المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ)

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (4) العدد (13)

ديسمبر 2018

المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربويّة والإنسانيّة

(دوريّة علميَّة محكمة)

المراسلات

كافَّة المراسلات من مشاركاتٍ للنَّشر أو للاشتراك للحصول على أعداد المجلَّة

د.حنان درويش

Dr_h_m_darwish@hotmail.com

العنوان البريديّ

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

ت : 00201152555122

رئيس مجلس أمناء المؤسّسة

أ.د.حنان درويش

رئيس هيئة التَّحرير

أ.د محمد عبد الظَّاهر الطيب

هيئة تحرير العدد مرتَّبة أبجديًّا

أ.د أحمد كامل الرَّشيدي

أ.د إيمان محمد صبري إسماعيل

أ.د تهاني محمّد عثمان منيب

أ.د جمال علي خليل الدَّهشان

أ.د عبد الرَّازق مختار محمود

أ.د فوقية حسن عبد الحميد رضوان

أ.د مهنَّى محمَّد إبراهيم غنايم

أ.د ناهد نصر الدِّين عزَّت حسن

أ.د محمود عبد الحليم منسي

أ.د مختار أحمد السَّيِّد الكيَّال

قواعــد وشروط النَّشــر

في المجلَّة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التَّربويَّة والإنسانيَّة

- تنشر المجلّةُ البحوثَ والدراساتِ العلميّةَ في مجالِ العلومِ التربويّةِ والإنسانيّةِ الّتي يُجريها أو يَشترك في إجرائها أعضاءُ هيئة التّدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلميّة ومراكز وهيئات البحوث وغيرهم من المهتمّين بالبحث العلميّ.
- طلبُ المؤلّف للنّشر بالمجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة يُعتبَر في حدِّ ذاته إقرارًا ضمنيًّا بالموافقة على نظم النّشر الّتي تقرّرها المجلّة .
- تُقدَّم البحوث بإحدى اللّغتين العربيّة أو الإنجليزيّة ،أو غيرهما (في حال تقديم ملخّصٍ وافٍ للمقال باللّغة العربيّة).
- يشترط للنّشر بالمجلّة : أن يتميّز البحث بالأصالة العلميّة والابتكاريّة والمنهجيّة السَّليمة.
- تكون أولويّة النّشر للأعمال المقدّمة وفقًا لأهميّة الموضوع ،وتاريخ الاستلام والالتزام بالتّعديلات المطلوبة .
- تعبِّر الأعمال الَّتي تنشرها المجلَّة عن آراء المؤلِّفين ولا تعبِّر عن رأي الهيئة الاستشاريَّة أو هيئة التَّحرير بالمجلَّة .
- يرفق مع البحث ملخَّصٌ ما بين (150 إلى 200 كلمةً) ، باللّغة العربيّة وآخر باللّغة الإنجليزيّة وتحدَّد بنهايته الكلمات المفتاحيّة للبحث.
- يذكر عنوان البحث مع اسم الباحث ووظيفته ومكان عمله وبريده الإلكترونيّ الشخصيّ (مع إرسال مستندٍ رسميٍّ لإثبات الاسم والوظيفة) .

- تكتب البحوث بخط Traditional Arabic مقاس 12 Bold الورقة A5 والمسافة بين السطور 1.15 سم والمسافة اليمنى واليسرى 1 سم والمسافة أعلى وأسفل 1 سم.
- لن يتم استلام البحث للطّباعة بعد التّحكيم والتّعديل إلّا بعد قيام الباحث بمراجعة البحث لدى مختصٍّ في اللّغة .
- ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرارٍ من الباحث بعدم نشر البحث لا سابقًا ولا لاحقًا بأيّ جهةٍ أخرى .
- تُعرَض البحوث والدراسات المقدّمة للنّشر بما فيها بحوث الأساتذة على اثنين من المُحكّمين ويكون رأيهما مُلزِمًا وفي حالة اختلاف الرأي بين المُحكّمين يعرض البحث على محكّمٍ ثالثٍ يكون رأيه قاطعًا.
- يعاد البحث إلى الباحث لإجراء التّعديلات اللّازمة بعد التّحكيم عند قبول نشر البحث ،وفي حال عدم قبوله يتمُّ إخطار الباحث مع تقارير المحكّمين .
- يتمُّ تسديد الرُّسوم –قبل تحكيم البحث على حساب المؤسّسة البنكيّ– أو نقدًا بمقرِّ المجلّة .
- يجب مراعاة الالتزام بالأصول العلميّة في إعداد وكتابة البحث العلميّ من حيث كتابة المراجع و أسماء المؤلّفين والاقتباس (اسم عائلة الباحث ، السّنة : رقم الصّفحة) ،و الهوامش ،وتكتب المراجع في نهاية البحث كما يلي : اسم الباحث يبدأ بالعائلة (السّنة).عنوان البحث . بلد النّشر : دار النّشر .
- تراجع نسبة الاقتباس بالمؤلّفات المقدَّمة للمجلّة بواسطة البرامج الإلكترونيّة اللّازمة لذلك ،تحقيقًا لمبدءِ الأمانة العلميّة بالبحوث المقدمَّة .
- يُعرَض البحث بعد تنسيق المجلّة على الباحث ليُقِرَّ بصحّتها قبل الطّباعة.

- كلُّ ما يُنشَر في المجلّة لا يجوز نشره بأيَّةِ طريقةٍ في أيِّ مكانٍ آخر إلّا بعد موافقةٍ موثّقةٍ من مجلس أمناء المؤسّسة الّتي تصدر عنها المجلّة .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 700 جنيهًا مصريًّا (20 صفحةً) ، وتضاف 10 جنيهاتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد (للمصريّين سواءً مقيمين بمصر أو خارجها ممن يسجِّلون الوظيفة الخاصّة بهم داخل مصر) .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 300 دولارًا أمريكيًّا (20 صفحةً) ،وتضاف 10 دولاراتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد لغير المصريّين. (أو للمصريّين ممَّن يسجِّلون الوظيفة الخاصّة بهم خارج مصر) .
- لا تُقْبَلُ البحوث المقدَّمة للمجلّة بأيِّ حالٍ في حال زيادتها عن (8000) كلمةً ،بخلاف الرُّسوم البيانيّة والجداول .
- يُحَصَّل مبلغ (150) جنيهًا مصريّاً عن الملخّص المكوّن من صفحتين فقط للمصريّين مقابل مبلغ (25) خمسةٍ وعشرين دولاراً من غير المصريّين .
- يسمح بنشر الإعلانات المتعلّقة بالمجلّات العلميّة والمؤتمرات والجمعيّات الأهليّة بواقع 200 جنيهًا مصرياً عن الصّفحة للمصريّين ،25 دولاراً أمريكياً عن الصّفحة لغير المصريّين أو المقيمين بالخارج .

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

افتتاحيّةُ المجلَّة

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

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

وفي هذا العدد (الثالث عشر) للعام الرابع ،تُعرَض عدد (6) ستة من البحوث في الإدارة التربوية والتعليم الفني وتكنولوجيا التعليم و التّربية الخاصّة ،التربية الرياضية ، والمناهج ،وعدد (3) ثلاثة من الأوراق العلميّة في مجالات التعليم الفني و التاريخ .

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

محتويات العدد الثالث عشر ديسمبر 2018

العنوان	الموضوع	رقم الصفحة
بحوث علمية	دور الإدارة الإشرافية في تفعيل التقويم البديل في برامج التأهيل المهني لطلاب ذوي صعوبات التعلم أ.أروى بنت عبدالعزيز بن عبدالله العنزي أ. حنان بنت عبدالعزيز	(33-1)
	تطوير التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة د. خالد صلاح حنفي محمود	(92-34)
	فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات الأمان بالمنزل لطلاب الاعاقة العقلية القابلين للتعلم .. دراسة ميدانية – محافظة الداخلية – سلطنة عمان صابر محمود الشرقاوي	(151-93)
	عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي وتأثيراته على خفض العائد الإجتماعي الأستاذ/فضلاوي حسني الأستاذ/ بوكلاب فاروق الأستاذ/ بلكسة فريد	(167-152)
	فعالية استخدام مسرح العرائس كمدخل لتنمية الانتماء لدى طفل ما قبل المدرسة د هدى ابراهيم على على	(212-168)

	تابع محتويات العدد الثالث عشر ديسمبر 2018	
	متابعة المواهب الخاصة من الصم في المجالات الفنية بعد اكتشافهم وتدريبهم د. ولاء عبدالمنعم شفيق صالح	(234-213)
أوراق علمية	المتطلبات المجتمعية للتعليم التطبيقي البيطري أد. جمال جمعة مدني	(244-236)
	تأثير نظام الطبقات المجتمعي الاندلسي على الاستقرار السياسي فيها د. خالد حماد احمد عياد	(265-245)
	التجارب المحلية والعالمية في ميادين التعليم التطبيقي والتقني د. ليلي صبحي أمين	(275-266)
	الهيئة الاستشاريّة	277
	التّعريف بالمؤسّسة	279

بُحُوثٌ عِلْمِيَّةٌ

الأفكار والآراء المتضمَّنة

في بحوث ومقالات المجلَّة مسؤوليَّة

الباحثين والكُتَّاب

تُرتَّب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

دور الإدارة الإشرافية في تفعيل التقويم البديل في برامج التأهيل المهني لطلاب ذوي صعوبات التعلم

The Role of Supervisory Administration in Activating Alternative Evaluation in Vocational Rehabilitation Programs

إعداد

أ.أروى بنت عبدالعزيز بن عبدالله العنزي أ. حنان بنت عبدالعزيز الشنبة

Elanazi Arwa ElShanba Hanan

ماجستير إدارة وإشراف تربوي–الرياض– المملكة العربية السعودية

Miss.roro.19@hotmail.com

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة الإشرافية في تفعيل التقويم البديل في البرامج التابعة لوزارة التعليم في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية , والتي تقدم خطة تربوية فردية لكل طالب على حدة تبعا لقدراته وفروقه الفردية كما تتضمن الخطة برامج تسعى لتطوير عدة جوانب من خلال أنشطة صفية وغير صفية , وقد تعرضت الباحثان لمجموعة من المفاهيم والمصطلحات , وأوضحت مميزات التقويم البديل من حيث الشمولية والمرونة والتعاون والواقعية والاستمرارية , وكذلك ذكرت الباحثتان العديد من أساليب ومن أهمها التقويم الذاتي

وتقويم الأقران ، والتقويم القائم على ملف الإنجاز، وغيرها من الأساليب ,كما توجد بعض المعوقات التي تواجه عملية التقويم البديل كشعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه , و كراهية المعلمين لترك التقويم التقليدي وقلة فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي , وللتغلب على المعوقات قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات أهمها:

1) ضرورة إعداد دليل للمعلم نحو استخدام طرق أساليب التقويم البديل.

2) إعادة النظر في الممارسات التقويمية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية، ووضع الآليات لاستخدام التقويم البديل.

3) عقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لتدريب كافة أعضاء العملية التعليمية نحو كيفية استخدام أساليب التقويم البديل.

4) العمل على تخفيف الأعباء المنوط بها المعلمين، حتى يتفرغوا لمتابعة الطلاب وتقويمهم.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإشرافية – التقويم البديل – برامج التأهيل المهني لطلاب ذوي صعوبات التعلم

Abstract

The study aimed to identify the role of the supervisory department in activating the alternative Evaluation in the programs of the Ministry of Education in secondary school in the governmental schools in Saudi Arabia, Which provides an individual educational plan for each student, Depending on its

capabilities and individual differences. The plan also includes programs that seek to develop several aspects through classroom activities, non-classroom activities. The researchers presented a set of concepts and terminology, and explained the advantages of the alternative Evaluation in terms of inclusiveness, flexibility, cooperation, realism and continuity The researchers also mentioned several methods, most notably the self-assessment and peer evaluation, the assessment based on the achievement file, and other methods There are also some constraints to the alternative assessment process as students feel uncomfortable to introduce a new kind of Evaluation they are used to, And the hatred of teachers to leave the traditional evaluation and the lack of understanding of parents to assess the performance of classroom, To overcome the obstacles, the researchers presented a number of recommendations, the most important of which are:

1. The need to prepare a guide for the teacher towards the use of .methods of alternative assessment methods

2. Reconsidering existing assessment practices based on traditional tests, and developing mechanisms for using the .alternative Evaluation

3. Hold training courses and workshops to train all members of the educational process towards how to use alternative assessment methods.

4. Work on relieving the burden on teachers, so that they devote .to follow-up and evaluation of students

Keywords: Supervisory Management - Alternative Evaluation - Vocational Rehabilitation Programs for Students with Learning Disabilities

مقدمة:

يمكن النظر إلى العملية التعليمية على أنها منظومة مكونة من مجموعة من العناصر التي ترتبط فيما بينها ، ويؤثر بعضها في بعض ، ويعد التقويم أهم مكونات هذه المنظومة التي تضم الأهداف التعليمية والمناهج وطرق التدريس . ومما لاشك فيه أن أي تعديل أو تطوير لأحد هذه المكونات لابد وأن يؤثر ويتأثر بالمكونات الأخرى ، والتقويم كأحد المكونات الأساسية لتلك المنظومة التعليمية له علاقة كبيرة بمختلف جوانب هذه العملية التعليمية . (سالم ، 2015 : 181–182)

تعد الإدارة التي تشرف على برامج طلاب ذوي صعوبات التعلم لها تأثيرا كبيرا في النهوض بالعملية التعليمية من خلال التوعية بأهمية إعداد برامج التأهيل المهني للمتعلمين ، وطرق واستراتيجيات تطبيقها ، كما يتطلب من مكاتب الإشراف توفير الإمكانيات اللازمة وتهيئة المعلمين لتفعيل التقويم البديل ، وذلك لقياس جدوى البرامج المطبقة من خلال تفعيل أساليب التقويم البديل حيث يعتبر ركن أساسي لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية ، وتحديد جوانب القوة وتدعميها وتحددي نواحي القصور وعلاجها ، وأظهرت دراسة (الصاعدي 2015) أهمية التقويم البديل وفاعليته في زيادة تحصيل المتعلمين ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم ، وتنمية التفكير الناقد لديهم والفهم العميق للمعارف والمهارات كما يخفف من القلق الناتج من الاختبارات التي تعتمد على قياس المعرفة .

كما أوصت دراسة (الصلوي ، 2017 : 420) بضرورة توفير المتطلبات المدرسية الإدارية والتنظيمية لتطبيق التقويم البديل في الصفوف الدراسية وإشراك الطلاب في

صياغة معايير تقدير الأداء قبل تنفيذ المهام المطلوبة ، ومن ثم إتاحة الفرصة لهن بتصحيح أعمالهم وفقا للمحكات التي تم وضعها ، إضافة إلى استخدام ملفات الإنجاز لتحديد مستوى الطلاب ، وتتفق الباحثتان مع ما سبق وتضيف لهن أهمية اعتماد التقويم الذاتي وتدريبهن عليه والذي ينمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهارة التفكير الناقد والفهم العميق والتحليل ، بالإضافة للعروض التوضيحية واستخدام التقنية مواكبة للعصر الذي يعيشون فيه , وبالتالي يتنمى لديهم الثقة بالنفس وتقدير الذات ، وحينما تتطلع الإدارة الإشرافية على الواقع التعليمي سيجدون أن عددا من المعلمين بشكل عام يمتلكون مهارة تفعيل التقويم البديل داخل الغرفة الصفية ويستخدمون بعض هذه الأساليب إلا أنه قد يكون لديهم قصور في معرفة المصطلحات لأساليب التقويم , وأظهرت ذلك دراسة (التركي ، 2017) أن مستوى ممارسة معلمين مادة المعلوم لهذه الأساليب بشكل متوسط إلا أن لديهم قصور حول معرفتهم بجميع التصورات كالفرق بين التقويم البديل والتقليدي ، ودور كلاً من المعلمة والطالبة ، وأنواع أساليب التقويم البديل وسلم التقدير وهذا مرتبط بممارستهن التدريسية ، وهن يمارسن التقويم البديل أكثر من معرفتهن به .

المفاهيم

الإدراة الإشرافية : تعرفها الباحثتان اجرائياً بأنها تتمثل في المشرفين التابعين لمكاتب الإشراف في المركز الرئيس الذي ترجع له المدارس التي تطبق برنامج صعوبات التعلم ، فيكون مرجع لهم في تلقي التعاميم والبرامج التطويرية ويستمدون منهم أيضاً المقترحات والتصورات الحديثة التي تخص طلاب وطالبات التربية الخاصة ومن بينهم

ذوي صعوبات التعلم ، ويقوم المشرف التربوي في الإدارة الإشرافية بعمل زيارة توجيهية وتقييمية لكل برنامج تأهيل مهني في المدرسة لكل معلم في الميدان بهدف تطوير التعليم.

برامج التأهيل المهني لطلاب ذوي صعوبات التعلم : تعرفها الباحثتان بأنها البرامج التابعة لوزارة التعليم في المرحلة الثانوية في المدراس الحكومية بالمملكة العربية السعودية ، والتي تقدم خطة تربوية فردية لكل طالب على حدة تبعا لقدراته وفروقه الفردية كما تتضمن الخطة التربوية الفردية برامج تسعى لتطوير الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية من خلال أنشطة صفية وغير صفية لتطوير وتنمية هذه الجوانب والرفع بأعلى مستوى من قدراته.

التقويم البديل : تعرفه الباحثتان بأنه نوع التقويم البديل لطلاب ذوي صعوبات التعلم في برامج التأهيل المهني والذي يقوم على تكوين فكرة متكاملة عما اكتسبه المتعلم في مواقف حقيقة في ضوء مجموعة من البدائل فلا يتم الاعتماد على التعلم السطحي والذي يقتصر على الورقة والقلم ، بل يتم مراعاة الجوانب العقلية للمتعلم من خلال مجموعة من أساليب التقويم البديل ، وذلك لقياس المعرفة والمهارات المكتسبة والتي تختلف من سياق لآخر تبعا للموقف التعليمي .

هدف التقويم البديل:

يهدف التقويم البديل إلى تصحيح وتعديل أداء الطالب في العملية التعليمية ، وليس تحديد مستوى الطالب من خلال إطلاق الحكم عليه ، فهو بقياس عدة جوانب عقلية ومعرفية في مواقف حقيقة ولا يقارن أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه كما في

التقويم المعتمد على المعيار ، وتوضح (التركي ، 2017 :343) أن أهم اهداف التقويم البديل أنه يركز على تطوير المهارات الحياتية الحقيقية , وينمّي مستويات التفكير العليا والاستجابات الجديدة ، ويعزز قدرة المتعلم على التقويم الذاتي ، والتركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم ، واستخدام أساليب وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.

أهمية التقويم البديل :

يوضح (سالم ، 2015 : 182) أن جودة المؤسسة التعليمية تبدأ من جودة أساليب التقويم المستخدمة للمتعلمين والتي من خلاله يقاس تحصيل المتعلمين ،ويعد الاهتمام بالمعلم قضية تربوية رئيسية تهتم بها الدول النامية والمتقدمة من أجل زيادة فاعلية المؤسسات التعليمية وتجويد المخرجات حيث أن تطوير أساليب التقويم يعكس نتائج التحصيل والنمو الفعلي للمتعلم بدرجة أفضل .

ومع زيادة الانفتاح المعرفي والتنافس العلمي زادت أهمية التقويم لتطوير المخرجات التربوية ،مما أدى إلى ظهور العديد من النظريات التربوية في المدرسة المعرفية والبنائية ، والتي تنادي بتفعيل الدور النشط للمتعلم في عملية تعلمه , والتركيز على تنمية قدراته العليا في مختلف المجالات ، وليس المجال المعرفي (التركي ، 2017 :342)

حيث أصبح استخدام التقويم البديل متطلب هام لقياس المهام في مواقف حقيقة بعدة مجالات ، فلا يقتصر على قياس المهارات من خلال الورقة والقلم كما في أسلوب التقييم ، وهذا الفارق بين التقويم والتقييم أن التقويم أوسع وأشمل من التقييم

والذي يعتمد عليه في الأسلوب التقليدي , ولذا ترى الباحثتين أن لمكاتب الإشراف دوراً كبيراً في تطوير عملية التقويم التربوي في برامج التأهيل المهني من خلال تشجيع المعلمين على استخدامه وتوعيتهم بالأساليب المستخدمة حيث أن الاعتماد على تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالأسلوب القائم على قياس الجوانب المعرفية والتي تظهر أدائهم في الاختبارات فإن ذلك يفتقر إلى تنمية المهارات العقلية العليا حينما ينتقل الطلاب إلى المرحلة الجامعية أو إلى سوق العمل ، فالتقويم البديل لا يقيس نمو الطالب في هذا الجانب كما في التقويم التقليدي ، بل يقيس جهده المبذول والذي يراعي الفروق الفردية لتحقيق هذا النمو من خلال إنجازات يؤديها الطالب في مواقف حقيقة يظهرها, ويكتسبها في حياته ، وبالتالي يستطيع تعميمها لممارسة إياها .

تطوّر التقويم التربوي وصولاً للتقويم البديل :

لقد كان التقويم التربوي يقاس بكم تحصيل المعارف السابقة من خلال أداء الطلبة في الاختبار وتحصيلهم المعرفي شن وأصبح التقويم يقاس من خلال الأعمال والمهام أيضا ؛ كالبحث , والبرامج والانشطة والتجارب المطبقة ، وأوضحت عدة دراسات مثل دراسة (السيد ،2007)،و(سلامة ،2012)،و(عساس ،2007)ضرورة التحول من التقويم التقليدي والذي يقيس أداء الطالب باستخدام أسلوب واحد تقدم فيه صورة أحادية لأدائه من خلال التركيز على الحفظ إلى أسلوب التقويم البديل ، والذي يقدم صور متعددة الأبعاد لأداء الطالب مراعياً قدراته ، ولا يعتمد على إصدار

الحكم بل يركز على تنمية قدراته وتفكيره حيث يتميز بسمة الموضوعية والشمولية لإنجازات الطالب أثناء ممارسة مهامه التعليمية .

وذكر (الصلوي ، 2017 : 404) أن هناك عدة انتقادات وجهّت لأساليب التقويم التربوي التقليدي والتي تعتمد على المحك او المعيار كحكم نهائي على أداء الطالب , وأن التقويم البديل يعد مكملاً لعملية التعليم والتعلم ,ويركز على إنجازات الطلاب مثل ملف الإنجاز , والتقرير والعرض والملاحظة واختبارات الأداء وخرائط المفاهيم , كما يهيئ لهم الفرص للتقويم الذاتي ومقارنة أدائهم بمحكات أخرى للحكم على مستوى إنجازهم وليس مقارنة بزملائهم مع تقديم التغذية الراجعة .

مفهوم التقويم البديل

وقد تعددت تعريفات التقويم البديل قد عرفه (الصلوي ،2017 :406) بأنه عملية منظمة ومستمرة تستخدم أساليب بديلة عن الاختبارات التقليدية لتقويم أداء الطلاب من خلال توظيف ما تعلموه من خبرات سابقة مع خبرات جديدة في مواقف معينة يقوم فيها بإنجاز المهام بشكل فعال ونشط ، ويتفق ما سبق العيسى (2010 :38) حيث عرفه بأنه عبارة عن سلسلة متصلة من الأساليب والصيغ التي تتراوح بين استجابات مفتوحة يكتبها المتعلم وتوضيحات شاملة وتجميع للأعمال المتكاملة للمتعلم , في حين عرفه (وديع ، 2006: 92) بأنه تقويم واقعي يعكس المستوى الفعلي لأداء المتعلم .

أما (سالم ، 2015 :188) فقد عرفه بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم القيام بعدة أنشطة لتعكس مدى تعلمه ومدى اكتسابه للمعارف والمهارات العملية عن

طريق توكيل عدة مهات له ، فيكشف التقويم إنجازات المتعلم وما اكتسبه ولا يقتصر على ذلك , بل يكشف التحديات الحقيقة والمستوى المطلوب الوصول إليه , ويتفق مع سالم ميولر (Mueller, 2015: 2) ، حيث عرفه بأنه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام ومسؤوليات حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات الأساسية ، ويتم تقدير أدائه على ميزان وصفي أو كمي متدرج يبين نوعية أدائه وفقاً لمستويات أداء محددة , وأما باسكا (baska, 2008 :11) فقد عرف التقويم البديل بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى مستع من القدرات والمهارات ولا يقتصر فقط على اختبارات الذكاء التقليدية، وإنما يشتمل أيضاً على الأساليب الأخرى المتنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم، وتقييم إنتاجه وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة.

خصائص التقويم البديل :

يتميز التقويم البديل بالعديد من الخصائص من أهمها ما يلي (البطش، 2005: 119) و (السعدوي ؛ آخرون ، 2010 : 66) :

1. الاستمرارية: حيث أن عمليات التقويم البديل تسير جنباً إلى جنب مع التدريس والتعلم وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.

2. الشمولية: حيث يقيس التقويم العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها المتعلم إضافة إلى النتائج النهائية، كما يشتمل أيضاً على الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية.

3. التعاون: حيث يفرض التقويم البديل على كل من له صلة بعملية تعليم الطالب مثل المعلم وولي الأمر والمشرف وقائد المدرسة أن يقوم كلاً بدوره ويستسعين بالآخرين ويتعاون معهم لتحقيق النتائج المرجوة من عملية التقويم البديل.

4. العلم: حيث أن تحديد النتائج التعليمية المطلوبة للمتعلم خطوة محكمة بشكل دقيق، من خلال استخدام أدوات قياس متنوعة محكمة ثبت صلاحيتها للاستخدام وتحديد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم الطالب.

5. الواقعية: حيث أن التقويم البديل يقوم المهام المعرفية و المهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية، على عكس التقويم التقليدي الذي يعتمد في الأساس على الاختبارات التقليدية.

6. المرونة: حيث يتم استخدام أدوات متعددة مثل قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية والمقابلات والملاحظات وغيرها من الأدوات.

7. العدالة: يعني أن تعطي أسس ومعايير التقويم المستخدمة النتائج نفسها، وإن اختلفت زمان ومكان التطبيق أو اختلفت معه الجهة التي تقوم بعملية التقويم.

8. ذو معنى: أي يركز على العمليات والنتائج وليس على النواتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية متجددة.

كما يذكر (علام ، 2009 : 88) أن هناك بعض الخصائص لعملية التقويم البديل ومن هذه الخصائص ما يلي:

1) الاستناد إلى مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.

2) الاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.

3) الاستناد على عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.

4) الاستناد إلى التقييم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.

5) الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

كما يوضح (Caliskan, &. Kasikci: 2010, 23-24) أن التقويم البديل له عدداً من الخصائص والسمات من أهمها ما يلي:

1- يتطلب التقويم البديل الابتكار لأنه قائم على حل المشكلات غير المنظمة التي يمكن أن يكون لديها أكثر من ذلك ويتطلب من المتعلم اتخاذ خيارات مدروسة.
2- يتطلب التقويم البديل من الطالب القيام بالعمل من خلال إجراءات نموذجية للنظام قيد الدراسة.
3- يتطلب القيام بالتقويم في المواقف المشابهة للسياق الذي يتم فيه أداء المهارات.

4- يتطلب التقويم البديل إثبات وجود مجموعة واسعة من المهارات التي ترتبط بالمشكلة مما في ذلك بعض مهارات الحكم.

5- يسمح التقويم بالتغذية الراجعة والممارسة.

متطلبات التقويم البديل :

هناك العديد من المتطلبات اللازمة لعملية التقويم البديل يذكرها (علام ، 2009: 93-96)، منها ما يلي:

1- ربط التقويم بمنظور مستقبلي لتعلم الطلبة.

2- ربط التقويم بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

3- إتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعنية لمعرفة أغراض التقويم البديل.

4- مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً.

5- مراعاة توقيت التقويم البديل.

6- إتاحة الفرصة لتعلم استخدام أساليب التقويم البديل.

7- التحقق من نوعية التقويم البديل.

8- استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي.

9- المراجعة المستمرة للتقويم البديل وأساليبه وإجراءاته.

أدوات التقويم البديل:

أولاً: قوائم الرصد: تشمل قوائم الرصد أو الشطب مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد التقديرات من الأزواج التالية: (عودة، 2005 :117)

- **صح أم خطأ.**
- **نعم أم لا.**
- **موافق أم غير موافق.**

ثانياً: سلالم التقدير: تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهام الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلاب لها (الفريق الوطني للتقويم، 2004 : 34)

ثالثاً: سلالم التقدير اللفظي: تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدة مستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة والطرف الآخر يمثل تمام وجودها، حيث يتم وصف دقيق لمستوى أداء المتعلم، مما يوفر تقويماً واقعياً لأدائه، ويمكن المعلم من تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها. (عودة، 2005 : 118)

رابعاً: سجل وصف سير التعلم: إن تعبير الطالب كتابياً عن أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية رب ما تعلموه مع خبراته السابقة، حيث تحتاج هذه الأداة إلى معلم يعمل على تشجيع الطلبة على التعبير عما يشعرون به دون خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم. (الفريق الوطني، 2004).

خامساً: السجل القصصي: يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين ووصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه، مما يقدم للمعلم صورة واضحة تمكنه من التعرف على شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته (fritz, 2001:13)

أساليب التقويم البديل:

تتنوع أساليب التقويم البديل , فهو تصحيح وتعديل لأداء الطالب , ويؤكد ذلك (سالم ، 2015 : 181) أنه ليس وسيلة للحكم النهائي على أداء الطلاب في أخر الفصل الدراسي , بل إن التقويم البديل وسيلة للتعرف على مواطن القوة بهدف إثرائها ومواطن الضعف بهدف علاجها وأيضا تطوير عملية التدريس. وأظهرت دراسة ريفنت (Wright,1993) ضرورة اكتساب المعلمين لأساليب التقويم البديل حيث أن ممارستهم لها تزيد من إدراكهم لإنجاز الطلبة وتنمي لديهم الشعور بالمسؤولية تجاه الطلبة .

وترى الباحثتان لا يوجد أسلوب واحد لتقويم الطلاب بل يختلف تبعاً للهدف الدراسي والمادة والفروق الفردية فيتم اختيار الأسلوب المناسب للموقف التعليمي ، وفي دراسة (الزبيدي ، 2014) حول واقع استخدام أساليب التقويم في مادة العلوم جاءت النتائج مرتبة بالطريقة الكتابية , ثم تقويم الأداء , ثم التقويم الذاتي , ثم تقويم الإنجاز , ثم تقويم خرائط المفاهيم , ثم الملاحظة , ثم تقويم الأقران .

أولاً : التقويم القائم على الأداء : عرفه (الصلوي ,2017: 407) بأنه قيام الطالب بمهام محددة في ظروف عمل حقيقة تتطلب إبراز الأدلة والإثباتات التي تبرهن تحقيقه لمستوى تربوي محدد للحكم عليها , كما يعرفه (زيتون، 2007: 23) بأنه قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحياتية تظهر مدى اتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازه , في حين (المغذوي، 2015 :24) بأنه إظهار المتعلم لتعلمه من خلال القيام بعمل يقدم مؤشرات دالة على حدوث التعلم، وتوظيف مهاراته في مواقف حياتية أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه اكتسبه من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد تحقيقها.

ويتميز التقويم القائم على الأداء بالعديد من الخصائص والمميزات منها ما ذكره (المغذوي، 2015 :25) :

- الواقعية: حيث يتناول الأدوار كما هي في واقع الحياة أو يحاكيها، ويشتمل على المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية ومن ذلك يستمد مصداقيته.
- الشمولية: حيث يركز على تقويم العمليات والنتائج.

- **الإيجابية: حيث يتيح للمتعلم دوراً فعالاً في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.**
- **تعاوني: حيث يشرك المتعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستوياته.**
- **المرونة: حيث يعطي المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءاته ومهامه بناءً على التغذية الراجعة.**
- **المنطقية: حيث يعطي المتعلم مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج، والبراهين لتبريرها منطقياً وعملياً.**

ثانياً : التقويم الذاتي : عرفه (دعمس ، 2008 : 117) بأنه قيام الطالب ذاتياً بمحاسبة أعماله وتدقيقها وتعديلها وتطويرها مع الاعتزاز بالممارسة والاعتماد على معايير واضحة محددة مسبقاً , ويتميز التقويم الذاتي بما يلي : (زيتون، 2007م: 649-650).

