المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ

وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ)

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (9) العدد (31)

يونية 2023

المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربويّة والإنسانيّة

(دوريَّة علميَّة محكمة)

المراسلات

كافَّة المراسلات من مشاركاتٍ للنَّشر أو للاشتراك للحصول على أعداد المجلَّة

د.حنان درويش

Dr_h_m_darwish@hotmail.com

العنوان البريديّ

مصر..القاهرة .. النُّزهة (2) من ش جسر السويس .. 2 ش محمَّد عبده مع محمد متولِّي الشَّعراوي

ت : 00201152555122

رئيس مجلس أمناء المؤسّسة

أ.د.حنان درويش

رئيس هيئة التَّحرير

أ.د تهاني محمّد عثمان منيب

هيئة تحرير العدد مرتَّبة أبجديًّا

أ.د أحمد كامل الرَّشيدي

أ.د إيمان محمد صبري إسماعيل

أ.د ناهد نصر الدِّين عزَّت حسن

أ.د محمود عبد الحليم منسي

أ.د مختار أحمد السَّيِّد الكيَّال

قواعـد وشروط النَّشـر

في المجلَّة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التَّربويَّة والإنسانيَّة

- تنشر المجلّةُ البحوثَ والدراساتِ العلميّةَ في مجالِ العلومِ التربويّةِ والإنسانيّةِ الّتي يُجريها أو يَشترك في إجرائها أعضاءُ هيئة التّدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلميّة ومراكز وهيئات البحوث وغيرهم من المهتمّين بالبحث العلميّ.
- طلبُ المؤلّف للنّشر بالمجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة يُعتبَر في حدِّ ذاته إقرارًا ضمنيًّا بالموافقة على نظم النّشر الّتي تقرّرها المجلّة .
- تُقدَّم البحوث بإحدى اللّغتين العربيّة أو الإنجليزيّة ،أو غيرهما (في حال تقديم ملخّصٍ وافٍ للمقال باللّغة العربيّة).
- يشترط للنّشر بالمجلّة : أن يتميّز البحث بالأصالة العلميّة والابتكاريّة والمنهجيّة السّليمة.
- تكون أولويّة النّشر للأعمال المقدّمة وفقًا لأهميّة الموضوع ،وتاريخ الاستلام والالتزام بالتّعديلات المطلوبة .
- تعبّر الأعمال الّتي تنشرها المجلّة عن آراء المؤلّفين ولا تعبّر عن رأي الهيئة الاستشاريّة أو هيئة التّحرير بالمجلّة .
- يرفق مع البحث ملخّصٌ ما بين (150 إلى 200 كلمةً) ، باللّغة العربيّة وآخر باللّغة الإنجليزيّة وتحدَّد بنهايته الكلمات المفتاحيّة للبحث.
- يذكر عنوان البحث مع اسم الباحث ووظيفته ومكان عمله وبريده الإلكترونيّ الشخصيّ (مع إرسال مستندٍ رسميٍّ لإثبات الإسم والوظيفة) .
- تكتب البحوث بخط Traditional Arabic مقاس 12 Bold الورقة A5 والمسافة بين السطور 1.15 سم والمسافة اليمنى واليسرى 1 سم والمسافة أعلى وأسفل 1 سم.
- لن يتم استلام البحث للطّباعة بعد التّحكيم والتّعديل إلّا بعد قيام الباحث بمراجعة البحث لدى مختصٍّ في اللّغة .
- ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرارٍ من الباحث بعدم نشر البحث لا سابقًا ولا لاحقًا بأيّ جهةٍ أخرى.
- تُعرَض البحوث والدراسات المقدّمة للنّشر بما فيها بحوث الأساتذة على اثنين من المُحكّمين ويكون رأيهما مُلزِمًا وفي حالة اختلاف الرأي بين المُحكّمين يعرض البحث على محكّمٍ ثالثٍ يكون رأيه قاطعًا.
- يعاد البحث إلى الباحث لإجراء التّعديلات اللّازمة بعد التّحكيم عند قبول نشر البحث ،وفي حال عدم قبوله يتمُّ إخطار الباحث مع تقارير المحكّمين .
- يتمُّ تسديد الرُّسوم –قبل تحكيم البحث على حساب المؤسّسة البنكيّ– أو نقدًا بمقرّ المجلّة .

- يجب مراعاة الالتزام بالأصول العلميّة في إعداد وكتابة البحث العلميّ من حيث كتابة المراجع و أسماء المؤلّفين والاقتباس (اسم عائلة الباحث ، السّنة : رقم الصّفحة) ،و الهوامش ،وتكتب المراجع في نهاية البحث كما يلي : اسم الباحث يبدأ بالعائلة (السّنة).عنوان البحث . بلد النّشر : دار النّشر .
- تراجع نسبة الاقتباس بالمؤلَّفات المقدَّمة للمجلّة بواسطة البرامج الإلكترونيّة اللّازمة لذلك ،تحقيقًا لمبدإ الأمانة العلميّة بالبحوث المقدمَّة .
- يُعرَض البحث بعد تنسيق المجلّة على الباحث ليُقِرَّ بصحَّتها قبل الطّباعة.
- كلُّ ما يُنشَر في المجلّة لا يجوز نشره بأيَّةِ طريقةٍ في أيّ مكانٍ آخر إلّا بعد موافقةٍ موثّقةٍ من مجلس أمناء المؤسّسة الّتي تصدر عنها المجلّة .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 700 جنيهًا مصريًّا (20 صفحةً) ، وتضاف 10 جنيهاتٍ عن كلّ صفحةٍ تزيد (للمصريّين سواءً مقيمين بمصر أو خارجها ممن يسجّلون الوظيفة الخاصّة بهم داخل مصر) .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 150 دولارًا أمريكيًّا (20 صفحةً) ،وتضاف 10 دولاراتٍ عن كلّ صفحةٍ تزيد لغير المصريّين. (أو للمصريّين ممَّن يسجّلون الوظيفة الخاصّة بهم خارج مصر) .
- لا تُقْبَلُ البحوث المقدَّمة للمجلّة بأيّ حالٍ في حال زيادتها عن (8000) كلمةً ،بخلاف الرُّسوم البيانيّة والجداول .
- يُخصَّل مبلغ (150) جنيهًا مصرياً عن الملخّص المكوّن من صفحتين فقط للمصريّين مقابل مبلغ (25) خمسةٍ وعشرين دولاراً من غير المصريّين .
- يسمح بنشر الإعلانات المتعلّقة بالمجلّات العلميّة والمؤتمرات والجمعيّات الأهليّة بواقع 200 جنيهًا مصرياً عن الصّفحة للمصريّين ،25 دولاراً أمريكياً عن الصّفحة لغير المصريّين أو المقيمين بالخارج .

لن يُقْبَل أيُّ بحثٍ للنّشر دون مراجعةٍ لغويّةٍ كاملةٍ .. ولن يُقْبَل بحثٌ يخالف أسلوب التّوثيق وكتابة المراجع كما هو مذكورٌ بقواعد نشر المجلّة .

افتتاحيّةُ المجلَّة

بسم الله نتوكّل على الله آملين أن يُشَكِّل هذا العدد من المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة إضافةً قيّمةً للباحثين والبحث العلميّ في مصر والوطن العربيّ ،راجين من كلّ قارئٍ ألّا يبخل علينا بأيّة مقترحاتٍ أو مداخلاتٍ ،كما نتشرّف بجميع الأساتذة من ذوي الخبرة والكفاءة الرّاغبين في الانضمام للهيئة الاستشاريّة للمجلّة أو لهيئة المحكّمين ،إذ أنّ كلَّ عملٍ بشريٍّ لا يخلو من أخطاءٍ ،وتجويد العمل العلميّ يتطلّب قبول كافة الآراء والانتقادات والمقترحات أملاً في الوصول بها للوجه الأكمل الذي يجعل منها نبراساً يهتدي به الباحثون والمهتمّون بقضايا العلوم التربويّة والإنسانيّة .

كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة الذين بادروا بالانضمام لهيئة تحرير العدد أو تفضّلوا بالموافقة على انضمامهم للهيئة الاستشاريّة للمجلّة ،نفع الله بهم دومًا ،ونأمل أن تكون لمؤسّسات المجتمع المدنيّ مساهماتٍ فاعلةً لدعم مجالات التعليم والبحث العلميّ.

وفي هذا العدد (الحادي والثلاثين) للعام الثامن ،تُعرَض عدد (4) أربعة من البحوث ،وعدد (1) ورقة علمية واحدة و (1) مقالاً واحداً ، و (1) ورشة عمل واحدة و(1) تلخيص كتاب واحد

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

محتويات العدد التاسع والعشرين

العنوان	الموضوع
بحوث علمية	د.جيهان حسين سليمان محمد موسى : فاعلية برنامج تدريبى لتنمية المهارات الحياتية لخفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين
	رنا رسام عايض القحطاني : معوقات تجويد الأداء بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الرياض للوفاء بمتطلبات الاعتماد المدرسي
	Prof.Soha Mekki* Ehab Rasheedand Osama Yousef SPEECH–SOUND SELECTIVE AUDITORY IMPAIRMENT IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**
	ماجدة بنت ناصر الماجد : التلميذ القائد رؤية لتنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض
أوراق علمية	شروق سعد أبو ملحة : فن إدارة الوقت
ورشة عمل	ورشة عمل بعنوان " الجودة في التعليم العالي
مقال العدد	تطبيقات 6σ 6 سيجما في التعليم العالي مريم الشمراني ساره الشهري حصه الفوزان ربى الحقباني ضحى الفايز
تلخيص كتاب	اسم الكتاب : الجودة في التعليم العالي عناوين ومضامين تأليف : أ.د زيد عمر العيص
ملخصات بحوث مؤتمر علمي	مؤتمر " قضايا صعوبات التعلم في الوطن العربي " مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي محافظة أسوان .. بجمهورية مصر العربية

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

تعريف : مجلة علمية دورية ربع سنوية محكمة تختص بشتى فروع العلوم التربوية والإنسانية تصدر عن مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي بمصر .. رقم الإيداع للمجلة 18978 لسنة 2015 – الترقيم الدولي للمجلة (ISSN 2356- 9220) – الاسم المتخصرِ AJEHSSR

تقبل بحوث النشر للترقيات وتقبل بحوث طلاب الدراسات العليا ، كما تقبل بحوث الأساتذة والخبراء الميدانيين باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها من قبل ، كما تقبل ملخصات الرسائل الجامعية ، وتقارير المؤتمرات ، ومقالات كبار الأساتذة ، وتقبل أي أفكار للتطوير من الخبراء والمختصين حتى تصل المجلة للشكل العلمي العالمي الذي يجعل منها مجلة عربية عالمية متميزة

وتتضمن المجلة أبواباً ثابتة ؛ بحوث علمية ، أوراق علمية ، كما تتضمن أبواباً متغيره : مقالات الحكماء ، رسائل من القرن الماضي ، قدوة في حياتهم ، أحدث الرسائل الجامعية ، عروض الكتب ، مؤتمرات قادمة ، حكمة تقودهم ، مصطلحات علمية وغيرها .

الرؤية : المجلة وعاء علمي يستقبل ويحكم وينشر البحوث المتميزة في شتى فروع العلوم التربوية والإنسانية ليقدم إنتاج الباحثين العرب للعالم .

الرسالة : تسعى المجلة لأن تكون نبراساً للباحثين ومنبراً لعرض إنتاجهم العلمي المحكم ، بمعايير الجودة الدولية والتميز .

الأهداف

تأسيس منبر جديد مطور غير تقليدي يعين الباحثين على نشر بحوثهم بالوقت المناسب

توفير مرجعاً علمياً يجمع دراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية في ظل حتمية النظرة التكاملية المعاصرة

نشر مقالات كبار الأساتذة ضمن أعداد المجلة لتكون مراجعاً علمية مباشرة للباحثين .

عرض ملخصات أحدث الرسائل الجامعية والتي تسلط الضوء للباحثين الجد للبدء في موضوعات بحثية مكملة

تكوين حصيلة متراكمة للبحوث العلمية الأصيلة الجديدة المحكمة في العلوم التربوية والإنسانية من خلال الأعداد الربع سنوية المتتالية .

بُحُوثٌ عِلْمِيَّةٌ

الأفكار والآراء المتضمَّنة

في بحوث ومقالات المجلَّة مسؤوليَّة الباحثين

والكُتَّاب

تُرتَّب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

فاعلية برنامج تدريبى لتنمية المهارات الحياتية لخفض الاضطرابات السلوكية

لدى الأطفال التوحديين

The effectiveness of a training program to develop life skills to reduce behavioral disorders n autistic children

د. جيهان حسين سليمان محمد موسى

Dr. Jihan Hussein Suleiman Muhammad Musa

مقدمة

شهدت العقود الثلاثة الماضية اهتماماً كبيراً بالفئات الخاصة بغرض رعايتهم وتوفير الخدمات الصحية والتربوية والتأهيلية اللازمة لهم بما يسهم في تحقيق قدر معقول من الكفاءة الذاتية والمهنية التي تمكنهم من الانخراط في المجتمع. وأصبحت هناك اتجاهات تتزايد قوتها يوما بعد يوم تنادى بضرورة أخذ هؤلاء الأطفال في الاعتبار للوقوف على أفضل الأساليب الملائمة للتعامل معهم وضرورة تنوع هذه الأساليب وفقا لنوع الإعاقة واختلاف الفروق الفردية بين أفرادها.

ويشير جيلسون Gilson (**15**:**2000**) إلى ن هناك مجموعة من الاضطرابات التي تمنع الأطفال من أداء المهارات المختلفة ومن أهم هذه الاضطرابات هي الاضطرابات النمائية وتشير إلى المشكلات النفسية الأكثر ظهورًا في الطفولة المبكرة وتتضمن إعاقات في الناحية المعرفية والتواصلية والاجتماعية والسلوكية.

ويعد التوحد من الاضطرابات النمائية وهو إعاقة متعلقة بالنمو، عادة ما يظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وينتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ. (بيانكو Bianco،**2001** : **4**)

ويحدد دورمان وليفير Dorman & Lever (2001:265) عدد من السمات التي تميز الأطفال التوحديين والتي تكشف عن وجود قصور لديهم في عدد من الجوانب يتمثل أولها في العلاقات الاجتماعية ، والجانب الثاني يتمثل في السلوكيات التي تتسم بالنمطية والتكرار وفرط السلبية، بينما يتمثل ثالث هذه الجوانب في التواصل حيث يوجد قصور واضح في اللغة المنطوقة مما يعنى عدم قدرتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين، في حين يتمثل الجانب الرابع في العمليات الجسمية والإدراكية حيث توجد لديهم ردود أفعال غير عادية للإحساسات المادية، كما يتسمون أيضاً بوجود قصور في اللعب التلقائي أو التخيلي.

مشكلة الدراسة

من خلال الاحتكاك الدائم بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة وبالأخص الأطفال التوحديين، لاحظت الباحثة أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تطوير المهارات الحياتية لديهم مما يؤدى الى قصور فى اداء المهارات الاستقلالية التى تساعد الأطفال التوحديين على اداء باقى المهارات الاساسية بشكل جيد.وكذلك رغم إننا نقرر بأن المهارات الحياتية ترتبط ارتباط تام بجميع مراحل نمو الطفل حيث تشمل كل العمليات المعرفية واللغوية والاجتماعية وبالتالي قد تكسب الطفل معارف جديدة،ولكن إلى اى مدى تساهم البرامج التدريبية بالمهارات الحياتية المتنوعة في تزويد الطفل التوحدى بالمعارف الجديدة سواء كانت من الناحية التواصلية أو النمائية أو الاجتماعية أو الانفعالية.

وهذا ما تؤكده سميرة عبد اللطيف(1997: 37)من ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية وتزويد كل متعلم بها كي يستطيع إن يواجه المتغيرات والتحديات التي يتسم بها هذا العصر.وتشير أسماء عطية(2005: 45)إلى أن المهارات الحياتية تعد جانبا هاماً وأساسيا في عملية التشخيص والتصنيف الخاصة بفئات الإعاقة المختلفة. ويتفق جودوين (Goodwin2006:336) مع ما سبق حيث يؤكد إن استخدام المهارات الحياتية للأطفال التوحديين قد شهدت تطورا ملحوظا في الآونة الأخيرة وزاد انتشارها نتيجة سوء تقدير نسب الذكاء وعدم كفايتها كمحك اساسى في التشخيص،

ومن ثم أصبح التشخيص الدقيق والشامل لمستوى الأداء الوظيفي للفرد يتطلب استخدام المقاييس المختلفة للمهارات الحياتية.وأكدت دراسة كل من ديمير ومكادوا **Demyer& Mcadoo** (**230:2006**) على ضرورة تعليم الأطفال التوحديين وتدريبهم على المهارات غير الأكاديمية لتكون مخرج لهم من الفشل فهم فئة محتاجة إلى تعلم المهارات الحياتية الوظيفية بهدف تحقيق استقلال ذاتي وتوافق شخصي واجتماعي .

وتوضح دراسة سكالوك وشيمزوا ورويتر **Schlock, Shimizu & Rutter** (**2005: 575**) أن هذه المهارات ليست مهارات معرفية إدراكية وليست مهارات اجتماعية متعارف عليها ولكنها مجموعة من المهارات الأكثر تطوراً يطلق عليها المهارات الحياتية الوظيفية حيث أنها تعتمد على التواصل والتفاعل مع الحياة مما يعطى قاعدة أساسية للذكاء والإحساس بالنفس والكينونة كما أنها قاعدة للمهارات الأخرى بالإضافة إلى أنها تعطى كل المهارات المتقدمة كالتفكير والتعارف وحل المشكلات.

ويوضح كلا من بيك وهونج **Peck & Hong** (**3095:2005**) أنه كثيرا ما يترتب على القصور في المهارات الحياتية العديد من السلوكيات المضطربة التي تحول بين الطفل التوحدى وبين إمكانية التعايش المقبول مع الآخرين وخاصة العاديين، وكثيرا ما يلجأ الطفل التوحدى إلى أساليب السلوك المضطرب والانحرافات السلوكية نتيجة ما يلاقيه من احباطات في الحياة اليومية

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت خفض السلوكيات المضطربة لدى الأطفال التوحديين من خلال برامج تدريبية حياتية مثل دراسات ريستال وماجيل إفانس **Restall & MaGill-Evans** (**116:1999**)؛ ماجيل **Magil** (**267:2003**)؛ ودراسة شورمان **Schurman** (**122:2005**) وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية لأنها تؤدى إلى خفض الاضطرابات السلوكية وخاصة سلوك النشاط الزائد وسلوك إيذاء الذات .

بالرغم من الاهتمامات المتزايدة لاستخدام البرامج التدريبية السلوكية واتساع دائرة هذه البرامج إلا إن هذا لا يعنى إن طريقة علاجية واحدة تصلح لكافة أنواع الاضطرابات السلوكية التي يعانى منها الأطفال التوحديين ،وخاصا مع ازدياد نسب انتشار هذه الاضطرابات بين الأطفال التوحديين، حيث اوضحت دراسة فومبون (**Fombonne, 2003**) أن معظم الأطفال التوحديين لديهم درجة عالية من الاضطرابات السلوكية والنمائية حيث وجد أن **92.6%** من الأطفال لديهم درجة عالية من الاضطرابات السلوكية، كما اوضح بولى (Boyle, 2009) أن نسب الاضطراب المصاحب للتوحد قد بداءت في الارتفاع حيث أصبحت بنسبة **11%** في سنة **2009** مقارنه **6.1%** سنة **2007** وبعكس النسب السابقة والتي كانت من سنة **1960** وحتى **1980** بنسبة **2: 5%** من الأطفال لديهم اضطرابات سلوكية مصاحبة للتوحد.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الاجابة عن السؤال الرئيسى التالى:

ما فاعلية البرنامج التدريبي فى تنمية المهارات الحياتية لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى خفض بعض الإضطرابات السلوكية (إضطراب الانتباه،إضطراب النشاط الزائد ،إضطراب السلوك العدوانى) من خلال تنمية المهارات الحياتية.

مصطلحات الدراسة

- المهارات الحياتية **Daily Living Skills**

هى مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العلمية.(هيجنر **Hegner** ،**1992**: **17**)

وتقصد الباحثة بالمهارات الحياتية:

تعتبر المهارات الحياتية من المناهج الوظيفية الأساسية والتي تؤكد على معنى الاستقلالية وهى تتكون من خمسة مناطق أساسية وهى:

- **مهارات حركية: وتنقسم إلى حركية كبرى،ومهارات حركية صغرى**
- **مهارات اجتماعية: التعرف على الوالدين والأخوة،وعلى مفهومه لذاته،السلام،الاشتراك في لعبة**
- **مهارات رعاية ذاتية: الأكل،استعمال الأجهزة،غسل الأطباق،لبس الملابس، دخول الحمام**
- **مهارات الإدراك المعرفي: الإدراك البصري والسمعي والحركي**
- **مهارات قبل الأكاديمية: أنشطة بالألوان، معرفة مفاهيم الأكبر والأصغر، مفهوم الاتجاهات، التصنيف، ومفهوم التناظر.**

- **الاضطرابات السلوكية Behavior Disorders**

مجموعة من الأعراض الإكلينيكية التي تظهر على الأطفال التوحديين وتميزهم عن غيرهم من الأطفال المعاقين والأسوياء ،وهذه الأعراض التي تظهر عليهم مثل فرط النشاط الحركي، السلوك العدوانى ويشمل سلوك إيذاء الذات.(شريبمان وكوجل Koegel & Schreibman ،2003: 210)

وتقصد الباحثة بالاضطرابات السلوكية:

هي المشكلات الأكثر حدوثا وتكرارا في الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد (أفراد العينة) من وجهة نظر العاملين معهم أو من أولياء الأمور والتي لا تنال على رضاهم وتمنع تقدمهم في البرامج المقدمة لهم،وتتمثل في اضطراب الانتباه،واضطراب النشاط الذائد، واضطراب السلوك العدواني.

- **ويقصد باضطراب الانتباه: عدم قدرة الأطفال التوحديين (عينة الدراسة) على التركيز الانتقائي للمثيرات الخارجية، مما ينتج عنه الاستجابة لمثير معين وتجاهل المثيرات الأخرى، ويمكن قياس قصور الانتباه لدى هؤلاء الأطفال من خلال تطبيق مقياس قصور الانتباه للطفل التوحدي، (من إعداد الباحثة) كبعد من أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية عند الأطفال التوحديين.**
- **ويقصد باضطراب النشاط الزائد: هو سلوك يتميز بارتفاع مستوى النشاط الزائد بصورة غير مقبولة اجتماعيا،وعدم القدرة على ضبط النفس،وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الاخرين.**
- **ويقصد بالسلوك العدوانى: هو اى فعل يهدف الى إيقاع الاذى او الالم او الضرر بالاخرين او ممتلكاتهم ويتمثل فى أربعة أبعاد عند الأطفال التوحديين ويتمثل فى السلوك العدوانى الصريح، السلوك العدوانى اللفظى وغير اللفظى،سلوك ايذاء الذات.**

حدود الدراسة : تقتصر الدراسة الحالية على:

1- الحدود المنهجية

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحديين.

وتحددت متغيرات الدراسة على النحو التالي:

- **متغير مستقل: برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية**
- **متغير تابع: الاضطرابات السلوكية (إضطراب الانتباه، إضطراب النشاط الزائد، إضطراب السلوك العدوانى)**

2- ادوات الدراسة

في هذه الدراسة سوف يتم إعداد واستخدام مجموعة من الأدوات بالطرق العلمية المتعارف عليها وهى كالاتى:

– استمارة لجمع المعلومات عن حالة الطفل التوحدى. (إعداد الباحثة)

– استمارة لمعرفة أنواع المعززات المحببة لدى الأطفال التوحديين. (إعداد الباحثة)

– مقياس تشخيص الطفل التوحدى. (إعداد :عادل عبد الله، 2002أ: 310–312)

– مقياس ستانفورد بنيه للذكاء. (لويس كامل، 1998أ)

– مقياس المهارات الحياتية للأطفال التوحديين. (إعداد الباحثة)

– مقياس الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين. (إعداد الباحثة)

– برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الحياتية للأطفال التوحديين. (إعداد الباحثة)

3– الحدود البشرية والمكانية للدراسة:

تكونت العينة من (16) طفلاً من الأطفال التوحديين الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (9– 14) سنة والذين تم تشخيصهم من خلال الدليل الاحصائى الرابع للجمعية الامريكية DSM IV4 (1994) من خلال مقياس عادل عبدالله (2002) لتشخيص التوحد، وذلك بمتوسط عمر11.11 سنة، وانحراف معيارى 2.34، ويتكون مجتمع الدراسة من الأطفال التوحديين المترددين على المستشفى التعليمي الجامعي بمحافظة الإسماعيلية في قسم النفسية والعصبية، ومستوى ذكاء يتراوح ما بين (50– 75)، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما مثلت المجموعة الضابطة (8) أطفال منهم (7 ذكور– 1إناث)، والأخرى مثلت المجموعة التجريبية (8) أطفال منهم (6 ذكور – 2 إناث).

4–التحليل الإحصائي

قامت الباحثة باستخدام برنامج الاحصائى SPSS لتفريغ البيانات ومعالجتها واستخدمت الاختبارات الاحصائية التالية:

اختبار مان وتنى (**Mann-Whitney**): لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة.

اختبار ولكوكسون (**Willcoxon**): لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة.

5-إجراءات الدراسة

تحددت إجراءات البحث في جانبين احدهما نظري والأخر تجريبي ،تناول الإطار النظري تقديم خلفية نظرية عن المهارات الحياتية والاضطرابات السلوكية ،أما الإطار التجريبي فقد تضمن إعداد قائمة بالمهارات الحياتية للأطفال التوحديين ،وبناء قائمة أخرى للاضطرابات السلوكية ،كما تم بناء برنامج مقترح قائم على تعديل السلوك لتنمية المهارات الحياتية ومعرفة مدى تأثيره على خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين ثم تطبيق أدوات البحث قبليا ،ثم تطبيق البرنامج، وتطبيق أدوات القياس بعديا على عينة البحث ثم تطبيق الأدوات تتبعيا بعد شهرين من انتهاء البرنامج ثم تمت المعالجة الإحصائية ،ووضع التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها .

6-نتائج الدراسة

بعد استخدام الباحثة لأدوات الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى نتائج التالية :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس المهارات الحياتية وأبعاده والفرق لصالح المجموعة التجريبية القياس البعدى.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى مقياس المهارات الحياتية وأبعاده والفرق لصالح القياس البعدى .

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اضطراب الانتباه في القياسين القبلي والبعدى والفرق لصالح القياس القبلي وعلى مقياس الاضطرابات السلوكية.

4– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اضطراب النشاط الزائد في القياسين القبلي والبعدى والفرق لصالح القياس القبلي وعلى مقياس الاضطرابات السلوكية.

5– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اضطراب السلوك العدواني في القياسين القبلي والبعدى والفرق لصالح القياس القبلي وعلى مقياس الاضطرابات السلوكية.

6–لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى(بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج) وذلك على مقياس المهارات الحياتية وأبعاده .

7– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدىوالتتبعى(بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس الاضطرابات السلوكية وأبعاده .

المراجع

– اسماء عبد الله عطية .(2005)."تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً بدولة قطر".رسالة ماجستيرغير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

– سميرة عبد اللطيف السعد.(1997). دراسة حول تقدير والدى الأطفال المصابين بالتوحد للاحتياجات التدريبية والتعليمية لاطفالهم فى دولة الكويت والمملكة العربية السعودية المجلة التربوية. **جامعة الكويت. المجلد** (45)،**18–28.**

– لويس كامل مليكة.(1998أ).**الصورة الرابعة العربية المعدلة من مقياس ستانفورد بينية لقياس و تقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض.**ط2. كلية الآداب:جامعةعين شمس

- Bianco, R.Barbare (2001).General Testing Modifications for System Focus on Autistic Behavior. Journal of Behavioral Disorders.Vol (3).N (2).P4-8.

- Boyle CA, Decoufle P, Yeargin-Allsopp M. (2009). Prevalence and health impact of developmental disabilities in US children. Journal of Abnormal Psychology. Vol(93). PP 399-403.

- Demyer Mcadoo,L. (2006).Prognosis in Autism; A follow up Study. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia (3). N (5). P199-240.

- Dorman, B, Lever. (2001).What is Autism. Autistic Society of America: Bethesda.

-Fombonne, E.(2003).Epidemiological surveys of autism and other pervasive Developmental Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorder.V33 No4. PP 365–382.

-Gillson, S. (2000).Autism and social behavior. Bethesda MD: Autism Society of America.

-GoodWin ,H. (2006).The Effects of Teaching Common Preschool games to Autistics children on Increasing peer Dissertation. Abstracts International.Vol (51).No7.PP 831-840.

-Hegner. D. (1992).Life Skills a cross, The Curriculum Combined Teacher Manual Department Of General Academic Educational. Journal of the Association for Persons with Sever Handicaps. Vol 30. No3. PP 15-22.

-Koegel, R.L.Schreibman. (2003).Consistent stress profiles in mother Children with autism. New Jersey: Harper Row ncreasing peer Dissertation. Abstracts International.Vol (51).No7.PP 831-840.

-Magil, K.P. (2003).Abnormal Psychology. 2nd Ed.

-Peck S, Hong, E. (2005). London: Black Will

Pervasive developmental disorders in preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis. Vol 285. PP 3093-3099

-Restall,G., & MaGill-Evans, J. (1999). Play and preschool children with autism. American Journal of Occupational Therapy. Vol 48.PP 113–120

-Schlock, Shimizu Y, Rutter M. (2005) .No effect of MMR withdrawal on

the incidence of autism: a Total population study. Journal of Child Psychiatry. Vol 46. PP 572-579

-Schurman, J. V., Friesen, C. A., Danda, C. E., Andre, L., Welchert, E., Lavenbarg, T. (2005).Diagnosing Functional abdominal pain with the Rome II criteria: parent, child, and Clinician agreement. Journal of Pediatric Gastroenterology & Nutrition.V 41. N3. PP 291-295

معوقات تجويد الأداء بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الرياض للوفاء بمتطلبات الاعتماد المدرسي

Obstacles to improving performance in secondary education schools in Riyadh to meet the requirements of school accreditation

رنا رسام عايض القحطاني

Rana Rassam Ayedh Al , Qahtani

باحثة ماجستير بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض

melh-adonia@hotmail.com

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة معوقات تجويد الأداء بمدارس التعليم الثانوي بالرياض للوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي : ما معوقات تجويد الأداء بمدارس التعليم الثانوي بالرياض للوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية :

س1 ما مفهوم الأداء بمدارس التعليم الثانوي ؟

س 2 ما متطلبات الاعتماد المدرسي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

س3 ما مفهوم الجودة في قطاع التعليم ، وما المعايير اللازمة لتحقيقها ؟

وقامت الباحثة ببناء وتطوير أداة لدراسة وهي استبانة اشتملت على محاور أساسية هي :

1- حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية.

2– حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالبيئة المدرسية.

3– حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمقررات الدراسية.

4– حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة المدرسية.

5– حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمعلم.

6–حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالطالب.

7– حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع.

ومن بين نتائج الدراسة مايلي:

1. هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالإدارة التعليمية ، والتي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام أبرزها على التوالي : ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال – عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة – المركزية في اتخاذ القرار – سوء استغلال الموارد المالية – نقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا – ضعف في ممارسة منهجية قيادة التغيير والتحول المؤسسي – عدم تفويض المسؤوليات .

2. هناك العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم والمتعلقة بالبيئة المدرسية أبرزها : عدم توفر ميزانية خاصة للمدرسة – ضعف الصيانة الدورية للمبنى المدرسي – عدم توفر صالة طعام مناسبة في المدرسة – عدم مراعاة الشروط الهندسية في المبنى – عدم توفر مسرح مدرسي – ضعف تجهيزات معمل العلوم– عدم توفر معمل حاسب آلي أو قاعة انترنت .

3. هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية والتي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام ومن أبرزها على التوالي : عدم قدرة المقررات على إكساب الطلاب مهارة حل المشكلات – قلة التطبيقات العملية والمهارية –

قصور المقررات في علاج مشكلات الطلاب ومتغيرات النمو– ضعف صلة المقررات بواقع الحياة – عدم ملاءمة المقررات الدراسية لسوق العمل .

Summary of the Study.

Impediments to improving the performance of secondary education schools in Riyadh to meet the requirements of school accreditation

Preparation of the student

Rana Rassam Ayed Al-Qahtani

The aim of this study was to investigate impediments to improving the performance of secondary education schools in Riyadh to meet the requirements of academic :accreditation by answering the following key question

What obstacles to improving performance in secondary education schools in Riyadh to ?meet the requirements for accreditation

:And fork with him the following questions

?Q 1 What is the concept of performance in secondary education schools

Q 2 What are the requirements for accreditation school secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia

Q 3 What is the concept of quality in the education sector, and standards needed to ?achieve them

The researcher built and developed a tool for the study, a questionnaire that included the main axes:

1- On the obstacles to educational quality in public education related to educational administration.

2- On the obstacles to educational quality in public education related to the school environment.

3- On the obstacles to educational quality in public education related to curricula.

4- On the obstacles to educational quality in public education related to school administration.

5- On the obstacles to educational quality in public education related to the teacher.

6- On the obstacles to educational quality in public education related to the student.

7- On the obstacles to educational quality in public education related to the school's relationship with society.

Among the results of the study are the following:

1. There are many obstacles related to educational administration, which hinder the application of quality in public education, most notably respectively: weak system of encouragement and incentives for effective work - lack of qualified cadres in the field of quality management - centralization in decision-making - misuse of financial resources - lack of information and technology management - weakness in the practice of the methodology of leading change and institutional transformation - lack of delegation of responsibilities.

2. There are many obstacles that hinder the application of quality in education and related to the school environment, most notably: Lack of availability

A special budget for the school - poor periodic maintenance of the school building - lack of a suitable dining hall in the school - non-observance of engineering conditions in the building - lack of a school theater - poor equipment of the science laboratory -

3. There are many obstacles related to the courses that hinder the application of quality in public education, the most prominent of which are respectively: the inability of the courses to provide students with the skill of solving problems - the lack of practical and skill applications - the lack of courses in treating students' problems and growth variables - the weak relevance of the courses to the reality of life - the inadequacy of the courses for the labor market.

مقدمة

يعد مفهوم الجودة قديماً قدم سعي الإنسان في البحث عن أساليب وطرق تطوير كيانه الاجتماعي والاقتصادي .إلا أن تفعيل هذا المفهوم تأثر بمتغيرات كل عصر وطبيعته ، وتتكون الجودة من الدقة والإتقان ؛ والجودة في التعليم هي الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز ،لذا دأبت المجتمعات وبشكل مستمر على العمل نحو تطوير المؤسسات التعليمية بما يفي باحتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل ..

وتعد عملية تطوير التعليم الثانوي باعتباره مرحلة حاسمة في التعليم العام وتعزيز ثقة المجتمع بالمدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة في تربية وتعليم النشء ورفع مستواهم معرفياً ومهارياً ، تستوجب من القائمين على التربية والتعليم توجيه أداء تلك المؤسسات إلى أعلى المعايير العالمية من خلال تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في هذه المرحلة من التعليم . والجودة في التعليم تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية ، بل وأصبحت ضرورة ملحة ، وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد مرحلة التعليم الثانوي أحد الركائز المهمة في النظام التعليمي فهي حلقة الوصل بين التعليم الجامعي ومراحل التعليم العام التي تسبقه ، ومن ثم يقع على المدرسة الثانوية عبء مضاعف للوفاء باحتياجات طلابها ، وقد أوضحت الدراسات بأن معدلات الزيادة المضطردة والمستمرة في أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم تسير بشكل كبير ، وبالتالي زيادة الطلب على التعليم كمّاً وكيفاً

وقد بدأ التركيز على الاهتمام بالكيف في المخرجات النهائية للتعليم والتعلم ، و تطبيق العديد من وسائل التحسين والتطوير ، والنظر إلى ذلك نظرة كلية لتطوير المنهج بمفهومه الواسع بكافة عناصره . بدلاً من التدرج والاجتهادات الشخصية ،مع الأخذ بالاستراتيجيات الفاعلة في مجال التدريب والتدريس وتأليف المقررات ، والدعوة إلى توظيف تقنية المعلومات بكافة أنماطها المختلفة ، و إعادة تنظيم هيكلة الإدارة المدرسية لمعالجة هذا القصور وتخطي هذه الصعوبات..

ولا شك في وجود قصور في الممارسات التربوية في الميدان التربوي والتعليمي بشكل عام في ممارسة الأدوار الإدارية والفنية ، ولتحديد على حقيقة هذه المشكلة ، وتحديدها بشكل علمي دقيق تم التوجه إلى إعداد دراسة علمية لمحاولة بناء خطط مستقبلية تأخذ في الاعتبار تحسين وتطوير المدرسة بكافة عناصرها ومكوناتها من خلال نظام ومدخل تعليمي تتحقق فيه إدارة الجودة الشاملة فتتميز عملياته وتبدع مخرجاته ، لكون الجودة أحد الركائز الرئيسة

لنموذج الإدارة العصرية الذي يتماشى مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية ويتكيف معها وقدتم تحديد مشكلتها في التساؤلات التالية :. ما معوقات تجويد الأداء بمدار التعليم الثانوي بمدينة الرياض للوفاء بمتطلبات الاعتماد المدرسي ؟

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :-

س1 ما مفهوم الأداء بمدارس التعليم الثانوي ؟

س 2 ما متطلبات الاعتماد المدرسي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

س3 ما مفهوم الجودة في قطاع التعليم ، وما المعايير اللازمة لتحقيقها ؟

أهمية الدراسة :تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يأتي :

1- تفيد في تحديد أبرز معوقات تطبيق الجودة في التعليم .

2-معالجة المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة، وتعترض سبل التطبيق في مدارسنا .

3-تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في المنطقة على حد علم الباحثين ؛ لكونها تتبنى الجودة التربوية في مدارسنا ومعوقاتها .

4-أن نتائج هذه الدراسة قد تسهم في مساعدة المهتمين بالجودة التربوية والتعليمية ، وأصحاب القرار في الإدارة التعليمية بالمنطقة والوزارة بما تقدمه لهم من نتائج وتوصيات ، وتضعهم أمام أبرز معوقات التطبيق .

5- أن هذه الدراسة قد تلفت أنظار الباحثين والمهتمين بأدبيات الجودة إلى دراسة تطويرية لواقع تطبيق الجودة في مدارسنا .

6-تسهم في الكشف عن الواقع التربوي والتعليمي أمام المسئولين في الإدارة والقائمين على التطوير في الوزارة من أجل اتخاذ الإجراءات التطويرية اللازمة لتذليل المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة في مدارسنا .

مصطلحات الدراسة

***المعوقات : يعرفها إبراهيم :" معوقات عاقه ، خالفه ، والمراد مخالفة الشيء للأصل حتى يمنع استمراره في مجراه الطبيعي ، وقيل عاقه الشيء أي خالفه)**

التعريف الإجرائي : يقصد بالمعوقات في هذه الدراسة مجموعة المشكلات أو الصعوبات المتعلقة بالإدارة التربوية والتعليمية ، بالبيئة المدرسية ، بالمقررات الدراسية ، بالإدارة المدرسية ، بالمعلم ، الطالب ، المجتمع الخارجي والتي تحد من تطبيق الجودة التربوية والتعليمية في مدارسنا .

***الجودة : يعرف الرشيد (1995) مفهوم الجودة في التعليم بأنه " يعني كافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها ، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع" .**

وتعرف الباحثة الجودة في التعليم بأنها : " مجموعة العوامل والظروف التي يهيئها النظام التعليمي وقادته من أجل إتقان العمل من المرة الأولى وفي كل مرة ، والعمل على تحسين البيئة التعليمية التعلُّمية وتهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى تحقيق المواطنة الصالحة وبناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة والاستفادة منها في صنع حضارة أمته " .

***الأداء الوظيفي :يعرف الأداء الوظيفي بأنه "حصيلة الجهد الذي يبذله الموظف داخل المنظمة من أجل تحقيق هدف معين" . (الصغير، 2002م: 8) .**

ونستطيع أن أقدم التعرف الإجرائي للأداء الوظيفي على أنه "حصيلة الجهد الذي يبذله الإداري في المدرسة الذي يعمل بها من أجل تحقيق هدف معين ".

معوقات تجويد الأداء بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الرياض للوفاء بمتطلبات الاعتماد المدرسي

- المحور الأول: الأداء المدرسي
- المحور الثاني : الاعتماد المدرسي للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية
- المحور الثالث: الجودة في قطاع التعليم ومعايير تحقيقها.

الأداء المدرسي

إذا كانت عملية إعداد المعلم واختياره قد حظيت بالاهتمام والعناية من قبل الحكومات ورجال التربية والتعليم، فإن تقويم أدائه حظي بالقدر نفسه من العناية والاهتمام لكونها تعطي صورة عن المعلم، ومدى نجاح برامج إعداده. ويتضح ذلك من ضخامة الأدبيات التربوية التي تناولت قضية إعداد المعلم وتقويم أدائه. ولا عجب في ذلك لأن فاعلية أي نظام تعليمي تعتمد على مدى فاعلية المعلمين والعاملين فيه.

