مجلة الطفولة العربية
مجلة فصلية تصدرها
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني
http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى
EBSCO Publishing
Arab World Research Source
www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى
***Edu**. Search*
قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة
www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من
KFAS
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية. *
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (40) صفحة حجم A4 (10.000 كلمة).
9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على موقع المجلة الآتي:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً- المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقاربة المشكلة المطروحة.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
   أ. عندما يكون المرجع كتاباً:
   اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
   ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
   ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

د. سعاد الصباح	الرئيس
د. حسن الإبراهيم	نائب الرئيس
أ. د. فايزة الخرافي	
أ. د. محمد الرميحي	
د. فهد محمد الراشد	
د. عبد اللطيف الحمد	
السيد/ سعد علي الناهض	
السيد/ محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد /قتيبة يوسف الغانم	

الهيئة الاستشارية

أ. د. رجاء أبو علام	معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة
أ. د. الغالي أحر شاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ فاس
د. عبد الله عمر العمر	كلية الآداب ـ جامعة الكويت
د. عبد الرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى. مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) ـ الكويت

هيئة التحرير

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
أ. د. فوزية عباس هادي	
د. بدر عثمان مال الله	

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ.د. حامد عمار
أ. د. أسامة الخولي
أ. د. محمد جواد رضا

محتويات العدد الخامس والسبعون

الصفحة

* **افتتاحية العدد** 9

* **البحوث والدراسات:**

- **برنامج مستقبلي في مناهج العلوم للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجتمع المعرفة بدولة الإمارات العربية المتحدة** 10
أ.د. عادل أبو العز أحمد سلامة

- **فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة** 39
د. أمل السيد خلف

- **مدى فاعلية البرنامج التدريبي في رياض الأطفال المقدم من مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين في تحسين كفايات معلمة الروضة : دراسة تجريبية** 69
أ.د. جهان العمران - د. شيخة الجنيد

* **كتاب العدد:**

- **الطفولة فى التاريخ العالمي** 93
تأليف: بيتر. ن. ستيرنز
عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي

* **المقالات:**

- **مؤسسات حماية الطفولة في العالم العربي تجربة وحدة حماية الأسرة والطفل-السودان** 101
محمد عبد العظيم الحاج صالح

* **تقارير:**

- **التعليم تحت خط النار: النزاع وحرمان الأطفال من التعليم فى الشرق الأوسط** 111
المؤلف: منظمة اليونسيف ، سنة النشر،سبتمبر 2015
د. خالد صلاح حنفي

* **أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية** 115

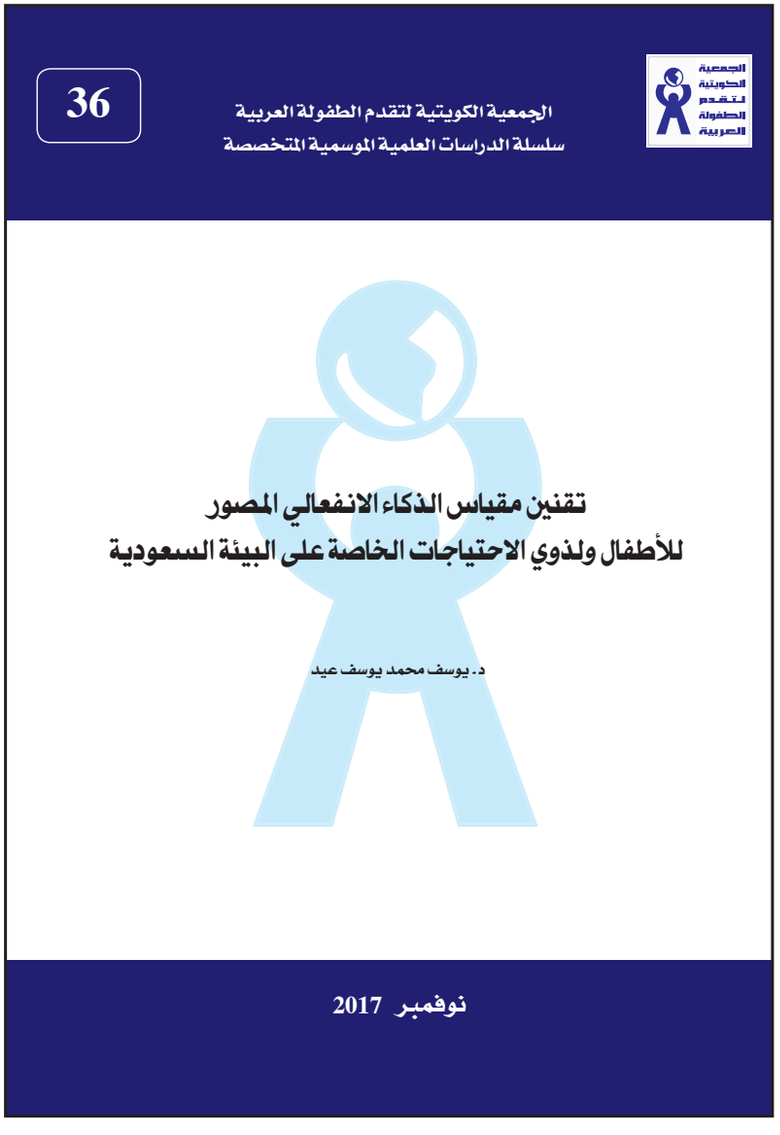
إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

"تقنين مقياس الذكاء الانفعالي المصور للأطفال ولذوي الاحتياجات الخاصة على البيئة السعودية"

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

لمشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح



افتتاحية العدد

يأتي العدد الخامس والسبعون من مجلة الطفولة العربية ليطلق ملفه عن الطفولة ومجتمعات المعرفة في ثلاثة أبحاث علمية تخدم هذا المجال في صورته العامة، وتؤكد على أن العلوم والرياضيات –هي أساس التقدم والرقي–ومبعث مجتمعات المعرفة.

وتشير كثير من الدراسات إلى أن الدخول إلى مجتمعات المعرفة لا يتم إلا من خلال رفع مستوى تعليم الطفل وزيادة الإنفاق على البحث والتقارير وربط مؤسساته بالمؤسسات العامة للدولة وفق خطة واضحة المعالم يشارك الجميع في وضعها وتنفيذها.

إن الأزمات التي تواجه الطفولة في العالم العربي اليوم سببها القصور في إيجاد المعرفة وتوظيفها لخدمة البحث العلمي في مجال خدمة الطفولة ورعايتها ونمائها، ولا شك أن هناك أسباباً وعوامل كثيرة دعت إلى هذا الوضع سواء على المستوى المحلي أو المستوى العربي، ومهما كانت الأسباب التي أدت إلى القصور في استثمار المعرفة وتوظيفها في مواجهة مشكلات الطفولة وخدمتها فإن هذا المبدأ قد أصبح الآن مطلباً ضرورياً للتجاذبات العلمية التي تنطلق من خلال الدراسات والأبحاث الميدانية الرصينة التي تضمها المجلات العلمية العالمية، ويبقى أمامنا بذل الجهود في البحث عن هذه الأبحاث التي يخلو الميدان منها في الساحة العربية.

وترجع أسباب قلة البحوث إلى حداثة ظهور موضوع مجتمعات المعرفة، وإن كان الاهتمام قد بدأ يتزايد الآن بالبحث والدراسة في هذا المجال، وساعد على ذلك ظهور وسائل التواصل الاجتماعي التي فتحت أبوابها أمام الطفل للتعامل مع المعرفة أينما كانت والتفاعل معها، إلا أن المشكلة تكمن في عدم وجود رقابة صارمة على طبيعة المعرفة التي يتفاعل معها الطفل من خلال تبنيه لتلك الوسائل، مما جعل من الطفل كائناً سلبياً يتقبل فقط ما يصل إليه من معلومات ومعارف دون أن تكون له فرصة للتفاعل الإيجابي معها.

نتمنى من باحثينا الكرام أن يولوا هذا المجال مزيداً من الاهتمام والرعاية والعناية في أبحاثهم المستقبلية في ظل افتقار المكتبة العربية إلى معلومات عن الطفولة ومجتمع المعرفة، وأن يبذلوا مزيداً من الجهد على إظهار مكانة هذا الموضوع وأهميته في زمننا المعاصر.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

برنامج مستقبلي في مناهج العلوم للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجتمع المعرفة بدولة الإمارات العربية المتحدة

أ.د. عادل أبو العز أحمد سلامة

aboualz@yahoo.com

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ـ جامعة الشارقة

دولة الإمارات العربية المتحدة

الملخص:

إن دراسة العلوم والرياضيات تمثل أهمية كبيرة في مجتمعنا العربي، وهذا العالم المتغير والمتطور يؤمن بأن العلوم والرياضيات هي أساس التقدم والرقي، وحتى نستطيع تدعيم أبنائنا في مدارس الموهوبين والمتفوقين وتنمية القدرة على مهارات التفكير العليا فإنه من الضروري توظيف المناهج الدراسية وأساليب التدريس والتقويم. ومن منطلق اهتمام دولة الإمارات العربية المتحدة بالتعليم باعتبار قضية التعليم أمن قومي ورغبة في الوصول لدرجة عالية من الإتقان والجودة كان الحرص على تقديم الاهتمام والرعاية للموهوبين والمتفوقين، ولكي تكون هذه الرعاية على أسس علمية كان الاتجاه نحو التركيز على أهمية اكتشاف الطلاب الموهوبين باستخدام طرق وأدوات علمية مقننة تتلاءم مع البيئة والثقافة العربية الإماراتية. في ضوء ذلك تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس وهو: هل مناهج العلوم في دولة الإمارات العربية المتحدة تلبي الاحتياجات اللازمة لإعداد المتعلم المتفوق أو الموهوب؟ وقد تم التطبيق على عينه من المعلمين قوامها (320) بمنطقة الشارقة ودبي وعجمان، وكانت نتائج الدراسة موافقة (80%) على قائمة المؤشرات والموضوعات المقترحة لتكون نواة لإعداد مناهج العلوم للطلبة المتفوقين أو الموهوبين، وفتح معهد للعلوم والرياضيات بالشارقة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم وجامعة الشارقة.

A Future Program in Science Curricula for Gifted and Talented Students in the UAE Knowledge Society

Adel Abou Elezz Salama

College of Arts and Humanities – University of Sharjah U.A.E.

Abstract

The study of science and mathematics holds a great importance in the Arab society. Indeed, the whole world believes that science and math are the basis for progress and prosperity. In order to support our children in the schools of gifted and talented students and develop their capacity to think at higher levels, it is necessary to employ special curricula and special teaching and evaluation methods. Given the interest of the UAE in education as a national security concern and as a means to attain the highest degrees of perfection and quality, it was necessary to give attention to gifted and talented students. In order for this attention to be scientifically grounded, the tendency was towards focusing on the discovery of talented students through the use of well-determined scientific methods and tools that are in tune with the environment and culture of the UAE. In light of this a following research question was formulated: Do science curricula in the UAE meet the necessary requirements for the preparation of talented and gifted learners? The study's sample consisted of (320) teachers from Sharjah, Dubai and Ajman The results showed that (80%) agreed on what indicators and topics should be included in the science curricula for gifted and talented students, and of opening an Institute for Science and Mathematics in Sharjah under the supervision of the Ministry of Education and the University of Sharjah.

- ملحوظة: من يرغب في الاطلاع على الملاحق التي تم ذكرها في البحث، عليه التواصل مع الباحث على بريده الإلكتروني.

- تم تسلم البحث في يناير 2017 وأجيز للنشر في ابريل 2017

مقدمة:

إن مجتمعنا العربي زاخر بالعقول المبدعة، ولكنها عقول مكبوتة لا تستطيع الانطلاق، وهي محاطة بشكل ما أجبر فاروق الباز وزويل وغيره على الفرار بعقولهم إلى مجتمع آخر غريب ينعمون فيه بالحرية والاحترام، لا يبخل عليهم بمتطلبات النبوغ، وإثبات الذات في ضوء ذلك بدأ يتزايد الاهتمام في المجتمع العربي بالطفل الموهوب أو المتفوق، وبدأت في كثير من الدول العربية محاولات لاكتشاف الموهوبين أو المتفوقين من تلاميذ المدارس التي يرى أنها تضيف إلي رصيد مواهبهم وقدراتهم الفائقة ، لذا نجد المناهج الدراسية العادية لا تلبي احتياجات الطلبة الموهوبين أو المتفوقين، ومن أجل هذا يؤكدون على أهمية توافر مبدأ التمايز في مكونات المنهاج من حيث الأهداف والمحتوي وأساليب التقويم وطبيعة المناخ الصفي حتى يمكن استثارة دافعية هؤلاء الطلبة للتعلم والتفكير والإبداع مما ترتب على ضعف المناهج الدراسية انعدام فرص التحدي وفقدان الاهتمام والدافعية للإنجاز يعتمد المستقبل على الذكاء والإبداع الإنساني، لا على الموارد الطبيعية، ولذا فإن تطوير برامج الموهوبين والمتفوقين يجب أن يبنى على تكوين تلك القدرات في إطار يسمح بالتفاعل المستمر بين الفهم العلمي المعاصر والأصالة الثقافية والفكرية، وتنمية القدرة على الخلق والابتكار لدى أبنائنا مهمة أساسية للمناهج وطرق التدريس، ولذا من المفروض أن نعمل على وضع الطالب الموهوب أو المتفوق في البيئة التي تسهم في ابتكار وسائط ومفاهيم وقيم جديدة صالحة لظروف حياته، وبالتالي نستطيع أن نمزج بين القديم والجديد والمبتكر، وهذا يتطلب إتاحة الفرصة للطلاب وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، ورصد الظواهر التي تحيط بهم والمشكلات التي تواجههم، وتشخيص وتحديد أساليب معالجتها، وإذا نظرنا إلي المتغيرات التي ننشدها في مجتمعنا العربي خلال التحرك نحو القرن الحادي والعشرين، والقدرة على التفكير التقاربي والتباعدي والناقد الذي يمّكن المتعلم من التعبير عن نفسه وطرق تفكيره.

المحور الأساسي للتنمية الشاملة هو التركيز على تنمية القوى البشرية، وهذا يعتمد على بناء المتعلم القادر على العطاء والتفوق، ومواجهة الحياة وهذا يفرض إعداد جيل من العلماء والمفكرين والموهوبين، وإذا كان لابد أن نرعى جيلاً من الموهوبين والمتفوقين فإنه يلزم أن ندرس الواقع التعليمي والمناهج الدراسية والبرامج التعليمية التي تسهم في تنمية المواهب وصقلها لدى الطلبة؛ لذا فإن دراسة العلوم والرياضيات تمثل أهمية كبيرة في مجتمعنا العربي، وهذا العالم المتغير والمتطور يؤمن بأن العلوم والرياضيات هي أساس التقدم والرقي، وحتى نستطيع تدعيم أبنائنا في مدارس الموهوبين والمتفوقين وتنمية القدرة على مهارات التفكير العليا فإنه من الضروري توظيف المناهج الدراسية، وأساليب التدريس والتقويم لإبراز الطلبة الموهوبين. ففي ضوء ذلك إن العلم يمدنا بالمعرفة وشرح الظواهر الطبيعية، ووصف الأشياء المحيطة بينما النشاط التكنولوجي يحقق كثيراً من الطموحات البشرية، ويحل الكثير من المشكلات التي يوجهها المتعلم في حياته بالاستفادة من المعرفة العلمية؛ إذ إنه من منظور اجتماعي نحن بحاجة إلي العلم والتكنولوجيا، ومن المنظور التربوي فنحن بحاجة إلى تعليم العلوم في آن واحد، فالأول يقوم على البحث والاستقصاء، والثاني يقوم على الشعور والابتكار الناتج عن الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع، وكلاهما لازم في إعداد وتربية المتعلم الموهوب أو المتفوق، ولقد تميز هذا العصر بسيطرة العلم وتطبيقاته على سائر نواحي الحياة ، حتي أصبحت العلوم المختلفة وتطبيقاتها التكنولوجية ضرورية من ضرورات الحياة، مما يحتم إعادة النظر في البرامج التي تعد للمتفوقين والموهوبين على أساس المستويات العلمية، وأن توضع في إطار عملي وتوجيهي يكون على المستوى العربي وخاصة دولة الإمارات العربية المتحدة لمقابلة التغيرات والتطورات التي تحدث في العالم الآن من الاهتمام بالعلوم والرياضيات باعتبارها عصب الحياة وتطوير برامج إعداد معلمي العلوم وتطوير طرق التدريس، لذا نحدد الإطار التنفيذي لبرامج الموهوبين والمتفوقين والذي يرتكز على وضع معايير للمناهج يعكس اهتمامات العالم، ويجدد محتوي المعرفة العلمية

الوظيفية الهادفة إلى تنمية مهارات التفكير والمهارات العملية يشير خبراء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «أليسكو» في اجتماع دمشق 2008/10/14 ونشر في العدد 2009 على الرغم من محاولات التطوير في المناهج إلا أن التركيز مازال يعتمد على كثرة المعلومات، مما جعل المناهج بأوضاعها الحالية قاصرة عن تحقيق الأهداف، وتتصف هذه المناهج بالفقر والعجز عن إشباع الخيال العلمي لدى الطلاب، وشيوع الظواهر غير السوية من خفض روح الابتكار والإبداع لدى الطلاب، مما دفع المجتمعين إلى اقتراح إستراتيجية عربية تمتد إلى العام 2025 تتضمن الأهداف والبرامج وآليات التنفيذ والمتابعة ، وأكدوا على الاهتمام بتنمية الخيال العلمي المبدع والتفكير المنظومي، وإجراء البحوث العلمية في مجال الخيال العلمي ومعالجة المشكلات الأساسية بالأساليب العلمية، واقتراح آلية لاختبار الموهوبين والمبدعين مقرونة بالمناهج ، وبقراءة المناهج الحالية تتصف بالفقر والعجز عن إشباع الخيال العلمي للطلاب ، وأن استخدام الخيال العلمي في مناهج العلوم تعد ضرورة تربوية مستقبلية ، كما تشكل أهمية تنمية التفكير العلمي ومهارات التفكير الإبداعي والناقد، لذا فإن مستوي الخيال العلمي للطلاب غير مرضية إلى الحد الذي يتوقع منه بلوغ الطلاب لدرجة الإبداع والابتكار فيما يتصل بالمنجزات العلمية ، ولذا يوصي (Czerende & Julie, 2009) بضرورة أن يكون الخيال العلمي جزءاً مهماً وضرورياً في تصميم مناهج العلوم للمتفوقين والموهوبين ، ولذا فإن معلمي العلوم مسؤولون عن استخدام الخيال العلمي في الفصل الدراسي ، ولذا يعد استخدام مدخل الخيال، العلمي في تدريس العلوم والرياضيات فرصة فريدة لغرس حب العلم في نفوس الطلاب، ولذا أصبح من الضروري الاهتمام بتنمية الخيال ولقد حظي تنمية الخيال العلمي في مناهج العلوم بأهمية كبيرة بالمؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة، فقد أدركت قيمة وأهمية الخيال العلمي في إعداد وتنشئة العلماء والمبدعين، فقامت بإدراجه في مناهج التعليم عامة وافتتاح أقسام دراسية بالجامعات في تخصص أدب الخيال العلمي، وأخطر الثغرات التي تعاني منها نظم التعليم تكمن في إعطاء الخيال والإبداع نصيب من الاهتمام، ولهذا يعد الخيال العلمي والإبداع من مجالات البحث الضرورية لضمان تزويد العالم العربي بجيل من العلماء والمبدعين في شتى المجالات فيرى فاروق الباز أن الخيال العلمي من صفات الإنسان المفكر الذي لا يكبح جماح عقله، ويضيف الكثير إلي حب التمعن والتساؤل الذي يشجع المتعلم على البحث عن مزيد من المعرفة، وأكد علي الدور المهم الذي لعبه في مهام رواد برنامج أبوللو في تصميـــم المركبات والهبوط على ســـــطح القمر، ويشير زويل إلى أن ما جعل أمريكا تتقدم على العالم علمياً هو استخدام الخيال العلمي في تعليم العلوم، وأضاف أن العالم الحقيقي المحب لعلمه لابد أن يتخيل، وإذا لم يتخيل العالم سيفعل ما فعله السابقون ولن يضيف شيئاً.

لذا نرى أن إعمال الخيال العلمي تثير العديد من القضايا العلمية من زاوية أبعادها المجتمعية المستقبلية، فعلى سبيل المثال اكتشاف نيوتن للجاذبية والأرضية وأوجست كيكولي لحلقة البنزين، ومصطفي السيد للنانو تكنولوجي في علاج السرطان، أكد عدد من الباحثين على ضرورة تقديم مناهج وبرامج متميزة في العلوم للطلبة الموهوبين والمتفوقين تختلف عن مناهج الطلاب العاديين بهدف مقابلة الاحتياجات الخاصة للفائقين المتمثلة في الحاجة للتعلم من خلال البحث، واكتشاف البيئة وإجراء المشروعات الفردية والجماعية، والبحث عن حلول للمشكلات العلمية، إثراء المحتوي من خلال الأنشطة الإثرائية والواجبات المنزلية ((Trefz, 1996 Dnucci,1998)) ، وتتضح مشكلة الدراسة من خلال التأكيد على ضرورة الاهتمام بالفئات الخاصة، ومنها فئة الطلاب الموهوبين والمتفوقين، والاهتمام بهم في تعلم العلوم والرياضيات، حيث يكون لديهم قدرات، لكنها قد تكون غير ظاهرة وذلك، إما بسبب عدم صقلها لها أو عدم اكتشاف معلمهم لها، ويتطلب ذلك تقديم البرامج الإثرائية في المجالات الأكاديمية، والتي تقدم تحدياً مستمراً لقدراتهم، وتعمل على إشباع فروق التفوق (Feng, Jchwee, Wenyu, & Neil, 2010) وقد اهتمت العديد من الدول بتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتفوقين ، وذلك من خلال إعداد برامج الرعاية الخاصة بهم حتي يمكن صقل مواهبهم وإثرائها علمياً وأكاديمياً، وقد

اتفق علماء التربية وعلم النفس على وجوب اكتشاف الطفل المتفوق في سن مبكرة حتى تكتمل قدراته العقلية، وأنه يحتاج إلى منهاج وبرنامج إضافي مناسب في مرحلة الحضانة والمدرسة الابتدائية (شعيب، 2013)، والمتفوق في العلوم ليس كالمتفوق في الموسيقا أو الرسم أو الرياضيات، فلكل مجال خصائص وسمات مختلفة للتفوق في العلوم الذي يعتمد على الاستقصاء بصورة أساسية، والقدرة على اكتساب المعرفة، وهناك العديد من البرامج التي اهتمت بالفائقين في العلوم والهندسة، ومنها برنامج التوسع في العلوم للفائقينSTEP الذي تقدمه جامعة واشطن بالتعاون مع جامعة أوهايو بالولايات المتحدة (Science Talent expansion program, 2013) ، وكذلك مشروع المداخل الأساسية في تدريس العلوم Foundational Approaches in Science Teaching "FAST" عبارة عن سلاسل للعلوم القائمة على الاستقصاء للطلبة من الصف السادس حتى العاشر، والتي تركز على العلوم الفيزيائية والبيئية، والتي تتداخل مع العلوم والتكنولوجيا والمجتمع(Building Engineering and science Talent, 2004).

أوضح (سعادة، 2010) أنه إذا لم يتم الاهتمام بتربية الفائقين وتوفير برامج خاصة بهم تراعي قدراتهم وميولهم واهتماماتهم فإن ذلك ينعكس سلباً على نسب ليست قليلة منهم، وقد يهملون في دروسهم، حيث يعتبرونها أقل بكثير من مستوياتهم أو قدراتهم العقلية، مما يتطلب وجود برامج إثرائية خاصة، والتي تشجعهم على التميز وتوظيف الطاقات والقدرات التي يملكونها ويقصد بالإثراء إدخال خبرات تعليمية إضافية، أو تعديلها على المنهج الدراسي المعتاد المخصص للطلبة العاديين لجعله أكثر اتساعاً وعمقاً لمراعاة حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

وقد اهتمت بحوث التربية العلمية بتقديم برامج إثرائية للفائقين لتنمية جوانب مختلفة للتعلم مثل دراسة (Feng, Jchwee, Wenyu, & Neil, 2010)، وحيث إن العلوم لها صبغة خاصة من حيث تناول المعرفة العلمية فهي تهتم بالبنية المعرفية وتوظيفها في حياة المتعلم من خلال البحث والاستقصاء للظواهر العلمية، وفي أثناء ذلك تتشكل شخصية المتعلم وينمو لديه اتجاهات إيجابية تساعده على مواجهة ما يمكن أن يقابله في حياته اليومية، وبالتالي فإن المحتوى الجيد لمنهج العلوم بالمدرسة الابتدائية يجب أن يعتمد بصورة أساسية على إجراء التجارب البحثية، والذي قد يساعد على تنمية الاتجاه نحو التعاون (محمد، 1999)، واتضح من خلال استقصاء ما تقدمه وزارة التربية والتعليم بالإمارات من برامج للموهوبين والمتفوقين من خلال البرامج أنها تقتصر على بعض الأنشطة الإثرائية، ولا توجد مدارس أو فصول خاصة بالطلبة المتفوقين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

وعلى الرغم مما تؤكد عليه الدراسات حول ضرورة تعلم مهارات التفكير للفائقين في المراحل العمرية الأولى عنها في المراحل المتقدمة، فقد اهتمت العديد من بحوث التربية العلمية بالتعلم التعاوني كأساس لتنمية العديد من جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية في العلوم، والتي كان من نتائجها ضرورة تنمية الاتجاه نحو التعاون، والذي قد ينعكس على تحسين الأداء ونمو المهارات لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس، هل مناهج العلوم في دولة الإمارات العربية المتحدة تلبي الاحتياجات اللازمة لإعداد المتعلم الموهوب أو المتفوق؟ للإجابة عن مشكلة الدراسة نطرح التساؤلات الآتية:

1. ما أبعاد وأسس منهج العلوم للطلبة المتفوقين والموهوبين؟
2. ما المؤشرات التي يجب توافرها في منهج العلوم المقترح للطلبة الموهوبين والمتفوقين؟

3. ما المحتوى المقترح لمنهج العلوم للطلبة الموهوبين والمتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة؟
4. ما التصور المقترح في إنشاء معهد للعلوم والرياضيات بجامعة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة؟

أهمية الدراسة:

1. تطوير مناهج العلوم في مدارس العلوم والرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات العصر، والتعرف على واقع مناهج العلوم بدولة الإمارات العربية بهدف تعديلها بما يتلاءم مع خصائص المعرفة العلمية والنظرة المعاصرة للعلم وبنيته وتكنولوجيا المعلومات.
2. مساعدة مخططي مناهج العلوم لصياغة وتنظيم المحتوى وتحديد المفاهيم العلمية بطريقة تعتمد على التفكير والبحث بما هو واضح في مناهج العلوم في سنغافورة وماليزيا وكوريا الجنوبية.
3. مساعدة مخططي المناهج على كيفية تضمين أساليب التقويم الحديثة في مناهج العلوم التي تنمي القدرة على التفكير العلمي والابتكاري للطلبة.
4. اعتبار العمل التجريبي المجال الذي يعطى الفرصة لتطبيقات المهارات العلمية وتنميتها من خلال المواقف التطبيقية في الحياة اليومية، ومن خلال المعامل الافتراضية في الفيزياء والكيمياء والبيولوجي وعلوم البيئة والأرض والرحلات المعرفية عبر الويب كوست.
5. الإسهام في وضع أنشطة وموضوعات علمية تنمي الخيال العلمي والرياضي والهندسي والتكنولوجي لدى الطلاب في الكيمياء، الفيزياء، البيولوجي، علوم الأرض من خلال الرحلات المعرفية عبر الويب كوست.
6. يسهم في اعتبار العمل التجريبي والمختبرات الافتراضية تعطى الفرصة بتطبيق المهارات العلمية والمواقف التطبيقية التي تنمي الخيال لدى الموهوبين والمتفوقين.

الأدب التربوي والدراسات السابقة:

أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلبة الموهوبين أو المتفوقين هم من يصلون في تحصيلهم الاكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمون إليها، وهم أصحاب المواهب التي تظهر في مجال العلوم والرياضيات والفنون التنفيذية والكتابات، أي أن معيار التفوق لا يقتصر على بعد التحصيل أو الذكاء بل تعدى إلى العديد من المجالات ذات الأهمية في المجتمع كما أن إعداد برامج تعليمية متميزة تختلف عن تلك المقدمة للطلبة العاديين وهدفت دراسة (النقبي، الراعي، 2006) والتي كشفت عن معتقدات المعلمين حول الربط بين مادتي الرياضيات والعلوم، وكذلك ممارساتهم للربط بين المادتين داخل الغرفة الصفية، وكانت عينة الدراسة من 462 معلماً ومعلمة من مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة وأظهرت النتائج أن معلمي العلوم أكثر ممارسة للربط بين العلوم الرياضيات، وأن هناك مجموعة من المعوقات للربط بينهما منها طول الوقت اللازم للإعداد للربط بين المناهج الدراسية، وعدم توافر الأدوات والمواد اللازمة للربط بين المادتين .

وتلقي فكرة تكامل الرياضيات والعلوم اهتماماً كبيراً الآن للأسباب الآتية: أن العلوم والرياضيات نظام تفكيري مترابطان طبيعياً في علم الفيزياء، ويمكن لمادة العلوم أن تزود بأمثلة محسوسة للأفكار الرياضية المجردة مما يحسن تعلم الرياضيات، وتمكن الطلاب في الرياضيات

يسهم في فهم أعمق لمفاهيم العلوم من خلال شرح المفاهيم العلمية وإعطائهم المعني الكمي، من خلال توضيح المفاهيم بأنشطة علمية، ولذا يتطلع الكثير من التربويين في العالم إلي تكامل المناهج، وأكدت الكثير من المنظمات المهنية المتخصصة التأكيد على التكامل بين المواد الدراسية أي أن فكرة التكامل تلقى قبولاً لأن الحياة نفسها متكاملة، وليست مقسمة إلى مواد مختلفة حيث إن تكامل المناهج يساعد الطلاب على تعلم التفكير الناقد وتكوين فهم أعمق للمفاهيم وعلى رؤية الصورة الكبرى، وفهم العلاقات بين فروع المعرفة المختلفة خاصة أنه يفترض أن تركز المناهج المتكاملة على المشكلات الحياتية التي تهتم بقضايا تفرضها الحياة، وعلى أن التكامل يجب أن يحمل معنى اجتماعيا، ويحدد بين أربعة خصائص للتكامل، وهي بناء المنهاج حول مشكلات وقضايا ذات أهمية اجتماعية وشخصية، واستخدام المعرفة في سياق دون اعتبار لمواد معينه، واستخدام المعرفة لدراسة مشكلة معاصرة وليس للاختبار، وتركيز التدريس على المشاريع والأنشطة وحل مشكلات العالم الحقيقي.

من هنا فإن إعداد برامج متميزة، واستخدام إستراتيجيات تدريسية مناسبة تختلف عن تلك البرامج والإستراتيجيات التي تقدم للعاديين وتعد مطلباً أساسياً للمتفوقين وأمراً ضروريا لاستثمار طاقاتهم ، وقد أوضح "تريفر» أن احتياجات الطلبة المتفوقين والموهوبين في العلوم تكون متمثلة في الرغبة في التعلم من خلال البحث والاكتشاف، وإثراء المحتوى من خلال أنشطة إضافية وواجبات منزلية، والميل إلي البحث في حل المشكلات العلمية وإجراء المشروعات المختلفة، وتعتبر مقررات العلوم من المواد الدراسية التي لها أهمية وتطبيقاتها في كل مجالات الحياة، وهي أساس التقدم العلمي والتكنولوجي، والتي تسهم في تنمية القدرات العليا من التفكير، وتشبع الحاجات التعليمية الخاصة بالمتفوقين والموهوبين، مما يتطلب توفير خبرات تعليمية مناسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين (جروان، 2002).

تمثل رعاية المتفوقين والموهوبين استثماراً طويلَ المدى يضمن توافر أهم عنصر من عناصر التقدم والرقي للمجتمعات المتقدمة إلى اكتشاف ذوي المواهب والقدرات المتميزة، وأدركت مصر أهمية العناية والاهتمام بالمتفوقين وإتاحة الفرص المناسبة لصقل مواهبهم والاستفادة منها في مجالات العلم المختلفة ، فأنشأت مدرسة المتفوقين بعين شمس عام 1960 تضم المتفوقين من جميع المحافظات، وفي عام 1988 صدر القرار الوزاري رقم 114 بشأن إنشاء فصول للمتفوقين بالمدارس الثانوية العامة، بحيث ينشأ في كل مدرسة ثانوية عامة فصل أو أكثر للطلاب المتفوقين بنسبة 5%من عدد الطلبة، وفي عام 88/1989 تم إعداد برنامج للطلاب المتفوقين من الصف الأول الثانوي في بعض المواد الدراسية مثل اللغات والعلوم والرياضيات، واشتمل البرنامج على محتوى دراسي يدرس للمتفوقين، ومعلم متخصص في المادة الدراسية، وأنشطة تربوية تخدم المحتوي وأساليب تقويم تتناسب مع تلك الفئة من الطلاب، وكانت مدرسة اليوبيل 1993 بالأردن، ثم أنشئت أول مدرسة حكومية ثانوية وكلية مختلطة للعلوم والرياضيات في ولاية نورث كارولاينا عام 1980، وأنشئت مدرسة للعلوم والرياضيات في عام 2011 بالقاهرة بمدينة 6 أكتوبر للبنين، ثم تم إنشاء مدرسة للبنات 2012، وحالياً تم تطبيق التجربة في كل محافظات جمهورية مصر العربية مدرسة بكل محافظة، تم عمل برامج للطلبة المتميزين في مدارس وزارة التربية والتعليم بالدول العربية، أما في دولة الإمارات العربية المتحدة فإن صاحب السمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان رحمه الله مؤسس الدولة أولى اهتماماً كبيراً بالشباب، وأكد على رعايتهم باعتبارهم عماد المستقبل، وأكد صاحب السمو الشيخ خليفة بن زايد على الشباب والتعليم وأهمية صقل مهاراتهم وخبراتهم وإعدادهم للدخول لكافة المجالات، كما ركز صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد على أهمية العلم والمعرفة، ونادى بمسابقة في القراءة بين الشباب في قراءة الكتب في هذا العام 2015، وأكد صاحب السمو الشيخ سلطان بن محمد القاسمي على أهمية العلم والمعرفة والثقافة الإسلامية والعربية لدى الشباب والاهتمام بالطلبة المتفوقين ورعايتهم، ومن أجل

ذلك أنشئت العديد من المراكز التي تقدم الرعاية والاهتمام المناسب للموهوبين بما يمكنهم من استثمار قدراتهم منها مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم في عجمان، وجمعية الإمارات لرعاية الموهوبين بدبي، ومركز المواهب والإبداع التابع لهيئة أبوظبي للثقافة بهدف اكتشاف المتميزين، وتنمية مهاراتهم) معاجيني، 2015).

ومن منطلق اهتمام دولة الإمارات بالتعليم باعتبار قضية التعليم أمن قومي، ورغبة في الوصول لدرجة عالية من الإتقان والجودة كان هذا الحرص على تقديم الاهتمام والرعاية للموهوبين والمتفوقين، ولكي تكون هذه الرعاية على أسس علمية كان الاتجاه نحو التركيز على أهمية اكتشاف الطلاب الموهوبين باستخدام طرق وأدوات علمية مقننه تتلاءم مع البيئة والثقافة العربية الإماراتية.

أكد التقرير الذي أعدته لجنة التعليم قبل الجامعي في الرياضيات والعلوم التابع للمجلس القومي للعلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، على الرغم من مظاهر النجاح التي حققتها بعض المدارس الأمريكية، والمتمثلة في التفوق الدراسي لطلابها، إلا أنه من الحقائق التي ننزعج لها أن نجد أعداداً من الطلبة قد أعدوا إعداداً سيئاً ليسمح لهم بالعمل أو المشاركة في تقدم مجتمعهم لأنهم يفتقدون الكثير من أوجه المعرفة والفهم والمهارات، حيث المدارس القومية لا توفر القدر الكافي من التعليم الجيد، وخاصة فيما يتعلق بتنمية أساليب التفكير السليم، والقدرة على حل المشكلات، ولذا فإن إيجاد الحلول والمشكلات التي يواجها التعليم لن يكون أمراً سهلاً أو سريعاً التحقيق، وجاء عقد المؤتمر الدولي الأخير، والذي نظمته اليونسكو بعنوان العلوم للقرن الحادي والعشرين أكد على وضع الرؤية المستقبلية لتدريس العلوم والتربية العلمية للقرن الحادي والعشرين ، وقد أطلقت منظمة الأمم المتحدة والعلوم والثقافة المشروع 2000 الذي يركز على التدريس المتكامل للعلوم والتكنولوجيا، وعلى أهمية الوعي بمستحدثات التربية العلمية وتضمين العلوم بعدد من الموضوعات التي لها تأثير على حياة المجتمع كالمياه والطاقة والتلوث والصحة (سلامة، 2002).

لعل من أهم التطورات في برامج تدريس وتطوير مناهج العلوم مشروع 2061 الذي أعده الاتحاد الأمريكي بهدف التوصل للمفاهيم العلمية، وكانت هناك مطالبة بالبحث عن صيغة جديدة لمناهج العلوم وأهداف التربية العلمية، بهدف إعداد المتعلمين وإعادة تدريبهم على التعامل مع الأنماط السلوكية الجديدة، سواء كانت أنماط معرفية أو تقنية أو اجتماعي(American Association for the Advancement of Science, 1989).

على الرغم انه مازال تعليم العلوم والرياضيات في التعليم العام لا يحقق الأمل من إشباع طاقات الطلاب الفكرية، وإكسابهم الخبرات الوظيفية والفعالة في حياتهم ، ونظراً لقصور المناهج في تقديم تعلم فعال يحقق أهداف المدرسة والمجتمع ومتطلبات سوق العمل ، فإنه لابد من إيجاد الطرق الأكثر فعالية ليتم تصميم مناهج حديثة وفقاً لمداخل أكثر فعالية تواكب احتياجات ومتطلبات العصر في المجتمع المتنافس على فرص العمل، ومن المداخل في مجال، التربية العلمية والتكنولوجية مدخل STEM (العلوم – التكنولوجيا – الهندسة – الرياضيات) وهو أحد مداخل التربية التكنولوجية الذي نشأ من حاجة اقتصادية نتيجة واقع الأزمة الاقتصادية العلمية في الدول الصناعية من حيث إعداد مناهج مدعمة بموضوعات هذا المجال، وتحقيق متطلبات المعلمين من برامج تربوية، وتدعيم المجال التربوي بالتسهيلات اللازمة لتطبيق هذا النوع من التعليم.

ويشير (Harrison, 2011) إلى أن منهج STEM من أهم البرامج التي تتبناها المملكة المتحدة، والذي تم تدعيمه وتمويله في إطار سياسة شعبية في الفترة ما بين 2004 إلى 2010 بإضافة أنشطة ومهارات فعاله في مجال التكنولوجيا والهندسة بهدف تحقيق جودة مخرجات النظام التعليمي.

وفي (Azza, David, Malacoln, Joon, & Craig, 2009) قام مجموعة من الباحثين بتحديد معايير تدريس مدخل STEM بعد دراسة كل من: تدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا في المدرسة ومناهج التكنولوجيا في مدارس الدول المختلفة، والمداخل التي تتيح فرصة التداخل بين فروع العلم المختلفة، والتداخل والتأثير بين الرياضيات والتكنولوجيا وتداخل التصميم الهندسي، وطبيعة المواد الدراسية وأثرها على تعلم الطلاب وزيادة اشتراكهم في المنهج، وقد خلص الباحثون إلى سبعة معايير يجب توافرها عند تصميم وحدات مناهجSTEM ،منها ضرورة احترام خصوصية كل موضوع والهدف من تدريسه، واستخدام نفس العمليات والمحتوى بين الموضوعات المتداخلة، وأن تعكس الوحدات رؤية بنائية للتعلم، وتصميم مهمات ذات أهداف محدده لإشراك وزيادة دافعية الطلاب في التعلم ، وتسمح هذه الوحدات باستخدام التعلم من الرياضيات والعلوم لتدعيم التعلم في التكنولوجيا بقدر كافٍ لتحسين تعلم المواد الثلاثة، ويجب أن يقابل محتوى الوحدة متطلبات محددة (غانم ، 2011).

مدخل STEM (العلوم – التكنولوجيا – الهندسة – الرياضيات) تم تصميم المناهج بعد أن أثبت مدخل STEM فعاليته على مدار ثلاثة عقود من تطبيقه في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وجنوب أفريقيا، ويعتمد على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العملية التطبيقية، وأنشطة متمركزة حول الخبرة عن طريق الاكتشاف والتحرى، وأنشطة الخبرة اليدوية بهدف تنمية التفكير العلمي والمنطقي واتخاذ القرار، ويعتمد تصميم مناهج STEM على التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة، والتمركز حول الخبرة المحددة والموجهة عن طريق الذات، والبحث التجريبي المعملي، والتقويم الواقعي متعدد الأبعاد والمستند على الأداء، والتركيز على قدرات التفكير العلمي والإبداعي والناقد (غانم، 2011).

أولاً - يتمثل منهج STEM في المواد الدراسية:

1. العلوم تتضمن المعرفة والمهارات وطرق التفكير العلمي والإبداعي واتخاذ القرار.
2. التكنولوجيا تتضمن التطبيقات العلمية والهندسية وعلوم الكمبيوتر.
3. الهندسة تتضمن عنصرين لتحقيق التعلم المتمركز حول الهندسة، وهما تقديم قاعدة أساسية من الثقافة التكنولوجية في المرحلة الثانوية، وإعداد الطلاب لدراسة الهندسة فيما بعد مرحلة المدرسة الثانوية.
4. يتضمن تدريس الرياضيات قاعدة عريضة من الأساسيات وحل المشكلات الرياضية.

ثانياً - متطلبات تطبيق مناهج STEM :

التغير من المنهج التقليدي إلى منهج متكامل الخبرات يجب أن يتضح فيه ما يلي:

- تغير رؤية تدريس العلوم والرياضيات، حيث يصبح ما يتم تدريسه من العلوم والرياضيات مطابقاً للواقع.
- مواجهه التربية العلمية التعليم المدرسي الذي يقدم العلوم في صورة خبرات، ويعزز التساؤل والاكتشاف، ولا يساعد على فهم المواد العلمية، ولذا ينفر الطلاب من تدريس العلوم والذي يتطلب:

1. تعلم الطلاب لكمية هائلة من المعلومات، ويلعب المعلم دور الناقل بدون توفير فرص الأسئلة والمناقشة والاكتشاف، والتركيز على حفظ المعلومات مما يدعم سلبية المتعلم.

2. فقدان الاستمتاع والتشويق والرغبة في البحث والتجريب والتحقق العلمي.
3. انعزال العلوم عن باقي فروع العلم، وقلة تقديم المفاهيم المتكاملة والبينية.
4. البعد عن ربط تدريس العلوم بالمحتوى الاجتماعي للطلاب في حياتهم اليومية.

في ضوء ما سبق تسعى مناهج الخبرات المتكاملة إلى تحقيق احتياجات تدريس العلوم والرياضيات عن طريق (غانم، 2011):

- التركيز على مهارات الاكتشاف.
- الاعتماد على التحليل والانعكاس.
- تكوين الفروض والتجريب العلمي.
- إصدار الحكم المعتمد على الدليل.
- الانغماس في المعنى وليس المعرفة، والانغماس في البحث والاكتشاف.
- تحقيق الاعتماد وليس الاستقلالية وتحقيق الثقة.
- تحقيق القدرة على اتخاذ القرار وتنمية مهارات التفكير العليا.

ثالثاً. تغير طريقة تدريس العلوم والرياضيات في المدرسة، بحيث يتحول الطلاب إلى الانغماس في المعرفة العلمية، والمهارات والعادات العقلية ليقوموا بتطوير مهارات البحث والتحري وحل المشكلات الإبداعية والتفكير العلمي.

