل بالمقارنة مع الإعلام المطبوع، جاء الاتصال عبر الإنترنت في اتجاه واحد أكثر من الاتصال عبر الإعلام المطبوع وأقل شمولاً.

كما ناقشت عبير إبراهيم محمد عزى (٢٠٠٩): العلاقة بين وسائل الإعلام التقليدية والجديدة والمجال العام, من خلال تحليل (٥٤٠) عدداً صحفياً لجرائد الأهرام (١٨٠), والوفد (١٨٠), والدستور (١٨٠) عدد, وتحليل ثلاثة مواقع على الإنترنت وما تناولته من قضايا الحريات, تلاها دراسة ميدانية من خلال الاستقصاء بالمقابلة على عينة من الصفوة الإعلامية والأكاديمية والسياسية الإعلامية, قوامها ١٥٠ مفردة لاستطلاع رأيهم حول مدى دعم الإنترنت للمجال العام ، وتوصلت إلى أن الإنترنت نجح في خلق مجال عام بعيد عن الحكومة يجمع اهتمامات الأفراد تجاه القضايا العامة, استطاع الإنترنت أن يجعل من قضايا الحريات مجالاً عاماً يهتم به المجتمع.

واستعراضت دراسة (Chunzhi Wang & Benjamin Bates) (٢٠٠٨) المجال العام الإليكتروني والديمقراطية في الصين: والتي تشير إلى أن الإنترنت يزيد من ظهور الديمقراطية في الصين, وأن الفضاء الإلكتروني الصيني هوبمثابة مجال عام يسمح للمواطنين العاديين بمناقشة الشؤون العامة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في المجالات التالية :

- اختيار موضوع الدراسة وبلورة المشكلة البحثية .
- اختيار المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي .

- اختيار عينة الدراسة، وهي عينة الصفوة الإعلامية.
- اختيار النظرية الملائمة للدراسة؛ وهي نظرية المجال العام.
- تحديد فروض الدراسة وتساؤلاتها
- اختيار أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة وهي استمارة استبيان التي طبقت علي الصفوة الاعلامية.

تساؤلات الدراسة:

١- ما حجم تعرض الصفوة المصرية للقنوات الفضائية الإخبارية الدولية ؟

٢- ما مدي ثقة الصفوة المصرية في المعلومات التي تقدمها القنوات الفضائية الإخبارية الدولية؟

٣- ما أكثر القنوات الفضائية الدولية التي تتابعها الصفوة عينة الدراسة؟

٤- كيف تقيم عينة الدراسة مجال عام كوني مع القنوات الفضائية الدولية؟

المفاهيم الإجرائية:

القنوات الفضائية الإخبارية الدولية :

هي تلك القنوات التي يتم استقبالها عن طريق أطباق الاستقبال والتي ينقلها البث المباشر عبر الأقمار الصناعية وهي قنوات مفتوحة غير مشفرة وتقدم إلي جميع أنحاء العالم.

الصفوة المصرية :

يقصد بهم الإعلاميين القائمين علي العملية الاتصالية نظرا لقدرتهم علي الحكم علي مدي نجاح المادة الإعلامية المقدمة ومدي احترامها للمشاهد العربي للوصول إلي معايير النجاح الإعلامي ومعرفة حجم تعرض الصفوة والاعتماد عليها في الحصول على المعلومات والثقة في تلك القنوات .

المجال الكوني العام المشترك :

يقصد به الوصول بالمادة الإعلامية لأي مكان مهما كان ولأي فرد بغض النظر عن العوامل والظروف الاجتماعية والاقتصادية أوالعرق أواللون أوالنوع أواللغة وغيرها من التغيرات بشرط وجود جومن حرية الرأي والرأي الآخر فكل شخص من حقه التعبير عن رأيه بشكل ديمقراطي دون إكراه .

ويتم ذلك بالتوجه الايجابي من قبل الأكاديميين للمشاركة في القنوات سواء بالتعليقات أو بالحضور في البرامج والمشاركة في اعدادها ، واتاحة الفرصة لكل الآراء واحترامها من قبل الممارسين.

نوع ومنهج الدراسة :

تنتمي الدراسة الحالية إلي الدراسات الوصفية التي تستهدف تصوير وتحليل وتقويم خصائص مجموعة معينة أوموقف معين يغلب عليه صفة التحديد حيث تسعي الدراسة الحالية إلي التعرف علي دور القنوات الفضائية الإخبارية الدولية في تحقيق المجال الكوني العام المشترك بين جمهور الصفوة في مصر

واستخدمت الباحثة منهج المسح الإعلامي باعتباره أكثر المناهج البحثية شيوعا واستخداما في البحوث والدراسات الإعلامية بشقيه الوصفي والتحليلي حيث إجراء مسح لجمهور الصفوة المصرية من الإعلاميين أوالقائمين علي العملية الاتصالية من المشاهدين لتلك القناة الإخبارية بهدف التعرف علي وجهة نظرهم في قدره تلك القنوات علي تحقيق المجال العام.

مجتمع وعينة الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في الصفوة المصرية الإعلامية من القائمين علي العملية الاتصالية وتم سحب عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة المتاحة في الفترة ما

بين أول أبريل ونهاية مايو ٢٠١٦ في إطار العينة المتاحة، وطبقت الباحثة على ٢٠٠ من الصفوة الإعلامية سواء العاملين بالحقل الإعلامي (قناة دريم – قناة المحور – قناة الفراعين) وتم اختيار الأماكن للتالي:

١- لضمان تجميع عدد أكبر من الصفوة عينة الدراسة.

٢- أماكن في قلب القاهرة تضمن تجميع كل الأطياف المصرية على عكس القنوات المحلية.

وتم اختيار الأكاديميين العاملين بأقسام الإعلام بالجامعات المصرية (المنصورة – الزقازيق–عين شمس– جامعة فاروس بالأسكندرية– معهد الأسكندرية العالي للاعلام بسموحة) واختيرت هذه الأماكن للأسباب التالية:

١- تم اختيار أكثر من جامعة لضمان تجميع عدد أكبر من الصفوة عينة الدراسة – فالأعداد قليلة–.

٢- كلها في منطقة الدلتا ولم تكلف الباحثة عناء السفر للصعيد لأن أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كل الجامعات من كل أماكن مصر فلن نجد فروق واضحة بين الجامعات.

أدوات جمع البيانات:

تم جمع بيانات الدراسة الحالية من خلال صحيفة الاستقصاء؛ وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بتحديد أهداف الاستبيان في ضوء مشكلة الدراسة ومتغيراتها ، وكذلك تحديد أفراد العينة التي ستطبق عليهم ، ومعرفة سماتهم من حيث النوع والوظيفة، وذلك للوقوف علي الصياغة المناسبة ، وتحقيق أهداف الدراسة ، ثم إعداد الاستمارة في شكلها الأولي في شكل أسئلة لقياس كل متغير من متغيرات الدراسة وذلك لمراعاة صدق المحتوى من خلال التأكد من أن العبارات التي تتضمنها الاستمارة تغطي أبعاد المشكلة.

وقد اعتمدت الباحثة في حساب ثبات نتائج الاستبيان علي حساب نسبة الاتفاق بين إجابات المبحوثين في التطبيق الأول والثاني وكانت قيمة معامل الثبات ٨٩%، وهو معامل مرتفع يدل علي عدم وجود اختلاف كبير في الإجابات ، ويدل علي صلاحية الاستبيان، وأكد ذلك معامل الثبات (Cronbach's Alpha) والتي بلغت (٠.٨٣٨).

نتائج الدراسة:

وتحاول الباحثة من خلال هذا الجزء رصد الاستجابات المباشرة لعينة الدراسة على الأسئلة التي احتواها الاستبيان والتي كانت كالتالي:

١- توصيف عينة الدراسة حسب مجال العمل والنوع:

جدول رقم (١)

توصيف عينة الدراسة حسب مجال العمل والنوع

النوع	مجال العمل					
	المجال الأكاديمي		المجال الاعلامي		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
ذكر	٦٤	٦٤	٨٢	٨٢	١٤٦	٧٣
انثى	٣٦	٣٦	١٨	١٨	٥٤	٢٧
الإجمالي	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٢٠٠	١٠٠

(كا^{٢}(٨.٢١٩) درجة حرية (١) مستوى المعنوية (٠.٠٠٤) دالة عند ٠.٠١)

يتضح من بيانات الجدول السابق ارتفاع نسبة الذكور من عينة الدراسة مقابل الاناث حيث كانت نسبتهم ٧٣% مقابل ٢٧% من الاناث توزعت نسبة الذكور إلى:

٦٤% من النخبة عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي مقابل ٨٢% من النخبة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي، توزعت نسبة الاناث إلى ٣٦% من النخبة عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي مقابل ١٨% من النخبة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي، علمًا بأن قيمة(كا٢) تساوي (٨.٢١٩) عند درجة حرية (١) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مما يعني وجود تغير في نسبة توزع النوع بينطرفى العينة فنسبة الاناث قليلة في الطرفين وبالرغم من ذلك فإنها مرتفعة لدى العاملين في المجال الأكاديمي عن الممارسين الاعلامين والعكس في نسبة الذكور؛ وترجع الباحثة ذلك إلى طبيعة العمل الإعلامي والذي يحتاج إلى جهود من البحث والمعاناة قد لا تتطيقها الفتاه على خلاف معاناة البحث العلمي التي تستطيع الفتاة أن تقون به في البيت.

٢- توصيف عينة الدراسة حسب مجال العمل والسن:

جدول رقم (٢)

توصيف عينة الدراسة حسب مجال العمل والسن

السن	مجال العمل					
	المجال الأكاديمي		المجال الاعلامي		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
أقل من ٣٠	٤٦	٤٦	٢٦	٢٦	٧٢	٣٦
من ٣٠ لأقل من ٤٥	٥١	٥١	٥٦	٥٦	١٠٧	٥٣,٥
من ٤٥ لأقل من ٦٠	-	-	١٠	١٠	١٤	٧
من ٦٠ فأكثر	٣	٣	٤	٤	٧	٣,٥
الإجمالي	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٢٠٠	١٠٠

كا٢(١٩.٩٣٢) درجة حرية (٣) مستوى المعنوية (٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠١

يلاحظ من خلال الجدول السابق توزع عينة الدراسة حسب العمر إلى: ٧٢ شخص (أقل من ٣٠) ؛ ٦٣.٩% من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي، و٣٦.١% من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي ، و١٠٧ شخص (من ٣٠ لأقل من ٤٥)؛ ٤٧.٧% من الصفوة عينة الدراسة في المجال الأكاديمي، و٥٢.٣% من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي ، و١٤ شخص (من ٤٥ لأقل من ٦٠) ؛ كلهم من العاملين في المجال الاعلامي ، و٧ أشخاص (من ٦٠ فأكثر)؛ ٤٠.٩% من الصفوة عينة الدراسة في المجال الأكاديمي، ٥٧.١% من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي، علمًابأن قيمة(كا٢) تساوي (١٩.٩٣٢) عند درجة حرية (٣) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ ويعني وجود تغير في نسبة توزع السن فمعظم العاملين في المجالين الأكاديمي والممارسين في المرحلة العمرية (من ٣٠ لأقل من ٤٥) وهي فترة العطاء والمسئولية؛ فقبلها نشاط ينقصة الخبرة وبعدها خبرة تفتقد إلى الجهد.

٣- توصيف عينة الدراسة حسب الوظيفة:

جدول رقم (٣)

توصيف عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	توصيف العينة حسب الوظيفة	
	ك	%
عضو هيئة تدريس	٥٨	٢٩
عضو هيئة معاونة	٤٢	٢١
معد	٧٧	٣٨,٥
مخرج	١٨	٩
مذيع	٥	٢,٥
الإجمالي	٢٠٠	١٠٠

من واقع بيانات الجدول السابق يتبين أن نسبة أعضاء هيئة التدريس ٢٩% ، وأعضاء الهيئة المعاونة ٢١% ، ونسبة المعدين ٣٨.٥% ، ونسبة ٩% للمخرجين ، وأخيرًا جاءت نسبة المذيعين لتكون ٢.٥% وهي نسبة صغيرة ونسبة المخرجين وتفسر الباحثة ذلك بأنها مهن لا تحتاج إلى كثرة عددية بقدر ما تحتاج إلى كفاءة فيكفي وجود مذيع ومخرج مع أطقم العمل الأخرى.

٤ – كثافة مشاهدة عينة الدراسة للقنوات الفضائية الدولية وفقًا لمجال العمل:

جدول رقم (٤)

كثافة مشاهدة للقنوات الفضائية الدولية وفقًا لمجال العمل

	مجال العمل								
	الأكاديمي		الاعلامي		الإجمالي				
	ك	%	ك	%	ك		%		
لا	٨	٨	١١	١١	١٩		٩,٥		
أحيانًا	٨٠	٨٠	٤٣	٤٣	١٢٣	١٨١	٦١,٥	٩٠,٥	
دائمًا	١٢	١٢	٤٦	٤٦	٥٨		٢٩		
الإجمالي	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٢٠٠		١٠٠		

كا٢(٣١.٥٣٥) درجة حرية (٢) مستوى المعنوية (٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال بيانات الجدول السابق أن نسبة ٩٠.٥% من عينة الدراسة يشاهدون القنوات الفضائية الدولية مقابل ٩.٥ لا يشاهدون.

انقسم المشاهدون للقنوات الفضائية الدولية من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة إلى ٦١.٥ منهم يشاهد أحيانًا ٢٩ يشاهدون دائمًا.

توزعت الأعداد السابقة بين طرفي العينة الصفوة الأكاديمية والصفوة الاعلامية كالتالي:

يشاهد القنوات الفضائية الدولية أحيانًا ٨٠% من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي، و٤٣%من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي، يشاهد القنوات الفضائية الدولية دائمًا، و١٢% من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي، و٤٦%من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي.
في حين أجاب ٨% من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي، و١١%من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي؛ بأنهم لا يشاهدون القنوات مجتمع الدراسة.

