المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ)

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (8) العدد (28)

سبتمبر 2022

المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربويّة والإنسانيّة

(دوريَّة علميَّة محكمة)

المراسلات

كافَّة المراسلات من مشاركاتٍ للنَّشر أو للاشتراك للحصول على أعداد المجلَّة

د.حنان درويش

Dr_h_m_darwish@hotmail.com

العنوان البريديّ

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

ت : 00201152555122

رئيس مجلس أمناء المؤسّسة

أ.د.حنان درويش

رئيس هيئة التَّحرير

أ.د 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 عبد الرَّازق مختار محمود

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

قواعـد وشروط النَّشـر

في المجلَّة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التَّربويَّة والإنسانيَّة

- تنشر المجلّةُ البحوثَ والدراساتِ العلميّةَ في مجالِ العلومِ التربويّةِ والإنسانيّةِ الّتي يُجريها أو يَشترك في إجرائها أعضاءُ هيئة التّدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلميّة ومراكز وهيئات البحوث وغيرهم من المهتمّين بالبحث العلميّ.
- طلبُ المؤلّف للنّشر بالمجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة يُعتبَر في حدِّ ذاته إقرارًا ضمنيًّا بالموافقة على نظم النّشر الّتي تقرّرها المجلّة .
- تُقدَّم البحوث بإحدى اللّغتين العربيّة أو الإنجليزيّة ،أو غيرهما (في حال تقديم ملخّصٍ وافٍ للمقال باللّغة العربيّة).
- يشترط للنّشر بالمجلّة : أن يتميّز البحث بالأصالة العلميّة والابتكاريّة والمنهجيّة 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 الإسم والوظيفة) .
- تكتب البحوث بخط Traditional Arabic مقاس 12 Bold الورقة A5 والمسافة بين السطور 1.15 سم والمسافة اليمنى واليسرى 1 سم والمسافة أعلى وأسفل 1 سم.

- لن يتم استلام البحث للطّباعة بعد التّحكيم والتّعديل إلّا بعد قيام الباحث بمراجعة البحث لدى مختصٍّ في اللّغة .
- ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرارٍ من الباحث بعدم نشر البحث لا سابقًا ولا لاحقًا بأيِّ جهةٍ أخرى.
- تُعرَض البحوث والدراسات المقدّمة للنّشر بما فيها بحوث الأساتذة على اثنين من المُحكِّمين ويكون رأيهما مُلزِمًا وفي حالة اختلاف الرأي بين المُحكِّمين يعرض البحث على محكِّمٍ 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 المحكِّمين .
- 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 بالمؤلَّفات المقدَّمة للمجلّة بواسطة البرامج الإلكترونيّة اللّازمة لذلك ،تحقيقًا لمبدءِ الأمانة العلميّة بالبحوث المقدمَّة .
- يُعرَض البحث بعد تنسيق المجلّة على الباحث ليُقِرَّ بصحَّتها قبل الطّباعة.
- كلُّ ما يُنشَر في المجلّة لا يجوز نشره بأيَّةِ طريقةٍ في 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 150 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 (الثامن والعشرين) للعام الثامن ،تُعرَض عدد (4) أربعة من البحوث ،وعدد (2) اثنتان من الأوراق العلمية ومقالاً واحداً .

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

محتويات العدد الثامن والعشرين

العنوان	الموضوع
بحوث علمية	إعداد وتأهيل مدربي المتدربين لتجويد التدريب التربوي " دراسة إستشرافية " إيمان عبد الرحمن ناصر العبيد
	فعالية برنامج تثقيفى لتنمية وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم التعليمية والدفاع عنها أ.د تهاني محمد عثمان منيب
	نموذج زيجيورات: مدخل جديد لعلاج الأطفال التوحديين أ.د عبد الرحمن سيد سليمان
	تفعيل نُظم الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة رؤية استشرافية هند مبارك الدوسري
أوراق علمية	القران الكريم وأثرة علي لغة الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية د. أمل عبد الرحمن صالح
	واقع رعاية الأطفال التوحديين في بعض مؤسسات الرعاية بمحافظتي السويس والغربية محمد سعد الدين السيد ، مروة ابو العزم الجناينى
مقال العدد	التقييم الوظيفي للسلوك كمتطلب رئيسي لتعديل سلوك الأطفال التوحديين أ.د. عادل عبدالله محمد

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

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

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

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

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

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

الأهداف

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

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

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

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

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

بُحُوثٌ عِلْمِيَّةٌ

الأفكار والآراء المتضمَّنة

في بحوث ومقالات المجلَّة مسؤوليَّة

الباحثين والكُتَّاب

تُرتَّب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

إعداد وتأهيل مدربي المتدربين لتجويد التدريب التربوي " دراسة إستشرافية "

Preparing and qualifying trainers of trainees to improve "educational training "a forward-looking study

إيمان عبد الرحمن ناصر العبيد

باحثة ماجستير بكلية الشرق العربي بالرياض – السعودية

Iman Abdul Rahman Nasser Al-Obaid

iman202@hotmail.com

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى

1- التعرف على مفهوم التدريب وأهم النظريات التي عنيت به.

2- التعرف على الكفايات اللازمة للمدربين .

3- الكشف عن متطلبات المدربين لتجويد التدريب التدريب التربوي التدريب

4- إقتراح سيناريوهات مستقبلية لإعداد وتأهيل مدرب المتدربين بما يحقق الجودة في التدريب

وقد استعرضت باستخدام المنهج الوصفي الأدبيات والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة واقترحت في النهاية ثلاثة سيناريوهات مستقبلية لتجويد تدريب المدربين التربويين

summary

The current study aimed to

-1Knowing the concept of training and the most important theories concerned with it.

-2Identifying the competencies required for trainers.

-3Disclosure of trainers' requirements to improve educational training

-4Proposing future scenarios for preparing and qualifying the trainer of the trainees in order to achieve quality in training It reviewed, using the descriptive approach, the literature and studies related to the subject of the study, and finally suggested three future scenarios to improve the training of educational trainers

مقدمة:

يحقق التدريب تنمية القدرات وتطوير المعارف والنمو للمتدربين,وصقل المهارات الضرورية لتحقيق أعلى مستويات الإنتاجية ، وتحسين الأساليب المتبعة في التدريب, ويساهم أيضاً في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين مما يحسن من سلوكياتهم ويزيد من قدرة أدائهم, وهو المسؤول عن تحقيق العملية التدريبية ، مما يسهم في جودة التدريب التربوي وتحقيق التطور للإفراد والمؤسسات التعليمية وزيادة الإنتاجية والارتفاع ، وعلى ذلك فإن فاعلية العملية التدريبية ونجاحها تعتمد على حسن اختيار وإعداد المدربين بإحترافية ومهنية .

مشكلة الدراسة:

إن المتابع لواقع التدريب يرى القصور في أداء مدربي المتدربين.إذ أننا نعيش في مرحلة تمثل طفرة في مجال التدريب و عن جودة العملية التدريبية و عدم توفر عناصر تدريبية مؤهلة لإعداد المدربين وتزويدهم بالمهارات اللازمة للوفاء بمتطلبات العملية التدريبية . فهل يعقل أن يتحول متدرب إلى مدرب بدون الإعداد والتأهيل الكافي.

إن كل ذلك ينعكس سلباً على المستوى العام للتدريب لذلك لابد من بذل الجهود لإعداد مدربي المتدربين ذوي الكفاءات العالية للقيام بأدوارهم على أكمل وجه وحتى يؤتي التدريب بثماره المطلوبة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الى تحيق الأهداف التالية :

5- التعرف على مفهوم التدريب وأهم النظريات التي عنيت به.

6- التعرف على الكفايات اللازمة للمدربين .

7- الكشف عن متطلبات المدربين لتجويد التدريب التربوي التدريب

8- إقتراح سيناريوهات مستقبلية لإعداد وتأهيل مدرب المتدربين بما يحقق الجودة في التدريب

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذا البحث من عدة جوانب، أهمها:

1. **الدور الفعال والإيجابي للعملية التدريبية ومدى علاقته بتنمية الموارد البشرية.**
2. **تطوير أداء مدرب المتدربين لتجويد التدريب التربوي في مراكز التدريب التربوي في الرياض وهو موضوع مهم جدا للمدربين والتربويين .**
3. **توضح مردود التدريب في التطوير حيث يتفادى أوجه القصور والخلل قبل الوقوع فيه**
4. **أنها تعتبر من الدراسات النادرة التي تطرقت إلى هذا الموضوع.**
5. **أن هذه الدراسة حسب رؤية الباحثة ستساهم في توفير تطلعات مستقبلية في تطور عملية إعداد وتأهيل مدربي المتدربين وتطوير التدريب التربوي بشكل عام، حيث أنها ستساعد المعنيين بعملية التدريب التربوي على اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير العملية التدريبية بشكل عام والتدريب التربوي بشكل خاص.**

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى معرفة نظام إعداد وتأهيل مدرب المتدربين لتجويد التدريب التربوي . والتعرف على متطلباتهم والإحاطه بنظم إعدادهم وتدريبهم وأساليب تأهيلهم

وأستخدمت الباحثه أيضاً الدراسة الإستشرافيه بهدف صياغة سيناريوهات مستقبلية تلاءم متطلبات الجودة في التدريب التربوي وتستخدم الباحثة التحليل المستقبلي وكذلك بناء المشاهد (السيناريوهات) إستناداء إلى أراء مدربي وخبراء في التدريب التربوي بمكتب إدارة التدريب بشرق الرياض .

مصطلحات الدراسة:

المدرب: هو شخص تربوي متمرس ذو خبرة عريضة ومعرفة متعمقة، يقدم هذا التربوي التوجيه والإشراف إلى المتدرب ضمن برنامج تدريبي منظم يهدف إلى إكساب المتدرب الخبرة والمعرفة والمهارة والأساليب التدريبية، التي يحتاجها ليؤدي تدريباً فاعلاً.

الأداء: يعرف الأداء(سيزلافي، 1991م، ص71) بأنه المسئوليات والواجبات النشطة والمهام التي يتكون منها عمل الفرد الذي يجب عليه القيام به على الوجه المطلوب في ضوء معدلات في استطاعة العامل الكفء المدرب القيام به.

كما يعرف(الغامدي، 2006م، ص22) الأداء بأنه الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامة بأي عمل من الأعمال في المنظمة

التطوير : عملية التغيير أو النمو في الوظيفة والتنظيم ويترتب علية تغيير في القدرة والكفاية (p 10 carter, 1993,)

مراكز التدريب التربوي: هي المراكز المتخصصة في عملية تدريب المدربين من أجل الارتقاء بمستوى المدربين وإعدادهم وتأهيلهم بما يتوافق مع عملية تطوير التدريب التربوي.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

س1– مامفهوم التدريب ومأهم النظريات اللتي عنيت به ؟

س2– ما الكفايات اللازمة للمدربين ؟

س3– مامتطلبات تجويد التدريب التربوي؟

الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بالمتدربين:

1/ دراسة الشيخ (2000م) بعنوان "تدريب المشرفين في دولة قطر" ، هدفت الدراسة إلى معرفة آراء المشرفين والمشرفات حول برامج التدريب، من أجل تقديم مقترحات يمكن أن تسهم في تطوير برامج تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر.

توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان أبرزها: أن هذه البرامج المقترحة تسهم في تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين، وأكثر الطرق التدريبية المفيدة هي الزيارات الميدانية، والمناقشة، وأن أهم أساليب التقويم: مقارنة مستوى المتدرب قبل وبعد التدريب، وشملت المشكلات التي تمثل عقبة في سبيل نجاح البرامج (عدم وحدة متخصصة للتدريب). وقدمت الباحثة بعض التوصيات تتلخص في تنويع الأساليب التدريبية المستخدمة في البرامج التدريبية، وتنويع أساليب التقويم، ثم الاهتمام بإعداد وتدريب المدربين في مركز التدريب من خلال برامج تدريبية منظمة بالتنسيق مع جامعة قطر.

2/ دراسة مرزا (1428هـ) بعنوان "تدريب مديري المناطق التعليمي" ، هدفت الدراسة لدراسة واقع تدريب مديري المناطق التعليمية بالدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب القادة التربويين، وكذلك تحديد احتياجاتهم، ثم تصميم برنامج تدريبي لهم في ضوء حاجاتهم التدريبية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي: أن واقع تدريب مديري المناطق التعليمية بدول الخليج العربي هو: أن أهداف التدريب غير واضحة لدى الجهات المخططة، ولا توجد خطط تدريب سنوية، وأن معاهد الإدارة العامة هي أكثر جهات التدريب الداخلي مساهمة في تدريب مديري المناطق التعليمية، وأشارت النتائج

كذلك إلى عدم الاستفادة من نتائج البحوث الميدانية، وتقارير الأداء الوظيفي كمصادر للمعلومات في تحديد الحاجات التدريبية لمديري المناطق التعليمية، وأفادت النتائج أن أبرز الإيجابيات في واقع تدريب مديري المناطق التعليمية هي: أن التدريب ساعد في إكسابهم معارف، ومهارات تخصصية، وتبادل الخبرات والتجارب الإدارية، وساهم في رفع مستوى الأداء. وأن أبرز السلبيات عدم ملائمة بعض البرامج بسبب بعدها عن الواقع الفعلي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمدربين:

1/ دراسة أندرسون (Anderson 2000):

بعنوان "الكفايات المطلوبة للمسئولين عن تطوير الموارد البشرية الذين يقومون بالأداء بمفردهم في المنظمة في السنوات الخمس المقبلة: دراسة دلفاي معدلة" ، هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الكفايات، أو القدرات المطلوبة توافرها في الأفراد المسئولين عن عملية تطوير الموارد البشرية في المنظمات، أو المؤسسات خلال الخمس سنوات القادمة سواءً كان المسئول شخصاً، أو قسماً للتدريب، وقد توصلت الدراسة إلى (12) كفاية مطلوبة تتمثل في الذكاء السياسي، التشخيص التنظيمي، الاتصال، إدارة العلاقات، التنظيم، اكتساب المعرفة، الربط التنظيمي، المشورة الداخلية، مهارات العرض والتقديم، تقييم أداء الموظفين، إدارة المشاريع، التدريب التخصصي، (المتجدد) في الوظيفة.

2/ دراسة النشوان (1425هـ) بعنوان تقويم أداء المدربات في مركز التدريب التربوي الإحساء والدمام كما تراه المدربات والمدربات أنفسهن ، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء المتدربات في مركزي التدريب التربوي بالدمام ، والأحساء ، وتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهن من وجهة نظر عينة الدراسة ، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، وبلغت العينة (785) فرداً ، وأبرز النتائج التي تولت إليها الدراسة : أن مستوى أداء المدربات كان مرتفعاً (نقاط القوة) فيما يتعلق باستخدام اللغة البسيطة واضحة المعاني، وكذلك استجابتهم للأسئلة بصدر رحب ، وايجاد علاقة تعارف جيدة مع المشاركات منذ البداية، والتعامل بلباقة مع المقاطعات، والأنماط السلبية،

ومتابعة توجيه المتدربات في الأنشطة التدريبية ، والسيطرة على الوقت، والتنويع في أساليب التدريب ، وأما الأداء المنخفض (نقاط الضعف) فيظهر في ضعف القدرة على جذب اهتمام المتدربات للنقاط الرئيسية طوال البرنامج ، وكذلك عدم اطلاع المتدربات على نتائج التقويم الإيجابية والسلبية، وكذلك ضعف استخدامهن لأنشطة كسر الجمود . وأبرز الصعوبات التي تواجه المدربات : عدم اختيار الوقت المناسب لإقامة البرامج التدريبية ، وعدم قدرة بعض المدربات على التعامل مع التقنيات التدريبية ، وتشعب المهام التي تزاولها المدربات ما بين الإشراف والتدريب ، وكثرة العبء التدريبي

3/ دراسة آل فنة (2002م): بعنوان "كفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين" ، هدفت الدراسة إلى معرفة كفايات المشرفين التربويين كمدربين في مراكز التدريب التربوي في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (518) مدرباً ومدربة،

وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن جميع الكفايات التدريبية كانت لها أهمية بدرجة متوسطة، ما عدا التقويم، ونقل الخبرة فقط كانت بدرجة كبيرة مما يدل على حاجة المشرفين للتدريب على مجموعة من المهارات التدريبية التي بنيت عليها محاور الدراسة، وقد عزاها الباحث إلى أن المشرفين كمدربين يفتقرون لمهارات التدريب الأساسية وبالذات تخطيط البرامج التدريبية، وضعف التفاعل والتواصل بينهم وبين المتدربين وذلك لعدم تفعيلهم النقد الموجه من المتدربين، وعدم قدرتهم على بث أجواء تشجع على المبدأ، وطرح الأسئلة من قبل المتدربين أثناء عملية التدريب، وقلة استخدام المدربين لوسائل تنقية حديثة كالانترنت.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة ببيئة التدريب وإدارته:

1/ دراسة اليارو (1423هـ) بعنوان "نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة في ضوء التحولات المعاصرة" ، هدفت الدراسة إلى تقويم النظام الحالي للتدريب بإدارة تعليم البنات في محافظة جدة، ثم اقتراح نموذج تدريبي في ضوء التحولات المعاصرة، واعتمدت الدراسة منهج تحليل النظم، باستخدام الاستبانة أداة رئيسية في الدراسة، وطبقت الدراسة على (166) فرداً من

القيادات العليا في الإدارة العامة للتدريب التربوي، وقيادات تعليم البنات بمحافظة جدة، وعينة من أساتذة الجامعات. وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من الجوانب السلبية في برامج التدريب المقدمة من قبل إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة منها: عمومية أهداف الحاجات التدريبية، وقصور عملية تصميم البرامج، وخلوها من البرامج، والحلقات التطبيقية للقيادات العليا بإدارة التعليم، واعتماد أساليب التدريب على الأساليب التقليدية، وعدم مواكبة الاتجاهات الحديثة في وسائل وتقنيات التدريب، وضآلة ميزانية التدريب المركزية. ثم اقترحت الدراسة نموذجاً لتطوير نظام التدريب التربوي بإدارة تعليم البنات بجدة، ومن أبرز جوانبه: العناية باختيار المدربات ممن تتوافر فيهم المؤهلات العلمية، والمشاركة في النشاطات التدريبية وإجادة اللغة الإنجليزية، والاشتراك في عضوية مؤسسات مهتمة بالتدريب.

2/ دراسة الديب (1430هـ): بعنوان "استراتيجيات تحديث وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية: دراسة تطبيقية على عينة من المؤسسات التعليمية في دولة قطر" ، هدفت الدراسة إلى إعداد سلسلة من الاستراتيجيات الحديثة لتفعيل منظومة التدريب في المؤسسات التعليمية في قطر، وتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية المحلية على الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال التدريب، وتوفير منظومة من المعايير، والأدلة التدريبية اللازمة لضمان ضبط، وترشيد، ورفع جودة العملية التدريبية في المؤسسات التعليمية، ورفع كفاءة، وأداء مراكز التدريب الحكومية، والخاصة في مجال التربية والتعليم، وتفعيل دورها في تدريب وتأهيل العاملين لمواكبة التوجهات الحديثة، وقد استخدم الباحث الاستبانات، والتقارير السنوية، والمقابلات مع مديري المدارس، ومسئولي التطوير المهني، والمعلمين، وكانت عينته مركز على مجموعة من المدارس الحكومية، والمستقلة، والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

وأظهرت نتائج الدراسة: عدم شمول الدورات التدريبية لجميع العاملين، والإداريين والقياديين، وأغلب هذه الدورات شكلي لا يتعدى يوم واحد، وأظهرت النتائج ضعف إيمان واهتمام الإدارة العليا بالتدريب، وأنه لا توجد سياسات لتحفيز العاملين على التأهيل، والتطوير الذاتي، كما بينت النتائج عدم وجود فريق متخصص للتدريب بالمؤسسة، وأنه لا يوجد تعاون، ولا شراكات مع المؤسسات، والمراكز

التدريبية، وأقرت النتائج بوجود مكتبة متخصصة دائمة التحديث، وأفادت نتائج الدراسة بوجود بيئة أساسية للتدريب وتوفر الدعم الفني اللازم للتطوير المهني من أدلة، ونماذج، ونشرات متخصصة بدرجة متوسطة، كما أقرت النتائج بندرة التخطيط والتنظيم التخصصي بما يضمن استمرارية التحديث، والنمو المعرفي، كما بينت النتائج عدم وجود منهجية علمية تقوم على تحليل الاحتياجات التدريبية، وبينت النتائج كذلك أن 40% فقط من المدربين أقروا بوجود حقائب تدريبية متخصصة، كما أوضحت النتائج ضعف القيام بعملية التقييم الدوري للبرامج المقامة، وكذلك عدم مناقشة العاملين حول أهمية تطور مستوى أدائهم، كما أوضحت النتائج ندرة اشتراك العاملين في المؤتمرات، والندوات المتخصصة محلياً، وإقليمياً، ودولياً، وقلة قيام الإدارة بتخطيط، وتنظيم تبادل الزيارات، والخبرات، كما بينت النتائج ضعف تحفيز العاملين على الالتحاق بالدراسات العليا التخصصية، وضمان ملاحقة ومواكبة كل جديد عالمياً. ثم قدم الباحث استراتيجيات مقترحة لتحديث وتطوير منظومة التدريب في المؤسسات التعليمية في قطر من أبرز ملامحها: نشر وتعزيز ثقافة التدريب في المجتمع عامة، والمجتمع التعليمي خاصة، واستكمال البيئة التأسيسية الخاصة للتدريب في قطر، وتوجيه المعارف الأجنبية الحديثة للتدريب، والتحول بالتدريب إلى العمل المؤسسي المنظم الموجه، وإحياء وتفعيل التراث التدريبي الإسلامي، والتمكين للتدريب في المؤسسات التعليمية، وتكامل، وفاعلية العملية التدريبية

مفهوم التدريب والنظريات التي عنيت به

أولاً: مفهوم التدريب ونشأته :-

يحظى التدريب بأهمية متزايدة في هذا العصر الذي يتسم بالإنفجار المعرفي والتقدم العلمي في جميع جوانب الحياة , وتزداد القناعة لدى أي منظمة أي كان نوعها أو حجمها أو مجال عملها بأنه العنصر الأكثر فعالية في إحداث تغيرات إيجابية في المتدربين فالتدريب يساعد على تطوير وتحسين الأداء بكفاءة عالية وفاعلية بما يؤهلهم لأداء العمل المطلوب منهم

وقد عرف (البدوي ,2013م , ص9) التدريب بأنه " عملية هادفة تسعى لتطوير العنصر البشري بتزويده بالمعلومات والمعارف اللازمة لتنمية قدراته ومهاراته وتعديل إتجاهاته وقناعاته وذلك من أجل رفع مستوى كفاءته وتحسين أدائه وزيادة إنتاجيته وتحقيق أهدافه الخاصة والوظيفية بأقصى قدر ممكن من الجودة والسرعة والأقتصاد. ايضا عرفه بأنه " نشاط مخطط له يهدف لإحداث تغيرات إيجابية من مهارات ومعارف وذلك لمساعدة الأفراد في إنجاز المهام الموكلة لهم حاليا ومستقبلا بما يحقق أهداف المنظمة .

النظريات الأساسية في التدريب :

أولاً: النظريات السلوكية :

يرى أصحاب هذه النظريات أن العملية التعليمية أو التدريبية ليست إلا عملية تشكيل علاقات ترابطية بين المتغيرات أو المثيرات من ناحية ، وبين الاستجابات السلوكية من ناحية أخرى وغالباً ما تحقق عملية التعلم المطلوبة عندما يصبح المتغير (المثير) قادراً على التحكم في الاستجابة السلوكية وضبطها ، فتظهر الاستجابة بمجرد بروز المثير في بيئة الشخص المرغوب في تعليمه أو تدريبه وتختفي باختفائه ، هذا مع ملاحظة اختلاف درجة قوة الترابطات ونوعيتها بإختلاف الأوضاع والموقف التي تحدث فيها ، وباختلاف درجة تكرارها.

ومن أشهر المساهمات في هذا المجال مساهمات "بافلوف" في فكرته المسماة الإنعكاس الشرطي أو الكلاسيكي، ومساهمات "سكنر" في فكرته المسماة الاشتراط الاجرائي أو البياني (operational conditions) أو في فكرته التي جسدها بالتعاون مع "ثورندايك" حول معدلات أو مكيفات السلوك (Behaveor modification) وبغض النظر عن التفاصيل المتعلقة بكل فكرة أو مساهمة من هذه المساهمات ، إلا أنه يمكن إجمال أبرز المبادئ التدريبية التي تقدمها هذه النظريات فيما يلي :

أ. مبدأ المؤثر والاستجابة : يخضع السلوك الانساني لتأثيرات البيئة الداخلية أو البيئة الداخلية أو البيئة الخارجية التي يعيش فيها الافراد ويتميز هذا السلوك بأنه سلوك تفاعلي ولا يمكن فصله عن هذه المؤثرات ، ويستجيب لها.

ب. مبدأ التعزيز: وهذا يعني أن هذا السلوك الانساني يزداد تعزيزاً وترسخاً بازدياد خضوع الاشخاص المعنيين للمؤثرات المحددة، وبتكرار أو انتظام استجابتهم لها، وكلما تعزز السلوك قابلة التعديل والتغيير إذا ما تم احدث تعديلات أو تغيرات في المتغيرات أو الشروط (المثيرات) التي كانت حدد السلوكيات السابقة، وتزداد هذه العملية نجاحاً وفعالية كلما تم وضع جدول ، و برنامج منظم قائم على حسابات دقيقة ، وشاملة, لما يجب إحداثه من تعديلات أو تغييرات في المؤثرات المعنية.

ج. مبدأ السلوك : ينتمي السلوك الإنساني إلى حد كبير إلى منظومة الحاجات الإنسانية ، وكلما تمكن المدربون من ربط برامجهم مع هذه المنظومة لدى المشاركين كلما أمكنهم تعزيز السلوكيات المطلوبة، وتعديل وتغيير السلوكيات غير المرغوبة.

د. مبدأ الأثر: أن السلوك المكتسب يقوي ويضعف بحسب ما يترتب على أدائه من آثار على المعلم أو المتدرب، فكلما كان السلوك يؤدي إلى الحصول على مزيد من النجاح أو الإبداع أو المكافاة... كلما دفع الأشخاص المعنيين إلى المزيد من التعلم والتقدم وتكرار السلوكيات التي أدت بهم إلى النجاح ، والعكس بالعكس.

هـ. مبدأ الإستعداد : ان أفضل التعلم يحدث عندما يكون الفرد أكثر إستعداداً لإستقباله وتقبله وتتأثر الإستعدادات عادة بقدرات الاشخاص وسعة أفاقهم وتلمسهم لآثار التدريب والتعلم وإدراكهم لأهمية ذلك على مسار حياتهم الوظيفية أو العامة.

ثانياً : النظريات العقلية (المعرفية الإدراكية):

شكك أصحاب هذه النظريات في قدرة النظريات السلوكية وأفكارها من العلاقات الاشتراطية، وخاصة فيما يتصل بتفسير العمليات العقلية المعرفية المعقدة، كالتفكير والإستدلال والإبداع والتنظيم، وقالوا ان الكائن البشري ليس مجرد كائن سلبي يتلقى المثيرات والمعلومات ويستجيب لها على نحو آلي، بل هو شخصية إيجابية واعية وتفاعلية يقوم بالتفاعل مع المعلومات وإستيعابها وتحليلها وتنظيمها ودمجها في البيئة المعرفية (cognitive sructures) لديه فالتعليم عملية عقلية داخلية تقوم بتشكيل وإعادة تنظيم البيئة المعرفية الناتجة عن التفاعل الحاصل بين الكائن والبيئة التعليمية ، ويظهر التعلم في هذه الحالة نشاطات عقلية ومنهجية قادرة على تنظيم المدركات ، والمفاهيم والمبادئ التي تمكن الإنسان من الإستدلال والإستقراء والإستنتاج وحل المشكلات ، والتقويم والإبتكار والإبداع ، ومن أشهر النظريات المتصلة بهذه المدرسة ،نظرية التطور المعرفي (cogntive development) " لجان بياجية" ونظرية الإستعداد للتعلم في اطار النسق الهرمي (لروبت جانبية) ونظرية الجشطالت والخبرة أو المجال أو نظرية الاستبصار (Gestalt- Field – insight) لـ : " لفين ، ورتايمر وتولمان وغيرهم" نظرية التمثيل " لجيروم برونر " (j.Bruner) ونظرية المنظم التمهيدي لـ أوزيل .

ومن أبرز المبادئ التعليمية والتدريبية التي يمكن استخلاصها من هذه النظريات :

أ. مبدأ التعلم عن طريق التفاعل المباشر مع موضوع التعلم ، ومع مثيرات البيئة ، (بياجيه).

ب. مبدأ إشراك أكبر عدد من الحواس العضوية أثناء عملية التعلم لتحقيق عمليتي الملاءمة (accommidation) والتمثل (Assimilation) (بياجيه).

ج. مبدأ التدرج في التعلم من المحسوس ، إلى المجرد والمنظم (بياجيه ويرونر) .

د. مبدأ دور الخبرة السابقة والإتجاهات المكتسبة في عملية التعلم ، مما يؤثر في دافعية المرء نحو التعلم المنشود.

هـ. مبدأ الإستبصار والتفكير كعامل أساسي في التعامل واكتساب المعارف والمهارات.

و. مبدأ التعلم الستقلالي التشاركي ، والذي يقوم على الطريقة الإستنتاجية التي تنادي بالإنطلاق من الكليات "التعميمات" إلى التفاصيل والجزيئيات (أوزيل).

ز. مبدأ الإستبصار الكلي الذي يتوصل إليه الدارس إذا وضع في ظروف تعلميه توافرت فيها الشروط والعناصر اللازمة لعملية التعلم من خلال تأمل المتعلم في العناصر المتوافرة وتفاعلها معها, (لفين ، ورتامير ، جشطالت).

ثالثا: النظريات الانسانية الكلية :

ذكر (عبد المعطي (2008) ص75–76) أن هذه المدرسة النفسية أتت لتكمل ما بدأته النظريات السابقة (السلوكية والمعرفية) في سعيها لتفسير عمليات التعلم والتدريب ، وبدأ أصحاب هذه النظرية يطرحون أفكارهم المتصلة بالتعلم والتدريب في الستينات من هذا القرن تحت شعار (التربية التقدمية) (progressive) أو " المدرسة الإنسانية".

يرى أصحاب هذه النظريات أن التعلم عملية إنسانية كلية لا تقتصر على السلوك الظاهر للإنسان ، ولا على بناه العقلية فقط ، وإنما على كيانه وشخصيته الفردية الإجتماعية كذلك. والإنسان عندما يتعلم أو يتطور بنتيجة العوامل والظروف المختلفة التي يمر بها ، سواء أكانت مخططة ومقصودة، أم مصادفة وغير مقصودة ،(المنهج الخلفي)(Hidden Curriculum) إنما يتطور بصورة كلية مترابطة ومتكاملة، وتتفاعل في إحداث هذه التطور والتغير جميع المقومات السلوكية والعقلية الداخلية، والقيم والاتجاهات والنزاعات الإجتماعية والفردية التي تتصل بثقافة المرء، وفلسفة المجتمع وتقاليده وحاجاته ومتطلباته كذلك .

فالتعلم والتدريب بهذا المعنى عملية كلية تعنى بالفرد وتؤهله للتكيف والنجاح في أداء شتى المهام المنوطة به ، والموكلة اليه ، في إطار عمله ومسؤولياته المهنية والاجتماعية والإنسانية ومن رواد هذه المدرسة" كارل روجرز" ، "جون ديوي" وغيرهم من المحدثين

والمعاصرين ، ومن أهم هذه النظريات: نظرية التأثير الاجتماعي والنظرية البرامجاتية (النفعية) ونظرية الدافعية (Motivatonal) ونظرية الخبرة والاستكشاف (Enquiry/Experince) .

ومن المبادئ الأساسية التي يمكن استخلاصها من هذه النظريات ، وتوظيفها في عمليتي التعلم والتدريب ما يلي :

أ. إن الإنسان يكتسب قيمه من خلال علاقاته مع الأشخاص الآخرين في إطار المؤسسات الإجتماعية والإنسانية التي يتكون منها مجتمعه.

ب. الإهتمام بالجوانب الإنفعالية الوجدانية في التعليم والتدريب، والتي تتطلب التخطيط لإكساب المدربين والمعلمين الإتجاهات والقيم والمواقف الإيجابية اللازمة لتنمية الإنتماء للمهنة والعمل ، والمؤسسة ، والإلتزام بالقيم والمبادئ الأساسية في العمل .

ج. توظيف أساليب المحاكاة ولعب الأدوار في عمليات التدريب لما لهذه الأساليب من قيمة كبيرة في مساعدة المتدربين على تمثل المواقف واستيعابها ، وممارسة مهاراتها ، وتحسس آثارها وإنعكاساتها على الآخرين.

د. الإهتمام بالحوافز والدوافع الإنسانية ، الخارجية والداخلية ، في استثارة اهتمام المدربين في موضوع التدريب ، والمحافظة على هذا الاهتمام إلى أن تتحقق الأهداف ويرتبط بهذا المبدأ أيضاً مبدأ العمل على إيجاد الترابط بين أهداف وحوافز الفرد واهداف العمل والمؤسسة ،هذا الترابط الذي يمثل أهم مداخل تحقيق الفعالية على الاطلاق.

هـ. التعلم عن طريق ممارسة العمل (Learning by Doing) : إنطلاق من ان التعليم عن طريق العمل يتيح الفرص لاكتساب الخبرة المباشرة ، وتلمس القيمة الحقيقية للمعارف والمهارات المتعلمة.

و. قابلية ما يتم تعلمه لتطبيق في الواقع والحياة العملية ، وإمكانية استخدامه في حل المشكلات التي يواجهها المدرب والمعلم في إطار عمله ومسؤولياته.

ز. تقرير التعلم والتدريب ، وإستخدام المواد العلمية الموجهة ذاتياً ، كالرزم التعليمية والحقائب التدريبية بإعتبارها أقدر على تكييف التعلم للحاجات الفردية للمتدرب ليسير في البرنامج التدريبي والتعليمي بحسب قدراته واحتياجاته وطرائقه الخاصة ، وسرعته في الاستيعاب والتعلم.

رابعاً : نظرية ديناميات الجماعة وتوظيفها في العملية الادارية

عند تصميم برامج التدريب والتعليم ويقصد بديناميات الجماعة تلك العلاقات والشروط السيكولوجية المتفاعلة التي يحقق أفراد الجماعة بواسطتها إدراكاً مشتركاً، يقوم على القيم المشتركة ، ومنظومة العواطف التشخصية التي تحكم أفراد الجماعة .

أما أهم المبادئ التي ينبغي مراعاتها في الإدارة وتصميم برامج التدريب فهي :

أ. ضرورة بناء فلسفة مشتركة تحكم المنظمة التي تنتمي لها الجماعات .

ب. ضورة خلق التجانس في الأهداف والمحافظة عليه ، ويتحقق ذلك بإشراك المتدربين في تحديد هذه الأهداف وإيضاحها والاتفاق عليها قبل تبنيها.

ج. ضورة الإحتفاظ بخطوط تواصل وإتصال واضحة وثابتة .

خلال المشاركة في المناقشة، والأساليب المختلفة لإدارة الحلقات، وتنظيم الجماعات الإدارية ونشاطات التدريب ، هذا يتطلب اتقان مهارات الاتصال والتواصل المختلفة اللفظية وغير اللفظية منها .

د. ضرورة توفير مناخ من الثقة والتسامح والمودة بين قادة الأنشطة والمدربين (بين المعلم والمتعلم).

هـ. ضورة تبني الإنفتاح والإستعداد لتقبل وجهات النظر المختلفة ، والتفاعل معها بموضوعية وعقلانية.

و. المحافظة على الروح المعنوية للجماعة ، وإشاعة روح الفريق تعزيزاً لتماسك جماعات المعلمين / المتدربين.

ز. ضرورة العدالة والموضوعية في التعامل مع جميع أفراد الجماعة دونما تحيز أو تميز.

أساليب التدريب

يعد تنوع أسايب التدريب مهم جدا حيث أنه يجعل التدريب مشوقاً وفعالاً, بل أيضاً يدل على جدارة المدرب وتمكنة من مهارت التدريب أيضاً يجب على كل من يعمل بالتدريب الإلمام بهذه الأساليب , وتعرف أساليب التدريب بأنها" هي الطريقة التي يتم بها تقديم أجزاء المحتوى للمتدربين لتحقيق الأهداف ". فالإستراتيجية مكنوة من مجموعة من الأساليب , وأساليب التدريب متعددة ومتنوعة .وهذا التعدد والتنوع يعطيان فرصة للمدرب أن يجعل تدريبه مشوقاً, ويُمكنه من أختيار أكثر الأساليب فعالية لتحقيق أهداف التدريب ".

ومن القرارات المهمة أثناء تصميم التدريب أختيار الأساليب المناسبة لمحتوى وأهداف التدريب

و فيما يلي عرض لأهم الأساليب :

1- المحاضرة :-

تعد المحاضرة الوسيلة الأكثر شهرة على الإطلاق من بين الوسائل الأخرى وأقدم الأساليب التعليمية ففيها يقوم المدرب بالعرض النظري وفيها يعطي المدرب المعلومات أو تمهيد لنشاط معين أو التأكد على النقاط المستخلصة وفي إعطاء خلفيات تاريخية عن المواضيع ولقد وجهه كثير من النقد على هذا الأسلوب لما يشعر به المتلقي من الملل وأنها تجعل المتلقي سلبي وأضاف(الحمير ي, 2009م، ص 63-62) لكي يكون أسلوب المحاضرة ناجح وذات فاعلية ينبغي على المدرب مراعاة الآتي:-

- الاستهلال بتوضيح هدف المحاضره للمستمعين (المتدربين).

- أن يعد المدرب خطة لتقديم المحاضرة ينظم فيها تسلسل الفقرات والوقت المخصص لكل فقرة ايضا يحدد أين ومتى يستخدم وسائل الإيضاح .
- توضيح الهيكل العام للمحاضرة كأن تكتب الفقرات على السبورة وعند الإنتهاء من كل فقره يشير المدرب إلى انه انتهى منها

فهذه الطريقة تساعد على جذب الإنتباه ويواكبون المدرب بدون ضياع .

- أن يقوم المحاضر بتوزيع بصره على كافة المتدربين فأن بعض المحاضرين يركزون مخاطبتهم على شخص ما أو جهة ما طيلة مدة المحاضره مما يحرج هذا الشخص ويسبب فقدان اهتمام الآخرين بالمحاضرة .
- تجنب الرتابة في الحديث فالتكلم بنبرة واحدة طول المحاضرة يبعث الملل فإن درجة الصوت لها أهمية كبيره في جذب انتباه الحاضرين لذا من الضروري أن يغير من درجة صوته من حين لآخر خصوصاً للفقرات التي يجب أن تحظى باهتمام عالي من الجمهور
- تجنب الجلوس المستمر أثناء المحاضره .فهو نوع من أنواع الرتابة الغير مستحب فيفضل الحركة والتنقل أمام الحاضرين على الأقل من حين لآخر .
- يفضل إستخدام بعض وسائل الإيضاح أثناء المحاضره كالسبورة والبروجكتر وغيرهما إذا تفيد في التوضيح والتبيان وثانيها كسر الملل والرتاية ,
- السماح بطرح الأسئلة من المتدربين والمداخلات أثناء عرض المادة ويجب السيطرة على الوقت و المحافظة على مسار النقاشات دون الخروج عن الموضوع

وهناك بعض المدربين لا يفضلون تلقي الأسئلة إلا بعد الإنتهاء من تقديم المادة ، حيث في هذه الحالة يجب تخصيص وقت لذلك , وعند المفاضلة بين الأسلوبين فان الأسئلة المصاحبة للعرض أكثر ملائمة للدورات التدريبية التي تتطلب بطبيعتها تشجيع المناقشات وتبادل الأفكار

حيث الإصغاء لفترة طويلة تصيب المتدرب بالملل وفقدان الإنتباه والتفاعل مع المدرب والأسلوب الآخر يتسم بالرسمية فهو يناسب الندوات العلمية .

- عند الانتهاء من المحاضرة ينبغي إعطاء خلاصة موجزة ويربط ذلك بهدف المحاضرة

2- الحاله الدراسية :-

يعد أحد الأساليب الفعالة في التدريب ، كما يذكرها (الحميري , 2009 , ص68-79) عبارة عن معلومات تقدم عن مشكلة أو عن موقف يحتاجان إلى تحليل لإتخاذ قرار مناسب ويشيع إستخدام هذا الأسلوب في مرحلة الدراسات العليا لفروع الإدارة وفي الدورات التدريبية , وتتناول الحالات الدراسية ذات مواضيع مختلفة فقد تتناول موقفاً يحتاج الى قرار استراتيجي أو موقف يحتاج إلى تحليل لمعالجة أو دراسة مشكلة وكثير منها حالات واقعية وعند اعتماد المدرب للحالة الدراسية كأسلوب تدريبي عليه مراعاة التالي

- الإعداد الجيد للحالة من حيث العرض والصياغة
- تقسيم المتدربين إلى فرق عمل و يقوم كل فريق بتحليل الحالة ومناقشتها ضمن الفريق
- إعطاء وقت كافي للمتدربين كي يدرسوا الحالة قبل المناقشة
- يقوم المدرب بدعوة الفرق لتقديم آرائها ونيابة عن كل فريق يقوم الشخص الذي اختير منسق للمجموعة بتقديم آراء الفريق وله أن يستخدم بعض وسائل الإيضاح
- عند الإنتهاء من تقديم توصيات الفرق يقوم المدرب بتحليل الحالة وتقديم التوصيات التي أعدها هو – ضرورة أن يستخدم المدرب الدروس من نتائج الحالة ويربطها مع هدف الجلسة التدريبية

3- تمثيل الدوار:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الفعالة إن أحسن استخدامه , فيعتمد على قيام عدد من المتدربين بتقميص شخصية معينة والتعامل مع موقف مستمد من الواقع العلمي وذلك بهدف

توضيح موقف للممتدربين وهو يكسب المتدربين مهارات فعاله يحتاجونها في عملهم ومن أمثلة ذلك

- التدرب على مهارة إدارة الاجتماعات . فيتولى أحد المتدربين شخصية قائد الاجتماع ويتولى آخرون شخصيات المشاكون في الاجتماع
- أو التدرب على مهارة إدارة التفاوض حيث يتقابل فريقان للتفاوض عن مسألة محددة يعد لها بشكل جيد مسبقاً .
- فعند إعتماد تمثيل الأدوار كأسلوب تدريب على المدرب أن يراعي الأتي :

- اختيارا لشخصيات بعناية , الذين يتسمون بالقدرة على تمثيل الأدوار, فإن وجودهم يزيد من واقعية الحالة.
- يكلف المدرب الفرق بالقيام بدور المراقب الذي يسجل ملاحظاته عن مسار عملية الموقف ومدى استخدام المهارات المناسبة اثناء الدور وينبغي تزويد المتدربين بالقائمة التي ينبغي مراقبتها
- بعد الإنتهاء من الموقف ،يفضل الإستماع إلى إنطباعات أطراف الموقف ثم الإستماع للملاحظات المدونة من قبل المراقبين .وأخيراً ملاحظات وانطباعات بقية المتدربين , ودور المدرب هو قيادة المناقشات وإستخلاص الملاحظات الجيدة وإبرازها ,ويبذل المدرب جهده أن تكون الملاحظات مصاغة بشكل بناء غير جارح لأعضاء الموقف, والملاحظات الناقدة يفضل أن تستخدم بإيجابية مثل أن يقول أحدهم (كان سيزيد من جودة الأداء لو تجنب قول كذا أو فعل كذا).

4- الفلم التدريبي:-

يقوم هذا الاسلوب التدريبي على عرض فيلم تدريبي له علاقة بموضوع الدورة وغالباً ماتتناول الأفلام التدريبية موضوعاً تغطية بأسلوب المحاضرة تتناول الافلام التدريبية مختلف

المواضيع وإن إستخدام الأفلام التدريبية تفيد في تجديد نشاط المتدبين ,وتضفي نوع من أنواع المسرة على أجواء الدورة التدريبية علاوة على ذلك بعض الأفلام تلبي حب الإستطلاع غن ظهر فيها متحدث من المشاهير المرموقين أو تجربة لإحدى المؤسسات ،وإذا أستخدم المتدرب هذه الطريقة عليه أن يشاهد الفلم ويحضر الملاحظات والتعليقات مسبقاً

بعد عرض الفلم يطلب المدرب الآراء والتعليق على ماشاهدوه بموجب تساؤلات معدة بعناية من قبله مسبقاً

–واضاف(العبد الكريم , 2006, ص 68–69) أن الفيديو يعد وسيلة تدريبية فاعلة إذا توافرت المادة المرئية المناسبة. وأن الفيديو يعرض مشاهد لبعض المهارات التي ربما يصعب عرضها واقعياً بإتقان، أو تحتاج إلى إعداد لا يحتمله وقت التدريب , أو لعرض مواقف إدارية لنقدها أو تحليل المهارات التي عرضت فيها .

ويتميز الفيديو بوجود مواد تدريبة جاهزة, وإمكانية تحديد مُدة العرض بدقة و يجب أن لا تتجاوز فترة العرض الواحدة عشرين دقيقة.

5– القصة:–

تأملت أساليب كثير من المتحدثين والمدربين الذين يشدون الإنتباه ويرغب المستمعون في الإنصات إليهم، سواء في المحاضرات ، أو في التدريب ، أو في الحديث العادي ، فوجدتهم يعتمدون بشكل كبير على إيراد القصص. وليس القصص فقط ، بل القصص التي تهتم بالتفاصيل وتعتمد على سرد الأحداث .

ولكي يكون الإلقاء جذاباً وفاعلاً في إيصال الأفكار ينصح دائماً بالاعتماد على إيراد القصص والمقصود هنا القصص القصيرة جداً .

فالقصة تلطف جفاف ما يتلقاه المدرب أو المستمع من الحقائق والمفاهيم المجردة وتغلفها بغلاف وجداني يسهل قبولها من المستمع .

كما أن القصص إذا حُكيت ببراعة ناسبت ... كل أساليب التعليم الثلاثة التي سبق ذكرها (السمعي والبصري والحسي) .

6- استمطار الأفكار أو (العصف الذهني):-

يستخدم هذا الأسلوب لتوليد الأفكار وإيجاد حلول للمشكلات، بحيث تُطرح مشكلة ويُطلب من المشاركين طرح أكبر قدر ممكن من الحلول ، دون النظر في واقعها ويجب مراعاة قواعد حلقات إستمطار الأفكار التالية لكي يؤتى هذا الأسلوب ثماره.

- يجب تحديد المشكلة بدقة ، وتوضيحها للمشاركين ، وكتابتها على السبورة.
- يُمنع منعاً باتاً نقد الأفكار أو التعليق عليها .
- تُشجع وبشدة الأفكار الإبداعية بل الخيالية.
- يُسمح للمشاركين المزج بين الأفكار المطروحة أو التعديل فيها وإعادة طرحها.
- يُعطى الجميع الفرصة للمشاركة.
- بعد جمع الأفكار ،وإنتهاء عملية الاستمطار الفكري ، يتم تدارس ما ورد من أفكار وتقييمها وإستبعاد ما لا يمكن تحقيقه منها.

7- الزيادة الميدانية :

تعني الزيارة الميدانية اصطحاب المتدربين إلى موقع خارج مكان الدورة وذلك لأغراض تدريبيه. يفيد هذا الاسلوب في تنشيط حيوية المشاركين بالإضافة إلي فائدته العملية التدريبية ويساعد على اليقين لدى المتدربين بإمكانية تطبيق المواضيع والنظم التي قدمت في الدورة من خلال مشاهدتهم لنظام العمل به.

ولأجل الاستفادة بشكل جيد من أسلوب الزيارات الميدانية ينبغي بالمدرب مراعاة الملاحظات الآتية:

- توضيح هدف الزيارة الميدانية إلى المتدربين .

- التنسيق الجيد مع إدارة الموقع المراد زيارته.
- قيام المدرب أثناء الزيارة بجلب إنتباه المتدربين للحالات التي تستحق الإنتباه إليها حتى وإن كانت سلبية.
- بعد العودة إلى مكان الدورة يمكن للمدرب أن يطلب من المتدربين تقديم خلاصة عن مشاهداتهم وانطباعهم في الزيارة الميدانية.

8- التدريب في موقع العمل:-

تبرز أحياناً احتياجات تدريبية لدى بعض العاملين يكون فيها التدريب الموقع أثناء العمل هو الحل الأفضل من حيث النتائج ومن حيث السرعة الزمنية لتحقيقها .

قد يصدر من المتدربين (عمال أو موظفين) ما يشير إلى مقاومتهم للتدريب وللتغيرات الجديدة. ولأجل الحد من هذه المقاومة ينبغي إشعار العاملين بأهمية الموضوع للمنشأة وأن مردوداته تساهم بتعزيز مكانتهم المعنوية كما يمكن تحفيزهم بتكريمهم معنوياً ومكافئتهم مادياً . إن تحققت النتائج جيدة جراء التغيير.

تقدم إلى المدربين عادة مواد مكتوبة تتناول موضوعاتها ما طرح في الجلسات التدريبية على شكل محاضرات وحالات دراسية وغيرها ومصدر هذه المواد التدريبية هم المدربون المحاضرون أنفسهم فمنهم من يعد المادة المكتوبة خصيصاً لهذه الدورة أو سبق له وإن قدمها في دروة مماثلة ومنهم من يوفر بعض المرجعيات ذات العلاقة كالبحوث والدراسات التي تنشرها بعض المجلات المتخصصة.

وإن الهدف من المواد التدريبية المكتوبة هو تعزيز ما طرحه المدرب من معلومات أثناء الجلسة التربية أولاً، ولإعانة المتدرب على الرجوع إلى بعض هذه المعلومات والنصوص عند الحاجة ثانياً .

وهناك معايير لاختيار أسلوب التدريب :-

يحدد المدرب الأسلوب الأمثل لتقديم نشاط ما. واختيار أسلوب التدريب ليس أمراً عشوائياً بل لا بد من التخطيط والإعداد الجيد في إختيار الأسلوب والتنوع في الأساليب يجب أن يستثمره المدرب في جعل تدريبه شائقاً وجذاباً.

واضاف(توفيق (د.ت), ص 224-225)

العوامل التي تحكم اختيار أساليب التدريب :

يوجد عدة عوامل تتحكم في تفضيل أسلوب تدريبي على آخر، ويمكن تقسيمها على النحو التالي :

1- عوامل إنسانية تتعلق بما يلي :

- **المدربين: مؤهلاتهم، وخبراتهم، وقيمهم، وشخصياتهم.**

المدربين، خلفياتهم الثقافية والعملية، خبراتهم ، عددهم ، دافعيتهم للتدريب والاستفادة ، مستوى ذكائهم ، أعمالهم.

2- عوامل تتعلق بأهداف البرامج التدريبي :

- **وهذه الاهداف ترمي إلى زيادة معلومات المشاركين أو تنمية مهاراتهم، أو تطوير اتجاهاتهم أو تركز على أي مجموعتين من هذه العناصر ، أو عليها جميعاً .**

3- العوامل المادية وتتمثل هذه في :

- **الوقت المخصص للبرنامج التدريبي .**
- **توفير المواد المادية .**
- **توف التسهيلات التدريبية من قاعات ومعينات ووسائل .**

4- محتوى المادة التدريبية :

- ويتعلق هذا العامل بنوع محتوى المادة التدريبية وهل هي مادة تنصب على ميدان معين كالمحاسبة أو المالية أو أنها مادة ذات طبيعة تؤخذ من عدد من العلوم .

5- عوامل تتعلق بمبادئ التعلم ، ويمكن تخليصها فيما يلي:

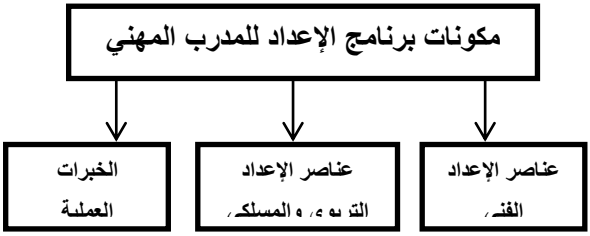
- الدافعية، المشاركة الفعالة من جانب المدربين، تفريد التعليم ، التغذية الراجعة...

الكفايات اللازمة للمدربين

متطلبات اعداد وتأهيل المدرب

مكونات برنامج الإعداد للمدرب : يجب أن يتكون من العناصر الرئيسية الثلاثة التي يبينها (جابر , 2001 ص 62_ 65) ووضحها في الشكل التالي هي:

- عناصر الإعداد الفني .
- عناصر الإعداد التربوي.
- الخبرات العملية.



الشكل (1) مكونات برنامج إعداد المدرب المهني

عناصر الإعداد الفني: وشتمل هذه العناصر على مجموعتين هما عناصر الثقافة العامة والعناصر الفنية التخصصية.

(أ) عناصر الثقافة العامة:وتهدف إلى تطوير المستوى الثقافي العام للمدرب لتمكينه من التفاعل النشط مع المجتمع المحلي والخارجي كمعلم ومواطن وإنسان، وتشتمل عناصر الثقافة العامة على:

- مواضيع مختارة من العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية.
- الحاسوب الذي أصبح عنصراً هاماً في الوقت الحاضر.

(ب)العناصر الفنية التخصصية: وتهدف إلى تأهيل المدربين بالمعلومات النظرية والمعارف الأساسية والعلوم المهنية المتخصصة والمهارات العملية ذات العلاقة بمجال التخصص. وتشتمل هذه العناصر على ثلاث مجموعات من العناصر هي:

- عناصر العلوم الأساسية التي تمكن المدرب من توسيع مداركه العلمي وتعميق مفاهيمه وتيسر عملية استيعاب العلوم التخصصية.
- عناصر العلوم المهنية التخصصية التي تغطي الجوانب الفنية حسب مجال الاختصاص.
- عناصر التدريب العملي والمهارات العملية التي تغطي الجوانب الأدائية في إتقان المهارات للمهنة التي سيتولى المدرب المهني تدريب المتدربين عليها.

- عناصر الإعداد التربوي والمسلكي:

تهدف هذه العناصر إلى تأهيل المدربين بالأساليب التربوية التي تمكنهم من تخطيط الأنشطة التدريبية وتنفيذها وتقويمها بغرض نقل المعارف والمهارات العملية والاتجاهات المهنية الصحيحة للمتدربين. وتشتمل هذه العناصر على:

  - أساسيات تصميم البرامج التدريبية وتحديد مستلزماتها وأنماط تنفيذها.
  - أساليب الإشراف على التدريب ومتابعته وإدارة تسهيلاته .

- أساليب وطرائق التدريب واستخدامها.
- طرق وأدوات التقويم.
- الوسائل المعينة اختياراً وإعدادا وتوظيفاً.
- المبادئ العامة للتعليم والتعلم ونظريات التعلم وتوظيفها بشكل فاعل في العملية التدريبية.

- الخبرة العملية: تعني الخبرة العملية ممارسة الطلبة الذين يعدون للعمل كمدربين للعمل الفعلي في مجال تخصصهم وفي مجال التدريب لفترة مناسبة من الوقت لتحقيق الأهداف الآتية:
  - إكسابهم المهارات العملية التكميلية التي لم يتم تغطيتها في برنامج الإعداد الفني.
  - تحسين مستوى أدائهم للمهارات العملية المكتسبة من خلال برنامج الإعداد الفني.
  - تعريضهم للظروف الحقيقية التي تسود قطاع العمل والإنتاج لتمكينهم من محاكاة هذه الظروف في العملية التدريبية خاصة في مجال الإنتاج من خلال التدريب.
  - تعريفهم بنوع وطبيعة التكنولوجيا المستخدمة في واقع العمل والإنتاج لتمكينهم من تصميم الأنشطة التدريبية وبخاصة العملية منها بحيث تكون متوائمة مع ما هو مطبق في الواقع.
  - تعزيز أساليب التدريب لديهم من خلال قيامهم بتخطيط الأنشطة التدريبية وتنفيذها وتقويمها.

وهناك بعض الصفات العامة التي يجب ان تتوافر في المدرب الناجح مثل:-

1- معرفته الكامله بمحتوى التدريب: أي موضوع التخصص الذي يتولى التدريب فيه وكلما كان المدرب متخصص بالمجال ولدية الخبره التدريبية بالموضوع والإلمام بالاتجاهات الحديثة كلما كان المدرب أفضل .

2- القدرة على توصيل المعاني والمفاهيم إلى المتدربين من خلال الاستخدام الجيد للغة ووسائل الايضاح التدريبه

3- القدرة على الإستماع من لمتدربين وذلك بتشجيع هؤلاء المتدربين لإضهار وجهات نظرهم وردود أفعالهم تجاه المادة التدريبه

4- القدرة على حل التعارض والنزاع المحتمل في التدريب وان يكون المدرب مرن في تعامله وتقبله للأراء المتعارضة والتوفيق بينهما .

5- تكامل الشخصية وتوازنها لإعطاء المتدربين قدوة سليمة وكسب حترامهم وثقتهم بما يقدمه هذا المدرب من معلومات تهدف الى تنميتهم

6- أن يكون المتدرب ملما بوسائل التدريب الحديثة.

مهارات المدرب

يركز التدريب على المهارات التي يتصف بها المدرب وتعتمد المهارة على طبيعة البرنامج والفرق بين التدريب والتعليم أن التدريب يركز على المهارات والتعليم يركز على المعلومات وعرف (أبو النصر , 2009,ص34) المهارة أنها " القدرة على أداء العمل أو المهنة المطلوبه بالشكل المطلوب وبإتقان وفي الوقت المحدد وبأقل تكلفة ممكنة "

ومن المهارات الرئيسة للمدرب:

1- التخطيط : يعتبر من أهم المهارات وهو وضع الخطة اللازمة للربط بين الوسائل المستخدمة والأهداف المرجوة فيها

2- التنظيم والعرض: و هناك مهارات رئيسية يتطلبها التنظيم هي ؛ التهيئة ليكون المتدربين في حالة ذهنية وإنفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول ، و إستثارة دافعية المتدربين للتعلم بغرض الإستحواذ على إنتباه المتدربين أثناء سير التدريب وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب

العرض. وتنويع المثيرات يهدف الى محاربة عوامل تشتيت الإنتباة التي تؤثر على النظام داخل قاعة التدريب والتأكيد على النقاط الهامة.

3- القيادة والتوجية : يجب أن يتمتع المدرب بشخصية قوية وجذابة بقدر مايستطيع حتى يستطيع أن يسيطر على عقول المتدربين ويستطيع أن يصل ألى الأهداف المرجوة من العملية التدريبية

4- الضبط : وهو يتمثل في عملية التقويم التي يكون الغرض منها التأكد من الوصول إلى الغرض من التدريب لذا يحب أن تتم قبل نهاية التدريب بفترة كافية , حتى يمكن ضبط وإصلاح الأخطاء وأيضاً تعزيز الإيجابيات .

