﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة *التربوية*
***

نظام التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان
(دراسة حالة)

إعداد
أ.د/ عبد العزيز أحمد محمد داود
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية– جامعة كفر الشيخ

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	أ.د/ عبد العزيز أحمد محمد داود	نظام التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان (دراسة حالة)	١ ــ ١٥
٢.	د. محمد المهدي عمر محمد	واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة	١٧- ٥٨
٣.	د. حسنية حسين عبد الرحمن	التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي في كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة وإمكانية الإفادة منها في مصر	٥٩- ١١٥
٤.	د/ إيمان محمد أحمد رشوان	فاعلية وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلى باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم	١١٧-١٥٠
٥.	د.ثريا عبدالله محمد جندابي د.سميرة بدوى حسن البدرى	أثر برنامج تدريبى حاسوبي قائم على مفاهيم التربية الوجدانية في مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات في دور الأيتام بمدينة الطائف	١٥١-١٧٢
٦.	د. سعيد على هديه د. عاصم أحمد حسين	أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية (الواقع والمأمول)	١٧٣-٢١٦
٧.	أ/ إيهاب على موسى فتيحه	" واقع تنفيذ مناهج العلوم المطورة للصفوف الرابع و الخامس والسادس لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن"	٢١٧-٢٣٦
٨.	***Dr. Doaa Mohammad Hamdan Ahmed***	***Les interférences lexicales dans les écrits des étudiants de la faculté de l'éducation en français langue étrangère (FLE)***	1-27
٩.	***Dr. Shery Eid Mohammed Abdul Aal***	***The impact of a task-based program on written communicative skills among EFL experimental language secondary school students***	29-57

مقدمة :

يلعب التعليم دورًا رئيسيا في إعداد رأس المال البشري- الذي أصبح يفوق بأهميته رأس المال المادي- لأنه ينمي قدرات الأفراد ويسلحهم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة، ويفسح المجال للكشف عن قدراتهم المبدعة، ويساعد على حسن استثمارها، ويحسن مستوى إنتاجيتهم.

ويعد مجال دراسة النظم التعليمية والقضايا المتعلقة به من المجالات المهمة في البحث التربوي، والتي تشغل بال كثير من الباحثين في الوقت الراهن، خاصة مع التطور الذي تشهده المجتمعات؛ إذ أن العالم اليوم- وعالمنا العربي ولاشك جزء منه- يشهد تحولات أساسية وعميقة، ولهذا أصبح تطوير نظام التعليم في كثير من الدول أولوية وطنية، وأصبح تقدم الدول يقاس بمستوى تعليم أبنائها.

ولقد تضاعفت أهمية دراسة النظم التعليمية في عصرنا الحاضر: عصر المعرفة والثورة العلمية والتكنولوجيا؛ في عصر الانفتاح العالمي بواسطة شبكات المعلومات والاتصالات العالمية الحديثة التي تعدت الحدود والعوائق، مما سهل انتقال المفاهيم والثقافات والتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأصبح العالم قرية صغيرة ولم يعد بإمكان أي بلد أن يعتبر نفسه بمعزل عن تأثير الأحداث والتطورات الدولية.

ويحتل التعليم الثانوي (التعليم ما بعد الأساسي) موقعًا هامًا في السلم التعليمي، ويعتبر العمود الفقري في العملية التعليمية، ومرحلة مؤثرة في حياة الفرد والمجتمع، لأنها تعني بشريحة هامة من المتعلمين، وتمثل مرحلة هامة للمجتمع وخططه التنموية المستقبلية واحتياجاته من العمالة القادرة على التوافق مع المستجدات التكنولوجية والعلمية سريعة التطور وعلى المنافسة عالميا، وتعتبر مرحلة أساسية وحيوية في حياة المتعلمين.

ويحظى النظام التعليمي في سلطنة عمان بتطوير مستمر، فقد شهدت العقود الأربعة الماضية عدة مراحل من التطوير وإعادة التنظيم شملت التعليم المدرسي والتعليم العالي على حد سواء. ومن التعديلات التي طرأت على نظام التعليم المدرسي تم تطبيقها في عام ١٩٩٨ حيث تم استبدال نظام التعليم العام بالتعليم الأساسي الذي يمتد لعشر سنوات يتبعه التعليم ما بعد الأساسي ومدته سنتين.

ولذا أصبح هذا التعليم يمثل الحد الأدنى الضروري لإعداد المواطن القادر على التعامل مع معطيات العصر ومتغيراته، والقادر على مواصلة التعليم وفقًا للمعايير العالمية، والاستمرار في التدريب مدى الحياة، وهذا يقتضي أن تُراجع مكونات التعليم الثانوي باستمرار بهدف تطويره والكشف عن نقاط القوة لتدعيمها، وعن نقاط الضعف لمعالجتها، بهدف الحصول على تعليم ذي نوعية جيدة، لا يؤهل فقط للالتحاق بالتعليم العالي، بل لسد الفجوة بينه وبين عالم العمل وعالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة.

أولاً : التطور التاريخي لنشأة التعليم بسلطنة عمان :

يمكن تناول نشأة التعليم بسلطنة عمان من خلال التعرف على وضعية هذا التعليم من خلال ما يلي :

أ- التعليم التقليدي :

حيث كانت المدارس القرآنية وحلقات المدارس هي الوسيلة الوحيدة للتعلم في عمان حتى عام ١٩٣٠م، حيث انتشرت في معظم القرى رغم تباين مستوياتها من منطقة لأخرى، ومن أبرز هذه المدارس منذ أواخر القرن التاسع عشر ما يلي :

١- مدرسة مسجد الخور بمسقط.

٢- مدرسة الزواوي بمسقط.

٣- مدرسة الشيخ راشد بن عزيز الخصيبي بمسقط.

٤- مدرسة مسجد الوكيل بمسقط.

٥- مدرسة بيت الوكيل بمسقط.

٦- مدرسة بوذينة بمسقط.

٧- مدرسة السيد نادر بن فيصل بمسقط.

٨- مدرسة بيت الباروني بمسائل.

٩- المدرسة المحمدية بمسندم.

ب- التعليم النظامي الحكومي :

بدأ التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم النظامي بمعناه الحديث عام ١٩٣٠م، حيث أنشئت مدارس محدودة تخضع للإشراف الحكومي، وأخذت تدرس مناهج محددة المحتوى ومتعددة المواد، ومن أشهر هذه المدارس :

١- المدرسة السلطانية الأولى.

٢- المدرسة السلطانية الثانية.

٣- المدرسة السعيدية لصلالة.

٤- المدرسة السعيدية بمسقط.

٥- المدرسة السعيدية بمطرح.

وكان لهذه المدارس جهودها المتواضعة إلى جانب حلقات المساجد الفضل الكبير في تخريج العديد من المثقفين والأدباء الذين كان لهم الفضل في تنشيط الحركة الثقافية والفكرية في السلطنة وإغناء التراث العماني.

جـ- نهضة التعليم بعد يوليو عام ١٩٧٠م :

قد كان الشعب العماني محرومًا من التعليم قبل عام ١٩٧٠م، وعندما تسلم السلطان قابوس بن سعيد الحكم في الثالث والعشرين من يوليو عام ١٩٧٠م، اعتبر نشر التعليم وتعميمه بالبلاد أولوية وطنية، وانطلقت مسيرة النهضة التعليمية في مختلف ولايات ومناطق السلطنة وتوجيه جميع الجهود والموارد نحو بناء البنية التحتية اللازمة وتوظيف المعلمين وتطوير المناهج، وكانت مجريات التخطيط تسير بموجب الخطط الخمسية التي بدأتها الحكومة في عام ١٩٧٦. والجدول التالي يوضح هذه الخطط.

جدول (١)
يوضح أولويات التعليم خلال الخطط الخمسية

الخطة الخمسية الأولى (١٩٧٦-١٩٨٠)	الاستمرار في توسعة خدمات التعليم في أداء الدولة واستبدال المدارس المؤقتة (ومنها الخيام) بمباني ثابتة.
الخطة الخمسية الثانية (١٩٨١-١٩٨٥)	توفير تسهيلات المكتبات والمختبرات وورش العمل لتمكين كليات المعلمين في إعداد البرامج اللازمة لتخريج معلمين قادرين على تدريس الصفوف الثانوية.
الخطة الخمسية الثالثة (١٩٨٦-١٩٩٠)	الاستمرار في برنامج التوسعة والتركيز على تحسين جودة الخدمات وتنفيذ برنامج التعمين.
الخطة الخمسية الرابعة (١٩٩١-١٩٩٥)	الاستمرار بتحسين جودة الخدمات والاستمرار في تعمين وظائف العاملين في التعليم.
الخطة الخمسية الخامسة (١٩٩٦-٢٠٠٠)	التركيز في نوعية الخدمات التي تعد المواطن للقرن الحادي والعشرين متضمنًا استحداث التعليم الأساسي.
الخطة الخمسية السادسة (٢٠٠١-٢٠٠٥)	الاستمرار بتوسعة التعليم ليصبح متاحًا للجميع، والتوسع في تنفيذ برنامج التعليم الأساسي، وتطوير خدمات تعليم جيدة.
الخطة الخمسية السابعة (٢٠٠٦-٢٠١٠)	استمرار التركيز على جودة التعليم والتركيز على تنفيذ مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصفوف ١١ و١٢).

المصدر: الحارثي، حمود خلفان (٢٠١٠): "تطور التعليم في سلطنة عمان"- مجلة تواصل- العدد (١٣).

ومن العوامل الفريدة التي تميزت بها الخدمات التعليمية في السلطنة العدالة في إتاحة خدمات التعليم في جميع أنحاء السلطنة، حيث أن التعليم العام مجاني، ولم يكن بناء المدارس مقتصرًا على المدن. كذلك تم توفير التعليم بطريقة عادلة حتى أبعد المناطق في السلطنة. وكانت العدالة في التعليم من الركائز الأساسية في سياسات التعليم منذ عام ١٩٧٠م. وتنص المادة (١٣) من النظام الأساسي للدولة عام ١٩٩٦ بموجب المرسوم السلطاني رقم ١٩٩٦/١٠١ على ما يلي :

- التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع ترعاه الدولة وتسعى لنشره وتعميمه.
- يهدف التعليم إلى رفع المستوى الثقافي العام وتطويره وتنمية التفكير العلمي، وإذكاء روح البحث، وتلبية متطلبات الخطط الاقتصادية والاجتماعية، وإيجاد جيل قوي في بنيته وأخلاقه، يعتز بأمته ووطنه وتراثه، ويحافظ على منجزاته.
- توفر الدولة التعليم العام وتعمل على مكافحة الأمية وتشجع على إنشاء المدارس والمعاهد الخاصة بإشراف من الدولة ووفقا لأحكام القانون.
- ترعى الدولة التراث الوطني وتحافظ عليه، وتشجع العلوم والفنون والآداب والبحوث العلمية وتساعد على نشرها.

ثانيًا : تنظيم التعليم في سلطنة عمان :

أ- تنظيم التعليم الأساسي وما بعد الأساسي :

١- **التعليم الأساسي** : ومدته عشرة أعوام دراسية وينتقل الناجحون في نهايته إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي. وتنقسم سنوات التعليم الأساسي إلى حلقتين وهما الحلقة الأولى من الصف الأول حتى الرابع، والثانية من الصف الخامس وحتى العاشر، وبدأ تطبيقه عام ١٩٩٧/١٩٩٨م.

٢- **التعليم ما بعد الأساسي** : هو نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلاب بما يمكنهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل

بعد التعليم المدرسي ، وبدأ تطبيق نظام التعليم ما بعد الأساسي في بداية العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

ب- تنظيم التعليم العام :

١- **المرحلة الابتدائية** : وهي من سن ٦-١١ سنة ويقبل بها التلاميذ النظاميون بمدارس التعليم العام ومدة الدراسة فيها ست سنوات ينتقل الناجحون منها إلى الصف الأول الإعدادي.

٢- **المرحلة الإعدادية** : ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وهي تقسم إلى :

- **التعليم الإعدادي العام** : وهو من سن ١٢-١٤ سنة، ويمنح الناجحون في النهاية شهادة إتمام الدراسة الإعدادية العامة.
- **الدراسات الإسلامية الإعدادية** : ويقبل بها الناجحون من الصف السادس الابتدائي ويلتحق الناجحون في نهاية الصف الثالث من هذه الدراسات بالمعهد الإسلامي، أو بمدارس التعليم الثانوي الأخرى.

٣- **المرحلة الثانوية** : مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتنقسم إلى :

- **التعليم الثانوي العام** : ويقبل به الحاصلون على الشهادة الإعدادية العامة وتتشعب فيه الدراسة الأكاديمية عند بداية الصف الثاني إلى فرعين علمي وأدبي.
- **التعليم الثانوي الإسلامي** : ويعتبر بمثابة مرحلة تالية لمرحلة التعليم الإعدادي العام والدراسات الإعدادية الإسلامية، والدراسة به على غرار الدراسة بمدارس التعليم الثانوي العام مع التركيز على مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية.
- **التعليم الثانوي التجاري** : ويقبل به الطلاب الحاصلون على الشهادة الإعدادية العامة ويمنح الناجحون على الشهادة الثانوية التجارية.
- **التعليم الثانوي الزراعي** : ويقبل به الطلاب الحاصلون على الشهادة الإعدادية العامة ويمنح الناجحون على الشهادة الثانوية الزراعية.

ثالثاً : السمات الرئيسية لنظام التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان :

يمثل التعليم ما بعد الأساسي المدخل إلى التعليم الجامعي، الذي يعتبر أعلى مراحل التعليم العام والتأهيل التخصصي، تلبية لاحتياجات المجتمع من الكفاءات المؤهلة والمتخصصة بما يوفره من فرص التعليم في مختلف المجالات العلمية.

أ- مبررات التعليم ما بعد الأساسي :

قد برزت الحاجة نتيجة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتطور النظرية التربوية وتطبيقاتها إلى إعادة النظر في بنية التعليم الثانوي، وتقسيماته حيث أخذت الدول ومنها سلطنة عمان إلى الأخذ ببنية واحدة للتعليم الثانوي. وحيث أن سلطنة عمان بدأت بالفعل بتطبيق ما يسمى بالتعليم الأساسي في مرحلة ما قبل المرحلة الثانوية، فلقد سعت إلى تطوير التعليم ما بعد الأساسي انطلاقًا من المبررات التالية :

- قصور التعليم الثانوي عن الوفاء باحتياجات سوق العمل من جهة، ومتطلبات التعليم من جهة أخرى.
- وجود مشكلات نوعية يعاني منها التعليم الثانوي منها : غلبة الطابع النظري على مقرراته، وبعدها عن مجالات العمل.
- عدم قدرة التعليم الثانوي على مواكبة تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية في المجتمع العماني، وما تفرضه هذه الأوضاع من ضرورة تطوير بنية التعليم الثانوي وتطويره.
- مواكبة بعض الاتجاهات والنظريات التربوية الحديثة التي تدعو إلى وحدة المعرفة وتكاملها، وتؤكد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتطلق روح الابتكار والإبداع.

وكذلك كان من مبررات تطوير التعليم ما بعد الأساسي ما يلي :

- عدم إعداد خريجي التعليم الثانوي إعدادًا جيدًا لمواصلة تعليمهم الجامعي.
- غلبة أسلوب التدريس التقليدي على الجانب النظري، وغلبة النظري على التطبيقي.
- ضعف المستوى العلمي لخريجي الثانوية العامة.

وفرضت الأسباب السابقة ضرورة تطوير نظام التعليم الثانوي بجميع أبعاده وأهدافه وأساليبه؛ من أجل إيجاد بيئة مدرسية جديدة للتعليم والتعلم، تعمل على تحقيق الأهداف

المنشودة في تنشئة جيل المستقبل الذي يمتلك المهارة والقدرة على مواكبة كل جديد ومتطور وتوظيفه في حياته، لتزويد المجتمع العماني بكوادر بشرية مؤهلة ومدربة ومواكبة لكل جديد.

ب- أهداف التعليم ما بعد الأساسي :

يسعى التعليم ما بعد الأساسي إلى استكمال تحقيق أهداف التربية والتعليم التي بدئ بها في حلقتي التعليم الأساسي الأولى والثانية، لذلك فإن الأهداف العامة لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي هي ما يلي :

- **تأكيد الانتماء إلى المجتمع الخليجي والعربي والإسلامي والعالمي.**
- **تأكيد الإيمان بمبادئ الدين الإسلامي، وترسيخ العقيدة والقيم الروحية في نفوس المتعلمين، وتوظيفها في الحياة، وجعلها معيارًا للسلوك.**
- **الاعتزاز باللغة العربية، والتوسع في تعليمها، وإتقان فنونها، مع اكتساب المهارات الكافية لإحدى لغات التواصل الدولي.**
- **الوعي بالاتجاهات العالمية في جوانبها كافة، والانتفاع بتجارب الآخرين في ضوء القيم الإسلامية.**
- **تنمية التفكير بكل أنواعه، والقدرة على حل المشكلات، وتوظيف العلم في الحياة العلمية، واتخاذ القرارات المرتبطة بها.**
- **تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المنتج بأنواعه ومستوياته كافة، والعمل التطوعي.**
- **الاستخدام الفاعل لمهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والبحث عن المعرفة وانتاجها، والإفادة من تقانة المعلومات بما يعين على تحقيق النمو الثقافي والعلمي والمهني للمتعلم.**
- **القدرة على التفاعل مع الآخرين بسلام، والمشاركة الاجتماعية الفاعلة المستندة إلى إدراك واع للحقوق والواجبات الاجتماعية، وروح عالية من تحمل المسؤولية.**
- **تنمية الوعي الصحي والسكاني والبيئي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة.**

جـ- خصائص التعليم ما بعد الأساسي :

١- التنوع : يسعى التعليم ما بعد الأساسي نحو تلبية احتياجات الطلاب، حيث يعتبر الصفين الحادي عشر والثاني عشر بمثابة سنتين تخصصيتين للطلاب. مما يمكنهم من دراسة مواد في المجالات الأساسية التي تلبي حاجة الطلاب الذين يرغبون في

الالتحاق بالعمل، أو أولئك الذين يرغبون مواصلة دراستهم في مؤسسات التعليم العالي.

٢- الاختيار : حيث يتم طرح مواد دراسية تتسم بما يلي :

-إتاحة فرصة الاختيار للطلاب.

-إعداد الطلاب لسوق العمل.

-تزويد الطلاب بمهارات التوظيف الأساسية.

٣- المرونة : حيث يمكن للطلاب استكشاف مختلف المجالات التي يطمحون الالتحاق بها قبل التزامهم بمسار محدد، أو هدف مهني بعينه.

٤- تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب : يُعزز مبدأ التعلم الفردي، ويلبي احتياجات الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية المتدنية والذين يمتلكون قدرات عليا ويحتاجون إلى أنشطة تعلم تمثل لهم تحديًا إضافيًا، وأيضًا الطلاب الذين لا يرغبون في مواصلة دراساتهم في مؤسسات التعليم العالي.

د- التوجيه المهني :

ضمن الخطة الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر أصبح للطالب حرية اختيار المواد الدراسية من بين قائمة المواد المطروحة بما يتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله، وهنا يأتي الدور الهام لأخصائي التوجيه المهني حيث يساعد الطلاب في اكتشاف قدراتهم وميولهم المهنية، كما يقوم بتبصير الطلاب بالفرص التعليمية المتوفرة في المرحلة الجامعية، ويزود الطلاب بالمعلومات عن الفرص الوظيفية المتاحة في سوق العمل.

ويقدم المركز الوطني للتوجيه المهني الخدمات الآتية :

١- مساعدة الطالب في معرفة ذاته عن طريق تطبيق المقاييس المهنية لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله.

٢- توفير قاعدة بيانات عن المهن والوظائف وارتباطها بالمستويات الأكاديمية وبما يتناسب واستعدادات كل طالب وجاهزيته وقدراته.

٣- وضع تصور عن احتياجات التوظيف في القطاعات المختلفة في سوق العمل والمهن المرتبطة بها.

٤- توفير معلومات عن الوظائف المختلفة وطبيعة العمل بها لمساعدة الطالب في اختيار مهنته المستقبلية.

٥- تزويد الطالب بالمعلومات الكافية عن برامج التعليم العالي وشروط الالتحاق بها.

٦- إكساب الطالب مهارات وخطوات البحث عن العمل في المؤسسات الحكومية والخاصة.

٧- تبصير الطلاب بمنهجية إقامة وإدارة المشاريع الذاتية.

هـ- المناهج الدراسية :

اهتمت الدولة بتطوير وتحديث المنظومة التعليمية عبر عدة خطط خمسية، وركزت جهودها في السنوات الأخيرة على تطوير التعليم النوعي لإعداد المواطنين للقرن الحادي والعشرين، وذلك بناء على دراسة الأوضاع السائدة في المجتمع العماني واحتياجاته التنموية، واسترشدت بأفضل الممارسات التربوية في العالم، وتعطي الخطة الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر درجة عالية من المرونة للطلبة في اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وتطلعاتهم المستقبلية، حيث يختار طلبة الصف الحادي عشر مواد محددة من إحدى مجموعتين :

- المجموعة الأولى : يختار الطالب عدد محدد من كل مجال من المجالات التالية (الثقافة الإسلامية- اللغة العربية- اللغة الإنجليزية- الرياضيات (البحتة ، التطبيقية)- العلوم (الأحياء ، الكيمياء ، الفيزياء ، العلوم والتقانة)- الدراسات الاجتماعية- المهارات الحياتية- منهج البحث والتوجيه المهني).
- المجموعة الثانية : يختار الطالب (٣) مواد دراسية من المواد التالية (مهارات اللغة الإنجليزية- اللغة الفرنسية- الاحياء- الكيمياء- الفيزياء- الحاسوب في الاتصالات والأعمال التجارية- الجغرافيا الاقتصادية- التصميم الجرافيكي- التاريخ والحضارة الإسلامية- الفنون التشكيلية- المهارات الموسيقية- الرياضة المدرسية).

ويلتزم الطالب في الصف الثاني عشر بدراسة المواد الدراسية (مواد العلوم- الرياضيات- اللغة الإنجليزية) التي اختراها في الصف الحادي عشر من المجموعة الأولى، وكذلك يلتزم بدراسة المواد الدراسية (مواد العلوم فقط) التي اختارها في الصف الحادي عشر من المجموعة (الثانية). ولا يمكن للطالب دراسة مادة اللغة الفرنسية في الصف الثاني عشر إلا إذا تمت دراستها في الصف الحادي عشر.

و- تقويم الطلاب :

يتم تقويم الطلاب في الصفين الحادي عشر والثاني عشر بالتعليم ما بعد الأساسي على فلسفة التقويم المستمر، حيث يتولى المعلمون تقويم أداء طلابهم بناءًا على ما يلي :

- **إعداد ملفات أعمال الطلاب.**
- **إعداد خطط علاجية وإثرائية لجميع الطلاب الذين يتم تحديدهم من قبل لجنة متابعة التحصيل الدراسي بالمدرسة.**
- **تدوين جميع بيانات الطلاب في سجل تراكمي (السجل الشامل).**

وتتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية إعداد وإدارة الامتحانات النهائية للصف الثاني عشر لمواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات (البحتة والتطبيقية)، ومواد العلوم (الأحياء والكيمياء والفيزياء والعلوم البيئية).

وسيحصل الطلاب الذين يحققون الحد الأدنى من المتطلبات الأكاديمية في نهاية الصف الثاني عشر على دبلوم التعليم العام، مصحوبًا باستمارة مستويات الأداء والدرجات. ويتمثل الحد الأدنى من المتطلبات الأكاديمية في تحقيق الحد الأدنى من مستويات الأداء (المستوى "د") ويتراوح نطاق الدرجات بين (٥٠%- ٦٥%).

ز- إدارة التعليم :

تعتمد إدارة التعليم في سلطنة عمان على النمط المركزي، ويستمد هذا النمط من الإدارة التعليمية إلى أسس مستمدة من الدستور العماني، وتتم إدارة المدارس من خلال كادر إداري وهيئة إدارية وتدريسية ومجموعة من الوظائف المساندة بالمدرسة، ويمارس مدير المدرسة دوره ومسؤولياته في إطار السياسة التشريعية العامة للتربية والتعليم.

ونظرا للدور المهم الذي تقوم به القيادة المدرسية فقد اهتمت به وزارة التربية والتعليم في السلطنة، وشهدت العديد من التطورات منذ بداية سبعينيات القرن العشرين، ومع بداية الألفية الثالثة. وفي محاولة لمسايرة التوسع الكمي والنوعي في التعليم، واتجاه بعض الدول العربية نحو اللامركزية في إدارة التعليم، لم تكن سلطنة عمان استثناء، إذ إنها طبقت نظام الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المناطق التعليمية بدءا من عام٢٠٠٦م كنظام يجمع بين المركزية واللامركزية، بالإضافة للعمل على الاستفادة من الخبرات العالمية في توظيف إدارة الجودة الشاملة وإدارة المعرفة والإدارة الالكترونية وإعادة الهندسة وغيرها من الاتجاهات

الحديثة في تطوير الأداء الإداري على مستوى الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس، كما اهتمت السلطنة بتطوير القيادات المدرسية، فكان أحد اهتمامات دائرة تطوير الأداء المدرسي إعداد دليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية والإشرافية، ووثيقة تقويم أعضاء الهيئة الإشرافية بالمدارس، ونظام الإدارة المدرسية الذاتية، وبرنامج تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية.

وفي إطار الاهتمام بتفعيل الإدارة الالكترونية ومواكبتها لمتطلبات الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وسرعة التعامل معها، عملت الوزارة على توظيف التقنية في العمليات التعليمية والإدارية، فأنشأت بوابة سلطنة عمان التعليمية والتي تعد أحد المشاريع التربوية الرئيسية الطموحة التي نجحت الوزارة في تحقيقها، لتيسير التواصل والربط بين عناصر العملية التعليمية الكترونيا (الطالب، المعلم، ولي الأمر، المدرسة، الوزارة)، كما ساعدت في توفير قاعدة بيانات حديثة وشاملة لكل المؤسسات التربوية والعاملين في القطاع التربوي مما أسهم في تحويل إدارة المعاملات الإدارية المدرسية التقليدية إلى إدارة تقنية منظمة لكثير من المدارس، والتواصل الإيجابي بين مختلف الدوائر المعنية بمتابعة الأنظمة المدرسية في المدارس.

ح- إعداد وتدريب المعلمين :

تولي حكومة سلطنة عمان اهتمامًا خاصًا بتنمية الموارد البشرية، فبالنسبة للمعلمين يتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في مؤسسات التعليم العالي مثل كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وفي الجامعات الخاصة، وكليات التربية قبل تحويلها إلى كليات للعلوم التطبيقية. أما التدريب أثناء الخدمة فهو مسؤولية وزارة التربية والتعليم.

وتشارك وحدات الوزارة المختلفة بشكل مباشر أو غير مباشر في برامج تدريب المعلمين، ومنها : المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، والمديرية العامة لتطوير المناهج، والمركز الوطني للتوجيه المهني. وكذلك الأقسام والدوائر الخاصة بتنمية الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات والمناطق.

التوصيات :

١ – ضرورة الاهتمام بإعداد أخصائي التوجيه المهني لكي يساعد الطلاب علي اكتشاف قدراتهم وميولهم المهنية، كما يقوم بتبصير الطلاب بالفرص التعليمية المتوفرة في المرحلة الجامعية، ويزود الطلاب بالمعلومات عن الفرص الوظيفية المتاحة في سوق العمل .

٢ – إعطاء الطالب الحرية في اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وتطلعاتهم المستقبلية، من خلال طرح المقررات الاختيارية .

٣ – ضرورة الاخذ بنظام التقويم المستمر ، وتشكيل لجنة متابعة التحصيل الدراسي بالمدارس.

المراجع

١- أحمد، محمد جاد حسين، والعاني، وجيهة ثابت (٢٠١٥) : "خصائص القيادة المدرسية العالمية ودرجة تحققها لمديري المدارس الثانوية في مصر وسلطنة عمان، دراسة مقارنة"- مجلة الإدارة التربوية- العدد الخامس.

٢- الحارثي، حمود خلفان (٢٠١٠) : "تطور التعليم في سلطنة عمان"- مجلة تواصل- العدد (١٣)- سبتمبر.

٣- العبدواني، تقي (٢٠١٠) : "قراءة في مسيرة التعليم في سلطنة عمان"- مجلة رسالة التربية- العدد (٣٠)- مسقط.

٤- العبرية، نصراء على (٢٠٠٩) : واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل- رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة السلطان قابوس.

٥- العثمان، باسمة عبد العزيز عمر (٢٠١٣) : "التعليم في سلطنة عمان ١٩٧٠-١٩٩٥"- مجلة التربية الأساسية- جامعة بابل- العدد (١٣).

٦- بكر، عبد الجواد السيد & متولى، نبيه أبو اليزيد (١٩٩٧) : "نظام التعليم الأساسي في المغرب، نشأته وإصلاحه وتنظيمه ومشكلاته (دراسة حالة)"- المؤتمر السنوي الخامس للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- "أخلاقيات الإدارة التعليمية"- من (٢٥-٢٧) يناير.

٧- بوابة سلطنة عمان التعليمية (٢٠١٦) : التعليم الأساسي- وزارة التربية والتعليم- مسقط- سلطنة عمان.

٨- بوابة سلطنة عمان التعليمية (٢٠١٦) : التعليم ما بعد الأساسي- وزارة التربية والتعليم- مسقط- سلطنة عمان.

٩- بوابة سلطنة عمان التعليمية (٢٠١٦) : تاريخ تطور التعليم في سلطنة عمان- وزارة التربية والتعليم- مسقط- سلطنة عمان.

١٠- حمود، رفيقة (٢٠١٠) : "هياكل التعليم (ما بعد الأساسي) الثانوي عربيا وعالميًا"- المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب- "التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته"- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- مسقط- (٧-٨) مارس.

١١- صالح، بصري (٢٠١٠) : "التعليم في سلطنة عمان"- مجلة رسالة التربية- العدد(٣٠)- نوفمبر.

١٢- عيسان، صالحة عبد الله (٢٠٠٢) : "واقع التعليم الثانوي بسلطنة عمان وسبل تطويره وفق بعض النماذج المستحدثة في الدول النامية"- الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي للصفين (١١-١٢)- (١-٣) إبريل.

١٣- مرسوم سلطاني رقم (٩٦/١٠١) بإصدار النظام الأساسي للدولة- الجريدة الرسمية- ١٩٩٦/١١/٦م.

١٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧) : برنامج التعليم ما بعد الأساسي (الصفان الحادي عشر والثاني عشر)- القرار الوزاري رقم (٢٠٠٧/١٦٠م)- مسقط- سلطنة عمان.

١٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨) : نظام تطوير الأداء المدرسي- مسقط- سلطنة عمان.

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة *التربوية*
***

واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة

(إن البحث المقدم للنشر ليس مستلاً من رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه)

إعـــــداد

د. محمد المهدي عمر محمد عبد الكريم

أستاذ علم النفس والتربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة –كلية العلوم والآداب بالرس – جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

قسم العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة البحر الأحمر بجمهورية السودان

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى معرفة واقع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين بالمدارس الحكومية خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (١١٣) ولي أمر، تكونت أداة البحث من استبانة أعدت لهذا الغرض اشتملت على (٨٢) فقرة موزعة على تسعة أبعاد يقابلها سلم ثلاثي تقديري للاستجابات، وتوصلت نتائج البحث إلى أن آراء أفراد عينة البحث جاءت بتقدير متوسط نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية، كما جاء تقدير أفراد عينة البحث نحو الخدمات الإرشادية والنفسية وخدمات التربية الخاصة والترفيهية بتقدير مرتفع، وخدمات العلاج الوظيفي والنقل والتنقل بتقدير متوسط، والخدمات الطبية والعلاجية الطبيعية بتقدير منخفض، وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة البحث في مستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم تعزى لكل من نوع المستجيب، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي للأسرة، المدرسة. وأوصى الباحث بإشراك أولياء الأمور وتوعيتهم وإرشادهم بالخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، وتفعيل تقديم الخدمات العلاجية مثل الخدمات الطبية وخدمات العلاج الطبيعي داخل المدارس الحكومية.

الكلمات المفتاحية : الخدمات المساندة، الإعاقة الذهنية، الاتجاهات الحديثة.

The reality of support services offered to students with intellectual Handicaps Public schools in Khartoum, point views by their parents in the light of current trends

Abstract

This research aimed to identify the reality of support services offered to students with intellectual handicaps in public schools. It is conducted in the light of the current trends in Khartoum state in Sudan. The population of the research consisted of the parents of students with intellectual handicaps in public schools during the academic year 2016/2017. The research sample included (113) parents. The questionnaire as a tool for the research has been prepared for this purpose and included 82 items distributed on nine dimensions corresponding to three-scale for the responses. The research reached some findings. The sample has displayed average views about the support services offered to students with intellectual handicaps in public schools. The sample was highly positive towards the psychological services, special education and entertaining. In addition, functional therapy services, transport and mobility were give average grade while medical and therapeutic services were low. The findings of the research showed no statistically significant differences in the views of sample in the level of support services provided to students with intellectual handicaps in public schools in Khartoum state due to respondent type, education level, the economic status of the family and the school. The researcher recommended the involvement of parents, educates them, and guides them to support services provided to students with intellectual handicaps. Finally, activate the provision of therapeutic services, such as medical services and physiotherapy services within the public schools.

Keywords: Support Services, Intellectual Handicaps, Current Trends.

مقدمة:

تعتبر برامج الخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة عموماً، من أهم ما تم استحدثه في مجال تعليم وتربية وتأهيل المعاقين في مختلف الدول خلال العقدين الأخيرين من القرن الحالي، بالإضافة إلى إصدار القوانين والتشريعات التي تحفظ حقوقهم في التعليم والعمل والحياة، مما عكس نشاطاً شمولياً لكافة جوانب التمكين، والتربية، والتأهيل، والوقاية، والحد من تطور العجز أو القصور، والاستفادة من القدرات المتبقية لديهم وتأهيلها.

وتعد الخدمات المساندة بأشكالها المختلفة هي المطلب الأساسي من متطلبات تأهيل ورعاية ذوي الإعاقة الذهنية، وبالأخص عندما تقدم في فترة الطفولة؛ مما جعلها في الآونة الأخيرة محور اهتمام المختصين والمربين وأولياء الأمور والمهتمين بالعملية التعليمية والتعلمية، وذلك لما لها من دور في تغيير السلوك الظاهري المتوقع من المعاق ذهنياً، أو إكسابه سلوكيات جديدة تعبر عن تعامل إيجابي في مختلف المواقف عند سعيه للتكيف والتوافق مع مختلف البيئات، وبالأخص بيئة الأسرة، والمجتمع، لذلك كان لابد من التعاون بين الأسرة والمؤسسات المختصة بتقديم الخدمات المساندة غير التربوية التي تقدم بوساطة مختصين ذوي علاقة، مثل الخدمات الطبية، والخدمات التأهيلية، والخدمات العلاجية، والوظيفية، والنفسية، والاجتماعية، والترويحية (البيلاوي، ٢٠١٤).

وقد أصبح رعاية وتأهيل ومساندة الأشخاص ذوي الإعاقة في الوقت الحالي ضرورة وطنية تحتاج أن تأخذ الطابع المؤسسي المتخصص لتكثيف الجهود لتربيتهم وتعليمهم وتأهيلهم، وذلك نتيجة زيادة نسبة انتشار الإعاقات، وظهور اتجاهات حديثة في مجال التربية الخاصة أخذت الجانب الإنساني والقانوني لمشكلاتهم، وكردة فعل نحو الممارسات السلبية نحوهم من قبل المجتمعات والأسر والأفراد العاديين المتمثلة في التعليم والعمل.

وتذكر مصطفي والريدي (٢٠١٥) أن الاهتمام بالمعاقين ذهنياً على مستوى الوطن العربي جاء متأخراً قياساً بالمستوى العالمي، حيث بدأ الاهتمام بهم من خلال المؤسسات الحكومية وغير الحكومية، وشهدت المؤسسات الإيوائية (المراكز) تغيرات كبيرة في أهدافها، وصارت تقوم بجهد كبير في برامجها التربوية والتأهيلية والعلاجية والتعليمية؛ وذلك على اعتبار أن الإعاقة الذهنية تعتبر مشكلة إنسانية، واجتماعية، وأسرية، وطبية، وتربوية جديرة

بالاهتمام، مما يقتضي التعاون بين مختلف التخصصات والمؤسسات لتقديم خدماتها من أجل توفير حياة أفضل لهم.

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت حول الخدمات المساندة مثل: دراسة الوابلي (١٩٩٦)، ودراسة بحراوي (٢٠٠٦)، ودراسة حنفي (٢٠٠٧)، ودراسة الربيع (٢٠١٢)، دراسة النجار (٢٠١٤) إلى أن الخدمات المساندة وخدمات التربية الخاصة في الدول العربية ما زالت في بداياتها، وتفتقر إلى الكوادر المتخصصة المطلوبة لتقديم الخدمات المساندة، إضافة إلى ذلك ضعف الخدمات الاجتماعية والتربوية والنفسية التي تفي بحاجات ذوي الإعاقة الذهنية، وإلى ضعف الخدمات وتأخرها عن ما يجري عالمياً في هذا المجال.

عليه يرى الباحث الحاجة إلى البحث في هذا الموضوع لما يمثله بحث موضوعات الأفراد ذوي الإعاقة في ضوء التوجهات الحديثة من أهمية، بالإضافة إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، وكذلك الحاجة إلى معرفة واقع الخدمات المساندة في المدارس الحكومية، وذلك لحداثة إنشائها إذ لم يتجاوز تاريخ قبول الطلاب فيها العام الدراسي.

مشكلة البحث :

بناءً على ما سبق جاءت فكرة البحث الحالي في ضوء اهتمام الدولة بذوي الإعاقة الذهنية بإنشاء مدارس خاصة بهم، وسعياً لمواكبة الاتجاهات الحديثة للخدمات المساندة التربوية لذوي الإعاقة الذهنية على المستوى العربي والعالمي، وتحقيقا لمبدأ العدالة التي تستلزم تقديم خدمات مساندة لذوي الإعاقة الذهنية من خلال البرامج التي تحقق لهم سبل الرعاية التربوية الشاملة والدمج التربوي، وكذلك انطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة دراسة الوابلي (١٩٩٦)، ودراسة بحراوي (٢٠٠٦)، ودراسة حنفي (٢٠٠٧)، ودراسة الربيع (٢٠١٢)، دراسة النجار (٢٠١٤) التي أكدت على وجود العديد من المشكلات التي تتعلق بخدمات ذوي الإعاقة الذهنية، سواء كانت تتعلق بتعليمهم أو تأهيلهم أو تقييمهم أو تشخيصهم أو تقديم الخدمات المساندة لهم، لذا فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة؟.

٢. هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حول تقديرهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في المدارس الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم تعزى لاختلاف (المستجيب/المستوى التعليمي/المستوى الاقتصادي/المدرسة) ؟.

أهداف البحث :

يسعى البحث إلى التحقق من الأهداف التالية :

١. التعرف على واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة.
٢. الكشف عن الفروق بين آراء أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية نحو الخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم في ضوء الاتجاهات الحديثة التي تعزى لاختلاف (المستجيب/المستوى التعليمي/المستوى الاقتصادي/ المدرسة).
٣. التعرف إلى أهم الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في مدينة الخرطوم في ضوء الاتجاهات الحديثة.
٤. الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقديم توصيات لتحسين مستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في مدينة الخرطوم.

أهمية البحث :

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي فيما يلي :

أولاً: الأهمية النظرية، وتكمن فيما يلي:

١. تزايد إنشاء المدارس الحكومية ومراكز التربية الخاصة المهتمة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة الذهنية.
٢. تسليط الضوء على واقع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية، وتكمن فيما يلي:

١.الاستفادة من نتائج الدراسة في مجال ذوي الإعاقة الذهنية لإضفاء المزيد من المعارف حول موضوعاتهم.

٢. قلة الدراسات في موضوع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية – حسب علم الباحث– ، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تسعى للإضافة العلمية والتطبيقية في هذا المجال.

حدود البحث :

أجري البحث وتم استخراج نتائجه وتفسيرها وفقاً للحدود التالية :

١/ الحد الموضوعي: الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة.

٢/ الحد البشري: أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

٣/ الحد الزماني: العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧م).

٤/ الحد المكاني : مدارس الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم في جمهورية السودان.

مصطلحات البحث :

من أهم المصطلحات المستخدمة في هذا البحث، وتحتاج إلى تعريف، ما يلي:

١/ الخدمات المساندة: يعرفهاهوارد Heward (٢٠٠٦) المذكور عند الببلاوي (٢٢،٢٠١٤) اصطلاحياً بأنها: " الخدمات التصحيحية والتطورية المطلوبة للطفل المعوق للاستفادة من التربية الخاصة، وتشمل: خدمات الانتقال الخاصة، علاج اللغة والكلام، والخدمة النفسية والسمعية، العلاج التأهيلي والبدني، وخدمات الصحة المدرسية، والخدمات الإرشادية، والطبية لأهداف التقييم والتشخيص، والإرشاد والتأهيل، وخدمات العمل الاجتماعي والتدريب والإرشاد الأسري ".

التعريف الإجرائي: يعرفها الباحث بأنها خدمات تمثل ضرورة للنمو التربوي والتعليمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، بهدف مساعدتهم على تحقيق أقصى فائدة، وتعتمد على نوع وشدة الإعاقة والعمر عند الإصابة بالإعاقة، وتتضمن الخدمات النفسية، والخدمات الاجتماعية، والخدمات الترفيهية، وخدمات الصحة المدرسية، وخدمات النقل والمواصلات، وخدمات علاج اللغة والنطق، والخدمات الإرشادية، والخدمات الطبية، وخدمات العلاج الطبيعي والوظيفي، وخدمات التربية الخاصة. وتمثلها الدرجة التي يتحصل عليه ولي الأمر من خلال إجاباته على استبانة الخدمات المساندة المستخدمة في البحث الحالي.

٢/ الإعاقة الذهنية : يعرفها هيبر Heber المذكور عند مصطفي والريدي (٢٠١٥،١٧) اصطلاحياً بأنها: " حالة تتصف بمستوى وظيفي للعقل دون المتوسط، تبدأ أثناء فترة النمو، ويصحبها قصور في السلوك التكيفي".

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث الإعاقة الذهنية بأنها حالة انخفاض أداء ذهني تصاحب بصعوبات في القدرات العقلية للقيام بوظائفها المعرفية بشكل عادي، وتحتاج إلى خدمات متخصصة لتمكين الشخص من استغلال ما تبقي لديه من قدرات. وتم تشخيصه بأنهم ذوو إعاقة ذهنية وملتحق بمدارس الإعاقة الذهنية في مدينة الخرطوم خلال العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م).

٤/ مدارس الإعاقة الذهنية: يعرفها الباحث بأنها: هي نوع خاص من المدارس الحكومية المتخصصة في مدينة الخرطوم، تتبع لوزارة التربية والتعليم، يقبل بها التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة ذكاء، وفي عمر (٦-١٨) سنة، ويواجهون صعوبات في مسايرة متطلبات برامج التربية العادية في المدارس خلال العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م)،.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الإعاقة الذهنية:

تعد الإعاقة الذهنية من فئات التربية الخاصة الرئيسة التي دارت حولها كثيرٌ من الآراء، وتعددت التفسيرات التي تناولتها من حيث المسمى، والتصنيف، والتقييم، والتشخيص، لأنها تجمع بين اهتمامات العديد من العلوم مثل: الطب، والنفس، والاجتماع، والقانون، والتربية الخاصة.

لذا قد استخدم لمصطلح الإعاقة الذهنية العديد من المصطلحات مثل: مصطلح الإعاقة العقلية، والإعاقة الفكرية، والتخلف العقلي، والتأخر العقلي، والضعف العقلي، وجميعها مصطلحات تتجانس وتتباعد في وصف الأفراد الذين يعانون من ضعف أو عجز أو قصور أو خلل أو تأخر أو اضطراب في النمو العقلي الذي يظهر معه اضطراب في السلوك التكيفي (على وسليم،٢٠١٥)، وجميع هذه المصطلحات تشير إلى جوانب القصور والضعف العقلي.

ويلاحظ أن التباين في استخدام مصطلحات الإعاقة الذهنية يرجع إلى العديد من العوامل منها اختلاف طبيعة تخصص الباحثين المهتمين بالإعاقة العقلية، ومشكلة ترجمة

مصطلح الإعاقة العقلية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعدم الاتفاق بين الباحثين النفسيين أو التربويين أو الأطباء على تصنيف التخلف العقلي، وهذا بخلاف نوع التصنيف الذي يعتمد على القصور الجسمي أو الاجتماعي أو التعليمي وهكذا..

ويؤكد أبو زيد وعبد الحميد (٢٠١٥) على أن الاتجاه الحديث في التربية الخاصة يميل إلى استخدام مصطلح الإعاقة الذهنية، أو الإعاقة الفكرية كتعبير إيجابي عن اتجاهات الأفراد نحو الإعاقة العقلية؛ لأن المصطلحات الأخرى مثل الإعاقة العقلية، والتخلف العقلي، والتأخر العقلي والاضطراب العقلي، تحمل وصمةً وعبئاً نفسياً على الأفراد، وأضف إلى ذلك تعبر عن اتجاه سلبي إلى حد ما نحوهم.

يشير ماتسون Matson (٢٠٠٧) إلى أن الإعاقة الذهنية تصنف ضمن مجموعة غير متجانسة من الأشخاص ذوي القصور الواضح في الوظائف المعرفية والتكيفية قبل سن (١٨) سنة، لذلك فهي لا تعد اضطراباً طبياً على الرغم من أنها قد صنفت ضمن الأمراض الطبية في كل إصدارات الجمعية الأمريكية للاضطرابات العقلية أعوام (١٩٥٢، ١٩٦٨، ١٩٨٠، ١٩٨٧، ١٩٩٤، ٢٠٠٠). كذلك الإعاقة الذهنية لا تعد اضطرابا عقلياً بل هي انحرافٌ في النمو يؤثر سلباً على القدرات العقلية، وبصفة عامة فإن تعريفات وتصنيفات الإعاقة الذهنية تشير إلى مستويات الآداءات السلوكية دون الإشارة إلى وجود مرض عقلي.

ويشير الأدب النظري لذوي الإعاقة الذهنية بأنهم يمرون بخبرات متكررة من الفشل بسبب نقص القدرات العقلية، فهم يعجزون عن مسايرة أقرانهم في مجال التعليم العادي، ولا يجدون في المدرسة العادية سوى الفشل، فيصابون بالإحباط ويشعرون بالعجز والدونية، كما لا يستطيعون القيام بالمهام والأعمال التي يقوم بها أقرانهم من العاديين في مثل سنهم، ويعتمدون على الآخرين في كل شؤون حياتهم؛ لذا فالمعاق ذهنياً يحتاج إلى البرامج التربوية الخاصة، والخدمات المساندة التي يقوم بإعدادها المختصون في التربية الخاصة، وعلم النفس، والطب، وعلم الاجتماع التي تراُعى فيها قدراتهم وإمكانياتهم المحدودة (البيلاوي،٢٠١٤).

بالتالي فإن ذوي الإعاقة الذهنية يتصفون بسمات سلوكية عديدة، ولخصها خطاب (٢٠١٤) في الخصائص التالية:

١/ يميل معدل النمو الجسمي والحركي إلى الانخفاض بشكل عام، مع ضعف في الحالة الصحية، وضعف القدرة على الاعتناء بالنفس.

٢/ قصور القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على التعميم وضعف القدرة على التذكر، وضعف القدرة على الفهم.

٣/ التأخر في النمو اللغوي، وبطء اكتساب اللغة.

٤/ العدوان والانسحاب وعدم الشعور بالأمن، وعدم تقدير الذات، والشعور بالدونية.

٥/ ضعف القدرة على ضبط الانفعالات.

٦/ السلوك التكراري، والنقص في التعليم مقارنة بالعاديين.

تعريف الخدمات المساندة وأهميتها وأنواعها:

ظهر مفهوم المساندة قبل أكثر من ثلاثة عقود في مجال تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية من أجل تقديم خدمات تعمل على تحسين حياة هؤلاء الأفراد، ومنذ تاريخ ظهور هذا المفهوم سعي الكثير من العلماء إلى إيجاد تعريف للخدمات المساندة، وجاءت التعريفات معتمدة على المفاهيم المرتبطة بالإعاقة وبالأخص الإعاقة الذهنية. منها تعريف فاروق صادق (١٩٨٧) بوجه عام بأنها: " نمط من المساندات وهي مصادر أو إستراتيجيات وقد تكون المساندة طبيعية "مصادر أو إستراتيجيات"، أو قد تكون مساندة معتمدة على الخدمة، وهي ليست جزء من البيئة الطبيعية للفرد ولكنها تقدم عن طريق المهنيين، أو الاختصاصيين المؤهلين لتقديم المساندة مثل الخدمات ذات العلاقة Related Services والخدمات المشتركة Allied Services ".

أما الببلاوي (٢١،٢٠١٤) يعرف الخدمات المساندة وفقاً لتعريف (IDEA) لعام (١٩٩٧) بأنها: " تلك المساندات المطلوبة من أجل مساعدة الطفل المعاق للاستفادة من التربية الخاصة، إذ تهدف لتلبية الاحتياجات الفردية للمعاقين لكي يتسنى لهم الاستفادة من برنامجهم التعليمي ".

ويعرف عودة (٢٠١٣،٢٢٩) الخدمات المساندة بأنها:" خدمات يتم توفيرها للتلاميذ المعاقين عقلياً إلى جانب خدمات التربية الخاصة، بهدف مساعدتهم على تحقيق أقصى فائدة من البرنامج التربوي الفردي، ويعتمد ذلك على شدة الإعاقة والعمر عند الإصابة بها ".

ويعرفها هارون (٢٠٠٤،١٤٥) بأنها: " تلك الخدمات الضرورية التي من خلالها يتم مساعدة الطفل المعوق على تخطي تلك العوائق الناجمة عن العجز، والتي لا تمكنه من الاستفادة بأكبر قدر ممكن مما يقدم له من تربية خاصة تعكس احتياجاته الفريدة ".

بينما يعرفها الوابلي (١٩٩٦،١٩٥) بأنها: "هي تلك الخدمات التي يزود بها الطلاب المعوقون أو ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة لتمكينهم الاستفادة من برامج التربية الخاصة، وموضوع الخدمة المساندة يعتبر من المواضيع المهمة جداً في مجال التربية الخاصة .

ويستنتج الباحث من التعريفات المذكورة للخدمات المساندة أنها عملية شاملة غايتها توظيف الأنشطة اللاصفية بهدف استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من البرامج التربوية والتعليمية الخاصة المقدمة لهم إلى أقصى حد ممكن.

أهمية الخدمات المساندة ومبررات تقديمها:

للخدمات المساندة لذوي الإعاقة الذهنية أهمية خاصة يتفق عليها معظم الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة، ويذكر وادي (٢٠٠٩) أن معظم الدراسات والأبحاث تعتبر أن الخدمات المساندة تسهم في تنمية قدرات ذوي الإعاقة الذهنية من شدة الإعاقة وتطورها، وتساعد في اكتساب المهارات اللغوية، والمعرفية، والسلوكية، والاجتماعية الضرورية للطفل في حياته اليومية.

وقد قدم أبو زيد وعبد الحميد (٢٠١٥) الأسس العلمية التي ينبغي اتباعها لتربية ورعاية ذوي التخلف العقلي، كرؤى أهمية الخدمات المساندة في مجال تأهيل وتعليم المعاقين عقلياً، وسواء أكان ذلك من خلال الدمج التعليمي والاجتماعي والمهني، وساهمت تلك الرؤى في إبراز طبيعة دور الخدمات المساندة لذوي الإعاقة الذهنية، واتساع الاهتمام بهم.

وفي هذا الصدد يؤكد أبو نيان (٢٠٠٧) أن القوانين والتشريعات في التربية الخاصة هي الضمان للتعليم الذي يلائم ذوي الإعاقات، لتلبية احتياجات كل تلميذ في البيئات التي تضمن أكبر قدر ممكن من نموه في جميع جوانب النمو، والبدائل التربوية التي تقدم من خلالها الخدمة لكل تلميذ بناء علي ما تقتضيه احتياجاته الفردية، فالتلميذ هو الذي يجب أن يحدد المكان الذي تقدم فيه الخدمة الخاصة له وأسلوب تقديمها.

وهكذا، يتضح أن قوانين التربية الخاصة تعد بمثابة الدرع الواقي لضمان حصول كل معوق علي حقوقه، ومن أهمها البيئة التعليمية الملائمة لإعاقته واحتياجاته، والخدمات

المساندة له للاستفادة من البرامج التعليمية الخاصة المقدمة، ويرى حنفي (٢٠٠٧) أن الغرض الأساسي لتقديم المساندات هو تحسين نواتج الفرد والمرتبطة باستقلاليته، علاقاته، ومساهماته، ومشاركته في الحياة اليومية، في المدرسة، والمجتمع المحلي، وهو تأكيد علي تعظيم أهمية الخدمات المساندة للتلميذ وأسرته عندما تحدد بواسطة فريق عمل الخطة التربوية الفردية في ضوء احتياجات التلميذ، وذلك للحد من التأثيرات السالبة الناجمة عن إعاقته والتوجه نحو اندماجهم في الفصول العادية بما يسمي بالدمج، حيث كلما زادت شدة الإعاقة زادت الحاجة لخدمات أكثر تخصيصا.

وترى على وسليم (٢٠١٥) أن هذه الخدمات إما أن تقدم من خلال مدارس أو مراكز متخصصة يعمل بها اختصاصيون في مجال التربية الخاصة مثل العلاج الطبيعي، والعلاج النطقي، والعلاج الوظيفي، والإرشاد الأسري، والنفسي، وتحت إشراف طبي مستمر، أو أن تقدم تلك الخدمات في بيوت الأطفال بهدف تدريب الأسرة على وسائل العناية والرعاية بالأطفال المعاقين.

ويذكر السرطاوي (١٩٩٨) أن للخدمات المساندة أهمية كبيرة تعود على الفرد والأسرة، منها تنمية ما لدى الفرد المعاق من قدرات وإمكانات لمساعدته على تعويض العجز، وإدماج الفرد المعوق في الحياة العامة وتمكينه من أن يؤدي دوراً يتناسب مع قدراته وإمكانياته، وتعليم الأطفال المعوقين الأنشطة التي تساعدهم على القيام بدورهم في الأسرة والمجتمع، ورفع المعاناة عن كاهل أسرة الطفل المعاق بأن ابنهم يتعلم ويعمل جنباً إلى جنب مع بقية أفراد المجتمع الأسوياء، ومساعدة الأسرة على التكيف ومواجهة كافة الآثار السلبية الناجمة عن الإعاقة.

وتعقيباً على ما سبق، ومن واقع العمل الميداني للباحث، فإن عملية تقديم الخدمات المساندة داخل المدارس أو المراكز الخاصة، هي عملية أساسها التواصل والتفاعل المبني على أسس سليمة وخطط مكتوبة، يناقشها الفريق متعدد التخصصات ليستطيع كل عضو في الفريق الإطلاع على الأهداف المشتركة، لمساعدة الطالب على مواجهة احتياجاته، ويتم مشاركة الأسرة في هذا الفريق لتكون عنصراً داعماً ومسانداً للبرنامج.

أنواع الخدمات المساندة:

لقد تناولت الدراسات والبحوث مجالات متعددة من الخدمات المساندة التي يحتاج إليها المعاقون، وتشكل ضرورة للنمو التربوي، ولدعم برامج التأهيل والتعليم الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وتتمثل في الخدمات التالية (البيلاوي،٢٠١٤):

١/ الخدمات النفسية: تهدف إلى تقديم خدمات التقييم والتشخيص والاستشارات، وتنفيذ برامج تعديل السلوك، وتوظيف مبادئ علم النفس في العملية التربوية.

٢/ الخدمات الاجتماعية: تهدف إلى دراسة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وأسرهم، وأساليب تنشئتهم وتربيتهم، وتحسين فرص المشاركة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي.

٣/ الخدمات الترفيهية: تهدف إلى مساعدة المعاق فكرياً على استخدام أوقات الترويح والترفيه بطرق تعود عليه بالمتعة والفرح.

٤/ خدمات الصحة المدرسية: تهدف إلى تقديم الخدمات الصحية بأشكال مختلفة تشمل الوقاية والعلاج والإسعافات الأولية وإعطاء الأدوية، وكل ما يتعلق بالاحتياجات الصحية.

٥/ خدمات النقل والمواصلات: تهدف إلى توفير وسائل النقل لمساعدة وتمكين ذوي الإعاقة الذهنية من التكيف مع البيئة لتلائم احتياجاتهم وتسهيل وصولهم لأماكنهم المختلفة بالسبل الآمنة.

٦/ خدمات علاج النطق والكلام: تهدف إلى تشخيص الاضطرابات الكلامية واللغوية، ومساعدة الذين يحتاجون إلى علاج الكلام والنطق، وتصميم البرامج التدريبية والعلاجية.

٧/ الخدمات الإرشادية: تهدف إلى تدريب ودعم المعاقين ذهنياً وعلى تحسين مفهوم الذات لديهم، وتقديم الدعم للأسرة ومساعدتها على تقبل حالة المعاق ذهنياً، ومساعدة الأسرة في تجاوز الصعوبات والتحديات التي تنجم من الإعاقة الذهنية.

٨/ الخدمات الطبية: تهدف إلى توفير رعاية وعناية طبية من خلال العلاج والوقاية والتدخل المبكر.

٩/ خدمات العلاج الطبيعي: تهدف إلى علاج القصور في أعضاء الجسم عن طريق التدريبات التي تعمل على تقوية وتليين عضلات الجسم، ويشتمل العلاج الطبيعي على أساليب التمارين العلاجية، والعلاج المائي.....الخ.

١٠/ خدمات العلاج الوظيفي: تهدف إلى مساعدة المعاق عقلياً على إتقان المهارات الوظيفية التي يحتاج إليها للعيش بأكبر قدر من الاستقلالية مثل: تنمية التآزر الحركي الحسي، وتنمية مهارات الحياة اليومية.

الاتجاهات الحديثة نحو الخدمات المساندة لذوي الإعاقة الذهنية:

يرى الباحث أن ما يشهده العالم اليوم من اهتمام متزايد بالأفراد ذوي الإعاقة عامة، وذوي الإعاقة الذهنية خاصة، من تغيير في نظرة المجتمعات إليهم، والاعتراف بحقهم في الحياة ومشاركتهم الاجتماعية، وتنمية مواهبهم ومهاراتهم بما يتناسب مع قدراتهم انطلاقا من أن الفرد ذا الإعاقة الذهنية يمكن أن يكون طاقة بشرية معطلة إذا لم يتلقَّ خدمات مساندة، وقد أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال فاعلية الخدمات المساندة في الحد من المواقف الإحباطية والانحرافية والعدوانية التي يتعرض لها الأفراد ذوو الإعاقة في حياتهم اليومية، وفي الحقيقة اختلفت الخدمات المساندة كماً وكيفاً من دولة لأخرى ومن زمن لآخر، ولقد ارتكزت الخدمات المساندة المقدمة في ضوء الاتجاهات الحديثة على عدة مسلمات (على، ٢٠٠٠) وهي:

١- إن الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقة الذهنية حق للأفراد وواجب للدولة.

٢- الغرض من تقديم الخدمات المساندة تدريب هؤلاء الأفراد وإعدادهم للحياة الاجتماعية.

٣- إن رقي المجتمع ووصوله إلى التقدم تربوياً مرهون بمدى جودة الخدمات المساندة المقدمة للمعاقين بوجه عام والإعاقة الذهنية بوجه خاص.

ويضيف علي (٢٠٠٠) أن ميدان التربية الخاصة يتضمن عدداً من الاتجاهات الحديثة والتي جاءت من خلال التطور العلمي والتقني والبحثي الذي شهده ميدان التربية الخاصة بوجه عام ومجال الإعاقة الذهنية بوجه خاص، وذلك نتيجة لتلك العوامل وهي:

١- تغيير الاتجاهات في المجتمع استناداً إلى العلم بدلاً من الخرافة وإساءة الفهم.

٢- توفير اختبارات ومقاييس تشخيصية.

٣- زيادة أعداد الكليات والجامعات التي تقدم برامج دراسية في التربية الخاصة مسار الإعاقة الذهنية.

٤- تغير النظرة نحو دور المدرسة ومسؤولياتها، وتزايد الاهتمام بحركات الإصلاح والتجديد التربوي.

٥- سن التشريعات والقوانين لحماية الحقوق المدنية الأساسية للمعاقين ذهنياً وأسرهم.

٦- انتشار الجمعيات المحلية والدولية مع الجهود التي يبذلها أولياء الأمور والمتخصصون.

٧- التطورات المستمرة في العلوم الطبية وغيرها.

٨- تزايد وتنوع تطبيقات التكنولوجيا في مجال الإعاقة الذهنية وتأهيلهم.

الدراسات السابقة:

تحصّل الباحث علي عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تناولت موضوع الدراسة الحالية بمتغيرات متنوعة من حيث العموم والخصوص في الأردن، والسعودية، ومصر، والسودان، وتركيا، وإيرلندا، وأمريكا. وسوف يستعرضها الباحث مرتبة زمنياً من الأقدم إلي الأحدث.

دراسة الوابلي (١٩٩٦): هدفت الدراسة للتعرف على واقع الخدمات المساندة وتحديد أهم مجالاتها التي يحتاجها الطلاب المتخلفون عقلياً كما يراها العاملون في معاهد التربية الفكرية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض الخدمات قد وصلت إلى مستويات ضعيفة من التحقق، وأن هناك قصور في عدد ونوعية الخدمات المساندة المقدمة في هذه المؤسسات مع استشعار القائمين على هذه الخدمات المساندة بأهميتها.

دراسة بحراوي (٢٠٠٦): هدفت الدراسة لتقييم الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن، وشملت عينة الدراسة اختصاصي الخدمات المساندة وإداري المراكز ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة في المراكز والمشرفين، واستخدم الباحث استبيانات للخدمات المساندة، وأداة تقييم ذاتي لعمل معلم التربية الخاصة. كشفت نتائج الدراسة عن تقديم الخدمات المساندة بدرجة متوسطة في مراكز التربية الخاصة في الأردن، وأن خدمات المساندة في محور التربية الرياضية هي الأكثر إدراكاً عند أولياء الأمور، ثم محور خدمات علم النفس والإرشاد النفسي، ثم محور الخدمات الاجتماعية، ثم خدمات علاج النطق واللغة، ثم خدمات الانتقال، فخدمات العلاج الطبيعي، والخدمات الصحية، وخدمات العلاج الوظيفي،

وأن أكثر أفراد التخلف العقلي استفادة من الخدمات المساندة هم الأفراد ذوو التخلف العقلي البسيط والمتوسط.

دراسة نيبرت Neubert ومون Moon (٢٠٠٦): هدفت لمعرفة التحديات اللغوية والأكاديمية والاجتماعية التي تواجه الطلاب من ذوي الإعاقة الذهنية، وأسرهم، والمعلمين الذين يقدمون الخدمات في المدارس العامة، وتوصلت الدراسة إلى الحاجة للحصول الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية على الدعم الكافي للمشاركة في الفرص التعليمية، وضرورة تحقيق التمويل طويل الأجل لخدمات ما بعد المدرسة، وتحديد مواقع التوظيف للطلاب، والحاجة إلى تقديم نماذج تقدم مخططا لتكرار الخدمات المماثلة.

دراسة حنفي (٢٠٠٧): حاولت الدراسة الكشف عن واقع الخدمات المساندة للتلميذ المعوق سمعياً وأسرته من حيث الحاجة إليها، ومدى توافرها بالإضافة إلى مستوى الرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء، تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلم وولي أمر، طبق عليهما قائمة الخدمات المساندة (إعداد الباحث)، واستخدم المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن الخدمات الصحية/ الطبية والخدمات التأهيلية من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً للتلميذ المعوق سمعياً، وأن الخدمات التأهيلية/التواصيلية والخدمات المجتمعية من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً لأسرة التلميذ المعوق سمعياً، وأن مستوى الرضا بالخدمات المساندة يشيع بدرجة متوسطة بين المعلمين والآباء.

دراسة موسى (٢٠٠٨): هدف البحث إلى التعرف على فاعلية مراكز التربية الخاصة في تأهيل ذوي الإعاقة الذهنية تأهيلاً نفسياً، واجتماعياً، ومهنياً، وذلك على ضوء الأهداف الخاصة للرعاية التربوية والتعليمية المتمثلة في تحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية والمهنية، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة من إعدادها، تكونت عينة البحث من العاملين في مراكز التربية الخاصة وبلغ عددهم (٣٣)، وتوصل البحث إلى أن مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم تعمل على تأهيل المعاقين ذهنياً تأهيلاً مهنياً بدرجة منخفضة، وتأهيلاً نفسياً بدرجة متوسطة، وتأهيلاً اجتماعياً بدرجة متوسطة، يتم تصنيف المعاقين ذهنياً تصنيفاً تكاملياً حسب درجة وطبيعة الإعاقة.

دراسة الربيع (٢٠١٢): هدف البحث إلى التعرف على الخدمات المساندة ومدى فاعليتها في غرف المصادر في مدارس لواء دير علا من وجهة نظر معلميهم ، استخدمت

الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من جميع المدارس والمراكز الخاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية في لواء (دير علا)، وقد بلغ عدد المدارس (٣٤) مدرسة وثلاثة مراكز إعاقة عقلية، وعدد المعلمين (٤٥)، واستخدمت الباحثة استبانة من إعدادها، توصل البحث إلى تتوفر الخدمات بدرجات متفاوتة، حيث توفرت خدمات التربية الخاصة وغرف المصادر بالدرجة الأولى، تليها خدمات الدمج ثم خدمة الإرشاد النفسي، يليها خدمات النقل والمواصلات، وتدني خدمات العلاج الطبيعي والوظيفي وعلاج النطق، بينما في البعض الآخر كخدمة العلاج الطبيعي والوظيفي فقد وصلت إلى مستويات ضعيفة جدا، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية الخدمات المساندة بغرف المصادر تُعزى لمتغير النوع.

دراسة جادويك Chadwick ومانان Mannan وقريكا Garcia وروي Roy وباترك Patricia وفيريدا Frieda وهارنجتون Harrington (٢٠١٣): هدفت إلى معرفة دور الأسر في إيرلندا والجهات الرئيسة التي تقدم الدعم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وشملت أفراداً وأسرهم والباحثين، وأشقاء من ذوي الإعاقة الذهنية. وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل موضوعي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: رعاية أحد أفراد الأسرة من ذوي الإعاقة الذهنية وجدت لتكون عملية ديناميكية وقابلة للتكيف، وتوافر المعلومات والمواقف تجاه الإعاقة والدعم الحكومي، اقترح إستراتيجيات لكيفية دعم أفضل لمقدمي الرعاية الأسرية في إيرلندا، شملت تقدم الخدمات والدعم والاستحقاقات والمعلومات دون الحاجة إلى محاربة بالنسبة لهم.

دراسة النجار (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة من أصل (٥٠٠) بنسبة (٣٥%)، ولجمع بيانات الدراسة فقد تم تطوير استبانة تقيس مستوى الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية بالمدارس الأساسية الحكومية في الأردن، وأظهرت النتائج أن مستوى تقدير معلمي غرف مصادر التعلم للخدمات المساندة المقدمة للأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية منخفضاً، حصل مجال الخدمات الصحية على أعلى مستوى تقدير من وجهة نظر معلمي غرف مصادر في الأردن، حيث كان مستوى التقديرات متوسطاً، حصل

مجال الخدمات العلاج الوظيفي على أدنى مستوى تقدير من وجهة نظر معلمي غرف مصادر في الأردن، حيث كان مستوى التقديرات منخفضاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال خدمات النطق واللغة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح العاملين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

دراسة المهيري، عوشة والسرطاوي، عبد العزيز وعبدات، روحي مروح وطه، بهاء (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم مستوى الخدمات العامة والمتخصصة المرتبطة بالأشخاص ذوي الإعاقة، ومن أجل تطبيق الدراسة تم بناء أداة للتحقق من أهدافها، تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٩) من الأشخاص ذوي الإعاقة ، و(٢٨٢) من أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن الخدمات العامة المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مستوى مرتفع، إلا أن الخدمات المتخصصة ظهرت بمستوى متوسط حيث ظهر نقص في بعض الخدمات.

دراسة نتو (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأدوار التي يمكن أن تقوم بها المملكة العربية السعودية بكافة أنظمتها ومؤسساتها لإكساب ذوي الاحتياجات الخاصة المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تمكنهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية، استخدم المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على (٢٠) حالة، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، النظرة إلى المعاق بوصفه عبئاً اجتماعياً، يعتمد تحسين وضعية المعاقين في المجتمع على تغيير الاتجاهات والمعتقدات الاجتماعية، وبرامج التوعية بقضايا الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة، وإحداث تغيرات هيكلية في النظام التعليمي من حيث تشريعاته وإجراءاته لاستيعاب المعاقين، والعمل على الاهتمام بالمعاقين وتنمية قدراتهم، وجود قصور في أشكال المساندة الاجتماعية والنفسية والرعاية الصحية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والموضوعات التي تناولتها، والإجراءات التي أتبعتها، والنتائج التي توصلت إليها، لاحظ أن هناك تباين بين هذه الدراسات من حيث الأهداف، المتغيرات، ونوع وحجم العينة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١/ اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع البحث الحالي، واختلفت عنها في أنها تناولته بشكل شامل لذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي التخلف العقلي، أو ذوي الإعاقة السمعية، أو ذوي الصعوبات التعليمية، بينما الدراسة الحالية تناولته لفئة ذوي الإعاقة الذهنية.

٢/ اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المتغيرات التابعة، والبيئة التي تجرى فيها الدراسة.

٣/ اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الإطار النظري المتعلق بتعريف الإعاقة الذهنية، ومفهوم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة الذهنية.

٤/ اتفقت نتائج الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في انخفاض وتدني مستوى التقدير للخدمات المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وقصورها في عدد معين من الخدمات حسب وجهة نظر أفراد عينات الدراسات.

٥/ اشتركت كل من دراسة الوابلي (١٩٩٦)، ودراسة بحراوي (٢٠٠٦)، ودراسة حنفي (٢٠٠٧)، ودراسة الربيع (٢٠١٢)، دراسة النجار (٢٠١٤) مع الدراسة الحالية في دراستها للخدمات المساندة كمتغير مستقل.

٦/ اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج البحثي المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي.

٧/ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة (الاستبانة).

٦/ يلاحظ مما تقدم ندرة الدراسات التي تناولت الخدمات المساندة لذوي الإعاقة الذهنية في الوطن العربي بشكل عام، وفي السودان بشكل خاص، فجاء هذا البحث لسد النقص في هذا المجال.

عليه يرى الباحث الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع لما تمثله دراسة موضوعات الأفراد ذوي الإعاقة من أهمية في ضوء التوجهات الحديثة، بالإضافة إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، وكذلك الحاجة إلى معرفة واقع الخدمات المساندة في المدارس الحكومية، وذلك لحداثة إنشائها إذ لم يتجاوز تاريخ قبول الطلاب فيها العام الدراسي.

فروض البحث :

على ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، افترض الباحث الفروض التالية:

١. تتوفر الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة بدرجة كبيرة حسب آراء أولياء أمورهم في مدينة الخرطوم.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب نوع المستجيب (ذكر/أنثى/غير ذلك) في إدراكهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المستوى التعليمي(دون الجامعي/جامعي/ فوق الجامعي) في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.
٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المدرسة في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.
٥. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المستوى الاقتصادي(منخفض/متوسط/مرتفع) في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

الإجراءات الميدانية للبحث:

منهج البحث :

اتبع الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي، ويذكر أبو علام (٢٠١٤) أن المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، إنما يسعى لوصف الظاهرة موضوع البحث وصفاً دقيقاً وشاملاً، ويتضمن تفسير البيانات التي تم جمعها عن موضوع البحث. ويسعي الباحث من خلاله معرفة واقع الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقة الذهنية في

مدارسهم المتخصصة في مدينة الخرطوم، في ضوء الاتجاهات الحديثة كما يراها أولياء أمورهم في مدينة الخرطوم كما هي قائمة في واقعها الراهن.

مجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع البحث من أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين بمدارس الإعاقة الذهنية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية وتحت أشراف وزارة التربية والتعليم في مدينة الخرطوم بجمهورية السودان في العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م)، وحيث بلغ عدد التلاميذ (٢٣٠) تلميذاً وتلميذة موزعين على ثلاث مدارس حكومية في مدينة الخرطوم، الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)
يوضح أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية بالمدارس الحكومية في مدينة الخرطوم

م	اسم المدرسة	العدد
١	الصبابي للإعاقات الذهنية	٨٢
٢	الحارة الثامنة كرري	٨٤
٣	أمبدة للإعاقة الذهنية	٦٤
المجمـوع		٢٣٠

واستبعد الباحث مدرسة السروراب للإعاقة الذهنية لعدم قبول طلاب في العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧م).

جدول (٢)
يوضح توزيع أعداد عينة البحث حسب متغيراتها

المتغير		العدد	%
المستجيب	أب	٤٩	٤٣,٤
	أم	٣٩	٣٤,٥
	غير ذلك	٢٥	٢٢,١
المستوى التعليمي	دون الجامعي	٣٥	٣١,٠
	جامعي	٤٠	٣٥,٤
	فوق الجامعي	٣٨	٣٣,٦
مستوى دخل الأسرة الشهري	منخفض	٤٦	٤٠,٧
	متوسط	٣٧	٣٢,٧
	مرتفع	٣٠	٢٦,٥
المدرسة الملتحق ابنك بها	الصبابي للإعاقات الذهنية	٤٤	٣٨,٩
	الحارة الثامنة كرري	٣٧	٣٢,٧
	أمبدة للإعاقة الذهنية	٣٢	٢٨,٣

أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

وفي إطار جمع بيانات البحث للتحقق من صحة فروضه، قام الباحث بتصميم استبانة لقياس واقع الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من خلال الخطوات التالية:

١. اطلّع الباحث على الأدبيات النظرية السابقة لموضوع البحث التي تتعلق بخدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. الاطلاع على الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من خلال مراكز التربية الخاصة والمدارس.
٣. الاطلاع على عدد من المقاييس والاستبيانات ذات العلاقة بالخدمات المساندة، مثل استبانة واقع الخدمات المساندة للوابلي (١٩٩٦)، واستبيانات الخدمات المساندة للبحراوي (٢٠٠٦)، وقائمة الخدمات المساندة لحنفي (٢٠٠٧)، واستبانة الخدمات المساندة ومدى فاعليتها للربيع (٢٠١٢).
٤. استخراج عدد من العبارات المناسبة لأغراض البحث الحالي مع التعديل، والإضافة، وإعادة الصياغة، تم التوصل للاستبانة في صورتها الأولية، وقد اشتملت على (٨٢) عبارة موزعة على تسعة محاور، وهي:
    ١. المحور الأول: الخدمات الإرشادية (١٠) عبارة.
    ٢. المحور الثاني: الخدمات النفسية (١٠) عبارة.
    ٣. المحور الثالث: الخدمات الطبية (١٠) عبارة.
    ٤. المحور الرابع: خدمات علاج اللغة والنطق (١٠) عبارة.
    ٥. المحور الخامس: خدمات العلاج الطبيعي (٨) عبارة.
    ٦. المحور السادس: خدمات العلاج الوظيفي (١٠) عبارة.
    ٧. المحور السابع: خدمات التربية الخاصة (١٠) عبارة.
    ٨. المحور الثامن: خدمات النقل والمواصلات (٦) عبارة.
    ٩. المحور التاسع: الخدمات الترفيهية (٨) عبارة.

وتتم الاستجابة على الاستبانة وفق تدرج ثلاثي للإجابة (متوفرة ، وإلى حد ما، وغير متوفرة)، حيث يتم التصحيح بثلاث درجات للخيار الأول (متوفرة)، ودرجتين للخيار الثاني (إلى

حد ما)، ودرجة واحدة للخيار الثالث (غير متوفرة)، وتجمع درجة كل محور على حده، ثم تجمع جميع درجات المحاور لحساب الدرجة النهائية. والدرجة التي يتم الحصول عليها تعبر عن تقدير كمي لواقع الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، حيث تعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع التقدير نحو الخدمات المساندة، والدرجة المنخفضة على تدني التقدير نحوها.

صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة استخدم الباحث طريقة صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانة، بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٠) من المختصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والصحة النفسية بكليات التربية، بهدف معرفة آراءهم حول محاور وعبارات الاستبانة. وجاءت آرائهم متفقة بنسبة (٩٠%) على ملائمة الاستبانة لأهداف البحث الحالي بمحاورها والعبارات تنتمي للمحور وتقيسه، وأوصى المحكمون بإجراء التعديلات التالية:

١. تعديل صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية.
٢. توضيح بعض العبارات من الناحية التركيبية للعبارة.

ومن ثم قام الباحث بإعادة صياغة العبارات التي طالب المحكمون بإعادة صياغتها وعددها (١٣) عبارة.

ثبات الاستبانة: لحساب ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٢٠) ولي أمر من أفراد مجتمع البحث الحالي، وتم حساب معاملات ارتباط العبارات والمحاور بعضها البعض والدرجة الكلية، وتم استخراج معاملات الثبات للمحاور والاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (٣)
يوضح قيم معاملات الثبات لمحاور استبانة الخدمات المساندة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

محاور	عدد الفقرات	قيمة المعامل
الخدمات الإرشادية	١٠	٠,٩٦٢
الخدمات النفسية	١٠	٠,٨٧٢
الخدمات الطبية	١٠	٠,٨٩٥
خدمات علاج اللغة والنطق	١٠	٠,٨٣٥
خدمات العلاج الطبيعي	٨	٠,٨٩٩
خدمات العلاج الوظيفي	١٠	٠,٩٤٧
خدمات التربية الخاصة	١٠	٠,٨٢٦
خدمات النقل والمواصلات	٦	٠,٨٠٦
الخدمات الترفيهية	٦	٠,٩٥٨
الخدمات ككل	٨٢	٠,٩٦٠

وبالنظر إلى الجدول يلاحظ أن القيم المحسوبة لمعاملات الثبات للمحاور تتراوح بين (٠,٨٠٦ أقل معامل ثبات و٠,٩٥٨ أعلى معامل ثبات)، ويتضح أن معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١)، كذلك اتضح أنها قيم مرتفعة، ويدل هذا على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات، تجعلها ذات موثوقية قياسية لتحقيق أهداف البحث. وبناءً على ما توفر للباحث من دلالات صدق وثبات، فإن الاستبانة في صورتها النهائية تعتبر جيدة لتحقيق أهداف إجراء هذا البحث.

تطبيق أداة البحث: قام الباحث بعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات للاستبانة – أداة البحث – بإخراجها في صورتها النهائية للتطبيق، ومن ثم قام بتصميمها على Google Drive ، وذلك بعد أخذ الموافقات الرسمية للتطبيق، وتم توزيع رابط الاستبانة http://cutt.us/WEdON على أفراد مجتمع البحث باستخدام تطبيقي WhatsApp وtwitter، بأسلوب العينة العنقودية، بناءً على طبيعة مجتمع البحث ودرجة الدقة المطلوبة لبيانات ومعلومات البحث من أفراد مجتمع البحث بالنسبة للخاصية التي يبحثها الباحث. وقد استغرقت عملية التطبيق (٤٥) يوماً.

الأساليب الإحصائية : قام الباحث بتحليل بيانات البحث مستخدماً الأساليب الإحصائية التالية:

١/ معادلة التجزئة النصفية لحساب الثبات.

٢/ تحليل التباين الأحادي.

٣/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٤/ اختبار T-test لاختبار دلالة الفروق.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

نتيجة الفرض الأول مناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على: تتوفر الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة بدرجة كبيرة حسب آراء أولياء أمورهم في مدينة الخرطوم.

للتحقق من صحة الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية من وجهة نظر أولياء أمورهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات المساندة

محاور الخدمات المساندة	المتوسط الحسابي	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
الخدمات النفسية	٢٤,٨١	٢,٤٨	٣,٠٧	مرتفع	٥
الخدمات الإرشادية	٢٦,٦٤	٢,٦٦	٢,٩٧	مرتفع	٢
الخدمات الطبية	١٢,١٦	١,٢٢	٢,٩٧	منخفض	٩
خدمات علاج اللغة والنطق	١١,٦٠	٢,٦٣	٢,٢١	مرتفع	٣
خدمات العلاج الطبيعي	٢٥,١٣	١,٤٥	٣,٠٣	منخفض	٨
خدمات العلاج الوظيفي	١٨,٦٧	١,٨٧	٤,٨٥	متوسط	٧
خدمات التربية الخاصة	٢٥,١٣	٢,٥١	٣,٠٣	مرتفع	٤
خدمات النقل والمواصلات	١٣,٨١	٢,٣٠	٢,٣٤	متوسط	٦
الخدمات الترفيهية	٢٢,٦٥	٢,٨٠	٢,٦٤	مرتفع	١
الخدمات ككل	١٨١,٨١	٢,٢١	١٨,٠٥	متوسط	

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحسوبة والرتب لكل مجال من مجالات الخدمات المساندة، والخدمات ككل، ويلاحظ أن القيم المحسوبة للمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٨٠ وإلى ١,٢٢)، وحيث احتلت الخدمات الترفيهية المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٨٠) بأعلى قيمة متوسط، وجاءت الخدمات الإرشادية في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٦٦)، ثم خدمات علاج اللغة والنطق في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٦٣)، وخدمات التربية الخاصة في المرتبة الرابعة بمتوسط (٢,٥١)، والخدمات النفسية في المرتبة الخامسة بمتوسط (٢,٤٨). بينما جاءت خدمات النقل والمواصلات في المرتبة السادسة بمتوسط (٢,٣٠)، وخدمات العلاج الوظيفي في المرتبة السابعة بمتوسط (١,٨٧)، وجاءت خدمات العلاج الطبيعي في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (١,٤٥)، وأخيراً الخدمات الطبية بمتوسط (١,٢٢)، مما يعني أن تقدير أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية نحو الخدمات المساندة جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط لاستجابات عينة البحث ككل (٢,٢١).

يلاحظ من الجدول أن القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تشير إلى تجانس آراء أفراد عينة البحث حول مجالات الخدمات المساندة الترفيهية،

والإرشادية، علاج اللغة والنطق، والتربية الخاصة، والنفسية، بينما جاءت آراؤهم متباينة حول المجالات العلاجية والطبية.

بالتالي هذه النتيجة لا تحقق صحة الفرض الأول الذي نص على تتوفر الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة بدرجة كبيرة حسب آراء أولياء أمورهم في مدينة الخرطوم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حنفي (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن مستوى الرضا بالخدمات المساندة يشيع بدرجة متوسطة بين المعلمين والآباء، كما تتفق مع دراسة بحراوي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن تقديم الخدمات المساندة بدرجة متوسطة في مراكز التربية الخاصة في الأردن، وأن الخدمات المساندة في محور خدمات علم النفس والإرشاد النفسي، وخدمات علاج النطق واللغة، ثم خدمات الانتقال، وخدمات العلاج الطبيعي هي الأكثر إدراكاً عند أولياء الأمور، بينما تختلف مع دراسة المهيري، عوشة والسرطاوي، عبد العزيز وعبدات، روحي مروح وطه، بهاء (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن الخدمات العامة المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في مستوى مرتفع، ودراسة النجار (٢٠١٤) التي أظهرت أن مستوى تقدير معلمي غرف مصادر التعلم للخدمات المساندة المقدمة للأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية منخفضاً، ودراسة موسى (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم تعمل على تأهيل المعاقين ذهنياً تأهيلاً مهنياً بدرجة منخفضة، وتأهيلاً نفسياً بدرجة متوسطة، وتأهيلاً اجتماعياً بدرجة متوسطة، ودراسة الوابلي (١٩٩٦) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك بعض الخدمات قد وصلت إلى مستويات ضعيفة من التحقق، وأن هناك قصور في عدد ونوعية الخدمات المساندة المقدمة في هذه المؤسسات.

تفسر هذه النتيجة على ضوء عدم إبراز دور الاتجاهات الحديثة في الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقة الذهنية المتمثلة في مشاركة أولياء الأمور في البرامج المختلفة، واقتصار دوره على الموافقة بالالتحاق بالبرامج المختلفة، وأضف إلى ذلك ضعف استخدام التقنية الحديثة، وعدم توظيف الأنشطة اللاصفية من خلال ممارسات مهنية تحقق التنمية في مختلف جوانب النمو لدى المعاق، لتمكينه من الاعتماد على نفسه والتوافق مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها.

بالإضافة إلى ذلك أن حداثة إنشاء مدارس خاصة بذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم، حيث لم يمضى على إنشائها أكثر من عامين دراسيين، كما أن إمكانيات هذه المدارس، وبيئاتها، وظروف التعليم، والتدريب، والتأهيل لا زالت في طور التجهيز، بالتالي لم تشكل الخبرات الكافية لتقديم الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بتقدير يتجاوز المتوسط.

نتيجة الفرض الثاني مناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني على: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب نوع المستجيب (ذكر/أنثى/غير ذلك) في إدراكهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، قام الباحث بالتحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب نوع المستجيب (آباء، أمهات، غير ذلك)، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول أدناه يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥)

يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية نحو الخدمات المساندة المقدمة لهم بمدارسهم حسب متغير المستجيب

المتغير			مجالات الخدمات المساندة								
			الإرشادية	النفسية	الطبية	علاج اللغة والنطق	العلاج الطبيعي	العلاج الوظيفي	التربية الخاصة	النقل والتنقل	الترفيهية	ككل
المستجيب	أب	س	٢٦,٩٤	٢٥,٠٨	١٢,٢	١٨,٣١	١١,٢٤	١٨,٣١	٢٥,٤٩	١٤,٠٤	٢٢,٦٥	١٨٢,٣٩
		ع	٣,١٢	٣,١٦	٣,٠٩	٤,٩٨٠	٢,٠٧٧	٤,٩٨٠	٣,٠٥٦	٢,٢٩١	٢,٤٨٨	١٧,٥٧٩
	أم	س	٢٦,٢٦	٢٤,٤٤	١١,٨٧	١٨,٦٧	١١,٨٢	١٨,٦٧	٢٤,٥١	١٣,٥٦	٢٢,٣٦	١٧٩,٦٢
		ع	٣,٠١	٣,١٣	٢,٤٢	٤,٥٩٠	٢,١٨٧	٤,٥٩٠	٢,٧٩٩	٢,٢٥٧	٣,٠٠٤	١٧,٢٥٦
	غير ذلك	س	٢٦,٦٤	٢٤,٨٤	١٢,٥٢	١٩,٤٠	١١,٩٦	١٩,٤٠	٢٥,٤٠	١٣,٧٦	٢٣,٠٨	١٨٤,١٢
		ع	٢,٦٤	٢,٨٧	٣,٥٤	٥,١٢	٢,٤٧٥	٥,١١٥	٣,٣٠٤	٢,٦٠٣	٢,٣٤٤	٢٠,٤١٥

وبالنظر إلى الجدول (٥) تبين أن الفروق بين القيم المحسوبة لكل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب نوع المستجيب (آباء، أمهات، غير ذلك) لمختلف مجالات الخدمات المساندة فروق قليلة جدا، ولبيان دلالة الفروق

الإحصائية بينها قام باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بين متغير نوع المستجيب لمختلف مجالات الخدمات، انظر الجدول التالي:

جدول (٦)

يوضح تحليل التباين الأحادي لآراء أولياء أمور التلاميذ نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بمدارسهم باختلاف متغير المستجيب

مصدر التباين	مجالات الخدمات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
نوع المستجيب (أب – أم – غير ذلك)	الإرشادية	بين المجموعات	١٠,١١٢	٢	٥,٠٥٦	.٥٦٩	.٥٦٨	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٩٧٨,٠١٢	١١٠	٨,٨٩١			
		المجموع	٩٨٨,١٢٤	١١٢				
	النفسية	بين المجموعات	٩,٠٩٤	٢	٤,٥٤٧	٤٧٨,	.٦٢١	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	١٠٤٦,٦٢	١١٠	٩,٥١٥			
		المجموع	١٠٥٥,٧١٧	١١٢				
	الطبية	بين المجموعات	٦,٥٧٥	٢	٣,٢٨٧	٣٦٩,	.٦٩٢	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٩٨٠,٥٥٨	١١٠	٨,٩١٤			
		المجموع	٩٨٧,١٣٣	١١٢				
	علاج اللغة والنطق	بين المجموعات	٢,٩٤١	٢	١,٤٧٠	.١١٤	.٨٩٢	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	١٤١٦,٥٩٩	١١٠	١٢,٨٧٨			
		المجموع	١٤١٩,٥٤٠	١١٢				
	العلاج الطبيعي	بين المجموعات	١١,٣١٥	٢	٥,٦٥٧	١,١٦٢	.٣١٧	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٥٣٥,٧٦٥	١١٠	٤,٨٧١			
		المجموع	٥٤٧,٠٨٠	١١٢				
	العلاج الوظيفي	بين المجموعات	١٩,٨١٠	٢	٩,٩٠٥	٤١٦,	.٦٦١	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٢٦١٩,٠٧٥	١١٠	٢٣,٨١٠			
		المجموع	٢٦٣٨,٨٨٥	١١٢				
	التربية الخاصة	بين المجموعات	٢٣,٠٢٠	٢	١١,٥١٠	١,٢٥٦	.٢٨٩	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	١٠٠٧,٩٨٨	١١٠	٩,١٦٤			
		المجموع	١٠٣١,٠٠٩	١١٢				
	النقل	بين	٥,٠٢٩	٢	٢,٥١٥	٤٥٥,	.٦٣٦	

	والتنقل	المجموعات						غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٦٠٨,٠٦٨	١١٠	٥,٥٢٨			
		المجموع	٦١٣,٠٩٧	١١٢				
	الترفيهية	بين المجموعات	٧,٩٢٤	٢	٣,٩٦٢	٥٦٥,	.٥٧٠	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٧٧١,٩١٦	١١٠	٧,٠١٧			
		المجموع	٧٧٩,٨٤١	١١٢				
	ككل	بين المجموعات	٣٣٧,٥٩٤	٢	١٦٨,٧٩٧	٥١٤,	.٦٠٠	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٣٦١٥١,٥٠٣	١١٠	٣٢٨,٦٥٠			
		المجموع	٣٦٤٨٩,٠٩٧	١١٢				

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة البحث نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية ترجع لاختلاف متغير نوع المستجيب (آباء، أمهات، غير ذلك)، وذلك عند مستوي (□□≤٠,٠٥)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير نوع المستجيب على أي مجال من مجالات الخدمات المساندة التسعة وككل، بالتالي فإن هذه النتيجة تشير إلى رفض الفرض الذي نص على توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب نوع المستجيب (ذكر/أنثى/غير ذلك) في إدراكهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيع (٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية الخدمات المساندة تُعزى لمتغير النوع، وتتفق كذلك مع دراسة بحراوي (٢٠٠٦) التي كشفت أن الخدمات المساندة أكثر إدراكاً عند أولياء الأمور.

يمكن أن تُعزى هذه النتيجة لاتفاق جميع المستجيبين على اختلاف نوعهم إلى توفر الخدمات المساندة اللازمة لتأهيل أبنائهم تربوياً وتعليمياً ومهنياً، مما يعكس الحاجة الماسة لهذه الخدمات، بصرف النظر عن المشارك في البحث. أضف إلى ذلك أن الخدمات المساندة تُحظى بأولوية وأهمية لدى أولياء أمور التلاميذ، باعتبارها أحد الأساليب الحديثة التي تحسن من مستوى التأهيل التربوي والمهني لذوي الإعاقة الذهنية.

نتيجة الفرض الثالث مناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المستوى التعليمي (دون الجامعي/جامعي/ فوق الجامعي) في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، قام الباحث بالتحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب نوع المستوى التعليمي (دون الجامعي/جامعي/ فوق الجامعي)، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول أدناه يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧)
يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية نحو الخدمات المساندة المقدمة لهم بمدارسهم حسب متغير المستوى التعليمي لولي الأمر

المتغير			مجالات الخدمات المساندة								
			الإرشادية	النفسية	الطبية	علاج اللغة والنطق	العلاج الطبيعي	العلاج الوظيفي	التربية الخاصة	النقل والتنقل	الترفيهية	ككل
المستوى التعليمي	دون الجامعي	س	٢٦,٢٦	٢٤,٣٤	١١,٤٦	٢٦,٤٣	١١,٣٤	١٨,٢٦	٢٤,٨٣	١٣,٩٤	٢٢,٦٣	١٧٩,٤٩
		ع	٣,٠٢٣	٢,٨٥٩	٢,٢٨٠	٣,١٧٤	١,٩٢٤	٤,٧٤٩	٣,٠٨٢	٢,٦٤٥	٢,٥٦٨	١٥,٩٠٩
	جامعي	س	٢٦,٥٨	٢٤,٩٨	١٢,٤٠	٢٦,٢٠	١١,٣٧	١٨,٠٣	٢٥,٢٠	١٣,٩٠	٢٢,٧٣	١٨١,٣٧
		ع	٢,٩٥٢	٢,٩٨٣	٣,١٦٩	٤,٠٠٨	٢,٤٤٦	٥,٦٠٠	٢,٩٨٩	٢,٣٦٢	٢,٥٧٢	٢١,٠٨٦
	فوق الجامعي	س	٢٧,٠٥	٢٥,٠٥	١٢,٥٥	٢٦,٤٢	١٢,٠٨	١٩,٧٤	٢٥,٣٤	١٣,٦١	٢٢,٥٨	١٨٤,٤٢
		ع	٢,٩٦٨	٣,٣٦٩	٣,٢٦١	٣,٤٨٥	٢,١٧٣	٣,٩٧١	٣,٠٩٦	٢,٠٤٧	٢,٨٣٤	١٦,٥١٣

وبالنظر إلى الجدول (٧) تبين أن الفروق بين القيم المحسوبة لكل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب المستوى التعليمي (دون الجامعي، جامعي، فوق الجامعي) لمختلف مجالات الخدمات المساندة فروق قليلة جدا، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بينها قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بين فئات متغير نوع المستوى التعليمي ولمختلف مجالات الخدمات، انظر الجدول التالي:

جدول (٨)

يوضح تحليل التباين الأحادي لآراء أولياء أمور التلاميذ نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بمدارسهم باختلاف متغير المستوى التعليمي لولي الأمر

مصدر التباين	مجالات الخدمات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
المستوي التعليمي (دون الجامعي- جامعي – فوق الجامعي)	الإرشادية	بين المجموعات	١١,٧٦٨	٢	5.884	.663	.517	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	٩٧٦,٣٥٥	١١٠	8.876			
		المجموع	٩٨٨,١٢٤	١١٢				
	النفسية	بين المجموعات	١٠,٩٦١	٢	5.481	.577	.563	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	١٠٤٤,٧٥٥	١١٠	9.498			
		المجموع	١٠٥٥,٧١٧	١١٢				
	الطبية	بين المجموعات	٢٥,٤٥٢	٢	12.726	1.456	.238	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	961.680	١١٠	8.743			
		المجموع	987.133	١١٢				
	علاج اللغة والنطق	بين المجموعات	65.856	٢	32.928	1.408	.249	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	2573.029	١١٠	23.391			
		المجموع	2638.885	١١٢				
	العلاج الطبيعي	بين المجموعات	13.056	٢	6.528	1.345	.265	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	534.024	١١٠	٤,٨٥٥			
		المجموع	547.080	١١٢				
	العلاج الوظيفي	بين المجموعات	65.856	٢	32.928	1.408	.249	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	2573.029	١١٠	٢٣,٣٩١			
		المجموع	2638.885	١١٢				
	التربية الخاصة	بين المجموعات	5.085	٢	2.542	.273	.762	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	1025.924	١١٠	9.327			
		المجموع	1031.009	١١٢				
	النقل والتنقل	بين المجموعات	2.533	٢	1.266	.228	.796	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	610.565	١١٠	٥,٥٥١			

		المجموع	613.097	١١٢				
	الترفيهية	بين المجموعات	.431	٢	.216	.030	.970	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	779.410	١١٠	7.086			
		المجموع	779.841	١١٢				
	ككل	بين المجموعات	455.716	٢	227.858	.696	.501	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	36033.381	١١٠	327.576			
		المجموع	36489.097	١١٢				

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة البحث نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية ترجع لاختلاف المستوى التعليمي (دون الجامعي، جامعي، فوق الجامعي) لولي الأمر، وذلك عند مستوي (□□≤٠,٠٥)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير المستوى التعليمي على أي مجال من مجالات الخدمات المساندة التسعة. فإن هذه النتيجة تشير إلى رفض الفرض الذي نص على توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المستوى التعليمي (دون الجامعي/جامعي/ فوق الجامعي) في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة النجار (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال خدمات النطق واللغة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما لم يجد الباحث في الدراسات الأخري نتيجة تتفق مع نتيجة البحث الحالي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عدم المعرفة الكافية بالخدمات المساندة من قبل أولياء الأمور، ونوعية الخدمات التي يمكن أن تقدمها مدارس ذوي الإعاقة الذهنية، جعل أولياء الأمور يعتقدون أن هذه الخدمات الموجودة داخل المدرسة تمثل كافة الخدمات المطلوبة، بالتالي يظهرون الرضا عن الخدمات المقدمة لأبنائهم، مما لعب دوراً في عدم وجود فروق تُعزى للمستوى التعليمي.

نتيجة الفرض الرابع مناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المدرسة في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، قام الباحث بالتحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب نوع المدرسة (الصبابي/الحارة الثامنة كرري/أمبدة)، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول أدناه يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٩)
يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية نحو الخدمات المساندة المقدمة لهم بمدارسهم حسب متغير المدرسة

المتغير			مجالات الخدمات المساندة								
			الإرشادية	النفسية	الطبية	علاج اللغة والنطق	العلاج الطبيعي	العلاج الوظيفي	التربية الخاصة	النقل والتنقل	الترفيهية	ككل
المدرسة	الصبابي	س	٢٦,٣٦	٢٤,٢٥	١١,٣٤	٢٦,٢٣	١١,٥٢	١٨,٢٥	٢٥,١٤	١٤,٠٧	٢٢,٥٧	١٧٩,٧٣
		ع	٢,٨٢٩	٢,٩٢٦	١,٥٠٩	٣,٣٩٥	٢,٢٥٧	٤,٨٦٦	٣,٠٣٢	٢,٢٥٦	٢,٨٧٢	١٦,٦٣١
	الحارة ٨ كرري	س	٢٦,٨٩	٢٥,٢٢	١٢,٨٩	٢٦,٤٦	١١,٥٩	١٨,٦٢	٢٤,٧٦	١٣,٤٩	٢٢,٥٩	١٨٢,٥١
		ع	٢,٩٩٨	٣,١٩٠	٣,٧٥٥	٣,٠٧٠	٢,٢٧٩	٥,٢٣٥	٣,١٤٨	٢,٤٦٨	٢,٧١٣	١٩,٥٣١
	أمبدة	س	٢٦,٧٢	٢٥,٠٩	١٢,٤٤	٢٦,٣٨	١١,٧٢	١٩,٣١	٢٥,٥٦	١٣,٨٤	٢٢,٨١	١٨٣,٨٨
		ع	٣,١٨٥	٣,١٠٤	٣,٢٦٢	٤,٣٣٨	٢,١٢٩	٤,٤٤٦	٢,٩٤٠	٢,٣٢٩	٢,٢٦٤	١٨,٤١٩

وبالنظر إلى الجدول (٩) تبين أن الفروق بين القيم المحسوبة لكل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب المدرسة (الصبابي/الحارة الثامنة كرري/أمبدة) لمختلف مجالات الخدمات المساندة فروق قليلة جدا، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بينها قام باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بين متغير نوع المستوى التعليمي ولمختلف مجالات الخدمات، انظر الجدول التالي:

جدول (١٠)

يوضح تحليل التباين الأحادي لآراء أولياء أمور التلاميذ نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بمدارسهم باختلاف متغير المدرسة

مصدر التباين	مجالات الخدمات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
المدرسة (الصبابي – الحارة ٨ كرري – أمبدة)	الإرشادية	بين المجموعات	5.906	٢	2.953	.331	.719	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	982.218	١١٠	8.929			
		المجموع	988.124	١١٢				
	النفسية	بين المجموعات	22.478	٢	11.239	1.197	.306	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	1033.239	١١٠	9.393			
		المجموع	1055.717	١١٢				
	الطبية	بين المجموعات	51.804	٢	25.902	3.046	.052	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	935.329	١١٠	8.503			
		المجموع	987.133	١١٢				
	علاج اللغة والنطق	بين المجموعات	.715	٢	.357	.072	.931	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	546.365	١١٠	4.967			
		المجموع	547.080	١١٢				
	العلاج الطبيعي	بين المجموعات	.715	٢	.357	.072	.931	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	546.365	١١٠	4.967			
		المجموع	547.080	١١٢				
	العلاج الوظيفي	بين المجموعات	21.057	٢	10.529	.442	.644	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	2617.828	١١٠	23.798			
		المجموع	2638.885	١١٢				
	التربية الخاصة	بين المجموعات	11.141	٢	5.571	.601	.550	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	1019.868	١١٠	9.272			
		المجموع	1031.009	١١٢				
	النقل والتنقل	بين المجموعات	6.840	٢	3.420	.621	.540	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	606.257	١١٠	5.511			
		المجموع	613.097	١١٢				
	الترفيهية	بين المجموعات	1.251	٢	.626	.088	.915	غير دالة إحصائية
		داخل	778.589	١١٠	7.078			

		المجموعات						
		المجموع	779.841	١١٢				
	ككل	بين المجموعات	345.627	٢	172.813	.526	.592	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	36143.471	١١٠	328.577			
		المجموع	36489.097	١١٢				

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة البحث نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية ترجع لاختلاف متغير المدرسة (الصبابي/الحارة الثامنة كرري/أمبدة)، وذلك عند مستوى (□□≤٠,٠٥)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير المدرسة على أي مجال من مجالات الخدمات المساندة التسعة وككل. فإن هذه النتيجة تشير إلى رفض الفرض الذي نص على توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المدرسة في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة حنفي (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن مستوى الرضا بالخدمات المساندة يشيع بدرجة متوسطة بين المعلمين والآباء، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الوابلي (١٩٩٦) التي توصلت إلى وجود قصور في عدد ونوعية الخدمات المساندة المقدمة في هذه المؤسسات، وكذلك مع دراسة نتو (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود قصور في أشكال المساندة الاجتماعية والنفسية والرعاية الصحية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

يفسر الباحث هذه النتيجة على ضوء أن الفلسفة التي تنطلق منها المدارس الحكومية هي فلسفة واحدة، كذلك أهداف موحدة أدت إلى تقارب في تقديم الخدمات المساندة، كما أن تجهيزات هذه المدارس متشابهة بدرجة تكاد تكون متطابقة، بالتالي انعكس ذلك على استجابة أولياء أمور التلاميذ في عدم وجود فروق تُعزى للمدرسة التي يدرس بها أبناؤهم.

نتيجة الفرض الخامس مناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس على: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المستوى الاقتصادي(منخفض/متوسط/مرتفع) في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، قام الباحث بالتحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب نوع المستوى الاقتصادي للأسرة (منخفض/متوسط/مرتفع)، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول أدناه يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١١)
يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية نحو الخدمات المساندة المقدمة لهم بمدارسهم حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير			مجالات الخدمات المساندة								
			الإرشادية	النفسية	الطبية	علاج اللغة والنطق	العلاج الطبيعي	العلاج الوظيفي	التربية الخاصة	النقل والتنقل	الترفيهية	ككل
المستوى الاقتصادي	منخفض	س	٢٦,٠٣	٢٤,٥٧	١١,٤٠	٢٦,٣٠	١١,٢٠	١٨,٢٠	٢٤,٦٠	١٣,٦٠	٢٢,٣٠	١٧٨,٢٠
		ع	٢,٨٥٩	٢,٦٦١	٢,٤٤٤	٤,٣٦٤	١,٩٣٧	٤,٤٥٢	٢,٨١١	٢,١٩١	٣,١٦٤	١٦,٨٨٦
	متوسط	س	٢٦,٦٢	٢٤,٥٧	١٢,٤٣	٢٦,١١	١١,٧٣	١٨,٥٩	٢٥,١٩	١٤,١٦	٢٢,٥٧	١٨١,٩٧
		ع	٣,١٣٠	٣,٣٩٦	٣,٠٦٩	٣,٤٦٢	٢,٥٤٦	٥,٥٠٥	٣,٣٧٣	٢,٥٥٥	٢,٧٣٤	٢١,٨٨٤
	مرتفع	س	٢٧,٠٤	٢٥,١٥	١٢,٤٣	٢٦,٥٧	١١,٧٦	١٩,٠٤	٢٥,٤٣	١٣,٦٧	٢٢,٩٣	١٨٤,٠٤
		ع	٢,٩٠٦	٣,٠٧٧	٣,١٦٧	٣,٠٩٦	٢,١٠٠	٤,٦١٩	٢,٩٠٣	٢,٢٧١	٢,١٧٥	١٥,١٧٢

وبالنظر إلى الجدول (١١) تبين أن الفروق بين القيم المحسوبة لكل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور في استبانة الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية حسب المستوى الاقتصادي للأسرة (منخفض/متوسط/مرتفع) لمختلف مجالات الخدمات المساندة فروق قليلة جدا، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بينها قام باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بين متغير نوع المستوى التعليمي ولمختلف مجالات الخدمات، انظر الجدول التالي:

جدول (١٢)
يوضح تحليل التباين الأحادي لآراء أولياء أمور التلاميذ نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بمدارسهم باختلاف متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	مجالات الخدمات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
	الإرشادية	بين المجموعات	18.541	٢	9.271	1.052	.353	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	969.582	١١٠	٨,٨١٤			
		المجموع	988.124	١١٢				
	النفسية	بين المجموعات	9.334	٢	4.667	.491	.614	غير دالة إحصائية
		داخل	1046.383	١١٠	٩,٥١٣			

		المجموعات					
		المجموع	1055.717	١١٢			
المستوى الاقتصادي (منخفض – متوسط – مرتفع)	الطبية	بين المجموعات	23.547	٢	11.774	1.344	.265	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	963.585	١١٠	٨,٧٦٠			
		المجموع	987.133	١١٢				
	علاج اللغة والنطق	بين المجموعات	13.253	٢	6.626	.278	.758	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	2625.632	١١٠	23.869			
		المجموع	2638.885	١١٢				
	العلاج الطبيعي	بين المجموعات	6.613	٢	3.306	.673	.512	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	540.467	١١٠	4.913			
		المجموع	547.080	١١٢				
	العلاج الوظيفي	بين المجموعات	13.253	٢	6.626	.278	.758	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	2625.632	١١٠	23.869			
		المجموع	2638.885	١١٢				
	التربية الخاصة	بين المجموعات	12.829	٢	6.414	.693	.502	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	1018.180	١١٠	9.256			
		المجموع	1031.009	١١٢				
	النقل والتنقل	بين المجموعات	6.762	٢	3.381	.613	.543	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	606.336	١١٠	5.512			
		المجموع	613.097	١١٢				
	الترفيهية	بين المجموعات	7.655	٢	3.828	.545	.581	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	772.185	١١٠	7.020			
		المجموع	779.841	١١٢				
	ككل	بين المجموعات	621.411	٢	310.706	.953	.389	غير دالة إحصائية
		داخل المجموعات	35867.686	١١٠	326.070			
		المجموع	36489.097	١١٢				

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة البحث نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم

الحكومية ترجع لاختلاف متغير المستوى الاقتصادي للأسرة (منخفض/متوسط/مرتفع)، وذلك عند مستوي (□□≤٠,٠٥)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة على أي مجال من مجالات الخدمات المساندة التسعة وككل. فإن هذه النتيجة تشير إلى رفض الفرض الذي نص على توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حسب المستوى الاقتصادي(منخفض/متوسط/مرتفع) في آرائهم لواقع الخدمات المساندة المقدمة في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة كافتير Cavkaytar وسيهان Ceyhan وادقزيل Adiguzel وياسل Uysal وقيرن Garan (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود بعض الاختلافات بين النسبة المئوية للاحتياجات وأولياء الأمور.

يرى الباحث أن هذه النتيجة غير واقعية، لأن الواقع الاقتصادي للأسرة ينعكس على النواحي التعليمية والتأهيلية للأبناء، وأن الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع للأسرة يقوم بدور كبير في تحديد ملاءمة الخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم بدرجة أكبر من الأسرة ذوي المستوي الاجتماعي والاقتصادي المتوسط والمنخفض، بالتالي فإن المستوى المعيشي للأسرة ذات المستوى الاقتصادي المنخفض تعتبر أن ما يقدم لأبنائهم من خدمات يعتبر مساعدة لها، لأن طموحاتها أقل من الأسر ذات المستوى المرتفع التي ترى أن هذه الخدمات لا تشكل أهمية كبرى، لأنها تطمح إلى مستوى أعلى بكثير.

نتائج البحث:

توصل البحث للنتائج التالية :

١/ إن مستوى تقدير أولياء الأمور للخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بمدارسهم الحكومية متوسط.

٢/ حصلت الخدمات الإرشادية والنفسية وخدمات التربية الخاصة والترفيهية على تقدير مرتفع، وحصلت خدمات العلاج الوظيفي والنقل والتنقل على تقدير متوسط، بينما حصلت الخدمات الطبية والعلاجية الطبيعية على تقدير منخفض.

٣/ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أولياء الأمور الآباء والأمهات وغير ذلك في تقديرهم لمستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

٤/ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أولياء أمور ذوي المستوى التعليمي دون الجامعي، وجامعي، وفوق الجامعي في تقديرهم لمستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

٥/ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أولياء أمور التلاميذ في مدرسة الصبابي ومدرسة الحارة الثامنة كرري، ومدرسة أمبدة في تقديرهم لمستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

٦/ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أولياء أمور ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض، والمتوسط، والمرتفع في تقديرهم لمستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم.

توصيات البحث :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يقدم الباحث التوصيات والمقترحات التالية:

١/ إشراك أولياء الأمور وتوعيتهم وإرشادهم بالخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

٢/ تفعيل تقديم الخدمات العلاجية مثل الخدمات الطبية وخدمات العلاج الطبيعي داخل المدارس الحكومية.

٣/ إحداث تكامل تربوي نفسي اجتماعي طبي مجتمعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في ضوء مبدأ التربية للجميع يساير التوجهات الحديثة، وبما يتفق مع ظروف المجتمع السوداني.

٤/ إجراء المزيد من الدراسات عن الخدمات المساندة بمجتمعات أخري، مع الأخذ في الاعتبار إدخال متغيرات أخرى مثل التخصصات والمؤهلات الأكاديمية للعاملين بالمدارس.

قائمة المراجع

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب وعبد الحميد، هبه جابر. (٢٠١٥). متلازمات الإعاقة الفكرية (رؤية حديثة). الرياض: دار الزهراء.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث التربوي (ط٤). الأمارات العربية المتحدة: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٠٧، يناير). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، (٥٥) ، ٢٤٣-٢٨٢.

البيلاوي، إيهاب. (٢٠١٤). الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة (ط٢). الرياض: دار الزهراء.

بحراوي، عاطف. (٢٠٠٦). تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. المملكة الأردنية.

هارون، صالح (٢٠٠٤). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين). الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

الهجرسي، أمل معوض. (٢٠٠٨). تربية الأطفال المعاقين عقليا. الرياض : دار الزهراء.

الوابلي، عبد الله محمد (١٩٩٦). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٢، جامعة عين شمس كلية التربية، مصر.

وادي، أحمد. (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية (الأسباب،تشخيص،تأهيل). الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

حنفي، على عبد النبي محمد. (٢٠٠٧، يوليو). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعياً وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء. المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية، كلية التربية جامعة بنها: " التربية الخاصة بين الواقع والمأمول خلال الفترة من ١٥-١٦، صـ ١٨٥-٢٠٦.

الحربي، عبد الله عواد عبد الله. (٢٠١٥). مبادئ البحث التربوي. الدمام: مكتبة المتنبي.

يحيى، خولة أحمد وعبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٥). الإعاقة العقلية. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

المهيري، عوشة والسرطاوي، عبد العزيز وعبدات، روحي مروح وطه، بهاء (٢٠١٥). تقييم مستوى الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة في أمارة أبو ظبي، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط بمصر، المجلد ٣١ ، العدد ١، ٣٧٦-٣٩٥

موسى، رباب جمال. (٢٠٠٨). فاعلية مراكز التربية الخاصة في تأهيل ذوي الإعاقة الذهنية من وجهة نظر العاملين بها بمحلية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

مصطفى، ولاء ربيع والريدى، هويده. (٢٠١٥). الإعاقة الفكرية (ط٢). الرياض : دار الزهراء.

النجار، حسين عبد المجيد. (٢٠١٤، شباط). تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الحكومية الأردنية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٣ (٢)، ١٨٣-٢١٥.

نتو، هوزان محمد أحمد. (٢٠١٦). التوجهات الحديثة في ميدان الدمج والتمكين التربوي والمجتمعي والوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بجامعة بنها، مصر، ١١-١٣ يوليو.

صادق، فاروق (١٩٨٧) الأخلاقيات المهنية ودور الأخصائي النفسي في برامج غير العاديين في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عودة، ميسون نعيم. (٢٠١٣). الخدمات المساندة والوسائل المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التطلعات الحديثة. الرياض: دار الزهراء.

على، ولاء ربيع مصطفى وسليم، عبد العزيز إبراهيم. (٢٠١٥). التقييم والتشخيص لذوي الإعاقة الفكرية. الرياض: دار الزهراء.

علي، فاطمة محمد السيد. (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير مدارس التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية في ضوء أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة التربية، (٢)،١. ١١٣-١٥١

السرطاوي، زيدان. (١٩٩٨). غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة. الرياض: جامعة الملك سعود.

الربيع، إخلاص خالد محمود. (٢٠١٢). الخدمات المساندة ومدى فاعليتها لدى تلاميذ صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم (دراسة حالة لمدارس لواء دير علا). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة البحر الأحمر. السودان.

خطاب، رأفت عوض سعيد. (٢٠١٤). مدخل إلى الإعاقة العقلية (الاضطرابات السلوكية-العلاج باللعب-التواصل). الدمام: مكتبة المتنبي.

Cavkaytar, Attila; Ceyhan, Ezra; Adiguzel, Oktay Cem; Uysal, Hakan; Garan, Omer. (2012). Investigating Education and Support Needs of Families Who Have Children with Intellectual Disabilities, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry. V3, n4, p 79-99.

Chadwick, Darren D.; Mannan, Hasheem; Garcia Iriarte, Edurne; McConkey, Roy; O'Brien, Patricia; Finlay, Frieda; Lawlor, Anne; Harrington, Gerry. (2013). Family Voices: Life for Family Careers People with Intellectual Disabilities in Ireland. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, v26, n2, p 119-132.

Farrell, Michael (2009). Foundations of Special Education: An Introduction. UK: Wiley-black wall Publication.

Hallan, d & Kauffman, t (1992). Exceptional Children Introduction To Special Education. (sthed). Prentice-gall. Englewood Cliffs, Newjersey.

Jerome Bruner & other. (1979). Mental Retardation. Great Britain: open book.

Matson, L Johnny. (2007). Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability (A volume in International Review of Research in Mental Retardation), Volume(34). London: Academic Press is an imprint Elsevier.

Neubert, Debra A.; Moon, M. Sherril. (2006). Postsecondary Settings and Transition Services for Students with Intellectual Disabilities: Models and Research. Focus on Exceptional Children, v39, n4. 8pp.

Smith, D.D.,& Tyler, N.C. (2010). Introduction to special education: Making difference (7th ed.) Boston : Pearson Publishers.

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية

المجلة التربوية

* * *

التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي في كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة وإمكانية الإفادة منها في مصر

The Education for Sustainable Development in pre-university in Australia, New Zealand and the United Kingdom; and the possibility to be benefited from them in the Arab Republic of Egypt

إعـــــداد

د. حسنية حسين عبد الرحمن

مدرس التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة الفيوم

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن التعليم من أجل التنمية المستدامة فى كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة؛ للإفادة منه بجمهورية مصر العربية، واعتمد البحث على المنهج المقارن، وتم الاستعانة بالتطبيق على بعض معلمى المدارس الحكومية بمراحل التعليم قبل الجامعى للإطلاع على وجهة نظرهم في التعليم من أجل التنمية المستدامة، وبلغت عينة الدراسة (٢١٧) معلم من معلمي المدارس من دارسي الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الفيوم، حيث أنهم من محافظة الفيوم والقاهرة، وهي عنية عشوائية، وتوصل البحث إلى وضع تصور مقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة.

Abstract

The research aims at reveal the Education for Sustainable Development in Australia, New Zealand and the United Kingdom; to benefit from it in the Arab Republic of Egypt, the paper depended on the comparative approach, in addition the paper used a questionnaire implemented on some teachers of public schools stages of pre-university education investigate their point of view in education for sustainable development, the sample was (217), the paper conceptualized a proposal of Education for sustainable development in the Arab Republic of Egypt in the light of the experiences of Australia, New Zealand and the United Kingdom.

تمهيد:

يُقاس تقدم المجتمعات بدرجة ما تحققه من معدلات عالية للتنمية، وقدرتها على تلبية احتياجات أفرادها، ورفع مستوى معيشتهم، وتوفير حياة كريمة لهم، ولا تقتصر آثار التنمية على المجالات الاقتصادية بل تتعدى آثارها إلى جميع المجالات الاجتماعية والصحية والتعليمية والثقافية والسياسية، .... إلخ

وإذا كانت التنمية بالضرورة تنمية آيكولوجية، تحتاج الآيكولوجيا لأن تكون متوازنة ولا يتحقق ذلك في ظل غياب السند الكافي والسلوك المجتمعي الذي يتعامل مع موارد الأرض ويحافظ عليها بصورة مستدامة، وإذا كانت التنمية تنطلق من القاعدة إلى القمة، فإن القاعدة تحتاج لأن تكون بمواصفات سلوكية وقيمية محددة، ولقد انطلقت العديد من المبادرات والمشاريع التي تُترجم التنمية المستدامة إلى واقع في العملية التعليمة وذلك بدافع من عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المُستدامة، والذي يرمي إلى مساعدة الناس على أن تكون لديهم المواقف والمهارات والمناظير والمعارف اللازمة لاتخاذ قرارات مستنيرة والتصرف على أساسها لتحقيق ما يعود عليهم وغيرهم بالفائدة الحالية والمستقبلية، كما يساعد مواطني العالم على التعلّم من أجل الوصول إلى مستقبل مستدام (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٦).

ولقد سعت الدول إلى تحقيق التنمية المستدامة وذلك لتحقيق الأهداف الحالية وإتاحة الفرصة للأجيال القادمة لتحقيق اهدافها من خلال المحافظة على الموارد وعدم اهدارها فقد ظهر مفهوم الاستدامة Sustainability إلى التنمية المستدامة Sustainable development في الامم المتحدة في وثيقة بعنوان "استراتيجية المحافظة الكونية"، وقد اشترك في إعدادها كل من "برنامج الامم المتحدة للبيئة"، و "الاتحاد الدولي للمحافظة على البيئة"، و "الصندوق العالمي للطبيعة"، وتوالت بعد ذلك المؤتمرات التي تدعو لتحقيق التنمية المستدامة، وانعكس ذلك على التربية فبدأ ظهور مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة، فقد اتخذت الجمعية العمومية للأمم المتحدة قراراً بجعل الفترة العشرية ٢٠٠٥-٢٠١٤م "عقداً أمميا للتعليم من أجل التنمية المستدامة" (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،

٢٠١٦). وتدرجت أهداف التنمية المستدامة لتصبح (١٧) هدفاً منهم (الأمم المتحدة، ٢٠١٣):

- **القضاء على الفقر.**
- **القضاء على الجوع وتوفير الأمن الغذائي والتغذية المحسنة وتعزيز الزراعة المتسدامة.**
- **ضمَان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية وبالرفاهية في جميع الأعمار.**
- **ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم لمدى الحياة للجميع.**
- **تحقيق المساوة بين الجنسين.**
- **ضمان توافر الحياة وخدمات الصرف الصحي للجميع.**
- **حفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام لتحقيق التنمية المستدامة.**

وغيرها من الأهداف والتي منها ضمان التعليم الجيد الشامل للجميع، لذا اتجهت العديد من الكتابات والمؤلفات إلى الحفاظ على البيئة بل وخضرنة المباني والجامعات وكافة المؤسسات التعليمية (عبد الله بن عبد الرحمن البريدي، ٢٠١٥، ص ٥٢)، حيث سعت المدارس بل والجامعات في العديد من الدول لتحقيق اهداف التنمية المستدامة من خلال مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة ومن هذه البرامج والمشاريع ما يلي:

- **قام كل من قسم حماية البيئة ومكتب ماساشوسيتس التنفيذى للطاقة وشئون البيئة بإعداد برنامج لمدارس ماساشوسيس يهدف إلى مساعدة التلاميذ بمراحل التعليم العام والمدرسين على تقليل وإعادة استخدام وتدوير المخلفات فى مدارسهم ومجتمعاتهم، ويحصل كل فصل فائز على لقب الفريق الأخضر، وعلى هذا الفريق تشجيع أولياء أمورهم أو المسئولين عن رعاية حدائقهم، وعلى تقليل وإعادة استخدام وإعادة تدوير المخلفات (إبراهيم رزق وحش وآخرون، أغسطس ٢٠٠٨، ص ١٩٧).**
- **كما تعمل علوم الاستدامة بجامعة ولاية أريزونا الخاصة ببرنامج المدارس المستدامة على إعداد الطلاب ليكونوا خريجين وباحثين مستديمين، وكذلك الطلاب والمعلمين في المدرسة الثانوية العليا، وقد تم تقديم المادي من المؤسسة الوطنية للعلوم ، وذلك بتعهد**

جامعة ولاية أريزونا بالتعامل والدعم لمجتمعها، ويهدف هذا البرنامج إلى دمج البحوث والتعليم في المعهد العالمي(Elser, M.& et al, 2011, p. 7) .

- هذا وقد أعد مركز تطوير التعليم بمقاطعة أنديانا عام ١٩٩٢م عدداً من الأنشطة البيئية وتم ربطها بالمناهج التى يدرسها التلاميذ فى المدارس المتوسطة، وقامت تلك الأنشطة على دراسة الحالة وذلك فى المجالات التالية: تلوث الهواء، المخلفات الصلبة، واستخدام الموارد الطبيعية، وتم تطبيق هذا المنهج فى بعض المدارس وقد حققت طريقة دراسة الحالة هذه الوعى بالقضايا البيئية المطروحة (عبد المسيح سمعان عبدالمسيح، ١٩٩٩، ص ٣٧٢).
- كما نظمت المدارس العامة الابتدائية من كلايتون الشرقية في ولاية كارولينا الشمالية فعاليات مختلفة في مجالات التنمية المستدامة، حيث قام أطفال المدارس بمهمة تجمع الجينز القديمة، وتم إعادة تدوير تلك الجينز بعد ذلك واستخدامها كمادة عازلة (Brković, M., 2012, p. 187).
- وقد نشرت الحكومة الألمانية استراتيجية وطنية فى بداية عام ٢٠٠٥م، تخدم مختلف الجهات الفاعلة فى التنمية المستدامة كدليل على تركيز الجهود الجماعية، انصب الهدف الرئيس للأستراتيجية على ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة فى جميع قطاعات التعليم الألمانى بشكل دائم (على عبد التواب محمد عتمان، ٢٠١٥، ص ص ٨٤٥، ٨٤٦). كما تضمن دليل المجلس الأمريكي للهندسة والتقانة مفاهيم التنمية المستدامة كأحد معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم العالي (طلعت عبدالحميد، إبريل ٢٠١٢، ص ص ٦٣، ٦٤).
- وفى ألمانيا؛ يتم التركيز على التأهيل المهنى ليتماشى مع مفهوم التنمية المستدامة، وهو ما يُسمى التدريب المستمر فيما يتعلق بمحتوى وأساليب التعليم ذات الصلة بالاستدامة، فمراكز الرعاية النهارية التى تخدم الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة أصبحت مجتمعات ونموذج لمجتمع مُستدام، يكسب الأطفال المهارات ويُنمى لديهم الخبرات للمحافظة على البيئة الطبيعية من مُنطلق تنمية مُستدامة فى الطفولة المُبكرة (على عبد التواب محمد عتمان، ٢٠١٥، ص ٨٤٦).

- **أما فى يوليو عام ٢٠٠٠م؛ فقد قامت منظمة حماية البيئة بالولايات المتحدة الأمريكية بإعداد مجموعة من الألعاب التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية تساعدهم فى التعرف على كيفية حماية كوكب الأرض من المشاكل والقضايا البيئية، والعلاقة بين المخلفات الصلبة والتغير فى المناخ وأساليب التعامل السليم مع المخلفات الصلبة والمتمثلة فى المنظومة الثلاثية (3R): (التقليل من المخلفات Reduce، وإعادة استخدامها Reuse، وإعادة تدويرها Recycle) (إبراهيم رزق وحش وآخرون، أغسطس ٢٠٠٨، ص ١٩٥).**
- **هذا وقد بدأ مشروع "التعلم من أجل بيئة مستدامة": كأحد المُستحدثات فى تعليم المدرسين" عام ١٩٩٤م، بغرض المُساعدة فى تعليم المدرسين فى منطقة آسيا والمحيط الباسفيكى، وهو يشتمل على استراتيجيات تعليم وتعلُم المبادىء والمُستحدثات الخاصة بالتعليم بغرض الاستدامة فى البرامج التعليمية المطروحة (جون فين وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٦٤).**
- **كما اشترك كل من قسم التربية وإدارة المخلفات الصلبة ومؤسسة البحوث التعليمية والبيئية بفلوريدا فى وضع مخطط مفاهيمى للتلاميذ بداية من رياض الأطفال حتى الصف الثانى وآخر من الصف الثالث حتى الصف الخامس، بحيث تُدرس هذه المفاهيم ضمن المناهج الدراسية المختلفة (العلوم- الدراسات الاجتماعية- الفنون- اللغة- الرياضيات)، وكان الهدف من هذا المخطط مساعدة التلاميذ على فهم المفاهيم ذات العلاقة بقضية النفايات الصلبة، وإصدار قرارات منطقية حول هذه القضية وكيفية التقليل منها، وذلك من خلال مشروع فكر وتعلم وأصدر قرارات عن المخلفات الصلبة بفلوريدا (إبراهيم رزق وحش وآخرون، أغسطس ٢٠٠٨، ص١٩٢). أما فى السويد؛ فتقدم للمدرسة المتميزة في تحقيق الاستدامة البيئية (منحة المدرسة الخضراء) للاعتبارات الجمالية والثقافية والصحية والأخلاقية. (عبدالله بيومي، ٢٠١٢، ص ١٠٣).**

وغيرها من المبادرات والمشاريع التي هدفت في المقام الأول إلى نشر ثقافة التنمية المستدامة في المجتمع عامة في مجال التعليم خاصة، وحيث لا يمكن أن تكون هناك تنمية طويلة المدى فى كوكب مُستنزف؛ فهذا يجعل التنمية المستدامة " مفهوماً أخلاقيا أكثر منه

مفهوماً علميا، فهى تهتم بالقيم التى يعتز بها الناس، وبالطرق التى ننظر بها إلى علاقاتنا مع الآخرين، ومع العالم الطبيعى (جون فين وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٣٥١).

مشكلة البحث:

ظهر مصطلح التنمية المستدامة إلى حيز الوجود في ثمانينات القرن العشرين كاستجابة للإدراك المتنامي والحاجة إلى تقدم اجتماعي واقتصادي متوازن مع الاهتمام بالبيئة والدفاع عنها، وتُعد التنمية المستدامة إحدى التحديات الرئيسة التي تواجه المجتمع في القرن الحادي والعشرين، ومجتمع التنمية المستدامة هو في حقيقة الأمر حلم لتحقيق حياة مستقبلية أفضل لنا وللأجيال القادمة(عبدالله بيومي، ٢٠١٢، ص ص ١٠٤، ١٠٥).

ويواجه العالم اليوم كثيراً من التحديات التى تتزايد المخاوف من انعكاساتها السلبية على مستقبل العالم؛ وعليه تظهر الحاجة الملحة لتخطيط مستقبلى يضمن الوقاية من مشكلات قد تواجه الأجيال القادمة فى المستقبل (راندا عبد العليم المنير، ٢٠١٥، ص ١١)؛ فالفرص غير المتساوية في الحصول على التعليم والخدمات الاجتماعية وعلى الأراضي والموارد الطبيعية الأخرى وعلى حرية الاختيار وغير ذلك من الحقوق السياسية، تشكل حاجزا هاما أمام التنمية.

وللوصول إلى تربية تحقق التنمية المستدامة المنشودة لابد من توفير التعليم النافع والمفيد الذى يعمل على بناء الإنسان، بناءاً متكاملاً عقلاً وروحاً وضميراً وسلوكاً، ويكسبه مهارات العمل والإنتاج، وينمى قدراته ويصقل مواهبه، ويؤهله للإبتكار والتميز، وذلك لا يتحقق إلا إذا بدأنا بفكرة هذه المدارس فى جميع مراحل التعليم، ومن ثم يُلاحظ الدور المهم للتعليم من أجل التنمية المستدامة لكافة الدول النامية منها والمتقدمة، وانطلاقا مما سبق؛ فقد تمثلت مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى:

ما التصور المقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة؟

وللإجابة عليه يتم من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١) ما السمات الرئيسة التي تميز التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي؟ وما صور وأشكال ذلك التعليم؟

٢) ما واقع التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي باستراليا؟

٣) ما شكل التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي بنيوزيلندا؟

٤) ما صور التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي بالمملكة المتحدة؟

٥) ما التصور المقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة؟

أهداف البحث: هدف البحث إلى:

١) تحديد السمات الرئيسة التي تميز التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي باستراليا.

٢) توضيح أشكال التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي في بنيوزيلندا.

٣) الكشف عن صور التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي بالمملكة المتحدة.

٤) وضع تصور مقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة.

أهمية البحث: تنقسم أهمية البحث الحالي إلى:

١- أهمية نظرية: يُقدم البحث الحالي إطارا نظريا حول مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة وواقعه بكل من استراليا، نيوزيلندا، والمملكة المتحدة، وتصور مقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات هذه الدول، كما أنه يلبى توصيات العديد من الدراسات التربوية السابقة كدراسة (Warner, 2015)، ودراسة(محمد علي عزب &عاهد محمود محمد مرتجى)،ودراسة (Magaji & Deba, 2013) التى أوصت بضرورة إجراء هذا النوع من الأبحاث نظراً لأهميته.

٢- أهمية تطبيقية:يمكن تطبيقياً أن يُفيد البحث الحالي كل من:

أ- متخذي القرار بوزارة التربية والتعليم:للإسهام فى مراجعة وتقويم المناهج والبرامج التربوية المدرسية؛ تمهيداً لتحسينها وتطويرها وربطها بأهداف ومبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة والخطط الإستراتيجية لتطوير التعليم فى مصر.

ب- جميع عناصر المنظومة التعليمية: حيث ستقدم له تصورا مقترحا حول دورها في تعديل سلوك جميع العاملين لحماية البيئة.

ج- أولياء الأمور والمجتمع ككل: بتقديم نموذج للتعليم من أجل التنمية المستدامة، يكسب أفراده المهارات ويُنمى لديهم الخبرات للمحافظة على البيئة، وتحقيق التنمية الاقتصادية، والاجتماعية.

د- الباحثين: من المتوقع أن تقترح هذه الدراسة أمام الباحثين وخاصة المهتمين بالتنمية المستدامة اتجاهات جديدة بالتعرف على التصور المقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من استراليا، ونيوزيلندا والمملكة المتحدة.

مصطلحات البحث:

إن التنمية المستدامة تعنى تزويد الفرد بالخبرات والمعارف والاتجاهات الضرورية وكذلك تعويده على عادات مفيدة، فالمعارف والخبرات وحدها لا تكفي فلا بد من تعويد الفرد على عادات لها علاقة بالمحافظة على الموارد وخصوصاً غير المتجددة وحسن توظيف الدخل والتفكير في الآخرين المحيطين به والتفكير في مستقبل الأجيال التالية، فأهمية التنمية المستدامة تنبع من كونها ليس مجرد دعوة لحماية البيئة وإنما تعني مفهوماً جديداً للنمو الاقتصادي، مفهوما يوفر العدل والفرصة للجميع دون مزيد من التدمير لمصادر البيئة وقدرتها على التحمل، فهي التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر دون الحد من إمكانية تلبية احتياجات أجيال المستقبل(رواء ذكي الطويل، ٢٠١٠، ص ١٥).

تمثل التحديد الأول لمفهوم التنمية المستدامة فى تقرير اللجنة الدولية حول البيئة والتنمية "تقرير برونتلاند" فى عام ١٩٨٧م بعنوان "مستقبلنا المشترك"، حيث عرف التنمية المستدامة على أنها "التنمية التى تلبى احتياجات الحاضر من دون النيل من قدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها"(اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، ١٩٨٧).

ويُعرف التعليم من أجل التنمية المستدامة على أنه التركيز على حماية البيئة وخلق عالماً أكثر حفاظا على البيئة يسعى لتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال الإجراءات التي تدعم أنماط أكثر استدامة للمعيشة وتحقق الترابط بين الأنظمة البيئية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية (Taylor, N. & et al, 2015). ويُعرف مجلس المباني الخضراء الأمريكي (USGBC) المدرسة المستدامة بأنها "بناء مدرسى أو منشأة تحقق التعلم علاوة على توفيرها للطاقة، والموارد، والمال"(Ketchum, D., 2015, p. 16). ويتبنى البحث هذا التعريف للتعليم من أجل التنمية المستدامة: فهو التعليم الذى يركز على تحقيق أهداف التنمية المستدامة بالحفاظ على البيئة والموارد، ويغرس في نفوس الطلاب الحفاظ على البيئة والاستغلال الأمثل لمواردها.

منهج البحث:

نظراً لأن طبيعة البحث ضمن نطاق الدراسات المقارنة التي تتناول نظم التعليم في عدد من الدول، فسوف يتم الاستعانة بالمنهج المقارن لأنه يُعد من أنسب المناهج وأكثرها شمولا لدراسة المشكلة وذلك من خلال المدخلين التاليين:

١. المدخل الوصفى: وذلك لوصف التعليم من أجل التنمية المستدامة في الأدبيات التربوية المعاصرة ووصف خبرات كل من استراليا، ونيوزيلندا والمملكة المتحدة فى التعليم من أجل التنمية المستدامة.
٢. المدخل التحليلى المقارن: لتحليل خبرات دول المقارنة فى التعليم من أجل التنمية المستدامة وإظهار أوجه الشبة والاختلاف بين دول المقارنة؛ بهدف الوصول إلى مقترحات موضوعية تتناسب مع طبيعة المجتمع المصرى ويتجلى ذلك في الاستفادة من خبرات كل من استراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة في تحديد وصياغة ملامح التصور المقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة فى جمهورية مصر العربية، وهذا هو الهدف الذى تقوم من أجله الدراسة المقارنة الحالية (عبد الغنى عبود وآخرون ،١٩٩٧، ص٨٧).

حدود البحث: يتحدد هذا البحث بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: يتحدد هذا البحث بعنوانه الذى يبين موضوع الدراسة وهو "تصور مقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من استراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة".

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية فى هذا البحث فى محافظتى الفيوم والقاهرة.

الدراسات السابقة

توجد العديد من الدراسات التي تناولت توفير بيئات تعليمية آمنة وصحية لأطفالنا؛ التى تعد الوسيلة الأساسية لتعزيز الاستدامة، فمنها ما تناول دور المدرسة الثانوية، ومنها ما تناول دور رياض الأطفال، ومنها ما تناول دور التعليم الجامعى فى تحقيق التنمية المستدامة ومنها ما ربط بين دور القيادة التربوية وممارسات المدرسة الخضراء، ومن الدراسات التي نادت بأهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة من أجل الاستدامة للأجيال القادمة ما يلي:

بحث (مراد محمد على، ٢٠١٥) بعنوان "مهارات المحافظه على البيئة وكيفيه اكسابها لطلاب المدارس"، حيث تمثلت مشكلة البحث حول دور الإنسان في تلويث البيئة وانعكاس ذلك على حياة الكائنات الحية والمجال الحيوي للأرض وتحددت أسئلة البحث في دور الإنسان في اختلال التوازن البيئي، ودور التربية البيئية للطلاب في تنمية المهارات والقيم الدينية لديهم، وهدف البحث الى دراسه البيئه وكيفية المحافظه على توازنها ومنع تلوثها ووضع الاجراءات التي تحقق ذلك، وتحول دون فسادها، والوقوف على التشريعات التي تحقق هذه الاهداف، وترجمة ذلك كله في تضمين مناهج الدراسه في مختلف مراحلها، وقد انتهج الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي الاحصائي وقد طبقت هذه الدراسه على عينه من مدارس محافظة اربد في الاردن بعد أن صممت استبياناً خاصاً بذلك، وقد توصل البحث عدد من النتائج منها الى أن الانسان ونشاطه وأساليبه ووسائل حياته ومعيشته هي أسباب تلوث البيئه والتي أثرت مع مرور الزمن في فساد البيئه وتلوثها؛ وأن سبب ذلك جشع الانسان ومنهجه في الحياه ومحاولته زيادة ثروته بأقل التكاليف، وأقصر الطرق دون الأخذ بعين الاعتبار صحة الانسان وسلامته ولم تضمن المناهج التعليمية في مختلف المراحل الدراسيه الثقافه البيئيه اللازمه.

أما بحث (تمارة محمود نصير، ٢٠١٥) بعنوان " دور التعليم الجامعى فى تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر الطلبة" فقد هدف إلى الكشف عن دور التعليم الجامعى فى تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة جامعة جرش، وقد صممت الباحثة استبانة بتدريج خماسى تم تطبقيها على عينة من (٢٥٣) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن التعليم الجامعى يحقق التنمية المستدامة بدرجة متوسطة فى مجالات خدمة المجتمع والطلبة وعلى المستوى الإدارى، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تُعزى لكل من متغيرى الجنس والكلية.

بينما جاء بحث (على عبد التواب محمد عتمان، ٢٠١٥) بعنوان " دور رياض الأطفال فى تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة : دراسة ميدانية " لتعرف دور رياض الأطفال فى تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المُستدامة، وقد بلغ إجمالى العينة (٨٥) من معلمات رياض الأطفال و(١١٧) من أولياء أمور الأطفال المُلتحقين فى رياض الأطفال فى منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مؤسسات رياض الأطفال الحكومية، وكانت الاستبانة عن دور رياض الأطفال فى إكساب وتنمية خبرات الطفل لتحقيق التنمية المُستدامة، ومن النتائج التى أسفر عنها البحث: أن البرنامج اليومى لرياض الأطفال يحتوى على أنشطة ترتكز على تفاعل الطفل مع الكبار والأقران وتعلم هذه الخبرات من البيئة، كما أظهر البحث قيمة الأنشطة المُميزة التى تقوم بها المعلمة فى تنمية هذه الخبرات، بسبب توفير الدولة للدعم المادى المُلائم لرياض الأطفال بما يُساعد على تنفيذ الأنشطة والبرامج التى تساهم فى تنمية الخبرات اليومية للطفل بمُساندة أولياء الأمور لتحقيق لتنمية المُستدامة فى مرحلة ما قبل المدرسة.

أما بحث (Grevatt, P., 2011) بعنوان "بناء برامج صحة بيئية مستدامة في مدارسنا: استثمار في مستقبل اطفالنا"؛ فقد توصل إلى أن توفير بيئات تعليمية آمنة وصحية لأطفالنا إنما هو وسيلة أساسية لتعزيز الاستدامة في منطقتنا لطلاب مدراس الصف الثانى عشر، فقد استند البحث إلى تقارير مكتب المحاسبة الحكومي، ووزارة التربية والتعليم الأمريكية والاتحاد الأمريكي للمعلمين وغيرها من المنظمات التى تؤكد الحالة السيئة للعديد من المدارس، والعديد من القضايا الصحية البيئية، والبحوث التي أكدت تأثيرات البيئة المادية للمدرسة على الصحة، والأداء، والإنتاجية لكل من الطلاب والمعلمين، ومن ثم اكد البحث

على أن صحة وفعالية البيئة المدرسية يتم بتبنى الممارسات المستدامة التي تعزز الصحة الجيدة، والتى تجلب تمويل إضافي للمدارس، وتحسن الأداء الأكاديمي، وتحفز روح الإدارة البيئية والمساءلة بين الطلاب والموظفين، من خلال التشجيع على اعتماد برامج الصحة البيئية المدرسية والممارسات الخضراء المبتكرة، وبذلك تجني الدولة الفوائد على المدى الطويل من المدارس ذات الأداء العالي والصحي.

وكشف بحث (Magaji, I. & Deba, A. ,2013) بعنوان "تأثير البيئة المدرسية المستدامة على صحية الأطفال وأدائهم الأكاديمي" أن إدراك المربين بخصوص دور البيئة المدرسية المستدامة أخذ فى الازدياد بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، وأكد البحث دور البيئة المدرسية المستدامة في تعزيز صحة الطالب وأداءه الأكاديمي، وفي واقع الأمر يمكن اعتبار العناصر الجاهزة للبيئة المدرسية المستدامة في هذا الصدد باعتبارها المرحلة الحتمية خلال تخطيط المنشأة المدرسية، وتتماشى هذه الاعتبارات مع هذه الورقة التى تستعرض وتسلط الضوء على مفاهيم الاستدامة، المدرسة المستدامة وصحة الطالب وأداءه الأكاديمي، وتأثير الربط بين عنصرين من عناصر تصميم البناء المستدام، والإضاءة اليومية، وتأثير نوعية الهواء في الأماكن المغلقة على صحة الطالب وأداؤه، ويبين الاستعراض كذلك أن الاستدامة والمدرسة المستدامة هي المفاهيم الجديدة التي سيتم تطبيقها في التعليم والتعلم نتيجة لخدمات الدعم للتنمية مستدامة.

وتوصل بحث (Warner, B., 2015) بعنوان "كيف تحقق مدارس التنمية المستدامة التعليم من أجل التنمية المستدامة: دراسة تقييمية لمدارس التنمية المستدامة (المستوى ١٢) المعتمدة بالولايات المتحدة الأمريكية" إلى أن الارتباط القائم بين برامج الاستدامة البيئية في المدارس الثانوية العليا هو المقياس الوحيد الذى يُمكن تصوره لتعليم الاستدامة؛ وذلك بتقديم لمحة عامة عن الأبحاث في مجال التعليم للاستدامة، وقد اعتمد البحث على المقارنة بين مدارس ريبون الخضراء في وزارة التعليم الأمريكية، حيث تم مقارنة ٥٩ مدرسة مختلفة، من خلال تناول ٢٨٩ من مشاريع للاستدامة.

وبين بحث (Kalaitzidis, D., 2012) بعنوان " مؤشرات المدرسة المستدامة: تطبيق الرؤية من خلال من المدرسة المستدامة" أن منحة المدرسة المستدامة عبارة عن مشروع للمدارس التي تهدف إلى دمج منظور الاستدامة في جميع جوانب الحياة المدرسية

من خلال مؤشرات المدرسة المستدامة. وتتواءم مع استراتيجية تنفيذ خطة العمل الدولية لعقد التعليم من أجل التنمية المستدامة فى الفترة من (٢٠٠٥-٢٠١٤) واستراتيجية الجنة الاقتصادية للأمم المتحدة لأوروبا (اللجنة الاقتصادية لأوروبا). في هذه الورقة، تم عرض رؤية المدرسة المستدامة ومحاولة ربط النظرية والممارسة للتعليم من أجل التنمية المستدامة لتوضيح هذه الرؤية. وكذلك تقديم تقرير موجز أيضا عن العام الأول من تنفيذ المشروع في اليونان.