ويفسر الباحث ارتفاع نسبة المشاهدين للقنوات مجتمع الدراسة وتركز التكرار الأكبر في أحيانًا إلى أن الصفوة الاعلامية عينة الدراسة بوصفهم قادة رأي يطلعون على كل الآراء والاتجاهات للإلمام بالقضية وتركز التكرار الأكبر في (أحيانًا) يؤكد ما قالة ملفن وساندرا من الأفراد يعرضون أنفسهم لمحتويات وسائل الإعلام التي لديهم ما يدعو لتوقع أنها سوف تساعدهم علي تحقيق هدف أو أكثر من الفهم أو التوجية أو التسلية؛ ويكون ذلك غالبًا في وقت الأزمات وظهور حالة من الضبابية في المعلومات.

وتشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فارق ذا دالة إحصائية بين عينة الدراسة في المجال الأكاديمي والمجال الإعلامي في مستوى مشاهدة القنوات الفضائية الدولية حيث كانت قيمة (كا٢) تساوي (٣١.٥٣٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (٠.٠١)، لصالح العاملين في المجال الاعلامي؛ ويعكس ذلك الجانب المهني الذي يقوم به الاعلاميين المصريين في جانب الاطلاع على القنوات الموجهة التي يقاومون آثارها أو للتعلم من التقنيات التي تقدمها، كما يعكس حال النخبة الإعلامية الأكاديمية التي تتكب على البحث العلمي والذي قد يجعلها تشاهد قنوات بعينها في فترة دون أخرى لخدمة البحث العلمي.

ويؤكد ذلك ما وضحه ديفيد وفردريك Davison and Frederick (١٩٧٤) أن الاستخدامات والإشباعات تقوم علي افتراضات أساسية هي: أن وسائل

الإعلام تتنافس مع مصادر أخري لإشباع حاجات الجمهور لذا ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار البدائل المختلفة التي تحقق الإشباع، وأن الجمهور علي درجة كافية من الوعي فهو يستطيع تحديد اهتماماته ودوافعه وبالتالي يستطيع اختيار الوسيلة التي تساعده علي إشباع حاجاته.

٥- عدد ساعات مشاهدة عينة الدراسة للقنوات الفضائية الدولية وفقًا لمجال العمل:

جدول رقم (٥)

عدد ساعات مشاهدة عينة الدراسة للقنوات وفقًا لمجال العمل

ساعات المشاهدة	مجال العمل					
	الأكاديمي		الاعلامي		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
من ساعة لأقل من ٣ ساعات	٤٦	٥٠	٥٣	٥٩,٦	٩٩	٥٤,٧
أقل من ساعة	٤٠	٤٣,٥	١٤	١٥,٧	٥٤	٢٩,٨
من ٣ لأقل من ٥ ساعات	٦	٦,٥	١٨	٢٠,٢	٢٤	١٣,٢
من ٥ ساعات فأكثر	-	-	٤	٤,٥	٤	٢,٢
الإجمالي	٩٢	١٠٠	٨٩	١٠٠	١٨١	١٠٠

كا٢(٢٢.٩٧) درجة حرية (٣) مستوى المعنوية (٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠١

تشير بيانات الجدول السابق أن ٥٤.٧% من الصفوة عينة الدراسة يشاهدوا القنوات مجتمع الدراسة (من ساعة لأقل من ٣ ساعات)؛ ٥٠% من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي ، ٥٩.٦% منهم من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة العاملين في المجال الإعلامي، بينما هناك ٢٩.٨% يشاهدها (أقل من

ساعة) ؛ ٤٣.٥% من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي ، ١٥.٧% منهم من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي.

ويشاهدها (من ٣ لأقل من ٥ ساعات) ١٣.٣% ؛ ٦.٥% من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي ، ٢٠.٢% منهم من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي، بينما يشاهدها (من ٥ ساعات فأكثر) ٢.٢% كلهم من الصفوة الاعلامية عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي.

علمًا بأنه توجود فروق ذا دالة إحصائية بين عينة الدراسة في المجال الأكاديمي والمجال الإعلامي في ساعات مشاهدة القنوات الفضائية الدولية حيث كانت قيمة (كا٢) تساوي (٢٢.٩٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (٠.٠١)، لصالح العاملين في المجال الاعلامي؛ ويعكس ذلك مدى حرص الاعلاميين المصريين كما أسافنا على رؤية الآخر الموجهة إليه، أو ربما يكون هذا أحد أعمال النخبة الاعلامية التعرض لهذه القنوات لجلب الأخبار عنها أو لإبداع بعض البرامج والاستفادة من خبراتها.

٦- أكثر القنوات الفضائية الدولية التي تدوام على مشاهدتها عينة الدراسة:

جدول رقم (٦)

أكثر القنوات الفضائية الدولية التي تدوام على مشاهدتها عينة الدراسة

القنوات	دائما		احيانا		لا أشاهدها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	%	ك	%	ك	%			
الـ BBC العربية	١١٧	٦٤,٦	٥٦	٣٠,٩	٨	٤,٤	٢,٦	٠,٥٧٤	٨٦,٧
روسيا اليوم	٥٥	٣٠,٤	٩١	٥٠,٣	٣٥	١٩,٣	٢,١١١	٠,٦٩٨	٧٠,٣
الرأي	٤٥	٢٤,٩	٥٨	٣٢	٧٨	٤٣,١	١,٨١٨	٠,٨٠٦	٦٠,٦
الحرة الأمريكية	٢٩	١٦	٨٨	٤٨,٦	٦٤	٣٥,٤	١,٨٠٧	٠,٦٩٢	٦٠,٢
قناة NBN	١٢	٦,٦	٣٥	١٩,٣	١٣٤	٧٤	١,٣٢٦	٠,٥٩٥	٤٤,٢
قناة ANA	٦	٣,٣	٣٨	٢١	١٣٧	٧٥,٦	١,٢٧٦	٠,٥١٧	٤٢,٥
جملة من سئلوا	١٨١								

يلاحظ من بيانات الجدول السابق حصول قناة الـ **BBC** العربية على المرتبة الأولى في نسبة المداومة على المشاهدة من قبل الصفوة عينة الدراسة حيث حصلت على وزن مئوي ٨٦.٧% ومتوسط حسابي ٢.٦ ، تبعها قناة روسيا اليوم بوزن مئوي ٧٠.٣% ومتوسط حسابي٢.١١١، وجاء في المرتبة الثالثة قناة الرأي بوزن مئوي ٦٠.٦% ومتوسط حسابي ١.٨١٨ ، وجاءت قناة الحرة الأمريكية في المرتبة الرابعة بوزن مئوي ٦٠.٢% ومتوسط حسابي ١.٨٠٧، وتأخرت قناة **NBN** لتحصل على وزن مئوي ٤٤.٢% ومتوسط حسابي ١.٣٢٦ ، وجاءت قناة **ANA** في المرتبة الأخيرة لتحصل على وزن مئوي ١٢.٥% ومتوسط حسابي ١.٢٧٦؛ وظهور قناتي **BBC** العربية وروسيا اليوم يؤكد على حسن اختيار الباحث لعينة الدراسة التحليلية وجدية ودقة الدراسة الاستطلاعية التي دلت إلى ذلك بالاضافة إلى أهمية هذان القناتين وتقديمهما ما يفيد الجمهور المصري من الصفوة.

٧- أكثر البرامج التي تحرص عينة الدراسة علي متابعتها في القنوات الفضائية الدولية:

جدول رقم (٧)

أكثر البرامج التي تحرص عينة الدراسة علي متابعتها في القنوات الفضائية الدولية

البرامج	مجال العمل					
	الأكاديمي		الاعلامي		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
السياسية	٣٢	٣٥,٩	٨٢	٩٢,٣	١١٦	٦٤,١
النشرات الإخبارية	٥٩	٦٤,١	٥	٥,٦	٦٤	٣٥,٣
الإعلانات	-	-	١	١,١	١	٠,٦
الإجمالي	٩٢	١٠٠	٨٩	١٠٠	١٨١	١٠٠

يلاحظ من خلال بيانات الجدول السابق أن ٦٤.١% من الصفوة عينة الدراسة تحرص على متابعة البرامج السياسية ؛ منهم ٣٥.٩% من الصفوة عينة الدراسة العاملون في المجال الأكاديمي ، و٩٣.٣% من الصفوة عينة الدراسة العاملون في المجال الإعلامي، وترجع الباحثة ارتفاع نسبة العاملين في المجال الإعلامي عن العاملين في المجال الأكاديمي إلى استفادة العاملون في الجانب الأكاديمي من موضوعات وأفكار تلك البرامج لعمل برامج في قنواتهم ورصد اتجاهات تلك القنوات تجاه القضايا المصرية بوصفهم قادة لسريان المعلومات وأحد أهم حراس البوابة الإعلامية.

ثم جاءت بعد ذلك النشرات الإخبارية بواقع ٣٥.٣% ؛ ٦٤.١% من الصفوة عينة الدراسة العاملون في المجال الأكاديمي ، و٥٠.٦% من الصفوة عينة الدراسة العاملون في المجال الإعلامي، وترجع الباحثة ارتفاع نسبة العاملين في المجال الأكاديمي عن العاملين في المجال الإعلامي إلى طبيعة الأكاديميين من الرجوع إلى المصادر الرئيسية في الحصول على المعلومات ؛ حيث تعد الأخبار المادة الخام لكل البرامج بعد ذلك، في حين حصلت الإعلانات على ٠.٦% هو تكرار واحد من الصفوة عينة الدراسة العاملون في المجال الإعلامي.

٨- وجهة نظر الصفوة عينة الدراسة فى مدي نجاح القنوات الدولية في تقديم معلومات حول الأحداث السياسية:

جدول رقم (٨)

وجهة نظر الصفوة عينة الدراسة فى مدي نجاح القنوات الدولية في تقديم معلومات حول الأحداث السياسية

مستوى النجاح	مجال العمل					
	الأكاديمي		الاعلامي		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نجحت بدرجة متوسطة	٦٥	٧٠,٦	٦٨	٧٦,٤	١٣٣	٧٣,٥
نجحت بدرجة كبيرة	٢٤	٢٦,١	١٣	١٤,٦	٣٧	٢٠,٤
نجحت بدرجة قليلة	٣	٣,٣	٨	٩	١١	٦,١
الإجمالي	٩٢	١٠٠	٨٩	١٠٠	١٨١	١٠٠

(كا٢ (٥.٨٩) درجة حرية (٣) مستوى المعنوية (٠.١١٧) غير دالة)

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن ٧٣.٥% من الصفوة عينة الدراسة يفيدون بأن القنوات الفضائية الدولية قد نجحت في تقديم المعلومات حول الأحداث السياسية بدرجة متوسطة، و٢٠.٤% من الصفوة عينة الدراسة يفيدون بأنها نجحت بدرجة كبيرة وأفاد ٦.١ من الصفوة عينة الدراسة بأن القنوات الفضائية الدولية قد نجحت في تقديم المعلومات حول الأحداث السياسية بدرجة قليلة ، وقد أشارت قيمة (كا٢) إلى عدم وجود فارق ذا دالة إحصائية بين عينة الدراسة في المجال الأكاديمي والمجال الإعلامي في مستوى نجاح القنوات الفضائية الدولية في تقديم المعلومات حول الأحداث السياسية حيث كانت قيمتها تساوي (٥.٨٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا

عند مستوى المعنوية (٠.٠٥)؛ فلا يختلف أحد في تقديم هذه القنوات للمعلومات والأحداث بما يحقق الجذب للجمهور ويخدم أجندة البلد التابع لها القناة.

٩- مساعدة الصفوة عينة الدراسة القنوات الدولية بالتعليق على الموضوعات السياسية المختلفة على وسائل الإعلام:

جدول رقم (٩)

مساعدة الصفوة عينة الدراسة القنوات الدولية بالتعليق على الموضوعات السياسية المختلفة على وسائل الإعلام

مستوى المساعدة	مجال العمل								
	الأكاديمي		الاعلامي		الإجمالي				
	ك	%	ك	%	ك		%		
إلى حد ما	٣٩	٤٢,٤	٦٥	٧٢	١٠٤	١٣٨	٥٧,٥	٧٦,٢	
نعم	١٥	١٦,٣	١٩	٢١,٤	٣٤		١٨,٧		
لا	٣٨	٤١,٣	٥	٥,٦	٤٣		٢٣,٨		
الإجمالي	٩٢	١٠٠	٨٩	١٠٠	١٨١		١٠٠		

(كا^2 (٣٢.٢٥٥) درجة حرية (٢) مستوى المعنوية (٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠١)

تشير بيانات الجدول السابق أن ٧٦.٢% من الصفوة عينة الدراسة يساعدون القنوات الفضائية مجتمع الدراسة ؛ ٥٧.٥% أجابوا بإلى حد ما ، ١٨.٧% أجابو بنعم ، بينما ٢٣.٨% من الصفوة عينة الدراسة لا يساعدها.

كانت نسبة إلى حد ما ٤٢.٤% من الصفوة الإعلامية العاملون في المجال الأكاديمي ، ٧٣% من الصفوة الإعلامية العاملون في المجال الاعلامي.

وتشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فارق ذا دالة إحصائية بين عينة الدراسة في المجال الأكاديمي والمجال الإعلامي في مستوى مساعدة القنوات الفضائية

الدولية حيث كانت قيمة (كا٢) تساوي (٣٢.٢٥٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (٠.٠١).

١٠- كيفية مساعدة الصفوة الإعلامية الأكاديميين عينة الدراسة للقنوات:

جدول رقم (١٠)

كيفية مساعدة الصفوة الإعلامية الأكاديميين عينة الدراسة للقنوات

شكل المساعدة	ك	%
أوافق على استضافتي في البرامج	٢٧	٥٠
أشارك هاتفياً	١٥	٢٧,٨
أساعد في الاعداد وإدارة النقاش	١٢	٢٢,٢
الإجمالي	٥٤	١٠٠

يتبين من بيانات الجدول السابق أن ٥٤ من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي هم جملة من يساعدوا القنوات الفضائية الدولية في عمل مجال عام من التعليقات منهم ٥٠% عن طريق الموافقة في الاستضافة في البرامج، و٢٧.٨% عن طريق المشاركة هاتفيًا في التعليقات في البرامج، و٢٢.٢% يسهم في الإعداد وإدارة النقاش.