1) التقويم الذاتي مكون أساسي من مكونات التعلم المستقل النشط للطالب، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته وتقديره لذاته وبالتالي يوجه نظرة أكبر للطالب مما يؤدي إلى زيادة دافعيته وتقديره لذاته، وبالتالي تنمية مستوى التفكير الناقد لديه.

2) يؤدي التقويم الذاتي إلى تنمية عادة تقويم الذات في وقت مبكر وتستمر عادة معه في الحياة العلمية.

3) ينمي عادة تحمل المسؤولية مبكراً ويتم تهذيبها وصقلها باستمرار حتى تصبح عادة في الحياة الواقعية.

4) مع تزايد الاستقلال الذاتي للطلاب ينمو الإحساس لديهم بملكية الطالب لتعلمه ونموه من جهة وإدراك أن عملية التقويم ليست منفصلة عن التعلم من جهة أخرى.

5) يتضمن التقويم الذاتي مشاركة الطلاب في تحديد المستويات والمحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم وإنجازاتهم وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المستويات والمحكات.

6) عملية التقويم الذاتي مع تقويم الأقران تجعل الطلاب يبدأون في تمثيل معايير الأداء ومحكاتها ويطبقونها في الجهد والأعمال التي يقومون بها مستقبلاً، فهو وسيلة وأداة للتأمل والتعلم والمراقبة والضبط الذاتي.

7) التدريب على تحديد مستوى عمل الطلاب على نحو صحيح ودقيق نسبياً، ويعطيهم فرص التوقف والمراجعة والتفكير العميق فيما يقومون به وما يتعلمونه.

8) يتطلب التقويم الذاتي مراجعة أهداف التعلم وغاياته والعودة إليها في أثناء عملية التعلم ليقدر الطالب مدى تقدمه ونموه، وبالتالي تحقيقه للأهداف والغايات المنشودة، وهذا يتطلب من المعلمين والطلاب تحديد الأهداف والغايات بوضوح، وربما تعليقها في مكان ما ليراها ال جميع من جهة، والرجوع إليها كلما تتطلب الأمر ذلك من جهة أخرى.

9) يترتب على التقويم الذاتي تخفيف العبء على المعلم، فالمعلمون الذين يعطون المجال لطلابهم للتقييم الذاتي لم يعودوا بحاجة إلى وضع الاختبارات والامتحانات وتصحيحها وتسجيل العلامات.

10) التقويم الذاتي يتلاءم مع مبادئ التعلم المعرفي البنائي، حيث أن المعرفة تبنى والطالب هو الذي يتعلم وينشئ المعرفة، وبهذا يصبح الأمر تحصيل حاصل لأن يقوم المتعلم بتقويم تقدمه وتعلمه ونموه.

ثالثاً : التقويم باستخدام ملفات الإنجاز : عرفه (زيتون ، 1428 : 292) شكل من أشكال التقويم يظهر بعدة أعمال كملف , حقيبة ، سجل لجمع الأعمال المطلوبة من الطالب والتي تعكس إنجازاته خلال فترات المتابعة في عدة مجالات ، ويتم تقويمها والحكم عليها وفقا لمحكات محددة مسبقاً ولدى الطالب معرفة بها ،وأكدت فعالية استخدامه دراسة (العرابي، 2014) حول واقع استخدام المعلمين لملفات الإنجاز في تقويم الطلاب في المرحلة الإبتدائية وأظهرت النتائج أهمية وفعاليته استخدامه في التقويم وارتفاع أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي .

كما يعرفه (الهندي ، 2009: 226)، بأنه تحليل المتعلم الذاتي لتعلمه وتطوره نحو نتائج التعلم كي تؤدي إلى معرفة ناضجة ومطورة بنفسه ويسميه البعض بالتقويم الداخلي للطالب لمدى إنجازه للنتائج التعليمية لوحده أو موضوع دراسي بعد تعلمه.

وترى الباحثتان أن قدرات بعض المتعلمين تظهر من خلال المشاريع والعرض والمناقشة الصفية ويمكن خلاله تقويم أدائهم ,حيث أظهرت دراسة (وكستروم

,2007) أن أساليب التقويم في المدارس بشكل عام هي المشاريع والعروض التوضيحية والمناقشات الصفية , لملفات الإنجاز مجموعة من الأهداف حددها (الكلثم ،2015 : 38) وهي على النحو التالي:

1- أن يشارك الطالب بفاعلية في اختيار وتنظيم محتوى ما يدرسه، فهو مصدر التعلم.

2- أن يتعود الطالب على التأمل في أعماله، ويمارس النقد الذاتي، ويتعلم الموضوعية والقدرة على تعرف قدراته والحكم على إنجازاته.

3- توثيق ما تعلمه الطالب في مجالات يصعب توثيقها بوسائل التقييم الأخرى.

4- تيسير التواصل بين المعلم وأولياء الأمور حول مستوى أداء الطالب، ونقاط القوة وجوانب الضعف لديه.

كما أضاف (زهران، 1430هـ: 562) أهدافاً أخرى لاستخدام ملف الإنجاز على النحو التالي:

1) تطوير مستوى تحصيل الطلاب لأقصى ما تسمح به إمكانياته.

2) تقويم الأهداف التعليمية الأساسية لدى الطلاب.

3) تزويد المعلم بالمعلومات الغنية لاتخاذ القرارات المتعلقة بمدى تقدم الطلاب وتطوره.

ويتميز ملف الإنجاز بما يلي :

1) اعتماد الطلاب على أنفسهم في إعداد الملف تنمي لديهم الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات.

2) إن عملية مقارنة الأعمال لاختيار أفضلها ينمي لدى الطالب مهارات التحليل، والقدرة على تحديد الأولويات وهي مهارات حياتية يحتاج الفرد إليها في حياته اليومية.

3) تنمي مرحلة تنسيق ملف الإنجاز المهارات الفنية والتذوق الجمالي لدى الطالب.

4) تتطلب مراحل إعداد ملف الإنجاز أخذ آراء المعلم والزملاء وهذا يساعد على تنمية سلوك التعاون والتشاور مع الآخرين والبعد عن التعصب للرأي.

5) تنمية مرحلة تأمل الأعمال والتعليق عليها،القدرة على التقييم الذاتي والموضوعية وعدم التحيز للآراء الشخصية.

6) من خلال تأمل الأعمال والتعليق عليها يتعرف الطالب على قدراته وإمكاناته، ويتعرف على ما يمكن عمله لتحسين مستوى أعماله في المستقبل.

7) خلال مراحل إعداد ملف الإنجاز يدرك الطالب العوامل التي تؤدي إلى تحسين الأداء، والعوامل التي تعوق ذلك التقدم.

8) من خلال ملاحظة الزملاء وهم يعدون ملف إنجازهم تزيد دافعية الطلاب للإنجاز وطموحاتهم للتفوق والتميز.

9) بالنسبة للمعلم فإنه يدرك جوانب القوة والضعف في أداؤه مما يدفعه للعمل على تطوير أدائه وتنويع طرق تدريسه مما ينعكس على أداء المتعلمين.

رابعاً : تقويم الأقران : عرفه (علام ، 2004: 212) بأنه قيام الطالب بتقويم أعمال أقرانه من خلال تبادل المهام التعليمية وتقويم جودتها ودقتها , وذلك يتطلب التنظيم والإعداد ليكون التقويم متسقاً لإطلاق الحكم الصائب على زميله , وترى الباحثتان أن تقويم الأقران يتطلب إلمام الطالب بجميع الجوانب للمعرفة والمهارة التي سيتم تقويمها ,كما يتطلب منه تحمل المسؤولية وذلك لإصدار حكم على أداء زميله , ولتقويم الأقران أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ومنها ما ذكره (زيتون، 2007 : 653-654) على النحو التالي:

1- يصبح الطالب أكثر نظامية في عملية التقييم.

2- يطور مهارات النقد البناء (التحليلي، التصنيف، الاستنتاج، التقويم) في الحياة العملية الواقعية.

3- يقدم بيئة تهيئ وتقود لإعطاء الطالب الفرص لأن يضع معايير ومحكات أداء في عملية التقييم.

4- يزيد ثقة الطلاب بأنفسهم، ويحفزهم على تحمل المسؤولية.

5- يسهم في تطوير مهارات شخصية واجتماعية ويسحن من جودة التعليم.

6- يساعد الطلاب على تعرف الأعمال والمنجزات الجيدة التي يقومون بتقييمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل في ضوء خفض توترات الامتحانات النفسية.

7- ينمي التعاون بين الطلاب لتطوير معايير الأداء التي يمكن الاحتكام إليها في عملية التقييم.

8- يتيح الفرصة لتقديم تغذية راجعة من الأقران.

9- يسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الشخصية المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، واحترام الذات.

ويهدف تقويم الأقران إلى عدة أهداف ذكرها (علام، 2009 : 239):

1- **مشاركة المتعلم في مسؤولية التعلم ومشاركته أيضا في السلطة.**

2- **زيادة استقلالية الطالب.**

3- **فهم الطالب للمادة الدراسية فهما عميقاً.**

4- **تحويل الطالب من متقلي سلبي إلى مقوم.**

5- **جعل الطالب قادراً على نقد أعماله بنفسه.**

6- **توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للطالب.**

7- جعل الطالب مدركاً أن التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم.

خامساً : **التقويم باستخدام خرائط المفاهيم** : عرفه (المهيدات ؛ المحاسنة ، **2009** : **94**) بأنه شكل من أشكال التقويم ويقوم الطالب برسوم توضيحية متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم لها علاقات مترابطة يتم تنظيمها بشكل هرمي حيث يتدرج من العمومية في قمة الخريطة إلى الأقل عمومية في المستوى الأدنى للخريطة .

وتعد خرائط المفاهيم من الأساليب البديلة لتقويم الطلاب غير الأساليب التقليدية، حيث تساعد الطلاب على ربط المفاهيم المتشابهة مع بعض وتساعد خرائط المفاهيم على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من خلال وضع تصور لخريطة المفاهيم وبنائها.

ويعرفها (عفانة ، **2006** :**10**) بأنها مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الرياضية التي ترتبط مع بعضها البعض في إطار رياضي موحد لبناء الأساس المنطقي لمصطلح المفهوم أو قاعدته.

كما يعرفها (مطر ،**2004**: **155**) بأنها النشاط العقلي الهادف إلى تكوين صورة مجردة وواضحة من خلال مجموعة من العناصر والخبرات والظواهر المختلفة، فتكون تلك الصورة خصائص ومميزات لا تنفصل عن مفاهيم أخرى.

الأساس الفلسفي لخرائط المفاهيم: تعد خرائط المفاهيم ن التوجهات الحديثة والتي يمكن استخدامها في مجالات مختلفة، حيث تقوم هذه الخرائط على النظرية البنائية والتي تقوم على أساسين الأول وهو اكتساب المعرفة، والثاني هو توظيف تلك

المعرفة بحيث تكون تلك المعرفة أكثر عمقاً وتطوراً لدى المتعلم، حيث تعكس مخططات المفاهيم التعريف البنائي للخبرات المتعلمة، وتعطي فهماً أعمق للمفاهيم الهامة والرئيسية، وإن فكرة خرائط المفاهيم مرتبطة بنظرية أوزوبل البنائية، إذ أدخل أوزوبل هذا المفهوم لتحسين عملية التعليم وجعل التعليم له معنى من خلال وعي المتعلم بالعلاقات بين المفاهيم الجديدة والمكتسبة من أجل تنظيم البنية العقلية للمتعلم.

وإن عقل المتعلم بناء معرفي منظم، يتكون من أبنية معرفية منظمة من المفاهيم والأفكار الكبرى التي تترتب فيها هذه الأبنية بشكل هرمي، حيث تحتل الأفكار الكبرى والمفاهيم العريضة رأس الهرم، ومناطقه العليا، وبالنزول إلى قاعدة الهرم تندرج المفاهيم من الأكبر فالأصغر، ويمثل كل بناء منها وحدة تطور معرفي تبرز ما لدى المتعلم من استعدادات وقابليات وخبرات وأفكار، ويجب أن ترتبط المعرفة الجديدة بالسابقة حتى تكون ذات معنى، وهذا يتطلب أيضاً خلو المعرفة الجديدة والقديمة من المفاهيم الخاطئة والتي إن وجدت ستكون مانعة للتعلم ذي المعنى (الخوالدة، 2007 : 114–119).

وفي دراسة (الصلوي ، 2017) حول واقع استخدام أساليب التقويم البديل لمعلمي العلوم أظهرت النتائج استخدامه بدرجة متوسطة وأكثرها استخداماً ؛ التقويم القائم على الأداء ومن ثم تقويم ملفات الإنجاز ومن ثم التقويم المعتمد على خرائط المفاهيم ,وأظهرت بعض الأساليب أن استخدامها بدرجة ضعيفة مثل تقويم الأقران والتقويم الذاتي.

معوقات التقويم البديل : يواجه التقويم البديل عدداً من المعوقات والمشكلات التي تواجه تطبيقه على أرض الواقع منها ما ذكره (الدوسري، 2004: 215)، على النحو التالي:

1- شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه، وما يتطلبه من مهارات ومهمات ربما تكون في نظرهم أكثر تعقيداً واختلافاً.

2- كراهية المعلمين لترك التقويم التقليدي، والانتقال إلى عالم جديد من التقويم، المحاط بالمخاطر والمتاعب، والذي يمثل تحولاً في النموذج المألوف لديهم.

3- قلة فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي، بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها من تقويم الأداء من المدرسة، أو لعدم متابعتهم للتغيرات في الحقل التربوي.

4- المتطلبات الكثيرة لتطبيق التقويم البديل، كالوقت والمال من ناحية، والتصميم والتوظيف من ناحية أخرى، بالإضافة إلى كثرة أعداد الطلاب داخل الصف وكذلك العبء الدراسي ونصاب المعلم من الحصص الدراسية.

5- قلة عدد المعلمين المؤهلين للتعامل مع الأساليب الحديثة البديلة بالتقويم.

6- صعوبة تعديل مواقف واتجاهات الكثيرين من المعلمين الذين يعتقدون أن التقويم البديل أكثر مناسبة وجدوى من التقويم البديل.

7- تتجنبه الكثير من المدارس نظراً لضعف الموارد والدعم المادي.

8- تثار الكثير من الشكوك حول مصداقية التقويم البديل ، حيث يعتقد العديد من المتخصصين في مجال التقويم التربوي أن هذا النوع من التقويم أكثر عرضة للتحيز، وإبراز العوامل الشخصية من قبل المعلمين الذين يناط بهم تقويم أداء الطلاب. (عبود، 2016: 1833-1834).

التوصيات :

5) ضرورة إعداد دليل للمعلم نحو استخدام طرق أساليب التقويم البديل

6) إعادة النظر في الممارسات التقويمية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية، ووضع الآليات المناسبة لاستخدام التقويم البديل.

7) عقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لتدريب كافة أعضاء العملية التعليمية نحو كيفية استخدام أساليب التقويم البديل.

8) العمل على تخفيف الأعباء المنوط بها المعلمين، حتى يتفرغوا لمتابعة الطلاب وتقويمهم.

9) عقد لقاءات دورية بين الطلاب والمعلمين، ليتعرف الطلاب على دورهم في أساليب التقويم البديل، ومها معرفة محتويات حقيبة الأعمال، وأهدافها وكيفية تقويمها وأنواعها.

10) تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات التقويم البديل من حيث التخطيط، واستخدام أدواته ومتابعة نتائجه.

11) تطوير المقررات الدراسية، وبصفة خاصة مقررات القياس والتقويم التربوي التي يدرسها الطلاب بالجامعات بحيث تتشمل على أساليب التقويم البديل وطرق استخداماته وأهميته وخاصة في الوقت الحالي.

المراجع:

البطش، وليد (2005).الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقه في الميادين الخاصة، عمان:وزارة التربية والتعليم.

التركي ، خلود ابراهيم (2017) .تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل . جامعة بنها . مجلة كلية التربية . مج 28 ، ع111 ، (340 – 374) .

الخوالدة، سالم عبدالعزيز (2007) فاعلية استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وخريطة المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الاحياء واكتسابهم المهارات عمليات العلم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية، العدد الأول، مج 19.

دعمس , مصطفى (2008) . استراتيجيات التقويم الحديث وأدواته . عمان . الأردن : دار

غيداء .

الدوسري، راشد (2004). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، مجلة رسالة الخليج العربي، ع90.

زهران، حامد عبدالسلام (1430) . المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، الطبعة الثانية، عمان : دار المسيرة.

الزبيدي , عوض (2011) . واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم علم النفس ,كلية التربية . جامعة أم القرى . مكة المكرمة .

زيتون , حسن (1428). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات . الرياض: الدار الصولتية للتربية .

زيتون، عايش (2007).النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سالم , هيام مصطفى (2015). استخدام البرتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل في تنمية كل من التفكير التأملي وأداء طلاب المرحلة الجامعية , دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع6 ، (179, 232).

السيد ، علياء (2007). فعالية التقويم بملفات التعلم في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري وخفض قلق الاختبار في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ,

جامعة عين شمس . مجلة التربية العملية ، ع 4 ديسمبر .الجمعية المصرية للتربية العلمية .

سلامة , أيمن عبد العزيز (2012). تقدير الذات وعلاقته بالتقويم الموضوعي لدى طلاب الجامعة ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، ع30.

السعدوي ، عبدالله ؛ المطيري ، عبدالرحمن؛ الزيني ، حامد. (2010) . دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض : مكتب التربية لدول الخليج العربي.

الصاعدي ، عبدالله (2015). درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى , مكة المكرمة .

الصلوي ، محمد علي طاهر (2017) .واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، ع88 ، (403–422).

عبود، يسري زكي (2016) . التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء الطلاب، الكتاب العلمي، المؤتمر الدولي، المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات تحت شعار (معلم متجددة لعالم متغير)، الجزء الأول، خلال الفترة من 11/29

إلى 2016/11/30 ، المملكة العربية السعودية، أبها.

العرابي , عبدالرحمن (2014). واقع استخدام معلمي العلوم لملف الإنجاز في تقويم أداء طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف , رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية , مكة المكرمة .

عساس, فتحية (2007).معايير محتوى ملف الأعمال البرتفوليو لتقويم أداء الطالبات المعلمات في التدريب الميداني ،جامعة عين شمس ، كلية التربية ، مجلة دراسات المناهج ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع 122.

علام، صلاح الدين محمود (2009) . القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع

عفانة، عزو (2006). التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة، غزة: دار المقداد.

عودة، أحمد (2005) . القياس والتقويم في العملية التدريسية : دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

العيسى، محمد أحمد (2011) . تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة كلية التربية، مج 2 ، ع 76

الفريق الوطني للتقويم (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري، إدارة

الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

الكلثم، جمد بن مرضي (2015) . تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار، الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ع62.

مطر، نعيم أحمد العبد (2004) . أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المغذوي ، أحمد زينهم (2015).بعض مشكلات تقييم الأداء الكتابي ودور السجلات الكتابية في التقليل منها ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (95) . القاهرة ، مصر.

المهيدات , عبدالحكيم ؛ المحاسنة , ابراهيم (2009). التقويم الواقعي , عمان , الأردن : درا جرير للنشر والتوزيع .

الهندي، صالح ذياب (2009م). طرائق تدريس التربية الإسلامية، عمان: دار الفكر الحر.

وديع , داود (2006) .كفايات التربية العملية , مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بكلية التربية , جامعة أسيوط.

Baska, v.t. (2008). alternative assessments with gifted and

talented students . Waco tx: prufrock press.

Caliskan, H.,&. Kasikci, Y.(2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. Procardia Social and Behavioral Sciences 2.

Fritz,c. a. (2001). the level of teacher involvement in the Vermont mathematics portfolio assessment process and instructional practices in grad4 classrooms. Dissertation abstracts, phd, university of new Hampshire, usa.

mueller, J.(2015).Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment?RetrievedJanuary3.

Wright, W . A . 1993 ,May . Implications of perceptions of teacher implementing authentic assessment, In published doctorate thesis , The School of Education, Drake University.

Wikstrom(2007).Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education, The Stockholm Institute of Education ,Thesis 15 ECTS.

تطوير التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

The Development of the EgyptianTechnical econdaryEducation considering Some Contemporary Global Trends

إعداد

د. خالد صلاح حنفي محمود

By: Dr. Khaled Salah Hanafy Mahmoud

أستاذ أصول التربية المساعد _كلية التربية _جامعة الإسكندرية

Assistant Professor of Foundations of Education
Faculty of Education – Alexandria University
KHALEDSALAH78@YAHOO.COM

ملخص

إن التعليم الفني هو أساس لجهود التنمية فى أى مجتمع من المجتمعات، وأهمية الدور الذى يمكن أن يقوم به هذا النوع من التعليم فى دفع عجلة التنمية وتحقيق أعلى معدلاتها، حيث إن خطط التنمية مهما كانت درجة جودتها فإنها لا يمكنها أن تحقق أهدافها ومعدلاتها المستهدفة إلا إذا توافرت لها الكوادر البشرية المؤهلة علميًا وتقنيًا فى كافة مجالات العمل والإنتاج.

أوضحت الدراسات أن التعليم الثانوي الفني فى مصر يعاني العديد من المشكلات كضعف برامج التعليم الثانوي الفني، مما يؤثر سلبًا على كفاءة خريجي هذا النوع من التعليم وعدم مواءمته لمتطلبات سوق العمل وحدوث فجوة بين مخرجات التعليم ومؤسسات التعليم الفني الصناعي، والنظرة الاجتماعية المتدنية لهذا النوع من التعليم لارتباطه بالعمل اليدوي، ولازال تعزيز الصورة الاجتماعية الايجابية نحو التعليم والتدريب المهني والتقني يشكل تحدياً.

لذلك سعت هذه الدراسة من خلال استخدام المنهج الوصفي، إلى تحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة للتعرف واقع التعليم الثانوي الفني في مصر، وتحليل أبرز الاتجاهات العالمية الحديثة فى تطوير التعليم الفني والتى تبنتها العديد من دول العالم وإجراءات تطبيق كل اتجاه، والجوانب الإيجابية والسلبية لكل اتجاه، ومن ثم تحديد كيف يمكن الإفادة من تلك الاتجاهات فى طرح رؤية لكيفية تطوير التعليم الفني فى مصر، وتحديد منطلقاتها، وآليات تحقيقها والمعوقات المحتملة وكيفية التغلب عليها.

الكلمات المفتاحية: التعليم الثانوي الفني– تطوير التعليم الفني– تطوير– اتجاهات معاصرة

Abstract

Studies clarified that Egyptian technical secondary education suffers from many problems as the weak of its programs leading to negative effects on the proficiency of their students and their outcomes, their inconvenience to the labor market and making gap between the educational outcomes and technical education institutions and leading to the inferiority of the social status of this sort of education in light of its relationship with hand work.Thus, reinforcement of the positive social sight towards vocational and technical education in Egypt represents a challenge.

This stusy attempted through using the analytical method, through analyzing the educational literature to identify the contemporary global trends in developing technical education, how to apply every trend in the other world countries and to identify the positive and negative sides of applying every trend. Thus, the development of Egyptian technical secondary education could be identified and its requirements and means.

Keywords: Secondary Technical Education- Educational development- Development- Contemporary trends.

مقدمة:

يشهد عالمنا اليوم حالة من التحولات الكبري فى كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية بفعل العولمة وذوبان الحدود القومية بين الدول وبفعل الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية وأخيرًا الثورة المعرفية التى بدلت المفاهيم والقيم والثوابت فى حياة الشعوب والدول وجعلت المعرفة هى القوة الأعظم فى عالمنا المعاصر، ولقد ترتب على ذلك أيضًا تغيرات ثقافية وتعليمية أدت إلى سعي نظم التعليم فى كافة الدول إلى إحداث الإصلاحات والتغييرات لكى تتواكب مع التغيرات العلمية، والتكنولوجية، والمعرفية التى نعيشها الآن.

تسعى دول العالم إلى تحديث النظم التعليمية بصورة جذرية فى أهدافها، ومفاهيمها، وطرقها وأدواتها، ووسائل تقويم الأداء، وإعداد المعلمين، وتحديث أجهزتها، وأنشطتها التربوية لمواكبة كل تلك التغيرات. وهذا يقتضي تحول التعليم من كونه مجرد طلب اجتماعي إلى توثيق ارتباطه بالإنتاج واحتياجات القوى العاملة فضلاً عن توثيق ارتباطه بتوفير متطلبات أداء عملية التنمية من خلال تنمية قدرات الإنسان، وإيجاد البيئة، وتوفير الإمكانات اللازمة للتفكير، واستيعاب المعرفة، واستنباط التقنية فضلاً عن تهيئة الكوادر البشرية اللازمة للقيام بعملية التنمية.

وقد صار للتعليم الفنيّ دورٌ هامٌ في بناء جسورٍ قادرةٍ ومتينة بين منظومة التعليم والتشغيل، بما يساعد على إرساء تنميةٍ إنسانيةٍ مستدامة قائمةٍ على المعرفة، فالتأهيلُ وصقْلِ المهارات وإعدادِها للتأقلُم المستمر مع التحوّلات المتسارعة للاقتصادات المعاصرةِ عمومًا، ولسُوق العمل خصوصًا، يجعل من التعليم الفني أحدَ أعمدة كلِّ استراتيجيةٍ وطنيةٍ أو إقليميةٍ أو دوْليّة تَروم تطويرَ اقتصادٍ عمادُه المعرفةُ

وهدفُه بناءُ مجتمعٍ معرفةٍ يَنعم فيه الإنسانُ بالرفاه وجودةِ الحياة. (UNDP, 2016: 39)

فالتعليم الفني هو أساس لجهود التنمية فى أى مجتمع من المجتمعات، وأهمية الدور الذى يمكن أن يقوم به هذا النوع من التعليم فى دفع عجلة التنمية وتحقيق أعلى معدلاتها، حيث إن خطط التنمية مهما كانت درجة جودتها فإنها لا يمكنها أن تحقق أهدافها ومعدلاتها المستهدفة إلا إذا توافرت لها الكوادر البشرية المؤهلة علميًا وتقنيًا فى كافة مجالات العمل والإنتاج (صاروخ، 2015، 229–308) ، وفى هذا السياق يعد التعليم الفني بكافة أنواعه وأشكاله ومستوياته أحد أهم الروافد التى تزود المجتمعات بتلك الكوادر البشرية اللازمة لتحقيق التنمية، وحل المشكلات المتفاقمة التى تعانيها الدول، مما يسهم بشكل مباشر فى العمل على تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية التى أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة فى سبتمبر عام 2000م. (Moustafa, 2016:57)

فالتعليم الفني يعد أحد الأسباب الرئيسة التي قادت إلى نهضة ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية(التعليم للعمل)، وفي بريطانيا تكشف لصناع القرار بأن من أهم الأسباب التي ساهمت في تراجع بريطانيا كقوة اقتصادية صناعية هو تراجع اهتمامها بالتعليم المهني والتقني؛ مما حدا بهم إلى وضع التشريعات الكفيلة بتعزيز الاستثمار في برامج التعليم المهني والتقني. وهذا يقودنا إلى تأكيد أهمية تصحيح هرم القوى العاملة(الذي صار مقلوبًا) في الدول العربية، حيث يحتل قاعدة الهرم الكم الأكبر من خريجي التخصصات الإنسانية، في حين تتطلب حاجات التنمية أن يحتل القاعدة الواسعة من هرم القوى العاملة خريجو التخصصات المهنية والتقنية. (الطويسي، 2013: 1493)

هذه التحولات الجذرية تستدعى نظرة شاملة فى غايات التعليم الفني ومحتوياته وطرقه ووسائله، وهو ما يطرح على نظم التعليم فى الدول العربية فى هذه المرحلة تحديات كبرى ورهانات لا مناص من كسبها خدمة للتنمية ولبناء اقتصاديات حديثة ولتحقيق نهضة شاملة. (الألكسو، 2017: 3)

لقد صارت الدول العربية فى حاجة أكثر من أى وقت مضى إلى تطوير منظومة التعليم الفني باعتبارها جزءً فى غاية الأهمية من منظومة إعداد الموارد البشرية ورافدًا أساسيًا للتنمية المستدامة وعاملاً هاماً لحل معضلة البطالة خاصة بين الشباب.

وقد كان للتغيرات المتزايدة في عالم الصناعة والتكنولوجيا أثر في ظهور عدد من المشكلات أبرزها عدم ارتباط التعليم الفني الصناعي بصفة خاصة بالاحتياجات الفعلية لمتطلبات التأهيل في سوق العمل كمًا وكيفًا، إضافة إلى التغيرات في هيكل المهن، واتساع الفجوة بين خريجي التعليم الفني الصناعي، ومتطلبات التأهيل لسوق العمل والعمالة وتأثيراتها المتعددة التي فرضت مطالب تعليمية ومهنية جديدة يجب أن توفرها برامج التعليم الفني الصناعي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم مما تبذله مصر من جهود فى إصلاح وتطوير التعليم الثانوي الفني المصري، إلا أن الواقع يشير إلى أن تلك الجهود لم يتحقق المستهدف منها بالدرجة المطلوبة، فقد أشارت الدراسات إلى أن التعليم الثانوي الفني المصري يعاني العديد من المشكلات كضعف مستوى برامج التعليم الفني، مما يؤثر سلبًا على كفاءة خريجي هذا النوع من التعليم وعدم مواءمته لمتطلبات سوق العمل، وحدوث فجوة بين مخرجات التعليم ومؤسسات التعليم الفني الصناعي (سكران، 2013: 11؛ عبد ربه، 2011، أحمد، 2015: 1؛ حسنين، 2016:117)، إضافة إلى النظرة المتدنية

لهذا النوع من التعليم لارتباطه بالعمل اليدوي، "فلازال تعزيز الصورة الاجتماعية الايجابية نحو التعليم والتدريب المهني والتقني يشكل تحديا يتطلب تدخل من أصحاب والقرار وصانعيه في الدول العربية". (Chammas,2010) كما أن التعليم الثانوي الفني صار يعاني من نفس ما يعانيه التعليم الثانوي العام من سلبيات كالتركيز على الحفظ والتذكر، بدلاً من التركيز على مختلف مستويات الجوانب المعرفية والمهارية، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في ذلك النوع من التعليم نظرًا للعديد من العوامل التى أسهمت في تفاقم تلك الظاهرة، إضافة لغيرها من السلبيات التى تؤثرعلى كفاءة ذلك النوع من التعليم ومستوى جودة مخرجاته.

وقد شهدت نسب المقيدين فى التعليم الثانوي الفني فى مصر انخفاضًا فى كل أنواعه (الصناعي، التجاري، الزراعي) بالنسبة لإجمالى المقيدين بالتعليم الثانوي العام من 63.4 % عام ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ إلى 53.5 % عام ٢٠١٣ / ٢٠١٤ وقد يرجع ذلك إلى زيادة الإقبال على الإلتحاق بالثانوي العام. (وزارة التربية و التعليم، 2014: 15)

وهناك العديد من الاتجاهات العالمية الحديثة فى ميدان تطوير التعليم الفني وربط التعليم الفني باحتياجات المجتمع وقضاياه، وتوظيفه لتطوير الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، فقد زاد التنافس في السنوات الأخيرة بين الدول فى ميدان التعليم الفني لبناء نهضتها وتحقيق القوة والمنعة. (أبو قرن، 2012: 105)

وقد نجحت العديد من دول العالم فى تطوير التعليم الفني بما يلبي متطلبات التنمية والتقدم، بل إن تلك الدول استطاعت نقل بعض خبراتها لدول أخرى كما حدث في حالة مدارس "الدون بوسكو" بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم المصرية، والحكومة الإيطالية، وكذلك مدارس "مبارك كول" بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والحكومة

الألمانية، وحققت تلك المدارس إيجابيات ساهمت في رفع مستوى جودة مخرجاتها، مما أدى إلى إقبال الشركات ومؤسسات الإنتاج المصرية على توظيف وتعيين خريجي تلك المدارس.