وتناول بحث (Veronese, D., 2013) بعنوان "قادة المدارس، ممارسات المدرسة الخضراء والمستدامة: دراسة استنباطية باستخدام نظرية السلوك المُخطط" مسح البحوث المُتناولة للنوايا السلوكية لمديري المدارس للانخراط في ممارسات المدرسة الخضراء؛ حيث أن هناك قلة فى أبحاث القيادة التربوية للمدارس المستدامة، وربطها بممارسات المدرسة الخضراء(صديقة للبيئة). فسياسات الدولة التي تتطلب بناء وإدارة الممارسات الخضراء تتحول بسرعة لتُصبح أكثر شيوعا وقدم البحث تقريراً عن الدراسة المستنبطة لعينة متنوعة من أسئلة الاستطلاع باستجابة (٧١) من قادة المدارس الثانوية العليا "بالولايات المتحدة بالمسح المفتوح المصمم وفق نظرية Ajzen في السلوك المخطط. ويشير البحث عموماً إلى أن اعتقاد قادة المدارس المشاركين بأن هناك فوائد على استمرار الجهود الخضراء ومعظم الأطراف المعنية دعموا جهود التخضير أيضاً، ومحاولة توفير الموارد بالرغم من كثرة المعوقات الحالية من (المال والوقت والمعلومات والأفراد).

أما دراسة(Hanifah, M., 2015) بعنوان "تحويل التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس الماليزية من خلال أنشطة التخضير" قد هدفت إلى تقييم ممارسات الاستدامة بين المدارس الثانوية الماليزية المشاركة في جائزة البرنامج البيئى للمدارس المستدامة (SLAAS). ومحاولات بحثية للتعرف على آثار ذلك البرنامج على سلوكيات المعلمين والطلاب المشاركين مباشرة فى أنشطة البرنامج. وتم استخدام اسلوب العينة العنقودية في اختيار عينات المدارس بعدها تم اختيار المشاركين أيضا من طلاب المرحلة الثانوية العليا من خلال العينات العشوائية البسيطة. وقد طُبق الاستبيان على (٢٤٧) معلم و(٤٤٧) تلميذا، لتقييم الآثار البعدية للبرنامج. واستُخدم تحليل الوثيقة لتحديد أنشطة التخضير التي نُفذت في المدارس المعنية. وأظهرت النتائج أن المدارس المشاركة في البرنامج لها بعض التأثير

التحويلي خاصة في أنشطة التخضير وأيضا على استدامة السلوك داخل مبنى المدرسة. واستنادا إلى تحليل الارتباط، تبين أن هناك ارتباط كبير بين المعرفة بالبرنامج وبين وسلوك المعلمين.

وسعى بحث (محمد علي عزب وعاهد محمود مرتجي، ٢٠١٥) بعنوان " دور المدرسة الثانوية في تنمية وعي طلابها بمتطلبات التنمية المستدامة" التعرف إلى واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي بمتطلبات التنمية المستدامة في محافظات غزة، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أعد الباحثان استبانة لتحقيق أهداف البحث، وقد أجري البحث على عينة عشوائية طبقية من طلبة المرحلة الثانوية في العام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤م قوامها (١٦٠٠) طالب وطالبة، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة تقدير إسهام المعلمين والإدارة المدرسية في تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بمتطلبات التنمية المستدامة كما يراها الطلاب كانت متوسطة بوزن نسبي (٧٤% - ٧٢,٦٣%) وقد أوصى البحث بضرورة أن تقوم المدرسة الثانوية بدور أساسي وفعال في تنمية وعي طلابها بمتطلبات التنمية المستدامة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الطرح السابق للدراسات يمكن استخلاص الآتي:

١) خلصت معظم الدراسات السابقة إلى أهمية المدرسة المستدامة من أجل الاستدامة للأجيال القادمة كدراسة (Warner, 2015)،(Magaji & Deba, 2013) ، أما دراسة (Kalaitzidis, 2012) ، (Hanifah, 2015) فقد أكدتا على مشروع منحة المدرسة المستدامة.

٢) ربطت بعض هذه الدراسات بين القيادة التربوية وممارسات المدرسة الخضراء(صديقة للبيئة)، مثل دراسة (Veronese, 2013)

٣) تعاملت بعض الدراسات مع دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي بمتطلبات التنمية المستدامة في محافظات غزة، مثل دراسة (محمد علي عزب وعاهد محمود مرتجى، 2015)

٤) كما أشارت بعض الدراسات كدراسة (Grevatt, 2011) التى تناولت توفير بيئات تعليمية آمنة وصحية لأطفالنا هو وسيلة أساسية لتعزيز الاستدامة، ودراسة (مرام محمد علي، ٢٠١٥) تناولت الدراسة مهارات المحافظه على البيئه وكيفيه اكسابها لطلاب

٥) بحثت دراسة (على عبد التواب محمد عتمان، ٢٠١٥) دور رياض الأطفال فى تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المُستدامة، فى حين تناول دراسة (تمارة محمود نصير، ٢٠١٥) دور التعليم الجامعى فى تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة جامعة جرش.

٦) عرضت دراسة (مراد محمد على، ٢٠١٥) مهارات المحافظه على البيئه وكيفيه اكسابها لطلاب المدارس، وكذلك دراسة (Grevatt, 2011) التى تناولت توفير بيئات تعليمية آمنة وصحية لأطفالنا هو وسيلة أساسية لتعزيز الاستدامة

٧) استفادت الباحثة من نتائج هذه الدراسات ومنهجيتها في حدود الدراسة الحالية، وفي بناء أدوات الدراسة ومناقشة بعض نتائجها.

الإطار النظري ومراجعة الأدبيات:

ستتناول الباحثة في هذا الجزء السمات الرئيسة، صور وأشكال، أبعاد وجوانب المدرسة المستدامة، وأيضاً واقع التعليم من أجل التنمية المستدامة (المدرسة المستدامة) وذلك فى كل من استراليا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة، ثم عرض الواقع بجمهورية مصر العربية من خلال الدراسة الميدانية، وأخيراً التصور المقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة، وطبقا لمنهج البحث المقارن سوف يتم تقسيم الإطار النظري طبقاً لهذا المنهج والمتمثل في المدخلين التاليتين: المدخل الوصفى، والمدخل التحليلى المقارن، وفيما يلي عرض ذلك وفقاً للترتيب المشار إليه:

أولاً: الوصف: حيث يتم التعرض لطبيعة المدرسة المستدامة (الخضراء، المهتمة بالتنمية المستدامة) وواقعها في العديد من الدول كما يلي:

فمن حيث شكل المدرسة المستدامة؛ وضع هندرسون مجموعة من المسلمات الرئيسة تميز رؤي مدارس التنمية المستدامة منها (Henderson, K., 2004, p. 44):

١) قيادة مدرسية تضع الاستدامة في قلب التخطيط المدرسي، تعمل على مشاركة كافة الأطراف في التخطيط المستقبلي للمدرسة.

٢) المشاركة المدرسية الكاملة في إنجاز المهام المدرسية وخطط التحسين.

٣) المجتمع التبادلى والأسرة وشراكات الأطراف المعنية.

٤) نهج التعلم التشاركي الذى يولد مهارات وكفاءات الطلاب للتفكير النقدي، ووجهات النظر المشتركة بين الثقافات، والمشاركة والمواطنة.

٥) التكامل بين التربية البيئية والتعليم من أجل الاستدامة في جميع مجالات التعلم الأساسية في المناهج الدراسية.

٦) المنهج الخفي الذي يعكس الرسائل والأفكار الرئيسية المدعومة من المناهج الدراسية التي تُدرس.

٧) التنمية المهنية المستمرة للمعلمين وإدارة المدرسة وبرنامج الشركاء والوسطاء.

٨) "التخضير" للمدرسة والبيئة المادية المحيطة.

٩) تقليل الآثار البيئية للمدرسة (من خلال استهلاك الموارد وتحسين البيئة).

صور وأشكال المدارس المستدامة:

يُطلق على المدرسة المستدامة **Sustainability School** أسماء مختلفة؛ فتُسمى المدارس صديقة البيئة فى (نيوزيلاندا)، المدارس الخضراء فى(السويد)، مشروع المدرسة الخضراء (الصين)، والمدارس الإيكولوجية (أوروبا وأفريقيا وأمريكا الجنوبية) (Davis, J. & Cooke, S., 2007, p. 350).

لذا يمكن القول بأن المدارس المستدامة تتمثل بصور وأشكال متعددة ومختلفة منها:

١) المدارس الخضراء: يُشير هذا المصطلح لأبنية المدارس التى تكون حساسة للبيئة، وكفء لحفظ الطاقة؛ بالتركيز أكثر على ضوء النهار والتحكم فى حجم النوافذ بما يسمح لضوء الشمس بالمرور مع القضاء على التبادل الحراري، ومن ثم فإن أى بناية مدرسية تحتاج إلى كمية كبيرة من الإضاءة أو يكون من الصعب تدفئتها أو تبريدها، ولا تستعمل مواد صديقة للبيئة، ولا توفر بيئة مريحة ومُفرحة وصديقة لمستخدميها، لا يمكن تسميتها المدارس الخضراء (Olson,S., 2003, p. 5).

٢) المدارس صديقة البيئة: هى المدارس التى تسعى إلى نشر الوعى البيئى فى المجتمع وتعمل بذلك على تشجيع التلاميذ على استعمال التنقل صديق البيئة من المدرسة وإليها، ففى حالة إتمام اختيار موقع المدرسة، فيمكن أن يتضمن تصميم الموقع المميزات

اللازمة لتشجيع الطلاب والموظفين والآباء والأمهات لترك سياراتهم في المنزل، إذ تضم شبكة من الممرات الآمنة، ومسارات الدراجات، ومرافق الانتقال الجماعى. كل هذا يمكن أن تقلل من الازدحام المروري المحلي، وتقليل تكاليف النقل بالحافلة، والحد من تلوث الهواء(Brković, M. , 2012, p. 187).

ويُوصي برنامج المدارس صديقة البيئة مثلاً فى نيوزيلاندا نهج المدرسة ككل لتحقيق الاستدامة في المدارس، ولدى هذا النهج أربعة أبعاد تمثل المجالات الرئيسة من الحياة المدرسية، وتلك الأبعاد هى (Eames, C.& et al, 2010, p. 14):

أ. البيئة الفيزيائية المحيطة بالمدرسة التى تُعد صديقة للبيئة، والأماكن الصحية التي تعزز التعليم للاستدامة.

ب. مناهج الأحياء التي تمكن الطلاب والمعلمين لتُجسد إحتياجاته الشخصية بصورة حاسمة وقيم المجتمع وسلوكياته تجاه قضايا الاستدامة في مدرستهم.

ج. الإدارة التنظيمية التى تؤكد على عملية صنع القرار الديمقراطي الذي يحترم حقوق الملكية والتنوع ويسبب الشعور بالملكية والانتماء.

د. الممارسات التشغيلية التى تعزز الاستخدام المستدام للموارد مما يخلق بيئة صحية للتعلم.

٣) المدارس الصحية: هى تلك المدارس التى تكون بيئتها الداخلية صحية وسليمة غير ملوثة لا يشعر من فيها بالحرارة أو البرودة، مصممة هندسياً ومطابقة للمواصفات العلمية من حيث الإضاءة والصوت والتواصل السمعى والبصرى واللفظى؛ حيث أن فريق التصميم يدرس التكامل بين جميع مكونات وأنظمة البناء ويحددوا معا أفضل عمل لتوفير الطاقة وتقليل الأثر البيئي. بداية من النظر فى اختيار الموقع، التصميم المعماري، وطريقة البناء والمواد، والمناظر الطبيعية الممارسات لكل من المباني الجديدة وتلك التي تتعرض لتحسينات (Olson, S.& Kellum,S., 2003, p. 3).

٤) المدارس التفاعلية: هى مدارس متجاوبة مع البيئة المحيطة وصديقة للبيئة التى تنشأ فيها بمحافظتها على الموارد الطبيعية بتلك البيئة، ولا تُسبب لها الضرر، ويكون ذلك باحترام عناصر الطبيعة أيضاً باستعمال المواد القابلة للتدوير وترشيد استعمال المياه

بوضع أحواض التجميع النظامية لإعادة استعمالها فى سقى المزروعات أو لتقليل تدفقها باستعمال تراكيب خاصة (ميادة طارق عبد اللطيف، ٢٠١٥، ص ص ٨٧٨، ٨٧٩).

كذلك يجب أن تُراعى فيها أخلاقيات التنمية المستدامة مثل (عايدة ذيب محمد وفاطمة أحمد المومني، ٢٠١٥، ص ٧٤١):

أ- ترشيد استخدام الموارد غير المتجددة.

ب- عدم تجاوز قدرة الموارد المتجددة حتى لا تندثر وتفنى إلى غير رجعة.

ج- عم تجاوز قدرة النظام البيئى على هضم المخلفات التى تُقذف فيه حتى لا يتلوث تلوثاً يضر بالكائنات الحية.

المدارس المحفزة معمارياً: وهى التى تتفق مع المعايير العالمية للأبنية صديقة البيئة، ويُمثل تلك النوع تحدياً للمعماريين فى تصميمها وتكاملها مع التطبيقات المستدامة فهى ليست مدارس كلاسيكية بل أبنية حية تُعبر عن روح العصر، فيجب أن يُراعى التصميم فرص وجود الفصول الدراسية في الهواء الطلق وتطبيق مشاريع التعلم البيئية(Brković, M., 2012, p. 182).

٥) المدارس الاجتماعية: هى مدارس توفر بيئة اجتماعية ناجحة، لكونها مصممة لتوفر مساحات أو فضاءات صالحة لإقامة الفعاليات المختلفة فى المجتمع وتقرب من أبناء الحى الواحد والمنطقة التى تقع فيها المدرسة (ميادة طارق عبد اللطيف، ٢٠١٥، ص ٨٧٩).

وتتعدد أبعاد وجوانب التنمية المستدامة بالمدارس فمنها (عبدالله بيومي، ٢٠١٢، ص ١٠٩):

أ- الاستدامة الاقتصادية: حيث يجب أن ينمي الطلاب والدارسون الكبار مهاراتهم من أجل مجموعة أوسع من المعارف والمهارات ذات الصلة، خاصة إدارة المشروعات الصغيرة والإنتاج والاستهلاك المستديمين.

ب- الاستدامة الاجتماعية: الدارسون في حاجة لأن يصبحوا أشخاصا مسؤولين وناضجين، مسلحين بالقيم والمواقف الإنسانية والروحية العميقة، أي بتقدير الذات

والكرامة. وتشتمل المضامين الهادفة على احترام التنوع الثقافي والمساواة بين الجنسين وغير ذلك.

ج- الاستدامة البيئية: إذ يُعد الطلاب والدارسون في حاجة إلى فهم سلسلة من المفاهيم البيئية ودراسة تأثيرات القيم الشخصية واختيار أسلوب الحياة والتصرف العملي وغير ذلك، وسيتم التركيز فى هذا البحث على ذلك الجانب.

ويفرض تحقيق التنمية المستدامة تحقيق مثلثات ذهبية ثلاثة هى (رمزي سلامة ، ابريل ٢٠٠٦، ص ص ٥٩، ٦٠):

أ. المثلث الذهبى الأول: يتضمن مكونات مفهوم التنمية المستدامة الثلاثة وهى: (حماية البيئة، التنمية الاقتصادية، التنمية الاجتماعية).

ب. المثلث الذهبى الثانى: يتضمن مبادىء العمل الأساسية وهى: (شمولية النطاق، تكامل الأعمال، الشراكات).

ج. المثلث الذهبى الثالث: يتضمن الجهات المعنية وهى: (السلطات العامة، المجتمع المدنى، وسائل الإعلام).

بعد عرض مفهوم المدرسة المستدامة وأبعاد وجوانب التنمية المستدامة وسماتها بوجهات نظر مختلفة، سيتجه البحث في الجزء التالي لوصف نماذج التعليم من أجل التنمية المستدامة (المدرسة المستدامة) في كل من استراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة، كما يلي:

أولا : المدارس المستدامة فى استراليا :

تُعد مبادرة المدارس المستدامة الاسترالية (AUSSI) مثال على المشروع التجريبي الناجح، وهي شراكة بين الحكومة الاسترالية والولايات والأقاليم تهدف إلى دعم تحويل المدارس ومجتمعاتها للاستدامة من خلال استدامة النظام والمنهج المدرسى بأكمله، وتُعزز المبادرة المشاركة الفعالة للأطراف المعنية (الطلاب والمعلمين والإداريين، والمجتمعات المحلية) في تنمية البرامج والإدارة، وقد بدأت المبادرة كمشروع تجريبى في عام ٢٠٠١م، وتتلقى حالياً الدعم الحكومى لتوسيع وترسيخ يتجاوز المرحلة التجريبية في العديد من الولايات والأقاليم. وقد وصلت مشاركة المدارس إلى٢٠٠٠ مدرسة في عام ٢٠٠٨ في المبادرة (Hargreaves, L., 2008, p. 71).

وبالرغم من أن المدارس المستدامة كانت في مراحلها الأولى بأستراليا، إلا أن التقييمات الأولية أعطت نتائج متفائلة، فقد أثبت مشروع المدارس التجريبية المستدامة الفيكتورية عام (٢٠٠٤م) بعض الفوائد البيئية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية الهامة للمدارس، فضلا عن خلق شراكات جديدة بين المدرسة والمجتمع وكذلك فرص للقيادة المدرسية، فمثلاً: انخفضت كمية النفايات المرسلة إلى مقالب القمامة في مدرسة واحدة بنسبة ٩٠٪، وبالتالى وفرت ٣٤٠٠ دولار استرالي فى سنة واحدة، وقد تم إنفاق هذه المدخرات على بعض الممارسات الصديقة للبيئة (Davis,J. & Cooke, S., 2007, pp. 350,351).

فبناء على الخبرة العملية في هذا المجال، فإن هذا البرنامج هو الإطار الأساسى أو العملية الموجهة لتسهيل التغيير الثقافي والسلوكي نحو الاستدامة في المدارس. وتدمج المدارس المستدامة تغييرات على الجوانب العملية للمدرسة بقضايا الاستدامة في المناهج الدراسية وتساعد على بناء روابط بالمجتمعات المحلية؛ إذ يهتم برنامج المدارس المستدامة في فيكتوريا بأستراليا بتنمية بيئات وخبرات التعلم التي من شأنها تُمكن الطلاب من العمل نحو وجود نوعية جيدة من الحياة في بيئة مستدامة، ويوفر برنامج تجارب المدارس المستدامة بعض الإرشادات حول كيفية تطوير جودة التعليم التي تُحقق هذه الأهداف لتنمية الطلاب (Gough, A., 2005, p. 340) .

كما يقدم برنامج المدارس المعالجة للنفايات الذي بدأ في فيكتوريا في عام ١٩٩٨م مجموعة متكاملة من خدمات الدعم للمدارس لمساعدتهم على تطوير وتشغيل مخلفاتها (Gough, A., 2005, p. 343)، ففى فكتوريا قبل عام ٢٠٠٦، كان لاعتماد المدارس المعالجة للنفايات يجب عليها توقيع التزام باستكمال الأنشطة التالية في غضون ١٢ شهرا(Cutter-Mackenzie, A., 2010, p. 166):

١. تشكيل لجنة لبرنامج تخطيط ورصد النفايات والقمامة.
٢. تُجرى المدرسة تقدير للنفايات لتحديد الموارد المستخدمة والمخلفات الناتجة.
٣. تحديد الفرص المتاحة للحد من، وإعادة الاستخدام والتدوير لعمل السماد، لتقليل المخلفات الناتجة.
٤. إعداد خطة عمل للحد من النفايات.
٥. وضع واعتماد سياسة تقليل النفايات والقمامة.

٦. جعل الالتزام بما يلي: تنفيذ خطة للحد من النفايات والقمامة، والسعي للتحسين المستمر برصد ومراجعة وإعداد التقارير عن التقدم المحرز، ودمج الممارسات التشغيلية للنفايات والقمامة مع المنهج؛ وإشراك جميع أعضاء المجتمع المدرسى في هدف تقليل النفايات وإطلاع وإشراك الناس والمنظمات الأخرى المرتبطة بالمدرسة حول هذا الهدف.

٧. رصد وتقييم برنامج لمعرفة كيف يمكن العمل بشكل جيد، وتحديد مجالات التحسين في المستقبل.

وقد مُنحت المدارس المعالجة للنفايات اعتماداً لمدة ثلاث سنوات عندما قدمت وثائق تبين أنها قد أكملت أنشطة معالجة النفايات، وحققت التنفيذ الفعلي لخطة الحد من النفايات وخطة المناهج الدراسية (Cutter-Mackenzie, A., 2010, p. 166). واعتبارا من عام ٢٠٠٨، تم استبدال برنامج المدارس المعالَجة للنفايات في فيكتوريا ببرنامج الموارد الذكية للنفايات المدرسية التي لديها نفس الجوهر لبرامج دمج المدارس المستدامة الاسترالية وبرنامج المدارس المعالَجة للنفايات(Cutter-Mackenzie, A., 2010, p. 177) .

وتتضمن الخطة المركزية لعمل المدارس المستدامة عشر خطوات مصممة كعملية لبحوث الفعل لضمان التزام وامتلاك زمام المبادرة من قبل عموم المجتمع المدرسي، وليس مجرد فرد متحمس (ومن المرجح أن يكون ذلك أكثر من أن تكون مستدامة بكثير)؛ وتتمثل هذه الخطوات في(Gough, A., 2005, p. 240) :

أ- التعهد بالتزام، تشكيل لجنة/ فريق العمل.

ب- اعتماد نهج المدرسة كله، والذي يتضمن الطلاب.

ج- إجراء المراجعة والتدقيق.

د- كتابة السياسات.

ه- تجميع الأهداف.

و- إعداد خطة العمل بما في ذلك

ز- عمليات.

ح- منهاج دراسي.

ط- مشاركة المدرسة ككل.

ي- كتابة خطة المنهج ودمج العمليات.

ك- تنفيذ البرنامج.

ل- رصد وتقييم وتقديم التغذية الراجعة.

م- تحقيق الأهداف والغايات، والتحسين المستمر للبرنامج.

ومن أمثلة مشاريع التنمية لأراضى المدرسة (التعلم من خلال المناظر الطبيعية، فالمناظر الطبيعية وجلب الحياة لأفنية المدرسة قد حولت تركيز التعليم البيئي في المدارس من المناهج الدراسية إلى مراعاة السياق التربوي أيضا(Gough, A., 2005, p. 343) ، وقد تم تحديد الاستدامة كأولوية عبر المناهج الدراسية في المنهج الاسترالي، وبالتالى تم تضمينها فى التعليم المدرسي لجميع المناطق التعليمية للطلاب من المرحلة التمهيدية حتى العام العاشر، ويهدف إدراج التعليم من أجل الاستدامة في المنهج الاسترالي إلى تطوير معرفة الطالب وفهم الأنظمة الديناميكية التي تدعم الحياة على الأرض، ووجهات نظر الطالب التي تدرك اعتماد الكائنات الحية على سلامة النظم البيئية، وتعزيز مستقبل عقلية موجهة لتحقيق الاستدامة من خلال فرد على علم بمجتمع العمل، ويسن المنهج الاسترالي حاليا الوجود القوي للاستدامة في مجالات اللغة الانجليزية الرياضيات والعلوم والتاريخ، ومن المتوقع أن سيكون هناك تفاوت تبعا للصلة في هذه المجالات (Effeney, G., & Davis, J., 2013, p. 32).

وتتضمن المواضيع الاختيارية الأربعة للمدارس المستدامة: "النفايات" (النفايات والتقليل من القمامة، والمشتريات الخضراء، وإعادة التدوير، والتحويل إلى سماد)، "الطاقة" (كفاءة الطاقة، والطاقة المتجددة، والحد من انبعاثات الغازات المسببة للاحتباس الحرارى)، "الماء" (حفظ المياه والسيطرة على مياه الأمطار، وبيئة المياه العذبة)، و"أسس التنوع البيولوجي المدرسى" (تطوير المخطط الرئيسي للمدرسة ككل والتي قد تشمل الحدائق الأصلية التي تجذب الفراشات والطيور المحلية وموضوع الحدائق والبيئات الخاصة). وتتمكن المدارس المشاركة من اختيار كل أو بعض المحاور الأربعة الاختياري(Gough, A., 2005, p. 340).

ثانيا: المدارس المستدامة فى نيوزيلندا:

يشجع المنهج النيوزيلندى المعلمين للتنمية المستدامة، وبالتالي توفير الحافز للتعليم من أجل الاستدامة في المدارس الابتدائية، وتزايد نمو القواعد الشعبية للتعليم من أجل

الاستدامة في المدارس الابتدائية كزيادة التوعية البيئية وانتشار قضايا الاستدامة، وقد تم دعم هذا النمو من خلال عدد ضخم من المنظمات غير الحكومية، فضلا عن وكالات الحكومة المحلية، فعلى الرغم من تلاشى دعم الخدمات الاستشارية في التعليم من أجل الاستدامة، إلا أن برنامج المدارس صديقة البيئة ما زال يلعب دوراً رئيساً في التعليم من أجل الاستدامة في المدارس الابتدائية، فبدأ هذا البرنامج كمبادرة مجتمعية ولايزال يُدعم بقوة من الحكومة وفئات المجتمع المحلية(Taylor, N. & et al, 2015, p. 7) .

ففي عام ١٩٩١م، استضافت مؤسسة نيوزيلندا للتراث الطبيعى مؤتمر دولي حول التربية البيئية في بالمرستون الشمالية(Palmerston North)، وفي ظل غياب مناهج التربية البيئية من وزارة التربية والتعليم، وضعت تلك المؤسسة من تلقاء نفسها مناهج التعليم البيئي للمدارس (Bolstad, R. & et al, 2008, p. 37) ، وفي ١٩٩٤/١٩٩٥، تكفلت وزارة التربية والتعليم بكتابة وثيقة توجيهية تعكس اتجاه التربية البيئية في المدارس داخل إطار منهج نيوزيلندا، وأقر إطار العمل أن المدارس يمكنها أن تُكيف مناهجها بأخذها فى الاعتبار الاحتياجات الخاصة والمحلية، مع ضرورة وجوب مساعدة المنهج للطلاب ليتكيفوا مع البيئة المتغيرة والمرتبطة بالاهتمامات البيئية وغيره Nam, L., 2011, p. (16).

وفي عام ١٩٩٩، نشرت وزارة التربية والتعليم المبادئ التوجيهية للتربية البيئية في المدارس النيوزيلندية بعد أخذها التوجيهات فى منتصف التسعينات المتضمنة للمفاهيم الدولية للتربية البيئية والأوساط التربوية والثقافية، وتحدد المبادئ التوجيهية الأهداف، الأبعاد والمفاهيم للمساعدة في خطة المعلمين للتعليم البيئي في مدارسهم/ وكانت هناك أهمية فى التركيز على الاستدامة، وجني العمل، والاعتماد المتبادل، كما كانت هناك دعوات في وقت كتابة هذا التقرير لمبادئ توجيهية لإعادة النظر في موائمة أفضل للمنهج النيوزيلندى ليعكس تغيير المفاهيم الدولية للتعليم من أجل الاستدامة (Eames, C. & et al, 2010, p. 17).

وبالرغم من أن الحكومة هى التى قامت بصياغة الإطار والمبادئ التوجيهية لإعطاء توجيهات للمدارس لتنفيذ التعليم البيئي، إلا أنها سمحت للمدارس بالمرونة والاستقلالية، شريطة أن يتم اتباع المبادئ التوجيهية (Nam, L., 2011, p. 24)، وبالتالى يمكن

القول بأنه تم تطوير مفهوم المدارس صديقة البيئة (المستدامة) في (وايكاتو Waikato) في التسعينات (مع ثلاث مدارس تجريبية) ومنذ ذلك الحين تم تعميمها فى المدارس فى جميع أنحاء نيوزيلندا، وقامت جمعية نيوزيلندا للتربية البيئية (NZAEE) بإدارة البرنامج فى الفترة ما بين٢٠٠١-٢٠٠٣ حتى تم إنشاء "مؤسسة المدارس صديقة البيئة"، ومنذ ذلك الحين كان دور المؤسسة تقديم الدعم والإشرف على التوجه الاستراتيجي للبرنامج الوطني، وتم التنفيذ على أساس إقليمي، والعمل على إدارة المجالس الإقليمية الخاضعة لهذه القيادة، فيدعم المنسقين الإقليميين برنامج المدارس البيئية من خلال تقديم خيارين لمشاركة المدرسة. ١) تيسير البرنامج لمدة ثلاث سنوات. و / أو ٢) التخطيط لجوائز المدارس، ويعكس كلا الخيارين نهج المدرسة ككل لتحقيق الاستدامة المبنية على موضوعات (المبادئ التنظيمية والممارسات التشغيلية، البيئة المادية المحيطة والمناهج الحية) (Henderson, K. & Tilbury, D., 2004, pp. 14,15).

ويتضمن برنامج المدارس البيئية عادة مجموعة من الطلاب داخل المدرسة لتنفيذ الممارسات المستدامة مثل إعادة التدوير والتسميد، ويتم تقديم المنح للمدارس لالتزامها بالاستدامة، ووصلت مشاركة المدارس في ٢٠١٢ إلى ٢٨٪ من المدارس في نيوزيلندا في هذا البرنامج، أما برنامج "Schoolgen" فهو البرنامج المماثل الذي يُركز على الاستدامة من شركة تكوين طاقة الألواح الشمسية ويُشرك الطلاب في الحفاظ على الطاقة وممارسات الأبنية الخضراء (Vannier, D., 2012, p. 25).

أما برنامج المدارس صديقة البيئة فيشجع التعلم والعمل من أجل الاستدامة من خلال توفير الموارد ودعم التيسير في المدارس، ويهدف إلى إنشاء المدارس والمجتمعات المحلية المستدامة من خلال مشاركة الطلاب وتطوير الكفاءات التي تعزز تحقيق الأهداف التربوية والبيئية، ويشجع البرنامج التغيير في ثقافة العمليات التعليمية والمعيشية المستدامة على حد سواء (Eames, C.& et al, 2010, p. 5)، وقد ارتفع عدد المدارس التى انضمت إلى برنامج المدارس صديقة البيئة فى نيوزيلندا بسرعة منذ عام ٢٠٠٢ ووصل العدد فى نهاية ٢٠٠٨م إلى (٦٣٩) مدرسة (Eames, C.& et al, 2010, p. 6).

وتُعد الثقافة الثنائية المتكاملة، والمناهج الدراسية للتربية البيئية المبنية حول مفهوم" المدرسة صديقة البيئة" للمؤسسة بأكملها جزءاً هاما من فلسفة المدرسة صديقة البيئة

النيوزيلندية لتزويد المدارس بالأدوات والبنية التحتية لجعل الأشياء تعمل في بيئتها ومجتمعها الخاص (Bolstad, R. & et al, 2008, p. 37).

ثالثاً: المدارس المستدامة (التعليم من أجل التنمية المستدامة) فى المملكة المتحدة:

تتكون المملكة المتحدة من بريطانيا (التى تتكون من انجلترا واستلندا وويلز) العظمى والجزء الشمالي من جزيرة أيرلندا والعديد من الجزر الصغيرة؛ وفيما يلى عرض للتعليم من أجل التنمية المستدامة فيهم كما يلى:

أ- المدارس المستدامة فى انجلترا:

تعد التنمية المستدامة أولوية تم إقرارها من قبل الحكومة البريطانية، ويتم تدعيمها وإثراؤها من خلال عدد من المبادرات السياسية، وكنتيجة لعمليات الاستشارة التى تمت عام ٢٠٠٤م لتطوير استراتيجية بريطانية جديدة للتنمية المستدامة، فإن القضايا التالية تم التعرف عليها كأولويات للعمل الفورى وهى (جون باينز وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٤٥٢):

١- الاستهلاك والإنتاج المستدام.

٢- حماية الموارد الطبيعية والحفاظ على البيئة.

٣- من المحلية إلى العالمية: بناء مجتمعات محلية مستدامة.

٤- تغير المناخ.

ويختلف المدى الذى تنخرط فيه المدارس والأفراد بداخل المدارس مع التعلم العالمي والتنمية المستدامة، فقد طورت بعض المدارس نهج المدرسة كله للاستدامة ولتعلم عالمي لتصبح هذه المواضيع جزء لا يتجزأ ضمن أخلاقيات المدرسة، ويتم تنفيذها من خلال برنامج التعليم والتعلم بأكمله، وهناك مدارس أخرى تركز على مواضيع محددة (مثل إعادة تدوير النفايات)، ومجالات الموضوعات أو الأحداث ذات الصلة(Bourn, D.& et al, 2016, p. 24).

وبالإضافة إلى الأولويات الأربع سالفة الذكر؛ فإن تغيير السلوك يُشكل أيضاً حيزاً كبيراً من فكر الحكومة فيما يتعلق بالتنمية المستدامة، وبالنظر إلى تلك الأولويات نظرة فاحصة، يُلاحظ أنها تُقدم الأساس الفكرى العقلانى والإرشاد فى نية الحكومة لتشجيع أكبر للسلوك المستدام، فقد أنتج قسم التعليم والمهارات خطة عمل للتعليم التنموى المستدام، بينما تقوم

الهيئات الحكومية المدعمة، مثل مجلس التعليم والمهارات، بتطوير استراتيجيات من أجل تنفيذ الخطة (جون باينز وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٤٥٢).

وبالتالى، يمكن القول أن المدرسة قد تبدأ بالموضوعات "المرنة" مع الأطفال الأصغر سنا والإنتقال إلى المزيد من القضايا المعقدة مع الأطفال الأكبر سنا (Bourn, D.& et al, 2016, p. 25) ، فيتم مثلا تصميم المراحيض في المدرسة الابتدائية بإيرلهام، فورست جيت، (Earlham, Forrest Gate) بانجلترا مثلا بواسطة المعماريين لتحفيز التلاميذ على استكشاف المشاكل البيئية المختلفة، ويتم إنتاج الكهرباء من ألواح الطاقة الشمسية وكذلك المياه المتجمعة لشطف المراحيض، ويظهر كل هذا على الرسوم البيانية التي يمكن الإطلاع عليها في مدخل المراحيض، والتى تتضمن شرح استهلاك المياه والكهرباء وأيضاً قراءات تُمكن التلاميذ من متابعة استهلاك المياه والكهرباء باستمرار(Brković, 2012, p. 187).

كما يتم جمع مياه الأمطار في مدرسة (Netherfield) الابتدائية لتنظيف المرحاض من السقف الذي تبلغ مساحته (٩٩٤) متر مربع، ويشارك حوالى ٣٣٠ تلميذا وموظف بالمدرسة فى تخزين المياه تحت الأرض في خزان غير مضغوط الذي يحتوي على (٢٠٠٠٠) لتر من الماء، وقد وفرت المياه المحفوظة والمُقدرة سنويا بحوالى (٦١٨) متر مكعب ما يقرب من (١١١٣) جنيه استرليني، ويشمل النظام وحدة لرصد التعليم وحزمة آخر للمساعدة فى تعليم التلاميذ "لماذا يُعد الحفاظ على الماء مهم" (Zhang, K. & et al, 2011, p. 4)، وفي مدرسة أنس غروف (Anns Grove) الابتدائية بانجلترا اتبعت طريقة التوصيلات بين أنظمة الجمع والتخزين والتوزيع لتجميع مياه الأمطار وكانت تقدم بشكل مرئى، ويُعد النظام المصمم بهذه الطريقة فرصة عظيمة للطلاب ليتعلموا المحافظة على المياه والدورة المائية في عملها (Brković, 2012, p. 183).

وبالنسبة لتحالف المدارس المستدامة (SSA) الذى تنسقه مؤسسة التعليم البيئي والمستدام من أجل الأطفال في انجلترا، فكان لهذه المبادرة دعما من الحكومة البريطانية حتى عام ٢٠١٠ من خلال وزارة التعليم، ووزارة شؤون البيئة والقرية، لكن منذ ذلك الحين، أدت الانخفاضات المالية الحكومية إلى مطالبة منظمات المجتمع المدني بتطوير جدول أعمال

التنمية المستدامة في المدارس. وتسعى رؤية التحالف إلى ما يلي (Bourn, D. & et al, 2016, p. 22) :

أ- إتاحة الفرصة لكل مدرسة أن تصبح مدرسة مستدامة بحلول عام ٢٠٢٠م وذلك بدمج التربية البيئية مع التنمية المستدامة (Nam, L., 2011, p. 19)

ب- أن يخوض كل طفل وشاب التعليم والتعلم الذي يُمكنه من الشعور بالأمان والرعاية في عالم متغير؛ ليكون بإمكانهم العيش بصورة مستدامة ومرغوبة، وتشجيع الآخرين على أن يحذو حذوهم، ويعزز تحالف المدارس المستدامة الإطار الوطني للمدارس المستدامة لتوجيه المدارس لتصبح مستدامة (Bourn, D. & et al, 2016, pp. 22, 23).

وتُعد "المداخل الثمانية" من مواضيع الاستدامة بمثابة نقاط البدء للمدارس لإنشاء أو تطوير استدامة العمل والمشتملة على: الطعام والشراب، الطاقة والمياه؛ السفر والنقل، النفايات والشراء؛ المباني والأراضي، المشاركة والاندماج، الرفاهية المحلية؛ والبعد العالمي (Bourn, D. & et al, 2016, pp. 22, 23)، ويمكن لأي مدرسة مسجلة باعتبارها صديقة للبيئة متابعة العملية التى تمكنها من معالجة مواضيع بيئية مختلفة، تتراوح بين القمامة والنفايات لحياة صحية ومتنوعة بيولوجياً(Nam, L., 2011, p. 20) .

وعلى الرغم من قلة الدعم المالي الحكومي للمدارس المستدامة في انجلترا منذ عام ٢٠١٠، إلا أن الإطار الوطني والمداخل الثمانية لتلك المدارس استمروا فى العديد من المدارس الابتدائية. فتواصل بعض المناطق والمقاطعات من شبكات المدارس فى انجلترا وكذلك منظمات المجتمع المدني تعزيز المدارس المستدامة (Bourn, D. & et al, 2016, p. 22). فمثلا، فبسبب توفير مرافق بالمدرسة مناسبة لاستخدام سائر أبناء المجتمع (مثل ميادين اللعب، ومرافق للرياضة وأخرى لتقنية المعلومات وصالات للاستقبال)، فإنه يمكن فتح تلك المرافق لتلبية الحاجات الأكثر اتساعاً للمجتمع. فوفقا لبيانات الأماكن الفعالة في إنجلترا؛ تبين أن ٧٦٪ من الصالات الرياضية مبنية على مواقع التعليم، وجود ٧٣٪ من ملاعب النجيل الصناعي على مواقع التعليم أيضا، وتوضح هذه الأرقام أن المدارس لديها إمكانات كبيرة لتقديم إمدادات قيمة للمرافق المحلية للمجتمعات (Zhang, K. & et al, 2011, p. 5).

كما يُعد ظهور برامج المنح وأنظمة الاعتراف بموضوعات متعلقة بالتعلم والاستدامة العالمية أحد أكثر الجوانب المؤثرة في المجتمع المدني والبرامج التي تدعمها الحكومة في جميع أنحاء المملكة المتحدة، فبالرغم من أن بعض من برامج المنح هذه يمكن أن تؤدي إلى نهج "عملا رمزيا" للتعليم بشأن القضايا العالمية والمستدامة؛ إلا أنها يمكن أن تكون فعالة للغاية كحافز لمشاركة المدارس في هذه المجالات من التعلم وكأداة تسويقية مهمة لتسليط الضوء على عمل تقوم به المدارس للمجتمعات المحلية التي تخدمها (Bourn, D. & et al, 2016, p. 23).

فهناك أربعة مستويات للمنح ضمن برنامج المدارس صديقة البيئة، فيمكن للمدارس المسجلة والمفعلة العمل من أجل الجائزة البرونزية، الجائزة الفضية، الراية الخضراء، في نهاية المطاف الراية الخضراء السفيرة (المفوضة)، فالجوائز البرونزية والفضية يتم منحها على كل مدرسة جديرة لإتمام هذه العملية بالتقييم الذاتي من خلال الانترنت، أما استعمال الراية الخضراء فيتم إرسالها في كتابة إلكترونية وأيضاً إذا ما زار المدرسة مقيم المدربين، وتُعد جائزة سفير الراية الخضراء مفتوحة للمدارس التي أحرزت تقدما فى كل موضوع من موضوعات المدارس صديقة البيئة فى حد أدنى عامان من تحقيقها لجائزة الراية الخضراء (Nam, L., 2011, p. 20).

ب- التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس في اسكتلندا:

يُعد تطوير فناء المدرسة أحد أهم المؤشرات لتحقيق أهم المنافع من التلاميذ (وخاصة من التلاميذ الصغار الذين كانوا أكثر عرضة للانخراط في أنشطة اللعب)، وهذا يتفق مع النتائج من دراسات البيئة والتنمية المستدامة في أماكن أخرى فى العالم(Pirrie, A., & et al, 2006, p. 14).

فقد ذكرت نسبة (٩٤%) من المدارس التى تم مسحها في اسكتلندا أنهم كانوا يشاركون في مدارس النهوض بالصحة، وكانت مدارس النهوض بالصحة تروج لهذه المبادرة لأعتقادها بأنها الأكثر ارتباطا مع جدول الأعمال الأساسية لبرنامج المدارس البيئية، لا سيما فيما يتعلق بالأدلة المقدمة للجوائز في كل المبادرات (Pirrie, A., & et al, 2006, p. 10). ووصل العدد في عام ٢٠٠٦ إلى أكثر من ٢٠٠٠ مدرسة مسجلة فى مشروع المدارس

صديقة البيئة في اسكتلندا، والغالبية العظمى (٨٣ في المائة) منها من مدارس المرحلة الابتدائية (Pirrie, A., & et al, 2006, p. 1).

ج- التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس فى جنوب ويلز:

لقد تسبب إعادة بناء مدرسة نيوبورت الثانوية العليا (ليحقق الإستدامة المدرسية) في عام ٢٠٠٩م فى تمتع طلاب السنة الحادية عشر بأفضل النتائج لشهادة المدارس الثانوية العامة من أي وقت مضى؛ فقد أحرز أكثر من ٧٥٪ من طلاب السنة الحادية عشر بنيوبورت تقدما بحوالى ٥ درجات من المستوى المتقدم*A بدلاً من C أو أي ما يعادل المهني، وهو تحسن تقترب نسبته من ٢٥٪ في عام واحد فقط. وهذا ليس حدثا عارضاً، إذ وجدت الدراسات التى تبحث العلاقة بين أداء التلميذ وإنجازه وسلوكه وبين البيئة المبنية أن درجات الاختبار في المباني المصممة بشكل جيد ارتفعت بنسبة (١١%) عما كانت عليه في سوء تصميم المباني، كما تظهر الدراسات أيضا أن التصميم الجيد يمكنه المساعدة فى توظيف واستبقاء الموظفين، وتخفيض تكاليف انتقال الموظفين (Zhang, K. & et al, 2011, p. 3).

وبالنسبة لتحفيز الابتكارات في التصميم المستدام؛ فقد تغيرت خصائص البيئة المبنية داخل المدرسة بشكل ملحوظ عبر الزمن فبسبب أن بيئة التعلم أصبحت أكثر تعقيدا؛ لذا لزم توفير المزيد من التسهيلات والفرص لكلا التلاميذ والمجتمع ككل، ويحتاج التصميم المستدام إلى السماح بإدراج التغيرات المستقبلية في البيئة القائمة ببساطة، مع الأخذ فى الاعتبار الحد الأدنى لأى تعطل أو اضطراب، وقد أدت هذه المتطلبات بالتأكيد إلى تحديات واجهت المصممين. ومع ذلك، فقد جلبت تلك التحديات أيضا الابتكارات والإبداعات، وقد اتضح ذلك جلياً فى عدد من مشاريع المدارس الجوهرية في إنجلترا وويلز (Zhang, K. & et al, 2011, p. 4).

الدراسة الميدانية:

تسعى الباحثة من خلال هذا الجزء من البحث على التعرف إلى تقييم المعلمين لمدى انطباق معايير المدرسة المستدامة على مدارسهم وممارساتهم داخل المدرسة وتوافقها مع التنمية المستدامة، لذا قامت الباحثة بإعداد الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: خطوات إعداد أدوات الدراسة

في سبيل تحقيق الدراسة لهدفها تم إعداد أداة الدراسة الميدانية، والتي تتكون من: استبانة موجهة للمعلمين من دارسى الدبلوم العامة بكلية التربية.

وقد مرت إعداد الاستبانات بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: إعداد أدوات الدراسة:

قد استعانت الباحثة في إعداد الاستبانات بما استخلصته من الإطار النظري للدراسة ومجموعة من الدراسات والبحوث التي عالجت التنمية المستدامة في التعليم قبل الجامعي .

المرحلة الثانية: تحكيم أدوات الدراسة وإجراء التعديلات المطلوبة.

حيث قامت الباحثة بعرض أدوات الدراسة على السادة المحكمين من أساتذة التربية والعلوم الاجتماعية للوقوف على مناسبة كل مفردة من مفردات الأدوات لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على معايير مدارس التنمية المستدامة في المدارس ومدى وعي المعلمين بها.

وقدّم السادة المحكمون مجموعة من الآراء، التي أفادت الباحثة كثيرا في وضع الأدوات في شكلها النهائي تمهيدا لتطبيقها، فقد اوصوا بضرورة اختصار بعض العبارات حتى يسهل فهم مفردات العينة، حيث تركزت معظم آراء السادة المحكمين في وجود بعض المفردات المركبة والتي تقيس أكثر من هدف في عبارة واحدة، وطالبوا بأن تقيس كل مفردة من المفردات هدف واحد فقط. بالإضافة إلى وجود بعض العبارات التي تحتاج إلى إعادة صياغة لسهولة فهمها، وقد قامت الباحثة بتعديل الأدوات وفقاً لتلك الآراء.

ثانياً: صدق أدوات الدراسة وثباتها:

يقيس صدق أدوات الدراسة التأكد من قياس الأداة لقياس لما وضعت لقياسه، وفى هذا الصدد اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣، ١٦٠ :١٧٢)، وقد أوضحت الباحثة ذلك الهدف من خلال الخطاب الموجه للسادة المحكمين؛ أما بالنسبة لقياس ثبات أدوات الدراسة فلقد قامت الباحثة باستخدام التحليل الإحصائي لمفردات

الاستبانة، وذلك لقياس مدي ثباتها باستخدام برنامج SPSS (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٣، ٣٣٥)، وقد تم استخدام كل من طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية. وقد حرصت الباحثة على استخدام أكثر من طريقة لضمان قياس ثبات أدوات البحث، وذلك على الوجه التالي:

أ) ثبات الأستبانة الموجهة لمعلمي المدارس:

قامت الباحثة بعد تحكيم الأستبانة الموجهة لمعلمي المدارس، بتطبيق الأستبانة على مجموعة من المعلمين، وقد بلغ عدد تلك العينة ٤٢، وقد استخدمت الباحثة طريقتي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية في حساب معامل الثبات لمفردات الاستبانة كما يلي:

١) طريقة ألفا كرونباخ

قامت الباحثة بإدخال الدرجات الخام لكل مفردة من مفردات الاستبانه على برنامج SPSS، وقد حصلت الباحثة على معامل ثبات ألفا كرونباخ = ٠,٨٢٣ ، ويعبر هذا المعامل عن ثبات كبير للاستبانة.

٢) طريقة التجزئة النصفية.

حيث قامت الباحثة بإدخال الدرجات الخام لكل مفردة من مفردات الاستبانه على برنامج SPSS، وتم تجزئة مفردات الاستبانة إلى نصفين متكافئين – مفردات زوجية، وفردية – وقد حصلت الباحثة على معامل الثبات بين نصفي الاستبانة بلغ (٠,٧٩٤)، وقد تم معالجة معامل الثبات بمعامل Guttman ليصبح معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (٠,٨٢١)، ويعبر هذا المعامل عن ثبات كبير للأداة.

ثانياً: وصف أداة الدراسة:

تم استخدام أداة هى: استبانة موجهة للمعلمين؛ وذلك بهدف التعرف على معايير مدرسة التعليم من أجل التنمية المستدامة، ومدى وعي المعلمين بطبيعة التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتتكون الاستبانة محورين هما:

- **المحور الأول: عبارة عن معايير مدرسة التعليم من أجل التنمية المستدامة ويتكون من (٢٢) مفردة.**
- **المحور الثاني: يقيس مدى وعي معلمي التعليم قبل الجامعي بمجالات التعليم من أجل التنمية المستدامة ويتكون من (١٧) مفردة.**

رابعاً: عينة البحث والأساليب الاحصائية المستخدمة:

تكونت عينة البحث من (٢١٧) معلم من معلمي المدارس من دارسي الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الفيوم، حيث انهم من محافظة الفيوم والقاهرة، وهي عنية عشوائية، واعتمدت الباحثة في معالجة النتائج على:

١) حساب تقدير تكرارات استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وفقا للتقدير الرباعي من (١) إلى (٤) حيث تمثل (٤) أعلى درجة و (١) أقل درجة.

٢) استخدام برنامج SPSS لحساب كاي تربيع.

سابعاً: نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها:

المحور الأول: مدى انطباق معايير التعليم من أجل التنمية المستدامة على مدرستكم.

جدول (١) استجابة عينة الدراسة على مدى انطباق معايير التعليم من أجل التنمية المستدامة على مدرستهم

م	العبـــــــــــارة	التكرار				المتوسط المرجح	مستوى دلالة كاي تربيع	الاتجاه
		٤	٣	٢	١			
١.	يرتبط المنهج بالحياة اليومية للتلاميذ ويساعدهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم.	٣٣	٢٠	٧٧	٨٧	١,٩٩٥	٠,٠٠٠	٢
٢.	تحمى المدرسة التلاميذ من تأثيرات الطقس والمخاطر الطبيعية.	٤٤	٣٢	٧٦	٦٥	٢,٢٥٣	٠,٠٠٠	٢
٣.	تعرض المدرسة فيلم تعليمى عن الأمراض التى تسببها الكائنات الدقيقة.	٠	٢٢	٤٣	١٥٢	١,٤٠١	٠,٠٠٠	١
٤.	توفر المدرسة أنشطة توضح اختلال توازن البيئة.	٢٢	١٠	٥٤	١٣١	١,٦٤٥	٠,٠٠٠	١
٥.	تركز برامج التعليم على شخصية الطفل والمهارات الحياتية.	٣٣	٣٣	٧٤	٧٧	٢,١٠١	٠,٠٠٠	٢
٦.	تقع المدرسة فى أماكن بعيدة عن الضوضاء وأماكن جمع النفايات.	٥٤	٤٣	٣٢	٢٢	٢,٢٩	٠,٠٠٠	٢
٧.	تخلو المدرسة من النفايات.	٦٦	٣١	٢١	٩٩	٢,٢٩٥	٠,٠٠٠	٢
٨.	تحتوى جدران المدرسة على أعمال وأنشطة طلابية تشجع المحافظة على البيئة وترشيد الاستهلاك.	٥٤	٥٤	٤٣	٦٦	٢,٤٤٢	٠,١٨١	٢
٩.	تقيم المدرسة أنشطة توعية وتثقيف صحى للمعلمين والآباء والطلاب.	٢٢	١١	٨٦	٩٨	١,٨٠٢	٠,٠٠٠	٢
١٠.	توجد بالمدرسة ساحات ومرافق مجهزة لممارسة الأنشطة البيئية كتدوير النفايات.	٣١	٢٢	٠	١٦٤	١,٦٣١	٠,٠٠٠	١
١١.	تركز الأنشطة العلمية اللاصفية على إدخال ثقافة الاقتصاد الأخضر والتنمية الخضراء فى المدرسة والمجتمع المحيط.	٢١	١١	٧٦	١٠٩	١,٧٤٢	٠,٠٠٠	١

م	العبـــــــــــارة	التكرار				المتوسط المرجح	مستوى دلالة كاي تربيع	الاتجاه
		٤	٣	٢	١			
١٢.	تعرض المدرسة فيلم يوضح كيفية التخلص من النفايات الطبية ومخلفات المستشفيات.	٢١	٢٢	٢٢	١٥٢	١,٥٩٤	٠,٠٠٠	١
١٣.	تدعو المدرسة أطباء لمناقشة الأمراض التى تسببها المبيدات والمخصبات الزراعية.	٠	٢٢	٥٤	١٤١	١,٤٥٢	٠,٠٠٠	١
١٤.	يشترك مجتمع المدرسة فى زراعة بعض النباتات بالمدرسة.	٤٣	١١	٥٥	١٠٨	١,٩٤٩	٠,٠٠٠	٢
١٥.	تتوفر كتب بمكتبة المدرسة عن الضوضاء وحماية البيئة والتربة.	٤٤	٤٣	٧٦	٥٤	٢,٣٥٥	٠,٠٠٥	٢
١٦.	تتوفر الإضاءة طبيعية فى كل أجزاء بناية المدرسة.	٦٦	٣٢	٩٧	٢٢	٢,٦٥٤	٠,٠٠٠	٣
١٧.	توجد مساحات خضراء كبيرة فى المدرسة.	٠	٣٢	٦٦	١١٩	١,٥٩٩	٠,٠٠٠	١
١٨.	تنظم المدرسة زيارة لإحدى محطات الكهرباء ومناقشة الفنيين والعاملين عن محطات الكهرباء وفوائدها ومخاطرها.	١١	١١	٤٤	١٥١	١,٤٥٦	٠,٠٠٠	١
١٩.	توفير مرافق بالمدرسة مناسبة لاستخدام سائر أبناء المجتمع (مثل ميادين اللعب، ومرافق للرياضة وأخرى لتقنية المعلومات وصالات للاستقبال.	٤٢	٣٣	٣٣	١٠٩	١,٠٣٧	٠,٠٠٠	٢
٢٠.	تحوى المدرسة مجلات حائطية عن الطاقة ومصادر إنتاجها	١١	٣٢	٦٥	١٠٩	١,٧٤٧	٠,٠٠٠	١
٢١.	توجد جماعة الحفاظ على البيئة ومقاومة تلوث الهواء فى البيئة المدرسية.	٢٢	٠	٦٤	١٣١	١,٥٩٩	٠,٠٠٠	١
٢٢.	حصلت المدرسة على جوائز نتيجة المشاركة فى مسابقات بيئية.	٣٣	٠	٧٤	١١٠	١,٧٩٧	٠,٠٠٠	٢

من الجدول السابق يُلاحظ أن عينة الدراسة اتجهت في استجاباتها إلى (٣) وهي مستوى جيد عن توافر إضاءة طبيعية جيدة في كل أجزاء المدرسة، إلا ان عينة الدرسة اتجهت في استجاباتها حول توافر باقي معايير المدرسة المستدامة في مدرستهم إلى اقل المستويات وهي (٢) ، (١)، حيث اتجهت عينة الدراسة إلى (٢) في ارتباط المنهج بالحياة اليومية، وحماية المدرسة التلاميذ من تأثير الطقس والمخاطر الطبعية ، وتركيز المدرسة على بناء شخصية الطفل والمهارات الحياتية، ووجود المدرسة في أماكن بعيدة عن الضوضاء، وخلو المدرسة من النفايات، واحتواء سور المدرسة على رسومات وانشطة تشجع على رفع الوعي بالمحافظة على البيئة وترشيد الاستهلاك، وتوعية المدرسة للمعلمين والآباء والطلاب بالجوانب الصحية، واشتراك المجتمع المدرسي في زراعة النباتات، وتوافر كتب بالمكتبة عن الضوضاء وحماية البيئة والتربة، ووجود مرافق بالمدرسة للمارسة الرياضة، وحصول المدرسة

على جوائز في المسابقات البيئية، مما يدل على ضعف المدرسة بشكل كبير في هذه المجالات والتي ترتبط بالتنمية المستدامة للمدرسة.

بل واتجهت استجابة عينة الدراسة إلى تدني مستوى المدارس في العديد من الأنشطة الأخرى الخاصة بالتنمية المستدامة، حيث اتجهت إلى المستوى (١) أقل المستويات الأربعة، ومن امثلة هذه المعايير: عرض المدرسة لفيلم تعليمي عن الأمراض التي تسببها الكائنات الدقيقة، توفير المدرسة لأنشطة توضح اختلال توازن البيئة، وجود بالمدرسة سحات ومرافق مجهزة للمارسة الأنشطة البيئية كتدوير النفايات، نشر ثقافة الاقتصاد الأخصر والتنمية الخضراء في المدرسة، وجود انشطة خاصة بالتثقيف البيئي، وجود مساحات خضراء كبيرة في المدرسة، وجود زيارات للمرافق المختلفة لتوعية لطلاب بالجانب البيئي.

المحور الثاني: هل تقوم بالمهام التالية داخل مدرستك: يوضح الجدول التالي نتائج الدراسية الميدانية مدى قيام المعلم بأنشطة تخص التنمية المستدامة داخل المدرسة.

جدول (٢) مدى قيام المعلم بمهام تخص التنمية المستدامة داخل المدرسة

م	العبـــــــــــارة	التكرار				المتوسط المرجح	مستوى دلالة كاي تربيع	الاتجاه
		٤	٣	٢	١			
١.	تشجع إنشاء تحالف المدارس المستدامة بالتنسيق مع عدد ضخم من المنظمات غير الحكومية لإتاحة الفرصة لكل مدرسة كى تصبح مدرسة مستدامة.	٢١	٨٨	٥٤	٥٤	٢,٣٥٠	٠,٠٠٠	٢
٢.	تدعو التلاميذ إلى تجنب إحداث الضوضاء لما لها من آثار سلبية تتمثل فى إحداث التوتر وإصابة الأنسان بأمراض القلب وغيرها.	٩٨	٥٤	٢٢	٤٣	٢,٩٥٤	٠,٠٠٠	٣
٣.	تنهى التلاميذ عن شراء أى أطعمة أو مشروبات من الباعة الجائلين.	١١٠	٤١	٢٢	٤٤	٠,٠٠٣	٠,٠٠٠	٣
٤.	تشجع دعوة المدرسة بعض المختصين فى ندوة عن تهتك طبقة الأوزون.	٣٣	٤٤	٦٤	٧٦	٢,١٥٧	٠,٠٠٠	٢
٥.	تدعو التلاميذ للحد من إسراف المياه والمحافظة عليه .	١٠٩	٤٣	١١	٥٤	٢,٩٥٤	٠,٠٠٠	٣
٦.	تشجع دعم حملات التوعية لشرح أهداف التنمية المستدامة فى المجتمع المحلى.	٤٤	٦٦	٢٣	٧٥	٢,٣٦٤	٠,٠٠٠	٢
٧.	توجه التلاميذ إلى مكتبة المدرسة لقراءة بعض الكتب عن الضوضاء والبيئة.	٦٥	٣٣	٥٣	٦٦	٢,٤٤٧	٠,٠٠٠٥	٢
٨.	تسمح للطلاب بمناقشة مواضيع بيئية تهم المجتمع.	٦٦	٢٣	٧٦	٤٣	٢,٥٥٨	٠,٠٠٠	٣
٩.	توجه التلاميذ نحو المحافظة على الأنظمة الحيوية والموارد الطبيعية والحياة البرية والبيئية مع الأستخدام الأمثل لها.	٥٤	٧٧	٢٣	٥٤	٢,٦٠٤	٠,٠٠٠	٣

م	العبـــــــــــارة	التكرار				المتوسط المرجح	مستوى دلالة كاي تربيع	الاتجاه
		٤	٣	٢	١			
١٠	تقدر الدول التى تنشأ محميات للمحافظة على النباتات والحيوانات من الأنقراض.	٦٦	٢٢	٦٥	٦٤	٢,٤١٥	٠,٠٠٠	٢
١١	تحث التلاميذ على زراعة الأشجار كلما أتيحت الفرصة لذلك.	٦٥	٥٤	٤٣	٥٥	٢,٥٩٤	٠,٢١٥	٣
١٢	تفضل منع التدخين فى الأماكن العامة ووسائل النقل للحفاظ على الهواء نظيفاً.	١٠٨	٤٣	١١	٥٥	٢,٩٤٠	٠,٠٠٠	٣
١٣	تطمح فى الأنخراط فى برنامج بيئى تدريبى تثقيفى يغرس المفاهيم البيئية الصحيحة.	٦٦	٥٣	٥٥	٤٣	٢,٦٥٤	٠,١٧٨	٣
١٤	تشجع التلاميذ على كتابة مقالات حول مخاطر السكن بالقرب من أسلاك الضغط العالى.	٢٢	٥٥	٦٤	٧٦	٢,١٠٦	٠,٠٠٠	٢
١٥	تؤيد ضرورة تقوية الروابط مع المؤسسات الدولية ومؤسسات الأمم المتحدة ذات العلاقة بالتنمية المستدامة.	٤٤	٢٢	٩٨	٥٣	٢,٢٦٣	٠,٠٠٠	٢

من الجدول السابق يُلاحظ اتجاه استجابة عينة الدراسة إلى مستوى مرتفع (٣) حول بعض المهام التي يقوم بها المعلم والتي ترتبط بالتنمية المستدامة ومن أمثلة هذه المهام: دعوة التلاميذ إلى تجنب إحداث الضوضاء لما لها من آثار سلبية، نهي التلاميذ عن شراء أطعمة من الباعة الجائلين، دعوة التلاميذ للحد من الإسراف في المياة، حث التلاميذ على زراعة الإشجار كلما اتيجت لهم الفرصة، رغبة المعلمين في الاندماج في برنامج تدريبي تثقيفي يغرس المفاهيم البيئية الصحيحة، إلا ان العينة اتجهت إلى مستوى منخفض في بعض المهام الأخري والتي تتمثل في: تشجيع المعلمين لإنشاء تحالف المدارس المستدامة، وجود ندوات توعوية داخل المدرسة حول تهتك طبقة الأوزون، توجيه التلاميذ لقراءة بعض الكتب حول مجالات التنمية المستدامة.

في النهاية، بعد أن قام البحث بوصف وتحليل واقع التعليم من أجل التنمية المستدامة في دول المقارنة ووصف واقعه بمصر، سينتقل البحث إلى الخطوة التالية في المنهجية وهي خطوة التحليل المقارن.

الخطوة الثانية فى المنهجية: المقارنة التفسيرية لواقع التعليم من أجل التنمية المستدامة في كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة:

في إطار هذه الخطوة سيقوم البحث بعقد تحليل مقارن لواقع التعليم من أجل التنمية المستدامة في كل من استراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة في ضوء المحاور التي تم عرضها

في الخطوة السابقة، لرصد جوانب التشابه والإختلاف بينها وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الإجتماعية.

أولاً: تشابهت دول المقارنة الثلاث فى موضوعات الاستدامة والتى على رأسها معالجة النفايات، وكذلك المنح المقدمة للمدرسة المستدامة ويمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء مفهوم التنمية المستدامة؛ فهى التنمية التى تلبى احتياجات الحاضر من دون النيل من قدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها وربما يرجع ذلك إلى العوامل التالية:

بالنسبة للمجتمع البريطانى؛ فقد انعكست التركيبة الاجتماعية لهذا المجتمع وما يتمتع به من حرية وديموقراطية واستقرار على نظامه التعليمى الجيد ومنه نموذج المدرسة المستدامة (عبدالرحمن محمد أحمد النهال، ١٩٩٧، ص ص ٢١٣، ٢١٤).

كما أن العامل الجغرافى لنيوزيلندا أثر بقوة فى فكرة المدرسة المستدامة؛ إذ توجد منطقة تُعرف بلغة الماورى بـ "تى واهيبونامو" فى جنوب غرب نيوزيلندا تزدهر النباتات والحيوانات بمختلف أنواعها؛ فكان الصوت الوحيد الذى يُسمع فيها هو حفيف الشجر وتدفق مياه الجدوال الجبيلة وصوت العصافير التى يرن صداها خلال الخضرة الكثيفة الغنية الداكنة الخُضرة، فنظراً لعدم وجود حيوانات مفترسة، فإن النباتات لم تحتاج لتنمية آلياتها الدفاعية، وهى من أجمل المناطق البرية فى العالم، وقد وضعت على قائمة التراث العالمى فى ١٩٩٠م (آن مارى جونسون، ١٩٩٧، ص ٤٠).

وفي استراليا؛ فقد توجهت المدارس نحو دعم الاستقلالية المدرسية؛ بسبب القناعة بأن كل ولاية أكثر قدرة على إدارة شئونها المالية والإدارية أكثر من المركز؛ ولقد انعكس ذلك على المدارس فظهرت الحرية الكبيرة للمدارس في عمليات الإنفاق وتعيين المعلمين والمديرين وتدريبهم، ووضع المناهج واختيار استراتيجيات التدريس، وتحديد معايير قبول التلاميذ، الأمر الذى ساعد فى انتشار فكرة المدرسة المستدامة. (محمد إبراهيم عبدالعزيز خاطر وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢٠٤)

تشابهت كل من استراليا ونيوزيلندا فى تحديد الاستدامة كأولوية عبر المناهج الدراسية: ويمكن تفسير ذلك بسبب وجود العديد من البرامج مثل: برنامج "المدارس البيئية"، وبرنامج "Schoolgen"، فضلاً عن إنشاء "مؤسسة المدارس صديقة البيئة" التى تقدم الدعم لهذه البرامج.

وربما يرجع ذلك إلى العامل الأقتصادى فى نيوزيلندا، إذ تشهد نيوزيلندا سرعة التطور بسبب عوامل كثيرة؛ منها أن الاقتصاد خضع للنظام الحر ولقانون العرض والطلب (بريل هكست و جوسلن غرانجر، ١٩٨٩، ص ٧٧).

لذا تلقت نيوزلندا فكرة المدارس المستقلة، وسارعت خلال الفترة من ١٩٨٩م-١٩٩١م بتبنيها، وحولت ما يقارب الـ٣٠٠ مدرسة حكومية إلى مدارس مستقلة، تعمل تحت إشراف مجالس منتخبة من أولياء الأمور، والمهتمين بالشئون التعليمية في المجتمع المحلي لكل مدرسة، وتحملت هذه المجالس مسئولية إدارة هذه المدارس، والإشراف عليها، وتحمل تبعات استمراريتها، وضمان تقديمها للخدمات التربوية المرغوبة لدى المتعلمين وأولياء الأمور، ووفقاً لمستوى الخدمات التعليمية، والسمعة الأكاديمية للمدرسة تتحدد رغبات أولياء الأمور، وإقبال التلاميذ، والدعم المادي من الحكومة (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٩، ص ٢٦٤).

وفى استراليا يمكن تفسير ذلك بسبب اعتبارهم أن ذلك يُعد السبيل إلى تسهيل التغيير الثقافي والسلوكي نحو الاستدامة في المدارس، وربما يرجع سبب ذلك إلى العامل السياسى، حيث تم منح المدارس الحكومية استقلالية في الإدارة، كما زيد في عدد محاسبين المدارس ومديريها، وتم تعزيز سلطة مجالس الحي وأهالي الطلاب، حيث يتخذ أكبر قدر من القرارات على المستوى المحلي من قبل مجالس المدارس التي تضم ممثلين منتخبين عن أهالي الطلاب إلى جانب ممثلين عن المعلمين والمجتمع المحلي بالإضافة إلى مدير المدرسة، وينتخب مدير المدرسة مجلس المدارس والمدير يختار بعدئذ موظفيه (عبد الجواد بكر ، ٢٠٠٢، ص ٣٢)

كما تقوم الحكومة الفيدرالية وحدها بتمويل التعليم، على الرغم من أن كل ولاية من ولايات أستراليا تشرف على التعليم إشرافًا مركزيًا صارمًا، ووجهة النظر التي تستند إليها أستراليا في ذلك، أن قيام الحكومة الفيدرالية بتحمل نفقات التعليم يكفل تحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الولايات (أحمد إبراهيم أحمد ، ١٩٩٨م، ص ١٤١)

ونظرًا لأن أستراليا دولة رأسمالية فإن ارتباط الأيدلوجيا بالتعليم تظهر واضحة، حيث أن عدم تدخل الدولة في المجتمعات الرأسمالية في شؤون التعليم وتركه للمجتمعات المحلية هو

تدعيم للأيديولوجية الرأسمالية، التي تقوم على التنافس بين الأفراد والمجتمعات المحلية، فمن خلال التنافس يتم التقدم للمجتمع والرفاهية لأبنائه (عبد الغني عبود ، ١٩٩٠م، ص ١٥٠)

اختلفت المملكة المتحدة عن الدولتين الأخريتين فى:

١) وجود تحالف المدارس المستدامة (SSA) الذى تنسقه مؤسسة التعليم البيئي والمستدام من أجل الأطفال خاصة في انجلترا، والذى تسعى رؤيته إلى إتاحة الفرصة لكل مدرسة أن تصبح مدرسة مستدامة بحلول عام ٢٠٢٠م.

٢) توفير مرافق بالمدرسة مناسبة لاستخدام سائر أبناء المجتمع (مثل ميادين اللعب، ومرافق للرياضة وأخرى لتقنية المعلومات وصالات للاستقبال) خاصة في انجلترا.

٣) التصميم المستدام لكل من المباني المدرسية وشروط البناء، إدارة الموارد المدرسية، وإدارة النفايات، والسفر النشط فى انجلترا اسكتلندا وأيرلندا الشمالية وجنوب ويلز.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء نية الحكومة لتشجيع أكبر للسلوك المستدام فقد أنتج قسم التعليم والمهارات خطة عمل للتعليم التنموى المستدام خاصة فى مقاطعة انجلترا، فضلاً عن العلاقة الطردية بين أداء التلميذ وإنجازه وسلوكه واستبقاء الموظفين من جهة وبين البيئة المبنية والمصممة بشكل جيد من جهة أخرى والتى أثبتتها إحدى الدراسات كما سبق ذكره.

ويعود ذلك إلى العامل السياسى فى مقاطعة انجلترا مثلاً، إذ تتطلع وزارة التربية إلى تحقيق أهداف استراتيجية متوسطة الأمد يعزز كل منها الآخر، منها: (عزام بن محمد الدخيل، ٢٠١٤، ص ١٩٤):

١- إصلاح نظام المدارس.

٢- تحسين فعالية الإدارة وكفاءتها.

فقد سُمح للمدارس البريطانية بأن "تختار الخروج" من تحت إشراف السلطات التربوية المحلية، وأن تطلب وتحصل على تمويل مباشر من الحكومة المركزية، لتُصبح "مدارس مدعومة بالمنح"، وتتمتع بحرية كبيرة فى تكوين شخصيتها، وتقديم خدماتها فى ضوء حكمها على الحاجات المحلية؛ من أجل تلبية مطالب المنهج القومى (حمد بن علي السليطي و أحمد الصيداوي، ١٩٩٨، ص ٥٥).

كما أنه بالرغم من أن المناهج موحدة تماماً فى جميع المدارس البريطانية ويجب على كل مدرسة تطبيقها إلا أنه فى المقابل تترك كيفية تحقيق هذه المناهج للمدارس والمدرسين بشكل كامل تماماً (إبراهيم بن عبدالله المحيسن، ٢٠٠٢، ص ٢٧).

واختلفت استراليا عن الدولتين الأخريتين فى

١) توقيع إلتزام باستكمال بعض أنشطة معالجة النفايات في غضون ١٢ شهرا فى فكتوريا قبل عام ٢٠٠٦، لاعتماد المدارس المعالجة للنفايات لمدة ثلاث سنوات بعد تقديم وثائق تبين أنها قد أكملت تلك الأنشطة.

٢) مشاريع التنمية لأراضى المدرسة (التعلم من خلال المناظر الطبيعية، وجلب الحياة لأفنية المدرسة).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن انخفاض كمية النفايات المرسلة إلى مقالب القمامة في مدرسة واحدة بنسبة ٩٠٪؛ أدى إلى توفير ٣٤٠٠ دولار استرالي فى سنة واحدة، وربما يعود ذلك إلى تأثير العامل الاجتماعى؛ إذ يتميز المجتمع الأسترالي بأنه مجتمع يسعى إلى تكثيف الجهود لرفع جودة التعليم وتحقيق الفرص التعليمية المتكافئة أمام جميع الأفراد بغض النظر عن الخلفية الثقافية أو الدينية أو العرقية للأفراد، وتقع المدارس الأسترالية تحت المساءلة المجتمعية التي يتميز بها المجتمع الأسترالي (أحمد عبد النبي عبدالعال وآخرون، ٢٠١٤، صفحة ٢٠٨).

