مجـــلة
البحـوث التربويـة والنوعيـة
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علميـة – دوريـة – محكمـة – متخصصـة"

تصـــدر عـــن

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)

" أكـاديميـة – تـأهيليـة – تنمـويـة "

برعـايـة أكـاديميـة البحـث العلمي والتكنولـوجيـا وبنـك المعـرفـة المصـري

الـتـرقيـم الـدولـي للمجلـة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العـــدد الخـــامـــس، (مـــارس، ٢٠٢١)

الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة أم القري – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي (جامعة الملك سعود- السعودية)

مدير التحرير

أ.د/علي عبدالنبي حنفي(جامعة بنها-مصر، جامعة أم القري–السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ عاطف بحراوي (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د / مريم علي سالم حربي (جامعة الازهر – مصر)

أ.د / منصورية دويلي عبدالقادر (جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.د/ ياسر سعد (جامعة القصيم- السعودية)

أ.م.د/ مني زايد عويس (جامعة القاهرة - مصر)

د / عبدالعزيز حمد العجمي (وزارة التعليم - سلطنة عمان)

أمين المجلة

د/ هالة أحمد سليمان

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

مستشار التخطيط

أ/ عبدالله الخليف

وزارة التعليم - السعودية

المستشار الإحصائي

أ.م. د / محمد مصطفي عبدالرازق (جامعة عين شمس - مصر)

د/ حاتم عبأد السلام المغربي

المسئول الإعلامي

أ.د/ رحاب يوسف (جامعة بني سويف- مصر)

د/ سليمان رحب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

د / مبارك عباس الشمري (كلية التربية الاساسية- الكويت)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.

أهـــــــداف المجلـــــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنـــة العلميـــة (*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطـــان الـزهـراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجغيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)

.د/ هشام مخيمر (جامعة ام القري- السعودية)

أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

شكر وتقدير

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير الي خبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية و اعضاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

١- أ.د / السيد الخميسي (البحرين)

٢- د / أيمن زهران (الامارات)

٣- د / صالح السواح (كلية التربية – جامعة جازان)

٤- د / محمد عبدالتواب (الكويت)

٥- أ/ مسفر الرشيدي (باحث دكتوراة – جامعة الملك فيصل – السعودية)

٦- أ/ البندري العتيبي (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

٧- أ/ جزاء المطيري (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

٨- أ/ ريهام الجعفري (باحث دكتوراة – جامعة الملك فيصل – السعودية)

قـــواعـــد النشـــر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشـــروط الفنيـــة

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

http://sero.org.eg

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل مصر (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

للتواصل خارج مصر (واتس) ٠٠٩٦٦٥٠٢٨٥٦٣٣٩

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات.

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرجب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة ***http://sero.org.eg***

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com***، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (**0180000012150**).

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	ك
الأبحاث	
في الحداثة التربوية وإشكالياتها في العالم العربي ..... أ.د/ علي أسعد وطفة	١ – ٢٧
البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الاشخاص ذوي الاعاقة (الصم وضعاف السمع نموذجًا) ..... أ.د/ علي عبد رب النبي حنفي & أ/ سميرة بنت سعد ناصر بن حميد	٢٩ – ٦٥
المهارات الناعمة : مدخل لمواءمة مخرجات الجامعات لمتطلبات سوق العمل ..... أ.د/ آمال محمد حسن عتيبة	٦٧ – ٨٦
مؤشرات جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات وعلاقته بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض ..... د/ هيفاء بنت فهد بن مبيريك	٨٧ – ١١٤
صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بمحلية أم درمان – السودان ..... د/ الدود يوسف أحمد & د/ يحيى محمد موسى	١١٥ – ١٥٢
حماية حقوق الملكية الفكرية في ضوء الاتفاقيات الدولية ..... نسيم بنت عطا الله الصريصري	١٥٣ – ١٦٦
مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض ..... ساره بنت محمد بن قطيم الحمادي	١٦٧ – ١٩٤

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد الخامس للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن سبع دراسات، تناولت الدراسة الاولي في الحداثة التربوية وإشكالياتها في العالم العربي، وهدفت الدراسة الثانية الي التعرف علي البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الاشخاص ذوي الاعاقة (الصم وضعاف السمع نموذجًا)، وتناولت الدراسة الثالثة المهارات الناعمة: مدخل لمواءمة مخرجات الجامعات لمتطلبات سوق العمل، وركزت الدراسة الرابعة على مؤشرات جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات وعلاقته بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض، وتناولت الدراسة الخامسة صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بمحلية أم درمان – السودان، وركزت الدراسة السادسة علي حماية حقوق الملكية الفكرية في ضوء الاتفاقيات الدولية، وتناولت الدراسة السابعة مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ٨٧ – ١١٤

مؤشرات جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات وعلاقته بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض

إعـداد

د/ هيفاء بنت فهد بن مبيريك

قسـم السيـاسيـات التـربـويـة
كليـة الـتربيـة جـامعـة المـلك سعـود

مؤشرات جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات وعلاقته بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض

د/ هيفاء بنت فهد بن مبيريك (*)

ملخـــــــص

يهدف هذه البحث إلى التعرف على مؤشرات جودة الحياة: (الصحية–البيئة التعليمية– البيئة الاجتماعية المدرسية– الانفعالية في المدرسة) لدى الدارسات الكبيرات بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض، كما يهدف إلى التعرف على ما علاقة جودة الحياة (الصحية–البيئة التعليمية– البيئة الاجتماعية المدرسية– الانفعالية في المدرسة) لدى الدارسات الكبيرات بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض، وتكونت عينة البحث من (٣٥٠) دراسة كبيرة في مراكز تعليم الكبيرات في شرق وجنوب مدينة الرياض، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن درجة جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية هي بدرجة (مرتفعة) وبمتوسط حسابي (١٣٦,٣٨)، وبالنظر إلى المجالات الفرعية يلاحظ أن المجال الثاني (جودة الحياة للبيئة التعليمة) في الترتيب الأول من حيث درجة جودة الحياة وبمتوسط حسابي (٣٦,١٤) بدرجة (مرتفعة)، كما أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب قوي ودال بين أبعاد جودة الحياة لدى الدارسات بمراكز تعليم الكبيرات (جودة الحياة الصحية–جودة الحياة التعليمية–جودة الحياة الاجتماعية المدرسية–جودة الحياة الانفعالية بالمدرسة) ولدرجة الكلية للأداة مع اختبار الدافعية للتعلم، حيث كانت قيم "ر" جميعا دالة عند مستوى(٠,٠١).

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة – الدراسات الكبيرات– مراكز تعليم الكبيرات.

(*) قسم السياسات التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود.

The relation between Quality of life Indicators among female Adult Learners in Riyadh adult Centers

Dr. Haifa Fahad Bin Mubayrik (*)

Abstract

The aim of the study is to identify the quality of life indicators (health factor - educational environment factor - school social environment factor - emotional factor) among adult learners in adult centers in Riyadh. It, also, aims to identify what is the relationship of quality of life (health factor - educational environment factor - school social environment factor - emotional factor) and motivation to learn. The sample was of (350) female adult learners in adult centers east and west of Riyadh . The results showed that: indicators of quality of life, generally was high. The mean was (136.38). The quality of educational environment scored the highest mean (36.14) from the other factors. These high indicators means that females adult learners. Finally, all of the four indicators had a positive relation with motivations of learnings.

Keywords: quality of life- adult learners- adult education centers.

(*) Educational Policies Department- College of Education- King Saud University.

مقـــدمـــــة:

تعتبر جودة الحياة إحدى الركائز الهامة في العالم، والتي ركزت عليها الدول الغربية، وحاليا الدول العربية، بهدف تحقيق السعادة والايجابية في حياة الفرد، ليكون عضوا فاعلاً في مجتمعة، كما ان جودة الحياة تعد سبيلا للإيجابية على مستوى الفرد والمجتمع في ظل التغيرات الحالية في العالم وايقاع الحياة المتسارع.

ولقد قامت المملكة العربية السعودية بإطلاق برنامج "جودة الحياة" في رؤية (٢٠٣٠)، والذي ركز على مشاركة الفرد المتنوعة الفاعلة في مجتمعه وأنشطته، ولم يتمكن الفرد من ذلك إلا من خلال برامج تعليمية ذات بيئة تعليمية فاعلة تساعد الفرد على إتمام العملية التعليمة وعلى المشاركة الإيجابية في المجتمع.

ولقد زاد اهتمام الباحثين منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين بمفهوم جودة الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي، وزادت الأبحاث فيه، ولعل جل الأبحاث كانت على المستوى الطبي، ومن ثمَّ انتقلت إلى مجالات أخرى شملت قطاعات العمل، والتعليم. وفئات أخرى كالمرأة والاحتياجات الخاصة والطلاب.

ولقد قامت المملكة بالاهتمام بالمرأة والتركيز على تمكينها خاصة في رؤية (٢٠٣٠)، ولكن يحدث هذا التمكين إلا من خلال التعليم وتوفير حياة جيدة وإيجابية (السهلي، ٢٠١٥)، كما اهتمت الدولة بتعليم الكبيرات، وفتحت عدة قنوات لتتمكن المرأة من اكمال تعليمها كمراكز تعليم الكبيرات وفصول الدارسات الكبيرات ونادي الحي والحي والمتعلم على سبيل الذكر لا الحصر، فلا غرابة إذاً ان تتقلص نسبة الأمية إلى أقل من(٥,٦%) (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠١٨).

ونظرا لأن قطاع التعليم يمثل شريحة ضخمة وهامة في أي مجتمع، كما أن جودة الحياة في العملية التعليمة تزيد من دافعية التعلم، فقد لفتت جودة الحياة لدى المعلمين والمتعلمين انظار الباحثين، ومنها دراسة (إبراهيم وعبدالحميد، ٢٠١٦) و(Dyrbye et.al, 2006) و(Henning, Kragelоh, Hawken, Zhao & Doherty, 2010), (Henning, Hawken & Hill, 2009) (Zhao & Doherty, 2010)، (أبو راسين، ٢٠١٢)، دراسة (مصطفى وبكر، ٢٠١٣) وغيرها، وعلى الرغم من تلك الدراسات وغيرها، إلا ان موضوع

الدارسات الكبيرات لم يدرس من قبل، لذا فإن هذه الدراسة تبحث في مؤشرات جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات وعلاقته بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض

أسئلـــة البحـــث:

١- ما مؤشرات جودة الحياة: (الصحية-البيئة التعليمية- البيئة الاجتماعية المدرسية- الانفعالية في المدرسة) لدى الدارسات الكبيرات بمراكز الدراسات الكبيرات بمدينة الرياض؟

٢- ما علاقة جودة الحياة (الصحية-البيئة التعليمية- البيئة الاجتماعية المدرسية- الانفعالية في المدرسة) لدى الدارسات الكبيرات بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض؟

أهـــداف البحـــث:

التعرف على:

١- مؤشرات جودة الحياة: (الصحية-البيئة التعليمية- البيئة الاجتماعية المدرسية- الانفعالية في المدرسة) لدى الدارسات الكبيرات بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض؟

٢- علاقة مؤشرات جودة الحياة (الصحية-البيئة التعليمية- البيئة الاجتماعية المدرسية- الانفعالية في المدرسة) لدى الدارسات الكبيرات بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض؟

أهميـــة البحـــث:

تتجلى أهمية هذه البحث في الآتي:

ذكر (امحمد، ٢٠١٥) في دراسته أن البحوث في مجال جودة الحياة "لم تشمل كامل العالم العربي وإنما حصرت في بعض الدول على غرار سلطنة عمان ومصر والجزائر كما أن البحوث العربية لم تدرس جميع فئات المجتمع." ومن ثمّ فإن دراسة جودة الحياة، تعد متغيراً ذا أهمية في المجتمع. كما ركزت بعض المنظمات مثل منظمة الامم المتحدة، إذ ركزت على اهمية جودة الحياة، ولا سيما كبار السن (منظمة الامم المتحدة، ٢٠٠٩).

ومن هنا تكمن اهمية هذه الدراسة، خاصة وأن بعض الدراسات كدراسة دراسة (امحمد، ٢٠١٥) بينت قلة الدراسات العربية في جودة الحياة مقارنة بالدراسات الأجنبية.

كما تكتسب أهمية هذه الدراسة من أهمية البحث في متغيراتها، حيث يعتبر متغيري: (جودة الحياة والدراسات الكبيرات)، فقد ركزت المملكة في كلاً من رؤية (٢٠٣٠) وبرنامج جودة الحياة على التركيز على رفع مستوى التعليم والتدريب، وعلى وإحداث تغيرات في بنية جذرية في المجتمع السعودي تهدف لرفع مستوى الفرد من جميع النواحي الثقافية والاجتماعية وغيرها،

ونظراً لكون التعليم إحدى الركائز الأساسية لرفع مستوى رفاهية الفرد وزيادة مستوى دخل الفرد وعلاقاته الاجتماعية، خاصة الدارسات الكبيرات، كانت دراسة جودة الحياة لديهن في مدراس تعليم الكبيرات أمراً ضرورياً، خاصة وأن البيئة التعليمة تزيد من الدافعية لدى الدارسات.

وعليه تحاول هذه الدراسة الوقوف على أهمية الكشف عن مظاهر جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات والعمل على تحسينها من أجل تحقيق التكيف الإيجابي في بيئتهن التعليمية.

حـــدود البحـــث:

الحد الموضوعي: مؤشرات جودة الحياة في: (الصحية–البيئة التعليمية– البيئة الاجتماعية المدرسية– الانفعالية في المدرسة).

الحد المكاني بمراكز تعليم الكبيرات بشرق وجنوب مدينة الرياض.

الحد الزماني العام الجامعي: ٢٠١٨/٢٠١٧

مصطلحـات البحـــث:

جـــودة الحيـــاة:

اختلفت تعاريف جودة الحياة وفق اختلاف الأطر النظرية والمظاهر المادية والمؤشرات المادية الموضوعة لقياسها، التي يرى البعض بأنها لم تعد كافية أو دقيقة، ويتضمن ثلاث نواحي هي: (صحية– نفسية–اجتماعية) (الولاني وسليمان وزكي، ٢٠١٧،)

عرفت جودة الحياة في "برنامج جودة الحياة في المملكة العربية السعودية" على أنها: "عنى هذا البرنامج بتحسين نمط حياة الفرد والأسرة وبناء مجتمع ينعم افراده بأسلوب حياة متوازن،

وذلك من خلال تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تعزز مشاركة المواطن والمقيم في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية التي تساهم في تعزيز جودة حياة الفرد والأسرة، كما سيسهم تحقيق أهداف البرنامج في وتوليد العديد من الوظائف، وتنويع النشاط الاقتصادي مما يسهم في تعزيز مكانة المدن السعودية في ترتيب افضل المدن العالمية "(رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٩)

وتعرفها منظمة الامم المتحدة وتعرّف منظمة الصحة العالمية الصحة بأنها حالة من السلامة البدنية والعقلية والاجتماعية التامة، لا مجرد عدم وجود المرض والاعتلال (منظمة الامم المتحدة، ٢٠٠٩، Henning, Hawken & Hill, 2009).

وتتبنى الباحثة هذا التعريف في دراستها لاعتقادها، أنه يفي بالغرض المطلوب، وبذلك يمكن تعريف جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات إجرائياً بأنها "رضى الدراسة الكبيرة عن جودة الحياة: (الصحية–البيئة التعليمية– البيئة الاجتماعية المدرسية– الانفعالية في المدرسة وعلاقة ذلك بدافعية التعلُّم لدى الدراسة الكبيرة من عدمه".

دافع التعلم: هي الحالات الداخلية والخارجية للفرد التي تحرك السلوك وتوجهه تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف المرغوب والمحدد (قطامي، ١٩٩٨).

وتعرفة الباحثة على انها: هي القوة المحركة للدارسة الكبيرة، والموجهة لسلوكها لتحقيق أفضل الدرجات والمستويات التعليمية، في حالة توفر جودة الحياة المدرسية والمحددة في: الصحية–البيئة التعليمية– البيئة الاجتماعية المدرسية– الانفعالية في المدرسة)، خلال استجابتهم لفقرات مقياس الدافعية للتعلم.

الإطـــار النظـــري للبـــحث

مفهوم جودة الحياة (Quality Of Life "QOL")

عُرِف مصطلح "جودة الحياة" في اليونانية قديما بـ: "السعادة"، اما حديثاً النمط الملائم للعيش، ويعتبر مصطلح "جودة الحياة" مصطلح حديث في البحث العلمي، وتشير الأدبيات النفسية إلى صعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة رغم شيوعه(عبد الفتاح وحسين ٢٠٠٦)، ويفسر (الأنصاري ،٢٠٠٦) ذلك أنه ربما بسبب مفهوم جودة الحياة، حيث أنه يرتبط

بصورة وثيقة بمفهومين أساسيين وهما "الرفاه" (welfare)و"التنعم" (well being)، كما يرتبط بمفاهيم أخرى مثل: "التنمية" (Développent)و"التقدم" (Progress)، و"التحسن" (Betterment)، و"إشباع الحاجات" (Satisfaction of needs)،(في امحمد، ٢٠١٥).

ولقد ارتبط مفهوم جودة الحياة بعلم النفس الايجابي الذي يركز على تنمية الجوانب الإيجابية ونقاط القوة لدى الفرد عوضاً عن التركيز على الجوانب السلبية ونقاط الضعف فقط (جميل وعبدالوهاب، ٢٠١٢ ؛ مصطفى ويوسف، ٢٠١٨)، وقد برز كبديل لتركيز الكبير علماء النفس للجوانب السلبية من حياة الأفراد بدرجة كبيرة، وشمل ذلك الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية في الفرد، وجميع العوامل المؤدية لتحسين جودة الحياة، خاصة وأن أبحاث القرن الماضي أوضحت أن الجانب الإيجابي في الشخصية البشرية أكثر بروزا من الجانب السلبي منها، وأنهما لا يمثلان بالضرورة اتجاهين متعاكسين، حيث أن السلوك الإنساني بينهما يسير ويتغير طبقا لعوامل كثيرة (نعيسة، ٢٠١٢).

وترى كلا من "(جميل وعبد الوهاب، ٢٠١٢). أن اختلاف الباحثون حول مفهوم جودة الحياة، وتعددت مؤشرات جودة الحياة، قد زاد من هو الاختلاف والغموض، ويضيفان بقولهما أنه "عادة ما يتم تعريفا في ضوء بعدين أساسيين لكل منهما مؤشرات معينة، وهما البعد الموضوعي، والبعد الذاتي"، إلا أن غالبية الباحثين قد ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، ويتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر كأوضاع العمل الأكاديمية على سبيل المثال، ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية والاقتصاد والتعليم، إضافة إلى حجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، إلا ان نتائج بعض البحوث قد أظهرت أن "التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين الكلي لجودة الحياة".

ويتضح للباحثة أنه لم يتفق بعد على مصطلح (جودة الحياة)، وقد يرجع ذلك إما لحداثته. او استخدامه في العديد من العلوم كالعلوم الصحية أو التربوية أو السياسة، أو مستوى الخدمات المقدمة للفرد ومدى اشباعها لحاجات الفرد المتنوعة بتنوع الأفراد والمجتمعات ومجالات الحياة.

ولقد تناول أرسطو (٣٨٤- ٣٢٢ ق.م) في كتابة "الأخلاق" تعريف جودة الحياة، فقد ذكر إن العامة أو الدهماء وأصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة وهى أن يكونوا سعداء، وأن هناك اختلاف في مكونات السعادة حسب مفهوم الفراد للسعادة، إضافة إلى ظروفه وأوقاته، فالفرد المريض يعتقد أن السعادة في الصحة على سبيل المثال، ويرى أرسطو أن الحياة الطيبة (Well-being) هي حالة شعورية ونوعا من النشاط- أي جودة الحياة (في امحمد، ٢٠١٥).

وحقيقة الأمر أن الأصول التاريخية مفهوم جودة الحياة الشاملة إلى كتابات (كارل ماركس) حيث ركز "ماركس" في كتاباته السياسية بالفروق في أسلوب الحياة المختلف حسب الطبقات الاجتماعية المختلفة (الغندور، ١٩٩٩، ١٨)

وفيما بعد أصبحت نوعية الحياة من الأولويات المهمة لدى المجتمعات الغربية، وذلك بعد الحرب العالمية الثانية، وأدخل المفهوم ضمن معجم المفردات، كما أُستخِدم للتعبير عن الحياة الهانئة المتكونة من عدة مكونات مثل العمل والمسكن والبيئة والصحة وغيرها (مصطفى حسن حسين، ٢٠٠٤؛ امحمد، ٢٠١٥؛ المشاقبة، ٢٠١٥)

وقد ظهر الاهتمام به منذ النصف الثاني للقرن الواحد والعشرين، ثم ظهر في حقبة الستينيات من القرن العشرين في مجال الصحة والرعاية الصحية، ومع بداية فترة الثمانينات وما تلاها في التسعينات والظهور السريع لثورة الجودة وتأكيدها جودة المنتجات وجودة المخرجات، ودخول معايير الجودة وتطبيقها في العديد من المجالات: الصناعة، الزراعة، الاقتصاد، الطب، والسياسة، والاجتماع والدراسات النفسية، كان أحد نواتج تلك الثورة هي زيادة الاهتمام البحثي بدراسة مفهوم جودة الحياة في المجالات السابقة". (المرجع السابق، ٢٠١٥).

وحديثاً في مجال علم النفس، إذ اعتبرة بعض علماء النفس ناتج رئيس لبرامج الصحة النفسية (الولاني، سليمان، زكي، ٢٠١٧، ص٥٧٨)، كما أن مفهوم "السعادة النفسية (Psychological Well- Being) ويعني الشعور بالسعادة، يعد قريباً لجودة الحياة (الجمال، ٢٠١٣). ثم ارتفعت نسبة الباحثين عن الجودة من (٣٠ – ٤٠%) عام ١٩٧٩ إلى (٨٠-٩٠%) عام ١٩٨، مما أكد عزز كلا من جودة الحياة واهمية البحث فيها حتى وقتنا الحالي

(كاظم والبهادلي، ٢٠٠٦)، إذ اتضح للعلماء والباحثين والفلاسفة أن أحداث الحياة الضاغطة لا تؤدي بالضرورة للاكتئاب والعزلة، فبعض هذه الخبرات يمكن أن تحقق هدفا ما للفرد، بل قد تعيد بناء الذات وتؤدي لنتائج إيجابية (امحمد، ٢٠١٥).

ويمكن الانتهاء من العرض السابق إلى التأكيد على أن جودة الحياة في تحليلها النهائي "درجة ومستوى الخدمات التي تقدم للأفراد، وذلك لإشباع حاجاتهم، ومن ثمَّ يشعر الأفراد بالرضى والسعادة، ومن خلال ذلك نرى أنها تشمل مكون: مادي (كالخدمات المقدمة)، عاطفي (إشباع الحاجات، وبالتالي الرضى، وانفعالي (الحياة الإيجابية والسعادة، والمكون المعرفي وهو حاجة الفرد ومتطلباتها.

مظاهر جودة الحياة:

وتتمثل في:

١- العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال: وتتمثل في الخدمات المادية المقدمة للفرد، وهي مكون سطحي لجودة الحياة، وتعتبر مقياس عام لها.

٢- اشباع الحاجات والرضا عن الحياة: وهو جانب ذاتي، ومؤشر موضوعي، يدل في حالة رضى الفرد عن رضاه عن سير حياته.

٣- إدراك الفرد القوة والمتضمنات الحياتية، والشعور بالحياة، باعتبار أن القوى والمتضمنات الحياتية تعتبر مفهوم أساسي من لجودة الحياة، تساعد الفرد على إطلاق قواه وانشطته وابتكاراته الداخلية، وبذلك يكّون علاقات اجتماعية جدية مع المجتمع،

٤- الجودة وصحة الفرد الجسمية.

٥- جودة الحياة الوجودية: وهي الوحدة الوجودية لجوانب الحياة، وهي الأكثر عمقا لجوانب الحياة، فالفرد يشعر بوجوده وقيمته في الحياة (معشي، ٢٠١٨).

وترى الباحثة من خلال العرض السابق أن جودة الحياة تتكون من مكونات ذاتية (حاجات الفرد ورغبته في تحقيق ذاته، ويساعد في ذلك البيئة الخارجية ومصادرها المتنوعة والمتاحة، والتي تساعد الفرد في تحقيق أهدافه)، إذا لابد من توافر بيئة ثرية تشبع حاجات الفرد.

ومن خلال ذلك يمكننا القول ان جودة الحياة لدى الدراسات الكبيرات هي:

١- حاجة الدارسة الكبيرة لإشباع حاجتها الأساسية، وهي: الفرصة للتشجيع والتقبل ولتحقيق أهدافه في عملية تعلمها والحياة بصفة عامة.

٢- حاجة الدارسة الكبيرة للحياة لتعليم يساعدها في مواكبة حياة المجتمع وتحقيق ذاتها فيه، وتستطيع من خلاله التفاعل مع متغيرات الحياة المتنوعة المتسارعة.

٣- حاجة الدارسة الكبيرة للتأثير الإيجابي في حياتها وحياة اسرتها ومجتمعها.

الدافعية نحو التعلم

مفهوم الدافعية نحو التعلُّم:

يمكننا تعريف الدافع على أنه: هي القوة التي المحركة للمتعلم ليؤدي عمله المدرسي، أي قوة الحماس والرغبة للقيام بمهام الدرس المطلوبة منه (في المياحي والفتلاوي، ٢٠١٧)

وتتبنى الباحثة هذه التعريف، فهو يرتبط بخصائص المتعلم الكبير من ناحية أن المتعلم الكبير يدير عملية تعلمه بنفسه، والمعلم مجرد مرشد وموجه، فهو يبني على خبراته السابقة، بينما يقوم المعلم بتوجيهه في عملية تخطيط تعلُّمه ومصادر التعلّم (Holyoke & Larson, 2009).

دوافع الدراسات الكبيرات للتعلم:

هناك العديد من الدوافع التي تدفع الدارسات الكبيرات للتعلُّم، منها:

١- الدافع الديني للتعلُّم.

٢- الدوافع الاقتصادية للتعلُّم: كالرغبة في الحصول على الترقية لتحسن الوضع المادي.

٣- الدوافع الاجتماعية للتعلُّم: كالرغبة في تحسين الوضع الاجتماعي، وقراءة الرسائل الخاصة والسرية الخاصة بالفرد بنفسه،

٤- الدوافع التكنولوجية للتعلُّم: لمعرفة ما هو جديد في مجال الحاسب الالي والهواتف النقالة، ايضاً لتوثيق الإنجازات ولنشر الفرد للإسهامات.

٥- الدوافع الصحية للتعلُّم: لمعرفة الوقاية من الأمراض، أو علاجها، او معرفة الجديد من الامراض أو العلاج.

٦- الدوافع التربوية للتعلُّم: بهدف تربية الأبناء، وعلاج او تفادي أي مشكلات تربوية.

٧- الدوافع السياسية للتعلُّم: لمعرفة الأحداث السياسية الجارية (مصلح والأغا والجرجاوي، ٢٠١٦).

من خلال ذلك يمكن القول ان دور معلم او معلمة الكبيرات يكون من حيث زيادة الدافعية للدارسين الكبار هي:

أ) الانتباه إلى دوافع المتعلم الكبير لتعلُّم الكبير.

ب) توجيه المتعلم الكبير الى مصادر التعلُّم وانشطته التي تثري هذا الدفع المحدد لتعلُّم الكبير.

ج) تحقيق أهداف برامج تعلُّم الكبار التعليمية او التدريبة وغيرها.

الدراسات السابقة:

دراسة كلاً من (Dyrbye et.al, 2006) وهي بعنوان: " دراسة الإرهاق والاكتئاب وجودة الحياة في طلاب الطب في أقليات مختلفة في الولايات المتحدة"، وهدفت الدراسة إلى دراسة الاحتراق النفسي والاكتئاب وجودة الحياة في بعض الأقليات وغير الأقليات في الولايات المتحدة الأميركية. وتكونت عينة البحث من (١٠٩٨) طالباً وطالبة من (٣) في كليات الطب، واستخدم الباحثون: عدة أدوات بحثية مقننة، كما تم سؤال العينة عن أبرز أحداث الحياة الشخصية الهامة بالنسبة لهم في الأشهر الـ ١٢ الماضية، إضافة على والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل مع الإجهاد. وقد اسفرت نتائج الدراسة عن أن جميع أفراد العينة يعانون من أعراض الاكتئاب والارهاق بصفة عامة، إلا أن طلاب الأقليات كانوا أكثر عرضة للشعور بعد الإنجاز، والاغتراب، خاصة من لديهم طفل أو يقطنون خارج ولاية "مينسوتا"، إضافة إلى الأمراض الشخصية المتنوعة، وكان من أبرز التوصيات: تحسين حياة طلاب الأقليات، وخبرة التعلُّم لديهم، وزيادة الخبرة التعليمية لديهم، لأن ذلك يقلص من حجم التناقص بين طلاب الطب في الأقليات وتعزيز التنويع في القوى العاملة للأطباء.

دراسة (محمد، ٢٠٠٨)، وهي بعنوان: "مؤشرات جودة الحياة في علاقتها بمؤشرات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة سوهاج"، وهدفت الدراسة إلى: معرفة جودة الحياة ومؤشرات الصحة النفسية لدى طلاب جامعة سوهاج، وعلاقتهما ببعض، ومعرفة أثر متغير الجنس والتخصص (العلمية والأدبية) في ذلك، وأخيراً، التعرف على حاجة الطلاب الى برامج التدريبية لتعزيز جودة الحياة والصحة النفسية. واتبع الباحث المنهج الوصفي التشخيصي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) من طلاب جامعة سوهاج من الجنسين، وتكونت أدوات الدراسة من ثلاث مقاييس هي: مقياس: جودة الحياة – مقياس الصحة النفسية لدى الشباب – المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. وكان من اهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة ومؤشرات الصحة النفسية، كما اوجدت عدم وجود فروق لدى طلاب وطالبات جامعة سوهاج في مقياسي جودة الحياة ومقياس الصحة النفسية لدى الشباب تعود لمتغير الأقسام العلمية والأدبية، إلا أنه توجد فروق في بعض أبعاد مقياسي جودة الحياة ومقياس الصحة النفسية لدى الشباب تعود لمتغير الأقسام العلمية والأدبية، كما أكدت الدراسة على أهمية وجود خدمات توجيه والإرشاد التربوي والنفسي.

دراسة (Henning, Hawken & Hill, 2009) وهي بعنوان: "جودة الحياة لدى أطباء وطلبة كلية الطب في نيوزيلندا، ما ذا يمكم عمله لتقليل الاحتراق النفسي؟" و وهدفت الدراسة إلى وضع إستراتيجيات لتحسين جودة الحياة لدى الأطباء وطلبة كلية الطب، وذلك من خلال تحليل الأدبيات المرتبطة بجودة الحياة لدى الأطباء وطلبة كلية الطب، وذلك لأنهم يعانون من العديد من الضغوط والتحديات المهنية، التي قد تؤثر على حياتهم. فغالباً ما يعاني من يمتهن الطب: الانهاك العاطفي، والاغتراب، والشعور بعدم الإنجاز، وهناك قضايا أخرى اوضحتها بعض الدراسات مثل الاكتئاب والقلق والتفكير الانتحاري، وعدم القدرة على التعامل مع المشاكل والهم، وعدم الرضا عن شبكات الدعم الاجتماعي، ومن المجالات التي تثير قلقا بالغا أيضاً، ارتفاع معدلات الإرهاق لدى طلاب الطب والأطباء. واتبع الباحثون المنهج التحليلي لتحليل الدراسات السابقة، وقد خرجت الدراسة ومن خلال تحليل الدراسات السابقة في هذه المجال إلى الاتي: ضرورة توفير الخبرة

التدريبية للأطباء إضافة على ثقافة عمل المنظمة، ومن ضمن التدريبات: اليات التعامل مع ضغوط العمل، ومعالجة المشكلات –أياً كان نوعها– على جميع المستويات بدء بالتحاق الطالب بكلية الطب، ومشكلاته أثناء التعليم الجامعي والتدريب على الاستعداد بالانضمام على الدراسات العليا، وتحسين نظم الدعم المتنوعة حيال أي تغييرات في ظروف العمل. وأخيرا اوصت الدراسة على ضرورة تحديد العوامل الوقائية لتعزيز جودة الحياة والحد من خطر الإرهاق وغيره لدى الأطباء وطلاب كلية الطب، وذلك من خلال التعليم المستمر، وإجراء تغييرات إيجابية في ثقافة مكان العمل والتعلم مما يؤدي في نهاية المطاف إلى رعاية أفضل للمرضى.