ومن ثم تبرز الحاجة إلى تشخيص واقع التعليم الثانوي الفني المصري وسلبياته الراهنة، وكذلك تحليل أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير التعليم الفني، ومتطلبات تطبيقها، وطرح رؤية لكيفية تطوير التعليم الثانوي الفني المصري.

ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس كل من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. **ما واقع التعليم الثانوي الفني المصري وما سلبياته؟**
2. **ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير التعليم الفني؟**
3. **ما الرؤية المقترحة لتطوير التعليم الثانوي الفني المصري وما منطلقاتها وآلياتها؟**

أهداف الدراسة:

1. **التعرف على سلبيات الواقع الراهن للتعليم الثانوي الفني المصري.**
2. **تحليل نتائج تطبيق الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم الفني في بعض دول العالم.**
3. **تحديد آليات وسبل تطوير التعليم الفني المصري بالاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة.**

4- التنبؤ بالمعوقات المحتملة لتطوير التعليم الفني المصري وسبل التعامل معها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من المشكلة التى تتعامل معها، في ضوء اهتمام الدولة وجهودها المستمرة للنهوض والارتقاء بهذا النوع من التعليم لكونه أساس التقدم والتنمية، لذلك تطرح هذه الدراسة رؤية لكيفية التعامل مع مشكلات التعليم الفني الراهنة وسلبياته بما يمكن أن يفيد القائمين والمسؤولين عن التعليم الفني، ومخططي السياسة التعليمية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي نظرًا لطبيعة الدراسة ومشكلتها ، وذلك من خلال تحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة في التعرف على الواقع الراهن للتعليم الثانوي الفني وسلبياته، وتحليل الاتجاهات العالمية المعاصرة، وكيفية تطبيقها فى بعض دول العالم، ونتائج التطبيق، وذلك لطرح رؤية لتطوير التعليم الثانوي الفني المصري.

الإطار النظري للدراسة

أولاً الواقع الراهن للتعليم الثانوي الفني المصري:

يظهر الواقع الراهن للتعليم الفني المصري إلى معاناته العديد من المشكلات، والتى يعانيها التعليم المصري عموماً بمختلف أشكاله وصوره، من تدني في مستوى جودة التعليم، ومخرجاته، وبرامجه، وانتشار ظواهر الدروس الخصوصية والغش وتسرب الامتحانات، وضعف مستوى مهارات الخريجين، يضاف إلى ذلك ما

يعانيه التعليم المصري من آثار سلبية لسيادة النظرة السلبية إلى العمل اليدوي، وما يرتبط به من أشكال التعليم كالتعليم الفني أدت إلى نفور الكثير من الأسر عن إلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم، رغم أن قدراتهم ومواهبهم وميولهم تتفق مع هذا النوع من التعليم وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على الأبناء.

وقد رصدت العديد من الدراسات والتقارير السلبيات الراهنة للتعليم الثانوي الفني، والتى تتمثل في: (حبيب وآخرون، 2014: 40؛ عبد ربه، 2011؛ سكران، 2013: 11؛ أحمد، 2015)

- **غياب الرؤية الشاملة لمنظومة التعليم الفني وأهدافها ومتطلباتها وربطها بخطط التنمية بصورة مباشرة.**
- **غياب التخطيط بمستوياته البعيدة المدى والمتوسطة للإصلاح والتطوير.**
- **غياب التنسيق بين وزارة التربية وباقى الوزارات ومؤسسات المجتمع لتغيير النظرة المتدنية إلى التعليم الفني.**
- **عدم كفاية برامج التدريب والتنمية المهنية الموجهة لمديري ومعلمي التعليم الفني.**
- **ضعف مستوى الكتب الدراسية وتركيزها على الجوانب المعرفية فى أدنى مستوياتها وهو الحفظ والتذكر، وإهمال باقي المستويات.**
- **غياب الدور الواضح لما يطلق عليه التوجيه المهني والإرشاد الأكاديمي للطلبة وتوعيتهم بهذا النوع من التعليم، وغياب الأدوات والمقاييس التى تسهم فى تحديد ميول الطالب وقدراته الدراسية.**

- **عدم وجود الرؤية الواضحة لكيفية الإفادة من الجهود الناجحة (كالمدرسة المنتجة، ومدارس مبارك كول، ومدارس الدون بوسكو) وتعميمها على باقي المدارس الفنية المصرية.**
- **العجز في المباني المدرسية وعدم كفايتها لإعداد التلاميذ مما يؤدي إلى ارتفاع كثافة الفصول حتى وصلت في بعض المحافظات إلى أكثر من 50 طالب/ طالبة بدرجات متفاوتة وصارخة سواء في الريف أو في الحضر بالإضافة إلى عدم الاستيعاب الكامل للطلاب.**
- **نقص التجهيزات وعدم توافر المرافق التعليمية من ورش ومعامل وخامات ومزارع ومكتبات وأماكن لممارسة الأنشطة التربوية والتدريبية بعدد كبير من المدارس.**
- **ارتفاع كثافة الفصول بالمقارنة بالمعدلات العالمية.**
- **تفشي ظاهرة الغش الجماعي والدروس الخصوصية فى مداس التعليم الفني مما أسهم في تخرج طلبة لا يملكون أى قدرات فنية.**
- **عدم التجانس بين معلمي التعليم الفني لاختلاف مستويات وبرامج الإعداد ما بين (كليات تربية، كليات تعليم صناعي، وكليات هندسة، وكليات أخرى ككليات العلوم والآداب، ومعاهد فنية، ومدارس ثانوية فنية) وعدم وجود تنسيق بينها، وعدم وود إطار للكفايات التى تتطلبها كل مهنة ومواصفاتها.**
- **غياب التنسيق بين وزارة التربية من جهة وقطاعات ومؤسسات الإنتاج من جهة أخرى.**

- **العجز فى أعداد المعلمين في بعض التخصصات، والاستعانة بمعلمين غير مؤهلين وغير مدربين.**

ثانياً :الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير التعليم الفني:

تتنوع الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير التعليم الفني لتشمل مختلف جوانب التعليم الفني من (إدارة، تمويل، فلسفة وأهداف، ومعلمين، والمناهج والمقررات الدراسية، ووسائل وطرق التقويم، والأدوات....) وذلك في ضوء رؤية شاملة للتطوير، وانطلاقًا من أهمية تلبية متطلبات سوق العمل، وتقديرًا لأهمية التعليم الفني وتأثيره.

ومن أبرز الاتجاهات العالمية فى تطوير التعليم الفني:

أولاً– بناء المناهج والمقررات وفقا لمدخل الكفايات والجدارات التى يحتاجها سوق العمل:

تهدف المداخل الحديثة فى التعليم الفني إلى تنمية رأس المال البشري، وربطه بالتنمية، والتوظيف وزيادة الإنتاجية للأفراد، والمشروعات المختلفة، وذلك من خلال التركيز على الكفايات والجدارات الحديثة والمرتبطة بالعمل.

(Moustafa,2016:57) ، فمن المهم تقليل الفجوات في المهارات التي توجد في تلك البلدان، أي بين المهارات التي تمت عملية تنميتها، وتلك التي في سبيلها للتنمية، وبين احتياجات سوق العمل في بلد ما، وأعداد ونوعيات المهارات المرتبطة بسوق العمل التي يمتلكها مواطنو تلك البلد. ويعد برنامج التعليم المهني والفني والتدريب على جانب كبير من الأهمية، حيث إن (80%) من الوظائف على مستوى العالم تتطلب مهارات فنية ومهنية.

وقد ظهر توجه عالمي نحو إعادة بناء وتصميم مناهج التعليم الفني، ويعتمد هذا الاتجاه على تركيز التعليم داخل الفصل الدراسي على مهارات أكاديمية ومهنية عالية وفقًا للمقاييس التى يحددها سوق العمل، وإعداد برامج توعية بالمهن وبرامج استكشاف ميول مهنية وإرشاد الطلاب.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية هناك تباين كبير بين الولايات المختلفة فى نظم التعليم الفني والمهني، وتغير محتوى الأهداف، لكن كل المناهج والمقررات تشترك فى أنها تهدف إلى تنمية الوعي الذاتي بقدرات التلميذ الشخصية واهتماماته، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المهني، وتنمية الفهم الإيجابي لمكانة العمل المهني فى الحياة اليومية، والدور الذى يقوم به المهنيون فى مختلف مواقع العمل.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012: 107) كما ركزت تشريعات التعليم الفنى على الجمع بين التعليم الفنى، والأكاديمى؛ حيث ركز قانون بيركنز على توسيع التكامل بين المعرفة الأكاديمية، والفنية؛ حتى يتمكن الطلاب من تعلم المحتوى الأساس لمعرفة وفهم سياق مهنة، أو وظيفة معينة، كما ساعد قانون من المدرسة إلى العمل فى الدمج بين المواد الأكاديمية، والنظرية ؛ حيث يعمل على الترويج لتخصصات المهني؛ حيث يتناول الطلاب – فى كل صف – مجموعة من المواد الدراسية الأكاديمية الأساسية معًا، جنبا إلى جنب مع الفصول المهنية المتعلقة بالمهنة. (Patricia, et. Al., 2007:6)

ومن الإجراءات المتبعة استراتيجية الجمع بين التعليم الفنى ، والأكاديمي والتى تتضمن: برامج التحول Transition Programs، وبرامج المسار الوظيفى Career Pathway Programs التى ظهرت مؤخرًا ؛ كوسيلة لتشجيع طلاب المدارس الثانوية للانتقال إلى الكلية، والمهنة ، ويهدف إلى تزويد

طلاب التعليم الفنى بالتعميم الأكاديمى الهى يدعم الانتقال إلى التعليم الجامعى ، وتزويدهم بالتعليم الفنى الذي ييسر عملية الالتحاق بوظيفة معينة ، وتقدَّم هذه البرامج من قبل المدارس هذه البرامج تغييرًا جوهريًا فى التعليم الفنى الذى كان يؤكد – فى الماضي– على كون التعليم الفنى تعليم مستقل ، ومختلف عن العليم العام ، فضلاً عن كونه قناة لمواصلة التعليم الجامعى (Lekes, et., al., 2007:2) .

وفى ألمانيا توجد هيئة توجد هيئة اتحادية في برلين تصدر دليلاً لتصنيف المهن يحتوي على (470) مهنة . وتقوم هذه المؤسسة باختيار الكفاءات من أساتذة الجامعات وسوق العمل لتحديد مواصفات هذه المهن والتي تبنى عليها البرامج التعليمية والتدريبية .وتقوم هذه المؤسسة بوضع الأطر العامة للمناهج الدراسية. كما يعقد مؤتمر على مستوى وزراء التربية في كافة الولايات الألمانية يتم فيه مناقشة الأطر وأيضاً التصنيف المهني وإقرارها .وبعد إقرارها من المؤسسة الاتحادية للتصنيف المهني يصدر فيها مشروع قانون يلزم كافة الولايات بالتقيد بهذه الأطر. وتُقاس المهارات المكتسبة من خلال لجنة من الشركات، وكذلك المؤسسات التعليمية لأداء الاختبارات ويجري اختبار للطالب في موقع العمل الفعلي تحت إشراف جمعية المهنة أو النقابة التي سيلتحق بها الطالب بعد تخرجه .وهناك اختبار نظري للطالب يجرى في المركز واختبار عملي تشرف عليه جمعية المهنيين في مواقع العمل.

أما فى بريطانيا فقد تم بناء معايير وطنية للمؤهلات المهنية لتخصصات التعليم المهني والتقني، والتى يطلق عليها (معايير الكفاية)، حيث تم إعداد المعايير تبعًا لمتطلبات التشغيل فى مواقع العمل، بالتنسيق مع الجهات المستفيدة من ذلك، وتعتبر هذه المعايير مؤشرات لتوجيه التدريب و التعليم فى التعليم المهني بمستوياته

المختلفة، وإعداد المناهج، وتوفير الأسس لقيام نظام المؤهلات المهنية، وكذلك تزويد التلاميذ بالمهارات وفق معايير كفاءة محددة يمكنها من أداء الاعمال في سوق العمل، وإن تحديد هذه المعايير للأداء تتطلب الممارسة الفعلية لهذا العمل، والتحليل الوظيفي لمعرفة تلك المتطلبات، وفى مواقع مختلفة، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة المباشرة.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012:109)

لقد وضعت الحكومة البريطانية إطارا للتعليم التقني والتدريب والذي يشتمل على تطوير ومراقبة المؤهلات المهنية وتحديد المقاييس المهنية وتأمين كل ما من شأنه التأثير على المتعلمين والجهات التي تقدم التعليم المهني والتدريب بما يحقق الأهداف المرجوة .وتقوم الحكومة بمراقبة طرق تقديم وتلقي التعليم المهني بصفة مستمرة للتعرف على أوجه القصور، سواء كان في نوعية تقديم التعليم المهني والتدريب أو في الإقبال عليه ومن ثم تعمل على تعديل الإطار بما يحسن الوضع . والهدف الأساسي من ذلك هو الارتقاء بالمقاييس المهنية للعمالة والصناعة البريطانية للمنافسة بفعالية في السوق المهنية. وقد أنشئت السلطة المرجعية للمناهج والمؤهلات (QCA) والتى تقوم بالتأكد من أن المؤهلات المهنية الوطنية تستوفي الشروط ومتوافقة بين القطاعات المختلفة .وتعتمد هذه الجهة وتعترف رسمياً بمقترحات منح المؤهلات المهنية الوطنية المانحة، كما تراجع وتعتمد أنشطة الجهات المانحة.

ومن أبرز الملامح التي يتسم بها التعليم التقني والتدريب في اليابان الأسلوب النظامي الذي يتبع في وضع الخطط، والقيام بمسح سنوي للمهارات التي لا تتوافر فيها أعداد كافية ، ويتطلب ذلك المسح اختيار وزارة العمل لعينة من المصانع ومراسلتها للتعرف على احتياجاتها .وما أن توضع الخطة الخمسية حتى تقوم كل

محافظة من المحافظات السبع والأربعين باليابان بوضع الخطط الخاصة بها عن طريق مجلس التدريب الفني التابع لها.

وتنقسم الجدارات والكفايات في التعليم الفني والمهنى إلى نوعين أساسيين:

- **الجدارات والكفايات الأساسية المطلوبة فى الإعداد المهني بغض النظر عن نوع التخصص المهني وتتمثل فى الكفايات والجدارات المرتبطة بإتقان الرياضيات والعلوم واللغات وتطبيقات وبرامج الحاسب الآلي.**
- **الجدارات والكفايات التخصصية المرتبطة بنوع التخصص ومتطلباته.**

ومن الدراسات التى تمثل هذا الاتجاه:

– دراسة ألاستير روبرتسون (Alastair , 2006): بعنوان "جوازات المهارات: الخطوة الكبرى اللاحقة فى مجال التعليم الفني". وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم أحد أبرز المفاهيم البازغة فى مجال التعليم الفني والتدريب المهني على المستوى العالمي، وهو مفهوم "جواز المهارات التقنية" Skills Passport، والذى يعد خطوة كبيرة فى عولمة التعليم التقني والتدريب المهنى، حيث يتضمن ذلك المفهوم "تسجيل كل ما يحمله الفرد من مهارات وكفايات تعلمها من الأعمال العديدة التى شغلها بمرور الوقت والتى تدل على تدريبه ومهاراته من الناحية الرسمية وغير الرسمية.

وأشارت الدراسة إلى أهمية هذه المهارات فى تنمية الفرد، وتحريك العمل، وتحقيق النمو العلمي، وهجرة العمالة. ومن أهم نتائج الدراسة الإشارة إلى أن نظام جوازات المهارات سوف تصبح عاجلاً جزءً أساسياً ومهماً من الاقتصاد العالمي، والتعليم والتدريب والتقني والمهنى العالمي، كما أن هذه النظم من المهارات سوف تصبح جزءً من البروتوكولات والاتفاقات الدولية بشأن العمال والمهن والإنتاج وضمان الجودة.

- **دراسة (برايس، 2006): "دور شبكة العنكبوت العالمية فى دعم وتنمية مهارات التعليم التقني لدى أعضاء هيئة التدريس: المتطلبات والنظرة المستقبلية"، وهدفت هذه الدراسة إلى إيضاح دور وأهمية شبكة الانترنت فى دعم التعليم الفني، وكيفية الإفادة منها فى دعم وتطوير مهارات التدريس والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس فى التعليم الفني، وأوضحت الدراسة أهم طرق وتقنيات تصميم وإدارة الصفحات الأكاديمية الإلكترونية فى مجال التعليم والتدريب الفني، مما يعطى الفرصة لعضو هيئة التدريس ليطور نفسه، ويتفاعل على نحو أفضل مع طلابه، وأن هناك مجموعة من المعوقات أمام التعليم الفني باستخدام شبكة الانترنت فى الدول العربية ومنها ضعف الوعي بأهمية وتطبيقات شبكة الإنترنت بصفة عامة، ومقاومة المؤسسات التعليمية والتدريبية التقليدية وأعضاء هيئة التدريس بها لإدخال التكنولوجيا الجديدة، وتدنى مستوى البنى التحتية التقليدية، وضعف الإلمام باللغة الإنجليزية، وارتفاع أسعار الاشتراك بالانترنت. وقدمت الدراسة رؤية استراتيجية لاستخدام الانترنت فى تطوير التعليم والبحث العلمي.**

– دراسة جيو وجوميز وبيريزويلا (Gu, Gomes & Brizuela, 2011) بعنوان: "التعليم الفني والمهني ودوره فى دعم التنمية الاستراتيجية المستدامة، وهدفت الدراسة إلى تعرف دور التعليم الفني والمهني (TVET) فى دعم التنمية المستدامة فى السويد من خلال تحليل محتوى المناهج الدراسية، وتطبيق استبانة على عينة من (100) من المعلمين والطلاب فى مدارس التعليم الفني، وتم تحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن التعليم الفني يحقق نتائج فعالة لأنه يزود الطالب بالمهارات والاتجاهات الفنية لسوق العمل عبر استخدام المناهج المناسبة، وأساليب التدريب

العملية، والتدريس العملية، وتوفير البنى التحتية المناسبة، وأن ما يعترض هذا النوع من التعليم هو ضعف الإقبال المجتمعي عليه.

- **دراسة (المعهد الوطني الياباني للسياسات التربوية، 2012): وهدفت الدراسة إلى التعرف على تجارب بعض الدول في تطوير التعليم الثانوي الصناعي مثل أستراليا، بنجلاديش، ودول جنوب شرق آسيا وذلك تحت إشراف منظمة اليونسكو، ومحاولة التغلب على مشكلة البطالة من خلال تطوير مهارات الطلاب، اعتمدت الدراسة على" المنهج الوصفي التحليلي"، مع تدريس مقررات دراسة لتطوير مهارات الطلاب في مجالات معينة مثل تقنيات الاتصال والتعامل مع الحاسب، جمع وتحليل وتنظيم المعلومات،و العمل ضمن فريق، حل المشكلات، ومهارات التخطيط والتنظيم، وتوصلت الدراسة إلى أن تدريب الطلاب على المهارات الحياتية يساعدهم على التعامل بطريقة أفضل مع المواقف التي تواجههم بعد التخرج، وهناك مجموعة من الكفاءات التي يجب أن تتوافر في الخريج حتى يمكنه الحصول على شهادة معتمدة دوليا تمكنه من العمل في أي دولة في العالم، وتقوية الروابط بين الحكومات وأصحاب المصانع يساعد على تحديد المستوى المطلوب للخريجين، وتطوير المناهج الدراسية باستمرار مع المراقبة والتقييم المستمر لمستوى المعلمين يسهم في رفع مستوى الطلاب.**

– دراسة (القاضي وعبد الله، 2015) بعنوان: "التعليم التقني والتقاني ودوره في توفير فرص عمل للمتدربين : دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي وطلاب المدارس التقنية والكليات التقانية بولايتي الخرطوم". وهدفت هذه الدارسة الى التعرف على دور التعليم التقني في توفير فرص عمل للمتدربين ومحاولة الخروج بتوصيات تعمل على تحسين وتطوير التعليم التقني .واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي

التحليلى، واستخدام الاستبانة لاستطلاع عينة الدراسة المكونة من معلمي وأعضاء هيئة التدريس للتعليم التقني وعددهم (80) معلماً، وطلاب التعليم التقني وعددهم (102) طالبًا. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي : لمناهج التعليم التقني أهداف واضحة، كما تلبي مناهج التعليم التقني إحتياجات سوق العمل، كما أن التدريب الميداني لا يساهم في توفير فرص عمل للمتدربين، ولا تتوافق الأدوات والمعدات المستخدمه في الورش والمعامل مع ما هو مستخدم في سوق العمل في مجال التخصص، وكذلك فإن شروط القبول لا تخدم أهداف منهج التعليم التقني والتقاني، وأوضحت الدراسة وجود عدة صعوبات تعترض المدارس التقنية والكليات التقنية العديد من الصعوبات منها قصور التجهيزات والميزانيات وافتقار الكادر التربوي المدرب، وافتقار المناهج للرؤية الواضحة والنظرة المجتمعية السلبية تجاه التعليم التقني والاهتمام المفرط بالتعليم الأكاديمي .

ولعلاج مشكلة ضعف الإقبال المجتمعي على التعليم الفني والمهني، فقد لجأت دول العالم إلى تضمين التعليم العام في المرحلة الثانوية وما دونها شئ من التدريب المهني والفني والزراعي .فعلى سبيل المثال قامت إيران ومنذ العام 1975 م بإصلاحات في التعليم في المرحلة الثانوية أدخلت بمقتضاها مقررات فنية بسيطة في مناهج هذه المرحلة. كما أدخلت باكستان أيضاً التعليم الفني الزراعي في المرحلة الثانوية في العام 1976 م في بعض الدول التي تتبع التخطيط الاقتصادي المركزي مثل الصين يتم الجمع بين العمل والتعليم حيث يقضي طلاب المرحلة المتوسطة شهراً كل عام في أعمال صناعية إنتاجية وشهراً آخر في أعمال زراعية إنتاجية وهكذا يتم الجمع بين النظرية والتطبيق .

وتتضمن المهارات المطلوبة فى التعليم الفنى ، والتى تم التوصل إليها؛ من خلال آراء أصحاب العمل ، والمؤسسات المختلفة ؛ ما يأتى: (Louay et., al., 2014: 34)

oمهارات التواصل : تتضمن القراءة، والكتابة ، وتكنولوجيا المعلومات، وإجادة اللغات الأجنبية.

o المهارات الناعمة : وتشمل الاتصالات الشفهية، والتعامل مع الآخرين، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والقدرة على التفاعل، والتواصل مع العملاء.

o مهارات العمل المحددة: تتضمن المعرفة الفنية المتخصصة؛ كما هو متوقع فى الوظائف،والأعمال التى سيلتحق بها الفرد.

o المهارات الإدارية : وتشمل القدرة على تنظيم القوى العاملة، والتخطيط ، والتنظيم لأعمال، وتحديد الأولويات، وترتيبها ، وتفويض المهام بشكل مناسب، وضمان سلامة العمليات، فضلاً عن تحقيق متطلبات الأمن ، والسلامة.

o أخلاقيات العمل ، والموقف تجاهه : التركيز على أخلاقيات المهنة، والعمل على جذب الأفراد لمهن تتناسب مع استعدادتهم.

ثانيًا– تطبيق نظام التعليم الثنائي أو المزدوج Dual Learning System

التعليم الثنائي هو نمط من أنماط التعليم تشترك فيه شركات القطاع الخاص والمؤسسات التعليمية الحكومية في تنفيذ الخطة الدراسية للطلاب لتلبية احتياجات هذه الشركات بهدف توظيف الخريجين، حيث تتحمل الشركات مع الأكاديميين في المؤسسات التعليمية مسئولية تصميم المناهج والإشراف الأكاديمي على الطلاب وتقويمهم .ويهدف إلى إيجاد بديل أكاديمي للطلاب خريجي المدارس الثانوية عن الدراسة الجامعية التقليدية وإعطاء الفرصة لأرباب العمل للمشاركة في العملية

التعليمية .وقد قامت العديد من دول العالم بتطبيق نظام التعليم المزدوج، وهو نمط من أنماط التعليم مطبق في العديد من دول العالم وله العديد من المسميات كالتعليم الثنائي، أو صيغة من المدرسة إلى العمل، أو التدريب التبادلي وغيرها من المسميات.

ويتطلب هذا النظام وجود لجنة للتنسيق تضم ممثلين للشركات المستفيدة، وممثلين للأساتذة الأكاديميين بالمؤسسات التعليمية، تتأكد من استيفاء الشركة المتقدمة للاستفادة من هذا النظام لكافة الشروط والمتطلبات من حيث التجهيزات، ووجود عاملين للإشراف على الطلاب بالدرجة المطلوبة. ولا بد من وجود لجنة لتخطيط المناهج تضم الأساتذة الأكاديميين وممثلى الشركات تتولى تحديد المنهج التفصيلي للدراسة وفقا للأهداف أو المخرجات أو الكفايات المطلوبة.

وفى ألمانيا تشترك شركات القطاع الخاص والمؤسسات التعليمية الحكومية فى تنفيذ الخطة الدراسية لتلبية احتياجات هذه الشركات بهدف توظيف الخريجين، حيث تتحمل الشركات مع الأكاديميين فى المؤسسات التعليمية مسئولية تصميم المناهج والإشراف الأكاديمي على الطلاب وتقويمهم. وتقديم بديل أكاديمي للطلاب خريجي المدارس الثانوية عن الدراسة الجامعية التقليدية وإعطاء الفرص لأرباب العمل للمشاركة فى العملية التعليمية. ويتم قياس المهارات التى اكتسبها الطالب من خلال اختباره فى المؤسسة التعليمية، وكذلك عقد اختبار فى مكان العمل بواسطة الشركة أو المصنع تحت إشراف النقابة أو الاتحاد أو الغرفة الصناعية أو التجارية المختصة، ويمنح الطالب شهادتين أحدهما من المؤسسة التعليمية والثانية من الشركة أو المصنع. فهناك المسار الأول حيث يقضي الطالب سنتين من الدراسة يحصل بعدها على الدبلوم ويلتحق بسوق العمل في وظيفة" مساعد مهندس"، وفي المسار الثاني

يقضي الطالب ثلاث سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس ويلتحق بسوق العمل في وظيفة مهندس.

ويطلق على هذا النظام المزدوج "التعليم للعمل" فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تتحمل الحكومة جزء من التمويل والباقي تتحمله المؤسسات و الشركات، ويتم في هذا النظام:(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012: 108)

1- تقديم برامج أولية للإعداد المهني والتحضير لتعليم مهني عام.

2- التأكيد على المرونة والاحتراف وإلمام الطلاب بطبيعة التوظيف والعمالة ودورهم نحو مجتمعهم ووطنهم.

وقد بدأت ولايات أمريكية مثل أوكلاهوما وتكساس وبورتلاند وغيرها منذ مطلع التسعينات تطبيق نظام من المدرسة إلى العمل"School-to-Work" ، أو من المدرسة إلى الوظيفة "School - to - Career". وانتشرت منها إلى باقي الولايات الأمريكية، حيث صدر قانون من المدرسة إلى العمل (School to work Opportunities Act) سنة 1994 والذى يتضمن إعداد وتطوير القوى العاملة مبنى على البرامج الدراسية القائمة . ويقوم على مشاركة بين جهات عديدة تضم قطاعات الأعمال والصناعة والتعليم والعمال والحكومة وغيرها .ويؤمن هذا النظام للطلاب التعليم المناسب احتياجاتهم الفعلية والمهارات المتوافقة مع مقاييس سوق العمل، إضافة إلى الترخيص بمزاولة المهنة والمبني على المقاييس التي تحددها الصناعة. ويعمل هذا النمط من التعليم على تطوير علاقات مشاركة محلية بين قطاعات العمل والصناعة والتعليم والعمال والحكومة وغيرها، ويربط بين التعليم والعمل وإلغاء الحواجز القائمة بين النشاط العقلي واليدوي، والمعرفة والعمل، والنظرية والتطبيق، والأكاديمي والمهني. ويعتمد هذا النظام على التعليم فى المدرسة School

based Learning، والتدريب فى مكان العمل Work based Learning، إضافة لتنسيق الأنشطة وارتباطها ببعضها على ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس ورجال الأعمال. والاعتماد على طريقة المشروعات فى التدريس.(الصايغ، 2010)

ومن المشكلات التى واجهت تطبيق صيغة من المدرسة إلى العمل طريقة طرح برامج (من المدرسة إلى العمل) والتي تكون في بعض الأحيان غير محكمة ومترابطة لتعطي برنامجاً متكاملا، وكذلك أن معظم القائمين على تنفيذ البرامج أساتذة غير متفرغين، أضف إلى ذلك النظرة الاجتماعية الدونية للتعليم المهني والتقني مقارنة بالنظرة الاجتماعية للتعليم الجامعي أو التعليم في الكليات نظام الأربع سنوات.

وفي مصر بدأ الإدراك الحقيقى لأهمية التغيير فى طريقة الدراسة بهذا النوع من التعليم من خلال إنشاء أول مدرسة صناعية لتخريج فئة " الفنى الأول" بنظام الدراسة الخمسية (خمس سنوات متصلة) فى العام الدراسى 1972/1971. والتأكيد على أهمية المدارس الفنية الصناعية المتقدمة بنصوص القانون رقم 139 لسنة 1981، ثم تلقت دفعتها الكبرى فى أوائل التسعينات، وقد مثّل "مشروع مبارك–كول" لتطوير التعليم الفنى والتدريب المهنى أكبر خطوة على طريق تقديم النموذج العملى للنظام الثنائى فى التعليم الصناعى المصرى. فهو خطوة متقدمة على طريق رفع مستوى "الكفاءة النوعية" لطلبة وخريجى التعليم الصناعى، باحتذاء النموذج الألماني المسمى بالتعليم المزدوج والقائم على: التعليم فى المدرسة لجزء من الوقت كل أسبوع، والتدريب داخل المصنع معظم الوقت. وبناء على ذلك يقضى الطالب فى مدارس المشروع المصرى يومين داخل المدرسة وأربعة أيام داخل المصانع المشاركة. وتم تنفيذ المشروع فى المدن الصناعية الجديدة وبالاتفاق مع جمعيات المستثمرين أو الشركات الرئيسية. وأهم ما ميز المشروع هو التوزيع المتكامل للأدوار بين

الاطراف المسئولة اذ تتحمل الحكومة المصرية التكلفة المالية الرئيسية للتنفيذ داخل المدارس بينما تقتصر مسئولية الجانب الالمانى على تزويد المشروع بالخبراء وتوفير بعض فرص التدريب وتقديم بعض التجهيزات والمعدات للمدارس التابعة للمشروع .أما مسئولية المصانع والشركات ذات الصلة فتشمل تدريب الطلبة وتحمل نفقات هذا التدريب بمقتضى عقود للتدريب ويمنح الطالب المتدرب مكافأة مالية شهرية خلال فترة الدراسة كما يتمتع بأولوية التعيين بالمصنع أو الشركة وفقا للأولويات التى يحددانها .

ومن الدراسات التى تناولت هذا الاتجاه:

– دراسة (على،2006) بعنوان: "المردود الاقتصادي والاجتماعي لبرنامج مبارك كول فى مجال التدريب التقني والمهني للبنات فى مصر". وهدفت هذه الدراسة إلى بحث المردود الاقتصادي والاجتماعى لبرنامج "مبارك– كول" فى مجال التعليم الفني والمهني للبنات فى مصر، وأوضحت الأسباب الرئيسة المؤثرة سلباً على إفادة المرأة من بعض برامج التدريب المقدمة، كما أشارت الدراسة إلى ضعف القطاع الخاص فى تشغيل الإناث فى مصر، وقدمت الدراسة نبذة عن برنامج مبارك كول، وأهدافه الأساسية، والأطراف المشاركة فيه، وأهم مميزاته وإنجازاته، وأهم الأسس والمبادئ التى يتبناها البرنامج فى تعليم وتدريب الفتيات، وأوصت الدراسة بزيادة دمج المرأة فى سوق العمل، وتطوير منظومة التدريب فى مصر بشكل عام، وزيادة دور القطاع الخاص فى هذا المجال.