١١-كيفية مساعدة الصفوة الإعلامية الممارسين عينة الدراسة للقنوات:

جدول رقم (١١)

كيفية مساعدة الصفوة الممارسين عينة الدراسة للقنوات

شكل المساعدة	ك	%
أحاول أن استضيف كل الآراء التي تخص القضية	٥٩	٧٠,٢
أتعامل مع كل الآراء بحيادية	٢٢	٢٦,٢
أتعامل مع الضيوف بدرجة عالية من الاحترام على اختلاف آرائهم	٣	٣,٦
الإجمالي	٨٤	١٠٠

يتبين من بيانات الجدول السابق أن ٨٤ من الصفوة عينة الدراسة العاملين في المجال الاعلامي هم جملة من يساعدوا القنوات الفضائية الدولية في عمل مجال عام من الديمقراطية الاعلامية منهم ٧٠.٢% يحاول أن يستضيف كل الآراء التي تخص القضية في البرامج، و٢٦.٢% يتعامل مع كل الآراء في البرامج بحيادية ، و٣.٦% يتعامل مع الضيوف بدرجة عالية من الاحترام على اختلاف آرائهم .

ويتضح من العنصرين السابقين تحقق المجال العام الكوني لدي عينة الدراسة والذي حدده هابر ماس في أربع سمات رئيسة تميز الاتصال وهي:

- القدرة على الوصول إلي دائرة الاتصال .
- الحرية التي يتمتع بها الأفراد في الاتصال داخل هذه الدائرة .
- بنية المناقشة.
- طرح خطاب مبرر بأدلة إقناعيه محددة.

وأرى من خلال العرض السابق أن ذلك تحقق بنسبة كبيرة بواسطة عينة الدراسة.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة كما أسلفنا إلى أن٩.٥% من عينة الدراسة لا يشاهدون القنوات الفضائية الدولية مقابل نسبة ٩٠.٥% يشاهدون ؛ يشاهد أحيانًا ٢٩% يشاهدون دائمًا، وكانت ساعات المشاهدة اليومية (من ساعة لأقل من ٣ ساعات)،

و(أقل من ساعة)، و(من ٣ لأقل من ٥ ساعات)، و(من ٥ ساعات فأكثر)، داوم الصفوة عينة الدراسة على مشاهدة قنوات: الـ BBC العربية، روسيا اليوم، وقناة الرأي، ومتابعة البرامج السياسية ، والنشرات الإخبارية، والإعلانات، وأفاد ٧٣.٥% بأن القنوات الفضائية الدولية قد نجحت في تقديم المعلومات حول الأحداث السياسية بدرجة متوسطة، و٢٠.٤% نجحت بدرجة كبيرة ، و٦.١% نجحت بدرجة قليلة.

وتوصلت إلى عمل مجال عام من قبل الصفوة عينة الدراسة مع القنوات مجتمع الدراسة ؛ فنسبة ٧٦.٢% من الصفوة يساعدون القنوات الفضائية في ذلك ، و٤٢.٤% إلى حد ما، بينما نسبة ٢٣.٨% لا يساعدونها؛ وتنوعت أشكال مساعدة الأكاديميين في عمل مجال عام من التعليقات: عن طريق الموافقة في الاستضافة في البرامج، والمشاركة هاتفيًا في التعليقات في البرامج، ومنهم من يسهم في الإعداد وإدارة النقاش، بينما تقيم الصفوة العاملين في المجال الاعلامي المجال عام من خلال: استضافة كل الآراء التي تخص القضية في البرامج، و التعامل مع كل الآراء في البرامج بحيادية ، وكذا التعامل مع الضيوف بدرجة عالية من الاحترام على اختلاف آرائهم .

توصيات الدراسة

إن هذه الدراسة تهتم بعمل الصفوة المصرية الاعلامية للمجال الكوني العام مع القنوات الفضائيات الدولية ولأن هذه القنوات تمثل خطورة علي الصفوة وغيرهم؛ لذلك فإن التوصيات تركز في المحاور التالية:

أولاً: توصيات عامة:

١- نشر مفاهيم التربية الإعلامية داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية بداية من الأسرة ومرورا بالمدرسة والجامعة ووسائل الإعلام كي يتم التعرف على المشكلات التي تمثلها هذه القنوات والتي عرضت القضايا المصرية بالشكل المعارض للدولة المصرية.

٢- تطوير الأجهزة الإعلامية والثقافية والمؤسسات التعليمية والتربوية في المجتمع بحيث تقدم مضمون يتبنى كل قضايانا وينمي وعينا السياسي ويحترم عقل المتلقي وفكره ويزوده بكل المعلومات والحقائق وكافة وجهات النظر التي تساعدة على تنمية فكره ووجدانه ، وبحيث تكون أيضا في شكل فني متميز ومبهر قادرعلى الاحتفاظ بالمتلقي المصري في مواجهة الإبهار الفني الأجنبي.

ثانياً: لصناع القرار في المجتمع:

١- زيادة الاهتمام بالاعلام ومده بالمعلومات والأخبار الصحيحة كي يستفيد منها المشاهد المصري ولا يلجأ إلى مضامين أجنبية.

٢- تفعيل العمل بالقواعد بحزم مع الدول التي تبث ما يهدد السلم العام.

٣- تكوين وتدريب شخصية إعلامية تتبع كل وزارة أو هيئة والدفع بهم ليكونوا مجال عام يخدم قضايا مصر على تلك القنوات.

ثالثاً: للمؤسسات والنقابات الاعلامية:

١- العمل مع الدول على كشف تلك القنوات وفضح الأجندات التي يتبعونها.

٢- العمل مع الدول في تجميع التجاوزات التي تقوم بها هذه القنوات ؛ وذلك لتحريك القضايا ضد الدول التي تتبعها القنوات المتجاوزة.

٣- عمل لقاءات ودورات تدريبية متخصصة للمصرين أوالمقيمين في مصر الذين يعملوا في تلك القنوات.

رابعاً: للمؤسسات التربوية:

١- تدريب الطلاب على التعامل مع وسائل الإعلام ولاسيما تلك القنوات الموجهة من دول أجنبية.

٢- توجيه الشباب لمتابعة قنوات محددة تتفق مع المبادئ والأهداف العامة للمجتمع أو على الأقل تبصيرهم بمشكلات وعيوب كل قناة في تناولها لقضايا مصر.

٣-تزويد المناهج التربوية التعليمية بقيم الإيجابية والمشاركة الفعالة لخدمة الوطن عن طريق المشاركة السياسية سواء كان بالانتخابات أو الترشح على أساس الكفاءة والموهبة في القيادة وحسن التصرف والتدريب على ذلك عن طريق التفعيل الجيد

للإتحادات الطلابية؛ مما يجعل منهم أفراد يستطيعون بناء هذا المجال مع قنوات الاعلام في الدنيا كلها لخدمة قضايا الوطن.

٤- تحديث مناهج التعليم ووسائله ، لبناء الشخصية المتكاملة القادرة على تخطي الصعاب والعبور بمصر إلى بر الآمان.

خامساً: للصفوة الإعلامية المصرية:

١- لابد أن يكون هدفكم الأساسي من مشاركة هذه القنوات نشر الحقائق والدفاع عن قضايا الوطن.

٢- إذا تمكن أحدكم من العمل لأحد هذه القنوات فلابد أن لا ينسي بناء ديمقراطية الحوار التي تحقق مجال عام والتي تتيح مجال تكامل الأفكار التي تظهر الحقيقة.

٣- أنتم أولى بالدفاع عن الوطن فاعدوا أنفسكم جيدًا ولا ترفضوا الاشتراك والمساهمة في مناقشة القضايا في تلك القنوات.

سادساً: للباحثين في مجال الإعلام:

مازال المجال يحتاج إلى بحوث متخصصة فيجب علينا جميعا أن نتوجه إلى العمل من أجل الوقوف على امكانيات وحدود هذه القنوات عند الجمهور المصري والعالمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد أحمد أحمد عثمان. "القضايا السياسية الداخلية كما تعكسها المنتديات المصرية على شبكة الانترنت"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، (جامعة القاهرة: كلية الإعلام ، ٢٠١٢).

٢. عبير عزى. "وسائل الإعلام التقليدية والجديدة والمجال العام"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، (جامعة القاهرة، كلية الإعلام، ٢٠٠٩).

٣. ملفن ، ساندرا. **نظريات وسائل الإعلام** ، ترجمة كمال عبد الرؤوف، ط١، (القاهرة:الدار الدولية للنشر و التوزيع،١٩٩٢) .

٤. محمد عبده بدوي. "دور برامج الرأي بالقنوات الفضائية العربية في دعم ثقافة الحوار بين الجمهور العربي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، (جامعة القاهرة : كلية الإعلام، ٢٠١٠).

٥. هند محمد عبد المنعم بشندي. "تعليقات مستخدمي المواقع الإليكترونية الخبرية إزاء الشئون العامة في مصر: دراسة تحليلية للخطاب واتجاهاته"، **رسالة ماجتسير غير منشورة**، (جامعة القاهرة: كلية الإعلام، ٢٠١٢).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

6. Daniel C. Hallin, Marisa Brandt, Charles L. Briggs. Biomedicalization and the public sphere: Newspaper coverage of health and medicine, 1960s–2000s, **Social Science & Medicine**, Volume 96, November 2013, Pages 121–128.
7. Davison , W. Philips & T. C. Yu , Frederick . "Mass communication Research: Major issues and Future directions . New York: praeger publishers , (1974) .
8. Peiren Shao, Yun Wang.. How does social media change Chinese political culture? The formation of fragmentized public sphere, Telematics and Informatics, **In Press, Corrected Proof**, 22 June 2016.
9. Slavko Splicha. Public Sphere and the Media, **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)**, 2015, Pages 603–609.
10. Tanner, Eliza, Chilean Conversation :Internet Forum Particip Ants Debate, **In Journal of Communication** ,Vol .51 Lssue 25 ,Summer 2001,p.p 386–387.

ثالثا: مراجع الكترونية:

11. Antony Mary & Thomas Ryan J. , "This is citizen journalism at its finest : YouTube and the public sphere in the Oscar Grant shotting incident", **new media & society**, xx(x), Pp 1–17, 2010, Available online at: http://nms.sagepub.com/content/early/2010/06/08/1461444810362492

12. Gerhards Jürgen & Schäfer Mike S., "Is the internet a better public sphere? Comparing old & new media in the USA & Germany", **new media & society**, Vol. 12, No. 1,pp 143–160, 2010, Available online at: http://nms.sagepub.com/content/12/1/143

13. McLaughlin Erin Dietel, "Remediating Democracy: Irreverent Composition and the Vernacular Rhetorics of Web 2.0", **Article for Computers and Composition Online:** Special Web 2.0 Edition, January 7, 2009, Available online at:www.bgsu.edu/cconline/Dietel/Remediating%20Democracy.pdf

القدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى بعض مجالات منهج حقى ألعب وأتعلم وأبتكر بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال

إعداد

أ/ هالة محمد حسن محمد الدفراوي

باحث ماجستير

كلية التربية-جامعة المنصورة

تحت إشراف

أ.د/ محمد عبد السميع رزق

أستاذ علم النفس التربوي

ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

كلية التربية-جامعة المنصورة

أ.د/ هانم أبو الخير الشربيني

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية

جامعة المنصورة

المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

المجلد الثانى – العدد الثانى

اكتوبر ٢٠١٥

القدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى بعض مجالات منهج حقى العب وأتعلم وأبتكر بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال*

أ/ هالة محمد حسن محمد الدفراوي**

مقدمة:

لا شك أن مرحلة الطفولة تعتبر من أهم فترات الحياة الإنسانية وأخطرها، ففيها تزداد قابليته للتأثر والتشبع بماحوله، وتبدأ ميوله وإتجاهاته بالتفتح والظهور، وفيها يمتص رحيق المعرفة وما تشمله من معلومات ومفاهيم ومهارات وقيم ويتعلم أساليب التفكير والمعاملة ومبادىء السلوك؛ مما يجعل هذة المرحلة حاسمة يبنى عليها مستقبله لعمق آثارها فى تكوينه مدى الحياة ، فالطفولة هى من أهم المعايير التى يقاس بها تقدم المجتمعات، وذلك لأن أطفال اليوم هم شباب المستقبل وسواعد المجتمع فإن صلحوا صلح المجتمع. (شبل بدران، حامد عمار، ٢٠٠٣، ٣١)

وأصبح إلتحاق الأطفال بمؤسسات رياض الأطفال من الأمور المتفق عليها علمياً وتربوياً لما توفره من بيئة خصبة وزاداً للنمو السليم المتكامل المتوازن لشخصية الطفل، وبما تقدمه من أنشطة وخبرات تناسب خصائصهم وتشبع حاجاتهم الحالية المتنوعة من حاجات جسمية ووجدانية وعقلية ومهارية، كما أنها تخلق فرص لتفاعل الأطفال مع ذويهم، ومع معلماتهم مع تقبل واستيعاب تام لمبدأ الفروق الفردية بين الأطفال من حيث الإهتمامات والحاجات ومواطن تميزهم عن أقرانهم بالإضافة إلى سرعة الإستيعاب والتعلم وما لديه من معلومات فنجد على سبيل المثال من هو متفوق ومتميز لغويا وآخر فى مهاراته اليدوية، لذا يجب على معلمة الروضة أن تراعى هذا وتشجع وتنمي ذلك من خلال الأنشطة الملائمة فلكل منهم ما يميزه عن غيره، وتحترم

---

* بحث مستخلص من رسالة الماجستير للباحثة.

** باحث ماجستير- كلية التربية- جامعة المنصورة.

وتقدر تلك الفروق، وتعمل على غرس هذة القيم، وهى تقدير الذات والثقة بالنفس وتكوين مشاعر إيجابية وحب التعلم فى أطفالها. (حامد عمار، ٢٠٠٣، ٢٥ :٢٦)

لذا كان الإهتمام بإنشاء مدارس للأطفال قبل سن المدرسة وقد سميت برياض الأطفال وهي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة بإعتبار دورها هو إمتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية بكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيدا متوافقا مع ذاته ومجتمعه.

