مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والثلاثون
شوال ١٤٣٥هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

رقم الإيداع : ٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ - ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام ورئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبدالعزيز العسكر

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

مدير التحرير

الدكتور / عبدالرحمن بن عبدالعزيز المقبل

عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. ذياب موسى البداينة
أستاذ الاجتماع في جامعة مؤته بالأردن

أ.د. سالم بن محمد السالم
الأستاذ في قسم دراسات المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات

أ.د. مرعي زايد مدكور
أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

د. عبد الرحمن بن محمد السلطان
الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

د. محمود بن سليمان المحمود
الأستاذ المشارك في كلية اللغات والترجمة

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية)دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً: يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية(مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماًبعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣)وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً: عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى.

خامساً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

سادساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

ثامناً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه.

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم:

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية و عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢-ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٠٥١ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية **د. خالد عواض عبدالله الثبيتي**	١٣
معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية **د. عبد العزيز بن عبد الرحمن العسكر**	٩٧
الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية **نهلة بنت إبراهيم عبدالعزيز السبيعي**	١٦٩
المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا **د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي**	٢٢٧
دراسة تحليلية لبعض قضايا الطفولة في المجلات التربوية المتخصصة كما يراها التربويون "مجلة الطفولة والتنمية أنموذجاً" **د. هاني محمد يونس موسى**	٣١١
كشف التغير في التغطية النباتية من الأجزاء الغربية من محافظة الطائف باستخدام بيانات الاستشعار عن بعد خلال الفترة ١٩٨٤–٢٠١٠م **د. حليمة إبراهيم الزُبيدي**	٤٠١

تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية

د. خالد عواض عبدالله الثبيتي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية

د. خالد عواض عبدالله الثبيتي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الحكومية السعودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)،وقام الباحث بتصميم استبانة تكونت من عشرة محاور وتسع وثمانين عبارة تم توزيعها إلكترونياً على عينة عددها (٣٩٧٣) عضو من أعضاء هيئة التدريس من المجتمع،واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة.

وكان من نتائج هذه الدراسة أن تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة،وهي حسب المقياس المستخدم دون المستوى المطلوب،مما يدل على أن رؤساء الأقسام يفتقدون للمهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام العلمية،وعلى الرغم من تدني الدرجة فقد جاء ترتيب المهارات الإدارية حسب قيم المتوسط على النحو التالي: (التنظيم–الاتصال والتواصل–العلاقات الإنسانية–إدارة الوقت–اتخاذ القرارات وحل المشكلات– المشاركة والعمل الجماعي–الإشراف والمتابعة– التخطيط– الرقابة والتقويم–التطوير).

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات الميدانية،وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

Administration Skills of Department Heads in Saudi Public Universities

Dr. Khalid Awad Abdullah Al-Thubaiti
Department of Educational Administration and Planning
Social Sciences College, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to evaluate the management skills of heads of academic departments in government Saudi universities.

To achieve the objectives of the study.the researcher used the descriptive method (survey).and the researcher designed questionnaire consisted of ten axes and eighty nine words were distributed electronically on a sample of (3973).a member of the faculty members.

The researcher used a number of statistical methods appropriate to the study.

The results of this study to evaluate the management skills of heads of academic departments in government Saudi universities came to a medium degree.which it without the required level.which indicates that the heads of departments lack the management skills necessary to achieve the objectives of the scientific sections.and although low grade came Order managerial skills as average values as follows: (organization - communication - human relations - time management - making decisions and solving problems - participation and teamwork - supervision - Planning - Monitoring and Evaluation – Development).

Through the outcome of study.the researcher put a number of recommendations and suggestions.

المقدمة:

إن مؤسسات التعليم العالي مطالبة ببذل مزيد من الجهد، وامتلاك مقومات التطوير المستمر، وتجويد أدائها؛ وذلك بهدف زيادة فعاليتها في تحقيق أهدافها، وضمان زيادة قدراتها التنافسية، التي تؤهلها بالفعل إلي التفوق والتميز.

لذا تسعى الجامعات بصورة جادة لتحقيق أهداف التعليم العالي وفلسفته، وذلك عن طريق أعضاء هيئة التدريس الذين يقوم بعضهم بعملية التدريس والإشراف، وبعضهم الآخر تناط به مسؤولية الإدارة داخل الكليات بحكم خبرتهم واختصاصهم وقدرتهم على حل المشكلات إضافة إلى العمل الأكاديمي،و تتدرج مسؤوليات المنصب الإداري داخل الكلية بين عميد الكلية والوكلاء، ورئيس القسم،وتتمحور مسؤوليات الإداري حول تحقيق أهداف الجامعة ورفع كفاءتها وزيادة فعاليتها.

وتعد الأقسام العلمية حجر الزاوية في الجامعة،فالجامعة لا تستطيع أن تؤدي رسالتها أو تحقق أهدافها إلا من خلال أقسامها العلمية،وعن طريق الأقسام تتم العديد من الإجراءات والعمليات والقرارات كاختيار أعضاء هيئة التدريس،وتحديد المقررات الدراسية،ووضع معايير القبول والتخرج،وتحديد الأنشطة العلمية كالتدريس والبحث العلمي،وخدمة المجتمع وغير من ذلك من العمليات والقرارات ويؤكد (Rita،١٩٩٦م) أن حوالي ٨٠% من جميع القرارات الإدارية في الجامعة تتخذ على مستوى الأقسام.

وعن طريق الأقسام العلمية يتم التأكد من تحقيق الأهداف،فعلى مستوى الأقسام يتفاعل أعضاء هيئة التدريس والطلاب،ويتلقى الباحثون التوجيه،ويتم تحديد ودراسة سبل الإسهام في تنمية البيئة والمجتمع.

ويعد الارتقاء بالقسم العلمي أحد أهم السبل المعاصرة لضمان تحقيق تفوق مؤسسات التعليم العالي وتجويد أدائها وتميزها، بحيث أن يركز الارتقاء بالهيئة الإدارية في التعليم العالي علي ديمومة التطوير وقيادة البيئة التعليمية المتغيرة لهذا التعليم.(المطيري، ١٤٢٤هـ،ص٣٥).

مشكلة الدراسة:

إن الأقسام العلمية لها دور مهم ومؤثر في صناعة القرار على مستوى الجامعة،وذلك لأن أي قرار يصدر من قمة التنظيم فيها وهو مجلس الجامعة ينبغي أن ينبع أولا ويتصاعد من مجلس القسم فمجلس الكلية حتى يصل إلى مجلس الجامعة.

ولقد أشارت عدد من الدراسات (جون،١٩٩٢م)، (شيحة،١٩٩٤م)، (Miller،١٩٩٩م)، (السيد ومصطفى،٢٠٠٢م)،(محجوب،٢٠٠٤م) إلى أن كفاءة القسم العلمي على تحقيق أهدافه،وأهداف الجامعة،تعتمد إلى حد كبير على الكفاءة الإدارية لرئيسة،فنوعية وكفاءة القسم العلمي تتحدد بقدرات واستعدادات رئيس القسم،فهو قائد ومدير،يتولى توجيه الآخرين نحو تحقيق أهداف القسم،فهو المشرف المباشر على فعاليات وأنشطة القسم،المخطط لها والمتابع والمقيم لمستويات الأداء،سواء بالنسبة للطلاب أو الباحثين أو أعضاء هيئة التدريس والإداريين وبصفة عامة فهو المسئول عن إدارة شؤون القسم.

وهنا يبرز دور رئيس القسم،لأن مهمة تحريك وتوجيه الطاقات والقوى التي يضمها القسم تقع على عاتقه، من خلال ما يقوم به من دور قيادي، وما يوفره من مناخ محفز يدفع بالقسم وأعضائه نحو تحقيق أهدافه وغاياته المنشودة. وهذا يتطلب من رئيس القسم أن يتحول من مجرد عضو من أعضاء هيئة التدريس وباحث متميز في تخصصه إلى محرك وموجه وقائد لمجموعة العاملين داخل القسم العلمي. (ناصف وهاشم، ١٩٩٨م).

فرئيس القسم يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية بما يتضمنه من تعدد في المهام والأدوار التي يقوم بها،وتزداد مسؤولياته،فيواجه تحديات كثيرة ومتنوعة،إذ أن عماه ليس قاصراً على تسيير شؤون القسم تسييراً روتينياً،ومباشرة أعماله التنظيمية فقط،بل يجب أن يشتمل على جانبين متلازمين متكاملين في منظومة واحدة: الجانب الأكاديمي المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية،وثانيهما الجانب الإداري وهو المسؤول

عـن تهيئـة المنـاخ لتحقيـق أهـداف القـسم وبالتـالي أهـداف الجامعـة.(الـسيد ومصطفى،٢٠٠٢م،ص٢٢٤).

وعلى الرغم من أهمية رئيس القسم،وأهمية دوره في تحقيق أهداف القسم والجامعة،فإن كثيراً ممن يتولى هذا العمل،يبدؤون عملهم دون رؤية واضحة لمجال الإدارة،ودون سبق إعداد أو خبرة إدارية،فاختيار رئيس القسم وتعيينه في منصبه،يعتمد في الغالب على مهاراته في البحث والتدريس،وليس من الضروري أن من يتفوقون في البحث والتدريس،يتفوق في تصريف شؤون القسم وإدارته.(الحربي،٢٠٠٨م).

وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة، سواء العربية منها أو الأجنبية والمتعلقة بمجال الإدارة التربوية، بأن مشكلة القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي، والمتمثلة في رؤساء الأقسام العلمية تعد من أهم المشكلات التي تواجه الإدارات العليا في الجامعات، نظراً لافتقار معظم رؤساء الأقسام في الجامعات العربية والأجنبية إلى الخبرات الإدارية الكافية والمهارات القيادية الفاعلة. (ضحاوي وقطامي، ١٩٩٧م، Bolton،2004).

وتشير دراسة (الخياط، ١٤٢٠هـ) بأن رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية يواجهون تحديات ومشكلات ناتجة عن تعارض وغموض أدوارهم، علاوة على افتقارهم إلى الخبرات والمهارات الإدارية وعدم توافر المعايير اللازمة لترشيح وتقويم أداء رؤساء الأقسام.

وغالباً يتم اختيار وتعيين رؤساء الأقسام في الجامعات بناءً على كفاءتهم الأكاديمية أكثر من اعتماده على مهاراتهم الإدارية،لذا تأتي هذه الدراسة لتقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما تقييم مهارة التخطيط لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٢) ما تقييم مهارة التنظيم لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٣) ما تقييم مهارة التطوير لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٤) ما تقييم مهارة الإشراف والمتابعة لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٥) ما تقييم مهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٦) ما تقييم مهارة الاتصال والتواصل لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٧) ما تقييم مهارة إدارة الوقت لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٨) ما تقييم مهارة العلاقات الإنسانية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

٩) ما تقييم مهارة المشاركة والعمل الجماعي لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

١٠) ما تقييم مهارة الرقابة والتقويم لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتم تحقيق هدف الدراسة من خلال تقييم المهارات التالية لرؤساء الأقسام العلمية:

(التخطيط–التنظيم–التطوير–الإشراف والمتابعة–اتخاذ القرارات وحل المشكلات–الاتصال والتواصل–إدارة الوقت–العلاقات الإنسانية–المشاركة والعمل الجماعي–الرقابة والتقويم).

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

- تتناول الدراسة فئة مهمة ومؤثرة في صنع القرار من الإدارة الجامعية،ألا وهم رؤساء الأقسام العلمية لما يقومون به من أدوار ومهام إدارية وأكاديمية مالية مختلفة.
- تركز الدراسة على جانب مهم من أداء رؤساء الأقسام العلمية،ألا وهو الجانب الإداري وما يتطلبه من مهارات لازمة لتحقيق أهداف العلمية التعليمة والإدارة الجامعية.
- تسلط الدراسة الضوء على واقع المهارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية.

الأهمية العملية:

- تكشف الدراسة المهارات الإدارية التي يمتلكها رؤساء الأقسام العلمية وتحتاج إلى دعم وتعزيز من قبل المسؤولين والإداريين.

- تكشف الدراسة المهارات الإدارية التي لا يمتلكها رؤساء الأقسام العلمية أو مستواهم بها ضعيف ويحتاجون إلى تطوير وتدريب لامتلاكها.
- تعطي المسؤولين في الجامعات الحكومية رؤية واضحة عن واقع المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية الحاليين،وبالتالي إعادة النظر في آلية اختيار وترشيح رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية وهي (التخطيط–التنظيم–التطوير–الإشراف والمتابعة–اتخاذ القرارات وحل المشكلات–الاتصال والتواصل–إدارة الوقت–العلاقات الإنسانية–المشاركة والعمل الجماعي–الرقابة والتقويم).

الحدود المكانية: الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ الموافق ٢٠١٢م.

مصطلحات الدراسة:

رئيس القسم:

هو عضو هيئة التدريس المكلف بتسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية في القسم، والمسؤول عن تطبيق لوائح وأنظمة مجلس التعليم العالي، ويقدم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية. ويعين رئيس القسم من بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد.(نظام مجلس التعليم العالي،١٤٢٨هـ).

المهارات الإدارية:

ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الأنشطة والعمليات والمسؤوليات التي يقوم بها رئيس القسم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من التخطيط والتنظيم والتطوير وإدارة والوقت واتخاذ القرار والاتصال والتواصل والإشراف والمتابعة والعلاقات الإنسانية والمشاركة في العمل والرقابة والتقويم لأجل تحقيق أهداف القسم الإدارية والأكاديمية والمالية.

الإطار النظري:

أولاً: رئيس القسم:

هو عضو هيئة التدريس المكلف بتسيير أمور القسم العلمية والإدارية والمالية، والمسؤول عن تطبيق لوائح وأنظمة مجلس التعليم العالي.((نظام مجلس التعليم العالي،١٤٢٨هـ).

١- نطاق العمل:

الإشراف على سير العمل في القسم ورئاسة مجلسه وتكوين اللجان ومتابعة شؤون المقررات الدراسية والاختبارات وتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.

٢- مهام ومسؤوليات رئيس القسم:

يرى كثير من التربويين ومنهم (J. Roach,1976) و(Mathias,1991) و Wolverton et al,1999) و(سهام كعكي،٢٠٠٥م)، أنه لا يوجد توصيف لعمل رئيس القسم، وإن وجد فغالباً ما يكون خليطاً من المسؤوليات التى لا تستطيع إنجازها جامعة بأكملها، وقد يتطلب أداء تلك المسئوليات قدرات لا تكون متاحة لرؤساء الأقسام لأنهم لم يعدوا للقيام بهذه الوظائف.

وقد حدد الحربي (١٤١٢هـ) مسؤوليات رئيس القسم العلمي أمام عميد الكلية كالتالي:

١- تنفيذ الأهداف والسياسات والأنظمة الخاصة بالقسم العلمي.

٢- تنفيذ قرارات مجلس القسم العلمي وقرارات المجالس الجامعية،بالإضافة إلى قرارات مدير الجامعة ووكلائها وأمين عام الجامعة وعميد الكلية.

٣- الإشراف على إعداد البرنامج الخاص بتطوير المناهج الدراسية وتنفيذها بعد اعتمادها.

٤- تشجيع البحث العلمي بالقسم وتنظيم برامجه والإشراف على تنفيذها بالتنسيق مع الجهات المعنية.

٥- الإشراف على الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لطلاب القسم.

٦- الإشراف على منسوبي القسم العلمي لأنه الجهة المرجعية في جميع شؤونهم العلمية والوظيفية.

٧- الإشراف على إعداد مشروع ميزانية القسم العلمي والخطط التعليمية ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها.

٨- تقديم تقرير سنوي لعميد الكلية عن نشاط القسم.

وذكر الغامدي (١٤٢٥هـ) عدة مسؤوليات لرئيس القسم تتصل بالقيادة، وبتطوير أعضاء هيئة التدريس، ومن هذه المسؤوليات:

١. حفز أعضاء هيئة التدريس لتعزيز الإنتاجية.
٢. حفز أعضاء هيئة التدريس للتدريس بفعالية.
٣. تقييم أعضاء هيئة التدريس والتغذية الراجعة.
٤. حفز أعضاء هيئة التدريس لزيادة ثقافاتهم.
٥. حفز أعضاء هيئة التدريس لزيادة الخدمات داخل القسم وخارجه.

ويصنف الخياط (١٤٢٠هـ) مسؤوليات رئيس القسم إلى قسمين: مسؤوليات إدارية،ومسؤوليات أكاديمية، وقد ذكر من المسؤوليات الإدارية ما يلي:

١. توضيح أهداف القسم.
٢. إعداد ميزانية القسم.

٣. المحافظة على مكتبة القسم.

٤. المحافظة على الملفات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس.

٥. الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس وذلك فيما يخص الترقية والتفرغ العلمي والتثبيت الوظيفي.

٦. تمثيل القسم أمام عميد الكلية أو مدير الجامعة.

٧. أن يمثل القسم في جميع الأمور الإدارية.

ولخص العودة (٢٠٠٧م،ص٣٥) مهام رئيس مجلس القسم بما يلي:

١- إدارة الشؤون الداخلية في القسم الأكاديمي.

٢- القيادة واتخاذ القرار.

٣- التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة.

٤- متابعة البرامج الأكاديمية (كالمناهج والتدريس..).

٥- رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم مهنيا.

٦- تكوين جو من الألفة بين أعضاء هيئة التدريس والقضاء على الصراع الناشئ بينهم.

٧- عضوية مجلس الكلية.

٨- خدمة المجتمع.

٩- تطبيق اللوائح والقوانين المعمول بها

١٠- تحديد احتياجات القسم من الموارد البشرية والمادية.

١١- تمثيل القسم في الاجتماعات والندوات والمؤتمرات العلمية.

١٢- الإشراف على مقتنيات القسم وإدارتها بما يحقق الهدف المنشود منها.

وقام الباحث بالرجوع إلى اللوائح والأنظمة الخاصة بمؤسسات التعليم العالي وما يتعلق بالجامعات الحكومية (نظام مجلس التعليم العالي،١٤٢٨هـ) ،ولم يجد مهام حددتها وزارة التعليم العالي لرئيس القسم العلمي،بل تركت للجامعات حرية تحديد

تلـك المهـام وفـق الامكانـات الماديـة والبـشرية لكـل جامعـة والتـي أغفلـت مـن الجامعات،وبتحليل مهام رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات التالية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دليل الكليات والأقسام العلمية بالجامعة,١٤٢٨هـ) وجامعة الملك سعود(دليل الكليات والأقسام العلمية بالجامعة,١٤٣١هـ) وجامعة أم القرى (دليل الكليات والأقسام العلمية بالجامعة,١٤٢٩هـ)يمكن أن يستخلص الباحث أبرز المهام في المحاور التالية:

أ- المهام الإدارية والمالية:

١) رئاسة مجلس القسم والإشراف على تنظيم شؤونه والدعوة لحضور جلساته وتنفيذ قراراته ورفع محاضر جلساته إلى عميد الكلية.

٢) تحقيق الأهداف والسياسات العليا في الكلية والجامعة.

٣) تنفيذ قرارات مجلس الكلية فيما يتعلق بالقسم.

٤) الإشراف على إعداد الخطة الإستراتيجية للقسم ومتابعة تنفيذها.

٥) الإشـراف علـى إدارة شـؤون القـسم التعليميـة والبحثيـة والإداريـة والماليـة والثقافية.

٦) الإشراف على تطوير القسم إدارياً وأكاديمياً وبحثياً.

٧) تنسيق وتطوير علاقات القسم داخل الجامعة وخارجها.

٨) الإشراف على توفير كل متطلبات القسم التعليمية والبحثية والإدارية والمالية.

٩) الإشراف على رفع مستوى الجودة وتطوير مخرجاتها.

١٠) تنفيذ ومتابعة قرارات مجلس القسم.

١١) القيام بما يفوض إليه من صلاحيات من قبل عميد الكلية.

١٢) الرفع لعميد الكلية كل ما يقع من عضو هيئة التدريس ومن في حكمه من إخلال بالوجبات المطلوبة أو أي مخالفات أخرى.

١٣) تقديم تقرير عن سير الدراسات العليا في القسم إلى عميد الكلية في نهاية كل عام دراسي.

١٤) متابعة أحوال مبتعثي القسم في الخارج.

١٥) الاطلاع على تقارير مبتعثي القسم في الخارج وعرضها على مجلس القسم.

١٦) إعداد تقارير الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ومنسوبي القسم.

١٧) حث أعضاء القسم على تطوير مهاراتهم وعلى اجراء البحوث والدراسات العلمية في تخصصات القسم.

١٨) إعداد تقرير سنوي شامل عن سير الدراسة والأداء الأكاديمي والإداري والبحثي في القسم ورفعه إلى عميد الكلية في نهاية كل سنة دراسية.

ب- المهام الأكاديمية:

١) تقديم تقرير واف عن الرحلة العلمية للمبتعث إذا كانت داخل المملكة وتحت إشراف القسم، ورفعه إلى مجلس الكلية.

٢) الإشراف على سير العملية التعليمية وتنفيذ خططها وتطوير برامجها الأكاديمية في القسم.

٣) تطبيق نظم ولوائح الجودة والتقويم والاعتماد الأكاديمي.

٤) الإشراف على مختلف النشاطات الطلابية بالقسم.

٥) الإشراف على مراجعة الأسئلة النهائية لمقررات القسم، ومراقبة أداء الامتحانات.

٦) الإشراف على عملية التطوير الأكاديمي لبرامج القسم.

٧) الإشراف على استقطاب أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

٨) اقتراح عضو هيئة تدريس غير عضو هيئة تدريس المقرر الدراسي ليضع أسئلة الاختبار النهائي للمقرر عند اقتضاء الحاجة.

٩) التنسيق مع وكيل الكلية للشؤون الاكاديمية للقيام بتنظيم الجدول الدراسي ليتناسب مع المقررات المطروحة.

١٠) تنسيق عملية الإرشاد الأكاديمي بالقسم مع وكيل الكلية للشؤون الأكاديمية.

١١) النظر في مشاكل الطلبة المتعلقة بمقررات القسم ووضع الحلول لها.

ت- صلاحيات رئيس القسم:

١) تمثيل القسم في مجلس الكلية.

٢) التوصية بأن يتم تصحيح أسئلة الاختبار النهائي عن طريق عضو هيئة تدريس آخر غير عضو هيئة تدريس المقرر أو أن يشرك معه متخصصًا أو أكثر في التصحيح.

٣) المصادقة على كشوف الدرجات ونتائج الاختبارات.

٤) إصدار القرارات الداخلية التي يقتضيها سير العمل بالقسم وفقاً للأنظمة واللوائح.

٥) توزيع العبء الدراسي على أعضاء هيئة التدريس بعد إقراره من مجلس القسم.

٦) التوصية بصرف الاستحقاقات للعمل خارج الدوام لمنسوبي القسم.

٧) التوصية بالتكليف بالعمل خارج دوام لمنسوبي القسم.

٨) التوصية بحضور منسوبي القسم الدورات التدريبية داخل الجامعة وخارجها.

٩) التوصية بمشاركة منسوبي القسم في النشاطات التعليمية واللجان داخل وخارج الجامعة.

١٠) التنسيق مع لجنة الابتعاث والتدريب في متابعة أوضاع المبتعثين والمتدربين.

١١) التوصية بإنهاء عقود أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين.

١٢) التوصية بالتعاقد مع أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين.

١٣) اعتماد بداية ونهاية اجازات منسوبي القسم.

١٤) اعتماد جدول المناوبات في المستشفيات الجامعية وأيضاً خلال الاجازات الرسمية.

١٥) ترأس مجلس القسم وتحديد جدول أعماله ومواعيد انعقاد جلساته.

١٦) تشكيل اللجان وتوزيع المهام داخل القسم.

١٧) تعيين رؤساء الشعب والتوصية بتعيين مدراء برامج الدراسات العليا التابعة للقسم.

١٨) اعتماد طلبات الشراء المباشر للقسم وفق الأنظمة المتبعة.

١٩) التوصية بتجديد أو رفع رواتب أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين والعاملين على الوظائف الصحية والإدارية التابعين للقسم.

٢٠) التوصية بتعيين مساعدي الباحثين والطاقم الإداري في القسم.

ثانياً: مهارات رئيس القسم:

تعرف المهارة بأنها: " القدرة على تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تناسب الظروف الواقعة" .(كوجك،٢٠٠١م).

ويشير السلمي (١٩٩٩م) إلى أن المهارة هي:" القدرة على أداء عمل أو تنفيذ إجراء أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل مما استخدم في الأداء من موارد وإمكانيات".

ويعرف العمري (٢٠٠٠م) المهارة بأنها: "استعداد أو موهبة طبيعية أو مكتسبة تنمو بالمعرفة أو التعليم،وتصقل بالتدريب،وتجعل الفرد قادراً على الأداء جسمياً أو ذهنياً،كما أنها تستخدم في التأثير على سلوك الآخرين أو تحقيق هدف معين".

يذكر عبدالرحيم (١٩٩٢م) أن المهارة الإدارية " تعبر عن القدرة على التنسيق،وإحداث التكامل بين جميع مصالح وأنشطة المنظمة."

ويشير كنعان (٢٠٠٧م) إلى أن المهارات الإدارية تتمثل في قدرة القائد على فهم عمله وممارسة نشاطه داخل التنظيم الذي يقوده،بالإضافة إلى معرفة علاقة ذلك التنظيم بالمجتمع المحيط به وعلاقته بالموظفين ؛ إذ إ نه في ضوء تلك العلاقات تتحدد نشاطاته ومهامه القيادية بما يتلاءم مع تحقيق التنظيم،وبما يكفل تحقيق متطلبات المرؤوسين وإشباع حاجاتهم.

ويعرض درة (١٩٨٢م) عدداً من المهارات التي يجب أن يمتلكها أي رئيس قسم علمي لعل أبرزها:

- مهارات التواصل مع الآخرين.
- المهارات المعلوماتية وتوظيفها لخدمة الأهداف.
- المهارات الخاصة باتخاذ القرارات
- المهارات الفنية
- المهارات التصويرية والفكرية

ويتطلب من كل إداري أو مسؤول يقوم بأعمال إدارية أو أكاديمية أو نحوها أن يكون لديه القدرة والمعرفة والاستعداد والمهارات اللازمة للقيام بتلك الأعمال والمهام بما يحقق الفعالية والكفاءة المطلوبة،وبالتالي ينعكس ايجاباً على طريقة وإجراءات العمل،ويعتبر رئيس القسم العلمي في الجامعات الحكومية أحد أولئك الإداريين والمسؤولين والمطلوب منه القيام بأعمال القسم الإدارية والمالية والأكادية،وبالتالي يجب أن يكون لديه المهارات التي تساعده على تحقيق أهداف القسم وبالتالي أهداف الجامعة،والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها رئيس القسم هي:

١- مهارة التخطيط:

إن أول وظيفة من الوظائف الجوهرية للإدارة هي مهارات التخطيط،فالتخطيط عملية منظمة،واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة،فالتخطيط عملية ذكية وتصرف ذهني لعمل الأشياء بطريقة منظمة،فهو التفكير

قبل العمل،والعمل في ضوء الحقائق بدلاً من التخمين،فالتخطيط هو التدابير والإجراءات التي يقوم بها رئيس القسم للوصول إلى الأهداف المحددة،وهو بذلك وسيلة وليس غاية.

وتعرف دراسة شلبي وعبدالصمد (٢٠٠٠م) التخطيط بأنه: "عملية فكرية تعتمد على المنطق والترتيب، حيث إنه يبذل فيها جهد لتوضيح الأهداف المراد تحقيقها،والبحث عن أفضل الوسائل لذلك،كذلك محاولة توقع المعوقات التي يمكن أن تعترضها وكيفية التغلب عليه "و يقول ابن دهيش وآخرون(٢٠٠٥م) في تعريفهم للتخطيط: "إ نه عبارة عن طريقة عقلانية منظمة لاتخاذ قرارات اليوم التي تؤثر على غد المؤسسة".

ويقوم التخطيط على أهداف محددة مستقبلية يراد تحقيقها،وذلك عن طريق دراسة الماضي ومراقبة الحاضر واستخلاص التجارب النافعة منهما،ومحاولة تطبيقها على الأعمال المستقبلية لتحقيق أفضل النتائج. (الذويبي,٢٠٠٥م).

ومفهوم التخطيط للأقسام العلمية يتضمن الخصائص العامة التالية:

- التخطيط عملية واعية لاستشراف المستقبل والتنبؤ باتجاهاته.
- التخطيط أسلوب علمي يتجه إلى تحقيق أهداف محددة للأقسام العلمية.
- التخطيط يقوم بتعبئة الموارد الطبيعية والبشرية والفنية واستخدامها بصورة مستمر لإحداث أقصى نمو ممكن.
- التخطيط السليم يتسم بالواقعية،والشمول،والمرونة،والاستمرارية.
- التخطيط يسير في الاتجاه المحدد سلفاً،ووفقاً لجدول زمني مقدر من قبل رئيس القسم.
- الخطة هي وضع التخطيط في صورة برنامج محدد بمراحل وخطوات،وتحديد الزمان والمكان،والموارد المتاحة،والأهداف.

٢- مهارة التنظيم:

التنظيم ليس هدفاً؛ وإنما هو وسيلة للوصول إلى الهدف بطريقة أفضل،في عدم وجود التنظيم يترتب عليه بلا شك الارتباك والارتجال في تصنيف العمل وتوزيعه داخل الأقسام العلمية،الأمر الذي قد يؤدي إلى إعطاء أهمية كبيرة لبعض العمليات به،وأهمية أقل للبعض الآخر،فبدون خطة تنظيمية فإن كل قسم من الأقسام العلمية قد يبالغ في نظرته للدور الذي يلعبه؛ ولذلك يعتبر التنظيم جانباً مهماً من جوانب العملية الإدارية ومصاحباً لجميع مراحلها (الفيفي،م ٢٠٠٣).

ويعتبر التنظيم أحد أهم وظائف الإدارة؛ لأنه ينسق العلاقة بين الأشخاص من أجل تحقيق أهداف مشتركة،ويتم وفق أسس مختلفة. (النمر وآخرون،٢٠٠١م).

يشير السواط وآخرون(٢٠٠٠م) إلى أن التنظيم يعني:" تجميع الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف, وإسناد مهمة الإشراف على كل مجموعة لشخص تمنح له السلطات الإشرافية اللازمة , مع مراعاة التقسيمات الرأسية والأفقية اللازمة لإتمام البناء الهيكلي".

ويشمل مفهوم التنظيم عدة مجالات وصور إنسانية واجتماعية؛ بحيث أصبح التنظيم ملازماً لجميع تلك التصرفات, ويوجد في جميع مجالات الحياة على مختلف المستويات؛ سواء المجتمعات الأسرية،أو العسكرية،أو السياسية،أو الاقتصادية،أو الإدارية،ويعد بمثابة الجسد الحي للإدارة.(الذويبي,٢٠٠٥ م).

ويتضمن تعريف التنظيم عناصر رئيسية هي:

١ .وضع الأهداف العامة أولاً؛ حتى يتسنى تحديد الأنشطة اللازمة لتحقيقها.

٢ .إعداد عناصر النشاط (من أفراد،ووظائف،وإمكانيات مادية)القادرة على تحقيق الأهداف.

٣ .ربط هذه العناصر من خلال مجموعة من العلاقات؛ حتى يتحقق التعاون والتنسيق الفعال نحو تحقيق الأهداف.

وظيفة التنظيم تطلق على الجهود التي تبذل بقصد:

- تحديد الوظائف والأعمال المطلوب تنفيذها ثم تقسيمها إلى مجموعات.
- توزيع الأعمال على الموظفين بشكل يضمن التنسيق وعدم الازدواجية.
- توفير البيئة المناسبة للعمل بروح الفريق الواحد الذي يسوده الانسجام والتعاون.
- توفير الإمكانات البشرية والمادية.
- تحقيق الأهداف المتفق عليها.(النوري،١٩٩١م).

ويمكن إيجاز أهمية التنظيم في العمل الإداري بالأقسام العمية في النقاط التالية:

- يوفر التنظيم الوسائل الكفيلة بتحقيق التعاون والانسجام بين أعضاء القسم العلمي.
- يساعد التنظيم على إيجاد الوسيلة التي تمكن رؤساء الأقسام من القيام بمهامهم ووظائفهم.
- يحدد التنظيم المعايير الأدوار التي يجب أن يقوم بها كل فرد والعمل المكلف به وملائمة وظيفته للوظائف الأخرى.
- يحقق التنظيم التنسيق بين مختلف الجهود الجماعية مما يؤدي إلى تحقيق أسرع للأهداف.
- يحدد التنظيم المسؤوليات،والاختصاصات ويؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية.
- يحدد التنظيم شكل الإطار العام للاتصالات داخل القسم.

٣- مهارة التطوير:

يعتبر التطوير المفردة الأكثر تداولاً في عالم اليوم، سواء على مستوى الدول والشعوب، أو على مستوى التنظيمات الاجتماعية، أو الاقتصادية والإدارية. فالكل يتحدث عن التطوير، والجميع ينشد التطوير، باعتباره أساسًا في الرقي والتقدم وإثبات

الوجود والتفوق على الآخرين في عالم يعج بالمتغيرات التي تتطلب التكيف المستمر معها، ومحتدم بالصراعات والتنافس.

تناول العديد من الباحثين وكتاب الإدارة مفهوم التطوير بصيغ ومفاهيم تتفاوت وفقًا لهؤلاء الباحثين،بل إن مصطلح التطوير تم التعبير عنه بعدة صيغ تتناسب كل منها مع مدخل البحث وهدفه من تناول مفهوم التطوير فبينما سماه البعض بالتطوير، سماه آخرون التغيير المخطط أو التغيير التنظيمي. وربطه البعض بحالات معينة فسموه تطوير المنظمات أو التطوير الإداري.

نقل لنا آل زاهر(١٤٢٥هـ) جملة من تعريفات التطوير منها: عرف الكبيسي التطوير بأنه " حالة عقلية وعقلانية محددة الأبعاد ومعروفة المعالم تطرح من قبل المؤسسات والمجتمعات كبديل للواقع القائم وكهدف يمكن تحقيقه في المستقبل المنظور".

ويعرفه اللوزي بأنه " نقله نوعية وكمية من وضع إلى وضع آخر أفضل منه، وفي جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والبيئية والإدارية والصحية والتكنولوجية ". ص ص ٣٢-٣٣.

ثم وضع آل زاهر(١٤٢٥هـ) تعريفه الخاص للتطوير بأنه " التغيير المخطط الهادف، الذي يتناول المؤسسة كاملة. سواء كانت تعليمية أو اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية. أو قد يركز على جزء أو جانب من جوانبها، مع الأخذ في الاعتبار أن يقوم به جهة معينة (إدارات، أو مراكز، أو هيئات) أو قد يتم وفق جهود ذاتية من قبل الأفراد المعنيين بالتطوير إذا وجدت الدعائم المساعدة على ذلك،وأن يتناول جوانب متعددة وفقًا للحاجة التي يظهرها الأفراد أو المؤسسات، عن طريق دراسة الواقع والانطلاق منه إلى استشراف المستقبل. ص ٣

وتتلخص أهداف التطوير كما يشير القحطاني (١٤١٦هـ) فيما يلي:

- زيادة فعالية المنظمة وتنمية قدرتها على التكيف مع التغييرات الخارجية.
- تحسين مستوى عمل الفريق فيما بين أعضائه وفيما بين الفرق المختلفة.

- تحسن الاتصالات وحل المشاكل والخلافات وتنمية المهارات المطلوبة لها.
- تنمية بيئة العمل التي تساعد على الإبداع والانفتاح وتهيئة فرصة للتنمية الذاتية والتطور الشخصي الذي يؤدي إلى السلوك القويم.
- خفض السلوكيات الناتجة عن الخلل الوظيفي وبناء الثقة والانفتاح بين الأفراد والجماعات.
- تنمية الوعي الوظيفي بأهمية تبني برامج التغيير، وتهيئة البيئة القابلة لذلك، والتي تساعد على النمو المستمر والتعلم الدائم والتنافسية في الأداء.
- تنمية القدرة على جذب وتوظيف الأفراد المبدعين والمحافظة عليهم.ص٧

٤- مهارة الإشراف:

إن الأقسام العلمية عبارة عن نظم،كفاءتها تعتمد على مهارات ومجهود الأفراد الذين يعملون بها،فأهداف الأقسام لابد أن تفهم،وطريقة الإنتاج لابد أن تتبع،ومواعيد وجداول العمل لابد أن تحقق،والعمل لابد أن يقوم.

تستخدم كلمة الإشراف في نواح كثيرة من الحياة،وعادة ما تدل على مباشرة الآخرين،أو مراقبتهم،أو توجيههم،وإثارة نشاطهم بقصد تحسين أدائهم،وإذا نظرنا للإشراف نجده عبارة عن سلسلة متصلة من القرارات،والنشاطات،التي يقوم بها رئيس القسم لإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف.

ويهدف الإشراف إلى:

- مساعدة القسم في التأكد من الأداء في أعلى الكفاءات.
- التأكد من توفر الأدوات والوسائل التي تحقق فعالية الاشراف.
- اكتشاف الانحرافات والمفارقات أثناء العمل داخل الأقسام العلمية.
- المساعدة في تحقيق التنسيق والتعاون بين أعضائه.
- تقليل التكلفة والمصروفات.
- تطبيع سلوك الفرد على نمط معين في المؤسسة.

- تزويد العاملين بالمعرفة العلمية والعملية ذات الصلة بأدائهم.
- مساعدة الإدارة العليا في عملية التخطيط واتخاذ القرارات.

وتكمن أهمية الإشراف في:

- أهمية العمل التعاوني الذي يعتبر أساس تطوير العملية التعليمية والتدريبية والبحثية.
- إزالة العقبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين.
- تحقيق غايات وأهداف التعليم والبحث العلمي.
- اختيار الطرق المثلى للإشراف على العملية التعليمة والبحثية.
- تطوير عمليات التعليم والتدريب تربوياً وتقنياً.
- تعدد وتنوع المواقف التي تمثل الواقع التعليمي.
- حاجة الموظفين مهما كانت صفاتهم ومستويات أدائهم للمساعدة والتوجيه.

٥- مهارة اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرارات قد تكون من اصعب المهمات الإدارية للإداري أو المسؤول لأنها مهمة تقوم على اختيار الخيار الأنسب،والخيارات المناسبة تتطلب التمييز بين الأمور الطارئة والأمور المهمة؛ لأن القرارات المهمة في الغالب نتائجها مهمة وخطيرة في نفس الوقت،وهذا يتطلب مزيد من العناية والدراسة الهادئة والمتوازنة،وينبغي أن يميز الإداري بين القرارات الإدارية والقرارات الشخصية،وهذا يتطلب أن يمتلك الإداري القدرة والمهارة على اتخاذ القرار الرشيد.

إن اتخاذ القرارات هو المدخل الأساس لتحقيق أهداف الإدارة وسوف تستمر عملية اتخاذ القرار طالما كان هناك أهداف يلزم تحقيقها،وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرارات موجودة في المنظمات الإدارية كافة،وهي عملية يواجهها رجال الإدارة على اختلاف مستوياتهم الإدارية ومسؤولياتهم الوظيفية،فاتخاذ القرار من الوظائف الأساسية في

الإدارة التي يجب على المدير أو القائد أن يجيد تطبيقها وعلى علم ودراية بها.فالتنظيمات التربوية وغير التربوية تقوم أساساً على على عملية اتخاذ القرار وكما أشار (جريفت Griffihs) أن تركيب المنظمة الإدارية يتحدد بالطريقة التي تتخذ بها القرارات.(الشلعوط،٢٠٠٣م).

إن القرار هو لب الإدارة،والقرارات سلسلة متصلة بعضها ببعض،وكل قرار كبير يتبعه سلسلة متصلة من القرارات التي تتسلسل في درجتها إلى أن تصل إلى قرارات صغيرة جداً،فالقرارات التي تصدر من أعلى مستوى إداري يتبعها قرارات تتخذ في المستويات الإدارية الأقل،وعلى أية حال قيمة القرار تتوقف على نجاحه في تحقيق الأهداف.(سايمون،٢٠٠٣م).

وعملية اتخاذ القرار هي ذلك الجزء المهم من مراحل صنع القرار وإحدى وظائفه الرئيسة وليست معنى مرادفاً أو بديلاً لصنع القرار،ومرحلة اتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعي القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة القائمة والطريقة التي يمكن بها حلها أو القضاء عليها.(قراقزة،١٩٩٣م).

والقرارات تقوم على بعدين هما:

- مجموعة الحقائق والمعلومات،وهذه يجب أن تكون خاضعة للاختبار لبيان صدقها أو زيفها.
- مجموعة القيم وهي لا تخضع لمثل هذا الاختبار لأنها تتعلق بعملية اختيار الأحسن أو الأفضل،وكذلك تتعلق بالصورة المثلى التي يجب أن يكون عليها موضوع القرار.(سايمون،٢٠٠٣م).

وتوجد عوامل لنجاح القرار الإداري هي:

- التحليل المنطقي للمشكلة بعيداً عن المؤثرات العاطفية.
- تحديد الهدف المطلوب الوصول إليه بدقة.
- التوقيت المناسب لاتخاذ القرار من غير استعجال أو تردد.

- التحلي بالشجاعة وعدم التخوف من اتخاذ القرار بحجة التغيرات المختلفة.
- تمهيد الطريق للقرار المتخذ وعدم الاكتفاء بإصداره.
- متابعة نتائج القرارات حتى لا تنحرف النتائج عن المطلوب تحقيقه.
- اتخاذ القرار يتم باختيار الحل الذي يقدم أقل نسبة احتمال من المخاطرة.
- اتخاذ القرار الذي يقدم يتناسب مع الموارد المتاحة تدبيرها.
- تطبيق القرارات المهمة والكبيرة على مراحل تتفق مع الموارد المالية ومقدرة العاملين من حيث التنفيذ.(علاقي،١٤٢٠هـ)

٦- مهارة الاتصال:

الاتصال وظيفة رئيسية من مهام الإداري،فالنجاح في العمل الإداري يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة القائد على الاتصال الفاعل،والمؤثر في العديد من المواقف المختلفة.

والمفهوم العام للاتصال من أصل كلمة "اتصال" Communication يرجع إلى الفعل اللاتيني Communicate ومعناها Common بمعنى عام أو مشترك أو مشاركة،وقد عرف عدد من الباحثين الاتصال على النحو التالي:

- الاتصال ذلك النشاط أو سلسلة النشاطات المتجانسة التي تتفاعل فيما بينها أو بالبيئة المحيطة بها وبصفة مؤثرة لتولد ناتجاً.(فلاتة،١٤١٢هـ).
- الاتصال العملية التي بواسطتها يستطيع إنسان ما معرفة ما يدور في خلد شخص آخر،أو ما يفكر فيه أو يشعر به،أي أن الاتصال هو مصدر كل نمو عند الإنسان ما عدا النمو الجسمي،ويتضمن الاتصال مرسلاً ومستقبلاً ورسالة وقناة ووسيلة.(حسين،١٩٩٢م).
- الاتصال "إرسال وتحويل للمعلومات من المرسل إلى المستقبل مع ضرورة فهم المعلومات من قبل المستقبل".(العطية،٢٠٠٣م).

- المعنى التربوي للاتصال: هي تلك العملية التي تحدث ف الموقف التعليمي التعلمي بين عناصره المتعددة التي تشكل الأداة الرئيسة في تنظيم عملية التعليم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.(أبو نمرة،٢٠٠١م).

ويمكن تلخيص أهمية الاتصال للمؤسسات الإدارية في النقاط التالية:

- عملية الاتصال ضرورية للتعاون وأداء الأعمال على الوجه الصحيح.
- تسهم عملية الاتصال ربط الأفراد في ما بينهم،وبالبيئة الخارجية التي يتعاملون معها.
- الاتصال عملية حيوية تساعد على اتخاذ القرار السليم الذي يتوقف بدرجة كبيرة على كمية المعلومات والبيانات وتدفقها وسلامتها.
- ترتبط الكفاءة الإنتاجية للعمل الفردي إلى حد كبير بمدى فعالية الاتصال داخل هذه المؤسسات.
- يساعد الاتصال على تكوين علاقات إنسانية سليمة بين الرؤساء والمرؤوسين وبين المرؤوسين وبعضهم البعض.
- يعمل الاتصال تنظيم العناصر البشرية والمادية بطريقة فعالة ذات كفاءة عالية.
- الاتصال ينقل المعلومات والأفكار المتعلقة بالعمل.(مصطفى والنابه،١٤٠٦هـ).

تتكون عناصر عملية الاتصال من العناصر التالية:

- المرسل.
- المستقبل.
- الرسالة.
- قناة الاتصال (وسيلة الاتصال).
- التغذية الراجعة.

ويمكن تقسيم طرق الاتصال على خمسة أنواع أساسية هي:

١- الكلمة المكتوبة مثل:

الخطابات،التقارير،المذكرات،العقود،الملخصات،المفكرات،الملاحظات،القوا عد،الخطط،القرارات،المستندات.

٢- الكلمة المنطوقة مثل: المحادثات،المقابلات الشخصية،الاجتماعات،الاتصالات الهاتفية،الأحاديث،المؤتمرات،المحاضرات،الخُطب.

٣- الإيماءات الرمزية مثل: الإيماءات،الإشارات،التعبيرات،التصرفات،نبرات الصوت،الصمت،الحركات،السكينة،الحضور،الغياب.

٤- الاتصال المرئي مثل: الصور،الشرائح،الطباعة،الألوان،الرسومات،الأشكال التوضيحية،الخرائط،أفلام الكرتون.

٥- الاتصال المركب مثل: التلفاز،الجرائد،المجلات،الكتيبات،الإعلانات الورقية.(كنسارة،١٤١٨هـ).

ويمكن تحديد خمس اتجاهات للاتصالات هي:

- الاتصالات الهابطة (من أعلى إلى أسفل).
- الاتصالات الصاعدة (من أسفل إلى أعلى).
- الاتصالات الأفقية.
- الاتصالات الجانبية.
- الاتصالات متعددة الاتجاهات.(سلامة،١٩٩٣م)

٧- مهارة إدارة الوقت:

أشار الصحفي (١٤٢٧هـ) أن الوقت يعتبر من الموارد الهامة النادرة والثمينة لأي تنظيم،لأنه يمثل أحد الأبعاد الرئيسية التي تحدد كفاءة التنظيم،كما أنه يمثل عنصرا من عناصر العملية الإنتاجية، ولحاجة المنظمات الخدمية والإنتاجية الدائمة لاستثمار مواردها بشكل فعال لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، فلا بد أن يستثمر وقتها

أيضا بطريقة فعالة كأحد هذه الموارد المتاحة، وهذا يتطلب إيجاد نوع من التوافق بين ما هو متاح من الوقت والأنشطة المراد إنجازها.

وفي هذا الصدد أشار كل من ألاي وكوكاك أن"استعمال الوقت أو إدارة الوقت قضية حاسمة لكل من الأفراد و المنظمات.وإن قيمة إدارة الوقت ليست في السيطرة على الوقت في حد ذاته، ولكن بالطرق التي يستعملها الناس ليستطيعوا أن يحسنوا حياتهم".(Alay & kock,2002).

أشارت نهلة طه (١٩٩٦م) إلى تعريف إدارة الوقت بأنه "الاستخدام الفعال للوقت والموارد المتاحة الأخرى وذلك بهدف تحقيق الأهداف المتوقعة في المنظمة خلال إطار زمني محدد".

في حين أورد الغامدي (١٤٢٩هـ) في تعريفه لإدارة الوقت بأنها"عملية شمولية تتم من خلال الوظائف الإدارية والأعمال والأنشطة المنظمة التي تعتمد في تنفيذها على مهارات عالية ومواهب شخصية مميزة تستطيع توظيف جميع الإمكانات لتلبية احتياجات الفرد والمجتمع، مع القدرة على ترشيد الوقت والإفادة منه إضافة إلى التمكن من التكيف مع الظروف الآنية والمستقبلية."

وعرض سبرنجير (Springer,2002) جملة من فوائد إدارة الوقت منها:

١- التحكم بالإجهاد:

إدارة الوقت تمنع الإجهاد،إن إدارة الوقت تقلل الإجهاد بسبب الالتزام بالمواعيد النهائية، وتمكن الفرد من العمل ساعات أقل بنتائج أكبر.

٢- توازن الحياة:

العمل لساعات طويلة وأخذ العمل إلى المنزل يؤذي التوازن الطبيعي الذي يجب أن يمتلكه الفرد في حياته،وبتعلم إدارة الوقت نستطيع أن نعمل الأشياء التي نريد أن نعملها عوضا عن صرف كل الوقت على مسؤوليات العمل.

٣- زيادة الإنتاجية:

جزء من إدارة الوقت يعينك كيف تقضي وقتك،عندما تقرر كيف تقضي وقتك، يمكنك أن تعدل جدولك لزيادة الإنتاجية.مثال على ذلك:قد تجد أن الاجتماعات تضيع وقتك في حين أن البريد الإليكتروني بشكل المجموعات قد يقوم بالأمر بشكل حسن.

٤- تحقيق الأولويات:

الناس الذين لديهم مشكلة كبيرة في إدارة وقتهم هم أولئك الذين لا يعرفون ما هي أولوياتهم أو ماذا يجب أن تكون؟.معرفة الأولويات تساعد كيف نصرف الوقت الثمين حيث نحتاجه أكثر.

٥- إنجاز الأهداف:

واحدة من أهم سمات امتلاك خطة لإدارة الوقت هي وضع الأهداف،وبدون الأهداف ما يعمل يكون غير واضح.إن إتباع خطة لإدارة الوقت تزيد من فرصة إنجاز الأهداف التي وضعت.

ذكرت أوليفر (Oliver,1990) أن إستراتيجيات إدارة الوقت تتمثل في ثمان إستراتيجيات هي:

- تحديد الأهداف.
- وضع الأولويات.
- عمل قوائم للعمل اليومي.
- رفض المشتتات.
- التفكير بإيجابية.
- ممارسة التحكم الذاتي.
- تنمية القدرة على عمل تقديرات واقعية للوقت.
- غربلة المكالمات التليفونية.

أما أكستنج وزهيجي (Xiting&Zhijie,2001) فقد أشارا إلى أن مهارات إدارة الوقت هي ثلاث مهارات هي:

١. الشعور بقيمة الوقت (تتضمن قيمة الوقت ذات التوجيه الاجتماعي، و قيمة الوقت ذات التوجيه الفردي).

٢. الشعور بالتحكم أو السيطرة على الوقت (وتتضمن إعداد الأهداف، التخطيط، الأولويات، تخصيص الوقت، التغذية الراجعة).

٣. الشعور بكفاءة الوقت (تتضمن كفاءة إدارة الوقت، وكفاءة سلوكيات إدارة الوقت)

٨- مهارة العلاقات الإنسانية:

تعد العلاقات الإنسانية أحد مجالات الإدارة التي تهتم بإدماج الأفراد في مواقف العمل بطريقة تحفزهم على العمل معًا بأكبر إنتاجية، وتحقيق التعاون بينهم وإشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

وتشمل عناصر العلاقات الإنسانية على ضوء ما سبق: تحقيق التعاون بين العاملين وزيادة الإنتاجية وإشباع حاجات الأفراد المتنوعة.

وقد عرف مرسي (١٩٩٨م،ص٨٠) العلاقات الإنسانية بأنها " عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين، مع تحقيق توازن بين رضاهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة"

وقد عرفها كل من الطخيس والجرتلي (١٤٠٥هـ،ص٢٨٧) بأنها:"مجموعة السياسات التي تهدف إلى تحسين علاقة المنظمة بجمهورها الداخلي من خلال ما توفره له من رعاية واهتمام وظروف عمل مناسبة مما يؤدي إلى تحقيق درجة مناسبة من الإشباع لجميع الأطراف بحيث يتحقق في النهاية كل منها بصورة متوازنة".

ويعرف كنعان (٢٠٠٧ م،ص٢٣) العلاقات الإنسانية بأنها " تلك الجهود التي تُبذل من أجل إطار يساعد على تنمية الثقة والفهم والاحترام المتبادل بين الإدارة وأفراد القوى العاملة بهدف تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية".

ويذكر مغربل (١٤١٤هـ،ص ص ٦٤-٦٧) أن أهمية العلاقات الإنسانية تتمثل فيما يلي:

رفع الروح المعنوية لجميع العاملين: تؤثر العلاقات الإنسانية في الروح المعنوية للأفراد– وترتبط بها ارتباطا وثيقًا ونتيجة لاستقرار العلاقات الإنسانية ترتفع الروح المعنوية لدى العاملين وذلك عن طريق إشباع حاجات العاملين، وتنهار الروح المعنوية لدى العاملين تمامًا فيما لو أهملت الإدارة واجبها في ذلك، مما ينعكس أثره على تحقيق الأهداف.

إشاعة روح الاطمئنان والاستقرار في نفوس العاملين: عندما تكون العدالة أساسًا- ويركز عليها القائد في عمله وعندما يشبع القائد حاجة أفراده بالشعور بالعدالة، والحرية في إبداء الرأي وأيضًا في الدفاع عن النفس في المواقف التي تتطلب ذلك. بلا شك أن هذا سيؤدي إلى نتائج طيبة في نفوس العاملين وإشاعة روح الاطمئنان بينهم مما يدفعهم إلى تأدية عملهم على الوجه الأكمل.

أداء العمل بروح الفريق الواحد:فتعاون الأفراد وتنمية روح المحبة بينهم في العمل- الواحد تدفعهم للعمل كأسرة واحدة يحرص كل فرد فيها على معاونة الآخر وتلك أقصى درجات النجاح في العمل.

إذكاء روح التنافس الشريف في العمل:إن للعلاقات الإنسانية الدور الفعال في هذا- المجال وذلك بجعل التنافس شريفًا باتباع أسلوب التحفيز المادي والمعنوي، الذي سوف ُيذكي روح التنافس بين العاملين في العمل، وربط ذلك من خلال العمل الجاد مما يدفع العاملين لبذل أقصى جهد للحصول على التقدير اللازم.

وللعلاقات الإنسانية العديد من الأهداف من أهمها أنها تسعى إلى تهيئة جو عمل مناسب للفرد العامل ليتمكن من تحقيق النتائج الإيجابية في مجال العمل وذلك أن العلاقات الإنسانية تنظر إلى الفرد باعتباره عنصر أسمى وأهم من عناصر الإنتاج المادية،فالإنسان كائن حي له مشاعره وأحاسيسه واحتياجاته المختلفة التي ينبغي إشباعه.

وقد ذكر مصطفى(٢٠٠٢م،ص١٧٨) أن للعلاقات الإنسانية أهدافًا ثلاثة هي: تحقيق التعاون والمشاركة بين العاملين والإدارة من ناحية، وبين العاملين وأنفسهم من ناحية

أخرى، وحفز الأفراد على العمل وتحقيق أهداف المنظمة، وإشباع حاجات الأفراد الاقتصادية والنفسية والاجتماعية والوصول بهم إلى أفضل حالات الرضا والتكيف.

٩- مهارة المشاركة والعمل الجماعي:

إن التطور الذي شهدته الإدارة الحديثة والتطور التكنولوجي ونمو قيم جماعية حديثة أدى إلى تعقد الدور الذي يقوم به المدير وضرورة تطبيق مبدأ المشاركة بصفة عامة واتخاذ القرارات بصفة خاصة، للأسباب التالية:

١) أن اتخاذ القرارات الإستراتيجية الخطيرة الخاصة بالتنمية والتطوير والإصلاح تتطلب إشراك العاملين في التنظيم وكذلك إشراك كل من تتصل بهم هذه القرارات وتمسهم من خارج التنظيم، لأن هذه القرارات تتطلب التفكير الواعي وإقناع الآخرين بجدواه.

٢) عملية اتخاذ القرارات هي بطبيعتها نتاج مجهودات مشتركة من الآراء والأفكار والاتصالات بالاعتماد على أشخاص متعددين.

٣) المشاركة في اتخاذ القرار تمكن المدير من التوصل إلى قرارات أكثر فعالية من خلال العمل التعاوني المشترك، وتبادل الرأي مع الآخرين والوقوف على كل الاقتراحات والتوصيات.

٤) للمشاركة دور هام في إقناع المرؤوسين بتنفيذ القرارات ودعم تطبيقها.

ومفهوم المشاركة هو توسيع الدور الذي يقوم به المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار، حيث يتم الأخذ بالاقتراحات والتوصيات والآراء الفردية والجماعية التي يبديها المرؤوسين، مما يمكن الوصول للقرارات الأكثر فعالية وضمان سهولة تنفيذها.

١٠- مهارة الرقابة والتقويم:

يقصد بالرقابة قياس النتائج المحصلة للتأكد من مطابقتها للمعايير التي تتضمنها الخطة الموضوعة والتعرف على الانحرافات عن المعايير الموضوعة وتصميم العلاج المناسب لها ووضعه موضع التنفيذ مع التأكد من تصحيح الأخطاء وإعادة العمل إلى المسار السليم. (زاهر،١٩٩٥م).

فالرقابة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتخطيط كما أنها تعد جانباً مكملاً وحيوياً لضمان تنفيذ الأوامر والتعليمات،والرقابة في دائرة الوظائف الإدارية تعني قياس نتائج الأعمال

ومقارنة هذه النتائج بالأهداف المحددة مسبقاً،كما تضع الإجراءات التصميمية كلما كان ذلك ضرورياً.(النوري،١٩٩١م).

الرقابة ملاحظة تنفيذ الأعمال والتأكد من أنها تسير في الاتجاهات المقررة في خطط العمل،ومحاولة اكتشاف أي اتجاه للانحراف عن الأهداف ومعرفة أسباب ذلك،واتخاذ الإجراءات الكفيلة بمنع وقوعها،والتأكد من الوصول إلى النتائج المحددة التي يرمي إلى تحقيقها أي تنظيم.(الشلعوط،٢٠٠٣م).

الرقابة وسيلة وليست غاية،فهي وسيلة لتحقيق الأهداف التالية:

- مساعدة الإدارة على اكتشاف المشكلات في حينها،واتخاذ الإجراءات الصحيحة في الوقت المناسب.
- تستعمل نتائجها كتغذية راجعة لتعديل الخطط وتطويرها بحيث تكون أكثر واقعية وأكثر دقة.
- تسهيل التنسيق بين أعمال الإدارات والأقسام وربطها بالأداء الكلي.
- تنشيط دوافع العاملين لبلوغ المستويات المقررة للأداء.
- تقليل التكاليف وذلك بمعالجة الأخطاء عند ظهورها وقبل استفحالها.

وتتضمن الرقابة ثلاث خطوات منفصلة ومتميزة هي:

- قياس الأداء الفعلي.
- مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير الموضوعية،بهدف تحديد أية خلافات بينهما.
- تصحيح أي اختلافات ذات دلالة عن تلك المعايير من خلال فعل تصحيحي.(زاهر،١٩٩٥م).

من المهم توافر الشروط الأساسية التالية لكي يكون هناك نظام رقابة جيد:

- أن يتلاءم نظام الرقابة المستخدم مع طبيعة النشاط والاحتياجات.
- أن يكشف نظام الرقابة عن الانحرافات والأخطاء في الوقت المناسب لاتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتصحيح.

- عدم الاكتفاء بما يكشف عن الانحرافات في الوقت المناسب بل تحديد اتجاهات تصحيح هذه الانحرافات.
- أن يكون نظام الرقابة اقتصادياً بالنسبة لحجم وقيمة النشاط المراد مراقبته.
- أن يكون نظام المراقبة مرناً يتسع للحالات الاستثنائية حسب تغيير الخطط.
- أن يكون نظام المراقبة سهل الفهم للقائمين باستخدامه.(حجي،١٩٩٨م).

هناك العديد من الوسائل والأساليب المستخدمة في الرقابة تختلف باختلاف المجال الذي تطبق فيه هذه الرقابة،وهناك أدوات ومصادر عديدة لقياس الأداء أكثرها شيوعاً:

- الملاحظة الشخصية.
- التقارير الإحصائية.
- التقارير الشفهية.
- التقارير المكتوبة.

يلزم وجود معايير رقابية في شكل أهداف تفصيلية تعرف بمؤشرات الخطة أي أنها ترتبط بعملية التخطيط،وتتنوع هذه المؤشرات أو المعايير ما بين معايير قيمة ونوعية وزمنية ومعنوية تتصل بالتكلفة كما قد تستخدم تقنيات متعددة في عمليات الرقابة بعضها كمي وآخر كيفي.(زاهر،١٩٩٥م).

تقوم عملية التقويم على معرفة درجة النجاح،أو الاخفاق في تحقيق أهداف الإدارة أو القسم أو البرنامج من أجل تحسينها وعليه فإن عملية التقويم لا تقف عند مستوى تشخيص نواحي الضعف والقصور في العملية التعليمية بل تتضمن طرق العلاج وإبراز أوجه القوة وتعزيزها.(الزهراني،١٩٩٨م).

ويعرف التقويم بأنه "عملية تحديد معدل التطابق والانسجام بين الأهداف التنظيمية والانجاز"(هوانة،١٩٩٤م).فالغرض الأساسي للتقويم بهذا المفهوم هو جمع المعلومات

وإصدار الأحكام التي تتعلق بكيفية تطابق عمل النظام التعليمي في المدارس مع الأهداف المرسومة.

والتقويم عملية تصدر منها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط وهو عملية تشتمل على تحديد الأهداف وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام،وبإيجاز يمكن القول بأن التقويم عملية واعية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف أو لاتخاذ القرارات المناسبة. (البابطين،١٩٩٨م).

ويهدف التقويم إلى تحقيق التالي:

- الكشف عن نقاط الضعف والقوة (أو مدى الانجاز الحقيقي) فيما ينجز من أعمال.
- التأكد من سلامة الأساليب والإجراءات المتبعة في تحقيق الأهداف المرغوب تحقيقها.
- كشف الانحرافات عن مستويات الأداء المرغوبة واتخاذ الإجراءات الضرورية لتقويم تلك الانحرافات.
- تحديد المستوى النوعي لمخرجات التعليم من القوى البشرية التي تحتاجها الخطط التنموية في المجتمع.(هوانة،١٩٩٤م).

ولكي تكون عملية التقويم صحيحة يجب أن تراعي فيها الأسس التالي:

- تحديد الأهداف: وذلك بأن تكون هناك خطة واضحة محددة المعالم تتضمن كل ما نريد الوصول إليه من أهداف في عملية التقويم،كما تتضمن الأسلوب الذي يستخدم في معالجة ما يكشف عنه التقويم من معلومات.
- الموضوعية: وهو عنصر أساسي في التقويم.
- الشمول.
- الدقة: هو أن تتوفر لأدوات التقويم ووسائل القياس الصدق والثبات.

- الاستمرار: واستمرار التقويم عملية مهمة فلا بد أن يصاحب التقويم العملية التربوية.
- أن يكون التقويم تعاونياً: ويقصد بالتعاون إشراك أكبر عدد ممكن من المهتمين والمختصين والمستفيدين. (الزهراني،١٩٩٨م).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث والمقالات حول رؤساء الأقسام العلمية والأكاديمية في الجامعات والمهام والأدوار التي يقومون بها، وذلك لما يمثله القسم العلمي من أهمية في منظومة العمل الجامعي الأكاديمي والإداري،فهو نقطة الانطلاق لمعظم القرارات والتوصيات التي تحقق الأهداف المنشودة،ويستعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية،حيث هدفت دراسة العمري (١٩٩٨م) إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في مجالات:القدرات الإدارية،والعلاقات الإنسانية،وصناعة القرار،والنشاط الأكاديمي،وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى متوسطاً لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في مجالات الدراسة،كما بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغيري النوع والكلية،في حين وجدت تأثيرات ذات دلالة لصالح العمر والخبرة الأكثر والرتبة الأكاديمية الأعلى،بينما بينت دراسة ولفيرتون وبارك (Wolverton & park،1999) بعض مصادر القلق لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأمريكية والاسترالية،التي قد تؤثر على جودتهم الشخصية،واستخدمت المنهج المسحي من خلال استبانة تناولت العوامل التي قد تؤدي إلى قلق رؤساء على عينة بلغت ٤٤٣ رئيساً،وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن رؤساء الأقسام يواجهون بمصادر للقلق تؤثر على درجة جودتهم الشخصية تتمثل في قلق الدور الأكاديمي،والذي يتعلق بصور مباشرة بالإنتاجية الأكاديمية،وقلق الأعمال

الإدارية،والعلاقات الإنسانية،وقلق الوقت،وقد أكدت نتائج دراسة حربي (١٩٩٩م) أن رؤساء الأقسام الأكاديمية ينقصهم الإعداد الإداري الضروري،وأن حجم الاهتمام الذي يوليه رؤساء الأقسام الأكاديمية لادوارهم على الترتيب: المهام الإدارية،ثم التدريسية،ثم الدراسات العليا،وذلك من خلال دراسة هدفت إلى التعرف على الأدوار الوظيفية التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية وأهمية كل منها بالنسبة إليهم،وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،على جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة طنطا،وقد أوصت الدراسة بإتاحة الفرصة لرؤساء الأقسام الاكاديمية للتطوير المهني اللازم في مختلف مجالات الأدوار الوظيفية لهم،وقد كشفت دراسة جملخ وباركي (gmelch & parkay،1999) والتي أجريت على ثلاثة عشر رئيس قسم جديد في عشر جامعات وكليات خاصة وحكومية في ثمان ولايات أمريكية،أن رؤساء الأقسام الجدد يواجهون مصاعب عدة: من شديدة معتدلة في الانتقال إلى أدوارهم الجديدة،وبعض هذه المصاعب نشأت من تعارض الأدوار أو غموض الدور الذي يمر به رئيس القسم.

وحددت دراسة مارتن (Marten،2001) الدور الواقعي والمأمول من رؤساء الأقسام من وجهة نظر عمداء كليات التربية في الاباما (Alabama) في أمريكا،واستخدمت المنهج الوصفي المسحي لعينة دراسة بلغ ١٧ عميداً،وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أقل مهام رؤساء الأقسام أداءً هي كموصل ومتصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة،وفي مجال العلاقات الإنسانية في القسم،وكمحفز لأعضاء القسم نحو العمل الايجابي. وأكثر أدوار رؤساء الأقسام أهمية من وجهة نظر عمداء الكليات كانت أن ينصت ويتوصل بفاعلية والأمانة والثقة وأن يكون مبدعاً،بينما هدفت دراسة ويبي (Whippy،2001) إلى التعرف على النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين وعلاقته بالرضاء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة (Guam) باستخدام نموذج فيدلر،وقد توصلت الدراسة إلى أن سلطة الرئيس كانت ضعيفة،في حين كانت المهام

واضحة،ووجود رضا داخلي عال،ورضا خارجي منخفض،وأن هناك صفات مميزة للقائد الفعال منها: النزاهة،سرعة التكيف،والعدالة في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة للزعبي (٢٠٠١م) عن أهمية المهارات الإدارية لمديري الدوائر ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الإدارية من وجهة نظرهم،توصلت نتائج من أهمها: إعطاء أهمية عالية من قبل أفراد العينة للمجالات الستة مرتبة تنازلياً كالتالي: اتخاذ القرارات،والتنظيم والتنسيق،والتخطيط،والقيادة والتوجيه،والرقابة وتقييم الأداء،والاتصال. وأوصت الباحثة بعدة توصيات كان أبرزها: عقد برامج تدريبية في مجالات الدراسة الستة وفق الحاجة لأهميتها لدى أفراد العينة وتوفير أحدث وسائل الاتصالات في الوحدات الإدارية في الجامعات،بينما سعت دراسة كلاً من هدى السيد وأميمة مصطفى (٢٠٠٢م) إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية،والوقوف على أهم الموضوعات المتضمنة في برامج التدريب والتنمية المهنية لرؤساء الأقسام في بعض الدول المتقدمة،واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من ست محاور يغطي كل محور مهمة أساسية من مهام رؤساء الأقسام وهي: إدارة القسم،القيادة واتخاذ القرارات،التنمية المهنية،المناهج والتدريس،عضوية الكلية،خدمة المجتمع. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأعضاء هي: فض المنازعات بين أعضاء القسم،تخطيط سياسة القسم الحالية والمستقبلية،تجديد وتطوير مناهج القسم،الاقناع والتفاوض، فهم مهارات الاتصال الاجتماعي.

وتوصلت دراسة سعادة (٢٠٠٣م) إلى أن مهام رئيس القسم الأكاديمي ومسؤولياته في الجامعة مهما بلغ عددها وتشعبت أنماطها فإنها تندرج تحت دورين كبيرين ومهمين هما: الدور الإداري والقيادي الذي ينبغي أن يقوم به رئيس القسم بنجاح،والدور الأكاديمي والعلمي،وقدم الباحث مجموعة من المقترحات التطويرية للمهام الإدارية والقيادية لرئيس القسم تتمثل في: ضرورة الالتزام بالمبادئ العلمية

والمهنية والخلقية الجامعية قولاً وعملاً،والمحافظة على مصالح القسم والكلية التابع لها،واعتماد مبدأ الشورى في العمل،بينما كشفت دراسة عليمات (٢٠٠٣م) القدرات القيادية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية،حيث استخد الباحث اختبار القيادة التربوية على ستين رئيس قسم أكاديمي في عدد من الجامعات الأردنية،وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى قدرات لرؤساء الأقسام تقع ضمن المتوسط،كما تبين أن الخبرة الإدارية لرؤساء الأقسام ليست كبيرة،وأظهرت النتائج حاجة رؤساء الأقسام إلى التدريب لزيادة قدراتهم القيادية وأكدت على اختيار العناصر الكفؤة لتولي مسؤوليات الإدارة.

وقدم آل زاهر (٢٠٠٥م) في دراسته رؤية تحليلية لتطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة الابداعية لتحقيق الجودة الشخصية،باستخدام المنهج الوثائقي،وقد أشارت النتائج إلى أن للقيادة الابداعية كأحد مجالات الجودة الشخصية العديد من الإيجابيات الظاهرة والكامنة التي تحقق لمؤسسات التعليم العالي العديد من الفوائد منها: تطوير مناخ تعليمي وأكاديمي يراعي القيم الإبداعية،وتمكين رؤساء الأقسام من ممارسة أدوارهم التخطيطية والتنظيمية والتدريسية والقيادية والبحثية. كما أنها تساعد على إدراك القيادة التعليمية لالتزامها،وتعرف استراتيجيات التغيير الأكاديمي،وإدراك الرؤية المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي مع ضرورة تبني تقنيات الإدارة الحديثة.

وسعت دراسة الدهشان،والسيسي (٢٠٠٥م) إلى الكشف عن درجة أداء رؤساء الأقسام لوظائفهم ومسؤولياتهم وعلاقة ذلك برضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية،باستخدام المنهج المسحي،وتم تطبيق استبانة على عينة تكونت من ٢٣٥ عضو هيئة تدريس،وبينت النتائج أن رؤساء الأقسام يؤدون واجباتهم التعليمية بدرجة عالية في حين أن أداءهم لواجباتهم الإدارية والاجتماعية

بدرجة متوسطة،ولمسؤولياتهم تجاه خدمة المجتمع بدرجة منخفضة،وأن درجة أعضاء هيئة التدريس دون المستوى المطلوب.

وقامت كعكي (٢٠٠٥م) بدراسة استهدفت تشخيص واقع المهام التي تزاولها كل من رئيسة القسم ووكيلاتها وسكرتيرتها في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية،والآراء والمقترحات لتطوير الأداء،واعتمدت الدراسة على الاستبانة والمقابلة كأداة لتحقيق أهدافها،وقد توصلت إلى عدة نتائج أبرزها: قصور اللائحة التنظيمية مما يؤدي إلى قيام رئيسة القسم بمهام غير مطلوبة منها،وأيضاً كثرة وتشعب أعمال رئيسة القسم،بحيث لا يمكنها من إيجاد علاقات إنسانية بين أعضاء القسم مما يؤدي إلى ظهور الصراعات والنزاعات،وكذلك عدم وجود وعي لأهمية دور وكيلة القسم،لذا لاتفوض إليها أعمال مهمة.

وأوضحت دراسة الكندري (٢٠٠٦م) أن الأدوار التي يمارسها رؤساء الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي منها: تنظيم عمل القسم العلمي،ووضع الخطط المستقبلية لعمل القسم،وتعيين أعضاء هيئة التدريس واختيار أفضل الكفاءات من الأفراد لممارسة دورهم في المؤسسة الأكاديمية،وأوضحت الدراسة مظاهر القلق لدى رئيس القسم العلمي وما يصاحبها من مؤشرات تؤثر في أدائه وقيامه بمسؤولياته،وتوصلت الدراسة إلى وضع رؤية مستقبلية تسهم في الارتقاء بمستوى أداء رؤساء الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي والتي ارتكزت على ثلاثة جوانب رئيسة هي: الاهتمام بتطوير مستوى أداء رؤساء الأقسام العلمية،وتفعيل أدوارهم في اتخاذ القرار والإعداد الجيد لهم.بينما توصلت دراسة المصري (٢٠٠٧م) أن مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان عالياً وبنسبة مئوية (٦٧،٦%)،ويبدأ بالمشاركة والعمل الجماعي،ثم اتخاذ القرارات على أساس الحقائق في المرتبة الثانية،فالقيادة الفعالة في المرتبة الثالثة،فالتحسين المستمر والتميز في المرتبة الرابعة،فالتركيز على رضا المستفيد في

المرتبة الخامسة،ثم التخطيط الاستراتيجي في المرتبة السادسة والأخيرة،وأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة من المعوقات التي يواجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية عند تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري بلغت نسبتها المئوية (٥٧,٥%).

وحاولت دراسة مزعل (٢٠٠٨م) الكشف عن درجة أهمية الكفايات القيادية للجودة الشخصية للعمداء،ورؤساء الأقسام في محافظة بغداد لتطوير وتحسين أدائهم،واستخدم المنهج المسحي من خلال بناء استبانتين غطت الكفايات القيادية اللازمة للعمداء ورؤساء الأقسام،وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام لتحقيق الجودة الشخصية جاءت حسب ترتيبها من حيث الأهمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس على النحو التالي: العلاقات الإنسانية والوظيفية (اتخاذ القرار) والشخصية (الذاتية) للفرد.

وهدفت دراسة الحجيلي (٢٠١٠م) إلى التعرف على آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم،وقد توصلت الدراسة إلى أن (٨٧) مهمة من المهام الإدارية البالغ عددها (٩٦) مهة وبنسبة (٩١%) أدرك رؤساء الأقسام الأكاديمية أنها "مهمة" في تحقيق أهداف القسم موزعة على النحو التالي: (الاتصالات–التنظيم–القيادة والتوجيه–التقويم–المناهج والتدريس–البحث العلمي–التدريب). في حين هدفت دراسة اليحيوي (٢٠١١م) إلى معرفة معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أم معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية بلغت درجة متوسطة،وأن معيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية بلغ لدى رؤساء الأقسام درجة عالية،وأن أبعاد الجودة الشخصية المتعلقة بالصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتواصل والتفاعل بلغت درجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يوجد تباين واختلاف بين الدراسات السابقة من حيث المنهجية والمجتمع والعينة والأدوات واختلاف في النتائج التي توصلت لها والخاصة برؤساء الأقسام العلمية والتي جاءت على النحو التالي:

- فيما يتعلق بالمهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات فقد توصلت دراسة كل من (حربي،١٩٩٩م)،و(Marten،2001)،و (الزعبي،٢٠٠١م)،و (سعادة،٢٠٠٣م)،و (الحجيلي،٢٠١٠م) إلى النتائج التالية:

١١- أن رؤساء الأقسام ينقصهم الإعداد الإداري والضروري في ما يتعلق بالمهارات الإدارية والتدريسية والدراسات العليا.

١٢- تدني مهارات رؤساء الأقسام فيما يتعلق بالاتصال والإدارة والعلاقات الإنسانية.

١٣- أهمية المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية أهمية عالية خصوصاً: اتخاذ القرارات والتخطيط والقيادة والتوجيه والرقابة وتقييم الأداء والاتصال.

١٤- تقديم بعض المقترحات التطويرية للمهام الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية.

وتتشابه تلك الدراسات مع هذه الدراسة في تركيزها على المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام ومدى أهميتها،وقد أثبتت نتائجها تدني تلك المهارات لرؤساء الأقسام.

وتختلف هذه الدراسة في أنها كانت أكثر شمولية واختلاف للمهارات الإدارية التي تم تقييمها لرؤساء الأقسام العلمية،والتي كانت دون المستوى المطلوب،وتم تطبيقها على الجامعات السعودية الحكومية واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي).

- فيما يتعلق بالأدوار والكفايات لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات فقد توصلت دراسة كل من (Gmelech&Parkay,1999)، و(عليمات،٢٠٠٢م)، و(كعكي، ٢٠٠٥م)، و(مزعل،٢٠٠٨م)،و(اليحيوي،٢٠١١م)،إلى النتائج التالية:

- أن الأدوار التي يقومون بها هي أدوار غامضة أو أنها تتعارض وبالتالي تؤدي إلى خلل في أدائهم.
- أن القدرات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية كانت متوسطة والخبرة الإدارية ليست كبيرة.
- أن الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام لتحقيق الجودة الشخصية جاءت كالتالي: العلاقات الإنسانية،والوظيفية (اتخاذ القرار)،الشخصية (الذاتية) للفرد.
- أن الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام بلغت درجة متوسطة.

تتشابه تلك الدراسات مع هذه الدراسة في أن الأدوار والمهارات التي يقوم بها رؤساء الأقسام هي أدوار غامضة مما أدى إلى وجود خلل في أدائهم وتدني تلك المهارات لديهم.

وتختلف هذه الدراسة في شموليتها للمهارات الإدارية التي تم تقييمها لرؤساء الأقسام العلمية،والتي كانت دون المستوى المطلوب،وتم تطبيقها على الجامعات السعودية الحكومية واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي).

- فيما يتعلق بواقع رؤساء الأقسام العلمية واحتياجاتهم التدريبية فقد توصلت دراسة كل من (العمري،١٩٩٨م)،و(Wolverton & park،1999)،و(Whippy,2001)،و (هدى السيد وأميمة مصطفى،٢٠٠٢م)،و(الدهشان والسيسي،٢٠٠٥م)،إلى النتائج التالية:

- أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أداء رؤساء الأقسام متوسطة.
- أن مصادر القلق لدى رؤساء الأقسام العلمية هي: قلق الدور الأكاديمي (الإنتاجية)،وقلق الأعمال الإدارية.
- أن الرضا الداخلي لرؤساء الأقسام عال ولكن الرضا الخارجي منخفض.
- أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لرؤساء الأقسام العلمية هي: القيادة–اتخاذ القرار–التنمية المهنية–المناهج وطرق التدريس–خدمة المجتمع.

- أن رؤساء الأقسام يؤدون واجباتهم التعليمية بدرجة عالية في حين أدائهم لواجباتهم الإدارية والاجتماعية بدرجة متوسطة ومسؤولياتهم تجاه خدمة المجتمع بدرجة منخفضة.

تتشابه تلك الدراسات مع هذه الدراسة في أن الخلل الذي يحدث في أداء الأقسام العلمية ناتج عن أسباب كثيرة منها افتقاد رؤساء الأقسام للمهارات الإدارية والأكاديمية التي تسهم في زيادة الفعالية،وبالتالي ضرورة تدريب وتطوير أداء رؤساء الأقسام عن طريق اكسابهم تلك المهارات.

وتختلف هذه الدراسة في أنها كانت أكثر شمولية واختلاف للمهارات الإدارية التي تم تقييمها لرؤساء الأقسام العلمية،وتم تطبيقها على الجامعات السعودية الحكومية واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،وحيال ذلك تنطلق الدراسة الحالية من محاولة تقييم تلك المهارات،مع التركيز على مهارات: التخطيط،التنظيم،التطوير،الإشراف،والمتابعة،اتخاذ القرارات،وحل المشكلات،الاتصال والتواصل الإداري،إدارة الوقت،العلاقات الإنسانية،المشاركة والعمل الجماعي،الرقابة والتقويم.كل ذلك بهدف صياغة مجموعة من التوصيات تتناسب والارتقاء بمستوى المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية،ولعل ذلك يناسبه انتهاج المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً للدراسة الحالية.

والمنهج الوصفي (المسحي) يقصد به ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة

المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها،دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً.(العساف،١٤٢٧هـ).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الحكومية وقت إجراء الدراسة ممن هم على الرتب التالية (أستاذ–أستاذ مشارك–أستاذ مساعد)،والبالغ عددهم حسب إحصاءات وزارة التعليم العالي (٢٣١٦٠) عضواً.(إحصاءات وزارة التعليم العالي،١٤٣٢هـ).

والجدول التالي يوضح العدد الكلي لمجتمع الدراسة موزعاً على الجامعات السعودية وفقاً لرتبهم العلمية:

جدول رقم (١) مجتمع الدراسة موزعين على الجامعات السعودية وفق رتبهم العلمية

الجامعة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع
جامعة أم القرى	٢٧٥	٤٢٠	١٠٧٠	١٧٦٥
الجامعة الاسلامية	٥٧	١٢٠	١٧٧	٣٥٤
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	٢٥٧	٤٨٩	١٠٨٢	١٨٢٨
جامعة الملك سعود	٨٠٠	٩٠١	١٧٩٧	٣٤٩٩
جامعة الملك عبدالعزيز	٣١٩	٧٢١	١٨٦٤	٢٩٠٤
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	١٢٧	١٥٤	٢٩١	٥٧٢
جامعة الملك فيصل	٨٤	١٧١	٣٩٤	٦٤٩
جامعة الملك خالد	٨٤	٢٧٥	٨٨٨	١٢٤٧
جامعة القصيم	١٣١	٢٤٧	٩٠٢	١٢٨٠
جامعة طيبة	١٧٢	١٩٣	٧٠٧	١٠٧٢
جامعة الطائف	١٧١	٣١٢	٥٨٤	١٠٦٧
جامعة جازان	٩٨	١١٢	٤٤٧	٦٥٧
جامعة حائل	١٧	٧٥	٥٣٢	٦٢٤
جامعة الجوف	١١	٥٣	٢٥٢	٣١٦
جامعة تبوك	٣٥	٥٧	٣١٣	٤٠٥
جامعة الباحة	٢٢	٤٥	٢٧٣	٣٤٠

الجامعة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع
جامعة نجران	٣٥	٤٧	٢٤٣	٣٢٥
جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن للبنات	٤٤	٩٤	٥١١	٦٤٩
جامعة الحدود الشمالية	٢٩	٢٧	١٨٧	٢٤٣
جامعة شقراء	١٢	٤٠	٣٣١	٣٨٣
جامعة الخرج	٢٧	٦٧	٣٧١	٤٦٥
جامعة الدمام	١٠٤	٢٠٠	٦٨١	٩٨٥
جامعة المجمعة	١٠	٣٣	٢٠٧	٢٥٠
جامعة جازان	٩٨	١١٢	٤٤٧	٦٥٧
جامعة حائل	١٧	٧٥	٥٣٢	٦٢٤
المجموع	٣٠٣٦	٥٠٤١	١٥٠٨٣	٢٣١٦٠

المصدر: وزارة التعليم العالي،مركز الإحصاءات والمعلومات،١٤٣٢هـ

عينة الدراسة:

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة،فإن الباحث أخذ عينة ممثلة للمجتمع وذلك بطريقة عشوائية بسيطة عن طريق المركز الوطني للتعليم الإلكتروني التابع لوزارة التعليم العالي حيث أن المركز يمتلك قاعدة معلومات لأكثر من ٥٠٠٠ عضو هيئة تدريس تابعين للجامعات السعودية الحكومية تحتوي على بريدهم الإلكتروني،حيث تم تصميم استبانة إلكترونية ومن ثم إرسالها لجميع أعضاء هيئة التدريس المسجلين بالمركز،وقد كان عدد الاستبانات التي تمت الإجابة عليها والمعادة إلكترونياً هي (٣٩٧٣) استبانة ،والجدول التالي يوضح عدد الاستبانات المعادة من أعضاء هيئة التدريس موزعة وفق الجامعات ورتب أعضاء هيئة التدريس العلمية:

جدول رقم (٢) عدد الاستبانات العائدة من عينة الدراسة موزعة وفق الجامعات والرتب العلمية

الجامعة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع
جامعة أم القرى	٣٢	١٣٤	٤٢٠	٥٨٦
الجامعة الاسلامية	٤	١٨	٦٣	٨٥
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	١٤	١٠٨	٣١٨	٤٤٠
جامعة الملك سعود	٣٧	٩٧	٤٠٢	٥٣٦
جامعة الملك عبدالعزيز	٣٢	٨٧	٤٢٨	٥٤٧
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٢	٦	٢٤	٣٢
جامعة الملك فيصل	–	–	٢	٢
جامعة الملك خالد	٧	١٥	٤٣	٦٥
جامعة القصيم	٨	١٦	٩٦	١٢٠
جامعة طيبة	١١	٥٦	٢٦٧	٣٣٤
جامعة الطائف	٤	٢٣	٥٧	٨٤
جامعة جازان	٢	٣٣	٦١	٩٦
جامعة حائل	–	٤	١٠	١٤
جامعة الجوف	–	٨	١٨	٢٦
جامعة تبوك	٣	١٦	٣٠	٤٩
جامعة الباحة	٢	٨	٢٨	٣٨
جامعة نجران	–	٦	٢٢	٢٨
جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن للبنات	٤	١٣	٤٧	٦٤

تابع جدول رقم (٢) عدد الاستبانات العائدة من عينة الدراسة موزعة وفق الجامعات والرتب العلمية

الجامعة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع
جامعة الحدود الشمالية	١	٧	٣١	٣٩
جامعة شقراء	١	١	٣٢	٣٤
جامعة الخرج	٢	٢٤	٤٢	٦٨
جامعة الدمام	٥	٤٤	١٩٦	٢٤٥
جامعة المجمعة	–	٣	٢٠	٢٣
جامعة جازان	٣	٦٢	١١٩	١٨٤
جامعة حائل	٣	٥٦	١٧٥	٢٣٤
المجموع	١٧٧	٨٤٥	٢٩٥١	٣٩٧٣

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وتكونت من (٨٩) عبارة موزعة على (١٠) محاور تمثل المهارات الإدارية موزعة على النحو التالي:

جدول رقم (٣) يوضح توزيع العبارات على محاور الدراسة

م	اسم المحور	عدد العبارات
١	مهارة التخطيط	١٠
٢	مهارة التنظيم	٨
٣	مهارة التطوير	٨
٤	مهارة الإشراف والمتابعة	٨
٥	مهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٩
٦	مهارات الاتصال والتواصل	٨

م	اسم المحور	عدد العبارات
٧	مهارة إدارة الوقت	٩
٨	مهارة العلاقات الإنسانية	٩
٩	مهارة المشاركة والعمل الجماعي	١٠
١٠	مهارة الرقابة والتقويم	١٠

وقد استخدم الباحث مقياس خماسي للإجابات على عبارات الاستبانة بجميع محاورها والمقياس على النحو التالي:

عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	منعدمة

وقد تم تحديد فئات المقياس الخماسي على النحو التالي:

١. ١,٠٠–١,٧٩ منعدمة.

٢. ١,٨٠– ٢,٥٩ ضعيفة.

٣. ٢,٦٠–٣,٣٩ متوسطة.

٤. ٣,٤٠–٤,١٩ عالية.

٥. ٤,٢٠–٥,٠٠ عالية جداً.

وبالتالي يمكن من خلال فئات المقياس تحديد مدى امتلاك رؤساء الأقسام العلمية وتمكنهم من المهارات الإدارية،فإذا كان المتوسط العام أكبر من أو يساوي (٣,٤٠) فهذا يعني أن رؤساء الأقسام العلمية متمكنون من المهارات الإدارية،وإذا كان المتوسط العام أقل من (٣,٤٠) فهذا يعني أن رؤساء الأقسام العلمية غير متمكنين من تلك المهارات ولا يملكونها.

صدق الأداة:

أ– صدق (المحكمين) الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري،قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المتخصصين من الأساتذة والخبراء في الإدارة التربوية، للتأكد من وضوح التعليمات والصياغة وإنتماء

العبارات لكل محور،وإضافة ما يرونه من عبارات مناسبة لكل محور،وقد بلغ عدد المحكمين (١١) محكم.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الأداة.وقد جاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل وهذا يدل على أن عبارات الاستبيان صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها،والجدول رقم (٤) يبين صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

جدول رقم (٤) يبين صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٦٤	١	**٠,٩٣٠	١	**٠,٩٤١	١	**٠,٨٨٦	١	**٠,٩٢٣
٢	**٠,٩٣٧	٢	**٠,٩٠٦	٢	**٠,٩٥٣	٢	**٠,٩١٥	٢	**٠,٩٧٧
٣	**٠,٩٣٩	٣	**٠,٨٩٨	٣	**٠,٩٤٥	٣	**٠,٨٩٥	٣	**٠,٩٣٤
٤	**٠,٩٢٠	٤	**٠,٩٢٢	٤	**٠,٩٤٢	٤	**٠,٩٢٤	٤	**٠,٩٢٦
٥	**٠,٩٧٥	٥	**٠,٩١٥	٥	**٠,٩٢٢	٥	**٠,٨٩٥	٥	**٠,٩١٩
٦	**٠,٩٦٧	٦	**٠,٩٣٢	٦	**٠,٩٣٨	٦	**٠,٨٨٠	٦	**٠,٩١٥
٧	**٠,٩٧٥	٧	**٠,٨٩٦	٧	**٠,٩٦١	٧	**٠,٩٠٤	٧	**٠,٩١٤
٨	**٠,٩٣٧	٨	**٠,٩٤٩	٨	**٠,٩٥٥	٨	**٠,٩٤٩	٨	**٠,٩٤٠
٩	**٠,٩٣٣	٩	–	٩	–	٩	–	٩	**٠,٩٢٥
١٠	**٠,٩٤٤	١٠	–	١٠	–	١٠	–	١٠	–
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٢٥	١	**٠,٩٢١	١	**٠,٩٦٣	١	**٠,٩٣٤	١	**٠,٩٥١
٢	**٠,٩٤٤	٢	**٠,٩٢٢	٢	**٠,٩٤٥	٢	**٠,٩٥٣	٢	**٠,٩٤٥
٣	**٠,٩٣٦	٣	**٠,٩١٩	٣	**٠,٩٥٥	٣	**٠,٩٢٠	٣	**٠,٩٦٨
٤	**٠,٩٠٣	٤	**٠,٩٤٠	٤	**٠,٩٦٤	٤	**٠,٩٤٧	٤	**٠,٩٥٩
٥	**٠,٩٥١	٥	**٠,٨٩٨	٥	**٠,٩٢٩	٥	**٠,٩٥٥	٥	**٠,٩٧٥
٦	**٠,٩٢٦	٦	**٠,٩٣٧	٦	**٠,٩٣٣	٦	**٠,٩٤٧	٦	**٠,٩٨٠
٧	**٠,٩٢٩	٧	**٠,٩٥٧	٧	**٠,٩٤٧	٧	**٠,٩٧٤	٧	**٠,٩٧٧
٨	**٠,٩٥١	٨	**٠,٩٨٠	٨	**٠,٩٧٩	٨	**٠,٩٣٣	٨	**٠,٩٥٩
٩	–	٩	**٠,٩٧٠	٩	**٠,٩٨٠	٩	**٠,٩٤٨	٩	**٠,٩٦٤
١٠	–	١٠	–	١٠	–	١٠	**٠,٩٢١	١٠	**٠,٩٣٩

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.

يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل مما يدل على الاتساق الداخلي للفقرات.

ثبات الأداة:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة بتطبيق معامل الثبات ألفا كرونباخ (alpha cronbach) باستخدام الحاسب الآلي،حيث قام الباحث باستخراج قيمة معامل الثبات للبيانات عن طريق برنامج spss الإصدار ١٥ وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٥) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	اسم المحور	معامل الثبات
١	مهارة التخطيط	٠,٩٩٣
٢	مهارة التنظيم	٠,٩٩٠
٣	مهارة التطوير	٠,٩٩٣
٤	مهارة الإشراف والمتابعة	٠,٩٨٨
٥	مهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٠,٩٩٣
٦	مهارات الاتصال والتواصل	٠,٩٩٣
٧	مهارة إدارة الوقت	٠,٩٩٢
٨	مهارة العلاقات الإنسانية	٠,٩٩٤
٩	مهارة المشاركة والعمل الجماعي	٠,٩٩٤
١٠	مهارة الرقابة والتقويم	٠,٩٩٦
	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٩٢

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٩٢)،وهذه القيمة تشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع بدرجة عالية جداً،بحيث يمكن الاعتماد على الاستبانة في تحقيق أهداف الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الأداة.
- معادلة "ألفا كرونباخ" لحساب ثبات الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها:

يشمل هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها،وهي كما يأتي:

السؤال الأول: ما تقييم مهارة التخطيط لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يعتمد المنهجية العلمية في صياغة خطط القسم.	٣,٢٢	١,١٣	٢
٢	تصميم الخطط في ضوء الاحتياجات المستقبلية للقسم.	٣,١٧	١,٠٦	٥
٣	يخطط لعقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.	٢,٤٩	١,٢٧	١٠
٤	يقوم بالمراجعة الدورية للخطط التي يعتمدها.	٢,٧٥	١,١٨	٩
٥	يضع خطة زمنية للعمل (الإداري والأكاديمي).	٣,٠٠	١,١٧	٦

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	يخطط المهام تبعاً لترتيب الأولويات.	٣,٢١	١,١١	٣
٧	يحدد المصادر البشرية والمادية اللازم توافرها لتنفيذ الخطط.	٢,٩٩	١,١٦	٧
٨	يحدد إجراءات تنفيذ الخطط ومتابعتها.	٢,٩٨	١,١٤	٨
٩	يشرك أعضاء هيئة التدريس بالقسم في وضع الخطط.	٣,٢٠	١,٢٧	٤
١٠	يعمل على تحسين أداء القسم باستمرار.	٣,٢٣	١,١٢	١
المتوسط الحسابي العام لمحور التخطيط		٣,٠٢	١,١٦	

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة التخطيط كانت متوسطة (٣,٠٢)،وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,١٦) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة التخطيط متوسطة، وقد يكون سبب ذلك يعود إلى اختيار رؤساء أقسام غير مؤهلين ولا يجيدون التخطيط أو لا توجد معايير محددة لاختيار رؤساء الأقسام.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على العبارات (٤،٨،٧،٥،٢،٩،٦،١،١٠) من مهارة التخطيط على التوالي:

- يعمل على تحسين أداء القسم باستمرار.
- يعتمد المنهجية العلمية في صياغة خطط القسم.
- يخطط المهام تبعاً لترتيب الأولويات.
- يشرك أعضاء هيئة التدريس بالقسم في وضع الخطط.
- تصميم الخطط في ضوء الاحتياجات المستقبلية للقسم.
- يضع خطة زمنية للعمل (الإداري والأكاديمي).
- يحدد المصادر البشرية والمادية اللازم توافرها لتنفيذ الخطط.

- يحدد إجراءات تنفيذ الخطط ومتابعتها.
- يقوم بالمراجعة الدورية للخطط التي يعتمدها.

حيث تراوحت قيم المتوسط (٢,٧٥-٣,٢٣) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,٠٦-١,٢٧) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وقد يكون سبب أن العبارات السابقة كانت متوسطة يعود إلى أن رؤساء الأقسام لا يقومون بأدوارهم التخطيطية كما ينبغي من حيث التخطيط وفق احتياجات الأقسام وإشراك رؤساء الأقسام والعاملين في التخطيط،وترتيب الأولويات وتنفيذها.

ثالثاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت ضعيفة على العبارة رقم (٣) من مهارة التخطيط هي:

- يخطط لعقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.

حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٤٩) وتشير قيمة الانحراف المعياري (١,٢٧) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وقد يكون السبب في أن رؤساء الأقسام لا يضعون خطط تدريبية موجهة لأعضاء هيئة التدريس، هو قلة الاهتمام بعض هيئة التدريس أو سوء التخطيط من رؤساء الأقسام العلمية.

السؤال الثاني: ما تقييم مهارة التنظيم لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة التنظيم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ينظم شؤون القسم من خلال توزيع المحاضرات والدروس على أعضاء هيئة التدريس.	٣,٧٧	١,٠٦	١
٢	يوفر المناخ التنظيمي الملائم للعمل الجامعي الفعال.	٣,١٧	١,١٨	٥
٣	يعمل على تكيف التنظيم بالقسم مع المتغيرات المحيطة.	٣,١٠	١,٠٧	٦
٤	يطبق اللوائح التنظيمية داخل القسم.	٣,٧٢	١,٠٦	٢
٥	ينظم عملية تبادل الخبرات في مجال العمل.	٢,٨٣	١,١٢	٨
٦	يفوض بعض صلاحياته لأعضاء هيئة التدريس بفاعلية.	٣,٠٠	١,١٥	٧
٧	يبسط إجراءات وأساليب العمل بالقسم.	٣,٣٣	١,١١	٣
٨	يحد من ازدواجية العمل داخل القسم.	٣,٢٣	١,١٢	٤
المتوسط الحسابي العام لمحور التنظيم		٣,٢٧	١,١٠	

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة التنظيم كانت متوسطة (٣,٢٧)،وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,١٦) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة التنظيم متوسطة، وقد يكون سبب ذلك يعود إلى عدم وجود معايير دقيقة لترشيح رؤساء الأقسام العلمية،أو غموض الأدوار التي يقوم بها رؤساء الأقسام وتداخلها.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت عالية على العبارات (٤,١) من مهارة التنظيم على التوالي:

- ينظم شؤون القسم من خلال توزيع المحاضرات والدروس على أعضاء هيئة التدريس
- يطبق اللوائح التنظيمية داخل القسم.

حيث تراوحت قيم المتوسط (٣,٧٢-٣,٧٧) وتشير قيم الانحرافات المعيارية (١,٠٦) إلى وجود درجة عالية من التشتت،،وقد يكون سبب أن العبارتين السابقتين كانت عالية يعود إلى أن تلك المستويات هي أقل مستويات التنظيم الإداري على مستوى القسم وبدونها لا يمكن أن يستمر القسم في أداء أعماله ومهامه،وبالتالي كانت الإجابات تشير إلى وجودها بدرجة عالية.

ثالثاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على العبارات رقم (٥,٦,٣,٢,٨,٧) من مهارة التنظيم على التوالي:

- يبسط إجراءات وأساليب العمل بالقسم.
- يحد من ازدواجية العمل داخل القسم.
- يوفر المناخ التنظيمي الملائم للعمل الجامعي الفعال.
- يعمل على تكيف التنظيم بالقسم مع المتغيرات المحيطة.
- يفوض بعض صلاحياته لأعضاء هيئة التدريس بفاعلية.
- ينظم عملية تبادل الخبرات في مجال العمل.

حيث تراوحت قيم المتوسط (٢,٨٣-٣,٣٣) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,٠٧-١,١٨) إلى وجود درجة عالية من التشتت،،وقد يكون سبب أن العبارات السابقة كانت متوسطة يعود إلى وجود الازدواجية في أداء الأعمال داخل الأقسام العلمية،وأيضاً غموض الأدوار أو تعارضها داخل القسم الواحد،بالإضافة إلى شيوع الروتين الممل.

السؤال الثالث:ما تقييم مهارة التطوير لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة التطوير

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يشرف على برامج التطوير الموجهة لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.	٢,٧٥	١,١٦	٧
٢	يشرف على برامج التطوير الموجهة للطلاب بالقسم.	٢,٨٠	١,١٣	٦
٣	يحسن البيئة الأكاديمية لتطوير التعليم.	٢,٩٤	١,٠٦	٣
٤	يدعم عمليات إدارة التغيير بالقسم.	٢,٩٣	١,١٩	٤
٥	يشجع التجديد في العملية الإدارية والتعليمية.	٣,٠٧	١,١٩	١
٦	يضع خطة واضحة لإحداث التطوير بالقسم.	٢,٧٤	١,١٥	٨
٧	يحفز أعضاء القسم على النمو المهني.	٢,٩٨	١,٢٦	٢
٨	يطور البيئة التعليمية في ضوء تكنولوجيا التعليم.	٢,٩١	١,١٩	٥
المتوسط الحسابي العام لمحور التطوير		٢,٨٩	١,١٦	

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة التطوير كانت متوسطة (٢,٨٩)،وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,١٦) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة التطوير متوسطة، وقد يكون سبب ذلك يعود إلى أن مهام ومسؤوليات العمل بالقسم غير محددة ومتشعبة وذات أدوار مختلفة،وبالتالي التطوير يشمل جوانب كثيرة من لتلك الأعمال،مما يشكل صعوبة أمام رؤساء الأقسام.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على جميع العبارات الخاصة بمهارة التطوير على التوالي:

- يشجع التجديد في العملية الإدارية والتعليمية.

- يحفز أعضاء القسم على النمو المهني.
- يحسن البيئة الأكاديمية لتطوير التعليم.
- يدعم عمليات إدارة التغيير بالقسم.
- يطور البيئة التعليمية في ضوء تكنولوجيا التعليم.
- يشرف على برامج التطوير الموجهة للطلاب بالقسم.
- يشرف على برامج التطوير الموجهة لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- يضع خطة واضحة لإحداث التطوير بالقسم.

حيث تراوحت قيم المتوسط (٢,٧٤–٣,٠٧) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,٠٦–١,٢٦) إلى وجود درجة عالية من التشتت،،وقد يكون سبب أن العبارات السابقة كانت متوسطة يعود إلى أن رؤساء الأقسام العلمية لا يمتلكون مهارة التطوير اللازمة والتي تمكنهم من عمليات التطوير من حيث التجديد وتوظيف تقنية التعليم وتحسين البيئة التعليمية.

السؤال الرابع:ما تقييم مهارة الإشراف لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة الإشراف

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يقوم بعمليات الإشراف المستمر لأعمال لجان القسم المختلفة.	٣,٢١	١,١٤	٣
٢	يقوم بعمليات الإشراف المستمر للهيئة الإدارية بالقسم.	٣,١٩	١,١٦	٤
٣	يتابع المهام والأعمال الإدارية الروتينية المكتبية باستمرار.	٣,٤٩	١,٠٩	١
٤	يتابع خطط تطوير النمو المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٧٧	١,٢٣	٧
٥	يسهم في إعداد أنظمة لمتابعة الإجراءات الإدارية	٢,٩٧	١,٠٩	٦

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	والأكاديمية للقسم.			
٦	يشرف على الدراسات العليا في القسم بفاعلية.	٢,٤٩	١,٤١	٨
٧	يتابع باستمرار فعاليات التدريس بالقسم.	٣,٠٥	١,١٦	٥
٨	يشجع أعضاء هيئة التدريس بالقسم نحو أداء العمل بطريقة أفضل.	٣,٢٥	١,٣١	٢
المتوسط الحسابي العام لمحور الإشراف		٣,٠٥	١,١٩	

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة الإشراف كانت متوسطة (٣,٠٥)،وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,١٩) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة الإشراف متوسطة، وقد يكون السبب يعود إلى أن رؤساء الأقسام العلمية لا يؤدون مهامهم الإشرافية كما ينبغي مما نتج عنه تأخر وتعطل للأعمال الإدارية والتعليمية.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت عالية على العبارة رقم (٣) من مهارة الإشراف هي:

- يتابع المهام والأعمال الإدارية الروتينية المكتبية باستمرار.

حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (٣,٤٩) وتشير قيمة الانحراف المعياري (١,٠٩) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وقد يعود السبب إلى أن طبيعة الأعمال التي تؤديها الأقسام العلمية تتسم بالروتينية والتكرار دو تغيير أو تطوير مما جعل درجتها عالية وبالتالي يجيد رؤساء الأقسام أداء تلك الأعمال الروتينية.

ثالثاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على العبارات (٤,٥,٧,٢,١,٨) الخاصة بمهارة الإشراف على التوالي:

- يشجع أعضاء هيئة التدريس بالقسم نحو أداء العمل بطريقة أفضل.
- يقوم بعمليات الإشراف المستمر لأعمال لجان القسم المختلفة.
- يقوم بعمليات الإشراف المستمر للهيئة الإدارية بالقسم.
- يتابع باستمرار فعاليات التدريس بالقسم.

- يسهم في إعداد أنظمة لمتابعة الإجراءات الإدارية والأكاديمية للقسم.
- يتابع خطط تطوير النمو المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس.

حيث تراوحت قيم المتوسط (٢,٧٧–٣,٢٥) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,١٤–١,٣١) إلى وجود درجة عالية من التشتت،،وقد يكون سبب أن العبارات السابقة كانت متوسطة يعود إلى كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها رؤساء الأقسام العلمية وخاصة الأعمال الروتينية اليومية من محاضر جلسات ومعاملات إدارية وغيرها مما أثر على المهام الإشرافية لرئيس القسم،مع غياب التفويض الجزئي والتام للقيام بتلك المهام.

رابعاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت ضعيفة على العبارة (٦) وهي:

- يشرف على الدراسات العليا في القسم بفاعلية.

حيث تشير قيمة المتوسط إلى (٢,٤٩) وتشير قيمة الانحراف المعياري (١,٤١) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،،وقد يعود السبب أن برامج الدراسات العليا بالأقسام تفتقد التخطيط والتنظيم والمتابعة التي تسهل عملية الإشراف الفعلي،بالإضافة إلى كثرة الأعداد وقلة الامكانات المادية والبشرية للأقسام.

السؤال الخامس:ما تقييم مهارة اتخاذ القرارات لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة اتخاذ القرارات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يتفادى حدوث المشكلات قبل وقوعها بطرق ابتكاريه.	٢,٨٧	١,٣٠	٧
٢	يتخذ القرارات الداخلية للقسم بناء على معلومات موثقة.	٣,٢٨	١,٢٠	٤
٣	يستخدم الأساليب العلمية في حل المشكلات التي تواجه القسم.	٣,٠٧	١,١٨	٦
٤	يعمل على تحليل البيانات بشكل منظم لأجل تحسين العمل.	٢,٨٦	١,٢٢	٨
٥	يستخدم المعايير التي تقيس النجاح أو الفشل عند تنفيذ القرارات.	٢,٨٥	١,٢٦	٩
٦	يشرك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم.	٣,٤٠	١,٢١	٢
٧	يستشير ذوي الاختصاص قبل اتخاذ القرارات.	٣,٤١	١,١٨	١
٨	يتخذ القرارات الرشيدة في الوقت المناسب.	٣,١٧	١,٠٩	٥
٩	يفاضل بين البدائل الأكثر ملائمة للموقف عند اتخاذ القرار.	٣,٣٠	١,١٣	٣
المتوسط الحسابي العام لمحور اتخاذ القرارات		٣,١٣	١,١٩	

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة اتخاذ القرارات كانت متوسطة (٣,١٣)،وتشير قيمة الانحراف المعياري (١,١٩) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة اتخاذ القرارات متوسطة، وقد يكون سبب ذلك يعود إلى أن رؤساء الأقسام العلمية ليس لديهم الصفات والقدرات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالأعمال الإدارية والأكاديمية داخل الأقسام،ويحتاجون إلى دورات لإكسابهم تلك المهارة.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت عالية على العبارتين رقم (٦,٧) من مهارة اتخاذ القرارات هي:

- يستشير ذوي الاختصاص قبل اتخاذ القرارات.
- يشرك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٤٠–٣,٤١) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,١٨–١,٢١) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وقد يعود السبب إلى أن طبيعة العمل في الأقسام العلمية تعتمد وبشكل كبير على المجالس واللجان والتي يشترك جميع أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات والتوصيات اللازمة والصادرة من مجلس القسم.

ثالثاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على العبارات (٥,٤,١,٣,٨,٢,٩) الخاصة بمهارة اتخاذ القرارات على التوالي:

- يفاضل بين البدائل الأكثر ملاءمة للموقف عند اتخاذ القرار.
- يتخذ القرارات الداخلية للقسم بناء على معلومات موثقة.
- يتخذ القرارات الرشيدة في الوقت المناسب.
- يستخدم الأساليب العلمية في حل المشكلات التي تواجه القسم.
- يتفادى حدوث المشكلات قبل وقوعها بطرق ابتكاريه.
- يعمل على تحليل البيانات بشكل منظم لأجل تحسين العمل.
- يستخدم المعايير التي تقيس النجاح أو الفشل عند تنفيذ القرارات.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٢,٨٥–٣,٣٠) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,٠٩–١,٣٠) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،وقد يعود السبب إلى أن القرارات داخل الأقسام تتم عن طريق مجالسها وأعضاء تلك المجالس،مما يشتت من عملية اتخاذ القرار لرئيس القسم،بالإضافة إلى أن اتخاذ القرار يحتاج صفات وخصائص للقائد محددة قد لا تكون متوفرة لدى أغلب رؤساء الأقسام العلمية.

السؤال السادس: ما تقييم مهارة الاتصال لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة الاتصال

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يوظف التقنية الحديثة لدعم عمليات الاتصال.	٣,٢٧	١,٢٧	٤
٢	يستخدم وسائل الاتصال المناسبة للتأثير على الآخرين.	٣,٠٦	١,١٥	٨
٣	يوظف مهارات الاتصال لتطوير أساليب العمل.	٣,١١	١,١٦	٧
٤	يختار القنوات المناسبة للاتصالات الموجهة.	٣,١٢	١,٣٠	٦
٥	يستخدم أساليب الاتصال (الرسمية وغير الرسمية) بطريقة فعالة.	٣,٢٤	١,١٠	٥
٦	يتفاوض مع الآخرين بفاعلية.	٣,٢٩	١,١٦	٣
٧	يجيد استخدام الحاسب الآلي في العملية الإدارية والتربوية.	٣,٥٤	١,١١	١
٨	يتواصل بفاعلية مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم.	٣,٣٤	١,٢٠	٢
	المتوسط الحسابي العام لمحور الاتصال	٣,٢٥	١,١٨	

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة اتخاذ الاتصال كانت متوسطة (٣,٢٥)، وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,١٨) إلى وجود درجة عالية من التشتت، وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة الاتصال متوسطة، وقد يكون سبب ذلك يعود إلى افتقاد الأقسام العلمية لوسائل وأدوات الاتصال المناسبة والفعالة أو أن الاتصال والتواصل بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس غامض ومفقود نتيجة الطرق التي تستخدم من قبل الرؤساء.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت عالية على العبارة (٧) من مهارة اتخاذ القرارات هي:

- يجيد استخدام الحاسب الآلي في العملية الإدارية والتربوية.

حيث تشير قيمة المتوسط الحسابي (٣,٥٤) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,١١) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وقد يعود السبب إلى أن الأقسام العلمية في الجامعات السعودية تستخدم الحاسبات الآلية ضمن عمليات التحول إلى الإدارة الإلكترونية التي تقوم بها الجامعات كمؤسسات المجتمع الأخرى.

ثالثاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على العبارات (٢,٣,٤,٥,١,٦,٨) الخاصة بمهارة الاتصال والتواصل على التوالي:

- يتواصل بفاعلية مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- يتفاوض مع الآخرين بفاعلية.
- يوظف التقنية الحديثة لدعم عمليات الاتصال.
- يستخدم أساليب الاتصال (الرسمية وغير الرسمية) بطريقة فعالة.
- يختار القنوات المناسبة للاتصالات الموجهة.
- يوظف مهارات الاتصال لتطوير أساليب العمل.
- يستخدم وسائل الاتصال المناسبة للتأثير على الآخرين.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٠٦–٣,٣٤) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,١٠–١,٣٠) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،وقد يعود السبب إلى خلل في أدوات الاتصال المستخدمة أو أن رؤساء الأقسام لا يجيدون مهارة الاتصال والتواصل في بيئة العمل الإداري والأكاديمي والتي تكون ناتجة إلى ضعف الإعداد والتدريب على تلك المهارات من قبل الجامعات.

السؤال السابع: ما تقييم مهارة إدارة الوقت لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة إدارة الوقت

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يدير وقت العمل بصورة إيجابية.	٣,٣٠	١,١٧	٢
٢	يفوض بعضاً من صلاحياته لانجاز المهام في وقتها.	٣,١٨	١,١٦	٤
٣	يحدد زمناً معيناً لتحقيق كل هدف.	٢,٩٢	١,٢٤	٩
٤	يجدول الأعمال اليومية حسب أولوياتها.	٣,٢٥	١,١٤	٣
٥	يحول المهام التي لا تقع ضمن واجباته إلى جهات الاختصاص.	٣,٥٢	١,١٢	١
٦	يؤدي المهام والأنشطة المتشابهة معاً دون تكرار.	٣,٠٥	١,٠٥	٨
٧	يعطي الوقت الكافي للقيام بكل مهمة.	٣,١٧	١,٠٤	٥
٨	يجري تعديلات ضرورية في برنامج عمله اليومي.	٣,٠٨	١,٠٧	٧
٩	يتميز بوجود نظام لحفظ الملفات.	٣,١٦	١,١٢	٦
	المتوسط الحسابي العام لمحور إدارة الوقت	٣,١٨	١,١٢	

يتضح من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة اتخاذ الاتصال كانت متوسطة (٣,١٨)، وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,١٢) إلى وجود درجة عالية من التشتت، وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة إدارة الوقت متوسطة؛ وقد يكون سبب ذلك يعود إلى سوء التخطيط والتنظيم والاستثمار الأمثل للوقت من قبل رؤساء الأقسام لأن إدارة الوقت مهارة تحتاج إلى فن وأسلوب في التعامل والإدارة وهو ما قد يفتقده رؤساء الأقسام.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت عالية على العبارة رقم (٥) من مهارة إدارة الوقت هي:

- يحول المهام التي لا تقع ضمن واجباته إلى جهات الاختصاص.

حيث تشير قيمة المتوسط الحسابي (٣,٥٢) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,١٢) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وقد يعود السبب إلى أن مهام رؤساء الأقسام العلمية غير محددة وغير واضحة المعالم داخل الجامعات وما يوضع من مهام لرئيس القسم هي اجتهادات من بعض الجامعات،وهذا الغموض أدى إلى تلك النتيجة.

ثالثاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على العبارات (٣,٦,٨,٩,٧,٢,٤,١) الخاصة بمهارة إدارة الوقت على التوالي:

- يدير وقت العمل بصورة إيجابية.
- يجدول الأعمال اليومية حسب أولوياتها.
- يفوض بعضاً من صلاحياته لانجاز المهام في وقتها.
- يعطي الوقت الكافي للقيام بكل مهمة.
- يتميز بوجود نظام لحفظ الملفات.
- يجري تعديلات ضرورية في برنامج عمله اليومي.
- يؤدي المهام والأنشطة المتشابهة معاً دون تكرار.
- يحدد زمناً معيناً لتحقيق كل هدف.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٢,٩٢–٣,٣٠) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,٠٤–١,٢٤) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،وقد يعود السبب إلى أن إدارة الوقت تتم داخل الأقسام العلمية وفق اجتهادات شخصية من رئيس القسم ومحاولات ذاتية ولا تعتمد على أسس علمية وطرق صحيحة لإدارة الوقت بفاعلية.

السؤال الثامن: ما تقييم مهارة العلاقات الإنسانية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة العلاقات الإنسانية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يوفر الأجواء المناسبة لرفع الروح المعنوية لدى أعضاء القسم.	٢,٩٧	١,٣٤	٩
٢	يتعامل بحزم في إدارة القسم.	٣,٣٠	١,١٣	٤
٣	يعمل على تهيئة مناخ أكاديمي فاعل.	٣,١٣	١,٢٤	٧
٤	يتعامل بايجابية مع الشخصيات المختلفة.	٣,٢٧	١,١٨	٦
٥	يعترف بقدرات الآخرين وجهودهم.	٣,٣٤	١,٢٩	٢
٦	يستخدم مبدأ الشورى في العمل.	٣,٣٥	١,٢٢	١
٧	يتقبل النقد الهادف من زملائه في العمل.	٣,٠٨	١,٢٦	٨
٨	يتعامل مع زملائه بالقسم بشفافية ووضوح.	٣,٢٦	١,٢٦	٥
٩	يخصص وقت لزملائه من أعضاء هيئة التدريس للاستفسار.	٣,٣١	١,٢٨	٣
المتوسط الحسابي العام لمحور العلاقات الإنسانية		٣,٢٢	١,٢٤	

يتضح من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة اتخاذ الاتصال كانت متوسطة (٣,٢٢)،وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,٢٤) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وهذا يعني أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام لمهارة العلاقات الإنسانية متوسطة، وقد يكون سبب ذلك يعود إلى سوء الفهم الصحيح لمفهوم وطرق استخدام العلاقات الإنسانية لتحقيق أهداف العمل وزيادة الإنتاجية،بل على العكس قد يرجع إلى الفهم الخاطئ للعلاقات الإنسانية والنظر إليها على أنها علاقات شخصية،أو

لشعور رؤساء الأقسام أنها قد تقلل من سيطرتهم على القسم،وقد يكون السبب أنها تؤثر سلباً على تحقيقهم لأهداف القسم.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة جميع العبارات الخاصة بمهارة إدارة الوقت على التوالي:

- يستخدم مبدأ الشورى في العمل.
- يعترف بقدرات الآخرين وجهودهم.
- يخصص وقت لزملائه من أعضاء هيئة التدريس للاستفسار.
- يتعامل بحزم في إدارة القسم.
- يتعامل مع زملائه بالقسم بشفافية ووضوح.
- يتعامل بايجابية مع الشخصيات المختلفة.
- يعمل على تهيئة مناخ أكاديمي فاعل.
- يتقبل النقد الهادف من زملائه في العمل.
- يوفر الأجواء المناسبة لرفع الروح المعنوية لدى أعضاء القسم.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٢,٩٧–٣,٣٥) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,١٣–١,٣٤) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،وقد يعود السبب إلى أن الإدارة داخل الأقسام العلمية تتم وفق اجتهادات ذاتية من رؤسائها دون الاعتماد على الأسس العلمية والطرق الصحيحة لإدارة الأقسام العلمية،وهذا يعني أن رؤساء الأقسام يفتقدون العديد من المهارات الإدارية اللازمة لنجاح العمل الإداري والأكاديمي بها وخصوصاً ما يتعلق بالعلاقات الإنسانية.

السؤال التاسع:ما تقييم مهارة المشاركة لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة المشاركة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يعمل على توفير مناخ يسوده روح التعاون وعمل الفريق.	٣,٢٠	١,٢٧	٣
٢	يسهم في مشاركة أعضاء هيئة التدريس بشكل جماعي لحل مشكلات العمل.	٣,١٤	١,٢٤	٥
٣	يعقد الاجتماعات مع أعضاء هيئة التدريس لأجل تطوير العمل الأكاديمي.	٣,٣٠	١,٢٢	٢
٤	يستمع جيداً للآخرين لفهم ما يقترحونه من أفكار وآراء.	٣,٣٤	١,١٩	١
٥	يشرك أعضاء مجلس القسم في اختيار أعضاء هيئة التدريس الجدد.	٢,٩٨	١,٣٨	٧
٦	يشرك أعضاء مجلس القسم في توزيع الأعباء التدريسية.	٣,١٩	١,٢٤	٤
٧	يشرك أعضاء مجلس القسم في توزيع الأعمال المتعلقة بالإشراف والمناقشة على الرسائل العلمية.	٢,٨٧	١,٣٩	٩
٨	يعمل على تفعيل اللجنة الاجتماعية لزيادة الترابط بين أعضاء القسم.	٢,٧٦	١,٣٨	١٠
٩	يسهم في بناء فرق العمل ويتفاعل معها.	٣,٠٣	١,٢٥	٦
١٠	يسهم في تشكيل ثقافة إدارية وتربوية في مجال عمله.	٢,٨٩	١,٢٧	٨
المتوسط الحسابي العام لمحور المشاركة		٣,٠٧	١,٢٨	

يتضح من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة المشاركة كانت متوسطة (٣,٠٧)،وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,٢٨) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،وهذا يعني أن درجة مشاركة رؤساء الأقسام العلمية لأعضاء القسم متوسطة، وقد يكون سبب ذلك يعود إلى أن الأقسام العلمية تفتقد إلى

ثقافة العمل التشاركي بين أعضائه،وقد يكون العمل الإداري قائم نمط محدد من الإدارة أثر على مشاركة الأعضاء في العمل،وغياب العلاقات الإنسانية تؤدي إلى ضعف في العمل الجماعي.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على جميع العبارات الخاصة بمهارة إدارة الوقت على التوالي:

- يستمع جيداً للآخرين لفهم ما يقترحونه من أفكار وآراء.
- يعقد الاجتماعات مع أعضاء هيئة التدريس لأجل تطوير العمل الأكاديمي.
- يعمل على توفير مناخ يسوده روح التعاون وعمل الفريق.
- يشرك أعضاء مجلس القسم في توزيع الأعباء التدريسية.
- يسهم في مشاركة أعضاء هيئة التدريس بشكل جماعي لحل مشكلات العمل.
- يسهم في بناء فرق العمل ويتفاعل معها.
- يشرك أعضاء مجلس القسم في اختيار أعضاء هيئة التدريس الجدد.
- يسهم في تشكيل ثقافة إدارية وتربوية في مجال عمله.
- يشرك أعضاء مجلس القسم في توزيع الأعمال المتعلقة بالإشراف والمناقشة على الرسائل العلمية.
- يعمل على تفعيل اللجنة الاجتماعية لزيادة الترابط بين أعضاء القسم.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٢,٧٦–٣,٣٤) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,١٩– ١,٣٩) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف بيئات الأقسام العلمية وتنوعها في الجامعات السعودية بالإضافة إلى تنوع وتعدد الأدوار المطلوبة من رؤساء الأقسام تحديداً.

الـسؤال العاشـر: مـا تقيـيم مهـارة الرقابـة والتقـويم لرؤسـاء الأقـسام العلميـة بالجامعات السعودية الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة لإجابـات أفـراد عينـة الدراسـة مـن أعـضاء هيئـة التـدريس بالجامعـات السعودية،والتي جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها لمهارة الرقابة والتقويم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يشارك في تقويم نتائج أساليب العمل.	٢,٩٨	١,١٧	٢
٢	يوظف أساليب الإدارة التربوية في تنفيذ الخطط.	٢,٧٩	١,١٩	١٠
٣	يسهم في تقويم البرامج التعليمية الأكاديمية.	٢,٩٧	١,١٨	٣
٤	يسهم في وضع معايير الأداء الجيد.	٢,٨٤	١,٢٢	٩
٥	يدرك أهمية تكامل المعلومات والأفكار بطريقة تسهل عملية التقويم.	٢,٩٦	١,١٨	٤
٦	يوظف المبادئ الأساسية للتقويم وتطبيقاتها في العملية الأكاديمية.	٢,٨٨	١,١٦	٨
٧	يستخدم أساليب التقويم المتنوعة في ضوء أسس التقويم.	٢,٨٩	١,١٤	٧
٨	يشجع إجراء التقويم الذاتي المستمر لتطوير العملية التعليمية والإدارية	٢,٩٤	١,١٥	٥
٩	يستفيد من نتائج التقويم في معالجة الأخطاء وتعزيز النجاح.	٢,٩٣	١,٢٥	٦
١٠	ينفذ الخطط حسب الجدول الزمني المعد لكل خطة.	٣,٠٩	١,١٣	١
المتوسط الحسابي العام لمحور الرقابة والتقويم		٢,٩٣	١,١٧	

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

أولاً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مهارة الرقابة والتقويم كانت متوسطة (٢,٩٣)،وتشير قيمة الإنحراف المعياري (١,١٧) إلى وجود درجة عالية من التشتت،وهذا يعني أن الرقابة والتقويم التي تتم داخل الأقسام العلمية دون

المستوى المطلوب وقد يكون السبب في ذلك عدم وجود خطط واضحة ومحددة للعمل الإداري والأكاديمي داخل الأقسام وعليها يتم مراقبة الأعمال وتقويمها،وأن ما يتم داخل الأقسام العلمية يعتمد على قدرة رئيس القسم الإدارية وخبرته.

ثانياً: أن درجة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على جميع العبارات الخاصة بمهارة الرقابة والتقويم على التوالي:

- ينفذ الخطط حسب الجدول الزمني المعد لكل خطة.
- يشارك في تقويم نتائج أساليب العمل.
- يسهم في تقويم البرامج التعليمية الأكاديمية.
- يدرك أهمية تكامل المعلومات والأفكار بطريقة تسهل عملية التقويم.
- يشجع إجراء التقويم الذاتي المستمر لتطوير العملية التعليمية والإدارية
- يستفيد من نتائج التقويم في معالجة الأخطاء وتعزيز النجاح.
- يستخدم أساليب التقويم المتنوعة في ضوء أسس التقويم.
- يوظف المبادئ الأساسية للتقويم وتطبيقاتها في العملية الأكاديمية.
- يسهم في وضع معايير الأداء الجيد.
- يوظف أساليب الإدارة التربوية في تنفيذ الخطط.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٢,٧٩–٣,٠٩) وتشير قيم الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين (١,١٣–١,٢٥) إلى وجود درجة عالية جداً من التشتت،وقد يعود السبب في انخفاض الدرجة إلى المتوسط إلى أن العمل الإداري والأكاديمي داخل الأقسام العلمية عمل تكاملي وشمولي ويكون وفق خطط علمية إدارية مدروسة ولا يتعمد على الاجتهادات الشخصية وهذا ما تفتقده الأقسام.

خلاصة نتائج تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية:

يبين الجدول التالي قيم المتوسط الحسابي للمهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية:

جدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية للمهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية وترتيبها

م	المهارات الإدارية	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	مهارة التخطيط	٣,٠٢	٨
٢	مهارة التنظيم	٣,٢٧	١
٣	مهارة التطوير	٢,٨٩	١٠
٤	مهارة الإشراف والمتابعة	٣,٠٥	٧
٥	مهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٣,١٣	٥
٦	مهارات الاتصال والتواصل	٣,٢٥	٢
٧	مهارة إدارة الوقت	٣,١٨	٤
٨	مهارة العلاقات الإنسانية	٣,٢٢	٣
٩	مهارة المشاركة والعمل الجماعي	٣,٠٧	٦
١٠	مهارة الرقابة والتقويم	٢,٩٣	٩
	المتوسط الحسابي العام للمهارات الإدارية	٣,١٠	

يتضح من الجدول رقم (١٦) ما يلي:

أولاً: تشير قيمة المتوسط الحسابي العام للمهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية إلى (٣,١٠) وهي درجة متوسطة حسب فئات المقياس المستخدم،وهذا يدل على أن رؤساء الأقسام العلمية يفتقدون إلى المهارات الإدارية العالية والتي تسهم في تحقيق أهداف الأقسام العلمية وبالتالي أهداف الجامعات السعودية،وينبغي على المسؤولين في الجامعات السعودية أن يختاروا ويرشحوا رؤساء أقسام يمتلكون مهارات إدارية بدرجة عالية،أو أن يكون هناك برنامج تدريبي لتطوير المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية.

ثانياً: على الرغم من تدني درجة المتوسط الحسابي حسب المقياس إلا أنه تم ترتيب المهارات الإدارية حسب قيم متوسطها كما في الجدول رقم (١٦)،والتي جاءت

مهارة التنظيم في المرتبة الأولى ويليها مهارة الاتصال والتواصل ثم مهارة العلاقات الإنسانية،وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة التطوير،مما يعني أن الأقسام العلمية تفتقد إلى الخطط والبرامج التطويريه.

- نجد أن مهارة التنظيم تأتي في مقدمة المهارات وهذا أمر طبيعي لأن هناك اهتمام من رؤساء الأقسام تجاه تسيير العمل بالقسم فيظهرون ذلك.
- على الرغم من أهمية مهارة التخطيط للأقسام العلمية ولزومها له ولتطويره،فإن غيابها يدل على ضعف القسم،إلا أنها تأتي في مرتبة متأخرة.
- تأتي مهارة التطوير في مؤخرة المهارات على الرغم من أن الجامعات السعودية تسعى نحو التطوير،فكيف يحدث التطوير دون أن يمتلك رؤساء الأقسام لتلك المهارة.
- نجد أن مهارة الرقابة والتقويم تأتي في مرتبة متأخرة،وأي يعمل يتم دون رقابة أو تقويم يعني فشله وبالتالي ينعكس سلباً على سير العمل داخل الأقسام.

توصيات الدراسة:

- مراجعة معايير اختيار وتعيين رؤساء الأقسام العلمية والتي لا ينبغي أن تعتمد فقط على الخبرة في مجال البحث والتدريس.
- إعادة تأهيل وتدريب رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية من خلال تطوير مهاراتهم الإدارية من أجل القيام بأدوارهم الإدارية والعلمية والأكاديمية بما يحقق أهداف الأقسام،ويسهم في تطويرها.
- وضع آلية وبرنامج لاختيار وترشيح من يتولى رئاسة الأقسام العلمية بالكليات على أن يكون من ضمن معايير الاختيار والترشيح أن يمتلك المهارات الإدارية اللازمة للقيام بالأدوار والمسؤوليات العلمية والإدارية والأكاديمية.

- العمل على توصيف أدوار ومهام ومسؤوليات رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية عن طريق إعداد لائحة تفصيلية لهذه الأدوار والمسؤوليات في المجال الإداري والعلمي والأكاديمي وخدمة المجتمع.
- توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لأداء رؤساء الأقسام العلمية لمهامهم ومسؤولياتهم الإدارية والعلمية والأكاديمية.

الدراسات المقترحة:

- إجراء دراسة تهدف إلى وصف المهام والمسؤوليات والأدوار الخاصة برؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية.
- إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية من المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية.
- إجراء دراسة لتقييم المهارات الإدارية لعمداء الكليات ووكلائها بالجامعات السعودية الحكومية.

* * *

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبـو عزة،محمـد خمـيس (٢٠٠١م). إدارة الـصفوف وتنظيمهـا. دار يافـا العلميـة للنـشر،ط١، عمان،الأردن.
- إسماعيل،محمد أحمد (٢٠١٠م). مفهوم المشاركة في اتخاذ القرارات.
- آل زاهر،علـي شـتوي (١٤٢٥هـ). بـرامج التطـوير المهنـي لعـضو هيئـة التـدريس فـي الجامعـات السعودية. معهد البحوث. مكة المكرمة.
- آل زاهر،علـي ناصـر (٢٠٠٥م). تطـوير الممارسـات القياديـة لرؤسـاء الأقـسام الأكاديميـة فـي مؤسسات التعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك خالد. أبها.
- البابطين،عبدالعزيز بـن عبـدالوهاب (١٩٩٨م). أسـس تقـويم البـرامج الأكاديميـة فـي التعليـم العالي: ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية،الجزء الثالث،الرياض.
- بن دهيش،خالد والشلاش،عبدالرحمن ورضوان،سامي (٢٠٠٥م). الإدارة والتخطيط التربوي– أسس نظرية وتطبيقات عملية". مكتبة الرشد. الرياض.
- جـون. ب. بينـت (١٩٩٢م). إدارة القـسم الأكـاديمي: حـالات وتعليقـات. تقـديم تومـاس أ. إيمين،تعريب جابر عبدالمحيد جابر،صلاح عبدالخالق عبدالجواد،القاهرة،دار النهضة العربية.
- الحجيلي،نـصر محمـد (٢٠١٠م). آراء رؤسـاء الأقـسام الأكاديميـة فـي جامعـة ذمـار نحـو مهـام الإدارية والأكاديمية. مجلة جامعة دمشق،المجلد ٢٦.دمشق.
- الحربي،عبـدالكريم ضيف الله (١٤١٢هـ). القيـادة الإداريـة لرؤسـاء الأقـسام العلميـة بجامعـة الملك عبدالعزيز. دراسة تحليلية،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة الملك عبدالعزيز،المدينة المنورة.
- الحربي،محمد بن محمد (٢٠٠٨م). الإدارة الإبداعية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. نموذج مقترح،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود،الرياض.
- حربي،منير عبدالله (١٩٩٩م). رؤساء الأقسام الأكاديمن في القرن الحادي والعشرين: أدوار وتحديات متوقعة واحتياجات تدريبية واجبة. مجلة التربية المعاصرة،ع٥١،القاهرة.
- حجي،أحمـد إسـماعيل (١٩٩٨م). الإدارة التعليميـة والإدارة المدرسـية. دار الفكـر العربي،القاهرة.

- الخياط،عبدالله (١٤٢٠هـ). مدى مساهمة رؤساء الأقسام العلمية في تطوير العلمية التعليمية في جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى.
- درة،عبدالباري (١٩٨٢م). من هو المدير الفعال: ضمن فعاليات ندوة وسائل وأساليب زيادة الكفاية الانتاجية في المؤسسات العامة. المنظمة العربية للعلوم الإدارية،عمان.
- دليل الكليات والأقسام العلمية،١٤٢٨هـ.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،الرياض.
- دليل الكليات والأقسام العلمية،١٤٢٨هـ.جامعة الملك سعود،الرياض.
- دليل الكليات والأقسام العلمية،١٤٢٨هـ.جامعة أم القرى،مكة المكرمة.
- الدهشان،جمال علي،والسيسي،جمال محمد (٢٠٠٥م). أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسؤولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد،جامعة عين شمس. القاهرة.
- الذويبي،فهد بن محمد (٢٠٠٥م). المهارات الإدارية والشخصية وعلاقتها بالتعامل مع الجمهور. رسالة ماجستير،قسم العلوم الإدارية،جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية،الرياض.
- زاهر،ضياء الدين (١٩٩٥م). الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي. مجلة مستقبل التربية العربية،المجلد الأول،العدد الرابع.
- الزعبي،دلال (٢٠٠١م). أهمية المهارات الإدارية للمديرين ورؤساء الأقسام والإداريين في الجامعات الإردنية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة جامعة دمشق للعلوم التربوية،المجلد ١٧،العدد٣.
- الزهراني،سعد عبدالله (١٩٩٨م). التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي مايستفاد منها للجامعات السعودية. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية،الجزء الثالث،الرياض.
- سايمون،هربرت أي (٢٠٠٣م). السلوك الإداري لعمليات اتخذ القرار في المؤسسات الإدارية. ترجمة عبدالرحمن الهيجان وعبدالله هنية. الرياض.
- سعادة،جودت (٢٠٠٣م). تطوير الدور الإداري والقيادي لرئيس القسم الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية. بحث مقدم إلى مؤتمر جامعة النجاح الوطنية.
- سلامة،عبدالحافظ محمد (١٩٩٣م). وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية. دار الفكر،ط١، عمان،الأردن.

- السلمي،علي (١٩٩٩م). المهارات الإدارية والقيادية للمدير المتفوق. دار غريب،القاهرة.
- السيد،هدى سعد (٢٠٠٢م). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مجلة كلية التربية،السنة الخامسة،العدد السابع، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- الشعلوط،فريز محمود أحمد (٢٠٠٣م). نظريات في الإدارة التربوية. مكتبة الرشد. الرياض.
- شلبي،وفاء وعبدالصمد،زينب (٢٠٠٠م). البيئة المدرسية وأثرها على تنمية المهارات الإبداعية في الاقتصاد. مجلة بحوث الاقتصاد،المنوفية.
- شيحة،عبدالمجيد عبدالتواب (١٩٩٤م). كفاءة رئيس القسم الأكاديمي: دراسة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر. حولية–مجلة كلية التربية،العدد (١١)،قطر.
- الصحفي،كامل عبدالعزيز (١٤٢٧هـ). عوامل استثمار الوقت المدرسي ودرجة توفرها بمدارس التعليم العام للبنين التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة المهد من وجهة نظر مديري تلك المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى.
- الطخيس،إبراهيم و الجريفاني،عماد (١٤٠٥هـ). العلاقات العامة والعلاقات الإنسانية. مطابع الشرق الأوسط،الرياض.
- طه،نهلة عبدالقادر (١٩٩٦م). تطوير الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء مفهوم إدارة الوقت. رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين الشمس.
- ضحاوي،بيومي محمد و قطامي،يوسف محمود (١٩٩٧م). مهام رؤساء الأقسام وصفاتهم الشخصية كما يتوقعها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس. مجلة الإداري،العدد الثامن والستون،مسقط.
- الغامدي،محمد (١٤٢٩هـ). إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر وكلائهم. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى.
- عبدالرحيم،محمد عبدالله (١٩٩٢م). أساسيات الإدارة والتنظيم. الشركة العربية للنشر والتوزيع،القاهرة.
- العساف،صالح حمد (١٤٢٧هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الرابعة، مكتبة العبيكان، الرياض.

- العطية،ماجـدة (٢٠٠٣م). سـلوك المنظمـة سـلوك الفـرد والجماعـة. دار الـشروق للنـشر والتوزيع،عمان،الأردن.
- عليمات،صالح (٢٠٠٣م). القدرات القيادية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،العدد ٢٣،قطر.
- العمري،بسام (١٩٩٨م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية. مجلة دراسات العلوم التربوية،مجلد ٢٥،عدد٢،الجامعة الأردنية.
- العمري،طاهر حمدان (٢٠٠٠م). العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرارات في الشرطة.رسالة ماجستير،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض.
- العـودة،إبراهيم سـليمان عـودة (٢٠٠٧م). التطـوير المهنـي لرؤسـاء الأقـسام الأكاديميـة بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة الملك سعود،الرياض.
- علاقي،مـدني عبـدالقادر (١٤٢٠هـ). الإدارة دراسـة تحليليـة للوظـائف والقـرارات الإداريـة. ط ٩،مكتبة دار جدة،جدة.
- الغامدي،حمدان (١٤٢٥هـ). المشكلات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات المعلمـين بالمملكـة العربيـة الـسعودية فـي ضـوء بعـض المتغيـرات. مجلـة كليـات المعلمين،المجلد ٤،العدد٢.
- فلاتة،مـصطفى محمـد (١٤١٢هـ). المـدخل إلـى التقنيـات الحديثـة فـي الاتـصال والتعلـيم. الرياض،مطابع جامعة الملك سعود،ط٢..الرياض.
- الفيفي،سميرة أحمد (٢٠٠٣م). إدارة موارد الأسرة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والدراسي للطالبة المتزوجة بالمرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة أم القرى،مكة المكرمة.
- القحطاني،سالم (١٤١٦هـ). التطوير الإداري (المفهوم – المداخل – الأساليب). ورقة عمل في المؤتمر الثاني للجمعية السعودية للإدارة،الرياض.
- قراقزة،محمود عبدالقادر (١٩٩٣م). نحو إدارة تربوية واعية. دار افكر العربي،بيروت.
- القرني،علي سعد (١٩٨٩م). تقويم أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية. مجلة جامعة الملك سعود،الرياض.
- كعكي، سهام محمد (٢٠٠٥م). الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة الإدارية بأقسام كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد ٦،العدد٢.

- الكندري،جاسم يوسف (٢٠٠٦م).الأدوار التي يمارسها رؤساء الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي. رسالة الخليج العربي،العدد الستون،السنة ٢٩.
- كنسارة،إحسان محمد (١٤١٨هـ). وسائل الاتصال التعليمية. ط١،مكة المكرمة.
- كنعان،نواف سالم (٢٠٠٧م). القيادة الإدارية. دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
- كوجك،كوثر حسين (٢٠٠١م). الإدارة المنزلية. ط ٩،عالم الكتب للطباعة والنشر،القاهرة.
- محجوب،بسمات فيصل (٢٠٠٤م). الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية،القاهرة.
- مزعل،سعدية عويد (٢٠٠٨م). الكفايات الإدارية اللازمة للعمداء ورؤساء الأقسام العلمية في هيئة التعليم التقني إلى مجلس كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة بغداد،القاهرة.
- مرسي،محمد منير (١٩٩٨م). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقها. عالم الكتب،القاهرة،مصر.
- المصري،مروان وليد (٢٠٠٧م). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الإسلامية بغزة.
- مصطفى،صلاح عبدالحميد والنابه،نجاة عبدالله (١٤٠٦هـ). الإدارة التربوية مفهومها ونظرياتها ووسائلها. ط١،دار القلم. دبي،الإمارات العربية المتحدة.
- مصطفى،صلاح عبدالحميد (٢٠٠٢م). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار المريخ،الرياض.
- المطيري،حزام بن ماطر (١٤٢٤هـ). مهام وواجبات رئيس القسم الإدارية. ورقة مقدمة ضمن فعاليات اللقاء العلمي لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود،وكالة الجامعة للدارسات والتطوير،الرياض.
- مغربل،طلال حميد (١٤١٤هـ). فاعلية بعض أساليب تنمية الأجهزة الأمنية. بحث مقدم كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في العلوم الأمنية،المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب،المعهد العالي للعلوم الأمنية،الرياض.
- ناصف،مرتضى و هاشم،نهلة (١٩٩٨م). توصيف وظيفة رئيس القسم الأكاديمي بالجامعات المصرية. نموذج مقترح،مجلة التربية العربية،العدد ١٥.

- النمر, محمد وآخرون (٢٠٠١م). الإدارة العامة الأسس والوظائف. ط٥، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.
- النوري، عبدالغني (١٩٩١م). اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية. دار الثقافة. الدوحة.
- هدى، سعد السيد و أميمة، حلمي مصطفى (٢٠٠٢م). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. التربية، السنة الخامسة، العدد السابع، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- هوانة، وليد (١٩٩٤م). مدخل إلى الإدارة التربوية. مكتبة الفلاح، بيروت.
- اليحوي، صبرية (٢٠١١م). معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، عدد٢١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alay .S. & Kocak .S.(2002). Validity and Reliability of time Management Questionnaire-hecettepe niversitesi Egitim Fakultesi Zergrsi .(22). pp 9-13.
- Bolton. A. (2004). Business School leadership: signposts to improvement perspectives. 8(2).
- Gmelech. W & Parkay. (1999). Forrest-w Becoming a Department chair: Negotiating the Transition from Scholar to Administrator-NT/ paper presented at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and mass communication/Boston MA.
- Marten. N.(2001).The Roles and Responsibilities of Departmental Heads and chairpersons in school of Education as perceived by deans. Journal of education.vol. 112.no.

- Mathias. H.(1991). The role of the university head of Department. journal of further and higher education. vol.15.
- Miller. M.(1999). The Department chair as speaker of the house: shared authority in the community college Department. journal of research and practice. vol. 23p.739.
- Oliver.T.(1990).Winners use These Beat-the clock Tips. Executive Educator.7.2.2.1.
- Roach. Y.(1976). The Academic Department chairperson: Function and Responsibilities. Educational Record Winter.pp 13-17.
- Rita. W. (1996). College Administrators handbook. Boston. Allyn and Bacon inc. p30.
- Springer.M(2002). Time Management.(Instructors Edition). Course Technology. A division of Thomson Learing.U.S.A.
- Whippy. H. J. D.(2001).Leadership and Faculty Job Satisfaction at the University of Guam. Doctoral dissertation. the University of Nebraska-Lincoln. 2000 Dissertation abstracts international No.9992014.
- Wolverton. M et al.(1999). A comparison of Department chair: Negotiating the transition from scholar Administrator.(ERIC. ED 430493).
- Xiting. H & Zhijie . Z(2001). The compiling of Adolescence time Management Disposition Inventory. Actapsychologysinice.

* * *

معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

د. عبد العزيز بن عبد الرحمن العسكر

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

د. عبد العزيز بن عبد الرحمن العسكر

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أبرز معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمين في المراحل الثلاث في التعليم العام بمدينة الرياض، بلغ عددهم ٣٤٦ معلما. وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد أكدت النتائج على أن المعيقات في محور الموارد البشرية والمادية احتلت المرتبة الأولى، تلتها المعيقات في محور المتابعة والتقويم ثم المعيقات في محور التنظيم وأخيراً المعيقات في محور التخطيط، وهي جميعاً تمثل عوامل معيقة بدرجة كبيرة حسب المعيار الذي تم اعتماده في الدراسة. كما أظهرت النتائج أن أبرز معوقين في كل محور من محاور الدراسة كما يلي: (محور التخطيط) ١- عدم إشراك أصحاب المصلحة من أولياء أمور الطلاب،والطلاب،والمعلمين،وإدارة المدرسة أثناء التخطيط للمشروع. ٢- تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية. (محور التنظيم) ١- وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة. ٢- ضعف الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع. (محور المتابعة والتقويم)١-عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم. ٢- ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع. (محور الموارد الشرية والمادية)١- ارتفاع أنصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع. ٢-كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول.

OBSTACLES TO THE SUCCESS OF DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL PROJECTS IN SAUDI PUBLIC EDUCATION

Dr. Abdulaziz Abdulrahman Al-Aaskar
Department of Educational Administration and Planning, Social Sciences College, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims at identifying the most significant obstacles to achieving success in the developmental educational projects in the Kingdom of Saudi Arabia. It consists of a sample of 346 teachers of the three levels of public education in Riyadh. The researcher uses a questionnaire for data collection, in addition to the descriptive survey research method. The findings of the study confirm that the obstacles in the section of human and financial resources lead all the obstacles, followed by obstacles in the section of follow up and assessment, then obstacles in the section of organization, and finally, obstacles in the section of planning. All of these are considered measurable obstacles based on the criterion the study adopts. Further, the study reveals that each of the sections of the questionnaire contains the two most prominent obstacles. The two most distinguished obstacles in the section of planning are: a) not inviting parents, students, teachers, and the school's administration to participate in planning projects; b) adopting projects from different environments regardless of the local environment. The two most distinct obstacles of the section of organization are: a) having more than one leader undertaking the project, which leads to leaders having conflicting ideas; and b) not making use of local and international experiences in studying and executing projects. The two most remarkable obstacles of the follow up and assessment section are: a) lacking a precise mechanism to assess the output of teaching; and b) the low efficiency of follow up and supervision of projects. The two most eminent obstacles of the section of human and financial resources are: a) the increase of the teacher's teaching hours and its incongruence with the project's requirements; and b) the large number of students in classrooms.

أولا– المدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة:

إن قضية تطوير التعليم أمست هاجسا لجميع الدول والمجتمعات دون استثناء. ذلك أن التعليم هو الحل المنشود لمواجهة الفقر والبطالة وغيرها من المشكلات الإقتصادية والاجتماعية والفكرية، بل ويعد العنصر الفاعل في تحقيق التنمية الشاملة. ومع تلك الأهمية فإن تطوير التعليم يعد من الأمور التي يصعب تحقيقها على أرض الواقع كما خطط لها، وقد يعود ذلك لمجموعة من الأسباب لعل من أهمها أن التعليم يعد عنصرا فاعلا في المجتمع ومؤثرا ومتأثرا بكافة مؤسساته من الأسرة والمدرسة والنظم السياسية وغيرها(العيسى، ٢٠٠٩ م).

لقد مر التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الخمسين سنة الماضية بسلسلة من الأفكار التطويرية التي تهدف للجمع بين تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي. فخلال الفترة الماضية تم تبني العديد من المشروعات، حيث تم تطبيق التعليم الثانوي الشامل بدءاً من عام ١٣٩٥، فالتعليم الثانوي المطور في عام ١٤٠٠هـ، ثم بعد سنوات أنشئت المدارس الرائدة، وفي ١٤٢٥هـ تم تبني نظام التعليم الثانوي المسمى بنظام المقررات، حتى تسنم مشروعات التطوير مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم والذي رصدت له ميزانية ضخمة وحددت له مدة زمنية لتحقيقه، إلا أن النتائج دائما لا تلبي طموح المعنيين بالتربية والتعليم سواء من داخل المؤسسات التربوية أو من خارجها(العيسى، ٢٠٠٩ م).

ومع ظهور مؤشرات تدل على تدني أداء النظام التربوي طالب الكثير من المختصين بضرورة العمل على تطويره، وطرح مشروعات تربوية تطويرية تمكن التعليم في المملكة العربية السعودية من تحقيق التطور النوعي ومنافسة الأنظمة التعليمية في بقية دول العالم المتقدم في هذا الشأن. وقد لاقت هذه الدعوات استجابة من القيادة السياسية فصار تطوير التعليم أحد أولويات القيادة السياسية في الدولة. ولذا فلا بد من

وقفة تأملية ومراجعة وتقويم لتلك المشروعات التربوية والتعرف على مسببات وعوائق عدم تحقيقها لأهدافها المرسومة. إننا بحاجة إلى فهم أعمق لنظامنا التعليمي وللمشكلات التي تواجهه، وبحاجة أكثر إلى طرح مشروعات تطويرية نوعية تلبي الحاجة الفعلية وتطبق بطريقة علمية.

مشكلة الدراسة:

يحظى التعليم في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير.وقد شهد في بداياته تطورًا كميا تمثل في التشجيع على الالتحاق به واستيعاب جميع الطلاب والطالبات. إلا أنه لم يواكب ذلك التطور السريع تطورا نوعيا، وبدأت تظهر مشكلات في كفاءته النوعية الداخلية والخارجية. وتداركا لذلك الوضع فقد وجهت خطط التنمية المتتالية عناية خاصة بتحسين نوعية التعليم، وأصبح ذلك الهدف محل اهتمام المسئولين عن التربية والتعليم (الحقيل، ١٤٢٤هـ). ومن مؤشرات ذلك الاهتمام ما يخصص للتعليم في ميزانية الدولة. ففي العام المالي ١٤٣٣/١٤٣٢هـ تم تخصيص ما يعادل ١٥٠ مليار ريال وبزيادة نسبتها (٨%) عن ما تم تخصيصه بميزانية العام المالي ١٤٣٢/١٤٣١هـ. كما أن مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم قد خصص له تسعة مليارات ريال (وزارة المالية، ١٤٣٢هـ).

ومع كل ذلك الإهتمام فما زال النظام التربوي في المملكة العربية السعودية يواجه انتقادات في جوانب عديدة، مثل القول بأن مدارسنا تعيش في أزمة، وأنها دون الطموح المأمول، ولم تستطع التكيف مع كثير من مستجدات العصر ومتطلباته وتحدياته، ويعتبرها أكثر الطلاب مكانًا غير مرغوب فيه. ولا شك أن تلك الآراء النقدية تظهر الحاجة الماسة إلى فهم أعمق لنظامنا التعليمي وللمشكلات التي تواجهه، وبحاجة أكثر إلى طرح حلول جديدة وإبداعية لتلك المشكلات(العيسى، ٢٠٠٩ م؛ العبد الكريم، ١٤٣٠هـ).

وبالرغم من المحاولات التطويرية المتنوعة التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتبنيها فقد أوضحت العديد من الدراسات، بالإضافة إلى تقارير الخبراء والمختصين أن نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية يعاني عددًا من المشكلات التي أسهمت في تعثر العديد من مشروعاته عن تحقيق أهدافها. فقد أكد العيسى (٢٠٠٩ م، ص ص ٥٩–٦٠) ذلك قائلا إن وزارة التربية والتعليم "قد حاولت إطلاق عشرات المبادرات والمشاريع الوطنية للتطوير التربوي في خلال العشرين عاما الماضية، مثل مشاريع تطوير المناهج وإعداد كتب دراسية جديدة، وتطبيق مفهوم التقويم الشامل للمدرسة، واستحداث مسارات جديدة للتعليم الثانوي مثل الثانويات المطورة، والثانويات الشاملة، والمدارس الرائدة، وغيرها من المشاريع الكبيرة والصغيرة. لكن تأثير تلك المشاريع بقي محدودا، إذ أنها لم تقدم حلولا جذرية وإصلاحا حقيقيا لمعضلات النظام التعليمي.... وسرعان ما تتحول تلك المشاريع –مع مرور الزمن– إلى وعود ينتظر الناس نتائجها دون جدوى".

كما يعاني النظام التعليمي من ضعف تطبيق منهجية التخطيط و غياب الرؤية المحددة للتعليم في المملكة. فليس هناك رؤية واضحة يتفق عليها المخططون للتعليم توجه المشروعات التطويرية التربوية، ولذلك فمن الصعب التعرف على مسار محدد لتقدم التعليم، بل إن كثيرًا من المشروعات والتوجهات التطويرية تنتج إما ردة فعل أو نتيجة اجتهادات شخصية من قيادات وزارة التربية والتعليم.(العيسى،٢٠٠٩ م ؛ العبد الكريم، ١٤٣٠هـ).

كما أن ضعف تبني منهجية إدارة المشروعات له تأثيره الواضح على نجاح تلك المشروعات وتحقيقها لأهدافها، فمنهجية إدارة المشروعات تؤكد على أهمية جميع مراحل المشروع بدء من التحطيط وانتهاء بالتقويم، إضافة إلى توفير كافة الإشتراطات الضرورية لنجاح المشروع من كون المشروع يلبي حاجة فعلية، وتوفر فريق عمل مؤهل، وموارد بشرية ومالية كافية تلبي حاجة المشروع، وتعاون جميع أصحاب

المصلحة، إضافة إلى وجود قائد فاعل للمشروع Gary and Balloun،(Jiang،١٩٩٦ ؛ Ely،١٩٩٠).

لقد عمدت كثيرا من الدراسات للتعرف على وجهات نظر المسؤولين المباشرين في المشروع، واهتمام أقل برأي المعلمين الذين يعدون أحد أهم أصحاب المصلحة المعنين بتنفيذ المشروع والعنصر الفاعل فيه والذي يعد تغييبهم أو عدم اشراكهم في مراحل المشروع أحد أسباب فشله (Frese،٢٠٠١). وتأتي هذه الدراسة لتخصهم بالتعرف على وجهات نظرهم حول عوائق نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ودرجة.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما درجة تأثير كل من المحاور التالية(التخطيط، التنظيم، المتابعة والتقويم، الموارد البشرية والمادية) في إعاقة المشروعات التطويرية عن تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات في محور التخطيط المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث:ما أبرز المعوقات في محور التنظيم المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الرابع: ما أبرز المعوقات في محور المتابعة والتقويم المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الخامس: ما أبرز المعوقات في محور الموارد البشرية والمادية المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر أفراد العينة في تحديد درجة تأثير كل محور في تعثر المشروعات التربوية تعزى إلى المتغيرات التالية:(المرحلة الدراسية – التخصص – سنوات الخبرة) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على أبرز المعوقات المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. إضافة إلى التحديد الدقيق لأبرز تلك المعوقات في كل محور من محاور المشروع المتمثلة في التخطيط و التنظيم والمتابعة والتقويم والموارد البشرية والمادية.

أهمية الدراسة (العلمية والعملية):

تعد هذه الدراسة ذات أهمية من حيث أنها تهدف للتعرف على الأسباب والعوامل التي تعيق تحقيق أغلب المشروعات التطويرية في مجال التعليم لأهدافها رغم ما ينفق عليها من ميزانيات ضخمة، وعليه يمكن تحديد أهميتها في الآتي:

١– الإسهام في التعرف على الأسباب وراء عدم فاعلية المشروعات التطويرية في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

٢– التعرف على درجة ومستوى تأثير كل محور من محاورالدراسة في نجاح المشروعات التربوية التطويرية.

٣– التعرف على تلك الأسباب من وجهة نظر المعلمين حيث أثبتت جميع الأبحاث والدراسات على أهمية اشراكهم في كافة مراحل المشروع لضمان نجاحه.

٤– التوصل لتوصيات يمكن الإستفادة منها في انجاح مشروعات تربوية لاحقة.

٥ - يمكن أن تسد فراغا فيما يتعلق بهذا النوع من البحوث في هذا المجال.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: سعت الدراسة للتعرف على الأسباب والعوامل التي تعيق تحقيق أغلب المشروعات التطويرية في مجال التعليم لأهدافها.

الحدود المكانية والبشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي مدارس التعليم العام بنين بمراحله الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

المعوق: (Obstacle) ورد لفظ عائق في المعجم الوسيط (١٩٧٢م، ص ٦٣٧) بمعنى: الحبس والصرف، والتثبيط. والعوق والعائق من لا يزال يعوقه أمر عن حاجته، وعاقه عن الشيئ عوقا منعه وشغله عنه.

وعرفه جرجس(٢٠٠٥ ص،٥٠٨) بأنه " كل الأشياء أو الأشخاص أو الأشكال الاجتماعية التي يمكن أن تكون عائقا يحول دون أن يحقق الإنسان أهدافه وطموحاته."

وتعرف المعوقات إجرائيا في هذه الدراسة بجميع الصعوبات التي ترجع لخلل في التخطيط والتنظيم والرقابة والبيئة المدرسية والتي تقف حائلا دون تحقيق المشروعات التربوية لأهدافها المحددة.

المشروع: (Project) يعرف بأنه "مجهود مؤقت يتم القيام به لإنشاء خدمة أو منتج أو نتيجة فريدة" (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات، ٢٠٠٤ م،ص ٥).

كما يعرفه دباس والعربي(٢٠٠٦ م ص ٢٤) بأنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو النشاطات تربطها علاقات محددة ومعروفة تنفذ بزمن محدد بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف ويتصف المشروع بالصفات التالية :

أ – فريد من نوعه .

ب- له دورة حياة ببداية ونهاية محددتين .

ت- له إطار عمل مقسم إلى نشاطات معرفة

ث – يهدف إلى تحقيق أغراض محددة .

ج – له موازنة محددة .

ح- يستخدم موارد متعددة .

ويعرف الباحث المشروع إجرائيا في هذه الدراسة بجميع التجارب التربوية المنفذة أو التي يتم تنفيذها من قبل وزارة التربية والتعليم في كافة محاور العملية التعليمية والتي تسعى من خلالها تحقيق التطوير التربوي المنشود.

إدارة المشروعات (project management) :تعرف بأنها" تطبيق المعرفة والمهارة والأدوات والأساليب التقنية على أنشطة المشروع لتحقيق متطلبات المشروع. ويتم تحقيق إدارة المشروعات عن طريق عمليات إدارة المشروع وتكاملها من الابتداء والتخطيط والتنفيذ والمراقبة والإغلاق" (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات،٢٠٠٤م،ص ٨).

وتعرف إدارة المشروعات إجرائيا في هذه الدراسة بمدى تطبيق متطلبات خطوات ومراحل إدارة المشروعات من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتقويم وتوفير للموارد البشرية والمالية في المشروعات التربوية التطويرية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

ثانيا- الإطار النظري

يستعرض هذا الفصل الإطار النظري ويتمحور حول ثلاثة أبعاد تغطي جوانب الدراسة الحالية، حيث تم بيان مفهوم إدارة المشروعات والمقصود بمنهجية إدارة المشروعات، والعوامل المؤثرة في نجاح المشروعات التربوية وما متطلبات نجاحها بشكل عام، ثم استعراض لأبرز المشروعات التربوية التطويرية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم خلال عقود من الزمن، وأخيرا أبرز الدراسات العلمية التي تناولت

المشروعات التربوية وعوامل نجاحها وأسباب إخفاقها على المستوى المحلي والعربي والدولي.

مفهوم إدارة المشروعات Project Management:

شهدت فترة الخمسينيات من القرن العشرين بداية عهد إدارة المشروعات، حيث إن إدارة المشروعات كانت قبل هذه الفترة تتم بشكل غير علمي. ولكن مع الحاجة لطرق علمية وعملية لحل مشاكل الإدارة في المشروعات الكبيرة، عمل الباحثون على التفكير في أساليب ذات كفاءة عالية تقوم على أسس كمّية. وفي عام ١٩٦٩ تم إنشاء معهد إدارة المشروعات (Project Management Institute) لخدمة مصالح مجال إدارة المشروعات، بدء من صناعة البرمجيات حتى مجالات الإنشاء. وفي عام ١٩٨١ صرح مجلس إدارة المعهد بعمل وثيقة تسمى (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات (PMBOK) وهو يشتمل على المعايير المتعارف عليها والمبادئ التوجيهية المنتشرة لدى كافة من يمارسون هذا التخصص(دباس والعربي، ٢٠٠٦ م).

وتعرف إدارة المشروعات بأنها تطبيق المعرفة والمهارة والأدوات والأساليب التقنية على أنشطة المشروع لتحقيق متطلباته. ويتفق علماء إدارة المشروعات على أن إدارة المشروع تمر بمراحل أساسية، وتتضمن كل مرحلة مجموعة من المهام المحددة والمهارات الضرورية، لتصبح عملية إدارة المشروعات مبنية على أسس منهجية صحيحة. ولضمان نجاح المشروع فلابد من الإعتناء بالمراحل جميعها والمتمثلة في مرحلة التجهيز والبدء، والتخطيط، والتنفيذ، والمتابعة والتقويم، وأخيرا مرحلة الإختتام وإغلاق المشروع(الدليل المعرفي لإدارة المشروعات،٢٠٠٤ م، الإصدار الثالث،ص٨ ؛دباس والعربي، ٢٠٠٦ م).

متطلبات نجاح المشروعات التربوية:

إنه لمن المسلم به أن لكل مشروع طبيعته وظروفه الخاصة ومع ذلك يؤكد التربويون والمختصون في إدارة المشروعات على حد سواء أنه لا يمكن نجاح أي

مشروع دون استيفاء جميع مراحله والاهتمام بجميع محاوره، وتوفير مسببات نجاحه والتي نستعرض أبرزها فيما يلي:

١- التخطيط: (Planning)

يعرف موسى (١٩٨٥م، ص ١٨٥) التخطيط لغة بأنه "إثبات فكرة ما بالرسم أو الكتابة بحيث تجعلها تدل دلالة تامة على ما تشمله الصورة أو الرسم".كما يعرف التخطيط اصطلاحا بأنه:" عملية إعداد القرارات للقيام بعمل ما في المستقبل لتحقيق أهداف معينة بوسائل ذات فاعلية عالية "(العقيل،١٤٢٦هـ، ص١٣٤). كما يعرفه البوهي (٢٠١١،ص ١٤) بأنه "مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية لاستشراف المستقبل، وتحقيق أهدافه من خلال الاختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية والاجتماعية لاستغلال الموارد البشرية والطبيعية والفنية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغيير المنشود"

ويعد متطلب التخطيط الأكثر أهمية بين المتطلبات، فلا يمكن لأي مؤسسة أن تتبنى أية مشروع دون تخطيط سليم مسبق له. فنجاح المشروع يتطلب تخطيطا مسبقا، وقضاء وقت كاف لدراسة المشروع، وتحديد دقيق لأهدافه المرجوة منه وما متطلباته(Kenny and Meadowcrof،١٩٩٩).

كما يعد التخطيط التربوي من أبرز مجالات وأنواع التخطيط الاستراتيجي، وكما يعرفه الجندي(٢٠٠٢ م، ص ١٣١) بأنه " مجموعة الأنشطة المرتبطة التي تحدد غايات محدودة للتنمية التعليمية لوقت معين محدود، وهذه الأنشطة تأخذ مكانها خلال عملية التخطيط للتنمية الشاملة خلال إطار من الإمكانات المحددة، بواسطة الموارد المالية، والاقتصادية، والبشرية،".

إن وظيفة التخطيط تسبق جميع الأنشطة والوظائف الأخرى، حيث تعتمد على جانب كبير من التفكير، لتتم الإجابة عن تساؤلات مثل:

ما الأهداف المراد تحقيقها؟

هل هذا النشاط يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة؟

ما المطلوب تنفيذه بالتحديد؟

كيف يتم ذلك؟

من المسؤول عن ذلك؟

ما معايير الأداء أو مؤشرات الإنجاز فيه؟

كيف يمكن التحقق من كفاءة التنفيذ؟

لذا فإنه من المهم أن تدور في ذهن فريق التخطيط كل هذه الأسئلة وأن تكون لها الأسبقية قبل تنفيذ العمل أو النشاط .والإجابة عن هذه الأسئلة تعني قطع شوط كبير في مجال التخطيط الفعال الذي يتميز بعدة مزايا منها-:

- يساعد في تحديد أولويات العمل.
- يساعد على التكيف مع أي تغيير طارئ.
- يشجع على استخدام المنطق العلمي في التفكير والتصرف حيث يعتمد على جمع المعلومات، وتحليلها، وتصنيفها، واستخدام مختلف الأساليب في اتخاذ القرارات.
- يرفع حماس العاملين، ودافعيتهم عن طريق إشراكهم في عملية التخطيط.
- يقدم أساسًا لتنظيم العمل عن طريق تحديد ما يجب عمله للوصول إلى الأهداف وتحقيقها.
- يساعد على تفويض السلطة.
- يعد أساسًا للمعلومات والاتصال، وذلك عن طريق توفير تبادل المعلومات.
- يعد أساسًا للمتابعة والتقويم.(مرسي، ٢٠٠١ م ؛ الكريدا،٢٠٠٤ ؛ الإدارة العامة للتخطيط التربوي، ١٤٣١هـ ؛ Abi and Okendakind ٢٠١٠).

٢- التنظيم (Organizing)

يعد التنظيم من الوظائف الإدارية التي لا تقل أهمية عن التخطيط، و تشير كلمة " تنظيم " إلى العديد من المعاني أهمها: ترتيب الأوضاع و تحديد العلاقات و السلطات و توزيع المسؤوليات ووضع الهياكل التنظيمية و تفويض السلطة. والتنظيم كوظيفة إدارية يمثل المحرك الأساس للمؤسسة حيث يعمل على رسم الأدوار وتحديد العلاقات داخل تنظيم المؤسسة وخارجها، وتحديد السلطات والمسئوليات من أجل ترجمة الأهداف على أرض الواقع وتحقيقها.فالتنظيم الفاعل هو من يحول المؤسسة إلى ما يشبه الخلايا التنظيمية المترابطة التي تعمل جنباً إلى جنب من أجل تحقيق الأهداف المرسومة (آل ناجي،١٤٣٢هـ، ص ١٩٥).

ويعرف العجمي (٢٠١٠،ص ٦٧) التنظيم بأنه " تقسيم العمل إلى عناصر ومهمات ووظائف وترتيبها في علاقات سليمة وإسنادها لأفراد بمسؤوليات وسلطات تسمح بتنفيذ سياسة المنظمة"

وتكون وظيفة التنظيم ظاهرة عند تبني منهجية إدارة المشروعات، فيمكن النظر لها على أنها أداة من أدوات الإدارة تستخدمها في النهوض بالاختصاصات والأعباء اللازمة لتنفيذ مشروعاتها المختلفة بما يكفل تحقيق الأهداف. وكل مستوى إداري في المشروع التطويري يمارس وظيفة التنظيم، لكن أبعاد هذه الوظيفة ونطاق ممارستها وأهميتها ودرجة تعقدها تختلف من مستوى إداري إلى مستوى إداري آخر. فتختص الإدارة العليا بوضع التنظيم العام للمشروع بما يكفل تحقيق الترابط بين كافة أنشطته ومهامه، فضلا عن إجراء التغيرات الجوهرية في الهيكل التنظيمي للمشروع؛ بينما تختص الإدارة الوسطى بوضع التنظيمات الفرعية في حدود التنظيم العام المقرر. أما الإدارة المباشرة فتختص بتنظيم العمل داخل الوحدات التي يتم الإشراف المباشر عليها بما يكفل استبعاد احتمالية ضياع الوقت والجهد والمال. إن عدم تبني منهجية التنظيم في إدارة المشروع قد يؤدي إلى عدم الوضوح في تحديد المسؤوليات وضعف

التواصل بين أعضاء فرق العمل، وربما تنامي الصراعات بين فرق المشروع.وتمر عملية تنظيم المشروع بخطوات تفصيلية مقترحة من معهد إدارة المشروعات الأمريكي PMI حينما وضع ٤٢ عملية إدارية تضمن أقصى أنواع الضبط والجودة، تتوزع أثناء فترات المشروع (فترة البدء، التخطيط، التنفيذ، المراقبة والتحكم وإغلاق المشروع) (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات،٢٠٠٤ م،ص ٨).

٣- المتابعة والتقويم Monitoring and Evaluation

عند الانتهاء من التخطيط للمشروع ورصد الأموال اللازمة لإنجازه يتم البدء بالمرحلة الأهم وهي التنفيذ. ويتزامن مع ذلك البدء في متابعة التنفيذ للتأكد من أن خطوات تنفيذ المشروع تتم حسب ما خطط لها. إن عملية المتابعة والتقويم لها تأثير إيجابي في نجاح المشروعات. ويتم في الغالب تقويم ومتابعة المشروع من جهتين، جهة داخلية ذاتية تتمثل في الإدارة التنفيذية داخل المؤسسة، وجهة خارجية هي الإدارة العليا للمشروع (آل ناجي،١٤٣٢هـ).

وقد تعددت تعريفات المتابعة والتقويم وذلك حسب تناول كل مدخل وتوجهه. فيعرَّف بأنه عملية تحديد معدل التطابق والانسجام بين الأهداف التنظيمية والإنجاز. كما يعرَّف بأنه عملية واعية ومنظمة لجمع و تحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف أو لاتخاذ القرارات المناسبة (آل ناجي، ١٤٣٢هـ،ص ٣٠٥).

ويوجد العديد من المبررات والضرورات والمكاسب وراء عملية التقويم للمشروعات، وتتمثل أساساً في غرضين رئيسيين أولاهما التقويم بغرض المساءلة، وثانيهما التقويم بغرض التحسين. وبينما يؤكد الغرض الأول من التقويم على عملية الفحص والتفتيش بغرض إعطاء حكم على المشروع وتحديد مدى تحقيقه لأهدافه والتعرف على أبرز معوقاته، فيمكن النظر إلى الغرض الثاني من التقويم على أنه عملية تطويرية، تساعد في حل المشاكل وتوضح الممارسات الجيدة. والمعنى الضمني وراء ذلك هو أن التقويم يستهدف تشخيص وتفسير الواقع، كما أنه عملية تقلل من

احتمال تكرار الأخطاء، والاستفادة من الأخطاء عندما توجد حيث ينظر لها نظرة نقدية للتعلم منها وليس تصيدا لها ضمانا لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية (الفواز،١٤٢٧هـ،ص ١٣٣-١٣٤).

ومما يلحظ عدم إعطاء هذه المرحلة حقها من الإهتمام أو استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع مما يؤدي إلى ضعف فاعلية المتابعة والتقويم. إن من الأهداف الأساسية للمتابعة والتقويم التأكد من أن خطوات المشروع يتم تنفيذها وفقا لما خطط لها ضمانا لعدم انحرافه عن تحقيق أهدافه أو التأخر في تنفيذها (عريفج،٢٠٠٤م)

٤- الموارد البشرية والمادية Human and Material Resources

إن الأهداف الإستراتيجية التي تضعها المؤسسات التربوية بكافة مستوياتها - العليا أم الوسطى أم التنفيذية في المدارس- تتطلب تهيئة المقومات المناسبة لتحقيقها ومن أهم هذه المقومات توفر القيادات المؤهلة ذوي الرؤية المستقبلية الواضحة القادرة على تشكيل الفرق وإدارة المشروعات التطويرية بكفاءة عالية، وفي فترة زمنية محددة، وبتكاليف مالية تتوافق وطبيعة كل مشروع. إن ضعف تأهيل وتدريب الموارد البشرية يشكل عائقا كبيرا أمام المنظمات في سبيل تحقيقها لأهدافها. كما أن ضعف الإعتمادات المالية للمشروعات التطويرية يشكل عائقا آخر نحو السعي لتحقيق المنظمة لتنفيذ برامجها ومشروعاتها وتحقيق أهدافها. ويؤكد الخبراء والمختصون بأن المشروعات التربوية والتعليمية القائمة على منهجية علمية وتسعى لتطوير العملية التعليمية لا يمكن أن تنجح في تحقيق أهدافها ما لم تهيأ لها بيئة تعليمية مناسبة، والمتمثلة في إدارة واعية، ومعلم مؤهل، ومنهج ملائم، ومبنى مدرسي مجهز وفق متطلبات العصر ليستوعب عمليات التطوير والتحسين (العيسى، ٢٠٠٩م).

وتعد الإدارة المدرسية المسئولة المباشرة عن توفير بيئة إبداعية للطالب والمعلم لإيجاد جو تواصلي يخدم البرامج العامة لوزارة التربية والتعليم، وينتج عقولا فاعلة في

المجتمع. ومن جملة الشروط التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة القدرة على تشكيل فريق العمل الناجح، والتواصل الإيجابي مع المؤسسات المجتمعية على المستوى المحلي والإقليمي، والخبرة الكافية في إدارة المشروعات والتمكن من مهارة حفز العاملين معه لتبني الأفكار التربوية التطويرية. ويرى بعض المتخصصين في المجال التربوي أن الإشكالية الكبرى في التعليم تتمحور حول الإدارة التربوية والتعليمية التي تعاني عددا من الصعوبات مثل الافتقار إلى فلسفة واضحة ومحددة المعالم حول الإدارة المدرسية، وإغراق مديري المدارس بالأعمال الروتينية على حساب الأعمال الإبداعية التربوية، وضعف الصلاحيات الممنوحة لهم، وافتقارهم للمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لتنفيذ التجديدات التربوية، وافتقار العمل المدرسي إلى العمل الجماعي والقصور في استخدام التقنية الإدارية، وضعف البحث والتطوير الإداري (الأغبري،٢٠٠٠ م).

كما يعد المعلم ركنا أساسا من أركان العملية التعليمية فهو الذى يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند الطلاب، وهو عنصر أساس في أي موقف تعليمي. إلا أن ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وارتفاع أنصبتهم التدريسية تشكل عائقا أمام تحقيق المشروعات التربوية لأهدافها المنشودة. كما تشير عدد من الدراسات إلى وجود ضعف في استخدام عدد من المعلمين لطرائق التدريس الحديثة – التي تم تبنيها خلال المشروعات التطويرية– لعدم معرفتهم بها أو بكيفية تنفيذها(العبد الكريم،١٤٣٠هـ).

كما أن بيئة المدرسة المادية لا تقل أهمية عن العنصرين السابقين– الإدارة المدرسية والمعلم– فلا بد أن يكون المبنى المدرسي على أحدث المواصفات الواجب توفرها في المباني المدرسية. فالمبنى المدرسي ذو المواصفات التربوية الجيدة يساعد في تكوين بيئة مدرسية متكاملة، صالحة لتنفيذ أهداف المنهج، وملبية لحاجات المتعلمين والمعلمين، مراعية في ذلك خصائص المرحلة التعليمية، وخصائص الطلاب (السنبل، والخطيب،ومتولي وعبدالجواد، ١٤٢٨هـ ص١٨٨).

وتنقسم المباني المدرسية في المملكة العربية السعودية إلى حكومية ومستأجرة، كما يمكن تقسيم المباني الحكومية إلى مبان قديمة تعاني من مشاكل متنوعة تؤثر في سير العملية التعليمية، وعدم تحقيق الهدف المنشود لعدم مواكبتها استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وافتقار المبنى منذ إنشائه للقنوات الإلكترونية والكهربائية ووسائل التواصل الحديثة الأخرى.ومبان جديدة روعي فيها المتطلبات التربوية الحديثة ولكن ينقصها توفير تلك الإمكانات والتقنيات.

أما المدارس المستأجرة فالكثير منها غير صالح لأن يكون مدرسة؛ فهي مصممة في الأصل للسكن، ودعت الحاجة إلى استئجارها بالرغم من عدم توفر مواصفات المبنى المدرسي فيها، ومعظم حجراتها لا تصلح لتكون فصولاً دراسية. فالمباني المستأجرة ينقصها الكثير من الإمكانات فلا توجد بها التجهيزات التي تمكّن الطالب من مزاولة الأنشطة المختلفة، إضافة إلى عدم توفر الشروط الصحية من حيث التهوية والإضاءة وغير ذلك مما يؤكد عدم صلاحية تلك المباني لتكون مبان مدرسية (الحامد،وزيادة، والعتيبي،ومتولي، (١٤٢٣ه ص ص،٣٣٩ – ٣٤٠).

أبرز المشروعات التربوية التطويرية في المملكة

شهد التعليم العام في المملكة العربية السعودية مراحل مختلفة من التوسع الكمي والنوعي، فقد عملت وزارة التربية والتعليم منذ بداية نشأتها على نشر العلم والمعرفة وفتح المدارس في المدن والقرى والهجر وتوفير التعليم و إتاحته للجميع استجابة لمتطلبات النمو والتنمية. وتنوعت تلك المشروعات التطويرية التربوية فمنها ما تناول تطوير نظام كامل لمرحلة من المراحل، ومنها ما اقتصر على تطوير المنهج. ومن أبرز تلك التجديدات والتجارب التي شهدها النظام التعليمي العام في المملكة العربية السعودية بمختلف مراحله ما يلي:

١- نظام الثانوية الشاملة:

يعد نظام المدرسة الشاملة من أول التجديدات التربوية التي شهدها التعليم الثانوي في المملكة، وجاء تطبيق هذا النظام بعد أن لوحظ عدم قدرة النظام الثانوي التقليدي على الوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة التي كان الوطن يسير في طريقها، واستجابة لتوصية في خطة التنمية الثانية للدولة (١٣٩٥ – ١٤٠٠هـ) والتي رأت البدء بتجربة التعليم الشامل في المرحلة الثانوية. فجاءت فكرة تطبيق المدرسة الشاملة في النظام التعليمي في المملكة منطلقة من عدة مبررات منها: الحاجة إلى إيجاد مدرسة ثانوية تضم جميع أنواع التعليم الثانوي لتهيئ الطالب للدراسة الجامعية والحياة العملية، وتوفير الأقسام والتخصصات المناسبة لكل بيئة وظروفها بدلاً من إخضاعها لنظام واحد.

وقد تم البدء بتطبيق نظام المدرسة الشاملة في عام ١٣٩٥هـ في مدرسة واحدة في مدينة الرياض سميت بثانوية اليرموك الشاملة، كتجربة لتطبيق هذا النظام. وبعد ذلك بعامين، أي في عام ١٣٩٧هـ، زاد عدد المدارس الثانوية الشاملة حين رؤي التوسع فيها، ليصبح أربع مدارس في كل من مدن الرياض وجدة والدمام ومكة المكرمة.

وتسير المدرسة الثانوية الشاملة على نظام الساعات حيث يدرس الطالب ٢٠ ساعة مقررات إجبارية لجميع التخصصات، و ٧٥ ساعة إجبارية لكل تخصص، و٢٥ ساعة اختيارية. ويشترط لإنهاء الدراسة الثانوية الشاملة إتمام الطالب دراسة ١٢٠ ساعة معتمدة في المواد الدراسية التي يختارها في حدود تنظيمات الشعب والأقسام. وتضم هذه المدرسة الأقسام التالية التي يختار الطالب أحدها فور التحاقه بها وهي:

– قسم الدين والعلاقات الإنسانية ويضم شعبة واحدة.

– قسم اللغات والعلوم الاجتماعية ويضم أربع شعب هي اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية والعلوم الاجتماعية.

– قسم العلوم والرياضيات ويضم شعبتين هما الفيزياء والرياضيات وشعبة الكيمياء والأحياء.

– قسم التقنيات ويضم ثلاث شعب هي التجارة والزراعة والصناعة.

– قسم الدراسات العامة.

وقد أجريت دراسات تقويمية للتجربة إضافة لعقد ندوات دورية أوصت بالمضي في تطبيقها بعد الأخذ بمقترحات تطويرها والتغلب على سلبياتها مما قاد لإنبثاق النظام التعليمي المطور والذي بدأ تطبيقه عام ١٤٠٥هـ (الغامدي و عبد الجواد،١٤٢٢،ص١٧٨– ١٧٩، الأحمدي،٢٠١٢).

٢–نظام التعليم الثانوي المطور:

صدر هذا النظام بناء على توصية من اللجنة العليا لسياسة التعليم. وتم البدء بتطبيق نظام التعليم الثانوي المطور اعتبارًا من عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ في سبع مدارس للبنين بمدن المملكة المختلفة. وقد قامت وزارة المعارف قبل البدء بتنفيذ هذا النظام بعامين (عام ١٤٠٣هـ) بوضع تصور كامل لمناهج وهيكل التعليم الثانوي المطور بالتعاون مع المتخصصين من أساتذة الجامعات، وأعضاء اللجنة العليا التحضيرية لسياسة التعليم، وأعضاء الأسر الوطنية.واشتمل هذا النظام على ثلاثة أنواع من البرامج الدراسية:

– البرنامج العام وعدد ساعاته ٦٧ ساعة وهو إجباري لكل الطلاب.

– البرنامج التخصصي وعدد ساعاته ٧٨ ساعة، وتضمن ثلاثة برامج تخصصية (برنامج العلوم الإسلامية والأدبية، برنامج العلوم الإدارية والإنسانية، برنامج العلوم الطبيعية والذي قسم إلى تخصصين هما الكيمياء والأحياء،وتخصص الفيزياء والرياضيات).

– البرنامج الاختياري حيث يجب على الطالب دراسة ٢٣ ساعة ضمن هذا البرنامج وفق اختياره.

وقد برزت العديد من المشكلات التي صاحبت تطبيق هذا المشروع منها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يختص بالجوانب الإدارية والتنظيمية. كما أن نقص الإمكانيات المادية والبشرية ساهمت كثيرًا في إعاقة تعميم هذا النظام فيما بعد. كما ساهم نظام الساعات في وجود أوقات فراغ أثناء اليوم الدراسي دون اشغالها بأنشطة مدرسية مما اضطر الطلاب للخروج من المدرسة أثناء وقت الفراغ مما تسبب في ظهور الكثير من المشكلات الأمنية والاجتماعية. وقد أسهمت تلك العوامل مجتمعة في تشكيل صورة خاطئة عن هذا النظام حتى صدر قرار مجلس الوزراء عام ١٤١٢هـ بإلغاء هذا النظام والعودة إلى النظام السابق (الغامدي و عبد الجواد،١٤٢٢،ص١٧٩–١٨٠؛ الأحمدي،٢٠١٢).

٣– نظام التعليم الثانوي الجديد (نظام المقررات):

بعد سنوات من إلغاء نظام التعليم الثانوي المطور والعودة إلى النظام التقليدي المعدّل، ارتأت وزارة التربية والتعليم تطبيق تجربة جديدة في هذه المرحلة وهي نظام التعليم الثانوي الجديد، والذي يمثل نسخة معدلة من نظام التعليم المطور الذي ألغي قبل عدة سنوات، ودمج بين ذلك النظام ونظام التعليم الثانوي الحالي، في محاولة للأخذ بإيجابيات كل نظام وتلافي السلبيات.وقد بدأت الوزارة تطبيق هذا النظام تدريجيًا بدءًا من عام ١٤٢٥هـ بمدارس محدودة (١١مدرسة ثانوية للبنين ومدرستين للبنات). وتم التوسع في التجربة وتطبيقها بشكل رسمي في مناطق المملكة المختلفة للبنين والبنات(البشر، ١٤٣٠هـ، ص ٣). ويهدف نظام المقررات بالمرحلة الثانوية إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه. كما يهدف إلى تنمية شخصية المتعلم بشكل شمولي: معرفياً، وجسدياً، ونفسياً، ومهارياً.

ويقوم النظام على طرح خطة دراسية توزع على شكل مقررات دراسية إجبارية كل مقرر عبارة عن خمس ساعات، بحيث يدرس الطالب في كل فصل دراسي سبعة مقررات كحد أقصى، تتضمن عدداً من المقررات الاختيارية التي تثري دراسته، وتساعده

على إبراز طاقاته وتنمية ميوله ومواهبه.كما يتيح النظام للطالب فرصة تسجيل عدد من الساعات التي يرغب في دراستها خلال الفصل الدراسي الواحد، كما يتيح أيضا فرص الحذف والإضافة من بين المقررات المقدمة كما يعطي الطالب فرصة الدراسة بالفصل الصيفي لإتمام عدد من الساعات بحسب قدراته و في حدود ما تتيحه المدرسة.

http://www.hs.gov.sa

٤- المدارس الرائدة

هي مؤسسة تربوية يقودها مديرها من خلال فريق تربوي مؤهل، يمارس دوره تخطيطاً وإدارة بمستوى من الاستقلالية تتيح له أهدافها المنطلقة من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ضمن أطر من المسئولية وفي ضوء منهج مرن، منبثق من الشريعة الإسلامية، متوائم مع روح العصر، بواسطة أحداث طرائق التدريس الحديثة التي تحقق الشراكة بين المعلم والمتعلم، المدعومة بالتقنيات الحديثة في ظل نظام محكم من التقويم المستمر، ومشاركة فاعلة من المجتمع من أجل إعداد جيل قادر على تطوير ذاته، مؤهل لمتابعة الحضارة العالمية والمشاركة فيها.

ويهتم المشروع بالبيئة المدرسية وجعل التعليم متعة داخل المبنى المدرسي من خلال توفير كل أسباب الراحة للدراسيين والعاملين فيه. فالمبنى مجهز بمراكز مصادر التعلم والمختبرات والتجهيزات عالية المواصفات التي تسهم في تطبيق مختلف طرائق التدريس كالتعليم الذاتي والتعليم عن طريق المجموعات في بيئة تعاونيه وتشاركيه إيجابيه.

وقد بدأ تطبيق هذا المشروع في عام ١٤٢١هـ في منطقة الرياض التعليمية كبداية لتجريب النموذج في خمس مدارس من المرحلة الإبتدائية والمتوسطة. وبعد نجاحه صدر قرار رقم ١٨٩٧/ ٧٥ وتاريخ ١٤٢٣/٤/٤هـ بتطبيقه في عدد من الإدارات التعليمية بصورة اختيارية.http://pioneer.jeddahedu.gov.sa

٥- المشروع الشامل لتطوير المناهج

يعد المشروع عمل وطني يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة.وقد بدأ العمل به منذ عام ١٤١٤هـ ويتكون من ست مراحل، وتتولى وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الوطنية الحكومية والأهلية عمليات تخطيطه وتنفيذه و تقويمه، كما يسعى المشروع إلى توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، تلبي حاجات الطلاب اللازمة للحياة والتعلم، ومتطلبات خطط التنمية الوطنية، وتستوعب المتغيرات المحلية والعالمية، وترسخ القيم والمبادئ الإسلامية السامية وروح الولاء للوطن وتؤكد على الوسطية والاعتدال.

ويهدف المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج ليستطيع بكل كفاية واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية و العالمية، كما يهدف أيضا إلى توفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم في المملكة.http://www.cpfdc.gov.sa

٦- تطوير مناهج الرياضيات والعلوم

تبنت وزارة التربية والتعليم قراراً بتطوير مناهج العلوم والرياضيات وأساليب تدريسها. وقد تمت ترجمة هذا القرار من خلال الإعداد لمشروع يُعنى بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم بمشاركة شركات عالمية متخصصة ذات خبرة طويلة في التعليم، وتقوم شركة العبيكان للأبحاث والتطوير بتنفيذ هذا المشروع على مدى ثماني سنوات ، حيث يبدأ المشروع بتطبيق الكتب والمواد التعليمية بالصفوف (الأول والرابع والسابع والعاشر) على أن يتوالى تطبيق الكتب تباعاً للصفوف اللاحقة،كما يشمل المشروع التطوير المهني للمختصين والمشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات بواقع ١٠% من إجمالي عددهم وكذلك بناء موقع إلكتروني متكامل ومواد تعليمية إثرائيه.

ويهدف المشروع للحصول على أحدث ما توصلت إليه مؤسسات ومراكز البحث العلمي من المعايير والبحوث التقويمية والمنتجات من المواد التعليمية في تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية على المستوى الدولي.إضافة للتطوير المهني للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات وخبراء المناهج في المملكة من خلال الدعم والتطوير المستمر من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة في هذا المجال، ومن خلال التدريب على المعايير والفلسفة التي بنيت عليها سلاسل الرياضيات والعلوم الطبيعية، وأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية ودمج التقنية في التعليم.

http://ksa.obeikaneducation.com

٧- مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية

يعد مشروع خادم الحرمين الشريفين تطوير شامل لنظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية بشكل يعزز القدرة على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم الحديثة والتكنولوجيا المتقدمة. وتتمحور أهداف المشروع فيما يلي:

١. بناء معايير عالمية لمختلف جوانب العملية التعليمية وعناصرها.
٢. تطوير نظام متكامل لتقويم التعليم وقياس مستوى الجودة.
٣. تطوير مختلف عناصر العملية التعليمية ويشمل ذلك تطوير المناهج التعليمية،
٤. وإعادة تأهيل المعلمين و المعلمات،وتحسين البيئة التعليمية.

ويسعى المشروع إلى تطوير التعليم من خلال تنفيذ أربعة برامج رئيسة هي-:

تطوير المناهج التعليمية بمفهومها الشامل لتستجيب للتطورات العلمية والتقنية الحديثة ومن برامجه:(الربط التقني – المؤتمرات – الكتاب الإلكتروني).

إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات وتهيئتهم لأداء مهامهم التربوية والتعليمية بما يحقق أهداف المناهج التعليمية المطورة (القيادة المدرسية – التطوير المهني – الإرشاد والتوجيه).

تحسين البيئة التعليمية وتهيئتها لإدماج التقنية والنموذج الرقمي للمنهج لتكون بيئة الفصل والمدرسة بيئة محفزة للتعلم من أجل تحقيق مستوى أعلى من التحصيل والتدريب (البوابة التعليمية – الشبكة التعليمية – قاعات تدريبية – حاسب لكل طالب).

تعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية وتنمية المواهب وإشباع الرغبات النفسية لدى الطلاب، وتعميق المفاهيم والروابط الوطنية من خلال الأنشطة غير الصفية بأنواعها (الحوار و الاتصال – أنشطة الإبداع العلمي والتقني)ويسعى المشروع إلى تبني مشروعات تطويرية في مجالات عدة تشمل إعداد المعلم، وتدريبه، وإعداد القائد التربوي المتميز، وتطوير المباني المدرسية وتجهيزاتها. http://www.tatweer.edu.sa

الدراسات السابقة:

شهدت النظم التربوية في مختلف دول العالم حركة تطويرية مستمرة من خلال تبني العديد من المشروعات والأفكار التطويرية. وقد أجريت العديد من الدراسات للتعرف على نتائج تلك المبادرات التطويرية ومدى تحقيقها لأهدافها. ويستعرض هذا المحور عددا من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة. فمن ذلك دراسة البراهيم (١٤٢٢هـ) التي هدفت لتقويم تجربة تطبيق نظام التقويم المستمر، ومدى فعالية لائحته في تحسين مستويات الطالبات. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفات التربويات بمكاتب الإشراف التربوي والمديرات والمعلمات والطالبات بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية للبنات بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ، وتبنت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت إلى نتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب النجاح لطالبات مدارس العينة بالمرحلة الابتدائية بين تطبيق اللائحة الجديدة والسابقة ماعدا طالبات الصف الثالث الإبتدائي لصالح اللائحة الجديدة. أما عينة المرحلة المتوسطة والثانوية فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب النجاح لصالح اللائحة السابقة.كما أبانت نتائج الدراسة أن الاستعجال في التطبيق وعدم اخضاع المشروع للتجريب قبل التطبيق

الكلي إضافة إلى عدم تدريب المعلمات على آلية التنفيذ أدى إلى ظهور العديد من الصعوبات عند التطبيق.