– دراسة شميدت (Schmidt,2010) بعنوان: "التعليم والتدريب المهني للشباب ذوي المستويات المنخفضة من التأهيل فى ألمانيا، وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة التعليم المهني فى ألمانيا ودوره فى تأهيل الطلاب ذوي المستويات المنخفضة فى

التعليم الأساسي الألماني، وإعداد المناهج وتقييمها وتصميمها، وكيف تحول نظام التعليم المهني الألماني إلى خطة شاملة لنظام انتقائي لتدريب وتعليم الشباب ذوى المستويات المنخفضة، ودور الشركات فى تقديم البرامج الدراسية فى المدارس المهنية بما يساير التحولات الجارية فى سوق العمل. وتوصلت الدراسة إلى وجود نتائج مثالية لذلك النموذج من التلمذة الصناعية، وزيادة الإقبال على ذلك النوع من التعليم بين الطلاب الألمان ذوي المستويات المنخفضة فى التعليم الأساسي.

– دراسة مكي فيتيب (Mki-vetep,2010) بعنوان: التعليم الفني وبرنامج التدريب والتوظيف لمبادرة مبارك كول". وهدفت هذه الدراسة إلى اتجاهات التعليم والتدريب القائمة فى التعليم المصري، وعلاقته بخطة التنمية، وسوق العمل، وتوصلت هذه الدراسة لدور برنامج مبارك كول فى ترجمة العلاقة بين العامل وصاحب العمل، وأهمية التدريب داخل الشركات والمصانع، وأهمية التوسع فى مبادرة "مبارك– كول"، لما تحققه من توازن بين الباحثين عن عمل، وأصحاب الأعمال من خلال التعليم المشرتك والمتبادل وتعريف الشباب بعالم الأعمال.

– دراسة (آدامز، 2010) بعنوان: "مبادرة نظام التعليم المزدوج في مصر تقييم أثر المبادرة على المرحلة الانتقالية من المدرسة إلى العمل"، وكالة التعاون الألماني الإنمائي GIZ، القاهرة. وهى دراسة تقييمة لمبادرة التعليم المزدوج فى مصر، وأبرز إنجازاتها وعيوبها. واشتملت الدراسة على جزأين. وقد طرح الجزء الأول أسئلة على الذين شملهم حول التأثير المدرك للبرنامج على المجموعة المستفيدة .وقد شملت التأثيرات التي تمت دراستها للشباب نتائج سوق العمل فيما يتعلق بالتوظيف والأجور، وإجراء دراسة تتبعية أجريت في سوق العمل .أما الجزء الثاني فقد طرح أسئلة حول تطبيق البرنامج، ومعوقات التطبيق الفعال للبرنامج وكيفية تحسين نتائج

البرنامج، وأوضحت الدراسة أن الشراكة لا تخلو من نقاط الضعف؛ فعلى سبيل المثال القدرة المحدودة لميزانية وزارة التربية .وقد اختار برنامج التعاون الفني الألماني عدم الاستثمار في البنية التحتية والمعدات، مما أدى إلى فجوة في الإنفاق الرأسمالي لم يتم شغلها بشكل كاف بواسطة الحكومة أو القطاع الخاص .وتكمن التحديات في كيفية تحقيق التكامل لنظام مجزأ للغاية في مجال التعليم والتدريب، والدور الذي سيلعبه القطاع الخاص في هذا النظام.

– دراسة (الشرشابي،2011) بعنوان: "دراسة مقارنة لنظم الربط بين التعليم الفني الصناعي وسوق العمل فى مصر والصين وألمانيا". وهدفت إلى إيجاد نظام مقترح لربط التعليم الفني الصناعي بسوق العمل فى مصر من خلال: الاستفادة من نظم ربط التعليم الفني الصناعي بسوق العمل فى كل من الصين وألمانيا، وتطوير التعليم الفني الصناعي فى مصر، وتوصلت الدراسة إلى الحاجة إلى تطبيق أنظمة مثل "التعليم المزدوج: مبارك كول"، و"التدريب التبادلي"، و"نظام من المدرسة إلى العمل".

– دراسة (عبد السلام،2012) و هدفت إلى تعرف مدى الاتساق بين الصياغة النظرية للمشروع القومي لإصلاح التعليم الفني والتدريب المهني في مصر،و ما حدث للمشروع خلال التطبيق التجريبي، اعتمدت الدراسة على" المنهج الوصفي"، وتوصلت الدراسة إلى أن المشروع حقق نتائج مميزة في مجال تطوير مهارات الطلاب، ويحتاج إلى التطبيق بشكل أوسع على جميع المدارس الثانوية الصناعية في مصر، والحاجة إلى تطوير مهارات المعلمين، والتوسع فى تطبيق مشروع إصلاح التعليم الفني في المدارس الثانوية الصناعية في مصر، كما يساعد نظام التعليم المزدوج على الربط بين التدريب العملي في المؤسسات الإنتاجية والدراسة النظرية بالمدارس الصناعية.

مزايا هذا الاتجاه:

وتشير الدراسات إلى أن نظام التعليم الثنائي له العديد من المزايا وهى: (الأنصاري،2004: 178)

- **تكامل إمكانات الشركات مع إمكانات المؤسسات التعليمية الحكومية وتنسيق الأنشطة لتخريج طلاب على مستوى تأهيل عالٍ.**
- **الاستجابة لمطالب الدولة فى توفير تعليم مرتبط بالاحتياجات الوظيفية العملية.**
- **تخفيف العبء المالي على المؤسسات التعليمية الحكومية فى توفير التعليم الفني للطلاب، وتحمل الجهات المستفيدة من الشركات والمؤسسات لجزء من التكلفة.**
- **يمكن للطلاب نقل تجربتهم فى مواجهة المشاكل العملية من بيئة العمل إلى داخل الفصل الدراسي، واختبار مدى ملاءمة ما يتلقونه من تعليم نظري للواقع العملي.**

عيوب وصعوبات تطبيق نظام التعليم المزدوج:

تتمثل صعوبات تطبيق ذلك الاتجاه في إيجاد برامج محكمة ومترابطة تلبي احتياجات سوق العمل، فى ضوء أن مؤسسات الإنتاج العربية لا تكتفي بعدم إقامة أقسامها الخاصة للبحث، كما أنها لا تقبل على طلب التكنولوجيات الجديدة من المؤسسات الوطنية للبحوث والتطوير، وإنما تلجأ، في العادة، إلى الأطراف الأجنبية، من خلال إقامة المشروعات الجديدة – بتكلفة باهظة– أو استيراد الآلات والمعدات الجاهزة، ومستلزمات الإنتاج، والخبراء الأجانب بل والعمالة العادية أيضا...، إضافة إلى النظرة الاجتماعية الدونية للتعليم المهني والتقني مقارنة بالنظرة الاجتماعية للتعليم الجامعي.

ثالثاً – تطوير إدارة التعليم الفني:

أ– تطبيق معايير الجودة الشاملة فى التعليم الثانوي الفني:

إن تطوير أي نظام تعليمي يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة إدارته . ونظراً لأن إدارة التعليم تمثل أحد أبرز العناصر الحاكمة لنجاح النظام التعليمي، فالبعض يري أن قضية الإدارة من القضايا الحاكمة في حياة المجتمعات البشرية لأن قضية التقدم والتخلف– في حقيقتها -إنما هي قضية إدارة، وعندما يتعلق الأمر بإدارة التعليم تزداد خطورة القضية. وعليه كان قسطاً كبيراً من مبادرات الإصلاح التربوي على المستوى العالمي لقضية إدارة التعليم، في محاولة لتلافي مشكلاتها وتطوير أداءاتها، مستخدمة في ذلك الأساليب الإدارية الحديثة، وفي مقدمتها إدارة الجودة الشاملة Total (TQM) Quality Management لكونها السبيل من أجل إحراز التميز والمعايير العالمية.

ولقد تزايد الاهتمام بقضية الجودة الشاملة في التعليم عامة والإدارة بخاصة إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر" عصر الجودة الشاملة" بحسبانها أحد الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات العالمية والمحلية ومحاولة التكيف معها. (مصطفى، 2005: 11) وعليه فقد ظهرت النماذج والجوائز الدولية للجودة الشاملة مثل: نماذج إدواردز ديمنج، وجوران وكروسبي وأرفن، وجوائز مالكولم بالدرج، وجائزة ديمنج، والجائزة الأوربية للجودة، وجائزة الملك عبد الله الثاني للتميز بالمملكة الأردنية الهاشمية، وظهر الكثير من النماذج التطبيقية للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي والعالي في الكثير من الدول الغربية.

وتعد جودة التعليم الفني أحد أهم العناصر والمكونات الرئيسة في نظم تنمية الموارد البشرية التي تعتبر من المدخلات التي يعتمد عليها النمو الاقتصادي

والاجتماعي، وتزداد أهميتها مع التحول التدريجي والمستمر نحو الاقتصاد المعرفي في المجتمع. (صديق، والأشقر، 2014: 561)

إن أهم مبررات الأخذ بإدارة الجودة الشاملة في التعليم التعليم الثانوي الفني تتمثل في :ضعف الفعالية الإدارية، والتي تتمثل في نظم الإدارة المستخدمة والافتقار إلى فلسفة واضحة، وعدم ابتكار أساليب وتقنيات إدارية حديثة، ولذا يسعي المجتمع نحو توظيف استخدام الجودة الشاملة لتطوير الإدارية المدرسية بالتعليم الثانوي الفني.(عبد الغفار، 2010:57)

فدراسة (زيدان، 2016) بعنوان: "دراسة ميدانية لأداء مديري مدارس التعليم الفني الصناعي بمحافظة الفيوم"، وهدفت لتقييم واقع أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية على ضوء معايير الجودة والاعتماد، والتعرف على واقع الأداء، والمعوقات، ومقترحات تطويره، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عدد (297) من جميع مديري ووكلاء المدارس الثانوية الصناعية بالفيوم ، ورؤساء الأقسام العلمية والعملية، واستخدمت الدراسة تحليل SWOT للبيئة الداخلية للمدارس الثانوية الصناعية، وتحديد نقاط القوة والضعف والتهديدات والفرص، ومن بين أبرز نتائج الدراسة غياب مفاهيم الجودة وثقافتها عن مديري المدارس الثانوية الصناعية، وانعدام دور مديري المدارس الثانوية الفنية فى تطوير الأداء، ووجود الكثير القيود فى اللوائح والقوانين أمام تطوير الأداء، وعدم إلمام المديرين بالاتجاهات الحديثة فى إدارة المدارس الفنية.

ولمواجهة هذه الأزمات والإشكاليات كان لابد من إتباع أساليب ونظم إدارية حديثة، ولعل استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه في مجال الإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي الفني التجاري نظام السنوات الخمس يساعد على توفير مناخ تنظيمي

داعم للإبداع المدرسي، وتمكين العاملين في المدرسة على نحو كفء وفعال، أي منح العاملين درجة من التحكيم أو السيطرة على عمل المنظمة، بحيث يشعرون أنهم جزء فعال من عملية اتخاذ القرارات بالمدرسة، كما يشعرون بملكية المدرسة ورؤيتها ومخرجاتها، ويصبح لديهم دافعاً ذاتياً لإنجاز العمل، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تحسين أدائهم الوظيفي، ومن ثم زيادة الجودة الكلية للمدرسة.(أحمد، 2008: 114) والقدرة على تخطيط الوقت وإدارته بفاعلية وكفاءة فضلاً عن أن إدارة المعرفة تتطلب إدارة مدرسية قوية على كل المستويات أي يتطلب منها معرفة ما يجب عمله ولماذا؟، ونقلها– أي المعرفة -للآخرين وترجمتها على أرض الواقع إلى عمل وتحويلها إلى حقيقة فعلية؛ ومن ثم فإدارة الجودة الشاملة تتطلب إدارة مدرسية قادرة على توجيه العاملين باتجاه تحقيق أهداف المدرسة، وليس هناك مؤسسة تربوية أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة– إدارة -ذات قدرة إدارية عالية بالتعليم المصري عامة والتعليم الثانوي الفني.

ومن الدراسات الذى تناولت هذا الاتجاه :

- **دراسة (البنا، 2003) بعنوان: "تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة: دراسة حالة فى محافظة دمياط". وهدفت إلى عرض أبعاد تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر لإرساء ثقافة الجودة الشاملة، والتعر فعلى واقع ثقافة الجودة فى مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة دمياط، وطرح تصور مقترح لتدعيم هذه الثقافة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي موظفة استمارة قياس ثقافة الجودة الشاملة فى التعليم كأداة للدراسة بعد تعريبها وتحكيمها، وكان من نتائج الدراسة: أنه لا توجد أهداف واضحة ومحددة للبيئة المدرسية، وأن إدارة المدرسة لا تقوم**

بدراسة عوامل النجاح والفشل، ولا تأخذ بآراء المعلمين ولا تستمتع لآراء ومقترحات الطلبة، وأن مديرى المدارس الثانوية الفنية لا يديرون النظم والعمليات باستخدام مدخل الجودة الشاملة، وأن الطلاب ليس لهم دور في تطويرالخدمة التربوية، وأن الخدمات المقدمة داخل المدرسة لا تركز على احتياجات الطلبة.

- **دراسة (عبد الغفار،2010) بعنوان: "تطوير الإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي الفنى التجارى نظام السنوات الخمس في ضوء معايير الجودة الشاملة"، وهدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية فى المدرسة الثانوية الفنية التجارية نظام الخمس سنوات فى ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديد آليات تطبيق ذلك التصور من خلال استخدام المنهج الوصفي وتحليل مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها ونماذجها المختلفة، وعرض ذلك النموذج على عينة عشوائية ممثلة من القيادات المسئولة عن إدارة المدرسة الثانوية الفنية التجارية نظام السنوات الخمس في مصر من مديرين ونظار، ووكلاء.**
- **دراسة (السيد،2011) بعنوان: "تقويم إصلاح نظام التعليم الفني الممول من الاتحاد الأوروبي، والحكومة المصرية فى ضوء معايير جودة العملية التعليمية بمحافظة بورسعيد". وهدفت إلى تقويم برنامج إصلاح نظام التعليم الفني المصري لأهمية هذا النوع من التعليم واحتياج المجتمع المصري إليه في ظل سياسة الإصلاح التعليمي المواكبة للإصلاح الاقتصادي، وتقويم هذا البرنامج للتوصل إلى جوانب القوة وجوانب الضعف في تطبيق هذا البرنامج واستطلاع آراء عدد (27) من الخبراء فى التعليم الفني**

والمسئولين فى إدارة إصلاح التعليم الفني الصناعي ببورسعيد، وعدد (59) طالب وطالبة من خريجي الدفعة الأولى لبرنامج الإصلاح عام (2010). وتوصلت الدراسة إلى طرح تصور لكيفية دعم هذا البرنامج وانتشاره تحقيقاً لمعايير الجودة بالعملية التعليمية وإنشاء نظام للتعليم الفني يُدار بطريقة لا مركزية وبناء على متطلبات السوق المحلي والعالمي.

وقد أسفر تطبيق الجودة الشاملة فى إدارة التعليم الفني عن تحقيق نتائج إيجابية فى العديد من دول العالم، وتحسين أداء المؤسسات التعليمية فى كثير من الحالات شريطة التغلب على المعوقات والمشكلات كمقاومة المديرين والمعلمين لتطبيق نظام الجودة نتيجة لعدم قناعتهم، أو عدم إلمامهم بها، وفلسفتها، إضافة لنقص الإمكانيات والتجهيزات، وعدم وجود تدريب كافي عليها، وعدم التوعية بأهميتها وأهدافها.

ب– تطبيق مدخل الهندرة فى إدارة التعليم الفني:

الهندرة لغةً هى مصطلح أدخل فى العربية مشتق من كلمتين هما "الهندسة"، و"الإدارة" وهى ترجمة للمصطلح الأجنبي Business Reengineering والذى يعني إعادة هندسة الأعمال. (البريري، 2011: 442) ، ويعرِّف (ضحاوي،2010) الهندرة (إعادة هندسة العمليات الإدارية) بأنها إعادة التفكير الجذري، وإعادة تصميم العمليات الإدارية بهدف إحداث تحسينات جذرية وهامة فى مقاييس الأداء".

ويسعى هذا الاتجاه إلى تطبيق مدخل الهندرة وذلك لتحقيق تحسينات جذرية في أساليب وطرق العمل بالمؤسسات لتتناسب مع إيقاع ومتطلبات العصر، وتحقيق الجودة والسرعة وتخفيض التكلفة، وتحسين أداء العاملين ليقوموا بالأعمال بالطريقة

التى يريدها المستفيد ويتطلع إليها. والعمل على تخفيض تكلفة الأداء، وتخفيض الدورة الزمنية للعمل، وتحسين جودة المنتج أو الخدمة. وتعتمد إجراءات تطبيق الهندرة على تغيير ثقافة الأفراد العاملين فى أى مؤسسة وتغيير أدوارهم من ملاحظين إلى قادة للتغيير، وتبني مبدأ المشاركة، وبناء أنظمة شاملة الكترونية للمعلومات، وتحليل بيئة العمل داخلياً وخارجيًا، وتطوير معايير اختيار المديرين بناء على الكفاءة، وتوفير أعداد من الأفراد المدربين والمؤهلين. (البحيري،2012:190) وتهدف الهندرة إلى:

1- تطوير نوعي لمدخلات المدرسة ومخرجاتها والارتقاء بها إلى المستويات المطلوبة لتكوين مجتمع متعلم منتج.

2- ضبط مستوى جودة عمليات التعلم من خلال تقويم مخرجات التعليم، وأداء المعلمين، وأداء المدرسة كمداخل لعمليات التغيير الجذري.

3- تحقيق تميز المدرسة وكفاءتها فى مجالات التخطيط والمحاسبة.

4- النظر إلى المعلمين كمهنيين محترفين لهم الحرية فى ممارساتهم المهنية، وحقهم فى إبداء آرائهم النقدية داخل الفصول الدراسية.

ومن الدراسات التى تناولت تطبيق مدخل الهندرة فى إدارة التعليم الثانوي الفني:

- **دراسة (محمد،2007): بعنوان إعادة هندسة العمليات الإدارية فى التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية للوفاء بمتطلبات المعايير القومية للتعليم، وهدفت إلى التعرف على مفهوم إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتحليل الأداء التنظيمي للمدرسة الفنية الصناعية، والتعرف على أبرز الخبرات العالمية فى مجال إعادة الهندسة الإدارية، ووضع آليات إعادة هندسة العمليات الإدارية فى التعليم الثانوي الصناعي، وتوصلت الدراسة**

إلى وضع تصور لتطبيق مدخل إعادة الهندسة فى إدارة المدرسة الثانوية الفنية، والحاجة إلى الأخذ بالتقنيات الحديثة فى التعليم الفني، والتدريب المستمر للمعلمين، والتحول إلى العمل لخدمة العملاء.

- **دراسة أولميد (Olumade,2013) بعنوان: إعادة هندسة التعليم المهني والفني من أجل تحقيق التنمية المستدامة فى المنطقة الشمالية المركزية فى نيجيريا، وهدفت هذه الدراسة إلى هو إعادة هندسة التعليم المهني والتقني فى المنطقة الشمالية المركزية فى نيجيريا من أجل تحقيق التنمية المستدامة. وتبنى البحث استخدام الدراسة المسحية لعينة طبقية عشوائية لعدد (36) مدرسة من بين (98) مدرسة شكلت المجتمع الأصلى للدراسة، واستطلاع آراء عدد (9220) طالب من بين (3680) طالب وتوجيه استبيان التعليم المهني والتقني للتنمية المستدامة. (VTESDQ). وتم مناقشة أربعة فروض عند مستوى دلالة (0.5). وتم تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط بيرسونز وأوضحت البيانات أن التعليم المهني والتقني له دور فى تحقيق التنمية المستدامة، وأهمية ربط محتوى التعليم التقني والمهني بمتطلبات سوق العمل، وأن التعليم المهني والتقني يجب أن يتم إنشاء مدارسه بالقرب من المناطق الريفية، وأن تعكس برامجه ثقافة المجتمع.**
- **دراسة (حسن،2017) بعنوان: "تصور مقترح لتطبيق مدخل الهندرة في التعليم الثانوي الفني: دراسة ميدانية بمحافظة أسيوط". وهدفت إلى التعرف على متطلبات ومعوقات تطبيق مدخل الهندرة فى تطوير الأداء الإداري بالتعليم الثانوي الفني بمحافظة أسيوط وكيفية تطبيق ذلك المدخل بهدف الارتقاء بهذا النوع من التعليم. واستخدام المنهج الوصفي من خلال**

استخدام استبانة للتعرف على متطلبات تطبيق مدخل الهندرة، وكذلك استبانة للتعرف على معوقات التطبيق، وشملت العينة معلمى ومديرى مدارس التعليم الثانوي الفني فى (7) إدارات تعليمية بمحافظة أسيوط، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق مدخل الهندرة فى إدارة التعليم الثانوي الفني.

وأشارت دراسات (سليمان، 2005؛ الدجني،2010؛ صبيح،2013) إلى أن أهم مشكلات ومعوقات تطبيق مدخل الهندرة فى إدارة المؤسسات تتمثل في عدم الفهم الواضح لمفهوم الهندرة بين أفراد المؤسسة، فالهندرة لا تعنى مجرد تحقيق تحسينات فى الجودة أو الترشيد أو استخدام نظم وبرامج حاسب آلي جديدة فى المؤسسة التعليمية، بل تتضمن تغيرات تشمل القيم السائدة بين أفراد المؤسسة، وتغير فى الأدوار والتركيز على العمليات وما تتضمنه من إجراءات تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد نقاط القوة والضعف، واختيار المديرين بناء على معايير الكفاءة، وتحسين المخرجات لتحقيق أفضل أداء ممكن.

كما تتضمن مشكلات تطبيق مدخل الهندرة استهداف التغيير كهدف وحيد فى حد ذاته، مما يؤدى إلى فشل جهود إعادة التغيير، وكذلك عدم تخصيص الموارد الكافية، أو عدم التوعية وتجاهل الثقافة التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة التعليمية، ووجود المناخ المدرسي البيروقراطي الذى يعوق تطوير العملية الإدارية، وجمود الهياكل والبني التنظيمية، وتعدد اللوائح والقوانين، وضيق الوقت.

ومن ثم يمكن القول إن تطبيق الهندرة يحتاج إلى تغيير الثقافة التنظيمية السائدة، وتطوير اللوائح والقوانين لتكون أكثر مرونة بما يدعم تحقيق التغيير المطلوب فى المدرسة الفنية، ونشر وتوعية المعلمين والمديرين والقائمين على التعليم الفني

بفلسفتها وأهدافها، وتوفير الموارد المادية والتى تشمل المخصصات المالية، والتجهيزات، وإنشاء قواعد بيانات للمدرسة والعاملين فيها، وكذلك توفير الموارد غير المادية المتمثلة فى الكوادر المدربة والمؤهلة، واختيار المديرين وفقاً لمعيار الكفاءة وليس الأقدمية، ودراسة البيئة الداخلية للمدرسة، والبيئة الخارجية وتحديد نقاط الضعف وعلاجها، وتدعيم جوانب القوة، وترشيد النفقات، وإشراك المعلمين فى إبداء الآراء والنقد والنظر إليهم كمشاركين وقادة للتغيير والأخذ بمقترحاتهم.

ثالثاً– الشراكة بين رجال الأعمال والمدارس الفنية:

تعد برامج التعليم الفني والمهني، والتدريب آليات قوية يمكنها مساعدة الناس على أن يصبحوا فعالين ومواطنين مسؤولين عن البيئة، والعمال، والمستهلكين، وعلى أن يكونوا قادرين على مواجهة التحديات المحلية والعالمية .ولكن لكى تكون هذه الجهود مؤثرة وفعالة، فإنها تتطلب دعم ومساهمة شركات ومؤسسات الأعمال، والمنظمات غير الحكومية، والمنظمات المعنية بالتنمية الدولية، والحكومات، والمجتمع المدني، بحيث لا يجب ترك المسؤولية للحكومات وحدها، حيث إن التغيرات الضرورية تتجاوز قدرات الحكومات بمفردها .ولاشك أن التعاون الدولي ضروري في هذا الصدد، حيث لا تقتصر المشكلات التي يجب حلها عند حدود بلد ما (أسيدو، 2014: 44)

ففى اليابان يتكفل قطاع الصناعة بتوفير معظم برامج التعليم الفني والتدريب المهني، وتقدر نسبة مساهمته بنحو ثلاث أرباع تلك البرامج، أما الربع الباقي فتتكفل به المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة المعتمدة من وزارة التربية

والتعليم، والبعض الآخر يتكفل به المؤسسات التابعة لوزارة العمل. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012)

وقد زاد التركيز عالمياً على تفعيل المشاركة المجتمعية، ومشاركة رجال الأعمال، والتنسيق بين المؤسسات الإنتاجية ورجال الأعمال والمدارس الفنية والمشاركة فى إدارة وتمويل المدارس الفنية، وتخطيط المناهج وتحديد حجم المعلومات والمهارات المطلوبة لإتقان الطالب للتخصص، حيث يقوم رجال الأعمال وخبراء التدريب والمهن المختلفة من إدارات التعليم والتدريب الفني بتحديد المعايير والمؤشرات والمستويات المهارية لكل مهنة والتى يجب مراعاتها فى برامج الدراسة ومراجعة وتطوير وتحديث هذه البرامج بما يواكب المتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية، واحتياجات سوق العمل. ففى اليابان مثلاً يتم التنسيق بين مؤسسات التعليم الفني والمهنى وقطاعات الإنتاج والشركات والمصانع حيث تقدم الصناعة حوالى (75%) من برامج التعليم والتدريب الفني، وهذه البرامج تختلف من منطقة إلى أخرى طبقًا لحاجة المجتمع المحلي، واحتياجات الشركات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية من القوى العاملة المؤهلة بالمهارات التكنولوجية المطلوبة، ولا يوجد بطالة بين خريجي التعليم الفني فى اليابان.(عبد العزيز، 2004: 55)

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد صدر قانون بيركنز (Perkins ACT) سنة 2006 بهدف دعم الشراكة بين المدارس الثانوية المهنية والفنية والمستثمرين ورجال الأعمال والصناعة وإتاحة الفرص للأفراد ليطوروا معارفهم ومهاراتهم للحفاظ على القدرة التنافسية للولايات المتحدة الأمريكية. Hyslop, (2009: 42)

ومن الدراسات التى تناولت هذا الاتجاه:

- **دراسة (محمد،2011)، بعنوان "دور التعليم الثانوي الصناعي فى التنمية الاقتصادية بمحافظة الفيوم"، وهدفت إلى تحديد احتياجات التنمية الاقتصادية من التعليم الثانوي الصناعي، والتعرف على واقع التعليم الثانوى الصناعي بمحافظة الفيوم وعلاقته بقطاعات العمل والإنتاج، وتحديد الدور الذى يقوم به التعليم الثانوي الصناعي فى التنمية الاقتصادية بمحافظة الفيوم، وتحديد معوقات الدور الذى ينبغى أن يقوم به التعليم الثانوي الصناعي فى التنمية الاقتصادية، ووضع آليات لتفعيل هذا الدور ومواجهة ما يعترضه من معوقات.**
- **دراسة (مسعود،2011) بعنوان: "نموذج مقترح للمشاركة المجتمعية لتطوير التعليم الفني وتلبية احتياجات سوق العمل"، وهدفت إلى توضيح دور المشاركة المجتمعية فى مواجهة بعض قضايا التعليم الثانوي الفني، وبيان آليات المشاركة المجتمعية، وبيان التحديات التى تواجه المشاركة المجتمعية وسبل التغلب عليها، وتقديم نموذج مقترح للمشاركة المجتمعية فى تطوير التعليم الثانوي لتلبية احتياجات سوق العمل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن أهم الاستراتيجيات التى يمكن التغلب بها على تحديات المشاركة المجتمعية هى: إقامة مجتمعات التعليم، وهى المجتمعات التى تساهم جميع مواردها الفكرية والمادية والنظامية وغير النظامية داخل المدرسة وخارجها، حيث إن كل فرد فى المجتمع له حقوق وعليه واجبات، فعلى الأفراد الاهتمام بحاجات مجتمعهم من خلال التركيز على مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة، وتعاون أفراد المجتمع، وبناء المدارس وإمداداها بالتجهيزات، ومشاركة رجال**

الأعمال وإدارة المدرسة والمعلمين فى إعداد الخطط التربوية والتعليمية، ومشاركة المجتمع المحلي والمدرسة فى مواجهة قضايا الإدمان والعنف، والتسرب والبطالة، والربط بين التعليم الثانوي الفني ومؤسسات الإنتاج المختلفة، والجهود الذاتية فى تمويل العليم وتدبير الموارد اللازمة للإنفاق عليه.

- **دراسة (سيد،2013) بعنوان: "متطلبات بناء الشراكة المجتمعية لربط المدارس الثانوية الصناعية بسوق العمل". وهدفت إلى تحديد المتطلبات الوظيفية اللازمة لبناء الشراكة المجتمعية لربط المدارس الصناعية بسوق العمل، وتحديد بناء الشراكة المجتمعية فى التخطيط المدرسي، والتوصل إلى معايير بناء الشراكة المجتمعية فى التمويل المدرسي، والتعرف على الشروط الخاصة ببناء الشراكة المجتمعية فى صياغة القرارات الدراسية و اتخاذها، وتحديد الفعاليات الخاصة ببناء الشراكة المجتمعية فى عمليات التقويم المدرسي من منظور مهنة الخدمة الاجتماعية والأخصائي الاجتماعي. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي وتوصلت لعدة نتائج أهمها أن العنصر البشري هو المكون الأساسي ولا بد أن يتمتع بمجموعة من المعارف والمهارات التى تمكنه من الانخراط فى سوق العمل، ويجب أن يشارك الأخصائي الاجتماعي فى تنفيذ خطط المدرسة والتفاعل البناء مع أولياء الأمور ورجال الأعمال، وهذا يساعد فى بناء الشراكة المجتمعية البناءة.**
- **دراسة (بول، 2014) بعنوان: "الارتقاء بجودة وشكل التعليم الفني والمهني والتدريب : هل هو تدريب متدني المستوى أم إنه آلية لتحقيق**

النمو الشامل والمستدام ؟" وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل تجربة كندا فى تحويل هذا النوع من التعليم إلى تعليم ذوى مستوى عالٍ يلبى احتياجات سوق العمل فى كل مجالات التخصص، وذلك من خلال تبني اللامركزية وتوفير لوائح وقوانين تتيح تحقيق الاستقلالية للمديرين، وتوثيق الصلة مع أصحاب الأعمال من خلال المجالس المختلفة ومشاركة الاتحادات والنقابات العمالية مع مديري تلك المدارس فى عملية التطوير والتحديث، والاهتمام بحاجات الطلاب على اختلاف احتياجاتهم، وتوفير الخدمات للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، والقيادة المبدعة القادرة على متابعة التغيرات الحادثة في المجتمع والقطاعات المنتجة وكذلك الطلاب، وتلبية احتياجات الشركات الدولية.