كشفت دراسة كلا من (Henning, Krageloh, Hawken, Zhao & Doherty, 2010) وهي بعنوان: "جودة الحياة ودافعية التعلُّم: دراسة على طلبة كلية الطب"، عن العلاقة بين نوعية حياة طلاب كلية الطب ودوافعهم للتعلُّم، وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طالبا وطالبة من كلية الطب الذين يدرسون في السنوات الأربع الأولى، واتبع الباحثون المنهج التجريبي، حيث قام بتقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة جماعة التركيز وتكونت من (٦) طلاب من الجنسين، حيث كان القاسم المشترك بينهم هو تقارب الآراء في بعض جوانب جودة الحياة، ومجموعة ضابطة بلغت (١٣) طالب من الجنسين، وكان من نتائج الدراسة: اتفاق العينة على ان هناك مشاكل في النوم والحرمان منه، كما أن هناك مشاكل كالقلق والخوف من التدريب العيادي، والقلق حيال نظرة الأطباء لهم في حالة أخذهم إجازة بضعف مستواهم التحصيلي، وكان من ابرز التوصيات: لفت انظار إدارة الجامعة والتربويين وشئون الطلاب، وكذلك الطالب على إقامة الاستراتيجيات والبرامج لتحسين جودة الحياة لدى طلاب كلية الطب،

دراسة (Shanafelt & Kolars, 2011) وهي بعنوان: "جودة الحياة، الاحتراق النفسي، القروض التعليمية والخبرة الطبية لدى الأطباء المقيمون في الطب الباطني"، وهدفت الدراسة إلى تحديد جودة الحياة، الإرهاق، الديون التعليمية والخبرة الطبية لدى الأطباء المقيمون في الطب الباطني في عام (٢٠٠٠-٢٠٠٩)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٤ ١٦) طبيب مقيم، تكونت أدوات الدراسة من: درجات اختبار تدريب الأطباء المقيمين في الطب الباطني

(In-Training Examination (IM-ITE) scores)، و الاستبيان المسحي المقنن لأطباء المقيمين في الطب الباطني (IM-ITE survey)، وقد أظهرت النتائج مستويات من الاحتراق النفسي العام ومستويات عالية من الإرهاق العاطفي، ويزيد ذلك مع زيادة القروض التعليمية. غير ان تلك المستويات تقل مع الطلاب من غير الأجانب (غير الأمريكيين).

دراسة (أبوراسين، ٢٠١٢) وهي بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسن جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد"، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب الدبلوم التربوي قبل تطبيق برنامج التدريبي لجودة الحياة لدى طلاب الدبلوم التربوي، واستخدم البحث برنامج تدريبي من إعداده، وثلاث اختبارات قبلي وبعدي وتتبعي، وكان من ابرز نتائج الدراسة: أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب الدبلوم التربوي ما عدا بعدي: التعليم والدراسة فكان فوق المتوسط، وجود فورق في مستوى جودة الحياة لدى طلاب الدبلوم التربوي لصالح الاختبار البعدي، وعدم وجود فروق بين الاختبارين البعدي والتتبعي في مستوى جودة الحياة لدى طلاب الدبلوم التربوي.

دراسة (المشايقة، ٢٠١٥) وهي بعنوان: "جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة، ومستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة من عدمه. وتكونت العينة من (٢٨٤) طالبا من طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة، ومقياس قلق المستقبل، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب، ووجود مستوى منخفض من قلق المستقبل، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة.

دراسة (مصطفى وبكر، ٢٠١٣) وهي بعنوان: "على جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعي لدى طلبة جامعة صلاح الدين"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة

وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعي لدى طلبة جامعة صلاح الدين، ولمعرفة ما ذا كان هتك فروق بين أفراد العينة تعود لـ: الجنس– المرحلة الدراسية والكلية (علمية/ إنسانية)، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان المقابلة غير المقننة، وثلاث مقاييس لـ: جودة الحياة والانتماء الاجتماعي والقبول الاجتماعي، وبلغت العينة (٤٣٠) طالباً، وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجودة علاقة ذات دلالة بين جودة الحياة و الانتماء والقبول الاجتماعي لدى الطلبة من الجنسين، كما أن الانتماء والقبول الاجتماعي يعدان كمثابة متنبئين لجودة الحياة، وكان أعلى المتغيرات تأثيرا على التوالي: الانتماء والجنس والمرحلة الدراسية.

دراسة (امحمد، ٢٠١٥) وهي بعنوان "بحوث جودة الحياة في العالم العربي دراسة تحليلية"، وهدفت الدراسة الى تحليل بحوث جودة الحياة في العالم العربي، وقام الباحث فيها بتحليل (١٨) دراسة تناولت جودة الحياة في العالم العربي. وعرض الباحث إلى تاريخ جودة الحياة، وبداية الاهتمام بها، كما قدم الباحث تعاريف مختصرة كتعريف منظمة الصحة العالمية وبعض الباحثين العرب، وبعدها توضيح الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة، ثم تم التطرق إلى الدراسات العربية التي تناولت مصطلح جودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديمغرافية. وخلصت الدراسة إلى أن البحوث لم تشمل كامل العالم العربي وإنما حصرت في بعض الدول على غرار سلطنة عمان ومصر والجزائر، كما أن البحوث العربية لم تدرس كافة فئات المجتمع.

دراسة (معشي، ٢٠١٨) وهي بعنوان "جودة الحياة وعلاقتها بكل من السلوك الاجتماعي والأمن النفسي لدى عينة من المراهقين" هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بكل من السلوك الاجتماعي والأمن النفسي لدى عينة من المراهقين، وتكونت العينة من (١٤٦) مراهقا بلغت (١٤٦) من الجنسين، وتمَّ استخدام مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث ومقياس السلوك الاجتماعي من إعداد ميريل وآخرون (1993) ومقياس الأمن النفسي من إعداد (ابراهام ماسلو) (١٩٩٣). وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها؛ وجود علاقة ارتباطية (موجبة – سالبة) بين درجات جودة الحياة والسلوك الاجتماعي والأمن النفسي لدى عينة البحث. أيضاً إمكانية التنبؤ بالسلوك الاجتماعي والأمن النفسي من جودة الحياة. كما توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة السلوك الاجتماعي والأمن النفسي لعينة البحث وفقا لمتغير النوع.

دراسة (Biswas, Molangur & Reshaboyina, 2019) وقد نبعت الدراسة من كون موضوع دراسة جودة الحياة لدى الأطباء وطلاب الطب من المواضيع التي تمت دراستها في الغرب بدرجة نسبية، إلا أن هناك ندرة في دراستها في الهند، لذا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة لدى طلاب وطالبات كلية الطب في منتصف الجنوب في الهند، بالقرب من حيدر اباد، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧٤) طالبا في كلية الطب من الجنسين، واستخدم الباحثون الاستبيان شبه المنظم لمعرفة العوامل الديموغرافية والاجتماعية، كما تم استخدام مقياس منظفة الصحة العالمية لجودة الحياة (BREF-)، وقد اسفرت النتائج عن الاتي: تفوق الطلاب على الطالبات في المجال النفسي، بينما تفوق الطالبات على زملائهن في المحال العلاقات الاجتماعية، كما كان انخفاض جودة الحياة المجال النفسي اكثر لدى مدمني الكحول والمدخنين، كما حظى الطلاب من الجنسين على درجة عالية في المجال البيئي والعقلي، إلا ان نظرائهم ممن يعيشون في السكن الطلاب حصلوا على درجة أقل في المجال النفسي، الجامعي وحاز الطلاب من ذوي التحصيل المرتفع من الجنسين على درجة مرتفعة في جودة الحياة بصفة عامة وفي جميع المجالات.

أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة: تتمثل في:

يتضح مما سبق أن معظم البحوث والدراسات السابقة العربية في جودة الحياة: حديثة نعاما، وتناولت إما التعليم الجامعي او غيره، أما الأجنبية فقد كانت أقدم نوعا ما من الدراسات العربية، وقد تناول معظمها المجال الطبي، كما يتضح من الدراسات السابقة أهمية الموضوع نفسه خاصة لدى الدراسات الكبيرات، كما انه لا توجد دراسة سابقة- على حد علم الباحثة- اجريت على نفس العينة والمرحلة الدراسية ومتغيراته، ومن هنا يأتي أهمية الدراسة وتفردها على الرغم من إثراء الدراسات السابقة لها، إلا أن الباحثة استفادت من: الإطار النظري في مجال الدافعية وجودة الحياة، وإعداد استبانة البحث وتقنينها، وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي.

مشكلـــــة البحـــــث

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال:

- ما درجة جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية؟
- ما علاقة جودة الحياة على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية لدى الدارسات الكبيرات بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض؟

الإجـــراءات المنهجيـــة للبحـــث:

أ) إجـراءات البحـث الميـدانـي:

١- عينـة البحـث

قامت الباحثة بتوزيع (٣٥٠) استمارة استبانة على أفراد العينة، وتمكنت من جمع (٣٢٠) استمارة، أي بواقع (٨٨%) من إجمالي الاستمارات، وقد كانت عدد الاستمارات المفقودة (التي لم تستوف الإجابة) (٣٠) استمارة، وهذا يعني أن نسبة الفقد قد بلغت (١٢%)، كما قامت الباحثة باستبعاد ٢٢ استمارة بنسبة (٥%)حيث لم تستكمل إجاباتها. وتصبح العينة النهائية (١٩٨) من الدراسات بمراكز تعليم الكبيرات لدى مرحلة (متوسط كبيرات).

٢- منهـج البحـث:

أُتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

٣- أداة البحـث:

١- استبيان جودة الحياة للدارسات الكبيرات بالمرحلة المتوسطة إعداد/الباحثة

٢- مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (١٩٨٩).

ب) بنـاء أداة الـدراسـة

تم اشتقاق أداة الدراسة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وقد اشتمل الاستبيان على أربعة محاور وتحت كل محور من المحاور عدد من العبارات، وأمام كل عبارة أربعة درجات من الاستجابة (دائما – أحيانا- نادرا-لا)، حيث تضع الدارسة الكبيرة (√) أمام الاستجابة التى تعبر عن رأيها.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أ) الصدق:

١- صدق المحكمين:

عرضت الباحثة الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين بجامعة الملك سعود، من اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود من الجنسين، بالإضافة الى (٥) من خبيرات التربية والتعليم في مجال التدريس بمراكز تعليم الكبيرات ممن لديهن خبرة لا تقل عن (٣) سنوات لإبداء آرائهن في الاستبيان، من حيث نوعية المفردات وصياغتها ووضوحها، وانتماء للمحور، مع اقتراح التعديل او الإضافة او الحذف المناسب في حالة مناسبته، وبعد التحكيم، وبعد إنهاء الاختبار وعمل التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، واتفق عليها بنسبة (٨٠%)؛ حيث تم صياغة بعض العبارات وتعديل أخري، وحذف أخرى منها واستبدال بعضها، إلى أن أصبحت الاختبار في صورتها النهائية (٤٠) عبارة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة بعد التحقق من الثبات لها، وزعت على أربعة محاور على النحو التالي: (جودة الحياة الصحية- جودة الحياة للبيئة التعليمية- جودة حياة البيئة الاجتماعية المدرسية- جودة الحياة الانفعالية في المدرسة).

كما تم استخدام مقياس الدافعية لقطامي (١٩٨٩)، وهو على النحو الاتي: يتكون المقياس من (٣٦) عبارة، وتجيب فيه المفحوصة على العبارات بوضع علامة على إحدى الإجابات الخمس الموجودة أمام كل عبارة، على مقياس "ليكرت" الخماسي من: (١ -٥)، ويوجد في المقياس عبارات موجبة وسالبة، بحيث تكون أعلى الدرجات (١٨٠)، واقل درجة (٣٦).

٢- صدق الاتساق الداخلي:

توضحها الباحثة كما يلي في جدول (١) التالى:

جدول (١) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية للاستبيان ككل

م	المحـــــــور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	جودة الحياة الصحية	٠,٨٢
٢	جودة الحياة للبيئة التعليمية	٠,٧٩
٣	جودة حياة البيئة الاجتماعية المدرسية	٠,٨٤
٤	جودة الحياة الانفعالية في المدرسة	٠,٨٨
	الدرجة الكلية	٠,٩٢

ويتضح من جدول (١) السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاختبار وأنه بوجه عام صادق في قياس، وضع لقياسه، وهذا يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

ب) ثبات الاختبار (Reliability):

تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق وطريقة معامل "ألفا كرونباخ" على النحو الاتي:

١- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

حيث تم اختبار عينة من الأفراد، ثم إعادة اختبارهم مرة أخرى تحت ظروف متشابهة بقدر الإمكان، ثم إيجاد معامل الارتباط بين النتائج في الحالتين، وتم حساب معامل الارتباط، ويوضح ذلك جدول (٢)

جدول (٢) معامل الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادة تطبيق الاختبار

م	المحـــــــور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	جودة الحياة الصحية	٠,٨١
٢	جودة الحياة للبيئة التعليمية	٠,٧٩
٣	جودة حياة البيئة الاجتماعية المدرسية	٠,٨٣
٤	جودة الحياة الانفعالية في المدرسة	٠,٨٦
	الدرجة الكلية	٠,٩٢

من الجدول (٢) يتضح أن معاملات ثبات الاستبيان عالية للمحاور والدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى ان الاستبيان تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومن ثم صلاحيتها للتطبيق على أفراد العينة.

٢- معامل "ألفا كرونباخ":

حيث تم التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ويوضح ذلك جدول (٣)

جدول (٣) معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاختبار

م	المحـــــور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	جودة الحياة الصحية	٠,٧٧
٢	جودة الحياة للبيئة التعليمية	٠,٧٩
٣	جودة حياة البيئة الاجتماعية المدرسية	٠,٨٢
٤	جودة الحياة الانفعالية في المدرسة	٠,٨٦
	الدرجة الكلية	٠,٩٤

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ثبات الاختبار عالية للمحاور والدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى ان الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومن ثم صلاحيتها للتطبيق.

ج) تطبيـــق الاداة:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين تمَّ تطبيق أداة في صورتها النهائية على عينة الدراسة.

٣- الصورة النهائية للاستبيان:

تم بناء الاستبيان وفق المحاور الأربعة السابق عرضها في (٤٠) عبارة تُعرض على عينة الدراسة، حيث يبدين آرائهن وفق أهمية كل عبارة في أربعة مستويات "درجات من الأهمية".

جدول (٤) مستويات الاستجابة على عبارات الاختبار

دائما	احيانا	نادرا	لا
٤	٣	٢	١

أما اختبار دافعية التعلّم

قامت الباحثة الحالية بالتحقق من صدق وثبات الاختبار في البيئة السعودية على الدراسات الكبيرات على النحو الاتي:

أ) الصدق: صدق المحك الخارجي: تعتمد تلك الطريقة على مقارنة النتائج الحالية بأخرى، حيث تم مقارنة الدرجة الكلية للمهام بالدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في نصف العام (٢٠١٧)، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠,٨٣ وهو قيمة مرتفعة.

ب) الثبات: وقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال:

- الثبات بالتطبيق وإعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني (٢١) يوم، وقد خلصت إلى معامل ارتباط ٠,٩٢ وهو كاف للثقة في ثبات الاختبار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية من خلال برنامج **(SPSS)** وذلك على النحو التالى: (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية –اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات).

نتائج الدراسة الميدانية:

بعد إجراء المعالجة الإحصائية، ثم رصد النتائج في صورة جداول إحصائية وتحليلها وتفسيرها على النحو التالى:

١- عرض نتائج السؤال الأول:

ما درجة جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية؟

لإجابة السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل مجال من المجالات الفرعية التي تقيس جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية، وتم الحصول على النتائج التالية:

جـــــدول (٥)

درجة جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية

المجـــــالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة جودة الحياة
جودة الحياة الصحية	٣٣,٢٢	٠,٥٧	٤	متوسطة
جودة الحياة للبيئة التعليمية	٣٦,١٤	٠,٥٦	١	مرتفعة
جودة حياة البيئة الاجتماعية المدرسية	٣٣,٣٧	٠,٦٨	٣	متوسطة
جودة الحياة الانفعالية في المدرسة	٣٣,٦٥	٠,٥٦	٢	مرتفعة
الأداة الكلية	١٣٦,٣٨	٣,٣٩	–	مرتفعة

تشير نتائج جدول (٥) أن درجة جودة الحياة لدى لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية هي بدرجة (مرتفعة) وبمتوسط حسابي (١٣٦,٣٨)، وبالنظر إلى المجالات الفرعية يلاحظ أن المجال الثاني (جودة الحياة للبيئة التعليمة) في الترتيب الأول من حيث درجة جودة الحياة وبمتوسط حسابي (٣٦,١٤) بدرجة (مرتفعة).

وترى الباحثة أن جودة الحياة تتمثل في درجة رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم في بمراكز تعليم الكبيرات، وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات التي تقدم لهم على إشباع حاجاتهم المختلفة، إذ تتسم بمجانية التعليم مع توفير المواصلات مجاناً، وبقائهن مع أسرهن لرعايتهن، إضافة على قرب المدرسة لمنازلهن، ولذلك جاءت درجة إدراك الدارسات الكبيرات لجودة الحياة درجة مرتفعة وذلك لرضائهن عن هذه الخدمات المقدمة لهن، وهذا ليس بمعزل عن الوسط الاجتماعي الذي تعيش فيه الدراسة وتتفاعل فيه ومعه؛ لذلك جاء مجال جودة الحياة للبية التعليمية في الترتيب الأول وربما يشير إلى أن علاقات الدارسات الكبيرات داخل المدرسة ومع زميلاتها تتسم بالدفء والتعاطف لذا تشعر بالرضا والانتماء والقبول الاجتماعي أي أن جودة الحياة ترتبط بالبيئة التعليمية التي يعيش فيها الدارسات الكبيرات بالمدرسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية التي تشير إلى أن مستوى جودة الحياة لدى الطالبات مرتفع مع نتائج دراسات (محمد، ٢٠٠٨)، دراسة (أبو راسين، ٢٠١٢) ، دراسة دراسة (المشايقة، ٢٠١٥)، ودراسة (مصطفى وبكر، ٢٠١٣)، ودراسة دراسة (مصطفى ويوسف، ٢٠١٨)، ودراسة دراسة (معشي، ٢٠١٨) ، دراسة (**Biswas, Molangur & Reshaboyina, 2019**) التي ربطت جودة الحياة بارتفاع مستوى التحصيل، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسات أن الطالبات يتمتعون بمستوى مرتفع من جودة الحياة، غير انها تختلف مع دراسة (**Dyrbye et.al, 2006**) التي أوضحت أن من العوامل التي تقلل من جودة حياة الطلبة البعد عن الاسرة، وكذلك دراسة (**Biswas, Molangur & Reshaboyina, 2019**) التي أوضحت ان طلاب السكن حصلوا على درجة متدينة في جودة الحياة في مجال الناحية النفسية، كما تختلف مع دراسة كلا من (**Henning, Krageloh, Hawken, Zhao & Doherty, 2010**) التي أوضحت أن سبب تدني جودة الحياة والتحصيل لدى الطلاب: هو القلق والخوف ونقص ساعات النوم والعزلة الاجتماعية، و دراسة (**Shanafelt & Kolars, 2011**) التي كان من نتائجها إضافة على نتائج الدراسة السابقة: القروض التعليمية، ونذكر دراسة دراسة (المشايقة، ٢٠١٥) التي نفت العلاقة بين جودة الحياة وقلق التنبؤ بالمستقبل، فالتعليم والمواصلات مجانية وفي كل حي سكني، كذلك تختلف مع دراسة (ابن الدين،٢٠١٧) التي أوضحت أن تقييم جودة الحياة دون متوسط لمختلف حقول الحياة الجامعية،

٢- عرض نتائج السؤال الثاني:

ما علاقة جودة الحياة على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية لدى الدارسات الكبيرات بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض؟

لإجابة السؤال الأول تم حساب معاملات الارتباط لكل مجال من المجالات الفرعية التي تقيس جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية ودافع التعلم، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمدينة الرياض على مستوى الأداة الكلية ومجالاتها الفرعية مع اختبار الدافعية للتعلم

المجـــــــالات	اختبار الدافع للتعلم	مستوى الدلالة
	معامل الارتباط (ر)	
جودة الحياة الصحية	٠,٨٤	٠,٠١
جودة الحياة للبيئة التعليمية	٠,٧٨	٠,٠١
جودة حياة البيئة الاجتماعية المدرسية	٠,٨٨	٠,٠١
جودة الحياة الانفعالية في المدرسة	٠,٩٢	٠,٠١
الأداة الكلية	٠,٨٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود ارتباط موجب قوي ودال بين أبعاد جودة الحياة لدى الدارسات بمراكز تعليم الكبيرات (جودة الحياة الصحية–جودة الحياة التعليمية–جودة الحياة الاجتماعية المدرسية–جودة الحياة الانفعالية بالمدرسة) ولدرجة الكلية للأداة مع اختبار الدافع للتعلم، حيث كانت قيم "ر" جميعا دالة عند مستوى ٠,٠١.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة **(Biswas, Molangur & Reshaboyina, 2019)** التي ربطت جودة الحياة بارتفاع مستوى التحصيل، كما تختلف مع دراسة كلا من **(Henning, Krageloh, Hawken, Zhao & Doherty, 2010)** التي أوضحت أن سبب تدني جودة الحياة والتحصيل لدى الطلاب: هو القلق والخوف ونقص ساعات النوم والعزلة الاجتماعية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

- الارتقاء بجودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات في جميع المجالات.
- نشر ثقافة جودة الحياة لدى القائمين على تعليم الكبيرات، من خلال الدورات التعريفية بها وحلقات النقاش بين الجميع، لضمان استيعابها وتطبيقها.
- حسب نتائج الدراسات السابقة: توفير برامج إرشادية تعزز من جودة الحياة.
- تهيئة المناخ التعليمي المناسب للجيمع لتفعيل جودة الحياة بما في ذلك من مبان– وادارة ومناهج وغيرها.
- تقديم برامج ترتبط بالتعامل مع الضغوطات وأخرى في جودة الحياة لمعلمات الدارسات الكبيرات والدارسات أنفسهن.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

١- ابن الدين، أمحمد (٢٠١٧)، "تقييم جودة الحياة الجامعية وفق المرجع الجديد لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر: دراسة ميدانية بجامعة أدرار"، *مجلة علوم الاقتصاد والتسيير والتجارة*، جامعة الجزائر – كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، ع ٣٥، ص ص ٨١ – ٩٨

٢- أبو راسين، محمد حسن (٢٠١٢) "فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسن جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك السيد"، *مجلة الإرشاد النفسي*، تصدر عن مركز الإرشاد النفسي، ع ٣٠، ص ص ١٨٨-٢٣٤

٣- امحمد، مسعودي (٢٠١٥)، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية* ع ٢٠، م١، ص ص ٢٠٣-٢٢٠

٤- الجمال، سمية أحمد محمد(٢٠١٣)، "السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والإتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك"، *مجلة دراسات تربوية ونفسية جامعة الزقازيق* – كلية التربية، العدد ٧٨، السنة، ص ص ١٧١-٢٣٠

٥- جميل، سميه طه، وعبدالوهاب، داليا خيري، (٢٠١٢) "جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة"، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٢٢، ج١ ، ص ص ٦٩- ١٠٦.

٦- رؤية ٢٠٣٠ (٢٠١٩)، "برنامج جودة الحياة "، تم استرجاعه على الرابط https://vision2030.gov.sa/ar/programs/QoL بتاريخ ١٦-٦-٢٠١٩،

٧- العارف بالله محمد الغندور (١٩٩٩). أسلوب حل المشكلات وعلاقتة بنوعية الحياة دراسة نظرية، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس "جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين" في الفترة من ١٠١٢ نوفمبر، العدد (٢٦)، ص (٦٦-٨٢).

٨- عثمان، عبدالرحمن صوفي وإبراهيم، محمود محمد (٢٠١٧)، "جودة الحياة المدركة وعلاقتها بمواجهة المشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس: دراسة تنبؤية"، *مجلة العلوم التربوية*، ع ٢، ج ٣، ص ص ٢-٥٦.

٩- قطامي يوسف ١٩٩٨ :سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي -دار الشروق

١٠- كاظم، علي مهدي والبهادلي، عبد الخالق نجم (٢٠٠٦). مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٧ – ١٩ ديسمبر، ٦٣-٧٨ .

١١- المشاقبة، محمد احمد خدام (٢٠١٥)،" جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية"، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، م ١٠، ع ١، ص ص ٣٣-٤٩.

١٢- مصطفى، بعلي، وجغلولي، يوسف (٢٠١٨)، "مستوى درجة الحياة لدى طالبات المسلية: دراسة ميدانية على طالبات قسم علم النفس بجامعة المسلية، – الجزائر"، *مجلة الجامع في الدراسات في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ع ٨، ص ص ٤١٣-٤٣١،

١٣- مصطفى، يوسف حمه صالح، وبكر (٢٠١٣)، "جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعي لدى طلبة الجامعة"، *مجلة جامعة الملك سعود*، الآداب، ع ٢، ص ص ٤٠٥-٤٣١

١٤- مصلح، محمد علي عوض والأغا، صهيب كمال والجرجاوي، زياد عمي (٢٠١٦)، " استراتيجية مقترحة لتفعيل برنامج تعميم الكبار محو الأمية بمحافظات غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الزهر، غزة، فلسطين.

١٥- معشي، محمد بن علي (٢٠١٨)، (جودة الحياة وعلاقتها بكل من السلوك الاجتماعي والأمن النفسي لدى عينة من المراهقين)، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط – كلية التربية، مج٣٤، ع٢، ص ص ٢٣١ -٢٧٠

١٦- منظمة الامم المتحدة (٢٠٠٩)، "توفير الخدمات الصحية والرفاه في سن الشيخوخة"، تم استرجاعه على الرابط
https://www.un.org/arabic/esa/ageing/medicaltreatment.html
بتاريخ ١٦-٦-٢٠١٩

١٧- المياحي، إيثار عبدالمحسن قاسم، والفتلاوي، فاطمة عبدالأمير (٢٠١٨)، "قلق العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم"، *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، جامعة الكوفة – كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مج ١١، ع ٢، ص ص ١-٢٩

١٨- محمد، عصام فريد عبدالعزيز (٢٠٠٨)، *مؤشرات جودة الحياة في علاقتها بمؤشرات* الصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة سوهاج"، ورقة عمل مقدمة *لمؤتمر العلمي العربي الثالث – التعليم وقضايا المجتمع المعاصر*، مج ٢ ، جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج، ص ص ٩٤-١٣٨

١٩- نعيسة، رغداء علي (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (١)، دمشق، سوريا.

٢٠- الولاني، نجلاء شعبان، سليمان، سناء محمد، زكي، حنان محمود (٢٠١٦)، (برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة"، *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد ١٧، السنة ٢٠١٧، ص ص ٥٧٣-٦٠٥

٢١- وكالة الانباء السعودية (٢٠١٨) "المملكة تخفض نسبة الأمية بين الذكور والإناث إلى أقل من ٥,٦ % "، تم استرجاعه من الرابط https://www.spa.gov.sa/1811474
بتاريخ ١٥-٧-٢٠١٨

٢٢- يوسف قطامي، نايفة قطامى (٢٠١٢): سيكولوجية التعلم الصفى، عمان، الأردن، دار الشروق

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Biswas, S., Bipeta, R., Molangur, U., & Reshaboyina, L. R. (2019). A study to assess the quality of life of undergraduate medical students. *Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences*, *10* (1), 19-25.

2- Fallowfield, L. (1990). What is quality of life. *London: Souvenir*, 54-7.

3- Henning, M., Hawken, S., & Hill, A. (2009). The quality of life of New Zealand doctors and medical students: what can be done to avoid burnout?.

4- Holyoke, L., & Larson, E. (2009). Engaging the adult learner generational mix. *Journal of Adult Education*, *38*(1), 12-21.

العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ٦٧ – ٨٦

المهـــارات النـــاعمـــة:
مدخل لمواءمة مخرجات الجامعات لمتطلبات سـوق العمـل

إعـــداد

أ.د/ آمـال محمـد حسـن عتيبـة

أستـــاذ أصـــول التـــربيـــة
جـامعـة أم القـرى بمكـة المكـرمـة
قســم الـتربيــة الإسـلاميــة والمقـارنــة

المهـــارات النـــاعمـــة: مدخل لمواءمة مخرجات الجامعات لمتطلبات سوق العمل

أ. د/ آمال محمد حسن عتيبة (*)

ملخـــــــص

هدفت الورقة البحثية الحالية إلى إبراز التحديات الآنية التي تواجه التعليم العالي العربي، والكشف عن أسباب ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، والتعرف على ماهية المهارات الناعمة اللازمة لخريجي التعليم الجامعي وعلاقتها بتحقيق المواءمة مع متطلبات سوق العمل، كما هدفت إلى عرض بعض التجارب الرائدة لدول متقدمة استطاعت أن تحقق الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل؛ بالارتقاء بالمهارات الناعمة لديها كأحد الآليات لتجسير الهوة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات سوق العمل المتغيرة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وجاء من أبرز النتائج أن من أقوى أسباب ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل، طبيعة سوق العمل والتي تتأثر بشكل مباشر بالتطورات التكنولوجية والإنتاجية، وبالتالي فإنها تتطور بسرعة أكبر من التطور في الأنظمة التعليمية. وكذلك العولمة التي أدت إلى تغيير متطلبات سوق العمل، فأصبح هناك اختلاف بين مستويات التعليم والتدريب ومتطلبات سوق العمل. كذلك أن الطالب يحتاج اليوم إلى مجموعة من المهارات، التي تضمن له حظوظا وافرة في الحصول على عمل وتحقيق مسيرة مهنية ناجحة. هذه المهارات تتجاوز التكوين الأكاديمي والاختصاص إلى مجالات أوسع، وتسمى المهارات الناعمة، وقد فرضتها حاجات سوق العمل المتجددة. ومنها(التواصل – والتنظيم والتخطيط – العمل ضمن فريق – التأقلم والمرونة – التفكير الناقد – إدارة الأزمات – الاحتراف – التفاوض). وكان مما أوصت به الباحثة: ضرورة أن تتبنى السياسات التعليمية في الدول العربية صيغ جديدة للتعليم العالي أكثر ارتباطا بمتطلبات وحاجات سوق العمل مثل: (جامعات الشراكة – جامعة تنظيم المشروعات – التعليم العالي العابر للحدود – التعليم الإليكتروني – والتعليم عن بعد). كذلك التوسع في التعليم العالي التقني والمهني، لإعداد أطر متخصصة ومؤهلة تستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة، متسلحة بالمهارات الناعمة التي تتلائم مع احتياجات سوق العمل. وضرورة مراجعة الجامعات للتخصصات والبرامج والمناهج التعليمية التي تقدمها مراجعة دورية في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية ومطالب سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة – مخرجات الجامعات – احتياجات سوق العمل.