اختلفت نيوزيلندا عن الدولتين الأخريتين فى دعم نمو المدرسة المستدامة من خلال عدد ضخم من المنظمات غير الحكومية، فضلا عن وكالات الحكومة المحلية، مثل مؤسسة نيوزيلندا للتراث الطبيعى حتى تم إنشاء مؤسسة المدارس صديقة البيئة علاوة على وجود برنامج "Schoolgen" البرنامج المماثل الذي يُركز على الاستدامة من شركة تكوين طاقة الألواح الشمسية والذى يُشرك الطلاب في الحفاظ على الطاقة وممارسات الأبنية الخضراء وربما يرجع ذلك إلى غياب مناهج التربية البيئية من وزارة التربية والتعليم حتى عام ١٩٩١م.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء العامل السياسي لنيوزيلندا؛ إذ أنه كان الانتقال نحو الإدارة الذاتية للمدارس كجزء من "إصلاحات مدارس الغد" متمشياً مع تقليد معتاد منذ زمن، ويتمثل فى مشاركة المجتمع فى المدارس. فقد خلق النيوزيلنديون مجتمعاً يُشجع المشاركة الشعبية فى المؤسسات الاجتماعية. فكل مدرسة ابتدائية لها "لجنة مدرسية" منتخبة، تتكون

من (٥: ٩) أفراد من المجتمع المحلى، وتناط بتلك اللجنة مهمة صيانة مُنشآت المدرسة، ودفع راتب الناظر، وتنظيم أنشطة محلية لتنمية الموارد، وتنظيم أنشطة تطوعية لأولياء الأمور. أما المدارس الثانوية، فكان يُديرها مجلس مديرين؛ يضم أولياء أمور، وممثلين عن المجتمع (فسك & لاد، ٢٠٠١، ص ٦٧٠).

فأحد الدروس المستفادة من نيوزيلندا هى أن الدورين –المتابعة الخارجية ودعم المدرسة– على نفس القدر من الأهمية، وأن المؤسسات يجب أن تكون فى وضع يسمح لها بالوفاء بالدورين معاً، ومن الواضح مسئولية الحكومة عن ضمان إتاحة مثل هذا الدعم لكل المدارس (فسك & لاد، ٢٠٠١، ص ٦٨٤).

التصور المقترح:

في ضوء التحليل النظري لجوانب البحث المختلفة، وما أسفر عنه من نتائج يمكن تقديم تصور مقترح للتعليم من أجل التنمية المستدامة في جمهورية مصر العربية، وفيما يلي أهم جوانب هذا التصور.

أولاً: فلسفة التصور المقترح:

تنطلق فلسفة هذا التصور من جعل فكرة التعليم من أجل التنمية المستدامة في جمهورية مصر العربية عملية مستمرة يتعهد بها أفراد المجتمع المدرسي، وتكون بمثابة خارطة الطريق التي تصف وتحدد لمستخدميها الخطوات الإجرائية التي يجب السير على هديها لتحقيق أهداف فعالية المدرسة للاستدامة والارتقاء بها في تحقيق المعايير القومية للتعليم، تمهيداً للاعتماد المدرسي من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

١) تطور المؤسسات التعليمية وفق المعايير القومية لجودة التعليم.
٢) تحقيق مبادىء المدرسة الفعالة وفق المعايير القومية للتعليم من خلال فكرة المدرسة المستدامة.
٣) تحقيق هدف الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم وهو الإصلاح المتمركز حول المدرسة، وأن المدرسة هى وحدة التغيير.
٤) تلبية الاحتياجات المجتمعية من غرس قيم الحفاظ على الموارد الطبيعية والاستثمار الأمثل لها وحفظ حق الأجيال القادمة في هذه الموارد.

ثالثاً: المبادئ التى يرتكز عليها التصور المقترح:

١) مفهوم المدرسة المستدامة والذي ينص على "بناء مدرسى أو منشأة تحقق التعلم علاوة على توفيرها للطاقة، والموارد، والمال، وغرس ذلك في نفوس الطلاب".

٢) تأكيد مبدأ التعامل مع المدرسة كوحدة للتحليل والتقويم، كى تكون كل مدرسة مسئولة عن تطوير ذاتها.

٣) زيادة مساحة لا مركزية الإدارة المدرسية، بحيث تصبح المدرسة قادرة على تحقيق الاستثمار الأمثل لما يتاح لها من موارد والسعي للبحث عن مصادر لتمويل ذاتها.

٤) التأكيد على المشاركة المجتمعية الحقيقية في جهود إصلاح وتطوير المدرسة.

٥) ضرورة الحفاظ على الموارد الطبيعية في مصر، وخاصة في الظروف الاقتصادية الحالية ومتطلب الاستثمار الأمثل لكافة الموارد.

رابعاً: الأهداف العامة للتصور المقترح:

يسعى هذا التصور إلى تحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة لتدعيم أسس التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

١) تطوير الأداء وتحقيق التميز المدرسى بالنهوض بالعمل التنموي بمصر ومحاربة التدهور البيئي.

٢) إعداد المدارس للاعتماد، بتحسين أداء المدرسة والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لدى تلاميذها.

٣) الإنتقال إلى نموذج مدرسى حديث يحقق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.

٤) تكوين آليات للشراكة المجتمعية تقوم على تعبئة الجهود لمواجهة التدهور البيئي.

٥) التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ووزارة البيئة والإعلام لتنفيذ بعض المشروعات البيئية ونشر الوعى بتلك المشروعات للحفاظ على صحة وحياة الإنسان وسلامة البيئة.

خامساً: محاور التصور المقترح:

تنقسم محاور التصور المقترح إلى ما يلي:

المحور الأول: ربط خطط التعليم بخطط التنمية ويشمل هذا المحور:

١) تعرف أولويات التعليم وفق التنمية المستدامة المراد تحقيقه وفق ظروف المدرسة المصرية.

٢) الوقوف على كل من المهام، والأشخاص الذين يتمتعون بالخبرة وفق معايير واشتراطات صارمة لتنفيذ المهام المنوط بهم تنفيذها بشكل يضمن جودة الأداء ومصداقيته.

٣) تكليف الأشخاص بالمهام وفق آلية محددة لطبيعة الأدوار، ونوعيتها، وطرق أدائها.

٤) تشجيع المدارس للحصول على المنح التنافسية في مجال التنمية المستدامة والتي يجب توفيرها من قبل المديريات التعليمية والوزارات ذات الصلة (التربية والتعليم، الزراعة، الصناعة).

٥) تثقيف الأفراد وإعدادهم معنوياً وفكرياً ومالياً لممارسة الأدوار التى تسند إليهم.

٦) توفير مكافآت مالية للمتميزين في التعليم من أجل التنمية المستدامة والمشاركين في الأنشطة الخاصة بذلك.

٧) التخطيط لصيانة الموارد المدرسية الحالية والتعامل العلمى معها؛ برسم خريطة شاملة لطبيعة الموارد المدرسية المتاحة، وأماكنها، وكيفية استغلالها.

٨) تعرف واقع استغلال الموارد المدرسية الحالية لتحديد العوائق التى تحول دون الاستخدام الأمثل لها، مع التحلي بالمصداقية في تقييم الوضع التنموى الراهن.

٩) الوقوف على سبل الوقاية التى يمكن من خلالها تفادى سلبيات الوضع القائم.

١٠) تحديد الإجراءات المستقبلية للتعليم من أجل التنمية المستدامة برسم الخطط الاستراتيجية والتنفيذية له بالمدرسة المصرية.

المحور الثانى: تحديد الأدوار المتوقع أن تقوم بها الجهات المختلفة بمصر لدعم التعليم من أجل التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية، ومنها:

أ. الدور الحكومى فى دعم التعليم من أجل التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية، ويتمثل هذا الدور في:

١) وضع إطار المدارس المستدامة الذي يحدد التطلعات المستقبلية للمدارس وتوفير التمويل اللازم لها كما فى دول المقارنة الثلاث.

٢) إقرار بعض المبادئ عند إعداد المعلمين داخل مؤسسات الإعداد منها:

- **الإقرار بدور التعليم من أجل التنمية المستدامة فى تحقيق الأمن والاستقرار لأبناء الوطن.**
- **وضع وتنفيذ الإجراءات والبرامج لتحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة ويتطلب ذلك:**
  - **ضرورة مراجعة برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لتتضمن على الأقل برنامجاً فى الدراسات البيئية، وتضمين الأبعاد البيئية كذلك فى بعض برامج الإعداد الأكاديمى لهم.**
  - **الاهتمام بمعالجة قضايا المخاطر البيئية فى البرامج التدريبية للمعلمين.**
  - **ضرورة تدريب المعلمين على ملاحظة السلوك البيئى لدى التلاميذ لتعديل بعض السلوكيات الخاطئة لديهم.**

٣) دعم القطاع الحكومي لجهود التنمية بتسخير الموارد (مادية أو معنوية) اللازمة للتنفيذ وتذليل المعوقات التى تواجهها كتوفير منح تنافسية للمدارس في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة، أو التركيز فى تصميم المبانى على التصميم المستدام كالموجود بالمملكة المتحدة.

ب. وسائل الإعلام: بتشجيع المجتمع المدرسى بأكمله على الاستفادة مما يبث فى وسائل الإعلام لدعم التنمية المستدامة بمتابعة:

- **السعي لنشر ثقافة التنمية المستدامة في المجتمع المحلي من خلال البرامج الاعلامية المختلفة.**
- **تعزيز جهود التعليم من أجل التنمية المستدامة، وإبراز معوقاته وواقع التدهور البيئي بمصر للتعامل معه بجدية.**
- **تشجيع العاملين في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة بتكريم المتميزين منهم لتحفيز الآخرين.**

- **تبنى مشروعات التعليم من أجل التنمية المستدامة الناجحة محلياً وعالمياً للإستفادة منها.**

ج. عقد شراكة بين التعليم الجامعى والتعليم قبل الجامعى لضمان رؤية مستقبلية لدعم أسس المدرسة المستدامة لمواجهة التدهور البيئي وذلك من خلال:

١. مراجعة محتوى المواد الدراسية المختلفة بكافة المراحل التعليمية لتحديد الاستدامة كأولوية عبر المناهج الدراسية كما فى استراليا ونيوزيلندا، مع تحقيق التكامل بين المناهج المختلفة للحفاظ على مقومات التوازن البيئى وفق آليات وبرامج يحددها الخبراء.

٢. تقديم مقررات دراسية حديثة تتناول ماهية التعليم من أجل التنمية المستدامة وسبل تفعيله.

٣. التأكيد على النواحى الوجدانية ومن ثم السلوكية وعدم الاقتصار على النواحى المعرفية عند معالجة قضايا المخاطر البيئية فى كل المناهج الدراسية؛ بدعم توجه الطلاب نحو التعلم الخدمى، والتطوع، والمشاركة في جهود حماية البيئة.

٤. ابتكار المشروعات الخلاقة والمساندة العملية لتنفيذها، ومن أمثلة هذه المشروعات:

- **تكوين جماعة الحفاظ على البيئة ومقاومة تلوث الهواء فى البيئة المدرسية.**
- **التخطيط لحملة لمكافحة التدخين فى البيئة المدرسية.**
- **كتابة تقارير عن مخاطر الدهانات ومواد الطلاء.**
- **كتابة مقالات حول مخاطر السكن بالقرب من أسلاك الضغط العالى.**
- **رسم خريطة لأهم موارد الماء العذب فى البيئة المحلية.**
- **تكوين جماعة لحصر ومقاومة مصادر التلوث الضوضائى فى البيئة المحيطة بالمدرسة.**

٥. تطوير المدارس المصرية بمدارس التعليم قبل الجامعي بتحويلها إلى مراكز لإنارة العقول بكل ما هو جديد في مجال الاستدامة مثل:

- عرض فيلم يوضح كيفية التخلص من النفايات الطبية ومخلفات المستشفيات.
- عرض فيلم تعليمى عن الأمراض التى تسببها الكائنات الدقيقة.
- تقديم طريقة التوصيلات بين أنظمة الجمع والتخزين والتوزيع لتجميع مياه الأمطار بشكل مرئى ليتعلم للطلاب المحافظة على المياه كما فى انجلترا.
- إعداد مجلة حائط عن الطاقة ومصادر إنتاجها.
- زيارة لإحدى محطات الكهرباء ومناقشة الفنيين والعاملين عن محطات الكهرباء وفوائدها ومخاطرها.
- عرض تقارير توضح قياسات التلوث فى المدينة والمحافظة التى ينتمى إليها الطالب.

٦. تفعيل مبادئ المشاركة المجتمعية في دعم فكرة التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ فمن خلالها مثلاً:

- يتم توفير مرافق بالمدرسة مناسبة لاستخدام سائر أبناء المجتمع (مثل ميادين اللعب، ومرافق للرياضة وأخرى لتقنية المعلومات وصالات للاستقبال كتلك الموجودة بإنجلترا.
- دعوة المتخصصين فى ندوة عن تهتك طبقة الأوزون ، وعن مختلف القضايا البيئية.
- إنشاء تحالف المدارس المستدامة (SSA) بالتنسيق مع عدد ضخم من المنظمات غير الحكومية لإتاحة الفرصة لكل مدرسة كى تصبح مدرسة تعمل من أجل التنمية المستدامة مثل إنجلترا ونيوزيلندا.
- يوصى أولياء أمور الطلبة الذين يلاحظون وجود اتجاهات سلبية لدى أبنائهم نحو البيئة الطبيعية أو المدرسية، أن يقوموا بتكليفهم بأعمال النظافة وترتيب فى البيت، أو فى مرافقه وساحاته.

٧. تبنى مفهوم إعداد المعلمين على مبادئ التواصل العالمي لدعم نموذج التعليم من أجل التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية من خلال:

- **الإطلاع دائماً على الخبرات المختلفة في التعليم من أجل التنمية المستدامة للاستفادة منها في التعليم المصري.**
- **دعوة الخبراء التنمويين لتثقيف القيادات المصرية حتى يكونوا نواه جديدة لهيكل تنموى قادر على مواجهة التحديات المحتملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية.**
- **الإستفادة من نتائج المؤتمرات والندوات والملتقيات الداعمة للتوجه التنموي والمشاركة فيها لدعم التعليم من أجل التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية.**

المحور الثالث: تقييم الأداء:

وتُعد هذه المرحلة أهم المراحل في هذا التصور المقترح؛ لإقرار مبادئ المدرسة المستدامة وذلك من خلال:

- **توقيع إلتزام باستكمال بعض أنشطة المدرسة المستدامة كمعالجة النفايات في غضون فترة محددة وليكن ١٢ شهرا كما فى فكتوريا باستراليا، لاعتماد المدارس المعالجة للنفايات لمدة ثلاث سنوات بعد تقديم وثائق تبين أنها قد أكملت تلك الأنشطة.**
- **تحديد آليات تقييم الأداء المدرسى التنموي وفق أسس موضوعية متفق عليها، وذلك باستخدام مؤشرات الأداء الضرورية للتطوير والتحسين المدرسي المستدام لما تقوم به من وظائف الوصف الدقيق للمؤسسة التعليمية وإرساء نظم المساءلة ومراقبة أداء النظام التعليمي، وتوفير نظم المعلومات التي تمكن من اتخاذ القرار الاستراتيجي المرتبط بنموذج المدرسة المستدامة وزيادة فعالية النظام التعليمي ككل.**
- **ترسيخ قيم المسئولية الفردية والجماعية؛ بدعم توجه المحاسبة الذاتية، وتعزيز الشعور بالانتماء للوطن.**

المحور الرابع: التغذية الراجعة:

ويأتي هذا المحور مكملاً للمحاور السابقة فمن خلال العلاج والدعم نتمكن من دعم المؤسسات لإقرار مبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة وذلك عن طريق: تقويم جودة خطة التحسين باستخدام مدرجات القياس Rubric لتقويم عملية تحسين المدرسة التى تشتمل على التغذية الراجعة لجميع الخطوات السابقة وجميع العناصر المكونة لها، ومن

شأنها أن تضع المدرسة في شكل تعهد مستمر بوضع الآليات والبرامج الوقائية والعلاجية الداعمة لدعم نموذج المدرسة المستدامة.

سادساً: معوقات محتملة لتنفيذ التصور المقترح:

هناك بعض المعوقات المحتملة التي تواجه تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة لمدراس التعليم قبل الجامعي، ومن هذه التحديات المحتمل مواجهتها على المستويات: القومي، الإقليمي، والمحلي (المدرسي) نذكر منها:

١) **ضعف التشريعات اللازمة لتطوير البيئة المؤسسية للمدرسة، وعدم ملائمة الهيكل الإداري المدرسي لتطبيق اللامركزية في إطار متوازن.**
٢) **محدودية التمويل الحكومي والموارد المالية المجتمعية لتوفير الأجهزة والمعدات والبنية التحتية اللازمة فى تصميم المبانى على التصميم المستدام كالموجود بالمملكة المتحدة.**
٣) **ضعف الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ونقص الوعي بثقافة التعليم من أجل التنمية المستدامة ودور الاستقلال الذاتي للإدارة المدرسية في تحقيق البعد التنموي لرسالة المدرسة، فضلاً عن ضعف قدرة الإدارة المدرسية على جذب قيادات المجتمع المحلي للمشاركة في تسيير شئون المدرسة.**
٤) **ضعف كفاءة وفعالية بعض القيادات المدرسية اللازمة لتمكين المدرسة من تحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة في ظل الاستقلال الذاتي للمدرسة.**
٥) **افتقار خطط التطوير والتحسين في معظم المدارس إلى البعد التنموى في التعليم، وتبني نظم وآليات المحاسبية التعليمية، وتوظيف موارد المدرسة بفعالية.**
٦) **افتقار المناخ التنظيمي السائد في المدرسة إلى توزيع الأدوار والمسئوليات المتكافئة على العاملين بالمدرسة، وغياب الشفافية، وضعف الثقة المتبادلة بين المجتمع المحلي وإدارة المدرسة مما يؤدي إلى عدم فعالية استخدام الموارد البشرية المتاحة لتحقيق البعد التنموى في التعليم في إطار لامركزي.**

سابعاً: إجراءات التغلب على المعوقات المحتملة:

١) **سن التشريعات والقوانين والقرارات الوزارية اللازمة للاستقلال الذاتي للمدرسة.**

٢) المساهمة بفاعلية من قبل الدولة في تمويل وإدارة المشروعات التنموية للمدرسة والتأكيد على الدور التنموي لرسالة المدرسة.

٣) إيجاد مصادر تمويل وليكن بمشاركة وزارات وهيئات معنية كالصحة والبيئة وغيرها.

٤) التوسع فى ما يسمى "نوادى البيئة" فى المدارس وعمل أدلة إرشادية وتنظيم أنشطة تستهدف زيادة وعى التلاميذ بقضايا البيئة وأبعادها المختلفة.

٥) الاعتماد على خبراء فى إعداد برامج التدريب لإكساب المعلمين والمدراء الكفاءة

٦) ترسيخ النظرة الحديثة للدور التنموي لرسالة المدرسة الذي يضمن ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، وجعل المدرسة كيان فعال في الاقتصاد القومي.

٧) توفير الدعم لفريق تحسين المدرسة من خلال القيادة المدرسية الفعالة، وتوفير الموارد المطلوبة لمساعدة الفريق على النجاح وتشجيع التعاون بين أعضاء فريق التحسين وأفراد المجتمع المدرسي.

٨) نشر ثقافة داعمة للتغيير: فالثقافة التنظيمية للمدرسة إما أن تعوق أو تدعم الإصلاح المدرسى، وتغيير تلك الثقافة تحتاج إلى إرادة التغيير والصبر على النتائج، إذ أن نشر ثقافة التغيير والإصلاح داخل المدرسة يعمل على تفعيل إنتاجية المدرسة، وتنظيم دافعية وحيوية المعلمين والتلاميذ، حتى يمكن في النهاية نشر ثقافة التنمية المستدامة داخل المدرسة ومن ثم يمكن نقلها لتعم المجتمع المحيط.

٩) تحديد الوقت اللازم لتنفيذ خطة التحسين المدرسي لتحويلها إلى مدرسة تقوم بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.

١٠) أن توفر الإدارات التعليمية بمستوياتها المختلفة مقاييساً معيارية متعددة لتحديد أداء للتعليم من أجل التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية؛ بتوفير مؤشرات أداء لتحديد المدارس التي تقوم بالتعليم من أجل التنمية المستدامة الأكثر تميزاً والأقل تميزاً لتلزم المدارس بوضع خطط التحسين المستمر ولضمان ذلك يجب أن تخضع المؤشرات لإجراء مراقبة ومراجعة مستمرة لتقليل الأخطار المحتملة لسوء الفهم من قبل المهتمين بتطويرها ومستخدميها.

١١) توفير منح للمدارس المتميزة في التعليم من أجل التنمية المستدامة، لتوفير مناخ تنافسي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ملحق (١) : قائمة بأسماء المحكمين لبحث التعليم من أجل التنمية المستدامة بمدارس التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول (تصور مقترح)

م	الاسم*	الدرجة الوظيفية والجامعة
١-	أ.د. إبراهيم عباس الزهيرى	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية المتفرغ، كلية التربية، جامعة حلوان
٢-	أ.د. أحمد محمد غانم	أستاذ الإدارة التعليمية المتفرغ - كلية التربية- جامعة بنى سويف
٣-	أ.د. أسامة أسامه محمود قرني عبد ربه	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ووكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع وقائم بأعمال وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة بنى سويف
٤-	أ.م.د. أميمة حلمي	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد وقائم بعمل رئيس القسم- كلية التربية- جامعة طنطا
٥-	أ.د. مصطفى رجب	أستاذ أصول التربية المتفرغ بجامعة سوهاج
٦-	أ.د. نجوى يوسف جمال الدين	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة
٧-	أ.م.د. نعمت أحمد حافظ	أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية،– جامعة الفيوم
٨-	أ.م.د. وائل وفيق رضوان	أستاذ أصول التربية المساعد تخصص (ادارة تربوية) - كلية التربية جامعة دمياط
٩-	أ.د. يوسف سيد محمود	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية - كلية التربية – جامعة الفيوم

* ملحوظة: تم ترتيب الأسماء أبجدياً

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١) إبراهيم بن عبدالله المحيسن(٢٠٠٢). تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا واليابان وبريطانيا والسعودية دراسة ميدانية مقارنة. المجلة التربوية، ١٦(٦٤)، ١١- ٦٦.

٢) إبراهيم رزق وحش، ومنال السيد يوسف (أغسطس ٢٠٠٨). برنامج مقترح لتنمية الوعي بالتعامل السليم مع المخلفات الصلبة من خلال منهجي العلوم والدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمى الثانى عشر - االتربية العلمية والواقع المجتمعى (الصفحات ١٨٧- ٢٢٨). مصر: الجمعية المصرية للتربية العلمية.

٣) إبراهيم محمد التوم إبراهيم، أحمد حمد إبراهيم الفايق، وأحمد سليمان مصطفى. (يونيو، ٢٠١٤). تقييم مناهج الجغرافيا من منظور التنمية المستدامة : دراسة تطبيقية على منهج التعليم الثانوي بالسودان. مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم الإنسانية، ٣(٥)، ٢٩- ٥٨.

٤) أحمد إبراهيم أحمد (١٩٩٨). في التربية المقارنة. القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة.

٥) أحمد عبد النبي عبدالعال، أحمد نجم الدين أحمد، و خالد سعيد محمد القاضي . (يناير، ٢٠١٤). رؤية مستقبلية لتطوير نظام التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الاسترالية. المجلة التربوية، ٣٥، الصفحات ١٥٧- ٢٣٢.

٦) إدوارد ب. فسك،، و هيلين ف. لاد(ديسمبر، ٢٠٠١). استقلالية المدارس والتقييم : المدارس ذاتية الإدارة في نيوزيلندا، والمساءلة. مجلة مستقبليات، ٣١(٤)، ٦٦٩- ٦٨٩.

٧) استقلالية المدارس رؤية تربوية لمستقبل أفضل لمدارسنا الحكومية(٢٠٠٩). المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول)، ١، ٢٦٤- ٢٧١، مصر.

٨) الأمم المتحدة(٢٠١٣). أهداف التنمية المستدامة. تاريخ الاسترداد ٢٣فبراير٢٠١٧، من http://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/sustainable-development-goals/

٩) آن مارى جونسون(أبريل،١٩٩٧). تى واهيونامو : الطبيعة البرية البدائية فى نيوزيلندا. مجلة رسالة اليونسكو(٥٠)، ٤٠- ٤٣.

١٠) بريل هكست، وجوسلن غرانجر. (١٩٨٩). الإتجاهات الحالية للتوجيه المهني في نيوزيلندا. مجلة مستقبليات، ١٩(١)، ٧١- ٧٨.

١١) تماره محمود نصير(أبريل، ٢٠١٥). دور التعليم الجامعى فى تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر الطلبة، مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١٦(١)، ٣٩٣- ٤١٢.

١٢) جون باينز، جوديث كوهين، ستيفن مارتن (سبتمبر، ٢٠٠٥). توجيه التعليم و التدريب الفني و المهني من أجل التنمية المستدامة، ترجمة: سناء مسعود، المملكة المتحدة : تنمية المهارات للقرن الحادي و العشرين. مجلة مستقبليات، ٣٥(٣)، ٤٦٤- ٤٤٩.

١٣) جون فين، أوسامو إيب، بيشنو بانداري (مارس، ٢٠٠٠). التعليم للتنمية المستدامة : نحو تعليم من أجل مستقبل مستديم في آسيا والباسفيك، ترجمة: سناء سيد محمد مسعود، مجلة مستقبليات، ٣٠(١)، ٤٧- ٦٦.

١٤) جون فين، دافيد ويلسون (سبتمبر، ٢٠٠٥). توجيه التعليم والتدريب الفني والمهني من أجل التنمية المستدامة: تعزيز التنمية المستدامة في برنامج التعليم والتدريب الفني والمهني، ترجمة: سعاد الطويل، مجلة مستقبليات، ٣٥(٣)، ٣٤٩- ٣٦٨.

١٥) حمد بن علي السليطي، وأحمد الصيداوي. (اكتوبر، ١٩٩٨). دراسة الإتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم : نماذج متميزة من المنظمات والهيئات والدول الصناعية والنامية، الجزء الأول. مجلة التربية، ٨(٢٧)، ٢٤- ٦٩.

١٦) راندا عبد العليم المنير (٢٠١٥). التعليم من أجل التنمية المستدامة فى منهج رياض الأطفال، مركز ديبونو لتعليم التفكير

١٧) رمزي سلامة (ابريل ٢٠٠٦). التنمية المستدامة تطور المفهوم من وجهة نظر الأمم المتحدة. الملتقى العربى الثالث للتربية والتعليم- التعليم والتربية المستدامة فى الوطن العربى- لبنان، ٣، ٥٧- ٦٦. بيروت: مكتب التربية العربي لدول الخليج والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة واتحاد جامعات العالم الإسلامي.

١٨) رواء ذكي الطويل (٢٠١٠). التنمية المستدامة والأمن الاقتصادي في ظل الديمقراطية وحقوق الإنسان. عمان: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

١٩) طلعت عبدالحميد (إبريل ٢٠١٢). التعليم المستمر بين استدامة التنمية وإعادة إنتاج التخلف. المؤتمر السنوي العاشر- تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي، ١٠، ٥٧- ٦٨، مصر: مركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس، والهيئة العامة لتعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، وزارة الدولة لشئون البيئة.

٢٠) عايدة ذيب محمد، و فاطمة أحمد المومني. (٢٠١٥). التنمية المستدامة وأثرها فى التنشئة الإجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية فى الأردن. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١٦(١)، ٧٣٥- ٧٦٦.

٢١) عبد الغنى عبود وآخرون. (١٩٩٧). التربية المقارنة منهج وتطبيقه، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٢) عبد الجواد بكر (٢٠٠٢). السياسات التعليمية وصنع القرار، الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة.

٢٣) عبد الغني عبود (١٩٩٠). الأيدولوجيا والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة (٤)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٤) عبد الله بن عبد الرحمن البريدي(٢٠١٥). التنمية المستدامة: مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي، المملكة العربية السعودية، الرياض: العبيكان للنشر.

٢٥) عبد المسيح سمعان عبد المسيح (يوليو، ١٩٩٩). تنمية المعارف والاتجاهات الإيجابية نحو التعامل مع المخلفات الصلبة والطرق الآمنة بيئياً للتخلص منها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثالث (مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية)، ١، ٣٦٧- ٣٩٣، الإسماعيلية- مصر: الجمعية المصرية للتربية العملية.

٢٦) عبدالرحمن محمد أحمد النهال(فبراير، ١٩٩٧). تجربة المملكة المتحدة في نظام التفتيش التربوي بالمرحلة الابتدائية الأولية في مدارس الصغار، العلوم التربوية، ٢(٤)، ١٨٦- ٢٣١.

٢٧) عبدالله بيومي (ديسمبر، ٢٠١٢). تحقيق التنمية المستدامة في ضوء مدخل التعليم للجميع. تعليم الجماهير، ٣٩(٥٩)، ١١٦ - ٩٩.

٢٨) عزام بن محمد الدخيل (٢٠١٤). تعلومهم: نظرة فى تعليم الدول العشر الأوائل فى مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسى، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

٢٩) على عبد التواب محمد عتمان (أبريل، ٢٠١٥). دور رياض الأطفال فى تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة : دراسة ميدانية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١٦(١)، ٨٣٩- ٨٦٥.

٣٠) اللجنة العالمية للبيئة والتنمية (١٩٨٧). مستقبلنا المشترك. ترجمة: محمد كمال عارف، الكويت: عالم المعرفة، (١٤٢).

٣١) المجلس الثقافى البريطانى. اختيار المدرسة. تاريخ الاسترداد ٢٠اكتوبر ٢٠١٤، من

http.//www.educationuk.org/saudiarabia/articles/16-and-under-choosing-a-school/

٣٢) محمد إبراهيم عبدالعزيز خاطر، محمد صلاح الدين فتحي، وبيومي محمد ضحاوى (مايو،٢٠١٢). تطبيقات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل باستراليا و إمكانية الإفادة منها في مصر: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية(٢٣)، ١٨٩- ٢٢٤.

٣٣) محمد علي عزب، وعاهد محمود محمد مرتجى (٢٠١٥). دور المدرسة الثانوية في تنمية وعي طلابها بمتطلبات التنمية المستدامة، دراسات تربويه ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق(٨٧)، ٣٣٧ - ٣٨٢.

٣٤) محمد علي عزب، وعاهد محمود محمد مرتجى (أبريل، ٢٠١٥). دور المدرسة الثانوية في تنمية وعي طلابها بمتطلبات التنمية المستدامة، مجلة دراسات تربويه ونفسية(٨٧)، ٣٣٧-٣٨٢.

٣٥) مرام محمد علي (٢٠١٥). مهارات المحافظه على البيئه وكيفيه إكسابها لطلاب المدارس، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الاسلامية.

٣٦) مصطفى عبد السميع (٢٠٠٦). قضايا تربوية معاصرة. القاهرة: دار السحاب للنشر.

٣٧) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٦). التعليم من أجل التنمية المستدامة. تاريخ الاسترداد ٢٣ ٢، ٢٠١٧، من

http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/

٣٨) ميادة طارق عبد اللطيف (أبريل، ٢٠١٥). مدى اسهام المدارس الصديقة للطفل فى تحقيق مجالات التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمى المرحلة الإبتدائية فى ضوء بعض المتغيرات، مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١٦(١)، ٨٦٧- ٩٠٠.

٣٩) نيكولاس بورنيت (يوليو، ٢٠٠٩). التعليم من أجل التنمية المستدامة، مجلة رسالة، اليونسكو الجديدة، ٦٢، ٢٤- ٢٥.

٤٠) يحيى بن عبدالرحمن بن سعيد القحطاني (يناير،٢٠١٤). مفهوم التنمية المستدامة وتطبيقاته في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، ٣(١٥٧)، ٢٤٥- ٢٦٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

41) Bolstad, R., Eames, C., & Robertson, M. (2008). The State of Environmental Education in New Zealand: A Baseline Assessment of

Provision in the Formal Education Sector in 2006. Wellington, WWF± New Zealand, 1- 102. New Zealand .

42) Bourn, D., Hunt, F., Blum, N., & Lawson, H. (2016). Primary Education for Global Learning and Sustainability. Cambridge Primary Review Trust.

43) Brković, M., & Milošević, P. (2012). Sustainable Schools as 3D Textbooks: Safeguards of Environmental Sustainability. Architecture and Civil Engineering, 10(2), 179- 191.

44) Cook, J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. International Journal of Educational Leadership Preparation, 9(1), 1- 17.

45) Cutter-Mackenzie, A. (2010). Australian Waste Wise schools program: its past, present, and future. The journal of environmental education, 41(3), 165- 178.

46) Davis, J. M. & Cooke, S. M. (November, 2007). Educating for a Healthy, Sustainable World: an Argument for Integrating Health Promoting Schools and Sustainable Schools. Health Promotion International, 22(4), 346 - 353.

47) Eames, C., Roberts, J., Cooper, G. & Hipkins, R. (2010). Education for sustainability in New Zealand Schools: An Evaluation of Three Professional Development Programmes. NZCER Report to the Ministry of Education.

48) Effeney, G., & Davis, J. (May, 2013). Education for Sustainability: A Case Study of Pre-service Primary Teachers' Knowledge and Efficacy. Australian Journal of Teacher Education, 38(5), 31- 46.

49) Elser, M., Pollari, E., Frisk, E. & Wood, M. (2011). Linking Curriculum and Learning to Facilities: Arizona State University's GK-12 Sustainable Schools Program. Educational Facility Planner, 45(3), 1- 56.

50) Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating Educational Processes. Applied Environmental Education and Communication, 4(4), 339-351.

51) Grevatt, P. (2011). Investing in Our Children's Future: Building Sustainable Environmental Health Programs in Our Schools. Educational Facility Planner, 45(3), 1- 56.

52) Hanifah, M., Shaharudin, I., Mohmadisa, H., Nasir, N., & Yazid, S. (Spring, 2015). Transforming Sustainability Development Education in Malaysian Schools Through Greening Activities. Review of International Geographical Education Online (RIGEO), 5(1),77-94.

53) Hargreaves, L. G. (2008). The Whole-School Approach to Education for Sustainable Development: from Pilot Projects to Systemic Change. Policy & Practice: Education for Sustainable Development, 6, 69- 74.

54) Henderson, K & Tilbury, D. (2004). Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs. Australian Government, The Department of the Environment and Heritage. Australia: the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).

55) Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable School Indicators: Approaching the Vision Through the Sustainable School Award. Journal of Teacher Education for Sustainability, 14(2), 168-180.

56) Ketchum, D. L. (December, 2015). Creating Healthy Schools: Identifying the Positive Impacts of Practicing Sustainable Interior Design in Education Facilities. Theses from the Architecture Program. Paper 171, 1- 134. Nebraska: the Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska.

57) Magaji, I. S. & Deba, A. (June, 2013). Impact of Sustainable School Environment on Student's Health and Academic Performance. Journal of Science, Technology & Education, 2(1), 34-41.

58) Martin, S. (March, 2013). Education for Sustainable Development (ESD) in the UK – Current status, best Practice and Opportunities for the Future. 1- 25. United Kingdom: the UK National Commission for UNESCO.

59) Nam, L, W. (August, 2011). Environmental Education in The Secondary Schools of Hong Kong. Master of Education, 1- 103. Pokfulam, Hong Kong: University of Hong Kong.

60) Olson, S. L. & Kellum, S. (November 2003). The Impact of Sustainable Buildings on Educational Achievements in K-12 Schools. Cleaner and Greener Program Report, Leonardo Academy Inc.

61) Pirrie, A. , Elliot, D. , McConnell, F. & J Eric Wilkinson. (October, 2006). Evaluation of Eco Schools Scotland. The SCRE Centre, University of Glasgow.

62) Taylor, N., Quinn, F. & Eames, C. (2015). Why Do We Need to Teach Education for Sustainability at the Primary Level? Quinn, F., & Eames, C. (Eds.) Taylor, Educating for Sustainability in Primary Schools: Teaching for the Future. (1-31), Springer.

63) Vannier, D. M. (August, 2012). Primary And Secondary School Science Education in New Zealand (Aotearoa): Policies and practices for a better future. 1- 53. New Zealand: Wellington: Fulbright New Zealand.

64) Veronese, D. P., & Kensler, L. (January, 2013). School Leaders, Sustainability and Green School Practices: An Elicitation Study Using the Theory of Planned Behavior. Journal of Sustainability Education, 4.

65) Warner, B. P., & Elser, M. (2015). How Do Sustainable Schools Integrate Sustainability Education? An Assessment of Certified Sustainable K–12 Schools in the United States. The Journal of Environmental Education, 46(1), 1-22.

66) **Zhang, K., Patterson, J., & Liang, L. (28-31 October 2011). The Flagship Effect – Sustainable School Projects as the Education Tool for Sustainability . International Conference of WREC-Asia & SuDBE2011. Chongqing, China .**

﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾

كلية التربية

المجلة *التربوية*

* * *

فاعلية وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلى باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

إعداد

د/ إيمان محمد أحمد رشوان

مدرس مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي

كلية التربية – جامعة سوهاج

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المقدمة:

تعد تعد فئة المعاقين عقليًا إحدى الفئات الخاصة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، سواء في مدارس التربية الفكرية أو في المدارس العادية من خلال دمجهم مع أقرانهم العاديين. وقد يرجع ذلك إلى أنهم فئة ضرورية في المجتمع لا يمكن إهمالها أو إغفالها.

وقد شهدت السنوات الأخيرة نوعًا من الاهتمام المتزايد بقضايا حماية الأطفال من الإساءات، ووقايتهم من الأخطار المحيطة، وامتد الاهتمام ليشمل الأطفال ذوي الإعاقات بجميع فئاتهم، نتيجة تعرضهم للإساءات الجسدية، والجنسية، والعاطفية، والنفسية (أحمد أبو الحسن،٢٠١١، ٦٢).

ويوضح إبراهيم المبرز (٢٠١٠، ١٣) اهتمام الدول المتقدمة بالمعاقين عقليًا باعتبارهم مواطنين لهم الحق في التعليم ويمثلون جزءًا من المجتمع لا يستهان به؛ لذا أصبح تأهليهم وتدريبهم وتحديدًا القابلين للتعلم واجبًا وطنيًا وحقًا طبيعيًا لهؤلاء يتساوون في ذلك مع أقرانهم العاديون في الفرص التعليمية والتربوية.

ويشير فؤاد الجوالده ومحمد الإمام (٢٠١٤، ٦١) إلى أن الإعاقة العقلية تعد مشكلة ذات أبعاد متداخلة ومتشابكة، الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة معضلة فريدة في التكوين مما يدفع التربويين إلى ضرورة تلبية حاجات هذه الفئة بهدف تحسين حالتهم البدنية والنفسية، والعمل على تنمية مهاراتهم المرتبطة بالاعتماد على النفس، مما يكسبهم الثقة بالذات كما يمكن أن يسهم ذلك في تنمية شخصية المعاق، وهذا بدوره يخفف الضغوط على المحيطين بالمعاق ويخفف العبء عن المجتمع أيضًا، وشعور الطفل المعاق عقليًا بالكفاءة والفعالية من خلال إكسابه عديد من المهارات التي تعينه على مواجهة الحياة بشكل أفضل، فالمعاق عقليًا في أغلب الأحيان يمكنه الحياة بصورة مستقلة عن الآخرين وممارسة عمل أو حرفه يكتسب منها.

وتشير تهاني منيب والسيد الكيلاني وأحمد علما (٢٠١٣، ٦٨٢) إلى ضرورة الاهتمام بالمعاقين عامة والمعاقين عقليًا خاصة واستغلال ما لديهم من امكانات محدودة بحيث يصبحون دعامة إنتاج لا عالة على المجتمع، وذلك بتقديم كافة الخدمات الصحية والاجتماعية والنفسية، وتلبية حاجاتهم المعرفية والانفعالية.

وتعد فئة المعاقين عقليًا أكثر الفئات الخاصة احتياجًا إلى الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية والتعليمية، حيث يحتاج الطفل المعاق عقليًا إلى تدريبه وتعليمه بعض المهارات

التي تساعده على الاعتماد على نفسه، وتحميه من الأخطار والإساءات التي قد يتعرض لها سواء في المنزل أو المدرسة أو الشارع، حيث إن الإعاقة تزيد من احتمالية تعرضهم للأخطار بدرجة أكبر من العاديين.

ويحتاج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى التمتع بمناخ الحماية من الأخطار والإساءات المختلفة التي يتعرضون لها، من خلال تركيز البرامج والمناهج التربوية على تنمية مفاهيم الحماية والوقاية التي تقدم لهم، وخاصة في المؤسسات التربوية الخاصة بهم كمدارس التربية الفكرية، أو في الفصول الملحقة في مدارس عادية، مما يساعدهم على التكيف مع الحياة الاجتماعية بصورة طبيعية (أحمد أبو الحسن، ٢٠١١، ٦٣).

وتعد القصة من أهم الأسايب التدريسية التي يمكن استخدامها في تعليم الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم حيث يمكن للطفل المعاق أن يتعاطف ويتوحد مع شخصيات وأبطال القصة مثله في ذلك مثل الطفل العادي (زياد بدوي، ٢٠١١، ٦٥). ومن الأهداف غير المقصودة للقصة ما يرتبط بإمتاع الطفل ومراعاة عمره وخصائصه، وحاجاته النفسية، فللقصة دور في تنمية القدرات المعرفية مثل الانتباه والتذكر وتكوين المفاهيم، كما إن لها أهمية في تعديل السلوك غير المقبول لدى الطفل ومساعدته على حسن التعرف على المواقف الاجتماعية من خلال تناول الأفكار السلوكية الإيجابية بشكل مفضل وتقديم السلوكيات السلبية بشكل منفر بحيث لا يقلدها المعاق عقليًا على أن تؤكد القصة أن الشخصيات السلبية تأخذ عقابها في النهاية.

ويمكن للطفل المعاق عقليًا أن يستمتع بالقصة مثله مثل أي طفل آخر، ويعتبر وقت رواية القصة من الأوقات المحببة له، ويحتاج إلى رواية القصة التي تروى لزميله غير المعاق ولكن بأسلوب يوضح معانيها، ومن الوسائل التعليمية التي يتم استخدامها لرواية القصة بطريقة شيقة وبسيطة: استخدام العرائس والأناشيد والصور والكمبيوتر، فالمادة التي يراها الطفل المعاق عقليًا معروضة أمامه بأشكال مصورة يمكنها أن تنشط لديه القدرة على التخيل، وتؤدي إلى مشاركته الإيجابية واستثارته وإشباع رغباته، كما تعد وسيلة تعزيز له على السلوك المرغوب (إيمان شكر، ٢٠١٥، ٢٣٤).

وقد أكدت بعض الدراسات فاعلية القصص المصورة والالكترونية للمعاقين عقليًا مثل: دراسة دعاء البشبيشي (٢٠٠٨) والتي توصلت نتائجها إلى تاثير القصة في إثراء برنامج

ترويحي للدراما الحركية لتنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري للمعاقين ذهنيًا، ودراسة زياد بدوي (٢٠١١) التي هدفت إلى استخدام القصة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليًا، ودراسة إيمان شكر (٢٠١٥) والتي توصلت نتائجها إلى تأثير القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية لدى المعاقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم، ودراسة نهله عبد النبي (٢٠١٥) والتي أوضحت نتائجها أن استخدام القصص المصورة نمى الوعي البيئي للأطفال المتأخرين عقليًا، ودراسة محمد عبد القوي (٢٠١٦) والتي أبرزت أن استخدام القصة الالكترونية التفاعلية ساهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا، وفى حدود علم الباحثة لم تتطرق أية دراسة من هذه الدراسات إلى تصميم وحدة مقترحة فى تدريس الاقتصاد المنزلي للمعاقين عقليًا لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لديهم.

مما سبق يتضح ضرورة الاهتمام بالطفل المعاق عقليًا وحمايته من الأخطار التي يتعرض لها في المنزل أو المدرسة أو الشارع، من خلال تقديم المناهج التي تساعده على توعيته بحماية نفسه من تلك المخاطر بإتباعه السلوك المرغوب، وابتعاده عن السلوكيات التي قد تعرضه لتلك المخاطر باستخدام وسائل تعليمية وأساليب تدريسية تساعده على تطبيق ما تعلمه في حياته اليومية، ومن هذه الأساليب القصة المصورة.

الإحساس بالمشكلة:

يحتاج المعاقون عقليًا إلى مناهج خاصة بهم بحيث تتناسب مع خصائصهم وحاجاتهم وتساعدهم على الاعتماد على النفس وحماية أنفسهم من الأضرار التي قد يتعرضون لها، ومن خلال الإطلاع على مناهج الاقتصاد المنزلي للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، ودليل المعلمة، اتضح أن: الموضوعات الموجودة بالمنهج لا تكسب التلاميذ المعاقين القدرة على الحماية من تهتم بالأخطار المنزلية، كما أنها تقدم تُدرس للتلاميذ المعاقين عقليًا بنفس النمط طرق التدريس الذي تقدم به للتلاميذ العاديين، ولا تتناسب معهم وقد تعرضهم لأخطار كثيرة داخل معمل الاقتصاد المنزلي. منها: تعليمهم بعض غرز التطريز والتريكو، وإعداد بعض الأصناف. ويتفق هذا التحليل مع ما أكدته دراسة أحمد أبو الحسن (٢٠١١) التي أوضحت أن مناهج الاقتصاد المنزلي أغفلت مهارات إدارة المنزل بما يحتويه من احتياطات الأمان والسلامة من الأخطار أو الإصابات في أثناء الوقوف أو حمل الأشياء أو التعامل مع السموم المنزلية، وأخطار الآلآت الكهربية، ومبادئ الإسعافات الأولية.

وعلى الرغم من أهمية مقرر الاقتصاد المنزلي في تنمية المهارات الوظيفية الخاصة بأبعاد الحماية من الأخطار، والسلوك الاستقلالي، وحماية الذات من الأخطار العديدة التي يمكن أن يقابلها التلميذ المعاق في أثناء محاولته تحقيق الاستقلالية والاعتماد على نفسه، إلا ان مقرر الاقتصاد المنزلي بشكله الذي يقدم في مدارس التربية الفكرية يهتم بمحور واحد وهو التغذية السليمة.

ومن خلال ملاحظة الباحثة لسلوكيات التلاميذ المعاقين عقليًا أثناء الزيارات المتكررة لمدرسة التربية الفكرية والإشراف على التربية العملية، وحضور حصص الاقتصاد المنزلي، ومن خلال المقابلات مع أولياء الأمور وبسؤالهم عن درجة وعي أبنائهم بالأخطار التي قد يتعرضون لها في المنزل أو الشارع اتضح وجود ضعف في الوعي بالأخطار المنزلية لديهم. وهذا ما دعا الباحثة إلى بناء وحدة مقترحة باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى وجود ضعف في الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا، الأمر الذى استلزم دراسة فاعلية وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلي لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الموضوعات الخاصة لتجنب الأخطار المنزلية للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟
٢. ما التصور المقترح لوحدة بمنهج الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة تهدف إلى تنمية الوعي بالأخطار المنزلية للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟
٣. ما فاعلية وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالى اختبار صحة الفروض التالية:

١. يمكن تحديد قائمة بالموضوعات الخاصة بالأخطار المنزلية التى تواجهه تلاميذ مجموعة البحث.

٢. يمكن تصميم وحدة مقترحة باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لتلاميذ مجموعة البحث.

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعي بالأخطار المنزلية وذلك لصالح التطبيق البعدى.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. بناء وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدي التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

٢. تَعَرُف فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالى فيما يلي:

١. يقدم البحث وحدة في الاقتصاد المنزلي قائمة على القصص المصورة قد تساعد مخططي المناهج في تصميم برامج ومناهج خاصة للمعاقين عقليًا.

٢. يقدم هذا البحث مقياسًا في الوعي بالأخطار المنزلية يمكن للباحثين الاسترشاد به في عمل دراسات أخرى في المجال.

٣. يلقي البحث الحالي الضوء على القصص المصورة مما يساعد معلمات الاقتصاد المنزلي من التعرف على استخدامها في التدريس للمعاقين عقليًا.

حدود البحث:

١. اقتصر البحث الحالي على عينة من التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم قوامها (١١) تلميذ وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة سوهاج – من غير تلاميذ التجربة الاستطلاعية – تراوحت أعمارهم بين ١٤– ١٦ سنة.

٢. بعض الأخطار المنزلية التي قد يتعرض لها الأطفال (التسمم الغذائي – التسمم بالأدوية – أخطار الكهرباء – أخطار اللعب بالنار – أخطار اللعب بالأدوات الحادة) المتضمنة في وحدة "سلامتي".

٣. تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م بواقع ساعتين كل أسبوع.

مصطلحات البحث:

- **المعاقون عقليًا القابلون للتعلم** Mental Retardation who are Capable to learn

تعرف الباحثة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم إجرائيًا بأنهم التلاميذ الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم من ٥٠- ٧٠ درجة وفق مقاييس الذكاء ويستطعون تعلم المعلومات المتضمنة بوحدة سلامتي القائمة على القصص المصورة لتوعيتهم بالأخطار المنزلية التي يتعرضون لها.

- **القصص المصورة** Pictorial Stories

تعرف الباحثة القصة المصورة إجرائيًا بأنها إحدى الأساليب التدريسية التي تعتمد على عرض القصة من خلال المزج بين النص والصورة في قالب حي معبر وجذاب ومؤثر، وذلك بهدف تيسير الأفكار والخبرات المقدمة للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم (عينة البحث).

- **الوعي بالأخطار المنزلية** Awareness of the home dangers

تعرف الباحثة الوعي بالأخطار المنزلية إجرائيًا بأنه تلك المعارف التي يكتسبها التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم (عينة البحث)، وتمكنهم من إحداث تغير في سلوكهم لحماية أنفسهم من التعرض للأخطار المنزلية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل تلميذ في المقياس المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري:

يتضمن البحث المحاور الآتية:

أولاً: الإعاقة العقلية

تعددت وجهات النظر حول تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية طبقًا لطبيعة وتخصص واهتمامات الباحثين سواء أكانوا أخصائيين نفسيين أو أطباء أو تربويين، فتعددت التعريفات ما بين التعريف الطبي، والسلوكي (النفسي)، والاجتماعي، والتربوي. ويقتصر البحث الحالي على التعريف التربوي.

مفهوم الإعاقة العقلية:

يعرف إبراهيم المبرز (٢٠١٠، ١٧) المعاقون عقليًا بأنهم "الأفراد الذين يظهرون قصورًا في الأداء العقلي مصاحبًا بانخفاض في السلوك الأكاديمي والاجتماعي مقارنة بأقرانهم العاديين".

ويشير أكرم محمود (٢٠١٠، ٢٧) إلى أن تريد جولد Tred Gold يرى أن الإعاقة العقلية هى "حالة عدم اكتمال النمو العقلي بالدرجة التي يكون فيها الفرد غير قادر على التكيف مع البيئة كأقرانه الآخرين ويحافظ على بقائه مستقلًا عن الإشراف والمراقبة والمساندة (الخارجية)".

ويعرف عبد الفتاح الشريف (٢٠١٢، ٣٥٦) الإعاقة العقلية بأنها "حالة قصور أو تدني في الأداء العقلي للفرد بسبب عوامل تحدث أثناء الولادة أو قبلها أو بعدها نتيجة تأثيرات وراثية أو جنينية أو عوامل بيئية تؤدي إلى انخفاض مستوى ذكاء الفرد عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، وتبدو مظاهره في تدني مستوى أداء الفرد في المجالات المرتبطة بالعمل العقلي كالنضج والتعلم والتوافق النفسي والمهني والقصور في السلوك التكيفي.

وعرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية في إصداها العاشر الإعاقة العقلية بأنها "عجز يتسم بقصور واضح في كل من الوظيفية العقلية والسلوك التكيفي، ويوجد متلازمًا مع جوانب قصور في المهارات الفكرية، والاجتماعية والمهارات العملية، ويظهر قبل سن الثامنة عشر" (AAMR, 2002؛ هويدة الريدي،٩،٢٠١٣).

ويعرف سمير عقيلي وقيس عصفور (٢٠١٥، ٥٠٩) المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بأنهم من لديهم إعاقة عقلية بسيطة ويتراوح ذكاؤهم بين ٥٠- ٧٠ درجة وفق مقاييس الذكاء ويستطعون التعلم إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق وقدراتهم واحتياجاتهم.

تصنيف الإعاقة العقلية:

تعددت تصنيفات الإعاقة العقلية فمنها التصنيف وفق نسبة الذكاء التي يحصل عليها الفرد عند تطبيق مقاييس الذكاء حيث يصنف المعاقين عقليًا إلى أربعة مستويات وهى: الإعاقة العقلية البسيطة تتراوح من ٥٠- ٧٠، والمتوسطة تتراوح من ٣٥- ٤٩، والشديدة تتراوح من ٢٠- ٣٤، والعميقة أقل من ٢٠، وتصنف الإعاقة العقلية وفق لأسباب الإعاقة إلى ثلاث فئات وهى: إعاقة عقلية أولية وهى الحالات التي يرجع سببها إلى العوامل الوراثية، إعاقة عقلية ثانوية وهى الحالات التي يرجع سببها إلى العوامل البيئية، إعاقة عقلية مختلطة

وهى وهى الحالات التي يرجع سببها إلى العوامل الوراثية والعوامل البيئية. (Schalock, 2007. 9؛ أكرم محمود، ٢٠١٠،٣٠؛ ولاء مصطفى، ٢٠١٢، ٣٨).

وتعتمد الباحثة في البحث الحالي على التصنيف التربوي حيث يستخدم هذا التصنيف للحكم على مدى الصلاحية التربوية للفرد، ووفقًا لهذا التصنيف يتم توزيع المعاقين عقليًا إلى ثلاثة فئات: (Reddy; Sujathanalini & Kusuma. 2007. 13؛ أحمد جابر وبهاء الدين جلال، ٢٠١٠، ١٦؛ ولاء مصطفى وهويدة الريدي، ٢٠١١، ٣١- ٣٢؛ أحمد أبو زيد وهبه عبد الحميد، ٢٠١٥، ٨١- ٨٣)

- فئة القابلين للتعلم: وتتضمن هذه الفئة الأطفال القابلين لاكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، والكتابة، والحساب، وتتراوح درجة ذكائهم ما بين ٥٠- ٧٠ درجة. غالبًا لا يستطيعون البدء في مهارات القراءة والكتابة والحساب قبل سن الثامنة، ويستطيعون أن يصلوا إلى ما بين الصف الثالث والخامس الأساسي بشرط إعطاءهم تعليم خاص، كما أنهم يستطيعون تعلم مهارات اجتماعية عن طريق التدريب الصحيح، يستطيعون الحصول على تدريب مهني.
- فئة القابلين للتدريب: وتتضمن هذه الفئة المعاقين عقليًا غير القادرين على تعلم المهارات الأكاديمية بالرغم من قدرتهم على اكتساب المهارات الاستقلالية بالإضافة إلى قابليتهم للتدريب واكتساب مهارات التأهيل المهني عند التدريب عليها، وتتراوح درجة ذكاء هذه الفئة ما بين ٢٥- ٥٠ درجة، وهم يستطيعون أن يصلوا إلى الصف الثالث الأساسي بشرط إعطاءهم تعليم خاص ولكن يتعرضون لمشكلات وصعوبات عديدة في المدرسة، يستطيعون مهارات مهنية بسيطة.
- فئة الإعتماديين: وتتضمن هذه الفئة المعاقين عقليًا ممن تقل نسبة ذكائهم عن ٢٥ درجة، وممن لا يستطيعون أداء المهارات الأساسية للحياة اليومية، لذلك فهم في حاجة دائمًا للاعتماد على غيرهم لتلبية متطلباتهم الأساسية. يستطيعون أداء نشاط مهني محدود، لديهم قدرة ضعيفة على الكلام وبعضهم ليس لديهم القدرة على الكلام، لا يستجيبون للتدريب ولكن قد يستطيعون أداء بعض الأنشطة البسيطة للمحافظة على الذات.

وسوف يقتصر البحث الحالي على فئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم الذين يختلفون في خصائصهم عن ذويهم العاديين، كما تختلف خصائص المعاقين عقليًا القابلين للتعلم عن المعاقين عقليًا القابلين للتدريب أو الاعتماديين وفيما يلي عرض للخصائص الجسمية والعقلية والسلوكية والاجتماعية والعاطفية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

الخصائص الجسمية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

تظهر الخصائص الجسمية من خلال تأخر النمو الحركي، وصغر الحجم بشكل عام، ويلاحظ أن وزنهم أقل من العاديين، ويتصفون بصغر حجم الدماغ، وقد تظهر تشوهات في شكل الجمجمة والفم واللسان والأطراف والأصابع، وهم أكثر عرضة للإصابة بقصور في الإبصار والسمع، ووظائف اللمس والإحساس وهم أقل إحساسًا بالألم من العاديين (أحمد عربيات، ٢٠١١، ٩٤؛ سعيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ٦٤).

الخصائص العقلية والمعرفية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

عند التحاق الأطفال القابلين للتعلم بالمدرسة في سن السادسة فإنهم يكونون غير مستعدين للقراءة والكتابة والحساب، إلا إذا توافرت لديهم قدرات خاصة، وهؤلاء الأطفال لا يتمكنون من اكتساب هذه المهارات إلا عند بلوغهم سن الثامنة أو أكثر وربما يبقون حتى سن الحادية عشر تقريبًا، وبالطبع فإن هذا التأخر في التعلم مرتبط بالعمر العقلي وليس بالعمر الزمني، حيث إن معدل تطور النمو العقلي لهذه الفئة يتراوح ما بين نصف إلى ثلاثة أرباع معدل النمو العقلي للطفل العادي، أما درجاتهم على اختبار الذكاء اللفظية واختبارات الأداء تقع في مدى يتراوح ما بين ٥٠- ٧٠ أو ٧٥ درجة، وقد يصاحب النمو العقلي بطء في نضج بعض الوظائف أو العمليات العقلية للتكليفات المدرسية، وضعف القدرة على التركيز والانتباه، فقد تقل قدرته على تذكر المثيرات السمعية والبصرية، والتعميم، والقدرة اللفظية، والقدرة على الفهم والإدراك، بالإضافة إلى تدني القدرة على التخيل والإبداع (Algozzine; Ysseldyke, 2006, 30 ؛ محمد قطناني، ٢٠١٢، ٢٢٣؛ Richards,; Brady, & Taylor, 2015 ؛ إيمان طاهر، ٢٠١٦، ١١٦).

الخصائص السلوكية والاجتماعية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

تختلف الخصائص السلوكية والاجتماعية للمعاقين عقليًا في الفئة الواحدة من حيث سبب الإعاقة والظروف البيئية المحيطة بكل منهم، ولكن توجد صفات مشتركة بينهم مثل العادات الشخصية غير المقبولة كالاقتراب من وجوه الآخرين والنفخ فيها أو معانقتهم أو التعلق بهم، والنشاط الزائد غير الموجه، كما يتصفون بضعف القدرة على التكيف الاجتماعي، ونقص الميول والاتجاهات، وعدم تحمل المسئولية؛ لذا فهم يواجهون صعوبات في بناء العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الآخرين (Brassard; Boehm, 2008, 425 ؛ عبد الفتاح الشريف، ٢٠١٢، ٣٧٠).

الخصائص الانفعالية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

يتميز المعاقون عقليًا بعدم الاتزان الانفعالي وعدم الاستقرار والهدوء وسرعة التأثر أحيانًا وبطء الانفعال أحيانًا أخرى، وهم أقل قدرة على تحمل الإحباط والإخفاق ويرجع ذلك غالبًا إلى تكرار الإخفاقات التي يتعرضون لها في الحياة اليومية بالمنزل والمدرسة (محمد الإمام وفؤاد الجوالده، ٢٠١٠، ٤٦؛ أحمد عربيات، ٢٠١١، ٩٥).

يتضح مما سبق أن خصائص الطفل المعاق عقليًا تختلف عن ذويه من الأطفال العاديين حيث تختلف الخصائص الجسمية نتيجة مشكلات تعرض لها الطفل سواء أثناء الولادة أو قبلها أو بعدها مما يؤدي إلى خلل في الهرمونات أو تشوهات في الجمجمة، وهذا بدوره يؤثر على خصائصه العقلية والمعرفية فنجده أقل تحصيلًا من الطفل العادي في مثل عمره، والطفل المعاق عقليًا لديه نشاط زائد مما يؤدى إلى التشتت وضعف الانتباه والتركيز، ويلاحظ تدني قدرته على التخيل والإبداع، بالإضافة إلى ضعف القدرة على التكيف الاجتماعي مع المحيطين، ويتصف بالقلق والإحباط وسرعة الانفعال.

ثانيًا: القصة:

تعد القصة من أهم الأساليب التدريسية فاعلية في تكوين شخصية الطفل بما تهيئه له من فرص للنمو في مختلف المجالات الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية، فالقصة لها تأثير كبير على إيصال الخبرات في أسرع وقت وأقل جهد حيث إنها تثير انتباه الطفل، كما أنها وسيلة لإشباع احتياجات الطفل.

ويشير علي البركات (٢٠٠٨، ١٩١) إلى أن القصة تعد بمثابة أداة قادرة على فتح ذهن المتعلم ليطلع على عالمه الخارجي من خلال ربط ما يسمعه أثناء قراءة أو سماع أحداث القصة بما حوله، مما يستثير تفكيره حول العالم المحيط به لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

وتعد القصة من أفضل الأساليب الممتعة والمسلية للمتعلم، حيث تساعده على تعلم المفاهيم الأساسية والحقائق والمعلومات، وإدراك العلاقات بينها، كما تساعده على تعديل سلوكه غير السوي (خالد عمران، ٢٠٠٨، ١٥٥).

وتقوم القصة على رواية مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمترابطة، تنفذها مجموعة من الشخصيات رئيسة وثانوية، من خلال مرورها بعقدة القصة، ويكون الهدف من ورائها إضافة قيمة أو إبراز سلوك معين. وعليه، فالقصة أداة للتعبير عن المشاعر والأحاسيس بأشكال مختلفة وصور متنوعة، ويتم خلال رواية القصة رسم أحداث واقعية أو خيالية موظفًا الراي الصور الفنية والعبارات ونغمات الأصوات المتنوعة ومستخدمًا تعابير الوجه ولغة الجسد لإيصال فكرة القصة (عبد الله الجهني، ٢٠١٥، ١٩١).

وتعرف هديل العرينان (٢٠١٥، ١٤) القصة بأنها "طريقة تدريس يشترك فيها المعلم والمتعلم، فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب في شكل حي معبر ومشوق وجذاب ومؤثر".

وتتضمن القصة عددًا من العناصر وهى:

- **الحدث: هو موضوع القصة يبدعه المؤلف من خياله، أو مما وقع له في حياته، ويجب أن يعرضه بطريقة منظمة دون تكلف، ولا يوجد طريقة محددة لعرض أحداث القصة.**
- **الشخصيات: وهي من تدور حولهم أحداث القصة، وتحتوي القصة على شخصية رئيسة أو أكثر، بالإضافة إلى الشخصيات الثانوية الذين يظهرون ويختفون بحسب ما يؤدون من أدوار تشارك في إبراز الشخصية الرئيسة.**
- **البيئة الزمانية والمكانية: وهى زمان القصة ومكانها الذي تحدث فيه أحداث القصة، وهى التي توهمنا بالحياة في القصة لتكون قريبة من الواقع.**

- **الحبكة: ومن خلالها يتم ترتيب مجرى القصة حسب تتابع الأحداث، وهى النقطة القصوى حيث يزداد فيها الرغبة للوصول إلى نهاية الأحداث ومعرفة حلها.**
- **الأسلوب: وفيه يعالج المؤلف قصته بأسلوبه الخاص، ويجب أن يكون الأسلوب القصصي بسيط وواضح، والأسلوب في القصة وسيلة وليست غاية.**
- **الفكرة: لكل قصة جيدة غاية تسعى لتحقيقها، والكاتب المبدع يأتي بالفكرة بأسلوب فني غير مباشر من خلال تفاعل أحداث القصة وسير أحداثها ونمو شخصياتها.**

أهمية القصة المصورة للمعاق عقليًا:

تكمن أهمية القصة بالنسبة للطفل في أنها تبدأ من الواقع الذي يعيشه، وتقترب به تدريجيًا إلى عالم الكبار، أي أنها لا تنطلق من واقع غريب كلية، وإنما تستند إلى أساس يقف عليها الطفل لينطلق منها إلى عالم أكثر غنى واتساعًا (محمد حلاوة، ٢٠٠٩، ٢٢).

ويشير عاطف الصيفي (٢٠٠٩، ١٤١) إلى أن الأسلوب القصصي يسهل عملية نقل المعلومات إلى المتعلم، ويزيد من مشاركته الإيجابية، ويحسن قدراته ومهاراته، ومن ثم يزيد استيعابه للمعلومات والاتجاهات المراد اكتسابها، كما أنه عملية مشوقة وجذابة تبقى أثرًا للتعلم مما يحد من الملل الذي يصيب المتعلم إذا ما تعارضت أنماط تعلمه مع نمط المعلم في التدريس.

ويعد استخدام الصور أثناء سرد القصة من العوامل المساعدة في نقل المعلومات المتضمنة في القصة إلى عقول الأطفال، وكذلك تفعيل عملية الاتصال بين المعلمة والأطفال بما يساعد في فهم أحداث القصة وإحداث التأثير المنشود، وتحقيق الأهداف المرجوة من القصة، حيث إن استخدام الصور أثناء سرد القصة يساعد على تنمية قدرتهم على تخيل الأحداث الموصوفة في القصة وتصورها، وتتحول معلومات القصة إلى نماذج عقلية تشمل معلومات بصرية مكانية عن مناظر القصة (سمير أحمد،١٥١،٢٠٠٦).

وتعد القصة المصورة إحدى طرق سرد القصة التي تناسب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ لذا يجب أن تعتمد كتب المعاقين عقليًا على قصص مصورة تتضمن كل قصة فكرة معينة يستقي الطفل من خلالها معلومات وخبرات معروضة بطريقة جذابة ومشوقة، ذات ألوان زاهية وصور واضحة تخاطب جميع حواس الطفل لتوضيح معانيها وفهم مضمونها،

وهذا قد ينتج عنه تعديل في سلوكه واتجاهاته، ويشترط أن تكون صور القصة كبيرة الحجم ومعبرة عن محتواها والكلمات بها قليلة.

ويوضح عبد الله الجهني (٢٠١٥، ١٩٢) أن ما يزيد من فاعلية رواية القصة تحفيز المتعلم من خلال الحماس الظاهر في رواية القصة، وأن يتم خلالها عمل مجموعة وقفات، يعمل خلالها المعلم والمتعلم على مناقشة أجزاء القصة أو تنفيذ بعض المهام، وتعمل هذه الوقفات على زيادة تركيز المتعلم وتزيد من تطلعه لمعرفة المزيد من القصة. ولابد أن يكون المعلم متمتعًا بلياقة وجاذبية السرد والإلقاء ليحبب الطفل بالقصة المراد إيصال فحواها التربوي أو الأخلاقي لعقل الطفل ووجدانه (عبد العظيم عبد العظيم، ٢٠١٣، ١٤٤).

ثالثًا: الأخطار المنزلية:

يتعرض أفراد الأسرة وخاصة الأطفال الصغار منهم سواء العاديين أو المعاقين لأخطار وحوادث كثيرة قد تؤدي إلى الوفاة نتيجة الإصابات الخطيرة والحروق، والغرق والتسمم، وقد يرجع سبب وقوع الحوادث المنزلية إلى الجهل والإهمال أو نتيجة للقصور في معلومات السلامة لدى أفراد الأسرة.

ويشير عبد الرحمن سليمان وجمال نافع وبسمة مرسي (٢٠١٣، ٤٤٣) إلى أن الطفل المعاق عقليًا لديه حد أدني من إدراك المواقف الخطيرة لذلك ترتفع معدلات الإصابة في حال الأخطار في المنزل والمجتمع، وهو غير قادر على الاستجابة للمواقف أو التعرف على الاحتياطات الواجب إتباعها للحفاظ على أمنه.

وقد تركزت التوجيهات الحديثة في مجال التربية الخاصة على دور مؤسسات التربية الفكرية باعتبارها المؤسسة التعليمية الرسمية في المجتمع بتوفير التنشئة السليمة للطفل المعاق عقليًا من خلال ما تقدمه له لحمايته من الأخطار، ومساعدته على إدراك العناصر المسببة للحوادث وعوامل الخطورة الموجودة حولهم بجميع أنواعها وفي جميع المواقف والأماكن، وتعويد الأطفال على الالتزام الصارم بعوامل الأمان والسلامة من تلك الأخطار (أحمد أبو الحسن، ٢٠١١، ٦٣).

مفهوم الأخطار:

تعد الأخطار معيقات تقف أمام المعاق سواء في المنزل أو المدرسة أو الشارع تعرضه لإصابات وحوادث تؤثر على نموه، ويعرف أحمد أبو الحسن (٢٠١١، ٦٧) الأخطار بأنها كل

ما من شأنه إعاقة تطوير ونمو إمكانيات الأطفال سواء كانت معيقات مادية كالعوامل (الميكانيكية – البيولوجية) أو معنوية من سلوك وتصرفات، وهذا يشمل دخول سوق العمل في سن مبكرة، والانخراط في نشاطات غير قانونية.

الأخطار المنزلية:

تتعدد الحوادث والأخطار داخل المنزل ما بين حوادث الكهرباء والتدفئة، والغاز، الزيوت المشتعلة، الأدوات الحادة، اللعب بأعواد الكبريت، التسمم بالأغذية، التسمم بالأدوية وغيرها من الحوادث، وفيما يلي عرض لتلك الحوادث والأخطار:

وتعد الكهرباء من الأشياء الضرورية في حياة كل فرد ولا يمكن الاستغناء عنها في جميع مناشط الحياة ولكن سوء استخدام الأجهزة الكهربائية وعدم إتباع تعليمات الشركة المصنعة يؤدي إلى حدوث حرائق نتيجة لزيادة الأحمال الكهربائية حيث إن تحميل الأسلاك الكهربائية أكثر من طاقتها وتركيب عدة أجهزة على توصيلة واحدة واستخدام أسلاك رديئة يؤدي إلى وقوع حوادث كثيرة (اللجنة الإعلامية المركزية، ٢٠٠٢).

ويشكل المطبخ أخطر الأماكن التي يمكن أن يتعرض فيها الأطفال لحوادث خاصة بالنسبة للأطفال الذين يلعبون بأواني المطبخ والأدوات الحادة وأعواد الكبريت ومفاتيح الغاز والتي تسبب خطرًا نتيجة سوء استخدامها، ويحدث التسمم بالمنزل نتيجة لتناول طعام ملوث بمادة سامة أو تناول أطعمة المعلبات المحفوظة الفاسدة المنتهية صلاحيتها، أو تناول بعض الأطعمة التي تصنع وتعبأ بالمنزل كالمخللات أو تناول الطعام بأوعية بها صدأ، بالإضافة إلى التسمم بالأغذية تكثر حالات التسمم بالأدوية نتيجة تناول كميات زائدة منه أو تناول أدوية منتهية الصلاحية مما يودي بحياة الفرد إلى الوفاة.

وهذا ما أكدته فاطمة النبوية حلمي (٢٠٠١، ٤٢) بأن نسبة الحوادث المنزلية ضعف حوادث الطرق وحوادث العمل، وذلك نتيجة كثرة مسببات الحوادث ومصادرها فيه كالنار، والكهرباء، والغاز، والأدوات، والآلات الحادة والمدببة والثقيلة، والمواد سريعة الاشتعال، والأجهزة المنزلية وغيرها من مصادر تجذب انتباه الطفل وتثير فيه غريزة حب الاستطلاع وتدفعه للعبث بها فتسبب له عديد من الأخطار.