وبناءً عليه، فإن تقويم أداء المعلم عملية جوهرية لضمان جودة التعليم وتحقيق الفعالية المطلوبة لتحقيق أهدافه، من خلال تطوير الممارسات التعليمية التي تسهم في ذلك. وقد يجد المستعرض للأدب التربوي أن عمليتي تقويم أداء المعلم ونموه المهني تسيران جنباً إلى جنب وفق علاقة طبيعية، غايتها الأساسية وهدفها الرئيسي هو تحسين العملية التعليمية وتطويرها باستمرار للوصول بها إلى تمهين عملية التعليم.

ولأنه من البديهي ألاّ يتوقف الاهتمام بالمعلم عند تخرجه، بل يجب أن يتابع بعمليات التدريب والتوجيه، فالمعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، لذا كان تقويمه – خاصة من حيث الأداء– أبرز جوانب العملية التعليمية التي تحظى باهتمام متزايد من قبل علماء التربية وقادة التعليم، حيث يتفق التربويون على حتمية تقويم أداء المعلم لأنه لا يوجد جانب من جوانب التربية يؤثر تأثيراً مباشراً في تحسين التعليم وتطوير المدارس ونمو التلاميذ في المجالات المختلفة من أداء المعلم، ذلك أنه مسئول مسئولية تامة عن تنظيم وتنفيذ أنشطة التعليم والتعلم التي تؤدي إلى نجاح الطلاب أو العكس.

وفي البداية كان هدف تقويم أداء المعلم يأتي كمحصلة نهائية لمجموعة من الأحكام العامة حول أدائه، دون أن تترك أي أثر تطوري يذكر على ممارساته داخل حجرة الدراسة. إلاّ أنه في الآونة الأخيرة تحولت أهداف تقويم أداء المعلم من تقويم ختامي كان غاية في حد ذاته، إلى تقوم بنائي غايته الأساسية تشخيص جوانب القوة والضعف للمعلم، وتوفير التغذية الراجعة له، بما يسهم في تحسين الأداء وتطويره؛ على اعتبار أن التقويم أحد المداخل الرئيسة لتنمية أداء المعلم. وبهذا نجد أن تقويم أداء المعلم من قبل المشرف التربوي أو مدير المدرسة، يفترض فيه أن يسعى إلى الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التعليمية من أجل التعرف على نواحي القوة لتدعيمها ونواحي القصور في عملية التدريس لتلافيها.

ومن ملامح التطور التاريخي للإشراف التربوي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والذي مرَّ بثلاث مراحل: الأولى؛ كان نشاطاً رقابياً صرفاً، غرضه تصيد أخطاء المعلم ومحاسبته عن مدى التزامه بالخطة الدراسية من الناحية الكمية فقط. وقد كان يطلق على هذا النوع من الممارسات (التفتيش) وهو " نموذج يقوم على التواصل المغلق المتسلط العاجز عن إحداث تغيير في سلوك المعلمين واتجاهاتهم " (شاهين،**1991**م). وينطلق التفتيش من خلفية فلسفية وفكرية مفادها أن المعلم قد تم إعداده واكتملت معرفته في كليات التربية والمعلمين لهذا العمل وهو يحتاج إلى المتابعة والمراقبة والمحاسبة، ولا مكان للمساعدة أو تحسين الأداء. أما فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين المعلم والمفتش في تلك المرحلة، فهي علاقة رأسية تأتي فيها الأوامر من الأعلى إلى الأدنى في معظم الأحيان، دون مراعاة للعلاقات الإنسانية أو حتى إدراك لمراحل التطور المهني للمعلم، حيث كان تركيز تلك المرحلة على تسيير العملية التعليمية لا تطويرها (**Karier,1987**) .

والمرحلة الثانية؛ وهي مرحلة التوجيه التربوي كمرحلة انتقالية لتحسين صورة الممارسات السابقة، وهدفها تقديم المساعدة للمعلم معرفياً أو مهارياً من منطلق أن الموجه يعرف الكثير عن محتوى المادة الدراسية وطرائق تدريسها، وأن المعلم ليست معارفه علي المستوى المطلوب. إلاّ أن النظرة ما زالت فوقية والعلاقات الإنسانية ليست أفقية، على

اعتبار أن سلطة الموجه التربوي تستمد من القوانين وليس من معارفه ومهاراته، كما أن التوجيه التربوي يركز على المعلم مع إهمال تنمية البيئة المدرسية، متجاهلاً بذلك آثارها الإيجابية أو السلبية في العملية التعليمية، وما قد تفرزه تلك البيئة من تدني في مستوى تحصيل الطلاب.

أما المرحلة الثالثة؛ فهي مرحلة الإشراف التربوي بنظرتها الشمولية للعملية التعليمية وتركيزها على العلاقات الإنسانية. إلاّ أن هذه المرحلة قد واجهت صعوبات في وضع تعريف محدد ودقيق للمشرف التربوي، نظراً لما تعانيه عملية التدريس المتعدد الأبعاد من صعوبات، وعدم دقة في تحديدها؛ لأن نظريات التعلم غير دقيقة، ومقاييس التدريس الفعال غير واضحة، بالإضافة إلى أن هناك خلافاً حول ماهية المعارف والمعلومات والمهارات المهمة التي يجب تدريسها للنشء، وكيف نقوم بتدريسها (وهبي، 2002م). كل ذلك جاء نتيجة لتعامل المعلم مع عدد كبير من المتغيرات المتفاعلة فيما بينها والتي قد يصعب التنبؤ بنتائجها بدقة وثقة عالية.

فالمعلم مهما اكتسب من معارف ومهارات واتجاهات خلال مرحلة الإعداد قبل الخدمة، سيجد نفسه أمام ضغوط نفسية، واجتماعية، ومهنية ، وتناقضات كثيرة، وعلاقات بينية متشابكة، وفروق فردية واسعة، يتطلب التعامل معها مراعاة خاصة من أجل تحقيق أهداف متغيرة، عن طريق استخدام طرائق واستراتيجيات وأدوات تعليمية متنوعة، كل ذلك يتفاعل داخل حجرة دراسية ضيقة قد لا تتسع لكل تلك المتغيرات.

ومن هذا المنطلق جاء تعريف المشرف التربوي بصورة تتفق مع تلك الصعوبات حيث عرف (Oliva, 1984) المشرف بأنه " الشخص الذي يسعى لتحسين أداء المعلم داخل البيئة المدرسية بصورة مباشرة". إذن؛ كل من يقوم بمساعدة المعلم في تحسين أدائه هو مشرف تربوي، وهذا التعريف لا يربط الإشراف التربوي بشخص بعينه، بل يعتبر الإشراف التربوي عملية أو وظيفة.

وتعتمد فلسفة الإشراف التربوي على تطوير نوعي يتضمن: تنمية العلاقات الإنسانية، والاحترام المتبادل بين المشرف والمعلم؛ على أساس أنها عوامل مهمة وضرورية لزرع الثقة، وتنمية الشعور والإحساس بالانتماء لمجتمع المدرسة، وهذا

قد يؤدي بدوره إلى إشباع الحاجات النفسية للمعلم مما سينعكس على أدائه. (Glickman, 1985) و(الأغا وماجد، 2002).

ماهية تقويم المعلم:

يري (Sawa, 1995) أن تقويم المعلم عملية معقدة تتضمن سلسلة من النشاطات والأعمال المتداخلة المرتبطة مع بعضها؛ لتحقيق هدف تقويم أدائه من خلال مجموعة من المعايير، وبواسطة المتخصصين، ولذا ينبغي أن يركز التقويم على كفايات المعلم المهنية في تعامله مع المشكلات الصعبة التي تواجهه.

وعرف (Liam, 2002) تقويم المعلم بأنه العملية التي من خلالها يتم إصدار حكم حول أداء المعلم من الناحية المهنية، وتتطلب ملاحظة أدائه للتحقق من استمرارية نموه المهني، ويقوم بإجرائها كل من المديرين والموجهين.

وعرف (الأغا، عبدالمعطي 2004م) تقويم المعلم بأنه: العملية التي يتم بها التحقق من أداء المعلم لعمله في مجموعة من الكفايات التي يتم تحديدها مسبقاً، واستخدام مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات المتعلقة بأدائه، والتي تساهم في نموه المهني.

أهداف تقويم أداء المعلم (كفاياته):

تنوعت أهداف تقويم المعلم، وأوجزها (Boydi, 1989) في قياس كفاءة المعلم والتنمية المهنية للمعلم.

ويرى (Sawa, 1995) أن أهداف تقويم المعلم تشتمل على:

- التعرف على مستويات المعلمين وخصوصا المحتاجين لمساعدة مهنية.
- تحسين عملية التدريس من خلال النمو الذاتي ومعاونة الزملاء.

- تطوير النشاطات المهنية للمعلمين.
- اتخاذ قرارات تتعلق بالترقية أو النقل.
- الربط بين المدرسة والمعلمين بما يعود بالنفع على الطلاب.
- المساعدة على حماية الطلاب من المعلمين الضعاف.

كما أشار (Lary and others, 1999) إلى أن عملية تقويم المعلم تهدف إلى:

- تحقيق النمو المهني للمعلمين.
- الاستدلال على نمو المعلم وتقدمه.
- تعزيز التعلم التبادلي بين كل من المعلم والمشرف والمدير.
- تعزيز مفهوم الثقافة المهنية(ثقافة احتراف المهنة).
- استبعاد الأشخاص غير المؤهلين لممارسة التدريس.

وقد أوضح (جابر، 2002م) أن تقويم المعلم يهدف إلى:

- استبعاد الأشخاص غير المؤهلين من عمليات الانتقاء والتأهيل.
- توفير التغذية الراجعة للمعلمين.
- التعرف على الخدمات التعليمية المتميزة وتعزيزها.
- توفير توجيهات لازمة لممارسات التنمية المهنية.
- توفير شواهد ودلائل مناسبة للفحوص المهنية والقانونية.

- إنهاء خدمة المعلمين غير الأكفاء وغير المنتجين.
- التكامل بين جهود المدرسين والإداريين لتحقيق تعليم أفضل للتلاميذ.

كما صنف (الأغا، وفيق 2004م) أهداف تقويم المعلم، في ثلاثة أقسام رئيسة، هي:

1. أهداف تتعلق بالمعلمين، وتشمل: التعرف على أدائهم المهني، واستبعاد غير المؤهلين منهم، وتقديم التغذية الراجعة للمعلم، وتعزيز التعلم التبادلي بين المعلمين والمديرين والموجهين.
2. أهداف تتعلق بالمتعلمين، وتشمل حماية المتعلمين من المعلمين غير المؤهلين والمساهمة في تحسين مستوى التعلم، والاستدلال على نمو المتعلمين وتقدمهم.
3. أهداف تتعلق بالنمو المهني، وتشمل: تعزيز مفهوم ثقافة الاحتراف المهني، وتعزيز مفهوم التقويم الذاتي لتحقيق التنمية المهنية، والمساعدة على اتخاذ قرارات صحيحة بشأن الترقي والنقل.

متطلبات تقويم أداء المعلم:

أشار (فيفر ودنلاب، 1997م) إلى أن التقويم يتطلب جمع بيانات عن الأداء التعليمي في الصف، وذلك من خلال زيارة المعلمين في الصفوف وملاحظة أدائهم الصفي والاجتماع معهم، وعندما يكون تحسين التدريس هو الهدف، فيجب تحليل المعلومات عن السلوك التعليمي قبل اقتراح أية استراتيجيات تعليمية بديلة، إذ لا يمكن فهم المشكلات التي يواجهها المعلم في الصف دون دليل واقعي لما يحدث فيه.

كما أشار (جابر، 2002م) إلى شكوى المدرسين من أن مديري المدارس المقومين لأدائهم لا يزودونهم بتغذية راجعة مباشرة وأمينة عن نواحي قصورهم، وقد اتضح من البحوث أن مديري المدارس شأنهم شأن أناس كثيرين يجدون صعوبة في نقل الأخبار السيئة، وفى بعض الحالات أيضاً، قد لا تتوافر لمديري المدارس معرفة سليمة بالمادة الدراسية، وقد

يسندون مسئولية التقويم إلى المدرسين الأوائل أو رؤساء الأقسام أو يقوم بها الموجهون. ومن بين الطرق التي تكفل تنمية الاحترام المتبادل، وتنمية مهارات التقويم تدريب جميع القائمين على الإدارة المدرسية؛ بحيث يمكن تصوير وتسجيل مناقشة نظام التقويم وتعلمه من خلال شرائط فيديو، حيث تنمى روح المشاركة تغذية راجعة ملائمة لتحقيق التدريس الفعال.وعدد (الأغا، وفيق 2004م) متطلبات تقويم المعلم على النحو التالي:

- التعرف على كفايات المعلم.
- استخدام أدوات متعددة.
- قيام العديد من الأفراد بتقويم أداء المعلم.
- وجود مجموعة من المعايير للحكم على أداء المعلم.
- اتخاذ قرار بصدد الأداء المهني للمعلم.
- اعتماده على الحوار والتفكير، وألا يكون هرمياً معتمداً على التدرج الإداري الوظيفي.

مداخل تقويم أداء المعلم ومسالكه:

أوضح (Sawa, 1995) ثلاثة مداخل لتقويم المعلم، هي:

- المدخل الانتقائي: الذي يسعى إلى التعرف على نقاط الضعف لدى المعلم، ويستهدف علاجها.
- المدخل التعهدي (التجميعي): ويتضمن نمو المعلمين في جميع الجوانب، عن طريق تشجيعهم لفتح عقولهم وقلوبهم لبعضهم، وجعلهم يفكروا تفكيراً ناقداً، ويخططوا لتحسين عملية التدريس.

- **المدخل التشاركي: ويعتمد على الجهود التشاركية بين الباحثين في الجامعات والباحثين في المنطقة التعليمية واتحاد المعلمين، وذلك سعياً لتطوير النمو المهني للمعلم وتحسين تعلم الطلاب.**

كما أشار (Danielson &Mc Greal, 2000) و(جابر، 2002م) إلى تنوع أهداف تقويم المعلم وأدواته في ضوء مسالك تقويمية ثلاثة، هي:

- **مسلك المعلمين الجدد: ويشمل هذا المسلك المعلمين الذين لم يدرسوا من قبل أو الذين لديهم خبرة أقل من أربع سنوات في التدريس، ويهدف تقويم هذه المجموعة إلى تعميق فهمهم للتدريس الجيد وتطبيقاته، ويستخدم التعزيز المناسب عند تطبيق هذه المعايير، ويحرص على إيجاد المعلومات المناسبة التي تساعد على اتخاذ القرارات لتحسين العمل. وتستخدم لتقويم معلمي هذه المجموعة أدوات عدة منها: الملاحظة، وحقائب العمل، والتأمل والتفكير ومراجعة المرشد .**
- **مسلك المعلمين المثبتين: ويهدف هذا المسلك إلى تقويم المعلمين الذين تزيد سنوات خبرتهم على أربع سنوات، بغية تحسين النمو المهني لديهم وتحسين تحصيل طلابهم، وذلك من خلال إيجاد تغذية راجعة في مجموعة من الموضوعات المهنية، والتركيز على الإبداع خلال العمل المدرسي. وتستخدم لتقويم معلمي هذه المجموعة أدوات عدة منها: الملاحظة غير النظامية وتطوير تنفيذ خطة التنمية المهنية عن طريق المناقشة المتواصلة لأداء المعلم، والعمل التعاوني، وتحديد مستويات النمو ومؤشرات التقدم بمساعدة إدارة المدرسة.**
- **مسلك المعلمين المثبتين الذين يواجهون صعوبات ويحتاجون إلى مساعدة: ويهدف تقويم أفراد هذه المجموعة إلى إيجاد نظام علاجي لتحسين الأداء المهني لهم، تجنباً للاستغناء عنهم، وذلك عن طريق الإشراف الإكلينيكي العلاجي.**

مجالات تقويم أداء المعلم:تنوعت مجالات تقويم أداء المعلم، وهي:

- **التخطيط والإعداد: ويتضمن هذا المجال فهم المعلم الجيد والشامل لعمليات تخطيط وتصميم التدريس وتقويمه، وفهمه للمادة العلمية التي يقوم بتدريسها، ودرايته بخصائص المتعلمين.**
- **البيئة الصفية: ويتضمن هذا المجال قدرة المعلم على تهيئة بيئة صفية مناسبة لإحداث التعلم.**
- **التدريس (التعليم): ويشمل هذا المجال قدرة المعلم على إدماج المتعلمين في عمليات تعليمية من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تجعل المتعلم قادراً على التعلم.**
- **المسؤوليات المهنية: وهى تتضمن مسئوليات المعلم المهنية الإضافية المتمثلة في تقويم الذات، والتواصل الأكاديمي مع أولياء الأمور، والمشاركة في عمليات النمو المهني.**

كما حدد (الأغا، وفيق 2004م) مجالات تقويم المعلم في الجوانب التالية:

- **المادة العلمية وأساليب تدريسها.**
- **عمليات التعلم وخصائص المتعلمين.**
- **إجراءات التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه.**
  - **النمو المهني للمعلم.**
  - **العلاقة بالمجتمع.**

كما تضمنت وثيقة معايير المعلم في جمهورية مصر العربية (مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، 2003م) عدداً من أهم المجالات لتقويم أداء المعلم ،هي:

- **التخطيط.**
- **استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل.**
- **المادة العلمية.**

- التقويم.
- أخلاقيات مهنة التعليم.

معايير تقويم أداء المعلم:

إن تحديد معايير تقويم أداء المعلم يلزمه تحديد المجالات ذات العلاقة بسلوك المعلم وتعلم الطالب. ومع العلم أن إدراك المعايير وتحديدها لا يعني الاقتصار فقط على تحديد السلوك المراد قياسه – بالرغم من الضرورة القصوى لذلك – بل ينبغي الإشارة إلى أن المواقف التي تتم فيها ملاحظة وقياس تلك المعايير لها أثرها البالغ في ثبات درجات القياس، خاصة الثبات بين المقيّمين لأداء المعلم. فالمواقف المتباينة لا يمكن أن تنتج قياساً ثابتاً، وينعكس أثر ذلك على صدق القياس وثباته، وبخاصة في حالة المقارنة بين أداء المعلمين ببعضهم.

إن تأسيس معايير مقننة يمكن الاعتماد عليها في ملاحظة أداء المعلم وقياسه بموضوعية، يتطلب تحليل البعد النظري كخطوة أولى لعملية التدريس، والذي يمكن تلخيصه في: الحصيلة المعرفية أو التخصصية في المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها، وما تحتاجه خطة الدرس من تحديد للأهداف، وطرائق التدريس التي تتنوع بتنوع تلك الأهداف، لكي تتفق مع حاجات الطلاب وميولهم، وما يتطلبه ذلك من معرفة بالوسائل التعليمية وكيفية التعامل معها، وما تحتاجه المواقف التدريسية من أدوات لقياس وتقويم للناتج التعليمي ومدى تحقق الأهداف.

ويمكن تحديد البعد التنفيذي أو الإجرائي لعملية التدريس والذي لا يقتصر بطبيعة الحال على المعرفة النظرية أو الأساسية، بل يتعداها إلى ضرورة الوقوف على قدرة المعلم الفعلية على ممارسة الأفكار المعرفية، أو استعمال المعرفة التدريسية، في جو من التفاعل المثمر مع الطلاب. ويمثل هذا الجانب عناصر مثل: إدارة الصف، وتفاعل الطلاب من خلال تحفيزهم على المشاركة الفعالة في المواقف التدريسية؛ هذا بالإضافة إلى متابعة المعلم لواجباتهم، ومن ثم؛ تقويمهم لتشخيص مواطن الضعف لديهم وعلاجها ومواطن القوة وتعزيزها.

وقد حدد (مشروع إعداد المعايير القومية للمعلم، 2003م) عدداً من معايير التقويم للمعلم، وذلك ضمن وثيقة معايير المعلم في جمهورية مصر العربية على النحو التالي:

- تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.
- التخطيط لأهداف كبرى وليس معلومات تفصيلية.
- تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.
- استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.
- تيسير خبرات التعلم الفعال.
- إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد الإبداعي.
- توفير مناخ ميسر للعدالة.
- الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.
- إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.
- التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.
- التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.
- تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.
- القدرة على إنتاج المعرفة.
- التقويم الذاتي.
- تقويم التلاميذ.
- التغذية الراجعة.
- أخلاقيات المهنة.
- التنمية المهنية.

كما ينبغي أن تتوفر بعض المحكات لتقويم أداء المعلم منها: مستوى التحصيل المعرفي للطلاب، والاهتمام بتنمية الجوانب الوجدانية والجوانب المهارية لدى الطلاب.

أساليب تقويم أداء المعلم وأدواته : إن ملاحظة أداء المعلم داخل حجرة الدراسة– لتقويم مستوى كفاياته الأدائية وتطويرها – تتطلب التركيز على تحليل الأدوار والوظائف التي يُفترض أن يقوم بها أثناء ممارسة العملية التدريسية، لأن هذا التحليل يعود إلى تحديد متطلبات مهنة التدريس بشقيها النظري والتطبيقي.

وعرف (الحمزاوي، 1989م) الكفاية المهنية بأنها القدرة على ممارسة عمل أو مهنة أو مجموعة من الأعمال نتيجة بعض العناصر، مثل: المؤهل، الخبرة العملية الناتجة عن ممارسة فنية وتطبيقية لمدة تكفي للحصول على هذه الخبرة. كما أشار إلى أن تقويم المعلم على أساس الكفايات يجب أن يركز على ما لديه من كفاءة تدريسية وليس على أساس السلوك الظاهري، حيث إن كفاءته المهنية تتضح من خلال قدرته على ممارسة عمله أو مهنته أو ممارسة فنية وتطبيقية بناءً على مواهبه وخبرته العملية.

ولقد أجريت محاولات كثيرة في أماكن متعددة من العالم لوضع معايير مقننة لقياس أداء المعلم وتقويمه " إلاّ أن من الصعوبة أن نجد معايير كاملة لقياس كفاءة المعلم، ذلك أن عملية التدريس تتضمن عدداً كبيراً من النواتج التي تتداخل فيها الكثير من المتغيرات، مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جميعاً في موقف واحد " (الخياط وعبدالرحيم، 1996م، ص34).

1– أسلوب التقويم من خلال شهادة التدريس.

نظراً لتعدد الرؤى في مجال تقويم أداء المعلم، فإنه لا توجد وسيلة واحدة لقياس فعالية أدائه. ولكن توجد مجموعة من الأدوات والوسائل المتداخلة التي بواسطتها يمكن تحقيق الحد الأدنى على الأقل من أهداف تقويم المعلم التي تسعى إلى تحسين البيئة التعليمية. وقد تضمن الأدب التربوي أسلوب تقويم أداء المعلم في ضوء شهادة التدريس اعتمادا على

اختبارات تقيس مدى كفاية المعلم من خلال الحصول على شهادة التدريس على أساس أن المعلم الكفء هو الشخص الذي لديه تخصص في كلية وشهادة تدريس في الحقل الذي يقوم بتدريسه. وقد واجهت تلك الاختبارات انتقادات كثيرة لأنها تقيس المعلومات والمعارف الأكاديمية أكثر من قياسها للمعلومات الوظيفية ذات العلاقة بسلوك المعلم المرتبط بفعالية التدريس. كما أن استخدام درجات شهادة التدريس وعدد ساعات الإعداد كمؤشرات للحكم على كفاية المعلم غير كافية، لأن ذلك قد يتطلب تحليلاً دقيقاً للمحتويات التي درسها المعلم في مرحلة الإعداد، ومدى علاقتها بالمواد التي يدرسها الطلاب في مدارس التعليم العام(**Madaus and Pullin,1987**) (**Ingersoll,1999**) (وهبي،**2002**).

وخلاصة القول، يتطلب قياس كفاية المعلم وفق هذا الأسلوب تحديد قائمة طويلة بالمواد وعدد الساعات المعتمدة في إعداد المعلم، والتي يمكن الاستغناء عنها، ويكون ذلك بوضع اختبارات معرفية للمعلمين قبل دخول المهنة، ثم التركيز – فيما بعد– على ما تعلمه طلابهم. حيث أشارت نتائج دراسة (**Cochran and Mary, 2001**) إلى وجود علاقة ارتباطيه منخفضة (غير دالة) بين مؤهل المعلم وتحصيل طلابه. ومعنى ذلك أنهم يشككون في نسبة التأثير التي يتركها إعداد المعلم، أو يفسرها مؤهله في تباين درجات الطلاب. فالمعلم من وجهة نظرهم مولود وليس مصنوع، فليس كل شخص يستطيع أن يقوم بعملية التدريس. وبناءً عليه جاءت فكرة رفض هذه الفئة لعملية تمهين التدريس، وقد تجاوز الأمر ذلك، إلى مطالبة أصحاب هذا التوجه بضرورة تفكيك مؤسسات الإعداد التي تكلف كثيراً دون مردود يستند إلى شواهد علمية محدود.

أسلوب التقويم القائم على ملاحظة الأداء.

يتأثر تقدير أداء المعلم من قبل مدير المدرسة بعوامل جذب متعددة منها التشابه والتباين بين الاثنين. ونتيجة ذلك؛ نجد أن مديري المدارس يعطون تقديرات عالية للمعلمين الذين يشتركون معهم في بعض قيم الحياة أو الذين ينسجمون معهم عموماً، وبالتالي يحملون نحوهم انطباعات إيجابية (**Whyte, 1986**). لذا شكك في مدى مصداقية تقديرات

مديري المدارس للمعلمين، حيث لا يوجد توافق كبير بين تلك الأحكام وفعالية المعلم التي تعتمد على مقدار ما تعلمه الطلاب. (Medley and Coker,1987). وقد يُعزي ذلك إلى عدم توفر محك محدد للحكم على فعالية المعلم لتعدد أبعاد العملية التدريسية، علاوة على عدم القدرة على تحديد تلك الأبعاد تحديداً إجرائياً قابلاً للقياس.

ولذلك نجد أن تقويم أداء المعلم يعتمد على الشخص الذي يقوم بعملية التقويم سواء أكان مدير المدرسة أم المشرف التربوي، أكثر مما يعتمد على السلوك الفعلي الملاحظ داخل حجرة الدراسة (Abrami, 1989, Cook and Richards, 1972). ، كما أشار(Murnane, 1981) إلى أن غياب الاتفاق بين المقومين قد يعزى لتعدد الصفات التي يمكن ملاحظتها، والتي يمكن من خلالها تكوين صورة مركبة حول فعالية المعلم.

ويعتمد تقويم المعلم في ضوء هذا الأسلوب على أدائه الذي يعكس مدى ترجمته المعارف النظرية إلى مهارات وأداء أثناء الممارسة التدريسية؛ وهذا يتطلب مجموعة من الإجراءات المنظمة والهادفة، لملاحظة سلوك المعلم الفعلي أثناء مواقف التدريس المختلفة، التي تعكس سلوكه أثناء تفاعله مع طلابه. ويركز هذا الأسلوب– خاصة البنائي منه – على تحسين بيئة التعلم من خلال: تنويع طرق التدريس، وتعدد مصادر التعلم التي تتطلب تدريباً مستمراً أثناء خدمة المعلم. ويتحقق ذلك الهدف من خلال تحديد احتياجاته التدريبية، والوقوف على جوانب القوة في أدائه وتعزيزها، وجوانب الضعف وعلاجها وتوفير التغذية الراجعة التي تسهم في تصحيح مساره.

وتواجه عملية تقويم أداء المعلم عن طريق ملاحظة سلوكه داخل حجرة الصف عدة صعوبات منها: تعدد التعريفات للمفهوم الواحد كمفاهيم التدريس والتعليم والكفاية، وأنماط السلوك الذي له علاقة بتعلم الطلاب، وغير ذلك من المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بأداء المعلم، مما يؤدي إلى صعوبة تعريف تلك المفاهيم تعريفاً إجرائياً قابلاً للقياس. وقد أدى هذا التعدد في تحديد تلك المفاهيم إلى صعوبة تحديد الأدوات، والشواهد الصادقة والثابتة التي تدعم استخدامها. كما تكمن الصعوبة أيضاً في عدم دقة تحديد أنماط سلوك المعلم ذات العلاقة المباشرة بتعلم الطلاب. وذلك نتيجة

لطبيعة المواقف التدريسية غير المستقرة التي تؤثر بدورها في معامل ثبات التقديرات بين المقيمين لأداء المعلم. (Shulman, 1987).

وأشار (Borich, 1977) و(فيفر ودنلاب، 1997م) إلى أن تقويم أداء المعلم يمكن أن يتم باستعمال مقاييس التقدير وقوائم التدقيق، وتتناول مقاييس التقدير وقوائم التدقيق – في الغالب– أنماط السلوك العامة التي ينقصها التحديد الكافي لاستعمالها في تحليل التعليم وتحسينه. حيث ترتبط الفقرات في هاتين الأداتين ارتباطاً ضعيفاً مع الفعالية التدريسية وإضافة إلى ذلك، فهاتان الأداتان يصعب تفسيرهما لأنهما لا تتضمنان أي معيار للمقارنة. ومن ثم يكون التقويم باستخدامهما أقل موضوعية، لأن تصور المقوم وذاكرته قد تشوهان النتائج.

أسلوب التقويم القائم على تحليل نواتج التعلم.

يركز هذا الأسلوب على نواتج التعلم، عن طريق تحليل نتائج تحصيل الطلاب للحكم على مدى فعالية المعلم، وذلك من خلال حساب العلاقة الارتباطية بين مدخلات العملية التعليمية والتحصيل كناتج من نواتجها، أو عن طريق حساب الدرجة المكتسبة أو القيمة المضافة التي اكتسبها الطالب نتيجة مشاركة المعلم والمدرسة في تعليمه. إلاّ أن تأثير المجهود السابق للمتعلم، وما يمتلكه من معرفة تراكمية تؤثر في درجاته بطبيعة الحال، وما يزال هذا المتغير يمثل معضلة للتربويين الذين يهتمون بتقويم أداء المعلم باستخدام هذا الأسلوب، والذي يمس تحديداً صدق فعالية أداء المعلم. ولعل المستعرض للأدب التربوي في هذا المجال يجد تباينات بين آراء التربويين حول مدى مصداقية استخدام نتائج تحصيل الطلاب كمصدر للحكم على أداء المعلم. كل ذلك جاء نتيجة صعوبة الربط بين ما يتعلمه الطالب وعمل المعلم؛ على اعتبار أن الصدق هو العامل الأساسي والحاسم في تقويم استعمال وتفسير الدرجات. ويعود سبب تلك الصعوبة إلى وجود عوامل أخرى قد تسهم في تفسير درجات الطلاب إضافة إلى أداء المعلم. والأكثر من ذلك؛ فإن فعالية المعلم تتأثر بمدى تكافؤ الفرص المتاحة للطلاب أثناء عملية التعلم، وكذلك توفر الفرص للمعلم نفسه لتنفيذ عملية التدريس، بمعنى؛ هل الفرص التعليمية متكافئة لجميع الطلاب في المنطقة التعليمية، ثم في داخل المدرسة؟!، وهل هناك

تكافؤ في توفر الأدوات التعليمية لجميع المعلمين؟! (Kupermintz, 2003) إضافة إلى وجود مشاكل منها معامل ثبات المقياس.

وقد أشار (وهبي،2002م) إلى أن استخدام الدرجات المكتسبة للحكم على فعالية المعلم تتجاهل كلاً من سلوك الطالب المتعلم ونوايا المعلم أو أهدافه غير المعلنة، هذا بالإضافة إلى أن استخدام الدرجات المكتسبة كان محدوداً بسبب مشكلاتها في التحليل الإحصائي والنفسي، وذلك نتيجة لأن أداء المعلم سيختلف باختلاف البنية المعرفية والانفعالية لطلابه بناءً على استعداداتهم والدوافع التي يملكونها، والتي يجب أن تؤخذ جميعها في الاعتبار لما تتركه من أثر واضح في أداء المعلم وفي ما يكتسبه طلابه من معارف ومهارات، علاوة على تأثير تفاعل هذه المتغيرات في تحصيل الطلاب. ومن هنا يمكن القول إنه ليس من المعقول أن يكون المعلم مسئولاً عن أحداث قد تكون خارجة عن سيطرته. (Whyte, 1986).

كما أشار (فيفر ودنلاب، 1997م) إلى تعدد العوامل الأخرى التي تؤثر في تعلم الطلاب وتحصيلهم ومنها : المشكلات العائلية، والصحة، والتغذية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

أسلوب التقويم الذاتي.

يهدف هذا الأسلوب إلى تقويم المعلم ذاتياً لموقعه ما بين التعليم المتفرد والتعليم التقليدي، ونظرته الموضوعية في سلوكه، وتفكره في ممارساته المهنية، ويضاف إلى ذلك تحليله لمدى الاتساق بين فلسفته وممارساته. إلا أن هذا الأسلوب غير مناسب لاتخاذ قرارات المحاسبة.

وأكد (Dunn and Dunn, 1977) أهمية التقويم الذاتي للمعلم، حيث صمما أداة تستخدم لتحقيق هذا الغرض، يمكن استخدامها للحصول على معلومات عن تخطيط المعلم واستراتيجياته التعليمية، وتقسيمه التلاميذ إلى مجموعات، وتصميم غرفة الصف، والبيئة والتقويم والفلسفة، والسمات التعليمية. كما أشادا بنتائج استخدام أداة (باتل) للتقويم

الذاتي التي تضمنت معايير للتعليم الفعال، مستمدة من ميادين علم النفس، والتعلم والقياس ونمو الطفل. وهي مبادئ يتوقع أن تؤدي إلى النتائج المقصودة من التدريس. وقد تضمنت أربعة أدوار للمعلم هي: قائد تعليمي، وقائد اجتماعي، ومعزز النماء الانفعالي والصحي والمتصل بالآباء والزملاء.

واتفقت آراء (Mc Laughlin & Pfeifer, 1988) و(Peterson & Comeaux, 1990) حول أهمية التقويم الذاتي للمعلمين من خلال تفكرهم في ممارساتهم بهدف التطور الذاتي للتدريس، ولاسيما إذا ما استخدمت أدوات تقدير متدرجة لتقوم تصوراتهم حول التدريس الفعال.

كما عرض (الأغا، وفيق 2004م) أساليب تقويم المعلم والأدوات المستخدمة فيها على النحو التالي:

التقويم خلال العمل: ويتم باستخدام بطاقة ملاحظة أداء المعلم التي تتضمن معلومات متعلقة بنوعية التدريس ومهاراته، وكذلك الملاحظة العشوائية لعلاقاته مع الطلاب والزملاء وتواصله مع أولياء الأمور والمجتمع. ومن سلبيات هذا الأسلوب أنه لا يمكن الاعتماد عليه فقط دون الاعتماد على أدوات أخرى خصوصا لدى المعلمين الجدد الذين يراد التعرف على بعض المهارات لديهم، بالإضافة إلى أنه يعتمد على الملاحظة القصيرة والعشوائية حول أداء المعلم.

تدريبات الأداء: وتنصب هذه الأداة على تطبيق ما تعلمه المعلم، وذلك في صورة واجبات أو تعيينات أو تصميم بعض المواد، تهدف للكشف عن قدرته على الفهم والأداء مثل: القدرة على نقد كتاب، والتخطيط لتدريس موضوع معين، أو تصحيح بعض الموضوعات، أو التعليق على أداء المعلم من خلال شريط فيديو.

حقائب العمل: تعرف حقائب العمل بأنها تجميع لمجموعة الأعمال التي أنتجها المعلم، والتي تسلط الأضواء على المعلومات والمهارات الخاصة به في مجال التدريس. وهى تتيح الفرصة للمعلم للتأمل الذاتي والتفكير وتقويم فاعلية التدريس. وتشمل مجموعة من العناصر، مثل: فلسفة التدريس، وأهدافه، وتوثيق لأعمال الطلاب، والتركيز على بعض الدروس التي أعدها المعلم، والاختبارات والمشاريع الصغيرة وصور التدريس والعمل في الصف، والاختبارات القصيرة.

المقابلات: تعد المقابلة من الأدوات الناجحة في جمع المعلومات والتي تعكس تفكير المعلم وأهدافه وقدراته واهتماماته، ولكنها بالمقابل تمثل نوعاً من التحيز الشخصي للمعلم، ومن الصعب وضع الدرجات لها بصورة صحيحة ودقيقة.

مراجعة الأقران: وتتضمن قيام المعلمين بملاحظة بعضهم بعضاً خلال الأداء العملي للتدريس، ويشمل ذلك فحص الخطط والوحدات الدراسية والاختبارات. ومن سلبيات هذا الأسلوب أنه يتطلب وقتاً كبيراً من المعلمين، وقد يُوجد صراعاً بينهم.

التقويم الذاتي: ويستخدم للتحقق من نقاط القوة والضعف لدى المعلمين في مهارات التدريس وإدارة الصف. ويعد مصدراً مهماً للمعلومات التي تساعد في تطوير إعداد أعضاء الهيئة التدريسية، ولكنه غير مناسب لاتخاذ قرارات المساءلة والمحاسبة.

المقاييس غير المباشرة: وتهدف إلى التعرف على مواصفات المعلم الناجح من خلال ربط ذلك بتحصيل الطلاب، وتتضمن هذه المواصفات: الحماس والصدق، والعدالة والموضوعية. وتعد نتائج هذه المقاييس مؤشراً لأداء المعلم أكثر من كونها مقاييس لتقويم المعلم.

اختبارات الكفاءة: وتستخدم للتحقق من كفاءة المعلم في التدريس، وإعطاء الأدلة والبراهين على قدرته التدريسية. ومن أبرز سلبياتها انخفاض درجة صدقها. كما لا توجد اختبارات لقياس الالتزام المهني للمعلم، أو قدرته على اتخاذ القرارات السليمة، أو المسئولية الاجتماعية.

إن المتتبع للنماذج المستخدمة في تقويم أداء المعلم يجد أنها خليط من عناصر مركبة ومتعددة، بعضها ليس له علاقة مباشرة بأداء المعلم داخل حجرة الصف. وفي هذا الخصوص أشار (التمار،**1996**م) إلى أنه قد اختلط بهذا النموذج الأمور الإدارية والفنية عند تقويم أداء المعلم، مما يؤثر سلباً على تقويمه في النواحي الفنية وتحديد جوانب القوة والقصور

في المهارات التدريسية، مما ينعكس ذلك بالضرورة على الارتقاء الأكاديمي والمهني للمعلم وتطوير أدائه . هذا وقد جاء في تلخيص الأبحاث التي قام بها (Darling, Wise and Pease,1983) أن الأبحاث التي تمت على أداء المعلم وفعالية التدريس لا تقود إلى وضع قائمة قابلة للقياس ومستقرة لسلوك المعلم في جميع المواقف التدريسية.

وقد حرصت الباحثة على الإفادة من تلك الأساليب المتنوعة لتقويم أداء المعلم حيث يتوقع أن يؤدي تكامل استخدامها إلى الإفادة من إيجابيات كل منها، والتقليل من المآخذ الموجهة للاستخدام المستقل لأي منها. حيث يعتمد بناء بطاقات تقويم أداء المعلم على صياغة مجموعة البنود لقياس أدائه في المجالات المهنية له وفق مجموعة من المعايير الواجب مراعاتها في كل مجال، ثم تُعرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين والممارسين في الميدان التربوي لقياس درجة اتفاقهم حولها. وأخيراً، تحدد الأداءات التي تم الاتفاق بين المحكمين حولها.

الاعتماد المدرسي للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

إن ترسيخ مفهوم التقويم والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية يؤدي إلى الحصول على تعليم متقدم و مستقل وحر ، و كذلك وجود مناخ تتنافس فيه المؤسسات التعليمية بغية رقيها وتقدمها على أسس الجودة ، وبالتالي تكون المؤسسات التعليمية مؤسسة علمية مستقلة بذاتها ، ووسط جو ديمقراطي يعول على الحرية والمشاركة الأكاديمية بمفهومها الواسع ، وفي ظل إدارة منتخبة تؤمن بذلك , وهذا يؤكد على أن معايير الاعتماد الأكاديمي ضرورة وليست ترف من أجل تطوير التعليم ليكون في مصاف الدول الرائدة . وعليه سيتم العرض لنقاط أرى أنها مهمة من أجل معرفة المفاهيم الرئيسة في الاعتماد الأكاديمي , وفق ما يلي:

مفهوم الاعتماد الأكاديمي : يعتبر الاعتماد وسيلة من وسائل ضمان الجودة التي تتعدى حدود المألوف في حين أن ضمان الجودة كعملية تقييم تتخطى تحقيق الجودة وتمثل نوع من التقييم المؤسسي الشامل والموجه ، وقد ينظر إلى

الاعتماد على أنه نوعاً من المراجعة الشاملة والتقييم المستمر للبرامج الدراسية (اعتماد البرامج) , أو المؤسسة مثل(الاعتماد المؤسسي).