أما دراسة الباحثة المطلق(١٤٢٨هـ) والتي اعتمدت على منهجية تحليل المحتوى وهدفت للتعرف على أبرز المشروعات التربوية الإصلاحية التي تمت مناقشتها عبر الندوات التربوية، وما أولوياتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بعدد من الجامعات السعودية، فقد أظهرت النتائج أن المشروعات التطويرية الأكثر أولوية وأهمية هي تلك المشروعات التي تتناول محاور المعلم والطالب والسياسة التعليمية والتقويم.كما أكدت الدراسة في توصياتها على ضرورة استخدام استراتيجية التجريب على نطاق صغير يمكن التحكم فيه قبل تعميم أي مشروع تطويري. وفي دراسة محلية أخرى سعى العامر (١٤٢٨هـ) خلال دراسته لتقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة. وقد سعت تلك الدراسة للإجابة عن أسئلة منها:ما العمليات المتبعة في تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية؟ وما جوانب القوة والضعف في العمليات المتبعة في تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية؟ وقد شملت عينة الدراسة مشرفي الإدارة العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث تم التعرف على وجهات نظرهم حول العمليات المتبعة في تطوير المناهج، وقد تراوحت إجاباتهم حول اتباع تلك العمليات من عالية إلى معدومة، فبينما يؤكد أفراد العينة على أن عمليات مثل الشعور بالحاجة إلى تطوير المناهج لدى مخططي تطوير المناهج، ودرجة بناء وثائق المنهج بطريقة علمية متوفرة ومأخوذة في الاعتبار بدرجة عالية، نجد أن عمليات أخرى تمت الإجابة عنها بأنها متوفرة بدرجة ضعيفة مثل تهيئة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتطوير المناهج والمتابعة والتقويم

المستمرين، فيما كانت استجابتهم عن عملية اعتماد ميزانية لتطوير المناهج قبل بدء العمل معدومة.

كما عمدت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة للبحوث بتكليف فرق بحثية متخصصة لتقويم مشروعات وتجارب تطويرية متعددة منها: تقويم تجربة المدارس الرائدة (١٤٣١هـ) وقد سعت تلك الدراسة للإجابة عن أسئلة منها: ما مدى تحقيق مشروع المدارس الرائدة لأهدافه من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ووكلاء ومديري المدارس والمشرفين التربويين والخبراء وأولياء الأمور؟ و ما مدى مناسبة الآليات والعمليات ذات العلاقة بتنفيذ المشروع بالمدارس الرائدة؟ وما أبرز التوصيات والآليات المقترحة لتطوير المشروع في ضوء الدروس المستفادة من تقويمه ؟ وقد تم تطبيق الدراسة التقويمية على عينة مكونة من ٤١٠ أفراد من جميع المناطق المطبقة للتجربة وشملت الطلاب والمعلمين ووكلاء ومديري المدارس والمشرفين التربويين والخبراء وأولياء الأمور. وأفادت نتائج الدراسة الميدانية بتحقق مؤشرات فعالية تجربة المدارس الرائدة وبدرجة كبيرة فيما يتعلق باكتساب وممارسة الطلاب مهارات العمل بروح الفريق، وزيادة مظاهر توثيق العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي، واكتساب المعلمين لمهارات سلوكية وأدائية متنوعة، وحصول المدرسة على مراكز متقدمة في مسابقات التفوق في مجالات متنوعة، وتميز خريجي مدارس التجربة في الانضباط المدرسي والانتظام.

وفي دراسة أخرى سعت الإدارة العامة للبحوث (١٤٣١هـ) لتقويم تجربة تهيئة طلاب المرحلة الثانوية لسوق العمل، حيث هدف المشروع إلى تهيئة طلاب التعليم الثانوي العام لسوق العمل في المملكة من خلال إكسابهم المهارات والمعارف التي تساعدهم على الالتحاق بسوق العمل بعد التخرج. وقد تم تطبيقه في أربع مدارس ثانوية بالرياض. ولإجراء عملية التقويم تم إعداد أدوات الدراسة المكونة من استبانات

لأفـراد عينـة الدراسـة مـن الطـلاب والمعلمـين ووكـلاء ومـديري المـدارس والمـشرفين التربويين والخبراء وأولياء الأمور.

وجاءت النتائج مؤكدة أن أهداف المشروع لم تعبر عن حاجات المجتمع السعودي بدرجة كبيرة، وكذلك بالنسبة لحاجات مجتمع الأعمال وحاجات الطلاب، ومتطلبات سوق العمل. كما أن الإمكانات المادية من مبان وأجهزة ومعامل وتكنولوجيا حديثة كانت كافية بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود ضعف في الإمكانات البشرية اللازمة للمشروع وكذلك في الميزانية المخصصة له. وقد أيدت نسبة كبيرة من أفراد العينة (٨٨,٢) مقترح إلغاء المشروع لعدم تحقيقه في مجمله العوائد المتوقعة منه.

كما أكملت الإدارة العامة للبحوث عام (١٤٣١هـ) دراسة تقويمية لتجربة المدارس الجاذبة والتي هدفت لرفع المستوى التحصيلي للطالب، وتشجيعه على ممارسة التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وتنمية مهارة التواصل الاجتماعي، وتنويع طرائق وأساليب التدريس والتعليم، والتركيز على التطبيق العملي، والخبرات التعليمية، وتمكين الطالب من التقنية الحديثة بكل فاعلية وإتقان.

وقد تم تقويم تلك التجربة من فريق علمي من خلال تبني الأسلوب العلمي لدراسة التجربة، وأظهرت النتائج العامة للدراسة عدم تحقيق التجربة لأهدافها بالشكل والمستوى المطلوب، إضافة إلى ضعف إمكاناتها المادية والتنظيمية ومواجهتها للعديد من المعوقات والمشكلات التي لم تنجح إدارة المدرسة في التصدي لها.

ومن المشروعات التي سعت الإدارة العامة للبحوث لتقويمها تجربة التعليم الثانوي الجديد "نظام المقررات" وقد تم إجراء دراسة تقويمية ميدانية عام (١٤٣١هـ). وقد هدفت تلك الدراسة للإجابة عن عدد من التساؤلات منها: ما المشاهدات الميدانية والتربوية الناجمة عن تطبيق مشروع نظام المقررات ؟ ما أبرز نقاط القوة والضعف في المشروع؟ وقد شملت العينة مديري ومعلمي تلك المدارس ومشرفين تربويين وعدد من الطلاب وأولياء أمورهم، وقد أظهرت النتائج عدم الرضا عن المشروع، ووجود ضعف في عملية

التطبيق تمثلت في غياب الدراسات العلمية التي يعتمد عليها المشروع. كما اتفقت معظم آراء أفراد العينة على أن بداية المشروع لم يتوفر له المكونات والعناصر المفترضة للمشروع مثل (اكتمال نموذج المشروع ومتطلبات التطبيق من إعداد المناهج والمقررات، وتدريب الموارد البشرية، وإعداد الأدلة الإرشادية. وقد جاءت نسبة القبول على الإستمرار في دعم المشروع وتعميمه ٤٣% فيما رأى ٥٧% من أفراد العينة رفض استمراره.

كما سعى عايض(١٤٣٣هـ) إلى دراسة واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة شملت جميع مشرفي المواد الاجتماعية بإدارة التربية والتعليم، وعينة من معلمي المواد الاجتماعية بمدينة الرياض، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي. وكان من أبرز النتائج تأكيد مجتمع الدراسة على أن للتقويم المستمر ايجابيات تمثلت في خفض درجة قلق الطلاب من الاختبارات، وخفض معدلات الرسوب، إلا أن من سلبياته ضعف اهتمام أولياء أمور الطلاب بنتائج التقويم المستمر، وتأثر نتائج التقويم بذاتية المعلم. أما أبرز الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر فكانت كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر، وكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وعدم وجود أدلة تساعد على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.

ومن الدرسات التي تمت على مستوى الخليج العربي ما أعده تقرير لمكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٢٨هـ) عن أبرز المشروعات التطويرية في دول مجلس التعاون الخليجي والذي خلص إلى تحديد عدد من التحديات الداخلية التي تواجه أنظمة التعليم بالدول الأعضاء منها:

انخفاض مستوى الكفاءة والفاعلية والإزدياد المتصاعد في كلفة الإنفاق على التعليم، وتدني المستوى المهني للقيادات التربوية وشاغلي الوظائف التعليمية، والحاجة

إلى المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، وضعف المشاركة المجتمعية في دعم برامج وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية.

ومن الدراسات الأجنبية التي تتبعت المشروعات التطويرية دراسة (بليسكا، ١٩٩٥) Pliska، Implementation of the ١٩٩٣ Pennsylvania educational Reform: (١٩٩٥)

حيث درس منهجية تطبيق مشروعات التطوير التربوي في ولاية بنسلفانيا. ففي أحد مجالات التطوير التربوي في ولاية بنسلفانيا طلب مجلس التعليم في الولاية من إدارات التربية والتعليم إعداد خطط استراتيجية لمدة خمس سنوات. وقد شارك في تطبيق هذا المشروع ١٧٥ إدارة تربية وتعليم. وقد هدفت هذه الدراسة لتقويم تلك التجربة باختيار ١٧ إدارة تربية وتعليم لملاحظة مدى تطبيق هذا المشروع ودراسة ما قد يواجهه من عقبات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أبرز تلك العقبات كانت كما يلي: صعوبة التواصل بين إدارات التربية والتعليم ومجلس التعليم في الولاية، وعدم قدرة بعض الإدارات على استكمال هذا المشروع، والتفاوت في الإمكانات المادية والبشرية بين الإدارات واختلاف وجهات النظر بين أعضاء المجالس في الإدارات حول آليات التخطيط والتنفيذ.

وفي دراسة أخرى شملت الولايات المتحدة الأمريكية والصين حاول (لي سونق ٢٠٠٣، Li-Hsing) Common causes of projects failure التعرف عن الأسباب المشتركة المؤدية لفشل المشروعات التربوية في البلدين. وبدأ دراسته بالتعرف على أبرز المشروعات التربوية التطويرية خلال سنوات عديدة في المجتمعين الأمريكي والصيني لأخذ الدروس والعبر من تلك التجارب عبر التاريخ. وقد أكد الباحث أن دراسته ليست مقارنة بين المجتمعين وإنما حصرا لممارسات تطويرية تمت في هذين البلدين والتعرف على آليات التعامل مع المشروعات التطويرية. وقد حدد الباحث أسئلته البحثية في:ما الدروس المستفادة من محاولات التطوير التربوي التي حدثت في الماضي في المجتمع الأمريكي والمجتمع الصيني؟ كيف يمكن أن تساعد تلك الدروس في التطوير

التربوي الحالي؟ وبعد دراسة وتفحص لتلك الممارسات خرج الباحث بدروس أهمها أنه لا يمكن تبني أية مشروع تربوي تطويري إلا بعد التحديد الدقيق لأهدافه، وتحديد لأفضل الطرق لتحقيقه. إن مفتاح نجاح المشروعات التربوية يعتمد كثيرا على القيادة التربوية سواء على المستوى الأعلى أم على مستوى المدرسة. فمدير المدرسة يجب أن يكون على وعي تام بأهداف المشروع ويعمل بكل طاقته لتحقيق تلك الأهداف من خلال العمل اليومي مع المعلمين والتأكد من تبنيهم لتلك الأهداف. كما أن عليه مسئولية أخرى لا تقل أهمية عن عمله مع المعلمين وهي اشراك أولياء الأمور في المشروع.

أما دراسة ويبرز وكرينر وباس و هيندركز(Paas، Kirschner،Wopereis & Hendriks، ٢٠٠٥م) factors of educational ICT project Failure and success فقد هدفت للتعرف على عوامل فشل استخدام التقنية في التعليم العالي في هولندا، والتعرف على العوامل التي ينبغي توفرها لضمان نجاح المشروع التربوي. وقد تم تحديد تلك العوامل من خلال مراجعة الأدبيات في هذا المجال والتوصل إلى ٢٢٠ عاملا مؤثرا، وتم بعد ذلك عرضها على عينة مكونة من ٣٠ خبيرا في التربية إضافة إلى مختصين في إدارة المشروعات بهدف التعرف على أبرز تلك العوامل من وجهة نظرهم وترتيبها حسب الأهمية.

وبعد تحليل المعلومات التي تم جمعها أفادت نتائج الدراسة بأن أكثر العوامل تأثيرا في نجاح المشروع مايلي: التأكد من أن القيمة المضافة في المشروع ظاهرة للمستفيدين، وأن تكون مخرجات المشروع واضحة للجميع، واختيار مدير فاعل للمشروع، ومشاركة الآخرين بالنجاحات التي يحققها المشروع خلال مراحله المختلفة، وتنظيم خطوات سير المشروع بفاعلية، وأن يكون المشروع مثار اهتمام مدير المشروع في كل وقت وحين، واشعال الحماسة للمشروع، واشراك الخبراء والمختصين في عمليات المشروع، واشراك جميع أصحاب المصلحة، والانفتاح على الآخرين وعدم ايجاد نوع من السرية على خطوات المشروع.

كما قام الأبي وأوكميكند (٢٠١٠م) بدراسة للتعرف على دور التخطيط الفعال وتأثيره في الإصلاح التربوي في دولة نيجيريا Alabi and Okemakinde (٢٠١٠) Effective Planning as a Factor of Educational Reform and Innovation in Nigeria

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن أبرز الإشتراطات التربوية والتنظيمية التي تضمن تحقيق المشروعات التربوية التطويرية لأهدافها في النظام التعليمي لدولة نيجيريا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز تلك الإشتراطات التربوية التطويرية ما يلي:أهمية وجود سياسة تعليمية واضحة، والتأكيد على حاجة المشروعات التطويرية للوقت والجهد، وعدم الاستعجال في تغيير السياسات قبل استكمال المشروعات التطويرية، وأهمية وجود خطة عملية بأهداف عامة وتفصيلية، وأهمية وجود قيادة واعية وحكيمة.

وبإلقاء نظرة متفحصة على الدراسات السابقة التي تم استعراضها في هذا المبحث يلحظ أنها تناولت جوانب تقويمية لمشروعات تطويرية منفذة في عدد من الدول. وقد اتفقت هذه الدراسة مع تلك الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي عدا دراسة المطلق والتي استخدمت إضافة للمنهج الوصفي المسحي منهج تحليل المحتوى. وقد ناقشت تلك الدراسات مشروعات تربوية تطويرية واتفقت نتائج أغلب تلك الدراسات– بالرغم من كونها بحثت في مجتمعات متفاوتة في أنظمتها السياسية والتعليمية والإقتصادية– على وجود صعوبات وعقبات تقلل من نجاح تلك المشروعات وعدم تحقيقها لأهدافها المرسومة. وقد تنوعت الجهات المنفذة لتلك الدراسات فمنها جهات رسمية كالدراسات التقويمية التي نفذتها الإدارة العامة للبحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية المتمثلة في تقويم المدارس الرائدة، وتقويم تجربة تهيئة الطلاب لسوق العمل، وتقويم تجربة التعليم الثانوي (نظام المقررات)، ومنها دراسات نفذت من باحثين ومختصين من خارج الأجهزة الرسمية كدراسة البراهيم والمطلق والعامر و عايض ومكتب التربية العربي لدول الخليج وبليسكا وبيريز وآخرون، وسونق، والأبي وأكميكند. ويلحظ أن أبرز الأسباب المشتركة في فشل

المشروعات سواء المحلية أو الأجنبية تركزت في ضعف عملية التخطيط للمشروع،و عدم وضوح الرؤية له، وضعف مستوى اشراك أصحاب المصلحة في مراحله، وقلة توفر الكوادر البشرية المؤهلة.

وعلى الرغم من تشابه أهداف تلك الدراسات مع هذه الدراسة إلا أن هذه الدراسة تميزت عنها بالنظر لتقويم المشروعات التربوية من خلال مدى تبني منهجية إدارة المشروعات. وقد أفردت هذه الدراسة لكل مرحلة من مراحل المشروع محورا خاصا به لإظهار عناصره الأكثر تأثيرا في نجاح المشروع، ومدى توفير كافة احتياجاته البشرية والمادية،وتحديد مكامن الضعف والعقبات في كل مرحلة من مراحله حسب وجهة نظر أفراد العينة. كما تميزت هذه الدراسة أيضا بأن عينتها كانت من المعلمين في جميع مراحل التعليم الثلاث وهم المعنيون المباشرون بتنفيذ تلك المشروعات ويعايشونها على أرض الواقع بشكل يومي.

ثالثا– إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وهو الأنسب لموضوع الدراسة وأهدافها. وقد أشار له عبيدات،وعدس، و كايد، (٢٠٠٥ م، ص١٩١) بأنه عبارة عن " أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما، أو شيء ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه ". و ذكر العساف (٢٠٠٦م، ص١٦٩) بأنه المنهج الذي يطبق لدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها. وهذا المنهج الوصفي المسحي يناسب الدراسة الحالية لكونها تهدف للتعرف على العوامل التي تعيق نجاح المشروعات التربوية التطويرية من وجهة نظر المعلمين، وأبرز المتطلبات الضرورية واللازمة لنجاح المشروع التربوي، اضافة للتعرف

على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول رؤية المعلمين لتلك المعوقات والتي تعزى للمرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة.

مجتمع الدراسة

تمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع معلمي مراحل التعليم العام بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٢٩٣٩٨) حسب الإحصائية الصادرة من وزارة التربية والتعليم عام (١٤٣٠).www.riyadhedu.gov.sa/global

عينة الدراسة

يعد أسلوب اختيار العينة من الأهمية بمكان لضمان تمثيل العينة لمجتمعها، وحسب ما تقترحه جداول تحديد حجم العينة نسبة للمجتمع الكلي فإن العينة الممثلة في هذه الدراسة هي ٣٧٩ مبحوثا(سيكاران، ١٩٩٨،ص ٣٨٨). وقد تم في هذه الدراسة تبني أسلوب العينة العشوائية البسيطة وتم توزيع ٥٢٠ استبانة على عينة من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض وبعد التطبيق الميداني تم استرجاع ٣٤٦ استبانة وتم استبعاد ٣٨ استبانة غير صالحة ليصبح مجموع الإستبانات الصالحة للتحليل ٣٠٨ استبانة.

وللتعرف على خصائص أفراد العينة تم بناء الجدول التالي:

جدول(١) توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ابتدائي	١٤٦	%٤٧
	متوسط	١٠٦	%٣٤
	ثانوي	٥٠	%١٦
التخصص	تربية اسلامية	٦٨	%٢٢
	لغة عربية	٧٣	%٢٤
	اجتماعيات	٢١	%٧

المتغير		العدد	النسبة المئوية
	علوم	٣٨	%١٢
	رياضيات	٣٦	%١٢
	لغة انجليزية	٣١	%١٠
	اخرى	٣٠	%١٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨١	%٢٦
	٥ إلى أقل من ١٠	٦٣	%٢٠
	١٠إلى أقل من ١٥	٧١	%٢٣
	١٥فأكثر	٨٩	%٢٩

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلب أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الإبتدائية حيث كانت نسبتهم ٤٧% يلي ذلك معلمي المرحلة المتوسطة بنسبة ٣٤% فمعلمي المرحلة الثانوية بنسبة ١٦% وهذا يتفق مع الواقع حيث إن معلمي المرحلة الابتدائية يشكلون أكثر من ٤٠% من المعلمين في مدينة الرياض.

ويتبين من توزيع أفراد العينة حسب التخصص أن معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية هم أكثر فئتين في العينة حيث كانت نسبتهم على التوالي ٢٤% و ٢٢% فيما كان معلمو الاجتماعيات يشكلون العدد الأقل بنسبة ٧% من أفراد العينة.

كما أبان الجدول أن غالبية أفراد العينة وبنسبة ٢٩% تزيد سنوات خبرتهم عن خمسة عشر عاما، يأتي بعد ذلك من خبرتهم لا تزيد عن خمس سنوات بنسبة ٢٦% فمن تتراوح خبراتهم بين عشر سنوات وأقل من خمس عشرة سنة بنسبة ٢٣%، أما من تتراوح خبراتهم بين خمس سنوات إلى أقل من عشر فقد بلغت نسبتهم ٢٠%

أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وهي أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً، وتعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة وكذلك ملاءمتها لطبيعة هذه الدراسة من حيث الجهد والإمكانات. ويؤكد عبيدات وآخرون

(٢٠٠٥م) أن الاستبانة من الأدوات الملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين وأنها تستخدم للحصول على معلومات وحقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، إضافة إلى أنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة.

وقد تم تصميم فقرات الاستبانة في صورتها الأولية بعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ومراجعة الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة للتحقق من صدقها،وتم إعدادها بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة بناء على رأي المحكمين وقد احتوت على جزأين:

الجزء الأول: بيانات أولية حول عينة الدراسة. الجزء الثاني: ويشمل على (٤٦) عبارة وزعت على أربعة محاور كالتالي:المحور الأول: (محور التخطيط) وقد تضمن (١٣ عبارة)، المحور الثاني: (محور التنظيم وتضمن (٩ عبارات)، المحور الثالث: المتابعة والتقويم وتضمن (٧ عبارات)، المحور الرابع: الموارد البشرية والمادية وتضمن (١٧ عبارة).

وقد صيغت عبارات الاستبانة بالشكل المغلق الذي يحدد الإجابة المحتملة لكل عبارة على نحو يتيح لأفراد الدراسة الإجابة عنها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:كبيرة جدا خمس درجات، كبيرة أربع درجات، متوسطة ثلاث درجات، ضعيفة درجتان، ضعيفة جدا درجة واحدة. كما اشتملت على سؤال مفتوح الإجابة في كل محور ليتم إضافة أية معوقات أخرى تراها عينة الدراسة.

صدق الأداة

يعد صدق الاستبانة من الشروط الضرورية التي ينبغي توفرها في الأداة وأن يكون بمقدورها أن تقيس ما وضعت لقياسه.وقد تم في هذه الدراسة تطبيق إجرائين تمثلا في الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وفيما يلي توضيح لهما:

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

ويتحقق ذلك بعرض الأداة على عدد من الخبراء والمختصين في المجال الذي تقيسه الأداة فإذا وافق الخبراء على أن هذه الأداة ملائمة لما وضعت من أجله فإنه يمكن

الاعتماد على حكمهم وهذا ما يسمى بصدق المحكمين. وقد تم عرض أداة الدراسة على محكمين وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم من حيث مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسبًا. وبعد أخذ آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات وحذف البعض وفصل بعض العبارات إلى عبارتين منفصلتين.

٢- الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرات والدرجات الكلية لكل محور من محاور الأداة، وذلك للتأكد من انتماء كل فقرة للمحور التابعة له، والموضحة في الجدول رقم (٢) الاتي.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرات والدرجات الكلية لكل محور من محاور الأداة

المحاور							
التخطيط		التنظيم		المتابع و والتقويم		الموارد البشرية والمادية المدرسية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٥٨.**٠	١	٥٧.**٠	١	٤٧.**٠	١	٦٤.**٠
٢	٦٦.**٠	٢	٦٨.**٠	٢	٥١.**٠	٢	٧٢.**٠
٣	٦٠.**٠	٣	٧١.**٠	٣	٦٣.**٠	٣	٧٧.**٠
٤	٧٥.**٠	٤	٦٦.**٠	٤	٦٩.**٠	٤	٧٦.**٠
٥	٧٤.**٠	٥	٧١.**٠	٥	٦٠.**٠	٥	٧٠.**٠
٦	٦٩.**٠	٦	٧٨.**٠	٦	٦٤.**٠	٦	٧٧.**٠
٧	٧٩.**٠	٧	٧١.**٠	٧	٧٣.**٠	٧	٦١.**٠
٨	٦٦.**٠	٨	٦٩.**٠	٨	٦٣.**٠		

المحاور							
التخطيط		التنظيم		المتابع و والتقويم		الموارد البشرية والمادية المدرسة	
٩	٦٩.**٠	٩	٦٦.**٠	٩	٦٤.**٠		
١٠	٤٧.**٠			١٠	٦٢.**٠		
١١	٦٩.**٠			١١	٦٧.**٠		
١٢	٥٣.**٠			١٢	٥٨.**٠		
١٣	٦٥.**٠			١٣	**٠.٦٦		
				١٤	٦٨.**٠		
				١٥	٦٢.**٠		
				١٦	٦٦.**٠		
				١٧	٦١.**٠		

**دالة عند مستوى دلالة α=٠١.٠

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بمحاورها كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠١.٠، مما يعني أن الفقرات تنتمي للمحاور الخاصة فيها.

ويبين الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على المحور والدرجات الكلية.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على المحاور والدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط
التخطيط	٨٠.**٠
التنظيم	٨٣.**٠
المتابعة والتقويم	٨٥.**٠
الموارد البشرية والمادية	٧٩.**٠

**دالة عند مستوى دلالة α=٠١.٠

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على المحور والدرجة الكلية تتراوح بين ٧٩٠. إلى ٨٥٠. وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة α=٠١٠.

ثبات الأداة

لتقدير الثبات للمحاور وللأداة الكلية، تم استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وكما هو موضح في جدول رقم (٤) الاتي.

جدول (٤) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الأداة وللأداة الكلية

المحور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا
التخطيط	٨٩٠.
التنظيم	٨٧٠.
المتابعة والتقويم	٩٠٠.
الموارد البشرية والمادية	٨٥٠.
الأداة الكلية	٩٤٠.

يلاحظ أن معاملات الثبات لمحاور الأداة تتراوح بين ٨٥٠. إلى ٩٠٠. وكانت قيمة معامل الثبات للأداة الكلية ٩٤٠. وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

تعد المعالجة الإحصائية من الوسائل الرئيسة في تفسير البيانات وفهمها، وللإجابة عن اسئلة الدراسة وتحقيقاً لأهدافها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات محاور الدراسة.

٢- معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للإستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي(mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة.

٥- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٦- اختبار"ت" (T-test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين.

٧- (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٨- اختبار أقل فرق معنوي(شيفيه) للتحقق من صالح الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

ولحساب إجابات عينة الدراسة على العبارات الواردة في كل محور تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/ ٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية

المقياس وهي الواحد الصحيح). وقد تم إعادة تنسيق الخلايا لتصبح ثلاث حسب الاوساط الحسابية التالية:

١. من ١ إلى أقل من ٦٠،٢ تمثل درجة ضعيفة
٢. من ٦٠،٢ إلى أقل من ٤٠،٣ تمثل درجة متوسطة
٣. من ٤٠،٣ إلى ٠٠،٥ تمثل درجة كبيرة

تحليل النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على ما درجة تأثير كل من المحاور التالية(التخطيط، التنظيم، المتابعة والتقويم، الموارد البشرية والمادية) في إعاقة المشروعات التطويرية عن تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين؟

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عامل من العوامل المسببة لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية.

والنتائج موضحة في الجدول رقم (٥) كما يلي:

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير محاور الدراسة في تعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام

المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الموارد البشرية والمادية	٠٥،٤	٦٤،٠
المتابعة والتقويم	٩٦،٣	٧٤،٠
التنظيم	٩٣،٣	٧٣،٠
التخطيط	٧٨،٣	٧٤،٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أعلاه أن محور الموارد البشرية والمادية احتل المرتبة الأولى بوسط حسابي قدره ٤،٠٥، تلاه المتابعة والتقويم بوسط حسابي ٣،٩٦ ثم التنظيم بوسط حسابي ٣،٩٣ وأخيراً محور التخطيط بوسط حسابي ٣،٧٨، وهي جميعاً تمثل عوامل معيقة بدرجة كبيرة حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً. والملاحظ أن جميع تلك المحاور كان تأثيرها بدرجة كبيرة مما يعني أن المشروعات التربوية

بحسب وجهة نظر أفراد العينة لم يوفر لها أسباب النجاح من الجهات العليا المشرفة على تلك المشروعات وإن كان محور الموارد البشرية والمادية كان الأكثر تأثيرا في إعاقة المشروعات التربوية عن تحقيق أهدافها حسب متوسط إجابات أفراد العينة. وقد جاءت نتائج الدراسة متفقة مع ما يؤكده المختصون من أن المشروعات التربوية لا يمكن أن تحقق أهدافها ما لم تهيأ لها كافة متطلباتها من بيئة تعليمية مناسبة، و إدارة واعية، ومعلم مؤهل، ومنهج ملائم، ومبنى مدرسي مجهز وفق متطلبات العصر ليستوعب عمليات التطوير والتحسين. كما أن محور المتابعة والتقويم جاء ثانيا كأحد أبرز المحاور المعيقة للمشروعات عن تحقيق أهدافها وهذه النتيجة تعطى مؤشرا على أن واقع المتابعة والتقويم للعملية التربوية بشكل عام وللمشروعات التربوية التطويرية بشكل خاص يحتاج لاهتمام وأنه بوضعه الحالي يعد أحد مسببات فشل المشروعات التطويرية. إن أحد أغراض عملية المتابعة والتقويم تحسين المشروع والتغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء التنفيذ حيث يمكن النظر إليها على أنها عملية تطويرية، كما ينظر لها على أنها عملية تقلل من احتمال تكرار الأخطاء، والاستفادة منها عندما تقع حيث ينظر لها نظرة نقدية للتعلم منها. وواقع متابعة تنفيذ المشروعات التربوية في وزارة التربية والتعليم يشير إلى قصور في تبني هذه المنهجية كما تؤكده إجابات أفراد الدراسة.

أما محوري التنظيم والتخطيط فقد صنفا على أنهما أيضا معيقان بدرجة كبيرة، ولا يخفى ما للتخطيط والتنظيم من دور فعال في تحقيق المشروع لأهدافه فمن خلال التخطيط يتم تشخيص الواقع وتحديد الاحتياج بدقة ومن خلال التنظيم تتم عملية تقسيم العمل والشروع في التنفيذ. كما أن نتائج هذه الدراسة تتماشى مع ما ورد في نتائج الدراسة التقويمية من قبل وزارة التربية والتعليم حول مشروع تهيئة الطلاب لسوق العمل حيث أكدت على أن من معيقات المشروع ضعف الإمكانات البشرية وعدم توفر الإمكانات المادية من مبان وأجهزة وتكنولوجيا حديثة. كما أن نتائج الدراسة التقويمية لنظام التعليم الثانوي (نظام المقررات) تفيد بأن ضعف تدريب الموارد البشرية يعد أحد الأسباب التي أعاقت المشروع عن تحقيق أهدافه. كما أيدت تلك النتائج ما توصلت له دراسة البراهيم (١٤٢٢)، وتقرير مكتب التربية العربي لدول الخليج(١٤٢٨) ودراسة تقويم مشروع المدارس الجاذبة (١٤٣١)، ودراسة عايض(١٤٣٣).

واختلفت عن دراسة بليسكا(١٩٩٥م) ودراسة ويبرز (٢٠٠٥ م) ودراسة الأبي وأوكميكند(٢٠١٠ م) حيث لم يكن للبيئة المادية للمدرسة أي تأثير يذكر في فشل المشروعات التطويرية بقدر ما كان من تأثير الأمور التخطيطية والتنظيمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور التخطيط؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التخطيط، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم (٦)الاتي.

جدول(٦): التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التخطيط

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم اشراك جميع أصحاب المصلحة (أولياء أمور الطلاب، الطلاب،المعلمين،إدارة المدرسة) أثناء التخطيط للمشروع.	ت	١١	١٦	٤١	٧٢	١٦٥	٤,١٩	١,٠٨
	%	٣,٦	٥,٢	١٣,٣	٢٣,٤	٥٣,٦		
تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية	ت	٩	١٦	٥٩	٨٦	١٣٥	٤,٠٦	١,٠٥
	%	٢,٩	٥,٢	١٩,٢	٢٧,٩	٤٣,٨		
عدم بناء خطة المشروع التربوي على تشخيص دقيق للواقع	ت	١٣	١٥	٥٥	١٠١	١٢٠	٣,٩٨	١,٠٩
	%	٤,٢	٤,٩	١٧,٩	٣٢,٨	٣٩,٠		
ضعف ترتيب الأولويات في خطط المشروعات التربوية	ت	٥	٢٥	٥٥	١٢٣	٩٥	٣,٩٢	٠,٩٨
	%	١,٦	٨,١	١٧,٩	٣٩,٩	٣٠,٨		
عدم تحديد كافة احتياجات المشروع بدقة	ت	٩	٢٥	٦٤	١٠٨	٩٦	٣,٨٥	١,٠٥
	%	٢,٩	٨,١	٢٠,٨	٣٥,١	٣١,٢		

عدم تحديد رؤية المشروع بشكل واضح	ت	٩	٢١	٧٧	١٠٩	٨٤	٣,٧٩	١,٠٢
	%	٢,٩	٦,٨	٢٥,٠	٣٥,٤	٢٧,٣		
تحديد أهداف غير واقعية	ت	١٠	٢٢	٨٣	٩٤	٩٠	٣,٧٨	١,٠٦
	%	٣,٢	٧,١	٢٦,٩	٣٠,٥	٢٩,٢		
ارتباط خطة المشروع التربوي بالأفراد العاملين فيه	ت	١٢	٢٨	٨٣	٨٨	٩٣	٣,٧٣	١,١١
	%	٣,٩	٩,١	٢٦,٩	٢٨,٦	٣٠,٢		
عدم وضوح الرؤية العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية	ت	٨	٣٢	٩٢	٨٤	٩٠	٣,٧١	١,٠٨
	%	٢,٦	١٠,٤	٢٩,٩	٢٧,٣	٢٩,٢		
عدم التحديد الدقيق للمخاطر المتوقعة أثناء تنفيذ المشروعات التطويرية	ت	١٠	٢٦	٧٩	١١٩	٧٠	٣,٧٠	١,٠٢
	%	٣,٢	٨,٤	٢٥,٦	٣٨,٦	٢٢,٧		
عدم تحديد مؤشرات لتحقيق الأهداف	ت	١١	٣١	٨٤	٩٤	٧٢	٣,٦٣	١,٠٩
	%	٣,٦	١٠,١	٢٧,٣	٣٠,٥	٢٣,٤		
عدم وضع جدول زمني للمشروع	ت	٣٣	٧٨	٨٠	٨٨	٢٠	٣,٦١	١,٢١
	%	١٠,٧	٢٥,٣	٢٦,٠	٢٨,٦	٦,٥		
ضعف الإمكانات المالية	ت	٢٦	٧٩	١١٩	٧٠	١٠	٣,٢٢	١,٥٥
	%	٨,٤	٢٥,٦	٣٨,٦	٢٢,٧	٣,٢		
الوسط العام				٣,٧٨				

يتضح من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتراوح بين ٣,٢٢ إلى ٤,١٩، وبوسط عام مقداره ٣,٧٨. وأن الفقرات التي تمثل درجة كبيرة كانت تساوي ١٢ فقرة حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" عدم إشراك جميع أصحاب المصلحة(أولياء أمور الطلاب، الطلاب، المعلمين، إدارة المدرسة)أثناء التخطيط للمشروع" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,١٩، وهذه النتيجة تؤكد خطورة تبني المشروعات التطويرية دون مشاركة أصحاب المصلحة في كافة مراحلها. إن تبني مشروعات تربوية دون مشاركة أصحاب

المصلحة من معلمين وطلاب وأولياء أمور قد يقلل من حماسهم للمشاركة فيها بل وربما مواجهتها وإعاقة تقدمها، ووذلك الرفض والمقاومة قد يكون بسبب الجهل بأهدافها ودوافع تبنيها من قبل المسئولين. تلتها العبارة التي تنص"تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية" بوسط حسابي مقداره ٤,٦، وهذه النتيجة تؤكد على حقيقة لا بد من أخذها في الإعتبار وهي أن كل بيئة تربوية نسيج وحدها فنجاح مشروع في دولة ما أو بيئة محددة لا يعني بالضرورة نجاحه في دول وبيئات أخرى، وأن تبنيه دون تكييفه للبيئة الجديدة قد يكون مآله للفشل.كما أن عدم بناء خطة المشروع التربوي على تشخيص دقيق للواقع جاءت في المرتبة الثالثة بوسط حسابي مقداره ٣,٩٨. وتأييد أفراد الدراسة لهذه العبارة كأحد العوامل المعيقة لنجاح المشروع يؤكد على ضرورة أن تكون المشروعات التربوية مبنية حسب منهجية علمية ونابعة من حاجة حقيقية وليست مجرد اجتهادات شخصية. فيما حصلت فقرة واحدة فقط هي " عدم التحديد الدقيق للمخاطر المتوقعة أثناء تنفيذ المشروعات التطويرية" على درجة موافقة متوسطة بوسط حسابي مقداره ٣,٢٢. ويتبين من خلال إجابات أفراد العينة عدم الرضا عن محور التخطيط للمشروعات التطويرية في الميدان التربوي حيث أكدوا أن جميع المعوقات في محور التخطيط تعد سببا بدرجة كبيرة في فشل المشروعات التربوية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من المطلق(١٤٢٨هـ) ودراسة العامر (١٤٢٨هـ)، ودراسة وويبرز وآخرون(٢٠٠٥ م) ودراسة الإدارة العامة للبحوث بوزارة التربية والتعليم (١٤٣١هـ) عن تقويم تجربة تهيئة طلاب المرحلة الثانوية لسوق العمل والتي أكدت جميعها على أن من أسباب فشل المشروع التربوي ضعف إشراك أصحاب المصلحة وعدم وضوح أهداف المشروع للمجتمع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور التنظيم؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية

والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التنظيم، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم ٧.

جدول (٧) التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التنظيم

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة	ت	٤	٢٣	٥٣	٩٣	١٣١	٤,٠٧	١,٠١
	%	١,٣	٧,٥	١٧,٢	٣٠,٢	٤٢,٥		
ضعف الإستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع	ت	٦	١٩	٥٤	٩٩	١٣٠	٤,٠٦	١,٠١
	%	١,٩	٦,٢	١٧,٥	٣٢,١	٤٢,٢		
تشكيل فرق عمل غير مناسبة للمشروع	ت	٧	٢٤	٥٥	٨٨	١٢٧	٤,٠١	١,٠٧
	%	٢,٣	٧,٨	١٧,٩	٢٨,٦	٤١,٢		
عدم الوضوح في تحديد المسئوليات	ت	٦	١٩	٦٥	١٠٠	١١٨	٣,٩٩	١,٠١
	%	١,٩	٦,٢	٢١,١	٣٢,٥	٣٨,٣		
تعاقب القيادات في المشروع	ت	١٢	١٧	٦٤	٨٦	١٢١	٣,٩٦	١,١٠
	%	٣,٩	٥,٥	٢٠,٨	٢٧,٩	٣٩,٣		
ضعف التواصل بين أعضاء فرق العمل داخل المشروع	ت	١٠	١٨	٧١	٩٨	١٠٨	٣,٩٠	١,٠٥
	%	٣,٢	٥,٨	٢٣,١	٣١,٨	٣٥,١		
الصراعات داخل فرق المشروع	ت	١١	٣٤	٦٥	٧٩	١١٤	٣,٨٣	١,١٦
	%	٣,٦	١١,٠	٢١,١	٢٥,٦	٣٧,٠		
ضعف استخدام المنهجية العلمية في إدارة المشروعات التربوية	ت	٥	٢٣	٧٨	١١٩	٨٠	٣,٨١	٠,٩٧
	%	١,٦	٧,٥	٢٥,٣	٣٨,٦	٢٦,٠		
عدم تجزئة المشروع التربوي إلى خطوات أو مراحل محددة	ت	١١	١٩	٨٠	١١٠	٨٣	٣,٧٨	١,٠٣
	%	٣,٦	٦,٢	٢٦,٠	٣٥,٧	٢٦,٩		
الوسط العام		٣,٩٣						

يلاحظ من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتراوح بين ٣,٧٨ إلى ٠٧,٤، وبوسط عام مقداره ٣,٩٣ وأن جميع الفقرات كانت تمثل درجة كبيرة من المعيقات، وذلك حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,٠٧، وهذه النتيجة توحي بأن أفراد عينة الدراسة لديهم انطباع بأن مشروعات الوزارة تدار بأكثر من فلسفة وتتنازعها الآراء الشخصية. فوجود أكثر من قائد في المشروع كل ينطلق من رؤيته الخاصة وربما المتعارضة مع الآخر ستنعكس سلبا على خطوات تنفيذ المشروع. تلتها العبارة التي تنص"ضعف الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع" المرتبة الثانية بوسط حسابي مقداره ٤,٠٦. وتتوافق هذه النتيجة مع ما يراه عدد من التربويين من أن اسناد تطوير التعليم لفرق من منسوبي المؤسسة التعليمية لن يسهم في تقديم أي تطوير نوعي، والأولى اسناد تلك المهام لفرق متخصصة بعيدة عن بيروقراطية النظام المركزي. ويستشهد أولئك بتوجه وزارة التربية والتعليم أخيرا لإسناد مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم لشركة مستقلة عن الوزارة لها نظامها المالي والاداري. فيما احتلت عبارة "تشكيل فرق عمل غير مناسبة للمشروع" المرتبة الثالثة بوسط حسابي قدره ٤,٠١. فالفريق المناسب يعد أمرا أساسا في تنفيذ أي مهمة بنجاح وفاعلية. ولكي ينجح فريق العمل في مهمته لابد أن يكون مؤهلا وعلى إدراك ووعي بأهداف المشروع المعني بتنفيذه. إن مما يؤثر على أداء فرق العمل ضعف مستوى قيادة الفريق وطغيان ثقافة الفردية والتنافسية والتركيز على النجاح الشخصي وربط الإنجازات بالأفراد. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسات سابقة محلية وعالمية مثل دراسة الإدارة العامة للبحوث بوزارة التربية والتعليم لتقويم تجربة تهيئة الطلاب لسوف العمل (١٤٣١هـ)، ودراسة وويبرز وآخرون(٢٠٠٥ م) والتي نصت على أن من أسباب فشل المشروع التربوي ضعف قدرات مدير المشروع، وضعف تنظيم خطوات المشروع.

رابعاً:النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور المتابعة والتقويم؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم (٨) الآتي:

جدول (٨): التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم	ت	٦	٦	٥٣	١٠١	١٤٢	٤,١٩	٠,٩٢
	%	١,٩	١,٩	١٧,٢	٣٢,٨	٤٦,١		
ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع	ت	٦	١٢	٦٥	١١٣	١١٠	٤,٠١	٠,٩٥
	%	١,٩	٣,٩	٢١,١	٣٦,٧	٣٥,٧		
استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع	ت	٥	٢٠	٦٥	٩٢	١١٨	٣,٩٩	١,٠١
	%	١,٦	٦,٥	٢١,١	٢٩,٩	٣٨,٣		
التأخر في تنفيذ المشروع	ت	٦	٢٢	٦٦	٩٤	١١٣	٣,٩٥	١,٠٣
	%	١,٩	٧,١	٢١,٤	٣٠,٥	٣٦,٧		
الإستعجال في الحكم على المشروع قبل أخذه لوقته الكافي	ت	٩	٢٥	٦٩	٨٤	١١٦	٣,٩٠	١,١٠
	%	٢,٩	٨,١	٢٢,٤	٢٧,٣	٣٧,٧		
انحراف المشروع عن تحقيق أهدافه المخطط لها	ت	٣	٢٤	٦٧	١١٦	٩٠	٣,٨٩	٠,٩٦
	%	١,٠	٧,٨	٢١,٨	٣٧,٧	٢٩,٢		
تداخل مراحل المشروع أثناء التطبيق	ت	٥	٢٨	٧٢	١١٥	٨١	٣,٧٩	١,٠٠
	%	١,٦	٩,١	٢٣,٤	٣٧,٣	٢٦,٣		
الوسط العام		٣,٩٦						

يلاحظ من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتروح بين ٣,٧٩ إلى ٤,١٩، وبوسط عام مقداره ٣,٩٦. وأن جميع الفقرات كانت تمثل درجة كبيرة من المعيقات، وذلك حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,١٩، وهذه النتيجة تؤكد على ضرورة وجود الإختبارات المقننة التي يمكن من خلالها الحكم على أداء المدارس وأن غيابها أسهم في ضبابية العمل التربوي وعدم وضوح نتائج الأداء، وتجدر الإشارة إلى بدء وزارة التربية والتعليم يتبني بعض المبادرات الخاصة بإيجاد اختبارات مقننة كما هو الحال في اختبارات القدرات التحصيل الدراسي الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم إلا أنها مقتصرة فقط على خريجي المرحلة الثانوية. فيما جاءت عبارة "ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع" المرتبة الثانية، بوسط حسابي مقداره ٤,٠١. تلتها عبارة " استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع " بوسط حسابي قدره ٣,٩٩. ولا شك في الارتباط القوي بين هاتين العبارتين فاستخدام أساليب غير دقيقة في التقويم سيضعف بلا شك فاعلية تلك الأساليب في قدرتها على المتابعة والتعرف على جوانب الخلل والقصور أثناء التنفيذ إضافة إلى عدم قدرتها في إصدار حكم صادق على مدى نجاح المشروع وتحقيقه لأهدافه المحددة مسبقا في مرحلة التخطيط للمشروع. فيما جاءت العبارات التي تشير للتأخر في تنفيذ المشروع أو انحرافه عن تحقيق أهدافه كمعيق بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمتوسطي ٣,٩٥ و ٣,٩٠ وربما يعود ذلك لما يعايشونه من تجارب سابقة تعثرت وربما توقفت أو انحرفت عن هدفها المحدد مسبقا، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية تبني منهجية المتابعة والتقويم الأثنائي الذي يؤكد على الإلتزام بالبرنامج الزمني المعتمد في الخطة ويرصد نسبة الإنجاز ومدى الإنحراف عن الهدف. كما أن الاستعجال في الحكم على المشروع قبل أخذه لوقته الكافي يعد معيقا آخر وبدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة وبمتوسط حسابي قدره ٣,٩٠ إن ثمرات

ونتائج المشروعات التربوية لا يمكن ادراكها خلال سنة أو سنتين بل تحتاج إلى سنوات طويلة فعدم ظهور نتائج المشروع خلال سنوات تطبيقه الأولى لا يعني بالضرورة فشله أو تعثره، لكن عدم تفهم اصحاب المصلحة لتلك الحقيقة يسهم في الضغط على القائمين على المشروع وربما المطالبة بعدم الاستمرار في تطبيقه وإلغائه بالكلية. إن مرحلة المتابعة والتقويم ترتبط ارتباطا مباشرا بعملية التخطيط وذلك للتأكد من أن ما خطط له ينفذ بالطريقة الصحيحة، وواقع معظم المشروعات التربوية التطويرية المنفذة في وزارة التربية والتعليم في المملكة يفيد بضعف في الارتباط بين هاتين العمليتين مما قد يتسبب في انحراف المشروع عن تحقيق أهدافه دون أن يشعر القائمون عليه وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة واتفقت مع نتائج دراسة العامر فيما يخص ضعف جوانب المتابعة والتقويم (١٤٢٨هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور الموارد البشرية والمادية ؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بالمحور، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم (٩) الاتي.

جدول (٩): التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور الموارد البشرية والمادية

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ارتفاع أنصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع	ت	٨	٨	٣٧	٦٦	١٨٦	٤,٣٦	٠,٩٧
	%	٢,٦	٢,٦	١٢,٠	٢١,٤	٦٠,٤		
كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول	ت	٢	١٢	٤٣	٦٧	١٨١	٤,٣٥	٠,٩١
	%	٦.	٣,٩	١٤,٠	٢١,٨	٥٨,٨		

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم توفر التجهيزات الضرورية داخل المدرسة لتنفيذ المشروع	ت	٤	١٧	٣٥	٧٧	١٧٥	٤,٣١	٠,٩٦
	%	١,٣	٥,٥	١١,٤	٢٥,٠	٥٦,٨		
عدم توفير وسائل تعليمية ذات علاقة بالمشروعات التطويرية الحديثة	ت	٤	٢١	٣١	٨٨	١٦٢	٤,٢٥	٠,٩٨
	%	١,٣	٦,٨	١٠,١	٢٨,٦	٥٢,٦		
تبني مناهج لا تتواءم مع امكانات الطلاب الحقيقية	ت	٣	١٦	٥٩	٨٣	١٤٦	٤,١٥	٠,٩٧
	%	١,٠	٥,٢	١٩,٢	٢٦,٩	٤٧,٤		
التخطيط لتطبيق المشروع في بيئة نموذجية تختلف عن البيئة الحقيقية في الميدان التربوي	ت	٤	١٤	٥٩	٧٧	١٣٣	٤,١٢	٠,٩٩
	%	١,٣	٤,٥	١٩,٢	٢٥,٠	٤٣,٢		
ضعف تدريب كافة المعلمين بطرق وأساليب تنفيذ المشروعات التطويرية	ت	٥	١٠	٦٥	١٠٧	١١٧	٤,٠٦	٠,٩٤
	%	١,٦	٣,٢	٢١,١	٣٤,٧	٣٨,٠		
ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ذات الصلة بالمشروع	ت	٨	١١	٥٨	١٠٩	١١٩	٤,٠٥	٠,٩٨
	%	٢,٦	٣,٦	١٨,٨	٣٥,٤	٣٨,٦		
عدم قدرة الأسرة على متابعة أبنائها في ظل تبني المشروعات التطويرية الحديثة	ت	٨	٢٨	٤٧	٩٨	١٢٧	٤,٠٠	١,٠٨
	%	٢,٦	٩,١	١٥,٣	٣١,٨	٤١,٢		
ضعف التواصل مع أولياء الأمور خلال مراحل تنفيذ المشروع	ت	٩	٢١	٦٠	٨٧	١٢٨	٤,٠٠	١,٠٨
	%	٢,٩	٦,٨	١٩,٥	٢٨,٢	٤١,٦		
ضعف تدريب المديرين بطرق وأساليب تنفيذ المشروع	ت	٥	١٩	٥٦	١١٨	١٠٤	٣,٩٨	٠,٩٧
	%	١,٦	٦,٢	١٨,٢	٣٨,٣	٣٣,٨		
ضعف قدرة بعض المديرين في الإشراف على تنفيذ المشروع	ت	٣	٢٣	٦٦	١٠٠	١٠٧	٣,٩٥	٠,٩٩
	%	١,٠	٧,٥	٢١,٤	٣٢,٥	٣٤,٧		
ضعف قناعة المعلمين بالأفكار التطويرية المنفذة	ت	٨	٢٣	٥٩	١٠٣	١١٣	٣,٩٥	١,٠٥

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	%	٢,٦	٧,٥	١٩,٢	٣٣,٤	٣٦,٧		
ضعف فهم بعض العاملين في الميدان التربوي لفلسفة المشروع وأهدافه البعيدة	ت	٧	١٤	٧٤	١٠٤	١٠٣	٣,٩٣	٠,٩٩
	%	٢,٣	٤,٥	٢٤,٠	٣٣,٨	٣٣,٤		
ضعف قدرة بعض المعلمين على تطبيق المشروع	ت	٧	٢٢	٦٩	١٠٦	١٠٢	٣,٩٠	١,٠٢
	%	٢,٣	٧,١	٢٢,٤	٣٤,٤	٣٣,١		
تنفيذ المعلمين للأفكار الجديدة بأساليب قديمة	ت	٧	٢٨	٧٠	١٠٧	٩٣	٣,٨٢	١,٠٤
	%	٢,٣	٩,١	٢٢,٧	٣٤,٧	٣٠,٢		
عدم قناعة إدارة المدرسة بالمشروع	ت	١٠	٢٦	٧٨	١١٢	٧٦	٣,٧٢	١,٠٤
	%	٣,٢	٨,٤	٢٥,٣	٣٦,٤	٢٤,٧		
الوسط العام	٤,٠٥							

يلاحظ من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتروح بين ٣,٧٢ إلى ٤,٣٦، وبوسط عام مقداره ٤,٠٥. وأن جميع الفقرات كانت تمثل درجة كبيرة من المعيقات، وذلك حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" ارتفاع انصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,٣٦ حيث يرى المعلمين أن المشروعات التطويرية المطبقة حديثا تتطلب إعداد وجهدا يجعل من الصعب التوفيق بين تدريس اربع وعشرين حصة اسبوعيا وتبني أساليب تتوافق و المشروعات التطويرية. تلتها العبارة التي تنص"كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول" المرتبة الثانية، بوسط حسابي مقداره ٤,٣٥. فبالرغم من أن الإحصائيات الصادرة من وزارة التربية والتعليم حول نسبة الطلاب للمعلمين تدل على نسبة نموذجية فهي لا تتعدى ١٥ طالباً لكل معلم، إلا أن المدن الكبيرة تعاني من زيادة أعداد الطلاب في الفصل الواحد مما يعيق المعلم عن تبني

أساليب حديثة في التدريس أو تطبيق استراتيجيات المشروعات التطويرية والتي وضعت على أساس أن أعداد الطلاب في الفصل لايتجاوز العشرين طالبا. فيما جاءت العبارات التي تشير إلى عدم توفر الأجهزة الضرورية داخل المدرسة لتنفيذ المشروع، وعدم توفير وسائل تعليمية ذات علاقة بالمشروعات التطويرية الحديثة بمتوسط حسابي ٤,٣١ و ٤,٢٥ على التوالي وهذا يعبر بصدق عن حالة وواقع المدارس وأنها بهذه الوضعية غير مهيأة لتقبل أي مشروع تطويري ناجح في الفكر والذهن لدى القادة والمخططين عندما يصطدم بعقبات تنفيذه على أرض الواقع كما يعايشة المعلمون. ويؤيد نتائج هذه الدراسة دراسات محلية منها الدراسات التقويمية التي نفذتها الإدارة العامة للبحوث التربوية حيث أشارت لضعف البيئة المدرسية وفقرها في التجهيزات الضرورية، والملاحظ أن البيئة المدرسية والموارد البشرية والمادية لم تكن عائقا كبيرا أمام نجاح المشروعات في الدراسات الأجنبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحديد درجة تأثير كل مرحلة في تعثر المشروعات التربوية تعزى إلى المتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية – التخصص – سنوات الخبرة)؟

ويوضح جدول رقم (١٠) الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بمحور التخطيط حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(١٠): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على العبارات المتعلقة بالتخطيط حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٤٦,٥٤	١١,٥٦
	متوسط	٤٩,٩٠	٨,٣٨
	ثانوي	٤٩,٥٨	٧,٨١
التخصص	تربية إسلامية	٤٩,١٨	٨,٩٧
	لغة عربية	٤٤,٨٦	١٢,٧٤
	اجتماعيات	٥١,٦٧	٧,٣٤
	علوم	٤٨,١٨	١٠,١٨
	رياضيات	٥٠,٥٨	٨,٠٩
	لغة انجليزية	٤٩,٠٦	٩,٣٦
	أخرى	٤٧,٤٠	٧,٥٥
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٨,١٠	٨,٩٨
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٩,٣٠	١٠,٠٢
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٤٥,٦٩	١١,٥٥
	١٥ سنة فأكثر	٤٩,٢٩	٩,٤٣

ولبيان دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١١) الآتي.

جدول(١١): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
المرحلة الدراسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٨٠١,٨٤	٢,٠٠	٤٠٠,٩٢	٤,٠٣	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٢٩٧٢٨,٢٩	٢٩٩,٠٠	٩٩,٤٣		
	الكلي	٣٠٥٣٠,١٤	٣٠١,٠٠			
التخصص	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	١٣٧٦,٠٦	٦,٠٠	٢٢٩,٣٤	٢,٣٣	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٢٨٥٦٨,٧١	٢٩٠,٠٠	٩٨,٥١		
	الكلي	٢٩٩٤٤,٧٧	٢٩٦,٠٠			
سنوات الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٦٢٩,٤٠	٣,٠٠	٢٠٩,٨٠	٢,١١	٠,١٠
	داخل المجموعات	٢٩٨٤٠,٠٧	٣٠٠,٠٠	٩٩,٤٧		
	الكلي	٣٠٤٦٩,٤٧	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند متغيري المرحلة الدراسية والتخصص وكانت غير دالة عند متغير سنوات الخبرة.ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٢) الآتي.

جدول (١٢) دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

	ابتدائي(الوسط=٤٦.٥٤)	ثانوي(الوسط =٤٩.٥٨)	متوسط(الوسط =٤٩.٩٠)
ابتدائي(الوسط=٤٦.٥٤)	–	*-٣.٠٤	*-٣.٣٦
ثانوي(الوسط =٥٩.٥٨)		–	-.٣٢
متوسط(الوسط =٩٠.٤٩)			–

*دالة عند مستوى α=٠٥.٠

يتبين من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠٥.٠ بين تقديرات الابتدائي والثانوي لصالح معلمي المرحلة الثانوية، وبين تقديرات الابتدائي والمتوسط لصالح معلمي المرحلة المتوسطة. ولم تكن الفروق دالة احصائياً بين تقديرات الثانوي والمتوسط، وذلك حسب اختبار شيفيه.ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٣) الاتي

جدول (١٣): دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

	لغة عربية (٤٤.٨٦)	أخرى (٤٧.٤٠)	علوم (٤٨.١٨)	لغة انجليزية (٤٩.٠٦)	تربية إسلامية (٤٩.١٨)	رياضيات (٥٠.٥٨)	اجتماعيات (٥١.٦٧)
لغة عربية (٤٤.٨٦)	-	-٢.٥٤	-٣.٣٢	-٤.٢٠	٤.٣١	-٥.٧٢	-٦.٨٠
لغة عربية (٤٤.٨٦)		–	-.٨٨	-١.٦٦	-١.٧٨	-٣.١٨	-٤.٢٧
لغة عربية (٤٤.٨٦)			–	-.٨٨	-.٩٩	-٢.٤٠	٣.٤٨
لغة عربية (٤٤.٨٦)				–	-.١٢	-١.٥٢	٢.٦٠
لغة عربية (٤٤.٨٦)					–	-١.٤١	-٢.٤٩
لغة عربية (٤٤.٨٦)						–	-١.٠٨
لغة عربية (٤٤.٨٦)							–

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت غير دالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠,٠٥ عند جميع التخصصات، وذلك حسب اختبار شيفيه. أي أن الفروق بين المتوسطات لم تكن فروقا جوهرية وإنما إحصائية فقط.

ويوضح جدول رقم (١٤) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور التنظيم حسب المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(١٤): الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمديرين على العبارات المتعلقة بمحور التنظيم حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٣٣,٩٩	٧,٣٥
	متوسط	٣٦,٠٦	٦,٦٦
	ثانوي	٣٥,٥٨	٥,٠٧
التخصص	تربية إسلامية	٣٥,٩١	٦,٢٦
	لغة عربية	٣٣,٧٥	٧,٨٦
	اجتماعيات	٣٦,١٠	٦,٣٢
	علوم	٣٥,٣٢	٦,٦٢
	رياضيات	٣٥,٣٦	٥,٦٧
	لغة انجليزية	٣٥,١٩	٨,١٢
	أخرى	٣٣,٧٣	٥,٧٨
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٤,٥٩	٥,٩٥
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٦,٠٥	٦,٧٠
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٣,٠٧	٨,٣٦
	١٥ سنة فأكثر	٣٥,٩٧	٦,٨٢

ولبيان دلالة الفروق بين الاوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم(١٥) الاتي.

جدول(١٥): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسيةوالتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٤,٢٥	٢,٠٠	٢,١٢	٣,٩٣	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١٦١,٧٧	٢٩٩,٠٠	٠,٥٤		
	الكلي	١٦٦,٠٢	٣٠١,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
التخصص	بين المجموعات	٢٥٢,٣٧	٦,٠٠	٤٢,٠٦	٠,٩٠	٠,٥٠
	داخل المجموعات	١٣٥٧٠,٠٦	٢٩٠,٠٠	٤٦,٧٩		
	الكلي	١٣٨٢٢,٤٣	٢٩٦,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٤٢٨,٩٧	٣,٠٠	١٤٢,٩٩	٣,١٤	٠,٠٣
	داخل المجموعات	١٣٦٤٩,٩٦	٣٠٠,٠٠	٤٥,٥٠		
	الكلي	١٤٠٧٨,٩٣	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند متغيرات المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة وكانت غير دالة عند متغير

التخصص.ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٦) الاتي.

جدول (١٦): دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

	ابتدائي(الوسط=٩٩.٣٣)	ثانوي(الوسط =٥٨.٣٥)	متوسط(الوسط =٠٦.٣٦)
ابتدائي(الوسط=٩٩.٣٣)	–	*-١.٥٩	*-٢.٠٦
ثانوي(الوسط =٥٨.٣٥)		–	-.٤٨
متوسط(الوسط =٠٦.٣٦)			–

*دالة عند مستوى α=٠.٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت غير دالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠.٠٥ عند جميع المراحل، وذلك حسب اختبار شيفيه. أي أن الفروق بين المتوسطات لم تكن فروقا جوهرية وإنما إحصائية فقط.

ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٧) الاتي.

جدول (١٧): دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

	١٠ إلى أقل من ١٥ (الوسط=٣٣.٠٧)	أقل من ٥ (الوسط =٥٩.٣٤)	١٥ سنة فأكثر (الوسط =٩٧.٣٥)	٥ إلى أقل من ١٠ (٠٥.٣٦)
١٠ إلى أقل من ١٥ (الوسط=٠٧.٣٣)	–	–١.٥٢	–٢.٩٠	–٢.٩٨
أقل من ٥ (الوسط =٥٩.٣٤)		–	–١.٣٧	–١.٤٦
١٥ سنة فأكثر (الوسط =٩٧.٣٥)			–	-.٠٨
٥ إلى أقل من ١٠ (٠٥.٣٦)				–

*دالة عند مستوى α=٠.٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت غير دالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠.٠٥ عند جميع المراحل، وذلك حسب اختبار شيفيه. أي أن الفروق بين المتوسطات لم تكن فروقا جوهرية وإنما إحصائية فقط.

ويوضح جدول رقم (١٨) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور االمتابعة والتقويم حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(١٨): الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمديرين على العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٢٦,٩٢	٦,١٨
	متوسط	٢٧,٩١	٤,٧٦
	ثانوي	٢٧,٠٨	٦,١١
التخصص	تربية إسلامية	٢٧,٢٦	٥,٠٩
	لغة عربية	٢٦,٦٦	٦,٥٨
	اجتماعيات	٢٧,٩٥	٥,٥٥
	علوم	٢٨,٠٠	٤,٤٧
	رياضيات	٢٧,٩٧	٦,١٨
	لغة انجليزية	٢٧,١٠	٥,٩٩
	أخرى	٢٦,١٠	٥,٦٣
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٧,٣١	٤,٦٣
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٧,٧٩	٦,٥٧
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٢٧,٢٣	٦,١٠
	١٥ سنة فأكثر	٢٦,٩٣	٥,٦٠

ولبيان دلالة الفروق بين الاوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم(١٩) الاتي.

جدول(١٩): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٦١,٨٦	٢,٠٠	٣٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٣٩
	داخل المجموعات	٩٧٣٦,٩١	٢٩٩,٠٠	٣٢,٥٦		
	الكلي	٩٧٩٨,٧٧	٣٠١,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
التخصص	بين المجموعات	١١٦,٠٥	٦,٠٠	١٩,٣٤	٠,٥٩	٠,٧٤
	داخل المجموعات	٩٥٤١,٠١	٢٩٠,٠٠	٣٢,٩٠		
	الكلي	٩٦٥٧,٠٦	٢٩٦,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢٧,٦٤	٣,٠٠	٩,٢١	٠,٢٨	٠,٨٤
	داخل المجموعات	٩٧٥٧,٥٩	٣٠٠,٠٠	٣٢,٥٣		
	الكلي	٩٧٨٥,٢٣	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت غير دالة عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند جميع المتغيرات. مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥ في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للمرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة.

ويوضح جدول رقم (٢٠) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور البيئة المدرسية حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(٢٠): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمديرين على العبارات المتعلقة بمحور البيئة المدرسية حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٦٧,٠٨	١٢,٨٥
	متوسط	٦٨,٨٣	٩,٨٥
	ثانوي	٦٨,٧٢	١٠,٢٦
التخصص	تربية إسلامية	٦٨,٥٠	١٠,٢٨
	لغة عربية	٦٥,٩٧	١٤,٥٢
	اجتماعيات	٦٧,٣٨	٩,٧٣
	علوم	٧١,٢٦	٨,١٢
	رياضيات	٦٩,٢٢	١١,٠٢
	لغة انجليزية	٦٦,٥٨	١٣,٣٧
	أخرى	٦٦,٧٧	٨,٧٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٧,١٠	٩,٦٢
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٨,٧٦	١٢,٩٤
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٦,٢٣	١٣,٤١
	١٥ سنة فأكثر	٦٩,٤٠	٩,٩٦

ولبيان دلالة الفروق بين الاوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (٢١) الآتي.

جدول(٢١): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
المرحلة الدراسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٢٢١,٦٣	٢,٠٠	١١٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٤٣
	داخل المجموعات	٣٩٢٧٤,٠٤	٢٩٩,٠٠	١٣١,٣٥		
	الكلي	٣٩٤٩٥,٦٧	٣٠١,٠٠			
التخصص	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٨٨٦,٢١	٦,٠٠	١٤٧,٧٠	١,١٢	٠,٣٥
	داخل المجموعات	٣٨٤٠٨,٤٠	٢٩٠,٠٠	١٣٢,٤٤		
	الكلي	٣٩٢٩٤,٦١	٢٩٦,٠٠			
سنوات الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٤٩٩,٣١	٣,٠٠	١٦٦,٤٤	١,٢٨	٠,٢٨
	داخل المجموعات	٣٩١٠٦,٤٧	٣٠٠,٠٠	١٣٠,٣٥		
	الكلي	٣٩٦٠٥,٧٨	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت غير دالة عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند جميع المتغيرات. مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥ في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للمرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة.

أهم النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج السؤال الأول أن محور الموارد البشرية والمادية يعد أبرز العوامل المؤثرة في نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، تلاه المتابعة والتقويم ثم التنظيم وأخيراً عامل التخطيط، وهي جميعاً تمثل عوامل معيقة بدرجة كبيرة حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً. والملاحظ أن جميع تلك المحاور كان تأثيرها بدرجة كبيرة مما يعني أن المشروعات التربوية بحسب وجهة نظر أفراد العينة لم يوفر لها أسباب النجاح من الجهات العليا المشرفة على تلك المشروعات وإن كان محور الموارد البشرية والمادية كان الأكثر تأثيرا في فشل المشروعات التربوية وفق متوسط إجابات أفراد العينة.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني حول أبرز معوقات تعثر المشروعات التطويرية للتعليم العام في محور التخطيط أن عدم إشراك جميع أصحاب المصلحة(أولياء أمور الطلاب،الطلاب،المعلمين،إدارة المدرسة)أثناء التخطيط للمشروع يعد المعيق الأبرز في هذا المحور، تلاه تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية. كما أن بناء خطة المشروع التربوي بدون تشخيص دقيق للواقع جاء في المرتبة الثالثة حسب وجهة نظر أفراد العينة. ويتبين من إجابات أفراد العينة عدم الرضا عن محور التخطيط للمشروعات التطويرية في الميدان التربوي حيث أكدوا أن جميع فقرات محور التخطيط تعد معوقا بدرجة كبيرة في فشل المشروعات التربوية.

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور التنظيم؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التنظيم، واحتلت العبارة التي تنص" وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة" المرتبة الأولى، تلتها العبارة التي تنص"ضعف الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع" المرتبة الثانية، واحتلت عبارة: تشكيل فرق عمل غير مناسبة

للمشروع في المرتبة الثالثة. وتؤكد هذه النتيجة واقعا ملموسا في إدارة المشروعات التطويرية في الوزارة، فوجود أكثر من قائد في المشروع كل ينطلق من رؤيته الخاصة وربما المتعارضة مع الآخر تؤثر بشكل كبير على خطوات تنفيذ المشروع، كما أن سببا آخر أشارت إليه العينة على أنه معيق وبنسبة كبيرة ويتعلق بالسبب السابق ألا وهو تعاقب القيادات في المشروع.

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور المتابعة والتقويم؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، واحتلت العبارة التي تنص" عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم" المرتبة الأولى، تلتها العبارة التي تنص"ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع" المرتبة الثانية، كما أن العبارة التي تنص على " استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع " جاءت في المرتبة الثالثة.

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور الموارد البشرية والمادية ؟"، احتلت العبارة التي تنص" ارتفاع أنصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع" المرتبة الأولى، تلتها العبارة التي تنص"كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول" المرتبة الثانية، فيما جاءت العبارات التي تشير إلى عدم توفر الأجهزة الضرورية داخل المدرسة لتنفيذ المشروع، وعدم توفير وسائل تعليمية ذات علاقة بالمشروع إضافة إلى التخطيط لتطبيق المشروع في بيئة نموذجية تختلف عن البيئة الحقيقة في الميدان التربوي كأبرز العوامل المعيقة لنجاح المشروع من وجهة نظر المعلمين فيما يخص هذا المحور، وهذا يعبر بصدق عن حالة وواقع المدارس وأنها بهذه الوضعيية غير مهيأة لتقبل أي مشروع تربوي تطويري عند تنفيذه على أرض الواقع ما لم تهيأ له كافة فرص النجاح.

وللإجابة السؤال السادس هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحديد درجة تأثير كل مرحلة في تعثر المشروعات التربوية تعزى إلى المتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية – التخصص – سنوات الخبرة)؟

فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في محور التخطيط لمتغير المرحلة الدراسية بين تقديرات معلمي المرحلة الإبتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية لصالح معلمي المرحلة الثانوية، وبين تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسطة لصالح معلمي المرحلة المتوسطة. أما بقية المحاور فلم يتبين أي فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية، أوالتخصص، أو سنوات الخبرة.

التوصيات

- ضرورة تبني منهجية إدارة المشروعات عند إعداد أي مشروع تربوي.
- أهمية إشراك جميع أصحاب المصلحة وخاصة المعلمين في جميع مراحل إعداد المشروع التربوي التطويري.
- الإهتمام بجميع مراحل إعداد المشروع من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم.
- الإهتمام بإعداد الطاقات البشرية المؤهلة من معلمين ومديري مدارس.
- الإهتمام بعملية التدريب المستمر لتلك الطاقات البشرية وإعادة تأهيل من يحتاج لذلك.
- توفير البيئة المادية والمعنوية المناسبة قبل تبني أي مشروع تطويري.
- التأكيد على العمل المؤسسي وعدم ربط تنفيذ المشروع بقناعة شخصية من قيادات عليا في وزارة التربية والتعليم.
- أن يكون تبني المشروع نابع من حاجة فعلية ومبني على تشخيص دقيق للواقع.
- عدم تبني مشروعات دون التأكد من ملاءمتها للبيئة المحلية.
- تفغيل عملية المتايعة والتقويم لجميع مراحل المشروع التطويري التربوي.

* * *

المراجع

المراجع العربية

- الأحمدي،علي.(٢٠١٢). التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية: من التقليدية إلى الشاملة إلى المطورة إلى التقليدية إلى الجديدة. مجلة المعرفة، العدد ١٧٢
- الأغبري، عبد الصمد. (٢٠٠٠). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة التعليم الثانوي الجديد"نظام المقررات".وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة المدرسة الجاذبة.وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة التعليم الثانوي الجديد"نظام المقررات".وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة التعليم المدارس الرائدة.وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم مشروع تهيئة طلاب المرحلة الثانوية لسوق العمل.وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للتخطيط والسياسات.(١٤٣١). التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة. وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي. (١٤٢٧هـ). تقرير حالة التعليم السنوي التقرير الأول. وزارة التربية. المملكة العربية السعودية.
- البراهيم، هيا.(٥١٤٢٢). مدى فعالية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- البشر، فاطمة.(١٤٣١هـ). تطوير إدارة المدرسة الثانوية القائمة علي نظام المقررات في ضوء الإدارة المتمركزة حول المدرسة". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

- البوهي،فاروق شوقي. (٢٠٠١).التخطيط التعليمي: عملياته، مداخله، التنمية البشرية وتطوير أداء المعلم. القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- البوهي، فاروق شوقي. (٢٠١١).التخطيط التربوي: مليات ومداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- البيشي، محمد.(١٤٣١). التخطيط الاستراتيجي (مفاهيم وتطبيقات). الرياض.
- الجندي، عادل السيد.(٢٠٠٣). الإدارة والتخطيط الاستراتيجي التعليمي. الرياض.مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- المطلق، رباب،(١٤٢٨هـ). الإصلاح التربوي في المملكة العربيةالسعودية كما تعبر عنها الندوات التربوية ويراه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- آل ناجي، محمد، (١٤٣٢ه). "الإدارة التعليمية والمدرسية، نظريات زممارسات في المملكة العربية السعودية". ط ٤ السروات. جده.
- سيكاران،أوما.(١٩٩٨). طرق البحث في الإدارة. ترجمة اسماعيل بسيوني وعبد الله العزاز، جامعة الملك سعود: الرياض.

جرجس، ميشال. (٢٠٠٥). "معجم مصطلحات التربية والتعليم" بيروت: دار النهضة.

- الحامد، محمد وزيادة، مصطفي و العتيبي، بدر و متولي، نبيل. (١٤٢٣). "التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل"، مكتبة الرشد، الرياض.
- حمدي، سلمي إبراهيم.(٢٠٠٥).:إدارة المشروعات الصغيرة إلى اين؟ الناشر مكتبة الامير للتوزيع.
- الحقيل،سليمان. (١٤٢٤). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، مطابع الحميضي. الرياض.
- دباس، محمد سعيد والعربي، محمد سعد.(٢٠٠٦ م). الإدارة الناجحة للمشاريع، الرياض: الطباعة(المؤلف.(الدليل المعرفي لإدارة المشروعات (٢٠٠٤) PMBOK Guide الإصدار الثالث ، بنسلفانيا: المعهد الأمريكي للمقاييس القومية .
- السنبل ،عبدالعزيز والخطيب،محمد ومتولي،مصطفى وعبدالجواد ،نورالدين.(١٤٢٨ه).نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.ط ٨.الرياض:دار الخريجي.
- الشدي، إبراهيم.(١٤١٩هـ) الخطط التربوية للمنظمات التربوية الدولية والإقليمية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- العامر، ابراهيم بن أحمد. (١٤٢٩هـ).تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة.
- عايض، حسين.(١٤٣٣هـ). واقع التقويم المستمر في تدريس المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- عبد الدائم، عبد الله.(١٩٦٤م). التخطيط التربوي. بيروت: دار العلم للملايين.
- العبد الكريم، راشد (١٤٣٠هـ).إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية أنموذجًا، مقدم لورشة عمل بجامعة الملك سعود خلال الفترة من ٢٢-١٤٣٠/١٠/٢٤هـ.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد.(٢٠٠٥ م). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه، ط ٩، دار الفكر، عمان.
- العجمي، محمد حسنين.(٢٠١٠). الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عريفج، سامي. (٢٠٠٤). الإدارة التربوية المعاصرة. ط٢. دار الفكر.
- العساف، صالح محمد.(١٤٢٧هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان. ط٤. الرياض.
- العقيل، عبد الله.(١٤٢٦هـ). سياسة التعليم و نظامه في المملكة العربية السعودية. الرياض:مكتبة الرشد.
- العيسى، أحمد. (٢٠٠٩ م). إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. دار الساقي.
- الغامدي، حمدان و عبد الجواد، نور الدين (٢٠٠٢)، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية،مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الفواز،خليفة. (١٤٢٧هـ)،مبادئ الجودة الإدارية في الإسلام: المنظور الإسلامي والنظريات المعاصرة. مطبعة الإحساء الحديثة.
- الكريدا، سليمان.(٢٠٠٤). الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية جامعة الملك سعود.

- ما كبيث، جون و مورتيمور، بيترا (٢٠٠٩م).كيف ترفع وتحسن من كفاءة المدرسة. ترجمة خالد العامري دار الفاروق للنشر والتوزيع. جمهورية مصر العربية.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة.(١٩٧٢م). المعجم الوسيط.طبعة ٢ ج ١. القاهرة.
- مرسي، محمد منير.(٢٠٠١م) ."الإدارة المدرسية الحديثة" .عالم الكتب،القاهرة.
- مطاوع،ابراهيم، و حسن، أمينة.(١٩٨٩). الأصول الإدارية للتربية. جدة: دار الشروق.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٢٨ه). مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- موسى، محمود أحمد.(١٩٨٥م). التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي. القاهرة: مكتبة وهبة.
- ميريديث، جاك و مانتل ، صمويل.(١٩٩٩م). إدارة المشروعات. ترجمة سرور علي إبراهيم سرور. الرياض: دار المريخ.
- نعيم، نصير. (٢٠٠٢م). إدارة وتقييم المشروعات، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. داينمك للطباعة.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٩م). خلاصة إحصائية عن التعليم العام في المملكة.
- وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني. (١٤٢٩هـ). التقرير الوطني حول تطور التعليم في المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم.
- اليونيسكو. (٢٠٠٩ م). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم.
- وزارة المالية (١٤٣٢هـ)، بيان وزارة المالية حول ميزانية الدولة للعام المالي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ http://www.mof.gov.sa/Arabic/DownloadsCenter/Pages/Budget.aspx
- يونج، تريفورل.(٢٠٠٥م). المرجع في إدارة المشروعات. ترجمة بهاء شاهين، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

المراجع الأجنبية

- Alabi، A.O. and Okemakinde، T. (٢٠١٠) Effective Planning as a Factor of Educational Reform and Innovation in Nigeria Journal of Social Sciences ٢(٦): ٣١٦–٣٢١، ٢٠١٠
- Ely، D.P. (١٩٩٠). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. Journal of Research on Computing in Education، ٢٣(٢)، ٢٩٨- ٣٠٣.

- Frese، Robert. (٢٠٠٣م).Project Success and Failure: What Is Success، What Is Failure، and How Can You Improve Your Odds For Success? UM-St. Louis December ١٦، ٢٠٠٣.
- Jiang، James J. Gary Klein، and Joseph Balloun (١٩٩٦). "Ranking of System Implementation Success Factors"، Project Management Journal، December ١٩٩٦، pp ٤٩ – ٥٣.
- Kenny، M.، & Meadowcroft J. (Eds.). (١٩٩٩). Planning sustainability. London: Routledge.
- Li-Hsing، G. C.(٢٠٠٣). " Looking back،looking forward: seeking a new direction for educational reform. A dissertation submitted to the faculty of the school of education Spalding University.
- Pliska، Ann (١٩٩٥) Implementation of the ١٩٩٣ Pennsylvania educational Reform: Issues Related to Strategic Planningm Doctoral Desseration
- Wopereis، I. G. J. H.، Kirschner، P. A.، Paas، F.، Stoyanov، S.، & Hendriks، M. (٢٠٠٥). Failure and success factors of educational ICT projects: A group concept mapping approach. British Journal of EducationalTechnology، ٣٦، ٦٨١–٦٨٤.
- المواقع الإلكترونية
- http://www.cpfdc.gov.sa
- http://www.hs.gov.sa
- http://pioneer.jeddahedu.gov.sa
- http://ksa.obeikaneducation.com
- http://www.tatweer.edu.sa
- .www.riyadhedu.gov.sa/global

* * *

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية

نهلة بنت إبراهيم عبدالعزيز السبيعي

مشرفة تربوية في الإدارة العامة للتربية الخاصة

وطالبة في برنامج الدكتوراه تخصص الإدارة والتخطيط التربوي

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية

نهلة بنت إبراهيم عبدالعزيز السبيعي

مشرفة تربوية في الإدارة العامة للتربية الخاصة وطالبة في برنامج الدكتوراه تخصص الإدارة والتخطيط التربوي

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية والتعرف إلى الأولويات التدريبية من وجهة نظرهم بناء على ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية.

وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفات لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية للمجال العام، واحتياج تدريبي بدرجة متوسطة في مجال الاتجاهات والمهارات، والمعارف، وأن المعلمات لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية في مجال البرنامج التربوي الفردي، واحتياج تدريبي متوسط في مجال التدريس، والبرنامج العام، والتقييم والتشخيص، وتوصي الدراسة باستمرارية تقويم الحاجات التدريبية للمشرفات والمعلمات وتوظيف آليات مختلفة للكشف عن البرامج التدريبية اللازمة لهن، بناء برامج تدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقاً لمجالاتها المختلفة وبالأخص البرامج ذات الأولوية ومحاولة الربط بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام للتعرف على الحاجات التدريبية للخريجين ومحاولة تطوير الخطط الدراسية في الكليات على ضوء هذه الحاجات.

Training needs special education supervisors and teachers in KSA Prepared by

Nahlah Ibrahim A. AL-Subaie

An educational supervisor in general management of special education and also a doctoral student in management and educational planning

Abstract:

This study aims at identifying the required training programs of the special education supervisors in the fields of knowledge، skills، attitudes and the general one and the special education teachers in the field of the general program، evaluation and personification، teaching، the personal educational program and the training priorities of their point of views on the basis of their educational and practical practices.The researcher has used the analytical description curriculum and the questionnaire as a tool to collect data. The study community consists of supervisors and teachers of the special education in Kingdom of Saudi Arabia. The study attains that the educational supervisors of the special education institutions and programs need a high level training in the general field، and a mid level training in the fields of knowledge، skills and attitudes. Also the study attains that the educational teachers need a high level training in the field of the personal training program and a mid level training in the fields of teaching، general program، evaluation and personification.The study shows the individual differences with statistical indications in the indication level (0.05) to teachers at the qualification، stage and specification variables. The study also shows that there are no differences with statistical indications in the indication level (0.05) to supervisors at the qualification، experience، and the training programs variables. The training priorities of supervisors are implementing the recent management styles and recent attitudes in evaluating teachers، using computers and modern technology، building the personal educational programs، the personal development and speech culture. The training priorities of teachers are the lesson good planning، teaching the academic subjects، forming the educational and learning objectives، and identifying the needs of handicapped persons. The study recommends of the continuous evaluation of the training needs to both supervisors and teachers of special education، employing the difference procedures to reveal the required training programs، and building training programs in the light of the training programs shown in this study in accordance to its varied fields especially the field that links the higher education and the general education to know about the graduates' training needs.

المقدمة:

تشهد منظومة التربية والتعليم في عصرنا الراهن تطوراً واضحاً وسريعاً في جميع المجالات، لاسيما وأنها هي المنظومة الأشمل والأكثر تأثيراً في تطوير المجتمعات وبناء الحضارات ونظراً لأهمية دور المعلمة والمشرفة التربوية على حد سواء في مواكبة هذا التطور وتفعيله في الميدان التربوي من جهة و تحسين العملية التعليمية من جهة أخرى أصبح من الضروري تطوير مهارات وقدرات العاملات في القطاع التربوي لتواكب هذا التطور من خلال التدريب، والذي يعتبر الأداة المثلى لهذا التطوير فهو أحد الأسس الهامة لرفع مستوى أداء الموظف وزيادة كفاءته الإنتاجية.

ولكي يحقق التدريب أهدافه المنشودة لابد من مراعاة واقع الأداء ومستقبله من خلال عملية تحديد الاحتياجات التدريبية والتي تعد العنصر الرئيس للتدريب فالاحتياجات التدريبية هي المؤشر الحقيقي الذي يوجه التدريب الوجهة السليمة، وهو ما يؤكده (الروقي، ١٤٢٧هـ ص ٦٨) بأن السياسة العامة للتدريب التربوي تولي أهمية بالغة للتدريب باعتباره وسيلة التطوير التربوي المهني المستمر لمواكبة المستجدات في المجال التربوي.

وتؤكد بعض مواد سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية على أهمية التدريب حيث نصت المادة (١٩٦) من سياسة التعليم على: تعطي الجهات المختصة عناية للدورات التدريبية والتجديدية ودورات التوعية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة.

وتنص المادة (٣٤) من نظام الخدمة المدنية على ما يلي: يعتبر تدريب الموظفين جزء من واجبات العمل النظامية سواء كان داخل أو خارج أوقات الدوام الرسمي وعلى جميع الوزارات والمصالح الحكومية تمكين موظفيها من تلقي التدريب كل في مجال تخصصه.

وإذا كان التدريب مهم للعامين في قطاع التعليم العام فإنه أكثر أهمية لمعلمي ومشرفي التربية الخاصة وخاصة في ضوء التوسع في افتتاح برامج التربية الخاصة، وما واكب هذا التوسع من تطور ونمو، أصبحت هناك حاجة ملحة إلى إعداد وتطوير معلمي ومشرفي التربية الخاصة، وذلك بالتركيز على التدريب أثناء الخدمة، لذا جاءت هذه الدراسة التي ستتناول رصد لأهم البرامج التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

٢)مشكلة الدراسة:

يتسارع التطور النوعي والكمي في برامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ونتيجة لذلك تزايد أعداد الملتحقين بهذه البرامج من ذوي الحاجات الخاصة، مما تزداد معه الحاجة لتوفير الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في هذا الميدان الذي يشهد تحديات متلاحقة منها ما يتعلق بالثورة التقنية ومنها ما يتعلق بمستوى أداء مشرفي ومعلمي التربية الخاصة بالإضافة إلى ضرورة مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة عالمياً.

أن هذه التحديات سواء في التعليم أو الإشراف تستلزم احتياجاً في التدريب عليها، لذلك يجب العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات والمشرفات التربويات من اجل تصميم برامج تدريبية ناجحة.

وورد لدى (وزارة التربية والتعليم،١٤٢٣هـ،ص ٩) أن المادة (٣٤) من نظام الخدمة المدنية الصادرة في المرسوم رقم (٤٩) بتاريخ ١٣٩٧/٧/١٠هـ قد نصت على إتاحة الفرصة لتوفير البرامج التدريبية لجميع شاغلي الوظائف التعليمية وفق احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتمكينهم من الالتحاق فيها.

ولذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية تعد ركيزة أساسية في عملية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها، كما أن في تحديدها توفيراً للوقت والجهد والمال، ومن المؤكد أن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب، (شريف وسلطان، ١٩٨٣م، ص٢٩١).

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة مهمة في التخطيط للتدريب وتنمية الكوادر البشرية، إلا أن الكثير من الدورات في وزارة التربية والتعليم لا تلمس الاحتياجات الفعلية للمشرفات والمعلمات في مجال تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة ومنهم الصم وضعاف السمع فهذه الدورات المتخصصة تكاد تكون مغيبة تماماً، وهذا يشير إلى وجود خلل في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين في الميدان وهذا يؤكد على أهمية التخطيط الدقيق لعملية حيوية ومهمة كالتدريب التربوي، ويتضمن التخطيط التحديد المدروس للاحتياجات التربوية، (العمر، ١٤٣٢هـ، ص ٨).

وأن إجراء دراسة تجمع بياناتها من قبل المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة لمعرفة احتياجاتهم التدريبية بناء على خبراتهم وممارستهم اليومية في الميدان التعليمي تأخذ أهمية من حيث توفر معلومات ضرورية تستخدمها المدارس والبرامج ومراكز تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين، وكذلك يستفيد منها المتخصصون لإعداد وتصميم هذه البرامج، (العبد الجبار، ١٤٢٤هـ، ص١٤٢).

وقد أوصت عدد من الدراسات إلى ضرورة إقامة البرامج التدريبية لمعلمات ومشرفات التربية الخاصة وفق لاحتياجاتهم التدريبية مثل دراسة العبد الجبار (١٤٢٤هـ) ودراسة السويدان (١٤٣١هـ) ودراسة العمر (١٤٣٢هـ)، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة وفق مضمون السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية؟

٣) تساؤلات الدراسة:

١. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟

٢.ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟

٣.هل يوجد فروق بين اجابات افراد الدراسة نحو مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمرحلة ونوع الموضع التعليمي وعدد البرامج التدريبية المقدمة؟

٤.ما الاولويات التدريبية من وجهة نظر أفراد الدراسة بناء على ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية؟

٤) أهداف الدراسة:

١. التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

٢.التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

٣.التعرف على الفروق بين اجابات افراد الدراسة نحو مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمرحلة ونوع الموضع التعليمي وعدد البرامج التدريبية المقدمة.

٤.التعرف على الاولويات التدريبية من وجهة نظر أفراد الدراسة بناء على ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية.

٥) أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

١. أهمية الدور الذي تقوم به المشرفة التربوية في تطوير العملية التعليمية، فهي مسئولة عن إكساب المعلمة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتسيير عملها بالطريقة التي تضمن تحقيق أهداف التربية والتعليم، وكذا أهمية دور المعلمة في تقديم الخدمات التربوية لذوات الحاجات الخاصة.

٢. قد تزود نتائج هذه الدراسة القائمين على التدريب بتغذية راجعة عن مدى تلبية البرامج التدريبية المقدمة حالياً لاحتياجات معلمات ومشرفات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

٣. الكشف عن البرامج التدريبية الملائمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بناء على احتياجاتهم الفعلية.

٤. قد تسهم هذه الدراسة في التقليل من الهدر الناتج عن عدم تلبية البرامج التدريبية المقامة للاحتياجات الفعلية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة.

٥. من المؤمل أن تكون الدراسة إضافة علمية في مجالي التربية الخاصة والإدارة التربوية وخاصة في ضوء الندرة الواضحة في الدراسات المتعلقة بهذا الجانب بالمكتبات العربية بشكل عام والمكتبات السعودية بشكل خاص.

٦) حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لكل من معلمات ومشرفات التربية الخاصة.

الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة على جميع إدارات واقسام ومعاهد وبرامج التربية الخاصة بتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣١/١٤٣٢هـ.

٧) مصطلحات الدراسة:

يقصد بالاحتياجات التدريبية في هذه الدراسة: معلومات أو قدرات أو اتجاهات يراد تنميتها أو تعديلها أو إكسابها لمشرفة ومعلمة التربية الخاصة في مجالات محددة.

يقصد بالمشرفة التربوية في هذه الدراسة: مشرفة معاهد وبرامج التربية الخاصة في الإدارات والأقسام المكلفة من قبل وزارة التربية والتعليم بزيارة المعاهد / البرامج بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية وتقوم من خلالها بتفقد سير العملية التعليمية ومتابعة المعلمات، ومساعدتهن لتحقيق النمو والتطور.

يقصد بمعلمة التربية الخاصة في هذه الدراسة: الشخص المؤهل في التربية الخاصة (العوق البصري، العوق السمعي، العوق العقلي، صعوبات التعلم، التوحد، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، اضطرابات النطق) وتشترك بصورة مباشرة في تدريس الطالبات ذوات الحاجات الخاصة.

٨) الإطار النظري:

١. التربية الخاصة:يعود بداية التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلى العقد السابع من القرن الثالث عشر الهجري، حيث أفتتح أول فصل لتعليم المكفوفين بمدرسة جبره المسائية، ومن ثم تأسيس إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم ليواكب ذلك التوسع في برامج التربية الخاصة كمياً ونوعياً، (المغلوث، ١٤٢١هـ، ص ٣)، واستمراراً لهذا التطور تم إنشاء ادارات وأقسام للتربية الخاصة بمناطق ومحافظات المملكة تحت اشراف الادارة العامة للتربية الخاصة، ويقصد بالتربية الخاصة مجموعة البرامج التربوية والتعليمية المخصصة، والخدمات المباشرة وغير المباشرة المقدمة لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين (الموهوبين والمعاقين)، وتشتمل على طرائق التدريس وما يتطلبه ذلك من أدوات وتجهيزات ومعدات خاصة بالإضافة إلى خدمات مساندة، (الغامدي، وعبدالجواد، ١٤٢٦هـ، ص٢٨٠)، وتهدف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية إلى تربية وتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بفئاتها المختلفة، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتشاف المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع، (آل الشيخ، ١٤٢٥هـ، ص ١٢).

وترى الباحثة أن المملكة العربية السعودية حققت تطوراً نوعياً وكمياً من خلال استحداث العديد من برامج التربية الخاصة وتعدد أنماط تقديم الخدمات فيها واستضافة العديد من المؤتمرات والندوات في هذا المجال.

٢. فئات التربية الخاصة: تتعدد الفئات المستفيدة من التربية الخاصة والتي وردت في (القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، ١٤٢٢هـ، ص ١٧) كالتالي:

المتفوقون والموهوبون، المعاقون عقلياً، المعاقون بصرياً، المعاقون سمعياً، ذوو صعوبات التعلم، ذوو اضطرابات التواصل، ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ذوو اضطرابات التوحد، العوق الجسمي والصحي، متعددو العوق.

٣. مهام معلمة التربية الخاصة: ورد في (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة: ١٤٢٢هـ، ص ٥٨) مهام معلمي ومعلمات التربية الخاصة على النحو التالي:

١. المشاركة الفاعلة في عمليات التقويم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ.
٢. إعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها بالتنسيق مع أعضاء فريق الخطة.
٣. تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، المهارات المنصوص عليها في الخطة التربوية الفردية والتي لا يستطيع معلم الفصل العادي تدريسها.
٤. مساعدة التلاميذ المعوقين على التغلب على المشكلات الناجمة عن العوق.
٥. تعريف التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بالمعينات البصرية والسمعية والتقنية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من تلك المعينات كل حسب حاجته.
٦. مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على اكتساب المهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم – بإذن الله تعالى – من النجاح ليس في المدرسة وحسب وإنما في الحياة بوجه عام.
٧. تقديم المشورة لمعلمي الفصول العادية فيما يتعلق بطرق تدريس المواد الدراسية والاستراتيجيات التعليمية، وأساليب تأدية الاختبارات المختلفة،

ووضع الدرجات وكتابة التقارير، وكذلك مساعدتهم على فهم الأسس السليمة لكيفية التعامل الاجتماعي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة داخل الفصل وخارجه، وكذلك تزويدهم – عند الحاجة – بالكتيبات والمنشورات والوسائل التعليمية التي تمكنهم من التعرف على المفاهيم الأساسية في التربية الخاصة.

٨. تفعيل مهمة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

٩. تمثيل التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الاجتماعات المدرسية، والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية، والدفاع عن حقوقهم وقضاياهم الضرورية.

١٠. مساعدة أولياء أمور التلاميذ المعوقين على معرفة آثار العوق النفسية والاجتماعية على سلوك أطفالهم، وتزويدهم بالمواد التربوية، والوسائل التعليمية التي من شأنها أن تسهل مهمة متابعة واجبات أبنائهم المدرسية، وأن تسهم في زيادة وعيهم بخصائص واحتياجات وحقوق وواجبات أبنائهم، وتعريفهم بالخدمات المتوفرة بالمجتمع.

١١. توطيد أواصر التعاون والنهوض بمستوى التنسيق وتقوية قنوات الاتصال بين أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والمسئولين في المدرسة.

١٢. العمل على إيجاد بيئة أكاديمية واجتماعية ونفسية يستطيع فيها التلاميذ العاديون وغير العاديين – على حد سواء – استغلال أقصى قدراتهم وتحقيق أسمى طموحاتهم.

١٣. المشاركة في الدراسات، والأبحاث، والدورات، والندوات، والمؤتمرات في مجال اختصاصه.

١٤. القيام بأي أعمال أخرى تسند إليه في مجال عمله.

٤.مهام المشرفة التربوية للتربية الخاصة: تتمثل مهام المشرفة التربوية للتربية الخاصة بالمناطق والمحافظات كما وردت في (الدليل الإداري للتربية الخاصة، ١٤٢٨هـ، ص١٤) فيما يأتي:

١. إعداد الخطط الإشرافية والتنسيق في تنفيذها بما يحقق أهداف العملية التربوية التعليمية للتربية الخاصة.

٢. تفعيل القواعد التنظيمية للتربية الخاصة والتعليمات والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة للعمل على تطويرها.

٣. العمل على تحسين أداء العاملات بالمعاهد والبرامج عن طريق توظيف أساليب إشرافية مناسبة تراعي الفروق الفردية وتعود بالنفع على مستوى أداء المعلمة وتحصيل الطالبة.

٤. متابعة تنفيذ الخطط التربوية الفردية للطالبات وتقويم الأداء.

٥. إرشاد المعلمة إلى الأنماط المختلفة في تنظيم البيئة التعليمية الصفية لذوي الاحتياجات الخاصة بما يحقق تعليماً أفضل.

٦. متابعة المعلمات في تنفيذ أساليب استراتيجيات التدريس وتحقيقها مع الطالبات.

٧. الحرص على العلاقات الإنسانية بين المشرفة والعاملات في الميدان.

٨. متابعة العجز والزيادة في المعلمات والحرص على تسديد العجز.

٩. متابعة الكتب الدراسية لجميع الطالبات والحرص على اكتمالها قبل بدء الدراسة.

١٠. متابعة الوسائل التعليمية والأجهزة التعويضية والحرص على توفيرها.

١١. تفعيل الدمج ومتابعته في المدارس والحرص على تحقيقه بالشكل المناسب وبحث السلبيات لتفاديها.

١٢. الحرص على مشاركة طالبات التربية الخاصة لطالبات التعليم العام في جميع الأنشطة والمناسبات.