(*)أستاذ أصول التربية - جامعة أم القرى بمكة المكرمة - قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

Soft Skills: An Introduction to Matching University Outcomes to Labor Market Requirements

Abstract

The present paper aimed to highlight the immediate challenges facing Arab higher education, to uncover the reasons for the lack of alignment between higher education outputs and the requirements of the labor market, and to identify what soft skills needed for university education graduates and their relationship to achieving compatibility with the requirements of the labor market. The pioneer of developed countries that was able to achieve harmonization between higher education outcomes and labor market requirements. By upgrading its soft skills as one of the mechanisms for bridging the gap between higher education outcomes and the changing labor market needs. The researcher used the descriptive analytical method. Among the most prominent results are that one of the strongest reasons for the poor alignment of higher education outputs with the requirements of the labor market is the nature of the labor market, which is directly affected by technological and productive developments, and therefore it develops more quickly than the development in educational systems. As well as globalization that has changed the requirements of the labor market, so there is a difference between levels of education and training and the requirements of the labor market. Also, today the student needs a set of skills, which guarantee him ample chances to get a job and achieve a successful career. These skills extend beyond academic training and specialization to broader areas, they are called soft skills, and they have been imposed by the needs of the renewed labor market. Including (communication - organization and planning - working within a team - flexibility - critical thinking - crisis management - professionalism - negotiation). Among the recommendations of the researcher: The need for educational policies in Arab countries to adopt new forms of higher education that are more related to the requirements and needs of the labor market, such as (partnership universities - Entrepreneurship University - transnational higher education - e-learning - and distance education). As well as expanding technical and vocational higher education, to prepare specialized and qualified frameworks that respond to the requirements of the knowledge society armed with soft skills that are compatible with the needs of the labor market. And the necessity for universities to review the majors, programs and educational curricula they provide periodically in light of a future vision of development needs and the demands of the labor market.

Keywords: soft skills - university outcomes - labor market needs.

مقـــدمـــــة:

الحمـد لله رب العـالمين القائـل فـي محكـم التنزيـل: ﴿ وَقُـلِ اعْمَلُـوا فَسَـيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ﴾ (التوبة،١٠٥)، والصلاة والسلام على نبينا محمد صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وآلـه وصـحبه أجمعين. يشكل الاقتصـاد المعرفي ثورة فـي عـالم اليوم، فمنذ بدايـة القرن الواحد والعشرون أصبح التحول من الاقتصاد القائم على رأس المال إلى اقتصاد المعرفة مطلباً لكثير من الدول، والذي يتم من خلال تفاعل ثلاث قوى هي: التغير التكنولوجي، ويشمل، تكنولوجيا المعلومات، والموارد والتكنولوجيا البيولوجية، ثانيها تحرير التجارة وتدويل أنظمة الانتاج، وكذلك تحرير حركة رأس المال في النظام الاقتصادي العالمي؛ لذا كان تطوير التعليم من العوامل الأساسية التي يجب توفرها لضمان نجاح اقتصاد المعرفة.

ولقد نجحت كثير من الدول مثل تايوان وهونج كونج وكوريا الجنوبية، وغيرها من الدول ذات الدخل المنخفض، حيث تمكنت هذه الدول خلال العقدين الماضيين من أن تتجاوز ذلك بكثير، حيث أصبحت من الدول ذات الدخل العالي، وذلك يعود إلى الاستثمارات الكبيرة في التعليم والتدريب المهني. ومن عوامل النجاح لهذا النوع من الاقتصاد؛ فسح المجالات لاستقطاب ذوي الكفاءات والمهارات العالية والمدربة، وكذلك تشجيع البحث العلمي ودعمه، وتهيئة البيئة التنافسية التي تشجع الإبداع والابتكارات. ومن هذه النظرة تستشرف المملكة العربية السعودية مستقبلها الساعي إلى تحقيق رؤية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى عدم الاعتماد على النفط والاتجاه إلى مصادر أخرى (مدخلي،٢٠١٧).

إن التحول من الاقتصاد التقليدي إلى الاقتصاد المعرفي، يحتم تغيير التوجهات والقواعد الاقتصادية لرجال الأعمال، وصناع القرار، وقد أكدت نتائج دراسة (بخاري ٢٠١٥، ٢٢٣-٢٢٤)، أن الابتكار هو العامل الأكثر تأثيراً في الاقتصاد المعرفي، كما أكدت أن على الدول النامية والتي بدأت خطواتها نحو الاقتصاد المعرفي، أن تكرس جهودها لتطوير نوعية مواردها البشرية، والاستثمار في تطوير بنية قوية لتقنية المعلومات والاتصالات.

وبسبب تأثير الوسائل التكنولوجية سريعة الظهور، والمرتبطة غالباً بتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتغييرات في تنظيم بيئة العمل، فإن الوظائف المشتملة على مهام روتينية يسهل القيام بها آلياً في طريقها للاختفاء، بينما تشتمل فرص العمل الجديدة على مهام تتطلب مهارات غير روتينية، منها: المهارات التحليلية، والإبداعية، والمتعلقة بمهارات التواصل مع الآخرين (تقرير البنك الدولي،٢٠١٥). والتي تعرف ب "المهارات الناعمة"؛ ولهذا فإن مهمة التعليم العالي في ظل التحديات الحالية هو إكساب الطالب مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة، والذي يرتقي بمهاراته الناعمة. حيث أسفر انتشار المعرفة والتقدم التقني وثورة الاتصالات عن ظهور حاجات جديدة ومتطلبات حديثة يتطلبها سوق العمل لمن يقدم على الالتحاق به من خريجي المؤسسات التعليمية، منها على سبيل المثال: القدرة على إنتاج المعرفة وتوظيفها وتصديرها، وإتقان التعامل مع تقنية المعلومات، والتقنية المعتمدة على الحاسب الآلي وتطبيقاتها في مجال العمل، وإتقان مهارة الاتصال اللفظية والكتابية والافتراضية، وكذلك إتقان أكثر من لغة لإمكانية العمل في بيئة عالمية (هنداوي وسويلم، ٢٠١٤، ٣).

والمهارات الناعمة كثيرة ومتعددة وتختلف من مجال عمل إلى مجال عمل آخر، وهي مهمة في سوق العمل، وكما أشار (Robles, 2014, 457) أن ٦٠% من أصحاب العمل لا يرغبون بتوظيف خريجي الجامعات؛ لعدم امتلاكهم للمهارات الناعمة، وخاصة مهارات الاتصال والتواصل والتعامل مع الآخرين ومهارة التفكير النقدي وغيرها.

وتعد مخرجات التعليم العالي هي نفسها مدخلات سوق العمل؛ لذا فإن أي خلل في أنظمة التعليم والتدريب لابد وأن تقابله حالة من الإرباك والتشوه في صورة سوق العمل، وفي المقابل فإن أي خلل أو تذبذب أو تشوه في سوق العمل تقابله حالة من عدم جدوى التعليم. ويجب أن تبقى هذه المعادلة في حالة من الاتزان المستمر، وإلا أصبحت أنظمة التعليم والتدريب غير فعالة بالنسبة لسوق العمل، وما يترتب عليه بحث هذه السوق عن مصادر أخرى تضمن استمراريتها ونموها، لتتحول بذلك مخرجات تلك الأنظمة إلى طاقات معطلة فتتنامى ظاهرتان خطيرتان؛ هما البطالة وتشوه سوق العمل، وهذه هي الحالة الفعلية التي تعيشها أسواق العمل العربية.

وقد أشارت رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى مهارات المستقبل والتأكيد على ضرورة الارتقاء بها من أجل تجسير الهوة بين مخرجات التعليم وحاجات سوق العمل، في محور "اقتصاد مزدهر فرصة مثمرة" من خلال النص التالي:" سنواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل...كما سنعزز جهودنا في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، حيث تم إطلاق البوابة الوطنية للعمل "طاقات"، وسنؤسس مجالس مهنية خاصة بكل قطاع تنموي تعنى بتحديد ما يحتاجه من المهارات والمعارف، وسنتوسع في التدريب المهني لدفع عجلة التنمية الاقتصادية، مع تركيز فرص الابتعاث على المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني وفي التخصصات النوعيّة في الجامعات العالميّة المرموقة، وسنركز على الابتكار في التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال".

وفي إطار التأكيد على أهمية مهارات المستقبل، وبرعاية كريمة من خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز (حفظه الله)، نظمت هيئة تقويم التعليم والتدريب في الفترة من (٤ – ٦ ديسمبر،٢٠١٨) بفندق الفورسيزنز بالرياض المؤتمر الدولي تحت عنوان «مهارات المستقبل... تنميتها وتقويمها»، بهدف التعرف على المهارات المستقبلية التي يحتاجها سوق العمل وكيفية تنميتها وآليات إدراجها في النظام التعليمي والتدريبي، فضلا عن كيفية قياسها وتقويمها. وتأتي أهمية هذا المؤتمر من كونه يواكب المستجدات والمتطلبات المستقبلية لسوق العمل، فضلاً عن أهمية تطوير النظم التعليمية؛ لما لها من دور في إعداد الفرد، وبناء شخصيته، وإكسابه المهارات والقدرات اللازمة؛ ليأخذ دوره الصحيح لمواكبة المستجدات والمتطلبات التنموية المستقبلية في ظل الثورة الصناعية الرابعة.

إلا أن الدراسات العربية في هذا المجال أثبتت ضعف الخريجين في امتلاك المهارات الناعمة، ففي الوقت الذي مازالت فيه سياسات التعليم العربي، تضع استراتيجيات للارتقاء بجودة تكوين الطالب وتمكينه من المهارات التقنية أو المهارات الصلبة؛ التي ترتبط بالمعرفة والخبرة والقدرة على تنفيذ المهمات المحددة في الوصف الوظيفي وفق التخصص والاحتراف، تتجه الجامعات الرائدة في العالم إلى التركيز أكثر فأكثر على تشغيل شهاداتها العلمية، وهو ما

يجتذب الطلاب لها أكثر من غيرها، لذلك اتجهت نحو التركيز على التجاوب والاستجابة لمتطلبات أصحاب المؤسسات، وشرعت في وضع برامج تدريب تقوم على تنمية المهارات الناعمة لدى طلابها، بل إن بعض الدول تسعى لبناء هذه القدرات لدى الطلاب طيلة مسيرتهم الدراسية وفق برامج محددة تشتغل على التكوين النفسي والاجتماعي وتنمية القدرات التواصلية. هذا التباين في التوجهات، يجعل سياسات التعليم العربية موضع انتقاد في إطار سعيها لمواكبة مستوى التعليم في العالم، وتمتيع خريجيها بقدرة تنافسية عالية، تضمن لهم القدرة على افتكاك مواقعهم في سوق العمل، وضمان النجاح في مسيرتهم المهنية في عالم مفتوح يواكب الازدهار الاقتصادي. (صحيفة العرب الإلكترونية).

لذا تحاول الورقة الحالية أن تلقي الضوء على المهارات الناعمة كمدخل لمواءمة مخرجات الجامعات ومتطلبات سوق العمل.

أهداف الورقة العلمية:

١- إبراز التحديات الآنية التي تواجه التعليم العالي العربي.

٢- كشف أسباب ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

٣- التعرف على ماهية المهارات الناعمة اللازمة لخريجي التعليم الجامعي وعلاقتها بتحقيق المواءمة مع متطلبات سوق العمل.

٤- عرض بعض التجارب الرائدة لدول متقدمة استطاعت أن تحقق الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل بالارتقاء بالمهارات الناعمة لديهم كأحد الآليات لتجسير الهوة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات سوق العمل المتغيرة.

منهجية وطرق البحث:

استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي التحليلي**، في دراسة الموضوع وقد تم على النحو التالي:

المحور الأول: التحديات الآنية التي تواجه التعليم العالي في الوطن العربي

- **ذكر (هنداوي وسويلم، ٢٠١٤) أن من التحديات التي تواجه التعليم العالي:**

١- تحدي الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.

٢- تحدي الاستقلالية الإدارية والمالية والفكرية.

٣- تحدي كفاءة مخرجات التعليم العالي

٤- تحدي التنافسية.

٥- تحدي البطالة

٦- تحدي الإنفاق والتمويل.

- **كما عبر عن تلك التحديات (المهدي وآخرين،٢٠١٥، ٤٠) كما يلي:**

١- لا توجد خطة طويلة المدى من احتياجات سوق العمل من الخريجين.

٢- لا توجد قواعد بيانات بمن هم داخل وخارج البلاد وتخصصاتهم

٣- قلة البيانات وعدم دقتها عن واقع متطلبات سوق العمل.

- **كما أوجز (العلوي٢٠٠٦،٤٤٣)، التحديات التي تواجه التعليم العالي في أربعة نقاط، على النحو التالي:**

١- النمو المتسارع في الاقتصاد وآليات العمل والإنتاج مقابل الجمود في أنظمة التعليم والتدريب.

٢- ضعف ثقافة العمل والإنتاج لدى الأفراد.

٣- جمود التشريعات وعدم مواكبتها للنمو والانفتاح الاقتصادي الذي فرض نفسه على الأسواق العربية تحديدا.

٤- تركيز شريحة من المستثمرين وأصحاب الأعمال على زيادة هامش الربح الفردي على حساب المساهمة الحقيقية والفعلية في الاقتصاد الوطني.

- **كذلك ذكر (حتاملة،٢٠١٥،٤٤-٤٦)، التحديات التي تواجه التعليم العالي العربي، ومنها:**

١- الكثافة الطلابية المتزايدة وقلة التسهيلات.

٢- ضعف المستوى الأكاديمي لخريجي التعليم العام، إضافة إلى ضعفهم في مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتي مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الجامعي.

٣- ضعف مستوى المناهج الدراسية وقلة ملاءمتها للوعاء الزمني، وكذلك عدم تطويرها بما يواكب التطور العلمي والتقني وحاجات سوق العمل.

٤- حاجة الهيئة التعليمية إلى المزيد من التطوير المهني، وقلة توافر العدد الكافي من حملة الشهادات والاختصاصات المطلوبة وانعكاسات الكثافة الطلابية على أفراد الهيئة التعليمية.

٥- ضعف التخطيط في التحاق الطلاب تبعاً لمتطلبات سوق العمل.

٦- معدلات البطالة المرتفعة، وغياب الرؤية عن جدوى مردود التعليم العالي، ونقص التنسيق بين القائمين على سياسات التعليم العالي ومعدي خطط التنمية، وعدم العدالة في معايير القبول، والتوجه النظري وعدم إعطاء الجانب التطبيقي حقه، ودور الطالب كمستقبل سلبي وتركيز التعليم على الشكل أكثر من المضمون.

- **كما ذكر (عبيدات، ٢٠١٧) بعض من هذه التحديات ومنها:**

١- ضعف إحداث توجه استراتيجي متكامل على المستوى الوطني فيما يتعلق بالتخصصات، ومرونة المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل المتغيرة.

٢- الانغلاق على احتياجات السوق المحلي دون أخذ الأبعاد المستقبلية المحتملة للسوق إقليمياً ودولياً.

٣- دخول جامعات أجنبية إلى السوق العربية.

٤- التوجه صوب التعليم الأكاديمي دون التقني.

- **كما ذكر (جويلي، ٢٠٠٧،٨٦)**، أن من التحديات التي تواجه التعليم العالي في الدول العربية: ضعف الإمكانيات المادية؛ حيث يعد المستوى العلمي للخريجين، وتوافق مهاراتهم مع متطلبات سوق العمل أهم مؤشر كفاءة الإنفاق على التعليم.
- **وكان مما ذكره (عمار وبكر،٢٠١٧،٤٦)**: ثورة الاتصالات وتقنية المعلومات، حيث تتزايد المعرفة وتتضاعف بمتوالية حسابية، وسرعان ما تتلاشي ويحل محلها معارف جديدة، ولعل هذا التغيير السريع في المعرفة كماً وكيفاً، يجعل أي نظام تعليمي مهما كانت مدته غير قادر على تزويد الأفراد بالقدر الكافي من المقومات اللازمة لمستقبل حياتهم، ويحتم ذلك ضرورة تغيير أسلوب التعليم الأكاديمي؛ لكي تستطيع الجامعة أن تُكون الطالب الفاعل في الإسهام في عمليات التنمية.

ولذا فإن هذه التحديات المتزايدة التي تواجه التعليم العالي تضع على عاتقه مسؤولية كبيرة في مواجهة أية تحديات طارئة لكي تكون قادرة على مواكبة التطورات، وصنع التغيرات (خصاونة وعاشور، ٢٠١٦: ٢٩٦).

وهذا ما يجعلنا نتعرف على الأسباب التي أدت إلى ضعف الموائمة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي وبين متطلبات سوق العمل.

المحور الثاني: أسباب ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل

أصبحت قضية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، من أبرز قضايا التنمية المستدامة في الدول العربية؛ لذلك فهي تكتسب أهمية خاصة في الوقت الحاضر، وهناك مشكلات أدت إلى ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وهذه تنبع من عدة أسباب:

- **ذكرها (العتيبي٢٠١٦، ٤) ومنها:**

١- من الصعب تحديد احتياجات سوق العمل المتغيرة المتطورة باستمرار من حيث متطلباتها من المهارات والمعارف والخبرات والسلوكيات؛ نظراً لظهور تخصصات جديدة نتيجة لثورة التكنولوجيا التي لم يتجاوب معها التعليم الجامعي، مما أوجد هوة بين التعليم العالي وبين سوق العمل، ولن تزول هذه الهوة إلا إذا كانت المخرجات تتناسب كماً ونوعاً مع متطلبات المجتمع من القوى العاملة المدربة والمؤهلة في ميادين مختلفة.

٢- أن القطاع الخاص ما زال يتردد في توظيف الكوادر الوطنية؛ بحجة عدم مواءمة تخصصات الطالب المتخرج مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل. لذلك فإن توفير الكوادر الوطنية المؤهلة يجب أن ينطلق من تحديد احتياجات سوق العمل والتخصصات المطلوبة، وهذا مايعطي لقضية الموائمة أهمية حيوية.

٣- أن القطاع الخاص ما زال يأمل في توظيف القوى العاملة المحلية بشرط أن تتوافر لديها بعض المهارات الإضافية مثل اللغات الأجنبية والقدرة على تشغيل الحاسب الآلي واستخداماته؛ ولذلك فإن توفير خطة تعليمية تخدم هذه الاحتياجات وتعمل على توفير التخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل لابد وأن يعطي لها الأولوية.

٤- تبرز قضية عدم المواءمة أيضاً في توظيف الكوادر الوطنية في مؤسسات القطاع العام؛ إذ تعج هذه المؤسسات بجملة التخصصات النظرية بينما يشغل الوظائف التي تتطلب التخصصات العملية الكوادر غير المحلية، وبالتالي فإن المواءمة بين احتياجات مؤسسات القطاع العام، وبين مخرجات التعليم العالي يعتبر التحدي الماثل أمام مؤسسات التعليم العالي.

٥- انخفاض الكفاءة النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الانتاجية.

٦- انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية، ويتمثل ذلك في زيادة أعداد الخرجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.

٧- ضعف ثقة أصحاب الأعمال في قدرات وإمكانات مؤسساتنا التعليمية، وغياب استراتيجية تشغيل كاملة ومتكاملة، وسرعة تغيير في احتياجات سوق العمل، ونقص في البيانات المتوافرة من قبل السوق، وانعكاس ذلك على استجابة مؤسسات التعليم لاحتياجات سوق الأعمال.

- **كما أشار (المهدي وآخرين،٢٠١٥، ٢٧)** إلى العولمة التي أدت إلى تغيير متطلبات سوق العمل فأصبح هناك اختلاف بين مستويات التعليم والتدريب ومتطلبات سوق العمل؛ كنتيجة لارتفاع مستويات جودة الأداء والمعرفة التقنية والمهنية ومستويات التدريب والخبرة المطلوبة لأغراض التوظيف، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل القصور في سياسات وبرامج التدريب المهني، وعشوائية التدريب، وضعف التنسيق.
- **كما أضاف (الرشيدي (٢٠١١، ٥٦)**، أن من أسباب ضعف المواءمة بين خريجي التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، هو عدم وجود شراكة حقيقية بين واضعي مناهج التعليم والتدريب وسوق العمل، لذا فإن مناهج التعليم والتدريب وطرائقها توضع بمعزل عن الاحتياجات الفعلية لسوق العمل.

- **كذلك أشار (هنداوي وسويلم، ٣،٢٠١٤)**، إلى بعض العوامل التي قد تسهم في عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق الأعمال، من بينها: توزيع الطلاب بين التخصصات لا يتم بحسب متطلبات السوق، لا يتم إشراك قطاع العمل في تحديد سياسة القبول، لا يتم تطوير المناهج حسب حاجة السوق، وضعف تعاون جهات تخطيط القوى العاملة بالشكل المطلوب، وقلة جدوى الإرشاد الطلابي.
- **ومما ذكره (حتاملة،٤٨،٢٠١٥)** في هذا الصدد: قلة وجود برامج ومشاريع مناسبة في مؤسسات التعليم العالي لخدمة المجتمعات المحلية والمشاركة في تنمية الاقتصاد القائم على المعرفة.
- **كما أشار (بو كرمة،٣٢،٢٠١٣)** إلى بعض أسباب ضعف مواءمة خريجي التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل على النحو التالي:

١- غياب الروابط الوثيقة بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام من جهة، وبين الجامعات وسائر مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى، بالإضافة إلى ضعف توجبه الطلبة نحو فروع التعليم العالي المتنوعة بناء على قدراتهم واهتماماتهم.

٢- التوسع في قبول الطلاب في التخصصات النظرية، والابتعاد عن العلوم الطبيعية والتطبيقية التي يتطلبها المجتمع الإنتاجي وسوق العمل.

٣- اهتمام الجامعات بالجوانب التعليمية أكثر منها بمشكلات المجتمع المحيط.

٤- افتقار المناهج لنواحي التدريب على المهارات المطلوبة لسوق العمل. وتقادم المناهج والبرامج التي تتبناها العديد من الجامعات.

- **كذلك أشار (أحمد، ٣٥،٢٠٠٩)**، إلى أن قدرات الخريجين على اكتساب المهارات في العمل تبدو قليلة؛ ويعود ذلك لضعف الدافعية والرغبة، وغياب الرؤية والقصور لدى الجهات المعنية في فلسفة التعليم العالي وغياب التنسيق والتخطيط.

المحور الثالث: المهـــارات النـــاعمـــة وعـــلاقتهـــا بسـوق العمـــل:

أولاً: مفهـــوم المهـــارات النـــاعمـــة:

يشهد سوق العمل في الوقت الراهن، تغيرات متسارعة في ظل التطورات المتلاحقة في بيئة الأعمال التي باتت أكثر تعقيداً من أي وقت مضى، وبينما كانت عمليات التوظيف أو الترقية المهنية في السابق تهتم بالخبرات المهنية والتخصصية للأفراد، بدأ التوجه في بيئة العمل المعاصرة ينصب أكثر فأكثر على ما بات يسمى ب ."المهارات الناعمة"؛ باعتبارها ميزة ذات قيمة مضافة ليس لمن يمتلكها من الأفراد فحسب، بل للمؤسسات أيضاً، بعد أن ثبتت مساهمتها الإيجابية في العمل والإنتاجية وكفاءة الأداء وتحفيز الابتكار. والمهارات الناعمة متعددة وتختلف من مجال عمل إلى مجال عمل آخر، ويتمتع بها عدد قليل من الأشخاص يحققون من خلالها العديد من الإنجازات ويتميزون بل ويتفوقون على أقرانهم في العمل ممن لا يمتلكون تلك المهارات التي تعكس مدى الإنسجام والتناغم بين العاملين وبين بيئة العمل (عبد الواحد،٢٠١٦).

ويقصد بالمهارات الناعمة: "السمات والقدرات الشخصية التي يمكن أن تكتسب، وتعمل على تعزيز التفاعلات مع الآخرين على السياق الشخصي والعملي، وتحفز الآفاق الوظيفية"، وهي تقابل المهارات الصلبة أو ما يعرف بمهارات العمل (حجاج، ٢٠١٤، ١٢).

كما تعرف بأنها: "تلك المهارات الأساسية التي ترتبط بخبرة الشخص على التعامل مع الآخرين، وعرض أفكاره، واستخدام السلوكيات القيادية بصورة مقنعة ولبقة، وقدرته كذلك على التواصل والاتصالات والتفاعل مع الزبائن أثناء خدمتهم". ومن هنا فإن المهارات الناعمة ببساطة هي الصفات الشخصية والمهارات الشخصية التي تميز علاقة الشخص مع آخرين في مكان العمل. وتعتبر المهارات الناعمة مكمل للمهارات الصلبة؛ والتي تشير إلى: المعرفة والمؤهلات العلمية والمهارات المهنية للشخص والمهارات الحياتية اللازمة للحصول على فرصة عمل. (عبد الواحد،٢٠١٦).

وعرفت (سويلم، ٢٠١٣) المهارات الناعمة على أنها:" تلك الجوانب المتعلقة باللباقة في الحديث، والمظهر الجيد والمتميز، والتحلي بملكات خاصة تبرز المتقدم للوظيفة من وسط أقرانه".

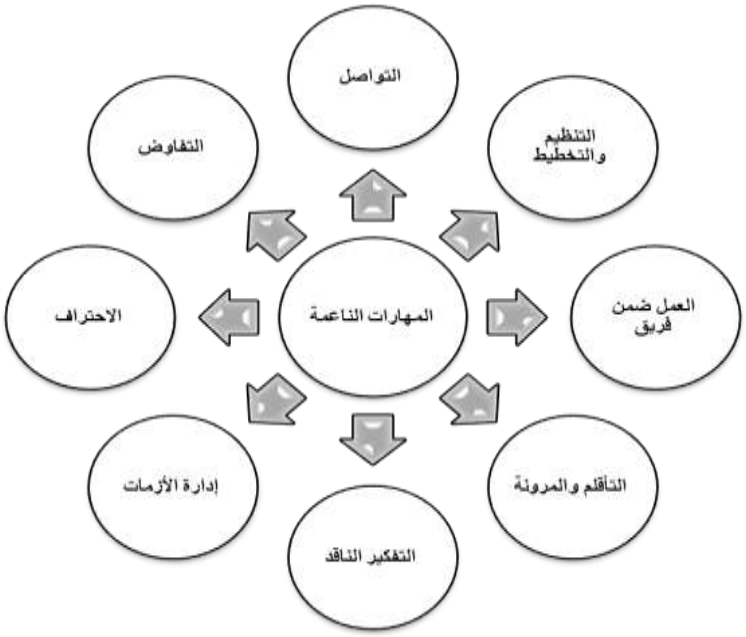
ثانياً: أهميـــة المهـــارات النـــاعمـــة:

كلا من المهارات الناعمة والمهارات الصلبة مهمة عند التقدم لطلب وظيفة ما، وبينما تكون المهارات الصلبة هي السبب في الحصول على المقابلة الشخصية، تكون المهارات الناعمة هي السبب في الحصول على الوظيفة؛ لأن أرباب العمل يبحثون عن الأشخاص القادرين على تأدية عدة مهام، بالإضافة إلى تمتعهم بالشخصية المناسبة والتي تتلائم مع الشركة وتعطي انطباع جيد عن الشركة للعملاء. كما أن أرباب العمل أيضا يبحثون عن الموظفين الناضجين فكرياً والذين يتمتعون بقدرة على التواصل الاجتماعي، ويقيمون المهارات الناعمة على أنها رقم واحد في الأهمية للنجاح في العمل (Wilhelm٢٠٠٤).

ثالثاً: أنـــواع المهـــارات النـــاعمـــة:

يحتاج الطالب اليوم إلى مجموعة من المهارات، التي تضمن له حظوظا وافرة في الحصول على عمل وتحقيق مسيرة مهنية ناجحة. هذه المهارات تتجاوز التكوين الأكاديمي والاختصاص إلى مجالات أوسع، وتسمى (المهارات الناعمة).

وبعكس المهارات الصلبة؛ التي تتعلق باكتساب المؤهلات الفنية والمهنية المرتبطة باختصاص معين، فإن المهارات الناعمة يجب أن يمتلكها الطالب الباحث عن عمل بغض النظر عن مجال تخصصه؛ لأنها تتعلق بالأداء والعلاقات والتجاوب مع الآخر، وهي تبنى على الصفات الشخصية مثل: القدرة على التواصل وتبليغ الرأي، ومهارات القيادة والتفاوض وغيرها. وهي مهارات تحتاج إلى التدريب والتنمية، كل حسب شخصيته، وحسب ما يتوافر لديه طبيعيا من مهارات، ومدى حاجة العمل لها. ويوليها أرباب الأعمال أهمية كبرى؛ لأنهم يرونها الوسيلة التي تمكن العامل من المساهمة في تطوير ونجاح المؤسسة التي ينتمي لها وفقا لمؤهلاته الشخصية. **ومن أنواع المهارات الناعمة ما يوضحه الشكل التالي:**



شكل (١) أنـواع المهـارات النـاعمـة من إعداد الباحثة

١- **التواصـل:** أي كيفية التعامل مع المشرفين على العمل والزملاء في العمل بلطف، وكذلك التعامل مع المتعاملين مع المؤسسة بأسلوب سلس؛ من خلال التحدث بطلاقة. والقدرة على الاستماع والتفهم، ما يمكن العامل من تكوين علاقات اجتماعية ناجحة(عبد الواحد،٢٠١٦).

٢- **التنظيم والتخطيط:** من خلال القدرة على تحديد الأولويات وإدارة الوقت والمهام واتخاذ القرارات المناسبة (عبد الواحد،٢٠١٦).

٣- **القدرة على العمل ضمن فريق:** وتتمثل في إدارة وتمثيل المجموعة في العمل، والقدرة على تنفيذ الأدوار المختلفة بنجاح، مع اكتساب مهارات التأقلم والمرونة، واستيعاب متطلبات بيئة العمل، والتكيف معها؛ سواء بالقدرة على العمل تحت الضغط أو العمل في بيئات متنوعة ثقافيا أو تقبل النقد (عبد الواحد،٢٠١٦).

٤- **التأقلم والمرونة:** تشمل المرونة في الوظيفة؛ الاستعداد والقدرة على الاستجابة بسهولة للظروف والتوقعات المتغيرة؛ فالموظف المرن مستعد للقيام بكل ما هو ضروري لإنجاز مهامه.

٥- **التفكير الناقد، والقدرة على التطوير؛** عرف على أنه نشاط عقلي متأمل وهادف يقوم على الحجج المنطقية، وغايته الوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة، ويتألف من مجموعة من المهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة وتصنف ضمن ثلاث فئات: التحليل والتركيب والتقويم (الشميمري،٢٠١٠).

٦- **إدارة الازمات:** أوردت الموسوعة الإدارية تعريفاً لإدارة الأزمات بأنها "المحافظة على أصول وممتلكات المنظمة وعلى قدرتها على تحقيق الإرادات، وكذلك المحافظة على الأفراد والعاملين بها ضد الأخطار المختلفة، وكذلك البحث عن الأخطار المحتملة وتجنبها، أو تخفيف آثارها". (القحطاني،٢٠١٠).

٧- **الاحتـــراف:** يشير إلى شخص لديه كفاءة مبهرة في نشاط معين وعرفه ليون (Lyon,2004) على انه: "المبادرة لتنفيذ مهام مهمة والحفاظ على سرية المعلومات، والتحدث جيدا للآخرين، وتحمل مسؤولية الأخطاء والاعتراف بها، وقبول اللوم وتقديم الاعتذار؛ فهذا يدل على مستوى عال من الاحتراف".(سويلم،٢٠١٣).

٨- **التفـاوض:** هو أخذ ورد بين طرفين أو أطراف بهدف التوصل إلى اتفاق يؤدي إلى حسم قضية أو مشكلة، بشرط أن يتم في إطار الحفاظ على المصالح المشتركة بين الطرفين (الطيار، ٢٠٠٩).

المحور الرابع: الارتقاء بالمهارات الناعمة في بعض التجارب الرائدة

استطاعت دول عديدة أن تطور تعليمها وترتقي بالمهارات الناعمة للطلاب، مما جعلها صاحبة تجربة رائدة، حيث أصبح لديها نسب بطالة متدنية، وجودة تعليم فائقة، ومواءمة مرنة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل. وتذكر الباحثة من هذه التجارب:

أولاً: تجـربـة سنغـافـورة:

فلقد أعلنت سنغافورة مدينة المعرفة الأولى عالمياً، بعد حصولها على جائزة مدينة المعرفة، في ظل ما تمتلكه من تنمية وتقدم معتمد على المعرفة، خاصة أن تقرير التنافسية العالمي أكد أن: التعليم العالي في سنغافورة وضعها في المرتبة الأولى على أساس قدرته على تلبية حاجات سوق العمل القائم على المنافسة الاقتصادية (البربري، ٢٠١٦،٦).