رابعاً. تغيير الرؤية وأهداف التعليم بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم والرياضيات وتطبيقاتها التكنولوجية ومن احتياجات تغيير الرؤية أن نصمم المنهج على نتائج البحوث والتعلم المعرفي وتكنولوجيا التعلم والتخيل والتحري.

المشروعات التربوية التي تبنت منهج STEM

1 . مشروع المستقبل الهندسي، "العلوم، التكنولوجيا، وتصميم العمليات»:

استعرض (Locke, 2009) الذي تبنى مدخل (STEM)في المرحلة الثانوية Engineering the Future, Science, Technology and Design Process هذا المشروع تم تصميمه من قبل National Center for Technological Literacy (NCTL) يدرس طلاب الصف الأول الثانوي لمدة عام كاملٍ نظام محاضرات قصيرة وأنشطة في ورش عمل، وقد تم إعداد مناهج المشروع على الإنترنت لمساعدة المعلمين على تقديم المنهج، وتبني المشروع في التدريس ودورة التعلم الخماسية، والتي تتمثل في الخطوات التالية:

الدمج Engage. الاكتشاف Explore. التغير Explain.

التوزيع Elaborate. التقويم Evaluation.

2 . Project Lead The Way (PLTW):

برنامج تدريسي تم تصميمه لمساندة تأهيل الطلاب لدراسة الهندسة وبرامج التكنولوجيا الهندسية، ويتم إدماج الطلبة الذين يدرسون منهج "مدخل إلى التكنولوجيا" في المرحلة المتوسطة والطلاب الذين يدرسون منهج المسارات الهندسية في تدريبات المشروع لمدة أسبوعين بواقع

ثمانين ساعة تدريبية، ويتكون البرنامج من التقويم الذاتي- التدريب الميداني- التدريب المركزي في معاهد تدريب متخصصة صفية التدريب المستمر، وتم اختبار المعلمين، والذين يجتازون اختبارات المهارات للمواد «العلوم - الرياضيات - علوم الكمبيوتر"، ويشرف على المشروع الخبراء الذين يدعمون مصفوفة المدى والتتابع لهذا البرنامج.

3 . Mathematics across the Middle School Curriculum Project (MSTP):

تبنى هذا المشروع في المدرسة المتوسطة، مؤسسة العلوم القومية National Science Foundation (NSE)، يركز على إدماج الرياضيات في التربية التكنولوجية من خلال تضمين مشكلات التصميم الهندسي، ويسهم المشروع بتنمية المعلمين مهنياً في هذا المجال ويركز التدريس على تطبيق دروس Mathematics-imposed design (غانم، 2011).

أسس تصميم مناهج (STEM) يستند على الآتي:

1. معايير قومية لتكامل العلوم والرياضيات وربطها بالتطبيقات التكنولوجية.
2. تدريس قاعدة مفاهيم علمية رياضية متكاملة مع التطبيقات التكنولوجية.
3. تدريس المفاهيم الهندسية والتصميم الهندسي، وتطبيق برامج حاسوبية في الهندسة والرياضيات تعتمد على التعلم الإلكتروني واستخدام البرامج الحاسوبية.
4. تصميم أنشطة عملية تطبيقية تعتمد على الفعل والتفكير في العلوم الطبيعية والبيولوجية وعلوم الفلك تتمركز على المنهج العلمي المعتمد على البحث والتحري.
5. تطبيق إستراتيجيات التعلم عن بعد لتطبيق أنشطة تتمركز حول البحث في المدرسة.
6. تدعيم بيئة إيجابية تسمح بمشاركة جميع الطلاب، وربط التدريس بمواقع الخبرة والإنتاج التكنولوجي.
7. يعتمد التقويم على المراجعة والتغذية الراجعة والملاحظة وتقويم الأداء المستمر.
8. تطبيق ورش عمل للتدريب على المهارات الرياضية والعلمية والهندسية وربط الطالب بيئته ومجتمعه.
9. تدريب المعلمين على علوم الكمبيوتر والبرمجة والتصميم، وتجهيز المعامل بأجهزة الكمبيوتر والإنترنت والوسائط المتعددة، ومعامل علمية مجهزه بأدوات رقمية، ومختبرات علوم افتراضية واستكشافية ومكتبات إلكترونية.

الثقافة العلمية ودورها في مناهج المتفوقين والموهوبين:

أعد دبيرون وسكاف برنامجاً في العلوم للمتفوقين في أوهايو هدف إلي إتاحة الفرصة للمتفوقين التعامل مع العلماء من خلال خبرات البحوث المتنوعة، بينما صمم جرين منهجاً متعدد الأبعاد للمتفوقين أكاديمياً بهدف تحقيق تعلم متكامل، وكان المنهج متضمناً المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب العاديين بالإضافة للمنهج الكشفي وحلقات البحث والمقررات الاختيارية، أما المنهج المتعمق يتطلب من الطلاب القيام بأنشطة متقدمة ومشروعات مرتبطة بالبيئة، ويتضح من خلال عرض المشروعات التي تقدم للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

مؤشرات التربية العلمية القومية التي يمكن أن نستند إليها:

المؤشر الأول: تحديد المفاهيم والإمكانيات العلمية، واكتشاف العلوم: علوم الحياة، الأرض وعلوم الفضاء، العلوم والتكنولوجيا.

المؤشر الثاني: يحدد في ضوء إمكانيات الاكتشاف العلمي والتصميم التكنولوجي.

المؤشر الثالث: يحدد في المواد التعليمية، التحديات الاجتماعية، المنظور التاريخي المنظور الثقافي، في ضوء ما سبق أمكن تحديد الثقافة العلمية في الأبعاد التالية:

- **تحديد المفاهيم الوظيفية وعلوم الحياة.**
- **تحديد علوم الفضاء والأرض واكتشاف العلوم في حياتنا.**
- **تحديد العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع.**

المؤشر الرابع: تحديد اكتساب المعرفة المنظمة التي تسهم في تنمية فهم الأفكار والقيم الوظيفية في حياتنا اليومية، لذا يتحدد منهج العلوم للمتفوقين والموهوبين في ضوء الأبعاد السابقة والمشروعات العالمية، التي كانت لها تأثير على تطور مناهج العلوم بالطلاب المتفوقين والموهوبين، اهتمت العديد من الدراسات بمجال المتفوقين من حيث سماتهم وخصائصهم ونظم رعايتهم، ونوعية البرامج التعليمية المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم، وتنمية مستويات التفكير العليا لديهم (سلامة، 2002، 2009).

بينما هناك دراسات تناولت بناء برامج ومناهج مميزة للمتفوقين ، ولم يقصر ذلك على مرحلة تعليمية معينة ، ولكنها اهتمت بالمتفوقين في جميع المراحل التعليمية، ومن الدراسات التي اهتمت ببناء برامج للمتفوقين في المرحلة الابتدائية ومنها دراسة راند وجيب (Clark, 1992) التي صممت برنامجاً في العلوم يهدف تحقيق ومساعدة الطالبات المتفوقات في إجراء البحوث والأنشطة العلمية، وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد، بهدف إعداد منهج في العلوم للمتفوقين يتناول عقل الإنسان، مؤكداً علي أهمية استخدام التجارب والأساليب التي تتحدى قدرات المتفوق.

أوضح ساجلر (Caglar, 2014) أن التعديلات التي أجريت على منهج العلوم الذي يدرسه المتفوقون واعتبار الخبرات التعليمية التي تتم خارج المدرسة والأنشطة المعملية والمشروعات التي يتم توجيه الطلبة للقيام بها من خلال منهج العلوم تسهم في تفعيل عملية التعلم، وأكد كبلان (Kaplan, 1995) في دراسة كان هدفها إعطاء تطبيقات تدريسية في العلوم للموهوبين الصغار في تل أبيب من خلال الرسم في مادة العلوم مما يعكس تأثيرها على التركيز من خلال التجربة والاكتشاف ، ومن أمثلة الموضوعات التي تعطي في التدريس «الطقس، الماء، الضوء، اللون» تم إعطاء نماذج لتدريس بعض التجارب.

قام تريفز (Trefz, 1996) بدراسة هدفت لتوضيح الحاجات الأكاديمية للطلاب الموهوبين من خلال الاختلاف الكمي في تنظيم الطلاب وصف اختلاف المقررات في محتوى يشمل عمليات التعليم البيئي والإنتاج ، والتي يكون لها مكانه عالية في تنمية مهارات التفكير العليا من خلال توضيح المشاكل الحقيقة ، وإضافة عمق وتتابع في تصميم الأهداف الموضوعية للمنهج من خلال نماذج التعلم التي تسمح بمعالجة الفروق ، وتنمية التعلم الذاتي للطلاب من خلال نظام التعلم ، أما دراسة فرانك (Frenk, 1995) لكانت دراسة تتابعيه من عام 1983 حتي عام 1993 في مدرسة ليوا بهدف مقارنة أنواع البرامج التي تقدم للطلاب الموهوبين، ولقد أوضحت الدراسة خمسة برامج قدمت للطلاب الموهوبين وهي:

(1) برنامج خاص لجزء من الوقت.
(2) دراسة مستقلة لبرامج الموهوبين.
(3) برنامج للمعلم الخاص للموهوبين.
(4) برنامج كامل للموهوبين كل الوقت.
(5) برنامج داخلي لمعلمي الموهوبين.

ومن نتائج الدراسة أن خمسةً من البرامج استخدمت في مدارس ليوا Lowe، وكانت لها مبادئ خاصة للقبول، وأن برنامج كل الوقت أعطي نتائج ممتازة، بينما البرنامج الذي يعتمد على جزء من الوقت يمكن أن يحل محل كل الوقت في الفصول الخاصة، بينما كل الوقت قد أمدنا بقدرات فوق متوسطة للطلاب، وأن النماذج والمواد التعليمية التي تدرس العلوم كانت مناسبة لدى الطلاب الموهوبين في المستوي الثامن (Richard, 1996).

تشير دراسة روجر وجورج (George & Roger, 1995) إلى توضيح الفهم العلمي في المدرسة الثانوية العليا للطلاب ذوي القدرات العليا في العمليات المهارية والمفاهيم، وتم اختيار معايير القدرة العقلية العليا والتحصيل الأكاديمي المرتفع لبرامج تعلم الموهوبين، وهذا يوضع من قبل المعلمين على الافتراض القائل إن «كل الطلاب الموهوبين لديهم القدرة على فهم المفاهيم العلمية بما يتميزون في أدائهم لبعض العمليات، وبالإضافة لذلك فهناك دليل تجريبي مثل إعطاء بعض التمارين للطلاب الموهوبين التي تمكنهم من الفهم العميق للمفاهيم العلمية(Richard, 1996).

أوضحت الدراسة مستوى القدرة الاستدلالية العلمية للطلاب في المدرسة الثانوية العليا بطريقة موضوعية في تعلم البرنامج المقدم للطلاب الموهوبين، ولفحص قدراتهم التي تستخدم في حل المشكلات، وتم تصميم مجموعة من الأسئلة لقياس الفهم الفردي للمفاهيم العلمية والمهارات، وتشير نتائج الدراسة إلى تطوير أساليب التقويم لفهم العلوم، والذي يكون مفتاحاً لتحديد الفروق الفردية بين الطلاب، وأن الطلاب الموهوبين ليس بالضرورة أن يتساوى في كل القدرات لاختلافهم في حل المشكلات العلمية، وتوصي الدراسة بالحاجة إلى وضع نظام لتقويم الطلاب في فهم المفاهيم العلمية وتدريبهم على استخدام المجموعات الصغيرة أو الأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس العلوم ، وأنه يمكن إضافة مدخل الأنظمة المتعددة أو المدخل المنظومي في الحكم على الطلاب للفهم العلمي للمفاهيم العلمية ليكون لها تأثير متشابه للصدق والثبات، وتقويم العمليات والمهارات العملية للمفاهيم.

هدفت دراسة تامير (Tamir, 1992) إلى تحسين مستويات التعلم للرياضيات والعلوم حتى المستوى الثاني عشر في المرحلة الابتدائية والثانوية في ولاية أوسطن Taxes وتم تطبيقها على 630 معلم للعلوم والرياضيات، وارتكز المشروع على إمدادنا بالحاجات اللازمة لبرامج المتفوقين، وتقويم ورش العمل لتطوير أداء المعلم لاستخدام المواد والأدوات التعليمية، وتم التقويم في الفترة 1991/1992، والتدريب على المهارات الأساسية في التدريس والاهتمام بالمستقبل لمدرسي الثانوي في مشاركتهم في المؤتمرات، والملاحظات الفصلية في أداء المعلم وتوضيح استخدام المواد والإستراتيجيات التدريسية في ورش العمل لدي المتفوقين في العلوم والرياضيات وتحسين أدائهم النوعي.

تطوير الهوايات العقلية والعلمية، وهذا المشروع حدد له أهداف موضوعية، والتي تشمل تدريس منهج العلوم لدي المتعلمين أو القدرات العليا وتطوير أوراق العمل لتكون مفتاحاً للمفاهيم العلمية، وتنظيم وتتابع مناهج العلوم لتدريسها للمتعلمين المتفوقين وتطوير وحدات من منهج العلوم وتحديد مفتاح للمصطلحات ليمدنا بالتحليل للتوضيحات العلمية بهدف تحسين تدريس العلوم والرياضيات من خلال مشروع أعده لمدة اثني عشر شهراً في التعليم الثانوي والابتدائي ابتداء من مرحلة رياض الأطفال، وتم تطبيقه على 2400 من معلمي الرياضيات والعلوم وشمل التقرير تقويم مقررات الرياضيات والعلوم، وتقويم المدى والتتابع في الكتابة لمدرسي العلوم في المرحلة الثانوية، وصف أنشطة المشروع وتلخيصها بالنسبة للمتفوقين والموهوبين في الرياضيات والعلوم في المرحلة الثانوية، ويشير التقرير إلى وجود 25 مركز تعليمي عالمي لرعاية المتفوقين والموهوبين والمتعلمين العاديين (Richard, 1996).

وتشير تقارير اللجنة الدولية المعنية للتربية للقرن الحادي والعشرين (راشد، 2000) إلى التأكيد على توفير بيئة تعليم مدرسية تأخذ بالاتجاه المنظومي والتميز بالتنوع في مصادر التعلم وتوفير الوسائط المتعددة مثل الشبكة العنكبوتية والحاسوب، والاهتمام بالأنشطة المدرسية على اختلاف أنواعها والتي تعمل على توسيع وتعميق مواهب الطلاب في شتى المجالات، تقويم الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة، والتي تتماشى مع احتياجات الطلاب وحاجات المجتمع العصري، والاهتمام بتطبيق اليوم الدراسي الكامل، على أن يشمل المواد النظرية والتطبيقات العملية والأنشطة المدرسية اللاصفية.

التأكيد على غرس وتنمية القيم الحافزة على العمل التعليمي، والتعاون وحب العمل والانضباط، وتشير دراسة شيفر (Swartz, Fischer, & Parks, 1998) أن التكنولوجيا أداة إثراء للطالب الموهوب، واستخدام التكنولوجيا ومصادرها الفنية في مناهج الطلاب الموهوبين وأساليب التدريس تكون ناجحة في الفصول الدراسية للمعلم والطالب ، وتوضح الدراسة كيف يمكن استخدام التكنولوجيا في تدريس العلوم والفنون وإعطاء الفرصة لاستخدام الوسائط المتعددة مثل المختبرات الافتراضية أداة لإثراء الطالب الموهوب.

التخطيط الكلي للطلاب الموهوبين في تطور العمليات الحياتية التي تأخذ بين الصفوف من السابع إلي الثاني عشر، وتوضح الدراسة خصائص الطلاب الموهوبين يكون لها تأثير على التخطيط الكلي في توضيح الاعتماد على تطوير القدرات التي تساعد في حل المشكلات وتعمل على تشجيع الطلاب الموهوبين، ويعتبر الاكتشاف الذاتي والتخطيط الاكاديمي والتأثير العملي ودارسة المهارات والقدرة على حل المشكلات والإثراء العقلي، ولقد أوضح النظر إلي العمليات التطبيقية في تغطية رؤية الطالب الموهوب، ودور المرشد الموجه في برنامج المدرسة العليا، وأهمية مستويات درجات الاختبار التي تشمل الموضوعات ونتائج الاختبارات والأنشطة في بعض المدارس، والاستفسار عن المقابلات والسهولة التي يتم على أساسها اختيار الطالب ومعرفة كيف يتعامل مع المواقف التي تسهم في تحديد القدرة على اختيار العمل.

هدفت دراسة "لي" lee معرفة أثر تصميم واستخدام مهمات استقصائية حقيقية في زيادة المعرفة العلمية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين (Lee & Butler, 2003)، وقام بتصنيف أساليب تعلم المتفوقين أو الموهوبين، بينما لخص (مراد، 1991) أساليب تعلم المتفوقين فيما يلي:

الإسراع: تنظيم يسمح للطالب المتفوق بالتقدم بمعدل أسرع من معدل الطالب العادي من خلال المنهج المدرسي المقرر.

الإثراء: إضافة خبرات تعليمية جديدة إلى خبرات المنهج المقرر لمقابلة حاجات المتفوقين وتنمية قدراتهم العقلية، أي أن الهدف من الإثراء توسيع مجال دائرة نشاط الطالب سواء كان متفوقاً أو عادياً، ولذا فإن فلسفة الإثراء تؤكد على مراعاة كل المستويات التحصيلية المختلفة والقدرات العادية للطلاب، ويتضمن توفير بيئات تعليمية مختلفة ومناشط تبعاً لمستوى المتعلمين.

أي أن الإثراء لا يعني إعطاء كل الطلاب فرصة تعلم شيء واحد بعينه، وإنما على حساب التحصيل والقدرات والإمكانيات العقلية، لذا تهدف الأنشطة الإثرائية إلي توسيع وتعميق الخبرات النظرية والتطبيقية في الجانب الاكاديمي، ولذا فإن أسلوب الإثراء يعتمد على تعديل المنهج ليتناسب مع قدرات وحاجات الطلاب، وذلك بتضمين أنشطة تطبيقية تثير الفكر، وتنمي القدرة على اتخاذ القرار، ويعتمد أسلوب الإثراء في عملية التعلم على تنمية مهارات التفكير والتحليل لاكتساب المفاهيم العلمية لتنمية الشخصية المبتكرة صاحبة الرؤية والابتكار، ويتم ذلك من خلال أساليب تدريسية مبتكره بينما يؤكد شوارتز وفيشر (Swartz & Fischer, 2001) على ضرورة تنمية مهارات التفكير باعتباره هدفاً من أهداف تدريس العلوم لأن تعميق قدرة المتعلم

على التفكير بأنواعه المختلفة العلمي والناقد والابتكاري يمكنه من القدرة على دراسة الأفكار وتحليلها وتقويمها للوصول لقرار تجاه المشكلات أو المواقف المرتبطة بحياته.

دراسة (Yao & Lederman, 2002) تطبيق اختبار مفاهيم طبيعة العلم Nature of Science على مجموعة من الطلبة الفائقين في الصف السابع في تايوان، وقد تم دعوة الطلبة في معسكر للعلوم لمدة أسبوع ، وفيه تم تقديم برنامج للاستقصاء العلمي، ومفاهيم طبيعة العلم، وتم عمل استبانة حول مفاهيم طبيعة العلم للتعرف على وجهة نظر الطلاب، ورؤيتهم حول المعرفة العلمية، وتبين من خلال النتائج أن معظم الطلاب قد اكتسبوا الجوانب الإمبريقية والاجتماعية والثقافية لطبيعة العلم، وبعض الرؤى المتناقضة والمفاهيم البديلة للمشاركين، وجود علاقة بين القيم الثقافية وتنمية مفاهيم طبيعة العلم من خلال الاستقصاء، بينما دراسة (Feng, Jchwee, Wenyu, & Neil, 2010) تهدف إلي دراسة تأثير برنامج يتم فيه تطبيق فنون اللغة ومنهج العلوم للطلاب الفائقين من خلال نموذج لمنهج تكاملي Integrated rated Learning Model من خلال دراسة طولية تم تطبيقها من الصف الثالث حتى الصف الخامس، وتم اختبار تأثير النموذج التكاملي على كل من مستويات فنون اللغة والقراءة الناقدة والكتابة ومهارات تصميم البحوث العلمية، وكان من نتائج الدراسة ارتفاع قوي في أنماط التحصيل وتنمية مهارات الطلاب.

قام ستيرنبرج (Sternberg, 1998) بتصنيفها في ثلاث فئات، وهي مكونات ما وراء المعرفة، والمكونات الأدائية، ومكونات اكتساب المعرفة ، أما عن مهارات التفكير العليا في العلوم فقد أوردت ولاية فلوريدا معايير مهارات التفكير العليا في المواد الدراسية ومنها العلوم وقد حددتها في فهم العلاقات المتداخلة لنظام الكون على الأرض وجودة الحياة ، كما أنها تنطوي على العديد من عمليات التفكير المطبقة في المواقف التي تعتمد على قدرة المتعلم على التطبيق، وإعادة تنظيم المعرفة في سياق مواقف التفكير باعتبارها من المواد الفنية بالأنشطة والتجارب العلمية، ولها تطبيقات في الحياة اليومية للطلاب.

إن مشروع العلم والتكنولوجيا والمجتمع (Science, Technology, Society (STS، وكذلك مشروع العلوم والتكنولوجيا والبيئة في المجتمع Science, Technology, and Environment in modern Society "STEMS" لم يهدف التنوير العلمي فقط، بل إلى تنمية مهارات التفكير العليا في العلوم، فلكي لايكون الطلبة متنورين علمياً فعليهم أن يعرفوا كيف يقرأون المقالات العلمية بطريقة ناقدة ؟ ، وكيف يحلون المشكلات المتضمنة في العلوم والتكنولوجيا والمجتمع بطريقة فعالة؟ ويطبقون القيم والإحكام على ما تفرضها التكنولوجيا، وأكد المشروعان على أن مهارات التفكير العليا تتمثل في التحليل والتنظيم والتميز، بينما تهدف دراسة لورينزو (Lorenzo, 2005) إلى معرفة أثر التعلم بالتقصي والاكتشاف في تطوير قدرة الطلبة على حل المسائل واستخدمت الدراسة مدخل قائم على حل المشكلة يقوم على تقصي الطلبة بأنفسهم لإيجاد حلول لمشكلات مرتبطة بالمحتوى العلمي لمساعدتهم على فهم الخطوات التي تضمنها حل المسائل ، واستخدام إستراتيجيات منظمة في الحل ، وكان من نتائجها فاعلية هذا المدخل في تطوير قدرة الطلبة على حل المسائل الكيميائية وإتقانهم للخطوات التي تتضمنها إجراءات الحل ، وأوضحت النتائج فاعلية هذا المدخل في التشخيص والتغلب على المفاهيم البديلة في تعلم العلوم.

استهدفت دراسة تيللر (Tayler, 2004) معرفة استخدام الأنشطة العلمية في زيادة المعرفة التكنولوجية ومهارات حل المسائل والمهارات ذات الصلة ذات الصلة لدى طلبة الإدارة المعلوماتية وتكنولوجيا التعليم، وكان من نتائجها أن الأنشطة التعليمية تسهم في زيادة المعرفة العلمية ، وتطوير حل المسائل والمهارات القيادية والعمل الجماعي والمهارات اليدوية والاتصال والقدرة على توظيف العلوم والرياضيات في التصميم والإبداع التكنولوجي واتجاهاتهم نحو العلم.

أما دراسة لى وبتلر(Lee & Butler, 2003) فقد استهدفت معرفة أثر تصميم واستخدام مهمات استقصائية في زيادة المعرفة العلمية، وتطوير القدرة على حل المسائل، وكان من نتائجها زيادة فهم الطلبة للمحتوي العلمي وإثراء المعرفة العلمية، وتطوير قدرتهم على حل المسائل بما يسهم في إعداد الطلبة للمشاركة الفعالة في المجتمع، بينما استهدفت دراسة (العياصرة، 2003) إلى تقصي مدى ممارسة الأنشطة العلمية في حصص العلوم لمرحلة التعليم الأساسية وكان من نتائج الدراسة تطوير مهارات الأداء والتفكير والاستقصاء، وأن ممارسة الأنشطة العلمية يكسب الطلاب تعلماً أفضل في مجالات المعرفة العلمية وتنمية مهارات عمليات العلم التصنيف، الملاحظة، الاستنتاج وزيادة قدرتهم في حل المسائل، كما أوضحت أثر المناقشة والحوار في تغير الأطفال لمفاهيمهم ذاتياً، والتعلم من أفكار أقرانهم والحوار معهم.

تهدف دراسة (الحمادي وطاهر، 2013) معرفة مستوى التنور العلمي لدى الطلبة اليمنين متفوقين وعاديين بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية في القسم العلمي، وأوضحت أن مستوى التنور العلمي لصالح الطلبة المتفوقين، وأوصي الباحثون على رفع مستوى التنور العلمي لدى الطلبة بعد انتهائهم لصفوف التعليم في مراحل التعليم العام.

تهدف دراسة (Caglar, 2014) إلى دراسة تأثير برنامج التدريس القائم على المشكلات الابتكارية على الطلاب الموهوبين في مهارات التفكير ألابتكاري في المدرسة المتوسطة، وتم تطبيق على 47 طالب موهوب في مدينة إسطنبول في تركيا، وتم تطبيق اختبار تورانس في قياس المهارات ، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف بين الاختبار القبلي والبعدي، ويوجد فروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد تأثير أسلوب حل المشكلات على مهارات التفكير ألابتكاري للطلبة الموهوبين، بينما تهدف دراسة شعيب (2011) إلى التعرف على خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وخصائص المناهج التعليمية المناسبة لمتطلبات الموهبة والتفوق وتظهر أهمية الدراسة من كون الموهوبين هم الثورة الحقيقة للمجتمع التي تنعقد عليهم الآمال في مواجهة التحديات وحل المشكلات، وكان من نتائجها أن المنهج الإثرائي نموذج يتكون من ثلاثة مستويات «الأنشطة الاستكشافية العامة، أنشطة تدريبية، أنشطة اكتشاف الفرد أو المجموعات، واشترط عند تصميم مناهج الطلبة المتفوقين والموهوبين أن يراعي استثمار فاعلية كل جانب من جانبي المخ الأيسر، والذي يقوم بالإنتاج الفكري التقاربي والتحليلي ، والأيمن الذي يقوم بالتفكير التباعدي وقدرات التفكير الإبداعي والتصوري.

استهدفت دراسة (Akinwurri & Theodora, 2015) تأثير نموذج دورة التعلم والاكتشاف في تحسين أداء تعلم الطلاب في الفيزياء في نيجيريا، وكان من نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً نسبياً في تحسين الأداء والاتجاهات في الفيزياء، وأوصت الدراسة على بتدريب المعلمين على برامج التدريس باستخدام دورة التعلم والاكتشاف بغرض تنمية التفكير، وتحسين المهارات لدى الطلبة المتميزين في الفيزياء.

يتضح مما سبق أن مجتمع المعرفة ليس هو المجتمع الذي يمتلك المعرفة أو يستخدم تقنية المعلومات والاتصالات، وإنما هو الذي ينتج المعرفة والمعلومات ويوظفها في مختلف أنشطة المجتمع، إنه مجتمع العلماء والمبدعين والمفكرين وأصحاب المهارات العالية والمستوى الخالي من الأمية والجهل ويوظف مهارات وقدرات أبناء المجتمع لتدعيم تقنيات المعلومات والاتصالات لتوفير الأدوات والوسائط المهمة لتحسين وتطوير التعليم، وتدريب المعلم ليعطي اهتماماً أكبر لأولئك الطلبة الذين يتميزون بقدرات دون المتوسط والي رعاية تربوية متمايزة إضافة لما يقدم لهم في برامج المدرسة العادية.

أصبح عصر المعرفة هو عصر الفعل والموهبة الذي نعايشه لم يعد فيه مجال لتضيع الوقت أو إهدار الجهد والمال، ولو افترضنا جدلاً أننا لا نشعر بأن ذلك صار حقيقة ، فما لا يدع مجالاً للشك أنه مع مرور الزمن يندر الجهد، ويزداد التنافس على النظر إلي الوقت كفرصة يبحث عن اقتناص ذوي المواهب والمبدعين والمبتكرين، وبهذا يتحول التنافس نحو الاستثمار في عقول نادرة من الموارد البشرية ذوي الإبداعات المتجددة غير القابلة للتقليد، وفي ظل التوجه العالمي باقتصاد المعرفة في بناء وتطبيق الإستراتيجيات والذي فرض التغيير المخطط وفق توجه إستراتيجي يخدم التطلع لرؤية ورساله حاكمة للأداء المؤسسي، واستندت الدول المتقدمة نحو النمو على بناء مجتمع المعرفة توجها باستثمار المعرفة المتاحة والارتكاز عل أصحاب المواهب من المبدعين والمبتكرين في بناء وتنمية المعرفة واستثمارها رغبة في بناء مجتمع المعرفة .

ولذا يعتبر اختيار الموهوبين من المبدعين والمبتكرين قوة معرفية يمكن تحويلها لقيمة إستراتيجية نادرة تحقق التميز الدائم وهم مصدر استدامة القوة وتحقيق النمو والتنافس وفق النموذج المنظم للقدرة التنافسية كنظام متكامل حيث إن التحدي الأكبر للإدارة خاصة في ظل عصر العقل والمعرفة، وبذلك يتبين بشكل واضح أن الموهوبين يمثلون المدخل الرئيس ونفطة نحو دعم القدرة التنافسية وتحسين الأداء الاستراتيجي (عيد، 2014).

إجراءات البحث:

يتناول هذا البند عرضاً لإجراءات البحث من حيث عينة البحث، وكيفية تصميم أدوات البحث وجمع البيانات وتطبيقها على العينة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء تساؤلات البحث.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من معلمي العلوم وموجهي العلوم والرياضيات بمدارس وزارة التربية والتعليم الشارقة، دبي، عجمان، وتم تطبيق الدراسة على عدد بلغ 320 معلم وموجهه في العام الدراسي 2014/2015، وتم استبعاد 20 غير صالحة، وضح من خلال تحليل الأدوات عدم اهتمام المشاركين بكتابتها.

إجراءات تصميم أدوات البحث:

1. تم تحديد الهدف من القائمة واستهدفت القائمة تحديد بعض المؤشرات التي يتم في ضوئها وضع مناهج العلوم للطلبة المتفوقين والموهوبين في دولة الإمارات العربية.
2. مصادر اشتقاق القائمة، تم الاعتماد على أكثر من مصدر لاشتقاق المعايير، والتي تمثلت في البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وكذلك المعايير القومية لتعليم العلوم (National Science Education Standards (NSES والتي وضعتها رابطة التربية العلمية للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية (Research Council, 1996)، ومركز البحث القومي للموهوبين والمتفوقين (The National Research center of Gifted and Talent) بالولايات المتحدة الأمريكية' وثيقة مناهج العلوم بمصر 2011، وإستراتيجية تطوير المناهج بدولة الأمارات للعام 2010/2020.
3. قام الباحث بتصميم قائمة للمؤشرات التي يبني عليها برامج الموهوبين والمتفوقين، وقائمة لتصور محتوى برنامج منهج للعلوم.
4. تم إعداد قائمة المؤشرات المقترحة تطبيقها عند إعداد مناهج العلوم للطلبة المتفوقين أو الموهوبين، ملحق (2).
5. تم إعداد قائمة بالمحتوي المقترح لمناهج العلوم للطلبة المتفوقين والموهوبين، ملحق (3).

6. تم إعداد استبانة بهدف إنشاء معهد للعلوم والرياضيات يقبل الطلاب من الصف العاشر حتى الثاني عشر، ويكون تابع لجامعة الشارقة بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية، ملحق (4).
7. تم تطبيق الأدوات على المعلمين والمعلمات والموجهين من مدارس المنطقة التعليمية بالشارقة ودبي وعجمان.
8. رصد البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.
9. مناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

صدق محتوي الأدوات:

تم عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومتخصصين في المواد العلمية ومعلمي وموجهي العلوم الذين يعملون في برامج الموهوبين والمتفوقين بغرض صدق المحتوى، وأبدوا مجموعة من الملاحظات فتم تغييرها وأصبحت الأداة صالحة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من تطبيق الأدوات على عينة وتجميعها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS:

1. تم استخدام النسب المئوية في أداة المحتوي المقترح لمناهج العلوم لبرامج الموهوبين والمتفوقين، وقائمة المؤشرات المقترحة.
2. تم استخدام النسب المئوية في أداة استطلاع الرأي في فتح معهد للعلوم والرياضيات للطلبة الموهوبين والمتفوقين تابع لجامعة الشارقة بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي ومناقشتها بحسب ترتيب تساؤلات الدراسة ككل.

للإجابة عن السؤال الأول: ما أبعاد وأسس منهج العلوم للطلبة المتفوقين والموهوبين؟ يمكن توضيح ذلك في عرض أبعاد هذا المنهج فيما يلي:

أولاً - أبعاد منهج العلوم للطلاب المتفوقين والموهوبين في مراحل التعليم العام.

1. العلوم والمجتمع. 2 . العلوم والطبيعة. 3. العلوم والإنسانيات.
4 . أخلاقيات العلوم. 5 . النماذج المفاهيمية.

يمكن توضيح هذه المفاهيم في الآتي:

العلوم والمجتمع (Science and Society):

تهدف دراسة (Leslie, 1996) إلى تطور المعرفة العلمية الجديدة لتكون ضرورية للمجتمع والاقتصاد القومي، وتطور المجتمع الحاضر يستمد قوته بواسطة العلوم، وأن تعطى المفاهيم في نماذج تكوينية تعتمد على الملاحظة والتقويم لتعكس تطور المعرفة الجديدة وإنتاج المفاهيم التي تعمل على تنمية التفكير الناقد والعلمي.

العلوم الطبيعية (Nature of Science):

القدرة على فهم خصائص طبيعة العلوم بحيث يتضح كيف تستخدم العلوم لتحديد القدرة على معرفة المفاهيم العلمية الحديثة وتنمية الثقافة العلمية لدى الطلبة في برامج الموهوبين والمتفوقين.

العلوم والإنسانيات (Science and Humanities):

ترتبط الأفكار الأساسية في العلاقات الخارجية بين العلوم والإنسانيات في القدرة على استخدام المفاهيم العلمية في التخطيط لمناهج العلوم في برامج الموهوبين والمتفوقين، والتي تعكس الجوانب الإنسانية مباشرة بهدف إثراء المعلم على فهم ودور العلوم في المجتمع الحديث والتكنولوجي بتحديد التصور المعرفي للمفاهيم العلمية، ووضع معايير وتطبيقات أكثر شمولاً في مناهج العلوم لبرامج الموهوبين والمتفوقين.

أخلاقيات العلوم (Ethics of Science):

فهم أخلاقيات العلوم تشمل زيادة المعرفة الإنسانية في العلوم الفيزيائية والبيولوجية لتكون أساساً للحاضر والمستقبل لحالات العلم والنماذج المفاهيمية التي تعتمد على العلاقات والملاحظات العلمية للظواهر الطبيعية، ولذا يكون ضرورياً معرفة الاختلافات المختلفة في أداء العلماء ومهامهم لخدمة المجتمع الأخلاقية، ولفهم ذلك نوضح ما يلي:

النماذج المفاهيمية (Conceptual Schemes):

المقدرة على فهم العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا من خلال تطوير المفاهيم العلمية والمعرفة التكنولوجية لخدمة الإنسانية وتطور المجتمع بما يتواكب مع المعايير الأخلاقية.

ويمكن تحديد المعرفة العلمية في الأبعاد الآتية:

1. تحديد المفاهيم الوظيفية وعلوم الحياة ودورها في تطور المستحدثات العلمية والتكنولوجية الحديثة.
2. تحديد علوم الفضاء والأرض واكتشاف العلوم في حياتنا اليومية ودورها في تقدم البشرية.
3. تحديد العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والرياضيات والقيم الأخلاقية ودورها في خدمة البشرية.
4. تحديد اكتساب المعرفة المنظمة التي تسهم في تنمية فهم الأفكار والقيم الوظيفية في حياتنا اليومية.

مما سبق يتضح أن مناهج العلوم المستقبلية يجب أن تنطلق في ضوء التوجهات الحديثة والتي تتمثل في:

1. التأكيد على المعلومات العلمية وظيفتها في الحياة اليومية وتقديم حلول لمشكلات البيئة.
2. تقديم التقنيات الحديثة والاعتماد على الأنشطة العلمية والتطبيقية لتنمية مهارات أسلوب حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار.
3. التأكيد على اكتساب المعرفة العلمية المنظمة، وتحديد المفاهيم الوظيفية والاهتمام بعلوم الحياة والفضاء والأرض واكتشاف العلوم بغرض فهم الأفكار والقدرة على إيجاد حلول لقضايا البيئة.
4. تنمية الوعي الأخلاقي والديني بمستحدثات التكنولوجيا الحيوية مثل الاستنساخ،

وبنوك الأمشاج والعلاج بالجينات، ونقل الأعضاء من منطلق الاهتمام بالعلوم والمفاهيم المادية والمعنوية للبيئة.

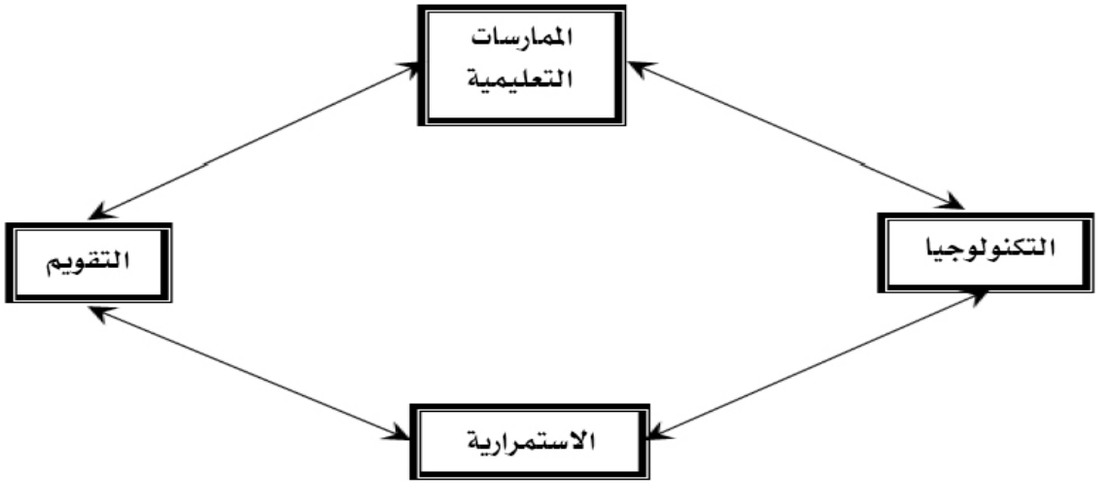
5. التأكيد على إعطاء الطلاب العلوم البحتة في ضوء احتياجات المجتمع وإدخال عمليات الأمان والقضايا البيئية بغرض تنمية الملاحظة العلمية التي تسهم في تنمية التفكير العلمي.

التوجيهات الجديدة في مناهج العلوم المستقبلية للمتفوقين والموهوبين فيما يلي:

1. العلم للجميع بهدف التوفيق بين الثقافة المستقبلية التقليدية والتنمية العلمية والتكنولوجية التي تسهم في إعادة تشكيل مناهج العلوم والرياضيات في نظرة معاصرة.
2. الالتزام بتطوير تدريس العلوم وتنمية الانتماء والمواطنة بأهمية وجود نظام افتراضي لتدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا بهدف خدمة البشرية.
3. تدريس العلوم والبيئة والقيم العلمية والأخلاقية بهدف وضوح ذلك في مناهج العلوم ودور البيئة والظواهر الطبيعية التي تحدث وتفسيرها بما يفيد الإنسان المتفوق أو الموهوب لخدمة المجتمع والبشرية.
4. إدخال التكنولوجيا الحديثة في المناهج بغرض تطوير وتقريب الواقع النظري للمفاهيم العلمية إلى واقع عملي يهدف تحسين الناتج التعليمي وتطوير المجتمع.
5. تنمية العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقيم في مناهج العلوم المستقبلية بهدف إدخال قضايا العلم والمجتمع في مناهج العلوم للموهوبين والمتفوقين.
6. تصميم المناهج التي تحقق التفوق ومستويات الإنجاز المتقدم ولذلك تسعى الدول المتقدمة في إمكان تحقيق هذا بتوافر المعلمين في برامج الموهوبين والمتفوقين الأكفاء وتدريبهم تدريباً جيداً، وضرورة توافر المعلم الكفء من أجل نوعية تدريس أفضل وطالب متميز في المجالات العلمية الحديثة والتكنولوجية (جروان ، 1999).

نموذج منهج التفكير الناقد (Thinking Curriculum Model (TCM:

يمكن تصميم منهج التفكير الناقد الذي يعتمد على الأنظمة المتداخلة المتعددة (Multidisciplinary) وعلى تكنولوجيا الوسائط التعليمية في برامج الموهوبين والمتفوقين بهدف تأثير التعلم والممارسات التدريسية ويتضمن النموذج أربع مراحل يمكن وصفها في شكل (1) (سلامة، 2009):



شكل (1) نموذج منهج التفكير الناقد في برامج الموهوبين والمتفوقين

يصمم هذا النموذج على المنهج والمعلم، ويمكن أن يطرح بعض القضايا التي تثير التفكير الناقد في الفصل الدراسي، ويعتمد هذا النموذج على طرح المستقبليات المفتوحة والمغلقة Features Open – Ended، والأنشطة التعاونية التي تقود إلى حل المشكلات، ويعتمد ذلك على الموضوعات العلمية والتطبيقية والأخلاقية التي تعكس المحتوى الدراسي، ويدرك الطلبة أهمية المدرسة في تطبيق بعض المفاهيم العلمية والتطبيقية غير المحدودة، والتي لها تأثير على مستقبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والتي تتضح في الآتي:

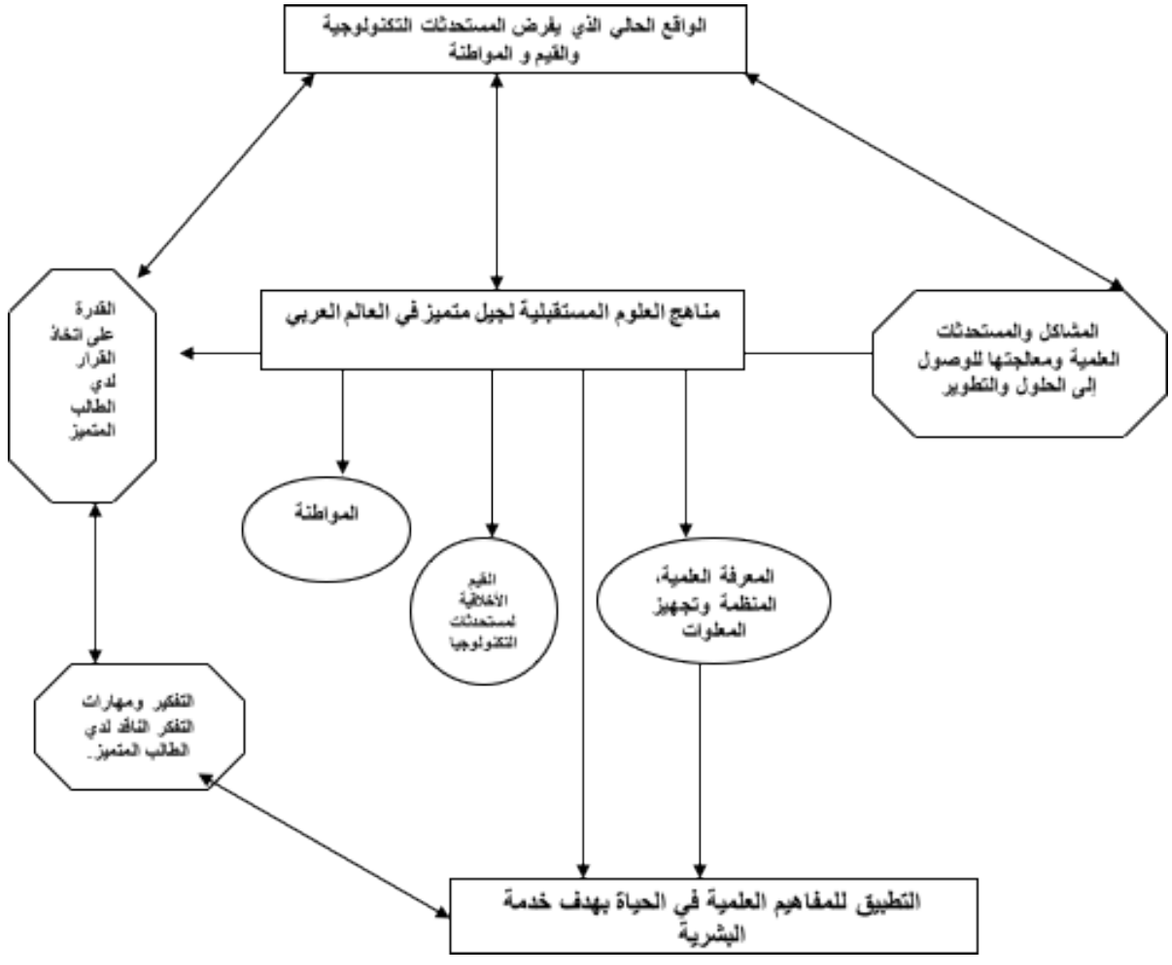
إدارة المناقشة الجيدة المستمرة (Running a Good discussion):

يتوقف على معلمي العلوم، ويعتمد على نوع من التجربة والنشاط والمناقشة الجيدة المستمرة التي تحتاج مهارة تفكير وتأمل عند وضع المناهج العلمية للموهوبين والمتفوقين المختلفة كما هو متبع في مناهج سنغافورة وكوريا الجنوبية وماليزيا واليابان.