5- حيوية المدرب: ويمكن أن تحدد في حركة المدرب داخل قاعة التدرب ، وقفات المدرب . مشاركة المتدربين تفاعل المدرب الإيجابي مع أفكار المتدربين ويكون موقف المدرب أن يمدح أفكار المتدربين ويتقبلها ويربط بين أفكار المتدربين

6- المهارة في تشجيع المتدربين وتعزيز تعلمهم

7- المهاره في ايجاز مادة اللتدريب وتلخيصها وتثبيتها في نهاية الحصة

8- المهارة في التنويع الصوتي والحركي وتنويع المثيرات داخل قاعة التدريب

9- مهارت التفكير والمقصود بها التفكير السليم في حل المشكلات وكذلك الابتكار واقتراح الحلول والتوصيات الفعالة لصالح الدرس , وأن يلم بالخطوات العلمية لحل المشكلات , وأن يتقبل أراء ومقترحات الآخرين دون تعصب لرأي محدد, وألا يتخذ أي قرار إلا إذا إكتملت لدية الحقائق والمعلومات الكافية لاتخاذه.

10- مهارات الاتصال :وهي القدرة على تبادل الآراء والمعلومات مع الأطراف الأخرى بشكل فعال ويجب التدريب على أفضل وسائل الإتصال مع الآخرين حتى يتم اللإصال بشكل فعال

11- مهارة الإبداع : على المدرب أن يحدد مدى إبداعة في النشاطات التدريبية التالية:

- الإبداع في تخطيط الدورات التدريبية
- الإبداع في ترتيب وتنظيم الموضوعات التدريبية
- الإبداع في إثارة المشكلات
- المدرب المبدع :- يضمن المناخ الإبداعي طوال فترة التدريب . فعليه أن يشعر المدربين بأنه يقدر الإبداع ويستعد لمقابلة الأفكار المخالفة لرأية , بالتالي تنمية الإبداع وتفجير الطاقات الإبداعية .

12- من مهارات التدريب والتعارف وإذابة الجليد بين المتدربين

13- وأضاف (حسنين,2006,ص53_138) أن من مهارات المدرب ، التحفيز: وهو توظيف مدخل حافزي لتعزيز وتيسير التعلم مثل المديح أمام الجمهور وإظهار الرضا أو شهادات التقديرية والقدره على دفع المتدربين للتعلم ، مهارة شد الإنتباة : وهي تنحية الأسباب التي تؤدي الى تشتت الإنتباة وضعف تركيز انتباه المشاركين .

14- مهارة بناء الأهداف : إنتاج أهداف نوعية وفق قاعدة سمارت (SMART) وهي أن تكون -:

- محدده Specific\Streching
- قابلة للقياس Measurable
- يمكن تحقيقها Achievable
- واقعية , ملائمة Relevant. Realistic

محددة بوقت يمكن ان تحقق خلال فترة زمنية محددة

(Time bound ,time limited ,timed)

15- مهارت طرح الأسئلة: تقديم أسئلة من المدرب إلى المتدربين في إطار الموضوع بما يساعد المتدربين على تحقيق الأهداف, وهناك مهارات تتعلق بالأسئلة في طريقة طرح

الأسئلة , والتعامل مع إجابة المتدربين على أسئلة المدرب,ومهارات الإستجابة لأسئلة المتدربين . وهي من أهم عمليات التدريب فهي تساعد للتعرف على إحتياجات المتعلم , ومعرفة مستوى المتدربين ,لفتح مناقشة , لشد إهتمام المشاركين , للحث على التفكير

16- أن يكون محترفا : أن يرغب في التطوير بإستمرار . فالإنطباع الذي يعطيه للأخرين مهم جداً .

الحقائب التدريبية

لقد برزت الحقائيب التدريبية كأحد الوسائل التدريبية الحديثة التي تم توظيفها والإعتماد عليها في عمليات التدريب , لما تتميز به من خصائص ومقومات تؤهلها لأن تحتل موقعها بين وسائط التدريب الحديثة و لما تتمتع به من مميزات عديدة ومتنوعة مقارنه بالوسائل التدريبية الأخرى.

ولعل الحقائب التدريبية من أكثر التقنيات التي يمكن توضيفها في المؤسسات التدريبية نظراً لما تتمتع به من كفاءة وفاعليه. وأشار (السكارنة, 2011م, ص 89 – 103) (14) أن الحقائب التدريبية تركز على عدد من المبادئ الحديثة التي برهنت الدراسات المتعلقة بالتعلم الإنساني والبحوث المتصلة بتشكيل السلوك البشري على أهميتها ،ومن المبادئ التي توظفها الحقيبة التدريبية مبدأ التدريب المفرد، ومبدأ التدريب الذاتي حيث يقوم المدرب بتدريب نفسه بنفسه وفق منهجية علمية منظمة

ونظراً لما تتضمنه الحقيبة التدريبية (مواد مطبوعة , أشرطة تلفازية ,شرائح ناطقة , شفافيات , أدلة لإستخدام الحقيبة من قبل المتدرب والمدرب , ملصقات , مطويات , ودراسات حالة ...إلخ) فإنها إحتلت موقعها في التدريب كوسيط متقدم للتدريب .

ومما يجدر التنويه به هو أن عملية تصميم الحقيبة التدريبية تتم وفق منهجية علمية دقيقة ومنظمة وتخضع لمعايير فنية مقننة لابد من الإلتزام بها من قبل الخبراء الذين يعدون المادة العلمية للحقيبة التدريبية .

وذكر (السكارنه,2011م, ص 90 – 91) عن الحقيبة التدريبية أن تعريفها " مجموعة من الخبرات التدريبية يتم تصميمها من قبل خبراء متخصصين بطريقة منهجية ومنظمة ومنسقة وتستخدم كوسيط للتدريب من قبل المدرب أو المشرف على البرنامج التدريبي. " وعرفها (عبد البادي وأخرون, 1989م ص131) بأنها " نظام تعلمي تعليمي متكامل و مصمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلمين على التعلم الفعال , و بتزويدهم بإرشادات مفصلة تقودهم في عملية التعلم , وتهيئة مواد تعليمة مناسبة تكون في شكل مواد مطبوعة أو تقنيات سمعية بصرية و كل وفق سرعته وأسلوبة في التعلم , ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان , وقد تعد الحقيبة مؤسسات تدريبية ومدربون يستخدمونها في برامجهم التدريبية وقد تشتري من مؤسسات تجارية متخصصة"

وهناك عناصر للحقيبه التدريبية تساعد في زيادة قيمتها وأهميتها وفيما يلي بعض العناصر

1- أن يكون لكل حقيبة عنوان أو إسم خاص بها تعرف من خلاله
2- أن تركز على مهارة واحدة, أو مهارات قليلة مترابطة ومحددة ومتكاملة
3- أن تركز على المتدرب أكثر من المدرب .
4- أن تركز على الأهداف التدريبية لأن تحقيق الأهداف التدريبية هو المعيار للحكم على إكتساب المهارة .
5- أن تشمل الحقيبة التدريبية على قائمة ببلوغرافية بالمراجع والقراءات الإضافية المتصلة بالمهارات التي يراد تطويرها .
6- أن تشمل بين الفكر والعمل وبين النظرية والتطبيق .

7- أن تحتوي الحقائب التدريبية على طرق لجمع التغذية الراجعة من أجل تطويرها وإعادة تصميمها وذلك من خلال تضمينها بعض المعايير لتقويمها والحكم على فاعليتها

8- أن تكون متصلة بواقع المتدرب الذي يقوم به في حياته المهنية .

9- أن يعتمد في كتابة المواد المطبوعة على التوثيق المتعارف عليه في إعداد المادة العلمية ان تشمل الأدله المناسبة مثل دليل المدرب ودليل المتدرب .....إلخ .

10- أن تشمل على الوقت الزمني المقرر للحقيبة ووقت معين لكل الأنشطة التي تتضمها.

منهجية الحقيبة التدريبية:

تتضمن منهجية الحقيبة التدريبية ما يلي :-

1- التبرير

يشمل هذا الجزء من الحقيبة على , تبرير للأهداف التي ستتحقق من خلال الحقيبه التدريبية , والفرضيات التي بنيت على أساسها الحقيبة, وأنواع الأنشطة التي تحتوي عليها الحقيبة , والمتطلبات الأولية قبل داسة الحقيبة ، ويمكن للمتدرب بعد قراءة هذا التبرير أن يحكم على أذا كان سيستمر في قراءتها أم لا , فإن هذا الجزء من الحقيبة هو الذي يوضح أهميتها

2- الأهداف التدريبية :-

يتم تحديد الأهداف التي سيحققها المتدرب وهناك معايير للأهداف الجيده كأن تكون واضحة ومحددة ويمكن قياسها وتصاغ بلغة السلوك عند المتدرب وأن يتم تحديد المعارف والاتجاهات أو المهارات التي سيكتسبها المتدرب بعد الإنتهاء من ممارسة النشاطات التي تتضمنها الحقيبة التدريبية .

3- التقويم المبدئي أو الأولي

هذا الجزء يقيس إلى أي مدى يتقن المتدرب المتطلبات الأولية قبل ممارسة النشاطات في الحقيبه ويقيس مدى إستعداد المتدرب للممارسة الأنشطة التي تتضمنها الحقيبة التدريبية. وقد يكشف التقويم الأولي أن المتدرب يملك تلك المهارات التي تهدف إلى تحقيقها الحقيبة عندئذ ينتقل إلأى حقيبة أخرى بإعتبار أن الأهداف متحققة عند ذلك المتدرب

4- النشاطات التدريبية : يحتوي هذا الجزء على نشاطات تساعد المتدرب على إكتساب المهارة أو الكفاية التي تهدف الحقيبة الى إكسابها له فالتركيز موجهه هنا ليس على النشاطات بحد ذاتها وإنما على الأهداف التي تسعى الحقيبة الى تحقيقها في المتدرب

5- التقويم والتغذيه الراجعة: يهدف إلى مدى تحقق الأهداف التدريبية للحقيبة وهو الذي يحدد مدى إكتساب المدرب للمهارات التي تسعى الحقيبة إلى تحقيقها إن الهدف من التقويم في الحقيبة هو مساعدة المتدرب على إكتساب المهارات وتزويده بالتغذية الراجعة التي يحدد من خلالها مدى إتقان المهارة التي تتطلع الحقيبة إلى تحقيقها عند المتدرب.

مكونات الحقيبة التدريبية: كما رآها (عبدالباري درة مرجع سابق 133- 137)

1- النظرة الشاملة: وتتضمن مايلي – مقدمة وخلفية عن الحقيبة الفئات المستهدفة من الحقيبة الأهداف المشودة وتنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة ، تعليمات لإستخدام الحقيبة

2- الرزم المطبوعة: ويشمل هذا الجزء على الأهداف, المبررات ,تعليمات حول استخدام الرزمة ,الأنشطة والخبرات ، أدوات الإختبار القبلي, أدوات الإختبار الذاتي والإختبار الختامي ,قائمة المراجع والقراءات الإضافية .

3- التقنيات السمعية والبصرية: وتشمل على (شفافيات , أشرطة فديو تتضمن ندوه أو أكثر حول موضوع الحقيبه ,مطويات , بوربوينت نماذج لحقائب تدرية متميزة)

وأضاف(السكارنه, 2011, ص 102)

4- الأدله وتشمل على دليل المتدرب: ويتضمن مبررات وأهداف الحقيبة التدريبية وتعليمات وإرشادات لكيفية استخدام الحقيبة والأنشطة وحل المشكلات والتمارينات المتضمنة بالحقيبة.

5-دليل المدرب: تحديد المبررات والأهداف فضلاً عن الأدوار التي يتوقع من المدرب أن يقوم بها لتيسير عملية تفاعل المتدرب مع الحقيبة التدريبية وهنا يبقى دور المدرب في إطار عملية تسهيل الظروف والإمكانات التي تساعد على حفز المتدرب للتفاعل مع الحقيبة التدريبية بشكل إيجابي وفعال, دليل الإجابات على الإختبارات القبلية والبعدية وحل التمرينات والمشكلات المتضمنة في الحقيبة ,ودليل استخدام لتقنيات السمعية والبصرية

وأضاف (صلاح صالح معمار ,2010ص , 91- 92) أن من مميزات الحقيبة التدريبية :-

1- تعدد الوسائل المستخدمة في الحقيبة مثل أجهزة الفديو وأشرطة التسجيل الصوتي الحاسب الآلي .... الخ).

2- الواقعية في موضوعها ومحتواها بحيث يتم التدريب على مهام وقضايا واقعية مرتبطة بمهنة التدريب الحالي أو التدريب للمستقبل.

3- مماثلة الأدوات المستخدمة في الحقيبه لما هو موجود في الواقع

4- ان الأسلوب التدريبي يحاكي ظروف العمل الفعلي .

تدريب المدربين بالمجال التربوي

لا شك أن تدريب المعلمين يعد ضرورة حتمية في أية خطة توضع من أجل إصلاح وتطوير النظام التربوي وأن مدير التدريب والتأهيل التربوي في الوزارة يبذل جهوداً كبيرة في وضع الخطط والمسوغات، وآليات تنفيذ هذه البرامج التدريبية كما وتهدف هذه البرامج التي تنفذها على صقل المهارات التدريبية للمتدربين وإكسابهم مهارات تعليمية جديدة.

وللتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم سياسات عامة تتمثل في الآتي:

التدريب التربوي خيار استراتيجي ويتأكد من خلال:

1. تنمية القوى البشرية، والتأكيد على زيادة مشاركتها، ورفع كفاءتها عن طريف التدريب والتأهيل المستمر.
2. العناية بإعادة التأهيل والتدريب لرفع معدلات الإنتاجية بما يحقق الاستفادة القصوى من التقنيات والتجهيزات والمستجدات في المناشط التنموية.
3. شمول التدريب التربوي لجميع العاملات في مجالات التربية والتعليم من شاغلات الوظائف التعليمية والقيادات التربوية والإشرافية.

برامج التدريب في وزارة التربية والتعليم:

لقد أنشئت إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي من أجل تنمية الكوادر في الوزارة وذلك من خلال التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .

إن من أهم مسوغات التدريب ما يلي :

- نتيجة للتطور المستمر في العلوم والنظريات التربوية فإن ذلك يتطلب تدريباً مستمراً .
- تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف التي تكشف عنها عملية التقويم الدائمة للتدريب
- مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين ومواجهة تحدياته من خلال برامج محوسبة تعليمية .
- الاهتمام بالجانب العملي ، وتنمية التفكير الناقد ومراعاة الفروق الفردية.

موضوعات التدريب :

تختلف موضوعات التدريب حسب الفئات المستهدفة والتي يمكن توضيحها كما يلي

1- العاملون الجدد (المعلومون والمديرون) والذين لم يتدربوا سابقاً ، ويتردب هؤلاء على الموضوعات التالية :

- واجبات وحقوق المعلم .

- فلسفة التطوير التربوي ، مرتكزاته ومنجزاته.
- فلسفة المناهج والكتب المدرسية.
- كيفية التفاعل والتعامل مع عناصر المدرسة: المدير، المعلمين، الطلاب.
- التخطي للتدريس.
- الأساليب الحديثة للتدريس.
- الإدارة الصفية.
- العمل في مجموعات.
- حل المشكلات ، الاستقصاء وتنمية التفكير.
- إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.
- تنمية التفكير ومراعات الفروق الفردية .
- التقويم وبناء الاختبارات.
- مواضيع تخصصية حسب تخصصات المعلمين.

2- برامج تدريبية للممارسين (وفق الحاجات) ، تهدف هذه الحاجات إلى تحقيق ما يلي:

- تمكين المعلم من أساليب ومهارات تدريسية مختلفة في المواد التي يدرسها.
- تطوير أداء المعلمين من خلال بناء الأنشطة التعلمية وكيفية استخدامها.
- تنمية القدرة الإبداعية لدى المعلمين في إعداد خططه التدريسية المبنية على الأنشطة التعليمية
- التعمق في بعض الموضوعات الدراسية وتوضيح ما يجتاحه المعلمون.

أما بالنسبة للمحتويات برامج التدريب هذه فتخلف حسب حاجات المعلمين من مجموعة لأخرى لذا فإن تحديد محتويات هذه البرامج يتعمد في أساسه على المعلمين أنفسهم والمشرفين التربويين الذي يتابعونهم ومن الموضوعات التي يمكن التدريب عليها هنا هي :

- إنتاج وسائل تعليمية وكيفية توظيفها.
- استخدام الحاسب (برنامج محو الأمية الحاسوبية) .
- تصميم الأنشطة التعليمية وكيفية استخدامها.
- التقويم الشخصي .
- قضايا أكاديمية وتربوية (أساليب تدريس، بناء الاختبارات، تعلم التفكير ...)
- أي برنامج أخر يقترحه المشرفون والمعلومون .

3- برامج تدريب الإداريين : ارتبطت البرامج التدريبية الموجهة لمديري المدارس بالمهام الإدارية والفنية المباشرة لمدير المدرسة بأسلوب وظيفي يربط النظرية بالواقع بهدف الإرتقاء بالممارسة الإدارية إلى المستوى المنشود على الصعيدين الإداري والفني بإعتبار مدير المدرسة مشرفاً مقيماً ، ولهذا فقد ركز البرنامج على مفاهيم أساسية في الإدارة الفعالة مثل مفهوم تخطيط المدير لعمله والقياس والتقويم والإدارة الصفية، وعلاقة المدرسة بالمجتع ، إضافة إلى ما يساند هذا من العمل التربوي لمدير المدرسة، عملاً مبنياً على واقع الاحتياجات والمتطلبات الفعلية لهذا العمل ، ومع الاهتمام بتنمية كفاية مدير المدرسة على إستثمار الطاقات البشرية المتعاونة معه، استثماراً فعالاً في إطار الحفز ، وإثارة الدافعية ، ومراعاة العلاقة الإنسانية.

وتتمثل مجالات التدريب في ثلاثة عناصر رئيسة هي:

أ/ المعلومات:

يعني بها الحصول من خلال التدريب على معارف وأفكار جديدة مع فهمها واستيعابها إلى الحد الذي يستطيع عنده الفرد أن يعبر عن هذه المعرفة شفاهة- أو كتابة- والاستفادة منها علمياً. وتعرف أهداف التدريب التي تؤدي لتحقيق ذلك بالأهداف المعرفية.

ب/ المهارات:

وتعني اكتساب القدرة على استخدام وسائل جديدة بطريقة فعالة أو استخدام نفس الوسائل بطريقة أكثر فعالية وكفاءة أعلى ويلزم للحصول عليها توافر عاملين رئيسين هما الموقف التدريب والممارسة، وتعرف الأهداف التدريبية التي تؤدي لتحقيق اكتساب المهارة بالأهداف المهارية.

ج/ السلوك:

يقصد بتحسين السلوك اكتساب نزعات للتصرف نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف بطريقة جديدة. وهذا يتطلب محو قيم واتجاهات قديمة قبل تثبيت الاتجاهات الجديدة، وهنا لا تكفي المعرفة وحدها بل يجب أن تبني العملية التعليمية والتدريب على درجة كبيرة من مشاركة الدارسين الإيجابية.

الرؤية الاستنشرافية

التطلعات المستقبلية لإعداد مدرب المتدربين وفقاً لمتطلبات تجويد التدريب التربوي

إن التنمية البشرية تعتبر دعامة ضرورية في الإرتقاء بمستوى أداء أفضل في إن عملية إعداد وتأهيل الموارد البشرية تعني أساساً التدريب لتلك الموارد فالاهتمام بالتدريب أصبح عملية ضرورية وحيوية في هذا العصر ونظراً للدور الفعال للعملية التدريبية لتأهيلهم لمستويات أعلى لذا اهتم بها الباحثون والمخططون في مختلف المستويات الإدارية

وتبين الدارسة في الدراسة المستقبلية السيناريوهات الثلاث سيناريو النعامة وسيناريو الفلامنجو و كما يضمن سيناريو الهدهد السيناريو المرغوب فيه ويتضمن عدة مشاهد .

السيناريو الأول سيناريو النعامة Ostrich scinario

تتصور الباحثة في هذا السيناريو إستمرار الوضع القائم , فيفترض هذا السيناريو بقاء الحال على ماهو عليه , وهو يمثل الإتجاه التشاؤمي, دون تطوير على الرغم من التسليم بوجود

تحديات ومستجدات محلية وعالمية كالنعامة التي تخفي رأسها في الرمل عند حلول الخطر، فالنعامة لا تريد أن ترى ولا يمكن أن ترحل بعيداً, لكن يجب أن ترفع رأسها في النهاية

وهكذا يمثل المشهد الأول المستقبل المحتوم النمط التقليدي محلك سر لا يحيد على النظام فلا جديد بمرور الزمن .والأفضل ترك الجديد المبتكر للأجيال التالية ,ليعلم من يأتي بعد أن هناك خطراً وعليهم عمل اللازم للمستقبل (درويش ,(2003)

المحاور التي يعتمد عليها سيناريو النعامة

المحور الأول : التصدي لجوانب القصور في إعداد وتأهيل مدرب المتدرب

تتلخص إجراءات هذا المحور في سيناريو النعامة

رصد جوانب القصور في أعداد وتأهيل مدرب المتدربين

في هذا السيناريو يتم التعرف على جوانب االقصور وتحديد أسبابها دون الشروع في الحلول المناسبة لها .

ومن خلال إستعراض الإطار النظري للدراسة تبين أن هناك أسس لإعداد وتأهيل المدربي , وأن بعض جوانب تلك الأسس غير مستكملة مما سبب مشكلات في إعداد المدرب وتأهيله ولقد اتضح نتائج تلك المؤسسات في قصور مراكز التدريب التربوي والتي أرجعت أسباب القصور إلى:-

(أ) فيما يخص مراكز التدريب في سيناريو النعامة يبقى وضعه كما قيمه مدربات التدريب التربوي سابقاً ، وترصد جوانب القصور به كما يلي إلى:-

1- عدم وجود أكاديمية علمية في الإعداد وتدريب المدربين.

2- البرامج المنفذة لإعداد المدرب لا تحقق الإعداد المطلوب للمدرب.

3- عدم توفر الكوادر المهنية المؤهلة في مراكز التدريب التي تسمح بوضع برامج التدريب في كل مجال ومتابعة وتقييم برامج التدريب للتحقق من مستوى المتدربين.

4- عدم توفر البيئة الجيدة الصالحة للتدريب لتجعل المتدربين إيجابين ومكان مقبول ذا استعداد كامل للدورات التدريبية وإمداده بكل المصادر والتجهيزات , وأيضاً المباني قديمة ولا يوجد بها إضاءة جيدة أو حتى كافتريا لائق لمستوى الموجودين فالمكان قديم مجهز مما يؤثر على نفسييات المتدربين والمدرب أيضاً

(ب) في ما يخص المدرب

- معاناة كثير من مراكز التدريب خاصة في القرى من قصور ملموس في المدربين المؤهلين.
- المعاناة من القصور في المدربين الذين يتوفر لديهم الرصيد المعرفي الكافي في الإعداد للتدريب.
- عدم توفر المدربين الذين لديهم من الإتجاهات والمعارف والمهارات ما يؤهلها لمواكبة التطور في تجويد التدريب التربوي.
- عدم التنويع في أسلوب التدريب وإستخدام نوع أو نوعين .
- عدم وجود معايير تحكم إختيار مدرب المتدربين.
- عدم وجود دورات وبرامج لتطوير المدرب المستمر.

المحور الثاني: السبل والأساليب المطروحة لحل مشكلات إعداد وتأهيل مدرب المتدربين:

في سيناريو النعامة لا سبل ولا أساليب لحل المشكلات القائمة والتي تم رصدها بالمحور الأول ولكن يقدم القائمون على العمل مبررات لذلك تتلخص فيما يلي:-

المبرر الأول : عدم وجود أكاديمية خاصة للتدريب.

المبرر الثاني : الزمن كفيل بإزالة المعوقات.

المبرر الثالث: الوضع القائم أفضل من بدائله.

المحور الثالث : منظومة تكوين إعداد المدرب.

في سيناريو النعامة يتم تحديد الشكل التقليدي لمنظومة إعداد وتأهيل المدرب كما يمكن تحديد أنماط التغيير المطلوبه في كل بعد من أبعاد تلك المنظمة دون الشروع إلى التغيير وتتضمن المنظومة المكونات التالية :-

المدخلات وتنقسم مدخلات منظومة التدريب إلى مدخلات أساسية ومدخلات عارضه كما يلي:-

المدخلات الأساسية :-

يتم رصد كافة متطلبات التغيير في كل بعد كما يلي :-

1) **الأهداف : هناك ضرورة لصياغة أهدافاً واضحة محدده لمركز إعداد المدربين لتكوين مدربين متميزين محلياً وعالمياً**
2) **البرامج :- هناك ضروره لصياغة برامج مكثفة ومناسبة لإعداد المدربين**
3) **التمويل:- هناك ضرورة لزيادة التمويل لمراكز التدريب وزيادة المخصصات الحكومية للتدريب لمقابلة الجديد من أساليب التدريب والبرامج المقترحة لتلبية حاجات كل تخصص**
4) **المدرب:- هناك ضروره لزيادة إعداد المدربين والتخلي عن غير المتخصصين**
5) **الإدارة: ضرورة تشكيل هيكل إداري مستقل لمركز أعداد المدربين**

- **العمليات: سبق الإشارة إلى أن العمليات التي تتم داخل منظومة إعداد المدربين هي الإتصال والتدريب:**

أولاً: الاتصال: أسلوب التفاعل، ومحتوى الرسالة بين المدربين والمتدربين داخل مركز إعداد القادة يتخذ شكلاً تقليدياً، ومن ثم فالعائد تقليدياً.

ثانياً: التدريب: أساليب التدريب تقليدية ترتكز على المحاضرات والمناقشة فقط في غالبيتها، ومحتوى التدريب لا يرتكز على الإحتياجات التدريبية الفعلية، وبرامج التدريب لا تصف

حسب تخصصاتهم في العمل، إنما يتم جميع التخصصات في معظم الأحيان في دورات موحدة الأمر الذي يفقد التدريب دوره في تنمية المهارات واكتساب الجديد.

القرار: يتم دراسة ذلك واقتراح البديل.

المخرجات:

- تكوين المدربين لا يتلائم مع متطلبات قطاع التدريب المتميز.
- وجود معوقات تحول دون تطوير نظم إعداد وتكوين المدربين.

القرار: يتم البحث مستقبلاً في التعرف على نظم تكوين المتدربين والمعوقات التي تحول دون التطوير والتعرف على متطلبات المتدربين.

السيناريو الثاني: سيناريو النسر:

يتصور هذا السيناريو الإصلاح عن طريق طرح صيغة لتحديث برامج إعداد وتأهيل مدرب المدربين لتجويد التدريب التربوي وقد أطلقت الباحثة علية أسم" سيناريو النسر" نظراً لأنه يعتمد على خيرة مدربات التدريب التربوي ورؤيتهم حول تجويد برامج إعداد وتاهيل المدرب, حيث أن النسر طائر يطير مرتفعاً ويحلق عليه مما يتيح له رؤية واسعة عن الأرض.

االمحاور التي يعتمد عليها " سيناريو النسر ":

المحور الأول : التصدي لجوانب القصور في برامج إعداد وتأهيل مدرب المتدربين

تتلخص إجراءات هذا المحور في سيناريو النسر فيما يلي :

التعرف على وجهة نظر المدربين في تجويد برامج التدريب التربوي.

يتضح في المشهد المستقبلي تحديث برامج إعداد مدربي المتدربين في عدة إتجاهات هي :

الإتجاهات الاجتماعية والثقافية :

- تبنى برامج إعداد المدرب بحيث تتناول المهارات اللازمة للمدرب والتمتع بمهارات تواصل عاليه.
- تبنى برامج إعداد المدرب بكيفية التعامل مع الضغوط وإدارة الوقت .
- تبنى برامج إعداد المدرب على كيفية التحفيز والتشجيع للمتدرب.
- تبنى برامج أعداد المدرب بإعداد من حيث تعامله وتواصله البصري وإشراكه لجميع المتدربين في المناقشة والبشاشة . وكيفية التعامل مع الشخصيات المختلقة .
- تبنى برامج إعداد المدرب لتعامل مع فرق العمل وادارة المشاريع وكيف يبصممون برنامج إعداد المدرب الأكثر تفاعلاً.
- تبنى برامج إعداد المدرب بحيث يستطيع المتدرب إبداء رأيه وإعطاء النقد البناء الاتجاهات التعليمية والتربوية
- تبنى برامج إعداد المدرب التبصير بسبل مساعدة المدرب على استمراريه التعليم والتطوير وعمل الدراسات والبحوث.
- تبنى برامج إعداد المدرب كل في مجال تخصصه .
- تبنى برامج إعداد المدرب لمناقشة أساليب أكثر فاعلية .
- تبنى برامج إعداد المدرب كيف يتم ممارسة التدريب أثناء التدريب وأن تكون بصورة تدريجية من جميع النواحي مثل أيام التدريب قليلة ثم تزيد, الموضوع بسيط ثم معقد , الخ.
- تبنى برامج إعداد المدرب أن يكون نظام تدريب المدربين عبارة عن مجموعة ورش عمل متقطعه يتخللها تطبيق علمي لابرنامج واحد متصل .
- تبنى برامج إعداد المدرب للالمام بأحدث الطرق التدريبه والاساليب الداعمه له ورشة عمل في التدريب التفاعلي والتشاركي,المعرفة العلمية بأنماط التدريب، وكيفية تصميم الحقائب المحتوى التدريبي وبيان القواعد الأساسيه والأفكار الرئيسية والفرعية .

- **المحور الثاني: السبل والأساليب المطروحة لحل مشكلات برامج إعداد وتأهيل مدرب المتدربين**

1- فيما يتعلق بالاتجات الاجتماعية والثقافية

يقوم بمهمة إعداد المدربين على البرامج الإجتماعية والثقافية ,مدربين يتسمون بالمهارات الاجتماعية والثقافيه و ذوخبره عالية.

2- الإتجاهات التعليمييية والتربوية

يتم إختيار متخصصين من المدربين ذوي الخبرة و الكفاءات العالية .

المحور الثالث: مكونات منظومة تكوين القادة:

في "سيناريو النسر" يتم تكوين شكل منظومة إعداد وتأهيل المدرب بعد التعرف على وجة المدربين في تحديث برامج إعداد وتأهيل التدريب التربوي وطرح سبل وأساليب حل المشكلات التي تم التوصل اليها , وتكون أبعاد المنظومه في هذا السيناريو كما يلي:

1/ المدخلات:

وتنقسم مدخلات منظومة إعداد مدربين إلى مدخلات أساسية ومدخلات عارضة كما يلي:

أولاً: المدخلات الأساسية:

يتم رصد كافة متطلبات التغيير في كل بعد كما يلي:

أولاً: الأهداف: إتخاذ إجراءات تنفيذ الأهداف الإجتماعية و والثقافية والتعليميه والتربوية التي تم التاكد على أهميتها من قبل المدربين .

ثانياً: البرامج: التأكيد على مكونات برنامج إعداد وتأهيل مدرب المتدربين التي تحقق الأهداف الثقافية والإجتماعية والتعليمية والتربوية.

ثالثاً: التمويل: الإستمرار في زيادة التمويل، وذلك بتعدد مصادره، وزيادة المخصصات الحكومية لمركز إعداد المتدربين لمقابلة الجديد من أساليب التدريب والبرامج المقترحة لتلبية حاجات كل تخصص على حدة.

رابعاً:المدربين: التمسك بالمدربين اللذين تتوفر فيهم الشروط والصفات المحددة التي تم التأكيد على ضرورتها من قبل خبراء التدريب , والاستفادة من إمكاناتهم أقصى إستفادة في إعداد المتدربين .

خامساً: الإدارة: تحديث أساليب الإدارة والمزج بين الإدارة والإدارة بالأهداف والإدارة بالعلاقات الإنسانية في مراكز التدريب.

العمليات:

سبق الإشاره أن العمليات التي تتم داخل منظومة التدريب هي الإتصال والتدريب.

- الإتصال: أسلوب تفاعلي ومحتوى الرسالة بين المتدربين والمدرب داخل المركز التدريب يرتبط بمدى إرتفاع مهارات المتدربين ومستوى تقدم الأداء.
- التدريب : تصنف البرامج التدريبيه وفق الاحتياجات, ويتم الإبتعاد عن التكرار الذي لا عائد منه في البرامج التدريبية .

المخرجات

النتائج المتوقعة من سيناريو النسر، تحديث نظام برامج إعداد وتأهيل مدرب المتدربين بما يتلائم مع متطلبات التجويد التربوي, وإزالة المعوقات الظاهرة والتي تحول دون تطوير نظم إعداد وتأهيل المدرب .

السناريو الثالث:سيناريو الهدهد **"hoopoe scenario**

هذا السيناريو هو السيناريو الإستطلاعي الأكثر تفاؤلاً , وتطلق عليه الباحثه إسم الهدهد لأنه يصور الوضع الذي يجب أن يكون بحكمه وعلم كما في سمات طائر الهدهد, وتطلق الباحثه في هذا السناريو عنان خيالها بما يحقق وجهة نظرها.

المحاور التي يعتمد عليها سيناريو الهدهد:

المحور الأول: التصدي لجوانب القصور في إعداد تأهيل المدربين.

تتلخص إجراءات هذا المحور في سيناريو الهدهد فيما يلي:

- المشكله: عدم ملائمة برامج أعداد وتأهيل المتدربين لمتطلبات الجودة في التدريب.
- السبب : عدم وجود أكاديمية خاصة للإعداد مدربي المتدربين , وعدم وجود خطة واضحة للتدريب وعدم توفر عناصر تدريبية مؤهلة والنمطية في التدريب , وعدم منح التدريب حقه من التمويل والتنظيم والتجهيز وعدم توفر البيئه المناسبة للتدريب .
- الحل: إقتراح التالي في المشاهد الأتية , من جهة الإدارة التربوية , والوزارة , و المدرب , وتقييم التدريب

المشهد الأول: إتجاهات تطويرية في إعداد وتأهيل مدرب المدربين

1- حسن اختيار المدرب المرشح للتدريب في مختلف المستويات وفق شروط و على أسس موضوعية وهادفة.ومن هذه الشروط :

أ. ان يكون المدرب خبير وذو كفاءه عالية.

ب. (الإتجاه الديني والوطني) لأنها البوصلة التي تحدد إتجاه وعطاء وفكر المدرب وبالتالي تأثيره الإيجابي أو السلبي على الجماهير والفئات المستهدفة ثم من الأهمية سلامة الفكر والنفس حتى لا يقود الناس نحو النواحي السلبية.

2- أن يشمل إعداد المدرب على :-

أ. الإيجابية في مواجة االتحديات السلبية و الايجابية التي تحدث و كيف يمكن تطويعها.

ب. الإلمام بالمهارات– والاستراتيجيات الحديثة ,وإدخال تقنيات حديثة ,في التدريب أول بأول وتجويد تصميم النشاط بما يحتوي من أهداف العامة والخاصة السلوكية.

ج. معرفة معايير الجودة الشاملة في التدريب .

3- أن لا يتوقف الأمر عند إعداده فقط بل لابد من تطويره:

أ. أن يكون المدرب مؤهلاً و ذلك من خلال حرصه على متابعة كل جديد و الاطلاع على البحوث العلمية الحديثة .

ب. إعداد خطة تطوير لكل مدرب ببرامج تطويرية دورية وأن يلحق بدورات مدربيين محليين وعالميين وفق تحديده لاحتياجاته واختيار العناصر المميزة لنقل الخبرات .

ج. أن يشجع المدرب المتدربين على كيفية التطوير الذاتي المستمر والإطلاع على كل ما هو جديد.

4- أن يكون المدرب قدوة من كل شي :

أ. التمتمع بمهارات تواصل عاليه.

ب. الإبداع في حل المشكلات.

ج. المعرفة ، فلا بد ان يمتلك قاعدة معرفية واسعة.

د. الخبرة.

المشهد الثاني :اتجاهات تطويرية في إعداد الحقائب التدريبية:

أ. أن يكون هناك دوره لإعداد الحقائيب مستقلة عن دور إعداد المدرب وتكون إجبارية أو تكون دوره واحدة ولكنها تركز على الجانبين.

ب. إعداد حقائب تدريبية متميزة شاملة تعطي فكرة واضحة عن المفاهيم التالية التخطيط للتدريب التقويم مهارات التدريب خرائط المفاهيم دمج التقنية ,, الخ.

ج. أن يراعى في الحقائب أن تكون معيارية وفق النموذج المعد من لجنة إعداد الحقائب, وأن تكون مجازه من لجنة تحكيم الحقائب التدريبية.

د. لتجويد الحقيبة : بيان القواعد الأساسية لتجويد الحقيبة مع إيجاد دليل للمدرب يشرح كيفية العمل.

المشهد الثالث: اتجاهات تطويرية في أساسيات العمية التدريبية: (إدارة التدريب):-

1- أن يتم تخصيص معهد أو أكاديمية لإعداد وتدريب المدربين – مع أهمية الإبتعاد عن تدريب المدربين السريع لأهمية وحساسية إعداد خطة برامج خاصة لتأهيل المدرب داخل المملكة وخارجها

2- يعد مركز التدريب خطة إستراتيجيه عامة للتدريب من بداية العام تشتمل على:-

الخطوط الرئيسية وتعد الوحدات وخطط التشغيل السنوية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية فيما يخص عمل الوحدات .

3- تشكيل وحده للتخطيط والتطوير يناط بها كل أمور التخطيط الحالي والمستقبلي للتدريب .

4- أن تعين وحده لتحديد الإحتياحات المستقبلية المطلوبة من حيث الكم والنوع والمتدربين.

والموارد البشرية ويناط بها تقويم عملية التدريب وتشخيص وتحليل الموارد البشرية وتوصيف أعمالها واستحداث إستمارة للمتابعة تجويد تحديد الإحتياج والإنطلاق من احتياجات المستفيدين.

5- تحديد الهيكل التنظيمي على أساس تحقيق الأهداف بعيدة المدى من حيث:

- تحديد أهداف المنظمة بوضوح ودقة في المدى البعيد.
- تحديد أوجه النشاط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
- دراسة الهيكل التنظيمي الحالي وإبراز نقاط القوة الضعف فيه

6- ضبط جودة التدريب في مؤسسات التدريب , وفق تلبية حاجات المستهلك و مناسبة البرنامج للهدف اللذي وضع لأجله تصميم تدريب منافس عالميا قابل للقياس في جميع جوانبه

7- التدريب على اليه الحوافز المسانده للتدريب متناسبه مع الأنماط المتعلقة بالأشخاص

8- –تكوين قاعدة كبيره جداً من المدربين و المدربات و تصنيفهم حسب التخصص المناسب .

9- تهيئة و تجويد البيئة التدريبية بما تحتويه من عوامل طبيعية ونحوه

صقل خبرات المدرب بصفة دورية وااستمرارية تدريبه بدورات خارجية وداخلية

10- العمل على توثيق العلاقات الإجتماعية والتواصل بين منسوبي التدريب لأنها من المبادئ الأساسية في العمل التي لا تزيد الإنتماء وترفع من كفاءة العمل

11- حاضر ومستقبل التدريب يتركز مسؤوليتة في عقلية القادة الإداريين للتدريب، فهم المسؤولون عن التخطيط والتنظيم والتطوير ونجاح المنظمات في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن المميزات الأساسية التي يجب أن تتوفر في الأفراد المختارين للوظائف القيادية للتدريب، وتعتبر قاعدة من قواعد الاختيار وأهم هذه الصفات:

- الذكاء ، اللياقة البدنية ، اللياقة النفسية ، القدرة على الإبداع.، أما المميزات التي لا بد منها:
- العلم والمعرفة ، المهارات الفكرية ، المهارات السلوكية ، المهارات الإنسانية ، المهارات الإدارية ، و المهارات الفنية.

إضافة إلى ما سبق يجب أن نبدأ بالاختيار من قاعدة التكوين الهرمي داخل المنظمات بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب، مع رسم سياسة تدريبية للعاملين الجدد للتعرف على أنشطة المنظمة وأهدافها لإعدادهم وتكوينهم وظيفياً وفنياً.

المشهد الرابع: اتجهات تطويرية للتدريب على مستوى الوزارات والدوله

وضع خطة سنوية تدريبية نابعة من الاحتياجات الحقيقية والواقعية والمشاكل العملية في المنظمة على أن تلتزم هذه الخطة ما يلي:

1/ أهمية التنمية بما يدعم القدارت على أدارة التدريب:

أ. إمداد المدربين بالمادة العلمية التي تناسب مجال عملهم أولاً بأول، وموافاتهم بالكتب والمراجع الحديثة في مجال التدريب. فتعتبر المادة العلمية قاعدة التعليم والتدريب الإداري، ويجب أن تبذل الجهود في تكوين مواد تدريبية لإعداد المدربين، وتهدف إلى اكتساب المتدربين تلك المعارف والمهارات وتنمي فيهم اتجاهات السلوك، وعادات الفكر التي تعينهم على كفاءة لاطلاعهم على أحدث الاتجاهات الملائمة والتي تطبق في الدول المتقدمة

ب. تكليف المدربين بوضع أبحاث ودراسات في مجال تخصصهم وخبرتهم وصرف حوافز مجزية للأبحاث التي تحقق التنمية في المنظمة.

2- استكمال النقص في إدارات التدريب بحيث يمكن أن تمارس هذه الوحدات مهامها بكفاية.

3- ضرورة تحفيز المدرب على أن يحقق أسلوب التدريب التفاعل مع المتدرب. فيعمل على غرس وتحقيق القيم، وارتكاز المتدرب على ركائز قوية تدعم الرقابة الذاتية مما يجعل من المدرب قدوة حسنة ، إضافة إلى تعليم المدرب الأساليب والوسائل التي تمكنه من التعامل مع بيئة دائمة الحركة.

4- أن يكون التخطيط للتدريب متكاملاً ومتناسباً مع الإمكانيات البشرية : خبراء، اختصاصيين، مدربين، محاضرين، مشرفين، وإمكانية مادية: أساليب مواد، وسائل إيضاح، قاعات، نفقات مادية، والتوسع في الإمكانيات البشرية يحتاج إلى توسيع في الإمكانيات المادية أيضاً فلابد من توفير كل الأحتياجات اللازمه.

5- التخطيط لتحقيق الطموح غاية وهدف نرغب الوصول إليه، فإذا كانت محدودة، فإن النتائج ستكون غير كافية لتحقيق الطموح وبالتالي ستضعف عزيمتنا للمستقبل.

المشهد الخامس:اتجاهات تطويرية في تقييم ومتابعة العملية التدريبية:

عملية التقييم والمتابعة للعملية التدريبية يجب أن تبدأ في أول مرحلة من مراحل تخطيط البرنامج التدريبي، حيث هي عملية أساسية في جميع مراحل التخطيط، أي أن لكل خطوة من خطوات التخطيط ينبغي إخضاعها للتقييم قبل الانتقال إلى الخطوة التالية لها، وتطبيق هذا المبدأ الأساسي في التخطيط يحقق سلامة وانتظام العملية التخطيطية كلها، ومن هنا يجدر بنا أن نركز على ضرورة أن تكون عملية التقييم جزءاً من التخطيط ، حتى نضمن لخططنا الكفاءة.

وهناك معايير لا بد منها في عملية التقييم للعملية التدريبية وهي:

تجرى عملية التقييم في ضوء الأهداف المحددة سلفاً للبرنامج أي معرفة أهداف البرنامج قبل البدء في عملية التقييم وتمثل أهمية وضرورة كبيرة.

–يكون الجهد التقييمي جهداً مستمراً إذا كان يرجى من ورائه وضع أساس سليم لتحسين وتطوير البرامج التدريبية.

–يكون التقييم محدداً تحديداً نوعياً، فالتعميم لا يمكن أن يؤدي إلى تحسين البرامج التدريبي.

–تكون عملية التقييم عملية تعاونية وذلك باشتراك جميع الأطراف المعنية التي يمكن أن تتأثر بنتائج التقييم، وهذا هو شرط النجاح.

–افتقار جميع إدارات التدريب إلى تقييم البرامج التدريبية عامة، يجعل العملية التدريبية ناقصة في أهم مرحلة من مراحلها، ويجب الإنطلاق بالتقييم الشامل للبرامج التدريبية من حيث المتدرب والبرامج والمدرب وذلك عن طريق:

تقييم المتدرب:

أ. **قبل التدريب: يتم حصر وتحديد كفاءة ومؤهلات وقدرات المتدربين والدورات التدريبية التي حضرها كل متدرب.**

ب. أثناء التدريب: يجب متابعة مدى الإنتظام في حضور البرامج والتفاعل مع الموضوعات والمجموعة، والكشف عن زيادة المعرفة، واكتساب المهارة.

ج. بعد التدريب: ضرورة قياس كفاءة وفاعلية المتدرب بناء على أسس واقعية مثل تحقيق الأهداف، ونظام الإدارة بالأهداف، مع قياس النتائج التي يحققها المتدرب بعد التدريب مع معدلات الأداء قبل التدريب ويتم هذا القياس عن طريق:

–إجراء اختيار واحد قبل التدريب وآخر بعده.

–إجراء اختبار في نهاية التدريب يوضع على أساس مضمون ومحتوى التدريب.

–الاستقصاءات قبل وبعد التدريب.

تقييم البرنامج:

أ. قبل التدريب: لا بد من التأكد من أن الموضوعات الواردة في البرنامج تغطي الإحتياجات المستهدفة من عقد البرنامج.

ب. خلال التدريب: يجب إستطلاع رأي المدرب والمتدرب في كل ما يتعلق بموضوعات البرنامج أثناء التنفيذ والعمل على التصحيح في الوقت المناسب.

ج. بعد التدريب: يراعى إجراء استقصاء للتعرف على المتدربين والمدربين والمشرفين الفنيين في موضوعات البرنامج، والعمل على تطويره بما يحقق الوفاء بالاحتياجات

تقييم المدرب:

1. قبل التدريب: إختيار المدرب المناسب من حيث الخلفية العلمية، والجمع بينهما وبين الممارسة العملية والقدرة على توصيل المعلومات، ويمكن الإستهداء بذلك في وضع سجل للمدربين يتم الإسترشاد به عند الاختيار.

2. خلال التدريب: ضرورة إلتزام المدرب بالمواعيد المحددة واتباعه للأساليب الفنية الحديثة للتدريب وتوفر قدرته على توصيل المعلومات للمجموعة، مع توفر إمكانيات عدالة قيادة المجموعة خلال المناقشة.
3. بعد التدريب: تحديد قدرات المدربين على ضوء الاستقصاء الذي بدونه المتدربون والمشرفون الفنيون، مع إخطار المدربين بنتائج التقييم لملاقاة القصور والعمل على إصلاح أنفسهم.
4. في ضوء هذا التقييم يمكن معرفة ما تم نقل ما تدرب عليه المتدرب، ومدى مساهمة التغيرات التي حدثت في زيادة الإنتاجية، ومدى التغير الذي حدث في السلوك، ومدى التقدم الذي تم إحرازه في تحقيق هدف محدد من أهداف التدريب.

المراجع

- ال فنه , فهد علي (2000م) كفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين , رسالة الماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك , كلية التربية , قسم الإدارة وأصول التربية , إربد , الأردن .
- أبو النصر, مدحت .(2009م) مهارات المدرب المتميز . المجموعه العربية للتدريب والنشر.
- إدريس، محمد الطيب(1985م.)، احتياجات التنمية للقوي العاملة، معهد الإدارة العامة، الرياض
- البدوي ,محمد .(2013م), الدليل الشامل للتدريب الفعال دار العلوم للنشر والتوزيع, القاهره

- البقمي، إلهام بنت نايف محمد الراجحي ، دور التدريب الإداري أثناء الخدمة في التطوير الإداري لرؤساء ووكيلات الأقسام بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة مقدمة قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير، الفصل الدراسي الثاني، 1426هـ / 1427هـ.
- توفيق , عبدالرحمن(د.ت)0 كيف تصبح مدربا فعالا موسوعة التدريب والتنية البشرية
- حجاز , وجدي.(2010م). التدريب في القرن الحادي والعشرين. دار التعليم الجامعي, الاسكندرية.
- الحسن , هناء (1420هـ) تقويم تجربة التدريب لتربوي أثناء الخدمة لدى الرئاسة العامة لتعليم البنات , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الملك سعود , كلية التربية , الرياض .
- حسنين , حسين .(2006م) مهارات المدرب. دار مجد لاوي للنشر والتوزيع .الاردن.
- الحميري, باسم 2009. التدريب الفعال منهجي وتطبيقي دار الحامد للنشر . والتوزيع الاردن.
- الديب, إبراهيم رمضان . (1430هـ) استراتيجيات تحديث وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية : دراسة تطبيقة على عينة من المؤسسات التعليمية في دولة قطر , الأكاديمية العربية المفتوحة كلية الأدارة والأقتصاد , قسم إدارة الأعمال الدانمارك.
- سرعي ,عبدالبادي وأخرون,(1989م) الحقائب التدريبية , الدار العربية
- السكارنة , بلال .(2011م) , الحقائب التدريبية . دار المسيرة . عمان .
- السكارنة, بلا ل.(2009 م) ,التدريب الاداري . دار وائل . الاردن
- سيزلافي، ادر ودي، والأس، مارجي جي (1991م) . " السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر ابو القاسم محمد ، الرياض ، مطابع معهد الإدارة العامة.

- الشامي, رفعت(1422هـ), تدريب المدربات , مؤسسة القدرات البشرية , القاهره:
- شاويش، د. مصطفى نجيب (2008)، إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، الطبعة الثالثة، دار الشروق، عمان.
- شنك ,كامل(2011م) . دليل التدريب التربوي دار الفاروق .الأردن.
- الشيخ , نوال عبدالله . (2000م) تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر واقعه ومشكلاته , مجلة التربية , ع 136 , قطر.
- عبدالله , سعد الدين. (2011م) , صناعة مدرب الطبعه محفوظه للمؤلف.
- العزاوي , نجم (2009) جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية الأيزو 100150, دار اليازوري , الاردن).
- عساف , عبدالمعطي. (2008م) , التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات دار زهران للنشر والتوزيع الاردن نقلا عن
- الغامدي، عبد الله درويش (2006م). " تقييم أداء موظفي الاستقبال في المستشفيات العسكرية: دراسة تطبيقية على المستشفى العسكري في الرياض " . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض.
- قاسم , قاسم جميل .(1989م) التدريب والتطوير الاداري الفلسفة والتطبيق . دار الكتاب الجامعي ,العين ص247.
- القصيبي , فتحية (1423هـ) دراسة مسحية للاساليب التعليمية المستخدمة في مراكز التدريب التربوي التابع للرئاسة العامه لتعليم البنات , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الملك سعود , كلية التربية , الرياض.
- اللخاطر , فايز. (2010م) استراتيجية التدريب الفعال, دار اسامة ,الأردن

- المهندس, جابر (2001م) تدريب وإعداد مدربي التدريب المهني , المركز العربي للتدريب واعداد المدربين, الرياض
- مرازا , هند محمود . (2007م) تدريب مديري المناطق التعليميه : برنامج مقترح , مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض .
- معمار, صلاح .(2010م) . التدريب الأسس والمبادئ. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع . الاردن.
- النشوان – إ يمان عبدالعزيز .(1425هـ) تقويم أداء المدربات في مركز التدريب التربوي الأحساء والدمام كما تراه المدربات والمدربات أنفسهن , رسالة ماجستير غير منشوره , جامعة الملك فيصل ,كلية التربية, .
- اليارو, عفاف صلاح . (1423هـ) نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة في ضوء التحولات المعاصرة . د ن , جدة .
- اليوسف , هدى . (2011م). التحقق من فاعلية البرامج التدريبية لإدارة التدريب التربوي من وجهة نظر منسوبات الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض . الادارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض إدارة التدريب التربوي.

-Anderson ,lois (2000) Survival Competencies of human Resource Devlopment Generalists who Are Solo – performers in organization in the nixt five years :Amodified – Delphi Study ,indian State university.

- carter,good.(1993) dictionary of Education
- ,newyork,mcgrawhill book.coo

فعالية برنامج تثقيفى لتنمية وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم التعليمية والدفاع عنها

The effectiveness of an educational program to develop the awareness of parents of children with special needs about their educational rights and to defend them

أ.د تهاني محمد عثمان منيب

Prof. Tahani Muhammad Othman Munib

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس

dr.tahanymoneeb@yahoo.com

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تثقيفى لتوعية مجموعات من أباء وأمهات الأطفال المعوقين إعاقة عقلية وبصرية وسمعية وتوحد وشلل دماغى بحقوق ابنائهم والدفاع عنها والتحقق من مدى فاعلية هذا البرنامج .

وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقدم حيث إزداد وعى آباء وأمهات الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة من عينة الدراسة التجريبية بحقوق أطفالهم التعليمية وكيفية الدفاع عنها وفى ضوء ذلك وضعت عدة توصيات وبحوث مقترحة.

summary

The current study aims to provide an educational program to educate groups of mothers and fathers of children with mental, visual and hearing impairments, autism and cerebral palsy about the rights of their children and defend them, and verify the effectiveness of this program

The results of the study showed the effectiveness of the program presented, as the awareness of parents of children with special needs increased from the experimental study sample of their children's educational rights and how to defend them. In light of this, several recommendations and suggested research were developed.

مقدمة :

شهد المحفل الدولى والعربى فى السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً فى مجال الاهتمام بحقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وذلك بعد تاريخ طويل من التهميش ضمن حقوق الانسان ، حيث بدأت " قضية المعوقين " تكتسب إعترافاً على المستوى الدولى كإحدى قضايا حقوق الإنسان ، وقد تبلور هذا الاهتمام فى سن التشريعات والقوانين التى تكفل لهم حقوقهم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والصحية وحقوق العمل.

وكانت قد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة أن الفترة من 1983 حتى 1992 عقد عالمياً للمعوقين ، لتنطلق فيه الجهود وتتضافر فى سبيل توفير سياسات وبرامج تساعد المعوق على

إستثمار أقصى ما يمكن من إمكانياته فى الحياة ، وذلك بتنمية ما تبقى لديه من قدرات لاقصى حد ممكن .

كما أصبح مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مبدأ تربوياً عالمياً من خلال توصيات مؤتمر اليونسكو فى جورميتان بتايلاند 1990 ومؤتمر اليونسكو الذى عقد عام 1994 بسلامينكا بأسبانيا

ولاشك أن للطفل ذوى الإحتياجات الخاصة حق فى الحياة الإنسانية مثله مثل الطفل العادى ، مثل الحق فى الرعاية الصحية والحصول على الدواء والكساء والحق فى السكن مع عائلته والحق فى الشعور بالأمن والأمان فى ظل المساواة وتكافؤ الفرص وكذلك الحق فى الضمان الاجتماعى والحق فى المشاركة الاجتماعية والحق فى حمايتهم من الاستغلال وسوء المعاملة فضلاً عن حق فى الحصول على الخدمات التعليمية والتدريبية المناسبة وفقاً لقدراتهم والحصول على تعليم قريب من التعليم العادى الدمجى غير المعزول إذا سمحت الظروف المجتمعية بذلك .

ويؤدى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة دورا محورياً فى حياة أبنائهم المعوقين منذ الميلاد وحتى إنتقالهم الى مرحلة الرشد من أهم أدوار الوالدين التأكد من أن حقوق ابنائهم المعوقين يحصلون عليها وفقا للقانون ، حيث يمكن أن يساعد الوالدان أبنائهم فى فهم الخدمات المتاحة وما لهم من خدمات قبل وبعد تخرجهم من المدارس. ومن ثم وجهت لهم البرامج والإستراتيجيات كى تقوى من عزيمتهم وتساعدهم ليكونوا مدافعين فعالين عن حقوق أبنائهم .

وتأسيساً على ذلك اتجه البحث الحالى نحو إعداد برنامج تثقيفى لتوعية الوالدين بحقوق أطفالهم من ذوى الإحتياجات الخاصة والدفاع عنها .

وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية ؛ حول تساؤل عام مؤداه إلى أى مدى يمكن تصميم وتنفيذ برنامج تثقيفى إرشادى وبيان أثر هذا البرنامج فى تنمية وعى آباء وأمهات ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أطفالهم التعليمية وحقوق أسر هؤلاء الأطفال والدفاع عنها ؟

وتهدف هذه الدراسة:

إلى تقديم برنامج ارشادى لتوعيه مجموعات من آباء وأمهات الأطفال المعوقين إعاقة عقلية وإعاقة بصرية وإعاقة سمعية وإعاقة التوحد وإعاقة الشلل الدماغى بحقوق أبنائهم التعليمية والدفاع عنها والتحقق من فاعلية هذا البرنامج .

ويمكن تحديد الحقوق التعليمية **Educational rights**

بأنها مجموعة من المطالب التعليمية والتثقيفية التى يجب أن تلبيها مدارس التربية الخاصة أو مدارس الدمج أو المدارس العامة أو المراكز التى يلتحق بها الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وفقاً لقدراتهم ، وتنميتها إلى أقصى حد ممكن.

والتى تتمثل فى الحصول على تعليم مناسب ومجانى وقريب من العادى وفق برنامج فردى متوائم مع قدراته ، مع الأخذ فى الاعتبار تشجيع معلميه وزملائه بحيث تكون بيئة المدرسة طبيعية ومشجعة.

وفى سبيل تحقيق الهدف من الدراسة أعدت الباحثة مقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنها ، كما قامت بإعداد برنامج تثقيفى إرشادى لتنمية وعيهم بهذه الحقوق والدفاع عنها .

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين متجانستين من آباء وأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من بعض المراكز والمدارس التى تهتم برعايتهم ، بواقع 25 أباً وأماً بالمجموعة التجريبية و25 أباً وأماً بالمجموعة الضابطة ومن ثم فقد تم تطبيق قبلى للمقياس ثم تطبيق البرنامج الذى تضمن 16 ستة عشر جلسة على مدى شهرين متتالين تلاه التطبيق البعدى للمقياس واحتوت هذه الجلسات تعريف بالفئات الخاصة وخصائص كل فئة (عقلية بصرية سمعية وتوجد وشلل دماغى) ، كذلك تضمنت حقوق الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة فى الأديان السماوية والمواثيق الدولية والمصرية وكذلك أساليب الدفاع عنها والجهات المسئولة) وذلك من خلال فنيات الإرشاد الجماعى والمحاضرات والمناقشات وغيرها.

وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقدم حيث إزداد وعى آباء وأمهات الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة من عينة الدراسة التجريبية بحقوق أطفالهم التعليمية وكيفية الدفاع عنها وفى ضوء ذلك وضعت عدة توصيات وبحوث مقترحة.

سبق الإسلام كافة المجتمعات فى تثبيت حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة ودمجهم فى المجتمع ، وقد تغيرت النظرة الدولية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة تغييراً جذرياً، حيث لم يعد يكتفى بأن لهؤلاء الأطفال احتياجات خاصة ، بل أصبحت النظرة الأن أن لهم حقوقاً مدنية واجتماعية وثقافية وصحية وتربوية شأنهم فى ذلك شأن أقرانهم العاديين .

أما على المستوى الدولى: فقد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة أن الفترة من 1983 حتى 1992 عقداً عالمياً للمعوقين لتنطلق فيه الجهود وتتضافر فى سبيل توفير سياسات وبرامج تساعد المعوق على إستثمار أقصى ما يمكن من إمكانياته فى الحياة ، وذلك بتنمية ما تبقى لديه من قدرات لأقصى حد ممكن ، والبحث عن المصادر التى تساعد المعوق من وسائل تكنولوجيا واجتماعية ونفسية، لكلى يحيا فى بيئة مناسبة ، ويقوم بالأنشطة اليومية، والحصول على قوت يومه بكرامة بعيدا عما يجرح شعوره.