١٣. متابعة تنفيذ الأنشطة المنهجية واللامنهجية والأسابيع والمناسبات ورفع تقارير عنها.

١٤. تبني المواهب من ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تنميتها وصقلها ومتابعتها.

١٥. الإشراف على أعمال الاختبارات في المدرسة.

١٦. إجراء المقابلات الشخصية للمتقدمات للعمل في التدريس في مادة تخصصها.

١٧. إعداد التقارير بشأن ما تقوم به المشرفة التربوية من أعمال.

١٨. المشاركة في تحليل المقررات الدراسية للتربية الخاصة وإبداء المقترحات لتطويرها.

١٩. المشاركة في إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية التربوية وتقويمها وتطويرها.

٢٠. التوعية المستمرة عن التربية الخاصة وذوي الاحتياجات الخاصة ومتطلباتهن وتعريف المجتمع بالإعاقات وأنواعها وكيفية تفاديها ثم كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢١. المشاركة في تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات فيما يخص التربية الخاصة.

٢٢. إجراء البحوث والإشراف على التجارب الهادفة إلى تطوير العملية التربوية وتحسين مخرجات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة.

٢٣. القيام بأي عمل يسند لها وتنفيذ ما يستجد من أعمال يتم التكليف بها.

ومن خلال استعراض المهام الوظيفية لكل من مشرفة ومعلمة التربية الخاصة كان من المهم العمل على تنمية مهاراتهم لآداء هذه المهام بكفاءة وفاعلية، وتوظيف البرامج التدريبية في الرفع من مستوى ادائهم.

٥.مفهـوم التـدريب: يعرفـه (العمـري، ١٤٢٤هـ، ص١١) علـى أنـه العمليـة الهادفـة والمخططة والمنظمة والمستمرة والتي تهدف إلى أهداف كثيرة ومتنوعة من أهمها تزويد المتدرب بالمعلومات والمعارف الجديدة وتنمية قدراته وزيادة فعاليته ورفع كفاءته وتغيير سلوكه واتجاهاته نحو الأفضل ومواكبته للعصر الحديث الذي يعيشه مما يعود على تحسين مهنته وزيادة كفاءة إنتاجيته مستخدماً الأساليب والوسائل والطرق العلمية الحديثة.

و قدم نظام التدريب في المملكة العربية السعودية تعريفاً للتدريب على النحو التالي: كل برنامج منظم مخطط يُمكن المعلمين من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم ويزيد طاقات العاملين الإنتاجية، (الفايدي، ١٤٢٣هـ، ص ١٩).

وتلتقي التعريفات السابقة في أن التدريب يعتبر جهد منظم وهادف ومخطط وموجه لإحداث تغيرات إيجابية في مهارات الموظف وتطويرها نحو الأفضل كما يهدف إلى إكسابه مهارات جديدة لمواجه النمو المستقبلي.

٦.أهمية التدريب: للتدريب أهمية خاصة في جهود تحسين الأداء ورفع كفاءة الأفراد حيث يساعد على زيادة وتطوير معلومات الموظفين ومهاراتهم وتحسن قدراتهم على أداء الأعمال الموكلة إليهم (الفارس، ٢٠٠٧) ويذكر (القرني ١٤٢٥هـ، ص ٤٨) أن أهمية التدريب تتلخص في ثلاث نقاط هي: زيادة كفاءة المتدربين وتنمية قدراتهم، تلافي أوجه النقص في الإعداد قبل الخدمة، إطلاع المتدربين على كل جديد في مجال مهنتهم.

ويكتسب التدريب لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة أهمية بالغة وذلك بسبب المستجدات الدائمة في الخدمات المقدمة للتربية الخاصة من ناحية وتطور الاجراءات الادارية من ناحية أخرى.

٧.أهداف برامج التدريب: تتعدد أهداف برامج التدريب في مجال التربية والتعليم كما يلي (الجبر، ٢٠٠٩، ص ١٧):

١. تحسين الأداء الأكاديمي والمهني وفق معايير محددة تؤدي إلى الرضا الوظيفي.

٢. تنمية وتعزيز الاتجاهات والقيم الإيجابية التي تساعد على زيادة الدافعية في العمل التربوي والتعليمي.

٣. التزويد بالجديد من المعارف والمعلومات ومستجدات التقنية وأساليب توظيفها على أرض الواقع.

٤. إكساب استراتيجيات ومهارات تدريسية تساعد على التخطيط والتنفيذ وتقويم العملية التربوية والتعليمية.

٥. تلبية حاجات ورغبات العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية.

٨.طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية: لجمع البيانات والمعلومات أهمية كبيرة في تحديد الاحتياجات التدريبية فبناء على هذه البيانات يتحدد نوع التدريب، مدته، أهدافه، والأشخاص المحتاجين للتدريب وحدد (الخطيب والخطيب،٢٠٠٦، ص ٣٠٧-٣٠٨) عدة طرق لجمع البيانات تمكن القائم على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من الاستعانة بها وهي:

١. المقابلة الشخصية: يعتبر أسلوب المقابلة الشخصية من انجح الوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات وهي تفاعل بين شخصين وجه بوجه في توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة عليها.

٢. الملاحظة: يعتبر أسلوب الملاحظة من الوسائل الفعالة التي تساعد في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية وذلك لأنها تمكّن الباحث من مراقبة وملاحظة الوضع القائم و إعطائه معلومات دقيقة عن الحالة.

٣. الاختبارات: وتعتبر وسيلة جيدة لملاحظة وشرح أداء الأفراد في ظل ظروف مراقبة وذلك بقصد قياس أداء الأفراد في وظائفهم الحالية والتي عن طريقها يمكن التعرف على نواحي القصور التي يحتاج الأفراد إلى علاجها عن طريق التدريب.

٤. الاستبانة: وهي عبارة عن أسئلة يتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه.

٥. تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، حيث يساهم التدريب في حل وعلاج مثل هذه المشكلة بكفاءة.

٦. دراسة السجلات والتقارير: تظهر دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاج الى علاج وتدريب وتمتاز لإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام، وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ولمسئولي التدريب وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

٧. آراء العاملين: يعتبر العامل(الفرد) هو الأقدر على نوع التدريب الذي يحتاج إليه وان اخذ رأي العاملين في أنواع التدريب الذي يحتاجونه يجعلهم يقبلون على التدريب الأمر الذي جعل هذه الوظيفة تساعد على رفع معنويات المديرين بدرجة كبيرة.

٨. الاستشاريون: تلجأ المنظمة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد.

٩. تقويم الأداء: يعطي الأفراد مؤشرا واضحا عن الواجبات التي لم تنجز وأسباب عدم انجازها، كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب.

وترى الباحثة أهمية الجمع بين هذه الأساليب وتوظيفها من أجل بناء برامج تدريبية بناء على الاحتياج لدى المشرفة والمعلمة وبناء على ما يستجد في ميدان التربية الخاصة.

٩) الدراسات السابقة:

١. دراسة معدي (١٤١٦هـ) بعنوان دراسة وصفية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في المنطقة الغربية لتدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظرهم:هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في المنطقة الغربية لتدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظرهم واشتملت العينة على ١٦١ مشرفاً، ومن أهم النتائج: أن المشرفين بحاجة للتدريب بدرجة كبيرة في بعض الكفايات المقترحة في مجال أهداف الإشراف ومجال التقويم وأن المشرفين بحاجة للتدريب بدرجة متوسطة في بعض الكفايات المقترحة في مجال أهداف الإشراف ومجال التقويم، وجميع الكفايات المقترحة في مجال أساليب الإشراف ومجال العلاقات الإنسانية.

٢. دراسة جوردن Gordon (١٩٩١) بعنوان كيفية مساعدة المعلمين المبتدئين حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات الأساسية لمعلم التربية الخاصة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك احتياج في المجالات التالية: إدارة الصف، والحصول على المعلومات اللازمة عن نظام المدرسة، والحصول على المصادر اللازمة للتدريس، والتخطيط والتنظيم للدرس، وتقويم التلاميذ، واستخدام الطرق الفاعلة في التدريس، والتعامل مع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ، وتتكييف البيئة التعليمية.

٣. دراسة سفر(١٤١٩هـ) بعنوان تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مدن مكة المكرمة وجدة والطائف: هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لتطوير الكفايات الشخصية والمهنية للمشرفات التربويات في مدن مكة المكرمة، جدة، الطائف واشتملت العينة على ٣٣٧ مشرفة، ومن أهم النتائج: أن جميع الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات الشخصية والكفايات المهنية درجة كبيرة من الأهمية للمشرفة التربوية، وكشفت النتائج أن المشرفات بحاجة كبيرة للتدريب على المهام الإشرافية في مجال

التخطيط يليها في مجال البحث والابتكار ثم مجال التدريب ثم مجال التطوير ثم مجال التوجيه والإرشاد وأخيراً مجال التطوير.

٤. دراسة يوسف (١٤٢٢هـ) بعنوان الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي لمعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض: هدفت هذه الدراسة إلى رصد وتقدير الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة على برمجيات الحاسب الآلي في مدينة الرياض ومن أهم النتائج: قلة عدد أجهزة الحاسب الآلي في مراكز ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وقلة عدد البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة في مجال الحاسب الآلي وبرمجياته، كما أن النواحي الأكثر صعوبة والتي تحول دون استخدام المعلمات لبرمجيات الحاسب الآلي تتمثل في انه لا توجد دورات تدريبية إلزامية للمعلمات وعدم توافر الحاسب الآلي ولا يوجد تشجيع من جهة العمل نحو استخدام الحاسب الآلي.

٥. دراسة العبد الجبار (١٤٢٤هـ) بعنوان البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، والتعرف على أثر متغيرات العمر، الخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، والدورات التدريبية على أهمية تلك البرامج من قبل المعلمين، وبلغت عينة الدراسة ٧٨٣ معلم، ومن اهم النتائج أهمية البرامج التدريبية للمجالات التالية: البرنامج التربوي الفردي، البرنامج العام، والتدريس، والتقييم والتشخيص وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه البرامج ترجع لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي والتخصص والدورات التدريبية.

٦. دراسة الشيباني (١٤٢٥هـ) بعنوان: تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في تقنيات التعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل

وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس وزارة التربية والتعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم، وبلغت عينة الدراسة ٣٤٢فرداً، ومن أهم النتائج أن معلمي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين على قناعة كبيرة بأهمية تدريب المعلمين بصفة عامة وفي مجال تقنيات التعليم بصفة خاصة حيث لم يرد لدى المعلمين والمشرفين أي درجة اقتناع في مستوى غير مقتنع، أتضح أن برامج صعوبات التعلم تفتقر إلى تقنيات التعليم، فقد تبين أن المتوافر منها هي نوعين فقط من أصل ٢٥نوعاً، تبين وجود حاجه تدريبية بدرجة كبيرة في جميع تقنيات التعليم المذكورة في أداة الدراسة وذلك بإجماع عينة الدراسة، ولم يرد أي تقنية تعليمية في مستوى قليلة الاحتياج.

٧. دراسة الشريف (١٤٢٥هـ) بعنوان الاحتياجات التدريبية للمشرفات في الصفوف الأولية – مدخل لبناء برنامج تدريبي: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمشرفات الصفوف المبكرة في منطقة الرياض، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي مقترح لهن وفق تلك الاحتياجات،واشتملت العينة على ١٢٥ مشرفة، وأهم النتائج: تحتاج مشرفات الصفوف المبكرة في منطقة الرياض إلى التدريب في مجال (المعارف، المهارات، الاتجاهات) المطلوبة للقيام بمهام عملهن بدرجة متوسطة كما تم وضع تصور مقترح للبرنامج التدريبي يعتبر إطاراً مرجعياً متكاملاً اشتمل على ٨ وحدات تدريبية مستقلة وتم فيه تحديد ما يلي: أهداف البرنامج والمحتوى وتوصيف مقررات البرنامج والمتدربات

والمدربون وأساليب التدريب ومعينات التدريب وتنظيم التدريب وأساليب التقويم وتمويل البرنامج ومصممو حقيبة البرامج التدريبية.

٨. دراسة بوسكاردين و لاشلي Lashley & Boscardin(٢٠٠٣) بعنوان تحديات إدارة التربية الخاصة في توفير وإعداد قيادات التربية الخاصة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عمليات العرض والطلب لكوادر الإدارة والإشراف في التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، وإلى التعرف على البرامج التدريبية والمعايير التي يتطلبها إعداد قيادي التربية الخاصة، كما سعت إلى مراجعة شروط منح التراخيص لمزاولة مهنة الإدارة والإشراف في التربية الخاصة، واشتملت العينة على مديري ومشرفي التربية الخاصة الموزعين على ست ولايات أمريكية، ومن ابرز النتائج: يوجد نقص كبير في إعداد العاملين في مجال التربية الخاصة من معلمين وإداريين ناتج عن التسرب وأسباب أخرى وأنه خلال العشر السنوات الفائتة لم يحظى إعداد مديري ومشرفي التربية الخاصة بالاهتمام الكافي كما يوجد اختلاف حول إعداد مشرفي ومديري التربية الخاصة ومنح مزاولة المهنة بين مختلف المناطق ويوجد اتفاق بين هذه الولايات في متطلبات الترشيح للعمل في مجال الإدارة والإشراف في التربية الخاصة من أهمها (الحصول على مؤهل عالي، الخبرة في مجال العمل، الحصول على عدد من نقاط التدريب).

٩. دراسة السويدان (٢٠٠٩) بعنوان الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة في الرياض ومن أهم النتائج أن الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف نالت درجة كبيرة وكانت أكثر الاحتياجات في هذا المجال الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي والأساليب الإشرافية الحديثة، ونالت الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات

درجــة كبيــرة وكانــت أكثــر الاحتياجــات حاجــة هــي تطبيــق المقــاييس والاختبارات التشخيصية التي تكشف عن قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وتحليل المشكلات واتخاذ القرار، أما في مجال الاتجاهات فكانت بدرجة حاجة كبيرة وأكثر الاحتياجات في هذا المجال تطوير العمل الإشرافي ومتابعة كل جديد في مجال الإشراف التربوي.

١٠. دراسة العمر (١٤٣٢هـ) بعنوان الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية في المجال المعرفي، تنمية المهارات، تنمية الاتجاهات من وجهة نظرهم وشملت الدراسة جميع مشرفي ومشرفات الصم وضعاف السمع في الإدارة العامة للتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، وإدارة التربية والتعليم ومن أهم النتائج ميل مفردات الدراسة إلى وصف درجة احتياجاتهم التدريبية بـ "كبيرة جداً" في المجال المعرفي وفي جانب تنمية المهارات و في تنمية الاتجاهات كما لم توضح النتائج وجود فروق جوهرية بين إجابات مفردات الدراسة نحو احتياجاتهم التدريبية عائدة للمتغيرات الأولية.

١٠) التعليق على الدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في: منهجية الدراسة واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وكذلك كونها دراسة ميدانية، كذلك تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من العمر والسويدان والشريف في تناولها البرامج التدريبية اللازمة للمشرفات التربويات في المجال المعرفي ومجال المهارات ومجال الاتجاهات ولكنها تضيف المجال العام، كما تتفق مع دراسة العبد الجبار في تناولها البرامج التدريبية في مجال البرنامج التربوي الفردي، البرنامج العام، التدريس، التقييم

والتشخيص إلا انها تختلف عنها في عينة الدراسة فالدراسة الحالية عينتها معلمات ومشرفات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية أما دراسة العبد الجبار فكانت عينتها معلمي التربية بالمملكة العربية السعودية.

- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الشيباني واليوسف والمعدي وسفر في تناولها البرامج التدريبية، حيث ركزت دراسة اليوسف على الاحتياجات في مجال برمجيات الحاسب الآلي، ودراسة الشيباني تناولت الاحتياجات في مجال التقنية، ودراسة سفر تناولت الاحتياجات في مجال الكفايات الشخصية والمهنية، ودراسة معدي تناولت الاحتياجات في مجال الأهداف والأساليب والعلاقات الإنسانية والتقويم، أما الدراسة الحالية فتناولت الاحتياجات التدريبية للمشرفات في المجال المعرفي ومجال المهارات ومجال الاتجاهات والمجال العام وبالنسبة للمعلمات فتناولت الاحتياجات في مجال البرنامج التربوي الفردي، البرنامج العام، التدريس، التقييم والتشخيص كما تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في حدودها الزمانية والمكانية.
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في أهمية تحديد الحاجات التدريبية للعاملين في القطاع التربوي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الاطار النظري لها وبناء أداة جمع البيانات.

١١) منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب للدراسة، حيث تم جمع البيانات من العينة والتي تعبر عن واقع مجتمع الدراسة، ومن ثم تحليلها بصورة كمية وتفسيرها بصورة كيفية.

كما أن هذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وذلك بجمع البيانات والمعلومات ويصنفها وينظمها ويعبر عنها كمياً وكيفياً، (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ١٧٧).

١٢) مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة والبالغ عددهن ٢٠٦٦ معلمة، ومشرفات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهن ١٠٤ مشرفة تربوية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣١-١٤٣٢هـ حسب إحصائية الإدارة العامة للتربية الخاصة للبنات، وتكونت عينة الدراسة من ٥٧ مشرفة، و٣٢٥ معلمة وفيما يلي توضيح لخصائص عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة وهي على التوالي:

المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة، التخصص، نوع الموضع التعليمي، عدد البرامج التدريبية، المنطقة / المحافظة.

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المعلمات		المشرفات	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	٢٩٦	% ٩٢,٥	٤١	% ٧٨,٨
ماجستير	٧	% ٢,٢	١١	% ٢١,٢
دكتوراه	-	-	٠	٠
أخرى	٢٢	% ٦,٨	٥	% ٨,٨
المجموع	٣٢٥	% ١٠٠,٠	٥٧	% ١٠٠,٠

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المعلمات		المشرفات	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	١٥٩	% ٤٨,٩	٥	% ٨,٨
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٩٥	% ٢٩,٢	١٠	% ١٧,٥
١٠ سنوات فما فوق	٦٦	% ٢٠,٣	٣٩	% ٦٨,٤
لم تذكر	٥	% ١,٥	٣	% ٥,٣
المجموع	٣٢٥	% ١٠٠,٠	٥٧	% ١٠٠,٠

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمرحلة

المرحلة	العدد	النسبة المئوية
ابتدائي	١٥٩	% ٤٨,٩
متوسط	٩٥	% ٢٩,٢
ثانوي	٦٦	% ٢٠,٣
لم تذكر	٥	% ١,٥
المجموع	٣٢٥	% ١٠٠,٠

جدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

التخصص	المعلمات		المشرفات	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
صعوبات تعلم	٦٤	% ١٩,٧	١١	% ١٩,٣
سمعي	٩٣	% ٢٨,٦	١٢	% ٢١,١
بصري	١٤	% ٤,٣	٢	% ٣,٥
عقلي	١٢٠	% ٣٦,٩	١٥	% ٢٦,٣
توحد	٢	% ٠,٦	١	% ١,٨
عام	-	-	٣	% ٥,٣
أخرى	٣٢	% ٩,٨	١٣	% ٢٢,٨
المجموع	٣٢٥	% ١٠٠,٠	٥٧	% ١٠٠,٠

جدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لنوع الموضع التعليمي

الموضع التعليمي	العدد	النسبة المئوية
برنامج ملحق بالمدرسة العادية	٢٤٨	% ٧٦,٣
معهد تربية خاصة	٥٠	% ١٥,٤
لم تذكر	٢٧	% ٨,٣
المجموع	٣٢٥	% ١٠٠,٠

جدول رقم (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد البرامج التدريبية

البرامج التدريبية	المعلمات		المشرفات	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
اقل من ٥ برامج	٢١٠	% ٦٤,٦	٢٣	% ٤٠,٤
من ٥ إلى ١٠ برامج	٥٧	% ١٧,٥	١١	% ١٩,٣
١٠ برامج فما فوق	٢٢	% ٦,٨	١٧	% ٢٩,٨
لم تذكر	٣٦	% ١١,١	٦	% ١٠,٥

المجموع	٣٢٥	١٠٠,٠ %	٥٧	١٠٠,٠ %

جدول رقم (٧) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمناطق والمحافظات

المناطق / المحافظات	المعلمات		المشرفات		المناطق / المحافظات	المعلمات		المشرفات	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
تبوك	٥	١,٥ %	١	١,٨ %	القصيم	٣	٠,٩ %	١	١,٨ %
الشرقية	٤	١,٢ %	٢	٣,٥ %	الغاط	٣	٠,٩ %	١	١,٨ %
جدة	٣	٠,٩ %	٤	٧,٠ %	عسير	١	٠,٣ %	٢	٣,٥ %
مكة المكرمة	٥	١,٥ %	٢	٣,٥ %	شقراء	١٩	٥,٨ %	-	-
الرياض	٧٨	٢٤٪ %	١	١,٨ %	المذنب	٧	٢,٢ %	-	-
عفيف	٦	١,٨ %	١٣	٢٢,٨ %	القريات	٨	٢,٥ %	-	-
عرعر	٧	٢,٢ %	١	١,٨ %	بيشة	٥	١,٥ %	-	-
ينبع	١٦	٤,٩ %	٥	٨,٨ %	الافلاج	٣	٠,٩ %	-	-
عنيزة	٢١	٦,٥ %	٢	٣,٥ %	الحوطة والحريق	٥	١,٥ %	-	-
الاحساء	١٩	٥,٨ %	٣	٥,٣ %	المدينة المنورة	٤	١,٢ %	-	-
نجران	٤	١,٢ %	٢	٣,٥ %	المجمعة	٣	٠,٩ %	-	-
النماص	٣٥	١٠,٨ %	١	١,٨ %	حائل	٣٣	١٠,٢ %	٢	٣,٥ %
جيزان	٢٦	٨,٠ %	٣	٥,٣ %	لم تذكر	١١	٣,٤ %	٩	١٥,٨ %
الباحة	٢	٠,٦ %	٢	٣,٥ %	المجموع	٣٢٥	١٠٠,٠ %	٥٧	١٠٠,٠ %

١٣) أداة الدراسة:لجمع المعلومات والبيانات التي يمكن في ضوئها الإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قامت الباحثة بتصميم استبانتين كأدوات لجمع البيانات الأولى موجهة للمشرفات والثانية للمعلمات، واستندت الباحثة في تصميمهما على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وللتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من رئيسات أقسام ومشرفات الادارة العامة للتربية الخاصة (ملحق رقم ١)، وبناء على الملاحظات والتعديلات التي تم إبداؤها تم تعديل الاستبانتين والخروج بصورتهما النهائية (ملحق رقم ٢)، وللتحقق من الصدق الداخلي للاستبانتين تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson)، وأظهرت نتائج القياس على أن جميع العبارات ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وصالحة لقياس ما أعدت لقياسه.

جدول رقم (٨) معامل ارتباط بيرسون لعبارات استبانة المشرفات

مجال المعارف		مجال المهارات		مجال الاتجاهات		المجال العام	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٧٦	٥	٠,٤٨٠	٩	٠,٨٦٠	١٣	٠,٨٢٥
٢	٠,٧١٥	٦	٠,٦٦٠	١٠	٠,٨٥٤	١٤	٠,٨٢٤
٣	٠,٨٠٧	٧	٠,٧٩٠	١١	٠,٨٢٩	١٥	٠,٧٨٦
٤	٠,٨٤٦	٨	٠,٧٨٩	١٢	٠,٨١٩	١٦	٠,٨٣٠

جدول رقم (٩) معامل ارتباط بيرسون لعبارات استبانة المعلمات

البرنامج العام		التقييم والتشخيص		التدريس		البرنامج التربوي الفردي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٠٩	٦	٠,٨٦٥	١١	٠,٦٨٤	١٦	٠,٧٩٨
٢	٠,٨٠٦	٧	٠,٨١٢	١٢	٠,٧٣٩	١٧	٠,٨٢٦
٣	٠,٧٧٧	٨	٠,٨٧٩	١٣	٠,٨٢٨	١٨	٠,٨٥١
٤	٠,٧٩٧	٩	٠,٨٨٤	١٤	٠,٧٦٤	١٩	٠,٨٢٥
٥	٠,٦٣٣	١٠	٠,٨١١	١٥	٠,٧٤١	٢٠	٠,٨٠٧

وللتأكد من ثبات الاداة تم استخدام معامل "إلفا كرونباخ" (Alpha - Cronbach) واتضح إن جميع معاملات الثبات لمحاور الدارسة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للدراسة معاملات كبيره وقويه مما يدل على ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

جدول رقم (١٠) قيمة ثبات محاور الاستبانات الموجهة للمشرفات والمعلمات

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات	م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	مجال المعارف	٤	٠,٨٤١	١	البرنامج العام	٥	٠,٨١٦
٢	مجال المهارات	٤	٠,٦٤٣	٢	التقييم والتشخيص	٥	٠,٩١٧
٣	مجال الاتجاهات	٤	٠,٨٦٠	٣	التدريس	٥	٠,٨٢٥
٤	المجال العام	٤	٠,٨٨٢	٤	البرنامج التربوي الفردي	٥	٠,٨٨٢
	الثبات الكلي	١٦	٠,٩٣٤		الثبات الكلي	٢٠	٠,٩٢٧

١٤) الأساليب الإحصائية: اعتمدت هذه الدراسة على بعض أساليب الإحصاء الوصفي و الاستدلالي لوصف خصائص العينة ووصف البيانات و الإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث قامت الباحثة بمعالجة المعلومات التي توصلت إليها معالجة كمية وذلك من خلال برنامج SPSS، وباستخدام:

١. معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson): لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

٢. معامل "إلفا كرونباخ" (Alpha - Cronbach): للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

٣. التكرارات والنسبة المئوية: لوصف خصائص العينة وتحديد اجابات إفرادها تجاه فقرات الاستبانه.

٤. المتوسط الحسابي: لترتيب العبارات حسب الأهمية لنتائج الدراسة.

٥. اختبار (t Test) للعينات المستقلة واختبار (F) تحليل التباين الأحادي: لمعرفة الفروق بين متغيرات الدراسة.

٦. اختبار شيفيه و (LSD): لتحديد اتجاهات الفروق بين المتغيرات.

جدول (١١) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	من ٣,٢٦ إلى ٤
متوسطة	من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥
منخفضة	من ١,٧٦ إلى ٢,٥٠
منعدمة	من ١ إلى ١,٧٥

١٥) عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تعرض الباحثة نتائج السؤال الأول والمتعلق بمعرفة البرامج التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في مجالات: المعارف، المهارات، الاتجاهات، بالإضافة للمجال العام.

والجدول رقم (١٢) يوضح استجابات أفراد الدراسة نحو مجالات البرامج التدريبية لمشرفات التربية الخاصة والذي يؤكد نتائجه على أن المجال العام يأتي في المرتبة الأولى وجاء في المرتبة الثانية مجال الاتجاهات وجاء في المرتبة الثالثة والرابعة بمتوسط حسابي متساوي مجال المهارات ومجال المعارف.

جدول رقم (١٢) ترتيب مجالات البرامج التدريبية لمشرفة التربية الخاصة

المجال	المتوسط العام
المجال العام	٣,٣٢
الاتجاهات	٣,٢٢
المهارات	٣,١٠
المعارف	٣,١٠

وترجع الباحثة حصول المجال العام كاحتياج تدريبي أول لحاجة المشرفات إلى مهارات إدارية متخصصة لإدارة برامج التربية الخاصة، وبمقارنة النتائج السابقة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح ما يلي: تتفق نتائج هذا الدراسة مع نتائج دراسة الشريف (١٤٢٥هـ) حيث أظهرت احتياجاً متوسطاً للتدريب في مجال الاتجاهات، المهارات والمعارف، وتختلف مع دراسة العمر (١٤٣٢هـ) التي أظهرت احتياجاً كبيراً جداً نحو هذه المجالات، والجداول من (١٣) إلى (١٦) تظهر اجابات أفراد العينة نحو مجالات الدراسة العام، الاتجاهات، المهارات والمعارف باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي وأسلوب الرتب.

أولاً/ مجال المعارف:

جدول (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مجال المعارف

م	العبارات	التكرارات / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
١	مناهج وأساليب التدريس لذوي الإعاقة.	ك	٢٥	١٩	٧	٥	٣,١٤	٢
		%	٤٣,٨٦	٣٣,٣٣	١٢,٢٨	٨,٧٧		
٢	القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.	ك	١٥	٢١	١٦	٥	٢,٨١	٤
		%	٢٦,٣٢	٣٦,٨٤	٢٨,٠٧	٨,٧٧		
٣	أساليب قياس وتشخيص ذوي الإعاقة.	ك	٢٦	١٥	١٤	٢	٣,١٤	٣
		%	٤٥,٦١	٢٦,٣٢	٢٤,٥٦	٣,٥١		
٤	بناء البرامج التربوية الفردية.	ك	٢٦	٢٢	٧	١	٣,٣٠	١
		%	٤٥,٦١	٣٨,٦٠	١٢,٢٨	١,٧٥		
	المتوسط العام للمحور						٣,١٠	

يتضح من الجدول رقم (١٣) ما يأتي: حصلت عبارة واحدة فقط على درجة عالية، وهي: "بناء البرامج التربوية الفردية" مما يعني أنها أهم عبارة في مجال المعارف من وجهة نظر المشرفات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية البرامج التربوية الفردية وتفاوتها من تخصص إلى آخر مما يدعو إلى ضرورة الإلمام بهذا البرامج، وحصلت باقي العبارات على درجة متوسطة، وهم بالترتيب التنازلي "مناهج وأساليب التدريس لذوي الإعاقة"، "أساليب قياس وتشخيص ذوي الإعاقة" "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة"، وهي العبارة الأقل أهمية في مجال المعارف من وجهة نظر المشرفات، ويمكن أن يعود السبب في هذه النتيجة إلى اطلاع المشرفات على المراجع التي تناولت هذه المواضيع، أما المتوسط العام للمحور بلغ ٣,١٠، مما يعني إن وجهة نظر المشرفات في مجال المعارف تأخذ درجة متوسطة.

ثانياً/مجال المهارات:

جدول (١٤) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مجال المهارات

م	العبارات	التكرار / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
٥	إعداد البرامج التوعوية عن ذوي الإعاقة.	ك	٢٠	٢٧	٩	١	٣,١٦	٢
		%	٣٥,٠٩	٤٧,٣٧	١٥,٧٩	١,٧٥		
٦	استخدام الحاسب الآلي والتقنية الحديثة.	ك	٣٠	١٧	٥	٣	٣,٣٥	١
		%	٥٤,٥٥	٣٠,٩١	٩,٠٩	٥,٤٥		
٧	تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة.	ك	٢٢	١٧	١٤	٤	٣,٠٠	٣
		%	٣٨,٦٠	٢٩,٨٢	٢٤,٥٦	٧,٠٢		
٨	إعداد البحوث العلمية في مجال الإشراف والتربية الخاصة.	ك	٢٠	١٨	١٢	٧	٢,٨٩	٤
		%	٣٥,٠٩	٣١,٥٨	٢١,٠٥	١٢,٢٨		
	المتوسط العام للمحور					٣,١٠		

يتضح من الجدول رقم (١٤) ما يأتي: حصلت عبارة واحدة فقط على درجة عالية، مما يعني أنها أهم عبارة في مجال المهارات من وجهة نظر المشرفات، وتدل هذه النتيجة وعي مشرفات التربية الخاصة بضرورة دمج التقنية في العمل التربوي وضرورة الإلمام باستخدامها وخاصة في ضوء التوسع في تنفيذ المشاريع التقنية التي تتبناها وزارة التربية والتعليم، وحصلت باقي العبارات على درجة متوسطة، وهم بالترتيب التنازلي "مناهج وأساليب التدريس لذوي الإعاقة"، "تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة"، "إعداد البحوث العلمية في مجال الإشراف والتربية الخاصة"، وهي العبارة الأقل أهمية في مجال المهارات من وجهة نظر المشرفات، وترى الباحثة أن سبب هذه النتيجة اهتمام المشرفات بالأعمال الإجرائية والفنية أكثر من البحثية إلا انه من المهم تولية البحث العلمي الاهتمام الكافي والتدريب على إعداده، أما المتوسط العام للمحور بلغ ٣,١٠، مما يعني إن وجهة نظر المشرفات في مجال المهارات تأخذ درجة متوسطة.

ثالثاً/ مجال الاتجاهات:

جدول (١٥) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مجال الاتجاهات

م	العبارات	التكرار / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
٩	العمل بروح الفريق.	ك	٢٣	٢٤	٥	٥	٣,١٤	٤
		%	٤٠,٣٥	٤٢,١١	٨,٧٧	٨,٧٧		
١٠	ثقافة الحوار.	ك	٢٨	١٩	٦	٤	٣,٢٥	٢
		%	٤٩,١٢	٣٣,٣٣	١٠,٥٣	٧,٠٢		
١١	التطوير الذاتي.	ك	٢٦	٢٣	٦	٢	٣,٢٨	١
		%	٤٥,٦١	٤٠,٣٥	١٠,٥٣	٣,٥١		
١٢	العلاقات الإنسانية بين العاملين في برامج التربية الخاصة.	ك	٢٨	١٧	٩	٣	٣,٢٣	٣
		%	٤٩,١٢	٢٩,٨٢	١٥,٧٩	٥,٢٦		
	المتوسط العام للمحور						٣,٢٢	

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يأتي: حصلت عبارتين على درجة عالية، وهما بالترتيب التنازلي "التطوير الذاتي"، مما يعني أنها أهم عبارة في مجال الاتجاهات من وجهة نظر المشرفات، "ثقافة الحوار" وتأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية في مجال الاتجاهات من وجهة نظر المشرفات، وتؤكد هذه النتيجة على حرص المشرفات على امتلاك المهارات في هذين المجالين، وحصلت باقي العبارات على درجة متوسطة، وهم بالترتيب التنازلي "العلاقات الإنسانية بين العاملين في برامج التربية الخاصة"، "العمل بروح الفريق" وهي العبارة الأقل أهمية في مجال الاتجاهات من وجهة نظر المشرفات، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الصفات الشخصية الاتي يمتلكنها المشرفات للإشراف على برامج التربية الخاصة، أما المتوسط العام للمحور بلغ ٣,٢٢، مما يعني أن وجهة نظر المشرفات حول البرامج التدريبية اللازمة لهن في مجال الاتجاهات تأخذ درجة متوسطة.

رابعاً/ المجال العام:

جدول (١٦) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المجال العام

م	العبارات	التكرار / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
١٣	التخطيط التربوي.	ك	٢٥	١٩	٦	٤	٣,٢٠	٤
		%	٤٦,٣٠	٣٥,١٩	١١,١١	٧,٤١		
١٤	الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم أداء المعلمات.	ك	٣٠	١٩	٦	٢	٣,٣٥	٢
		%	٥٢,٦٣	٣٣,٣٣	١٠,٥٣	٣,٥١		
١٥	تنفيذ الأساليب الإدارية الحديثة مثل:(الإدارة بالأهداف، إدارة الوقت، إدارة الأزمات).	ك	٣٤	١٧	٣	٢	٣,٤٨	١
		%	٥٩,٦٥	٢٩,٨٢	٥,٢٦	٣,٥١		
١٦	الجودة في التربية الخاصة.	ك	٢٩	١٣	٩	٣	٣,٢٤	٣
		%	٥٣,٧٠	٢٤,٠٧	١٦,٦٧	٥,٥٦		
	المتوسط العام للمحور						٣,٣٢	

يتضح من الجدول رقم (١٦) ما يأتي:حصلت عبارتين على درجة عالية، وهما بالترتيب التنازلي "تنفيذ الأساليب الإدارية الحديثة"، مما يعني أنها أهم عبارة في المجال العام من وجهة نظر المشرفات، وذلك لطبيعة التربية الخاصة التي تستلزم التحديث الدائم لمهارات المشرفات الإدارية، عبارة "الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم أداء المعلمات"، وتأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية في المجال العام من وجهة نظر المشرفات وذلك لأهمية التقويم حيث يمثل مدخل هام لتحسين أداء المعلمات، وحصلت باقي العبارات على درجة متوسطة، وهما بالترتيب التنازلي "الجودة في التربية الخاصة" "التخطيط التربوي"، وهي العبارة الأقل أهمية في المجال العام من وجهة المشرفات.

أما المتوسط العام للمحور بلغ ٣,٣٢ وهي درجة عالية حسب المقياس، مما يعني إن وجهة نظر المشرفات في المجال العام تأخذ درجة عالية، وهو أعلى متوسط حسابي من بين مجالات البرامج التدريبية اللازمة لمشرفة التربية الخاصة.

اجابه السؤال الثاني والمتعلق بمعرفة البرامج التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الخاصة في مجالات: البرنامج العام، التقييم والتشخيص، التدريس، البرنامج التربوي الفردي، وباستعراض للجدول رقم (١٧) يظهر أن مجال البرنامج التربوي الفردي جاء بالمرتبة الأولى، وجاء بالمرتبة الثانية مجال التدريس، وبالمرتبة الثالثة مجال البرنامج العام، وفي المرتبة الرابعة مجال التقييم والتشخيص، كما يتضح أن معلمات التربية الخاصة يظهرون احتياجاً بدرجة عالية في مجال البرنامج التربوي الفردي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبد الجبار(١٤٢٤هـ) حيث توصلت لنفس النتيجة أيضاً، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية البرنامج التربوي الفردي كونه يمثل القاعدة الأساسية لتقديم الخدمات التربوية بذوي الحاجات الخاصة.

جدول (١٧) ترتيب مجالات البرامج التدريبية لمعلمة التربية الخاصة

المجال	المتوسط العام
البرنامج التربوي الفردي	٣,٢٦
التدريس	٣,٢٣
البرنامج العام	٢,٩٤
التقييم والتشخيص	٢,٨١

وتظهر الجداول من (١٧) إلى (٢٠) استجابات أفراد الدراسة المعلمات نحو مجالات الدراسة (البرنامج التربوي الفردي، التدريس، البرنامج العام، التقييم والتشخيص) باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

أولاً/ البرنامج العام:

جدول (١٧) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو البرنامج العام

م	العبارات	التكرارات / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
١	اللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة.	ك	٧٨	١٥٣	٧٥	١٦	٢,٩١	٣
		%	٢٤,٢٢	٤٧,٥٢	٢٣,٢٩	٤,٩٧		

م	العبارات	التكرارات / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
٢	تعديل البيئة الاجتماعية (الاتجاهات السلبية).	ك	٨٠	١٥٠	٨١	١١	٢,٩٣	٢
		%	٢٤,٨٤	٤٦,٥٨	٢٥,١٦	٣,٤٢		
٣	التدخل المبكر لذوي الإعاقة.	ك	٩١	١١٩	٨٩	٢٠	٢,٨٨	٥
		%	٢٨,٥٣	٣٧,٣٠	٢٧,٩٠	٦,٢٧		
٤	الاستراتيجيات التعاونية للعمل مع المختصين وأسر ذوي الإعاقة.	ك	٨١	١٤٢	٨٦	١٢	٢,٩١	٤
		%	٢٥,٢٣	٤٤,٢٤	٢٦,٧٩	٣,٧٤		
٥	المشاركة الفعالة في الأنشطة غير الصفية.	ك	٩٦	١٥٤	٦٣	٩	٣,٠٥	١
		%	٢٩,٨١	٤٧,٨٣	١٩,٥٧	٢,٨٠		
	المتوسط العام للمحور						٢,٩٤	

يتضح من الجدول رقم (١٧) ما يأتي: حصلت جميع عبارات المحور على درجة متوسطة، وهم بالترتيب التنازلي "المشاركة الفعالة في الأنشطة غير الصفية"، مما يعني أنها أهم عبارة في محور البرنامج العام من وجهة نظر المعلمات وقد ترجع هذه النتيجة إلى استشعار معلمات التربية الخاصة لأهمية الأنشطة الغير الصفية لذوي الحاجات الخاصة وضرورة الإلمام بأسس تنفيذها، "تعديل البيئة الاجتماعية (الاتجاهات السلبية)" وترجع هذه النتيجه إلى ماقد لمسته المعلمات من بعض الاتجاهات السلبية تجاه برامج التربية الخاصة، "اللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة" "الاستراتيجيات التعاونية للعمل مع المختصين وأسر ذوي الإعاقة "،"التدخل المبكر لذوي الإعاقة" وهي العبارة الأقل أهمية من وجهة نظر المعلمات في محور البرنامج العام، وترى الباحثة ضرورة توعية المعلمات بأهمية أجراءات التدخل المبكر.

أما المتوسط العام للمحور بلغ ٢,٩٤، مما يعني إن وجهة نظر المعلمات في محور البرنامج العام تأخذ درجة متوسطة.

ثانياً/ التقييم والتشخيص:

جدول (١٨) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مجال التقييم والتشخيص

م	العبارات	التكرارات / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
٦	إعداد الاختبارات التشخيصية.	ك	٩٨	٩٩	٨٤	٣٨	٢,٨١	٣
		%	٣٠,٧٢	٣١,٠٣	٢٦,٣٣	١١,٩١		
٧	تشخيص وتقييم الطالبات.	ك	١٠٧	١٢٣	٧٢	٢١	٢,٩٨	١
		%	٣٣,١٣	٣٨,٠٨	٢٢,٢٩	٦,٥٠		
٨	توظيف نتائج التشخيص الرسمية.	ك	٨٠	١٣٤	٧٤	٣١	٢,٨٢	٢
		%	٢٥,٠٨	٤٢,٠١	٢٣,٢٠	٩,٧٢		
٩	تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات الغير الرسمية.	ك	٥٦	١٤٠	٧٩	٣٨	٢,٧٥	٤
		%	١٧,٨٩	٤٤,٧٣	٢٥,٢٤	١٢,١٤		
١٠	التعرف على الاتجاهات الحديثة في التشخيص والتقييم.	ك	٧٧	١٢٧	٧٣	٤١	٢,٦٨	٥
		%	٢٤,٢١	٣٩,٩٤	٢٢,٩٦	١٢,٨٩		
	المتوسط العام للمحور						٢,٨١	

يتضح من الجدول رقم (١٨) ما يأتي: حصلت جميع عبارات المحور على درجة متوسطة، وهم بالترتيب التنازلي "تشخيص وتقييم الطالبات"، "توظيف نتائج التشخيص الرسمية"، "إعداد الاختبارات التشخيصية"، "تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات الغير الرسمية"، "التعرف على الاتجاهات الحديثة في التشخيص والتقييم" وترى الباحثة ضرورة توعية المعلمات بأهمية التطوير الدائم لأساليب القياس والتشخيص وتوليتها الاهتمام الكافي عند التخطيط للبرامج التدريبية، أما المتوسط العام للمحور بلغ ٢,٨١، مما يعني إن وجهة نظر المعلمات في محور التقييم والتشخيص تأخذ درجة متوسطة.

ثالثاً/ التدريس:

جدول (١٩) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مجال التدريس

م	العبارات	التكرار / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
١١	التخطيط الجيد للدرس.	ك	١٧٠	١٣٠	١٧	٧	٣,٤٣	١
		%	٥٢,٣١	٤٠,٠٠	٥,٢٣	٢,١٥		
١٢	طرق تدريس المواد	ك	١٥٥	١٣٨	٢٣	٦	٣,٣٧	٢

م	العبارات	التكرار / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
	الأكاديمية.	%	٤٨,١٤	٤٢,٨٦	٧,١٤	١,٨٦		
١٣	الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لذوي الإعاقة.	ك	١٢٦	١٣٤	٤٨	١٢	٣,١٧	٤
		%	٣٩,٣٨	٤١,٨٨	١٥,٠٠	٣,٧٥		
١٤	دمج الحاسب الآلي في برامج التربية الخاصة.	ك	١١٥	١٠٦	٦٦	٣٤	٢,٩٤	٥
		%	٣٥,٨٣	٣٣,٠٢	٢٠,٥٦	١٠,٥٩		
١٥	استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة.	ك	١٤٢	١١٣	٥٦	٨	٣,٢٢	٣
		%	٤٤,٥١	٣٥,٤٢	١٧,٥٥	٢,٥١		
	المتوسط العام للمحور						٣,٢٣	

يتضح من الجدول رقم (١٩) ما يأتي: حصلت عبارتين على درجة عالية، وهما بالترتيب التنازلي "التخطيط الجيد للدرس"، مما يعني أنها أهم عبارة في محور التدريس، وعبارة " طرق تدريس المواد الأكاديمية "، وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة الإعداد الأكاديمي لمعلمات التربية الخاصة وخلو الخطة الدراسية لهن من طرق تدريس المواد الاكاديمية، وحصلت باقي العبارات على درجة متوسطة، وهي بالترتيب التنازلي: "استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة"،"الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لذوي الإعاقة"،"دمج الحاسب الآلي في برامج التربية الخاصة "، أما المتوسط العام للمحور بلغ ٣,٢٣ ، مما يعني إن وجهة نظر المعلمات في محور التدريس تأخذ درجة متوسطة.

رابعاً/ البرنامج التربوي الفردي:

جدول (٢٠) استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مجال البرنامج التربوي الفردي

م	العبارات	التكرارات / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
١٦	التعرف على خصائص ذوي الإعاقة.	ك	١٣٨	١٣٨	٣٧	١٠	٣,٢٥	٣
		%	٤٢,٧٢	٤٢,٧٢	١١,٤٦	٣,١٠		
١٧	التعرف على احتياجات ذوي الإعاقة.	ك	١٣٥	١٤٦	٣٣	٨	٣,٢٧	٢
		%	٤١,٩٣	٤٥,٣٤	١٠,٢٥	٢,٤٨		
١٨	إعداد وتطوير البرنامج التربوي الفردي.	ك	١٢٨	١٣٩	٤٨	٨	٣,٢٠	٥
		%	٣٩,٦٣	٤٣,٠٣	١٤,٨٦	٢,٤٨		

م	العبارات	التكرارات / النسبة	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الرتبة
١٩	صياغة الأهداف التربوية والتعليمية.	ك	١٥٧	١٣٢	٢٩	٥	٣,٣٧	١
		%	٤٨,٦١	٤٠,٨٧	٨,٩٨	١,٥٥		
٢٠	تقييم البرنامج التربوي الفردي.	ك	١٢٧	١٤٨	٤٠	٧	٣,٢٣	٤
		%	٣٩,٤٤	٤٥,٩٦	١٢,٤٢	٢,١٧		
	المتوسط العام للمحور						٣,٢٦	

يتضح من الجدول رقم (٢٠) ما يأتي: حصلت ثلاث عبارات على درجة عالية، وهم بالترتيب: "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية"، "التعرف على احتياجات ذوي الإعاقة"، "التعرف على خصائص ذوي الإعاقة" وقد ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استشعار المعلمات لأهمية الاخذ بخصائص الاعاقة عند تحديد الأهداف، وحصلت عبارتين على درجة متوسطة حسب المقياس المستخدم، هما: "تقييم البرنامج التربوي الفردي"، "إعداد وتطوير البرنامج التربوي الفردي"، وهي اقل عبارة أهمية من بين عبارات البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمات.

أما المتوسط العام للمحور بلغ ٣,٢٦ وهي درجة عالية حسب المقياس، مما يعني إن وجهة نظر المعلمات في محور التدريس تأخذ درجة، وهو أعلى متوسط حسابي من بين مجالات البرامج التدريبية اللازمة لمعلمة التربية الخاصة، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الإعداد الأكاديمي للمعلمات وقلة المواد المخصصة لفنيات التدريس.

أجابه السؤال الثالث والمتعلق بمعرفة الفروق بين إجابات افراد الدراسة نحو مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمرحلة ونوع الموضع التعليمي وعدد البرامج التدريبية المقدمة، وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار (t. Test) للعينات المستقلة واختبار (F) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متغيرات الدراسة واختبار شيفيه و (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق بين المتغيرات.

أولاً: المشرفات:

تستعرض الباحثة نتائج اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين اجابات المشرفات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمرحلة ونوع الموضع التعليمي وعدد البرامج التدريبية المقدمة في الجداول من (٢١) إلى (٢٤).

جدول(٢١) تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
مجال المعارف	بين المجموعات	١,٢٦١	١	١,٢٦١	.١٣٥	.٧١٥	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٦٧,٥٠٨	٥٠	٩,٣٥٠			
مجال المهارات	بين المجموعات	١,٥٥٦	١	١,٥٥٦	.٢٠٨	.٦٥٠	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٧٣,١١٨	٥٠	٧,٤٦٢			
مجال الاتجاهات	بين المجموعات	١٤,٣٩٤	١	١٤,٣٩٤	١,٦١٣	.٢١٠	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٤٦,٢٧٩	٥٠	٨,٩٢٦			
المجال العام	بين المجموعات	٣,٣٤٣	١	٣,٣٤٣	.٢٨٠	.٥٩٩	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥٩٧,٧٣٤	٥٠	١١,٩٥٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٣,٨٨٣	١	٦٣,٨٨٣	.٥٩١	.٤٤٦	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥٤٠٥,٣٤٨	٥٠	١٠٨,١٠٧			

جدول (٢٢) تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
مجال المعارف	بين المجموعات	١٩,٣٢٧	٢	٩,٦٦٣	١,٠٦١	.٣٥٤	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٦٤,٥٤٤	٥١	٩,١٠٩			
مجال المهارات	بين المجموعات	١٠,٣٥٨	٢	٥,١٧٩	.٦٩٦	.٥٠٣	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٧٩,٢٩٠	٥١	٧,٤٣٧			
مجال الاتجاهات	بين المجموعات	١٤,١٨٥	٢	٧,٠٩٢	.٧٨٩	.٤٦٠	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٥٨,٥٧٤	٥١	٨,٩٩٢			
المجال العام	بين المجموعات	.٦٥٦	٢	.٣٢٨	.٠٢٧	.٩٧٣	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٢,٦٧٧	٥١	١٢,٠١٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٥,١٠٠	٢	٤٢,٥٥٠	.٣٨٨	.٦٨٠	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥٥٩٠,٩٩٢	٥١	١٠٩,٦٢٧			

جدول (٢٣) تحليل التباين الأحادي لمتغير التخصص

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
مجال المعارف	بين المجموعات	٤٩,٠٨٣	٦	٨,١٨٠	.٨٧٩	.٥١٨	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤١٨,٩٩٤	٤٥	٩,٣١١			
مجال المهارات	بين المجموعات	٣٢,٦١٢	٦	٥,٤٣٥	.٧٢٤	.٦٣٣	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٣٧,٩٠٧	٤٥	٧,٥٠٩			
مجال الاتجاهات	بين المجموعات	٤٩,٤٠٤	٦	٨,٢٣٤	.٨٩٢	.٥٠٩	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤١٥,٣٦٥	٤٥	٩,٢٣٠			
المجال العام	بين المجموعات	٤٠,٨٢٠	٦	٦,٨٠٣	.٥٤٠	.٧٧٥	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥٦٧,٤١١	٤٥	١٢,٦٠٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٢٣,٠٢٣	٦	٨٧,١٧١	.٧٦٩	.٥٩٨	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥١٠٠,٤١٩	٤٥	١١٣,٣٤٣			

جدول (٢٤)تحليل التباين الأحادي لمتغير البرامج التدريبية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
مجال المعارف	بين المجموعات	٢٠,٧١٣	٢	١٠,٣٥٧	١,٢٨٢	.٢٨٧	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٨٧,٩١٤	٤٨	٨,٠٨٢			
مجال المهارات	بين المجموعات	٢٣,٣٣٢	٢	١١,٦٦٦	١,٩٢٢	.١٥٧	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٢٩١,٣٧٤	٤٨	٦,٠٧٠			
مجال الاتجاهات	بين المجموعات	٣٢,٣٧٨	٢	١٦,١٨٩	٢,٢١٠	.١٢١	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٥١,٥٤٣	٤٨	٧,٣٢٤			
المجال العام	بين المجموعات	٥,١٢٤	٢	٢,٥٦٢	.٢٣٦	.٧٩١	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥٢١,٦٩٩	٤٨	١٠,٨٦٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٩٩,٨٢٦	٢	٩٩,٩١٣	١,١٣٣	.٣٣١	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٢٣٤,٠٩٥	٤٨	٨٨,٢١٠			

بالنظر إلى الجداول من (٢١) إلى (٢٤) يتضح عدم وجود فروق تبعاً للمتغيرات الدراسة وهو ما يدل على أهمية التدريب لمشرفات التربية الخاصة على اختلاف مؤهلاتهن وسنوات الخبرة لديهن وتخصصاتهن والبرامج التدريبية المقدمة لهن وذلك لأنهن يمارسن الأعمال الفنية والإدارية مما يستلزم التدريب عليها.

ثانياً: المعلمات:

تستعرض الباحثة نتائج اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين اجابات المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمرحلة ونوع الموضع التعليمي وعدد البرامج التدريبية المقدمة، اختبار شيفيه واختبار LSD ، واختبار T-test لاكتشاف الفروق وذلك في الجداول من (٢٥) إلى (٣٤).

جدول(٢٥) تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
البرنامج العام	بين المجموعات	٤٧,٥٧٦	٢	٢٣,٧٨٨	٢,٣٠٣	.١٠٢	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٢٦٤,٠٧٩	٣١٦	١٠,٣٢٩			
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	١٢٦,٩١٠	٢	٦٣,٤٥٥	٣,٦٢٢	.٠٢٨	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥٥٣٦,٨٣٩	٣١٦	١٧,٥٢٢			
التدريس	بين المجموعات	١٠,٥٦٣	٢	٥,٢٨٢	.٤٨٦	.٦١٦	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٤٤٤,٩٨٧	٣١٧	١٠,٨٦٧			
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	١٤,٧١٥	٢	٧,٣٥٧	.٧٧٣	.٤٦٢	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٢٩٩٧,٦١٥	٣١٥	٩,٥١٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٨٩,١٣٣	٢	٩٤,٥٦٦	.٧٠٧	.٤٩٤	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٢٣٧٧,٢٥	٣١٧	١٣٣,٦٨٢			

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات في متغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً، باستثناء محور التقييم والتشخيص حيث قيمة (ف) دالة إحصائياً، ولمعرفة هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كالتالي:

جدول (٢٦) اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المجموعة	المتوسط	بكالوريوس	ماجستير	الفرق لصالح
التقييم والتشخيص	بكالوريوس	١٣,٦٢٥٠	–	-٣,٩٤٦٤٣	ماجستير
	ماجستير	١٧,٥٧١٤	**٣,٩٤٦٤٣		

يبين الجدول (٢٦) أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات المعلمات في متغير المؤهل العلمي في محور التقييم والتشخيص، حيث كشفت جدول شيفيه فروق بين أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس و أصحاب المؤهل العلمي ماجستير لصالح أصحاب المؤهل العلمي ماجستير، وقد تُعلل هذه النتيجة بإدراك خريجات الدراسات العليا لأهمية مرحلة التقييم والتشخيص لذوي الحاجات الخاصة وضرورة الأخذ بالاتجاهات الحديثة في ذلك.

جدول (٢٧) تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
البرنامج العام	بين المجموعات	٤١,٥٠٦	٢	٢٠,٧٥٣	١,٩٩١	.١٣٨	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٢٩٣,٢٨٤	٣١٦	١٠,٤٢٢			
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٢٦,٣٤٨	٢	١٣,١٧٤	.٧٤١	.٤٧٨	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥٦٢١,٥٩٠	٣١٦	١٧,٧٩٠			
التدريس	بين المجموعات	٢,٢٩٠	٢	١,١٤٥	.١٠٦	.٩٠٠	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٤٤٠,٤٥٧	٣١٧	١٠,٨٥٣			
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٣,٦٩٣	٢	١,٨٤٧	.١٩١	.٨٢٧	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٠٥٢,٦٣٧	٣١٥	٩,٦٩١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤٠,٠٩٦	٢	٧٠,٠٤٨	.٥٢١	.٥٩٥	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٢٦٣٧,٦٢	٣١٧	١٣٤,٥٠٤			

يتضح من الجدول رقم (٢٧) عدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وتدل هذه النتيجة على أهمية التدريب لكل معلمات التربية الخاصة باختلاف سنوات الخبرة لديهن.

جدول(٢٨) تحليل التباين الأحادي لمتغير المرحلة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
البرنامج العام	بين المجموعات	١١٨,٢٧٧	٢	٥٩,١٣٨	٥,٦٧٧	.٠٠٤	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٠٢٠,٧٥٤	٢٩٠	١٠,٤١٦			
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	١٥٨,٠٤٧	٢	٧٩,٠٢٤	٤,٤١٥	.٠١٣	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥١٩١,١٢٠	٢٩٠	١٧,٩٠٠			
التدريس	بين المجموعات	٤٩,٨٠٨	٢	٢٤,٩٠٤	٢,٢٤١	.١٠٨	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٢٣٣,٩٧٥	٢٩١	١١,١١٣			
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٨,٨٨٧	٢	٤,٤٤٤	.٤٤٠	.٦٤٥	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٢٩١٨,٩٨٦	٢٨٩	١٠,١٠٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٩٧٥,٦١٧	٢	٤٨٧,٨٠٩	٣,٥٤٧	.٠٣٠	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٠٠١٦,١٦	٢٩١	١٣٧,٥١٣			

يتضح من الجدول رقم (٢٨) أنه في محور التدريس ومحور البرنامج التربوي الفردي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات في متغير المرحلة حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً، إما في محور البرنامج العام ومحور التقييم والتشخيص بالإضافة إلى الدرجة الكلية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات في متغير المرحلة حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً، ولمعرفة هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) كالتالي:

جدول (٢٩) اختبار LSD لاكتشاف الفروق في متغير المرحلة

المحاور	المجموعة	المتوسط	ابتدائي	متوسط	الفرق لصالح
البرنامج العام	ابتدائي	١٤,٣٠٤٥	–	١,٥٣٢٦٨–	متوسط
	متوسط	١٥,٨٣٧٢	**١,٥٣٢٦٨		
التقييم والتشخيص	ابتدائي	١٣,٣٨٥٢	–	١,٧٠٩٩٩–	متوسط
	متوسط	١٥,٠٩٥٢	**١,٧٠٩٩٩		
الدرجة الكلية	ابتدائي	٥٩,٥٤١٠	–	٤,٦٢١٨١–	متوسط
	متوسط	٦٤,١٦٢٨	**٤,٦٢١٨١	–	

يبين الجدول (٢٩) أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات المعلمات في متغير المرحلة في محور البرنامج العام ومحور التقييم والتشخيص بالإضافة إلى الدرجة الكلية حيث كشفت جداول اختبار LSD فروق بين

المرحلة الابتدائية و المرحلة المتوسطة لصالح المرحلة المتوسطة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن بعض برامج التربية الخاصة في المرحلة المتوسطة حديثة النشأة نسبياً وعدم وجود اطار عمل موحد وآلية تشخيص مناسبة لهذه المرحلة، وبالتالي لابد من التركيز على معلمات المرحلة المتوسطة عند تنفيذ البرامج التدريبية.

جدول(٣٠) تحليل التباين الأحادي لمتغير التخصص

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
البرنامج العام	بين المجموعات	١٧٨,٧٠٥	٥	٣٥,٧٤١	٣,٥٥١	.٠٠٤	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣١٢٩,٨٨٢	٣١١	١٠,٠٦٤			
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٥٣١,٥٦٠	٥	١٠٦,٣١٢	٦,٤٢٨	.٠٠٠	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥١٤٣,٨٥٣	٣١١	١٦,٥٤٠			
التدريس	بين المجموعات	٥٥,٥٧٥	٥	١١,١١٥	١,٠٤٤	.٣٩٢	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٣٢١,٠٤٥	٣١٢	١٠,٦٤٤			
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٢٦,٠٢٥	٥	٥,٢٠٥	.٥٢٨	.٧٥٥	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٠٥٦,٣٤٢	٣١٠	٩,٨٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤٤٣,٦٨٥	٥	٢٨٨,٧٣٧	٢,١٩٧	.٠٥٥	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤١٠٠٩,٩٦	٣١٢	١٣١,٤٤٢			

يتضح من الجدول رقم (٣٠) أنه في محور التدريس ومحور البرنامج التربوي الفردي بالإضافة إلى الدرجة الكلية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات في متغير التخصص حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً، إما في محور البرنامج العام ومحور التقييم والتشخيص توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات في متغير التخصص حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً، ولمعرفة هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كالتالي:

جدول (٣١) اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق لمتغير التخصص في مجال البرنامج العام

المحاور	المجموعة	المتوسط	سمعي	عقلي	أخرى	الفرق لصالح
البرنامج العام	سمعي	١٣,٩٧٨٥	–	–	٢,٨٦١٥١–	أخرى
	عقلي	١٤,٤٦٦٧	–	–	٢,٣٧٣٣٣–	
	أخرى	١٦,٨٤٠٠	**٢,٨٦١٥١	**٢,٣٧٣٣٣	–	

يبين الجدول (٣١) أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات المعلمات في متغير التخصص في محور البرنامج العام حيث كشفت جداول اختبار شيفيه فروق بين تخصص العوق السمعي والتخصص أخرى لصالح التخصص أخرى، وفروق بين تخصص العوق السمعي و التخصص أخرى لصالح التخصص أخرى، علماً أن باقي التخصصات في المحور لا يوجد فيها فروق، وقد ترجع هذه النتيجة إلى عدم وجود آلية واضحة لدى معلمات التعليم العام المتعاونات في تدريس ذوات الحاجات الخاصة أو معلمات الخدمات المساندة للعمل في البرنامج العام، كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة بقلة البرامج التدريبية المقدمة لهن للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.

جدول (٣٢) اختبار شيفيه لاكتشاف الفروق لمتغير التخصص في مجال التقييم والتشخيص

المحاور	المجموعة	المتوسط	صعوبات تعلم	سمعي	توحد	أخرى	الفرق لصالح
التقييم والتشخيص	صعوبات تعلم	١٥,١٠٩٤	–	**٢,٢٩٤١٦	**١٠,١٠٩٣٨	–	صعوبات تعلم
	سمعي	١٢,٨١٥٢	٢,٢٩٤١٦–	–	–	٣,٢٦٤٧–	–
	توحد	٥,٠٠٠٠	١٠,١٠٩٣٨–	–	–	١١,٠٨٠–	–
	أخرى	١٦,٠٨٠٠	–	**٣,٢٦٤٧٨	**١١,٠٨٠	–	أخرى

يبين الجدول (٣٢) أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات المعلمات في متغير التخصص في محور التقييم والتشخيص حيث كشفت جداول اختبار شيفيه فروق بين تخصص صعوبات التعلم وتخصص العوق السمعي لصالح تخصص صعوبات التعلم، وفروق بين تخصص صعوبات التعلم و تخصص التوحد لصالح تخصص صعوبات التعلم وفروق بين تخصص العوق السمعي والتخصص أخرى

لصالح التخصص أخرى، وفروق بين تخصص التوحد والتخصص أخرى لصالح التخصص أخرى، علماً أن باقي التخصصات لا يوجد فيها فروق، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن التقييم والتشخيص لتخصص صعوبات التعلم لم يلقى الاهتمام الكافي في مرحلة الإعداد الأكاديمي للخريجات مما أدى إلى وجود حاجة للتدريب عليه.

جدول (٣٣) اختبار T-test لمتغير نوع الموضع التعليمي

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
البرنامج العام	برنامج ملحق بالمدرسة	٢٤٧	١٤,٥٩٩٢	٣,٢٠٥٢٥	-.٣٢٠	.٧٦٠	لا يوجد فروق
	معهد تربية خاصة	٥٠	١٤,٧٦٠٠	٣,٤٠٨٠٣			
التقييم والتشخيص	برنامج ملحق بالمدرسة	٢٤٨	١٤,١١٢٩	٤,١١٥١٦	.٠٤٩	.٩٦١	لا يوجد فروق
	معهد تربية خاصة	٤٩	١٤,٠٨١٦	٣,٨٧٢١١			
التدريس	برنامج ملحق بالمدرسة	٢٤٨	١٦,٠١٦١	٣,٢٤٦٨٨	.١٥١	.٨٨٠	لا يوجد فروق
	معهد تربية خاصة	٥٠	١٥,٩٤٠٠	٣,٢٨٥١٦			
البرنامج التربوي الفردي	برنامج ملحق بالمدرسة	٢٤٦	١٦,٤٨٣٧	٢,٨٨٠٩٣	.٤٥٤	.٦٥٢	لا يوجد فروق
	معهد تربية خاصة	٥٠	١٦,٢٢٠٠	٣,٨٩٨١٤			
الدرجة الكلية	برنامج ملحق بالمدرسة	٢٤٨	٦١,٠٢٠٢	١١,٤٥٦٤٧	.١٦٧	.٨٦٨	لا يوجد فروق
	معهد تربية خاصة	٥٠	٦٠,٧٢٠٠	١٢,٤٤٧٥١			

وتظهر نتائج جدول رقم (٣٣) عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الموضع التعليمي وهو ما يؤكد أهمية التدريب من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في المعاهد والبرامج على حد سواء.

جدول(٣٤)تحليل التباين الأحادي لمتغير البرامج التدريبية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
البرنامج العام	بين المجموعات	٢٢,٠٩٣	٢	١١,٠٤٦	١,٠٥٧	.٣٤٩	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٢٩٧٨,٦٢٦	٢٨٥	١٠,٤٥١			
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٤٠,٣٤٤	٢	٢٠,١٧٢	١,١١٣	.٣٣٠	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٥١٦٤,٧٦٧	٢٨٥	١٨,١٢٢			
التدريس	بين المجموعات	٢٤,٥٩٧	٢	١٢,٢٩٩	١,١٤٠	.٣٢١	لا يوجد

	داخل المجموعات	٣٠٨٦.٣١٦	٢٨٦	١٠.٧٩١			فروق
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	١٣.٣٨٩	٢	٦.٦٩٥	.٦٦٣	.٥١٦	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٢٨٦٨.٠١١	٢٨٤	١٠.٠٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٠٤.٤٦٨	٢	٢٠٢.٢٣٤	١.٤٩٣	.٢٢٦	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٨٧٣٠.٧٣٦	٢٨٦	١٣٥.٤٢٢			

يتضح من الجدول رقم (٣٤) عدم وجود فروق لمتغير البرامج التدريبية المقدمة للمعلمات، مما يؤكد رغبة المعلمات في تطوير أدائهن بغض النظر عن عدد البرامج المقدمة لهن.

وبمقارنة نتائج السؤال الرابع بنتائج الدراسات السابقة يتضح ما يلي: تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العمر، ١٤٣٢هـ) في عدم وجود فروق تبعاً للمتغيرات الوظيفية والشخصية للمشرفات كما تتفق في وجود فروق لمتغير المؤهل، والتخصص مع دراسة (العبد الجبار، ١٤٢٤هـ) التي أظهرت فروق في هذه المتغيرات أيضاً، وتختلف نتائج هذه الدراسة في عدم وجود فروق في متغير البرامج التدريبية ومتغير سنوات الخبرة مع دراسة (العبد الجبار، ١٤٢٤هـ) التي أظهرت فروق في هذه المتغيرات، وقد يرجع هذا الاختلاف في متغير البرامج التدريبية إلى نوعية البرامج المقدمة للمعلمين أما متغير سنوات الخبرة فقد ترجع هذه النتيجة إلى الجولات الإشرافية للمشرفات على المعلمات مما قلل من وجود تأثير لهذا المتغير.

إجابة السؤال الرابع والمتعلق بالتعرف على الأولويات التدريبية من وجهة نظر أفراد الدراسة بناء على ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية، وللتعرف على هذه الأولويات تم تحديد أعلى متوسطات حسابية حصلت عليها العبارات في جميع المجالات التدريبية لمشرفة ومعلمة التربية الخاصة والتي تقع في القيمة الوزنية (من ٣,٢٥ إلى ٤) وهو ما يمثل احتياج بدرجة عالية للتدريب عليها، أما باقي العبارات فتقع بالقيمة الوزنية (٥٠,٢ إلى ٢٤,٣) وهو ما يمثل احتياج بدرجة متوسطة، ولم تظهر أي عبارة في درجة احتياج

منخفضة ومنعدمة والواقعة في القيمة الوزنية (من ١ إلى ٤٩.٢) مما يؤكد على أهمية هذه البرامج وأن تفاوت الاحتياج عليها مابين درجة عالية ومتوسطة.

والجدول رقم (٣٥) يوضح الأولويات التدريبية لمشرفات التربية الخاصة والبالغ عددها ست برامج تدريبية، والجدول رقم (٣٦) يوضح الأولويات التدريبية لمعلمة التربية الخاصة والبالغ عددها خمس برامج تدريبية.

جدول رقم (٣٥) الأولويات التدريبية لمشرفة التربية الخاصة

م	البرنامج التدريبي	المتوسط الحسابي
١.	الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم أداء المعلمات	٥١.٣
٢.	تنفيذ أساليب الإدارية الحديثة مثل(الإدارة بالأهداف –إدارة الوقت، إدارة الأزمات)	٤٨.٣
٣.	استخدام الحاسب الآلي والتقنية الحديثة	٣٥.٣
٤.	بناء البرامج التربوية الفردية	٣٠.٣
٥.	التطوير الذاتي	٢٨.٣
٦.	ثقافة الحوار	٢٥.٣

جدول رقم (٣٦) الأولويات التدريبية لمعلمة التربية الخاصة

م	البرنامج التدريبي	المتوسط الحسابي
١.	التخطيط الجيد للدرس	٣,٤٣
٢.	طرق تدريس المواد الأكاديمية	٣٧.٣
٣.	صياغة الأهداف التربوية والتعليمية	٣٧.٣
٤.	التعرف على احتياجات ذوي الإعاقة	٢٧.٣
٥.	التعرف على خصائص ذوي الإعاقة	٢٥.٣

١٦) نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أن المشرفات التربويات لبرامج ومعاهد التربية الخاصة لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية للمجال العام، واحتياج تدريبي بدرجة متوسطة في مجال الاتجاهات و المهارات، والمعارف، وأن معلمات التربية الخاصة لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية في مجال البرنامج التربوي الفردي، واحتياج تدريبي متوسط في مجال التدريس، والبرنامج العام، والتقييم والتشخيص، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥,٠) لدى المعلمات في متغير المؤهل، وفي متغير المرحلة، وفي متغير التخصص، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥,٠) لدى المشرفات في متغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، البرامج التدريبية المقدمة لهن، أما الأولويات التدريبية للمشرفات هي: تنفيذ الأساليب الإدارية الحديثة، الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم أداء المعلمات، استخدام الحاسب الآلي والتقنية الحديثة، بناء البرامج التربوية الفردية، التطوير الذاتي، ثقافة الحوار، أما الأولويات التدريبية للمعلمات هي: التخطيط الجيد للدرس، طرق تدريس المواد الأكاديمية، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، التعرف على احتياجات ذوي الإعاقة.

١٧) توصيات ومقترحات الدراسة:

أولاً: التوصيات:

١. رفع الاحتياجات التدريبية ذات الأولوية من قبل الإدارة العامة للتربية الخاصة إلى الإدارة العامة للتدريب التربوي.
٢. بناء برامج تدريبية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة في ضوء الاحتياجات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقاً لمجالاتها المختلفة وبالأخص البرامج ذات الأولوية.
٣. العمل على معالجة الحاجات التدريبية للمشرفات والمعلمات من قبل مشرفات الادارة العامة للتربية الخاصة بالحلقات التنشيطية والزيارات الميدانية والتواصل الهاتفي والتقني.
٤. استمرارية تقويم الحاجات التدريبية لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة نظراً للتطورات المتلاحقة في ميدان التربية والتعليم.
٥. تصميم برامج تدريبية في مجال التقييم والتشخيص تستهدف بالدرجة الأولى تخصص صعوبات التعلم، وتراعي خصائص المرحلة المتوسطة.

٦. ضرورة مراعاة حاجات المشرفات والمعلمات الفعلية في البرامج التدريبية والعمل على تلبيتها.

٧. العمل على توظيف آليات مختلفة للكشف عن البرامج التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة.

٨. تشجيع وزارة التربية والتعليم ممثلة في إدارات وأقسام التربية الخاصة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة لحضور المؤتمرات والندوات والبرامج التدريبية.

٩. محاولة الربط بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام للتعرف على الحاجات التدريبية للخريجين ومحاولة تطوير الخطط الدراسية في الكليات على ضوء هذه الحاجات.

ثانياً: المقترحات:

العمل على توظيف البحث العلمي في مجال التدريب لقطاع التربية الخاصة وبذلك تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

١. دراسة أثر البرامج التدريبية المقدمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة.

٢. دراسة الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتربية الخاصة.

٣. دراسة البرامج التدريبية اللازمة لمشرفي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

٤. دراسة تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية.

* * *

المراجع:

١. الخطيب، رداح؛ الخطيب، احمد، (٢٠٠٦م)، التدريب الفعال، اربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

٢. الروقي، مطلق بن مقعد، (١٤٢٧هـ)، الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٣. سفر، صالحة بنت محمد، (١٤١٩هـ)، تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن (مكة المكرمة –جدة – الطائف) بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤. السويدان، احمد عبد الله بن سليمان، (٢٠٠٩م)، الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية.

٥. شريف، غالب سعيد ،سلطان، حنان عيسى، (١٩٨٣م)، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، الرياض، دار العلوم.

٦. الشريف، وضحاء بنت سعد، (١٤٢٥هـ)، الاحتياجات التدريبية لمشرفات الصفوف المبكرة في منطقة الرياض من وجهة نظرهن مدخل لبناء برنامج تدريبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٧. شيباني، ثامر بن محسن، (١٤٢٥هـ)، تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في تقنيات التعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٨. آل الشيخ، حصة بنت عبدالله، (١٤٢٥هـ)،٤٠ عام من مسيرة التربية الخاصة للبنات في المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الحضارة.

٩. العبد الجبار، عبدالعزيز بن محمد، (١٤٢٤هـ)، البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية وعلم النفس، الرياض، العدد ٢١،ص ص ١٣٩–١٨٠.

١٠. عبيدات، ذوقان، وآخرون، (٢٠٠٧م)، البحث العلمي: مفهومه–أدواته–أساليبه، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١. العمر، غادة عبد الرحمن، (١٤٣٢هـ) الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢. الغامدي، حمدان وعبدالجواد نور الدين، (١٤٢٦هـ)، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد.

١٣. الفارس، إبراهيم بن عبد الله، (٢٠٠٧م)، أهمية التدريب المستمر داخل المنشئة، الرباط، المملكة المغربية، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العربي السادس للاستشارات والتدريب.

١٤. الفايدي، تنيضب عواده، (١٤٢٣هـ)، تطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٥. القرني، عبد الله محمد، (١٤٢٥هـ)، مستوى استفادة المشرفين التربويين من الدورات التدريبية أثناء الخدمة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٦. معدي، أحمد حسين، (١٤١٦هـ)، دراسة وصفية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بالمنطقة الغربية لتدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٧. المغلوث، فهد بن حمد، (١٤٢١هـ)، رعاية وتأهيل المعوقين في المملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض، ص ص١–٣٦.

١٨. وزارة التربية والتعليم، (١٤٢٣هـ)، الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، دليل التدريب والابتعاث.

١٩. وزارة التربية والتعليم، (١٤٢٢هـ)، القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، الرياض.

٢٠. وزارة التربية والتعليم، (١٤٢٨–١٤٢٩هـ)، الدليل الإداري للتربية الخاصة، الرياض.

٢١. Gordon، S.P (١٩٩١) how to help beginning teachers succeed. Alexandria، VA Association for Supervision and Curriculum.

٢٢. Lashley ،Carl; Boscardin، MaryLynn.(٢٠٠٣).Special Education Administration at a Crossroads: Availability، Licensure، and Preparation of Special Education Administrators، National Clearinghouse for Professions in Special Education، Arlington، VA.Florida Univ.، Gainesville. Center on Personnel Studies in Special Education

ملحق (١)

اسماء المحكمين

م	الاسم	العمل
١.	اسماء ناصر العجاجي	رئيسة وحدة العوق البصري الادارة العامة للتربية الخاصة
٢.	بهيجة حمد الغانم	رئيسة وحدة العوق العقلي الادارة العامة للتربية الخاصة
٣.	دينا فضل العلمي	رئيسة قسم القياس والتشخيص الادارة العامة للتربية الخاصة
٤.	سميرة أحمد العامودي	مشرفة تربوية بوحدة العوق العقلي الادارة العامة للتربية الخاصة
٥.	عافية سالم الشهري	مشرفة تربوية بوحدة العوق البصري الادارة العامة للتربية الخاصة
٦.	منى صالح الحصان	رئيسة قسم التوحد الادارة العامة للتربية الخاصة
٧.	نوال عبدالكريم العنزي	رئيسة قسم اضطراب النطق والسمعيات الادارة العامة للتربية الخاصة
٨.	نورة عبدالعزيز المليك	رئيسة قسم اضطراب وفرط الحركة وتشتت الانتباه الادارة العامة للتربية الخاصة
٩.	هدى محمد النوح	رئيسة قسم العوق السمعي الادارة العامة للتربية الخاصة
١٠.	هند عبدالعزيز السويلم	رئيسة قسم الإسكان الداخلي الادارة العامة للتربية الخاصة
١١.	وفاء بكر ادريس	مشرفة تربوية بوحدة العوق العقلي الادارة العامة للتربية الخاصة
١٢.	يسرية اسماعيل الجزار	مشرفة تربوية بوحدة العوق العقلي الادارة العامة للتربية الخاصة

ملحق (٢)

الأخت المشرفة / المعلمة:

سلام الله عليك ورحمته وبركاته..

تعتزم الباحثة اجراء دراسة ميدانية بعنوان (الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية) والتي تهدف إلى:

- التعرف إلى البرامج التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في مجالات: المعارف، المهارات، الاتجاهات، بالإضافة للمجال العام.
- التعرف إلى البرامج التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الخاصة في مجالات: البرنامج العام، التقييم والتشخيص، التدريس، البرنامج التربوي الفردي.
- التعرف على الاولويات التدريبية من وجهة نظر أفراد الدراسة بناء على ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية.
- التعرف إلى الفروق بين اجابات افراد الدراسة نحو مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمرحلة ونوع الموضع التعليمي وعدد البرامج التدريبية المقدمة.
- تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في تحديد البرامج التدريبية الملائمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة.

ونظراً لكون سعادتكم من ذوي الخبرة ولما لرأيكم من أهمية في الوصول لنتائج دقيقة بإذن الله، نأمل منكم التكرم بالإجابة على بنود الاستبانة المرفقة.

ولكم خالص الشكر والتقدير على كريم تعاونكم

والله يحفظكم ويرعاكم

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفة التربية الخاصة

أولاً: معلومات عامة: فضلاً ضع علامة (√)

المؤهل العلمي:	بكالوريوس		ماجستير		دكتوراه	
سنوات الخبرة:	أقل من ٥ سنوات		من ٥سنوات إلى ١٠سنوات		١٠سنوات فما فوق	
التخصص:	صعوبات تعلم	سمعي	بصري	عقلي	توحد	أخرى ( ) عام
عدد البرامج التدريبية في مجال التربية الخاصة التي سبق الالتحاق بها:	أقل من ٥ برامج		من ٥ إلى ١٠برامج		١٠ برامج فما فوق	
المنطقة / المحافظة						

ثانياً: البرامج التدريبية:

م	البرامج التدريبية	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة
مجال المعارف:					
١.	مناهج وأساليب التدريس لذوي الاعاقة.				
٢.	القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.				
٣.	أساليب قياس وتشخيص ذوي الاعاقة.				
٤.	بناء البرامج التربوية الفردية.				
مجال المهارات:					
٥.	اعداد البرامج التوعوية عن ذوي الاعاقة.				
٦.	استخدام الحاسب الالي والتقنية الحديثة.				
٧.	تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة.				
٨.	اعداد البحوث العلمية في مجال الاشراف والتربية الخاصة.				
مجال الاتجاهات:					
٩.	العمل بروح الفريق.				
١٠.	ثقافة الحوار.				
١١.	التطوير الذاتي.				
١٢.	العلاقات الانسانية بين العاملين في برامج التربية الخاصة.				
المجال العام:					
١٣.	التخطيط التربوي.				
١٤.	الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم اداء المعلمات.				
١٥.	تنفيذ الأساليب الادارية الحديثة مثل:(الادارة بالأهداف، ادارة الوقت، ادارة الازمات).				
١٦.	الجودة في التربية الخاصة.				
برامج أخرى تودين اضافتها:					

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمة التربية الخاصة

- فضلاً ضع علامة (√) في الحقل المناسب:

أولاً: معلومات عامة:

المؤهل العلمي:	بكالوريوس		ماجستير		أخرى (حدد)		
سنوات الخبرة:	أقل من ٥سنوات		من ٥ سنوات إلى ١٠سنوات		١٠سنوات فما فوق		
المرحلة:	ابتدائي		متوسط		ثانوي		
التخصص:	صعوبات تعلم	سمعي	بصري		عقلي	توحد	اخرى ( )
نوع الموضع التعليمي:	برنامج ملحق بالمدرسة العادية				معهد تربية خاصة		
عدد البرامج التدريبية في مجال التربية الخاصة التي سبق الالتحاق بها:	أقل من ٥برامج		من ٥ إلى ١٠برامج		١٠برامج فما فوق		
المنطقة / المحافظة							

ثانياً: البرامج التدريبية:

م	البرامج التدريبية	عالية	متوسطة	منخفضة	منعدمة
البرنامج العام:					
١.	اللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بذوي الاعاقة.				
٢.	تعديل البيئة الاجتماعية (الاتجاهات السلبية).				
٣.	التدخل المبكر لذوي الاعاقة.				
٤.	الاستراتيجيات التعاونية للعمل مع المختصين وأسر ذوي الاعاقة.				
٥.	المشاركة الفعالة في الأنشطة غير الصفية.				
التقييم والتشخيص:					
٦.	اعداد الاختبارات التشخيصية.				
٧.	تشخيص وتقييم الطالبات.				
٨.	توظيف نتائج التشخيص الرسمية.				
٩.	تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات الغير الرسمية.				
١٠.	التعرف على الاتجاهات الحديثة في التشخيص والتقييم.				
التدريس:					
١١.	التخطيط الجيد للدرس.				
١٢.	طرق تدريس المواد الاكاديمية.				
١٣.	الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لذوي الاعاقة.				
١٤.	دمج الحاسب الالي في برامج التربية الخاصة.				
١٥.	استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة.				
البرنامج التربوي الفردي:					
١٦.	التعرف على خصائص ذوي الاعاقة.				
١٧.	التعرف على احتياجات ذوي الاعاقة.				
١٨.	اعداد وتطوير البرنامج التربوي الفردي.				

١٩.	صياغة الأهداف التربوية والتعليمية.				
٢٠.	تقييم البرنامج التربوي الفردي.				
برامج أخرى تودين اضافتها:					

* * *

المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

استهدف هذا البحث تحديد أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الموهوبون لغويا من متعلمي اللغة العربية؛ ليتم تحليل الحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها الموهوبون لغويا؛ ومن ثَمَّ وضع تصور لوَحدة مقترحة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية لدى هؤلاء الطلاب؛ ولهذا قام الباحث ببناء استبانتي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية، ثم بناء استمارة تحليل المهام اللغوية لدى الموهوبين لغويا، وفي ضوء ما سبق وضع الباحث تصورا مقترحا لوَحْدة تعليمية تكونت من ثلاثة دروس، يتبع كل درس اختبار، ثم في النهاية اختبار عام على الوحدة كلها، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

١. تحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الموهوبون.
٢. تحديد الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب الموهوبون.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من: الطلاب، والمعلمين حول استبانتي: المواقف التواصلية، والحاجات اللغوية.
٤. تحديد المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.
٥. وضع تصور لوَحْدة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا.

Abstract:

Language tasks and meeting the language communication needs of linguistically talented learners of Arabic

This research aims at a) identifying the most important language communications situations in which linguistically talented learners of Arabic take part, and the language requirements and tasks they need in the different communication situations; and b) proposing a teaching unit in the light of these identified needs and tasks. To fulfil these purposes, the researcher developed two questionnaires measuring Arabic linguistically talented learners' communicative language situations and their needs in communicative situations, and a form for analyzing their language tasks in communicative situations. The researcher found that the Arabic linguistically talented learners get involved in 30 communicative language situations, and have 30 communicative language needs. It was also found that there are no significant statistical differences between the views of the learners and teachers on the communicative situations and language needs questionnaires. Finding that the language needs of the Arabic linguistically talented learners can be met through using 271 tasks, the researcher proposed a three-lesson teaching unit for meeting their language needs in communicative situations.

مقدمة:

تعد اللغة مظهرا من مظاهر الحضارة الإنسانية، فهي أداة التفاهم وتبادل الخبرات والمصالح بين البشر، كما أنها وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، فبدونها يصعب التواصل والتفاهم بين الشعوب، كذلك تعد اللغة دليلا على تقدم الشعوب والأمم، ولهذا فقد حرصت الشعوب على نشر لغاتها خارج نطاق المتكلمين بها، لأن ذلك يمنحها هيمنة فكرية، وثقافية على المتكلمين بها، كما أنها تعرف الآخرين بثقافات، وفكر، وسلوكيات، وعادات الناطقين بها، وهذا هو سر عناية الشعوب بلغاتها والعمل على نشرها، فكلما ارتفعت الأمة ارتفعت لغتها، وكلما انحطت الأمة انحطت لغتها.

(هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م،٢٣)

واللغة العربية واحدة من اللغات الرئيسة في العالم، فهي اللغة الرسمية لكل البلدان العربية التي تمتد في قارتي: آسيا، وإفريقيا، كما أنها قد فرضت اللغة العربية نفسها كلغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة، والهيئات التابعة لها جنباً إلى جنب مع اللغات: الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، والصينية، والروسية، فهي لغة عمل رسمية تستخدم في المناقشات، والتوثيق، والتوصيات، وذلك نظراً لأن اللغة العربية لغة تسعة عشر عضواً من أعضاء منظمة الأمم المتحدة، كما أنها لغة عمل مقررة في منظمات متخصصة، مثل: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الوحدة الإفريقية. (قرار الأمم المتحدة رقم "٣١٩٠") (سليمان داود الواسطي، ١٩٨٥م ص٢١١) (علي مدكور،١٩٩١م، ص ٥٠)

وتلعب اللغة العربية دورا بارزا في التشكيل الفكري والثقافي والاجتماعي للفرد العربي، فهي اللغة الرسمية في كل البلدان العربية، خاصة وأن اللغة العربية ليست وسيلة اتصال فحسب كبقية اللغات، وإنما هي وعاء الثقافة العربية الإسلامية التي تعد

الطابَع الرئيس في تشكيل الأيدلوجيا العربية حتى عند غير المسلمين ممن يعيشون على الأراضي العربية والذين تأثروا بهذه الثقافة.

وانطلاقا من هذه الأهمية للغة العربية في تشكيل الفكر العربي، فإنه ينبغي العناية بتعليمها وتدريسها في المدارس والجامعات العربية، بحيث يكتسب متعلموها المهارات اللازمة التي تمكنهم من التواصل الجيد في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، وذلك لأن المواقف التواصلية التي يحتاج فيها الطالب إلى استخدام اللغة العربية متعددة، وتحتاج إلى التدريب والمران عليها؛ لأنها تحتوي على بعض الحاجات اللغوية التي يعوزها الطلاب ويحتاجون إلى إشباعها وتحقيقها من خلال اكتساب بعض المهارات والمهام اللغوية التي تمكنهم من ذلك.

ومن هنا تبرز ضرورة تحليل الاحتياجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في المواقف التواصلية المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة؛ ومن ثَم بناء وتصميم البرامج اللغوية التي تقدم لهم في ضوء هذه الاحتياجات اللغوية؛ ليشعر هؤلاء المتعلمون بأهمية هذه البرامج بالنسبة لهم؛ لأنها تلبي احتياجاتهم، وتساعدهم على الاتصال اللغوي الفعال في المواقف التي يتعرضون لها.

إن عملية تقدير وتحديد الحاجات اللغوية تعد أساسا فعالا لنجاح وتطوير أي برنامج تعليمي؛ حيث يشعر المتعلمون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يتعلمونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر لديهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحص للسياقات والمواقف التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام اللغة؛ مما يجعل عملية التعلم ذات معنى، وأكثر إيجابية بالنسبة للدارسين؛ لأن البرنامج الدراسي قد أعد في ضوء احتياجاتهم الفعلية، فلا يشعر الدارسون بوجود فجوة بين: ما يدرسونه، وما يحتاجون إليه فعليا. (Kathleen Santpientro, www.airssforum.com)

ويضاف لما سبق أن عملية تحليل الحاجات اللغوية تمدنا بأسس ميدانية وتجريبية لتصميم برنامج لغوي يمكن الوثوق فيه، من خلال مواقف تواصلية حقيقية وأنشطة تطبيقية تستخدم داخل المؤسسات المعنيَّة بتعليم اللغات، كما أن تحليل الحاجات يمدنا بالأسس العلمية التي يستند إليها تصميم الموقف التعليمي القائم على المدخل التواصلي المرتبط ببعض المواقف الضرورية لمتعلم اللغة؛ بما يلبي احتياجات متعلمي اللغة الفعلية للتواصل الفعال في هذه المواقف.

وبالرغم من أهمية تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي، واهتمام الدراسات اللغوية والتربوية بذلك، فإن ذلك التحليل يظل قاصرا ما لم تُعْنَ الدراسات العلمية بمرحلة تالية لذلك التحليل، ألا وهي مرحلة تحليل المهام اللغوية التي تندرج تحت هذه الحاجات؛ وذلك حيث إن الحاجات اللغوية تمثل حاجات لغوية كبرى يصعب تحقيقها دفعة واحدة؛ مما يُبقي العبء الأكبر علي المعلمين أو مؤلفي المناهج في تحليل هذه الحاجات الكبرى إلى مهام لغوية صغرى يمكن تحقيقها، وهنا تكمن المشكلة الحقيقية؛ ولذلك تهتم الدراسة الحالية بتحليل المهام اللغوية الصغرى التي تندرج تحت الحاجات اللغوية الكبرى؛ بهدف تيسير الأمر على المعلمين ومؤلفي المناهج، بحيث يستطيعون البناء مباشرة على هذه المهام اللغوية التي يتم تحديدها في الدراسة الحالية.

إن الحاجة اللغوية تمثل مهمة لغوية كبرى يصعب إشباعها دفعة واحدة، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى توظيف أسلوب تحليل المهام في الدراسة الحالية، فقد قام الباحث بتحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، ومجموع هذه المهام اللغوية الصغرى يعد مكافئا أو معادلا موضوعيا للحاجة اللغوية الكبرى؛ لأن ذلك التحليل والتجزيء يساعد على تيسير تعلم تلك المهام واكتسابها من قِبَلِ متعلمي اللغة، وأيضا ييسر الأمر على المعلمين؛ حيث يساعدهم على تعليم تلك المهام وإكسابها لطلابهم.

وبالرغم من أهمية تحليل المهام اللغوية إلا أن الدراسات والبحوث السابقة–رغم ندرتها– ركزت اهتمامها على تحليل الحاجات اللغوية فحسب، ولم تهتم بالمرحلة التالية لذلك، وهي مرحلة تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى يسهل تعلمها واكتسابها.

فقد هدفت دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص٢٧–٢٨) إلى تحليل الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في مجالات الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها، مثل: الاتصال اللغوي مع الزملاء– الاتصال مع الأساتذة– الاتصال مع إدارة المعهد أو الكلية التي ينتمون إليها– الاتصال في السكن الجامعي– الاتصال في المطعم– الاتصال في الأسواق... إلخ.

كما قام (أكرم جاسم حميد، ٢٠٠١م، ص١٠٨) بتصنيف الحاجات إلى ثلاثة أصناف، هي:

(أ) حاجات اعتيادية. (ب) حاجات تفرزها المشاكل. (ج) حاجات تطويرية.

كما دعت دراسة (ناصر الغالي، http://www.faculty.ksu.edu.sa) إلى أن يكون أحد المنطلقات الأساس في بناء البرامج التربوية الجيدة تحليل الحاجات اللغوية للمتعلمين، وتعرف الفجوة بين ما يستطيع الدارسون القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها، كما أكدت دراسة (لينز Linse)، ودراسة (إيربتش وآخرين Auerbach&others) ضرورة إشباع البرامج الدراسية لحاجات الدارسين اللغوية، مثل حاجات: المسكن، والصحة، والتعامل مع هيئات المجتمع ومؤسساته، والعمل...إلخ.

وبالرغم مما سبق فإن متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبات متعددة في التواصل اللغوي في كثير من مواقف الاتصال اللغوي؛ وذلك لأن هذه المواقف التواصلية تحتاج إلى اكتسابهم لمهام لغوية معينة في ضوء احتياجاتهم اللغوية من خلال البرامج اللغوية والتدريبية التي تقدم لهم؛ ولهذا تبرز ضرورة تحديد الحاجات والمهام اللغوية لدى هؤلاء

المتعلمين في المواقف التواصلية التي يتعرضون لها؛ ومن ثَمَّ إمكانية بناء البرامج اللغوية والتدريبية في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وذلك حتى يصير للتعليم والتدريب معنى وقيمة بالنسبة لهؤلاء المتعلمين.

وقد أثبتت دراسة (عبد الخالق الضبياني، ٢٠٠٤م) قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة؛ نظرا لعدم ارتباط المحتوى التعليمي باحتياجات هؤلاء الدارسين؛ ومن ثَم عدم رضاهم بهذا المحتوى المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات.

وقد أكد العديد من الدراسات عشوائية الكثير من برامج تعليم اللغة العربية؛ لعدم مراعاتها لحاجات الدارسين اللغوية؛ وذلك لاعتمادها على الآراء الخاصة، والخبرة الشخصية للمؤلفين، وعدم وجود دراسة علمية تهتم بتحليل احتياجات المتعلمين، كما أن معظم هذه البرامج تهمل العديد من المواقف الحديثة التي يحتاج المتعلمون فيها إلى التدريب على التواصل اللغوي؛ مما يتسبب في عزوف المتعلمين عن هذه البرامج اللغوية التي لا تلبي احتياجاتهم اللغوية في هذه المواقف؛ ولهذا ينبغي الاهتمام بتحليل الحاجات اللغوية للمتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي التي يحتاج المتعلمون فيها إلى استخدام اللغة والتواصل بها.

(Long Michael,2005) (Jordan,Ronald,2001) (Al-Mulhim, Abdullah2001)

هذا الكلام مع الطلاب العاديين، أما إذا تم النظر إلى للطلاب الموهوبين لغويا خاصة؛ فسنجدهم أكثر احتياجا للغة والتواصل بها؛ لأن معلميهم أكثر ثقة فيهم؛ ولذلك فكثيرا ما يعرضونهم لمواقف لغوية، ربما لا يتعرض لها الطلاب العاديون، فهم يرشحونهم دائما لمواقف شفهية، مثل: التحدث في: المحافل العامة– المقابلات الشخصية– العروض التعليمية– التحدث بالنيابة عن الزملاء– التحدث في اللقاءات العلمية أو الإعلامية...إلخ، كما يرشحونهم لمواقف كتابية، مثل: كتابة كلمات أو خطب في مناسبات معينة، أو تسجيل وقائع احتفالية أو ندوة مدرسية، أو كتابة تقرير حول

مشكلة مدرسية أو مجتمعية معينة، لذا فهم أكثر احتياجا لتحليل حاجاتهم اللغوية من الطلاب العاديين.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تُعنى بتحليل الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى الموهوبين لغويا من متعلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، بهدف أن تكون أساسا فيما بعد لإعداد برامج تعليمية وتدريبية متخصصة في تعليم اللغة العربية تقوم على أسس علمية، وتستند إلى نتائج هذه الدراسة العلمية، بحيث تبتعد عن العشوائية وانعدام الرؤية والأهداف، وذلك لأنها ستقوم على المواقف والاحتياجات والمهام اللغوية الفعلية لمتعلمي اللغة العربية؛ مما يعود بالفائدة على جودة تصميم هذه البرامج، وزيادة إقبال متعلمي اللغة العربية على هذه البرامج التعليمية والتدريبية.