قراءة الأنشطة (Reading Activities):

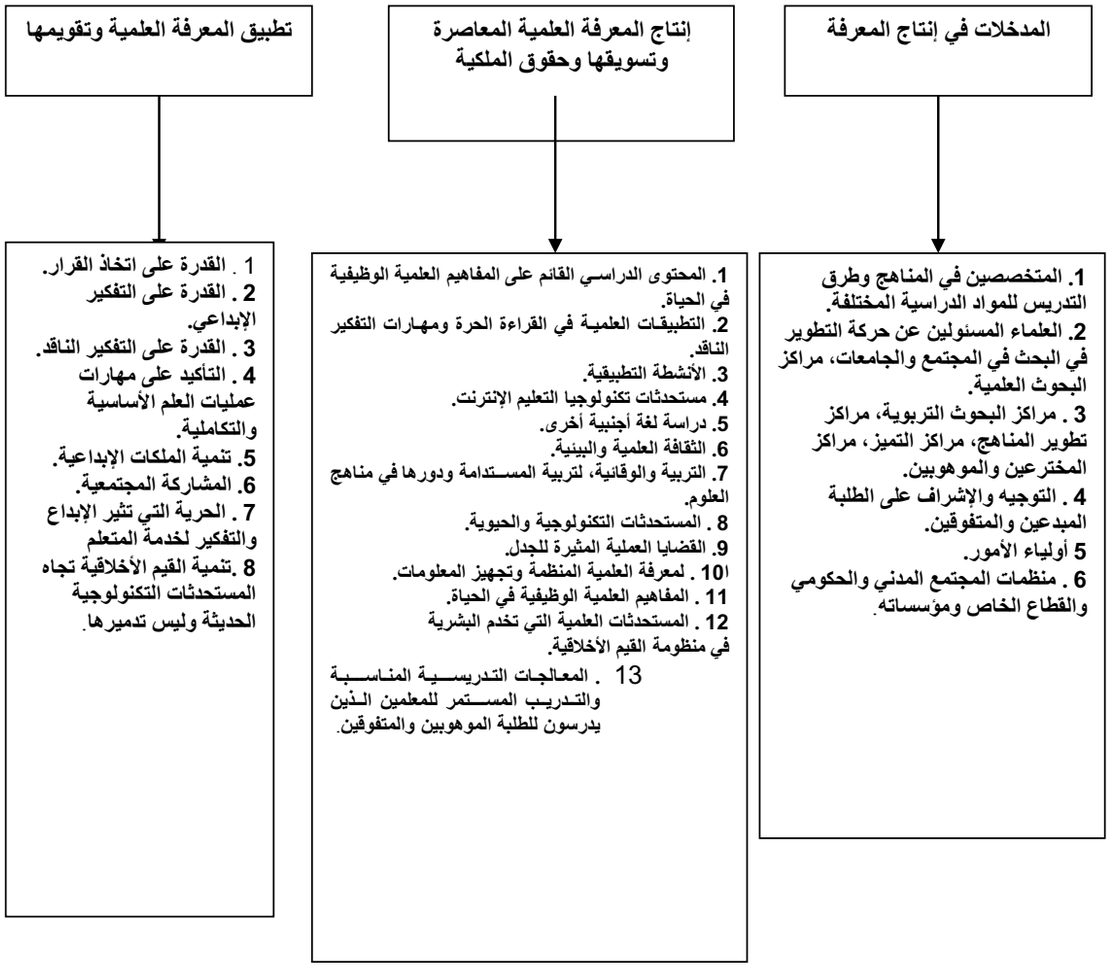
تكون العلوم موضوع تساؤلات وممارسة، ولا تكون القراءة نشاطًا سائدًا في أكثر الموضوعات، والقراءة في دروس العلوم تكون حيوية، ولذا يجب تدعيم القراءة من خلال الوجبات المنزلية التي تسهم في تنمية التفكير لدى الطالب المتميز، ولذلك نجد أن تدريس الظواهر الاجتماعية العلمية يميل إلى التأكيد على القراءة كغاية وخاصة القراءة الاستفادية للطلاب الأقل قدرة في بعض الحالات، ويشعر المعلمون بضرورة كتابة صفحات معينة بطرق بسيطة لتساند الطلاب وفكرة النشاط في القراءة المباشرة يمكن أن يكون فيه نمو واستمرارية للقراءة من أجل التعلم.

أنشطة تدريبية يمكن للطالب المتميز ممارستها: المقالات القصيرة، المناظرة Debates، أخذ الرأيOpinion Pons في مناهج العلوم المستقبلية لجيل متميز في العالم العربي، ويمكن توضيحها في الشكل التالي:



شكل (2) منظومة مقترحة لمناهج العلوم المستقبلية لمستحدثات التكنولوجيا

نموذج مقترح للتخطيط لتصور مستقبلي لمناهج العلوم والرياضيات في ضوء إنتاج المعرفة وتطبيقها لخلق جيل متميز علمياً إلى تطوير المنظومة التعليمية في العالم العربي والتأكيد على التدريب والتقويم كما هو واضح في الشكل الآتي:



شكل (3) إنتاج المعرفة العلمية والتطبيقية التي ترسخ القيم من خلال مناهج العلوم

نخلص من شكل (3) نحن بحاجه للمعلم المتخصص في مناهج العلوم لخلق جيل من الطلبة المتميزين والمنتجين للمعرفة العلمية، وليس لاستهلاكها والاعتماد على المجتمعات المطورة التي تقوم على قاعدة علمية من لديهم القدرة على التطوير والتحديث السريع والإمكانيات المادية التي تتيح لنا التقدم العصري، فعلينا أن نسعى جاهدين لتطوير المنظومة التعليمية والصحية والصناعية للقضاء على البطالة وتشغيل أبنائنا لنهضة المجتمع وتطويره في جميع المجالات دون الإخلال بمنظومة القيم الأخلاقية بهدف تنمية روح المواطنة والانتماء، ولذا نخلص من هذا المنظور بأن المجتمع الذي يمتلك المعرفة أو ينتجها يمتلك القوة (سلامة، 2014)، يتم تنظيم المناهج على أساس مشكلات أو قضايا اجتماعية أو علمية لما لها من خصائص يمكن تحديدها فيما يأتي:

1. تنمية القدرة على الخيال والتصور العلمي للطلاب المتميزين.
2. تنمية القدرة على التفكير الإبداعي وحلول المشكلات.
3. تنمية القدرة على التفكير الناقد في المشاكل الاجتماعية التي تواجه المتعلم في المجتمع.
4. التطابق بين مستويات المنهج ومراحل النمو العقلي للطلاب المتميزين.

5. تكثيف المحتوي النظري والعملي، وهذا يعني تقديم موضوعات المناهج بمداخل مختلفة في التدريس تسهم في تنمية التفكير الناقد والعلمي والموضوعي.
6. تنمية القدرة على اتخاذ القرار في مواجهة المشكلات العلمية والاجتماعية.

لتطبيق ذلك في مناهج العلوم للطلبة في برامج الموهوبين والمتفوقين:

1. تكتب الأهداف في وثيقة المنهاج، وتكون قابلة للتحقيق من الناحية العملية والتطبيقية.
2. الإمكانات المادية والبشرية المتاحة والتي تتمثل في إعداد معلم متميز في برامج الموهوبين وتدريبهم التدريب الجيد ، وتنظيم دورات تدريبة لإنتاج مخرج تعليمي جيد يسهم في تنمية المبدعين
3. تنمية مهارات الاتصال والبحث والقدرة على التفكير في مدة زمنية محددة.
4. تكوين الشخصية القادرة على التكيف والإنجاز في المجال التطبيقي الذي يخدم المعلم .
5. تهيئة قيادات واعية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والفنية والعلمية والأدبية.
6. إعداد قادة المستقبل والمساهمة في بناء عالم أكثر أمناً واستقراراً.
7. تنمية الحس بالمسؤولية والمواطنة الصالحة.

للإجابة عن سؤال البحث الثاني «ما المؤشرات التي يجب توافرها في منهج العلوم المقترح للطلاب الفائقين والموهوبين والمتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة؟» تم تطبيق قائمة المؤشرات على معلمي العلوم من منطقة الشارقة التعليمية، منطقة دبي التعليمية، منطقة عجمان التعليمية للإجابة عن سؤال البحث الثاني، وتم استعراض النتائج في جدول (1):

جدول (1) النسب المئوية لاستجابات المعلمين عن قائمة المعايير لمنهج العلوم المقترح

البند	المؤشرات	موافق	النسبة ٪	غير متأكد	النسبة ٪	غير موافق	النسبة ٪
.1	بنية العلم المعرفية تتمشى مع طبيعة العلم مادة وطريقة في البحث والتفكير.	240	%80	15	%5	45	%15
.2	تنظيم المحتوى على أساس الاستمرارية والتتابع في ضوء مصفوفة المدى والتتابع.	210	%70	60	%20	30	%10
.3	تنظيم المحتوي على أساس التكامل بين فروع العلوم المختلفة بغرض التفكير الناقد.	270	%90	6	%2	24	%8
.4	المفاهيم العلمية التطبيقية تنظم بطريقة تنمي ونثير القدرات الإبداعية والناقدة للطلاب المتفوقين والموهوبين.	255	%85	15	%5	30	%10
.5	تنظم الأنشطة التطبيقية بطريقة تنمي حل المشكلة القائم على التفكير للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	210	%70	45	%15	45	%15
.6	عرض المفاهيم العلمية من خلال التجارب العملية التي تنمي التفكير العلمي.	276	%92	9	%3	10	%5

.7	عرض المشكلات العلمية والجدلية من خلال حل المشكلة بغرض تنمية التفكير الناقد للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	270	%90	9	%3	21	%7
.8	عرض المعلومات العلمية بطريقة تسهم في تنمية القراءة العلمية الناقدة للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	270	%90	15	%5	15	%5
.9	عرض المادة العلمية بطريقة مبسطة وخالية من الأخطاء اللغوية والعلمية الناقدة للطلاب المتفوقين والموهوبين.	285	%95	15	%5	-	-
.10	تجهيز المعلومات العلمية ببعض برامج الوسائط المتعددة التي تثير التفكير وتنمي مهارات عمليات العلم.	225	%75	15	%5	60	%20
.11	تجهيز المعلومات العلمية بطريقه منظمة وباستخدام المدخل المنظومي تثير التفكير وتنمي القدرة على اتخاذ القرار.	240	%70	75	%25	15	%5
.12	عرض التقويم البنائي على أساس أنماط متعددة وتطبيقات علمية يستفاد منها في مواقف الحياة.	255	%85	-	-	40	%15
.13	عرض التقويم البنائي على أساس أنماط متنوعة من الأسئلة تقيس المستويات العليا في التفكير.	240	%80	15	%5	45	%15
.14	عرض الأسئلة بالمدخل المنظومي لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	195	%65	90	%30	15	%5
.15	تدعيم التقويم باستخدام المناقشة الحرة في القضايا الجدلية في عصر المعرفة لتنمية مهارات التفكير الناقد.	249	%83	21	%7	30	%10
.16	تدعيم دليل المعلم بالمعلومات العلمية الحديثة ليستفيد المعلم بها عند تدريسه مقرر مناهج العلوم للطلاب الموهوبين والمتفوقين.	255	%85	15	%5	30	%10

يلاحظ من جدول رقم (1) أن اكثر من 90% موافقون على قائمة المعايير في البنود: 3، 6، 7، 8، 9 بينما نسبة أكثر من 80% على البنود: 4، 12، 13، 15، بينما أكثر من 70% على البنود: 2، 5، 10 أما البند رقم 14 كان بنسبة 65% ، حيث إن هناك نسبة من المعلمين لا تعلم كيفية استخدام المدخل المنظومي في عرض الدروس والتقويم بطريقة تنمي مهارات التفكير يتفق ذلك مع العديد من دراسات المعلمين الموافقين على قائمة المعايير وهذا يتفق مع دراسة تفيدة السيد غانم 2011، ودراسة كلٍّ من (Azza, David, Malacoln, Joon, & Craig, 2009)؛ (Harrison, 2011).

للإجابة عن السؤال الثالث: ما المحتوي المقترح لمنهج العلوم للطلبة الموهوبين والمتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة؟ تم استعراضه في الجدول رقم (2)، والذي يوضح النسب المئوية للموافقين وغير الموافقين:

جدول (2) المحتوى المقترح لمنهج العلوم للموهوبين والمتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة

المحتوى	موافق	النسبة المئوية	غير الموافق	النسبة المئوية
تاريخ العلوم علماء العلوم وعصر المعرفة	260	%86.66	40	13.33
قضايا البيئة	270	%90	30	%10
قضايا البيئة المستخدمة والمستدامة	260	%86.66	40	13.33
القضايا الجدلية	280	%93.33	20	6.66
التقنيات الحديثة	290	%96.66	10	%3.33
الاتصالات وعلوم الفضاء	280	%93.33	20	%6.66

أمراض العصر	250	%83.33	50	16.66
الطاقة والمستقبل	270	%90	30	%10

يتضح من جدول (2) أن استجابات المعلمين عن المحتوى المقترح أكثر من 80%، وهذا يتطلب عند إعداد المنهج أن يراعي مؤلفو مناهج العلوم هذه الموضوعات، حيث إنها تركز على القضايا والمستحدثات العلمية الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة الموهوبين في مجتمع المعرفة الذي يتحول في خضم ثورة اقتصادية تتحول فيها طبيعة العمل من المرحلة الاقتصادية المهنية من خلال التصنيع وتبادل السلع المادية إلى ما بعد الصناعة، إلى استثمار المعرفة وتبادل هذه الأفكار في سياق عالمي، وفي ضوء ذلك فإننا في حاجة لتحقيق مطالب جديدة من أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الثورة التكنولوجية والمعرفية، والذي يستلزم الآتي:

- الاستجابة لسرعة معدل التغيير التكنولوجي والاجتماعي المرتبطة بعصر المعرفة والعولمة، ولاسيما ضرورة النظر إلى المزيد من القدرة على التكيف أو تعلم كيفية التعلم على مدار الحياة.
- المهارات التي يحتاجها المتعلم لعصر المعرفة والتي تلزم تنمية التفكير الناقد، الإبداع فهم الثقافات، التواصل، الحوسبة، الاعتماد على الذات مهنياً وتعليمياً، أما التركيز على التفكير النقدي والخلاق إلى تعلم كيف لنا أن نتعلم؟ وماذا نتعلم؟ ولماذا نتعلم؟
- الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي تشمل شبكة الإنترنت والهواتف الذكية وأنظمة تحديد المواقع العالمية « جي بي إس" والرسائل النصية وألعاب التقدير والكاميرا الرقمية وتكنولوجيا المعلومات التي تؤثر على الكثير من جوانب حياتنا اليومية.
- الأداء والمناهج التي تقوم عليها السياسات التعليمية تخضع لفكرة واحدة مغزاها تقديم خبرة تعليمية مشوقة واجتماعية منبثقة من اهتمامات الأطفال وخبراتهم وبطريقة ما، فإن الأساس للرعاية المبكرة إشباع مبادئ ديلوزر «أتعلم لأكون، أتعلم لأعمل، أتعلم لأعرف، أتعلم لأعيش"، والتنافس مع الآخرين ويتفق مع دراسة (Akinwurri & Theodora, 2015).

للإجابة عن السؤال الرابع: ما التصور المقترح في إنشاء معهد للعلوم والرياضيات بجامعة الشارقة؟

تم تطبيق استطلاع رأي على المعلمين في إمارات: الشارقة، دبي، عجمان بشأن اقتراح إنشاء معهد للعلوم والرياضيات تابع لجامعة الشارقة والتحاق طلبة الصف العاشر حتى الثاني عشر. وبعد إجراء اختبارات مقننة عليهم في العلوم والرياضيات واختبار في القدرات العقلية واختبار في اللغة الإنجليزية، ملحق رقم (1).

جدول (3) يوضح النسب المئوية لاستجابات المعلمين لمشروع معهد العلوم والرياضيات بجامعة الشارقة

محاور الاستبانة	الموافق	النسبة المئوية	غير موافق	النسبة المئوية
فتح معهد للعلوم والرياضيات بجامعة الشارقة.	270	%90	30	%10
تبدأ الدراسة من الصف العاشر حتى الثاني عشر.	285	%95	15	%5
برنامج مستقل عن النظام العام للتعليم قبل الجامعي.	255	%85	15	%5
عقد اختبارات في القدرات العلمية والعقلية والرياضية والإنجليزية	261	%87	39	%13
مراعاة المعدل في السنوات السابقة في مرحلة التعليم العام	276	%92	24	%8
يكون للطلاب نسبه في الالتحاق في الكليات العلمية والطبية والهندسية ومنحة على حساب الدولة.	188	%96	12	%4

يتضح من الجدول أن أكثر من 85% يوافقون على إنشاء معهد للعلوم والرياضيات، وأن يكون لهذا المعهد برنامج مستقل عن النظام العام للتعليم ما قبل الجامعي، ويلتحق الطالب مباشرة للتخصصات العلمية والهندسية والطبية مباشرة للجامعة بعد إجراء الاختبارات والمقاييس المناسبة، وتكون هذه البرامج بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم العالي والجامعة، وهذا يتوافق مع إستراتيجية تطوير التعليم بدولة الإمارات في الفترة من 2010/2020.

لقد اقترح المعلمون من خلال الأسئلة المفتوحة إضافة ما يلي للمؤشرات التي يمكن إضافتها إلى قائمة المؤشرات:

1. عرض المعلومات العلمية بطريقة تسهم في تنمية القراءة العلمية باللغة الإنجليزية.
2. عرض التقويم البنائي باللغة الإنجليزية كما في اللغة العربية تدريجياً.

الموضوعات المقترح إضافتها:

1. استخراج المعادن من خاماتها مثل استخدام الألمنيوم من البوكسيت.
2. دراسة البيولوجيا الجزيئية.
3. أشباه الموصلات.
4. الكيمياء الفيزيائية.
5. الكيمياء البيولوجية والعضوية.

الأنشطة:

1 - زيارات ميدانية للمصانع وعمل تقارير للزيارة.

2 - تدريس منهجية البحث العلمي وحل المشكلات والاستقصاء.

يوصي الباحث بالآتي:

1. العناية بالثقافة العلمية وتشجيع الطلبة الموهوبين على الكتابة بهدف تبسيط العلوم، وتزويد مكتبات المدارس بالكتب العلمية والطبيعية والتنسيق في هذا مع الصحافة ووسائل الإعلام.
2. تقديم العلوم البيولوجية والكيميائية والفيزيائية للطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الثانوية بالتكامل مع التكنولوجيا والرياضيات والإحصاء بهدف تنمية مستويات التميز لدي الطلاب.

3. الاعتماد على تكامل المعرفة والمدخل المنظومي واعتبار المعلومات هي الأساس في تنمية الأنشطة العلمية التي تثير التفكير الناقد والعلمي للطلبة المتفوقين والموهوبين.
4. تعميق القيم الإنسانية والأخلاقية في المستحدثات التكنولوجية الحديثة وتنمية القدرة على اتخاذ القرار من خلال المهارات العلمية بهدف تنمية الشخصية المبتكرة.
5. إنشاء معاهد للعلوم والرياضيات وتكون مرتبطة بالجامعات، ويكون لها نظام تعليمي خاص بها وتشارك وزارة التربية والتعليم فيها.
6. تدريب معلمي العلوم على كيفية بناء مناهج العلوم التي تعتمد على فلسفة التكامل بين المفاهيم العلمية والرياضية والإحصائية، واستخدام الوسائط المتعددة في تدريس المقررات العلمية للطلبة المتفوقين والموهوبين.

المراجع

المراجع العربية

التعليم، وزارة التربية (2014). إستراتيجية تطوير التعليم 2010 – 2020 بدولة الإمارات العربية المتحدة.

النقبي، علي خلفان & الراعي، عثمان ثابت (2006). الربط بين الرياضيات والعلوم: معتقدات المعلمين وممارستهم في مدارس الأمارات، مجلة (118)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

جروان، فتحي (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي (1999). حاجات الطلبة المتفوقين ومشكلاتهم. مؤتمر الطفل الموهوب الاستثمار للمستقبل، دولة البحرين.

الحمادي، عبد الله عثمان؛ طاهر، ندي (2013). مستوي التنور العلمي لدي طلبة الصف الثالث الثانوي علمي «متفوقين وعاديين» في الجمهورية اليمنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 4 (2): 3 – 29.

راشد، علي محي الدين (2000). « إثراء بنية التعلم في مجال العلوم في ضوء المدخل المنظومي. المؤتمر العلمي الرابع , التربية العلمية للجميع, الجمعية المصرية للتربية العلمية, : 565-630.

سعادة ، جودت (2010) . أساليب تدريس الموهوبين والموهوبين والمتفوقين . عمان ، الاردن : دار ديبونو .

سلامه ، عادل أبو العز (2002). طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير. عمان ، الأردن : دار الفكر.

سلامه ، عادل ابو العز (2014) . ورقة عمل عن التخطيط المستقبلي لمناهج العلوم للمتفوقين والموهوبين . المؤتمر الدولي بقسم التربية الخاصة بجامعة الامارات العربية في 26 مايو ، العين .

سلامه ، عادل ابو العز (2009) . طرق تدريس العلوم « معالجة تطبيقية معاصرة. عمان ، الاردن : دار الثقافة .

شعيب ، خوله (2013) . الحاجات النفسية والاجتماعي للموهوبين والمتفوقين . عمان ، الاردن ، دار ديبونو .

شعيب ، محمد رمضان (2011). مناهج تربية المتفوقين والموهوبين – المنهج الإثرائي أنموذج. مجلة البحوث التربوية والنفسية, جامعة مصراته, 24 ، 25-41.

عياصرة ، سامر مطلق & اساعيل ، نور عزيزي (2015). « برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين: فريق التحقيق – لشلومو ويائيل شارات – أنموذج «. مجلة التربية العربية والإسلامية, جامعة العلوم الإسلامية الماليزية, 4 (2) : 35-36.

العياصرة ، أحمد حسن (2003) . دور الأنشطة العلمية الممارسة في تعلم العلوم لدي طلبة مرحلة التعليم الأساسية وعلاقتها ببعض خصائص معلمهم . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .

عيد ، أيمن عادل (2014). « نموذج مقترح لاختيار وتعيين المواهب لدعم التميز في الأداء الاستراتيجي «. مؤتمر الممارسات المتميزة في التخطيط الاستراتيجي, الكويت، وزارة الأوقاف.

غانم ، تفيدة أحمد (2011). « مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العلوم – التكنولوجيا الهندسة – الرياضيات STEM . المؤتمر العلمي الخامس عشر – فكر جديد لواقع جديد. الجمعية المصرية للتربية العلمية.

محمد ، ابو السعود (1999) . اتجاهات حديثة في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية . مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد 7 (22) : 220 – 258 .

معاجيني ، أسامه حسن ((2014. «التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهوبين ورعايتهم . جامعة أم القرى، المؤتمر الدولي بقسم التربية الخاصة بجامعة الامارات في 26 مايو- العين .

المراجع الأجنبية:

Akinwurri, M. & Theodora, T. (2015), Relative effectiveness of learning cycle model and inquiry teaching approaches in improving students" learning outcomes in physics. Journal of Education and Human Development. 4 (3), 169-180.

American Association for the Advancement of Science (1989).Science for all Americans, Project 2061. New York: Oxford University Press.

Azza, S., David, B., Malcolm, W., Joon, M., & Craig, N. (2009). Adapting a curriculum unit to facilitate science: differentiating science curriculum for the gifted. The global Summit on Science Teaching, San Francisco, CA, December 27-30.

Caglar, C. (2014).The effect of gifted students' creative problem solving program on creative thinking. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 116, 3722- 3726.

Clark, B. (1992). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. New York: Merrill

Dnucci, J. (1998). Science reform movements and their effects on teachers' knowledge, curriculum, development and instruction. Dissertation AB. International 58 (8), 3075.

Feng, A., T; & Jchwee, Q; Wenyu, B. $ Neil, B (2010). Longitudinal assessment of gifted students learning using the integrated curriculum model ICM impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. Reaper Review. 27 (2), 78 -84.

Harrison, M. (2011). Supporting the T and the in STEM 2004- 2010, Design and Technology Education Association, UK 16(1), 17-25.

Kaplan, E, (1995). "The Challenge in science thinking gifted". Education International, 11 (1), 50 – 52.

Lee, H.S $ Butler, N. (2003). Making authentic science accessible to students. Journal of Science Education, 25 (8), 923-948.

Locke, E. (2009). Proposed model for a streamlined, cohesive and optimized K-12 STEM Curriculum with a focus on engineering. Journal of Technology Studies, 33 (2), 23- 35.

Leslie, W. (1996). Teaching secondary school science strategies for developing science literacy .U.S.A, A Simon & Schuster Company.

Locke, E. (2009). Proposed model for a streamlined, cohesive and optimized K-12 STEM. Curriculum with a focus on engineering. Journal of Technology Studies, 33(2), 23-35.

Lorenzo, M. (2005). The development implementation and evaluation of a problem solving heuristics. Journal of Science and Mathematics Education, 3 (1), 33-58.

Richard, H. (1996). ASE Secondary Science Teachers Handbook. U.K.

Association for Science Education.

Sternberg, R.J (1998). Met cognition abilities and developing expertise: what makes an expert student. Instructional Science, 26 (1-2) 127-140.

Swartz, R. & Fischer, S. & Park, S. (1998). Infusing the Teaching of Critical Thinking and Creative Thinking into Secondary Science: A Lesson Design Handbook. Pacific Orove, CA; Critical Thinking Books and Software.

Swartz, R. & Fischer, S. (2001). Teaching thinking in science, in Cost, A.L (ED) Developing Minds: A Resource Book for Teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp303- 309.

Tayler, J. (2004). An analysis of the variable that affects technological literacy as related to selected student association activities. Dissertation, AT 3137132.

Trefz, R. (1996). Maximizing your classroom time for authentic science: differentiating science curriculum for the gifted. The Global Summit on Science Teaching, San Francisco, CA December 27 – 30.

Yao L. & Lederman, N. (2002). Taiwanese gifted Students. Views of Science- School Science and Mathematics. 102 (3), 114- 123.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1 - الأطفال والديمقراطية.

2 - الأطفال وثقافة التسامح.

3 - الأطفال والعلوم.

4 - الأطفال وثقافة الصورة.

5 - الأطفال وفضاء اللعب.

6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7 - الأطفال والعدالة التربوية.

8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@ksaac.org

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة

د. أمل السيد خلف
أستاذ مساعد مناهج الطفل بقسم تربية الطفل
كلية البنات – جامعة عين شمس

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية، ومهارات التفكير التوليدى لدى عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة، أعمارهم (6 :7) سنوات بالمستوى الثانى لرياض الأطفال، وبعد تطبيق كل من اختباري المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي والبرنامج الكامل، ثم تحليل القياسين القبلى والبعدى باستخدام أساليب الإحصاء الوصفى تم التوصل إلى النتائج التالية:

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات عناصر عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لكل من اختبار المفاهيم البيولوجية المصور ككل وفى أبعاده الفرعية، واختبار مهارات التفكير التوليدى المصور ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى.**
- **تتسم إستراتيجية الخريطة الذهنية بالفاعلية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى لدى طفل الروضة.**

Program Effectiveness Based on Mind Map To Develop Some Biological Concepts and Generative Thinking Skills forKindergartner

Aml El Sayed Khalf
Assistant prof., Department of Child Education
Women's College, Ain Shams University

Abstract

The purpose of the study was to determine the program's effect based on mind map in development of some biological concepts and Generative thinking skills on a sample of (30) kid, age ranged between (6 - 7) years, on their second level of kindergarten. Both Biological concepts and Generative Thinking skills tests have been applied. Data were collected and analysed by using descriptive statistics.

The results showed significant differences between the mean scores of the study sample in (pre-post administration in both photographed tests (Biological concepts and Generative thinking) as a whole and in the sub dimensions for post administration.

It was also found that Mind map strategy was characterized by effectiveness in the development of some biological concepts and generative thinking skills for kindergarteners

تم تسلم البحث في يناير 2017 وأجيز للنشر في يوليو 2017

مقدمة:

تعد الطفولة من أهم المراحل العمرية التى يمر بها الإنسان، فهى مرتكز مهم فى نمو وتطور العديد من المفاهيم والخبرات والقدرات التى يكون معها الإنسان أكثر قابلية للتربية والتكوين، وقد أشارت كثير من الدراسات النفسية والتربوية إلى حساسية هذه المرحلة فى مختلف محطاتها العمرية فى تكوين وبناء شخصية الطفل، وناشدت بالاهتمام بالمفاهيم التى تساهم فى نمو وتطور تلك المهارات والخبرات بشكل فاعل.

وتعتبر المفاهيم البيولوجية من المفاهيم التى يجب الاهتمام بتنميتها لدى طفل الروضة، لأنها تنمي حب الاستكشاف والاستطلاع لدى الطفل، وهو بحاجة إلى الاتصال بالكائنات الحية من أجل تنمية مفاهيمه واتجاهاته العلمية وإمكاناته العقلية، وكلما زادت الخبرات المتاحة للأطفال بالكائنات الحية من نباتات وحيوانات... كان ذلك أفضل له (الشربينى، صادق، 2000، 97).

كما أكد هارلن (Harlen, 2000: 20) على أهمية تقديم المفاهيم البيولوجية لأطفال الروضة، لأنها تثير تفكيرهم وتربطهم ببيئتهم وحياتهم اليومية وبالتالى فهى مهمة لإنماء تفكيرهم وتطويره.

ويعد التفكير بمثابة العملية الذهنية التي بواسطتها يطور المتعلم خبراته وأبنيته المعرفية، ويولد أفكاره، ويحللها (علي، 2005: 138) كما أن تنمية قدرة المتعلمين على التفكير التوليدى هدف نسعى إلى تحقيقه من خلال تعلم العلوم، وذلك بإعطاء المتعلم مزيداً من المسؤولية فى عملية التعليم والتعلم والبعد عن السطحية والاهتمام بالعمق فى التعلم. (الجندي، حسن، 2004: 703).

ويعتبر التفكير التوليدي عملية بنائية يتم فيها الربط بين المعارف الجديدة والمعارف السابقة عن طريق بناء نظام متماسك من الأفكار القديمة والجديدة. فتوليد الأفكار يتضمن استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة (Vanzee, 2000: 115)، وتشكل مهارات التفكير التوليدي النشاط العقلي الذي يجعل من عملية التفكير النسق المفتوح الذي يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المتاحة (الطيطي، 2004: 51).

ومن ثم فإن مهارات التفكير التوليدى فى تعلم العلوم أصبحت حاجة ملحة أكثر من أى وقت مضى، وذلك نتيجة التحديات والتعقيدات التى تتطلب قيام المتعلمين بدور نشط فى العملية التعليمية، وعلى المعلمة أن تغير من أنماط التفاعل التقليدية وبذلك تتاح الفرصة أمام المتعلمين لتوليد أفكارهم ومعلوماتهم بدلاً من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار المعلمة. (الجندي، حسن، 2004: 668).

وتعتبر الخريطة الذهنية التعبير الخارجى للتفكير المشع، والتى تستخدم مدىً واسعاً من قدرات التفكير غير المحدودة، وتقوم أيضاً بتحسينها حيث إنها تولد العديد من الأفكار وتنظم الارتباطات بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة. والمؤكد أن الخريطة الذهنية عادة ما تؤدي إلى ارتباطات ذات معنى بين شيئين أو أكثر، كما أنها مصممة لإنتاج حلول متقاربة عالية الجودة من الأفكار المتباعدة، وجعل الأفكار الغريبة مألوفة (Hamza & Alhalabi, 1999: 204).

وقد صممت الخريطة الذهنية لمطابقة احتياجات المخ بالكامل في شقيها الأيسر والأيمن، حيث تستخدم الكلمات والأرقام والترتيب والتسلسل بالإضافة إلى الألوان والصور والرموز والأبعاد. (Ling, 2006: 32). فرسم الخرائط الذهنية يسهل الوصول إلى الإمكانات الهائلة للمخ عن طريق التمثيل، وباستخدام الكلمات المفتاحية، فهي عبارة عن طريقة منظمة لتوليد الأفكار تسمح بالنفاذ إلى فكرة محورية مع تصوير أفكارها وتداعياتها على هيئة فروع متنامية في كل

الاتجاهات، ويعني هذا أن الخريطة الذهنية تتشعب في كل الاتجاهات، وتلتقط الأفكار من كل زاوية، بحيث إن العقل البشري بمجرد إدراكه لقدرته على الربط بين الأشياء يصبح متمكناً من مختلف التداعيات على الفور.

مما سبق تتضح أهمية المفاهيم البيولوجية، ومهارات التفكير التوليدي ومدى الحاجة الماسة إلى إكسابهما لطفل الروضة، وهذا ما دفع الباحثة إلى إعداد برنامج قائم على الخريطة الذهنية لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى لدى أطفال الروضة، وذلك لما لهذه المرحلة من أهمية مميزة فى حياة الإنسان. فإذا تعلم الطفل كيف يفكر؟ وكيف يتعلم؟ وكيف يقوم بمعالجة المعلومات؟ فإن ذلك سيكون بمثابة جعله ينخرط في سيرورة إنتاج عديد من المعارف والأفكار التي تتميز بالجدة والأصالة.

الشعور بالمشكلة: نبع الشعور بمشكلة البحث من الآتي:

على الرغم من أن تعلم العلوم في الروضة له أهمية خاصة، حيث يشبع حب الطفل للاستطلاع وفضوله وشغفه في التساؤل والاستكشاف والتحقق، ثم ينمى مفاهيمه واتجاهاته العلمية (samarapungavan, Montzicopoulos & Partich, 2009: 530)،(Seewald, 2007: 30)، إلا أنها لم تلق الاهتمام الكافي فتعليم المفاهيم البيولوجية وتعلمها داخل الروضة يتم بهدف الحفظ والتلقين والبعد عن جعل الطفل متعلم إيجابي نشط ، فقد أتضح ذلك من خلال ملاحظات الباحثة، ومن واقع تعاملها الفعلي مع الأطفال أثناء إشرافها في الروضات لعدة سنوات، حيث ينصب اهتمام معلمات الروضة على ما هو موجود من بطاقات كتاب "المفاهيم الرياضية والعلمية المستوى الثاني" "لمنهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر" بصورة نظرية دون الاهتمام بالناحية العملية والتطبيقية، فضلاً عن أنها لا تستخدم طرق تعليم متنوعة ونشطة، الأمر الذى يبعث على الملل في نفوس الأطفال، ويحول دون تحقيق الأهداف المرجوة لهذه المرحلة.

كما أن أمر التدريب على مهارات التفكير التوليدى يترك لمحض المصادفة والعشوائية، بحيث أن معلمة الروضة نادراً ما تستثمر هذه المرحلة الحساسة والمواتية لتنمية مهارات التفكير التوليدى لدى الأطفال، وتهدر نوافذ الفرص المتاحة فى ضوء قابلية المخ للنمو والتطور فقد لاحظت الباحثة افتقار الأطفال إلى المبادرة والإقبال على الإتيان بأفكار جديدة أثناء تقديم الأنشطة، بالإضافة إلى النقل والتقليد من زملائهم عند طرح الأسئلة عليهم.

فضلاً عن أن وضوح المشكلة أيده استطلاع أُجري على أطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال بهدف تحديد مدى معرفة الطفل ببعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى من خلال توجيه بعض الأسئلة، وقد أظهرت نتائج الاستطلاع وجود ضعف فى مستوى أطفال الروضة المستوى الثانى فى المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي، (ملحق 1).

وللتأكد من الأمر قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية، وذلك من خلال تطبيق استبانة من إعدادها على عينة من معلمات الروضة بلغ عددهن (10) معلمات، (ملحق 2).

استهدف الاستبانة:

التعرف على أساليب التعليم والتعلم المستخدمة من قبل المعلمة في تقديم المفاهيم البيولوجية.

الكشف عن مهارات التفكير التوليدي التى تقوم المعلمة بتدريب الأطفال عليها.

وأشارت نتائج الاستبانة إلى الآتي:

* استخدام معظم المعلمات طريقة الإلقاء والمحاضرة عند عرض المفاهيم البيولوجية بنسبة 70%.

* ضعف استخدام مهارات التفكير التوليدى من قبل المعلمات وتدريب الأطفال على تلك المهارات بنسبة 20%.

ولهذه الأسباب وتأييداً لما تنادي به التوجهات الحديثة عن أهمية البحث عن طرق وإستراتيجيات حديثة تساعد فى تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى لدى الأطفال وجد أن الخريطة الذهنية "لتونى بوزان" تعمل على تحسين مستوى الجانب الأيمن من المخ الذى يتطلب الكلية والبصرية والجانب الأيسر الذى يشمل المنطق والتحليل، فمن خلال دمج الجانبين من المخ يمكن تطوير عمليات التفكير بالكامل عن طريق تهيئة المواقف التعليمية التى تتطلب من الأطفال استدعاء ما لديهم من معرفة مسبقة، وربطها بما يتعلمونه للوصول إلى حلول جديدة مبتكرة، نبعت فكرة هذا البحث، وتم التوصل إلى مشكلته.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالية فى ضعف مستوى أطفال الروضة في المفاهيم البيولوجية، وتدني مهارات التفكير التوليدي لديهم. مما يتطلب البحث عن طرق تعلم حديثة تساعد فى تنمية تلك المفاهيم، وتسهم فى تنمية مهارات التفكير التوليدى لدى الأطفال.

ومن هنا تحددت مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالي: كيف يمكن إعداد برنامج قائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة؟ ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما المفاهيم البيولوجية المناسبة لطفل الروضة؟
2. ما مهارات التفكير التوليدي المناسبة لطفل الروضة؟
3. ما أسس بناء البرنامج القائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى لدى أطفال الروضة؟
4. ما مكونات البرنامج؟
5. ما فاعلية البرنامج القائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى طفل الروضة؟
1. ما فاعلية البرنامج القائم على الخريطة الذهنية فى تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طفل الروضة؟

فروض البحث:

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية ككل، وفى أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى.
2. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي ككل، وفى أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
3. تتسم إستراتيجية الخريطة الذهنية بالفاعلية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية وبعض مهارات التفكير التوليدي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

* عينة من أطفال الروضة قوامها (30) طفلاً وطفلة من (6-7) سنوات بالمستوى الثانى لرياض الأطفال بمدرسة الجليل الرسمية للغات إدارة الزيتون التعليمية -القاهرة للعام الدراسي 2016/2015، وكان اختيار مجموعة الدراسة اختياراً قصدياً ليمثل فكرة الدراسة.
* بعض المفاهيم البيولوجية والمتمثلة فى (إنسان - حيوان - طيور - حشرات - زواحف - نبات).
* بعض مهارات التفكير التوليدي والمتمثلة فى (الطلاقة - المرونة - التنبؤ - إدراك العلاقات).

تحديد مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث الحالي إجرائياً كما يلي:

الخريطة الذهنية Mind Map:

طريقة تعليم وتعلم تستخدمها المعلمة فى تقديم المحتوى التعليمى للأطفال فى شكل تخطيطى منظم ومرتب بصورة شيقة وجذابة مستعملة الصور والرسوم والنماذج والألوان، مما يساعد على تحفيز نصفي المخ للعمل معاً أثناء عملية التعلم، وتيسر على الأطفال استقبال المعلومات وتخزينها فى الذاكرة ومعالجتها واسترجاعها بسهولة فضلاً عن تدفق الأفكار لديهم.

المفاهيم البيولوجية Biological concepts:

تلك المفاهيم التي تتناول الحقائق والمهارات وقواعد السلوك المرتبطة بدراسة وتفسير الكائنات الحية من إنسان - طيور - حيوانات - حشرات - زواحف - نباتات من حيث الشكل، التركيب، دورة الحياة ويتكون المفهوم بتجميع الخصائص المشتركة لعناصره ويعطى اسماً أو مصطلحاً أو كلمة للتعبير عنه.

مهارات التفكير التوليدي Generative thinking skills:

قدرات ذهنية تمكن الطفل من استخدام المعلومات والبيانات ومعالجتها وتحليلها بطريقة تؤدي إلى التوصل إلى معلومات وأفكار وحلول جديدة غير تقليدية ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل فى اختبار مهارات التفكير التوليدى.

أهداف البحث:

* التعرف على فاعلية البرنامج القائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى طفل الروضة.
* التعرف على فاعلية البرنامج القائم على الخريطة الذهنية فى تنمية مهارات التفكير التوليدي.

خطوات البحث وإجراءاته:

تتم الإجابة عن تساؤلات البحث من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

أولاً ـ تحديد أسس بناء البرنامج القائم على الخريطة الذهنية لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة، ويتطلب ذلك الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث للتوصل إلى إطار نظرى يشمل الخرائط الذهنية والمفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي الذي تشتق منه الأسس التى يبنى عليها البرنامج.

ثانياً ـ تحديد مكونات البرنامج: الأهداف، المحتوى التعليمي، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، طرق التعلم، التقويم، أوراق العمل الخاصة بالأطفال لإنجاز المهام التدريبية الخاصة بالبرنامج، وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها.

ثالثاً ـ تحديد فاعلية البرنامج القائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى لدى أطفال الروضة، ويستلزم ذلك إعداد أدوات البحث وتتمثل فيما يلي:

- **إعداد اختبار المفاهيم البيولوجية المصور لأطفال الروضة، وعرضه على مجموعة من المحكمين (إعداد الباحثة).**
- **إعداد اختبار مهارات التفكير التوليدي المصور، وعرضه على مجموعة من المحكمين (إعداد الباحثة).**
- **تطبيق أدوات البحث قبلياً على أطفال الروضة (مجموعة البحث).**
- **تطبيق البرنامج على أطفال الروضة (مجموعة البحث).**
- **تطبيق أدوات البحث بعدياً على أطفال الروضة (مجموعة البحث).**

رابعاً ـ استخلاص النتائج ومعالجتها إحصائياً ومناقشتها وتفسيرها.

خامساً ـ تقديم التوصيات والمقترحات.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على منهجين وهما:

- **المنهج الوصفي التحليلي عند وصف وتحليل الكتابات والأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بكل من الخرائط الذهنية والمفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي.**
- **المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتم استخدامه فى تحديد فاعلية البرنامج القائم على الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة (مجموعة البحث).**

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته مما يمكن أن يسهم به فى مساعدة كل من:

- **أطفال الروضة: من خلال تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لديهم وتحسين مهارات التفكير التوليدي من حيث إعطاء أكبر قدر من الأفكار والتنويع فيها، والخروج عن المألوف.**
- **الباحثين: يوجه انتباههم إلى أهمية الخريطة الذهنية كتوجه حديث فى المواقف التعليمية والحياتية وإجراء المزيد من الدراسات.**
- **معلمات الروضة: من خلال تحسين أدائهن التعليمي ومسايرتهن للاتجاهات الحديثة في**

التعليم والتعلم.