ومن الأمور المهمة التى تعين على تتبع التطور التعليمى لدى أطفالنا أن نحدد مسبقاً تلك المواصفات والخصائص التى نتوقع أن يكتمل تكونها لدى الطفل مع إنتهائه من مرحلة رياض الأطفال، والمستويات المعيارية لكل من المعارف والمفاهيم والمهارات الشخصية والإجتماعية والقيم والعادات التى يجب أن يكتسبها الطفل، وهى ما تعرف بنواتج التعلم، التى تعمل على التنشئة السليمة للطفل وإعداد شخصيته وتنمية قدراته، والتى تستمر معه وتتطور بما يناسب المرحلة العمرية والتعليمية.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ٢٣)

ولقد تضمن منهج رياض الأطفال (حقى ألعب وأتعلم وأبتكر) استمارة للتقويم المستمر وهي أحد المكونات الهامة في ذلك المنهج حيث أن التقويم يستخدم لإصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها من قبل، وهى عملية منهجية تقوم على اسس علمية تستهدف اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات أي عملية تعليمية ومن ثم تحديد نقاط القصور والقوة وما يتبع ذلك من اتخاذ الأساليب والوسائل المناسبة لتحسين الأداء.

وقد شهدت أساليب التقويم التربوي في الكثير من دول العالم خلال العشرين سنة الماضية تطورًا كبيرًا أدىإلى تغيرات واسعة في مفهوم وممارسات التقويم التربوي

شملت التحول من التقويم معياري المرجع إلى التقويم محكي المرجع، ومن نظام الاختبارات التقليدية التي واجهت الكثير من الإنتقادات إلى أساليب التقويم المستمر. ومن المبررات التي أدت إلى إهتمام التربويين بالتقويم المستمر كما يرى نيتكو (Nitko, 1995)عاملان، الأول يتعلق بقناعتهم بأن التدريس الجيد يتطلب توفر بيانات بشكل متواصل حول تقدم التلاميذ أو حول الأساليب المتوقعة لضعف تقدمهم التحصيلي للإستفادة منها لتقديم تغذية راجعة منتظمة لعمليات التدريس والتعلم، والعامل الثاني يتعلق بالتخوف من إستخدام الإختبارات بشكل غير عادل مع التلاميذ. ذلك أن نظام الإختبارات التقليدي الذي يستخدم في نهاية العام أو نهاية الفصل الدراسي أو حتى نهاية الوحدة الدراسية مرتبط بوقت محدد ومحتوى معين ويقيس أداء التلميذ في لحظة معينة لذلك لا يقدم تمثيلاً صادقًا لمستوى تقدم التلاميذ، ولا يعكس طبيعة تعلمهم. (عبدالله صالح، ٢٠٠٩، ٢)؛ (حسن شحاته، ٢٠٠٣، ٢٠٣ :٢١٥)

ويشير برايور (Pryor, 1998)إلى أن التقويم المستمر يرتكز بشكل أساسي على تقويم المعلم لتلاميذه بناء على مؤشرات يضعها المعلم لمراقبة أداء تلاميذه داخل الصف كمكون أساسي من مكونات عمليات التدريس والتعلم. وبذلك ينظر إلى التقويم كعملية تعزز التعلم بالإضافة لكونه يقيس مخرجات التعلم بطرق أكثر مصداقية. وقد قسم نيتكو (Nitko, 1995) التقويم المستمر إلى بنائي Formative ونهائيSummative، يزود النوع الأول المعلم وكذلك التلميذ بمعلومات تفيد في توجيه العمليات اليومية للتدريس والتعلم، وقد يتخذ إحدى الصورتين؛ الرسمي Formal والإعتياديInformal. أما النوع الثاني والذي غالبًا ما يتم في صيغة رسمية فيستخدم لتزويد التلاميذ وأولياء أمورهم والإدارة المدرسية بالمعلومات اللازمة للحكم على مستوى تحصيل التلاميذ وإتخاذ القرارات المناسبة بناء على ذلك.

وأداة التقويم المستمر هي أحد وأهم أدوات التقويم لتقييم أداء طفل الروضة وتستعين بها المعلمة لتسجيل تطور أداء الطفل، وهذه الأداة منظمة على أساس معايير

المجالات النمائية المختلفة طبقا لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال ٢٠٠٨، و مجالاتها هى مجال (فنون اللغة العربية، فنون اللغة الإنجليزية، المفاهيم الإجتماعية، القيم الدينية والأخلاقية، الرياضيات، العلوم، التربية البدنية والصحة، فنون الأداء) وتصف أداء الطفل عندما يكون في بداية تعلم المهارة أو المفهوم، وفي مرحلة التنمية، وعند تحقيقه للمهارة أو أكتسابه للمفهوم، وتستخدمها المعلمة لكل طفل من أطفال الروضة، ويصبح لكل طفل نسخة منها تبقى معه منذ بداية إلتحاقه بالروضة في المستوى الأول وحتى تخرجه منها في نهاية المستوى الثاني، وتتابع بها المعلمة تطور الطفل وتحقيقه للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، فعلى سبيل المثال: اذا اكتشفت المعلمة أن الطفل في بداية التحاقه بالروضة قد استوفى أحد المؤشرات فلا يجب أن تجعله يبدأ هذه المهارة مع أقرانه بل تعمل على تطوير أداءه الحالي من خلال برنامج خاص به، ولكي تتأكد من تسجيل ذلك فإنها تحدد ما يعرفه وما يستطيع أداءه بأحد الألوان، وبعدما يتطور في باقي المؤشرات تحدد تطوره بلون آخر...وهكذا حتى يتم المستوى الأول KG1، ثم تُسلم سجله الى معلمة المستوى الثاني KG2، التي تقوم بدورها بتسجيل تطور أداء طفل الروضة ويحفظ في "البورتفوليو" الخاص به ويصبح أداة هامة لتوضيح تطور الطفل مع الوالدين وإدارة الروضة والمرحلة الإبتدائية فيما بعد. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ٢ :٣).

مشكلة البحث:

فى ظل زيادة عدد الأطفال فى قاعة الدرس بمرحلة رياض الأطفال، وانصرافهم عن المعلمة التى تقدم الأنشطة بالطريقة التقليدية، ومع تعدد وتنوع الأطفال مابين عاديين وذوى احتياجات خاصة، وتباين اهتماماتهم، ومع تضخم أنشطة المجالات التعليمية.

ومن خلال دراسة إستطلاعية قامت بها الباحثة على عدد من معلمات رياض الأطفال الرسمية والرسمية للغات والخاصة والخاصة لغات والتى تطبق وتعمل بمنهج حقى "ألعب وأتعلم وأبتكر" وجدت أن هناك العديد من المشكلات التى تواجه المعلمات بتطبيق المنهج الجديد بصفة عامة، وأسلوب التقويم من خلال أداة التقويم المستمر بصفة خاصة، وتوصلت الباحثة إلى عدة مشكلات من خلال تطبيق إستبيان وإجراء مقابلات معهن، التى كان من أهمها وأكثرها تكرارا هو صعوبة تطبيق أداة التقويم المستمر للتمييز بين المستويين الأول والثاني في رياض الأطفال.

ونظرا لتعدد مجالات المنهج وكثرة عددها تم إختيار ثلاث مجالات من المجالات الثمانية لأداة التقويم المستمر وهى مجال (المفاهيم الإجتماعية، العلوم، والرياضيات)، وذلك كمثال على استخدام أداة التقويم المستمر فى تقييم وتقويم أطفال الروضة ومن ثم معرفة قدرتها التمييزية للتمييز والتفريق بين المستوى الأول والثانى لأطفال الروضة، وعليه تم صياغة التساؤل التالى :

ما القدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى بعض مجالات منهج حقى "ألعب وأتعلم وأبتكر" (المفاهيم الإجتماعية، العلوم، الرياضيات) بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ماالقدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى مجال المفاهيم الإجتماعية بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال ؟

٢- ماالقدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى مجال العلوم بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال؟

٣- ماالقدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى مجال الرياضيات بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- التعرف على القدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى مجال المفاهيم الإجتماعية بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال.

٢- التعرف على القدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى مجال العلوم بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال.

٣- التعرف على القدرة التمييزية لأداة التقويم المستمر فى مجال الرياضيات بين المستوى الأول والثانى لرياض الأطفال.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالى فى:

- تستخدم معلمة الروضة أداة التقويم المستمر لتسجيل تقدم أداء كل طفل تراكميا خلال مرحلة الروضة بمستوييها الأول والثانى.
- تقييم الطفل، ومن ثم تقويمه فى المجالات الثلاث (المفاهيم الإجتماعية، العلوم، الرياضيات) من خلال أداة التقويم المستمر الخاصة به.
- إمداد المعلمة، وأولياء الأمور بمعلومات هامة عن مستوى تقدم الطفل.
- التعرف على مدى ملائمة المنهج والبرامج والأنشطة والوسائل المتبعة.
- القدرة على تحديد الأطفال الذين بحاجة إلى معاملة أو رعاية خاصة.
- إمكانية متابعة تطور نمو الطفل بداية من المستوى الأول وبداية إلتحاقه بالروضة وحتى تخرجه منها بنهاية المستوى الثانى.
- تعد أداة التقويم المستمر بمثابة تقويم قبلى للطفل للإلتحاق بالمرحلة التالية (الإبتدائية).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على ما يلى:

- أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم من (٤ – ٦) سنوات وبالمستوى الأول والثانى، و يتلقون منهج حقى "ألعب وأتعلم وأبتكر".
- معايير ومؤشرات مجالات (المفاهيم الإجتماعية، الرياضيات، العلوم) لمنهج حقى "ألعب وأتعلم وأبتكر" لرياض الأطفال بأداة التقويم المستمر.
- تم التطبيق على عينة البحث بروضة طارق بن زياد بمدينة العاشر من رمضان بمحافظة الشرقية خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٤/ ٢٠١٥م.

منهج البحث:

المنهج الوصفى فى جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية عددها(٦٠) طفل وطفلة بالمستوى الأول، وعدد (٦٠) طفل وطفلة بالمستوى الثانى.

أدوات البحث:

١- المقابلة والإستبيان لجمع البيانات عن موضوع البحث.

٢- أداة التقويم المستمر.

مصطلحات البحث:

- أداة التقويم المستمر: هَي أداة لتقويم أداء طفل الروضة تستعين بها المعلمة لتسجيل تطور أداء الطفل، وهذه الأداة منظمة على أساس معايير المجالات النمائية المختلفة طبقا لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال ٢٠٠٨، وتصف أداء الطفل عندما يكون في بداية تعلم المهارة أو المفهوم، وفي مرحلة التنمية، وعند تحقيقه للمهارة أو إكتسابه للمفهوم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ٢)
- المجالات: هى"الجوانب الكبري التي تتضمنها المنظومة التعليمية في رياض الأطفال"، وهى مجالات المفاهيم الإجتماعية، العلوم، الرياضيات. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ٦)
- منهج حقى "ألعب وأتعلم وأبتكر" : هو عبارة عن منهج أعدته وزارة التربية والتعليم لمرحلة رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية وحددته وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال بأنه "منهج يقوم على مجموعة من الخبرات التربوية المتكاملة المترابطة التى توفرها الروضة داخل مؤسسات رياض الأطفال وخارجها وفق أهداف تربوية منشودة، والتي تحقق في مجملها هدف النمو المتكامل الشامل المتوازن لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية.

الإطار النظرى:

خضع التقويم المستمر خلال مراحل تطوره لما خضعت له الجوانب التربوية الأخرى كالمنهج وطرائق التدريس من تبني مفاهيم النظريات المعرفية والبنائية في التعليم، وأصبح تفكير المختصين منصبًا بشكل كبير على كيفية تطبيق التقويم داخل الصف مقترحين في ذلك ضرورة ترّكيز التقويم الصفي على العلاقة التفاعلية والدينامية بين المعلم والتلاميذ لدعم تعلمهم مع الأخذ بعين الاعتبار تحديد ما يمكن للتلاميذ تعلمه وليس ما يعرفونه حاليًا، وحسب تعبير فيجوتسكيVygotsky ينبغي أن يوظف

التقويم الصفي في مجال النمو المتوقع وليس في مستوي النمو الفعلي لكي يحقق الفائدة المرجوة منه في تعزيز تعلم التلاميذ، وهذا ما أكده العديد من الباحثين(٢٠٠٠ Morrison, ,٢٠٠٢ Ackerson&McDuffie) حيث يرون أنه لا ينبغي النظر إلى التقويم الصفي بإعتباره عملية قياس بحتة لفهم التلاميذ أو مستوى تحصيلهم وإنما أيضًا كوسيلة لتعلم التلاميذ.

هذه النظرة التي يركز عليها التربويون تقتضي إجراء تغيير جوهري في الأساليب التقليدية المتبعة من قبل المعلم، وتطوير تصميم المنهج الدراسي ليتناسب مع المفاهيم النظرية الحديثة التي يقوم عليها التقويم كأداة قياس وتعلم. ومن ذلك ضرورة تحول طرائق التدريس من التدريس المتمركز على المعلم إلى التدريس القائم على التلميذ الذي يعطي التلاميذ الفرصة للإنخرط في أنشطة تنمي مهاراتهم وتشبع حاجاتهم وتشعرهم بأهمية وقيمة ما يتعلمون.

وتقوم معلمة رياض الأطفال الخبيرة والماهرة بالتقويم المستمر للطفل، وكل هذا يساهم في إعادة التفكير والتعديل والإثراء والتخطيط الجيد لبيئة الروضة والأنشطة الصفية، وهذه الدورة المستمرة من مراجعة وتقويم وتخطيط يجب أن يكون أساسها الفهم الجيد لمراحل نمو الطفل والمعايير والمنهج وإستراتيجيات التعليم الفعالة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ٦١)

أهداف التقويم المستمر: حيث أشار إليها عبدالله السعدوي، وآخرون(٢٠٠٠) من خلال موقع https://ahmadalofi.wordpress.com بأنها تعمل على :

(١) توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

(٢) تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة .

(٣) تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

(٤) إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

(٥) مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.

(٦) تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

(٧) تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.

(٨) وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص العلاج.

(٩) تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها.