الإحساس بالمشكلة:

أحس الباحث بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١- الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى عدم اهتمام الكثير من البرامج اللغوية بعملية تحليل الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية، ومن ثَم بناء هذه البرامج في ضوء هذه الحاجات، مما يتسبب عنه: عزوف هؤلاء المتعلمين عن تلك البرامج، والقصور الواضح في مهاراتهم اللغوية التي يحتاجون إليها للاتصال الجيد في المواقف المختلفة.

٢- الخبرة الشخصية للباحث: حيث عمل الباحث في ميدان تعليم اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم لمدة ثماني سنوات، كما قام الباحث في أثناء عمله الحالي بالجامعة (أستاذ مساعد في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية) بعدة زيارات ميدانية للعديد من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم السعودية، وتدريب العديد من معلميها وطلابها، وقد لاحظ الباحث أن المتعلمين يعانون من قصور في التواصل الجيد

في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها؛ مما يدل على افتقارهم لبعض الحاجات اللغوية التي تمكنهم من التواصل الفعال في هذه المواقف.

٣- الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، والتي اشتملت على ما يلي:

(أ) إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع الطلاب الموهوبين لغويا؛ لتعرف أهم الحاجات والمهام اللغوية التي يحتاجون إليها في مواقف الاتصال المختلفة التي يتعرضون لها.

(ب) ملاحظة عينات من هؤلاء الطلاب الموهوبين في بعض مواقف الاتصال اللغوي التي يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة العربية بطريقة تواصلية.

(د) تحليل غير مقنن لمحتوى بعض كتب تعليم اللغة العربية في المراحل المختلفة.

(هـ) تحليل غير مقنن لبعض الحقائب التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها.

وقد أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عما يلي:

١- قصور مبدئي في مهارات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب، وكان من أسباب ذلك عدم مراعاة البرامج اللغوية التي درسوها للحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.

٢- مراعاة كثير من كتب تعليم اللغة العربية لمواقف الاتصال اللغوي إلا أن كثيرا من الحوارات المضمَّنة في هذه المواقف كانت مصطنعة من قِبَلِ المؤلفين، ولم تلبِ الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية ومستخدموها بشكل جيد.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة في: عدم التحديد الدقيق لـ: المواقف التواصلية التي تتطلب استخدام اللغة العربية، والحاجات والمهام اللغوية التي تتطلبها تلك المواقف، ومن ثَمَّ عدم مراعاة تلك المواقف، والحاجات، والمهام اللغوية عند إعداد البرامج التعليمية

والتدريبية اللازمة للموهوبين لغويا من متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

وللتصدي لتلك المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

(كيف يمكن تحليل المهام اللغوية لإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى الموهوبين لغويا من متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟)

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس تلك التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية؟
٢. ما أهم الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي في المرحلة الثانوية؟
٣. ما مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة مواقف الاتصال اللغوي؟
٤. ما مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة الحاجات اللغوية؟
٥. ما المهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا، لإشباع حاجاتهم اللغوية؟
٦. ما التصور لوَحْدة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١- تحديد أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية.

٢- تحديد أهم الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في مواقف الاتصال اللغوي.

٣- بيان مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانتي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية.

٤- التوصل إلى قائمة بالمهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي؛ لإشباع حاجاتهم اللغوية.

٥- بناء تصور لوَحْدة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى الموهوبين لغويا.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي التقديرات الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة المواقف اللغوية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي التقديرات الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة الحاجات اللغوية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث فإن البحث يسير وفقا للخطوات التالية:

تحليل الأخطاء في كتابات وأحاديث الطلاب الموهوبين في المواقف التواصلية المختلفة التي يتعرضون لها، بحيث تتضمن المواد المحلَّلة: مواقف كتابية، ومواقف شفهية مختلفة؛ وذلك لأن تحليل الأخطاء من الطرائق الناجعة التي تبرز الحاجات والمهام اللغوية لدى متعلمي اللغة.

بناء استبانتي الدراسة الحالية لدى الموهوبين من متعلمي اللغة العربية، والتي تتمثل فيما يلي:

- استبانة مواقف الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الطلاب الموهوبين لغويا.
- استبانة الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

وسيتم بناء الاستبانتين من خلال ما يلي:

- إجراء مسح للدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتحديد الحاجات اللغوية، بهدف تحليل نتائج تلك الدراسات والبحوث للاستفادة منها في الدراسة الحالية.
- مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية.
- ملاحظة السلوك اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في مواقف الاتصال اللغوي.
- إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب الموهوبين، لتعرف حاجاتهم اللغوية.
- إعداد استبانتي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في صورتها المبدئية.
- عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكَّمين للتحقق من صلاحيتها، والاستفادة من مقترحاتهم.
- تعديل الاستبانتين في ضوء آراء المحكمين، والوصول إلى الصورة النهائية لهما.
- تطبيق الاستبانتين على عينة البحث، واستخلاص النتائج.

١- بناء استمارة تحليل المهام اللغوية، بهدف تحديد المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا، وسيتم ذلك من خلال ما يلي:

- مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت أسلوب تحليل المهام[١].

---

١) كَثُر استخدام أسلوب تحليل المهام في قطاعات أخرى مثل: التجارة، والاقتصاد، لكن يقل استخدامه وتوظيفه في: القطاع التعليمي والتدريبي بصفة عامة، وقطاع تعليم اللغات والتدريب على اكتساب مهاراتها بصفة خاصة، ولهذا يسعى البحث الحالي إلى تأصيل هذا الأسلوب والاستفادة منه في مجال تعليم اللغة العربية والتدريب عليها من خلال تصميم استمارة علمية محكَّمة تيسر على الباحثين تحليل المهام اللغوية في ضوئها.

- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان.
- ملاحظة السلوك اللغوي لمتعلمي اللغة العربية في مواقف الاتصال اللغوي، وتحليل المهام اللغوية التي تلبي الحاجات اللغوية لديهم.
- تدوين المهام اللغوية التي يلاحظها الباحث في استمارة تحليل المهام.
- تصنيف المهام اللغوية تبعا للحاجات اللغوية التي تندرج تحتها، وهذه تمثل الصورة المبدئية للاستمارة.
- عرض الاستمارة في صورتها المبدئية على المحكَّمين.
- تعديل الاستمارة في ضوء آرائهم.
- الوصول إلى الصورة النهائية للاستمارة.

٤- بناء تصور لوَحْدة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى الموهوبين لغويا.

٥- استخلاص نتائج البحث، وتحليلها، وتفسيرها.

٦- تقديم التوصيات والمقترحات بناء على النتائج التي توصل الباحث إليها.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

١- حدود مكانية: يتم تطبيق البحث الحالي على متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية بمدارس الشَرَاكة التي حددتها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، والتي تُعنى بتعليم الطلاب الموهوبين والعناية بهم بالمملكة العربية السعودية، والتي بدأت نشاطها منذ عام ١٤٣٠هـ في مراحل التعليم المختلفة "بنين- بنات".

٢- حدود زمانية: يتوقع الباحث أن يستغرق تطبيق أدوات البحث الحالي ثلاثة أشهر متتالية.

٣- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على أهم: المواقف، والحاجات، والمهام اللغوية المتضمنة في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو العربية من الطلاب الموهوبين، وسوف يتم حساب درجة الأهمية كما يلي:

- ☒ المواقف والحاجات عالية الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (٢,٥٠: ٣).
- ☒ المواقف والحاجات متوسطة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٥٠: ٢,٤٩).
- ☒ المواقف والحاجات ضعيفة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١:١,٤٩).

منهج البحث:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، ثم تحديد المهام اللغوية التي يمكن من خلالها إشباع الحاجات اللغوية لديهم، وذلك من خلال استخدام أداتين رئيستين، وهما: الاستبانة، واستمارة تحليل المهام اللغوية.كما استخدمت الدراسة المنهج الكيفي الذي تمثل في: تحليل بعض المعلومات المتوافرة عن الموضوع، وبعض الانطباعات التي لاحظها الباحث، بحيث يتم ذلك في ضوء: معايشة الدراسة الميدانية في البحث الحالي، والخبرة الشخصية للباحث.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدارس الشراكة التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، كما يتضمن مجتمع البحث أيضا المعلمين والمعلمات ممن يدرس لهم في هذه المدارس.

أما عينة البحث فهي عبارة عن عينة قصدية من: الطلاب الموهوبين، والطالبات الموهوبات، والمعلمين، والمعلمات في المرحلة الثانوية بمدارس الشراكة – سالفة

الذكر-، وقد فضل الباحث هذه الطريقة لضمان التمثيل الجيد لمجتمع الدراسة، وذلك لكونها فئة خاصة من الطلاب.

أهمية البحث:

يتوقع الباحث لهذه الدراسة أنها قد تسهم في المجالات التالية:

١. معلمي اللغة العربية: حيث تساعدهم في تعريفهم بالحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب الموهوبون، ليراعوها عند تدريسهم لهؤلاء الطلاب، لئلا يكون تدريسهم للطلاب بعيدا عن احتياجاتهم اللغوية، مما يقلل دافعيتهم نحو التعلم.

٢. مصممي المناهج التعليمية: حيث تمدهم بالحاجات اللغوية المتضمنة في المواقف التواصلية لمتعلمي اللغة العربية، كما تمدهم بالمهام اللغوية التي تلبي تلك الحاجات اللغوية، مما يساعدهم على مراعاة ذلك عند صياغة المناهج، وتصميم المواد التعليمية.

٣. المدربين ومعدي الحقائب التدريبية: حيث تمدهم بالحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها المتدربون من متعلمي اللغة العربية، مما يساعدهم في تصميم الأنشطة التدريبية التي تشبع تلك الحاجات اللغوية لديهم.

٤. متعلمي اللغة العربية: حيث تلبي الدراسة الحالية حاجاتهم اللغوية في المواقف التواصلية، مما يزيد رغبتهم في تعلم اللغة العربية، والتدريب على إتقان مهاراتها، خاصة وأن تعلم اللغة تواصليا من الأمور المحببة للمتعلمين.

٥. الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجالي: تعليم اللغة العربية، والتدريب عليها.

مصطلحات الدراسة:

– الحاجات اللغوية: يعرفها (رشدي طعيمة، ٢٠٠٣م، ص٦) بأنها: البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا، ورغبة في تعلم لغة معينة، ويعرفها "ريتشارز Richerich" بأنها: ما يعتبره شخص أو مجموعة من الأشخاص ضروريا في لحظة أو مكان ما من أجل إدراك وتنظيم تفاعل هذا الفرد أو هذه المجموعة مع المحيط بواسطة اللغة.(وفاء سليم، ١٩٨٩م، ص١٤)

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: أوجه العَوَزِ والقصورِ اللغوي الناتج عن الفجوة بين: ما يمكن أن يكتسبه متعلمو اللغة من مهارات لغوية، وما يُقَدَّمُ لهم من برامج تعليمية أو تدريبية؛ الأمر الذي يدفعهم إلى تعلم واكتساب مهارات لغوية معينة؛ لسد هذا العوز والقصور.

– مواقف الاتصال اللغوي: يقصد بها في الدراسة الحالية: تلك المواقف التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، والتي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة العربية، مما يُبْرِزُ حاجات ومهام لغوية معينة يحتاجون إلى اكتسابها للتواصل الجيد مع الآخرين.

– تحليل المهام: تعرفه الويكيبديا بأنه: تحليل لكيفية إتمام وإنجاز المهمة مع إعطاء وصف تفصيلي لكل من: الأنشطة والإجراءات اليدوية والعقلية، وبيان مدى تردد المهمة وتوزيعها وتعقيدها، والظروف البيئية التي أحاطت بها، والأدوات والعوامل التي تتطلب شخص أو أكثر لتنفيذ تلك المهمة.

(http://www.wikipedia.org/wiki/Task_analysis)

كما يعرف بأنه: طريقة تعتمد على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية، بحيث يسمح هذا الأسلوب للطالب بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين مهمات متكاملة وفق نظام متسلسل واضح ومتقن، ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه الطالب، وتحديد الجزء من المهمة التي يواجه الطالب فيها صعوبة في إتقانها، فيتم تدريبه عليها بشكل خاص.

(غانم البسطامي، ١٩٩٥م في:http://www.startimes.com/f.aspx?t=6135409)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: تحليل مَهَمَّة كبرى "الحاجات اللغوية" في مواقف الاتصال اللغوي إلى مكوناتها الأساس "مهام لغوية صغرى"، وتنظيم تلك المهام في تدرج هرمي من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب؛ بغية تهيئة أفضل الظروف للتدريب على تلك المهام واكتسابها؛ وصولا إلى إشباع تلك المهام الكبرى "الحاجات اللغوية"، وإجادة التواصل الفعال في المواقف التواصلية المختلفة.

- الإبداع أو الموهبة اللغوية: عرف "تورانس" الإبداع بأنه: عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول، وتعديل الفرضيات، وإعادة فحصها عند اللزوم؛ للتوصل إلى النتائج. (Torrance, E.P, 1971, P.183)

وعرفه "جيلفورد" بأنه: سمات استعدادية، تضم طلاقة التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلات وإيضاحها بالتفصيلات.(١) Guilford, J.P,1959, pp. 142- 161)، وعرفه "شتاين" بأنه: العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول، أو ذو فائدة، أو أنه عمل مُرْضٍ لدى مجموعة من الناس. (Stein. M.L, 1953,PP.311:322)

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الموهبة اللغوية إجرائيا بأنها: عملية يقوم بها الطالب الموهوب الذي يتسم بـ: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، والحساسية للمشكلات، ومواصلة الاتجاه، والقدرة على التقويم، في ضوء ظروف وبيئة تشجع على الإبداع وإدراك العلاقات بين الأشياء؛ للوصول إلى منتج لغوي إبداعي جديد يبرز في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

---

(١) Guilford, J.P: Traits of Creativety in H.H, Anderson (ED), creativity and its cultivation, New York: Haarper, 1959, pp. 142- 161.

الإطار النظري:

أولا– أغراض تحليل الحاجات وفوائده:

ذكرت "كاثلين سانتوبترو" (Kathleen Santpientro, www.airssforum.com) عددا من الأغراض والفوائد لتحليل الحاجات اللغوية، منها:

- مساعدة مصممي البرامج اللغوية والقائمين على تنفيذها في تطوير: المحتوى التعليمي، وطرائق التدريس، والوسائل المستخدمة، والبرامج التدريبية في ضوء احتياجات الدارسين اللغوية.
- توفير مناهج لغوية مرنة بدلا من المناهج الجامدة والمصممة مسبقا دون مراعاة لحاجات الدارسين اللغوية.
- تزويد المعلمين بمعلومات عن الدارسين إذا أجري التحليل قبل تنفيذ البرنامج، وبمعلومات عما أنجز إذا أجري التحليل في أثناء تنفيذ البرنامج، وبمعلومات عما يريده الدارسون وما يحتاجون إليه بعد ذلك إذا أجري التحليل بعد تنفيذ البرنامج.

ويضيف الباحث بعض الأغراض والفوائد الأخرى لتحليل الحاجات، مثل:

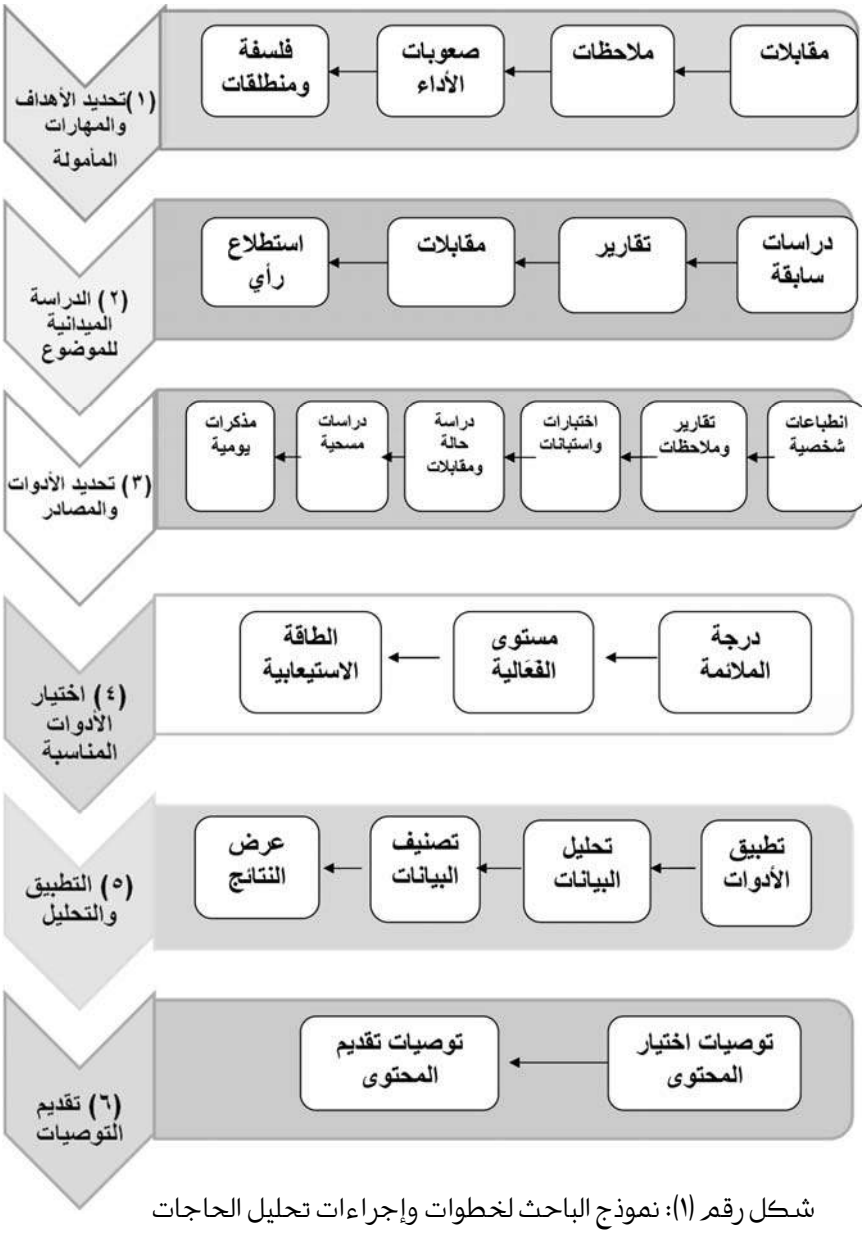
- ترتيب الأولويات التي يحتاج إليها الدارسون، بحيث يتم البدء بالحاجات الأكثر إلحاحا عند تصميم البرنامج التعليمي، ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى الحاجات الأقل إلحاحا وهكذا.
- القدرة على التقويم الجيد للبرامج التعليمية، وذلك من خلال تحديد مدى قدرتها على تلبية احتياجات الدارسين وتحقيقها للأهداف التي صممت من أجلها.
- القدرة على تغيير وتطوير البرامج التعليمية والتدريبية في ضوء هذه الحاجات اللغوية.
- توفير الأساس لتخطيط الغايات والأهداف لبرنامج لغوي مستقبلي.
- المساعدة على تطوير الاختبارات اللغوية وإجراءات القياسات الأخرى.

- المساعدة في اختيار طرائق التدريس المناسبة في برنامج معين.
- مساعدة الدارسين على الاتصال الجيد في المواقف اللغوية المختلفة.

ثانيا- الخطوات الإجرائية لتحليل الحاجات اللغوية:

إن عملية تحديد الحاجات اللغوية ضرورة قبلية للبدء في تصميم أي برنامج لغوي، فإذا ما صمم أي برنامج تعليمي لغوي بدون تحديد احتياجات الطلاب الفعلية، أتى هذا البرنامج بعيدا عن رغبات الطلاب، واتسم بالعشوائية وانعدام الفائدة، وعلى العكس إذا ما صمم البرنامج في ضوء احتياجات الطلاب، فإن الطلاب يكونون أكثر إقبالا عليه، وتزداد دافعيتهم لاكتساب المهارات المتضمنة في هذا البرنامج؛ لأنه يلبي احتياجاتهم الفعلية التي يشعرون بالعوز والاحتياج إليها.

وتسير عملية تحليل الحاجات اللغوية وفق خطوات وإجراءات متتابعة ومتتالية، يمكن للمهتمين بعملية تحليل الحاجات اللغوية الاسترشاد بها والسير في ضوئها، وقد وضع الباحث نموذجا يحدد هذه الخطوات، ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (١): نموذج الباحث لخطوات وإجراءات تحليل الحاجات

ويمكن تناول هذه الخطوات والإجراءات المتضمَّنةِ في الشكل السابق بشيء من التفصيل والتحليل، وذلك كما يلي:

(١) تحديد الأهداف والمهارات المأمولة:

وفي هذه المرحلة يتم تحديد الأهداف والمهارات المراد إكسابها للطلاب من خلال تعرضهم للبرنامج التعليمي الذي يُراد تصميمه وتدريسه للطلاب، فعملية تحديد الأهداف والمهارات تُعد بمثابة تنبؤ مستقبلي بالحاجات اللغوية التي يُتوقع أن يحتاج إليها الطلاب، إذ أن التحديد غير السليم لحاجات الطلاب يؤدي إلى جمع معلومات وبيانات غير ضرورية وعديمة القيمة، مما يؤثر سلبا على كفاءة البرنامج التعليمي المقدَّم للطلاب، ويتسبب في عزوفهم عن هذا البرنامج، وعدم تحقيق الأهداف المرجوة منه.

ويمكن تحديد هذه الأهداف والمهارات المأمولة من خلال:

(أ) **المقابلة**: وذلك من خلال مقابلة الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية، أو من المهتمين بتقدير وتحليل الحاجات بصفة عامة، كما أن هذه المقابلات تشمل الفئة المستهدفة من البرنامج اللغوي وهم الطلاب؛ لأنهم من أكثر الناس قدرة على التعبير عن احتياجاتهم الفعلية التي يشعرون بالاحتياج إليها.

ويعتبر أسلوب المقابلة من الأساليب الفعالة في جمع البيانات من الفئة المستهدفة عن الحاجات اللغوية، إلا أن هذا الأسلوب تبرز أهميته وقيمته الكبرى إذا كان التطبيق على أشخاص لا يعرفون القراءة والكتابة، أو كانوا من المكفوفين، ولكي تأتي المقابلة بثمارها المرجوة يشترط فيها عدة شروط، هي:

١- أن يحدد الهدف من المقابلة.

٢- أن تحدد العينة التي سوف تتم مقابلتهم.

٣- أن تعد الأسئلة التي تطرح في المقابلة إعدادا جيدا.

٤- أن يتم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج المقابلة.

٥- أن يتم إعلام الأشخاص الذين تتم مقابلتهم بـ:الهدف من المقابلة، وكيف يتم توظيف المعلومات التي يتم الحصول عليها، وفوائدها بالنسبة لهم.

(ب) **الملاحظة**: حيث يتم ملاحظة الفئة المستهدفة من تحليل الحاجات اللغوية، وذلك بهدف تحديد المهارات التي يحتاجون إلى اكتسابها للتواصل الجيد في المواقف التواصلية المختلفة، ولكي تتسم الملاحظة بالدقة وتؤتي ثمارها المرجوة منها، فلا بد من توافر بعض الشروط بها، وهي:

١- تحديد أهداف الملاحظة من خلال تحديد المهارات المراد ملاحظتها.

٢- تحديد مكونات وظروف المكان الذي تتم فيه عملية الملاحظة.

٣- توافر معايير دقيقة تتم الملاحظة من خلالها، حتى لا تتأثر الملاحظة بتغير الشخص الملاحِظ.

٤- وضوح صياغة عناصر الملاحظة حتى لا يختلف في فهمها وتفسيرها القائمون بعملية الملاحظة.

٥- عدم شعور الشخص الملاحَظ بأنه تتم ملاحظته، حتى لا يتغير سلوكه.

٦- تسجيل نتائج الملاحظة وفق نظام معين ودقيق وفوري.

(ج) **صعوبات الأداء:** إن الأداء اللغوي للطلاب في المواقف التواصلية التي يتعرضون لها تبرز المهارات التي يفتقدونها، وافتقاد هذه المهارات يشعر الطلاب بالعجز عن تنفيذ بعض المهام اللغوية، مما يجعلهم يحتاجون إلى التدريب على هذه المهارات، ومن خلال ذلك يمكن تحديد بعض الاحتياجات اللغوية لدى هؤلاء الطلاب.

(د) **فلسفة ومنطلقات حديثة:** قد تطرأ بعض الأفكار الأيدلوجية والفلسفية الحديثة التي تفرضها الظروف الراهنة، مما يولد احتياجات حديثة طارئة لدى الطلاب، لكي يستطيعوا معايشة هذه الأفكار والفلسفات الحديثة والتكيف معها، ولهذا ينبغي تضمين بعض الأهداف والمهارات التي تتوافق مع هذه الفلسفات والمنطلقات الطارئة التي ولدت حاجات لغوية طارئة لم تكن موجودة من قبل، فانتشار شبكات التواصل الاجتماعي، مثل: الفيس بوك – تويتر– نوت لوج...إلخ، ولَّدَتْ حاجات لغوية جديدة لدى الطلاب، ليستطيعوا مواكبتها والتواصل اللغوي الجيد من خلالها.

(٢) الدراسة الميدانية للموضوع:

إن تحديد الحاجات اللغوية لأي فئة، لا يتم إلا بالدراسة الميدانية للموضوع الذي يُراد تحديد الحاجات اللغوية فيه، وتتم الدراسات الميدانية للموضوع من خلال: مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتحليل الحاجات اللغوية، والرجوع إلى التقارير العلمية التي أُعدت حول هذا الموضوع، وإجراء العديد من استطلاعات الرأي والمقابلات مع الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان، بهدف الحصول على البيانات الخام التي يستند عليها في تحديد وحصر الحاجات اللغوية لدى الطلاب.

(٣) تحديد المصادر والأدوات:

ويقصد بهذه المرحلة تحديد المصادر والأدوات التي يمكن الرجوع إليها في تحليل وتجميع الحاجات اللغوية التي يشعر الطلاب بالعوز إليها، مثل: دراسات الحالة،

والمـذكرات الشخـصية، والدراسـات المـسحية، والتقـارير، والمقـابلات، والملاحظـات، والاسـتبانات، والانطباعـات الشخـصية للمتخصـصين والخبـراء، وبـذلك تكـون الخطـوة الخاصة بتحديد المصادر والأدوات قد جمعت بين المنهجين: الكمي، والكيفي.

(٤) اختيار الأدوات المناسبة:

وهـذه المرحلـة تترتـب علـى المرحلـة السـابقة، حيـث يـتم الاختيـار مـن هـذه المرحلـة السـابقة أفـضل الأدوات والمـصادر التـي يمكـن أن تـساعد فـي تحديـد الحاجـات اللغويـة، ولكـي يـتم اختيـار هـذه الأدوات بدقـة فـلا بـد مـن تـوافر بعـض المعـايير فـي هـذه الأدوات المختارة، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

- مدى مناسبة الأداة المختارة لطبيعة الموضوع الذي تحلل حاجاته اللغوية.
- مدى اتسام الأداة بالفعالية والدقة في تجميع المعلومات والبيانات.
- مدى الطاقة الاستيعابية للأداة في احتواء البيانات والمعلومات المتوافرة.

(٥) التطبيق والتحليل:

وفـي هـذه المرحلـة يـتم التعـرض مباشـرة للعينـة المـراد تحليـل الحاجـات لـديها، أو للخبراء الذين يمتلكون معرفة علمية دقيقة بهذه العينة، بغية الحصول على معلومات دقيقـة حـول: نوعيـة الحاجـات اللغويـة لـدى هـذه العينـة، ومقـدارها وشـدتها، وأهميتهـا بالنسبة لإعداد البرامج التعليمية والتدريبية في ضوئها بعد ذلك، وتتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات، هي:

(أ) تطبيق الأدوات: ويقصد بها تطبيق الأدوات التي تم اختيارها للتطبيق على عينة الدارسـة، كالاسـتبانات، وبطاقـات الملاحظـة، واسـتمارات تحليـل المهـام، والمقـابلات الشخصية، والتقارير، والسجلات الشخصية، والمناقشات الجماعية...إلخ.

(ب) تحليـل البيانـات: وذلـك مـن خـلال إجـراء بعـض المعالجـات الإحـصائية، كالمتوسـطات، والنسـب المئويـة، ومعامـل الارتبـاط، وتحليـل التبـاين، واختبـار "ت"...إلـخ، وذلـك بهـدف تحويـل المعلومـات الخـام إلـى بيانـات وأرقـام دقيقـة يـسهل تقـديرها وتفسيرها والاستفادة منها في تحليل الحاجات اللغوية لدى عينة الدراسة.

(ج) تصنيف الحاجات: فمن خلال تحليل البيانات المتوافرة يمكن بعد ذلك تصنيف هذه البيانات وتحديد الفئات التي تنتمي إليها، مما يمكن من الحصول على حاجات لغوية

متعددة تنتمي لفئات مختلفة، وهذا بدوره يغطي بدقة معظم الحاجات اللغوية التي تحتاج إليها عينة الدراسة في مجالات متعددة.

(د) عرض النتائج: إن المعلومات الدقيقة التي يتوصل إليها الباحث من خلال الخطوات السابقة تمكنه من الوصول إلى نتائج دقيقة تمس الحاجات اللغوية التي تحتاجها عينة الدراسة، مما ييسر عليه عرض هذه النتائج بصورة دقيقة وسهلة، تمكن بعد ذلك من اتخاذ قرارات دقيقة عند بناء وتصميم البرامج التعليمية والتدريبية الخاصة بهذه الشريحة المستهدفة.

(٦) تقديم التوصيات:

وفي هذه المرحلة يصوغ القائم بتحليل الحاجات بعض التوصيات التي تعبر عن رؤيته ومدى استفادته من نتائج التحليل في المرحلة السابقة، وتفيد هذه التوصيات في صياغة وبناء البرامج التعليمية والتدريبية الجديدة التي تشبع هذه الحاجات اللغوية التي تعاني من فقدانها الشريحة المستهدفة التي حُلِّتْ الحاجات اللغوية لديها، أو تطوير البرامج الموجودة بالفعل، بحيث يتم تضمين هذه الحاجات في هذه البرامج المتوافرة بالفعل، بما يلبي هذه الحاجات اللغوية لديهم، وتنقسم هذه التوصيات إلى:

(أ) توصيات اختيار المحتوى: ويقصد بها التوصيات الخاصة بـ:

- الأسس التي يتم في ضوئها اختيار المحتوى.
- معايير ومنطلقات اختيار المحتوى.
- مصادر اختيار المحتوى.
- طريقة اختيار المحتوى.

(أ) توصيات طريقة تقديم المحتوى: ويقصد بها التوصيات الخاصة بـ:

- طريقة تنظيم المحتوى وبناءه.
- الخطط الزمنية لتنفيذه.
- طرائق تدريس المحتوى.
- الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها.
- الأنشطة التي يمكن تقديمها.
- وسائل التقويم التي يمكن اتباعها.

ثالثا– أدوات تحليل الحاجات اللغوية:

١– الاستبانات questionnaires:

تعد الاستبانات إحدى أشهر الأدوات استخداماً، وهي سهلة الإعداد نوعاً ما، ويمكن استخدامها مع مجموعة كبيرة من الدارسين، ويمكن الحصول عن طريقها على معلومات يسهل تحليلها والاستفادة منها،وتكون الاستبانات إما مقيدة (بحيث يختار المجيب من بين عدد محدود من الإجابات)، أو غير مقيدة (بحيث يتم إعطاء المجيب أسئلة مفتوحة النهايات يمكن أن يجيب عنها حسب اختياره)، فالاستبانة من الأدوات التي تمكن الباحثين من الحصول على المعلومات بطريقة ميسرة ومحددة.

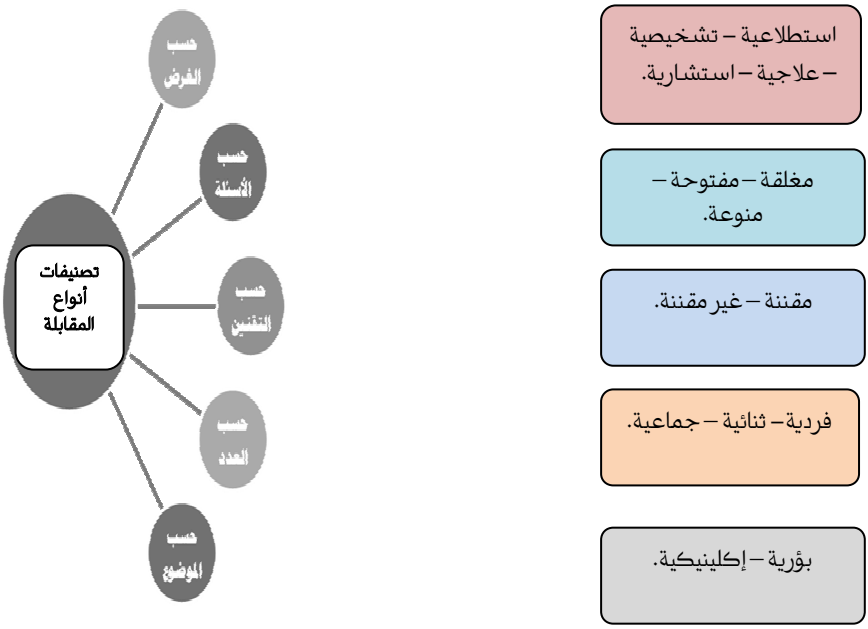
وبالرغم من مزايا الاستبانات إلا أن المعلومات التي يتم الحصول عليها قد تكون سطحية أو غير دقيقة، وتحتاج غالباً إلى مواصلة طرح الأسئلة والحصول على معلومات إضافية لفهم ما يقصده المجيبون بشكل أكثر اكتمالاً، لذا ينصح بضرورة معرفة مبادئ تصميم الاستبانة الجيدة حتى يمكن الاستفادة من المعلومات التي يتم الحصول عليها، كما ينبغي تجريب الاستبانة قبل توزيعها للتعرف على مواطن: الغموض، والصعوبة، والسطحية فيها.

٢– المقابلات Interviews:

تسمح المقابلات بتناول القضايا بشكل أعمق مما هو ممكن باستخدام الاستبانة، على الرغم من أنها تستغرق وقتاً أطول في تنفيذها، كما يمكن تطبيقها فقط مع مجموعات صغيرة. وقد تكون المقابلة مفيدة في مرحلة أولية من تصميم الاستبانة، حيث إنها تساعد المصمم في أخذ فكرة عن الموضوعات والقضايا التي يمكن التركيز عليها في الاستبانة، والمقابلة المقيدة التي تستخدم فيها سلسلة من الأسئلة تسمح بتحقيق تناغم أكبر بين الإجابات التي يتم الحصول عليها، ويمكن إجراء المقابلات وجهاً لوجه أو من خلال الهاتف، أو الدردشة على الشبكة العالمية (الإنترنت).

أنواع المقابلة

تنقسم المقابلات إلى عدة أنواع بحسب طريقة تصنيفها، وتستند هذه التصنيفات تبعا لغرض الباحث ولطبيعة المقابلة، ويمكن توضيح هذه التصنيفات من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (٢): تصنيفات أنواع المقابلة

مزايا المقابلة

(أ) إمكانية استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاستبانة؛ من مثل: أن يكون المبحوث صغيراً، أو أمياً.

(ب) أكثر عمقاً في الاستجابات، وذلك بسبب إمكانية توضيح الأسئلة، وتكرار طرحها.

(ج) استدعاء البيانات من المبحوث بشكل أيسر من الطرائق الأخرى؛ لأن الناس بشكل عام يميلون إلى الكلام أكثر من الكتابة.

(د) تُوفير إجابات متكاملة من معظم من تتم مقابلتهم.

(ه) تُوفير مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضح المشاعر، مثل: نبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، وحركة الرأس واليدين.

(و) إشعار المبحوث بقيمته الاجتماعية أكثر من مجرد تسلمه استبانة ليملأها وإعادتها مرة أخرى./http://dubaieyes.net/up/uplong

عيوب المقابلة

(أ) يصعب مقابلة عدد كبير نسبياً من المبحوثين؛ لأن مقابلة الفرد الواحد تتطلب وقتاً وجهداً كبيراً.

(ب) تتطلب مساعدين مدربين على تنفيذها؛ وذلك لتوفير الجو الملائم للمقابلة.

(ج) تتطلب مهارة عالية من الباحث؛ وذلك لضبط سير فعاليات المقابلة، لتتجه نحو الهدف منها.

(د) تغير سلوك الشخص المقابل بما ينتابه من اضطراب وقلق أحيانا.

http://dubaieyes.net/up/uplong/

٣- الملاحظة observation:

يقصد بالملاحظة تركيز انتباه الباحث نحو سلوك أو ظاهرة معينة؛ بهدف رصدها ومتابعتها؛ ليتمكن الباحث من وصفها وتحليلها وبيان أسبابها، وذلك من خلال تفريغ السلوك الملاحظ في شكل بيانات وأرقام دقيقة تعبر عن مدى شدة أو ضعف وجود هذا السلوك لدى الملاحَظين.

وتعد ملاحظة سلوك المتعلمين في الموقف الهدف طريقة أخرى لقياس حاجاتهم. فملاحظة -على سبيل المثال- موظفين يؤدون عملهم في بنك، سوف يمكّن الملاحظ من الوصول إلى نتائج معينة حول حاجاتهم اللغوية، ولكن الناس غالباً لايؤدون أداء جيداً عندما يكونون تحت الملاحظة؛ لذا يجب أخذ ذلك بالحسبان، إضافة إلى ذلك فالملاحظة مهارة خاصة تقتضي معرفة كيف تلاحظ؟ وماذا تلاحظ؟ وكيف تستخدم المعلومات المستقاة؟، وهذا كله يتطلب بصورة عامة تدريباً خاصاً.

ويلجأ الباحث إلى استخدام الملاحظة دون غيرها من أدوات البحث، وذلك إذا أراد جمع بيانات مباشرة عن المبحوث ومشكلة البحث؛ لأن المبحوث قد يخفي بعض الانفعالات أو ردود الأفعال عن الباحث في حالة استخدام أدوات مثل: الاستبانة، أو المقابلة، ولكن الملاحظة تحمي من الوقوع في ذلك إذا تم تطبيقها بصورة جيدة.

عيوب الملاحظة :

- أن الشخص الملاحَظ يغير من سلوكه إذا شعر بأنه يُلاحظ، مما يجعل سلوكه غير طبيعي ولا يعبر عن الواقع الفعلي.
- بروز ذاتية الشخص الملاحِظ يبعدها عن الموضوعية أحيانا.
- أنها تحتاج إلى جهد زائد ووقت طويل، حيث يمكث الشخص الملاحِظ وقتا طويلا في أثناء الملاحظة.
- أنها تحتاج إلى تدريب الشخص الملاحِظ تدريبا جيدا، ليعرف: ماذا يلاحظ؟، ومَنْ يلاحظ؟ ومتى يلاحظ؟، وكيف يلاحظ؟.

٤- جمع عينات من لغة المتعلم:

يعد جمع عينات تتعلق بكيفية أداء المتعلمين في مهمات لغوية مختلفة، مثل: (رسائل الأعمال، والمقابلات، والمكالمات الهاتفية)، وتوثيق المشكلات التي يواجهونها مصدراً مفيداً ومباشراً للمعلومات حول حاجات متعلمي اللغة، ويمكن جمع العينات اللغوية من خلال الوسائل التالية:

- مهمات كتابية أو شفهية: حيث يتم جمع أمثلة من أعمال الطلاب: المكتوبة، أو الشفهية.
- المحاكاة simulation أو تمثيل الدور role play:: حيث يُعطى الطلاب بعض الأشياء لمحاكاتها أو تمثيلها، وتتم ملاحظة أدائهم وتسجيل ذلك.
- اختبارات التحصيل achievement tests: حيث يُختبر الطلاب في قدراتهم في جوانب مختلفة من استخدام اللغة.
- اختبارات الأداء performance tests: حيث يُختبر الطلاب في أداءات لها علاقة بالعمل أو المهمات المنوطة بهم.

٥- تحليل المَهَمَّة Task Analysis:

يمكن تعريفه بصورة عامة بأنه: تحليل وتفكيك المهمات الرئيسة إلى مهام جزئية بحيث يسهل على المتعلمين التدريب على تلك المهام الجزئية واكتساب المهارات اللازمة لتنفيذ تلك المهام، مما ييسر تعلم المهمة الرئيسة بما تنطوي عليه من مهارات لازمة لتنفيذ تلك المهمة.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: تحليل مَهَمَّة كبرى "الحاجات اللغوية" في مواقف الاتصال اللغوي إلى مكوناتها الأساس "مهام لغوية"، وتنظيم تلك المهام في تدرج هرمي من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، بغية تهيئة أفضل الظروف للتدريب على تلك المهام واكتسابها، وصولا إلى إشباع تلك المهام الكبرى "الحاجات اللغوية".

فمثلاً حاجة أو مهمة لغوية رئيسة مثل (إلقاء خطبة محفلية أمام الجمهور)، يمكن تحليلها إلى مهام جزئية مكونة للحاجة أو المهمة الرئيسة، ومن خلال هذا التحليل للحاجة الرئيسة يستطيع متعلم اللغة تعلم المهمة الرئيسة بيسر وسهولة، فهذه المهمة السابقة مثلا يمكن تحليلها إلى مهام جزئية، هي:

- الترحيب بالضيوف الحاضرين.
- التعريف بالهدف من الخطبة.
- عرض موضوع الخطبة وأفكارها.
- تقديم الأدلة والبراهين على الأفكار المقدمة في الخطبة.
- الختام الجيد للخطبة.
- توديع الحاضرين وشكرهم.

وموقف مثل (عرض مشروع تعليمي أنجزه الطلاب)، يتطلب المهام التالية:

- ذكر نبذة مختصرة عن المشروع.
- بيان أسباب اختيار هذا المشروع.
- تحليل أدوار فريق العمل، لبيان الجهود التي بذلت في هذا المشروع.

- عرض أهم الصعوبات التي واجهت تنفيذ هذا المشروع.
- عرض أهم نتائج هذا المشروع، وإمكانية الاستفادة منه.

وقد أكد (غانم البسطامي، ١٩٩٥م http://www.startimes.com) أهمية استخدام أسلوب تحليل المهام في علاج صعوبات التعلم، إلا إنه زاوج بينه وبين أسلوب العمليات وجعل منهما أسلوبا متكاملا في تحليل هذه الصعوبات، وقد حدد ثلاث مراحل لهذا الأسلوب، تتمثل فيما يلي:

- تشخيص وتحديد أوجه القصور والقوة في أداء الطالب.
- تحليل المهمات التي يفشل فيها الطالب وتحديد الأجزاء الصعبة.
- اختيار وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة.

"جانييه" وتحليل المهمة:

وضع "روبرت جانييه" مبادئ نظرية في التعلم تعد نموذجاً للتعليم، حيث افترض " جانييه " أن كل مادة أكاديمية أو كل موضوع في هذه المادة له بنية هرمية Hierarchy تشمل قمتها أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيباً، وتليها الأقل تركيباً حتى الأبسط في قاعدة البنية الهرمية، وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلب قبلي Prerequisite لتعلم الموضوعات الأكثر تركيباً منها في البنية المعرفية الهرمية.

وفي ضوء هذا الافتراض، يرى " جانييه " أن المتعلم يكون مستعداً لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع، وبذلك فإن التخطيط للتعليم ينبغي أن يهتم بتحديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم كل موضوع داخل المادة الدراسية، وأيضاً تلك التي تلزم لتعلم المادة الدراسية ككل، وكلا الأمرين يعتمد على تحليل المهام التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها وتعلمها.

نموذج جانييه وتحليل المهمة:

في كثير من نظريات التعلم والنماذج المختلفة محاولة لتوضيح الطريقة التي من خلالها يحدث التعلم، وقد حدد جانييه في نموذجه الطريقة التي يحدث فيها التعلم، وقد

صور أن التعلم يحدث متدرجا من البسيط إلى المعقد، وهو بهذا يصور أهمية التدرج والتجزيء في التعلم من جهة، ومن جهة أخرى أهمية انتباه المعلم إلى التعلم السابق الذي قد يكون من الضروري تقييمه عند الطالب؛ لتحديد أين يكمن الخلل في عدم مقدرته على تعلم ما هو أرقى وأعقد، ويتدرج نموذج " جانييه" في التعلم من البسيط إلى المركب كما يلي:

(أ) التعلم الإشاري: هو نوع من التعلم اللا إرادي الذي يحدث نتيجة اكتساب استجابة شرطية لإشارة ما.

(ب) تعلم المثير والاستجابة: وهذا عكس السابق تعلم إرادي, يتضمن الربط بين: المثير والاستجابة.

(ج) تعلم السلاسل الحركية: وهذا النوع من السلاسل يرتبط فيها عدد من وحدات التعلم من نوع المثير والاستجابة مثل تشغيل ماكينة السيارة.

(د) الترابطات اللفظية: يطلق عليها أحيانا السلاسل اللفظية، وهي سلاسل من نوع لفظي, مثلاً لو تم عرض شكل جانييه الهرمي للتعلم فسوف يتم التعرف عليه بعد ملاحظة جوانبه وتسلسل مستوياته.

(هـ) تعلم التمييز المتعدد: ويكثر حدوثه في المدارس وفي الحياة اليومية، حيث يحتاج المتعلم للتمييز بين ما يقدم له من معلومات، مثل التمييز بين: الخفاش، والفراشة، والطيور الأخرى.

(و) تعلم المفهوم : يتضمن وضع مجموعة من الأمثلة والمثيرات في فئة واحدة، والاستجابة لها كوحدة واحدة, حيث يقوم المتعلم بتصنيفها، فإذا نظر إلى مجموعة أشكال مختلفة في الألوان والأحجام بعضها مثلثات أو مكعبات، فإنه يمكن للمتعلم فرزها وتصنيفها.

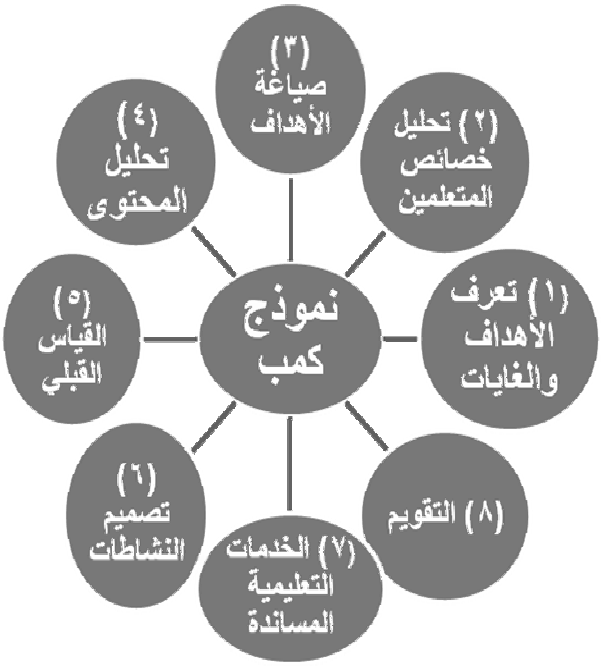
(ز) تعلم القاعدة: هو قدرة المتعلم على الربط بين مفهومين أو أكثر من خلال القاعدة التي تربط بينها، ولذلك يؤكد جانييه أن التطبيق العملي للمبادئ

المتعلمة، هو القدرة على استخدامها وليس فقط فهمها، مثل استخدام مهارات التحرير العربي في كتابات الخطط والرسائل.

(ح) تعلم حل المشكلات: يتطلب تعلم حل المشكلة عملية الربط بين أكثر من قاعدة لتشكيل قواعد جديدة تمكن المتعلم من اتخاذ القرار المناسب حيال وضع مشكل.

نموذج "جيرولد كمب" وتصميم البرامج التعليمية:

يُعد نموذج "كمب" من النماذج التي اهتمت بتحليل: الغايات، والأهداف، ومكونات المحتوى، واحتياجاته؛ بغية تصميم برامج تعليمية ناجحة، ويتكون هذا النموذج من ثماني خطوات، يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٣): نموذج "كمب" لتصميم البرامج التعليمية

الخطوة الأولى: تتمثل في التعرف على: الغايات التعليمية، والأهداف العامة لكل موضوع من الموضوعات.

الخطوة الثانية: تُعنى بتحليل خصائص المتعلم، وأنماط التعلم الملائمة له.

الخطوة الثالثة: تهتم بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية إجرائية تشير إلى سلوك التعلم المتوقع أن يؤديه المتعلم.

الخطوة الرابعة: يتم فيها تحليل المحتوى والوحدات التعليمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

الخطوة الخامسة: والتي تتعلق بإعداد أدوات القياس القبلية التي تحدد الخبرات السابقة لدى المتعلم في موضوع التعلم.

الخطوة السادسة: يتم فيها اختيار وتصميم نشاطات التعليم والتعلم والوسائل التعليمية اللازمة.

الخطوة السابعة: وتركز على تحديد الخدمات التعليمية المساندة وطبيعتها.

الخطوة الثامنة: وهي تهتم بتحديد أساليب تقويم تعلم الطلاب وباقي عناصر الموقف التعليمي.

ومن خلال ما سبق يتضح أن نموذج "جيرولد كمب" من النماذج التي تهتم بتحليل: الغايات والأهداف، وخصائص المتعلمين، والمصادر، والأنشطة، وأساليب وأنماط التقويم، بغية تصميم منهج تعليمي جيد قائم على مبادئ وأسس علمية، وفكرة التحليل هذه هي التي تقوم عليها فكرة البحث الحالية.

ورغم وجود نماذج أخرى اهتمت بتحليل الأهداف والحاجات وتصميم المواد التعليمية، مثل: نموذج "ديفيدز"، ونموذج "هاميروس"، ونموذج "دك وكاري"، ونموذج "جيرلاش"، ونموذج "عبد اللطيف الجزار" فقد ركز الباحث على عرض نموذجي: جانييه، وكمب فقط ؛ وذلك لما يلي:

(١) اهتم "جانييه" في نموذجه بأمرين، هما:

- تحليل البناء المعرفي السابق أو المتطلبات القبلية للمتعلم؛ لتم مراعاتها بعد ذلك عند تصميم المواد التعليمية.
- التدرج الهرمي في تقديم المادة التعليمية للمتعلم.

(٢) ركز "جيرولد كمب" على الربط بين: تصميم المواد التعليمية، والتحليل العلمي للأهداف والغايات والحاجات ومكونات المحتوى.

وقد استفاد الباحث من هاتين النقطتين عند بناء النموذج الخاص بالبحث الحالي، والذي قام الباحث بإعداده وتصميمه، بحيث يراعي: تحليل المتطلبات القبلية للمتعلم، والتدرج الهرمي المتمثل في تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، والتي يتم مراعاتها عند تصميم المواد التعليمية التي تُقدَّم للمتعلمين بعد ذلك، فقد توصل الباحث إلى وضع نموذج هرمي لتحليل الحاجات والمهام اللغوية، وتصميم البرامج اللغوية والتدريبية في ضوئها؛ وذلك حتى يكون هذا النموذج مثالا يُحتذى به في تحليل الحاجات والمهام لأي برنامج لغوي، وسوف يتناول الباحث هذا النموذج بشيء من التفصيل والتحليل فيما يلي:

** النموذج الهرمي للباحث في تحليل المهامّ وتصميم المواد التعليمية:

يتكون نموذج الباحث من ثماني خطوات تتدرج هرميا كما يلي:

(أ) تقويم قبلي للوقوف على الحاجات اللغوية للمتعلمين: فعدم التحديد القبلي للحاجات الفعلية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة في بعض البرامج اللغوية؛ يجعل تلك البرامج قليلة الفائدة للمتعلمين؛ وذلك لابتعادها عن احتياجاتهم الفعلية، وعدم تلبيتها لما يريده المتعلمون ويحتاجون إليه فعلا.

(ب) تحديد الحاجات اللغوية للمتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي باستخدام أدوات مناسبة، مثل: الاستبانة– الملاحظة– المقابلة الشخصية– دراسة الحالة– السجلات– المذكرات الشخصية– الدراسات المسحية...إلخ.

والفرق بين: هذه الخطوة، وما قبلها هو: أن الخطوة الأولى مجرد الوصول لتصور عام حول مستوى الطلاب، وهل هم يعانون من نقص في حاجاتهم اللغوية أم لا؟ وما أبرز هذه الحاجات؟، ومجرد الوصول إلى هذا التصور العام في الخطوة الأولى؛ يوصلنا بدوره إلى الخطوة الثانية، والتي تتمثل في التحليل العلمي والدقيق للحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في مواقف الاتصال اللغوي، وذلك باستخدام أدوات علمية متعددة، تحدد هذه الحاجات بشكل علمي تحليلي ودقيق.

(ج) تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى: فإذا تم التدريب على تعلم واكتساب تلك المهام اللغوية الصغرى، تحقق إشباع تلك الحاجات اللغوية لدى المتعلمين.

(د) تصميم البرامج والمواد التعليمية والتدريبية في ضوء تلك الحاجات والمهام اللغوية، وبذلك تلبي المواد التعليمية المتضمنة في هذه البرامج حاجات فعلية للمتعلمين.

(ه) التدريب على تعلم واكتساب تلك المهام اللغوية في مواقف تواصلية، وذلك من خلال تدريبات تواصلية، تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات التي تلبي لديهم تلك الحاجات.

(و) اكتساب وتوظيف تلك المهام في مواقف الاتصال اللغوي، حتى يتم تثبيتها لدى المتعلمين، وذلك من خلال استثمارها وتوظيفها في مواقف تواصلية جديدة.

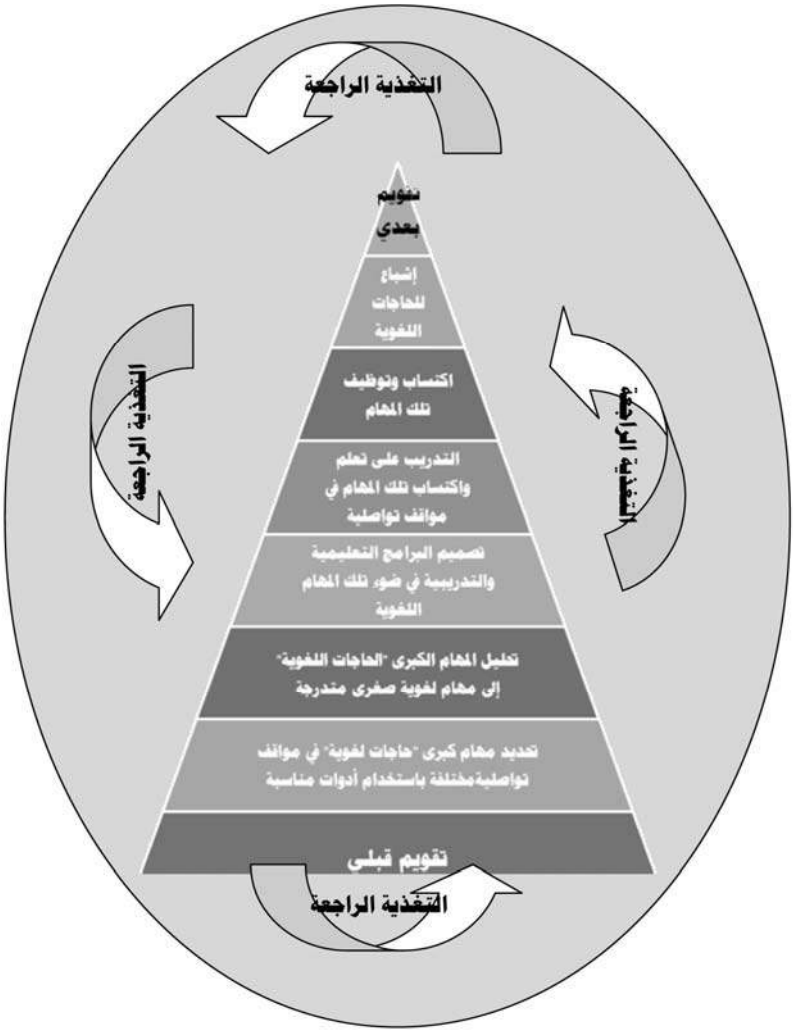
(ز) إشباع للحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة، وذلك من خلال تمكُّنِ المتعلمين من الاتصال الجيد والفعال في المواقف الاتصالية المختلفة.

(ح) تقويم بعدي، للتحقق من مدى إشباع هذه الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة ومستخدميها.

وينبغي التنويه بأن التغذية الراجعة تتمشى مع الخطوات المتدرجة لأسلوب تحليل المهام خطوة بخطوة، فمثلا لو قام المعلم أو مصمم البرنامج التعليمي أو التدريبي بتحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، لكنه وجد أن المهام اللغوية لم تساعد على إشباع تلك الحاجة اللغوية الكبرى التي تعبر عنها؛ فإنه يقوم بالتغذية الراجعة لما تم تقديمه، بحيث يقوم بالتعديل أو الإضافة أو التطوير والمراجعة لهذه المهام اللغوية بما يساعد على إشباع الحاجة اللغوية التي تعبر عنها هذه المهام، وكذلك إذا حدث أي خلل في مرحلة: التدريب، أو التوظيف، أو الإشباع للمهام والحاجات

اللغوية، فإنه يقوم بعمليات المراجعة والتغذية الراجعة لما تم تقديمه من أنشطة ومواد تعليمية، وصولا إلى إشباع الحاجات اللغوية التي تم تحديدها وتحليلها إلى مهام لغوية صغرى.

وقد صمم الباحث الشكل التالي ليوضح هذه الخطوات:



شكل (٤): النموذج الهرمي لتحليل المهام اللغوية وتصميم المواد التعليمية

٦-**دراسة الحالة case study**: يتم في دراسة الحالة تتبع طالب أو مجموعة مختارة من الطلاب خلال عمل ذي صلة أو خبرة تعليمية؛ من أجل تحديد خصائص ذلك الموقف، فقد يتم -مثلا- دراسة اللغة لدى طالب مبدع، أو طالب يعاني من اضطرابات أو صعوبات لغوية معينة، يقوم خلالها بالاحتفاظ بسجل يدون فيه خبراته اللغوية اليومية، والمواقف التي تستخدم فيها اللغة، والمشكلات التي يواجهها، كما يقوم الباحث بملاحظته في المواقف المختلفة، وعلى الرغم من أنه يصعب تعميم نتائج دراسة الحالة، إلا إنها تقدم مصدراً غنياً بالمعلومات التي يمكن أن تكمل المعلومات المستقاة من مصادر أخرى.

٧-**تحليل المعلومات المتوافرة**: في أي موقف تبرز فيه الحاجة إلى تحليل الحاجات، فهناك كمّ من المعلومات ذات العلاقة بهذه الحاجات موجودة في مصادر مختلفة، مثل: الكتب- المقالات المنشورة في المجلات- التقارير والمسوح- السجلات والملفات، حيث يمكن تحليل هذه المعلومات المتوافرة في هذه المصادر، للاستفادة مما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات ومعلومات حول هذه الحاجات اللغوية.

(ناصر الغالي،٢٠٠١م،ص٢٢: ٢٥) (www.airssforum.com(Kathleen Santpientro, (Abd Alkhliq Al- dabyany,www.yemennic.info/)

وتستفيد الدراسة الحالية مما سبق، حيث إنها استخدمت بعض أدوات تحديد الحاجات اللغوية السابقة في تحديد الحاجات والمهام اللغوية لمتعلمي اللغة من الطلاب الموهوبين لغويا، وذلك لأنها أكثر مناسبة لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، وتتمثل هذه الأدوات فيما يلي:

(أ) ملاحظة الدارسين "بصورة غير مقننة".

(ب) المقابلات الشخصية"بصورة غير مقننة".

(ت) الاستبانة"بصورة مقننة".

(ث) تحليل المهمة"بصورة مقننة".

(ه) تحليل المعلومات المتوافرة "منهج كيفي".

(د) الانطباعات الشخصية للباحث "منهج كيفي".

وقد تم الاستفادة من المعلومات التي وفرتها الأدوات السابقة في بناء مفردات الاستبانات في الدراسة الحالية، وقد استطاع الباحث إيجاد نوع من التكامل بين هذه الأدوات السابقة لتحديد الحاجات والمهام اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي.

رابعا- خصائص الطلاب الموهوبين لغويا:

يعرف "ويثي" الطالب الموهوب بأنه: ذلك النوع من الأفراد الذي يمتلك أداءً مرتفعًا بدرجة ملحوظة وبصفة دائمة. وهذا التعريف هو الذي تبنته الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين، بينما تبنى مكتب وزارة التربية والتعليم الأمريكية تعريف "ميرلاند"، والذي يشير إلى أن الطالب الموهوب هو: الذي يملك قدرات وإمكانات غير عادية تبدو في أداءاته العالية والمتميزة، والذي يتم تحديده من خلال خبراء متخصصين، وهذا الطالب لا تخدمه مناهج المدارس العادية بصورة فعالة، فهو يحتاج إلى برامج متخصصة ليتمكن من خدمة نفسه ومجتمعه.(http://mawhopon.net/ver_ar/news-1868.html)

وقد أجمع معظم الباحثين والعلماء على أن الموهوب هو الذي يمتاز بالقدرة العقلية التي يمكن قياسها في الجوانب التالية:

- القدرة على التفكير والاستدلال.
- القدرة على تحديد المفاهيم اللفظية.
- القدرة على إدراك أوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المماثلة.
- القدرة على الربط بين: التجارب السابقة، والمواقف الراهنة.

(http://ar.wikipedia.org)

وتتمثل خصائص الطالب الموهوب فيما يلي:

خصائص في التطور اللغوي:

- يستخدم كلمات كثيرة، ويركب جملا طويلة ومعقدة.
- يتحدث مع نفسه متلاعبا بالأصوات ومعاني الكلمات.
- يتميز بطلاقة لغوية وتعابير أعلى من مستوى أقرانه.
- يعبر عن نفسه بشكل جيد وواضح.
- يمتلك مخزونا من: المفردات، والتراكيب، والتعابير، والأفكار حول العديد من الموضوعات بما يفوق أقرانه في مستواه العمري.
- يستمتع ويتلاعب بالكلمات والأفكار؛ لإنتاج تراكيب لغوية جديدة.

خصائص في التطور الإبداعي :

- يظهر خيالا خصبا في أفكاره ورسومه وقصصه.
- يبتكر أصدقاء من وحي الخيال.
- يستخدم الألعاب والألوان والأدوات بطرائق خيالية ومختلفة.
- يميل إلى ممارسة الألعاب التي تتطلب مجهودا ذهنيا وتفكيرا عميقا.
- يستطيع تركيب أجزاء الأشياء غير المترابطة لتكوين أشكال جديدة ومتميزة.
- يثابر ولا يستسلم بسهولة في أثناء تنفيذ المهام.
- يميل إلى المغامرة، ولديه درجة عالية من حب الفضول.

خصائص في تطور الأداء الحركي:

- يتحكم بحركاته بشكل جيد ومتناسق.
- يتحكم بالأدوات الصغيرة كالمقص والأقلام بسهولة.
- يستخدم حواسه بشكل جيد، وأحيانا بشكل يسترعي الانتباه.
- يمتاز بنشاط حركي عال، ويبتكر حركات غير عادية.

- يمارس الألعاب التي تحتاج إلى مجهود عضلي.

خصائص في التطور الاجتماعي:

- يرغب في القيام بالأعمال الخاصة به بنفسه وبشكل مستقل.
- يتعامل مع من هم أكبر منه سنا بيسر وسهولة.
- يشارك الآخرين مشاعرهم.
- يتفاعل مع الآخرين بصورة جيدة.

خصائص في التطور المعرفي:

- يبدي سرعة عالية في التفكير.
- يدرك العلاقات بين الأشياء بصورة جيدة.
- يربط بين الأفكار المتباعدة بطرائق غير تقليدية.
- يرغب في تعرف كيفية عمل الأشياء، ويتساءل حولها.
- يتمتع بقدرة على الانتباه لفترة أطول ممن هم في مستوى عمره، ويملّ سريعا من الأنماط التقليدية.
- يمتلك القدرة على الإتقان السريع للمهارات ويستطيع توظيفها بشكل فعال.
- يحب المعلومات وتعرف الأشياء ذات العلاقة بثقافات الشعوب الأخرى.
- (http://www.alriyadh.com/2008/06/20/article352325.html)

ويستفيد البحث الحالي مما سبق في تيسير أمر تحديد الطلاب الموهوبين والتعرف عليهم من خلال الخصائص سالفة الذكر، فإذا ما تم تحديد هؤلاء الطلاب؛ أمكن تحليل المهام اللغوية التي تسهم في إشباع حاجات الاتصال اللغوي لديهم؛ لذلك فقد اهتم الباحث بعرض الخصائص المختلفة للطلاب الموهوبين، ولم يهتم بالخصائص اللغوية فقط؛ لأن هذه الخصائص مجتمعة تسهم في التعرف على الطلاب الموهوبين وتحديدهم، ومن ثَمَّ تحليل المهام والحاجات اللغوية لديهم.

خامساً وسائل الكشف عن الموهوبين لغويا:

(١) مقاييس الذكاء الفردية:

تشمل وسائل الكشف عن ذوي القدرات العالية مقاييس الذكاء "IQ test"، مثل: مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر للذكاء بطبعاتهما المتعددة، فهذه المقاييس عبارة عن مجموعة من الأسئلة يمكن من خلالها معرفة درجة الذكاء للفرد بشكل تقريبي، وقد تبنت "الجمعية العالمية للعرب ذوي الكفاءات العالية" هذا النوع من المقاييس كشرط للحصول على عضويتها، حيث تتوزع الدرجات لديها كما يلي:

درجة ذكاء اقل من الحد العام للذكاء: من ٥٨ إلى ٦٨.

الحد العام للذكاء في حدوده الأولى: من ٦٨ إلى٨٠.

درجة ذكاء جيدة , الحد العام: من ٨٠ إلى ١١٥.

درجة ذكاء جيدة جداً, أعلى من الحد العام: من ١١٥ إلى ١٢٥.

درجة ذكاء ممتازة جداً و تقترب من حدود العبقرية: من ١٢٥ إلى ١٣٥.

درجة ذكاء ممتازة جداً و موهوب يكاد يكون عبقرياً: من ١٣٥ إلى ١٤٥.

ذكاء في درجة العبقرية: من ١٤٥ إلى ١٦٥.

عبقري بدرجة عالية: من ١٦٥ إلى ١٨٥.

عبقري بدرجة عالية جداً و نادرة جداً: من ١٨٥ إلى ٢٠٠.

(http://www.varicolored.com/hiqai/iq_test.html)

(٢) اختبارات التحصيل والاستعداد:

هناك مواهب لا تكشف عنها مقاييس الذكاء الفردية أو الجماعية مثل الموهبة الأكاديمية أو المواهب المتخصصة كالموسيقى والفنون والقيادة، وفي هذه الحالة ربما يفضل استخدام وسائل أخرى، مثل: اختبارات التحصيل المقننة، ومقاييس الموسيقى المقننة، ومقاييس الفنون والقيادة. وعمومًا ترتبط اختبارات التحصيل بعملية تقييم للتحصيل المرتبط بخبرات تعليمية سابقة، وهناك اختبارات الاستعداد الدراسي

الأمريكي (سات SAT)، والتي تعد بمثابة مؤشرات للموهبة الأكاديمية، وتضم جزءًا لفظيًا وجزءًا رياضيًا (ديفيز جاري، وريم سيلفيا، ٢٠٠١م)، والقاعدة العامة في تمييز اختبارات الاستعداد عن اختبارات التحصيل هي أن محتوى الاختبار إذا ارتبط بالتعليم المدرسي في موضوع معين كان أقرب لاختبارات التحصيل، وإذا ابتعد عن محتوى المناهج المدرسية في موضوع محدد كان أقرب لاختبار الاستعداد الأكاديمي. (فتحي جروان، ٢٠٠٢م)

(٣) اختبارات ومقاييس الموهبة والإبداع:

من الوسائل التي تساعد على الكشف عن ذوي القدرات المرتفعة فيما يخص الجانب الإبداعي، مقاييس الإبداع: اللفظية، والشكلية، والتي طورها كل من: جيلفورد، وتورانس بمكوناتها: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والإفاضة، وتتضمن اختبارات الإبداع جوانب لفظية كما في اختبارات جيلفورد عن المترتبات والاستخدام البديل، والتي تم تطبيقها في عدد من الدراسات العربية المنشورة في الدوريات العالمية (Khaleefa, Erdos & Ashria, 1996a, 1996b, 1996c, 1997)، وتضم جوانب شكلية كما في اختبار بناء الصورة، والدوائر والخطوط الرأسية والأفقية، وحديثًا تم تطوير اختبار أوبان للتفكير الإبداعي في ألمانيا وهو أكثر ثراء من اختبارات تورانس، ولقد أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨) بتطبيق اختبار الدوائر في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، وتم تجريب ذلك في ٤ دول عربية: (مصر – العراق – تونس – الإمارات)، أما في السودان فقد تم استخدام اختبار الدوائر والخطوط الرأسية والخطوط الأفقية، وقد تم تقنين اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي "الشكل أ – ب" وتبيئه على البيئة السعودية في مناطقها المختلفة. (محمد حمزة أمير خان، ١٤١١هـ)، (عبد الله النافع آل شارع،١٤٢٨هـ)، (عبد الرحمن بن معتوق زمزمي،١٤٣٠هـ)

(٤) اتفاق الخبراء:

يمكن التعرف على الطلاب الموهوبين من خلال تقييم المنتوجات الإبداعية لديهم، سواء أكانت: لغوية، أم غير لغوية، وذلك عن طريق اتفاق الخبراء المتخصصين من

خلال تكوين لجنة من ٣ معلمين متخصصين في المجال، أو بواسطة ٣ خبراء، أو معلمَينِ وخبير واحد، ولقد أعدت "أمابلي" أفضل الوسائل لاستخدام أسلوب تقييم الخبراء للإنتاج الإبداعي .(Amabile, 1983, 1986)

وقد تبنت مؤسسة "موهبة" بالمملكة العربية السعودية بعض المقاييس للكشف عن الموهوبين، كان من بينها اتفاق الخبراء، حيث يتم اختيار الطلبة الموهوبين من خلال مشروع مستقل لاختيار الطلبة بالشراكة مع المركز الوطني للقياس والتقويم، فتقوم المدارس بالتعاون مع المركز الوطني للقياس والتقويم بترشيح عدد من طلبتها الموهوبين بناء على "نموذج ترشيح المعلم للطالب" والذي يعبأ من قبل معلمي الطلبة في مدارسهم, وفي حال إجماع ثلاثة معلمين على امتلاك الطالب لمعظم سمات الموهوبين يرشح لأداء اختبارات قياس.

(http://www.mawhiba.org/MawhibaPrograms/SchoolPartner/Students)

(٥) الترشيحات:

يقصد بها ترشيح الموهوبين من قِبَلِ الأفراد الأكثر احتكاكا بهؤلاء الموهوبين، و تشمل: ترشيحات أولياء الأمور، وترشيحات الأقران، والترشيح الذاتي (ديفيز وريم، ٢٠٠١)، وربما يكون أولياء الأمور هم أكثر معرفة بتطور القدرات الإبداعية لدى أبنائهم خاصة القراءة، والرسم والموسيقى والكتابة والتصميم، ولكن يبالغ بعض أولياء الأمور في تقدير قدرات أبنائهم في حين يقلل البعض من هذه القدرات، مما يقلل الثقة في هذا الترشيح منفردا، ولهذا يفضل اقترانة بجهة مرشِّحة أخرى، بينما يتمتع الأقران بقدرة كبيرة على معرفة ذوي القدرات المرتفعة فيما بينهم، ولهذا فهذا النوع من الترشيح يفيد في تحديد الطلبة الموهوبين، وخصوصا طلاب الأقليات والقادمين من المناطق النائية والمحرومين، كما يمتلك بعض الطلبة مواهب فنية وإبداعية متميزة وعلمية، وبالتالي فهم يرغبون في المشاركة في برنامج تربوي خاص للطلبة ذوي القدرات العالية، ولكن لا

يوجد من يدعوهم للمشاركة أو يرشحهم، ولهذا السبب يجب أن يشجع الطلبة على الترشيح الذاتي. (ديفيز وريم، ٢٠٠١)، (Martinson, 1974)، (cox et al,1985)

وقد اختارت الدراسة الحالية عينتها من الطلاب الموهوبين بمدارس الشراكة تحت إشراف مؤسسة "موهبة"، وقد استخدمت مؤسسة موهبة بالتعاون مع المركز الوطني للقياس والتقويم في انتقاء طلاب مدارس الشراكة ثلاث وسائل من وسائل اكتشاف الطلاب الموهوبين، وهي: الترشيحات، واتفاق الخبراء، واختبارات ومقاييس الموهبة والإبداع، ومن ثَمَّ قامت الدراسة الحالية بتحليل المهام والحاجات اللغوية لدى هؤلاء الطلاب.

سادسا– علاقة الموهوبين بتحليل الحاجات والمهام اللغوية:

الطلاب الموهوبين يمثلون شريحة خاصة، تتمتع بصفات وقدرات معينة تميزهم عن غيرهم من الطلاب العاديين في جوانب متعددة، فهم يمتلكون قدرات ومهارات خاصة تمكنهم من القيام بأعمال وأداءات ابتكارية، لا يستطيع الآخرون مجاراتهم فيها، ولذلك فهذه النوعية من الطلاب تحتاج إلى عناية ورعاية خاصة، تمكنهم من استثمار قدراتهم، وتوظيفها في خدمة أنفسهم وخدمة مجتمعاتهم التي يعيشون فيها.

ومن الجوانب التي تظهر فيها قدرات الطلاب الموهوبين الجانب اللغوي، فهم أكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم أو عن الآخرين، كما أنهم يستطيعون إبداع منتجات لغوية متفردة، مثل: الخطب، والوصايا، والتعليقات، والمناظرات، وإجراء الحوارات، والقصص، ووصف منتج إبداعي– والكتابات الصحفية، والأحاديث الإذاعية، والمقابلات الشخصية، وإلقاء الأسئلة...إلخ؛ لذا فإن احتياجاتهم ومتطلباتهم تزيد عن احتياجات الطلاب العاديين.

وعلى ذلك فإن هؤلاء الطلاب تبرز لديهم حاجات لغوية معينة، يحتاجون إلى التدريب عليها لإشباعها وتحقيقها، لكن إشباع الحاجة اللغوية دفعة واحدة يعد من الأمور الصعبة؛ وذلك نظرا لتركُّب الحاجة اللغوية وصعوبة تحقيقها كاملة؛ ولذلك فمن

المُجدِي أن يتم تحليل الحاجة اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى بحيث يسهل تحقيقها وإشباعها.

وقد قدم الباحث نموذجا هرميا لتحليل المهام والحاجات اللغوية، فحاجة مثل: (القدرة على تقديم عروض تقديمية لعرض: نشاط، أو فكرة، أو مشروع طلابي.) يمكن تحليلها إلى المهام اللغوية التالية:

١. عدم الاقتصار على العرض الشفهي فقط، وذلك باستخدام: المجسمات– الصور– البطاقات– برنامج عارض الشرائح (البور بوينت)– الأفلام الوثائقية...إلخ.
٢. التركيز على النقاط الرئيسة في العرض دون الدخول في التفاصيل.
٣. عرض الفكرة أو المشروع أو النشاط بتسلسل منطقي يتضمن: بروز الفكرة– محاولات التنفيذ– الصعوبات– نجاح الفكرة– الفوائد.
٤. استخدام اللغة البسيطة الواضحة التي لا تُشغل المستمع عن فهم مضمون الفكرة أو المشروع.
٥. مخاطبة الحواس المختلفة للمستمعين.
٦. تناسب العرض التقديمي مع الوقت المتاح.

وإذا ما نُظر إلى هذا المهام الجزئية؛ فإنه يسهل التدريب عليها واكتسابها مقارنة بالحاجة اللغوية مكتملة، كما أن تحليل المهام والحاجات اللغوية يسهم في تصميم البرامج اللغوية المناسبة لهؤلاء الطلاب الذين يتمتعون بقدرات خاصة؛ وعلى هذا فالطلاب الموهوبون لغويا أحوج الناس إلى تحليل المهام والحاجات اللغوية لديهم، حتى تتم مراعاتها والتدريب عليها والعمل على إشباعها.

الإطار العملي:

يشتمل هذا المحور على ما يلي:

(١) أدوات الدراسة.

(٢) نتائج الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها.

ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

(١) أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات البحث الحالي في ثلاث أدوات رئيسة، هي:

أولا– استبانة المواقف التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

ثانيا– استبانة الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

ثالثا– استمارة تحليل المهام اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولا– استبانة المواقف التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين:

١– هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد المواقف التواصلية التي يتوقع أن يمر بها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

٢– مصادر مادة الاستبانة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستبانة، وهذه المصادر هي:

(أ) الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت بـ: تحليل خصائص الطلاب الموهوبين لغويا– تحليل مواقف الاتصال اللغوي– تحليل الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية.

(ب) مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

(ج) الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحديد بعض مواقف الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الموهوبين، وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية، والعاملين في هذا الميدان أيضا.

(د) قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

- ملاحظة هؤلاء الطلاب الموهوبين؛ بهدف تحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.
- إجراء مقابلات شخصية مع هؤلاء الطلاب؛ لاستطلاع آرائهم، وتعرف مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.
- إجراء مقابلات شخصية مع العديد من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتعرف آرائهم حول هذه المواقف.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات في ميدان تعليم اللغة العربية.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

٣- تصميم الاستبانة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستبانة من خلال المصادر السابقة، حيث اشتملت على محورين رئيسين للمواقف التواصلية، وهما:

- المحور الأول (المواقف الشفهية): واشتمل هذا المحور على (١٧) موقفا تواصليا.
- المحور الثاني (المواقف الكتابية): واشتمل هذا المحور على (١٣) موقفا تواصليا.

وبذلك يكون العدد الكلى لهذه المواقف التواصلية هو (٣٠) موقفا تواصليا، وقد وضع الباحث أمام كل موقف ثلاثة بدائل تبين درجة الأهمية، وهي: (عالية - متوسطة - ضعيفة)، بحيث يأخذ البديل الأول (ثلاث درجات)، والثاني (درجتان)، والثالث (درجة)؛ ليتم وضع علامة [√] أمام إحدى هذه البدائل.

وقد رُوعي فيها: سهولة العبارات ووضوحها. عدم التركيب في المواقف. الدقة والتحديد.

٤- صدق الاستبانة: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين[١]؛ للتأكد من صلاحية مفرداتها للتطبيق، وقد تمثلت أهم تعديلات المحكمين فيما يلي:

- حذف الموقف رقم (١٥) من المواقف الشفهية، وهو: (مناقشة أطراف متعددة حول بعض الآراء والمشاكل)؛ نظرا لعموميته، وتضمنه بصورة إجرائية في مواقف أخرى مذكورة في القائمة.
- إضافة موقفٍ للمواقف الشفهية، وهو: (الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه)؛ وذلك نظرا لاحتياج الطلاب إلى هذا الموقف الذي يتعرضون له كثيرا، وقد وضع هذا الموقف آخر موقف في المواقف الشفهية.
- تعديل الموقف رقم (٣) من المواقف الكتابية، وهو: (التعليق كتابيا على الصور) إلى: (التعليق كتابيا على: كتابة زميل، أو موقف معين، أو حادثة، أو صورة، أو فكرة معينة)؛ ليصبح أكثر دقة وشمولية.
- دمج الموقفين الأخيرين في المواقف الكتابية (١٢-١٣)، وهما: (كتابة رسالة إلكترونية عبر البريد الإلكتروني- الكتابة في المدونات الشخصية الخاصة بهم على الشبكة العالمية "الإنترنت")؛ وذلك نظرا لانتمائهما إلى موقف واحد، وهو الكتابة على الشبكة العالمية، فلا حاجة لفصلهما كموقفين مختلفين.

وقد استجاب الباحث للتعديلات الثلاث الأولى؛ نظرا لقوة التبرير العلمي لها، أما التعديل الرابع، فلم يستجب له الباحث؛ وذلك لأن كتابة الرسائل الشخصية تحتاج إلى مهارات تختلف عن المهارات التي تحتاجها الكتابة في المدونات الشخصية، فهما موقفان مختلفان في الأسلوب والمهارات، وإن اشتركا في كونهما كتابة على الشبكة العالمية، فالباحث يرى ضرورة فصلهما كموقفين مختلفين.

---

١) انظر الملحق رقم (٤): أسماء المُحكَّمين على أدوات الدراسة الحالية.

وقد اشتملت الاستبانة على: الغلاف، والمقدمة التي توضح الهدف من الاستبانة، وبعض التعليمات الموجهة إلى السادة المُحَكَّمِين، ومفردات الاستبانة الثلاثين بمحوريها الرئيسين، وفي ضوء تعديلات المحكمين تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية، والمكونة من (٣٠) موقفا تواصليا؛ ليتم تطبيقها على فئتين، هما: فئة متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين، وفئة معلمي ومعلمات اللغة العربية.[١]

٥- ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل "ألفا كرونباخ"؛ وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث إن هذا المعامل يعطي قيمة تقديرية للارتباط بين عينتين عشوائيتين من المفردات المستمدة من نطاق شامل للمفردات التي تماثل مفردات كل من العينتين.(صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠م، ص١٦٥-١٦٦)، وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (٠,٨٠٠)؛ مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة للاستبانة.

٦- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث التي تجيب عن مفردات الاستبانة باتباع الخطوات التالية:

(أ) قسمت العينة إلى فئتين، هما: فئة الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات (٢٥ طالبا وطالبة)، وفئة المعلمين والمعلمات (٢٥ معلما ومعلمة)، وقد قصد الباحث المساواة بين الفئتين في العدد؛ لإيجاد قدر من الموضوعية في الاسترشاد بآراء الفئتين عند: تفريغ الاستبانات، وتحليلها، وتفسيرها.

(ب) اختيرت العينة من المدارس التابعة لمدارس الشراكة؛ حيث حددت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" بالاشتراك مع المركز الوطني للقياس والتقويم "قياس"، ووزارة التربية والتعليم السعودية فصولا في بعض المدارس

---

(١) ملحوظة: الاستبانة التي تطبق على الدارسين هي الاستبانة نفسها التي تطبق على المعلمين، إلا أن الباحث كان يغير الغلاف والتعليمات المتضمنة في المقدمة فقط ؛ لتناسب اللغة والتعليمات كل فريق من الفريقين، أي أنها أداة واحدة.

التي تم تحديدها؛ ليدرس فيها هؤلاء الطلاب الموهوبون مناهج خاصة بهم، تساعدهم على إثراء وتنمية قدراتهم الإبداعية، ويتم اختيار الطلبة الموهوبين من خلال مشروع مستقل لاختيار الطلبة بالشراكة مع المركز الوطني للقياس والتقويم، حيث تقوم المدارس بالتعاون مع" قياس" بترشيح عدد من طلبتها الموهوبين بناء على "نموذج ترشيح المعلم للطالب" والذي يعبأ من قبل معلمي الطلبة في مدارسهم, وفي حال إجماع ثلاثة معلمين على امتلاك الطالب لمعظم سمات الموهوبين يرشح لأداء اختبارات قياس، ويقوم الطلبة المرشحون من مدارسهم بإجراء "اختبارات قياس"؛ لاكتشاف الموهوبين منهم في موعد ومكان يتم الاتفاق عليه بين: قياس، والمدارس، وبعد إعلان نتائج اختبارات "قياس", تقدم لمبادرة الشراكة مع المدارس القوائم النهائية بأسماء الطلبة الموهوبين الذين سوف يتم إلحاقهم في مدارس الشراكة، وتُلْحِقُ موهبة الطلبة المختارين بدءا من الصف الرابع الابتدائي وحتى تخرُّجِهم من المرحلة الثانوية، ومن هنا يكون قد تم تحديد الطلاب الموهوبين من خلال:

١- اتفاق الخبراء "من خلال المعلمين".

٢- قياس سمات الطلاب ومنتجاتهم الإبداعية "من خلال الاختبار الذي يقدمه مركز قياس المتبني اختبار تورانس للإبداع بعد تقنينه وتبييئه على البيئة السعودية".

والجدول التالي يوضح توزيع مدارس الشراكة في أنحاء المملكة العربية السعودية:

جدول رقم (١): التوزيع الجغرافي لمدارس الشراكة في المملكة[1]

أولا– مدارس الشراكة بالرياض:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل الحي	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس الرواد الأهلية	شمال	الازدهار	بنين	ثانوي
مدارس منارات الرياض الأهلية	شمال	الازدهار	بنين	متوسط – ثانوي
مدارس المناهج	شمال	الغدير	بنين	ابتدائي– متوسط
مدارس التربية الأهلية	شمال	النخيل	بنات	ابتدائي– متوسط – ثانوي
مدارس التربية الإسلامية	شمال	الرحمانية	بنين	ابتدائي
			بنات	متوسط
مدارس الرياض	وسط غرب	الناصرية	بنين	ابتدائي– متوسط – ثانوي
			بنات	ابتدائي – متوسط
مدارس دار العلوم	شمال	الفلاح	بنات	ثانوي

ثانيا– مدارس الشراكة بالمنطقة الشرقية:

اسم المدرسة	المدينة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس الحصان الأهلية	الدمام	جنوب	المريكبات	بنين	ابتدائي– متوسط – ثانوي
		شمال	المزرعية	بنات	ابتدائي– متوسط – ثانوي
مدارس الفيصلية الإسلامية	الخبر	غرب	الحزام الأخضر	بنات	ابتدائي – متوسط – ثانوي
مدارس الدانة	الجبيل الصناعية	شمال غربي	دارين	بنين	ابتدائي

1) http://www.mawhiba.org/MawhibaPrograms/SchoolPartner/School/Selected-Schools/Pages/Riyadh.aspx.

ثالثا– مدارس الشراكة بمنطقة جدة:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس دار الرواد النموذجية	شمال	الشاطيء	بنات	ابتدائي – متوسط
مدارس التربية الحديثة	وسط غرب	الحمراء	بنات	ابتدائي – متوسط
مدارس الاندلس	شمال	الروضة	بنين	ثانوي
مدارس الفيصلية للموهوبين	وسط	العزيزية	بنين	متوسط
مدارس ابن خلدون	وسط شرق	مشرفة	بنين	ثانوي
مدارس دار الفكر	جنوب	المطار القديم	بنين	ابتدائي – متوسط – ثانوي
			بنات	متوسط – ثانوي
مدارس دار الذكر	شمال	النعيم	بنين	ابتدائي – متوسط – ثانوي

رابعا– مدارس الشراكة بمنطقة مكة:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس عبدالرحمن فقيه	طريق جدة مكة		بنين	ابتدائي

خامسا– مدارس الشراكة بمنطقة المدينة المنورة:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس الملك عبد العزيز			بنات	ابتدائي

وقد تمثلت عينة البحث الحالي في عينة قصدية من بعض مدارس الشراكة، والتي تمثلت في:

(مدارس منارات الرياض الأهلية "بنين"– مدارس الحصان الأهلية "بنين– بنات"– مدارس الرواد الأهلية "بنين"– مدارس الرياض "بنين– بنات")

وقد تم اختيار الطلاب والطالبات، وكذلك المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون لهؤلاء الطلاب والطالبات من هذه المدارس التي تم تحديدها قصديا لسببين، هما:

- أن هذه المدارس ممثلة لمجتمع الدراسة الحالية؛ حيث إنها ضمن مدارس الشراكة التي تم تحديدها من قِبَلِ: مؤسسة موهبة، ومؤسسة قياس، ووزارة التربية والتعليم.
- وجود علاقات شخصية مع بعض العاملين في هذه المدارس يسَّرتْ تطبيق أدوات البحث الحالي، وخصوصا على: الطالبات، والمعلمات؛ وذلك نظرا لحساسية التطبيق على هذه الفئة بالمملكة.

٧– تطبيق الاستبانة: استخدم الباحث أسلوبين في تطبيق الاستبانة: أولهما– توزيعها بطريقة مباشرة على: الطلاب، أو المعلمين فقط دون الطالبات أو المعلمات؛ لصعوبة التواصل المباشر معهم، وثانيهما– عن طريق إعطائها لمعلمين أو معلمات بينهم وبين الباحث علاقة وصلة؛ وذلك لتوزيعها على: زملائهم المعلمين أو المعلمات، أو توصيلها للطلاب أو الطالبات، ثم تجميعها منهم، والجدول التالي يوضح التوزيع العددي للفئات الفرعية المندرجة تحت هذه الفئات:

جدول رقم (٢): جدول توزيعي لفئات عينة الدراسة

م	الفئة الفرعية	العدد
١	الطلاب الموهوبين	١٦
٢	الطالبات الموهوبات	٩
٣	معلمي اللغة العربية	١٨
٤	معلمات اللغة العربية	٧
	المجموع	٥٠

ثانيا– استبانة الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين:

بُنِيَتْ هذه الاستبانة في ضوء الاستبانة السابقة، فقد قام الباحث بتحويل المواقف التواصلية النهائية إلى حاجات لغوية، فالتغيير يعتبر تغيرا شكليا في الصياغة فقط بما يحولها إلى حاجة لغوية تبرز في الموقف التواصلية، لكن المضمون واحد؛ ولهذا فإن الباحث كان ينبه العينة التي طُبقت عليها أدوات الدراسة الحالية أن هذه الاستبانة الخاصة بالحاجات اللغوية قد خرجت من رحم استبانة المواقف التواصلية، وحُوِّلتْ من مجرد مواقف تواصلية إلى حاجات لغوية في مواقف الاتصال اللغوي، وعلى هذا فاستبانة الحاجات اللغوية تتكون من محورين رئيسين أيضا، وهما:

الحاجات اللغوية في المواقف الشفهية: وهذه قد بلغ عدد مفرداتها (١٧) مفردة.

الحاجات اللغوية في المواقف الكتابية: وهذه قد بلغ عدد مفرداتها (١٣) مفردة.

ومن هنا يتضح أن مكونات استبانة الحاجات اللغوية هي مكونات استبانة المواقف التواصلية نفسها، فهما وجهان لعملة واحدة؛ ولهذا فقد أخذت هذه الاستبانة الإجراءات نفسها التي أخذتها استبانة المواقف التواصلية، من حيث: صياغة المفردات، وحساب الصدق والثبات، واختيار العينة، والتطبيق عليها، إلا أن نسبة الثبات في هذه الاستبانة بلغ (٠,٧٩٠)بينما بلغ في استبانة المواقف التواصلية (٠,٨٠٠)؛ مما يدل على تماثل نسبة الثبات بينهما؛ وذلك يرجع لإدراك العينة التي تم التطبيق عليها أن الاستبانة الثانية مبنية في ضوء الاستبانة الأولى، خاصة وأن العينة التي طبقت عليها الاستبانة الأولى هي العينة نفسها التي طبقت عليها الاستبانة الثانية؛ وباعتبار ما سبق فإن الباحث سيكتفي بما تم عرضه في الأداة الأولى؛ لاتحادهما في الخطوات والإجراءات.

ثالثا– استمارة المهام اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا:

في ضوء ما تم التوصل إليه في الاستبانتين السابقتين الخاصتين بـ: المواقف التواصلية، والحاجات اللغوية، قام الباحث بتحديد المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي، والتي تبلورت في صورة هذه الاستمارة.

١- هدف الاستمارة: هدفت الاستمارة إلى تحديد المهام اللغوية الصغرى التي تندرج تحت الحاجات اللغوية الكبرى؛ مما ييسر على: مصممي المناهج، ومعدي الحقائب التدريبية – فيما بعد – تضمين هذه المهام اللغوية في مناهجهم وحقائبهم التدريبية التي يمكن تأليفها في ضوء هذه الدراسة التحليلية للمهام اللغوية.

٢- مصادر إعداد الاستمارة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستمارة، وهذه المصادر هي:

(أ) مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

(ب) الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت باستخدام أسلوب تحليل المهمة، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية.

(ج) الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحليل بعض المهام اللغوية التي تترجم في مجموعها الحاجة اللغوية التي تندرج تحتها؛ وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية، والعاملين في هذا الميدان أيضا.

(د) ملاحظة السلوك اللغوي لهؤلاء الطلاب الموهوبين لفترات طويلة؛ بهدف تحديد المهام اللغوية التي يحتاجون إليها لإشباع حاجاتهم اللغوية في المواقف التواصلية.

(ه) إجراء مقابلات شخصية مع هؤلاء الطلاب؛ لتعرف المهام اللغوية التي يحتاجون لها.

(و) إجراء مقابلات شخصية مع العديد من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتعرف آرائهم حول هذه المهام اللغوية.

(ز) استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات في ميدان تعليم اللغة العربية حول هذه المهام اللغوية، ومدى ترجمتها لحاجات الطلاب الموهوبين اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي في المرحلة الثانوية.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

٣- تصميم الاستمارة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستمارة من خلال المصادر السابقة، وقد وضع الباحث في النهر الأول الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي، ثم وضع في النهر الثاني المهام اللغوية التي تندرج تحت هذه الحاجات، فقد تمَّ مقابلة كل حاجة لغوية بمهامها اللغوية المكونة لها، وقد بلغ مجموع المهام اللغوية في هذه الاستمارة (٢٧١) مهمة لغوية، قسِّمتْ على محورين، هما:

- المحور الأول (المهام اللغوية التابعة للحاجات اللغوية في المواقف الشفهية): واشتمل هذا المحور على (١٤٧) مهمة لغوية.
- المحور الثاني (المهام اللغوية التابعة للحاجات اللغوية في المواقف الكتابية): واشتمل هذا المحور على (١٢٤) مهمة لغوية.

وقد وضع الباحث أمام المهام اللغوية ستة بدائل، ثلاثة منها تبين درجة التناسب، وهي: (عالية – متوسطة – ضعيفة)، والثلاثة الأخرى تبين درجة الأهمية، وهي: (مرتفعة – متوسطة – ضعيفة)، حيث يأخذ البديل الأول في كل منهما (ثلاث درجات)، والثاني (درجتان)، والثالث (درجة)؛ ليتم وضع علامة [√] أمام إحدى هذه البدائل.[1]

٤- تحكيم الاستمارة: عُرضت الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول:

- مدى تناسب المهام اللغوية للحاجة اللغوية التي تعبر عنها.
- درجة أهمية هذه المهام بالنسبة للحاجات اللغوية.
- الصياغة اللغوية.

وقد قدم المحكمون بعض التعديلات التي أثرت هذه الاستمارة، ومن أهم هذه التعديلات ما يلي:

---

1) انظر الملحق رقم (٣): استمارة تحليل المهام اللغوية "الصورة النهائية".

- إضافة المهمة رقم (٦) في الحاجة اللغوية رقم (١) في المواقف الشفهية، وهي: (التنويع بين مخاطبة: الفكر، والعاطفة).
- تعديل المهمة رقم (٧) في الحاجة اللغوية رقم (٤) في المواقف الشفهية، وهي: (استخدام اللغة الفصحى الراقية) إلى (استخدام اللغة الفصيحة الواضحة البعيدة عن التقعر والابتذال (اللغة الإعلامية أو لغة المثقفين).
- حذف المهمة رقم (٨) في الحاجة اللغوية رقم (٥) في المواقف الكتابية، وهي: (عدم إبراز الآراء الشخصية لمن يسجل الندوة أو المؤتمر)، وذلك لتضمنها في المهمة رقم (٥)، والتي تنص على (كتابة الآراء والمقترحات المطروحة بموضوعية وحيادية، دون إبراز الرأي الشخصي).