الوقاية من الأخطار المنزلية:

لتحقيق الأمن والسلامة من الأخطار المنزلية لابد من إتباع قواعد تقي أفراد الأسرة من الأخطار ومنها: (Steorts, 2003, 32 ؛ تالا قطيشات ونهله البياري وإبراهيم أباظة وشذى نزال ومنى عبد الرحيم، ٢٠٠٧، ٢١٥- ٢١٨؛ إدارة منع الخسائر، ٢٠٠٨، ١٢- ١٦؛ إدارة الصحة والسلامة العامة، ٢٠١٣، ١٠- ١٥)

- **عدم تمديد الأسلاك الكهربائية تحت السجاد والموكيت.**
- **عدم تحميل الفيش والدوائر الكهربائية فوق طاقتها لأن التحمل الزائد يمكن أن يتسبب في نشوب حريق.**
- **عدم لمس أي مفاتيح كهربائية أو أجهزة كهربائية والأيدي مبتلة.**
- **عند سحب الفيش الكهربائي يجب أن ينزع من مصدره.**
- **فصل التيار الكهربائي عند مغادرة المنزل.**
- **وضع أغطية حماية بلاستيكية على المقابس الكهربائية غير المستعملة لحماية الأطفال.**
- **التخلص من جميع الصحف والمجلات والصناديق القديمة والأثاث المستعمل والملابس القديمة فهذه النفايات غير الضرورية يمكن أن تكون وقودًا للحريق.**
- **التأكد من إغلاق أنبوبة البوتوجاز قبل الخلود إلى النوم وكذلك قبل مغادرة المنزل.**
- **مراقبة أنابيب الغاز وتمديداته باستمرار وإبعاده عن مصادر الخطر.**
- **حفظ الشموع وعلب الكبريت في أماكن عالية أو في خزائن مغلقة بحيث لا تصل أيدي الأطفال إليها.**
- **عدم ترك الأطفال يعبثون بأدوات المطبخ الحادة وإبعادها عن متناول أيديهم.**
- **عدم إعطاء الأطفال صغار السن عند تناول الطعام شوكة وسكينة مع تعليمهم طريقة الأكل السليمة بأدوات غير حادة.**
- **عدم وضع المواد السامة كالمبيدات في الأكواب المخصصة للشرب أو في زجاجات المشروبات الغازية أو في أواني الطعام حتى لا يتناولها شخص ما عن طريق الخطأ.**
- **إبعاد المواد الخطرة والأدوية والمواد سريعة الاشتعال عن متناول الأطفال.**
- **عدم إعطاء الطفل الدواء على أنه نوع من الحلوى، حتى لا يُقبل الطفل على تناول الدواء إذا تصادف وجوده في متناول يده.**

- عدم إعطاء أي دواء للطفل في الظلام، فقد تكون جرعة الدواء زائدة.
- حفظ الأدوية في عبواتها الأصلية لمنع تناول الدواء بطريق الخطأ.
- توفير صندوق للإسعافات الأولية في المنزل مع تدريب بعض أفراد الأسرة على كيفية إجراء الإسعاف الأولي.

وعي المعاق عقليًا القابل للتعلم بالأخطار المنزلية:

يتعرض الطفل المعاق عقليًا لكثير من الحوادث والإصابات والتي يكون معظمها نتيجة قلة انتباه الأهل له أو إهمالهم، وقلة الوعي بالمخاطر التي قد يتعرض لها الطفل مما يشكل خطرًا كبيرًا عليه، وتزيد تلك المخاطر بزيادة حركة الطفل المعاق. فالطفل المعاق كثير الحركة وهو غير مدرك للأخطار المحيطة به وغير قادر على حماية نفسه من الأخطار لذلك يجب توفير بيئة آمنة له، ومراقبته طوال الوقت لحمايته من الأخطار المنزلية.

وتعد الأسرة والمدرسة الموجهان للطفل المعاق عقليًا فهما المسئولان عن تعديل سلوكه الخطأ وتدريبه وتوعيته بالسلوكيات الصحيحة التي تقيه من التعرض للأخطار المحيطة به، فيجب رعايته وتوجيه النصح المستمر له ومراعاة توفير البيئة الآمنه فعلى سبيل المثال: نصحه بالابتعاد عن تناول الطعام الملوث وعدم شراء الأطعمة المكشوفة من الباعة الجائلين، والتنبيه على ضرورة حرصه على غسل الخضر والفاكهة قبل تناولها وعدم تناول الطعمة الملقاه على الأرض حتى لا يتعرض للتسمم الغذائي، وكذلك توجيه الطفل الابتعاد عن الأدوية المحفوظة في مكان خاص (الصيدلية المنزلية) حتى لا يتعرض لأخطار التسمم بالأدوية لعدم معرفته بالجرعات الواجب تناولها، وتوجيه الطفل بعدم الاقتراب من الأجهزة الكهربائية أو تحذيره من وضع أشياء داخل المقابس الكهربائية وابتعاده عن أعمدة الكهرباء الموجودة بالشوارع وعدم سحب أسلاك الأجهزة الكهربائية من منفذ توصيل التيار الكهربي (الفيش) وذلك حتى لا يتعرض لصعق كهربي، وكذلك نصحه بعدم اللعب بأعواد الكبريت أو الولاعات أو إشعال الشموع حيث إنه لا يستطيع التحكم بها مما يعرضه لخطر الحرائق، وتحذيره من الاقتراب واللعب بالأدوات الحادة مثل السكاكين والمقصات والإبر والزجاج المكسور حتى لا يتعرض للإصابة بالجروح بدرجاتها المختلفة، وهذه تمثل الأبعاد التي ركزت عليها الباحثة في البحث الحالي لضمان سلامة وأمن الطفل المعاق عقليًا القابل للتعلم.

منهج البحث وإجراءاته :

أولًا : منهج البحث:

استخدمت الباحثة كلًا من المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبى، استخدم المنهج الوصفي في تخطيط الوحدة المقترحة باستخدام القصص المصورة، وإعداد أدوات البحث، واستخدم المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة القياس القبلي والبعدي (pre-post test) في تنفيذ تجربة البحث ومعرفة فاعلية الوحدة المقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

ثانيًا : متغيرات البحث:

تضمن البحث الحالى المتغيرات التالية :

- المتغير المستقل: وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة.
- المتغير التابع: الوعي بالأخطار المنزلية.

ثالثًا :إعداد مواد وأدوات البحث:

١- إعداد المواد التعليمية:

لتحقيق هدف البحث الحالى تم إعداد كتيب التلميذ، ودليل المعلمة، وفقاً للخطوات التالية: وقد تم تنفيذ ذلك على النحو التالى:

كتيب التلميذ:

تم إعداد كتيب التلميذ باستخدام القصص المصورة، وقد روعي عند إعداد الكتيب أن تكون الصور واضحة لتناسب المعاقين عقليًا. وقد تضمن الكتيب خمس موضوعات مرتبطة بمجالات الاقتصاد المنزلي، وهى التسمم الغذائي، والتسمم بالأدوية، وأخطار الكهرباء، وأخطار اللعب بالنار، وأخطار اللعب بالأدوات الحادة المتضمنة في وحدة "سلامتي".

بعد الانتهاء من إعداد الكتيب في صورته الأولية، تم استطلاع رأى السادة المحكمين حول مدى صلاحيته، حيث عُرِضَ على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١)، وقد تم سؤال السادة المحكمين عن مدى ارتباط المحتوى بالأهداف، ووضوح الصور، وملائمة الصور لمحتوى الموضوعات، وملاءمة أساليب التقويم لمستوى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

وقد اتفق السادة المحكمون على ارتباط المحتوى بالأهداف، ووضوح الصور المتضمنة بالكتيب، وملائمة الصور لمحتوى الموضوعات، وملائمة أساليب التقويم لمستوى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وعلى هذا أصبح الكتيب فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق (ملحق٢).

دليل المعلمة:

بعد إعداد كتيب التلميذ في صورة قصص مصورة تم إعداد دليل لمعلمة الاقتصاد المنزلي للاستعانه به في تدريس وحدة "سلامتي" باستخدام القصص المصورة. وأصبح دليل المعلمة في صورته الأولية يتكون من العناصر التالية:

مقدمة الدليل: تم تعريف المعلمة خلالها بأهمية استخدام الأسلوب القصصي في تدريس الاقتصاد المنزلى وبالهدف العام من الدليل وهو الاسترشاد به في تدريس وحدة "سلامتي" باستخدام الأسلوب القصصي.

- شرح مبسط للأسلوب القصصي.
- إرشادات وتوجيهات عامة توضح دور المعلمة في تدريس موضوعات وحدة "سلامتي" باستخدام الأسلوب القصصي.
- الخطة العامة لتدريس موضوعات وحدة "سلامتي" باستخدام الأسلوب القصصي.
- الخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات الوحدة.
- الأهداف العامة لوحدة "سلامتي".
- موضوعات وحدة "سلامتي" والإجراءات التفصيلية لتدريسها باستخدام الأسلوب القصصي، واشتمل كل موضوع على العناصر التالية:

أ- تحديد الأهداف السلوكية للموضوع.

ب- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة.

ج- إجراءات تدريس الموضوع باستخدام الأسلوب القصصي.

د- التقويم: توجه خلاله التلاميذ للإجابة عن الأسئلة الموجودة فى نهاية الموضوع.

هـ- الأنشطة المصاحبة: وفيه تكلف المعلمة التلاميذ بأداء نشاط يرتبط بموضوع الدرس.

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للدليل، تم استطلاع رأى السادة المحكمين حول مدى صلاحيته، حيث عرض على مجموعة من السادة المحكمين، وقد تم سؤال السادة

المحكمين حول وضوح الأهداف السلوكية، ووضوح الصياغة العلمية واللغوية للدليل، وملاءمة القصص المصورة، وملاءمة أساليب التقويم والأنشطة المصاحبة للمعاقين عقليًا.

وقد اتفق السادة المحكمين على وضوح الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع، ووضوح الصياغة العلمية واللغوية للدليل، وملاءمة القصص المصورة والوسائل التعليمية المستخدمة، وملاءمة أساليب التقويم والأنشطة المصاحبة للمعاقين عقليًا، واتفاقهم على ملائمة دليل المعلمة لتطبيق تجربة البحث. وعلى هذا أصبح الدليل فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق (ملحق٣).

٢- إعداد أداة القياس:

لما كان الهدف من البحث الحالي هو التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا، فقد تطلب ذلك إعداد أداة القياس، وهي: مقياس الوعي بالأخطار المنزلية.

وفيما يلى شرحاً مفصلاً لكيفية إعداد أداة البحث:

مقياس الوعي بالأخطار المنزلية:

١- **الهدف من المقياس:** كان الهدف من إعداد المقياس تعرف فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على القصص المصورة في تنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

٢- **إعداد المقياس:** لإعداد مقياس الوعي بالأخطار المنزلية تم الاطلاع على الدراسات والأدبيات التى اهتمت بإعداد مقياس للوعي ومنها دراسة (فاطمة النبوية حلمي،٢٠٠١)؛ (رانيا إبراهيم، ٢٠١٤)؛ (نهله عبد النبي، ٢٠١٥)؛ (سمير عقيلي وقيس عصفور،٢٠١٥). وتكون مقياس الوعي بالأخطار المنزلية – للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم – المقياس فى صيغته الأولية من (٢٥) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، بالإضافة إلى تعليمات المقياس.

جدول (١)
توزيع عبارات مقياس الوعي بالأخطار المنزلية على أبعاده الخمس

أبعاد المقياس	أرقام العبارات		العدد الكلى للعبارات
	الموجبة	السالبة	
التسمم الغذائي	١، ١١، ٢١	٦، ١٦	٥
التسمم بالأدوية	٢، ٢٢	٧، ١٢، ١٧	٥
أخطار الكهرباء	١٣، ١٨	٣، ٨،٢٣	٥
أخطار اللعب بالنار	٩، ١٤	٤، ١٩، ٢٤	٥
أخطار اللعب بالأدوات الحادة	٥، ١٥، ٢٥	١٠، ٢٠	٥
المجموع	١٢	١٣	٢٥

٣- عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المحكمين:

الصورة الأولية للمقياس تم عرضها على السادة المحكمين لمعرفة: مدى وضوح عبارات المقياس، ومدى ارتباط العبارات بأبعاد المقياس، وصحة العبارات علميًا ولغويًا مع تعديل العبارات غير الصحيحة بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة. وجاءت نتائج آراء السادة المحكمين حول مقياس الوعي بالأخطار المنزلية: بأن عبارات المقياس صحيحة علميًا ولغويًا، مع الإشارة إلى تعديل بعض العبارات كما أوضحت ارتباط العبارات بأبعاد المقياس، وبذلك أصبحت عبارات المقياس (٢٥) عبارة.

جدول (٢)
أرقام عبارات أبعاد مقياس الوعي بالأخطار المنزلية بعد تدويرها

البعد	أرقام عبـــــاراته
التسمم الغذائي	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١
التسمم بالأدوية	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢
أخطار الكهرباء	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣
أخطار اللعب بالنار	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤
أخطار اللعب بالأدوات الحادة	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥

التقدير الكمي لعبارات المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) عبارة، وتنوعت العبارات بين الموجبة (١٢) عبارة، والسالبة (١٣) بالأبعاد الخمسة، وعلى هذا فالدرجة الكلية للمقياس = ٧٥، والدرجة المتوسطة =٥٠، والدرجة الصغرى = ٢٥ حيث يحصل التلميذ على الدرجات (٣-

٢- ١) لكل من الاستجابات (دائمًا – أحيانًا- نادرًا) على الترتيب بالنسب للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فيحص التلميذ على (١- ٢- ٣) لكل من الاستجابات (دائمًا – أحيانًا- نادرًا) على الترتيب. وبناءً على ما سبق، أصبح المقياس فى الصورة المعدلة الصالحة للتطبيق الاستطلاعى.

٣- **التجريب الاستطلاعي:**

هدفت التجريب الاستطلاعي إلى حساب المعاملات الإحصائية المطلوبة مثل: زمن تطبيق المقياس، ومعامل الصدق، ومعامل الثبات.

طبقت الباحثة المقياس على (١٣) تلميذ وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية من غير عينة البحث، اختيروا بطريقة مقصودة، حيث قامت الباحثة بتوزيع المقياس على أولياء أمور التلاميذ لتسجيل استجابات أبنائهم. واتضح من التطبيق أن العبارات وتعليمات الإجابة كانتا واضحتين.

- **زمن تطبيق المقياس**: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب الزمن الذى استغرقته ٧٥% من أمهات التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم فى الإجابة عن أسئلة المقياس، ووجد أن الوقت اللازم للاستجابة على مفردات المقياس يستغرق (٣٠) دقيقة.

- **صدق المقياس**: تم معرفة مدى صدق المقياس عن طريق:

- تحديد صدق اتساق عبارات المقياس:

تم حساب ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع مجموع بعدها وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣)

معاملات ارتباط (صدق اتساق) عبارات المقياس مع مجموع بعدها

م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة
١	**٠,٩٢٢	دال	١٠	*٠,٦٧٦	دال	١٩	**٠,٧٢٩	دال
٢	**٠٨٣٢	دال	١١	**,٨٥٤	دال	٢٠	*٠,٦٣٥	دال
٣	**٠,٨٤٠	دال	١٢	**٠,٧١٩	دال	٢١	**٠,٨٢٠	دال
٤	**٠,٧٢٠	دال	١٣	**٠,٨٤٢	دال	٢٢	*٠,٦٥٧	دال
٥	**٠,٨٢٥	دال	١٤	*٠,٦٠٥	دال	٢٣	**٠,٨١٣	دال
٦	**٠,٧٧٨	دال	١٥	**٠,٧١٩	دال	٢٤	**٠,٦٩٦	دال
٧	**٠,٨٢٩	دال	١٦	**٠,٩٢٥	دال	٢٥	**٠,٧٩٥	دال
٨	*٠,٥٩٩	دال	١٧	**٠,٦٨٦	دال			
٩	٠,٤٩٢	غير دال	١٨	**٠,٨٤٠	دال			

*دالة عند مستوى (٠,٠٥) ،** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن جميع العبارات ذات ارتباط دال ماعدا العبارة رقم ٩ غير دالة، وعليه أصبحت عبارات المقياس (٢٤) عبارة.

جدول (٤)
معاملات ارتباط (صدق اتساق) أبعاد المقياس مع مجموعها الكلى

الأبعاد	الكل
الأول	**٠,٩٣٠
الثاني	**٠,٩٦٥
الثالث	**٠,٩٦٩
الرابع	**٠,٩٥٤
الخامس	**٠,٩٣٠

يتضح من جدول (٤) أن جميع الأبعاد ذات ارتباط دال، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وذلك على النحو التالى:

جدول (٥) معامل ثبات ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
الأول	٠,٩١١	الرابع	٠,٦٦٣
الثاني	٠,٧٨٦	الخامس	٠,٧٧٩
الثالث	٠,٨٤٩	المقياس ككل	٠,٩٥٩

يظهر من الجدول أن قيمة معامل الثبات للمقياس كانت دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

وهكذا توفر للمقياس درجة مناسبة لمؤشرات الثبات بما تؤكد فى مجملها تمتع المقياس بمعامل ثبات عال

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التطبيق الاستطلاعى والمعالجات الإحصائية التى لوحظ من خلالها أن المقياس يتمتع بمستوى عالى من الصدق والثبات، أصبح المقياس فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق (ملحق٤).

٣- إجراءات تجربة البحث:

- تحديد قائمة الموضوعات المقترحة لتجنب الأخطار المنزلية للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

لتحديد قائمة الموضوعات المقترحة لتجنب الأخطار المنزلية للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم قامت الباحثة بما يلي:

١. الإطلاع على الأدبيات والأبحاث التي تناولت الأخطار المنزلية.
٢. وضع قائمة بالموضوعات الخاصة بتجنب الأخطار المنزلية، واشتملت القائمة على الموضوعات التالية: (التسمم الغذائي، التسمم بالأدوية، التسمم بالمبيدات والمنظفات، حوادث ألعاب الأطفال، حوادث الكهرباء، حوادث الأدوات الحادة، حوادث السقوط، حوادث اللعب بأعواد الكبريت ومفاتيح الغاز).
٣. عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين لتحديد درجة أهمية الموضوعات للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
٤. اختيار الموضوعات الحاصلة على أكثر من ٧٥% في درجة الأهمية.
٥. التوصل للقائمة النهائية للموضوعات الخاصة بكيفية تجنب الأخطار المنزلية الأكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وقد اشتملت القائمة النهائية على الموضوعات التالية: (التسمم الغذائي، التسمم بالأدوية، حوادث الكهرباء، حوادث اللعب بأعواد الكبريت ومفاتيح الغاز، حوادث الأدوات الحادة).

وبعد الانتهاء من إعداد قائمة تجنب الأخطار المنزلية أمكن الإجابة عن السؤال الأول الذى نص على:

– ما الموضوعات الخاصة لتجنب الأخطار المنزلية للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟

كما تم قبول الفرض الأول الذى نص على:

– يمكن تحديد قائمة بالموضوعات الخاصة بالأخطار المنزلية التى تواجهه تلاميذ مجموعة البحث.

بعد تحديد موضوعات الوحدة المقترحة وفقًا لدرجة الأهمية تم اختيار القصص المناسبة لموضوعات الوحدة، وقد تنوعت القصص المختارة ما بين قصص الكترونية استخدمت لتهيئة لموضوع الدرس مثل قصة "لماذا هربت الكهرباء" التي هدفت إلى تعريف التلاميذ المعاقين عقليًا بأهمية الكهرباء في حياتنا، ثم عرض للمحاذير التي يجب مراعاتها لتجنب أخطار الكهرباء للحماية من التعرض لخطر الصعق الكهربي سواء داخل المنزل أو خارجه، والتي

عرضت صورها في كتيب التلميذ، كما استخدمت قصة الكترونية أخرى "تصيحة حلا" لشرح وتوضيح مفهوم التسمم الغذائي وكيفية المحافظة على الصحة من خلال إتباع طرق الوقاية لتلافي الإصابة بأعراض التسمم الغذائي، وقصة "ظريفة والألعاب النارية" التي هدفت إلى تعريف التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بأضرار اللعب بالألعاب النارية.

وقد اختارت الباحثة قصة مصورة لكل موضوع من موضوعات الوحدة سواء قصة الكترونية قامت بتقطيع أجزائها وعرضها في الكتيب حسب أحداث القصة مثل قصة "تصيحة أمي" التي هدفت إلى تعريف التلاميذ بأضرار تناول الأطعمة المكشوفة والملوثة من الباعة الجائلين، أو قصص نصية وقامت الباحثة باستبدال بعض الألفاظ بالصور المعبرة عن اللفظ مثل قصة "الوقاية خير من العلاج" التي أوضحت أضرار اللعب بالأدوية وتناولها دون إذن الطبيب، وقصة "علاء يلعب بأعواد الكبريت" التي أبرزت الأخطار الناتجة عن اللعب بأعواد الكبريت، وقصة "هناء المطيعة" التي هدفت إلى توضيح أخطار اللعب بالأدوات الحادة.

ثم قامت الباحثة بتخطيط الوحدة المقترحة التي اشتملت على الأهداف التعليمية وموضوعات الوحدة وأعدت دليلًا ليساعد معلمة الاقتصاد المنزلي على تدريس الوحدة المقترحة، وتضمنت الخطة الأهداف السلوكية وزمن الدرس والوسائل التعليمية. أما بالنسبة لإجراءات السير في الدرس (الموضوع) اشتملت على التمهيد أو التهيئة للدرس، وشرح محتوى الدرس – القصص المصورة – باستخدام الأسلوب القصصي، وتوفير البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة الخاصة بكل موضوع، واستخدام أساليب التقويم المناسبة لطبيعة كل موضوع.

وبعد الانتهاء من تخطيط الوحدة المقترحة أمكن الإجابة عن السؤال الثاني الذى نص على:

ما التصور المقترح لوحدة بمنهج الاقتصاد المنزلي باستخدام القصص المصورة تهدف إلى تنمية الوعي بالأخطار المنزلية للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟

كما تم قبول الفرض الثاني الذى نص على:

- يمكن تصميم وحدة مقترحة باستخدام القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لتلاميذ مجموعة البحث.

اللقاء التمهيدي:

عقدت الباحثة لقاءً مع معلمة الاقتصاد المنزلي وأولياء أمور تلاميذ مجموعة البحث وذلك بهدف شرح فكرة البحث وأهدافه، ومدى أهميته فى تنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى أبنائهم، كما ناقشت الباحثة معهم محتويات الوحدة، وأداة القياس. كما تم الاتفاق مع معلمة الفصل على عقد لقاءً واحدً أسبوعيًا فى معمل الاقتصاد المنزلي بالمدرسة لتنفيذ تجربة البحث.

- **التطبيق القبلى لأداة البحث:**

تم تطبيق أداة البحث: مقياس الوعي بالأخطار المنزلية يوم الأحد ٩/ ١٠/ ٢٠١٦.

- **تنفيذ تجربة البحث:**

بعد الانتهاء من التطبيق القبلى لأداة البحث، قامت الباحثة بتنفيذ تجربة البحث وقد استغرق تنفيذ الوحدة خمسة أسابيع .

جدول (٦)
الخطة الزمنية لتنفيذ وحدة سلامتي

اليوم	التاريخ	الموضوع	عدد الساعات
الثلاثاء	٢٠١٦/١٠/١١م	التسمم الغذائي	ساعتان
الثلاثاء	٢٠١٦/١٠/١٨م	التسمم بالأدوية	ساعتان
الثلاثاء	٢٠١٦/١٠/٢٥م	أخطار الكهرباء	ساعتان
الثلاثاء	٢٠١٦/١١/١م	أخطار اللعب بالنار	ساعتان
الثلاثاء	٢٠١٦/١١/٨م	أخطار اللعب بالأدوات الحادة	ساعتان

- **التطبيق البعدى لأداة البحث:** بعد الانتهاء من تطبيق الوحدة قامت الباحثة بتطبيق أداة القياس تطبيقًا بعديًا وهى: مقياس الوعي بالأخطار المنزلية، وقد تم تفريغ درجات التلاميذ مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للمقياس، ثم رصدت الدرجات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا لاستخلاص نتائج البحث وتفسيرها.

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي ينص على "ما فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على القصص المصورة لتنمية الوعي بالأخطار المنزلية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟"

اختبار صحة الفروض:

للتأكد من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون للأزواج المترابطة للمقارنة بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS للحصول على النتائج، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار "ولكوكسون" للمقارنة بين متوسطى درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلى والبعدى على المقياس

البعد	متوسط الرتب		إحصاء الاختبار Z	الاحتمال P-Value
	الموجبة	السالبة		
الأول	٦,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٤٧	٠,٠٠٣
الثانى	٦,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٤٩	٠,٠٠٣
الثالث	٦,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٦٥	٠,٠٠٣
الرابع	٦,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٦٦	٠,٠٠٣
الخامس	٦,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٦٦	٠,٠٠٣
المقياس ككل	٦,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٣٨	٠,٠٠٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة إحصاء الاختبار (Z) لأبعاد المقياس ككل بلغت على التوالي (٢,٩٤٧، ٢,٩٤٩، ٢,٩٦٥، ٢,٩٦٦، ٢,٩٦٦، ٢,٩٣٨)، وقيمة الاحتمال المناظر لها (P-value) بلغ (٠,٠٠٣، ٠,٠٠٣، ٠,٠٠٣، ٠,٠٠٣، ٠,٠٠٣، ٠,٠٠٣) وهو أقل من مستوى ٠,٠٥ وهذا يعنى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة متوسط الرتب الموجبة ٦,٠٠ وهى اكبر من قيمة متوسط الرتب السالبة والتي بلغت ٠,٠٠

حجم أثر الوحدة:

يعتمد حساب حجم الأثر على نوع الاختبار الإحصائي؛ حيث يتم حساب حجم الأثر المقابل لكل اختبار إحصائي باستخدام المعادلة المناسبة. ومن الطرق المناسبة لحساب حجم الأثر في حالة اختبار "ولكوكسون" استخدام المعادلة التالية:

$$R = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث R تعبر عن حجم الأثر.، Z إحصاء الاختبار، n عدد المشاهدات وليس أفراد العينة.

ويتم الحكم على قيمة R في ضوء المعايير التالية:

- **٠,١حجم أثر ضعيف**
- **٠,٣ حجم أثر متوسط**
- **٠,٥ أو أكثر حجم أثر قوى**

والجدول التالى يوضح قيم ودلالة حجم أثر الوحدة المقترحة في كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.

جدول (٨)
نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن على درجات مقياس الوعي بالأخطار المنزلية

البعد	عدد المشاهدات n	إحصاء الاختبار Z	حجم الأثر R	الدلالة
الأول	٢٢	٢,٩٤٧	٠,٦٢٨	قوي
الثانى		٢,٩٤٩	٠,٦٢٩	
الثالث		٢,٩٦٥	٠,٦٣٢	
الرابع		٢,٩٦٦	٠,٦٣٣	
الخامس		٢,٩٦٦	٠,٦٣٣	
الكل		٢,٩٣٨	٠,٦٢٦	

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "حجم الاثر" كانت أكبر من ٠,٥ وعليه فإن الوحدة المقترحة ذات تأثير قوى في كل بعد من أبعاد المقياس وفى المقياس ككل.

مناقشة النتائج:

أوضحت نتائج اختبار صحة فرض البحث الحالى تحسن مستوى أداء مجموعة البحث فى التطبيق البعدى لبعد الوعي بالأخطار المنزلية الذي تضمنته الوحدة المقترحة، ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى الاعتبارات الآتية:

- **مناسبة محتوى الوحدة للمعاقين عقليًا وارتباط مضمون القصص بحياة التلاميذ ساهم في تعديل سلوكهم.**
- **استخدام القصص المصورة ساهم في جذب انتباه التلاميذ المعاقين عقليًا مما نتج عنه زيادة التركيز والتفاعل مع المعلمة أثناء سرد القصص المتضمنة بوحدة "سلامتي".**
- **توجيه التلاميذ بإتباع السلوكيات الصحيحة المتضمنة في الوحدة مثل الابتعاد عن تناول الأطعمة الملوثة والمكشوفة، وغسل الأيدي قبل الأكل وبعده، وغسل الخضر الطازجة**

والفاكهة جيدًا قبل الأكل كان له أثر إيجابي في تنمية الوعي الصحي لديهم مما يقيهم من التعرض لأخطار الإصابة بالأمراض.

- نصح التلاميذ بالابتعاد عن تناول الأدوية بمفردهم لتفادي مخاطر التسمم بالأدوية أسهم في تنمية الوعي لديهم من أخطار تناول أدوية دون استشارة الطبيب.
- مشاهدة القصص الالكترونية مثل قصة "تصائح حلا" عن التسمم الغذائي، اتضح منها أهمية الحفاظ على الصحة بالابتعاد عن مسببات الأخطار التي يتعرض لها الطفل نتيجة تناول الطعام الملوث، وقصة "لماذا هربت الكهرباء" التي أوضحت أهمية الكهرباء في حياتنا، وقصة "ظريفة والألعاب النارية" التي أوضحت خطر اللعب بالألعاب النارية، بالإضافة إلى عرض فيديو عن أخطار اللعب بالآلات الحادة.
- معرفة الأطفال المعاقين عقليًا بالمخاطر المنزلية من خلال وحدة "سلامتي" أسهم في تنمية وعيهم بتلك الأخطار وتفاديها للمحافظة على صحتهم.

وتتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج دراسة رانيا إبراهيم (٢٠١٤) التى اهتمت بتنمية مهارات الوعي الأماني لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، والتي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج في إكساب الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعض مهارات الوعي الأماني.

توصيات البحث ومقترحاته :

أولاً: توصيات البحث:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- على المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي/ التربية الأسرية الاهتمام بتطوير مناهج المعاقين عقليًا بما يناسب خصائصهم واحتياجاتهم.

٢- تبين من هذا البحث أهمية تنمية الوعي بالأخطار المنزلية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ لذا توصى الباحثة بضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية لأولياء الأمور والمعلمين والعاملين فى مدارس التربية الفكرية حول الأخطار التي قد يتعرض لها المعاق عقليًا ووسائل وقايته من تلك الأخطار.

٣- تبين من هذا البحث فاعلية القصص المصورة في تنمية الوعي بالأخطار المنزلية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ لذا توصى الباحثة ضرورة استخدام القصص المصورة

والالكترونية في تعليم المعاقين عقليًا بمداس التربية الفكرية وفصول الدمج بالمدارس العادية.

٤- تضمين مناهج الاقتصاد المنزلي بموضوعات عن الوقاية من الأخطار المنزلية لمساعدة التلاميذ في حماية أنفسهم من الأخطار التي قد يتعرضون لها.

ثانياً: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة البحوث الآتية:

١- دراسة أثر برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلى على استخدام القصص المصورة في التدريس لتنمية المهارات الغذائية والصحية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

٢- دراسة فاعلية استخدام القصص المصورة فى تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية المهارات العملية لدى مرحلة الإعدادي المهني بمدارس التربية الفكرية.

٣- دراسة أثر استخدام القصص المصورة فى تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم حمد المبرز. (٢٠١٠). **التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية**. ط٢؛ الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢-أحمد جابر وبهاء الدين جلال. (٢٠١٠). **دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيًا**. القاهرة: دار العلوم.

٣-أحمد صلاح الدين أبو الحسن. (٢٠١١). مدى تناول المناهج الدراسية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس وبرامج التربية الفكرية لبعض مفاهيم الحماية من الأخطار والإساءات المحتملة. **مجلة الطفولة العربية**. ١٢ (٤٨). سبتمبر. ٦١-٩١,

٤-أحمد عبد الحليم عربيات. (٢٠١١) **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمان: دار الشروق

٥-أحمد محمد جاد الرب أبو زيد؛ هبه جابر عبد الحميد. (٢٠١٥). **متلازمات الإعاقة الفكرية "رؤية حديثة"**. الرياض: دار الزهراء.

٦-إدارة الصحة والسلامة. (٢٠١٣). مبادرة السلامة أو الحريق... أنت تختار. النشرة التوعوية للصحة والسلامة. بلدية دبي متاح:

http://login.dm.gov.ae/wps/wcm/connect/4645efc9-9f8e-4cb8-b9aa-b44acf4f23c8/newsletter+022013+Ar.pdf?MOD=AJPERES

٧-إدارة منع الخسائر. (٢٠٠٨). **خذ السلامة معك إلى المنزل**. السعودية: أرامكو.

٨-أكرم محمد صبحي محمود. (٢٠١٠). **التربية الخاصة لغير الإختصاص**. لبنان: دار المناهل

٩-إيمان جمعه فهمي شكر. (٢٠١٥). استخدام رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية ببنها**. ٢(١٠٤). أكتوبر. ٢٣٠-٢٨٠,

١٠-إيمان طاهر. (٢٠١٦).**صعوبات التعلم-الأسس النظرية- التشخيص والعلاج**. القاهرة: وكالة الصحافة العربية.

١١-تالا قطيشات؛ نهله البياري؛ إبراهيم أباظه؛ شذى نزال؛ منى عبد الرحيم. (٢٠٠٧). **مبادئ في الصحة والسلامة العامة**. عمان: دار المسيرة.

١٢-تهاني عثمان منيب؛ السيد أحمد علي الكيلاني؛ أحمد عبد الحليم أحمد علما. (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مفاهيم مرحلة ما قبل المدرسة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. **مجلة كلية التربية**. جامعة عين شمس. ٢(٣٧). ٦٨١- ٧٣٤,

١٣-خالد عبد اللطيف محمد عمران. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية المائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **المجلة التربوية**. (٢٤). يناير. ١٤١- ٢٢٠,

١٤-دعاء يوسف فتحي البشبيشي. (٢٠٠٨). فعالية القصة في إثراء برنامج ترويحي للدراما الحركية لتنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري للمعاقين ذهنيًا. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة الإسكندرية.

١٥-رانيا العربي عبد الله إبراهيم. (٢٠١٤). فاعلية برنامج لإكساب الأطفال المعاقين عقليًا قابلين التعلم بعض مهارات الوعي الأماني. **رسالة ماجستير**. كلية البنات. جامعة عين شمس.

١٦-زياد أحمد بدوي. (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. الجامعة الإسلامية غزة.

١٧-سعيد كمال عبد الحميد. (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدي المعاقين عقليًا بمدينة الطائف. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. ١(٣٧). مايو. ٥١- ١١٦,

١٨-سمير عبد الوهاب أحمد. (٢٠٠٦). **أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية**. عمان: دار المسيرة.

١٩-سمير محمد عقل عقيلي؛ قيس نعيم سليم عصفور. (٢٠١٥). فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية**. (٤٢). أكتوبر. ٤٩٩- ٥٥٧,

٢٠-عاطف الصيفي. (٢٠٠٩). **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**. عمان: دار أسامة.

٢١-عبد الرحمن سيد سليمان؛ جمال محمد حسن نافع؛ بسمة أسامة السيد مرسي. (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات الأمان خارج المنزل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. **مجلة الإرشاد النفسي**. (٣٤). أبريل. ٤٣٧- ٤٧٧,

٢٢-عبد العظيم صبري عبد العظيم. (٢٠١٣). **المدرسة المعاصرة**. عمان: أمواج للنشر والتوزيع.

٢٣-عبد الفتاح عبد المجيد الشريف. (٢٠١٢). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٤-عبد الله حمود محمد الجهني. (٢٠١٥). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية المتخصصة**. ٤(١). يناير. ١٨٧- ,٢٠٢

٢٥-علي البركات. (٢٠٠٨). توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. إربد: الأردن ٤(٣). ١٨٩- ٢٠٣.

٢٦-فاطمة النبوية إبراهيم محمد حلمي. (٢٠٠١). دراسة مستوى وعي الأمهات بأساليب حماية الأطفال من الأخطار المنزلية. **مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي**. ١١(٤). أكتوبر. ٣٩- ,٧٣

٢٧-فؤاد عيد الجوالده ؛ محمد صالح الإمام. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في الأردن. **دراسات العلوم التربوية بالأردن**. ٤١(١). ٦١- ٨٣.

٢٨-اللجنة الإعلامية المركزية. (٢٠٠٢). **السلامة المنزلية**. المملكة العربية السعودية: المدرية العامة للدفاع المدني.

٢٩-محمد السيد حلاوة. (٢٠٠٩). **الأدب القصصي للطفل مضمون اجتماعي نفسي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٠-محمد حسين قطناني. (٢٠١٢). **التربية الخاصة: رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك**. عمان: دار أمواج.

٣١-محمد شعبان سعيد عبد القوي. (٢٠١٦). أثر اختلاف مستويات التعزيز وأساليب تقديمه في القصة الالكترونية التفاعلية على تنمية المهارات الاجتماعية وانتقال أثر التعلم لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية. جامعة الفيوم.

٣٢-محمد صالح الإمام ؛ فؤاد عيد الجوالده. (٢٠١٠). **الإعاقات التطورية والفكرية تطبيقات تربوية من منظور نظرية العقل**. عمان: دار الثقافة.

٣٣-نهله صيام حسين عبد النبي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على القصص المصورة لتنمية الوعي البيئي للأطفال المتأخرين عقليًا بمدارس التربية الفكرية. **رسالة ماجستير**. معهد الدراسات والبحوث البيئية. جامعة عين شمس.

٣٤-هديل محمد عبد الله العرينان. (٢٠١٥). فاعلية استخدام القصة الالكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة أم القرى.

٣٥-هويدة حنفي الريدي. (٢٠١٣). **الإعاقة الفكرية في ضوء النظريات المختلفة وتطبيقاتها التربوية**. الرياض: دار الزهراء.

٣٦-ولاء ربيع مصطفى. (٢٠١٢). **المعاقون فكريًا القابلين للتدريب**. الرياض: دار الزهراء.

٣٧-ولاء ربيع مصطفى؛ هويدة الريدي. (٢٠١١). **الإعاقة الفكرية**. الرياض: دار الزهراء.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

38-Algozzine, B; Ysseldyke, J. (2006). **Teaching Students With Mental Retardation: A Practical Guide for Every Teacher**. California:Corwin Press.

39-American Association on Mental Retardation. (2002). **Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports**. 10th ed. Washington, DC: Author.

40-Brassard, M. R.; Boehm, A. E. (2008). **Preschool Assessment: Principles and Practices**. New York: The Guilford Press.

41-Reddy, G. L.; Sujathanalini, J. & Kusuma, A. (2007). **Mental Retardation: Education and Rehabilitation Services**. 2th. New Delhi: DPH.

42-Richards, S. B.; Brady, M. P. & Taylor, R. L. (2015). Cognitive and Intellectual Disabilities: Historical Perspectives, Current Practices, and Future Directions. 2nd . New York: Routledge.

43-Schalock, R. L. (2007). **User's Guide: Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports**. 10th. USA: AAIDD.

44-Steorts, N. H. (2003). **Safe Living in a Dangerous World: An Expert Answers Your Every Question from Homeland Security to Home Safety**. Virginia: Capital Books

﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾

كلية التربية

المجلة *التربوية*

* * *

أثر برنامج تدريبى حاسوبي قائم على مفاهيم التربية الوجدانية في مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات في دور الأيتام بمدينة الطائف

إعداد

د.ثريا عبدالله محمد جندابي

استاذ الإدارة التربوية المساعد

كلية التربية والعلوم بالخرمة

جامعة الطائف

د.سميرة بدوى حسن البدرى

استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية والعلوم بالخرمة

جامعة الطائف

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

استهدف البحث بيان أثر برنامج تدريبي حاسوبي قائم على مفاهيم التربية الوجدانية في مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات بدور الأيتام بمدينة الطائف، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٤٠) مشرفةً من المشرفات بدار رعاية الأطفال الأيتام بجمعية فتاة ثقيف بمدينة الطائف، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مهارات إدارة جودة بيئة العمل، والبرنامج التدريبي الحاسوبي القائم على مفاهيم التربية الوجدانية (كلاهما من إعداد الباحثتان)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات إدارة جودة بيئة العمل لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي الحاسوبي القائم على مفاهيم التربية الوجدانية في تحسين مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات بدار الأيتام.

الكلمات المفتاحية (عربي): مفاهيم التربية الوجدانية – مهارات إدارة جودة بيئة العمل – المشرفات في دور الأيتام .

The Effect of a Computerized Training Program based on Emotional Education Concepts on Orphanages Supervisors' Quality of Work Environment Management Skills at Taif

The current research aims to examine the effect of a computerized training program based on emotional education concepts on orphanages supervisors' quality of work environment management skills at Taif. The quasi-experimental methods was applied. The research sample comprised of (40) female supervisors at Orphanage of Thaqeef Girl Society in Taif. Research tools consisted of Quality of Work Environment Management Skills Scale, and The Computerized Training Program based on emotional Education Concepts (both prepared by the researchers). Results revealed that there are statistically significant differences between the experimental and the control groups' mean scores in the post- application of Quality of Work Environment Management Skills Scale in favor of the experimental group, thus the computerized training program based on emotional education concepts was proved to be effective in improving the quality of work environment management skills among orphanage supervisors.

English Keywords: Emotional Education Concepts - Quality of Work Environment Management Skills - Supervisors at Orphanages.

مقدمة :

يرفض الإنسان بفطرته السليمة الفوضى ويفضل التميز في كافة شؤونه ومنها العمل الإداري تحقيقًا لمزايا الضبط والاتساق والجودة في بيئة العمل The Quality of the Work Environment وقد اتفق العلماء على أهمية جودة بيئة العمل ووضعوا الآليات التي تحققها، ويعتبر التدريب أحد العوامل الأساسية في تحقيقها الجودة في بيئة العمل.

وتشير العديد من الدراسات إلى الدور الكبير الذي تقوم به العلاقات الانسانية والاجتماعية في العمل خاصة تأثيرها الكبير على اتجاهات الموظفين وردود أفعالهم تجاه بعضهم البعض وتجاه المؤسسة التي يعملون بها، لذلك أصبح هذا الموضوع من الموضوعات المهمة التي توليها الإدارات الحديثة جل الاهتمام والتركيز، لما له من أثر على العلاقات داخل بيئة العمل وعلى مخرجات العمل سواء كانت مادية أو معنوية.

مشكلة البحث :

تشير الدراسات إلى وجود قصور في جودة بيئة العمل في البلدان العربية ومن ذلك دراسات جاد الرب (٢٠٠٢)، حافظ وبرقعان (٢٠٠٢)، المغربي (٢٠٠٤) ، الزعبى(٢٠١٠) ،البلبيسي (٢٠١٢).

ويشير الزعبى (٣،٢٠١٠) إلى قلة الدراسات العربية التي قامت ببحث موضوع العلاقات الانسانية في العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي ومن ثم علاقتها بجودة بيئة العمل.

فقد ركزت البحوث على عمليات الخدمات، ولم تعط الاهتمام الكافي لتنمية الموارد البشرية وتطوير ظروف بيئة العمل، والتي تشكل الأساس لتقديم الخدمة وتحقيق النتائج المرجوة من العمل، ومن ثم يصبح تحسين جودة بيئة العمل وتنمية مهارات إدارة هذه الجودة أمرًا ضروريًا (Edvardsson & Gustavsson, 2003,148).

ولقد أشار Warr (2002,45) في كتابه (سيكولوجية العمل) إلى وجود ارتباط بين المستوى العالي من علاقات العمل الايجابية ونشوء حالة من الحماس، فوجود علاقات طيبة بين الزملاء وبين الرؤساء والموظفين يخفف من ضغوط العمل ومن غموضه نظرًا لوجود الدعم الاجتماعي وتبادل المعلومات بحرية بين أفراد المؤسسة، مما ينعكس سلبًا على الشعور بالاكتئاب ويخلق حالة من الحماس لدى العاملين.

هذا ويتزايد اعتراف العلماء والمربيين يوم بعد يوم بدور الوجدان في كافة جوانب الشخصية ويوضح Nicholas (2010,126) أن الوجدان يؤثر في تحسين الاستخدام الجيد لعمليات التفكير خاصة مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، وتفسير الأسباب والعلاقات كما يتضح دوره بشكل خاص حينما يطلب من الفرد العمل ضمن فريق.

وينبغى أن يتزايد الاهتمام بالتربية النفسية والاجتماعية يومًا بعد يوم في عصر تضخمت فيه المشكلات وتعقدت وباتت تؤثر على الأفراد والجماعات على المستوى الشخصي والاجتماعي القريب والبعيد، فمع التطور العلمي والمعرفي في كافة المجالات، ظهرت على السطح العديد من الظواهر النفسية التي تلعب دورًا كبيرًا في التأثير على توجهات الأفراد وسلوكياتهم (ابو رياح،٢٠٠٦،١٤)، الأمر الذى جعل التدريب على التربية الوجدانية أمر مهم لكل الأفراد في مختلف الفئات (المعمورى والمعمورى ،٢٠١١،١٧) .

ولقد أشارت دراسات Finely et al., (2000) ، Kolb & Sandy (2001) ، الزعبي (٢٠٠٦) ، عبد السميع وعبد المعز (٢٠٠٧) إلى فاعلية التدريب على مفاهيم التربية الوجدانية في زيادة كفاءة الشخصية وفي خفض المشكلات الاجتماعية والشخصية، ولقد أوصت العديد من البحوث والدراسات بضرورة الاهتمام بالتربية الوجدانية وأبعادها ومفاهيمها، وبرامجها، وإعداد المقاييس والأدوات التى تخدم هذا الجانب وأيضًا اعداد البرامج التدريبية وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لهذا الغرض.

كما اتضح أهمية التحفيز الذاتي والملاحظة الذاتية وكفاءة الوجدان والشخصية ككل كمتغيرات (Cohen et al., 2007,278). لها أثرها في جودة بيئة العمل أشارت دراسة (Labiris et al., 2002,50) أن الشعور بالتواصل مع الآخرين ، وإشباع الحاجات الوجدانية والاجتماعية من العوامل المساعدة على الوصول إلى جودة بيئة العمل.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن حاجة ماسة إلى مفاهيم التربية الوجدانية لتنمية مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات في دور الأيتام مثل احتياجهم لمفاهيم التربية القيادية وغيرها، حيث ترتبط مفاهيم التربية الوجدانية بطبيعة عمل المشرفات داخل مؤسسات رعاية الأيتام ، فالطفل اليتيم المقيم بدور رعاية الأطفال الأيتام يعاني من مشكلات عديدة ويأتي البحث الحالى كمحاولة لتخفيف بعض مشكلاته بجعل البيئة التى يعيش فيها ذات

جودة، فمما لا شك فيه أن تدريب المشرفات على مفاهيم التربية الوجدانية سوف ينعكس بالإيجاب على الأطفال الأيتام ، وعلى ارتقاء الخدمة المقدمة لهم.

كما أنه إذا تم تدريب المشرفات في دور الأيتام على مفاهيم التربية الوجدانية سوف يحقق لهن حالة من التوازن النفسي ما سينعكس على عملهن وعلى مهاراتهن في جودة إدارة بيئة العمل، ويسعى البحث الحالي إلى الاستفادة من تقنيات الحاسب الآلي في التدريب، ولقد لاحظت الباحثتان ندرة الدراسات التى تناولت جودة بيئة العمل في دور الأيتام- فى حدود علم الباحثتان- ويأتى البحث الحالي لسد الفراغ في هذا المجال ، كما تأتى استجابة للندوات والمؤتمرات التى تهتم بأوضاع الأطفال الأيتام.

ويضاف إلى ذلك ندرة الدراسات التربوية - فى حدود علم الباحثتان - التى تناولت مفهوم مهارات إدارة جودة بيئة العمل ، فلقد نال هذا المفهوم حظًا وافرًا من الدراسة في المجالات الاقتصادية والسياسية والتنموية، ولكنه حتى الآن لم ينال حقه من البحث والدراسة في الميدان التربوي.

وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تدريبى حاسوبي قائم على مفاهيم التربية الوجدانية في مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات في دور الأيتام بمدينة الطائف؟

ويتفرع منه السؤال الفرعي التالي:

هل توجد فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة من المشرفات في دور الأيتام في القياس البعدي لمهارات إدارة جودة بيئة العمل؟

أهداف البحث:

الكشف عن أثر برنامج تدريبى حاسوبي قائم على مفاهيم التربية الوجدانية في مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات في دور الأيتام بمدينة الطائف.

أهمية البحث:

-تحظي تربية الأطفال الأيتام باهتمام بالغ في المجتمع وتحتل مكانة متميزة داخل نسق المنظومة التربوية، فلقد أصبحت رعاية الأطفال الأيتام واجهة حضارية تعكس البعد الإنساني الذي يؤكد قيمة هذا الإنسان وكرامته ومدى تقدير حقوقه الأساسية، التى تساعده

على اكتساب خبرات ومهارات تعينه على مواجهة الحياة ، التي باتت تحمل العديد من مظاهر الخطر المادي والمعنوي والرسائل الموجهة والمدمرة .

– يعد البحث الحالي محاولة متواضعة لتفعيل ما يتداول في أروقة وأنشطة المؤسسات الرسمية والأهلية التى تعنى بضرورة تمتع الأطفال الايتام ببيئة ذات جودة عالية، فالمراجع للمواثيق الحقوقية للطفل ومنها اتفاقية حقوق الطفل العالمية والمطالع لأدبيات ومرجعيات الحقوق الإنسانية على اختلافها سيجد أن ثمة تأكيدًا على حق الأطفال الأيتام في بيئة تعزز لديهم القيم الإنسانية والاجتماعية الإيجابية.

مصطلحات البحث:

التربية الوجدانية Emotional Education: العملية التي يتحقق من خلالها نمو وكفاءة الفرد وجدانياً مما ينعكس على سلوكه وعلاقته بذاته وبالآخرين.

مهارات إدارة جودة بيئة العمل

Quality of Work Environment Management Skills:

الكفايات الخاصة التى يمتلكها الأفراد داخل المؤسسة لتحقيق أهداف ورسالة هذه المؤسسة.

وتشمل مهارات جودة بيئة العمل في البحث الحالي:

١– مهارات عامة (اداء مهام العمل وفق المعايير العامة للعمل من التزام وانضباط ومراعاة لعلاقات العمل) ٢– مهارات نوعية (اداء مهام العمل وفق مراعاة لطبيعة العمل من سعي لإدارة الذات وتحقيق تنمية مهنية متخصصة وفق ظروف العمل مع الأيتام).

وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التى تحصل عليها المشاركة في مقياس مهارات إدارة جودة بيئة العمل داخل دور رعاية الأيتام المعد بالبحث الحالي.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالمتغيرات المتمثلة في البرنامج التدريبى القائم على مفاهيم التربية الوجدانية (متغير مستقل) ومهارات إدارة جودة بيئة العمل (متغير تابع) وبالعينة وهن (المشرفات في دار رعاية الأيتام بجمعية فتاة ثقيف بمدينة الطائف) وتم اختيار هذه الدار لقربها من مقر عمل الباحثتان.

الإطار النظري:

التربية الوجدانية:

أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة لا يتوقفان فقط على تحصيله العلمي وذكائه المعرفي وإنما يحتاج أيضاً إلى نضجاً وجدانياً يجعل التفكير أكثر فعالية في الحالات الانفعالية فينظمها ويجعلها أكثر قدرة على التكيف في المواقف الاجتماعية وفي التعاطف والتعبير عن المشاعر وتكوين صداقات والاحتفاظ بها مع احترام الآخر ، وتحقيق الحب ومواجهة الصعوبات بثقة واتزان.

وتتعلق التربية الوجدانية بالجانب العاطفي والشعوري عند الإنسان، الذي يؤثر على كافة جوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة.

والوجدان كما ورد في المعجم الوسيط يطلق على كل إحساس أولي باللذة والألم ويطلق كذلك على أنواع من الحالات النفسية من حيث تأثرها باللذة أو الألم في مقابل حالات أخرى تمتاز بالإدراك والمعرفة، وعلى هذا فان الأحاسيس والمشاعر الكامنة في أعماق الإنسان، وما ينتج عنها من مشاعر سعادة وألم ومشاعر ايجابية أو سلبية كل ذلك يشكل الوجدان عند الإنسان والتربية الوجدانية هي التي تعمل على تنمية هذه المشاعر والأحاسيس بالصورة الايجابية التي تؤدى في النهاية إلى علاقة إيجابية مع البشر والكون والحياة (عبد السميع، ٢٠٠٧،٢).

وأوضح Pfeiffer (2001,138) أن مفهوم التربية الوجدانية قد جذب اهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم النفسية وقد شجع على ذلك التغيرات الثقافية والاجتماعية التى تمر بها المجتمعات المختلفة، وفي السنوات الأخيرة حاولت الدراسات العلمية أن تحدد ماهية الذكاء الوجداني هل هو قدرة عقلية أم سمات أم مهارات شخصية، وقد أدى الاختلاف في تحديد ماهية الذكاء الوجداني إلي وجود اتجاهين : أحدهما يعرفه كقدرات معرفية ويمثله ماير وسالوفي والثاني يعتبره سمات شخصية ويمثله جولمان وبار – اون .

وترى الباحثتان أنه سواء كان الذكاء الوجداني قدرة أو سمة شخصية فإنه ينبغى الاهتمام بالتربية الوجدانية لما لها من أثر كبير عليه.

وتعتمد التربية الوجدانية كغيرها من صور التربية على مجموعة من المحاور أهمها الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، البيئة المحيطة (وسائل الأعلام- مؤسسات دينية - مؤسسات اجتماعية وثقافية ..الخ).

ويوضح عبد السميع (٣،٢٠٠٧) الارشادات التالية لتعليم أساسيات التربية الوجدانية:

- التوجيه إلى الجمال في الخلق ، فيشعر المتدربون بمدى عظمة الخالق وقدرته.
- إتاحة الفرصة للتعبير عن المشاعر.
- التعود على الرحمة والتعاون وآداب الحديث والاستماع.
- غرس المثل الإسلامية.
- القدوة الحسنة.

واقترح المنسى (١٢٩،٢٠٠٦) الاهتمام بالمفاهيم التالية عند التدريب على التربية الوجدانية:

١- الأمانة ٢- الشجاعة ٣- التعامل بالحسنى ٤- الايثار ٥- الدماثة ٦- العدل ٧- المودة ٨- الاحترام ٩- الوفاء بالعهد ١٠- العفة والإخلاص ١١- الاعتدال ١٢- الانضباط ١٣- الاعتماد على النفس.

جودة بيئة العمل:

ظهر مفهوم جودة بيئة العمل ليواكب سياسات التغيير والتطوير التنظيمي وليخفف من حالات التوتر والقلق التي سادت في الغرب بين العاملين خوفًا من الاستغناء عنهم ، أو تخفيض الخدمات والمزايا الاجتماعية المقدمة لهم أو معدلات أجورهم ، بجانب حرص تلك المنظمات على تحقيق الرضا الوظيفي المؤثر على التزام العاملين، ومن ثم تعظيم أهمية استخدام وترشيد أداء الموارد البشرية واعتبارها أحد الاستراتيجيات الفعالة في تدعيم التميز التنافسي لمنظمات الأعمال (جاد الرب،٢٠٠٣، ٤٤).

ففي بداية السبعينيات من القرن العشرين زاد الاهتمام بدراسة وتحليل وتطبيق جودة بيئة العمل، فتعددت الدراسات واهتمت البحوث ، كما درست إدارة المنظمات الرائدة ومركز الجودة الأمريكي مسألة جودة بيئة العمل بتحليل علاقاتها بالإنتاجية والمتغيرات التنظيمية

الأخرى، وفى أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات تراجع الاهتمام وانخفضت الأنشطة التي تمارسها المنظمات مما جعل برامج الجودة تأتى في المرتبة الثانوية (Beach,1999,23) .

وهناك فوائد عديدة لجودة بيئة العمل تعود بالفائدة على كل من الموظف والمنظمة على حد سواء؛ فالموظف يشعر بارتياح إذا كانت علاقاته مع زملائه إيجابية ، وكلما كانت العلاقة أقوى كان الدعم النفسي والاجتماعي الذي يتلقاه الموظف أعلى ، كما أن جودة بيئة العمل تحقق نوع من الراحة النفسية والعقلية والرضا الوظيفي والاطمئنان ، بينما الموظفين الذين تسودهم علاقات سيئة نجد أنهم أقل تكيف ولديهم شعور بالضغط والضيق والإرهاق النفسي والجسدي (الزعبى،٧،٢٠١٠) وتسعى المنظمات إلى توفير حياة وظيفية أفضل للعاملين بما يسهم في رفع أداء المنظمة ويحقق الإشباع لحاجات العاملين , Chiu & Shiou Lu). 2003,16)

وتعني جودة بيئة العمل ظروف عمل جيدة وإشراف جيد، ومرتبات ومزايا ومكافآت جيدة، وقدر من الاهتمام والتحدي بالوظيفة، وتتحقق جودة بيئة العمل من خلال فلسفة علاقات العاملين التي تشجع استخدام جهود جودة الحياة الوظيفية لإعطاء العاملين فرص أكبر للتأثير فى وظائفهم والمساهمة الفعالة على مستوى على المنظمة ككل .(Werther&Davis,2002,11)

مهارات إدارة جودة بيئة العمل:

تعنى مهارات إدارة جودة بيئة العمل الكفايات الخاصة التى يمتلكها الأفراد داخل المؤسسة لإدارة جودة بيئة العمل وتحقيق أهداف ورسالة المؤسسة.

وهناك العديد من المهارات التي يمكن إتباعها لتحقيق جودة بيئة العمل منها ما يلي:

١- القيادة الفعالة ٢- إدارة الذات ٣- التنظيم ٤- التنمية المهنية.

(Beach , 1999,28)

ويلاحظ أن هذه المهارات تساعد في تحقيق أهداف الجودة الشاملة في بيئة العمل والمتمثلة فيما يلي:

١ . حدوث تغيير في جودة الأداء .

٢ . تطوير أساليب العمل .

٣ . الرفع من مهارات العاملين وقدراتهم .

٤ . تحسين بيئة العمل .

٥ . الحرص على بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية .

٦ . تقوية الولاء للعمل والمؤسسة والمنشأة .

٧ . تقليل إجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والتكلفة.

أساليب تنمية مهارات جودة بيئة العمل:

من الضروي تكوين بيئة جيدة لممارسة الوظائف والمهن المختلفة، وتلك البيئة تتكون في الحقيقة من مجموعة النظم والقوانين المعمول بها في المؤسسة ومن مجموعة العلاقات السائدة فيها بالإضافة إلى أخلاقيات العاملين والآداب التي يأخذون بها أنفسهم ومهاراتهم في العمل، فمما لا شك فيه أن الموظف عبارة عن فرد يتمتع بإمكانات محددة ويساعد تدريب العاملين وهم على رأس العمل في استثمار وتحسين بيئة العمل على أكمل وجه وتشجيع العاملين على العمل على

بكامل طاقاتهم مما يحسن من جودة بيئة العمل ومن أهم الأساليب التى تتيح ذلك:

دعم كفاءة العمل وزيادة الفاعلية ورفع الأداء كماً ونوعاً. –

– توفير مناخ ملائم وبيئة متوازنة وحل المشكلات والطوارئ ومواجهة نقاط الضعف.

العمل على تكامل كل من: أهداف العمل، وأهداف العاملين، وأهداف المجتمع.–

– المتابعة المستمرة لنتائج التطوير ومقارنة هذه النتائج الفعلية بالنتائج المخططة.

– الاستمرار في تدريب العاملين وفق الأسس والمبادئ العلمية للتطوير وأدواته.

– توفير سبل اتصالات بين المشاركين في التدريب مع توفير كافة المعلومات المرتبطة به.

– بناء أنظمة حوافز جديدة تشجع العاملين في عمليات التدريب والتطوير.

تكريم العاملين الناجحين في عمليات التدريب والتطوير.–

–إنشاء لجان تشجع الاقتراحات الخاصة بالتطويرات والتغييرات الجديدة وتشجع على السلوك الإبداعي وروح الابتكار في العمل (النمران،٢٠٠٥، ٦٥؛ماهر،٢٠٠٧،٥٩٧).

ومن المفيد عند التدريب استخدام الحاسب الآلي وتقنياته وبرامجه لما لها من أثر فعال في جذب وتشجيع المتدربين وتحقيق التدريب لأهدافه وفق أدق المعايير.

المشرفات بدور رعاية الاطفال الأيتام:

يعتبر الطفل في المجتمع الإنساني هو اللبنة الأساسية لبناء المجتمع ، والعناية به هي عناية بالبناء نفسه، لذلك فكل الطاقات الفاعلة ملزمة بأن تسهم في توفير الجو الملائم ؛ لحسن تربيته وتكوينه وتهيئته لمواجهة الحياة، والأسرة هي التي توفر له الرعاية لأن للطفولة طبيعتها الخاصة التي تتصف بالضعف ، والاعتماد علي الكبار في توفير متطلبات الحياة والاستمرار فيها، لذلك من الضروري أن يبذل الكبار جهدًا مقصودًا لتلبية كل ما يحتاج إليه من عناية.

ومن منطلق ذلك يذكر أبو شمالة (٨،٢٠٠٢) أن الطفل اليتيم يمر بمرحلة حرجة ، حيث يكون بحاجة ماسة للرعاية الوالدية والأسرية، لما لها من دور أساسي فاعل في البناء النفسي والاجتماعي لشخصيته في حاضره ومستقبله ، ولما لها من أهمية في توافقه النفسي والاجتماعي وتمتعه بالطمأنينة النفسية.

وتشير الرشيد والضحيان (٤،٢٠٠٧) إلى أن رعاية الأطفال الذين حرموا لأي سبب من الأسباب من رعاية أبويهم من المجالات الإنسانية البالغة الأهمية ، وذلك لأنهم لا يستطيعون أن يعيشوا بمفردهم في ظل غياب أبويهم أو من يرعاهم رعاية أسرية طبيعية تسهم فى إشباع احتياجاتهم، مما يؤدى إلى ضياعهم فيشكلون خطرًا على مجتمعهم.

وفي ضوء ذلك يتعاظم دور المشرفات في دور رعاية الأيتام ويزداد خطورته لما له من أثر فاعل في نفوس الأيتام .

الدراسات السابقة:

أولًا: دراسات تناولت التربية الوجدانية:

استهدفت دراسة Finely et al., (2000) التحقق من فاعلية برنامج لتنمية مفاهيم التربية الوجدانية لدي الأطفال ذوي المهارات الشخصية والاجتماعية المنخفضة خاصة مهارات الاستماع والانتباه للآخرين وعدم الاستجابة للمطالب، والاعتماد الزائد علي الكبار، وتكونت العينة من (٢٠) طفلًا من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم من ٤ إلى ٧ سنوات ، وتمثلت الأدوات في التقارير اليومية وملف الطفل ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال وقائمة ملاحظة سلوك الطفل من خلال المعلم، والبرنامج التدريبي الذي تم تصميمه بناءً على المشكلات التي تعاني منها عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في

تنمية مفاهيم التربية الوجدانية وفي خفض المشكلات الاجتماعية والشخصية لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة (Kolb & Sandy (2001 إلى التعرف علي أثر التدريب على المهارات التعاونية في تنمية السلوك العاطفي، وتكونت العينة من (٦٥) طفل من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم من ٣ إلى٥ سنوات ممن يعانون عجزاً في مهارات إدارة النزاع ، التعاون ، القدرة علي استخدام لغة معبرة ، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوك العاطفي وتحسن استخدام اللغة التعبيرية في المواقف الاجتماعية والتعاون الملحوظ مع الأقران.

وتناولت دراسة الزعبى (٢٠٠٦) بحث دور المدرسة في التربية الوجدانية والاجتماعية وعرفت الباحثة التربية الوجدانية بأنها العملية التي يتم من خلالها تعلم وتعليم المهارات والمعارف والقيم التي تشكل القاعدة للكفاءة الوجدانية، وأشارت الدراسة إلى دور التعلم الاجتماعي والوجداني في التحصيل الأكاديمي والتكيف المدرسي والإعداد للحياة في المستقبل ، وخلصت الدراسة إلى أن للمدرسة دورًا كبيرًا في تطوير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للأطفال، وأنه يجب تدريس التربية الوجدانية في مقرر دراسي خاص.

وهدفت دراسة عبد السميع وعبد المعز (٢٠٠٧) إلى التعرف فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيتي القصة ولعب الدور في تنمية التربية الوجدانية من خلال بعض المفاهيم والقيم لطفل الروضة، وبلغ حجم العينة (٣٠) طفل من بالروضة ممن تتراوح أعمارهم ما بين خمس إلى ست سنوات، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مصور لقياس نمو المفاهيم لدى أطفال الروضة وبطاقة ملاحظة لقياس نمو القيم لدى أطفال الروضة، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المقدم في تحقيق أهداف الدراسة.

ثانيًا : دراسات تناولت مهارات إدارة جودة بيئة العمل:

استهدفت دراسة حافظ وبرقعان (٢٠٠٢) الكشف عن جودة بيئة العمل في مدارس التعليم الصناعي حيث تم دراسة الرضا عن جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي وأظهرت الدراسة أن أقل مصادر الرضا عن العمل عند المعلمين من عينة الدراسة تكمن في انخفاض الأجور والمكافأت المادية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في جودة الحياة الوظيفية نتيجة عاملي الجنس والتخصص ، في حين توجد فروقًا حقيقية في جودة

الحياة الوظيفية تبعا لسنوات خبرة المعلمين.

واستهدفت دراسة (2002)., Gifford et al الكشف عن العلاقة بين القيم الثقافية للعلاقات الإنسانية وبين جودة البيئة الوظيفية للعاملين بالمستشفيات، وطبقت الدراسة على سبع مستشفيات، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الثقافة التنظيمية للوحدات الإدارية تؤثر على عوامل جودة الحياة الوظيفية للممرضات، وأن القيم الثقافية للعلاقات الإنسانية متصلة بشكل إيجابي بالالتزام التنظيمي، والاستغراق الوظيفي، وتمكين العاملين، والرضا الوظيفي.

واستهدفت دراسة (2002) ,.Labiris et al الكشف عن أثر جودة بيئة العمل على أداء العاملين، وقد انتهت الدراسة إلى أنه حتى يتم تقييم أداء العاملين بفعالية يجب أولًا توفير عدد من العوامل المساعدة لهم أهمها : إعادة التأهيل، التدريب، توفير المساعدات المالية والمعنوية، وبيئة آمنة وصحية، وأجر ملائم وعادل ، وحرية في التعبير عن الآراء والشعور بالتواصل مع الآخرين، وإشباع الحاجات الاجتماعية.

وهدفت دراسة (2007) ,.Cohen et al إلى دراسة العلاقة بين القيادة والإدارة الذاتية لفريق العمل وبين جودة بيئة العمل، وخلص الباحثون من هذه الدراسة إلى أن جودة حياة العمل في ظل القيادة الذاتية أفضل منها في ظل القيادة التقليدية، وقد اعتمد الباحثين على المؤشرات التالية في قياس جودة حياة العمل: الرضا الوظيفي ، والولاء التنظيمي ، والرضا عن جماعة العمل وعن معدلات الأداء ، وكفاءة جماعة العمل ، والاعتراف بالنقابات العمالية والتعاون معها ، هذا إلى جانب بعض المتغيرات التي اتضح دورها الإيجابي على جودة حياة العمل والتي تتمثل في: التدريب الذاتي، والتوقع الذاتي ، والتحفيز الذاتي ، ووضع الأهداف ذاتيًا ، والتقييم الذاتي.

وهدفت دراسة (2009) Havlovic الكشف عن أثر برامج جودة بيئة العمل على معدلات الغياب والحوادث ومعدلات دوران العمل وترك العمل، وطبقت الدراسة على إحدى الشركات الصناعية متعددة الجنسيات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى تأثير إيجابي لبرامج جودة حياة العمل على تخفيض معدلات الغياب وحوادث العمل والشكاوى.

وهدفت دراسة الزعبي (٢٠١٠) إلى بحث تأثير علاقات العمل على الالتزام الوظيفي ومستوى السعادة النفسية في العمل، تم جمع البيانات من خلال (١٥٩) موظف

وعامل يعملون في مصنع لتصنيع الأغذية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة العلاقات بين الزملاء ومستوى الالتزام الوظيفي والسعادة النفسية في العمل.

وهدفت دراسة البلبيسي (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الوظيفية في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة، ودرجة الالتزام بتطبيق عناصرها داخل أروقتها والتعرف على مستوى الأداء الوظيفي لدى عاملي المنظمات غير الحكومية ومدى تأثرها بتطبيق برامج جودة الحياة الوظيفية من عدمه، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بتحسين ظروف العمل المادية في المنظمات غير الحكومية من خلال توفير البيئة المناسبة لطبيعة العمل لما في ذلك من أثر كبير على إنتاجية العاملين وأدائهم، وتوفير بيئة عمل صحية وآمنة تلبي شروط السلامة المهنية في المنظمات غير الحكومية.

وهدفت دراسة Katz et al.,(2014) تحليل العلاقة بين نظم أداء العلاقات وفعالية المنظمة ودور جودة حياة العمل في تحقيق الفعالية التنظيمية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في برامج جودة بيئة العمل ونظم العلاقات ، هذا إلى جانب وجود علاقة ارتباط موجبة بين اتجاهات الأفراد والأداء الاقتصادي للمنظمة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يلاحظ ندرة في الدراسات– في حدود ما تم الاطلاع عليه – التي تناولت أثر برنامج تدريبى قائم على مفاهيم التربية الوجدانية في مهارات إدارة جودة بيئة العمل .
- اشارت نتائج الدراسات إلى أن العاملين في مختلف المؤسسات في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب بشكل دورى.
- بالنسبة لموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيلاحظ أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة سالفة الذكر في أنها تطبق على عينة من المشرفات في دور رعاية الأيتام وهي عينة جديرة بالاهتمام بها وتدريبها حتى تقوم بمهامها على أكمل وجه.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد الأدوات وفي الدراسة الميدانية.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المشرفات في دور الأيتام في القياس البعدي لمهارات إدارة جودة بيئة العمل.

إجراءات البحث:

المنهج:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي.

العينة:

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠) مشرفات يعملن بدار رعاية الايتام بجمعية فتاة ثقيف متوسط عمرهن الزمني (٢٥,٣)عام بانحراف معياري (٤,٦)، ممن لم يشاركن في العينة الاساسية للبحث الحالي.

ب- العينة الأساسية: تكونت من (٤٠) مشرفة من مشرفات دار رعاية الأيتام بجمعية فتاة ثقيف الخيرية النسائية بالطائف متوسط عمرهن الزمني (٢٩,٣) عام بانحراف معياري (٧,٦) وزعوا بالتساوي الى مجموعتين تجريبية وضابطة، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارات جودة بيئة العمل.

جدول (١) نتائج اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارات جودة بيئة العمل

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات ادارة جودة بيئة العمل (قياس قبلي)	التجريبية	٢٠	١٣٥,٤	١٠,٠٥	٣٨	٠,٦٥	غير دالة
	الضابطة	٢٠	١٣٣,٢٣	١٢,٢٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمهارات جودة بيئة العمل حيث بلغت قيمة ت ٠,٦٥ وهي غير دالة احصائيًا .

أدوات البحث:

أولًا : مقياس مهارات إدارة جودة بيئة العمل: إعداد: الباحثتان (ملحق ١)

يهدف المقياس إلى تقييم نوعين من مهارات إدارة جودة بيئة العمل وهي المهارات العامة (العبارات من ١-١٤) والمهارات النوعية : إدارة الذات (العبارات من١١: ١٥) ، التنمية

المهنية (العبارات من١٦: ٣٣) حيث تكون المقياس في صورته النهائية من(٣٣) عبارة وشمل على تدرج خماسي للاستجابة هو (دائمًا – غالبًا- احيانًا- نادرًا- ابدًا) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-الصدق: تم حساب الصدق بطريقتين:

١- صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس في صورته الأولية (٣١ عبارة) علي مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال أصول التربية والأدارة التربوية، وذلك للتعرف علي آرائهم في المقياس من حيث دقة الصياغة اللغوية للعبارات، وسلامة المضمون، وانتماء العبارات للبعد ، وكفاية العبارات الواردة في كل بعد لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة التقدير الذي وضع للعبارات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٧٧,٧٧-١٠٠%) وهي نسب مناسبة وتم إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٣٣ عبارة .

٢-الاتساق الداخلى: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الحدول التالي النتائج:

جدول (٢) قيمة معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات جودة بيئة العمل

البعد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المهارات العامة	٠,٥٢٤	٠,٠١
ادارة الذات	٠,٢٨٥	٠,٠٥
التنمية المهنية	٠,٧١٠	٠,٠١
المقياس ككل	٠,٢٨٢	٠,٠٥

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد والمقياس ككل دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٠١ و٠,٠٥ مما يدلل على صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية.