- **دراسة (محمد، 2015) بعنوان: "دور الإدارة المدرسية فى تفعيل المشاركة المجتمعية لتطوير مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي للبنات بجمهورية مصر العربية"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الملامح الأساسية للمشاركة المجتمعية فى التعليم، والكشف عن دور الإدارة المدرسية فى تفعيل المشاركة المجتمعية والعمل على زيادتها فى المدارس الثانوية الفنية الصناعية للبنات، والوقوف على أهم ملامح واقع المشاركة المجتمعية فى مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بنات بجمهورية مصر العربية، ومعوقات المشاركة المجتمعية، والتعرف على ملامح تجربة التعليم المزدوج بمصر.**
- **دراسة (دويك ،2016) بعنوان: "نموذج مقترح للشراكة بين رجال الأعمال ومؤسسات التعليم الفني الصناعي: دراسة حالة بمحافظة**

الإسكندرية"، وهدفت الدراسة إلى تشخيص واقع التعليم الفني، وتحديد أبرز مشكلاته، وتحليل بعض تجارب الدول فى مجال شراكة رجال الأعمال فى تطوير التعليم الفني، ووضع تصور لمشاركة رجال الأعمال فى تطوير التعليم الفني الصناعي فى مصر وحل مشكلاته بمدرسة رشدي الثانوية الصناعية بنات بإدارة شرق التعليمي بمحافظة الإسكندرية. واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة على مدرسة رشدي الثانوية الصناعية بنات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2016/2015. وتوصلت الدراسة إلى تشخيص واقع مشكلات التعليم الثانوي الفني الصناعي المرتبطة بالأهداف، والتنظيم الإداري، وسياسات القبول، والمعلم والتجهيزات، والبرامج والتدريب العملي، وطرحت الدراسة نموذج مقترح للشراكة بين رجال الأعمال ومؤسسات التعليم الفني الصناعي بناء على خبرات بعض دول العالم.

- **دراسة (أحمد، 2015) بعنوان: تصور مقترح لدور الحاضنات التكنولوجية فى تطوير التعليم الفنى الصناعى بمصر على ضوء تجارب بعض الدول"، وهدفت إلى التعرف على الحاضنات التكنولوجية وأسسها وأنواعها، وواقع التعليم الثانوى الفني المصري، واستعراض خبرات الدول فى مجال الحاضنات التكنولوجية، وبناء تصور مقترح لتطبيق الحاضنات التكنولوجية فى المدارس الثانوية الصناعية الفنية، وعرض ذلك التصور على عينة من (162) فرداً من محافظات القاهرة والجيزة، والدقهلية من معلمى ومدربي المدارس الفنية، وأوضحت الدراسة أهمية دور الحاضنة فى رفع نسب**

نجاح المشروعات من (40%) إلى (90%)، والحاجة لإنشاء هيئة مستقلة لإدارة الحاضنات التكنولوجية فى المدارس الفنية.

ونخلص من هذه الدراسات إلى أهمية الشراكة بين رجال الأعمال ومؤسسات التعليم الفني سواء فى تمويل التعليم، أو إدارة مدارس ومؤسسات التعليم الفني، أو تحديد المهارات والتخصصات المطلوب تعليمها والتدريب علها، وشكل المناهج، والتجهيزات، وقد عملت العديد من دول العالم على تشجيع وتحفيز رجال الأعمال على المشاركة من خلال توفير الحوافز والإعفاءات الضريبية لهم فى مقابل دعمهم المادي لمؤسسات التعليم الفني، وإنشاء صناديق يخصص لها موارد من أرباح الشركات المتوسطة أو الكبرى، أو مجموعة من الشركات الصغيرة، وتوجه حصيلة تلك الصناديق لتمويل مدارس التعليم الفني.

رابعاً– إعداد معلم التعليم الفني وتنميته مهنياً:

لا شك أن أهم ركن من أركان العملية التعليمية هو المعلم حيث إنه القناة الموصلة لمحتويات المنهج إلى المتلقى (المتعلم)، وعليه يعتمد نوعية المخرجات، ومن أكبر مشكلات التعليم الثانوي الفني فى مصر، والدول العربية عملية إعداد معلمي التعليم الصناعي، ففي المدارس الفنية يتوزع المعلمون وفق مجوعات مواد الدراسة على النحو الآتي : (الألكسو،13، 2012)

أ– معلمو المواد الثقافية (اللغة العربية، والتربية الدينية، واللغة الأجنبية، والرياضيات، والعلوم) ويتم إعداد هؤلاء المعلمين إما من خلال كليات التربية أو من خلال الكليات المتنوعة كالآداب والعلوم بدون مؤهل تربوي. ويلاحظ أن هذا الإعداد مصمم لتخريج معلمي التعليم الإعدادى والثانوي العام، وليست لدى المعلمين دراية كافية بأهداف التعليم الفني الصناعي ولا مقرراته، ويمكن القول إلى حد كبير أن أساليب تدريسهم

لتلك المواد الثقافية غير موجهة توجيها وظيفيا فيما يتعلق بالتعليم الصناعي، بالإضافة إلى عدم تقبلهم للعمل فى التعليم الصناعي بسبب ضعف مردودات هذا التعليم بالنسبة لهم ويسعى هؤلاء المعلمون بكل السبل للنقل منه الى مدارس التعليم العام.

ب- معلمو المواد الفنية النظرية: ويتم اختيار هذه الفئة من المعلمين من خريجي كليات الهندسة والمعاهد الصناعية وغيرها، كما جرى استحداث قنوات جديدة أصبحت تمد التعليم الصناعي بمعظم معلميه لمجموعة المواد الفنية النظرية وهذه القنوات هي :

- الدراسة التكميلية لمدة سنتين بعد دبلوم المدارس الثانوية الصناعية .

إنشاء شعب فنية صناعية ببعض كليات التربية تقبل خريجى المدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث ونظام السنوات الخمس (أربع سنوات لخريجي النظام الأول وثلاث سنوات لخريجي النظام الثاني)

إنشاء "كلية التعليم الصناعي "بالقاهرة وبدأت الدراسة بها فى العام 90/1989 ثم إنشاء كلية أخرى ببني سويف بدأت الدراسة بها في العام 94/1993.

ويتضح من ذلك أن معلمي المواد الفنية النظرية يشكلون خليطا غير متجانس من ذوى المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة والعليا والمؤهلات التربوية وغير التربوية ، مما يحد من القدرة على تخريج الفنيين والفنيين الأوائل بالنوعية الملائمة لسد حاجات الصناعة المصرية.

ج- معلمو المواد العملية: وهؤلاء هم معلمو الورش والتطبيقات العملية ومعظمهم يحمل مؤهلا فوق المتوسط ويحمل بعضهم دبلوم المدارس الثانوية الصناعية فقط ويبلغ عددهم نحو 11521 معلما ، وتصل نسبة غير التربويين منهم 31%(6).

ولذلك فإن المشكلات التى تواجه إعداد التعليم الفني في مصر تتضمن: (حسنين، 2016:37) عدم التجانس بين معلمي التعليم الفني نتيجة تنوع برامج الإعداد واختلافها وتباينها، وافتقاد وحدة عملية تكوينهم المهني، ووجود فجوة بين ما يُدرس فى كليات التربية ومؤسسات الإعداد، وبين التكنولوجيا الفعلية التى يستم استخدامها فى المصانع والشركات، وقلة فرص تدريب معلمي الورش، فهم يدرسون مواد لم يتدربوا على القيام بتدريسها فى مواقع العمل.

ومن الدراسات التى تناولت هذا الاتجاه:

- **دراسة ريتشارد (Richaard, 2009) بعنوان: "إصلاح نظام ترخيص مدرس التعليم المهني والتقني"، وهدفت إصلاح نظام إعداد والترخيص لمعلمي التعليم الفني والمهني، وتحديد مستويات يلتزم بها عند تعيين المعلمين، وربط المدارس الصناعية بالمؤسسات التعليمية، وتطوير المدارس وإعطاء قدر أكبر للمعلمين من الاستقلال المهني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حتى يتناسب مع طبيعة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى حتمية تغيير الكثير من طبيعة الدراسات التربوية وتعديلها على النحو الذي يضمن تماسك الخلية التعليمية لمعلمي الدراسات العملية، وأهمية تعميم نظام الدراسات الحرة أثناء الإعداد، كما توصلت الدراسة اقتراح تخصيص جامعة للأبحاث لكل (72) ألف معلم تطبق عليهم برامج إصلاح تربية المعلمين.**
- **دراسة (عبد الرشيد ،2011): استهدفت الدراسة وضع رؤية مستقبلية لتطوير برامج التعليم الفني الصناعي في ضوء المتطلبات المتجددة للتأهيل لسوق العمل، انطلاقًا من تشخيص الواقع الحالي لبرامج الإعداد بالتعليم**

الفني الصناعي، والتعرف على أزمة سوق العمل المصري وأبعاده والتحديات التي تواجهه وانعكاساتها عليها وعلى التعليم الفني الصناعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ومنهج التحليل المستقبلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوة كبيرة بين برامج الإعداد بالتعليم الفني الصناعي ومتطلبات التأهيل لسوق العمل، وأهمية فتح أقسام جديدة بكليات التربية لإعداد هؤلاء المعلمين، ورصد الميزانيات اللازمة لإعدادهم على المستوى المطلوب حتى يستطيعوا مواكبة متطلبات العصروسوق العمل.

ومن ثم فإن هناك حاجة لإعادة النظر فى برامج ومؤسسات الإعداد بحيث يتم توحيدها، وتبني معايير قياسية للمقررات والبرامج، وتوفير فرص التدريب العملي لمعلمي الورش والمواد العملية فى الشركات والمصانع، وتطوير برامج الإعداد ومحتوى المقررات لتكون أكثر ارتباطاً بمتطلبات سوق العمل، وبنائها وفقاً لمدخل الكفايات والجدارات، ومن هنا تبرز الحاجة للتنسيق والتعاون مع قطاعات الإنتاج في المجتمع.

كما يجب توجيه الاهتمام نحو إعداد معلمى المواد العملية، واشتراط حصولهم على مؤهلات جامعية والتحاقهم بكليات التربية وما يناظرها على المستوى الجامعي، وتوفير برامج التنمية المهنية لمعلمى التعليم الفني على اختلاف تخصصاتهم ومؤهلاتهم بما يلبي القصور فى برامج الإعداد، والمتطلبات الآنية لسوق العمل، ووفقاً لاحتياجاتهم الفعلية وبصورة مستمرة.

ثالثاً – التصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الفني المصري

على الرغم مما تبذله الدولة من جهود لتطوير التعليم الفني المصري إلا أن استقراء الواقع ونتائج الدراسات يشير إلى حاجتنا إلى الإفادة من الاتجاهات العالمية

المعاصرة فى تطوير التعليم الفني وتغيير رؤيتنا الشاملة له وكيفية التعامل معه، وإتاحة الموارد والإمكانيات وتوفير كافة متطلبات عملية التطوير، لكون التعليم الفني أساس التنمية والتقدم. لذا يتضمن الجزء الآتي عرضًا للتصور المقترح لتطوير التعليم الثانوي الفني المصري وفقًا لتحليل الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير التعليم الفني ونتائج تشخيص واقع التعليم الفني في مصر.

أ- منطلقات التصور المقترح:

يتبني التصور المقترح المنطلقات الآتية:

1. **التعليم الفني باختلاف تخصصاته هو أساس التقدم وتلبية حاجات خطط التنمية مما يعني توجيه الجهود وتنسيقها للارتقاء بهذا التعليم على أرض الواقع، وتبني رؤية شاملة للإصلاح والتطوير.**
2. **المشاركة بين المؤسسات الإنتاجية والشركات والمصانع من جهة ووزارة التربية والتعليم من جهة أخرى فى التخطيط لتطوير هذا التعليم، مما يعني تمثيل القطاعات الإنتاجية فى خطط الإصلاح والتطوير، وإدارة المدارس الفنية، وتحديد المواصفات والكفايات والجدارات التى يتطلبها سوق العمل .**
3. **الارتقاء بمستوى مديري ومعلمي التعليم الفني وتحقيق التجانس ما بينهم، وتبني برامج للتنمية المهنية المستمرة تلبي القصور في برامج الإعداد.**
4. **التوسع فى إنشاء مدارس التعليم الفني بما يتناسب مع تزايد أعداد الطلبة ومتطلبات كل منطقة ومحافظة.**

5- تنسيق الجهود بين كافة مؤسسات المجتمع والوزارات المختلفة لتغيير النظرة إلى خريجي التعليم الفني، وتشجيع الإقبال على الالتحاق بهذا النوع من التعليم.

6- تبني مدخل الكفايات والجدارات كأساس لبناء المقررات ومناهج التعليم الفني.

7- تبني اللامركزية فى إدارة المدرسة الفنية المصرية، وضمان تمثيل القطاعات الإنتاجية والشركات والمصانع فى مجالس الأمناء بصورة مؤثرة وفعالة.

ب- فلسفة التصور المقترح وأهدافه:

ينطلق التصور المقترح من النظر إلى التعليم الفني على إنه أساس التقدم وتحقيق التنمية في المجتمع المصري، وضرورة تغيير النظرة الاجتماعية السلبية للتعليم الفني، والمكانة الاجتماعية المتدنية للعمل اليدوي عموماً وما يرتبط به من أنواع التعليم، والحاجة إلى تحقيق التكامل بين كل من المؤسسات الإنتاجية والصناعية من ناحية ووزارة التربية والتعليم من ناحية أخرى في التخطيط للتعليم الفني ووضع سياسات التعليم الفني المرتبطة بنظم القبول فيه وتصميم وبناء المقررات والمناهج وفقًا للكفايات التى يتطلبها سوق العمل. لذلك يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تنسيق الجهود بين القطاعات الإنتاجية والصناعية ووزارة التربية والتعليم فى رسم سياسات التعليم الفني، وضرورة تمثيل تلك القطاعات المختلفة فى لجان وضع سياسات التعليم الفنى وتطويره.

2- تحويل معظم مدارس التعليم الفني إلى نظام التعليم المزدوج بحيث يقضى الطالب جزء من وقته فى المصنع أو الورشة والنصف الآخر فى المدرسة.

3- تحقيق اللامركزية فى إدارة مدارس التعليم الفني، وذلك من خلال تطوير التشريعات والقوانين بما يحول المدارس الفنية إلى شركات ومصانع ممولة ذاتياً وقادرة على تحقيق الربح.

4- تغيير نظرة المجتمع إلى العمل اليدوى وما يرتبط به من صور التعليم الفني، ونشر ثقافة ريادة الأعمال والمشروعات بين أبناء المجتمع.

5- تطوير المناهج والمقررات على أساس تحديد المهارات والكفايات التى يتطلبها سوق العمل بما يتطلبه ذلك من تمثيل للشركات والمصانع ورجال الأعمال والخبراء من مختلف الجهات، وتحقيق التنسيق بينها.

6- تطوير برامج إعداد معلم التعليم الفني بحيث تضمن قدرة المعلم على التعامل المستحدثات فى مختلف المجالات.

7- نشر قيم وثقافة الانضباط بين الطلبة والمعلمين والمديرين، وذلك من خلال تطبيق اللوائح والقوانين ونظم المحاسبية على كافة عناصر المنظومة التعليمية.

ج- آليات تحقيق التصور المقترحة:

1- نشر وتعليم المهارات الفنية والتقنية فى كل مراحل التعليم وخصوصاً التعليم الفني، وتضمين المناهج والمقررات تلك المهارات، سواء فى شكل مقررات مستقلة، أو مهارات ضمنية فى مقررات مختلفة.

2- تشكيل لجان من الخبراء ومن رجال الأعمال والشركات لتحديد إطار عمل المهن المختلفة، والمستويات المختلفة للعمالة سواء ماهرة أو نصف ماهرة، والتى بناء عليها تتحدد الجدارات والكفايات، وتتحدد محتويات المقررات والمناهج. وإيجاد نظام مؤهلات وطنية لكل دولة من الدول العربية تبنى على طبيعة سوق العمل

في كل دولة من هذه الدول وتكون هذه المؤهلات مناسبة لكافة مراحل التعليم بدء من التعليم العام انتهاءً بالتعليم العالي التقني.

3- إنشاء المدارس الفنية بتخصصاتها المختلفة وفقاً لمتطلبات كل منطقة، والاعتماد على اللامركزية فى إدارة هذه المدارس وإمكانية إداراتها لحاضنات أو شركات أو مشروعات صغيرة تحقق عائدًا للطلاب وتلك المدارس.

4- ربط عمليات التدريب بالتوظيف من خلال إيجاد مسارات تدريبية وتعليمية مشتركة بين مؤسسات التعليم الفني بالدول العربية ومؤسسات القطاع الخاص كالتعليم الثنائي والذي يقوم على مبدأ المشاركة بدايةً من تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية ومروراً بتنفيذ هذه البرامج وانتهاء بعمليات تقييم أداء المتدربين وتقويم هذه البرامج.

5- تمهين التعليم الثانوي في الدول العربية من خلال إدخال بعض المقررات الدراسية ذات الطابع التقني والتي من شأنها أن تؤهل الراغبين من طلبة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات التقنية أو الحصول على وظائف بسيطة متاحة في سوق العمل على أن يكون ذلك في إطار نظام دراسي متكامل يظبط العلاقه ويحدد الأدوار بين الجهات المشاركة سوق العمل من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والذي يتيح للطالب اكتساب مهاراته ومعارفه من مواقع العمل الفعلية.

6- تنمية المهارات الأساسية والفردية للتعامل مع الأسواق العالمية المنفتحة على بعضها البعض والمتمثلة في مهارات مثل اللغة الإنجليزية والحاسب الآلي وتطبيقاتها وتغيير السلوك الوظيفي وزيادة المرونة من حيث إجادة خليط من المهارات الفنية.

7- وضع مقاييس للقدرات المهنية لكل المهن المتاحة تقوم على احتياجات سوق العمل وتتماشى مع الاتجاهات المعاصرة ويلزم الاتفاق على هذه المقاييس من كافة الجهات ذات العلاقة بالتعليم والتدريب والتوظيف.

8- إيجاد مصادر تمويل جديدة للتعليم الفني مثل إنشاء صناديق تحصل على نسبة من مواردها من الشركات الكبيرة والمتوسطة وتخصص لتمويل مشروعات ومدارس التعليم الفني.

9- التوسع فى إنشاء المدارس ذات نظام التعليم المزدوج/ الثنائي بالشراكة مع الشركات والمصانع والمؤسسات الإنتاجية فى المجتمع الكبرى والمتوسطة، وبالفعل فرؤية الوزارة 2030 تعتمد على تحويل كل المدارس لذلك النوع مع كبرى الشركات ورجال الأعمال.

10- تعديل القوانين واللوائح بحيث تسمح بإنشاء شركات ومشروعات تابعة للمدارس، ومجالس إدارتها، والتوسع فى مشاريع الوحدات المنتجة والسماح بإنشاء حاضنات تكنولوجية.

11- تفعيل المشاركة المجتمعية مع فئات المجتمع المختلفة فى تحديد المقررات والمناهج، وأساليب التدريس والتدريب بحيث تتغير نظرة المجتمع إلى التعليم الفني.

12- نشر ثقافة ريادة الأعمال من خلال مقررات التعليم الفني وتشجيع الإبداع والابتكار من خلال تطوير المناهج وتنظيم المعارض والمسابقات على مستوى المدارس الفنية، وتوفير الدولة التمويل لمشروعات الطلاب المتفوقين فى التعليم الفني.

13- تبنى اللامركزية فى إدارة المدارس الفنية وبما يراعى التباين والتنوع فى تلك المدارس والمجتمعات التى تخدمها، وتطبيق الأساليب الإدارية الحديثة كالهندرة والجودة الشاملة، وتدريب المديرين والمعلمين على المهارات والكفايات المطلوبة.

14- نشر ثقافة الجودة بين القائمين على إدارة تلك المدارس والعاملين فيها بكل فئاتهم، وتبنى معايير الجودة الشاملة.

15- تنمية مهارات وقدرات معلمى ومدربي المدارس الفنية وتدريبهم على الكفايات والجدارات المطلوبة لسوق العمل.

16- العناية بالتوجة المستقبلي ؛ فالتعليم الفنى ينبغى ولا يوجه فى ضوء المتطلبات الحالية فحسب ، بل يؤخذ فى الحسبان الحاجات المستقبلية ؛ وخاصة فى ظل احتياجات مستقبل سوق العمل التى قد تفرض بعض التغيرات على التوجه فى مجالات التعليم الفنى.

17- تفعيل دور الإعلام في تغيير فكر المجتمع نحو التعليم الفنى، والعمل على تغيير التصورات السائدة عن التعليم الفنى، وتثقيف الأفراد بصفة عامة عن أهمية التعليم الفنى، والتشجيع على الالتحاق به، والعمل على تشجيع التغطية الإعلامية للقضايا المتعلقة بالتعليم الفني، وتضمين ممثلين لوسائل الإعلام فى عمليات التواصل ، والمؤتمرات، وكافة الفعاليات المتعلقة بالتعليم الفني، فضلاً عن تغيير الحوار الإعلامى ؛ لخلق صورة إيجابية عن التعليم الفني.

د- معوقات الرؤية المقترحة وسبل التغلب عليها:

- **النظرة السلبية والمتدنية لدى كثير من فئات المجتمع تجاه العمل اليدوي وأشكال التعليم المرتبطة به كالتعليم الثانوي المهني والفني في مقابل**

التقدير الاجتماعي المرتفع للتعليم الثانوى العام: وسيادة الاعتقاد بأن التعليم الثانوي الفني مرتبط بالفئات المهمشة والفقيرة والمحرومة، ونفور كثير من الأسر الأكثر مقدرة عن إلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم. لذلك فإن هناك حاجة إلى تضافر الجهود وتنسيقها بين وزارات الإعلام والثقافة والشباب والتربية والمؤسسات الدينية والاجتماعية لتغيير تلك النظرة بصورة تدريجية من خلال البرامج الإعلامية والأفلام والأعمال الدرامية بما يعلي من شأن المهن الفنية والعمل اليدوي عمومًا، وتركيز الخطب والمواعظ والندوات الموجهة على تلك القضية، وضرورة الاهتمام بالمهارات الفنية واليدوية بداية من مرحلة التعليم الابتدائي وما قبلها، بما يضمن غرس الاتجاهات الإيجابية تجاه التعليم الفني، وتنمية مهارات التلاميذ ومواهبهم. والحاجة إلى إعادة النظر في جداول مرتبات وأجور الفنيين العاملين بالجهاز الإداري للدولة وشركات قطاع الأعمال، وتحسين مرتبات الفنيين بالمقارنة بالوظائف الإدارية والمكتبية، ووفقاً لمستوياتهم وتخصصاتهم، وخبراتهم، وربطها باحتياجات سوق العمل.

- **قصور الإمكانيات والموارد نتيجة التزايد المستمر فى تكلفة الإنفاق على التعليم عموماً إضافة لارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم بالمقارنة مع باقى أشكال التعليم: فهناك حاجة إلى توفير موارد مالية من خلال المشاركة المجتمعية، وإلزام الشركات والمصانع بإنشاء مدارس لتعليم الطلاب وتدريبهم، وتوفير الحوافز الضريبية والامتيازات للشركات وتطوير القوانين واللوائح الداعمة لذلك الاتجاه. والإفادة من تطبيق تجربة المدرسة المنتجة فى بعض المدارس الفنية، وتطوير الورش والمعامل بحيث تتحول المدارس**

الفنية إلى خدمة المجتمع، وتحقيق عوائد تستطيع من خلالها التغلب على نقص الموارد، ويتطلب ذلك تطوير القوانين واللوائح، والتوجه نحو اللامركزية.

المراجع :

أبو قرن، السر على (2012). وضع خطةعربية لتطوير التعليم الفني والمهني في ضوء الاتجاهات العالمية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)..

أحمد ، أشرف السعيد (2008). الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية. الإسكندرية: دار لجامعة الجديدة.

أحمد ، عمرو مصطفى (2015). تصور مقترح لدور الحضانات التكنولوجية فى تطوير التعليم الفنى الصناعى بمصر على ضوء تجارب بعض الدول". مجلة العلوم التربوية، مج (23)، ع 4، 1-61.

أحمد، عمرو مصطفى (2015). تصور مقترح لدور الحضانات التكنولوجية فى تطوير التعليم الفنى الصناعى بمصر على ضوء تجارب بعض الدول. مجلة العلوم التربوية، مجلد (23)، ع (4)، 1- 61.

آدامز، أرفيل فان (2010). مبادرة نظام التعليم المزدوج في مصر تقييم أثر المبادرة على المرحلة الانتقالية من المدرسة إلى العمل. القاهرة: وكالة التعاون الألماني الإنمائي GIZ.

أسيدو، كليمنتينا (2014). المهارات المطلوبة للتنمية الشاملة والمستدامة، مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، مج 44، ع 22، 217- 221.

الأنصاري، عيسى بن حسن (2005). اتجاهات حديثة في التعليم التقني وتطبيقاتها على الدول العربية. بحث مقدم إلى المؤتمر العربى الاول الذى عقدته المنظمة العربية للتنمية الإدارية بعنوان: مستقبل التعليم العام والتقنى فى الوطن العربى. شرم الشيخ. 17–21 إبريل.

أيوب، أماني عبده السيد (2011). تقويم إصلاح نظام التعليم الفني الممول من الاتحاد الأوروبي والحكومة المصرية فى ضوء معايير جودة العملية التعليمية بمحافظة بورسعيد. مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. مج (5). ع(30)، 2220–2247.

برايس، عباس (2006). دور شبكة العنكبوت العالمية فى دعم وتنمية مهارات التعليم التقني لدى أعضاء هيئة التدريس: المتطلبات والنظرة المستقبلية. المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. بحث مقدم إلى المؤتمر والمعرض التقني السعودي الرابع. الرياض، 2–6 ديسمبر 2006.

البربري، محمد أحمد عوض (2011). دور إدارة المعرفة في إعادة هندسة العمليات بالوحدات الإدارية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. مج (3)، ع(75)، 442.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (2016). مؤشر المعرفة العربي.. الإمارات العربية المتحدة: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

البنا، درية السيد (2003). تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة: دراسة حالة فى محافظة دمياط. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. مج(9)، ع(4)، 249–285.

بول، برينان (2014). الارتقاء بجودة و شكل التعليم الفني والمهني والتدريب :هل هو تدريب متدني المستوى أم إنه آلية لتحقيق النمو الشامل والمستدام ؟. مجلة مستقبليات. مركز مطبوعات اليونسكو. مج(44). ع2, 291-311.

حسن، عواطف محمد (2017). تصور مقترح لتطبيق مدخل الهندرة في التعليم الثانوي الفني : دراسة ميدانية بمحافظة أسيوط. مجلة كلية التربية بأسيوط. مج (33)، ع(1)، 473-502.

حسنين، منال سيد يوسف (2016). رؤية مقترحة لتطوير سياسة التعليم الفنى فى مصر فى ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، مج(26) ، ع (1)، 117- 243.

الدجني، إياد على (2010). نموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها فى مؤسسات التعليم العالي. أبحاث علمية. الجامعة الإسلامية بغزة.

زيدان، رندا صالح (2016). دراسة ميدانية لأداء مديري مدارس التعليم الفني الصناعي بمحافظة الفيوم. مجلة كلية التربية بالفيوم. ع 6،ج 2، 390-424.

سكران، محمد محمد (2013). ورقة عمل حول تطوير التعليم الفني مدخل للقضاء على الطبقية وتحقيق العدالة الاجتماعية. مجلة رابطة التربية الحديثة، مج 6، ع 18، 11-24.

سليمان، هالة عبد المنعم أحمد (2005). إدارة التغيير التربوي في المدرسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية باستخدام إعادة الهندسة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.

سيد، شامية جمال (2013). متطلبات بناء الشراكة المجتمعية لربط المدارس

الثانوية الصناعية بسوق العمل. رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.

الشرشابي، أحمد حسني عبد الغني (2011). دراسة مقارنة لنظم الربط بين التعليم الفني الصناعي وسوق العمل فى مصر والصين وألمانيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

صاروخ، جلال البشير عبد السلام (2015). التعليم الفني وعلاقته بالتنمية الاجتماعية. فكر وإبداع، ج (92)، 297-308.

الصايغ، عبد الرحمن (2010). واقع التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) في الوطن العرب وسبل تطويره. المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب. التعليم ما بعد الأساسي(الثانوى) تطوير وتنويع مساراته. مسقط سلطنة عمان ، 7-8 مارس.

صديق، محمد ، و الأشقر، محمد ضياء (2014). الجودة استراتيجية لتطوير التعليم التقني بالعراق. مجلة الكلية الإسلامية بالعراق. مج (9)، ع (30)، 561-583.

ضحاوي، بيومي محمد؛ و المليجي، رضا إبراهيم (2010). توجهات الإدارة التربوية الفعالة فى مجتمع المعرفة، القاهرة: دار الفكر العربي.

الطويسي ، أحمد عيسى (2013). الحلول المقترحة لتحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم المهني التقني من وجهة نظر الخبراء في الأردن. دراسات العلوم التربوية. مج (40). ع (2)، 1493-1510.

الطويسي، أحمد عيسى (2016). التعليم والتدريب المهني والتقني ومتطلبات التنمية. رسالة المعلم. مج (53). ع(1)، ص ص 71-74.

عبد العزيز، جيهان عبد العزيز رجب (2004). نظام التعليم الفني الصناعي فى مصر

واليابان: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

عبد الغفار، السيد أحمد (2010). تطوير الإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي الفنى التجارى نظام السنوات الخمس في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد (27)، 57– 146.

عبد ربه، كامل السيد الرشيد (2011). تطوير برامج التعليم الفني الصناعي في ضوء المتطلبات المتجددة للتأهيل لسوق العمل: رؤية مستقبلية. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

على، على سيد أحمد (2006). المردود الاقتصادي والاجتماعي لبرنامج مبارك كول فى مجال التدريب التقني والمهني للبنات فى مصر. المؤسسة العامة للتعليم و التدريب المهني فى مصر. بحث مقدم إلى المؤتمر والمعرض التقني السعودي الرابع. الرياض.

القاضي، ميادة محمد أبوبكر وعبد الله، عبد الرحمن أحمد (2015). التعليم التقني والتقاني ودوره في توفير فرص عمل للمتدربين: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي وطلاب المدارس التقنية والكليات الثقانية بولايتي الخرطوم، مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مج 16، ع 4، 35–45.

لينا زياد عاشور صبيح (2013). تصور مستقبلي لإعادة هندسة نظم التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.

محمد، ابتسام حسني (2015). دور الإدارة المدرسية فى تفعيل المشاركة المجتمعية لتطوير مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي للبنات بجمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

محمد، خالد محمد يونس (2007). إعادة هندسة العمليات الإدارية فى التعليم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية للوفاء بمتطلبات المعايير القومية للتعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمود، محمد صبري حافظ ، والبحيري، السيد السيد محمود (2012). اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية. القاهرة: عالم الكتب.

مسعود، آمال سيد (2011). نموذج مقترح للمشاركة المجتمعية لتطوير التعليم الفني وتلبية احتياجات سوق العمل. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

مصطفي، أحمد سعيد (2005). إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000 . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2012). مشروع خطة تطوير التعليم فى الوطن العربي: تطوير التعليم الفني والمهني فى الدول العربية، اجتماع القيادات المسئولة عن التعليم الفني والمهني في الوطن العربي، تونس.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) (2017). تطوير التعليم الفني والمهني بالوطن العربي : تصور مقترح، المؤتمر الأول للتعليم الفني والمهني فى الوطن العربي. نواكشوط 25–27 مارس. الجمهورية الإسلامية الموريتانية.

وزارة التربية والتعليم (2014). الكتاب الإحصائي السنوي. القاهرة: المطابع الأميرية.

Chammas, Amal J. (2010). *Promoting the Social Image of TVET in Mashreq Countries*. Beirat Conference

Clark , Patricia, Charles Dayton, David Stern, Susan Tidyman and Alan Weisber , (2007). Can Combining Academic and Career-Technical Education Improve High School Outcomes in California?.California Dropout Research Project Report, University of California. Berkeley.

Enjy Karim Moustafa (2016). The Impact of Cultural Contex on the Egyptian Technical and Voactional Education and Training and Training System. Scientific Journal for Economy and Commerce. No (3), 57-74

Gray, Kemeth G. & A waiter, Richaard (2009). Reforming Career and Technical Education Teacher Licensure. Office of vocational and Adult Education, Washington .Dc. V33, No.3, Nov,.229-233

Gu, C., Gomes, T. Brizuela, S. (2011). Technical and Vocational Education and Training in Support Strategic Sustainable Development. Majster Thesis. Karlskrona. Sweden: School of Enjineering. Blekinge Institute..