(١٠) تطوير إجراءات التقويم.

(١١) توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

(١٢) تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.

معايير التقويم للطفل : (محمد متولى، و داليا عبد الواحد، ٢٠١٠، ١١٢ :١١٧)

- التقويم يشمل كل ما يدخل فى نطاق العملية التعليمية وما يرتبط بها مثل الأهداف، المحتوى، طرق التعلم ونواتج التعلم.
- تغطى أساليب التقويم كافة الأنشطة التى يقوم بها الطفل.
- التقويم يلازم الطفل قبل وأثناء وبعد الموقف التعليمى.
- التقويم السليم هو الذى يعتمد على الأدوات الصادقة المعبرة عن الأداء الفعلى للطفل.
- يحدد الإجراءات المتبعة لتحليل إستجابات الطفل.
- يوفر فرص للكشف عن الفهم الحدسى للطفل حول العالم الطبيعى بمكوناته.
- توفير فرص لتنمية عمليات ومهارات التفكير.
- يوفر آلية لفهم الأساليب الإدراكية لعمل النصفين الكرويين للمخ.
- يوفر آلية ميسرة للتعامل مع ملف أعمال الطفل بوضوح .

عملية تقويم الأداء:

إن تقويم أداء ومهارات ومعارف الطفل هو أساس عملية التعليم والتعلم لأنه يسمح لمعلمة رياض الأطفال للتوصل إلى: (وزارة التربية والتعليم، ٦٢: ٦٤)

- مناطق القوة لدى الطفل وإهتماماته المختلفة وهما من أهم المعلومات التي تحتاجها المعلمة لإعداد الأنشطة الصفية المستقبلية، كما أنهم يؤثران على إختيارات المعلمة للخامات التي سوف تثري بها بيئة التعلم.
- نقاط الضعف لدى الطفل التى تحتاج لعمل إضافي من أجل إستيفاء أهداف المنهج.
- تقويم الأداء وتقييمه يعتبر عملية هادفة للتقييم والتحليل والإثراء والوقاية.
- أداة التقويم المستمر هى أحد أدوات تقويم الأداء التى توفر أمثلة ملموسة عن تطور الطفل وتوفر فرصا لتوضيح ذلك لأولياء الأمور وعرض أهداف المنهج.

مجالات ومعايير محتوى المنهج الجديد لرياض الأطفال"حقي ألعب وأبتكر وأتعلم":

تتكون وثيقة مجالات ومعايير محتوى منهج"حقي ألعب وأبتكر وأتعلم"من ثماني مجالات هي:

- مجالات ومعايير فنون اللغة العربية وتشمل مجال الفهم، مجال التواصل الشفهى، مجال الإستعداد للقراءة (مهارات ما قبل القراءة)، مجال الإستعداد للكتابة(مهارات ما قبل الكتابة).
- مجالات ومعايير فنون اللغة الإنجليزية وتشمل مجال الفهم، مجال التواصل الشفهى، مجال الاستعداد للقراءة (مهارات ما قبل القراءة)، مجال الاستعداد للكتابة (مهارات ما قبل الكتابة).
- مجالات ومعايير المفاهيم الاجتماعية وتشمل مجال المواطنة، مجال المفاهيم التاريخية، مجال المفاهيم الجغرافية، مجال المفاهيم الاقتصادية.
- مجالات ومعايير القيم الدينية والأخلاقية وتشمل مجال الإيمان ومجال المعاملات.

- مجالات ومعايير الرياضيات وتشمل مجال الأعداد والعلاقات العددية، مجال التقدير والحساب، مجال القياس، مجال الهندسة والحس المكانى، مجال العلاقات الجبرية والبيانات.
- مجالات معايير العلوم وتشمل مجال المعرفة الفيزيقية، مجال علوم الحياة، مجال البيئة وعلوم الأرض، مجال التطبيقات التكنولوجية.
- مجالات ومعايير التربية البدنية والصحة وتشمل مجال التربية البدنية و مفاهيم الصحة والأمان.
- مجالات ومعايير فنون الأداء وتشمل مجال فنون الموسيقى والإيقاع الحركى، مجال الفنون البصرية، مجال الفنون المسرحية.

وتوزع المجالات السابقة على مستويين وهمـــا المستوى الأول(KG1)، والمستوى الثانى(KG2) لمرحلة رياض الأطفال، ويلتحق بالمستوى الأول الأطفال الذين يتراوح أعمـــارهم من(٤-٥) سنوات، بينماالأطفال الذين يتراوح أعمـــارهم من (٥-٦) يلتحقون بالمستوى الثانى.

وتم تناول ثلاث مجالات من المجالات التالية، وهى :

١- مجال المفاهيم الإجتماعية

إن المفاهيم الإجتماعية بما تتضـمنه من مفاهيم تاريخية وجغرافية وإقتصادية وثيقة الصلة بقضايا المجتمع ومشكلاته سواء فى الماضى أو الحاضر أو المستقبل، فهى تقوم بدور بارز وهـــام فى تحقيق العديد من الأهداف التربوية التى تستهدف الروضة تحقيقها، فتشكيل ثقافة الطفل وفق قيمنا ومعتقداتنا، وإكسابه قيم المواطنة هى من أهم الأهداف الموضوعة للحفـــاظ على الهوية الثقافية والمجتمعية من آثار العولمة والأنفتاح على العالم.

فتدريس المفاهيم الإجتماعية للطفل فى مرحلة الروضة تعمل على تنمية الإتجاه الإيجابى نحو وطنه و رموز هذا الوطن، و الإحساس بالمسئولية الإجتماعية

ودوره المستقبلى فى تحمل هذة المسئولية، كما تسهم فى تشكيل وبناء هويته الثقافية والمجتمعية والقومية واعتزازه بها لما يعرفه ويدركه عن تراث بلاده التاريخي.

فالأمر ليس بالبساطة أو اليسر لتدريس وتعليم تلك المفاهيم للأطفال وبالأخص فى تلك المرحلة، وذلك لأن المفاهيم الأجتماعية ذات طبيعة مجردة يصعب فهمها نتيجة للبعدين الزمانى والمكانى أو أحدهما، مما يتطلب من معلمة الروضة أن تتبنى الأستراتجيات والأنشطة المبنية على اللعب، والتطرق للأمثلة المحسوسة والتمثيل المادى للمواقف والأحداث عن طريق التعبيرات اللغوية والقصص الفنية، ولعب الأدوار، والزيارات والرحلات، والأركان، والدراما والمسرحة والكمبيوتر.(وزارة التربية والتعليم،٢٠١١، ٤٤) (ملكة أبيض، ٢٠٠٠، ٢٢٦ :٢٣٠)

مجالات ومعايير المفاهيم الاجتماعية :

أولاً: المجالات هى مجال المواطنة، ومجال المفاهيم (التاريخية، الجغرافية، الإقتصادية).

ثانياً: المعايير هى إكساب الطفل (قيم المواطنة ومبادئ الديمقراطية، المفاهيم الجغرافية الأساسية)، و وعى الطفل بـ (تاريخ وطنه وارتباطه بالأحداث والناس، الوطن من خلال الآثار والمعابد والأماكن، المفاهيم الاقتصادية الأساسية).

٢- مجال الرياضيات

الرياضيات هى لغة تلخص المشاكل الواقعية لنصبح قادرين على التعامل معها، لذا فإن دراسة الرياضيات دون الربط بينها وبين مشكلات الحياة الواقعية لهو فصل لما أنشأت منه وإليه، فتعليم الأطفال الرياضيات بمعزل عن الواقع هو السبب الرئيسى للإتجاه السلبى نحوها، فالفارق بين عالم الرياضيات والطفل الصغير الذى يتعلم الرياضيات هو أن الأول يتعمق فى الرياضيات ويعمل بها فى واقعه. (عزة خليل، ٢٠٠٥، ٦٩)

ويمكن للطفل أن يتعمق في الرياضيات من خلال بوابته المحببة له والأكثر أهمية له ألا وهو اللعب، فمن خلاله يتمتع ويفهم مايدور من حوله وتكون له لغة جديدة فى التعامل فى حياته اليومية، فيمكنه التعرف على العدد واسمه وصورته وكميته، لذا فمجال الرياضيات من المجالات التى تسهم فى تطوير حب الإستطلاع والبحث وإدراك العلاقات الكمية والحجم والمفاهيم، وتطبيق ما اكتسبه فى خياته اليومية، كما أن عملية الملاحظة والتصنيف والتجميع والتكرار التى يقوم بها الطفل تنمى لديه الثقة بالنفس وتشجعه على إعمال مستويات أعلى من التفكير وتحقق له المتعة. (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٠، ٦٦)

مجالات ومعايير الرياضيات :

أولاً: المجالات هى مجال(الأعداد والعلاقات العددية، التقدير والحساب العقلي، الهندسة والحس المكاني، العلاقات الجبرية والبيانات).

ثانياً: المعايير هى فهم الخواص الأساسية للمفاهيم(العددية، والهندسية، والقياس، العلاقات الجبرية ومعالجة البيانات) وتوظيفها، إستخدام الطرق الأساسية عند إجراء العمليات الحسابية.

٣- مجال العلوم

إن الحواس الخمسة لهى نافذة الطفل لإكتساب المفاهيم العلمية، وتعتبر الملاحظة هى الخطوة الأولى فى التفكير العلمى لذا فإنتباه الطفل مهم جداً لمختلف الظواهر الطبيعية والتكنولوجية التى تحيط به.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠ ، ٨٠)

وعادة مايتم تعليم العلوم وفروعها للأطفال كحقائق لمعرفتها وتذكرها، ومع الثورة العلمية الهائلة، تغيرت الكيفية التى تُدرس بها العلوم، لتصبح مهارات البحث العلمى من البحث والإكتشاف والملاحظة وحل المشكلات ليفوق دورهم فى المستقبل من الحفظ للعلوم إلى الإضافة، كما أن فى مجال العلوم يحتاج الأطفال إلى مفهوم

التصنيف، والمقارنة، والقياس، إذاً فإن العلوم والرياضيات من المجالات التى يكمل ويخدم كلاً منهما الآخر. (عزة خليل، ٢٠٠٩، ١١٣:١١٨)

مجالات ومعايير العلوم :

أولاً: المجالات هى مجال (المعرفة الفيزيقية، علوم الحياة، البيئة وعلوم الأرض، التطبيقات التكنولوجية).

ثانياً: المعايير هى تنمية معرفة الطفل(بالفيزياء الكونية، بالكائنات الحية وتعامله معها، بالبيئة وعلوم الأرض، بتطبيقات التصميم التكنولوجي).

خصائص طفل الروضة :

تبدأ سنوات الطفولة المبكرة من سن ثلاث إلى ست سنوات، وتسمى بمرحلة ما قبل المدرسة، وهذه الفترة من عمر الطفل تحدد ملامح شخصيته في المستقبل، وتعد الفترة الحاسمة التي تتكون خلالها المهارات والمفاهيم الأساسية للطفل؛ إذ يُكون الطفل لنفسه ما يسمى ببنك المعلومات، بحيث يستطيع تطوير المستقبل بما يساعده على مسايرة التطور والنجاح في التعليم، وتنمية قدراته العقلية والاجتماعية، فهو في هذه المرحلة يستطيع تخزين المعلومات والرموز والأشياء لإستخدامها في إكتساب الخبرات المختلفة، وتفسيرها والتعامل معها، فالنمو العقلي في هذه المرحلة يحدث سريعاً، ويساعد على ذلك نمو إدراكاته الحسية التي تعد أبوابا ومداخل للمعرفة إلى عقله بشكل سليم، فيتمكن الطفل من التمييز، والإدراك، والتفاعل مع المهارات (سعدية بهادر، ٢٠٠٨، ١٥ :٣٣).

ويمكن إيجاز هذة الخصائص فى ثلاث نقاط رئيسية كما لخصتها الإدارة التعليمية بساوث داكوتا فى ثلاث مجالات رئيسية : (عزة خليل،١٩٩٧، ١٦:١٨)

من الناحية الجسمية والحركية.

من الناحية الإجتماعية والإنفعالية.

من الناحية العقلية والمعرفية.

إن إستثمار هذه الخصائص والتعامل معها يؤدى إلى النمو المتكامل، والمتوازن، وطفل ما قبل المدرسة يتميز بمجموعة من الخصائص، يمكن أن نلخصها فيما يلى:

أولاً: من الناحية الجسمية و الحركية.

مهارته الحركية الكبيرة أكثر نموا من مهارته الدقيقة، مدة إنتباهه فى تزايد مستمر، ولديه القدرة على الجلوس لفترة أطول، يتزايد نموه فى التآزر بين العين واليد، لديه معدة صغيرة، بينما له نشاط كبير، لذا يحتاج للأكل على فترات متقاربة، له القدرة على الجرى، والقفز، بحاجة لأنشطة جسمية لتقوية عضلاته الكبيرة، الأعين ليست نامية بالكامل لذا فغير جاهزة للتمييز الدقيق، الأشكال يمكن أن ترسم وأن يخطط لها، أجهزة الجسم لم يكتمل نضجها لذا فهو بحاجة للحمام بصفة متكررة، يبدأ فى تفضيل أحد يديه، حاسة اللمس مهمة له، ويتعلم كثيرا عن طريقها، يهتم بالرسم، والتلوين، والقص، واللصق، والبناء بالمكعبات، يبدأ فى فقد أسنانه اللبنية، مقدرته على كتابه اسمه.

ثانياً:-من الناحية الإجتماعية والإنفعالية.

لديه رغبة متزايدة فى الشعور بالتقبل والإنجاز، اجتماعى، ولكن أحيانا يميل للتمركز حول الذات، مرتبط بقوة انفعاليا مع الأسرة والمنزل، يحب أن يكون الأول ، يبدأ فى تنمية الإبتكار، يتعلم من خلال الملاحظة والتقليد، ينمى مهاراته الذاتيه مثل التنظيف، الترتيب، يبدأ يحل مشاكله بنفسه، يعبر عن أفكاره للكبار ويطلب المساعدة عند الحاجة، يحب نقل الرسائل الشفهية للكبار، يحتاج للتذكير الشبه دائم من الكبار، يخاف من كل ماهو جديد أو مبهم، يزداد احترامه للآخرين، ينمى مفهومه لذاته.