ولاشك أن للطفل ذوى الإحتياجات الخاصة حق فى الحياة الإنسانية الطبيعية مثله مثل الطفل العادى ، مثل الحق فى الرعاية الطبية ، والحصول على الدواء والكساء والحق فى السكن مع عائلته ، والحق فى الشعور بالأمن والأمان فى ظل المساواة وتكافؤ الفرص ، وكذلك الحق فى الضمان الاجتماعى ، والحق فى المشاركة الاجتماعية ، والحق فى حمايتهم من الاستغلال وسوء المعاملة .

فضلاً عن حقه فى الحصول على الخدمات التعليمية والتدريبية المناسبة لهم، ووفقا لقدراتهم ، والحصول على تعليم قريب من التعليم العادى الدمجى غير المعزول إذا سمحت الظروف المجتمعية بذلك .

تحديد المشكلة :

شعرت الباحثة من خلال عملها فى العيادة النفسية وقسم التربية الخاصة وإلتقائها بكثير من أسر المعوقين عدم وعيهم بحقوق اطفالهم (إعاقات مختلفة) حيث يتعرضون لكثير من المشكلات والضغوط ، ويبحثون لأطفالهم عن موارد مالية ، أو خدمات صحية ، أو يسألون

عن كيفية تعليم أبنائهم وحقوقهم فى المدارس وغيره من التساؤلات ، التى تجعلهم فى حيرة وتخبط وتصيبهم بالتوتر والقلق على مستقبل ابنائهم. وعلى هذا الاساس تبلور تساؤل عام مؤداه إلى أى مدى يمكن تصميم وتنفيذ برنامج تثقيفى وبيان اثره فى تنمية وعى آباء وأمهات ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أطفالهم وحقوق أسر هؤلاء الأطفال والدفاع عنها ؟

أهمية الدراسة :

فى ضوء ما جاء من بيانات ونتائج البحوث التى تمثل مؤشراً لتعرض ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم لضياع حقوقهم وتدهور حالاتهم وازدياد مشكلاتهم نتيجة لعدم وعى الأباء والأمهات بهذه الحقوق يتضح الأهمية النظرية للبحث الحالى فى تنمية الوعى لدى أولئك الأباء والأمهات بحقوق أطفالهم وكيفية الدفاع عنها من خلال ما قدمه البحث الحالى من أطر نظرية ودراسات على الصعيدين العربى والعالمى ، ومن استعراضه للقوانين والمؤتمرات والاتفاقيات الدولية الصادرة عن حقوق الأطفال والأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة ، وإلقاء الضوء على النصوص والبنود الواردة فى الحقوق التربوية لهم .

أما من حيث الأهمية التطبيقية للبحث الحالى فتمكن فى تقديمه برنامجاً تثقيفيا لتنمية وعى الوالدين بالحقوق التعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

فضلا عن تقديم البحث الحالى لمقياس وعى الوالدين بحقوق ابنائهم المعوقين والدفاع عنها الذى أعد خصيصاً لتحقيق اهداف الدراسة .

وفى ضوء هذه التوجهات النظرية والدراسات والبرامج التطبيقية تحاول الباحثة مساعدة المشتغلين فى مجال الطفولة والتربية الخاصة فى تحديد أفضل البرامج

والاستراتيجيات الارشادية لتنمية الوعى بالحقوق التربوية لدى والدى الأطفال المعوقين ، على اعتبار أن كل هؤلاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لهم نفس الحقوق كفئات خاصة ، ومن حق والديهم الدفاع عنها والمطالبة لدى الجهات المختصة بتقديم الخدمات لهم .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تثقيفى لتوعية مجموعات من أباء وأمهات الأطفال المعوقين إعاقة عقلية وبصرية وسمعية وتوحد وشلل دماغى بحقوق ابنائهم والدفاع عنها والتحقق من مدى فاعلية هذا البرنامج .

مصطلحات الدراسة :

البرنامج **Program** : " ويعرف إجرائيا بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة التى تم التخطيط لها ، وكذلك مجموعة من الأنشطة والمواقف والخبرات المترابطة والمتكاملة بهدف تنمية وعى والدى الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أبنائهم والدفاع عنها"

حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة **Special needs rights**

مجموعة من المطالب الحياتية التى لا تستقيم حياة الطفل ذى الاحتياجات الخاصة إلا بتحقيقها له ، علما بأن الكبار والهيئات المعنية يجب عليها الالتزام بذلك فى إطار التنظيم الاجتماعى الذى يقر هذه المطالب ويحافظ عليها وتشمل مطالب تعليمية وصحية واجتماعية مدنية وقيام بعمل .

الحقوق التعليمية : **Educational rights**

مجموعة من المطالب التعليمية والتثقيفية التى يجب أن تلبيها مدارس التربية الخاصة أو مدارس الدمج أو المدارس العامة أو المراكز التى يلتحق بها الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، وذلك وفقا لقدراتهم وتنميتها لأقصى حد ممكن، وتتمثل فى الحصول على تعليم مناسب ومجانى وقريب من العادى وفق برنامج فردى متوائم مع قدراته ، مع الأخذ فى الأعتبار تشجيع معلمية وزملائه بحيث تكون بيئة المدرسة بيئة طبيعية مشجعة .

دفاع الوالدين : **Parents Advocacy**

وتعرفه الباحثة بأنه قيام الوالدين بالمطالبة بتحقيق وحصول أبنائهم على الحقوق والخدمات التى كفلتها لهم الدولة فى قوانينها المعلنة والمشروعة ، وذلك بعد وعيهم وعلمهم بأحقيتهم لها أمام الجهات المعنية ، وذلك ومن خلال القنوات الشرعية المنوطة بالدفاع.

الإطار النظرى والمفاهيم المستخدمة :

أولاً : مفهوم حقوق الطفل :

تتعدد تعريفات حقوق الطفل ، حيث يعرفها البعض بأنها " مجموعة من الحقوق التى يتمتع أو يجب أن يتمتع بها كل فرد فى المجتمع الذى يعيش فيه ، وهو ما يحتم أن تكون هذه الحقوق عالمية يتمتع بها كل فرد ، بصفته إنسانا دون تمييز بين فرد وآخر .

ويشير هينكس Henkin (1989 : 10) إلى عالمية هذا المفهوم ويرى البعض الآخر إلى أن هذه الحقوق غير قابلة للتجزئة أو للمساس بها والتى تجب للطفل لكونه إنساناً

والتى تهدف إلى تحقيق كرامته ، فضلا عن أنها تشكل إلتزاما قانونيا سواء على المستوى الوطنى أو الدولى (عبد الغفار ، 2003 : 14) .

ويعرفها يوموزوريكس Umozurike (1997 : 111) بأنها مطالب تساندها بإستمرار الاخلاقيات والتى يجب أن يساندها القانون تجاه المجتمع وخاصة تجاه الحكام الرسميين على أساس انسانيتهن ، وهى تطبق بعض النظر عن الجنس أو اللون أو النوع أو الحاجة أو أى خصائص أخرى .

حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة :

ترجع البدايات المنظمة لرعاية المعوقين إلى القرن الثامن عشر ، عندما طور " برايل " طريقته لتعليم المعوقين بصرياً القراءة والكتابة ، وطورت طرق تعليم الصم ، ونظمت برامج تدريبية للمعوقين عقليا .

وتؤكد المواثيق الدولية على حقوق الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة بإعتبارها حقوقا إنسانية وإجتماعية ، تعمل الدول على توفيرها لهذه الفئات . ومن المواثيق الدولية إعلان جنيف لحقوق الطفل (1934) الصادر عن عصبة الأمم والاعلان العالمى لحقوق الانسان (1948) واعلان حقوق الطفل (1959) الصادران عن الأمم المتحدة .

وإعلان حقوق الأفراد المتخلفين عقليا (1971) وقرار المجلس الاقتصادى والاجتماعى بالوقاية من الأعاقة وتأهيل الأفراد المعوقين (1975/108/1921) هذا إلى جانب العديد من القرارات والتوصيات والبرامج التى اعتمدتها الوكالات المتخصصة للأمم المتحدة مثل : منظمة الصحة العالمية ، ومنظمة العمل الدولية ، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية

والعلوم والثقافة (يونسكو) ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونسيف) (حامد عمار ، 1992 : 395) .

حقوق الأطفال المعوقين فى مصر

يعتبر الأطفال المعاقون فى مصر قطاعا من قطاعات الأطفال الذين يعانون من الحرمان والذين يفتقرون قدراً كبيراً من حقوقهم ولا يتمتعون بحماية وافية ويؤكد قانون الطفل رقم 12 لسنة 1996 على حقوق الطفل المعاق ومسئوليات الحكومة فى تحقيق تلك الحاجات غير أن السياسات القائمة تشير الى غياب نظام شامل لحمايتهم يمكن أن يتناول بشكل ملائم الحاجات متعددة الأغراض لتلك الفئة من الأطفال.

وتتم إدارة الخدمات للأطفال المعوقين من خلال وزارات الصحة والتضامن الاجتماعى والتعليم والشباب والرياضة وعدد من المنظمات غير الحكومية. وأهم مسئوليات وزارة التضامن الاجتماعى فيما يتعلق بالأطفال المعوقين هى تطوير السياسات والاستراتيجيات وإجراء البحوث وإعداد التشريعات والدعم والإشراف على المنظمات الأهلية العاملة فى مجال الأطفال المعوقين وإدارة تقديم الخدمات.

فعلى سبيل المثال تصدر الوزارة بطاقات هوية خاصة بالأفراد المعوقين تسمح لهم بالحصول على تخفيضات لمختلف السلع والخدمات العامة ، كما تدير الوزارة ايضا مراكز لإعادة التأهيل لكافة الأعمار وحضانات للأطفال المعوقين ولكن عدداً قليلاً للغاية من الأطفال المعوقين يحصلون على تلك الخدمات فى مراكز إعادة التأهيل . (مسودة التقرير الثانى الذى قدمته مصر للجنة الدولية لحقوق الطفل 2003)

وتقدم المستشفيات والعيادات الحكومية خدمات لإعادة التأهيل ، ولكنها –تقدم لعدد محدود للغاية من الأفراد المعوقين. وطبقا للمسح القومى عن إعاقة الأطفال لعام 1999 ، تحصل 64% من الأسر التى تضم اطفالاً معاقين على الخدمات فى عيادات خاصة (أى طبيب ومستشفيات خاصة) بينما 37% فقط من الأسر التى تضم أطفالاً معاقين تحصل على الخدمات من المستشفيات الحكومية (عادل عازر وآخرون ، 2008 ، 96)

وتقدم أكثر من 220 منظمة مسجلة فى وزارة التضامن الاجتماعى ايضا خدمات للمعاقين وتنقسم تلك المنظمات الى نوعين :

1) منظمات شبة حكومية اقامتها أو تولت شئونها الوزارة

2) منظمات غير حكومية تضم المنظمات القائمة على أساس العقيدة الدينية والمنظمات الاكاديمية.

وتقدم المنظمات عدة خدمات للمعوقين مثل شهادات الاعاقة والتعليم والتدريب المهنى واعادة التأهيل والمساندة.

كما أن الحاجات التعليمية للأطفال المعوقين غير محققة الى درجة كبيرة، فوفقا للمسح الصحى والديموجرافى لعام 2000 ، يحصل 5% فقط من بين 600.000 طفلاً معاقاً فى سن المدرسة على تعليم خاص (UNICFE 2002) وبالاضافة الى العدد المحدود من المؤسسات التعليمية التى تقدم تعليماً خاصاً ، وثمة نقص فى مدرسى التربية الخاصة المدربين الأكفاء ويضاف الى ما تقدم أن مجال التعليم الخاص للمعوقين ، كان ولمدة طويلة يجذب فقط الطلبة منخفضى التحصيل (Ghabril et al 1988, Shukrallah et al

1997). كما أن اختيار معلمى التربية الخاصة من بين مدرسى التعليم الابتدائى الذين حصلوا على سنة واحدة من التدريب على التربية الخاصة ، قد اضعف من مستوى المعلمين فى هذا المجال.

ولقد سعت وزارة التربية والتعليم مؤخراً الى تحسين نوعية التربية الخاصة من خلال انشاء هذه البرامج للحصول على درجة جامعية ، فى هذا المجال إلا أن كثيرا من معلمى التربية الخاصة الذين دربوا جيداً مؤخراً يتجهون الى العمل فى المؤسسات التعليمية الخاصة أو فى بلدان الخليج مما يترك كثيراً من الأطفال المعوقين من الأسر الفقيرة بدون خدمات كافية من التعليم الخاص ويندر التعلم الخاص بشكل خاص بين أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والأطفال المضطربين نفسيا والأطفال الذين يعانون من اعاقات عقلية خطيرة ، لذا فان الجهود التشريعية والتى تطرحها البرامج لتقديم الخدمات التعليمية للأطفال المعوقين ، ذات أثر محدود؛ لأن الحقوق الفعلية المتوافرة لهؤلاء الأطفال لا تزال اقل من حاجاتهم الفعلية وتشير عدم كفاية خدمات التربية الخاصة الى الحاجة لدمج أمكانية الحصول على الحقوق المختلفة للأطفال واستمرارها ، كما أن سبب عدم تلبية الحاجات التعليمية للأطفال المعوقين لا يقتصر على نقص موارد التربية الخاصة فحسب ولكن ايضا نتيجة للعقبات المجتمعية المنتشرة التى تؤثر على عدم حصول الأطفال المعوقين على الخدمات العامة والخدمات الصحية والحماية كما تؤدى الاتجاهات والمواقف السلبية والجاهلية تجاه الأشخاص المعوقين الى جعل هذه العوائق أكثر سوءاً ، مما يؤدى الى المزيد من التهاون فى تلبية حقوق الأطفال المعوقين .

وفى سياق جهودها لتضيق تلك الفجوات ، أطلقت الحكومة المصرية فى عام 1997 استراتيجية قومية لمواجهة الحاجات غير الملباة للأطفال المعوقين فى عام 1997 (عادل عازر وآخرون ، 2008 ، 97– 98)

ويقدم برنامج اعادة التأهيل (من خلال الجمعيات الأهلية المحلية) عدداً من الخدمات للمعاقين فى المجتمعات المحلية حيث يدار البرنامج . وتتضمن تلك الخدمات تقديم كراسى طبية بالعجل وأجهزة منزلية خاصة تسهل على المعاق حياته اليومية كما يتم تنظيم رحلات ميدانية وأنشطة ترفيهية وبرامج للتدريب المهنى للمعاقين .

وقد اظهرت نتائج دراسة حالة عن برنامج إعادة التأهيل

أولاً : أن اشتراك المعوقين فى أنشطة البرنامج رفع من وعيهم بحقوقهم

ثانياً : أدت أنشطة الدعوى التى نظمها المعاقون الى بعض التحسينات فى تقديم الخدمات الحكومية للمعوقين فى تلك المجتمعات. غير أن المسئولين الحكوميين الذى أظهروا تعاوناً واستجابة عززوا سلوكهم الايجابى الى أحساسهم بالشفقة والتعاطف مع المعوقين بدلاً من احساسهم بالمسئولية تجاه أهمية بلوغ حقوق المعوقين (Ali 2006) ويعكس موقف المسئولين غياب منهج حقوقى ليس فقط فى صنع السياسات كما زعم من قبل ولكن ايضاً فى عملية التنفيذ .

الحقوق التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة:

الحقوق التعليمية – كما ترى الباحثة – مجموعة من المطالب التعليمية التى يجب أن تلبيها مدارس التربية الخاصة أو العامة أو مدارس الدمج أو المراكز وفقاً لقدرات الطفل ذى الاحتياجات الخاصة وتنميتها لاقصى حد ممكن .

إن النظرة إلى حقوق الطفل تتطور مع تطور العصور والأزمنة ، إلا أن حق الطفل فى التربية والتعليم يظل أحد هذه الحقوق الثابته لجميع الأفراد دون تمييز ، لكى ينتفع كل فرد فى المجتمع بالإنتاج الثقافى والتطور العلمى ، وتتفتح آفاقه ويقوم بدوره كمواطن على أحسن وجه ، مسهماً بذلك فى تطور بلاده والبشرية جمعاء (المحجوبى ، 2003 : 8) .

وقد صدرت التشريعات التى حثت المجتمع الدولى على تحمل مسئولية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة برعايتهم داخل النظام التربوى العام بجانب أقرانهم العاديين وتوالت المواثيق الدولية مثل الإعلان العالمى حول " التربية للجميع " عام 1990 ، واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال لعام 1990 ، وإعلان برنامج فينا الصادر عن المؤتمر العالمى لحقوق الإنسان عام 1993 ، إضافة إلى إعلان النوايا المنبثق عن الندوة شبة الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة عام 1993 بالاعلان العالمى حول الاحتياجات الخاصة عام 1994 والتى اكدت جميعها على تعميم التعليم الإبتدائى وإكماله لهذه الفئات بحلول عام 2000 (سعاد بسيونى ، 1996 : 53) .

وقد تبنت الولايات المتحدة منذ عام 1981 التشريع القانونى لمنح المعوقين الحق فى دخول مجرى التعليم الأساسى مع أقرانهم العاديين ، وفى عام 1987 عقدت الأمم المتحدة وشكلت لجاناً لتقييم إنجازات العام الدولى للمعوقين بما فى ذلك إنجازات البرنامج

العالمى للمعوقين فى استوكهولهم ، وفى عام 1994 عقدت منظمة اليونسكو مؤتمرها الدولى فى سلامينكا حول تعليم الأطفال المعوقين ، وقد دعا هذا المؤتمر إلى وجوب انتهاج سياسة الدمج كتشريع عام مع تبنى تنشيط حركة التعليم للجميع (المرجع السابق ، 53) .

ويعد القانون الامريكى العام 94 – 142 الذى صدر عام 1975 وينص على " توفير التربية لجميع الأطفال المعوقين " أول تشريع ينص على ضرورة مراعاة الحاجات الخاصة للأطفال ذوى الإضطرابات النمائية العامة وذوى الإضطرابات السلوكية وذوى إضطرابات الشخصية أو الإضطرابات الأخلاقية حيث يهدف هذا القانون إلى تقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم وضمان جميع حقوقهم التربوية ، ووضعهم فى بيئات تربوية أقل تقييداً لحريتهم تتناسب مع حاجاتهم الخاصة ، وعدم التمييز بينهم – أو التحيز ضدهم – وبين غيرهم من الأطفال أثناء القياس والتقويم ، وكذلك إستخدام الخطط التربوية الفردية معهم ، كما اهتم القانون بتوجيه المدارس إلى ضرورة إعداد خطط التدريب المناسبة للمعلمين لمواجهة الحاجات التربوية لأولئك الأطفال فى إطار التعليم العادى أو التعاقد مع الجهات الخاصة التى تساعد فى تقديم الخدمات للأطفال المعوقين اثناء تواجدهم فى المدارس العادية ، مع توفير الدعم المالى اللازم لمساعدة المدارس على تنفيذها (ريزو وزابل ترجمة عبد العزيز الشخص وآخر ، 1999 : 58)

وفى هذا الصدد نصت " وثيقة القواعد الموحدة على تكافؤ الفرص للمعوقين " على أنه ينبغى للدولة أن تعترف بمبدأ المساواة فى فرص التعليم فى المرحلتين الإبتدائية والثانوية والمراحل التالية ، وذلك ضمن أطر دمج المعوقين من الأطفال والشباب والكبار ، وتأمل أن يكون تعليم الاشخاص المعوقين جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمى ، وتفصيل ذلك جاء كما يلى :

1- تكون السلطات التعليمية العامة مسئولة عن تعليم الأشخاص المعوقين فى أطر دمج ، وينبغى أن يكون تعليم الأشخاص المعوقين جزءاً لا يتجزأ من التخطيط التربوى وتطوير مناهج التعليم وتنظيم المدارس على الصعيد الوطنى .

2- يفترض بين الشروط المسبقة للتعليم فى مدارس النظام العام ، وتقديم الخدمات الترجمة إلى لغة الإشارة وسائر خدمات الدعم الملاءمة ، وينبغى توفير فرص الوصول لخدمات الدعم الوافية إلرامية إلى تلبية احتياجات الأشخاص الذين يعانون من حالات إعاقة مختلفة .

3- وينبغى اشتراك المجموعات المؤلفة من الآباء والأمهات ومنظمات المعوقين فى عملية التعليم على جميع المستويات .

4- فى الدول التى يكون التعليم فيها إلزاماً ، ينبغى أن يوفر التعليم الإلزامى للبنات والبنين المصابين بجميع أنواع ودرجات الإعاقة بما فى ذلك أشدها .

5- ينبغى توجيه عناية خاصة إلى المجالات التالية :

أ) الأطفال المعوقون الصغار جداً فى السن .

ب) الأطفال المعوقون فى مرحلة ما قبل الالتحاق بالدراسة .

ج) الكبار المعوقون ، ولاسيما النساء .

6- توخياً لإدراج التدريبات التعليمية الخاصة بالمعوقين فى النظام التعليمى العام، ينبغى للدول :

أ) أن تكون لها سياسة معلنه بوضوح ، ومفهومة ومقبولة على صعيد المدارس وعلى صعيد المجتمع الأوسع .

ب) أن تترك مجالاً لمرونة المناهج التعليمية وللإضافة إليها ومواءمتها .

ج) توفر ما يلزم لتأمين جودة المواد ، والتدريب المستمر للمعلمين ، والمعلمين المساندين .

7- ينبغى النظر إلى التعليم المتكامل والبرامج المجتمعية على أنها تكميلية لتزويد المعوقين بتعليم وتدريب فعالين من حيث التكلفة ، وينبغى استخدام البرامج المجتمعية الوطنية لتشجيع المجتمعات على استخدام وتنمية مواردها من أجل توفير التعليم المحلى للمعوقين .

8- فى الحالات التى لا تلبى فيها نظام المدارس العامة على نحو ملائم احتياجات جميع الأشخاص المعوقين ، قد ينظر فى توفير تعليم خاص ، وينبغى أن يهدف إلى إعداد الطلاب للتعليم فى نظام المدارس العامة ، وينبغى أن تعكس نوعية هذا التعليم ذات المعايير والطموحات التى يعكسها التعليم العام وينبغى كحد أدنى ، أن يقدم للطلاب المعوقين ذات النسبة من الموارد التعليمية التى يحصل عليها الطلاب غير المعوقين ، وينبغى أن تعكس نوعية هذا التعليم ذات المعايير والطموحات التى يعكسها التعليم العام، وينبغى أن يكون وثيق الإرتباط به ، وينبغى أن تهدف الدول إلى إدماج خدمات التعليم الخاص تدريجيا فى نظام التعليم السائد، ومن المعترف به أنه قد ينظر فى

الوقت الراهن فى بعض الحالات إلى التعليم الخاص على أنه أنسب شكل لتعليم بعض الطلاب المعوقين .

9- ونظراً لما للصم / البكم / المكفوفين من احتياجات خاصة فى مجال التخاطب ، فقد يكون من الأنسب توفير التعليم لهم فى مدارس خاصة بهم أو فى صفوف ووحدات خاصة فى مدارس النظام العام . وفى المرحلة المبدئية ، يلزم بصفة خاصة تركيز الاهتمام بوجه خاص على التعليم المتجاوب ثقافياً مما يؤدى إلى إكتساب مهارات تخاطب فعالة وتحقيق الحد الأقصى من الإستقلال لمن هم صم أو بكم / مكفوفين .

الحقوق التعليمية للأطفال المعوقين فى مصر

نصر الدستور المصرى على حق كل طفل فى تلقى التعليم دون فرق بين الأطفال جميعاً فى ذلك ، ومن هذا المنطلق تكفل دستورنا بهذا الحق لكل طفل ، فهو الأمر الذى نشأت فى ضوئه مدارس التربية الخاصة ، وإن كانت هذه المدارس لا تعنى بالتطلع نحو توفير أفضل رعاية للطفل المعوق ، لذلك فتعليم الطفل المعوق مع أقرانه العاديين ودمجه معهم فى المدارس العادية تساعده كثيراً على الإنخراط فى المجتمع بعد تخرجه (عادل عبد الله ،في تهانى منيب ، 2008 : 278)

وتقدم وزارة التربية والتعليم ممثلة فى الإدارة العامة والتعليم بإدارتها المختلفة الرعاية الشاملة والمتكاملة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من المعوقين بمختلف أنواع الإعاقة إيماناً بحق أولئك الأبناء فى التعليم والتربية مثلهم مثل الأطفال العاديين بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعلم الجامعى ، ووفق ما تسمح به إمكاناتهم مع تزويد هذه المدارس بالوسائل

والامكانيات والمعينات السمعية والبصرية ، بالإضافة إلى الأخصائيين النفسيين والإجتماعيين فى جميع مراحل التعليم (المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، 1996 : 21) .

وجدير بالذكر أن مدارس التربية الخاصة كما حددها القرار (37) لعام 1990 تقدم نوعاً من التربية يتناسب مع التلاميذ المعوقين الذين لديهم نقصاً أو قصوراً فى الحواس أو الحجم أو العقل ، وفقاً لما تحدده تقارير الأطباء والأخصائيين والمعلمين ، وكذلك تقدم الرعاية التعليمية والتربوية والصحية لنفسية والاجتماعية المناسبة لهؤلاء التلاميذ وإتاحة فرص الاتصال لهم بالمجتمع وتوفير الأجهزة التعويضية لهم بالتعاون مع الجهات الأخرى (وزارة التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم 37 بتاريخ 1990/1/28).

الدراسات السابقة :

درست نانسى وولف (1983) Walf, N مدى تفضيل الوالدين لبيئة أقل تقييداً لأبنائهم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ظل القانون العام 94 – 142 الذى يلجأ اليه الوالدان عندما يدافعان عن حقوق أبنائهما عند الإختلاف مع المؤسسة التعليمية المحلية ، وقد استخدمت مجموعة قوامها 139 من والدى الأطفال المعوقين حيث أظهرت النتائج أن 94% منهم قد فضلوا بيئة أقل تقييداً عما توصى به الإدارة التعليمية وفقاً لما جاء فى القانون العام 94 – 142.

وقام بيلاى (1984) Pillay , A بدراسة مقارنة تناولت إدراكات كل من والدى الأطفال المعوقين عقلياً ومعلميهم حول إندماج الوالدين فى التربية الخاصة مستخدماً 90 معلماً و250 من الوالدين من 6 مدارس ريفية بمقاطعة باستراليا طبق عليهم استبياناً تناول التفاعل بين

المعلمين والوالدين فى 6 مجالات هى : حقوق الأطفال المعوقين وتقييمهم وتخطيط برامجهم وتطبيقاتها والمصادر والعوامل الأسرية وعلاقات الوالدين بالمعلمين.

وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين ادراكات المعلمين والوالدين فيما يتعلق باندماج الوالدين فى التربية الخاصة.

أما بالنسبة لمجالات التفاعل: فقد أظهرت النتائج أن المجال الأول الذى حظى بالتفاعل بين المعلمين ووالدى الأطفال المعوقين عقلياً هو حقوق هؤلاء الأطفال ثم تقيمهم يليها برامجهم مما يشير إلى أن والدى أولئك الأطفال يتفاوضون مع معلميهم حول حقوقهم التعليمية ، وكيفية تقييمهم ، وما يناسبهم من برامج تعليمية فى مدارس التربية الخاصة.

وقد كشفت دراسة جونسون وبرنيكس وثورلو (1987) عن بعض معاناة الوالدين عند دفاعهم عن أطفالهم المعوقين حيث تتمثل هذه المعاناة فى عدم تعاون القائمين بتقديم الخدمات فى المؤسسات، وافتقار الوالدين إلى المعلومات والبيانات التى تركز على الخدمات المتاحة، وعدم معرفة الإجراءات التنفيذية المختلفة للحصول على الخدمات، بالإضافة إلى ذلك الإفتقار إلى المعدات التعليمية والمصادر المالية تقلل من حصولهم على أفضل الخدمات المقدمة لأطفالهم.

وقام دينيس اوكنل (O'connell, D (1992 بدراسة أثر تدريب الوالدين على تقييم عمليات الخطة التعليمية الفردية إنطلاقاً من أحقيتهم فى القانون 94–142 لعام 1975وإندماجهم الفعلى فى العملية التعليمية. وقد أشار البحث إلى أن بعض المتعلمين يرغبون فى حضور والديهم أثناء لقاءات فريق عمل التربية الخاصة Special education

team meetings وذلك وفقاً لحقوق مرجعية العمليات Due process rights وبناء على ذلك فانخراط الوالدين فى عمليات فريق العمل التعاونى وتطوير الخطة الفردية التعليمية يعتبر حقاً من حقوق والدى الأطفال فى التربية الخاصة.

وتهدف هذه الدراسة إلى بحث إتجاهات الوالدين نحو عمليات فريق العمل التعاونى وتطوير الخطة التعليمية الفردية، وبيان أثر برنامج تدريبى تقييم مهارات الوالدين فى إعداد الخطة التعليمية الفردية لطفلهما ، حيث يستند البرنامج التدريبى على نظرية مؤداها أن إعطاء التدريب المناسب والمعلومات المناسبة سوف يزيد من مهاراتهم. ويتم ذلك مع مقابلات فريق العمل وتطوير الخطة التعليمية الفردية.

ومن ثم تم استخدام مجموعة قوامها 15 من الوالدين من مراكز التربية الخاصة حيث تراوحت خبرتهم فى التربية الخاصة من ثلاثة اشهر حتى 11 عاماً. كما تراوحت شدة الإعاقة لدى أطفالهم من خدمات التخاطب إلى خدمات تربية خاصة طوال الوقت. وقد تم تصميم اختبار لتقييم إدراكات الوالدين فى عمليات فريق العمل ومهارات تقييم الخطة الفردية وتم تطبيق هذا الإختبار قبل وبعد التدريب.

وقد أظهرت النتائج تحسن مهارة الوالدين فى تقييم الخطة الفردية التربوية لطفلهما ، حيث رأى الوالدان أن الخطة التربوية الفردية للطفل ليست نتاج لإسهام فريق العمل التعاونى، وأنهم لا يشتركان فى تطوير وإعداد الخطة الفردية. وأن بروفيل الطفل لا يتضمن كل الأوامر والحقوق الرسمية ، بالإضافة إلى استراتيجيات التدريس والخدمات التى تصل للطفل واستمرارية الخطة لم توثق فى ملف الطفل.

وبالرغم ذلك عبر الوالدان عن رضائهما عن برنامج الطفل وتوثيق خطته التربوية ، وعن حاجتهما للتدريب جنباً إلى جنب مع فريق العمل التعاونى لمزيد من كفاءة هذا الفريق.

وقامت ساندرا كوينتون (1992) Quintaon, S بدراسة تناولت اتجاهات والدى التلاميذ المعوقين ومعلميهم نحو دمجهم فى فصول التعليم النظامى الإبتدائى.مستخدماً عينة قوامها (179) والدى التلاميذ المعوقين ومعلميهم من أربع مدن بولاية انديانا ، تم تطبيق استبياناً مسحياً يتكون من ثلاث أجزاء :الأول عن الخصائص الديموجرافية الثانى: يصف خصائص الإعاقة أن كانت صعوبة تعلم أم إعاقة معرفية أم سلوكية أم جسمية، ومدى الخدمات المقدمة للتلاميذ المعوقين سواء كانت فريق تدريس أم خدمة استشارية مقدمة للمعلم النظامى والثالث: مقياس اتجاهات مكون من 21 بنداً تصف فوائد الدمج الشامل .

وقد عولجت النتائج بأسلوب تحليل التباين ثلاثى الإتجاه، حيث أظهرت النتائج سلبية اتجاهات المشتركين نحو الدمج الشامل ،كما أظهرت النتائج أن كل من الوالدين والمعلمين يجهلون أن الدمج الشامل من الحقوق الأساسية للتلاميذ ذوى الإحتياجات فى فصول التعليم النظامى ، وأن هذا الدمج بديل أساسى ومنفصل عن مدارس التربية الخاصة لذلك فهناك حاجة ماسة لإمداد والدى الأطفال المعوقين ببرامج التثقيف والتعليم كى تزيد من معلوماتهم حول أحقية أبنائهم فى التعليم النظامى كخطوة أساسية نحو إعداد المدارس للدمج.

وقامت سوزان بتلر (1993) Butler , S بدراسة تناولت سلوكيات مديرى المدارس واتجاهاتهم المشجعة لاندماج والدى التلاميذ المكسيكين فى المدارس الأمريكية العامة، مستخدمة مجموعة من مديرى 7 مدارس أميريكية ، ومجموعة أخرى من والدى التلاميذ

المكسيكين الذين طالبوا بأن يكونوا مستشارين فى هذه المدارس. وكان الهدف من الدارسة بحث سلوكيات واتجاهات مديرى المدارس ووالدى التلاميذ ، وتحديد الاتجاهات التى تمكن الوالدين من الإنخراط فى الحياة المدرسية مع أبنائهم ، حتى يكونوا مستشارين فعاليين فى هذه المدارس.

وفى سبيل تحقيق هذا الهدف طُبق برنامجا تعليمياً على مديرى هذه المدارس وأباء التلاميذ وأمهاتهم تتضمن أهم الخدمات التى تقدم لأسر ذات المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض وأنماط التعامل والتفاعل الايجابى من قبل مديرى المدارس نحو أولياء الأمور، وحقوق التلاميذ وأسرهم.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحسن ا=أنماط التفاعل والتواصل بين مديرى المدارس ووالدى التلاميذ ،كما تحسنت اتجاهات أولئك المديرين نحو حقوق التلاميذ فى الحصول على الخدمات التعليمية المتنوعة فى نظام تعليمهم ، وحق والديهم فى الإنخراط فى النظم التعليمية لأبنائهم واتخاذ القرارات التعليمية والمهنية الصائبة لأبنائهم مما يجعلهم مستشارين فعاليين.

واتجهت دراسة سوزانا وبربلو **Werbolow, S (1994)** نحو بحث العوامل المؤثرة فى تطبيق قانون **94– 142** الخاص بالأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة لعام **1975**، وتطبيقاته الأخرى فى الأعوام **1979** ، **1985** ودور الوالدين البدلاء فى هذا الصدد.

حيث تم تطبيق استبيان على الوالدين البدلاء فى أكثر من ولاية وتضمن الأبعاد التالية: الجهود المنظمة ، الأدلة المكتوبة ، ما المقصود بالبدلاء ، تحديد التلاميذ المحتاجين

لبديل للأب والأم ، محكات التبنى ، والأحقية ، والمنظمات التى تحدد البدلاء ، توصيل الطفل ببدلاء الوالدين ، الخدمات المدفوعة، الخدمات التطوعية المساندة ، التدريب ، زيارة الفصول ، إجراءات البرنامج ، جوانب القوة والضعف ، الاهتمامات المستقبلية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات دالة بين المصادر التمويلية، والمنظمات ، وبين البناء البيروقراطى المرتبط بتطبيق القانون.

كما أظهرت النتائج عن استجابات الوالدين البدلاء والمديرين فى التربية الخاصة أن سلطة الولاية تبذل جهداً فى تطبيق قانون الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة وتقديم الخدمات.

كما كشفت نتائج الدراسة عن أهمية استمرار الاتحاد الفيدالى مثل إدارة وضبط عملية تطبيق الأمر الخاص بهذا القانون فى كل الولايات وفى تقييم القانون ومراجعة نظامه ، ليتم التأكد من أن كل إحتياجات الأطفال فى الحصول على فرص متكافئة من التعليم حتى يقومون بحمايتهم وحصولهم على حقوقهم فى تعليم مجانى مناسب ، مما يشير إلى أن وجود آباء بدلاء كى يحصل التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من القضاء على من حقوقهم خلال تطبيق قانون الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة عليهم والحصول على الإمتيازات الخاصة بهم .

وفى نفس هذا التوجه قامت ليسا باتاجلينو **Battaglino, Lisa (1994)** بدراسة تناولت مدى حصول التلاميذ المعوقين على حقوقهم فى التعليم والتسكين التعليمى المناسب تحت مظلة القانون الفيدرالى لعام **1983** ، ولعام **1991** الأميريكين ، حيث قامت الباحثة بجمع وتحليل البيانات التى حصلت عليها فى " دراسة حالة قانونية " وفقاً لتطبيقات هذه

القوانين حيث يلقى هذا المشروع الضوء على تطور قانون الأفراد ذوى الإعاقات IDEA من القانون العام 476/101.

وتهدف الدراسة المتعمقة إلى اختبار مدى حصول التلاميذ المعوقين على حقهم فى تعليم عام مجانى ومناسب وحصولهم على الخدمات التى كفلها لهم القانون الفيدرالى .

وقد أظهرت الدراسة أن أكثر الموضوعات والقضايا طرحاً فى المحاكم هى: حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم المجانى والمناسب ، ومدى حصولهم على الحقوق المكفولة لهم وفق قانون الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة وكانت هذه القضايا الأكثر اهتماماً بالنسبة للوالدين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وخلصت إلى أنه طالما لم يتم توضيح الأمر الرسمى القانونى واتخاذ التغييرات المجتمعية فسوف يكون من الصعب التخطيط واتخاذ القرارات .

كما أظهرت النتائج أن قانون الأفراد ذوى الاحتياجات التعليمية IEDA استمر فى النمو تحت مظلة مصطلحات مثل " دراسة حالة قانونية "كما تأثر اتخاذ القرارات بالتغييرات السياسية والاقتصادية. إلا أن استمرار هذا القانون أدى إلى استحداث برامج تعليمية فريدة ليقابل حاجات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة من والدى الأطفال المعوقين ومديرى المدارس يثقون أن اتخاذ القرارات التى يتم التخطيط لها جيداً لإمداد الأطفال بتعليم عام مجانى ، ومناسب ، ويوفى باحتياجات الطفل الفردية هو من حقوقهم التى لم يحصلوا عليها بدرجة كافية.

وأجرت مارى رابورت (Rapport, Mary (1994 دراسة تناولت الحقوق التعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات الصحية الخاصة.

حيث استند البحث على سياسة لا للتميز التى اسستها حركة تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى عام 1975 والتى أكدت الحق الفيدرالى لتعليم كل الأطفال بصرف النظر عن إعاقاتهم وقد تزايدات أعداد الأطفال ذوى الاحتياجات للرعاية الصحية الشديدة يدخلون فى النظام التعليمى الذين انخرطوا فى التعليم حتى مرحلة الرشد.

وقد هدفت الدراسة إلى بحث الحقوق التعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات للرعاية الصحية الخاصة ، حيث جمعت البيانات والمعلومات من خلال استبيان لتقييم الخدمات المقدمة من وجهة نظر مديرى المدارس والمعلمين والوالدين ، ولمعرفة مدى حصول أولئك الأطفال على الإمدادات المالية القانونية لتعليمهم والتعرف على الصعوبات أو المشكلات القانونية التى تعترض توصيل خدمات التربية الخاصة الى الأطفال ذوى الاحتياجات الصحية الخاصة

كما تسعى هذه الدراسة الى تفسير وتحليل وتحديد الحقوق التعليمية لأولئك الأطفال والتحقق من السجلات والحالة القانونية والتغيرات الاضافية من المصادر الأولية والثانوية.

وقد اسفرت النتائج عن وجود اختلافات فى تصنيف وتحديد الأطفال الأقل والأكثر فى مستوى فى رعايتهم الطبية ، كما بحثت الوضع القانونى لبعض قضايا اللجنة العليا فى الولايات المتحدة والمنطقة الفيدرالية ومحاكم الولاية والاستماع للموظفين والتفسيرات المقدمة

من المؤسسات الفيدرالية المتعددة، والتى كشفت عن أن التكلفة المالية ربما تكون ذات اعتبار لدى المنطقة التعليمية نحو إمداد التلاميذ بالخدمات الصحية. ومن ثم يحتاج الأمر فى المستقبل الى تحديد المحكات التى بناء عليها يمكن التمييز بين التلاميذ التى تستدعى حالاتهم خدمات طبية وتعليمية وهؤلاء الذين يستبعدون من الإمدادات والخدمات .

وقامت مارجريت لى (Lee, Margaret (2003 بدراسة تناولت رؤية والدى الأطفال المعرضين للخطر لاندماجهما فى برامج أطفالهم (فى مرحلة الحضانة) مستخدمة 34 من الوالدين تمت مقابلتهم مرتين ، لجمع بيانات من استبيان مسحى طبق عليهم هذا وقد أسفرت النتائج ان والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة كانوا يتواصلون مع مسئولى المدرسة للدفاع عن حقوق أبنائهم بدرجة كبيرة مقارنة بوالدى الأطفال العاديين.

وقامت انيتا مارى تيودور (Tudor , A (2004 بدراسة تناولت إدراكات طلاب المدرسة العليا ووالديهم ومعلميهم حول التسكين التعليمى للأطفال المعوقين من جراء الحوادث الشديدة.

فقد استدعت عملية الدمج خلق بيئة يواجه فيها المتعلمين بمشاعر وإدركات عن انماط مختلفة من التسكين فى التربية الخاصة. وتمتد هذه المشاعر والإدراكات إلى شعورهم بأحقيتهم فى التعليم طوال النهار فى فصول التعليم العام ، وتهدف هذه الدراسة إلى اختبار إدراكات طلاب المدرسة العليا ووالديهم ومعلميهم حول التسكين التعليمى والبرامج التعليمية للتلاميذ الذين أصيبوا فى حوادث وأصبحوا معوقين سواء فى فصول التعليم العام أو فى مدارس التربية الخاصة.

واستخدمت الباحثة مجموعة من أولئك الطلاب المعوقين ووالديهم ومعلميهم وقامت بإجراء مقابلات مفتوحة ومقننة للتعرف على إدراكاتهم حول هذه القضية وما يتلقونه من خدمات .

وقد أظهرت النتائج أن كل من الطلاب المعوقين وأسرهم ومعلميهم مساندين للبيئة التعليمية الأقل تقييداً ، وبالرغم من حصول الطلاب على معلومات نتيجة إصابتهم ، إلا أنهم راضين عن الخدمات الحالية التى تقدم لهم ، فى حين دافع والدى أولئك الطلاب عن حقوقهم فى الحصول على برامج وخدمات تعليمية أفضل من المقدمة.

وهدفت دراسة باترشيا كينيدى Kennedy, P (2004) إلى تقييم جماعات الوالدين للدفاع عن حقوق ابنائهم التعليمية (كما جاء فى تقارير مديرى المدارس العامة ومدارس التربية الخاصة بأربع مدارس بولاية نيو جيرسى الأميركية) وذلك من خلال تطبيق استبيان مسحى على أفراد هذه الجماعات للتعرف على مدى تلبية احتياجات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العامة ومدارس التربية الخاصة.

وسعت الدراسة إلى الحصول على بيانات حتى تقوم جماعات الوالدين بتقييم مدى حصول التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة على حقوقهم التعليمية فى المدارس العامة ومدارس التربية الخاصة ، ومدى فهم مديرى المدارس لقانون التربية الخاصة بهدف تطبيق سياسات التربية الخاصة وتحقيق أفضل البرامج التعليمية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

وقد طبق الباحث الاستبيان على عينتين: الأولى مكونة من 100 مائة من مديرى التربية الخاصة ، و316 من مديرى التعليم العام بولاية نيوجيرسى. تم اختيارهم عشوائياً من

مدارس يتراوح المستوى الاجتماعى الاقتصادى لها من الأقل الى الأعلى ، حيث تم قياس مدى تأثير جماعات الدفاع المكونة من والدى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة على سياسات وبرامج التربية الخاصة.

وقد أظهرت النتائج تأثير هذه الجماعات تأثيراً كبيراً فى فهم المديرين لحقوق ذوى الاحتياجات الخاصة التعليمية ، وتطبيق قوانين التربية الخاصة ، واتخاذ سياسات وبرامج تعليمية فاعلة لتلبية احتياجات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العامة ومدارس التربية الخاصة. كما أظهرت النتائج قدرة المديرين على التواصل والتعاون مع والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، فكلما تعلم وتثقف المديرين والمسئولين الإداريين حول قضايا التربية الخاصة كلما كانت هناك ثقة بهذه الجماعات فى أداء أدوارها فى حماية الأطفال المعوقين.

كذلك إزداد استخدام المديرين لهذه الجماعات كمصادر ووسائط لتقديم الخدمات والبرامج لذوى الإحتياجات الخاصة كما إزداد العمل على تشجيع جمعيات الدفاع عن حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

وهدفت دراسة ميجان برنيتى Burnette, M (2006) إلى دراسة العوامل المؤثرة فى عملية اتخاذ قرار والدى الأطفال الصم فى تسكينهم التعليمى حيث يعتبر إتخاذ مثل هذا القرار عملية معقدة نظراً لطبيعة حياة الأفراد الصم. ويرتبط ذلك بأنماط التفاعل بين الوالدين وبين أبنائهم الصم الذين يختارون أماكن التعليم المناسبة لهم. وهى نوعان: المدارس العامة أو مدارس إقامة الصم. واستخدم الباحث أداة المقابلة حيث عقدت عشرة مقابلات مع والدى الأطفال الصم.

ومن ثم حللت النتائج كيفياً فى ضوء خبرات الأسر المشاركة فى البحث. حيث أظهرت النتائج عدم حصول الوالدين على معلومات كافية لاتخاذ قراراتهم، حيث لا يوجد إتصالاً بين مجال حقوق الأطفال والدفاع عنها وبين تلبية احتياجات أسرة الصم ونظام الدراسة المناسب ، حتى يمكن العمل على التقدم التعليمى للأطفال الصم ، مما يشير الى حاجة والدى الأطفال الصم لمعرفة حقوق أطفالهم التعليمية. وبالتالى معرفة نوعية المدارس المناسبة لهم سواء كانت مدارس عادية أم مدارس تربية خاصة بالصم ومن ثم إتخاذ قرار التسكين التعليمى الصائب.

قام جيفرى روما نزوك (2006) Romanczuk, J بدراسة تأثير "الاجتماع الاستشارى الوالدى" كأحد النظم المدرسية للتربية الخاصة PAC على أساس أنه مظهر لاندماج والدى الطفل المعوق فى مدارس التربية الخاصة، حيث استخدم الباحث أكثر من أسلوب (أسلوب كمى وأسلوب كيفى) لجمع البيانات وتم استقاء البيانات من خلال استبيان مسحى للولاية من (2002 – 2005) يستجيب له أسر الأطفال الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة ، بينما جمعت البيانات الكيفية من مقابلات مع 8 أب وأم ممن إنخرطوا فى "الاجتماعات الاستشارية الوالدية" فى مدارس التربية الخاصة بنظام PAC.

وقد أسفرت نتائج التحليل الكمى أن اتجاهات والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة كانت ايجابية نحو برامجهم التعليمية ، إلا أن 30% منهم لم يكونوا مساهمين فى أنشطة النظام المدرسى .

أما فيما يتعلق بنتائج التحليل الكيفى فقد أظهرت اتجاهات والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة عن محدودية قيامهم بدور المدافعين عن حقوق أطفالهم من خلال

"الاجتماع الاستشارى الوالدى" فى النظام المدرسى للتربية الخاصة. بينما اعتبرهم مديروا المدارس أحد جماعات الدفاع عن حقوق التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة وربما تكون أدوارهم محدودة وذلك لحداثة إنشائها.

وقامت شيرى هيتشكوك Hitchcock, Ch (2008) بدراسة أثر برنامج بداية Head start فى خبرات الأسرة عن انتقال أطفالهم من مرحلة الحضانة إلى مرحلة رياض الأطفال.

حيث استخدمت الباحثة مجموعة قوامها 76 مشتركاً من 5 مراكز للحضانة فى ريف تينس، وطبقت عليهم استبياناً مسحياً. وقد أظهرت النتائج أن غالبية المساهمين فى الدراسة يفهمون احتياجات أطفالهم وحقوقهم ، وكيف يدافعون عنها، ولديهم الثقة فى إمكانياتهم ومهاراتهم كى يساعدوا أطفالهم. ويحصلون له على نظم ودعم ومساندة مناسبة ، وأن برنامج الحضانة المسمى بالبداية Head start يساعد الأسرة والوالدين على معرفة خصائص نمو الطفل العادى وذوى الاحتياجات الخاصة، ويشجع الأسر على الإشتراك والاندماج فى البرامج التعليمية لأطفالهم كحق من حقوقهم التعليمية، كما يشجع هذا البرنامج الوالدين على اتخاذ القرار فى تعليمهم وانتقالهم إلى المرحلة التالية من التعليم وهى مرحلة رياض الأطفال.

تعقيب على الدراسات السابقة :

أظهرت نتائج الدراسات والبحوث السابقة مدى وعى والدى الأطفال المعوقين بحقوق أطفالهم التعليمية ومحاولاتهم الجادة للدفاع عنها.

تعليق على الدراسات والبرامج السابقة :

قامت الباحثة بعرض البحوث والدراسات والبرامج السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التى يمكن الاستفادة منها من الناحية النظرية أو من حيث الإجراءات التطبيقية ومن ثم وضع الفروض. فمن خلال تحليل نتائج الدراسات اتضح للباحثة أهمية تطبيق قانون 94 – 142 الأمريكى للحصول على الحقوق التعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة حيث اتضح ذلك من دراسات أوكنل O'connell (1992) أن إنخراط الوالدين فى فريق العمل التعاونى وإعداد الخطة التعليمية الفردية وكذلك دراسة سوزانا وبرللو Werbolow's (1994) التى تناولت العوامل المؤثرة فى تطبيق هذا القانون عام 1975 –و1979 و 1985 ودراسة نانسى وولف Walf, N (1983) التى أظهرت أن هذا القانون لم يطبق كما يجب ، بالنسبة لبند البيئة الأقل تقييداً فى مدارس أطفالهم وفقا لقانون 94 – 142.

ومن ناحية أخرى اتفقت نتائج أكثر من دراسة على أن من حق أولياء الأمور ووالدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الإندماج فى البرامج التعليمية لأطفالهم وأبداء رايهم فيها سواء فى مدارس التربية الخاصة أو فى مدارس التعليم النظامى العادى ومن هذه الدراسات أوكنل O'Connell, (1992) ، هيتشكوك Hitchcock (2008) ، جيفرى رومانتروك Romanzok (2006) ، بيلاى Pillay (1984) ، مارى تيودور Tudor (2004).

وفى ضوء هذه النتائج استفادت الباحثة بوضع هذه البنود ضمن بعد الحقوق التعليمية فى مقياسها المستخدم فى الدراسة الحالية .

فضلا عن ذلك فقد اهتمت مجموعة من الدراسات والبرامج بأهمية تعليم وتثقيف والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أطفالهم والدفاع عنها ومن هذه البرامج أوكنل **O'Connell,** (1992) ، جيفرى رومانزوك بالر **Butler** ، 1993 حيث تم الاستفادة من هذه البرامج فى وضع البرنامج الحالى.

فرض الدراسة : فى ضوء ما سبق من إطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث والبرامج فى المجال استفادت الباحثة ووضعت الفرض التالى :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات والدى الأطفال المعوقين (عقلياً / سمعياً/ بصرياً / توحد / شلل دماغى) بالمجموعات التجريبية والضابطة كلاً على حدة بعد تطبيق البرنامج، على مقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم فى اتجاه المجموعات التجريبية .

الطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً : العينة : تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين من أباء وأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من بعض المراكز والمدارس التى تهتم برعايتهم وتعليمهم وهذه المراكز هى مركز أحلام الغد ومستشفى عين الحياة والجمعية المصرية للصم ودار رسالة لذوى الاحتياجات الخاصة ومدرسة أبو بكر الصديق (للتربية الفكرية) ومدرسة مدينة نصر (للتربية الفكرية) ومركز النور بجسر السويس (للإعاقة البصرية) ومركز الإخلاص بالعمرانية (إعاقة سمعية) حيث تكونت المجموعة الكلية 50 من الأباء والأمهات ذوى الاحتياجات الخاصة (إعاقة عقلية وسمعية وبصرية وتوحد وشلل دماغى) بواقع 25 من الأباء والأمهات بالمجموعات الضابطة و 25 من الأباء والأمهات بالمجموعات التجريبية وقد قامت الباحثة بالتأكد من تجانس المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة قبل تطبيق البرنامج .

تجانس المجموعات التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج

قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب درجات والدى كل من الأطفال المعوقين (عقلياً / سمعياً / بصرياً / توحد / شلل دماغى) بالمجموعات التجريبية والضابطة على متغيرات عمر الطفل، عمر الأب، عمر الأم، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى باستخدام اختبار كروسكال – واليز Kruskal-Wallis لتحليل التباين الأحادى، وقد تم حساب قيمة " H " ومقارنتها بقيمة كا2 الجدولية عند درجات حرية (عدد المجموعات – 1) والجدول التالى يوضح ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد :

جدول (1) قيم " H " لدلالة الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة

على متغيرات عمر الطفل، عمر الأب، عمر الأم، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة

المتغير	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة " H "	مستوى الدلالة
عمر الطفل	المجموعة التجريبية (معاقين عقليا)	5	23.9	9	2.785	غير دالة
	المجموعة التجريبية (معاقين سمعيا)	5	31			
	المجموعة التجريبية (معاقين بصريا)	5	24.5			
	المجموعة التجريبية (توحديين)	5	25.5			
	المجموعة التجريبية (شلل دماغى)	5	27.7			
	المجموعة الضابطة (معاقين عقليا)	5	28.8			
	المجموعة الضابطة (معاقين سمعيا)	5	20.9			
	المجموعة الضابطة (معاقين بصريا)	5	28.8			
	المجموعة الضابطة (توحديين)	5	24			
	المجموعة الضابطة (شلل دماغى)	5	19			
عمر الأب	المجموعة التجريبية (معاقين عقليا)	5	23.5	9	4.149	غير دالة
	المجموعة التجريبية (معاقين سمعيا)	5	23.2			
	المجموعة التجريبية (معاقين بصريا)	5	33.5			
	المجموعة التجريبية (توحديين)	5	22.5			
	المجموعة التجريبية (شلل دماغى)	5	17.8			

المتغير	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة " H "	مستوى الدلالة
	المجموعة الضابطة (معاقين عقليا)	5	25.4			
	المجموعة الضابطة (معاقين سمعيا)	5	30.4			
	المجموعة الضابطة (معاقين بصريا)	5	24			
	المجموعة الضابطة (توحديين)	5	27.8			
	المجموعة الضابطة (شلل دماغى)	5	26.9			
عمر الأم	المجموعة التجريبية (معاقين عقليا)	5	24	9	0.672	غير دالة
	المجموعة التجريبية (معاقين سمعيا)	5	27			
	المجموعة التجريبية (معاقين بصريا)	5	24.3			
	المجموعة التجريبية (توحديين)	5	28.4			
	المجموعة التجريبية (شلل دماغى)	5	24.8			
	المجموعة الضابطة (معاقين عقليا)	5	23			
	المجموعة الضابطة (معاقين سمعيا)	5	27.3			
	المجموعة الضابطة (معاقين بصريا)	5	24			
	المجموعة الضابطة (توحديين)	5	25.4			
	المجموعة الضابطة (شلل دماغى)	5	26.8			
المستوى الاجتماعى الاقتصادى	المجموعة التجريبية (معاقين عقليا)	5	27.7	9	4.838	غير دالة
	المجموعة التجريبية (معاقين سمعيا)	5	36.9			
	المجموعة التجريبية (معاقين بصريا)	5	4.24			
	المجموعة التجريبية (توحديين)	5	20.9			
	المجموعة التجريبية (شلل دماغى)	5	26.1			
	المجموعة الضابطة (معاقين عقليا)	5	26.3			
	المجموعة الضابطة (معاقين سمعيا)	5	22.6			
	المجموعة الضابطة (معاقين بصريا)	5	26.4			
	المجموعة الضابطة (توحديين)	5	19.8			
	المجموعة الضابطة (شلل دماغى)	5	23.9			

كا2 = 21.67 عند مستوى دلالة 0.01 – كا2 = 16.92 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " H " غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعان التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على متغيرات عمر الطفل، عمر الأب، عمر الأم، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى.

2– من حيث مستوى وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم: قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب درجات والدى كل من الأطفال المعوقين (عقلياً / سمعياً / بصرياً / توحد / شلل دماغى) بكل مجموعتين تجريبية وضابطة على حدة، وذلك على مقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم (إعداد / الباحثة) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى اللابارامترى.

جدول (2) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المعوقين عقلياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحقوق التعليمية	تجريبية	5	4.5	22.5	7.5	–1.054	غير دالة
	ضابطة	5	6.5	32.5			
الحقوق الصحية	تجريبية	5	6.6	33	7	1.17–	غير دالة
	ضابطة	5	4.4	22			
حقوق العمل	تجريبية	5	7.1	25.5	4.5	–1.702	غير دالة
	ضابطة	5	3.9	19.5			

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحقوق الاجتماعية والمدنية	تجريبية	5	7	35	5	-1.606	غير دالة
	ضابطة	5	4	20			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	5	6.8	34	6	-1.375	غير دالة
	ضابطة	5	4.2	21			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المعوقين عقلياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم.

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحقوق التعليمية	تجريبية	5	6.8	34	6	-1.383	غير دالة
	ضابطة	5	4.2	21			
الحقوق الصحية	تجريبية	5	5.2	26	11	-0.334	غير دالة
	ضابطة	5	5.8	29			
حقوق العمل	تجريبية	5	6.1	30.5	9.5	-0.653	غير دالة
	ضابطة	5	4.9	24.5			
الحقوق الاجتماعية والمدنية	تجريبية	5	6	30	10	-0.537	غير دالة
	ضابطة	5	5	25			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	5	6.4	32	8	-0.955	غير دالة
	ضابطة	5	4.6	23			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم.

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المعوقين بصرياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحقوق التعليمية	تجريبية	5	5.3	26.5	11.5	0.212–	غير دالة
	ضابطة	5	5.7	28.5			
الحقوق الصحية	تجريبية	5	6.8	34	6	1.41–	غير دالة
	ضابطة	5	4.2	21			
حقوق العمل	تجريبية	5	4.9	24.5	9.5	0.636–	غير دالة
	ضابطة	5	6.1	30.5			
الحقوق الاجتماعية والمدنية	تجريبية	5	5.9	29.5	10.5	0.43–	غير دالة
	ضابطة	5	5.1	25.5			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	5	5.8	29	11	0.316–	غير دالة
	ضابطة	5	5.2	26			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المعوقين بصرياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم.

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال التوحديين بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحقوق التعليمية	تجريبية	5	4.5	22.5	7.5	-1.048	غير دالة
	ضابطة	5	6.5	32.5			
الحقوق الصحية	تجريبية	5	3.9	19.5	4.5	-1.741	غير دالة
	ضابطة	5	7.1	35.5			
حقوق العمل	تجريبية	5	7.1	35.5	4.5	-1.741	غير دالة
	ضابطة	5	3.9	19.5			
الحقوق الاجتماعية والمدنية	تجريبية	5	4.4	22	7	-1.17	غير دالة
	ضابطة	5	6.6	33			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	5	4.8	24	9	-0.733	غير دالة
	ضابطة	5	6.2	31			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال التوحديين بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم.

جدول (6) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغى بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس وعي والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحقوق التعليمية	تجريبية	5	6.2	31	9	0.74–	غير دالة
	ضابطة	5	4.8	24			
الحقوق الصحية	تجريبية	5	6.2	31	9	– 0.785	غير دالة
	ضابطة	5	4.8	24			
حقوق العمل	تجريبية	5	4.8	24	9	– 0.745	غير دالة
	ضابطة	5	6.2	31			
الحقوق الاجتماعية والمدنية	تجريبية	5	4.9	24.5	9.5	0.64–	غير دالة
	ضابطة	5	6.1	30.5			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	5	6.1	30.5	9.5	– 0.632	غير دالة
	ضابطة	5	4.9	24.5			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغى بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم.