Hyslop , Alyisha (2009). Fostering Partnerships Between Education, Business and Industry, *Techniques*, 42- 43.

Lekes, Natasha, Debra D. Bragg , Jane W. Loeb , Catherine A. Oleksiw , Jacob Marszalek , Margaret Brooks-LaRaviere ,

Rongchun Zhu , Chloe C. Kremidas , and Charles McLaughlin, (2007). Career and Technical Education and Technology Education. A White Paper written for ITEA. USA: Rhode Island College.

Louay, Constant& Shelly, Culbertson& Stasz, Cathleen& Vernez, Georges (2014). Improving Technical Vocational Education and Training in the Kurdistan Region—Iraq. Kurdistan Regional Government. Ministry of Planning Ministry of Education.

Mki-Veteb (2010). Vocational Education, Training and Employment Programme Mubark-Kohl Initiative. Programme Management Unit. Report .GTZ Publications. Cairo.

Moustafa, Enjy Karim (2016). The Impact of Cultural Contex on The Egyptian Technical and Voactional Education and Training and Training System. Scientific Journal for Economy and Commerce. No (3). 57-74

Robertson Alastair (2006). Skills Passports: The Next Big Step

in The Globalization of TEVET. 4th Saudi Technical Conference and Exhibition. K.S.A, 2-6 December.

Schmidt ,Christian (2010).Vocational Educatyion and Training (VET) for Youths With Low Levels of Qualification in Germany", *Education& Training*. Vol. (52), Iss(5), 381-390.

Sofoluwe, Abayomi Olumade (2013). Re-Engineering Vocational and Technical Education (VTE) for Sustainable Development in North Central Geo-Political Zone, Nigeria. *Educational Research and Reviews*. v8 n19, 1842-1849.

فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات الأمان بالمنزل لطلاب الاعاقة العقلية القابلين للتعلم ..دراسة ميدانية (محافظة الداخلية) سلطنة عمان

إعداد

صابر محمود الشرقاوي

Saber Mahmoud Al Sharqawi

مشرف تربية خاصة وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

Special Education Supervisor, Ministry of Education
Esra.saber75@yahoo.com

ملخص

تعتبر مهارات الأمان من المهارات الضرورية في الحياة اليومية للطفل ذي الإعاقة العقلية لأنها تعتمد على كيفية مواجهة وتجنب الحوادث التى تلحق به الأذى وتعرضه للخطر، ولأن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة يعجزون عن وقاية أنفسهم من المخاطر وخاصة من لم يكتسب مهاراتها أو لم يشارك في برامج تدريبية في هذا الصدد، ولذلك يجب التزود بالخبرة والتجربة لمواجهة المواقف ذات الخطورة، والتدريب علي مهارات الأمان ، لذا هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج محوسب فى تنمية مهارات الأمان بالمنزل لطلاب الاعاقة العقلية القابلين للتعلم فى المدارس المطبقة للدمج بمحافظة الداخلية سلطنة عمان، ويتكون مجتمع الدارسة من (210) طالب وطالبه هم طلاب الدمج العقلي الملتحقين في المدارس المطبقة لبرنامج الدمج العقلي بمحافظة الداخلية، وتتكون عينة الدراسة من(16) طالب وطالبة

تتراوح أعمارهم من (10:6) سنوات عينة الدراسة، تم تقسيمها الى مجموعتين ضابطة وتجريبية عدد كل منهما (8) طالب وطالبة، و لتحقيق هدف الدراسة تم اعداد مقياس مهارات الأمان بالمنزل يتكون من (8) عبارات ، وتم إعداد برنامج محوسب لتنمية مهارات الأمان بالمنزل ، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق، وتوصلت الدراسة لوجود فروق داله احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده على جميع محاور مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي "، كما "توجد فروق داله احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة والضابطة على جميع محاور مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدي "، بينما لا توجد فروق داله احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتبعي لمقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح القياس التتبعي. وتوصي الدراسة تحويل دروس المهارات الحياتية الي برامج تفاعلية وكرتونية.

كلمات افتتاحية: برنامج محوسب–مهارات الأمان بالمنزل–المعاقين عقليا القابلين للتعلم – سلطنه عمان.

Abstract:

Safety skills are essential skills in the daily life of a mentally handicapped child because they depend on how they confront and avoid accidents that cause harm and endanger them, and because children with intermediate mental disabilities are

unable to protect themselves from risks, especially those who have not acquired their skills or Participates in training programs in this regard, and therefore must be equipped with experience and experience to confront the dangerous situations and training on safety skills, so the study aimed to identify the effectiveness of a computerized program in the development of home safety skills for students of mental disability learning in schools Applied for integration in the Governorate of the Interior Sultanate of Oman, the study community consists of (210) students of the mentally integrated pupils enrolled in the schools applied to the program of mental integration in the governorate of the interior, and the study sample consists of (16) students aged (10:6) years of study sample, has been Divided into two groups of officers and pilot each (8) students, and to achieve the goal of the study was prepared a measure of safety skills in the home consists of (8) phrases, and a computerized program for the development of safety skills in the home, was ascertained the sincerity and stability of the tool and validity of the application, and the study found The differences in the statistic function at the indication level (0.05) between the average grades of the experimental group members before and after the application on all the areas of the home safety skills measure for the mentally handicapped to learn in favor of dimensional measurement ", as " There are statistically significant differences at a level of (0.05) between averages Grades of the experimental group, the group and the officer on all axes of the home safety skills measure for the mentally handicapped who are able to learn for the experimental group in the dimensional measurement, while there are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of the experimental group on the measurement Dimensional and accessory for the measure of home safety skills for the mentally handicapped who are able to learn in favor of the tracking

measurement. The study recommends transforming life skills lessons into interactive and cartoon programs.

key words: A computerized program-home safety skills-mentally handicapped persons with learning disabilities-Sultanate of Oman.

مقدمة:

ازداد اهتمام كثير من المجتمعات في العصر الحاضر بذوي الاحتياجات الخاصة بوجهه عام وذوي الاعاقة العقلية بوجه خاص لكونها مشكلة متعددة الجوانب والابعاد ولذلك تحتاج لرعاية طبية وصحية، واجتماعية ونفسية، وتأهيلية، وهذه الأبعاد تتداخل مع بعضها، ولذا يجدر التعاون بين الأجهزة المختلفة للحد منها أو خفض درجتها، وقد حاول المختصون في ميادين الطب والاجتماع والتربية وغيرهم التعرف على هذه الظاهرة من حيث طبيعتها، ومسبباتها وطرق الوقاية منها، وأفضل السبل لرعاية الاطفال ذوي الاعاقة العقلية.

ولقد اختلفت الآراء في تعلم وتدريب الاطفال ذوي الاعاقة العقلية، فيري بعض الباحثين والمهنيين أن هذا الطفل كالطفل العادي ينمو تدريجيا، ويتعلم المعلومات ويكتسب المهارات تدريجياً، إلا إن معدل النمو والتعلم والاكتساب عنده أقل من قرينه العادي من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، وبالتالي فإن أساليب تعليمه وتأهيله وبرامجه تختلف كما وكيفاً عن أساليب تعلم العاديين وبرامج تأهيلهم. (سليمان، 2013)

وتلعب الرعاية التربوية والتعليمية دوراً أساسياً في اعداد الطفل ذوي الاعاقة العقلية للحياة في المجتمع، وتستطيع أن تستغل قدراته وامكاناته الي أقصى حد ممكن، ولما كانت القدرات العقلية للطفل ذوي الاعاقة العقلية محدودة ولا تسمح بالاستفادة من الانشطة التربوية التي تقدم لزملائه العاديين بالطرق العادية، فان ذلك أوجب أن نوفر له نوع من البرامج والخدمات التربوية الخاصة. (سليمان،2001)

والاطفال ذوي الاعاقة العقلية بدرجه بسيطة يطلق عليهم أيضاً القابلون للتعلم، وهم أطفال يمكن تقديم لهم الخدمة التعليمية بشكل فردي في فصول الدمج، كما أنهم من ضمن خصائصهم الحاجة إلي التكرار في تعليمهم وكذلك الحاجة الي جذب الانتباه والتشويق بسبب ما يتصفون به من تشتت وقله تركيز. (الشرقاوي،2016)

وتقضى خصائص الاطفال ذوي الاعاقة العقلية بوجه عام في ضوء احتياجاتهم نوع من التربية الأمانية لتزويدهم بخبرات التعامل مع كافة مواقف الحياتية داخل أو خارج المنزل وذلك لعده أسباب منها:

1. تعدد وتنوع المواقف الحياتية التي تقابلها ذوي الإعاقة العقلية وهذه المواقف تطبل سلوكيات معينة للتعامل معها تجنبا للضرر.
2. ضعف قدرة ذوي الاعاقة العقلية على التمييز بين أوجه الشبة والاختلاف في المواقف التي يقابلنها مما يعرضهم للخطر.
3. كثرة الاخطار التي يتعرض لها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة اذين يتمتعون بقدرة عقلية متدنية مقارنة بالأطفال العاديين، ما يدفعنا لنضاعف الاهتمام بهم من حيث توفير الجوانب الأمنية. (شرف، 2008)

ولذلك فإن مهارات الامان تعتبر من المهارات الحيوية والضرورية جداً في الحياة اليومية للطفل ذي الإعاقة العقلية وذلك بسبب الحوادث المترتبة علي عدم إتقان هذه المهارات، ويتوقف إتقانها على درجة الإعاقة والظروف التعليمية.

وتتضمن مهارات الأمان الفرعية التالية: مهارات تجنب المنبهات البسيطة، ومهارة استعمال السكين، ومهارات تجنب إشعال الكبريت، ومهارة عبور الشارع، ومهارة التنقل من مكان لأخر، مهارات استعمال الأدوات الكهربائية ومهارات ركوب السيارة. (الروسان،**1999**)

مشكلة البحث:

رغم التطور التكنولوجي الموجود في عصرنا الحالي ووجود برامج تعتمد علي الصوت والصورة والحركة والتي تسمي ببرامج الوسائط المتعددة التي تتميز بالمتعة والتشويق وجذب الانتباه اللازم لتعليم هذه الفئة من الاطفال وبرغم وجود معامل كمبيوتر متوفرة في المدارس، وعلي الرغم من التأثير القوي لهذه البرامج على تنمية المهارات المختلفة لدي ذوي الإعاقة العقلية، إلا أن هذه الفئة لم تحظ بوجود برامج منتجة خاصة بهم، تساعد المعلمين علي تسهيل مهمتهم في تهيئة هذه الفئة وتعليمهم؛ لما لهذه البرامج من مميزات في جذب الانتباه، وإعادة التكرار لمرات متعددة دون تعب أو ملل، وكذلك تساعد كل طفل التعلم حسب مستواه العقلي.

وقد أثبتت الكثير من الدراسات فعالية البرامج الإلكترونية والوسائط المتعددة في رفع مستوي المهارات المكتسبة لهذه الفئة مثل دراسة ميخائيل التي توصلت إلي فعالية برنامج تعلم ذاتي في التربية الأمانية باستخدام الكمبيوتر لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة

العقلية ذاتيا. (ميخائيل واخرون،2010)، ودراسة لونجون التي توصلت إلى فاعلية برامج الوسائط المتعدد في إكساب الأطفال المعوقين في المرحلة المتوسطة بعض المهارات الحياتية.(Longone&others, 2003) .

إلا أن برامج الكمبيوتر التي توجد في المدارس برامج ترفيهية خاصة بالأطفال الطبيعيين الذين ليس لديهم إعاقات، ولا تراعي طبيعة هذه الفئة؛ فلا توجد برامج معدة لهم ومناسبة لهؤلاء الأطفال.

مما شجع الباحث في إعداد برنامج لفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مدراس الدمج يعتمد على الوسائط المتعددة والكمبيوتر، ويتناسب مع أطفال هذه الفئة ويساعد معلمات وأولياء أمور هذه الفئة في تنمية اكساب هذه الفئة بعض المهارات الحياتية (مهارات الامان بالمنزل) التي تخدمهم في حياتهم.

وتؤكد دراسة (vicent,2008) على أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بحاجة إلي اكتساب مهارات استخدام بعض الأدوات الحادة مثل السكين وكذلك إزالة أو لملمة الأطباق والاكواب المنكسرة بصورة أمنه وسليمة من الأرض أو من بعض أماكن في المطبخ أو تنظيف الزجاج القابل للكسر يعد أمراً هاماً لهؤلاء الأطفال لحماية أنفسهم من المواقف ذات الخطورة.

وتؤكد دراسة (Tava Rosenbloon,2008) على أهمية التدريب على مهارات الأمان للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وعلى أهمية التدريب على هذه المهارات في شكل مواقف طبيعية.

ومما يدل على أهمية مهارات الأمان ما أكدته الكثير من الدراسات والابحاث، ونذكر منها دراسة (lisamariem2000)توصلت الي أن الأطفال الذين في مرحلة المدرسة وذوي احتياجات تعليمية وصحية خاصة هم بحاجه أكبر إلي برامج الامان والحماية من الاخطار بشكل أكبر حيث يكون معدل اصابتهم أكبر.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة المشكلة البحثية في التساؤل التالي: –

ما فاعلية برنامج محوسب مقترح في تطوير مهارات الأمان بالمنزل للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التالي

أهمية نظرية:

1. تسهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على بعض الحقائق والمهارات التي تضمن توفير مهارات الأمان داخل المنزل والتي يجب يتدرب عليها الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.
2. تسهم في توضيح أهمية دور الأسرة في حماية الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم من الأخطار داخل المنزل.

الاهمية التطبيقية:

1. تصميم برنامج محوسب يساعد المعلمة والاسرة في تنمية مهارات الأمان بالمنزل لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

2. لفت أنظار الأباء والمعلمين والمربيين إلى أهمية مهارات الأمان داخل المنزل وأهمية تعليمها للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

أهداف البحث:

١ .تصميم برنامج محوسب لتنمية مهارات الأمان بالمنزل لدي المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢ .التعرف على تأثير البرنامج المحوسب على تنمية مهارات الأمان بالمنزل لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

مصطلحات الدراسة

1. الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

يتراوح ذكائهم ما بين (50–70)، وفي حالات نادرة قد يصل إلى 75 درجة ورغم أنهم يعانون من صعوبات التعلم إلا أن أفراد هذه الفئة يمكنهم الوصول إلى مستوي الصف الثالث أو الرابع الابتدائي ويتراوح عمرهم العقلي ما بين (6–9) سنوات، وقد أطلق على هذه الفئة "قابلون للتعلم" من قبل المختصين بالتربية الخاصة لما لهم من قدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية، لكن تقدمهم يكون بطيئا بالمقارنة بالعاديين. (خليفة،2009)

2. برنامج محوسب:

عرف على أنه: تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت ". (العريفي ،2003)

3. مهارات الامان:

هي قدرة الاطفال ذوي الإعاقة العقلية على القيام بأداء السلوكيات المناسبة عند تعاملهم مع المواقف الحياتية التي تشكل خطورة عليهم، ويوفر القيام بهذه السلوكيات المناسبة الامان وتجنب الأخطار بالنسبة لهم عند أدائها بمستوي معين من الدقة والسرعة، وتشمل مهارات الأمان داخل المنزل وتتركز في المنازل. (سليمان،2013)

فروض الدراسة

1) **توجد فروق داله احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده على مقياس مهارات الأمان بالمنزل لصالح القياس البعدي.**
2) **"توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة والضابطة على مقياس مهارات الأمان بالمنزل لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس العناية بالذات".**
3) **لا توجد فروق داله احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتبعي لمقياس مهارات الأمان بالمنزل.**

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي: –

- **حدود موضوعية: وهو فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم.**

- حدود زمانية: الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2019/2018
- حدود مكانية: فصول الدمج بمحافظة الداخلية –سلطنة عمان

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مهارات الأمان:

هي تلك المهارات التي يجب إكسابها للطفل والتي تمكنه من إحداث تغيير في سلوكه مما يمكنه من حماية نفسه من التعرض للحوادث والأخطار داخل المجتمع (ميخائيل، امين، برغوت، ٢٠٠٨)

كما عرفها (سليم، ٢٠١٢) بأنها تلك المهارات والسلوكيات التي يجب أن يتبعها الطفل المعاق في المواقف الحياتية المختلفة (المنزل – الشارع – المدرسة) حتى يمكنه المحافظة على سلامته الشخصية وسلامة الأخرين وتجنب الإصابات والحوادث.

كما عرفها (وادي، ٢٠٠٨) بأنها تلك المهارات التي تعتمد على كيفية مواجهة الأخطار وتجنب الأماكن التي من المحتمل أن تسبب ضرراً على سلامة الفرد أو الغير حيث أن أكثر ذوي الإعاقة العقلية يعجزون عن وقاية أنفسهم من المخاطر وخاصة الذين لم يخضعوا لأي برامج تدريبية أو لعدم اكتسابهم مهارات في هذا الصدد ومرورهم بخبرات كافية، وإن الظروف العامة التي يتعرض لها أي طفل هي نفسها التي من المحتمل أن يتعرض لها ذوو الإعاقة العقلية لكنه غير مهيأ للتعامل معها وليست لديه الخبرة الكافية، ولذلك يجب التزود بالتجربة والخبرة لمواجهة المواقف الخطرة

ترى حنان رستم "أن مهارات الامان تهدف إلى إكساب الطفل خبرات ومهارات لازمة للمحافظة على سلامته الشخصية وسلامة الأخرين بجانبه من خلال تدريبه ومعايشته لبعض المواقف والظواهر التي يمكن أن يتعرض لها خارج أو داخل المدرسة والمنزل حتى يتمكن من تفادي أو تقليل حجم الأضرار والخسائر التي يتعرض لها.

عرفت (بدير، 2008) المهارة بأنها القدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة مع التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل.

كما عرفها (حميده، النجدي، عرفة، راشد، القرش،2000) بأنها أداء يتم في سرعة ودقة ويختلف نوع الأداء باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعليمها، والقدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد وتحقيق الأمان. (في: على، 2011)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموع الاستجابات التي تصدر من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم عند تعرضهم للمخاطر البيئية والتي تبين مدى قدرتهم على وقاية أنفسهم من هذه المخاطر وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها هؤلاء الأطفال على مهارات الأمان المستخدم في الدراسة الحالية.

ويمكن إجمال أسباب وقوع الطفل المعاق عقليا في الخطر إلى الحركة الزائدة، والنشاط الزائد، وضعف قدرات الطفل، وخوف أو جوع الأطفال يجعلهم يأكلون ويشربون ما تصل إليه أيديهم، وعدم معرفة الأطفال المعاقين عقليا بقواعد الأمان في المواقف المختلفة، وضعف خبرات الوالدين في توجيه أطفالهم.

تصنيف مهارات الأمان:

تصنيف ليونستين (Lowenstein) المهارات لثلاثة أنواع

- (Intellective skills) مهارة ذهنية
- (Social skills) مهارات اجتماعية
- مهارات شخصية. (Personal Skills) (الشعوان، 1992)

تصنيف مهارات الأمان أيضاً إلى ثلاث أنواع:

- مهارات معرفية.
- مهارات حركية.
- مهارات اجتماعية.

ويصنف الباحث مهارات الأمان الي:

- مهارات الأمان داخل المنزل:

وهي المهارات التي تضمن سلامة المعاق وعدم تعرضه للأخطار داخل المنزل مثل (مهارات استعمال السكين–مهارات اشعال الثقاب–مهارات تشغيل الاجهزة الكهربية–مهارات استخدام الآلات الحادة)

- مهارات الأمان خارج المنزل:

وهي المهارات التي تضمن سلامة المعاق وعدم تعرضه للأخطار خارج المنزل مثل الشارع والبيئة المنزلية مثل (مهارات عبور الشارع–مهارات ركوب وسائل المواصلات–مهارات عبور اشارة المرور–مهارة طلوع ونزول السلم).

المبادئ الأساسية لمهارات الأمان:

يمكن تقليل عدد وخطورة الإصابات التي من الممكن أن يتعرض لها الطفل من خلال إتباع المبادئ الأساسية لمهارات الأمان: **(Advanced Planning ay kallas)**

الأول: يعتمد على التفكير والتخطيط في اختيار المعدات والأنشطة التي تتناسب مع الطفل مع الأخذ في الاعتبار قدرات الطفل ومستوى النمو بهدف تشجيع اكتساب مهارات جديدة آمنة لتنمية الاستقلال للأطفال مع مراعاة أمنهم وسلامتهم.

الثاني: وضع سياسات ومبادئ لتوجيه السلامة **(Establishing Policles ; and Guidelines)**

تعتمد على إرشادات الأمان التي تحتوي على بيانات حول السلوك الذي يعتبر مقبول في رعاية الطفل ومبادئ توجيهه ومعرفة الطفل لما ينبغي وما لا ينبغي القيام به، وعندما تكون سياسات ومبادئ التوجيه في مستوى نمو الطفل فإنها تعزز التعاون للعب مع الطفل والاستخدام الأمن للمعدات، ويجب أن يتم تشجيع السلوك المناسب لإرشادات الأمان، كما يجب أن تعتمد سياسات ومبادئ التوجيه على عبارات واضحة وقصيرة وبسيطة حيث يستطيع الطفل فهمها وإتباعها ويمكن إعطاء شرح موجز حول الحاجة إليها.

يقع على الأسر والمعلمين مسؤولية كبيرة وهي الإشراف والتوجيه للأطفال لحمايتهم ولإكسابهم سلوكيات الأمان المناسبة، حيث أنه كلما صغر السن كانت مسؤولية حمايته أعقد، ولكن كلما كبر الطفل زادت حركته ومهارته المعرفية وقدرته على التعامل ونتيجة لذلك يكون الإشراف أكثر تعقيداً، وتتأثر جودة المراقبة بمستوى الأنشطة التي يمارسها الأطفال.

لذا نجد ان تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على معرفة المواقف الآمنة والمواقف غير الأمنة يساعدهم في تحقيق السلامة والأمان، ويأتي هذا من خلال تقديم نموذج يحتذي به هؤلاء الأطفال لتطوير مهارات الأمان لديهم، وتقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تساعدهم في ذلك. (علي،2011)

أسس اختيار مهارات الأمان:

يشير (عبد الغفار، ١٩٩٥) إلى مجموعة من الأسس الضرورية التي يجب مراعاتها عند اختيار المهارات الأمانية وهي كما يلي:

1. مدي حاجة الطفل الملحة للتزود بتلك المهارة الأمانية.
2. مدى ملائمة المهارة الأمانية لعمر الطفل.
3. مدى توفر الفرص المتاحة لممارسة المهارة الأمانية.
4. مدى إسهام المهارة الأمانية في دمج الطفل.
5. مدى توفر الإمكانات والوسائل للتدريب على تلك المهارة الأمانية.
6. مدي حاجة الطفل لهذه المهارة الألمانية في المستقبل.

7. قدرة الطفل على تعلم المهارة الأماني

لذا نجد أن تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على معرفة المواقف الأمنية والمواقف غير الآمنة يساعدهم في تحقيق السلامة والأمان، ويأتي هذا من خلال تقديم نموذج يحتذي به هؤلاء الأطفال لتطوير مهارات الأمان لديهم، و تقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تساعدهم في ذلك، وهذا ما رعاه الباحث عند اختيار الأنشطة والتدريبات التي يحتوي عليها البرنامج التدريبي المحوسب المستخدم في الدراسة الحالية، كما يمكن تحقيق ذلك من خلال محاكاة تصرفات القائمين على رعاية وتأهيل هؤلاء الأطفال كالوالدين والمعلمين مما يساعد هؤلاء الأطفال على التصرف السليم في المواقف المختلفة وتمنحه الشعور بالأمان واكتسابه المزيد من المعلومات التي تساعده على التمييز بين ما هو خطر وبين ما هو آمن .

استخدام الحاسب الآلي في مجال ذوي الإعاقة العقلية:

يعد الحاسب الآلي من الأنشطة ذات الفائدة للطفل المعاق عقلياً حيث يمثل متنفساً له من جو الدراسة الذي يشعر فيه بالفشل، وعدم الثقة بالنفس، بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة منه كوسيلة مساعدة في توظيف قدراته وتنمية مهاراته التي يصعب انجازها من خلال المواد الدراسية وحدها، كذلك يسهم الكمبيوتر كوسيط تعليمي بما يوفره من تنوع في اللون والصوت، ومؤثرات صوتية في استثارة دافعية الأطفال المعاقين عقلياً للتعلم واكتساب المهارات وكذلك سهوله التكرار. (ميخائيل، جميل، ٢٠١٠)

أهمية استخدام الحاسب الآلي في تعليم المعاقين عقلياً:

تزودنا التقنيات التعليمية بالأسلوب الأمثل الذي يجعل عملية التعلم أكثر فائدة للتلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم حيث يمكنهم استخدام التكنولوجيا في كل مظاهر تعلمهم مع إتاحة الفرصة لهم للتعديل من معدل سرعة البرامج التدريبية لتناسب قدراتهم وإمكاناتهم المحدودة ويعد ذلك أولى خطوات تحسين نموهم المعرفي(Karsh,1990)

كما أن الحاسب الآلي من أكثر التقنيات الحديثة التي يمكن أن تساهم في إكساب المعاقين عقليا القابلين للتعلم مهارات العناية بالذات من خلال البرامج المختلفة التي يعتمد عليها، وكذلك من خلال المؤثرات المرئية والمسموعة التي تجذب انتباه هؤلاء الأطفال وتجعل التدريبات محببة ومشوقة لهم ليكتسبوا هذه المهارات مثل تدريبهم على كيفية التعامل مع الأشياء والمواد الخطرة، كيفية التعامل مع مصادر الحرائق والأشياء الساخنة، كيفية التعامل مع الكهرباء والاستعمالات المختلفة بها. وهذا يمكن تحقيقه من خلال البرامج المختلفة التي يشملها الحاسب الآلي حيث يقدم لفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم العديد من الخدمات في مجالات مختلفة، حيث نجحت الحواسيب في مد يد العون لهذه الفئة في مجالات القراءة والكتابة والإملاء والرياضيات وتنمية المهارات الكلامية، وكذلك في القدرة على التكيف مع المجتمع وفى تعزيز المهارات الدراسية المختلفة. وإذا كان الحاسب الآلي قد قدم كل هذه الخدمات لفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في تنمية المهارات المختلفة التي سبق ذكرها فإنه بالتالي يجعل من الأسهل تنمية مهارات العناية بالذات لدى هذه الفئة من الأطفال. (الغامدي،2010)

مشكلات استخدام الحاسوب مع المعاقين عقلياً:

إن استخدام الحاسب الآلي مع ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لا يخلو من عقبات ومشكلات، منها ما يتعلق بالتلاميذ، والبعض الأخر ذو علاقة بالمدرسين، وجزء منها يتعلق بالبرامج الحاسوبية... (ليندسى 2002)

حيث ذكر (السرطاوي وآخرون، 1992) أن الدراسات أظهرت بأن 10% فقط من المعلمين يستخدمون الحاسوب في فصولهم على الرغم من توفرها لديهم والسبب في ذلك حسب الدراسة يعود إلى عدم توفر برمجيات مناسبة لمستوى التلاميذ، وهناك أيضاً مشاكل تتعلق بالتنظيم الزمني لاستخدام الحواسيب، أما العنصر العام فهو افتقار المعلمين إلى مهارة استخدام تلك الحواسيب.

تصنيف الإعاقة الذهنية:

إن الإعاقة الذهنية لدى الأطفال تعتبر غير متجانسة لوجود فروق فردية واضحة بينهم تبعا لدرجة الإعاقة أو سببها، أو شكلها أو احتياجها، ولذلك فقد ظهرت العديد من التصنيفات المتعددة التي تصنف الإعاقة الذهنية؛ كالتصنيف الطبي الذي يصنفها بحسب الشكل أو السبب كمتلازمة دوان، أو الاستسقاء الدماغي، أو صغر وكبر حجم الجمجمة، أو PKU، أو القصاع، أو القماءة. أو التصنيف التربوي الذي يصنفها بحسب القابلية للتعليم، أو القابلية للتدريب، أو الاعتمادية (الروسان، 1998).

ومن مبررات تصنيف الإعاقة الذهنية؛ أن المعاقين ذهنياً يختلفون في مستوى قدراتهم الذهنية والسلوكية ونضجهم الاجتماعي، ووضعهم الجسمي، ويختلفون

كذلك من حيث الأسباب التي أدت إلى إعاقتهم الذهنية، وعلاوة على ذلك فإنهم ليسوا على درجة واحدة في قدراتهم على التعلم والتدريب والتكيف الاجتماعي الأسوياء فإنهم يعانون من مشاكل جسمية شديدة، لذلك فهم يحتاجون إلى الكثير من العناية والرعاية (زيتون، 2003).

التصنيف التربوي:

يتم التصنيف في هذا التوجيه التربوي من ناحية تربوية، فنجد التصنيف يربط كل فئة من الفئات بما هو متوقع منها على المستوى التربوي، فنجد مثالاً أن من الفئات فئة التقابلين للتعلم ونرى كيف تم ربط تسمية الفئة بقدرة أصحاب هذه الفئة على التعلم، وبناءاً على هذا النظام فإن التصنيف يصنف ذوي الإعاقة العقلية كما يلي: –

- فئة القابلين للتعلم: وتشمل مجموعة الأفراد الذين بإمكانهم أن يتقنوا بعض المهارات الأكاديمية الأساسية ومهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية والمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل وغيرها.
- فئة القابلين للتدريب: وتشمل مجموعة الأفراد القادرين على تعلم أساليب وطرق العناية بالذات وقليل من المهارات الأكاديمية
- فئة الاعتماديين أو غير القابلين للتدريب: وتشمل مجموعة الأفراد الذين يحتاجون إلى برامج رعاية طويلة الأمد في مراكز رعاية داخلية متخصصة (مسعود، 2006).

هدفت دراسة (Liu, Zhen ,2006) إلى تطوير لعبة كارتونية لتعليم الأطفال في الصين مهارات الأمان المروري، واستندت الدراسة على الخصائص النفسية والعقلية المعرفية للطفل ليتعلم من خلالها تفاعله مع شخصيات اللعبة وقام الباحث بتصميم سيناريو وشخصيات للعبة تتمكن من إظهار المشاعر والتفاعلات لجذب انتباه الطفل، ويمكن تشغيل اللعبة على الكمبيوتر الشخصي أو من خلال شبكة الإنترنت، والطفل الذي يستخدم اللعبة يتعلم مهارات الأمان المروري بأسلوب التفاعل وبأمان حيث تكون اللعبة كواقع افتراضي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توفير وسائل جديدة لتعليم الأطفال مهارات الأمان المروري في الصين.

- دراسة (Colles, Chaire: et al,2007) ، هدفت الدراسة الي قياس فاعلية استخدام ألعاب الكمبيوتر للتدريب على مهارات الأمان لأنها تعتبر وسيلة فعالة لإكساب المهارات للأطفال، يعتمد تدريبهم على التكرار وتأخير الوقت والرقابة من الكبار، ويمكن استخدامها في المنزل والمدرسة، لأن الأطفال لديهم صعوبة في الانتباه والمراقبة والتفاعل مع الأحداث البيئية والتنفيذ والتخطيط، ولديهم سلوك اندفاعي، فهم غير قادرين على إتباع القواعد والتعليمات، وتكونت عينة الدراسة من 32 طفل من عمر 4– 10 سنوات قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث اختبار لقياس مهارات الأمان في الشارع ومع الحرائق، واستخدم لعبة الكمبيوتر للتدريب على مهارات السلامة من الحريق وعبور الطريق وتم التدريب من خلال القيام بإجراءات صحيحة في خطوات

صغيرة وتدريجية وبما أسلوب المدح والجوائز للتشجيع على الاستمرارية للعب وتعتبر الألعاب فعالة في تدريب الأطفال، ووسيلة لمساعد فم على تحقيق هذه الأهداف وثم استخدام شرطين لمتابعة جميع الأطفال للتأكد من إظهار ما تعلموه بعد الدورة سلوكيا، وأوضحت نتائج القياسات القبلي والبعدي والتبعي فاعلية اللعبة للأطفال واكتسابهم المهارات والتأكد من تعميم الخبرات المتعلمة في مواقف أخرى.