ب-الثبات:

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة الفا – كرونباخ وتتضح النتائج بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا- كرونباخ
لمقياس مهارات جودة بيئة العمل

البعد	قيمة معامل الثبات
المهارات العامة	٠,٧٠٠
ادارة الذات	٠,٥٠٨
التنمية المهنية	٠,٦٥٦
المقياس ككل	٠,٦٧٣

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد والمقياس ككل مناسبة مما يدلل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية.

ثانيًا: البرنامج التدريبي باستخدام الحاسوب القائم على مفاهيم التربية الوجدانية.

إعداد : الباحثتان (ملحق ٢)

قامت الباحثتان بتصميم برنامج مكون من (١٥) جلسة تناولت مفاهيم (الوعي بالذات- إدارة الانفعالات - قبول الذات والآخرين- التعاطف) وبلغ زمن الجلسة (٤٥-٦٠) دقيقة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، وتم استخدام جهاز الحاسب الآلي وجهاز البروجكتور لتنفيذ الجلسات.

التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين أساتذة التربية لأخذ أرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وتحقيقها للهدف منها ، واقترح السادة المحكمون إجراء بعض التعديلات، وتم تعديل الجلسات وإضافة أرائهم ومقترحاتهم واتفق المحكمون على صلاحية الجلسات للتنفيذ على عينة البحث وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٨,٨٨-١٠٠%) وهي نسب مناسبة مما يدل على صلاحية البرنامج للتطبيق.

رابعاً خطة العمل:

- تم اجراء دراسة نظرية مسحية عن الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بمتغيرات البحث.
- تم إعداد أدوات البحث .
- تم اتخاذ الاجراءات الرسمية اللازمة للتطبيق.
- تم اختيار عينة البحث وتطبيق مقياس مهارات إدارة جودة بيئة العمل تطبيقًا قبليًا.
- تم تقسيم العينة عشوائيًا الى مجموعتين تجريبية وضابطة بعد التحقق من التجانس.

- تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
- تم تطبيق مقياس مهارات إدارة جودة بيئة العمل تطبيقًا بعديًا على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .
- تم تصحيح الاختبارات والقيام بالمعالجات الإحصائية والقيام بإدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical Package for Social Science.
- تم تفسير النتائج وتقديم التوصيات في ضوء النتائج.

نتائج البحث:

للتحقق من صحة فرض البحث والذي ينص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المشرفات في دور الأيتام في القياس البعدي لمهارات إدارة جودة بيئة العمل) تم استخدام اختبار ت ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (٢) نتائج اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات جودة بيئة العمل

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات ادارة جودة بيئة العمل (قياس بعدي)	التجريبية	٢٠	١٥٩,٠٧	٩,٨	٣٨	٧,٢٣	٠,٠١
	الضابطة	٢٠	١٣٧,٥٣	٧,٠٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات جودة بيئة العمل لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة ت ٧,٢٣ وهي دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٠١

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي نصه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المشرفات في دور الأيتام في القياس البعدي لمهارات إدارة جودة بيئة العمل لصالح المجموعة التجريبية).

وتفسر هذه النتيجة في ضوء التدريب الذي حصلت عليه المجموعة التجريبية فى البرنامج التدريبي القائم عل مفاهيم التربية الوجدانية حيث تفوقت المجموعة التجريبية على

المجموعة الضابطة في الأداء البعدى لمهارات ادارة جودة بيئة العمل وساهم التدريب في زيادة وعي المشاركات بأهمية المفاهيم الوجدانية بالنسبة لعملهن، مما عزز فيهن التوجه الإيجابي تجاه عملهن ومكنهن من زيادة مراقبة وتقويم المثيرات الداخلية والخارجية المحسنة لعملهن، كما أن التدريب كان له أثر في مراجعة وتمحيص كل مشاركة لموقفها من الأيتام وأن مهنتها إنسانية بالمقام الأول وليست وظيفة للحصول على راتب ، كما أن استمرار التدريب (١٥) جلسة هي عدد جلسات البرنامج ساهم في مساعدة المشرفات بالمجموعة التجريبية على إجراء مثل هذه المراجعات، أما المجموعة الضابطة فلم يتوفر لها كل هذا ولم يحدث لها تطورًا ظاهرًا خلال الفترة ما بين القياس القبلي والبعدي لمهارات ادارة جودة بيئة العمل، حيث استمرت على نفس نمط الأداء الذي تعودت عليه خلال الفترة ما قبل القياس القبلي ومن ثم فلم تتحسن مهارات إدارة جودة بيئة العمل لديهم.

التوصيات:

- ضرورة الاهتمام بالأطفال الأيتام وتوفير الرعاية لهم والعمل على إشباع احتياجاتهم المختلفة.
- توفير برامج تدريبية للمشرفات بدور رعاية الأيتام بما يعينهن على القيام بأدوارهن على أكمل وجه.
- يعد مجال الطفولة من المجالات المهمة التي تتطلب الفهم والإلمام ووضع البرامج اللازمة لرعايتها والعناية بها.
- الاستفادة من البرنامج التدريبي القائم التربية الوجدانية والمقدم بالبحث الحالي وتطبيقه على عينات مشابه بمراكز أخرى لرعاية الأيتام.
- الاهتمام بالكفاءة الوجدانية والحرص على تنميتها لدى العاملين مع الأيتام لما لها أهمية كبيرة في ادائهم لمهام عملهم على أكمل وجه.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية :

- البلبيسي، أسامة زياد يوسف (٢٠١٢). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاسلامية بغزة.
- جاد الرب، محمد سيد (٢٠٠٢). جودة الحياة . **دراسات تربوية**، عدد١٥، مجلد ١٧،٤٤-٦٩.
- ---------- (٢٠٠٣). **إدارة الموارد البشرية**. القاهرة : دار الفكر العربي.
- حافظ ، عبد الحكيم رضوان سعيد ؛، برقعان أحمد محمد أحمد (٢٠٠٢) .الرضا عن جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية . **مؤتمر جودة التعليم في المدرسة المصرية** ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، في الفترة من ٢٨ -٢٩ أبريل . الجزء الأول، ٢٩٦ - ٣٢٢.

-الرشيد ، بنية محمد ؛ والضحيان، سعود ضحيان (٢٠٠٧) . **السلوك العدواني للأطفال ذوي الظروف الخاصة ، دراسة تطبيقية لمؤسسات رعاية الأيتام بمدينة الرياض**. الرياض : قدمت هذه الورقة للملتقى الأول لرعاية الأيتام الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية من ٢٨-٣٠مايو.

- أبو رياح، محمد مسعد (٢٠٠٦) . المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء دراسة تشخيصية .**رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الفيوم.
- الزعبى، رفعة (٢٠٠٦). دور المدرسة في التربية الوجدانية. بحث منشور في **مؤتمر "التربية الوجدانية للطفل"** المنعقد في كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة . من ٨ إلى ٩ أبريل،١٠٩-١٦٥.
- الزعبي، مروان(٢٠١٠). **جودة علاقات العمل الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الالتزام الوظيفي و الرفاه النفسي للموظفين**. متاح على

/.../epository.ju.edu.jo/علاقات20%العمل20%و%٢٠مستوى20%الالتزام2%

-أبو شمالة ، أنيس عبد الرحمن عقيلان (٢٠٠٢) . ***أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي*** . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.

- عبد السميع ، صلاح عبد الرازق (٢٠٠٧) . **البناء النفسي والوجداني للطفل** : البعد الغائب في مناهج التعليم بالعالم العربي. متاح على .www.saaid.net/tarbiah/180.htm

- ---------- ، عبد المعز، سعيد (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج قائم على القصة ولعب الدور في تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة . **مجلة الثقافة والتنمية** ، السنة الثامنة ،العدد الحادي والعشرون.

- ماهر، أحمد (٢٠٠٧). **التنظيم** . الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة .

- المعموري، ناجح حمزة ، المعموري، على (٢٠١١). العزلة الاجتماعية وعلاقاتها بالاستهواء لدى الأطفال. **مجلة كلية التمريض**، جامعة بابل، عدد٤، مجلد ١٢،٧ –١٠٢.

- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح (٢٠٠٤). جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي، دراسة ميدانية. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، جامعة قطر ،عدد١، مجلد٢ ،٤١٧–٤٩٢.

- المنسي، محمد (٢٠٠٦). أثر ثقافة المجتمع في التربية الوجدانية للطفل.بحث منشور في **مؤتمر "التربية الوجدانية للطفل"** المنعقد في كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة . من ٨ إلى ٩ أبريل. ١٢٧–١٧٨.

النمران، محمد بن يوسف(٢٠٠٥). **إدارة التغيير والتحديات العصرية** للمدير (المستشارين رؤية معاصرة لمدير القرن الحدي والعشرين. عمان: دار الحامد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Beach , D, S. (1999**). Personnel** : **The management of people at work** , New York , Mc crow-hill Co., Inc.

- Chiu , T, & Shiou Lu , M . (2003) . A study of the relationship between the organizational climate and Job Involvement – taking a certain medical center and its entrusted hospitals. **Scandinavian Journal of Psychology** , 40 , 2 , 13 – 30.

- Cohen, S. G., Chang, L.& Ledford, G. E. (2007) .A hierarchical construct of self- management leadership it s relationships to quality of work life and perceived work group effectiveness. **Personnel Psychology**, 50,.2,.275-308.

-Edvardsson , B & Gustavsson , B . (2003).Quality in the work environment : A prereauisite for success in new service development . **Managing Service Quality** , 13 , 2, 148 – 163.

-Finley,D.,Pettinger, A., Rutherford, T., &Timmes, V. (2000). Developing emotional intelligence in a multiage classroom. **ERIC Database**: ED442571.

-Havlovic , S. J. (2009). Quality of work life and human resource outcomes. **Industrial Relations** , 30, 3 , 469 – 479.

- Katz, H.C., Kochan,T. A. &Weber M. R.(2014) .Assessing the effective of industrial relations systems and efforts to Improve the quality of working life on organizational effectiveness ., **Academy of Management Journal**, .28, 3, 509-526.

- Kolb,K., & Sandy,W. (2001). Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior. **ERIC Database:** Ed 456916.

-Labiris, G.,Petaunis, A., & Aspirates, M. (2002).Quality gap: Quality of work life and their impact on the performance of an oplrthalmalogic department. **International Journal of Medical Marketing,** 3, 1, 49-55.

- Nicholas,C. (2010). Emotional intelligence and learning in teams. **Journal of Workplace Learning**, 22, 3, 125-145.

- Pfeiffer , S. (2001). Emotional intelligence , popular but elusive contrast **Roper Review**, 23, 3 , 138 – 142 .

- Warr, P. (2002). **Psychology at work**.5th ed. Penguin Books. England.

-Werther ,W. & Davis , K. (2002). **Human Resources and personnel Management** , New York : Mc Graw-Hill Inc.

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة *التربوية*
* * *

أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية (الواقع والمأمول)

إعداد

د. سعيد على هديه
أستاذ الإدارة والإشراف التربوي المساعد
كلية التربية– جامعة الملك خالد

د.عاصم أحمد حسين
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية– جامعة الملك خالد

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على طبيعة الصراع التنظيمي وكيفية وأساليب إدارته بالمؤسسات التربوية، وتشخيص واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد البحث حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية لأساليب إدارة الصراع التنظيمي والتي تُعزَى لمتغيرات: (الرتبة العلمية، والجنسية)، والتوصل إلى الأساليب المناسبة لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد، واستخدم البحث المنهج الوصفي لمعالجة مشكلته.

ومن خلال تطبيق استبانة على أعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد، توصل البحث إلى أن أعلى أساليب إدارة الصراع التنظيمي ممارسة من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد أسلوب المجاملة، يليه أسلوب الحل الوسط، ثم أسلوب التعاون، في حين جاء أسلوب استخدام السلطة ويتبعه أسلوب التجنب الأقل ممارسة، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد البحث حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية لأساليب إدارة الصراع التنظيمي تعود للاختلاف في متغير الرتبة العلمية لصالح الأساتذة المشاركون فيما يخص أسلوبي التعاون والمجاملة بخلاف الأساليب الأخرى، وأن أعلى أساليب إدارة الصراع التنظيمي المناسبة للاستخدام من قبل القيادات الأكاديمية أسلوب التعاون، يليه أسلوب الحل الوسط، ثم أسلوب استخدام السلطة، في حين جاء أسلوب المجاملة ويتبعه أسلوب التجنب الأقل مناسبة. ويوصى البحث بتثقيف المجتمع الأكاديمي بالحالة الصحية التي يخلفها الصراع التنظيمي الإيجابي في بيئة العمل ومنها دفع الجميع نحو التنافس المحمود، وتوجيه القيادات الأكاديمية إلى ضرورة تبني منهج الشفافية والحيادية عند إدارة الصراع التنظيمي، وتأهيل القيادات الأكاديمية بمختلف الوسائل المناسبة وتزويدهم بمهارات إدارة الصراع التنظيمي مع إعطاء قيمة عليا لأسلوب التعاون، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس على كيفية الاستثمار الأمثل لحالات الصراع التنظيمي الذي تتشكل بينهم بشكل طبيعي؛ وذلك من خلال ورش العمل والبرامج التدريبية واللقاءات المفتوحة .

مقدمة:

يتميز الإنسان عن غيره من المخلوقات عند تجمعه مع الآخرين والاتصال بهم بحدوث تفاعل بينهم ويتخذ هذا التفاعل أشكالاً، فمنه ما يؤدى إلى التفكك والتنافر كالمنافسة والنزاع والصراع، ومنه ما يؤدى إلى التجاذب والترابط كالتعاون والتوافق (فليه وعبد المجيد: ١٣٢،٢٠٠٥)، فالصراع حتمي ويحدث نتيجة التنوع في القيم ووجهات النظر والآراء وبعض الأمور الأخرى، ويساعد في حل الكثير من مشكلات العمل في كثير من الأحيان لأنه يدفع أعضاء المؤسسة نحو المشاركة وهو ما يقود إلي الإبداع، إلا أن وصول الصراع إلى مستوى عالي يترتب عليه آثار سلبية أكثر منها إيجابية، والصراع ليس هو المشكلة وإنما تكمن المشكلة في ضعف إدارة هذا الصراع (Carter.2008,p3)، حيث أن الصراع ظاهرة سلوكية طبيعية موجودة في حياة الأفراد والجماعات والمؤسسات دائماً ولكن كيفية احتواء الصراع هي التي تحدد طبيعة الصراع.

ولقد تطورت نظرة مدارس الفكر الإداري في شأن الصراع التنظيمي، إذ نظرت المدرسة الكلاسيكية إلي الصراع على أنه شيء غير مرغوب فيه وينبغي تجنبه وإزالته بأي وسيلة كانت، ونظرت مدرسة العلاقات الإنسانية إلى الصراع على أنه ظاهرة مرضية وغير صحيحة وقد يؤثر على كفاءة ونجاح العمل التنظيمي، بينما نظرت المدرسة السلوكية إلى الصراع على أنه أمر ضروري في التنظيم ولا يمكن تجنبه وما على الإدارة إلا أن تتعرف عليه وتحدد المستوى المقبول منه بما يخدم أهدافها ومصالحها الحالية، وأما النظرة الحديثة للصراع فهو شيء ضروري لتحريك

المؤسسة وإثارة نواحي الإبداع لدى أفرادها، بل ويجب تشجيع الصراع وبحث الأساليب المناسبة للاستفادة منه وتوجيهه للنواحي التي تحدث تطويراً في المؤسسة (المعشر:٤٣،٢٠٠٥)، ومن هذا المنطلق كان الاهتمام بإدارة الصراع التنظيمي داخل المؤسسات التربوية وتحويلها إلى صراعات إيجابية، ولن يتم ذلك إلا من خلال احتواء الصراع التنظيمي من قبل أدوار القيادات التي يجب أن تتمتع بالكفاءة الإدارية، وتمتلك المهارات الإدارية والأساليب الناجحة التي تجعلها قادرة على إدارة الصراع لصالح المؤسسات التربوية وتحقيق أهدافها وإحداث التغيير والتطوير التنظيمي المنشود.

ولا يحدث الصراع دفعة واحدة بل يمر بعدة مراحل حتى يطفو على السطح وتظهر آثاره في السلوكيات المعلنة للأفراد في المؤسسة، وتبدأ مرحلة الصراع الأولى في عدم الرضا العام عن الوضع وتسمى بمرحلة الصراع الكامن، ثم تنتقل إلى إدراك الأفراد للصراع وشعورهم به، ثم يتحول الصراع إلى الظهور وتصل الأمور إلى ذروتها وهو ما يسمى بالصراع المعلن أو الظاهري، وأخيراً تأتي مرحلة ما بعد الصراع التي تعتمد على أسلوب إدارة القيادة للصراع من بدايته ودورها باحتوائه وهو في مرحلة المهد وتحويله إلى طاقة إيجابية توجه للعمل والإنتاج (الشريف وعبد العليم:٢٠٠٩،٢٥٢-٢٥٣).

وتتطلب إدارة الصراع إجراء تشخيص منظم ومرتب للمشكلات ، وذلك للتقليل من احتمالات حل المشكلة الخطأ في حين كان يجب حل المشكلة الصحيحة، ويشتمل التشخيص الشامل على قياس حجم الصراع على مستوى الفرد والجماعة، وأساليب معالجة صراع أعضاء التنظيم مع القادة والمرؤوسين، ومصادر الصراع ، وفاعلية التنظيم والأفراد والجماعات (الصيرفي:٢٠٠٧،٨٩).

وقد تعرضت بيئة العمل بالمؤسسات التربوية في الآونة الأخيرة لتغيرات سريعة أثرت على السلوك الأخلاقي للعاملين بها، وجعلت بعض المؤسسات التربوية تعاني من نشوء صراع تنظيمي، نتيجة لعمليات التطوير والتغيير المستمر بتلك المؤسسات التربوية والتي رافقها صراعات بين العاملين في اتجاهاتهم واستعداداتهم نحو هذا التغيير، ولعدة عوامل تنظيمية ومادية وأخرى ديمغرافية، فضلاً عما ينطوي عليه سلوك العاملين بها مسبقاً من تباين في القيم والآراء ووجهات النظر والتي قد تؤدى إلى صراعات نتيجة هذا التباين، لذا أصبح دور قيادات المؤسسات التربوية أكبر وأكثر تعقيداً في فهم وتوجيه سلوك العاملين، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال إدراكهم وممارستهم للأساليب المختلفة لإدارة الصراع التنظيمي، التي أصبحت من الأدوار الهامة لقيادات أي مؤسسة تربوية.

مشكلة البحث وأسئلته :

يعد الصراع حالة قائمة بالمؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها ومستوياتها، وذلك لأن الاستقرار أو الثبات في المؤسسات التربوية يكاد يكون من الأمور المستحيلة، فالتغير مستمر ودائم في المؤسسات التربوية، حيث أن المؤسسات التربوية لا يمكن أن يكتب لها البقاء والاستمرار وهي في حالة من الركود والسكون الدائم.

وأصبح التعامل مع الصراع التنظيمي من أهم واجبات القادة بالمؤسسات التربوية، وإن جهل القادة بأساليب الصراع التنظيمي يعد مشكلة كبيرة تؤدى إلى تفاقم حدة الصراع التنظيمي بالمؤسسات التربوية، وهو ما يترتب عليه إشاعة التوتر والتفكك والغيبة والضغينة بين العاملين، مما يعيق المؤسسات التربوية عن تحقيق أهدافها والوقوع في العديد من المشكلات، وتدني مستوى الجودة والكفاءة، وإضاعة الوقت والجهد والمال، ولذا يجب على القادة بذل أقصى الجهود في تحويل الصراع التنظيمي إلى صراع بناء له دوره الإيجابي في تحريك عجلة العمل وإبداع العاملين لصالح العملية التربوية وأهدافها المنشودة، ولن يتم ذلك إلا عن طريق كفاءتهم الإدارية باتباع أفضل أساليب إدارة الصراع التنظيمي.

وتعد كلية التربية بجامعة الملك خالد مؤسسة تربوية حكومية، تختص من خلال أقسامها العلمية ومراكزها المتخصصة ومختلف إمكاناتها البشرية والمادية بالتعليم الجامعي في مجال إعداد وتكوين المعلم المربي، وتطوير القيادات التربوية والاضطلاع بالبحث العلمي وتقديم الخدمات المهنية والفنية والثقافية العامة والاجتماعية والتخصصية التي تحتاج إليها قطاعات التربية والتعليم الحكومية والخاصة وغيرها من قطاعات المجتمع. ويتكون الهيكل التنظيمي الأكاديمي لها مما يلي: عميد الكلية، وكيل الكلية، وكيل الكلية للدراسات العليا، وكيل الكلية للشئون الأكاديمية، وكيل الكلية للتطوير والجودة، الأقسام الأكاديمية(قسم الإدارة والإشراف التربوي، قسم التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، قسم علم النفس التربوي، قسم التربية الخاصة، قسم تقنيات التعليم)، والمراكز والوحدات المتخصصة(الموقع الإلكتروني لكلية التربية جامعة الملك خالد).

وتسعى كلية التربية بجامعة الملك خالد إلى احتلال مكانة رائدة ومتميزة بين كليات التربية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق أعضاء هيئة التدريس أهم مواردها البشرية والعنصر الأساسي في تحقيق أهدافها، وبالطبع هناك تفاعل مستمر بين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة، وهذا التفاعل من الطبيعي أن يتخلله بعض الصراعات، بالإضافة إلى أن عمليات التطوير والتغيير المستمرة يرافقها صراعات بين أعضاء هيئة التدريس في اتجاهاتهم واستعداداتهم نحو هذا التغيير، فضلاً عما ينطوي عليه سلوك أعضاء هيئة التدريس بها مسبقاً من تباين في القيم والآراء

ووجهات النظر والتي تؤدى إلى صراعات نتيجة هذا التباين، خاصة وأن أعضاء هيئة التدريس خليط من أبناء الدولة وبعض الجنسيات الأخرى المتعددة.

وحتى تتمكن كلية التربية بجامعة الملك خالد من تحقيق أهدافها المنشودة يجب على القيادات الأكاديمية بها إدراك الأساليب الفاعلة لمواجهة الصراع، وممارسة أفضل أساليب إدارة الصراع التنظيمي لإحداث التغيير والتطوير التنظيمي المنشود، ولذا جاء هذا البحث محاولة للتعرف على أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد: الواقع والمأمول، ومن هنا نبعت مشكلة البحث والتي يمكن تلخيصها في الأسئلة التالية:

١- ما طبيعة الصراع التنظيمي وكيفية وأساليب إدارته بالمؤسسات التربوية؟

٢- ما واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد البحث حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي تُعزَى لمتغيرات(الرتبة العلمية، الجنسية)؟

٤- ما الأساليب المناسبة لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الآتي :

١- التعرف على طبيعة الصراع التنظيمي وكيفية وأساليب إدارته بالمؤسسات التربوية.

٢- تشخيص واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي.

٣- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد البحث حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي والتي تُعزَى لمتغيرات: الرتبة العلمية، والجنسية.

٤- التوصل إلى الأساليب المناسبة لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد.

أهمية البحث ومبرراته :

تتجلى أهمية البحث ومبرراته في النقاط التالية :

١- سعي كلية التربية بجامعة الملك خالد إلى احتلال مكانة رائدة ومتميزة بين كليات التربية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال إدراك وممارسة القيادات الأكاديمية بها لأفضل أساليب احتواء وإدارة الصراع التنظيمي، وتحويله إلي صراع بناء وطاقة إيجابية لإحداث التغيير والتطوير المبدع لأعضاء هيئة التدريس.

٢- إفادة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد في تطوير سلوكهم الإداري في حل الصراع وتعريفهم بالأساليب المناسبة والفعالة لإدارة الصراع التنظيمي في المواقف المختلفة لتخفيف آثاره السلبية وخلق مناخ تربوي مميز في الكلية.

٣- تمكين أصحاب القرار من التعرف على أساليب إدارة الصراع التنظيمي السائدة لدى القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد، من أجل تعزيز الإيجابي منها ومعالجة السلبي، وتطوير أداء تلك القيادات في هذا المجال كضرورة تحتمها معطيات هذا العصر والذي يعد التجديد والابتكار أحد أبرز سماته، ووضع أطر عامة لبرامج تدريبهم.

٤- زيادة الاهتمام العالمي مؤخراً بالبحث في إدارة الصراع التنظيمي والأساليب الفعالة لاحتوائه في المؤسسات التربوية من قبل الإداريين التربويين، لكى تكون قادرة على قيادة عمليات التغيير والتطوير التربوي الشامل بشكل أكثر كفاية وفعالية.

٥- إن هذا البحث قد يستثير اهتمام باحثين آخرين لإجراء مزيداً من البحث والتقصي حول هذا الموضوع في كليات أخرى بالجامعة وربما على مستوى الجامعة ككل.

مصطلحات البحث :

فيما يلى تعريف لبعض المفاهيم التي وردت في هذا البحث:

١- الصراع التنظيمي:

يعرف الصراع لغويًا على أنه النزاع والخصام أو الخلاف والشقاق، أما كلمة (Conflict) فتعنى العراك أو الخصام والصدمة، إذا يعنى الصراع اشتقاقاً التعارض بين مصالح وآراء أو الخلاف (العميان:٢٠٠٢، ٣٦٣).

ويعرف الصراع اصطلاحاً بأنه مواجهة بين الأفراد أو المجموعات في حالات عندما يدرك طرف أو كلا الطرفين أن الطرف الآخر أعاق أو يحاول إعاقة اهتمامه، وهو حالة تحدث

عندما يوجد تناقض بين أثنين أو أكثر في القيم ووجهات النظر والآراء وعدم وجود انحياز نحو واحدة منها (Greenberg.&Baron.2003,p6)، ويقصد به موقف يضم مجموعة من الأفراد يهتمون بقضايا انفعالية أو واقعية تؤدى إلى نزاع بينهم (David.2006,p254) .

ويعرف الصراع التنظيمي بأنه ظاهرة سلوكية إنسانية تأتي نتيجة لبعض العلاقات التي تسود تجمع الجماعات في العمل أو في الأسرة أو في النادي أو في المؤسسة وينتج النزاع أو الصراع كصدى لاختلاف وجهات النظر أو صراع الأدوار والحاجات والرغبات أو البحث عن السلطة أو السيطرة أو الكسب المادي أو المعنوي(العديلي:١٩٩٥،٢٩٥)، ويقصد به ظاهرة طبيعية الحدوث في أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع فقد يحدث بين فرد وأخر أو بين فرد ومجموعة أو بين المجموعات داخل المؤسسات المختلفة وينشأ من التضارب بين أهداف الأفراد والجماعات أوبين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة ككل(المهدي وهيبة:٢٠٠٠،٢٢٢)، بينما يري البعض أنه أحد الأشكال الرئيسية للتفاعل وهو أيضا إرباك أو تعطيل للعمل ولوسائل اتخاذ القرارات بشكل يؤدى إلى صعوبة المفاضلة والاختيار بين البدائل(كشلاف:٢٠٠٩،٢).

٢- إدارة الصراع التنظيمي:

وتعرف إدارة الصراع التنظيمي بأنها نشاط يهدف إلى تحويل الصراعات بين الأفراد والتنظيمات الإدارية إلى صراعات بناءة بدلاً من أن تكون هدامة، ويقصد بها مهارة أساسية لرجل الإدارة تستهدف التغيير البناء والمنتج للأفراد أو التنظيمات الفرعية لأى تنظيم في المؤسسات التربوية(بدوى:١٩٩٣،٧٩).

ويعرفها اَخرون على أنها الطريقة أو الآلية التي يتبعها المدير ويمكنه من خلالها توجيه النزاع أو الاختلاف أو التضارب الذي ينشأ بين أنماط السلوك سواء بين المدير أو العاملين معه أو بين العاملين أنفسهم والنمط السلوكي الذي يفضله التنظيم وتوظيفه تجاه إحداث التغيير والتطوير المبدع للعاملين ومن ثم زيادة كفاية وفاعلية التنظيم الإداري(الجندى:١٩٩٨،٢٠١).

ويمكن تعريف إدارة الصراع إجرائيا بأنها مهارات أساسية لدى القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد تمكنهم من استخدام الأساليب المناسبة للتعامل مع

الصراعات المتنوعة بين أعضاء هيئة التدريس داخل مجتمع الكلية وتحويلها إلى صراعات بناءة بدلاً من أن تكون هدامة.

٣- أساليب إدارة الصراع التنظيمي:

تعرف أساليب إدارة الصراع التنظيمي بأنها الطرق والاستراتيجيات التي يتبعها مديرو المؤسسات التنظيمية في التعامل مع الصراعات التي تحدث في مؤسساتهم(عبابنة:١٩٩٦، ١٠)، ويقصد بهاطرق أو استراتيجيات التعامل مع المواقف التي يواجه فيها المدير حالة عدم اتفاق أو معارضة من شخص آخر أو مجموعة أشخاص(القرعان:١٩٩٦، ٢٣).

ويمكن تعريف أساليب إدارة الصراع إجرائيا بأنها الطرق الفعالة لدى القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لاحتواء وإدارة الصراعات التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس في المواقف المختلفة داخل الكلية.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف على أهم أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات بالمؤسسات التربوية، وتشخيص واقع ممارسة القيادات الأكاديمية (رؤساء الأقسام) بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي، والتوصل إلى أساليب إدارة الصراع التنظيمي المناسبة للاستخدام من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد.

٢- الحدود المكانية: تضم جميع الأقسام الأكاديمية (قسم الإدارة والإشراف التربوي، قسم التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، قسم علم النفس التربوي، قسم التربية الخاصة، قسم تقنيات التعليم) بكلية التربية جامعة الملك بأبها في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية.

٣- الحدود البشرية: تشمل أعضاء هيئة التدريس(أستاذ ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) بالأقسام الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد، ممن هم على رأس العمل التدريسي فقط.

٤- الحدود الزمنية: تتحدد بزمن إجراء الدراسة الميدانية، في الفترة من بداية شهر ديسمبر ٢٠١٦ حتى نهاية شهر فبراير ٢٠١٧.

الدراسات السابقة:

فيما يلى عرض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة القريبة بموضوع البحث لإمكانية الاستفادة منها، والتعرف على أبعادها وأوجه الاختلاف بينها وبين البحث، وتم ترتيبها تاريخياً وتصنيفها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية:

الدراسات العربية:

١- دراسة عبابنة (١٩٩٦):

استهدفت الدراسة التعرف على أساليب إدارة الصراع التي يتبعها عمداء الكليات في الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على أثر متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية والكلية والجامعة في تصورات أعضاء هيئة التدريس لهذه الأساليب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل العمداء من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما هي: التجنب، الإجبار، المجاملة، التعاون والتوفيق، ووجود أثر لمتغير الخبرة التدريسية ولمتغير الرتبة الأكاديمية ولمتغير الجامعة.

٢- دراسة حيدر (١٩٩٧):

استهدفت الدراسة تحديد مستويات الصراع التنظيمي وتوصيفه بأنواعه المختلفة بالجامعات المصرية، وتحديد الأساليب المستخدمة للتعامل مع الصراع من جانب المديرين، وتحديد مستوى فاعلية الأساليب المستخدمة للتعامل مع الصراع على مستوى الصراع داخل الإدارة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة طبقت على مجتمع مديري العموم والمديرين العاملين بالإدارات العامة للجامعات المصرية.

وتوصلت الدراسة إلى ميل مستويات الصراع التنظيمي بأنواعه الثلاثة نحو الارتفاع إلا أنه توجد اختلافات حقيقية في مستوياتها حيث يأتي الصراع داخل الأفراد في المرتبة الأولى من حيث الارتفاع يليه الصراع بين الإدارات وأخيراً الصراع داخل الإدارة، ويتفاوت استخدام المديرين لأساليب التعامل مع الصراع حيث يمثل استخدام التعامل مع الصراع وفقا للترتيب التالي: أسلوب السيطرة، أسلوب التجنب، أسلوب التهدئة، أسلوب الحل الوسط، أسلوب حل المشكلات.

٣- دراسة المومني (٢٠٠٣):

استهدفت الدراسة التعرف على المناخ التنظيمي السائد والأسلوب المعتمد في إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة طبقت على مجتمع المديرين والمعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم المديرين والمعلمين للمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية العامة في الأردن كان مناخا إيجابيا بدرجة متوسطة، وبالنسبة إلى تقييم متغير أسلوب إدارة الصراع في استجابات عينة المديرين فقد جاء بالمرتبة الأولى الأسلوب التعاوني يليه التشاركي ثم التوفيقي التكيفي يليه التنافسي فالتجنبي، أما استجابات المعلمين فكانت على الترتيب التالي: الأسلوب التعاوني ثم التجنبي فالتشاركي يليه التوفيقي التكيفي وأخيرا التنافسي.

٤- دراسة الخالدي (٢٠٠٨):

استهدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة لأساليب إدارة الصراع التنظيمي، ومعرفة مستوى الروح المعنوية لمعلمي تلك المدارس، وبيان العلاقة بين أساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بمكة ومستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التعاون هو من أكثر الأساليب ممارسة لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعاون وبين مستوى الروح المعنوية للمعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير ممارسات مديري المدارس الثانوية حول أساليب إدارة الصراع التنظيمي من خلال التدريب الميداني.

٥- دراسة عسيري(٢٠١٦):

استهدفت الدراسة تحديد مستوى ممارسة أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بأبها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة طبقت على جميع قادة المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمكتب التربية والتعليم بأبها.

وتوصلت الدراسة أن مستويات ممارسة أساليب الصراع التنظيمي(المجاملة، التجنب، السلطة وفرض الحلول، التسوية، التعاون والتكامل) لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بأبها تراوحت بين مرتفع ومتوسط، وحاز أسلوب التعاون والتكامل على المرتبة الأولى بينما احتل أسلوب التجنب المرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء قادة المدارس مزيداً من الصلاحيات في إدارة الصراعات التنظيمية في مدارسهم، وتوجيههم نحو اختيار الأسلوب الذي يتناسب مع الموقف وطبيعة الصراع ونوعية العاملين وسماتهم الشخصية.

الدراسات الأجنبية:

١- **دراسة ريفيلا** (Revilla،١٩٨٤)

استهدفت الدراسة التعرف على أساليب إدارة الصراع عند المديرين والمديرات في التعليم العالي في ثلاث كليات خاصة في ولاية بنسلفانيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة طبقت على مجتمع المديرين.

وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمع الدراسة كان أقل اتباعا لأسلوبي الإجبار والتعاون وأكثر اتباعا لأسلوبي التوفيق والتجنب، وأما فيما يتعلق بالخبرة فالمديرون الأكثر خبرة كانوا أكثر إجبارا وأقل توفيقا أي أكثر حزما من المديرين الأقل خبرة، ويعد العامل الأكثر تأثيرا في أساليب إدارة الصراع هو الوقت الذى يقضيه المديرين في إدارة الصراع، وأكثر الأمور التي تثير الصراع الافتقار إلى الثقة والاتصالات والقيادة.

٢- **دراسة أولفلن** (Oloughlin،١٩٩٣):

استهدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تدريبي لإدارة الصراع على مدى الإدراك لأساليب الصراع، وفيما إذا كان إدراك المديرين وسلوكهم سوف يتغيران عند إدارتهم للصراع بعد البرنامج التدريبي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً من مديري المدارس في الهيئات الإدارية للمدن، وجرى تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم إجراء اختبار قبلي واختبار بعدي لكل مجموعة، وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي مدته ثلاثة أشهر.

وتوصلت الدراسة إلى أن ما نسبته (٥٧%) من المجموعة التجريبية قد غيرت سلوكها في إدارة الصراع بعد إخضاعها للبرنامج التدريبي، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح

المجموعة التجريبية في تناول أسلوبي التكامل والتسوية، ووجود فروق دالة إحصائيا للمجموعة الضابطة في تناول أسلوبي الهيمنة وحل الوسط.

٣- **دراسة هنكن وكيستون ودي** (Henkin&Cistone&Dee،٢٠٠٠):

استهدفت الدراسة التعرف على الأساليب المفضلة لحل الصراع لدى مديري مدارس الإدارة الذاتية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة طبقت على (١٠٣) مديراً من مديري المدارس الواقعة في المدن الحضرية بجنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية.

وتوصلت الدراسة إلى أن نادراً ما يلجأ المديرون إلى استخدام أسلوب التجنب في إدارة الصراعات التي تحدث في المدارس، وأن أكثر الأساليب استخداما من قبل المديرين هو أسلوب التعاون، وجاءت أساليب إدارة الصراع المستخدمة حسب تفضيلات المديرين لها كما يلي: أسلوب التعاون، أسلوب استخدام السلطة، أسلوب التجنب، وكلما زاد عدد المشاركين في حل الصراع زاد اللجوء إلى أسلوب التعاون كأسلوب للحل.

٤- **دراسة نفزات** (Nevzat،٢٠٠٧) :

استهدفت الدراسة التعرف على الأساليب التي يستخدمها مديري مدارس التربية الرياضية والبدنية بتركيا في مواجهة الصراع الذى يحدث في المدارس، والتعرف على رأى مجموعة من العاملين تجاه سلوك الإدارة في التعامل مع الصراع الذى يحدث بينهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة طبقت على (٣٨) مديراً و(٧٠) معلماً.

وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يقرون بضرورة استخدام أساليب إدارة الصراع التالية: أسلوب حل المشكلات، أسلوب التجنب، أسلوب التضحية، أسلوب الهيمنة، أسلوب التعويض، وأن مديري المدارس ليس لديهم أسلوب معين يعتبر الأكثر استخداماً، بينما يفضل المعلمون أسلوب حل المشكلات في كثير من الأحيان.

تعقيب مختصر على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض الموجز لبعض الدراسات السابقة ما يلى:

تناولت بعض الدراسات أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي تتبع في الجامعات من قبل عمداء الكليات في الجامعات الحكومية الأردنية(دراسة عبابنة،١٩٩٦)، ومن قبل المديرين

والمديرات في بعض الكليات الخاصة في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية(دراسة ريفيلا،١٩٨٤)، ومن قبل مديري العموم والمديرين في الإدارات العامة للجامعات المصرية (دراسةحيدر،١٩٩٧).

تناولت بعض الدراسات أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يتبعها مديري المدارس في عدة دول(دراسة الخالدي،٢٠٠٨، ودراسة عسيري،٢٠١٦) في المملكة العربية السعودية، (دراسة المومني،٢٠٠٣) في الأردن، (دراسة أولفلن،١٩٩٣م، ودراسة هنكن وكيستون ودي،٢٠٠٠م) في الولايات المتحدة الأمريكية، (دراسة نفزات،٢٠٠٧) في تركيا.

أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في إلقاء الضوء على أسباب الصراع التنظيمي وأنواعه، والعوامل الأكثر تأثيرا في ممارسة أساليب إدارة الصراع التنظيمي وكيفية تطوير ممارسات أساليب إدارة الصراع التنظيمي، والعديد من أساليب إدارة الصراع التنظيمي وخاصة أسلوب التعاون.

تميز البحث الحالي عن هذه الدراسات في سعيه للتوصل إلى أساليب إدارة الصراع التنظيمي المناسبة للاستخدام من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد.

وبعد هذا العرض التمهيدي لمشكلة البحث وإطاره العام يأتي عرض محاوره بالدراسة والتحليل.

الإطار النظري

أولاً: طبيعة الصراع التنظيمي بالمؤسسات التربوية:

الاختلاف في الآراء ووجهات النظر ظاهرة طبيعية نشأت منذ بدء الخليقة بين الأفراد والجماعات، فقال تعالى "وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ"(القرآن الكريم: سورة هود، الآية ١١٨)، ولا يلبث أن يتحول الخلاف إلى صراع بين الأفراد والجماعات، حيث أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعة يعيش في جماعات ويكون علاقات مع غيره من البشر، وهذه العلاقات لا يمكن أن تستمر دون حدوث اختلاف في وجهات النظر فيجد الإنسان نفسه طرفاً في شكل من أشكال الصراع.

ويعتبر تناول إدارة الصراع بالبحث في المؤسسات التربوية من الموضوعات الحديثة، التي بدأ الاهتمام بها مؤخراً بشكل كبير على المستوى العالمي من قبل الإداريين التربويين، حيث تم بحث موضوع إدارة الصراع في البداية من وجهة نظر اجتماعية واقتصادية ونفسية،

ثم استفاد المختصون في الإدارة التربوية من البحوث التي أجريت في علم النفس وعلم الاجتماع والإدارة العامة في بحثهم لموضوع الصراع وإدارته (صفحي:٢٠١١،١٥).

١- إيجابيات وسلبيات الصراع التنظيمي:

يرى الفكر الإداري الحديث أن الصراع التنظيمي شيء محتوم ويتعذر اجتنابه، وأن انعدام الصراع أو وجوده في المؤسسة بمستوى منخفض يسبب الركود أو يؤدى مع الزمن إلى انهيارها، كما أن وجود الصراع بدرجة عالية يصيب التعاون بخلل كبير، أما القدر المعتدل من الصراع في المؤسسة فهو مطلوب (Rogers.2006,p3)، والقيادات الناجحة هي التي تستطيع إدارة الصراع التنظيمي وتحليله والتعامل معه بأساليب علمية وتحويل سلبياته إلى إيجابيات، والاستفادة منه في تحقيق الكفاءة والفعالية التنظيمية (Rahim.2001,p15) ، حيث تعزز في الأطراف المتصارعة قيم التعاون، وروح العمل الجماعي، واحترام أفكار الآخرين وآرائهم، وتلبية احتياجاتهم، وصولا إلى حلول إيجابية لجميع القضايا محط الصراع (Agwu.2013,p128).

وبذلك فالصراع التنظيمي ليس سلبياً فقط بل له إيجابيات أيضا من أهما: إثارة ملكات الإبداع والابتكار، ارتفاع نسبة اهتمامات الأفراد والجماعات، القيام بحل العقبات والصراعات والمشكلات التي تواجه العاملين في العمل، التوجه نحو استخدام طرق وحلول مبتكرة جديدة في العمل، اكتساب مهارات المشاركة وطرح الآراء والحوار البناء، زيادة نسبة المساهمة في صناعة القرارات، وأما السلبيات فهي: انخفاض انتاجية العاملين وتراجع مستوى الأداء، تفاقم الأوضاع، سوء العلاقات التي تصبح قائمة على الشكوك والتوجسات من الآخرين، مما يقتل روح المبادرة والإبداع، ويزيد من معدل دوران العمل نتيجة تسرب العاملين، وانخفاض نسبة الانتماء لدى العاملين وتراجع الرضا الوظيفي، وتدنى روحهم المعنوية وميلهم إلى الأنانية والانطوائية(مصلح ومشارقة: ٢٠١٦، ٢٥-٢٦).

٢- أسباب الصراع التنظيمي:

ينشأ الصراع التنظيمي نتيجة لعدة أسباب أبرزها: الأهداف المختلفة المتعارضة أو المزدوجة التي تسعى وحدات المؤسسة إلى تحقيقها، العلاقات الاعتمادية واعتماد الأفراد والجماعات على بعضهم البعض في نشاطاتهم وتحقيق أهدافهم الأمر الذي يثير الصراعات فيما بينهم، الإدراك المتباين بين الأفراد، التنافس على الموارد المتاحة، عدم العدالة في

التعامل مع العاملين وعدم الرضا الوظيفي(المغربي، ٢٠٠٤: ٣١٠)، التركيب السيكولوجي للأفراد وطبيعة بعض الأشخاص ذو النزعات العدوانية وغير التعاونية، تفاوت الصفات الشخصية والثقافية والاختلاف في القيم والميول والرغبات والدوافع والاتجاهات بين الأفراد داخل المؤسسة، الاختلاف في العمر ومدة العمل الحالية، طغيان المصالح الخاصة على المصالح العامة، سوء التركيب التنظيمي للمؤسسة والبيروقراطية والروتين، عدم وضوح خطوط الاتصال، غموض الأدوار وعدم تحديد السلطات بشكل دقيق وعدم العدالة في توزيعها بين العاملين، الصراع على السلطة والأدوار(عارف، ٢٠٠١: ١٠).

وبذلك تعود أسباب الصراع التنظيمي غالباً إلى خلل في السلوك الإداري كضعف فعالية جهاز الاتصالات بين الأفراد والجماعات وفقدان التعاون بينهم داخل المؤسسة، أو بسبب التصادم الشخصي بينهم نتيجة تباين القيم أو تعارض أهداف العمل وخاصة في ظل عدم وجود معايير واضحة للأداء، وقد يعزى نشوء الصراع التنظيمي إلى الاختلاف حول وسائل تحقيق العمل وسياساته أو لضعف السلطة وحب السيطرة والتنافس على الأدوار، ولهذا يمكن القول أن الصراع التنظيمي ينشأ لسببين هما: أسباب شخصية ترجع إلى خصائص شخصية الأفراد وانفعالاتهم ومركزهم الوظيفي، وأسباب تنظيمية ترجع إلى وجود بعض الظروف في المؤسسة تؤدي إلى خلق حالة الصراع.

٣- أنواع الصراع التنظيمي:

يحدث الصراع وفق عدة مستويات، بحيث يمكن تصنيف الصراع التنظيمي إلى أربعة أنواع رئيسية هي، النوع الأول: الصراع الداخلي الشخصي بالنسبة للفرد ويحدث عندما يجد الفرد نفسه محل جذْب لعوامل عدة تُحتِم عليه أن يختار أحدها بحيث أنه لا يمكنه تحقيقها معاً، وقد تحدث تناقضات بين أدوار الفرد أو تناقضات بين أهداف الفرد وأهداف العمل أو المشاكل في العمل، مما يؤدى لرد فعل نفسي لدى الفرد يظهر بشكل عدواني أو على شكل انسحاب أو تكرار المحاولة للوصول للهدف أو البحث عن حل وسط أو بدائل أخرى تعوض الهدف الأصلي، والنوع الثاني: الصراع بين أفراد التنظيم وهو عبارة عن تناقض بين أثنين أو أكثر من أفراد الجماعة الواحدة، حيث أن كل شخص له تجاربه وخبراته وتختلف نظرته وإدراكه للأمور، ومن أمثلة ذلك: الصراع بين عامل وعامل والصراع بين القائد والعاملين، والنوع الثالث: الصراع بين المجموعات داخل التنظيم أو المؤسسة ويحدث هذا الصراع بين

الإدارات أو الوحدات التنظيمية أو الأقسام المختلفة داخل التنظيم أو المؤسسة، ويكون حول أساسيات العمل أو نتيجة عوامل شخصية، والنوع الرابع: الصراع بين التنظيمات المختلفة أو المؤسسات ويحدث هذا بصورة شائعة بسبب المنافسة بين التنظيمات أو المؤسسات(القريوتي:٢٠٠٣:٢٤٧).

ويمكن القول بأن هناك نوعين من الصراعات في المؤسسات التربوية مهما اختلفت العوامل والدوافع، وتنوعت البيئات، وبغض النظر عن فلسفة المؤسسة التربوية ووجهات النظر فيها، وهذان النوعان هما، النوع الأول: صراع الآراء أو الجدل أو المعارضة، والنوع الثاني: صراع المصلحة (المنفعة).

ثانياً: إدارة الصراع التنظيمي بالمؤسسات التربوية:

تركز إدارة الصراع التنظيمي على الطريقة والأسلوب في احتواء القائد للصراع التنظيمي الذي ينشأ بين أنماط السلوك العادية أو المفضلة سواء بينه وبين العاملين معه أو بين العاملين مع بعضهم أو بينهم وبين النمط السلوكي الذي يفضله التنظيم وتوجيهه نحو إحداث التغيير والتطوير المبدع للعاملين، ومن ثم زيادة كفاءة وفاعلية التنظيم الإداري(الشماع وحمود:٢٠٠٧،٦٨).

ويعتبر التشخيص السريع للصراع التنظيمي منذ بدايته وقبل صعوبة معالجته من العناصر المهمة لإدارته، وقد يحقق الفوائد التالية: تحديد نطاق المشكلة في أولى مراحلها ومعرفة أطرافها ومسبباتها، تقليل الجهود المبذولة مع تخفيض في التكاليف والاقتصاد في النفقات، وهناك مجموعة من الوسائل التي تمكن القيادات من تشخيص الصراع أهمها: إنشاء صندوق للشكاوى والاهتمام بإجراءات شكاوي العاملين، فتح قنوات الاتصال وتطبيق سياسة الباب المفتوح، إجراءات المقابلات المتحققة مع مختلف الأطراف عن طريق وحدة متخصصة في هذا المجال، إجراء البحوث الميدانية وتوزيع استمارات الاستقصاء على العاملين والأقسام التي يعتقد أنها تعانى من مشاكل وخلافات معينة، عقد الاجتماعات المصغرة والمتواصلة لعرض المشكلات ومناقشتها(العبيدي:٢٠٠٨،٨٣-٨٤) ولكى تخفف القيادات من حدة الصراع التنظيمي تعمل على بناء الثقة التنظيمية لإزالة التوتر، والتوصيف الوظيفي المحدد والواضح للعاملين، والتركيز على جانب العلاقات الإنسانية.

ولقد أصبحت ظاهرة التعامل مع الصراع التنظيمي من الأمور التي تأخذ وقتا ليس باليسير من أوقات القيادات، فبجانب الوظائف الأساسية للقيادات فإنهم يخصصوا جزءا من وقتهم للتعامل مع الصراع التنظيمي الذى أصبح ظاهرة دائمة تعايش المؤسسات، فهناك نسبة كبيرة من القيادات في مختلف المستويات التنظيمية يخصصون حوالى ٢٥% من أوقاتهم في إدارة الصراع التنظيمي، وأصبح التعامل مع الصراع التنظيمي من الواجبات الأساسية التي تضطلع بها القيادات في عملها اليومي(القهيوي:٢٠١٥،٢١٦)، حيث أن الصراع التنظيمي يعتبر أحد جوانب السلوك الإنساني في بيئة العمل، والتعرف على عوامل هذا الصراع في بيئة العمل يسهل عملية فهمه وتحليله، وبالتالي يسهل التعامل معه بأسلوب إيجابي وإدارته إدارة علمية بناءة.

ويواجه القائد الصراع التنظيمي في مؤسسته التربوية بطريقتين، تكون الأولى باشتراك القائد بالصراع التنظيمي مع أفراد المؤسسة حول سبل تحقيق الأهداف وتوزيع المسؤوليات، وتكون الثانية بقيام القائد بدور الوسيط في حل الصراع بين الأطراف المتصارعة، وفي ضوء هاتين الطريقتين فإن احتواء القائد للصراع التنظيمي يعد نقطة إيجابية لتحقيق الأهداف وتحويل الصراع إلى طاقة تدفع عجلة الإنتاج والتقدم إلى الأمام (حسين:٢٠٠٤،٨٧).

وهناك العديد من المهارات التي يقوم بها القادة لإدارة الصراع التنظيمي بين العاملين، للوصول إلى نتائج إيجابية، ومن هذه المهارات التعرف إلى مشاعر الآخرين، والتحلي بالصبر، والالتزام بالحياد والتركيز على المشكلة في حل الصراع، والمقدرة على إيجاد حلول ترضي جميع أطراف النزاع، والفهم الدقيق للمعاني، والتأكد من صحة المعلومات المتوفرة، وعدم الاعتماد على مصدر واحد للحصول على المعلومات (&Todd Mckeen.1992,p373).

وبذلك تعد إدارة الصراع داخل المؤسسات التربوية إحدى المهارات التي يجب أن تحيط بها القيادات، وتتعامل معها بحنكة نظراً لأهميتها في إدارة شؤون العاملين وخدمة مجتمع المؤسسة، ومعرفة القيادات بأساليب إدارة الصراع التنظيمي وميولهم الإيجابية تجاه التعامل مع مشكلات الصراع مهمة جدا للتعامل الصحيح مع ظاهرة الصراع، حيث أن ذلك ضمن التوقعات الطبيعية التي لابد أن تنشأ داخل المؤسسات التربوية، وتتعدد أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يتبعها القادة، وقد يعود هذا إلى موقف الصراع وطبيعته وإلى طبيعة الأفراد

المتصارعين، وليس هناك أسلوب مثالي لإدارة كل مواقف صراع، وإنما موقف الصراع هو الذى يفرض الأسلوب، فالأسلوب الأكثر ملائمة هو الأسلوب الذى يتناسب مع الموقف.

ثالثاً: أساليب إدارة الصراع التنظيمي بالمؤسسات التربوية:

هناك العديد من أساليب إدارة الصراع التنظيمي بين الأفراد بالمؤسسات التربوية، إلا أن معظم الكتاب والباحثين ركزوا على مجموعة من الأساليب، وإن اختلفت التسميات بعض الشي إلا أنه يمكن عرضها فيما يلي:

١- أسلوب التعاون:

يسمى بأسلوب الربح فلا يوجد به خسارة أحد الأطراف نتيجة لمكسب الآخر، حيث يهيئ مكسبا لكل أطرف الصراع ونتائج أفضل لجمع الأطراف ويتميز باهتمام كبير بالأفراد والأداء داخل المؤسسة، وتقوم به القيادات عندما تلمس ميل أطراف الصراع للتعاون فتشجعهم على الحل وتطلب منهم الجلوس لذلك الغرض، وتقوم القيادات بجهود واضحة لمعرفة أسباب الصراع مع كافة الأطراف ذوي العلاقة، وطرح بدائل الحل ومناقشتها مع هذه الأطراف حتى يتم علاج الأمر علاجا فعالا مقبولا من الجميع، بعد إتاحة الفرصة لجميع أطراف الصراع لعرض وجهات نظرها وبحث الاختلافات بينها، حيث ينصب النقاش على تحديد المشكلة وتحليلها، ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على قدرة القيادات على التدخل في الوقت المناسب، وجهد كبير من أجل إنجاحه لأنه يحتاج إلى تكامل كبير في وجهات النظر، ويكون هذا الأسلوب مناسبا في كثير من الحالات منها: عندما لا تعانى أطراف الصراع من ضغوط الوقت وتريد حلاً يحقق فائدة للجميع مع الاقتناع بأهمية المصالح المشتركة، عندما تكون القضايا والموضوعات استراتيجية، عندما يكون موضوع الصراع مهما لكل أطراف الصراع، عندما يراد التخلص من مشاعر السلبية التي تنشأ من خلال الصراع، عندما يراد الوصول إلى حل متكامل خاصة إن كان مصالح كلا الطرفين مهمة للطرف الآخر، عندما يراد معرفة مشاعر أطراف الصراع واتجاهاتها (مصطفى:٢٠٠٥، ٤٥٠).

وتتمثل النقطة الأساسية في هذا الأسلوب أن النجاح ما هو إلا عمل جماعي أكثر من أن يكون تصرفا فرديا، وغالبا ما يساعد التعاون في هذه الحالة أعضاء فريق العمل على تحقيق أفكارهم، ويتم من خلال هذا الأسلوب تشجيع الأطراف المختلفة على إحداث نوع من

التكامل بين حاجاتهم لما يحقق التكامل بينهم، ويؤدى إلى انخفاض مستوى الصراع في المؤسسة.

٢- أسلوب استخدام السلطة:

يتمثل هذا الأسلوب في عدم التعاون والحزم ويترجم بالربح والخسارة، ويخلق موقفا به طرف رابح وآخر خاسر أجبر على الخضوع لسلطة أقوى، ولا يحل الصراع غالبا بل يضغطه ويجعله كامنا تحت السطح أو تحت الرماد، وتلجأ القيادات لاستخدامه مستندة إلى قوة المركز وما تمتلكه من سلطات من خلال إجبار وتهديد الأطراف المتصارعة للامتثال لوجهات نظرها ومقترحاتها، وتتجاهل حاجات أطراف الصراع واتجاهاتها ولا تبحث عن أسباب الصراع ومعالجتها، بقدر ما تركز على إنهاء الصراع آخذه في الاعتبار مصالح المؤسسة والعمل بالدرجة الأولى أو مصلحة أحد الأطراف، فحينما يكون الصراع بين الزملاء قد يلجأ أحد أطراف الصراع إلى إقناع القائد بموقفه ومن ثم ممارسة الإجبار على الطرف الأخر، مما قد يزيد الصراع بين الأطراف المتصارعة ومع القائد نفسه، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في بعض الحالات منها: إذا كانت القضية طارئة وهناك حاجة للحسم واتخاذ قرارات سريعة، عندما يتضح للقائد أن الخلاف قائم لرغبة فرد أو مجموعة على مصلحة فرد أو مجموعة أخرى، عند الرغبة في تطبيق إجراءات غير مرغوبة وغير مستحسنة لدى البعض، في حالة تطبيق أنظمة أو قواعد جديدة ولا تلقى تأييد من الآخرين(الخشالى:٢٠٠٤،٧). وغالبا ما يلجأ إلى هذا الأسلوب القيادات الجديدة.

٣- أسلوب الحل الوسط:

يتميز هذا الأسلوب بمبدأ الأخذ والعطاء للوصول إلى حل وسط وبقدر معتدل من كل من الحزم والتعاون، ويسمح بوجود حل لمعظم الصراعات ولا ينتج طرفاً رابحاً وآخر خاسراً، وتتبنى القيادات موقفا وسطا بين التشدد والتعاون عندما لا تكون هناك أرضية مشتركة للتعاون، وتبحث بالتعاون مع أطراف الصراع عن تحقيق الرضا الجزئي للأطراف المتصارعة من خلال تقريب وجهات النظر بين أطراف الصراع، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في حالات منها: في مرحلة مبكرة من الصراع مثل التشخيص السريع للمشكلة، في حالة إذا تساوت قوة طرفي الصراع، في حالة الرغبة في الوصول إلى تسويه مؤقته للمسائل العالقة وحلول عاجلة

في حالة ضيق الوقت، ولا يكون فاعلاً في حالة وجود طرف قوى وآخر ضعيف لأن الجانب القوى سيعارض الحلول المطروحة(مصطفى: ٢٠٠٠، ٤٤٩).

٤- أسلوب المجاملة:

تتصرف القيادات كما لو كانت تعتقد أن الصراع سيزول بمرور الوقت وتدعو أطراف الصراع إلى التعاون محاولة تقليل التوتر، وتستخدم القيادات هذا الأسلوب عندما يكون الصراع طارئا لتتجنب لوم أي طرف من أطراف الصراع، وتضع ترضية أطراف الصراع نصب عينيها لتحتفظ معهم بعلاقات جيدة فتقبل وجهات نظرهم، وتسعى لاسترضائهم ولاسيما إذا كان الصراع غير ذي أهمية، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في حالات منها: عندما يكون الصراع أساسا قائما على اختلاف الصفات الشخصية للأطراف المتصارعة، عندما يكون الصراع حادا وتصل أمور الصراع إلى الذروة وهناك حالة لعمل نوع من التهدئة في الموقف، ولكن هذا الأسلوب يشجع الأطراف على إخفاء مشاعرهم لأن فاعليته قليلة في التعامل مع الكثير من المشاكل، وغير فعال إذا أعتقد أحد أطراف الصراع أن هناك نوعا من الانحياز أو المحسوبية في إدارة الصراع(العمايرة: ١٩٩٩، ٢٤٧).

٥- أسلوب التجنب:

يتمثل هذا الأسلوب في عدم التعاون وعدم الحزم ويترجم غالباً بتأجيل الصراع، فاهتمامات كل الأطراف لا تعتبر ولا تتابع وهناك اهتمام قليل بالأفراد والأداء داخل المؤسسة، ويقصد به عملية التهرب أو الانسحاب من إدارة الصراع، ويتضح ذلك عند القيادات عند إهمالها أو تجاهلها مواقف معينة في إدارة الصراع كمثل تجنب حضور اجتماعات معينة، وتستخدم القيادات هذا الأسلوب على أمل أن تتحسن المواقف من تلقاء نفسها بمرور الزمن، وللمحافظة على التجانس والهدوء النسبي للصرعات الموجودة في العمل ومنع تفشي الشعور الواضح بالغضب، ومن أجل تأجيل اتخاذ القرارات لحين توافر معلومات جديدة تفيد في حل المشاكل، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في حالات منها: المواقف التي تكون فيها مشكلة الصراع قليلة الأهمية ويسيرة بحيث لا تستحق التدخل وبذل الجهد من القائد، إذا كانت الأطراف المتصارعة قادرة على حل الصراع القائم بفاعلية، إذا كانت هناك أطرافا أخرى يمكنهم إدارة الصراع أفضل من القائد، إذا كانت مخاطر علاج الصراع أكبر من مكاسبة(الشريف وعبد العليم: مرجع سابق، ٢٧٣-٢٧٤). وغالبا ما يلجأ إلى هذا الأسلوب القيادات القديمة.

وبما أن القيادات في المؤسسات التربوية يمكنهم أن يستخدموا أحد هذه الأساليب السابقة لإدارة الصراع التنظيمي بين الأفراد، فعليهم أن يحددوا الأسلوب المناسب في ضوء النتائج التي يمكن أن تترتب على هذا الاختيار، مع العلم أن لكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع مزايا وعيوب مما يجعله يختلف باختلاف حالة الصراع.

منهج البحث:

استدعت طبيعة المشكلة استخدام المنهج الوصفي باعتباره منهجاً يركز على ما هو كائن أو ما ينبغي أن يكون إزاء ظاهرة من الظواهر التربوية، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، بما في ذلك عمليات التحليل والتفسير سعياً للوصول إلى تعميمات ذات معنى، وقد بدا ذلك واضحا في المحاور التي تناولها البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد، والبالغ عددهم (٧١) عضو هيئة تدريس وفق الإحصاءات الرسمية الصادرة من كلية التربية جامعة الملك خالد (السجلات الإلكترونية لكلية التربية،١٤٣٨).

وقد تم توزيع أداة البحث(استبانةً) على مجتمع البحث كافة، وتم استرداد (٤٤) استبانةً، بما نسبته تقريبًا(٦٢٪) من مجتمع البحث، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد البحث في ضوء متغيرات البحث الديموغرافية.

جدول (١) توزيع أفراد البحث وفقًا لمتغيرات البحث الديموغرافية

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
الرتبة العلمية	أستاذ	١٨	٤٠,٩
	أستاذ مشارك	١٩	٤٣,٢
	أستاذ مساعد	٧	١٥,٩
	المجموع	٤٤	١٠٠
الجنسية	سعودي	٢٨	٦٣,٦
	غير سعودي	١٦	٣٦,٤
	المجموع	٤٤	١٠٠

أداة البحث:

الخصائص السيكومترية لأداة البحث(الاستبانةً):

- **أولا: الثبات:**

استخدم الباحثان معاملات جتمان الستة Guttman's Lambda كمؤشر على ثبات الاستبانةً، حيث أنها تضم بداخلها معامل ألفا كرونباخ (لامدا ٣)، والتجزئة النصفية (لا مبدا ٤)، وبالتالي فهي أعم وأشمل، والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول (٢) معاملات ثبات عبارات واقع ممارسة القيادات الأكاديمية لإدارة الصراع التنظيمي

الأبعاد	معاملات جتمان الستة					
	١	٢	٣ معامل ألفا	٤ التجزئة النصفية	٥	٦
الجانب ككل	٠,٨٧	٠,٩٢	٠,٨٩	٠,٧٤	٠,٨٩	
أسلوب التعاون	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٩٣	٠,٩٤	٠,٩٧
أسلوب استخدام السلطة	٠,٦٠	٠,٧٥	٠,٧٠	٠,٦٨	٠,٧٤	٠,٨١
أسلوب الحل الوسط	٠,٧٧	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٣	٠,٨٩	٠,٩٢
أسلوب المجاملة	٠,٦٨	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٨٤
أسلوب التجنب	٠,٧٣	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٨

جدول (٣) معاملات ثبات عبارات مناسبة ممارسة القيادات الأكاديمية لإدارة الصراع التنظيمي

	معاملات جتمان الستة					
	١	٢	٣ معامل ألفا	٤ التجزئة النصفية	٥	٦
الجانب ككل	٠,٩٠	٠,٩٤	٠,٩٢	٠,٧٦	٠,٩٢	.
أسلوب التعاون	٠,٧٩	٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٩٣
أسلوب استخدام السلطة	٠,٧٧	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٨٨	٠,٩١	٠,٩٥
أسلوب الحل الوسط	٠,٧٨	٠,٩٢	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٨٩	٠,٩٢
أسلوب المجاملة	٠,٧٤	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٩
أسلوب التجنب	٠,٧٨	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٩٤

يتضح من الجدولين السابقين تمتع الاستبانةً بدرجة ثبات عالية، حيث أوضح (Caputo &Langher.2015) أن معامل الثبات يكون ممتازا إذا كان ٠,٩٠ فأكثر، وجيد

إذا كان بين ٠,٨٠، ٠,٩٠، ومقبول إذا كان بين ٠,٧٠، ٠,٨٠، ومشكوك فيه إذا كان بين ٠,٦٠، ٠,٧٠، وضعيف إذا كان أقل من ٠,٦.

وقد أوصي(Tang&Cui. 2012)، بالاعتماد على (لامدا ٢) نظرا لأنها أقل تحيزا تحت جميع الشروط. ومن الجدولين السابقين يتضح أن معامل الثبات للاستبانةً (الواقع، المناسبة)، والذي لا يتأثر بأي شرط كان ممتازا (٠،٩١٩، ٠،٩٤١).

ثانياً: الصدق:

استخدم الباحثان صدق المحكمين والاتساق الداخلي لحساب صدق الاستبانةً على النحو التالي:

(أ) صدق المحكمين: وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وهذا يعد نوع من أنواع الصدق الظاهري، وذلك للحكم على مدى تمثيل العبارات للبعد الذي وضعت لقياسه، ووضع نسب أتفاق بين المحكمين ٨٠% للعبارات التي تشملها الاستبانةً في صورته النهائية.

(ب) الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) معاملات ارتباط عبارات واقع ومناسبة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي (أسلوب التعاون) مع الدرجة الكلية للبعد

العبارات	معامل الارتباط مع الواقع	معامل الارتباط مع المناسبة
يعزز فكرة : أن الجميع في قارب واحد .	**٠,٩٤٤	**٠,٧٤٤
يهيئ مناخ لحل الصراع يسوده روح التعاون.	**٠,٨٩٥	**٠,٨٥٤
يلجأ إلى استشارة المختصين للتوصل إلى أفضل الوسائل لحل الصراع.	**٠,٩١٢	**٠,٨٩٦
يظهر اهتمامًا وتفهمًا متساويين لكل وجهات نظر أطراف الصراع .	**٠,٨٦١	**٠,٧٩٥
يعقد اجتماعات لمناقشة وجهات نظر أطراف الصراع .	**٠,٩٥٩	**٠,٨٦٨
يدرس الأسباب المؤدية إلى الصراع مع الأطراف المتصارعة .	**٠,٨٩٣	**٠,٩٠٣
يتعاون مع أطراف الصراع للوصول إلى حلول ترضى الجميع .	**٠,٩٤٤	**٠,٨٥٦

جدول (٥) معاملات ارتباط عبارات واقع ومناسبة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي (أسلوب استخدام السلطة) مع الدرجة الكلية للبعد

العبارات	معامل الارتباط مع الواقع	معامل الارتباط مع المناسبة
يضع مصلحة العمل في سلم الأولويات عند حل الصراع .	*٠,٢٦٦	**٠,٤٧٦
يتجاهل حاجات واتجاهات أطراف الصراع .	**٠,٦٢٠	**٠,٨٦١
يستخدم سلطاته لحل الصراع بالقوة .	**٠,٦٩١	**٠,٨٩٥
يتبع اللوائح التنظيمية في إدارة الصراع .	**٠,٤٣٧	**٠,٧٢٤
يطبق الإجراءات القانونية لحسم الصراع .	**٠,٧٣٠	**٠,٨٦١
يستخدم العقوبات لتتراجع الأطراف المتصارعة عن موقفها وتقدم تنازلات	**٠,٧٧٢	**٠,٨٩٤
يجبر أطراف الصراع على قبول وجهة نظره لحل الصراع أو الحد منه.	**٠,٦٢٤	**٠,٨٣٠

جدول (٦) معاملات ارتباط عبارات واقع ومناسبة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي (أسلوب الحل الوسط) مع الدرجة الكلية للبعد

العبارات	معامل الارتباط مع الواقع	معامل الارتباط مع المناسبة
يحاول أن يجد طريقًا للتوسط بين الأطراف المتصارعة .	**٠,٧٢٨	**٠,٨٢٢
يشجع سياسة الأخذ والعطاء للتوصل لحل الصراع.	**٠,٨٨٥	**٠,٨٥٥
يستخدم أسلوب المرونة لتكوين أرضية مشتركة لحسم الصراع .	**٠,٧٢٩	**٠,٨٧٧
يعتمد على التفاوض القائم على تقديم تنازلات من أطراف الصراع لحصول الاتفاق .	**٠,٥٧٥	**٠,٧٩٣
يسعى لتحقيق بعض رغبات كل أطراف الصراع قدر الإمكان	**٠,٨٣٤	**٠,٧٥٤
يقترح وجهات نظر متعدد تشمل حلولًا وبدائل تساعد في النهاية على تقريب وجهات نظر الأطراف المتصارعة .	**٠,٩٣٤	**٠,٧٩٧
يحاول التوصل إلى حل وسط فيه تسوية ترضى أطراف الصراع إلى حد كبير .	**٠,٨٧٢	**٠,٨٤٧

جدول (٧) معاملات ارتباط عبارات واقع ومناسبة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي (أسلوب المجاملة) مع الدرجة الكلية للبعد

العبارات	معامل الارتباط مع الواقع	معامل الارتباط مع المناسبة
يحاول المحافظة على علاقات جيدة مع جميع أطراف الصراع بغض النظر عن التوصل لحل الصراع من عدمه .	**٠,٦٨٦	**٠,٦٧٧
يحاول تهدئة مشاعر جميع أطراف الصراع ولو بدون إيجاد حل مناسب للصراع .	**٠,٦٧٧	**٠,٨٥٩
يستخدم عبارات فيها مجاملة كبيرة مع الأطراف المتصارعة لضبط النفس اللحظي .	**٠,٨١١	**٠,٧٣٢

يضع رغبات الأطراف المتصارعة في اعتباره الأول عند إدارة الصراع .	**٠,٧٦٢	**٠,٥٠٠
يظهر اهتمامًا بنقاط الاتفاق بين أطراف الصراع متغاضياً عن نقاط الاختلاف.	**٠,٨٠٤	**٠,٨٥٤
يجامل أطراف الصراع على حساب مصلحة العمل.	*٠,٢٢١	**٠,٧٥٥
يوائم قراراته مع توجهات الأطراف المتصارعة لتقليل التوتر.	**٠,٨٣٧	**٠,٧٩٧

جدول (٨) معاملات ارتباط عبارات واقع ومناسبة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي (أسلوب التجنب) مع الدرجة الكلية للبعد

العبارات	معامل الارتباط مع الواقع	معامل الارتباط مع المناسبة
يتجاهل الصراع على أمل أن يتحسن الموقف تلقائيًا .	**٠,٧٦٦	**٠,٨٤٢
يؤجل التعامل مع الصراع لحين توافر معلومات جديدة .	**٠,٦٧٤	**٠,٧٤٦
يبتعد عن الموضوعات المسببة للصراع .	**٠,٧٨٨	**٠,٧٨٠
يتغيب عن الاجتماعات التي تشمل أطرافاً متصارعة .	**٠,٨٧٨	**٠,٩٢٧
يتجنب جلب أية إزعاجات لنفسه .	*٠,٣٣١	**٠,٩٤٢
يتجنب اتخاذ موقف يزيد من حدة الصراع.	**٠,٧٤٧	**٠,٤٤٧
يترك مشاكل الصراع للأطراف المختلفة لتجد لها حلاً .	**٠,٧٦٦	**٠,٨٩٦

يتضح من جداول معاملات الارتباط السابقة وجود ارتباط جميع العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مما يعني اتساق العبارات مع أبعادها في قياس ما يقيسه البعد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان، معاملات جيتمان ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانةً، واختبار "ت" لعينة واحدة وتحليل التباين متعدد المتغيرات للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الثاني:

ما واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالدلأساليب إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد درجة الممارسة لكل عبارة وللأسلوب ككل كالتالي :

أولًا: أسلوب التعاون:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات أسلوب التعاون

الترتيب	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يعقد اجتماعات لمناقشة وجهات نظر أطراف الصراع .	٣,٥٥	١,٠٤	غالبا
٢	يظهر اهتمامًا وتفهمًا متساويين لكل وجهات نظر أطراف الصراع .	٣,٥٢	١,٠٩	غالبا
٣	يدرس الأسباب المؤدية إلى الصراع مع الأطراف المتصارعة .	٣,٣٦	١,١٢	أحيانا
٤	يهيئ مناخ لحل الصراع يسوده روح التعاون .	٣,٣٤	٠,٩٤	أحيانا
٥	يعزز فكرة : أن الجميع في قارب واحد .	٣,٢٢	١,١١	أحيانا
٦	يلجأ إلى استشارة المختصين للتوصل إلى أفضل الوسائل لحل الصراع.	٣,١٦	١,٣٣	أحيانا
٧	يتعاون مع أطراف الصراع للوصول إلى حلول ترضى الجميع .	٣,١٣	١,٠٠	أحيانا
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٣,٣٣)			أحيانا

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٣,٣٣) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن القيادات الأكاديمية يمارسون أحياناً أسلوب التعاون عند إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أفراد البحث، وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة كل من : ريفيلا (Revilla،١٩٨٤) وعبابنة (١٩٩٦) وحيدر (١٩٩٧) حيث كانت ممارسة أسلوب التعاون في إدارة الصراع التنظيمي ذات تقييم متأخر من وجهة نظر عينة تلك الدراسات، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من : هنكن وكيستون ودي (Henkin&Cistone&Dee،٢٠٠٠) والمـــــومني (٢٠٠٣) والخالـــــدي (٢٠٠٨) وعسيري (٢٠١٦) حيث كان هذا الأسلوب الأعلى تقييماً من حيث الممارسة ، وربما كان هذا التباين بين هذه الدراسات في تقدير ممارسة هذا الأسلوب ناتج عن الاختلاف في البيئة التنظيمية وثقافتها ومستوى العلاقات التبادلية والتعاونية بين أطراف هذه البيئة، كما يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٣,١٣_٣,٥٥) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (أحيانا) و (غالبا) من الممارسة من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات ممارسة ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من:

_ يلجأ إلى استشارة المختصين للتوصل إلى أفضل الوسائل لحل الصراع.