أدوات الدراسة :

مقياس وعى والدى الأطفال المعوقين بحقوق أطفالهم والدفاع عنها (إعداد الباحثة)

صدق المقياس:

الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى

ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الإرتباطية للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (44) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (260) من والدى الأطفال المعوقين. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (6) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (79.084%) من التباين الكلى.

والجدول التالى يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامداً، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.جدول (7) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
1	0.879						0.834
2	0.884						0.830
3	0.852					0.390	0.913
4		0.820					0.761
5	0.702				0.575		0.853
6	0.799						0.731
7	0.697				0.527		0.797
8	0.761						0.744

العوامل العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
9		0.746					0.639
10	0.820					0.321	0.815
11	0.648				0.595		0.812
12		0.818					0.759
13	0.886						0.865
14		0.873					0.823
15	0.777				0.431		0.849
16	0.850						0.803
17	0.893						0.871
18	0.873					0.300	0.910
19	0.882						0.894
20	0.894						0.907
21	0.877						0.829
22			0.843				0.767
23			0.870				0.809
24		0.848					0.785
25		0.657					0.533
26			0.861				0.783
27	0.879						0.887
28	0.707				0.426		0.753
29	0.738	0.356					0.755
30	0.783						0.720
31	0.879						0.878
32			0.835				0.730

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
33	0.870						0.820
34	0.755				0.543		0.890
35	0.860						0.828
36		0.724					0.624
37							0.730
38			0.338	0.845			0.850
39				0.835			0.775
40				0.813			0.733
41			0.395	0.754			0.744
42			0.838				0.783
43			0.696				0.578
44	0.880						0.806
الجذر الكامن	18.053	5.41	4.558	3.663	2.01	1.103	–
نسبة التباين	41.031 %	12.296 %	10.35 %9	8.324 %	4.568 %	%2.506	–
نسبة التباين التراكمية	41.031 %	53.326 %	63.68 %6	72.01 %	76.57 %8	%79.084	–

* حذفت جميع التشبعات التى تقل عن 0.3.

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات العاملين الخامس والسادس ضعيفة مقارنة بتشبعاتها على العوامل الأربعة الأولى، ولذا سوف يتم استبعاد هذان العاملان. وبذلك يصبح عدد العوامل أربعة عوامل تفسر (72.01%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل

الأربعة سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً والجداول التالية توضح ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد :-

جدول (8) درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
20	أرى أن من حق أبنى (أبنتى) أن تحصل على مستوى مناسب من التعليم	0.894
17	أرى أن يحصل أبنى (ابنتى) على تقييم شامل وموضوعى	0.893
13	أعتقد أن من حقى أن أراجع السجلات المدرسية المتعلقة بأبنى	0.886
2	من حق أبنى (ابنتى) أن يحصل على تعليم قريب من العادى	0.884
19	أرى أن يحصل أبنى (ابنتى) على تعليم دمجى (مع الأطفال العاديين فى المدارس العادية) إذا سمحت ظروف المجتمع بذلك	0.882
44	من حق أبنى (ابنتى) فى مدرسته أن يحصل على برنامج فردى	0.880
31	من حق أبنى (أبنتى) فى مدرسته أن يشارك فى وضع برنامج فردى	0.879
1	من حق والديه أن يشاركوا فى وضع البرنامج الفردى له	0.879
27	ليس من حق أبنى (ابنتى) أن تتواءم المناهج المدرسية لتتناسب مع إعاقته	0.879
21	من حق الوالدين أن يعترضوا على القرارات التربوية التى تتخذ بشأن أطفالهم دون الحصول على موافقتهم المبدئية أو التى يعتقدون أنها غير صحيحة	0.877
18	من حق الأطفال والشباب المعوقين ألا يتعرضوا للضرب والقسوة والمعاملة السيئة سواء داخل فصولهم أو خارجها	0.873
33	من حق أطفالنا اكتشاف قدراتهم وطاقاتهم وتحسن المدرسة استثمارها	0.870
35	ليس من حق أطفالنا أن يتعلموا جنبا إلى جنب مع الأطفال العاديين فى المدارس العادية	0.860
3	من حق أطفالنا أن يشجعهم المعلمين فى مدارسهم	0.852
16	ليس من حق أطفالنا والشباب المعوقين أن يحصلوا على فرص متكافئة فى التعليم مثلهم مثل العاديين فى كافة المراحل التعليمية	0.850
10	يجب أن يتوفر التعليم الإلزامى للبنين والبنات ذوى الاحتياجات الخاصة بجميع درجات الإعاقة الشديدة والمتوسطة والبسيطة	0.820

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
6	من حق الأطفال والشباب المعوقين أن يعلمهم معلمين أكفاء مدربين على التعامل معهم وعلى درجة كبيرة من الخلق ويقظة الضمير	0.799
15	ليس من حق أطفالنا المعوقين أن تصمم الأبنية التعليمية لتسهل اندماجهم مع العاديين فى المدارس العادية	0.777
8	من حق أطفالنا ذوى الاحتياجات الخاصة أن يتقبلهم زملائهم العاديين فى المدارس العادية	0.761
34	من حق أطفالنا ذوى الاحتياجات الخاصة أن يكون لهم مدارس تربية خاصة تمهيدا لاندماجهم فى مدارس التعليم العام	0.755
29	ليس من حق أطفالنا المعوقين أن تكون بيئتهم المدرسية بيئة مفتوحة غيرمقيدة وتراعى متطلباتهم الصحية	0.738
30	من حق أطفالنا وشبابنا المعوقين أن يتعلموا برامج الاعتماد على الذات ومهارات الحياة اليومية والمهام الوظيفية	0.738
28	أعتقد انه من الحقوق التى ينبغى أن توفرها الدولة لأبنائنا المعوقين برامج إعادة التأهيل وفقا لاحتياجاتهم الفعلية	0.707
5	أرى أن من حق أبنائنا أن يتوفر لهم برامج تدريب مهنى لتحسين وظائف الأعضاء التى أضرت من الإعاقة	0.702
7	لا أعتقد أن هناك ضرورة لإسداء المشورة إلى آباء وأمهات الأطفال المعوقين فيما يتعلق بالمهن التى سيعملون بها مستقبلا وكيفية تدريبهم عليها	0.697
11	ليس من حق الآباء والأمهات أن يناقشوا القائمين على برامج التدريب المهنى والتأهيل فى مسألة إعدادهم	0.648

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.648 ، 0.894) وبلغ جذرها الكامن (18.053)، ويفسر هذا العامل (41.031%) من حجم التباين الكلى، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " الحقوق التعليمية " .

وتتناول هذه العبارات وعى الأباء والأمهات بحقوق أبنائهم المعوقين فى الحصول على فرص متكافئة وقدر مناسب من التعليم فى كافة مراحل التعليم العام (الدمجى) جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين ، كما أن من حقهم مواءمة المناهج العادية تناسب قدراتهم ، وتوفر لهم البرامج الفردية ، ويعاملوا معاملة حسنة ويتلقوا كل تشجيع ومساندة وتقبل من معلميهم المدربين المؤهلين تربوياً . ويتم ذلك فى بيئة مدرسية مفتوحه غير مقيدة لهم وتصمم الأبنية التعليمية لتسهل اندماجهم ، حيث يتعلموا المهارات الحياتية والتدريب المهنى الذى يساعدهم على الحصول على مهنة أو عمل مستقبلاً . كما يحق لوالديهم أن يحصلوا على تقييم شامل عن حالاتهم ويراجعوا سجلاتهم ويمكنهم الإعتراض على القرارات التربوية التى تتخذ بِأن أبنائهم المعوقين إذا كانت غير صحيحة وتتشاور المسئوليين التربويين معهم بشأن مستقبلهم .

جدول (9) درجات تشبع عبارات العامل الثانى مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
14	من حق أبنى أو ابنتى بل كل أفراد أسرة الطفل المعاق أن تعيش بشكل لائق	0.873
21	من حق أسرة الطفل المعاق أن تحصل على مساندات مالية لتستطيع الانفاق على احتياجاتهم	0.848
1	من حق الطفل المعاق أن يعيش مع أسرته وعائلته	0.820
12	من حق أطفالنا المعوقين حمايتهم من الاستغلال وسوء المعاملة وحماية كرامتهم	0.818
9	من حق أبنائنا المعوقين أن يشاركوا فى كافة المناسبات الاجتماعية	0.746
36	من حق أبنائنا المعوقين ان يتمتعوا بكافة حقوق المواطن العادى	0.724
25	من حق والدى الطفل المعاق إذ لم يحصل أبنهم على حق من حقوقه ان يدافعا عنه أمام القضاء	0.657

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.657 ، 0.873) وبلغ جذرها الكامن (5.41)، ويفسر هذا العامل (12.296%) من حجم التباين الكلى، وتتناول هذه العبارات وعى الأباء والأمهات بحقوق أبنائهم المعوقين فى العيش بكرامة وبشكل لائق مع أسرهم والحصول على المساندات المالية للإنفاق على احتياجاتهم وأن تتكفل الدولة بحمايتهم من الإستغلال وسوء المعاملة ،كما يعى الوالدان أن يتمتع أبنائهم بكافة حقوق المواطن العادى وفى حالة عدم حصولهم على هذه الحقوق يمكنهما أن يدافعا عنها أمام القضاء. جدول (10) درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
23	وزارة التضامن الاجتماعى (الشئون الاجتماعية) مسئولة عن إصدار شهادات تأهيل (بلا مقابل) للمهن الصالح لها المعوق	0.870
26	من حق أبنائنا ذوى الاحتياجات الخاصة الحصول على الخدمات التأهيلية	0.861
22	من حق أبنى المعاق إذا حصل على شهادة تأهيل من وزارة التضامن الاجتماعى وهى تثبت صلاحيته للعمل القيام بعمل معين مناسب له	0.843
42	من حق أبنى أو ابنتى أن يتقدم بطلب وقيد أسمه (طالما حصل على شهادة تأهيل العمل) فى مكتب القوى العاملة	0.838
32	على مكتب القوى العاملة أن يساعد أبنى فى الالتحاق بالوظيفة التى تناسبه	0.835
43	أعتقد أن من حق أبنى المؤهل للعمل الحصول على عمل فى القطاع الخاص أو القطاع العام بنسبة 5 % من مجموع العاملين	0.696

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.696 ، 0.870) وبلغ جذرها الكامن (4.558)، ويفسر هذا العامل (10.359%) من حجم التباين الكلى، وتتناول هذه العبارات وعى أباء وأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أبنائهم فى الحصول على الخدمات التأهيلية والتى من قبيل شهادات التأهيل التى تثبت

صلاحيته للمهن الصالح لها المعوق من وزارة التضامن الاجتماعى حتى يمكنه الإلتحاق بوظيفة أو الحصول على عمل يناسب قدراته وتأهيله ، وذلك وفقاً للقانون الذى يلزم القطاع العام والخاص بتعين 5% من مجموع العاملين من ذوى الاحتياجات الخاصة .

جدول (11) درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
38	من حق أبنائنا وبناتنا المعوقين الحصول على التامين الصحى	0.845
39	من حق أبنائنا أن يتم الكشف عن إعاقتهم واحتياجاتهم مبكرا من متخصصين فى المجال الطبى ومجال الإعاقات	0.835
37	على الدولة أن تكفل حصول المعوقين ولا سيما الأطفال الرضع على الرعاية الطبية والعلاج المنتظم والأدوية	0.819
40	من حق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الحصول على الأطراف الصناعية والأجهزة التعويضية من الدولة مجانا أو بأسعار رمزية	0.813
41	من حق أبنائنا وبناتنا المعوقين الحصول على برامج العلاج الطبيعى إذا استدعت حالتهم الصحية ذلك	0.754

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.754 ، 0.845) وبلغ جذرها الكامن (3.663)، ويفسر هذا العامل (8.324%) من حجم التباين الكلى، وتتناول هذه العبارات وعى الأباء والأمهات بحقوق أبنائهم فى الحصول على التأمين الصحى والرعاية الصحية والعلاج والأدوية والأطراف الصناعية والعلاج الطبيعى أو غيرها بأسعار رمزية ، فضلاً عن ضرورة الكشف والتشخيص المبكر عن الإعاقة من المتخصيصين فى المجال حتى يتسنى درأ أثار الإعاقة مبكراً .

ثانياً : ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (12) معاملات ثبات مقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنها

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ (ن = 260)	إعادة التطبيق (ن = 50)
الحقوق التعليمية	0.715	0.752
الحقوق الصحية	0.789	0.803
حقوق العمل	0.801	0.811
الحقوق الاجتماعية والمدنية	0.793	0.824
الدرجة الكلية للمقياس	0.816	0.872

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية مقبولة، لذا يمكن للباحثة الإعتماد على المقياس فى دراستها الحالية.

ب) برنامج الدراسة (إعداد الباحثة) (*)

برنامج تثقيفى لتوعية والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم التعليمية والدفاع عنها

الهدف من البرامج :

يهدف هذا البرنامج إلى العمل على تنمية معارف ومهارات الوالدين عن الحقوق التعليمية لأطفالهم ذوى الاحتياجات الخاصة كى يمكنهم أن يدافعوا عنها ، وكذلك التعرف على التحديثات التى تواجه

(*) وجدت الباحثة أن إعداد برنامج منفصل لتوعية الوالدين بحقوق أطفالهم التعليمية من الضرورة بحيث لابد أن يفرد له بحث خاص وهو البحث الحالى أمام فيما يتعلق ببقية الحقوق مثل الحقوق الصحية والاجتماعية وحقوق العمل فقد رأت أن يفرد لكل منها برنامجاً ودراسة خاصة به وهو ما ستقوم به الباحثة فى دراسات قادمة بإذن الله .

أطفالهم وتواجه أسرهم عند حصولهم على هذه الحقوق التعليمية فضلاً عن العمل على زيادة فاعلية وكفاءة التعامل مع المقدمين للخدمات القانونية لأطفالهم.

أهمية البرنامج

لقد أوضحت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة (كوينتون Quintoin's ، 1992 ، بتلر Butler ، 1993 ، هيتشكوك 2008Hitchocock ، أهمية إعداد برامج إشادية وتثقيفية لتنمية وعى أباء وأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أبنائهم التعليمية وكيفية الدفاع عنها ، كما يتبين أن الحقوق التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة قد نصت عليها المواثيق الدولية والمحلية والعربية "فالتعليم للجميع" وحتى لكل طفل دون تمييز كما أوضحت هذه المواثيق أن من حق الطفل ذى الاحتياجات الخاصة أن يتعلم وفق ما تسمح له قدراته ، فى المدارس العادية جباً إلى جنب مع أقرانه فى الفصل الدراسى العادى. لذلك ترجع أهمية هذا البرنامج إلى نقص الدراسات التى اهتمت بهذا المجال فى المنطقة العربية ، بالرغم من تزايد الاهتمام بحقوق الأطفال المعوقين وتوعيه أسرهم بهذه الحقوق

كما قد يفيد الأباء والأمهات والتربويين والقائمين على رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة فى إعداد برامج إرشادية وتثقيفية وتدريبية للحصول على الحقوق والدفاع عنها بصفة عامة والحقوق التعليمية بصفة خاصة .

تعريف بالبرنامج

تعرف الباحثة الحالية البرنامج الحالى بأنه عملية فنية منظمة مخططة على أسس عملية موضوعية بهدف تعليم الأباء والأمهات وتثقيفهم بحقوق أبنائهم المعوقين التعليمية كما تتضح فى وجود بيئة تعليمية أقل تقيداً لهم ، وحصولهم على برامج فردية تربوية ، وأهمية دمجهم فى فصول دراسة العادية التى تتاح لقرانهم غير المعوقين ، وتكييف مناهجهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والجسمية والحسية "

ولإعداد هذا البرنامج إعتمدت الباحثة على ما يلى

1- الإطار النظرى للدراسة الحالية الذى تتضمن عرضاً لمفاهيم الحقوق والدفاع عنها لأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة دولياً ومحلياً .

2- الإطلاع على الدراسات والبحوث والبرامج التى اتيحت للباحثة ومن هذه البرامج

- دينيس أوكنل O'Connell, D 1992.
- كونيتون Qwnton's 1992.
- جيفرى رومانزوك Romanczuk ، 2006.
- شيرى هيتشكوك Hitchock ، 2008.

الأسس التى يقوم عليها البرنامج :

أ) الأسس العامة

يجمع الأخصائيون العاملون فى مجال حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أن توعيه وتثقيف الآباء والأمهات من خلال البرامج تعتبر ضرورية لحصول الأطفال على حقوقهم التعليمية وممارستهم للعملية التعليمية على أكمل وجه وإنخراطهم فى مدارس التربية الخاصة أو فى المدارس العادية التى تطبق نظام الدمج .

ب) الأسس القانونية قانون 94 – 142 لعام

نص الدستور المصرى على حق كل طفل فى تلقى التعليم دون فرق بين الأطفال جميعاً

ج) الأسس الدينية

حقوق الأطفال فى الاسلام هى اولاً حقه فى الحياة ، وقد وضع القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة القواعد الإسلامية لحقوق الأطفال التى تتمثل فى حسن استقبال

المولود والفرح به ذكراً كان أو أنثى ، والآذان فى أذانه وتسميته إسماً طيباً ورعايته ورضاعته وختانه وحق تعليمه ، ونؤكد هنا على حق تعليمة : فعلى الأباء أن يوجهوا أولادهم للتعليم فيتعلم أمور دينه بصرف النظر عن الدين والجنس واللون وهو من حقوقه الشرعية وحق أساس للولد والبنت .

د) الأسس التربوية

نص القانون الأمريكى لعام 142/94 لعام 1975 بخصوص مبدأ التربية للجميع الطلاب وقانون تربية الأفراد المعوقين لعام 1990. IDEA Individuals with disabilities Education Act على أن يتلقى الطلاب المعوقين تربيتهم فى البيئة الأقل تقييداً واشترطت أن يتم تقديم الخدمات وأشكال المساندات المختلفة للطالب فى هذه البيئة .

الفنيات المستخدمة فى البرنامج

يعتمد هذا البرنامج على عدة طرق وفنيات تتمثل فيما يلى :

1- أسلوب المحاضرة : الذى يعتمد على إلقاء محاضرات سهلة الفهم يتخللها مناقشات باستخدام الوسائل مثل الأفلام والكتيبات وتساهم هذه المحاضرات فى زيادة فرص التعليم والتثقيف وإعادة التعلم خلال التفاعل بين أفراد المجموعة وإعطاء الفرصة لتقويم الذات من خلال ردود الأفعال الإيجابية والسلبية وتزايد إحساس الفرد بقيمته الذاتية واكتساب الوالدين لمعلومات تحدد دورهم فى الدفاع عن حقوق أطفالهم المعوقين وإكسابهم معلومات صحيحة عن حقوق أطفالهم – خاصة عن حق أطفالهم فى التعليم الدمجى وفوائد ذلك وتاثيره فى حياة أطفالهم.

2- المناقشة الجماعية والحوار : المناقشة والحوار من الأساليب الفنية الأساسية فى برامج التثقيف والتعليم والتى تعنى نشاطاً جماعياً يأخذ طابع الحوار الجماعى المنظم لموضوع أو مشكلة ما. وقد استخدمت هذه الفنية فى البرنامج الحالى لتناول حقوق الأطفال المعوقين والدفاع الوالدى عنها ومعتقداتهم الخاطئة حول هذه الحقوق ومحاولة تثقيفهم وتوعيتهم بالصحيح منها وطيفية الدفاع عنها.

3- الإرشاد الجماعى: ويستند إلى التفاعل الاجتماعى لمجموعة البرنامج من خلال العمل الجماعى والمشاركة الوجدانية والشعور الواحد بالمشكلة والتى تتمركز حول ضياع حقوق أطفالنا ذوى الاحتياجات الخاصة من جراء عدم المام الوالدين بهذه الحقوق والتشريعات ومن ثم عرض المشكلات التعليمية وإرشاد الوالدين لكيفية حلها وحصولهم على الإمتيازات المخولة لهم ولأبنائهم

الإجراءات التنفيذية للبرنامج

وفقا لطبيعة أهداف البرنامج الحالى وطبيعة مجموعة الدراسة لتطبيق البرنامج عليها فقد تطلب تنفيذ البرنامج عشرون جلسة مدة كل منها ساعة بمعدل جلستين أسبوعياً وقد تك تطبيق البرنامج فى جمعية أحلام الغد لذوى الاحتياجات الخاصة على والدى الأطفال المعوقين من العينة المختارة للبرنامج ، حيث تحددت العينة بأن تكون من الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياس تنمية وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أطفالهم والدفاع عنها. وقد بلغ عدد أفراد مجموعة البرنامج 25 من والدى الأطفال المعوقين بواقع 5 من والدى الأطفال المعوقين لكل من الاعاقات التالية (عقلية – سمعية – بصرية – توحد – شلل دماغى). ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق الجلسات وفقا للجدول التالى الذى يوضح موضوع الجلسات والهدف منها وفنياتها .

جدول (13) يوضح جلسات برنامج تنمية وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أطفالهم والدفاع عنها

رقم الجلسة	موضوعها	أهدافها	فنياتها والطرق المستخدمة والأنشطة
الأولى	تعريف بأهداف البرنامج لعينة الدراسة من خلال حفل تعارف يجمع الباحثة وجميع أفراد المجموعة التجريبية من أباء وأمهات ثم تطبيق المقياس	التعريف بأهداف البرنامج فى جو اسرى ثم التطبيق القبلى للبرنامج .	نشاط أجتماعى وتعزيز روح الجماعة والتألف .
الثانية	حقوق الأطفال فى الشريعة الاسلامية النسب – الاسم – العقيقة – النظافة – الحضانة – النفقة – التربية – الرعاية	أهداف معرفية حول إمداد الأباء والأمهات بكيفية تنشأه أبائهم وإعطائهم حقوقهم من خلال الشريعة الاسلامية .	المحاضرة ثم مناقشة حول ما جاء فى هذه الحقوق وتبادل الآراء فى أحقية الأبناء فى الحصول على حقوقهم كما جاء فى الشريعة .
الثالثة	حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – حقوق الأطفال بصفة عامة فى المواثيق الدولية.	تعريف أفراد عينة المجموعة التجريبية بحقوق الأطفال فى المواثيق الدولية.	المحاضرة ثم مناقشة حول ما جاء فى هذه الحقوق وتبادل الآراء فى أحقية الأبناء فى الحصول على الخدمات المنوطه بهم ومقارنتها بما جاء فى الشريعة الاسلامية (واجب منزلى) استنتاج أن هذه المواثيق استمدت بنودها من الاديان السماوية .

رقم الجلسة	موضوعها	أهدافها	فنياتها والطرق المستخدمة والأنشطة
الرابعة والخامسة والسادسة	حقوق الأطفال التربوية. 1- بيئة تعليمية اقل تعقيداً 2- برنامج فردى تعليمى 3- تكييف المناهج 4- الدمج التعليمى 5- الدمج الاجتماعى	أهداف معرفية لتوعية الأباء والأمهات بحقوق أطفالهم التعليمية وأهداف وجدانية فى المحاولة لحثهم على المطالبة بها إن لم تتحقق .	المحاضرة ثم مناقشة حول ما جاء فى هذه الحقوق وتبادل الآراء فى أحقية الأبناء فى الحصول على البرامج التعليمية المنوطه بهم ثم حل الواجب المنزلى وإدارة مناقشة ماذا نفعل لو لم نحصل على هذه الخدمات.
السابعة	حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة التربوية فى جمهورية مصر العربية	أهداف معرفية لتنمية وعيهم ومعلوماتهم عن حقوق الاطفال والخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم والصحة والدفاع الاجتماعى والجمعيات الأهلية والحزب الوطنى . وأهداف وجدانية لتقوية إرادتهم وتصميمهم على الحصول على هذه الخدمات مهما تكبدوا من مشاق	المحاضرة والمناقشات الحرة بين الأباء بعضهم البعض على أساس إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن تجاربهم فى الحصول على هذه البرامج والخدمات التعليمية والمشاق التى واجهتم ثم تعقيب من الباحثة فى كيفية التغلب على هذه الصعوبات من خلال بعض الفنيات التى سيأتى ذكرها فى الجلسات القادمة .

رقم الجلسة	موضوعها	أهدافها	فنياتها والطرق المستخدمة والأنشطة
السابعة	حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة التربوية فى جمهورية مصر العربية	أهداف معرفية لتنمية وعيهم ومعلوماتهم عن حقوق الاطفال والخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم والصحة والدفاع الاجتماعى والجمعيات الأهلية والحزب الوطنى . وأهداف وجدانية لتقوية إرادتهم وتصميمهم على الحصول على هذه الخدمات مهما تكبدوا من مشاق	المحاضرة والمناقشات الحرة بين الأباء بعضهم البعض على أساس إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن تجاربهم فى الحصول على هذه البرامج والخدمات التعليمية والمشاق التى واجهتم ثم تعقيب من الباحثة فى كيفية التغلب على هذه الصعوبات من خلال بعض الفنيات التى سيأتى ذكرها فى الجلسات القادمة .
الثامنة	كيف تحصل على حقوق أبنك التعليمية وكيف تدافع عنها	تعريف أفراد العينة التجريبية بالهيئات والمؤسسات المعنية وعناوينها وكيفية تقديم الطلبات والمقابلات التى تتم بين الوالد والمسئول فى هذه الهيئات .	التوكيدية – الإرادة والتصميم – النمذجه بحيث تعطى الباحثة نموذج لقضية دافع فيها الأب عن حقوق أبنه لدى إدارة المدرسة . مهارات التواصل والتفاعل من حيث تنمية القدرة على التحدث وصياغة الخطابات وإدارة الحوار الهادئ وتوضيح الهدف من المقابلة مع المسئول بأسلوب مقنع .

رقم الجلسة	موضوعها	أهدافها	فنياتها والطرق المستخدمة والأنشطة
التاسعة	إرادة الذات – الدفاع عن الذات – توكيد الذات – المفاوضة	تعريف والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بأهمية هذه الفنيات الدفاعية والتوكيدية التى تساعدهم فى تقوية ذواتهم وتقوية إرادتهم أثناء الحوار والمفاوضة لنيل حقوق أطفالهم .	المحاضرة – المناقشة – النمذجة – ضرب الأمثلة الواقعية – تبادل الخبرات – استعراض لبعض القضايا من خلال وسائل الاعلام المنشورة (واجب منزلى)
العاشرة والحادية عشر والثانية عشر	ماذا تعرف عن الإعاقات والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة	هدف معرفى يتناول إمداد الأباء والأمهات بطبيعة الإعاقات التالية وخصائص الأطفال فى كل إعاقة : الإعاقة العقلية – البصرية – السمعية – التوحد – شلل دماغى	المحاضرة والمناقشة حول طبيعة الأطفال المعوقين وصعوبة التعلم من قبل الأباء والأمهات وتجاربهم فى محاولة للتنفيس عن هذه الضغوط وأيضا التوجيه الذاتى فى ضوء المعلومات الجديدة التى حصلوا عليها (واجب منزلى) .
الثالثة عشر والرابعة عشر والخامسة عشر	حل المشكلات التى تواجه الأباء والأمهات خلال تعاملهم مع أطفالهم فى المنزل وفى المدرسة	هدف معرفى حول طبيعة حل المشكلة كفنية من فنيات الأرشاد النفسى ذات خطوات محددة يمكن تطبيقها فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة .	حل المشكلة وخطواتها والتعزيز قيام الباحثة باستعراض مشكلة لألم من الأمهات الحاضرات وكيفية حلها بحيث يحدث حوار تلقائى ومنظم فى كيفية حل المشكلة .

رقم الجلسة	موضوعها	أهدافها	فنياتها والطرق المستخدمة والأنشطة
السادسة عشر	تواصل الأباء بين بعضهم البعض	معرفى بحيث يتعرف أفراد المجموعة على تجارب بعضهم البعض فى الحصول على الحقوق والخدمات مع المدارس والوزارات والعيادات بهدف تسهيل الأجراءات المتبعة من خلال الواقع المعاش والتجارب الحية . وجدانى تنمية الأحاسيس والمشاعر التعاطفية (لست لوحدى أعانى)	المساندة الاجتماعية بين الأباء والأمهات بعضهم البعض على أعتبار أنهم جميعاً يعيشون نفس المعاناة ويمكن أن يتعاطفوا ويتساندوا ويخفف كل منهم عن الأخر . تنفيس انفعالى (اطلاق المشاعر والاحاسيس الدفينة الناتجة عن المعاناة) .
السابعة عشر	كيفية التواصل مع المؤسسات الخاصة بالدفاع عن حقوق أطفالنا المهدرة	معرفى بحيث يتم تنمية وعى الأباء والأمهات بكيفية الاتصال بالمؤسسات الخاصة التى تدافع عن حقوقهم	استضافة عدد من المحامين فى مجال قوانين ذوى الاحتياجات الخاصة فى القانون المصرى والدساتير التى يعمل بها وشرح الخطوات التنفيذية التى يمكن اتباعها باسلوب علمى للحصول على هذه الحقوق – تدريب على حالة طفل من الأطفال لم يحصل على خدمات صحية أو تربوية فى المدارس والمراكز التعليمية.

رقم الجلسة	موضوعها	أهدافها	فنياتها والطرق المستخدمة والأنشطة
الثامنة عشر والتاسعة عشر	الضغوط الوالدية الناتجة عن الاعاقة لدى الابناء	معرفى تعريف الأباء والأمهات بأن هناك ضعوط كثيرة منها اقتصادية واجتماعية ونفسية ناتجة عن إعاقات أولادهم	كيفية التغلب على ضغوط الوالدية ومواجهتها (فنية حل المشكلة – فنية الاسترخاء – فنية التصميم – التوكيدية – الأنشطة الاجتماعية والتنزه والتريض – الأجازات مع ابنائنا المعوقين لتخفيف حدة الاعاقة عنهم وعنا)
العشرون والختامية	تلخيص لكل ما دار فى الجلسات السابقة وإلقاء الضوء على أهم هذه الجلسات ثم التطبيق البعدى للمقياس .	التأكد من مدى استفادة الاباء والأمهات من جلسات البرنامج واستيعابهم للمعلومات والبيانات وتكوين وعى مستنير وعلمى بحقوق أولادهم ودفاعهم عنها وهدف وجدانى تتمثل فى الايمان بحقوقهم . هدف اجرائى سلوكى يتمثل فى السعى الدءووب بالدفاع عن الحقوق والمثابرة المستنيرة .	المناقشات المفتوحة البنائة التى تتم بين الباحثة والأباء والأمهات بجو أسرى وعلمى وقانونى يسعى الجميع فيه إلى الدفاع عن حقوق أطفالنا ذوى الاحتياجات الخاصة .

نتائج الدراسة وتفسيراتها :

نتائج التحقق من فرض الدراسة :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات والدى الأطفال المعوقين (عقلياً / سمعياً / بصرياً / توحد / شلل دماغى) بالمجموعات التجريبية

والضابطة كلاً على حدة بعد تطبيق البرنامج، على بعد الحقوق التعليمية لمقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنهم فى اتجاه المجموعات التجريبية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى **Mann-Whitney Test** والجدول التالي يوضح ما تم التوصل اليه من نتائج فى هذا الصدد

جدول (14) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات والدى الأطفال بالمجموعات التجريبية والضابطة كلا على حدة بعد تطبيق البرنامج، على بعد الحقوق التعليمية

العينة	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
والدى الأطفال المعوقين عقليا	تجريبية	5	8	40	0	-2.635	0.01
	ضابطة	5	3	15			
والدى الأطفال المعوقين سمعيا	تجريبية	5	8	40	0	-2.635	0.01
	ضابطة	5	3	15			
والدى الأطفال المعوقين بصريا	تجريبية	5	8	40	0	-2.635	0.01
	ضابطة	5	3	15			
والدى الأطفال التوحديين	تجريبية	5	5	25	10	-0.524	غير دالة
	ضابطة	5	6	30			
والدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغى	تجريبية	5	6.9	34.5	5.5	-1.485	غير دالة
	ضابطة	5	4.1	20.5			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) على بعد الحقوق التعليمية لمقياس وعى والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوقهم والدفاع عنها بين متوسطات رتب درجات كل من:

- والدى الأطفال المعوقين عقلياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى اتجاه المجموعة التجريبية.
- والدى الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى إتجاه المجموعة التجريبية.
- والدى الأطفال المعوقين بصرياً بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى اتجاه المجموعة التجريبية.

كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات والدى الأطفال التوحديين والأطفال المصابين بالشلل الدماغى بالمجموعتين التجريبية والضابطة كلا على حدة بعد تطبيق البرنامج على بعد الحقوق التعليمية.

وبصفة عامة يدل ذلك على تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضها لجلسات البرنامج . ويفسر ذلك فى ضوء ما تضمنه البرنامج من فاعليات أدت الى زيادة وعى الوالدين بحقوق أطفالهم التعليمية وتتمثل هذه الفاعليات فى توضيح هذه الحقوق فى الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية والقوانين الأميريكية مثل أحقية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعلم مثلهم مثل أقرانهم وحقهم فى توفير بيئة تعليمية لهم أقل تقييداً وكذلك البرامج الفردية والتعليمية وتكييف المناهج سواء كانوا تلاميذ فى مدارس التربية الخاصة أو فى مدارس التعليم العام فضلاً عن أحقية دمجهم فى فصول التعليم العادية جنباً إلى جنب مع أقرانهم غير المعوقين إذا سمحت ظروف المجتمع بذلك.كما أوضحت جلسات البرنامج للوالدين كيفية حصول أبنائهم على حقوقهم التعليمية والدفاع عنها باستخدام فنيات التوكيدية والإرادة والتصميم وضرب نماذج من الواقع الحى لأباء

دافعوا عن حقوق أبنائهم لدى إدارة المدرسة التى ينتمون إليها. والمشكلات التعليمية التى تواجه الأباء والأمهات مع المدارس والمعلمين وإرشادهم لكيفية حلها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أوكنل ,O'Connell (1992) ، جيفرى رومانزوك بتلر Butler ، 1993 حول تعليم وتثقيف والدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحقوق أطفالهم والدفاع عنها .

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كلا من دراسات أوكنل ,O'Connell (1992) ، هيتشكوك Hitchcock (2008) ، جيفرى رومانتروك Romanzok (2006) ، بيلاى Pillay (1984) ، مارى تيودور Tudor (2004) أنه من حق أولياء الأمور ووالدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الاندماج فى البرامج التعليمية لأطفالهم وأبداء رايهم فيها سواء فى مدارس التربية الخاصة أو فى مدارس التعليم النظامى العادى .

أما بالنسبة لعدم تأثير البرنامج على المجموعتين الفرعيتين من والدى الأطفال التوحديين والشلل الدماغى فقد يرجع ذلك الى الاهتمام بالحقوق التعليمية للأطفال المعوقين عقلياً بتخصيص مدارس التربية الفكرية لهم والأطفال المعوقين بصرياً بتخصيص مدارس النور والأمل لهم والمعوقين سمعياً بتخصيص مدارس الصم لهم فى حين لم ينل الأطفال التوحديون والأطفال ذوى إعاقة الشلل الدماغى الاهتمام الكافى من حيث تعلميهم ، فهناك إدارة التربية الخاصة فى وزارة التربية والتعليم تشمل التربية الفكرية والتربية السمعية والتربية البصرية ،كذلك تم دمج هؤلاء الأطفال فى بعض مدارس التعليم العام ، بينما يهمش أولئك الأطفال ذوى إعاقة التوحد والشلل الدماغى .

توصيات الدراسة :

- **أهمية نشر الوعى الحقوقى بين أسر المعوقين والجمهور العام وموظفى الحكومة والمسئولين عن تقديم الرعاية والخدمات للأشخاص والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال وسائل الإعلام المختلفة.**
- **إشراك الأطفال والأشخاص المعوقين فى برامج لرفع وعيهم بحقوقهم .**
- **توفير كافة أوجه الحماية النفسية والقانونية والإجتماعية للأطفال والأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم من التعدى على حقوقهم المهدرة .**
- **ضرورة توفير منهج وسياسات حقوقية متكاملة لتلبية احتياجات أطفالنا المعوقين .**

بحوث مقترحة :

- **برنامج مقترح لتلبية الاحتياجات القانونية والحماية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .**
- **العلاقة بين دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المجتمع وتوفير الحماية القانونية لهم .**

المراجع

- **إبراهيم مدكور (1975) . معجم العلوم الاجتماعية . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.**
- **ابن القيم : تحفه المولود فى أحكام المولود .**
- **الإعلان العالمى حول التربية للجميع (1990) . تأمين حاجات التعليم الأساسية. رؤية التسعينات جوميتان . تايلاند .**

- القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين ، الدفاع عن حقوق الأشخاص المعوقين : شبكة الناجين من الالغام . مشروع حقوق الإنسان. الأردن – عمان
- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (1996) تطوير التعليم فى ج م ع من 1994 – 1996 ، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية 1996.
- اليونسكو (1991) . إتفاقية حقوق الطفل . الأطفال فى خطر . مجلة رسالة اليونسكو . عدد أكتوبر .
- تهانى محمد عثمان منيب (2008) : أنماط رعاية الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقتها باتجاهات معلميهم نحوهم فى إطار الدمج ، بحث مقدم للمؤتمر الدولى السادس "تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل يوليو ، المجلد الأول ، جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية" .
- جوزيف ريزو وروبرت زابل . ترجمة عبد العزيز الشخص والسرطاوى (1991) . تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً . العين : دار الكتاب الجامعى .
- حسين كامل بهاء الدين (1997) . مستقبل التعليم ، القاهرة : دار المعارف .
- حميدة عبد العزيز ابراهيم (1989) . التربية العقلية كحق من حقوق الطفل ؛ دراسة تحليلية من المنظور الاسلامى ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأسكندرية ، العدد الثانى ، أكتوبر .
- رسمى رستم (1998) . نحو خطة تربوية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين لذوى الحاجات الخاصة . المؤتمر القومى لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة 80– 100 ديسمبر 1998 .

- سعاد بسيونى (1996) . التكامل التربوى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبدأ التربية للجميع المؤتمر الدولى الثالث لمركز الإرشاد النفسى – الإرشاد النفسى فى عالم متغير 23 – 25 ديسمبر . المجلة الثقافية .
- عادل عازر ، سهير مهنا ، ملكى الشرمانى وعصام على (2008) نحو منهج حقوقى لسياسات حماية الطفل فى مصر .القاهرة : دار الفكر .
- عثمان لبيب فراج (1999) . التكنولوجيا المتطورة لخدمة برامج التربية الخاصة وتأهيل المعوقين . النشرة الدورية للاتحاد العدجد (58) – السنة (16) يونيو .
- كلاوس لكفيتس ونانسى براتنباخ ، ترجمة موسى شرف الدين (2002) . حقوق الانسان والإعاقة العقلية . لبنان : جمعية أصدقاء المعوقين.
- مديرية القوى العاملة والهجرة بالمنوفية (1998) . القوانين الخاصة برعاية ذوى الحاجات الخاصة . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوى الثالث بكلية التربية – جامعة المنوفية .
- منصور الرفاعى ، إسماعيل عبد الكافى (2007) ، حقوق الانسان الخاصة فى الاسلام ، القاهرة : الدار العربية للكتاب.
- نبيلة اسماعيل رسلان (1998) . حقوق الطفل فى القانون المصرى ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- هدى بدران (1994) . قراءة فى الإتفاقية وتطبيقاتها . إتفاقية حقوق الطفل فى العالم العربى . ورشة الموارد العربية ، قبرص : دار برنان .
- وزارة التربية والتعليم القرار الوزارى رقم 37 بتاريخ 1990/1/28 بشأن اللائحة التنفيذية لمدارس وفصول التربية الخاصة (القاهرة : مكتب الوزير)

- **Austin , James (2000) . The role of parents advocates for transition rights of their disabled youth . Disability studies quarterly . Vol. 20 , No (4) . PP. 1 – 10 .**
- **Battaglino, Lisa (1993) An examination of disabled students rights to education and appropriate placement under Federal law, June 1983 – June 1991 D.A.I (A) 54/06 P 2113.**
- **Bernstein , V and Hans , S (1991) . Advocating for the yoring child in need through strengthening the parent – child relationship . J. of clinical child Psychology vol. 20 .**
- **Burnette, Megan (2006) Factors influencing the decision – making processes of parents for the educational placement of their children who are deaf. D.A.I (A) 68/01 P 88.**
- **Butler, Susan Casanova (1993) School principals behaviors and attitudes which encourage Mexican parent involvement in the American public school. A.A.I (A) 54108. P 2812.**
- **Hitchock, Chery Hean (2008). Family experience in head start: Relating outcomes to kinder garden transition. D.A.I (A) 69106 P.**
- **Kennedy, Patricia (2004) the use and evaluation of special education parent advocacy groups D.A.I (A) 65/12 P4415.**
- **Lee, Deborah Margaret (2003) How parents view involvement in prekindergarten programs for at risk children D.A.I (A) 64/013. P 790.**
- **O'Connell, Denise (1992). Training portents in the evaluation of the individualized education plan (IEP) process. D.A.I (A) 53/02 P464.**

- **Pillay, Achuthan (1984). A comparison of the perception of in – service needs of teachers of mentally retarded children as perceived by their portents and teachers. Dissertation abstract international, (A) 46104, P 950.**
- **Quinton, Sandra (1992). Attitude toward integration of students with handicaps D.A.I (A) 53/06 p. 1869.**
- **Rapport, Mary (1994) The educational rights of children with special health care needs D.A.I (A) 55/106 P1528.**
- **Romanczuk, Jeffrey (2006). Implementation of a special education parent advisory committee: A mixed methods investigation into the members experience of parental involvement with the school system D.A.I (A) 68101.**
- **Shukrallah, Alaa (1997): The current rtate of the disability question in Egypt. Preliminary notional study. Cairo : North – south Inserm Network**
- **Tudar (2004) Where do they fit in 2 perceptions of high school students, parents, and teachers regarding appropriate educational placements for children with high – incidence disabilities. D.A.I (A) 65/10 P3757.**
- **UNIVEF (2000) : The situation of childhood and motherhood in Egypt : A rights – based analysis Cairo : Egypt .**
- **Werblow, Suzanna (1994) Surrogate parent mandate implementation in the unite states Public low 94 – 142 section 615 (6)(1)(B) D.A.I (A) 55/12 p3813.**
- **Woef, nancy (1983), Due precess and leart restrictive environment: An analysis D.A.I (A) 43/12 P 3877.**

نموذج زيجيورات: مدخل جديد لعلاج الأطفال التوحديين (*)

Ziggurat model: a new approach to the treatment of autistic children

أ.د عبد الرحمن سيد سليمان

Prof. Abdel Rahman Sayed Suleiman

أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة – كلية التربية

dr.abdulrahman.soliman@gmail.com

ملخص

تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن السؤال الآتي: لماذا نستخدم نموذج "زيجيورات"؟ والإجابة هى أن هذا النموذج:

(1) يقدم برنامجاً يستند إلى البحث وقائم على هذا البحث.

(2) تم تطويره ليخاطب الحاجات الحقيقية، وأوجه القصور الكامنة الناجمة عن هموم ومشكلات اجتماعية، وانفعالية، وسلوكية.

(3) يزود المربين، وأولياء الأمور، بخلفية طيبة عن الطفل.

(4) يزودنا بإطار عمل لأساليب الدعم والمساندة.

(5) يبتكر صحيفة لتوزيع العمل على عدة أيام، والتى يمكن من خلالها مراقبة تقدم الطفل.

summary

The current study attempts to answer the following question: Why do we use the Ziggurat model? The answer is that this model:

(1)Provide a program based on research and based on this research.

(2)It was developed to address the real needs, and the latent deficiencies resulting from social, emotional, and behavioral concerns and problems.

(3)It provides educators and parents with a good background on the child.

(4)It provides us with a framework for support methods.

(5)Invent a sheet to distribute the work over several days, and through which the child's progress can be monitored.

مقدمة

بادئ ذي بدء يمكن القول أن نموذج زيجيورات Ziggurat Model – كما أورده كل من"أسباي وجروسمان" Aspy & Grossman 2006 هو عبارة عن نسق تم تصميمه لبرامج التدخل الشامل لكافة الأفراد من كل الأعمار من ذوي اضطرابات طيف التوحد Autistic Spectrum Disorders (ASD).

هدف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن السؤال الآتي: لماذا نستخدم نموذج "زيجيورات"؟ والإجابة هى أن هذا النموذج:

(6) يقدم برنامجاً يستند إلى البحث وقائم على هذا البحث.

(7) تم تطويره ليخاطب الحاجات الحقيقية، وأوجه القصور الكامنة الناجمة عن هموم ومشكلات اجتماعية، وإنفعالية، وسلوكية.

(8) يزود المربين، وأولياء الأمور، بخلفية طيبة عن الطفل.

(9) يزودنا بإطار عمل لأساليب الدعم والمساندة.

(10) يبتكر صحيفة لتوزيع العمل على عدة أيام، والتى يمكن من خلالها مراقبة تقدم الطفل.

نموذج " زيجيورات " مقدمات منطقية:

يعتمد النموذج بشكل أساسي على مقدمة منطقية أولي تفترض أنه يوجد عوامل حرجة أو حاسمة يتعين أن توضع نصب أعيننا في كل خطط وبرامج التدخل التى تعد للأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، وهى ما أطلق عليها المستويات الخمسة عند زيجيورات **The five levels of the Ziggurat** كما أن هناك مقدمة منطقية ثانية تفترض أن معظم المشكلات السلوكية في الجوانب الإجتماعية، والإنفعالية، والصعوبات السلوكية الأخرى التى يخبرها(أي يمرون بها كخبرات) الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد تنشأ عن اضطراب التوحد في حد ذاته. بمعنى آخر أن هذه الصعوبات، وتلك المشكلات ما هي إلا أعراض ظاهرة لإضطراب كامن(تحتي إن صح هذا التعبير). ولهذا؛ يمكن القول أنه لكي تكون خطط وبرامج التدخل، فعالة أو ذات فعالية، يجب أن يكون هدفها هو التعامل مع هذه العوامل التحتية (الكامنة) أكثر من مجرد التعامل مع الأعراض السطحية والظاهرة بغرض تسكينها، وخفضها، وتلطيفها.

ومما هو جدير بالذكر؛ أن نموذج"زيجيورات" يدمج أدوات القياس والتقييم المستخدمة في تحديد جوانب اضطراب طيف التوحد التى تظهر في شكل مشكلات

اجتماعية، وإنفعالية، وهموم وأعراض سلوكية أخرى. ولذلك يمكن القول أن العوامل والعناصر الكامنة (التحتية) تصبح أهدافاً في أي خطط أو برامج للتدخل.

وهناك مقدمة منطقية ثالثة يعتمد عليها هذا النموذج بشكل أساسي؛ تفترض أن خطط وبرامج التدخل الشامل **Comprehensive Intervention Plans** تتضمن استراتيجيات وقائية، واستراتيجيات لتدريس مهارات جديدة، وأساليب تعزيز فعالة؛ ممثلةً في العناصر الثلاثة للتقييم السلوكي الوظيفي(وهى المقدمات، ثم السلوك، ثم النتائج المترتبة على هذا السلوك).

- المستويات الخمسة فى نموذج "زيجيورات" للتدخل:

يمكن القول أن نسق"زيجيورات" – كأحد برامج التدخل الحديثة في مجال التوحد – يحتل مركزاً وسطاً في نموذجه المتكامل الذى يطلق عليه"نموذج زيجيورات"(انظر شكل رقم 1). وهذا النموذج المتكامل يتكون من خمسة مستويات في تدرج هرمي. وكل مستوى من هذه المستويات ينبني على احتياجات أساسية لدى الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحد، كما أن هذه المستويات تتبادل الإعتماد على بعضها البعض (يتوقف بعضها على بعض)، وكل مستوى فيها يسهم في فعالية المستويات الأخرى... وهكذا.

والمستوى القاعدي الأول أو الأساس في نموذج"زيجيورات" يمثل ما يمكن أن نطلق عليه، أو هو في أحد معانيه، قاعدة كل أنواع الإحتياجات البيولوجية في السلوك، أو هو العامل الأساسي في بيولوجية السلوك **Basis of all behavior – biology** وتبرز أهمية العوامل البيولوجية – التى يتعين وضعها في الإعتبار – كونها ذات أهمية خاصة في حال اضطرابات طيف التوحد؛ التى يجب النظر إليها على أنها اضطرابات ذات أساسات وثوابت جينية (تكوينية)، ونيورولوجية (عصبية) على درجة عالية من القوة. وأن عدم إشباع الحاجات الحسية والبيولوجية لدى أطفال هذه الإضطرابات سوف يفضي إلى حدوث تغييرات في السلوك، تلقي

ضوءاً قوياً على أهمية اشتمال الإستراتيجيات التى تخاطب هذه الحاجات على أساليب ووسائل تشبع هذه الحاجات.

وأما المستوى الثاني في نموذج"زيجيورات" فإنه يمثل حاجة أساسية أخرى هى التعزيز **Reinforcement**. ويمكن تعريف التعزيز – في هذا المستوى بأنه"موقف أو حدث يتبع سلوكاً معيناً، يفضي إلى حدوث زيادة في السلوكيات المماثلة بهذا السلوك والتى سوف تحدث في المستقبل"(**Bregman & Gerdtz, 1997, P.611**) وبذلك يصبح الهدف النهائي لخطط وبرامج واستراتيجيات التدخل الشاملة هو معاونة الأطفال من ذوي اضطرابات طيف التوحد على أن يطوروا المهارات التى من شأنها أن تزيد مرات نجاحهم. وهذا لا يمكن حدوثه إلا من خلال فنية التعزيز.

كما يحتاج الأفراد ذوو اضطرابات طيف التوحد إلى التعليم والتدريب والتعزيز لإكسابهم مهارات – نفترض بوجه عام – أن الأطفال العاديين من أقرانهم في نفس السن قد اتقنوها تماماً. وأنهم – أي الأطفال التوحديين – يمكنهم تعلمها واكتسابها. وهذا افتراض خاطئ غير صحيح، لأنه يترتب عليه أننا نستخدم العقاب حين يفشل هؤلاء الأطفال في إتقان إحدى المهارات التى ليس بمقدورهم على الإطلاق اكتسابها فضلاً عن اتقانها بالفعل ويطلق على هذا الافتراض شبكة التعزيز – العقاب **Reinforcement and Punishment grid**. ولكى نقف ضد هذه النزعة، يتضمن نموذج"زيجيورات" مستوى من مستويات التعزيز الذى من شأنه أن ييسر ويسهل اكتساب مهارة ما والحفاظ عليها ودوامها.

ويمكن توضيح شبكة التعزيز والعقاب على النحو التالي :

المرهوب Dreaded	المطلوب Desired
– العقاب من خلال : التطبيق – الرجوع الى صف سابق . Apply – كتابة ملاحظات للوالدين	– التعزيز الايجابي – الحصول على مزيد من الوقت لقراءة كتاب مفضل.
– التعزيز السلبي من خلال : المحو – إنقاص الضغط الاجتماعي عن طريق Remove تجنب المشاركة الجماعي والمشاركات فى داخل الفصل .	– التعزيز السلبي من خلال : – الانغماس فى قراءة الكتب الذى يفضي إلى فقدان فرصة التفاعل فى العمل مع الأقران .

وأما المستوى الثالث فى نموذج" زيجيورات" وهو التكوينات و المدعمات البصرية فإنه يمثل الإستجابة لأوجه القصور فى التواصل , و الحاجة القوية إلى التمسك بالروتين , و الرغبة فى المحافظة على ثبات

البيئة الذى دائماً ما يظهر واضحاً من قبل الأفراد ذوى اضطراب طيف التوحد. ويقصد بالتكوين (أو البناء) **structure** الرغبة فى المحافظة على ثبات البيئة الذى يهتم بالترتيب و النظام فى البيئة الذى يمكن التنبؤ بازدياده. وأما مصطلح المدعمات البصرية **visual supports** , فإنه يشير إلى معدل و نطاق الفنيات التى يمكن دمجها مع الوسائط البصرية. و تعتمد المدعمات البصرية على قوة الأفراد ذوى اضطرابات طيف التوحد فى التعامل مع المعلومات البصرية وعلى ما يتمتع به ذوى اضطراب طيف من قدرات عالية ومرتفعة.

وهكذا يمكن القول أن التكوين والمدعمات البصرية مفهومان بينهما علاقة متبادلة. والمدعمات البصرية وسائل يتكرر استخدامها لتزويد البناء المتنامي. بالإضافة إلى أن كل منهما يزيد من قدرة الأفراد ذوى اضطراب طيف التوحد على التنبؤ , وفهم العالم المحيط بهم. كما أن وسائل التنبيه البصرية (أعني الجداول البصرية و قوائم مراجعة السلوك)، أو فنيات التعليم البصرية (أعني النمذجة بالإستعانة بأفلام الكارتون وأفلام الفيديو) والتى يطلق عليها هى الأخرى مدعمات بصرية، فأنها غالباً ما تزودنا بوسائل لمخاطبة هذه الأهتمامات. و دائماً ما تؤدى كل من المدعمات البصرية والتكوين إلى الحد من المشكلات السلوكية، وهذا ما يجعل هذه الاستراتيجيات حاسمة بالنسبة لأى خطة تدخل فعالة.

وقد يُطلب من الأفراد ذوى طيف التوحد أن يوظفوا فى عالم مصمم لأشخاص ذوى اجهزة عصبية عادية **Neurotypicals**، وحتى المواقف التى تبدو بسيطة، فأنها تمثل بالنسبة لهم مواقف ذات متطلبات متعددة الأوجه (أعنى متطلبات اجتماعية، و تواصلية، ومعرفية، و حسية، و حركية و ما إلى ذلك) والتى يمكن أن تربكهم، وتفضي إلى مشكلات سلوكية بالنسبة للأفراد ذوى طيف التوحد.

ويركز المستوى الرابع فى نموذج" زيجيورات" على صعوبة القيام بالمهمة **Task difficulty.** وهدف هذا المستوى هو التأكد من أن مستوى الدعم و المساندة \ المساعدة المقدمة للفرد التوحدي، و الإستقلالية المتوقعة يكون ملائماً للمهمة التى يتم تقديمها.

وبوجه عام، يمكن القول أن التدخلات المتطلبة لمهمة ما، تشتمل على تحديد المتطلب السابق، وأوجه القصور فى عنصر أو جزء أساسي فى المهارة، و خفض متطلبات المهمة. ولو أن المهارات كانت ناقصة لدى الطفل التوحدى، أو أن التدعيمات لم تكن موجودة فلم يزود الطفل بها، فإن المطلب سوف يكون صعباً للغاية أن يتحقق، ولن يكون من الممكن تلبية التوقعات.

وفى ضوء ما سبق، يتضح أن نموذج" زيجيورات" يتحد مع. مفهوم" فيجوتسكي" عن منطقة النمو التقريبي **Zone Of Proximal Development**(وتكتب بالأحرف **ZPD**)، وتعني الفرق بين مستوى النمو الراهن للطفل، و المستوى الذى قد يبلغه لاحقاً). وهو بذلك يقدم وصفاً للشروط و الظروف المثالية لنمو و تطور أى مهارة، كدليل وموجه لتحديد مستوى مطلب(متطلب) المهمة (**1978 a cited in Millet , 1993** ,). وهنا يتعين القول أن التوقعات يجب أن تكون معقولة (غير مبالغ فيها) ؛ بمعني أن أى فرد يجب أن يكون قادراً على النجاح فى الوصول اليها مستقلاً معتمداً على نفسه، أو بتقديم المساعدة إليه.

والواضح، أن المستويات – من الأول إلى الرابع – ، من نموذج" زيجيورات" تحدد مرحلة اكتساب المهارات. وهى تلك المهارات التى تصل بالطفل إلى المستوى الخامس، و النهائي فى النموذج. ففى هذا المستوى الخامس يتم التركيز على تعلم المهارات عبر مدى من المجالات الحركية، و الحسية، والإنفعالية، والإجتماعية، و التواصلية، و المعرفية،.. وما إلى ذلك من المجالات. وتلك المجالات بالنسبة للأفراد ذوى اضطرابات طيف التوحد غالباً ما تتطلب استخدام التدريس المباشر فى كل من المهارات، و المفاهيم و التى تنمي لدى الأفراد بشكل نموذجي إكتسابها عفوياً (و كأنها مكتسبة من

غير بذل جهد). وهذه العملية يشار إليها أنها الشيء الواضح على ما يبدو، أو ما يسمى "المنهج الخفي" hidden Curriculum (Myles, Trautman, & Schelvan, 2004) وعلى حين يتنامى ويزداد اكتساب المهارات، فأن تدخلات أقل شدة وكثافة لأن المستوى الخامس هو مستوى تعلم مهارات جديدة، وهى تلك المهارات التى تصنع الفارق (الإختلاف) الدائم بالنسبة للشخص من ذوي طيف اضطرابات التوحد.

والشكل رقم 1 يبين المستويات الخمسة للتدخل من وجهة نظر "زيجيورات":

مهارات يجب أن تدرس لمواجهة أوجه النقص في المهارات	
– مهارات حسية. – مهارات معرفية. – مهارات حركية. – مهارات انفعالية.	– مهارات اجتماعية. – مهارات ونماذج وأنماط محددة. – مهارات تواصل.
متطلبات المهمة المستوى المطلوب والملائم لمتطلبات المهمة	
– متطلبات حسية. – متطلبات معرفية. – متطلبات حركية. – متطلبات انفعالية.	– متطلبات اجتماعية. – متطلبات نماذج وأنماط محددة. – تواصل.
التكوينات والمدعمات البصرية	
استخدام المدعمات البصرية: – فيديو. – قصص مصورة وأفلام كارتون.	القابلية للتنبؤ بالإبتكار: – الإعداد والتحضير لإحداث التغيير. – التزود بالروتين

– جداول بصرية وقوائم مراجعة. – منظمون لاستخدام الجرافيك.	– استخدام أنشطة جديدة من خلال المشي.
أساليب التعزيز	
– التزود بمدى معين من المعززات. – معززات محسوسة وملموسة وأنشطة. – استخدام اهتمامات محددة. – المزاوجة بين المعززات الإجتماعية والمعززات المادية.	– التزود بأساليب التعزيز(التعزيز يتوقف على السلوك المتوقع). – التكرار والإتساق (في السلوك) – الإختيار الذاتي للنشاطات . – تناقص الإستخدام تدريجياً.
الفروق الحسية و الإحتياجات البيولوجية راقب و خاطب (أو التعامل مع):	
– الشهية و الجوع. – مستوى الإستثارة /مستوى النشاط (مثل التعب، والإفراط فى النشاط).	– الحاجات الطبية. – حاجات الحركة.
راقب وخاطب أو (تعامل مع) مصادر الضغوط البيئية الممثلة فى: الصوت، الإنارة، الحيز الشخصي فى المكان، الإقتراب، والأقمشة.	

- **المصدر: مقتبس من: نموذج زيجيورات: إطار عمل لتصميم أساليب التدخل الشاملة للأفراد التوحديين ذوي التوظيف المرتفع، وذوي زملة إسبيرجر، إعداد ر.إسباي؛ ب.ج. جروسمان، Shawnee Mission, KS: Autism Asperger .2006 Publishing Company. Reprinted with Permission.**

والجدول رقم 1 يضع قائمة من الأمثلة لاستراتيجيات التدخل فى كل مستوى من المستويات الخمسة فى نموذج" زيجيورات".