ثالثاً: من الناحية العقلية والمعرفية :

مدى الإنتباه قصير، فهو لا يتعدى العشر دقائق، و سهل التشتت، يتعلم عن طريق اللعب، والممارسة والمحاكاة، مبتكر، محب للإستطلاع، ذو خيال خصب، مهتم بالأمس والغد، والهدايا جدا، يستخدم عبارات معقدة بدرجة أكبر، ذاكرته آخذة فى النمو،

منصت، فضولى وشغوف بالتعلم ودائم التساؤل، نطقه صحيح بإستثناء بعض الحروف، ينمو تمييزه بين الخيال والواقع، يمكن أن يوجد أوجه التشابه والإختلاف بين الأشياء، يعرف الأعداد والحروف، يربط بين خبراته وروايه القصص، يستطيع أن يعبر عن نفسه جيدا، يهتم بالأحداث الحياتية والمناسبات والأعياد.

الدراسات السابقة:

دراسة (مروة سليمان أحمد، ٢٠١١) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام الألعاب الإلكترونية على تنمية مفاهيم الرياضيات لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٤) مجموعات منقسمة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية بالمستوى الأول برياض الأطفال ومثلهما بالمستوى الثانى، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلى للمفاهيم الرياضية ومجموعة من الألعاب الإلكترونية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى للإختبار التحصيلى للمفاهيم الرياضية لرياض الأطفال (المستوى الأول) لصالح القياس البعدى.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى الإختبار التحصيلى للمفاهيم الرياضية لرياض الأطفال (المستوى الأول) لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى للإختبار التحصيلى للمفاهيم الرياضية لرياض الأطفال (المستوى الثانى) لصالح القياس البعدى.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى الإختبار التحصيلى للمفاهيم الرياضية لرياض الأطفال (المستوى الثانى) لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (رجوى حسن أحمد، ٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الدراما التفاعلية المتمثلة فى الألعاب الإلكترونية فى تنمية بعض المهارات الأدائية فى القراءة والكتابة والحساب فى المستويات المعرفية المتمثلة فى التذكر والإنتباه لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً من الذكور والإناث الذين تراوح أعمارهم من (٤: ٦) بمدرسة خالد بن الوليد بإدارة شربين محافظة الدقهلية قسمت الى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار ذكاء لجودانف هاريس، استمارة تقييم برمجية تعليمية إلكترونية، إستمارة تحليل مضمون، اختبار فى القراءة والكتابة والحساب فى المحتوى المقدم فى البرمجية عند مستوى التذكر والإنتباه.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعدياً، والذين تتراوح أعمارهم من ٤-٥ سنوات لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعدياً، والذين تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات لصالح المجموعة التجريبية . توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى رتب درجات إناث المجموعة التجريبية وذكور المجموعة التجريبية، والذين تتراوح أعمارهم من٤-٥ سنوات فى اختبارى التذكر والإنتباه لصالح إناث المجموعة التجريبية.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠٥ بين متوسطى رتب درجات إناث المجموعة التجريبية وذكور المجموعة التجريبية، والذين تتراوح أعمارهم من٥-٦ سنوات فى اختبارى التذكر والإنتباه لصالح إناث المجموعة التجريبية.

فروض البحث :

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثاني في مجالات المفاهيم الإجتماعية على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثانى فى مجالات العلوم على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثانى فى مجالات الرياضيات على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى.

عرض نتائج البحث وتفسيرها :

للتحقق من صحة الفرض الأول والذى ينص على : "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول والمستوى الثانى فى مجالات المفاهيم الإجتماعية على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى".

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" و مستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات أطفال المستوى الأول والثاني فى القياس لمجالات المفاهيم الاجتماعية على أداة التقويم المستمر.

المجالات (المتغيرات)	المستوى الأول (٦٠)		المستوى الثانى (٦٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
المواطنة	١٦,٨٧	٣,٩٩	١٨,٧٨	٤,١٢	٢,٥٩	٠,٠١
المفاهيم التاريخية	١٥,٦٥	١,٢٨	١٩,٠٣	٣,٢٩	٥,١٦	٠,٠١
المفاهيم الجغرافية	١١,٨٣	٣,١٣	١٧,٣٢	٣,٢١	٩,٤٧	٠,٠١
المفاهيم الإقتصادية	٧,٠٥	٢,١٣	٩,٩٢	١,٥٣	٨,٤٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥١,٤٠	١٢,٤٩	٦٥,٠٥	١١,٥٤	٦,٣٢	٠,٠١

** ت= ٢.٦٦ عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطى درجات أطفال كلاً من المستويين الأول والثانى بالنسبة لمجالات المواطنة، والمفاهيم التاريخية، والمفاهيم الجغرافية، والمفاهيم الإقتصادية، والدرجة الكلية لمقياس أداة التقويم المستمر المستخدم لصالح المستوى الثانى، حيث بلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال المواطنة إلى(١٨.٧٨)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(١٦.٨٧)، وبلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال المفاهيم التاريخية إلى (١٩.٠٣) وهو أكبرا من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته (١٥.٦٥)، كما بلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال المفاهيم الجغرافية إلى(١٧.٣٢)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(١١.٨٣)، وبلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال المفاهيم الإقتصادية إلى(٩.٩٢) وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(٧.٠٥).

وللتحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على : "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثانى فى مجالات العلوم على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى".

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" و مستوى دلالتها للفروق بين متوسطى درجات أطفال المستوى الأول والثانى فى القياس لمجالات العلوم على أداة التقويم المستمر.

المجالات (المتغيرات)	المستوى الأول (٦٠)		المستوى الثانى (٦٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
المعرفة الفيزيقية	١٦,٦٣	٤,٥٤	٢٢,١٢	٤,٢٧	٦,٨١	٠,٠١
علوم الحياة	١٥,١٣	٤,٤٣	٢١,٤٣	٤,٦٧	٧,٥٨	٠,٠١
البيئة وعلوم الأرض	١٠,٥٣	٣,٥٢	١٢,٨٥	٢,٩٢	٣,٩٢	٠,٠١
التطبيقات التكنولوجية	٦,٨٢	٢,١٧	٨,٩٥	٢,٠٥	٥,٥٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٤٩,١٢	١٤,١٠	٦٥,٣٥	١٢,١٦	٦,٥٢	٠,٠١

** ت= ٢.٦٦ عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطى درجات أطفال كلاً من المستويين الأول والثانى بالنسبة لمجالات المعرفة الفيزيقية، وعلوم الحياة، والبيئة وعلوم الأرض، والتطبيقات التكنولوجية، والدرجة الكلية لمقياس أداة التقويم المستمر المستخدم لصالح المستوى الثانى، حيث بلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال المعرفة الفيزيقية إلى(٢٢.١٢)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(١٦.٦٣)، وبلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال علوم الحياة إلى(٢١.٤٣) وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(١٥.١٣)، كما بلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال البيئة وعلوم الأرض إلى(١٢.٨٥)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(١٠.٥٣)، وبلغ متوسط درجات أطفال

المستوى الثانى فى مجال التطبيقات التكنولوجية إلى (٨.٩٥) وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته (٦.٨٢). وللتحقق من صحة الفرض الثالث والذى ينص على : "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثانى فى مجالات الرياضيات على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى".

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" و مستوى دلالتها للفروق بين متوسطى درجات أطفال المستوى الأول والثانى فى القياس لمجالات الرياضيات على أداة التقويم المستمر.

المجالات (المتغيرات)	المستوى الأول (٦٠)		المستوى الثانى (٦٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الأعداد والعلاقات العددية	١١,٠٥	٢,٦٦	١٥,١٠	٢,٨٢	٨,٠٧٦	٠,٠١
التقدير والحساب العقلى	٤,٦٢	١,٥٥	٧,٤٥	١,٥٠	١٠,١٧	٠,٠١
القياس	١٠,١٨	٢,٩٤	١٤,٣٥	٣,١٢	٧,٥٣	٠,٠١
الهندسة والحس المكانى	٧,٨٨	٢,٦٧	٩,٢٥	٢,٠٤	٣,١٥	٠,٠١
العلاقات الجبرية والبيانات	٥,٥٨	٢,٠٤	٦,٨٠	١,٧١	٣,٥٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٣٩,٣٣	٣,٠٢	٥٢,٩٥	١٠,٧٥	٦,٧٩	٠,٠١

** ت= ٢.٦٦ عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطى درجات أطفال كلاً من المستوبين الأول والثانى بالنسبة لمجالات الأعداد والعلاقات العددية، التقدير والحساب العقلى، القياس، الهندسة والحس المكانى، العلاقات الجبرية والبيانات، والدرجة الكلية لمقياس أداة التقويم المستمر المستخدم لصالح المستوى الثانى، حيث بلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال الأعداد والعلاقات العددية إلى(١٥.١٠)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(١١.٠٥)، وبلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال

التقدير والحساب العقلى إلى (٧.٤٥) وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته (٤.٦٢)، كما بلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال القياس إلى(١٤.٣٥)، وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته(١٠.١٨)، وبلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى فى مجال الهندسة والحس المكانى إلى(٩.٢٥) وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته (٧.٨٨)، وفى مجال العلاقات الجبرية والبيانات بلغ متوسط درجات أطفال المستوى الثانى (٦.٨٠) وهو أكبر من متوسط درجات أطفال المستوى الأول الذى بلغ قيمته (٥.٥٨).

ويمكن تفسير تفوق أطفال المستوى الثانى على أطفال المستوى الأول فى المجالات الثلاث السابقة نتيجة حدوث طفرة فى النمو وتزايده لأطفال المستوى الثانى من الناحية الجسمية والحركية، والإجتماعية والإنفعالية،والعقلية والمعرفية عن أطفال المستوى الأول، كما أن هناك خمسة مجالات تنموية مختلفة للأطفال والتي ترتبط جميعها سويا، التى تنمو وتزداد بتزايد عمر الطفل أى أنها تصبح أكثر وضوحاً فى المستوى الثانى عن المستوى الأول لرياض الأطفال، والمجالات هى مجال التنمية الإجتماعية ويشير في الغالب إلى القدرة على تشكيل العلاقات، واللعب مع الآخرين، تتعلق التنمية الاجتماعية بهوية الطفل، وعلاقاته مع الآخرين، وفهم مكانه ضمن البيئة الاجتماعية. والتعاون، والمشاركة، وإنشاء علاقات دائمة، تنمية المهارات الحركية الدقيقة (الصغيرة) والكبيرة، المجال الفكري فالتعلم يساعد الطفل على فهم العالم المادي من حوله، المجال الإبداعي الذى يختص بتطوير المواهب في المجالات المختلفة مثل الموسيقى والفن والكتابة، والقراءة، المجال العاطفي ومهمته هى تطوير الوعي الذاتي، والثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع المشاعر والإدراك التطورات النفسية والاجتماعية، التنمية المعرفية وفقا لجان بياجيه، يوجد أربع مراحل رئيسية للتنمية المعرفية المرحلة الحسية الحركية تمتد هذه المرحلة من سن الولادة وحتى السنة الثانية

من العمر. ويتجلى الذكاء من خلال النشاط الحركي مع الاستخدام المحدود للرموز، بما في ذلك اللغة, وتستند معرفة الرضيع بالعالم في المقام الأول على التفاعلات المادية والخبرات، المرحلة الحدسية تمتد المرحلة الثانية من عمر ٢ إلى ٧ سنوات. ويتجلى الذكاء بشكل متزايد من خلال استخدام الرموز، فتتطور الذاكرة والخيال وكذلك النمو اللغوي. وتكون عملية التفكير النموذجي لهذه المرحلة غير منطقية، وغير قابلة للعكس، ومتمركزة حول الذات، المرحلة الحسية تمتد حالة التطور هذه من عمر ٧ سنوات إلى ١٢ سنة. خلال هذه المرحلة التي تتميز بحفظ الأعداد، والأطوال، والسوائل، والكتل، والأوزان، والمساحات، والأحجام ويتجلى ازدياد الذكاء من خلال التلاعب المنطقي والمنظم للرموز المتعلقة بأجسام ملموسة. في هذه المرحلة يصبح التفكير قادرا على حل العمليات، وقابل للعكس ، ولا يتمركز حول الذات ، المرحلة المنطقية هذه المرحلة الأخيرة من التطور المعرفي تمتد في الفترة العمرية من ١٢ عام وما بعدها . خلال هذه المرحلة، يتجلى الذكاء من خلال الاستخدام المنطقي للرموز المتعلقة بالأفكار المجردة. حيث يصبح التفكير مجرد ، وقائم على الافتراض، والانتقال من التمركز حول الذات . ويعتقد أن غالبية الناس لا يكملون هذه المرحلة. التنمية العاطفية يتعلق النمو العاطفي المتزايد للأطفالوالسيطرة على مشاعرهم وكيف يتصدون لها في حالة معينة.

خلاصة النتائج والتوصيات:

توصل البحث الحالى إلى عدة نتائج وتوصيات، وهى:

١- أن المعلمات تعاني من صعوبة تطبيق أداة التقويم المستمر بالشكل الصحيح علي الرغم من أهميتها.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثانى فى مجالات المفاهيم الاجتماعية على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثاني فى مجالات العلوم على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثانى.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول ودرجات المستوى الثاني فى مجالات الرياضيات على أداة التقويم المستمر لصالح المستوى الثاني.

٤- قدرة أداة التقويم المستمر فى بعض مجالات منهج حقى ألعب وأتعلم وأبتكر للتمييز بين المستوى الأول والثاني لرياض الأطفال.

٥- وبناءاً على ذلك يمكن أن يستفيد القائمين على برامج التدريب في مرحلة الطفولة المبكرة بنتائج البحث لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة والتدريب علي كيفية تطبيق أداة التقويم المستمر ومحاولة إيجاد حلول للصعوبات التى تواجه المعلمة لتطبيقها التطبيق الأمثل.