* **مخططي ومطوري المناهج ومصممي برامج طفل الروضة:** من خلال تضمين الخرائط الذهنية، مهارات التفكير التوليدي فى مناهج وبرامج طفل الروضة.

* **يعد البحث الحالي** - في حدود علم الباحثة - الأول فى مجال رياض الأطفال الذى اهتم بتنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي باستخدام الخرائط الذهنية.

الإطار النظرى للبحث

يعرض الجزء التالي من البحث متغيرات البحث بالدراسة والتحليل بهدف التوصل إلى أسس بناء البرنامج ويشمل الإطار النظري ثلاثة محاور أساسية سيتم تناولها بالشرح والتحليل وهي:

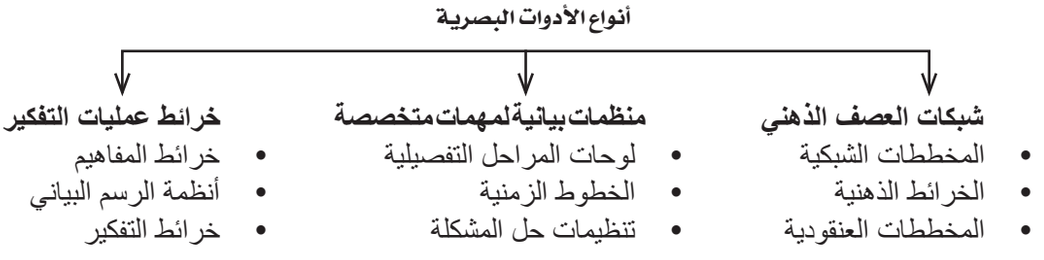
أولاً ـ الأدوات البصرية (الخرائط الذهنية) Mind maps.

ثانياً ـ المفاهيم البيولوجية Biological concepts.

ثالثاً ـ مهارات التفكير التوليدي Generative thinking skills.

أولاً ـ الأدوات البصرية:

قدم لنا التربويون الأدوات البصرية visual tools كإطار يشمل عدداً من الأدوات البصرية المتنوعة التي تصف عمليات التفكير التى يستخدمها المتعلمون لتثبيت نمط المحتوى المعرفي.



شكل (1) أنواع الأدوات البصرية

يتبين من هذه الخطاطة أن الأدوات البصرية تنقسم إلى ثلاثة أنواع سنقتصر في تقديمها على الشرح التفصيلي للخريطة الذهنية المعتمدة فى البحث الحالى.

الخريطة الذهنية Mind Map :

النشأة والتعريف:

تعد الخريطة الذهنية من أحدث التقنيات المبتكرة فى المجال التربوي، وتعود إلى توني بوزان Tony Buzan فى نهاية الستينات عندما بدأ يفكر فى طريقة تساعده على تلخيص المعلومات، تنظيم وترتيب الأفكار، توظيف المهارات فى التفكير، مما يساعده على سهولة تخزين المعلومات واسترجاعها، حيث تعتمد الخريطة الذهنية على مبدأين هما الربط الذهنى والتخيل، كما اطلع توني بوزان على أبحاث العالمين "سبيرى، أورنشتاين" التى أكدت أن لكل نصف من نصفى المخ مجموعة من الوظائف، بحيث يختص الجانب الأيسر بالأنشطة الأكاديمية، والجانب الأيمن بمعالجة الصورة الكلية، الألوان، الخيال، الموسيقا. من هنا بدأ يفكر توني بوزان في طريقة توظف جانبي المخ معاً، ومن هنا ظهرت فكرة الخريطة الذهنية. (بوزان، دويتينو، آي، 2008: 701)، (بوزان، بوزان، 2010: 1-9).

وتُعرف الخرائط الذهنية بأنها تقنية رسومية بصرية وغير خطية، حيث يتبلور الموضوع الرئيسى فى صورة مركزية وتشع الأفكار الأساسية من الصورة المركزية على هيئة فروع تتضمن صورة أو كلمة مفتاحية مطبوعة على الخطوط التى تربطها، والموضوعات أو الأفكار الأقل أهمية تمثل على هيئة فروع ملحقة بالفروع ذات المستوى الأعلى، وتستخدم فيها الألوان، الرموز، الرسوم ثلاثية الأبعاد، مما يساعد على الاستمتاع ومساعدة الذاكرة على الاسترجاع وتحريض الدافعية والتعبير. (Malone, 2004, 18).

ويعرف شافرز (Shaffers) الخريطة الذهنية كتقنية تعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها العقل فهي تدمج الكلمات المفتاحية والصور والألوان التي يكون من السهل استرجاعها أكثر من الجمل والفقرات الكبيرة، حيث تعكس بنية الخريطة الذهنية الطريقة التي يستخدمها العقل في تنظيم المعلومات فرؤية المتعلم للخريطة الذهنية تمكنه من استرجاع النقاط الأساسية بسرعة لأي موضوع (Shaffers, 2002, 10) .

وتعرف الخريطة الذهنية بأنها أداة لتنظيم المعلومات بصرياً باستخدام الكلمات المفتاحية والصور والرموز، ويتم فيها تمثيل المعلومات المتدفقة بشكل متتابع ومرتب هرمياً، وتُظهر الطابع الشخصي عن طريق إضافة الألوان والصور والرموز (Cunningham, 2005, 26).

ويعرفها بوزان؛ بوزان بأنها التعبير الخارجي للتفكير المشع (Radiant Thinking) وكل كلمة وصورة تصبح فى ذاتها مركزاً فرعياً للتداعيات وبذلك تصبح الخريطة الذهنية هى المرآة الخارجية للتفكير المشع، بحيث هي التي تساعد المتعلم على إدخال هذا التفكير الواسع إلى العقل (بوزان؛ بوزان، 2010، 66). فهي أداة بصرية ولفظية مفيدة في بناء وحل المشكلات والحالات ذات التركيب المعقد وفي تحسين معظم مهارات التفكير والذاكرة (Victor &Valqui, 2005: 1348).

وتعرف الخريطة الذهنية بأنها أداة معرفية Cognitive Tool صممت بشكل رئيسي لكي تنجز مهام ووظائف متعددة. فهي تدعم عمليات التعلم وتساهم في تعزيز عمليات ما وراء المعرفة، كما تسمح للمتعلم بتخيل المفاهيم وبناء بنيته المعرفية(Zumback, 2008) فهي عبارة عن تقنية دراسية تتشكل فيها المعلومات من مصادر مختلفة وتتحول إلى تمثيلات رسومية للكلمات المفتاحية المرتبطة بموضوعات الدراسة الأساسية (Farrand, Hussain, & Hennessy, 2002: 426). كما تعرف بأنها وسيلة ناجحة لتجميع المعلومات المقروءة أو الخطط أو الأعمال المراد انجازها وربطها بواسطة رسوم وكلمات على شكل خريطة تساعد المتعلمين على الاستيعاب والاسترجاع (العتيبي، 2006: 16).

يتضح من القراءة الفاحصة للتعريفات السابقة أن الباحثين لم يتفقوا حتى الآن على تعريف موحد ومحدد للخريطة الذهنية نتيجة اختلاف المرجعية العلمية التي يتبناها كل واحد منهم، فهناك من ذهب إلى اعتبارها كمنظم تخطيطي وتقنية رسومية (Malone, 2004; Shaffers, 2002). وهناك من اعتبرها أداة للتفكير وحل المشكلات (بوزان؛ بوزان، 2010)، (Victor & Valqui, 2005) (Zumbac, 2008). وهناك من يعرفها كطريقة للتعليم والتعلم (Farrand, Hussain & Hennessy, 2002)، (العنتيبي، 2006).

وتعرف الباحثة الخريطة الذهنية إجرائياً بأنها طريقة تعليم وتعلم توظفها المعلمة فى تقديم المحتوى التعليمى للأطفال فى شكل تخطيطى منظم ومرتب بصورة شيقة وجذابة، مستخدمة الصور والرسوم والنماذج والألوان مما يساعد على تحفيز نصفي المخ للعمل معاً أثناء عملية التعلم، وتيسر على الأطفال استقبال المعلومات وتخزينها فى الذاكرة ومعالجتها واسترجاعها بسهولة فضلاً عن تدفق الأفكار لديهم.

الأساس النظري للخريطة الذهنية:

يرى توني بوزان أن الخريطة الذهنية صممت لتطابق مع احتياجات كل من شقي المخ الأيمن والأيسر، حيث يتم استخدام الكلمات والأرقام والتسلسل والترتيب بالإضافة إلى الألوان والصور والرموز، فالتنسيق الرسومي للخريطة الذهنية يسمح للمتعلم أن يستخدم إطاراً مكاناً ليفهم، ويستنتج العلاقات بين المفاهيم (Ling, 2006: 32).

ويتفق كل من برينكمان (Brinkman, 2003: 36) ووليامز (Williams, 2012) على أن الخريطة الذهنية تتطلب استخدام كُلٍّ من النصفين الأيمن والأيسر من المخ البشري، مع الأخذ في الاعتبار تأديتهما لمهام مختلفة في الحياة اليومية.

وفى هذا السياق تعد الخريطة الذهنية إحدى المنظمات البصرية والرسوم التخطيطية التى تستند إلى نظرية التعلم القائم على المعنى "لأوزبل"، حيث يرى أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة التعليمية فى خطوط متشابهة لتلك التى تنظم بها المعرفة فى عقل المتعلم، فهو يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات ويربطها بالمعارف والخبرات السابقة وبهذه الطريقة تأخذ المعرفة الجديدة فى ضوء المعلومات السابقة معنى خاص لديه، وبالتالى يشجع المتعلم على تكوين سلسلة من المفاهيم عن طريق ربط قديمها بجديدها، وتحقق الخريطة الذهنية تعلماً ذا معنى لأنها تقدم المعلومات بصورة بصرية لها أكبر الأثر فى توضيح المعرفة وتربط المعلومات والمعارف الجديدة بالسابقة، كما أن نظرية أوزبل تؤكد على ضرورة تقديم الأفكار الأكثر عمومية وشمولية أولاً، ثم تحليل المعلومات والأفكار بصورة تدريجية. وهذا ما يحدث فى الخريطة الذهنية، حيث يتم عرض الأفكار بصورة شاملة ثم يتم بعد ذلك تحديد الأفكار بطريقة أكثر تمييزاً ودقة، وبالتالى تزيد من كفاءة الطفل فى تعلم المزيد من المعلومات الجديدة المرتبطة بالمعلومات التى تكون البنية المعرفية للطفل لتساعد بعد ذلك في تسهيل النفاذ إلى المعلومات الجديدة (Ruffini, 2008: 59).

وتستند الخريطة الذهنية كذلك على نظرية الجشطالت التي تركز على دراسة الإدراك للوصول إلى فهم أفضل للتعلم، وأن الاستبصار هو حالة الإدراك المفاجئ للعلاقات التى تحكم بنية أو تركيب أو صيغة الموقف المشكل وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو جديد، فضلاً عن أن التعلم بالاستبصار تعلم قائم على الفهم يمكن تعميمه إلى مختلف المواقف المرتبطة. فهو يدخل فى الذخيرة المعرفية للمتعلم أو البناء المعرفي الدائم له، ومن ثم يصعب نسيانه كما ترتفع القابلية للاحتفاظ به، ويمكن تعميمه وانتقال آثاره إلى مواقف التعلم المماثلة أو المشابهة (الزيات، 1996: 246، 254).

الواضح مما سبق أن التعلم بالاستبصار يتضمن عمليتين من أهم العمليات العقلية هما إدراك العلاقات والفهم، وهما أساسيان فى الخريطة الذهنية، بحيث إن الطفل إذا تعذر عليه إدراك العلاقات الموجودة بين عناصر الموضوع، وكذلك فهم الموضوع، لا يستطيع مواصلة التعلم.

وقد أكدت مايكبيرج (Maeckelbrg, 2006: 62) على أن الخريطة الذهنية تثير العقل ليدرك المتعلم الصورة كاملة، وتزيد من سرعته لفهم الأجزاء.

وبمراجعة قوانين الخريطة الذهنية وجد أنها تتفق مع قوانين نظرية الجشطالت، إذ يلاحظ أن قانون استخدام التأكيد عند بوزان يقوم على قانون الشكل والأرضية. فالقوانين الفرعية لقانون استخدام التأكيد تؤكد على استخدام صورة مركزية، صور على مدى الخريطة، أحجام مختلفة فى الكتابة والخطوط والصور تجعل الشئ بارزاً وسهل الإدراك بحيث تكون الخريطة هى الشكل والأرضية إطاراً له.

ويقوم قانون التزام الوضوح فى الخريطة الذهنية على قانون التنظيم والوضوح، بحيث

ذهب بوزان إلى استخدام قوانين فرعية تساعد وتدعم تنظيم الخريطة الذهنية ليكون إدراكها سهلاً، فيؤكد على الاهتمام بالخطوط فى الخريطة، وربط الفروع الأساسية بالصورة المركزية حتى يبتعد عن التعتيم والتشويش والربط بين الخطوط حتى لا تبقى بدون معنى، وفى النهاية الوصول إلى شكل يتسم بالبساطة والوضوح يسهل إدراكها.

كما يؤكد بوزان على أن توضع فروع فارغة عندما يتوقف العقل عن إنتاج الأفكار، ويرتبط هذا بقانون الإغلاق حيث يميل العقل إلى سد الفراغات، وبذلك تثير الفروع الفارغة العقل على إنتاج الأفكار، وقوانين التشابه، والتقارب، والاستمرار الجيد اعتمد عليها بوزان فى التأكيد على استخدام التصنيفات بنفس الألوان حتى يسهل على المتعلمين إدراكها ككل.

كما تستند الخريطة الذهنية إلى النظرية البنائية لجان بياجيه، حيث يرى أن المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة ويسعى من خلال إدراكها إلي ربطها بمعلوماته السابقة لتكوين بنية معرفية جديدة يستخدمها في فهم معارف جديدة أو تعديل ما لديه من معلومات وباستمرار نشاطه في اكتساب المعلومات من خلال ممارسة الأنشطة فإنه يصقل بنيته المعرفية وينميها .(Seyihoglu & Kartal, 2010)

وبالنظر إلى الخريطة الذهنية نجد أن المتعلم يقوم بالدور الأساسى فى العملية التعليمية فضلا عن كونها هي التي تسهل بناء التصورات البصرية، وهذا يتطلب معرفة سابقة بالإضافة إلى بنية معرفية جديدة فاستخدام الإطار البصري يجعلنا قادرين على ربط البنية المعرفية السابقة بالجديدة. كما أن الخريطة الذهنية كنظام بصري تخدم عمليتي التمثيل والمواءمة، بحيث يمكن للأطفال أن يروا كيف يمكن لأفكارهم أن تتمثل فى بناء من خلال الخريطة الذهنية التي يمكنهم أن يتخذوها كبديل لإعادة تنظيم وتقسيم وارتباط المعلومات السابقة مع المفاهيم الجديدة، وبالتالى تعتمد الخريطة الذهنية على مبادئ البنائية، وهي بناء المعرفة بدلاً من التلقي السلبي لها ومساعدة الأطفال على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة الموجودة في بنية الطفل المعرفية.

ويمكن تلخيص أهمية وفعالية استخدام الخريطة الذهنية في المواقف التعلمية في النقاط التالية:

* تنظم البناء المعرفي والمهاري لكل من المعلم والمتعلم.
* تراعى الفروق الفردية لدى المتعلمين حيث إن كلاً منهم يرسم صورة خاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل التى توضحه على حسب قدراته ومهاراته.
* توسع الفهم وتضيف بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود.
* تراجع البيانات السابقة: فالفضاء الفسيح الذي ترسمه الخريطة الذهنية للمتعلم تمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع.
* تنمى قدرات المتعلمين في الإبداع الفني لتوضيح البيانات والمعلومات المكونة للموضوع.
* أداة التعلم النشط أكثر من التعلم السلبي، حيث إنه أثناء بناء الخريطة الذهنية يكون الأطفال مندمجين فى التعلم النشط فى تناولهم للأفكار والترابطات والتصنيفات. ويمكن أن تصبح الخريطة تعاونية حيث تبتكر بجهد المجموعة الصغيرة، وكلما انشغل العقل بشيء ما، تعامل معه بشكل أعمق، كلما كانت النواتج ذات معنى.
* أداة تحسين الذاكرة ومهارات التعلم حيث يرى بوزان (2006) أن الخريطة الذهنية من معينات الذاكرة، وتستخدم كوسيلة مساعدة للذاكرة، فكل خريطة ذهنية لها مظهر بصري فريد، ولذلك يكون تذكر المعلومات أسرع والعملية التعليمية أسرع وتدوم المعلومات لفترة أطول، كما تساعد على الاستدعاء والتلخيص.

* أداة تحسين التفكير الابتكاري، فالخريطة الذهنية أداة ناجحة فى تعزيز وتدعيم كل جوانب التفكير الابتكارى. فتوليد الأفكار والقدرة على رؤية النماذج والعلاقات بين الأفكار والقدرة على تنظيم الأفكار ووضعها فى كل له معنى هو التعبير الخارجي للتفكير الابتكاري.
* أداة لتنمية الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء اللفظي/ اللغوي، البصري المكاني، الرياضي والمنطقي، الذكاء الشخصي، الحركي والجسمي (Peterson & Snyder, 1998)؛ (Brinkman, 2003: 36) ، (سعادة، 2003: 16: 17)؛ (Budd, 2004)، (Buzan, 2003)، (بوزان، 2006: 18).

مهارات الخريطة الذهنية:

من العرض السابق للأطر النظرية يتبين لنا أن هناك عدداً من المهارات للخريطة الذهنية يمكن تدريب الأطفال عليها لتصبح طريقة تفكيرهم أفضل، ويصبحوا قادرين على استخدام قدراتهم الإبداعية الطبيعية، والتى تؤدي إلى تعلم أكثر نجاحاً:

* مهارة توليد الأفكار والمفاهيم.
* مهارة الدقة في تحديد الكلمات المفتاحية.
* مهارة الربط بين الشكل والصورة والكلمة.
* مهارة التخيل وهي المقدمة الطبيعية للتفكير الابتكارى.
* مهارة ترتيب المكونات هرمياً من حيث الوضوح والأهمية (Zampetakis, Tsironis, & Moustakis, 2007) ؛ (Williams, 2012) (Seyihoglu & Kartal, 2010)؛ .(Guo, 2014)

وقد استخدمت الخرائط الذهنية فى العديد من الدراسات منها:

دراسة كوكبورن(Cockburn, 2011) التى أكدت على ضرورة تدريب الأطفال فى الأعمار المبكرة على كيفية بناء الخرائط الذهنية واستخدامها كأداة لدعم التفكير والتخطيط لمهام الكتابة، وأوصت بضرورة تضمينها كإستراتيجية تعليمية فى المناهج الدراسية.

دراسة عباس(2009) التى توصلت إلى فاعلية الخريطة الذهنية المصممة بالكمبيوتر فى تحسين مستوى اتقان تلاميذ الصف الخامس الابتدائى لمهارات قواعد اللغة العربية. دراسة آيدن (Aydin, 2009) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية فى تعلم المفاهيم المتضمنة فى وحدة نظم فى هيئتنا، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية.

دراسة بياجيه (Baggett, 2009) التي أثبتت فاعلية الخريطة الذهنية في توضيح وفهم المفاهيم الفنية.

دراسة أبسيل وعبد الخالق(Absel & Abdelkhalick, 2008) التي كشفت عن فاعلية استخدام الخريطة الذهنية فى إنجاز المتعلمين فى العلوم حيث حققت المجموعة التجريبية مستوى عالياً من الفهم المفاهيمي.

دراسة أكينوجلو ويازار(Akinoglu & Yasar, 2007) التي أظهرت فاعلية الخريطة الذهنية فى تعليم العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودورها الإيجابي في اتجاهات التلاميذ وإنجازهم الأكاديمى.

دراسة برنيان (Brennan, 2006) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الخريطة الذهنية ومنظمات الخط والرسم فى تحسين الكتابة لدى الأطفال من (7-9) سنوات.

دراسة بولسون (Polson, 2004) التي راهنت على تقويم التطور الحادث فى استخدام الخريطة الذهنية فى الممارسات التربوية من خلال قياس إدراك المتعلمين للخريطة الذهنية كأداة تعليمية، ومدى مساعدتهم ليصبحوا متعلمين أفضل. وقد أظهرت النتائج فاعلية الخريطة الذهنية فى تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

* قلة الدراسات - في حدود علم الباحثة - التى أجريت فى مجال الخريطة الذهنية على الرغم من أهميتها مما يستوجب إجراء المزيد من الدراسات حولها.
* لا توجد دراسة - في حدود علم الباحثة - تناولت كلاً من الخريطة الذهنية والمفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية.
* فاعلية الخريطة الذهنية في تنمية العديد من المتغيرات مثل مهارات قواعد اللغة العربية، المفاهيم الفنية، مهارات الكتابة، مهارات التفكير العليا.

خطوات رسم الخريطة الذهنية:

حدد توني بوزان (2008) خطوات رسم الخريطة الذهنية في تلك الخطوات:

1. يبدأ الرسم من منتصف صفحة بيضاء من مقاس (A4)، ومن الأفضل أن تكون الورقة موضوعة أفقياً حتى يعطى المخ الحرية للانتشار في جميع الجهات.
2. يستخدم شكل أو صورة تعبر عن الفكرة المركزية.
3. تستخدم الألوان أثناء الرسم حيث إن الألوان تثير المخ مثل الصور.
4. توصل الفروع الرئيسية بالصورة المركزية.
5. جعل الفروع منحنية لأنها أكثر جاذبية وأكثر إثارة للانتباه.
6. تستخدم كلمة رئيسية في كل سطر أو كلمتين أو أكثر بحيث تعبر عن المضمون.
7. تستخدم صورة عند رسم الفروع. (بوزان، 2008: 41-45)

ثانياً - المفاهيم البيولوجية Biological Concepts:

تساعد المفاهيم البيولوجية طفل الروضة على اكتساب الكثير من المعلومات العلمية والمفيدة عن البيئة التى يعيش فيها وتجعله على اتصال مباشر بالطبيعة، ويتمتع بمشاهدتها وغرائبها التي تثير فى مخيلته أفكاراً عميقة، ويزيد إدراكه للعلاقات التي تربط مختلف المخلوقات ببعضها، وتجعله ذا رغبة واحترام لكل ما هو حقيقي وواقعي وبالتالي فهي مهمة لإنماء تفكيره وتطويره.

ويذكر علي (2001: 22) أن المفاهيم البيولوجية من أكثر المفاهيم المرتبطة بتساؤلات أطفال الروضة، لذا يجب الإجابة عليها بأداء دور فعال فى إكسابهم تلك المفاهيم.

كما أن الاستعدادات والقدرات والمهارات اللازمة لاكتساب المفاهيم البيولوجية تبدأ من الملاحظات والاستكشافات التى يقوم بها الأطفال منذ مرحلة ما قبل الروضة، وامتداداً إلى مرحلة الروضة.

وتعرف المفاهيم البيولوجية بأنها مجموعة من الصفات المشتركة وطريقة لترتيب العناصر المرتبطة بمجال بيولوجي معين يصل إليها الطفل من خلال الملاحظة والخبرة الحسية بما

يساعده على وصف الظاهرة البيولوجية والتعرف على مجالها (البسيوني، 2002: 9).

وتعرفها عبد الرؤوف (2004: 11) بأنها المفاهيم التى تتناول الحقائق والمهارات والقواعد السلوكية المرتبطة بدراسة الكائنات الحية من إنسان وحيوان وطيور وحشرات وديدان وكائنات بحرية ونباتات. ويرى النجدي (1999: 48) أن المفاهيم البيولوجية عبارة عن فكرة عقلية مجردة تدل على ظاهرة بيولوجية معينة تحدث داخل جسم الكائن الحي وعادة يطلق عليها أسماً، ويتكون المفهوم بتجميع الخصائص المشتركة لعناصر هذه الظاهرة ويتميز بدرجة عالية من الرمزية والتعميم والتجريد.

وتعرفها صادق، زكي (2007: 129) بأنها استنتاجات عقلية يصل إليها الطفل من خلال دراسة واستكشاف أشكال وتراكيب الكائنات الحية.

وتعرف الباحثة المفاهيم البيولوجية إجرائياً بأنها تلك المفاهيم التي تتناول الحقائق والمهارات وقواعد السلوك المرتبطة بدراسة وتفسير الكائنات الحية من إنسان – طيور حيوانات – حشرات – زواحف – نباتات من حيث الشكل والتركيب ودورة الحياة، ويتكون المفهوم بتجميع الخصائص المشتركة لعناصره ويعطى اسماً أو مصطلحاً أو كلمة للتعبير عنه.

أهمية تعلم المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة:

- تقدم للطفل تعلماً مبكراً عن الكائنات الحية.
- تساعد الطفل على فهم البيئة الطبيعية بعمق.
- تتيح للطفل تعلم بعض الحقائق والمهارات وقواعد السلوك المرتبطة بالكائنات الحية.
- تنمي تفكير الطفل المنطقي والناقد والتحليلي.
- تثير انتباه الطفل وتشجعه على الاستقصاء.
- تنمي لدى الطفل بعض القيم والأخلاق مثل احترام المخلوقات والثقة بالنفس.
- تعمل على تنمية الذكاء الطبيعى لدى الطفل من خلال احتكاكه بالبيئة.
- تكسب الطفل بعض المهارات العقلية مثل التصنيف – إدراك العلاقات – الترتيب – التسلسل – السبب والنتيجة.
- تنمي لدى الطفل مهارات الطلاقة والمرونة والتنبؤ والملاحظة.
- تزيد من الحصيلة اللغوية لدى الطفل.
- تولد لدى الطفل حباً للجمال وتزيده متعة وانشراحاً بالألوان الطبيعية الأشكال المنسجمة (الشربيني، يسرية، 2000: 123)؛ (Einon, 2002: 14)؛ (Matt, 2008)؛ (Seefeldet, 2009)؛ (Henry & Buerk, 2008).

ونظراً لأهمية تعلم المفاهيم البيولوجية فقد أنجزت حولها العديد من الدراسات والبحوث وفي مقدمتها:

دراسة عبد العظيم (2010) التى أوضحت فاعلية برنامج لتنمية المهارات العملية بعلم الأحياء لدى أطفال الرياض من (5-6) سنوات.

دراسة دونالد (Donald, 2010) التي توصلت إلى فاعلية برنامج لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية لأطفال الروضة.

دراسة روبنسون (Robinson, 2005) التي هدفت إلى تعليم أطفال الروضة بعض المفاهيم

البيولوجية المتمثلة فى النباتات والحيوانات الموجودة في البيئة من خلال النشاط التلقائى والاستكشاف الحر.

دراسة صادق، زكي (2007) التي توصلت إلى فاعلية أنشطة الخلاء في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية.

دراسة كل من سمارا بونجافان ومونتزيكوبولوص وبارتيش,Samara pungavan) Montzicopoulos, & partich, 2009) التى خلصت إلى أن الأطفال قادرون على تطوير قاعدة معرفية غنية عن الكائنات الحية.

دراسة كل من جيردتس وفان وجريتشن (Geerdts, Van & Gretchen 2015) التي ركزت على المسار التنموي لاكتساب أطفال الروضة المفاهيم البيولوجية عن طريق العديد من تفاعلاتهم مع حيواناتهم الأليفة.

ثم أخيراً دراسة فرار وبوبيير (Farrar & Boyer, 2011) التي توصلت إلى أن الأطفال قادرون على إعطاء استنتاجات متعددة حول الخصائص الداخلية والوظيفية لبعض المفاهيم البيولوجية.

تبعاً للدراسات السابقة نستخلص ما يلي:

* استخدام مداخل وإستراتيجيات متنوعة لتنمية المفاهيم البيولوجية مثل النشاط التلقائي، الاستكشاف الحر، أنشطة الخلاء، الخبرات العملية.
* الاهتمام بتنمية المفاهيم البيولوجية فى مرحلة رياض الأطفال لأنها تثير تفكيرهم وترتبط بيئتهم وحياتهم، وبالتالي فهى مهمة لإنماء تفكيرهم وتطويره.
* لا توجد دراسة - في حدود علم الباحثة - هدفت إلى تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى باستخدام الخريطة الذهنية لدى طفل الروضة، وهذا ما سيقوم به البحث الحالي.

الخريطة الذهنية والمفاهيم البيولوجية:

تعد المفاهيم البيولوجية من المفاهيم التي تتسم بطبيعة خاصة، فهي تهتم بدراسة الكائنات الحية بمختلف انواعها وأشكالها لمعرفة حقيقتها وماهيتها وتركيب اجسامها، ونشأتها، ثم علاقتها ببعضها البعض وبالبيئة التي يعيش فيها والتي يتعذر فى تعليمها اعتماد الطرق التقليدية القائمة التى تعتمد على التلقين من قبل المعلمة والتلقى السلبي من قبل الأطفال بل تحتاج إلى طرق تعلم حديثة تعتمد على شحذ ذهن الطفل وتشجعه على التفكير، ويتفق هذا مع الخريطة الذهنية التي تعمل على توظيف نصفي المخ معاً أثناء عملية التعلم مما يجعل المخ فى قمة عطائه، كما تركز على الدور الإيجابى للطفل وتساعده على تنظيم وترتيب الأفكار والربط بينها مما ييسر له استيعاب وفهم المفاهيم البيولوجية. كما تسهم في مراقبة ذاته أثناء التعلم وتساعده على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المفاهيم البيولوجية. بالإضافة إلى ذلك فإن الخريطة الذهنية تبرز الفكرة الرئيسية - المفهوم الرئيسي - وتسمح بعرض كل الحقائق والمعارف وقواعد السلوك المرتبطة بالمفهوم، وتساعد أيضاً على تركيز انتباه الأطفال من خلال مشاركتهم وتفاعلهم مع المعلمة ورسم الخرائط بأنفسهم مما يعمق قدرتهم على الاحتفاظ بالمفهوم واسترجاعه، كما تجمع كل مهارات القشرة المخية، وبالتالي تحسين مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وفضلاً عن ذلك فهي تساعد الطفل على أن يتعلم كيف يتعلم وعلى تكوين إطار مفاهيمي متكامل، وأن يكون أكثر وعياً بالعمليات المعرفية وتوسيع ذاكرته وتشجيعه على التفكير، زيادة عن كونها توظف أكثر من حاسة من حواس الطفل، وتطبيق المعلومات التى اكتسبها فى مواقف جديدة وتنظيم وتصنيف المعلومات والمعارف والبحث عن أوجه التشابه

والاختلاف بين المفاهيم البيولوجية، كما تتيح للطفل توليد العديد من الأفكار الجديدة وإيجاد روابط بينها واستخلاص الأفكار الأساسية.

ثالثاً- مهارات التفكير التوليدي Generative Thinking Skills:

يهدف هذا الجزء من الإطار النظري إلى تحديد مهارات التفكير التوليدي المناسبة لطفل الروضة، والتى سيتم تنميتها من خلال هذا البحث. والواقع أن التفكير التوليدي عبارة عن عملية بنائية يتم فيها الربط بين الأفكار الجديدة والمعارف السابقة عن طريق بناء متماسك يحكمه توليد الأفكار والمعارف الجديدة في علاقتها مع الأفكار والمعارف السابقة (Emily, 2000: 115).

ويعد التفكير التوليدي تجسيداً لنشاط الإبداع الذي يعتبر من الأهداف الأساسية في تعلم العلوم، فهو الذي يعمل على تنمية المهارات لدى المتعلم بحيث يصبح قادراً على توليد الأفكار (الحارثي، 1999: 58)، (Atherton, 2000: 22).

ويرى منظرو الاتجاه المعرفي أن توليد المعلومات عملية ذهنية تسير وفق سلسلة من العمليات التي يتم من خلالها معالجة الموضوع، وربطه بعدد من الخبرات التى تم تخزينها فى البنية المعرفية للمتعلم وتعمل على تذويتها (إكسابها الصفة الذاتية) ثم يقوم بدمجها فى بنائه المعرفى حتى يصل في النهاية إلى حلول جديدة وأصيلة، ويمكن أن تظهر هذه النتاجات على صورة أداءات ومعالجات وبنى معرفية (سعادة، 2003: 262).

وتعرف مهارات التفكير التوليدي بأنها نشاط عقلي يجعل عملية التفكير تتم بنسق مفتوح، يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المتاحة (الطيطى، 2004: 51). ويعرفها النجدي، عبد الهادي، راشد (2003: 472) بأنها مجموعة من المهارات تمكن من التوصل إلى معلومات جديدة وأفكار غير تقليدية ونواتج مستحدثة من خلال المعلومات المتاحة، وفيها يصل المتعلم إلى إجابات متعددة لسؤال أو مشكلة محددة.

كما تُعرف بأنها مهارات تفكير تتضمن إنتاج معلومات ومعاني وأفكاراً جديدة .(Logotron Educational Software, 2011)

ويرى زيتون (2003: 62) أن مهارات التفكير التوليدي هي التي تسمح بعملية التوصل لمعلومات وأفكار تتميز بالجدة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات، وتنمو بالمقدرة على إدراك الثغرات والعيوب فى الأشياء وتقديم حلول غير تقليدية لها.

وتعرف الباحثة مهارات التفكير التوليدى إجرائياً بأنها مجموعة قدرات ذهنية تمكن الطفل من استخدام المعلومات والبيانات ومعالجتها وتحليلها بطريقة تؤدي إلى التوصل إلى معلومات وأفكار وحلول جديدة غير تقليدية، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل في اختبار مهارات التفكير التوليدي.

وتتضمن مهارات التفكير التوليدي ثلاثة أبعاد أساسية هى:

البعد التوليدي: حيث تحدث التمثلات المعرفية لبنى وتراكيب ما قبل الإبداع.

البعد الاستكشافي: حيث يسعى المتعلم من خلاله إلى تفسير البنى أو التراكيب المهيئة للابتكار، ويمكن أن تكون أساساً لتوليد وتعديل الأفكار خلال مرحلة الاستكشاف الابتكاري.

البعد الإنتاجي: يتضمن النواتج الابتكارية، ويتميز بعدة خصائص تحظى بالتقدير والاهتمام، ومنها: الأصالة، القابلية للتطبيق، المغزى، المعقولية، الإنتاجية، المرونة، الشمول، عمق الاستبصار (الزيات، 2001: 351، 353).

ويرى مارزانو (Marzano, 2011) أن هناك أفعالاً مفتاحية تستخدم عند توليد الأفكار، وهي: استنتج - تنبأ - استدل - اشرح - وضح بالتفصيل - اقترح.

أهمية مهارات التفكير التوليدى فى عملية التعلم:

ترى الباحثة في ضوء الأدبيات العلمية المتعلقة بالتفكير التوليدى أن أهمية مهارات التفكير التوليدي فى عملية التعلم تكمن فى:

* توفر استمرارية التعلم مدى الحياة للمتعلم من خلال تعليمه كيف يولد المعلومات.
* تركز على وظيفة التفكير أهم من التركيز على نتاج التفكير.
* تركز على نشاط المتعلم أثناء عملية التعلم فالطفل هو محور العملية التعليمية.
* تزيد من قدرة الطفل على الربط والفهم، وبقاء أثر التعلم وانتقال أثر التعلم.
* تصل بكل طفل إلى تحقيق ذاته وتنمية قدراته وثقته بنفسه من خلال شعوره بأهمية دوره في إنتاج الأفكار.
* توفر المتعة والتسلية التي يشعر بها الطفل أثناء ممارسته لإنتاج الأفكار.
* تعلم الطفل كيفية إنتاج المعلومة.

مهارات التفكير التوليدى:

مهارات التفكير التوليدي متعددة ومتنوعة، وسوف تتبنى الباحثة تلك المهارات التى يرجى تنميتها لدى طفل الروضة فى البحث الحالي، وذلك لملاءمتها لطبيعة نمو الأطفال فى تلك المرحلة، ولإشباعها احتياجاتهم واهتماماتهم وميولهم.

الطلاقة Fluency:

هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها (عبد الحميد،2033: 95).

المرونة Flexibility:

هي القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله استجابة لتغيير المثير أو متطلبات الموقف (جروان، 2002: 97).

التنبـؤ Predicting:

يُعد التنبؤ صورة خاصة من الاستدلال إذ يحاول المتعلم تحديد ما سيحدث مستقبلاً على أساس البيانات المتجمعة، أي أنه استقراء للمستقبل من مشاهدات حالية ويختلف التنبؤ عن التخمين، فالتنبؤ يعتمد على البيانات أو على الخبرة السابقة أما التخمين فلا أساس له من بيانات أو خبرات سابقة (زيتون، 2002: 97).

إدراك العلاقات:

وهي القدرة على توضيح العلاقات بين الأشياء والأفكار (الزيات ،2001: 351) ويشمـل:

- إدراك علاقات التشابه، وهو القدرة على اكتشاف أوجه التشابه بين العوامل المختلفة.

- إدراك علاقات الاختلاف، وهو القدرة على اكتشاف أوجه الاختلاف بين العوامل المتشابهة.

- إدراك علاقات التناظر، وهو القدرة على اكتشاف العلاقة بين العوامل المختلفة قياساً على علاقة متشابهة (اللقاني، الجمل، 2003: 35).

ومن الدراسات التي اهتمت بالتفكير التوليدي ومهاراته نستحضر ما يأتي:

دراسة كي وهوانج (Cai & Hwang, 2002) التي أكدت على فاعلية إستراتيجية حل المشكلات الرياضية فى تنمية التفكير التوليدي لدى كل من تلاميذ الولايات المتحدة والصين، ودراسة الغول (2004) التي توصلت إلى فاعلية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقويمها وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.

ثم دراسة الجندي وحسن (2004) التى استخدمت التفاعل بين بعض أساليب التعلم (السطحى - العميق) والدعائم التعليمية فى تنمية التحصيل والتفكير التوليدى لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادي.

ودراسة ساكس وآخرين(Saxe, et al., 2010) التي توصلت إلى فاعلية الألعاب القائمة على حل المشكلات فى تنمية التفكير التوليدي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ودراسة كل من ميشوريوا وسيباندا ونكامبول(Mushoriwa, Sibanda, & Nkambule, 2009) التى خلصت إلى أن التفكير التوليدي يتبع نمطاً مماثلاً لكل من تلاميذ الصف الثاني والخامس الابتدائي

وأخيراً دراسة عبد الفتاح (2006) التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل والتفكير التوليدي فى العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي:

* الاهتمام بتنمية التفكير التوليدي ومهارته فى المراحل الدراسية المختلفة.
* استخدام مداخل واستراتيجيات متنوعة لتنمية التفكير التوليدي مثل حل المشكلات، المدخل المنظومي، الدعائم التعليمية، الألعاب القائمة على حل المشكلات، الذكاءات المتعددة.
* لا توجد دراسة - في حدود علم الباحثة - هدفت إلى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى باستخدام الخريطة الذهنية لدى طفل الروضة، وهذا ما سيقوم به البحث الحالي.

الخريطة الذهنية ومهارات التفكير التوليدى:

تستخدم الخريطة الذهنية مدى واسع من قدرات التفكير غير المحدود وتقوم أيضاً بتحسينها، حيث إنها تولد العديد من الأفكار، وتنظم الارتباطات بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، كما أنها مصممة لإنتاج حلول متقاربة عالية الجودة من الأفكار المتباعدة، وجعل الأفكار الغريبة مألوفة والعكس (Hamza & Alhalbi, 1999: 204).

ويرى دى بونو (2005: 20) أن الأفكار الجيدة قد تأتي بدون إضافة أي معلومات جديدة فيمكن إعادة النظر فى المعلومات القديمة وتحليلها، ثم إعادة ترتيب أجزائها بطريقة جديدة تماماً.

وتهدف مهارات التفكير التوليدي إلى تحقيق الهدف نفسه، حيث نجد أن كلاً من الخريطة الذهنية ومهارات التفكير التوليدي يهدفان إلى التوصل للأفكار الجديدة اعتماداً على معلومات

سابقة ورغبة فى الوصول إلى النتيجة الإبداعية في التفكير.

وترى الباحثة أن الخريطة الذهنية تساهم فى تنمية مهارات التفكير التوليدي من خلال:

* قيام الأطفال بالأنشطة يمكن أن يساهم فى تدريبهم على مهارات التفكير التوليدي.
* المناقشة في مجموعات صغيرة اثناء إجراء الأنشطة يمكن أن يساعد فى نمو مهارات التفكير التوليدي.
* التفاعل اللفظي بين المجموعات يساعد فى تنمية مهارتى الطلاقة والمرونة لديهم.
* قيام الأطفال بدور إيجابي فى النشاط يمكن أن يساعدهم فى إدراك العلاقات بين المفاهيم البيولوجية ومحاولة الربط بينها وبين ما يعرفونه فضلاً عن تحديد ما سيحدث مستقبلاً بناء على البيانات والمعلومات المتوفرة لديهم.

تعقيب على الدراسات السابقة لمحاور البحث الحالي:

بعد عرض الدراسات السابقة التي ارتبطت بمتغيرات البحث الحالي، وهي (الخريطة الذهنية - المفاهيم البيولوجية- التفكير التوليدي) اتضح للباحثة أن البحث الراهن يعالج جانباً هاماً من جوانب العلوم وهي المفاهيم البيولوجية؛ كما أن تنمية قدرات الأطفال علي التفكير التوليدي هدف نسعي إلي تحقيقه من خلال أنشطة العلوم، وذلك بإعطاء المتعلم مزيداً من المسؤولية والاهتمام بالعمق في عملية التعليم والتعلم، كما يعالج البحث مرحلة عمرية لها خصوصية، وهي مرحلة رياض الأطفال وذلك استجابة للعديد من توصيات بعض الدراسات السابقة، والتي أقرت أن الأطفال بحاجة لمعرفة تلك العلوم في مراحل مبكرة من حياتهم فضلاً عن ثراء مفهوم القدرات النمائية لدى الأطفال في سياق تعلم مختلف مجالات العلوم .(Samara Pun Gavan, Montzicopoulos, & partich, 2009)

* تباينت الدراسات فيما بينها من حيث المنهج المستخدم، فقد اعتمدت على مناهج متعددة مثل: الوصفي، التحليلي شبه التجريبي. أما البحث الحالي فقد اعتمد على كُلٍّ من: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي.
* تباينت الدراسات فيما بينها من حيث العينة، ومن هذه الدراسات ما اتجه إلى أطفال الروضة والبعض الآخر كانت العينة من أطفال المدرسة الابتدائية. أما عينة البحث الحالي فكانت تخص أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال.
* استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية التي اتبعها الباحثون في هذه الدراسات، والتعرف على الأدوات التي استخدمت فيها، وبناء أدوات قياس جديدة للمراحل العمرية المبكرة، والتي لم تعالجها العديد من الدراسات السابقة. فضلاً عن إعداد المحتوى العلمي للبرنامج. وتأتي مكانة البحث الحالي من أهمية موضوعه، والأسئلة التي يجيب عنها والفرضيات التي يقوم عليها.

الإجراءات الميدانية للبحث

يتناول الجزء الآتي من البحث الإجراءات الميدانية التى سارت وفق الخطوات التالية:

أولاً - إعداد البرنامج المقترح، وأوراق العمل الخاصة بالأطفال لإنجاز المهام التدريبية المتعلقة بتقديم البرنامج.

ثانياً ـ بناء أدوات البحث التي تمثلت فى الآتى:

(أ) اختبار المفاهيم البيولوجية المصور لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

(ب) اختبار مهارات التفكير التوليدي لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

وفيما يلي تفصيل لكل خطوة من الخطوات السابقة:

أولاً ـ إعداد البرنامج:

1- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج: تمثل الهدف العام للبرنامج فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة، وتنمية مهارات التفكير التوليدى لديه باستخدام إستراتيجية الخريطة الذهنية.