وتميزت سنغافورة بالتعليم الريادي في جامعاتها؛ الذي يتسم بأنه تعليم عملي تطبيقي، يركز على التعلم القائم على حل المشكلات، والذي يكسب الطلاب مهارات العمل الحر، ومهارات التفكير الإبداعي؛ ليكونوا قادرين على إيجاد فرصة عمل وليس باحثون عنها، مما أدى إلى مواءمة مخرجاتهم مع متطلبات سوق العمل وخفض نسبة البطالة وذلك عن طريق:

١- تحول الجامعات من الأدوار التقليدية كمقدم للتعليم وصانع للمعرفة إلى دور إضافي في تسويق المعرفة لتطوير الاقتصاد الاقليمي؛ مما أدى إلى سعي وزارة التربية والتعليم، لتفعيل إسهام الجامعات في التنمية الاقتصادية.

٢- ربط سياسة القبول بالجامعات بخطط وزارة القوى العمالية ووزارة التنمية الوطنية واعدادهم عبر مراكز دعم التوظيف بالجامعات، وذلك بهدف الحد من البطالة بين الخريجين.

٣- الربط بين الحكومة والصناعة والجامعة وتعزيز التعاون وتطوير برامج التعليم والبحوث والتسويق التجاري للمنتجات والمخرجات.

٤- خفض نسب البطالة من خلال توفير فرص عمل جديدة ومبتكرة عبر تكوين رواد أعمال وتشجيع العمل الحر والشركات الناشئة كبديل للوظيفة (محمود،٢٠١٦،٧٩).

٥- التوسع في إنشاء المعاهد الفنية والمهنية المتميزة التي تلبي للطلاب احتياجات سوق العمل.

ثانياً: تجربة كوريا الجنوبية:

يعتبر النظام الكوري الجنوبي أحد الأنظمة المحكمة، إذ يحتوي على جهاز مركزي متخصص يقوم بجميع عمليات الدراسة والبحث وتحديد احتياجات التدريب الآنية والمستقبلية في سوق العمل الكوري، كما يقوم هذا الجهاز باقتراح السياسات والبرامج والخطط التشغيلية المتعلقة بالمؤهلات الوطنية، إلى جانب توليه مسؤولية تقييم مراكز التدريب. كما هو الحال في النظام الألماني، فإن النظام الكوري يعتمد بصورة أساسية على مشاركة جميع الشركاء الاجتماعيين، والمعنيين بجوانب التعليم والتدريب والتسوق (العلوي،٢٠١٦،٤٤٦).

ويتعامل النظام الكوري مع عمليتي التعليم والتدريب من منطلق التعليم المستمر Learning Lifelong، الذي يبدأ في المرحلة الثانوية ويستمر في مسارات تطور

واضحة المعالم، تربط ما بين التعليم الأساسي وسوق العمل والتعليم والتدريب المتقدم في المعاهد والجامعات. (العلوي،٢٠١٦،٤٤٦). وتعمل في كورية الجنوبية ١٩ جامعة صناعية متخصصة، أما فيما يتعلق بالتدريب في الشركات أو التدريب الخاص في مراكز التدريب الخاص فهو أمر متاح، إلا أن جميع تلك البرامج يجب أن تعتمد من قبل الجهاز المعني (العلوي، ٤٤٧، ٢٠١٧).

ثالثاً: تجربة ماليزيا:

تعتبر التجربة الماليزية من التجارب الرائدة، في ربط مخرجات التعليم الجامعي بمتطلبات سوق العمل وتأثيره على الاقتصاد الماليزي، حيث ارتبطت التجربة الماليزية لتوثيق العلاقة بين التعليم والعمل من رؤية تنموية شاملة، عمادها حزمة كاملة من الاصلاحات على المستوى السياسي والإداري، والبناء على الجوانب الإيجابية للثقافة الماليزية الآسيوية.

وقد بدأت هذه الخطة منذ عام (١٩٨١) وسميت رؤية (٢٠٢٠) أي أنها خطة استراتيجية مدتها أربعون سنة، والمكونات التعليمية لهذه الخطة تمثلت في التنمية البشرية المعدة من جميع الجوانب في مختلف المراحل التعليمية، والتأكيد على تناسق التعليم العام والتقني والمهني والعالي مع المتطلبات الدقيقة والتفصيلية لسوق العمل المتغير. وكذلك تأسيس فلسفة التعليم على استثمار منظومة القيم الآسيوية، وتشجيع القطاع الخاص للمساهمة في التعليم والتدريب، وإعادة القوى العاملة حسب الاحتياج إلى مؤسسات التعليم والتدريب لتحديث معارفها وتنمية قدراتها ومعرفة ما استجد في عملها وتخصصها (الدلو، ٢٩، ٢٠١٦).

النتائج:

١- أصبحت قضية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، من أبرز قضايا التنمية المستدامة في الدول العربية، نظراً لتفاقم مشكلة بطالة الخريجين.

٢- أن من أقوى أسباب ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل، طبيعة سوق العمل والتي تتأثر بشكل مباشر بالتطورات التكنولوجية والإنتاجية، وبالتالي فإنها تتطور بسرعة أكبر من التطور في الأنظمة التعليمية. وكذلك العولمة التي أدت

إلى تغيير متطلبات سوق العمل، فأصبح هناك اختلاف بين مستويات التعليم والتدريب ومتطلبات سوق العمل.

٣- يحتاج الطالب اليوم إلى مجموعة من المهارات، التي تضمن له حظوظا وافرة في الحصول على عمل وتحقيق مسيرة مهنية ناجحة. هذه المهارات تتجاوز التكوين الأكاديمي والاختصاص إلى مجالات أوسع، وتسمى المهارات الناعمة، وقد فرضتها حاجات سوق العمل المتجددة. ومنها (التواصل – والتنظيم والتخطيط – العمل ضمن فريق – التأقلم والمرونة – التفكير الناقد – إدارة الأزمات – الاحتراف – التفاوض).

التـــوصيـــات:

١- ضرورة أن تتبنى السياسات التعليمية في الدول العربية صيغ جديدة للتعليم العالي أكثر ارتباطا بمتطلبات وحاجات سوق العمل مثل (جامعات الشراكة – جامعة تنظيم المشروعات – التعليم العالي العابر للحدود – التعليم الإليكتروني – والتعليم عن بعد).

٢- التوسع في التعليم العالي التقني والمهني، لإعداد أطر متخصصة ومؤهلة تستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة، متسلحة بالمهارات الناعمة التي تتلائم مع احتياجات سوق العمل.

٣- مراجعة الجامعات للتخصصات والبرامج والمناهج التعليمية التي تقدمها، مراجعة دورية في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية ومطالب سوق العمل.

□

المـــراجـــع

- أحمد، فاضل.(٢٠٠٩)."بناء نموذج لزيادة كفاءة مدخلات المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة"، ***الملتقى الأول للتعليم***، (استشراف المستقبل)، المنطقة الشرقية.
- بخاري، عبلة عبد الحميد. (٢٠١٥). "فجوة الاقتصاد القائم على المعرفة بين اقتصاد الدول النامية والمتقدمة تطبيقاً على المملكة العربية السعودية"، ***مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي***، مج١٩، ع٥٥، جامعة الأزهر.
- البربري، محمد عوض. (٢٠١٦). "تطوير سياسات التعليم العالي في مصر لمواكبة الاقتصاد المعرفي بالإفادة من خبرتي سنغافورة وماليزيا"، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ج٣، ع٢٧.
- بوكرمة، فاطمة.(٢٠١٣)."إشكالية مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الجزائر بين الإصلاحات والمعوقات"، ***المجلة العربية للعلوم الاجتماعية***، ع٣،ج٢.
- جويلي، أحمد أحمد،(٢٠٠٧)."التعليم واحتياجات سوق العمل– التحديات والفرص المتاحة، ***المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم***: (التعليم واحتياجات سوق العمل)،الأردن.
- حجاج، علا نعيم.(٢٠١٤)." دور المهارات الناعمة في عملية اقتناص الوظائف الإدارية"، ***رسالة ماجستير***، الجامعة الإسلامية غزة.
- خصاونة، وفاء وعاشور، محمد علي.(٢٠١٦)."التحديات التي تواجه التعليم العالي في جامعات شمال الأردن في ضوء بعض المتغيرات"، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، ع ٤٠.
- الدلو، حمدي أسعد.(٢٠١٦)."استراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين"، ***رسالة ماجستير***، غزة، جامعة الأقصى، قسم القيادة والإدارة، برنامج الدراسات العليا المشترك.
- الرشيدي، أحمد عبد الله.(٢٠١١)."التعليم الجامعي وسوق العمل"، ***مجلة العلوم الإدارية***، جامعة عدن، كلية العلوم الإدارية.

- سويلم، فايزة.(٢٠١٣)." المهارات الناعمة: صفات شخصية تضع أصحابها في مقدمة ماراثون التوظيف"، ***مؤسسة الرؤيا للصحافة والنشر***، سلطنة عمان.
- عبد الواحد، مؤمن خلف.(٢٠١٦)."دور المهارات الناعمة في الحصول على الوظائف الأكاديمية"، ***مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات***، مج ٦، ع ٢.
- العتيبي، منير مطني.(٢٠١٦)."تحليل ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي"، ***المركز الوطني لأبحاث الشباب*** ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عبيدات، محمد طالب.(٢٠١٧)،"التعليم وسوق العمل، ***مجلة الدستور الأردنية الإلكترونية.***
- العلوي، مجيد بن محسن.(٢٠٠٦)."المواءمة بين أنظمة التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل"، ***الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم*** ؛(التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي)،اتحاد جامعات العالم الإسلامي ومكتب التربية العربية لدول الخليج.
- الهنداوي، ياسر وسويلم، محمد.(٢٠١٤)."رؤية مقترحة لتجسير الفجوة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل ممدخل لتنمية الموارد البشرية في البلدان العربية"، ***مجلة مستقبل الرؤية العربية، مج٢١ ، ٢٨ .***
- الهنداوي، ياسر وآخرين. (٢٠١٥). "المواءمة بين مخرجات كليات التربية واحتياجات سوق العمل التربوي في سلطنة عُمان – دراسة تحليلية"، ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة.***

العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ٢٩ – ٦٥

البرامـج الانتقاليـة وتطبيقاتهـا في مجال تأهيل الاشخاص ذوي الاعاقة (الصم وضعاف السمع نموذجًا)

إعـداد

أ.د/ علـي عبـد رب النبـي حنفـي

أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة بنهـا
كلية التربية- جامعة أم القرى

أ/ سميرة بنت سعد ناصر بن حميد

ماجستير في التربية الخاصة
جامعة الملك سعود ومترجمة لغة اشارة

البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الاشخاص ذوي الاعاقة (الصم وضعاف السمع نموذجاً)

أ. د/ علي عبد رب النبي حنفي (*) & أ/ سميرة بنت سعد ناصر بن حميد (**)

ملخـــــــص

هدف البحث الحالي الى القاء الضوء على الخدمات الانتقالية واهميتها وكيفية التخطيط لها والكشف عن المعيقات التي تواجه تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب الصم. حيث تسهم الخدمات الانتقالية في الوصول للاستقلالية والانتقال للتعليم ما بعد الثانوي أو التدريب للأشخاص ذوى الاعاقة، وتنمية العلاقات الاجتماعية، واختيار المهنة، والاندماج في المجتمع وإدارة الشئون المالية والرعاية الصحية. كما ركز البحث على التخطيط للانتقال الناجح والتي تبدأ بتقييم المراحل الانتقالية وذلك بجمع بيانات الطالب ذوي الإعاقة وتدوين نقاط القوة لدية واحتياجاته وميوله وارتباطها بمتطلبات العمل في المستقبل والحياة المستقلة والبيانات الشخصية والاجتماعية والتعليمية، واهمية مشاركة الطالب واسرته في التخطيط للانتقال ومدى ارتباطها بنجاح الانتقال. كما ذكر البحث اهمية إقامة علاقات بين المدرسة المؤسسات المجتمعية وكيفية الدعم المقدم من هذه المؤسسات اما ماديا أو من خلال توفير الخدمات ذات الصلة للشخص ذو الاعاقة في حال تخرجه من المدرسة الثانوية.

وفي ضوء محاور البحث تم تحديد عدد من التوصيات من أهمها ما يلي:

- العمل على تصميم خطط دراسية للطلاب الصم وضعاف السمع تسهل انتقالهم لإكمال التعليم او سوق العمل بعد المرحلة الثانوية.
- توفير برامج ارشادية للمعلمين وأسر الطلاب الصم وضعاف السمع لمناقشة مشاكل طلابهم والاطفال والراشدين من الصم وضعاف السمع ووضع خطة علاجية للتغلب عليها.
- الاستفادة من برنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، ونقل خبراته الي الجامعات السعودية والعربية

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، الاشخاص ذوى الاعاقة، الصم وضعاف السمع.

(*) أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية- جامعة بنها - جامعة أم القرى.

(**) ماجستير في التربية الخاصة – جامعة الملك سعود ومترجمة لغة اشارة.

Transitional programs and their applications in the field of rehabilitation of persons with disabilities (deaf and hard of hearing persons as a model)

Prof. Dr/ Ali Hanafi(*) & Prof/ Sameera Bin Hameed(**)

Abstract

The present research aims to highlight the transitional. Services, their importance and how to plan them and identify obstacles that hinder providing these transitional services for deaf students. Transitional services contribute in independence and transition to post – secondary education or training persons with disabilities, developing social relations, profession choice, inclusion in society and financial affairs management, and health care. The research focuses also on planning for successful transition, that begins by the valuation of transitional stages, by collecting data of student with disability, writing his strengths, needs, tendencies, and their relationship with work requirements in the future, independent living, personal data, and social, educational data, and the importance of the participation of the student and his family in planning for transition, and extent of its correlation with transition success. The research mentioned also the importance of building relationships between school and community organizations, and ow to support these organizations, whether financially or through providing services for the person with disability in case that he graduates from secondary school. In light of research axes, there are some recommendations.

- Working on designing educational plans for deaf and hard of hearing students, that facilitate their transition to complete their education, or to work after secondary school.
- Providing counselling programs for deaf and hard of hearing students' teachers and families, to discuss their problems and design therapeutic plan to confront them.
- Making use of the grade rehabilitative program for deaf and hard of hearing students in king Saud university, and transfer its experiences to other Saudi and Arab universities.

Key words: Higher education, persons with disabilities, deaf and hard of hearing persons.

(*) Professor of Special Education – Faculty of Education, Benha and Umm Al Qura Universities.

(**) Master's in Special Education – King Saud University, and Sign.

مقـــدمـــــة:

مما لا شك فيه أن البرامج الانتقالية تعد ذات أهمية في حياة الأشخاص ذوى الإعاقة عامة والسمعية بشكل خاص، فالانتقال من المرحلة الثانوية إلى مواصلة الدراسة أو عالم العمل هو الأكثر أهمية بالنسبة لهم، ولابد أن تكون البداية للتحضير لهذه البرامج في وقت مبكر في حياة الشخص ذو الاعاقة ويستمر طوال حياته المهنية أو التعليمية وغيرها، فالبرامج الانتقالية مجموعة من الأنشطة المتناسقة التي تقدم للطلاب ويتم إعدادها من اجل الوصول إلى نتائج تساعد على نقل ذو الإعاقة من المدرسة إلى الحياة العامة بعد الانتهاء من المدرسة، أو هي مجموعة متناسقة من الأنشطة المصممة لتهيئة الطلاب ذوي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو بيئة إلى أخرى، ومن المدرسة إلى أنشطة الحياة العامة ليتمكن من الاعتماد على نفسه.

وسوف يتناول الباحثان في سياق عرضها للبرامج الانتقالية، المحاور التالية:

أولاً: تعـريـف الـبرامـج الانتقـاليـة:

يعد الانتقال بمثابة عمليه موجهه لتحقيق نتائج تشمل قطاع كبير من الخدمات والخبرات التي تؤدى إلى التوظيف والعمل للمراهقين الصم. لذلك أوضح Davis & Leonard (2007) أن الانتقال هو أحد العوامل التي تقتضيها وتستلزمها القوانين الفيدرالية في البرامج التربوية الفردية للأشخاص ذوي الإعاقة، والذي يهدف إلى تقديم المساعدة للأشخاص ذوي الإعاقة في سد الفجوة بين خبرات المدرسة الثانوية ومستقبلهم ما بعد المدرسة الثانوية.

وقد يبدأ الانتقال بالنسبة للأشخاص الصم وضعاف السمع كما أشار Luft (2014) من سن الرضاعة إلى مرحلة البلوغ وغيرها، ويمكن وصف الانتقال من حيث المناسبات والخبرات التي يمر بها الفرد، على سبيل المثال عندما يبدأ الطفل المشي أو الكلام، وعندما يبدأ الطفل التعلم في المدرسة أو العمل.

ونجد أن كل من Woods & Pooley (2015) يعرف البرامج الانتقالية أنها إجراء تغيير كبير في حياة بعض الأشخاص ذوي الإعاقة والمشكلات النفسية وأسرهم، عند انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى مرحلة البلوغ التي تتصف بالمرحلة المرهقة والصعبة بالنسبة للأسر والشخص ذو الاعاقة نفسه.

ويعرف Kohler & Field (2003) البرامج الانتقالية على أنها مجموعة من الأنشطة المنظمة للأشخاص ذوي الإعاقة التي تم تصميمها لتكون موجهه نحو تحقيق النتائج التي تركز على تحسين التحصيل الأكاديمي والوظيفي مما يسهل انتقالهم من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، وكذلك التعليم الجامعي والتعليم المهني، والحياة المستقلة، والمشاركة المجتمعية، التي توجه جميعها وفق احتياجات الشخص ذو الإعاقة، مع الأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف ورغبات الشخص ذو الاعاقة وميوله.

ويعرف Taylor; Broyhill; Burris, & Wilcox (2017) البرامج الانتقالية على أنها المرحلة التي ينتقل منها الأشخاص المراهقين ذوي الإعاقات من التعليم الثانوي إلى مرحلة البلوغ؛ التي يواجهون فيها مسؤوليات متعددة من تغيير الأدوار كالاستقلالية والانتقال للتعليم ما بعد الثانوي أو التدريب، وتنمية العلاقات الاجتماعية، واختيار المهنة، والاندماج في المجتمع وإدارة الشئون المالية والرعاية الصحية.

وفي ضوء ما سبق يؤكد الباحثان علي ان البرامج الانتقالية هي مجموعة من البرامج المهنية والأكاديمية والاستقلالية التي تقدمها المعلمات للطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية؛ من أجل تسهيل انتقالهن من المرحلة الثانوية إلى الجامعة أو إلى سوق العمل، بناء على قدراتهن ورغباتهن وميولهن وتطلعات أسرهن.

وهناك اتفاق بين الباحثين على أن البرامج الانتقالية تركز على إحداث تغيرات في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة والتي من خلالها يتم تهيئتهم بصورة جيدة للانتقال من مرحلة إلى أخرى، من خلال أنشطة منظمة كالتدريب المهني والاندماج المجتمعي والحياة المستقلة (Moore-Gumora, 2014).

ويمكن تعريف الخطة الانتقالية الفردية Individual Transition Plan (ITP) أنها وثيقة خطية تعاونية تصمم تبعا لنقاط قوة الطالب واحتياجاته فيما يتعلق بمرحلته الانتقالية، والتي تساعد في ضمان النجاح للدخول للمدرسة العامة، وخيارات ما بعد المدرسة الثانوية، والسكن، والترفيه، والعيش المستقل، والتي يتم تضمينها في الخطة الفردية الخاصة لكل طالب (Repetto; WHITE & SNAUWAERT, 1990).

فالخطة الانتقالية (ITP) عمليه تقوم على التخطيط الملائم والدقيق لتنفيذ البرامج الانتقالية التي تندرج في البرامج التربوية الفردية لكل طالب، وقد تبدأ من سن (١٤) سنة، من خلال حاجات الطالب التي تركز على المقررات الدراسية، مثل البرنامج التربوي المهني على أن يتم تجديدها وتحديثها سنويا، أو من عمر (١٦) سنة، إذا أقر الفريق المسؤول عن البرنامج التربوي الفردي الذي يلاءم الطالب (Mizutani; Hiruma & Yanagimoto, 2002).

ويمكن تعريف الخطة الانتقالية الفردية أنها خطة منفصلة عن الخطة التربوية الفردية(Individual Educational Plan (IEP وتكون على شكل وثيقة تقرر ما إذا كان الطالب مؤهلا لتلقى خدمات المراهقين من برامج التدريب المهني عن طريق النقاش والتشاور بشأن الخدمات المناسبة للطالب من خلال اجتماعات فريق IEP، ويتم إشراك الطالب في إعدادها كونها تتحدد في ضوء قدراته وحاجاته (Everson; Zhang & Guillory, 2001) .

إن الخطة الانتقالية الفردية كما ذكر Thompson; Fulk, & Piercy (2000)خطة مكتوبة تتعلق باهتمامات الطالب وميوله وتساعد الطالب على تحقيق أهدافه بالمرحلة اللاحقة من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف لديه، والتي تتعلق بالتدريب والتعليم والعمل والحياة المستقلة، وينبغي إرفاقها أو تضمينها في الخطة التربوية الفردية في عمر (١٦) سنة أو أقل، تبعا تقرير الفريق المسؤول عن البرنامج التربوي الفردي للشخص ذو الاعاقة.

فالتخطيط للخدمات الانتقالية يجب أن يكون شاملاً ومؤكدًا على مشاركة الطالب وأسرته، وتعتمد أهداف الخدمات الانتقالية على ميول واهتمامات الطالب، ولذلك فهي تتطلب توفير فرص المشاركة في عمر مبكر لتعليم كيفية المشاركة الفعالة في الخدمات الانتقالية (الخطيب والصمادي والروسان والحديدي، وآخرون ٢٠١٣).

في ضوء ما سبق، تتطلب البرامج الانتقالية وجود استراتيجيات وخطط لتنظيم هذه العملية للحصول على انتقال ناجح وبسيط لجميع المراحل من خلال ما يعرف بالخطة الانتقالية، حيث نصت القوانين الفيدرالية التي من ضمنها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وضع الخطط الانتقالية للطلبة الكبار عندما يكمل الطالب عامه السادس عشر، وعلى نحو دوري

مستمر بعد ذلك من خلال إدراجها وتضمينها في برامجهم التربوية الفردية، وتتم عن طريق تنسيق الأنشطة الموجهة نحو تحقيق النتائج والتي تعزز الانتقال.

ثانياً: مـــراحـــل عمليـــة الانتقـــال

تشتمل المراحل الانتقالية كما أشار Barnhart & Stanfield (2013) على عدة أطر مختلفة منها الانتقال من البيت إلى المدرسة، أو من برنامج تعليمي إلى أخر، أو الانتقال من مراكز الرعاية والتأهيل إلى نظام التعليم العام أو إلى سوق العمل، وهذه المرحلة على وجه التحديد تعتبر من المراحل الهامة التي يجب أن تحصل على اهتمام خاص، كما أن هناك قضايا هامه في المراحل الانتقالية للأشخاص ذوى الإعاقة تتعلق بالاستعداد وإعداد خطط انتقاليه من قبل المختصين القائمين على تقديم الخدمات لهم، والتي تسهل عمليه الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

ويمكن ايضاح هذه المراحل على النحو التالي:

١- الانتقال من برامج التدخل المبكر إلى الطفولة المبكرة

يستخدم الخبراء في مجال الطفولة المبكرة مصطلح الانتقال ليشير إلى أنواع مختلفة من التغيرات الخارجية التي يمكن أن تحدث خلال السنوات الأولى من حياه الطفل، مثل الانتقال من نشاط إلى أخر في مرحلة ما قبل المدرسة التي تؤثر بشكل ملحوظ وكلى على نمو الطفل وتطوره، وهناك أنواع أخرى للانتقال كالانتقال لرياض الأطفال وقد يكون أمرا معقدا للأسر والشخص ذو الاعاقة ومقدمي الخدمات، إن لم يتضح من قبل المعلمين أو مقدمي الرعاية بشكل مرن وبسيط وسهل، مما قد يؤثر سلبيا على المدى البعيد للشخص ذو الاعاقة.

وتتطلب مرحلة الانتقال من برامج التدخل المبكر إلى برامج الطفولة المبكرة (٣-٥) سنوات التواصل المستمر بين جميع الأطراف (الأسرة ومقدمي الخدمات)، إضافة إلى التغيرات من حيث الحصول على الخدمة، وكيفية مشاركة الأسرة، والتوقعات التربوية والمساندة من مقدمي الخدمة، التي بدورها تعمل على ضمان الانتقال السهل والبسيط إلى برامج الطفولة المبكرة (Fox; Dunlap & Cushing, 2002).

والانتقال من برنامج التدخل المبكر يمكن أن يكون وقتا مثيرا للضغط والمشقة النفسية للأسرة، حيث أوردت دراسة Yanhui (2010) أن الانتقال من برامج التدخل المبكر لعمر الثلاث سنوات أمر حرج، لأنه يقتصر على تهيئة الفرصة فقط، ولكنه يخلق تحديات للأطفال وأسرهم من خلال حمل القضايا المتعلقة بالانتقال، كما يجب على الأخصائيين جمع معلومات عن حاجات الأسر وتوقعاتهم أثناء مرحلة الانتقال، من أجل وضع وتطوير أهداف انتقاليه مناسبة من الناحية الثقافية وتوفير خدمات تركز على احتياجات الأسرة.

وفي تلك المرحلة يمكن أن تحدث انتقالات غير متوقعة في برامج التدخل المبكر مثل الانتقال إلى المستشفى، وقد تكون انتقالات منظمة ومحددة كالانتقال من البيت إلى رياض الاطفال ثم إلى البيت مرة أخرى، ويجب أن تركز مخرجات الانتقال للطفل على الكفايات والكفاءات التي يمكن أن يتعلمها في التدخل المبكر للاستعداد للنجاح في البرامج الجديدة من خلال قضاء بعض الوقت في تلك البرامج من أجل التعرف على الأنشطة الروتينية والمهنيين الذين سيتفاعلون معه ويتفاعل معهم، كما ينبغي أن تركز مهارات الإعداد من هذا النوع على اللعب مع الأخرين واتباع الانشطة الروتينية والتحكم في الانفعالات.

ومن أجل الانتقال الناجح في تلك البرامج ينبغي تلقى الأفراد وأسرهم التوجيهات والدعم من المختصين من خلال التنسيق والتخطيط لهذه المرحلة في الوقت المناسب والتواصل الفعال فيما بينهم الذي يساعدهم للتعرف على جوانب القوة لدى الطفل واحتياجاته، وطرق الدفاع عن طفلهم ومناصرة حقوقه بالإضافة إلى خيارات برامج ما قبل المدرسة واحتياجات الدعم الأسري.

وهناك عدة خطوات لتحسين الانتقال في تلك المرحلة، وهي:

١- البدء بتدخل مبكر في مرحلة مبكرة من حياة الطفل لمنع المشكلات السلوكية من حياة الطفل لمنع المشكلات من أن تصبح تحديات مستمرة مدى الحياة، ويتضمن التدخل المبكر خدمة الزيارات المنزلية أو من خلال عمل صفوف للأسر الذين لديهم أطفال صغار لتعليمهم أكثر عن العلاقات الأسرية والإرشاد الأسري والخدمات المساندة مثل مجموعات اللعب.

٢- تعليم الأطفال الصم في وقت مبكر أن سلوكياتهم وخياراتهم قد يكون لها نتائج إيجابية وسلبية التي من خلالها تمكن الاطفال الاستفادة من جميع أنواع النتائج بما يتناسب مع تطورهم النمائي.

٣- إقامة علاقات منظمة في وقت مبكر بين مقدمي الخدمات ومقدمي الرعاية والأسر، لتحديد احتياجات الطفل لمساعدته على الانتقال الناجح من خلال العمل التعاوني.

٤- تنمية الإحساس بالثقة ما بين الطفل والعالم المحيط به، من خلال التأكيد للطفل بأن العالم الذي يعيش به هو مكان إيجابي حيث إن الثقة هي أساس تطوير الشخصية السليمة، حيث تعود مخرجات الانتقال الناجح بشكل مباشر للدور الذي يقوم به الوالدان ومقدمي الرعاية في المجتمعات والبيئات التي يعيش بها الطفل.

٥- تشجيع مهارات صنع القرارات من خلال توفير خيارات مختلفة للطفل.

٢- الانتقال من المنزل أو المراكز إلى المدرسة.

يعاني جميع الأطفال العاديين وذوي الاعاقات عند انتقالهم من المنزل إلى المدرسة مشاكل متعددة، كونها تتطلب إجراء تغيرات في البيئة المادية والتعليمية، ويظهر أن هناك فوائد هامة لعملية التخطيط المبكر للانتقال بالنسبة للآباء والامهات والمعلمين والاهمية الكبرى للأطفال أنفسهم، والتي بدورها تعمل على الإنجاز والتطور في المستقبل، ويمكن أن يوفر علماء النفس التربويين وغيرهم من القائمين على العملية الانتقالية خبرات تعليمية وطرق لحل المشاكل لأولياء الأمور في توفير ضمانه لانتقال ناجح وسلس في السنوات الاولى من حياة الطفل.

وتعد مرحلة انتقال الاشخاص الصم وضعاف السمع من المنزل إلى المدرسة لها الاثر الكبير في العملية التعليمية، لذلك تستحق هذه المرحلة الاهتمام الخاص، فالاستمرارية في تقديم الخدمات للأطفال الصم الذين يريدون الانتقال من المنزل إلى المدرسة له أهمية كبيرة والذي يحقق نجاح التوافق مع البيئة الجديدة (Davis &Leonard, 2007).

وتشير دراسة(2002) Mizutani أن هناك بعض التحديات التي تحول دون نجاح عملية الانتقال من المنزل أو رياض الاطفال إلى المدرسة، والتي تتعلق بعمليات التواصل والتعاون ما بين

المربين في رياض الأطفال والمعلمين في المدارس للتخطيط للانتقال، وعدم قدرة مقدمي الخدمات للوصول لجميع الأطفال المتواجدين في المنازل والذين يحتاجون للخدمات الانتقالية.

إضافة الى ذلك يشير Dockett &Perry (2007) إلى توافر عدة مكونات لعملية الاستعداد المدرسي للأطفال من ذوي الإعاقة منها : المكون الأول: استعداد الاطفال للدخول للمدرسة من خلال توفير المشاركة لهم في الفصول الدراسية والخبرات التعليمية، ومن خلال تسليط الضوء على مجالات التطور المعرفية واللغوية نظرًا لارتباطها بالاستعداد للدخول إلى المدرسة لكافة الأطفال، بالإضافة إلى الجانب الصحي لهم والنمو الاجتماعي والانفعالي من خلال التفاعل مع الأخرين، وتصرفاتهم تجاه المواقف التعليمية مع عدم إهمال وتجاهل مهاراتهم الأكاديمية، المكون الثاني: يتعلق باستعداد المدارس لاستقبال الأطفال من ذوي الإعاقة بتوفير كافة التسهيلات، وتقديم الدعم والخدمات للأسر والمجتمع المحلي الذي يدعم التعليم والتي تسهم في استعداد الأطفال للانتقال إلى المدرسة.

وعلى الرغم من أن الأسر لا تزال لديها مخاوف كبيرة بشأن انتقال طفلهم ذو الإعاقة للمدرسة سواء قبل وبعد الانتقال، وهنا يأتي الدور الكبير للمرشد التربوي في هذه المرحلة للعمل على تنسيق انتقال الشخص ذو الاعاقة من رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائية، من خلال تنسيق وقيادة الاجتماعات التي تختص بالانتقال، والعمل مع أسر الأشخاص ذوي الإعاقة للتأكد من أن أهدافهم واولوياتهم الخاصة يتم تناولها في عملية التخطيط للانتقال (Mcintyre; Eckert; Wildenger; Fiese & Digennaro, 2010).

وكشفت دراسة Schischka; Rawlinson & Hamolton, (2012) العوامل المؤثرة في انتقال الأطفال الصغار ذوي الإعاقة للمدرسة، حيث أجريت مقابلات مع (17) من الآباء والأمهات والمدرسين، وطلب منهم تقديم آراء قبل عمليه انتقال أبنائهم وبعد دخولهم المدرسة فظهرت بعض الممارسات الناجحة من التواصل والتعاون بين الأسر والمدارس، بالإضافة إلى عقد اجتماعات لتخطيط الانتقال، كما تم توفير الفرص والتسهيلات للأطفال والسماح لهم بزيارات متعددة للمدارس الجديدة التي سيتم انتقالهم إليها، كما تم تقديم معلومات من قبل الأسر

عن المدرسين بأنهم قدموا الخدمة والاهتمام المتميز للطلبة في المدارس والتي كانت سببًا في نجاح انتقالهم بعد دخول إلى المدرسة.