٦- ويوصي البحث الحالي بالاهتمام بعمل ورش عمل ودورات لتطوير أداة التقويم المستمر وتدريب المعلمات على كيفية تطبيقها ويفضل أثناء دراسة المعلمة بكليات رياض الأطفال حتى تكون لديها خبرة كافية بالمنهج وأدواته تستطيع من خلالها أن تصبح معلمة ذات كفاءة مهنية فى مجالها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد العيسى (٢٠٠٩): إصلاح التعليم في السعودية: بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، دار الساقي، بيروت.

٢. بندر سالم الشهري (٢٠٠٦): دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٣. حسن شحاته (٢٠٠٣): المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة،ط٢.

٤. رجوى حسن أحمد أبوشعيشع (٢٠١٣) : أثر الدراما التفاعلية على تنمية بعض المهارات الأدائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

٥. سامي مصبح الحصيني (٢٠٠٦): مدى أهمية التقويم المستمر في تدريس مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٦. سعدية محمد علي بهادر (٢٠٠٨): المرجع في برامج تربية طفل ما قبل المدرسة، مطبعة المدني، القاهرة، ط٢.

٧. سعيد سعد آل معيض(٢٠٠٣): واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٨. شبل بدران، حامد عمار(٢٠٠٣): نظم رياض الأطفال فى الدول العربية والأجنبية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١.
٩. عبدالله صالح السعدوي(٢٠٠٩): التقويم المستمر: مرحلة ما قبل العمليات، مجلة المعرفة، عدد (٥٧).
١٠. عبدالله صالح السعدوي، وآخرون(٢٠٠٠): دراسة تقويمية لنتائج الصفوف المبكرة قبل تطبيق اللائحة وبعدها، بحث غير منشور، وزارة المعارف، مركز التطوير التربوي،الإدارة العامة للقياس والتقويم الرياض.
١١. عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٧): الأنشطة فى رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط١.
١٢. عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٥): الأنشطة فى رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٣.
١٣. عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٩): المفاهيم والمهارات العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٤. علي محمد الصيخان(٢٠٠٩): معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
١٥. فهد المهيزع وآخرون (٢٠٠٧): الدراسة الاستطلاعية لبرنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، بحث غير منشور، وزارة التربية والتعليم، وكالة التعليم، الإدارة العامة للاختبارات والقبول، الرياض، السعودية.
١٦. محمد حامد البحيري (٢٠٠٥): مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

١٧. محمد متولى قنديل، داليا عبد الواحد محمد(٢٠١٠): برامج وأنشطة رياض الأطفال، دار الفكر، عمان الأردن، ط١.
١٨. مروة سليمان أحمد سليمان(٢٠١١): فاعلية استخدام الألعاب الإلكترونية على تنمية مفاهيم الرياضيات لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٩. ملكة أبيض(٢٠٠٠):الطفولة المبكرة والجديد فى رياض الأطفال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
٢٠. منى شباب المطيري(٢٠٠٩): أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
٢١. هيا عبدالعزيز البراهيم(٢٠٠٢): مدى فاعلية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
٢٢. وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨): المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، روز اليوسف، القاهرة.
٢٣. وزارة التربية والتعليم(٢٠١٠): دليل المعلمة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
٢٤. وزارة التربية والتعليم(٢٠١١): أداة التقويم المستمر، مطبعة الشروق الحديثة، القاهرة.
٢٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠١١) : المادة التدريبية للمنهج المطور لرياض الأطفال، مشروع تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، دليل المدرب، الأساس النظري.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

26.California State Board of Education. (2010). Vision, Mission, and Goals. Retrieved August, 12, 2010, from http://www.cde.ca.gov/be/ag/ag/vmgoals.asp

27.Colorado Department of Education. (2009). Colorado Academic Standards: Social Studies.

28.Department for Education and Early Childhood Development. (2010). Student Reports - Sample Report Cards. Retrieved August, 18, 2010, fromhttp://www.education.vic.gov.au/studentlearning/studentreports/samples/default.htm#5

29.Hawaii State Department of Education. (2005). Hawaii Content and Performance Standards Iii Database.

30.Hoffman, K. M., & Stage, E. K. (1993). Science for All: Getting It Right for the 21st Century. Educational Leadership, 50(5), 27-31.

31.Liu, J. (2000). The Effect of Performance-Based Assessment on Eighth Grade Students Mathematics Achievement. Unpublished Doctor of Philosophy, University of Missouri-Columbia.

32.Marzano, R. J., & Haystead, M. (2008). Making Standards Useful in the Classroom. Alexandria: ASCD.

33.Miller, M. D., Linn, R., & Gronlund, N. (2009). Measurement and Assessment in Teaching (Tenth Ed.). Columbus: Pearson.

34.Ministry of Education, S. (2009). Primary Education. Retrieved May, 8, 2009, from http://www.moe.gov.sg/

35.Morrison, J., McDuffie, A., & Akerson, V. (2002). A Focus for Collaboration:Developing and Implementing Science and Mathematics Performance Assessment Tasks. (ERIC Document Reproduction Service No. ED46561).

36.Nitko, A. J. (1995). Curriculum-Based Continuous Assessment: A Framework For. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2(3), 321.

37.Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2007). Educational Assessment of Students (fifth Ed.). New Jersey: Pearson Education.
38.Ohio Department of Education Teaching. (2009). Academic Content Standards Terminology Definitions. Retrieved October, 16, 2009, from http://www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEDetail.aspx?page=3&TopicRelationID=1696&ContentID=1677&Content=72516
39.Pryor, J. (1998). Assessment in Ghana and England: Putting Reform to the Test of Practice. A Journal of Comparative Education, 28(3), 263-265.40
40.Rose, M. (1999). Make Room for Rubrics. Instructor-Intermediate, 108(6), 30.
41.Russell, J., Jaselskis, E., & Lawrence, S. (1997). Continuous Assessment of Project Performance. Journal of Construction Engineering and Management (March).
42.Shutes, R., & Petersen, S. (1994). Seven Reasons Why Textbooks Cannot Make a Curriculum. NASSP Bulletin, 78(11).
43.Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية (مواقع الانترنت):

44.http://abnaaelnaweia.yoo7.com/t1119-topic.
45.http://almarefh.net/show_content_sub.php .
46.https://ahmadalofi.wordpress.com.
47.https://sites.google.com/site/kindergarrten/home/khsays-mrhlte-ryad-alatfal.

Improving Primary Stage Pupils' EFL Vocabulary and Risk-Taking through Computer-Based Games

by

Samah Ibrahim Ali Shahin

M.A. researcher

Faculty of Education

Mansoura University

Under Supervision of

Prof. Adel Abd AlHaliem ISheikh

Prof. of Curriculum &Instruction (TEFL)
Faculty of Education & Director of Open Education Center, Faculty of Tourism, Mansoura University

Dr. Yehia Ismail Hussein

Lecturer of Curriculum & Instruction (TEFL), Faculty of Education, Mansoura University

Scientific Journal for Faculty of Kindergarten – Mansoura University

Volume2 – 2nd Issue
October 2015

Improving Primary Stage Pupils' EFL Vocabulary and Risk-Taking through Computer-Based Games*

Samah Ibrahim Ali Shahin**

Abstract:

The main aim of this study was to design a computer-based games program for developing vocabulary learning as well as risk-taking and to measure its effectiveness for primary stage pupils. The participants were 60 fourth year primary stage pupils.

They were assigned to two groups: control group and experimental group. Two instruments were used: a vocabulary achievement test and a risk-taking scale. Results of the study indicated that the experimental group pupils outperformed their counterparts of the control group on the vocabulary achievement post-test and on the risk-taking post scale. In addition, there was a statistically significant difference between pre- and post-levels of the experimental group on both vocabulary achievement test and risk-taking scale in favor of the post level. From these results, it can be concluded that the computer-based games program is effective in developing fourth year primary stage pupils' vocabulary and risk-taking.

Keywords: Computer-based games, EFL vocabulary, risk-taking, and primary stage.

Introduction

Using computers in learning a foreign language is very important. It can enhance vocabulary learning as it offers a wide range of multimedia which enables pupils to create pictorial and

*A paper based on the M.A. research in Education Curriculum & Instruction (TEFL)

**M.A. researcher, Faculty of Education, Mansoura University

verbal mental models of words and construct an effective conjunction between both of them (Mayer, 2005). In addition, Computer-Assisted Language Learning (CALL) can improve learners' risk-taking behavior. Jeong (2006) highlighted that by using computers, teachers can motivate learners and can create meaningful and non-threatening learning environments. CALL applications are increasing rapidly.One of the most promising CALL tools for teaching and learning vocabulary is said to be computer-based games.

Review of Literature

This part includes a review of literature about the study's variables, which are: computer-based games, vocabulary, and risk-taking.

Computer-Based Games

The importance of computer-based games.

Computer games are very important for foreign language learning and for vocabulary learning for many reasons. Watson et al. (2011) recognized that educational computer games transform learning from being teacher-centered to student-centered and encourage students to engage deeper in learning. Additionally, Games develop learners socially, physically, cognitively, and emotionally in a fun and enjoyable atmosphere through cooperation or competition, which encourages pupils to take risks in the language learning process (Read, 2007). Also, learners playing computer games convert from being passive 'consumers' to active 'prosumers' of their learning (Bruns, 2008).

Vocabulary

Not surprisingly, therefore, vocabulary presents a serious linguistic obstacle to many nonnative English-speaking students. Non-native EFL teachers are concerned more than any other party with ever-increasing their own vocabulary size. Indeed, 90% of

the time we spend learning the language should be spent on learning vocabulary. (AlSheikh, 2003, p. 8-9).

Criteria for vocabulary class activities.

Vocabulary classroom activities should be set up to meet the following criteria: (a) exposure to words in meaningful contexts and in four language skills' activities; (b) connection between new and previously taught words; (c) rich and elaborative rehearsal about each word; (d) use of various techniques; (e) multiple exposures to words; and (f) active participation by students in the learning process (Zimmerman, 2009).

Instructional principles for promoting vocabulary learning in early childhood.

Neuman (2011) suggested instructional principles to promote vocabulary learning in early childhood which are as follows: (a) produce self-teaching strategies which enable pupils to learn new vocabulary on their own; (b) teach new vocabulary in sets of associated words; (c) teach rich content words (d) provide pupils with informational texts to ease comprehension and to promote prior knowledge; (e) use multimedia; and (f) progressively release control to pupils during teacher-pupil interactions by encouraging pupils to elaborate on and use what they have learned and by encouraging open-ended discussions.

Risk-Taking

Importance of risk-taking.

Stott and Neustaedter (2013) stated that risk takers are tolerant to ambiguity in which they concentrate on meaning instead of on form. Consequently, risk takers turn into active language speakers who overcome their fear and anxiety in order to communicate fluently and efficiently. As asserted by Woodward (2001), "with a forgiving atmosphere and plenty of risk-taking,

most students can help each other towards the same shared understanding" (p. 112). Also, Ashouri and Fotovatnia (2010) found that fossilized structures are less common in high risk takers' speech. As they are experiencing new linguistic elements and continuously looking for learning chances, they come to be "more resistant to fossilization".

Characteristics of risk-takers.

Ely (as cited in Alshalabi, 2003) developed a report about the requirements that students must meet to be treated as risk takers, which are: risk takers are ready to use difficult or complex linguistic items, they are unhesitant about applying new met linguistic item, they prefer rehearsing new items silently before using them aloud, and they are accepting potential mistakes in using linguistic items.

Related Studies

Related studies of computer-based games & vocabulary.

Abd El-Aleem's study (2014) aimed at investigating the effect of using a computer-assisted program based on language games on developing primary stage pupils' acquisition of English vocabulary. The study has two groups: control group and experimental group. A group of 74 primary five pupils were randomly selected from Azza Zidan language school. The researcher developed and used a pre-post vocabulary test on the content of Hello 5 first semester. The study results showed evidence that the computer-assisted program based on language games had a positive effect on developing the experimental group students' acquisition of English vocabulary.

Similarly, the purpose of Mehregan's study (2014) was to study the effect of language computer games on developing Iranian pupils' EFL vocabulary learning, and to study the influence of gender differences in vocabulary learning through

games. The sample of the study consisted of 40 young pupils. They were assigned to two groups, the experimental group and the control group. The researcher used four games: bingo, flash card memory game, hangman, and odd man out. The researcher developed a proficiency test. The study led to the result that the experimental group students outperformed their counterparts of the control group students on the post vocabulary achievement test regardless of their gender differences.

Related studies of computer-based games & risk-taking.

Shatz (2015) performed a study, in which participants (N = 526) completed a memorization assignment of foreign language vocabulary, followed by a questionnaire designed to evaluate anxiety, self-confidence, and task motivation. Learners also answered questions evaluating their risk taking behavior. Multiple regression analysis of the data showed that learners' gender, age, and native language were all significant signs of their Language Risk-Taking (LRT). They were divided into three groups based on a tertiary split of their LRT grade. The results proved the positive association that risk taking behavior has with other related factors in EFL. The significance of developing risk taking in EFL confirms the effectiveness of using educational language video games.

Statement of the Problem

Based on the review of literature and the pilot study results, the problem of this research was stated as follows:
"Pupils' current level in both vocabulary mastery and risk-taking is relatively low. There is a need, therefore, to improve fourth year primary stage pupils' vocabulary learning and to develop risk-taking so as to enable them to communicate effectively using English."

Research Questions

The present study attempted to answer the following question:

1-What are the proposed computer-based games that can be used to develop primary stage pupils' EFL vocabulary?

2- To what extent can computer-based games enhance pupils' vocabulary learning?

3-What are the proposed computer-based games that can be used to develop primary stage pupils' risk-taking?

4- To what extent can computer-based games enhance pupils' risk-taking?

Hypotheses of the Study

The study verified the following hypotheses:

1. There is a statistically significant difference on the vocabulary achievement post test between the mean score of the experimental and that of the control group in favor of the experimental group pupils.
2. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils' pre- and post-administration of the vocabulary achievement test in favor of the post-administration.
3. There is a statistically significant difference on the risk-taking post scale between the mean score of the experimental and that of the control group in favor of the experimental group pupils.
4. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils' pre- and post-administration of the risk-taking scale in favor of the post-administration.