وفي كلتا الحالتين يؤدي الاعتماد إلى الإجابة بنعم أو لا حول مدى الأحقية في عملية الترخيص

بالإضافة لذلك يعد الاعتماد أداة وعملية تهدف إلى تقييم البرنامج أو المؤسسة في ضوء قدراتها على تقبل وتدعيم معايير الجودة,في حين أن التقييم يعد أداة لعملية المتابعة على الرغم من أن التمييز بينهما يصبح أقل وضوحاً عندما نراعي إعادة اعتماد البرامج الموجودة, وبصفة أساسية فإن الجوانب المناسبة لتقييم الجودة تعد متشابهة إلى حد كبير مع ما تم تحديده من قبل في ضوء ارتباطها بالتقييم كأسلوب لضمان الجودة, وعلى الرغم من ذلك فيوجد اختلاف واضح بين قياس الجودة ومعاييرها المحددة سلفاً ويمثل التقييم أداة تهدف إلى تحقيق عمليات التحسين المستمرة,ولذا فإنها قد تتطرق إلى عملية الاستحسان في ضوء معايير الجودة.

ولا يزال مفهوم الاعتماد يختلف من دولة لأخرى,حيث يتم استخدامه بطرق وسياقات غير واضحة , وحيث يمكن تعريف الاعتماد بأنه: (**www.almtamar.net**)

وقد استخدمت وكالات الاعتماد في أمريكا تعريفين للاعتماد:

أولها:"الاعتماد هو عملية الاعتراف بالمؤسسة التعليمية أو برامج الأداء والتكامل والجودة التي تولد الثقة لدى المجتمع التعليمي وكافة الناس".

ثانيها:الاعتماد هو عملية تقييم البرامج التعليمية بهدف تحقيق مستوى عال من الأداء في ظل معايير الجودة التي وضعتها بعض الهيئات الخارجية (مثل الحكومة ومجالس ولجان الاعتماد,والوزارة).

ويعد الاعتماد في بعض الدول الأوروبية فرصة لتقوية وتدعيم صورتها عن طريق تحقيق الجودة , ولذلك فإنه أيضاً فرصة لتحسين موقفها في سوق العمل على المستوى العالمي , حيث تصبح القيمة المضافة لعملية الاعتماد للمؤسسات على مستوى العالم , وقد يكون الهدف الرئيسي هو حماية الطالب والعملاء, والمساهمة في عملية المحاسبية التعليمية , وتوفير الدعم والمساندة , والاعتراف بجودة المقررات الدراسية.ويشير الاعتماد إلى العملية التي تستطيع المؤسسة,والبرنامج والوحدات التخصصية للتعليم تقييم خدماتها التعليمية,وتحقيق تقييم عادل بواسطة الخبراء , وتحقيق أهدافها في ضوء معايير وكالة ومؤسسة الاعتماد.

مفهوم الاعتماد:

*الاعتماد هو العملية التي تحدد أن المؤسسة تقدم برامج ومقررات يمكن اعتمادها ذاتيا أو تقدم مواد دراسية تخضع للتقييم المستمر,حيث تشهد وكالة الاعتماد أن معايير المقررات تتناسب مع المكافآت التي تودي إليها , وأن الطرق المستخدمة تتناسب مع تلك الأهداف .

*كما أنه عملية مستمرة من التقييم والمراجعة التي تمكن المؤسسة من العمل في ضوء مجموعة من المعايير المحددة .

*عملية التقييم والمراجعة من قبل إحدى الوكالات الحكومية بهدف تحسين مستوى المؤسسة , وجودة البرامج التي تقدمها.

*ويشير الاعتماد إلى الاعتراف بالمؤسسة التعليمية من قبل الروابط أو التنظيمات المهنية في ضوء تحقيق متطلبات ذلك الاعتراف ، والهدف الأساسي من هذه العملية هو طمأنة الرأي العام بأن هذه البرامج وخريجيها ذات كفاءة أو مهارة تحقق تطلعاته وطموحاته في الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلاً عالياً لمزاولة المهنة بنجاح.

*ويقصد بالاعتماد طريقة أو مجموعة إجراءات يتم بها أو من خلالها إعطاء فكرة تعليمية شاملة للمؤسسة التعليمية ومن خلالها تبين نقاط القوة والضعف التي توجد فيها مما يترتب عليه إعطاء حكم على كفاءة وأهلية ومدى جودة هذه المؤسسة للقيام بمسئوليتها المناطة بها والمفترض أنها تقوم بأدائها بصورة جيده ومناسبة .

*كما يعرف الاعتماد بأنه آلية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم في المؤسسات التعليمية , فهو أداة فعالة لضمان مستوى ومعايير وجودة معينة.

*ويشير الاعتماد إلى عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة وتتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة,وهو بذلك عملية اختيارية,ومعنى ذلك أن الاعتماد هو العملية التي تتحمل مسئوليتها الهيئة,ويتم من خلالها الاعتراف بالمؤسسة أو البرامج التي تطرحها هذه المؤسسات على اعتبار أن الأنشطة التي تمارسها تقع ضمن صفات أو معايير سبق تحديدها,ويمنح الاعتماد للمؤسسة التي تتحقق فيها محاكات ومعايير معينة وضعتها الهيئة كقوة,وهو وسيلة لحماية الجمهور عن طريق تحديد المؤسسات والبرامج المقبولة , وكذلك المساعدة في المحافظة على مسئولياتها واطراد تحسينها,ففي الولايات المتحدة الأمريكية تضع هذه المؤسسات معايير أساسية مصممة لكي تقيس جودة برنامج تعليمي,وتقوم مؤسسات الاعتماد بتطوير الإجراءات لتحديد إذا ما كان البرنامج التعليمي والمؤسسات تحقق تلك المعايير أولا!

*ويعرف الاعتماد معجم المصطلحات التربوية بأنه"اعتماد قبول المستويات مثل هيئة ممتحنين , أو هيئة مهنية تختص بمنح المؤهلات,ويقصد بالاعتماد أنه "عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن المؤسسة أو العاملين فيها يمتلكون حدا أدنى من الكفاءة,

*الاعتماد هو مفهوم يرتبط باعتماد البرنامج,ولكنه قد يمتد إلى الاعتماد المؤسسي, وهو جانب فرعي من إدارة الجودة فهو بمثابة أداة وإجراء يتم استخدامه لتقييم المفهوم وتطبيقاته ويمكن تعريف الاعتماد بأنه إجراء لتقييم الجودة يهدف

إلى تفضيل واستحسان برنامج الدراسة (اعتماد البرنامج)أو المؤسسة(الاعتماد المؤسسي) من قبل وكالة أو مؤسسة غير حكومية تضم بعض الخبراء والمشاركين,ومن ثم فإن عملية الاعتماد تتسم بتحقيق الأهداف الكامنة وراء عملية التقويم.

ويتضح مما سبق أن مفهوم الاعتماد يتداخل كثيراً مع مفاهيم ومصطلحات أخرى كمفهوم ضمان الجودة, ومراقبة الجودة, والتقويم المؤسسي والتقويم الشامل, والمراجعة الأكاديمية, والمساءلة والمحاسبية والتقويم الخارجي وتهدف جميعاً إلى تطوير مؤسسة التعلم ونظام التعليم,وذلك لأن جميعها يشترك في العناصر التالية:

1- اعتماد معايير الضبط وضمان الجودة تستخدم لأغراض التقييم.

2- تطبيق هذه المعايير على برنامج من البرامج التعليمية أو على مؤسسة تعليمية.

3- محاولة تطوير وتحسين لاحقاً للبرامج أو المؤسسة,وذلك في ضوء نتائج التقويم, فعندما يكون هناك خلل ما يصبح القائمون على المؤسسة في هذه الحالة قادرين على تبين هذا الخلل ومحاولة تصحيحه ويعتبر الاعتماد عملية تقوم بها المؤسسة التعليمية كل فترة لتقييم فعاليتها سواء كان التقييم كلي أو جزئي بهدف الوصول إلى حكم أو بيان ثابت بأن المؤسسة قد حققت كل أهدافها التعليمية.

ومعنى ذلك أن الاعتماد يعد شكلا من أشكال التقويم الخارجي للمؤسسة التعليمية فهو يستند على تقويم الأداء والإنتاجية و المدخلات ، وهو عملية جوهرية لتطوير واقع التعليم وبرامجه بما يضمن لها الجودة والتميز في تحقيق الأهداف بقدر من الكفاءة والفعالية.

ويرتبط بمفهوم الاعتماد بعض المصطلحات مثل:

1- دور الاعتماد:وهو عملية إجرائية متكررة مدتها تتراوح مابين خمس إلى ست سنوات , يتم من خلالها تقييم المؤسسة بواسطة هيئة متخصصة لضمان توافقها مع مستويات محددة,وتحدد هذه المستويات في ضوء المخرجات والنتائج المرجوة من المؤسسة التعليمية.

2- فريق الاعتماد:وهو فريق من المتخصصين المسئولين يقومون بزيارة المؤسسة التعليمية على الطبيعة لإجراء عملية الاعتماد.

3- زيارة الاعتماد: وهي الزيارة الميدانية للمؤسسة,وهي خطوة من خطوات دورة الاعتماد,وتتم هذه الزيارة للأهداف التالية:

أ- متابعة تقدم المؤسسة نحو تحقيق نتائج خطط التطوير والتحسين المستهدفة.

ب- تقديم تقرير للوزارة يتعلق بموقف المؤسسة من منحها شهادة الاعتماد.

4- وحدة الاعتماد:وهي وحدة قياس تمنح أو تحسب للطالب عندما يكمل بنجاح متطلبات مقرر دراسي معين أو مادة دراسية معينة وتتطلب وحدة الاعتماد استكمال مالا يقل عن عدد محدد من الساعات الدراسية.

وبعد استعراض هذه التعريفات المختلفة يمكن استخلاص التعريف التالي للاعتماد,

وهو عملية للتأكد من قدرة المؤسسة على تحقيق الأهداف التي تسعى إليها,وذلك من خلال تحقيق حد أدنى إن لم تكن تحقيق الجودة في المواصفات والمعايير والشروط المتعارف عليها التي يجب أن تتوافر في المؤسسات المشابهة لتتمكن من القيام بعملها.

1- الاعتماد المؤسسي:ويتم تطبيقه على مؤسسة بأكملها ويشير إلى أن كل مكونات المؤسسة تساهم في تحقيق أهدافها , وبالإضافة إلى المواد الدراسية,فإن هذا الاعتماد يتضمن تقويم الإدارة والجوانب المالية والخدمات الطلابية والموارد والمكتبات ومعامل الكمبيوتر والتحصيل الدراسي للطلاب وللفعالية الكلية للمؤسسة لتحقيق المهام المناطة بها.

2- الاعتماد الدراسي أو المتخصص يطبق على برامج متخصصة داخل المؤسسة مثل برنامج المتفوقين أو منهج جديد تقدمه المدرسة.

- **الحاجة إلى الاعتماد المدرسي :- (العتيبي ، 1416هـ : 69-73).**

هناك جملة من لأهداف لعل من أهمها ما يلي:

. ضمان جودة البرامج الأكاديمية،وذلك من خلال قيام تلك الجمعيات بالتأكد من أن المؤسسات الأكاديمية يتوفر فيها الحد الأدنى من الشروط والمواصفات التي تقع على قمتها الأهداف المحددة،ومن ثم مطالبتها بإظهار ما يؤكد أنها تعمل فعلاً على تحقيق هذه الأهداف،وأنها تمتلك الظروف والإمكانيات المادية والتنظيمية البشرية الكفيلة بالاستمرار.

. التأكد من رصانة المستوى العلمي للمؤسسة التعليمية،وذلك بتحقيق مستوى جيد من الأداء الأكاديمي والمهني في البرامج المقدمة من قبل المؤسسة محل الاعتماد،وبالتالي قدرة المؤسسة على تحقيق رسالتها التربوية ومصداقيتها من خلال التزامها بالمعايير والضوابط مما يساهم في اتخاذ القرارات والإجراءات التنظيمية المختلفة للوصول إلى مستوى من النوعية والجودة والكفاءة في المؤسسات التعليمية.

. أن فكرة إيجاد معايير وضوابط لمؤسسات التعليم بكافة أنواعها يحثها على القيام بالتقييم الذاتي بصورة دورية لبرامجها العلمية وقدراتها المعنوية مما يساهم في تطوير مستواها إلى الأفضل حيث يبصر الاعتماد الأكاديمي المؤسسات التعليمية

بالجوانب السلبية والإيجابية التي توجد في برامجها،حيث يعزز ماهو إيجابي ويساهم في مساعدة المؤسسة على تلافي ماهو سلبي.

. أن من الأهداف التي يحققها الاعتماد الأكاديمي على المدى البعيد هو خدمة المجتمع،وذلك بتشجيع التنافس المشروع بين مؤسسات التعليم، وذلك من خلال منح الاعتماد على مستويات (ممتاز،جيد جدا،جيد) وإعلان درجة التصنيف في الجودة Scoring Rating System في وسائل الإعلام المختلفة تحقيقاً للتنافس وتحفيزاً للمؤسسات التي حصلت على مستوى أقل لتطوير برامجها وتناولها بالمزيد من البحوث والدراسات للوصول إلى الأهداف المأمولة وذلك لاكتساب السمعة بين المؤسسات التعليمية،أي أنه يساهم في رفع كفاءة المؤسسات التعليمية وتحسينها.

ـ حث مؤسسات التعليم بكافة أنواعها على القيام بمراجعات دورية للتقويم الذاتي لبرامج العملية وقدراتها المادية والمعنوية بما يضمن تطوير إلى الأفضل.

. توفير الحد الأدنى من الوقاية ضد تزوير الشهادات،والتجارة بالشهادات العلمية والخوض في الممارسات الرخيصة التي تضر بالسمعة التربوية لمؤسسات التعليم.

. تشجيع تطوير وتحسين مؤسسات التعليم من خلال عمليات فحص وتقويم الأنشطة بالفعالية التربوية.

. ضمان حماية مؤسسات التعليم من أخطار الضغوط الخارجية والتي تبغي تقويم أوضاعها ومن ثم تهديد استقلالها وتدمير كفاءتها التربوية.

. يساعد على اقتراح الطرق والأساليب التي تمكن من وضع معايير تضمن مواكبتها لكل الظروف والأحوال التي تطرأ في المجال.

. التأكد من توفر الشروط الأكاديمية في برامج المؤسسة الخاضعة لعملية الاعتماد.

. تقديم معايير التميزStandards of Excellence التي تشجع المؤسسات التعليمية على تحسن برامجه.

ـ طمأنة الرأي العام على أن البرامج التعليمية ذات كفاءة أو مهارة تحقيق تطلعات وطموحات المؤسسة في الحصول على منتج تعليمي جيد.

. يضمن للمؤسسات التعليمية والأفراد والوكالات والمؤسسات الأخرى أن البرنامج المعتمد له أهداف ملائمة ومحددة تحديداً واضحاً،وأن الأوضاع القائمة فيه تبشر بتحقيق هذه الأهداف،وأنه يعمل بالفعل على تحقيقها بشكل جوهري،وأنه من المتوقع أن يستمر في تحقيقها.

ـ الاعتراف بمؤسسات التعليم سيساهم في تخفيف الضغط على التعليم الحكومي وتحسين نوعيته،كما سيساهم في التوسع في التخصصات والبرامج مما يساعد في قبول أعداد كبيرة من الراغبين في التعليم العالي الخاص،ومن ثم تحمل نفقات كبيرة لا تستطيع الحكومات العربية تحملها في ظل المشكلات الاقتصادية العالمي.

.كما أن الاعتماد الأكاديمي يعرف أبناء المجتمع ومؤسساته وجهاته الرسمية بواقع المؤسسات التعليمية ومستواها العلمي وعلاوة على إعلام مختلف الجهات التي تتعامل مع الخريجين وأعدادهم وقوة برامجها وطبيعة المؤسسات التي تخرجوا منها.

ـ أن استخدام معايير للاعتماد الأكاديمي والمهني يساهم مساهمة فعالة في فعالية استخدام وسائل التعليم والتدريب المتاحة في المؤسسات التعليمية على النحو الأمثل في جميع البلدان،وكذلك في تنمية الموارد البشرية وزيادة فعاليتها لخدمة المجتمع وتطويره.

.كما أنه يساهم في زيادة تيسير تنقل الطلبة والمهنيين والإداريين والباحثين بسهولة ويسر،ويساعد على تبادل الأفكار والمعارف والخبرات العلمية والتكنولوجية وزيادة قدرة الأشخاص الذين تدربوا أو تعلموا في بلاد أخرى غير بلادهم مما يساهم في تحقيق التفاهم والتقارب في تذليل العقبات العلمية والإدارية والقانونية التي تحول دون التبادل الأكاديمي على الصعيد المؤسسي الوطني والدولي .

الجودة في قطاع التعليم ومعايير تحقيقها

يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي شاع استخدامها في كثير من القطاعات الخاصة ، وبعض المؤسسات الحكومية ، ومنوط به دور ريادي وقيادي تجاه عمليتي التحسين والتطوير .

مفهوم الجودة

جاء في المعجم الوسيط أن الجودة تعني كون الشيء جيداً ، وفعلها الثلاثي جاد (يس،145) ، وأشار ابن منظور في لسان العرب أن الجيد: نقيض الرديء ، وجاد الشيء جودة ، وجودة : أي صار جيدا ، وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور ، 1984م: 72)

أما في الاصطلاح فقد تعددت مفاهيم الجودة وفقاً لمجالاتها ونظرة المهتمين بها عالمياً وإقليمياً ، فهناك من ينظر إليها على أساس التصميم أو المنتج وإرضاء العملاء ، ويرى إدوارد ديمنج وهو من أهم رواد إدارة الجودة الشاملة بأنها: " ترجمة الاحتياجات المستقبلية للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس ، حيث يتم تصميم المنتج وتقديمه لكسب رضا العميل " (الحربي ، 1422، 15) أما تعريفها في مجال التربية والتعليم فيرى (الزواوي ،2003) بأنها :" معايير عالمية للقياس والاعتراف ،والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتمييز ، واعتبار المستقبل هدفا نسعى إليه ، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن ". ومن خلال استعراض تعاريف مجالات الجودة يمكن القول بأنها تشتمل على " الكفاءة والفعالية معا ،وذلك لأن الكفاءة تعني "الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جيدة "(عليمات ،16،2004) ...."والفعالية في أبسط معانيها تعني تحقيق الأهداف والمخرجات .

تأصيل مفهوم الجودة التربوية والتعليمية

تتفق الجودة في جوهرها العام على التأكيد على مبدأ الإتقان والعمل الحسن ، إضافة إلى أن القيم والتعاليم تقوم على الجودة والكمال والإتقان ؛لتربية الإنسان الصالح تربية سوية أشار إلى ذلك القرآن الكريم في قوله تعالى : " صنع الله

الذي أتقن كل شيء " (سورة النمل الآية 88) . وقوله تعالى : " إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا " (سورة الكهف الآية 30) وقال تعالى " الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا " (سورة تبارك الآية 2)وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) أي يحكمه ويجيده في كل شؤون الحياة.

ويعتبر التعلم حتى الإتقان هدفاً استراتيجياً لعملية التعلم والتعليم ، واكتساب المعارف والمهارات في جميع المراحل الدراسية ، ولهذا يشير (عبدالعزيز الحر وزميله ،2002) إلى أنه ومنذ فترة طويلة حاول علماء التربية بلورة نظريات واستراتيجيات وأساليب متنوعة للتعلم تستهدف تكييف مواقف التعلم لتتلاءم مع خصائص كل متعلم ليحقق أقصى قدر من إتقان محتوى التعلم ، وأصبح نظام التعليم الجيد هو ذلك النظام الذي يعمل على زيادة نسبة التلاميذ الذين يتقنون تعلم محتوى دراسي معين في ضوء معيار للإتقان .

أسباب الأخذ بمفاهيم الجودة في التربية والتعليم

حظي منهج الجودة في التربية والتعليم في السنوات الأخيرة باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين لدوره الريادي في تحسين وتطوير العمل التربوي والتعليمي بصفة عامة ، ومساعدة العاملين في الميدان التربوي ، وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسن أدائهم ، إضافة إلى كونه مطلباً تربوياً وتعليماً يمثل نهجاً إدارياً قادراً على التغيير إلى الأفضل، بل " وأحد الركائز الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية الذي يتماشى مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية ويتكيف معها " ، وحيثما وجد منهج الجودة وفلسفته وضوابطه ومعاييره ومبادئه ، فمن المرجح أن يوجد تحسن وتطور ملحوظ في أداء العاملين في المجتمع المدرسي. لذلك فإن منهج الجودة أصبح مطلباً أساسياً في ظل الثورة المعلوماتية الشاملة لتحسين وتطوير العمل التربوي والتعليمية في مدارسنا لعدة جوانب منها ما أشار إليه (عليمات ، مرجع سابق، 97) :ـ

- أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت ، وبأقل جهد وأقل تكلفة .
- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق .
- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية .
- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع .

- تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية ،أو الأخلاقية .

إضافة إلى أن الجودة هي هدف استراتيجي لجميع المصلحين التربويين المعاصرين محلياً ، وإقليميا ، وعالمياً ،وهي أداة للتعايش مع هذا العصر الذي يتسم بالتسارع المعرفي والمعلوماتي في ظل ثورة المعلومات العلمية والتقنية وثورة الابتكار والإبداع ، والمنافسة العالمية لتجويد مخرجات التعليم . وهناك أسباب أساسية تدعو التربويين إلى الأخذ بمفاهيم الجودة في التعليم أشار إليها (فؤاد حلمي ، نشأت فضل) وهي :

- إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة ، لتحديد إنتاجية العمل سواء على مستوى المدرسة وعلى مستوى أداء الأفراد فيها .
- تشير معظم الدراسات إلى أن أغلب المشكلات الجذرية في التعليم مشكلات تنظيمية تنبع من المجتمع المدرسي ،فإيجاد حل لها يتطلب إقناع ومشاركة العاملين في المدرسة لمواجهتها.
- يتيح الأخذ بنظم الجودة الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي .
- ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة .
- حاجة المدرسة الى مساحة من الحرية في اتخاذ القرار ، وتدعيم تمويل مشروعات المدرسة

أسس تحقيق الجودة في التربية والتعليم :

إن التحدي الراهن والمستقبلي المطروح على التعليم العام يتطلب قدرة ونية صادقة في التعامل مع الواقع لتطويره من خلال وسائل وأساليب وأدوات اتفق عليه الكثير من الباحثين ، وهذا يتطلب استراتيجيات للجودة في التربية لدراسة :

1. وضع المعلمين وإمكانية تجويد أدائهم ، وتطويرهم مهارياً ومعلوماتيًا .
2. وضع المقررات الدراسية ، ومدى مناسبتها مع المعلومات الحديثة وحاجة سوق العمل وخصائص الطلاب .
3. وضع الطلاب ، ومدى تفاعلهم مع التطور المعاصر مهارياً ومعلوماتياً.

وهناك استراتيجيات لتحقيق الجودة اقترحها الدكتور ريمون العلولي ،2001) نقلاً عن رشدي طعيمه ،مرجع سابق، بتصرف) ، وقد استفاد في ذلك من الوسائل التي طرحها رائد الجودة الأمريكي ديمنج وهذه الوسائل هي :-

1. دراسة نظم الجودة .
2. تأكيد مشاركة الأفراد والمؤسسات في تشخيص معوقات الجودة والسعي لحلها .
3. التركيز على دراسة آثار عدم تطبيق الجودة .
4. اتخاذ البيئة المحلية للمتعلم بيئات تعليمية .
5. توجيه العناية للأنشطة العملية بهدف إكساب المتعلم خبرات مباشرة .

ومن أساليب وأدوات إدارة الجودة ما أشار إليه عباس خفاجي عند تطبيق الجودة مايأتي :_

- **حل المشكلات:** حيث يتم تكوين مجموعة من العاملين بالمدرسة لايقل عدد أعضائها عن خمسة ؛ للعمل بروح الفريق الواحد ، والعمل على حل المشكلات التربوية والإدارية بالمدرسة ، وإيجاد فرص جديدة للتطوير والتحسين .
- **المقارنة المرجعية** : حيث يتم البحث عن المدارس التي تطبق الجودة ، والنظر إليها على أنها مدارس منافسة فيتم جمع معلومات عن هذه المدارس ومن ثم القيام بقياس أدائها ، مقارنة مع منافسيها ، وتطبيق التغيير المطلوب .
- **أنظمة الاقتراحات** : حيث يتم تشجيع جميع العاملين على تقديم الاقتراحات لتحسين العمل التربوي ، وبالتالي دراستها ، وتبني الايجابي منها وتقديم الحوافز المناسبة (**1995**، بتصرف) .

مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية

تهتم كثير من دول العالم بموضوع الجودة باعتباره أحد الجوانب الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية .. حتى أصبح شعاراً يرفعه الجميع لمواجهة تدني المخرجات التربوية والتعليمية ، وهناك مجموعة من الإجراءات اتفق بعض الباحثين عليها فيرى كل من:(عبدالمحسن توفيق ،**1996**م)و (الحربي ،**2002**، **55**) ، و (أحمد، **2003**، **181**) و (عليمات ، **2004** ، **69**) أن مراحل التطبيق الرئيسة على النحو التالي :

المرحلة الأولى :– الاقتناع و تبني الإدارة العليا الجودة من خلال الإجراءات التالية :–

- اتخاذ القرار من قبل الإدارة العليا .

- تدريب القيادات في المؤسسة التعليمية على مبادئ ومفاهيم الجودة.
- وضع الأهداف المتعلقة بالمؤسسة التعليمية .

المرحلة الثانية :_ مرحلة التخطيط ، وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية والإستراتيجية . وتكوين مجلس استشاري للجودة ، والإعداد لبرامج التدريب ، وتحديد الموارد المالية .

المرحلة الثالثة : مرحلة التنفيذ ، ويتم فيها اختيار الأفراد الذين سيوكل إليهم التنفيذ ، وتدريبهم على أحدث الوسائل المتعلقة بالجودة .

المرحلة الرابعة :_ مرحلة التقويم ، ويتم في هذه المرحلة طرح بعض التساؤلات حول جوانب القوة والضعف في المؤسسة قبل التطبيق .

المرحلة الخامسة: مرحلة النشر وتبادل الخبرات ، فمن خلال مرحلة التقويم يتم نشر المخرجات التي تم تحقيقها من التطبيق بغرض تبادل الخبرات بين المؤسسات .

الدراسات السابقة

حظي موضوع الجودة باهتمام كبير من العديد من الباحثين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، وفي هذا الإطار فإن الباحثين يقوما بعرض ما اطلع عليه من دراسات سابقة تناولت موضوع الجودة في التعليم ، وقد تم تقسيمها إلى دراسات محلية و عربية ودراسات أجنبية ، تسهيلاً لعرضها ، وهي كما يلي : –

دراسة خالد السحيم بوزارة التربية والتعليم دراسة بعنوان واقع تطبيق إدارة الجودة أيزو**9000** في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق إدارة الجودة أيزو **9000** من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدارس التعليم العام المطبقة لها والتعرف على فوائد و عوائق و عوامل تحقيق النجاح في تطبيق إدارة الجودة أيزو **9000** من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدارس التعليم العام المطبقة لها في المملكة العربية السعودية ،. وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها:– أن لتطبيق الجودة إسهام عالٍ في جذب مزيد من الطلاب

للمدارس ، وزيادة الخدمات المقدمة للطلاب، مع قلة شكاوى أولياء الأمور، وزيادة إنتاجية العاملين من غير المعلمين بالمدرسة، و تفعيل دور المعلم في النهوض بالطلاب،وتحسن العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور. مع تفعيل دور مدير المدرسة في الارتقاء بالمعلمين. كما أنه توصل إلى أبرز العوائق التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة وحصلت على متوسطات عالية جداً وهي :ـ عدم موافقة إدارة التعليم على التغييرات التي يتطلبها تطبيق أيزو 9000.والحاجة لأعمال كتابية كثيرة، الحاجة لوثائق وأدلة مطولة لتطبيق أيزو 9000. أما باقي الفقرات فقد جاءت بمتوسط عالٍ وهي على النحو الآتي: ضعف العائد المادي والمعنوي للجهود المبذولة للتأهيل للآيزو 9000، وعدم الاقتناع بالنظام وجدواه،و الحاجة لإحداث تغييرات جوهرية على النظام المعمول به سابقاً في المدرسة، و مقاومة العاملين للتغيير ، وضعف دعم إدارة المدرسة ، ونقص إلمام العاملين بالنظام.كما أن هناك عدة نتائج تتعلق بعوامل تحقيق النجاح في تطبيق إدارة الجودة في مدارس التعليم العام منها أهمية نشر مفاهيم الجودة وثقافتها بين العاملين، و تحفيز العاملين الفاعلين في تفعيل النظام .

دراسة البكر (2001) بعنوان أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية ، وتهدف إلى تطبيق وتوظيف المواصفات الدولية للجودة على المؤسسات التربوية والتعليمية ، وقد اعتمد الباحث على بعدين هما التحليل والتطبيق ، وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها :ـ ضرورة الأخذ بمعايير المواصفات الدولية للجودة في بنية ونظام التعليم ، وأهمية الأخذ بتطبيقات المواصفات الدولية للجودة في مراحل التعليم المختلفة .

دراسة البنا (2003) بعنوان تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومقوماته ، وتقديم تصور مقترح لتدعيم ثقافة الجودة من اجل تكوين قاعدة لتطيق معايير إدارة الجودة الشاملة للتعليم الثانوي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت العينة رؤساء أقسام ومشرفين ومديرين ووكلاء ومعلمين أوائل . وتوصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها :ـ لا توجد أهداف محددة للبيئة المدرسية بل هي أهداف عامة لا تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، وأن المدرسة لا تقوم بدراسة عوامل النجاح والفشل لتحسين العملية التربوية والتعليمية .

دراسة الحميانى (2005) بعنوان تطبيق أسس الجودة في تطوير الأداء دراسة تطبيقية في معرفة أسباب غياب وتسرب الطلاب في بعض مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف . وتوصل الباحث إلى أن هناك علاقة قوية بين تطبيق معايير الجودة في مدارس العينة والحد من ظاهرة التسرب والغياب ، وأن العوامل الاقتصادية تؤثر في هذه الظاهرة بشكل ضعيف.

دراسة الغنيم (2005) بعنوان تطبيق مبادئ إدارة الجودة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة ، وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين ، والتعرف على توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين ، والتعرف على العلاقة بين تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين ، والتعرف على مقترحات المديرين والمعلمين لتفعيل دور المديرين في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لرفع مستوى الكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية .وتكونت العينة من (65) مديرا ووكيلا و(207) معلما وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج منها : أن المديرين يطبقون مبادئ إدارة الجودة في التعامل مع

المعلمين بدرجة متوسطة ، وأن أكثر مبادئ الجودة تطبيقا الثقة بالمعلمين وبناء روح الفريق ، وأن الكفايات المهنية تتوافر لدى المعلمين بدرجة متوسطة .

الطريقة و الإجراءات

منهج الدراسة : استخدمت المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع ووصفها بدقة والتعبير عنها كماً وكيفياً في تصنيف المعلومات وتنظيمها والسعي لفهم علاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر والوصول لاستنتاجات تسهم في تطوير الواقع المدروس ، ولملائمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة ، وتحقيق أهدافها ، والوصول إلي إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات المسئولين بالإدارة والمشرفين التربويين ، ومديري المدارس حول معوقات تطبيق الجودة في التعليم الثانوي في منطقة الرياض التعليمية .

وقد تم الاعتماد علي استجواب مجتمع البحث ،و أفراد عينة الدراسة بشكل غير مباشر عن طريق نظام الاستبيان .

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع المسئولين المشرفين التربويين ومديري المدارس التعليم الثانوي في منطقة الرياض ، وه يمثلون جميع من هم علي رأس العمل من مديري ووكلاء المدارس والمسئولين والمشرفين التربويين .

عينة الدراسة : تم اختيار عدد من المدارس الثانوية بطريقة عشوائية كتمثيل لواقع مجتمع الدراسة لصعوبة التطبيق علي كامل المجتمع ، وقد تم استبعاد الاستبيانات الناقصة غير المكتملة ، ومعرفة الفاقد من الاستبيانات .

أداة الدراسة و إجراءات أعدادها وتصميمها :

حيث أن هذه الدراسة قد اتبعت المنهج الوصفي فقد اختارت الباحثه الاستبانة كأداة لجمع البيانات ,واستطلاع آراء المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس لعدة اعتبارات منها :_

- توفر الإحساس بعدم معرفة الشخصية بالنسبة للمستجيب .
- البعد عن التحيز من قبل المطبق ، وكذلك من الأفراد الذين طلب منهم الإجابة عن الأسئلة (الحارثي ، **1412**، **14**).
- ملاءمة الاستبانة لموضوع الدراسة في استطلاع آراء أفراد مجتمع الدراسة حول معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام بمنطقة الباحة التعليمية وهم المستفيدون من منهج الجودة .
- ملاءمة الاستبانة لطبيعة الدراسة من حيث توفر الوقت والجهد والمكان والإمكانيات ، والمنهج المستخدم.

ومن أجل الوصول بهذه الاستبانة إلى الصورة التي تجعلها مناسبة لتحقيق الأهداف المنوطة بها فقد تم إتباع الإجراءات التالية :_

1- الالتقاء ببعض المسؤولين والمشرفين والمديرين بالمنطقة ؛ لمعرفة وجهة نظرهم حول الجودة ومعوقات تطبيقها في المنطقة ؛ للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم .

2- اطلعت الباحثه على عدد من الدراسات والبحوث والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة

وفي ضوء القراءات الخارجية وآراء الزملاء في الميدان التربوي من ذوي الخبرة ، ومن خلال خبرة الباحثين فقد صيغت الاستبانة في صورتها الأولية في (7) محاور , تحتوي على (63) عبارة في صورتها الأولية قبل التحكيم موزعة على سبعة محاور .

صدق الأداة : يعد الصدق من الأمور المطلوب توافرها في الأداة لبيان مدى قدرة كل عبارة من عباراتها على قياس ما وضعت لقياسه , وللتحقق من صدق الأداة ومعرفة مدى صلاحية استخدامها في التعرف على (معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام , فقد تم الاعتماد على الصدق الظاهري وعرضت الأداة في صورتها الأولية على عدد من المختصين بلغ عددهم على (5) محكماً ، وعلى عدد من المتخصصين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة ؛لإصدار حكمهم على مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملاءمتها لموضوع الدراسة مع اقتراح الصيغة المناسبة في حالة عدم مناسبتها ومدى مناسبة المقياس الخماسي في تنفيذ المفردات .

وقد أعيد بعضها مصحوباً ببعض الملحوظات ، والمقترحات التي أخذت بعين الاعتبار ، حيث تم تعديل بعض المصطلحات ، وإعادة صياغة بعض المفردات التي اكتنفها الغموض ، وحذف البعض الآخر وذلك في ضوء التجربة الاستطلاعية حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (59) مفردة موزعة على سبعة محاور بدلاً من (63) مشتملة على النحو التالي :

1. الجزء الأول : البيانات الأولية لجمع معلومات عامة عن (طبيعة العمل ، المؤهل ، سنوات الخبرة ، وسؤال عن مدى حصول المستجيب على دورة في الجودة) .

2. الجزء الثاني : اشتمل على مفردات الدراسة وفقاً لتساؤلاتها حيث اشتملت المحاور على التالي : المحور الأول على المعوقات المتعلقة بالإدارة التعليمية وخصص له المفردات من(1–9) ، والمحور الثاني على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية وخصص له المفردات من (10– 19) ، والمحور الثالث على المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية وخصص له من (20–27) والمحور الرابع على المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية وخصص له من (28– 38) والمحور الخامس على المعوقات المتعلقة بالمعلم وخصص له من (39–47) والمحور السادس على المعوقات المتعلقة بالطالب وخصص له من (48–52) أما المحور الأخير فهو المعوقات المتعلقة بالمجتمع وخصص له من (53– 59) .

حدد درجة التحقق بخمسة مستويات وفقا لمقياس ليكرت , واستخدمت العبارات التالية في المقياس (موافق بشدة – موافق – لا أدري – غير موافق – غير موافق بشدة) .

ثبات الأداة : يعد الثبات من متطلبات أداة الدراسة ,فهو يعطي اتساقاً في النتائج عندما تطبق الأداة عدة مرات ولحساب قيم معامل ثبات الأداة قامت الباحثه بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (35) فرداً ، وتم حساب قيم معامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ **Alpha – Cornpach** .

جدول رقم (2) قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 35)

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المحور الأول	9	0.79
المحور الثاني	10	0.82
المحور الثالث	8	0.73
المحور الرابع	11	0.86
المحور الخامس	8	0.84

المحور السادس	5	0.66
المحور السابع	7	0.78
المجموع العام	59	0.78

يوضح الجدول رقم (2) أن محاور الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات كافية لأغراض تطبيق الأداة حيث بلغ الثبات العام للأداة (0.78) .

تطبيق أداة الدراسة وجمعها :

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة في الفصل الدراسي االثاني من العام 1434/1433هـ ، حيث قاما بتوزيع أداة الدراسة (الاستبانة) بواسطة البريد الإلكتروني لجميع مراكز الإشراف التربوي والمدارس الحكومية القريبة لها ، وعن طريق الاتصال المباشر مع المسؤولين في الإدارة والمشرفين التربويين ومديري المدارس في المراحل الثلاث ، وفيما يلي توضيح لعدد وطريقة التوزيع للاستبيانات الموزعة .

جدول رقم (3) عدد الاستبانات الموزعة والمفقودة والمستبعدة ونسبة العائد.

فئة العينة	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المفقودة	الاستبانات المستبعدة	الاستبانات التي تم تحليلها	
		العدد	العدد	العدد	نسبتها من الكل
المسؤولين	44	8	2	34	%17.3
المشرفين	102	40	11	51	%26
المديرين	212	91	10	111	%56.6
المجمـوع				196	%100

ويتضح من الجدول رقم (3) السابق أن عدد الاستبانات التي تم توزيعها (358) استبانة ، وكان العدد الفعلي الذي خضع للتحليل الإحصائي هو (196) استبانة أي بنسبة (54.7%

وصف عينة الدراسة :فيما يلي عرض للمعلومات العامة لعينة الدراسة التي تختص بالمعلومات الشخصية لأفراد العينة في الإجابة على الجزء الأول من الاستبانة ، وتم تصنيفهم على النحو التالي :_

أولاً :طبيعة العمل : جدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة العمل

المسؤولون		المشرفون		المديرون		المجموع	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
34	17.3	51	26	111	56.6	196	%100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة ، ويتضح من خلاله أن أعلى تكرار في المجموعات الثلاث كان لصالح المديرين ، ثم المشرفين التربويين ، ثم المسؤولين على التوالي ، وذلك يعود لطبيعة أعداد هذه الفئات عند اختيارها كمجتمع للدراسة . حيث كانت نسبة المستجيبين من المديرين ما نسبته 50% تقريباً من مجموع أفراد عينة الدراسة البالغ 212مديراً .

ثانياً : المؤهل العلمي : جدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل

م	المؤهل	التكرار	النسبة %
1	ماجستير	22	11.2
2	بكالوريوس	138	70.9
3	دبلوم كلية متوسطة	28	14.3
4	دبلوم معهد معلمين	5	2.6
5	أخرى (دكتوراه)	2	1.00
المجموع		196	%100

يتضح من خلال النظر إلى الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل ما بين بكالوريوس و ماجستير ودبلوم كلية متوسطة ودبلوم معهد معلمين ودكتوراه على التوالي ، وقد تركزت العينة في مؤهل البكالوريوس بعدد 138فرداً وبنسبة 70.9% من مجموع أفراد العينة.

كما يتضح أن هناك عدد من أفراد العينة كانت مؤهلاته منخفضة ما بين دبلوم كلية متوسطة أو دبلوم معهد معلمين ويرجع ذلك لأنهم من أصحاب الخبرات العالية في مجال الإدارة المدرسية ، حيث أن نظام الالتحاق بمجال الإشراف التربوي لأصحاب المؤهلات العالية فقط (بكالوريوس فما فوق)

ثالثاً : سنوات الخبرة :

جدول رقم (6) توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة في مجال الحقل التربوي

م	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
1	من 1إلى أقل من 5سنوات	1	0.5
2	من 6 إلى أقل من 10 سنوات	24	12.2
3	من 11إلى أقل من 15سنة	48	24.5
4	15سنة فأكثر	123	62.8
المجموع		196	%100

من خلال الجدول السابق يتضح أن أكثر المستجيبين كانوا من أصحاب الخبرة العالية في التدريس والذين تتراوح خبراتهم بين 15سنة فأكثر ، ومن 11إلى أقل من 15 سنة ، حيث كان عدهم 123مستجيباً ، و 48 مستجيباً ، وبنسبة (62.8%) و(24.5%) على التوالي ، وهذا العدد يعطي النتائج واقعية أكثر بحكم قدرة هذه العينة على إطلاق حكم صادق يفوق الحكم الذي يعطيه من هم دونهم خبرة في المجال التعليمي .