2- تحديد محتوى البرنامج: تحدد محتوى البرنامج فى صورة ست وحدات تعليمية - من إعداد الباحثة - ثم تقديمها فى عدة أنشطة علي النحو الآتى:

وحدة الإنسان وحدة الحيوان وحدة الطيور

وحدة الحشرات وحدة الزواحف وحدة النباتات

3- الوسائل التعليمية: تنوعت الوسائل التعليمية التى استخدمت فى تقديم البرنامج حيث تمثلت في المجسمات - النماذج - الرسوم التوضيحية - البطاقات المصورة - الأفلام التعليمية - موسوعات علمية - قصص مصورة اللوحات التعليمية (الوبرية - المغناطيسية) - السبورة - الشرائح - الشفافيات.

4- الأنشطة التعليمية: تم تكليف الأطفال بأنشطة متنوعة روعي فيها التنوع وتنمية مهارات عديدة ،مثل جمع الصور والمعلومات حول وحدات البرنامج - إعداد خرائط ذهنية عن موضوعات البرنامج.

5- أساليب تقديم البرنامج: تم تقديم البرنامج باستخدام إستراتيجية الخريطة الذهنية بالإضافة إلى بعض أساليب التعلم المساعدة كالمناقشة والحوار - التعلم التعاونى - حل المشكلات - طرح الأسئلة.

6- ضبط البرنامج: بعد الانتهاء من إعداد البرنامج وأوراق العمل الخاصة بالأطفال، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال تربية الطفل وفى مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أقر المحكمون صلاحية البرنامج للتطبيق سواء من حيث الأهداف أو المحتوى أو الأنشطة أو التقويم أو أوراق العمل الخاصة بالأطفال، كما يتضح ذلك من صورته النهائية في الملحق (3).

7- تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج على أطفال الروضة المستوى الثاني بمدرسة الجليل الرسمية للغات إدارة الزيتون التعليمية - القاهرة - بعد تطبيق أدوات البحث قبلياً - في منتصف شهر أكتوبر (2016) وحتى نهاية شهر ديسمبر (2016)، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبقت أدوات البحث بعدياً ورصدت النتائج.

ثانياً ـ بناء أدوات البحث وتمثلت فى الآتى:

(أ) اختبار المفاهيم البيولوجية المصور لطفل الروضة:

تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

1 - الهدف من الاختبار هو قياس مدى اكتساب طفل الروضة من (6-7) سنوات لبعض المفاهيم البيولوجية (إنسان - حيوان - طيور - حشرات - زواحف - نباتات).

ويقاس هذا الهدف عن طريق إجراء الاختبار بصورة فردية مع كل طفل على حدة، حيث تقوم الباحثة بعرض الصور الثلاث الملونة الخاصة بكل بند على كل طفل مبحوث ليقوم باختيار صورة واحدة من ضمنها، مع ذكر السبب فى بعض الأسئلة، وترتيب بعض الصور فى أسئلة أخرى.

2 - **بناء الاختبار:** روعي عند بناء مفردات الاختبار أن يكون مصوراً وملوناً حتى يجذب انتباه واهتمام الأطفال.

3 - **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق (عبد الرحمن، 2003، 167)، وذلك على عينة استطلاعية من أطفال الروضة قوامها (30) طفلاً وطفلة بالمستوى الثاني بمدرسة الجليل الرسمية للغات إدارة الزيتون التعليمية، وقد بلغت نسبة ثبات الاختبار (0.84) وبدلالة مؤكدة عند مستوى 0.01 مما يؤكد ثبات الاختبار.

صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين التربويين، حيث أقروا صلاحيته للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات، ثم تم حساب صدق المحكمين بطريقة لاوشى لحساب صدق الاختبار، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين (0.8 -1).

حساب زمن الاختبار.

تبين من خلال التجربة الاستطلاعية للاختبار أن الزمن المناسب لإنجاز الطفل المبحوث جميع مهام الاختبار يتراوح بين 30 و40 دقيقة. ونظراً لطول الاختبار تم تقسيمه إلى قسمين أثناء التطبيق:

الاختبار في صورته النهائية: احتوى الاختبار فى صورته النهائية على (46) مفردة مقسمة على المفاهيم البيولوجية ويوضح الجدول رقم (1) توزيع مفردات الاختبار على المفاهيم البيولوجية، ملحق (4) كما يلي:

جدول (1) توزيع مفردات الاختبار على المفاهيم البيولوجية

المفاهيم البيولوجية	عدد بنود الاختبار	المفاهيم البيولوجية	عدد بنود الاختبار	المفاهيم البيولوجية	عدد بنود الاختبار
الإنسان	7	الطيور	8	الزواحف	8
الحيوان	8	الحشرات	7	النباتات	8

تطبيق الاختبار وتصحيحه: تم تطبيق الاختبار قبل تقديم البرنامج فى منتصف شهر أكتوبر (2016) على عينة مكونة من 30 عنصرا من أطفال الروضة المستوى الثانى. وكما تم تطبيق الاختبار بعد تقديم البرنامج في نهاية شهر ديسمبر (2016) وتحددت الدرجة الكلية للاختبار في (70) درجة مقسمة كالاتي: (11) درجة لمفردات مفهوم الإنسان، (12) درجة لمفهوم الحيوان، (15) درجة لمفهوم الطيور، (10) درجات لمفهوم الحشرات، (8) درجات لمفهوم الزواحف (14) درجة لمفهوم النباتات.

(ب) اختبار مهارات التفكير التوليدي لطفل الروضة:

تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

1 - **الهدف من الاختبار:** هو قياس مدى اكتساب طفل الروضة من (6 -7) سنوات لبعض مهارات التفكير التوليدي (الطلاقة - المرونة - التنبؤ - إدراك العلاقات).

2 - **بناء الاختبار:** روعيت عند بناء الاختبار طبيعة مهارات التفكير التوليدى التى تتسم بالإيجابية، لذلك صيغت المفردات بصورة تشجع الأطفال على الإنتاج المتجدد للأفكار فضلاً عن استخدام الصور حتى تجذب اهتمامهم.

3 - ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق عبد الرحمن (2003: 167)، وذلك على عينة استطلاعية من أطفال الروضة قوامها 30 طفلاً وطفلة بالمستوى الثاني بمدرسة الجليل الرسمية للغات (إدارة الزيتون التعليمية، وقد بلغت نسبة ثبات الاختبار (0.75).

4 - صدق الاختبار: عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وقد أقروا صلاحيته للتطبيق، بعد إجراء بعض التعديلات. وقد تم استخلاص صدق المحكمين بطريقة لاوشى لحساب صدق الاختبار، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين أدائهم بين (0.8-1).

5 - زمن الاختبار: لقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية أن الزمن الكلي لإنجاز مهام الاختبار يتراوح بين 25 و35 دقيقة.

6 - الاختبار في صورته النهائية: احتوى الاختبار فى صورته النهائية على (24) مفردة مقسمة على مهارات التفكير التوليدي. كما توضح ذلك مضامين الجدول رقم (2)، ملحق (5):

جدول (2) توزيع مفردات الاختبار على مهارات التفكير التوليدي

مهارات التفكير التوليدى	عدد بنود الاختبار	مهارات التفكير التوليدى	عدد بنود الاختبار
الطلاقة	6	التنبؤ	6
المرونة	6	إدراك العلاقات	6

7 - تطبيق الاختبار وتصحيحه: تم تطبيق الاختبار قبل تقديم البرنامج فى منتصف شهر أكتوبر (2016) على عينة تضم 30 طفلاً وطفلة من أطفال الروضة بمدرسة الجليل الرسمية للغات. وكما تم تطبيق الاختبار بعد تقديم البرنامج في نهاية شهر ديسمبر (2016)، وقد تحددت الدرجة الكلية للاختبار في (86) نقطة، مقسمة كالآتي: (36) درجة لمفردات مهارة الطلاقة (24) درجة لمفردات مهارة المرونة، (6) درجات لمفردات مهارة التنبؤ (20) درجة لمفردات مهارة إدراك العلاقات بين الأشياء.

نتائج البحث

أولاً- للتحقق من صحة الفرض الاول تم حساب قيمة "ت" للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية المصور لطفل الروضة. ويتضمن الجدول رقم (3) معطيات وقيم هذه الخطوة.

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البيولوجية المصور لطفل الروضة ككل وفى أبعاده الفرعية

العامل المقيس	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري ع ف	الخطأ المعياري ع م ف	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)	قوة التأثير (د)	أوميجا^2	مستوى الدلالة
مفهوم الإنسان	قبلي	30	5.2	1.28	0.23	29	22.61	8.37	%89	0.01
	بعدي		10.4							
مفهوم الحيوان	قبلي	30	5.6	0.91	0.17	29	34.11	12.4	%95	0.01
	بعدي		11.4							
مفهوم الطيور	قبلي	30	6.73	1.21	0.22	29	32.7	11.5	%94	0.1
	بعدي		13.83							
مفهوم الحشرات	قبلي	30	5.9	1.2	0.22	29	13.6	4.94	%75	0.1
	بعدي		8.96							
مفهوم الزواحف	قبلي	30	4.46	1.028	0.19	29	15.21	5.66	%80	0.01
	بعدي		7.36							

مفهوم النباتات	قبلي	30	5.6	1.48	0.27	29	28.14	9.75	%92	0.01
	بعدي		13.6							
الاختبار ككل	قبلي	30	33.5	3.32	0.61	29	52.13	13.9	%97	0.01
	بعدي		65.27							

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل على الترتيب جاءت كالتالي: مفهوم الإنسان (22.61)، مفهوم الحيوان (34.11)؛ مفهوم الطيور (32.7)، مفهوم الحشرات (13.6)، مفهوم الزواحف (15.21)؛ مفهوم النباتات (28.14)؛ الاختبار ككل (52.13)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) (2.76) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي فى الاختبار ككل، وفى أبعاده الفرعية مما يثبت صحة الفرض الأول.

* وقد تمثلت قيمة (د) قوة التأثير للأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل في المعطيات التالية: مفهوم الإنسان (8.37)، مفهوم الحيوان (12.4)، مفهوم الطيور (11.5)، مفهوم الحشرات (4.94)، مفهوم الزواحف (5.66)، مفهوم النباتات (9.75)، الاختبار ككل (13.9)، حيث من المؤكد أن قيمة (د) متى زادت عن (0.8) إلا كانت قوية التأثير ويمكن الأخذ بها.
* أما قيمة أوميجا2 للأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل، فقد تدرجت معطياتها على النحو الآتي: مفهوم الإنسان (89 %)، مفهوم الحيوان (95 %)، مفهوم الطيور (94 %)، مفهوم الحشرات (75 %)، مفهوم الزواحف (80 %)، مفهوم النباتات (92 %)، الاختبار ككل (97%)، حيث تعد النسبة دالة كلما زادت عن 60 %، وهذا ما يدل على الأثر الواضح للبرنامج.

ثانياً- للتحقق من صحة الفرض الثانى تم حساب قيمة "ت" للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي المصور لطفل الروضة. ويستعرض الجدول رقم (4) المعطيات والنتائج المرتبطة بهذه الخطوة:

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير التوليدي المصور لطفل الروضة ككل وفى أبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري ع ف	الخطأ المعياري ع م ف	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)	قوة التأثير (د)	أوميجا^2	مستوى الدلالة
الطلاقة	قبلي	30	16.2	3.16	0.57	29	21.5	8.1	%88	0.01
	بعدي		28.5							
المرونة	قبلي	30	7.2	1.6	0.29	29	38.6	14.002	%96	0.01
	بعدي		18.4							
التنبؤ	قبلي	30	2.5	0.83	0.15	29	20	7.4	%86	0.01
	بعدي		5.5							
إدراك العلاقات	قبلي	30	10.96	1.21	0.22	29	35.45	9.7	%95	0.01
	بعدي		18.8							
الاختبار ككل	قبلي	30	36.96	4.1	0.75	29	45.16	13.9	%97	0.01
	بعدي		71.2							

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة "ت" المستخلصة بخصوص الأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل، والتي تدرجت كالآتي: الطلاقة (21.5)، المرونة (38.6)، التنبؤ (20)، إدراك العلاقات (35.45)، الاختبار ككل (45.16)، تؤشر بشكل واضح على وجود فروق دالة إحصائياً

بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدي فى الاختبار ككل، وفى أبعاده الفرعية مما يثبت صحة الفرض الثانى.

وقد تمثلت قيمة (د) قوة التأثير للأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل في النسب التالية: الطلاقة (8.1)، المرونة (14.002)، التنبؤ (7.4)، إدراك العلاقات (9.7)، الاختبار ككل 13.9، حيث كلما زادت قيمة (د) عن 0.8 كلما كانت قوية التأثير ويمكن الأخذ بها.

أما قيمة أوميجا^2 للأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل فقد تدرجت معطياتها على النحو الآتي: الطلاقة 88%، المرونة 96%، التنبؤ 86% إدراك العلاقات 95%، الاختبار ككل 97%، حيث تعد النسبة دالة كلما زادت عن 60%، وهذا ما يدل على الأثر الواضح للبرنامج.

ثالثاً - للتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب معادلة الكسب المعدل لبلاك Blac (الوكيل والمفتي، 1996، 300) ويستعرض الجدول رقم (5) معطيات وقيم هذه الخطوة:

جدول (5) نسبة الكسب المعدل لبلاك ودلالته للمفاهيم البيولوجية، مهارات التفكير التوليدي

المتغير	م$_1$	م$_2$	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
المفاهيم البيولوجية	33.5	65.27	70	1.3	دالة
مهارات التفكير التوليدي	34.2	71.2	86	1.15	دالة

يتضح من الجدول رقم (5) أن نسبة الكسب المعدل للمفاهيم البيولوجية (1.3)، ونسبة الكسب المعدل لمهارات التفكير التوليدي (1.15) تحظيان معاً بالدلالة الإحصائية المطلوبة حسب المدى الذي حدده بلاك والمتراوح بين 1 و2. وهذ ما يؤشر على أن الخريطة الذهنية تتسم بالفاعلية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة (مجموعة البحث) مما يثبت صحة الفرض الثالث.

تفسير النتائج:

أشارت النتائج إلى الآتي:

* هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.01) فى اختبار المفاهيم البيولوجية المصور لطفل الروضة ككل، وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
* هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة (0.01) فى اختبار مهارات التفكير التوليدى ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
* تتسم إستراتيجية الخريطة الذهنية بالفاعلية فى تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدى لدى أطفال الروضة (مجموعة البحث).

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

1 - تفسير نتائج الفرض الأول:

أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الأطفال على اختبار المفاهيم البيولوجية ككل، وفى أبعاده الفرعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح درجاتهم بعد التطبيق.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى:

* **فاعلية أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية الخريطة الذهنية حيث كان لهذا الأخير الأثر الواضح على تقدم أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالتطبيق القبلى.**
* **تدعم هذه النتيجة ما سبق أن توصلت اليه الدراسات السابقة من فاعلية استراتيجية الخريطة الذهنية في تنمية العديد من المتغيرات مثل دراسة بولسون (Polson, 2004)، بريتان (Brennan, 2006)، عباس (2009)، باجيت (Baggett, 2009)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات أن الخريطة الذهنية حققت أثراً واضحاً في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.**
* **أدى استخدام إستراتيجية الخريطة الذهنية إلى تشجيع الأطفال على استخدام كل من نصفي المخ وبالتالي تشجيعهم على التفكير.**
* **ساعدت إستراتيجية الخريطة الذهنية الأطفال على تخزين المعلومات بصورة منظمة ومرئية بشكل ينسجم مع طبيعة عمل المخ وتركيب الخلية العصبية من خلال استخدام الرسوم والرموز والصور الملونة والجذابة مما ساعدهم على فهم المفاهيم البيولوجية، وأدى إلى تثبيت المعلومة وسهولة استدعائها وإدراك العلاقات بين المفاهيم وتحقيق مستويات أعمق فى معالجة المعلومات، كما أسهمت فى تحسين قدرتهم على الشرح والتفسير والتحليل وجعل عملية التعلم ذات معنى وأكثر متعة.**
* **وهذا يتماشى مع ما سبق أن أكد عليه بوزان (2007: 296) من خلال تنصيصه على أن الخريطة الذهنية فى مجال التعليم تساعد المتعلمين على التركيز والتخطيط وتنظيم الأفكار. فتدفقها يمكنهم من ربط المعلومات الجديدة بما لديهم من خبرات ومعارف سابقة وفق إطار تنظيمي جديد يربط بينها داخل بنيتهم المعرفية.**
* **ساهمت الخريطة الذهنية في تلخيص كل المعلومات المرتبطة بالمفهوم البيولوجي. وتنظيمها وترتيبها في الذاكرة بشكل مترابط ومتكامل، حيث يتجمع كل شئ فى خريطة واحدة. وهذا يدعم ما توصلت إليه دراسة أكينوجلو ويازار (Akinoglu & Yasar, 2007) التي أظهرت فاعلية الخريط الذهنية في تعلم العلوم ودورها الإيجابي في اتجاهات التلاميذ وإنجازهم الأكاديمي، وكذلك ما أشارت إليه دراسة أبسل وعبد الخالق (Absel & Abdelkhalick, 2008)، التي كشفت عن فاعلية استخدام الخريطة الذهنية في إنجاز المتعلمين حيث حققت المجموعة التجريبية مستوي عال من الفهم المفاهيمي.**
* **ساعدت الخريطة الذهنية وما تتميز به من نشاطات مفتوحة فى إكساب الأطفال الفهم العميق وإبداء الآراء وطرح وجهات النظر والتشجيع على التفكير المشع بينهم واستخدام الحوار البصري الذي يجمع بين بعدي السمع والرؤية معاً، وبذلك يقدم أداة قوية للتعلم بشكل مبسط وتوليد أفكار مبتكرة.**
* **فضلاً عن أن الخريطة الذهنية ساعدت على تكوين لغة بصرية مشتركة بين المعلمة والأطفال وبالتالي عملت على تحسين عملية التواصل والتعلم.**
* **مشاركة الأطفال في الحوار والمناقشة وفي بناء الخرائط الذهنية ساعد على التواصل المعرفي والعقلي الفعال بينهم وتنمية روح العمل التعاوني وتحمل مسؤولية التعلم أثناء القيام بالأنشطة المتنوعة.**
* **ساهم البرنامج القائم على إستراتيجية الخريطة الذهنية فى مساعدة الأطفال على تعلم المفاهيم البيولوجية وحل المهام المطلوبة منهم من خلال أوراق العمل بصورة إيجابية، حيث اتضح ذلك فى رغبتهم فى الاستزادة حول المفاهيم البيولوجية.**

* الاستعانة بالعروض البصرية والسمعية والمجسمات والموسوعات المصورة والقصص والأغانى ساعد على جعل الأنشطة أكثر إثارة ودافعية بالنسبة للطفل.
* أدى استخدام التقويم المستمر (قبلي - بنائي - بعدي) فى كل نشاط من أنشطة البرنامج إلى تثبيت المعلومات لدى الأطفال ومعالجة المعلومات وتحليلها بشكل جيد.

2- تفسير نتائج الفرض الثانى:

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الأطفال على اختبار مهارات التفكير التوليدى ككل، وفي أبعاده الفرعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح درجاتهم بعد التطبيق.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى:

* فاعلية أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية الخريطة الذهنية فى تنمية مهارات التفكير التوليدي حيث اتضح ذلك من درجات الأطفال فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي، فقد أصبحت إجابات الأطفال أكثر وضوحاً وإبداعاً إذ اكتسب الأطفال مهارات الطلاقة - المرونة - التنبؤ - إدراك العلاقات.
* تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة كل من الغول (2004)، الجندي وحسن (2004)، عبد الفتاح (2006)،(Saxe, et al. (2010 إلى فاعلية العديد من الإستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير التوليدي مثل المدخل المنظومي والدعائم التعليمية والذكاءات المتعددة والألعاب التعليمية القائمة علي حل المشكلات.
* تميزت أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية الخريطة الذهنية بالانفتاح والمرونة لكونها لم تلتزم بإعطاء إجابة واحدة بل راهنت على حث الأطفال على توليد العديد من الأفكار وإعطاء عدة إجابات، واقتراح حلول لمشكلات حياتية والتنبؤ عن طريق أسئلة قوامها (ماذا يحدث لو؟)، فكانت الأنشطة ترتكز على توليد الأفكار وليس استرجاعها فقط، كما منحت الأطفال فرصة حقيقية للتعبير عن خبراتهم الحياتية.
* أكسبت أنشطة البرنامج الأطفال تعلماً ذا معنى جعلهم يدركون ويحللون ويركبون الأفكار ذات العلاقة، ويفسرون المعرفة الجديدة اعتماداً على المعرفة القبلية الموجودة فى بنيتهم المعرفية.
* ساعدت أنشطة البرنامج في زيادة دافعية الأطفال نحو البحث والاستكشاف والربط بين تجارب التعلم السابقة واللاحقة وخبراته فى الموضوعات المختلفة للمفاهيم البيولوجية.
* ساهمت أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية الخريطة الذهنية فى فهم الرسالة البصرية للمحتوى المعرفى خاصة وأن الخريطة الذهنية تجمع بين أشكال التفكير البصرية واللفظية، حيث يمتاز الأطفال بذاكرة بصرية يستطيعون من خلالها إدراك العلاقات والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم البيولوجية.
* المشاركة الإيجابية للأطفال في أنشطة البرنامج وفى بناء الخرائط الذهنية حيث قام هؤلاء بممارسة مهارات التفكير التوليدى (الطلاقة - المرونة - التنبؤ - إدراك العلاقات) والإجابة على العديد من الأسئلة والتوصل للحلول لتلك الأسئلة بأنفسهم وبالتعاون مع أقرانهم.
* ساعدت أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية الخريطة الذهنية على إشاعة مناخ مشجع ومحفز للأطفال على التوصل إلى مقترحات مبتكرة ومبدعة، ومساعدتهم على استنباط أسئلة جديدة عن المفاهيم البيولوجية التى قدمت إليهم وطورت لديهم العمق المعرفي والمهاري لموضوعات التعلم.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

أظهرت نتائج الفرض الثالث الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية الخريطة الذهنية فى تنمية بعض المفاهيم البيولوجية وبعض مهارات التفكير التوليدي في البحث الحالي لدى أطفال الروضة.

ويرجع ذلك إلى أن الخريطة الذهنية إستراتيجية نافعة ومفيدة لأنها خطة للتمثيل الرسومى للأفكار، تسمح بالتعلم النشط الفعال. كما أنها أداة بصرية تسمح بالاتصال والتواصل حيث إن معظم الأطفال يتعلمون بشكل بصري، وهي أيضاً وسيلة للبحث فى تصور الطفل لخبراته، وذلك بفعل استخدامها للرسم، فالأطفال يرسمون ما يعرفونه ويميلون إلى التركيز على الأشياء ذات القيمة.

وهذا ما ذهب إليه فازيليج (Vasilije, 2007) من خلال التنصيص على أن استخدام الخريطة الذهنية مع الأطفال فى المراحل المبكرة يؤدي إلى توضيح العديد من الموضوعات، مما يؤدي إلى زيادة الفرص للحصول على حلول مبدعة وواقعية وأن اعتماد الخريطة الذهنية على مجموعات الرموز والصور والرسوم والألوان الجذابة تساعد الأطفال على إدراك العلاقات وتسمح لهم برؤية الصورة الكلية والتفاصيل الدقيقة. وهذه مسألة سبق لكوكبورن (Cockburn, 2011) أن أكد عليه من خلال الإقرار بالأطفال فى الأعمار المبكرة قادرين على تعلم كيفية بناء الخرائط الذهنية واستخدامها كأداة لدعم التفكير والتخطيط، كما أوصى في دراسته بضرورة تضمين الخريطة الذهنية كإستراتيجية تعليمية في المناهج الدراسية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

1. تبني إستراتيجية الخريطة الذهنية واستخدامها على نطاق واسع فى كل المراحل التعليمية بدءاً من مرحلة رياض الأطفال لما تحققه من متعة وإثارة وزيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم، فضلاً عن تحقيق أجواء أكثر إبداعاً وتجديداً.
2. تدريب أطفال الروضة على رسم الخرائط الذهنية لما يدور فى أذهانهم من أفكار حول موضوعات التعلم فى الروضة مما يساعد على إطلاق إبداعاتهم وإدراك الروابط الذهنية بينها.
3. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لتدريبهن على استخدام إستراتيجيات الخرائط الذهنية وكيفية التعليم باستخدام الخرائط الذهنية مع توفير مصادر التعلم الكافية والمتنوعة وإطلاعهم بشكل مستمر على كل جديد فى مستحدثات العلم.
4. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لما تحققه من نتائج إيجابية على مستوى طريقة تفكيرهن وسلوكهن التدريبي.
5. تضمين مقررات كليات الطفولة المبكرة، وأقسام تربية الطفل بكليات التربية أنشطة على مهارات التفكير التوليدي.
6. أن يهتم واضعوا مناهج رياض الأطفال بتضمين خرائط ذهنية توضح الأفكار المتضمنة فى أنشطة التعلم وترابطها ببعضها البعض وتسلسل أفكارها بصورة بصرية وباستخدام أشكال ملونة جذابة للأطفال.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تقترح الباحثة القيام بإجراء البحوث التالية:

1. فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة.
2. فاعلية إستراتيجية الخريطة الذهنية فى تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة.
3. دراسة تشخيصية لأهم صعوبات تعلم المفاهيم البيولوجية لدى أطفال الروضة.
4. أثر استخدام الخريطة الذهنية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة.
5. فاعلية الخريطة الذهنية في تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

المراجع

المراجع العربية:

البسيوني، مها (2002). فاعلية طرق تعليم طفل الروضة الحقائق والمهارات والقواعد السلوكية المرتبطة بالمفاهيم البيولوجية فى تحقيق بعض أهداف العلوم فى الروضة، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الجندي، أمنية؛ حسن، نعيمة (2004). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعليم والسقالات التعليمية فى تنمية التحصيل والتفكير التوليدى والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى. دراسات فى المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى 16، تكوين المعلم، 21-22 يوليو، 678-728.

الحارثي، إبراهيم (1999). تعليم التفكير، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

الزيات، فتحي (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي (2001). علم النفس المعرفى، مداخل ونماذج ونظريات، الجزء الثانى، القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية.

الشربيني، زكريا؛ صادق، يسرية (2000). نمو المفاهيم العلمية للأطفال، القاهرة، دار الفكر العربى.

الطيطي، محمد (2004). تنمية قدرات التفكير الإبداعي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العنتيبي، منير (2006). ثلاثة مواضيع ثرية حول الخريطة الذهنية، بريد المعلم، 1، 16.

الغول، السعدى (2004). فعالية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومى فى تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والتفكير فوق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي (2003). معجم المصطلحات التربوية والمعرفية فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

النجدي، أحمد (1999). تدريس العلوم فى العالم المعاصر، المدخل فى تدريس العلوم، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب الرابع، القاهرة، دار الفكر العربى.

النجدي، أحمد؛ عبد الهادي، منى؛ راشد، علي (2003). تدريس العلوم فى العالم المعاصر، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربى.

الوكيل، حلمي؛ المفتي، محمد (1996). المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

بوزان، توني (2006). استخدم ذاكرتك، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

بوزان، توني (2007). العقل أولاً (عشر طرق لتحقيق أقصي استفادة من قدراتك الطبيعية)، ترجمة مكتبة جرير، ط2، الرياض، مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

بوزان، توني؛ دوتينو، توني؛ آي ريتشارد (2008). القائد الذكى، ترجمة مكتبة جرير، ط2، الرياض، مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

بوزان، توني (2008). كيف ترسم خريطة العقل، ترجمة مكتبة جرير، ط6، الرياض، مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

توزان، توني؛ بوزان، بارى (2010). خريطة العقل، ترجمة مكتبة جرير، ط6، الرياض، مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2002). تعلم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر.

دي بونو، إدوارد (2005). التفكير المتجدد واستخدامات التفكير الجانبى، ترجمة إيهاب محمد، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

زيتون، حسن (2003). إستراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، كمال (2002). تدريس العلوم، رؤية بنائية، القاهرة، عالم الكتب.

سعادة، جودت (2003). تدريس مهارات التفكير (مع المئات من الأسئلة التطبيقية)، بيروت، دار الشروق.

صادق، أملى، زكى، إبراهيم (2007). أنشطة الخلاء كمدخل لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى طفل الروضة، مجلة التربية المعاصرة، 76، 24.

عباس، محمد (2009). أثر استخدام الخريطة الذهنية فى تدريس القواعد على إتقان تلاميذ الصف الخامس الابتدائى لمهارات اللغة العربية، بحوث تربوية، 12.

عبد الحميد، مصري (2003). الإبداع وتنميته من منظور تكاملى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرؤوف، فاطمة (2004). فاعلية استخدام مسرحة المفاهيم البيولوجية كطريقة لتحقيق بعض أهداف العلوم بالروضة، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن، سعد (2003). القياس النفسى النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربى.

عبد العظيم، جيهان (2010). فعالية برنامج مقترح فى تنمية المهارات العملية بعلم الأحياء لدى أطفال الرياض، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الفتاح، نوال (2006). أثر استخدام الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتفكير التوليدى فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، مجلة التربية العلمية، 9، 3،42-68.

على، عبدالله (2001). فاعلية برنامج تعليمى مقترح لتنمية المفاهيم العلمية الشائعة فى تساؤلات أطفال ما قبل المدرسة واكتسابهم لبعض مهارات عمليات العلم، مؤتمر دور تربية الطفل فى الإصلاح الحضارى، كلية التربية، جامعة الأزهر 27-29 يونيو.

على، عبدالله (2005). أثر استخدام التفكير على استراتيجيات المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى 9، معوقات التربية العلمية فى الوطن العربى التشخيص والحلول، 31 يوليو، 137-189.

المراجع الأجنبية:

Abi, M., & AbdelKhalick, F., (2008). The influence of mind mapping on eighth graders› science achievement, School Science and Mathematics Association, Inc:, 1, 1-15.

Akinoglu, O., & Yasar, Z., (2007). The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students attitudes, Academic achievement and concept learning , Journal of Baltic Science Education, 6,(3), 34-42.

Atherton, J., (2002). Learning and teaching deep and surface learning retrieved from http://www.dmu.ac.uk/jamesa-Learning/deepsurf.htm.

Aydin, A., (2009). Prepared map and concept mind technologically supported: The subject of the unit social and systems in our body by students. Proeedia, Behavioral Science, 1, (1), 2842.

Baggett, P., (2009). Student representation of art concept through mind maps: Uni. of south Alabama, National ART Education Ph.D.

Brennan, M., (2006). Graphical knowledge display-mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. Mathematics Education Review, 16, 35-48.

Brinkman, A., (2003). Graphical knowledge display-mind mapping and concept mapping as efficient tools. Education Review 16, 35-48.

Budd, J., (2004). Mind maps as classroom exercises . Journal of Economic Education. Winter 2004, 35-46.

Buzan, T., (2003). Mind maps for kids an introduction the shortcut to success in school, Carmen Lordan (Software).

Cai, J., & Hwang, S., (2002). Generalized and generative thinking in us and Chinese student mathematical problem solving and problem posing. Journal of Mathematical Behaviour, 21, 4, 401-421.

Cockburn, E., (2011). Can children create mind maps as planning for writing?, United States, Ph.D.. Proquest, No. 546576 .

Cunningham, G., (2005). Mind Mapping: It›s effects on student achievement in high school biology. Faculty of the graduate school, univ. of texas PHD., Austin. UMI, proquest, No. 3215351.

Donald, R., (2010). Life science concept development among beginning kindergarten children form three different community settling, Emoryuni, Atlanta Georgia. Journal of research in Science Teaching, 10, 1, 39-50.

Emily, H. (2000). Analysis of a student- generated inquiry discussion. International journal of science education, 22, 2,115-142.

Einon, D., (2000). The ultimate preschool playbook educational and entertaing activities for two-five years old. United States : Contemporary Books.

Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E., (2002). The efficacy of the mind map study technique. medical education. 36(5), 426-431.

Farrar, M., & Boyer, P., (2011). Developmental changes in children›s inductive inferences for biological concepts: Implications for the development of essentials beliefs. Infant and child development, 20, 5, 525-539.

GeerdTs, M., & Van, W., & Gretchen, L., (2015). Daily animal exposure and children biological concepts. Journal of Experimental Child Psychology, 130, 132-146.

Guo, X., (2014). Incorporating mind maps into teaching and learning in higher education: My experience as an international university lecturer. Accounting Education, 23, 3, 258-261.

Hamza, K., & Alhalabi, B., (1999). Teaching in information age: The creative way, society for information technology and teacher education. International Conference Sanantonio Tx., 28 February- 4 March, Eric 43220.

Harlen, W., (2000). The teaching of science in primary school, London, United Kingdom: Rotledge taylor and francis group.

Henry, M., & Buerk, K., (2008). Infants and toddlers meet the natural world, science and children,

63, 1, 1-4.

Ling, L., (2006). Using a computer-based multimedia culture mind map as an instructional module for EFL reading comprehension and vocabulary: The effect on student achievement among college freshmen in Taiwa Idaho StateUni., Proquest at 3231710.

Logotron Educational Software (2011): Thinking with picture mind mapping for children. Generating Skills. Retrieved from www.re-m-co.uk.

Maeckebergh, A., (2006). The creation of an organization development visual reference tool. Doctoral of Education, Uni. Of st. Thomas, Saint Paul, Minnesota, Proquest UMI 3240303.

Malone, S., (2004). Better exam results: A guide for accountancy and business students. Elsevier, publisher, http:/books. google. Com/ Books?

Marzano, R., (2011). Marzano thinking skills fact sheet generating. Retrieved from www.nhch.k12.nc.us.

Matt, M., (2008). Plant parts: Snack a way to family involvement science learning and nutrition, Young Children, 63, 6, 98-99.

Mushoriwa, T., & Sibanda, J., & Nkambule, H., (2009). Testing generative thinking among swazi children, The Nigerian Journal of Guidance & Counselling, 14, 1, 41-50.

Peterson, A., & Snyder, P., (1998). Using mind maps to teach social problem analysis. Columbus State Community College, Eric, ED: 424882.

Polson, K., (2004). Mind mapping in learning and teaching: Pupil and teacher perspectives, Teacher programme 2003-2004. Galashiels academy scottish borders GTC Scotland.

Robinson, L., (2005). The effect of automatic activity: Free discovery to teach children in the kindergarten some scientific concepts, Journal of Research in children Educational, 46, 3, 108- 119.

Ruffini, M. (2008). Using e-maps to organize and a navigate on line content. Educause Quarterly Magazine, 31, 1, 56-61.

Samarapungavan, A., & Montzicopoulos, P., & Partich, H., & French, B., (2009). The development and validation of science learning. Journal of Advanced Academic, 20, 3, 502-535.

Saxe, G., & Earnest, D., & Sitabkhan, Y., & Haldar, L., & Lewis, K., & Zheng, Y., (2010). Supporting generative thinking about the integer number line in elementary mathematics. Cognition and instruction, 28, 4, 433-474.

Seefeldet, C., (2009). Social studies for preschools, New york prentice-Hall.

Seewald, A. (2007). Bringing language to life science exploration and inquiry in the early language classroom, Learning Languages, 12, 2, 30-33.

Seyihoglu, A., & Kartal, A., (2010). The views of the teachers about the mind mapping technique in the elementary life science and social studies lessons based on the constructivist Method. Kuram Veuygulamada Egitim Bilimleri, 10, 3, 1637-1656.

Shaffers, S., (2002). Mind mapping multimedia: using mind map to design CD-Roms: Guide for young people and youth organization, Paris: UNESCO.

Vanzee, E., (2000). Analysis of student generated omgioru discussion. International journal of science education, 22, 2, 115-142.

Vasilije, K., (2007). Problem analysis and thinking tools: An empirical study of non-hierarchal mind mapping, Design Studies, 29, 1, 49-69.

Victor, R & Valqui, V., (2005). Informatics and mathematical modelling. European Journal of operational research, 1348-1349.

Williams, M., (2012). Physical webbing: Collaborative kinaesthetic three-dimensional mind maps, Active Learning in Higher Education, 13, 1, 36-49.

Zampetakis, L., Tsironis, L., & Moustakis, V., (2007). Creativity development in engineering education: The case of mind mapping. Journal of Management Development, 26, 4, 370-380.

Zumback, J., (2008). The role of graphical and text based argumentation tools in hypermedia tool. Article in press computer in human behaviour uni. of salzbuty Austria .

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: info@ksaac.org

مدى فاعلية البرنامج التدريبي في رياض الأطفال المقدم من مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين في تحسين كفايات معلمة الروضة : دراسة تجريبية

أ.د. جهان العمران
أستاذ علم النفس التربوي
قسم علم النفس- جامعة البحرين

د. شيخة الجنيد
أستاذ علم نفس الطفل المشارك
قسم علم النفس- جامعة البحرين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في رياض الأطفال الذي يقدمه مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين في تحسين مستوى كفايات معلمة الروضة. واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي. وتكونت العينة من 48 متدربة تم توزيعهن إلى مجموعتين الأولى تجريبية (24) طبق عليها البرنامج، والثانية ضابطة (24) بقيت تحت ظروفها العادية. وبلغ متوسط أعمار أفراد العينة 30.18 سنة، وقد تم توظيف أداة من إعداد الباحثتين بعنوان: بطاقة ملاحظة كفايات معلمة الروضة، تكونت من 35 عبارة، وشملت ابعاداً فرعية: كفايات شخصية، كفايات اجتماعية، وكفايات تدريسية. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من حيث الصدق والثبات على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلمة. وتم التأكد من تجانس العينتين على القياس القبلي، وبعض المتغيرات المتعلقة بالعمر وسنوات الخبرة. بينت نتائج الدراسة مايلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لمقياس كفايات معلمة الروضة لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للكفايات الشخصية والكفايات التدريسية، وعدم وجود فروق دالة بالنسبة للكفايات الاجتماعية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفايات معلمة الروضة لصالح القياس البعدي بالنسبة للكفايات الشخصية والكفايات التدريسية، وعدم وجود فروق دالة بالنسبة للكفايات الاجتماعية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس كفايات معلمة الروضة الثلاث .

وخلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات الشخصية والتدريسية لدى أفراد العينة من معلمات الرياض، وغياب ذلك التحسن بالنسبة لكفاياتهن الاجتماعية، وانتهت ببعض التوصيات.

The Effectiveness of the Training Program in Kindergarten Offered by the Children Studies Centre at the University of Bahrain in Promoting the Competencies of the Kindergarten Teacher: An Experimental Study

Jeehan Al-emran
Prof.,Department of psychology
University Of Bahrain

Sheikha Al-junsde
Assissfant prof,deporf.of psychalogy
University Of Bahrain

Abstract

The purpose of the study was to investigate the effectiveness of 'the Training program in Kindergarten" offered by the Children Studies Centre at the University of Bahrain in promoting the competences of kindergarten teachers. The researchers, using the quasi-experimental research design randomly selected a sample that consisted of (48) kindergarten teachers that was divided into two groups: the experimental group (24) and the control group (24). The researchers employed the Teachers' Competencies Observation tool that was tested for validity and reliability on a pilot study consisted of (50) kindergarten teachers. Homogeneity was ensured between the experimental group and control group on the pretest before launching the program. The results of the study showed significant differences between the posttest mean ranks of experimental group and those of the control group in favor of the experimental group on both Teaching Competencies and Personal Competencies, but not on Social Competencies. The results also showed that there were significant differences between the pretest-posttest mean ranks of experimental group on Teaching competencies and Personal Competencies in favor of the posttest. On the other hand, it was found that there were no significant differences between the pretest-posttest mean ranks of control group on all dimensions. The study concluded that the training program was effective in promoting the Teaching and Personal competencies, but not the Social competencies of the trainees, and then, suggested some recommendations.

Keywords: kindergarten, competencies of kindergarten teacher, training program, University of Bahrain.

- تم تسلم البحث في نوفمبر 2017 وأجيز للنشر في فبراير ٢٠١٨.

تهدف مرحلة رياض الأطفال إلى التنمية الشاملة والمتوازنة للأطفال سواء بمكوناتهم الجسمية، أو العقلية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، أو في تفتيق طاقاتهم، وتنمية قدراتهم المختلفة بواسطة التعلم القائم على اللعب، أو في استغلال حواسهم ومداركهم كمنافذ للمعرفة، فضلاً عن توفير البيئة الآمنة نفسياً والمثيرة ثقافياً لديهم. وتلعب معلمة الروضة دوراً رئيسياً في بناء شخصية الطفل وتحديد ملامحها بما تمتلكه من معارف وقيم وكفايات متنوعة، حيث تقوم بأدوار عديدة ومتنوعة تستثمرها في تنمية قدراته، وتلبية احتياجاته وتوظيف طاقاته توظيفاً سليماً، فهي مسؤولة عن كل ما يتعلمه الطفل وما يتعلق بتحقيق مطالب نموه في هذه المرحلة الأساسية والحساسة من مراحل نموه ، لذا فإذا كان إعدادها إعداداً جيداً ، وتدريبها وفق المستجدات التربوية الحديثة يعد مطلبا تربوياً هاماً، فالمطلوب من صانعي السياسات التربوية والقائمين على رياض الأطفال الاهتمام بتدريبها وتأهيلها لتقوم بهذا الدور على أكمل وجه.

أولاً - أدوار معلمة الروضة

مع التطور المتسارع لعملية التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين تعددت أدوار معلمة الروضة، وتنوعت لتلبية احتياجات الأطفال المتغيرة ، فلم يعد دورها يقتصر على رعاية الطفل كبديلة عن الأم ، بل أصبحت تلعب أدواراً جديدة ومتنوعة، نفسية وتربوية واجتماعية ومهنية وتكنولوجيه. ومن أهم الخصائص التي يجب أن تتحلى بها هي اتخاذ اتجاهات إيجابية نحو الأطفال قائمة على المحبة والقبول، تعمل على احترام آرائهم، وإبداء الثقة بقدراتهم، وكذلك توفير بيئة تعلمية مشجعة وصديقة لهم، كما أنها بحاجة إلى امتلاك مدى واسع من المعارف حتى تلعب دورها كمصدر للخبرات المتنوعة (جوهر والهولي، 2005).

ومن أهم الأدوار التي تتحمل مسئووليتها معلمة الروضة دور المرشد النفسي، فهي تساعد الطفل على التكيف و الانسجام مع بيئة الروضة الجديدة، للتعامل مع قلـق الانفصال عن الأم والبيت للمرة الأولى (Barbara, 2009) ، لذا فدورها كمرشد نفسي يتطلب منها الكثير من الصبر والتأني في المعاملة، كما يتطلب منها مساعدة الطفل على التوافق السليم مع الاخرين، والتعبير عن مشاعره بحرية وتلقائية، والتحكم في انفعالاته، وزرع الثقة في نفسه، وتشجيعه على التغلب على الميل إلى الأنانية والعدوان (مراد وشريف، 2011).

إضافة إلى ذلك فإن الدور الاجتماعي لمعلمة الروضة لايقل أهمية عن دورها النفسي؛ إذ يجب ان تكون القدوة الحسنة من خلال تصرفاتها، كما عليها أن تكون حارسة لقيم المجتمع، تقع على عاتقها مسئوولية تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية مرتبطة بقيم و تقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه ، وان يراعي المنهج القيم والمعتقدات في الثقافة المحلية (عبد السميع وحوالة، 2005). كما أن دورها الاجتماعي يتطلب ان تكون صلة الوصل بين المنزل و الروضة، لأنه يجب عليها أن ترشد الوالدين إلى الأسلوب الصحيح لتربية أطفالهم، وحل مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم ، بأسلوب تربوي فعال للتواصل (Evans, 2004) خلال اليوم المفتوح، او من خلال التواصل مع الأهل عن طريق الرسائل او هاتفياً، وهي مطالبة أيضاً أن بمواكبة التكنولوجيا الحديثة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مثل الواتس اب، و الانستغرام ، وغيرها من وسائل التواصل الحديثة (لورنس-لايتفوت ، Lawrence-Lightfoot, 2004).