- يتعاون مع أطراف الصراع للوصول إلى حلول ترضي الجميع.

ثانيًا: أسلوب استخدام السلطة:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات أسلوب استخدام السلطة

الترتيب	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يضع مصلحة العمل في سلم الأولويات عند حل الصراع.	٤,٠٧	٠,٨٢	غالبا
٢	يتبع اللوائح التنظيمية في إدارة الصراع .	٣,٨٢	٠,٩٢	غالبا
٣	يطبق الإجراءات القانونية لحسم الصراع .	٣,٢٧	١,٠٠	أحيانا
٤	يتجاهل حاجات واتجاهات أطراف الصراع .	٢,٦٤	١,٠٦	أحيانا
٥	يستخدم سلطاته لحل الصراع بالقوة .	٢,٦٤	١,٢٨	أحيانا
٦	يجبر أطراف الصراع على قبول وجهة نظره لحل الصراع أو الحد منه.	٢,٥٧	٠,٩٥	نادرا
٧	يستخدم العقوبات لتتراجع الأطراف المتصارعة عن موقفها وتقدم تنازلات	٢,٥٠	١,٠٠	نادرا
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٣,٠٧)			أحيانا

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٣,٠٧) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن القيادات الأكاديمية يمارسون أحياناً أسلوب استخدام السلطة عند إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أفراد البحث، وكذلك يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٢,٥٠_٤,٠٧) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (نادرا) و (غالبا) من الممارسة من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات ممارسة ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من:

- يجبر أطراف الصراع على قبول وجهة نظره لحل الصراع أو الحد منه.

- يستخدم العقوبات لتتراجع الأطراف المتصارعة عن موقفها وتقدم تنازلات.

ثالثًا: أسلوب الحل الوسط:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(١١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات أسلوب الحل الوسط

الترتيب	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يقترح وجهات نظر متعدد تشمل حلولًا وبدائل تساعد في النهاية على تقريب وجهات نظر الأطراف المتصارعة .	٣,٥٢	١,١١	غالبا
٢	يحاول التوصل إلى حل وسط فيه تسوية ترضى أطراف الصراع إلى حد كبير .	٣,٥١	٠,٨٧	غالبا
٣	يستخدم أسلوب المرونة لتكوين أرضية مشتركة لحسم الصراع .	٣,٤٩	١,١٩	غالبا
٤	يشجع سياسة الأخذ والعطاء للتوصل لحل الصراع .	٣,٤٤	٠,٨٤	غالبا
٥	يحاول أن يجد طريقًا للتوسط بين الأطراف المتصارعة .	٣,٤٣	٠,٨٧	غالبا
٦	يسعى لتحقيق بعض رغبات كل أطراف الصراع قدر الإمكان	٣,٤١	١,٠٧	غالبا
٧	يعتمد على التفاوض القائم على تقديم تنازلات من أطراف الصراع لحصول الاتفاق .	٣,٣٦	٠,٩٧	أحيانا
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٣,٤٦)			غالبا

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٣,٤٦) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن القيادات الأكاديمية غالبًا ما يمارسون أسلوب الحل الوسط عند إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أفراد البحث، وكذلك يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٣,٣٦_٣,٥٢) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (أحيانا) و (غالبا) من الممارسة من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات ممارسة ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من:

- **يسعى لتحقيق بعض رغبات كل أطراف الصراع قدر الإمكان.**
- **يعتمد على التفاوض القائم على تقديم تنازلات من أطراف الصراع لحصول الاتفاق .**

رابعًا: أسلوب المجاملة:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(١٢) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات أسلوب المجاملة

الترتيب	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يحاول المحافظة على علاقات جيدة مع جميع أطراف الصراع بغض النظر عن التوصل لحل الصراع من عدمه.	٤,١٤	٠,٨٠	غالبا
٢	يستخدم عبارات فيها مجاملة كبيرة مع الأطراف المتصارعة لضبط النفس اللحظي .	٤,١٠	٠,٧٨	غالبا
٣	يحاول تهدئة مشاعر جميع أطراف الصراع ولو بدون إيجاد حل مناسب للصراع .	٣,٨٨	١,٠٤	غالبا
٤	يظهر اهتمامًا بنقاط الاتفاق بين أطراف الصراع متغاضياً عن نقاط الاختلاف.	٣,٤٨	٠,٨٥	غالبا
٥	يضع رغبات الأطراف المتصارعة في اعتباره الأول عند إدارة الصراع .	٣,٣٤	١,٠١	أحيانا
٦	يوائم قراراته مع توجهات الأطراف المتصارعة لتقليل التوتر.	٣,١٨	١,٠٢	أحيانا
٧	يجامل أطراف الصراع على حساب مصلحة العمل.	٢,٣٠	١,٠٣	نادرا
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٣,٤٩)			غالبا

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٣,٤٩) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن القيادات الأكاديمية غالبًا ما يمارسون أسلوب المجاملة عند إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أفراد البحث، وبهذه النتيجة يكون هذا الأسلوب هو أعلى الأساليب ممارسة من وجهة نظر أفراد البحث، وتفسر هذه النتيجة بميل القيادات الأكاديمية ربما إلى المحافظة على علاقات ودية مع جميع أعضاء هيئة التدريس خصوصًا أن بقاؤهم في مراكزهم الوظيفية محدود الزمن وعن انقضائه سيعودون إلى صف زملائهم أعضاء هيئة التدريس تاركين تلك المناصب ليشغلها غيرهم في دوران وظيفي معتاد، واتفقت هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة عسيري (٢٠١٦) حيث كان أسلوب المجاملة الأعلى تقييمًا من حيث الممارسة من وجهة نظر عينتها، ويتضح كذلك من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٢,٣٠_٤,١٤) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في

هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (نادرا) و (غالبا) من الممارسة من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات ممارسة ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ جاءت كل من :

- يوائم قراراته مع توجهات الأطراف المتصارعة لتقليل التوتر.

- يجامل أطراف الصراع على حساب مصلحة العمل.

خامسًا: أسلوب التجنب:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(١٣) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات أسلوب التجنب

الترتيب	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يبتعد عن الموضوعات المسببة للصراع .	٣,٤٨	١,٠٩	غالبا
٢	يتجنب اتخاذ موقف يزيد من حدة الصراع .	٣,٤٥	١,٠٠	غالبا
٣	يتجاهل الصراع على أمل أن يتحسن الموقف تلقائيًا.	٣,٠٠	١,٢٩	أحيانا
٤	يتجنب جلب أية إزعاجات لنفسه .	٢,٨٠	١,٣٧	أحيانا
٥	يؤجل التعامل مع الصراع لحين توافر معلومات جديدة .	٢,٧٧	١,١٦	أحيانا
٦	يترك مشاكل الصراع للأطراف المختلفة لتجد لها حلاً .	٢,٥٢	١,١٣	نادرا
٧	يتغيب عن الاجتماعات التي تشمل أطرافاً متصارعة.	٢,٢٣	١,١٠	نادرا
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٢,٨٩)			أحيانا

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٢,٨٩) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن القيادات الأكاديمية يمارسون أحيانًا أسلوب التجنب عند إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أفراد البحث، وبهذه النتيجة كان أسلوب التجنب من أقل الأساليب ممارسة من وجهة نظر أفرد البحث، ولعل هذا يُفسر بإيجابية القيادات الأكاديمية على أية حال في تعاطيهم مع الصراع التنظيمي وعدم تغافلهم عنه أو تجنبهم عن إدارته، وهنا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هنكن وكيستون ودي (Henkin&Cistone&Dee،٢٠٠٠) ودراسة عسيري (٢٠١٦)؛ حيث أشارت نتائجهما

إلى أن أسلوب التجنب كان من أقل الأساليب ممارسةً من قبل القيادات من وجهة نظر عينة الدراستين، كما يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٢,٢٣_٣,٤٨) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (نادرا) و (غالبا) من الممارسة من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات ممارسة ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من :

- يترك مشاكل الصراع للأطراف المختلفة لتجد لها حلاً .

- يتغيب عن الاجتماعات التي تشمل أطرافاً متصارعة .

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد البحث حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي تُعزَى لمتغيرات(الرتبة العلمية، الجنسية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان تحليل التباين، واختبار"ت"، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين للفروق في استجابات أفراد البحث لواقع ممارسة إدارة الصراع التنظيمي في ضوء الرتبة العلمية

المتغيرات التابعة ومصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
أسلوب التعاون	بين المجموعات	٦,٢٤	٢,٠٠	٣,١٢	٣,٥٦	٠,٠٤
	داخل المجموعات	٣٥,٩٢	٤١,٠٠	٠,٨٨		
أسلوب استخدام السلطة	بين المجموعات	١,٣٣	٢,٠٠	٠,٦٧	١,٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤,٢٨	٤١,٠٠	٠,٣٥		
أسلوب الحل الوسط	بين المجموعات	١,٨٤	٢,٠٠	٠,٩٢	١,٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤,٥٦	٤١,٠٠	٠,٦٠		
أسلوب المجاملة	بين المجموعات	٢,٩٦	٢,٠٠	١,٤٨	٤,٣٠	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١٤,١٢	٤١,٠٠	٠,٣٤		
أسلوب التجنب	بين المجموعات	٢,٦٨	٢,٠٠	١,٣٤	١,٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨,٧٦	٤١,٠٠	٠,٧٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في تقييم واقع ممارسة أسلوب التعاون وأسلوب المجاملة ترجع للرتبة العلمية، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحثان المقارنات المتعددة للمتوسطات باستخدام LSD، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) المقارنات المتعددة للفروق في أسلوبي التعاون والمجاملة في ضوء الرتبة العلمية

المتغيرات التابعة	مصدر الفروق		فروق المتوسط	الدلالة
أسلوب التعاون	استاذ	أستاذ مشارك	-.٨٠٥٧٦*	٠,٠١
		أستاذ مساعد	-٠,٦٢	غير دال
	أستاذ مشارك	استاذ	.٨٠٥٧٦*	٠,٠١
		أستاذ مساعد	٠,١٩	غير دال
	أستاذ مساعد	استاذ	٠,٦٢	غير دال
		أستاذ مشارك	-٠,١٩	غير دال
أسلوب المجاملة	استاذ	أستاذ مشارك	-.٤٥٢٨٠*	٠,٠٢
		أستاذ مساعد	٠,١٩	غير دال
	أستاذ مشارك	استاذ	.٤٥٢٨٠*	٠,٠٢
		أستاذ مساعد	.٦٤٥٥٤*	٠,٠٢
	أستاذ مساعد	استاذ	-٠,١٩	غير دال
		أستاذ مشارك	-.٦٤٥٥٤*	٠,٠٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في واقع ممارسة أسلوبي التعاون والمجاملة بين الأساتذة والأساتذة المشاركين لصالح الأساتذة المشاركين، ووجود فروق بين الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين في واقع أسلوب المجاملة لصالح الأساتذة المشاركين.

وتفسر هذه النتيجة بأن هذه الشريحة من أعضاء هيئة التدريس ربما هي الأكثر قربًا من القيادات الأكاديمية وبالتالي ازدادت قدرتها على التقييم والتمييز بين الأساليب المختلفة لإدارة الصراع التنظيمي ، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبابنة (١٩٩٦) من نتائج حيث أكدت وجود فروق في تقييم واقع ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تبعًا للاختلاف في متغير الرتبة التعليمية .

جدول (١٦) الفروق في تقييم واقع ممارسة إدارة الصراع التنظيمي في ضوء الجنسية

المتغيرات التابعة	الجنسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أسلوب التعاون	سعودي	٢٨,٠٠	٣,٧٣	١,١٤	١،٤٨	غير دالة
	غير سعودي	١٦,٠٠	٣,٢٨	٠,٥٧		
أسلوب استخدام السلطة	سعودي	٢٨,٠٠	٣,٠٧	٠,٦١	صفر	غير دالة
	غير سعودي	١٦,٠٠	٣,٠٧	٠,٦٠		
أسلوب الحل الوسط	سعودي	٢٨,٠٠	٣,٥٤	٠,٨٠	٠،١٠٨	غير دالة
	غير سعودي	١٦,٠٠	٣,٥١	٠,٧٨		
أسلوب المجاملة	سعودي	٢٨,٠٠	٣,٤٦	٠,٦٧	٠،٥٥٧	غير دالة
	غير سعودي	١٦,٠٠	٣,٣٥	٠,٥٨		
أسلوب التجنب	سعودي	٢٨,٠٠	٢,٩٣	٠,٩٣	٠،٣٦٣	غير دالة
	غير سعودي	١٦,٠٠	٢,٨٣	٠,٧٣		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين السعوديين وغير السعوديين في تقييم واقع ممارسة إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية

السؤال الرابع:

ما الأساليب المناسبة لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد درجة المناسبة لكل عبارة وللأسلوب ككل كالتالي :

أولًا: أسلوب التعاون:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(١٧) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة المناسبة لعبارات أسلوب التعاون

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المناسبة
١	يهيئ مناخ لحل الصراع يسوده روح التعاون .	٤,٥٩	٠,٥٨	مناسب بدرجة كبيرة
٢	يدرس الأسباب المؤدية إلى الصراع مع الأطراف المتصارعة .	٤,٥٥	٠,٧٩	مناسب بدرجة كبيرة
٣	يعزز فكرة : أن الجميع في قارب واحد .	٤,٥٢	٠,٧٦	مناسب بدرجة كبيرة
٤	يلجأ إلى استشارة المختصين للتوصل إلى أفضل الوسائل لحل الصراع.	٤,٤٨	٠,٧٣	مناسب بدرجة كبيرة
٥	يتعاون مع أطراف الصراع للوصول إلى حلول ترضي الجميع .	٤,٤٨	٠,٧٠	مناسب بدرجة كبيرة
٦	يظهر اهتمامًا وتفهمًا متساويين لكل وجهات نظر أطراف الصراع .	٤,٤٣	١,٠٠	مناسب بدرجة كبيرة
٧	يعقد اجتماعات لمناقشة وجهات نظر أطراف الصراع .	٤,٤٣	٠,٧٩	مناسب بدرجة كبيرة
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٤,٥٠)			مناسب بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٤,٥٠) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن أفراد البحث يرون أن استخدام أسلوب التعاون مناسب بدرجة كبيرة لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية، وهو بهذه النتيجة كان الأعلى من

حيث تقييم درجة مناسبته لإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أفراد البحث، ولعل ذلك نتيجة لإدراكهم أهمية تعاون القيادات الأكاديمية معهم لحل الصراعات التنظيمية التي تنشأ بينهم أثناء العمل الأكاديمي والأثر الإيجابي الذي يتركه ذلك التعاون على مخرجات الصراع التنظيمي، هذا بالإضافة إلى شعورهم بقدرة القيادات الأكاديمية وما يمتلكونه من خبرات وصلاحيات كافية لتوجيه هذه الصراعات نحو الاتجاه الصحيح والمفيد لكل الأطراف وللمؤسسة بشكل عام، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة هنكن وكيستون ودي (Henkin&Cistone&Dee،٢٠٠٠) حيث كان أسلوب التعاون الأعلى مناسبة لإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر عينة البحث ، وكذلك يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٤,٥٩_٤,٤٣) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ضمن درجة (مناسبة بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد البحث.

ثانيًا: أسلوب استخدام السلطة:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(١٨) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة المناسبة لعبارات أسلوب استخدام السلطة

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المناسبة
١	يضع مصلحة العمل في سلم الأولويات عند حل الصراع .	٤,١٦	٠,٨٩	مناسب
٢	يتبع اللوائح التنظيمية في إدارة الصراع .	٣,٩٨	٠,٩٠	مناسب
٣	يطبق الإجراءات القانونية لحسم الصراع .	٣,٦٤	١,١٦	مناسب
٤	يستخدم العقوبات لتتراجع الأطراف المتصارعة عن موقفها وتقدم تنازلات	٣,١٦	١,٣٦	مناسب إلى حد ما
٥	يجبر أطراف الصراع على قبول وجهة نظره لحل الصراع أو الحد منه.	٢,٨٦	١,٥٦	مناسب إلى حد ما
٦	يستخدم سلطاته لحل الصراع بالقوة .	٢,٦٦	١,٦٤	مناسب إلى حد ما
٧	يتجاهل حاجات واتجاهات أطراف الصراع .	٢,٥٨	١,٦٣	غير مناسب إلى حد ما
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب:(٣,٢٩)			مناسب إلى حد ما

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٣,٢٩) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن أفراد البحث يرون أن استخدام أسلوب استخدام السلطة مناسب إلى حد ما لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية، وكذلك يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٢,٥٨_٤,١٦) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (غير مناسب إلى حد ما) و (مناسب) من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات مناسبة لإدارة الصراع التنظيمي ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من :

- يستخدم سلطاته لحل الصراع بالقوة .

- يتجاهل حاجات واتجاهات أطراف الصراع .

ثالثًا: أسلوب الحل الوسط:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(١٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة المناسبة لعبارات أسلوب الحل الوسط

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المناسبة
١	يقترح وجهات نظر متعدد تشمل حلولًا وبدائل تساعد في النهاية على تقريب وجهات نظر الأطراف المتصارعة .	٤,٥٠	٠,٧٠	مناسب بدرجة كبيرة
٢	يستخدم أسلوب المرونة لتكوين أرضية مشتركة لحسم الصراع .	٤,٤٨	٠,٨٢	مناسب بدرجة كبيرة
٣	يحاول التوصل إلى حل وسط فيه تسوية ترضى أطراف الصراع إلى حد كبير .	٤,٤٨	٠,٧٠	مناسب بدرجة كبيرة
٤	يحاول أن يجد طريقًا للتوسط بين الأطراف المتصارعة .	٤,٤٥	٠,٧٣	مناسب بدرجة كبيرة
٥	يشجع سياسة الأخذ والعطاء للتوصل لحل الصراع .	٤,٤٣	٠,٧٦	مناسب بدرجة كبيرة
٦	يسعى لتحقيق بعض رغبات كل أطراف الصراع قدر الإمكان	٤,١٨	٠,٨٥	مناسب
٧	يعتمد على التفاوض القائم على تقديم تنازلات من أطراف الصراع لحصول الاتفاق .	٤,١١	٠,٩٧	مناسب
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٤,٣٨)			مناسب بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٤,٣٨) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن أفراد البحث يرون أن استخدام أسلوب الحل الوسط مناسب بدرجة كبيرة لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية، وكذلك يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٤,١١_٤,٥٠) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (مناسب) و (مناسب بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات مناسبة لإدارة الصراع التنظيمي ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من:

- يسعى لتحقيق بعض رغبات كل أطراف الصراع قدر الإمكان.

- يعتمد على التفاوض القائم على تقديم تنازلات من أطراف الصراع لحصول الاتفاق .

رابعًا: أسلوب المجاملة:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(٢٠) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة المناسبة لعبارات أسلوب المجاملة

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المناسبة
١	يستخدم عبارات فيها مجاملة كبيرة مع الأطراف المتصارعة لضبط النفس اللحظي .	٣,٤٣	١,٠٧	مناسب
٢	يحاول المحافظة على علاقات جيدة مع جميع أطراف الصراع بغض النظر عن التوصل لحل الصراع من عدمه .	٣,٣٢	١,٣١	مناسب إلى حد ما
٣	يظهر اهتمامًا بنقاط الاتفاق بين أطراف الصراع متغاضياً عن نقاط الاختلاف.	٣,٢٣	١,٢١	مناسب إلى حد ما
٤	يوائم قراراته مع توجهات الأطراف المتصارعة لتقليل التوتر.	٣,٢٠	١,٢١	مناسب إلى حد ما
٥	يضع رغبات الأطراف المتصارعة في اعتباره الأول عند إدارة الصراع .	٣,١١	١,٠٥	مناسب إلى حد ما
٦	يحاول تهدئة مشاعر جميع أطراف الصراع ولو بدون إيجاد حل مناسب للصراع.	٢,٥٧	١,٣٦	غير مناسب إلى حد ما
٧	يجامل أطراف الصراع على حساب مصلحة العمل.	١,٦	١,٥٦	غير مناسب تماما
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٢,٩٢)			غير مناسب إلى حد ما

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٢,٩٢) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن أفراد البحث يرون أن استخدام أسلوب المجاملة غير مناسب إلى حد ما لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية، وكذلك يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (١,٦_٣,٤٣) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (غير مناسب تماما) و (مناسب) من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات مناسبة لإدارة الصراع التنظيمي ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من:

- يحاول تهدئة مشاعر جميع أطراف الصراع ولو بدون إيجاد حل مناسب للصراع.

- يجامل أطراف الصراع على حساب مصلحة العمل.

خامسًا: أسلوب التجنب:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب كالتالي:

جدول(٢١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة المناسبة لعبارات أسلوب التجنب

الترتيب	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المناسبة
١	يتجنب اتخاذ موقف يزيد من حدة الصراع .	٣,٥٦	١,١٢	مناسب
٢	يؤجل التعامل مع الصراع لحين توافر معلومات جديدة .	٣,٤٣	١,٠٢	مناسب
٣	يبتعد عن الموضوعات المسببة للصراع .	٢,٦٤	١,٣٥	مناسب إلى حد ما
٤	يتجاهل الصراع على أمل أن يتحسن الموقف تلقائيًا .	٢,٢٠	١,٤٢	غير مناسب إلى حد ما
٥	يترك مشاكل الصراع للأطراف المختلفة لتجد لها حلاً .	٢,١٧	١,٥٢	غير مناسب إلى حد ما
٦	يتغيب عن الاجتماعات التي تشمل أطرافاً متصارعة .	٢,١٥	١,٤٨	غير مناسب إلى حد ما
٧	يتجنب جلب أية إزعاجات لنفسه .	٢,٠١	١,٥١	غير مناسب إلى حد ما
	المتوسط الحسابي العام للأسلوب: (٢,٥٩)			غير مناسب إلى حد ما

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة أفراد البحث لعبارات هذا الأسلوب بلغ (٢,٥٩) من أصل (٥) درجات، وهذا يُشير إلى أن أفراد البحث يرون أن استخدام أسلوب التجنب غير

مناسب إلى حد ما لإدارة الصراع التنظيمي من قبل القيادات الأكاديمية، وبهذه النتيجة كان هذا الأسلوب هو الأقل مناسبة من بين بقية الأساليب لإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أفراد البحث، ربما لما يعتقدونه من تأثير سلبي لهذا الأسلوب على البيئة العملية وعلى النتائج التنظيمية وعلى العلاقات الشخصية داخل القسم والكلية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة هنكن وكيستون ودي (Henkin&Cistone&Dee،٢٠٠٠) حيث كان هذا الأسلوب أقل الأساليب تفضيلاً لإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر عينة الدراسة، وكذلك يتضح من الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث حول عبارات هذا الأسلوب تراوحت ما بين (٢,٠١_٣,٥٦) درجة من أصل (٥) درجات، وهذا يدل على أن كل العبارات المضمنة في هذا الأسلوب تقع ما بين درجتي (غير مناسب إلى حد ما) و (مناسب) من وجهة نظر أفراد البحث، ومن بين أقل العبارات مناسبة لإدارة الصراع التنظيمي ضمن هذا الأسلوب من وجهة نظر أفراد البحث؛ جاءت كل من :

- يتغيب عن الاجتماعات التي تشمل أطرافاً متصارعة .
- يتجنب جلب أية إزعاجات لنفسه .

ملخص النتائج:

١- أن أعلى أساليب إدارة الصراع التنظيمي ممارسة من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أسلوب المجاملة، يليه أسلوب الحل الوسط، ثم أسلوب التعاون، في حين جاء أسلوب استخدام السلطة ويتبعه أسلوب التجنب الأقل ممارسة من وجهة نظرهم.

٢- وجود فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد البحث حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي تعود للاختلاف في متغير الرتبة العلمية لصالح الأساتذة المشاركون فيما يخص أسلوبي التعاون والمجاملة بخلاف الأساليب الأخرى، فيما لم توجد فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد البحث حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد لأساليب إدارة الصراع التنظيمي تعود للاختلاف في متغيرات: الجنسية.

٣- أن أعلى أساليب إدارة الصراع التنظيمي مناسبةً للاستخدام من قبل القيادات الأكاديمية بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أسلوب التعاون،

يليه أسلوب الحل الوسط، ثم أسلوب استخدام السلطة، في حين جاء أسلوب المجاملة ويتبعه أسلوب التجنب الأقل مناسبة من وجهة نظرهم.

التوصيات:

١- تثقيف المجتمع الأكاديمي بالحالة الصحية التي يخلفها الصراع التنظيمي الإيجابي في بيئة العمل ومنها دفع الجميع نحو التنافس المحمود .

٢- توجيه القيادات الأكاديمية إلى ضرورة تبني منهج الشفافية والحيادية عند إدارة الصراع التنظيمي.

٣- تأهيل القيادات الأكاديمية بمختلف الوسائل المناسبة وتزويدهم بمهارات إدارة الصراع التنظيمي مع إعطاء قيمة عليا لأسلوب التعاون كأحد الأساليب المناسبة لذلك بحسب ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة.

٤- تأهيل أعضاء هيئة التدريس على كيفية الاستثمار الأمثل لحالات الصراع التنظيمي الذي تتشكل بينهم بشكل طبيعي؛ وذلك من خلال ورش العمل والبرامج التدريبية واللقاءات المفتوحة .

المقترحات:

١- إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر ممثلة للكليات الأخرى في نفس الجامعة مع التعرف على أثر متغير الكلية على أساليب إدارة الصراع التنظيمي.

٢- إجراء دراسات مماثلة للتعرف على أثر أساليب إدارة الصراع التنظيمي على الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.

٣- إجراء دراسات مماثلة على كليات أهلية ربحية مع دراسة الفروق بينها وبين الحكومية في أساليب إدارة الصراع التنظيمي.

المراجع والهوامش العربية

١- فاروق عبده فليه، السيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٥): "**السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**"، عمان- الأردن، دار المسيرة.

٢- زياد المعشر (٢٠٠٥): "**الصراع التنظيمي دراسة تطبيقية لاتجاهات المرؤوسين نحو أساليب إدارة الصراع في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب بالأردن**"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجزء الثاني، العدد الأول، الأردن.

٣- عمر الشريف، أسامة عبد العليم (٢٠٠٩): "**المداخل الإدارية الحديثة في التعليم**"، عمان- الأردن، دار المناهج.

٤- محمد الصيرفي (٢٠٠٧):"**السلوك الإداري: العلاقات الإنسانية**"، الإسكندرية- مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٥- المملكة العربية السعودية، جامعة الملك خالد، الموقع الإلكتروني لكلية التربية، عن الكلية.
-http:// education.kku.edu.sa

٦ – محمود العميان (٢٠٠٢):"**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**"، عمان- الأردن، دار وائل للنشر.

٧- ناصر محمد العديلي (١٩٩٥):"**السلوك الإنساني والتنظيمي: منظور كلى مقارن**"، الرياض- المملكة العربية السعودية، منشورات معهد الإدارة العامة.

٨- سوزان محمد المهدي، حسام إسماعيل هيبة (٢٠٠٠): "**استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية**"، مجلة كلية التربية- التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس- مصر، الجزء الرابع، العدد الرابع والعشرون، القاهرة.

٩- عبد الحميد كشلاف (٢٠٠٩): "**مفهوم الصراع وطبيعته**".
- http:// hrdiscussion.com/hr3919.htm1

١٠- أحمد زكى بدوى (١٩٩٣): "**معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**"، بيروت- لبنان، مكتبة لبنان.

١١- عادل الجندي (١٩٩٨): "**استراتيجية إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث التغيير والتطوير داخل النظام المدرسي**"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الثاني، العدد الثاني والعشرون، القاهرة- مصر، مكتبة زهراء الشرق.

١٢- سعيد محمد عبابنة (١٩٩٦):" **أساليب إدارة الصراع في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٣- عاطف القرعان (١٩٩٦):"**إدارة الصراع: دراسة استطلاعية لآراء المرؤوسين لأساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديريهم ونتائجها الإيجابية في الدوائر الحكومية في محافظات شمال الأردن**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٤- معالي فهمي حيدر(١٩٩٧): "**إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات المصرية: دراسة تحليلية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.

١٥- واصل جميل المومني(٢٠٠٣): "**علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العربية، الأردن.

١٦- أحمد الخالدي(٢٠٠٨ م) : "أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٧- مفرح على عسيري(٢٠١٦): "**أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى قادة المدارس الثانوية بأبها: دراسة ميدانية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

١٨- القرآن الكريم: **سورة هود**، الآية (١١٨).

١٩- يحي موسى صفحي(٢٠١١) "**الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي بالمنظمات الخاصة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الافتراضية، المملكة المتحدة.

٢٠- عطية مصلح، عودة مشارقة (٢٠١٦): "**الصراع التنظيمي وتأثيره على أداء الموظفين العموميين في المؤسسات الحكومية الفلسطينية**"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية، المجلد الثاني، العدد الخامس، فلسطين.

٢١- كامل محمد المغربي (٢٠٠٤): "**السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**"، عمان- الأردن، دار الفكر.

٢٢- حسين عارف (٢٠٠١): "**السلوك التنظيمي**"، عمان- الأردن، دار يافا.

٢٣- محمد قاسم القريوتي (٢٠٠٣):"**السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**"، ط ٤، عمان- الأردن ، دار الشروق.

٢٤- خليل محمد الشماع، خضير كاظم حمود (٢٠٠٧):"**نظرية المنظمة**"، عمان- الأردن، دار المسيرة.

٢٥- أمل محمود العبيدي (٢٠٠٨): "**استراتيجية الصراع التنظيمي وإمكانية تحقيق أهداف المنظمة**"، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد التاسع والستون، العراق.

٢٦- ليث عبد الله القهيوي (٢٠١٥): "**أثر أنماط الصراع على التمكين التنظيمي للعاملين في شركة الفوسفات الأردنية**"، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، الأردن.

٢٧- سلامة عبدالعظيم حسين (٢٠٠٤): "**اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفاعلة**"، عمان- الأردن، دار الفكر.

٢٨- يوسف مصطفى (٢٠٠٥): "**الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**"، عمان- الأردن، دار الفكر العربي.

٢٩- شاكر الخشالى (٢٠٠٤): "**استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وأثرها على احساس العاملين بفعالية الإدارة وحدة وايجابية الصراع: دراسة ميدانية على عينة من الشركات الصناعية في الأردن**"، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، المجلد السابع، العدد الأول، الأردن.

٣٠- أحمد مصطفى (٢٠٠٠): "**إدارة السلوك التنظيمي رؤية معاصرة**"، القاهرة- مصر، دار النهضة العربية.

٣١- محمد العمايرة (١٩٩٩): "**مبادئ الإدارة المدرسية**"، عمان- الأردن، دار المسيرة.

٣٢- السجلات الإلكترونية لكلية التربية(١٤٣٨)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

المراجع والهوامش الاجنبية

1-Carter,McNamara.(2008): "Basics of ConflictManagement", available online at this site: http://managementthelp.org/intrpsnl/basics.htm. -

2- Greenberg, J., & Baron, R. A(2003): "Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work", (8thed), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

3-David,Thenuwara Gamage.(2006): "Professional development for leaders and managers of self – governing schools", available online at this site: http://books.google.com.eg/books?=LZrwcgdgFQQ&printsec=frontcover#PPA259.M1.

4-Revilla,Vincenne Maria(1984): "Conflict Management Styles of Men and woman administrators in Higher Education", Dissertation Abstract International, 54 , 06.

5-Oloughlin ,Linda Jean(1993): "Astudy of the Iimpact of Conflict management Training on Perceived Conflict – Handing style", Dissertation Abstract International . 53 , - A .

6-Henkin, A.B. &Cistone , P.J.&Dee,J(2000): " Conflict Managemenet Strategies of Principals in site – based managed Schools", Journal of Educational Adwinistratio ,U.S.A.

7-Nevzat, Mirzeoglu (2007) : " Conflict and Management: A Study at Schools of Physical Education and Sport in Turkey", SPRING, Vol. 43, No.2. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED503760

8- Rogers, B (2006) : "Organizational Behavior Management: A Whole-School Approach", Paul Chapman Publishing Ltd, Victoria, Australia.

9- Rahim, M Afzalur. (2001) : "Managing Conflict in Organizations" ,Third Edition, Quorum Books, Westport, Connecticut. London.

10- Agwu, Okechukwa. (2013) : " Conflict Management and Employees Performance in Julios Berger Nigeria PLC", Bonny Island, International Journal of Academic Research Management, Vol. 2, No. 4.

11- Todd,h&Mckeen,J (1992): "Supervision First Line Management",(5thed) Boston: R. Donnelly & Sons ,Inc.

12-Caputo, A &Langher, V (2015): "Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers", *Journal of Psycho-educational Assessment*, Vol. 33(3) 210 – 222.

13-Tang, W., Cui, Y. (2012): "A Simulation Study for Comparing Three Lower Bounds to Reliability", *Psychometrika*, 70(1), 123-133.

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة *التربوية*
***

" واقع تنفيذ مناهج العلوم المطورة للصفوف الرابع و الخامس والسادس لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن"

إعـــــداد

أ/ إيهاب على موسى فتيحه

مُقيِّم بوحدة جودة التعليم والمساءلة–وزارة التربية والتعليم – الأردن

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص

هدف البحث إلى تعرف مدى التطابق بين مناهج العلوم المنفذ في الصف الرابع والخامس والسادس لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن مع المنهج الموصى به، إضافة إلى تَعرف صعوبات تنفيذ المنهج.

ولأجل ذلك أُعدت استبانة لملاحظة واقع تنفيذ المنهج، وتم إعداد أسئلة مقابلة تتضمن عددا من الأسئلة لتعرف الصعوبات التي يواجها المعلمون أثناء تنفيذ المنهج،وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية؛حيث اختيرت إثنتين وأربعين مدرسة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية في مرحلة التعليم الأساسي، وتم التأكد من صدق بناء الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من بينهم خبير في مناهج العلوم؛وعدد من المشرفين التربويين، والمعلمين وفي ضوء الملاحظات والتوجهات التي وردت التعديل الاستبانة.

وللحصول على نتائج الدراسة تم استخدام النسب المئوية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) حيث أشارت نتائج الدراسة على أن مجالي (التهيئة، وبيئة التعلم) تحققا بمستوى ممتاز، وجاءت مجالات (التخطيط، التنفيذ، التوسع، التقويم، مواد التدريس المساعدة) بمستوى تحقق جيد جدا، بينما جاء الجانب العملي بمستوى تحقق جيد، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في تنفيذ المنهج ، وباختلاف الصفوف، وكشفت الدراسة عن عدد من الصعوبات لتنفيذ منهج العلوم تمثلت بعدم توافر بعض مصادر التعلم والأدوات ، إضافة إلى طول المنهج الدراسي.

الكلمات الدالة: المنهاج الموصى به، المنهاج المنفذ، منهج العلوم المطور، التعليم الأساسي.

المقدمة:

يمتاز القرن الحادي والعشرين بتغيرات وتطورات متسارعة في جميع مناحي الحياة الإنسانية، والوسيلة الوحيدة التي تمكن الناس من مواجهة هذه التغيرات والتطورات هي التعليم(Hadhod,2004)، وتقوم معظم الدول باستثمار الأموال لإعداد القوى العاملة المثقفة علمياً، وأصبح السباق بين الدول المتقدمة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بإيجاد القوى العاملة المثقفة علمياً وتكنولوجياً، فأصبح إيجاد مواطن مثقف علمياً هو من أهداف تدريس العلوم في جميع مراحل التعليم.

ويفرض اقتصاد المعرفة العالمي نفسه بقوة على الساحة العالمية والإقليمية والمحلية، ولمواجهة التحديات المترتبة عليه، كونه يتطلب موارد بشرية مؤهلة تتصف بمزايا رئيسة أبرزها: التميز بمستوى عال من التعليم والتدريب، وإعادة التدريب وفق المستجدات، والدرجة العالية من التمكن، والحرص على النمو المهني والتعلم الذاتي المستمر، والقدرة على التواصل والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات، إضافة إلى المرونة والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى، والتعامل مع الحاسوب وتوظيف التقنية بنجاح، ونقل التعليم من الاهتمام بالكم إلى الكيف، وتحويل الطالب من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها.

والمناهج الدراسية تشكل محورا رئيسا لضمان جودة التعليم، فينبغي عند وضع المناهج الأخذ بعين الاعتبار تحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة وبين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية من جهة أخرى، وضرورة ربط المناهج بالبيئة المحلية (دروزة، ٢٠٠٠).

وللمناهج الدراسية أبعاد مختلفة ومستويات عدة منها: المنهج المثالي، و المقصود، و المنفذ، و المنجز، و الخبروي، و لقد أشار جراندي (Grundy,1990) وكورنبلاث (Cornbleth،١٩٩٠) إلى أن المنهج الدراسي الموصى به أو المقصود (Intended Curriculum) هو عبارة عن الملامح الأساسية والأهداف العامة والخطوط العريضة للمنهج، والتي يحددها خبراء التربية والتعليم في الدولة، وأن المنهج المنفذ (implementation Curriculum) يشير إلى التدريس والتعلم الحقيقي الذي يتم في كل غرفة صفية، فهو عبارة عن المنهج الذي ينفذه المعلم من المنهج الموصى به، وهذا التنفيذ

يتأثر بخبرة المعلم ومستواه وثقافته ومستوى تقبله للمنهج ذاته، فقد لا ينفذ المعلم جميع خطة المنهج الموصى به والمكلف بتنفيذها، وهناك أيضا المنهج المنجز Achieved) (curriculum وهو ما يكتسبه الطلاب من المنهج الموصى بهو المنفذ.وأخيرا المنهج الخفي أو المستتر curriculum) (Hiddenالذي له تعريفات متعددة يمكن إيجازها بأنه كل ما يكتسبه الطلاب في المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات، لم تكن ضمن أهداف وخطة المنهج الموصى به.(Cornbleth,1990,١٩٧٨) ,Grundy

وأشار جلاتثورن (Glatthorn,2012) إلى المنهج الموصى به (Recommended Curriculum) هو جملة النوايا والتوجهات والاختيارات والسياسات التي يختارها ويوجه إليها أصحاب المصلحة والشركاء وصناع القرار ليلتزم بها عند تحرير وثائق المنهج، وهو جملة السياسات التي يصرح بها ويوجه إليها شفويا أو كتابيا دون أن تكون مكتوبة في وثيقة واحدة منظمة ومبوبة.

والمنهج الرسمي (Formal Curriculum)وفقا لجودلاد (Goodlad,1984)عبارة عن المنهج الذي تتبناه أو تعتمده أو تضعه السلطات الرسمية ذات الاختصاص في سياق الإجابة عن السؤال" ما الذي يتعين فعلا تعليمه للناشئة في المدارس الحكومية؟" وهو بمعنى آخر المنهج المثالي بعد الترشيد بمراعاة حقائق السياق وحدود الموارد والتوازنات بين تأثير كافة المتدخلين،في المقابل ورد المنهج الرسمي عند جلاتثورن (Glatthorn and All,2012) تحت مسمى المنهج المكتوب (Written Curriculum) حيث أنه التضمين المكتوب والمنظم لتوجهات المنهج الموصى به ولاقتضاءاته، وفيه تأصيل للمنهج الموصى به في نظريات المنهج ونظريات التعلم الإنساني وتأسيس له طبقا لمسوغات علمية وإجرائية وفنية يختص بمعرفتها واستعمالها محرر المنهج المكتوب.

والمنهج المتمثل(Perceived Curriculum) وفقا لجودلاد وهو المنهج الرسمي كما استقر في ذهن المعلم بعد أن أطلع عليه وفهم منه، في ضوء خلفيته المهنية والأكاديمية والتنظيمية (Goodlad,1984).

ويعرف المنهج الإجرائي(Operational Curriculum) وفقا لجودلاد (Goodlad,1984) بأنه المنهج المنفذ في غرفة الصف ويمكن تسجيله في شكل موقف حي فيه من تفاعل أطراف العملية التعليمية التعلمية في الصف، وفيه يتضح وسائل التنفيذ

وقدرة المعلم على إدارة الصف والتحكم في مجرياته، والمنهج المعلم (Taught Curriculum)عند جلاتثورن يماثل المنهج الإجرائي Operational في نموذج لجودلاد ، غير أنه عند جلاتثورن يجمع بين الممارسات التعليمية للمعلم، عند تنفيذه للمنهج في الصف، ووعي المعلم بمجموع ممارساته وتقويمه لها تقويما ذاتيا (Glatthorn,2012).

وأشارت دراسة بورتر وسميثسون (Porter andSmithson,2001) إلى بعدين للمنهج تمثلا بالمنهج الموصى به Intended، والمنهج المفعل Enacted، وهدفت الدراسة لتحديد درجة التطابق بين المنهج المفعلEnacted والمنهج الموصى به Intended وكان هناك ثلاثة أبعاد رئيسة للتطابق تتمثل في المحتوى، توقعات أداء الطلبة، وتدريس المحتوى، واشترك خبراء المواد التعليمية في ١١ ولاية في أربعة مناطق تعليمية في استراليا لتحديد درجة التطابق للمعايير والتقويم والتدريس، وتم ذلك من خلال ملاحظة ومراقبة فعلية لواقع التدريس.

ولما كان واقع التدريس_ بشكل عام_ لا زال يركز على الحفظ والتلقين ويهمل استخدام التفكير وتنميته (المانع،١٩٩٦)؛ ولأن تنفيذ المنهج يعد أحد أبعاد ومستويات المنهج المهمة التي تمثل التطبيق الفعلي لفكر نظري وضع في صيغة معينة، وأن عملية التنفيذ لا تقل أهمية عن المنهج الموصى به، حيث ترى مكلوجلين (McLaughlin,1987) أن التنفيذ الناجح للمنهج يعتمد على الدعم الرسمي بدرجة كبيرة، وينبغي لأصحاب القرار أن يعملوا على الدعم المالي للمعلمين، وتدريبهم على التنفيذ الجيد، والعمل على إقناع المعلمين بجدوى وأهمية المنهج الجيد.

ويرى تايلر (Tyeler,1949) أن التطابق يحدث عند تقديم مناهج تدعم وتبني ما سبق للطلبة تعلمه، ويُعرف التطابق بمدى توافق التوقعات مع التقييمات مع بعضها بعضا لتوجيه النظام نحو الأشياء التي تفترض أن يتعلمها الطلبة (Webb,1997,P.3).

وتبنت وزارة التربية والتعليم ممثلة بإدارة المناهج منحى لتطوير المناهج يتمثل بالاعتماد على بيوت الخبرة محلية من أعضاء هيئة تدريسية في جامعات الأردنية ، ومشرفين تربويين ومعلمين، وقامت بعدها إدارة المناهج بتنفيذ بناء مناهج العلوم لتتفق مع توجهات وزارة التربية والتعليم وبيئة وثقافة المملكة الأردنية الهاشمية، ويشمل هذا التطوير بناء مصفوفتي المدى والتتابع، وإعداد المواد التعليمية الأساسية، والمواد الإثرائية والاختيارية، والمواد

التعليمية التفاعلية،ولم تغفل الوزارة المنهج المنفذ؛ فأكدت على ضرورة تدريب الكوادر المحلية على تصميم وإعداد المواد التعليمية، ومن ثم إعداد وتدريب المدربين على تنفيذ المناهج المطورة.

وجاء هذا البحث للكشف عن درجة التطابق بين المنهج الموصى به، والمنهج المنفذ، وهل يختلف تنفيذ المنهج باختلاف المرحلة التعليمة أو باختلاف الصفوف،وأخيرا التعرف على الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء تنفيذ المنهج.

الدراسات السابقة:

أشارت دغلس (٢٠٠٤) في دراسة بعنوان واقع تنفيذ منهج التربية المهنية للصفوف العليا في التعليم الأساسي في المدارس الأردنية، وشمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، وطورت الباحثة ثلاثة نماذج للمقابلة لاستخدامها مع معلمي المدارس الخمس المختارة قصديا، ومديري هذه المدارس، والمختصين في مجال التربية المهنية، وإدارة التدريب المهني والتعليم المهني والانتاج، وإدارة الامتحانات والاختبارات ومشرفي التربية المهنية في عمان الأولى، إضافة إلى أدوات تقويمية محكمة شملت: مقابلة معدي المناهج الدراسية، ومقابلة أعضاء الفريق الوطني المشرف على تأليف كتب التربية المهنية، ومقابلة مؤلفي الكتب، وتوصلت إلى أن واقع تنفيذ منهج التربية المهنية للمرحلة المستهدفة ليس مرضيا، كما أنه لا يوجد توافق حول خصائص منهاج التربية المهنية وسماته والواقع المنفذ.

وأجرى الشيخ (٢٠٠٦) دراسة لفحص مدى التوافق بين المنهج الفعلي للتربية الإسلامية ووثيقة المنهج للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، واستخدم الباحث صحف مقابلة للمعلمين الثلاثة (عينة الدراسة) إضافة لحضور حصص صفية عند هؤلاء المعلمين، واستخدم كذلك صحف مقابلة شملت مدير المدرسة ومساعده والطلاب المستهدفين في الدراسة، وتم تحليل عينات من وثائق تحضير المعلمين، وعينات من الامتحانات الشهرية والنهائية التي قدمها الطلاب، وتبين أن هناك فجوة واضحة بين المنهج الرسمي والمنهاج الفعلي.

وقام أمبوسعيدي، والراشدي(٢٠٠٩) بإجراء دراسة بعنوان صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان، وهدفت الدراسة لتعرف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بسلطنة عمان عند تطبيقهم

للتقويم التكويني المستمر، وعلاقة ذلك بنوعهم، وخبرتهم التدريسية، وجهة تخرجهم، وتكونت العينة من ١١٣ معلما ومعلمة بمدارس التعليم الأساسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي العلوم يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، وأظهرت النتائج كذلك أن لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر تعزى لمتغير الجنس، أو الخبر، أو الجهة التي تخرج منها المعلم.

وأجرى الكخن، ويانس (٢٠١١) دراسة للكشف عن مدى التطابق بين المنهاج الفعلي لقواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن مع المنهاج المخطط، وتم تحليل الوثيقة الرسمية وتحليل الكتب المدرسية؛ للكشف عن عناصر الوثيقة الرسمية وقضاياها الأساسية، وأجريت مقابلات مع مؤلفي مناهج قواعد اللغة العربية وكتبها للمرحلة الأساسية العليا، والفريق الوطني للإشراف على تأليفها، وبعض مشرفي اللغة العربية؛ وتم حضور حصص صفية للمرحلة الأساسية العليا وتمت ملاحظة أساليب تنفيذ المنهج، ودلت نتائج الدراسة أن الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة مجملة إجمالا كبيرا وغير مفصلة ما عدا ملحقين في آخر الوثيقة، كما دلت النتائج على الاختلاف الكبير بين الرؤية المرجوة في المنهج المخطط، ورؤية المعلمين في المنهاج الفعلي.

وأجرى سميث (Smith,2012) دراسة بعنوان التطابق بين المنهج ونتاجات التعلم والتقويم في برامج العلوم في المدارس المتوسطة في منطقة كاليفورنيا في استراليا، وهدفت الدراسة لتحديد مدى التطابق بين المنهج المقصود (Intended) والتقويم، والواقع المنفذ Implementation ، وقام المشاركون في الدراسة بتحليل المواد المنهاجية وأدوات التقويم من مقرري علوم مختلفين من مدارس عينة الدراسة، واستعين بالأدب التربوي السابق الوارد في الأبحاث التربوية ذات العلاقة، وأشارت النتائج إلى أن منهج العلوم المنفذ لا يسهم في تطوير مهارات الطالب في الثقافة العلمية كما هو مخطط له، وأشارت كذلك إلى درجة تطابق كبيرة بين المناهج والمواد المنهاجية في مستويي المنهج الموصى به، والمنهج المنفذ، لكنها أشارت أيضا إلى أن عددا من المواد والمهام لم تتطابق بشكل كافي، وأشارت الدراسة كذلك إلى أن نموذج تقويم المناهج قد حقق درجة تطابق كبيرة وفعالة وخاصة مع المعلمين الذين تلقوا تدريبا.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استقراء الدراسات السابقة المتعلقة بالتعرف على مدى التطابق بين المنهج الموصى به و المنهج المنفذ بوجود فجوة بين المنهج الموصى به والمنفذ، حيث أشارت عدد من الدراسات إلى وجود فجوة بين المنهجين ، بينما أشارت دراسات أخرى إلى توافق كبير ببعض الجوانب مثل دراسة الرقاد(٢٠٠٦) ، وتوافق بدرجة غير كافية في جوانب أخرى مثل دراسة دغلس (٢٠٠٤).

وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها تناولت منهج العلوم المطور الموصى به، والمنهج المنفذ، واللذان لم يتم تناولهما في دراسات سابقة، حيث أن منهج العلوم المطور تم إعداده من قبل فريق ذا خبرة مميزة ، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في منهجية البحث المختلط النوعي والكمي؛ حيث استفادت من منهجية الملاحظة النوعية ثم ترجمة هذه الملاحظة لبيانات رقمية، واستخدم برنامج التحليل الإحصائي SPSS للتوصل للنتائج.

مشكلة البحث:

قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن ممثلة بإدارة المناهج بتطوير مناهج العلوم، ولأن مناهج العلوم المطورة حديثة نسبياً، فإنها تفتقر إلى الدراسات البحثية التي تكشف عن واقع التنفيذ الحقيقي، ولكون الباحث يعمل مشرفاً تربوياً في قسم الإشراف والاسناد التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية، فإن ذلك سيساعد في الوصول إلى معلومات وملاحظات المعلمين الفعلية، حيث أن تلك التجربة البحثية ستسهم في توفير تغذية راجعة يستفاد منها في عمليات التعديل والتطوير لمناهج العلوم المطورة، إضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة يأمل بأنها ستسهم في تطوير أداء المعلمين؛ من خلال تعرف احتياجاتهم التدريبية الفعلية لهم، وأخيرا تعرف الصعوبات والمعيقات التي تواجه المعلمين والتي تحول دون تنفيذ المنهج الموصى به وفقا لرؤية وفلسفة المنهج كما أريد له. بناء على ما سبق دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة.

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- إلى أي مدى يعكس منهج العلوم المطور المنفذ المنهج الرسمي من حيث: التخطيط، التهيئة، التنفيذ، التوسع، التقويم، بيئة التعلم، مواد التدريس المساعدة، الجانب العملي؟

٢- هل يختلف تنفيذ منهج العلوم المطور باختلاف الصف الدراسي؟

٣-ما المعوقات التي تحول دون تنفيذ منهج العلوم المطور في مرحلة التعليم الأساسي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها الدراسة الوحيدة التي بحثت في مناهج العلوم المطور في مرحلة التعليم الأساسي للصفوف الرابع والخامس والسادس، والتي قامت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بتطويرها ابتداءً من العام الدراسي٢٠١٥-٢٠١٦م، والمبنية وفق أحدث النظريات التربوية، ولأن منهج العلوم المطور جديد ولم تجرى أية دراسات- في حدود إطلاع الباحث- على منهج العلوم المطور، لذا كانت الحاجة ملحة لتلك الدراسة للتعرف على واقع تنفيذ منهج العلوم من أجل الاستفادة من نتائج الدراسة في عمليات التطوير والتعديل وتقديم مقترحات ورؤى من أجل التحسين المستمر.

مصطلحات البحث:

- **المنهج الموصى به:المنهج الذي تم اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن، والمتضمن كتاب الطالب، ودليل المعلم.**
- **المنهج المنفذ:المنهج الذي يتم تنفيذه واقعيا في الميدان، ويتضمن عمليات التخطيط والتهيئة والتنفيذ والتوسع والتقويم واستخدام المواد المساعدة، وتوظيف الجانب العملي.**
- **مرحلة التعليم الأساسي:المرحلة التعليمية التي تمتد من الصف الأول الابتدائي حتى الصف العاشر في وزارة التربية والتعليم في الأردن.**
- **مدى تطابق منهج العلوم المنفذ مع المنهج الموصى به: مدى اقتراب أو ابتعاد منهج العلوم المطور المنفذ من المنهج الموصى به في وزارة التربية والتعليم في الأردن.**
- **محددات البحث:**
- **اقتصر البحث الحالي على الصفوف الرابع والخامس والسادس بإثنتين وأربعين مدرسة بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، تم اختيارها عشوائيا في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م**
- **يمكن تعميم النتائج عند استخدام أدوات مشابهة وتطبيقها على مدارس مشابهة.**
- **اقتصرت الملاحظة على ملاحظة أداء المعلمين فقط أثناء تنفيذ المنهج العلوم المطور.**

صدق أداة البحث:

تم قياس صدق أداة البحث عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من حملة الدرجات العلمية المختلفة (ماجستير ودكتوراه) لإبداء الرأي في كل مجال من المجالات التي وُضعت الأداة لقياسها والتي بموجبها يمكن متابعة تنفيذ المنهج، وإبداء الرأي كذلك في فقرات كل مجال، وصياغة كل فقرة، وقد اعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء الأداة، وآراء المحكمين دليلا على صدقها.

ثبات أداة البحث:

تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لقياس مدى ثبات أداة القياس، حيث بلغت قيمة ألفا (٧٢%) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

تنحو هذه الدراسة منحى البحث المختلط (الكمي والنوعي)؛إذ أن متابعة تنفيذ المنهج بحاجة لمتابعة وملاحظة فعلية، فالمنهج الكمي لوحدة قد يغفل عن كثير من الأشياء، وتأتي النتائج بخلاف الواقع، والمنهج النوعي لوحدة قد يسهم في نتائج غير حقيقية؛ وذلك لتدخل ذاتية الباحث، لذا كان النهج للخلط بين المنهجين الكمي والنوعي، بحيث تتم الملاحظة والمتابعة الفعلية ثم يصار لتحويلها لبيانات كمية، ثم يستخدم برنامج الرزم الإحصائيةSPSS لإجراء الحسابات الإحصائية وذلك لإعطاء مزيدا من الدقة.وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم القيام بما يلي:

- إعداد استبانة لمتابعة تنفيذ المنهج، وتم تشكيل فريق من الاختصاصيين لزيارة مدارس العينة وحضور حصص صفية والاستماع لملاحظات المعلمين.
- إعداد صحيفة مقابلة لمعرفة الصعوبات التي تحول دون تنفيذ المنهج.
- عقد عدة لقاءات مع الاختصاصيين لتوحيد الرؤى حول استخدام الأدوات، وتم إعداد سلم تقدير لفظي يستخدم عند تعبئة الاستمارة.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع المدارس الأساسية العليا الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، حيث تم اختيار جميع مدارس المديرية بطريقة قصدية، حيث

تم اختيار أثنتين وأربعين مدرسة من جميع المناطق، ثم اختيرت عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية من الصفوف الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسي، ، وتم حضور حصص صفية، إضافة إلى الاستماع إلى ملاحظات المعلمين حول المعوقات والصعوبات التي تواجههم وتحول دون تنفيذ المنهج، وكذلك الاستماع لرأيهم حول منهج العلوم المطور وأخذ ملاحظاتهم ومقترحاتهم.ويوضح جدول رقم(١) توزيع أفراد العينة كما يلي:

جدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة

الصف	العدد	النسبه
الرابع	١٤	%٣٣,٣
الخامس	١٧	%٤٠,٥
السادس	١١	٢٦,٢
المجموع	٤٢	١٠٠,٠

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (١) أن المدارس التي تم متابعة تدريس الصف الخامس كانت الأكثر تمثيلا في عينة الدراسة بنسبة (٤٠,٥%)، يليها المدارس التي تم متابعة تدريس الصف الرابع بنسبة (٣٣,٣%) فيما كانت المدارس التي تم متابعة تدريس الصف السادس الأقل تمثيلا بنسبة (٢٦,٢%).

أداتي البحث:

١-إعداد استبانة ملاحظة لرصد أساليب تنفيذ منهج العلوم المطور، واعتمد في بناء الاستبانة على الأدب التربوي السابق، وعلى خبرة الباحث التربوية وخبرته العملية، إضافة إلى خصائص منهج العلوم المطور، وقد مرت عملية بناء الاستبانة بالمراحل التالية:

- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للنظر في ملاءمتها لقياس ما أعدت من أجله (صدق الأداة) والعمل بملاحظاتهم.
- تعديل أداة الدراسة بما يتوافق وآراء المحكمين.

٢-إعداد أسئلة للمقابلة لتعرف الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تنفيذ المنهج وتحول دون التنفيذ وفقا لرؤية التطوير.

خطوات البحث:

١- تم مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة.

٢- بناء أدوات الدراسة.

٣- مخاطبة مدير التربية والتعليم للمدارس، لإصدار كتاب تسهيل مهمة المشرفين التربويين لحضور حصص صفية.

٤- حضور وملاحظة الحصص الصفية بواقع (٤٢) حصة صفية بواقع حصة واحدة لكل صف في المدرسة الواحدة، وتفريغ الملاحظات في نموذج الملاحظة.

٥- الاطلاع على وثائق المعلمين الآتية: خطة التحضير اليومي للحصص التي تمت مشاهدتها وحصص أخرى، إضافة إلى الاطلاع على سجل النشاط العملي.

٦- تحليل مقرر العلوم.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: نتائج ومناقشة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "إلى أي مدى يعكس منهج العلوم المطور المنفذ المنهج الموصى به من حيث: التخطيط، التهيئة، التنفيذ، التوسع، التقويم، بيئة التعلم، مواد التدريس المساعدة، الجانب العملي.وللتعرف على واقع تنفيذ المنهج المطور المنفذ، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لكل مجال من المجالات

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
التخطيط	٢	٢,٩٨	١,٧٤	جيد جدا
التهيئة	١	٣,٥٩٧	٠,٦٨	ممتاز
التنفيذ	١٣	٢,٩٨٦	٠,٧١٩	جيد جدا
التوسع	١	٢,٩٢٦	١,٠٨	جيد جدا
التقويم	٢	٢,٩٥٧	٠,٧٩٨	جيد جدا
بيئة التعلم	١	٣,٥٥	٠,٧٠٥	ممتاز
مواد التدريس المساعدة	٢	٢,٧٦	١,٠٠	جيد جدا
الجانب العملي	٢	٢,١٤	٠,٨٣٦	جيد

يتضح من جدول (٢) أن المتوسط الحسابي لمجالات متابعة منهج العلوم المطور كانت كبيرة على كافة المجالات حيث تراوح متوسط النسب المئوية للاستجابة بين (٢,١٤-٣,٥٩)

وترتيبها على التوالي: الأول مجال التهيئة بمتوسط (٣,٥٩) بمستوى تحقق ممتاز، الثاني مجال بيئة التعلم بمتوسط (٣,٥٥) وبمستوى تحقق ممتاز، والثالث التخطيط بمتوسط (٢,٩٨) وبمستوى تحقق جد جدا،الرابع مجال التخطيط بمتوسط (٢,٩٨)بمستوى تحقق جيد جدا، الخامس التقويم بمتوسط (٢,٩٥)بمستوى تحقق جيد جدا، والسادس التوسع بمتوسط (٢,٩٢)بمستوى تحقق جيد جدا، والسابع مواد التدريس المساعدة بمتوسط (٢,٧٦) بمستوى تحقق جيد جدا، وأخيرا الجانب العملي بمتوسط (٢,١٤) وبمستوى تحقق جيد، ويلاحظ أن واقع تنفيذ منهج العلوم المطور للصفوف (الرابع،الخامس،السادس) كبيرة، حيث وصل المتوسط الحسابي (٢,٩٤).ولعرض النتائج بشكل تفصيلي لكل مجال من المجالات تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل مجال لوحدة والجدول التالي يبين واقع تخطيط المنهج المطور

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لفقرات مجال التخطيط

مجال التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
تراعي الخطة أنماط التعلم	٢,٩٨	٠,٩٦٨	جيد جدا
تتضمن الخطة عناصر دورة التعلم	٢,٩٩	٠,٨٦٨	جيد جدا

يتضح من جدول (٣) أن الفقرة (تتضمن الخطة عناصر دورة التعلم) هي الأعلى بالنسبة لفقرتي مجال الأهداف، فقد حققت متوسط حسابي أعلى حيث كان(٢,٩٩)، ويفسر الباحث مثل هذه النتيجة إلى الجهود الواضحة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم ممثلة بإداراتها المختلفة المناهج والإشراف التربوي والتدريب، حيث تم الاتفاق على شكل موحد للخطة الدراسية والذي ينبغي تنفيذه من قبل المعلمين، فيقوم المشرفين التربويين، بمتابعة المعلمين للتأكد من التزام المعلمين بالخطط الدراسية اليومية والفصلية. وفيما يتعلق بمجال التهيئة فالجدول (٤)يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال التهيئة.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لفقرة مجال التهيئة

مجال التهيئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تحقق
يمهد للموضوعات بشكل مناسب	٣,٥٩٧	٠,٦٨٢	ممتاز

يتضح من جدول (٤) أن المتوسط الحسابي لمجال التهيئة يساوي (٣,٥٩٧) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٨٢) بمستوى تحقق جيد جدا.ويفسر الباحث مثل هذه النتيجة إلى

الجهود الواضحة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم ممثلة بإداراتها المختلفة المناهج والإشراف والتدريب، وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، حيث تم الاتفاق على شكل موحد للخطة الدراسية والذي ينبغي تنفيذه من قبل المعلمين، إضافة إلى دور إدارات المدارس بمتابعة المعلمين وإلزامهم بضرورة التمهيد للحصص الدراسية.أما بالنسبة إلى مجال التنفيذ فيبين جدول (٥)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لكل فقرة من فقرات مجال التنفيذ.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لكل فقرة من فقرات مجال التنفيذ

مجال التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تحقق
ينوع في أساليب تقديم المحتوى العلمي باستخدام الرسوم، والصور، والجداول وغيرها بما يساعد على إبراز المحتوى بصورة مفهومة.	٣,٢٣	٠,٩٧٢	جيد جدا
يتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في أنشطة المادة وفعالياتها.	٣,٥٧	٠,٧٨٦	ممتاز
يشجع الطلبة على القيام بالبحث والاستقصاء لاكتشاف المعارف بأنفسهم.	٢,٨٨	١,١٣٧	جيد جدا
ينمي مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.	٣,٢٤	٠,٩٢٤	جيد جدا
يراعي الحاجات الشخصية للمتعلم كالحاجات المعرفية؛القيمية،والاجتماعية، والتقنية، والمهنية.	٣,٠٠	٠,٧٥٤	جيد جدا
يربط المعرفة بالعلم والتقنية والمجتمع والبيئة.	٢,٩٨	٠,٩٩٤	جيد جدا
يراعي الدقة العلمية في اختيار المصطلحات العلمية والفنية وتفسيرها ويعالج المفاهيم الشائعة غير الصحيحة.	٣,٢١	٠,٨٤٢	جيد جدا
يربط بين الخبرات التعليمية الجديدة والخبرات التي سبق تعلمها وما سيتعلمه لاحقاً.	٣,٣٧	٠,٨٠٩	ممتاز
يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، بتوفير قدر كافٍ من الأنشطة والأمثلة والتدريبات والتطبيقات.	٣,٠٢	١,٠٨٨	جيد جدا
يؤكد على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرار.	٢,٤٣	٠,٩٥٦	جيد
يفعِّل التعليم المدمج (المتمازج).	٢,٥٩	١,١٧٥	جيد جدا
يؤكد على تكامل الخبرات في مجالات المعرفة المختلفة.	٢,٧١	٠,٩٤٩	جيد جدا
يربط بين استنتاجات الطلبة ومثيلاتها من استنتاجات العلماء.	٢,٦١	١,٠٨٦	جيد جدا

يتضح من جدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ، ويلاحظ من الجدول (٥) أن الفقرة "يتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في أنشطة المادة

وفعالياتها" هي الأعلى بالنسبة لفقرات مجال التنفيذ، فقد حققت أعلى متوسط حيث كان(٣,٥٧) وبانحراف معياري(٠,٧٨٦)في حين كانت الفقرة "يؤكد على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرار" في ذيل فقرات مجال التنفيذ، فكان متوسطها الحسابي(٢,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٩٥٦) ويفسر الباحث مثل هذه النتيجة إلى الجهود الواضحة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم ممثلة بإداراتها المختلفة المناهج والإشراف والتدريب وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب العلوم، فجهود إدارة الإشراف والتدريب واضحة حيث نفذت العديد من الورش التدريبية حول كيفية تنفيذ المناهج المطورة للصفوف الرابع والخامس والسادس، في مختلف مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، ونشير هنا إلى أن أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين قامت بتدريب من المعلمين والمشرفين التربويين على الاستقصاء في العلوم (دورة التعلم) وكيفية تنفيذها وبتعاون مع وزارة التربية والتعليم ضمن مشروع شبكات العلوم ،ففي بداية المشروع (المرحلة الأولى) بدأ العمل على شبكات العلوم ضمن مجموعة من المدارس كانت مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية منها،أما بخصوص فقرة " يؤكد على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرار" ومستوى التحقق جيد، فيفسر الباحث تلك النتيجة بأن تنمية مهارات التفكير الناقد وتنمية التفكير الإبداعي مهارات لا يملكها كثير من المعلمين، إضافة إلى ملاحظات كثير من المعلمين حول طول المنهج وعدم ملاءمة الوقت لتنفيذ تلك المهارات.أما بالنسبة لمجال التوسع فيبين جدول (٦)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لفقرة مجال التوسع.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لفقرة مجال التوسع

مجال التوسع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
يكلف الطلبة بأنشطة ممتدة إلى خارج الغرفة الصفية.	٢,٩٣	١,٠٨٦	جيد جدا

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الحسابي لفقرة مجال التوسع تساوي (٢,٩٣) بمستوى تحقق جيد جدا، وبانحراف معياري (١,٠٨٦)، ويفسر الباحث مثل هذه النتيجة إلى أثر التدريب المتكرر للمعلمين والمشرفين التربويين، إضافة إلى اللقاءات التربوية الدورية مع المعلمين والتي يركز فيها على تعرف سمات وخصائص مناهج العلوم المطورة.أما بالنسبة

لمجال التقويم فيبين جدول (٧) الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لكل فقرة من فقرات مجال التقويم.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لكل فقرة من فقرتي مجال التقويم

مجال التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
يفعل نظام التقويم المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم.	٣,١٠	٠,٨٤٠	جيد جدا
يستفيد من نتائج التقويم في تحسين عمليتي التعلم والتعليم.	٢,٨٢	٠,٩٨٣	جيد جدا

يتضح من جدول (٧) أن الفقرة " يفعل نظام التقويم المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم" هي الأعلى بالنسبة لفقرتي مجال التقويم، فقد حققت متوسط حسابي أعلى حيث كان(٣,١٠)،ويفسر الباحث مثل هذه النتيجة إلى الجهود الواضحة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم ممثلة بإداراتها المختلفة المناهج والإشراف والتدريب وإدارة الامتحانات، فقامت إدارة الامتحانات ببناء دليل التقويم، وعقدت ورش تدريبية للتعريف بالدليل وكيفية تطبيقه، حيث تعاون كل من إدارة الامتحانات وإدارة المناهج والإشراف التربوي بعقد ورش تدريبية متخصصة حول دليل التقويم (استراتجيات التقويم وأدواته) ، وسنت التشريعات الكفيلة بإلزام المعلمين بضرورة تفعيل الدليل.أما بالنسبة لمجال بيئة التعلم فيبين جدول (٨)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لمجال بيئة التعلم.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لفقرة مجال بيئة التعلم

مجال بيئة التعلم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
يوفر بيئة مادية ونفسية مناسبة لتنفيذ المنهج.	٣,٥٥	٠,٧٠٥	ممتاز

يتضح من جدول (٨) أن المتوسط الحسابي لمجال بيئة التعلم تساوي (٣,٥٥) بانحراف معياري (٠,٧٠٥) بمستوى تحقق ممتاز.ويفسر الباحث مثل هذه النتيجة، إلى دور إدارات المدرسة، حيث يخصص جزءا من ميزانية المدرسة لتوفير الأدوات والمواد الضرورية، وبالنسبة للبيئة النفسية فيبدو واضحا أثر التدريب المتكرر للمعلمين ، إضافة إلى اللقاءات التربوية الدورية مع المعلمين والتي يركز فيها على تعرف سمات وخصائص مناهج العلوم المطورة. أما بالنسبة إلى مجال مواد التدريس المساعدة فيبين جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال مواد التدريس المساعدة.

جدول (٩)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لكل فقرة من فقرتي مجال مواد التدريس المساعدة

مجال مواد التدريس المساعدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
يفعل المواد التعليمية المحوسبة.	٢,٧٨	١,٢٣٨	جيد جدا
يوظف الأنشطة البديلة في كتاب المعلم وغيرها.	٢,٧٦	١,٠٢٥	جيد جدا

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لفقرتي مجال مواد التدريس المساعدة متساوي تقريبا بمستوى تحقق جيد جدا.ويفسر الباحث مثل هذه النتيجة إلى دور إدارة التقنيات حيث تعمل بالتعاون مع إدارة المناهج لتحديد موضوعات من مقررات العلوم لحوسبتها من خلال شركات خاصة، إضافة إلى مساهمة المشرفين التربويين وقسم مصادر التعلم بتوفير عدد من المواد المحوسبة وتزويد المعلمين بها. أما بالنسبة إلى مجال الجانب العملي فيبين جدول (١٠)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لكل فقرة من فقرات مجال الجانب العملي.

جدول (١٠)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى التحقق لفقرتي مجال الجانب العملي

مجال الجانب العملي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
يوظف النشاط العملي.	١,٩٨	٠,٩٠٢	جيد
يشجع الطلبة على ربط نتائج التجارب بالأفكار والمبادئ العلمية.	٢,٣٢	١,٠٤١	جيد

يتضح من جدول (١٠) أن الفقرة " يوظف النشاط العملي" هي الأقل بالنسبة لفقرتي مجال الجانب العملي والأقل كذلك بالنسبة لجميع فقرات المجالات كافة، فمتوسطها الحسابي (١,٩٨)، بانحراف معياري (٠,٩٠٢) ويفسر الباحث مثل تلك النتيجة بأن بعض المعلمين يعانون من صعوبة في تنفيذ تجارب النشاط العملي، إضافة إلى شكاوى عدد من المعلمين حول طول المنهج وعدم كفاية الوقت المتاح لتنفيذ تجارب النشاط العملي، ولعل السبب الرئيس في ذلك هو عدم تفعيل امتحان الجانب العملي في الامتحانات النهائية.