رابعاً : الدورات التدريبية في الجودة :

جدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة حسب الحصول على دورات في الجودة الشاملة

م	الحاصلين على دورات في الجودة	التكرار	النسبة %
1	نعم	30	15.3
2	لا	166	84.7
المجموع		196	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك قصورا في تأهيل أفراد العينة في مجال الجودة الشاملة في التعليم ، حيث توضح النتائج أن عدد (30)شخصاً من المستجيبين حصلوا على دورات تدريبية في الجودة وبنسبة 15.3% من مجموع أفراد عينة الدراسة ، وتعتبر هذه النسبة متدنية جدا إذا قورنت بتوجهات الوزارة والإدارات التعليمية في نشر ثقافة الجودة ، وتعميم الاستفادة منها كبرنامج بديل قادر على تطوير وتحسين العملية التعليمية .

المعالجة الإحصائية :

تم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وقد تم عن طريق البرنامج الإحصائي حساب ما يلي :-

1- التكرارات والنسب المئوية : لوصف مجتمع الدراسة وعينتها ، وحساب توزيع آرائهم على كل محور من محاور الدراسة ، وعلى كل فقرة من الفقرات المكونة لها.
2- المتوسط الحسابي ،والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة وعينتها: لمعرفة المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات كل محور ، ولكل محور من محاور الدراسة المختلفة
3- معادلة (ألفا كرونباخ) : لقياس ثبات أداة الدراسة .
4- معاملات بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .
5- اختبار T-TEST لتحليل الفروق الإحصائية بين متغيرين .في متغير الدورات التدريبية .

6- اختبار تحليل التباين(Anova) : وذلك لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف استجابات أفراد الدراسة على محاور الاستبانة في المتغيرات التالية (نوع العمل ، والمؤهل ، وعدد سنوات الخبرة) .

7- اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية .

نتائج الدراسة وتفسيراتها : فيما يلي

عرض ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حول (معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام) , وقد تم عرض ومناقشة النتائج حسب ما نصت عليه أسئلة الدراسة وفق المعيار التالي :-

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
غير موافق بشدة	من **1** إلى أقل من **1.80**
غير موافق	من **1.80** إلى أقل من **2.60**
لا أدري	من **2.60** إلى أقل من **3.40**
موافق	من **3.40** إلى أقل من **4.20**
موافق بشدة	من **4.20** إلى **5**

وتم عرض تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها على النحو التالي :

إجابة الدراسة عن السؤال الأول : " ما معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية من وجهة نظر أفراد العينة ؟

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية وقد رتبت تنازليا لكل محور حسب المتوسطات الحسابية .

ويدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة على معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (موافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.13).

ويتضح أن أعلى نسبة في تكرارات إجابات أفراد العينة إزاء معوقات الإدارة التعليمية قد تركزت في (3) عبارات بدرجة موافق بشدة وهي على التوالي : ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال , وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة , والمركزية في اتخاذ القرار ، ويرى الباحثة أن انعدام ثقافة الجودة وإشاعتها في الإدارة التعليمية بصفة عامة و المدارس بصفة خاصة، ولعدم وجود قسم يتبنى هذا المنهج ويشرف عليه فلن يكون هناك تشجع وتحفيز للآخرين ، أما العبارة الثانية والثالثة فلا زالت وللأسف في الميدان التربوي فلقد أشار درباس (1994م في دراسته إلى أن من المعوقات التي ستواجه صانعي القرار والمسئولين التربويين عند تطبيق الجودة "عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة , والمركزية في اتخاذ القرار " .

ويعزز ذلك أيضاً إجابة العينة على السؤال الأخير في الجزء الأول من الاستبانة حيث دل توزيع عينة الدراسة أن نسبة الذين ليس لديهم دورات في الجودة كان (84,7%) بينما من حظي بالدورات كان بنسبة (15,3)من عينة الدراسة. أما المفردات الباقية والتي نالت متوسطات بدرجة (موافق) فهي معوقات واقعية يحتم على أصحاب الشأن "بذل الجهود لتطوير الإدارة التعليمية بما يجعلها أكثر استجابة للتجديد ، وتقبلاً للتطوير لمواجهة ،متطلبات التعايش الفعال مع عصر التغيرات" .(الرشيد،2000 ، 165) .

إجابة الدراسة عن السؤال الثاني : " ما معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالبيئة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة؟

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالبيئة المدرسية وقد رتبت تنازليا لكل محور حسب المتوسطات الحسابية .

ويدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة على معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالبيئة المدرسية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (موافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.05) .

وبقراءة متأنية يلاحظ أن أكثر المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام والمتعلقة بالبيئة المدرسية هي : عدم توفر ميزانية خاصة للمدرسة , وضعف الصيانة الدورية للمبنى المدرسي , وعدم توفر المقصف المدرسي المناسب في المدرسة حيث نالت متوسطات حسابية عالية بدرجة موافق بشدة على التوالي ، وهذه النتيجة فعلاً تحول دون تطبيق الجودة كما ينبغي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دخيخ (2006) حيث أن جودة التمويل والإنفاق التعليمي له أثره في تنفيذ البرامج والأنشطة ، وتوفير مرافق واحتياجات الطلاب التربوية والتعليمية ، ولهذا دعت الاتجاهات الحديثة المهتمة باقتصاديات التعليم إلى دعم المدارس من أجل تحقيق أهداف الجودة التربوية .أما مراكز مصادر التعلم فمتوفرة في المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل عام والعجز كما اتضح للباحثين في المرحلة الإبتدائية .

إجابة الدراسة عن السؤال الثالث :" ما معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمقررات الدراسية من وجهة نظر أفراد العينة ؟

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمقررات الدراسية وقد رتبت تنازليا لكل محور حسب المتوسطات الحسابية .

ويدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة على معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمقررات الدراسية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (موافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.97).

قراءة فاحصة يلاحظ أن أعلى مفردة بمتوسط حسابي (4,22) في هذا المحور تعيق تطبيق الجودة في مدارس التعليم العام كما عبر عنها أفراد العينة تنص على " عدم قدرة المقررات على إكساب الطلاب مهارة حل المشكلات حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.22) . ويمكن القول ومن خلال خبرة الباحثين في مجال التدريس والإشراف التربوي يلاحظ أن المقررات الدراسية –ماعدا بعض المقررات التي طُرحت في السنوات الأخيرة – تفتقد إلى إكساب الطلاب هذه المهارة التي تستثير تفكير الطلاب وبالتالي البحث عن حل وفق الخطوات العلمية ، فلقد أثبتت بعض الدراسات إلى أن " الطلاب الذين يتمتعون بخبرة في التعليم المرتكز على المشكلة هم أكثر لأن يصبحوا متعلمين موجهين ذاتياً "(دباج وآخرون 2005) نقلاً عن محمد سالم وآخرون 2006: 61)

إجابة الدراسة عن السؤال الرابع : " ما معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة ؟

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة المدرسية وقد رتبت تنازليا لكل محور حسب المتوسطات الحسابية .

ويدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة على معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة الدراسية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (موافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.62) .

وفي ضوء هذه النتائج السابقة يتضح أن هناك (8) معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية تعوق تطبيق الجودة في مدارس التعليم العام بدرجة (موافق) ،وفي مقدمتها "كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل مدير المدرسة" حيث حظيت بمتوسط حسابي بلغ (3.94) ويرى الباحثة أن قيام مدير المدرسة بمتابعة هذه الأعباء ، والتركيز عليها طيلة اليوم الدراسي ، سيؤدي حتماً إلى تدني ممارسته ومتابعته لمهامه التربوية والتعليمية، والتركيز على المهام الإدارية،وهذا

يعوق تحقيق وتفعيل الجودة التعليمية في مدارسنا ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد الصايغ ويس قنديل،1414) بأن مستوى القيادة التربوية لدى مديري المدارس لم يصل إلى المستوى الجيد ،و دراسة (باركندي ،2003)من أن 79% من مديرات المدارس يعانين من عدم قدرتهن على استخدام جوانب القيادة التربوية لمعاناتهن من قلة المشاركة في اتخاذ القرارات ، وعدم إعطاء صلاحيات تساعد على تسيير أمور العمل ، وكثرة السجلات والأعمال الكتابية . ولعل هذا ما حدا بكثير من الباحثين إلى القول بأن العمليات الإدارية تعيق الحماس لدى القادة الإداريين في العمل التربوي والتعليمي. ويؤكد النتيجة السابقة أيضاً التقارير الإشرافية للمشرفين حيث يتضح شكوى الكثير من مديري المدارس من هذه الأعمال الإدارية التي تجعل جل يومه يركز عليها وبالتالي ترك المهام التربوية التي يمكن تفويض الوكيل أو الكاتب الإداري أو المرشد الطلابي لتنفيذها والإشراف عليها .

أما المعوقات الأخرى فيرى الباحثة أنها تؤثر تأثيراً سلبياً على تطبيق الجودة في مدارس التعليم العام وتدني وتخلف المخرجات التربوية والتعليمية ، وفي هذا الإطار يؤكد سيف الدين فهمي (1994) نقلاً عن محمد الرشيد (2000م)أن تخلف إدارة التربية في المدارس هو سبب التدني التعليمي ... وأن تطوير المقررات ، وتحسين أحوال المعلم وتدريبه وزيادة الإنفاق على العملية التعليمية لن تعطي ثمارها ، إلا بتطوير جاد للإدارة المدرسية ، وهو تطوير يتصل بصميم الممارسات التي صارت حواجز جامدة راسخة ، تكاد تهزم كل محاولات التطوير.

إجابة الدراسة عن السؤال الخامس : " ما معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام والمتعلقة بالمعلم من وجهة نظر أفراد العينة ؟

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمعلم وقد رتبت تنازليا لكل محور حسب المتوسطات الحسابية

ويدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة على معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمعلم الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (موافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.78) .

* يتضح أن هناك معوقات تحول دون تطبيق الجودة في التعليم العام تتعلق بالمعلم بدرجة (موافق) وكان أعلاها متوسطاً (قلة حضورالمعلمين للبرامج التدريبية) ويعزي الباحثة هذه النتيجة إلى تدني دافعية المعلمين لحضور البرامج التدريبية ، خاصة في البرامج المسائية وآليات الإشراف التربوي، إضافة إلى قلة الحوافز التشجيعيه، وضعف الجودة فيما يقدم للمعلمين... وتتفق هذه الاستجابات مع نتائج دراسة (غنيم، 2005)التي بينت أن الكفايات المهنية تتوافر لدى المعلمين بدرجة متوسطة . وما أشار إليه (العسيري ، 2002) من قصور في كفايات المعلم في مجال التدريس ، والتقويم وبالتالي ضعف مخرجات التعليم المعرفية والوجدانية . أما أدناها متوسطاً في تكرارات أفراد العينة إزاء المعوقات المتعلقة بالمعلم و تعيق بدرجة (موافق) فتشير إلى (ندرة المعلم المؤهل أكاديميا) وهذا ملاحظ في المرحلة الثانوية وبعض المدارس المتوسطة أما في المرحلة الإبتدائية فلا زال البعض يحمل مؤهلا دون المؤهل الجامعي ، ومن خلال الإحصائية العامة لقسم التدريب التربوي بالإدارة اتضح للباحثين أن عدد من كانت مؤهلاتهم دبلوم تحت الجامعي (986) معلماً ، ويعتبر هذا العدد كبيراً إذا قارناه بنسبة عدد معلمي المنطقة .

*إجابة الدراسة عن السؤال السادس : " ما معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام والمتعلقة بالطلاب من وجهة نظر أفراد العينة ؟

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالطلاب وقد رتبت تنازليا لكل محور حسب المتوسطات الحسابية .

ويدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة على معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالطلاب كانت بدرجة (موافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.64) .

وبقراءة فاحصة يتضح أن أعلى نسبة في إجابات أفراد العينة تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام في المحور المتعلق بالطلاب هي (ضعف دافعية الطلاب للتعليم والتعلم , وتدني رضا الطلاب عن واقعهم التربوي والتعليمي) . وترى الباحثة أن ذلك نتيجة تدني مستوى المناخ المدرسي ، وبالتالي ضعف دافعية الإنجاز والطموح والرضا والتفاعل لدى

الطلاب كظاهرة تربوية عامة تحتل مكاناً بارزاً في العمل التربوي ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصافي ،2001) التي تؤكد على أن الدافعية ومستوى الطموح لدى الطلاب يتوقف إلى حد كبير على المناخ المدرسي ومدى توفير الجو الملائم للعملية التربوية والتعليمية .

أما ما يتعلق بالتسرب والرسوب فكما هو معلوم أنهما مشكلتان خطيرتان يمتد خطرها على المجتمع ، وما يتبع ذلك من مشكلات اجتماعية واقتصادية ... ولكن نتائج المستجيبين أظهرت أن هذه المشكلة لا تعوق تطبيق الجودة في منطقة الرياض التعليمية ، وذلك لعدم رصدها في واقعنا التربوي .

إجابة الدراسة عن السؤال السابع : " ما معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام والمتعلقة بالمدرسة وعلاقتها بالمجتمع من وجهة نظر أفراد العينة ؟

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة في هذا المحور ، وقد رتبت تنازليا لكل محور حسب المتوسطات الحسابية .

ويدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة الموافقة على معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (موافق بشدة) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.23) .

ويعزو الباحثة ذلك إلى قلة وعي الأهالي وأولياء أمور الطلاب بالدور التكاملي بين المدرسة والمجتمع ، وعند حدوث أي سلوك سلبي في ممارسات أبنائهم عزوه لضعف المدرسة ، كما أن الطريقة التي تُدار بها مجالس أولياء أمور الطلاب من عدم الإعداد الجيد للقاء ،والمطالبة بدعم البرامج المدرسية ، وعدم اطلاع المجتمع بآليات الصرف وكيفية الاستفادة من الموارد المالية التي تجنيها المدرسة بفعل الدعم المجتمعي لها إذا كان هناك دعما من قبل الأهالي ... كل ذلك قد يؤدي إلى ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السحيم **1425** ، والتي أظهرت أن من المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة في التعليم هي ضعف دعم إدارة المدرسة ، وعدم وجود تعاون بين المجتمع المحيط والمجتمع المدرسي .

إجابة الدراسة عن السؤال الثامن : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير طبيعة العمل ؟

و جاءت النتائج كالتالي:-

– بالنسبة لمعوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية يوضح الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (**1.91**) وهي أقل من القيمة الجدولية , وهي دالة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث .

– بالنسبة لمعوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالبيئة المدرسية يوضح الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (**3.33**) وهي أعلى من القيمة الجدولية , وهي دالة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث . وعند استخدام اختبار شيفيه **Scheffe** للمقارنات البعدية اتضح وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المديرين والمسئولين لصالح المسئولين .

– بالنسبة لمعوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمقررات الدراسية يوضح الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (**0.723**) وهي أقل من القيمة الجدولية , وهي دالة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث .

– بالنسبة لمعوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة المدرسية يوضح الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (**14.5**) وهي أعلى من القيمة الجدولية , وهي دالة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث . وعند استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية اتضح وجود فروق في المتوسطات

الحسابية بين المديرين والمسئولين لصالح المسئولين , ووجود فروق بين المديرين والمشرفين التربويين وكانت لصالح المشرفين التربويين

– بالنسبة لمعوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمعلم يوضح الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1.34) وهي أقل من القيمة الجدولية , وهي دالة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث

– بالنسبة لمعوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالطلاب يوضح الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (0.916) وهي أقل من القيمة الجدولية , وهي دالة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث .

– بالنسبة لمعوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمدرسة يوضح الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (0.380) وهي أقل من القيمة الجدولية , وهي دالة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث .

إجابة الدراسة عن السؤال التاسع : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

واتضح أن نتائج مجموع ومتوسط المربعات ودرجات الحرية وقيمة (ف) ومستوى الدلالة بالنسبة للمحاور السبعة للاستبانة في متغير المؤهل العلمي وهي أقل من القيمة الجدولية , وهي دالة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث .

إجابة الدراسة عن السؤال العاشر : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة ؟

واتصح نتائج مجموع ومتوسط المربعات ودرجات الحرية وقيمة (ف) ومستوى الدلالة بالنسبة للمحاور السبعة للاستبانة في متغير الخبرة وهي أقل من القيمة الجدولية , وقد أسفرت النتيجة عن عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين المجموعات الثلاث في المحور : الثاني والثالث والرابع والسادس والسابع أما في المحورين الأول والخامس فتوجد فروق ذا دلالة إحصائية تعزى لمن هم أكثر خبرة .

إجابة الدراسة عن السؤال الحادي عشر : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الجودة ؟

يتبين من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين العينة يتضح بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين .

نتائج الدراسة وتوصياتها

في ضوء تحليل استبانات المستجيبين ، وتفسيرها ومناقشتها ، تم التوصل للنتائج التالية :-

1- هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالإدارة التعليمية ، والتي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام أبرزها على التوالي : ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال – عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة – المركزية في اتخاذ القرار – سوء استغلال الموارد المالية – نقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا – ضعف في ممارسة منهجية قيادة التغيير والتحول المؤسسي – عدم تفويض المسؤوليات .

2- هناك العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم والمتعلقة بالبيئة المدرسية أبرزها : عدم توفر ميزانية خاصة للمدرسة – ضعف الصيانة الدورية للمبنى المدرسي – عدم توفر صالة طعام مناسبة في المدرسة – عدم مراعاة الشروط الهندسية في المبنى – عدم توفر مسرح مدرسي – ضعف تجهيزات معمل العلوم- عدم توفر معمل حاسب آلي أو قاعة انترنت .

3- هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية والتي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام ومن أبرزها على التوالي : عدم قدرة المقررات على إكساب الطلاب مهارة حل المشكلات – قلة التطبيقات العملية والمهارية –

قصور المقررات في علاج مشكلات الطلاب ومتغيرات النمو– ضعف صلة المقررات بواقع الحياة – عدم ملاءمة المقررات الدراسية لسوق العمل .

4- هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية وتعوق تطبيق الجودة في التعليم ومنها على التوالي:كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل مدير المدرسة – وجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين بالمدرسة – ضعف استخدام الأسلوب العلمي في تحديد مشكلات العمل التربوي – عدم بناء الخطة الدراسية في ضوء أسس التخطيط الاستراتيجي – ضعف كفايات المدير العلمية في مجال الجودة في التعليم .

5- وجود العديد من المعوقات المتعلقة بالمعلم والتي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام منها على التوالي : عزوف المعلم عن حضور البرامج التدريبية – عدم قدرة المعلم على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس – ضعف إلمام المعلم بأدوات التقويم وأساليبه – ضعف مهارات المعلم في الاتصال الفعال مع الطلاب – عدم رضا المعلم عن وظيفته التربوية .

6- وجود العديد من المعوقات المتعلقة بالطلاب والتي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام وأبرزها على التوالي: ضعف دافعية الطلاب للتعليم والتعلم – تدني رضا الطلاب عن واقعهم التربوي والتعليمي – ضعف تفاعل الطلاب الصفي – زيادة عدد الطلاب في الفصل الدراسي – ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب بين الطلاب .

7- وجود العديد من المعوقات المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع وتعوق تطبيق الجودة في التعليم العام ومنها على التوالي : عدم حضور أولياء الأمور للمجالس المدرسية – ضعف دعم أولياء الأمور للبرامج والأنشطة المدرسية – ضعف مشاركة القطاع الخاص في برامج المدرسة – عدم تعاون أفراد المجتمع في تعزيز السلوك.

8- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.05** بين نتائج استجابات أفراد العينة بالنسبة لمعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية يعزى إلى متغير طبيعة العمل حيث أن قيمة (ف)المحسوبة بلغت **1.91**) وهي أقل من القيمة الجدولية .

9- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام المتعلقة بالبيئة المدرسية وعند استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية اتضح وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المديرين والمسئولين لصالح المسئولين . حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.33) وهي أعلى من القيمة الجدولية .

10-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج استجابات أفراد العينة بالنسبة لمعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام المتعلقة بالمقررات الدراسية يعزى إلى متغير طبيعة العمل .

11- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج استجابات المشرفين التربويين والمديرين ، ولصالح المشرفين التربويين في محور الإدارة المدرسية ، وقد بلغت قيمة (ف) (14.5) وهي أعلى من القيمة الجدولية

12- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج استجابات أفراد عينات الدراسة الثلاث في المحور المتعلق بالمعلم .

13-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج استجابات أفراد عينات الدراسة الثلاث في المحور المتعلق بالطلاب تعزى لمتغير طبيعة العمل .

14-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمعوقات تطبيق الجودة التعليمية المتعلقة بالمجتمع حيث أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (0.380) وهي أقل من القيمة الجدولية .

15- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج استجابات أفراد العينة بالنسبة لمعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام المتعلقة بالمحاور السبعة يعزى إلى متغير المؤهل العلمي .16- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج استجابات أفراد العينة بالنسبة لمعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام المتعلقة بالمحور الثاني والثالث والرابع والسادس والسابع تعزى إلى متغير الخبرة .

16–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج استجابات أفراد العينة بالنسبة لمعوقات تطبيق الجودة في التعليم العام المتعلقة بالمحور الأول " معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالإدارة التعليمية)والمحور الخامس (معوقات الجودة التعليمية في التعليم العام المتعلقة بالمعلم وتعزى لمن هم أكثر خبرة.

17– لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في متغير الدورات التدريبية بين المجموعتين .

وبناءً على النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي :–

1– أن تقوم إدارات التربية والتعليم بتبني أسلوب الجودة في التعليم .

2– العمل على تدريب القياديين في الإدارات التعليمية على أساليب الجودة ومنهجها .

3– البعد عن المركزية في اتخاذ القرار التربوي والتعليمي عند تطبيق منهج الجودة .

4– تأسيس قسم مختص في الإدارات التعليمية يكون مسؤولاً عن تطبيق معايير الجودة في بعض مدارس المنطقة ومتابعتها وتقويمها .

5– أن تقدم الإدارات التعليمية كل أصناف الدعم المعنوي والمادي للمدارس التي ترغب في تطبيق الجودة .

6– أن تقوم إدارات المدارس بتأهيل معلميها التربويين من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبية تسهم في تحسين ممارساتهم التدريسية

5– العمل على تحفيز الميدان التربوي التعليمي بالأنشطة والبرامج التي تساعد في تحسين صورة المدرسة عند المعلمين والطلاب.

6– إيجاد آليات لإشراك القطاع الخاص في برامج المدارس ودعم الأنشطة الداخلية .

7– تضمين المقررات الدراسية أنشطة وتدريبات لإكساب الطلاب مهارة حل المشكلات بما يتناسب مع التغير في منظومة التربية والتعليم والتغير المتسارع في مجال تقنية المعلومات ووسائل الاتصال ، وبما يتناسب مع سوق العمل من جانب وحاجات الطلاب النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية من جانب آخر .

8– تقوم إدارات التربية والتعليم بدراسة تشخيصية لواقعها التعليمي ، والنظر في مخرجاتها التربوية ونسب الفاقد التعليمي لديها .

9– العمل على تأهيل مديري المدارس في مجال الجودة في التعليم من خلال برامج معهد الإدارة العامة ، أو برامج تدريبية على مستوى الوزارة أو إدارات التربية والتعليم .

المراجع :

أحمد ، أحمد إبراهيم ، الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية ، الاسكندرية ، دار الوفاء ، 2003م.

- الرشيد ، محمد احمد ، الجودة الشاملة في التعليم ، مجلة المعلم ، مجلة تربوية ثقافية جامعية ، جامعة الملك سعود ، 1995م .
- ابن منظور ، جمال الدين محمد . لسان العرب ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت
- الحربي، حياة محمد سعيد ، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، أم القرى ، 2002م .
- الزواوي ، خالد محمد . الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة ، مجموعة النيل العربية ، 2003هـ .
- الحر وزميله ، عبدالعزيز محمد الحر ، وأحمد عمر الروبي ،تقويم تشخيصي لإتقان تعلم المحتوى المعرفي بمنهج العلوم لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثاني بالمرحلة الإبتدائية بدولة قطر .رسالة الخليج العربي ، العدد 85، 2002م
- عليمات ، صالح ناصر. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1، 2004م .
- العتيبي , منير بن مطني , وغالب, محمد بن سعيد. (1416).معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية . رسالة الخليج العربي. (58) . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- البلاع ، فوزية بنت محمد بن صالح : إستراتيجية مقترحه للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة
أ. http://da3mfayoum.blogspot.com/2009/04/blog-post_7911.html
- المالكي ، حمدة بنت محمد (1418هـ) . تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمدينة جدة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- باشيوة ، لحسن عبد الله : نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحولات العالمية """دراسة مقارنة" " .
- أحمد، أشرف السعيد (د.ت). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية ، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية(تخصص أصول التربية).
- شاهين، أميرة (1991م): " واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العملية والمهنية"، دراسات تربوية، المجلد (6)، الجزء (31),عين شمس، القاهرة، ص ص 206–238.
- الحمادي، عبد الله (1996م): "المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر"، حولية كلية التربية، العدد(13)، جامعة قطر ، ص ص 337–362.

- الحمزاوي، رياض أمين (1989م): تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- توصيات المؤتمر الثاني لإعداد المعلمين (1413هـ):الجزء الأول، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكَّة المكرَّمة، 1413هـ، ص ص 199–207 .

SPEECH–SOUND SELECTIVE AUDITORY IMPAIRMENT IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Soha Mekki* Ehab Rasheedand Osama Yousef*****

Audiology Unit ENT* Pediatric** Neuropsychiatry Departments***

Faculty of Medicine Zagazig University

ABSTRACT

Background: In children with autism spectrum disorder (ASD), severe abnormalities in social behavior coexist with attention and language deficit. Socially meaningful stimuli are the most affected. A deficiency in sensory processing of complex stimuli has been suggested to contribute to this impairment.

Aim of the work: to test if there is a specific auditory deficit in speech and non-speech processing regarding pitch and temporal changes in children with ASD.

Methodology: cortical Event-related brain potentials (ERP) were recorded for pitch and duration changes in tonal and speech stimuli to examine different stages of pre-attentional sound discrimination through mismatch negativity (MMN) and early involuntary attentional processing through P3a in pre-school aged children (3-6 years) with ASD and their respective control. All participants were submitted to full history taking, general, thorough psychiatric, neurological and otological evaluation. Acoustically matched tonal and speech sounds

contrasted in pitch and duration were presented in separate oddball paradigms.

Results: MMN and P3a were intact with the tonal stimulation in ASD children while was differently affected in duration and frequency speech stimuli changes.

Conclusion: ASD children showed impaired temporal speech-sound discrimination. Further, their auditory involuntary orienting deficits might be more related to speech–sound durational changes. All that should be considered in their rehabilitation.

ملخص

الإعتلال الخاص بسمع أصوات الكلام فى اطفال بأعمار مرحلة ما قبل المدرسة المصابين بمرض اضطرابات الأنماط الذاتية (التوحد)

يوجد اختلاف شديد فى الأطفال المصابين بمرض اضطرابات الأنماط الذاتية فى السلوك الاجتماعى وانحصار الأهتمام وضعف اللغة والتواصل وتعد المثيرات الاجتماعية ذات المعنى هى الأكثر تاثرا وتضيف صعوبة الاستيعاب الحسى المركب الى هذه العيوب. تهدف هذه الدراسة لتحديد ما اذا كان هناك عيب خاص بعينه فى مراحل متأخرة فى استيعاب الكلام عن ما ان كان بسبب عيب فى مرحلة سابقة لذلك فى هؤلاء الأطفال. تم قياس الجهدالدماغى المثار المرتبط بحدث مع تغيير الدوام الزمنى وطبقة صوت النغم فى النغمات النقية وفى الكلام وذلك لاختبار المراحل المختلفة فيما قبل الانتباه لتفسير الكلام الممثل فى موجة عدم التوافق السلبية والمراحل الأولية من الاهتمام اللا ارادى للاستيعاب الممثلة فى الموجة الموجبة 3أ فى عدد من الأطفال فى مرحلة ماقبل الدراسة فى عمر من 3–6 سنوات وأمثالهم من الأطفال الطبيعيين للمقارنة الاحصائية. وتم أخذ التاريخ الدقيق المفصل لكل الأطفال والفحص الاكلينيكى الشامل النفسى والعصبى والسمعى. وقد أستعملت نغمات نقية وكلمات متناغمه صوتيا مع تغيير الدوام

الزمنى وطبقه صوت النغم فى النماذج الغريبة الأطوار المختلفة. وأشارت نتيجة الدراسة الى سلامة موجة عدم التوافق السلبية والموجة الموجبة 3أ باستعمال الاثارة بالنغمات النقية فى الأطفال المصابين بمرض اضطرابات الأنماط الذاتية مقارنة بالأطفال الطبيعيين بينما اختلف عن الطبيعى مع اختلاف الدوام الزمنى وطبقة النغم مع استعمال الاثاره بالكلام وقد خلص الباحثون الى أن الأطفال المصابين بمرض اضطرابات الانماط الذاتية (التوحد) عندهم اعتلال فى التفسير الزمنى للكلام بالاضافه الى أن قدراتهم المعلولة للانتباه اللاارادى قد تنتمى أكثر الى التغيير الزمنى فى صوت الكلام.وبناء على هذه النتائج نوصى باستخدام النغمات الموسيقية أولا فى تدريبات النطق والكلام لجذب انتباههم ثم استعمال الكلام مع الضغط وأخذ وقت كافى فى كل كلمة والمسافات بين الكلمات ثم التركيز على تغيير معنى الكلام بتغيير طريقة النطق والنغمة وادخال التعبيرات من الأسهل للأصعب حتى التمكن من التغلب على جميع مشاكل ضعف الاستيعاب الزمنى للكلام لديهم

Introduction:

Autism spectrum disorder (ASD) are defined as complex neuro-developmental disorder characterized by social interaction and communication impairment, and by restricted, repetitive patterns of behavior[(1)].

As regards speech and language development, about 50% of ASD patients fail to develop useful spoken language and those who do develop speech show marked abnormalities in their language development[(2)].

Social difficulties in communication and resistance to changes in autism have received a great deal of research attention,
An important key in diagnostics is that their unusual narrow interests could be related to atypical processing of infrequent, novel
stimuli[(3)]. This can be tested at neural levels through event-related potential. As ASD are known to have attention deficit[(3)]. The pre-attentional mismatch negativity (MMN) component of cortical auditory ERPs is considered a valuable appropriate tool in studying the neural mechanisms underlying ASD auditory perception[(4)]. MMN is followed by the P3a, an ERP index of involuntary attention switch. It is triggered by infrequent, highly attention-catching novel sounds, the more attention catching the change, the larger the P3a[(3)]. Cortical ERP potentials (MMN and P3a) recorded for pitch and duration changes in tonal and speech stimuli could add in defining different stages of pre-attentional sensory perception and early involuntary attentional processing[(3,4)].

Aim of the study:

The present study was designed to determine how tonal (non-speech) and speech sounds concerning pitch and duration changes are perceived by preschool-aged ASD children with average IQ as compared with age and sex matched normal controls in a trial to define ASD specific auditory perception deficit.

Methodology:

Twelve children with diagnosed ASD participated in this study (age range 3-6 year's boys) according to DSM-IV-TR criteria[(2)], and scored on average 33 points (S.D: 2.2) on the Childhood Autism Rating Scale[(5)]. The children had no MRI, EEG, or Chromosomal abnormalities, co-morbid diagnosis, or medication

The control group consisted of twelve normally developing age and sex matched children; they had no past or present neurological disorder, language or learning difficulty, or emotional problem.

All subjects in this study after parent's consent had subjected to: 1.Full history taking. 2. Full clinical examination. 3. Complete neurological examination to exclude organic brain lesions. 4. Intelligent quotient (IQ) assessment. 5. Complete otological examination. Normal peripheral hearing and normal range of Performance IQ (>70) was used as an inclusion criterion based on Arabic version of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (WPPSI-R) [(6)].

Children sat in a sound-attenuated and dimly lit room in a relaxed comfortable position watching a silent cartoon movie.

The used electrode montage was according to the 10-20 electrode system [(7)] using Ag/AgCl electrodes. With Non-inverted (active) electrode: at the Fz site, inverted (reference) electrodes: at the mastoids (M1 and M2) and Ground electrode: at the FPz site. Electrodes impedance was kept below 3kOhms.

Stimuli were presented binaurally at 75 dBHL in an oddball paradigm in four different sound-contrasts conditions: tonal and speech in pitch and duration change.

Tonal stimuli were generated using stimulus generator of Intelligent Hearing Systems, Smart EP (version. 3.70). A 1000 Hz pure tone of 250 ms duration was used as standard (80% probability) while a 1100 Hz pure tone of 250 ms and 1000 Hz pure tone of 175 ms were deviants (20% probability), deviating in frequency and duration respectively.

In the speech condition: The stimuli were semisynthetic phonemes synthesized using a computer-based stimulus-generation method, Semisynthetic Speech Generation (SSG)[(8)]. In pitch contrast the standard and deviant phonemes differ only in their second formant (F2) whereas the F1, F3, F4 as well as the fundamental frequency FO were the same for both the standard and the deviant phonemes. The standard phoneme was the vowel /o/ (F2=851 Hz. probability =80%), and the deviant phoneme was vowel /e/ (F2=1940 Hz. probability =20%). The standard and deviant phonemes were both

of 400 ms in duration (including10 ms rise/fall time).

Second for duration contrast: the stimulus was syllable /ba/ which has bilabial stop consonant/b/ along with vowel /a/. The standard was 250 ms in duration with probability 80 %, and the deviant stimuli differ only in vowel duration (175 ms in duration, probability 20 %).

The analysis period was 515 ms with 50 ms pre-stimulus recording. Recording was done with an amplification of 50, artifact rejection level 100 µV and band pass filter 0.8-30 Hz.

The difference wave was computed by subtracting the standard wave from the deviant one separately for each subject. Peak latency and peak amplitude of MMN and P3a were measured [(4, 9)].

The data obtained from the control group and clinical group was statistically analyzed using SPSS version 16 for windows. Description of all data was carried out using mean and standard deviation (SD). Statistical analysis was done using independent t- test.

Results:

The MMN (table 1):

MMN was elicited by all stimulus classes in both groups of children. In tonal stimulation there were no significant differences between ASD and normal children MMN amplitude and latency measurements either with frequency (pitch) or duration changes (table 1).

With speech stimuli in pitch contrast condition there were no significant differences between ASD and normal group. While in duration contrast condition, there were reduced amplitude and shifted latency in ASD children compared to their normal beers which were very highly statistically significant (table 1).

Table (1): MMN amplitude and latency (mean ± SD) in control and ASD children for different stimuli changes.

Stimulus	Change	MMN amplitude± SD (control)	MMN amplitude± SD (ASD)	P value	MMN latency± SD (control)	MMN latency± SD (ASD)	P value
Tonal	Pitch	-5.19 ± 3.06	-5.97 ± 3.07	0.541	169 ± 16	164 ±25	0.573
Tonal	Duration	-4.20 ± 2.03	-3.52 ± 1.89	0.406	267 ± 19	274 ±20	0.390
Speech	Pitch	-4.16 ± 2.34	-4.22 ± 2.74	0.960	189 ±19	193 ±21	0.634
speech	duration	-4.58 ± 2.20	-2.08 ±1.34	0.003 **	251 ±10	302 ±22	0.001 **

SD: standard deviation. **: very highly statistically significant.

P3a (table 2):

In healthy children, the P3a was significantly evident in all stimulus conditions.

P3a could be measured in ASD children with tonal stimulation either with frequency or duration contrast. There were no significant differences in latency or amplitude measures between ASD and normal children with tonal pitch or duration contrast (table 2). With speech stimuli in pitch contrast condition p3a could be elicited in ASD children but there were statistically significant differences in amplitude and very highly statistically significant differences in latency between ASD and normal group (table 2).

No P3a could be elicited with speech stimuli for duration contrast in ASD children.

Table (2): P3a amplitude and latency (mean ± SD) in control and ASD children for different stimuli changes.

Stimulus	Change	P3a amplitude± SD (control)	P3a amplitude± SD (ASD)	P value	P3a latency±SD (control)	P3a latency±SD (ASD)	P value
Tonal	Pitch	3.82 ±2.05	3.69 ±1.64	0.871	285 ±48	292 ±51	0.730
Tonal	Duration	3.14 ±1.25	2.76 ±1.29	0.470	366 ±37	372± 46	0.736
Speech	Pitch	3.42± 2.32	1.82 ±1.35	0.05*	302 ±41	379 ±35	0.001**
Speech	Duration	2.65 ±1.55	No P3a response	----	342± 31	Not P3a response	----

SD: standard deviation. *: statistically significant. **: very highly statistically significant

Discussion:

In summary, the present study investigated sound-feature discrimination (MMN) and involuntary orienting (P3a) in ASD children using tonal (non-speech) and speech stimuli with pitch and duration contrast:

- **ASD children showed normal tonal MMN and P3a in both pitch and duration contrast conditions.**
- **ASD children showed impaired temporal speech sound discrimination while discrimination of speech pitch changes was intact in those children.**
- **ASD children showed impaired involuntary attention to speech-sound which was more evident with temporal changes.**

There were no significant differences between ASD and normal children MMN

amplitude and latency measurements using tonal stimulation either with pitch or duration changes (table 1). These were comparable to the findings of the study of Ceponiene et al. [(10)] and Klin et al. [(11).] The previous results indicated that children with autism were able to discriminate frequency and duration changes in tonal stimuli comparable to that of their healthy peers.

Lepisto et al.[(12)] reported that autistic children showed strong listening preference for non-speech signals.

MMN reflects automatic change detection processes on neural level [(13,14)].

In this study with speech stimuli in pitch contrast condition there were no significant differences between ASD and normal group.Lepisto et al.[(12)]. reported that discrimination of pitch was enhanced in the autistic children, as indicated by their enlarged MMN responses over the parietal areas for both speech and non-speech pitch changes. These results could be related to that they used different electrode montage.

Pitch is an important prosodic cue, however, deficient prosody perception and production in ASD individuals was explained as they may be able to perceive the prosodic variation as such, but may fail to interpret the meaning of it. This should be considered during therapy.

In this study with speech stimulus in duration contrast condition, there were reduced amplitude and shifted latency of MMN in ASD children compared to their normal beers that showed very highly statistically significant difference (table 1) which point to impaired temporal speech discrimination in ASD children.

There were no significant differences in P3a latency or amplitude measures between ASD and normal children with tonal frequency or duration contrast. While there was statistically significant difference between ASD children and control group for speech sounds in pitch contrast condition. This finding was in agreement with Ceponiene et al. and ferri et al [(10,15)]. In this study there were no P3a responses to speech stimuli in durational contrast condition.

The P3a response, indexing involuntary attention switch varied in autistic children as a function of stimulus type [(16,17)] .

If a deviant stimulus is perceptually salient, then a call

for attention toward it is generated, which may result in an involuntary attention switch. If attention is switched, then the P3a response is elicited and the more attention catching the stimulus the larger the P3a response [(11)].

One might suggest that orienting to speech stimuli with duration changes was abolished in children with autism. Because acoustically, duration changes were even more complex with speech stimuli than duration changes with tonal stimuli.

Furthermore, Impairment in social orienting has been proposed to be one of the first symptoms of autism to emerge [(14)]. An atypical pattern of activation in the frontoparietal network during novelty detection was reported[(15,18)]. And there is a possibility of link between these brain regions and autistic traits.

Conclusion and recommendation:

ASD children showed normal tonal (pitch and temporal) discrimination and orientation. Meanwhile, for speech sound stimuli they showed impaired abilities to discriminate durational changes while discrimination of speech pitch changes was intact Furthermore, ASD children showed impaired involuntary orientation to speech-sound which was more evident with temporal changes.

The findings of this study can influence the strategy of the remediation plan for ASD children:

- **Catching their attention could depend on variable tonal sounds (music).**
- **Rehabilitation therapy could involve temporal remediation therapy using speech-sounds material in ascending difficulty technique. And training of prosodic meaning using speech stimuli. This could help them to overcome their specific speech-sound temporal perception impairment.**

References:

1- Autism Spectrum Disorders: Overview of Autism Spectrum Disorders. Cited from internet (2002) (http://www. geocities.com/ Heartland/Fields/6979/).

2- American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-IV). (1994) Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

3- Kraus, N. & Cheour, M. Speech sound representation in the brain. Audiology & Neuro-Otology (2000), 5, 1140-150.

4- E. Yago, M.J. Corral, C. Escera, Activation of brain mechanisms of attention switching as a function of auditory frequency change, NeuroReport (2001).12 4093–4097

5- Schopler, E., Reichler, R., & Rochen Renner, B. Childhood Autism Rating Scale (1993) (Western Psychological Services, Los Angeles).

6- Wechsler, D. WPPSI-R Manual: Wechsler Preschool and Primary Intelligence Scales, Revised (Psykologien Kustannus Oy, Helsinki); (1995) WPPSI-R

7- Jasper, H.H.: The ten-twenty system of the international-federation. Electro-encephalog. (1958) Clin. Neurophysiol.; 10:371-375.