المستوى	أمثلة استراتيجيات التدخل
الأول – الفروق الحسية و الحاجات البيولوجية: **Sensory Differences And Biological Needs**	أساليب التغذية الحسية. المعالجة بالعقاقير الطبية. الفسح وفترات الراحة. سماعات الأذن. الأنشطة الجسمية. السماح باستخدام الحيز الشخصي. استراتيجيات الاسترخاء.
الثاني – التعزيز **Reinforcement**	قائمة المعززات. انظمة إقتصاديات البونات. التعزيز أولاً، ثم الجداول و الرسوم البيانية. الانتقاء الذاتى للنشاط.
الثالث – البناء و المدعمات البصرية: **Structure And Visual Supports**	أفلام الكارتون و الرسوم المتحركة. القصص الاجتماعية (**Gray , 1998**). بطاقات القوة(القدرة). تحديد الأسباب الاجتماعية. التقاويم سواء كانت الورقية أو الأليكترونية. القوائم. لوحات على شكل حرف **T**. الفيديو.

	الخرائط البصرية. انظمة العمل المجدول(وفق جدول). التهيئة المسبقة لإحداث تغيير. الموقتات البصرية(المرئية). قوائم المراجعة. محطات العمل الفردية (نمط من أنماط التعليم التعاوني يشمل تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة و قيام معلم مختلف بتدريس مجموعة معينة). الجداول المصورة (جداول النشاط المصور). صور الانتقال القابل للحمل و النقل.
الرابع – مطالب المهمة **Task Demands**	نسخ من ملاحظات المحاضرات. لاب توب(كومبيوتر شخصي) لأخذ الملاحظات. وقت إضافي للواجبات التحريرية(المكتوبة). مساعد رقمي شخصي (**PDA**). تدعيم المهارات التنظيمية. بطاقات النسخ(التسجيل). دوائر أو(حلقات) الأصدقاء. رواية القصص و الحكايات. ممارسة الأنشطة التى تحظي بأهتمام شديد من الطفل لتشجيع التفاعل الأجتماعي. الرفاق أو الزملاء من نفس السن أو الجنس. النصوص ذات الأهمية الخاصة. المدرس المراقب(لنشاط التلميذ). المكان (الحيز) الآمن. الفسح و فترات الراحة. الإعداد مقدماً (مسبقاً) لأحداث التغيير. أنشطة الانتقال عند حدها الأدنى أنظمة العمل المجدولة (وفق جدول).

الخامس – مهارات للتعلم SKILLS TO Teach	نظام التواصل باستخدام تبادل الصور.(بيكس) PECS. النمذجة الاجتماعية/ مهارات التواصل. معينات التعلم الملموسة. محطات العمل الفردية (نمط من انماط التعليم التعاوني) التلقينات و أساليب الحث اللفظية. التعرض المتكرر لنفس الأنشطة. أساليب اللعب الروتينية الموجهة من قبل الراشدين الكبار. القصص الاجتماعية (Gray , 1998) . أساليب اللعب الروتينية الموجهة من قبل الراشدين الكبار. النمذجة و مهارات التواصل و المهارات الاجتماعية. أنظمة العمل وفق جداول لتعليم المهارات من أجل تحقيق الأستقلالية. النمذجة بأستخدام الفيديو.

جدول الأمثلة من استراتيجيات التدخل فى كل مستوى من المستويات الخمسة فى نموذج "زيجيورات"

ويطرح بعض الباحثين – فى ختام عرض المستويات الخمسة لنموذج " زيجيورات " سؤلاً مؤداه: ما السبب فى غياب مستويين للتواصل و المهارات الإجتماعية فى هذا النموذج ؟ ويجيبون عن هذا التساؤل بأن الأثنين معاً – التواصل و المهارات الاجتماعية – يشار إليهما وعلى نحو إجمالي على أنهما لب التدخل فى نموذج " زيجيورات " ، فقد تم تصميم كل مستوى ليخاطب الخصائص المميزة لاضطرابات طيف التوحد من قبيل أوجه القصور فى كل من مهارات التواصل و المهارات الاجتماعية . وربما يمكن تطوير أحد التدخلات لمخاطبة هذه الإختيارات فى أى مستوى من مستويات نموذج "زيجيورات".

ما هو نسق التخطيط الشامل لإضطراب التوحد ؟

What is the Comprehensive Autism Planning System (CAPS)?

(9) خطة التعميم	(8) جمع البيانات والمعلومات	(7) التواصل \ المهارات الاجتماعية	(6) الاستراتيجيات الحسية	(5) التعزيز	(4) الأنية\ التعديلات	(3) مهارات التدريس المستهدف	(2) النشاط	قائمة بمهام، وأنشطة، وأوقات حدوث، وأشكال الدعم المطلوبة لنجاح الطالب أنظر

شكل (2) صحيفة العمل الخاصة بنسق التخطيط الشامل لاضطراب طيف التوحد (CAPS)

ويجيب نسق التخطيط الشامل لإضطراب التوحد على السؤال التالي: ما هى أشكال الدعم والمساندة التى يحتاجها الطفل في كل نشاط؟ والإجابة تشير إلى أن نسق التخطيط الشامل لإضطراب التوحد يشتمل على المكونات الآتية:

(1) الوقت **Time** : ويشير هذا المكون إلى الوقت أو الزمن المحدد لكل نشاط ينخرط أو ينهمك فيه الطفل طوال ساعات النهار (اليوم).

(2) النشاط **Activity** : وتتضمن الأنشطة كل المهام والممارسات التى يمارسها الطفل طوال ساعات النهار والتى يحتاج فيها الطفل إلى تزويده بالدعم والمساندة، وتعتبر الحصص الدراسية، والفترات الأكاديمية، وأوقات النشاط غير الأكاديمي، والتنقلات ضمن الأنشطة.

(3) مهارات التدريس المستهدفة **Targeted skills to teach** : وتلك المهارات ربما يدخل تحت مظلتها أهداف الخطة التربوية الفردية **IEP goals** ، معايير الولاية التى يقيم فيها الطفل، و/ أو المهارات التى تقود إلى النجاح في المدرسة لطفل معين من الأطفال.

(4) الأبنية / التعديلات **Structures / Modifications** : ويمكن أن تتكون الأبنية أو البناءات والتعديلات من تنوع كبير من التدعيمات، والمساندات؛ بما تشتمل عليه من تدعيمات بصرية، وشبكة العلاقات مع الأقران، والإستراتيجيات التدريسية.

(5) التعزيز **Reinforcement** : الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يحتاج إلى معززات ذات نوعية خاصة، بالإضافة إلى جداول التعزيز في شكلها التقليدي والتى يتوفر منها قوائم معدة لهذا الغرض.

(6) استراتيجيات حسية **Sensory strategies** : وتتحدد تلك الإستراتيجيات على ضوء التدعيمات والمساندات الحسية التى يحددها المعالج الوظيفي (المهني)، أو المعالجون الآخرون التى يدخلون ضمن متطلبات نسق التخطيط الشامل للتدخل في مجال اضطراب طيف التوحد.

(7) التواصل / المهارات الإجتماعية **Communication / Social skills** : لاشك في أن أهداف التواصل ذات النوعية الخاصة، أو الأنشطة، بالإضافة إلى أشكال التدعيم والمساندة،

هى المعنية في هذا المكون. وربما تشتمل أشكال التدعيم والمساندة على اللغة بمعناها الواسع أو أنظمة التواصل القابلة للزيادة.

(8) جمع البيانات والمعلومات **Data Collection** : ويتم جمع هذه البيانات بهدف تسجيل نمط معين من البيانات والمعلومات بالإضافة إلى السلوك الذى يمكن توثيقه في سياق الأنشطة ذات النوعية الخاصة.

(9) خطة التعميم **Generalization plan** : وهذا المكون التاسع من مكونات نسق التخطيط الشامل لإضطراب طيف التوحد يتم تطويره لضمان أن تعميم المهارات قد تم بالفعل إدراجه في برنامج الطفل.

والجدير بالذكر أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عندما ينتقلون إلى المدرسة المتوسطة، ثم المدرسة الثانوية، ربما يتعاملون مع أكثر من تسعة من المعلمين في تسعة من الفصول الدراسية المختلفة. وعلى الرغم من حركتهم وانتقالهم عبر هذه الفصول الدراسية، فإن الأنشطة في كل فصل دراسي تكون متشابهة من حيث (أ) العمل المستقل. (ب) العمل الجماعي (ضمن فريق). (ج) الإختبارات. (د) المحاضرات. (هـ) الواجب المنزلي.

الخصائص الضمنية (التحتية) فى نموذج" زيجيورات":

لا شك فى أن التحديات السلوكية والاجتماعية التى تواجه الأفراد ذوى اضطرابات طيف التوحد، معظمها فى الأغلب الأعم تكون مظاهر أو أعراض ظاهرة للتوحد كاضطراب فى حد ذاته. و السلوكيات التى تخاطب هذه الأعراض الظاهرة بدون التحقق من، أو العناية بما هو متضمن فيها، وينظر إليها على أنها من أخطاء التدخل الشائعة. ذلك أن هذا السطح الظاهر، أو ما يمكن أن نطلق عليه منحى **Band – aid** غالباً ما يتحقق فى تأسيس مكاسب على الأمد

الطويل،؛ ذلك لأنه يتجاهل الحاجة الحقيقية – الكامنة أو الضمنية فى أوجه القصور المختبأة (التحتية).

ويمكن القول أن الحاجات الضمنية، و الخصائص ذات الصلة باضطراب التوحد يجب مخاطبتها (والتى تمثل المقدمة المنطقية الثالثة فى نموذج زيجيورات). وحتى نصل إلى هذه النهاية ؛ فأن نموذج"زيجيورات" يتضمن أداتين للقياس أو التقييم مصممتان للتحقق من هذه العوامل الضمنية (الكامنة).

(1) قائمة مراجعة الخصائص الضمنية (الكامنة) **Underlying Characteristics Checklist(UCC)**.

(2) أ ب ج أيسبيرج. **ABC Iceberg**

وهى تشير إلى العلاقة بين الخصائص الضمنية (الكامنة) لدى الأطفال التوحديين و سلوك معين، من جهة ؛ وتضع فى اعتبارها النماذج التى سوف تقود إلى فهم أفضل للاهتمامات السلوكية ذات الطبيعة النوعية و الخاصة ، وأسبابها غير المرئية من جهة أخرى **(Aspy & Grossman,2008)**

وتحدد أدبيات البحث فى مجال هذا النموذج استخدام كل من قائمة مراجعة الخصائص الضمنية (الكامنة) (**ucc**) و أ ب ج أيسبيرج **(ABC)** فى نقطتين أساسيتين هما :

- أن **UCC** يركز الإنتباه على حلقة الوصل بين التوحد و السلوك **autim and the behavior**
- وأن قسم **ABC** يتضمن فقط الجوانب الجديرة بالملاحظة فى الموقف ، وربما يستخدم فى رؤية الكيفية التى يسهم بها مثل هذا الموقف فى سلوك الطفل التوحدي .

وجدير بالذكر أن قائمة مراجعة الخصائص الضمنية (الكامنة) UCC هى أداة قياس وصفية، التى يمكن أن تستكمل بياناتها من خلال استجابات يتم اختيارها من متعدد، و تزودنا بما يمكن تسميته" لقطة فوتوغرافية" Snapshot سريعة للكيفية التى يمكن لاضطراب التوحد أن يعبر بها بالنسبة لفرد ما فى المجالات الآتية: النماذج أو الأنماط الأجتماعية المقيدة من السلوك، و الأهتمامات، و الأنشطة، و التواصل، والفروق الحسية، والفروق المعرفية، والحركة، و الإنجراح الأنفعالي.

وأما أ ب ج – 1 ABC – 1 فأنها تجسد أداة للقياس السلوكي الوظيفي فى صورته التقليدية، وتساعد فى توضيح أنماط و نماذج السلوك(أى أ ب ج السلوك كما يشير إليها السوابق، و السلوك، و التوابع).و تضمين العوامل الضمنية(الكامنة)، وأ ب ج – 1 يمكن تجاوز التقييم السلوكي الوظيفي[1] .Functional Behavioral assessmentوالمستخدم هو الذى يحدد البنود أو الفقرات التى تمت الموافقة عليها فى قائمة مراجعة الخصائص الضمنية (الكامنة)، والتى تكون ذات صلة بالسلوكيات التى تم تحليلها فى التقسيم السلوكي الوظيفي كجزء من أ ب ج 1. وعملية إكمال النموذج أ ب ج –1(بما تشتمل عليه من التقييم الوظيفي، و التشخيص أو التعرف المرتبط بالعوامل المرتبط بالعوامل الضمنية الكامنة) تركز الإنتباه على الرابطة السلوك، و التوحد الكامن غير الظاهر. وتزودنا عملية التعرف على السوابق، و السلوك، و التوابع بثلاث نقاط للتدخل. و الغرض من التدخلات السلوكية هو

[1] التقييم السلوكي الوظيفي: يقصد به تحليل العلاقة بين السلوك الظاهر وكل من المثيرات التى تسبقه (المثيرات القبلية) والمثيرات التى تليه (المثيرات البعدية). أى ما يسبق السلوك (السوابق)... السلوك ... ما يلي السلوك "اللواحق أو التوابع".

تعليم مهارات جديدة. فالتدخلات فى السوابق تعدل و تبدل الأحداث التى تثير و تحرك" Trigger" صعوبات السلوك، ومن ثم تلعب الدور" الوقائي"؛على حين أن التدخلات فى التوابع تعدل و تبدل الأحداث التى تلي وتتبع السلوك. ويؤكد نموذج" زيجيورات" على التوابع الإيجابية لكى يثيب و يعزز السلوكيات الملائمة والصحيحة، ومن ثم نمو و تطور المهارة.

( ) عملية تصميم التدخل Intervention Design Process

لا يمكن بأى حال من الأحوال، القول بأن نموذج " زيجيورات" هو مجرد تجميع لعدد من استراتيجيات التدخل. ذلك أنه الأطار أو الهيكل لتصميم تدخل" Framework For Intervention Design. كما أن صحيفة العمل التى اعدها" زيجيورات" هى أداة للمساعدة فى هذه العملية.

ذلك أن استخدام صحيفة العمل يضمن لنا ان العناصر الثلاثة المطلوبة للتدخل الشامل هى بالفعل متضمنة فى عملية تصميم التدخل. وهذه العناصر الثلاثة هى:

(1) خمسة مستويات من التدخل كما أوردها" زيجيورات".
(2) الخصائص الضمنية(الكامنة).
(3) ثلاث نقاط من تدخل أ ب ج.

والمؤلفون للنموذج يؤكدون على أهمية دمج الإستراتيجيات القائمة على الأدلة العلمية. وعلاوة على ما سبق، فإن النموذج ينهض بأعباء مراقبة التقدم بشكل مستمر.

كما تجدر الإشارة إلى أن نموذج" زيجيورات" يقدم لنا طريقتين من طرق التدخل: إحداهما عامة و الأخرى نوعية" خاصة"..فبرامج التدخل العامة تخاطب أكثر الحاجات

عمومية، تلك التى تعتمد على قائمة مراجعة الخصائص الضمنية (الكامنة)، على حين أن برامج التدخل النوعية الخاصة تخاطب سلوكيات الاهتمام التى تم التعرف عليها وتشخيصها اعتماداً على أ ب ج – 1 وقائمة مراجعة الخصائص الضمنية (الكامنة). كما يلي عملية التقييم (أى ياتي بعدها) استراتيجيات التدخل الفعلية، والتى يتم أختيارها بمساعدة صحيفة العمل الذى أعدها "زيجيورات" لكي يخلق خطة شاملة.

وعلى حين يمكن استخدام نموذج" زيجيورات" على النحو الفردى ؛ فإن مكوناته تكون ملائمة فى حد ذاتها للتعاون بين الأفراد مقدمي الرعاية متعددى التخصصات. كما أن أدوات التقييم تكون مصممة بحيث تحقق عملية الدمج بين وجهات النظر لأعضاء فريق العمل المتعددين، على حين تكفل لهم هذه العملية – أنهم يعملون بدءاً من نفس النقطة المرجعية، أى خصائص أفراد اضطرابات التوحد الضمنية (الكامنة). وأيضاً يمكن القول أن صحيفة العمل التى أعدها" زيجيورات" تعزز و تشجع المشاركة والتعاون عن طريق مساعدة الوالدين، والمهنيين على فهم دورهم على نطاق أوسع فى عملية التدخل. وبسبب هذه القدرة على تعزيز و تشجيع التعاون والمشاركة ؛ فإن نموذج" زيجيورات" يعتبر أداة تشاورية (قائمة على الإستشارة) مثالية لهؤلاء الأشخاص الذين يقدمون خدماتهم للأفراد ذوى اضطرابات طيف التوحد. ومن خلال استخدام نموذج"زيجيورات" وعن طريقه تتعاظم الدقة الكاملة أكثر من مجموع أجزائها.

- نقاط القوة فى نموذج " زيجيورات "

يتمتع نموذج " زيجيورات " بالعديد من نقاط القوة التى يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

- أنه مصمم بحيث يبسط العمليات المركبة (المعقدة التركيب) .
- أنه نموذج يندمج ، ويتحد ، ويتسق مع الاتجاهات الحديثة فى ميدان التربية الخاصة ممثلة فى قانون التعليم حق لجميع الاطفال. **NO Child Left Behind (NCLB) ACT** وقانون **(RTI)** ، وقانون **(PBIS)** .
- أنه نموذج يمكن استخدامه بمفرده أو الجمع بينه وبين نموذج آخر و ذلك فى نسق التخطيط الشامل للتوحد
- **The Comprehensive Autism Planning System (Caps) (Henry & Myles , 2007)**
- أن تدخلات هذا النموذج قائمة على الأدلة و البراهين العلمية و ذلك فى كل مستوى من مستوياته الخمسة .
- أن اداته أ ب ج **–1** (**1 – ABC)** والتى تمثل اداة للقياس السلوكي الوظيفي فى صورته التقليدية تجسد التقييم السلوكي الوظيفي **Functional Behavioral Assessment** الذى ييسر تطوير التدخل الفردى .
- أنه مدخل عملي وإيجابي ، يمكن من خلاله استخدام التعزيز و التدخلات القائمة على سوابق السلوك .**(ASPY & Grossman , 2008)** .
- أنه عملية نامية تتقدم باستمرار ، تسمح بإحداث تغييرات فى خطة التدخل فى أى مستوى من المستويات اعتماداً على ما تم إحرازه من تقدم .
- أنه نموذج يعزز و يشجع التعاون و المشاركة و التواصل بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية .**Individualized educational plans (IEP)**.
- أن أدوات القياس المستخدمة فيه مصممه بحيث تتضمن و جهات النظر من مختلف أعضاء هذا الفريق.

- أنه يمكن استخدام هذا النموذج طوال عملية الإستحقاق (أعني ID of ، و التقييم والقياس، و تطوير التدخل ، و مراقبة و تقييم التقدم) .
- أنه نموذج يمكن استخدامه لتقييم اى خطة تدخل موجودة بالفعل . (ASPY & Grossman , 2008)

- **ASPY , Ruth ,& Grossman , Barry. G(2000). the Ziggurat model: A Framework For Designing Comprehensive interventions for individuals with high-functioning autism and Asperger syndrome & shawnee mission kanses: Autism Asperger Publishing Company.**

- **Aspy , R., & Grossman , B.G.(2008). Ziggurat Model. In B.S Myles , T. C. Swanson , J. Holversott , & M. Duncan(Eds.) Autism Spectrum Disorders: A handbook for parents and Professionals. Portsmouth , NH: Praeger Publishing.**

- **Aspy, R., & Grossman , B.G.(2007). Assessing autism spectrum Disorders: Guidelines for parents and educators. Autism Advocate , 48(3) , PP 11 – 14.**

- **Aspy , R., & Grossman , B. G. (2007a) . The Underlying Characteristics Checklist : Classic . Shawne Mission , Ks : Autism Asperger Publishing Company .**

- **Aspy , R., & Grossman , B. G. (2007 b) . The Underlying Characteristics Checklist : high Functioning**

. Shawnee Mission , K : Autism Asperger Publishing Company.

- **Bregman , J.D , & Gerdtz , J.(1997). Behavioral interventions. in D. J. Cohen & F. R Volkmar(EDS.) ,Handbook Of Autism and Pervasive Developmental Disorders(2nded. , PP. 606 – 630). New York: John Wiley and sons.**
- **Gray , C.A.(1998) Social Stories and Comic strip conversations With Students with ASperger Syndrome and high Functioning autism. INE , Schopler , G.B Mesibov , & L.J Kunce(Eds). Asperger Syndrome or high Functioning autism(PP> 167 – 198) > New York: Plenum Press.**

- **Henry , S . A., & Myles , B . s. (2007) . The Comprehensive Autism Planning system (CAPS) for individuals with Asperger Syndrome , autism and related Disabilities :Intgrating Best practices throughout the student's daily schedule . Shawnee mission , KS : Autism Asperger Publishing Company .**

- **Miller P.(1993). Theories of developmental psychology(3rd ed) New York: W. H. freeman and Company.**

- **Myles , B.S., Grossman , B. G., Aspy , R., Henry , S., & Coffin , A.B.(2007). Planning a comprehensive Program for students With autism Spectrum Disorders using Evidence – based Practices. Educations and training in Developmental Disabilities , 42(4) , PP. 398 – 409.**

- **Myles , B.S., Henry , S.A., ; Coffin , A.B ; Grossman , B.G.,& aspy , R.(2007). The Caps & Ziggurat models: Planing a comprehensive Program for Student With Autim Spectrum Disorders using evidence Based Practices. Autism Advocate , 48(3) , 16 – 20.**

- **Myles , B.S , Trautman , M. L., & Schelvan , R.L.(2004). The hidden curriculum: Practical Solutions for Understanding Unstated rules in Social situations Shawnee Mission , KS: Autism Asperger Publishing Company.**
- **Vygotsky , L. (1978) . Mind in society . (trans . M . cole) . Cambridge , M A : Harvard University Press .**

تفعيل نُظم الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة

رؤية استشرافية

Activating quality systems and school accreditation in public education schools in the Kingdom Forward-looking vision

هند مبارك الدوسري

Hind Mubarak Al-Dosari

ملخص

مقدمة :

تُعد الجودة أحد الفروع الهامة المرتبطة بعلوم الإدارة الحديثة ،حيث تُعبر عن جُملة من السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرًا على الوفاء باحتياجات معينة ،واحتلال موقعه المناسب في الظروف التنافسية .

ومن هذا المنطلق يُعتبر تسويق الخدمات التعليمية ومتطلباتها التجويدية أمراً يخضع كليًا لإدارة الجودة التعليمية ، وتحديداً ، إدارة الجودة الشاملة التعليمية ، والتي ترسم معالم الاعتماد الأكاديمي للتعليم كنظام متكامل بجميع مكوناته وبرامجه بمختلف مستوياته ، والاعتماد المدرسي خصيصاً للتعليم العام .

أهمية الدراسة

يمكن تلخيص الأهمية النظرية للدراسة في مجمل النقاط الآتية :-

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الجودة نفسها في العمل التربوي التعليمي .
- يتم إعداد هذه الدراسة في وقت تكون فيه المطالبة بالجودة في التعليم أكثر ما تكون عليه وذلك على نطاق عالمي وعربي ومحلي.
- تُمثل هذه الدراسة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بمعايير الأداء المدرسي وتطبيق نُظم الجودة.
- تتفق مضامين وأبعاد وأهداف الدراسة الحالية مع توجه الخطة التاسعة للتنمية بالمملكة [2]، والتي اعتبرت تطبيق نُظم الجودة هدفًا أساسيًا من الأهداف العامة المُحققة لتنمية الموارد البشرية في التعليم العام، وأدرجت الهدف بنصه التالي : "تطبيق نُظم الجودة في التعليم بمعاييرها".
- تسهم الدراسة الحالية في نشر ثقافة الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- تتمثل أهمية هذه الدراسة في مواكبة الجهود الجادة لمشروع تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وسياساته الهادفة لتمكين المدارس من إدارة عملية التطوير وتوجيهها [3]، من خلال منظومة متكاملة للجودة ،من ضمن أدواتها الرئيسية التقويم الذاتي للمدرسة[4] والتقييم الخارجي والاعتماد[5].

---

[2] وزارة الاقتصاد والتخطيط ، المملكة العربية السعودية "خطة التنمية التاسعة ، 1432/31 – 1436/35 هـ ، 2010–2014".

[3] الهدف الأول والسياسات المحققة له ذات الارتباط بموضوع الدراسة. (الملخص التنفيذي لمشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، ص: 7)

[4] التقييم الذاتي للمدرسة كأداة ضمن منظومة الجودة المتكاملة: أداة للتحقق من أن المدارس كافة ترصد ما تحققه من تقدم في خططها وتركيزها على تقديم خدمات عالية الجودة. وتقوم المدارس في نموذج تطوير المدارس بتنفيذ عمليات التقويم الذاتي على اساس سنوي لقياس الأداء ووضع خطط التحسين،... والتقويم الذاتي يضمن الجودة عند أدنى مستوى في النظام التعليمي.(ملخص الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، ص: 27)

[5] التقييم الخارجي والاعتماد: من خلال هيئة مستقلة للتقويم والاعتماد، ومنح الاعتماد الذي يفيد أن المدرسة قد حققت المعايير المهنية ومتطلباتها.(مرجع سابق ، ص:27).

- تبرز أهميتها في المساعدة على تحقيق رؤية أنموذج مدرسة تطوير (مدارس سعودية مثل: مدارس تطوير، المدارس الرائدة، مدارس القطاع الخاص) بالمملكة ،والتي ورد فيها " أن تُوفر المدارس تعليماً نوعيًا عالي الجودة يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين".

الأهمية العملية "التطبيقية" : وتكمن في تقديم تصور مستقبلي مقترح لتفعيل نُظم الجودة والاعتماد في مدارس التعليم العام للمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية ،باعتبار أن الاعتماد المدرسي وسيلة من وسائل ضمان الجودة

- تسعى الدراسة الحالية إلى ستشراف رؤى مستقبلية لمعوقات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي ، خاصة في ظل عدم وجود نموذج وطني للاعتماد المدرسي ،أو هيئة وطنية معتمدة حتى حين تنفيذ هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة :-

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:-

- ما التصور المستقبلي المقترح لتفعيل نُظم الجودة والاعتماد في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:-

س1 ما فلسفة و تعريف الجودة وما النظريات التي تناولت المفاهيم المختلفة لها ؟

س 2 ما حاجة مدارس التعليم العام بالمملكة إلى تجويد نُظم العمل بها عن طريق الاعتماد المدرسي ؟

س3 ما معايير ومؤشرات الاعتماد المدرسي التي يجب أن تلتزم بها مدارس التعليم العام للوصول للاعتماد المدرسي ؟

أهداف الدراسة :-

1. التعرف على مفهوم الجودة الشاملة والاعتماد المدرسي.
2. توضيح مبررات وأسباب حتمية العمل بنُظم الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد المدرسي كأداة تغيير تزيد فاعلية أداء المدرسة نحو تحقيق الأهداف.
3. حصر متطلبات تطبيق الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام.
4. تحديد معايير ومؤشرات الاعتماد المدرسي، والتي يمكن تطبيقها في مدارس التعليم العام بالمرحلة في المملكة.
5. وضع تصور استشرافي مقترح لتفعيل نُظم الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة.
6. توظيف نتائج الدراسة كمؤشرات أداء كمية ونوعية يمكن أن يرتكز عليها لاتخاذ قرار وزاري بتبني معايير اعتماد مدرسي وطنية.
7. دعم سياسات الوزارة المرتبطة بصناعة القرار القائم على النتائج والبيانات وفق تقارير تقييم الدراسات الذاتية للمدارس خلال تأهل المدرسة للتقدم للاعتماد.

منهج واجراءات الدراسة:

استخدمت الدارسة المنهج الوصفي ،حيث تم اجراء الآتي:

1. مسح الأدبيات التربوية المرتبطة بالجودة الشاملة التعليمية .
2. مسح واستعراض الأدبيات التربوية المرتبطة بنُظم ومعايير الاعتماد المدرسي وتقويم الأداء المدرسي.
3. التحليل الرباعي "تحليل سوات Swat" للوضع الراهن ونُظم تقويم الأداء المدرسي بالمملكة ،وتحديد جوانب الضعف والقوة والفرص والتهديدات .

4. استعراض استراتيجية تطوير التعليم العام بالمملكة وبعض وثائق سياسة التعليم فيما يتعلق بقضايا التنظيم والإدارة والسياسات والميزانية وتقويم المعلمين والطلبة والإدارة التربوية المدرسية .
5. استعراض أدلة أنموذج مدراس تطوير والبالغ عددها (18) دليل ،مع التركيز على دليل التقويم الذاتي ، والصادرة عن شركة تطوير التعليمية [6].
6. اجراء بعض المقابلات المتخصصة مع المسؤولين ذوي العلاقة مثل : مشرفة مركزية بالإدارة العامة للتقويم الشامل ، والمشرف على أنموذج مدارس تطوير بشركة تطوير التعليمية د. منصور بن سلمه[7].
7. تقديم تصور مستقبلي مقترح لتطبيق نُظم الجودة والاعتماد المدرسي بالمملكة.

مصطلحات الدراسة :-

- مدارس التعليم العام : هي مدارس الحكومية والأهلية النظامية والواقعة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم بجميع مراحل التعليم العام (رياض أطفال – إبتدائي–متوسط–ثانوي) في قطاعي التعليم (بنين–بنات).
- الاعتماد المدرسي :شهادات رسمية تمنحها هيئة معترف بها تؤكد أن البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة.
- المساءلة: تحمل فرد " أحد منسوبي الكادر التعليمي أو الإداري بمدارس التعليم العام أو مؤسسة" مسؤولية أنشطتها تجاه سلطة أخرى "المجتمع ، مكتب التربية والتعليم التابعة له المدرسة، إدارة التربية والتعليم في المنطقة / المحافظة التعليمية بالمملكة.

[6] شركة تطوير التعليمية: تأسست الشركة بمرسوم ملكي كريم في شهر ذو القعدة 1429هـ الموافق نوفمبر 2008 م وهي شركة مملوكة بالكامل لصندوق الاستثمارات العامة انيط بها تنفيذ مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام والمساهمة في تعزيز جهود وزارة التربية والتعليم في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وتهدف الشركة إلى تنفيذ مشاريع تطويرية في الخدمات التعليمية المباشرة والمساندة.

[7] لم تتمكن الباحثة من عقد هذه المقابلات ، نظرا لمتطلبات الأذونات الرسمية التي تطلبت مزيد من الوقت يتعدى الوقت المحدد لتسليم البحث . وستعمل الباحثة على السعي لعقدها لاحقا ،وتطعيم الدراسة بنتائجها.

- **التقويم : عملية قياس الأداء بالنسبة إلى المعايير "معايير الاعتماد المدرسي لضمان الجودة" أو المقاييس المتبعة.**
- **التقويم الخارجي: مراجعة مستقلة للتحقق من التقارير التي تمثل سجل النشاط الحقيقي والصحيح وأن المعايير المعترف بها قد تم تحقيقها.**
- **المُدخلات : الموارد البشرية والمادية المتاحة للنظام التعليمي السعودي والمستخدمة لتقديم وتنفيذ البرامج .**
- **المُخرجات: المعارف والمهارات الناتجة من المشاركة في المقررات الدراسية في نظام التعليم السعودي لجميع مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي في المملكة، أو برنامج مدرسي معين.**
- **العمليات : تتضمن الترتيبات الإدارية والسياسات والإجراءات التنظيمية التي تقوم بها مؤسسة تعليمية ما في مجال تخطيط ، ومراجعة وتقديم برامجها.**

معايير الاعتماد المدرسي: بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة معترف بها بشأن درجة أو هدف تربوي يُراد الوصول إليه، ويحقق قدرًا منشودًا من الجودة أو التميز.

الدراسات السابقة

م	اسم الباحث والسنة	اسم الدراسة	هدف الدراسة	أهم النتائج المرتبطة بموضوع دراسة الباحثة
1	دراسة أحمد فاروق محفوظ (2004).	إدارة الجودة الشاملة والاعتماد للجامعة ومؤسسات التعليم العالي :مؤتمر التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير.	تحديد مفاهيم الجودة والاعتماد من خلال سرد تاريخي لتطورها. تقديم عدد من المعايير القياسية التي تستخدم في تقييم الأداء العالمي. عرضت خطوات الاعتماد في عدد من الدول الأجنبية.	نتج عن الدراسة تصور مستقبلي لتحقيق نظام الاعتماد في مؤسسات التعليم بمصر.

2	دراسة محمد بن عبد الكريم الدحام (2007).	دراسة الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعات العربية.	التعرف على معايير الاعتماد الأكاديمي الذي ينبغي أن تقوم الجامعات السعودية والعربية بتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي. تطوير الجامعات السعودية في ضوء ذلك للمنافسة الدولية في جودة التعليم وجودة مخرجاته. استعراض معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي ومدى تطبيقاته في الجامعات العربية .	– أن مفهوم الاعتماد يتداخل مع مفاهيم ومصطلحات أخرى كمفهوم ضمان الجودة , مراقبة الجودة والتقويم المؤسسي والمراجعة الأكاديمية والمسائلة والمحاسبية والتقويم الخارجي , والتي تهدف في مجملها إلى تطوير المؤسسة التربوية ونظام التعليم
4	**دراسة منشورة ، شعلان ،عبدالحميد؛ كلية التربية – جامعة بنها. (2010م).**	**تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية .**	**رصد الاتجاهات الفكرية الحديثة في تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية.** **الاستفادة من النماذج الدولية والقياسية في تحقيق الجودة في تطوير النظام التعليمي لمواكبة ما يسود العالم المحيط من تغيرات وتطورات ملحوظة.** **التعريف بمجودات عملية صنع القرار المدرسي، لأهمية تلك العملية في تحقيق الجودة في إدارة المؤسسات التعليمية.** **رسم أطر ومعالم استراتيجية مقترحة تُقدم للمسئولين عن التعليم منظور مستقبلي بغية تفعيل وتحسين إدارة المؤسسات التعليمية وضمان جودتها**	**توجد علاقة ارتباط إيجابية بين الرضا عن جماعة العمل ، وكفاءة الأداء، وتوجد علاقة ارتباط إيجابية بين الرضا عن ساعات وظروف العمل ، وبين كفاءة التدريس، كما خرجت الدراسة بنفس العلاقة مع المحددات التالية وهي الرضا عن محتوى العمل الجامعي، والرضا عن ظروف العمل الجامعي .**
5	**دراسة ، الميمان، بدرية (2007).**	**الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ**	**توضيح مفهوم الجودة في التعليم من منظور إسلامي .** **التعريف بمبادئ الجودة من منظور**	**إن مبادئ الجودة التي اتفق عليها المهتمين بالجودة الشاملة في إدارة الأعمال هي مبادئ**

		والمتطلبات، (قراءة إسلامية).[8]	إسلامي . التعريف بمتطلبات الجودة من منظور إسلامي .	أساسية في العمل عامة في الإسلام وفي العمل التعليمي خاصة . على أن تربط في جميع أبعادها بالمفهوم الإسلامي للجودة والذي وضع رضا رب العالمين في المرتبة الأولى ثم رضا المستفيدين في المرتبة الثانية .وأقرن مبدأ الشورى بالتوكل على الله ، وحث على التحسين والإتقان المستمرين ، وركز على تنمية الرقابة بجميع مستوياتها الذاتية ، والمجتمعية ،والحث على تقوية النظام الوقائي في العمل ،وبين أهمية التحفيز والتشجيع في العمل مع التركيز على التحفيز المعنوي والأخروي (الأجر والثواب ، رضا الله) لما له من أثر عظيم في تقوية الدافعية للعمل.
6	دراسة اليحيوي، صبرية (2001). [9]	تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية .	التعرف على مدى أهمية و إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. مدى توافر متطلباتها . معوقات تطبيقها في مدارس التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية . التعرف على العلاقة بين أهمية	أهمية وإمكانية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بدرجة عالية. أكثر مبادئ الجودة أهمية في التطبيق هو التركيز على العمليات ، وأقلها النظام الوقائي . أوضحت النتائج أهمية توافر متطلبات الجودة بدرجة عالية،

[8] دراسة مقدمة للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)،بعنوان "الجودة في التعليم العام".

[9] رسالة دكتوراه، المدينة المنورة ، جامعة طيبة، كلية التربية، قسم التخطيط والإدارة التعليمية.

			وإمكانية التطبيق.	وأن أكثر هذه المتطلبات أهمية من حيث توافرها احترام إنسانية العاملات (قيادة الجودة)، وأقلها أهمية نشر ثقافة الجودة في المدرسة.
7	دراسة المالكي،حمده ،(2010م).[10]		التعرف على درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جده. التعرف على درجة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربويات بمحافظة جده. التعرف على درجة أهمية توفر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جده. التوصل إلى بناء تصور مقترح لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في المدارس الثانوية الحكومية بنات.	1. نتائج الدراسة ساهمت في توضيح بعض الرؤى المتعلقة بمصاعب ومتطلبات اعتماد المؤسسات والبرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العام ، في ظل عدو وجود جهات متخصصة بالوقت الحالي. تبصير الباحثين إلى تناول موضوع الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالدراسة والبحث في ظل تزايد الحاجة إلى مسايرة التوجهات العالمية المتسارعة. تبين أن درجة إمكانية تطبيق المعايير الأكاديمية في التعليم العام لمدارس المرحلة الثانوية كان بدرجة تطبيق عالية.
8	دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج، لبرنامج الاعتماد المدرسي	بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول	تهدف الدراسة إلى بناء نموذج تنظيمي للاعتماد المدرسي للدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج. تحديد قائمة بمعايير معاصرة	تحليل الوضع الراهن للمعايير والنُظم القائمة بمجلس دول تعاون الخليج ..،واستعراض أنظمة وزارات التربية والتعليم ووثائق سياسات التعليم في

[10] رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى.

	(2011 م).	الخليج.	للاعتماد المدرسي للتعليم العام.بما يتناسب مع ظروف واحتياجات المنطقة ونُظمها التعليمية ،وبشكل يتماشى مع نُظم ومعايير الاعتماد المعروفة عالميًا. التركيز على الجودة المستقبلية وربط التربية بالحاجات المستقبلية للأفراد والمجتمعات، ونماذج التعلم والتعليم، والتوجهات بعيدة المدى. وضع التصور المقترح والنماذج والأدلة اللازمة لذلك.	الدول الأعضاء بمنكب التربية العربي لدول الخليج فيما يتعلق بقضايا التنظيم والإدارة والسياسات والميزانية وتوظيف المعلمين وبناء المناهج وطرق تقويم المعلمين والطلبة والخدمات التي تقدم للطلاب. وضع تصور مقترح لنموذج تنظيمي لنظام ومعايير الاعتماد المدرسي يعتمد على افضل الممارسات العالمية التي تتلاءم مع البيئة الخارجية.

إدارة الجودة الشاملة (مفاهيم و مصطلحات في الجودة وإدارة الجودة الشاملة التعليمية).

أولاً – مفهوم الجودة (Concept of the Quality)

1.1–1 نبذة تاريخية عن الجودة

بدأت ثورة الجودة و تعاظم الوعي بالجودة في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث كانت الأهمية منوطة بعمليات التفتيش والرقابة حيث بدأت الشركات اليابانية في استدعاء العلماء الأوربيين لتطوير مفهوم الجودة في الشركات اليابانية ومن أشهرهم ديمنج – Deming وجوران – Juran اللذان بدأ في تعليم اليابانيين تقنيات ومفاهيم الجودة التي كانت الشركات الأمريكية لا تهتم بها في هذا الوقت. ويعد ادوارد ديمنج Edward Deming رائد الجودة الأمريكية والمُلقب (بأبي الجودة) .

وبتتبع مراحل تطور المفهوم نجد أنه مر بسبعة مراحل أساسية:–

- **مرحلة ما قبل الثورة الصناعية؛ مرحلة ضبط العامل المنفذ للجودة (Operator).**
- **مرحلة ما بعد الثورة الصناعية؛ ضبط رئيس العمال للجودة (Forman).**

- مرحلة الإدارة العملية؛ مرحلة ضبط الجودة والتفتيش (Inspection).
- مرحلة ضبط الجودة احصائيًا ؛ (Statistical Quality Control).
- مرحلة ضمان الجودة (Quality Assurance).
- مرحلة إدارة الجودة الإستراتيجية (Strategic Quality Management).
- مرحلة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management). [4]

2-1 مفهوم الجودة :-

إنَّ الجودة Quality هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Qualities وتعني: طبيعة الشيء وطبيعة الشخص ودرجة الصلابة ، [5]

يوجد اختلاف شاسع على تعريف الجودة ،فهي مثل الحرية والعدل ،مفاهيم يصعب تحديدها تمامًا، فيذهب البعض إلى أن الجودة تعني الكفاءة Efficiency بأنها تعبر عن الفعالية Effectiveness ، ويرجع هذا التعدد والتباين في المفهوم إلى أن الجودة ليست مفهوماً ينظر إليه كوحدة واحدة ولكنه متعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن ماهية الجودة ومكوناتها ، كما يختلف باختلاف الأفراد الذين يقومون بتحديده ، والاستخدام والسياق المطبق لها (الصناعة ،الإدارة ، التعليم العام ، التعليم الجامعي، التعليم الإلكتروني) .

تعريف الجودة :-

أولاً : تعريف الجَوْدة لغةً: من أجاد "أي أتى بالجيد من قول أو عمل" . وأجاد الشيء :صيره جيداً .والجيد :نقيض الرديء ،وجاد الشيء جودّه بمعنى صار جيدًا. [6] .

جَوْدةُ الفَهم: (في اصطلاح أَهل النظر):صحَّة الانتقالِ من الملزومات إلى اللوازم.المعجم الوسيط. [7] ، [ج و د]. (مصدر جَادَ). " عُرِفَ بِجَوْدَةِ صِنَاعَتِهِ ": بِإِتْقَانِهَا وَطَبِيعَتِهَا الجَيِّدَةِ.[8]

ثانيًا: تعريف الجودة اصطلاحًا: وبمراجعة الأدبيات الإدارية التي تناولت موضوع الجودة يمكن الوقوف على أهم التعريفات التي وردت ومنها:

ويحصر الجدول أدناه مجموعة من التعريفات المصنفة التي وردت من قبل الهيئات أو الأشخاص:-

أساس التعريف	تعريف الجودة على وفق المدخل
1- الجودة مجموعة من السمات والخصائص المميزة	تعريف بادير Badiru للجودة بأنها "مجموعة من الخصائص Characteristics أو الصفات Attributes ،التي يمكن أن تحدد قدرة المنتج واستخدامه، أو الخدمة لإشباع حاجات معينة" . [12]
2- الجودة هي التركيز على ارضاء العميل أو المستهلك.	الجودة أمر فردي يعتمد على تفضيلات المستخدم التي يطلبها في السلعة أو الخدمة إذ أن المنتجات التي تقوم بإشباع هذه التفضيلات تُعد الأعلى جودة. وفق تعريف جود أوكلاد "John S.Okland" "أن الجودة غالبًا تستخدم كمعيار للتمايز في الخدمة أو المنتج ،والتي تواجه متطلبات العميل واحتياجاته.[13] يؤكد إدوارد فليمنج "W. Edwards Deming" أن الجودة لا معنى لها دون وجود الأخذ في الاعتبار العميل.
العمليات	يشار إلى الجودة بوصفها حالة المطابقة مع مواصفات المعايير .
القيمة (الفائدة)	يتم تقديم مفهوم الجودة بالاستناد إلى جانبين هما:السعر (مايدفعه الزبون من ثمن) ،والكلفة (ما تتكبده الشركة من كلف إجمالية)
الضمان	يعني أداء العمل الصحيح على نحو صحيح ، ومن المرة الأولى والاستمرار في ذلك النهج.
البيئة	فالمنتج سيتمتع بالجودة إذا توافق مع المعايير البيئية من حيث التصنيع والتسويق المتوافق مع الاعتبارات البيئية.
المجتمع	يمكن تحديد الجودة ومستواها وفق توجهات المجتمع وتفضيلاته (جودة الحياة Quality of life).
الأمثلية أو المثالية	من جانب نظري الجودة هي الإتقان أو العيوب الصفرية "معيار إنجاز الجودة" (Zero defect) عمل بلا عيب. بالنسبة للمنتج والخيارات الواسعة والدهشة والإسعاد بالنسبة للخدمات.
الفلسفة	إذ لا يمكن تقديم تعريف محدد للجودة، فالجهة المعنية هي الأقدر على أن تُحدد هل المنتج أو الخدمة ذو جودة أم لا.

النسبية	واقع الحال يشير إلى استحالة فرض مفهوم جودة محدد، لأن المتطلبات ذات صفة فردية ،فما يكون ذا جودة لمتلّق قد لا يكون كذلك لآخر .
الجودة برنامج للمراقبة وتقييم العمل	وفق تعريف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد لمعرفة تحسن الأداء . [14]
الجودة هي الاستثمار الأمثل للموارد المالية	يرى البعض أن الجودة تتحقق من خلال الاستخدام الأمثل للبرامج والسياسات الإدارية والإمكانات المُتاحة ،بما يحقق جودة المنتج النهائي ومطابقته للمواصفات المرجوة ، والأهداف المحددة. ويرى آخرون أن الجودة "تأسيس ثقافة مميزة في الأداء ،بحيث يعمل المديرون والعاملون بشكل مستمر على استثمار جميع الإمكانات المادية لتحقيق توقعات المستفيد ،وتأدية العمل بشكل أفضل وفاعلية أكبر في أقصر وقت ممكن" [15]

بيانات الجدول السابق تم حصرها من مرجع أساسي إضافة إلى المرجع المذكور بداخل الجدول لبعض البنود المحددة . [16]

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن الجودة هي: الإستثمار الأمثل والفعّال للموارد المادية والبشرية من أجل التوصل إلى منتج أو خدمة ذي ملامح وخصائص تمكن من إشباع احتياجات العملاء ،وتحقيق أهداف المنُظم ة في إطار من التوافق مع متطلبات المجتمع وذلك من خلال برنامج مصمم المراقبة وتقييم وتحسين العمل بشكل مستمر.

مصطلحات الجودة :

يرتبط مصطلح الجودة بكثير من المصطلحات المتداخلة في مضمونها ومُخرجاتها نورد أبرزها أدناه:

–الآيْزُو : ISO : **الآيزو هي ثلاث حروف لاتينية لاختصار لمصطلح** International Standardization Organization **وهي المنُظم ة العالمية للمعايير " للتوحيد القياسي أو المعياري" ؛ وهو اتحاد عالمي مقره في جنيف ويضم في عضويته أكثر من 90 هيئة معيارية وطنية، جاء اختصارها** (ISO) **اعتماداً على الكلمة اليونانية "**

ISOS " والتي تعني Equal " متساوي" ، وتقوم بوضع مقاييس عالمية لنظام إدارة الجودة في أي منُظم ة سواء كانت إنتاجية أم خدمية.**[18]**

والآيْزُو نظام جودة هيكل تنظيمي ،ومسؤوليات،وإجراءات،والعمليات والمواد اللازمة لإدارة الجودة ويتكون من سلسلة هي:

ISO 9000 – نظام يوضح الخطوط العريضة لكيفية اختيار المواصفة التي تناسب المنُظم ة والأساليب اللزمة للتنفيذ وتشرح العقود بين الأطراف المختلفة، و تتكون المواصفات القياسية الدولية " أيزو**9000**" من خمس مواصفات أساسية خاصة بإدارة وتأكيد الجودة، وهي:

– المواصفة الأولى: ايزو **9000** ISO 9000**:** هي المرشد الذي يحدد مجالات التطبيق هي المرشد الذي يحدد مجالات التطبيق.

-ISO 9001 يشمل ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في الشركات الإنتاجية والخدمية التي تبدأ من التصميم ، وتنتهي بخدمة ما بعد البيع وتضم (**20**) عنصرا من عناصر الجودة . وتبرز في هذه المواصفة أهمية التصميم الذي أصبح حيوياً للزبائن الذين يتطلبون منتجات بلا أخطاء.

– ISO 9002 يتضمن ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في الشركات الإنتاجية أو الخدمية التي يقتصر عملها على الإنتاج ، والتركيب من دون التصميم وخدمات ما بعد البيع ،وتضم **18** عنصرًا من عناصر الجودة ، والمنتجات والخدمات في هذه المواصفة تكون قد صمَّمت وفحصت وسوِّقت ، لذلك تهتم هذه المواصفة بالمحافظة على نظام الجودة القائمة بدلاً من تطوير نُظم جودة لمنتجات جديدة

– ISO 9003 يخص الشركات التي لا تحتاج إلى نظام جودة متكاملة ،ويقتصر عملها على الفحص والتفتيش والاختبار ويقتصر على (**12**) عنصرًا . مثال ذلك موِّردو البضائع والتجهيزات الذين يقتصر عملهم على فحص واختيار منتجات جاهزة وردت إليهم من مصانع تطبيق نُظم الجودة الشاملة.

– ISO 9004 دليل ارشادي للمساعدة في وضع نظام فعال لإدارة الجودة ،وتحديد الجوانب الفنية ،والإدارية المؤثرة في جودة المنتج ،أو الخدمة التي تحدد المنُظم ة بموجبها دليلها الخاص بها الذي يضمن مستوى الجودة المطلوبة . وهي بذلك تختلف جذرياً عن المواصفات **9003** . **9002** . **9001** في أن الأخيرة تعاقدية أو تتضمن صيغة التزام من المورِّد أو المصنع تجاه الزبون ، وصفة الالتزام هنا تفرض الحصول على شهادة ، أما المواصفة **9004** فهي إرشادية فقط.**[19]**

– ISO 14000 – هي سلسلة المعايير القياسية لتحقيق مزيد من التطوير والتحسين في نظام حماية البيئة مع عمل توازن مع احتياجات البيئة الاقتصادية.

–بملاحظة إنَّ المواصفة القِياسية الخاصَّة بمُتطلباتِ أنُظم ة الجودة هي (ISO 9001 -2000-) التِي بموجبها تُمنح المنُظم اتُ بِمختلف أنشطتها شهادة التوافق مع متطلباتها.**[20]**

– جودة التعليم: مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. **[21]**

– اعتماد الجودة: هو المستوى الذي تحصل عليه المؤسسة التعليمية إزاء استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة عند مؤسسات التقويم التربوي ، ويشير هذا المصطلح إلى ممارسات تقوم بها مؤسسة الاعتماد لمساعدة المؤسسات المؤسسة الشبيهة لها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم، وتحسين مراميها التعليمية. **[22]**

– الرقابة على الجودة: تشمل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة والحفاظ على استمرارية جودة مرتفعة للمنتجات والخدمات المزمع استعمالها، بمعنى أنها الجهود المبذولة لضمان صلاحية المنتج، وهذه الصلاحية تُقاس وفق مواصفات، ومحددات معينة.**[23]**

– مؤشرات الجودة: هي البيانات لتي يمكن قياسها إيجابيا ،ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الانجاز ، وتؤخذ المؤشرات عادة من البيانات المنشورة. **[24]**

–الجودة الشاملة: هي مجموعة من الخصائص ، أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر المؤسسة وحالتها بما في ذلك أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة ، والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي لتحقيق المرامي المنشودة والمناسبة للجميع.[25]

–إدارة الجودة الشاملة: هي فلسفة إدارية ومدخلاً استراتيجياً ، ووسيلة لإدارة التغير ترمي إلى نقل المتطلبات المعاصرة إلى أنماط من التفكير ،والعمل بتلاؤم مع البيئة المحيطة والمتطلبات المعاصرة والمستقبلية. [26]

–التربية للجودة: هي العملية التي ترمي إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة من حيث معارفها، ميادينها، نظرياتها، أساليب تطبيقها، تزويده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات، الدوافع والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية والعلمية. [27]

–الفاعلية Effectiveness: هي قياس مدى تحقيق الأهداف المُعلنة، ومن السهل تحديد الأهداف المتواضعة لأي برنامج متواضع، وهنا يقال : أن فاعلية ذلك البرنامج عالية، وليس من مرامي الجودة أن تقيس الإنجاز أو المخرجات ،وإنما تعمل على قياس الأهداف ذاتها بوصفها مدخلات.

– الكفاية Efficiency: هي الاستعمال الجيد للمصادر في تحقيق الأهداف للبرنامج المعلن، فهي تعني جودة التنفيذ. 28][

4-1 مفهوم إدارة الجودة الشاملة Concept of Total Quality Management "TQM":–

من أبرز تعاريف إدارة الجودة الشاملة هو تعريف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي لإدارة الجودة الشاملة بأنها : "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على الاستفادة بتقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء" .[40]

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة :– وهى وسيلة ممتدة لا تنتهي " TQM a never–ending process" وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة وإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر،

وتركز على تلافى حدوث الأخطاء بالتأكد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة من أول مرة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بشكل مستمر.[11]

1-5 مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

انتقل مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد مالكوم **B.Malcolm** الذي ظل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة ، ومد اهتمامه إلى التعليم.

وكانت اهتمامات مالكوم **B.Malcolm** في الآتي:-

- أن يعمل أفراد الإدارة والمعلمون جميعًا من أجل تحقيق الجودة.
- أن يتم التركيز على منع الطالب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- استعمال عمليات الضبط الإحصائي لتحسين عمليات الضبط الإحصائي لتحسين عمليات الإدارة والعائد على الطالب[12]

1-5-1 تعريف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي :-

وتُعرف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي بأنها "عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنُظمة" **13**.

ومما سبق تتضح فكرة شمولية الجودة في التعليم : على أنها الملامح والخصائص المرتبطة بالمنتج التعليمي أو الخدمة التعليمية التي توضح مدى قدرة المؤسسة على إشباع حاجات عملائها من الطلاب، كما أنها المدى الذي يلبي عنده البرنامج التعليمي حاجات التعلم لدى الطلاب، ويحقق أهداف التعلم، ويتطلب ذلك

[11] المصدر التعريف هو : موقع **http://www.quedara.4t.com/algawda.htm**

[12] (سامح عامر،**2010** ، ص: **59**).

[13] (شاكر سوسن ، **2008** ، ص: **22**).

تحديد المؤسسة لمعايير وتوقعات المجتمع ومتطلبات المؤسسة المهنية ، والمبادئ الأساسية للعملية التعليمية ،ويرتبط ذلك بمؤشرات الأداء التعليمي (أشكال محددة من الأدلة يتم عادةً اختيارها مسبقاً تستخدمها المؤسسة التعليمية لتقديم دليل على جودة الأداء) على النحو الآتي:-

م	مؤشر جودة الأداء التعليمي	وصفه
1	الجودة "تميز"	القدرة على تحسين الأداء حيث تُعد عملية التعليم في حقيقتها عملية تميز الخدمة التعليمية المُقدمة للطلاب.
2	الجودة "ملائمة للهدف"	تحدد الجودة المُخرج التعليمي من خلال الإشارة إلى مؤشرات الأداء المرتبطة بهدف العملية التعليمية، وتوقعات الأفراد العاملين، وعملاء المؤسسة ومتطلباتهم .
3	الجودة "عملية تحويل "	تؤكد الديناميات التنظيمية ،والتحسين المستمر للعملية التعليمية، وتطوير إدارة الجودة على المستوى المؤسسي.
4	الجودة "بساطة المعيار"	مثل التقويم البنائي والختامي على مستوى المدرسة ،أو التقويم الوطني على مستوى الدولة "الاختبارات الوطنية" و"الاختبارات التحصيلية" للقبول في الجامعة ، أو التقويم الدولي على مستوى الدولة " اختبارات الـ **Timss&Pirls**" واعتماد المؤسسات والبرامج الدراسية بها.

إدارة الجودة الشاملة التعليمية

هي المنهجية الإدارية المنُظمة التي تستهدف تنفيذ الأنشطة التي تم التخطيط لها مسبقاً، والتي تمكن المؤسسة من تحسين الأداء بشكل مستمر على كافة المستويات، وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، ودعم المهارات من خلال التنمية المهنية المستدامة، تفويض السلطة، نُظم المساءلة ، ضمان الجودة، الاستقلالية ،وتقديم تغذية راجعة مستمرة ،وإزالة العوائق بما يضمن رضا المستفيدين من العملية التعليمية .[14]

1-5-2 المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم:-

[14] (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد "وثيقة المستويات "المعيارية لضمان الاعتماد ما قبل الجامعي ،مرحلة التعليم الأساسي ، مصر الإصدار الثالث ،2011 م ،ص: 12).

ونعني بالمبادئ الأساسية العناصر الأساسية الفنية والسلوكية والاجتماعية و الإدارية. و تتحدد المبادئ "القيم" الأساسية للجودة الشاملة في التعليم في التالي:

م	المبدأ	فني	إداري	سلوكي	اجتماعي	توصيف المبدأ
1	التركيز على العميل Focus on Customer	☑	☑			تفهم المؤسسة التعليمية الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها، وتكافح لتحقيق التوقعات، والعميل هنا هو الطالب والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين.
2	القيادة Leadership		☑			تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية ،الأهداف والاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة.
3	مشاركة العاملين "المشاركة الشاملة" People " Involvement" Or "Involvement of People"		☑	☑		التأكيد على المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة كل حسب موقعه وبنفس الأهمية سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل لكون ذلك يُعزز الثقة، وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية. مشاركة العاملين من خلال فرق العمل التي لها صلاحية اتخاذ القرار مبدأ أساسي لأن العاملون هم الأكثر دراية بمشكلات العمل، وأكثر معرفة بإيجاد الحلول المناسبة لها. على أن يتم الاستجابة لاقتراحات وآراء العاملين الإيجابية ،لأن ذلك يؤدي إلى رفع الروح المعنوية ،تحقيق الرضا الوظيفي زيادة مستوى الانتماء ولولاء بشكل ينعكس إيجابيا على الأداء. تحقيق الجودة هي مسئولية شاملة تقع على كل فرد داخل المؤسسة التعليمية، وكذلك الطلاب يجب أن يحصلوا على جزء من التدريب على مهارات الجودة من أجل حل المشكلات وتحسين الأداء.
4	التركيز على الوسيلة "العمليات" "Management	☑				السيطرة على عملية الأداء وحل المشكلات التي تظهر أولاً بأول هو قلب نظام إدارة الجودة الشاملة، وليس فقط التركيز على جودة المنتج.

	and Improve Processes"					
5	اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق" الإدارة بالحقائق " Factual Approach to Decision Making					القرارات الفاعلة لا تركّز فقط على جمع البيانات بل تحليلها ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار. يعتبر القياس والمغايرة هما العمود الفقري للجودة ، وهما المؤشر الذي يعطي المعلومات لاتخاذ القرار المناسب.
6	التحسين المستمر "Continual Improvement"	☑				التحسين المستمر و الذي يسمى باللغة اليابانيةkaizen يتم بتطوير المنتجات والعمليات من خلال تطبيق المقترحات والآراء. ويشتمل التحسين والتطوير كل من الأفراد والموارد والعمليات والاجراءات وأساس هذا المبدأ بأن كل جانب من العملية يمكن تحسينه والهدف النهائي هو الكمال الذي لا يمكن أن يتحقق لكن دائما نبحث عنه من خلال جهود ادارة الجودة التي لا تنتهي أبدًا في البحث عن أفضل الطرق لكل من العمليات والاجراءات. وقد تضمن مبدأ التحسين المستمر تعريف المقارنة المرجعية (Benchmarking) لأجل التمرن الجيد للعاملين وتنمية مشاعرهم باندماجهم بالعملية . و يرتكز التحسين والتطوير المستمر على ثلاث قواعد مهمة هي: 1 . التركيز على العميل . 2 . فهم العملية . 3 . الالتزام بالجودة .
7	الاستقلالية "Autonomy"					أي أن تعتمد معايير الجودة الشاملة على الاستقلالية وعدم التبعية. أي احترام مسئولية كل مؤسسة تعليمية عن الأنشطة الأكاديمية التي تمارسها شريطة أن تكون هذه الأنشطة في ضوء الإطار العام للخطة أو سياسات الاستراتيجية .
8	الالتزام		☑			التزام كل شخص بتطوير جودة مؤسسته دون الاعتماد على

	Commitment					الغير.[15]
9	احترام إنسانية العاملين Importance of People			☑		والذي ينعكس بدوره على جودة الأداء.[16]

أما إدارة الجودة : فهي المنهج التطبيقي ،والأنشطة التي يبذلها مجموعة الأفراد المسئولون عن تسيير شؤون المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات ، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة وتحقيق حاجات وتوقعات العميل ؛ وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها(55) .

أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم: هي فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التربوية تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية مبني على مجموعة من المبادئ التي ترمي إلى تقديم خدمات تعليمية متميزة للمستفيدين الداخليين والخارجيين من خلال لإيجاد بيئة ثقافة تنظيمية في المدرسة تعمل على تحديد أهداف المدرسة ورسالتها (57).[17] ، ولقد لخصت لمياء المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في الآتي:– [18]

- **الرؤية، الرسالة، التحديد المسبق للمخرجات.**
- **الاعتماد على أنُظم ة معينة.**
- **القيادة التي تخلق ثقافة الجودة.**
- **نمو الفرد بشكل مُنُظم .**
- **قرارات تصدر عن معلومات و حقائق.**
- **تفويض لإصدار القرار.**

[15] (عبد الحميد ، 2011، ص: 38).

[16] (عبد الحميد ، 2011، ص: 38).

[17] الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية) بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المقام في فرع الجمعية في القصيم يومي الثلاثاء والأربعاء 28–29 ربيع الآخر الموافق 15–16مايو 2007م بعنوان "الجودة في التعليم العام".

[18] (أحمد لمياء 2009، ص: 86).

- التآزر بين الجميع.
- التخطيط للتغيير .
- القيادة التي تدعم ثقافة الجودة.

1-5-3 أهداف إدارة الجودة الشاملة التعليمية لمؤسسات التعليم العام :-

الهدف العام : إحداث نقلة نوعية في مدخلات ومنظومات مؤسسات التعليم العام وعملياتها للحصول على مخرجات تعليمية عالية الكفاءة والجودة، وذلك في مجالين رئيسيين هما :

- **القدرة المؤسسية : ويقصد بها تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية من خلال مجموعة القواعد، والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية.**
- **الفعالية التعليمية: ويقصد بها: تحقيق مخرجات عالية الجودة، في ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها من خلال مجموعة العلميات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع.** [19]

1- فوائد وجود نظام لضبط وتحقيق جودة العملية التعليمية والتي يمكن تصنيفها في مجالات وأوجه محددة على النحو الآتي:-

م	مدى / مجال التأثير	الفائدة المتحققة
1	مراجعة المنتج التعليمي المباشر(الطالب)	من حيث العوائد المباشرة (جودة نواتج التعلم لدى الطلاب). غير مباشرة (نواتج التعلم ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية لدى الطالب مثل القيم والولاء والانتماء والدافعية وتحقيق الذات).
2	مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر.	مثل:- التغيرات الثقافية، الاقتصادية، السياسية،الاجتماعية، التي يحدثها التعليم في المجتمع من خلال تنشئة أفراده . اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة ،وتقدير معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.
3	تطوير التعليم	من خلال تقييم النظام التعليمي بحيث يتحول لتطوير حقيقي فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

[19] (عبدالحميد شعلان، 2011، ص: 42).

		تشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات.
4	وجود سياسة للجودة	سياسة تضبط وتضمن الجودة التعليمية من حيث: وضع ،تقييم ومراجعة المعايير. استخدام مؤشرات الأداء. تقديم تقارير دورية حول مستوى الجودة ، والربط بين عملية التقييم والتحسين المستمر للجودة. استخدام عمليات الضبط والرقابة الاحصائية ،والتأكيد على منع الأخطاء قبل حدوثها، ومراجعة نُظم الجودة. الاستثمار الأمثل لموارد المؤسسة التعليمية لتحقيق الجودة التعليمية ،والأهداف الاستراتيجية الأخرى من خلال جودة عمليات الأنظمة ،والتخطيط الاستراتيجي ،والإدارة بما يحقق الكفاءة والفعالية.
5	تفعيل المحاسبة العامة	لضمان تحقيق معايير الجودة المتفق عليها. إمكانية تغيير بعض اللوائح والقوانين، بما يدعم استقلالية المدارس والإدارة الذاتية لها.
6	صناعة القرار التعليمي	تشجيع الحكومة أو وزارة التربية والتعليم على اتخاذ القرارات التي تساهم في تحسين عملية التخطيط الاستراتيجي لقطاع التعليم.

ولا بد في إدارة الجودة الشاملة من التمييز بين المستفيد الداخلي والمستفيد الخارجي ،والجدول أدناه يوضح الفروق:

نوع المستفيد			تعريفه	طبيعة الاستفادة	أهميته في تحقيق الرضا والحكم على الجودة	مثال عليه
المستفيد الداخلي			كل من يشترك في عملية الإنتاج أو تقديم الخدمة التعليمية.	يستقبل ويتأثر بعمل الغير. يعمل ويؤثر في عمل غيره داخل العملية التعليمية.	حلقة مهمة ضمن سلسلة متتابعة من الأعمال القائمة على التأثير المتبادل بين الأطراف. أو بين المستفيدين الداخليين. يضيف كل من المستفيدين الداخليين داخل هذه السلسلة التتابعية قيمة بعمله للمنتج النهائي .	الطالب. المعلم. الإدارة المدرسية المتطورة استجابة لحاجات و متطلبات العملية التعليمية. الكادر التعليمي والإداري بالمدرسة "كل من يعمل

					يتحقق الوصول إلى درجة عالية من رضا المستفيد الداخلي إن أدى كل منهم دوره في العمل على أفضل وجه قبل أن يسلمه للمستفيد التالي.	بالمدرسة".
المستفيد الخارجي			الشخص أو الأشخاص أو الجهة أو المجتمع الذي يستفيد في النهاية من المنتج أو الخدمة بشكل مباشر أو غير مباشر.	التهيئة المناسبة للمرحلة التالية في التعليم. ممارسة عمل مناسب في المجتمع. إعداد مناسب للالتحاق بالجامعة. اكساب مهارات الانفتاح على العالم الخارجي بما يجعلهم قادرين على مسايرة التطور التكنولوجي.[20]	يمثل الحكم الأخير للجودة.	المرحلة التعليمية التالية للمرحلة الحالية. مؤسسات المجتمع المختلفة. أولياء الأمور . المهتمين بالعملية التعليمية ونظام التعليم. استفادة خارجية مجتمعية مثل:-1- مخرجات مادية وتشمل النتائج الملوسة مثل زيادة معدلات إنتاجية المتخرجين ،وارتفاع الانتاجية كمًا ونوعًا. مخرجات معنوية وتتمثل في الجانب الفكري ،النفسي، المعرفي للخريجين وارتفاع قيم المواطنة الصالحة.

2-التقييم الذاتي وتحسين الأداء:-

- [20] (شاكر ؛سوسن، ص ص 96-79). (عبد الحميد ؛ شعلان ، 2011، ص: 40).

ولقد تمكن الباحثون من التوصل إلى عدد من المعايير الأساسية للتقييم الذاتي والتحسين المستمر نوردها فيما يلي:

أ. إلتزام وإشتراك الإدارة العليا في تحسين الأداء.

ب. الحرص على تحقيق التزام المديرين والمشاركين والعاملين في تحسين الأداء.

جـ. تكامل الأهداف الاستراتيجية لأنشطة التحسين على كل المستويات.

د. بناء مقاييس الأداء وأنُظمة التغذية الراجعة.

هـ – الاحتفاظ بتوثيق كامل لإدارة الجودة الشاملة.

3–العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل ، ويتم ذلك من خلال :–

أ. مشاركة المزيد من الأفراد في اتخاذ القرارات مما يزيد من احتمالية تنفيذ هذه القرارات.

ب. تبادل وبلورة المعلومات والخبرات من خلال مشاركة العاملين لبعضهم البعض في فرق العمل.

ت. إيجاد فرص أفضل لاحتواء الأخطاء وتصحيحها وتقبل المخاطرة والتقدم للأمام بروح الفريق.

4–الجمع المستمر للبيانات الإحصائية وتوظيفها:–

تهتم إدارة الجودة الشاملة بمتابعة عمليات الإنتاج عن طريق الجمع المتواصل للبيانات الإحصائية وتفسيرها وتحليلها حتى يمكن تحديد ومواجهة المشكلات فور ظهورها بدلا من الانتظار حتى تفاقمها ثم محاولة حلها.

5–تفويض السلطة :–

هناك اتفاق على أن نجاح إدارة الجودة الشاملة يتوقف على مشاركة العاملين بمختلف مستوياتهم، وهذه المشاركة هي لون من ألوان تفويض السلطة. وبالنسبة للمدرسة فإن المدير الناجح هو الذي يقوم بتنظيم بيئة العمل من أجل أن يشاركه السلطة المدرسون والطلاب، إذ أنه بانتقال السلطة إلى المدرس يقوم باتخاذ القرارات باتصال وثيق مع طلابه وليس فقط مع الإدارة المدرسية.

6–إيجاد بيئة تساعد على التوحد والتغيير:

تنظر إدارة الجودة الشاملة إلى الأفراد باعتبارهم أساس العمليات المحققة للجودة، وإلى مشاركتهم الكاملة بكل طاقاتهم وقدراتهم باعتبارهما الأسلوب الأمثل للوصول للأهداف المنشودة. وعلى هذا الأساس فإن الأفراد في المدرسة من الطالب إلى المعلم إلى الإدارة المدرسية وكل العاملين في المدرسة هم العامل الحاسم في نجاح المدرسة.

7-إرساء نظام العمليات المستمرة:

المقصود بنظام العمليات المستمرة هو النظر إلى المدرسة (أو أي مؤسسة أخرى) كنظام، وإلى ما يقوم به العاملون فيها كعمليات مستمرة، وبالتالي فإن أي إصلاح مدرسي ينبغي أن يبدأ من تحسين هذه العمليات، ليس هذا فحسب بل من الاستمرار في تحسينها على أساس من معايير الجودة المتفق عليها بالنسبة لهذه المدرسة، وبدلا من التركيز على مخرجات العملية التعليمية ينبغي التركيز على العمليات المؤدية لهذه المخرجات.

8-القيادة التربوية الفعالة:-

المطلوب من القيادة التربوية في إدارة الجودة الشاملة هو توفير مناخ مدرسي مناسب لثقافة الجودة ينعكس على معلمي المدرسة ليعكسوه بدورهم داخل القطاعات وفى المواقف التدريسية.

1-5-6 بعض المداخل التي يمكن استخدامها بغرض تحقيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية، ومنها:-

م	نوع المدخل	وصفه
1	المدخل الكلي الشامل	ينظر إلى المؤسسة التربوية كوحدة متكاملة مترابطة المستويات والمراحل.
2	مدخل التغيير الفكري والسلوكي	يحقق تغيير فكري وسلوكي في العاملين.
3	المدخل الفلسفي	يتطلب من الإدارة منع الأخطاء، والتخلي عن مبدأ التفتيش، وكشف الخطأ.
4	مدخل الرقابة الذاتية	لأن الجودة لا تفرض على الفرد بل تنبع منه.
5	مدخل العمل الجماعي	القائم على الاهتمام بفريق العمل ،وليس العمل الفردي.
6	مدخل المشاركة	يعتمد على تفهم ومشاركة كل فرد في المؤسسة التربوية.
7	المدخل التخطيطي	تخطيط كل نشاط بالمؤسسة التربوية ،وتنظيمه وتحليله بهدف التحسين المستمر للمؤسسة ككل.

8	المدخل التنافسي	يهدف لزيادة القدرة التنافسية بالمؤسسة التربوية ،رفع كفاءتها بشكل مستمر،وليس بهدف الوصول لمرحلة معينة. [21]

وتستهدف السياسة التعليمية من ذلك على تطبيق مدخل التحسين المدرسي ،وهو ما ترتكز فلسفته على إحداث تغيير في فكرة الإصلاح على نموذج مدرسة المستقبل كما يتضح من الشكل التخطيطي :

1-5-7 تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية :-

إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تنطوي على ثلاثة أبعاد فرعية هي :الأبعاد الفرعية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية :-

البُعد الفرعي	مجاله	مكوناته/عناصره الرئيسية	تأثيره في ادارة الجودة الشاملة التعليمية
البعد الاجتماعي Social dimension	**ثقافة القيم التنظيمية**	**القيم –المعايير ،الاتجاهات الأدوار المتوقعة.[22]**	**طبيعة نوعية العلاقات الاجتماعية بين العاملين كأفراد. المجموعات النوعية "مجموعة تدريس**

[21](عبد الحميد ؛شعلان، 2011، ص: 31).

[22] (السيسي، جمال ،2011، ص:35).

			المواد المختلفة". نظام المكافآت واشكال القوة داخل المؤسسة و انماط السلوكيات والتفاعلات والاتصالات بين الأفراد.
البعد التقني Technical Dimension	خدمة العميل. تحقيق رسالة المنُظمة.	الأدوات والميكانزمات والممارسات والأساليب الكمية والكيفية .	تقييم وتتبع خطوات إتمام العمل داخل المؤسسة. تطوير أساليب نُظم العمل داخل المؤسسة، أو داخل نُظم الفوقية للمؤسسة.
البعد الإداري Mangemental Dimension	السياسات . الهيكل التنظيمي. مستويات السلطة و أنماط القوة. الأهداف ،الرسالة،الرؤية المستقبلية.	العمليات الإدارية "تخطيط، تنظيم، توجيه ،تنسيق ،تكامل ، تعاون، الرقابة والتقويم".	نشر ثقافة الجودة الشاملة التعليمية. إنجاح التخطيط للجودة الشاملة. تفعيل الجودة الشاملة داخل الهيكل التنظيمي. تسهيل مراحل وآليات تطبيق فلسفة الجودة الشاملة. [23]

العلاقة بين إدارة التغيير وإدارة الجودة الشاملة التعليمية

1- التغيير تمهيدًا للتحول إلى إدارة الجودة الشاملة التعليمية:-

أشارت دراسة " Byne–Colin" 1944 ، بأنه من أجل إرتفاع مستوى الأداء في ضوء معايير الجودة الشاملة ،فلا بد أن يتوفر دافع نحو التغيير سيساهم ذلك في تحقيق بعض من مبادئ ومرتكزات الجودة الشاملة التعليمية وهي:

-مبدأ (إيجاد بيئة تساعد على التوحد والتغير) بما يصب في نطاق استحداث ما يلزم من تغيير في أساليب وطرق العمل لتحفيز وإيجاد الرغبة والرؤية العلمية التي تكشف الموارد والإمكانات المادية والبشرية

[23] (سامح؛عامر، 2010، ص ص : 85-86).

اللازمة والكافيةٌ لإيجاد القدرة على التغيير ،وتحديد المسارات السليمة لحركة التغيير ،وتوجيهها خلال العلميات الإدارية والتعليمية بالمدرسة ،وتوفير المناخ المناسب للوصول إلى مخرجات جديدة.

–مبدأ (التحسين المستمر) ، يتأسس مبدأ التحسين المستمر على حقيقة التغيير الذي اتسع مداه وزادت حدته ،ومن ثم فإنه لكي تعيش المؤسسة التعليمية في المستقبل وليس الماضي، فينبغي إجراء التغيرات والتحسينات المستمرة ،حتى يمكنها التعامل مع البيئة التي ستوجد فيها مستقبلا ،لا الموجودة فيها فعلاً .[24]

2– إدارة التغيير الثقافي والجودة الشاملة التعليمية.

المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية ،لا يمكن أن تعيش منعزلة عن بيئتها الخارجية ،حيث تتأثر المدرسة في ثقافتها ، تشكيلها ، مضامينها وعملياتها باستمرار بقوى البيئة الخارجية وتؤثر فيها ،وتصبح العلاقة بينهما تبادلية تفاعلية.

ولذلك فإنه من الصعوبة بمكان بناء ثقافة تنظيمية جديدة في مؤسسة تعليمية أو مدرسة ما، دون الأخذ بعين الاعتبار مجموعة القيم والعادات والتقاليد والأنساق المعرفية ، وغيرها من عناصر الثقافة التي تراكمت في وعيه ووجدانه عبر الأجيال. [25]

وترتبط الثقافة التنظيمية بإدارة الجودة الشاملة التعليمية من خلال مفهوم "ثقافة الجودة الشاملة " والذي يمكن تعريفه انطلاقاً من مفهومي الثقافة التنظيمية

ومن أمثلة نظام قيم الجودة الشاملة الصحيح بالمدرسة :

- قيم متعلقة بالنمو والنجاح : إيجاد قيمة مضافة وتزويد العاملين بها.
- قيم متعلقة بالأمان: توفير بيئة آمنة وخالية من المخاطر.

[24] (السيسي، جمال ، 2011، ص: 51).

[25] (إبراهيم ،2010: 505).

- قيم متعلقة بالرضا عن العمل: تزويد كل فرد وكل فريق بعمل مرضي ،وفرص للتحسين.
- قيم متعلقة بالاتصال: تزويد العاملين بمعلومات صادقة ودقيقة ،والأهمية في تقبل واستماع الآخرين.
- قيم متعلقة بالمعايير الأخلاقية للسلوك: شرعية ونزاهة طرق تحقيق النتائج.
- قيم متعلقة بالجودة: التأكد أن كل العاملين مدركين لمفهوم الجودة، تكوين مناخ ملائم للمشاركة في حل المشكلات مع جميع العاملين بالمدرسة.[26]

الاعتماد

يرتبط فكر الاعتماد (ACEREDITATION) بالتعليم ارتباطًا وثيقًا بمبادئ إدارة الجودة Quality Management Principle،في هذا العصر لا بد أن يرتكز التعليم العام في المملكة على منحى الجودة والتركيز على التطوير النوعي تماشيًا مع تطور تاريخ مراحل التعليم بالمملكة[27] وصولاً إلى المرحلة الحالية (الثالثة) وهي : مرحلة تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية ،والتركيز على رفع مستويات تحصيل الطلاب وفق مستويات معايير عالية. [28].

2-1 الجذور التاريخية لمفهوم الاعتماد الأكاديمي

[26] (سامح،عامر، 2010، ص ص : 89-90-91).

[27] مراحل التعليم بالمملكة : تنقسم مراحل التعليم بالمملكة إلى ثلاث مراحل رئيسة:
المرحلة الأولى: مرحلة تعزيز قناعة المجتمع بالتعليم، وبالأخص تعليم المرأة، وبناء السياسات والنظام التعليمي.
المرحلة الثانية: مرحلة نشر التعليم والتوسع فيه كميًا ،مع مساواة فرص التعليم للجنسين والسعي لمحو الأمية.
المرحلة الثالثة: مرحلة تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية ،والتركيز على رفع مستويات تحصيل الطلاب والطالبات وفق معايير عالية ،وهذه المرحلة أكد عليها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز في مختلف المحافل والمناسبات. (وثيقة الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، المملكة العربية السعودية: ص.12)

[28] (استراتيجية التعليم العام ، ص: 12).

إن مصطلح الاعتماد من المصطلحات الحديثة، بدأ استخدامه في الكتابات العربية مع بداية التسعينات من القرن الماضي، نتيجة لشيوع استخدام مفاهيم الجودة في المؤسسات التعليمية حتى ارتبط مفهوم الاعتماد في الجامعات والكليات بمبادئ وأسس ضمان الجودة.

والاعتماد في اللغة يعني: "الثقة "،واعتمد الشيء وافق عليه ، ويعني المصطلح باللغة الانجليزية **Accreditation** إقرار أو قبول بمعنى الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية على القيام بنشاطات تعليمية ،بعد ان توافرت لها المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات ، أو بمعنى إعطاء تقويم للمؤسسة .

2-2 الجذور المعرفية للاعتماد الأكاديمي :-

م	الفكرة /المبدأ /السياق	تعريف الاعتماد
1	حرية المؤسسة التعليمية	سالدن(Selden,1960,p59) :أنه علمية اختيارية. كيلز (Kells,1988,p.9): الاعتماد عملية طوعية ،حيث تمنح وكالة او جمعية اعترافا عامًا لمدرسة ،كلية ،جامعة ، برنامج دراسي متخصص، يلبي شروطًا تعليمية محددة ،ويمكن تحديد ذلك من خلال التقييمات الأولية والدورية. يونج (Young,1979,P.132): نشاط تطوعي غير حكومي تقوم به جمعيات الاعتماد الأكاديمي Association Academic Accreditation التي أنشأتها مؤسسات التعليم العالي الأمريكي بهدف تشجيع هذه المؤسسات ومساعدتها في عمليات تقويم وتطوير كافة برامجها التربوية ، ومنح اعتراف عام ومعلن بالمؤسسات والبرامج الأكاديمية التي استوفت أو تجاوزت الحد الأدنى من المعايير المحددة للكفاءة أو الجدارة التربوية.

2	إجراء،عملية، نشاط،طريقة، معيار ،مقياس،إطار مرجعي معياري،بيان رسمي منشور .	الطريري (1998م) : مجموعة العمليات أو الاجراءات أو المعايير التي تقوم بها الجهة المنوط بها الاعتماد الأكاديمي من أجل التحقق من أن جامعة أو كلية أو مؤسسة من المؤسسات التعليمية تحقق الشروط أو المعايير وتتوافر لها الإمكانيات المادية والبشرية ،وبما يتناسب مع الأهداف التي تفي هذه المؤسسة لتحقيقها في طلابها،أو في المتدربين فيها وبالمستوى الجيد الذي يتناسب مع التطلعات الاجتماعية والتحديات العالمية في الحقول التي تقوم بتدريسها. عرفه الملا : مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها والأخذ بها في سبيل تحسين نوعية وجودة برامج إعداد المعلمين وأنه بهذا التعريف ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة من وسائل الارتقاء بجودة التعليم وتحسين مخرجاته. دليل الزيارات الاعتمادية الصادر عن المجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين (NCATE) : اجراءات موضوعية تهدف إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية وكفاءة المؤسسة التعليمية بناء على معايير مهنية محددة مسبقا. عرّفه (سعيد، 2006: 240): أن الاعتماد إطار مرجعيًا معياريًا إذ يقارن بين الأداء الملحوظ والمعايير الموجودة والتي حُددت من قبل وكالة الاعتماد. بيان رسمي منشور يتضمن بعض معايير الجودة الخاصة بالمؤسسة أو البرامج التعليمية بها ، ويتبع عملية التقييم التي تستند على بعض المعايير المتفق عليها.
3	إجازة ،إقرار،اعترا ف،موافقة،ش هادة	الثقفي(2008م :41) :الاعتماد بصفة عامة الإجازة لجهة أو مؤسسة تعليمية للقيام بنشاطات تعليمية بعد أن تكون قد حددت الشروط الواجب توافرها فيمن يقوم بمثل هذه المهمات. الدهشان (2007 :5) : صيغة أو شهادة لمؤسسة أو برنامج تعليمي مقابل استيفاء معايير تصدرها هيئات أو منُظم ات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي ،بما يؤهلها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي والجمهور المستهدف. يعرف الاعتماد معجم المصطلحات التربوية بأنه: "اعتماد قبول المستويات مثل هيئة ممتحنين, أو هيئة مهنية تختص بمنح المؤهلات, ويقصد بالاعتماد أنه "عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن المؤسسة أو العاملين فيها يمتلكون حدا أدنى من الكفاءة. تعريف الموسوعة الدولية للتعليم العالي للاعتماد بأنه: الاعتراف العلني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوافر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها رسمياً, ويتضمن الاعتراف تقييم علمي مقبول الجودة لمؤسسات التعليم أو البرامج بهدف التطوير

		والتشجيع نحو الأفضل لهذه البرامج باستمرار.[29]
4	عملية تقويم ومراجعة وتقييم	تعريف العريمي (2005، 15) : عملية تقويم ومراجعة شامل للمؤسسة التعليمية و برامجها تتم من خلال فرق مراجعة متخصصة حيث يتم التحقق من أن المؤسسة وبرامجها مستوفية للحد الأدنى من المعايير المقررة بهذا الخصوص والواردة في وثيقة متطلبات نظام الجودة لمؤسسات التعليم. وأورد أبو عاشور (AboAsour,1955,P.13) تعريفا للاعتماد كما ورد في دليل الاعتماد 1944 م لجمعية شمال الغرب الأمريكية للكليات والمعاهد على أنه عملية تقيّم بها هيئة خاصة غير حكومية مؤسسة تعليمية أو برنامجا دراسيًا ،وتعترف بها رسميًا أنها حققت معايير أو مقاييس معينة محددة من قبل ،وتشمل العملية الدراسة الذاتية، والتقييم من قبل الأقران. عرّفه الدحام (2007، 12) إلى أن الاعتماد عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة وتتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة.
5	مكانة أو مستوى أو صفة علمية	تعريف أبو سنينه (2004، 1) : مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة ،مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية. عرّفه هنكتون (Houghton,1944,P.42) :أنه المستوى أو الصفة او المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي.
6	فلسفة تربوية	يرى الورثان (2006: 20) أن الاعتماد الأكاديمي فلسفة أمريكية بحتة تتصل بالعمليات الاختيارية التي يقوم بها فريق من المتخصصين من خلال جمعيات غير حكومية لإنجاز هدفين هما : جعل المؤسسات الأكاديمية مسؤولة أمام بعضها البعض عن تحقيق أهداف محددة وملائمة لها ولبرامجها التربوية ،وفحص مدى وفاء هذه المؤسسات وبرامجها بمعايير محددة.

جودة التعليم والاعتماد المدرسي:-

وقد أصبح تطبيق الاعتماد والجودة مطلبًا ملحًا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر، فالمؤسسات الناجحة لا تستطيع أن تستمر مثلما كانت تفعل سابقا لأن هناك تحديات تجبر مؤسسات التعليم على تغيير ممارساتها الحالية وتقودها إلى سياق اجرائي، وهذه التحديات تشمل الثورة العلمية

[29] ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السابع جستن بعنوان الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعات العربية (الدحام ، 2007، ص: 14).

التكنولوجية ،والثورة المعرفية ، والمنافسة العالمية ، وليس أمام المؤسسات التعليمية إلا تطوير وتحسين جودتها ، فلم تعد الجودة ترفًا ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية ،بل أصبح ضرورة ملحة تُمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المنُظمة أو المؤسسة التعليمية.

مفهوم الاعتماد المدرسي(School Accreditation)

2-3-1 الاعتماد في التعليم (Accreditation In Education): هو الاعتراف بأن برنامج تعليمي Program أو مؤسسة تعليمية Institution يصل إلى مستوى معياري محدد Certain Standard .

2-3-2 مفهوم الاعتماد المدرسي(School Accreditation)

يمكن إستخلاص التعاريف الآتية للإعتماد المدرسي :-

1. **الاعتماد عملية للتأكد من قدرة المدرسة على تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، وذلك من خلال تحقي حد أدنى للجودة، إن لم يكن التحقيق الكامل لها، للمواصفات و الشروط المتعارف عليها، التي يجب أن تتوافر في المدارس المشابهة لتتمكن من القيام بعملها".**
2. **"عملية يتم من خلالها منح المؤسسة التعليمية الاعتراف بأنها حققت الشروط والمواصفات المطلوبة شريطة أن يتم ذلك وفق معايير محددة من سلفًا ومن جهة خارجية". (Lopez,1999) .[30]**

نشأة وتطور وطبيعة الاعتماد المدرسي في انجلترا

في انجلترا كان هناك توجه و تحرّك للمساءلة الخارجية للمدارس External accountability عن طريق نظام التفتيش"OFSTED" ، وهو إحدى الدوائر الحكومية غير الوزارية وباستقلالية عن وزارة التعليم " Ofsted is a non-ministerial government department - Independent of the

[30] (بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي ،1432، ص: 15).

Department for Education" ،وبخلاف الأنظمة السابقة فقد هدف إلى إعطاء النصيحة والمساعدة للمدرسة ، والحكم على الجودة ،وعلى كل مدرسة وضع خطة عمل بعد التفتيش لمعالجة الاقتراحات الواردة.

و هو نظام شامل للمدارس ،يهدف تطوير التعليم ،ويعتبر من الوسائل المعينة للتعرف على مستويات الأداء الإيجابية للمدرسة وتعزيزها، ومستويات الأداء السلبية ومعالجتها من أجل توظيف أفضل للجهود والطاقات والأموال للوصول إلى الأهداف المرجوة. ويتم التفتيش على المدارس مرة واحدة على الأقل كل ست سنوات، وتكون مرات الزيارة حسب الحاجة.

وتُقدم تقارير التفتيش تقويما خارجياً مستقلاً عن جودة وانطباق معايير التعليم في المدرسية وإنجازات الطلاب ،كما يقدمون مقياسًا للمساءلة ويساعدون في تحسين المدرسة ،والتفتيش يتم كل ثلاث سنوات، ويستمر تفتيش المدرسة يومين، ويراجع فريق التفتيش نموذج التقويم الذاتي الذي أعدته المدرسة، وتقارير الأداء المدرسي والتقييم وتقارير التفتيش السابق ،لعمل ملخص ما قبل التفتيش.

2-5 أنواع الاعتماد:-

هناك ثلاثة أنواع من الاعتماد

أ- الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation: ويسمى بالاعتماد الأكاديمي (التربوي) Academic Accreditation،وهو اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق ،المصادر ،ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة ،توفير الخدمات الأكاديمية والطلابية والمساندة والمناهج ،ومستويات إنجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية، ويسعى إلى منح اعتراف عام ومعلن لمؤسسة أو برنامج أكاديمي بأنه استوفى أو تجاوز الحد الأدنى من المعايير المحددة للكفاءة أو الجدارة التربوية. وله الآن ست جمعيات اقليمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

ب- الاعتماد الدراسي أو المتخصص (البرامجي) **Program Accreditation:** ويطلق عليه الاعتماد التخصصي ،ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة والتأكد من جودة هذه البرامج ،ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة .

ت- الاعتماد المهني المتخصص **Accreditation Specialized** : يقصد به الاعتراف بالكيفية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنُظم ات متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي .

2-5-1 الفرق بين جمعيات الاعتماد الأكاديمي والتخصصي:-

- تحرص جمعيات الاعتماد الأكاديمي بشكل كبير على التثبت من أن المؤسسة تقوم بتحقيق أهدافها وأن هناك ما يؤكد استمرارها في هذا الاتجاه .أما الجمعيات التخصصية فتركز في الدرجة الأولى على التثبت من أن البرنامج يفي بمعايير الممارسات الجيدة في التخصص أو المهنية.
- يعتمد كلا النوعين على الدراسات الذاتية في إصدار الحكم على كفاءة البرنامج أو المؤسسة تحت التقويم ،ولو أن جمعيات الاعتراف (الاعتماد) الأكاديمي تعتمد عليها بكثافة كبيرة .[31]

2-5-2 الفرق بين الاعتماد والتأهيل والترخيص و الاعتراف:-

*الاعتماد (Accreditation) : الاعتراف بمؤسسة تعليمية في ظل معايير ومؤهلات تعليمية معينة، من جهة الاعتماد المعترف بها رسميًا التابعة للدولة أو لجهة اعتماد مستقلة، والاعتماد يرتبط بالمؤسسات والبرامج وليس المقررات أو الناس، وهذا الخلط في تغطية الاعتماد هو مصدر الخلط عن العملية.32

*التأهيل: ويهدف التأهيل إلى وضع معايير محددة وعالية المستوى يجب أن تدركها المؤسسة والعاملين بها وأن تكون لديهم القدرة على إنجازها لتحقيق هدف الاعتماد ، وهو تحسين تعلم الطلاب في

[31] (بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي ،1432، ص: 17).

[32] (دليل الاعتماد المدرسي الوطني لدولة قطر ، ص: 6) .

المؤسسات التعليمية ، ومعنى ذلك أن التأهيل بمثابة إعطاء صلاحية من المنُظم ات والوكالات العالمية لأية مؤسسة تتوافر فيها المعايير الموضوعة من قبلها.[33]

الاعتراف:– يشير إلى التصديق الرسمي «الشرعي» على خبرات التعلم. ويعد الاعتراف العملية التي يتم من خلالها الحصول على درجة أكاديمية في دولة ما كركيزة للدخول إلى سوق العمل.

2–6 أهداف الاعتماد المدرسي وضمان الجودة :–

الهدف العام لمعايير الجودة والاعتماد:– إحداث نقلة نوعية في مدخلات ،منظومات ومؤسسات التعليم العام وعملياتها ، للحصول على مخرجات تعليمية عالية الكفاءة والجودة يمكن اعتمادها.

وينبثق من هذا الهدف عدة أهداف إجرائية من أهمها:

1. تعمل المؤسسة على تحسين وتطوير أساليب القيادة المؤسسية، وتطوير أساليب الأداء، التقويم المؤسسي والتعليمي.
2. تعمل القيادة المؤسسية على تفعيل الحوكمة الرشيدة ،والمتميزة في الأداء.
3. تعمل المؤسسة على التوظيف الأمثل للإمكانات البشرية ، والمادية المتاحة ،مع العمل على تنميتها ،وتستخدم إمكانات أخرى.
4. تعمل المؤسسة على تحقيق كفاءة، تدعيم نُظم وصيانة المبنى المدرسي، بما يكفل تحقيق متطلبات واحتياجات العملية التعليمية.
5. توفر الشفافية والموضوعية في الحكم على أداء المؤسسة التعليمية.
6. تلتزم المؤسسة بمبادئ المحاسبية والمساءلة، وعمليات التقويم الذاتي و المستمر.
7. تقوم المؤسسة باتباع طرائق التعليم ،والتعلم المتمركزة على المتعلم ، وربط التعليم بالمهارات الحياتية وإدارة الحياة، واحتياجات المجتمع المحلي.

[33] ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السابع جستن بعنوان الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعات العربية (الدحام ، 2007، ص: 17).

8. تعمل المؤسسة على تأكيد استمرارية تحسن فعاليتها التعليمية، من خلال الشواهد والأدلة التي تثبت ذلك.[46]

وأن من الأهداف التي يحققها الاعتماد الأكاديمي على المدى البعيد هو خدمة المجتمع: وذلك بتشجيع التنافس المشروع بين مؤسسات التعليم، وذلك من خلال منح الاعتماد على مستويات (ممتاز،جيد جداً،جيد) وإعلان درجة التصنيف في الجودة Scoring Rating System في وسائل الإعلام المختلفة تحقيقاً للتنافس .

الشروط الأكاديمية :في برامج المؤسسة الخاضعة لعملية الاعتماد.

- تقديم معايير التميز Standards of Excellence :التي تشجع المؤسسات التعليمية على تحسين برامجه.
- طمأنة الرأي العام :على أن البرامج التعليمية ذات كفاءة أو مهارة تحقيق تطلعات وطموحات المؤسسة في الحصول على منتج تعليمي جيد.
- يضمن للمؤسسات التعليمية والأفراد: والوكالات والمؤسسات الأخرى أن البرنامج المعتمد له أهداف ملائمة ومحددة تحديداً واضحاً، وأن الأوضاع القائمة فيه تبشر بتحقيق هذه الأهداف، وأنه يعمل بالفعل على تحقيقها بشكل جوهري، وأنه من المتوقع أن يستمر في تحقيقها.
- الاعتراف بمؤسسات التعليم : سيساهم في تخفيف الضغط على التعليم الحكومي وتحسين نوعيته، كما سيساهم في التوسع في التخصصات والبرامج مما يساعد في قبول أعداد كبيرة من الراغبين في التعليم العالي الخاص، ومن ثم تحمل نفقات كبيرة لا تستطيع الحكومات العربية تحملها في ظل المشكلات الاقتصادية العالمي.
- كما أن الاعتماد الأكاديمي: يعرف أبناء المجتمع ومؤسساته وجهاته الرسمية بواقع المؤسسات التعليمية ومستواها العلمي وعلاوة على إعلام مختلف الجهات التي تتعامل مع الخريجين وأعدادهم وقوة برامجها وطبيعة المؤسسات التي تخرجوا منها.

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

2-7 أسس ومبادئ الاعتماد المدرسي :

يعتبر الاعتماد التربوي وسيلة تهدف إلى تحقيق أفضل مستويات الجودة في التعليم. لذا كان لا بد له من مبادئ عامة يقوم عليها يسترشد بها وتحكمه وتوجهه وتسير برامجه وأنشطته. ومن هذه المبادئ ما يلي:

1. الاعتماد التربوي يفترض أن يكون مطلبًا اجتماعيًا يسعى المجتمع لتحقيقه وجعله ممارسة مقبولة من قبل المؤسسات الخاضعة للاعتماد، وكذا من يعملون في هذه المؤسسات أو ينتسبون إليها دون إثارة لحساسيتهم أو امتعاضهم من هذه العملية.
2. الاعتماد التربوي لا بد له من أهداف وأغراض يسعى لتحقيقها فلا يترك دون أهداف واضحة، وذلك من أجل ضمان ألا تتحول عملية الاعتماد إلى أداة تستخدم لتشويه سمعة المؤسسات التربوية وإبراز نقائصها ونقائص منسوبيها فقط، وهذا يستوجب الالتزام بالأهداف المحددة سلفًا للاعتماد.
3. من أجل ضمان موضوعية ممارسات الاعتماد التربوي لا بد من أنُظم ة ولوائح يسير بناءً عليها وتوضح الكيفية التي تتم بها ممارسته وتطبيقه.
4. الاعتماد التربوي يفترض أن تقوم به هيئة مستقلة في تنظيمها وممارستها ولا تخضع لأي ضغوط مهما كان مصدرها داخل المؤسسات الخاضعة للتقييم أو خارجها، وذلك من أجل ضمان الموضوعية في الممارسات والمصداقية في القرارات على أن تتوفر لهذه الهيئة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للاضطلاع بالمهمة.

2-8 عناصر الاعتماد :-

ولقد أدرج (شعلان،2011م) مجموعة من العناصر التي يستهدفها الاعتماد لمنظومة التعليم:-

- الأهداف: تحديدها بشكل دقيق وواضح، أن تكون مُعلنة للهيئة التعليمية والطلبة، مدى قابليتها للتحقيق، مناسبتها مع الإمكانيات المتوفرة للمؤسسة التعليمية، مدى مناسبة الأهداف لتطلعات المجتمع وحاجات التنمية وسوق العمل.
- إدارة المؤسسة التعليمية: التأهيل العلمي والتربوي، التنظيم الإداري للعلاقة المطلوبة بين أقسام ووحدات ومجالس المؤسسة التعليمية، توفر لوائح وأنُظم ةكافية تحدد الصلاحيات و المسئوليات ،ومرونتها للتوافق مع المتغيرات المحلية والعالمية.
- المنشآت : توفر بنية تحتية كاملة ،وهل تصميم المبنى مرن بحيث يمكن إدخال تعديلات وإضافات مطلوبة كلما لزم الأمر ،تصميم المبنى مصمم على أساس توفر الشروط الصحية والأمنية المتعارف عليها.
- البرنامج: وجود فلسفة واضحة للبرنامج تعكس أهدافه وطموحاته ،ما طريقة التدريس المتبعة في البرنامج (نظرية ،عملية، توظف طريقة حل المشكلات) ،تناسب محتوى البرنامج مع أهدافه، توفر احتياجات البرنامج التي تضمن كفاءته واستمراريته من حيث الكفاءات البشرية وغيره.
- مصادر التمويل: توفر مصدر مالي ثابت سواء من الحكومة أو الهيئات، وتوزيع بنود الميزانية وأوجه الصرف نحو الأشياء الأساسية والضرورية ، وبما يخدم العملية التعليمية.
- أعضاء الهيئة التعليمية: توفر السمات المهنية والشخصية بأعضاء الهيئة التعليمية مثل: التأهيل الأكاديمي والكفاءة، أخلاقيات المهنة .وأيضا مراعاة أن العبء التدريسي مناسبًا بالقدر الذي يتيح لهم ممارسة الأنشطة التربوية.
- شروط القبول : بأن تتم عملية قبول الطلاب وفق إمكانات المؤسسة التعليمية المادية والبشرية ،والتي تضمن مستوى رفيع من المعرفة التخصصية لدى الطلاب، وأن تتضمن شروط القبول بجانب القدرات العقلية والانفعالية تكامل الشخصية والميول .

- نظام التقويم: وجود نظام تقويم شامل معلوم للجميع ، تنوع أساليب التقويم المختلفة للجوانب المعرفية والأدائية و المهارية ،ومدى كشف أساليب التقويم المختلفة عن درجة تحقق أهداف البرنامج ،فضلا عن بيان إيجابياته وسلبياته. [48]

2-11 المنطلقات الفكرية لمعايير الاعتماد المدرسي

هناك العديد من المعايير التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في مجال الجودة في التعليم تختلف باختلاف الأسلوب أو الطريقة المستخدمة. فعلى سبيل المثال تختلف معايير الآيزو عن معايير الاعتماد الأكاديمي عن معايير التقويم الشامل وهكذا.

وتنطلق الجودة والاعتماد المدرسي من النظر للمدرسة على أنها مركز للتطوير، ويتضمن ذلك عدة خطوات, من أهمها:

1. توضيح الهدف والمهمة.
2. تحديد التوقعات من الآخرين.
3. تحمل مسؤولية العمل.
4. أن يُطلب من الأفراد التعلم من أجل تحقيق التوقعات.

ويقوم إطار توكيد الجودة بالتعليم على الدمج بين جانبين:

الجانب الأول يختص "بالمراجعة" ؛ والتي تُمثل عملية التعلم من خلال التخطيط والتنفيذ والمراجعة. وتتلخص خطواتها بتحديد المهمة وتحديد المعايير, وتنفيذ العمل, والمراجعة في ضوء المعايير والتعلم من خلال المراجعة.

الجانب الثاني فيختص "بالمساءلة" ؛ والتي تتضمن إفساح المجال أمام الأفراد لمعرفة ما يتوقع منهم ، وعواقب أعمالهم على أنفسهم وعلى الآخرين.

وقد رأت كثير من الدول أن تعمد إلى آلية للحفاظ على الجودة، ومن أجل ذلك أنشئت هيئات سمي بعضها هيئة اعتماد (accreditation) والبعض الأخر سمي هيئة تقييم (evaluation)، وقد تختلف

2-12معايير جودة التعليم المدرسي

تعتمد المعايير على المقولة، ما لا يمكن قياسه لا يمكن تحسينه ، ولا يمكن إدارته ، والحكم على جودته ، والمدرسة تريد معرفة الأمور الآتية بدقة :

- مستوى الأداء الحالي لممارساتها.
- مستوى الأداء المتوقع.
- تحتاج المدارس إلى إدارة فاعلة للوقت والجهد والموارد البشرية والمادية.
- تحتاج المدرسة إلى نظام فاعل لتهيئة بيئة مدرسية آمنة وتعاونية ومحفزة على الإبداع.
- نظام فاعل يعطيها مزيدا من الصلاحيات لإدارة شؤونها.
- نظام ناجح يوجه قرارات المدرسة نحو الاعتماد على البيانات والإحصاءات بدلا من الافتراضات والتخمينات .
- وتحتاج المدارس إلى التحول نحو مدارس ذكية و متعلمة.
- كما يحتاج العاملون في ميدان التربية والتعليم إلى معرفة ما الذي عليهم إنجازه، وكيف ينجزون ذلك ؟ وما أفضل الممارسات؟ [54]

وذلك من أجل البناء المتين والصحيح لمجتمع المعرفة.

12-2-2 معايير الاعتماد.

ارتبطت المعايير بمفهومين هما الجودة الشاملة والاعتماد، وشكلت المفاهيم الثلاثة فكرًا تربويًا مترابطًا ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينات من القرن الميلادي الماضي، حتى أصبحت المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما. [55]

عرفت (أحمد، لمياء، 2009) المعايير بأنها مؤشرات للمقارنة تستعمل لوضع أهداف وتقويم الإنجاز ،وقد تكون هذه المعايير عبارة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة، (مثلاً نسبة الطلاب الذين أتموا الدراسة)، وقد تكون هذه المعايير أيضًا عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (مثلا عدد البحوث التي قام بها كل عضو في هيئة دراسية متفرغ في الجامعة).

وتعتبر المعايير عقدًا اجتماعيًا ، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية ، بل أيضًا بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية ،والمعلمين من جهة ثانية ، وبعبارة أخرى فإن المعايير هي بمثابة

عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم ،وتأكيد التوقعات عليها اجتماعيًا.58][

المعايير الأكاديمية **Academic Standards:** هي معايير مخرجات محددة تقررها المؤسسة التعليمية ،وتكون مستمدة من مراجع خارجية محلية أو عالمية، وتتضمن ثلاثة معايير فرعية ،هي:

- معايير المحتوى **Content Standards** :

عبارة عن توصيف لما يجب أن يعرفه الطلاب ،ويستطيعون القيام به.

- معايير الأداء **Performance Standards** :

مدى مطابقة الأداء للمعايير المحددة .

- معايير الجدارة **Proficiency Standards :**

توضح الكيفية التي يجب أن يكون عليه الأداء. [59]

ط– تصنيف المعايير الأكاديمية اعتمادًا على مساهمتها في ضمان الجودة:

- معايير الحد الأدنى: يتم وفق هذا النوع من المعايير تحديد التحسينات ،ضيقة النطاق وعلى المستوى التشغيلي في المؤسسة ،والتي تمتاز بسهولة قياسها.
- معايير انجاز أهداف واسعة النطاق : عادة ما يخصص هذا النوع من المعايير لقياس مخرجات الأداء والأهداف التي يتوجب تحقيقها على المستوى الكلي للمؤسسة، وغالبًا ما تتعلق باستراتيجية المؤسسة ورسالتها.
- معايير الممارسات العالمية والمنافسة: يتميز هذا النوع من المعايير بشرعيتها ، والاعتراف بها دوليًا ،وغالبا ما تأخذ صيغ موحدة على مستوى العالم.

وتترجم معايير الاعتماد الأكاديمي المختلفة إلى مؤشرات أداء كمية وكيفية لقياس مدى توافر المقومات المؤهلة لإعطاء شهادة الاعتماد، وهذا يعني أن مؤشرات الأداء جزء رئيس من منظومة الاعتماد، ورغم إمكانية تنوعها إلا انها تلتقي في النهاية حول الأهداف التي تحددها الوزارة والمؤسسات التابعة لها ،ويشترط فيها أن تكون واضحة ومحددة.

ظ– أسس بناء المعايير الأكاديمية :

تنطلق الأسس الفكرية التي وجهت عملية بناء المعايير الأكاديمية فيما يلي:

- تعزيز نموذج التعلم النشط الموجه.
- تدعيم المشاركة المجتمعية والمواطنة الصالحة، وتنمية الديمقراطية.
- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على المعرفة و التكنولوجيا.
- تدعيم أنماط مستحدثة من الإدارة التي تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة.
- تكريس مبادئ العدالة الاجتماعية، والمساواة وتكافؤ الفرص.
- الالتزام بالمواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الإنسان.
- تحقيق الالتزام بالجودة ولتميز والقدرة على المتابعة والتقييم.
- تدعيم الممارسين التربويين، وكافة المعنيين على التفكير الناقد والإبداع.
- تعزيز قدرة المجتمع على تنمية جيل مؤهل للمشاركة والمناقشة. **[60]**

12-2-3 مفاهيم ومصطلحات الاعتماد.

الرؤية Vision :

صورة متحركة ذات تحدي للمستقبل المرغوب الذي تريد المدرسة تحقيقه.

القيم Values :

قيم مشتركة تُوحد المستفيدين وتوجه سلوكهم.

الرسالة Mission:

عبارة عامة تقود التخطيط وصنع القرار على كل المستويات، وتعبر عن سبب وجود المدرسة ،وتحدد غرض المدرسة ،وتوضح ما تتميز به المدرسة ولمن وكيف, وهي التي تقود القيم.

الأهداف Objectives :

مجموعة من الأهداف المنبثقة عن نص رسالة المدرسة، والتي بدورها توجه أهداف النواتج التعليمية المستهدفة ، والأهداف المحددة للمقررات. ويتم كتابتها بصيغة إجرائية وتعبر عن الأغراض التعليمية لمجالات محددة من الأنشطة.

الأهداف الاستراتيجية Strategic Objectives :

مجموعة من الأهداف الخاصة بالمدرسة منبثقة عن رسالتها. وتكون هذه الأغراض مكتوبة بصيغة عامة تركز على الرؤية العريضة ومتوسطة المدى للاتجاه الاستراتيجي الذي ترغب المدرسة في اتخاذه من أجل

تحقيق أفضل أثر على مختلف الأنشطة التعليمية لطلابها والمجتمع المحلى الذي تخدمه والمجتمع بأسره.

النواتج التعليمية المستهدفة Intended Learning Outcomes :

توقعات عن الطلاب وما ينبغي أن يعرفوه ويفهموه ويكونون قادرين على عمله, وهي المعرفة والفهم والمهارات التي تنشد المدرسة أن يكتسبها الطلاب عند اكمالهم للدراسة والتي ترتبط برسالتها, وتعكس استخدام معايير مرجعية خارجية على مستوى ملائم, ويجب التعبير عنها في صيغة نتائج وليس على كل منهج تعليمي مكتوب بالصيغة التقليدية .

مجالات التعلم Learning Domains :

تشمل مجالات التعلم أنواعا من التعلم واستراتيجيات التدريس والتقييم للتعلم.

إطار المؤهلات Qualification Framework :

وثيقة تضع طبيعة ومقدار ومستويات التعلم المطلوبة للشهادات العلمية والمهنية , وهي تحدد مستويات الاتقان المعروفة والمهارات, وهي توقعات التعلم موصوفة في مجالات عامة مثل المعرفة والقدرة على تذكر المعلومات والمهارات المعرفية مثل إتقان المفاهيم والمبادئ والنظريات والقدرة على تطبيقها في حل المشكلات , والتفكير الناقد؛ ومهارات الاتصال وتقنية المعلومات, والتعلم الذاتي, والقدرة على العمل بفعالية مع مجموعة. كذلك يمكن أن تشمل القيم والثقافة القومية.

المخرجات outputs :

منتجات أنشطة المدرسة التي يتم التعبير عنها بشكل كمي وترجع لقياسات كمية لما تنتجه المدرسة مثل :عدد الخريجين.

المدخلات inputs :

المصادر المتاحة والمستخدمة وتشمل المصادر المالية والمرافق والمعلمين والطلاب ومؤشرات جودة المعلمين كمدخل مؤهلات المعلمين ونسبة هيئة التدريس للطلاب. والأجهزة مثل حواسيب الطلاب. كان الاعتماد مؤخرا يعتمد على مؤشرات المدخلات لقياس الجودة لكن المهم الآن مقاييس المخرجات مثل مخرجات تعلم الطلبة.

العمليات Processes :

الترتيبات الادارية والسياسية التي تقوم بها المدرسة في التخطيط والمراجعة للبرامج وما يستخدم من المدخلات لإنتاج المخرجات والنواتج. ويشمل عمليات التقييم والتدريس.

تعريف آخر للعلميات :-

العمليات هي ما يحدث في مؤسسة ما من استخدام المدخلات المتاحة لديها لإنتاج المخرجات والنتائج الخاصة بها. ويشمل هذا التعبير عمليات التدريس وإجراءات التقويم وعمليات إدارة البحوث والأنشطة الاجتماعية، فضلا عن مجموعة واسعة من الأنشطة الأخرى التي لها تأثير مباشر أو غير مباشر على البرامج التعليمية.[61]]

مؤشرات أداء **Performance Indicator :**

أشكال خاصة من الأدلة مختارة لتوضيح جودة الأداء.

تعريف آخر لمؤشرات الأداء:

أشكال محددة من الأدلة (يتم عادة اختيارها مسبقا) تستخدمها المؤسسة أو أي وكالة أخرى لتقديم دليل على جودة الأداء. [62]

ينبغي أن تكون مؤشرات الأداء محددة وذات صلة مباشرة قدر المستطاع بالأهداف والمقاصد التي تتعلق بها. ولكن التدابير المباشرة لبعض أهم الأهداف (مثل جودة التعلم لدى الطلاب) يصعب العثور عليها في بعض الأحيان. وبناء عليه، فإنه يجب استخدام بعض الأدلة غير المباشرة أحيانا مثل تقييم الطلاب للبرامج، ونتائج التوظيف واستطلاعات أراء أرباب العمل. وبما أن المؤشرات غير المباشرة يمكن أن تخضع لمؤثرات أخرى فمن المعتاد أن تستخدم عدة مؤشرات مختلفة ولكنها ذات صلة بالأهداف المهمة، بالإضافة إلى تفسيرها باستخدام نظام مستقل للتحقق من التفسيرات. ويستخدم مصطلح "المثلثات" أحيانا في عدة مؤشرات لتقديم أدلة عن هدف معين من وجهات نظر مختلفة. فعلى سبيل المثال، يمكن الحصول على دليل على كفاءة أعضاء هيئة التدريس من خلال عدة مؤشرات مثل مستويات المؤهلات، ونتائج البحوث، وتصنيف الطلاب لفاعلية التدريس.

الجودة **Quality** :

قيمة المدرسة بالنسبة لمعايير مقبولة.

معايير الاعتماد **Accreditation Standard :**

هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة " **Quality** " أو التميز " **Excellence** " .

المعايير التربوية Educational Standard :

هو مصطلح يستخدم لوصف:

(1) **التوقعات لما يجب أن يعرفه كل الطلاب ويستطيعون أداءه في مجتمعنا اليوم.**

(2) **الوضع الذي يُمكن الطلاب من تحقيق النجاح.**

(3) **ويشمل: معايير المحتوى, معايير الأداء ومعايير فرص التعلم .**

- **معايير المحتوى :تحديد ما يجب أن يتعلمه الطالب ،وما يستطيع علمه.**
- **معايير العاملين في المدرسة : الكفايات التربوية والفنية والشخصية المطلوب توافرها في جميع من يفعل في المدرسة.**
- **معايير الأداء: ما يجب أن يعمل في المدرسة واجراءات العمل.**

المعايير الأكاديمية Academic Standards:

معايير محددة تقررها المؤسسة ،وتكون مستمدة من مراجع خارجية أو قومية أو عالمية ،وتتضمن الحد الأدنى من المعرفة والمهارات المفترض أن يكتسبها الخريجون من المدرسة ،وتستوفى رسالة المدرسة المعلنة.

المعايير المقياسية المرجعية Benchmarks :

نقاط مرجعية أو مستويات أداء تستخدم لتأسيس أهداف ،وتقييم الأداء ويمكن بواسطتها مقارنة أداء المدارس .

التقويم Evaluation :

وينقسم التقويم إلى عدة أصناف رئيسية : (أ) التقويم المؤسسي ؛(ب) التقويم الفردي (تقويم الأستاذ والطالب والزميل والموظف والخريج كل للآخر ولنفسه)؛(ج) التقويم المقارن (تقويم النظراء)؛ (د) تقويم المستفيدين . وإما أن يكون التقويم داخليًا (ذاتيًا) أو خارجيًا.

المراجعة Review :

مراجعة مستقلة للتحقق أن تقارير التقويم الذاتي تُمثل نشاطًا حقيقيا وأن المعايير تم تطبيقها، وهي تعتمد على الدراسة الذاتية.

المُقوم (المراجع) الخارجي:

شخص من خارج المدرسة ذو خبرة في مجال التخصص يتم دعوته لمراجعة هيكلية وبرامج المدرسة، وعلاقتها بالنتائج التعليمية المستهدفة، ومعايير ملائمة تقييمات الطلاب وتقديراتهم بالنظر إلى المواصفات ، وكذلك تقويم الموارد التعلمية الموجودة ، وما إذا كانت تلبي متطلبات المدرسة . وهيئة الاعتماد هي المسئولة عن تحديد دور المقيّمين وتعيينهم.

المنهج **Curriculum :**

مجموعة المعارف والمهارات والوجدانيات التي تُقدمها المدرسة داخل جدرانها وخارجها؛ لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة من برنامج تعليمي أو مادة دراسية في فترة زمنية محددة.

استراتيجيات التدريس **Teaching Strategies :**

هي الطرق الخاصة المستخدمة من المعلم لتطوير تعلم الطلاب في المجالات المختلفة التي تتطلب من الطالب عمليات عقلية مختلفة مثل ترتيب الأسئلة ،مهام حل المشكلات ،لعب الدور وهكذا ...الخ.

أساليب التعليم والتعلم:

هي الأساليب أو الطرق التي يستخدمها المعلمون لمساعدة الطلاب في تحقيق النواتج التعليمية المستهدفة للمقرر.

خصائص الطلاب **Students attributes**

صفات الطالب التي تطورت نتيجة للسياسات الخاصة واستراتيجيات التعليم للمدرسة ،وهي عادة جزء من رسالة المدرسة ،وتشمل الاتجاهات والمهارات والعادات السلوكية أو سمات شخصية للطلاب في المواقف كأن تتبنى المدرسة إجراءات تجعل الطلاب أكثر إبداعًا واعتمادًا على النفس.

المراجع النظير **Peer Reviewer :**

فرد من نفس الكادر المهني والتخصص في المادة، لكنه ليس من نفس المدرسة،ويستطيع دون تضارب في المصالح ،المساهمة في مراجعة توكيد الجودة بالمدرسة إما لأجل ضمان الجودة الداخلية أو لأغراض الاعتماد.

المستفيدون Stakeholders:

المجموعات التي لديها اهتمام مشروع بالأنشطة التعليمية للمدرسة ، من حيث جودة معايير التعليم ،وكذلك من حيث فعالية نُظم العمليات الموضوعة لضمان الجودة. وحتى تكون عملية المراجعة الاستراتيجية فعالة يجب أن تتضمن مجموعات المستفيدين الرئيسيين الداخليين والخارجيين .

–المستفيد الداخلي: كل من يشترك في عملية الإنتاج أو تقديم الخدمة (وهو بالنسبة للعملية التعليمية يتمثل في الطالب والمعلم والإدارة وكل من يعمل بالمدرسة).

–المستفيد الخارجي: هو الشخص أو الأشخاص أو الجهة أو المجتمع الذي يستفيد في النهاية من المنتج أو الخدمة بشكل مباشر أو غير مباشر وهو الحكم الأخير للجودة.

–تحسين الجودة **Quality Improvement**: التغيرات في المدخلات والعلميات والنواتج التي تُحسن جودة الأداء في أنشطة المدرسة.

–توكيد أو ضمان الجودة الخارجي **External quality assurance:** عملية مراجعة وتقويم المدرسة وأنشطتها من جهة خارجية مستقلة.

توكيد أو ضمان الجودة الداخلي Internal quality assurance:

–الاعتماد **Accreditation** :شهادة رسمية من جهة مصرح لها بأن المدرسة تفي بالحد الأدنى للمعايير المطلوبة.

–المعادلة : معادلة الهيئة للدرجة العلمية بالدرجة العلمية الممنوحة من قبل المؤسسات التعليمية .