ومع أهمية قضية انتقال ذوي الاعاقات وخاصة الاشخاص الصم، أوضح (O'Brien, 2015) أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت انتقال الأطفال ذوي الفقد السمعي من المنزل إلى المدرسة على وجه الخصوص، كما تتصف فترة الانتقال للأطفال ذوي الفقد السمعي بالفترة العصبية والمثيرة للقلق والضغط والمشقة النفسية لهم ولأسرهم، لأنهم يتصفون بنقص في الوظائف الإدراكية والمفاهيمية والسلوك التوافقي نتيجة فقدانهم للسمع مما يؤثر على مهاراتهم الاكاديمية والاجتماعية واستعدادهم للدخول إلى المدرسة.

ومن ثم يستنتج الباحثان أن الشراكة بين البيت والمدرسة هي العامل الأكثر أهمية في انتقال الأطفال ذوي الإعاقة، حيث تبرز العديد من القضايا المتعلقة بانتقالهم من المنزل إلى المدرسة من خلال النقاش مع الأسرة والمعلمين والأطفال أنفسهم حول استعداد هؤلاء الأطفال للاندماج في نظام المدرسة الذي يتطلب تعديلات موائمة في البيئة المادية والتعليمية للمدرسة، بالإضافة لعمليات التواصل والتعاون ما بين المعلمين في رياض الاطفال والمعلمين في المدارس للتخطيط لعملية الانتقال، وعدم قدرة بعض مقدمي الخدمات على الوصول إلى جميع الأطفال المتواجدين في المنازل والذين يحتاجون لتلك الخدمات.

٣- الانتقال من المدارس المتوسطة إلى الثانوية

تعتبر مرحلة المراهقة المبكرة مرحلة مضطربة في نموها نتيجة للتغيرات النفسية والاجتماعية والمادية كونها تعمل على انتقال المراهقين لإكسابهم كمهارات الحياة المستقلة، حيث يبدي العديد من الطلاب ذوي الإعاقة قلقهم خلال انتقالهم إلى المدارس الثانوية لما يجري من انتقادات حادة من الطلاب الأكبر منهم سنًا، بالإضافة إلى صعوبة المواد الدراسية في هذه المرحلة.

لذلك، تعد برامج الانتقال الفعالة من المدارس المتوسطة إلى الثانوية هي التي تركز على إشراك معلمي المرحلتين في تطوير الأنشطة الانتقالية من خلال تقديم معلومات عن المدارس الثانوية بالإضافة إلى اكساب الطلاب ذوي الفقد السمعي المهارات الاجتماعية اللازمة لتلك المرحلة (Roybal; Thornton, & Usinger, 2014).

ويجب التركيز على مهارات استخدام الأدوات التقنية المساعدة التي أصبحت جزء لا يتجزأ من حياة المراهقين ذوي الاعاقات وكذلك مهارات حل المشكلات والدفاع عن حقوقه ونصرة ذاته حتى يصل إلى الاستقلالية، كما ينبغي أن تقدم له خدمات توجيه وإرشاد نفسي ملائم يساعده في الالتحاق بالعمل(Seong; Wehmeyer; Palmer, & Little, 2015).

ويتفق ذلك مع ما أوضحه Novakovic, & Ross, (2015) أنه من أجل الانتقال الناجح في هذه المرحلة ينبغي على المهنيين إعداد البرامج المتخصصة بالتنسيق مع معلمي المدارس الثانوية والمشاركة في وضع وإعداد الخطة الانتقالية، والقيام بزيارات ميدانية إلى المدارس الثانوية قبل بدء عملية الانتقال من أجل مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة في القدرة على التأقلم مع البيئات الجديدة وأفرادها، مع التركيز على إكساب الأشخاص ذوي الإعاقة مهارات حل المشكلات والدفاع عن حقوقهم ونصرة ذواتهم للوصول إلى العيش المستقل، مع عدم إهمال وإغفال المهارات الأكاديمية والاجتماعية التي ترتبط بالخبرات والمهارات المقدمة في المراحل الانتقالية الثانوية.

ويتفق Luft, (2012) مع مبادرة للأطفال والمراهقين (Alberta, 2006) إلى أن هناك خطوات الانتقال الأشخاص ذوي الاعاقات من المدارس الإعدادية إلى الثانوية كما يلي:

١- التأكد من أن الراشدين يدركون في وقت مبكر متطلبات المدرسة، من خلال برامج الإرشاد والتعليم والتخطيط التي تؤدي إلى الوظائف المختلفة، حيث إن المناهج لها أهمية كبيرة في الحصول على المعلومات والتي تساعد المراهقين في التعرف على العلاقة بين أهدافهم وأحلامهم وتعلم كيفية الاستعداد لها.

٢- خلق بيئة يستطيع المراهق من خلالها زيادة تعلمهم التي تشجع على مهارة حل المشكلات وإدارة أمورهم.

٣- تزويد المراهقين بتعليم شامل والذي يتضمن المهارات الحياتية والمواد التعليمية الأساسية، حيث إن المدارس تؤهل الشباب لأدوار البالغين التي سيتبنونها بالإضافة إلى تزويد الشباب بالتعلم الأساسي.

٤- تشجيع المهارات والخبرات الأساسية للمراهقين خلال المرحلة الثانوية وتتضمن:

- التركيز على خبرات العمل (التدريب، أماكن العمل).
- توفير الفرص لدمجهم في المجتمع.
- استمرارية التعليم الخاص والتدريب على المهارات للشباب ذوي الاعاقات.

٤- الانتقال من المدارس الثانوية إلى سوق العمل أو الجامعة

- **التعليم الجامعي للأشخاص ذوى الإعاقة:**

يعود زيادة التحاق الأشخاص ذوي الإعاقات في التعليم الجامعي إلى عوامل أشار إليها Hitchings; Retish & Horvath, (2005) تتعلق بتحسين جودة نوعية الخدمات على المستوى الجامعي وتحسين الخدمات في المراحل الثانوية من خلال نظام التعليم.

ويتفق كل من Flannery & Hellemn, (2015) مع Godfrey, & Thomas, (2008) أنه ينبغي على مؤسسات التعليم العالي تعديل البيئة الجامعية من خلال توفير التسهيلات البيئية من بناء الكليات والتجهيزات المناسبة للأشخاص الملتحقين فيها من ذوي الاعاقات، وتوفير الوسائل المساعدة والتي تعمل على تقديم المادة العلمية المقدمة، والحاجة إلى توعية أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب بشكل عام بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة كونه يوجد ضعف بالمعرفة والوعي بحق تلك الفئات، كما أن هناك عامل يتسبب في ضعف تقديم الدعم اللازم لحقوق الطلاب ذوي الإعاقة وهو استقلالية الجامعات ويظهر في الجامعات الخاصة.

ومما لا شك فيه أن هؤلاء الأشخاص ذوي الإعاقات يواجهون صعوبات عديدة في الجامعات والكليات، لأن بعض تلك الجامعات لا تزال غير مهيئة في بنائها التي بدورها تعمل على صعوبة التنقل بسبب عدم وجود المصاعد أو دورات المياه المعدة لذوي الاعاقات وخصوصًا الذين يعانون من إعاقات جسمية وصحية، أو إمكانية الوصول إلى الفصول الدراسة أو انخفاض ثلاجات الشرب، مع عدم إغفال صعوبة بعض المواد الدراسية لهؤلاء الأشخاص، ولذلك على أولياء الأمور والأشخاص أنفسهم معرفة الخدمات المتاحة التي يمكن الوصول إليها لتحقيق النجاح في هذه المرحلة، فهناك خيارات أخرى مقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة تعرف بتعليم الكبار

والتي بدورها لا تملك مكونات قوية للتدريب المهني، ولكن صممت بشكل مشابه لذلك، عن طريق توفير دورات ومقررات لصيانة البيوت وإصلاحها أو عن طريق أنشطة ترفيهية لهواياتهم، كما تقترح بشكل محدود بعض الدورات مثل ميكانيكا سيارات والنجارة والحدادة، أو التدريب على السكرتارية والاجراءات المكتبية، أو الاعمال الكمبيوترية، وعادة ما تكون الدورات التدريبية لتعليم الكبار خاضعة بطلب من الطلبة أنفسهم، وهذا بدوره يوجد قيودًا في التحاق عدد كاف منهم في هذه الدورات لتعليمهم. ومن المهم أن نبحث عن برامج شاملة من أجل تعليم الكبار التي يمكن أن توفر بدائل كافية لجعل تعليمهم بديلًا جيدًا للتدريب المهني بعد المرحلة الثانوية.

ويرى الباحثان في ضوء مواجهة العديد من برامج قبول الطلاب الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية مثل برنامج التعليم العالي بكلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية جامعة الاميرة نورة، برنامج التعليم العالي للطالبات الصم في كلية التربية بمكة المكرمة العديد من الصعوبات ساهمت في عدم تحقيق أهدافها أو تعثرها، تعتبر تجربة جامعة الملك سعود في التعليم العالي للصم وضعاف السمع من التجارب الناجحة في هذا المجال. وهذا إيماناً من جامعة الملك سعود بدورها الرائد في قضية تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، وتشكيل عدة لجان تخصصية لها علاقة بتعليم الصم وضعاف السمع مثل: اللجنة العلمية، ولجنة المناهج، ولجنة الخدمات المساندة ..إلخ، والتي أثمرت جهودها في البدء بقبول الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع خلال العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ في برنامج السنة التأهيلية للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بالجامعة، وذلك من خلال اختبار القبول في اللغة العربية، وإجراء المقابلة الشخصية، ثم ترشيح المقبولين في ضوء بعض المعايير والشروط التي حددتها اللجنة العلمية للبرنامج.

وقد تم اعتماد الخطة الدراسية لبرنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم وضعاف السمع من مجلس الجامعة بقرار رقم ٣٣/٧/٧ الصادر بجلسته السابعة للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، المنعقدة بتاريخ ١٤٣٣/٥/٢٤هـ. ومع توفير الخدمات المساندة، والتربوية، ومع تفعيل البرنامج واندماج الطلاب في البيئة الجامعية، والتقييم المستمر للبرنامج، والتحاق الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بالسنة التحضيرية ممن اجتازوا السنة التأهيلية. ومن هذا التاريخ، تم تخريج الدفعة الاولى في العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.

- **التأهيل المهني**

يعتبر التأهيل المهني للأشخاص ذوي الاعاقة من الأمور التي تحظى باهتمام المختصين في مجال التربية الخاصة، كون بعض هؤلاء الأشخاص يحاولون الدخول إلى سوق العمل بعد المرحلة الثانوية، حيث يتطلب التأهيل المهني تعاونًا ما بين المرشدين المهنيين وإعادة التأهيل التي من خلالها يتم توعية الأشخاص ذوي الإعاقة حول الموارد المتاحة في المجتمع المحلي (Naugle & Campbe, 2010).

ويعد التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة أحد عناصر عملية التأهيل المنسقة والشاملة والتي تهدف إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الاندماج الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع، من خلال تدريبهم على مهنة تناسب ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم والتي تعمل على إيجاد فرص عمل مناسبة لهم والتي تساعدهم لان يكونوا أشخاصًا منتجين ومعتمدين على أنفسهم، ويعتبر التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة عقليًا الاساس في توفير مهنتهم المستقبلية، كونهم يتصفون بانخفاض التحصيل الاكاديمي الذى يصعب من خلاله منافسة غيره في مجال الحياة العملية وعالم المهن، وبالتالي فإن تدريبهم وتأهيلهم المبكر على مهنة معينة سيوفر الوقت والجهد لتعلمها في الكبر، وسيزيد من درجة إتقانهم المهنة (Nicolae, 2010).

كما وجد أن التدريب المهني يفيد الأشخاص ذوي الإعاقات في الحصول على نتائج وخبرات إيجابية في المستقبل من خلال المشاركة في برامج التدريب المهني، حيث يرتبط التدريب المهني بعوامل تتعلق باحتمالية عدم التسرب الدراسي لدى هؤلاء الطلاب بشكل كبير من المدارس الثانوية، بالإضافة إلى التنبؤ بالحصول على أجور أعلى وأفضل ممن لم يتم مشاركتهم من الأشخاص ذوى الإعاقة في النشاطات والتدريب المهني، وإعداد الأشخاص لوظائف تتطلب قدرات أقل من شهادة المرحلة الثانوية، والتركيز على تنمية وتطوير المهارات لعمل معين (Bakken & Obiakor, 2008).

ولقد أشار Nardi, (2001) أنه لا تختلف أي فئة من فئات الإعاقة عن غيرها من فئات الإعاقة الأخرى من حيث الفلسفة والأسس التي يقوم عليها برامج التأهيل، ولا من حيث الخطوات،

وإنما فقط يراعى أن التأهيل دائما يقوم على أساس فردي وأن برنامج التأهيل يهدف إلى تلبية الحاجات التأهيلية للأفراد الذين يخدمهم البرنامج. ولذلك ينبغي دمج التدريب المهني دمجًا كاملًا في النظام التعليمي داخل المدرسة، بالإضافة إلى إصدار القوانين التي تحث على تشكيل مناهج دراسية تتعلق بالتدريب المهني التي تعمل على تحمل المسؤولية لتطبيقها من قبل المعلمين في المدارس، كما ينبغي تحفيز مشاركة الطلاب والأسر والمدرسة بنشاطات التدريب المهني، لتكون هذه البرامج في متناول الأشخاص ذوي الإعاقة (Steyn & Vlachos, 2011).

في ضوء ما سبق يتضح للباحثين أهمية البرامج الانتقالية بجميع مراحلها سواء كانت مهنية أو أكاديمية أو وظيفية والتي تهدف الي الاستقلالية للشخص ذو الاعاقة ودمج تلك الفئة في التعليم والمجتمع. وهذا ما يقتضي تقديم قواعد واضحة للعاملين في المدارس الثانوية والجامعات لكيفية تقديم خدمات انتقالية فعالة تتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة من أجل تأهيلهم وانتقالهم لسوق العمل أو إلى الجامعة مباشرة بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية.

يواجه الأشخاص ذوي الإعاقات مشاكل كثيرة في المدارس، وخصوصًا بالمرحلة الثانوية، سواء في تلقي التدريب في تلك المرحلة أو الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل. لذلك فإن برامج ما بعد الثانوية للأشخاص ذوي الإعاقة يعتبر موضوع جديرًا بالبحث والاستحقاق والاهتمام لما يقدم بها من خبرات متكاملة تتناسب مع أعمارهم من خلال المشاركة في أنشطة التعليم المهني، والبرامج الترفيهية في الجامعات(De Clercq; Galand, & Frenay, 2017) .

فالانتقال الناجح من المدرسة إلى العمل هو الهدف الأساسي لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة، ولكن بدون وجود برنامج انتقالي واضح المعالم ودون وجود تدريب مسبق لهم، لن يتحقق الهدف من جعلهم عمالا منتجين، وهذا بدورة يجعلهم يعانون من البطالة عن العمل (Nicolae, 2010)

وبالتالي ، يوجد عدة أعتبارات يجب مراعاتها بالمدارس الثانوية التي ترغب في تعزيز النتائج الإيجابية لما بعد الثانوية للطلاب ذوي الإعاقات ومنها ما يلي:

١- ينبغي تشجيع الأشخاص ذوي الإعاقة للمشاركة في التخطيط للأهداف لما بعد الثانوية، لأنه يمكن أن يكون له الأثر الإيجابي الكبير على نوعية حياتهم كأشخاص بالغين.

٢- الانتقال من المدرسة الثانوية إلى التعليم الجامعي أو سوق العمل، يتطلب تغيرات كبيرة فيما يتعلق بالتوقعات والمتطلبات القانونية والوثائق، بالإضافة إلى حاجة تقرير المصير.

٣- يجب أن تتضمن عملية التخطيط للانتقال ميول الطالب ورغباته، وتحديد أهداف التعليم الجامعي، وتحديد الخدمات اللازمة للانتقال.

٤- يجب على فريق الخطة التربوية الفردية (IEP) السعي لوضع معايير تتناسب مع معايير المدرسة والاحتياجات الفردية للطالب في المرحلة الانتقالية.

٥- ينبغي وضع عناصر منظمة لتحسين الانتقال من خلال تقديم المشورة والإرشاد، والعمل التعاوني مع مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الدولة التي من خلالها تعمل على وضع استراتيجيات فعالة للانتقال.

وفي هذا الصدد، يتفق Nardi, (2001) مع Delercq; Galand, & Frenay, (2017) أنه أثناء تلك المراحل يستوجب من مقدمي الخدمات تعليم وتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة المهارات الانتقالية والتي تساعدهم على النجاح في البرامج الانتقالية، من خلال تعليمهم مهارات ادارة الذات والتي تتعلق بالشؤون المادية، وإدارة الأسرة ومسؤولياتها، ومهارات الحياه اليومية من العناية بالذات، وإعداد الطعام، والمهارات الاجتماعية الجيدة كالتواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأخرين ومعرفة الصحة والسلامة العامة، كما تشمل مهارات تقرير المصير كمساعدتهم على تطوير الوعى الذاتي والثقة بالنفس ومعرفة حقوقهم القانونية والقدرة على الاختيار واتخاذ القرار المناسب، كتشجيع الأشخاص ذوي الإعاقة على الاشتراك في التخطيط للعملية الانتقالية وحل المشكلات وتعليمهم مهارات الحصول على العمل والحياة المستقلة، كما لابد من تعليمهم مهارات التوظيف كعادات العمل المناسبة وكيفية السعي والحفاظ على العمل، والمهارات البدنية كمهاراتهم وقدراتهم في مهنة معينة.

وفيما يتعلق بخدمات ما بعد التوظيف، يوضح Luft, (2012) أن الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة لا تتوقف عند انتقالهم إلى سوق العمل، لكن لابد من المتابعة والتوجيه حتى نستطيع التعرف على نقاط القوة والصعف لديهم ومقدرتهم على التكيف مع البيئة الجديدة، ويوضح أنماط

خدمات ما بعد التوظيف والتي تشتمل على المتابعة والدعم خارج مكان العمل، والدعم الميداني في مكان العمل، ولا يشترط أن تمر جميع مراحل ما بعد التوظيف بنفس هذه الطرق مع كل الأشخاص ذوي الإعاقة، بل تختلف باختلاف قدراتهم وطبيعة العمل الذى سيلتحقون به والتدريب الذى تلقاه قبل التوظيف، وفيما يلى توضيح تلك الأنماط على النحو التالي:

١- **المتابعة:** إن القائم بعملية المتابعة هو أخصائي التشغيل من أجل التعرف على أن عمليه التشغيل أو التدريب المهني قد أثبتت صلاحيتها أم لا، حيث يتعرف على أن الشخص ذو الاعاقة ناجحًا في عمله وقادرا على الحفاظ على مهنته من خلال المشاكل التي تواجهه، وأخذ الأسباب التي تحول دون الموافقة من توظيف هذه الفئة، كما توفر الفرصة للتعرف على مدى رضا أو معارضة أصحاب العمل لتوظيف أشخاص أخرين من ذوي الإعاقة، والعمل على إزالة الحواجز التي تمنع هذه الفئة من البقاء بعملهم ومساعدة الشخص ذو الاعاقة على التكيف والتأقلم مع بيئة العمل الجديدة بعناصرها المادية والاجتماعية.

٢- **الدعم خارج مكان العمل:** يساعد الدعم خارج مكان العمل الشخص ذو الاعاقة على الاستقرار والاستمرار في العمل، ومن الأمثلة عليها تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة المهارات التوظيفية من خلال احترام الوقت عن طريق الوصول إلى مكان العمل في الوقت المحدد، وتقبل تعليمات المسؤولين جميعها، بالإضافة للتدريب والمساعدة على استخدام المواصلات، ومساعدتهم في حل المشكلات الشخصية والأسرية، والمراقبة لذاته والتخطيط للمستقبل، والمساعدة المرتبطة بالإعاقة كتقديم الخدمات الصحية، حيث يختلف هذا الدعم من شخص لأخر.

٣- **الدعم الميداني:** عمليه الدعم المستمرة أحد اهم المواضيع الواجب التركيز عليها تحسبا لوقوع اي مشكلة مستقبلية، حيث تعتبر هذه العملية وسيله هامه للأشخاص ذوي الإعاقة والتي تعطيهم شيئا من الأمن النفسي، كما أنها تشمل غير ذوي الإعاقة من خلال الحفاظ على بيئة عمل أمنة بعيدا عن المخاطر والانزعاج من الاخرين، بل تحقق تكيف الشخص ذو الاعاقة مع بيئة العمل وتكيف الاخرين معه.

مما سبق يستنتج الباحثان أنه لابد أن يكون هناك تخطيط جيد للانتقال من حيث تضمين تعليم الطلاب على مهارات المساندة والدعم، وتحضير المراهقين للدخول إلى حياه الرشد، بالإضافة إلى تقديم الدعم الذي يحتاجونه للنجاح في المدرسة والوظيفة والمجتمع، والتخطيط للانتقال عملية دينامية تتطلب تحديث منظم ومستمر وتحسين كلما تغيرت تفضيلات واهتمامات وتوقعات، وأولويات الطالب وأسرته بمرور الوقت، وتصبح أكثر فهما وتحديدا بواسطة الأسرة والطالب وإدارة المركز أو المؤسسة حيث يشمل **التخطيط للانتقال ما يلي:**

أ) تقييم المراحل الانتقالية:

التقييم للانتقال هو عملية مستمرة لجمع البيانات عن نقاط القوة لدى الشخص ذو الاعاقة، واحتياجاته، وميوله، ومصالحه من حيث ارتباطها بمتطلبات العمل الحالي والمستقبل، والحياة أو العيش، والبيانات الشخصية والاجتماعية والتعليمية، ويعرف Sitlington, (2003) تقييم المراحل الانتقالية على أنها عمليه منظمة ومستمرة للحصول على المعلومات من اجل تنظيمها لمساعدة الأشخاص ذوى الإعاقة وأسرهم في تقديم كافة المراحل الانتقالية في حياه الشخص ذو الاعاقة بشكل ناجح ومرضى، وتعد بيانات التقييم بمثابه القاسم المشترك في العملية الانتقالية والتي تشكل أساسا لتحديد الأهداف والخدمات التي ستدرج في برنامج التربية الفردية، حيث يتم تقييم المهارات الحياتية (مهارات الحياة المستقلة) لتحديد مستوى الأداء الحالي والفرص التعليمية المستهدفة وفي هذه المرحلة يجب إشراك الأسرة والشخص ذو الاعاقة نفسة للتعرف على سلوكه في المدرسة والمجتمع والمنزل، واثناء الأنشطة الترفيهية، لوضع سلسلة من الخبرات العملية والتدريبية أو العمل بشكل جزئي.

وتستخدم هذه المعلومات لوضع الخطط المناسبة للانتقال من المدرسة إلى العمل، ويتم جمع البيانات والمعلومات من خلال مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والتي تحتاج إلى بناء علاقة جيدة مع الشخص ذو الاعاقة قبل محاولة تقييم قدراته واهتماماته، وقد يكون في كثير من الاحيان أشخاص ليسوا قادرين على التواصل بشكل فعال، وهنا لابد من استخدام الدراسات الاستقصائية والتعرف على نقاط القوة وتجاربهم وقدراتهم في بيئات العمل بالإضافة للمهن التي

تثير اهتمامهم لمساعدتهم على تحديد مصالحهم واتجاهاتهم في المستقبل (Kellems & Morningstar, 2010 ومن المهم أن يكون هناك مسار منظم لربط المعلومات التي تم جمعها خلال عمليه التقييم للتخطيط للانتقال واستخدامها بشكل صحيح، وذلك من خلال تطوير خطة تقييمية وعمل ربط بين قدرات الطالب واحتياجاته وميوله واهتماماته ومتطلبات البيئة المستقبلية. ويتم تطوير الخطة التقييمية من خلال المعرفة المسبقة عن الطالب والمعلومات بشكل عام عن الأشخاص ذوي الإعاقة والذي يساعد في تحسين مخرجات ما بعد الثانوية، كما أن نوعية المعلومات التي يتم الحصول عليها في عمليه التقييم يجب ان تعود مباشرة إلى فريق الخطة التربوية الفردية في عملية التخطيط للانتقال (Sitlington, 2003) .

ب) مشاركة الطلاب:

حدد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) من انه لابد من ان تعكس الخدمات اهتمامات وحاجات وقدرات الطالب ضمن العملية الانتقالية أو التخريج، مع الأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف واولياته وميولة ومصلحته، كما يجب ان يقوم الشخص ذو الاعاقة بالدور النشط في العملية الانتقالية عن طريق القيام بقيادة اجتماعات الخطة التربوية الفردية (IEP) والتي تتمركز في بنائها على الشخص (Smart; Aulakh; McDougall; Rigby. & King, 2016) .

لذلك، تهدف برامج الانتقال المخصصة للأفراد الصم إلى تحسين نوعية النتائج لهؤلاء الأفراد في مرحلة الرشد، ويتمثل الهدف الرئيسي في تحقيق مساهمة في العمل وامتلاك وظائف وتحقيق رضا وظيفي بين أوساط الصم في مرحلة الرشد. فالأفراد الصم وضعيفو السمع يجب أن يكونوا قادرين على المشاركة في مجتمعهم (الخطيب والصمادي والروسان والحديدي، وآخرون ٢٠١٣).

وتشير الأبحاث إلى وجود علاقة ارتباطيه داله بين نجاح الطالب ومشاركته في الانتقال الذى يستهدف تعزيز وتشكيل مفاهيم إيجابيه حول حقهم في تقرير المصير (Williams, Wehmeyer, Palmer, Soukup & Garner, 2008)، كما يتطلب إشراك الشخص ذو الإعاقة في الإرشاد المهني، وذلك من خلال تقديم الدعم لمهاراته اللازمة للتخطيط المهني مثل اتخاذ القرار وحل المشكلات ووضع الأهداف من قبل الاخصائي أو المهني، والتي بدورها تعمل

على امتلاك الشخص ذو الإعاقة اتجاهات ايجابية نحو عمليه التأهيل والرغبة في العمل، وضرورة تقديم خدمات الارشاد للمرحلة الانتقالية للأشخاص ذوى الإعاقة لمساعدتهم على تحمل المسؤولية وإعدادهم لتلك المراحل، وتوفير خدمات إرشاد أفضل (Migliore & Butterworth, 2008).

ج) مشـــاركـــة الأســـر:

بعض الأسر التي تشارك في كافة الاجتماعات يشعرون بأن هذه المشاركة غير فعاله وانهم لا يحصلون على ما يكفي من المعلومات، وفي بعض الأحيان يتم تجاهل وجهات نظرهم.

وحتى يتمكن مقدمو الخدمات من تلبية احتياجات الأسرة وتقييم الخدمات المناسبة يرى (Pang, 2010). أنه لابد من معرفه خصائص الأسرة وحجمها، والخلفية الثقافية لها، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والموقع الجغرافي، والتحصيل العلمي، والخصائص الشخصية مثل طبيعة الإعاقة وشدتها وهي التي تسبب الإجهاد في العملية الانتقالية بعكس الأسر التي لديها إعاقات خفيفة والتي تكون اقل قلقا من انتقال اطفالهم لأنهم أكثر ثقة بان اطفالهم على استعداد بشكل أفضل للبرنامج الجديد، والعمر الذي بدأت به الإعاقة، وصحة أفراد الأسرة، وأسلوب التعامل والتحديات الخاصة مثل فقر أسرة الأشخاص ذوي الإعاقة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الأسر تقوم بدور هام وحيوي في حياه الشخص ذو الإعاقة حيث توفر له الدعم الحيوي من خلال عمليه الانتقال، ولذا تعتبر مشاركة الأسرة محورا اساسيا في هذه المرحلة، ويمكن تشكيل مجموعات دعم الأسرة لدعم الوالد أو الطالب وتعزيز مفهوم حقه في تقرير مصيره واستقلاليته، فإشراك الأسرة بالعملية الانتقالية بشكل فعال، ومن خلال إعطاء القيمة لمقترحاتهم وآرائهم من قبل المهنيين بالإضافة إلى دعوتهم لحضور جميع الاجتماعات يساعد الأسر على الشعور بالقوة والحديث عن تجاربهم الإيجابية بالعملية الانتقالية.

د) التعاون بين المؤسسات والمراكـــز:

إن المقصود بالتعاون بين المؤسسات والمراكز هو إقامه علاقات مع مؤسسات خارجية وقد يكون هذا التعاون ماديا أو من خلال توفير الخدمات ذات الصلة للشخص ذو الاعاقة في حال تخرجه من المدرسة الثانوية، ويمكن ان تشمل هذه الخدمات دفع الرسوم الدراسية، والتدريب

الوظيفي ، والتدريب على المهارات الحياتية، وخدمات الصحة النفسية من خلال مشاركة الممرضين في تطوير وإعداد الخطة التربوية الفردية IEP، كما يتطلب ضمن هذا المجال تعاون العديد من المؤسسات والأنظمة والهيئات وتعزيز قنوات التواصل بين الأطراف ذات العلاقة في تنظيم وتقديم تلك الخدمات بشكل مناسب، من قبل المهنيين والخبراء في هذا المجال (Baer; Flexer; Beck; Amstutz, Hoffman; Brothers & Zechman, 2003).

وفي العموم فإن البرنامج التربوي الفردي الانتقالي ، يشتمل على ما يلي:

أ) تحديد الحاجات الانتقالية للطالب ذو الإعاقة.

ب) تحديد الخدمات الانتقالية التي يحتاج إليها الطالب.

ج) تحديد مسؤولية الجهات ذات العلاقة.

د) تحديد أهداف التعليم والخدمات الانتقالية والمساندة ومصادر المجتمع والمهارات الحياتية (الخطيب، وآخرون ٢٠١٣).

يتطلب قانون IDEA بأن يتضمن كل برنامج تربوي فردي عبارة حول الخدمات الانتقالية اللازمة عندما يكمل الطالب عامه السادس عشر وعلى نحو دوري بعد ذلك. (بالنسبة للطلبة المعرضين لخطر الإخفاق، لابد أن يتناول البرنامج التربوي ذلك في عمر أصغر) بالإضافة إلى ذلك لابد أن يتضمن البرنامج التربوي الفردي وضع الروابط و/أو المسؤوليات على كل مؤسسة لها علاقة بذلك قبل أن يترك الطفل المدرسة.

هـ) المناهج وطرق التدريس:

أشار Plucker; Chien, & Zaman, (2006) أنه يتم استخدام انواع مختلفة من المناهج الدراسية بالإضافة إلى لتوافر المعلومات في المناهج المقدمة للأشخاص ذوى الإعاقة التي تيسر انتقالهم لما بعد المرحلة الثانوية، كما يجب ان تشمل المناهج وطرق التدريس التدريب المهني المناسب لتسهيل اندماجهم في المجتمع بالإضافة لإلحاقهم في دورات لتعلم المهارات الحياتية وخبرات العمل، للمساعدة في تطوير معارفهم ومهاراتهم واستعدادهم لحياة الكبار لتحقيق اهداف المرحلة الانتقالية، كما يجب توضيح للشخص ذو الاعاقة ما تحتاجه

البيئة الحقيقة من حوله من خلال إشراكه في برامج التعليم المجتمعي التي تكشف له السبل الوظيفية، بالإضافة إلى اعداده للتعرف على حقوقه والدفاع عن نفسة حتى يصبح قادر على معرفة متطلبات ما بعد الثانوية المتعلقة باحتياجاته.

لذا، لابد من توافر التعليم الاجتماعي الشامل بهدف تنمية قدرات الطلاب الاجتماعية والمهنية والاستقلالية وطيب العيش وجودة الحياة والصحة النفسية والمسؤوليات والعلاقات الشخصية والمشاركة الاجتماعية والتي تهيئ الشخص ذو الاعاقة لحياه علميه وعمليه ناجحة ودمجهم بشكل مباشر، كما يؤهل التعليم الشامل الفرد للنجاح في العمل والسكن والحياة الشخصية.