- دراسة (Mechling ,2008) بمراجعة الدراسات التي ركزت على تدريس مهارات الأمان والسلامة لذوي الإعاقات العقلية والصعوبات النمائية عبر ثلاثين عاما خلال الفترة الممتدة من (1976 – 2006) وبلغت (36) دراسة في التعرف على الاستراتيجيات المعتمدة في تنمية مهارات الأمان الشخصي وأظهرت النتائج أن المهارات التي تناولتها الدراسات في ست مجالات رئيسية هي: السير على خطوط المشاة وعبور الشارع بأمان (7 دراسات). الوقاية من الحوادث المنزلية (6 دراسات). تطبيق مهارات الإسعافات الأولية (متضمنة التعرف والإبلاغ عن الإصابات) (7 دراسات). دراسات اهتمت بالتعامل ومحادثة الغرباء (6 دراسات). السلامة من الحرائق (5 دراسات). استخدام التليفون في الطوارئ (5 دراسات). واستندت منهجية الدراسة على معايير محددة عند اختيارها للدراسة، كاستخدام التصميم التجريبي كمنهجية للدراسة المختارة، وأن يكون مجال الدراسة هو تقويم مجال تعليم مهارة السلامة والأمان لعينة تم تشخيصها كالإعاقة عقلية، وتوصلت الدراسة إلى أن الدراسات المنشورة

قد حددت درجات معينة للنجاح في إكساب الأطفال ذوي الإعاقات العقلية (الخفيفة إلى الحادة) لمهارات الأمان والسلامة، وكانت أكثر الطرق فاعلية هي المحاكاة والنمذجة.

- دراسة (Brown& Gillard ,2009) هدفت الدراسة إلى اكتساب مهارات الأمان على الطريق بأساليب تعلم تتم في الفصل الدراسي، وكان الطفل لديه صعوبات تعلم شديدة، ودرست مهارات السلامة بواسطة كروت مصورة في الفصل، وعندما قام بالتطبيق خارج الفصل أظهر نتائج جيدة، وأوضحت الدراسة أهمية تعليم مهارات السلامة على الطريق داخل الفصل أولا، وأنه يمكن تعلم المهارات الاجتماعية المعقدة في الخصال بواسطة نماذج بسيطة كالكروت المصورة بدلا من النماذج الحية.
- دراسة (Barr, Jenifer; et al,2009) استقصائية من خلال مقابلة مديري التعليم في مرحلة الطفولة ودور الرعاية وقد ركزت الدراسة على معرفة مهارات السلامة وعوامل الخطر المحددة من حيث أنواع الحوادث، والإصابات بسبب (الحريق وحوادث الطرق) واستراتيجيات حدوث الحرائق، والوقاية من الإصابة وذلك من خلال منهج عن الأمان وطرق تربوية والمستوى الاجتماعي الثقافي، وهدفت الدراسة إلى رسم خريطة لبرامج تعلم ,سلامة الموارد في بيئة الطفولة وتعرف المربين على مهارات الأمان وتعليمها وتقدير النتائج المتعلقة بتعليم شروط السلامة وطرق تدريسها، واعتمدت إجراءات الدراسة على الاستقصاء من خلال المقابلة للحصول على معلومات وبيانات كمية ونوعية عن خرائط تعليم مهارات

الأمان، وأظهرت النتائج أن مفهوم الأمان مصطلح واسع يحتمل أن يشمل مجموعة كبيرة من المفاهيم مثل السلامة البدنية أو سلامة المعلومات المقدمة للوالدين لتوفير بيئة آمنة لأطفالهم، وأن المسئولية تتطلب الشراكة بين المعلمين والآباء لمفاهيم الأمان التي ركزت عليها الدراسة كما أن سلامة البيئة تعتبر مهمة حيث تمكن الطفل من التعلم المبكر، ويوجد عوامل تؤثر على فعالية برامج السلامة منها: تقديم المشورة والدعم الأسري لتوفير بيئة أمانة من خلال

واستقبال مصادر محلية من المستشفيات والمراكز المجتمعية والبحث عن برامج الأمان، وتؤثر التكاليف المادية على طبيعة الخدمات المقدمة من حيث ارتفاع أجر الموظفين وضبط الأمان على الطرق والمرور والسيارات والاتصالات، وإتباع السلامة في مجال التعليم من حيث الأمان في مجالات الزراعة، والمياه وفي المجال المنزلي ممثلا في الحرائق، والأخذ بمشورة الآباء والأمهات للتعرف على الموارد التعليمية المراد تعلمها، ومن أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد حاجة متزايدة لمزيد من البحوث للتحقق من العوامل التي تؤثر على إيصال موارد التعليم وبرامج الأمان في تربية ورعاية الطفولة المبكرة حيث توجد حاجة ماسة لتقييم وتنمية قدرات الأطفال لتنفيذ الأمان بطريقة فعالة، وتكلفة أقل، ومعالجة جوانب القصور التي تسبب أخطار كبيرة للأطفال من إصابات خطيرة أو الوفاة أو الحوادث.

- دراسة (Anastasia, Alvviadou,2010) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الانتباه والانتفاء عند التفريق بين المكان الأمن والمكان الخطر عند عبور الطريق والتعرف على تأثير الاستقلالية في قدرات الأطفال عند تحديد الموقع الأمن لعبور الطريق، واستخدمت الدراسة استراتيجية المحاكاة لأربع وعشرين موقعا من أماكن عبور المشاة لتحقيق المتغيرات (الانتباه والانتقاء) للتأثير على الطفل، وشملت عينة الدراسة 40 طفلا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة قسمت إلى مجموعتين بناء على مقياس ذكاء غير لفظي، وكل المشتركين درسوا في مدرسة نيرست Nearest School للتربية الخاصة ويعيشون في نفس المنطقة تتراوح أعمارهم ما بين 10.5 إلى 12.3 سنة قسما إلى مجموعتين، واستخدمت الباحثة أدوات مثل اختبار الأرقام لقياس الاستقلالية لدى الأطفال وتم تصميم اختبار لتقييم الانتباه العصبي البصري لتقييم الدقة لدى الطفل وقدرته على التركيز بشكل انتقائي وتم تصميم البيئة الافتراضية لتدريب الأطفال على اختيار مكان العبور الصحيح وتكون مطابقة للواقع، واستخلصت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين واختلافات الأداء لتقليل التشتت أثناء الأداء في البيئة الحقيقية وليتحقق ذلك يجب أن يكون الانتباه البصري والتدخل والمحفزات أقوى، وأكدت الباحثة على ضرورة إجراء المزيد من البحوث لتحديد الجوانب التي يمكن الاهتمام بما لزيادة الانتباه والتخطيط للتدرب على السلامة والأمان في الطريق للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

- دراسة.(Mansell, Leanne; et al,2010) و هدفت الدراسة البحث عن مجموعة متنوعة من الأخطار التي يتعرض لها الطفل في البيئة الفقيرة في الحضر والريف، وكيفية توفير بيئة آمنة للأطفال في سن ما قبل المدرسة، وقد تم تطبيق برنامجين الأول للأسر التي تسكن في الحضر وعددها 499 أسرة، والثاني التي تسكن في الريف وعددها 288 أسرة، واستخدمت الدراسة أداة تقييم يستخدمها الأطفال لتمييز الخطر الذي يتعرض له الطفل، وشملت أمان الطفل في المنزل، والسيارة، والسلامة الشخصية والعلاقات في الأسرة، وتم إجراء تقييم لمواقف الآباء من الإصابة التي يتعرض لها الطفل، أشارت النتائج إلى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في الأسر ذات الدخل المنخفض أكثر عرضة للأخطار من قبيل الحريق والتسمم والأدوات الحادة التي تشكل خطرا بالإضافة إلى الصراعات والخلافات الأسرية وتفرق الأسرة وهم أكثر عرضة للإصابات والحوادث.
- دراسة (Lui, zhen: Chai, van Jie ,2011) هدفت إلي توضيح أهمية تعلم مهارات الأمان لأطفال صينيين حيث تعتبر وسائل التكنولوجيا والإنترنت والبرمجيات إحدى وسائل التعليم الإلكتروني الحديثة ووسيلة جديدة لتطوير البرمجيات التعليمية للأطفال، حيث أن تصميم برامج للتربية المرورية وآداب تناول الطعام باستخدام كرتون ثلاثي الأبعاد يساعد الطفل على استكشاف المعرفة عن طريق تفاعله مع النظام التجريبي ويجعل تعلم مهارات الأمان أكثر حيوية وتفاعلية وإثارة الاهتمام الطفل، وسعت الدراسة

إلى تفعيل الواقع الافتراضي ثلاثي الأبعاد لمساعدة الأطفال على اكتساب مهارات السلامة والأمان ومساعدة الأطفال على الاستكشاف وقد أشارت النتائج الأولية للدراسة إلى فعالية هذه الطريقة لتنمية مهارات الأمان لدى عينة من الأطفال الصينيين.

- دراسة (Wright, Tessa:Wollery, Mark,2011) هدفت الدراسة التعرف على التدخلات التعليمية (الفصل الدراسي، التعلم في الطريق، استخدام تقنية الواقع الافتراضي) لعبور الطريق مع الأفراد ذوي الإعاقة، وأجريت الدراسات على مجموعات من الأطفال والكبار ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة والشديدة والتوحد، وتراوحت أعمارهم ما بين 5 – 20 عام، واستخلص الباحثان أن أسلوب الفصل الدراسي ناجح عند تعميم المهارات لأنها تعتمد على تحليل المهام، من خلال هذا العرض للدراسات كانت هناك أربعة استنتاجات هي:
- أن التعليم في الطرق العامة كان أكثر فعالية (عن طريق الفصل الدراسي، جانب لطريق، أو الواقع الافتراضي) عندما تم تغييم المشاركين في شوارع فعلية.
- عدد استخدام التدريس في الفصول الدراسية، ينبغي أن يهتم المعلمون باستخدام استراتيجيات التعزيز لتعميم المهارات في الشارع الفعلي.
- أن استخدام مهارة تحليل المهمة في الشارع في السلوكيات التالية: توقف عند غاية الرصيف، النظر إلى اليسار واليمين، والمشي بسرعة، والمشي

في ممر، يعتمد على شكل الشارع (عبور الشارع دون تقاطع، عبور في التقاطعات مع علامات وقف، عبور في التقاطعات مع إشارات المرور).

- أن الدراسات تستخدم مجموعة متنوعة من الممارسات التعليمية محددة مثل تأخير الوقت وغيرها من الفتيات، والنمذجة والحث اللفظي، لعب الأدوار والمحاكاة مع الماكينات المصغرة ونماذج من الشوارع، التعليمات العامة والتعزيز والتغذية الراجعة.

- دراسة (Ramdoss, Sathiyapra; et al, 2012) هدفت الدراسة إلي التحقق من فعالية استخدام برامج الكمبيوتر لتعزيز مهارات الحياة اليومية (التنقل، استخدام وسائل المواصلات، التسوق، إعداد الطعام) للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، وهذا الاستعراض للدراسات قام على أساس تقييم النتائج من استخدام برامج التدخل بالكمبيوتر، تحديد توجهات الممارسين والراغبين في استخدام **CBI**، تحفيز وتوجيه البحوث المستقبلية التي تهدف إلى تعزيز مهارات الحياة اليومية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية باستخدام **CBI**، وأكدت معظم الدراسات على أهمية البرامج المعتمدة على الكمبيوتر للأفراد ذوي الإعاقة العقلية وخصوصا الإعاقة العقلية المتوسطة، وتشير الدراسات إلى أن البرامج المعتمدة على الكمبيوتر لها مستقبل مهم لتعزيز تنمية مهارات الحياة اليومية، وتوجد حاجة ملحة إلى إجراء المزيد من البحوث حول أهمية برامج التدخل بالكمبيوتر في هذا الصدد.

- دراسة (سليمان واخرون،2013) هدفت الدراسة الي بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات الامان خارج المنزل وتوصلت الدراسة الي بناء برنامج يتكون من (43) جلسة موزعه على أربع محاور كالتالي، جلسة افتتاحية، مهارات الامان في الشارع (عبور الطريق)، (8) جلسات، مهارات الامان في الشارع (السير في الشارع)، (12) جلسة، مهارات الامان في الشارع (وسائل المواصلات)، (8) جلسات، مهارات الامان في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، (13) جلسة، جلسة ختامية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت معظم البحوث والدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها العينة من الأطفال المعاقين عقليا ومن هذه الدراسات دراسة أنستازيا (Anastasia،2010). (Ramdoss, Sathiyapra; et al, 2012)
- أكدت نتائج معظم هذه الدراسات على فعالية البرامج التدريبية في تنمية مهارات الأمان لدى الأطفال المعاقين ومن هذه الدراسات دراسة محمد (2005) كما وضعت بعض الدراسات برامج تدريبية لمهارات الامان مثل دراسة (سليمان واخرون،2013)،(Ramdoss, Sathiyapra; et al, 2012)
- استخدمت معظم البحوث والدراسات السابقة مجموعة من المقاييس الخاصة بمهارات الأمان وقد استفاد الباحث من ذلك في إعداد مقياس مهارات الأمان الخاص بهذه الدراسة، وكذلك استفاد من تلك الدراسات في اختيار

الاستراتيجية التعليمية التي يقدم من خلالها البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، وكذلك في اختيار حجم وسن ونسبة ذكاء.

- بينت الدراسات أهمية استخدام البرامج المحوسبة والمحاكاة والواقع الافتراضي والألعاب الكرتونية وأثرها في اكساب المعاقين عقلياً مفهوم الأمان وبينت أنه لا يستطيع الطفل تعلمها إلا عن طريق خلق جو من الإثارة والمرح وحب الاستطلاع وإتباع النظام في نفس الوقت واكتسابها يكون بصورة أفضل عن طريق ممارسة السلوك الأمن بالفعل والتدريب عليه,(Liu, Zhen ,2006) .

(Anastasia, Alvviadou,2010) (Lui, zhen: Chai, van Jie ,2011)

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، لأنها تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات الامان بالمنزل لطلاب الاعاقة العقلية القابلين للتعلم وذلك وفقا للتصميم التجريبي.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تتكون مجتمع الدراسة من (210) طالب وطالبة وهم طلاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والملحقين ببرامج الدمج العقلي بمحافظة الداخلية – سلطنة عمان

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (16) طالب وطالبة من طلاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والملحقين ببرامج الدمج العقلي بمحافظة الداخلية – سلطنة عمان:

المجموعة التجريبية: وتتكون من (8) طالب وطالبة من طلاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

المجموعة الضابطة: وتتكون من (8) طالب وطالبة من طلاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

1- مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

2- برنامج محوسب لتنمية مهارات الأمان لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم. (إعداد: الباحث).

وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدي توفر مهارات الامان لدي المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، حيث تضمن (9) عبارات يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات (أوافق بشدة – أوافق – غير موافق)، تحصل على الدرجات (3، 2، 1).

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس عن طريق استخدام تقدير ثلاثي متدرج (3، 2، 1) أمام كل عبارة باختيار (أوافق بشدة – أوافق – غير موافق).

وقد اتبع الباحث فى إعداد المقياس الخطوات التالية:

خطوات تصميم المقياس:

تم تصميم هذا المقياس للتعرف على مدى توافر مهارات الأمان بالمنزل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وذلك بعد الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس حول طرق تنمية مهارات الامان وفيما يلي عرض لبعض هذه المصادر، والمقاييس التي اهتمت بتنمية مهارات الأمان والتي اطلع عليها الباحث واستفاد منها فى إعداد مقياس مهارات الامان للمعاقين عقليا القابلين للتعلم. ومنها: دراسة تناولت مهارات الأمان (Anastasia,2010)، (Ramdoss, 2012) (Barr,2009).

قام الباحث بتحديد أهم العبارات التي تضمنها المقاييس، ويتكون المقياس الحالي فى صورتها الأولية من(9) عبارات.

البرنامج التدريبي المحوسب:

تلعب التكنولوجيا الحديثة خاصة الحاسب الآلي الذي أصبح في متناول الجميع دوراً هاماً في تعليم الطفل ونموه فهو يساعد الطفل على تعلم خصائص الأشياء والأحداث التي تدور حوله وكذلك التفاعل مع البيئة المحيطة به من خلال الأنشطة المرئية والمسموعة التي يحتوي عليها ومن ثم تنمية المهارات الحياتية لديه ومن أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى الأطفال بصفة عامة وذوي الإعاقة العقلية بصفة

خاصة هي مهارات العناية بالذات ومهارات الأمان، وذلك لأن المظهر العام للطفل يعكس انطباع المحيطين والمجتمع وطريقة التعامل معه ومدي تقبلهم له، كما أن الطفل قد يتعرض في مختلف مراحله العمرية للكثير من الأخطار في المنزل وخارج المنزل وفي المدرسة مثل التعامل مع المقابس الكهربائية وبعض الآلات الحادة(السكين وشفرات الحلاقة) وبعض الأجهزة الكهربية (المكواة ، السخان) لذلك دعت الحاجة إلى الاهتمام بالأطفال وتوعيتهم لتفادي تلك المخاطر وإذا كان هذا الأمر مهم بالنسبة للطفل العادي فإنه أكثر أهمية بالنسبة للطفل المعاق عقلياً لذلك تعد تنمية مهارات الأمان من المهارات الضرورية للأطفال المعاقين عقليا حتى تكون لديهم القدرة على تجنب الوقوع في تلك المخاطر التي يكون لها أكبر الأثر على حياتهم ومستقبلهم .

مصادر إعداد البرنامج:

يستند الباحث في إعداد البرنامج التدريبي على عدة مصادر تضمنت ما يلي:

1. الاطلاع على العديد من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مهارات الأمان لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام والمعاقين عقليا بوجه خاص.
2. الاطلاع على العديد من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مهارات الأمان لدى ذوي الإعاقة العقلية.
3. القيام ببعض الزيارات الميدانية لمدرسة التربية الفكرية ومدارس الدمج لمعرفة المخاطر التي يتعرض لها هؤلاء الأطفال.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يعتمد البرنامج الحالي على الأسس التالية:

1. تأكيد العلماء والباحثين والمتخصصين في مجال الإعاقة العقلية على أهمية إعداد البرامج التدريبية المحوسبة لتنمية مهارات الأمان لدى الأطفال المعاقين عقلية القابلين للتعلم، ومن هؤلاء العلماء والباحثين والمتخصصين الذين أوصوا بذلك: دراسة على (2017)، دراسة (2006، Claire)، دراسة (Ramdoss,2012)، دراسة (Liuzhen,2006)
2. الاطلاع على العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الأمان عند المعاقين عقلياً ومن هذه الدراسات: دراسة محمد (٢٠٠٥)، دراسة جوزيف (Joseph, 2006) .
3. الاطلاع على مجموعة من البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية مهارات الأمان لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

أهداف البرنامج:

الأهداف العامة للبرنامج التدريبي: يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق هدف رئيسي هو:

تدريب الأطفال المعاقين عقليا على مهارات الأمان بالمنزل كما ينبثق عن هذا الهدف مجموعة أهداف وهي على النحو التالي:

1. اهتمام برامج الدمج بتنمية مهارات الأمان لدى هذه الفئة من الأطفال.
2. مساعدة الأطفال المعاقين عقلياً على زيادة ثقتهم بأنفسهم أثناء التعامل مع البيئة المحيطة.

3. تدريب المعلمين على كيفية تنمية مهارات الأمان بالمنزل عند الأطفال المعاقين عقلياً وبالوسائل والأساليب والطرق والفنيات التي تساعد في تنميتها.
4. إكساب بعض أسر الأطفال المعاقين عقلياً بعض المهارات اللازمة للتعامل مع أطفالهم، والذي يكون له أكبر الأثر في تنمية مهارات الأمان بالمنزل لدى أطفالهم.
5. إكساب الأطفال مهارات التعاون مع البيئة المحيطة من خلال تنمية مهارات الأمان لديهم.

أهمية البرنامج: تتضح أهمية البرنامج التدريبي فيما يلي:

1. يستمد البرنامج الحالي أهميته من ضرورة وجود برامج تدريبية لتنمية مهارات الأمان بالمنزل لذوي الإعاقة العقلية المتوسطة حيث يسهم البرنامج – إلى حد كبير – في توفير متطلبات الحياة بصورة امنه.
2. يساعد البرنامج التدريبي في اكساب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم مهارات الأمان بالمنزل لتفادي الحوادث والمخاطر التي قد يتعرضون لها في البيئة المحيطة بهم.
3. يساعد في اكساب هذه الفئة من الأطفال للطرق والوسائل والأساليب التي تساعدهم في الوقاية من الأخطار التي تواجههم.
4. إتاحة الفرصة للأطفال لتكوين مناخ طيب يسوده الهدوء والطمأنينة أثناء التعامل مع البيئة المحيطة بهم دون الخوف من مخاطرها.
5. استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنمية المهارات المختلفة لدى هذه الفئة من الأطفال ومن بينها مهارات الأمان بالمنزل.

6. إدراك القائمين على رعاية وتأهيل هؤلاء الأطفال لضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات الأمان بالمنزل لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

قياس النتائج:

فنواتج البرنامج تحدد كأهداف سلوكية تصبح بشكل رئيسي معيار الأداء يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه، وهنا تقاس النتائج من خلال القياس البعدي

المحتوى النظري للبرنامج:

تضمن البرنامج (9) جلسات وقد قام الباحث بتحديد الأهداف لكل موضوع من موضوعات البرنامج سابقة الذكر.

المحتوى العلمي للبرنامج:

التعليم المبرمج والمحاكاة:

يعتبر من الأساليب الناجحة والشيقة المستخدمة في تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم عرض البرنامج على السبورة التفاعلية والكمبيوتر على الطلاب بصورة جماعية وبصورة فردية، وتقوم المعلمة بعرض الحلقات (الجلسات) ثم تطلب من الطالب التطبيق مباشرة، مع تقييم ما يفعله الطالب وتعزيز السلوك الصحيح وتقويم السلوك الخاطئ.

الفئة المستهدفة:

تم تطبيق البرنامج على عينة قوامها (8) طفلا من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ببرامج الدمج العقلي بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان.

المدى الزمني للبرنامج:

يستغرق البرنامج التدريبي في تطبيقه فترة زمنية تقدر(5) أسبوع (9) جلسات بواقع جلستين أسبوعياً، وتستغرق مدة الجلسة الواحدة (40) دقيقة.

مكان التدريب: فصول الدمج العقلي بمحافظة الداخلية

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

1-لعب الدور. ٢ -النمذجه. ٣-التعزيز. 4 -المساندة الاجتماعية.

المدربون: معلمات الدمج العقلي بمحافظة الداخلية بمدارس الحلقة الاولي.

رابعا الخطوات الإجرائية للدراسة:

1. جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري للدراسة من الكتابات العلمية والتربوية، والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، واستخلاص أوجه الاستفادة منها.
2. إعداد مقياس الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.
3. برنامج تدريبي (محوسب) لتنمية مهارات الامان في المنزل للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم
4. انتقاء العينة من طلاب وطالبات الدمج العقلي، وتقسيمهما الى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

5. التأكد من التجانس بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)

تكافؤ مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم:

قام الباحث بالتأكد من التجانس بين مجموعتي الدراسة في ضوء عدة متغيرات، هي العمر الزمني، ودرجة الذكاء، والجنس، مقياس الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، وذلك بتطبيق المقاييس ذات الصلة بتلك المتغيرات، وتحليل نتائجها، وقد استخدم الباحث لاختبار التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار"ت " Independent Sample-t-test للمجموعات المستقلة ، وفيما يلي توضيح ذلك:

أ) العمر الزمني:

لقد تم اختيار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الدمج العقلي بمحافظة الداخلية، وقد تراوح العمر الزمني لأفراد العينة ما بين (6–10) سنة.

ولتحديد مدى تكافؤ عينة الدراسة التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة.

جدول (1) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومستوي دلالاتها

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة

الضابطة	8	7.3750	1.50594	14	0.952	غير دالة
التجريبية	8	7.3750	1.64208			

من نتائج الجدول السابق (1) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة فى العمر الزمني.

ب) الجنس: لقد تم اختيار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الدمج العقلي بمحافظة الداخلية، من الذكور والاناث (8) ذكر، (8) اناث. ولتحديد مدى تكافؤ عينة الدراسة التجريبية والضابطة من حيث التجانس تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة.

جدول (2) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الجنس ومستوي دلالاتها

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	8	1.0625	.02227	14	0.552	غير دالة
التجريبية	8	1.0521	.04854			

من نتائج الجدول السابق (2) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة فى العمر الزمني.

ج) الذكاء: لقد تم اختيار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الدمج العقلي بمحافظة الداخلية، وقد تراوح درجة الذكاء لأفراد العينة بين (65–74) درجة على مقياس ستانفورد بنية.

ولتحديد مدى تكافؤ عينة الدراسة التجريبية والضابطة من حيث درجة الذكاء تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة.

جدول (3) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء ومستوي دلالاتها

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	8	67.0000	3.46410	14	0.841	غير دالة
التجريبية	8	68.5000	3.66450			

من نتائج الجدول السابق (3) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة فى درجة الذكاء.

د) مهارات الأمان للمعاقين بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم:

قام الباحث بالتجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التجريبي ، ومن ثم

فقد طبق الباحث على كلتا المجموعتين مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم ، للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً على مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم ، وتم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التجريبي، والجدول التالي يوضح تلك النتائج :

جدول (4) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم في القياس القبلي ومستوي دلالاتها

المقياس / المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات الامان بالمنزل	التجريبية	8	1.069	0.08267	14	0.741	0.493(غير دالة)
	الضابطة	8	1.111	0.14548			

من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي: مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم في القياس القبلي أي قبل تطبيق البرنامج التجريبي.

وهذا يشير إلى تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على: مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

تطبيق البرنامج التجريبي:

تم تطبيق البرنامج التجريبي على مدي(5) أسابيع خلال العام الدراسي 2018 / 2019 م وذلك في الفترة 2018/10/1الى 2018/11/7 بواقع جلستين أسبوعيا كل جلسة (40) دقيقة

1. القياس البعدي:

تم تطبيق مقياسي مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة في 2018/11/7

2. القياس التتبعي:

تم تطبيق مقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج وذلك لمعرفة مدي استمرار فعالية البرنامج التجريبي المستخدم.

3. تحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة.

4. عرض النتائج وتفسيرها، وصياغة توصيات الدراسة في ضوء تلك النتائج.

صدق المقياس:

قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس مهارات الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم والذي تكون من (10) عبارات وتم عرض المقياس بصورتهم الأولية على عدد من المحكمين، من الأساتذة المتخصصين فى التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي والعاملين بالتربية والتعليم وعددهم (ن=10)، وقد طلب من سيادتهم الحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة في ضوء ما يلي:

- تحديد مدي انتماء كل عبارة للبعد الخاص التي تنتمي إليه.
- تحديد مدي وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس.
- إبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

فى ضوء توجيهات المحكمين قام الباحث بما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات.
- تم حذف عدد (1) عبارة من مقياس مهارات الأمان في المنزل للمعاقين عقليا لعدم وضوحهم والحاجة لهم ليصبح عدد عبارات المقياس النهائية(9) عبارة.
- بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على المقياسين أكثر من 80%.

صدق المحكمين: تم حساب صدق المحكمين على عبارات مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم (9) عبارة وتم تعديل العبارات وفقاً لآراء السادة المحكمين وعددهم (ن=10)، واشتمل المقياس محور واحد.

جدول رقم (5) نسبة اتفاق المحكمين على مقياس مهارات الامان في المنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	%90	4	%90	7	%90
2	%100	5	%100	8	%100
3	%100	6	%100	9	%100

– الثبات : كما قام الباحث بحساب الثبات لمقياس مهارات الامان في المنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم بطريقة معامل الفا كرو نباخ، والجدول (6) يوضح معامل الثبات للمقياس ككل.

جدول (6) معاملات ثبات مقياس مهارات الامان بالمنزل

عدد العبارات	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
9	0.794

يتبين من الجدول السابق (6) أن مقياس مهارات الامان في المنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم يتمتع بدرجات مرتفعة من الثبات مما يشير إلى الوثوق بنتائج المقياس.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)وذلك لاختبار صحة فروض الدراسة والتحقق من صدق وثبات أدواتها:

1- معامل الفاكرو نباخ.
2- اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين -t– Independent Sample Test
3- اختبار "ت" للمجموعتين المرتبطتين Paired Sample –t- Test
4- مربع ايتا لقياس حجم التأثير.

نتائج الدراسة

أولاً: عرض نتيجة الفرض الأول:

والذي ينص على: " توجد فروق داله احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده على مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم" لصالح القياس البعدي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج بمتوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج وذلك لمقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي "، وقد استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة -Paired

Samples-t-Testللكشف عن دلالة الفرق بين القياسين (باستخدام برنامج SPSS v21.) ويوضح الجدول التالي (7) تلك النتائج.

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة" ت " لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الامان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

المقياس	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس مهارات الامان	قبلي	8	1.1111	0.33030	7	12.979	0.05 دالة
	بعدي	8	2.1667	0.36596			

أي أنه يتضح من جدول (7) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج معهم وذلك على مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي.

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي، لوحظ أن:
- المتوسط البعدي أعلى من المتوسط القبلي فى مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم، حيث كان المتوسط القبلي

(1.11) والمتوسط البعدي (2.11)، وقد أرجع الباحث ذلك إلى البرنامج المطبق على أفراد المجموعة التجريبية.

- أن قيم (ت) دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة (0.05) على مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم. ولذا تم قبول الفرض الأول أي أن:
- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده على مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي".
- أي أنه يتضح وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج معهم وذلك على محاور مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الأول:

- أن استخدام البرنامج ساعد أفراد المجموعة التجريبية على تحسين أدائهم على مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياً مقارنة بأداء نفس المجموعة قبل تطبيق البرنامج.
- مما سبق يمكن القول بأن صحة الفرض الرابع في الدراسة الحالية قد تحقق، وهو ما يعنى أن أداء أفراد المجموعة التجريبية لمهارات الامان قد أصبحت أكثر إيجابية بعد تلقى البرنامج المحوسب وهذا ما يثبت أن استخدام البرامج

المحوسبة والالكترونية يزيد من اتقان المعاقين عقلياً للمهارات الامان حيث أنه طريقة التعليم باستخدام تلك البرامج تجعل المناخ التعليمي أكثر إثارة وتشويق وتساعد في المحاكاة والنمذجة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من:

وتتفق نتيجة الفرض الاول على التأثير الإيجابي للبرامج الالكترونية والكمبيوتر على تنمية مهارات الامان بالمنزل،**(Lui,zhen&chai,van,2011) (Liu,zhen,2006)** .

وبالتالي يمكن القول من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وكذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة إلى أن استخدام البرنامج يعد من البرامج الفعالة والفعالة في تنمية مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

عرض نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على: "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة والضابطة على مقياس الأمان بالمنزل لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الأمان".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وذلك لمقياس الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية "، وقد استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة **Paired-Samples-t-Test**

للكشف عن دلالة الفرق بين القياسين (باستخدام برنامج SPSS .v21) ويوضح الجدول التالي (8) تلك النتائج

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد استخدام البرنامج مقياس مهارات الامان

المقياس	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس مهارات الامان	ضابطة	8	1.1250	.11011	14	11.553	0.05
	تجريبية	8	2.1667	.23002			

أي أنه يتضح من الجدول (8) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج معهم وذلك على مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقلياَ القابلين للتعلم، لوحظ أن:

- متوسط المجموعة التجريبية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الأمان حيث بلغ المتوسط للمجموعة التجريبية (2.16) وللمجموعة الضابطة (1.12).

وقد أرجع الباحث ذلك إلى استخدام البرنامج للمجموعة التجريبية.

- أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات الأمان بالمنزل. ولذا تم قبول الفرض الثامن، أي أن:
- "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة والضابطة على مقياس العناية بالذات للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدي لمقياس مهارات العناية بالذات ".
- والرسم البياني التالي يوضح متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي وذلك فى محاور مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

حجم التأثير: استخدم الباحث مقياس مربع إيتا " $\eta 2$" لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: البرنامج المحوسب على المتغير التابع وهو: مهارات الامان بالمنزل.

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمتي$\eta 2$، (d). جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي (9):

جدول (9) نتائج حسابات حجم التأثير لاستخدام البرنامج على المتغير التابع وهو: مهارات الامان بالمنزل

الامان بالمنزل	قيمة ت	مربع ايتا	قيمة d	حجم التأثير
القيمة	11.55	1.12	4.48	كبير

وبملاحظة كل قيمة من "$\eta 2$"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير البرنامج كان كبيراً لأن قيمة "d" للمقياس ككل (4.48) .

يتضح من الجدول رقم (9) أن حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج المحوسب) على العامل التابع (مقياس مهارات الامان بالمنزل) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (0.8).

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

هذا ويمكن تفسير ذلك التطور الإيجابي الذي حدث في أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة على مقياس مهارات الأمان بالمنزل، في أن معظم مهارات الأمان يصعب تحقيقها وتدريبها عملياً الا بعد اتقان التلميذ ذلك وهذا بسبب خطورة ما يتعرض له التلميذ نتيجة عدم اتقان المهارة، لذا جاءت أهمية البرامج المحوسبة والالكترونية في توفير جو المحاكاة والتعلم بالنموذج لأفراد المجموعة التجريبية وهذا مالم يتحقق في نتائج القياس البعدي للمجموعة الضابطة، ويرجع ذلك لعدم اخضاعهم للبرنامج التدريبي(المحوسب).وتتفق هذه

النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Liu,zhen,2006)، (Lui,zhen&chai,van,2011).

وبالتالي يمكن القول من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وكذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة إلى أن استخدام البرنامج يعد من البرامج الفعالة في تنمية مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

عرض نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على: "لا توجد فروق داله احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبعي لمقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم"، وقد استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples-t-Test للكشف عن دلالة الفرق بين القياسين (باستخدام برنامج SPSS. v21) ويوضح الجدول التالي (10) تلك النتائج

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الامان للمعاقين عقليا القابلين للتعلم

المقياس	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس مهارات الامان	بعدي	8	2.3193	.33310	14	1.196	غير دالة
	تتبعي	8	2.1667	.19698			

أي أنه يتضح من الجدول (10) عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي بعد تطبيق البرنامج معهم وذلك على محاور مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

والرسم البياني التالي يوضح متوسطات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية وذلك فى مقياس مهارات الأمان بالمنزل للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

يرجع الباحث احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية ما اكتسبوه من مهارات تناول الطعام، وحدوث تغير طفيف بعد فترة المتابعة، بأن تأثير البرنامج قد ثبت لديهم وذلك بسبب المتابعة المستمرة من قبل الاسرة والمعلمات للحفاظ على ما اكتسبوه من مهارات الأمان، وكذلك للاهتمام وحرص الاسرة الشديد علي سلامة أطفالهم جعلهم يتابعون أطفالهم بعد انتهاء البرنامج ويحرصون على اكتسابهم لتلك المهارات لأهميتها للمعاق. (Liu, zhen,2006)، (Yens, hung&chin,hungk,2005) (Lui,zhen&chai,van,2011).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بالآتي:

1. اعداد برامج محوسبه تستهدف تقديم مهارات الأمان للمعاقين عقلياً داخل وخارج المنزل.
2. اعداد معلمي ومعلمات المهارات الحياتية للتعامل مع الفئات الخاصة بوجه عام وفئة الاعاقة العقلية بوجه خاص، حتى يتم اكسابه مجموعه من الكفايات والمهارات تمكنه من التعامل الجيد مع طلاب ذوي الإعاقة العقلية.
3. تحويل مهارات الحياة اليومية الي برامج تفاعليه وكرتونية لجذب انتباه المعاقين عقلياً.

المراجع:

بدير، كريمان (٢٠٠٨). التعلم النشط، عمان: دار المسيرة للنشر.

خليفة، وليد السيد (٢٠٠٩). الكمبيوتر والتخلف العقلي في ضوء نظرية تجهيز المعلومات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رستم، حنان عبد المنعم (2001). فاعلية وحدة مقترحة في التربية الوقائية في منهج العلم لتنمية الوعي الوقائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعه عين شمس.

الروسان، فاروق (1998). دليل مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليا، (ط1)، عمان: دار الفكر.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التدريس لذوي الإعاقة الذهنية، القاهرة، عالم الكتب.

السرطاوي، زيدان عبد العزيز (1992): اتجاهات طلاب كلية الربية نحو المعوقين، مجلة مركز معوقات الطفولة، 2(1)، ص ص 103–141.

سرطاوي، عبد العزيز. خشان، أيمن، أبو جودة، وائل. ليندسي، جيمي د. (2002). استخدام الحاسوب والأجهزة مع الأفراد غير العاديين/[تحقيق] جيمي د. ليندسي؛ ترجمة بتصرف عبد العزيز السرطاوي، أيمن خشان، وائل أبو جودة.

سليم، صهيب سليم يوسف (٢٠١٢). درجة امتلاك الطلبة المعاقين بصرية من الفئة العمرية ١٠ –١٢ سنة للكفايات الأدائية اللازمة للتعامل مع مهارات الأمان. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج (٢)، ع(147)، ص ص 601 –637.

سليمان، عبد الرحمن سيد (2003). دليل الوالدين والمتخصيين فى التعامل مع

الطفل التوحدي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبد الرحمن سيد(2013). برنامج مقترح لتنمية مهارات الأمان خارج المنزل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة الإرشاد النفسي، ع 34، ص ص 437–477.

سليمان، عبدالرحمن(2001). معجم مصطلحات التخلف العقلي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شرف، عبد العليم (2008): طرق تعليم المهارات الأمانية والاجتماعية للمعاقين عقليا. القاهرة، عالم الكتب.

الشرقاوي، صابر محمود(2016). فاعلية برنامج تدريبي في تغير اتجاهات معلمي المهارات الفردية نحو دمج المعاقين عقلياً في فاعلية برنامج تدريبي لتغيير اتجاهات معلمي المهارات الفردية نحو دمج التلاميذ المعاقين عقلياَ، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الجزيرة، السودان.

الشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٢). مدى أهمية وتطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مركز الدراسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

علي، حماده علي عبد المعطي (٢٠١١). المهارات الأمانية لدى معلمي الطلاب المكفوفين في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج (١) ع (٣٠)، ص ص 245 – ٢٩٧.

الغامدي، عبد الله عثمان صالح (٢٠١٠). استخدام الحاسوب في تنمية بعض المهارات السلوكية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة،

مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مج (٣)، ع (24)، ص ص ٨٢١ – ٨٥٣.

قطيط، غسان يوسف قطيط (2009). حوسبه التقويم الصفي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مسعود، محمود محمد(2006). التدريب الميداني في التربية الخاصة مسار التخلف العقلي، الرياض: دار الزهراء للنشر.

ميخائيل، إيملى صادق، أمين سهى أحمد، برغوت، رحاب صالح (٢٠٠٨). فعالية استخدام اللعب التمثيلي في تنمية مهارات الأمان للأطفال المتخلفين عقلية، المؤتمر العلمي الدولي الأول–نحو صناعة آمنة للطفل، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، مج (١)، ص ص ١٠٨ –٢٠٨.

ميخائيل، إيميلي صادق، جميل، سميه طه (٢٠١٠). فعالية الألعاب التربوية الاليكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً. مجلة دراسات الطفولة، القاهرة، مج (١٣)، ع (49)، ص ص ٢٣٣–٢٩٢.

وادي، أحمد موسى (٢٠٠٨). الإعاقة العقلية اسباب، تشخيص، تأهيل، عمان: دار أسامة.

Anastasia, Allev viadou (2010: Promoting road safety for preadolescent boys with mild intellectual disabilities the effect of cognitive style and the role of attention in the identification of safe and dangerous road crossing sites. International Journal of special education. Vol. 25, No. 2, pp . 127- 135

Barr, Jenifer; Klopper Christopher; Saltmarsh, Sue (2009):

Early childhood safety education: an overview of safety curriculum and pedagogy in outer metropolitan, regional and rural NSW Australasian Journal of early childhood, Vol. 34, .No. 4 December, pp. 31-36

Brown, Jackson F.; Gillard, Duncan (2009): Learning road safety skills in the classroom. British Journal of Learning . disabilities, Vol. 37, No. 3, pp. 228-231

Coles, Chaire D.; Strickland, Dorothy C; Padgett, Lynne; Bellmoff, Lynnae (2007): Games that "Work" using computer games to teach alcohol affected children about fire and street safety. Research in Developmental Disabilities, . No.28, pp. 518-530

current software and hardware. November 1, 1988-April 1, 1990. final report. Prepared at the Educational Research and Services Center, DeKa 1b I L.

Karsh, Kathryn G. (1990) . Computer-assisted instruction for

severely handicapped persons: a program based on stimulus control research modifying

Liu, Zhen & Chai, Jie. (2011). Web3D based multimedia software ofsafety knowledge for children. Jin, D; Lin, S. (Eds) : Advances in MSEC, Vol.(2), No.(129), p.p. 245-250

Liu, Zhen (2006): Design of a cartoon game for traffic safety education of children in china. Edutainment, LNCS 3942, pp. 589-592.disabilities and other exceptional individuals. Third . Edition, Vol. 3, New Jersey John Wiley & Sons. Inc

Longon, J(2003): Acquisition and generalization of social skills students with mild mental retardation. Mental by high school Retardation, 33, 3, 186-196.

Mansell, Leanne Whiteside; Aitken, Mary M.; Bokony, PattiA.; Burrow, Nicola C., Mc Kelvey, Lorrine (2010): Head Start and Unitended Injury: The use of the family map interview to document risk. Early Childhood Education, No 38, pp. 33-41. 34.

Mechling, C. Linda (2008): Thirty year review of safety instruction for persons with intellectual disabilities,

Education and Training in developmental disabilitics, Vol.43, No.3, pp. 311-323.

Ramdoss, Sathiyaprash; Lang, Russell, Fragale, Christina: Britt, Courtney; O reilly, Mark:Sigafoos.Jeff; Didden, Robert: Palmen, Annemiek; Lancioni, Giulio E. (2012): Use of Studies of Social Sciences, Bar-llan University, Israel.

Tava Rosenbloon, Maton Haviv & Dan Neilroadov (2008). The Effective-ness of Road Safety Crossing Guards. Knowledge and Behavioral Intentions. Phoenix Road Safety Program, Department of Inter Disciplinary

Vincent W., David L., &Jacaueline A. (2008). "Teaching Safety Skills to High School Students with Moderate Disabilities" Electronic Version). Journal of Applied Behavior Analysis,

Wright, Tessa; Wolery, Mark (2011): The effects of instructional interventions related to street crossing and individuals with disabilities. Review article. Research in Developmental Disabilities. No. 32, pp. 1455-1453.

عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي

وتأثيراته على خفض العائد الإجتماعي

THE RELUCTANCE BY THE PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT AND ITS EFFECTS ON REDUCING SOCIAL RETURN

الأستاذ/فضلاوي حسني الأستاذ/ بوكلاب فاروق

الأستاذ/ بلكسة فريد

FEDLAOUIHASNI BOUKELAB FAROUK BELKASSA FARID

مديرية الشباب والرياضة ...ولاية البيض...الجزائر

hasnibelaidmegasport@gmail.com

ملخص:

تبوأت الرياضة والأنشطة الإجتماعية مكانة واضحة على الساحتين المحلية والعالمية، كظاهرة إجتماعية تستحق الدراسة والتأمل، ولقد برزت مظاهر هذه المكانة من خلال إنشاء الهيئات والمؤسسات والجمعيات والرابطات والإتحاديات واللجان المهتمة بالرياضة لتعمل على رعايتها وتنظيمها سواءً على المستوى المحلي أو الرسمي.

حيث لا يمكن إعتبارها ظاهرة منعزلة بل هي مرتبطة إرتباطا وثيقا بعدة علوم تتأثر بها ومن بينها العلوم الإجتماعية، لأن الرياضة تعد أحد الأنشطة الإنسانية المهمة، فلا

يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات الإنسانية من شكل من أشكال الممارسة الرياضية بغض النظر عن درجة تقدم هذا المجتمع أو تخلفه، فالإهتمامات المتزايدة بالرياضة أصبحت تشكل قضايا ومشكلات ذات طبيعة إجتماعية في جوهرها، خاصة في أعقاب التغيرات الثقافية ذات الطابع الإجتماعي، فالرياضة بطابعها الإجتماعي يدفعنا لفهم المجتمع ومشاكله، فلهذا وبعد دراستنا لعلم الإجتماع بأشكاله إستخلصنا أن له دوراً في معرفة وفهم علل ومشاكل المجتمع لذلك كان المغزى من إختياري لهذا البحث وموضوعه الإجتماعي. والذي أصبح يصنف عالميا من خلال الأبحاث في هذا المجال، الذي نحاول من خلاله دراسة أساب عزوف النشء عن الممارسة الرياضية، رغم بروز في الآونة الأخيرة ظاهرة اشتراك النشء الرياضي في المنافسات الرياضية بشكل مكثفة ويرى البعض أن المشاركة المبكرة للنشء الرياضي قد تعرضه لضغوط نفسية تمثل عبئا نفسيا على النشء الصغير وقد تؤثر سلبيا عليه مما قد تكسبه بعض الخصائص النفسية السلبية مثل الخوف من الفشل – العنف – الإحباط – التوتر، كما يقول مارك دوران **1997** باريس لايجب الخلط بين عدم الممارسة والتخلي عنها حيث هناك أسباب أخرى لتبرير هذا العزوف كطابع التدريبات العنيفة مما يستدعي التوجه إلى ألعاب ذات طابع تسلوي (ترفيهي) وغير رياضي تنافسي.

تشير جميع الحقائق والأدلة البحثية والموضوعية إلى عدم رغبة معظم النشء عن الممارسة، كما تبدو من خلال النتائج المسحية للدراسة وضعف الدافع السيكواجتماعي الذي يعزز ويدعم كيان العائدات الإجتماعية للحد من هذا الميول والإتجاهات السلبية.

الكلمات المفتاحية: النشء– الممارسة – النشاط البدني الرياضي– العائدات الإجتماعية .

Abstract

assumed sports, social activities and clear position on both the local and international cuisine, a social phenomenon worth study and reflection, the manifestations of this status has emerged through the establishment of bodies and institutions, associations and associations of federation interested committees and organization-sponsored sport to operate both at the domestic level or formal.
Where can not be considered as an isolated phenomenon, but is closely linked to several affected by science, including social science, Since Sports is one of the humanitarian activities of the task, hardly society is devoid of human communities from the form of sports practice, regardless of the degree of this society or its failure, the growing concerns of the sport has become a social nature issues and problems, in essence, especially in the wake of the cultural changes of a social nature, And the Sport of social character compels us to understand the community and its problems, this is why after our study of the sociology of forms and learned that he has a role in the knowledge and understanding of the ills and problems of society, the significance of the optional this research theme. Which became classified globally through research in this area, through which we try to study the motives of the reluctance of young people to practice sport, Despite the recent emergence of the phenomenon of the involvement of young people in sports sports competitions intensive some believe that the early participation of young people had been exposed to psychological pressures sports represent psychologically burdensome on small and may adversely affect young people, which may gain some negative

psychological characteristics such as fear of failure - violence - Depression - Tension, says Mark Duran 1997 Paris They should not be confused with the practice and renunciation and where there are other reasons to justify this AVERSION issued as violent exercises which requires games to (nature) and non-competitive sports entertainment. Research indicates that all the facts and evidence and objectivity to the desire of most of the young people of the practice, as it appears from the results that the scoping study and the weakness of the motive of psicosocial which promotes and supports an entity social returns to limit this negative tendencies and trends.

Keywords: young people. Practice - Physical activity and sports. The social returns.

مقدمة:

الممارسة الرياضة والأنشطة الإجتماعية أصبحت تحتل مكانة واضحة على الساحتين المحلية والعالمية، كظاهرة إجتماعية تستحق الدراسة والتأمل، ولقد برزت مظاهر هذه المكانة من خلال إنشاء الهيئات والمؤسسات والجمعيات والرابطات والإتحاديات واللجان المهتمة بالرياضة لتعمل على رعايتها وتنظيمها سواءً على المستوى المحلي أو الرسمي.

حيث لا يمكن إعتبارها ظاهرة منعزلة بل هي مرتبطة إرتباطاً وثيقاً بعدة علوم تتأثر بها ومن بينها العلوم الإجتماعية، لأن الرياضة تعد أحد الأنشطة الإنسانية المهمة، فلا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات الإنسانية من شكل من أشكال الممارسة الرياضية

بغض النظر عن درجة تقدم هذا المجتمع أو تخلفه، فالإهتمامات المتزايدة بالرياضة أصبحت تشكل قضايا ومشكلات ذات طبيعة إجتماعية في جوهرها، خاصة في أعقاب التغيرات الثقافية ذات الطابع الإجتماعي، فالرياضة بطابعها الإجتماعي يدفعنا لفهم المجتمع ومشاكله، فلهذا وبعد دراستنا لعلم الإجتماع بأشكاله استخلصنا أن له دوراً في معرفة وفهم علل ومشاكل المجتمع لذلك كان المغزى من إختياري لهذا البحث وموضوعه الإجتماعي. والذي أصبح يصنف عالميا من خلال الأبحاث في هذا المجال، الذي نحاول من خلاله دراسة أساب عزوف الناشئ عن الممارسة الرياضية، رغم بروز في الآونة الأخيرة ظاهرة اشتراك النشء الرياضي في المنافسات الرياضية بشكل مكثفة ويرى البعض أن المشاركة المبكرة للنشء الرياضي قد تعرضه لضغوط نفسية تمثل عبئا نفسيا على النشء الصغير وقد تؤثر سلبيا عليه مما قد تكسبه بعض الخصائص النفسية السلبية مثل الخوف من الفشل – العنف – الإحباط – التوتر، كما يقول مارك دوران 1997 باريس لايجب الخلط بين عدم الممارسة والتخلي عنها حيث هناك أسباب أخرى لتبرير هذا العزوف كطابع التدريبات العنيفة مما يستدعي التوجه إلى ألعاب ذات طابع تسلوي (ترفيهي) وغير رياضي تنافسي.

تشير جميع الحقائق والأدلة البحثية والموضوعية إلى عدم رغبة معظم النشء عن الممارسة ، كما تبدو من خلال النتائج المسحية للدراسة وضعف الدافع السيكواجتماعي الذي يعزز ويدعم كيان العائدات الإجتماعية للحد من هذا الميول والإتجاهات السلبية.

مما أثار فضولنا العلمي ودفعنا إلى محاولة البحث عن أسباب عدم إقبال الناشئ والشباب نظرا لكثرة العوامل التي قد تسبب في هذا من أجل تحديدها، لذلك اضطررنا لمحاولة حل وتفسير هذه الإشكالية والتي هي كالأتي:

التساؤل العام التالي:

1- ما واقع عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي في ظل العائدات الإجتماعية للعينة قيد الدراسة؟

وينبثق عن هذا التساؤل العام التساؤلات الجزئية الآتية:

1-1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى للمتغير البيئة الإجتماعية للعينة قيد الدراسة.

1-2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسب عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى للمتغير الإقتصادي للمؤسسات الرياضية للعينة قيد الدراسة.

1-3. هل هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين عامل العزوف عن النشاط البدني الرياضي والعائد المادي والإجتماعي .

2- الفرضيات:

2-1. الفرضية العامة:

يبقى واقع عزوف النشئ عن النشاط البدني الرياضي في ظل العائدات الإجتماعية للعينة قيد الدراسة.

2-2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى للمتغير البيئة الإجتماعية للعينة قيد الدراسة.

2-3. عناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسب عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى للمتغير الإقتصادي للمؤسسات الرياضية للعينة قيد الدراسة.

2-4. هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين عامل العزوف عن النشاط البدني الرياضي والعائد المادي والإجتماعي .

3- أهداف البحث:

نهدف من خلال بحثنا هذا إلى التعرف على النقاط التالية:

- معرفة ما إذا كان هناك عراقيل رئيسية تمنع الفرد وتجبره على عدم ممارسة النشاط البدني الرياضي، ومحاولة التعرف وتبيين الظروف الإجتماعية المعيقة.

- إبراز الظروف والعوامل الإجتماعية التي تحيط بالممارسة الرياضية.

أهمية البحث:

4-1. الأهمية العلمية:

تتضح أهمية هذا البحث من خلال الدور الذي تلعبه المنظومة الإجتماعية في الإهتمام بممارسة النشاط البدني الرياضي ودورها على العائد الإجتماعي .

حيث نجد نقص البحوث والدراسات التي تطرقت لمثل هذه المواضيع، ونسعى في هذا البحث إلى محاولة الوصول والوقوف على الحقائق والواقع المعاش الذي تعيشه هاته الفئة(عينة الدراسة).

– لفت الإنتباه لدى القائمين على النشاط البدني الرياضي.

– التوجه للعينة قيد الدراسة للوقوف على حيثيات العائد المادي.

5– المفاهيم والمصطلحات:

5–1 المنظومة الإجتماعية:

يرتبط الفرد في مجموعات بعلاقات وروابط متعددة تستدعي على الفرد العيش في جماعات، تنشأ عن طبيعة إجتماعيتهم: فهي شبكة مركبة من العلاقات مع الأخرين، يستطيع من خلالها الفرد إشباع رغباته وحاجاته، وينشأ من ذلك تفاعل إجتماعي منظم في صورته المادية والمعنوية كظاهرة لازمت الإنسانية لفهم وتغيير القوانين العامة التي تحكم النظم الإجتماعية ومنه يستخلص الباحث التعريف الإجرائي الآ تي:

5–2 المحيط الإجتماعي (البيئة):

هي الوسط المكاني الذي يعيش فيه الإنسان وما يحيط به من جمادات أو أحياء أو غازات في الغلاف الجوي ويؤثر في هذه المكونات ويتأثر بها، ويمكن أن يكون هذا

الوسط ضيقا لا يتجاوز البيت الذي يعيش فيه الإنسان وقد يتسع ليشمل منطقة واسعة.

5-3 العائلة:

هي شكل من أشكال التنظيم الإجتماعي يتميز بسيادة القيم التي تؤكد تبعية المصالح الفردية لمصالح ورفاهية العائلة ككل ويتميز هذا التنظيم بإحساس أعضائه القوى بالتوحد والولاء العائلي والعون المتبادل والإهتمام بإستمرار بوحدة العائلة.

5- 4 النشاط البدني الرياضي:

يعتبر النشاط البدني الرياضي أحد الأشكال الراقية لظاهرة الحركة لدى الإنسان، وهو نشاط بشكل خاص جوهره المنافسة المنظمة من أجل قياس القدرات وضمان أقصى تحديد لها.

وهو التعبير الأصح والمجمل للحركات الرياضية والمهارات البدنية الأكثر دقة، فهو من أهم وسائل التعبير عن الذات وعن الرغبات والميول وكذلك مواهبهم عن طريق اللعب.

كما يرى شارلز بيكور أن النشاط البدني الرياضي هو جزء متكامل من التربية العامة والميدان التجريبي يصبو إلى تكوين المواطن من الناحية البدنية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية وذلك عن طريق أنواع من النشاط البدني.

5-5 العائد الإجتماعي: هو منهجية للتقييم المالي للأثر المجتمعي والنفسي والبيئي والصحي والإقتصادي لمشروع ما.

– الدراسات المشابهة والمرتبطة:

بعد الإطلاع على جملة من الدراسات والبحوث تم العثور على 10 ذات صلة بدراستنا، حيث لم تمس جميع الجوانب بل أجزاء منها نذكر منها:

– دراسة بعنوان« الفتيات الرياضيات (12–15 سنة) بين الالتزام و العزوف الرياضي : دراسة تطبيقية متمحورة حول البعد النفسي الاجتماعي» جامعة الجزائر3 شهادة ماستر 2015– 2016 من إعداد الطالب بوعنجاق كمال.

– دراسة بعنوان« عزوف الشباب عن ممارسة النشاط البدني » جامعة حائل 2018 من إعداد الدكتور/ بنيان باني و الدكتور/ محمد جودة.

– دراسة بعنوان« دراسة تحليلية لعزوف الطلاب عن ممارسة النشاط الرياضي والترويحي » بجامعة المنوفية 2004 من إعداد عيسوي، محمد شوقي محمد.

– دراسة بعنوان« عزوف طلبة المرحلة الثانوية عن ممارسة النشاط الرياضي » شهادة الماجستير2006 من إعداد فوزي السيد حسن قادوس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الفرض يوجد أوجه الإتفاق بين الدراسات ودراستنا، حيث كان الفرض في تبين مدى أهمية ممارسة النشاط البدني الرياضي بالنسبة للناشئ والشباب وتبين أن العوامل الإجتماعية دور كبير في عزوف الناشئ عن ممارسة النشاط البدني الرياضي .

ومن أهم الأسباب التي قد تكون عائقا كبير هي توقيت الدراسة والعائلة إضافة إلى الوضع الأمني وبعض الظواهر السلبية التي الظاهرة في المجتمع مؤخرا.

الإجراءات المهنية للبحث:

6- حدود الدارسة :

الحدود الزمنية: الموسم الدراسي 2018/2017.

الحدود المكانية: ولاية البيض.

الحدود البشرية: 560 ناشئ من ولاية البيض.

7-المنهج:

إن الدارسة التي بين أيدينا تهدف إلى الكشف عن الأسباب الحقيقية لعزوف النشء عن ممارسة النشاط البدني الرياضي ولذلك اعتمدنا المنهج الوصفي بصورته الاستكشافية نظراً لملائمته لطبيعة هذه الدارسة وأهدافها.

8- مجتمع وعينة الدارسة:

تتألف عينة دراستنا على 560 ناشئ على مستوى ولاية البيض تنقسم إلى فئتين ذكور وإناث أعمارهم بين 12-14 سنة اختيروا بشكل عشوائي ويعود إختيار هذا السن لأنه البداية الفعلية للممارسة .

تقسيم العينة:

الجنس	العـدد
الإنـاث	230
الـذكـور	330
المجموع	560

9- أدوات الدارسة:

في الكثير من الدارسات يكون الاستبيان هو الوسيلة الأنسب التي تصلح لجمع المعلومات والبيانات مباشرة من المصدر.

وفي دارستنا اخترنا هذه الأداة التي نارها أنسب ولذا قمنا بإعداد وتحديد أسئلة الاستبيان (68 سؤالا) موزعة على محورين أساسية.

المحور الأول: عشرة أسئلة تتعلق بمعلومات عامة حول النشء.

المحور الثاني: يضم (58 سؤالاً) موزعة على أربع وحدات نتطرق من خلالها لدراسة أسباب العزوف

10-الأساليب الإحصائية:

إنه لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدارسة التي يقوم بها، ذلك لأنها الوسيلة التي تمده بالوصف الموضوعي الدقيق، وهي الأداة التي يختبر بها الفروض من خلال البيانات ويعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصبغة العلمية وبناء عليه فقد استخدمنا برنامج **SPSS** لتسهيل الحسابات

ولإحتوائه على الأساليب الإحصائية التالي: – صدق المحكمين – معامل ارتباط سبيرمان لحساب الثبات – ألفا كرونباخ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي .

نتائج خفض العائد الإجتماعي:

- العدوانية وعدم الإستقرار الإنفعالي.
- الخمول وظهور العادات السلوكية السلبية.
- الآفات الإجتماعية.
- نقص مداخيل المؤسسات الرياضية والنوادي.
- إنخفاض الكفاءة البدنية.
- ظهور السمنة وبعض الأمراض لدى الناشئ.

أسباب عزوف الناشئ :

- طبيعة المنافسة والمرحلة العمرية للناشئ.
- نقص المنشات القاعدية الرياضية.
- الإهتمام بالممارسة الترويحية.
- نقص الثقافة الرياضية التحفيزية.
- إحتكار بعض الرياضات على طبقات إجتماعية معينة.
- المفهوم الخاطئ للآباء بأن الرياضة تعيق المسار الدراسي.
- الألعاب الإلكترونية والمجالات الترفيهية.

الإقتراحات:

- **ضرورة توفير الملاعب المناسبة لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية .**
- **توفير المشرفين المتخصصين للإشراف على النشاط البدني والرياضي .**
- **تحفيز الناشئ المشاركين في الأنشطة البدنية والرياضية المختلفة .**
- **صيانة وتأهيل الملاعب وتوفير وسائل الأمن والسلامة بها.**
- **إقامة ندوات لتوعية الأسر والمجتمع بأهمية ممارسة النشاط البدني والرياضي.**
- **التنبيه لأهمية الاعلام الرياضي في تغطية البرامج البدنية والرياضية .**
- **التقويم المستمر للنشاط البدني والرياضي.**
- **دراسة مقارنة للنشاط البدني والرياضي بين الدول العربية ومدى الإهتمام بهاته الفيئة.**
- **دراسة الاسباب التي تؤدي الى عزوف الشباب عن ممارسة النشاط البدني.**
- **التنبيه بسلبيات وسائل التواصل الإجتماعي والألعاب الإلكترونية على الناشئ.**
- **الإهتمام بإستعمال الوسائل الحديثة في التدريب وتعلم المهارات.**
- **تخطيط برامج التدريب بصورة علمية تتماشى مع قدرات الناشئ.**
- **مرعاة ظروف الناشئ من حيث أوقات التدريب والدراسة.**
- **إشراك الناشئ في وضع الأهداف وإتخاذ القرار فيما يخصه.**
- **وضع أهداف واقعية حسب قدرات الناشئ.**

- توفير الإعتمادات المادية اللازمة لممارسة النشاط البدني الرياضي.

الخاتمة :

من خلال ما توصلنا إليه من الدراسة النظرية استخلصنا المكانة الاجتماعية الراقية التي تحتلها ممارسة النشاط البدني الرياضي بالنسبة لأفراد عينتنا وذلك من خلال بروز الدور الذي تلعبه في العائدات الاجتماعية ويجب توجيهها لإثارة الرغبة فيها .

وقد تأكد ذلك من خلال الدراسات الميدانية التي هي البرهان الحقيقي الذي يبقي على صحة الفرضيات المطروحة، مما مكننا من تقديم إقتراحات نرى من خلالها الأهمية الكبرى للممارسة.

وأخيرا نذكر أن هذا الموضوع يبقى مفتوح للبحث فيه والتعمق في دراسته من جوانب أخرى لم نتطرق إليها وكانطلاقة لدراسات قادمة من زوايا أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

د. خالد حامد (2015) مدخل إلى علم الإجتماع. جسور النشر والتوزيع الجزائر.

د. بسام سعيد الموسوعة الثقافية العامة * الألعاب الرياضية* (2006). دار الجيل للنشر بيروت.

د. محمد حسن علاوي (1998). مدخل علم النفس الرياضي. مصر.

د. أمين الخولي (1996). الرياضة والمجتمع. الكويت.

د. بن سالم شعبان (1998). الحركة الرياضية في الجزائر. الجزائر

أ.د.محمد الجوهري (2009). علم الإجتماع العائلي. دار المسيرة للنشر والتوزيع .الأردن.

أ.د كامل طه الويس (2016). علم الإجتماع الرياضي. دار الأيام للنشر والتوزيع. الأردن.

أ.د فائق حسني أبو حليمة (2004). الحديث في الإدارة الرياضية .دار وائل للنشر الأردن

وزارة الشباب والرياضة (2004). قانون التربية البدنية والرياضية. الجزائر.

أ.د. صالح محمد صالح (2017) الأسس العلمية المعاصرة للتدريب الرياضي (النظرية والتطبيق). مؤسسة عالم الرياضة للنشر الطبعة الأولى الإسكندرية.