وقد استجاب الباحث لهذه التعديلات، نظرا لوجاهتها، ودقة تبريرها العلمي، ولما فيها من ثراء لاستمارة تحليل المهام اللغوية، وفي ضوء: تعديلات المحكمين ومقترحاتهم، والنسبة التي حددها الباحث لقبول المفردة أو حذفها، وهي (٧٠%)، تم التوصل إلى الاستمارة في صورتها النهائية، والمكونة من (٥٤٢) مهمة لغوية مقسمةً على عدد الحاجات اللغوية (٣٠ حاجة لغوية في المواقف الشفهية والكتابية) حسب طبيعة كل حاجة وما تحتاجه من مهام لغوية.

تحليل النتائج وتفسيرها:

يستهدف هذا الجزء تحليل نتائج الدراسة الحالية، وذلك بهدف: الإجابة عن أسئلة البحث الحالي، والتحقق من فروضه، ويمكن تناول ذلك بشيء من التحليل والتفصيل فيما يلي:

(١) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالمواقف التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، بلغت هذه

القائمة (٣٠) موقفا تواصليا، منها (١٧) موقفا شفهيا، و(١٣) موقفا كتابيا، والجدول التالي يوضح هذه المواقف كما يلي:

جدول رقم (٣): المواقف التواصلية التي يتعرض لها الموهوبون لغويا

م	المواقف التواصلية
	أولا– المواقف الشفهية:
١.	الخطابة المحفلية.
٢.	الحديث الإذاعي المدرسي.
٣.	وصف منتج من إبداع الطلاب يقدمونه من خلال معرض لمنتجاتهم الإبداعية.
٤.	المقابلات الإعلامية التي تُجرى مع الطلاب في: الإذاعة– التلفاز– الصحافة.
٥.	العروض التقديمية التي يقدمها الطلاب لعرض: نشاط، أو فكرة، أو مشروع طلابي.
٦.	سرد قصة أو موقف.
٧.	التعليقات الشفهية على: موقف، أو فكرة، أو رأي، أو صورة، أو مشهد.
٨.	إلقاء الأخبار.
٩.	المناظرة حول بعض المشكلات والقضايا.
١٠.	عرض بعض وجهات النظر والمطالب نيابة عن زملائهم الطلاب.
١١.	التعبير عن آرائهم الشخصية في مشكلة أو موقف معينين.
١٢.	إلقاء الكلمات في مواقف حياتية معينة، كالترحيب بزميل أو مدرس جديد، أو وداع آخر، أو في افتتاح معرض مدرسي، أو رثاء شهيد أو زميل...إلخ.
١٣.	التقارير الشفوية.
١٤.	فن الإلقاء.
١٥.	وصف مشهد أو موقف أو صورة.
١٦.	الأسئلة الشفهية.
١٧.	الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه.
	ثانيا– المواقف الكتابية:
١.	كتابة كلمة في مناسبة معينة.
٢.	تلخيص درس أو قصة أو موضوع.
٣.	التعليق كتابيا على: كتابة زميل، أو موقف معين، أو حادثة، أو صورة، أو فكرة معينة.
٤.	كتابة دعوة لشخصية مشهورة لحضور مناسبة طلابية معينة.
٥.	تسجيل وقائع: الندوات، والمؤتمرات، التي يقيمها الطلاب.
٦.	تقديم مقترح أو تصور حول مشكلة مدرسية أو مجتمعية معينة.
٧.	توجيه شكوى طلابية حول مشكلة ما.
٨.	كتابة موضوعات التعبير التي يطلبها المعلمون.
٩.	إكمال قصة ناقصة بما يتمشى مع الاتجاه الفكري لمضمون القصة.
١٠.	كتابة تقرير حول ظاهرة أو مشكلة معينة.
١١.	كتابة بعض الأنشطة اللاصفية، مثل: مقال– هل تعلم– فكرة– معلومة– مسابقة– لغز...إلخ.
١٢.	كتابة رسالة إلكترونية عبر البريد الإلكتروني.
١٣.	الكتابة في المدونات الشخصية الخاصة بهم على الشبكة العالمية (الإنترنت).

وبعد تجميع هذه المواقف قام الباحث بعرضها على عينة الدراسة، وذلك بعد وضعها في شكل استبانة[1]؛ لبيان درجة أهمية هذه المواقف لدى الفئات المختلفة في عينة الدراسة، وقد قام الباحث بتفريغ التكرارات المعبرة عن استجابات العينة تجاه مفردات الاستبانة، ثم قام باستخراج الوزن النسبي لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه المواقف تبعا لدرجة الأهمية، وقد فرز الباحث هذه الأوزان النسبية في ضوء حساب طاقة المدى لمستوى الأهمية، والتي تبرز من خلال هذا التصنيف:

(أ) المواقف عالية الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (٢,٥٠: ٣).

(ب) المواقف متوسطة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٥٠: ٢,٤٩).

(ج) المواقف ضعيفة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٤٩: ١).

والجدول التالي يوضح ترتيب هذه الحاجات تبعا لدرجة الأهمية:

جدول رقم (٤): ترتيب الحاجات اللغوية تبعا لدرجة الأهمية

التصنيف	الحاجات عالية الأهمية	الحاجات متوسطة الأهمية	الحاجات ضعيفة الأهمية
أرقام الحاجات	في المواقف الشفهية: ١- ٢- ٣- ٤- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧. في المواقف الكتابية: ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣.	في المواقف الشفهية: ٥- ١١ في المواقف الكتابية: ١	لا يوجد
العدد	٢٧	٣	صفر

ويتضح من الجدول السابق أن المواقف التي حصلت على درجة عالية من الأهمية كانت هي الأعلى، فقد بلغت (٢٧) موقفا تواصليا، أما المواقف التي حصلت على درجة متوسطة من الأهمية، فقد بلغت ٣ مواقف، بينما لم يكن هناك مواقف حصلت على درجة ضعيفة، وهذا يمكن تفسيره بأن المتعلمين والمعلمين يشعرون بأهمية هذه

(١) انظر الملحق رقم (٢): استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي" الشكل النهائي".

المواقف التواصلية، وضرورة مرور الطلاب بها، وتدريبهم على التواصل الجيد فيها؛ ولهذا أخذت هذه المواقف التواصلية – عالية الأهمية –النصيبَ الأكبرَ في استجابات: المتعلمين، والمعلمين، تجاه استبانة المواقف التواصلية؛ مما يدل على الشعور القوي بأهمية هذه المواقف التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة (رشدي طعيمة، ١٩٨٢م، ص٨–٢٢) التي دعت إلى ضرورة تحديد المواقف العامة التي يتوقع أن يمر بها الدارسون للغة العربية، والتي يحتاجون فيها إلى احتياجات لغوية وثقافية معينة؛ بما يمكنهم من الاتصال بمتحدثي العربية في أقطارها المختلفة إذا ما أشبعت هذه الحاجات التي يفتقرون إليها.

كما تتفق مع دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص٢٥) التي أكدت ضرورة الاهتمام بتحديد مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في هذه المواقف، كما بينت أن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في التواصل اللغوي في كثير من المواقف التواصلية يعود إلى أن هذه المواقف تحتاج إلى اكتساب المتعلمين لمهارات معينة في ضوء احتياجاتهم اللغوية؛ مما يبرز ضرورة تحديد المواقف التواصلية والحاجات اللغوية التي تظهر في هذه المواقف لدى الطلاب.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة الحالية.

(٢) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: (ما الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في مواقف الاتصال اللغوي؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية، بلغت هذه القائمة (٣٠) حاجة لغوية، منها (١٧) حاجة في المواقف الشفهية، و(١٣) حاجة في المواقف الكتابية، والجدول التالي يوضح هذه الحاجات كما يلي:

جدول رقم (٥): الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي

م	الحاجات اللغوية
	أولا– في المواقف الشفهية: (أحتاج إلى)
١.	تقديم خطبة محفلية جيدة وملائمة للموقف والجمهور المخاطب.
٢.	التحدث في الإذاعة المدرسية بطلاقة ودقة.
٣.	وصف منتج من إبداعي أو من إبداع زملائي الطلاب نقدمه من خلال معرض للمنتجات الإبداعية.
٤.	القدرة على إجراء المقابلات الإعلامية في: الإذاعة– التلفاز– الصحافة بحرفية وثقة.
٥.	القدرة على تقديم عروض تقديمية لعرض: نشاط، أو فكرة، أو مشروع طلابي.
٦.	سرد قصة أو موقف بأسلوب جذاب وشائق.
٧.	إجادة التعليقات الشفهية على: موقف، أو فكرة، أو رأي، أو صورة، أو مشهد.
٨.	إلقاء الأخبار بصورة لائقة ومناسبة.
٩.	القدرة على المناظرة حول بعض المشكلات والقضايا.
١٠.	عرض بعض وجهات النظر والمطالب نيابة عن زملائي الطلاب.
١١.	إجادة التعبير عن آرائي الشخصية في مشكلة ما أو موقف معين.
١٢.	إلقاء الكلمات في مواقف حياتية معينة بكفاءة وفعالية، كالترحيب بزميل أو مدرس جديد، أو وداع آخر، أو في افتتاح معرض مدرسي، أو رثاء شهيد أو زميل...إلخ.
١٣.	القدرة على صياغة التقارير الشفوية وعرضها بصورة جيدة.
١٤.	الإلقاء الجيد لما أقدمه شفهيا.
١٥.	القدرة على وصف مشهد أو موقف أو صورة.
١٦.	القدرة على الصياغة الجيدة للأسئلة الشفهية.
١٧.	الإجابة عن الأسئلة التي توجه إلي بصورة جيدة.
	ثانيا– في المواقف الكتابية: (أحتاج إلى)
١–	القدرة على كتابة كلمة في مناسبة معينة بصورة جيدة.
٢–	تلخيص درس أو قصة أو موضوع بما لا يؤثر على المعنى.
٣–	التعليق كتابيا على: صورة، أو موقف، أو فكرة بتعليقات جذابة ومعبرة.
٤–	كتابة دعوة لشخصية مشهورة لحضور مناسبة طلابية معينة.
٥–	تسجيل وقائع: الندوات، والمؤتمرات، التي يقيمها الطلاب.
٦–	تقديم مقترح أو تصور حول مشكلة مدرسية أو مجتمعية معينة.
٧–	القدرة على توجيه شكوى نيابة عن الطلاب حول مشكلة ما.
٨–	كتابة موضوعات التعبير التي يطلبها المعلمون بصورة جيدة.
٩–	إكمال قصة ناقصة بما يتمشى مع الاتجاه الفكري لمضمون القصة.
١٠–	كتابة تقرير حول ظاهرة أو مشكلة معينة.
١١–	كتابة بعض الأنشطة اللاصفية، مثل: مقال– هل تعلم– فكرة– معلومة– مسابقة– لغز...إلخ.
١٢–	إجادة كتابة الرسائل الإلكترونية عبر البريد الإلكتروني.
١٣–	إجادة الكتابة في مدونتي الشخصية على الشبكة العالمية (الإنترنت).

وقد قام الباحث بتجميع هذه الحاجات وعرضها على عينة الدراسة، وذلك بعد وضعها في شكل استبانة[1]؛ لبيان درجة أهمية هذه الحاجات لدى الفئات المختلفة في عينة الدراسة، وقد قام الباحث بتفريغ التكرارات المعبرة عن استجابات العينة تجاه مفردات الاستبانة، ثم قام باستخراج الوزن النسبي لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه الحاجات تبعا لدرجة الأهمية، وقد فرز الباحث هذه الأوزان النسبية في ضوء حساب طاقة المدى لمستوى الأهمية، والتي تبرز من خلال هذا التصنيف:

(أ) الحاجات عالية الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (٢,٥٠: ٣).

(ب) الحاجات متوسطة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٥٠: ٢,٤٩).

(ج) الحاجات ضعيفة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٤٩: ١).

والجدول التالي يوضح ترتيب هذه الحاجات تبعا لدرجة الأهمية الموضحة أعلاه:

جدول رقم (٦): ترتيب الحاجات اللغوية تبعا لدرجة الأهمية

التصنيف	الحاجات عالية الأهمية	الحاجات متوسطة الأهمية	الحاجات ضعيفة الأهمية
أرقام الحاجات	في المواقف الشفهية: ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧. في المواقف الكتابية: ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣.	لا يوجد	لا يوجد
العدد	٣٠	صفر	صفر

ويتضح من الجدول السابق أن كل الحاجات اللغوية، سواء أكانت في: المواقف الشفهية، أم في المواقف الكتابية قد حصلت على درجة عالية الأهمية، ولم يأت أي منها

1) انظر الملحق رقم (٢): استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي" الشكل النهائي".

متوسطا ولا ضعيفا رغم تأكيد الباحث للعينة التي طبق عليها استبانة الحاجات اللغوية أن هذه الاستبانة مشتقة من الاستبانة السابقة الخاصة بالمواقف التواصلية، وهي بذلك تتفق في مجملها مع نتائج استبانة المواقف التواصلية التي أكدت أهمية معظم المواقف التواصلية،إلا أن هذا التغير الطفيف مقارنة بنتائج استبانة المواقف التواصلية ربما يعزى إلى أن تسمية هذه الاستبانة بالحاجات اللغوية، أشعر الطلاب والمعلمين بأهمية هذه الحاجات، وضرورة استقصائها كاملة، وأبرزها في صورة أكثر أهمية من المواقف نفسها، ومن هنا تتضح الدرجة العالية التي حصلت عليها هذه الحاجات اللغوية من الأهمية.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م،ص٦٢: ٤٩) التي سعت إلى تحديد أهم الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد توصلت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بـ (١٠٠) حاجة لغوية، وزعتْ على (١٢) مجالا رئيسا، وتمَّ ترتيبها تبعا لدرجة الأهمية من خلال استطلاع آراء الطلاب والمعلمين، كما وصَّتْ هذه الدراسة بضرورة تقديم الحاجات اللغوية ذات المرتبة الأولى (عالية الأهمية) في البرامج اللغوية لتعليم اللغة العربية، ثم الانتقال إلى الحاجات متوسطة الأهمية، أما الحاجات ضعيفة الأهمية فيمكن تقديمها في البرامج الحرة أو الكتب الإضافية.

ومما يؤكد نتيجة الدراسة الحالية دراسة (عبد الخالق الضبياني) (Abd-Alkhliq Al-ic.infohttp://www.yemen-dabyany) التي أثبتت ضعف مستوى الطلاب في المهارات اللغوية، نظرا لعدم مراعاة المناهج الدراسية لحاجات الدارسين، الأمر الذي يبرز ضرورة مراعاة هذه الحاجات عند تصميم المناهج التعليمية، ودراسة (ناصر الغالي،http://www.faculty.ksu.edu.sa)، التي أشارت إلى وجود فجوة بين: ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به في المواقف التي

يتعرضون لها، وذلك بسبب افتقارهم إلى حاجات لغوية معينة ينبغي الاهتمام بها عند إعداد المواد التعليمية لمتعلمي العربية.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة الحالية.

(٣) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو:(ما مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة مواقف الاتصال اللغوي؟)

استخدم الباحث أحد المعالجات الإحصائية، وهو اختبار(ت)، وذلك بهدف حساب الفروق بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين – أي قيمة ت –، ومن ثَمَّ بيان مستوى دلالة هذه الفروق، لبيان ما إذا كانت هذه الفروق: دالة، أم غير دالة على وجود اختلاف بين هذه المتوسطات، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار ت للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية لاستجاباتهم على استبانة المواقف التواصلية (المواقف الشفوية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	48.0800	2.58070	.597	48	غير دالة
طلاب	47.6400	2.62805			

جدول رقم (٨) نتائج اختبار ت للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية لاستجاباتهم على استبانة المواقف التواصلية (المواقف الكتابية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	33.4000	2.34521	2.884	48	غير دالة
طلاب	35.5200	2.83019			

وبتحليل الجدولين السابقين يمكن ملاحظة ما يلي:

بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات الطلاب في المواقف الشفهية (٤٧,٦٤٠٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات المعلمين والمتخصصين (٤٨,٠٨٠٠)، أن الفرق بينهما– أي قيمة ت– قد بلغ (٠,٥٩٧)، وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

كما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات الطلاب في المواقف الكتابية (٣٥,٥٢٠٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات المعلمين (٣٣,٤٠٠٠)، أن الفرق بينهما– أي قيمة ت– قد بلغ (٢,٨٨٤)، وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المواقف التواصلية: "شفهية– كتابية" يتعرض لها معظم الطلاب الموهوبين، وبالتالي فهم يدركون أهميتها بالنسبة إليهم، كما أن المعلمين هم أكثر الناس التصاقا بطلابهم، ويعرفون ويلاحظون كل المواقف التواصلية التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب الموهوبون؛ مما حدا بالطلاب والمعلمين إلى إيجاد نوع من شبه الاتفاق على أهمية هذه المواقف التواصلية لدى هذه النوعية من الطلاب.

أما بالنسبة للاختلاف البسيط وغير الدال بين: الطلاب، والمعلمين في المواقف الكتابية، والذي دل عليه الفرق في قيمة "ت"، والذي بلغ (٢,٨٨٤)، فإن هذا الفرق البسيط يرجع إلى اختلاف استجابات المعلمين عن الطلاب تجاه الموقفين الأخيرين اللذين اشتملت عليهما استبانة المواقف، وهما: (كتابة رسالة إلكترونية عبر البريد الإلكتروني– الكتابة في المدونات الشخصية الخاصة بهم على الشبكة العالمية "الإنترنت")؛ حيث بلغ الوزن النسبي للموقفَين عند المعلمين (١,٣٦)، بينما بلغ عند الطلاب (٢,٨٨)؛ مما يدل على ارتفاع اهتمام الطلاب بهذين الموقفين مقارنة بالمعلمين.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب أكثر حرصا على تلبية احتياجاتهم اللغوية في المواقف التواصلية المختلفة، كما أن المواقف هذه تختلف بتطور العصر، فهناك المستجدات التقنية، مثل: الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، والمدونات، وشبكات التواصل الاجتماعي...إلخ، وجيل الشباب – ومنهم الطلاب– أكثر اتصالا واستخداما لهذه المتغيرات الحديثة عن كثير من المعلمين الذين هم أقل اتصالا بهذه المتغيرات؛ وذلك بسبب انشغالهم بأعباء الحياة، أو عدم إيمانهم –في كثير من الأحيان– بأهمية الاتصال بهذه المتغيرات الحديثة؛ وهذا كله في النهاية يؤدي إلى تغير في الاهتمامات فيما

بينهما، وهذه النتيجة تدعو إلى ضرورة مراجعة البرامج اللغوية في ضوء حاجات الدارسين الحالية في مواقف الاتصال اللغوي، والتي تتطلب الاتصال بمتطلبات التقنية ووسائل الاتصال الحديثة.

وهذا الاتفاق الموجود بين: الطلاب، والمعلمين بصورة عامة يختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م،ص٥٨–٥٩) التي أظهرت وجود فرق بين استجابات الطلاب واستجابات المعلمين تجاه استبانة الحاجات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المواقف التواصلية، بلغ هذا الفرق (١٠,٤)، والذي دل على اختلاف النظرة بين: الطلاب، والمعلمين تجاه درجة أهمية الحاجات اللغوية. ويعزي الباحث هذا الاختلاف في النتائج بين الدراستين – رغم أن الباحث واحد– إلى اختلاف طبيعة البحثين، فالبحث الحالي خاص بتعليم اللغة العربية للعرب، والآخر خاص بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولكل ميدان طبيعته ومواقفه وحاجاته، مما كان سببا في هذا الاختلاف.

بينما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (رضا حافظ الأدغم،٢٠٠٣م، ص٥٤)، فبرغم أنها هدفت إلى تحليل الحاجات اللغوية للعاملين في القطاع الطبي، إلا إنها اتفقت مع الدراسة الحالية في أنه لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا بين: الممرضين، والأطباء تجاه استبانة الحاجات اللغوية التي قُدمت لهم في مجال التعامل مع الإداريين؛ وذلك بسبب كونها علاقات رسمية محددة ما يختلف حولها أحد.

ومما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة الحالية، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري الأول، وهو (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي التقديرات الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة المواقف اللغوية)؛ لأن الدراسة الحالية أثبتت عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات: الطلاب، والمعلمين تجاه استبانة المواقف اللغوية.

(٤) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرابع، وهو (ما مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة الحاجات اللغوية؟)

قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين – أي قيمة "ت"–، ومن ثَمَّ بيان مستوى دلالة هذه الفروق؛ لبيان ما إذا كانت هذه الفروق: دالة، أم غير دالة على وجود اختلاف بين هذه المتوسطات، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار "ت" للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية لاستجاباتهم على استبانة الحاجات اللغوية (الحاجات الشفوية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	48.0400	2.45764	.611	48	غير دالة
طلاب	47.6000	2.62996			

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار ت للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية لاستجاباتهم على استبانة تحديد الحاجات اللغوية (الحاجات الكتابية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	33.3600	2.15793	2.866	48	غير دالة
طلاب	35.4400	2.91662			

وباستقراء الجدولين السابقين وتحليلهما يتضح ما يلي: بلغت الدرجة الكلية لمتوسط درجات الطلاب في الحاجات الشفهية (٤٧,٦٠٠٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات المعلمين والمتخصصين (٤٨,٠٤٠٠)، أن الفرق بينهما– أي قيمة ت– قد بلغ (٠,٦١١)، وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

كما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات الطلاب في المواقف الكتابية (٣٥,٤٤٠٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات المعلمين (٣٣,٣٦٠٠)، أن الفرق بينهما– أي قيمة ت– قد بلغ (٢,٨٦٦)، وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

ويمكن تفسير ذلك الاتفاق بين: الطلاب، والمعلمين حول هذه الحاجات اللغوية وأهميتها، بأن الطلاب الموهوبين لغويا يمتلكون القدرة على تحديد الحاجات اللغوية التي يحتاجون إليها؛ ونظرا لتشابه الطلاب الموهوبين في: الصفات، والخصائص، والقدرات؛ فإنهم يكادون يتفقون على هذه الحاجات، أما اتفاق المعلمين معهم فيعود إلى أن الطلاب الموهوبين هم محط أنظار معظم المعلمين؛ وعلى هذا فالمعلمون يلاحظونهم، وينتبهون إليهم في المواقف التواصلية التي يتعرضون لها؛ ومن هنا يدركون بدقة الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء الطلاب الموهوبون لغويا؛ ومن هنا يأتي الاتفاق في تقدير الحاجات بين: هؤلاء الطلاب، والمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩ م، ص٦٠–٦١)، والتي بينت اتفاق الطلاب رغم اختلاف كتلهم البشرية: (إفريقيا– جنوب شرق آسيا– أوربا وأمريكا– باكستان وما حولها) على أهمية الحاجات اللغوية التي حددتها تلك الدراسة، سواء أكان ذلك في: الدرجة الكلية للكتل البشرية، أم في الدرجات الفرعية المرتبطة بكل مجال على حدة من المجالات الاثني عشر التي تضمنتها قائمة الحاجات اللغوية في هذه الدراسة.

كما تتفق مع دراسة (علي عبد العظيم سلام،١٩٩٦م, ص ٥٥–٨٣)، والتي بينت اتفاق معظم المعلمين الذين طُبقت عليهم هذه الدراسة رغم اختلاف: مؤهلاتهم، وخبراتهم على أهمية قائمة الحاجات التدريبية لهم.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة الحالية، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري الثاني، وهو (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي التقديرات الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة الحاجات اللغوية)؛ لأن الدراسة الحالية أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات: الطلاب، والمعلمين تجاه استبانة الحاجات اللغوية.

(٥) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الخامس، وهو: (ما المهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين ؛ لإشباع حاجاتهم اللغوية؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالمهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين؛ لإشباع حاجاتهم اللغوية في واقف الاتصال اللغوي، وقد بلغت هذه القائمة (٢٧١) مهمة لغوية، منها (١٤٧) مهمة لغوية تتبع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي الشفهية، و(١٢٤) مهمة لغوية تتبع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي الكتابية[1]

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية.

١- بالنسبة للإجابة عن التساؤل السادس، وهو: (ما التصور لوَحْدة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية؟

قام الباحث بوضع تصور لوَحْدة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، وقد توصل إلى هذا التصور من خلال ما يلي:

- الاستفادة من الدراسات السابقة، والإطار النظري.
- الاستفادة من استبانتي: الحاجات اللغوية، والمهام اللغوية اللتين توصلت إليهما الدراسة الحالية.
- تحليل نتائج الدراسة الحالية، وتفسيرها، والاهتداء بها عند وضع هذا التصور المقترح.
- دراسة البحوث والدراسات التي اهتمت بوضع تصورات مقترحة؛ للاستفادة منها في منهجية بناء وتصميم هذا التصور المقترح.

ويتكون هذا التصور المقترح من المكونات التالية:

---

(١) انظر الملحق رقم (٣): استمارة تحليل المهام اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

أولا– المقصود بالتصور المقترح.

ثانيا– فلسفة ومنطلقات التصور المقترح.

ثالثا– أهداف التصور المقترح: "عامة– خاصة".

رابعا– محتوى التصور المقترح.

خامسا– الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها.

سادسا– الأنشطة.

سابعا– الوسائل.

ثامنا– أساليب التقويم.

ويمكن تناول هذه المكونات بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولاً– المقصود بالتصور المقترح:

يقصد بالتصور المقترح في هذه الدراسة وضع مخطط عام لتصميم وحدة تعليمية يمكن تقديمها لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية، وتصاغ هذه الوحدة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء المتعلمون، بحيث تترجم الحاجة اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى يَسْهُلُ على المعلم تنفيذها مع طلابه، مما ييسر إشباع تلك الحاجة اللغوية الكبرى لدى هؤلاء المتعلمين، وسيقدم هذا التصور المقترح مثالا تطبيقيا على حاجة لغوية واحدة بما تشتمل عليه من بعض المهام اللغوية مما ورد في استمارة الحاجات والمهام اللغوية في الدراسة الحالية، وبذلك يمكن أن يُحتذى بهذه الوحدة المقترحة في تصميم مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية لدى الموهوبين لغويا في ضوء حاجاتهم اللغوية.

ثانياً– فلسفة ومنطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور المقترح من فلسفة مؤداها أن تعليم المهارات اللغوية للطلاب الموهوبين، لا بد وأن يتم في ضوء حاجاتهم اللغوية، والتي تُحلَّل إلى مهام لغوية صغرى؛ ليسهل تدريب الطلاب عليها، واكتسابهم لها، شريطة أن يتم تقديم تلك المهام

اللغوية والتدريب عليها من خلال مواقف تواصلية يتعرض لها هؤلاء الطلاب، وذلك بهدف إشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.

ثالثا– أهداف التصور المقترح:

(أ) الأهداف العامة:

يتمثل الهدف العام في هذا التصور المقترح في إشباع الحاجة اللغوية التالية لدى الطلاب الموهوبين، وهي:

(تقديم خطبة محفلية ملائمة للموقف والجمهور المخاطب).

(ب) الأهداف الخاصة "الإجرائية":

تتمثل الأهداف الخاصة في تدريب الطلاب الموهوبين على بعض المهام اللغوية، وهي:

١. الاستهلال الجيد لموضوع الخطبة.
٢. استخدام اللغة المناسبة للجمهور والموقف.
٣. الختام الجيد والمؤثر.

مع مراعاة أن هذه المهام –سالفة الذكر– ليست هي كل المهام الخاصة بتقديم الخطبة المحفلية والمضمَّنة في استمارة المهام اللغوية، وإنما هي بعض المهام التي تم انتقاؤها للتطبيق عليها، وقد اختيرتْ هذه المهام بالذات دون غيرها لأنها تسري في جسم الخطبة كاملة، ابتداء بالمقدمة، ثم انتقالا إلى متنها، وصولا إلى الخاتمة.

رابعا– محتوى التصور المقترح:

تضمن محتوى التصور المقترح بعض المواقف التواصلية التي يمكن تدريب الطلاب من خلالها على بعض المهام اللغوية اللازمة لتقديم الخطب المحفلية الملائمة للموقف والجمهور، وذلك بغرض إشباع تلك الحاجة اللغوية لدى الطلاب الموهوبين، وتضمّن هذا المحتوى مستويين متكاملين ومتداخلين، وهما:

- محتوى معرفي: ويتمثل ذلك فيما يقدم للطلاب من معارف ومعلومات نظرية

عن الخطبة ومكوناتها، وكذلك ما يقدم من مفردات وتراكيب لغوية تقدم لهم في هذه المواقف التواصلية.

- محتوى أدائيّ: ويتمثل فيما يقدم للطلاب من مهارات ومهام لغوية لازمة لتقديم الخطب المحفلية الملائمة للموقف والجمهور، والتي يتدربون عليها في مواقف تواصلية مختلفة.

وقد تكون محتوى هذا التصور المقترح من ثلاثة دروس، عُنْوِنَ كل درس فيها بالمهمة اللغوية التي يتدرب الطلاب عليها، وتمثلت هذه الدروس فيما يلي:

- الاستهلال الجيد لموضوع الخطبة.
- استخدام اللغة المناسبة للجمهور والموقف.
- الختام الجيد والمؤثر.

خامسا– الأساليب التدريسية.

تتمثل أهم الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها في تدريس هذه الوحدة المقترحَة فيما يلي:

- الحوار والنقاش.
- التعلم التعاوني.
- العصف الذهني.
- التعلم النشط.
- التعلم الذاتي.

وقد برزت هذه الأساليب في صورة توجيهات للمعلم، يتم بثها للمعلم في هذا التصور المقترح في أماكنها المناسبة لها؛ حيث لم يفرد الباحث دليلا خاصا بالمعلم؛ ليتم الربط المباشر بين: المحتوى، وأسلوب التدريس الملائم لكل جزء من أجزائه، خاصة وأن بعض المعلمين لا يهتمون بدليل المعلم إذا ما أُعدَّ مستقلا عن المحتوى التعليميّ.

سادسا– الأنشطة.

أُعدتْ أنشطة هذا التصور المقترح في ضوء معطيات التعلم النشط، بحيث يُوضع الطالب في الموقف التواصلي؛ لاكتساب المهارات والمهام اللغوية المستهدَفة، وتتدرج هذه الأنشطة عبر الخطوات التالية:

- عرض موقف تواصلي يتضمن المهام اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها؛ لاستنتاج وملاحظة هذه المهام اللغوية.
- تقديم مواقف تواصلية أخرى مشابهة لما تمَّ عرضه قبل ذلك؛ لإتاحة فرص التطبيق العملي للطلاب على هذه المهام اللغوية –سالفة الذكر–.
- التوسع والاستثمار فيما تعلمه واكتسبه الطلاب من مهام لغوية، وذلك من خلال توظيفها في مواقف لغوية تواصلية جديدة.

سابعا– الوسائل.

تمثلت أهم الوسائل التعليمية التي تم اقتراحها في هذا التصور المقترح فيما يلي:

- شرائط مسجَّلة.
- أقراص مدمجة "CD".
- الشبكة العنكبوتية.
- البطاقات التعليمية.

ثامنا– أساليب التقويم.

تمثلت أساليب التقويم في "بطاقات تقدير الأداء" التي تساعد المعلم على ملاحظة السلوك الأدائي للطلاب في ضوء مؤشرات أدائية محددة، وقد تمَّ صياغة هذه المؤشرات الأدائية بناء على المهام اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها، وقد تم صياغة بطاقات تقدير الأداء على مرحلتين، هما:

- إتباع كل درس بتقويم لأداء الطلاب في المهام المستهدفَة في هذا الدرس تحت عنوان "اختبر نفسك"، بحيث يتمّ تقويم أداء الطلاب في ضوء بطاقة تقدير

أداء خاصة بالمهام اللغوية المتضمَّنة في هذا الدرس فقط، وعلى هذا يكون هناك ثلاث بطاقات تقويم لأداء الطلاب في الدروس الثلاثة.

- إتباع الوحدة المقترحة بتقويم نهائي تحت عنوان "اختبار نهاية الوحدة"، بحيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام اللغوية التي تمَّ تدريب الطلاب عليها في الدروس الثلاثة في الوحدة المقترحة.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل السادس من تساؤلات الدراسة الحالية.

توصيات البحث:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من: نتائج، وتفسيرات، توصي الدراسة بما يلي:

١. مراعاة المهام اللغوية التي حددتها الدراسة الحالية عند إعداد وتصميم البرامج اللغوية والتدريبية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

٢. بناء المواد اللغوية والتدريبية التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية في ضوء المواقف التواصلية التي يتعرضون لها.

٣. الاهتمام أولا عند تصميم المناهج التعليمية أو الدورات التدريبية بتقديم الحاجات اللغوية ذات الرتبة الأولى [عالية الأهمية]، ثم الانتقال إلى الحاجات اللغوية ذات الرتبة الثانية [متوسطة الأهمية] بعد ذلك، أما الحاجات اللغوية ذات الرتبة الثالثة [ضعيفة الأهمية]، فيمكن تقديمها في البرامج الإثرائية، أو الحرة، أو كنشاط غير صفي يمارسه الطلاب خارج الفصل.

٤. التحرك من العام للخاص في تصميم البرامج التعليمية والتدريبية، بحيث تبدأ هذه البرامج بتحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، ثم الانطلاق إلى تحديد الحاجات اللغوية التي تبرز في هذه المواقف، ومن ثَمَّ صياغة المواد

والأنشطة اللغوية لهذه البرامج في ضوء المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية لدى المتعلمين في هذه المواقف التواصلية.

٥. إعادة تقويم برامج تعليم العربية في ضوء قائمة المواقف التواصلية، وقائمة الحاجات اللغوية، واستمارة تحليل المهام اللغوية التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٦. تدريب المعلمين على إستراتيجيات وطرائق إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي.

٧. ضرورة تدريب الطلاب الموهوبين لغويا على المهام اللغوية التي تتعلق بمواقف الاتصال اللغوي: الشفهية، والكتابية.

٨. مراعاة المواقف التعليمية التي تشتمل عليها كتب تعليم العربية لحاجات المتعلمين، بحيث تصمم هذه المواقف بصورة أقرب ما تكون إلى المواقف الحقيقية التي يتعرض لها هؤلاء المتعلمون.

٩. الاهتمام بتحليل احتياجات متعلمي اللغة العربية، سواء أكان ذلك للناطقين بالعربية، أم لغير الناطقين بها؛ حتى تتوافر مرجعية علمية يمكن الاستناد إليها عند تصميم البرامج التعليمية والتدريبية لمتعلمي اللغة العربية من العرب، أو من غير العرب.

١٠. العمل على توفير برامج لغوية عبر الشبكة العالمية (الإنترنت) تلبي وتشبع حاجات الدارسين من أجل تدريبهم على الاتصال اللغوي الفعال؛ وذلك من خلال تدريبهم على المهام اللغوية التي يحتاجون إليها.

١١. الاستفادة من استمارة تحليل المهام اللغوية التي توصل إليها البحث الحالي في: الدراسات اللغوية، وفي تحليل المهام اللغوية لكل الشرائح والقطاعات التي تهتم بتعلم أو تعليم اللغة العربية للناطقين بالعربية، أو لغير الناطقين بها.

١٢. الاستفادة من النموذج الذي وضعه الباحث، والخاص بتصميم المواد التعليمية وتحليل الحاجات اللغوية، في الدراسات التي تهتم بإعداد المواد اللغوية وتحليلها.

١٣. اهتمام المناهج والبرامج اللغوية بمواقف الاتصال اللغوي التي طرأت حديثا، وتدريب المتعلمين عليها، مثل: التواصل شفهيا أو كتابيا على مواقع التواصل الاجتماعي "فيس بوك – تويتر– نوت لوج– تووإلخ"، والتواصل اللغوي عبر المدونات "blogs" أو المتون اللغوية العربية "ArabiCorpus"، أو التواصل اللغوي عبر الدردشة "الشات"، أو البريد الإلكتروني.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج وتوصيات يقترح الباحث بعض الموضوعات التي تصلح كمجال للدراسة، وهي:

١. فعالية برنامج تدريبي للطلاب الموهوبين في ضوء المهام اللغوية اللازم توافرها في مواقف الاتصال اللغوي.

٢. تقويم كتب تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب.

٣. تحليل المهام والحاجات اللغوية للطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة.

٤. تحليل المهام والحاجات اللغوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية من الناطقين بالعربية.

٥. تحليل المهام والحاجات اللغوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية من الناطقين بغير العربية.

٦. إعداد اختبارات تقويمية في ضوء المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية.

٧. إجراء دراسة ميدانية موسعة لواقع الاتصال اللغوي بين متعلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.

٨. قياس معدلات الدخل اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية في ضوء المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية.

٩. اللغة المرحلية وأثرها في تباين المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بها.

١٠. اللغة المرحلية وأثرها في تباين المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

١١. أسلوب تحليل المهمة وأثره في إعداد المواد التعليمية لمتعلمي اللغة العربية.

١٢. فعالية برنامج إثرائي في الأنشطة: الصفية، أو غير الصفية في ضوء حاجات الطلاب اللغوية.

* * *

المراجع:

أولا– المراجع العربية:

١- الأمم المتحدة: قرار الأمم المتحدة رقم (٣١٩٠)، ورد في الجلسة العامة رقم (٢٢٠٦) في ديسمبر ١٩٧٣م.

٢- ابن قتيبة الدينوري: عيون الأخبار، المجلد الثاني، دار الكتب المصرية، ١٩٢٥م.

٣- أحمد عبد الصمد: تحليل حاجات طلاب القسم العلمي من المرحلة الثانوية في اللغة الإنجليزية واقتراح إطار عام لتحسين لغتهم الإنجليزية بناء على هذه الحاجات، رسالة ماجستير"غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٤م، مجلة المستخلصات المصرية،ج (ب)، المجلد الأول.

٤- ديفز جاري، وريم سيلفيا: تعليم الموهوبين والمتفوقين، ط ٤، ترجمة: عطوف ياسين، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر، ٢٠٠١م.

٥- رشدي طعيمة: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٢م.

٦- .....: تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م.

٧- رضا حافظ الأدغم: الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبيّ في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م.

٨- سليمان داود الواسطي: دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جـ٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥م.

٩- صالح بن فوزان الفوزان: الخطب المنبرية في المناسبات العصرية، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، المجلد الأول، ١٩٩٣م، ص٨٣: ٨٦.

١٠- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١١- عبد الرحمن بن معتوق زمزمي: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري "الشكل ب" على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ.

١٢- عبد الله النافع آل شارع: تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "الأشكال ب" وتطبيقاته على البيئة السعودية، الملتقى الإداري الخامس "الإبداع والتميز الإداري، ١٤٢٨هـ.

١٣- علي عبد العظيم سلام: الحاجات التدريبية (المهنية، والأكاديمية) لمعلمي اللغة العربية وأثر كل من: المؤهل، والخبرة، والمرحلة التعليمية على احتياجاتهم إليها، مجلة مستقبل التربية، كلية التربية – فرع دمنهور، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٦م.

١٤- علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشوف، الرياض، ١٩٩١م.

١٥- غانم البسطامي: المناهج والأساليب في التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٥م في: http://www.startimes.com/f.aspx?t=6135409

١٦- فتحي جروان: أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٢م.

١٧- محمود الناقة، رشدي طعيمة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة "الإسيسكو"،٢٠٠٦م.

١٨- محمد حمزة أمير خان: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور "النسخة أ" على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى، العدد ٤، ١٤١١هـ.

١٩- ناصر الغالي: مقرر إعداد مناهج ومواد تعليم اللغة الثانية، في:

http://www.faculty.ksu.edu.sa.

٢٠- هداية هداية إبراهيم: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراة" غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

٢١- .....: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

٢٢- وفاء خالد سليم: الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير"غير منشورة"، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٨٩م.

ثانيا– المراجع الأجنبية:

Abd-Alkhliq Al-dabyany: Language Needs for Engineering College Questionair, Faculty of Engineering, Sanhaa Univeresty-Yammen,MP (Unpuplished),2004. http://www.yemen- ic.info/contents/studies.

23- Al-Mulhim, Abdullah: An English Teacher Needs Assessment of Saudi College of Students with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia", PhD, The Technology University of Mississippi, 2001.

24- Amabile, T.:The social psychology of creativity, New York: Springer-Verlag, 1983.

25- ……...:The personality of creativity. Creative living, 15, 12-16, 1986.

26- Cox, J., Daniel, N., Boston, B. Educating able learners: Programs and promising practices. Austin, TX: University of Texas Press, 1985.
Guilford, J.P: Traits of Creativety in H.H, Anderson (ED), creativity and its cultivation, New York: Haarper, 1959.

27- http://dubaieyes.net/up/uplong/D1483977522576-578337170.gif.

28- http://mawhopon.net/ver_ar/news-1868.html

29- http://www.alukah.net/Sharia/0/8008/#ixzz2IuciwWSN.

30- http://www.jawabk.net.

31- Jordan,Ronald,R.: EAP and Needs Analysis, with a Focus on Materials Development in academic English, Sultan Qaboos University, Oman,2001.

32- Kathleen Santpientro: Needs Assessment for Adult ESL Learners, Colorado Univeresity, Department of Education.
http://www.airssforum.com/f29/t22143.html.

33- Long Michael: Second language Needs Analysis,2005
http;//www.lavoisier.fr/notice/html.

34- Martinson, R.:The identification of the gifted and talented. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent Schools, (1974).
Savignon, S.: Communicative Competence, Theory and Classroom Practice, Reading, Adison - Wesley Publishing Company, 1983.

35- Stein. M.L: Creativity Culture, Journal of psychology, 36, 1953.

36- The Encyclopedia Britannica. Vol. 3 Micropedia, 15th ed,1986.

37- Torrance, E.P: Encouraging Creativity in the classroom, 2nd printing Englewood Cliff. N.J: Prentice Hool. 1971.

* * *

دراسة تحليلية لبعض قضايا الطفولة في المجلات التربوية المتخصصة كما يراها التربويون

"مجلة الطفولة والتنمية أنموذجاً"

د. هاني محمد يونس موسى

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة بنها

دراسة تحليلية لبعض قضايا الطفولة في المجلات التربوية المتخصصة كما يراها التربويون "مجلة الطفولة والتنمية أنموذجاً"

د. هاني محمد يونس موسى

قسم أصول التربية – كلية التربية

جامعة بنها

ملخص الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من مسلمة أساسية فحواها أن البحث العلمي عامة، وفي مجال الطفولة خاصة إنما يمثل ركيزة انطلاق لدراسة قضايا الطفولة دراسة متواصلة وواعية، تساعد على مواجهة مشكلاتها والتعرف على احتياجاتها، وتحديد أولوياتها، ومن هدفت هذه الدراسة تعرف واقع البحث التربوي في مجال الطفولة، وإلقاء الضوء على أهم قنوات التعبير عنه، مع تعرف أهم المجالات والقضايا المرتبطة بالطفولة التي عبرت عنها مجلة الطفولة والتنمية كأحد المجلات التربوية المعبرة عن قضايا الطفولة، بالإضافة إلى بحث سبل تفعيل المجلة في تناول موضوعات جديدة مرتبطة بالقضايا المختلفة للطفولة في الوقت الراهن، وانتهت إلى عدة نتائج من أبرزها: توفير المجلة وعاء خصبا لنشر العديد من الأبحاث والدراسات المرتبطة بقضايا الطفولة، مع عدم التركيز على قضية الإبداع لدى الأطفال رغم أهميتها، مواكبة المجلة إلى حد مقبول قضايا وموضوعات الطفولة، مع الإشارة في البحث إلى أهمية تطوير مجلة الطفولة والتنمية وميدان البحث التربوي في مجال الطفولة.

An analytical study of some childhood issues in specialized educational magazines as seen by educators "Childhood and Development magazine model"

Dr. HANY MOHAMED YOUNS MOUSA

Assistant Professor of Education Department of fundamentals of Education

Faculty of Education Benha University

Abstract:

This study is based on an important principle is that scientific research in general, and the field of childhood private but represents a pillar starting to study the issues of childhood study continuous and conscious, help to cope with their problems and to identify their needs and priorities, and purpose of this study know the reality of educational research in the field of childhood, and dumping light on the most important channels of expression for, with you know the most important areas and issues associated with childhood expressed by the Journal of childhood and development as one of the magazines educational mouthpiece of child-related issues, as well as to discuss ways of activating the magazine in dealing with new themes linked to issues of various Children's Fund at the moment, and ended up several results notably: the provision of the magazine and the pot fertile ground for the publication of several research and studies related to children's issues, with a lack of focus on the issue of creativity in children while important, keep up the magazine to an acceptable level issues and topics of childhood, with reference in the search to the importance of developing the magazine childhood development and the field of educational research in field of childhood.

مقدمة

الأطفال في القرن الحادي والعشرين في حاجة ماسة إلى وسائل عصرية مبتكرة لمواكبة العصر في شتى مجالاته، والتي منها المجال الإعلامي، خاصة في ظل مجتمع عالمي يتصف بالقرب الشديد والتأثير المتبادل السريع، وفي ظل عولمة شملت كل النواحي، فجعلت العالم قرية صغيرة سريعة التأثر والتأثير، الأمر الذي صار يتطلب الاعتماد على النفس في شتى مناحي الحياة، وخاصة فيما يتعلق بالثقافة التي ننقلها لأبنائنا؛ وهي الثقافة العربية والإسلامية، بدلا من الاعتماد – بشكل مستمر – على كل ما هو غربي حتى في المنابع الثقافية التي توجد في مجتمعاتنا العربية والإسلامية.

وقد وعت الأمم المتقدمة في العصر الحديث ما للطفولة من مكانة سامية؛ لأنّ المستقبل لا يقوم إلا على أكتاف صغار الحاضر عندما يكبرون ويتقلّدون دفة الحياة ومقاليدها، وهذا الوعي واضح بيّن، ترشد إليه غزارة الإنتاج الموجّه للطفل، أو المتعلق بالطفل من أحد الجوانب، لا سيما في مجال التربية التي تصب حتماً في خانة أهداف تلك الأمم وما تسعى إليه[1]، فقد صار من المعايير الأساسية التي تحدد مستوى التقدم الحضاري في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة، ما يبديه هذا المجتمع من اهتمام وحرص على أطفاله، فالتركيز على الطفولة واحتياجاتها وإعطاؤها أولوية في تخطيط التنمية القومية؛ يعد ركيزة للتنمية البشرية، فأطفال اليوم هم رجال الغد، وعدة الوطن، وقوته المنتجة في المستقبل[2].

ولا شك أن الإيمان بدور الإعلام البنَّاء، يفرضُ تركيزاً على تطور وسائل إعلام الطفل، وعلى كل تجربة جادة وفاعلة، وبحثاً عن جديد يستمد من التجارب السابقة مما يساعد على الارتقاء والنهوض والتفرد، ولما كانت وسائل الإعلام ضيفاً دائماً، مرحباً به في كل بيت، أصبحت شريكاً فاعلاً للأسرة والمجتمع والمدرسة في تربية الأبناء منذ لحظة ولادتهم، بل وقبلها؛ لما تحدثه من تأثير على نفسية الآباء في أسلوب الحياة، وقد يدمن الطفل وسائل الإعلام، والتلفاز تحديداً؛ لانتشاره الواسع وسهولة متابعة برامجه،

فيألف وجوه المذيعين والمذيعات والممثلين والممثلات أكثر مما يألف وجوه الناس من حوله، وبذلك ينشأ متأثراً بالإعلام، وبشكل خاص التلفاز، بكل ما فيه من فوائد وأضرار ومحاسن ومساوئ[٣]، ومن هنا تظهر أهميّة وسائل الإعلام، وضرورة إيجاد مجلة مناسبة للطفل كوسيط أساسي بنّاء؛ لتشكيل شخصيته المستقبلية الرائدة القائدة .

وقد شهدت العقود الأخيرة تقدما هائلا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وظهور ما يعرف بالانفجار المعرفي؛ المتمثل في كم المعلومات والمعطيات؛ التي استطاع الإنسان أن يحصلها، إذ يقدر الرصيد المعرفي للبشرية في العقود القليلة الماضية بأضعاف ما توصل إليه الإنسان عبر آلاف السنين، وقد انعكس هذا الانفجار المعرفي في كم الأبحاث والدراسات التي تنشر في العديد من الدوريات في شتي المجالات وفي جميع أنحاء العالم، وأصبح الهدف من النشر في تلك الدوريات المتخصصة تبادل المعرفة، ونشر الأفكار البحثية الجديدة، والابتكارات العلمية والتكنولوجية، والأطروحات الفكرية، وتلقي النقد والتعليق، وبالتالي إتاحة مناخ يساعد علي مزيد من البحث والمعرفة، كما أصبحت قدرة الباحث علي نشر إنتاجه في أية دورية عالمية تعني كفاءته العلمية، وتمكنه من آليات البحث الجيد، فصار كل باحث يسعى إلي نشر أبحاثه ودراساته الأكاديمية في بعض الدوريات العلمية في مجال تخصصه، بل يطمح في الوقت ذاته إلي نشر تلك الأبحاث بالدوريات والمجلات ذات السمعة الطيبة؛ والتي تصنف في مرتبة متقدمة بين غيرها من الدوريات المتخصصة؛ لأن ذلك سيضمن له أن يحظى برصيد أكاديمي متميز، يوفر له مكانة علمية أعلي، أو وضعا متميزا بمؤسسة بحثية رفيعة، حيث أصبحت معظم الجامعات المتقدمة تشترط أن ينشر أعضاء هيئة التدريس بها أبحاثا في دوريات عالمية مشهود بكفاءتها(٤).

وتشير الدراسات العلمية إلى "أن أجهزة الإعلام تلقي بظلالها على الطفل المعاصر إيجاباً أو سلباً، حتى إنه يصعب عليه أن يفلت من سيطرتها، فهي تحيط به إحاطة السوار بالمعصم وتحاصره من مختلف الجهات، وبمختلف اللغات، ليلاً ونهاراً...وتحاول أن ترسم

لـه طريقـاً جديـداً لحياتـه، وأسـلوباً معاصراً لنشاطه وعلاقاتـه، ومـن ثـم فهـي قـادرة علـى الإسـهام بفاعليـة فـي تثقيفـه وتعليمـه، وتوجيهـه، والأخـذ بيـده إلـى آفـاق الحيـاة الرحبة...."(٥).

وقد بذلت جهود علمية كثيرة لتحليل الدراسات العلمية التي نشرت في العديد من المجلات بشكل عام على المستويين العربي والعالمي، فعلى المستوى العربي جاءت دراسة علي العمري و وليد نوافله٢٠١١م (٦) لتحلل مضامين البحوث المنشورة في مجلة تعليم الجماهير خلال عقد من الزمن (١٩٩٠ – ٢٠٠٠)، من خلال اختيار ٦٣ بحثا من أصل ٩٩ تم نشرها في المجلة، أي بواقع ٨٣,٣ %، وهي نسبة مرتفعة للغاية تسمح بتقديم تصورات موثقة عن طبيعة الاتجاهات والمسارات، التي عبرت عنها المجلة طوال فترة عقد التسعينيات موضوع الدراسة، وتضمنت أبرز نتائج الدراسة: ذكر الكثير من الملاحظات بخصوص مضامين البحوث المنشورة، ومنهجيتها، وأطرها النظرية، ومدى التزامها بالإجراءات المتعارف عليها عند إجراء البحوث، ومستوى أساليب الكتابة والعرض، ومدى ارتباطها ببعدي الأصالة والابتكار والاهتمام بالقضايا العربية والإسلامية وجديتها في مناقشة النتائج وطرح التوصيات. وأوصت الدراسة بتطوير مجلة تعليم الجماهير وتطوير البحث العلمي في ميدان تعليم الكبار في الوطن العربي.

أما دراسة الزكي ٢٠٠٨ (٧) فهدفت التعرف علي حجم قضايا التربية العربية التي عرضتها بعض الدوريات التربوية العالمية في الفترة من ١٩٩٥ حتى ٢٠٠٦، وكيفية معالجة البحوث المنشورة بتلك المجلات لتلك القضايا العربية، من حيث الموضوع, وكذلك التعرف علي حجم مشاركة الباحثين العرب في نشر الأبحاث التربوية في تلك الدوريات، وأوضحت نتائج الدراسة أن حجم المشاركة بأبحاث حول قضايا التربية العربية في الدوريات العالمية محدود جدا، بالإضافة إلي تدني مشاركة الباحثين العرب بالنشر في تلك الدوريات العالمية، حيث لم تتجاوز نسبة المشاركة ١,٧% من إجمالي الأبحاث المنشورة في تلك الدوريات، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: التأكيد

علي أهمية النشر في الدوريات العالمية، واعتباره شرطا من شروط التقدم للترقي للدرجة الأعلى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وعقد دورات تدريبية وورش عمل يقوم فيها مجموعة من الخبراء الوطنيين والأجانب بتدريب الباحثين العرب علي المهارات اللازمة للنشر في الدوريات العالمية.

كما قام صباريني والرازحي ١٩٩١(٨) باستقصاء واقع البحث في مجال التربية العلمية في الجامعات الأردنية، من خلال مسح ملخصات رسائل الماجستير، التي أعدت من قبل طلاب الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، خلال الفترة ١٩٧١– ١٩٨٨، فتم تصنيف الرسائل طبقا لنوع البحث (أساسي – تطبيقي – تقويمي – وصفي)، وطبقا لمجال البحث (إعداد المعلم – مناهج العلوم – المعلم – المتعلم ...الخ).

وعلى المستوى العالمي جاءت دراسة تساي و وين Tsai & wen 2..5 (٩) للتعرف على" توجهات البحوث في التربية العلمية في ثلاث دوريات متخصصة في مجال تدريس العلوم وهي:

(Journal of Science Education(SE)

International Research In Science Teaching(JRST)

Journal Of Science Education(IJSE)"

وذلك من خلال تحليل البحوث المنشورة في تلك المجلات في الفترة الممتدة من ١٩٩٨– ٢..٢، من حيث نوع البحث: تجريبي أو نظري أو دراسة حالة أو تطبيقي، ومن حيث مجال أو موضوع البحث، مثل: إعداد المعلم، المنهج، التقويم ..الخ.

كما حلل دي جونغ De Jong 2..7 (١٠) البحوث المنشورة عام ١٩٩٥ والمنشورة عام ٢..٥ في الدوريات العالمية (IJSE, JRST, SE)، حيث صنف الموضوعات إلى ١٤ مجالا بحثيا، مثل: اتجاهات الطلاب، استراتيجيات التدريس، حل المشكلات ..الخ.

وسار أيضا على نفس المنوال "ليي و وو و وتساي Lee,Wu, Tsai, 2..9 (١١) في دراستهم التي هدفت التعرف على "توجهات بحوث التربية العلمية في الدوريات العالمية

(IJSE, JRST, SE) خلال الفترة من عام ٢..٣– ٢..٧"، فتم مقارنة النتائج مع ما توصل إليه تساي و وين 2..5 Tsai Y&wen في دراستهما السابقة، وتوصلوا إلى وجود تشابه كبير بين الدراستين من حيث أنواع البحوث، حيث ارتفعت نسبة البحوث التجريبية عن باقي البحوث الأخرى، أما مجال البحث فقد لوحظ وجود تغير في التوجهات عما كانت عليه في الفترة ١٩٩٨–٢..٢.

كما أجريت العديد من الدراسات العلمية التي تركزت حول مساهمة البحوث العلمية النفسية والتربوية في التكفل بقضايا الطفولة، ومنها دراسة بعيبع ٢..٨م (١٢)، التي هدفت القيام بإجراء مسحي لجميع مذكرات التخرج (الليسانس) في الفترة الممتدة من ٢..١– ٢..٧ بجامعة سطيف، للكشف عن مدى اهتمام البحث العلمي الجامعي بقضايا الطفل والطفولة، وانتهت إلى ضعف الاهتمام بتلك القضايا بأشكالها المتنوعة.

وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية على أهمية المجلات التربوية التي تعنى بمجال الطفولة بشكل خاص من خلال تناول القضايا المختلفة المرتبطة بالطفولة، حيث أشارت مقالة كونيل وميري2..4 Connell, Mary (١٣) إلى إحدى أهم تلك القضايا، وهي الإيذاء الجنسي للطفل الأمريكي والمعلومات الخاطئة عن الموضوع طبقاً لما تناولتها مجلة الإيذاء الجنسي للطفل الأمريكي، فعرض المقال عدة كتب، ركزت على الإيذاء الجنسي للطفل في الولايات المتحدة الأمريكية، وما يتردد من معلومات خاطئة حول ذلك.

كما أشار دولي وسيليا ونين وكول 1996 Doyle, Celia, Nene, Coll (١٤) إلى النقاشات الحالية عن موضوع حماية الطفل كما تعكسها المجلات البريطانية الأكاديمية المتخصصة على مدار العشرين عاما الماضية، و تناولت هذه النقاشات العقاب والإيذاء البدني للطفل، وإجراءات الوقاية والتدخل، وبعض الموضوعات تناولت العنف المنزلي، وسوء معاملة الطفل، والإهمال البدني، والإيذاء العاطفي.

كما تناولت مجلة الصحة المدرسية الأمريكية٢,١.م (١٥) العوامل البيئية لدى الفرد والأسرة والمجتمع المحلى المسئولة عن مشكلة السمنة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، حيث عرض المقال اختباراً قصيراً عن مشكلة السمنة لدى أطفال المرحلة الابتدائية من أصل لاتيني.

أما هول، ديفيد ١٩٨٧م(١٦) فقدم مقالاً لمجلة الأطفال والمجتمع لعام ١٩٨٧، والتي يصدرها المكتب القومي للأطفال في المملكة المتحدة، حيث قدم هذا المقال معلومات عن الأعداد الأربعة الأولى لمجلة الأطفال والمجتمع لعام ١٩٨٧، حيث تناولت أفضل الممارسات والخطط وكل الموضوعات المبتكرة عن رعاية الأطفال، وموقف العاملين في مجال الخدمة الاجتماعية من قضية الإيدز.

كما تناولت مجلة الصحة المدرسية ٢,١.م (١٧) اختباراً للمتخصصين في مجال الصحة المدرسية، والذي تناول إحدى قضايا الطفولة، وهي مشكلة استهلاك أطفال المدارس للأغذية والمشروبات، بالإضافة إلى التركيز على مجموعة من الاستراتيجيات لتنفيذ تطعيم الأطفال ضد الأنفلونزا بداخل المدرسة.

كما تناولت بعض المجلات العربية القضايا الإعلامية المرتبطة بالطفولة، وذلك مثل دراسة البسيوني ٢,١. (١٨) التي ركزت على قضية هامة، وهي تنمية الوعي الثقافي للطفل، وذلك من خلال تحليل مضمون مجلات طفل ما قبل المدرسة؛ للوقوف على ما تتضمنه من مجالات ثقافية، والتوصل إلى تصور مقترح للارتقاء بمجلات طفل ما قبل المدرسة، وقد تم اختيار عينة من مجلات طفل ما قبل المدرسة؛ وهي مجلة " ويني – الدبدوب " بمصر، ومجلة ملحق العربي الصغير بالكويت، وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: تميز المادة المنشورة بالمجلتين محل الدراسة في الإخراج الصحفي، وإهمال المجلتين لعدد من المجالات الثقافية الهامة.

أما دراسة عبدالعزيز ٢..٩ (١٩) فهدفت تقديم نموذج لمضمون وشكل مجلة الأطفال، لتنمية بعض القدرات الإبداعية لدى أطفال المرحلة الإعدادية، والتعرف على

أهم السمات والخصائص التي تميز الأطفال المبدعين عن غيرهم من الأطفال العاديين، وبناء جيل قادر على مسايرة الحياة بتطوراتها وأحداثها وتغيراتها السريعة.

وجاءت دراسة بدر ٢٠١. (٢.) لتركز على دور القصص المقدمة في مجلات الأطفال(سمير وميكي) في تنمية السلوك الاجتماعي للطفل المصري، وانتهت إلى مجموعة من النتائج، منها: تأكيد القصص- بشكل كبير- على الأنماط السلوكية الإيجابية المرغوبة، كاحترام القانون والسلطة، وصرف الأطفال عن الأنماط السلوكية السلبية، كإيذاء الآخرين، وتعدد الحاجات النفسية والاجتماعية؛ التي تقدمها قصص المجلتين.

بينما ركزت دراسة مسعود ٢..٨ (٢١) على إحدى القضايا الهامة للطفولة وهي العنف، وذلك من خلال السياق القصصي الموجود بالقصص المصورة، وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: ارتفاع معدلات قراءة القصص داخل مجلات الأطفال بما تحويه من مطاردات ومعارك وضرب، وجاء الاتجاه إلى الترغيب في العنف في المركز الأول في مجلة ميكي، و ارتفاع نسبة ضحايا العنف من الأطفال داخل مجلتي الدراسة، وجاء المنزل في المرتبة الأولى بالنسبة لأماكن ارتكاب العنف، يليه الشارع، ثم الحدائق العامة، ثم وسائل النقل، وأخيرا المدرسة.

مشكلة الدراسة

وهكذا جاءت العديد من الدراسات التربوية التي تناولت بعض قضايا الطفولة بأشكالها المتنوعة، وإن كانت دراسات قليلة، ولم تتناول العديد من مجالات وقضايا الطفولة، وبالتالي فالبحث في مجال الطفولة يعد من الميادين الهامة للبحث التربوي؛ لأنه يهتم بدراسة القضايا المرتبطة بالطفولة وما يعترضها من مشكلات، ومحاولة طرح العديد من الحلول لتلك المشكلات.

ومن هنا فالدراسة الحالية هدفت إلى تحليل البحوث التربوية التي نشرت في مجلة " الطفولة والتنمية "، والكشف عن الأسس النظرية والتطبيقية التي تستند إليها، والتعرف على مدى قدرتها على مواجهة كافة التحديات التي تواجه الطفولة في المنطقة العربية.

وتنطلق هذه الدراسة من مسلمة أساسية فحواها أن البحث العلمي عامة، وفي مجال الطفولة خاصة إنما يمثل ركيزة انطلاق لدراسة قضايا الطفولة دراسة متواصلة وواعية، تساعد على مواجهة مشكلاتها والتعرف على احتياجاتها، وتحديد أولوياتها.

وقد صدر العدد الصفري لهذه المجلة في ١٩٩٩، وتعاقب على رئاسة تحريرها العديد من كبار التربويين في الوطن العربي، والذين أثروا هذه المجلة وجعلوها من الدوريات العلمية المحترمة في مجال الطفولة، ولما كانت مجلة "الطفولة والتنمية" تولي أهمية خاصة للاتجاهات والقضايا المستجدة المؤثرة فى قضايا الطفولة بالمنطقة العربية، فهي تعد رافدا جوهريا لتلك القضايا في المنطقة العربية.

والواقع أن ثمة روافد إعلامية وثقافية أخرى في المنطقة العربية أسهمت في دراسة قضايا الطفولة، وتمثلت هذه الروافد في عدد من المجلات العلمية التابعة للجامعات ولكليات التربية، وكذلك فى مجلات ثقافية مستقلة أخرى، ولكن هذه الدوريات والمجلات قد تكون غير منتظمة، ومبعثرة فى مجملها، أو تتسم بالمحلية الشديدة في أغلب الأحيان؛ لذا فإن مجلة الطفولة والتنمية عكست في جانب كبير من مادتها العديد من قضايا الطفولة في المنطقة العربية خلال الأعداد التي أخرجتها، وفى الوقت نفسه عكست أبحاث المجلة بعض أنشطة الدول العربية في قضايا الطفولة العربية، كما عرضت أهم المؤتمرات والندوات التي اهتمت بذلك.

إذن، فصدور تلك الأعداد من هذه المجلة يجعل من المهم تقييم جهودها، سعياً نحو تطويرها، ودعم قضايا الطفولة من خلالها، ومن هنا برزت أهمية الدراسة الحالية.

وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- ما ملامح ثقافة الطفل العربي ؟

٢- ما دور وسائل الإعلام والاتصال في تنشئة الطفل ؟

٣- ما واقع الطفولة العربية بأبعادها المختلفة؟

٤- ما الخصائص الشكلية العامة لمجلة الطفولة والتنمية ؟

٥- ما الدرجات العلمية/الوظيفية للباحثين الذين نشروا بحوثهم في مجلة الطفولة والتنمية؟

٦- ما أبرز قضايا الطفولة التي تناولتها مجلة الطفولة والتنمية ؟

٧- كيف يمكن تطوير مجلة الطفولة والتنمية وتحسين البحث العلمي في مجال الطفولة العربية ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية:

- تعرف واقع البحث التربوي في مجال الطفولة، وإلقاء الضوء على أهم قنوات التعبير عن.
- تعرف أهم المجالات والقضايا المرتبطة بالطفولة التي عبرت عنها مجلة الطفولة والتنمية.
- الكشف عن حجم ونوع ما ينشر من موضوعات في مجال الطفولة.
- بيان نوعية الباحثين ودرجاتهم العلمية المختلفة الذين نشروا بحوثهم في مجلة الطفولة والتنمية.
- بحث سبل تفعيل المجلة في تناول موضوعات جديدة مرتبطة بالقضايا المختلفة للطفولة في الوقت الراهن.
- تحديد ملامح رؤية مستقبلية يمكن في ضوئها التطوير المستقبلي للمجلة لخدمة قضايا الطفولة.

أهمية الدراسة

نبعت أهمية الدراسة الحالية من أنها:

تعد محاولة لاستجلاء بعض الأمور المتعلقة بإحدى الدوريات المهتمة بقضايا الطفولة؛ للتعرف على مكانة المجلة في كونها تمثل إحدى نوافذ نشر القضايا المرتبطة بالطفولة، والمعبر عن اهتمامات الباحثين بهذا المجال، خاصة وأنه لم يتم تناولها– في حدود علم الباحث– بدراسة علمية تتناول محتوياتها وطريقة عرضها.

تعد محاولة لرصد ما يجرى في الميدان التربوي من تطورات واتجاهات جديدة للقضايا المرتبطة بالطفولة؛ للنهوض ودعم الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة في مجال الطفولة.

أعدت قائمة ببليوجرافية (كشافاً تفصيلياً) – بمثابة قاعدة بيانات – لمحتوى أعداد المجلة بمجالاتها المتنوعة (في ملحق مستقل)، مما يساعد في توسيع فرص الإفادة بما فيها من محتوى تربوي، وتيسير الوصول إليها بسرعة.

يمكنها إثارة تساؤلات أو حوارات لدى الباحثين؛ حتى تكون باعثاً لدراسات وبحوث أخرى تالية.

اقترحت بعض الرؤى والتوصيات لتطوير مجلة الطفولة والتنمية، والارتقاء بحركة البحث العلمي في مجال الطفولة.

حدود الدراسة

الحد الزمني: وتمثل في الأعداد الصادرة من مجلة الطفولة والتنمية منذ العدد الصفري الصادر في "نوفمبر ١٩٩٩"، وحتى العدد "١٥" الصادر في "٢٠٠٨م".

الحد الموضوعي: وشمل دراسة وتحليل الإنتاج العلمي المتعلق بالبحوث– فقط– التي تناولت قضايا متعلقة بالطفولة؛ التي كتبها الباحثون، سواء المصريون أو العرب؛ للتعرف على أبرز اتجاهاتهم واهتماماته، وموقفهم من بعض تلك القضايا، ومن ثم انحصرت هذه الدراسة في تناول الأعداد المذكورة من المجلة حتى التاريخ السابق، مع

استبعاد عروض الكتب والمداخلات، و رسائل الماجستير والدكتوراه، والمؤتمرات والندوات، والمقالات الافتتاحية، والتجارب القطرية، حيث إنها تتطلب دراسة مستقلة تتناولها بالتفصيل والعمق.

منهج الدراسة

فى ضوء الطرح المقدم لقضية الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وطبيعتها؛ وجب الاستعانة والاسترشاد بمنهجية مركبة من مناهج البحث العلمي وأساليبه، قوامها:

- المنهج الوصفي(٢٢): من خلال استخدام أحد أنماطه المتمثلة في الدراسة المسحية، بهدف تحليل المعلومات والبيانات الخاصة بالمادة المنشورة؛ للوصول إلى تشخيص للقضايا المطروحة، ومن ثم إلى استنتاجات وتعميمات ذات معنى ترتبط بقضايا الطفولة.
- أسلوب التحليل الفلسفي(٢٣): الذي يجعلنا نقف أمام الفكرة أو اللفظ أو المصطلح ،لنحاول بيان معانيه أو معناه ومدلوله، فمن المهام الأساسية للتحليل الفلسفي التدقيق في توضيح المفهومات ووضعها في سياقاتها المحددة؛ لاستخراج واستخلاص المقومات والأفكار والرؤى والتصورات، والوصول إلى نتائج محددة.
- أسلوب تحليل المضمون: وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، وقد استخدمه الباحث؛ لتحليل محتوى البحوث الواردة بمجلة الطفولة والتنمية – عينة الدراسة–، حيث يعرف ذلك الأسلوب بأنه" مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني من خلال البحث الكمي والموضوعي، والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى"(٢٤)، وقد قام الباحث بتحليل محتوى الأبحاث التي تناولت قضايا الطفولة في مجلة الطفولة والتنمية من حيث المضمون، وبشكل كيفي فقط،

حيث تم قراءة البحوث قراءة أولية سريعة، للتعرف على توجهاتها، ثم مر التحليل بعدة مراحل تتداخل مع بعضها، وهي:

المرحلة الأولى: التعرف على المادة المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية وتحديد قضاياها.

تم رصد الدراسات والبحوث التي نشرت في المجلة خلال الأعداد المختارة، ثم تلا ذلك القيام بقراءة أولية للمادة المنشورة، تم بمقتضاها تحديد مجموعة من القضايا الرئيسة التي ارتكزت عليها عملية التحليل فيما بعد، والتي بلغت ٨١ قضية أساسية، قد تتداخل، ولكنها في التحليل النهائي، وبغرض الدراسة، يمكن النظر إليها على أنها أبحاث شملت العديد من القضايا على النحو التالي:

١- مشكلات الطفل.
٢- تعليم وتنشئة الطفل.
٣- صحة وسلامة الطفل.
٤- حقوق الطفل وحمايته.
٥- الطفل والإعلام.
٦- الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة.
٧- الطفل والهوية.
٨- الطفل والبيئة.
٩- الطفل الفلسطيني والاحتلال.
١٠- ثقافة الطفل العربي والقراءة
١١- الفتيات.
١٢- الأطفال والنزاعات المسلحة.
١٣- أطفال المهجر.
١٤- أدب الطفل.

١٥- الطفل واللعب.

١٦- الطفل والتفكير.

١٧- توجيه وإرشاد الطفل

١٨- الطفل والموسيقى.

المرحلة الثانية: تحليل مضمون المادة المنشورة بالمجلة

في هذه المرحلة تم تناول كل دراسة من الدراسات الموجودة في كل عدد وتحليلها بشكل كيفي؛ للتعرف على نوع القضية التي ركز عليها كل بحث، أي تحليل مضمون كل دراسة بشكل علمي واضح ومحدد.

المرحلة الثالثة: توجهات المادة المنشورة بالمجلة

حيث تم التركيز على توجهات كل دراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها بما يساعد على تحديد انتماء كل دراسة لقضية من قضايا الطفولة.

عينة الدراسة:

طبقاً لأهداف الدراسة، فقد ضمت جميع الموضوعات البحثية – فقط – التي تم نشرها في مجلة الطفولة والتنمية منذ صدور العدد الصفري في نوفمبر ١٩٩٩م، وحتى العدد ١٥ الذي توقفت عنده مؤقتاً في ٢٠٠٤م، أي خمسة عشر عدداً، حيث ظلت تصدر خلال تلك الفترة بشكل منتظم بمعدل أربعة أعداد سنوياً، ما عدا عام ٢٠٠٤م فصدر ثلاثة أعداد فقط، ثم صدر بعد ذلك على فترات متباعدة وبشكل غير منتظم الأعداد: السادس عشر يناير ٢٠٠٨، والسابع عشر ديسمبر ٢٠١٠م، والثامن عشر أكتوبر٢٠١١م، ولكن لم يتم تناولهم بالتحليل، حيث تم الاقتصار على الأعداد التي صدرت بشكل منتظم، وتم تحليل البحوث والدراسات، بالإضافة إلى ملف العدد الذي شمل أيضا مجموعة من البحوث أو المقالات.

جدول (١)

يوضح الأعداد الصادرة لمجلة الطفولة والتنمية

م	رقم العدد	تاريخ صدوره	م	رقم العدد	تاريخ صدوره
١	الصفري	نوفمبر ١٩٩٩م	١١	١٠	صيف ٢٠٠٣
٢	١	ربيع ٢٠٠١	١٢	١١	خريف ٢٠٠٣
٣	٢	صيف ٢٠٠١	١٣	١٢	شتاء ٢٠٠٣
٤	٣	خريف ٢٠٠١	١٤	١٣	ربيع ٢٠٠٤
٥	٤	شتاء ٢٠٠١	١٥	١٤	٢٠٠٤
٦	٥	ربيع ٢٠٠٢	١٦	١٥	٢٠٠٤
٧	٦	صيف ٢٠٠٢	١٧	١٦	يناير ٢٠٠٨
٨	٧	خريف ٢٠٠٢	١٨	١٧	ديسمبر ٢٠١٠
٩	٨	شتاء ٢٠٠٢	١٩	١٨	أكتوبر ٢٠١١م
١٠	٩	خريف ٢٠٠٣			

مصطلحات الدراسة

مجلة الطفولة والتنمية: هي مجلة علمية، متخصصة، فصلية، محكمة، تعنى بشئون الطفولة والتنمية في الوطن العربي(٢٥)

قضايا الطفولة: ويقصد بها هنا السياسات والممارسات والموضوعات المختلفة المتعلقة بالطفل العربي، سواء كانت في صالح الطفل أو ضده.

المجلات التربوية المتخصصة: ويقصد بها هنا المجلات التي تعنى بالطفل، وخاصة المجلات التي تتناول القضايا المختلفة للطفل والطفولة العربية.

مخطط الدراسة

المحور الأول:

الإطار النظري ويشمل:

أولا: ملامح ثقافة الطفل العربي

يحتاج كل مجتمع إلى ثقافة خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، حتى يمكنه أن يحافظ على هويته الخاصة، بما يتلاءم مع مواكبة متغيرات العصر، وبالتالي صار من الصعوبة مواكبة المجتمع للتقدم إلا عن طريق التنشئة، وتكوين الثقافة المجتمعية

لـدى الطفـل، حيـث تعتبـر مرحلـة الطفولـة هـي المرحلـة المثلـى لاكتـساب المهـارات الأساسية.

وبالتـالي تهيئـة المجتمـع لعـصر المعلوماتيـة مـن خـلال تنميـة وعـي فئاتـه المختلفـة بالأبعـاد الحقيقيـة لتكنولوجيـا الكمبيـوتر والمعلومـات وآثـاره الاجتماعيـة الراهنـة والمرتقبة، وهي– بلا شك –تحتاج في تنفيذها إلى مشاركة فعالة من مؤسسات التعليم الرسمي وغير الرسمي، والمنظمات، وقادة الفكر والرأي في المجتمع (٢٦).

وهذا يعني أن عملية تشكيل الوعي الثقافي للطفل هي أساس تكوين شخصيته، وأن عملية التثقيف عملية ذاتية داخلية يمكن للطفل أن يمارسها تلقائيا منذ مولده، والتعامل مع العناصر الثقافية الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة به، واستيعابها من خلال تفاعله الاجتماعي في إطار ثقافة مجتمعه؛ التي تعد عملية تحصيل وتصنيف واختزان خبرات بشؤون الحياة، فتشكيل الوعي الثقافي للطفل ينتقل اجتماعيا من خلال الاتصال والتفاعل مع الجماعة، وبواسطة وسائل الإعلام المتعددة، فالثقافة تتجسد في عقول الأفراد وأفكارهم وقيمهم وعاداتهم وتقاليدهم، وبالتالي صارت ثقافة الطفل إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، ويرى "محمد عماد زكي " "أن المصادر المعنية بثقافة الطفل: الأسرة – المدرسة – وسائل الاتصال، يجب أن تتكامل في أدائها، وتوحد رسائلها الثقافية التي توجهها للطفل دون أن تتناقض فيما بينها، وهذا يتطلب أن نصل في مجتمعنا العربي إلى رؤية ثقافية واحدة، قادرة على صنع بناء ثقافي متين لأطفالنا، ومتأهبة للوقوف أمام تيارات الغزو، الذي بدأ يأخذ أشكالاً جديدة وخطيرة "(٢٧).

فالهوية الثقافية تتكون مقوماتها من عناصر راسخة، شكلتها ثوابت جغرافية، تعكس هذا الامتداد الجغرافي دون عوائق طبيعية من المحيط إلى الخليج العربي، ومتغيرات تاريخية يتيح الرجوع إليها فهماً أعمق للمستقبل، وتطلعات نحو المستقبل، تكاد تكون قاسماً مشتركاً بين أبناء أمة واحدة وتراثاً مركباً، قاعدته الراسخة قوة الاعتقاد، ووسطية في السلوك، تترجم معاني التسامح رغم التباين في الأعراق

والأنساب والمعتقدات، ولغة عربية هي بوتقة الانصهار الفكري والوجداني لأمة عربية واحدة (٢٨).

وتتشكل هوية الطفل العربي ثقافياً من خليط من الظواهر المتعددة والمتشابكة، ومعقدة التأثير، ولكنها رغم ذلك تعد محددة المعالم ومعروفة للجميع، فالطفل يجد نفسه محاطاً بالعديد من المصادر التي تؤثر في هويته، وتساعد على تشكيله ثقافياً، وبالتالي فالطفل ليس له قدرة على اختيار من يشكلونه ثقافياً بقدر ما هو واقع تحت تأثير وجودهم من حوله، فهو لم يختر أستاذه في المدرسة، ولا والديه في المنزل، ولا جيرانه في الحي(٢٩).

وقد تعرض الطفل في الدول النامية والعربية لضغوط عدة؛ كان هدفها جميعاً إزاحته عن أصالته وتشويه هويته الحضارية، حيث كانت وسائل الإعلام الغربية تروج لقيم ومعايير تتعارض كثيراً مع معايير وقيم المجتمعات العربية، وبالتالي تشجع الفرد على الانسلاخ من هويته من خلال عملية الاستلاب(٣٠)، " فلو حاولنا أن نقيم ما يعرض في مجتمعنا من أفلام تليفزيونية وسينمائية سائدة مستوردة، لوجدنا الإنسان العربي يتعرض لعملية غزو حضارية وثقافية وفكرية؛ تستهدف التشكيك بقيمه وحضارته وقدرته على التقدم، وما نسمعه الآن من شبابنا من إشادة وإعجاب بحضارة الغرب واحتقار للحضارة العربية الإسلامية، ليس إلا مظهراً لتأثير الغزو الإعلامي الذي تتعرض له مجتمعاتنا"(٣١).

وإذا كانت الثقافة العربية تؤكد على الإيمان بالقيم الخلقية السامية، إلا أن الموقف الثقافي للطفل العربي يزداد تأزماً؛ نتيجة طغيان ثقافة عالمية ذات جذور غربية؛ تتجاوز كافة الحواجز والمحددات الثقافية دون مراعاة للخصوصيات الثقافية، وبالتالي فإن إشكالية ثقافة الطفل العربي في الوقت الحاضر تعد من صعوبات نمو الهوية العربية لديه، التي تبرز في نماذج متعارضة بين ما هو أصيل وبين ما هو دخيل، وهذه المشكلة تمس الجانب النفسي والاجتماعي في عمليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، الأمر

الـذي حـدا بـوزراء الـشئون الثقافيـة فـي الـوطن العربـي إلـى إصـدار بيـان القـاهرة فـي التسعينيات، حيث بررت ديباجة البيان مسألة الاهتمام بثقافة الطفل؛ بربط مشكلات الحاضر وتداعياتها بحتمية توجيه ما يملكه العرب من طاقات إلى الاهتمام بمستقبل الإنسان العربي، بدءاً بالطفل؛ لأن تحقيق هذه الغاية هو المنطلق الأساسي، والقاعدة المتينة؛ لتعبئة القوى الفكرية والثقافية في الوطن العربي، وهذا يتفق مع نصوص الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، فقد نصت المادة "١٣" من تلك الاتفاقية على أن يكون للطفل الحق في حرية التعبير، وهذا يشمل جميع أنواع المعلومات والأفكار، وهكذا باقي المواد المتعلقة بالطفل؛ كلها تؤكد على حق الطفل في حرية الحصول على المعلومات والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية (٣٢).

ثانيا: وسائل الإعلام و تنشئة الطفل

يعد التقدم الهائل في الحواسيب والمعلوماتية سمة رئيسة من سمات العصر الحالي؛ لأن ثورة المعلوماتية؛ التي تعتمد بشكل أساسي على هذا التقدم ليست مجرد ثورة فقط، بل هي انفجار معرفي، ومن يسيطر على صناعة المعلومات فإنه يسيطر على تشكيل العقل الحديث، وما ينتج عنه من قيم وسلوكيات، ولذلك فإن هذا الميدان يعد من أخصب ميادين العولمة وأكثرها تأثيراً، بل تتفاقم خطورتها مع تفاقم ثورة المعلومات، فشبكة الانترنت تجاوز عدد مستخدميها أكثر من نصف مليار مستخدم، وبالتالي صارت صناعة المعلومات في مقدمة الصناعات، وصار الخطر قابلاً للدخول بكثافة لا نظير لها(٣٣)، ومع بروز العولمة منذ بداية التسعينيات بدأت تلح من جديد قضية الهوية في عالم اليوم على الكثير من شعوب العالم، وخاصة الشعوب العربية، ورغم قوة التحدي التي يفرضها ذلك النظام العالمي الجديد على الهوية العربية؛ فإن تحدياً آخر لا يقل قوة هو أزمة الهوية الثقافية نفسها، والمتمثلة في الازدواجية الثقافية، والتي تعاني منها المجتمعات العربية.

ومن الثابت أن شخصية الطفل لا تتشكل مع ولادته، بل يكتسبها من خلال تفاعله واتصاله ببيئته، ولهذا تتخذ شخصيته الصيغة التي تطبعها بها المؤثرات الثقافية، وتتحدد بفضل ما يمتصه من مجمل عناصر الثقافة، وهذا يعني أنه لولا البيئة الثقافية لما تبلورت شخصيات للأطفال، حيث تهيئ هذه البيئة أسباب نمو الشخصية، من خلال تكون ذلك النسق من العناصر التي يتميز بها الطفل، وبذلك تكون شخصية الطفل صورة أخرى مقابلة لثقافته التي ترعرع في أحضانها بشكل واضح، فالطفل يعد صنيعة للثقافة إلى حد كبير(٣٤).

وبالتالي يحرص المجتمع العربي على إكساب الأطفال مكونات الثقافة السائدة، من خلال الأسرة، والمسجد، وجماعة الرفاق، والمدرسة، ووسائل الإعلام، التي تعد من أبرز الوكالات الأساسية التي تعنى بثقافة الأطفال، وخاصة تكوين الهوية الثقافية لهم، وهذه الوكالات قد تتشابه في المضمون الثقافي الذي تبثه، لذلك يخضع الأطفال لعوامل مختلفة ذات تأثير ثقافي مختلف في توجهاته، الأمر الذي قد يؤدي إلى وجود بعض صراعات الولاء، أو إلى الولاء المزدوج لدى الطفل.

ويعد مجال التكنولوجيا والاتصال وتجارة المعلومات من أخطر الأسلحة التي تبرزه الدول الكبرى وخاصة أمريكا، بل يعد الإعلام بصفة عامة من أهم وأخطر الوسائل التي تعتمدها؛ للتحكم في العالم والسيطرة عليه وتغيير ثقافته، وبالتالي التأثير في الهوية الوطنية للدول المستضعفة، حيث " بدأت هذه الوسائل تحل– تدريجيا– محل عمليات التسلط والقهر بالقوة المباشرة؛ لأنها أوسع انتشاراً، وأصعب مقاومة من القمع البشري، وقد بدأ هذا التهديد يزداد ويقترب من التأثير على الهوية الثقافية حتى للبلدان الكبرى، مما استدعى عقد الكثير من المؤتمرات؛ للدفاع عن الهويات الثقافية، فقد انتقد الرئيس الفرنسي السابق" فرانسوا ميتران " حشداً من الشباب الفرنسي؛ لارتدائهم الجينز الأمريكي؛ لأنه مظهر من مظاهرها الثقافية "(٣٥).

فوسائل الإعلام – وخاصة السمعية والبصرية – صارت هي التي تشكل – الآن – البيئة الفعلية للطفل، بل تعد الأشد تأثيراً في شعور ولا شعور الطفل، والأقدر على تشكيل ذهنيته وشخصيته، وصياغة إرادته وتوجيهها، فإذا كان الطفل في السابق يكتسب ثقافته من منابع محددة ومعروفة هي الأقرب منه كالأسرة، إلا أنه – الآن – صار هناك مصادر أكثر تأثيراً، وغير مقيدة بمكان محدد، مثل: الأصدقاء، و وسائل الإعلام، وهذا يعني أن هناك تغييرات طرأت على وسائل التنشئة الاجتماعية أثرت بشكل واضح في تكوين الأسر وتركيبها وأدوارها، ومن خلال العلاقة مع أصدقائه، فإن الطفل يكتسب العديد من مكونات الثقافة كالقيم والعادات، وهذه المكتسبات أخذ معظمها من وسائل الإعلام(٣٦).

ويرى ولبور شرام Schramm أن حوالي ٧٠% من الصورة التي يرسمها الإنسان لعالمه مستمدة من وسائل الإعلام، وخاصة الإعلام المرئي، حيث تقوم هذه الصورة بدور واضح في تشكيل آراء الناس وتكوين اتجاهاتهم ومواقفهم وأنماطهم السلوكية تجاه الأشخاص والموضوعات والأشياء(٣٧).

ويشير أحد الباحثين إلى أن الهوية الثقافية للطفل المصري في هذا العصر لابد أن ترتكز على عدة نقاط، منها: تمكين الطفل من الوعي بالتراث الحضاري للأمة المصرية والعربية، وتمكينه من الفهم الواعي للتراث الإنساني والحضارة الإنسانية، وتتابع حلقات تلك الحضارة بين شعوب العالم، والتأكيد على قيم العلم ومنجزاته، وتمكينه من الفهم الواعي بمفهوم الحرية والقيم الروحية والإنسانية العامة(٣٨).

وهناك اتفاق بين التربويين وبين علماء الاجتماع وعلم النفس على مدى خطورة الأثر الذي تتركه قراءة الصحف في السنوات الأولى من حياة الطفل، وذلك من حيث قدرتها على تشكيل ذوقه وتكوين شخصيته، وقد صار هناك مجلات خاصة بالأطفال، بل وهناك – في بعض دول العالم – مجلات خاصة بالأطفال، طبقاً للمراحل العمرية المختلفة، حتى وصل الأمر إلى وجود مجلات للأطفال خاصة بالهوايات والمجالات

المختلفة لهم(٣٩)، وهناك إحصاءات تؤكد أن عدد صحف ومجلات الأطفال في العالم وصل إلى ما يقرب من خمسة آلاف صحيفة ومجلة محلية وإقليمية ودولية، مما يؤكد أن هذا الإقبال منقطع النظير من الأطفال يدل على أن هذه الصحافة والمجلات، تساعد في إشباع حاجات هامة لدى الطفل، وهو ما يسمى بالجوع العقلي(٤٠).

وتعد مجلات الأطفال من أهم وسائل الإعلام المؤثرة في حياة الطفل؛ لأنها متخصصة في معارفهم وآدابهم المختلفة، مثل: القصص، والفكاهة، والرياضة، واستقبال الرسائل، ونشر الصور، والرسومات، مما جعل هذه المجلات مجالا للاتصال مع الأطفال، وإيجاد روابط قوية معهم(٤١)، وقد أفادت وسائل الاتصال العربية – في موادها الثقافية والأدبية الموجهة للأطفال – من تجارب العالم في مجالات التأليف، وإصدار الكتب والصحف، وإنتاج البرامج الإذاعية والتليفزيونية، والأعمال المسرحية، ومع هذا لا يزال في أدب الأطفال والكتابات الأخرى ما يحمل رواسب وأفكاراً تقوم على الوهم والخرافة، ومنها ما يناقض حوافز التقدم، ويعطل تطلعات التغيير(٤٢).

وبالتالي فإن وسائل الإعلام توسع من دائرة معارف الطفل، وتزوده بالخبرات التي تتصل بالعالم الذي يعيش فيه مما لا يستطيع الوصول إليه بتجربته الشخصية وتنشيط خياله، بالإضافة إلى أنها تلعب دوراً هاماً في عملية الترويح وقضاء وقت الفراغ بطريقة يكتسب من خلالها مهارات وخبرات عديدة، في وقت أصبح فيه الترويح أحد الطرق التربوية في التنشئة(٤٣)، وبالإضافة إلى هذا الدور الإيجابي؛ فلوسائل الإعلام دور سلبي؛ تمثل في تأثيرها على ثقافة الطفل في مجالات عديدة، منها ما تقدمه من مضامين جنس، ورعب، وعنف، خاصة ما يبث بشكل مباشر بالأقمار الصناعية(٤٤).

ثالثاً: واقع الطفولة العربية

اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة اتفاقية حقوق الطفل بقرارها رقم ٤٤/ ٢٥ بتاريخ ٢٠ نوفمبر ١٩٨٩م، وفتح باب التوقيع على الاتفاقية في نيويورك منذ ٢٦يناير ١٩٩٠ وفقاً للمادة ٤٥ من الاتفاقية، والتي تقرر بدء تنفيذها في ٢ سبتمبر ١٩٩٠م، وقد صادقت

ووقعت كل الدول العربية على اتفاقية حقوق الطفل، ودخلت بذلك حيز التنفيذ، ما عدا الصومال التي لم يكن لها برلمان يصادق عليها، أما فلسطين– باعتبارها مراقبا– فإنها أقرت الاتفاقية، وصادقت عليها في ١٩٩٥/٤/١م، وباشرت العمل على تنفيذها(٤٥).

ورغم الجهود الكبيرة التي بذلتها البلاد العربية في مجال رعاية الطفولة وحمايتها، ورغم ما تملكه الأمة العربية من إمكانات وقدرات وتماسك في بنائها الاجتماعي، معززاً بالقيم الروحية، وما يميز الأسرة العربية من سمات التعاضد والتكافل، إلا أن هناك تحديات تواجه جهود النهوض بالطفولة العربية، بل إن الجهود المبذولة ليست على المستوى المطلوب في ضوء ما هو مأمول في الحاضر والمستقبل، نظراً للمعاناة المشتركة التي تعانيها الطفولة في العالم العربي، ولكنه بدرجات وأشكال مختلفة.

فالطفولة العربية تواجه مواقف وظروفا صعبة وضاغطة من الخبرات المؤلمة، أو الأحداث الصادمة، تمثلت معظمها في عدة جوانب، من أبرزها: الأوضاع الصحية، والأوضاع التعليمية، التي تؤثر على مسار نموهم وارتقائهم، وعلى اتجاهاتهم نحو المجتمع، وعلاقاتهم بالآخرين، ونظرتهم لأنفسهم والحياة والمستقبل، وهذه الخبرات تنطوي على" أزمة" قد يعيشها الطفل؛ باعتبارها رد فعل إزاء هذه المواقف والأحداث (٤٦).

وبنظرة فاحصة للأوضاع الصحية للطفل العربي؛ سنجد أن مؤشرات تقويم صحة الطفل العربي ليست جيدة في جميع جوانبه، سواء الإمكانات المخصصة لذلك، أو مقارنةً بالدول المتقدمة، ورغم جهود تطوير الخدمات إلا أننا نجد قصوراً واضحاً في مختلف البلاد العربية، وذلك مثل: ارتفاع معدل حالات وفيات الأطفال، حيث يبلغ ٥١ لكل ألف ولادة حية عام ١٩٩٨، وهذا المعدل يعد مرتفعاً مقارنة بالدول المتقدمة، حيث تبلغ في تلك الدول ٦ أطفال لكل ألف حالة ولادة، بل قد يزيد معدل الوفيات في بعض الدول العربية الأخرى، ورغم تأكيد وزراء الصحة العرب على بلوغ هدف التحصين الشامل، وتعاون المنظمات الدولية ذات العلاقة في هذا الأمر، إلا أننا نلحظ انخفاض معدلات

تحـصين الأطفـال فـي بعـض الـبلاد العربيـة، مثـل: جيبـوتي، والـصومال، وجـزر القمـر، والسـودان، وموريتانيا، واليمن(٤٧).

وبالنظر لحالة التغذية للأطفال في البلاد العربية سنجد أن حوالي ٣٠% من النساء في الوطن العربي يعانين من سوء التغذية، وترتفع هذه النسبة إلى ٥٠% أثناء فترة الحمل، ويؤدي هذا إلى عدم حصول الجنين–خلال فترة الحمل– على الكمية التي يحتاج إليها من الغذاء، مما يعرضه للمخاطر، والتعرض للأمراض، ونجد أن ما يقارب ١٨% من أطفال الوطن العربي يعانون من هزال معتدل وحاد، في حين يعاني ١٠% منهم دون الخامسة من هزال حاد، وينتشر تعثر نمو أطفال في الريف العربي(٤٨).

وأما الحالة التعليمية لأطفال البلاد العربية، فنجد أنه رغم الخطوات الكبيرة التي اتخذتها البلاد العربية في العقود الثلاثة الماضية للنهوض بالتعليم، ورغم زيادة أعداد الأطفال الملتحقين بالمدارس التي بلغت ما يقرب من ٨١%، إلا أن التقديرات تشير إلى أن عدد الأطفال المحرومين من التعليم الأساسي في البلاد العربية بلغ عام ١٩٩٨ نحو ١٥ مليوناً، وازداد ذلك الحرمان بين البنات، حيث بلغت نسبتهم ٧٥% عام ١٩٩٨، كما أن نسبة التسرب والرسوب العالية تشكل مصدراً للقلق في بعض البلاد العربية، " وعلى الرغم من جميع المكتسبات التي تحققت في ميدان الطفولة في الوطن العربي، فإن قصة الطفولة العربية في القرن العشرين هي قصة تتحدث عن فشل الحكومات العربية، وعن انعدام الرؤيا، وعن غياب الشجاعة، والإهمال السلبي للأطفال "(٤٩).

وقد أكدت توصيات مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل؛ الذي عقدته اللجنة التحضيرية للدورة الاستثنائية للجمعية العامة للأمم المتحدة المعنية بالطفل– الدورة الموضوعية الثالثة في ١٥ يونيو ٢٠٠١م على " ضرورة تخفيض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، مع زيادة معدل القيد في المدارس الابتدائية، وسد الفجوة النوعية بين الجنسين؛ لتحقيق تكافؤ الفرص بينهما، والقضاء على التفاوتات الناشئة عن التمييز بين

الفتيان والفتيات، عملا باتفاقية حقوق الطفل التي تدعو –أيضا ضمن بنودها– إلى مناهضة الاستغلال الاقتصادي بكافة صوره وأشكاله(٥٠).

ووفقا لتقرير اليونيسيف عام ١٩٩٦–١٩٩٧فإن عدد الأطفال العاملين يقترب من٢٠٠ مليون طفل في العالم، تتراوح أعمارهم بين ٦ – ٨ سنوات، ورغم عدم توفر بيانات دقيقة عن المنطقة العربية؛ لعدم توفر إحصاءات حول هذا الموضوع في الكثير من الأقطار العربية، إلا أن الأرقام المتوفرة– وبشكل عام– قدرت حجم الطفولة العاملة في المنطقة العربية بما يقارب ٩ مليون طفل عربي، تسربوا في الغالب من مرحلة التعليم الأساسي، واندمجوا مبكراً في سوق العمل، بل إن هذا الرقم يتجه للتزايد مع إخفاقات التنمية، وعجز المؤسسة التعليمية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى عن إحداث النقلة الاجتماعية في حياة الداخلين فيها(٥١)، وقدرت إحدى الدراسات عدد هؤلاء الأطفال في مصر بما يقارب مليونين من الأطفال العاملين، منهم ما يقارب ٢٦% لم يلتحق بالتعليم، ومعظمهم يعمل في القطاع الزراعي(٥٢)، كما قدرت إحدى الدراسات الحديثة حجم الطفولة العاملة في دول مجلس التعاون الخليجي بحوالي ١٠٤ ألف طفل، تركز معظمها في مناطق الثقل السكاني في منطقة الخليج العربي، وهي: السعودية، حيث قدر الحجم بما يقارب ٨٣ ألف طفل، وفي سلطنة عمان ما يقارب ١١ ألف طفل(٥٣).