ثالثًا: الاستقلالية لذوي الاعاقات:

يشير Luft (2012) أنه لا يمكن الحديث عن البرامج الانتقالية بعيدًا عن مهارات الحياة المستقلة، حيث توفر هذه المهارات فرصا أكثر للأشخاص ذوي الإعاقات للحرية والتحكم في حياتهم، والوصول إلى اقصى ما يمكنهم فعله في العناية بالذات والعيش المستقل والمشاركة في أنشطة المجتمع، مثل التدريب على الطهي، والتنظيف، وإدارة شؤون المنزل، والتسوق، وإدارة الذات، والتنقل، وبناء الصداقات، والاحتفاظ بالعمل، موضحًا أن عدم كفاية التدريب على مهارات الحياة المستقلة قد يؤثر على الحفاظ على فرص العمل.

كما يشمل جوانب الاستقلال الاحتياجات اليومية للشخص ذو الاعاقة، كتحديد الإفطار أو الغداء، ترتيب وتنظيم غرفهم أو المكان الذي يعيشون فيه، غسل الملابس الخاصة بهم، ومن خلال هذه المهارات يمكن قياس الكفاءة للأشخاص ذوي الإعاقة في النجاح في المجتمع، بالإضافة إلى المسؤولية المالية عن أنفسهم التي تعطى المؤشر على الاستقلالية كأن يصبح قادرا على الكسب عن طريق العمل، وتوفير المال (Cameto; Levine;Wadner & Marder, 2005).

كما أشار Seong; Wehmeyer; Palmer, & Little, (2015) لابد من توفير الخدمات والمرافق المجتمعية وضمان استجابة هذه الخدمات لاحتياجاتهم من أجل تحقيق المساواة، والتي تجعل من الأشخاص ذوي الإعاقة منتجين في مجتمعاتهم وقادرين على خدمه أنفسهم وتجاوز النظرة السلبية الشائعة من أن الأشخاص ذوي الإعاقة عجزه وعاله على مجتمعاتهم من خلال تعليمهم المهارات الاستقلالية في البرامج الانتقالية.

رابعا: البرامج الانتقالية للأشخاص الصم وضعاف السمع:

يسعى المجتمع الدولي والمحلى الى تحسين اعداد وتهيئة ذوى الاعاقة في اطار مؤسسي منظم من اجل نجاح انتقالهم الى مرحلة ما بعد المدرسة من خلال برامج تعمل على اهمية اكساب الطلاب ذوى الاعاقات عامة والصم خاصة المهارات المهنية الاستقلالية التي تهيئهم الى الحياة المهنية بسهولة (Wehmeyer & Webb, 2012) بعد فترة سنين أهمل فيها الصم مقارنة بالسامعين؛ ومن هنا تم سن العديد من القوانين والتشريعات التي تكفل للأصم حقوقه ومطالبه، وتوفير البرامج والخدمات التي تعزز من جوانب القصور لديهم واكسابهم المهارات والخبرات الاكاديمية والاجتماعية التي تساعدهم في تقرير مصيرهم والاستقلالية والمساهمة في تنمية المجتمع الذى يعيشون فيه، تلك البرامج هي البرامج الانتقالية التي تقدم للصم عند بلوغ عمر ١٤ عام (Frank, 2003)، ولقد ركز قانون IDEA لتحسين تعليم ذوى الاعاقات على اهمية تلك البرامج وضرورة تنشيطها في المدارس التي يتعلم بها الصم بما يتوافق مع احتياجاتهم وذلك بعد بلوغهم عمر ١٦ عام (Bear, 2008).

وتشير الجمعية الوطنية لمعلمي التربية الخاصة National Association of Special Education Teacher (2007) الي أن المقصود بالبرامج الانتقالية هو مجموع الخدمات التي تقدم للأصم بهدف تزويدهم بالمهارات العملية والخبرات والمعرفة التي تساعدهم على الانتقال بسهولة ويسر من المرحلة الثانوية الى ما بعد المدرسة. فهي الخدمات المتناسقة التي تهدف الى اعداد الطلاب الصم للنجاح بعد المدرسة وتشمل برامج التعليم ما بعد الثانوي او التدريب على العمل او التدريب المهني والتدريب على الحياة المستقلة (Bell, 2010). أو هي الانشطة المتناسقة للتلميذ ذو الاعاقة يتم تصميمها في عملية موجهة لتحقيق نتائج تعزز من الانتقال من المدرسة الى ما بعد المدرسة (Thomas & Dykes, 2011).

وأشارت الجمعية الامريكية للسمع والكلام واللغة American Speech Language & Hearing Association (2011) بدور في التعرف على وتخطيط المجالات التي تساعد الطلاب الصم على الربط ما بين مرحلة المدرسة وما يليها مما قد يسهم في زيادة الوعى المهني

والقدرة على الاختيار المناسب للعمل وتعلم المهارات التي ينبغي عليهم اكتسابها للنجاح، وتمكين الطلاب الصم وأسرهم من الحصول على خدمات الدعم والمساندة ذات الصلة والاستفادة منها، وبناء علاقة بين الصم والمجتمع الانتاجي او سوق العمل وتزويد الصم في المرحلة الثانوية بفرص التعليم ما بعد الثانوي وفقا لقدراتهم واهتماماتهم ومشاركة المؤسسات المهتمة والمعنية في تدريب هؤلاء الطلاب وتوعية الصم بالصعوبات والمعوقات التي قد تواجههم بعد الثانوية اجتماعية او اكاديمية او مهنية كانت تلك الصعوبات (Luckner, 2002).

ان انتقال الصم من المرحلة الثانوية الى ما بعدها يكون ايسر اذا ما تم التنسيق بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المهتمة بتقديم الخدمات وتتمثل اهم مكونات البرامج الانتقالية كما ذكر Mercer & Mercer (2005) في التخطيط الفردي والتقييم المهني المنظم لاكتساب الوظيفة وتقديم الاستشارات المهنية والتدريب على المهارات الخاصة بتلك الوظيفة والتدريب على مناصرة الذات او الدفاع عن الذات والمهارات الاجتماعية والمساندة المجتمعية وتحديد وتنسيق ادوار المعنيين مثل اصحاب العمل والمعلمين والمهنيين ووضع طرق محددة للبحث عن وظيفة وكذا تدريب الاصم على كتابة سيرة الذاتية وملء استمارة العمل والتدريب على المقابلات الشخصية ووضع خطة تقييم لملاحظة الاثار القريبة والبعيدة المدى لتلك البرامج. ويضيف Wehmeyer & Webb (2012) مجموعة من المعايير التي ينبغي اخذها بعين الاعتبار عند اعداد البرامج الانتقالية تشمل: ان يكون الاعداد والتخطيط لتلك البرامج مبكرا وان تراعى اهتمامات وميول الطلاب الصم واشراكهم واسرهم في عملية التخطيط للانتقال. ويرى Elkins & Wise (2012) ان فريق العمل ببرامج انتقال ذو الاعاقة يشمل: الطلاب الصم والوالدين والقائمين بالتنسيق على الانتقال ومعلمي التربية الخاصة والمهنيين واخصائي العلاج والتأهيل المهني والاخصائي النفسي واصحاب العمل ومؤسسات تقديم الخدمات وغيرهم من المهتمين من افراد المجتمع.

ويتفق العديد من الباحثين Garay, (2000) مع Finn (2005) و Chomokos (2005) و Lubbers; Reppetto & Mcgorray (2008) و Tropea (2010) أن الاخفاق في الاهتمام باي مكون من المكونات اعلاه يقلل من فرصة نجاح البرامج الانتقالية والاستفادة منها على الوجه الاكمل.

ولذا يقدم الباحثان مقترحات لتحسين البرامج الانتقالية يمكن للطلاب والمهنيين والاسر الاستفادة منها كما يلي:

١- أن يبدأ التخطيط للانتقال مبكرا مع الشخص ذو الإعاقة نفسه وأسرته على أساس ميولهم وتفضيلاتهم وحاجاتهم وتوقعاتهم.

٢- اختيار أدوات التقييم المناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة الذي يتم العمل معهم من أجل الانتقال.

٣- القدرة على تنفيذ الخطة الانتقالية بشكل كامل وبفاعلية.

٤- توثيق وتدوين خبرات الأشخاص ذوي الإعاقة والتي تشمل الخبرات المنزلية والمجتمعية، والمتعلقة بالعمل من أجل معرفة نقاط القوة لديهم.

٥- ضرورة فهم أن أكثر المقاييس اهمية للنجاح في التعليم الثانوي والتخطيط للانتقال هي النتائج التي حققها الأشخاص ذو الإعاقة بعد تركهم المدرسة.

٦- فهم ومعرفة الصعوبات التي يواجها الأشخاص ذو الإعاقة من خلال الاستبعاد، وعدم التوظيف، والفقر، والحصول على قدر ضئيل من الرعاية الصحية، والتواصل مع المجتمع المحلى.

خامساً: الصعوبات التي يمكن أن تنشأ في المراحل الانتقالية:

مع أهمية الانتقال للأشخاص ذوى الإعاقة، هناك أدلة من البحوث الوصفية ذكرها (Sloper; Beeham; Clarke, et al, 2010) تبين بعض المشاكل في عملية الانتقال تتمثل في: صعوبات الحصول على الخدمات الصحية والدعم الاجتماعي المطلوب والذى يمكن ان تؤثر على صحتهم والخدمات الاجتماعية المقدمة للشخص ذو الاعاقة واسرهم، بالإضافة إلى عدم التوصل إلى نهج منظم للعملية الانتقالية، وعدم وجود عمل متكامل بين المؤسسات، والافتقار إلى المختصين والمنسقين للخدمات الانتقالية، ونقص المعلومات عن مشاركة الأشخاص ذوى الإعاقة وأسرهم في العملية الانتقالية. كما أن عدم وجود إطار تعاون متماسك بين المؤسسات المجتمعية لدعم انتقال الاشخاص ذوي الاعاقة، وتداخل الادوار وغياب التنسيق

الواضح والمسؤوليات في تقديم البرامج الانتقالية يؤدى إلى الارتباك والخلط في العملية الانتقالية (Cushing & Parker, 2012). كما يري الباحثان ان الاختلاف والتباين في الثقافة المجتمعية يقوم بدور في عملية تقديم الخدمات بالمراكز المهنية إلى عدم الوصول إلى النتائج المتوقعة من عملية الانتقال.

كما أوضح Trainor, (2010) أن معظم البرامج الارشادية تركز على الصعوبات التي ترتبط باللغة والرياضيات مثلا دون التركيز على مهارات مرتبطة بمفاهيم أساسية ضمن هذه المرحلة، مثل حق تقرير المصير، حيث يعوق عدم توافر فرص التدريب على المهارات الاساسية ايجاد فرص لمشاركة الاشخاص ذوي الاعاقة بفاعلية في المجتمع، وهذه الأمور تفرض على التربويين والمرشدين ضرورة معالجة هذا الخلل عن طريق تخصيص برامج تعلم فردية تستطيع من خلالها الاستماع لما يريدون وتنمية القدرات التي تؤهلهم لعبور تلك المرحلة بشكل ملائم.

ويمكن أن يكون لعملية الانتقال تأثيرات متعددة ومعقدة على الأشخاص ذوى الإعاقة وأسرهم، والتي تتعلق بالأدوار الاجتماعية والمهنية والترفيهية، والتي قد تؤثر بهؤلاء الأشخاص في احترام مفهوم ذاتهم، والشعور بالأمل، بالإضافة إلى مواجهه صعوبات في اقامه علاقات مرضية أو فقدان العلاقات التي انشئت في المدارس الثانوية، بالإضافة إلى مواجهه صعوبات في العثور على المشاركة الفعالة في الأدوار الترفيهية، والأدوار المهنية، مثل الأعمال التطوعية، والعمالة أو في الجامعات أو الكليات (King; Baldwin; Currie& Evans, 2005).

وبينت دراسة Gillan; Coughlan& Lodge, (2010) ان هناك عوامل تعوق البرامج الانتقالية تتعلق بضعف توفر المعلومات والخيارات بالإضافة إلى ضعف وجود سياسات تستهدف الاشخاص ذوى الإعاقة بالبرامج الانتقالية، وضعف التنسيق بين الجهات المسؤولة وأسر الأفراد ذوى الإعاقة، وعدم استماع الفريق المختص لشكاوى طلبات أولياء الأمور وضعف التفاعل بين المختصين أنفسهم، موضحا أن أحد أهم الحواجز التي يجب ازالتها ليتمكن الاشخاص ذو الاعاقة من العمل هو حاجز الاتجاهات السلبية لدى اصحاب العمل ولدى زملائهم العاملين غير المعوقين بخلاف ضعف فرص تنمية العلاقات الاجتماعية المناسبة والتنافس لسوق العمل.

التـــوصيـــات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقدم الدراسة التوصيات التالية:

١- إعادة النظر في الخطة الدراسية للطلاب الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج التربية الخاصة خلال المراحل التعليمية المختلفة، بما يضمن تسهيل انتقالهم للتعليم العالي أو برامج سوق العمل.

٢- إعادة النظر في الخطة الدراسية لإعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في الاقسام والكليات ذات العلاقة بشكل يضمن وجود مقررات تساعد المعلمين أثناء الخدمة في تطبيق البرامج الانتقالية.

٣- توفير برامج ارشادية للمعلمين وأسر الطلاب الصم وضعاف السمع لمناقشة مشاكل طلابهم والاطفال والراشدين من الصم وضعاف السمع ووضع خطة علاجية للتغلب عليها.

٤- تصميم حقائب توعوية – تدريبية للبرامج الانتقالية للعاملين (مدراء- وكلاء – معلمين ...الخ) في مجال تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع.

٥- العمل على زيادة طرح تخصصات في التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بما يتناسب مع ميولهم، وقدراتهم، واحتياجاتهم، وبما يتناسب مع متطلبات سوق العمل.

٦- العمل على إدراج سنة تحضيرية في كل الجامعات السعودية التي تقبل الطلاب الصم وضعاف السمع؛ لتقوية الجوانب اللغوية قبل التحاق الطلاب الصم وضعاف السمع ببرامج التعليم العالي.

٧- الاستفادة من برنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، ونقل خبراته الي الجامعات السعودية والعربية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحي، خولة والنطور، ميادة، والزريقات، أبراهيم (٢٠١٣). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة،** الاردن: دار الفكر.

هالهان، دانيال وكوفمان، جيمس وبيلين، باجي (٢٠١٣). **الطلبة ذوي الحاجات الخاصة:** مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة: جروان، فتحي والعمايرة، موسي والحيارى، غالب، والخمرة، حاتم ومقداد، قيس وآخرون) الاردن: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Alberta Children and Youth Initiative. (2006). Guidelines for Supporting Successful Transitions for Children and Youth Children and Youth in Transition: Retrieved from http://www.Indiana transition.org/13TransitioninGeneral/AlbertaTransitionatvariousages .pdf.

American Speech Language & Hearing Association. (2011). Planning the transition disabilities. Retrieved April, 11, 2012Retrieved from http://www.ash.org/pdf/asahtransition/pdf.

Baer, R. M., Flexer, R. W., Beck, S., Amstutz, N., Hoffman, L., Brothers, J., & Zechman, C. (2003). A collaborative follow-up study on transition service utilization and postschool outcomes. Career Development for Exceptional Individuals, 26, 7–25. doi:10.1177/088572880302600102.

Bakken, J.P., & Obiakor, F.E. (2008) Transition Planning for Students with Disabilities What Educators and Service Providers Can Do, Published and Distributed by Charles Thomas, Springfield Illinois USA.

Barnhart, A., & Stanfield, A. (2013). Bridging the information literacy gap: library participation in summer transition programs. Reference Services Review, 41(2), 201-218. doi:10.1108/00907321311326147

Bear, R. (2008). Transition Planning. In R.W Flexer, R.m. Bear, P. Luft & T. J. Simmons (Eds.) Transition planning for secondary students with disabilities (3rded. 317-339). Upper Saddle Rivew, NJ: Pearson.

Bell, L. (2010). A study of teachers and administrators, perceptions of public-school transition practices. Unpublished PhD Dissertation, Capella University.

Bouck E. C., Joshi G. (2012). Functional curriculum and students with mild intellectual disability: Exploring postschool outcomes through the NLTS2. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47, 139–153.

Brandes, J. Ormsbee, C. & Haring, K. (2007). From Early Intervention to Early Childhood Programs: Timeline for Early Successful Transitions (TEST). Intervention in School and Clinic, 42 (4). 204-211.

Bull, B., & Bullis, M. (1991). A national profile of school-based transition programs for deaf adolescents. American Annals of The Deaf, 136(4), 339-348. doi:10.1353/aad.2012.0522

Cameto, R., Levine, P., Wagner, M., & Marder, C. (2005). The emerging independence of youth with disabilities, (A report from the National Longitudinal Transition Study 2, NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International.

Chomokos, A. (2005). A survey of the special education practices for secondary public in Arizona. Unpublished PhD Dissertation, School of education Capella University, Arizona.

Cushing, L. S., & Parker, K. M. (2012). Transition for Urban Youth with Disabilities Leaving Secondary Education. Chicago, IL: Research on Urban Education Policy Initiative, University of Illinois at Chicago.

Davis, C., & Leonard, A. (2007). A Key to Evaluation: The Transition Competence Battery for Deaf Adolescents and Young Adults. Odyssey: New Directions in Deaf Education, 8(1), 6-9.

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. European Journal of Psychology Of Education - EJPE (Springer Science & Business Media B.V.), 32(1), 39-59. doi:10.1007/s10212-016-0298-5

Dockett, S., & Perry, B. (2007). Transitions to School: Perceptions, Expectations and Experiences. Published by University of New South Wales Press Ltd. National Library of Australia.

Elkins, L., & Wise, R. (2012). Effective methods of transition assessment and planning. transition conference, Center on Disability and Development, Texas, Retrieved from http://search.incredibar.com/search.php.

Everson, J. M., Zhang, D., & Guillory, J. D. (2001). A statewide investigation of individualized transition plans in Louisiana. Career Development for Exceptional Individuals, 24(1), 37-49. doi: 10.1177/088572880102400104

Finn, J. (2005). The effects of the Michigan transition outcomes project. Unpublished PhD Dissertation, Collage of Graduate Studies, Westren Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

Flannery, K. B., & Hellemn, L. A. (2015). Building Strategically Aligned Individualized Education Programs for Transition. Journal of Special Education, 49(2), 67-76.

Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10, 149-157.

Frank, G. (2003). Transition for deaf and hard -of- hearing Students: A blueprint for Change. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8, 485-493.

Garay, S (2002). Transition Process For Adolescent: A Study of Beneficial Approaches for Successful Transition Planning (ph.D Disertation, Graduate School of the university of Kansas, Lawernes, Kansas.

Garay, S. (2000). Transition Process for Adolescents: A Study of Beneficial Approaches for Successful Transition Planning. Unpublished PhD Dissertation, Graduate School of the University of Kansas, Lawernes, Kansas.

Garay, S. V. (2003). Listening to the Voices of Deaf Students: Essential Transition Issues. TEACHING Exceptional Children, 35(4), 44-48.

Gillan, D., Coughlan, B., & Lodge, L. (2010). Transition from Special Education into Postschool Services for Young Adults with Intellectual Disability: Irish Parents' Experience. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 7(3), 196-203.

Godfrey, D., & Thomas, M. J. (2008). Student Perspectives on Equation: The Transition from School to University. Mathematics Education Research Journal, 20(2), 71-92.

Hitchings, W. E., Retish, P., & Horvath, M. (2005). Academic Preparation of Adolescents with Disabilities for Postsecondary Education. Career Development for Exceptional Individuals. 28(1), 26-3 5.

Jones, P., & Swain, J. (2001). Parents reviewing annual reviews. British Journal of Special Education, 28(2), 60-64.

King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M., & Evans, J. (2005).Planning Successful Transitions From School to Adult Roles for Youth With Disabilities, Children's Health care,34(3), 195-216.

Kohler, P. & Field, S. (2003). Transition-Focused Education: Foundation for the Future. The journal of special education vol. 37/no. 3, PP. 174–183.

Lubbers, H., Repetto, B., & McGorray, P. (2008). Perceptions of transition barriers, practices, and solution in Florida. Remedial and Special Education Retrieved from: http://rse.sagepub.com/content/ 29/5/280.

Luckner, G. (2002). Facilitating the Transition of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. Austin, Texas: Proed.

Luft, P. (2012). Employment and independent living skills of public-school high school deaf students: Analyses of the Transition Competence Battery response pattern. Journal of The American Deafness And Rehabilitation Association, 45(3), 292-313.

Luft, P. (2014). A National Survey of Transition Services for Deaf and Hard of Hearing Students. Career Development and Transition For Exceptional Individuals, 37(3), 177-192.

Luft, P. (2012).Employment and Independent Living Skills of Public School High School Deaf Students: Analyses of the Transition Competence Battery Response Patterns, Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association (JADARA) 45(3). 292-309.

Mclntyre, L. L., Eckert, T. L., Wildenger, L. K., Fiese, B. H., & DiGennaro, F. D. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education, Early ChildhoodEduc J, 38, 259-263.

Mercer, C., & Mercer, A. (2005). Teaching Students with Learning Problems (7thed) Person, Upper Saddle River, New Jersey.

Migliore A., Butterworth J. (2008). Trends in outcomes of vocational rehabilitation services serving adults with developmental disabilities: 1995–2005. Rehabilitation Counseling Bulletin, 52, 35–44. doi:10.1177/0034355208320075

Mizutani, Y., Hiruma, T., & Yanagimoto, Y. (2002). A nationwide investigation of individualized plans in Japanese special high schools: Implications for the collaborative practices of individualized transition support plans. Japanese Journal of Special Education, 39(6), 41-58.

Moon M. S., Simonsen M., Neubert D. A. (2011). Supported employment: What students, families, and transition specialists need to know. Education and Training in Developmental Disabilities, 46, 94–105.

Moore-Gumora, C. (2014). A Study of Students on the Autism Spectrum Transformation in a High School Transition Program. Educational Leadership and Administration: Teaching And Program Development, 2577-91.

Nardi, E. (2001). The Transition from School to University in Italy: examination reform and outstanding issues. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 8(3), 339-351. doi:10.1080/09695940120089134.

Naugle, K., & Campbell, T. A. (2010). Post-Secondary Transition Model for Students with Disabilities. Journal of School Counseling, 8 (40), 1-31.

Nicolae, S. (2010). the School-to-Work Transition in the Perception of Students from Politehnica University of Bucharest. Annals of DAAAM & Proceedings, 699-700.

Novakovic, A., & Ross, D. E. (2015). College Student for a Day: A Transition Program for High School Students with Disabilities. Journal of Postsecondary Education And Disability, 28(2), 229-234.

O'Brien, D. (2015). Transition planning for d/Deaf young people from mainstream schools: Professionals' views on the implementation of policy. Disability & Society, 30(2), 227-240. doi:10.1080/09687599. 2014.994702

Pang, Y. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Preschool Transition, The School Community Journal, 20(2), 183- 198.

Plucker, J. A., Chien, R. W., & Zaman, K. (2006). Enriching the High School Curriculum Through Postsecondary Credit-Based Transition Programs. Education Policy Brief. Volume 4, Number 2, Winter 2006. Center for Evaluation And Education Policy, Indiana University.

Repetto, J. B., White, W. & Snauwaert, D. (1990). Individualized Transition Plans (ITP): a National Perspective. Career Development for Exceptional Individuals, 13(2), 109-119.

Roybal, V., Thornton, B., & Usinger, J. (2014). Effective Ninth-Grade Transition Programs Can Promote Student Success. Education, 134(4), 475-487.

Schildroth, A., Rawlings, B., & Allen, T. (1991). Deaf students in transition: Education and employment issues for deaf adolescents. The Volta Review, 93(5), 41-53.

Schischka, J., rawlinson, C., & Hamilton, R. (2012). Factors affecting the transition to school for young children with disabilities. Australasian Journal of Early Childhood, 3 7(4), 15-23.

Seong, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Little, T. D. (2015). Effects of the Self-Directed Individualized Education Program on Self-Determination and Transition of Adolescents with Disabilities. Career Development and Transition For Exceptional Individuals, 38(3), 132-141.

Sitlington, P. L. (2003). Postsecondary education: The other transition. Exceptionality, 11, 103-113.

Sloper, P., Beecham, J., Clarke, S., Franklin, A., Moran, N., & Cusworth, L. (2010). Models of Multi-agency Services for Transition to Adult Services for Disabled Young People and Those with Complex Health Needs: Impact and costs. Social Policy Research Unit, University of York Personal Social Services Research Unit, University of Kent.

Smart, E., Aulakh, A., McDougall, C., Rigby, P., & King, G. (2016). Optimizing engagement in goal pursuit with youth with physical disabilities attending life skills and transition programs: an exploratory study. Disability and Rehabilitation, 1-10.

Steyn, G. M., & Vlachos, C. J. (2011).Developing a Vocational Training and Transition Planning Programme for Intellectually Disabled Students in South Africa: A Case Study, JSoc Sci, 27(1), 25-37.

Strickland, D. C., Coles, C. D., & Southern, L. B. (2013). JobTIPS: A Transition to Employment Program for Individuals with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism And Developmental Disorders, 43(10), 2472-2483.

Taylor, D. A., Broyhill, B. S., Burris, A. M., & Wilcox, M. A. (2017). A Strategic Approach for Developing an Advanced Practice Workforce: From Postgraduate Transition-to-Practice Fellowship Programs and Beyond. Nursing Administration Quarterly, 41(1), 11-19.

Thomas, S & Dykes, F (2011). Promoting successful transition: What can we learn from RTI to enhance outcomes for all students? Preventing School Failure, 55 (1), 1-9.

Thompson, J. R., Fulk, B. M., & Piercy, S. W. (2000). Do individualized transition plans match the postschool projections of students with learning disabilities and their parents? Career Development for Exceptional Individuals, 23(1), 3-25. doi:10.1177/ 088572880002300102.

Trainor, A. A. (2010). Adolescents with Disabilities Transitioning to Adulthood: Implications for a Diverse and Multicultural Population. 17(2), 12- 16.

Tropea, L. (2010). Meeting the challenge of Deaf and Hard of hearing Students Transitioning to secondary School: Parent and Student Perspectives (Master of Edition, College of Education Lakellead University).

Wehmeyer, M., & Webb, K. (2012). Handbook of adolescent transition: education for youth with disabilities. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Williams, D. K., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Garner, N. W. (2008). Self-Determination and Student Involvement in Transition Planning: A Multivariate Analysis, Journal on Developmental Disabilities. (14)1, 28-39.

Woods, R., & Pooley, J. A. (2015). A review of intervention programs that assist the transition for adolescence into high school and the prevention of mental health problems. International Journal of Child & Adolescent Health, 8(2), 97-108.

Yanhui, P. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Preschool Transition. School Community Journal, 20, (2). 83-198.

العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ١ – ٢٧

في الحـداثـــة الـتربـويـــة وإشـكاليـاتهـا في العـالـم العـربـي

إعـــداد

أ. د/ علـــي أسعـــد وطفـــة

أستـاذ علـم الاجتمـاع الـتربـوي

كليـــة الـتربيـــة – جـامعـة الكـويـت

في الحـداثـة التـربـويـة وإشكـاليـاتهـا في العـالـم العـربـي

أ. د/ علـي أسعـد وطفـة(*)

ملخـــــــص

تبحث هذه الدراسة في الدور التربوي الذي يمكن للتربية العربية أن تمارسه ضمن موجة الحداثة وفي مواجهة التحديات المصيرية التي تهدد الوجود القومي العربي ثقافة وهوية وحضارة ومصيرا. وتعمل على تحليل معطيات التخلف العربي في صدامه مع الحداثة التي تنبثق من صلب الحضارة الغربية المتقدمة.

وتقوم الدراسة بتحليل الأوضاع الحداثية للتربية العربية ومدى قدرتها على تثوير نفسها من أجل المشاركة في المشروع الحداثي في البلدان العربية. وتبين الدراسة أوضاع التخلف الشامل في بنية التربية العربية وعدم قدرتها على ممارسة أي فعل حداثي ضمن مشروع الحداثة العربية الذي لم يكتمل في جوهره. وتقدم مقترحات لتثوير التربية العربية ضمن سياق الحداثة العالمية المعاصرة لتكون رافعة التقدم والحضارة. ومن ثم تلح الدراسة في توصياتها على أهمية ترسيخ القيم الحداثية في التربية العربية وهي القيم التي تتمثل في العقلانية والعلمانية والديمقراطية والحريات السياسية في عالم شديد التغير والتجديد.

الكلمات المفتاحية: حداثة، ما بعد الحداثة، تربية، تعليم، نهضة.

(*) أستاذ علم الاجتماع التربوي – في كلية التربية بجامعة الكويت watfaali@hotmail.com.

Educational Modernity and its Problems in the Arab world

Ali Assad Watfa

Abstract

This study examines the pedagogical role that Arab education can play within the wave of modernity and facing the fateful challenges that threaten the Arab national existence, its culture, identity, civilization, and destiny. It provides analysis of the data of Arab backwardness in its clash with modernity that emerges from the core of advanced Western civilization.

The study analyzes the modernist situation of the Arab education and its ability to enlighten itself in order to participate in the modernist project in the Arab countries. The study shows the overall situation of extensive underdevelopment in the structure of Arab education and the inability to exercise any modernist act within the Arab modernity project, which has not been completed in essence. The study presents proposals to enlighten the Arab education within the context of contemporary global modernity to be the support of progress and Civilization

The study, then, insists on its recommendations for the importance of consolidating modernist values in Arab education, which are the values that are represented in rationality, secularism, democracy and political freedoms in a highly changing and renewal world.

Keywords: modernity, postmodernism, education, learning, enaissance.

مقـــدمـــــة:

تواجه المجتمعات العربية المعاصرة منظومة معقدة من التحديات المصيرية وبنية مركبة من المفارقات الحضارية التي تهدد الوجود القومي العربي ثقافة وهوية وحضارة ومصيرا. وتأخذ هذه الوضعية الحضارية صورة تقاطع بين تحديات التخلف النابعة من قلب التكوين الداخلي للمجتمعات العربية، وبين التحديات التي تفرضها عولمة متوحشة تنبثق من صلب الحضارة الغربية المتقدمة. وفي دائرة هذا الصدام التاريخي، بين أقصى حالات التخلف التي تعيشها الأمة وبين أقصى حالات التقدم الحضاري التي تفرضها الحداثة الغربية، تجد الأمة نفسها في حالة من الفوضى والعدمية في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وقد أصبحت طموحات الخروج من دائرة هذا الاختناق الحضاري بحثا عن الهوية والوجود الحضاري، هاجسا حضاريا يقضّ مضاجع الإنسان العربي ويهدد أمنه الوجودي.

فالأمة في المستوى الداخلي تعيش وضعية تخلف حضارية شاملة في مختلف مناحي الحياة والوجود، وهي تواجه في الوقت ذاته اندفاعات حضارية مذهلة تفرضها ثورات علمية عالمية متدفقة فرضت نفسها في مختلف ميادين الوجود والحياة ولاسيما في مجال المعرفة والتكنولوجيا والمعلوماتية. وهذا الوضعية تضع العالم العربي في أزمة حضارية فريدة في تاريخ الأمة حيث لم يسبق للأمة أن عرفت في تاريخها القديم والحديث مثل هذا الاندحار الحضاري الشامل الذي يضعها بين مطرقة الغرب القوية وسندان التخلف الداخلي الذي لا يرحم.

وفي مواجهة هذه الاختناق الحضاري الذي يهدد الأمة العربية بالتذويب والفناء ترتب على المجتمعات العربية أن تبحث عن شروط الوجود والخلاص في مختلف الميادين الاقتصادية والثقافية والاجتماعية. وقد تقرر في مختلف الرؤى والتصورات الفكرية أن السبيل إلى حماية الهوية والوجود والخروج من دوامة التخلف والاختناق يكون بالعمل المنهجي والاستراتيجي على تجديد البنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتحقيق الحداثة في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية ولاسيما في مجال الحياة العلمية والثقافية.