ثانيا: عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن التساؤل الثاني الذي نص على "هل يختلف تنفيذ منهج العلوم المطور باختلاف الصفوف؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللتحقق من دلالة الفروق تم حساب تحليل التباين الأحادي ANOVA وجدول (١١) يبين ذلك:

جدول(١١)

حساب تحليل التباين الاحادي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	دلالة F
بين المجموعات	٢,٨٨١	٨	٠,٣٦٠	٠,٧٩٢	٠,٦١١
داخل المجموعات	٣٣,١٩٤	٧٣	٠,٤٥٥		
المجموع	٣٦,٠٧٦	٨١			

يتضح من جدول (١١) إلى أن النتائج تشير لعدم وجود فروقات في تنفيذ المنهج باختلاف الصفوف التعليمية، حيث كانت قيمة (F)(٠,٧٩٢)، مما يشير إلى اتفاق أفراد العينة باختلاف الصفوف التعليمية حول تنفيذ منهج العلوم المطور.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث:

أما فيما يتعلق بإجابة السؤال الثالث والذي ينص على" ما المعوقات التي تحول دون تنفيذ منهج العلوم المطور في مرحلة التعليم الأساسي؟"وأجيب عن السؤال من خلال المقابلات التي أجريت مع المعلمين أثناء الزيارات، وكذلك من خلال تحليل الاستجابات في بند الملاحظة المرفق في الاستمارة، ولوحظ أن الإجابات تمحورت حول عدد من النقاط والمتمثلة في الآتي:

- الأدوات والوسائل والأجهزة التعليمية:

تزويد المختبرات بالأدوات والمواد اللازمة، وتوجيه المديريات لتوفير قيم مختبر علوم لكل مدرسة، تكثيف زيارات قسم مصادر التعلم في المديريات للمختبرات المدرسية ومتابعة التقارير الصادرة عنها، ومتابعة مديري المدارس لتفعيل المختبرات من قبل المعلمين .

- طول المنهج المدرسي: تقوم إدارة المناهج بالتعاون مع إدارة الإشراف التربوي بوضع خطة زمنية مقترحة، يوضح فيها الوقت اللازم لتنفيذ كل درس، إلا أن ملاحظات عدد من المعلمين أشارت إلى عدم القدرة على تنفيذ المنهج وفقا لرؤية التطوير بالوقت المتاح فعليا،أضف إلى ذلك أن إدارة الإشراف والتدريب قامت بعقد ورش تدريبية متخصصة للمعلمين تبين لهم الكيفية التي ينبغي بها تنفيذ المنهج.
- المعلمين: على الرغم من قيام إدارة الإشراف والتدريب بعقد دورات تدريبية متكررة ومكثفة للمعلمين حول مناهج العلوم المطورة، إلا أن الملاحظات المتكررة من الميدان تشير

إلى عدم تمكن بعض المعلمين من أن يتلقوا تدريباً بسبب بُعد المسافة عن مراكز التدريب؛ وهذا أدى إلى عدم تدريب عددا منهم.

التوصيات

١. تزويد المختبرات بالأدوات والمواد اللازمة التي تلزم لتنفيذ المنهج.
٢. تعميم حصص نموذجية مصورة لموضوعات مختلفة من منهج العلوم المطور، على معلمي العلوم .
٣. عقد لقاءات وبرامج تدريبية للمعلمين الجدد، تتضمن تنفيذ عدد من الدروس وفقا لفلسفة منهج العلوم المطور.
٤. مراجعة تأملية لمناهج العلوم المطورة من خلال مجموعة مميزة من المعلمين والمشرفين التربويين، للتأكد من مدى ملائمة الوقت المتاح لتنفيذ المنهج وفقا لرؤية التطوير.
٥. إجراء مزيد من الدراسات حول منهج العلوم المطور بحيث يقيم الباحث في المدرسة الواحدة لأكثر من أسبوعين، من أجل الاطلاع بشكل اكبر على محاكاة مقرر العلوم المطور، وكيفية تنفيذه بشكل دقيق.
٦. تفعيل امتحان الجانب العملي من خلال زيادة النسبة المخصصة له.
٧. إجراء مزيدا من البحوث حول مدى تحقيق التعلم عند الطلبة، سيما وأن هذه الدراسة ركزت على ممارسات المعلمين، ولم تتطرق لجانب التعلم عند الطلبة.

البحوث المقترحة:

١. تحليل وتقويم الخصائص الفنية للأسئلة الواردة في مناهج العلوم المطورة للصفوف الرابع والخامس والسادس لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.
٢. تحليل وتقويم محتوى كتب العلوم المطورة لصفوف الرابع والخامس والسادس في ضوء المعايير العالمية و من وجهة نظر معلمي العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.
٣. أثر منهج العلوم المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد عند طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

المراجع المستخدمة في البحث

١- أمبو سعيدي، عبد الله خميس، الراشدي، ثريا بنت حمد. (٢٠٠٩) صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٠ العدد ٢، ١١٧-١٤٦.

٢- دروزة، أفنان(٢٠٠٠). المناهج المستقبلية ومدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين" الدوحة، قطر.

٣- دغلس، عائشة سليم(٢٠٠٤). واقع تنفيذ منهاج في التربية المهنية للصفوف العليا في التعليم الأساسي في المدارس الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

٤- الشيخ، طارق(٢٠٠٦). مدى توافق المنهاج الفعلي للتربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن مع وثيقة المنهاج الرسمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥- الكخن، أمين بدر، يانس، إحسان عدنان (٢٠١١). منهاج قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن بين التخطيط والتنفيذ. بحث منشور في مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٣٨، ملحق ١، ٢٠١١، ٢٦٥-٢٧٩ .

6- Butterfield, S.(1998). The context for implementation of curricular path way in the curriculum, Cambridge journal of education, March 98.25(1):9-12.

7- Glatthorn. Allan.A (2012). Curriculum Leadership: Strategies For Development and Implementation, Third Edition, SAGE Publication.

8- Hadhod,D.(2004).Education and Human Development in Kuwait with Reference to the Challenge, Education Journal,(72):11-45.

9- Porter, A.C. & Smithson, J.L. (2001). Defining, developing, and using curriculum indicators. Philadelphia, A: Consortium for Policy Research in Education.

10- Smith Reid,(2012)Alignment of Intended Learning Outcomes, Curriculum and Assessment in a Middle School Science. Program.Submitted in partial fulfillment of the requirements of the Degree of Master of Education in the Faculty of Arts and Education, Edith Cowan University.

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

Les interférences lexicales dans les écrits des étudiants de la faculté de l'éducation en français langue étrangère (FLE)

إعـــداد

Dr. Doaa Mohammad Hamdan Ahmed

Maître de conférences en didactique du FLE
Faculté de l'éducation, Université de Sohag

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Résumé

L'étude actuelle examine l'impact de la compétence des apprenants universitaires en Égypte en FLE sur les interférences lexicales. Pour ce faire, deux groupes des étudiants de la 1re année (N=34) et de la 4e année (N=34) de la faculté de l'éducation, Université de Sohag, ont été soumis à une tâche d'écriture. L'analyse des erreurs présentées révèle des différences statistiquement significatives entre les performances des deux groupes en ce qui concerne la confusion entre les phonèmes [b] et [p]; [f] et [v], et dans la production des erreurs lexicales, et ceci, en faveur des étudiants de la 4e année, qui sont les plus compétents en français. Les apprenants les moins habiles en français, langue cible, se réfèrent alors davantage à leurs connaissances déjà acquises. Il s'agit que la compétence des apprenants en langue cible influence le transfert langagier passif.

Mots clés : interférences lexicales, production écrite, FLE[1], Arabe langue maternelle, étudiants arabophones de l'université, compétence linguistique

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة مدى تأثير كفاءة الطلاب فى اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية على عملية النقل اللغوى، و اشتملت هذه الدراسة على ثمانية و ستين طالبا يمثلون طلاب الفرقة الأولى (٣٤ طالب) و الفرقة الرابعة (٣٤ طالب) الدراسون بقسم اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة سوهاج. و قد تم تحليل الأخطاء الإملائية بين المجموعتين بالنظرإلى درجة اللبس بين الحروف (P و B) و (V و F)، و كذلك الأخطاء الإملائية فى الكلمات المتشابهة فى شكلها الكتابى بين كل من اللغتين الفرنسية و الإنجليزية. و قد اتضح وجود تحسن ملحوظ وانخفاض واضح فى متوسط عدد هذه الأخطاء لدى طلاب الفرقة الرابعة عند مقارنتهم بمتوسط هذه الأخطاء بين طلاب الفرقة الأولى. و قد خلصت الدراسة إلى وجود تأثير واضح لكفاءة الطلاب فى اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية على تحسن مستوى أدائهم أثناء عملية النقل اللغوى.

[1] **FLE : Français langue étrangère; L1 : langue maternelle, L2 : langue seconde; LE : langue étrangère.**

Introduction et problématique

L'apprentissage de différentes langues n'est plus un luxe, mais une nécessité. Cet apprentissage ne signifie pas seulement transmettre et apprendre un nouvel outil de communication, mais aussi une culture, une histoire et une littérature (Hatchuel, 2006/4). C'est pour cette raison, le ministère de l'éducation et de l'enseignement en Égypte encourage les élèves à apprendre différentes langues étrangères, et ceci, dans les écoles publiques ainsi que spécifiques. Dans le secteur public, les élèves sont invités à apprendre l'anglais comme première langue étrangère au début de l'enseignement systématique, il s'agit dès la première année. Ils sont conviés, ensuite, au cycle secondaire, à choisir une deuxième langue, qui est l'allemand ou le français.

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'élève construit un système langagier intermédiaire, ce qu'on appelle l'interlangue. Dans ce sens, l'élève se réfère aux compétences et aux connaissances déjà acquises dans sa L1 ou dans n'importe quelle langue déjà apprise, ce qui l'amène à produire un transfert langagier. Celui-ci se définit alors comme l'impact des connaissances précédentes relatives à une langue sur l'apprentissage d'une autre langue (Figuereod, 2006). Si ces connaissances facilitent l'apprentissage de la langue cible, le transfert, dans ce cas-là, est dit positif, alors que si elles conduisent l'apprenant à commettre des

erreurs, le transfert devient négatif (Ringbom, 1987, 1990). Ce transfert négatif s'appelle également l'interférence. D'un point de vue linguistique, le transfert peut influencer les différents aspects, phonétique, syntaxique, morphologique, lexical, discursif (De Angelis, 2007; Ringbom, 1992, 2007; Towell et Hawkins, 1994), phonologique, orthographique, pragmatique et sociolinguistique (Jarvis et Pavlenko, 2008).

Très nombreuses sont les études portant sur le transfert langagier dans le domaine des langues secondes (Atwill, Blanchard, Christie, Gorin & Garcia, 2010; Chen, Xu, Nguyen, Hong & Wang, 2010; De Sousa, Greenop et Fry, 2010a, 2010b; Ferré, 2009; Montrul, 2010; Nitschke, Kidd & Serratrice, 2010; Sun-Alperin & Wang, 2011). Dans le domaine des langues étrangères, Farkamekh (2006) a abordé le transfert de persan L1 et de l'anglais LE au français LE, et Şavlı (2009) a porté sur les interférences lexicales de l'anglais LE au français LE chez les étudiants universitaires turcophones. De leur part, Ahmed, Montésinos-Gelet et Charron (2015) ont abordé le transfert langagier réalisé par les élèves égyptiens du secondaire de l'arabe L1 et de l'anglais LE vers le français LE.

La compétence des apprenants dans la langue cible est un des facteurs importants qui influencent le transfert langagier (De Angelis, 2007). Bien que les études menées dans l'apprentissage des L2/LE sont nombreuses, aucune étude n'a été menée, à notre connaissance, sur la vérification de l'influence de la compétence des

apprenants sur le transfert langagier qu'ils produisent lors de l'apprentissage d'une LE. La présente étude vient pour combler ce vide en comparant entre les aspects du transfert produit par des étudiants égyptiens universitaires de la 1re année de la faculté de l'éducation et ceux de la 4e année. Ce transfert se réalise de l'arabe L1 et de l'anglais LE vers le français, LE.

Avant d'examiner les aspects du transfert langagier ciblé, nous exposerons d'abord quelques notions théoriques qui se rattachant à notre thème. Nous présenterons, ensuite, la méthodologie utilisée, l'analyse des résultats obtenus ainsi que la discussion qui s'y rattache. Une conclusion va, enfin, terminer ce travail.

Cadre théorique

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Égypte

En Égypte, pays arabophone, l'arabe est la langue de scolarisation et la langue officielle. À côté de cette langue, les élèves apprennent l'anglais et le français comme LE. Les cours anglais présentés par le ministère de l'éducation, soit "*Hand in Hand*" (Ministry of Education, Arabe Republic of Egypt, 2005), et "*Time for English*" (Ministry of education, Arab Republic of Egypte, 2015) se basent sur l'approche communicative. Ce dernier cours a six différents niveaux en s'intéressant aux compétences de la langue, la parole, l'audition, la lecture et l'écriture. Chaque niveau comprend un manuel de

l'élève, un autre pour l'enseignant, CD audio, et un cahier d'exercices.

Au cycle secondaire, les élèves doivent choisir une autre langue étrangère, l'allemand ou le français. En français et depuis, 1987, les élèves apprenaient un cours dit « En Français Aussi» (Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte, 1987). Le contenu éducatif du cours repose sur la volonté de développer plusieurs compétences essentielles, telles que la découverte, l'observation, la déduction, l'entente, la lecture, la prononciation, la conversation et l'écriture. Depuis deux ans passés, ce cours a été remplacé par un autre appelé « Club @ dos plus », dont le contenu se portant sur l'approche actionnelle (Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte, 2015). Le cours essaie de satisfaire les besoins des élèves et de répondre à leurs différents désirs. Il présente des activités langagières et sociales – orales et écrites – qui réalisent les recommandations du cadre européen commun de référence pour les langues en considérant les deux cultures, française et égyptienne : activités thématiques, de grammaire, de lexique, projets collectifs et individuels. Le contenu du livre de CD audio et de cahier d'exercices favorise les compétences des élèves à lire, à écrire, à écouter et à parler.

Le transfert langagier

L'apprentissage, notamment l'apprentissage des langues, se porte généralement sur les connaissances précédentes. Lorsque

l'élève apprend quelque chose de nouveau, il tente de le relier à ses connaissances linguistiques ou non linguistiques déjà acquises (Ringbom, 1987), ce qui invite à créer une influence de la connaissance précédente sur l'apprentissage de ce qui est de nouveau. Cette influence a attiré l'attention des chercheurs vers les années 1930 (Oldin, 1989; Ringbom, 1987). L'analyse contrastive est ensuite parue dans les années 1950 et 1960. Il s'agit de produire des erreurs en L2 parce qu'il existe une certaine différence entre L1 et L2 (Ringbom, 1987). Dans ce dernier cas, l'élève dit en anglais, par exemple, *I them like* au lieu de *I like them*, parce qu'il dit en français *Je les aime* (Mitchell et Myles, 1998). Néanmoins, les différences relatives à ces deux langues ne conduisent pas nécessairement à commettre des erreurs. En outre, on ne peut pas interpréter tous les types des erreurs par la présence des différences linguistiques (Oldin, 1989; Ringbom, 1987).

Le transfert langagier est un autre concept apparu dans les années 1980, et ceci, en réaction à l'analyse contrastive. Le transfert a été l'objet de nombreuses études dans le domaine de langues maternelles et secondes, et ceci, dans différents aspects linguistiques (dont, Besse, Demont et Gombert, 2007; Campbell, 2004; Lira, 2001; Montrul, 2010; Papadopoulou, 2006; Sun-Alperin et Wang, 2011). Les chercheurs montrent que le transfert langagier peut être positif ou négatif dans l'apprentissage selon plusieurs facteurs. De sa part, Zobl (1984) relie le transfert positif à la proximité des deux langues source et cible. Si ces dernières possèdent certaines caractéristiques

identiques ou similaires (ex : les deux langues chinoise et japonaise), cela permet à l'élève de faire un transfert positif. En revanche, l'existence d'aspects différents conduit à commettre des erreurs. De son côté, Schachter (1992) voit que la capacité d'analyser les traits linguistiques influence le type du transfert. Selon la chercheuse, si la L1 et la L2 se ressemblent dans les structures, et si l'élève possède la capacité d'analyser ces similitudes, il peut produire un transfert positif, alors que s'il ne possède pas cette capacité, un transfert négatif sera réalisé.

De plus, le transfert peut se réaliser d'une L1 vers n'importe quelle langue seconde, et ceci concerne tous les aspects de la langue, en phonologie (Besse, Demont & Gombert, 2007), en lecture (Akamstsu, 1999; Jamet, 2009), en grammaire (Chamoreau, 2007; Khan, 2007; Sakel, 2007) et en écriture (Lefrançois, 2001). Ces résultats confirment l'importance de la L1 comme un point de départ pour la production de transfert, notamment en phonologie. Dans cette optique, Corder (1992) voit que la L1 présente une grammaire universelle facilitant l'apprentissage de nouvelles tâches en L2. Il est observable que la plupart des études de transfert ont été menées dans le cadre de L2, alors que celles effectuées en LE sont peu nombreuses. C'est pour cela, nos connaissances liées à l'acquisition des langues se découlent dans des langues secondes (De Angelis, 2007; De Angelis et Selinker, 2001).

Selon De Angelis (2007), il existe plusieurs facteurs qui influencent le rôle du transfert langagier : la distance linguistique, la

compétence de l'apprenant dans la langue source et/ou la langue cible, l'antériorité de l'apprentissage, la durée du séjour dans l'environnement propre à la langue cible, l'ordre des langues acquises et enfin la formalité du contexte langagier. Ceci signifie que le transfert est un processus assez complexe où interviennent un grand nombre de facteurs qui entretiennent entre en influençant la quantité et le type du transfert conçu. Il nous reste de mentionner que le transfert langagier est une des stratégies que les apprenants des langues non maternelles utilisent pour faciliter et favoriser leur apprentissage (O'Malley et Chamot, 1990).

Études menées sur le transfert langagier

Farkamekh (2006) a examiné les productions écrites des 151 universitaires persanophones afin de vérifier, entre autres, le transfert de persan comme L1 et de l'anglais comme première LE vers le français deuxième LE. Les étudiants ont été soumis à des épreuves de grammaire. En analysant les écrits présentés, la chercheuse s'est intéressée à ces parties : l'article, le déterminant démonstratif, le déterminant possessif, l'adjectif qualificatif, le pronom objet (direct/indirect) et le participe passé. En outre, elle a examiné la structure des phrases, soit affirmatives, interrogatives et négatives. L'analyse réalisée a prouvé l'influence de l'anglais sur l'apprentissage de la grammaire en français. Cette influence a été justifiée par la présence d'une proximité entre les deux langues par rapport à la construction de la phrase (sujet+verbe-objet) et à l'existence de notions de genre et d'article. En outre, il existe une

interférence dans la production écrite en français des étudiants sous l'influence des langues déjà apprises, le persan et l'anglais.

Pour sa part, Şavlı (2009) a examiné les interférences réalisées de l'anglais première LE au français deuxième LE chez un échantillon d'étudiants turcophones universitaires à la 3e année. Le chercheur a également examiné les productions écrites des étudiants dans un examen du cours français « l'acquisition du langage ». L'analyse des écrits a permis d'observer certaines erreurs lexicales sous l'influence de l'anglais, puisque la langue turque (L1) n'a aucune équivalence avec le français, les étudiants se sont référés à l'anglais. Les mots français ciblés ont une certaine similitude, notamment sur le plan écrit comme : contrat (contract), environnement (environment), syntaxe (syntax), exemple (example), groupe (group), organe (organ), période (period). . De plus, Şavlı (2009) confirme que ces interférences n'existent pas seulement en orthographe lexicale, mais aussi au niveau phonétique.

De leur côté, Ahmed et al., (2015) ont examiné, entre autres, le transfert langagier de l'arabe L1 et de l'anglais première LE vers le français chez les élèves du secondaire, et ceci, dans le début de leur apprentissage du français comme deuxième LE. Trente élèves ont été invités à écrire quelques mots et une phrase. L'analyse des productions écrites a montré la présence d'un transfert positif et négatif sous l'influence des deux langues déjà apprises. D'une part, sous l'influence de l'arabe, certains élèves ont rencontré des difficultés lors de la production des voyelles françaises [ə], [i], [e],

[ɑ̃], [ɛ̃], [ɔ̃], voyelles qui ne se trouvent pas en arabe. En outre, plusieurs élèves ont écrit le [b] au lieu de [p], et [f] à la place de [v], parce que l'arabe ne connaît pas le [p] et le [v]. D'autre part, l'apprentissage de l'anglais a facilité la production de certains mots (macaroni, éléphant et classe), alors qu'il a poussé les élèves à commettre des erreurs dans l'écriture d'autres mots (riz, oignon, éléphant, cinéma, télévision et cinq).

L'étude actuelle vient pour enrichir les résultats obtenus dans le domaine du FLE en vérifiant le transfert langagier produit par deux cohortes des étudiants de la faculté de l'éducation en Égypte, ceux de la 1re et 4e années. Ceci permet de comparer deux différents niveaux de la compétence linguistique en français et de savoir si la compétence des apprenants dans la langue cible influence la production des interférences lexicales, aspect non abordé préalablement dans ce domaine.

Méthodologie

Participants

L'échantillon de l'étude comporte deux groupes d'étudiants de 1re année (N=34) et de 4e année (N=34) à la faculté de l'éducation, section de français, université de Sohag. Ceci permet de comparer entre la performance des apprenants au début de leur entrée à la section de français et à la fin de leur formation à la dernière année. Ces étudiants sont issus de milieux socio-

économiques diversifiés, et leur sélection s'est fondée sur l'autorisation.

Instruments : une tâche écrite

Les deux groupes des étudiants ont été invités à une dictée qui contient quarante mots choisis. Chaque mot s'introduit à partir d'une phrase. Ceci permet aux étudiants de mieux comprendre le sens de chaque mot désiré. Onze (11) mots se trouvent dans l'étude d'Ahmed et al., (2015), et qui ont conduit les élèves arabophones du secondaire à réaliser un transfert langagier : « pain », « épouvantail », « cinéma », « égyptien », « oignon », « classe », « leçon », « société », « télévision », « poteau » et « éléphant ». Quinze (15) autres mots sont présents dans le travail de Savli (2009), et qui ont une proximité orthographique avec des mots anglais, ce qui a incité les étudiants turcophones à commettre des interférences lexicales. Ces derniers sont les suivants : « personne », « partie », « effet », « connexion », « adulte », « objet », « contrat », « contexte », « environnement », « groupe », « exemple », « erreur », « organe », « période » et « exercice ». Nous nous proposons les quatorze (14) mots derniers, tels que « nationalité », « université », « téléphone », « présentation », « football », « parents », « banque », « comptable », « patient », « professeur », « ressemblance », « établissement », « couleur » et « cité ». Ceux-ci peuvent pousser les étudiants à se référer à leurs connaissances antérieures lors de l'écrit. Les mots présentés se distinguent par des caractéristiques structurales variées, monosyllabiques, dissyllabiques, trissyllabiques,

quadrisyllabiques, etc. Certains mots comportent les phonèmes [p] et [v] qui sont difficiles à traiter par les arabophones (Aboubaker, 2009; Mohamed, 2007). Certains d'autres contiennent les phonèmes [b] et [f] que plusieurs arabophones écrivent à la place de [p] et [v].

Pour examiner les aspects des interférences lexicales, nous allons analyser les erreurs commises par les étudiants participants. L'analyse des erreurs est une méthode mobilisée par plusieurs chercheurs (Joy, 2011; San francisco, Mo & Carlo, 2006; Sun-Alperin & Wang, 2011; Wang & Geva, 2003). L'analyse des données obtenues sera descriptive ainsi que statistique sous une forme des pourcentages mettant la relation le nombre d'étudiants et d'items pour lesquels nous observons la présence d'erreurs (interférences lexicales) avec le nombre d'étudiants et d'items considérés. Nous allons également présenter les valeurs des moyens, la valeur de P « Anova », ce qui permet de vérifier si les différences entre les performances des deux groupes sont statistiquement significatives.

Analyse des résultats

Cette partie présente d'abord les erreurs commises dans la production des [p] et [v], et les phonèmes les plus proches [b] et [f]. Elle présente, ensuite, les interférences lexicales que les étudiants produisent dans des mots français ayant une proximité avec l'anglais.

Tableau 1 : Confusion entre les phonèmes [b] et [p] ; [f] et [v]

Phonème	Nº des erreurs	Nº des étudiants[2] et %	Mots comportant les phonèmes
[b] au lieu de [p]			épouvantail,
1re année	33	16 (47.05%)	poteau, pain
4e année	13	11 (32.35%)	
[p] au lieu de [b]			banque,
1re année	28	20 (58.82%)	ressemblance
4e année	5.0	4.0 (11.76%)	
[f] au lieu de [v]			épouvantail,
1re année	2.0	2.0 (5.88%)	
4e année	0.0	0.0 (0%)	
[v] au lieu de [f]			éléphant, effet
1re année	5.0	3.0 (8.82%)	
4e année	0.0	0.0 (0%)	

Le tableau 1 montre que les étudiants de deux groupes, 1re et 4e années, présentent des erreurs dans la production des [b] et [p]; la production de [b] au lieu de [p] est plus nombreuse que celle de [p] à la place de [b]; et que les erreurs relatives à ces deux phonèmes sont davantage dans la production des étudiants de la 1re année. En outre, le tableau clarifie que les erreurs commises dans la production du phonème [v] sont moins nombreuses que ceux du phonème [p]; que ces erreurs sont uniquement présentes dans la production des étudiants de la 1re année, puisqu'aucune erreur n'est introduite par les étudiants de la 4e année. Ceci permet de dire que plusieurs étudiants des deux groupes ont rencontré une confusion dans la production de phonèmes [p] et [b], puisque l'arabe ne connaît que le phonème [b]. Seuls deux étudiants de la 1re année écrivent le [f] à la place de [v] dans le mot épouvantail et trois autres de la même année produisent le [v] au lieu de [f] dans les mots : « éléphant » et « effet ».

[2] **Nº des étudiants : nombre des étudiants qui produisent des erreurs.**

Tableau 2 : Value de moyens et value de P (Anova)

Phonème	Nº des erreurs : 1re année	Nº des erreurs 4e année	Nº des étudiants 1re année	Nº des étudiants 4e année
[b] au lieu de [p]	33	13	16	11
[p] au lieu de [b]	28	5.0	20	4.0
[f] au lieu de [v]	2.0	0.0	2.0	0.0
[v] au lieu de [f]	5.0	0.0	3.0	0.0
Moyen	17±3.06	4.5±7.88	10.25±4.55	3.75±2.59
p value (Anova)	<0.049			<0.687

Le tableau 2 montre que lorsque nous comparons les moyens de nombres des erreurs chez les étudiants de la 1re année (17±3.06) et ceux de la 4e année (4.5±7.88), nous trouvons une différence statistiquement significative (p< 0.049). Une différence significative (p< 0.687) se trouve également entre les moyens de nombres d'étudiants présentant les erreurs de la 1re année (10.25±4.55) et ceux de la 4e année (3.75±2.59).

L'existence d'une similitude dans la forme écrite de certains mots français et anglais pousse plusieurs étudiants à produire des interférences lexicales. Le tableau 3 présente une liste des mots à produire, les mots équivalents anglais, le nombre des étudiants produisant des interférences, leurs pourcentages, et des exemples de leurs productions présentées.

Tableau 3 : les mots français influencés par le transfert dont la source est l'anglais

Mot français	Mot anglais	N° des étudiants et %	Exemples de la production écrite
égyptien : 1re année	egyptian	26 (76,47%)	egyption, egyptien
4e année		10 (29.41%)	egyptianne, egyptian
oignon : 1re année	onion	34 (100%)	onion, union, onione,
4e année		34 (100%)	onieu
			onion, union, oniou, uonion
classe : 1re année	class	19 (55.88%)	class
4e année		0.0 (0%)	
leçon : 1re année	lesson	12 (35.29%)	lesson, leson, lesont
4e année		4.0 (11.76%)	lesson
société : 1re année	society	24 (70.58%)	socite, societe, sociéte
4e année		10 (29.41%)	socite, societe, sociéte
télévision : 1re année	television	18 (52.94%)	télévision
4e année		0.0 (0%)	
éléphant : 1re année	elephant	22 (64.70%)	elefant, elephant,
4e année		6.0 (17.64%)	elephon
			élephon
personne : 1re année	person	12 (35.29%)	person
4e année		7.0 (20.58%)	person,
partie : 1re année	part	6.0 (17.64%)	part, parte
4e année		0.0 (0%)	
connexion : 1re année	connection	30 (88.32%)	conextion, connection,
4e année		21 (61.76%)	conection, conéction
adulte : 1re année	adult	14 (41.17%)	adult
4e année		5.0 (14.70 %)	adult
objet : 1re année	object	11 (32.35%)	object
4e année		4.0 (11.76%)	object
contrat : 1re année	contract	16 (47.50%)	contract
4e année		6.0 (17.64%)	contract
contexte : 1re année	context	24 (70.58%)	context
4e année		8.0 (23.25%)	context
environnement : 1re année	environment	20 (58.82%)	environment
		4.0 (11.76%)	enveronment
4e année			
groupe : 1re année	group	30 (88.32%)	group
4e année		7.0 (20.585)	group
exemple : 1re année	example	26 (76.47%)	example, exampel
4e année		7.0 (20.58%)	éxample
erreur : 1re année	error	15 (44.11%)	érror
4e année		0.0 (0%)	
organe : 1re année	organ	8 (23.25%)	organ, ourgan
4e année		5.0 (14.70 %)	

période :	**1re année**	**period**	**21 (61.76%)**	**period, peruode,**
	4e année		**0.0 (0%)**	**périod, paruode**
exercice :	**1re année**	**exercise**	**26 (76.47%)**	**exercise, exersiese**
	4e année		**11 (32.35%)**	**exercise, exersise**
téléphone :	**1re année**	**telephone**	**15 (44.11%)**	**telephon**
	4e année		**0.0 (0%)**	
présentation :	**1re année**	**presentation**	**11 (32.35%)**	**presentation,**
			0.0 (0%)	**présontation**
	4e année			
banque :	**1re année**	**bank**	**17 (50%)**	**bank, pank**
	4e année		**9.0 (26.47%)**	**bank, pank**
couleur :	**1re année**	**color**	**18 (52.94%)**	**coler, coleur**
	4e année		**7.0 (20.58%)**	**colère**

En analysant les mots français ayant une similitude avec des mots équivalents en anglais, nous observons que quatre mots (professeur, cité, université et nationalité) n'ont pas poussé les étudiants des deux groupes à produire des interférences, alors que la production des autres 25 mots a manifesté un transfert passif. Selon les données du tableau 3, le mot le plus difficile à produire correctement est : « oignon » puisque l'ensemble des étudiants (1re et 4e années) ont commis des erreurs en se réfrénant à leurs connaissances anglaises. Les deux mots « connexion » et « groupe » viennent dans la seconde place, notamment pour les étudiants de la 1re année. Les mots : « classe », « télévision », « partie », « erreur », « période », « téléphone » et « présentation » ont uniquement conduit les étudiants de la 1re année à faire des interférences. Les étudiants des deux groupes ont réalisé un transfert langagier lors de la production des autres mots, mais la production du transfert diminue davantage dans les écrits des étudiants de 4e année. La comparaison de la production écrite des deux groupes dans les 25 mots influencés

par le transfert permet de découvrir les données présentées dans le tableau 4 suivant.

Tableau 4 : Values de moyens et value de P (Anova)

Mot français	Nº des étudiants et % 1re année	Nº des étudiants et % 4e année
égyptien	26 (76,47%)	10 (29.41%)
oignon	34 (100%)	34 (100%)
classe	19 (55.88%)	0.0 (0%)
leçon	12 (35.29%)	4 (11.76%)
société	24 (70.58%)	10 (29.41%)
Télévision	18 (52.94%)	0.0 (0%)
éléphant	22 (64.70%)	6 (17.64%)
personne	12 (35.29%)	7 (20.58%)
partie	6 (17.64%)	0.0 (0%)
connexion	30 (88.32%)	21 (61.76%)
adulte	14 (41.17%)	5.0 (14.70 %)
objet	11 (32.35%)	4.0 (11.76%)
contrat	16 (47.50%)	6.0 (17.64%)
contexte	24 (70.58%)	8.0 (23.25%)
environnement	20 (58.82%)	4.0 (11.76%)
groupe	30 (88.32%)	7.0 (20.585)
exemple	26 (76.47%)	7.0 (20.58%)
erreur	15 (44.11%)	0.0 (0%)
organe	8 (23.25%)	5.0 (14.70 %)
période	21 (61.76%)	0.0 (0%
exercice	26 (76.47%)	11 (32.35%)
téléphone	15 (44.11%)	0.0 (0%)
présentation	11 (32.35%)	0.0 (0%)
banque	17 (50%)	9.0 (26.47%)
couleur	18 (52.94%)	7.0 (20.58%)
Moyen	19±1.45	6.6±1.49
p valeur (ANOVA)	<0.0001	

Selon le tableau 4, quand nous comparons les moyens de nombres des erreurs commises par les étudiants de 1re année (19±1.45) et les étudiants de 4e année (6.6±1.49), nous remarquons une différence statistiquement significative (p<0.0001) en faveur des

étudiants de 4e année. La figure 1 résume tous les résultats de l'étude.

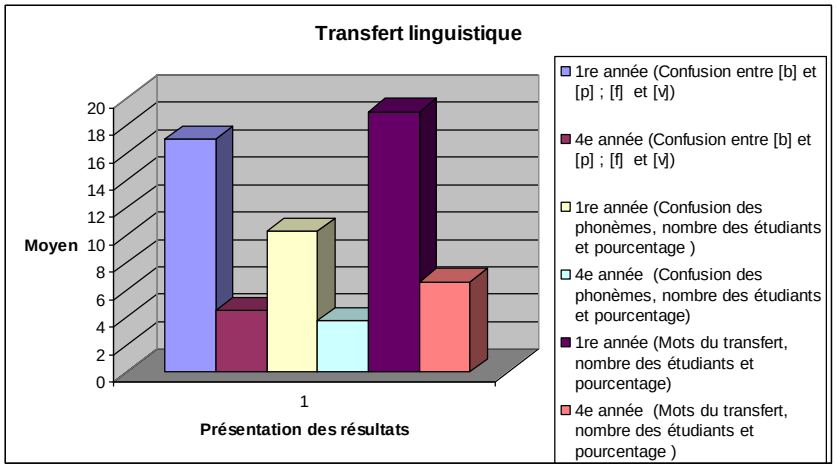

Figure 1 : Résumé des résultats

Discussion

Les résultats de l'étude traitent de l'impact de la compétence linguistique des apprenants du FLE sur leur production des interférences lexicales. L'analyse des écrits présentés lors de la dictée permet d'observer : (i) : une confusion entre les phonèmes [b] et [p] chez les étudiants des deux groupes; (ii) : une confusion entre les phonèmes [f] et [v] chez les étudiants de la 1re année, alors qu'aucun problème n'est manifesté chez ceux de la 4e année; (iii) : les étudiants des deux groupes produisent des interférences lexicales dans la plupart des mots ciblés; (iv) : les étudiants des deux groupes ne font pas d'interférences lors de l'écriture de quatre mots (professeur, cité, université, nationalité); (v) : seuls les étudiants de la 1re année réalisent des interférences lors de l'écriture de sept mots : « classe », « télévision », « partie », « erreur », « période », « téléphone » et « présentation ». L'analyse statistique de ces résultats montre des

différences significatives entre la performance écrite des deux groupes en faveur du groupe de 4e année, et ceci dans la confusion entre les phonèmes [b] et [p] ; [f] et [v]. Néanmoins, onze étudiants (32.35% des étudiants de la 4e année) produisent le [b] à la place de [p] et quatre étudiants (11.76%) écrivent le [p] au lieu de [b]. Il semble que la confusion entre ces deux phonèmes reste encore chez certains étudiants, les futurs enseignants, ce qui va influencer peut-être la production écrite de leurs futurs élèves du secondaire. Ceci confirme l'importance de la langue maternelle, ici l'arabe, dans la réalisation du transfert langagier. L'apprentissage du phonème [b] seulement en arabe L1 et l'absence de [p] en français LE invitent les étudiants à commettre une interférence lors de la production de ce dernier phonème.

En outre, il est observable que la proximité entre l'anglais et le français conduit à un transfert passif ainsi que positif. Ce dernier apparaît dans la production correcte de certains mots ciblés : « professeur », « cité », « université » et « nationalité », alors que le l'interférence apparaît fortement dans certains autres : « oignon » et « connexion », et ceci, chez les étudiants de l'étude. Il existe une différence statistiquement significative dans la production de plusieurs mots (dont, égyptien, éléphant, partie, classe, groupe, exemple, etc.), en faveur du groupe de 4e année. Cette amélioration remarquable dans les compétences orthographiques des étudiants de la 4e année peut être due à la pratique efficace de l'écrit tout au long des années de la faculté, puisque les apprenants arabophones

s'intéressent davantage à l'aspect écrit plus qu'à la version orale. Ces derniers sont toujours soumis aux épreuves écrites lors de l'évaluation sommative. Il s'agit également que les cours français présentés dans les 2e, 3e, et 4e années aient effectivement amélioré les performances orthographiques des étudiants universitaires.

Les résultats de l'étude enrichissent et approfondissent ceux d'Ahmed *et al.*, (2015) en montrant que les étudiants de la faculté de l'éducation, section de français, trouvent également, comme ceux du secondaire, des difficultés lors de traiter les phonèmes [b] et [p], [f] et [v], notamment le [p]. Ce résultat est également en accord avec Aboubaker (2009) et Mohamed (2007). Ces difficultés rencontrées sont dues à l'absence des phonèmes [p] et [v] en arabe, ce qui pousse les arabophones à produire les phonèmes les plus proches pour eux, qui sont les [b] et [f]. En outre, l'étude confirme ce que De Angelis (2007) a montré. Celui-ci montre que la compétence de l'apprenant dans la langue cible, ici le français LE, est un facteur important qui influence le transfert langagier, notamment ici le type négatif.

Conclusion

La présente recherche s'était donné pour objectif d'examiner l'impact de la compétence des apprenants en FLE sur la production des interférences. Pour ce faire, les performances écrites des deux groupes des étudiants arabophones à l'université, ceux de la 1re et de la 4e année de la faculté de l'éducation, ont été comparées. Les résultats recueillis permettent de conclure que les étudiants les plus compétents – ceux de la 4e année –, commettent moins des erreurs

lexicales en comparaison avec ceux de la 1re année. L'étude a trouvé une différence statistiquement significative en faveur du groupe le plus compétent en ce qui concerne l'écriture des phonèmes [p] et [v], phonèmes absents en arabe et qui poussent toujours les arabophones à commettre des erreurs. Une autre différence significative sur le plan statistique a été également remarquée dans l'évitement du transfert langagier, et ceci, en faveur du groupe le plus compétent.

Nombreuses études ont montré que l'acquisition des langues maternelles ou non maternelles influence l'apprentissage d'une autre langue (Bouvy, 2000; Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001, 2007). Néanmoins, l'étude actuelle se constitue un ajout dans le domaine de l'écrit en FLE en abordant pour la 1re fois, à notre connaissance, l'effet de la compétence des étudiants dans la langue cible sur les interférences, domaine non abordé auparavant. Les résultats de cette étude sont importants pour les professeurs de l'université afin de mieux comprendre pourquoi leurs étudiants commettent des interférences lexicales en FLE. Ceci leur permet de présenter l'aide convenable s'il y a un lieu.

Malgré les résultats importants qui découlent de l'étude, d'autres recherches plus vastes sont nécessaires pour déterminer, de manière encore plus approfondie, l'impact de la compétence des apprenants sur la production des interférences lexicales. De plus, l'étude propose d'effectuer d'autres études pour vérifier l'impact de la compétence des apprenants sur les interférences phonologiques, morphologiques et syntaxiques.

Références

Aboubaker, N. A. (2009). L'enseignement du français aux arabophones : quelques pistes pour la correction phonétique. Repéré à http://www.edufle.net/L-enseignement-du-francais-aux.html.

Ahmed, D. M. H., Montésinos-Gelet, I., & Charron, A. (2015). L'étude du développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 6*(2), 32-43.

Akamstsu, N. (1999). The effects of first language orthographic features on word recognition processing in English as a second language. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal, 11*, 381-403.

Atwill, K., Blanchard, J., Christie, J., Gorin, J.S. & Garcia, H.S. (2010). English- Language Learners: Implications of limited vocabulary of Cross-language transfer of phonemic Awareness with Kindergartners. *Journal of Hispanic Higher Education, 9*(2), 104-129.

Besse, A.-S, Demont, E. & Gombert, J.-E. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie française, 52*, 89-105.

Bouvy, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfert. Dans J. Cenoz & U. Jessner (Éds.), *English in Europe : the acquisition of a third language* (pp. 143-156). Clevedon : Multilingual Matters.

Campbell, L. (2004). *Historical linguistics; an introduction*. Cambridge, Mass : MIT Press.

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Éds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon : Multilingual Matters.

Chamoreau, C. (2007). Grammatical borrowing in purepecha. Dans Y. Matraset, & J. Sakel
(Éds.), ***Grammatical borrowing in Cross-linguistic perspective*** **(pp. 465-480). New York:**
Mouton de Gruyter.

Chen, X., Xu, F., Nguyen, T-K., Hong, G. & Wang, Y. (2010). Effects of cross-language transfer on first-language phonological awareness and literacy skills in Chinese children receiving English instruction. ***Journal of Educational Psychology, 102*****(3), 712-728.**

De Angelis, G. (2007). ***Third or additional language acquisition*****. Clevedon : Multilingual Matters.**
De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfert and competing linguistic systems in the multilingual mind. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Éds.), ***Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*** **(pp. 8-20). Clevedon : Multilingual Matters.**

De Sousa, D., Greenop, K. & Fry. J. (2010a). Cross language transfer of spelling strategies in English and Afrikaans Grade 3 children. ***International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*****(1), 49-67.**

De Sousa, D., Greenop, K. & Fry. J. (2010b). The effects of phonological awareness of Zulu-speaking children learning to spell in English: A study of cross language transfer. ***The British Psychological Society, 80,*** **517-533**

Farkamekh, L. (2006). ***Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones*****. Thèse de doctorat, Université Marc Bloch, Strasbourg 2.**

Ferré, L. (2009). ***Intercompréhension et recours à la langue romane 1 (Portugais) ou la langue romane 2 (Italien) dans le cadre de la compréhension orale et écrite du français.*** **Mémoire de maîtrise, Université Stendhal Grenoble 3.**

Figuereod, L. (2006). Using the known to chart the unknown: A review of first-language influence on the development of English-as-a-second-language spelling skill. ***Reading and Writing, 10,*** **873-905.**

Hammarberg, B. (2001). Role of L1 and L2 in L3 production and acquistion. Dans J. Cenoz, B. Hufeisenet & U. Jessner (Éds.), ***Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic*** **(pp. 21-41). Clevedon : Multilingual Matters.**

Hatchuel, F. (2006/4). Une autre langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur. ***Études des linguistiques appliquées, 144,*** **493-512.**

Jamet, M-C. (2009). Contacts entre des langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants Italophones en français. ***Synergies Italie, 5,*** **49-59.**

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). ***Crosslinguistic influence in language and cognition*****. New York : Routledge.**

Joy, R. (2011). The concurrent development of spelling skills in two languages. ***International Electronic Journal of Elementary Education, 3*****(2), 105-121.**

Khan, G. (2007). Grammatical borrowing in North-eastern New Aramaic. Dans Y. Matras, & J.
Sake (Éds.), ***Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective*** **(pp. 197-214). New York:**
Mouton de Gruyter.

Lefrançois, P. (2001). Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. ***La Revue canadienne des langues vivantes, 58*****(2), 223-245.**

Lira, M. (2001). Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. ***Revue de didactologie des langues –cultures, 121,*** **63-69.**

Ministry of Education of Arabe Republic of Egypt. (2005). ***Hand in Hand*****. Egypt : the ministry of Education.**

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement de la République Arabe d'Égypte. (1987). ***En Français Aussi*****. Paris : Hatier.**

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement de la République Arabe d'Égypte. (2015). ***Club @ dos plus*****. Centre de Recherche et de Publications de Langues : Egypte.**

Ministry of Education of Arabe Republic of Egypt. (2015). ***Time for English*****. Arabe Republic of Egypt : Egyptian International Publishing Company – Longman.**

Mitchell, R., & Myles, F. (1998). ***Second language, learning theories*****. London: Arnold.**

Mohamed, H. (2007). Acquisition d'une langue seconde: les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabes/arabes-français. ***Synergies Monde Arabe, 4,*** **209-226.**

Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. ***Second Language Research, 26*****(3), 293-327.**

Nitschke, S., Kidd, E. & Serratrice, L. (2010). First language transfer and long-term structral priming in comprehension. ***Language and Cognitive Processes, 25*****(1), 94-114.**

Odlin, T. (1989). ***Language Transfer : cross-linguistic influence in language learning*****. New-York : Cambridge University Press.**

Papadopoulou, D. (2006). ***Cross-linguistic variation in sentence processing : evidence from RC attachment preferences en Greek*****. Dordrecht : Springer.**

Ringbom, H. (2007). ***Cross-linguistic similarity in foreign language learning*****. Clevedon : Multilingual Matters.**

Ringbom, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. ***Language Learning, 42*****(1), 85-112.**

Ringbom, H. (1990). Effects of transfer in foreign language learning. Dans H. W. Dechert (Éd.), ***Current trends in European second language acquisition research*** **(pp. 205-218). Clevedon : Multilingual Matters.**

Ringbom, H. (1987). ***The role of first language in foreign language learning.*** **Clevedon : Multilingual Matters.**

Sakel, J. (2007). Types of loan mater and pattern. Dans Y. Matras, & J. Sakel (Éds.),
Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective **(pp. 15-30). New York: Mouton**
de Gruyter.

San francisco, A. R., Mo, E. & Carlo, M. (2006). The influences of language literacy instruction and vocabulary on the spelling of Spanish-English bilinguals. ***Reading and Writing, 19*****(6), 627-642,**

Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. ***Synergies Turquie, 2,*** **179-184.**

Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. Dans S. M. Gass, & L. Selinker (Éds.).
Language transfer in language learning **(pp. 32-46). Philadelphia: John Benjamins Publishing**
Co.

Sun-Alperin, M.K. & Wang, M. (2011). Cross language transfer of phonological and orthographic processing skills from Spanish L1 to English L2. ***Read Writ, 24,*** **591-614.**

Towell, R., & Hawkins, R. (1994*). Approches to second language Acquisition*. Multilingual Matters Ltd, Avon.

Wang, M., et Geva, E. (2003). Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. ***Reading and Writing An interdisciplinary Journal, 16,*** **325-348.**

Zobl, H. (1984). Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis. Dans A., Davis, C. Criper, & A. Howatt (Éds.), ***Interlanguage*** **(pp: 79-97). Edinburgh: Edinburgh University Press.**

﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

The impact of a task-based program on written communicative skills among EFL experimental language secondary school students

إعـــــداد

Dr. Shery Eid Mohammed Abdul Aal
English Instructor
Al-Azhar Sharkia Zone

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Abstract

The present study aimed at investigating the impact of using a designed task-based program on the development of EFL secondary school students' written communicative skills. The participants of the study were randomly drawn from first year language secondary school students, Zagazig city, in the academic year 2016/2017 (N=70). Then, they were randomly assigned into two groups: experimental (35 students) and control (35 students). The experimental group received training through the designed task-based program, while at the same time, the control group continued to study the content in the traditional way. To determine the necessary written communicative skills for the study participants, a written communicative test was developed and used as a pre-posttest. A designed task-based program was developed by the researcher to teach the written communicative skills. Having finished the intervention, data were collected and treated statistically using the SPSS. The results indicated that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group (taught through the designed task-based program) and the control group (taught traditionally) on the posttest in the overall written communicative skills. They also revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre- and the posttest in the overall written communicative skills favoring the posttest. It was concluded that the designed task-based program was effective in enhancing written communicative skills.

Keywords: **task-based program, written communicative skills**

تأثير برنامج قائم على المهام على مهارات التواصل الكتابي لدى دارسي اللغة الانجليزية بالمدرسة الثانوية التجريبية للغات

د. شري عيد محمد عبد العال – معلمة لغة إنجليزية

منطقة الشرقية الأزهرية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة تأثير استخدام برنامج قائم على المهام على تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى دارسي اللغة الانجليزية بالمدرسة الثانوية التجريبية للغات. وتم سحب عينة الدراسة عشوائيا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الزقازيق في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ وكان عددهم ٧٠ طالبا. وعليه تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة ضابطة (٣٥ طالبا) و مجموعة تجريبية (٣٥طالبا). تلقت المجموعة التجريبية تدريبا على استخدام مهارات التواصل الكتابي في برنامج أعد لهذا الغرض، بينما استمرت المجموعة الضابطة في دراسة المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التواصل الكتابي والذي أعدته الباحثة – وتم تطبيقه قبل تطبيق البرنامج القائم على المهام وبعده. ومن ثم تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS. أظهرت نتائج البحث أن هناك فرق ذا دلالة لإحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على المهام وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست المحتوى بالطريقة المعتادة قبليا وبعديا في اختبار مهارات التواصل الكتابي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على المهام قبليا وبعديا في اختبار مهارات التواصل الكتابي لصالح الاختبار البعدي. وخلصت الدراسة إلى الاستنتاج بأن البرنامج المصمم والقائم على المهام ذا فاعلية في تنمية مهارات التواصل الكتابي.

الكلمات المفتاحية: برنامج قائم على المهام- مهارات التواصل الكتابي

Introduction

In the last thirty-five years, our world has witnessed some dramatic and incredible changes. The most influential and remarkable ones are the revolution in information technology and the revolution in communication technology with their consequences and prevailing impacts. This revolution in information and communication has turned our world into what has been called a small village. The new situation has entailed the growth of scientific and cultural interrelations among different parts of the world. Such conditions necessitated that the increasing number of the world population should have one medium of communication, which made situations ripe to qualify English as a medium language. Thus, the teaching and learning of English among people has become something in demand.

Littlewood (1999) explained the relationship between Task-Based Teaching (TBT) and Communicative Language Teaching (CLT) as that the continuum from focus on forms to focus on meaning could equally well be taken as representing 'task-types' in the TBT or 'activity types' within the CLT. In this respect, TBT can be seen as a development within the CLT. The essential feature of this development is that the structural and authentic communication activities or tasks take on a more central role. In TBT (as usually conceived), tasks serve not only as major components of methodology, but also as units around which a course may be organized. These units provide a link between outside-classroom

reality and inside-classroom pedagogy. At the interface with outside-classroom reality, communication tasks enable the English course to be organized around 'chunks of communication' which reflect students' needs, interests, and experience. At the interface with inside-classroom pedagogy, they provide an organizing focus for the individual components of language (forms, vocabulary, etc.) that students have to learn in order to communicate competently.

Willis (1996) indicated that TBT learning is fostered through performing a series of activities as steps towards successful task realization. The focus is away from learning language items in a non-contextualized vacuum to using language as a vehicle for authentic and real-world needs. By working towards task realization, the language is used immediately in the real context of the learner, making learning authentic. In a TBT framework, the language needed is not pre-selected and given to the learners who then practice it, but rather it is drawn from the learners with help from the teacher, or to meet the demands of tasks. In TBLT, motivation for communication becomes the primary driving force.

This approach places the emphasis on communicative fluency rather than the hesitancy borne of the pressure in more didactic approaches to produce correct utterances. Exposure to the target language should be in a naturally occurring context. This means that, if materials are used, they are not prepared especially for the language classroom, but they are selected and adapted from authentic sources such as magazines, newspapers, and brochures.

Based on the dramatic changes in the field of technology and communication, the new innovation in the field of teaching and learning EFL, and the outcomes of TEFL process in our schools which seem to be not much promising, the Ministry of Education has launched the Educational Reform for Knowledge Economy Project to enhance the outcomes of TEFL process through starting the process of TEFL from grade one instead of grade five, updating the curriculum and textbooks of English language, and giving the choice to the teacher to use any appropriate method for achieving the instructional objectives.

Having a close relationship between communication and writing in a task-based context, writing is amongst the most prominent skills of language. Learners need to be trained as an essential component of their academic life and later on in their professional life, which partially explains why teaching writing has prompted a good deal of research that covers various aspects of its broad instructional contexts. Using writing skills to communicate with native and non-native speakers of English is one of the major problems confronting students who are learning EFL in Egypt. This problem could be caused by the lack of a native speaker's environment and the crowded classes at our schools. Therefore, developing writing skills is a real challenge for both EFL teachers and EFL students.

Context of the problem

Having conducted a written communicative skills questionnaire in April, 2016 as a pilot study to identify the difficulties facing EFL students in the first year at Zagazig Experimental Language Secondary School (n=70), it was found out that EFL students lacked some written communicative skills.

Statement of the problem

In light of the aforementioned argumentative account, it is clear that the secondary school EFL students lack the written communicative skills as has been revealed through the pilot study. It could also be mentioned that giving the activities of the designed task-based program would help in achieving high standards of skill mastery for the EFL students. Accordingly, the problem under investigation in this study could thus be stated in the following main question:

- **How effective is a designed task-based program in developing EFL experimental language secondary school students' written communicative skills?**

Questions of the study:

1. What are the written communicative skills needed for the first year EFL students at the experimental language secondary school?

2. To what extent do those students master these skills?

3. **How can a task-based program be designed to enhance EFL students' written communicative skills?**

4. **To what extent is the designed task-based program effective in developing EFL experimental language secondary school students' written communicative skills?**

Hypotheses of the study

1. **There would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre-administration and the post-administration of the written communicative skills test in favor of the post-administration.**
2. **There would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control one in the post-administration of the written communicative skills test in favor of the experimental group.**

Significance of the study

The results of this study are hopefully expected to be useful to:

1. **The EFL students: This study may improve the EFL students' written communicative skills.**

2. **Teachers: This study may supply teachers of this stage with task-based activities that could improve their performance in the EFL classrooms and their students' written communicative skills.**

3. **Course designers: Task-based activities can be injected in**

English courses at all educational levels due to their benefits in developing different language skills among EFL learners.

Delimitations of the study

This study was delimited to:

1. **Seventy students at Zagazig experimental language secondary school, Sharkia Governorate.**
2. **Eight Written communicative skills which were specified by the questionnaire results:**

a. formulating sentences from words,

b. identifying the immediate constituents,

c. formulating sentences from words,

d. identifying the semantic equivalents,

e. identifying different meanings of the same words,

f. explaining the meaning of the words,

g. explaining the meaning of the words, and

h. writing simple types of communications)

Instruments of the study

For fulfilling the objectives of the study, The following instruments were designed by the researcher:

a. A written communicative skills questionnaire.

b. A pre-post written communicative skills test.

c. A rubric for correcting written communicative skills test.

Review of literature

To assess written communicative skills and determine a student's growth and skill, world language teachers turn to how communication is defined within the standard. Communicative skills are manifested within the national standard through the interpretive mode, interpersonal mode, and presentational mode of communication (ACTFL, 2012). The interpretive mode of communication is characterized by the ability to interpret and understand spoken and written language whereas the interpersonal mode of communication describes the ability to maintain conversation between two or more individuals. The presentational mode of communication is highlighted by information presented through spoken or written language. When combined, these three modes of communication represent authentic real world communicative settings (ACTFL, 2012). As a result, the authors chose to target the Communication Standard of world language learning when exploring the integration of 21st century skills and Web 2.0 tools.

Communication is a requisite to discuss, discover, and learn about all other concepts. Communicative competence is comprised of grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence, and strategic competence (Canale & Swain, 2000 & Savignon, 1997). Grammatical competence is the knowledge of the structure and form of a language; some of which include its

morphologic, syntactic, phonemic and graphic features. The knowledge of the interrelationship between and logic across sentences and phrases is characteristic of discourse competence. An individual with strong discourse competence can aptly judge the relationship between different ideas within a text. Sociolinguistic competence focuses on the recognition and accordance of the rules of interaction; taking turns, appropriate greetings, proper use of formal/informal register, naturalness or overall native-like language. Finally, strategic competence is characterized by the ability to make the most of the language, particularly when compensating for language deficiencies. For instance, it is the ability to successfully communicate an idea or concept that an individual lacks the proper name for, or to negotiate meaning during conversation through verbal and nonverbal communication techniques. When skillfully combined, the result is successful communicative skills in which one can express, interpret, and negotiate meaning (Savingnon, 1998).

According to Ferris (2002), teacher written feedback can be divided into two types: direct feedback and indirect feedback. The difference between these two feedback types is the explicitness of the correction forms. Some researchers question the effects of overt error correction. Others suggest that indirect feedback (i.e., symbols, codes, or marginal feedback) can be used as an alternative to give written corrective feedback. The teacher may circle or underline the mistakes and write the symbol in the margin. Alternatively, they may choose to only write the symbol in the margin without circling

or underlining and the students are required to find the errors and correct them by themselves. The approach using indirect feedback cues may be useful in that it involves the learners taking more responsibility for their own learning.

Spandel (2005) defined writing as the production of sentences arranged in a particular order and linked together in certain coherent whole, which is often called a 'text'. Even though not much is known about individual writing methods of composing a text, it is agreed that it is neither an easy nor a spontaneous activity. Also, it is by the organization of our sentences into a text, into a coherent whole which is as explicit as possible, and complete in it, that we are able to communicate successfully with our readers through the medium of writing.

According to Graham (2005), writing is said to be more dependent on the use of the linguistic resources of a language, resulting in the difficulties experienced by ESL learners, especially at the elementary and secondary levels. Raimes (1985) identified the following three reasons for the teaching of writing skills: (1) Writing reinforces the vocabulary, structures, functions and notions that the students have been taught, (2) It gives the students the opportunity to be adventurous with the language, and (3) The interaction of eye, hand and brain reinforces the learning of the language by forcing the student to think of new or other ways of saying things; in other words, it develops strategic competence.

The writing process is an approach to incorporate writing skills which occurs in the recursive nature of the composing process from

the time that English language skills start developing. Silva (1996) translated this approach into the context of language classroom as stating, this approach focuses on the need for providing a positive, encouraging, and collaborative workshop environment within which students, with ample time and minimal interference, can work through their composing processes. The teacher's role is to help students develop viable strategies

for getting started (finding topics, generating ideas and information, focusing, and planning structure and procedure), for drafting (encouraging multiple drafts), for revising (adding, deleting, modifying, and rearranging ideas), and for editing (attending to vocabulary, sentence, grammar and mechanics) (p. 15).

The process approach is viewed as "multistage process" (Reid, 1993) which follows a "cyclical pattern". The process approach to teaching writing considers all writing as a creative act and emphasizes the student as an independent producer of texts so that teachers let their student's time and opportunity to develop on their own. Response, therefore, is crucial in assisting learners to move through the stages of the writing process (Hyland, 2003). In other words, teachers must support student through multiple drafts by providing feedback and suggesting revisions during the process of writing itself, rather than at the end of it.

Method and Procedures

Two weeks after the beginning of the 1st semester of the academic year 2016/2017, the pre written communicative skills test

(See Appendix A) was conducted. Then, the researcher designed the task-based program (TBP), which was validated by a number of TEFL experts. Seventy EFL students were randomly chosen from the first year EFL students at the experimental language secondary school in Zagazig. The students were divided into a control group (35 students) and an experimental group (35 students). In a calm, relaxing setting, the TBP proposed was implemented for two months (See Appendix B). The proposed program consisted of 10 sessions. Each session is concerned specifically with the use of a certain grammar rule. It includes a group of activities. The number of activities is different from one session to another according to the objectives to be achieved. Some activities took 45 minutes while others took 60 minutes. Thus, each lesson took time according to the numbers of its activities including their presentation and procedures. Evaluation of each lesson was at the end of implementing the whole activities of this session. In teaching activities, the researcher followed specific teaching steps as follows:

a) Presentation:

The researcher used various styles to initiate the practice of the activities whether through giving an introduction about the topic or asking questions or making discussions with the students.

b) Practice:

At this stage, the researcher provided students with various activities through group discussion. Students were given the

opportunity to engage in practicing these activities with the instructor and among themselves.

c) Evaluation:

At the end of each session, students were evaluated using task-based activities to measure the students' ability to master the written communicative skills.

Then, at the end of the academic semester, the post-test was conducted immediately after concluding the intervention. Having collected the data , they were treated statistically using the SPSS.

Study results

1. **It was hypothesized that ''there would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre-administration and the post-administration of the written communicative skills test in favor of the post-administration.'' To determine the relative extent of change fostered by the implementation of the proposed TBP , a t-test for paired samples was used. See table (1).**

Table (1)

t-values comparing the pre- post-administration means for the experimental group in written communicative skills test

Test	N	Mean	Std	t	Df	Sig.	Effect size
Pre	35	14.65	2.36	50.60	34	0.000	0.987
Post	35	27.80	1.67			Sig.	High

Table (1) illustrates that there was a statistically significant difference at 0.01 level of significance between the mean scores of the experimental group in the pre-post administration of written communicative skills test in favor of the post-administration scores. It can be indicated that t-value (50.60) is significant at 0.01 level. The mean scores of the posttest (27.80), whereas the deviation of the scores of the pretest is much higher than that of the posttest. These results provide enough evidence to support the first hypothesis.

2. It was hypothesized that ''there would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control one in the post-administration of the written communicative skills test in favor of the experimental group''. Below is Table (2) showing the result.

Table (2)

t-values of the post-administration of the written communicative skills test comparing the experimental group to the control group

Test	N	Mean	Std	t	Df	Sig.	Effect size
Control	**35**	**15.14**	**1.59**	**-32.37**	**68**	**0.000**	**0.968**
Experiment	35	27.80	1.68			**Sig.**	**High**

Table (2), indicates that there is a statistically significant difference at 0.01 level between the attained mean scores of the control and experimental group in favor of the experimental group

post application of the written communicative skills test. The estimated t-value is- 32.37. It is significant at 0.01 level in favor of the post application of the experimental group. The mean of the experimental group in the post application is (27.80) and that of the control group is (15.14). So the mean of the experimental is higher than that of the control group. These results confirm the effect of the designed TBP on the experimental group students' written communicative skills.

Hence, the above results seemed to provide adequate evidence to support the study hypotheses. The change that occurred in the experimental group was bigger than that of the control group due to the implementation of the designed TBP. So, the study hypotheses were supported by the results. And all the findings of the study proved to be positive. The experimental group students had developed their use of written communicative skills more than the control group. This could be attributed to the training that the experimental group was exposed to, whenever other variables have been controlled.

Discussion of the results

Following is a detailed discussion of the results related to the empirical part of the study. Such a discussion relates to the purpose as well as the hypotheses of the study. The purpose of the present study was to investigate the effect of a designed task-based program on the development of EFL secondary school students' written communicative skills. In this study, a designed task-based program

produced statistical as well as educational gains in the written communicative skills.

The data from the present study supported the positive effect of a designed task-based program in developing written communicative skills in the study hypotheses. The results also revealed that the designed task-based program is of high efficiency on the students' written communicative skills.

The results also revealed the superiority of the experimental group students who received designed task-based instructions activities over their counterparts who received the typical teacher-directed instruction in the same content. Students in the experimental group made significantly greater gains than students in the control group on the written communicative skills test.

Using a designed task-based program helped students overcome some of their problems and increased their friendship in written communicative skills. During the experiment, students in the experimental group were working as if they were one team in a group through suggesting ideas, offering critical viewpoints, correcting each other mistakes, and helping each other.

At the beginning of the experiment, the researcher observed a weak response from students in session (1) but this response, after that, turned into an effective participation in applying the activities that the program included. Later, students themselves prepared a

list of criticism techniques, and then they applied it on the texts that the researcher taught.

Through administering the program, the researcher observed that the students' EFL written communicative skills were developed.

The designed task-based program has an effect on developing students' written communicative skills; this was illustrated through the students' desire to write the paragraph carefully twice at least before analyzing it within the classroom. Also, during the administration of the program, the researcher observed that the students become highly motivated towards written communicative skills and these are what we call the higher learning skills

It can be noticed that the majority of students in the control group were uncertain of their knowledge of all skills in the measurement of these skills. The reason for that is that these students did not have any previous idea of these written communicative skills. These results suggest that participants were drawing on their L1 skills to support their English language writing knowledge. In other words, they did not have any practice in teaching these skills in their written lessons. Therefore, they did not make much progress in the use of written communicative skills. This indicates that there was a relationship between the improvement of written communicative skills and the amount of practice they had. Most students faced some problems in understanding these skills and they did not acquire any more positive attitude towards written communicative skills. However, the impact of the designed task-

based program on scores of participants in the research group shows that the majority of the participants improved their scores in the written communicative sub-skills. The discussion with the regular teacher stated that these students had missed lessons that would have helped them gain knowledge in the four language skills. This can be related to their struggle with this type of work. As a whole, the program improved the written communicative skills of language secondary school students.

These results can be attributed to the following*:*

- **Overall findings suggest that students benefited from learning the task-based program stages that provided an approach to master written communicative skills.**
- **English Language was used as an instrument of communication and therefore, the primary objective of language learning and teaching process was to develop learners' written communicative skills.**
- **Classroom learners could acquire written communicative skills by participating in different tasks such as, writing paragraphs or essays and putting a suitable title to them and clarifying the main idea in the paragraph, making a conversation inside the class about pollution and how to solve it.**

The teacher was also oriented to play a role of classroom manager, facilitator or role model for the activities that learners were asked to carry out. Giving guidance and feedback (when it was felt necessary) were also other roles allocated to the teacher. The teacher could empower the students.

-Students began to show certain changes and progress especially in written communicative skills. -The designed task-based program was found suitable in promoting pair work, group work and discovery technique in language teaching. -The designed task-based program could have an effect in enabling learners to acquire and understand their roles in communication.

Conclusions

The results of the present study revealed that: - Using a designed task-based program helped students overcome some of their problems and increased their friendship, written communicative skills. During the experiment, students in the experimental group were working as if they were one team in a group through suggesting ideas, offering critical viewpoints, correcting each other's mistakes, and helping each other. - At the beginning of the experiment, the researcher observed a weak response from students in session (1) but this response, after that, turned into an effective participation in applying the activities that the program included. Later, students themselves prepared a list of criticism techniques, and then they applied it to the texts that the researcher taught. Through administering the program, the researcher observed that the students' EFL written communicative skills were developed. - The researcher, at the end of the administration of the proposed program concluded that students' written communicative skills

activities were developed. On the other hand, students told the researcher that they were interested in the activities they practiced in the program, to the extent that they can apply it to other academic subjects. Thus, it can be said that the program developed the skills of transfer of learning among students.

Recommendations of the study

Based on the results; and the quantitative and the qualitative data obtained through the different phases of this study, the following recommendations can be given:

1. **Teacher institutions in Egypt need to train student teachers to develop written communicative skills programs that integrate more analytic issues and themes.**
2. **Language curriculum developers need to team with curriculum developers from different content areas to make use of their expertise in enriching the language curricula with themes, issues and topics that would help student teachers acquire written communicative skills.**
3. **Designing task-based programs in future language courses have to be motivating, interesting, engaging, and consistent with the aims of the other subjects students are currently studying.**
4. **Methods of teaching English using task-based programs have to assist students to be more autonomous. The role of the teacher in these classes has to be that of a guide or a facilitator.**

5. **Written communicative skills need to be introduced in our language classes in the pre-university level.**

Suggestions for further research

Throughout the research, the researcher senses the following suggestions for further research:

1. **Replicating the present study on a larger sample that belongs to different governorates and secondary schools inside Egypt.**
2. **A longitudinal study which allows students ample time to adjust to this new method of instruction.**
3. **The effect of administering the proposed program to writing skills needs to be assessed.**
4. **Designing other programs for developing secondary school students as well as university students' writing skill in general.**

Study implications

The findings of the investigation demonstrate that using designed task-based program helped students overcome some of their problems and increased their friendship, written communicative skills. In addition, this research emphasized the valuable role of on-hands tasks in helping students become more active, this point was useful to the present study.

The results of this study also support the contention that gaining access to meaning through written communicative skills depends

strictly on prior mastery of the language structure that leads to it, and also the comprehension of the structures that signal meaning.

The results of this study partially proves Arnold (2009: 147) theory: that communicative competence encompasses the knowledge of how to use the language in the real world, it breaks down into two major components of the knowledge; knowledge of the language and knowledge of how to achieve the goal of communication.

The findings of this study recognize that written communicative skills are of utmost importance for EFL students. The findings of this study provide the educational policy makers with insights into perception and practices of teaching reading comprehension skills.

References

Arnold, S. (2009). ***The test of English as a foreign language as a measure of communicative competence*****. Oxford: Oxford University Press.**

ACTFL (2012). ***SLA research and language teaching*****. Oxford: Oxford University Press.**

Canale, M. & Swain, M. (2000). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. ***Applied Linguistics, 1*****(2), 89-112.**

Ferris, J. (2002). ***Thinking for yourself : Developing critical thinking skills through reading and writing*****. London: Wadsworth Publishing Company.**

Graham, D. (2005). ***Research and language teaching*****. Oxford: Oxford University Press.**

Hyland, A. (2003). ***Teaching writing skill*****. Oxford: Oxford University Press.**

Harmer, D. (2007) ***The communicative language teaching*****. London: Wadsworth Publishing Company.**

Littlewood, J. (1999). Teaching English as a foreign language. ***Applied Linguistics, 2*****(3), 79-312.**

Raimes (1985). ***Teaching writing competence*****. Oxford: Oxford University Press.**

Reid, J. (1993). Communicative language teaching. ***ELT Journal, 5*****(11),75-85.**

Silva, C. (1996). ***Teaching English as a foreign language*****. Oxford: Oxford University Press.**

Spandel (2005). ***Communicative language teaching*****. London: Wadsworth Publishing Company.**

Savignon, L. (1997). Teaching communicative competence. ***ELT Journal, 5*****(3),127-165.**

Savignon, l. (1998) English language teaching. ***ELT Journal, 6 (12), 44-87.***

Willis, C. (1996). ***Communicative language teaching*****. Oxford:** ***Oxford University Press.***

Appendix A

Written Communicative Test Pre-Post

This is a Written communicative pre-posttest designed for EFL secondary school students''.

The test includes three sections:

Section (A): (formulating sentences from words, identifying the immediate constituents, and formulating sentences from words)

Section (B): (identifying the semantic equivalents, identifying different meanings of the same words and explaining the meaning of the words)

Section (C (explaining the meaning of the words and writing simple types of communications)

Class:……

School:…….

Name:…….. Time: ……..

Date:……

Written Communicative Pre/Post Test

Section (A)

Question (1): 12 scores

1. Give the correct form of the words in brackets:

a. The (teach) told us a (differ) definition of (educate).

b. The electric (engine) helps us to (over) electricity problems.

c. The (child) were very (depress) when the trip was (cancel).

d. the (drive) was very (tire) so he can't travelling.

Question (2): 12 scores

2.Underline the verbs (V), nouns (N), and adjectives (A) in the sentences below:

a. Ali spent a funny day in Zagazig.

b. It's dishonest to cheat on a test.

c. it's unacceptable to litter on the street.

d. it's disrespectable to talk back to your parents

Question (3): 12 scores

3.Rearrange the words to make good sentences:

a. felt-they-guilty

b. upset-Sarah-seemed

c. results-happy-with-seems-she-exam-her

d. be-you-tired-must

Section (B)

Question (1): 12 scores

1. Give the meaning of the underlined words in each pair:

a. Do not speak so fast.
Muslims fast during Ramadan.

b. I face a problem in my business.
Sarah has a beautiful face.

c. I have a golden watch.
I watch an exciting movie on television.

d. I read a book about wild animals.
I book a single room in a hotel.

Question (2): 12

2.Choose the close meaning of the underlined words:

a. Go and do your hair (cut-brush-dye).

b. My chef is a very generous man (employee-employer-worker).

c. The pilot is always very polite to the staff (crew-team-personnel).

d. This John one of the applicants for the job in the marketing department (colleagues-candidates-partners).

Question (3): 12 scores

3.Read each sentence, then give the meaning of the underlined words:

a. He dived from the bridge and rescued the drawing child.

b. Although people have similar upbringings, they often have different ideas.

c. people feel quite comfortable talking openly about happiness or a lack of it.

d. Focus on the present and what is going on around you right now.

Section (C)

Question (1): 9 scores

1. What would you say when?

a. Making a suggestion.

b. Correcting information.

c. Refusing an invitation.

Question (2): 9 scores

2. Describe a happy day you spent with your family on your grandfather's farm.