8- Alku P, Tiitinen H, and Näätänen R Clin Neurophysiol (1999) 110:1329–1333, pmid: 10454267. CrossRefMedlineWeb of Science.

9- Wall, G., Davidson, A. and Dalebout, D.:Determining latency and amplitude for multiple peaked P300 waveforms. J. AM. Acad. Audiol (1991).;2:189-194.

10- Ceponiene, T. Lepisto, A. Shestakova, R. Vanhala, P. Alku, R.Naatanen, K. Yaguchi, Speech-sound-selective auditory impairment in children with autism: they can perceive but do not attend, Proc. Natl.Acad. Sci. U. S. A. 100 (2003) 5567– 72(19).

11- Klin, A. J. Autism Dev. Disord. (1999) 21, 29–42

12- Lepisto L. Kujala T Huotilainen M The discrimination of and orienting to speech and non-speech sounds in children with autism 2005 Brain Research 1066 (2005) 147 – 157.

13- Lepisto E Kajander R. Vanhala c, P. Alku and Naatanen R The perception of invariant speech features in children with autism Biological Psychology 77 (2008) 25–31.

14- Kraus, N. & Cheour, M. Speech sound representation in the brain. Audiology & Neuro-Otology, (2000) 5, 1140-150.

15- Ferri, M. Elia, N. Agarwal, B. Lanuzza, S.A. Musumeci, G. Pennisi, The mismatch negativity and the P3a components of the auditory event-related potentials in autistic low-functioning subjects, Clin. Neurophysiol. 114 (2003) 1671– 1680.

16- Kuhl, P. K., Coffey-Corina, S., Padden, D., & Dawson, G. Link between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: Behavioral and electro.measures. Deve. Science,(2005) 8, 9–20.

17- Marie Gomot, Matthew K. Belmonte, Edward T. Bullmore, Fre¤de¤ric A. Bernard and Simon Baron-Cohen: Brain hyper-reactivity to auditory novel targets in children with high-functioning autism Brain (2008) 131, 2479-2488.

18- Dawson G, Jane S Webb, and McPartland J Understanding the Nature of Face Processing Impairment in Autism: Insights From Behavioral and Electrophysiological Studies developmental neuropsychology, (2005) 27(3), 403–424

التلميذ القائد ..رؤية لتنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض

The student leader. A vision for developing leadership skills among gifted students at the primary stage in Riyadh

ماجدة بنت ناصر الماجد

Majida Bint Nasser Almajid

ماجستير الإدارة والإشراف التربوي بكليات الشرق العربي للدراسات العليا – الرياض

Master of Educational Management and Supervision at the Arab East Colleges for Graduate Studies – Riyadh

mn4830@hotmail.com

ملخص

هدفت الدراسة إلى:

1. **معرفة كيفية تنمية الشخصية القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض.**
2. **الكشف عن مدى تضمين أسس تنمية الشخصية القيادية في المناهج الدراسية بالمرحلة الإبتدائية.**
3. **تحديد الأدوار والأنشطة التي يمكن أن تسند للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية والتي تساهم في تنمية شخصياتهم القيادية.**
4. **استحداث رؤية لتنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.**

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي, وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين للمرحلة الإبتدائية في مدينة الرياض وعددهم (603) مشرفين, وبلغت عينة الدراسة (30) مشرفاً بتخصصات مختلفة.

وقامت الباحثة ببناء وتطوير أداة الدراسة وهي المقابلة الشخصية وقد اشتملت على خمسة محاور كل محور مرتبط بتساؤل حتى الإجابة عن تساؤلات الدراسة التي تمثل مشكلة الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. **اهمية تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.**
2. **وجود اسس للتربية القيادية واشارات كثيرة دالة على حرص المناهج الجديدة على ذلك ومن اهم مظاهرها الاعتداد برأي التلميذ وتخصيص جزء كبير جدا من منهج لغتي للتحدث والاستماع.**
3. **يمكن تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية باستخدام الاستراتيجيات الحديثة للتدريس.**
4. **يمكن تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية عن طريق الانشطة, والتي زاد الاهتمام بها بتفريغ ورواد نشاط لها في جميع المدارس وفي جميع المراحل.**

وبناء على النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

1. **تكثيف الانشطة التي تساهم في تنمية المهارات للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية بشكل عام والمهارات القيادية بشكل خاص.**
2. **تفويض مهام تنظيم بعض الانشطة في المرحلة الإبتدائية الى التلاميذ انفسهم.**
3. **توعية المعلمين والمعلمات بأهمية الاستراتيجيات الحديثة للتدريس وضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في تطبيقها.**
4. **اقامة دورات ذات الجودة والنوعية العالية التي تساعد على تغيير توجهات المعلمين والمعلمات وتنمية مهاراتهم بما يتناسب مع المناهج المطورة التي بين ايديهم والتي ما يزال بعض المعلمين يتعامل معها كما يتعامل مع المناهج القديمة التي تتمحور حول المعلم.**

5. امداد ادلة المعلمين والمعلمات بنماذج اجرائية من استراتيجيات التدريس الحديثة وخططها الرامية الى تحويل محور العملية التعليمية الى التلميذ بدلا من المعلم.

وتقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية حول:

1. تنمية مهارات التخطيط لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.
2. دراسة مدى قدرة المعلمين على اكتشاف مهارات وقدرات تلاميذ المرحلة الإبتدائية للكشف عن الموهوبين (وفق نظرية جاردنر), والمحتاجين لرعاية خاصة في هذا المجال او ذاك.
3. اثر الأنشطة اللاصفية في تنمية الشخصية القيادية لدى التلاميذ الموهوبين المرحلة الإبتدائية.

واستحدثت الباحثة رؤية لتنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية, عبارة عن أنشطة لتنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ اموهوبين المرحلة الإبتدائية.

Summary:.

1. **Intensification of the activities that contribute to the development of skills for primary school students in general and leadership skills in particular Delegate tasks to organize some activities at the elementary level to the students themselves**
2. **Teachers' awareness of the importance of modern strategies for teaching and the need to follow the correct way to apply**
3. **The establishment of quality courses and high quality that helps to change the attitudes of teachers and the development of skills commensurate with the curriculum that developed between their hands and that is still some teachers to deal with it also deals with the old curriculum centered on the teacher**
4. **Supply evidence of teachers procedural models of modern teaching strategies and plans to shift the focus of the educational process to the student rather than the teacher**

The researcher suggests that a future studies on:

1. **Development planning skills for primary school students**

2. **Examine the ability of teachers to discover the skills and abilities of primary school students to detect Gifted (according to Gardner's theory), and those in need of special care in this area or that**
3. **After extra-curricular activities in the development of personal leadership for primary school students**

The researcher has developed a vision for the development of leadership skills for primary school pupils, the words on the activities for the development of leadership skills for primary school pupils

مقدمة:

تهتم التربية في مفهومها وميادينها بكل نواحي الطفل لينمو نمواً متوازناً يحقق له أهدافه وأهداف المجتمع الذي يتربى فيه. ومن هنا كان الاهتمام بكل جوانب النمو كالجسمية والنفسية والعقلية الوجدانية.

ومن وسائل التربية المدرسة وما تتطلبه مثل: (المنهج المدرسي) بما يحتويه من (أهداف ومحتوى واستراتيجيات التدريس ونشاطات التعليم والتعلم ووسائل وتقنيات التعلم) والذي يجب أن يحقق هذا النمو المتوازن للأطفال خصوصا في المرحلة الإبتدائية, وتسمى في كثير من الدول مرحلة التعليم الأساسي، وتتجه وزارة التربية والتعليم السعودية في هذا الاتجاه؛ حيث أنشأت قسماً خاصاً بالمرحلة الإبتدائية وأطلقت عليه اسم " إدارة التعلم الأساسي".

وتتحدد اهمية هذه المرحلة من واقع ما تؤديه المدرسة الإبتدائية من رسالة مهمة في تربية الأفراد في سنين حياتهم الأولى, فهي المؤسسة التي تتعهد الطفل وتتسلمه من اسرته لتباشر مسئولية الرعاية والتنمية لشخصيته القادمة الجهني ، 2013 :25) .

ومن هنا لا ينبغي أن ننظر إلى المدارس باعتبارها مواقع يحدث فيها التعلم فحسب , وإنما ننظر إليها باعتبارها مشروعات يخطط لقيامها وينفق عليها بذكاء , لإدارة الموارد الطبيعية والإنسانية لتحقيق التغيرات المرغوب فيها في سلوك المتعلمين(البدري ، 2008 : 7).

ومن بين واجبات المربين أن يستطلعوا ميول التلاميذ ,ويعينوهم على اكتساب المهارات التي يحتاجها كل فرد منهم لحياته في الحاضر والمستقبل, ومن أهم المهارات التي يحتاجها أبناء وبنات القرن الحادي والعشرين (المهارات القيادية) التي لها الأهمية الكبرى في إكمال تنمية الجوانب المختلفة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية وذلك في جزئية قد أصبح لها أهمية اكبر في ظل التحديات الحالية والمستقبلية التي نواجهها في هذا العصر.

وهناك حاجة حقيقية لدى التلاميذ الموهوبين الذين يمكنهم أن يصبحوا قادة للمجتمع لأن يعطوا الفرصة لتنمية وتطوير الأسس المعرفية الأساسية في مجال أو أكثر من مجالات القيادة. إن مهارات التفكير وقدرات حل المشكلات وكذلك الميل نحو الإنتاج الإبداعي تُعد أمراَ ضرورياً لتشجيع التفكير العقلي. إن الأفكار المتميزة تنبثق من أولئك الأفراد الذين طوروا بالفعل قواعد معرفية واسعة، ومن أولئك المتحمسين لتطوير أساليب نحو الإنتاج الإبداعي. أن القادة البارعين هم في الأساس مفكرون بارعون.

وتعتبر القيادة أحد مظاهر الموهبة، وغالباً ما يذكرها الباحثون عند تناولهم للموهبة كأحد خصائص التلاميذ الموهوبين. وقد حدد جاردنر (1983) سبعة أنماط من الذكاء في نظريته "الذكاء المتعدد" يرتبط اثنان منهم بشكل مباشر بالموهبة القيادية هما: الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. الذكاء الشخصي يجعل الفرد قادراً على التعرف على انفعالاته، وتوظيفها كوسائل لفهم وتوجيه السلوك. بينما يجعل الذكاء الاجتماعي الفرد قادراً على قراءة رغبات الآخرين ومقاصدهم والتصرف بناء على تلك المعرفة. إن الأفراد الذين يملكون مستويات عالية من تلك القدرات غالباً ما يكونون قادة في مواقع مختلفة. ويعتقد كثير من المربين أن القيادة صفة مكتسبة وليست سمة وراثية يولد بها الفرد كلية، وأن المهارات والاستراتيجيات المتضمنة في القيادة يمكن، بل ينبغي، تعلمها بطريقة مقصودة من خلال المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية المصاحبة.وتكمن أهمية القيادة في وقتنا الحاضر في الحاجة الملحة للنهوض بالمجتمع نهضة تواكب هذا التطور المعرفي والتكنولوجي بقيادات مبدعة وعقول مبتكرة تنهض بأداء المنظمات وتحسن استغلال الموارد وتحفيز الطاقات والقدرات البشرية على كافة مستويات المجتمع .

فتنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين منذ الصغر نحصل مستقبلاً على جيل قيادي ينهض بمجتمعه في جميع المجالات.

فتنمية الشخصية القيادية ذات التفكير الناقد والمتمتعة بالتفكير الإبداعي أمر مهم جداً في ظل تأثيرات الحضارات التي أصبحت متقاربة جدا وفي متناول الجميع حتى تلاميذ المدارس.

ومن هذا المنطلق رأت الباحثة أهمية دراسة تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية, واستحداث طرق عملية لتنمية هذه المهارات وهذا ما تتناوله الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. **هل تتضمن المناهج الدراسية بالمرحلة الإبتدائية أسس لتنمية المهارات القيادية؟**
2. **ما الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تسهم في تنمية المهارات القيادية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟**
3. **ما الأدوار والأنشطة التي يمكن أن تسند للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية والتي تساهم في تنمية مهاراتهم القيادية؟**

أهداف الدراسة:

1. **معرفة كيفية تنمية المهارات القيادية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.**
2. **الكشف عن مدى تضمين أسس التربية القيادية في المناهج الدراسية بالمرحلة الإبتدائية.**
3. **معرفة الاستراتيجيات الحديثة للتدريس التي تسهم في تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.**

4. استحداث رؤية لتنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.

أهمية الدراسة: لهذه الدراسة أهمية تشمل المجالات التالية:

1. تهم هذه الدراسة المعلمين والمعلمات ومدراء ومديرات المدارس وأولياء الأمور في التعرف على كيفية تنمية الشخصية القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.
2. لهذه الدراسة أهمية لكونها بداية الانطلاقة لتطبيق (برنامج لتنمية المهارات القيادية) في المدارس الإبتدائية كنشاط إثرائي للموهوبين مما يسهم في تنشئة جيل قيادي.
3. للدراسة أهمية للمسؤولين عن إعداد المناهج والتخطيط للعملية التربوية في الوزارة والذين لا يألون جهداً في السعي للأفضل والوقوف على كل دراسة تهتم بالميدان التعليمي التربوي.
4. للدراسة أهمية عند المشرفين والمديرين والقياديين الذين يعانون من تكوين القيادات ويسعون لتدريب القيادات الكبيرة والصغير.
5. تحقيق جودة التعليم من خلال:
6. تنويع استراتيجيات التدريس.
7. التمية الشاملة لكل نواحي النمو في التلميذ.
8. تنمية وصنع جوانب الشخصية التي تساعد التلميذ على اكتساب المزيد من المهارات والمعارف والعلوم.
   أ. حث المعلمين والمعلمات والمدارس على تهيئة البيئة التعليمية لنمو أفضل للتلميذ الموهوب.
   ب. تحسين التقويم وطرق اكتشاف المهارات والتميز والموهبة في التلاميذ.
9. على حد علم الباحثة، تندر الدراسات في مجال تنمية المهارات القيادية للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية و تطبيق الأنشطة التربوية القيادية في هذه المرحلة وخاصة في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على كيفية تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية والأنشطة التي تساهم في تكوين الشخصية القيادية لديهم.**
- **الحد المكاني: مدينة الرياض.**

منهجية الدراسة وأدواتها:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي, وهو نوع من أساليب البحث يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة, ودراسة كمية توضح حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى والبحث الوصفي يهتم بتحديد دقيق للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص كما هي في الوقت الحاضر ويحدد العلاقات بين الظواهر والممارسات التي تبدو في عملية نمو, ويمكن عن طريق البحث الوصفي وضع تنبؤات عن الأحداث(عطوي ، 2000 : 172) .

وبناءً على ما سبق, فان الغرض من استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، الإحاطة بواقع التربية القيادية في مدارس المرحلة الإبتدائية والتعرف على أهم متطلبات النهوض بها, والإحاطة بأهم طرق تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية, واستحداث رؤية تساهم في تنمية هذه المهارات.

وتستخدم في الدراسة الحالية بعض أساليب المنهج الوصفي والتي تفي بالأغراض السابق ذكرها:

- **الأسلوب المسحي(سندي : 2012) الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات أو التقييم والمقارنة أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية.**
- **أسلوب تحليل الوثائق: وتتم دراسات تحليل المحتوى بصورة غير مباشرة دونما الرجوع إلى الإنسان نفسه حيث يكتفي الباحث بالرجوع إلى الوثائق التي تعبر عنه كالكتب والصحف والمجلات والأحاديث الإذاعية , والهدف من استخدام الباحثة لهذا الأسلوب هو تحليل وثائق مناهج المرحلة الإبتدائية لمعرفة مدى تضمين أسس التربية**

القيادية فيها وخاصة أن وزارة التربية والتعليم ممثلة في ادارة المناهج قد وضعت هذه الوثائق واصدرتها إبان المشروع الشامل للمناهج المطورة.

واستخدمت الباحثة (المقابلة) كأداة لجمع البيانات التي هي عبارة عن رأي المختصين في هذا المجال.

والمقابلة عملية اتصال شخصي لفظي فعال يقوم على الثقة تجري بين الباحث وبين احد أفراد عينة البحث بهدف الحصول على بيانات تسهم في تحديد جوانب مشكلة البحث بصورة عميقة ودقيقة وواضحة وإيجاد الحلول المناسبة لها(عطوي ، 2000 : 179)

الدراسات السابقة:

تندر الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة,وفيما يلي سرد لبعض الدراسات ذات العلاقة:

- **دراسة بعنوان " إسهام الأسرة في تنمية الشخصية القيادية لدى الطفل من منظور التربية الإسلامية" (سندي ، مرجع سابق) .**

من أهم نتائج هذه الدراسة:

1- تحتاج الأمة الإسلامية إلى من يتمتعون بالقدرة على التغيير والنضج الذهني ، والتوازن النفسي ، وهم اللذين لا تقل أهميتهم في دفع المجتمع إلى الأمام .

2- الخبرات التي يتلقاها الطفل من أسرته توفر له الميل إلى القيادة, فالقيادة مهارة يمكن تعلمها كأي مهارة أخري.

3- يمكن لأي أسرة أن تنمي سمات القائد الجسمية، والمعرفية ،والاجتماعية . لكن الأسرة المسلمة لها الخصوصية بأن تنمي صفات القائد المسلم المنضبطة بضوابط الكتاب والسنة.

- **دراسة بعنوان "تكوين قادة الشباب والرياضة في مصر في ضوء متطلبات قطاع الشباب "دراسة استشرافية" (درويش ، 2003) .**

ابتكرت الباحثة مجموع من البدائل المستقبلية التي تمثلت في مجموعة من السيناريوهات التي اقترحت تصورات بديلة لنظام تكوين قادة الشباب والرياضة في مصر لتلبية متطلبات قطاع الشباب, وتلك السيناريوهات هي "سيناريو النعامة" (المرجعي) الذي مثل الوضع المتشائم (بقاء الوضع على ما هو عليه), و "سيناريو الفلامنجو" الذي يطرح صيغة بديلة لتذليل معوقات نظام تكوين قادة الشباب والرياضة في مصر ويبدأ تنفيذها ببطء شديد , وسيناريو النسر الذي يعتمد على آراء قادة الشباب في تحديث نظم إعداد وتكوين قادة الشباب والرياضة في مصر, والسيناريو الرابع والأخير السيناريو المبتكر,"الهدهد" الذي أطلقت فيه الباحثة عنان خيالها في تصور مشاهد بديلة لنظم تكوين قادة الشباب والرياضة في مصر في ضوء متطلبات قطاع الشباب.

- **دراسة بعنوان " WHAT IS THE NATURE OF CHILDREN"S LEADERSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATIONAL SETTINGS? A GROUNDED THEORY(سوفلر ، 2011) .**

"ما هي طبيعة قيادة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في البيئات التعليمية ؟ أسس نظرية"

وتقترح هذه الدراسة أنه ينبغي أن يركز المربون على بناء أسس القيادة لدى الأطفال في مجتمعات الفصول الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال جعلهم يتعلمون بالاستكشاف للبيئة, لأن ذلك ينمي لديهم مهارات التفاعل الاجتماعي، وينمي المهارات المتنوعة في جميع الأطفال، ويجب جعل الأطفال يشاركون في عملية صنع القرار.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

المرحلة الإبتدائية: هي المرحلة التي (يبتدئ) التلميذ حياته التعليمية بها عندما يتهيأ جسمياً وعقلياً للالتحاق بالتعليم, ومن ثم فهي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة إلى ما حول سن

المراهقة, بقصد تحصيل المعارف واكتساب المهارات الأساسية التي يراها المسئولون عن النظام التعليمي لتحقيق نمو الطفل في هذه المرحلة.(العجمي ، 1425 : 67) ، ويطلق على هذه المرحلة مسميات أخرى مثل: مرحلة التعليم الأساسي, مرحلة التعليم الإلزامي.

التلميذ الموهوب:

اصطلاحا: الموهوب: هو كل من يمتلك قدرة أو قدرات استثنائية و أداء عالي غير عادي مقارنة بالفئة العمرية التي ينتمي إليها في مجال أو أكثر من المجالات العقلية أوالأكاديمية أو الإبداعية أو القيادية أوالفنية، وذلك بدلالة أدائه على الاختبارات أو المقاييس ذات العلاقة بتميزه، بحيث يكون أداؤه ضمن أعلى 10% تقريبا من أقرانه في المجتمع (المدرسي) أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه. (www.mawhiba.org/)

والتلميذ الموهوب: هو ذلك الفرد الذي يظهر اداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي اليها في واحد او اكثر من الابعاد التالية :

1. **القدرة العقلية العالية حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد او انحرافين معياريين.**
2. **القدرة الابداعية العالية.**
3. **القدرة على التحصيل الاكاديمي المرتفع.**
4. **القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية او الرياضية او اللغوية...الخ.**
5. **القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية, المرونة والاستقرار في التفكير...الخ.او سمات شخصية عقلية تميز الموهوب عن غيره. (دبراسو : 2009) .**

اجرائيًا: هو التلميذ بالمرحلة الإبتدائية والذي تم تشخيصه من قبل ادارة الموهوبين بمدينة الرياض بواسطة اجراءات تشخيص الموهوبين المعتمدة لديهم, ومن ثم تم الحاقه بإحدى المدارس التي تتبع لها.

القائد:

القيادة في اللغة : القَوْدُ : نقيض السَّوق ، يقود الدابة من أمامها ، ويسوقها من خلفها ، فالقود من أمام والسوق من خلف والاسم من ذلك كله القِيادَة.(ابن منظور :1997) ، والقائد هو الشخص الذي يستطيع التأثير على سلوك الآخرين واتجاهاتهم وأفعالهم لتحقيق أهداف المنظمة.(حمدات ، 2006 : 18) .

ولأغراض الدراسة تعرف الباحثة القائد بأنه التلميذ الذي يلعب دور القيادة في كافة نشاطات التعلم في بيئته المدرسية وفي مجتمعه الخارجي.

التنمية:

التنمية لغة : النمو وارتفاع الشي من مكانه إلى مكان آخر ، و التنمية اصطلاحاً: تحقيق زيادة سريعة تراكمية ودائمة عبر فترة من الزمن فى الإنتاج والخدمات نتيجة استخدام الجهود العلمية لتنظيم الأنشطة للوصول إلى الهدف المنشود. والنمو المتكامل يعني تنمية جميع قوى الناشئ الجسمية

والعقلية والخلقية والروحية والاجتماعية وصقل مواهبه واستعداداته الفطرية حتى يصبح إنسانا بكل معاني كلمة الإنسان. (الفوزان ، 1999 : 15) .

المهارات القيادية:

المهارة في اللغة ترجع إلى الفعل مهر أي حذق والاسم منه ماهر أي حاذق وبارع ويقال فلان مهر في العلم أي كان حاذقاً عالماً به متقناً له ، وتعرف المهارة بأنها القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية (أبو هاشم ، 2004 :16) .

ولأغراض الدراسة تعرف الباحثة (المهارات القيادية) بأنها المهارات اللازمة لأداء دور القيادة وهي المهارات التي يجب تنميتها لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الإبتدائية لتكوين الشخصية القيادية لديهم.

ويتم تصنيف المهارات القيادية في الغالب في ثلاث فئات رئيسية هي المهارات الفنية , والمهارات الإنسانية , والمهارات الفكرية. (هيجان ، 2004 : 69-71) .

وتركز الباحثة في هذه الدراسة على تنمية المهارات الإنسانية , وحيث أن مرحلة الطفولة (المرحلة الإبتدائية) هي مرحلة تشكل شخصية الإنسان وتكوين اتجاهاته القيمية, فإنها أفضل المراحل لاكتساب وتعلم المهارات الشخصية والقيم القيادية وتنميتها.

مفهوم ووصف القيادة: يمكن وصف القيادة بأنها: "عملية إنسانية اجتماعية تسعى لتوجيه نشاط الأفراد عن طريق التأثير الايجابي والتحفيز نحو تحقيق الهدف" ، وللقيادة من خلال التعريف السابق عناصر ثلاثة هي(القائد, الأتباع, الهدف).

القيم القيادية:إن العلاقة الناجحة للقائد بالجماعة تنطوي على مجموعة من القيم القيادية وهي:(البدري ، 2001 : 51–52) .

1. **الإنتماء للجماعة .**
2. **سمو الهدف ووضوحه.**
3. **قوة الإيمان والحافز المعنوي.**
4. **القدرة على الالتزام بالعمل وتحمل المسئولية.**
5. **الصبر والمقاومة ومواجهة التحديات.**
6. **التعاون والألفة والاحترام المتبادل بين القائد وأفراد المجموعة.**
7. **الالتزام بمبدأ الحرية والقيادة الجماعية وحرية التعبير.**

8. **القدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه وتفويض السلطة وتسهيل عملية الاتصال.**
9. **بث روح التعاون.**
10. **العلاقات الإنسانية السليمة لرفع الروح المعنوية لدى الجماعة .**

بعض نظريات القيادة:

1. **القادة يولدون ولا يصنعون: وتسمى نظرية الرجل العظيم.**
2. **القيادة الكاريزمية التأثيرية.**
3. **القيادة السلوكية.**
4. **القيادة المتوقفة على الموقف.**
5. **القيادة التحويلية.**

المهارات القيادية: يتم تصنيف المهارات القيادية في الغالب في ثلاث فئات رئيسية هي المهارات الفنية, والمهارات الإنسانية, والمهارات الفكرية (هيجان ، مرجع سابق : 69–71) .

صفات السلوك القيادي الناجح: هناك مجموعة من الصفات تمثل في مجموعها مكونات السلوك القيادي الناجح (البدري ، مرجع سابق : 62–63) .

1. المبادأة	3. الاتصال	5. التنظيم	7. التمثيل	
2. التكامل	4. العضوية	6. التقدير والتحسب	8. الإنتاج	

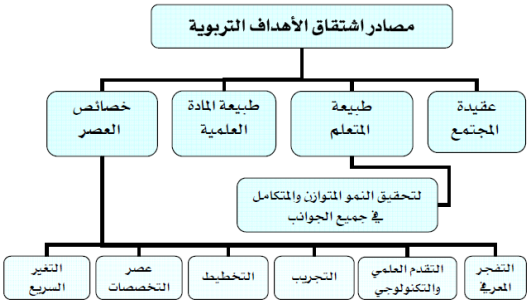
مفهوم التربية القيادية :التربية القيادية :هي فرع التربية الذي يعنى بالاهتمام بدراسة القيادة وتنمية قدرات الفرد في هذا المجال وتحديد العوامل المؤثرة في هذا النمو بغية الوصول إلى النمو المتكامل المنشود لجميع جوانب حياة الفرد.

مناهج المرحلة الإبتدائية والتربية القيادية:

مفهوم المنهج: المنهج هو مجموع الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها, بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل المتوازن طبقاً للأهداف التربوية (صلاح وآخرون ، 2007 : 22) .

ويتكون المنهج من سبعة عناصر(أهداف المنهج ,محتوى المنهج ,استراتيجيات التدريس ,نشاطات التعليم والتعلم ,وسائل وتقنيات التعلم ,تقويم المنهج)

التربية القيادية في مناهج المرحلة الإبتدائية:

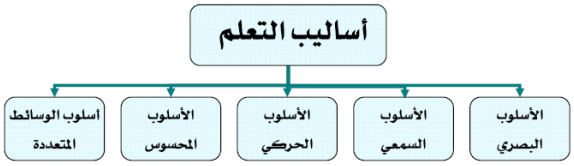


شكل (1): مصادر اشتقاق الأهداف التربوية من وثيقة التربية الأسرية

إن المتتبع لوثائق المواد التي اصدرتها ادارة المناهج في وزارة التربية والتعليم, والتي بني عليها مقررات المنهج الشامل المطور, يرى فيها الحرص على اللحاق بركب التغيير والتطوير بما يناسب ما يواجهه العالم في هذا العصر من تحديات وتغيرات ، فقد ركزت على بناء الفرد والتأكد من استغلال كل طاقاته و ذكاءاته في بناء نفسه ونفع مجتمعه، ويلاحظ حرص الوزارة على التحديث في كل ما يتعلق ببناء المناهج وتأليف المقررات ومن ذلك (الأهداف) كمثال:

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية من وثيقة التربية الأسرية .

ومنه يتضح ان التغير الذي يحدث يجب على المناهج ان تضعه في حسابها لتحقيق النمو المتوازن والمتكامل للمتعلم في جميع الجوانب ، أما التعلم فيتمحور حول التلميذ بل يبحث في كيف يتعلم وما انسب انواع واساليب التعلم له لينمو حرا وقائدا لنفسه في التعلم مثل: أساليب التعلم: (وزارة التربية والتعليم السعودية ، 1425 هـ) .



شكل (2) أساليب التعلم

وفي نظريات التعلم المعتمدة في المناهج المطورة اعتمد على عدة نظريات منها الذكاءات المتعددة لجاردنر, والنظرية البنائية, وغيرها, ومثال ذلك: انماط التعلم ونظرياته: (وزارة التربية والتعليم ,الادارة العامة للمناهج، 1427) .

شكل (3) أنماط التعلم ونظرياته

وفيما يتعلق باستراتيجيات التدريس, فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بتطويرها بإطلاق مشروع (تطوير استراتيجيات التعليم), تحت شعار (علمني كيف أتعلم), ومن بين مبررات هذا التطوير الحث على استخدام طرائق وأساليب تساعد على تنمية تفكير التلاميذ وإتاحة الفرصة لهم للإبداع والإبتكار والمبادرة.

ومن بين الاستراتيجيات المطبقة في المشروع (استراتيجية لعب الأدوار, استراتيجية التعلم التعاوني, استراتيجية التقويم البنائي, استراتيجية عمليات التعلم, استراتيجية الاتصال بمصادر التعلم, مهارات التواصل, استراتيجية خرائط المفاهيم, استراتيجية التفكير الناقد, استراتيجيه التفكير الإبداعي),وألحق بدليل المعلم ملخصاً لهذه الاستراتيجيات يوضح للمعلم مفهوم كل استراتيجية وأهدافها وإجراءات تنفيذها.

وفي مفردات المقررات مثل لغتي: نجد أن اللغة العربية أصبحت لها أربعة فروع وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة, وذلك لتنمية قدرة التلميذ على التواصل حيث يتعلم حسن الاستماع ويستخدم التفكير الناقد في نقد ما يستمع له ومن ثم يتحدث بعلم وفكر ومعرفة ويبين أفكاره بالبرهان والمنطق وليس تقليداً أعمى لخبر سمعه أو فكرة قرأ عنها، بل يتعلم كيف يقرأ بتفكير ناقد ويتحدث ويكتب بتفكير إبداعي ذي أصالة وطلاقة وإبداع.

ولكل من الفنون الأربعة للغة العربية تمارينها وأنشطتها في الدرس، وكذلك في التربية الإسلامية والاجتماعية والعلوم والرياضيات يتم التعلم عن طريق المجموعات والتعاون بين الطلاب والتعود على القيادة والانقياد، وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في كل خطوات التعلم.

وبالالتفات لأساليب التقويم وأدواته المعتمدة في المناهج الحالية نجد أن أدوات التقويم (الملاحظة والاختبارات) أضيف لها (ملف الأعمال) وهو ملف شخصي لكل تلميذ يمثل وعاء لمجموعة من النشاطات والأعمال التي تعكس شخصيته, وتمثل أفضل ما قام به وأنجزه, ويراجع التلميذ أعماله ويقومها قبل أن يقرر تضمينها في ملفه .

دور المعلم في ترسيخ قيم القيادة لدي التلاميذ: بإمكان المعلم أن يكون قائداً ملهماً من خلال أسلوب قيادته للصف وذلك بتطبيق الأساليب التربوية الحديثة لقيادة الصف (البدري ، مرجع سابق : 244 – 251) .

- **تفويض المعلم قدراً من مسئوليته لتلاميذه.**
- **التفاعل الحيوي الموجه داخل الصف.**
- **الاهتمام بالبيئة الصفية.**
- **استخدام الأسلوب الديمقراطي (ديمقراطية الحوار والتفكير) في قيادة الصف.**
- **تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف.**
- **تنظيم عملية الاتصال داخل الصف.**

السمات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين:

إن تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين يتطلب في بادئ الامر اكتشاف موهبتهم.

وفي السابق كان يعتمد على مقاييس الذكاء لتمييز الطلاب الموهوبين عن غيرهم, ولكن اليوم، لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة لتحديد الطلاب الموهوبين. فمقاييس الذكاء اصبحت تستخدم مع معرفة المعلم عن خصائص التلاميذ الموهوبين، فالمعلم في وضع أفضل من أي شخص آخر لمراقبة سلوك الأطفال في الفصول الدراسية . ولتكون ملاحظة المعلم أكثر منهجية يجب أن يكون لديه معرفة عن خصائص التلاميذ الموهوبين.

وفيما يلي بعض سمات التلاميذ الموهوبين:

- **لديهم مجموعة واسعة من الاهتمامات.**
- **الاتزان العاطفي.**
- **الحدس الجيد.**
- **يحقق درجات جيدة في معظم المواد الدراسية.**
- **يتعلم بسرعة وسهولة وكفاءة.**
- **يحب دراسة بعض الموضوعات أكثر من غيرها.**
- **يكوين الفرضيات.**
- **يعيد تعريف عناصر المشكلة أو المهمة.**
- **يظهر تركيزاً شديداً على المهمة.**
- **يطرح الأفكار في المناقشات أو العمل التعاوني.**
- **يوفر حلولا متعددة للمشكلات.**
- **يسعى دائما للتكيف أو تحسين الأمور.**
- **لديه حس فكاهة قوي ومعرفة المواقف المناسبة لاستخدامه.**

- **الاستعداد الأكاديمي النوعي.**
- **التفكير والإنتاج الإبداعي.**
- **القيادة.**
- **القدرة الحركية.**

كما اثبتت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين سجلوا ارتفاعاً في جميع مهارات المجال العاطفي ، وعلى وجه الخصوص ، والقدرة على العمل والتعاون مع مجموعة متنوعة من الأفراد، لتقديم الخدمات للآخرين ، ولرعاية الآخرين و فهم و مساعدة الآخرين, وتظهر النتائج أيضاً أن الطلاب الموهوبين لديهم وعي عالي بالبيئة المحيطة بهم ولديهم حساسية تجاه تفاعلاتها.

وبناء على ذلك يتعين على القائمين على رعاية وتعليم للطلاب الموهوبين أن يكونوا على بينة من العلاقة بين المجالات العاطفية لدى الموهوبين والمهارات القيادية, ومن ثم تطوير مهاراتهم القيادية عن طريق ادخال العنصر العاطفي في برامج تنمية المهارات القيادية.

الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على آراء المشرفين التربويين و المشرفات التربويات حول تنمية المهارات القيادية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية, ومقترحاتهم لتفعيل التربية القيادية في مناهج المرحلة الإبتدائية,كما تمت الاستفادة من نتائج تطبيق المقابلة (أداة الدراسة الميدانية) في استحداث رؤية لتنمية المهارات القيادية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

أداة الدراسة الميدانية (المقابلة): تم استخدام المقابلة لتحقيق الأهداف السابقة , وتم تصميم المقابلة مشتملة على ستة أسئلة تدور حول ما يلي:

- **أهمية تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.**
- **أهم السلوكيات التي نحتاج لتغييرها أو تعزيزها من اجل إعداد أفضل لقادة المستقبل.**
- **مدى تضمين أسس التربية القيادية في مناهج المرحلة الإبتدائية.**

- **الاستراتيجيات الحديثة للتدريس التي تسهم في تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.**
- **مقترحات لأنشطة تساهم في تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.**

مجتمع الدراسة: المشرفين التربويين في مدينة الرياض وعددهم (603) مشرفين.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (30) مشرف تربوي بالمرحلة الإبتدائية, ويوضح الجدول التالي تخصصات المشرفين وأعدادهم بكل تخصص: جدول رقم (1) عينة الدراسة

التخصص	عدد المشرفين
تربية اسلامية	5
لغة انجليزية	4
تربية فنية	3
فيزياء	3
تاريخ	2
لغة عربية	7
رياضيات	6
المجموع	30

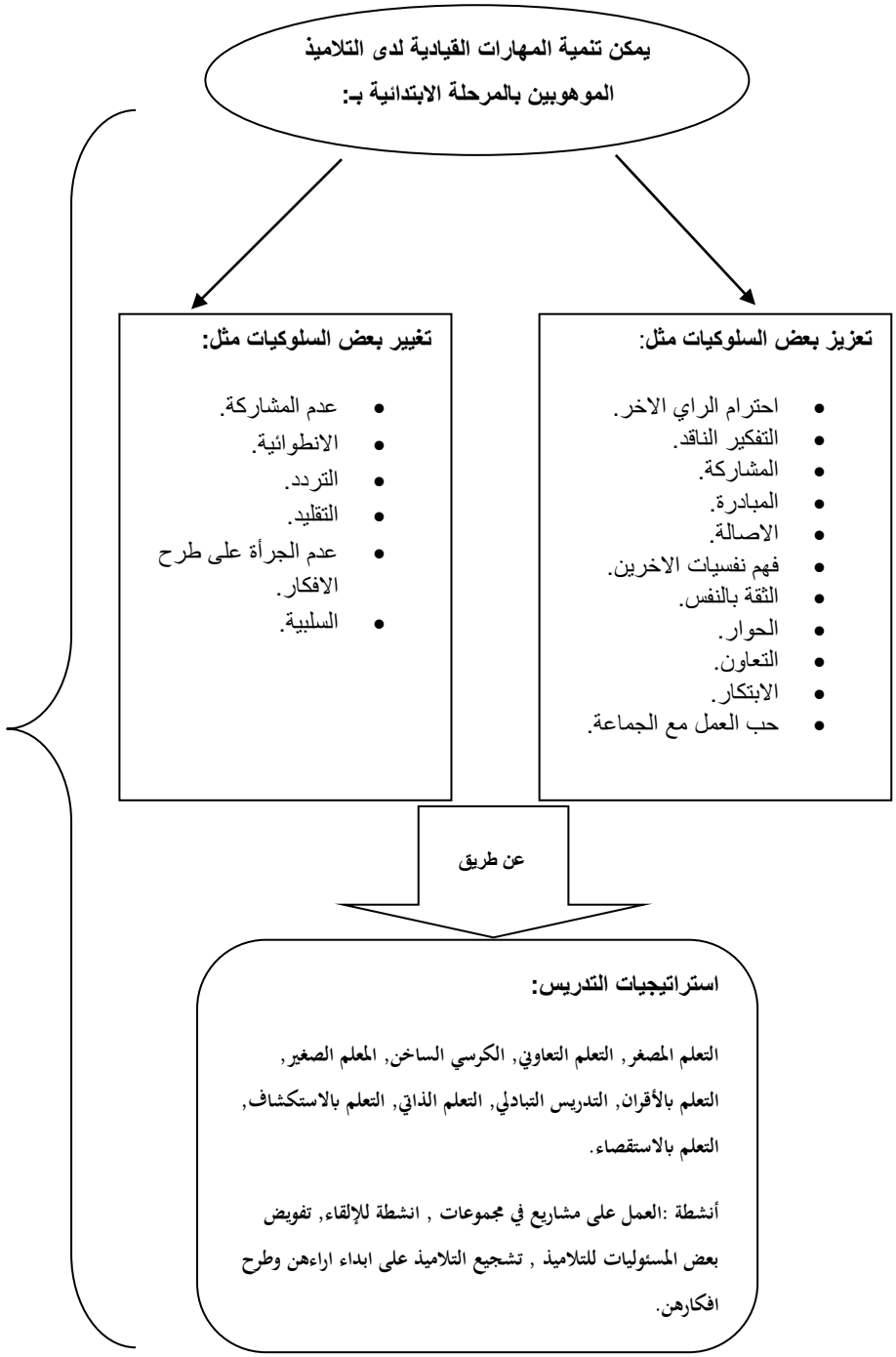
نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها:

المحور		موجز لنتائج المقابلة
رقم	موضوع المحور	
1	أهمية تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.	هناك اتفاق في أهمية تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية.
2	أهم السلوكيات التي نحتاج لتغييرها أو تعزيزها من اجل إعداد أفضل لقادة المستقبل	تعزيز احترام الرأي الآخر, وتقبل الأوامر والتوجيهات, والجدية في العمل, والمشاركة، تعزيز جانب المبادرة و طرح الافكار وفهم نفسياتهم , وتشجيع التفكير الإبداعي، تعزيز الثقة بالنفس واشاعة ثقافة الحوار وروح التعاون, والقدرة على العمل مع الجماعة تنمية التفكير الناقد وعدم السلبية, بالإضافة الى تنمية الابتكار ودعمه, وتغييرسلوكيات مثل عدم المشاركة, الانطوائية, التردد, التقليد, عدم الجرأة على طرح الافكار, السلبية.