ومن أهم أدوار معلمة الروضة أيضاً كونها خبيرة تربوية، لأنها تقوم بالتعرف على قدرات الأطفال وهواياتهم، وممارسة الأساليب التربوية الملائمة لمتطلبات نموهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، كما يجب عليها أن تكون مؤهلة لإدارة عملية التعلم والتعليم بحيث تغدو قادرة على توفير بيئة تعلم مناسبة لجميع الأطفال (حلمي ، 2009 ؛ مرتضى، 2001). ومن أدوار معلمة الروضة التربوية أنها مسؤولة عن إدارة الصف ، وتوجيه سلوك الأطفال، ووضع الحدود لهم، وتوضيح قوانين السلوك في الروضة، حتى لاتعم الفوضى في صفها، مع تشجيع الأطفال على

احترام هذه القوانين، وتحمله مسئوولية تجاوزها. ويتطلب منها هذا الدور التربوي اتباع أسلوب التعزيز والابتعاد عن دراما العقاب، و اللجوء إلى التأمل، وإعادة النظر في مسببات سوء سلوك الأطفال، والعمل على تشجيعهم على الانضباط الذاتي دون اللجوء إلى التهديد والعقاب

(Floress, Berlinghof, Rader, & Riedesel, 2017; Siegal & Bsyson, 2016)

كما أن الدور التربوي لمعلمة الروضة يفرض عليها ألا تكون موجهةً للأطفال العاديين فقط ، بل أصبحت بأن تقوم بارشاد وفهم وتعليم الأطفال ذوي الفئات الخاصة، كالذين يعانون من صعوبات التعلم، و ذوي إفراط النشاط والحركة وتشتت الانتباه، والانفعال الشديد، وكذلك الأطفال الموهوبون الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة (Bellm, 2008 ; Lorman& Earle, 2007).

كما عليها أن تركز على المنهج المتمركز حول اللعب لا على المنهج التقليدي، لأن اللعب هو عمل الطفل، ويجب عليها أن تقنع الأهالي بأن الهدف من الروضة ليس تعلم القراءة والكتابة، وإنما التعلم عن طريق اللعب بأسلوب غير مباشر ونابع من ميل الطفل الطبيعي للكشف والاستطلاع، كما لا بدّ للمعلمة أن تعمل على إشباع فضول الطفل المعرفي بطرح الأسئلة التي تستثير خياله، وتشجعه على التعلم بالاكتشاف والتعلم الذاتي(جوهر والهولي، 2005 ؛ راشد، 2005 ؛ Miller & Almon, 2009).

ومن أهم أدوار معلمة الروضة كذلك دورها المهني، الذي يتطلب منها أن تكون قادرة على اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتخطيط والإعداد للأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف منهج الروضة الذي يلبي خصائص نمو الطفل وحاجاته، ويشجع على التعلم الذاتي ، فعليها أن تقوم بالتنويع في تصميم البرامج والأنشطة المتنوعة داخل الصف المتعلقة ببيئة الأركان، أو المتعلقة بالألعاب في باحة الروضة، أو بالنشاطات والزيارات خارج الروضة (الحوامدة والعدوان، 2009).

ولقد أصبح من الضروري على معلمة الروضة أن تلعب دوراً جديداً هاماً لمواكبة التكنولوجيا الحديثة، بحيث بات لزاماً عليها التزود بكفاية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وخاصة في العصر المعلوماتي الحديث الذي أصبحت الأمية الحقيقية تكمن في عدم القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات ذات الإيقاع السريع، وأن تكون متعلمة وطالبة علم مدى الحياة، تعمل جاهدة على تطوير نفسها في مجال تخصصها، عن طريق مواكبة التكنولوجيا الحديثة (Rogulj & Markovac, 2009).

ولكي تتمكن معلمة رياض الأطفال من القيام بأدوارها على أكمل وجه، وتتحمل مسؤولياتها بجدارة هي بحاجة إلى العديد من الكفايات الأساسية الشخصية والاجتماعية والتدريسية، وعملية إعدادها وتكوينها أصبحت تستند إلى التخطيط المبني على أسس علمية وسليمة، وبات تأهيلها من أهم المهام التربوية التي غدت مطلباً هاماً لتحقيق جودة التعليم في هذه المرحلة، لأنه مهما كان منهج رياض الاطفال جيداً ، و أدوات ووسائل تنفيذه متوافرة ، فإن ذلك لن يجدي نفعاً مالم تكن معلمة مؤهلة تأهيلاً جيداً، تدرك مهام مهنتها، و تستطيع أن تستدرك ما في المنهج من قصور، بحيث تستطيع أن تحقق الأهداف التربوية للروضة. وتعتبر عملية اختيار معلمة الروضة، وحسن إعدادها وتدريبها من أهم العوامل التي تساعد الروضة على تحقيق أهدافها (الحصان،2011). ويعتقد العديد من التربويين أن تطوير أداء معلمة الروضة يبدأ بمحبتها للأطفال ورغبتها في العمل في الروضة، وينتهي بإعدادها مهنياً حتى تستطيع امتلاك كفايات شخصية و اجتماعية وتدريسية ، تساعدها على تحقيق أهداف التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (بدر، 2009).

ثانياً- البرنامج التدريبي في مركز دراسات الطفولة

تعريف بالبرنامج:

يسمى بالبرنامج التدريبي في رياض الأطفال تحت إشراف مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين. ويعتبر هذا البرنامج نتيجة شراكة بين جامعة البحرين ووزارة التربية والتعليم، وصندوق العمل « تمكين» (هيئة شبه مستقلة تم تأسيسها عام 2006 م في مملكة البحرين كجزء من مبادرات الإصلاح الاقتصادي، ومهمتها تطوير القطاع الخاص). ولقد بدأ تنفيذ البرنامج عام 2010 بتوقيع اتفاقية بين جامعة البحرين وهيئة صندوق العمل تمكين، حيث تم تدريب 60 معلمة روضة كمرحلة تجريبية، ثم 250 معلمة كمرحلة أساسية، بعد أن تم تقويم المرحلة التجريبية. ومنذ ذلك الوقت حتى يومنا هذا يقوم مركز دراسات الطفولة بتدريب دفعات تدريبية من معلمات رياض الأطفال بلغ عددهن حوالي (500) معلمة، بين الأعوام 2010 - 2018 م . بالإضافة إلى عدد المعلمات اللواتي تم تدريبهن على حسابهن الخاص. ولقد تم قبول البرنامج كبرنامج احترافي وفقاً لمعايير محددة من قبل صندوق العمل «تمكين».

أهداف البرنامج

مع نهاية البرنامج يتوقع من المتدربة أن تحقق مايلي:

1. أن تكتسب كفايات مهنية عالية في مجال نمو الطفل وتعلمه.
2. أن تتزود بالمهارات اللازمة لتقويم أداء طفل الرياض المبني على ملاحظة سلوك الطفل.
3. أن تتدرب على توفير بيئة تتمتع بشروط الأمن والسلامة.
4. أن تتدرب على تنظيم بيئة الأركان بشكل يلبي حاجات الطفل وتعلمه الذاتي
5. أن تكتسب مهارات التعامل مع الأطفال الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية.
6. أن تتدرب على استخدام وتطبيق المنهج الموحد للتعلم الذاتي للطفل
7. أن تتزود باتجاهات إيجابية نحو الالتزام بأخلاقيات المهنة، ومواصلة التطوير المهني الذاتي.
8. أن تكتسب خبرات التواصل اللازمة لتفعيل العلاقة الإيجابية مع الأسرة والمجتمع.

شروط القبول:

يتم قبول المشاركات اللواتي تتوافر فيهن الشروط التالية:

1. الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويتم القبول على أساس تنافسي.
2. اللياقة البدنية بشهادة صحية رسمية.
3. اجتياز المقابلة الشخصية (طبقا لمعايير تحددها اللجنة الإشرافية).

ثم يتم تحديد الاحتياجات التدريبية لكل معلمة وفق استمارة تشخيصية محددة تصمم من قبل الفريق الإشرافي على البرنامج.

وحدات البرنامج

يتم تدريس البرنامج على شكل 10 وحدات تدريبية (Modules) تدرس على شكل ورش عمل، تشمل الموضوعات التالية: نمو الطفل، التعلم عن طريق اللعب، منهج التعلم الذاتي الموحد، تنظيم بيئة الأركان، فن الطفل، صحة الطفل وسلامته، صعوبات التعلم، الطفل الموهوب، المشكلات السلوكية لطفل الروضة، تقويم طفل الروضة، بالإضافة إلى التربية العملية. ويراعي في تدريس الوحدات التوازن بين النظري والعملي، والنشاط الفردي والجمعي، واستخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة تتضمن تطبيقات عملية، وتمثيل أدوار، وتطبيقات في مواقع العمل، وعرض

أفلام، وشرائح، ومناقشة، وعمل مشروعات إبداعية، مع التأكيد على جعل الطفل محور العملية التعلمية، وجعل بيئة الرياض بيئة محفزة للإبداع والاستكشاف وآمنة عاطفياً.

ساعات البرنامج

يغطي البرنامج 134 ساعة تدريبية، حيث تستغرق كل وحدة 9 ساعات تدريبية (ماعدا وحدتي المنهج الموحد وتنظيم البيئة، حيث تستغرق كل منهما 11 ساعة تدريبية). أما التربية العملية فتستغرق 40 ساعة تدريبية، حيث يتم الإشراف على المتدربات مباشرة تقويم أدائهن في مواقع عملهن في الروضة. ويتم التدريب في الوحدات من الساعة الثانية بعد الظهر حتى الساعة السادسة والنصف مساء، أيام الأحد والإثنين والثلاثاء والأربعاء من كل أسبوع.

تقويم البرنامج

في نهاية كل وحدة يقوم المدرب بإعطاء تقدير لكل متدربة بناء على أدائها في النشاطات والامتحان الخاص بالوحدة، كما تقوم المتدربات في نهاية كل وحدة تقويم أداء كل مدرب وفق استمارة خاصة لذلك. وبعد انتهاء الدورة تقوم مديرة المركز بتسليم المتدربات شهادات تحت مسمى "البرنامج التدريبي في رياض الأطفال"، بالإضافة إلى كشف الدرجات.

ثالثاً- كفايات معلمات رياض الأطفال : Teachers Competencies

ولقد استفاد البرنامج التدريبي محور اهتمام هذه الدراسة من الاتجاهات الحديثة التي برزت في مجال إعداد المعلمات وتدريبهن، ومن أهمها المعايير التي أطلقتها الرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC, 2009)، والتي حددت المعايير التالية: تحسين نمو الطفل وتعلمه، بناء علاقات تواصل مع الأسرة والمجتمع، الملاحظة والتوثيق التقويم لدعم الأطفال الصغار وأسرهم، استخدام مقاربات فعالة نمائياً، استخدام المحتوى المعرفي من أجل بناء منهج ذي معنى، أن تصبح المعلمة احترافية، الخبرة الميدانية في مجال الطفولة المبكرة.

كما قام البرنامج بالاستفادة من كفايات معلمات رياض الأطفال المعتمدة عالمياً من قبل العديد من الجمعيات والمؤسسات التي تعنى بالطفولة المبكرة. ولقد قام مركز دراسات الكوادر المهنية في مجال رعاية الطفولة المبكرة عام 2008 بتحديد الكفايات الواجب توافرها في معلمة الطفولة المبكرة من قبل المؤسسات الرسمية والمنظمات الأهلية في الولايات المتحدة الامريكية، وذلك بعد مراجعة 26 من الولايات التي قامت بتحديد كفايات معلمات الطفولة المبكرة، ثم اختيار أفضلها وأحدثها من قبل 9 ولايات.

وتم تحديد الكفايات على عدة مستويات بالنسبة للمعلمة المبتدئة، والمطلوب إعدادها على مستوى دبلوم مشارك ، وكذلك المطلوب إعدادها على مستوى بكالوريوس ، والمجلس الوطني لوضع معايير التعليم الاحترافي ، والتي تضمنت تدريب المعلمات في الطفولة المبكرة على الكفايات التالية: نمو الطفل وتعلمه، ملاحظة سلوك الطفل وتقويمه، بيئة التعلم والمنهج، التفاعل الإيجابي والتوجيه، التفاعل مع الأسرة والمجتمع، الصحة والسلامة والتغذية، أخلاقيات المهنة والقيادة، الإدارة (Bellm, 2008).

بناء على ماسبق، قام البرنامج بالتركيز على الكفايات التالية:

1. الكفايات الشخصية (اخلاقيات المهنة والشخصية الإيجابية)
2. الكفايات الاجتماعية (التواصل مع الآخرين والروح القيادية)
3. الكفايات التدريسية (نمو الطفل، تعليم الطفل، ادارة السلوك، الصحة والسلامة، مراعاة التنوع والاختلاف، الملاحظة التقويم، المنهج، الصحة والسلامة)

وتشير نتائج العديد من الدراسات التي أجريت بهدف تحديد كفايات معلمة رياض الأطفال إلى الحاجة الى الارتقاء بمستوى أداء معلمات رياض الأطفال. وقد بينت معظم الدراسات السابقة ذلك إلى ضرورة الاهتمام في برامج إعداد معلمات الرياض من أجل تحسين كفاياتهن وتطوير أدائهن.

إذ قامت ياسين (2001) بدراسة هدفت الى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال بالروضات الحكومية بالعاصمة المقدسة، حيث شملت عينة الدراسة على (78) معلمة في عدد (7) روضات حكومية طبقت عليهن أداة الدراسة، وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة من تصميم الباحثة التي احتوت على (58) مهارة. بينت نتائج الدراسة أن معلمات رياض الأطفال في مدارس الروضات الحكومية يتمتعن بكفايات شخصية ممتازة وبدرجة عالية، وأن مستوى ادائهن للكفايات التدريسية ضعيف، وأن درجة توافر الكفايات الشخصية لاتختلف باختلاف التخصص والمؤهل العلمي، وأن توافر الكفايات التعليمية الأساسية العاملة لاتختلف باختلاف سنوات الخبرة او عدد الدورات التدريبية. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية مكثفة في طرق التدريس وأساليب معاملة الأطفال وتوجيه سلوكهم ، وضرورة تكثيف عملية الإشراف عليهن، وتزويدهن بالمستجدات التربوية في مجال رياض الاطفال.

وقامت وزارة التربية بدولة الكويت بوضع قواعد أساسية لإعداد معلمة رياض الأطفال، وذلك من خلال تحديد ست كفايات، وهي: بيئة تعلم تقوم على التشجيع، وخبرات متعددة المستويات ومختلفة المحتوى، وتعليم قائم على فردية الطفل، والتكامل بين أساليب التعلم وبيئة تعلم تشجع اللعب والألعاب، والتعلم عن طريق تدريب الحواس، وممارسة النشاط الجسمي والحركي(الهولي وجوهر والقلاف، 2007).

وفي دراسة قام بها أبو حرب (2005) استهدفت التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين من وجهة نظر عينة بلغ قوامها(48)مديرة ومعلمة. وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات التدريسية التي بلغ عددها «85» كفاية موزعة على خمس كفايات رئيسة هي: كفاية التخطيط وتنظيم الأنشطة وتضمنت (18 كفاية) فرعية، وكفاية ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم واشتملت على (16 كفاية) فرعية، وكفاية حل المشكلات والعمل مع الآخرين واحتوت (20 كفاية) فرعية، وكفاية جمع وتنظيم البيانات وتحليلها، وتضمنت (16 كفاية) فرعية، وكفاية استخدامها وتضمنت (15 كفاية) فرعية. بينت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة إلى جميع الكفايات التدريسية المقترحة.

وفي دراسة الهولي و جوهر و القلاف (2007)، والتي هدفت إلى تحديد الكفايات الشخصية الأدائية الأساسية ومدى توافرها لمعلمة الروضة، وكذلك التعرف على العلاقة بين عدد سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، والعمل برياض الأطفال وتوافر الكفايات الأدائية الأساسية لديها. وقام هؤلاء بتطبيق اداة الدراسة التي هي عبارة عن بطاقة ملاحظة على عينة بلغت (66) معلمة من معلمات رياض الأطفال. بينت نتائج الدراسة أن الكفايات الشخصية كانت في المرتبة الاولى إذ حققت تقديرات عالية ما بين 82% - 96%، أما الكفايات الأدائية الأساسية فكانت أهمها: كفايات التخطيط للحلقة التعليمية، كفايات تنفيذ الحلقة التعليمية، كفايات تقويم الأركان التعليمية، كفايات إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال، وكفايات الوجبة الغذائية (المطعم)، و كفايات القصة ، ثم كفايات الإعداد للأنشطة اللاصفية، وهي تشمل الحركية والمكتبية و المطبخ ثم المرسم. كما تشير النتائج إلى أن جميع الكفايات التعليمية جاءت في المرتبة الثانية، إذ تراوحت نسبة وجودها لدى عينة الدراسة ما بين 81% - 90% وهي نسبة مرتفعة جداً. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة أفراد العينة لكفايات الصفات الشخصية،

والتخطيط للحلقة التعليمية، وتنفيذ الحلقة التعليمية، و تقويم الحلقة التعليمية، والأركان التعليمية، وإدارة الفصل، والتفاعل مع الأطفال، والإعداد للأنشطة اللاصفية الحركية والمكتبية و المطبخ والمرسم. بينما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في متغير الوجبة الغذائية (المقصف)، وذلك لصالح مجموعة سنوات الخبرة من 11 – 15 سنة. وأخيراً فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بمستوى ممارستهم لكفاية متغير الصفات الشخصية فقط ولصالح مستوى البكالوريوس.

وقامت بوشنال وكراير وكليفورد وهاوز (Buchinal, Cryer, Clifford, and Howes (2010 بدراسة استهدفت التعرف على تـأثير البرامج التدريبية سواء كانت رسمية ام غير رسمية على اكتساب المعلمات كفايات جديدة. وتكونت العينة من 553 من صفوف مراكز الرعاية النهارية في الولايات المتحدة الأمركية . بينت نتيجة الدراسة أن المعلمات في مراكز الرعاية النهارية او رياض الأطفال اللواتي تعرضن لبرامج تدريبية وورش عمل ، كان أداؤهن- وبغض النظر عن مستوى إعدادهن الأكاديمي - أفضل من بقية المعلمات، وكن أكثر حساسية في تعاملهن مع الأطفال، وأكثر قدرة على توفير رعاية ذات جودة عالية ، بغض النظر عن سنوات الخبرة، أو الاختلاف في الولاية، أو نوع الصف. كما بينت النتائج أن الأطفال في هذه الصفوف للمعلمات اللواتي خضعن للبرامج التدريبية او ذوي المؤهلات كانوا أفضل في المهارات اللغوية، مما يبين أن التدريب سواء كان رسمياً أم غير رسمي يساهم في تحسين نوعية رياض الأطفال ومراكز الرعاية النهارية.

كما كشفت دراسة مراد و شريف (2011)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الاطفال في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة على 124 معلمة من رياض الأطفال عن تمتع المعلمات بمستوى من الكفايات الشخصية يرقى لمستوى الجودة الشاملة ، كما توصلت إلى ضعف مستوى بعض الكفايات الخاصة بالتعامل مع وسائل التقنيات التعليمية الحديثة وتقويم الطفل والإلمام بخصائص النمو الوجداني للأطفال ، وأخيراً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في مستوى الكفايات تعزى للمؤهل الدراسي الأعلى، وسنوات الخبرة .

ومن الدراسات السابقة في مجال الدراسة الحالية دراسة دمو (2013)، والتي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص لأدوارهن التربوية، والذي تم تطبيقه على 20 معلمة من معلمات رياض الأطفال. وتم تطبيق برنامج تدريبي على المعلمات، و قائمة كفايات معلمات رياض الأطفال، واستبانة استقصاء آراء المعلمات والموجهات حول أهمية قائمة الكفايات والاحتياجات التدريبية إليها. توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه الإيجابي بين التطبيقين القبلي والبعدي لاتجاهات المعلمات نحو كل من: عناصر البرنامج التدريبي، أساليب التدريب، أدوات التقويم، استخدام طرائق التعليم الحديثة، الاتجاه نحو التعلّم الذاتي المستمر. كذلك بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لمحتوى البرنامج لصالح الاختبار البعدي.

وكذلك دراسة جيانيا-انا (2013) Gianina-Ana التي اتبعت المنهج النوعي، واستهدفت التعرف على تأثير البرامج التدريبية التي التحقت بها معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في رومانيا على عملية نموهن المهني وممارساتهن داخل الفصل من وجهة نظر فئتين من المعلمات: الفئة الأولى: ممن لديهن اكثر من 10 سنوات خدمة، والفئة الثانية ممن لديهن أقل من 10 سنوات خدمة. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تكونت من 60 عبارة وزعت ألكترونياً عن طريق الإنترنيت على عينة قوامها 84 معلمة روضة . بينت نتائج الدراسة أن الفئة الأولى ركزت على موضوعات تتعلق بالمكانة، مثل إدارة الصف، وأساليب التخطيط للتدريس، وأساليب إدارة

الخلاف، بينما ركزت الفئة الثانية على أمور تتعلق بالمكانة. مثل مهارات التواصل، ومشاركة الآباء، واستخدام الكمبيوتر، وإدارة الروضة، والمشروعات التربوية،. كما بينت نتائج الدراسة أن الفئة الأولى ترى أن تأثير أولياء الأمور ومفتش الروضة أقل أهمية مقارنة بالفئة الثانية. واتفقت الفئتان على أن النشاطات التي تؤثر على الممارسات التربوية لهن هي تلك التي تنمي التعاطف ومهارة اتخاذ القرار. وأبدت جميع المعلمات استياءهن من تركيز البرامج التدريبية على التفاعل مع الكبار وليس الصغار، وأن قليلا من هذه البرامج ركزت على تدريب المعلمات على كيفية التعبير عن المشاعر، وإدارة الانفعالات، ومهارة الانصات، والأمن الشخصي. وكذلك بينت النتائج أن الفئتين قد اتفقتا على أن تكنولوجيا المعلومات وتوقعات النمو المهني تؤثران على ممارساتهن التربوية إلا أن الفئة الأولى أفادت أن المشاركة في المشاريع الدولية، والتمايز في الأنشطة الصفية للأطفال، والتدريب الشخصي تؤثر على هذه الممارسات ، بينما بينت الفئة الثانية أن خطة النمو المهني الشخصي والمشاركة في شبكة المهنيين المحلية هي التي تؤثر على ممارساتها التربوية.

وفي دراسة قامت بها عبد الحق (2014) Abdul-Haq في الأردن استهدفت التعرف على درجة وجود المهارات التربوية لدى معلمات الرياض في الأردن من وجهة نظرهن، كما استهدفت التعرف على تأثير تخصص المعلمة ، ونوع الروضة (خاصة او حكومية)، على وجود هذه المهارات. وتكونت العينة من 185 معلمة تم اختيارهن من (65) روضة من خمس محافظات هي: عمان، مأدبة، كرك، اربد، السلط، وشمل عدد الرياض (40) روضة خاصة و (25) روضة حكومية تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم بناء استبانة مكونة من (58) عبارة، تم توزيعها الى بعدين: المهارات الشخصية الاجتماعية، والمهارات التربوية. بينت نتائج الدراسة ان جميع الأبعاد التربوية مطلوبة لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن. ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين افراد العينة تبعاً لنوع الروضة، ولكن كانت هناك فروق دالة إحصائياً لصالح التخصصات التربوية. وكان من أهم توصيات الدراسة ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال باتباع أساليب حديثة في التعامل مع الأطفال، وكذلك ضرورة اقتصار العمل في رياض الأطفال على الخريجات في تخصص العلوم التربوية.

تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة الكفايات اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، واختلفت في أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، ونتائجها، إذ هدفت معظم هذه الدراسات إلى التعرف على مستوى أداء المعلمات وفق بعض الكفايات، مثل دراسة ياسين(2001) التي بينت ضعف الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال وتميزهن في الكفايات الشخصية، بينما استهدفت دراسات أخرى تحديد هذه الكفايات، مثل دراسة أبو حرب(2005) التي حددها بخمس كفايات رئيسة كانت كلها تدريسية ، بينت النتائج حاجة المعلمات اليها، وأما الهولي وآخرون (2007) فقارنت في مستوى المعلمات في أداء هذه الكفايات، وبينت أن الكفايات الشخصية كانت أفضل من التعليمية، وكذلك دراسة مراد وشريف(2011) التي بينت ارتفاعاً في الكفايات الشخصية للمعلمات، وضعف في الكفايات التي تتعلق بالتقنيات الحديثة وتقويم الطفل وخصائص نموه الوجداني، وأن هناك فروقاً وفقاً للمؤهل الأعلى وسنوات الخبرة.

ودراسات أخرى استهدفت قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات، وبينت نتائج إيجابية بالنسبة لبعض عناصر البرنامج التدريبي(دمو، 2013)، وكذلك استهدفت دراسة عبد الحق (2014) التعرف على درجة وجود المهارات التربوية من وجهة نظر المعلمات. وتأثير التخصص ونوع الروضة. وتم توزيع العبارات الى ثلاثة مهارات تربوية وشخصية واجتماعية، وكذلك بينت بعض الدراسات الأجنبية تأثير البرامج التدريبية على ممارسات معلمات رياض الأطفال التربوية من خلال استطلاع آراء المعلمات، او على اكتسابهن كفايات تربوية جديدة

(Bushinal et al., 2010, Gianina-Ann, 2 – 13)

وبالنسبة لمنهجية الدراسة فكانت معظمها وصفية ارتباطية فارقية، وقليل منها اتبع المنهج التجريبي مما يتبين ضرورة اللجوء الى المنهج التجريبي للتعرف على فاعلية البرامج التدريبية من خلال الملاحظة، وليس من خلال استطلاع آراء معلمات الرياض أنفسهن بل من طرف خارجي محايد.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء بطاقة الملاحظة وبعض مضامينها. واستفادت من توصيات بعضها بضرورة إجراء برامج لتحسين كفايات معلمات الرياض، كما تأمل الباحثتان ذلك من خلال الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

توجهت في القرن الحادي والعشرين بعض المنظمات المحلية والدولية وبعض الدول المهتمة بالطفولة المبكرة وبرامجها إلى وضع مواصفات ومعايير لمهنة معلمة الطفولة المبكرة، مثل الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار(2009) NAEYC، و مركز دراسات الكوادر المهنية للطفولة المبكرة (Bellm,2008)، وجميعها تؤكد على ضرورة البدء بتعليم الأطفال في الطفولة المبكرة، نظراً لأن كل الأطفال لديهم استعداد للتعّلم . وأكّدت بعض التقارير المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على أن مناهج الأطفال القائمة حالياً لا تعكس الأسلوب الصحيح للتعّلم الإنساني، ولاتساعد على التفكير وفق المستويات العليا التي أصبحت مطلوبة في القرن الحادي والعشرين (دمو ، 2013 (كما أن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال يعتبر حجر الزاوية في قدرتنا علي تقديم مانأمله لطفل مرحلة الرياض من رعاية ، ومازالت تلك البرامج تعاني العديد من جوانب القصور خاصة في مجتمعاتنا العربية .

وتعتبر معلمة الروضة أهم ركن من أركان العملية التعليمية لأن وظيفتها لاتقتصر على كونها معلمة فقط، بل هي مربية بالدرجة الأولي، تؤثر على الأطفال عن طريق اتجاهاتها ومعتقداتها وأساليب تفكيرها، فهم يعتبرونها القدوة والمثل الأعلى. لذا فإن مهنة معلمة الروضة غاية في الحساسية و تحتاج إلى خصائص شخصية و تدريب معين و تأهيل دقيق ، فهي تشارك مع الأسرة بشكل رئيسي في بناء شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تتفتح فيها مداركه، وتغدو حواسه كنوافذ للتعلم، ويصبح سريع التأثر بالبيئة المادية والعاطفية والنفسية حوله، مما يؤثر على حياته المستقبلية. لذلك فإن لرعايته في هذه المرحلة أهمية كبيرة، لأنها مرحلة التأسيس، ومن هنا تنبع أهمية هذه المهنة .

إن معلمة الروضة هي التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة التعليم الاولى، و تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، و هي التي تقوم بإدارة النشاط و تنظيمه في غرفة الفصل و خارجها، إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية و الاجتماعية و التربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل التعليمية الأخرى .

وفي مملكة البحرين ومن خلال ملتقى التعليم2014 والذي نظمته الجمعية الأهلية لدعم التعليم فقد أفادت البحارنة أن ما يقارب 60 في المئة من معلمات رياض الأطفال لا يتوافرن على المؤهل الجامعي للعمل في مجال التعليم قبل المدرسي، مشيرة خلال هذا الملتقى إلى أن البيانات التي جمعت من 718 معلمة رياض أطفال تشير ايضاً إلى عدم وجود برنامج بمؤهل جامعي معتمد (بكالوريوس) لإعداد هؤلاء قبل الخدمة، فضلاً عن عدم كفاية برامج التدريب لتأهيلهن أثناء الخدمة، وتردد بعض الروضات في دعم تدريب المعلمات إما لعدم وجود الموازنة أو خوفاً من ترك المعلمة الروضة بعد التدريب إلى مكان آخر. وكان من أهم توصيات الملتقى الدعوة إلى

إيجاد برنامج جامعي معتمد لإعداد معلمة الروضة قبل الخدمة، واعتماد برامج محددة لتدريب المعلمة أثناء الخدمة، وتشجيع خريجات المرحلة الثانوية على الالتحاق بهذه البرامج مع الحث على مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم قبل المدرسي، وتنويع مصادر هذا التمويل، وتقديم حوافز مادية ومعنوية للدارسات إلى جانب تحديد الحد الأدنى لأجر معلمات الروضة ، ودعم الروضات مادياً وفق ضوابط واشتراطات معنية لتأمين الحد الأدنى من هذه الأجور (البحارنة، 2014).

بناء على ماتم استعراضه من إطار نظري ودراسات سابقة يتضح أهمية تخطيط وإعداد برامج أكاديمية متخصصه لإمداد التعليم في مجال رياض الأطفال بالمعلمات المؤهلات ، لتواكب الازدياد المستمر لعدد رياض الأطفال في مملكة البحرين. و ترى الباحثتان أن ضرورة تحسين الكفايات الشخصية والتدريسية (المهنية) والاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال عن طريق إعداد برنامج تدريبي لتحقيق هذا الهدف، ستشكل بدون أدنى شك بداية الطريق الصحيح في التخطيط والإعداد لمثل هذه البرامج .

لذا تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في رياض الأطفال الذي تم إعداده في مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين في تحسين كفايات معلمة طفل الروضة ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لكفايات معلمة الروضة التدريسية والاجتماعية والشخصية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لكفايات معلمة الروضة التدريسية والاجتماعية والشخصية ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكفايات معلمة الروضة التدريسية والاجتماعية والشخصية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي لكفايات معلمة الروضة التدريسية والاجتماعية والشخصية؟

أهمية الدراسة

تحددت أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تعتبر الدراسة الحالية نقطة البداية في تقويم ودراسة أثر البرنامج التدريبي في رياض الاطفال بجامعة البحرين بغية تطويره وتحسينه
2. تسليط الضوء على واقع وأداء برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بمملكة البحرين.
3. توفير بطاقة ملاحظة للدارسين تتعلق بكفايات معلمات رياض الأطفال التدريسية والاجتماعية والشخصية.
4. إثارة انتباه المشتغلين بعلوم النفس والاجتماع والتربية إلى أهمية مرحلة الطفولة الأولى، وكل ماتستلزمه من تكوينات وتدريبات لإعداد معلمات هذه المرحلة في مملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة

تم تعريف مصطلحات الدراسة على النحو التالي:

رياض الأطفال Kindergartens

وبالنسبة للدراسة الحالية المقصود بهذا المصطلح هو المرحلة التي تضم الأطفال ما بين الأعمار (3 – 6) سنة حسب النظام السائد في مملكة البحرين، وهي تابعة للقطاع الخاص، وتحت الإشراف التربوي لوزارة التربية والتعليم.

معلمة الروضة:

والمقصود بهذا المصطلح المعلمة التي يتم توظيفها في إحدى رياض الأطفال بمملكة البحرين للأطفال بين الأعمار (6 – 3) سنة.

البرنامج التدريبي

ويقصد به البرنامج التدريبي في رياض الأطفال الذي تم إعداده من قبل مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين منذ عام 2010م ، ويهدف إلى تحسين كفايات معلمة الروضة، ويتضمن 134 ساعة تدريبية. ويعتبر هذا البرنامج نتيجة شراكة بين جامعة البحرين، وصندوق العمل «تمكين»، ووزارة التربية والتعليم. حيث تقوم جامعة البحرين بالتدريب، وتقوم بعض مشرفات من وزارة التربية والتعليم بالمساهمة في الإشراف على التربية العملية في البرنامج. ويقوم صندوق العمل «تمكين» بتمويل البرنامج.

الكفايات

المقصود بها مجموعة من المهارات والقدرات العقلية والنفسية والجسدية والاجتماعية القابلة للقياس، التي تمكن المعلمة من أداء الأنشطة في الروضة بمستوى معين مُرض من الفعالية، بما يحقق الأهداف التربوية المتعلقة بتربية طفل الروضة، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها الحالي في البحث من خلال بطاقة ملاحظة الأداء المستخدمة ، والتي تتضمن في الدراسة الحالية ثلاث كفايات هي: الكفايات الشخصية Personal Competencies وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على الجزء المتعلق بالكفايات الشخصية وعددها(7) كفايات ، والكفايات الاجتماعية Social Competencies وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على الجزء المتعلق بالكفايات الاجتماعية وعددها (5) كفايات، و الكفايات التدريسية Teaching Competencies وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على الجزء المتعلق بالكفايات التدريسية وعددها (23) كفاية.

حدود الدراسة

تلخصت حدود الدراسة الحالية في المظاهر التالية:

الحدود البشرية: شملت الدراسة معلمات رياض الأطفال في مملكة البحرين، وهي تابعة للقطاع الخاص، وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في رياض الأطفال المقدم من قبل مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين، والممول من قبل تمكين، واستخدمت مقياس كفايات معلمة الروضة من إعداد الباحثتين، واقتصرت على الكفايات التدريسية والشخصية والاجتماعية.

الحدود الزمنية: اهتمت الدراسة بالدفعة التدريبية التاسعة التي قام المركز بتدريبها بتاريخ مارس من العام 2016 م، وتم اختيار مجموعة ضابطة من بعض المعلمات من نفس الرياض اللواتي لم يتم تدريبهن.

منهج الدراسة وإجراءتها

منهج الدراسة :

اتبعت الباحثتان المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لمعالجة متغيرات الدراسة.

فروض الدراسة

سعت الدراسة لاختبار الفروض التالية:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي للبرنامج الإرشادي.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات افراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي

مجتمع الدراسة: يشمل جميع معلمات رياض الاطفال في البحرين وعددهن (1300) معلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم لعام 2016 م.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من(48) من معلمات رياض الأطفال بمملكة البحرين تتروح أعمارهن بين 19 و 43 بمتوسط عمري 30.18 عاماً، وتتروح سنوات الخبرة لديهن بين سنة وعشر سنوات، وكن جميعهن يحملن الشهادة الثانوية.

وقد تم توزيع العينة الى مجموعتين احداهما تجريبية (24 معلمة)، والثانية ضابطة (24 معلمة) ، وكما روعي أن تكونا متجانستين من حيث العمر والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة (الجدول 1). وتم تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي في رياض الأطفال بمركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين في دفعة شهر مارس من العام 2016، اما المجموعة الضابطة فبقيت تحت ظروفها الطبيعية.

الجدول 1. يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التدريبية والضابطة حسب متغير العمر وسنوات الخبرة باستخدام مان ويتني

المجموعة	المجموعة	ن	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية الضابطة	24 24	27.65 21.35	663.50 512.50	212.50	1.60	0.12

سنوات الخبرة	التجريبية الضابطة	24 24	27.17 21.83	652.00 524.00	224.00	1.33	0.18

قيم Z غير دالة

يبين الجدول السابق أن قيم Z غير دالة حسب نتائج مان ويتني، بالنسبة لمتغير العمر وسنوات الخبرة، علاوة الى المستوى التعليمي، حيث إن جميع المتدربات كن يحملن الشهادة الثانوية فقط، مما يضمن تكافؤ المجموعتين في متغير العمر، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي.

أداة الدراسة:

استمارة ملاحظة كفايات معلمة الروضة إعداد الباحثتين . حيث تعد الملاحظة من الوسائل الهامة في تجميع المعلومات لرصد سلوك المعلم وتقويم أدائه؛ فإن هذه الأداة المنهجية تعد من أكثر الوسائل استخداماً لهذا الغرض، وذلك عن طريق تصميم بطاقات خاصة تعرف ببطاقة ملاحظة أداء المعلم. وقامت الباحثتان ببناء بطاقة الملاحظة في ضوء مجموعة من الكفايات تم التوصل إليها من عدة مصادر ودراسات سابقة، وطبقت على معلمات رياض الأطفال لمعرفة مستوى أدائهن في ضوء الكفايات التي احتوتها هذه البطاقة.

وصف بطاقة ملاحظة أداء المعلمة :

الهدف من الاستمارة رصد أو تقويم الكفايات الشخصية والتدريسية والاجتماعية لمعلمة رياض الأطفال من خلال الملاحظة المباشرة للمعلمة في الموقف التعليمي داخل الصف. وتكونت بطاقة الملاحظة من ثلاثة أبعاد للكفايات هي الكفايات الشخصية (7 عبارات) والتدريسية (23 عبارة) والاجتماعية (5 عبارات) تصف بدقة كُلاً من الخصائص الشخصية والتدريسية والاجتماعية التي يجب توافرها لدى المعلمة كما اتفقت عليه الدراسات السابقة والتراث النظري حول كفايات معلمة الروضة. ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

1. **الكفايات الشخصية (أخلاقيات المهنة والشخصية الإيجابية).**
2. **الكفايات الاجتماعية (التواصل مع الأهالي والمجتمع، والروح القيادية).**
3. **الكفايات التدريسية (نمو الطفل، تعليم الطفل، إدارة السلوك، الصحة والسلامة، مراعاة التنوع والاختلاف، الملاحظة والتقويم، والمنهج، والصحة والسلامة.**

وبالنسبة لأسلوب تصحيح البطاقة تم استخدم معايير للحكم التالية: متوافرة بصورة جيدة (3)، متوافرة بصورة مقبولة (2) ، متوافرة بصورة ضعيفة (1). وتدل الدرجة المرتفعة علي تمتع المعلمة بمستوى مرتفع من الكفايات في المحور المطلوب، بينما تدل الدرجة المنخفضة على عكس ذلك .

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

قامت بالملاحظة إحدى المشرفات المدربات تدريباً جيداً على كيفية الملاحظة، حيث قامت بملاحظة أداء المعلمة وملء بطاقة الملاحظة. وهي أداة تحتوي على قائمة من الكفايات العلمية لمعلمات رياض الأطفال التي تم استخدامها كمحك مرجعي لقياس كفايات معلمات رياض الأطفال.

أولاً- الصدق

الصدق الظاهري:

قامت الباحثتان بعرض الأداة على خمسة محكمين من قسم علم النفس بجامعة البحرين وجامعة الخليج العربية. وبعد الاتفاق على بنود المقياس بنسبة 86%، تم إجراء بعض التعديلات على المقياس وفق آراء المحكمين.

العينة الاستطلاعية

قامت الباحثتان بتطبيق بطاقة الملاحظة بالاستعانة بإحدى المشرفات المدربات تدريباً جيداً على عينة استطلاعية بلغت (50) معلمة، للتحقق من الصدق والثبات للأداة بالطرق التالية:

الصدق البنائي بحساب معاملات الاتساق الداخلي

لقد تم استخلاص معاملات الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) معلمة بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع المجموع الكلي لأداة المقياس، وكل عبارة مع كل من المحاور الفرعية الثلاثة للمقياس: الكفايات الشخصية، الكفايات الاجتماعية، الكفايات التدريسية، كما تبين الجداول التالية:

الجدول 2. معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والأداة الكلية للمقياس

العبارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	0.20	0.25*		0.25*	0.30*	0.32*				
العبارة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
معامل الارتباط	0.30*						0.20			
العبارة	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
معامل الارتباط	0.25*		0.20							
العبارة	31	32	33	34	35					
معامل الارتباط		0.30*	0.34*							

*دالة عند مستوى 0.05
** دالة عند مستوى 0.0

الجدول 3. معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة ومحور الكفايات الشخصية

العبارة	1	2	3	4	5	6	7
معامل الارتباط	.256*	.629**	.500**	.388**	.435**	.750**	.697**

*دالة عند مستوى 0.05
** دالة عند مستوى 0.0

الجدول 4. يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة ومحور الكفايات الاجتماعية

العبارة	8	9	10	11	12
معامل الارتباط	.790**	.648**	.745**	.493**	.676**

*دالة عند مستوى 0.05
** دالة عند مستوى 0.0

الجدول 5. يبين معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين كل عبارة ومحور الكفايات التدريسية

العبارة	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
معامل الارتباط	.67**	.41**	.54**	.46**	.29*	.50**	.57**	.59**	.28*	.26*	.31**	.50**
العبارة	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
معامل الارتباط	.64**	.73**	.69**	.69**	.48**	.47**	.53**	.35**	.33**	.70**	.62**	

*دالة عند مستوى 0.05
** دالة عند مستوى 0.0

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائيا، حيث تراوحت دلالتها بين مستوى 0.05 ومستوى 0.01 مما يدل على اتساق جميع العبارات مع البعد الذي تمثله من حيث الأداة الكلية من جهة، وداخل الأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس من جهة أخرى.

ثانياً. ثبات المقياس

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

تم تطبيق البطاقة مرتين على كل معلمة ، وذلك للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة، وبلغ معامل ارتباط بيرسون للاختبار وإعادة الاختبار 0.85 بالنسبة لبعد الكفايات الشخصية، و 0.81 لبعد الكفايات الاجتماعية و0.88 لبعد الكفايات التدريسية وهي جميعها دالة عند مستوى 0.001 .

حساب معامل الفا كرونباخ

لقد اتضح من حساب معادلة الفا كرونباخ أن معامل الثبات للكفايات الشخصية هو 0.69، وللكفايات الاجتماعية 0.70، وللكفايات التدريسية 0.85ـ وللمقياس الكلي 0.88. وجميع هذه القيم جيدة ومناسبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

وينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي للبرنامج الإرشادي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U test) لحساب الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة، ويوضح الجدول الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك الإيجابي وأبعاده المختلفة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

جدول 5. يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس كفايات معلمة الروضة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي

الأبعاد	المجموعة التجريبية ن = 24		المجموعة الضابطة ن= 24		قيمة U	قيمة(Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الكفايات الشخصية	27.02	648.50	21.98	527.50	227.50	1.18	غير دالة
الكفايات الاجتماعية	23.17	556.00	25.83	620.00	256.00	0.71	غير دالة
الكفايات التدريسية	27.33	656.00	21.67	520.00	520.50	1.41	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مؤكدة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي للبرنامج الإرشادي على مقياس كفايات معلمة الروضة وأبعاده المختلفة، حيث اتضح أن قيمة= Z (1.41 0.18, 0.71) لكل من الكفايات الشخصية والكفايات الاجتماعية والكفايات التدريسية على التوالي، وهى قيم غير دالة إحصائيًّا وبذلك يتحقق صحة هذا الفرض.

وتأتى هذه النتيجة طبيعية، وذلك نظراً لعدم استخدام الأساليب والفنيات والأنشطة التدريبية المعتمدة في البرنامج الإرشادي وأيضًا لعدم إخضاع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية.

نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة. ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقياسين القبلي والبعدي.

جدول 6. يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس كفايات معلمة الروضة بأبعاده المختلفة بعد تطبيق البرنامج.

الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U	قيمةZ	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الكفايات الشخصية	30.21	725.00	18.79	451.00	151.00	3.46**	دالة عند مستوى0.01
الكفايات الاجتماعية	24.92	598.00	24.08	578.00	278.00	0.24	غير دالة
الكفايات التدريسية	30.90	741.50	18.10	434.50	134.50	3.22**	دالة عند مستوى0.01

** دال إحصائيا عند (α =0.001).

يتضح من معطيات الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس كفايات معلمة الروضة، حيث وجد أن قيمة Z تساوي (3.46، 3.22) بالنسبة للكفايات الشخصية والتدريسية ، وهي دالة عند مستوى 0.001 أما بالنسبة للكفايات الاجتماعية فكانت قيمة Z = 0.24 وهي غير دالة ، وبذلك يتحقق صحة هذا الفرض جزئياً.