ومن أجل تحقيق هذه الحداثة المنشودة يعمل المفكرون العرب منذ بداية القرن التاسع عشر حتى اليوم على توليد فكر تنويري متقدم يمكن هذه الأمة من الانطلاق في دروب النهضة

والتنوير والتنمية. ومع أهمية الجهود الكبرى فإن هذه الحداثة المنتظرة لم تنطلق ولم تؤتي أكلها. لأن معادلة الحداثة في وضعية التخلف تأخذ صورة معادلة شديدة الصعوبة والتعقيد. ولذلك بقيت الساحة الفكرية مفتوحة على مختلف الاتجاهات الفكرية والمحاولات الجادة في الكشف عن عناصر الغموض في هذه المعادلة التنويرية المعقدة. ومع تعاظم الانتكاسات التاريخية وتضخم مؤشرات التخلف في مختلف جوانب الحياة فإن المفكرين العرب ما زالوا يحملون أحلام أمتهم ويستشرفون مستقبلها بحثا عن السبل الحضارية التي تمكنها من تخطي حالة اليأس والانطلاق نحو آفاق تاريخية جديدة.

في مفهوم الحداثة التربوية:

تجسد الحداثة Modernity **الروح الحضارية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة**، وتتمثل هذه الروح الحضارية في منظومة التحولات الفكرية والاجتماعية والسياسية، التي شهدتها المجتمعات الإنسانية منذ عصر التنوير حتى اللحظة الحاضرة. وهي التحولات التي استندت إلى مبادئ العقلانية والعلمانية والفردانية والديمقراطية. ويطلق مصطلح الحداثة بوجه عام على مسيرة المجتمعات الغربية منذ عصر النهضة حتى اليوم ويغطي مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأدبية. (١)

ويرتكز المفكرون عادة في تعريف الحداثة إلى فكرتين أساسيتين هما: **فكرة الثورة ضد التقليد**، وفكرة مركزية العقل. (٢)

ويمكن تعريف الحداثة بأنها الروح الحضارية الإبداعية التي تشكلت في رحم التحولات التاريخية التي شهدتها المجتمعات الغربية باتجاه العقلانية والفردانية والحريات الديمقراطية وحقوق الإنسان.

ويمكن تشبيه الحداثة بعربة حضارية يجرها حصان التغيير والإبداع، وتنطلق على عجلات الفردانية والعقلانية والنزعة العلمية والقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، باتجاه تحقيق الطموحات الإنسانية الكبرى في مزيد من الرفاه والسيطرة والتقدم.

وهنا يتوجب علينا أن نحذر من اختزال الحداثة إلى إحدى عناصرها مثل الإبداع أو التغيير أو التحديث أو المعاصرة. فليس كل إبداع حداثة وليس كل تحديث حداثة كما أنه ليس كل معاصرة حداثة فالحداثة روح أصيلة تستند إلى مجموعة من المتغيرات وأهمها:

- الإبداع والتغيير والتحديد والقطيعة مع التقاليد والماضي.
- العقلانية والتي تؤكد على إمامة العقل وهدايته وأن لا وصاية على العقل إلا العقل نفسه.
- الفردانية والتي تتمثل في الحريات الفردية. وهي الحالة التي يمتلك فيها الفرد ذاته في مواجهة طغيان الجماعة.
- العلم والإيمان به مبدأ ومصيرا والعمل على التوافق مع معطيات التجربة العلمية بلا حدود.
- الحريات الديمقراطية والسياسية وحقوق الإنسان في مختلف مستويات الوجود الإنساني.
- تأكيد الطموحات الإنسانية في تحقيق مزيد متنامي من التقدم والسيطرة والرفاه والحرية.

إذا كانت الحداثة تعني القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة وفي إحداث تحولات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية، **فإن إحداث هذا التغيير في العقلية وفي بنية التصورات يأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية بالضرورة. ومن هنا يمكن القول بأن الحداثة رهان تربوي وأن لا يمكن لأي حداثة في المجتمع أن تتحقق خارج السياق التربوي في المجتمع.** وهذا يعني أن الحداثة فعل تربوي في الجوهر لأنها ترتكز في الأصل إلى عملية تنوير تتميز بروح التجديد والمغامرة. فالحداثة التربوية وفقا لهذه الصورة تأخذ مكان الأولوية في حركة الحداثة بصورة عامة. لأن **الحداثة الحقيقة هي موقف يتصل بالجوهر والروح الحقيقية للعملية التربوية**، إنها تعنى القدرة على بناء النزعة العقلية في الإنسان، وترسيخ الروح العلمية، والنهوض بالفرد إلى مستوى الحرية الفردية، ومن ثم تربية الإنسان على قيم الإبداع والحرية وحقوق الإنسان. **وبتحديد منهجي ترمز الحداثة إلى انتصار العقل والعقلانية، وهيمنة المعرفة العلمية وتأكيد الحرية الفردية، وتفجير الإبداع، وبناء المجتمع المدني بكل الأبعاد الديمقراطية التي ينطوي ولا سيما حقوق الإنسان وحرياته.** ومن أجل التمييز بين مفهومي التقليد والحداثة يمكن أن نستعرض معطيات وبيانات الجدول التالي.

الروح الحضارية للحداثة التربوية

الموضوع	العقلية التقليدية	العقلية الحداثية
المعرفة	أسطورية /خرافية	معرفة عقلية
الحقيقة	مطلقة/ تقليدية / تعليمية	نسبية /علمية / نقدية
اللغة	بيانية خطابية/ مقدسة	تحليلية وضعية
النظام الاجتماعي	إيمان بسلطة الفرد الكارزمية	إيمان بالديمقراطية ومبادئها
الانتماء	العائلة والقبيلة/ والطائفة	الطبقة/ الحزب/ الأرض
صنع المصير	القدرية / قوى خارجية	الإنسان والإرادة الحرة
الفرد	امتثال وذوبان في الجماعة	استقلال وحرية فردية
الزمن	الإيمان بالماضي	الإيمان بالمستقبل
الكون	طابع مقدس	طابع دنيوي
العادات والتقاليد	ثابتة نسبيا/ ومقدسة	متغيرة /ووضعية
منهج التفكير	امتثال/ وقبول / وتقليد	تحليل/ تفكيك/ ونقد

وتأسيسا على هذه الصورة الحداثية التي ترتسم في هذا الجدول يمكن القول بأن التربية الحداثية هي هذه التي تنمي في الفرد عقلية علمية ديمقراطية تعتمد مبدأ الابتكار والتجديد، إنها التربية التي تخاطب في **الطفل العقل لا الذاكرة، والنشاط لا الجمود، والحرية لا الإكراه، والغاية لا الوسيلة، وهي في النهاية تخاطب الإنسان في الطفل وتعمل على إنماء حواسه الإنسانية.** وتأخذ هذه **التربية تأخذ صورة نظام يعمل على انتزاع الفرد من عالمه الضيق الذي تحاصره الأوهام والخرافات والقيم المغرقة في عالم التقاليد. إنها التربية هذه ن تحرر الفرد من حصار التصورات التقليدية الضيقة لتضعه في عالم ينضح بمختلف عطاءات العقلانية والتصورات العلمية.**

دور التربية العربية في معركة الحداثة:

التربية جوهر كل حداثة ومعين كل نهضة حدثت في التاريخ. **وأية محاولة للنهوض بالمجتمع وإحداث تحولات جوهرية في تكويناته ستكون محاولة عدمية ما لم تجد منطلقها في**

الفعل التربوي لأن التربية معنية بانتاج وإعادة إنتاج الثقافة وبناء العقل والمعرفة وإعداد الإنسان. فالعقل الإنساني هو مصدر أي تقدم أو نهضة أو تنمية، والتربية معنية بإعداد العقل وتشكيله. وهذا يعني أن وظيفة التربية تتمحور في عملية انتاج ما يسمى اليوم برأس المال البشري أو ما يسمى اليوم بثورة المعلومات والمعرفة وهي كما يعلم الجميع اليوم تشكل وقود الحضارة ولهيبها في آن واحد. فمن أجل أن تحدث تحولا في المجتمع يجب أن تحدث في العقل والتفكير والوعي وهنا يكمن فعل التربية وجوهر وظيفتها.

التربية العربية وإخفاق المشرع الحداثي العربي:

شُغِلَ المفكرون العرب، منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم، بالبحث عن مخرج حضاري يمكِّن المجتمعات العربية من تجاوز أزماتها واختناقاتها نحو آفاق حضارية جديدة. وما زال البحث عن هذا المخرج الحضاري يشكل هاجس هؤلاء المفكرين الذين يكرسون جهودهم الفكرية في سبيل بناء مشروع حضاري يمكّن الأمة العربية من أداء دورها الحضاري ويخرجها من دوائر الجمود والتخلف.

وعلى الرغم من تعدد المشاريع النهضوية ورصانتها، وصدق النوايا التاريخية لرواد النهضة العربية، إلا أن هذه الأمة ما زالت ترسف في أغلال التخلف وتتداعى وسط زحام الانتكاسات التاريخية التي منيت بها. **فالظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تمانع نهضة هذه الأمة ما زالت تمتلك شروط القوة والاقتدار**. ومن بين هذه العوامل الكثيرة التي مانعت تحقيق الحداثة في المجتمعات العربية يمكن أن يشار إلى تراجع في الدور الحضاري للتربية العربية التي لعبت، وعلى خلاف ما هو منتظر منها، دورا مناهضا للحداثة المنشودة. لقد ألحت مشاريع النهضة العربية على أولوية الجوانب السياسية والثقافية في حياة الأمة. ولم تستطع هذه المشاريع النهضوية أن تسجل حضورها المطلوب في نسق الأنظمة التربوية بمفاهيمها وتصوراتها الحضارية والنهضوية. وبعبارة أخرى لم تواكب هذه النهضة المجتمعية نهضة تربوية تؤازرها وتعزز مسارها وتكسبها مشروعيتها ثقافيا.

لقد بقيت التربية العربية خارج دائرة المشاريع النهضوية ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قبل المنظرين والمفكرين. وبتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة، **بقيت أفكار**

النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطيع أن تشكل وعيا جماهيريا عاما بقضايا النهضة ومفاهيمها. ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجينة صفوة سياسية وفكرية ضيقة ولم تستطع بالتالي هذه الأفكار النهضوية أن تمارس دورها أو أن تجد صداها الاجتماعي الكبير الذي يمكنه أن يكفل لها تدفق طاقة روحية واجتماعية تحصنها ضد مختلف الصدمات والاختناقات التاريخية.

إننا نعتقد اليوم بأن الإشكالية التاريخية لقضايا النهضة والحداثة تتمثل اليوم في إمكانية بناء وعي جماهيري يخترق صفوف النخب الفكرية السياسية والاجتماعية، ليتحول إلى طاقة جماهيرية عامة أي إلى قوة حقيقية فاعلة. ونعتقد في هذا السياق أيضا أن جانبا من إخفاق الفكر التنويري والمشاريع النهضوية يعود إلى أن هذا الفكر النهضوي لم يستطع أن يتحول إلى حقيقية تربوية، ولم يجد طريقه إلى عقل ووجدان الشرائح الواسعة من الجماهير العربية التي يمكنها وحدها أن تحول هذه المشاريع النهضوية إلى واقع حقيقي ينبض بالحياة.

فالوعي الجماهيري في نهاية الأمر هو الذي يمتلك زمام الحركة التاريخية، وهذا يعني أن الوعي التنويري يمكنه أن يتحول إلى قوة اجتماعية حقيقية عندما يتأصل في عقول الجماهير.

وتأسيسا على ما سبق نقول بأن الفعل الحضاري يجب أن يكون تربويا بالدرجة الأولى، **لأن التربية وبوصفها صيرورة إنسانية مشكلة للوعي يمكنها أن تعيد بناء الوعي على صورته الخلاقة.** ومن هنا يجب علينا أن نولي التربية في المشاريع النهضوية والحداثية اهتماما خاصا، وأن نعيد النظر في تصوراتنا ومشاريعنا بما ينسجم مع هذا التصور الذي يؤكد أهمية التربية في بناء الوعي الجماهيري، وفي تشكيل العقلية الشعبية وتنويرها بما ينسجم مع التحديات التاريخية التي تقرع وجودنا وتهدد مصيرنا.

التربية العربية وإعادة انتاج عناصر الجمود والتخلف:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو إذا لم يكن للتربية العربية حضورا في مشاريع النهضة العربية أو في مشاريع الحداثة، فما هو الدور الحضاري الذي مارسته أو تمارسه هذه التربية بفعالياتها وأنساقها واتجاهاتها؟ هل مارست هذه التربية وتمارس دورا حضاريا يدفع بالمجتمعات

العربية إلى آفاق حضارية؟ أم أنها، وعلى خلاف ما هو منتظر منها، مارست وتمارس دور المكابحة التاريخية وتعطيل حركة النهضة والحداثة العربية؟ ويمكن صوغ هذه المسألة بسؤال الحداثة نفسه وهو: هل حققت التربية العربية حداثتها؟

أسئلة منهجية جديرة بأن تجد إجابات موضوعية. والإجابات عن هذه الأسئلة نجدها في حصاد الدراسات والبحوث العربية، وفي أعمال المفكرين العرب النقديين، الذين يؤكدون حقيقة مريرة **ومرّة، وهي أن التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود، بل كانت وما زالت تمارس دورا أيديولوجيا سلبيا وظف، وما زال يوظف، في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية**، دون أن تمارس فعلا حضاريا نهضويا أو حداثيا يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدم.

فالتربية العربية وفقا لصورتها التقليدية تنتج وتعيد إنتاج المجتمع ثقافيا بكل ما ينطوي **عليه هذا المجتمع من اختناقات ثقافية وحضارية. وبعبارة أخرى فإن التربية العربية تعيد انتاج التخلف وترسخه في مختلف جوانب الحياة وقطاعاتها الاجتماعية والثقافية.**

وباختصار فإن التربية العربية ماضية حتى اليوم في إنتاج عناصر الجمود وتكريس العقلية التقليدية بما تنطوي عليه هذه العقلية من قيم التسلط والجمود والتواكل وتغييب العقل في مختلف ميادين الوجود الإنساني.

وفي هذه الدائرة نقول أن القوى الاجتماعية المناهضة لحركة التاريخ استطاعت أن تدرك هذه الحقيقية، واستطاعت بحكم مواقعها أن **تشكل وعي الجماهير العربية وأن تعيد تشكيل هذا الوعي بصورة استلابية، عبر فيض من الأفكار والتصورات الخرافية والأسطورية، واستطاعت أيضا في النهاية أن تعلّب الوعي الجماهيري وأن تضعه في دائرة اغتراب موصدة.** ومن هذا الموقع بدأت هذه القوى المناهضة لحركة التطور تمتلك كل القوى الضرورية لتعطيل أي مشروع حضاري أو أية نقلة حداثية بسهولة ويسر. فالعقل العربي اليوم وبفعل الصيرورات التربوية التاريخية المستمرة والفعل الاستلابي الدائم أصبح بطبيعته **مناهضا لكل أفكار التقدم وممتنعا وبصورة ذاتية على المفاهيم العقلانية والتنويرية والتقدمية إن جاز التعبير.**

وفي هذا المضمار، يمكن القول أن التربية العربية لم تمارس دورها الدينامي أو النهضوي، **لأنها ما زالت تدور في فلك المصالح الاجتماعية الضيقة والمحدودة، وما زالت رهينة القوى الاجتماعية والسياسية التي تحافظ على وجودها وتميزها وهيمنتها من خلال التأكيد على ثقافة الجمود**، ومحاصرة كل اتجاهات النهوض الحضاري في المجتمعات العربية. فالمجتمعات العربية على الأغلب تخضع لأنظمة اجتماعية قروسطوية قوامها المحافظة على مظاهر الوجود التقليدي بما ينطوي عليه هذا الوجود من تغييب لكل معاني وقيم الحياة الديمقراطية بمظاهرها الإنسانية.

لقد **عملت الأنظمة العربية على تحديث أنظمتها التربوية من حيث المظهر، ولكنها استطاعت أن تدمر في أعماق هذه التربية كل قيم الحداثة والتنوير بما تشتمل عليه هذه القيم من اتجاهات النهوض بالمجتمع والانتقال به إلى آفاق جديدة. لقد شكل التحديث التربوي.** بمظاهره الخارجية المختلفة (مباني – أدوات – إنفاق – خطط تربوية – أجهزة ...الخ.) إطارا يشتمل على مختلف فعاليات التربية التقليدية التي تؤكد أكثر قيم الوجود تعارضا مع اتجاهات التغيير نحو مجتمعات علمية وديمقراطية. ففي دوائر الحياة التربوية العربية ما زالت الحرب الخفية تعلن حقيقة ضد اتجاهات القيم الديمقراطية، وما زالت قيم الترويض والتطويع وقمع الإبداع، تشكل المحاور الأساسية للتربية العربية القائمة. ولا نحتاج في تأكيد هذه المظاهر إلى أي من التأكيدات المعرفية أو التوثيق العلمي. فكل صفحات الفكر التربوي العربي المعاصر تؤكد هذه الحقيقة وتضج بها، وكل لحظات الواقع التربوي تجأر بهذه المظاهر التي يندى لها جبين الإنسانية خجلا. فالتربية العربية في أغلب تجلياتها تربية تسلطية قمعية تلقينية تسعى إلى تصفية مظاهر الإبداع وقهر معاني الابتكار، وهي في كل هذا تسعى إلى ترسيخ قيم أيديولوجية سياسية تصطفي في نهاية الأمر بعض النخب الاجتماعية التي تَرهب كل مظاهر التطور والحداثة في دائرة المجتمع.

يذكر تقرير تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين أن التربية العربية أدت دورا مدمرا في الحياة العربية خلال القرن الماضي ويتمثل هذا الدور في ثلاث وظائف تتعارض مع اتجاهات التحضر والتنوير وهي: العزلة الحضارية، وقهر العقلانية ومن ثم تجنبها في التعامل مع

مشاكل الحياة ومع النفس، وأخيرا تبخيس قيمة الإنسان العربي. وتتجسد هذه الثلاثية القاتلة في المناهج العربية من خلال غياب الفكر العلمي في التعامل مع قضايا الحياة، وفي غياب مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون، كما يتجسد هذا كله في المكانة الدونية التي تحتلها المرأة العربية، وفي الجهل المتفاقم بقيم التسامح والرأي الآخر ومعنى الإنسان. (٣)

فالتربيـة العربيـة تربيـة تقليديـة تمجـد الماضـي وتخلـع عليـه لبوسـا قدسية. فاللحظـة الماضية تحتل فضاء التربية العربية على حساب المستقبل والحاضر. وفي هذا تقول زينب شاكر: "مازلنا نعمل بمفهوم تقليدي إذ يغلب علينا الواقع الزمني المعاصر أو الماضي، أما البعد المستقبلي فلا يزال محدودا للغاية في مناهجنا الفلسفية وفى مقرراتنا الدراسية، بل وفى تفكير الكثيرين سواء من الأساتذة أو الطلاب. (...) ومنهجنا يعتمد على الحفظ الحرفي للمعلومات والتلقين، وشرح المأثورات الفلسفية والنصوص الدينية والدوران بها في حلقة مفرغة دون تحليلها تحليلا علميا يوضح معانيها وأبعادها، (...) ومن ثم وقفنا بعقول طلابنا على ثقافة الذاكرة دون أن نتعداها إلى ثقافة الإبداع والابتكار".(٤) وهذه هي الحقيقة فالتربية العربية ما زالت تتحرك بسرعة السلحفاة في زمن يومض بالضوء والتسارع.

هذه الشهادات التربوية تؤكد بصورة واضحة على أن التربية العربية ما زالت تتحرك في دوائر الظلام. وأن هذه التربية تلعب دورا مناهضا لدورة الحضارة. فالتربية العربية في آليات فعلها واشتغالها توجد في حالة تنافر مع قيم الحداثة والحضارة. ومن يتأمل جيدا في وظيفتها السياسية فسيجد هذه الصورة واضحة لا لبس فيها. لقد لعبت التربية العربية دور المحافظة السياسية. **لقد ساهمت في تمجيد رموز السلطة السياسية في مختلف جوانب الحياة السياسية العربية. وأكدت على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود.**

مركب التحديات الحضارية الجديدة أمام التربية العربية:

تواجه التربية العربية بنية مركبة معقدة من التحديات فهناك تحديات التخلف الداخلية للمجتمع العربي وهناك تحديات الحداثة الغربية والعولمة التي تفرض نفسها بصورة مدمرة للهوية والإنسان في المجتمعات المتخلفة. وهناك أيضا التحديات الداخلية للتربية العربية التي تتمثل في

آليات اشتغالها ومنهجيات فعلها من جهة أخرى. وفي نسق هذه التحديات يتوجب علينا أن نتحدث اليوم عن تحديات جديدة تتمثل فيما يواجهه العالم اليوم من تحديات الحداثة وما بعد الحداثة، ومن ثم ما يواجهه أيضا من تحديات العولمة، بما تنطوي عليه هذه التحديات الجديدة من سيرورات جديدة تضع التربية العربية في ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد. وفي ظل هذه الإشكالية المزدوجة يمكن لنا أن نصف وضعيتنا الإشكالية المركبة في الوطن العربي على الصورة التالية:

١- نحن نعيش في عالم البدايات أو عالم "الماقبليات" مثل ما قبل الحضارة، ما قبل المجتمع الصناعي، ما قبل العولمة، ما قبل الحداثة، ما قبل العولمة. وهذا يعني أنه إذا كانت مشكلات العالم المتقدم هي مشكلات ما بعد الحضارة وما بعد المجتمع الصناعي فإن مشكلاتنا هي مشكلات ما قبل الحضارة أو ما قبل المجتمع الصناعي.

٢- تأخذ المسافة الحضارية الفاصلة بين المجتمعات العربية والمجتمعات الغربية المتقدمة طابع التزايد المستمر، فالغربيون يتابعون رحلتهم الحضارية في اتجاه آفاق جديدة وفتوحات جديدة، أما نحن فإننا نحافظ على موقعنا الحضاري في الأنساق الخلفية، هذا إذا كانت مجتمعاتنا لا تتراجع في مختلف جوانب حركة التطور التاريخي. وهذا يعني أن المسافة الحضارية تتسع وتتزايد بصورة مستمرة وهذا يشكل بعدا من أبعاد الإشكالية الحضارية التي تعانيها مجتمعاتنا.

٣- لم تستطع المجتمعات العربية أن نحقق نهضتها و أن تنجز حداثتها ولم تأخذ مكانها في طور التقدم نحو هذه الغاية. ولكن البقاء في نسق الصفوف الخلفية لا يعفي هذه المجتمعات من شقاء الحضارة الغربية الحداثية التي بقيت كابوسا يثقل على قلوبنا وعقولنا منذ عصر النهضة الغربية في القرنين السابع والثامن. لقد أنهكتنا الحضارة الغربية بمعناها الحداثي فلم نستطع أن نحقق ما يجانسها في مجتمعاتنا كما أننا لم نستطع أن نتجاوز "تعرقات" هذه الحضارة وإفرازاتها وسمومها التاريخية.

٤- لقد فرض علينا التطور الحضاري في المجتمعات الغربية أن نعيش مشكلات وتحديات ليست في أصل تطورنا الحضاري أو في أصل إشكالياتنا الحضارية. وهذا يعني أنه يجب

علينا في الوقت نفسه أيضا أن نعيش إشكاليات الحضارة الغربية بما تفرضه هذه الحضارة الحداثية والبعدية من إشكاليات حضارية. وهذا يعني أننا نعيش إشكاليات تخلفنا وإشكاليات تقدم الآخر بصورة مستمرة. وبعبارة أخرى نحن نعيش مشكلات التقدم الحضاري الذي يحققه الغرب ولا سيما النتائج السلبية لهذا التقدم الحضاري، كما أننا نعيش من جهة أخرى أكثر مظاهر الوجود المتخلف في مختلف المجالات الاجتماعية. ومن أجل توضيح هذه الصورة يمكن أن نضرب هذا المثال: فالتلوث الصناعي لا يوجد في صميم وضعيتنا الحضارية، حيث لا توجد لدينا صناعة ومع ذلك فإن ما نعانيه من التلوث وآثاره يفوق ما تعانيه المجتمعات الغربية مصدر هذا التلوث. فهذه المجتمعات وإن كانت تعاني من التلوث إلا أنها استطاعت أن تحصد قوتها وثروتها وتقدمها عبر هذه الصناعة. أما نحن فإن هذه الصناعة جلبت لنا المرض والموت والألم، واستطاعت أن تأتي على قيمنا وتصوراتنا الإنسانية والاجتماعية، وأن تحولنا إلى مجرد مستهلكين سلبيين لمنتجاتها. وتأسيسا على ما سبق يمكن القول بأننا نعيش إشكالية متعددة الأبعاد مشكلات تخلفنا الحضاري من جهة ومشكلات تقدم الآخر من جهة أخرى.

وفي ظل هذه الظروف التاريخية الإشكالية وفي مسار هذا الواقع التاريخي يتوجب علينا منهجيا أن ننظر في النسق التربوي وفي وظائف الأنظمة التربوية القائمة في مجتمعاتنا. وهذا يعني من **وجهة نظر منهجية أن أية نظرة للحياة التربوية في مجتمعاتنا، بعيدا عن السياق الإشكالي للحياة الحضارية بصورة عامة، ستكون نظرة غير تاريخية ورؤية غير منهجية.** فالتربية ليست في معزل عن التحولات الحضارية الجارية بل توجد في صميم هذه التحولات مؤثرة ومتأثرة بالعملية التاريخية وبالتحولات الإنسانية الجارية.

وفي ظل الإشكالية الحضارية المركبة التي وضحنا بعض معالمها تعيش التربية العربية المعاصرة تحديات حضارية مزدوجة أيضا، إذ يترتب عليها أن تواجه وفي الوقت ذاته تحديات التخلف الذي نعانيه من جهة، وتحديات التقدم الحضاري الذي تسجله الحضارة الغربية من جهة أخرى. وهذه التحديات تتضاعف خطورتها في أنساق وجودنا التربوي وحياتنا الاجتماعية بصورة عامة.

فالتربية بطبيعتها المحافظة قد تجد نفسها مكرهة، بحكم التطور التاريخي، على أن تجاري التغير الاجتماعي وتدفع به إلى آفاقه البعيدة، كما أنه يمكنها في اللحظات التاريخية الحرجة أو هذه التي تشهد انعطافات سياسية معينة أن تؤدي دورا خطيرا يجاري التوجهات الحقيقية للسياسات الاجتماعية والثقافية في بعض المراحل التاريخية للأمم والشعوب.

واليوم وعلى خلاف المراحل الماضية في التاريخ الإنسانية يمكن الحديث عن قانونية جديدة قوامها أن التربية تجد نفسها في دائرة الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد بتحولاته العاصفة الشاملة، **وذلك لأن مكابحتها لتوجهات التغير سيضعها خارج دائرة العصر وحركة التاريخ**. فالمدرسة مطالبة اليوم بأن تزود سوق العمل بحاجته المتنامية إلى الاختصاصات والكفاءات العلمية المتطورة. وهي في هذه الوضعية مكرهة على الاستجابة والتكيف مع هذا الواقع الجيد وهي بالتالي قد تفقد دورها التاريخي ومبررات وجودها حين لا تستطيع أن تواكب موجة الاندفاعات الحضارية الجارفة. والأمثلة التي تبرهن هذه القانونية الجديدة لا حدود لها ونجدها في مختلف البلدان التي تخلفت فيها عن الركب الحضاري. لقد فقدت بعض المؤسسات التربوية الحكومية إقبال التلاميذ على التسجيل فيها أو متابعة الدراسة وذلك لأن هذه المدارس لا تواكب حركة العصر في مجال تعليم اللغات والتكنولوجيا والحاسوب والأنترنيت. وقد وجدت بعض الحكومات العربية نفسها مرغمة في مواجهة هذا الموقف على تطوير هذه الأنساق التربوية بصورة فعالة يمكنها أن تستجيب في الحدود الدنيا لمقتضيات العصر ولضرورات التعليم الذي يسعى إليه الأفراد في المجتمع لضمان حياتهم ووجودهم.

الوضع الإشكالي للتربية العربية المعاصرة:

يواجه النسق التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة تحديا حضاريا ثلاثي الأبعاد:

- **تحديات ما قبل الحداثة:** فهي معنية بمواجهة حالة من التخلف الشاملة التي تعانيها المجتمعات العربية والتي تتمثل في التبعية والتجزئة وانتشار الأمية والخرافة وغياب الروح النقدية وهيمنة التسلط في مختلف جوانب الحياة. وبعبارة أخرى على التربية العربية أن تواجه مختلف التحديات التاريخية التي توجد في أصل مجتمع زراعي متخلف تحكمه عقليات تقليدية تعصبية وتنتشر فيه أمراض وأوهام المجتمعات الأقطاعية القديمة.

- **تحديات الحداثة:** فالتربية العربية معنية أيضا بمواجهة التحديات التي أفرزتها مرحلة الحداثة الغربية والتي تمثلت في نهضة العقلانية والفردانية والمعرفة العلمية بأبعادها وتجلياتها التكنولوجية وفي حقوق الإنسان والليبرالية بمختلف تجلياتها وأبعادها. وهي هنا في موقف مزدوج حيث يتوجب عليها من جهة أن تحقق حداثتها في تأكيد العقلانية والفردانية والنهضة الحداثية بمختلف تجلياتها. كما أنها معنية أيضا بمواجهة ما تتعرض له هذه الحداثة التقليدية من انتقادات وما تجره من ويلات وإكراهات حضارية تتمثل في تدهور القيم وتراجع الثقافات التقليدية وتصدع الانتماءات.
- **تحديات ما بعد الحداثة:** وهي مرحلة ما بعد الحداثة التي يشهدها المجتمع الغربي المعاصر في أنساقه الفكرية وفي نسق حركاته الاجتماعية من جهة أخرى. وتمثل هذه المرحلة في طروحات ما بعد الحداثة والعولمة، كما تجد نفسها في هذه النظريات الجديدة التي تدعو اليوم إلى نقض مرحلة الحداثة السابقة كليا، وتبني نظريات جديدة وأفكار جديدة يراد لها أن تستجيب لحاجات الإنسانية المتنامية إلى مزيد من الحرية والرفاه، وبناء أنساق قيمية جديدة تعيد للإنسان تألقه الإنساني وتخرج به من دائرة اغترابه إلى مساحة رحبة من المعاني الإنسانية الحرة.

وفي ظل هذا التحول الجديد الذي تجترح فيه الحضارة الغربية آفاقا جديدة لتجاوز الحداثة التي بدأت تعاني من الضعف والشيخوخة والتصدع بدأت رياح هذه الموجة تعصف في مجتمعاتنا العربية فكرا وممارسة.

جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية:

كما بينا سابقا يواجه نظامنا التربوي تحديات ثلاثة تتمثل في تحديات ما قبل الحداثة (مواجهة سلبيات المجتمع القديم)، ومرحلة الحداثة، ومن ثم مرحلة ما بعد الحداثة. والمشكلة في هذا كله أن كل مرحلة من هذه المراحل تشكل نفيا منهجيا للمرحلة السابقة. فالمجتمع الغربي المعاصر الذي تجاوز المرحلة الإقطاعية وحقق حداثته يضع اليوم هذه الحداثة في أقفاص النقد ويشن عليها حملة نقدية عارمة وهو يبذل طاقة حضارية جديدة للخروج إلى مرحلة جديدة اصطلح على تسميتها بمرحلة ما بعد الحداثة.

أما فيما يتعلق بوضعيتنا التاريخية فإن الحداثة التي لم نستطع أن نحققها ما زالت تمثل هاجسا حضاريا وتربويا في الأنساق التربوية العربية. ونحن إذ نسعى لتحقيق الشروط الأولى لمثل هذه الحداثة فإن الغرب يهجرها ويندد بها ويحاول إن لم يكن قد فعل أن ينتقل إلى صيغة حضارية جديدة تأخذ أبعادا حضارية مختلفة كليا عن المرحلة السابقة وقائمة على نفيها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن للتربية العربية المعاصرة أن تسعى إلى تحقيق حداثة مضى عليها الزمن ووضعت في قفص الاتهام؟ هل يجب على التربية العربية أن تحقق مثل هذه الحداثة المعطوبة (كما تبدو للغربيين اليوم)؟ أم أنه يجب عليها أن تسعى للتجاوب مع مرحلة ما بعد الحداثة؟ وإذا كانت مرحلة ما بعد الحداثة هي بيت القصيد والقصد فهل تستطيع هذه التربية أن تتجاوز القيم والمعايير التي حققتها الحضارة الغربية في مرحلة الحداثة؟ وهل يمكن منهجيا أداء فعل تربوي لمرحلة ما "بعد حداثية" انطلاقا من وضعية مجتمع لم يحقق حداثته الحضارية وما زال يئن من أوجاع المجتمعات الإقطاعية؟

كيف يمكن للتربية العربية تحقيق حداثها:

التربية العربية ومن أجل أن تغير المجتمع يجب أن تتغير هي أولا. وهذا يعني أنه يجب عليها أن تحدث في ذاتها تحولات إبيستيمولوجية عميقة لكي تستطيع أن تنطلق إلى تأكيد الروح الحضارية في العالم الخارجي.