3	مدى تضمين أسس التربية القيادية في مناهج المرحلة الإبتدائية	بعض المناهج مثل (لغتي) فيها جوانب لتنمية الشخصية القيادية كالتحدث والتواصل والنقد، في منهج العلوم في التجارب والواجبات جوانب تسهم في تنمية المهارات القيادية. في التربية الأسرية الكثير من جوانب تنمية الشخصية القيادية, حيث أنها حديثة ومطورة ويراعى فيها جوانب القيادة في بعض الدروس سواء العملية أو النظرية. وفي الرياضيات والعلوم بعض تمارين المنهج على التفكير الناقد, كما ان بعض التمارين يتطلب حلها في مجموعات.

4	استراتيجيات التدريس التي تساهم في تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية	استراتيجيات التعلم الحديثة اتفق جميع افراد عينة الدراسة على دعمها لتنمية المهارات القيادية ومنها استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم بالأقران والاستكشاف والتدريس التبادلي, التعلم المصغر, المعلم الصغير الكرسي الساخن, والتعلم الذاتي والاستقصاء وتبادل الادوار.
5	مقترحات لأنشطة تساهم في تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية	تصميم التلاميذ مسابقات وتنظيمها. الواجبات المنزلية متعددة الاختيارات, ليختار التلميذ ما يراه مناسبا له, والاهم ان يعطي تبرير لاختياره. أن يوكل المعلم بعض مسئوليات إدارة الصف إلى تلاميذه مما ينمي لديهم مهارات القيادة. مشروعات في مجموعات. صندوق للاقتراحات مخصص للتلاميذ في كل مدرسة. تنظيم مسابقات للإلقاء المؤثر وتنظيم دورات مصغرة لهذا الغرض.

الإجابة عن أسئلة الدراسة: تتضح الاجابة عن السؤال الاول والسؤال الثالث والسؤال الرابع من خلال الشكل التالي:



شكل5: كيفية تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية

كشفت الدراسة وجود اسس للتربية القيادية واشارات كثيرة دالة على حرص المناهج الجديدة على ذلك ومن اهم مظاهرها الاعتداد براي التلميذ وتخصيص جزء كبير جدا من منهج لغتي للتحدث والاستماع.

رؤية لتنمية المهارات القيادية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:

انطلاقاً من أهمية الانشطة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في تنمية المهارات, وبناءً على نتائج الدراسة, واستناداً إلى آراء المشرفين التربويين والمشرفات التربويات, تتمثل رؤية الباحثة في مجموعة من الأنشطة التي تساهم في تنمية الشخصية القيادية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية, وهذه الأنشطة مبنية على أساس مشاركة جميع التلاميذ, ليرسخ مفهوم القيادة وينمو لدى كل تلميذ.

الأنشطة:

1-نشاط قائد المسيرة: يقوم هذا النشاط على اختيار أحد التلاميذ ليكون قائد للطابور الصباحي, وفي الصباح التالي يقود الطابور تلميذ أخر..وهكذا , ليشهد كل صباح من صباحات العام الدراسي قائد جديد للطابور الصباحي.

خطوات التنفيذ:

1-يفتح المعلم مع تلاميذها موضوع القيادة كمحور للنقاش حتى يتوصل إلى موضوع النشاط "قيادة الطابور الصباحي".

2-يوزع التلاميذ في جدول وللمعلم حرية ترتيب أسماء التلاميذ,ويفضل ترتيبها أبجديا لتكون أسباب ومبررات الترتيب واضحة ومنطقية بالنسبة للتلاميذ,ويتكون الجدول من ثلاث خانات: في الخانة الأولى اسم قائد المسيرة ,وفي الخانة الثانية اليوم والتاريخ ,وفي الخانة الثالثة ما تم انجازه ,ويعلق الجدول في مكان واضح في غرفة الصف أو خارجها حول الباب.

3–قبل بدء تسلسل ادوار التلاميذ في قيادة الطابور, يقوم المعلم بقيادة الطابور مراعيا تطبيق مهارات الاتصال الجسدي من ابتسامة وطلاقة الوجه , والاتزان والهدوء حتى يتمثل أمام التلاميذ نموذج القيادة المرغوب.

4–يبدأ التلاميذ بلعب دور قيادة الطابور حسب تسلسل الأسماء في جدول قائد المسيرة.

5–عند الوصول للفصل يكتب التلميذ في خانة ما تم انجازه أي عبارة تعبر عن انجازه لهذا العمل مثل: قمت بقيادة الطابور بنجاح , أنا قائد مسيرة متميز,...الخ من العبارات التي يعبر بها التلميذ عن نفسه وتشكل تعزيزا ذاتيا له.

6–يسهم إبداع المعلم ومعرفته العميقة بتلاميذه في إثراء هذا النشاط بما يراه مناسب ومفيد.

كيف يسهم هذا النشاط في تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ؟

- **ينمي الثقة بالنفس بوقوف التلميذ أمام جموع تلاميذ المدرسة لتقود طابور صفها.**
- **ينمي مهارات التواصل الجسدي , حيث لا تعتمد القيادة في هذا النشاط على التواصل اللفظي بل تعتمد التلميذ في قيادة الطابور على التواصل مع زملاءه من خلال التعبيرات الجسدية .**
- **ينمي مهارة التعبير عن النفس.**

فوائد أخرى لهذا النشاط:

•تقليل نسبة الغياب بين التلاميذ, حيث يسود جو من الحماس لما سينجزه التلاميذ في صباح كل يوم دراسي.

•يمثل حلاً لمشكلة تأخر التلاميذ في الحضور للمدرسة , حيث يكون هناك رابط قوي بين التلاميذ والطابور الصباحي مما يدفعهم للحضور مبكراً.

•يطرد الملل ويضفي جوا من التجديد والحيوية والنشاط للطابور الصباحي .

نشاط قائد الصف: يقوم هذا النشاط على اختيار قائد للصف طريق الانتخاب من قبل زملاءه ويتم انتخاب قائد مختلف كل أسبوع بحيث يتسنى لجميع تلاميذ الصف تجريب دور القيادة, وتكون مهام القائد الاهتمام بالبيئة الصفية بالتعاون مع زملاءه من خلال قيامه بتوزيع الأدوار و المهام عليه والتنظيم والتنسيق...الخ , بالإضافة للمهمة الأساسية وهي (مشروع) صغير من اقتراح التلميذ.

خطوات التنفيذ:

1-يبدأ المعلم بإثارة حماس التلاميذ وتفاعلهم بفتح حوار معهم باستخدام استراتيجية العصف الذهني حول ما يمكن فعله لتحسين غرفة الصف أو البيئة المدرسية عامة,ويجب على المعلم في هذه الخطوة تقبل جميع الأفكار التي يطرحها التلاميذ ويقوم بتسجيلها على السبورة وينبغي عدم الاستعجال بالحكم على أي فكرة سواء بالحكم السلبي أو الايجابي,فذلك يحد من كمية الأفكار المطروحة ,فكلا الاتجاهين السلبي والايجابي محبط,فالحكم السلبي يحبط صاحبة الفكرة ويثير تخوف البقية من طرح أفكار مشابهة,أما الايجابي فسيحبط التلميذ التي لم يطرح فكرته بعد ويثير تخوفه من ان لا تحوز فكرته على إعجاب المعلم.

2-يجب أن يتأكد المعلم من أن كل تلميذ طرح على الأقل فكرة واحدة, ومن هنا يجب التنويه إلى أهمية تركيز المعلم على جميع التلاميذ وعدم الانحياز للتلاميذ الأكثر نشاطا,وهذا الانحياز غالبا ما يكون غير مقصود.

3-بعد جمع كمية كافية من الأفكار يعرض المعلم هذه الأفكار للتصويت واحدة تلو الأخرى ويمكن الاستعانة بلافتات صغيرة أو أوراق بلونين مثلا: (اخضر=أوافق), (احمر=لا أوافق) .

4-تؤخذ الأفكار الحائزة على اكبر نسبة تصويت بالموافقة وتوزع على تلاميذ الفصل كمشروعات صغيرة مثلا: (زراعة نباتات في فناء المدرسة,ابتكار تصميم وألوان جديدة لغرفة الصف,توعية وإرشاد في موضوع معين...الخ) , ثم يوضح المعلم انه لا يمكننا تنفيذ هذه المشروعات إلا بالتعاون والتكاتف كفريق عمل واحد , وكل فريق عمل يلزمه قائد, وان كل تلميذ سيستلم راية القيادة لتنفيذ المشروع الذي اقترحه.

5–بالنسبة لبقية الأفكار والتي لم تحز على نسب تصويت عالية يشيد بها المعلم ويخبر التلاميذ بأنه سيجري تنفيذها بعد انجاز المشروعات المرشحة, وذلك لتجنب إحباط التلاميذ , فهم في سن يكون فيه الإنسان قابل للإحباط بسهولة كما هو قابل للتشجيع.

6–يعطى كل قائد ملف انجاز للمشروع يسجل فيه رؤية ورسالة وأهداف المشروع , ويكون في الملف جدول متابعة لما تم انجازه من المشروع.

7–يوثق المعلم انجازات التلاميذ عن طريق الصور مثلا ويرفقها بملف الانجاز الخاص بالمشروع.

8–تعرض انجازات التلاميذ على بقية المجتمع المدرسي بأي وسيلة, الإذاعة كمثال.

9–يسهم إبداع المعلم ومعرفته العميقة بتلاميذه في إثراء هذا النشاط بما يراه مناسب ومفيد.

كيف ينمي هذا النشاط المهارات القيادية لدى التلاميذ؟

يمثل هذا النشاط تجسيد واقعي للقيادة , وخوض التلاميذ لهذه التجربة يهئ لهم الفرصة لاكتساب كافة المهارات القيادية , وصقل ما لديهم من هذه المهارات .

فوائد أخرى للنشاط:

- **يحقق للمعلم النجاح والفاعلية في إدارة وتنظيم صفه.**
- **يضيف جوا من النشاط والحيوية لبيئة الصف.**
- **ينمي لدى التلاميذ مفهوم خدمة المجتمع.**

- هذا النشاط أشبه بكاشف للمواهب, فخلال تنفيذ هذا النشاط تظهر المواهب المختلفة التي يتمتع بها التلاميذ والتي قد تكون بحاجة إلى التنمية المتخصصة, وهذا مما يوجب على المعلم ملاحظة التلاميذ أثناء تنفيذ المشروعات وتسجيل المهارات التي يتميز بها كل تلميذ وإحالة من يحتاج إلى إحالة لمراكز رعاية الموهوبين.

أسبوع القائد الأول :هذا النشاط عبارة عن تخصيص أسبوع لاستعراض شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم القيادية كأعظم نموذج قيادي يحتذي به التلاميذ.

طريقة التنفيذ: يستعرض المعلم مع التلاميذ شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم القيادية خلال أسبوع, وذلك بتوزيع كراسات صغيرة على التلاميذ يسجلون فيها ما يناقشونه مع المعلم حول شخصيته صلى الله عليه وسلم كقائد.

فمثلاً يذكر المعلم قصة معركة بدر ثم يستنتج منها التلاميذ أهم الصفات التي تحلى بها صلى الله عليه وسلم كقائد,وفي يوم آخر يذكر المعلم مواقفه صلى الله عليه وسلم مع الصغار ليستنتج التلاميذ الجوانب الأخرى لشخصية القائد من عطف ولين ومحبة,...وهكذا طيلة الأسبوع. ، وبنهاية أسبوع القائد الأول يكون لدى التلاميذ كتيب مرجعي عن الصفات والمهارات القيادية.

ويمكن تطبيق هذا النشاط بشخصيات قيادية أخرى, والتاريخ الإسلامي يزخر بالقادة العظماء.

أسوة بالمشروع الذي أطلقته وزارة التربية والتعليم (الطالب القائد) لتنمية القيادات الطلابية المبكرة , والذي يستهدف طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية (بنين) ويقوم به عدد من طلاب المدرسة بمهام قيادية وإدارية تحت إشراف إدارة المدرسة ويهدف البرنامج إلى تنمية روح التعاون بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة ، وترسيخ مفهوم النظام المدرسي ومفهوم القيادة لدى الطلاب وكذلك قيم الطاعة والانضباط والمسؤولية في نفوسهم ، وتأهيلهم لتولي مناصب قيادية مستقبلاً مما يؤدي إلى إشعار الطلاب بالمجهود الذي يبذله القائمون على التربية والتعليم ، ويستهدف البرنامج الطلاب الذين يملكون المقومات المبدئية للقيادة , ويتم ترشيح الطلاب عن طريق المعلمين ورائد النشاط والمرشد

الطلابي ، ويتم التنفيذ أولا بتصميم استمارة ترشيح للطلاب الذين يملكون مقومات القيادة وإقامة دورة تدريبية لتأهيل الطلاب المرشحين للأعمال القيادية وتحديد الأدوار القيادية الملائمة ومهام كل دور.

ترى الباحثة ضرورة تطبيق هذا البرنامج على المدارس الإبتدائية للبنين والبنات فهذه المرحلة أولى بتطبيق مثل هذه البرامج كونها تمثل هذه المرحلة الأساس لغيرها من المراحل ففيها تغرس المبادئ والقيم والاتجاهات التي تشكل سلوك الإنسان في المستقبل, وهي المرحلة التي تمهد للمراحل التالية لها.

وترى الباحثة انه من الأفضل التنويع في طريقة اختيار القائد, وإشراك التلاميذ في اختيار قائدهم عن طريق الانتخاب.

خاتمة:

توصلت الباحثة إلى أن هناك تطويراً كبيراً في المناهج وبخاصة المنهج التكاملي وحرص المطورين على تنمية شخصية التلاميذ وجعل التعليم يتحول إلى تعلم يقوم التلميذ فيه بالدور الأكبر ويصبح دور المعلم يتلخص في تهيئة البيئة التعلمية والتخطيط الجيد للدرس بحيث يتوفر للتلميذ الفرصة لتنمية مهاراته واكتساب العلوم والمعارف التي تهدف المقررات لإكسابها اياه, ومنها القيادة والتكامل في نمو الشخصية.

ولا شك ان هذا الدور يجعل للمعلمين والمعلمات مسؤولية كبرى بحيث يزيد الاهتمام بدراسة كل ما يساعد التلميذ على اكتساب التعليم وتسهيل واستبعاد ما يعيق ذلك.

والمسئولية الاكبر تقع على عاتق المسئولين عن التعليم و مدراء ومديرات المدارس بإعطاء المعلمين والمعلمات الحرية الكافية لإطلاق ابداعاتهم والحرص على النمو بهم مهنياً ليتمكنوا من ممارسة دورهم بفاعلية, وكل ذلك يصب في مصلحة المحور الرئيسي للعملية التعليمية التعلمية "التلميذ".

التوصيات: بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- ❖ تكثيف الانشطة التي تساهم في تنمية المهارات لتلاميذ المرحلة الإبتدائية بشكل عام والمهارات القيادية بشكل خاص.
- ❖ تفويض مهام تنظيم بعض الانشطة في المرحلة الإبتدائية الى التلاميذ انفسهم.
- ❖ توعية المعلمين والمعلمات بأهمية الاستراتيجيات الحديثة للتدريس وضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في تطبيقها.
- ❖ اقامة دورات ذات الجودة والنوعية العالية التي تساعد على تغيير توجهات المعلمين والمعلمات وتنمية مهاراتهم بما يتناسب مع المناهج المطورة التي بين ايديهم والتي ما يزال بعض المعلمين يتعامل معها كما يتعامل مع المناهج القديمة التي تتمحور حول المعلم.
- ❖ امداد ادلة المعلمين والمعلمات بنماذج اجرائية من استراتيجيات التدريس الحديثة وخططها الرامية الى تحويل محور العملية التعليمية الى التلميذ بدلا من المعلم.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية حول:

- ❖ تنمية مهارات التخطيط لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- ❖ دراسة مدى قدرة المعلمين على اكتشاف مهارات وقدرات تلاميذ المرحلة الإبتدائية للكشف عن الموهوبين (وفق نظرية جاردنر), والمحتاجين لرعاية خاصة في هذا المجال او ذاك.
- ❖ دور الأنشطة اللاصفية في تنمية الشخصية القيادية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

المراجع

- احمد زكي صالح:علم النفس التربوي,مكتبة النهضة المصرية,ط10, 1988م.
- أزهار عبد القادر حسن سندي:إسهام الأسرة في تنمية الشخصية القيادية لدى الطفل من منظور التربية الإسلامية,رسالة ماجستير غير منشورة,كلية التربية ,جامعة أم القرى,2012م.
- جمال الدين ابن منظور: لسان العرب ،بيروت ,دار إحياء التراث العربي ، ط2 : 1997م.

- جودت عزت عطوي:أساليب البحث العلمي مفاهيمه أدواته طرقه الإحصائية,عمان,دار الثقافة,2000م.
- حنان عطية الجهني:مقدمة في التربية الإبتدائية,الرياض:مكتبة الرشد,2013م.
- حنان محمد محمد درويش:تكوين قادة الشباب والرياضة في مصر"دراسة استشرافية",رسالة دكتوراه غير منشورة,كلية التربية,جامعة عين شمس,2003م.
- خالد سليمان العاصم:التعليم في المملكة العربية السعودية تاريخه وتطوره مراحله وانواعه برامجه ومستجداته,1413هـ,(د.ن).
- سالم سعيد القحطاني؛احمد سالم العمري؛معدي محمد المذهب؛بدران عبد الرحمن العمر:منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على spss,الرياض,2010م.
- سليمان عبدالرحمن الحقيل:سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أسسها أهدافها ووسائل تحقيقها اتجاهاتها نماذج من منجزاتها,1408هـ,(د.ن).
- سمير يونس صلاح؛سعد الرشيدي؛يوسف العنيزي؛عبد الرحيم سلامة:المناهج الدراسية,عمان,دار حنين,2007م.
- السيد محمد ابو هاشم , سيكولوجية المهارات, القاهرة,زهراء الشرق, 2004م.
- طارق عبد الحميد البدري:الاتجاهات الحديثة للادارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية,عمان,دار الثقافة,2008م
- طارق عبد الحميد البدري:الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية,عمان,دار الفكر للنشر والتوزيع,2001م.
- عبدالرحمن احمد هيجان: القيادة الإدارية النسائية مدخل سيكولوجي,الرياض,دار المؤيد,2004م.
- محمد احمد عبد العزيز الفوزان:الإدارة المدرسية والتعليمية وفاعلية السلوك القيادي,الرياض,دار عالم الكتب,2005م.
- محمد احمد الفوزان:مشكلات تربوية تواجه الناشئة والتعليم والمجتمع,الرياض,دار عالم الكتب,1999م.
- محمد حسن محمد حمادات : القيادة التربوية في القرن الجديد,عمان,دار الحامد,2006م.
- محمد عبدالسلام العجمي؛سعاد فهد الحارثي:المدرسة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية مفهومها وظائفها مشكلاتها,الرياض, مكتبة الرشد,1425هـ.
- محمد عبد السلام العجمي؛صلاح حسن خضر؛طرفة إبراهيم الحلوة؛آمنة ارشد بنجر:تربية الطفل في الإسلام,الرياض,مكتبة الرشد,2004م.

- وثيقة منهج التربية الأسرية بالمرحلتين للابتدائية والمتوسطة بالتعليم العام ،الرياض, وزارة التربية والعليم، إدارة المناهج 1425هـ.
- وثيقة اللغة العربية،الرياض, وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للمناهج، 1427هـ.
- وثيقة منهج التربية الأسرية، وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للمناهج، 1427هـ.

V, and again, it fools And then we have quizzes. Guess what? Why is it gonna make you wonder if you can't put back? They're thinking of my gosh. Hey, we're not with that guy. If uncle. coming a little chucky to go on my hand. The Mohenji. Oh, she examined. How can I fool them in anything? Because it looks like a team. I'm kidding. Well, I can't really make them out of queues.

WHAT IS THE NATURE OF CHILDREN"S LEADERSHIP اليكسس ا.سوفلر

IN: EARLY CHILDHOOD: EDUCATIONAL SETTINGS? A GROUNDED THEORY,رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية جامعة ولاية كولورادو,2011م.

1. Abu Yazid Abu Bakar,Noriah Mohd Ishak, Mohd Hakimie Zainal Abidin
Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 765 – 768
Issues and Ideas in Education, Volume 1, Number 2, September 2013 p212-213

أوراق علمية

فن إدارة الوقت

The art of time management

شروق سعد أبو ملحة

Shorouq Saad Abu Melha

ماجستير الإدارة والإشراف التربوي بكليات الشرق العربي للدراسات العليا – الرياض

Master of Educational Management and Supervision at the Arab East Colleges for Graduate Studies – Riyadh

shorogabumelha@hotmail.com

مقدمة

ترجع أصول علم إدارة الوقت إلى المدرسة العلمية في الإدارة ومؤسسها فردريك تايلور" "Taylorوالتي اعتبرت الحافز الاقتصادي هو الدافع الوحيد للإنتاج لذلك ربطت المدرسة الانتاج بالزمن.

بدأ التركيز على موضوع إدارة الوقت بالمفهوم الشامل والمتعارف عليه حالياً في أواخر الخمسينات من القرن العشرين , وكانت أول محاولة للكاتب James Mckay عام 1958م عندما وضع كتابه إدارة الوقت (The Management Time) وبعد هذه الفترة بالتحديد إزداد الاهتمام بشكل كبير وبدأت تظهر الكثير من الدراسات والبحوث والمقالات والكتب في إدارة الوقت .

تعريف إدارة الوقت : عرف العقيد (1422 هـ) : عملية الاستفادة من الوقت المتاح والمواهب الشخصية المتوفرة لدينا لتحقيق الأهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة وبين حاجات الجسد والروح والعقل مباديء إدارة الوقت

المباديء المتعلقة بالتخطيط

- **مبدأ تحليل الوقت**
- **مبدأ تخصيص الوقت حسب الأولوية**
- **مبدأ التخطيط اليومي**

تحديد الأهداف

- **ضرورة تحديد الأهداف كتابة وبأولويات في ضوء القدرات المتاحة لك**
- **تقسيم الأهداف رئيسية وفرعية وتقسيم الوقت فصلياً وشهرياً وأسبوعياً ويومياً في ضوئها .**
- **تحديد الوقت الذي يستغرقه كل عمل .**
- **تحديد أوقات محددة للراحة نظراً لأهميتها .**
- **وضع خطة أسبوعية ومعرفة ما المطلوب إنجازه في نهاية الأسبوع**

المباديء المتعلقة بالتخظيط

مبدأ تحليل الوقت : تحليل الوقت يعني التعرف على الأنشطة غير المنتجة التي تستنفذ الوقت والأنشطة التي تسبب ضياعا له ويمكن التخلص منها والسيطرة عليها ويمكن التحليل من الأمور التالية :

– التعرف على الأعمال التي لا حاجة للمدير بها وليس لها أية فائدة .

– ماهي المهام التي يقوم بها ويمكن تفويضها للآخرين .

– ماهي الأنشطة المضيعة للوقت ويستطيع السيطرة عليها .

المبادئ المتعلقة بالتخطيط

- مبدأ التخطيط اليومي : من الضروري القيام بالتخطيط اليومي بعد انتهاء عمل اليوم أو قبل ابتداء العمل في اليوم التالي، بحيث يتلاءم مع الأهداف القصيرة الأجل ومع المهمات، وذلك من اجل الاستفادة الفعالة من الوقت الشخصي.

إن التخطيط غير الملائم هو السبب الأساسي للإدارة السيئة للوقت. فالتخطيط الفعال سيقضي على مشكلة تضييع الوقت ، لذلك ينبغي أن تعد الخطط يومياً، وان تتألف من قائمة من الأعمال وجدول زمني لإنجازها

- مبدأ تخصيص الوقت حسب الأولوية : هو تخصيص الوقت حسب الأولوية. ونقوم بذلك بعد أن نكتب الأعمال المطلوب القيام بها في الخطة اليومية، وذلك حسب أولوياتها وتخصيص الوقت المتاح لإنجازها.

المبادئ المتعلقة بالتنظيم

- مبدأ التفويض
- مبدأ تقسيم النشاط
- مبدأ الاقلال من الأعمال الروتينية

المبادئ المتعلقة بالتنظيم

التفويض هو إعطاء أحد الموظفين جزء من العمل لتنفيذه .

و يجب أن يتم الفويض فيما يلي :–

- الأعمال الروتينية الصغيرة .
- العمل الذي يساعد على تنمية أعضاء الفريق .
- الأعمال التي تحتاج إلى عناية خبير ومتخصص .
- الأعمال التي قد تكون غير مؤهل لأدائها .
- الأفراد الذين يعتبرون تحت مسئوليتك المباشرة
- الأفراد الذين لديهم طاقات كامنة
- الأفراد الذين يعانون من ضعف في مجالات معينة

قبل التفويض يجب أن تكون المهمة محددة بوضوح في ذهنك وأن يتم ما يلي :-

- وصف المهمة للمفوض
- وضع الأهداف
- تحديد معايير الأداء
- السماح بطرح الاستفسارات
- إعطاء بعض الأمثلة المفيدة
- توفير كل الموارد الضرورية
- منح السلطة اللازمة
- مبدأ تقسيم العمل

- كل الأعمال المتشابهة بطبيعتها والتي تتطلب بيئة وموارد مماثلة لإنجازها ينبغي أن تجمع معا في أقسام من خطة العمل اليومية.

مبدأ التخلي عن الأعمال الروتينية

إن تنظيم العمل والعاملين بحيث نقلل من كمية العمل الروتيني سيؤدي إلى استخدام اكثر فعالية للوقت ، ولن يستطيع أي مدير أن يخلص نفسه من الأعمال الروتينية تماما، لكن ينبغي محاولة التخلي عنها .

المباديء المتعلقة بالرقابة

- مبدأ تنفيذ الخطة اليومية والمتابعة اليومية
- مبدأ إعادة تحليل الوقت

الرقابة : هي مقارنة ما سبق تخطيطه بما تم تنفيذه وإنجازه بهدف تحديد الإنحرافات والاستفادة من الإيجابيات وتجنب السلبيات ووضع مقترحات لعلاجها

صفات الرقابة الفعالية : فورية ، دورية ، اقتصادية ، إصلاحية ، ومرنة .

إن تنفيذ الخطة أمر ضروري لوظيفة الرقابة ، إذ لايمكن إنجار هذه الوظيفة إلا إذا كانت هناك خطة أو معيار تتم مقارنة النتايج المتوقعة به ، فمتابعة تعديل الخطة والجدول والآداء بما يتلاءم مع الأهداف والظروف المحيطة هي الرقابة بذاتها .

مبدأ إعادة تحليل الوقت :وجد أن صعوبات تنفيذ الخطة اليومية تجعل معظم المديرين يعودون لممارساتهم القديمة. ولتفادي هذا ينبغي تكرار تحليل الوقت مرة كل ستة أشهر على الأقل

مضيعات الوقت

في التخطيط	في التنظيم	في الرقابة
عدم وجود أهداف	تعدد الرؤساء	المقاطعات الهاتفية
محاولة القيام بأمور كثيرة في وقت واحد	الأعمال الورقية والروتين	الزائرون المفاجئون
عدم وجود أولويات أو تغييرها	الافتقار إلى التفويض	عدم القدرة على قول لا

التعامل مع مضيعات الوقت

- **تحديد الأهداف من خلال التخطيط وجدولة الأعمال.**
- **ترتيب الأولويات**
- **ترتيب المكتب وتنظيمه**
- **التحكم في المقاطعات**
- **القدرة على قول لا (الرفض)**

ماهو التسويف ؟ التسويف هو عدم إنجاز نشاط أو واجب او مهمة معينة في وقتها

نصائح للتغلب على مشكلة التسويف

- **ضعِ وقتاً للانتهاء من كل مهمة .**
- **خذِ على نفسك عهداً .**
- **تعرفِ جيداَ على مهامك .**
- **ابدأ في العمل الآن .**
- **فتت المهام الصعبة والكبيرة .**

- لاتخف من الخطأ .
- كافئ نفسك

الوصايا العشر في التعامل مع الوقت

- احتفظ بدفتر تخطيط مواعيد معك دائماً .
- اجعل أهدافك دائماً شهرية .
- اصنع الأهداف طبقاً لرغباتك .
- اجعل تقييمكِ للنتائج شهرياً .
- خطط للأنشطة المرتبطة مباشرة بالأهداف يومياً .
- تقييم الوقت جزء من أنشطتك.
- اجعل استخدامكِ للساعة مقتصداً .
- ابدأ من الآن في إدراك قيمة كل دقيقة تمر عليكِ .
- ابدأ في استغلال الوقت كقيمة .
- أنت لاتملك من الوقت إلا الحاضر

ورشة عمل

ورشة عمل بعنوان " الجودة في التعليم العالي "

Workshop entitled "Quality in Higher Education"

باحثات ماجستير بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض

Master's Researchers at the Arab East College for Graduate Studies in Riyadh

مقدمة

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها ، وإن اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري.

وتتضح فكرة اهتمام المؤسسات التعليمية بمفهوم المخرجات المستهدفة التي تسعى إلى تحقيقها من خلال سعيها لإرضاء حاجات ومتطلبات سوق العمل، وإذا كانت المؤسسات التعليمية لم تحقق المستوى المستهدف من ضمان الجودة في مخرجاتها، فتقوم بقياس ومقارنة مخرجاتها الفعلية الى المخرجات الطموحة (المستهدفة) التي تضمن الحد الأدنى من معايير الجودة، مما يتطلب النظر إلى المخرجات المستهدفة باعتبارها أحد أهم مدخلات النظام التعليمي الحديث

وإدارة الجودة الشاملة تمثل شكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكل من العاملين والإدارة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر وذلك من خلال فرق العمل وهذا يتضمن المقومات الأساسية الثلاثة لإدارة الجودة الناجحة فى أى منظمة،وهى:الإدارة التشاركية ، التحسين المستمر للعمليات فرق العمل.

وعليه ظهرت المعايير والنماذج العالمية للجودة الشاملة، مثل: معايير بالدريج فى أمريكا **Baldrige Criteria**، وجائزة ديمنج فى اليابان **Deming Awards**، وظهرت مراكز التميز والجودة،ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي والمهني **Accreditation**، والمواصفات الدولية للجودة الشاملة ISO بتقسيماتها المختلفة، وأنظمة الرقابة على الجودة الشاملة،وظهر الكثير من النماذج التطبيقية للجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم قبل الجامعي والعالي فى الكثير من الدول .

وقد ظلت نظم التعليم العالى فترة طويلة من الزمن تعتمد على الكفاية الكمية لمخرجاتها ، دونما اهتمام كبير بالكفاية النوعية ، مما أغرق سوق العمل بأعداد كبيرة من مخرجات غير مؤهلة لتغطية متطلبات سوق العمل ، هذا فى ذات الوقت الذى حدث فيه اختلال فى ميزان العرض والطلب على العمالة .

إن هذه الإشكالية مدعاة إلى أهمية دراسة الجودة فى التعليم العالى ، خاصة الإدارة العليا ، والبحث عن أسس بناءها فى إدارة التعليم العالى , وهذا محور اهتمام الورشة الحالية .

محاور الورشة : تتكون ورشة العمل من محاورين وهي:

المحور الأول: الأسس التي يجب أن تتوفر للجودة في التعليم العالي .

المحور الثاني: تجويد العنصر البشري في منظومة التعليم العالي .

أسس ومرتكزات ورشة العمل

يتم تقسيم المتدربين إلى أربعة مجموعات عمل تعاونية صغيرة، ويكون لكل مجموعة ميسر (لتيسير العمل بين المجموعة والبناء على خبراتهم) ومسجل (كاتب للمجموعة) وميقاتي (مسئول عن الزمن) وعارض (يعرض منتج المجموعة).

يجب استخدام استراتيجيات تدريبية متنوعة منها : العصف الذهني – المناقشة – العمل في مجموعات تعاونية.

التكامل بين موضوعات الموديول وإعطاء الأمثلة ما أمكن من الواقع.

التركيز على نقل أثر ورشة العمل إلى الميدان.

العمل على إيجاد جو من الثقة بالنفس .

عدم التحيز للأفكار الخاصة أثناء تيسير الورشةحتى لا تفقد المصداقية.

لغة الجسم إيجابية وتعبر عن الاهتمام.

أن يكون الصوت قوياً وواضحاً مع مراعاة التنوع في نبرات الصوت.

استخدام تعبيرات تشجع على المشاركة.

الإنصات لما يقوله المشاركون لكي تفهم بعمق.

طرح الأفكار الجديدة من خلال الأسئلة لزيادة التوضيح.

الحرص على عدم الخروج عن الموضوع الرئيسي وهو موضوعات البرنامج.

أهداف ورشة العمل : الهدف العام : التعرف على الجودة في التعليم العالي

الأهداف الفرعية

1-تحديد الأسس التي يجب أن تتوفر للجوده في التعليم العالي.

2-التعرف على تجويد العنصر البشري في منظومة التعليم العالي.

3–امتلاك مهارات المناقشة والحوار.

4–اكتساب القدرة على العمل في فريق .

فعاليات ورشة العمل : الخطوات الإجرائية لورشة العمل

الخطوة الأولى ، و تتضمن : كلمة ترحيبية تضمنت التعريف بماهية ورشة العمل وأهدافها وكيفية إدار تها بطريقة علمية وصولاً للغرض المنشود من الورشة.

2–تقسيم مجموعات العمل.

الخطوة الثانية ،وتضمنت : إجراء التقويم القبلي من خلال الاستبانات القبلية بغرض الوقوف على المعرفة السابقة للطالبات المشاركات في ورشة العمل حول الموضوع محل النقاش ، وقد أسفرت نتائج الاختبار القبلي إلى التالي :

- قلة المشاركة في دورات عن مواضيع متعلقة بورشة العمل الحالية.
- ضعف العمل في مجال التدريب.
- ارتباط محتوى ورشة العمل بمجال الجودة بشكل مباشر.
- تفضيل التعلم والتدريب عن طريق استراتيجية التعلم التعاوني يليها طريقة الحوار والمناقشة ثم العصف الذهني
- ضعف الدراية بمشكلات الجودة في التعليم العالي.

الخطوة الثالثة : أفكار المتدربين حول موضوع ورشة العمل :

- معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

- تحديات الجودة في التعليم العالي
- مبررات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
- مبادئ إدارة الجودة الشاملة
- الخطوة الرابعة ،وتضمنت مناقشة محاور ورشة العمل على النحو التالي :

المحور الأول : الأسس التي يجب أن تتوفر للجوده في التعليم العالي

الاستراتيجية المتبعة : الحوار والمناقشة

اسم المجموعة : المتميزات

الأفكار المطروحة :

1–الاهتمام بالطالب من بداية مراحله التعليمية الأولى وذلك بان تكون المدخلات متناسبة مع تطورات العصر ومتطلبات الحياة حتى تصبح المخرجات ذات جودة عالية

2–الوقاية من الاخطاء ومنع وقوعها في عمل المؤسسات .

3–التحسين المستمر وعدم التوقف عند مستوى معين بل تتبنى فلسفة الجودة الشاملة تقتضي عملية التحسين المستمر

4–القيادة : وذلك من خلال وضع أهداف المنظمةوتوجية أعضائها بشكل سليم

5– اندماج الأفراد : إن أساس المنظمة هم العاملون على اختلاف مستواهم التوظيفي.

6– منهج المنظمة في الإدارة : ادراك وفهم العلاقات الداخلية بين العمليات على أساس منهج النظم يساهم في كفاءة وفاعلية تحقيق الأهداف.

التعقيب والمداخلات	المعقب
هل يحدث تطوير للكادر الاكاديمي فجاة؟	متحدثة
لابد من ان يكون التطوير مرتب له ومنسق له ويكون هناك خطط للتطوير وللاهداف الاساسيه للمنشئه وللرؤية الموجودة للمؤسسة	
أوضحت للطالبات الفرق بين الاسس والاهداف وذكرت ان الاسس بمعنى لو لم تتوفر لا تستطيعين تحقيق الجودة	القائدة

الاستراتيجية المتبعة : الحوار والمناقشة

اسم المجموعة : القمة

الأفكار المطروحة :

1\ أن تكون رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها واضحة .

2\ البرامج التربوية وفاعليتها .

3\ تطوير أساليب وبيئة العمل الأكاديمي .

التعقيب والمداخلات	المعقب
هل يحدث التطوير الأكاديمي فجاءه	متحدثة
أن رأس المال من المتطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي	قائدة

الاستراتيجية المتبعة : الحوار والمناقشة

اسم المجموعة : الطموحات

الأفكار المطروحة :

- التأكيد على التكامل بين مخرجات المؤسسة ومتطلبات التنمية الشاملة
- الوعي بثقافة الجودة
- التنويع في البرامج والتخصصات العلمية استجابة لمطالب فئة المجتمع

التعقيب والمداخلات	المعقب
مخرجات المؤسسة في التعليم العالي	متحدثة 1
ثقافة الجودة في التعليم العالي	متحدثة 2
متطلبات المجتمع الخارجية	متحدثة 3
كيفية استخدام الحوافز لتطبيق الجودة في التعليم	متحدثة 4

الاستراتيجية المتبعة : الحوار والمناقشة

اسم المجموعة : المبدعات

الأفكار المطروحة :

1-توفير المباني والموارد البشرية والمادية

2-توفير خطة العمل للسنوات القادمة وتجويدها

3-مدى فعالية نظام المراجعة الداخلية

التعقيب والمداخلات	المعقب

المراجع يكون صنفان مراجع داخلية ومراجع خارجية ويكون على علم بمعايير الجوده	
مواصفات المراجع امتلاكه للخبره والادراك بمعايير الجوده ويبحث فيها	
الوقايه من الاخطاء لاتنفع الا مع السلع والمنتجات العينيه	متحدثة 1
التفاعل بين المستفيدين من اجل اكتساب ثقه المجتمع في البرامج التعليميه	متحدثة 2

المحور الثاني :تجويد العنصر البشري في منظومة التعليم العالي

التعقيب والمداخلات
هل يعتبر الابتعاث عنصر من عناصر التجويد في التعليم؟

- الخطوة الخامسة : توصيات ورشة العمل :
- التزام جميع مؤسسات التعليم العالي الخاصة بتطبيق تعليمات ومعايير ضمان إدارة الجودة.

الاستراتيجية المتبعة : الحوار والمناقشة

اسم المجموعة : القمة

- الأفكار المطروحة :
- إقناعهم بفكرة التجويد وأهميتها وتحديد الاحتياجات التدريبية وإخضاعهم لتدريب وفق احتياجاتهم
- إدارة الجامعة والطلاب وموظفين الإدارات المساندة

- المؤسسات الخاصة المؤجرة تمنح فرصة لمدة سنتين لتصحيح أوضاعها.
- نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة عبر زيارة الهيئة الدورية لهذه المؤسسات، وعقد دورات تدريبية للكوادر التدريسية و الإدارية فيها.
- إنشاء وحدة للجودة في كل مؤسسة على أن تقوم بمهامها على أكمل وجه.
- تفعيل البرامج المعتمدة الغير فاعلة في كل مؤسسة
- وضع خطة استراتيجية تطويرية لكل مؤسسة.
- التزام كل مؤسسة بأعداد قبول الطلبة حسب شهادات الاعتماد الخاصة الممنوحة لكل برنامج.
- البحث عن مصادر للدعم المادي لهذه المؤسسات.
- ضرورة العمل باللوائح والأنظمة الإدارية وضرورة تواجدها لدى كل المعنيين وتنفيذها.
- توطيد العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي

الخطوة السادسة : وتضمنت :

إجراء التقويم البعدي من خلال الاستبانات البعدية بغرض قياس أثر ورشة العمل على المتدربات والتأكد من إحداث التغير المرغوب في السلوك والوقوف على المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة والقيمة المضافة من ورشة العمل ، وقد أسفرت نتائج الاختبار البعدي إلى التالي :

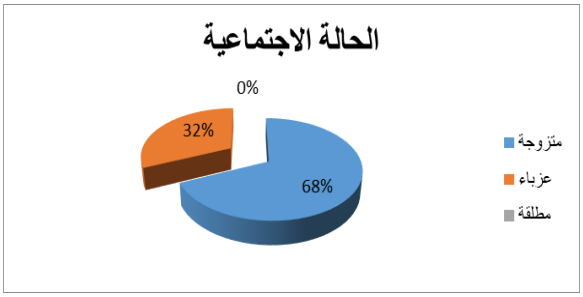
- تعتبر طريقة المناقشة والعرض من خلال الداتا شو من أفضل الوسائل التعليمية التي ساهمت في تحقيق اهداف ورشة العمل .
- اتفقت المشاركات في ورشة العمل على أن الورشة حققت الأهداف المرجوة منها.

- اتفقت المشاركات في ورشة العمل على مناسبة موضوع ورشة العمل لاهتماماتهم.
- اتفقت المشاركات في ورشة العمل على مناسبة الزمن مع المحتوى المقدم.
- اتفقت المشاركات في ورشة العمل على تحقيقهن درجة استفادة ممتازة من موضوع الورشة وقد تمثلت أوجه الاستفادة في التالي :
  - طريقة عمل ورش العمل.
  - تبادل الخبرات.
  - نقاش المشكلات الأدارية.
  - إدارة الوقت.