نتيجة الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المترابطة. وتم رصد النتائج في الجدول التالي:

جدول 7. يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي و البعدي باستخدام معادلة ويلكوكسون

الكفايات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الشخصية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى المجموع	1 10 13 24	4.00 6.20	4.00 62.00	2.66**	دالة عند مستوى
الاجتماعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى المجموع	0 1 23 24	00.0 1.00	00.0 00.1	1.00	غير دالة
	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى المجموع	3 16 5 24	33.8 31.10	00.25 00.165	2.80 **	دالة عند مستوى

** دال إحصائيا عند (α =0.001).

يتبين من الجدول السابق أنه باستخدام اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة أن قيمة Z = (2.66 ، 2.80)بالنسبة للكفايات الشخصية والتدريسية ، وهي دالة عند مستوى 0.01 ـ اما بالنسبة للكفايات الاجتماعية فقد كانت غير دالة، وبذلك يتحقق الفرض الثالث جزئياً.

نتيجة الفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المترابطة، ويوضح الجدول التالي الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي

جدول 7. يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون

الكفايات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الشخصية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى المجموع	6 9 9 24	7.83 8.11	47.00 73.00	0.74	غير دال
الاجتماعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى المجموع	5 10 9 24	70.10 65.6	50.53 50.66	0.37	غير دال
	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى المجموع	7 11 6 24	50.9 50.9	50.66 50.104	0.94	غير دال

قيم Z غير دالة.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (Z = (0.74، 0.37، 0.94 للكفايات الشخصية والاجتماعية والتدريسية على التوالي، تبدو جميعها، وعلى التوالي، غير دالة ، وبذلك تتحقق صحة هذا الفرض.

مناقشة النتائج:

تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة الهولي وآخرين التي أكدت على أن الصفات الشخصية والكفايات التدريسية التي تحتاجها معلمات رياض الأطفال هي توفير بيئة تعلم مشجعة وداعمة و أدوات ووسائل متنوعة وتعليم فردي والتعلم عن طريق اللعب، وغيرها... (الهولي و جوهر و القلاف ، 2007).

و كذلك اتفقت مع دراسة رمو (2013) التي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي من خلال وجود فروق دالة في الاتجاه الايجابي بين التطبيقين القبلي والبعدي لاتجاهات المعلمات نحو دراسة اتجاهات المعلمات نحو كل من: عناصر البرنامج التدريبي، طرائق تدريب، أدوات التقويم، استخدام الطرائق التعليمية الحديثة في التعلّم، الاتجاه نحو التعلّم الذاتي المستمر، وكذلك دراسة مراد وشريف (2011) التى توصلت إلى تمتع المعلمات بمستوى من الكفايات الشخصية يرقى لمستوى الجودة الشاملة ، ودراسة الهولي وجوهر والقلاف (2007) التي وجدت دلالة في الكفايات الشخصية والتدريسية.

ولم تتفق مع دراسة ياسين (2003) التي توصلت إلى أن كفايات المعلمات التدريسية كانت متدنية في بعض المجالات.

ويمكن تفسير تحسن كفايات أفراد العينة في المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي، وكذلك الفروق الدالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية بسبب البرنامج التدريبي في رياض الأطفال، وخاصة أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تغيير، في حين أن المجموعة التجريبية خضعت لتطورات مهمة في كل من الكفايات التدريسية والشخصية. فلقد طرأت تحسينات بشكل ملحوظ على هذه الكفايات. وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية قد ركزت على قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات التدريسية

والشخصية والاجتماعية بشكل عام، نظراً لأن الدراسة الحالية تعتبر نقطة البداية، يجب أن تتلوها دراسات أخرى تتناول كل كفاية على حدة بالتفصيل. ومن المفيد إجراء دراسات تجريبية مماثلة مستقبلاً على عينات أخرى للكشف عن فاعلية هذا البرنامج في تحسين الكفايات بشكل متعمق أكثر مثل كفاية تنظيم بيئة الأركان، وكفاية التعرف على نمو الطفل من حيث خصائص نموه وتلبية حاجاته النمائية، وكفاية تقويم طفل الروضة، وكفاية التعامل مع المشكلات السلوكية لطفل الروضة، وكفاية التعامل مع الفئات الخاصة، وكفاية تقويم طفل الروضة، وكفاية قراءة القصة للطفل، وكفاية مراعاة الصحة والسلامة للطفل، وغيرها من الكفايات.

ومما لاريب فيه أن تحسن الكفايات التدريسية للمتدربات يعطي قيمة مضافة للبرنامج، حيث إنهن لايحملن أي مؤهل تربوي، ومعظمهن لم يسبق لهن أن استفدن من أي دورات تدريبية في مجال تعليم طفل الروضة، والمؤهل الوحيد الذي يحملنه هو الشهادة الثانوية، فالبرنامج يبدو أنه أضاف كثيراً للمعلمات في اكتساب المهارات والمعارف والخبرات في مجال تعليم طفل الروضة، فلايجوز أن تترك مهمة تربية طفل الروضة وتعليمه بين ايدي معلمات لايمتلكن كفايات تدريسية أو شخصية أو اجتماعية، وخاصة في هذه المرحلة التأسيسية من مراحل نمو الطفل. مع الأسف أن هناك اعتقاداً خاطئاً لدى البعض بأن التدريس في مرحلة الرياض لايحتاج إلى معلمة مؤهلة تأهيلاً عالياً، لانها تتعامل مع أطفال صغار، حيث بينت نتائج دراسة أبو حرب (2005) التي أجراها على عينة من مديرات ومعلمات رياض الأطفال ووجود فروق في تقدير الكفايات وفق متغير المؤهل العلمي، وفسر الباحث مثل هذه الفروق إلى كون الكفايات التي تحتاجها المعلمات اللواتي يحصلن شهادة الدبلوم أو البكالوريوس تختلف عن معلمات الشهادة الثانوية، نظراً لأن المعلمات اللواتي يحملن شهادة الثانوية العامة يعتبرن أن التدريس في مرحلة ما قبل المدرسة لا يتطلب معلمة مؤهلة تأهيلاً عالياً.

أما عدم التحسن في الكفايات الاجتماعية للمعلمات بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فيمكن عزوه إلى عدة أسباب أهمها : كون البرنامج لم يركز على الكفايات الاجتماعية، مثل القيادة، والتواصل مع الاهل والمجتمع المحلي، لأن هذه الأمور تعود الى مسئوولية مديرات رياض الأطفال، اللواتي من واجباتهن تعزيز التواصل مع البيت عن طريق اليوم المفتوح، أو وسائل التواصل الاجتماعي، وتشجيع المعلمات على إشراك الأطفال في نشاطات لامنهجية، واشراك المجتمع المحلي في تعزيز تعلمهم من خلال تنظيم زيارات لهم لبعض المؤسسات المحلية، كزيارة متحف البحرين الوطني، أو زيارة بعض الحدائق والمتنزهات، أو بعض المؤسسات التي لها علاقة بالطفل. وكذلك إشراك الأهالي في عمل الروضة، كالمساهمة في زرع الحديقة، أو مساعدة المعلمة في تعليم بعض الخبرات، كصنع بسكويت، او عمل أشغال يدوية، وكذلك دعوة بعض الأفراد من أصحاب المهن مثل ممرضة او رجل مطافىء أو شرطي مرور، للتحدث عن مهنته. إن هذه النشاطات من صلب مسؤوليات إدارة الروضة.

كما أكد ايفانز (2004) Evans أنه من أهم الكفايات الاجتماعية لمعلمة الروضة أن تكون على تواصل مستمر مع الأهل، لأنه يجب عليها أن ترشد الوالدين إلى الأسلوب الصحيح لتربية أطفالهم، وحل مشكلاتهم، بأسلوب تربوي فعال للتواصل خلال اليوم المفتوح. كما أكد باحثون آخرون أنه على معلمة الروضة ان تتواصل مع أسرة الطفل عن طريق الرسائل أو هاتفياً، وجرت العادة أن يتم الاتصال من طرف واحد من البيت الى الروضة او العكس بشأن مشكلة ما يعاني منها الطفل، ومن الأهمية بمكان أن يكون التواصل أيضاً من اجل المشاركة في عمل جيد قام به الطفل. و على معلمة الروضة ألا تكتفي بالوسائل التقليدية للتواصل مع الأهالي، بل عليها أن تواكب التكنولوجيا الحديثة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مثل الواتس اب، او موقع الروضة على الإنترنيت ، او الإنستغرام ، وغيرها من وسائل التواصل الحديثة (لورنس-لايتفوت ، Lawrence-Lightfoot, 2004).

ومن الأهمية بمكان جعل مدة البرنامج التدريبي مستقبلاً لفترة أطول لأن مدة شهر تقريباً ليست كافية، لأن العديد من المعلمات عند تقويم البرنامج أبدوا تأييدهم لفكرة تمديد البرنامج مدة أطول حتى تكون الاستفادة أكثر، وكذلك التعمق في بعض الوحدات، مثل المشكلات السلوكية للأطفال، والفئات الخاصة، وفن الطفل، كون المعلمات ابدين رغبة في تعلم المزيد في هذه المجالات.

وتتطلع الباحثتان من خلال إجراء دراسات مستقبلية مماثلة إلى القيام بدراسة بقاء أثر التدريب للمجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج التدريبي، للتأكد من الاستفادة من البرنامج بشكل دائم، خوفاً من عودة المعلمة إلى التدريس وفق الأساليب التقليدية السابقة نظراً لضغوط العمل وغياب الإشراف عليها أحياناً، لذا من المهم متابعة أداء خريجات البرنامج للتأكد من تحسن أدائهن في الرياض، وتشجيعهن على المثابرة والاستمرار لمافيه مصلحة طفل الروضة.

كما ينبغي إجراء برامج تدريبية مماثلة على مديرات الرياض، وورش عمل للأهالي، لتشجيع تبني الإدارة والأهالي ومعلمة الروضة سياسة تربوية واحدة في تعليم طفل الروضة، ويكون بينهم جميعاً فهم مشترك ورؤى موحدة حول جميع الأمور التي تتعلق بنمو الطفل وتعلمه في الروضة، حتى لايعاني الطفل الأمرين من تناقض أساليب تربيته وتوجيهه من قبل القائمين على تربيته في البيت والروضة.

التوصيات ودراسات مقترحة:

اقترحت الدراسة التوصيات التالية:

1. تدريب جميع المعلمات أثناء الخدمة لتحسين كفاياتهن.
2. إجراء ورش عمل للمعلمات متخصصة تتناول بعض الكفايات التي لم تكن دلالتها عالية مثل الكفايات الاجتماعية.
3. تشجيع مديرات الرياض على تعزيز التواصل بين البيت والروضة والمجتمع المحلي.
4. تشجيع الرياض بدمج الروضة في المجتمع عن طريق المشاركة في فعاليات
5. إجراء ورش عمل للمعلمات في مجال التواصل والقيادة لتحسين كفاياتهن الاجتماعية

مقترحات لدراسات أخرى:

1. إجراء دراسة لاستطلاع آراء أولياء الأمور والمديرات والمختصين في تحسن كفايات المعلمات بعد التدريب.
2. دراسة تحسن الكفايات بشكل تفصيلي يتناول الكفايات في ضوء كل وحدة من وحدات البرنامج(نمو الطفل، تعلم الطفل، فن الطفل، إلخ....).
3. إجراء دراسة ارتباطية على كفايات المعلمات وعلاقتها بسنوات الخبرة والمرحلة العمرية.

المراجع العربية:

أبو حرب، يحي (2005). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، ورقة مقدمة في مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة

البحارنة ، صفية (2014). ملتقى التعليم والتدريب الذي نظمته الجمعية الأهلية للتعليم والتدريب. البحرين، المنامة. www.alwasatnews.com/news/847193.html

بدر ، سهام محمد (2009). مدخل الى رياض الاطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

بطرس، حافظ (2000). القدرات النفسية اللغوية وعلاقتها ببعض جوانب النمو العقلي المعرفي وغير المعرفي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة الطفولة، 2، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الحوامدة، حمد والعدوان، زيد (2009) . مناهج رياض الأطفال أسس تنمية الطفولة المبكرة . إربد: دار عالم الكتب الحديث .

حلمي، بكر(2009). تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء، المؤتمر الرابع عشر(مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

جوهر، سلوى والهولـي، عبيـر (2005). تقويم برنامج رياض الأطفال في ضوء أهدافه. من وجهة نظر الطالبات المعلمات، مجلة المنهج العلمي والسلوك، 3. جامعة طنطا، مصر.

الحصان ، نجلاء بنت عبد العزيز (2011) . الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة .(رسالة ماجستير). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الإجتماعية ، الرياض .

راشد، علي(2005). كفايات الأداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

رمو ، لمي (2013) . فاعلية برنامج تدريبي قائم علي الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية .(رسالة دكتوراه). جامعة دمشق كلية التربية، سوريا .

عبد السميع ، مصطفي و سهير ، حوالة (2005) . إعداد المعلم تنميته وتدريبه . جمهورية مصر العربية: دار الفكر .

مراد ، سمير و شريف ، مها (2011). مدي توافر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مبادئ ادارة الجودة الشاملة . دراسة ميدانية في مدينة دمشق . مجلة جامعة تشرين للبحوث وللدراسات العلمية ، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ، 33(4) .

مرتضى ، سلوى (2001) . المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة ، مجلة الطفولة العربية ، 2(8)، -29 51 .

الهولي ،عبير ، جوهر ، سلوي ، القلاف ، نبيل (2007) الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور . ، مجلة رسالة الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، السنة الثامنة والعشرين (5)، 1-105.

ياسين، نوال (2003). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والأنسانية، 15(1)، 115 – 145.

المراجع الأجنبية:

Abdul-Haq, Z. (2014). The educational skills required for kindergarten teachers in Jordan. American Journal of Educational Research, 2 (3), 159-166.

Barbara, D, (2009). Improving teacher's competency based training program for beginning the year, American Journal of Teacher Education, 78 (22), 256 -267.

Bellm, D. (2008). Early childhood education competencies. U.S.A.: Center for the Study of Child Care Employment

Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Burchinal, M.R., Cryer, D., Cifford, R.M. & Howes, C. (2010). Caregiver training and classroom quality in child care centers, 2-11. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01

Evans, R. (2004). Talking with parents today. Independent School, 63(3), 96-100.

Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. Educational Leadership, 51(8), 50-54.

Floress, M. T. , Berlinghof, J. R. , Rader, R. A. ,& Riedesel, E. K.(2017). Preschool teachers's use of praise in general, at -risk, and special education classrooms. TOC, 54(5). 519-531. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22014/full

Gianina-Ann, M. (2013). Kindergarten teachers' perceptions on in-service training and impact on classroom practice, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 76(2013),481-485. Retrieve from www.sciencedirect.com

Lawrence-Lightfoot, S. (2004). Building bridges from school to home. Instructor, 114(1), 24- 28

Loreman T. & Earle C. (2007) The development of attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. Exceptionality Education Canada. 17(1- 2), 85-106.

Markovac, V. & Rogulja, N. (2009). Key ICT competencies of teachers. The 3rd International Conference on Advances and Systematic Research ECNSI – 2009 8th Special Focus Symposium on IC-ESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society, Zadar, Croatia

Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten. Why children need to play in school. U.S.A.: Alliance in Childhood.

National Association for the Education of The Young Children (NAEYC) (2009). Developing teacher competencies. International Journal of Science Education, 13(2), 27-47.

Siegal, D. J. & Bryson, T. P. (2016). No-drama discipline. NewYork: Bantam Books.

		كفايات معلمة الروضة	مدى توافرها لدى المعلمة		
			بدرجة جيدة (3)	بدرجة متوسطة (2)	بدرجة ضعيفة (1)
أولاً. الكفايات الشخصية	1	تحب الأطفال ولديها رغبة حقيقية في العمل معهم بصبر وعطف			
	2	تتمتع بسلامة الحواس والنطق واللياقة البدنية			
	3	تتمتع بقدر من المرونة والمرح والإيجابية			
	4	مستعدة للنمو الذاتي ومواكبة المستجدات التربوية والتكنولوجية في مجال عملها			
	5	تهتم بالمظهر اللائق البسيط			
	6	تتسم بالاتزان الانفعالي في المواقف المختلفة			
	7	تتمتع بسرعة البديهة وقوة الملاحظة			
ثانياً. الكفايات الاجتماعية	8	علاقتها إيجابية مع أهالي الأطفال ، وتعمل على إشراكهم في نشاطات الروضة			
	9	تبدي تفاعلاً إيجابياً مع المجتمع المحلي عن طريق المشاركة في الزيارات والفعاليات الاجتماعية			
	10	تتسم بعلاقات اجتماعية ودية مع جميع العاملين في الروضة (إدارة، معلمات، عاملين)			
	11	تراعي العمل بروح الفريق			
	12	تتمتع بروح القيادة (التواصل، تحمل المسؤولية،المبادرة)			
ثالثاً. الكفايات التدريسية	13	تلم بخصائص وحاجات طفل الروضة وأساليب مراعاتها			
	14	تنمي المهارات الاجتماعية الإيجابية للطفل؛ مثل: التعاون، والمشاركة، وتعزيز الشعور بالانتماء			
	15	تعمل على تعزيز ثقة الطفل بنفسه عن طريق تشجيعه وأخذ رأيه			
	16	تعمل على تعليم الطفل عن طريق اللعب مع مراعاة توفير فرص اللعب الحر والخيالي			
	17	تراعي الفروق الفردية في التعلم			
	18	تشجع الطفل على الابتكار والإبداع في التعلم			
	19	تستطيع أن تتعامل مع المشكلات السلوكية لطفل الروضة			
	20	قادرة على إدارة سلوك الطفل واستخدام البدائل الإيجابية للعقاب كالإقصاء وتعزيز السلوك الإيجابي			
	21	تمتلك مهارة التواصل السليم مع الطفل (الاستماع، النظر في العين، مناداته باسمه، الابتسامة)			
	22	ملمة بشروط سلامة ألعاب الطفل الداخلية والخارجية			
	23	تراعي اتباع مواصفات الوجبة الغذائية الصحية والمتنوعة للطفل ،وتعمل على توعيته بها			
	24	تستطيع أن تقوم بالإسعافات الأولية للطفل والتصرف في الأزمات الطارئة			
	25	ملمة بطرق اكتشاف ورعاية الفئات الخاصة من معوقين حسياً وحركياً، وموهوبين وصعوبات تعلم			
	26	تمتلك مهارات تنظيم بيئة الأركان			
	27	تمتلك القدرة على تخطيط وتنفيذ وتقويم وحدات تعلمية مترابطة			
	28	تعمل على تحديد أهداف الوحدة التعليمية وصياغتها سلوكياً			

		كفايات معلمة الروضة	مدى توافرها لدى المعلمة		
			بدرجة جيدة (3)	بدرجة متوسطة (2)	بدرجة ضعيفة (1)
	29	تستطيع أن تنظم فترات الروتين اليومي منذ وصول الطفل حتى خروجه			
	30	تقوم بتخطيط وتنفيذ وتقويم النشاطات اللاصفية (الملعب، المكتبة، المقصف، الرحلات)			
	31	تقوم بقراءة القصة للطفل بشكل مشوق ودرامي مثير مع مشاركة الطفل في اختيار القصص			
	32	تشجع الطفل على التعلم الذاتي والاستقلالية			
	33	تدرب الطفل على العادات الصحية في الترتيب ونظافة الجسم والملبس والمكان			
لتقويم	34	تستخدم أساليب متنوعة لتقويم أداء الطفل			
التقويم	35	تتبع أساليب لتقويم الشامل والمستمر لأداء الطفل			

كتابٌ جديد

إبداعاتي
مجموعة قصصية للأطفال
للفئة العمرية من (6-12) عاماً

تأليف: كاملة سالم العياد
الكويت، 2014

صدر مؤخراً للأستاذة/ كاملة سالم العيادعضو الهيئة العالمية لكتب الأطفال (KUBBY)فرع الكويت بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: "إبداعاتي: مجموعة قصصية للأطفال للفئة العمرية (6-12) عاماً".

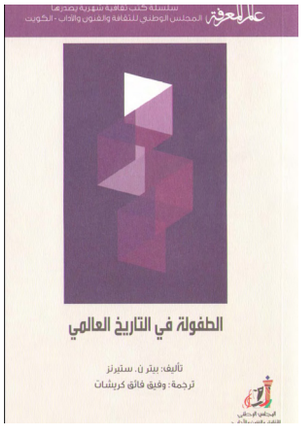
وتناقش هذه المجموعة القصصية موضوعات مهمة في حياة الأطفال، تستدعي أفكارهم ورؤاهم لجعل الحياة أجمل بها، فحين يتحلى الطفل بالثقة المتبادلة التي تخلق الحوار المتبادل، يكتشف الأسرار ويفك رموزها ويحاول حلها. إنها مهارة تجعل عالمهم أجمل فهل نعينهم على ذلك؟!

كتاب العدد:

الطفولة فى التاريخ العالمي

تأليف: بيتر. ن. ستيرنز
ترجمة: وفيق فائق كريشات
الناشر: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت
عدد الصفحات: (288)، 2015

عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي
Khaledsalah78@yahoo.com



يمثل هذا الكتاب العدد رقم (428) من سلسلة عالم المعرفة الشهرية الثقافية، التى يصدرها المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون بدولة الكويت بداية من يناير 1978حتى الآن، ويقع هذا الكتاب فى (288) صفحة، وهو ترجمة لكتاب Childhood in World History أو «الطفولة فى التاريخ العالمي» الصادر عن دار النشر البريطانية الشهيرة روتليدج لمؤلفه بيتر ن سترنز، وهو مؤلف أمريكى الجنسية ومولود فى يناير 1936، وأستاذ التاريخ فى جامعة جورج مايسون من عام 2000م حتى الآن، وشغل العديد من المناصب منها رئيس قسم التاريخ فى جامعة كارنيجى ميلون، وعميد كلية ديريتش للعلوم الإنسانية والاجتماعية ومؤسس دورية علم التاريخ الاجتماعي، ويعتبر من الرواد فى مجال تدريس التاريخ العالمي.

بيتر ستيرنز مؤلف الكتاب

والفكرة الأساسية للكتاب هى استعراض الطفولة على مر عصور مختلفة من بداية المجتمعات واختلاف معنى الطفولة والعمر والعادات والتقاليد، والطفولة وعلاقتها بالأسرة والتعليم والاقتصاد والسياسة والعولمة. وقد ركز بيتر ن. ستيرنز على الطفولة وما طرأ عليها من تغيير نتيجة التحول فى أساليب وطرق الحياة الإنسانية، فتناول مشهد الطفولة على مر العصور بداية من مجتمع الصيد والالتقاط انتقالاً إلى المجتمع الزراعي، وما طرأ على المجتمعات الإنسانية من تغييرات نتيجة ظهور الحضارات، وظهور الأديان الكبرى، انتهاءً بالمجتمعات الحديثة، ثم يتوقف عند المناظرات الجديدة والقديمة التي عُقدت في أمر السمات المميزة للطفولة الغربية، ومن ذلك التركيز على التعليم والتبعية الاقتصادية. وأخيراً، يتناول العولمة وانتشار النزعة الاستهلاكية المتركزة حول الطفل، وكذلك فكرة سعادة الأطفال التي برزت في العقود الأخيرة.

وحاول ستيرنز من خلال صفحات الكتاب الإجابة على الأسئلة الآتية:

- **ما الطابع العام في التعامل مع الأطفال كمفهوم تربوي، وكيف تنظر المجتمعات لهم بنظرة استهلاكية؟**
- **ما ملامح المشكلات التي تواجه الطفولة؟ (الأمراض الفتاكة -الوأد -التعليم -العمل**

والتجنيد). وغيرها.

- كيف أثّرت الأديان على تغيير مفهوم الطفولة في أذهان المجتمعات ووجهتها نحو مزيد من الاهتمام ؟
- ما تأثير الحروب العالمية والمجازر، وكذلك المذاهب السياسية والاستعمار وعصور المجاعة على الطفولة؟
- متى بدأ سنّ القوانين التي تذكر ما للطفولة وما عليها ، وما هي حدودها وتطوّرها على مر الزمان وتأثرها بالعقائد والثقافات المكانية؟
- العصر الحديث حيث التطوّر التكنولوجيي في القرنين المنصرمين وفكرة التعليم الإجباري والوظائف الصناعية كيف غيّر من المفهوم وغيّر من المشاكل؟
- متى بدأ استخدام مفهوم (المراهقة) وتداعياته ؟
- من أين انطلقت المناهج النفسية في التربية وماذا كانت تعالج من مشاكل في زمنها؟
- من أين بدأ مفهوم (الملل) وما مفهوم (السعادة) في الطفولة؟ منذ متى بدأت المجتمعات تعتني بها ،وما مدى واقعيتها كشعار استغلّ سياسياً وتجارياً لتقوية من الاقتصاد المبني على الاستهلاك؟
- مشكلة (الجنوسة) والفروق بين الجنسين على مدى العصور في شتى المجتمعات كيف سارت وإلى أين وما هي ملامحها ؟

كما سعى هذا الكتاب لدراسة الواقع الحالى لجهود تنمية الطفولة المبكرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وإمكانياتها، والوضع المستهدف تحقيقه، وتوثيق أوضاع الأطفال فى تلك المنطقة مقارنةً ببلدان أخرى من خلال تحليل وضع الأطفال فى (12) بلداً وهي: (الجزائر، وجيبوتي، وجمهورية مصر العربية، والعراق، وليبيا، والمغرب، والجمهورية العربية السورية، وتونس، والضفة الغربية وقطاع غزة، واليمن). ودراسة ظروفها وبيانات عن جهود تنمية الطفولة المبكرة فيها، واستخدام بيانات المسوحات الوطنية لأوضاع الطفولة المبكرة من حيث التغذية والصحة والتعليم، والتطور المعرفي والعاطفي والنفسي للأطفال، فضلاً عن دراسة أوضاع تكافؤ الفرص بين الأطفال، ومساهمة الخصائص الأساسية فى تفاوت الفرص بين الأطفال. ويقترح مسارات لتعزيز فرص تحسين تنمية الطفولة المبكرة، وتحقيق الرفاهية للأجيال القادمة، من منطلق أن الاستثمار فى الطفولة المبكرة هو أفضل أنواع الاستثمار لشعوب المنطقة.

ويتكون الكتاب من أربعة عشر فصلاً على النحو الآتي:

الفصل الأول: تناول مقدمة حول الطفولة فى التاريخي العالمي.

وتناول المؤلف فى هذا الفصل أهمية دراسة التاريخ العالمي للطفولة ،والفرق بينه تاريخ الطفولة، حيث إن التاريخ العالمى للطفولة يتميز بالاتساع ودراسة الطفولة في شتى بقاع العالم على اتساعه، واستخدام الجانب المقارن فى دراسة ذلك التاريخ، والتركيز على دراسة التغيرات الكبرى فى أفكار الطفولة وتجاربها، مثل تحول المجتمعات الزراعية إلى مجتمعات صناعية، وأيضاً التحولات التى تحدثت نتيجة التحول من مجتمعات الصيد والالتقاط إلى المجتمعات الزراعية، وأيضاً ظهور الأديان الكبرى، وتأثيرات ظاهرة العولمة، ودراسة التباينات بين الطفولة الحديثة والطفولة ما قبل الحديثة، ومحاولات أوائل المؤرخين الأوروبيين التأريخ للطفولة مثل آرييه فى كتابه «قرون من الطفولة» فى عام 1962م، والتي رأى فيها عدم وجود طفولة واضحة المعالم قبل الأزمنة الحديث مما منح قدراً أكبر من الحرية للطفل عن الطفولة الحديثة. كما ناقش هذا الفصل أهمية عدم اختزال الطفولة فى النموذج الغربي، وسيطرة المعايير الغربية، وتأثير

الإنجازات الغربية فى الطفولة على باقى المجتمعات. ويخلص هذا الفصل إلى أهمية دراسة التاريخ العالمي للطفولة كمفتاح فريد للتجربة البشرية الأوسع نطاقاً من الماضي حتى الحاضر العالمي.

الفصل الثاني: الطفولة فى المجتمعات الزراعية.

وتناول هذا الفصل الطفولة فى مجتمعات الصيد والالتقاط، وظهور ما يطلق عليه الطفولة البدائية أو الطبيعية أو الفطرية، ولازالت هذه الصورة موجودة فى بعض المجتمعات. والدور الضئيل للأطفال فى اقتصاد تلك المجتمعات حيث اقتصر دورهم على مساعدة النساء فى التقاط الثمار والبذور، وتميز ذلك العصر بارتفاع معدلات الوفيات نتيجة الأمراض والأوبئة، والوسائل التي لجأت إليها تلك المجتمعات إلى تقليل عدد الأطفال.

وعالج هذا الفصل ظهور أولى الثورات الكبرى المتمثلة في التحول نحو الزراعة، وما صاحبها من تعديلات كبرى فى معاملة الأطفال، وزيادة عدد الأطفال المولودين فى كل أسرة إلى 6 أو سبعة أطفال، وزيادة أهمية دورهم فى الاقتصاد، وزادت فرص التواصل بين الأطفال والأجداد والكبار فى تلك المجتمعات، كما زادت فى هذه المرحلة التمييز بين الجنسين، حيث صار دور الرجال أكبر فى المهام الإنتاجية فى الاقتصاد الأسري، فى حين صار النساء لهن دور حيوي فى النطاق الأسري. ولا تزال الطفولة فى تلك العصور ممتدة إلى بعض المجتمعات التى تعتمد على الزراعة فى العصر الحديث.

الفصل الثالث: الطفولة فى الحضارات الكلاسيكية.

وتناول هذا الفصل دراسة تأثير ظهور الحضارات على الطفولة، وكذلك دراسة تأثير التغيرات التى حدثت داخل الحضارات الكبرى نتيجة انتشار بعض المعتقدات الدينية.

الفصل الرابع: التاريخ فى التاريخ العالمي ما بعد الكلاسيكي: أثر التغيير الديني.

وركز هذا الفصل على النظر إلى التغيرات التى أتت بها الديانات الكبرى وخصوصاً البوذية والمسيحية والإسلام ،وهذه الأديان هي التي أدى توسع انتشارها إلى تشكيل الحقبة ما بعد الكلاسيكية، إضافة للتغيرات المختلفة التى صاحبت تعقد الحضارات وظهور الدول، والمدن الكبرى مما أثر بدوره على كيفية تعريف الطفولة والتعامل معها.

الفصل الخامس: اتصالات مباشرة وتباينات فى العالم ما بعد الكلاسيكي.

وحلل هذا الفصل التغيرات فى الاتصال بين الحضارات والمدن، فى اليابان وروسيا وأفريقيا وأوروبا، وازدياد حركة التجارة بين الأقاليم، وظهور إقليم الأمريكتين والتغيرات الاقتصادية المصاحبة لها. وعملية المزج التى حدثت فى المجتمعات بين الخصائص المعيارية للمجتمعات الزراعية، وبين الثقافات والممارسات المحلية.

الفصل السادس: قوى التغيير ونموذج الطفولة الحديثة: التطورات في الغرب من القرن الثامن عشر إلى سنة 1914م.

وعرض هذا الفصل ظهور النموذج الحديث فى الطفولة فى الغرب في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، والتغيرات التى حدثت فى أوروبا الغربية، والولايات المتحدة الأمريكية، وحدوث عملية استنساخ لها فى مناطق أخرى من العالم. وظهور سلبيات هذا النموذج في القرن التاسع عشر، وقد اعتمد هذا النموذج على:

- التحول بالطفولة من العمل إلى التعليم المدرسي، وتحول الأطفال من أصول اقتصادية إلى التزامات اقتصادية، مما رفع من مكانة التعليم المدرسي، وقد حدث ذلك نتيجة ظهور الآلات والتقليل من الاعتماد على الأطفال والأيدي العاملة.

- الحد من حجم الأسرة وخفض معدلات الولادة.
- خفض معدلات الوفيات، من خلال الانشغال بوقاية الأطفال المولودين، وتحسين الخدمات الصحية.

وأدى هذا النموذج إلى الاهتمام بقياس الذكاء وتحديد معدلاته، وتعاظم التركيز على الفصل بين الجنسين، كما قلل التعليم المدرسى من السيطرة الوالدية، وكذلك أدى هذا النموذج إلى زيادة التأكيد على الفصل بين الطفولة والرشد. وقد وصل هذا النموذج إلى قمة النضج فى القرن العشرين.

الفصل السابع: إلى جانب النموذج الحديث: ضغوط الاستعمار.

واشتمل هذا الفصل على التغيرات التى طرأت على النموذج الحديث، ومنها إعادة النظر فى تعريف الطفولة، وتزايد معدلات الولادة على نحو متكرر، وارتفاع مستويات الوفيات والأمراض بصورة كبيرة، والضغوط الكبيرة على الطفولة فى تلك الفترة، وتزايد معدلات استغلال الأطفال بداية من القرن السادس عشر والذى شهد اتساعاً عظيماً فى تجارة الرقيق، وتنامي النزعة الاستعمارية الأوروبية، واتساع الإنتاج مما أدى إلى نشأة إقتصاد عالمي ذي صبغة تجارية، وأوضح هذا الفصل تأثير تلك التغيرات السلبي على الطفولة بوجه عام، وكذلك ظهور صور جديدة من الطفولة فى دول أمريكا اللاتينية، والصين. فدول أمريكا اللاتينية ركزت على الواجبات الأساسية للطفولة فى المجتمعات الزراعية، بينما ركزت الصين على تمرين العمالة المنتجة، وترسيخ قيم الطاعة والعمل الشاق.

الفصل الثامن: الطفولة الحديثة فى آسيا: اليابان تُكيف النموذج الحديث.

واستعرض هذا الفصل نموذج الطفولة فى اليابان، وكيف حدث توسع فى التعليم المدرسي الكونفوشي والبوذي بداية من القرن التاسع عشر حتى صارت اليابان من أعلى دول العالم فى نسب التعليم، وصار العام الدراسي (200) يوم وهو عام طويل نسبياً قياسا إلى الأرقام العالمية، ومحاولات اليابان التأقلم مع النموذج الغربي بداية من فترة الستينيات، ونجاح اليابان فى إنشاء نموذج حقيقي حديث يحتفظ بالقيم اليابانية المميزة في الطفولة، وقد أكد هذا النموذج على تأكيد الولاءات الجماعية و الطاعة عند الأطفال، والجانب الأخلاقي بصفة عامة، وهى مبادئ تختلف عن النموذج الغربي، والذي يؤكد على الفرد، والإنجاز الفردي، وهذا النموذج أثر في باقي دول العالم بواسطة الصادرات الاستهلاكية اليابانية من لعب الأطفال، والتي جمعت بين الأفكار الجديدة حول الأطفال والإفادة من الاقتصاد العالمي، وتحولت اليابان لأحد كبار مصدري لعب الأطفال في أوائل القرن العشرين .

الفصل التاسع: الطفولة والثورات الشيوعية.

الفصل العاشر: الطفولة فى المجتمعات الغنية فى القرن العشرين والقرن الواحد والعشرين.

واستعرض هذا الفصل ظهور نماذج جديدة للطفولة فى مختلف أنحاء العالم فى تلك الفترة، نتيجة التغيرات العالمية، حيث استمرت اليابان و الدول الغربية فى التأقلم وفقاً للأنساق الحديثة، بينما اتجهت دول أمريكا اللاتينية إلى طفولة أكثر اشتمالاً على التعليم المدرسي، وقد تميز هذا العصر بظهور ما يطلق عليه الثورات السياسية والاجتماعية الكبرى على مستوى العالم، وخصوصاً فى روسيا والصين وكوبا وفيتنام والهجوم على النفوذ الغربي ، وقد ساهمت تلك العوامل فى تطوير نموذج الطفولة الحديث إلى الأمام، والتركيز على التعليم المدرسي، وتخفيض معدلات الولادة، والطموح الثوري، فقد زاد الاهتمام فى روسيا بالطفولة عقب الثورة عام 1917، والتوجه نحو الأطفال والشباب وإنشاء المدارس، وشبكات الحضانات ورياض الأطفال عام 1918، والاهتمام بجهود تحسين صحة الأطفال، والإيمان بفكرة براءة الأطفال، والهجوم على

الطفولات الرأسمالية فى دول الغرب، والتركيز على إنشاء الزمر الشبابية، وغرس الوعي السياسي في عقول الأطفال. ومرت الطفولة في هذا العصر بتغيرات كبرى في المجتمعات الصناعية الكبرى، وسيادة نسقين للطفولة:

النسق الأول: ساد فى الولايات المتحدة وأوروبا الغربية واليابان، والذي يركز على خصائص الطفولة الحديثة من حيث التركيز على التعليم المدرسي، وتقليل عمالة الأطفال، وخفض معدلات وفيات الأطفال.

النسق الثاني: ساد فى المجتمعات الصناعية المتقدمة أيضاً ، وركز على إحداث ابتكارات فى طرق التعامل مع الأطفال، وإعادة النظر فى طرائق التأديب التقليدية، واتساع نطاق الدور الحكومي فى تنظيم الطفولة، وحدوث كثير من التطورات فى تعريف الطفولة فى ضوء ظهور مصطلحات ما بعد الحداثة، وما بعد الصناعية، والتغيرات فى حياة النساء التى اتجهت للعمل، مما أثر بدوره على نصيب الأطفال من الرعاية، والتوسع فى إنشاء مراكز الرعاية النهارية، وانخفاض معدلات الولادة، والتي ساهم فيها حدوث ما يطلق عليه الكساد العظيم بين فترة الثلاثنيات والأربعينيات.

وعرض هذا الفصل التغيرات الحادثة فى الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وبريطانيا فى التعامل مع الأطفال وقضايا الطفولة المختلفة كعمالة الأطفال وقضايا التعليم المدرسي، والثقافة الجنسية، وارتفاع معدلات السمنة بين الأطفال، وتزايد النزعات الاستهلاكية لدى الطفل فى ضوء التغيرات السابقة.

الفصل الحادي عشر: اضطرابات القرنين العشرين والقرن الواحد والعشرين: مواجة الأطفال للحرب والعنف.

وعرض هذا الفصل ما مرت به الطفولة من أهوال فى القرنين العشرين والقرن الحادي والعشرين بداية من محارق الهولوكوست وموت مليون ونصف طفل يهودي من أصل عدد (1.6) مليون طفل فى قارة أوروبا، إضافة إلى حروب القرن العشرين، وتهجير السكان وما استمر من ذلك فى القرن الحادي والعشرين، ووقوع الأطفال ضحايا للكراهية بين الجماعات الإثنية، والنزاعات الداخلية، وظهور نتائج التهجير من استغلال لعمالة الأطفال والعبودية الجنسية، وظهور نوع جديد من الأطفال المجندين، وعدم كفاية الجهود الدولية إزاء تلك الإشكاليات، وتصاعد موجات العنف ضد الأطفال فى فيتنام وكمبوديا وإسرائيل، والسودان وأوغندا وراوندا، وأمريكا الوسطى فى كولومبيا، ويوغوسلافيا، وبورما ، وموجات التطهير العرقي، إضافة إلى معاناة الأطفال فى العراق نتيجة الحصار الأمريكي فى الفترة بعد حرب الخليج الأولى فى فترة التسعينيات، والغزو الأمريكي للعراق عام 2003م، وقد أشارت الإحصائيات إلى وفاة (150) مليون طفل منذ فترة السبعينات حتى الآن، والرقم فى تزايد مستمر نتيجة استمرار تلك الصراعات والحروب، إضافة إلى ظاهرة العولمة وتأثيراتها الاقتصادية السلبية على الأطفال.

الفصل الثاني عشر: العولمة والطفولات.

وعرض هذا الفصل أبرز التطورات التى واكبت ظاهرة العولمة فى القرن الحادي والعشرين، والتى تمثلت فى تطورين مهمين، أولهما انتشار القنوات الفضائية والبث الفضائي نتيجة ثورة الاتصالات، ومن ذلك شبكة قنوات ام تى فى التى مارست دوراً كبيراً فى نشر ثقافة دولية، إضافة لبزوغ الإنترنت كأداة لا مثيل لها للتواصل. أما ثانيهما فكان تطور سياسي تمثل فى قرار روسيا والصين الانفتاح على الاتصالات الدولية المباشرة، وذلك مع انتهاء الحرب الباردة، وانتشار الشركات الدولية متعددة الجنسيات، وكان لذلك العديد من الآثار، فالعولمة الاقتصادية أدت إلى سوء أحوال العمل لدى العديد من الأطفال، فى حين عملت العولمة السياسية على الدفاع عن حقوق الأطفال، أما العولمة الثقافية فقد أدت إلى انتشار النزعة الاستهلاكية على المستوى العالمي، وأحدثت العولمة

تغيرات في المجتمعات العالمية، إضافة لتأثيرها على موجات النزوح والهجرة بشكل كبير وإلى مناطق بعيدة جداً، فمثلاً نزح الباكستانيون وأهل جزر الهند الغربية إلى بريطانيا، فى حين توافد الفلسطينيون والفلبينيون على دول الخليج الغنية، ونزحت أعداد كبيرة من الأتراك والأفارقة من شمال أفريقيا إلى فرنسا وهولندا وألمانيا، وما نشأ عن ذلك من صدامات وقضايا مثل الاختلاط بين الرجال و الإناث، وفى نفس الوقت تنامت جهود المنظمات الدولية والجمعيات الخيرية العالمية في الدفاع عن حقوق الأطفال، والتصدي لعمالة الأطفال، واجتناب سوء المعاملة، وفى نفس الوقت فإن العولمة الاقتصادية أثرت سلباً على أوضاع الأطفال فى الكثير من مناطق العالم فى فيتنام وليسوتو وإندونسيا واستغلال الأطفال، واعتمادها على التقليل فى الإنفاق على معدات الأمان، وزيادة ساعات العمل، كما أدت العولمة الاقتصادية إلى خفض الإنفاق على البرامج الاجتماعية من قبل الحكومات، مما أدى إلى زيادة معدلات البطالة، والتطرف والعنف بين الشباب، وظهرت تيارات لمقاومة العولمة، والدفاع عن الهويات القومية المهددة فى كثير من مناطق العالم.

الفصل الثالث عشر: معضلة سعادة الأطفال.

وناقش هذا الفصل موضوع سعادة الأطفال، والاهتمام بها على المستوى العالمي، والتى بدأ الاهتمام بها منذ بدايات القرن العشرين، وخصوصاً فى الولايات المتحدة الأمريكية، وظهرت الكتب المختلفة حول سعادة الأطفال، ومنها انتشرت إلى العديد من الدول كالهند ودول الشرق الأوسط ، ومنها الإمارات العربية المتحدة على سبيل المثال، ودول أمريكا اللاتينية، والصين والاهتمام بعقد الحفلات والمهرجانات وأعياد الميلاد للأطفال.

الفصل الرابع عشر: الطفولات من الماضي نحو المستقبل.

لازال الأطفال على المستوى العالمي يعانون العديد من الإشكاليات، فلازالت الفتيات فى الهند أو أفريقيا يعملن كخادمات مثلما كان الأمر فى نيويورك وباريس فى خمسينيات القرن الثامن عشر، كما يتم استغلال بعضهن استغلال جنسياً وفى السرقة والتسول، والسؤال الآن هل يستطيع النموذج الحديث إحداث تنمية اقتصادية ونشر المعايير الوقائية، والضغوط العالمية ونقل أطفال الهند وأفريقيا إلى نموذج أكثر نموذجية، أم أن التقاليد المحلية ومظاهر اللامساواة الاقتصادية وظروف الحروب والصراعات وانتشار الأمراض ستبقي الأمر على وضعه الراهن، واستمرار انقسام الطفولة من إقليم لآخر ، ومن منطقة لأخرى على مستوى كوكب الأرض؟ وهل يرسم نموذج الطفولة الحديث الذي تزينه النزعة الاستهلاكية صورة مستقبل الطفولة القريب؟ وما يحمله هذا النموذج من مساوئ وتزايد الفجوة بين الطفولة والرشد، وتراجع العلاقات الأخوية الوثيقة وشعور الأطفال بالوحدة، وغيرها من الإشكاليات. ويرى المؤلف أن الطفولة سوف تمر بالمزيد من التغييرات فى ضوء انتشار الأفكار والآراء الحديثة الخاصة بالطفولة نتيجة المحاكاة، وكذلك توجه كثير من دول العالم لإنشاء اقتصادات صناعية ودول حديثة، ومن ثم فإن الحاجة ملحة إلى التغيير حتى فى المجتمعات التى أسست نموذج الطفولة الحديثة، ومن هنا تبرز أهمية دراسة تاريخ الطفولة لرسم خارطة طريق تبين مسار الطفولة من الماضي إلى الحاضر إلى المستقبل.