Purpose of the Study

The present study aimed at:

1- Developing proposed computer-based games program according to the criteria of designing educational games which suit the objectives of the curriculum and using them to enrich pupils' vocabulary and to develop risk-taking.
2- Examining the effectiveness of the computer-based games program in developing primary stage pupils' EFL vocabulary and risk-taking.

Delimitations of the Study

The present study was delimited to:

1- A sample of fourth year primary stage pupils from Almanyal Primary School at Talkha, Dakahlia, Egypt.
2- Second semester's vocabulary of the English language textbook "TIME FOR ENGLISH" for 4th year primary stage pupils.
3- Some suitable activities for teaching primary pupils' EFL vocabulary.

Research Design

This study adopted the quasi-experimental design. A pre-vocabulary achievement test and a pre risk-taking scale were administrated on both the control and the experimental group to measure their level in vocabulary and risk-taking. Then, the program was implemented. After that, a post- vocabulary achievement test and a post risk-taking scale were administrated on both groups to determine the statistical differences in their mean scores concerning vocabulary and risk-taking.

Participants and Setting of the Study

The sample of the study consisted of two selected fourth year primary stage classes from Almanyal Primary School at Almanyal, Talkha, Dakahlia, Egypt. The study was conducted

during the academic year 2014/2015. One class was selected to be the experimental group and the other to be the control group.

Instruments

The researcher developed two instruments:

1. Vocabulary achievement pre-post test.
2. Pupils' risk-taking pre-post scale.

Definition of Terms

Computer-based games.

Sundqvist and Sylvén (2012) defined computer games as "games played on computers as well as those played on video game consoles (e.g., PlayStation, Nintendo, and Xbox). Computer games can be played either online or offline and can range from fairly simple text-based games to those that incorporate complex graphics and virtual worlds, populated by many players simultaneously. "

The researcher defines computer-based game as a digital game via the computer in which pupils interact with it following a set of rules to accomplish certain goals so as to improve their vocabulary and risk-taking skills.

Risk-taking.

Zafar and Meenakshi (2012) stated that risk-taking is learners' ability to confront all risks and consequences in spite of awkwardness in learning a foreign language.

"Risk-taking is a personality dimension that refers to an individual's preferences for selecting high-payoff/low-probability or low-pay-off/high-probability alternatives. Numerous opportunities need to be taken by learners, who have to face the probability of failing for the opportunity to succeed" (Jonassen and Grabowski, 2011).

Vocabulary

For the purpose of this study, vocabulary is defined as "the set of words that pupils use to form spoken or written sentences with proper spelling and proper pronunciation."

Results and Discussions

For testing the research hypotheses, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS/PC+) was used to score the t-value for testing the difference between the mean score of both the control and the experimental groups on the pre-post administration of the research instruments.

The post-administration of the vocabulary achievement test.

The following table reflects the results concerning hypothesis one.

Table (1)

Results of t-test of the control and experimental groups on the post administration of the vocabulary achievement test

Test Parts	Groups	N	Mean	Std. Deviation	T-test for Equality of Means		
					t	df	Sig.(2-tailed)
Part one	Control	30	4.4000	1.03724	3.168	58	.01
	Experimental	30	5.000	0.0000			
Part two	Control	30	1.7333	1.50707	5.352	58	.01
	Experimental	30	3.9000	1.62629			
Part three	Control	30	.7000	.98786	3.533	58	.01
	Experimental	30	2.0667	1.87420			
Part four	Control	30	2.5333	1.61316	7.650	58	.01
	Experimental	30	4.8667	.43417			
Part five	Control	30	.5333	.86037	5.597	58	.01
	Experimental	30	2.5667	1.79431			
Part six	Control	30	1.5000	1.65571	4.599	58	.01
	Experimental	30	4.3333	2.94001			
Total	Control	30	11.3667	5.20930	7.336	58	.01
	Experimental	30	22.7333	6.70015			

Table (1) indicates that the evaluated t-value is significant at .01 level for all of the test parts and the test as a whole. This shows that there is a statistically significant difference on the vocabulary achievement post-test between the mean score of the experimental and that of the control group in favor of the experimental group pupils.

In other words, the experimental group pupils outperformed the control group pupils in their learning of the targeted vocabulary. The significant difference between the two groups shown in Table (1) supports the effectiveness of the computer-based games on developing the experimental group pupils' vocabulary learning. Thus, the first hypothesis of the study is verified.

The following table reflects the results concerning hypothesis two, which is:

"There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils' pre- and post-administration of the vocabulary achievement test in favor of the post-administration."

Table (2)
Results of t-test of the experimental group on the pre- and post- administration of the vocabulary achievement test

Test Questions	Groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig.(2-tailed)	—	Effect size
Question_1	Pre	30	3.533	1.2521	-6.416	29	0.01	.586	Middle
	Post	30	5.000	.0000					
Question_2	Pre	30	.733	1.0148	-11.483	29	0.01	.819	High
	Post	30	3.9000	1.6263					
Question_3	Pre	30	.233	.9714	-5.759	29	0.01	.533	Middle
	Post	30	2.067	1.8742					
Question_4	Pre	30	1.033	1.1290	-18.302	29	0.01	.920	High
	Post	30	4.867	.4342					
Question_5	Pre	30	.167	.4611	-7.856	29	0.01	.680	Middle
	Post	30	2.567	1.7943					
Question_6	Pre	30	1.167	1.9491	-7.834	29	0.01	.679	Middle
	Post	30	4.333	2.9400					
Total	Pre	30	6.867	4.6663	-19.375	29	0.01	.928	High
	Post	30	22.733	6.7001					

Results shown in Table (2) indicate that the estimated t-values are significant at .01 level for all the test questions and the test as a whole. This proves that there is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils' pre- and post- administration of the vocabulary achievement test in favor of the post-administration. This means that computer-based games were effective in developing vocabulary learning of the experimental group pupils.

To get the effect size of the computer-based games on vocabulary, the square of eta (□□) was calculated after estimating the t-value. Results shown in table (2) reflect that the effect size of computer-based games on vocabulary learning of the experimental group is high. In other words, 92% of the total variance of the experimental group pupils' post achievement on the vocabulary test, which is the dependent variable, can be attributed to the computer-based games, which is the independent variable. This

percentage is considered high, which reflects a high variance, because it is higher than the minimum percentage (92% > 15%).
Based on the analysis of data shown above, it can be derived that the computer-based games program used in this study was effective in developing pupils' vocabulary learning. Results of the current study are consistent with the results of (Abd El-Aleem, 2014), and (Mehregan, 2014).

The following table reflects the results concerning hypothesis three, which is:
"There is a statistically significant difference on the risk-taking post scale between the mean score of the experimental and that of the control group in favor of the experimental group pupils."

The post-administration of the risk-taking scale.

Table (3)
Results of t-test of the control and experimental groups on the post-application of the risk-taking scale

Scale	Groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Total	Control	30	29.20	3.662	-14.763	58	.000 Sig.
	Experimental	30	45.47	4.798			

Table (3) indicates that the estimated t-value is significant at .000 level. This indicates that there is a statistically significant difference on the risk-taking post scale between the mean score of the experimental and that of the control group in favor of the experimental group pupils. In other words, the experimental group pupils outperformed their counterparts of the control group in their risk-taking level. This significant difference between the two groups as shown in table (3) reflects the effectiveness of computer games on developing pupils' risk-taking.

Table (4) indicates the results concerning hypothesis four, which is: "There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils' pre- and post-administration of the risk-taking scale in favor of the post-administration."

Table (4)

Results of t-test of the experimental group on the pre- and post- administration of the risk-taking scale

Scale	Groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)	—	Effect size
Total	Pre	30	21.73	2.690	-34.082	29	0.01 Sig.	.976	High
	post	30	45.47	4.798					

Results shown in the above table illustrate that the estimated t-value is significant at 0.01 level. This declares that there is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group pupils' pre- and post-administration of the risk-taking scale in favor of the post-administration. Eta square ($\eta 2$) was estimated after estimating the t-value to test the effect size of computer-based games (the independent variable) on risk-taking (the dependent variable).

Results illustrated in the above table reflect that the effect size of the computer-based games on risk-taking of the experimental group pupils is high. This declares that the 97.6% of the total variance of the experimental group pupils' post development on the risk-taking scale (the dependent variable) can be attributed to the computer-based games (the independent variable). This percentage is considered high, in which it reflects a high variance. The results of the study are consistent with Shatz (2015).

Conclusions

With reference to the results of this study, the following points were concluded:

1. The present study provided evidence for the effectiveness of using computer-based games in developing fourth year primary stage pupils' vocabulary and risk-taking.
2. Computer-based games integrate so many aspects that enhance active learning and positive attitudes towards vocabulary and risk-taking.

Recommendations

The following recommendations are based on the results and the conclusions drawn from this study:

1- Computer-based games should be integrated to complement or supplement vocabulary teaching and learning.
2- It is recommended that suitable computer-based games should be designed to complement the EFL textbooks.
3- The computer-based games that were designed in the current study must be accessible and available to EFL teachers in all the Egyptian schools.
4- Computer-based games should be used in EFL teaching to enhance vocabulary and risk-taking.
5- Computer-based games should be used to develop other foreign language skills and other affective factors.
6- New research should be conducted so as to measure the effectiveness of computer-based games when applied onto the university students.

Suggestions for Further Research

The following suggestions should be taken into consideration for further research:

1- To study the effectiveness of using computer-based games in enhancing other EFL skills and sub-skills such as listening, speaking, reading, writing, grammar and translation.
2- To examine the effectiveness of using computer-based games for developing other affective factors such as motivation, attitudes, and anxiety
3- To investigate the effectiveness of computer-based games in other school levels, such as preparatory and university stages.
4- To examine the effectiveness of computer-based games in developing vocabulary of ESP (English for Specific Purposes).

References

1. Abd El-Aleem, H. M. (2014). The Effect of Using a Computer-Assisted Program Based on Language Games on Developing Primary Stage Students' Acquisition of English Vocabulary (Unpublished MA dissertation), Fayoum University, Egypt. Abstract.
2. Alshalabi, M. F. (2003). Study of theories of personality and learning styles: Some implications and sample activities to support curriculum change in a higher education TESOL program in Syria. (University of Edinburgh). Retrieved from http://www.era.lib.ed.ac.uk//handle/1842/193
3. AlSheikh, A. (May, 2003). Pre and In-Service Saudi EFL Teachers' Vocabulary Size and their Use of L1 (Arabic) in the Classroom. Journal of Mansoura Faculty of Education, 52 (part. 2), 8-9.
4. Ashouri, A. F. & Fotovatnia, Z. (2010).The effect of individual differences on learners' translation belief in EFL learning. English Language Teaching, 3(4), 228-236.
5. Bruns, A. (2008). Blogs, Wikipedia, second life, and beyond: From production to produsage. Bern& Frankfurt: Peter Lang.

6. Jeong, K. (2006). Promoting communicative language teaching in EFL context: An English writing course mediated through the Web. English Language Teaching, 18(3), 47-68.
7. Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (2011). Handbook of individual differences: learning and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
8. Mayer, R. (2005). Interactive multimodal learning environments. Educational Psychology review, 19, 309-326.
9. Mehregan, M. (Winter, 2014). Game-Based Tasks for Foreign Language Instruction: Perspectives on Young Learners' Vocabulary Acquisition. The IAFOR Journal of Language Learning, 1 (1).
10. Neuman, S. (2011).The challenges of teaching vocabulary in early education.In S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.) Handbook of early literacy research (Vol. 3, pp. 358-372). New York: Guilford Press.
11. Read, C. (2007). 500 Activities for the primary classroom.Macmillen Education.
12. Shatz, I. (2015). Risk Taking in Language Learning and the Advantage of Using Video Games as an Educational Tool. Retrieved from https://www.academia.edu/25131188/Risk_Taking_in_Language_Learning_and_the_Advantage_of_Using_Video_Games_as_an_Educational_Tool?auto=download
13. Stott, A. & Neustaedter, C. (2013).Analysis of Gamification in Education. (Technical Report 2013- 0422-01) (p. 8). Surrey, BC, Canada: Connections Lab, Simon Fraser University. Retrieved from http://carmster.com/clab/uploads/Main/StottGamification.pdf
14. Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 vocabulary. In Reinders, H. (ed.), Computer games in language learning and teaching (pp. 189-208). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

15. Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. Computers & Education, 56(2), 466–474.
16. Woodward, T. (2001). Planning lessons and courses. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511732973
17. Zafar, S. & Meenakshi, K. (2012). Review of PhD Theses on the Role of Personality in SLA. English Language and Literature Studies, Vol. 2 (1), pp. 94-99.
18. Zimmerman, C. B. (2009). Word knowledge: A vocabulary teacher's handbook. Oxford: Oxford University Press.

مستخلص بالعربية:

هدفت هذه الرسالة إلى تصميم برنامج قائم على ألعاب الكمبيوتر لتنمية تعلم مفردات اللغة الانجليزية و لتحسين سلوك المخاطرة و هدفت أيضا إلى التحقق من فعالية إستخدام هذا البرنامج لطلاب المرحلة الإبتدائية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا بالصف الرابع بالمرحلة الإبتدائية. و قسمت العينة إلى مجموعتين و هما المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية. و قد أعدت الباحثة أداتين للتحقق من فروض الدراسة و هما اختبارا تحصيليا لمفردات اللغة الانجليزية و مقياسا لسلوك المخاطرة. و توصل البحث للنتائج التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة فى إختبار مفردات اللغة الإنجليزية التحصيلى المطبق بعديا لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين كل من التطبيق القبلى و البعدى لإختبار مفردات اللغة الإنجليزية التحصيلى لصالح التطبيق البعدى.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة فى مقياس سلوك المخاطرة المطبق بعديا لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين كل من التطبيق القبلى و البعدى لمقياس سلوك المخاطرة لصالح التطبيق البعدى.

الكلمات المفتاحية: ألعاب الكمبيوتر, مفردات اللغة الإنجليزية, سلوك المخاطرة, المرحلة الإبتدائية.

Scientific Journal

for Faculty of Kindergarten - Mansoura University

Volume 2 2 nd Issue October 2015

Periodical , Scientific, Refereed and Specialized
Concerns with Researches for Renewing , Developing
and Innovating in the Field of Child Education and Kindergarten