–الاعتراف **Recognition** : إقرار الهيئة بقانونية وجود مؤسسات التعليم الجنبية وبرامجها.

عملية الاعتماد :

عملية مستمرة تبدأ بالدراسة الذاتية ،تليها زيارة تقوم بها لجنة الاعتماد من الهيئة ثم تتبع بتقارير وأنشطة تطلب من المدرسة ،وضع الاعتماد ، وضع المدرسة لدى لجنة الاعتماد (اعتماد، اعتماد مع تحذير، اعتماد مع منع ، إيقاف).

–اعتماد أولي **Initial accreditation**: اعتماد مبدئي بعد تقييم خطط التطوير لمدرسة جديدة حيث تُعطى بدل الاعتماد على المعايير ،ولكن يجب أن تتقدم للاعتماد الكامل في خلال مدة محددة ،وإذا لم تطبق الخطط بمستوى معين يرفع الاعتماد.

–اعتماد مشروط **Provisional Accreditation** : اعتماد مشروط باستكمال متطلبات أساسية في المعايير أو النظام، ويجب أن تستكمل المتطلبات في خلال مدة محددة، وإذا لم تستكمل يرفع الاعتماد.

–زيارة الاعتماد **Accreditation Visit** : هي ثلاثة إلى خمس أيام تقضيها لجنة الاعتماد بالمدرسة.

–تقرير الاعتماد **Accreditation Report** : هو التقرير النهائي الذاتي السنوي للمدرسة الذي يتم إعداده بناءً على تقرير اللجان.

–القيمة المُضافة: عملية إضافة قيمة (عادة تطبق على قيمة معرفة ومهارات الطلاب) كنتيجة أنشطة التعليم والتعلم للمدرسة ومدى ما تضيفه المدرسة للطالب. **[63]**

ولقد أوردت (لمياء، **2009**) بعض المصطلحات أيضا ذات العلاقة بنظام الاعتماد وضمان الجودة :

–المادة الدراسية: محتوى ما يراد تعليمه للطلاب، وتُنظم في المقررات التي يتم صياغتها، وتقديمها لهم. وتختلف من حيث المضمون والمستوى وفقًا للسياقات، وحسب المرحلة التعليمية وخطة الدراسة.

–المجالات **Domains :** هي الفروع الرئيسية التي تتضمنها المادة الدراسية ،وقد تختلف مجالات المادة الدراسية المختلفة ،كما نجد في المجالات الآتية:

- الرياضيات (الهندسة– الجبر– الإحصاء– الميكانيكا).
- العلوم (الكيمياء – الفيزياء– الأحياء).

- اللغة العربية (القراءة – الكتابة).
- الدراسات الاجتماعية (التاريخ – الجغرافيا).

–المستويات المعيارية Standards: عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم في (النواحي المعرفية، والمهارية ، والوجدانية)، نتيجة لدراسته محتوى كل مجال من المجالات الدراسية ،وتتصف صياغة المعايير بالعمومية والشمول.

–علامات على الطريق Benchmarks: عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في جزئية معينة من مكونات المعيار، وتكون صياغتها أكثر تحديدا من صياغة المعيار.

–المؤشرات Indicators : عبارات تصف الإنجاز المتوقع من التلميذ لتحقيق علامات الطريق، وتختلف في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة التعليمية ، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدًا وأكثر اجرائية .

–الممارسات Practices : هي عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الأداءات الواجب توافرها لدى المؤسسة، لكي تؤدي وظيفتها بما يُحقق مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة.

–مقاييس التقدير Rubrics: أدوات تحدد مستويات الإنجاز الذي يحققه الطلاب في المعارف والمهارات اللازمة ، حتى تضمن وصوله إلى المستوى المطلوب من المؤشرات والمعايير الموضوعة في كل مجال من مجالات من المادة. [64]

وهناك تعريف آخر لمقاييس التقدير أوردته وثيقة المستويات المعيارية لضمان الاعتماد ما قبل الجامعي

–مقاييس التقدير Rubrics : هي قواعد لقياس وتقدير الأداء لكل ممارسة. و تُعد مقاييس التقدير وسيلة لتدعيم تحسين الأداء (improvement of Performance)، وتأكيد أهمية بناء قدرات العاملين(Capacity building) في المؤسسة التعليمية على مختلف المستويات (الوزارية – المديرية – الإدارة – المدرسة).وتحسين العلميات التعليمية (Improvement of educational Processes)، وتحقيق عدالة تقويم المؤسسة.[65]

– مفهوم القدرة Capacity: هو"قدرة الفرد أو المؤسسة أو النظام على القيام بأداء وظائف وتحقيق أهداف بشكل فعال وبكفاءة. ويعتمد ذلك على مراجعة مستمرة للأحوال والأطر وإجراء تعديلات دائمة الحركة للوظائف والأهداف."

–بناء القدرة Capacity building : هو " العملية التي يتم من خلالها زيادة قدرة الأفراد والمؤسسات والأنُظم ة على تحقيق أهدافها وأغراضها المعلنة." أما بناء القدرات لتوكيد الجودة: فهو "الأنشطة والاستثمارات التي تُحرك نظام توكيد الجودة بالمؤسسة حتى يصبح عاملاً بشكل كامل وفعال, ويتم ذلك بمشاركة المصادر والمعرفة". [66]

–الشواهد والأدلة Evidences : وهي المصادر والأدلة المتاحة، التي يمكن الاستناد إليها ،عند استخدام مقاييس التقدير ،والتي تتمثل في قواعد البيانات ،ومحاضر الاجتماعات، التقارير السنوية، نتائج تقويم نواتج التعلم، السجلات المختلفة مثل سجلات الحضور والغياب، المقابلات ....الخ، للتحقق من استيفاء المؤسسة للممارسة. [67]

أما (معايير ومؤشرات الجودة الشاملة في مدارس تطوير) فلقد عرّفت بعض المصطلحات وفق ممارسات تطبيقها بمدارس تطوير بالمملكة على النحو الآتي:

–المعيار Slandered: هو جملة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم من مهارات ،معارف، مهمات ، مواقف، قيم واتجاهات ،أنماط تفكير، قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

وهو مصطلح يشير إلى الحالة المثالية للأداء المتوقع ،والذي يصمم لمساعدة المؤسسات التعليمية لتكوين منظور متكامل لإدارة ادائها التنظيمي لتحقيق الفاعلية والكفاءة دائمة التحسن بما يتوافق وتطلعات المستفيدين من خدماتها.

–المؤشر (Indicator): هو مقياس كمي أو نوعي لأداء برنامج يُستخدم لإثبات التغيير، ويُورد تفاصيل عن مدى تحقيق نتائج البرنامج ،ولكي تكون المؤشرات مفيدة لمراقبة وتقييم نتائج البرنامج ،من المهم تحديد مؤشرات تكون مباشرة وموضوعية وعملية ملائمة ،ويتم تحديثها بصورة مستمرة. [68]

2-13 أهم مجالات وعناصر الاعتماد المدرسي(التربوي) في المنشآت التعليمية، والتي يجب ان تُغطيها معايير ومؤشرات الجودة:-

تعتبر المنشأة التعليمية وحدة عضوية متكاملة من عدد من العناصر والأجزاء، ينبغي أخذها جميعًا في عين الاعتبار عند محاولة تقييمها بهدف الاعتماد التربوي.

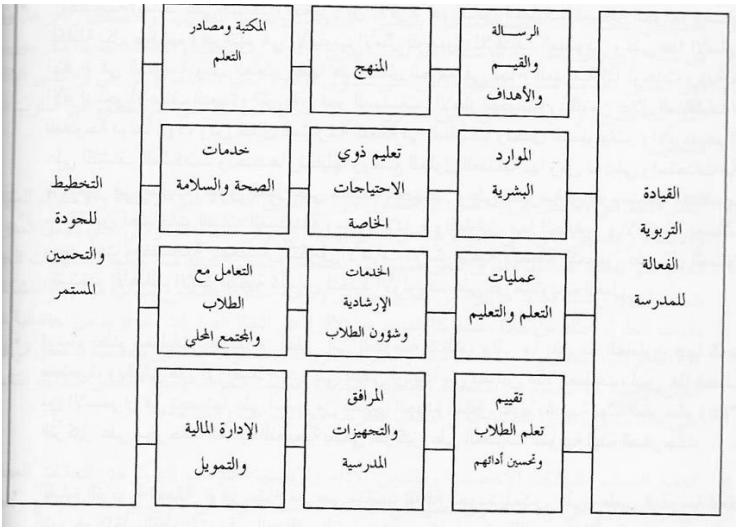
ويذكر بيترسون (Peterson،1993) ،وبشكل عام ،يركز على اعتماد المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية على تسع مجالات التي تشمل أكثر من 70 معياراً:

1. **الدراسة الذاتية والتقويم: تقويم المدرسة، ونظامها بشكل دوري.**
2. **المدرسة والمجتمع: التفاعل بين المدرسة والمجتمع بشكل عال، والعمل على تحسين المجتمع.**
3. **الفلسفة والأهداف والالتزام: أن تكون فلسفة المدرسة وأهدافها قد حددت وطورت بشكل تعاوني وواضحة ومقبولة من الكل، وتعطي توجهًا للتعليم.**
4. **تصميم التعليم والنهج :تصميم برنامج متكامل ومتوازن لتحقيق النمو الأقصى لكل طالب من الناحية العقلية ،الجسمية، الانفعالية.**
5. **الموظفون ، إداريون، ومنسقو المدرسة :لا بد من التكامل والتنسيق بين كل العوامل التي تسهم في تحقيق الجودة وأهداف المدرسة بما في ذلك التدريس ،التنظيم ،الإدارة ، المالية.**
6. **مؤهلات المعلمين: لا بد من وجود منسوبين بعدد كاف ومؤهلين حتى يمكن تطبيق ما وضعته المدرسة من أهداف تعليمية.**
7. **خدمات المكتبة ووسائل التعليم: الاستخدام الفعال لمركز وسائل التعلم، يمكن الأساتذة والطلاب من تحسين التعلم.**

8. خدمات وأنشطة الطلاب: يجب تقديم ما تحتاجه المدرسة لتطبيق برامج الاحتياجات الخاصة

9. منشآت المدرسة: منشآت وتجهيزات مناسبة تتلاءم مع التوسع والتعديلات بالمدرسة.69][

ولقد توصل مكتب التربية العربي لدول الخليج من إعداد وبناء أربعة عشر مجالاً أسماها "مجالات معايير الاعتماد المدرسي" ضمن النموذج التنظيمي المقترح من للاعتماد المدرسي ،ولقد روعي في بناء معايير هذه المجالات أن تكون شاملة ، وموضوعية ،مرنة، تحقق مبدأ المشاركة، تكون مستمرة ومتطورة وقابلة للتعديل ،قابلة للقياس، وملائمة للبيئة.وفيما يلي تعداد هذه المجالات: [70]



2-13-1 نماذج مجالات الاعتماد التربوي في بعض الدول العربية بمؤسسات التعليم العام :-

أولاً: جمهورية مصر العربية:-

حددت النسخة النهائية للمعايير القومية للتعليم في مصر خمسة مجالات رئيسية ،تشمل جميعها كل جوانب العملية التعليمية وهي: المدرسة الفعالة، المعلم ، الإدارة المتميزة، المنهج الدراسي ، نواتج التعلم، المشاركة المجتمعية، ولكل مجال رئيسي مجالاته الفرعية،ولكل مجال فرعي معاييره ،ولكل

معيار مؤشراته الدالة عليه ،ولكل مؤشر وحدات قياسية للتقدير **Rubrics** ،والجدول التالي يوضح مجالات هذه المعايير. [72]

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	المعايير
المدرسة الفعالة للمتعلم	5	18
المعلم	5	18
الإدارة المتميزة	4	12
المشاركة المجتمعية	5	16
المنهج الدراسي	18	49

ثانيا : دولة قطر:-

حدد دليل معايير الجودة والاعتماد المدرسي الصادر عن هيئة التقييم "الاعتماد المدرسي الوطني " بدولة قطر خمسة مجالات أساسية تتكامل فيما بينها يندرج تحتها ستة عشر معيارًا، بالجدول الآتي:

المجال	الجوانب التي يغطيها "المعايير"
القيادة التربوية	رؤية الرسالة. التخطيط والتنظيم الإداري والتفويض. عمليات المراقبة والمتابعة.
الأداء التعليمي وبيئة التعلم	طرق وأصول التدريس. جودة المناهج. بيئة التعلم. الاختبارات.
تنمية المتعلمين ورعايتهم	التحصيل الأكاديمي. رعاية الفئات المختلفة للطلبة. سلوك وانضباط الطلبة. تواصل ومشاركة الطلبة.
إدارة الموارد	مراقبة وتوزيع الوظائف. الإعداد والتطوير المهني. إدارة وتوزيع موارد المدرسة.
الشراكة الأبوية والمجتمعية.	مشاركة أولياء الأمور.

	علاقات المجتمع بالمدرسة.

ثالثا : معايير ومؤشرات الجودة الشاملة لمدارس تطوير بالمملكة العربية السعودية:-

ورد في دليل "معايير ومؤشرات الجودة الشاملة في مدارس تطوير " بيان لمعايير الجودة الشاملة المطالبة بها مدارس تطوير ، ولقد استم هذا البيان بالتفصيل الموثق من خلال مؤشرات واضحة ومحددة يمكن تتبعها في المدرسة ،و لقد تمثلت في 12 معيار رئيسي، وتم بناء هذه المعايير وفق الآتي:

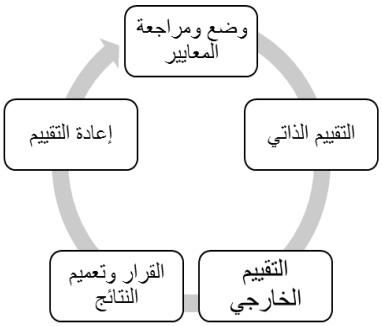
- **فلسفة مدارس تطوير والتي تقوم على مفهوم المجتمعات المهنية التعلمية .**
- **المنطلقات النظرية لأنموذج تطوير المدارس.**
- **سمات المدرسة في أنموذج تطوير المدارس.**
- **مكونات أنموذج تطوير المدارس.**
- **مبادئ نظرية الجودة التعليمية الشاملة لمؤسسها ديمنج (Deming) صاحب نظرية "إدارة الجودة الشاملة " ، من خلا أربعة عشر مبدأً أساسيًا في هذه النظرية لا بد من تواجدها جميعًا؛ لكي تتمكن المؤسسة من تحقيق التميز في الأداء ،وأن اختيار الأسلوب أو النظرية المناسبة لإدارة المؤسسة ،هي المحك الحقيقي لتحسين الداء ،وبالتالي التنفيذ الجيد ،ولضمان ذلك لا بد من وضوح وشمولية المعايير والمبادئ التي تقوم عليها.**

ومعايير الجودة الشاملة المستهدفة والمطبقة بمدارس تطوير بالمملكة هي:

- **القيادة .**
- **التخطيط الاستراتيجي .**
- **الموارد البشرية.**
- **إدارة الشراكة .**
- **إدارة العمليات.**
- **التركيز على المستفيد.**

- المعلومات والتحليل.
- التأثير على المجتمع.
- التعليم والتعلم.
- البيئة التعليمية التربوية.
- دعم نمو الطلاب/الطالبات.
- نتائج الطلاب / الطالبات. [74]

2-16منهجية الاعتماد المدرسي وإجراءاته : شكل يوضح منهجية الاعتماد المدرسي



وفيما يلي تفصيل لهذه المنهجية:

1- وضع الأسس والمعايير وتعديلها وتطويرها.

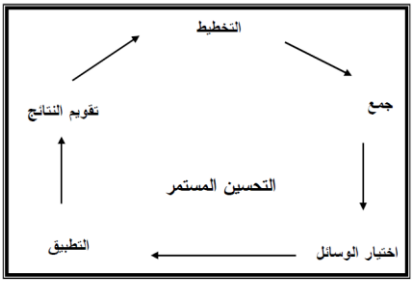
تقترح هيئة الاعتماد المدرسي الأسس والمعايير للاعتماد وضمان الجودة والنوعية, ويتم تعميم الأسس والمعايير حسب الضرورة، وبالاستفادة من مخرجات عملية التقييم الدورية للمدارس.

2- إجراء التقييم الذاتي Self evaluation:

تقع مسؤولية إجراء التقييم الذاتي على المدرسة نفسها, ويكوّن التقييم الذاتي أهم العناصر في عملية التقييم الخارجي. وتجري المدرسة تقييمًا ذاتيًا، موضوعيًا وعلميًا كوسيلة مجدية لمراجعة البرامج التي تقدمها دوريًا، وعلاقة تلك البرامج مع رسالة وسياسة المدرسة. ثم تعين المدرسة "لجنة موجهة" لهذا

الغرض, وتؤخذ مدخلات كافة العناصر في المدرسة من إدارة وأعضاء هيئة التدريس وطلبة. وتحتاج عملية التقييم الذاتي لفترة زمنية وافية لإنجازها بشكل كامل. ويجب مناقشة النتائج الأولية لعملية التقييم الذاتي على أوسع نطاق ممكن في المدرسة ليشمل أعضاء الإدارة والهيئة التدريسية والطلبة. ومن الضروري أن يتم إجراء التقييم الذاتي بحيث يعكس صورة نقدية للوضع في المؤسسة التعليمية، لكي يقدم تحليلاً لمكامن القوة والضعف. ويجب أن يؤدي تقرير الدراسة الذاتية **self study** (أو التقييم الذاتي) إلى خطوات محددة على المدرسة اتخاذها لمعالجة مكامن الضعف التي تم تشخيصها. علاوة على أن التقييم الذاتي يسهم في التقييم الخارجي، فإنه أيضًا وسيلة مجدية في تحقيق نوعية ما يقدم في المدرسة نفسها، وإدخال التحسينات المطلوبة فيها.

ويمكن جمع خطوات التقييم الذاتي في الشكل الآتي:



3- إجراء التقييم الخارجي:

تقع مسؤولية التقييم الخارجي على هيئة الاعتماد والجوده , ويتم إجراء التقييم الخارجي من قبل لجنه مهنية متخصصة، والتي تعين لهذا الغرض، وتسمى «لجنة التقييم الخارجي». يتم إشعار المدرسة المعنية بالإطار الزمني للتقييم المزمع عقده، ومواءمته مع الجدول الزمني للمدرسة المعنية. وتوفر المدرسة المعنية تقرير "اللجنة الموجهة للتقييم الذاتي" كمدخل أساسي في عملية التقييم الخارجي. ويتم تعيين أعضاء "لجنة التقييم الخارجي". وتعقد اللجنة اجتماعًا تمهيديًا، قبل "زيارات الموقع"، لاعتماد "الشروط المرجعية" ومراجعة تقرير "لجنة التقييم الذاتي". وخلال الزيارات الميدانية **Site Visit** ، تعقد اللجنة مقابلات مستفيضة مع معدّي التقييم الذاتي، وتقوم بزيارة وتفقّد المرافق من مكتبات ومختبرات وفصول،

كما تقيّم المصادر التعليمية، ووسائل الامتحانات المستخدمة. وتعّد اللجنة "تقريرًا أوليًا" وتناقشه مع "لجنة التقييم الذاتي" قبل عرضه على الهيئة. وبناء على النقاش، تعد اللجنة "تقريرًا نهائيًا".

4- اتخاذ القرار وتعميم النتائج:

تناقش الهيئة مسوّدة التقرير مع إدارة المدرسة المعنية وتتناول التوصيات معها. تعمّم الجهة المسؤولة التقرير النهائي بعد إقراره، وترفق مع التقرير الإجراءات التي تنوي اتخاذها اعتمادا على توصيات الهيئة. تعلم هذه الجهة (مثل الوزارة) إدارة المدرسة المعنية بالقرارات التي تنوي اتخاذها في ضوء عملية التقييم: إما بالموافقة على الاعتماد دون تحفظ، أو الموافقة بشرط التعديل، أو عدم الموافقة. وفي حالة الموافقة المشروطة أو عدم الموافقة, يحدّد فترة زمنية لتنفيذ التوصيات الواردة في التقرير.

5-إعادة التقييم:

يتم إعادة تقييم المدرسة دوريًا، مرة كل عدة سنوات. وتتّبع الإجراءات المبينة أعلاه في عملية إعادة التقييم الدوري. وتدرس الهيئة إمكانية تعديل المعايير للاعتماد وضمان الجودة بناء على نتائج عملية التقييم والمدخلات ذات العلاقة .**[76]**

2-17-1 أساسيات بناء نظام الاعتماد المدرسي وضمان الجودة:

يعتمد أي نظام للاعتماد المدرسي على أساسيات معينة يتم بناؤه عليها، وترتكز هذه الأساسيات على: - مبادئ يتم بناء نظام الاعتماد عليها ،ومعايير للاعتماد وتوكيد الجودة، ومراحل للعمليات للحصول على اعتماد (عمليات التوكيد الداخلي والخارجي للجودة) . حيث تشمل عمليات توكيد الجودة الداخلية التأسيس لنظام الجودة، وعمليات التخطيط، والدراسة الذاتية، بينما تشمل عمليات توكيد الجودة الخارجية تطبيق متطلبات المراجعة الخارجية، والتقديم للاعتماد، والالتزام بمراجعة فريق التقويم الخارجي ،وقرار الاعتماد ، والمراجعات الدورية .

- تختلف المعايير الخاصة بمدارس التعليم حسب البلدان ،بل وبحسب الهيئات في البلد الواحد، كما هو الحال في الولايات المتحدة ،ولكن جميع أنُظم ة الاعتماد المدرسي تنطلق من دراسة

لأنُظمة ولوائح البلد ،بالإضافة إلى فهم لمتطلبات واحتياجات المجتمع الذي توجد به المدرسة ،وأنُظم ة وزارات التربية والتعليم ، ووثائق سياسات التعلم .

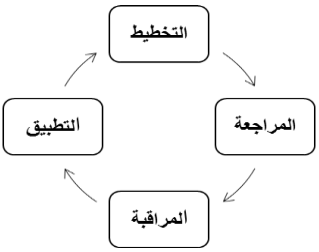
- بعض هيئات الاعتماد العالمية لديها معايير مخصصة لكل مرحلة الدراسية، وبعضها اعتمدت معايير عامة لجميع المراحل. [77]

2-17-2 دورة تخطيط الجودة للمدرسة:

يقوم هذا النظام بتزويد المدارس بإطار وعناصر موحدة للتحسين المستمر، ويكون هذا التحسين من خلال دورة تمر بها المدرسة، وتتضمن العمليات:

- التخطيط الاستراتيجي في ضوء الرؤية والرسالة والقيم المحددة للمدرسة (طويل المدى وقصير المدى).
- إجراء الدراسة الذاتية (التوكيد الداخلي للجودة).
- كتابة تقارير خاصة عن ذلك.
- إجراء مراجعة خارجية (التوكيد الخارجي للجودة). من فريق المراجعين النظراء ليصادقوا على الخلاصات عن أداء المدرسة مقارنة بأهدافها وبمعايير الاعتماد. ويتم الاعتماد على رأي هذا الفريق في قرار الاعتماد.
- حصول المدرسة على الاعتماد على أن يراجع كل سنة. ويمكن تقديم هذا النظام بشكل انتقالي من 3-5 سنوات .ويستدعي تحسين الجودة إشراك جميع الأطراف المعنية Stakeholders في دائرة مستمرة للتخطيط ،التطبيق ، المراقبة ، المراجعة . [78]

دورة تخطيط الجودة للمدرسة



2-17-3 محكات تقويم أداء المدرسة :

يعتمد نظام الاعتماد المدرسي وضمان الجودة على عدة محكات لتقويم أداء المدرسة وأهمها:

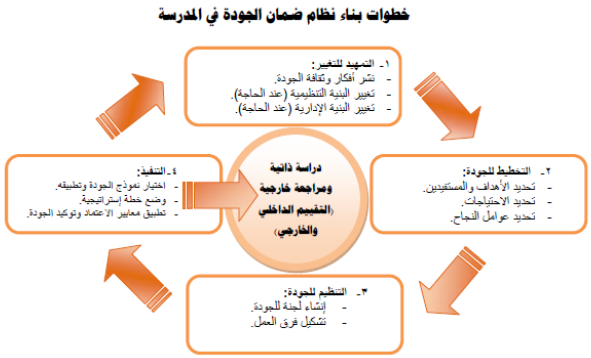
- **رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها وأهدافها. حيث من المطلوب لكل مدرسة جملة تعبر عن فلسفتها وأهدافها وتقويم المدرسة في ضوء مدى تحقيقها لها.**
- **المقارنة في ضوء المعايير حيث يطلب من كل مدرسة أن توضح مدى الالتزام بتطبيق المعايير العامة المقبولة للتطبيقات الجيدة (وترتبط بالعمليات والنتائج) بناء على المؤشرات Indicators للأداء.**
- **مستوى نواتج التعلم المقصودة التي يجب تحقيقها حسب المرحلة الدراسية.**
- **نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر.**
- **التزام المدرسة بالمعايير والأنُظم ة المرتبطة بأنشطتها (مثل الأنُظم ة الصحية ،معايير المحاسبة وغيرها).**

2-17-4 شروط الحصول على الاعتماد :

المدرسة التي تسعى للحصول على الاعتماد تقوم بالتالي :

- **تعمل لتحقيق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.**
- **تطبق أو تتعدى معايير الجودة.**
- **تُعدّ دراسة ذاتية.**
- **تستقبل فريق الزيارة للاعتماد.**
- **تقوم بتطبيق عمليات تحسين الجودة والتحسين المستمر.**
- **تستخدم المدرسة بيانات لتحديد نقاط الضعف والقوة، وتثبت أن لديها خطة للتطوير وتستطيع توثيق تقدّم الطلاب.**

2-17-5 خطوات تأسيس نظام ضمان الجودة بالمدرسة:



18-2 مراحل الاعتماد المدرسي :-

أولاً :التحضير لعملية الاعتماد:

وتنقسم إلى قسمين هما:

أ- الدراسة الذاتية : ويقصد بها الدراسة الذاتية التي تقوم بها المنشأة التعليمية عن نفسها بهدف الاعتماد التربوي .وتتضمن معلومات وصفية وإحصائية عن المنشأة التعليمية

ب- مراجعة الدراسة الذاتية: يشكل فريق متخصص لهذا الغرض يسمى فريق "مراجعة الدراسة الذاتية " ويقوم هذا الفريق بدراسة تقرير الدراسة الذاتية ،والتأكد من صحة المعلومات والبيانات الواردة فيه ،ثم يسلمه إلى فريق الاعتماد المدرسي.

ثانيًا : عملية الاعتماد المدرسي:

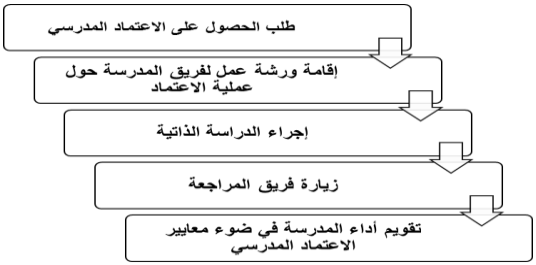
يقوم فريق الاعتماد المدرسي المكون من خبراء في مجال التربية والتعليم بالآتي:

- **الاطلاع على الدراسة الذاتية ،وقراءتها قراءة متأنية.**
- **زيارة المنشأة التعليمية ،والوقوف على إمكاناتها وتجهيزاتها.**
- **الاجتماع بأولياء أمور الطلاب لأخذ آرائهم حول المنشأة التعليمية ،والتعرف على انطباعاتهم ،ومستوى الرضى لديهم عن المنشأة التعليمية .**
- **الاجتماع بإدارة المنشأة التعليمية ومعلميها.**

– يجتمع فريق الاعتماد المدرسي لمناقشة التقرير الختامي عن المنشأة التعليمية ،ثم إصداره.

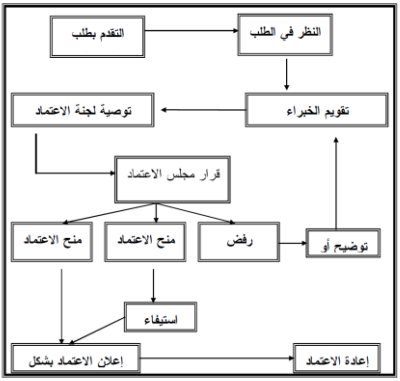
ثالثًا: ما بعد عملية الاعتماد المدرسي:

ويمكن تلخيص خطوات واجراءات عملية الاعتماد المدرسي بالشكل الآتي:



2-18-2 اتخاذ قرار الاعتماد الأكاديمي Decision Adoption :

ويمكن إيجاز المراحل التي تمر بها عملية الاعتماد المدرسي وفق ما بعد اتخاذ قرار الاعتماد المدرسي في الشكل الآتي:-



إنشاء إدارة عامة للجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم :

ولقد تمكنت الباحثة من استخلاص أهم المرتكزات التي ستنطلق منها الهيئة الوطنية لتقويم التعليم العام في بناء نظام للاعتماد والجودة التعليمية الشاملة للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية على المرتكزات الآتية:

- الاستقلالية التامة للهيئة ،و ستكون استقلاليتها السبب الرئيس في منح إجراءاتها الفعالية التي ستكون مؤشراً نحو التغيير إلى الأفضل.
- أن يمثل هذا النظام للاعتماد وضبط الجودة المرحلة النوعية للوصول إلى المجتمع المعرفي[34].
- أن يتم بناؤه في إطار مهني؛ قائم على تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم التي وضعت من قبل مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم وجاري تنفيذها حالياً.
- المساهمة في رفع مستوى التعليم من خلال العمل على مواطن القصور ومعالجتها ، ومواطن القوة وتطويرها لضمان مخرجات تواكب التطور؛ الذي تشهده مملكتنا في جميع المجالات، وتساهم في البناء بكفاءة واتقان.
- المساهمة بدور فاعل في بناء المعايير الكفيلة بحوكمة الأداء العام لوزارة التربية والتعليم ومنسوبيها في كافة قطاعاتها بدءاً من جهاز الوزارة بقطاعيه البنين والبنات ، إلى مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي.[35] وفق معطيات علمية ومهنية.
- دعم تمهين التعليم العام من خلال رتب المعلمين ورخص المعلمين.

3-4 برنامج الأداء المدرسي (التقويم الشامل) .

قامت الباحثة باختصار وتلخيص أهم الإجراءات العامة لتطبيق مشروع التقويم الشامل استنادًا إلى كل من دليل مشروع التقويم الشامل ، والتقرير الختامي لمشروع التقويم الشامل لعام 1425هـ, وهي تتلخص بالآتي:

[34] المجتمع المعرفي : وهو المجتمع الذي يقوم على المعرفة (معرفة ماذا وكيف ولماذا ومن وأين)، ويُعنى هذا المجتمع بتوليد المعرفة وتراكمها ونشرها واستثمارها واستعمالها في عملية النهوض الحضاري والتنموي .ويُعد مجتمع المعرفة التطور الحالي للمجتمعات في العالم، بعد أن مرت الإنسانية بمراحل المجتمع الزراعي ثم المجتمع الصناعي والآن المجتمع المعرفي.

[35]

- قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق التقويم الشامل في جميع إدارات التربية والتعليم، كما قامت بتفريغ عدد من المشرفين التربويين لكل إدارة تربية وتعليم .
- وضعت مرجعًا للتقويم الشامل للمدرسة.
- يقوم فريق التقويم الشامل بزيارة المدرسة من ثلاث إلى خمس أيام ،يقوم خلالها بتقويم المدرسة في المجالات الآتية : (مجال المادة الدراسية ويخصص لهذا المجال "70%" من إجمالي تقويم المدرسة ،ويشتمل هذا المجال على أربعة محاور رئيسية هي : "محور التدريس، محور سلوك الطلبة وتفاعلهم، محور التحصيل الدراسي ، محور أساليب التقويم").أما الجزء المتبقي من وقت التقويم فيخصص لمحاور العامة بالمدرسة: وهي :مستوى حضور الطلاب و مواظبتهم ،والنمو الخُلقي والاجتماعي والثقافي للطلاب، والبرامج الإضافية، والإدارة المدرسية، وعلاقة المدرسة بأولياء الأمور ، والمجتمع المحلي، والعاملون في المدرسة، والمنشآت والمرافق ومصادر التعلم ، وإدارة تدريس المادة ،بالإضافة إلى بعض المحاور الخاصة بالتعليم الأهلي تدور حول تجهيزات المواد الإضافية ،وإدارة المالك.

ثانيًا: أهداف التقويم الشامل:

1- التعرف على مدى تحقق أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
2- تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في المدارس.
3- الارتقاء بمستويات كافة عناصر العملية التعليمية والتربوية.
4- إشعار المجتمع بكافة فئاته بمستوى الخدمات التي تقدمها المدارس .
5- تقديم معلومات للمسؤولين عن التعليم تساعدهم على رسم وتوجيه خطط التعليم وفق أُسس متينة قوامها الإحصائيات الدقيقة والمعلومات الصادقة.
6- مراجعة الخطط التعليمية الحالية وتطويرها بناء على ما تظهره نتائج التقويم.
7- بث روح الحماسة للعمل الفعال في المدارس كافة لتحقيق الأهداف على أفضل مستوى.

8- تعزيز الثقة لدى العاملين في المدرسة بإنجازاتهم، وجعل المدرسة محل ثقة المسؤول وولي الأمر وكافة فئات المجتمع .

9- تذكير المدرسة بمسؤولياتها تجاه الوطن والمواطنين والأجيال ، وأن العمل التربوي رسالة وليس وظيفة.

10- مساعدة المدرسة على المحافظة على الترابط بين العاملين فيها وأفراد المجتمع والعمل بروح الفريق الواحد .

11- توفير معلومات كافية عن المدرسة للعاملين فيها وللآباء ولإدارة التعليم وللوزارة، ليعمل كل فيما يخصه على الارتقاء بمستوى المدرسة.

12-ضمان استمرارية الاطلاع على أوضاع المدرسة، ومدى قيامها بتعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات.

ثالثًا: محاور التقويم الشامل للمدرسة:

يغطي التقويم الشامل للمدرسة أربعة عشر محوراً رئيسياً تشمل المستويات التعليمية التي حققها الطلاب ، والعوامل المؤثرة في تلك المستويات ، وفيما يأتي توضيح لتلك المحاور :

أولاً : المستويات التعليمية التي حققها الطلاب .

1 التحصيل الدراسي وتقدمه :

2 الاتجاهات والسلوك والنمو الشخصي:

3- الحضور والمواظبة :

ثانياً : مستويات جودة التعليم المقدمة .

1- التدريس :

2- تقويم أداء الطلاب :

3- نمو الطلاب الخلقي والاجتماعي :

4– التوجيه والإرشاد الطلابي :

5 –علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي :

6 – البرامج والأنشطة الإضافية :

7 – الإدارة المدرسية :

8– المباني والتجهيزات ومصادر التعلم :

9– العاملون في المدرسة :

10 إدارة تدريس المادة :

رابعًا : مراحل التقويم الشامل

تم تقويم المدرسة من خلال ثلاث مراحل رئيسية هي :

أولاً : مرحلة ما قبل التقويم:

في هذه المرحلة يتم تنفيذ الإجراءات الآتية :

أ– تكوين الفريق ، وتعيين رئيس له ، واختيار المدرسة من الخطة الفصلية .

ب– إشعار المدرسة بموعد التقويم بخطاب خطي من إدارة التربية والتعليم .

ت– تزويد المدرسة بنسخة من برنامج (شامل 1) ونسخة من بطاقة الإجراءات الفورية ، ونسخة من بطاقة ملاحظة (الدرس ، المحاور العامة ، إدارة تدريس المادة) .

- **إشعار المدرسة بموعد الاجتماع بأولياء الأمور، وطلب المعلومات الأولية منها.**
- **استلام البيانات الأولية من المدرسة و الجدول المدرسي العام وجداول المعلمين.**
- **اجتماع فريق التقويم بأولياء أمور الطلاب مساء الثلاثاء في الأسبوع السابق للزيارة .**
- **اجتماع رئيس الفريق بالأعضاء وتوزيع العمل عليهم وتحديد المسؤوليات .**
- **إعداد جدول الزيارات ويتضمن (الحصص – المحاور العامة – الإشراف) .**
- **إعداد ملفات لجمع وتصنيف وحفظ بطاقات الملاحظة وكل ما يتعلق بالمدرسة.**

- دراسة البيانات الأولية التي تصل الفريق من المدرسة .

ثانياً: مرحلة أثناء التقويم :

يتم في هذه المرحلة تنفيذ الإجراءات الآتية :

- تهيئة العاملين في المدرسة لعملية التقويم في وقت مبكر من اليوم الأول .

- الشروع في الزيارات الصفية حسب الجدول المعد ، وتعبئة بطاقة ملاحظة المحاور العامة من اليوم الثاني للزيارة .

- متابعة سير العمل اليومي وملاحظة (الاصطفاف الصباحي ، الفسحة ، الصلاة ، الانصراف) .

- أخذ جولة على كافة المدرسة وتسجيل الإجراءات الفورية ورصدها في شامل 2.

- مناقشة النتائج الأولية للمدرسة ، مثل (نتائج الاختبارات ، وكافة فعاليات برامج المدرسة ، وأي أمور أخرى تحتاج إلى نقاش) .

- عقد اجتماع يومي لأعضاء الفريق ، لمناقشة سير التقويم في ذلك اليوم وما أنجز ، وما استجد من أعمال ، على أن تراجع خطة وبرنامج اليوم التالي.

- تسليم الإجراءات الفورية لإدارة المدرسة في وقت مبكر للبدء في معالجتها .

- الشروع في إدخال درجات البطاقات ابتداءً من اليوم الذي يسبق آخر يوم للزيارة في برنامج شامل2.

- اجتماع رئيس الفريق وأحد الأعضاء بمدير المدرسة وإعطائه خلاصة (التقرير الشفهي) .

ثالثاً: مرحلة ما بعد التقويم:

تبدأ هذه المرحلة بعد إنتهاء التقويم الفعلي للمدرسة مباشرة، وفيها يتم تنفيذ ما يأتي :

- إعداد التقرير النهائي ومراجعته خلال أسبوع من تاريخ انتهاء الزيارة.

- تسليم مدير المدرسة نسخة من التقرير النهائي وأخرى إلى مركز الإشراف التابعة له المدرسة وثالثة إلى إدارة التقويم الشامل.
- إعداد ورشة عمل لمدير المدرسة لإعداد (خطة عمل المدرسة) ، المبنية على التقرير.
- مخاطبة الجهات ذات العلاقة باحتياجات المدرسة من (الأثاث ، التقنيات ، الكوادر).
- مراجعة خطة عمل المدرسة من قبل الفريق الزائر بعد استلامها من المدرسة.
- تسليم خطة المدرسة بعد اعتمادها من إدارة التقويم الشامل ومدير التربية والتعليم .
- إشعار مركز الإشراف التربوي بالبدء في تنفيذ الخطة وتزويده بنسخة من هذه الخطة .
- يتولى المشرف المنسق متابعة تنفيذ خطة عمل المدرسة ،ويزود إدارة التقويم الشامل بالتقارير الفردية والفصلية لرفعها إلى الإدارة العامة للتقويم الشامل بالوزارة.
- متابعة الإجراءات الفورية بعد الزيارة مباشرة والتي تحتاج إلى إجراء سريع.
- متابعة تنفيذ خطة عمل المدرسة (عينة عشوائية بنسبة **10%**) من المدارس المقومة .
- حصر الإنجازات التي حققتها المدرسة قبل التقويم وأثناء التقويم وبعد التقويم.
- مخاطبة إدارة التربية والتعليم بالإجراءات الخاصة والتي يتطلب معالجتها بشكل سريع.
- تزويد التدريب التربوي بقائمة المحتاجين للتدريب من العاملين بالمدارس المقومة .

خطة عمل المدرسة :

أ- إذا ظهر في التقرير النهائي قضايا فإنه يجب أن تقوم المدرسة بإعداد خطة عمل حسب النموذج المعتمد في برنامج شامل1 ، بحيث توضح فيها الإجراءات التنفيذية التي تقترحها لمعالجة القضايا الرئيسة ، ويتم تسليمها خلال **15** يوماً بدءًا من استلام التقرير لمراجعتها واعتمادها .

ب- كما يجب على المدرسة أن تعد خطة تنفيذية داخلية خاصة لتعزيز الايجابيات ، ومعالجة السلبيات الواردة في التقرير والتي لا تقع ضمن القضايا الرئيسة ، وتوثيق ذلك في برنامج شامل1 وملف التقويم الشامل بالمدرسة.[87]

أعد فريق التقويم الشامل للتعليم ،تقريرًا مفصلاً بنتائج مداولاته ودراساته حول التعليم بكل أنواعه،(العام والفني والعالي) ،وتمت مناقشة التقرير من قبل اللجنة العليا لسياسة التعليم ،ومجلس الشورى.

3-5 استعراض تجربة (مدارس المملكة الأهلية) في الحصول على الاعتماد من هيئة سيتا العالمية.

في إطار سعي مدارس المملكة الأهلية للتطوير والتحسين المستمر، وبعد حصولها على التصنيف الأعلى في تقويم المدارس الأهلية من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في جميع دورات التصنيف التي طبقتها الوزارة, اتجهت مدارس المملكة إلى الحصول على اعتراف وتقويم دولي من هيئات الاعتماد الدولية. فتمت مخاطبة هيئة سيتا الدولية [36]

(CITA Commission of International and Trans-regional Accreditation).

الرؤية المقترحة:

حصرت الباحثة باستخدام أسلوب التحليل الرباعي " تحليل مصفوفة المتغيرات الأربعة (**SWOT**) جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات ،لدمج عناصر البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) مع أنشطة الأداء الداخلي (القوة والضعف) .

[36] تُعد هيئة سيتا الذراع الرئيسي الدولي لمجموعة من هيئات الاعتماد الأمريكية الرئيسة، وقد بدأت نشاطها في الشرق الأوسط متأخرة في بداية هذا العقد بعد تنامي الطلب على الاعتماد ولا سيما من المدارس الدولية، وقد دمجت الهيئة مع بداية عام2009 م مع هيئات اعتماد دولية تحت مسمى أدفانس إد **Advanc ED** تحت مظلة هيئة اعتماد الشمال الأوسط الأمريكية، أحد أبرز هيئات الاعتماد الست في الولايات المتحدة **North Central Association.**

ويمكن استخلاص أهم نقاط القوة والجوانب الإيجابية والفرص المتاحة أمام نظام التعليم العام بالمملكة في تبني نموذج وطني للاعتماد المدرسي وذلك في ضوء ما سبق، وفي ظل الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم[37] ، متمثلة بالآتي:

3-7-1 البيئة الداخلية للنظام التعليمي:

أ – نقاط القوة :

- **دعم كبير ومستمر من قيادة الدولة موثق بخطة التنمية التاسعة [38]، ومن القيادات التربوية لتطبيق نُظم الجودة والاعتماد المدرسي ضمن منظومة الجودة المتكاملة .**
- **توفر إمكانيات تقنية محدثة للتواصل مع الجهات المسئولة والمركزية والتشغيلية بإدارات التربية والتعليم ، مما يسهل تقديم خدمات نوعية تشغيلية وصيانة وتزويد المدارس باحتياجاتها متمثلة بنظام نور التقني[39] .**
- **أحد الأسس الخمس التي قامت عليها الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم هو :جعل المدارس مؤسسات تربوية مستقلة لديها القدرة الذاتية على التطوير، وتتمتع بدرجة كافية من الاستقلال في التصميم والتخطيط والتقويم وقيادة عمليات التطوير ، بالإضافة إلى توجه الوزارة للتحول من المركزية إلى اللامركزية**

[37] الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم: (طالب يحقق أعلى إمكانياته، ذو شخصية متكاملة، مشارك في تنمية مجتمعه، ومنتمٍ لدينه ووطنه، من خلال نظام تعليمي عالي الجودة)." مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم ،ص: 16 "

[38] ارجع إلى الفصل الثالث (3-3) بدايات نشأة تطبيق نظام الجودة والاعتماد في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في الدراسة.

[39] نظام نور : يهدف مشروع نور لتأسيس نظام معلوماتي شامل للعملية التعليمية يعتمد على أحدث ما توصلت إليه التقنية في مجال الإدارة التربوية الالكترونية ويغطي جميع المدارس التي تشرف عليها الوزارة، وسيوفر النظام العديد من الخدمات الالكترونية للطالب، والمعلم، وولي الأمر، ومدير المدرسة، وصانع القرار، كما سيساهم النظام في إعداد التقارير اللازمة وتوفير المعلومات الأساسية عن العملية التربوية عند الحاجة إليها وبالكيفية المرغوب فيها.

المنضبطة .و ما تبع ذلك من صدور بعض القرارات التحويلية في هذا الصدد مثل : قرار تفعيل صلاحيات مدراء المدارس واسعة النطاق وفي جوانب عدة متنوعة رقم 32155521/ 8 ق في 1434/2/26 هـ. وقرار سمو وزير التربية والتعليم (اعتماد الميزانية التشغيلية للمدرسة) ، والداعم لتوجهات الوزارة المستقبلية بأن المدرسة هي نواة التطوير، والذي يهدف إلى تفعيل صلاحيات مديري المدارس في الجانب المالي، ومنح المدارس ميزانية تشغيلية للمدرسة رقم 32671078/ 1، بتاريخ17/ 4/ 1432 هـ .

- إنشاء الهيئة الوطنية لتقويم التعليم العام واسناد مهام تقويم أداء التعليم العام لها ، ومنحها استقلالية إدارية ومالية تامة وربطها مباشرة برئيس مجلس الوزراء[40].
- تبني منظومة متكاملة لضمان الجودة في استراتيجية تطوير التعليم[41] ، كمطلب رئيسي للتأكد من أن المدخلات والعمليات والمخرجات وغيرها ذات جودة عالمية، والنظر إلى منظومة الجودة في استراتيجية تطوير التعليم العام ليس كوظيفة مستقلة بذاتها ،بل كمجموعة متكاملة من السياسات ،والمعايير ، والآليات التي هي جزء لا يتجزأ من عمل كل مستويات النظام التعليمي ،ويُشكل جزءً من ثقافة هذه المستويات سواء كانت على مستوى المدرسة ، أو إدارة التربية والتعليم.
- الاستفادة من أحد المبادئ التوجيهية في بناء استراتيجية تطوير التعليم العام هو : "البناء على الإنجازات والمكتسبات" ، ويعني توسيع دائرة تحقيق الإنجازات النوعية بشكل أكبر؛ استنادًا للإنجازات والمكتسبات المتحققة في مجال التعليم.
- قدرة النظام التعليمي على التطور كما يتضح من مراحل تطور التعليم في المملكة منذ بداية تأسيسه.

[40] ارجع إلى الفصل الثالث بند (3-3) بدايات نشأة تطبيق نُظم الجودة والاعتماد في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ثم فقرة جانبية تتبع مراحل النمو التاريخي لمراحل تطبيق الجودة والاعتماد بالمملكة فقرة رقم (6).

[41] تتمثل هذه المنظومة المتكاملة لضمان الجودة ؛ في جدول رقم (4) المعنون بـ "الأدوات الرئيسة لضمان الجودة" والمتضمنة: المعايير وأطر العمل – الرخص المهنية– الاختبارات الوطنية– المؤشرات التربوية– الاختبارات التقارير الدولية– التقويم الذاتي للمدرسة–التقييم الخارجي والاعتماد. " الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم ،ص : 81"

- توفر الإمكانات المالية.
- توفر خبرات وطنية مؤهلة ، وتجارب وطنية سابقة يمكن الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في الاعتماد المدرسي. [42] أفرادًا[43] ومؤسسات.
- وجود مراكز للتدريب أثناء الخدمة في المناطق التعليمية كافةً.
- وجود بُنية تحتية متكاملة في نسبة من المدارس.
- توفر نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ،وهو نتاج ختامي لبرنامج نفذه مكتب التربية العربي لدول الخليج كأحد برامج تطوير التعليم بالدول الأعضاء بالمجلس ، استجابةً لتوجيهات أصحاب الجلالة والسمو قادة الدول الأعضاء بمجلس التعاون لدول الخليج العربية ، وتفعيلا لقرارات أصحاب المعالي وزراء التربية والتعليم بالدول الأعضاء بالمملكة. و نواتج البرنامج المحددة هي :

1. الدراسة المسحية التحليلية للممارسات الحالية بالدول الأعضاء في مجال التقويم الشامل ،والجودة والاعتماد، المطبقة في كل وزارة من وزارات التربية والتعليم بالدول الأعضاء.
2. دراسة مسحية لعينة من البرامج العالمية والنماط التنظيمية للاعتماد المدرسي.
3. دراسة الإطار النظري للاعتماد المدرسي.

[42] بالرجوع إلى الفصل الثالث بند (3-3) والإشارة إلى أوائل المدارس السعودية التي حصلت على شهادة الآيزو في التعليم ، وأيضا (3-3) فقرة (1) تأسيس اللجنة السعودية للجودة .

[43] وكمثال على القادة الأفراد حصول مديرة الابتدائية بمحافظة بيشه الأستاذة / للأستاذة نمشة عبدالعزيز الصفار بحصولها على أفضل مديرة على مستوى المملكة و جائزة المركز الأول عن فئة المديرات، بجائزة التربية والتعليم للتميز للعام الحالي يوم الثلاثاء الموافق 1433/2/25 هـ .ومشاركتها بتقديم ورقة عمل في اللقاء السنوي السادس عشر "الاعتماد المدرسي " بعنوان (تصور مقترح لتطوير الإدارة دور الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم العام).

4–المعايير النماذج والمؤشرات للاعتماد المدرسي. "قدّم المكتب أنموذج مقترح للمعايير والنماذج والمؤشرات للاعتماد المدرسي في وثيقة شملت جميع جوانب الاعتماد المدرسي، من معايير ومؤشرات، يمكن تطبيقها في كل دولة من الدول الأعضاء والاسترشاد بآليات تطبيقها.

ب – نقاط االضعف :

- **ضعف التكامل الإداري في نظام التعليم للوفاء بتقديم خدمة تربوية وتعليمية وإشرافية مناسبة.**
- **المركزية في التطوير واتخاذ القرارات.**
- **ضعف استثمار التغذية الراجعة في تطوير أنُظم ة الوزارة وآليات عملها.**
- **ضعف تأهيل القيادات التربوية المدرسية.**
- **انخفاض جودة التدريب أثناء الخدمة.**
- **تركّز معظم المعلمين ذوي التأهل دون الجامعي في المدارس الابتدائية.**
- **ضعف مستوى الخدمة المُقدمة لتطوير أداء الإداريين العاملين في النظام التعليمي.**
- **الافتقار إلى أساليب تقويم أداء المعلمين، ومتابعة مستوياتهم لتحسينها أو على الأقل ثباتها طيلة مدة الخدمة التربوية[44].**
- **ضعف روح المواطنة عند غالبية الطلاب وقلة المؤشرات التي تدل على شعور قوي بالانتماء إلى الوطن كياناً شاملاً، والاعتزاز بقيم المجتمع، وتجسيد ذلك الشعور عملاً وعطاءً يفيد الفرد في نفسه وأهله ومجتمعه[45]. [89] ، بل على العكس نجد أن دراسة غبّان كشفت أن التعليم يعزز قيم واتجاهات غير دافعة للتنمية والإنتاج مثل السلبية ، والإتكالية ، والراحة ، والاستهلاكية ، والأنانية ، والإقليمية ،**

[44] تقويم أداء المعلمين يتم من قبل مدير المدرسة بالاستشراف برأي المشرف الفني لمادة التخصص ، وفق استمارة تقييم ذات بنود محددة ومعممة .

[45] 13– الرشيد، محمد (2003) ، ص44.

والواسطة والمحسوبية هذا بالإضافة إلى الميوعة ، وعدم القدرة على ضبط السلوك ، وعدم تحمل المسؤولية وتقدير المواقف ، وافتقار الشباب إلى مهارات الاتصال وتكوين العلاقات الحسنة بل إن البعض منهم يفتقد حتى القدرة على المحادثة الشفوية بلباقة.[46] [90] ؛ ولمواجهة هذا القصور الواضح في نوعية التعليم تقوم حكومتنا الغالية بوضع المشاريع الإصلاحية المستمرة للتعليم ،فيتم عقد اللقاءات والندوات والمؤتمرات التي تدرس كيفية تطوير التعليم وتجويده وإصلاحه وذلك على جميع المستويات : على مستوى الدولة ، على مستوى الوزارة، و على مستوى المؤسسات والجمعيات.

- كثرة المدارس الصغيرة التي تحتضن (90) طالبًا فأقل، والتي تبلغ نسبتها حوالي (25%) من إجمالي المدارس وهو ما يرفع تكلفة الطالب وزيادة نسبة المعلمين.
- ضعف البنية التحتية في بعض المدارس ،وعدم مناسبة مرافقها وتجهيزاتها للتعلم في القرن الحادي والعشرين. [47]
- ارتفاع نصاب المعلم من عدد الحصص المقررة أسبوعيًا [48]، خاصة معلمي العلوم والرياضيات.
- ضعف المشاركة من أولياء الأمور ، والمجتمع في دعم عملية التعلم.
- ضعف التنسيق مع مؤسسات التعليم العالي.

3-7-2 ثانيًا : البيئة الخارجية للنظام التعليمي:-

ث- الفرص:-

- تزايد الطلب المجتمعي على خدمات التعليم العام بالمملكة.

---

[46] غبان ،محروس(2003) ،ص 46.

[47] المباني المدرسية المستأجرة والمباني المدرسية القديمة المتهالكة.

[48] نصاب المعلم المعتمد في وزارة التربية والتعليم السعودية بواقع (24) حصة أسبوعيًا ، بغض النظر عن طبيعة التخصص أو سنوات الخبرة ، أو الكفايات التدريسية والنشاط اللامنهجي .

- زيادة الاهتمام المحلي والإقليمي والعالمي بجودة التعليم وتحسينه.
- انتشار ثقافة الاعتماد المدرسي بين عموم الأوساط التربوية في المملكة والمؤشرات على ذلك عديدة منها :-
- توجه العديد من الباحثين التربويين السعوديين أو من غير السعوديين ممن يعملون بمؤسسات التعليم العالي أو العام لإجراء العديد من البحوث أو الدراسات التي تناولت موضوع الاعتماد المدرسي بصورة مباشرة ، أو محاور ذات ارتباط به في العام الأخير 2013 م ،واتضح ذلك جليًا بتخصيص اللقاء السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن" اللقاء السنوي السادس عشر لها في دورته الأخيرة موضوع " الاعتماد المدرسي " على مدى ثلاث أيام.
- ازدياد أعداد مدارس التعليم العام وبمبادرات ذاتية في السعي الحثيث نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي ومنها: مدارس المملكة الأهلية بالرياض. وتجاوز ذلك إلى مساهمة مدارس المملكة بنشر ثقافة الاعتماد المدرسي وتبني تدريب مدارس أخرى على منهجية الاعتماد المدرسي، وعقد ورش متخصصة تعريفية.
- توجه القطاع الخاص للمشاركة في دعم التعليم من خلال تفعيل المسؤولية المجتمعية.
- وعي و مطالبة أولياء الأمور لنوعية عالية من التعليم لأبنائهم.
- توفر تقنيات وإمكانات الاتصال بالعالم الخارجي ،ومؤسسات التعليم الأجنبي المتطورة أو هيئات الاعتماد المدرسي العالمية .

جـ- التحديات:

- الازدياد المستمر في أعداد الطلاب [49] بارتفاع نسبة النمو السكاني بالمملكة ، وهو ما يؤثر سلبًا في تقديم الخدمات التعليمية وفق الجودة المتوقعة .

[49] بالرجوع إلى الفصل الثاني فقرة (2-10-2 حاجة مدارس التعليم العام بالمملكة إلى تجويد العمل بها عن طريق الاعتماد المدرسي) ، واحصائية المدارس والطلاب.

- الكثافة السكانية في بعض المناطق دون الأخرى ،وهو ما يؤثر في وصول الخدمات التعليمية وفق خطة النظام التعليمي.
- عائق اللغة الانجليزية. نظرا لقلة التجارب العربية المطبقة بمجال الاعتماد المدرسي مقارنة بالدول الأجنبية، والمتحدثة باللغة الانجليزية.
- حداثة تجربة الاعتماد المدرسي على نظام التعليم السعودي. وعدم وجود الخبرة التطبيقية الكافية في مجال الاعتماد المدرسي.
- مقاومة التغيير المحتملة والمتوقعة في تنفيذ تجارب جديدة. في ظل غياب ثقافة إدارة التغيير لدى القيادات التربوية.
- صعوبة حضور الخبراء الأجانب في مرحلة التقييم الخارجي ،واشكالية صعوبة اللغة الوطنية بالنسبة للقائمين.

3-7-3 الرؤية المقترحة لمتطلبات الاعتماد المدرسي:-

المجال الأول : الرؤية الشاملة والمدرسية :

- تفعيل الرؤية الشاملة والنظرة الاستراتيجية لدور التعليم العام في إطار استراتيجيات خطة التنمية الشاملة للمملكة .
- تفعيل الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم العام حتى عام **1444**م.[50]
  - رؤية المدرسة ورسالتها : بمعنى أن يكون للمدرسة رؤية تُعبر عن نظرتها المستقبلية في تلبية المجتمع المحلي وفلسفة السياسة التعليمية للمملكة ،ومتوافقة مع الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم حتى عام **1444**م .

المجال الثاني :الموارد المالية والبشرية :

[50] الاستراتيجية الوطنية للتعليم العام بالمملكة ص: 32.

- تطوير الهياكل الإدارية لمؤسسات التعليم العام، بحيث تواكب في تنظيماتها المستجدات الحديثة، والمتغيرات التي تشهدها المنظومة كمًا وكيفًا.
- التحديث المستمر للمباني والموارد والمصادر والمرافق التعليمية، وتخفيض دورة الإجراءات البيروقراطية بهذا الخصوص عن طريق المتابعة الآلية المبرمجة بالاستفادة من نظام نور.
- تحديث النُظم المالية والإدارية للمدارس بما يتناسب مع طبيعة احتياجاتها التشغيلية والبرامج التعليمية والعلمية بالاستفادة من نظام فارس ، وتطبيق مشروع آلية العمل بنظام الميزانية التشغيلية[51] لجميع مدارس التعليم العام بالمملكة. [52]
- تلبية النمو الكمي في المباني المدرسية ؛ لتحقيق التوزان بين الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين يتم قبولهم بمدارس التعليم العام سنويًا ، وبين المحافظة على جودة العلمية التعليمية.
- وجود قاعدة بيانات متكاملة للكادر التعليمي والإداري ، وطالبات المدرسة ،ومرتبطة بنظام نور للإدارة التربوية الموحد[53] الوزاري بالمملكة.

المجال الثالث: تهيئة بيئة تعليمية تتلاءم مع متطلبات التعلم في القرن الحادي والعشرين وفق نُظم الجودة الشاملة التعليمية:

---

[51] الميزانية التشغيلية لمدراس التعليم العام بالمملكة :هي مخصصات مالية لسنة محددة يتم الصرف منها على النفقات الجارية لتوفير البيئة التعلمية الملائمة بصورة مستمرة.

[52] (الدليل الإجرائي للميزانية التشغيلية للمدرسة ، **1433/1434**، ص: **11**).

[53] نظام نور للإدارة التربوية الموحد : سعي وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق الحكومة الالكترونية في الوزارة من خلال هذا النظام الشامل.ويهدف إلى : **1**–ربط المدارس والإدارات بالوزارة.