خاتمة:

هذا الكتاب بصفة عامة لا غنى عنه لكل من يقوم بدراسة الطفولة وقضاياها وأوضاعها على المستوى العالمي، والتطور التاريخي للمشكلات المختلفة التى تعاني منها عبر العصور المختلفة، وتأثير الاوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية عليها.

ومن خلال العرض السابق يتضح لنا أهمية هذا الكتاب، وعمق الإشكاليات يناقشها، فهو محاولة لمزج التاريخ بالطفولة، واستعراض الجهود العالمية فى التعامل مع قضايا الطفولة

بداية من عصور مجتمعات الصيد والالتقاط مرورًا بالمجتمعات الزراعية ثم التحول إلى عصور الحضارات وانتشار الأديان الكبرى، انتقالاً إلى العصور الحديثة والصناعة والمدنية، والتحولات الاجتماعية والاقتصادية وظاهرة العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية، تنامي ظواهر الحروب والعنف والصراع وانعكاسات تلك التغيرات على الطفولة والتعامل مع قضاياها كعمالة الأطفال، والتهجير، والاستغلال، وشيوع النزعات الاستهلاكية، وظهور نزعات المقاومة والدفاع عن الهويات القومية المهددة، إضافة إلى نشاط المنظمات الدولية فى الدفاع عن حقوق الأطفال، والاهتمام بالتعليم المدرسي والرعاية الصحية للأطفال.

ومن أبرز مزايا الكتاب المنهجية التى اتبعها، والتي تتسم بالتحليل والعمق، إضافة إلى البعد العالمي فلم يقتصر على دولة أو إقليم بعينه، كما لم يقتصر على النموذج الغربى للطفولة فى الولايات المتحدة الأمريكية ودول أوروبا الغربية، بل شمل النموذج الياباني الفريد، وتحليل مزايا ومساوئ نموذج الطفولة الحديثة، ومقارنته بالنماذج القديمة، إضافة إلى توقع التغيرات التى يمكن أن يمر بها ذلك النموذج فى تطوره نحو المستقبل.

إصدارٌ جديد

صدرعن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

التقرير النهائي لمشروع:

«المسؤولية التضامنية في النظام التربوي الكويتي»

وقد هدف هذا المشروع إلى دراسة وتقصٍّ ميداني في آليات وسياسات اتخاذ القرار التربوي الكويتي وكيفية تنفيذه والتعامل معه، واشـتملت الدراسـة على عينة من الخطب الأميرية التي ألقاها صاحب السمو أمير البلاد منذ توليه مقاليد الحكم في عام 2006 وحتى نهاية العام 2012 والمتعلقة بالتربية والتعليم.

وتضمنـت الدراسـة مجموعة مـن المقترحات الإصلاحية لتحسـين صـورة النظام التربوي الحالي في دولة الكويت في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

المقالات

مؤسسات حماية الطفولة في العالم العربي
تجربة وحدة حماية الأسرة والطفل-السودان

محمد عبد العظيم الحاج صالح
جامعة الخرطوم، كلية الآداب، قسم علم النفس
Mohamed2000aladab@gmail.com

مقدمة:

تعتبر تربية الأطفال وحمايتهم من أهم القضايا التي واجهت المجتمعات المسلمة منذ عهد النبيّ صلى الله عليه وسلم، وقد راعت الشريعة الإسلامية حقوق الطفل قبل ميلاده ابتداءً بحسن اختيار الزوجه، كذلك الاعتناء به أثناء حمله من تشريعات في الصوم وغيرها ثم بعد ولادته، ابتداءً بحقه في الحياة قال تعالى: «وإذا المَوءُودَةُ سُئِلت**بأيِّ ذنب قُتِلَتْ»(التكوير، 7، 8). وبعد فترة النبوة دخلت حماية الأطفال في أطوار متعددة التزاماً وافتراقاً عن المنهج الإسلامي. وقد مثلت مرحلة الحرب العالمية الأولى والثانية مرحلة سيئة جداً في مجال الطفولة إذ لم يُراعَ فيها أي عرف أو قانون أو اعتبار أخلاقي، وخففت عن ذلك قليلاً اتفاقية جنيف للعام (1949م) وهي تمثل البداية الحقيقية للاهتمام الغربي بحماية الأطفال خاصة من النزاعات المسلحة ومشاركتهم في الحروب. انطلاقاً من تلك الاتفاقية تراكمت عليها اتفاقيات أخرى منها اتفاقية الأمم المتحدة بتاريخ 1989/11/10م، والقرار الصادر بتاريخ 1974/12/14م، وآخر في 1974/12/1م. وقد وقع السودان على ما أقره المجتمع الدولي من اتفاقات وشرع في تنفيذ مخرجات ذلك ومن أهم ماتولد هنا وا أطلق عليه «وحدة حماية الأسرة والطفل» كمؤسسة حكومية متخصصة تتبع لرئاسة الشرطة السودانية، وتتميز بتبعيتها ورعاية مؤسسة رئاسة الجمهورية لها. وقد قمت بزيارة مع زملاء آخرين بزيارة إلى الوحدة بتاريخ 2017/8/24م في زيارة علمية كتبت من خلالها عن الوضع الحقيقي الذي تعيشه الوحدة وأطر العمل فيها باعتبارها مؤسسة رائدة في إصلاح الأسرة وإصلام المجتمع.

التأسيس والنشأة:

جاء تأسيس وحدة حماية الأسرة والطفل كإدارة شرطية متخصصة في التعامل مع حالات العنف ، الإهمال والاعتداءات الجنسية والنفسية ضد الأطفال ضمن منظومة عمل أساسها السرية والخصوصية ، حيث بادرت شرطة ولاية الخرطوم بإنشاء وحدة حماية الأسرة والطفل في يناير 2007 كشرطة متخصصة للأطفال ترتكز على أساليب عصرية ومعايير قانونية دولية تراعى قيم المجتمع في حماية الأسرة والطفل من كافة أشكال العنف والانتهاكات والإساءات من خلال تبنى برامج وأنشطة مدروسة نابعة من قيم المجتمع السوداني وفقاً للتشريعات السارية والتزامات الدولة بالاتفاقيات الدولية والاقليمية عبر شراكات مع الأنظمة العدلية المؤسسات الحكومية والمنظمات الدولية والإقليمية والوطنية العاملة في مال حماية الطفولة ، هدفها الإسهام فى صياغة مجتمع معافى.

ظهرت الحاجة لضرورة توسيع نطاق عمل الاختصاص الجغرافي لوحدة حماية الأسرة والطفل لتتشمل افتتاح أقسام في مدينتى بحرى وأم درمان الكبري وقد باشرت هذه الأقسام أعمالها في يناير 2009. تبع ذلك صدور قرار من مدير عام قوات الشرطة بعد وقوفه على نجاح تجربة الوحدة في ولاية الخرطوم في 2008م بإنشاء وحدات لحماية الأسرة والطفل بولايات

السودان المختلفة، وحتى الآن تم إنشاء عدد (18) وحدة، تعمل في تناغم وانسجام (محمد، 2017).

أهداف وحدة حماية الأسرة والطفل:

1. حماية الطفل من الانتهاكات الجنسية، الجسدية، العاطفية والإهمال.
2. تقديم الدعم الاجتماعي والنفسي للضحايا وأسرهم.
3. رفع الوعي لدي الأسرة والمجتمع بالكشف المبكر عن الانحرافات السلوكية والأخلاقية وكيفية التعامل معها.
4. تدريب الكوادر العاملة في مال حماية الأسرة والطفل.
5. إجراء البحوث والدراسات عن حالات الجنوح والانتهاكات ضد الأطفال ورفعها لجهات الاختصاص مع التوصيات المناسبة.

المبادئ العامة للوحدة:

1. العمل وفق القوانين والأنظمة الوطنية والدولية السارية، ومراعاة قيم وثقافة المجتمع السوداني بكافة مكوناته.
2. اعتبار مصلحة الطفل الفضلى فوق كل اعتبار ومراعاة ذلك فى جميع مراحل الإجراءات، والمحافظة على سرية التعامل مع جميع الحالات، وتأمين الحماية الضروريه للمساء إليهم.
3. العمل على ترسيخ أهمية الرعاية الأسرية بديلاً عن مؤسسات الرعاية الأخري، والعمل بروح الفريق الواحد.
4. الاستجابة السريعة وضمان المساندة للضحايا، وتحقيق العدالة للأطفال الجانحين أو المجني عليهم.
5. مشاركة أولياء أمور الأطفال المجني عليهم والجناة وإطلاعهم على كافة الإجراءات، تبادل المعلومات والتعاون والتنسيق بين الأطراف ذات الصلة (وحدة حماية الأسرة والطفل، 2017).

أهمية إنشاء وحدة حماية الأسرة والطفل:

- تفشي الإساءات الجسدية والجنسية والنفسية والإهمال ضد الأطفال، وازدياد جنوح الأطفال وتزايد عدد الأطفال الذين يعرضون للجرائم.
- ضرورة تغيير أساليب التحقيق والمقابلات مع ضحايا هذه القضايا وتحفيزهم بالتقدم بالشكوى إلى الأجهزة المعنية.
- تجسيداً لتوجهات الدولة بإيلاء قطاعي الطفولة والأسرة الإهتمام الكافي لتقديم أفضل الخدمات لهم نظراً لأهمية الطفل في بناء المجتمع.
- توقيع السودان على إتفاقية حقوق الطفل والتي تنص على إنشاء شرطة خاصةلحماية الطفل.
- لزيادة تفعيل الدور الإنساني والاجتماعي للشرطة في متابعة ومعالجة قضايا العنف

الأسري والاعتداءات على الأطفال، ولتشكل هذه الإدارة نموذجاً سودانياً متميزاً في العمل التشاركي ما بين الشرطة، المؤسسات العدلية والحكومية وغير الحكومية ذات العلاقة بهذا المجال. والعمل على بناء المجتمع المعافى (محمد، 2017).

الإجراءات التشريعية التي أتخذت على الصعيد الوطني لتوفير الحماية الخاصة بالأطفال:

1. مصادقة السودان على اتفاقية حقوق الطفل في 1989م والبروتوكولين الاختياريين الإضافيين الملحقين بها (الأول حول منع استخدام الأطفال في النزعات المسلحة والثاني حول بيع الأطفال واستغلالهم في المواد الإباحية).
2. مصادقة السودان على الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل لسنة 1990م.
3. تشكيل الآليات الوطنية المعنية بحماية وتعزيز حقوق الطفل.
4. صدور قانون الطفل 2004م ومشروع قانون الطفل 2008م.
5. إنشاء أمانة حماية الأطفال بالمجلس القومي لرعاية الطفولة ومجالس رعاية الطفولة الولائية.
6. تكوين لجنة القضاء على إختطاف النساء والأطفال (سيواك) بأمر من وزير العدل في مايو سنة 1999م ، وتم ترفيع اللجنة بقرار جمهوري لتتبع مباشرة لرئاسة الجمهورية في عام 2002م.
7. أصدر السيد رئيس الجمهورية قراراً بمعالجة ظاهرة التشرد بتاريخ 19يونيو2008-م.
8. صدور قرار السيد المدير العام لقوات الشرطة رقم (48) لسنة 2006م الخاص بتكوين لجنة لإنشاء شرطة خاصة بالأطفال.
9. صدور قرار السيد المدير العام لقوات الشرطة بالنمرة (40/ أ/ 1)بتاريخ 2سبتمبر2008م بإنشاء وحدات لحماية الأسرة والطفل بولايات السودان، وقراره بتاريخ 4 سبتمبر2008م الخاص بتكوين آلية تنسيقية لمتابعة إنفاذ قرار إنشاء وحدات بالولايات بعد نجاح تجربة ولاية الخرطوم.
10. إجازة قانون الطفل لسنة 2010م من قبل المجلس الوطني في الجلسة رقم (26) من دورة الانعقاد التاسع بتاريخ 29ديسمبر 2009م ودخوله حيز النفاذ ابتداء من 15 أبريل 2010م. (وحدة حماية الأسرة والطفل، 2017). وقد عرف الطفل بأنه كل شخص لم يتجاوز سن الثامنة عشرة، بينما عرف الجانح بأنه كل طفل أتم الثانية عشرة ولم يبلغ الثامنة عشرة من عمره عند ارتكابه فعلاً مخالفاً للقانون(قانون الطفل، 2010).

ملامح عامة عن قانون الطفل 2010م:

- يعتبر هذا القانون من أهم التشريعات التي تهتم بصورة أساسية بتنظيم ومعالجة قضايا حماية ورعاية الأطفال بالسودان، وقد تمت إجازته، وأصبح ساري المفعول نتيجة لثمرة جهود مضنية من جهات الاختصاص متمثلة في لجنة التشريعات بالمجلس القومي لرعاية الطفولة ووحدة حماية الأسرة والطفل والجهات التنفيذية والتشريعية ومنظمات المجتمع المدني وعلماء الدين والخبراء القانونيين في مجال حماية الطفولة.
- قد نص القانون على حق الطفل في الرعاية الصحية وحقه في التعليم والرعاية الاجتماعية

وإصدار الوائح التي تنظم عمل مراكز تنمية الاطفال، كما نص على تدابير الرعاية للطفل المشرد و حظر استخدام الأطفال أو إشراكهم في الأعمال العسكرية وحظر استغلالهم في البغاء والمواد الإباحية وأعمال السخرة.

- شدد القانون كذلك علي حماية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقات.
- من الإسهامات الكبيرة لهذا القانون أنه نص علي إنشاء شرطة، نيابات ومحاكم خاصة بالطفل، كما نص على ضرورة إنشاء دور انتظار للأطفال الجانحين لحين تقديمهم للمحاكمة.
- من الإضافات الجديدة على القانون إدخال نص التبليغ عن إهدار حق الرعاية للأطفال حيث تنص المادة (84-1) على أنه يجوز لأي شخص لديه سبب معقول على الاعتقاد بأن هنالك إهداراً لحقوق أي طفل أو أن أيّاً من الأبوين أو ولي أمره أو المعهود له برعايته يرفض، أو يهمل في مد الطفل بالغذاء أو الملبس أو الرعاية الصحية أو التعليم مع مقدرته على ذلك، أن يقوم بنصحه وإن أصرَّ على ذلك يجب تبليغ السلطات الرسمية.
- يعتبر قانون الطفل لسنة 2010هو القانون الأوحد بين قوانين الدول العربية الذي تضمن إنشاء خط تلفوني ساخن للتبليغ عن الانتهاكات، كما نص القانون على عدد من العقوبات المشددة تصل إلى الإعدام في حالة اغتصاب الأطفال.
- بدأ العمل بتطبيق أحكام القانون بواسطة أقسام فرع حماية الأسرة والطفل منذ دخوله حيز النفاذ.

بماذا تختص وحدة حماية الأسرة والطفل عن غيرها من وحدات الشرطة السودانية:

1. إجراء التحريات في المخالفات المنسوبة للأطفال وفقاً لما هو منصوص عليه في قانون الطفل لعام 2010.
2. إجراء التحريات في المخالفات والجرائم التي ترتكب ضد الأطفال فى الحالات التالي:

- حالات الاعتداء الجسدي، الإهمال والإساءة النفسية والعاطفية الواقعة على الأطفال، حالات الأطفال الجانحين والمعرضين لخطر الجنوح، حالات التسرب والعنف المدرسي، وحالات الاستغلال بكل أنواعه على الأطفال.
- الأطفال المتضررون من الخلافات الأسرية، ومن النزاعات المسلحة.
- اتخاذ التدابير الكفيلة بوقاية الأطفال وحمايتهم من كافة أشكال الانتهاكات وإجراء التحريات ورفعها لنيابة الأطفال.
- البحث عن الأطفال المفقودين والمستدرجين والهاربين من أسرهم أو من المؤسسات التربوية والخيرية أو أي مؤسسات أخرى تختص بشؤون الأطفال، وذلك بناء على التبليغ الصادر من تلك الجهات.
- تقديم العلاج النفسي والاجتماعى للأطفال الضحايا والجناة.
- إجراء البحوث والإحصائيات بالاستعانة بالمختصين عن حالات الجنوح والانتهاكات بالنسبة للأطفال ورفعها إلى جهات الاختصاص مع التوصية المناسبة بشأنها.

الخدمات التي تقدمها الوحدة:

يعمل بالوحدة مموعة من الضباط وضباط الصف والجنود من الذكور والإناث والذين تم اختيارهم بناءً على عدة أسس من أهمها توفر الرغبة لديهم للعمل في هذا المجال، وممن يحملون شهادات أكاديمية في مجال القانون وعلم النفس وعلم الاجتماع والطب العدلي، وقد تم إشراكهم في عدة دورات تدريبية متخصصة للتعامل مع حالات العنف والاعتداءات، ويرتدي جميع العاملين الزى المدني لضمان تحقيق إجراءات صديقة للأطفال الضحايا خلال كافة المراحل سواء كان ذلك داخل أقسام الوحدة أو عند إيداع الحالات للجهات المختصة، كما تم تزويد الوحدة بالمعدات والأجهزة الفنية التي تمكن العاملين فيها من أداء مهامهم بكل سهولة ويسر وبما يضمن المحافظة على خصوصية الحالات ولا بد من الإشارة هنا إلى مبدأ السرية التامة التي تتبعه الإدارة في حماية خصوصية وهوية الأطفال الضحايا واتخاذ التدابير اللازمة لتجنب نشر معلومات يمكن أن تفشي إلى التعرف إلى هؤلاء الأطفال.

وتشمل الخدمات التي تقدمها وحدة حماية الأسرة والطفل التالي:

1. إجراء التحقيق بمهنية عالية مع كافة حالات الإساءات والاعتداءات الواقعة على الأطفال دون سن الثامنة عشرة داخل وخارج الأسرة.
2. إستلام الأطفال فاقدي السند وإتخاذ الإجراءات الجنائية اللازمة وتسليمهم لدار المايقوما –وهي دار خاصة بالأطفال فاقدي السند- من خلال المكتب التابع للفرع في داخل الدار.
3. إجراء الفحص الطبي من قبل اختصاصي في الطب العدلي في عيادة الفرع.
4. تقديم الدعم النفسي والإجتماعي لضحايا الاعتداءات وأسرهم وكذلك خدمات المعالجة والمتابعة اللاحقة والزيارات الميدانية.
5. رفع الوعي المجتمعي والإرشاد عن طريق الندوات والمحاضرات والسمنارات وورش العمل.
6. الاستجابة الفورية للشكاوي والبلاغات وتقديم الاستشارات القانونية والنفسية في سرية تامة عبر خط مساندة الأطفال بالرقم المجاني 9696.
7. التدريب الداخلي والخارجي للعاملين بالفرع إضافة للكوادر العاملة في مجالات عمل حماية الطفولة.
8. إجراء البحوث والدراسات في المجالات المتعلقة بعمل الفرع.

أهم الخدمات التي يقدمها فرع حماية الأسرة والطفل:

الخدمات الطبية:

- يوجد بالوحدة عيادة للطب الشرعي يتم فيها الكسف الطبي على حالات الاعتداءات المختلفة للضحايا بغرض تحرير أورنيك 8جنائي بإشراف طبيب شرعي ضابط شرطه وحضور عنصر نسائي من العاملين بالوحدة ، دون الحاجة إلى نقلهم للمستشفيات، وهذا الإجراء يوفر الحماية للضحايا ويجنبهم الحرج الذي قد يتعرضون له في حال القيام بإجراءات الفحص الطبي خارج الإدارة ، كما يساعد ذلك على القيام بالإجراءات المطلوبة بوقت أقل . يتم فيها كذلك جمع الأدلة ورفع العينات وتحريزها وإرسالها إلى

المختبر الجنائي بإستمارة فحص عينة.

- تقدم الرعاية الطبية اللاحقة لبعض حالات الضحايا الذين هم بحاجة إلى ذلك.
- تقدير العمر وتحديد علامات البلوغ.
- تدريس وتدريب طلاب بعض كليات الطب في مجال الطب الشرعي.

الخدمات الإجتماعية والنفسية:

يوجد بشعبة الدعم النفسي والاجتماعي عدد من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين تندرج مهامهم في التالي:

1. إجراء وإعداد الملف النفسي والاجتماعي للطفل والمحافظة على سريته على أن يتضمن المعلومات التي تحددها اللوائح.
2. تقديم العلاج النفسي والنصح والإرشاد لضحايا الاعتداءات وأسرهم وكذلك خدمات المعالجة والمتابعة وذلك بهدف مساعدتهم في تخطي الآثار السالبة للإساءة.
3. إجراء التوصية بالتدبير المناسب في مواجهة الطفل الجانح.
4. إعداد وتقديم التقارير حول الأطفال الجانحين ورفعها إلى نيابة ومحكمة الطفل.
5. اتخاذ كافة الإجراءات والتدابير التي تساعد الطفل الجانح.
6. تحويل ومتابعة الأطفال التائهين إلى دور الإيواء التابعة لوزارة الضمان الاجتماعي وبعض المنظمات لحين العثور على ذويهم.
7. الزيارات الميدانية لأسر الضحايا وذلك بهدف الإطمئنان عليهم والتأكد من صحة المعلومات، وزيارة الطفل في دور الانتظار ومؤسسات الرعاية ودور التربية.
8. رفع الوعي المجتمعي بمخاطر العنف ضد الأطفال والتوعية والإرشاد للأسر بأساليب التنشئة السليمة والتعريف بالبدائل التربوية للعقاب والتنوير بمهام واختصاص وحدة حماية الأسرة والطفل، ويتم ذلك عبر الندوات، المحاضرات، السمنارات والبرامج الإعلامية الموجهة لكل فئات المجتمع.

خدمات البحوث والتدريب:

- تساهم وحدة حماية الأسرة والطفل من خلال شعبة البحوث والتدريب في تقديم العديد من الدورات التدريبية للمهنيين المتعاملين مع حماية الأطفال والعنف الأسري، وتشمل الدورات التدريبية حلقات علمية ،محاضرات وورش عمل تعقد بشكل دوري في ولاية الخرطوم، وكذلك في الولايات التي توجد بها وحدات حماية.
- كما تقوم الوحدة بإجراء الدراسات والبحوث العلمية في مجال الوقاية والتصدي للعنف الأسري والاعتداءات على الأطفال، وكذلك يتم التنسيق مع المؤسسات البحثية والأكاديمية لإجراء الدراسات العلمية ضمن ضوابط محكمة تضمن مصداقيتها.

خدمات الدعم القانوني تشمل:

1. تمثيل الضحايا والجانحين أمام المحاكم و متابعة بلاغاتهم. وتقديم الاستشارات القانونية مجاناً.

2. التنسيق مع مكاتب الدعم القانوني الطوعية لتوفير الاستشارات القانونية المجانية للضحايا والجانحين.
3. الإجابة على الاستفسارات القانونية التى تأتي عبر الخط الساخن.
4. الزيارات الميدانية والتنسيق مع أسر الضحايا لإجراءات المحكمة.
5. إقامة الورش والمحاضرات لرفع الوعي القانوني للمواطنين.
6. إعداد المذكرات القانونية والمرافعات.

خط مساندة الأطفال (الخط الساخن):

- أنشأت الوحدة خط مساندة الأطفال بالرقم المجاني 9696 ليقدم الخدمات التالية:
- نجدة الأطفال عبر التبليغ السريع.
- تسهيل وتشجيع وصول البلاغات والاستشارات عبر الخط.
- الإستجابة الفورية للشكاوي والبلاغات.
- تقديم النصح والإرشاد الاستشارات النفسية والقانونية عبر الهاتف.
- تبادل المعلومات التعاون والتنسيق بين أجهزة الشرطة المختلفة. (وحدة حماية الأسرة والطفل، 2016).

تقنية التحقيق بالفيديو:

أنشأت الوحدة غرفة خاصة بالتحقيق بالفيديو لاستخدامها أثناء التحري والمقابلات التي تجرى مع الأطفال والهدف من استخدام هذه التقنية يندرج في الآتي:

- تجنيب الطفل الإدلاء بأقواله لأكثر من مرة، تجنيبه الاحتكاك مع من اعتدى عليه. وتقليص الآثار الجانبية التي قد تصيب الطفل جراء تكرار الواقعة.
- الطفل معرض للنسيان.
- إمكانية التعرف على مدى صدق الضحية من خلال دراسة و رصد الانفعالات والإشارات غير اللفظية التي تصدر منه عند المقابلة.
- سهولة استرجاع المعلومات من خلال مشاهدتها لأكثر من مرة عكس الإفادة المكتوبة.
- تجنيب الطفل الظهور أمام المحكمة.
- تحليل ودراسة أداء الفريق العامل وهذا يتعلق بتطور الوحدة.

كيفية وصول الحالات إلى الوحدة:

يتم إستقبال الشكاوى بالوسائل التالية:

1. الحضور الشخصي للضحايا أو عن طريق ذويهم.
2. بواسطة الهاتف المجاني (9696) على مدار الأربع وعشرين ساعة سواء من الضحية أو ذويها أو الجيران أو أي مواطن.

3. التحويل من أقسام الشرطة في أنحاء الولاية.
4. التحويل من المستشفيات أو المدارس.
5. عن طريق المؤسسات الحكومية أو مؤسسات المجتمع المدني التي تعنى بحماية الطفل.
6. من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

المردود الإيجابي لقيام وحدات حماية الأسرة والطفل من وجهة نظر العاملين فيها:

استطاعت الوحدة خلال فترة وجيزة كسر حاجز الصمت عن الجرائم المسكوت عنها، والتي ظلت طي الكتمان وسط المجتمع السوداني المحافظ الذي يولي الجرائم المتعلقة بالشرف، وبفضل الجهود التوعوية والإعلامية التي تبنتها الوحدة وعى المجتمع دور الوحدة في حماية الأطفال وأصبح التبليغ فورياً.

حظيت الوحدة باستجابة مجتمعية كبيرة، وينعكس ذلك من خلال الطلب المتزايد للمحاضرات والندوات والخدمات التي تقدمها الوحدة من قبل شرائح المجتمع المختلفة.

ملاحظات أخرى:

- تتفق القوانين المعمول بها في وحدة حماية الأسرة والطفل مع القوانين الدولية والقوانين الفرعية الموجودة في الدول العربية مما يشكل عنصراً هاماً، ويؤيد ذلك مشاركة وحدة حماية الأسرة والطفل في المؤتمرات الخارجية وخاصة العربية وذلك لتبادل الخبرات وتحديث الوسائل والتعاون في الجرائم العابرة للحدود (طه، 1999).
- تمثل وقاية الطفل من الإساءة منهجاً علمياً تتبعه وحدة حماية الأسرة والطفل، وذلك من خلال التوجيه الاجتماعي بالنشاط الثقافي والاجتماعي والفني والمهني (الحناكي، 2006).
- جمعت الوحدة الأركان الأساسية لعلم الإجرام من خلال إشراك الشرطة والقانونيين والدارسين لعلم النفس وعلم الاجتماع والطب الشرعي.
- يقر القانون المعمول به في وحدة حماية الأسرة والطفل على المسؤولية الجنائية للأطفال مافوق 12عام فقط، ودون ذلك لايعتبر الطفل مسؤولاً جنائياً عن أي فعل يقوم به، وذلك يتفق مع أساسيات علم النفس الجنائي في جانب المسؤولية الجنائية، إذ إن أي متهم غير مدرك ولايفهم إجراءات المحاكمة، ولايمكن أن يدافع عن نفسه فإنه يصبح غير مؤهل للمحاكمة (ربيع ويوسف وعبد الله، 1994).
- المميز هنا هو وجود شعبة الدعم النفسي والاجتماعي ووجود شرطة متخصصة للأطفال، كما تمثل حماية الطفل سواءً كان جانياً أو مجنياً عليه عنصراً أساسياً في التحقيقات.
- هناك ملف كامل جاهز لاستقبال أي حالة ومعد بصورة تضمن الإلمام بكافة الجوانب المحيطة بالطفل ويتكون من جزءين نفسي واجتماعي، يبدأ بالمعلومات الأولية للطفل وتاريخه النفسي مروراً بالأسرة والتاريخ الأسري، ثم العلاقات داخل الأسرة وداخل العائلة والتاريخ النفسي والطبي والتعليمي للطفل وأفراد الأسرة، وكذلك هوايات الطفل وعلاقاته في السكن وحوله وفي المدرسه، ثمَّ سلوكه ومظهره العام. يختم الملف بتوصيات وملخص للمشكلة بما يقوله الطفل، وأخيراً كتابة تقرير عن كل ذلك بمايراه الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي ورفعه للمختصِّين.

- تعتني الوحدة بسرية المعلومات بصورة كبيرة ويظهر ذلك من خلال تجنبها الإجابة عن أى سؤال يتعلق بصورة مباشرة أو غير مباشرة له صلة بمعلومات عن العملاء أو له صلة بالإحصائيات.
- لاتقدم أي تفسيرات للإعلام بصورة عامة عن أي قضية أو حدث يشغل الرأي العام وكل المعلومات التي يتحصل عليها الإعلام تكون من المحكمة أو بإذن من القاضي أو النيابة. وذلك مع توافر وحدة للإعلام والعلاقات العامة تعكس النشاطات الداخلية والخارجية.
- هناك اهتمام كبير بتجويد وتطوير الأداء، ويظهر ذلك في عقد شراكات مع الجامعات للتدريب وتبادل الخبرات والتدريب خاصة في مجال علم النفس والإجتماع والقانون، وكذلك الطب العدلي والسريري، ومن أهم الجامعات التي فُعِّلَتْ معها شراكات هي جامعة الخرطوم، جامعة النيلين، جامعة الرباط الوطني، وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة الأحفاد للبنات.

كافة النواحي المالية في كل أنواع الإساءات التي تختص بها وحدة حماية الأسرة والطفل تقع على عاتق الوحدة.

شعار وحدة حماية الأسرة والطفل (طفل آمن – أسرة مستقرة – مجتمع معافى)، ويتضح من الشعار جمعه لأهداف الشرطه وعلماء النفس والاجتماع والقانون والدين.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

الأمين، شذى(2017)، مقابلة شخصية، قانونية، شعبة الدعم القانوني، وحدة حماية الأسرة والطفل قسم الخرطوم، 2017/8/24م.

الحناكي، علي بن سليمان بن عبدالرحيم(2006). الواقع الاجتماعي لأثر الأحداث العائدين إلى الانحراف. جامعة العلوم الأمنية. الرياض: مركز الدراسات والبحوث.

ربيع، محمد شحاته ويوسف، جمعة سيد وعبدالله، معتز سيد(1994). علم النفس الجنائي. القاهرة: دار غريب.

طه، محمود أحمد(1999). الحماية الجنائية للطفل المجني عليه. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

عبدالرحمن، سحر(2017)، مقابلة شخصية، أخصائي نفسي، شعبة الدعم النفسي، وحدة حماية الأسرة والطفل قسم الخرطوم، 2017/8/24م.

قانون الطفل(2010). وزارة العدل. جمهورية السودن: الخرطوم: شركة مطابع السودان للعملة.

محمد، الصادق(2017)، مقابلة شخصية، مدير قسم الخرطوم، وحدة حماية الأسرة والطفل قسم الخرطوم، 2017/8/24م.

وحدة حماية الأسرة والطفل(2016). منشورات وحدة حماية الأسرة والطفل. الخرطوم: شرطة ولاية الخرطوم.

وحدة حماية الأسرة والطفل(2017). نبذة تعريفية عن وحدة حماية الأسرة والطفل. الخرطوم: شرطة ولاية الخرطوم.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمساهمة في إصدار عدد خاص بمجلة الطفولة العربية

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية بصدد إصدار عدد خاص حول موضوع "**الأجهزة الذكية**" وتأثيراتها وأبعادها المتنوعة، فإنها تدعوكم للمساهمة في كتابة بحوثكم ودراساتكم لتبيان هذه القضية الهامة والخطيرة. هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة لها، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي تجدونها على موقع المجلة الآتي:

www.jac-kw.org

على أن ترسل البحوث الخاصة بهذا الموضوع على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
مجلة الطفولة العربية
ص.ب. 23928 **الصفاة** 13100
دولة الكويت
هاتف: 24748479، 24748387، **فاكس** 24749381

أو بالبريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

تقارير:

التعليم تحت خط النار:
النزاع وحرمان الأطفال من التعليم فى الشرق الأوسط

المؤلف: منظمة اليونسيف ، سنة النشر،سبتمبر 2015
تقديم: د. خالد صلاح حنفي
أستاذ مساعد أصول التربية
كلية التربية – جامعة الإسكندرية
Khaledsalah78@yahoo.com

صدر تقرير منظمة اليونسيف فى أيلول /سبتمبر 2015 بعنوان «التعليم تحت خط النار: Education Under Fire» وترجع أهمية هذا التقرير لأنه ركز على دراسة آثار الصراع وتصاعد العنف على الأطفال في سن الدراسة ، وعلى النظم التعليمية في تسعة بلدان من بلدان المنطقة العربية والشرق الأوسط وهي سوريا والعراق ولبنان والأردن وتركيا واليمن وليبيا والسودان ودولة فلسطين. ورصد التقرير مظاهر الأزمة الراهنة، وأبرز مؤشراتها والحلول المطروحة فى التعامل معها، والتحديات المستقبلية التي يجب التعامل معها سواء من قبل المنظمات الدولية أو من قبل الدول المتأثرة بالصراع أو دول العالم على وجه العموم.

ووفقًا للتقرير فقد بلغ عدد الأطفال المحرومين من التعليم في التسع بلدان أكثر من (13) مليون طفل، وهذا ما يصفه التقرير بأنه كارثة كان من أبرز أسبابها استهداف المدارس والمرافق التعليمية - المتعمد في بعض الأحيان –والتي إما تحطمت أو تحولت إلى ماوي للعائلات التي فقدت منازلها نتيجة الحرب، وصار ذلك هو أحد الأسباب الأساسية التي تمنع الأطفال من الذهاب إلى المدرسة، وكذلك خوف المعلمين، الذين يتركون في بعض الأحيان مواقعهم، بالإضافة إلى خوف الآباء والأمهات، الذين لا يريدون إرسال أطفالهم إلى المدرسة لأسباب تتعلق بالسلامة، هي عوامل أخرى تسببت بتسرب ملايين من المدرسة.

وأوضح التقرير مظاهر الأزمة فى التسع دول، ففي سوريا والعراق واليمن وليبيا، يوجد ما يقرب من 9000 مدرسة غير مستخدمة. أما في الأردن وتركيا وبنان فإن أكثر من 70000 طفل وطفلة سوريين لا يستطيعون الذهاب إلى المدرسة لأن البنية التحتية التعليمية في هذه البلدان لا يمكنها استيعاب أعباء إضافية.

لقد أوجدت الأزمة السورية أسوأ أزمة إنسانية عرفها العالم، حيث بلغ عدد النازحين الفارين من الحرب ما يزيد على سبعة ونصف مليون إنسان، لجأ بعضهم إلى العراق وتركيا والأردن ولبنان ومصر.

أما فى غزة فقد تسببت أحداث العدوان الإسرائيلي في تدمير البنية التحتية في القطاع، ولم تعد كثير من المدارس صالحة.

وفى اليمن فنتيجة للصراع فقد أغلقت آلاف المدارس، وبلغ عدد الأطفال الذين حرموا من التعليم (1.8) مليون طفل يضافون إلى (1.6) مليون طفل لم يلتحقوا أصلاً بالتعليم من قبل نشوب الحرب.

وفى ليبيا فقد أدى الصراع إلى تشرد ثلث السكان، وتشير الأرقام لتأثير الصراع على ما يقارب (2) مليون شخص ممن تأثروا بتدمير المنازل والبنى التحتية والمرافق. أما في السودان فقد بلغ عدد النازحين (2.9) مليون إنسان.

وأشار التقرير إلى أن الصراعات القائمة أدت إلى ضياع الإنجازات والاستثمارات في مجال التعليم في تلك الدول، وتعطيل حركة التنمية من خلاله، ويتضح ذلك جلياً في حالة العراق واليمن، وسوريا.

ورصد التقرير العديد من الحالات الفردية والجماعية التي تأثرت بالصراعات القائمة، والآثار السلبية للصراع. وكيف أسهم هذا الوضع في زيادة أعداد حالات زواج الفتيات الصغيرات، وتجنيد الأطفال في الحروب والصراعات.

وسلط التقرير الضوء على عدد من المبادرات التي نفذتها منظمات الأمم المتحدة ومؤسسات المجتمع المدني، ومنها مبادرة (لا لضياع جيل) والتي أطلقتها الأمم المتحدة وشركائها من المنظمات الدولية عام 2013وأدت هذه المبادرة لتوفير التمويل لدعم التعليم في دول الصراع والدول المجاورة لها، فأنشأت المبادرة عدد (600) نادٍ مدرسي لتعويض الأطفال السوريين عما فاتهم من الدروس، كما دعمت المبادرة تعليم الأطفال اللاجئين في كل من لبنان والأردن ، وتوفير الفرص التعليمية لهؤلاء اللاجئين.

كما نظمت اليونسيف حملة «العودة إلى التعليم» لإنشاء أماكن مؤقتة للتعليم وتوفير المواد التعليمية والتجهيزات وترميم وإصلاح المدارس المتضررة، فقامت الحملة بإتاحة فرصة العودة للتعليم لعدد (260) ألف طفل فى قطاع غزة، وتدريب عدد (11) ألف معلم، كما قامت اليونسيف بالشراكة مع صندوق الشراكة العالمية لدعم تسريع التعليم بإعادة تأهيل (139) مدرسة متضررة فى ست محافظات يمنية، وتوفير فرص التعليم لعدد (68) ألف طفل وتزويد المدارس بالأثاث والمقاعد والمكاتب، كما قامت اليونسيف بتنفيذ برنامج التعلم للأطفال المتسربين من التعليم الرسمي، وتشجيع الأطفال على الاستذكار فى منازلهم أو المراكز المحلية بواسطة المواد التعليمية التي تم إعداداها خصيصًا لهذا الغرض، وفى العراق تم إعداد مواد تعليمية تكميلية لدعم الأطفال المتغيبين مؤقتًا عن المدرسة ويتم استخدام هذه المواد حاليًا في مخيمات اللاجئين.

وتم الاعتماد على التعلم الإلكتروني كأحد الحلول المطروحة لتوفير فرص التعليم للأطفال في مناطق الحروب والصراعات، فتم تنفيذ مبادرة « المدرسة الافتراضية للتعليم فى مناطق الأزمات «سحابتي» وهي عبارة عن منصة الكترونية باللغة العربية تقدم مقررات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم مصحوبة بنظام تقويم ومنح شهادات من خلال الأنترنت. كما تم استخدام جهاز كمبيوتر خاص أطلق عليه Raspberry P1 وهو جهاز كمبيوتر محمول يركز على تعليم الأطفال بعض مهارات البرمجة والحساب، وفى السودان يتم استخدام أجهزة لوحية رخيصة وتقدم منهج تعليمي معجل للأطفال في المناطق النائية.

ورغم هذه الجهود فإن التقرير يشير إلى مجموعة من التحديات التي تواجه تعليم الأطفال في تلك الدول وهي:

1. العمل على خفض الأطفال المتغيبين عن المدرسة، وذلك من خلال توسيع خدمات التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي لتشمل ملايين الأطفال الذين حرموا من التعليم.

2. توفير المزيد من الدعم لأنظمة التعليم الرسمية في دول الصراع.
3. المطالبة بوقف الهجمات على المدارس والمؤسسات التعليمية.
4. إعطاء الأولوية لتمويل التعليم في دول الصراع والدول المتأثرة به، حيث إن مستوى الإنفاق على التعليم في دول الصراع في عام (2013) لـم يتجاوز (2%) وهو مستوى متدن جدا.

على أية حال فهذا التقرير الصادر عن منظمة اليونسيف باللغتين العربية والإنجليزية يمثل إضافة لغيره من التقارير الصادرة عن المنظمات الدولية يمثل رصدًا لواقع تعليم الأطفال في تلك المناطق التي تعاني من الصراع، ومن المرجح في ضوء الوضع الراهن أن تستمر تلك الصراعات والحروب في القريب العاجل في اليمن وسوريا والعراق وليبيا، ومن ثم فعلى دول العالم العربي العمل على دراسة كيفية التعامل مع الآثار السلبية لتلك المشكلة والتفكير في توفير التمويل والدعم لأنظمة التعليم في تلك الدول، وتنفيذ مبادرات وحملات لتوفير فرص التعليم لهؤلاء الأطفال المحرومين منه على مستوى دول الصراع والدول المجاورة التي تأثرت سلباً وإنشاء المدارس ومراكز التعليم المؤقتة وتوفير المواد التعليمية التي تتيح فرص التعليم للأطفال في منازلهم أو ماويهم، والإفادة من شبكات الإنترنت وأنظمة التعليم الإلكتروني في إتاحة فرص التعليم لهؤلاء الأطفال بما يحد من تفاقم الوضع والتخفيف من حدة الأزمة القائمة.

دعوة للمشـاركـة

تعقد مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي مؤتمراً بعنوان: «الحركة النقدية في أدب الأطفال العربي» يتناول المؤتمر ويهتم بموضوع أدب الأطفال وتنقسم محاوره إلى قسمين، ينظر المحور الأول: إلى الفجوة بين الحركة الإنتاجية والحركة النقدية، فيدرس حال النقد المعاصر لأدب الأطفال، وتاريخه، وواقعه، والتجارب النقدية العينية من حيث مفاهيمها ومنهجها، كما ويتناول عوامل وظروف تطور الحركة النقدية لأدب الأطفال في العالم العربي، كذلك يعرض لتجارب في التصميم والإخراج، ولا يغفل النظر إلى تطور رسومات أدب الأطفال، وأما المحور الثاني : فهو في باب المساهمات في نقد أدب الأطفال وأدب اليافعين مرتكزاً إلى عدة محاور كالهوية، والتنوع والاختلاف، والحرب والهجرة، والتكنولوجيا وأثرها، والنصوص البصرية والرسومات، وجوائز أدب الأطفال، والاشتغال في الموروث الشعبي وتجلياته، والخيال في أدب الأطفال والتلقي.

يعقد المؤتمر في عمان – الأردن – المملكة الأردنية الهاشمية-في الفترة ما بين 19-22 تشرين الثاني/نوفمبر2018.

علماً بأن المؤتمر هو شراكة بين مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية احتفاء بأدب الأطفال واليافعين.

للاستفسار والمشاركة في البحوث، يرجى زيارة الموقع الآتي

Tamer Institute for Community Education
Tel.: + 972 2 298 6121 / 2
Fax: + 972 2 298 8161
Website : http://www.tamerinst.org
Facebook @TamerInstitute
البريد الإلكتروني :generaldirector@tamerinst.org

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الاحتفال بمناسبة مرور عشر سنوات على انطلاق (شمعة)

عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية التربوية «شمعة» في يوم السبت 21إبريل 2018 بفندق روتانا جيفينور – بيروت-اجتماعاً لمناقشة مشروع جدول اجتماع مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية التربوية «شمعة» 1/2018.

بدأ الاجتماع بكلمة للدكتور حسن الإبراهيم-رئيس مجلس أمناء «شمعة» –، رحب فيها بالسادة الأعضاء ثم انتقل المجتمعون إلى مناقشة جدول الأعمال الآتي في جلسته الأولي: إقرار جدول الأعمال، المصادقة علي محضر الاجتماع السابق لمجلس أمناء شمعة2017/2، متابعة توصيات الاجتماع السابق، مناقشة التقرير الوصفي عن العام 2017، والتقرير المالي عن العام 2017 ثم تقدم عمل شمعة، وفي الجلسة الثانية: مناقشة اللجنة المالية والدعم المالي 2019/2018، استقطاب أعضاء جدد، والاحتفال بالذكرى العاشرة لإنشاء» شمعة» في بيروت وأمور أخرى، ثم الدعوى لحفل غداء. وتم تحديد موعد الاجتماع القادم في بيروت يوم السبت الموافق 10 /11/2018.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13