الملاحق تحليل الاستبيان القبلي

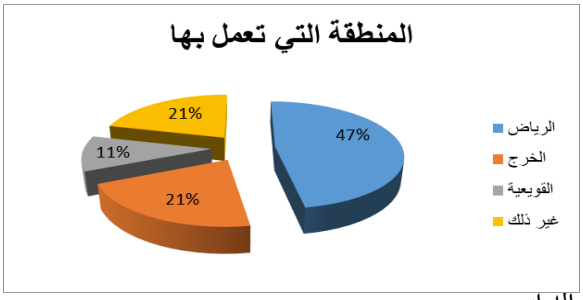
السؤال الأول: الحالة الاجتماعية

متزوجة	عزباء	مطلقة
13	6	0



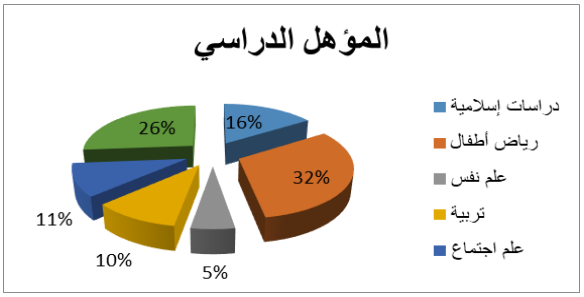
السؤال الثاني:المنطقة التي تعمل بها:

الرياض	الخرج	القويعية	غير ذلك
9	4	2	4



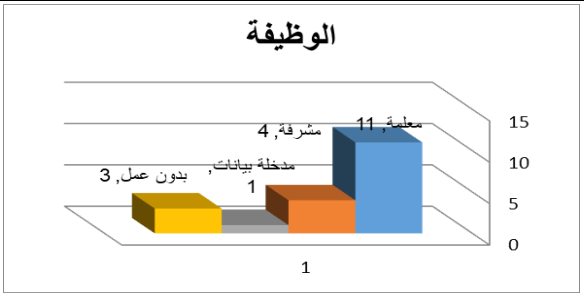
السؤال الثالث: المؤهل الدراسي

دراسات إسلامية	رياض أطفال	علم نفس	تربية	علم اجتماع	أخرى
3	6	1	2	2	5



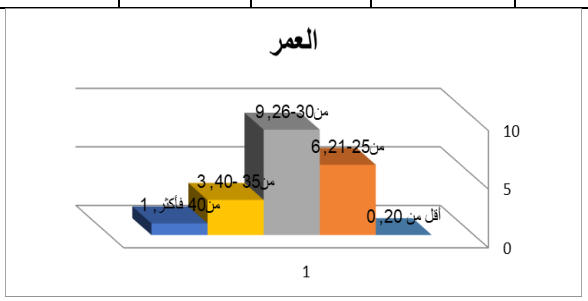
السؤال الرابع: الوظيفة

معلمة	مشرفة	مدخلة بيانات	بدون عمل
11	**4**	**1**	**3**



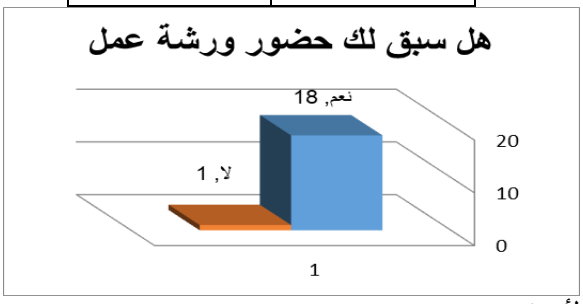
السؤال الخامس:العمر

أقل من 20	من21-25	من26- 30	من35 - 40	من40 فأكثر
0	6	9	3	1



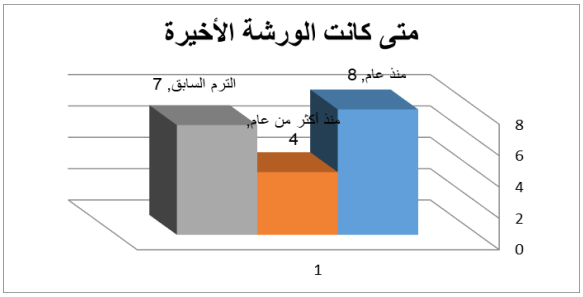
السؤال السادس:هل سبق لك حضور ورشة عمل

نعم	لا
18	1



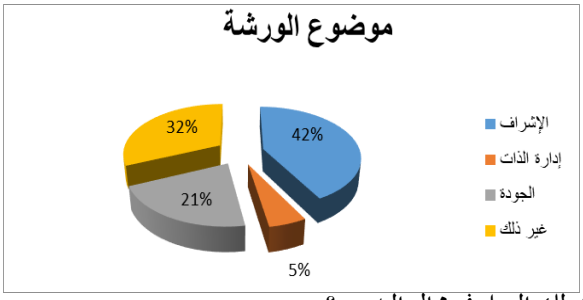
أ– متى كانت الورشة الأخيرة:

منذ عام	منذ أكثر من عام	الترم السابق
8	4	7



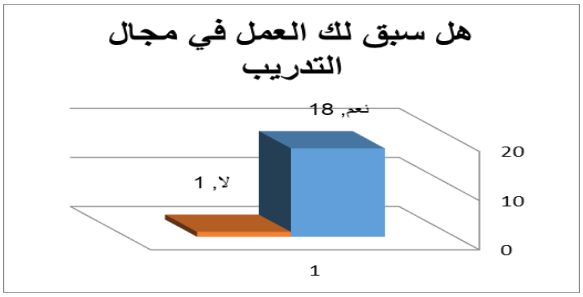
ب– موضوع الورشة:

الإشراف	إدارة الذات	الجودة	غير ذلك
8	1	4	6



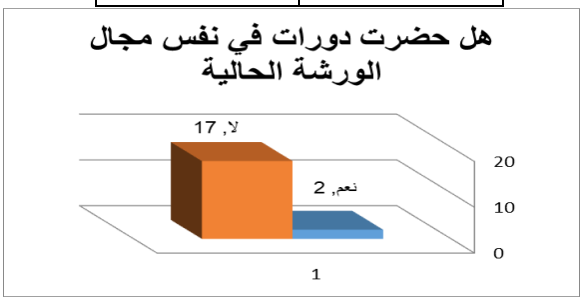
السؤال السابع:هل سبق لك العمل في مجال التدريب؟

نعم	لا
18	1



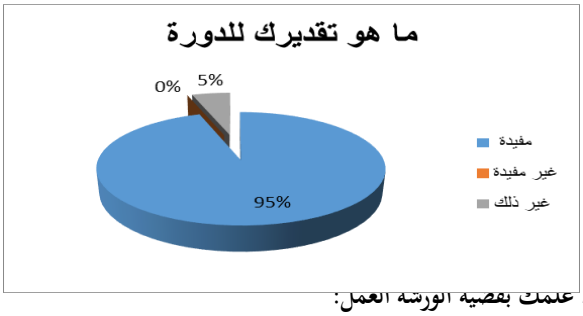
السؤال الثامن: هل حضرت دورات في نفس مجال الورشة الحالية:

نعم	لا
2	17



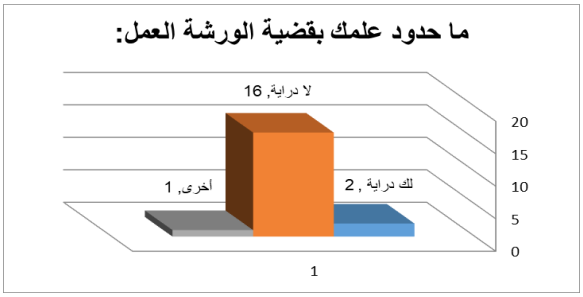
السؤال التاسع:ما هو تقديرك للورشة؟

مفيدة	غير مفيدة	غير ذلك
18	0	1



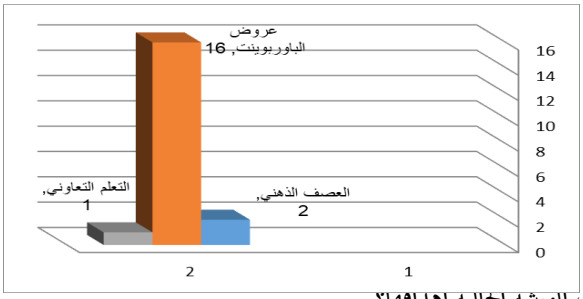
السؤال العاشر: ما حدود علمك بقضية الورشة العمل:

لك دراية	لا دراية	أخرى
2	16	1



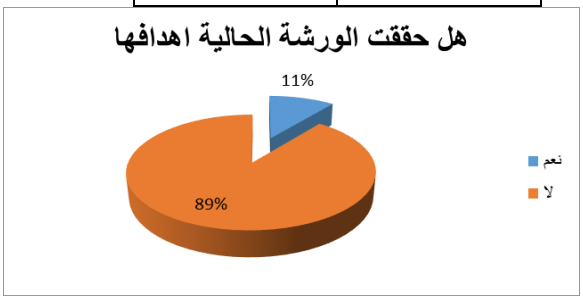
تحليل الاستبان : ماهي الوسائل التعليمية المحببة لديك:

العصف الذهني	عروض الباوربوينت	التعلم التعاوني
2	16	1



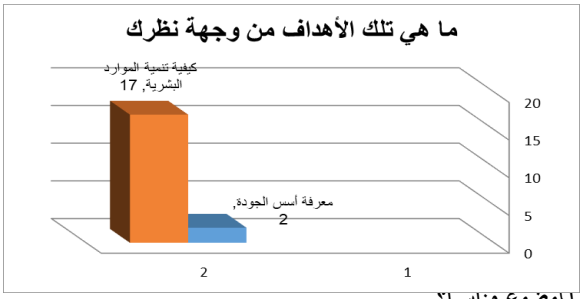
السؤال الثاني: هل حققت الورشة الحالية اهدافها؟

لا	نعم
17	2



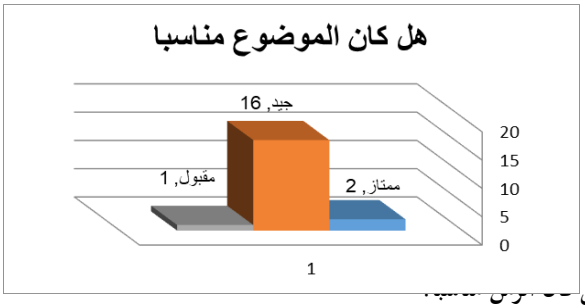
السؤال الثالث: ما هي تلك الأهداف من وجهة نظرك؟

كيفية تنمية الموارد البشرية	معرفة أسس الجودة
17	2



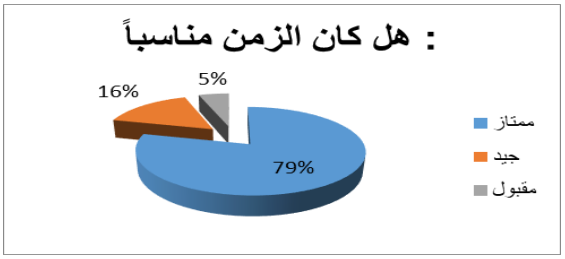
السؤال الرابع: هل كان الموضوع مناسبا؟

مقبول	جيد	ممتاز
1	16	2



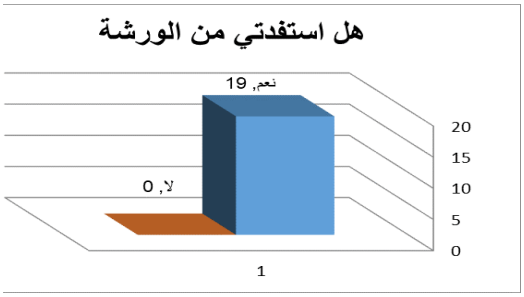
السؤال الخامس :هل

ممتاز	جيد	مقبول
15	3	1



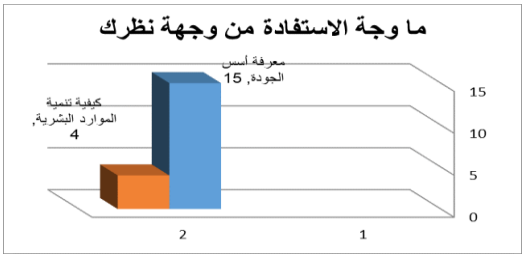
السؤال السادس: هل استفدتي من الورشة؟

نعم	لا
19	0



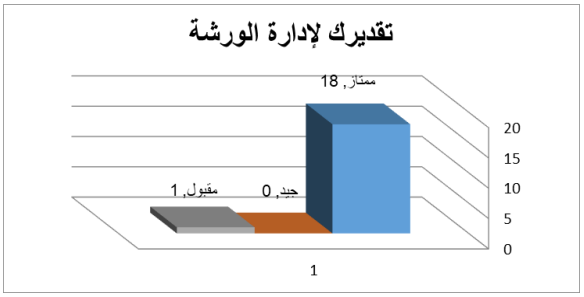
السؤال الثامن:ما وجة الاستفادة من وجهة نظرك؟

معرفة أسس الجودة	كيفية تنمية الموارد البشرية
15	4



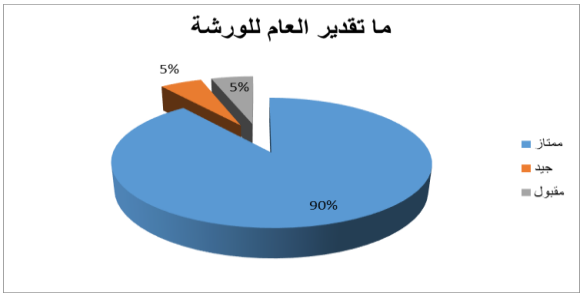
السؤال التاسع: ما تقديرك لإدارة الورشة؟

ممتاز	جيد	مقبول
18	0	1



السؤال العاشر: ما تقدير العام للورشة؟

ممتاز	جيد	مقبول
17	1	1



مقـال

تطبيقات 6σ 6 سيجما في التعليم العالي

6 6σ Sigma applications in higher education

مريم الشمراني – ساره الشهري – حصه الفوزان – ربى الحقباني – ضحى الفايز

Maryam Alshamrani - Sarah Al-Shehri Hessa Al-Fawzan - Ruba Al-Haqbani Duha Al-Fayez

باحثات ماجستير بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض

Master's Researchers at the Arab East College for Graduate Studies in Riyadh

مراحل تطور الجودةS : Sigma 6 سيجما

نشأة سيجما 6

إن الإنسان بطبعه يبحث عن الكمال و يحاول تجنب الأخطاء ويعمل على إصلاح العيوب ،وكذا المنشآت تبحث عن الكمال و تحاول تجنب الأخطاء وتعمل على إصلاح العيوب التي تظهر في أنشطتها لذلك قد يلاحظ الباحث أن الكثير من أفكار سيجما6 ليست جديدة وإنما الجديد هو قدرة سيجما6 على تجميع كل الأفكار داخل عملية إدارية متماسكة ومترابطة .

إن سيجما 6 لم تنشأ في يوم وليلة وإنما هي امتداد لتطور علم الإدارة وممارساته في الغرب وفي اليابان منذ السبعينات والثمانينات حيث ظهرت الجودة الشاملة التي أدت إلى تطور الأدوات العلمية والإحصائية في سبيل الكشف عن المشكلات والعمل على إزالتها بهدف تحسين الأداء .

وكانت شركة موتورولا من أوائل الشركات التي وضعت منهجية أسلوب سيجما 6 واستخدمته عام 1979، وحقق لها هذا الأسلوب توفيرا بلغ 2.2 بليون دولار خلال أربع سنوات

تعريف سيجما 6 : سيجما هو الحرف الثامن عشر في الأبجدية الإغريقية ورمزه(σ) ، وقد استخدم الإحصائيون هذا الرمز للدلالة على الانحراف المعياري

والانحراف المعياري طريقة إحصائية ومؤشر لوصف الانحراف أو التباين أو التشتت أو عدم التناسق في عملية معينة بالنسبة للأهداف المنشودة

سيجما ستة هي عملية أو إستراتيجية تمكن المنشآت من التحسن بصورة كبيرة فيما يخص عملياتها الأساسية وهيكلها من خلال تصميم ومراقبة أنشطة الأعمال اليومية بحيث يتم تقليل الفاقد واستهلاك المصادر (الوقت – الطاقات الذهنية – الطاقات المادية) وفي نفس الوقت تلبية احتياجات العميل وتحقيق القناعة لديه ، ويدل مبدأ سيجما6 على أن المنشأة تقدم خدمات أو سلعا خالية من العيوب تقريبا لأن نسبة العيوب في سيجما 6 3.4 عيب لكل مليون فرصة، أي أن نسبة كفاءة وفاعلية العمليات 99.99966. %

–خلاصة الأمر أن فكرة سيجما6 تكمن في أنه إذا كانت المنشأة قادرة على قياس عدد العيوب الموجودة في عملية ما فإنها تستطيع بطريقة علمية أن تزيل تلك العيوب وتقترب من نقطة خلو من العيوب.

أسلوب الجودة 6 سيجما : برنامج يهدف إلى تقليل أو إلغاء المعيب من المنتجات والعمليات سواء كانت هذه العمليات عمليات صناعية يكون فيها المنتج سلعة أو عمليات خدمية يكون فيها المنتج خدمة

مبدأ إداري يؤدي إلى زيادة الربحية والحصة السوقية وزيادة رضاء العميل من خلال تطبيق الأدوات الإحصائية التي تؤدي إلى تحسين الجودة إلى مستوى عالي جداً.

إستراتيجية تعتمد على منهجية بنائية تضم عدد من الأدوات الإحصائية المتقدمة والخرائط التوضيحية يتم توظيفها بشكل متكامل لتحسين مستوى جودة العمليات والمنتجات بواسطة فرق مدربة تدريب خاص على هذا الأسلوب.

6سيجما عبارة عن طريقة حديثة للمنشأة تعمل على قياس التشتت الإحصائي وتحدد أجزاء العملية التي تحتاج إلى تحسين عن طريق :

- قياس المدخلات والفعالية والمخرجات
- ربط ذلك مع متطلبات العميل
- تحديد أماكن التحسين
- إعادة المقارنة المرجعية

العناصر الأساسية لتطبيق 6سيجما

- الأهداف الإستراتيجية ومقاييس الجودة
- المنهجية البنائيةDMAIC
- البنية التحتية لطريقة 6سيجما

منهجية تطبيق 6سيجما : التعريف – القياس – التحليل – التحسين – المراقبة

الخطوة الأولى : تعريف المشكلة Define

الأنشطة الخاصة بتعريف المشكلة:

- تحديد المشروع المختار للتحسين وقائد فريق التحسين والمستفيد من المشروع.

- تحديد متطلبات العملاء والأنشطة الأساسية المطلوبة للجودة.
- تعريف المشكلة والأهداف و الفوائد.
- تعريف من هو المسئول عن المحاسبة وتحليل الموارد.
- رسم مخطط العمليات.
- تجهيز خطة المشروع.

الخطوة الثانية : القياس (**Measure**) : عملية القياس: هو تجميع لمعلومات عن العملية الحالية وقياسها مقارنة مع متطلبات العميل للتأكد من أن القياسات دقيقة و بصورة كمية

الخطوة الثانية : القياس (**Measure**)

انشطة عميلة القياس:

- تحديد المخرجات والمدخلات المؤثرة
- تحديد تعريفات العملية
- تحديد معايير قياسية للأداء

تطوير طرق جمع المعلومات ووضع خطة جمع العينات

التأكد من أن القياسات قابلة للتطبيق

تحليل طرق القياسات

تحديد مقدرة العمليات والخط الاساسي لها

الخطوة الثالثة : التحليل Analyze

التحليل: هي عملية تحليل المعلومات المجمعة للتأكد من أن المشروع قابل للتطبيق ولتحديد الأسباب الجذرية للعيوب

ولقياس التأثير على العملية

الأنشطة المتعلقة بعملية التحليل

المرجعية القياسية للعملية أو المنتج

استخدام المعلومات المجمعة لإيجاد العلاقة للمسببات المختلفة

تحليل مخطط العمليات

تحديد المسببات الجذرية باستخدام المعلومات المجمعة

الخطوة الرابعة : التحسين Improve

التحسين : هو تغير للعملية لتقليل مستوى التشتت و العيوب – منهجية تصميم التجارب.

الأنشطة المتعلقة بعملية التحسين:

تحديد الحلول و بدائلها

تحديد المخاطر والفوائد للحلول وبدائلها

اختبار مدى صلاحية الحل المختار

تحديد فعالية الحل باستخدام المعلومات المجمعة

الخطوة الخامسة : المراقبة Control

المراقبة تعنى مراقبة مصفوفة المخرجات باستخدام خرائط المراقبة للمتغيرات والثوابت أو أدوات القياس الأخرى

الأنشطة المتعلقة بعملية المراقبة:

تحديد الأنشطة المحتاجة للمراقبة (القياس – التصميم – ...الخ)

تطبيق وتحديد صلاحية أنشطة المراقبة

وضع خطة الانتقال

إغلاق المشروع وإعلان النتائج

مبادئ الجودة لدى أوليا و آسبنوول

اقترح كل من أوليا وآسبنوول (Owlia & Aspinwall, 1996)ستة أبعاد رئيسة لجودة الخدمات التعليمية، والبعض يرى هذه الأبعاد مبادئ أساسية لنظم الجودة وهي:

1. الإمكانات المادية :Tangiblesتوفر المعدات والتسهيلات اللازمة بصورة كافية، المعدات والتسهيلات الحديثة، وسهولة الوصول، والبيئة الجذابة، والخدمات المساندة.

الجدارة :Competenceوجود كادر أكاديمي كاف، وتوفر المعرفة النظرية والمؤهلات اللازمة، والحداثة، والخبرات التعليمية، ونظام اتصالات.

. الاتجاهات :Attitudes فهم حاجات الطلبة والاستعداد لمساعدتهم، إمكانية الإرشاد والتوجيه، والاهتمام الشخصي بهم، والشعور والإحساس الإيجابي تجاههم.

المحتوى :Contentعلاقة الخطط الدراسية بالوظائف المستقبلية للطالب، وفاعلية المحتوى، وتوفير المعارف الأساسية، ومهارات الاتصال، واستخدام الحاسب الآلي، والعمل بأسلوب الفريق.

التقديم :Delivery القدرة على الإلقاء الفاعل، والتسلسل في تقديم المعرفة، ووضع الجداول الزمنية للنشاطات، والاتساق والعدالة في الامتحانات، والحصول على تغذية راجعة من الطالب، إضافة إلى تشجيعهم وتحفيزهم على بذل الجهد.

الاعتمادية :Reliability زرع الثقة لدى الطالب، وإتباع أسلوب المكافأة، الالتزام بتحقيق الأهداف وعلى رأسها التميز والجودة، والتعامل الإيجابي مع الشكاوى ومعاجلة المشكلات.

المراجع

http://www.asq.org/data/subscriptions/qmj_sub/2005/january/qmjv12i1srikatanyoo.pdf

http://iso9001bauk.unimed.ac.id/training/10-QMOriginsEvolutionkeyelements-www.9000store.com.ppt

تلخيص كتاب

اسم الكتاب : الجودة في التعليم العالي عناوين ومضامين

تأليف : أ.د زيد عمر العيص

الناشر : جامعة الملك سعود النشر العلمي

عدد الصفحات : ١٨٧

يستعرض الكتاب ما يلي :-

الجودة

الجودة – في لسان العرب – غاية الإتقان ، ونهاية التحسين ، فالتجويد ، مصدر جودت ، مصدر جودت الشيء ،ومعناه انتهاء الغاية في إتقانه ، وبلوغ النهاية في تحسينه ، ولذا يقال جود فلان كذا ، إذا فعل ذلك جيداً ، والاسم منه الجودة .

قالوا الجودة مضاعفة الإنتاج ، واختصار الوقت ، وتقليل التكاليف ، الجودة التوجه للعميل ، التلبية احتياجاته ، الجودة حسن الاستثمار ، للإمكانات المتاحة ، وهي ما تسمى بالمدخلات . الجودة هي التوجه إلى الإنتاج ، والعناية به ، وهو ما يسمى المخرجات .

أيضاً هي القدرة على التنافس والتميز ، الجودة التوجه للعميل ، لتلبية احتياجاته ، الجودة حسن الاستثمار ، للإمكانات المتاحة ، وهي ما تسمى بالمدخلات . الجودة هي التوجه إلى النتاج ، والعناية به ، وهو ما يسمى المخرجات .

أيضاً هي القدرة على التنافس ، والتميز ، الجودة في المؤسسات التعليمية ، تعنى التركيز على العملية التعليمية ، أثر من الأمور الإدارية ، الجودة هي الحصول على ثقة الجمهور ، الجودة هي التفاعل الإيجابي مع البيئة ، والارتقاء بمستوى

الممارسة المهنية ، والعملية ، الجودة مناسبة المنتج أياً كان ، للغرض الذي انتج من أجله ، الجودة الكفاح ، من أجل البقاء ، في قاموس أكسفورد ، هي الدرجة العالية من النوعية ، أو القيمة ، وقيل عنها باختصار إنها الصلاحية للغرض الذي أنتج من أجله ، الجودة الكفاح ، من أجل البقاء .

وفي قاموس أكسفور، هي الدرجة العالية من النوعية ، أو القيمة ، وقيل عنها باختصار إنها الصلاحية للغرض ، ويرى بعضهم أنها تعني الانخفاض في نسب العيوب ، والفشل ، وشكوى العملاء ، وهي عند أخرين منع الاخطاء ، والوقاية منها .

لقد أصبحت الجودة – في ضوء هذه المستجدات – مطلباً ملحاً ، وغدت الأرقام التي تشير إليها وتشهد لها ، محل اهتمام ، تحرص جهات كثيرة على الظفر بها ، لتجعل منها علامات تميز ، مثل الايزو ، وهي المنظمة الدولية للتقييس .

أما الايزو التي تأسست عام 1947م ، فقد تناولت الجودة ، وقياسها وضبطها ، من خلال سلسلة من الأرقام ، ذات دلالات عندها ، تمنح عند توفر مواصفات في المؤسسات التي تسعى إلها ، وهي في جملتها لا تخلو من مبالغات أحياناً وبدأت الايزو عملها سنة 1987م، ثم طورة سنة 1994م نظامها ، بإلغاء بعض الأرقام القديمة ، وفي سنة 200م ألغيت مواصفات وحل محلها غيرها ، وكذا في سنة2008م حصل تغيير ، وتطوير أيصاً ، لكنها في جملتها تغييرات غير جوهرية .

تمثل التعبير عن هذا التغيير والتطوير ، في إلغاء أرقاماً كان معمولاً بها ، مثل :9001 و 9002 و 9003 ، ودمجها برقم واحد هو 9001، وهي نفسها للتغير ، والتبديل في ضوء مستجدات مستقبلية :

1. تهيئة البيئة ، وتوفير المناخ المناسب للجودة .

2. نشر ثقافة الجودة ، بين الأفراد المؤسسة .

3. الحرص على الأوضاع السائدة ، والنفور من التغيير .

4. عدم المشاركة الجماعية وحصر الجودة ، في فريق الجودة فقط .

5. توقع نتائج فورية في ، زمن قياسي ، وطلب المعجزات ، في الزمن القصير .

6. الفتور ، وضعف الحماس في منتصف الطريق .

7. تقديم المصلحة الخاصة على المصلحة العامة ،في كثير من المواطن .

وهناك بعض المظاهر ، والمؤشرات التي تدل ، على أن الجودة حاضرة في جامعة ما مثلاً ، ولو بحدها الأدنى ، وأنها متحققة في مجالاتها ورجالاتها ، ومنها :

1. حصول نسبة كبيرة من خريجيها على عمل ، وبأقصر مدة .

2. وصول عدد من خريجيها ، بعد سنوات قليلة من تخرجهم ، إلى مناصب إدارية عليا .

3. ارتفاع نسبة المتقدمين للدراسة في الجامعة ، وانخفاض نسبة التسرب ، إلى أدنى حد حتى لا تكاد تذكر .

4. قلة التكاليف ، مقارنة بالإنتاج كماً، ونوعاً .

5. استقطاب نخبة من الأساتذة ، والعلماء ، المشهود لهم عالمياً .

6. تدني نسبة تسرب أعضاء هيئة التدريس ، وأصحاب الخبرات ، من الجامعة إلى جهات أخرى ، علمية أو عملية 7. وجود تفاعل إيجابي ، بين الإدارة والهيئة التعليمية ، لا يدع فرصة لظهور أزمة ثقة بين الطرفين .

8. الحضور المشهور للجامعة ، من خلال أقسامها العلمية ، في المؤتمرات ، والندوات الإقليمية ، والدولية ، والمشاركة الفاعلة ، بالبحوث .

9. نشر أعضاء هيئة التدريس ، بحوثاً متميزة في مجلات عالمية / محكمة ومرموقة .

10. حصول نسبة لافتة للنظر من أعضاء هيئة التدريس ، في هذه المؤسسة على براءات اختراع ، أو جوائز علمية عالمية .

11. عقد المؤسسة لشراكات في عدة مجالات ، بينها وبين مؤسسات عالمية .

12. الترحيب بخريجي المؤسسة ، من قبل الجامعات العالمية ، لمواصلة الدراسات العليا .

13. وجود شعور بالفخر ، والرضا لدى منسوبي المؤسسة ، من أساتذة ، وطلاب بسبب انتمائهم لهذه المؤسسة .

14. ارتفاع نسبة الكتب العلمية المنشورة ، من قبل أعضاء هيئة التدريس فيها .

15. الحديث عن الجامعة بإيجابية في المنتديات ، ووسائل الإعلام . وعلى ألسنة المسؤولين .

16. اختفاء التذمر من قبل منسوبي الجامعة ، بخاصة المجاهرة به .

17. شهادة منسوبي المؤسسة للوحدات المساندة في المؤسسة بالجودة ، وأداء دور متميز .

الاعتماد الأكاديمي : عنيت الدول المتقدمة ، بالاعتماد الأكاديمي ، منذ وقت مبكر ، إدراكا منها بالنتائج المرجوة منه ، وكانت أمريكا في طليعة هذه الدول ، إذا عرفت الاعتماد قبل ما يقرب من مئة عام ، وأخذ الصبغة الرسمية الكاملة ، في منتصف القرن الماضي .

يتجاوز عدد هيئات الاعتماد في أمريكا وحدها ، الخمسين هئية .

فإنه يوجد في أمريكا ، مؤسسة تعرف باسم الهيئة الدولية للاعتماد عبر المناطق ، ويرمز لها باختصار بـ (سيتا) ، لها فروع ، فيا العديد من دول العالم ، منها دول عربية .

تخدم هذه الهيئة قرابة 23 ألف مدرسة ، فيها قرابة 15 مليون طالب ، في أكثر من 45 دولة ، منحت الاعتماد لأعداد كبيرة من المدارس ، على مستوى العالم .

عرف ميدان التقويم والاعتماد بعامة ، ثلاثة نماذج :

الأول : نموذج الواقع الحقيقي ، ويعتمد في حكمه وتقويمه على ما يسمى بالمدخلات ، فيأخذ بعين الاعتبار الخلفية الثقافي ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، للطلاب الذين يلتحقون بهذه المؤسسة .

يحتكم هذا المعيار إلى العامل الطبيعي ، فالمؤسسة الجيدة هي من كان طلابها ذا مستويات عالية ، في مظاهر الحياة ، والمؤسسة غير الجيدة هي من كان طلابه على العكس من ذلك .

الثاني : نموذج القيمة الإضافية ، وهو الذي يحتكم إلى النتائج التي تتمخض عنها العملية التعليمية ، وبيان مدى التغيرات التي طرأت على الطلبة ، وهو ما يسمى بالاحتكام إلى المخرجات .

الثالث: نموذج جهات الاعتماد الأكاديمي ، وهذا يحتكم إلى مجموعة من المعايير المبنية على جودة المخرجات ، فالمؤسسة التي تستحق شهادة الجودة ، هي تلك المؤسسة التي تتوافر فيها المعايير المهنية .

الاعتماد الذي تمنحه جهات الاعتماد قسمان:

*الاعتماد العام المؤسسي يشمل المؤسسة التعليمية كلها باعتبارها وحده واحده تقوم في ضوء معايير خاصة بهذا النوع من الاعتماد

وفي هذا الاعتماد تؤثر الوحدات بعضها في بعض سلباً وايجاباً

*الاعتماد الخاص (البرامجي) يمنح لبرنامج بعينه او لقسم من الاقسام في المؤسسة في ضوء معايير محدده بغض النظر عن الاعتماد العام حصل او لم يحصل

– إن تعدد جهات الاعتماد ادى نوعاً ما إلى تعدد المعايير فهناك جهات تعتمد سته معايير وثالثه تعتمد خمسة معايير بل ان الجهة نفسها قد تزيد وتنقص من معاييرها في ضوء المستجدات.

يبدو أن معالم التشابه بينها تبقى كثر بكثير من معالم الإختلاف ان وجدت لأن المهنية هي التي تصيغ هذه المعايير ويندرج تحتها قضايا في محل اتفاق وهي على أية حال معلنه وواضحة وتوفر جهات الاعتماد وخبراء يشرحونها ويوضحونها داخل المؤسسة التعليمية تعرض المعايير إلى عدة قضايا كبرى مثل:

1_المقررات الدراسية: تعنى لجان الخبراء في لجان الاعتماد بالنظر في مفردات المقررات وأهدافها ومدى مناسبتها لمعايير المتخرج وكذا مستلزمات هذه المقررات.

2_الطلاب:تستحوذ قضية الطلاب وهي أبرز عناصر المدخلات على نصيب وافر من عناية لجان الخبراء فينظر إليها من خلال شروط القبول ومدى توفر فرص التعلم لهم جميعاً وضرورة غياب التفريق والتصنيف ومدى مراعاة الفروق.

3_أعضاء هيئة التدريس: تأخذ لجان الاعتماد أحوال هيئة التدريس ومن في حكمها بعين الاعتبار فإنها تنظر إليهم من حيث عددهم ومدى مناسبته لعدد الطلاب ومن حيث مؤهلاتهم وقدراتهم ووجهات تخرجهم ودرجاتهم العلمية.

٤/ البنى التحتية او المنشآت : تقوم لجان الخبراء في جهة الاعتماد بالاطلاع على المباني ومعاينه القاعات الدراسية والمختبرات والتجهيزات وقاعات المكتبة ومكاتب اعضاء هيئه التدريس وتحكم عليها وتقومها من حيث مساحتها ومناسبتها وعددها وموقعها

٥/ الموارد المالية : لا تغفل جهات الاعتماد موضوع التمويل المالي للعملية التعليمية برمتها وهي قضيه تستحق ان تكون معياراً ومؤشراً إذ لا تستطيع المؤسسة التعليمية تحقيق اهدافها مالم يتوافر لديها دخل مالي ثابت وكاف

٦/ الجهاز الإداري للمؤسسة : يقوم الجهاز الإداري للمؤسسة بدور رائد ورئيس فهو الذي تناط به مهمة ترجمه الاهداف وإدارة العملية التعليمية وضبط الأمور داخل المؤسسة ومراقبه النشاطات بكل أنواعها

توصيف الواقع : يعد تحليل الواقع جانباً ايجابياً، تقتضي المنهجية العلمية أن تسند عملية التحليل إلى جهات متعددة تتضافر جهودها كلها لتحقيق هذا الغرض وأول هذه الجهات المؤسسة نفسها من خلال تكوين ورش عمل ولجان مختصه تتولى هذا الموضوع، وهو ما يسمى بالتقويم الذاتي

يُستعان بالجهات الخارجية ذات الاختصاص وهذه الجهات تكون دائماً الأعلى صوتاً والأكثر نزاهة وذات إمكانات وخبرات ويغلب عليها أنها ترى مالا يراه الدار ، ثالث هذه الجهات من يسمون بالعملاء وهم الجهات المستفيدة من نتاجات هذه المؤسسة وهم أفراد المجتمع عامة وهؤلاء أصدق لهجه واكثر واقعية لأن أحكامهم تبرز من أرض الميدان ومن خلال التعامل المباشر مع الخريجين.

تشبه عملية تحليل الواقع عملية تشخيص المرض من حيث خطورتها بسب ما سوف يتبعها من إجراءات وهذا يستدعي التنبيه إلى بعض المحظورات والتي نسوق بعضها باختصار :

أول هذه المحظورات أن تقتصر عمليه التحليل على بعض أجزاء المؤسسة

يتمثل المحظور الثاني في على السلبيات ونقاط الضعف يُعد الوقت المفتوح ، المحظور الثالث، ذاك أن عمليه التحليل ينظر إليها على أنها أسهل من غيرها من الخطوات ما فيها من جهد.

يبرز المحظور الرابع في حصول شيء من التزوير أو إخفاء الحقائق بشأن نتائج التحليل

يُبنى تحليل الواقع على مجموعه من الأسئلة المباشرة

١/ هل هناك أقبال ظاهر على هذه المؤسسة التعليمية من قبل الطلاب ؟

٢/كم نسبة التسرب من الدراسة؟ او الرغبة في التحويل من تخصص الى آخر ؟

٣/ لو تقدم خريج هذه المؤسسة لوظيفة مع عدد من خريجي المؤسسات المماثلة ملاحظة في الحصول على هذا العمل ؟ وما ترتيبه بينهم

٤/ هل تشعر الكفاءات العلمية والإدارية في المؤسسة بالرضا الوظيفي ؟

٥/ هل تستقطب المؤسسة الكفاءات العلمية وتنجح في الإحتفاظ بهم ؟

٦/ هل النظام المالي واضح ؟ وهل الموارد المالية كافيه ؟

إن هذه الأسئلة التي أوردناها على سبيل التمثيل لا الحصر تعطي إشارات إلى بعض ما يتضمنه التقرير في ضوء متطلبات المعايير

النفير من أجل التغيير :

إن الإنسان من حيث هو ميال إلى متابعة الآخرين ومشابهتهم وعدم الخروج عما اعتادوا عليه ، وهذا المسلك وإن كان مريحاً مأموناً إلا أنه في نظر روبرت فروست ليس عو الخيار الأمثل فهو يقول " في توصيف هذه الحالة وصلت إلى مفترق طريقين في الغابة فاخترت الطريق الذي لا يسلكه الكثيرون هذا الخيار هو الذي غير العالم

إن الخطوة الأولى في رحلة الألف ميل نحو التجديد والتجويد تتمثل في القناعة بأهمية التغيير وفي الجرأة عليه وفي الإفادة منه حين يحدث لأنه وسيله وبوابه وهذا يستدعي أن تستحدث المؤسسات التعليمية إدارة باسم إدارة التغيير لأن التغيير لا يحسن أن يكون كيفما اتفق ولا يتم دون نسق.

ملخصات بحوث

مؤتمر علمي

ملخصات بحوث مؤتمر " قضايا صعوبات التعلم في الوطن العربي "

مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي

محافظة أسوان .. بجمهورية مصر العربية

Research summaries of the conference "Issues of Learning Difficulties in the Arab World"

Dr. Hanan Darwish Foundation for Logistics Services and Applied Education

Aswan Governorate Arab Republic of Egypt

رسالة المؤتمـر

تنبع رسالة المؤتمر من أهمية رصد واقع صعوبات التعلم بكافة المؤسسات التعليمية بالوطن العربي ، ورصد أسباب تزايد أعداد من يعانون من تلك الصعوبات ، وتأكيد دور مؤسسات المجتمع المدني ومساهمتها في خدمة ورعاية قطاعات التعليم ، وتذليل معوقات تحقيق الأهداف العامة للتعليم بكافة دول الوطن العربي

أهـداف المؤتمـر

يهدف المؤتمر إلى صياغة سيناريو واقعي لمشروع وطني متكامل للكشف عن ذوي صعوبات التعلم بمراحل وأنواع التعليم ومؤسسات الرعاية الاجتماعية ، وحصر أعدادهم وصياغة استراتجية متكاملة لبرامج علاجية وتطبيقات تكنولوجية وتربوية تقدم للوزارات المعنية في (التربية والتعليم _ الصحة _ التضامن الاجتماعي _ الاعلام) وتكوين فريق علمي متخصص من بين المشاركين بالمؤتمر لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة بالدول العربية ، برعاية الوزارات المعنية وباشراف مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي"

موضوعـات المؤتمـر

إذا كان مصطلح "صعوبات التعلم " يصف كافة التحديات التي تواجه الأطفال ضمن عملية التعلم، ورغم أن بعضهم يكون مصاباً بإعاقة نفسية أو جسدية إلا أن الكثيرين منهم أسوياء، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة (عسر القراءة)، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق ،أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة وتتضمن حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والمضطربين انفعالياً والمصابين بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوي الإعاقات المتعددة. ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

فإن الموضوعات المقترحة للبحوث التي تقدم بالمؤتمر الحالي هي :

- القياس والتشخيص والأعراض والكشف والفرز والتصنيف.
- صعوبات التعلم النمائية وقضايا التدخل المبكر (دور المؤسسات والأسرة)
- صعوبات التعلم الأكاديمية والخدمات النوعية في مراحل التعليم العام .
- اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط وصعوبات التعلم .
- صعوبات التعلم في التعليم الفني .
- صعوبات التعلم لمتحدي الاعاقة ، وذوي الاحتياجات الخاصة .
- صعوبات التعلم للتوحديين .
- واستراتيجيات وأساليب العلاج الحديثة .
- قضايا صعوبات التعلم من منظور الطب ، والصيدلة والتربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية والتربية الرياضية والتربية الفنية ، ومؤسسة الأسرة .
- المشروعات الاجرائية والبرامج والبدائل التربوية والعملية، والتطبيقات التكنولوجية في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمدارس، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية .

- دور الاعلام العربي في التوعية بصعوبات التعلم .
- إعداد أخصائي رعاية ذوي صعوبات التعلم .
- الأبعاد النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم .
- مقترحات ، وتدخلات علوم أخري في مجال صعوبات التعلم .
- حالات وتجارب عملية .

دورة تدريبية على هامش المؤتمر : أساسيات إعداد وتأهيل العاملين في مجال صعوبات التعلم .

الفئات المستهدفة من المؤتمر

- صناع القرار والمسئولون الذين سوف يكون لهم دور في دعم هذه الفئة.
- العلماء والأطباء والباحثون والمختصون.
- أولياء الأمور والمهتمون .
- مقدموا الخدمات من كافة التخصصات لذوي صعوبات التعلم .
- الداعمون والمساندون لقضايا صعوبات التعلم.
- طلاب الكليات والأقسام العلمية المعنية .
- مراكز البحوث والاستشارات والجامعات والمؤسسات البحثية .

ملخصات بحوث المؤتمر (مرتبة بالحروف الأبجدية لأسماء الباحثين)

ورقة بحثية بعنوان:خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم : د/اسماعيلي يامنة...جامعة المسيلة ...الجزائر

يتناول البحث ما يلي :- تعريف صعوبات التعلم ، الفرق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم و بطؤا التعلم ، و المتأخر ون دراسيا ، تصنيف صعوبات التعلم ، خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، أنواع صعوبات التعلم ، العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم ، ويخلص البحث إلى أن الاهتمام المتزايد بالتحصيل الدراسي للأطفال يجعل المختصين يولون الاهتمام نفسه لذو صعوبات التعليمية و الذين يظهرون تأخرا ملحوظا عن أقرانهم و تصنيف مشاكلهم و تحديد إطارها العام و الخاص كما حاول علماء التربية التركيز على خصائص هذا الإشكال و العوامل المؤثرة ذو هذه الصعوبة قصد تحديدها و التعرف على ماهيتها.

اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط لذوي صعوبات التعلم .. د. انتصار أمبية .... جامعة المسيلة .. الجزائر

تكمن خطورة مشكلة اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط الزائد في انتشارها لدى مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يمتلكون مستوى عادي،وقد يكون مرتفعاً من حيث المقدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية إلا أن معدل تحصيلهم الدراسي يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين الإمكانيات والنتائج .(أي بين إمكانيات التلاميذ التي تعتبر عادية والنتائج التي يحققونها في مختلف المواد الدراسية) وقد يؤدي هذا بغير المتخصصين وخاصة منهم الأولياء و المربون في مختلف المراحل التعليمية،إلى تفسير هذه الاضطراب على أساس خاطئ وبأنها مظهر من مظاهر عدم الانضباط أو سوء السلوك لدى التلاميذ،وهذا يعرضهم لمضايفات مستمرة من المشرفين عليهم تربويا ،أو أنها مظهر من مظاهر التخلف العقلي أو التأخر الدراسي ،وذلك دون اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتشخيص الدقيق للمشكلة،واعتماد الإستراتيجية العلاجية المناسبة لها .

ولهذا تهدف الدراسة الحالية الي التعرف علي طبيعة اضطراب الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد الحركي لذوي صعوبات التعلم ومن ثم دراسته وتحليله من خلال برنامج تعديل السلوك ،ومع تقديم برنامج تدريبي للاضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد كنموذج لكيفية العلاج .

المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية .....التعريفات، الخصائص، التشخيص، البرامج والاستراتيجيات ..أ.د تهاني محمد عثمان منيب .... أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس

إن الطالب الموهوب او المتفوق عقلياً ذو صعوبات التعلم يتميز بأدائه العقلي العال، إلا أنه يعاني من قصور أكاديمي معين، وقد يصاحبه قصور في المعالجة الذهنية التنفيذية، وقد يشمل هذا القصور في بعض جوانب عملية التذكر، أو الفهم، وأو الإدراك البصري، او السمعي بالرغم من وجود ارتفاع في مستوى الأداء العقلي. ومن ثم تواجه هذه الفئة الطلاب الجامعيين تحدياً خطيراً، بالتالي لابد أن نقف المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته التربوية إلى جانب هؤلاء الطلاب هي لا تهدر طاقات شبابه المتفوقين عقلياً حيث تمثل هذه الفئة طليعة المجتمع والأمل الواعد في المستقبل القريب. وتقدم هذه الدراسة النظرية عدد من تعريفات المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم والتي تنحصر في أنهم يملكون مواهب أو إمكانات عقلية متميزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل انخفاضاً ملحوظاً لا يتناسب مع هذه الإمكانات العقلية العالية ، فضلاً عن ذلك تتناول الباحثة خصائص أفراد هذه الفئة وكيفية الكشف عنهم أو تشخيصهم والبرامج والاستراتيجيات العلاجية التربوية المقدمة لهم.

محاضرة ضمن الدورة التدريبية ...التدخلات السلوكية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة ..

أ.د تهاني محمد عثمان منيب .... أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس

ازدادت خلال السنوات الماضية توظيف التدخلات السلوكية في البرامج التربوية لكثير من ذوي الاحتياجات الخاصة والمضطربين سلوكياً والتي تستخدم لتعديل كثير من السلوكيات. وتقدم النظرية السلوكية ونظرية التعلم تفسيرات حول كيف يمكن أن يتم تعلم السلوك المضطرب والأسس النظرية للاستراتيجيات الخاصة بتعديل السلوك. فنظرية التعلم الإجرائي والتعلم الاجتماعي تجد تطبيقات واسعة في البرامج المدرسية الأساسية والعيادات النفسية والمؤسسات من النظرية الإجرائية وتتمثل على سبيل المثال في تعديل السلوك من خلال زيادة معدل السلوك المرغوب بالتعزيز

والاقتصاديات الرمزية والتعميم وخفض معدلات السلوك غير المرغوب كالإنطفاء وتعزيز السلوك المعاكس أو البديل والعقاب وغيرها من استراتيجيات تعديل السلوك، وتعتمد الخلفية العامة للتدخلات أو العلاجات السلوكية التي يستخدمها التربويون في فصول التربية الخاصة أو الأخصائيون النفسيون السلوكيون على السلوكيات التي يمكن قياسها أي السوابق التي تسبق هذه السلوكيات والتوابع التي تعقبها، فيفترض جدلا ان قيم التحكم في السلوك من خلال الجمع من السوابق التي تسبق السلوك وتوابعه وفي هذه الورقة البحثية سيتم إلقاء الضوء على هذه النقاط وتوضيحها .

صعوبات التعلم والعجز الميتا لغوي ... أ.د حمدي الفرماوي... أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي ..جامعة المنوفية

تتناول الورقة الحالية – بصورة سريعة –مفهوم صعوبات التعلم وتعريفه والتناول الشائع لأبعاده وشمول المصطلح على حالات إعاقات الإدراك(الاجنوزيا والابراكسيا **Agnosia &Apraxia**) وإصابات المخ أوالخلل الوظيفي البسيط في المخ, والديسلكسيا **Dyslexia** , والديسجرافيا **Dysgraphia** , والأفازيا النمائية **Developmental Aphasia**, والديسكلكيوليا **Dyscalculi**a , والديسنوميا **Dysnomia** , في حين لا ينطبق معنى صعوبات التعلم على الأطفال الذين يعانون مشكلات في التعلم ناتجة بصفة أساسية عن الإعاقات الحسية (بصرية – سمعية – حركية) , أو عن تخلف عقلي , أو إضطراب إنفعالي, أو عن حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .لكن تحاول الورقة أيضاً إلقاء الضوء – بصورة محددة– على مفهوم الميتالغوية في ضوء مهارات الميتامعرفية **Meta cognitive** وحيث يتضح مفهوم العجز الميتالغوي **Meta linguistic Deficit** و صعوبات معالجة المعلومات اللغوية..ومدى الإرتباط بين أبعاد صعوبات التعلم ومهارات الميتالغوية ، وإمكانية علاج صعوبات التعلم عن طريق تنمية مهارات الميتا كتابية والميتا قرائية ...**Meta reading & Meta writing** ...

المشروعات الاجرائية والبرامج والبدائل التربوية والعملية والتطبيقات التكنولوجية في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمدارس ومؤسسات الرعاية الاجتماعية.. أ.سميرة محمد رزق .... جامعة طرابلس ... ليبيا

سوف نتناول في هذا البحث موضوع ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية بالمدارس وعلاقتها بمؤسسات الرعاية الاجتماعية ، ذلك من خلال تقسيم هذا البحث إلى مباحث ، حاولت الباحثة أن نبين المواضيع التي لها علاقة دقيقة بالموضوع من خلال نظرة عامة على البدائل التربوية والتطبيقات العملية مع ذوي صعوبات التعلّم ، خاصة الأكاديمية بالمدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وكيف نستطيع التعرف عليهم من خلال المظاهر العامة التي يكونون عليها والتي درجت تحت خصائص ذوي صعوبات التعلم ،كذلك كمكان التعرض لتشخيص ذوي صعوبات التعلّم والأساليب المتبعة في هذا التشخيص ، بتوضيح الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي من الممكن أن نستخدمها مع أفراد هذه الفئة ، وأخيراً قدمت الباحثة توصيات لما ترأت انه مهم الإشارة إليه فيما يخص أسباب صعوبات التعلم ، وعلاج صعوبات التعلم ، والبدائل التربوية لذوي صعوبات التعلّم ... مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

"عرض تجربه مديريه التربيه والتعليم بمحافظه سوهاج لتطبيق نظام مدرس الدعم" .. أ. صبري يوسف العدوي ... وكيل وزراة التربية والتعليم بسوهاج ... مركز سيتي سوهاج

في إطار تفعيل القرار الوزاري رقم 264 لسنه 2010 الخاص بدمج الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس النظاميه– بمحافظه سوهاج قامت مديريه التربيه والتعليم بمحافظة سوهاج بالتعاون مع مركز سيتي –كاريتاس مصر للتدريب والدراسات في الإعاقة –مكتب سوهاج بدمج الأطفال ذوي الإعاقة في 7 مدارس نظاميه بسوهاج وتضمن آليات تطبيق الدمج عده خطوات اجرائية بهدف إنجاح الدمج التعليمي ويعتمد على عده ركائز من ضمنها وجود معلم مساند

(داعم) في المدارس الدامجه ، وقد قامت المديريه بإختيار بعض المدرسين التربويين وفق معايير إختيار من أهمها الرغبه والإقتناع بالعمل في المدارس الدامجه .

وتتضمن ورقه العمل آليات تطبيق نموذج مدرسي الدعم بالمدارس الدامجه والتي تشمل : إختيار مدرس دعم ، دور مدرسي الدعم في مسانده الإحتياجات التعليمية المختلفة للأطفال المدمجين ، نوع المسانده المطلوبه للاطفال المدمجين ، عدد الأطفال المدمجين بالفصول ونوع الإعاقه ، غرفه المصادر وكيفيه استفاده مدرسي الدعم منها الشراكه والتعاون المطلوب بين مدرسي الدعم ومدرسي الفصل ، تحديد طرق المتابعه والتقويم ، مناقشه التحديات والتوصيات في تطبيق مدرس الدعم .

التدخل المبكر للأطفال الصغار المعرضين للخطر لصعوبات التعلم ..د / عبد الباسط عباس محمد ..... مدير إدارة تاهيل المعاقين بقنا

التدخل المبكر للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والتعرف على مشكلات الطفل مبكرا فإن الفشل المدرسي يمكن منعه أو خفضه ، ويتناول البحث فوائد الكشف والتدخل المبكرفي صعوبات التعلم على الأفراد ، وأسرهم ، وعلى المجتمع ، ويتناول مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال صغار السن وآليات الكشف عنها .ويستعرض نماذج المناهج للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرس ، وجوانب القصور عند التعرف المبكر على صعوبات التعلم ، وأدوات التعرف المبكر المتاحة في البيئة العربية، ويختتم ببرامج واستراتيجيات التدخل لأطفال ما قبل المدرسة .

محاضرة : ضمن الدورة التدريبية ...العلاج السلوكي وإدارة سلوك الأطفال .. د.عبد الباسط عباس محمد ... مدير إدارة تأهيل ا لمعاقين بقنا

لتعرف على السلوك والتعرف علي المشكلات السلوكية وطرقة المدعمات وكيفية ملاحظة السلوك وعمل البرامج لتعديلها والتعرف علي بعض الاستمارات مثل السوابق والواحق والخط القاعدي وجلسات التعديل وخطة العلاج والمتابعة

والعرض لفنيات العلاج والمقترحات العلاجية والمخاوف وعلاقتها وعلاج السلوك عن طريق اللعب

تجربة : "مدرسة نور المعرفة لصعوبات التعلم التجربة الأولى كعنوان لصعوبات التعلم في قطاع غزة – فلسطين...أ.عبد الجليل عبد الحميد ربيع .. وزارة التربية والتعليم غزة فلسطين ... جمعية نور المعرفة

تأسست عام 2006م ضمت في بداية تأسيسها 45 طالب وطالبة في المرحلة الأساسية والآن في عام 2012-2013 تضم أكثر من 250 طالب وطالبة من وسط قطاع غزة. ، أما باقي المناطق في قطاع فلا يوجد مدرسة بهذا التخصص لكن يوجد برامج تعليمية مقدمه من دول مانحة عبر مشاريع. ، يوجد خلط كبير لدى الكثير من المتعلمين، حتى بعض المتخصصين في توصيف صعوبات التعلم. في قطاع غزة.... أي لا يوجد تعريف محدد بصعوبات التعلم في بلدنا.

مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة. : المنهج في مدرسة نور المعرفة يتسم بالشمولية والمرونة والصعوبة، لكنة يواكب متطلبات العصر وخاصة خصائص الجودة التعليمية العالمية في جزئيات كثيرة منه.، لكن يوجد عليه اختلاف كبير من ذوي الاختصاص، وذوي الطلبة في جوانب كثيرة منه أيضاً.، فهو شامل لجميع أطفال المدرسة باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم التعليمية كأي مدرسة من مدارس المنطقة.، ولكن لو وضعنا(مرونة المنهاج الدراسي) ماذا نقصد به.

- مواءمة المنهاج لاحتياجات الأطفال وليس العكس فهذا الأمر يصعب تحقيقه في هذا المنهاج.
- توفير الدعم التعليمي الإضافي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار المنهج الدراسي العادي وليس تطوير خاص بهم.

وهذا ما نقوم به في مدرسة نور المعرفة، لكن تبقى الخطة الدراسية للعام الدراسي سيفا مسلطا على رقاب المعلمين وخاصة أننا نتبع وزارة التربية والتعليم بإشراف كامل. في الامتحانات الموحدة على مستوي الصف الرابع والسادس لمدراس السلطة الفلسطينية ووكالة الغوث أيضاً .

المعينات المقدمة للطلبة:غرفة المصادر تحاكي مدارس السعودية – الكويت – والأردن – وجمهورية مصر العربية.

بكل محتوياتها المتعددة والخطط التي تقدم فيها مع مراعاة احتياجات الطلبة النفسية، وتعديل النطق وبرامج معالجة التشتت والانطواء.

لكن سؤالي يبقى أين نحن في مدرسة نور المعرفة كتجربة أولى في صعوبات التعلم في قطاع غزة من صعوبات التعلم العالمية وهل نسير بالاتجاه الصحيح، في ضوء ابجديات صعوبات التعلم العالمية والمحلية والإقليمية ارغب في الإجابة على هذا السؤال من المؤتمر الموقر.فاعلية تعليم إستراتيجية الدفاع الذاتي في تمكين ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة

والخبرات التعليمية والنمائية والمهنية: نموذج تدريبي.. أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب .... أستاذ علم النفس التربوي وصعوبات التعلم .. كلية التربية، جامعة دمياط

تنص جميع التشريعات المحلية والاتفاقيات الإقليمية والدولية على ضرورة تمكين الأفراد ذوي الإعاقة ومنهم ذوي صعوبات التعلم الذين يشكلون 52% من مجتمع ذوي الإعاقة من العيش في استقلالية والمشاركة بشكل كامل في جميع جوانب الحياة وفق نص المادة (9) من الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الإعاقة (ديسمبر، 2006).

وأحد المداخل العلمية المعاصرة لتمكين هؤلاء الأفرد من الحصول على حقوقهم والاستفادة من البرامج والخدمات المتاحة لهم بفاعلية كبيرة هو تنمية مهارات الحماية والدفاع الذاتي Self-Advocacy Skills التي تشير إلى قدرة الفرد على أن يتواصل، أو ينقل، أو يتفاوض، أو يؤكد اهتماماته ورغباته واحتياجاته، وحقوقه الخاصة بشكل

فعال. وينطوي ذلك على اتخاذ قرارات مستنيرة وتحمل المسؤولية عن تلك القرارات. ويمكن تنمية هذه المهارات من خلال تعليم هؤلاء الأفراد على إستراتيجية الدفاع الذاتي وتدريبهم على استخدامها في مواقف متعددة ومتنوعة تتعلق بكل مجالات حياتهم سواء الأكاديمية أو الأسرية أو المجتمعية أو المهنية أو المستقبلية.، وتعد إستراتيجية الدفاع الذاتي **Self-Advocacy Strategy** استراتيجية دافعية يمكن أن يستخدمها الطلاب عند التحضير والمشاركة في أي نوع من مؤتمرات التعليم أو تخطيط الانتقال، مثل الانتقال من مرحلة الدراسة إلى مرحلة العمل والتوظيف. كما أنها مصممة لتمكين الطلاب من اكتساب الشعور بالسيطرة على عملية تعليمهم وخبرات نموهم وتطورهم.

وهناك إستراتيجيات متنوعة للدفاع الذاتي منها إستراتيجية "استهدف" **TARGET** التي سميت باختصارات الأحرف الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية (1) استهدف الموضوع **Target the topic**، (2) سم ووضح الحاجة **Address**، (3) اربط مبررات وأسباب الحاجة **Relate**، (4) إعط خطة أو أطلب المساعدة Give، (5) اشرح لماذا هذه الخطة ستعمل **Explain**، (6) اربط هذه الخطة بالخطط المستقبلية **Tie** (**Bulgren**, 1998). ومن هذه الإستراتيجيات أيضاً إستراتيجية "أنا أخطط" **I PLAN** (300-**Hammer, 2004, pp. 295**) التي سيتم عرض كيفية تدريسها للطلاب ذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة في هذه الورقة.

ومن خلال تعليم إستراتيجية الدفاع الذاتي والتدريب عليها أن يتعلم الطلاب ما يلي:

1. كيف يحددون نقاط القوة المتعلقة بتعلمهم. 2– مناطق التحسين أو التعلم. 3– الخيارات المتاحة للتعلم. 4– كيفية وضع أهداف للتعلم وإعداد أنفسهم للانتقال من المدرسة إلى حياة الكبار.

5– كيفية تحديد الاهتمامات والاحتياجات الحالية فيما يتعلق بالأهداف المهنية والعمل، الحاياة المجتمعية المستقلة، والخدمات الطبية والقانونية، وأنشطة التسلية والترفيه. 6– كيفية التواصل كل هذه المعلومات في مواقف المؤتمر والقيام بدور فعال في اتخاذ القرارات.

ويمكن تسمية ووصف هذه الإستراتيجية باختصار بتعبير "أنا أخطط" I PLAN التي يمثل اختصارا الأحرف الأولى لخمسة تعبيرات تمثل خطوات هذه الإستراتيجية، وهي:

1. حدد أو أحصر اهتماماتك واحتياجاتك Inventory 2–قدم المعلومات الخاصة عن الاهتمامات والاحتياجات Provide your inventory information

3–الاستماع والاستجابة Listen and respond 4– طرح الأسئلة Ask questions 5––صغ أهدافك (Hammer, 2004, pp. 295-300) Name your goals

ويمكن أن يستفيد من هذه الإستراييجية الفئات التالية:

1. المراهقون والبالغون في مجموعة متنوعة من المواقف، إذا كان من المتوقع أن يشارك الطلاب بفاعلية في عمليات صنع القرارات التي تؤثر مباشرة في تعليمهم وحياتهم المستقبلية.
2. قد يكون من المفيد للوالدين الذين من المتوقع أن يلعبون دورا كبيرا ومستمراً في التخطيط للتعليم وتطوير الأنشطة لأبنائهم .
3. يمكن استخدام استراتيجية الحماية والدفاع الذاتي لجميع أنواع الطلاب، رغم أنها صُممت خصيصا للطلاب الذين طوروا أنماط من الاتجاهات السلبية وسلوكيات التجنب تجاه المدرسة، والتعلم، والخبرات النمائية.

ويستطيع أن يقوم بتدريس هذه الإستراتيجية معلم التربية العامة ومعلم التربية الخاصة، والمرشد المدرسي. School counselors، وأخصائي الإرشاد المهني والاحتياجات الخاصة Career and special needs counselors، ومرشدو التأهيل Rehabilitation counselors، والمدافعون عن الطفل Child advocates، ومرشدو الشباب Youth counselors، وأي شخص ينسق مؤتمرات واجتماعات التعليم، الانتقال، أو المهنة ويرغب في تمكين الطلاب أو العملاء لاتخاذ قرارات ومتلاك زمام الأمور في حياتهم.

يمكن من خلال نموذج تعليم الإستراتيجية تدريس إستراتيجية الحماية والدفاع الذاتي من خلال سبع مراحل كالتالي: المرحلة 1: التوجه وتقديم التعليقات Orient and Make Comments، وذلك بتعريف الطلاب مفهوم

مؤتمرات التعليم والانتقال **education and transition conferences** وكيف أن تعلم هذه الاستراتيجية يتيح لهم المزيد من القوة والسيطرة على العملية التعليمية والخبرات التطورية الخاصة بهم في المدرسة وخارجها. ويُطلب من الطلاب تقديم التزام بتعلم الاستراتيجية في حين يلتزم المعلمون أيضاً بتعليم الاستراتيجية لهم.

المرحلة 2: الوصف: **Describe**، وفيها يتم تعريف مؤتمر التعليم و / أو الانتقال، ووصف نوع المؤتمر أو الاجتماع الذي من المرجح أن يشارك فيه الطالب وكذلك وصف الخصائص العامة لهذه المؤتمرات أو الاجتماعات. والتوضيح للطلاب كيف يمكن أن يستفيدوا شخصيا من خلال حضور هذه المؤتمرات والاجتماعات وتطبيق استراتيجية الدفاع الذاتي.

المرحلة 3: شكل نموذجاً وهيئ الحالة **Model and Prepare**، حيث تتضح خطوات إستراتيجية "أنا أخطط" عندما يفكر المدرب بصوت عال حيث يتمكن الطلاب من الاستماع إلى العمليات المعرفية اللازمة بالإضافة إلى رؤية وملاحظة السلوكيات الواضحة المتضمنة في تنفيذ الاستراتيجية. ويكمل الطلاب قائمة الحصر التعليمية أو قائمة الانتقال ويُصمم التدريس بحيث يتم نمذجة كل جزء من خطوة الحصر، ومن ثم يكمل الطلاب هذا الجزء على الفور. وعندما يكمل الطلاب خطوة الحصر من إستراتيجية "أنا أخطط" بوضوح، سيكون الطلاب قد أكملوا قائمة الحصر التي سيستخدمونها في مؤتمر التعليم أو الانتقال اللاحق. وعندئذ تبدأ التهيئة بتوضيح متى وكيفية التواصل خلال المؤتمر أو الاجتماع.

المرحلة 4: الممارسة اللفظية: **Verbal Practice**، وفي هذه المرحلة تُوجه أسئلة أولاً للطلاب للتأكد من أنها يعرفون ماذا يفعلون خلال كل خطوة من خطوات الاستراتيجية، وأين ومتى، ولماذا يحتاجون لاستخدامها. ويطلب من الطلاب تكرار خطوات إستراتيجية «أنا أخطط» **I PLAN** وسلوكيات «شارك» "**SHARE**" شفهياً.

المرحلة 5: الممارسة الجمعية والتغذية الراجعة: **Group Practice and Feedback**، وفيها يشارك الطلاب في مجموعة في مؤتمر محاكاة. ويراجع المدرب ما يحدث خلال المؤتمر أو الاجتماع؛ من سيشارك، وما تنطوي عليه مسؤوليات الطلاب. ويطرح المدرب أسئلة على الطلاب فرادى ويطلب منها أن يستجيبوا، وبعد كل استجابة يقدم المعلم والطلاب الآخرين تغذية راجعة حول كيفية استخدام كل طالب للاستراتيجية بفعالية.

المرحلة 6: الممارسة الفردية والتغذية الراجعة: **Individual Practice and Feedback**، وفيها يجتمع المدرب في هذه المرحلة مع الطلاب بشكل فردي للسماح بالممارسة الفردية، والتغذية الراجعة، والإتقان الفردي. ويصبح الطالب مسؤولاً عن أخذ زمام المبادرة والحصول على المزيد من المشاركة بنشاط في استخدام الاستراتيجية.

المرحلة 7: التعميم: **Generalization**، حيث يتم مساعدة الطلاب على استخدام الاستراتيجية خلال المؤتمرات أو الاجتماعات الفعلية، ومساعدتهم على تكيف الاستراتيجية مع مجموعة متنوعة من الاجتماعات أو المؤتمرات (مقابلات العمل، تقويم الأداء، والمفاوضات مع أولياء الأمور، وما إلى ذلك).

وبناء على الادبيات الداعمة لفاعلية تعليم إستراتيجية الدفاع الذاتي للأفراد بصفة عامة وذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. إعداد دليل تدريبي باستخدام نموذج تعليم الإستراتيجية المقترح ذي الخطوات السبع لتمكين معلمي وأخصائي التربية العامة والخاصة من تدريس إستراتيجية الدفاع الذاتي لتحسين أداء طلابهم وتمكينهم ومن الأنشطة والخبرات التربوية والنمائية والوظيفية.
2. تضمين تعليم إستراتيجية الدفاع الذاتي ذات الخمس خطوات**I PLAN** ضمن الخطط التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم.
3. بناء برامج إرشادية للوالدين لتعرف هذه الإستراتيجية والتمكن من تدريب أبنائهم ذوي الإعاقة على استخدامها وتعميمها.
4. إعداد مقاييس لتقييم مهارات الدفاع الذاتي لدى ذوي صعوبات التعلم وفئات ذوي الإعاقة الأخرى.

5. إجراء دراسات في البيئة العربية لقياس فاعلية إستراتيجية "أنا أخطط" I PLAN من خلال أي نموذج لتعليم الإستراتيجية مثل: نموذج SRSD أو نموذج SIM في تنمية مهارات الاستقلالية والوظيفية والحياة الأارية والمجتمعية، إلى جانب المهارات الأكاديمية في المجالات المختلفة.

6. تمكين الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة بصفة عامة من مهارات الحياة المستقلة، والمهارات المهنية والعمل، والمالية والاستهلاكية، والحياة الأسرية والمجتمعية، والقانونية والمواطنة، والصحية والرفاهية، والمشاركة المجتمعية، والترفيهية والاستجمام.

7. دعوة الباحثين ومراكز البحوث التربوية والاجتماعية ومراكز بحوث الإعاقة، وكذلك المهتمين بتربية وتعليم وإرشاد وتوجيه ذوي الإعاقة إلى الاهتمام بهذا المجال البحثي المتنامي في مجال التربية الخاصة، وامتداده إلى مجال التربية العامة لما له من أثار إيجابية في تمكين ذوي الإعاقة أنفسهم في كل مجالات حياتهم، إلى حد التمكن من تقرير مصيرهم.

8. يعد مجال الدفاع الذاتي Self-Advocacy أحد المجالات الفرعية لأحد أهم الموضوعات المعاصرة في مجال التربية الخاصة وهو مجال تقرير المصير Self-Determination، الأمر الذي يجب أن نؤكد من خلاله على أهمية إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال لتمكين أفراد المجتمع وخاصة ذوي الإعاقة من جميع مجالات حياتهم وتنمية مهاراتهم الشخصية الذاتية المتعلقة بكل منها.

محاضرة ...ضمن الدورة التدريبية ..صعوبات التعلم النمائية .. أ. عزة محمد فوزي ..... مدير مركز رحمة لذوي الاحتياجات الخاصة بدمياط مصر

تتناول المحاضرة تعريف صعوبات التعلم النمائية ، صعوبات الانتباه ،وعلاجه ، وصعوبات الادارك وعلاجه ، وصعوبات التذكر وعلاجه ، وصعوبات تكوين المفهوم

تدريبات الانتباه و الذاكرة السمعية .. من واقع الخبرة العملية .. أ.عزة محمد فوزي ... مدير مركز رحمة لذوي الاحتياجات الخاصة بدمياط ..مصر

تتناول الباحثة تدريبات الانتباه والذاكرة السمعية ، والبصرية ، من خلال عرض مصور لها .

"دراسة بعض العناصر المؤثرة فى صعوبة التعلم الحركى لرياضة السباحة " .. ا.د/مجدى محمد ابوزيد ....جامعة الاسكندرية ....كلية التربية الرياضيةبنين

صبحت التربية الرياضية فى هذا العصر من الأساليب التربوية الهامةلاعداد النشى والشباب أعدادا تربويا وقوة نموا متزنا من النواحى الصحية والعقلية والبدنية والاجتماعية والخلقية بغرض النهوض والرقى بالانسان ليعيش راضيا مرضيا وسط مجتمعة الذى يتصف بالعمل والانتاج .

اهتم الانسان منذ العصور القديمة بالوسط المائى كبيئة تلازمة فى حياتة وتعتبر مصدراً هاماً لمعيشتة ورزقة, فلم يكتف الانسان بالبقاء على سطح اليابسة , بل ازدادت محاولاتة واكتشافاتة المتكررة للتعرف على معالم الحياة حولة, فاستهواة الوسط المائى وجذبة إلى السباحة والغوص فى اعماقة , ولذا حظيت رياضة السباحة باهتمام كبير فى كل أرجاء المعمورة أيمانا بأهميتها للانسانية فى المحافظة على النفس البشرية من التعرض للغرق ,وتكسب الفرد عامل الامان والثقة بالنفس والقدرة على انقاذ الاخرين وبذلك ترقى من القيم الإنسانية , كما استثمرت السباحة كوسيلة للارتقاء بالقدرات البدنية والصحية للفرد , فتسابقت دول العالم فى التوسع فى إنشاء حمامات السباحة وتشجيع النشى والشباب على تعلمها , حيث يقاس مدى تقدم الدولة بمدى قضاء شبابها لاوقات فراغهم .

تنبثق مشكلة البحث نحو دراسة الاسباب التى حالت دون تعلم السباحة لبعض طلاب كلية التربية الرياضية على الرغم من توافر المنهاج العلمى والامكانات المتاحة واعضاء هيئة التدريس المؤهلين اكادميا.اجريت الدراسية على عينة من طلاب الفرقة الأولى بالكلية واللذين لايجيدون السباحة وبلغ عددهم 34 طالب ,تم تصميم استمارة استبيان للتعرف

على الاسباب التى حالت دون تعلمهم السباحة. واظهرت نتائج البحث ان هناك بعض العناصر المرتبطة بكل من الموقف التعليمى و شروط الوسط المائى , و وعناصر مرتبطةبالخوف من الماء(الفوبيا) ,اثرت تلك العناصر جميعها وحالت دون تعلم السباحة لديهم..

صعوبات وعوائق التعلم الطبي في مصر: الأسباب ومقترحات الحلول..أ.د./ مصطفى عبد الخالق عبد اللاه ، أ.د./ سامي محمد عثمان ..أستاذ أمراض النساء والتوليد، مدير وحدة ضمان الجودة .. أستاذ الجراحة العامة، عميد كلية الطب– جامعة سوهاج

يمثل التعلم الطبي على مستوي مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا؛ أحد أهم أنواع التعلم بمؤسسات التعليم العالي؛ ويواجه التعليم الطبي– مثل غيره من أنواع التعليم المختلفة– ما يسمى بصعوبات التعلم والتي يمكن تعريفها بعدم القدرة على التعلم بمعدلات مماثلة لمعظم أعضاء مجموعة الأقران، مما يؤدى إلى اضطراب في العمليات الأساسية المعرفية والنفسية التي ينطوي عليها استخدام اللغة أو أداء العمليات الحسابية.

المنهجية: تمت مراجعة ومقارنة جميع اللوائح الداخلية، واستراتيجيات التعليم والتعلم، واستراتيجيات تقويم الطلاب المطبقة في جميع كليات الطب الحكومية بالجامعات المصرية، كما تمت مراجعة قواعد اعتماد مؤسسات التعليم العالي الموضوعة بمعرفة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

النتائج: يمكن سرد أسباب صعوبات التعلم الطبي فيما يلي:

- اختلاف لغة معظم مصادر التعلم (الإنجليزية) عن اللغة الأم للمتعلمين (العربية).
- ضعف حركة الترجمة لمصادر التعلم من الإنجليزية إلى العربية.
- ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين في لغة مصادر التعلم.
- عدم تماثل البرامج التعليمية/ المقررات الدراسية/ المناهج الدراسية بين مدارس الطب المختلفة

- التباين الواضح بين استراتيجيات التعليم والتعلم المطبقة في مدارس الطب المختلفة.
- التباين الواضح بين استراتيجيات تقويم الطلاب المطبقة في مدارس الطب المختلفة.
- عدم استكمال الهياكل الأكاديمية في بعض كليات الطب الحكومية ووجود فائض في البعض الآخر

كما تجدر الإشارة إلى أن كليات الطب التي استطاعت التغلب على هذه الأسباب ووضع حلول موضوعية لها قد استطاعت الحصول على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

الخلاصة: يمكن أن يمثل النموذج المقدم من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد حلاً لصعوبات وعوائق التعلم الطبي في مصر.

التوصيات: دعم مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة؛ وكليات الطب بصفة خاصة؛ للوصول للاعتماد الأكاديمي من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

كلمات مفتاح:صعوبات التعلم، التعليم الطبي، الاعتماد الأكاديمي.

دراسة مقارنة لفاعلية بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية والاحتفاظ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ..د. منتصر صلاح عمر سليمان ..مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية بأسيوط

هدف البحث التعرف على فاعلية ثلاث من استراتيجيات القراءة (تحليل الخصائص الدلالية، القراءة المتكررة الموقوتة، قراءة الكورال الجماعية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ،كما هدف البحث الكشف عن تأثير هذه الاستراتيجيات الثلاث منفردة في تحسين كلا من الطلاقة القرائية والاحتفاظ لدى تلاميذ العينة ، تم تطبيق البحث على (33) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بمدارس محافظة أسيوط للعام الدارسي 2012/2011 بمتوسط عمري (113.5شهراً) وانحراف معياري (1.8) حيث تم تقسيمهم ثلاث

مجموعات تجريبية ، تلقت كل مجموعة نوعاً واحداً من هذه الاستراتيجيات ، تم استخدام عدداً من الأدوات منها:اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم ، اختبار مهارات القراءة ، برنامج تدريب الاستراتيجيات الثلاث المحددة ، مقياس الطلاقة القرائية ، واعتمد البحث على عدد من الأساليب الإحصائية منها : معاملات الارتباط ،الإحصاءات الوصفية، الأساليب الإحصائية اللاباراماترية، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج منها: فاعلية الاستراتيجيات الثلاث في تحسين الطلاقة القرائية والاحتفاظ، رغم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في مقدار التحسن في الأداء القرائي . وخرج البحث بعدد من التوصيات منها: أهمية تدريب المعلمين على استراتيجيات القراءة المتنوعة لاستخدامها مع تلاميذهم ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى توفير البيئة المدرسية المناسبة لتفعيل استراتيجيات تعلم القراءة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

الكلمات المفتاحية: صعوبات القراءة،إستراتيجية تحليل الخصائص الدلالية، إستراتيجية القراءة المتكررة الموقوتة، إستراتيجية قراءة الكورال الجماعية، الطلاقة القرائية، الاحتفاظ .

- **صعوبات تعلم الرياضيات والحاسب الآلى.. أ.د نادي كمال عزيز .. أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات والعميد الأسبق لكلية تربية أسوان**

دراسة صعوبات التعلم ومعرفتها ذات أهمية بالغة لكل من المعلم والمتعلم وغيرهم من المهتمين بالعلمية التعليمية التعلمية وذلك للاسباب التالية-:

.1تعريف المعلمين بها بغرض مساعدة المتعلمون فى التغلب عليها

.2معرفة أسبابها تساعد وتمكن المتعلم من مساعدة تلاميذه على التخلص منها وتساعد التلاميذ على الابتعاد عنها

.3مساعدة مؤلفى الكتب المدرسية على التركيز على الخطوات التى تعالجها والاهتمام بها، لان الوقاية خير من العلاج

طبيعة الرياضيات من أهم أسباب صعوبات التعلم فى الرياضيات حيث ينظر اليها البعض على أنها مادة صعبة وجافة ولا ترتبط بميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، اضف الى ذلك غموض بعض المصطلحات والرموز المستخدمة فيها ، والسبب الأخر والذى لايقل أهمية عن الأول وهو طرق التدريس التقليدية المستخدمة فى مدارسنا والتى تعتمد على الطريقة التركيبية فى الحل، وهذه الطريقة تعود المتعلمين على الحل الآلى والروتينى ولاتنمى فيهم أساليب التفكير والابتكار والابداع

أضف الى ذلك أسباب اخرى منها ضعف مستوى المتعلمين والمستوى الاقتصادى والاجتماعى والتعليمى للاسرة ونظم الامتحانات والنقل شبة الآلى بمدارسنا المصرية وخاصة فى مرحلة التعليم الأبتدائى ، والحلول كثيرة وتم دراستها ولكن المهم التطبيق الفعلى بمدارسنا من أهم الحلول فى الرياضيات والحاسب الآلى من يلى-:

.1استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم وخاصة الحاسب الآلى وأيصاً الأنشطة التعليمية الصفية والاصفية والتى تساعد المتعلم على كسب خبرات ومهارات تعليمية حياتية متنوعة تساعده على التغلب على جفاف وصعوبة الرياضيات وانفصالها عن حياته اليومية وخبراته البيئية.

.2تبسيط العلم والحقائق والمفاهيم والتعميمات الرياضية بطريقة محسوسة تسهل على المتعلم تذكرها وفهمها

.3التكامل بين الرياضيات والحاسب الآلى والمواد الدراسية الأخرى أو الربط والتنسيق بينها مثل تدريس الانعكاس فى الرياضيات والعلوم والحياة اليومية باستخدام المرآة المستوية

ودراسة التساوى والتباين باستخدام كفتى ميزان وغيرها

.4وأخيرا تشجيع المتعلمين على الاشتراك فى جمعية الرياضيات ونادى الحاسب الآلى لما لهم من نشاط تاريخى ونشاط ذهنى ونشاط عملى تطبيقى

الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم مهارة قراءة اللغة الانجليزية في مدينة المسيلة ..

أ.بوضياف نوال أ.السعيد قارة .... جامعة المسيلة ... الجزائر

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على صعوبات تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم مهارة قراءة اللغة الانجلزية ،واثر كل من متغيرات الجنس /الخبرة /المؤهل العلمي ، ولتحقيق اهداف الدراسة تم الاعتماد على استبانة تقيس صعوبات تعلم مهارة قراءة اللغة الانجلزية ،والمكونة من (30) فقرة موزعة على اربعة محاور (الاستاذ ،التلميذ،والمقرر الدراسي ،طرائق التدريس ووسائلها)،طبقت على عينة ومكونة من (120)أستاذ(ة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من أساتذة التعليم المتوسط في العام الدراسي 2012/2011.

ولمعالجة البيانات احصائيا تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)وكذا استخدام الإحصاء الوصفي (الوسيط الحسابي ،الانحراف المعياري ،والنسب المئوية)،واختبار(T .TEST) للعينات المستقلة ،وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANALYSE OFVOIANCE).

وأسفرت نتائج الدراسة الحالية عن النتائج التالية :

*هناك صعوبات تواجه تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم مهارة اللغة الانجلزية تعود الى قلة التدريبات في المقرر على انواع القراءة وهناك صعوبات تعود الى التلاميذ بسبب ندرة ممارستهم للقراءة خارج الصف وفقدان الدافعية لدى التلاميذ ،وكذا صعوبات تتعلق بطرائق التدريس والمتمثلة في قلة استخدام استراتجيات التدريس ،وأخيرا صعوبات تعود للأستاذ بسبب انه غير متمكن من تدريس مهارة القراءة .

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات افراد عينة الدراسة للصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم مهارة قراءة اللغة الانجلزية تعزى لمتغيرات الجنس ،الخبرة ،المؤهل العلمي .

الكلمات الدالة : صعوبات تعلم مهارة قراءة اللغة الانجلزية –تلاميذ المرحة المتوسطة –اساتذة التعليم المتوسط .

هذا بالاضافة إلى المداخلات العلمية للسادة هيئة المؤتمر ورؤساء ومعقبو الجلسات ..أ.د نجيب خزام ، أ.د محمد المري