3–استفادة الطلاب من النظام مباشرة ، من خلال الطلبات التي يحتاجها الطالب.

4–استفادة أولياء الامور من النظام مباشرة، من خلال تنفيذ بعض الطلبات دون الرجوع للإدارة.

5–البرنامج سيتم ربطه بمركز المعلومات الوطني مباشرة ، لذلك يكتفى عند إدخال بيانات طالب برقم سجله المدني وبذلك تستورد بياناته مباشرة من المركز الوطني. (موقع نظام نور المركزي **https://noor.moe.sa/eduwave/login.aspx**).

- تمكين المدارس بصفتها مؤسسات تربوية لديها القدرة الذاتية على التطوير، ومنحها الاستقلالية في التصميم والتخطيط والتقويم.
- تعزيز قدرة المدرسة على توفير فرص التطوير المهني.
- الاستثمار الأمثل والتوسع في استخدام التقنيات الملائمة في المدارس.
- تحقيق التوافق بين خصائص ومهارات مخرجات منظومة التعليم العام ومتطلبات مرحلة الدراسة الجامعية واحتياجات سوق العمل المتطورة و المتغيرة، عن طريق المواءمة بين محتوى البرامج التعليمية.

المجال الرابع: تحسين المناهج وطرق التدريس وعمليات التقويم بما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلاب:

- إعطاء أهمية واعتبار لقدرات ورغبات الطلاب كأحد أهم المؤشرات التي تقيس التنمية المجتمعية في المملكة ، بما يتناسب مع رؤية الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام بالمملكة حتى عام 1444هـ وهي : "طالب يحقق أعلى إمكانياته ،ذو شخصية متكاملة ،مشارك في تنمية مجتمعه ،ومنتم لدينه ووطنه ،من خلال نظام تعليمي عال الجودة". [54]
- تحقيق التكامل بين المناهج ومهارات القرن الحادي والعشرين.
- تحقيق المواءمة بين المناهج الحديثة ونظام تقويم جودة تعليم الطلاب.
- استكمال النقص في أعداد الكادر الإداري والتعليمي في المدراس الناشئة ، والمستحدثة ،والتي بها نقص في الأعداد.
- وضع آليات تساعد المعلمين والمعلمات على التفرغ التام للعملية التعليمية.
- بناء نظام شامل للتقويم التكويني والختامي للطلاب وتنفيذه في مختلف المراحل التعليمية.

[54] الاستراتيجية الوطنية للتعليم العام بالمملكة ص: 32.

- **تصميم أدوات تقويم وطنية تراعي قياس مهارات القرن الواحد والعشرين. والاستفادة من نتائج الاختبارات الوطنية التحصيلية النهائية للمرحلة الثانوية أو المستحدثة؛ لكل من طلاب الصف السادس ابتدائي والثالث متوسط.[55] ،وذلك في تقويم أداء المدارس والتنافسية فيما بينها.**

المجال الخامس : تطوير نظام لتمهين وظيفة التعليم ،ويتحقق ذلك من خلال:

- **بناء إطار عمل لتمهين ممارسة التعليم، ويندرج تحت هذا الإطار الأمور الآتية :-**
- **التعجيل بتنفيذ وتطبيق نظام رتب المعلمين ولائحة الوظائف التعليمية [56].**

---

[55] الاختبارات التحصيلية النهائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الدراسي الحالي **1433 / 1434**هـ، للصفين السادس الابتدائي والثالث المتوسط في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم؛ الاختبارات التحصيلية التي تعرف بـ "**AchievementTest**" هي أداة يمكن استخدامها لتحديد مستوى اكتساب المتعلم للمهارات والمعارف في مادة دراسية معينة، من خلال إعطائه مجموعة من الفقرات الاختبارية التي تمثل محتوى المادة الدراسية، وهي تهدف إلى تقديم مؤشرات علمية وموضوعية للمساعدة في الحكم على عمليات التدريس وطرائقه والمناهج، ومعرفة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في مادة دراسية محددة، والكشف عن جوانب ضعف التحصيل الدراسي لمعالجتها في مادتي الرياضيات والعلوم.

[56] تتجه وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق مشروع رتب المعلمين ،بداية العام الدراسي المقبل، بعد مراجعة مسودته من قبل اللجنة المعنية في الوزارة والتي ستخضع لبعض التعديلات الجزئية في جوانب محدودة منها.

ومبدئيا فإن الرتب المعتمدة هي: معلم, معلم أول, معلم مشرف, وخبير, وأن الأخير "خبير" سيحظى بعديد من المزايا من بينها إمكانية الانتقال إلى منطقة تعليمية من دون الحاجة إلى انتظار موعد حركة النقل الخارجي, كذلك الأمر بالنسبة إلى النقل الداخلي والمشاركة في اللقاءات والمؤتمرات المهنية وتخفيف النصاب.

وأوضح المسؤول التربوي أنه تم فصل الرتب عن الكادر والعلاوات بحيث تكون رتبا تربوية ومعنوية, مؤكدا أن الرتب ستؤثر بالفعل في وظائف المعلمين والمعلمات المكلفين بوظيفة وكيل أو مدير مدرسة أو مرشد أو مشرف تربوي, وأن ذلك سيكون مرتبطا بالرتب بحيث تعطى لهذه الفئة من بين الحوافز التي تمنح للقياديين الذين سيسلمون المواقع القيادية بحيث يفضل المرشح للرتبة في بعض الأحيان من شغل وظيفة وكيل أو مدير أكثر من مرشح آخر.

و المعلمين والمعلمات الحاصلين على مؤهلات عليا (ماجستير . دكتوراة) ستكون لهم امتيازات خاصة في منح الرتبة وأنها من بين المدخلات المهمة في الترشيح.

وكان مجلس وزارة التربية قد تدارس الآلية المقترحة لمشروع الرتب ووافق عليها وتبناها من حيث المبدأ مع تشكيل لجنة لمراجعة الملحوظات والآراء وعرضها على المجلس قبل إقراره، وتتضمن أسس تصنيف المعلمين على هذه الرتب بحسب:

- **تطوير معايير التطوير المهني وأنظمته، ومسار النمو المهني للمعلمين مثل :أدوات التقويم الأدائي للمعلمين ، واستعجال العمل بنظام الرتب للمعلمين ، وتسريع بدء العمل بالرخص المهنية للكفايات التدريسية للمعلمين على رأس العمل لضبط مزاولة مهنة التعليم .**
- **تقويم نظام التقدم للمهنة [57] المستحدث والمطبق منذ بدء العام الدراسي الحالي 1433--1434هـ لقطاع البنات، بعد أن سبق تطبيقه منذ عامين ماضيين في قطاع البنين – والذي يستند إلى معايير وآليات علمية.**
- **بناء معايير أدائية للمعلمين ومديري المدارس.**
- **مراجعة المعايير وتطويرها بانتظام لمواكبة الاحتياجات المتغيرة لنظام التربية والتعليم.**

المؤهلات العلمية والتربوية، سنوات الخدمة في التعليم، البرامج والدورات التدريبية، الإنتاج العلمي التربوي، تقويم الأداء الوظيفي للمعلم من خلال الاهتمام (بالكفاءة في الأداء والإنتاج والتميز)، واجتياز اختبارات الكفايات التي تعقد لهذه الغاية.

ومن أبرز ضوابط الحصول على الرتبة بشكل عام الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، ألا تقل مدة خدمته في التعليم عن عشر سنوات، اجتياز 80 ساعة تدريبية، ألا يقل تقدير الأداء الوظيفي عن ممتاز في السنوات الثلاث الأخيرة، وأن يكون حاصلاً على الوحدة الأولى والثانية والثالثة من الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي أو ما يعادلها، اجتياز المستوى الثاني من اختبار كفايات المعلمين، الانتظام في الحضور, وألا تزيد أيام غيابه من دون عذر على خمسة أيام خلال العام الدراسي.

ويحصل المعلم الأول على عدد من المزايا حيث يمنح شهادة الحصول على رتبة معلم أول، يكرم في اليوم العالمي للمعلم، على مستوى مكتب التربية والتعليم، تخفيض نصابه إلى 22 حصة، يمنح عشر نقاط في استمارات المفاضلة والترشيح، والترشيح للوظائف القيادية التربوية.

وتتم المفاضلة بين المتقدمين عن طريق برنامج حاسوبي مصمم لهذا الغرض وفقاً لعناصر المفاضلة التالية:

المؤهل العلمي: (بحد أقصى 15 نقطة)، بكالوريوس غير تربوي سبع نقاط، وللتربوي تسع نقاط، ماجستير 12 نقطة، دكتوراة 15 نقطة، التقدير في المؤهل ممتاز ست نقاط، جيد جداً أربع نقاط، جيد نقطتان، مقبول صفر، سنوات الخدمة الإضافية في التدريس بحد أقصى 15 نقطة، الساعات التدريبية الإضافية بحد أقصى 20 نقطة، الساعات التدريبية التي اجتازها المعلم متدرباً لكل خمس ساعات تدريبية نقطة واحدة، وبحد أقصى عشر نقاط.المرجع موقع وزارة التربية والتعليم / شؤون المعلمين والمعلمات http://tkml.moe.gov.sa/portal/.

- تعزيز مبدأ المحاسبية والتشجيع، من خلال إنشاء نظام محاسبي للمعلمين يقيس مدى تحققهم للمعايير الأدائية.
- تعزيز نظام تقويم أداء المعلمين لدعم النمو المهني.
- تجويد مهنية المعلمين بشكل احترافي، وتطوير منظومة التطوير المهني للمعلمين تقنيًا.

المجال السادس: تحسين الحوكمة، وتطوير نظام وطني للمحاسبية وإدارة الجودة يستند إلى النتائج ويدعم التحسين المستمر في الأداء ، والقيادة ،والحوافز.

- تطوير إطار عمل متكامل لنظام ضمان الجودة قائم على المعايير.
- وضع نظام للجودة والمحاسبية المؤسسية على مستوى المدرسة.
- وضع اجراءات علمية وأدوات تكفل استمرار التحسين في مستوى الأداء والتقويم.
- تأسيس هيئة مستقلة مهمتها تقويم المدارس الحكومية والأهلية، واعتمادها.

المراجع

دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ، (1430) ،الطبعة الثانية ، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض – المملكة العربية السعودية.

2. دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ، (1430) ،الطبعة الثانية ، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض – المملكة العربية السعودية.

حمود، كاظم "إدارة الجودة الشاملة " ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ،الأردن ،الطبعة الأولى ،2000..

سوسن،شاكر ،الزيادات ،محمد. " الجودة والاعتماد الأكاديمي " ،دار صفاء للنشر والتوزيع -عمان،الطبعة الأولى، 2008.

الجبوري، ميسر، "إدارة الجودة جوانب نظرية وتجارب واقعية" ،معهد الإدارة العامة ،الرياض ،طبعة 1431.

ابن منظور (1984). "لسان العرب "، الجزء الثاني، دار المعارف ، القاهرة.

فهرس المعاني الالكتروني

الفني، فهرس المعاني ،الالكتروني.

أم القرى. دليل الجودة التطبيقي لمؤسسات التعليم العالي -الكلية الجامعية-جامعة
العاني،خليل، "إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الآيزو" ،مطبعة الأشقر،-بغداد، 2001.
مصطفى، كمال ، "معجم مصطلحات الموارد البشرية التخطيط-التنمية-الاستخدام"،مركز الخبرات المهنية للإدارة -بميك، القاهرة،2013.
عامر، سامح، "تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في إدارة الجودة الشاملة" ،مؤسسة طيبة، القاهرة، 2010.
عامر،سامح،"تطوير إدارة المدرسةالثانويةالعامة في إدارة الجودة الشاملة" ،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة،الطبعة الأولى،2010.
عامر،سامح، "تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في إدارة الجودة الشاملة" مؤسسة طيبة ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2010.
عامر، سامح ، "تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في إدارة الجودة الشاملة" ،مؤسسة طيبة، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2010.
مجيد،شاكر، الزيادات،عواد، "الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي" ،دار صفاء للنشر والتوزيع- عمان، الطبعة الأولى، 2008.
عامر، سامح، "تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في إدارة الجودة الشامل" مؤسسة طيبة- القاهرة، الطبعة الأولى، 2010.
الخطيب، أحمد، الخطيب، رداح، " إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية" ، مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض ،2004.
أحمد،لمياء، " نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية" ،المكتبة العصريةللنشر والتوزيع- المنصورة ،الطبعة الأولى، 2009.
الجبوري،ميسر، " إدارة الجودة جوانب نظرية وتجارب واقعية" ،معهد الإدارة العامة، مركز البحوث،الرياض،2010.
بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب العربي لدول الخليج "الإطار النظري -الدراسة المسحية-النماذج العالمية" ،مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض ،2011م.
أحمد،لمياء، "نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية " ، المكتبة العصرية- المنصورة، 2009.
شعلان،عبدالحميد، "تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية" ، طيبة- القاهرة، الطبعة الأولى، 2011.
مجيد، سوسن. الزيادات ،محمد، "الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي" ،دار صفاء للنشر والتوزيع-عمان ، الطبعة الأولى،2008.
شعلان ، عبد الحميد، "تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية" مؤسسة طيبة - القاهرة،2010.

مجيد، سوسن. الزيادات،محمد، "الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم الاعم والجامعي " دار صفاء - عمان ،الطبعة الأولى ، 2008.
دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية،وحدة الترجمة -جامعة طيبة،2009 .
باشيوة،لحسن. البرواري،نزار. عيشوني،محمد. "التميز المؤسسي مدخل الجودة وأفضل الممارسات مبادئ وتطبيقات" ،مؤسسة الوراق -عمان ،الطبعة الأولى ، 2012.
شاكر،سوسن. الزيادات،محمد. "الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي " ،دار صفاء للنشر والتوزيع -عمان، الطبعة الأولى ، 2008.
مجيد،شاكر. الزيادات،محمد. "الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والاجتماعي" ،دار صفاء -عمان، الطبعة الأولى ، 2008.
(السيسي ؛جمال . عشبية ؛ فتحي ، ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام على ضوء تطبيق نظام جودة التعليم والاعتماد، مقال علمي ،مجلة مستقبل التربية العربية ، مج :18،ع:69،مصر).
بدير ،صالح ،الشرقاوي ،سميره " الاعتماد- مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير الدراسات العليا" الدراسات العليا وتحديات القرن الحادى والعشرين - جامعة القاهرة - 1996.
حسن،عبدالمنعم"معايير ضمان جودة التعليم الثانوي واعتماد مؤسساته في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية " ،مجلة كلية التربية بالإسماعيلية-مصر،2012.
بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، الإطار النظري -الدراسة المسحية -النماذج العالمية، 1432 هـ ، مكتب اللتربية العربي لدول الخليج .
بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدلو الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ،الإطار النظري، الدراسة المسحية ، النماذج العالمية ، 1432هـ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ـ السعودية.
مرشد مؤسسات التعليم قبل الجامعي للتقدم والحصول على الاعتماد ،الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،جمهورية مصر العربية،الإصدار الثاني،2012.
النجار،عبدالوهاب. "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام " ، ورقة عمل ،اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم ، 2007.
شعلان، عبدالحميد. "تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية" ، مؤسسة طيبة- القاهرة، الطبعة الأولى، 2011.
بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج "الإطار النظري -الدراسة-المسحية-النماذج العالمية" ،مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي - الرياض ، 2012.
مرشد مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي للتقدم للحصول على الاعتماد ،الهيئة القومية لضمان جودة التعليموالاعتماد،جمهورية مصر العربية،الإصدار الثاني،2012.

وثيقة مشروع استرتيجية تطوير التعليم العام بالمملكة .
احصائية تعليم البنين والبنات في المملكة حسب المراحل والأنواع ،المركز الوطني للمعلومات التربوية
بناء نموذج تنظيمي متكامل للإعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج "الإطار النظري- الدراسة المسحية- النماذج العالمية".
باشيوة،لحسن. البرواري،نزار. عيشوني،محمد. "التميز المؤسسي مدخل الجودة وأفضل الممارسات مبادئ وتطبيقات" ،مؤسسة الوراق -عمان ،الطبعة الأولى ، 2013.
درندري،إقبال،هوك،طاهره "دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن اجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية -المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن) ،القصيم ،1428هـ.
الورثان،عدنان، " مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم "،ورقة عمل - اللقاء السنوي الرابع عشر-الجودة في التعليم -الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ،1428هـ.
الورثان،عدنان، " مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم "،ورقة عمل - اللقاء السنوي الرابع عشر-الجودة في التعليم -الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ،1428هـ.
أحمد،لمياء، " نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية" ،المكتبة العصريةللنشر والتوزيع- المنصورة ،الطبعة الأولى، 2009.
أحمد،لمياء، " نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية" ،المكتبة العصريةللنشر والتوزيع- المنصورة ،الطبعة الأولى، 2009.
أحمد،لمياء، " نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية" ،المكتبة العصريةللنشر والتوزيع- المنصورة ،الطبعة الأولى، ص:، .96-97 ،2009
الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي "دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي " ، الجزء الأول : نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ،الرياض ،2008.
الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي "دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي " ، الجزء الأول : نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ،الرياض ،2008.
النموذج التنظيمي للإعتماد المدرسي "المعايير والأدلة والنماذج والتقارير " ،مكتب التربية العربي - الرياض ،2011.
أحمد،لمياء " نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية" الطبعة الأولى ، المكتبة العصرية- المنصورة ،2009.
الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،"وثيقة المستويات "المعيارية لضمان الاعتماد ما قبل الجامعي ،مرحلة التعليم الأساسي، مصر ، الإصدار الثالث ،2011م.

درندري،إقبال،هوك،طاهره "دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن اجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية -المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن) ،القصيم ،1428هـ.
الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،"وثيقة المستويات "المعيارية لضمان الاعتماد ما قبل الجامعي ،مرحلة التعليم الأساسي، مصر ، الإصدار الثالث ،2011م.
معايير ومؤشرات الجودة الشاملة في مدارس تطوير ،مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم .
بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب العربي لدول الخليج "الإطار النظري -الدراسة المسحية-النماذج العالمية" ،مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض ،2011م.
النموذج التنظيمي للإعتماد المدرسي "المعايير والأدلة والنماذج والتقارير " ،مكتب التربية العربي - الرياض ،2011
شعلان،عبدالحميد، "تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية" ، طيبة- القاهرة، الطبعة الأولى، 2011.
شعلان،عبدالحميد، "تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية" ، طيبة- القاهرة، الطبعة الأولى، 2011.
هيئة التقييم - المجلس الأعلى للتعليم "دليل المعايير-دليل معايير الجودة والاعتماد المدرسي "، الاعتماد المدرسي الوكني ، قطر .
دليل معايير و مؤشرات الجودة الشاملة في مدارس تطوير ، مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم .
حمد،لمياء، " نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية" ،المكتبة العصريةللنشر والتوزيع-المنصورة ،الطبعة الأولى، 2009.بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج "الإطار النظري -الدراسة-المسحية-النماذج العالمية" ،مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي - الرياض ، 2012.
بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج "الإطار النظري -الدراسة-المسحية-النماذج العالمية" ،مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي - الرياض ، 2012. بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج "الإطار النظري -الدراسة-المسحية-النماذج العالمية" ،مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي - الرياض ، 2012.
النموذج التنظيمي للإعتماد المدرسي "المعايير والأدلة والنماذج والتقارير " ،مكتب التربية العربي - الرياض ،2011.
أحمد،لمياء، "نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية "،ص: 160-161-162-164 ، المكتبة العصرية- المنصورة، 2009.

الذيباني ، منى ، "رؤية مقترحة لتفعيل أداء اللجنة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول " ،مجلة القراءة والمعرفة - مصر ,ع100، ص: 68-69، 2010م.

http://ncaaa.org.sa/cmspage.aspx?id=3 موقع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الالكتروني على الشبكة العنكوبتية.

خطة التنمية التاسعة -وزارة الاقتصاد والتخطيط ،المملكة العربية السعودية، ص:90/56، 31/1432-35/1436(2010-2014).

موقع الإحصائيون العرب ،موقع عربي متخصص يخدم العاملين في مجالات الاحصاء والجودة والعلوم ذات الصلة ،على الرابط

http://www.arabicstat.com/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=105

موقع الكتروني جامعة الملك سعود ، الجمعيات العلمية ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Students/CurrentStds/Societies/humanismSocieties/SAPsychological/Pages/fulfillment.aspx

الموقع الالكتروني لمركز الملك فهد بن عبدالعزيز للجودة Khgkavm النشرة التعريفية للمركز ، ص: 2.

http://jawda.hasaedu.gov.sa/library.htm

الإطار والدليل العام للتقويم الشامل للمدرسة: مقاييس جودة المدرسة بكل عناصرها».

وثائق الاعتماد المدرسي ،تقرير الدراسة الذاتية لمدارس المملكة الأهلية ، مجلة المعرفة ،العدد (187)، تاريخ 2010/10/12 الموافق 1431/11/4 ، تحقيق صحفي بعنوان رؤى.

والرشيد ، محمد بن أحمد تعليمنا إلى أين؟، (1996) ،سلسلة تربيتنا إلى أين رقم (14) ، الرياض، مكتبة العبيكان.

غبان ، محروس بن أحمد،عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية الآثار والمضامين والمتطلبات ،(2003)،سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى،معهد البحوث العلمية ،مركز البحوث التربوية والنفسية،

أوراق علمية

"القران الكريم وأثرة علي لغة الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية" (*)

The Holy Quran and its impact on the language of children with intellectual disabilities

د. أمل عبد الرحمن صالح

Dr. Amal Abdul Rahman Saleh

استشاري اعداد البرامج التاهيلية و التعليمية لذوي االإعاقة

رئيس مجلس امناء مؤسسة السندس للأيتام ذوي الاحتياجات الخاصة

dr.amalsalh@hotmail.com

مقدمة :

تأخر نمو اللغة من اهم المشكلات التي يعاني منها ذوي الإعاقة الذهنية ذلك بالإضافة إلى قلة الإنتباة و التركيز و قصور في الذاكرة قصيرة المدي و طويلة المدي و قصور في التفاعل الاجتماعي و العديد من المشكلات النفسية و السلوكية .

من ثم هم في أمس الحاجة الي البرامج المتكاملة المختلفة التي من خلالها يمكن تنمية قدراتهم و مهاراتهم في جميع الجوانب و ذلك من خلال الأنشطة المختلفة و من خلال ملاحظة بعض الحالات التي قمنا بمحاولة تدريبهم علي حفظ بعض آيات من القران الكريم

(*) تجربة مؤسسة السندس للايتام ذوي الاحتياجات الخاصة في تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية – تم عرضها بمؤتمر صعوبات التعلم لمؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي

بشكل تدريجي و لاحظنا التحسن الكبير في مهارات الإنتباة و التركيز والتذكر و اللغة المنطوقة و من ثم بدأنا في وضع برنامج لحفظ القران الكريم بشكل تدريجي للأطفال

الهدف العام للدراسة: محاولة التحقق من أثر برنامج تدريجي لتحفيظ القران الكريم للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وأثرة علي نمو المهارات اللغوية لديهم .

مشكلة الدراسة :

من خلال الابحاث السابقة و جدت الباحثة ان هناك أثاراً عديدة لحفظ القران علي الأطفال بشكل عام و لكن – علي حد علم الباحثة – لم يتم التوصل إلى بحث عن أثر حفظ القران الكريم علي الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، من هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل العام الآتي:

ما أثر برنامج مقترح لحفظ الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القران بصورة تدريجية علي تنمية اللغة لديهم ؟

ويمكن الإجابة علي هذا التساؤل العام بالإجابة علي التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة التجريبية، و متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة الضابطة علي اختيار اللغة و برنامج بورتاج المستخدم في الدراسة الحالية قبل تطبيق البرنامج التدريبي؟
2. هل توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك علي اختيار اللغة و برنامج بورتاج المستخدمة في الدراسة الحالية ؟
3. هل توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، و متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج علي اختبار اللغة و برنامج بورتاج المستخدم في الدراسة الحالية ؟

4. هل توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج و متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج علي اختبار اللغة و برنامج بورتاج المستخدم في الدراسة الحالية حيث أن المجموعة الضابطة لا يطبق عليها البرنامج التدريبي ؟
5. هل توجد فروق بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في المتابعة بعد شهرين من تطبيق البرنامج علي اختبار اللغة وأبعاده المختلفة و برنامج بورتاج ؟

رابعاً: فروض الدراسة :

كانت أهم فروض الدراسة التي يمكن التحقق منها مايلي :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة التجريبية, وبين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة الضابطة علي اختبار اللغة و برنامج بورتاج المستخدم في الدراسة الحالية بعد التطبيق البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج, ومتوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج علي إختبار اللغة و برنامج بورتاج المستخدم في الدراسة الحالية.
3. لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج, ومتوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج علي اختبار اللغة و برنامج بورتاج المستخدم في الدراسة الحالية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في المتابعة بعد شهرين من تطبيق البرنامج علي اختبار اللغة وأبعاده المختلفه و برنامج بورتاج

خامساً: منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: عينة الدراسة: تم اختيار العينة من الأطفال الملتحقين بمؤسسة السندس للأيتام ذوي الإحتياجات الخاصة و جمعية الأمل البراق لذوي الاحتياجات الخاصة و مستشفي التامين الصحي و تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من (30) طفلاً وطفلة ذوي إعاقة ذهنية وتتراوح أعمارهم من (8) سنوات وحتى(12) سنة يعانون من إعاقة ذهنية بسيط إلى متوسطة وقد تم تقسيم العينة النهائية إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية وبلغ عدد المجموعة التجريبية (15) من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات قدراتها اللغوية متقاربة ليسهل تدريب كل مجموعة سنية علي حدة وبلغ عدد المجموعة الضابطة (15) طفل ذوي إعاقة ذهنية و قد قسموا إلى ثلاث مجموعات ليسهل المقارنة بالمجموعة التجريبية.

ثانياً: أدوات الدراسة : و قد تم استخدام الأدوات الآتية التي تتناسب مع العينة و يمكن من خلالها الوصول للنتائج التي تفيد البحث :

1. **استمارة تقدير المستوي الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة (تعديل عبد العزيز الشخص – 1988**
2. **اختيار إستانفورد بنية الصورة الرابعة (إعداد د / لويس كامل مليكن –)**
3. **اختبار اللغة العربية إعداد د/نهلة ارفاعي – 1995)**
4. **البرنامج التدريبي الذي اعدتة الباحثة (إعداد الباحثة)**
5. **برنامج التنمية الشاملة للطفولة بورتاج**

ثالثاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة تطلب التصميم المنهجي لهذه الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :-

1. **اختبار مان وينتي اللابارامتري لدلالة الفروق بين المجموعتين مستقلتين بالكمبيوتر.**
2. **اختبار مان وينتي اللابارامتري لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين بالكمبيوتر.**

وقد استعانت الباحثة بالحاسب لتوخي الدقة في الحصول علي النتائج وذلك باستخدام التحليل الاحصائي . Spss under windows

سابعاً: نتائج الدراسة.

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عند مستوي دلالة01 ,

أولاً: نتائج الفرض الأول:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتان التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج الدراسة الحالية و ذلك من خلال نتائج اختبار اللغة و بوتاج مما يدعو لقبول الفرض الصفري والذي يؤكد علي عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة 0,01 بين متوسط درجات الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية أفراد المجموعة الضابطة ؛ وبين متوسط درجات الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار اللغة وبورتاج لصالح المجموعة التجريبية مما يدل علي أن الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي جوهرية وليس ظاهرية لصالح المجموعة التجريبية

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

وجود فروق جوهرية وليس ظاهرية ذات دلالة إحصائية عن مستوي دلالة 01, 0 بين متوسط درجات الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج علي اختبار اللغة المستخدم في الدراسة الحالية في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية أي أن النتائج الإحصائية دلت علي أن البرنامج التدريبي والأنشطة المصاحبة له ساعدت علي تنمية اللغة بكل جوانبها المختلفة (مضمون اللغة – لغة إستقبالية – لغة تعبيرية – برجماتيقا – إطار لحنى) بشكل دال إحصائياً .

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

وجود فروق ذات إحصائية عند مستوي دلالة 01, 0 بين متوسط درجات الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج ومتوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج علي اختبار اللغة المستخدم في الدراسة الحالية لصالح التطبيق البعدي في جميع أبعاد اختبار اللغة المستخدمة في الدراسة الحالية والدرجة الكلية له فيما عدا بُعد البرجماتقية .

أهم نتائج الدراسة :

وكان من أهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة ما يلي :

1. لحفظ القرأن الكريم أثار ملحوظة على الإنتباه والتركيز والذاكرة طويلة و قصيرة المدى لذوى الإعاقة الذهنية .

2. لحفظ القرأن الكريم أثار ملحوظة تساعد على زيادة اللغة المنطوقة واستخدام اللغة بشكل عام للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية .

3. لحفظ القرأن الكريم أثار ملحوظة تساعد في علاج مشكلات النطق والكلام للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية

4. لحفظ القرأن الكريم أثار ملحوظة على زيادة التفاعل الاجتماعى والتواصل الاجتماعى مع الآخرين وزيادة الثقة بالنفس وكذلك على علاج المشكلات النفسية و السلوكية لدى الطفل ذوي الإعاقة الذهنية .

وقد اوصت الدراسة بالاتي :

لابد من محاولة البدء بتعليم و تحفيظ القران للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مبكراً قد الإمكان و ذلك في صورة جلسات جماعية و جلسات فردية و ذلك من خلال أخصائي مؤهل لتحفيظ القران و في نفس الوقت مؤهل و مدرب للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية و لا بد من أن يراعي الحالة النفسية للطفل و يجيد استخدم الأساليب المختلفة لتعديل السلوك و يتم ذلك بالتعاون مع الفريق الفني من أخصائي نفسي و أخصائي علاج طبيعي و غيرة مع مراعاة أن يتم دراسة كل حالة علي حدي و يتم تقيمها بصورة فردية من جميع الجوانب و تحديد البرنامج الفردي المناسب لها و كذلك المجموعة التي يمكن أن يلتحق بها الطفل مع مراعة التقييم الدوري للحالات و ملاحظة معدلات التحسن و التقدم للطفل و تدوينها و تحليلها حتي يمكننا التعرف علي جوانب القصور المختلفة و تنمينها و تلافي أسبابها .

واقع رعاية الأطفال التوحديين في بعض مؤسسات الرعاية بمحافظتي السويس والغربية

The reality of caring for autistic children in some care institutions in Suez and Gharbia governorates

محمد سعد الدين السيد مروة ابو العزم الجنايني

Muhammad Saad Al-Din Al-Sayed Marwa Abu Al-Azm Al-Janaini

أخصائى نفسى – السويس أخصائية تخاطب –الغربية

flower.alex2@yahoo.com

ترجع أهمية هذه الورقه إلى أنها تلقي الضوء على واقع مؤسسات رعاية الأطفال التوحديين بمحافظتي السويس و الغربية بجمهورية مصر العربية. وذلك من خلال خبرة ميدانية للباحثين فيحاول الباحثان رصد واقع المؤسسات الحالى و ما يجب أن تكون عليه وحول ما يتلقاه الأطفال التوحديين من الرعاية و التاهيل و كل ما يلزمهم من متطلبات من حيث صلاحية المكان و التجهيزات اللازمة و البرامج التدريبية و العلاجية و المقاييس التشخيصية (النفسية – الاجتماعية)

فبما إن معدل إنتشار التوحد يزداد بشكل يجعل الباحثين الاهتمام بالأمر لأنها من الممكن أن تكون بمثابة الوباء لزيادة نسبة إنتشار هذا الاضطراب

فقد أعلنت الجمعية الأمريكية للتوحديين (1999) إن إعاقة التوحد تحدث بنسبة (1:500) من الأطفال بما يعادل (20:10000) وإن نسبة إنتشارها بين البنين الى البنات هى (4 : 1) (عصام زيدان : 2004 , 124)

وكما يذكر كل من رونالدكولاروسو , كرلين اوروك (2003) إن نسبة انتشار إعاقة التوحديين بين الأطفال من سن 3–12 سنة فى الولايات المتحدة الأمريكية هى 0.06% وهذا يعنى أن هناك (60 : 10000) طفلاً لديهم إعاقة التوحد (لمياء عبد الحميد 2008)

وبما أن التوحد يظهر فى جميع أنحاء العالم و بمختلف الجنسيات و الطبقات الاجتماعية بالتساوى وهذا ما ذكرته وفاء الشامى (2000)

كل هذا يجعلنا ننظر إلى تلك الاعاقة بنظرة قوية من حيث المتطلبات اللازمة لرعاية هؤلاء الأطفال وما يحتاجونه من خدمات و برامج تدريبية و تاهيلية و علاجية

بداية بالنسبة لصلاحية المكان و التجهيزات اللازمة فبمحافظة السويس بدأت تظهر مخاوف المتخصصين بسبب الزيادة الملحوظة فى نسبة انتشار التوحديين بالمحافظة ورغم ذلك لا يوجد مؤسسة بعينها خاصة بفئة التوحديين فقط انما هناك مراكز ومؤسسات تشمل جميع فئات الإعاقة

هنا مقارنة بين ما يجب أن تكون المؤسسة عليه من تجهيزات وما هو واقع بالفعل.

يجب على المؤسسة أن تتكامل بها الأقسام الخاصة التى يحتاجها الطفل التوحدى فى برنامجه التدريبى و التأهيلى من الأقسام الآتية :

قسم العلاج الطبيعى

قسم العلاج الوظيفى

قسم التدريب المهنى

أولاً : بالنسبة للعلاج الطبيعي : وهو عبارة عن مجموعة من برامج علاجية تدعم وتنمى قدرات الشخص الذى يعانى من الإصابة أو الخلل الوظيفى وذلك لتمكينه فى النهاية من الإعتماد على ذاته فى تلبية احتياجاته الحياتية والبدء فى تأدية دور يتناسب مع قدراته وإمكانياته المتبقية وذلك عن طريق وضع الخطط العلاجية الخاصة والتى تسعى لتحسين وتنمية وظائف العظام والعضلات وتحسين حركة المفاصل و التآزر الحركى .

ويعتمد العلاج الطبيعى بشكل أساسى على التمرينات و التدريبات العضلية و الحركية وتمارين التوازن وأساليب التدليك اليدوى و الكهربائى و العلاج المائى و الأجهزة العلاجية المعتمدة على التيار الكهربى الضعيف

فكما هو معروف أن التوحديين فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة التى تحتاج إلى برامج وعناية خاصة و تاهيل خاص وذلك مما يساعد على الحد من بعض المشاكل التى يلعب العلاج الطبيعى دوراً هاماً فيها للأطفال التوحديين كالتالى :

- الضعف الجسدي.
- السمنة في بعض الأحيان.
- قلة الحركة لحد الخمول.
- عدم القدرة على تقدير المسافات.
- اختلال في التوازن الحركي أحياناً.
- رعشة في الأطراف.

- الحركات اللاإرادية.
- خطأ في المشي.
- الإنحناء في العمود الفقري
- عدم القدرة على التحكم بالأطراف العلوية.
- تفلطح في باطن القدم (فلات فوت).
- النشاط الزائد.
- الارتخاء الشديد للعضلات والترهل في بعض عضلات الجسد.
- اختلال فى عملية والوقوف والجلوس
- اختلال في الأرجل (مضمومة للداخل أو الخارج.)
  الليونة الزائدة في المفاصل.
- إنحناء الرقبة للأسفل.
- العدوانية الناتجة أحياناً عن عدم تفريغ الطاقة الحركية

السويس

فهذا ما ينبغى ان يتواجد بالمؤسسه المسئولة عن رعاية التوحد أما عن الواقع فلم يكتمل النصاب فى هذه الخدمات إلا بمركز واحد فقط بكل المحافظة وهو مركز التأهيل الاجتماعى

التابع لوزارة التضامن الاجتماعى وتتضمن أجهزة أولية بسيطة لذلك تستعين المؤسسات ببيعض المراكز الخاصة خارج المؤسسة مما يجعل الملاحظة من قبل المتخصصين والمسئولين عن متابعة البرنامج الموضوع للطفل التوحدى بعيداً عنه كما إنه يجعل أولياء الأمور غير منتظمين فى المتابعة مع تلك المراكز بغض النظر عن إذا كان هذا القسم موجود بالفعل بالمؤسسة للتكامل الجهود حيث يريد أولياء الأمور أن يضعوا طفلهم بمكان أمين واحد لينال كافة العلاجات والتدريبات اللازمة

الغربية

تهتم الغربية بمراكز العلاج الطبيعى وتنتشر كثيراً فيوجد عدد كبير من المراكز الخاصة بالعلاج الطبيعى , ولكن ينقصها مهارات أخصائيين العلاج الطبيعى حيث أن معظمهم حديثى التخرج ولا توجد عندهم خبرة سابقة و هم أصحاب تلك المراكز ويتم التعامل مع الطفل بدون عمل ملف أو متابعة للحالة تعتمد على المعلومات الموجودة والمتوفرة لدية وتغيير البرنامج من تلقاء نفسه

أما بالنسبة لأولياء الأمور تهتم الأم فى المقام الأول بأن يمشى طفلها وذلك حتى قبل أن يتكلم

قسم العلاج الوظيفى :

هو أحد فروع التاهيل الطبى التى تهتم بتدريب الطفل و تأهيله حتى يصل إلى أعلى مستوى من الاستقلالية فى عدة مجالات منها مهارات الحياة اليومية و العمل واللعب

وضع الأهداف فى العلاج الوظيفى فتتضمن خطة العلاج الوظيفى أهداف طويلة المدى و التى يتم وضعها بتنسيق وحسب رغبة الطفل و أهله أو أهداف قصيرة المدى وهى الأهداف التى يقوم بوضعها المعالج ليصل إلى أهداف طويلة الأمد

فخطة العلاج الوظيفى تهتم بتنمية المهارات الحركية والإدراكية و الاجتماعية

ويتم وضع خطة فردية للأطفال التوحديين

أما عن هذا القسم فالبنسبة للسويس

تهتم المؤسسات بتطبيق العلاج الوظيفى بالمحافظة بشكل قوى لأهمية العلاج الوظيفى فى تنمية مهارات الحياة اليومية و الإدراكية و الاجتماعية التى تجعل الطفل أكثر استقلالية وشعوره بالثقة بالنفس وهذا ما تبغاه الأسرة لأطفالهم التوحديين . ان يعتمدوا على أنفسهم بالقدر الكافى تمهيداً للوصول إلى السواء والإتزان

الغربية

تقوم بعض المؤسسات بالاهتمام بالعلاج الوظيفى وهذا يعتمد فى المقام الأول على استمرار الأم فى المركز ومدى تجاوبها مع الأخصائى وتوفير الأدوات اللازمة ، حيث أن أمنية كل أم أن ترى إبنها يعتمد على ذاتة دون اللجوء لأحد وتكون الأم سعيدة بذلك ولكن المشكلة هنا أنه لايوجد اخصائيين متخصصين فى العلاج الوظيفى قلا تجد من لدية الخبرة والمعرفة الكافية ببرامج العلاج الوظيفى وتوفير خجرة وأدوات لازمة للبرنامج الذى يستعين به فى علاجة وضروة ربطة وتأهيلة بالواقع وخاصة تقل الرعاية فى الريف وعدم الاهتمام أو التركيز كثيراً على المظهر الشخصى أو العناية بالذات عند بعض الأمهات

قسم التاهيل المهنى

يمر الطفل بفترة حرجة تكون مشحونة بالتغيرات والتقلبات وهي فترة المراهقة وخاصة إذا نظرنا إلى هذه الفترة من الناحية الوظيفية لذلك فإن برامج التربية الخاصة يجب أن تركز على إعداد المعوق ليتجاوز هذه الفترة الحرجة من حياته ضمن الاهتمام بمنهج تعلمي حيوي ويومي وتطوير إمكانية الفرد في جميع المجالات لا سيما المجال المهني وقد دأبت البرامج الخاصة على تهيئة المعاق – إعاقه بسيطة أو متوسطة والقابل للتعليم إعداد تعليمياً ومدرسياً وأهملت العناية بإعداد المعوق إعاقة شديدة باعتقاد البعض أنه غير قابل فكرياً واجتماعياً ونفسياً لأن يتحمل مسؤولية أي مهنه علماً بأن أغلب المهارات المهنية تتطلب مستوى معين من الإدراك والتكيف الاجتماعي غير أن هناك مهناً بسيطة لا تتطلب الكثير من التركيز والتنسيق الحركي البصري ولا تتطلب وقتاً أو تكاليف باهظة والتي تعتمد على سبيل المثال :

(تصنيف الألوان طي صناديق الكرتون تعبئة أكياس قطف ثمار تعبئة معلبات تصنيف فاكهة وخضار) وتلك المهن البسيطة يمكن أن تكون حقلاً واسعاً لتوظيف إمكانيات المعوق لأنه من الخطأ تبني القاعدة القائلة أن المعوق ميؤوس منه وعاجز عن القيام بأي عمل مجد .

أما بالنسبة لتقويم الشحص المصاب باضطراب التوحد :

فتتضمن أكثر الفحوصات : تحديد مستوى الذكاء وتحديد مدى مهارته في أداء عمل ما وتقويمه ، ويجب أن يتم تدريس النشاطات المهنيه كجزء من المنهاج العام وكمادة أساسية في البرنامج الفردي لكل طالب وتعديل البرامج حسب الحاجة ويجب التنسيق الكامل ما بين مدرب المهني ومعلم الفصل لكي يصار إلى درس كفاءات الطالب ومدى تمكنه من إنجاز المطلوب وذلك بإشراك الأهل .

مراحل الإعداد المهني

التدريب اليدوي : تشترك كل الحرف اليدوية في بعض الحركات الرئسي مثل تحريك اليدين (طرق الحديد، وضرب المسامير ، برد الخشب ، تلميع الجلود ، عمليات الفك والتجميع.، وتتطلبقياس الأبعاد والمساحات ووضع نقاط وخيوط داخلها قصد مقارنتها أو تجزئتها)

تنمية القوة البدنية العامة :

تساعد الرياضة على تنمية القوة البدنية ويمكن للمدرب الاعتماد على بعض التمارين الخاصة .

تنمية سرعة الحركات :

يستفيد المتدربون من مجموعة من التمارين ترمي إلى تنمية سرعة الحركات مثل إفراغ علبة المسامير من الأزرار قطعة بقطعة في وقت مناسب .لف خيط على بكرة – جمع وترتيب أوراق مختلفة الألوان والأحجام .

تنمية دقة الحركات :

مثل إدخال مجموعه من الخرز في خيط في وقت محدد

إدخال مجموعة من الإبر في خيط في وقت محدد

إصابة أهداف يزيد بعدها حسب التمارين

قص أوراق على الخطوط المختلفة

أخذ حبات دقيقه ووضعها في إناء .

تنمية القدره على تنسيق الحركات :

فتح وإغلاق براغي أو أزرار في وقت محدد

صنع أشكال بالصلصال

الصاق أوراق اصطناعية لصنع زهور .

يحلل النشاط في بادىء الأمر إلى عدة أجزاء ثم تدريجياً يجري حفظ عدد تلك الأجزاء ليتمكن من القيام بها بأقل خطوات

يدرب المصاب بالتوحد على القيام بأداء نشاط جديد واحد كل مره يضاف أنشطة جديده بعد التأكد من مقدرته على إنجاز النشاط السابق

إن التدريب ما قبل المهني يهدف إلى اطلاع المتدرب على عدد من المهن التي يجب أن يختار ما يرغب منها وما يناسبه ويمر المتدرب ما قبل المهني بعدد من الورشات الموجودة والمتوفرة في مركز التدريب ثم يتوجه في نهاية التدريب ما قبل المهني إلى أحد الإختصاصات مع مراعاة ميوله وقدراته وإشراك الأهل في ذلك .

يجب أن يكون الطفل قد تجاوز 12سنة من عمره ليبدأ بالتدريب المهني (تأهيل)

من عمر 12 حتى17 تدريب أساسي لا تقل مدة التدريب عن سنة ونصف .

من 17 حتى 19 إعداد نهائي

مدة التدريب لا تقل عن 18 شهر حسب قدراته ومستوى ذكائه وتعاون الأهل

أما عن محافظة السويس

موجود بالفعل التدريب المهنى للمعاقين ولكن بمركز التأهيل الاجتماعى التابع لوزارة التضامن الاجتماعى

والذى يقتصر على ورش نجارة وحدادة فقط ويقتصر على إعاقات بعينها البسيطة

ويقل عدد الأفراد التوحديين بهذا المركز فيكاد يكون غير موجودين بالمرة حيث يقول أولياء الأمور بأن ليس هناك الاهتمام اللازم بهم و لا يوجد من يقدر قيمتهم وقيمة عملهم لذلك يحجمون عن المتابعة و الإستمرار مما يجعل أطفالهم يفقدون الشعور بالإنجاز

محافظة الغربية

لا يعتمد الأهل كثيراً على التأهيل المهنى وإنما كل اعتمادهم عندما يكتمل السن القانونى لاستخراج المعاش الخاص بهم , وخوفهم على أبنائهم من العمل أن يحدث لهم شيئًا فيعتمدون على تركهم فى الشارع ويفعلون ما يحلو لهم إعتماداً على أن أهل القرية كلهم متعاونين ومعروفين ولا ضرر علية من الخارج والقليل منهم من يهتم بهذه الناحية ودمجه فى المجتمع من خلال عمل بسيط يستطع التعبير والتفريغ عن طاقاتة وتحاول وزارة التضامن الاجتماعى فى ذلك ولكن أهل الريف مهتمون فقط بالإعانة اوالمساعدة التى توفرها الدولة لهذة الفئة

أما عن المتطلبات اللازمة لرعاية الأطفال التوحديين من بيئة عمل

فيجب أن تتضافر الجهود لتحقيق أفضل بيئة للتوحديين للوصول إلى النتائج المرجوه

بالنسبة للبيئة المثالية للطفل التوحدى لا بد أن نأخذ فى الإعتبار هذه النقاط

الهدوء و تقليل المشتتات أو المثيرات البصرية

تقليل الروائح خاصة ذات الرائحة النفاذة كالعطور

ان لايكون الطفل التوحدى فى مكانه أو موقف يتطلب منه الإختيار حيث أنه يستصعب الخيارات بحيث تعتبر مهمة صعبه فيجب وضع لعبة واحدة وإزالة اقى اللعب حتى يشارك المعلم اللعب فيها

تجنب تعقيد الأعمال ذات التسلسل المعقد محاولة لتبسيط المهام مع تجنب التصنيفات المعقدة

أما أثناء الجلسة التدريبية فيجب الآتى

لفت إنتباه الطفل قبل البدء بالتدريب من خلال استخدام أساليب ووسائل مناسبة

أن يجلس الطفل بشكل صحيح

جلوس المعلم إما الطفل أو خلفه أو بالقرب منه وذلك حسب عمر الطفل أو نشاطه الحركى

التحدث معه بلغه مفهومه وبطيئة وواضحة

استخدام تعليمات لفظية وأوامر واضحة وثابتة ومحددة حتى فى تعابير وجهه وحركاته الجسدية

إعطائه الفرصة الكافية للاستجابة

عدم استخدام كلمة لا أثناء التدريب

الاهتمام بالتركيز البصرى للطفل أثناء جلسة التدريب

تشجيع الطفل على العمل ضمن حدود مدة انتباه الطفل وتركيزه

استخدام المعزز الذى يحبه الطفل بعد كل نشاط يؤديه بنجاح وتشجيع أى خطوة ناجحة

أن ينتبه المدرب لمعانى التواصل الغير لفظيه للطفل (تعابير الوجه – اليد – الرأس)

أن يستخدم المدرب المساعدات بالتدريج وحسب قدرة الطفل حتى يصل إلى درجة الاعتمادية سواء مساعدة جسدية – نموذجية – بالإشارة – لفظية

اختيار الوسائل والأنشطة والأساليب بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات الطفل والعمل على تنمية هذه القدرات

أن تندرج الأنشطة من السهل للصعب

مراعاة الحالة الإنفعالية و النفسية للطفل اثناء التدريب

الا تتجاوز عدد جلسات التدريب للطفل جلستين فى اليوم

عدم تفكيك الأنشطة وترتيبها أمام الطفل ووضعها فى الرفوف قبل أن يعمل بها أو بعد أن ينتهى منها

استخدام جدول العمل حسب قدرة الطفل (مجسم – الوان – ارقام)

أن يكون التركيز على النشاط وليس على السلوك

أما عن طبيعة نظام الجلسة وما يجب أن تتضمن

ركن ردى مكون من طاوله وكرسى للطفل يتناسب مع طوله وكرسى المعلم

عدد 2 (رف) أحدهما على يمين الطفل توضع عليه الأنشطة التى يعمل بها الطفل و الآخر على اليسار توضع عليه الأنشطة بعد الإنتهاء من العمل بها وكذلك كى يعرف أن كل شئ له بداية و نهاية

جدول العمل مجسم – ألوان – أرقام

قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبى للتوحدى ينبغى الأخذ فى الإعتبار ما يلى

تدريبهم على التكيف مع هذا الجو الجديد ومع الوجوه الجديده من مدرسين وأطفال آخرين

إشعارهم بالأمن و الإستقرار

تعريفهم على المكان الذى سيتلقون فيه التدريب

تعريفهم على أماكن الخدمات مثل دورات المياه وجميع المرافق

استخدام أسلوب التحفيز ولإثارة الهمم لديهم أثناء التطبيق

يفضل البدء فى الجلسات بنظام واحد إلى أن يتم تدريبه و تنمية مهاراته ومن ثم يضاف إلى هذه الجلسات الجلسات الجماعية لتنمية الجانب الاجتماعى

بالنسبة للسويس

فهذا ما يحدث بالفعل مع الأطفال التوحديين و غير التوحديين مما يجعل أولياء الأمور راضيين على هذا الأمر لكنهم يفضلون العمل مع الطفل بنظام الجلسات و ليس بنظام الاستضافة

النهارية حرصاً منهم على عدم اختلاط طفلهم بغيرهم من الأطفال إعتقاداً منهم أن هذا يؤثر على أطفالهم بالسلب

على الرغم بمن أن هذه هى فئة أولياء الأمور المتعلمين أصحاب المؤهلات العليا أما عن أولياء الأمور أصحاب المؤهلات المتوسطة و الدنيا فلا يهتمون بالأمر كما يجب أن يكون لنقص وعيهم و معرفتهم بالأمر فيكتفون بالعلاج الدوائى و متابعة طبيب المخ و الاعصاب وهنا يأتى دور الإرشاد و التوجيه فى تعديل إتجاه أولياء الأمور على نحو يجعلهم يعزفون عن تلك الفكرة مما يكون له أثر واضح فى النتائج المرجوة للطفل التوحدى لوجوده بالمؤسسة بنظام الإسضافة النهارية لملاحطة كل سوكياته و أفعاله و لتلقى مزيداً من التدريبات و التعلم .

الغربية

واقع العمل بالغربية يختلف تماماً عن ما يجب أن يكون عليه حيث أنه ليس هناك وعى كافى من قبل أولياء الأمور بالأمر ولا تهتم المؤسسات بنشر الوعى عن الإعاقة بصفه عامة و التوحد بصفه خاصة

كما أتها تفتقر إمتلاك أدوات و ووسائل لتعليم وتدريب أطفال التوحد فتقتصر الأدوات على المجموعات الضمنية و بعض المجسمات فقط

كما أنه لا يوجد أخصائيين توحد , فإن هناك أخصائى تربيه خاصة و تخاطب وتفتقر المؤسسات لوجود الأخصائى النفسى المسئول عن التقييمات النفسية و التشخيصية

فيقف التشخيص على أخصائى التربية الخاصة أو التخاطب فقط فهم من يقولون هذا توحدى أم لا من خلال معرفتهم البسيطة ، كما تفتقر المؤسسات لعمل دورات تدريبية لرفع كفاءة العاملين بها و لنشر الوعى لاولياء امور هؤلاء الاطفال

توصيات ورقة العمل

نستخلص مما سبق نقاط هامة منها:

ضرورة نشر الوعى لأن هناك العديد و الكثير من الأمهات و الآباء لا يعلمون عن التوحد شيئاً سواء بالمدن متمثلاً بمحافظة السويس أو الريف متمثلاً بمحافظة الغربية

عدم رفض الحالات والاهتمام بعلاجهم فهناك بعض المؤسسات تنظر لحالة الطفل و تقبل أو ترفض الحالة

توفير المؤسسات العلاجية الخاصة بهذة الفئة ودمجهم فى المجتمع بداية من المدرسة وضرورة الاهتمام بالتعليم والتعلم

توفير أخصائيين معتمدين لعلاج هذة الفئة بالتحديد والرعاية الشاملة والأدوات اللازمة وخاصة برامج رعاية الذات وتطوير مهاراتهم واكتشاف نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف والتغلب عليها

ضرورة توافر فريق عمل كامل يتكون من أخصائى طبيب مخ و أعصاب و أخصائى علاج طبيعى و أخصائى نفسى و أخصائى تخاطب و أخصائى تربية خاصة

المراجع :

وفاء الشامى , سمات التوحد , مركز جدة للتوحد2004

لمياء عبد الحميد بيومى , فاعلية برنامج تدريبى لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الاطفال التوحديين رسالة دكتوراة 2008

هلا السعيد , الطفل الذاتوى بين المعلوم و المجهول 2008

مقال العدد

التقييم الوظيفي للسلوك كمتطلب رئيسي لتعديل سلوك الأطفال التوحديين

Functional assessment of behavior as a major requirement for modifying the behavior of autistic children

أ.د. عادل عبدالله محمد

Prof. Adel Abdullah Mohammed

أستاذ التربية الخاصة – جامعة الزقازيق

dr_adelabdulla@yahoo.com

يعد اضطراب التوحد كما يشير عادل عبدالله (2008) اضطراباً معقداً يمكن النظر إليه على أنه اضطراب نمائي عام أو منتشر يؤثر سلباً على العديد من جوانب نمو الطفل، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب تدفع بالطفل إلى التقوقع حول ذاته . كما يتم النظر إليه أيضاً على أنه إعاقة عقلية، وإعاقة اجتماعية، وعلى أنه إعاقة عقلية اجتماعية متزامنة أي تحدث في ذات الوقت، وكذلك على أنه نمط من أنماط اضطرابات طيف التوحد يتسم بقصور في السلوكيات الاجتماعية، والتواصل، واللعب الرمزي فضلاً عن وجود سلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية ومقيدة . كما أن هناك تلازماً مرضياً بين اضطراب التوحد واضطراب قصور الانتباه وهو ما يستوجب النظر إلى هذا الاضطراب أيضاً من تلك الزاوية .

ونظراً لأن دورنا مع الأطفال ذوي الإعاقات بوجه عام والأطفال التوحديين بصفة خاصة يكاد يتركز على تعديل السلوك فإن تعديل السلوك من هذا المنطلق يعد أمراً حيوياً بالنسبة لهم . وإذا كان تعديل السلوك هو ذلك الجهد المبذول من جانب معلم أو أخصائي متمرس بغرض تغيير سلوك الطفل فيما يتعلق باكتساب الجديد المقبول من السلوكيات، والحد أو التخلص من

السلوكيات الراهنة غير المقبولة وذلك في إطار واحد أو أكثر من نماذج التعلم ونظرياته فإن عملية تعديل السلوك لابد أن تسير وفق تسلسل معين، كما يجب أن نراعي العديد من الشروط العامة التي تحكم نجاح تلك العملية . ويجب أن ترتكز عملية تعديل السلوك على إطار نظري معين من تلك الأطر النظرية لتعديل السلوك لكي تتم في ضوئه بحيث يتم اختيار النموذج الذي سوف نسير وفقاً له، ويتم إعداد برنامج تعديل السلوك في إطاره . ويتم بطبيعة الحال تحديد الهدف الذي نود أن نحققه من خلال هذه العملية، ويمكن اختزال أهداف تعديل السلوك إلى اكتساب سلوكيات جديدة مرغوبة أو مقبولة، والحد أو التخلص من سلوكيات راهنة غير مرغوبة أو غير مقبولة . ولكي نعمل على تحقيق الهدف المنشود فإننا نقوم بعد تحديده باختيار المبدأ أو المبادئ التي تتعلق به من مبادئ تعديل السلوك، وما يرتبط بها من إجراءات واستراتيجيات وفنيات .

ويتم تصنيف مبادئ تعديل السلوك وفقاً لأهداف تعديل السلوك وذلك إلى مبادئ تتعلق باكتساب سلوكيات جديدة وتضم ما يتعلق باكتساب السلوك، وما يتعلق بتقوية السلوك، وما يتعلق بالإبقاء على السلوك واستمراره، ومبادئ تتعلق بالحد أو التخلص من سلوكيات غير مقبولة . ولكي يتم السير وفق هذا المبدأ أو ذاك فإننا يجب أن نتبع مجموعة من الخطوات الإجرائية تعرف بإجراءات تعديل السلوك وهي تلك الخطوات التي يتم بموجبها تطبيق ذلك المبدأ، ولذلك فهي تتبع نفس التصنيف الذي يسري على المبادئ . وتعد إجراءات تعديل السلوك بمثابة إجراءات تنفيذية أو خطوات مرحلية توضح كيفية تعديل السلوك، إلا أن استخدامها بنجاح عادة ما يتطلب استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات وفق المبدأ الذي نسير في ضوئه . وعلى هذا الأساس فإن المبدأ يتناول الإطار العام لتعديل السلوك، بينما

تتناول إجراءات تعديل السلوك تلك الخطوات الإجرائية التي يتم بموجبها تنفيذ مثل هذا الإطار العام، وعادة ما يتضمن ذلك استخدام العديد من الاستراتيجيات والفنيات المناسبة .

ويعد التقييم الوظيفي للسلوك **functional behavior analysis FBA** شرطاً أساسياً لتعديل السلوك، واتجاهاً دقيقاً في هذا الإطار، ولكنه مع ذلك لا يمكن له أن يكون دقيقاً ومفيداً إلا إذا تم بشكل منظم، وعمل على تحقيق غرض محدد ومقصود عادة ما يتمثل في التخلص من سلوك مشكل معين والعمل على انطفائه، أو على الأقل الحد منه . ولذلك فإنه يتم في خطوات إجرائية معينة ينبغي التمسك بها والسير وفقاً لها حتى نضمن الحصول على قياسات ثابتة وصادقة . وعلى هذا الأساس فإنه بغض النظر عن طبيعة المشكلة القائمة فإننا يجب أن نسير دائماً وفق خطة عمل واعية تتسم بالمنهجية . ولكي يتم علاج السلوكيات المشكلة بدرجة مناسبة من النجاح يجب أن يمثل استخدام التقييم الوظيفي الخطوة الرئيسية الأولى في عملية التقييم والعلاج المتبعة فيه . ومع ذلك فإن فهم الغرض من التقييم الوظيفي فضلاً عن تلك الوظيفة التي يكون من شأنه أن يؤديها يعتبر أمراً ضرورياً قبل تطبيق مثل هذه الإجراءات . ومن ثم فإن طبيعة مثل هذا التقييم قد أكسبته المزيد من الأهمية مما جعله أحد أهم المتطلبات الرئيسية التي ينبغي أن يعمل الأخصائي على تلبيتها عندما يقدم على القيام بعملية تعديل السلوك سواء للطفل التوحدي أو لغيره من الأطفال ذوي الإعاقات