وقد أكدت دراسة أخرى على انتشار عمالة الأطفال في المغرب، وسوريا، والأردن، والسودان، وفلسطين(٥٤)، كما بلغ عدد الأطفال الذين احترفوا التشرد والتسول في المغرب ما يقرب من ٢٣٤،٠٠٠ منهم ٤٥% يمتهنون التسول فقط، و٤٠% يحترفون التسول وأشياء أخرى، وأشارت مؤسسات الدولة المكلفة بالرعاية الاجتماعية والأسر والطفولة في المغرب أن ٨٠% من أسر التشرد يعيشون الفقر المدقع، مثل مدينة تطوان، وأن ٦.% من هذه الأسر لا يجدون السكن الصحي الملائم للمعيشة، ويسكنون المناطق المهمشة، كما بلغت نسبة الإهمال والحرمان الدراسي٤٠% من نسبة

تفشيها(٥٥)، كما بلغ عدد أطفال الشوارع في استفتاء أجراه الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء في مصر وطبقا لمعدل عمل الأطفال حسب دخل الأسرة كالتالي:

- ٢٨% بين الأسر التي يقل دخلها السنوي عن ١٠٠٠ جنيه.
- ٣٢% بين الأسر التي يتراوح دخلها السنوي بين ١٠٠٠– ١٩٩٩ جنيه.
- ٢٦% بين الأسر التي يتراوح دخلها السنوي بين ٢٠٠٠ – ٢٩٩٩ جنيه.

وفي المغرب تبين أن ٥٠% من أطفال الشوارع بمدينة تطوان من الأميين، وأن ٤٥% انقطعوا عن الدراسة في السنوات الأولى من التعليم الأساسي، وبلغت نسبة الأمية بين هؤلاء الأطفال ٩٤,٥%(٥٦).

لذلك بذلت بعض الجهود لمحاولة جعل الأطفال في بؤرة اهتمام الحكومات العربية، فأصدر رئيس الوزراء المصري قراراً رقم ٣٤٥٢ لسنة ١٩٩٧م تضمن إصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل، وتضمن الباب السابع من القرار تنظيم المعاملة الجنائية للطفل، وشمل ثلاث فئات: الأطفال المنحرفين، والأطفال المعرضين للانحراف، وفئة ثالثة استحدثها القرار المذكور، وهي فئة الأطفال المعرضين للخطر، وفي ضوء ذلك تم تقديم نموذج عملي يجرب على المستوى المحلي، ولتحقيق ذلك تم إقامة مشروعين بدعم من اليونسكو، لرصد وحماية الأطفال المعرضين للخطر، أقيم أحدهما بالقاهرة، والآخر بالإسكندرية(٥٧)، وفي الجزائر قامت وزارة العدل والتضامن الوطني بإنشاء مراكز جهوية مختصة في المناطق الأكثر تضرراً ؛ لاستقبال الأطفال اليتامى ضحايا العنف، والتكفل بهم من جميع النواحي، وإعادة تكيفهم نفسياً، وإدماجهم في المجتمع، تطبيقا لسياسة التكفل بالأشخاص ضحايا العنف(٥٨)، وفي المغرب أنشأت وزارة الشبيبة والرياضة شبكة لمؤسسات حماية الطفولة الموجهة لرعاية الأحداث الجانحين، مكونة من ١٦ مؤسسة، انقسمت إلى: مراكز حماية الطفولة، ومؤسسات الوسط الطبيعي، وهدفت تلك المؤسسات إلى تقديم خدمات اجتماعية وتربوية وصحية؛ لتأمين إصلاح الحدث، وتقويم سلوكه واندماجه في المجتمع، وضمان تكوين

دراسي أو مهني للحدث، بحيث يساعده على الاندماج الاجتماعي والاقتصادي بعد انتهاء مدة إقامته في المؤسسة، والعمل على ترسيخ روابط بين الحدث وبين وسطه العائلي، بالإضافة إلى إعداد اقتراحات ومشاريع تربوية تستعين بها السلطات القضائية في اتخاذ التدابير القضائية المناسبة للحدث(٥٩).

وفي السودان جاء الاهتمام بقضية الطفولة كقضية محورية وهدف استراتيجي لابد أن تتضمنه خطط وبرامج التنمية، لذلك صدر في سبتمبر ١٩٩١م قانون لإنشاء المجلس القومي لرعاية الطفولة كمظلة وآلية، لمتابعة ومراقبة تنفيذ اتفاقية حقوق الطفل، بحيث يكون من اختصاصات المجلس رسم السياسة العامة، والتخطيط، والتنسيق بين الأجهزة الحكومية والمنظمات الطوعية العاملة في مجال الطفولة؛ لتأمين حقوق الطفل في البقاء والنماء، فالسودان من أوائل الدول التي وضعت خطة عمل قومية لبقاء الطفل وحمايته، وتنميته من ١٩٩٩ وحتى ٢٠٠٠م(٦٠).

وفي إطار التحضيرات لعقد المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى حول الطفولة في تونس في يونيو ٢٠٠٣م، بادر المجلس العربي للطفولة والتنمية في الإعداد له من خلال عدة فعاليات، منها:

- عقد اجتماع للخبراء في الفترة ٢٨-٢٠٠٣/١/٢٩م، لمناقشة مسودة وثيقة منظمات المجتمع المدني حول الطفولة.
- تنظيم المجلس العربي للطفولة والتنمية -بالتعاون مع مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان- الاجتماع التحضيري الموسع لمنظمات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الطفل، وذلك في القاهرة في الفترة ٢٢-٢٠٠٣/٤/٢٣م(٦١).

وهكذا يتضح لنا جزء من الصورة التي قد تجسد الواقع بالنسبة للطفل العربي، وما يعانيه من مشاكل وصعوبات، ونماذج لبعض الجهود المبذولة من الدول العربية لمحاولة الارتقاء بمستوى الطفولة العربية.

رابعا: السمات الشكلية لمجلة الطفولة والتنمية

منذ ظهور العدد الصفري للمجلة في نوفمبر ١٩٩٩م حتى صدور العدد الخامس عشر في ٢٠٠٤م، لم تلتزم المجلة بشكل واحد في جميع الأعداد، سواء من حيث شكل الغلاف، أو من ناحية فهرس المجلة، أو طريقة كتابة البحوث المنشورة وغيرها، وهذا معناه مرور المجلة بتطورات متعددة خلال مسيرتها حتى نهاية صدور آخر عدد لها، والتي جاءت على النحو التالي:

- اتخذت المجلة منهجا معينا، تمثل في طرح عناوين الملفات البحثية مقدما حتى نهاية العام، وإلى جانب ذلك كانت في معظم أعدادها تطرح ببليوجرافيا تشمل مجموعة من الدراسات والكتب العربية والأجنبية، تكون مرتبطة بتلك الملفات المعروضة ؛ وذلك لمساعدة الباحثين على الكتابة في تلك الملفات، وهذا شيء تحمد عليه المجلة، وتسهيلات تقدمها للباحثين، وخاصة الباحثين الجدد، فجاء العدد الأول ليشتمل على ببليوجرافيا عن ملف " أطفال الشوارع"، فتم عرض عناوين عن تلك الظاهرة، بلغت ١٥ دراسة وكتابا ومقالة، بعضها باللغة العربية، والبعض الآخر باللغة الأجنبية، بالإضافة إلى طرح مجموعة من مراكز معلومات الطفولة؛ لتلبية احتياجات المستفيدين من المنظمات والهيئات والباحثين ومتخذي القرار المعنيين بمجال الطفولة، موضحاً كيفية الإفادة من تلك الخدمات.

- وفي العدد الرابع تم وضع كشاف تحليلي لمجلة الطفولة والتنمية، تناول مجموعة المقالات، والدراسات والبحوث، التي وردت بالمجلة في أعداد المجلد الأول للسنة الأولى، والبالغة خمسة أعداد، وقد رتب هذا الكشاف ترتيبا هجائيا بأسماء المؤلفين، مذيلا بكشافين مساعدين لكل من المؤلفين والموضوعات؛ التي تناولتها مقالات المجلة، والتي تتعلق بالمجالات المتنوعة للطفولة.

- وفي العدد الخامس عرض مجموعة من إصدارات المجلس العربي للطفولة والتنمية من الكتب والتقارير.

- وجاء العدد السادس ليطرح مسابقة للباحثين الشبان، ولكن من خلال مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث "كوثر" بتونس، إلا أن هذا العدد جاء خالياً من البيليوجرافيا التي استعرضها في الأعداد السابقة.

- ثم جاء العدد السابع ليعرض للبيليوجرافيا مرة ثانية، بالإضافة إلى عرض مجموعة من إصدارات المجلس العربي للطفولة والتنمية من الكتب والتقارير.

- وفي العدد الثامن عرض تحليلاً لنتائج صحيفة استبيان استطلاع رأي القراء حول مجلة الطفولة والتنمية، وجاء هذا العدد خالياً من البيليوجرافيا.

- وفي العدد التاسع اشتمل على إعلان عن جائزة برنامج الخليج العربي العالمية للمشروعات التنموية الرائدة لعام ٢٠٠٢م، ولكنه جاء خالياً من البيليوجرافيا، وكذلك خلت الأعداد العاشر والحادي عشر والثاني عشر، والثالث عشر، والرابع عشر منها.

- وجاء العدد الثاني عشر ليعرض كشافاً تحليلياً لمجلة الطفولة والتنمية، حيث اعتادت مجلة الطفولة والتنمية في العدد الأخير من كل عام نشر هذا الكشاف التحليلي للأعداد الصادرة منذ بداية ظهور المجلة.

- وجاء العدد الخامس عشر ليعرض شيئاً جديداً– لأول مرة– في مجلة الطفولة والتنمية، وهو أهداف المجلس العربي للطفولة والتنمية، كما تم نقل موقع سياسات وقواعد النشر من آخر المجلة إلى الصفحات الأولى من المجلة.

غلاف المجلة:

- لم يكن هناك شكل ثابت لغلاف مجلة الطفولة والتنمية، بل تنوع شكل هذه المجلة، فاختلفت الألوان من عدد لآخر، ولكن لوحظ أن البنط الذي يكتب به الغلاف ظل ثابتاً في جميع الأعداد.

- كما كان هناك جزء باللغة الإنجليزية، تضمن ترجمة كاملة للغلاف العربي، من حيث العنوان، ومكان إصدارها، وسعرها، ومحتوياتها، مع وضع ملخص باللغة الإنجليزية لما ورد في المجلة .. إلخ.

هيئة التحرير:

- تكونت هيئة التحرير لمجلة الطفولة والتنمية من:

رئيس التحرير: أ.د. حمد عقلا العقلا

نائب رئيس التحرير: أ.د. قدري حفني

مستشار هيئة التحرير: أ.د. ثروت إسحاق عبدالملك

مدير التحرير: محمد عبده الزغير

سكرتير التحرير: علي حامد

المشرف الفني: محمد أمين إبراهيم

واستمرت هذه الهيئة خلال الأعداد ١، ٢، ٣، ٤، ولكن في العدد الخامس تم تغيير سكرتير التحرير من علي حامد إلى غادة موسى، واستمر هذا التشكيل حتى جاء العدد الثامن، فحدثت بعض التغييرات، تمثلت في إلغاء رئيس التحرير في هذا العدد، واستمر ذلك خلال العددين ٩، ١٠ وفي العدد الحادي عشر أصبح رئيس التحرير هو أ.د. قدري حفني، وأصبح هناك مسمى جديد في هيئة التحرير وهو: المشرف العام ويمثله الأمين العام لمجلس الطفولة والتنمية، وتمثل في: أ.د. مسعد عويس، كما تم إلغاء مسمى نائب رئيس التحرير في هذا العدد، واستمر هذا التشكيل خلال العددين ١١، ١٢، وفي العدد ١٣ تمثل مستشار هيئة التحرير في: أ.د. ثروت إسحاق عبدالملك و أ.د. حافظ شمس الدين، وتم إلغاء سكرتير التحرير في هذا العدد.

وفي العدد ١٤ انقسم مستشار هيئة التحرير إلى: المستشار العلمي ويمثله أ.د. ثروت إسحاق عبدالملك، والمستشار اللغوي والفني ويمثله أ.د. حافظ شمس الدين، وفي العدد ١٥ لوحظ أن المشرف العام المتمثل في الأمين العام للمجلس، لم يذكر اسم أحد، بل صار فارغا بدون أي اسم محدد، كما تم تغيير مدير التحرير من محمد عبده الزغير إلى أماني كمال عيسوي، وعودة سكرتير التحرير مرة أخرى، ولكن تم تغييره من غادة موسى إلى هالة ماجد.

الهيئة الاستشارية

تكونت الهيئة الاستشارية لمجلة الطفولة والتنمية من:

د. أمل حمدي دكاك: سوريا.

أ.د. آمنة عبدالرحمن حسن: السودان.

أ.د. باقر سليمان النجار: البحرين.

أ.د. حاتم قطران: تونس.

أ.د. عزة محمد عبده غانم: اليمن.

أ.د. علي الهادي الحوات: ليبيا.

أ.د. علي عجوة: مصر.

أ.د. عمر عبدالرحمن المفدى: السعودية.

أ.د. كافيه رمضان: الكويت.

أ.د. محمد عباس نور الدين: المغرب.

أ.د. مؤمن الحديدي: الأردن.

أ.د. هادي نعمان الهيتي: بغداد.

واستمر هذا التشكيل طوال الأعداد ١ – ١٥

سياسات وقواعد النشر بمجلة الطفولة والتنمية

تضمنت المجلة ثبتاً بسياسات وقواعد النشر، وشروط الكتابة والطباعة التي لابد من الالتزام بها، وهي:(٦٢)

سياسات النشر:

- تنشر المجلة الأعمال العلمية ذات الصلة بالطفولة والتنمية؛ والتي لم يسبق نشرها، أو تقييمها في جهة أخرى.
- تعبر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر – بالضرورة – عن رأي المجلس العربي للطفولة والتنمية.

- تعرض البحوث والدراسات المقدمة للنشر على اثنين من المحكمين، ويكون رأيهما ملزماً، وفي حالة اختلاف الرأي يعرض البحث أو الدراسة على محكم ثالث؛ يكون رأيه قاطعاً.
- الأعمال العلمية التي تقدم للمجلة ولا تنشر؛ لا تعاد إلى صاحبها.
- الالتزام بالأصول العلمية في إعداد وكتابة العمل العلمي ؛ من حيث كتابة المراجع، وأسماء الباحثين والاقتباس والهوامش، ويفضل وضع الهوامش والمراجع في نهاية الموضوعات.
- تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة حسب أهمية الموضوع، وأسلوب عرضه، وتاريخ الاستلام، والالتزام بالتعديلات المطلوبة.

قواعد النشر

- ترسل الأعمال العلمية بالبريد الإلكتروني الخاص بالمجلة child-dev@arabccd.org، وإذا لم يتيسر ذلك؛ ترسل الأعمال العلمية من نسختين مطبوعة على جهاز الكمبيوتر.
- يشار إلى جميع المراجع– العربية والأجنبية– ضمن البحث بالإشارة إلى اسم المؤلف، وسنة النشر، ووضعها بين قوسين( )، الموضوع، دار النشر، الطبعة إن وجدت، المدينة، والصفحات(في حالة الهوامش).
- الأعمال المقدمة ينبغي أن تكون مكتوبة بلغة عربية سليمة، وبأسلوب واضح.
- كتابة اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال والبريد الإلكتروني، وعنوانه كاملاً على ورقة مستقلة، وإرفاق نسخة من السيرة الذاتية.
- يعتبر العمل العلمي قابلاً للنشر إذا توافرت فيه المعايير السابقة في سياسات وقواعد النشر، بالإضافة إلى مراعاة اتباع الآتي:

- **الدراسات والبحوث:**

- أن تقدم في حدود ٥٠٠٠ كلمة، أي حوالي ٢٥ صفحة.

- أن تخضع لسياسة التحكيم المشار إليها في سياسات النشر.

- **مقالات**

- ألا يزيد عدد صفحات المقال على٤٠٠٠ كلمة، أي حوالي ٢٠ صفحة.
- أن تكون الموضوعات حديثة، لم يسبق نشرها.

- **تجارب قُطرية**

- ألا يزيد عرض التجربة على ٣٠٠٠ كلمة، أي حوالي ١٥ صفحة؛ لتلقي الضوء على نجاحات تجربة حكومية أو أهلية عربية؛ لتعميم الفائدة.
- أن تكون عروض التجارب حديثة ومستمرة.

- **عروض كتب**

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على٢٠٠٠ كلمة، أي حوالي ١٠ صفحات.
- أن تكون الكتب المعروضة حديثة، وألا يكون قد مضى على إعدادها أكثر من ثلاث سنوات.

- **عروض الرسائل الجامعية**

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على ٢٠٠٠ كلمة، أي حوالي ١٠ صفحات.
- أن تكون الرسائل المعروضة حديثة، وألا يكون قد مضى على مناقشتها أكثر من ثلاث سنوات.

- **عروض تقارير المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش**

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على ١٦٠٠ كلمة، أي حوالي ٨ صفحات.
- أن تكون تلك الفعاليات حديثة، وذات أهمية بما تعكسه من مردود إيجابي.

- **الترجمات**

- ألا يزيد عدد صفحات الموضوعات المترجمة على ٢٠٠٠ كلمة، أي حوالي ١٠ صفحات.

- أهمية أن تكون تلك الترجمات حديثة، لم يمض على نشرها للمرة الأولى أكثر من ٣ سنوات، مع الإشارة إلى المصدر الأصلي للنص واسم كاتبه.

وقد لوحظ أن المجلة تقوم في نهاية صفحاتها بالتنويه على مشاركة قراء المجلة في تقديم مشاركاتهم في الأعداد القادمة، من خلال تحديد عناوين ملفات الأعداد القادمة.

* * *

المحور الثاني:

الدراسة التحليلية لمجلة الطفولة والتنمية:

تناولت الدراسة الحالية الأعداد المختلفة لمجلة الطفولة والتنمية بالتحليل الكيفي، فتم تناولها طبقا لعدة محاور، تمثلت في:

أ- محور الإسهامات البحثية للدول العربية في مجال الطفولة

وشمل هذا المحور عرض أبرز إسهامات الدول العربية من أبحاث في مجال الطفولة والتنمية، ويتضح ذلك من خلال جدول (٢) على النحو التالي:

جدول (٢)

يوضح الإسهامات البحثية للدول العربية في مجال الطفولة بمجلة الطفولة والتنمية

م	البلد	عدد البحوث	%	الترتيب
١	مصر	٧١	٥١,٥	١
٢	بدون	١١	٠,٨	٢
٣	سوريا	٩	٦,٦	٣
٤	السعودية	٧	٥,١	٤
٥	العراق	٦	٤,٣	٥
٦	المغرب	٦	٤,٣	٥مكرر
٧	فلسطين	٥	٣,٦	٦
٨	ليبيا	٤	٢,٩	٧
٩	الكويت	٣	٢,٢	٨
١٠	اليمن	٣	٢,٢	٨ مكرر
١١	السودان	٣	٢,٢	٨ مكرر
١٢	تونس	٣	٢,٢	٨ مكرر
١٣	قطر	٢	١,٤	٩
١٤	الجزائر	٢	١,٤	٩ مكرر
١٥	البحرين	١	٠,٧	١٠
١٦	الأردن	١	٠,٧	١٠مكرر
١٧	عمان	١	٠,٧..	١٠مكرر
الإجمالي		١٣٨	%١٠٠	

يتضح من الجدول (٢) أن أغلب الدول العربية قد أسهمت في نشر العديد من البحوث في مجلة الطفولة والتنمية(٦٣)، ولكن تفاوتت تلك الإسهامات من دولة لأخرى، حيث جاء في المرتبة الأولى مصر بإسهامات بلغت ٧١ بحثاً متنوعاً حول الطفولة، وبنسبة

بلغت ٥١,٥%، أي ما يزيد عن نصف الأبحاث التي نشرت في مجلة الطفولة و التنمية، وهذا أمر طبيعي، نظراً للحجم السكاني الكبير لمصر بين الدول العربية وللنهضة الفكرية في مصر، وبالتالي يرجع إلى زيادة أعداد الباحثين المصريين في مختلف مجالات البحث العلمي، ومنها البحث في مجال الطفولة، فقد كان هناك توسّع سريع في عدد معاهد التعليم العالي، وهذا التوسّع رافقه توسّع في البحث العلمي والمنشورات العلمية؛ وفي عام ١٩٦٧ كان نصيب مصر بسكّانها البالغين ٢٥ % من سكان الوطن العربي، ٦٣ % من الإنتاج، وبحلول ١٩٩٥ انخفضت حصة مصر بانتظام إلى ٣٢ %، ولكنها لا زالت تنتج بحوثاً أكثر من نسبتها السكّانية في الوطن العربي(٦٤)، كما احتلت مصر المرتبة الأولى في أعداد حاملي شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه العاملين في مجال البحث العلمي، حيث كان العدد نحو "٢٧٤٩٩"، وأتى بعد ذلك العراق نحو "٢٠١١"، ثم السعودية "١٨٧٨"، أما في قطر فقد بلغ "٧٤" فرداً (٦٥)، وبالتالي فلا غرو أن تحتل مصر أكثر من نصف البحوث المنشورة في مجلة الطفولة و التنمية، ثم جاء بعدها في الترتيب الثاني؛ وإن كان بفارق كبير في عدد الأبحاث البحوث غير محددة الهوية في المجلة (بدون)؛ التي بلغت ١١ بحثا، بنسبة بلغت ٨,٠% وهذا شيء سلبي وغير محمود في المجلة أن يكون البحث غير معروف المصدر، أو إلى أي دولة ينتمي، مما قد يدل على ضعف التنظيم إلى حد ما في المجلة، ثم جاء في المرتبة الثالثة بفارق كبير في عدد البحوث الصادرة من باحثين سوريين، حيث بلغ عدد أبحاثهم ٩ بحوث بنسبة بلغت ٦,٦% وهي نسبة ضعيفة جدا.

ثم توالى ترتيب الدول، حتى لوحظ أن هناك مجموعة من الدول العربية احتلت مرتبة متدنية جدا في إسهاماتها في البحوث المتعلقة بالطفولة العربية، حيث بلغ حجم إسهاماتها بحثاً واحداً، وجاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة، بنسبة بلغت ٠,٧%، مما يدل على ضعف اهتماماتها بمجال الطفولة، وهذا مؤشر غير جيد، وهذه الدول هي: البحرين، والأردن، وعمان، بينما جاء في المرتبة التاسعة وهي المرتبة قبل الأخيرة دول:

قطر، والجزائر، حيث بلغت إسهاماتهم بحثين فقط، بنسبة بلغت ١,٤%، وهي أيضا نسبة ضعيفة جداً، وتدل على ضعف اهتمام الباحثين بالطفولة، مما يحتاج إلى ضرورة جذب انتباه الباحثين، وتشجيعهم على ضرورة البحث العلمي في مجال الطفولة.

ب– محور الإسهامات البحثية في مجلة الطفولة والتنمية طبقا للدرجة العلمية / الوظيفة

جدول (٣)

يوضح الإسهامات البحثية في مجلة الطفولة والتنمية طبقا للدرجة العلمية /الوظيفة

م	الدرجة العلمية / الوظيفة	عدد البحوث	النسبة المئوية	الترتيب
١	أستاذ	٥٢	٣٧,٧	١
٢	أستاذ مشارك "مساعد"	١٥	١٠,٩	٢
٣	أستاذ مساعد"مدرس"	١٣	٩,٤	٣
٤	باحث	١٣	٩,٤	٣ مكرر
٥	خبير	١٠	٧,٢	٤
٦	بدون	٧	٥,١	٥
٧	مركز حقوق الطفل وغيره من المراكز	٤	٢,٩	٦
٨	مدرس مساعد	٣	٢,٢	٧
٩	معيد	٣	٢,٢	٧ مكرر
١٠	عضو هيئة تحرير	٣	٢,٢	٧ مكرر
١١	معالج	٢	١,٤	٨
١٢	دكتوراه	٢	١,٤	٨ مكرر
١٣	أخصائي نفسي	٢	١,٤	٨ مكرر
١٤	طبيب	٢	١,٤	٨ مكرر

م	الدرجة العلمية / الوظيفية	عدد البحوث	النسبة المئوية	الترتيب
١٥	مفكر	٢	١,٤	٨ مكرر
١٦	قاضي	١	٠,٧	٩
١٧	مجموعة	١	٠,٧	٩ مكرر
١٨	مدير عام	١	٠,٧	٩ مكرر
١٩	وكيل وزارة	١	٠,٧	٩ مكرر
٢٠	شرطة	١	٠,٧	٩ مكرر
الإجمالي		١٣٨		

يتضح من الجدول (٣) أن هناك تفاوتا كبيراً بين الدرجات العلمية وبين الدرجات الوظيفية، حيث لوحظ أن الحاصلين على درجات علمية وخاصة الحاصلين على الدكتوراه ويعملون في الجامعات أو في مراكز بحثية جاؤوا في المراتب الأولى من حيث الترتيب، ثم جاء في المراتب التالية باقي الدرجات الوظيفية، كما لوحظ أن درجة " أستاذ " جاءت في المقدمة، حيث بلغ عدد البحوث التي قام بها الأساتذة ٥٢ بحثاً بنسبة بلغت ٣٧,٧ %، ثم درجة " أستاذ مشارك " مساعد " في المرتبة الثانية، حيث بلغ عدد البحوث التي قام بها الأساتذة المشاركون ١٥ بحثاً بنسبة بلغت ١٠,٩%. تلتها درجة أستاذ مساعد " مدرس" في المرتبة الثالثة،

حيث بلغ عدد البحوث التي قام بها الأساتذة المساعدون ١٣ بحثاً، بنسبة بلغت ٩,٤ %، وربما يرجع ذلك : إما إلى زيادة عدد الأساتذة المساهمين ببحوث في مجلة الطفولة والتنمية، أو إلى زيادة نشاط الأساتذة المهتمين بمجال الطفولة، كما يرجع تقدم الحاصلين على درجة الدكتوراه وحصولهم على نصيب الأسد من البحوث دون غيرهم من الوظائف الأخرى إلى أن هذا هو طبيعة عملهم كباحثين دون غيرهم من المهن الأخرى؛ التي تعمل بأعمال أخرى أساسية، وإلى جانب عملها الأساسي يمكنها القيام ببعض البحوث العلمية في مجال اهتماماتها.

وجاء في المراتب الأخيرة الوظائف الأخرى غير الحاصلين على الدكتوراه بمشاركات ضعيفة جدا، حيث جاء في المرتبة التاسعة: وظيفة، شرطة، وكيل وزارة، مدير عام، قاضي، وهذا قد يكون ترتيبا منطقيا، نظراً لانشغالهم بأعبائهم الوظيفية، وجاء في المراتب قبل الأخيرة وهي الثامنة: معالج، حاصل على دكتوراه، إخصائي نفسي، طبيب، وهنا نلاحظ أن تلك الوظائف – رغم ارتباطها الوثيق بالطفولة – إلا أنها لم تسهم بشكل فعال في البحوث المرتبطة بقضايا الطفولة في مجلة الطفولة والتنمية، رغم وجود بعض الحاصلين على درجة الدكتوراه، وهذا ربما يرجع إلى انشغالهم بأعمالهم وأعبائهم الوظيفية، أو إلى أن الحاصلين على درجة الدكتوراه لم يكن هناك حافز يدفعهم للقيام ببحوث أخرى، مثل الحاصلين على درجة الدكتوراه ويعملون في الجامعات، أو في مراكز بحثية، تدفعهم لضرورة القيام ببحوث للترقية مثلا، وجاء في المرتبة السادسة: مراكز حقوق الطفل وغيرها من المراكز، وفي المرتبة السابعة، عضو هيئة تحرير، مدرس مساعد، وهذا شيء ملفت للنظر، حيث توجد مراكز لحقوق الطفل أو غيرها، ولكنها لا تسهم بشكل فاعل في بحوث مرتبطة بقضايا الطفولة، وهذا ربما يرجع إلى عدم وجود باحثين يمتلكون ناصية البحث العلمي ومهاراته في تلك المراكز، كما أن وظيفة " مدرس مساعد " – رغم طبيعة عمله المرتبطة بالبحث العلمي – إلا أنه في تلك المرحلة غير مرتبط إلا بإنجاز بحثه العلمي فقط دون غيره من البحوث الأخرى، فليس هناك ما يشغله في تلك المرحلة إلا بحثه؛ للحصول على الدكتوراه، مما جعل إسهاماته في عمل بحوث مرتبطة بالطفولة وقضاياها ليست من أولوياته في تلك المرحلة.

ج- محور الإسهامات البحثية في مجال الطفولة طبقا للتخصص

جدول (٤)

يوضح الإسهامات البحثية للدول العربية في مجال الطفولة طبقا للتخصص

م	التخصص	عدد البحوث	النسبة المئوية	الترتيب
١	علم الاجتماع	١٩	١٣,٩	١
٢	علم النفس	١٨	١٣,١	٢
٣	أمومة وطفولة ورياض	١٥	١٠,٩	٣
٤	بدون	١٥	١٠,٩	٣مكرر
٥	إعلام الطفل	١٥	١٠,٩	٣ مكرر
٦	صحة نفسية وبيئية	١٢	٨,٧	٤
٧	التربية وأصولها	٨	٥,٨	٥
٨	مناهج	٥	٣,٧	٦
٩	علم النفس البيئي	٤	٢,٩	٧
١٠	قضاء وقانون	٤	٢,٩	٧مكرر
١١	أدب الطفل	٣	٢,٢	٨
١٢	حقوق الطفل	٣	٢,٢	٨مكرر
١٣	طب	٢	١,٤	٩
١٤	اضطرابات النطق	٢	١,٤	٩مكرر
١٥	تحرير	٢	١,٤	٩مكرر
١٦	هندسة	٢	١,٤	٩مكرر
١٧	تعليم عالي	١	٠,٧	١٠
١٨	أدب مسرحي	١	٠,٧	١٠مكرر
١٩	مشكلات طفل	١	٠,٧	١٠مكرر
٢٠	علم اتصال	١	٠,٧	١٠مكرر
٢١	أدب انجليزي	١	٠,٧	١٠مكرر
٢٢	مركز طفولة	١	٠,٧	١٠مكرر
٢٣	تربية موسيقية	١	٠,٧	١٠مكرر
٢٤	تربية خاصة	١	٠,٧	١٠مكرر
٢٥	فكر	١	٠,٧	١٠مكرر
الإجمالي		١٣٨	%١٠٠	

يتضح من الجدول (٤) أن هناك العديد من التخصصات العلمية التي أسهمت في إنجاز العديد من البحوث في مجال الطفولة، ولكن هناك تبايناً واضحاً وكبيراً بين تلك التخصصات، حيث حظيت بعض هذه التخصصات بنصيب أكبر من تلك الإسهامات، وهناك بعض التخصصات أسهمت بعدد لا يذكر من البحوث في مجال الطفولة بمجلة الطفولة والتنمية، وهناك بعض التخصصات التي كان ينتظر المزيد من إسهاماتها، ولكنها جاءت دون المتوقع.

وبالنظر لتلك التخصصات وُجد أن تخصص "علم الاجتماع" جاء في المرتبة الأولى من حيث إسهاماته في قضايا الطفولة، فبلغ عدد البحوث التي تنتمي لتخصص علم الاجتماع والتي تناولت قضايا الطفولة ١٩ بحثاً، بنسبة بلغت ١٣,٩%، وجاء في المرتبة الثانية تخصص" علم النفس" بعدد بحوث بلغت ١٨ بحثاً وبنسبة بلغت ١٣,١، كما جاء في المرتبة الثالثة بعدد بحوث بلغت ١٥ بحثاً، وبنسبة بلغت ١٠,٩% تخصصات:" الأمومة والطفولة ورياض الأطفال "، و" بدون " تحديد تخصص، وإعلام الطفل، وهذا يؤكد على اهتمام علم الاجتماع بقضايا الطفولة؛ لأن ذلك يتماشى مع طبيعة علم الاجتماع الذي يهتم بتناول الظاهرة بالتحليل والدراسة، كما لوحظ أن الأمومة والطفولة ورياض الأطفال، وعلم النفس، وإعلام الطفل جاءوا في مراتب متقدمة، مما يدل على اهتمام الباحثين بتلك القضايا المتعلقة بالطفولة، وإن كان عددها قليلاً جداً إذا ما قورن بالبحوث في المجالات الأخرى.

بينما جاء في المراتب الأخيرة وهي المرتبة العاشرة عدة تخصصات، حيث أسهموا ببحث واحد، بنسبة بلغت ٠,٧%، وهي تخصصات: التربية الموسيقية، و التربية الخاصة، والفكر، ومركز الطفولة، و الأدب الإنجليزي، ومشكلات الطفولة، وعلم الاتصال، والأدب المسرحي، والتعليم العالي، ومما يلفت النظر هنا هو تأخر بعض التخصصات وثيقة الصلة بالطفل في اهتماماتها بقضايا الطفولة، وهي: التربية الخاصة، ومركز الطفولة، ومشكلات الطفولة، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود خريطة بحثية في مراكز الطفولة مثلا، أو عدم

وجود تشخيص واضح لمشكلات الطفولة، مما جعل من يهتم بقضايا الطفولة ويعد فيها بحوثا قليلاً، ولا يهتم بها.

وجاء في المرتبة التاسعة عدة تخصصات أيضا، حيث أسهموا ببحثين فقط، بنسبة بلغت ١,٤%، وهي تخصصات: الطب، والهندسة، واضطرابات النطق والتحرير، وجاء في المرتبة الثامنة عدة تخصصات أيضا، حيث أسهموا بثلاثة بحوث فقط، بنسبة بلغت ٢,٢%، وهي تخصصات: أدب الطفل، وحقوق الطفل، وهنا يُلاحظ – أيضا– تأخر العديد من التخصصات في الترتيب، أي: أن إنتاجها البحثي قليل جداً رغم ارتباطها الوثيق بقضايا الطفولة، مثل اضطرابات النطق، وأدب الطفل، وحقوق الطفل، وهذا يؤكد أن قضايا الطفولة لم تحظ باهتمام يذكر(٦٦)، كما يدل على ضعف الاهتمام بأدب الطفل، رغم أهميته الكبرى في بناء شخصية الطفل.

* * *

د- محور القضايا

اشتمل هذا المحور على أبرز القضايا التي تناولها الباحثون في دراساتهم في مجلة الطفولة والتنمية، علماً بأنه تم ضم بعض القضايا الفرعية تحت قضية أشمل، وهذا ما سيظهر في جدول (٥) ومن خلال تحليل القضايا في السطور التالية:

جدول (٥)

يوضح قضايا الطفولة التي تناولتها بحوث مجلة الطفولة والتنمية

م	القضية	عدد البحوث	%	الترتيب
١	مشكلات الطفل	٢٣	١٦,٧	١
٢	تعليم وتنشئة الطفل	١٦	١١,٦	٢
٣	صحة وسلامة الطفل	١٣	٩,٤	٣
٤	حقوق الطفل وحمايته	١٢	٨,٧	٤
٥	الطفل والإعلام	١٠	٧,٢	٥
٦	الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة	١٠	٧,٢	٥ مكرر
٧	الطفل والهوية	٩	٦,٦	٦
٨	الطفل والبيئة	٨	٥,٨	٧
٩	الطفل الفلسطيني والاحتلال	٧	٥,١	٨
١٠	ثقافة الطفل العربي والقراءة	٦	٤,٤	٩
١١	الفتيات	٦	٤,٤	٩ مكرر
١٢	الأطفال والنزاعات المسلحة	٦	٤,٤	٩ مكرر
١٣	أطفال المهجر	٤	٢,٩	١٠
١٤	أدب الطفل	٢	١,٤	١١ مكرر
١٥	الطفل واللعب	٢	١,٤	١١ مكرر
١٦	الطفل والتفكير	٢	١,٤	١١ مكرر
١٧	توجيه وإرشاد الطفل	١	٠,٧	١٢
١٨	الطفل والموسيقى	١	٠,٧	١٢ مكرر
الإجمالي		١٣٨	١٠٠ %	

اتضح من الجدول(٥) أن مجلة الطفولة والتنمية غطت العديد من قضايا الطفولة العربية، ولكن من الملاحظ أن قضية "مشكلات الطفولة" (٦٧) حظيت بأكبر عدد من البحوث التي تناولتها والبالغ عددها ٢٣ بحثاً، وهذا شيء منطقي؛ نظرا لوجود العديد من

المشكلات التي حرمت الطفل العربي من كثير من حقوقه المشروعة، بل كانت عامل إضعاف للطفولة العربية، كما يلاحظ أن قضية " تعليم وتنشئة الطفل " جاءت في مرتبة متقدمة وهي المرتبة الثانية، حيث تناولها ١٦ بحثاً بالدراسة والتحليل، وهذا أمر محمود، حيث يعد تعليم الطفل وتنشئته من القضايا الهامة جداً ذات الوجود المؤثر في الطفولة العربية.

ولكن الملاحظ أنه لم يلحظ وجود بحوث تناولت الإبداع لدى الطفل العربي، مما يدل على أن قضية الإبداع لدى الطفل العربي لم تحظ باهتمام يذكر حتى لدى النخبة العربية التي تتناول البحوث العلمية بشكل رئيس، وهذا يؤكد على نقطة هامة ألا وهي إهمال البعد الإبداعي في بحوثنا العلمية، ومما يؤكد ذلك أيضا أن كل ما يتعلق بتنمية الفكر والعقل لدى الطفل العربي لم يحظ باهتمام يذكر في البحوث العلمية، فكيف يتم تطبيق ذلك في الواقع؟، ولذلك لوحظ أن البحوث التي تناولت الطفل والتفكير جاءت في المرتبة الأخيرة، وهي المرتبة الحادية عشرة، حيث بلغ عدد الأبحاث التي تناولت التفكير والطفل بحثين فقط في مجلة الطفولة والتنمية، وجاء في المرتبة الأخيرة قضية "الطفل والموسيقى"، فالموسيقى التي تنمي الحس المرهف لدى الطفل، والتي قد تكون عاملاً مؤثراً في تكوين الإبداع لدى الطفل، قد تم إهمالها بشكل واضح، وهذا أيضا عنصر إخفاق كبير في تكوين الطفل العربي، كما جاءت قضية "أدب الطفل"، في الترتيب الحادي عشر وهو قبل الأخير، حيث لم تحظ بأهمية تذكر، فبلغ عدد البحوث التي تناولت هذه القضية بحثين فقط، وسيتم تناول كل قضية بشيء من التفصيل المناسب على النحو التالي:

القضية الأولى: مشكلات الطفل

حظيت قضية " مشكلات الطفولة" (٦٨) بأكبر عدد من البحوث، حيث تناولها ٢٣ بحثاً، بنسبة بلغت ١٦,٧%، وجاءت في المرتبة الأولى، وهذا شيء منطقي، نظرا لوجود

العديد من المشكلات التي حرمت الطفل العربي من كثير من حقوقه المشروعة، بل وكانت عامل إضعاف للطفولة العربية.

وقد ركزت مجلة الطفولة والتنمية على مجموعة من القضايا الفرعية التي تضمنت بعض هذه المشكلات التي ظهرت بشكل جلي، وخاصة المشكلات الاجتماعية، مثل: مشكلة عمالة الأطفال، ومشكلة أطفال الشوارع، ومشكلة التسول، ومشكلة العنف لدى المراهقين.

فقد حرصت مجلة الطفولة والتنمية منذ صدورها على عرض الموضوعات الهامة ذات الصلة الوثيقة بقضايا الطفولة، وخاصة التي تناولت مشكلات الطفولة؛ حتى يتسنى تشخيص ملامحها، وبالتالي الوصول لحلول لها، ولذا أولت المجلة اهتماماً بإحدى هذه المشكلات، وهي مشكلة العنف لدى المراهقين، حيث تم استعراض وجهتي نظر متعارضتين حول علاقة البرامج التليفزيونية بقضايا السلوك الانحرافي والعدائي لدى الأطفال والمراهقين، فيرى البعض أن مشاهدة مناظر العنف في التليفزيون تعد تنفيساً، بينما يرى الآخر أنها عامل في تفجير العنف وممارسته، وهذا يعني وجود مجموعة من العوامل التي تجعل من المراهقة مرحلة خصبة لنمو سلوكيات العنف.

الأمر الذي أدى إلى وجود قلق لدى أولياء الأمور ولدى المهتمين بالتربية؛ نظراً للسعي المستمر للمراهق للتعبير عن نفسه واستقلاله الذاتي، ورغبته في تكوين هوية خاصة، مما قد يجعله مصدرا للخطورة والتهديد، وخاصة عندما يجهل أولياء الأمور أبعاد هذا السعي، مما تطلب مراعاة المتعامل مع الأطفال الأساليب التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم وخصائص المراحل العمرية، بحيث تبتعد عن التسلط والإهمال والتدليل والتفرقة والتذبذب، وكافة الوسائل التي تعيق نمو هؤلاء الأطفال.

كما أكدت على أن مشكلة عمالة الأطفال تعد وصمة عار في جبين العالم المعاصر، وأن لها انعكاسات سلبية على الأطفال وعلى المجتمع، حيث أسهمت عدة عوامل في تفاقم هذه المشكلة، منها: استغلال أرباب العمل للأطفال، والفقر والأمية، والأعراف

الاجتماعية التقليدية، وكان لها أخطارها الجسدية والنفسية على الأطفال، ورغم العديد من الاتفاقيات الدولية التي أبرمت، إلا أنه لوحظ استفحال وخطورة تلك المشكلة، مما حدا بمنظمة العمل الدولية إلى وضع اتفاقيات جديدة تعتمد على معايير جديدة لمواجهة ظاهرة عمالة الأطفال واستغلالهم.

ولم يقتصر الأمر على الأطفال الذكور فقط، بل وصل الأمر إلى عمالة الفتيات أيضاً، وربما يكون ذلك نتيجة مباشرة لحرمانهن من التعليم، نظراً لتأكيد الدراسات العلمية على وجود علاقة مباشرة بين عدم التحاقهن بالتعليم أو تسربهن وبين دفعهن إلى حقل العمل في مرحلة عمرية مبكرة يجرمها القانون، ولا تقرها الاتفاقيات الدولية والتشريعات الوطنية، بالإضافة إلى إسهام العامل الاقتصادي للأسرة في تلك المشكلة، وهكذا تحتاج مشكلة عمالة الفتيات في البلاد العربية إلى مزيد من الرعاية والاهتمام، لكونها آخذة في الانتشار، خروجاً على القانون، خاصة في ظل النقص الواضح في المعلومات والبيانات التي تتيح إمكانية وضع تقديرات دقيقة لحجم تلك المشكلة وأماكن انتشارها، والأساليب المناسبة لمواجهتها، بما يمكن من وضع استراتيجية عربية تعمل على حماية هؤلاء الأطفال من هذا القهر الاجتماعي.

وللقضاء على مشكلة عمالة الأطفال كان لابد من مشاركة الهيئات غير الحكومية في تنفيذ استراتيجية ما لمواجهة هذه المشكلة؛ لأن هذه الهيئات على اتصال مباشر بواقع الأطفال، وبالتالي يمكن أن يساعد تعاونها مع الهيئات الحكومية الرسمية في تنفيذ تلك الاستراتيجية بشكل ناجح، من خلال وضع برامج وخطط عمل لإدماج هؤلاء الأطفال في المجتمع.

واتفق البحث الحالي مع ما أكدته مجلة الطفولة والتنمية؛ من ضرورة التوسع في المؤسسات التدريبية الإنتاجية التي يمكن أن تستوعب هؤلاء الأطفال؛ لتدريبهم على صناعات مناسبة، على أن تكون هذه المؤسسات ربحية توفر عائداً مناسباً للمتدرب أثناء

تدريبه، والقيام بعمليات إعادة وإكمال التنشئة الاجتماعية للأطفال، وإعدادهم للحياة المستقبلية بأسلوب مناسب.

ولهذا لوحظ أن مشكلة " أطفال الشوارع" ترتبط بمشكلة " عمالة الأطفال" ارتباطاً وثيقاً، حيث أفردت المجلة ملفا خاصا بتلك المشكلة؛ وذلك لأهمية دراستها بعمق أكبر، فتم التركيز على الدور الذي تلعبه العوامل الاجتماعية والاقتصادية في ظهور المشكلة، مثل: فقر وبطالة عائل الأسرة، وانتشار العشوائيات التي تشكل التربة المناسبة للتشرد، وتعرض الأطفال للانحراف، والتفكك الأسري، والتسرب الدراسي، وعجز الأسرة عن إشباع الحاجات الأساسية لأطفالهم، وانتشار هذه الظاهرة بين الأسر التي تعولها النساء.

ولذلك يمكن الاتفاق مع ما نصح به الخطاب التربوي للمجلة من ضرورة وضع خطة علاجية طويلة الأجل، تتضمن إنشاء شبكة معلومات عربية، والتوعية بخطورة هذه الظاهرة من خلال وسائل الإعلام، ومساعدة الأسر الفقيرة على تعليم أبنائهم حتى نهاية المرحلة الإلزامية، مع وضع برامج لرعاية هذه الشرائح ودعم التدابير الأمنية والصحية المناسبة، وتفعيل التشريعات التي يمكن أن تحد من هذه المشكلة.

وبرزت أيضا مشكلة تسول الأطفال، من حيث العوامل المؤدية لحدوثها، فتم تناولها في محافظة غزة، وقد يكون لانتشارها في تلك المنطقة أسباب خاصة ترتبط بالاحتلال الإسرائيلي، وزيادة نسبة الفقر بينهم، والممارسات العنصرية؛ مما أدى إلى حدوث تخلف شديد في البنية التحتية للاقتصاد الفلسطيني، وتشوهات في سوق العمل.

الأمر الذي دعا إلى ضرورة التنسيق والتعاون بين المنظمات الحكومية والأهلية والدولية؛ لوضع الخطط والبرامج التي تعالج ظاهرة التسول بشكل شامل، ومشاركة جميع الأطراف، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الوقائية من خلال تطوير النظام التعليمي، وتعزيز قيمة التعليم، والتوعية بأهميته في توفير فرص أفضل للحياة الكريمة، وتطوير نوعية التعليم وربطه بالمهارات الحياتية، وتطبيق قانون التعليم الإلزامي

لمكافحة التسرب من المدارس، وتطوير نظام الرعاية الاجتماعية للفئات الضعيفة والمحرومة، وبرامج مكافحة الفقر، والتثقيف والتوعية بخطورة التسول.

القضية الثانية: تعليم وتنشئة الطفل

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية "تعليم وتنشئة الطفل "(٦٩) وصل عددها إلى ١٦ بحثاً بنسبة بلغت ١١.٦% وجاءت في المرتبة الثانية، وهذا يدل على وجود اهتمام كبير بتلك القضية، حيث إن تعليم الطفل وتنشئته من القضايا الهامة جداً ذات الوجود المؤثر في الطفولة العربية، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية مجموعة من القضايا الفرعية المرتبطة بتلك القضية، تمثلت في:

طرق تعليم طفل الروضة الحقائق والمهارات والقواعد السلوكية المرتبطة بالمفاهيم البيولوجية، واتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس، والمضامين التربوية لنظرية التحليل النفسي في مجال الطفولة، والتنشئة الاجتماعية للطفل العربي، وتنشئة الأطفال ورعايتهم في الإسلام، والكتاتيب ودورها في تعليم الأطفال، والطفل والتعليم، والأطفال والسياسة التعليمية، والطفل الليبي والتعليم، والرعاية العلمية للطفل وخاصة طفل ما قبل المدرسة، واستراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة، وتعليم التفكير للطالبات المعلمات برياض الأطفال.

فقد شكلت مسألة التنشئة الاجتماعية موضوعاً هاماً من حيث تعدد وسائلها، ومكوناتها، ومظاهرها، وطرق دراستها، وقياسها، مقارنة بالجوانب الأخرى للطفولة، مثل: التعليم، والصحة، وقد حظي هذا الموضوع باهتمامات العديد من علماء النفس العرب على مدار التاريخ الإسلامي، ولكن الوضع الراهن للتنشئة ما زال متذبذباً بين استخدام أساليب التسلط التقليدية والعقاب البدني وبين أساليب التساهل والإفراط في الحماية، والصراع بين القيم في نسق التنشئة ما زال قائماً ومكبلاً لعملية اكتساب المعرفة، ومازالت التنشئة العربية– وخاصة في المجتمعات الفقيرة– تفتقد إثراء البيئة

الحسية والعاطفية للطفل بمقومات النمو الطبيعي، والأخذ بيده نحو مجتمع المعرفة، وهذا يتطلب تضافر الجهود الحكومية والأهلية، والإفادة من تجارب الدول المتقدمة والنامية؛ لتوفير بدائل للأطفال الصغار بالتوسع في التعليم قبل الابتدائي، ودعم برامج تعليم وتثقيف الأسرة.

إذن فالاهتمام بالمستوى التعليمي يعد انعكاساً ومرآة لمستوى حضارة الشعوب وتقدمها، ومقياساً لكافة النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية، ومدى نموها وتقدمها، وقد تناولت بعض البحوث الواردة في مجلة الطفولة والتنمية الظروف التاريخية الحضارية التي تشكل ملامح العملية التعليمية وتطورها في العالم، وضرورة التفكير في كيفية تطويرها في عالمنا العربي، مشيرةً إلى أن الإلمام بالمبادئ الأساسية للفيزياء الإلكترونية وتطبيقاتها– خاصة في مجال الحاسبات – قد أصبح من المقومات الضرورية للتعليم الأساسي في البلاد المتقدمة للدخول للقرن الحادي والعشرين، ويتوافق هذا مع ما أشارت إليه دراسة أخرى أكدت على أن البيئة التعليمية الحديثة في ليبيا وضعت ضمن أهدافها خلق المزيد من الترابط والتكامل بين احتياجات المجتمع واحتياجات الطالب وبين الحضارة المعاصرة بما فيها من تقدم علمي وتقني، وقد أكد التراث الإسلامي على ذلك، حيث أشارت المجلة إلى اهتمام المسلمين– منذ ظهور الإسلام في مكة– بالتعليم، بل وارتبط بشكل رئيس بتعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم واللغة العربية، موضحاً أن الكتاتيب أسهمت بدور فاعل في التخفيف من الأمية والتقليل من انتشارها في المجتمعات الإسلامية، وتعليمه الكثير من المفاهيم، حيث تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أخطر المراحل في حياة الطفل، بل وأكثرها تأثيراً، ويقوم التعليم بدور كبير– من خلال طرقه المتعددة– في إكساب طفل الروضة العديد من المفاهيم والمهارات والقواعد، وخاصة المرتبطة بالنواحي البيولوجية، وذلك من خلال خبرات تعليمية تقوم على إثارة حاجات الطفل البيولوجية، فطرق تعليمه هي المدخل العلمي لتشكيل عقله، وذلك من خلال مواقف تعليمية تدور حول اهتماماته، وتثير نشاطه الذاتي

للبحث والمعرفة بما يمكنه من اكتساب الحقائق والمهارات، لمواجهة المواقف ومحاولة إيجاد حلول لها.

وحتى يمكن تحقيق ذلك فلابد من وجود معلمات رياض أطفال على قدر عال من الخبرة والمهارة، وهذا يتطلب أن يكون لدى المعلمات قناعات تامة بمهنتهن في التدريس، حيث لوحظ أن هناك بعض المعلمات لديهن شعور بالإحباط وعدم الرضا عن وضعهن كمعلمات، مما زاد من الاتجاهات السالبة لديهن نحو مهنة التدريس، وهذا يتطلب ضرورة انتقاء هؤلاء المعلمات بحيث يكن على قدر كبير من الإعداد والتأهيل التربوي المتخصص، حتى يمكنهن القيام بمهنتهن على خير وجه، وذلك من خلال الاطلاع على المزيد من النظريات التربوية والنفسية، مثل نظرية فرويد وغيرها؛ بحيث تكون منطلقاً أساسياً للعمل التربوي في جوانبه المختلفة، مع إعادة النظر في نظام القبول بكليات رياض الأطفال وكليات التربية والتربية النوعية التي بها شعب رياض الأطفال، والاهتمام بشعبة رياض الأطفال من حيث الإمكانات والتجهيزات، وتحسين أوضاع معلمات رياض الأطفال، مع ضرورة وجود مجموعة من الأسس العلمية لعملية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل متكامل؛ والتي تمثل مجموعة من الاستراتيجيات اللازمة لعملية التعليم في تلك المرحلة، مثل: استراتيجيات التخطيط والتنظيم، واستراتيجيات التنفيذ، واستراتيجيات التقويم.

القضية الثالثة: صحة وسلامة الطفل

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بصحة وسلامة الطفل(٧.) وصل عددها إلى "١٣" بحثاً بنسبة بلغت ٩,٤% وجاءت في المرتبة الثالثة، وقد تناولت مجموعة من القضايا الفرعية تمثلت في: القيام بالتجريب؛ للتعرف على فاعلية الرسم واستخدام الألوان في تعليم الطفل أسس الصحة العامة، وتناول طقوس الحمل والولادة، والتوصل إلى استراتيجية متكاملة للصحة المدرسية، وما يتعرض له الأطفال من صدمات نفسية عند إصابتهم في حوادث

الطرق، وعلاج الطفل بالدراما، وما يتعرض له الأطفال من اضطرابات مثل: النشاط الزائد وقصور الانتباه، والعادات الصحية لدى الأطفال في بعض الأقطار العربية، والمشكلات النفسية الاجتماعية التي تواجه أمهات الأطفال المصابين بالثلاسيميا الكبرى واحتياجاتهم، وبرامج تنمية الوعي الغذائي وعلاقته بالتركيز والانتباه.

حيث أكدت تلك الدراسات على وجود العديد من المشكلات التي تواجه مؤسسات رياض الأطفال، وذلك فيما يتعلق بتعليم أسس الصحة والسلامة للطفل، ولهذا يتفق الباحث مع تلك الدراسة من حيث ضرورة الاهتمام بالطفولة ورعايتها وحمايتها من الأخطار المختلفة، وذلك من خلال الاهتمام بموضوعات الصحة والسلامة.

كما أشارت بعض دراسات المجلة إلى بعض الممارسات والعادات والمعتقدات الشعبية التي تحرص عليها المرأة الإماراتية، وتلتزم بها أثناء فترة الحمل وعند الاستعداد للولادة، وإجراءات المحافظة على الوليد في الأيام الأولى من الولادة، ولهذا وجدنا أحد دراسات المجلة تركز على وضع استراتيجية متكاملة؛ لتحقيق الصحة المدرسية لدى الأطفال، حيث اشتملت على المهارات الحياتية والطرق اللازمة لتحقيق ذلك، وكيفية تنميتها لدى الأطفال منذ سن رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية؛ لأن طلاب هذا القطاع يسهل الوصول إليهم، ويكون للتربية الصحية جدوى اقتصادية وصحية.

لذلك اتفق البحث الحالي مع تلك الدراسة في أهمية أن يكون هناك استراتيجية متكاملة للصحة المدرسية للطفل، بحيث تتضمن البرامج النفسية، كما يجب أن تقدم معلومات كافية عن نمو الأطفال وأساليب التنشئة للأهل من خلال برنامج التربية الوالدية، وأن يكون لكل مدرسة إدارة صحية وفريق صحي يضم طبيب الصحة المدرسية، والإخصائي النفسي والاجتماعي، والممرضة، و جزءاً كبيراً من العاملين بالمدرسة ومن المعلمين، وجماعة من التلاميذ تسمى "الجماعة الصحية"، والاهتمام

بتدريب المعلمين على البرامج الصحية من خلال ورش عمل أو محاضرات، بالإضافة إلى ضرورة توفير خدمات صحية وإرشادية للتلاميذ في المدارس.

ويشير الخط البحثي لمجلة الطفولة والتنمية إلى النتائج السيكولوجية الحادة والمزمنة التي ترتبط بإصابة الأطفال في حوادث الطرق، كما أكد الخطاب التربوي في المجلة على وجود بعض الاضطرابات لدى الأطفال، مثل:قصور الانتباه والنشاط الزائد، ومن هنا جاءت أهمية الكشف المبكر عن الاضطرابات النفسية لدى الأطفال المصابين في تلك الحوادث.

وقد رأى الباحث– اتفاقاً مع الخطاب التربوي للمجلة– أن أسلوب المواجهة هو أكثر المنبئات أهمية في الاستجابة للحادث الصدمي، بالإضافة إلى أهمية التوعية الشاملة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، والتوعية العامة في وسائل الإعلام، كما يميل بعض الأطفال الذين نجوا من الحادث إلى استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية، مثل: تقدير الموقف وإعادة تقويم الخبرة الصدمية في ضوء المكاسب والأهداف، بالإضافة إلى أهمية نظم المساندة الاجتماعية التي تمثل أهم عوامل الدفاع التي يلجأ إليها الفرد الضحية في مواجهة الحادث الصدمي، بالإضافة إلى إمكانية استخدام الدراما في العلاج النفسي.

كما لوحظ التأكيد على أهمية الارتفاع بالمستوى الصحي للأطفال من خلال رعايتهم صحيا، والكشف عن العادات غير الصحية التي يمارسونها، حيث لا زال الاهتمام بهذا المجال ضعيفاً، وهذا يتطلب ضرورة إعطاء المزيد من الاهتمام لدراسة العادات والممارسات والمعتقدات السائدة المرتبطة بالوضع الصحي والغذائي لأفراد المجتمع بما يساعد على تطوير وعي الفرد وممارسته للسلوك الصحي، وتهيئة الفرصة للمدرسة للقيام بدور إيجابي؛ للارتقاء بمستوى الصحة العامة للفرد والمجتمع والعمل على تحسينها.

ولذلك ركزت بعض أبحاث المجلة على المشكلات النفسية الاجتماعية التي تواجه أمهات الأطفال المصابين بالثلاسيميا الكبرى، وتحديد احتياجات الأمهات اللازمة لتطوير

قدراتهن للتعامل مع هذا المرض ومتطلباته، ولهذا نرى أنه لابد من القيام بتوعية ملائمة، وتقديم برامج للتثقيف الصحي للمرضى وعائلاتهم، بل وغيرهم من الناس؛ لتوضيح مدى صعوبة علاج المرض، وإمكانية التخفيف من الحالات الجديدة بالوقاية، وضرورة وجود طاقم متكامل من التخصصات الطبية والنفسية والاجتماعية؛ لحسن التعامل مع الجوانب المتعددة لهذا المرض، ولهذا جاء بحث آخر يؤكد على أهمية تنمية الوعي الغذائي الصحي للأمهات ومشرفات الحضانة والأطفال، وتأثير ذلك في الارتقاء بقدرة هؤلاء الأطفال على الانتباه والتركيز.

القضية الرابعة: حقوق الطفل وحمايته

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية "حقوق الطفل وحمايته" (٧١) وصل عددها إلى ١٢ بحثاً بنسبة بلغت ٨,٧% وجاءت في المرتبة الرابعة، مما يدل على أهميتها، حيث يوجد اهتمام عالمي كبير بتلك الحقوق، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية مجموعة من القضايا الفرعية، تمثلت في:

استراتيجية حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال، ومن النزاعات المسلحة، وحماية الأطفال المعرضين للخطر، ونشر ثقافة السلام واللاعنف بين الأطفال، ونشر ثقافة حقوق الطفل، وعلاقة أخلاقيات مهنة طبيب الأطفال بحقوق الطفل، والإساءة للأطفال وإهمالهم، وآليات تطبيق اتفاقية حقوق الطفل في ضوء الأولويات الدولية المطروحة لصالح الطفل، وانتهاكات حقوق الأطفال الفلسطينيين، والقواعد والتنظيمات اللازمة لحماية حقوق الطفل، وحقوق الطفل ومظاهر التمييز في التعليم.

وقد أكدت الدراسات العلمية أن الأسر التي تسيء معاملة أطفالها ربما يرجع السبب في ذلك إلى سوء التوافق الزواجي، أو التصدع الأسري، أو اضطراب نظام العلاقة بين الوالدين وبين الأبناء، ولكن – غالبا – ما يعوز الآباء عدم التمكن من المهارات اللازمة للحلول الفعالة لتلك المشكلات، وبالتالي ركزت أحد بحوث مجلة الطفولة والتنمية على

المنحى الاستراتيجي في التعامل مع القضايا والمشكلات التي يعاني منها المجتمع في ضوء استراتيجية كبرى على مستوى المجتمع العربي واستراتيجيات صغرى تركز على الجوانب النوعية من ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال وحمايتهم منها، وشملت استراتيجيات الإرشاد الأسري الوقائي والعلاجي والاستراتيجيات التربوية والثقافية والصحية والتشريعية.

ومع استفحال ظاهرة تعرض الأطفال لأقسى أنواع المعاملة أثناء النزاعات المسلحة الدولية، ظهرت الحاجة إلى تنمية الوعي بحقوق الطفل، ومحاولة تجنيبه ويلات الحرب، والتشديد على توفير قوانين قواعد قانونية تضمن عدم التعرض للانتهاكات الجسيمة أثناء النزاعات، الأمر الذي دفع القانون الدولي الإنساني نحو وضع قواعد تستهدف حماية الطفل أثناء النزاعات المسلحة، والقواعد الخاصة التي فرضها القانون الدولي الإنساني لحمايتهم؛ تدل على مدى التطور الكبير الذي حدث عقب الحرب العالمية الثانية، وكذلك مع ظهور حركات التحرر الوطني في بداية السبعينات، حيث استطاع القانون الدولي الإنساني أن يضع قواعد منضبطة توفر الحماية اللازمة للأطفال، والحفاظ على سلامتهم بدنياً ونفسياً.

وجاءت تلبية احتياجات الطفل مجسدة في العديد من الاتفاقيات والعهود الدولية، وتمثلت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨م، وإعلان حماية النساء والأطفال في حالات الطوارىء والنزاع المسلح ١٩٧٤م، بل بلغ عدد الاتفاقيات الدولية ذات الصبغة الإلزامية إلى ٨٠ اتفاقية دولية؛ لتحسين أوضاع الأطفال بشكل أو آخر، كما تم تخصيص عام ١٩٧٩م ليكون عاماً دولياً للطفل، ثم جاءت اتفاقية حقوق الطفل عام ١٩٨٩م؛ لتعزز الاهتمام العالمي بقضايا الطفل واحتياجاته ورعايته وحقوقه، واستمر الاهتمام العالمي بالطفل، حتى جاء قرار الأمم المتحدة رقم ٥٣/١٥ في ١٠ نوفمبر ١٩٩٨م لإعلان الفترة ٢٠٠١–٢٠١٠م العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم.

وهذا يعني أن ثقافة الكبار حول التعامل مع الأطفال قد تشكلت منذ عصر مبكر في حياة الإنسانية، وتبلورت لدى الآباء أساليب التعامل مع الأطفال، وتنشئتهم، وإكسابهم القيم، وتوزعت أسباب تزايد الاهتمام بثقافة حقوق الطفل على جوانب تتعلق بالأطفال وبظروف الراشدين بما فيها ظروف التغيير في كل المجتمعات.

وقد أكدت قوانين حماية الطفل على أن تكفل الدولة حماية الطفولة والأمومة، ورعاية الأطفال، والعمل على تهيئة الظروف المناسبة؛ لتنشئتهم تنشئة سليمة صحياً واجتماعياً وتعليمياً وثقافياً وروحياً في إطار من الحرية والكرامة الإنسانية؛ ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في بناء بلدهم، وأن تكون لمصالح الطفل الأولوية في جميع القرارات أو الإجراءات المتعلقة، أياً كانت الجهة التي تصدرها أو تباشرها، وهذا المفهوم يضع الصحة في خط متواصل من الصحة البدنية إلى الصحة الروحية، مروراً بالصحة النفسية والاجتماعية، وبالتالي فإن الأطباء العاملين في مجال طب الأطفال والقائمين على الرعاية الصحية للأطفال في حاجة إلى التعرف على المباديء الأخلاقية المتصلة بمجال رعاية الأطفال، وهذا يتطلب إدماج حقوق ممارسة المهنة والقوانين الخاصة بحقوق الطفل ضمن مقررات تخصص طب الأطفال، مع وضع ميثاق شرف يلتزم به أطباء الأطفال تجاه الأطفال ذوي الظروف الصعبة، مع إلزامهم بالتبليغ عن جرائم العنف والاعتداء الجنسي على الأطفال، وإدماج حقوق ممارسة المهنة والقوانين الخاصة بحقوق الطفل ضمن مقررات تخصص طب الأطفال.

ولهذا فإنني أتفق مع اتجاه مجلة الطفولة والتنمية في ضرورة إحداث بعض التغييرات على مسارات مختلفة، مثل: التشريعات القانونية الخاصة بالطفل، ومحاولة جمع شتات رياض الأطفال المتعددة التابعة لأكثر من جهة، وتطوير برامج إعداد معلم رياض الأطفال بحيث تنطلق من فلسفة تربوية واضحة لتربية الطفل، وإنشاء مراكز تدريب لمعلمة رياض الأطفال تلحق بكليات وأقسام رياض الأطفال بالجامعة.

القضية الخامسة: الإعلام والطفل

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بالإعلام والطفل(٧٢) وصل عددها إلى عشرة بحوث، بنسبة بلغت ٧,٢%، وجاءت في المرتبة الخامسة، وقد تناولت مجموعة من القضايا الفرعية تمثلت في:

المهارات التي تعكسها برامج الأطفال في التليفزيون المصري لطفل ما قبل المدرسة، ودور مجلات طفل ما قبل المدرسة في تنمية بعض قدراته العقلية، وتأثير الرسوم المتحركة المستوردة على الطفل القطري، ووسائل الإعلام وثقافة الطفل، وإعلام الطفل، والأطفال والتليفزيون.

وقد أكدت تلك الدراسات على أهمية فترة الطفولة المبكرة؛ لأنها هي المرحلة الأمثل للتعليم، واكتساب المهارات المختلفة، فهي فترة تجريب واستطلاع وتعرف، يستمتع فيها الطفل بتكرار أي عمل جديد؛ ليتمكن من النجاح فيه وإتقانه، وهذا هو المطلوب من القائمين على وسائل الإعلام، وخاصة التليفزيون عندما يستخدم الاستخدام الأمثل؛ لتحقيق النمو المهاري السليم لأطفال تلك المرحلة، حيث يمكن أن يكون للتليفزيون دور هام في عجلة التنمية القومية.

وهنا يلحظ الدور الفاعل لوسائل الإعلام بأشكالها المختلفة، ودورها في إمداد الطفل بالمعلومات وتكوين الصورة الذهنية لديه، وخاصة الوسائل المرتبطة بقضايا الطفولة، مثل: مجلات الأطفال؛ التي تؤكد على أهمية تنمية بعض القدرات العقلية للطفل، كالإدراك، والتذكر، والتخيل، الأمر الذي يحتاج إلى تعويض أوجه القصور من خلال الوسائط الثقافية المتعددة، والعمل على إخراج الطفل من سلبياته باشتراكه في مختلف الأنشطة.

واتفق البحث الحالي مع مجلة الطفولة والتنمية في تأثير الرسوم المتحركة المستوردة على الطفل، خاصة وأن الدراسات أثبتت أن التليفزيون من أكثر وسائل

التنشئة الاجتماعية خطورة، لأن الطفل يقضي أمامه ساعات كثيرة، وبالتالي تتنافس وظيفة التليفزيون مع وظيفة الأب والأم، الأمر الذي يلفت النظر لخطورة ما يشاهده الطفل من رسوم متحركة في التليفزيون، التي يعد معظمها مستوردا من ثقافات أخرى قد تتناقض مع ثقافة الطفل العربي.

وحتى يمكن مواجهة الدور السلبي للرسوم المتحركة، كان لابد من تفعيل دور مؤسسات الإنتاج البرامجي المشترك للدول العربية من خلال تبادل الخبراء والفنيين في التليفزيونات العربية في مجال الإنتاج للطفل العربي، بالإضافة إلى طرح مسابقات في مجال الإبداع البرامجي للطفل العربي، وطرح مسابقات على مستوى المدارس لإشراك الأطفال في إنتاج برامجهم.

ومن هنا جاءت أهمية التعرف على الاتجاهات الحديثة للبحوث الإعلامية، وبوجه خاص إعلام الطفل من خلال مسح شامل للبحوث العلمية، للتعرف على نوعية الموضوعات التي تم تناولها، مما يسهم في توفير قاعدة للمعلومات والبيانات الواقعية للبحوث الإعلامية لمرحلة ما قبل المدرسة، بحيث تكون – لصناع القرار المعنيين بثقافة الطفل – دليلاً يمكن الرجوع إليه، والاسترشاد به عند ترتيب الأولويات، وإعداد وتنفيذ وإنتاج الوسائل والأهداف.

القضية السادسة: الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٧٣) وصل عددها إلى عشرة بحوث بنسبة بلغت ٧,٢%، وجاءت في المرتبة الخامسة مكرر، وقد تناولت مجموعة من القضايا الفرعية تمثلت في: الاستراتيجيات المستحدثة في برامج رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،والخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعياً، وفعاليات الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، والاتصال الجماهيري حول ظاهرة الإعاقة

بـين الأطفـال، و الاتجاهـات المعاصـرة فـي الرعايـة المتكاملـة للأطفـال الـصم، ودور التكنولوجيـا المتطـورة فـي خدمـة بـرامج التربيـة الخاصـة وتأهيـل المعـوقين، ودور قـرى الأطفال في تربية أطفال ما قبل المدرسـة، ومظاهر التأتأة عند الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات، واتجاهات معلمي المدارس العادية نحو دمج الأطفال المعاقين حركياً في المدارس العادية.

ولهذا ركزت البحوث الواردة في مجلة الطفولة والتنمية على تحديد أبرز الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعياً، للتعرف على تأثير تلك الإعاقة على النمو، ودورها في تكوين الخصائص اللغوية والمعرفية والنفسية والاجتماعية والانفعالية للطفل، ولهذا وجدنا توجهاً آخر، تمثل في كيفية التعامل مع الطفل المتخلف عقلياً من خلال الإرشاد الأسري، بل والاهتمام بشكل واضح بدمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس العادية من خلال بعض الوسائل التي ثبت نجاحها بشكل فاعل.

وبالتالي يمكن الاتفاق مع ما ورد في مجلة الطفولة والتنمية من ضرورة إيجاد استراتيجيات مستحدثة لرعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك مثل: قيام المعنيين بمجال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتفكير في التحول من نظام العمل في مراكز متخصصة أو نظام التربية الخاصة إلى نظام الدمج الشامل في مؤسسات وأجهزة المجتمع والتعليم الأساسي، أو في مجال استخدام التكنولوجيا المساعدة والمستحدثة، مع مراعاة الفروق الفردية الشاملة بينهم.

وهنا يمكن التأكيد على ضرورة تهيئة الجو الأسري المناسب لرعاية الطفل المعاق من خلال برامج منظمة وهادفة تعمل على إشباع حاجاته، بالإضافة إلى تقديم التوعية الكافية لأعضاء النسق الأسري؛ للتمكن من التعامل الصحيح مع الطفل المعاق، وضرورة تدريب بعض أعضاء النسق الأسري على كيفية تعديل بعض السلوكيات غير المناسبة من الطفل المعاق، مع عقد لقاءات دورية بين المدرسة وبين الأسرة لتحقيق التكامل بينهما، من خلال وضع الخطط المناسبة لتربية الطفل المعاق وتأهيله.

القضية السابعة: الطفل والهوية

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية " الطفل والهوية " (٧٤) وصل عددها إلى ٩ بحوث بنسبة بلغت ٦,٦% وجاءت في المرتبة السادسة، وهذا يدل على وجود اهتمام– إلى حد ما– بتلك القضية، رغم أهميتها، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية مجموعة من القضايا الفرعية المرتبطة بتلك القضية، تمثلت في:

الاغتراب الثقافي لدى الطفل العربي، علاقة التنشئة الأسرية والإعلام بالهوية لدى الطفل العربي، العولمة والهوية الثقافية، الهوية ومتغيرات العصر، هوية ثقافة الطفل العربي.

ويلاحظ أن قضية الهوية الثقافية والحضارية العربية والتكوين الثقافي للطفل العربي تعد من أهم القضايا المحورية التي فرضت نفسها في ضوء المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية، وخاصة العولمة، بل وكشفت العناية بتلك القضية عن مخاوف من ذوبان الهوية القومية والثقافية في الثقافة العالمية التي تسيطر عليها الثقافة الغربية– وخاصة الأمريكية– بدعاوى أنها المستقبل الموحد للبشرية، تلك الثقافة التي تمتلك وسائل عديدة لانتشارها، مثل: ثورة المعلوماتية والاتصالات، رغم أن عملية الاندماج تلك تنطوي على عناصر صدام وصراع بين الحضارات، وهذا الصراع الذي يستهدف الهيمنة يبرز أشكالا من العنف تمارس ضد الكيانات المتمردة تحت شعارات الحرب ضد الإرهاب والدول التي تؤويه، وغيرها من الشعارات التي تلبس لباس الشرعية الدولية بقرارات من الأمم المتحدة أو مجلس الأمن، وتنتهك في إطارها الحقوق الثقافية الوطنية والقومية.

إذن في إطار ذلك لابد من حماية هويتنا الثقافية والمحافظة عليها، وإبراز عناصرها الإيجابية، بدءاً من عمليات التنشئة الاجتماعية والثقافية لأطفالنا، بحيث نركز على دور الدين والمعتقدات والمؤسسات التقليدية والحديثة في تنشئة أطفالنا، وخاصة دور الأسرة، والعمل على تطوير تلك المؤسسات، لتتجاوز قضايا ومظاهر الازدواجية

والتعددية التعليمية، والتغلغل الإعلامي والثقافي، والتخطيط لاستراتيجية تحقق أهدافنا وتطلعاتنا الوطنية والقومية.

القضية الثامنة: الطفل والبيئة

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية الطفل والبيئة (٧٥) وصل عددها إلى ثمانية بحوث بنسبة بلغت ٥,٨%، وجاءت في المرتبة السابعة، وقد تناولت مجموعة من القضايا الفرعية تمثلت في:

تأثير الضغوط البيئية المختلفة على احتمالية نمو أشكال متباينة لسلوك النمط (أ) لدى الأطفال، وآثار التغير المادي في البيئة المنزلية والمجتمع المحلي على الأطفال، والنمط المعماري للمسكن الصحراوي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية للطفل البدوي بسيوه، وأثر البعد الهندسي والعمراني للمدينة العربية على الطفل.

وقد أشارت مجلة الطفولة والتنمية إلى تأثير الضغوط البيئية كالضوضاء والتلوث والازدحام على سلوك الأطفال، وخاصة فيما يتعلق بالسلوك الاندفاعي والتوتر وسرعة الغضب، وهذا معناه أن خطاب مجلة الطفولة والتنمية حاول الكشف عن أثر البعد الهندسي والعمراني للمدينة على الطفل العربي، والواقع أن العالم يتجه بسرعة كبيرة نحو التحضر، وهذا يتطلب الاهتمام بشكل كبير بالدراسات التي تحاول فهم وتشخيص الآلية التي تحكم المدينة العربية، كما ركزت المجلة في هذه القضية على المزج بين الأبعاد الفيزيقية والأبعاد الاجتماعية للمدينة العربية، محاولة تقديم دراسة ميدانية عن الإدراك البيئي من وجهة نظر هندسية، بمقارنة بعض البيئات الفرعية المتباينة بمدينة القاهرة.

وبالتالي كان لابد من محاولة تحديد مفهوم البيئة وأبعاده المختلفة، مع الاهتمام بموقع الطفل في هذا المفهوم، والتركيز على ضرورة التوازن البيئي باعتباره المؤشر الأساسي لانحراف البيئة عن مسارها الصحيح، بحيث يمكن للطفل الحصول على

حقوقه المختلفة في بيئة تهيء له النمو السليم، مع أهمية تحقيق هذه التدابير من الناحية التصميمية، مثل: تحديد فضاء خاص بالأطفال، وآخر مشترك بين الأطفال وبين الكبار، بحيث تمتزج فيها الأبعاد التصميمية مع الجوانب النفسية للطفل.

إذن فلابد من فهم واضح بأن الإنسان جزء لا يتجزأ من نظام يتكون من الإنسان والثقافة والبيئة، والإنسان له القدرة على تغيير العلاقات في هذا النظام، مع فهم شامل وعميق للمشكلات البيئية التي تواجه البشر حالياً، وكيفية المساهمة في حل تلك المشكلات، بالإضافة إلى مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية.

القضية التاسعة: الطفل الفلسطيني والاحتلال

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية " الطفل الفلسطيني والاحتلال " (٧٦) وصل عددها إلى ٧ بحوث، بنسبة بلغت ٥,١%، وجاءت في المرتبة الثامنة، وهذا يدل على وجود اهتمام عالمي كبير بتلك القضية، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية مجموعة من القضايا الفرعية، تمثلت في:

الآثار النفسية للعنف الاسرائيلي على الطفل الفلسطيني، الهموم التربوية للطفل الفلسطيني، واقع الأطفال الفلسطينيين الحاصلين على الجنسية الإسرائيلية، انتهاكات إسرائيل لحقوق الطفل الفلسطيني، تعليم الأطفال الفلسطينيين في إسرائيل.

تعرض الشعب الفلسطيني في الأراضي العربية المحتلة، وعلى مدار سنوات الاحتلال الطويلة لأبشع صور القمع والمجازر على أيدي قوات الاحتلال الإسرائيلي، ولهذا فإن الأوضاع الصعبة والمعقدة التي تعيشها الأسرة والطفل الفلسطيني تتطلب ضرورة العمل وبأقصى سرعة لتخفيف التأثيرات النفسية والاجتماعية لتلك الممارسات العنصرية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال وأسرهم، لأن ما يقرب من نصف عدد الشعب الفلسطيني هم من الأطفال، الذين تفتحت عيونهم على القهر والظلم

والطغيان الإسرائيلي، وعايشوه ومازالوا يعيشون فيه تحت هذا الجبروت، بالإضافة إلى إدراك الفكر الإسرائيلي أن الأطفال الفلسطينيين يمثلون مكمن الخطورة القادم للتعداد الإسرائيلي؛ نظراً للزيادة الكبيرة في أعداد الأطفال الفلسطينيين.

ونتيجة لسياسة التمييز اللاحقة بالمواطنين الفلسطينيين في إسرائيل، فقد اقتصرت غالبية الخدمات التربوية على المدارس الأهلية الكنسية التبشيرية؛ والتي تمركزت في المدن، وغياب المؤسسات التعليمية بشكل كبير عن القرى التي يمثل الفلسطينيون المسلمون معظم قاطنيها، بل صار المجتمع الإسرائيلي يتعامل مع الفلسطينيين الذين يسكنون المناطق التي يسيطر عليها الإسرائيليون كأقليات دينية وإثنية، وليس كأقلية قومية لها حقوق في أرضها وفي هويتها الجماعية، ونتج عن ذلك زيادة نسبة التسرب لدى الطلاب العرب أكثر من ضعفي نسبتها عند اليهود، كما أن المناهج الدراسية التي فرضت على الطفل الفلسطيني ركزت على:

- التأكيد على شرعية إسرائيل الكبرى.
- التركيز على الحضارة والثقافة والتقدم اليهودي، وترسيخ قيم اليهودية.
- الاهتمام بالوجود اليهودي في أرض فلسطين.
- إهمال تدريس الدين الإسلامي، وتشويه ما يدرس منه.
- تشويه تاريخ العرب والمسلمين.

ولم يقتصر الأمر على ذلك، بل تواصلت الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل الفلسطيني، والتي شملت: العدوان على الحق في الحياة، كالقتل العمد والمباشر، وقتل المواليد على الحواجز، واعتقال الرضع، والقصف، واستهداف السيارات، وهدم المنازل، والعدوان على الحق في الحرية وفي الرعاية الصحية، والعدوان على الحق في التعليم، والعدوان على الحق في اللعب، وغيرها من الجرائم الأخرى.

وهذا يتطلب ضرورة تأسيس قاعدة بيانات حول الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، والتعرف على المشكلات التي يعاني منها الأطفال الفلسطينيون

ضحايا العنف الإسرائيلي، ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتطوير خدمات الدعم الاجتماعي والنفسي لهؤلاء الأطفال ولأسرهم.

القضية العاشرة: ثقافة الطفل العربي والقراءة

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية " ثقافة الطفل العربي والقراءة "(٧٧) وصل عددها إلى ستة بحوث بنسبة بلغت ٤،٤%، وجاءت في المرتبة التاسعة، وهذا يدل على ضعف الاهتمام بتلك القضية، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية قضية رئيسة تمثلت في: قيام الأسرة وخاصة الوالدين بتعليم الأطفال القراءة، وتشجيعهم على التثقف.

فمن الثابت أن البيت هو أهم مكان لتعليم الطفل والآباء والأمهات، بل هو أكثرها تأثيراً، وتعد السنوات التي تسبق التحاق الطفل بالمدرسة مرحلة حاسمة في حياته، وبالتالي فإن تنمية المهارات الأساسية للطفل– في بدايات عمره– يمكن أن يحسن من قدرته على التعلم خلال مراحل دراسته، بل وعلى التثقيف الذاتي خلال حياته، وعلى نمو الإدراك المعرفي والإنساني في مختلف مراحل حياته، وبالتالي تم التركيز على توجيه الأطفال نحو مصادر متنوعة للقراءة؛ بحيث تمكنهم من الحصول على المزيد من المعرفة، بل والاهتمام بتدريبهم على كيفية القراءة؛ لترسيخ القراءة في وجدان الأطفال.

وحتى يمكن إسهام الأسرة بدور فاعل في تثقيف الطفل؛ فإن الأمر يتطلب ضرورة البدء بتخطيط مرحلي متكامل في كل مجالات تثقيف الطفل، مع التركيز بشكل خاص على دور البيت؛ فهو الأساس الأول لذلك، بل ومصب الاهتمام بالطفل؛ لتوعيته وتنمية المفاهيم السابقة في نفسه قبل دخوله المدرسة، وضرورة عقد حلقات دراسية متخصصة تبحث في الجوانب المختلفة لثقافة الطفل، مع قيام الإعلام بدور بارز في بناء جيل قوي مؤهل لمتابعة مسيرة النهوض، وتحقيق الآمال الكبرى للوطن العربي.

القضية الحادية عشرة: الفتيات

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية "الفتيات "(٧٨) وصل عددها إلى ٦ بحوث بنسبة بلغت ٤,٤%، وجاءت في المرتبة التاسعة مكرر، وهذا يدل على ضعف الاهتمام بتلك القضية، رغم أهميتها، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية مجموعة من القضايا الفرعية المرتبطة بتلك القضية، تمثلت في:

ضعف حماية الفتيات في حقل العمل العربي، تنمية معارف ومهارات الفتاة الريفية والحضرية من خلال الصناعات الصغيرة ومشروعات الأسر المنتجة، تشرد البنات ورعايتهم وتأهيلهم، رعاية الفتيات في المناطق المحرومة.

فمن الملاحظ أن العمل المبكر للفتيات يعد إحدى النتائج المباشرة لحرمانهن من التعليم، حيث أشارت البيانات والدراسات التي تناولت العوامل المؤدية لعمل الصغار إلى حقيقة مؤداها وجود صلة مباشرة بين عدم التحاق الفتيات بالتعليم، أو تسربهن منه وبين دفعهن لحقل العمل في مرحلة عمرية مبكرة يجرمها القانون، ولا تقرها الاتفاقيات الدولية والتشريعات الوطنية.

وتبدو مشكلة عمالة الفتيات أكثر انتشاراً في الدول العربية التي تعاني أزمات اقتصادية، من بينها: مصر، والسودان، واليمن، ولبنان، والمغرب، والأردن، وفلسطين، في حين تظهر هذه المشكلة بقلة في البلاد العربية ذات الوفرة، التي تمتلك الرفاهية الاجتماعية والرعاية الصحية والاجتماعية والتربوية، مثل: السعودية، والكويت، والإمارات، والبحرين، وقطر، وغيرها من الدول الخليجية، وترتب على تلك المشكلة آثار مرتبطة بالصحة الجسمية والنفسية، وآثار اجتماعية وتربوية.

إذن فمشكلة عمالة الفتيات في البلاد العربية تحتاج إلى مزيد من الرعاية والاهتمام، لكونها مشكلة آخذة في الانتشار، خروجاً على القانون، بالإضافة إلى توجيه مزيد من الاهتمام نحو حث الدول العربية على بذل جهود نحو وضع تشريع عربي موحد لحماية

الأطفال العاملين؛ نظراً للاختلاف الواضح بين التشريعات الوطنية التي تتبناها كل دولة في هذا الصدد، وبالتالي فهذه الإجراءات يمكنها التوصل إلى استراتيجية عربية تعمل على حماية هؤلاء الفتيات.

ولا يمكن إهمال دور الفتيات، وخاصة الريفيات، فالمرأة الريفية قوة عاملة فعالة، ولكنها غير مرشَدة، لذلك فلابد من الاهتمام بتدريب الريفيات على مهارات تتناسب مع رغباتهن، وخاصة في الجوانب الإنتاجية، مثل: الصناعات الريفية اليدوية، مع ضرورة التوسع في وضع برامج تدريبية للمرأة على المستوى العربي والقومي التي تزيد من كفاءتها، والعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومحو أميتهن، وذلك من خلال إنشاء العديد من مدارس الفصل الواحد، التي توفر لهن فرص تعليمية تساعدهن على تلبية حاجاتهن الأساسية، والعمل على دعم تلك المدارس، بل وإنشاء الجمعيات التي تهدف إلى رعاية وتنمية الطفولة، مثل جمعية " صباح لرعاية وتنمية الطفولة" بالخرطوم في السودان؛ التي جاءت كاستجابة لطلب بعض البنات المشردات اللائي كن يترددن على مراكز استقبال الأطفال الذكور الذي تديره تلك الجمعية، حيث أشارت البنات المشردات إلى حاجتهن لبعض المساعدات، والحماية من المخاطر التي يتعرضن لها في الشوارع، بالإضافة إلى شعورهن بأن الأطفال الذكور يحظون بنوع من الرعاية والحماية المميزة.

القضية الثانية عشرة: الأطفال والنزاعات المسلحة

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية " الأطفال والنزاعات المسلحة "(٧٩) وصل عددها إلى ٦ بحوث، بنسبة بلغت ٤،٤%، وجاءت في المرتبة التاسعة مكرر، وهذا يدل على ضعف الاهتمام بتلك القضية، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية مجموعة من القضايا الفرعية المرتبطة بتلك القضية، تمثلت في:

ثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم، الوضع القانوني الدولي للأطفال أثناء النزاعات المسلحة، تأثير النزاعات المسلحة على الأطفال، رعاية ضحايا العنف من الأطفال.

فالنزاعات المسلحة تعد أفعالاً عدوانية، تكون النفوس البشرية أغلى ضحاياها، بمن فيها نفوس الأطفال، وقد أكدت الدراسات الواردة في مجلة الطفولة والتنمية أن الاهتمام بحماية الأطفال أثناء النزاعات المسلحة قد بدأ بعد الحرب العالمية الثانية، حيث لم يعد من الممكن- بعد ويلات هذه الحرب- تجاهل وضع أطر لحماية الأطفال، كما أن قضية حماية الأطفال أثناء النزاعات المسلحة في البلدان العربية أصبح مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بحفظ السلم والأمن الدوليين، وقد أكدت اتفاقية حقوق الطفل على وجوب تربية الأطفال وفقاً لمبادئ السلام والكرامة والتسامح والحرية والمساواة، وقد ركزت البحوث هنا على وضع الأطفال اللاجئين في الضفة الغربية وقطاع غزة، بالإضافة إلى الحديث عن ظاهرة العنف واستراتيجية التكفل بالأطفال ضحايا العنف في الجزائر.

وهذا يتطلب ضرورة الاتفاق على تحديد مجموعة من الإجراءات والتدابير اللازمة لمواجهة تلك المشكلة، مثل: إنشاء مناطق آمنة ومناطق محايدة، وإجلاء الأطفال والرضع وحالات الولادة من أماكن القتال، والإغاثة والعناية الطبية، وإطلاق سراح الأطفال المعتقلين، وجمع شمل أسرهم، وحماية جنسية الطفل، وحماية تعليمه وثقافته وتقاليده، ومحاولة زرع روح التسامح في الطفل، وتدريبه وتشجيعه على توظيف الطاقات الإيجابية الكامنة، ورفع مستوى القدرات العقلية لديه، مع التكفل بالطفل بكافة جوانبه.

القضية الثالثة عشرة: أطفال المهجر

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بقضية " أطفال المهجر "(٨٠) وصل عددها إلى ٤ بحوث بنسبة بلغت ٢,٩%، وجاءت في المرتبة العاشرة، وهي مرتبة متأخرة جداً، وتدل على ضعف الاهتمام بتلك القضية، وقد تناولت مجلة الطفولة والتنمية مجموعة من القضايا الفرعية المرتبطة بتلك القضية، تمثلت في:

تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين المغاربة في فرنسا، الأطفال العرب في أدب المهجر، الإشكالية النفسية للطفل الأوربي المغربي.

جاء اهتمام مجلة الطفولة والتنمية بقضية "أطفال المهجر" لعدة مبررات، منها: ارتفاع عدد المهاجرين العرب في أوربا وأمريكا، وعدم وجود سياسة اجتماعية معلومة لرعاية الأطفال والشباب من التهميش الاجتماعي والثقافي في بلدان المهجر، مما جعلهم عرضة للإحساس بالاغتراب، والخوف من ذوبان هذه الأجيال الصغيرة في المناطق التي استوطنوها.

وقد أشارت المجلة إلى أن الجيل الحالي من الأطفال العرب الذي ولد في المهجر– وخاصة فرنسا– أصبح حائراً بين ثقافة الآباء والأجداد وبين ثقافة الموطن الذي يعيشون فيه، كما صار هناك العديد من المعوقات التي تعوقهم عن تعلم العربية، ومن هنا أدرك أولياء الأمور العرب– وخاصة المغاربة– أنه صارت هناك حاجة ماسة لتعليم أبنائهم اللغة العربية.

إن هناك مسؤولية كبيرة ينبغي أن تقوم بها الحكومات والدول العربية، فضلاً عن الأسر المهاجرة للغرب والمؤسسات، لتنشئة أولادها بما يتماشى والقيم الرصينة، وبما لا يخل بمقتضيات التنمية المتواصلة، والتقدم المطلوب في الألفية الثالثة.

القضية الرابعة عشرة: أدب الطفل

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بأدب الطفل(٨١) بلغت بحثين، بنسبة ١,٤%، وجاءت في المرتبة الحادية عشرة مكرر، وقد تناولت مجموعة من القضايا الفرعية تمثلت في: شكل أو نمط أدب الطفل من حيث المرونة والتعصب، كما تعرضت لتقييم أدب الطفل.

حيث أشارت تلك البحوث إلى تعذر وجود نتاج أدبي للأطفال إلا ويحمل مغزى له منحى، ونفس الشيء ذاته يمكن أن يقال عن الرسائل الاتصالية الأخرى غير الأدبية الموجهة للأطفال عبر الصحافة أو الإذاعة أو التليفزيون، كما أن هناك أعمالاً أدبية

للأطفال اكتسبت صفة الخلود، وصارت ضمن كلاسيكيات أدب الأطفال بسبب التزامها بقيم وأفكار وتطلعات إنسانية، كما أن هناك أعمالاً عدت بين أدب الأطفال، ولكنها حملت في طياتها أفكاراً وعواطف منحازة لقضايا ضيقة وأنانية، وبالتالي توفر كم كبير من أدب الطفل بأنواعه، من الشعر والنثر، منه ما يحمل قيم المرونة، ومنه ما هو متعصب، وبالتالي فإن الأطفال يمتصون قيم الأدب لما له من جمال وقوة ووضوح، فتتسرب إلى أنفسهم قيم التعصب بنفس الطريقة التي تتسرب بها قيم المرونة، وبالتالي يرى الباحث أن الأمر يتطلب من رجال التربية والاتصال وخاصة متخصصي أدب الأطفال الاهتمام بتلك القضية، من حيث البحث عن وسائل مناسبة وناجحة بما يضمن عدم تسرب تلك القيم التي تتسم بالتعصب، وذلك من خلال إعداد الطفل لعالم تعددي، بحيث لا يتشرب فكرة سيادة ثقافة على ثقافة أخرى.

كما عرضت المجلة لقضية هامة ألا وهي إشكالية التبعية الثقافية للغرب في العالم العربي، والتأثر العالمي بثقافة الغرب، وانتهت إلى أنه لا يزال أدب الطفل العربي في احتياج شديد للباحثين لتناوله ودراسته بأشكاله المتعددة والتعمق فيه بما يخدم قضايا الطفل، الأمر الذي يفرض على الوالدين والباحثين ضرورة المشاركة في عملية بناء شخصية الطفل، أي رفض عزل الطفل، أو معاملته كإنسان غير متكامل.

القضية الخامسة عشرة: الطفل واللعب

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة "بالطفل واللعب" (٨٢) وصل عددها إلى بحثين بنسبة بلغت ١,٤%، وجاءت في المرتبة الحادية عشرة مكرر، وهي مرتبة متأخرة جداً رغم أهمية اللعب في مرحلة الطفولة بشكل خاص، وهذا معناه أن تلك القضية لم تحظ باهتمام يذكر، بل يعد مؤشراً على وجود تقصير كبير من الباحثين في مجال الطفولة.

وقد تم التركيز هنا على استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، وذلك مثل: اللعب الحر، واللعب التعاوني، واللعب

التنافسي، واتفق البحث الحالي مع ما ورد بمجلة الطفولة والتنمية من الإجماع على فاعلية اللعب بكل أشكاله واستخداماته، سواء تم ذلك في إطار برنامج، أم بشكل حر، فاللعب لمجرد أنه لعب يحتاجه الطفل، كما يكفل اللعب الحر قدراً من العلاج التلقائي؛ لأن موقف اللعب دون أي تدخل أو توجيه يحدث قدراً كبيراً من الشفاء للذات، ومن هنا جاءت أهمية التأكيد على حتمية أن يتاح لكل طفل ليس فقط اللعب، أو مجموعة من أدوات اللعب، بل أن يكون متحرراً من سلطة الآخرين من العقاب واللوم، هنا يمكن أن يكون اللعب مشبعا لكل احتياجات الطفل.

القضية السادسة عشرة: الطفل والتفكير

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بالطفل والتفكير(٨٣) وصل عددها إلى بحثين بنسبة بلغت ١,٤% وجاءت في المرتبة الحادية عشرة مكرر، وهي مرتبة متأخرة جداً رغم أهمية تلك القضية، فالتفكير من أهم القضايا للطفل، والتي لابد أن تحظى باهتمام أكبر، ولكن ما نراه الآن هو إهمال تلك القضية بشكل واضح، وهذا ما يبدو من خلال تحليل خطاب مجلة الطفولة والتنمية، حيث لم توضع تلك القضية في أولويات اهتمامات باحثي الطفولة، أو اهتمامات المجلة نفسها، وهذا انعكاس لواقع الطفولة العربية بشكل عام، حيث مازال التركيز منصباً على الشكل التقليدي في التعليم، وبالتالي نمطية التفكير، وعدم الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا.

ويتفق البحث الحالي مع ما ورد في مجلة الطفولة والتنمية حول الطفل والتفكير ودور القراءة والكتابة في تنمية التفكير لدى الطفل، كما أن هذه الجهود تعد بدايات على طريق بحث العلاقة بين كيفية استخدام مهارتي القراءة والكتابة وبين تنمية المهارات العقلية العليا، ومازال هناك الكثير الذي يحتاج إلى المزيد من الأبحاث المستقبلية التي تؤكد تلك العلاقة.

القضية السابعة عشرة: توجيه وإرشاد الطفل

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بتوجيه وإرشاد الطفل(٨٤) وصل عددها إلى بحث واحد، بنسبة بلغت ٠,٧%، وجاءت في المرتبة الثانية عشرة، وهي مرتبة متأخرة جداً؛ رغم أهمية الإرشاد والتوجيه في مرحلة الطفولة بشكل خاص، حيث ركزت على بعض الأزمات التي تواجه الطفل كالعنف الأسري، أو الانتهاك الجسدي، أو سوء المعاملة، أو فقدان الوالدين أو أحدهما، واستعراض بعض نماذج استراتيجيات إرشاد الأزمات للأطفال.

القضية الثامنة عشرة: الطفل والموسيقى

في ضوء تحليل مضمون البحوث التربوية المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، اتضح أن البحوث المرتبطة بالطفل والموسيقى(٨٥) وصل عددها إلى بحث واحد بنسبة بلغت ٠,٧%، وجاءت في المرتبة الثانية عشرة مكرر، وهي مرتبة متأخرة جداً رغم أهمية تلك القضية، وقد ركز البحث الوحيد في مجلة الطفولة والتنمية على كيفية توظيف الألحان الغنائية الشعبية الفلسطينية في تنمية القدرات الموسيقية للطفل الفلسطيني.

وفى هذا السياق كشفت مجلة الطفولة والتنمية عن أهم جوانب التربية الموسيقية في مراحل الطفولة المختلفة؛ لأنها إحدى الوسائل الهامة التي يستطيع الطفل من خلالها التعبير عن انفعالاته في لحظة ما، وهذا هو ما يلحظ في هذا البحث، حيث ركز على جانب مهم وهو توظيف الألحان الغنائية الشعبية الفلسطينية لتنمية القدرات الموسيقية للطفل الفلسطيني، وتنمية إحساسه بحب الوطن والأرض، حتى يمكن ترسيخ الكثير من المفاهيم الهامة المتعلقة بالعادات والتقاليد والمباديء الفلسطينية.

وهكذا يمكن التأكيد على إمكانية الإسهام بدور كبير في إعداد جيل واع موسيقياً، ومتحمس للروح الوطنية، وبالتالي تكوين إنسان فلسطيني ينتمي لوطنه وأرضه وتراثه وثقافته، وضامن لاستمرارية ذلك التراث ونقله للأجيال القادمة.

نتائج الدراسة:

في ضوء تحليل البحوث المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية، تم التوصل إلى عدة نتائج، منها:

أولا: أبرز مجالات بحوث مجلة الطفولة والتنمية

١ - كشفت نتائج التحليل أن مجلة " الطفولة والتنمية " ركزت على مجموعة هامة من قضايا الطفولة، ولكنها ركزت على مجالات معينة دون مجالات أخرى لها نفس الأهمية، حيث وفرت المجلة وعاء خصبا لنشر العديد من الأبحاث والدراسات المرتبطة بقضايا مثل: مشكلات الطفل، حقوق الطفل وحمايته،تعليم وتنشئة الطفل، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة(٨٦)، في حين نجد المجلة أهملت العديد من قضايا الطفولة؛ التي لم تحظ باهتمام يذكر في بحوثها، مثل: الطفل والإبداع، وتوجيه وإرشاد الطفل، أدب الطفل، الطفل والموسيقى، الطفل والتفكير، اللعب والطفل(٨٧).

٢ - أن قضية الإبداع لدى الطفل العربي لم تحظ باهتمام يذكر حتى لدى النخبة العربية؛ التي تتناول البحوث العلمية بشكل رئيس، وهذا يؤكد على نقطة هامة ألا وهي إهمال البعد الإبداعي في بحوثنا العلمية، ومما يؤكد على ذلك أيضا أن كل ما يتعلق بتنمية الفكر والعقل لدى الطفل العربي لم يحظ باهتمام يذكر حتى في بحوثنا العلمية، فكيف نهتم بذلك في التطبيق، ولذلك لوحظ أن البحوث التي تناولت الطفل والتفكير جاءت أيضا في مرتبة متأخرة جدا، وهي المرتبة الحادية عشرة والأخيرة،، كما أن المجلة نفسها لم تدرك ذلك منذ بداية صدور أعدادها، بدليل أنه لم يتم إدراك ذلك طوال فترة صدور أعدادها، فلم تخصص ملفاً لذلك، كما لم توضع خريطة بحثية تلفت نظر المهتمين بالمجال إلى دراسة مثل تلك القضايا الهامة.

٣ - كشفت نتائج التحليل أن البحوث المنشورة في مجلة " الطفولة والتنمية " خلال أعدادها الخمسة عشر تمحورت في ١٨ قضية أساسية .

ثانيا: طبيعة المعلومات المعروضة:

١ - كشفت نتائج التحليل أن مجلة " الطفولة والتنمية " واكبت إلى حد مقبول قضايا وموضوعات الطفولة ، ولعل اهتمام المجلة بنشر هذا النوع من الأبحاث أسهم في توضيح مفهوم الطفولة وأبعادها المختلفة.

٢ - اتضح من خلال تحليل مضامين أعداد المجلة غياب الدراسات المستقبلية المرتبطة بالطفولة.

٣ - شارك في كتابة العديد من البحوث المرتبطة بقضايا الطفل العديد من المفكرين والتربويين المتميزين، وغيرهم من المهن والوظائف الأخرى.

٤ - تضمنت المجلة أبحاثا ذات صبغة قطرية ناقشت قضايا ذات خصوصية قطرية، ووفرت معلومات مفيدة بهذا الشأن، ولكن هذه الدراسات لم تغطِّ إلا أقطارا محدودة، فهناك كثير من الدول يكاد يكون البحث غائبا عنها، مثل الصومال، وجيبوتي، وجزر القمر، حيث لم يتم التعرض لها بشكل واضح ومخصص، بل في ثنايا الحديث عن دول أخرى.

ثالثا: المنهجية العلمية المتبعة في الدراسات المنشورة في مجلة الطفولة والتنمية:

١ - لم تخصص بعض الدراسات مساحة للحديث عن منهجية الدراسة وإجراءاتها إلا بشكل عام.

٢ - كشفت نتائج تحليل البحوث المنشورة في المجلة أن هناك غيابا تاما للدراسات التاريخية،، وحل محل ذلك اهتمام ملحوظ بالدراسات الوصفية والمكتبية، وربما يرجع ذلك إلى أن بعض من ينشرون في المجلة هم من الممارسين في الميدان أكثر من ارتباطهم بالعمل البحثي العلمي الممنهج.

٣- أوضحت نتائج التحليل أن البحوث المشتركة والمؤسساتية في ميدان الطفولة قليلة جداً، فمعظم البحوث المنشورة في المجلة تمثل جهدا فرديا، وترتب على ذلك أن تكون البحوث مجزئة ومحددة المعالجة، وتعبر عن اهتمام الباحث ذاته، وبالتالي لا يمكن الاستناد إليها في إحداث أي تغييرات في السياسات أو الممارسات في هذا الميدان.

رابعا: الصياغة وطريقة التوثيق

اتضح من خلال التحليل أن البحوث المنشورة في المجلة كتبت بأسلوب لغوي مقبول، وإن كان هناك بعض الأخطاء التي اعترت بعض البحوث، بعضها أخطاء لغوية، وبعضها مطبعية، كما لوحظ أن طريقة توثيق المراجع لم تسر على وتيرة واحدة، بل تنوعت في كثير من البحوث، كما تنوعت طرق الاقتباس والاستشهاد من بحث لآخر.

خامسا: الالتزام بالإجراءات الحاكمة للبحث

لم يستوف كثير من البحوث الإجراءات المألوفة في كتابة الأبحاث العلمية، من حيث صياغة المقدمة، والمشكلة، وتحديد أهداف الدراسة وأسئلتها وأهميتها ومنهجيتها، وعرض النتائج وتحليلها وتقديم التوصيات، فقد استخدم كل باحث ما يراه مناسباً من الأساليب لعرض دراسته، وربما يرجع ذلك إلى غياب السياسة الموحدة لمجلة الطفولة والتنمية لإعداد الدراسات المقدمة للنشر في هذه المجلة، ويبدو أنه لا توجد لدى هيئة التحرير معايير محددة لقبول الدراسات ونشرها، وقد يفسر ذلك في ضوء اعتماد المجلة على المشاركات والمساهمات التطوعية للباحثين، ولقلة أعداد المهتمين والمتخصصين في مجال الطفولة.

سادسا: طبيعة الأدوات المستخدمة

افتقرت بعض البحوث المنشورة إلى الاستعانة بأدوات علمية مقننة، وربما يعزى هذا الأمر إلى أن معظم الدراسات المنشورة هي دراسات نظرية، وتتخذ من المنهج

الوصفي منهجا لها، وتعد الاستبانة الأداة الأساسية التي استخدمت في بعض الدراسات الميدانية التي نشرت بمجلة الطفولة والتنمية.

سابعا: الناشرون في المجلة

١ - معظم الناشرين في مجلة "الطفولة والتنمية" ينتمون إلى جنسيات عربية متعددة، وهم في الغالب ينتمون إلى ما يقارب ست عشرة جنسية عربية، وهم: المصرية، والعراقية، والسورية، والسودانية، والأردنية، والسعودية، والفلسطينية، والقطرية، والبحرينية، والتونسية، والعمانية، والجزائرية، والليبية، واليمنية، والكويتية، والمغربية.

٢ - أشارت نتائج القراءة والتحليل للأبحاث المنشورة في المجلة إلى أن المرأة العربية ساهمت بجهد واضح في هذه المجلة، حيث نشرت بعض الباحثات العربيات أبحاثهن في هذه المجلة، وأثرت موضوعات غاية في الأهمية، وتمثل مشاركة المرأة في النشر بهذه المجلة ما يقارب ٣٩ مشاركة ما بين بحث وتقديم وكتاب، وذلك بنسبة بلغت ٣٠ % من إجمالي الأبحاث والمشاركات المنشورة.

ثامنا: مدى ارتباط الأبحاث بالقضايا العربية والإسلامية

١- اهتمت المجلة بالقضية الفلسطينية، حيث غطى ما يقرب من نصف أعداد مجلة الطفولة والتنمية قضايا الطفل الفلسطيني في الضفة وقطاع غزة، سواء أكان دراسة، أو بحثاً، أو مقالة، وتمحورت هذه الدراسات المنشورة في: الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين، وظاهرة التسول في محافظة غزة، وانتهاكات حقوق الأطفال الفلسطينيين، والأطفال اللاجئون في الضفة الغربية وقطاع غزة، وهموم الطفل الفلسطيني من منظور نفسي تربوي، وقد حظيت فلسطين بالاهتمام خاصة في ضوء ما نراه من إهدار لآدمية الطفل الفلسطيني وما يتعرض له من ظلم واضح داخل الأراضي الفلسطينية على يد الاحتلال الصهيوني الإسرائيلي.

تاسعا: فيما يتعلق بطبيعة النتائج والتوصيات

١ - لم تُضمِّن بعض الدراسات مساحة لهذا الجانب، وقد يعود ذلك إلى أن بعض هذه الدراسات جاءت على هيئة مقال، أما معظم البحوث فقدمت توصيات مفيدة في أغلب الأحيان.

٢ - إن ما نشر في هذه المجلة حول قضايا الطفولة كان قليلاً إلى حد ما، ولعل حداثة هذا المجال، وقلة المتخصصين والمهتمين به، وهامشيته، وضعف الموارد المخصصة لأوعية النشر لم تجعله يحظى باهتمام من النخبة العاملة في ميدان التربية، الأمر الذي انعكس– سلبا– على نوعية وكمية البحوث المنشورة في أوعيته.

٣ - من الملاحظ أن بعض الباحثين لم يبذلوا جهودا كبيرة في تحليل النتائج التي توصلوا إليها، حيث اكتفوا بسرد النتائج وعرضها دون محاولة قراءتها قراءة نقدية تفكيكية تمكنهم من الوصول إلى رؤى ونتائج واستنتاجات تضيف فكرا ورأيا جديدا، يسهم في البناء المعرفي النظري أو التطبيقي لحقل الطفولة.

* * *

توصيات الدراسة:

من المؤكد أنه لابد من وجود اهتمام واضح بالطفولة، ولابد أن يبرز هذا الاهتمام في صورة سياسات وآليات يتم تنفيذها في الواقع العربي بما يخدم الطفولة العربية، لذلك سنحاول خلال السطور التالية عرض مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بالطفولة العربية من خلال مستويين، ففي المستوى الأول طرح الباحث بعض التصورات والأفكار لتطوير مجلة " الطفولة والتنمية " مستقبلاً، وفي الجزء الثاني عرض رؤى وأفكارا لتطوير حركة البحث العلمي في ميدان " الطفولة " في الوطن العربي، والتي تعد مجلة " الطفولة والتنمية " أحد روافدها، ومن هذه التوصيات والمقترحات:

أولا: ما يتعلق بتطوير مجلة " الطفولة والتنمية ":

١ - أهمية وجود سياسة واضحة تحكم مسألة النشر وقبول البحوث، بحيث تكون هناك قواعد للنشر متعارف عليها، وتضمَّن وثيقة قواعد النشر في كل عدد من أعداد المجلة، لأنه بدون هذه القواعد، لن تستقيم المجلة مع ما هو معمول به في المجلات العلمية العربية والعالمية.

٢ - من الأهمية بمكان أن تخضع مجلة " الطفولة والتنمية " للتحكيم العلمي المتعمق، وعدم الاكتفاء بالتحكيم من قبل هيئة الإشراف والتحرير، لأن ذلك قد لا يكون مناسبا في هذه المرحلة، خاصة إن أرادت المجلة أن يكون لها موقعٌ راسخٌ بين المجلات العلمية العربية.

٣ - دعوة المسؤولين عن المجلة إلى تصميم خريطة بحثية للقضايا والإشكاليات المتصلة بمجالات " الطفولة "، وإعلانها في المجلة على هيئة محاور بحثية، أو طرحها على هيئة ملفات يستكتب إليها خيرة العلماء والباحثين العرب، ويتم توزيع هذه الأولويات على مراكز البحث العلمي العربية للاسترشاد بها بما يشجع العديد من الباحثين على انتقاء بعض الموضوعات، والتعامل معها ومقاربتها منهجياً، وفكرياً، وربما عمليّاً أو

ميدانياً، مما يثري حركة النشر العلمي سواء من خلال مجلة " الطفولة والتنمية " أو غيرها من أوعية النشر.

٤ - استكتاب كبار الباحثين العرب في القضايا ذات الأهمية البالغة، أو تلك التي تتطلب معالجة فورية دون انتظار معالجات غير ناضجة أو قاصرة، فخبرة وحكمة كبار الباحثين يمكن أن تخدم أهداف المجلة، وأن تقدم نماذج يحتذى بها عند المعالجة البحثية لقضايا أو مسائل الطفولة.

٥ - التركيز في معايير انتقاء البحوث المقبولة للنشر بالمجلة على نقد الواقع وإعادة بنائه على أسس مغايرة وفاعلة تتناسب مع طبيعة التحولات المجتمعية المعاصرة، بما يؤدي إلى توحيد الفكر والبحث التربوي العربي، وأن تنتقل في موضوعاتها إلى أهم القضايا المرتبطة بالطفولة.

٦ - أهمية إعادة إصدار المجلة بشكل دوري منتظم (كل شهرين أو ربع سنوي على الأكثر)، حتى يتحقق المزيد من التواصل العلمي والتخصصي المطلوب والمستمر، بالقضايا والمسائل الهامة التي تعرضها المستجدات والمتغيرات الحادثة في العالم بعامة، وفي وطننا العربي بخاصة.

٧ - الحرص على إصدار أعداد خاصة من المجلة، أو ملف خاص، بحيث يتناول كل عدد قضية معينة من قضايا الطفولة، ويتم استكتاب خيرة علماء الأمة من الشبان والكبار للكتابة في المحاور المحددة، مع توفير حوافز مادية معقولة، لتشجيع هؤلاء العلماء على الكتابة الجادة والمتعمقة.

٨ - العمل على رفع إصدارات مجلة " الطفولة والتنمية " على الإنترنت بما يسمح بتوفير فضاء واسع للتواصل والحوار مع القراء والباحثين والمهتمين.

٩ - إجراء تقويم دوري للمجلة كل عام، لتطويرها وتحديثها.

١٠ - دعوة المسؤولين عن إصدار مجلة " الطفولة والتنمية " إلى تعيين مدقق ومحرر لغوي، لتدقيق البحوث أثناء كافة المراحل التي تتم بها عملية النشر.

١١ - التزويد المستمر للمؤسسات البحثية والأكاديمية العربية بالمجلة وما يصدر من وثائق علمية تخص " الطفولة "؛ لتحقيق مزيد من الاهتمام بقضايا الطفولة، وإيجاد علاقة معرفية ووجدانية قوية بين المجلة وبين أصدقائها من الباحثين العرب بما يوفر حافزا للبحث والنشر في هذه المجلة.

ثانيا: توصيات خاصة بتطوير البحث العلمي في مجال الطفولة العربية:

١ - دعوة كليات التربية في الوطن العربي للاهتمام بالبحث العلمي في مجال الطفولة؛ من خلال تطوير برامج الدراسات العليا، واستحداث مراكز لبحوث الطفولة، وابتعاث الباحثين المتميزين لدراسة هذا المجال؛ لتوفير كوادر بشرية قادرة على النهوض بهذا الميدان وتحريكه.

٢ - دعوة المنظمات العربية والإسلامية والدولية إلى التعاون في مجال إنشاء قاعدة بيانات حول الطفولة، بحيث تشتمل القاعدة على أسماء المؤسسات العاملة في الميدان، وأسماء الخبراء واهتماماتهم ومؤهلاتهم، والأبحاث المنجزة والقائمة والمشروعات المطروحة للبحث المشترك، والتجارب الريادية، والإنجازات الحديثة، والفعاليات الحالية والمستقبلية.

٣ - دعوة الدول العربية والمنظمات إلى إنشاء مركز عربي متخصص يتولى مسؤولية البحث والتدريب وإقامة المؤتمرات وورش العمل في مجال الإعلام المرتبط بالطفولة.

٤ - دعوة المنظمات العربية والإسلامية والدولية إلى إقامة لقاءات تنسيقية بين الإدارات وبين الأجهزة المسؤولة عن الطفولة في الوطن العربي؛ لتحقيق التنسيق والتكامل والتعاون وتبادل الخبرات والرأي والمشورة بين الدول العربية.

٥ - دعوة الدول والمنظمات العربية إلى دعم الشبكات العربية العاملة في مجال الطفولة؛ حتى يتسنى لهم القيام بالأدوار المأمولة والمطلوبة منهم.

٦- دعوة الدول العربية إلى تعزيز العناية بالهياكل الإدارية المسؤولة عن الطفولة والارتقاء بها وتطوير منسوبيها، وتزويدها بالإمكانيات المادية والمعنوية، حتى يتسنى لها القيام بالمهام الموكلة إليها، والدعوة إلى أن تكون مسألة البحث العلمي من بين اختصاصات هذه الإدارات والأجهزة.

٧- دعوة الدول العربية والمنظمات إلى ضرورة عقد الندوات والمؤتمرات الرامية إلى مناقشة قضايا وإشكاليات واقعية ومهمة تمس قضايا الطفولة، وتأصيلها بما يعزز دور العمل العربي المشترك في هذا الميدان.

٨- دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أهمية وضع خريطة لأولويات البحث العلمي في مجال الطفولة تكون هي المرشد للباحثين ومراكز البحوث العربية بخصوص مسائل النشر وأولوياته.

٩- دعوة مراكز البحوث التربوية في الوطن العربي إلى العناية بمسألة تطوير أدوات ومقاييس البحث العلمي في مجال الطفولة، حتى يتسنى للباحثين استخدامها.

١٠- دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومراكز البحوث إلى العناية بمسألة ترجمة أمهات الكتب العلمية في مجال الطفولة من اللغات العالمية إلى اللغة العربية.

* * *

مراجع الدراسة:

١. الأحمد،مالك إبراهيم: دور الإعلام في تربية الأطفال، ملتقى جمعية الرحمة الطبية الخيرية – أطفالنا آمال وتحديات، ص ٢، متاح على شبكة الانترنت على الموقع التالي:

/faculty.ksu.edu.sa/malik/Documentsمؤتمر%٢٠اطفالنا.doc.

٢. الحلواني، مرهان حسين: "المهارات التي تعكسها برامج الأطفال في التليفزيون المصري لطفل ما قبل المدرسة – دراسة تحليلية"، مجلة الطفولة والتنمية، ع١، ربيع ٢٠٠١، ص ١١٥

٣– البكري، طارق: نحو مشروع جريدة يومية للطفل العربي، متاح على شبكة الانترنت على الموقع التالي:

http://www.grenc.com/a/docbakri/show_Myarticle.cfm?id=7518

٤– الأحمد، مالك إبراهيم، مرجع سابق، ص ٨

٥– الزكي، أحمد عبدالفتاح: "قضايا التربية العربية في بعض الدوريات التربوية العالمية: دراسة تحليلية"، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السنة التاسعة والعشرون، ع ١٠٧، ربيع الأول ١٤٢٩هـ الموافق مارس ٢٠٠٨، ص ٤

٦– العمري، علي و نوافله، وليد: "واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة ٢٠٠٠– ٢٠٠٩"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، ع ٢،١١،٢م، ص ص ١٩٥ – ٢٠٨

٧– الزكي، أحمد عبدالفتاح، مرجع سابق

٨– صباريني، محمد و الرازحي، عبدالوارث: "واقع البحث التربوي في مجال التربية العلمية بالجامعات الأردنية"، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، مجلد ١٣، ع ١، ١٩٩١، ص ص ١٠٥– ١١٨

9-Tsai, CC.,and Wen,M.L, Research and trends in science education from 1998 to2..2: A contact analysis of publication in selected journals , international journal of Science Education ,v. 27,N. 1,2..5,pp.3-14

١٠.-De Jong ,O. , "Trends in western science curricula and science education research a birds eye view", Journal of Baltic science education , v. 6,N. 1 ,2..7, pp. 15-22

11-Lee,M.H.,Wu,Y.T., and Tsai,C.C, "Research trends in science education from 2..3 to 2..7: A content analysis of publication in a selected journals", International Journal of science education ,31,2..9,pp.1999-2.2.

١٢- بعيبع، نادية: "مساهمة البحوث العلمية النفسية والتربوية في التكفل بقضايا الطفل دراسة استطلاعية- جامعة فرحات عباس نموذجاً" رسالة ماجستير، متاحة يوم السبت ٢,١٢/١/١٣م على الرابط التالي:

http://assps.yourforumlive.com/t15-topic

13-Connell, Mary, "Critical Issues in Child Sexual Abuse / Misinformation Concerning Child Sexual Abuse and Adult Survivors Journal of Child Sexual Abuse", Journal of Psychiatry & Law, Vol. 32, Issue 3,2..4, p385-392, 8p

14-Doyle, Celia, Nene Coll, "Current issues in child protection: An overview of the debates in contemporary journals", British Journal of Social Work, Vol. 26(4), Aug1996, United Kingdom: Oxford Univ. Press, pp. 565-576

15-"Individual, Family, and Community Environmental Correlates of Obesity in Latino Elementary School Children: January 2.1. issue of Journal of School Health", Journal of School Health; Jan2.1., Vol. 8. Issue 1, p53-55, 3p, 1 Chart

16- Hall, David, "Review of the Journal Children and Society, First Four Issues, 1987. The Journal of the National Children's Bureau of the United Kingdom. (Book), Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines; 5/1/89, Vol. 3. Issue 3, p49.-491, 2p

17- لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة

- Journal of School Health; School Children's Consumption of Competitive Foods and Beverages, Journal of School Health; Sep2.1., Vol. 8. Issue 9, pp461-463, 3p

- Journal of School Health; Strategies for Implementing School-Located Influenza Vaccination of Children: A Systematic Literature Review, April 2.1. issue of Journal of School Health, Apr2.1., Vol. 8. Issue 4, p2.7-2.9, 3p, 1 Chart

18- لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة

- Journal of School Health; School Children's Consumption of Competitive Foods and Beverages, Journal of School Health;, Vol. 8. Issue 9, Sep2.1.,pp 461-463, 3p
- Journal of School Health; Strategies for Implementing School-Located Influenza Vaccination of Children: A Systematic Literature Review April 2.1. issue of Journal of School Health, , Vol. 8. Issue 4, Apr2.1., pp2.7-2.9, 3p, 1 Chart

١٩- عبدالعزيز، عماد الدين محمود: فعالية تصميم واستخدام مجلة أطفال في تنمية بعض القدرات الإبداعية لدى أطفال المرحلة العمرية من ١٢-١٥ سنة - دراسة شبه تجريبية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢..٩

٢٠.- بدر، إيمان محمد علي: دور القصص المقدمة في مجلات الأطفال في تنمية السلوك الاجتماعي للطفل المصري - دراسة تطبيقية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢،١.

٢١- مسعود،فادية محمود علي: العنف كما تعكسه القصص المصورة داخل مجلات الأطفال، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ، ٢..٨

٢٢- لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة:

- دواد، عزيز حنا وآخرون: مناهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٤٢ وما بعدها، ص ١٥٩ وما بعدها.

- Gay, I. Educational Research, Competencies for Analysis and Application, New York, Marvell Publishing Co., 1999, pp. 1.-11.

٢٣– لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة:

– علي، سعيد إسماعيل: التربية التحليلية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧، ص ص ٤٣، ٤٤، ٨٥

– علي، سعيد إسماعيل: الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ١٤١– ١٥٨.

٢٤– أحمد الزكي، مرجع سابق، ص ١١

٢٥– مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٢،ع٨،شتاء ٢٠٠٢، ص ٣١٣

٢٦– عرابي، بلال:" قضايا في إعلام الطفولة"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٢،ع٦،صيف ٢٠٠٢، ص ١٢٤

٢٧– زكي، محمد عماد: تحضير الطفل العربي للعام ٢٠٠٠، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ٧١، ١٤١

٢٨– عيد، محمد إبراهيم: "الهوية الثقافية العربية في عالم متغير"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ١، ع ٣، خريف ٢٠٠١، ص ١١١

٢٩– قاسم، محمود: "هوية ثقافة الطفل في العالم العربي"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ١، ع ٣، خريف ٢٠٠١، ص ١٢٧ – ١٢٩

٣٠– الغريب، عبدالرحمان:" إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزي والتنشئة الأسرية للطفل العربي"، مجلة الطفولة والتنمية، ع٢، صيف ٢٠٠١، ص ١٣٢

٣١– الغريب، عبدالرحمان: مرجع سابق، ص ١٣٢

٣٢– الدويبي، عبدالسلام بشر: "ثقافة الطفل العربي– الأبعاد المأزمية والجهود العربية"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ١،ع٤، شتاء ٢٠٠١، ص ص ١١١ – ١١٤

٣٣– علواني، عبدالواحد: "أطفالنا في ظل العولمة"، مجلة الطفولة والتنمية، ع٢، صيف ٢٠٠١، ص ص ١٦٨ – ١٦٩

٣٤ الهيتي، محمد نعمان: ثقافة الطفل، سلسلة علم المعرفة، رقم ١٢٣، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت، مارس ١٩٨٨، ص ٣٩

٣٥– الغريب، عبدالرحمان: مرجع سابق، ص ١٣.

٣٦– المرجع السابق، ص ص ١٣٣ –١٣٤

٣٧– الكردي، مها:" القيم في برامج الأطفال في القنوات التليفزيونية المحلية لمجتمع الصعيد في مصر – دراسة في تحليل المضمون"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٤،ع ١٥، ٢..٤، ص ١٥

٣٨– مدحت، محمود: "الهوية الثقافية للطفل العربي– رؤية من الواقع المصري"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ١، ع ٣، خريف ٢..١، ص ص ١٤٨ – ١٤٩

٣٩– البسيوني، سعاد: مرجع سابق، ص ٢٢

٤.– عبدالمجيد، ليلى: مجلات الأطفال في مصر والوطن العربي، الحلقة الدراسية لعام ١٩٩. حول مجلات الأطفال، في الفترة ٢٤ – ٢٦ نوفمبر، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩.. ص ١٤٩

٤١– البسيوني، سعاد: مرجع سابق، ص 23

٤٢– الهيتي، هادي نعمان: "الهوية الثقافية للأطفال العرب إزاء ثقافة العولمة"، مجلة الطفولة والتنمية، ع ٢، صيف ٢..١، ص١٥٩

٤٣– الحلواني، مرهان حسين محمود: "الاتجاهات الحديثة للبحوث الإعلامية"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٤، ع ١٢، ربيع ٢..٤، ص٤٧

٤٤– العبد،عاطف عدلي: الإعلام وثقافة الطفل العربي، سلسلة اقرأ، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٥.

٤٥– الزغير، محمد عبده: "حقوق الطفل العربي"، مجلة الطفولة والتنمية،مجلد٢، ع ٨، شتاء ٢..٢، ص ٨.

٤٦– البلاوي، فيولا: "الأطفال في الأزمات – نماذج من استراتيجيات إرشاد الأزمات للأطفال"، مجلة الطفولة والتنمية، ع ١، ربيع ٢..١، ص ٢٥

٤٧– مصطفى، أرجوان سعدالدين: "من أجل مستقبل مشرق لأطفال الوطن العربي في الألفية الثالثة"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد، ع ٣، خريف ٢..١، ص ص ١٥٤ – ١٥٦

٤٨– المرجع السابق، ص ص ١٥٦ – ١٥٧

٤٩– المرجع السابق، ص ص ١٥٨ – ١٥٩ ولمزيد من التفصيل حول حال التعليم في بعض البلاد العربي يمكن مراجعة: المتوكل، يحيى عبدالله:" الوضع التعليمي للأطفال في اليمن – الإجراءات المتخذة لتحسين نوعية التعليم"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ١، ع ٣، خريف ٢..١، ص ص ١٦٥– ١٧٦

5.-United Nation , Preparatory Committee For the General on Children ,Third substantive session, "second revised draft outcome document A world fit for children ", 11-15 June 2.11,pp6-7

٥١– لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة:

– النجار، باقر سلمان، و شكري، جمال: "عمل الأطفال: دراسة في المحددات الاجتماعية – الاقتصادية لعمالة الأطفال في البحرين"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٣، ع ١٢، شتاء ٢..٣، ص ١٤

– رمزي، ناهد: "حماية صغار الفتيات في سوق العمل في البلدان العربية"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٢، ع ٥، ربيع ٢..٢، ص ص ١٥–١٦

– عبدالعظيم،محمد: "وصف أوضاع الأطفال العاملين في الصناعة – دراسة ميدانية على منطقة الخشابة بمدينة المنيا"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٢، ع ٦، صيف ٢..٢، ص ص ٦.–٦١

٥٢– النجار، باقر سلمان، و شكري، جمال: مرجع سابق، ص ص ١٦ –١٧

٥٣– رمزي، ناهد: "ظاهرة عمالة الأطفال في الدول العربية"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ١، القاهرة، المجلس العربي للطفولة ، ص٢٢

٥٤– لمزيد من التفصيل يمكن مراجعة: رمزي، ناهد: حماية صغار الفتيات في سوق العمل في البلدان العربية، مرجع سابق، ص ص ١٩ – ٢١

٥٥– أحمد، الحمداوي: "ظاهرة تسول الأطفال بالمغرب"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٣، ع ٩، خريف ٢..٣، ص ص ٢,٢–٢,٣

٥٦– عبدالحافظ، نبيلة الورداني: "دراسة تقييمية لظاهرة أطفال الشوارع ومدى تأثيرها في الأسرة الفقيرة"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٤، ع ١٥، ٢..٤، ص ص ٨٦–٨٩

٥٧– عازر، عدنان: "حماية الأطفال المعرضين للخطر"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٣، ع ٩، خريف ٢..٣، ص ص ٢.–٢٣

٥٨– بوودن، عبدالعزيز: "إستراتيجية التكفل بالأطفال ضحايا العنف"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٣، ع ٩، خريف ٢..٣، ص ١٥٦

٥٩– مصلحة حماية الطفولة – مديرية الشباب والطفولة – قسم الطفولة، المملكة المغربية: "مؤسسات حماية الطفل"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٣، ع١٠، صيف ٢٠٠٣، ص ١٩٦

٦٠– جبارة، مروة محمد: "واقع الطفلة في السودان"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٣، ع١٠، صيف ٢٠٠٣، ص ١٣٩

٦١– موسى، غادة: "تقرير حول الاجتماع التحضيري الموسع لمنظمات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الطفل، في الفترة ٢٢–٢٣/٤/٢٠٠٣م"، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٣، ع١٠، صيف ٢٠٠٣، ص ٢٣٥

٦٢– مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٤، ع١٦، يناير ٢٠٠٨، ص ص ٢٥٤– ٢٥٦

٦٣– راجع مجلة الطفولة والتنمية للاطلاع بالتفصيل على إسهامات الدول العربية في نشر بحوث عن الطفولة، من العدد ١ وحتى العدد ١٥

٦٤– زحلان، أنطوان: العرب وتحديات العلم والتقانة: تقدم من دون تغيير، ط١، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩، ص ٦٨

٦٥– الهيتي، نوزاد: "دور مركز البحوث في التنمية في الوطن العربي"، مجلّة شؤون عربيّة، ع ٩٩،سبتمبر ١٩٩٩، جمادى الأولى ١٤٢٠هـ، ص ص ١٤٠–١٤٢

٦٦– راجع: واقع الطفولة العربية بالبحث، ص ص ١٧–٢١

٦٧– راجع مجلة الطفولة والتنمية للاطلاع بالتفصيل على مشكلات الطفولة، أعداد: الصفري،١، ٣، ٥، ٦، ١٢، ١٣، ١٥

٦٨– راجع مجلة الطفولة والتنمية، أعداد: ١، ٣، ٥، ٦، ١٢، ١٣، ١٥

٦٩– راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: الصفري، ٤، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤

٧٠– راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: ١، ٢، ٤، ٦، ١٠، ١٣، ١٤

٧١– راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: ٤، ٨، ٩

٧٢– راجع مجلة الطفولة والتنمية، أعداد: ١، ٢، ٣، ٦، ٧، ١٣، ١٥

٧٣– راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: الصفري، ٢، ٣، ٥، ٧، ١٠، ١٤

٧٤- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: ٢، ٣

٧٥- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: الصفري، ٢، ٣، ٥، ٧، ١.. ١٤

٧٦- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: ٤، ١٤

٧٧- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: صفري، ٥

٧٨- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: ٥، ٧

٧٩- راجع مجلة الطفولة والتنمية، عدد: ٨، ٩

٨٠- راجع مجلة الطفولة والتنمية،عدد: ١١

٨١- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: ٨،١

٨٢- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: ٣، ١٢

٨٣- راجع مجلة الطفولة والتنمية،أعداد: صفري،٨

٨٤- راجع مجلة الطفولة والتنمية،عدد ١

٨٥- راجع مجلة الطفولة والتنمية،عدد ١٢

٨٦- راجع الدراسة،جدول رقم (٥)

٨٧- راجع الدراسة،جدول رقم (٥)

* * *

كشف التغير في التغطية النباتية من الأجزاء الغربية من محافظة الطائف باستخدام بيانات الاستشعار عن بعد خلال الفترة ١٩٨٤-٢٠١٠م

د. حليمة إبراهيم الزُبيدي

كلية العلوم الاجتماعية – قسم الجغرافيا

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

كشف التغير في التغطية النباتية من الأجزاء الغربية من محافظة الطائف باستخدام بيانات الاستشعار عن بعد خلال الفترة ١٩٨٤-٢٠١٠م

د. حليمة إبراهيم الزُبيدي

كلية العلوم الاجتماعية – قسم الجغرافيا

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

ملخص الدراسة:

شملت آفاق الدراسة كشف تغير التغطية النباتية في الأجزاء الغربية من محافظة الطائف، وتحديد نوع التغير ومقداره إلى جانب تحديد الأنماط المكانية للتغير لفترة تمتد إلى ستةٍ وعشرين عاماً، من خلال توظيف المعالجة الآلية للمرئيات الفضائية بتطبيق مؤشر OSAVI عليها، وبينت نتائج هذه الدراسة حدوث تدهور نباتي مستمر وتناقص في حالة ومساحة الغطاء النباتي مابين عامي ١٩٨٤م – ٢٠١٠م، كما بينت الدراسة أن التغير في التغطية النباتية في منطقة الدراسة تركز حول موضعين: الموضع الأول سفوح المرتفعات الجبلية، والموضع الثاني هو نباتات الوديان بامتداد مجاريها، بينما تركز الثابت من التغطية النباتية فوق المرتفعات العالية في مركز الشفا وبني سعد والهدا، بالإضافة إلى قلب مدينة الطائف والذي يتمثل في حدائق وجزر نباتية حول الطرق، وبعض الحقول الزراعية على جانب وادي وج ووادي شرب، وقد أسهمت الدراسة في توليد قاعدة بيانات معلوماتية وخرائطية عن حالة ومساحة التغطية النباتية في منطقة الدراسة بناء على مستوى الخلية أو المراكز أو المنطقة ككل، خلال الفترة الزمنية التي امتدت بين ١٩٨٤ و ٢٠١٠م.

كلمات مفتاحية: التغطية النباتية، الأجزاء الغربية من محافظة الطائف، كشف التغير، الاستشعار عن بعد، مؤشر OSAVI.

Change Detection of Vegetation Cover in the Western Parts of Taif District Using Remote Sensing Data During the Period (1984-2010)

Halima Ibrahim Al-Zubaidi

Department of Geography

College of Social Sciences, Umm Al-Qura University

Abstract:

This study focused on change detection of vegetation cover in the western parts of the Taif District, and it determined the type and the magnitude of vegetal cover changes, in addition to that it also defined the spatial patterns of vegetation change for a period of twenty-six years, through image processing of digital satellite data utilizing OSAVI index. The results of the study show the occurrence of a continuous deteriorations of vegetation and a decrease in the cover condition and extent between the years 1984 -2010 AD. The study also shows that the changes of the vegetation cover in the study area is centered around two places: the first is the mountain slopes, and the second is the riparian along the courses of valleys. On the other hand, the vegetation cover of the highland summits remains unchanged in the Bani Saad, Al-Hada sectors, the heart of the city of Taif which is represented by parks and islands Plant on the road sides, and in some agricultural fields on the side of Wejj and Shirb valleys. This study contributes in generating a data base and maps about condition and extent of vegetation cover in the study area in the level of pixel size, sectors and the province as a whole through the period of 1984-2011.

Keywords: Vegetation Cover, the Western Parts of Taif Province, Change Detection, Remote Sensing, OSAVI Index.

المقدمة

تعدّ مراقبة التغير في النظام الحيوي البيئي من القضايا الساخنة، التي شغلت العالم بأسره، خاصة في الأراضي الجافة الهشة والحساسة، حيث لا تملك النظم البيئية في تلك الأراضي القدرة على استعادة توازنها الفطري دون تدخل الإنسان، مما يؤثر بشكل رئيسي في الأمن الغذائي والاقتصادي للإنسان (Fadhil, 2006)، ويعد التغير في التغطية النباتية مؤشرا على تغير الأنظمة الايكولوجية. ويقصد بالتغطية النباتية مقدار ما يغطيه النبات أيا كان نوعه من سطح التربة. وتمثل تلك التغطية النباتية محصلة تداخل وتفاعل جملة من العوامل الطبيعية الديناميكية والعوامل البشرية المختلفة.

وتشير الدراسات التي تناولت الغطاء النباتي في أجزاء متفرقة من المملكة العربية السعودية (سعده، ٢٠٠٣م؛ القحطاني،٢٠٠٣م؛ العبدالقادر وآخرون، ٢٠٠٤م؛ النافع، ٢٠٠٤م؛ الصالح، ٢٠٠٦م؛ الغامدي، ٢٠٠٨م)، إلى أن النظام البيئي الحيوي للمملكة يتعرض للتناقص والتدهور. وانطلاقا من نتائج تلك الدراسات ودور الغطاء النباتي في التوازن البيئي تنبثق أهمية القيام بمراقبة التغير في التغطية النباتية، والحفاظ على هذه البيئات النباتية عن طريق توفير قاعدة بيانات ومعلومات تسهل مراقبة هذه البيئات لفترات زمنية طويلة.

وقد أثبتت بيانات الاستشعار عن بعد دقتها في التزويد بالمعلومات عن المصادر الطبيعية المختلفة، نظير تغطيتها المتكررة للمصادر الطبيعية، والمساهمة في تحليل الاختلافات الطيفية للأهداف الأرضية زمنيا ومكانيا (Main, 2007). كما تعد الوسيلة المثلى لاكتشاف التغير ومتابعته (الغامدي، ٢٠٠٨م). وقد أبرز عدد كبير جداً من الدراسات دور تقنية الاستشعار عن بعد في كشف التغير ودقة نتائجها في الدراسات النباتية على سبيل المثال: الغامدي، ١٩٩٦م؛ ٢٠٠١م؛ Ajorlo and Abdullah, 2001؛ ZUBAIR, 2006؛ Fadhil, 2006؛ Main, 2007؛ Gbenga, 2008؛ Lu, et al., 2008؛ الغامدي، ٢٠٠٨م؛ الغامدي، ٢٠٠٩م؛ Magidi, 2010.

ويعد أسلوب كشف التغير أحد أساليب تحليل المرئيات الفضائية الذي يعتمد على ما يطرأ من تباين في القيم الرقمية (DNs) Digital Numbers لانعكاسات الطاقة الكهرومغناطيسية الصادرة من الأهداف، مما يساهم في معرفة التغير ونوعه وحجمه. وتعد المؤشرات الطيفية Spectral Indices من أهم الأساليب في معالجة بيانات المرئيات الفضائية واستخلاص المعلومات عن خصائص الأهداف الأرضية (الغامدي، ٢٠٠٩م). حيث استعملت المؤشرات الطيفية على نطاق واسع لمراقبة المتغيرات البيئة، وقد اقترحت وطورت مؤشرات طيفية نباتية عديدة يصعب حصرها، والتي طور أغلبها لتقليل تأثير الجو، بالإضافة إلى تقليص سطوع التربة على مجمل الانعكاسات الصادرة من النبات. وتأتي هذه الدراسة لتقصي التغير في التغطية النباتية في الأجزاء الغربية لمحافظة الطائف لفترات زمنية طويلة (١٩٨٤م–٢٠١٠م). وتكمن أهمية الدراسة في بناء قاعدة بيانات عن حالة ومساحة التغطية النباتية وتوزيعه خلال ستةٍ وعشرون سنة، يمكن الرجوع إليها من قبل الباحثين والمسئولين والمختصين وصانعي القرارات، والاستفادة من هذه القاعدة في الحفاظ على النظام البيئي الحيوي ككل.

مشكلة وأهداف الدراسة:

تعد محافظة الطائف من بين أكثر المناطق في المملكة تنوعاً وكثافة في الغطاء النباتي خاصة الأجزاء الغربية والجنوبية للمحافظة، مما جعل منها مصدراً معلوماتياً ثرياً عن جزء مهم من النظام الايكولوجي في المملكة العربية السعودية. وقد لاحظت الباحثة تقلصاً في مساحة الغطاء النباتي بمنطقة الدراسة بفعل التوسع العمراني، واختفاء أنواع من الحشائش المعمرة نتيجة للرعي الجائر، وإحلال أنواع من الحشائش الفصلية محلها، وكذلك فإن الرعاة يشتكون من تدهور البيئة النباتية الرعوية كماً ونوعاً. وحيث إنَّ تقلص الغطاء النباتي ينبئ عن كوارث بيئة وبشرية واقتصادية واجتماعية وخيمة (المنظمة العربية للتنمية الزراعية، ٢٠٠٣م)، فإن الحاجة تستدعي القيام بدراسات تقصٍ للغطاء النباتي من حيث التغطية ومراقبة تغيره، بالإضافة إلى

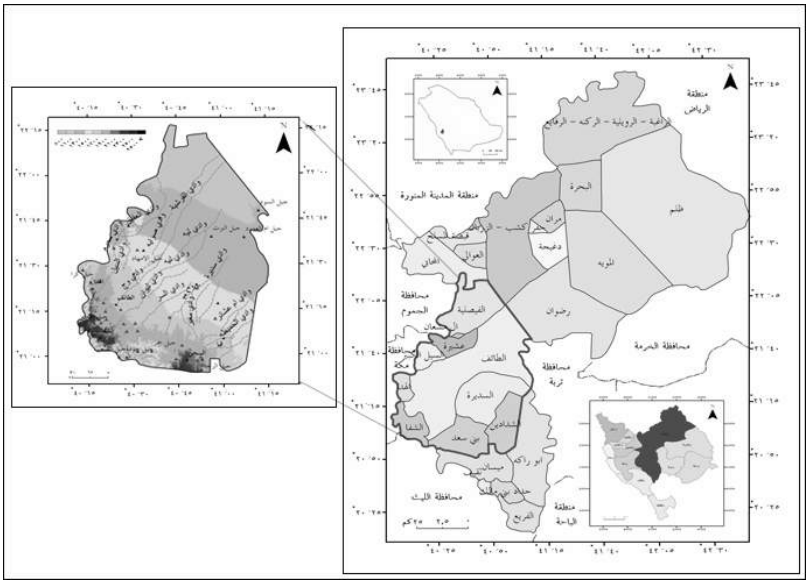
أهميته منطقة الدراسة السياحية والإستراتيجية للمملكة إلا انها لم تحظ بدراسات سابقة عن التغير في النظام البيئي عموماً، أو الغطاء النباتي على وجه الخصوص، ووضعه في الماضي وإسقاطه على الحاضر عن طريق تقنيات حديثة تتيح مسحاً كاملاً على أساس وحدة الخلية pixel unit كجزء من بناء قاعدة بيانات صلبة لتقييم الموارد الطبيعية بالمحافظة. وتهدف هذه الدراسة إلى كشف التغير في التغطية النباتية في منطقة الدراسة على مستوى المنطقة ككل، أو المراكز الإدارية، أو وحدة الخلية. عن طريق توظيف معطيات المعالجة الآلية لصور الأقمار الصناعية في بناء قاعدة بيانات عن حالة ومساحة التغطية النباتية وتوزيعها خلال ستةٍ وعشرين سنة، وإنشاء خرائط للغطاء النباتي في منطقة الدراسة.

منطقة الدراسة:

تتبع منطقة الدراسة محافظة الطائف إداريا، وتشغل ١١٢٦٧كم٢ أي ما يشكل ٢٦٪ من مساحة المحافظة، ويحدها من الشمال مركز المحاني ومركز حفر كشب – الزربان، ويحدها من الجنوب مركز أبوراكه ومركز ميسان ومحافظة الليث التابعة لمنطقة مكة المكرمة، ويحدها من الشرق مركز رضوان ومحافظة تربة التابعة لمنطقة مكة المكرمة ومركز أبوراكه، ومن الغرب يحدها محافظتا مكة المكرمة و الجموم التابعتان لمنطقة مكة المكرمة (شكل رقم ١). وتنحصر المنطقة بين دائرتي عرض ٤٨َ ٢٠ْ و١٧َ ٢٢ْ شمالاً، وخطي طول ١١َ ٤٠ْ و١٧َ ٤١ْ شرقاً. وتحتل منطقة الدراسة الأجزاء الغربية لمحافظة الطائف، والتي تتمثل بها معظم الغطاءات النباتية الأغنى بالمحافظة على طول امتداد النطاق الجبلي، بالإضافة إلى توفر مقومات جعلت منها ظهيرا زراعيا، كما أن الظروف المناخية الجيدة للمراكز التي تقبع في الأجزاء الغربية جعلت منها مركز جذب سياحي خاصة مركزي الهدا والشفا. وتضم منطقة الدراسة عشرة مراكز هي: مركز الطائف، ومركز الهدا، ومركز الشفا، ومركز السيل الكبير، ومركز بني سعد، ومركز الشدادين، ومركز آل مشعان، ومركز الفيصلية، ومركز السديرة، ومركز عشيرة، وتشترك هذه المراكز جميعها بأنَّ لها أهميه زراعية، ورعوية، وسياحية.

وتغطي الصخور الجوفية المتبلورة معظم النطاق الجبلي والهضاب في جنوب وجنوب غرب منطقة الدراسة، كما تنتشر مجموعة من الصخور الرسوبية على السهول في أجزاء واسعة من شمال وشمال شرق منطقة الدراسة، بينما تتوزع الصخور البركانية التي تدفقت في الزمنيين الجيولوجيين الثالث والرابع فوق الحرات، كما تغطي المنطقة الصخور البركانية الرسوبية. وتتألف المنطقة من بنيتين جيولوجيتين هي البنية الإلتوائية التي تتكون من تكوينات ما قبل الكامبري، والبنية الإنكسارية إذ تعرضت معظم الصخور النارية والمتحولة إلى عمليات تكسير وتشويه، ولعبت تلك الانكسارات والقواطع دوراً هاماً في تحديد مسارات مجاري الأودية الشامية (الوليعي، ١٩٩٧م).

وتتباين الظاهرات التضاريسية في منطقة الدراسة، والتي تنحصر ما بين خط الشعاف، والذي يشكل حدودها الغربية، وبين هضبة يقل ارتفاعها كلما اتجهنا نحو الشمال والشرق (شكل رقم ١)



شكل رقم (١) موقع منطقة الدراسة يمين الشكل، بينما تتضح سمات التضاريس لمنطقة الدراسة في الإطار المنبثق يسار الشكل.

المصدر: عمل الباحثة

وتقطعها مجموعة كبيرة من مجاري الأودية، ويبلغ متوسط ارتفاع تضاريس منطقة الدراسة ١٤٠٠ متر فوق مستوى سطح البحر، ويتدرج الارتفاع ما بين ٧٥٥ مترا فوق مستوى سطح البحر في شمال وشمال شرق منطقة الدراسة إلى ٢٦٠٢ متر فوق مستوى سطح البحر في جنوب غرب المنطقة (جنوب مركز الشفا)، وتشغل التضاريس التي يقل ارتفاعها عن ١٥٠٠ متر فوق مستوى سطح البحر ما نسبته ٧٠٪ من مساحة منطقة الدراسة، بينما تشغل التضاريس التي تعلو ١٥٠٠ متر فوق مستوى سطح البحر النسبة المتبقية. وتختلف معدلات درجات الحرارة من جهة لأخرى من منطقة الدراسة، فيشكل النطاق الجبلي أقل المعدلات السنوية الحرارية، بينما يتسم ثلثا منطقة الدراسة بمعدلات حرارية تفوق٢١°، وتتركز معدلات التساقط السنوية في مركز الشفا، بينما تتراوح ما بين ١٦٠–٢٠٠ملم في مركزي الهدا وبني سعد وحول مدينة الطائف، وينخفض المعدل عن ٩٠ ملم في بقية المراكز. وتتلقى جميع محطات منطقة الدراسة معدلات عالية لكميات الأمطار الساقطة في فصل الربيع مقارنة بالفصول الأخرى.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على معطيات تقنية الاستشعار عن بعد، من حيث استغلال بيانات المرئيات الفضائية الرقمية في حساب التغطية النباتية المساحية خلال فترات زمنية متعددة. ومعالجة تلك البيانات آلياً عن طريق مجموعة من البرامج المتخصصة مثل: ER Mapper وERDAS وArcGIS، بتوظيف ما يسمى بالمؤشر الطيفي، والتي تقيم الاختلافات في الحالة النباتية بحساب نسبة الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI للتاريخ اللاحق إلى نسبة الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI للتاريخ السابق، وكلما كانت القيم السالبة للمؤشر أقرب إلى الصفر دل على أن الغطاء النباتي في حالة تحسن والعكس. وكذلك عن طريق إيجاد الاختلافات المساحية بحساب المساحة النباتية للتواريخ المتعددة، فكلما زادت أو نقصت المساحة دل ذلك على حدوث التغير، كما تتتبع

الدراسة التغير عن طريق إيجاد الاختلافات المكانية بإجراء عملية التراكب Overlaying بين المرئيات المتعددة التواريخ.

أسلوب الدراسة:

تشكل المرئيات الفضائية المصدر الرئيس لهذه الدراسة، إذ استخدمت الباحثة ١٤٣مرئية تابعة للقمر الصناعي الأمريكي لاندسات TM-ETM للأعوام (١٩٨٤–١٩٨٥–١٩٨٦–١٩٨٧–١٩٩٢–١٩٩٥–١٩٩٦–١٩٩٩–٢٠٠٢–٢٠٠٤–٢٠٠٧–٢٠٠٨–٢٠١٠م). وتعتمد هذه الدراسة على تحليل المرئيات الفضائية بعد إخضاعها للمعالجة الآلية لتحديد مناطق التغير النباتي ومقداره وطبيعة هذا التغير، ويتم تهيئة المرئية عن طريق عمل التصحيح الهندسي Geometric Correction والراديومتري Radiometric Correction، ومعالجة خطوط المسح السوداء في مرئيات عام ٢٠٠٤ و٢٠٠٧ و٢٠٠٨ و٢٠١٠م، والتي نتجت عن عطل في المرآة العاكسة للاقط ETM في مايو عام ٢٠٠٣م، باستخدام نموذج Scan line Corrector (SLC-Off)، والذي يقوم على استبدال الخلايا المفقودة بخلايا أخرى سليمة من مرئية واحدة أو أكثر التقطت قبل المرئية المتضررة أو بعدها مباشرة، بشرط أن تتوافق المرئيات راديومترياً وهندسياً، وارتكزت الدراسة في معالجة المرئيات للكشف عن التغير في التغطية النباتية وتقدير مساحاتها، على استخدام مؤشر طيفي طبق على جميع المرئيات للفترات التاريخية المختلفة، وقد تم اختيار مؤشر Optimized Soil Adjusted Vegetation Index (OSAVI)، وذلك لقدرته على تقليص تأثير سطوع التربة على مجمل الانعكاسات الطيفية الصادرة في المناطق ذات التغطية الجزئية للنبات (الغامدي، ٢٠٠٩م). كما يتميز بمدى دينامي واسع (Biao and yang, 2004)، وقدره على استبعاد الظلال (الغامدي،٢٠٠٨م). ويحسب مؤشر OSAVI عن طريق المعادلة الآتية:

OSAVI=(1+L)(NIR-R)/(NIR+R+L) (معادلة ١)

حيث NIR و R يشيران إلى انعكاسات الأشعة تحت الحمراء القريبة والأشعة الحمراء على التوالي، بينما يشير L إلى قيمة تصحيحية افتراضية ثابتة هي (٠,١٦) ويعد مؤشر OSAVI الذي طوره روندیوکس وزملائه .Rondeaux, et al عام ١٩٩٦م صيغة محسنة لمؤشر Soil Adjusted Vegetation Index (SAVI)، والذي طوره هويت Huete عام ١٩٨٨م. ولأن معظم قيم المؤشر تنحصر بين +١,٠٠ و –١,٠، فقد اختبرت الباحثة الحد الأدنى للنبات الفقير المعمر كعتبة Threshold في قيم المؤشر، فوجدت أنه يقف على حدود (–٠,٠٤). ومن المعروف أن النباتات الحولية الفقيرة تنمو عقب سقوط الأمطار وتبقى لفترة قصيرة ثم لا تستطيع تحمل ظروف الجفاف فتختفي، لذلك لا يمكن الاعتماد عليها في كشف التغير في التغطية النباتية، بحكم أنها ترتبط بظروف أمطار غير ثابتة في مواعيد سقوطها أو كميتها. ومن هنا فإن الباحثة رأت أن قيم المؤشر التي تزيد عن قيمة العتبة باتجاه الصفر وحتى أعلى قيمة موجبة هي الأساس في مقارنة المرئيات ببعض من حيث التغطية النباتية. وقد تبع حساب مؤشر OSAVI استخراج الإحصاءات الوصفية Descriptive Statistics للمؤشر، ومن ثم حُسبت مساحات التغطية النباتية التي تعلو قيمة العتبة لكل تاريخ. كما حسبت الباحثة نسبة التغير في حالة النبات ومساحته تبعا لمؤشر OSAVI باستخدام معادلة التغير (الغامدي، ٢٠٠٨م) والتي تحسب كالآتي:

(اللاحق–السابق)/(القيمة المطلقة للسابق)×١٠٠. (معادلة ٢)

النتائج والمناقشة:

– كشف التغير في حالة التغطية النباتية عن طريق مؤشر OSAVI:

يلخص الوسط الحسابي لمنطقة الدراسة الحالة التي يتصف بها الغطاء النباتي من حيث الكثافة والخضرة في جميع السنوات المتعددة، ويتبين من جدول رقم (١) أن جميع القيم سالبة، وذلك يدل على أن منطقة الدراسة تتصف بفقر غطائها النباتي بشكل عام، كما يتبين من الجدول أن القيم السالبة للوسط الحسابي في ارتفاعٍ، وقد اقترحت وطورت مؤشرات طيفية نباتية عديدة يصعب حصرها، والتي طور أغلبها لتقليل

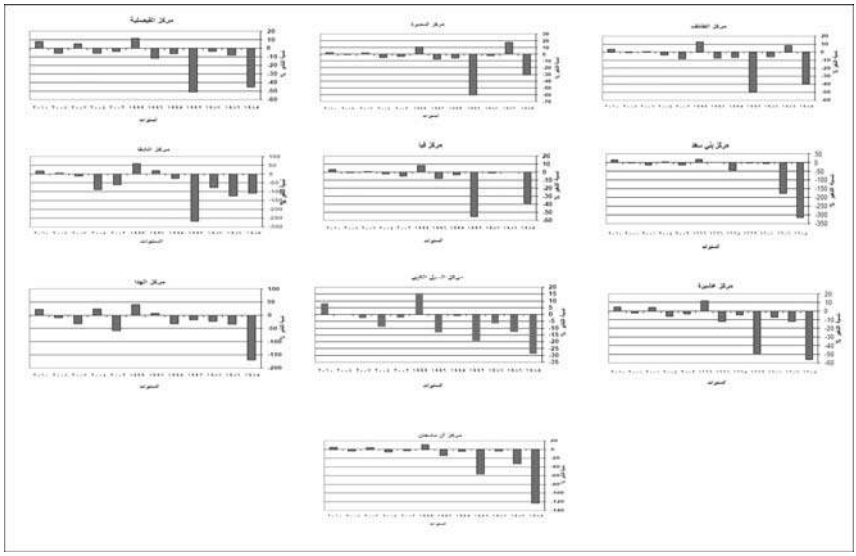
تأثير الجو، بالإضافة إلى تقليص سطوع التربة على مجمل الانعكاسات الصادرة من النبات مستمر، وتأخذ تلك الوتيرة بالتباطؤ والتقارب للقيم في السنوات الأحدث، ومن خلال الجدول الأنف الذكر يتبين تدهور حالة التغطية النباتية لجميع السنوات باستثناء عامي ١٩٩٩م و٢٠١٠م حيث حدث تحسن نسبي في حالة الغطاء النباتي على فقره، كما يتبين أن أعظم غنى نباتي وإن كان سالباً حدث في عام ١٩٨٤م بوسط حسابي قيمته – ٠,٠٧٠، تلاه عام ١٩٨٥م بوسط حسابي قيمته –٠,٠٧١، بينما بلغ عام ٢٠٠٨م نحو – ٠,١٤٥ كأعظم تناقص في خضرة وغنى النبات. و بحساب نسبة التغير في حالة التغطية النباتية للسنوات المتعددة، تبين أن هناك تبايناً في نسبة تغير الغطاء النباتي، إذ بلغ متوسط نسبة التغير ٥,٩٠٪، كما أن أعظم التغير السالب كان عام ١٩٩٢م بما نسبته –٤٦,٥١٪، وأدناه كان عام ٢٠٠٨م بما نسبته –١,٤٪، بينما أعظم نسبة تغير موجب حدثت كانت في عام ٢٠١٠م بنمو قدره ٦,٢١٪، وأدناه عام ١٩٩٩م بنسبة ٣,٧٩٪، في حين سجل عام ٢٠٠٧م ثباتا في حالة النبات (شكل رقم ٢).

كما يتبين من الجدول حالة التغطية النباتية وفق المراكز الإدارية حيث يتمتع مركز الشفا بغنى في التغطية النباتية مقارنة بالمراكز الأخرى خاصة في الثمانينيات الميلادية، حيث بلغت قيمة المؤشر عام ١٩٨٤م قيمة موجبة كأعظم غنى نباتي بوسط حسابي قيمته ٠,٠٤١، يليه مركز بني سعد والذي سجل أعلى كثافة وخضرة عام ١٩٨٤م، بوسط حسابي موجب قيمته ٠,٠١٤ تلاه عام ١٩٨٥م بوسط حسابي بلغت قيمته نحو –٠,٠٣٠، وبشكل عام تعرضت التغطية النباتية في جميع المراكز للتدهور وغلبت التغطية النباتية الفقيرة على تلك المراكز، فنجد أن المراكز تخطو على نهج متشابه في تباين الوسط الحسابي السالب. وبحساب متوسط نسبة التغير لمؤشر OSAVI نجد أن أعلى قيمة بلغت –٠,٨٧٪ في مركز الشفا، يليه مركز بني سعد بما يقدر –٤١,٤٣٪، كما نجد أن أعظم غنى في حالة النبات كان في مركز بني سعد عام ١٩٨٥م بوسط حسابي قيمته ٠,٠١٤، بينما كانت أعلى قيمة سالبة للوسط الحسابي في مركز السديرة عام ١٩٩٦م بنحو –٠,١٦٢.

جدول رقم (١) الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI و مساحة التغطية النباتية بالكيلومتر مربع لمنطقة الدراسة ومراكزها.

المركز	الطائف		سديرة		الفيصلية		بني سعد		قيا		الشفا		عشيرة		السيل الكبير		الهدا		آل مشعان		منطقة الدراسة	
العام	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة	الوسط الحسابي	المساحة
١٩٨٤	٠,٠٦٦-	٢٣٦,٠٠	٠,٠٨١-	٢٨,١٢	٠,٠٥٣-	٣٢,٠٩	٠,٠١٤	٢٢٨,٠٠	٠,٠٦٤-	٢٨,٩٩	٠,٠٤١-	٣٣٦,٠٠	٠,٠٤٨-	١١,٢٩	٠,٠٧٢-	٦,٣٢	٠,٠٢٠-	٣٦,٧١	٠,٠٢٦-	١,٢٩	٠,٠٧٠-	٩٤٤,٨١
١٩٨٥	٠,٠٩٢-	٢٣٢,٠٠	٠,١٠٦-	٣١,٠٤	٠,٠٧٧-	٢١,٧٤	٠,٠٣٠-	١٦٣,٠٠	٠,٠٨٩-	٢٢,٧٣	٠,٠٠٤-	٣٥٨,٠٠	٠,٠٧٥-	١٠,٦١	٠,٠٩٣-	١٣,٨	٠,٠٥٤-	٥٣,٣٥	٠,٠٥٨-	١,٠٣	٠,٠٧١-	٩٠٧,٣٠
١٩٨٦	٠,٠٨٤-	٢٠٨,٠٠	٠,٠٨٧-	٩,٥٨	٠,٠٨٣-	١٩,٣٢	٠,٠٨٣-	١٤٣,٠٠	٠,٠٨٩-	٥,١١	٠,٠٠٩-	٤٠٦,٠٠	٠,٠٨٤-	١٠,٠٣	٠,١٠٥-	٩,٢١	٠,٠٧٢-	٨٢,٣٢	٠,٠٧٧-	٠,٥٤	٠,٠٨٢-	٨٩٣,١١
١٩٨٧	٠,٠٨٩-	١٢٤,٠٠	٠,٠٨٩-	٤,٥٩	٠,٠٨٦-	٣,٥٥	٠,٠٨٨-	٦٢,٠٠	٠,٠٩٠-	٣,٠٣	٠,٠١٦-	٣٨٧,٠٠	٠,٠٩٠-	٢,٦٩	٠,١١٢-	٢,٣٠	٠,٠٨٩-	٣٧,٥١	٠,٠٨٠-	٠,٣٣	٠,٠٨٦-	٦٢٧,٠٠
١٩٩٢	٠,١٣٣-	٦٠,٨٣	٠,١٤٣-	٣,٦٢	٠,١٣٠-	٠,٩٥	٠,٠٨٩-	١١٧,٧٠	٠,١٤٠-	٠,٣٢	٠,٠٥٩-	١٩٠,٦٥	٠,١٣٤-	١,٤٣	٠,١٣٤-	١,٥٠	٠,١٠٤-	١٦,٥	٠,١٢٥-	٠,٠٢	٠,١٢٦-	٣٩٣,٥٢
١٩٩٥	٠,١٤٢-	٦٥,٢٥	٠,١٥١-	٣,٤٦	٠,١٣٨-	٠,٧٨	٠,١٢٨-	٢٤,٩٧	٠,١٤٥-	٠,٤٥	٠,٠٧٤-	١٧٨,٠٨	٠,١٤٠-	٢,٢٥	٠,١٣٦-	١,٧٤	٠,١٣٨-	١٣,٥٢	٠,١٣٠-	٠,٠٧	٠,١٢٨-	٢٩٠,٥٧
١٩٩٦	٠,١٥٣-	٦٥,٧٧	٠,١٦٢-	٢,٣٧	٠,١٥٤-	٠,٥٩	٠,١٢٨-	٣٨,١٦	٠,١٥٦-	٠,٤٣	٠,٠٥٩-	٢٢٧,٤٣	٠,١٥٧-	١,٠١	٠,١٥٤-	٢,٤٤	٠,١٢٨-	١٥,١٣	٠,١٤٨-	٠,٠٢	٠,١٣٢-	٣٥٣,٣٥
١٩٩٩	٠,١٣٣-	١١٨,٠٠	٠,١٤٥-	٣,٦٧	٠,١٣٦-	١,٤٩	٠,١٠٥-	٤٤,٠٠	٠,١٤٣-	٠,٤٢	٠,٠٢٣-	٣١٥,٠٠	٠,١٣٨-	١,٤٥	٠,١٣٠-	٢,٧٤	٠,٠٧٦-	٦٨,٠٠	٠,١٣١-	٠,٠٣	٠,١٢٧-	٥٥٤,٨٠
٢٠٠٢	٠,١٤٤-	٧٢,٠٠	٠,١٥٠-	٣,٢٨	٠,١٤١-	٢,٣٤	٠,١٢٠-	٢٠,٠٠	٠,١٥٠-	٠,٣٧	٠,٠٣٧-	٢٦٩,٠٠	٠,١٤٣-	١,٣٧	٠,١٣٣-	٣,٦٧	٠,١٢٠-	١٢,٠٠	٠,١٣٥-	٠,٠٦	٠,١٣٧-	٣٨٤,٠٩
٢٠٠٤	٠,١٤٩-	٧٠,٠٠	٠,١٥٨-	٢,٧٥	٠,١٤٩-	٢,٧٦	٠,١١٨-	٢٠,٠٠	٠,١٥٣-	٠,٣٥	٠,٠٧٠-	١٣١,٠٠	٠,١٥٢-	١,١٣	٠,١٤٥-	٢,٨٨	٠,٠٩١-	٤٢,٠٠	٠,١٤٣-	٠,٠٣	٠,١٤٣-	٢٧٢,٩٠
٢٠٠٧	٠,١٤٨-	٤٦,٠٠	٠,١٥٥-	١,١٥	٠,١٤١-	٠,٢٢	٠,١٣٤-	٨,٠٠	٠,١٥٢-	٠,٢٠	٠,٠٧٨-	٩٠,٠٠	٠,١٤٦-	٠,٢٦	٠,١٤٩-	٠,٤٤	٠,١٢١-	١٦,٠٠	٠,١٣٦-	٠,٠١	٠,١٤٣-	١٦٢,٢٨
٢٠٠٨	٠,١٤٩-	٥٢,٠٠	٠,١٥٦-	٠,٦٧	٠,١٤٩-	٠,٠٣	٠,١٣٨-	٦,٠٠	٠,١٥٣-	٠,٢١	٠,٠٧٣-	١٠٥,٠٠	٠,١٤٩-	٠,٤٩	٠,١٤٩-	٠,٣٢	٠,١٣٣-	٧,٠٠	٠,١٤١-	٠,٠٠٥	٠,١٤٥-	١٧١,٧٣
٢٠١٠	٠,١٤٣-	٥٤,٢١	٠,١٥٢-	١,٨٢	٠,١٣٧-	٤,٠٣	٠,١١٨-	٤٢,٥	٠,١٤٨-	٠,٥٩	٠,٠٥٩-	١٦٩,٣٠	٠,١٤٢-	٠,٦٠	٠,١٣٧-	٢,٨٠	٠,١٠٣-	٢٦,٥٩	٠,١٣٣-	٠,٠٢	٠,١٣٦-	٣٠٢,٤٦

المصدر: عمل الباحثة.



شكل رقم (٢) نسبة التغير في حالة الغطاء النباتي للمراكز وفقاً لمؤشر OSAVI.

المصدر: عمل الباحثة.

وقد صنفت الباحثة التغطية النباتية إلى ثلاث فئات وفقاً لحالة الغطاء النباتي، حيث شملت الفئة الأولى الخلايا الموجبة ذات التغطية النباتية الغنية والتي يعلو قيمة مؤشر OSAVI بها عن ٠,٣٠، بينما شملت الفئة الثانية الخلايا الموجبة ما بين ٠ – ٠,٣٠ والتي تغطيها النباتات متوسطة الغنى، وشملت الفئة الثالثة الخلايا ذات التغطية النباتية الفقيرة والتي يتراوح قيمة المؤشر بها ما بين ٠ – –٠,٠٤، وقد تبين من ذلك التصنيف أن فئة النبات الفقير هي الغالبة على حالة الغطاء النباتي في منطقة الدراسة (جدول رقم٢)، والتي تتمثل في النباتات المعمرة الفقيرة والمبعثرة والنباتات الحولية والتي تنمو في أماكن متفرقة في بطون الأودية وعلى سفوح الجبال، وتمثل سنة الأساس (١٩٨٤م) أعظم نسبة نمو لهذه الفئة، ثم تلا تلك الفئة في نسبة التغطية فئة النباتات المتوسطة الغنى، والتي تشمل حقولاً زراعية أقيمت على جنبات الأودية، وعلى المدرجات الجبلية. ويتضح من الجدول السابق الذكر أن هذه الفئة تتباين ما بين انخفاض وارتفاع في حالة

النبات، وإن كان في مجمله باتجاه الانخفاض، وتشكل فئة النباتات الغنية إلى الغنية جداً أقل الفئات في نسبة التغطية، إذ تشمل هذه الفئة الحقول الزراعية والغابات الطبيعية، وقد أخذت تلك الفئة بالتناقص في السنوات الأخيرة. ومن الملاحظ أن جميع هذه الفئات أخذت بالتناقص والتدهور مع مرور الزمن، وفي ذلك برهان آخر على تقهقر التغطية النباتية بجميع حالتها. وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين سنوات الدراسة ومتوسط قيم مؤشر OSAVI وجد أن الارتباط جوهريا بدلاله إحصائية بلغت –٠,٩١ عند مستوى معنوية ١٪، وهي علاقة عكسية قوية، تدل على تدهور حالة النباتات كلما تقدمت السنوات. ومن مجمل ما سبق، يتضح أن منطقة الدراسة عانت ومازالت تعاني من تدهور في الحالة النباتية، دل عليها قيم الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI السالبة، والتي أخذت في الارتفاع السالب مع تقدم الزمن، إلى جانب سيطرة التغطية النباتية الفقيرة على منطقة الدراسة في جميع السنوات.

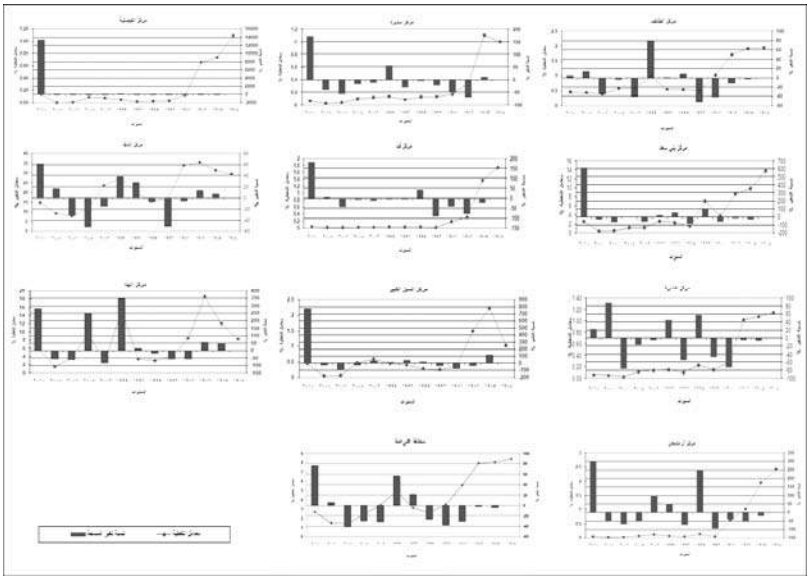
جدول رقم (٢) النسبة المئوية لحالة التغطية النباتية وفقاً لمؤشر OSAVI.

العام	حالة التغطية النباتية		
	نبات غني	نبات متوسط الغنى	نبات فقير
١٩٨٤	٠,٢٠	٢٣,٩٣	٧٥,٨٧
١٩٨٥	٠,٣٠	٢٧,٠١	٧٢,٦٩
١٩٨٦	٠,٤٤	٤٢,٩١	٥٦,٦٥
١٩٨٧	٠,٤١	٣٩,٢٦	٦٠,٣٣
١٩٩٢	٠,٧٤	٢٨,٨٧	٧٠,٣٩
١٩٩٥	١,١٦	٣٩,٨٥	٥٨,٩٩
١٩٩٦	١,٣٤	٤٠,٧٨	٥٧,٨٨
١٩٩٩	١,٠٣	٤٥,٠٧	٥٣,٩٠
٢٠٠٢	٠,٨٣	٤٤,١٣	٥٥,٠٤
٢٠٠٤	١,٣٣	٤٠,٤٩	٥٨,١٨
٢٠٠٧	١,٣٢	٣٤,١٦	٦٤,٥٢
٢٠٠٨	١,٣٧	٣٣,٤٠	٦٥,٢٣
٢٠١٠	٠,٦٤	٣٩,٧٧	٥٩,٥٩

المصدر: عمل الباحثة.

٢- كشف التغير بإيجاد الفروق المساحية في التغطية النباتية:

بتقصي التغير في مساحات الغطاء النباتي، فإننا نجد مؤشرات على تقلص وتقهقر مساحة النباتات، إذ يتضح من خلال جدول رقم (١) والذي يلخص العلاقة بين السنوات المتعددة وبين مساحة التغطية النباتية أن أكبر مساحة للغطاء النباتي كانت عام ١٩٨٤م بنحو ٩٤٤,٨١كم٢، تلاها عام ١٩٨٥م بمساحة تقدر بنحو ٩٠٧,٣٠كم٢، بينما كانت أقل مساحة في التغطية النباتية عامي ٢٠٠٧م و٢٠٠٨م بنحو ١٦٢,٢٨كم٢ و١٧١,٧٢كم٢ على التوالي. كما يلخص شكل رقم (٣) نسبة التغير في مساحة التغطية النباتية للسنوات المتعددة، إذ بلغ متوسط نسبة التغير في المساحات لمنطقة الدراسة -٢,٩٥٪، وكان أعظم نسبة تغير موجب عام ٢٠١٠م نحو ٧٦,١٣٪، وأدناه عام ٢٠٠٨م بنسبة ٦٪، بينما كان أعظم نسبة تغير سالب عام ٢٠٠٧م بنحو -٤٠,٥٣٪، وأدناه عام ١٩٨٦م بنسبة -١,٥٦٪.



شكل رقم (٣) تغير نسبة مساحة التغطية النباتية ومعامل التغطية في مراكز منطقة الدراسة.

المصدر: عمل الباحثة.

وبحساب معامل التغطية النباتية كانت أكبر تغطية للنبات عام ١٩٨٤م بنسبة ٨٪ من إجمالي المساحة تلاهُ عاما ١٩٨٥ و ١٩٨٦م بفارق كسور عشرية عن عام ١٩٨٤م، بينما بلغ معامل التغطية النباتية نسبة ١,٤٤٪ عام ٢٠٠٧م كأدنى نسبة للمعامل. وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين التواريخ ومساحة الغطاء النباتي نجد أن الارتباط جوهري بدلاله إحصائية بلغت –٠,٨٧ عند مستوى معنوية ١٪ وهي علاقة سالبة قوية، تدل على تناقص المساحات الخضراء وإن كانت الباحثة تتوقع قيمة ارتباط أعلى، لولا استبعاد الخلايا النباتية الفقيرة جدا (الخلايا النباتية التي تزيد بها القيم السالبة عن –٠,٠٤)، وقد بلغ معامل الارتباط المحسوب بين قيمة مؤشر OSAVI وبين مساحة التغطية النباتية ٠,٩٦ وهي علاقة موجبة قوية جداً تؤكد أن الارتباط جوهري ذا دلاله إحصائية بين المتغيرين عند مستوى معنوية ١٪.

ومن مجمل ما سبق نستدل على أن الغطاء النباتي بمنطقة الدراسة وخلال الستة والعشرين عاما يعد فقيرا جدا، فهو لم يتجاوز في أوج نمائه نسبة ٩٪ من إجمالي مساحة منطقة الدراسة، ونستنتج أن أكثر الأعوام كثافة ووفرة وخضرة وغنى في الغطاء النباتي هو عام ١٩٨٤م بوسط حسابي –٠,٠٧٠، وبمساحة تقدر بنحو ٩٤٥كم٢، تلاه عام ١٩٨٥م بوسط حسابي ٠,٠٧١ وبمساحة بلغت نحو ٩٠٧كم٢. ويتبن أن المساحات الخضراء تعرضت لتقلص شديد، وأن خط الاتجاه ينحدر نحو القيم السالبة كدليل على التدهور النباتي وحدوث تغير نحو التناقص للتغطية النباتية بين عامي ١٩٨٤–٢٠١٠م.

كما يتبين من الشكل السابق لمساحة التغطية النباتية وفق المراكز الإدارية أن مساحة التغطية النباتية في جميع المركز تعرضت للتقهقر مع مرور الزمن، فأعلى متوسط في نسبة التغير في مساحة التغطية كانت في مركز الفيصلية بنحو ١٠١١٪. كما اتضح أن أكبر مساحة للتغطية النباتية كانت في مركز الشفا عام ١٩٨٦م بما مساحته ٤٠٦كم٢، وأقلها في مركز آل مشعان عام ٢٠٠٨م بما مساحته ٠,٠٠٥كم٢.

٣– كشف التغير في مواضع التغطية النباتية بمنطقة الدراسة:

تم إجراء عملية التراكب بين ثلاث طبقات، حيث خصصت الطبقتين الأولى والثانية للمرئية الأقدم والأحدث والطبقة الثالثة للخريطة الطبوغرافية، وذلك لاكتشاف أماكن التغير (زيادة ونقصان) أو الثبات.

ومن خلال شكل رقم (٤-أ) الذي يكتشف التغير بين عامي ١٩٨٤م – ١٩٨٥م، يتضح أن النقص قد حدث في أطراف وبطون مجاري الأودية، و على مرتفعات الشفا وبني سعد، جنوب الهدا والضاحية الغربية لمدينة الطائف، وتقدر مساحة الفاقد بنحو ٣٨كم٢، بينما حدث نمو في أماكن أخرى من مجاري وجنبات الأودية، وفي منطقة أم الحصين في مركز الشفا وحول السحن، وبقيت مساحات كبيرة من التغطية النباتية فوق مرتفعات الشفا وبني سعد، والهدا، وحول الأودية دون أن تتغير. وبالرجوع للشكل رقم (٤- ب) وفحص مرئية ١٩٨٥-١٩٨٦ اتضح حدوث فقد نباتي على السفوح الشرقية والشمالية الشرقية على مرتفعات الشفا وبني سعد والهدا، وبطون وشعاب الأودية، وعوض هذا الفاقد بنمو محدود على إنحاء أخرى من تلك المناطق، ومع هذا النمو المحدود فإن الفاقد من النبات قد قُدر بنحو ١٤كم٢. بينما كان الثبات على أجزاء كبيرة من مرتفعات الشفا والهدا، وبني سعد، وعلى امتداد بعض مجاري الأودية.

شكل (٤) التغير المكاني للتغطية النباتية من عام ١٩٨٤-٢٠١٠م. ويظهر الكسب في الغطاء النباتي بلون أخضر والفقد بلون أحمر، بينما يظهر الثبات في الغطاء النباتي بين التاريخين بلون أصفر.

المصدر: عمل الباحثة.

وبالرجوع إلى الشكل رقم (٤– ج) وتتبع التغير بين عامي ١٩٨٦م – ١٩٨٧م، يتضح تعرض السفوح الجنوبية الغربية في الشفا لتناقص في النبات على الارتفاعات التي تتراوح ما بين ١٥٠٠ إلى ١٩٠٠م فوق مستوى سطح البحر، وكذلك جنوب الطفلان، وحول السحن وعلى روافد الأودية، ووسط مدينة الطائف وضواحيها الشرقية، وكذلك على السفوح الغربية لمرتفعات الهدا التي تقل ارتفاعاتها عن ١٩٠٠م فوق مستوى سطح البحر. وفي المقابل حدث نمو محدود على السفوح الشرقية والغربية للشفا والهدا والتي تعلو عن ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر، وعلى مساحات متناثرة حول بطون ومجاري الأودية، على أن الفاقد قدر بنحو ٢٦٦كم٢ دون تعويض، في حين حدث ثبات للنبات على مرتفعات الشفا التي تعلو عن ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر، وعلى امتداد السفوح الغربية للهدا، وبعض الحقول الزراعية. وبفارق خمسة أعوام بين مرتئيتي عامي ١٩٨٧م و١٩٩٢م فإنه يتبين من خلال الشكل السابق رقم (٤– د) أن مساحات كبيرة من التغطية النباتية بمنطقة الشفا قد تعرضت للنقص، وذلك على المرتفعات التي تقل عن ٢٢٠٠م فوق مستوى سطح البحر، جنوب جبل الأديم وعلى منابع وادي نعمان. وعلى السفوح الشرقية لجبل شواحط، وجبل جودة، وبطون الأودية، بينما حدث نمو على السفوح الغربية لجبل الصعب، وجبل شواحط، وجبل جودة، وجبل كرا، ومساحات متناثرة على طول مجاري الأودية كوادي شرب، وقد حسبت الباحثة الفاقد في النبات بما مساحته ٢٣٣كم٢ دون تعويض، أي بمعدل فاقد ٤٧كم٢ كل سنة، ومع هذا بقيت النباتات على ارتفاع يعلو ٢٣٠٠م فوق مستوى سطح البحر على حالها دون تغير.

ومن خلال الشكل رقم (٤– هـ) يتضح أن التغير في التغطية النباتية بين عامي ١٩٩٢ و١٩٩٥م في خسران مستمر، إذ حدث تناقص على المرتفعات الجنوبية لمركز بني سعد، وعلى جبل شواحط، وجبل جودة، وجبل الصعب، وعلى مرتفعات أم الحصين بمركز الشفا، وعلى امتداد الأودية بمركز الهدا، والسيل الكبير. وفي المقابل حدث النمو في التغطية النباتية على أجزاء من مرتفعات الشفا، وعلى طول مجرى وادي ليه، ووادي

الشرب، وكذلك بعض الحقول الزراعية عند منطقة العرفاء، و بقيت نحو ١٠٣كم٢ دون تعويض، كما بقيت النباتات على مرتفعات الشفا، والتي تعلو عن ٢٣٠٠م فوق مستوى سطح البحر دون تغير، وكذلك بعض المساحات النباتية المبعثرة فوق مركز بني سعد والهدا، والحقول الزراعية على امتداد طريق الطائف– الحوية، والتي قامت على ضفاف الأودية. وبتتبع التغير المكاني بين عامي ١٩٩٥ و١٩٩٦م (شكل رقم ٤– و) نجد أن الغطاء النباتي تناقص على مرتفعات الشفا، وفي أماكن مبعثرة في جنبات وبطون مجاري الأودية. بينما حدث النمو بمساحات شاسعة على المرتفعات الغربية لمركز الشفا، وعلى مجرى وادي سديرة، وكذلك حدث النمو في النبات في أماكن مبعثرة في بلاد بلحارث، وقد أضاف هذا النمو زيادة في رقعة الأراضي الخضراء بمساحة تقدر ٦٢كم٢، وقد بقيت بعض النباتات على حالها دون تغير على أجزاء من مرتفعات الشفا والهدا، وفي أماكن مبعثرة من منطقة الدراسة حول الأودية.

ومن تتبع التغير بين عامي ١٩٩٦ و١٩٩٩م في شكل رقم (٤– ز) يتضح حدوث فقد للنبات في شعاب ومجاري الأودية، وعلى أجزاء مبعثرة من مرتفعات الشفا والهدا وبني سعد، وبعض الحقول الزراعية. بينما حدثت زيادة كبيرة تقدر بنحو٢٠١كم٢، أي بمعدل ٦٧كم٢ في السنة، وقد تركزت تلك الزيادة في مراكز الشفا، والهدا، وبني سعد، وبقيت بعض الغطاءات النباتية دون تغير على جبل الأديم، وكذلك على أجزاء من مرتفعات الشفا والهدا، وعلى امتداد وادي وج، ووادي العقيق. وبفارق ثلاثة أعوام بين مرئيتي عام ١٩٩٩م–٢٠٠٢م، وتبين من خلال شكل رقم (٤– ح) فُقد النبات في شمال مركز الشفا عند منابع وادي ليه، وكذلك فُقد النبات على المرتفعات التي تقل عن ١٩٠٠م فوق مستوى سطح البحر في مركز الهدا، وكذلك في أرجاء مختلفة من بطون الأدوية. وفي المقابل حدث نمو للنبات في أماكن أخرى في وادي العقيق وأنحاء متفرقة من مرتفعات الشفا، كذلك في جنوب بني سعد، وفي بطون الأودية. وقد قدر الفاقد بنحو ١٧٠كم٢، أي

بمعدل سنوي قدره ٥٦كم٢. أما الثابت فقد انحصر في المرتفعات التي تعلو ٢٣٠٠م فوق مستوى سطح البحر.

وبتتبع التغير في الغطاء النباتي بين عامي ٢٠٠٢ و ٢٠٠٤م (شكل رقم ٤– ط) نجد أن الفاقد في التغطية النباتية انحصر في شمال وشرق مركز الشفا، وأمكنة مبعثرة من بطون الأودية، أهمها وادي ليه، بينما اقتصر النمو على أجزاء من جبل العرفاء، وجبل حمر، وبلاد بلحارث، وعلى بعض أجزاء مرتفعات الهدا، وفي بطون وادي محرم، ووادي وج، وبعض الحقول الزراعية في مركز الطائف، ومع هذا النمو فإن مقدار الفقد نحو ١١١كم٢. في حين كان الثبات في غرب ووسط مركز الشفا وفوق مرتفعات الهدا، إلى جانب بعض النباتات في بطون وجنبات الأودية. وبفارق ثلاثة أعوام بين ٢٠٠٤ و ٢٠٠٧م فقد احتسب النقص بنحو ١١١كم٢. ويتبين من الشكل السابق رقم (٤– ي) تقهقر النبات على مرتفعات الشفا التي يقل ارتفاعها عن ١٧٠٠م فوق مستوى سطح البحر، إلى جانب أجزاء من بني سعد، وكذلك حول شبكات تصريف الأودية. في المقابل حدث النمو في الحقول الزراعية، وسديرة وكلاخ، وجنوب بني سعد، وفي شمال الهدا. وكان الثبات على مرتفعات الشفا، والهدا وبني سعد، وفي وسط مدينة الطائف، وبعض الحقول الزراعية.

وبالنظر إلى الشكل رقم (٤– ك) يتبين محدودية النبات بين عامي ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨م حيث حدثت زيادة تقدر بنحو ٩كم٢، إذ تدهور الغطاء في مساحات متباعدة ومبعثرة من منطقة الدراسة. وفي المقابل حدث النمو في وسط مرتفعات مركز الشفا، إلى جانب الغطاء النباتي في مجاري الأودية. بينما كان الثابت من الغطاء النباتي في أجزاء عديدة من مركز الشفا، وبني سعد، وغرب قيا، وقلب مدينة الطائف وضواحيها، وكذلك في الحقول الزراعية جنوب مطار الحوية. أما بين عامي ٢٠٠٨ و٢٠١٠م فقد فُقد النبات في أمكنة مختلفة من مركز الشفا، وحول السحن (شكل رقم ٤– ل). في المقابل حدث نمو في الغطاء النباتي فاق الفاقد بنحو ١٣١كم٢. وتركز النمو في شكل مساحات متصلة

بمركز الشفا، وكذلك فوق مرتفعات بني سعد، كما نمت مساحة أقل في مركز الهدا، و حول مجرى وادي ليه ووج والسيل، والعقيق. في حين ظل النبات على حاله في أجزاء من مركز الشفا، الهدا، وبني سعد، قيا وسديرة، كذلك في قلب مدينة الطائف، وحول مجارى الأودية.

ومن مجمل ما سبق يتضح أن التغير المكاني للتغطية النباتية سواء كان هذا التغير زيادة أو نقصان تركز حول موضعين، الموضع الأول: سفوح المرتفعات الجبلية، أما الموضع الثاني: جوانب وبطون الأودية، بينما تركز الثابت من التغطية النباتية فوق المرتفعات العالية في مركز الشفا وبني سعد والهدا، بالإضافة إلى قلب مدينة الطائف، والذي يتمثل في حدائق وجزر نباتية حول الطرق، وبعض الحقول الزراعية على جانب وادي وج ووادي شرب. كذلك تبين أن مقدار الفاقد في التغطية النباتية يساوي تقريباً ضعفي الكسب في التغطية.

* * *

الخاتمة:

عنيت هذه الدراسة بتطبيق مؤشر OSAVI على المرئيات الفضائية المتعددة لكشف التغير في الغطاء النباتي لفترة مابين عامي ١٩٨٤م–٢٠١٠م، وتبين من هذه الدراسة فقر الغطاء النباتي في منطقة الدراسة والذي يستدل عليه من خلال سلبية قيم مؤشر OSAVI وتقهقر مساحة النبات لجميع سنوات الدراسة، فالتغطية النباتية لم تتجاوز ٩٪ من إجمالي مساحة منطقة الدراسة في أوج نمائها. فقد كان أكثر الأعوام صحة وتغطية عام ١٩٨٤م. بينما كان أقلها ٢٠٠٧م، كما غلب على المراكز التابعة لمنطقة الدراسة فقر التغطية النباتية، فأعظم غنى في حالة النبات كان في مركز بني سعد عام ١٩٨٥م، وأعظم تناقص كان في مركز سديرة عام ١٩٩٦م، بينما كانت اكبر مساحة للتغطية النباتية في مركز الشفا عام ١٩٨٦م، واقلها في مركز آل مشعان عام ٢٠٠٨م. وبينت الدراسة أن التغير المكاني للتغطية النباتية تركز حول موضعين سفوح المرتفعات الجبلية جوانب وبطون الأودية، أما الثابت فتركز فوق المرتفعات العالية في مركز الشفا وبني سعد والهدا، بالإضافة الحدائق والجزر نباتية حول الطرق في مدينة الطائف، وبعض الحقول الزراعية. كما برهنت الدراسة على وجود علاقة جوهريه ذات مدلول إحصائي بين سنوات الدراسة ومتوسط قيم مؤشر OSAVI عند مستوى دلالة ١٪، حيث بلغ الارتباط بينهم –٠,٩١. بالإضافة إلى وجود علاقة جوهريه ذات مدلول إحصائي بين سنوات الدراسة ومساحة الغطاء النباتي عند مستوى دلالة ١٪، حيث بلغ الارتباط بين المتغيرين –٠,٨٧. وقد بلغ معامل الارتباط المحسوب بين قيمة مؤشر OSAVI وبين مساحة التغطية النباتية ٠,٩٦عند مستوى دلالة ١٪، وهي علاقة طردية قوية جداً تؤكد أن الارتباط بين المتغيرين جوهري وذو مدلول إحصائي.

المراجع باللغة العربية:

١. سعده، أحمد سعيد (٢٠٠٣م). تدهور بيئة الغابات على منحدرات جبال السروات، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٥(١): ٨٨–١٠٩.

٢. الصالح، عبدالله عبدالمحسن (٢٠٠٦م). بيئة المجتمعات النباتية المعمرة في روضة أم القطا – الرياض– في وسط المملكة العربية السعودية. رسائل جغرافية، الجمعية الجغرافية الكويتية (٣١٥).

٣. العبدالقادر، أحمد محمد وآخرون (٢٠٠٤م). واقع أسواق حطب السمر في المملكة العربية السعودية وأثره على تدهور الغطاء النباتي. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الزراعية، ٧ (١): ٤٥–٦٠.

٤. الغامدي، سعد أبو رأس (٢٠٠١م). اكتشاف التغير باستخدام البيانات الرقمية للأقمار الصناعية دراسة تطبيقية على مدينة مكة المكرمة وما حولها. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٣ (١).

٥. الغامدي، سعد أبوراس (١٩٩٦م). تحليل الاستجابة الطيفية لنباتات المناطق الجافة وشبه الجافة. رسائل جغرافية، الجمعية الجغرافية الكويتية (١٩٨).

٦. الغامدي، سعد أبوراس (٢٠٠٨م). مراقبة التصحر في أجزاء من غرب المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الزراعية، ٢٠ (٢): ١١٩–١٤٥.

٧. الغامدي، سعد أبوراس (٢٠٠٩م). تأثير خصائص التضاريس في التغطية النباتية لمنطقة بلاد زهران بجبال السروات: دراسة منهجية في الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٣).

٨. القحطاني، مرعي حسين (٢٠٠٣م). تدهور البيئة النباتية في منطقة عسير. رسائل جغرافية، الجمعية الجغرافية الكويتية (٢٧٥).

٩. المنظمة العربية للتنمية الزراعية (٢٠٠٣م). دراسة حول مؤشرات رصد التصحر في الوطن العربي. جامعة الدول العربية، الخرطوم.

١٠. النافع، عبداللطيف حمود (٢٠٠٤م). الجغرافيا النباتية للملكة العربية السعودية. مطابع نجوم المعارف، الرياض.

١١. الوليعي، عبدالله ناصر (١٩٩٧م). جيولوجية وجيومورفولوجية المملكة العربية السعودية: أشكال سطح الأرض. بحوث في الجغرافيا الطبيعية للمملكة العربية السعودية (القسم الأول)، الرياض

المراجع باللغة الانجليزية:

1. Ajorlo, M., R. Abdullah. (2001). Develop an Appropriate Vegetation Index for Assessing Rangeland Degradation in Semi-Arid Areas. University Putra Malaysia.
2. Biao, Z., and T. Yang. (2004) Study on Vegetation of Northwest Qaidam Basin by Remote Sensing. http://www.isprs.org/publications/related/ISRSE/html/papers/484.pdf.
3. Fadhil, A. (2006). Environmental Change Monitoring by Geoinformation Technology for Baghdad and its Neighboring Areas. The 5th Asian Conference in GIS, GPS, Aerial Photography and Remote Sensing. Bangkok, Thailand.
4. Gbenga, O. (2008). Remote Sensing for Agricultural Land USE Changes and Sustainability Monitoring in Sudan. Unpublished Magister Scientiae Dissertation, Department of Computer and Information Science Linkoping University, Sweden.
5. Liu, X., M. Kafatos. (2005). Land-cover mixing and spectral vegetation indices. International Journal of Remote Sensing, Vol. 26, No. 15, 3321–3327.
6. Magidi, J. (2010). Spatio-temporal dynamics in land use and habitat fragmentation in the Sandveld, South Africa. Unpublished Magister Scientiae Dissertation, Faculty of Natural Sciences, University of the Western Cape.
7. Main, R. (2007). A remote sensing change detection study in the arid Richtersveld region of South Africa. Unpublished Magister Scientiae Dissertation, Faculty of Natural Sciences, University of the Western Cape.
8. Zubair, A. (2006). Change Detection in Land USE and Land Cover USING Remote Sensing Data and GIS "A case study of Ilorin and its environs in Kwara State". Unpublished Magister Scientiae Dissertation, The Department of Geography, University of Ibadan.

* * *