فكل النهضات الإنسانية المعروفة تاريخياً" بدأت بنوع من الثورة الإيبيستيمولوجية التي غيرت من نظرة الإنسان إلى نفسه ومجتمعة والى العالم من حوله، سواء تحدثنا عن النهضة الإسلامية (وهي النهضة الناجحة الوحيدة في تاريخنا) أو النهضة الأوروبية أو النهضة اليابانية، ابتدأت هذه النهضات بثورة إبيستيمولوجية غيرت من العلاقة الذهنية بين الكائن والمحيط الذي يعيش فيه فكانت النهضة والإبداع والعقل الخطابي".(٥) لم تتم نهضة في التاريخ إلا وكانت مسبوقة بثورة إبيستيمولوجية غيرت من نسق القيم والمفاهيم والتصورات السائدة هذه المرحلة أو في ذلك المجتمع.

وإذا "كانت التربية" هي سبيل تجاوز التخلف في بلادنا وسواها فإنها لن تكون كذلك إلا إذا حققت في ذاتها وداخلها أولاً الثورة العلمية والتكنولوجية التي تسعى إلى تفجيرها ولا يمكن لنا

أن نتحدث عن توليد ثورة علمية تكنولوجية عن طريق تربية محافظة تقليدية بعيدة عن روح العصر بما فيه تقنياته وأساليبه".(٦)

وهذا يعني في نهاية الأمر أن التربية العربية يجب أن تحقق حداثتها في اتجاهات متعددة: **فهي معنية بأن تتجاوز نفسها من جهة، وأن تتجاوز الواقع الاجتماعي المتخلف من جهة ثانية**، وأخيرا يجب أن تحضّر لمرحلة تاريخية معقدة ومركبة هي مرحلة العولمة التي تفرض على التربية العربية مزيدا من التحديات التاريخية الكبرى. وهناك منظومة من الأسس المركزية الضرورية لعملية الحداثة التربوية وأهمها:

١- المراجعة النقدية للتربية العربية:

تشكل المراجعة النقدية للتربية العربية الخطوة الأولى في أي توجه حداثي، ومن هذه المنطلق يجب على المفكرين العرب (وهذا ما يفعلونه) أن يقدموا رؤية نقدية للتربية العربية، وأن يراجعوا أولوياتها ويرصدوا فعالياتها وآليات اشتغالهافي ضوء التحديات الكبرى التي تواجهها المجتمعات العربية. **فالتربية العربية تحتاج اليوم إلى مراجعة نقدية شاملة في بناها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها**. وهذه المراجعة التي نعنيها ليست من نوع هذه المراجعات الشكلية التي تطالعنا بها الإدارات التربوية في الوطن العربي. إن المراجعة المقصودة يجب أن تتبنى روحا جديدة ومنهجا جديدا في التفكير والتحليل والعمل ينطلق من طبيعة التطور المعرفي الهائل في ميادين المنهج وفي سياق التحديات التاريخية التي تواجه المجتمعات العربية المعاصرة. وهذا يعني أنه يجب علينا أن نعمل على تفكيك بنية التخلف التربوي وإعادة بناء هذه البنية بما ينسجم مع التطلعات الحضارية للشعوب العربية.

٢- دروس الحداثة الغربية: من أين نبدأ:

يرتهن اليوم كل فعل إنساني بطابعه الكوني تأثيرا وتأثرا، ولا نستطيع اليوم أن نتحدث عن حداثة أو نهضة دون أن نأخذ بعين الاعتبار كونية المجال الحيوي لهذه الحداثة أو تلك النهضة. إننا نؤثر ونتأثر، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بمنظومة الفعاليات الكونية، فكل حركة في هذا الكون تجد صداها مباشرة في أنظمة حياتنا ووجودنا، بدءا من تغيرات المناخ وصولا إلى أسعار البورصة أو أسعار النفط في الأسواق العالمية.

وفي حدود هذه المنهجية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار والأهمية المناخ الحضاري للكون عندما نفكر بتحقيق حداثتنا التربوي أو نهضتنا الإنسانية.

وإذا كان من فعل حداثي كوني يجب أن **ننظر إليه فإنها الحداثة الغربية التي تفرض نفسها في صورة عولمة متقدمة لا يمكن تجاهل إشعاعها الذي يتغلغل في نخاع عظامنا.** ولكن هذا لا يعني أبدا أنه يجب علينا أن نقف مبهورين أمام هذه الحداثة، بل علينا أن ننظر إليها نظرة نقدية ومنهجية تضعنا خارج دائرة وهجها. وعلى أساس هذه المنهجية يجب أن ننطلق في تحديد إشكالية حداثتنا التربوية المنشودة.

وهنا يتوجب علينا أن نبحث عن أسباب النقلة الحضارية وعن آليات التحديث والنهضة. بعبارة أخرى يجب أن نبحث عن أسرار النهضة وسنجدها واضحة في البدايات: الغرب نهض على عجلات العقلانية والعلم والتكنولوجيا والفردية والقيم الديمقراطية والإبداع. هذه هي أسرار الحضارة الغربية. وهذا يعني أن يجب علينا أن نمتلك هذه الأسرار وأن نعالج واقعنا المتخلف بمفاتيح العقلانية والعلم والمعرفة العلمية.

فالمسافة التي تفصل بيننا وبين الغرب شاسعة واسعة، ويجب علينا أن نختصر هذه المسافة وأن نعمل على تسريع وتائر الحركة والنشاط واستنفار كل الطاقات الممكنة لذلك. ونحن في دائرة هذه الحركة يتوجب علينا أن نستفيد من أخطاء الغرب، وأن نتجنب سلبيات رحلته الحضارية وأن نستنير بإيجابيات العطاءات التاريخية لمسار حركته الحضارية.

٣- تحقيق التوافق بين العقلانية والذاتية:

في المجتمع الحداثي تتخطى المظاهر العقلانية للحياة الاجتماعية ذاتانية الأفراد وتتجاوزها. في هذا **المجتمع تطالعنا حاكمية العقل الذي يتحول إلى صنم للعبادة.** وهذه الصنمية تؤدي إلى إكراهات وإلى حالة اغتراب شاملة. فالعمل يطور الإنسان كما يقول ماركس ولكنه في الوقت نفسه يستلبه. والمجتمع يتحول إلى عقلانية البعد الواحد كما يرى ماركوز. وهذا يعني فيما يعنيه أن التنظيم العقلاني للحياة الاجتماعية وبالتالي فإن السيطرة المطلقة لمنتجات

العلم والعقل والمعرفة العلمية تختزل الإنسان وتستبيح عالمه الداخلي، وتحاصره فيه أسمى المشاعر الإنسانية. فالقيم تتحول إلى قيم مادية مبتذلة والحياة تتحول إلى صناعة يفوز بها القادرون ويسقط الضعفاء في مستنقع القهر وإكراه والعبودية، والإنسان في هذه المجتمع يربح كل شيئ إذا استطاع ولكنه يخسر نفسه، **وماذا ينفع الإنسان لو ربح العالم وخسر نفسه.** فالإنسان في عالم الحداثة والعولمة، يتحول إلى رقم يلهث وراء التضخم السرطاني الذي يأتي على عالمه الداخلي، وينمي فيه بذور فنائه بوصفه إنسانا يفيض بالمشاعر والأحاسيس.

فالمدرسة العربية تهمل وإلى حد كبير الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب والتلاميذ، وهي في سياق هذا تنقل إلى الأطفال النماذج الفكرية الجاهزة وأنظمة التأديب، وتتجاهل عالم الطفل وكل ما يدور في وسطه الاجتماعي، وتلقي باهتماماته وعوامل وجوده النفسية والسيكولوجية خارج دائرة العمل التربوي. وهذا الفعل يجرد العملية التربوية من قدراتها ويفرغها من مضامينها ويضعفها في مواجهة التحديات التي تحملها طبيعة الحياة الاجتماعية ولا سيما هذه التغيرات العاصفة في كل ميدان وفي كل موقع من مواقع الحياة الفكرية والاجتماعية.

وهنا يمكن الإشارة إلى تناقض صارخ فيما يتعلق بطبيعة التربية بين المدرسة والأسرة. ففي المدرسة يجري التأكيد على الجانب العقلاني الأداتي في العملية التربوية، ويتم إهمال العامل العاطفي والإنساني، وعلى خلاف ذلك فإن الأسرة تؤكد غالبا على الجانب الذاتي في شخصية الأطفال، وتبالغ في الاهتمام والتأكيد على هذه الجوانب العاطفية. وبين المؤسستين تتعرض شخصية الطفل لصدمات وجدانية تستلب طاقته وتضعف قدراته وتضع في دائرة التصدع السيكولوجي والتربوي.

وفي ظل هذه المعادلة الاغترابية يتوجب على التربية أن تحقق مصالحة حقيقة تتجاوز فيه هذا التصدع الذي يحدثه التعارض بين المدرسة والأسرة. وهذا يعني تحقيق التوازن في العمل التربوي بين المستويات الوجدانية الذاتية وبين الجوانب العقلانية في حياة الطفل سواء في المدرسة أو في الأسرة.

٤- الديمقراطية ضرورة حداثية:

تأكيد الديمقراطية في العملية التربوية ليس فعلا تربويا تفرضه إرادة إنسانية طيبة وخيرة. إن الحضور الديمقراطي في العملية التربوية ضرورة تفرضها التحولات الجارية في الحياة الاجتماعية ولا سيما هذه التي تتعلق بتنامي الحريات الديمقراطية في المجتمع، وحرية العلاقة بين الجنسين، وحرية الإجهاض، وحرية الصحافة، وتراجع دور الأسرة. فهذه التحولات تجد صداها الكبير في مضمار الفعل التربوي وتتأصل في أعمق طبقاته. فالأسرة وفي ظل هذه التحولات تتجه وبصورة متزايدة نحو مبادئ التسامح والحرية وتأكيد الاستقلال والنزعة الفردية وحرية التعبير. وهذه المعايير الجديدة أصبحت تمثل نسقا جديدا من القيم والمبادئ التربوية التي تأخذ دورها المتنامي في دائرة الحياة الاجتماعية. **فالآباء بدؤوا يتحولون ضمن حياتهم العائلية إلى مرشدين ومحاورين وسدنة علاقات إنسانية متكاملة**، وفي النسق الموازي لهذه العلاقة بدأ الأطفال والأبناء يأخذون صورة كائنات إنسانية يتمركز اهتمامها حول الجوانب الشخصية لحياتهم ووجودهم بالدرجة الأولى.

معادلة التنوير في التربية العربية:

إن مصير العرب في القرن القادم "**يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا في القرن الواحد والعشرين**". إن بناء جيل عربي نقدي قادر على المواجهة وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم متوحش يشكل منطق كل محاولة نهضوي وأسّها الحضاري. **في البداية علينا أن نرفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة يجب علينا** أن نرجم التلقين والتسلط والإكراه وأن نبني فلسفة تربوية نقدية في تربية الأجيال العربية والعناية بها وهدايتها إلى سبل المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية. **إن الخيار الأصيل للتربية العربية يجب أن يكون في العمل على بناء أجيال قادرة على صنع المصير، أجيال لا تنغلق في التراث ولا تذوب في حمأة العولمة والحداثة، أجيال تصنع التاريخ وتبدع الحضارة الإنسانية وتشارك فيها.**

نحن مطالبون اليوم بتربية جديدة تعتمد أسسا جديدة تربية تنطلق من مبدأ التغير وتسير على هدى الإبداع وتعتمد الحوار وتعلي من القيم الديمقراطية، تربية منفتحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا ومبدأ الاستمرارية وقيم التعاون والتكامل إنها في النهاية تربية علمية عقلانية ناقدة. هذه

التربية تأتي رفضا شاملا للتربية التقليدية التي تعتمد على التلقين والجمود والذاكرة والتسلط والانغلاق واللحظات العابرة تلك التي تعتمد على التجزؤ وترفض العقلانية والروح النقدية في المجتمع. ومن أجل هذه الغاية الكبرى يترتب علينا أن نعمل على تأصيل منظومة من الفعاليات التربوية التي تشكل ركائز التنوير في العقل العربي. وتأسيسا على ما سبق وتقدم في هذه الورقة فإننا نقترح مجموعة من النقاط الاستراتيجية لبناء ثقافة عربية جديدة وعقلية عربية متنورة أهما:

١- بنـــاء العقـــل العلمـــي:

تتطلب هذه المرحلة بناء العقل العلمي عند الناشئة والخروج من دائرة التقليد، ويتضمن هذا التوجه العمل على تحرير هذا العقل من أمراض الاستظهار والحفظ والتلقين، ومن ثم بناء الأسس المنهجية للتفكير الحرّ الذي يمكن الطالب من امتلاك أصيل للقدرات الذهنية والعقلية التي يقتضيها منطق الحياة والتفكير في عصر العولمة. ويتطلب ذلك تطوير مهارات الطلاب الإدراكية والعقلية، وتزويدهم بمهارات التحليل والتركيب والتفكيك والتفسير والافتراض والاكتشاف، وتمكينهم أيضا من مختلف المنهجيات العقلية والفكرية، التي تعطيهم القدرة على فهم الظواهر وتحليلها ومن ثم اتخاذ القرارات الذكية في المواقف الصعبة. فتعليم "الطلبة الفكر الإبداعي، والتفكير الناقد، والمشاهدة النقدية، والإصغاء النقدي، والقراءة النقدية، والتربية الروحية الحقيقية لا الخرافية، كل هذا يمّكن الأجيال من مواجهة مخاطر ما يقرؤون وما يشاهدون ويسمعون وما يعايشون من تحديات عصر العولمة وما بعد الحداثة". في هذا المستوى يجب ألا يخضع الطفل إلا لمنطق العقل ونداءه الداخلي وبالتالي أن يرفض كل المضامين التقليدية التي لا تنطلق من هذا التوجه الخلاق للعقل العلمي.

٢- بنـــاء العقـــل النسبـــي:

الحقيقة دائما نسبية والمطلق الوحيد يتعين في ذات الله وحده وقدرته. **وهذا يعني أن بناء المطلقات في العقل يؤدي إلى وضع العقل في زنزانات أبدية.** وهذا بدوره يدفع إلى التعصب والدوغماتية ولذلك فإن الإيمان بنسبية الأشياء يتيح لنا بناء العقل المنفتح الذي يرسم للظاهرة الواحدة مدّا واسعا من الاحتمالات وهذا يجعل العقل أكثر نضارة وحيوية وانطلاقا وفعلا. فالحقيقية متغيرة دائما والكون يتحرك في دائرة التغير والتبدل من حال إلى حال وجل حال الذي لا يتغير.

٣- بناء العقل على مبدأ الاختلاف:

الاختلاف مبدأ الوجود والتطابق هو استثناء مستحيل. هذه القاعدة يجب أن تؤخذ منطلقا في بتاء منطق الأجيال لقبول مبدأ الاختلاف ورفض التماثل والتطابق. وهذا المبدأ هو مبدأ العقل الحر الذي يبحث عن الاختلاف ويرى فيه ناموسا كونيا لامتناهيا في حدود. وهذا بدوره يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة وأكثر ميلا إلى الإبداع. لأن الإيمان بمبدأ الاختلاف يجسد هدما لكل الحواجز التي تمنع العقل من الانطلاق والإبداع. وفي هذا المبدأ تتحقق في النهاية منطلقات قبول الآخر على مبدأ الاختلاف وقبول الأفكار المضادة دون تعصب أو صدود وانكفاء.

٤- بناء العقل على مبدأ التغير الدائم:

لا ثبات في هذا الكون. فالعالم يتغير بإيقاعات ضوئية، والقانون الوحيد الثابت في هذا الكون هو قانون التغير عينه. فحقائق الأمس هي أباطيل اليوم وحقائق اليوم ستكون ضلالات الغد. التغير مبدأ كوني تقره الشرائع والنواميس والقوانين السماوية.

وتأسيسا على هذه الحقيقية يجب إعداد الطلاب لعصر متغير بعقل متغير وإيمان بالتغير وتزويدهم بمختلف الأدوات والقدرات والإمكانيات الذهنية **التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة احتمالات التغير.** وهنا يتوجب أن نعلم الطلاب والناشئة كيف يمكنهم مواجهة التغيرات المحتملة وأن نجعل المتعلمين قادرين على بناء سيناريوهات مستقبلية متجددة فاعلة تمكنهم من التكيف في عالم لا يتوقف عن التغير وامضا بكل جديد واعدا بكل مدهش. ومن هذا المنطلق وبعيدا عن كل ممانعة ثقافية " يجب على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل إعداد الأجيال لتقبل المتغيرات والمستجدات في عالم اليوم، وأن تدعم أدوارها في نشر قيم الحداثة دون تفريط في وظيفتها التقليدية المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في العولمة المتوحشة".

٥- بناء العقل الكلي:

يجب علينا أن نربي أطفالنا بإمكانية النظر إلى العالم ورؤية الأشياء بعين صقر وليس بعين دودة. لأن الرؤية من علِ هي الرؤية التي يقتضيها عالم يأخذ طابع الكلية والشمول.

يأخذ البعد الشمولي في تكوين المعرفة أهمية تربوية بالغة فهي التي تستطيع أن تأخذ بيد الناشئة بعيدا عن الرؤى الضيقة والمجتزأة. وهي التي تساعد الناشئة أيضا على تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية. فالتجزؤ يؤدي إلى وضعية الإنشطار المعرفي وإلى حالة من الاغتراب والتشوه. ومن هذا المنطلق ومن أجل بناء أناس يمتلكون ناصية القدرة على الإدراك الفلسفي المتكامل يتوجب على العملية التربوية أن تغذي الناشئة والطلاب بأهمية إدراك السياق العام لحالة الأشياء بالضرورة. وهذا يعني أنه يجب علينا أن نقدم المعلومات للأطفال والتلاميذ في سياقها العام وفي إطارها الشمولي.

٦- بنـــاء العقـــل المعقـــد:

في عصر العولمة أصبحنا غارقين في التعقيد الذي يحيط بنا وأصبحنا نعوم في فيض المعلومات الذي يخنق إمكانيات ذكائنا وقدراتنا العقلية في تنظيم هذه المعلومات والسيطرة عليها.

وهنا يتوجب على الإنسان أن يكشف المشكلة الحيوية الأساسية أو أم المشكلات التي تشكل محور المشكلات الأخرى وهي مشكلة التعقيد الذي نعيشه في عصر العولمة. **إننا نعيش مركب من التناقضات والأزمات والمفاجآت الذي يمثل تفاعل وتكامل مجموعة كبيرة من المشكلات التي تحيط بنا وتحيق بوجودنا.**

إن ما يضاعف صعوبة فهم عالمنا يتمثل في طريقة التفكير المعاصر وهي طريقة تقتل في أعماقنا القدرة على الإدراك الكلي الشمولي والإدراك السياقي ثم الإدراك المعقد. فالظواهر المعقدة تحتاج إلى منهجية تفكير معقدة أيضا قادرة على تحليل أوجه التعقيد في هذه الظاهر والنفاذ إلى جوهرها.

إن من أوليات متطلبات هذا العصر تتمثل في القدرة على التفكير الشمولي والقدرة على تحليل السياق المعقد للعلاقات والأشياء والمظاهر. وهنا تتبدى ضرورة التفكير في إصلاح منهج التفكير وتطوير قدرته على التعامل مع الطابع الشمولي والسياقي للعصر الذي نعيش فيه.

فالكون ليس نظاما شموليا فحسب بل هو دوامة من الحركة لا مركزية لها. ولذا فإن هذا التعقيد وهذه الدوامة من التغير تحتاج إلى نوع من التفكير الشمولي المتنوع والمعقد قادر على اكتناه

الطابع العالمي والكوني للأشياء وقادر على إدراك الوحدة والتنوع في الشرط الإنساني، إنه نوع من التفكير متعدد الاتجاه مهيأ لإدراك الظاهر في كليتها وشموليتها وتغايرها.

ومن أجل بناء هذا النوع من التفكير المعقد وتطوير منهجية النظر المركبة يبرز دور التربية المستقبلية التي يتوجب عليها أن تعمل على بناء الإنسان من أجل هوية متشبعة بالطابع الكوني.

٧- بنـــاء العقـــل المستقبلـــي

إذا كانت الإنسانية قد أبدعت في القرن العشرين ما يفوق الحلم من اكتشافات علمية وتكنولوجية فإنه لمن المتوقع أن يشهد القرن الحادي والعشرين إبداعات واكتشافات تفوق حدود الخيال وشطحات الوهم وسيكون لهذه الاختراعات تأثير تهتز له أركان الحضارة الإنسانية وبرمتها. ومن هذا المنطلق يجب على المجتمعات الإنسانية أن توظف مخزون طاقتها الفكرية الاستراتيجية للتحضير لمثل هذه التحولات وتجنب الصدمات الهائلة التي يمكن أن تولدها في مستوى الحياة الثقافية والقيمية.

يرى عالم الاجتماع د. سينجر من جامعة ويسترن إنتاريو أن المستقبل يلعب دورا ضخما وغير مستحب إلى حد كبير في سلوكنا الحاضر. **ويرى أن ذات الطفل تعتبر جزئيا بمثابة تغذية مرتدة لما هو بسبيل أن يكونه أو لمسار كينونته المستقبلية.** وان الهدف الذي يتحرك إليه الطفل هو "صورة دوره في المستقبل" تصوره لما يجب أن يكون عليه.

إذ لا يمكن لإنسان اليوم، على حد تعبير توفلر، أن يفهم الماضي، أو حتى لم يعد كافيا أن يتعلم كيف يفهم الحاضر، لأن بيئة الحاضر سرعان ما تتلاشى، **إنه يجب عليه أن يتعلم كيف يحتسب اتجاه معدل التغير وأن يتوقعه.** إنه حسب التعبير الفني، يجب أن يكثر من وضع الفروض الاحتمالية البعيدة لمدى حول المستقبل، وهذا ما يجب على معلمه أن يفعله أيضا.

ومن هذا المنطلق يجب أن نشجع الناس منذ طفولتهم على التأمل الحر ليس فقط عما يخبئه لنا الأسبوع القادم بل عما يخبئه الجيل القادم للجنس البشري إننا نعطي أولادنا دراسات في التاريخ فلما لا نعطيهم دراسات في المستقبل واحتمالاته بطريقة منهجية.

خـــاتمـــة:

يصف توفلر مستقبل الحياة المستقبلية القادمة أي مرحلة ما بعد التصنيع بأن الإنسان سينصرف إلى معالجة الأفكار ويتزايد بالتالي أداء الماكينات للمهام الروتينية ... إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحيي التعليم المستعدين للعمل المتساوق في أعمال لا نهائية التكرار، ولا تتطلب رجالا يتلقون الأوامر دون طرفة عين، (...) بل تتطلب رجالا قادرين على إصدار أحكام حاسمة، رجالا يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغير، إنها تتطلب رجالا من ذلك النوع الذي وصفه س.ب.سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم. (٧) إن الهدف الأول للتعليم ينبغي أن يكون رفع قدرة التكيف لدى الفرد أي تحقيق السرعة والاقتصاد في القوى التي يستطيع بها أن يتكيف مع التغير المستمر. (٨)

وإذا كان الغرب قد حقق أكثر من حداثة في مختلف جوانب الحياة والوجود فإن المجتمعات العربية مطالبة اليوم بتحقيق المهمات الصعبة التي تتمثل في الخروج من دهاليز التخلف إلى عالم النور والحضارة. ومع كل التحديات التي تواجهها التربية العربية التي تتمثل في السبق الحضاري فإن المسافة الحضارية التي يسجلها الغرب يمكن أن تشكل مقدمات تساعد في بناء مشروعنا النهضوي في مختلف المستويات الحضارية. فنحن في نهاية الأمر يمكننا أن نستفيد من تجربة الغرب وأن نستخلص الدروس الحضارية ونوظفها في تحقيق انطلاقتنا الحضارية.

وإذا كان الغرب اليوم يسجل لمرحلة ما بعد الحداثة فإن هذه التجربة الحضارية النقدية التي يدخلها الغرب يمكنها أن تسدد خطانا وأن تساعدنا في اكتشاف سلبيات التجربة الغربية وتأكيد إيجابياتها. وهذا يعني أن حداثتنا التربوية يمكنها أن نحقق في الآن الواحد متطلبات الحداثة الأولى وأن تجنبنا في الآن الواحد تحديات الحداثة الثانية التي تتجلى في عصر العولمة وما بعد الحداثة أو المجتمع الصناعي. ومن جديد نؤكد بأن الحداثة المنتظرة رهينة بقدرة المؤسسات التربوية العربية على بناء جيل مبدع يؤمن بالعقل والعقلانية والقيم الديمقراطية وينطلق من أسس المعرفة العلمية في مواجهته لمختلف التحديات والصعوبات والمراحل الحرجة التي تمرّ بها مجتمعاتنا الإنسانية . ومعادلة التنوير هي بناء الإنسان المتنور الذي يحطم اصفاد الوصاية

العقلية فينطلق رافضا لقيم التعصب والانغلاق وانصياع في اتجاه التجديد والابتكار والابداع . فالتنوير في النهاية هي الحالة التي يحددها الفيلسوف والمربي الألماني الكبير كانط في سياق إجابته عن سؤال "ما الأنوار؟ في مقولته المشهورة: "**الأنوار خروج الإنسان من حالة الوصاية التي تتمثل في عجزه عن استخدام فكره دون توجيه من غيره" ولذا كان شعار الأنوار عبارة تقول: " أقدم على استخدام فكرك**".[٩] ونحن مدعوون اليوم لبناء جيل ينتزع نفسه وعقله من دائرة الوصاية في اتجاه المغامرة العقلية والإنسانية نحو مجتمع يضج بالضياء.

المـــراجـــع

١- آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المطابع الأميرية، القاهرة ١٩٩٢، ص ١٦.

2- Tom Rock More, La modernité et la raison, Habermas et Hegel, In Archives de philosophie 52, 1989, p177-190.

٣ -سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩١.

٤ -زينب عفيفى شاكر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (غ.ت).

٥- تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقي، بيروت، ١٩٩٣، ص٧٧.

٦- عبد الله عبد الدايم الثورة التكنولوجية في التربية العربية – دار العلم للملايين – بيروت – ١٩٧٤، ص ٨.

٧- آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة ١٩٩٠،ص٤٢٣.

٨- آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، المرجع السابق،، ص٤٢٤.

٩- عياض ابن عاشور، الضمير والتشريع، العقلية المدنية والحقوق الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى ١٩٩٨، ص ١٣.

العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ١٦٥ – ١٩٤

مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المـــدارس الثـانـويـــة بمـدينـة الـريـــاض

إعـــداد

ساره بنت محمد بن قطيم الحمادي

بـــاحثـــــة مـــاجستـــير

كليات الشرق العربي للدراسات العليا – السعودية

مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض

ساره بنت محمد بن قطيم الحمادي (*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض. وكذلك الوقوف على معوقات تطبيقها. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على مديرات ووكيلات المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية (بنات) بمدينة الرياض، وبلغ عددهم (٢٦٠) استبانة. وتم استخدام الأساليب الإحصائية عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS).

وقد اتضح أن المتوسط الحسابي العام لأبعاد المنظمة المتعلمة كان (٣,٦٦) وهو يشير إلى درجة (تطبيق كبيرة) على أداة الدراسة. وكان ترتيب الأبعاد كما يلي: بعد (تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة) يليه (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية) تلا ذلك بُعد (القيادة الاستراتيجية) ثم جاء بُعد (تشجيع التعاون والتعلم الجماعي)، واحتل بعد (تشجيع الاستفهام والحوار) المرتبة الخامسة، أما بعد (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم) فجاء بالمرتبة السادسة وأخيراً (إيجاد فرص للتعلم المستمر).

اتضح أن أهم معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية هي:(نقص الدورات التدريبية المقدمة لمنسوبات المدرسة لتطوير قدراتهن على التعلم، روتينية برامج تقييم الأداء الروتينية، ندرة التعاون مع الجهات الداعمة الخارجية من أجل تطوير برامج تعليمية متطورة).

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد – أبعاد المنظمة المتعلمة – المدرسة الثانوية.

(*) باحثة ماجستير – كليات الشرق العربي للدراسات العليا – السعودية.

Extent of Applying The Dimensions of Learning Organization In The Governmental Secondary Schools (Riyadh City)

Sara Bent Mohammed AL- Hammadi

Abstract

The study aimed to identify the extent of applying the following dimensions of learning organization in the governmental secondary schools for the girls in Riyadh city, also standing on the most important barriers for applying the dimensions of learning organization in Riyadh city from the leaders and agents point of view. The Researcher used the descriptive method. The study was applied on the managers and agents of the secondary governmental schools (Girls) in Riyadh city. The number of responses were(260). It was used the statistical ways by the statistical analysis program (SPSS).

It showed the general arithmetic mean was (3.66), and that signed to (applied largely) on the tool of study. The order of dimensions were as following: (enabling workers to achieve a common vision) (Linking the organization with the external environment) (The Strategic Leadership) (encouraging the cooperation and the collaborative learning) (encouraging the asking and discussions) (creating new methods to share the knowledge and learning), and finally the dimension (founding chances for the continuous learning).

It became clear, the most important statements which received on the highest arithmetic mean in this axis (lack in the training courses which prefaces for the school employees, routinism in the evaluation program, Scarcity of cooperation with the supporting external directions to improve the developed learning program).

The results showed; having statistical differences at (0.01) level of significance, among the means of the study responses toward the dimension (Linking the organization with the external environment) according to the variation in the job name, and the differences came with the managers.

Keywords: Learning organization dimensions - High school.

مقـــدمـــــة:

أكدت الاتجاهات العالمية الحديثة على ضرورة اتباع المنظمات أسلوب أو اتجاه قيادة يشمل عمليات التغيير، والتوجه نحو امتلاك المعارف الحديثة باعتبارها النمط القيادي الضروري للانتقال بالمنظمات إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين، والتعايش الفاعل فيه، والاستجابة بشكل أفضل لتحدياته ومتطلباته، وتقنياته (القحطاني، ١٤٣٦هـ، ٧٤).

وبالتالي فإن التطور المعرفي المتسارع وضع منظمات التعليم التقليدية أمام تحديات عدة، من أهمها ضرورة إيجاد وسائل جديدة للإدارة والقيادة المدرسية الحديثة، ومواكبة التطور التقني وإلا اعتبرت منظمات متخلفة، (Madden,2013,210).

لأن التوجه نحو تطبيق المنظمة المتعلمة تحل محل الشكل التقليدي في إدارة المنظمات التي تقوم بالدرجة الأولى على توفير المناخ التنظيمي المناسب، وامتلاك النظرة المتفتحة لدى القيادات والعاملين، ووجود الرغبة لدى الجميع في الإسهام بتطوير المنظمة (أبو حشيش ومرتجى، ٢٠١١، ٣٩٨). وقد ارتبط التحول إلى منظمة متعلمة بضرورة تبني ثقافة تنظيمية تحفز العاملين على امتلاك المعرفة، وإنتاجها، ونشرها، وتقاسمها، وتبني ثقافة تطوير قدرات أفرادها على التعلم المستمر، حيث تركز منظمات التعلم على امتلاك أكبر قدر ممكن من المعرفة، وقد ظهر مؤخرًا مصطلح Faster Learning Organization (FLO) ويعني المنظمة المتعلمة الأسرع، حيث تعمل على تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة بسرعة أكبر من المنظمات الأخرى (أبو عليوة، ٢٠١٥، ٤٠).

وبما أن المملكة العربية السعودية جزء لا يتجزأ من هذا العالم فقد جاءت رؤية الملك عبدالله بن عبد العزيز – رحمه الله– لتطوير التعليم لبناء بلد يضاهي الدول المتقدمة، حينما قال "التعليم في المملكة ركيزة رئيسية للاستثمار والتنمية، والأجيال القادمة هم الثروة الحقيقية، والاهتمام بهم هدف أساسي" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ٦). وتنفيذاً لهذه الرؤية التطويرية لجميع مناحي التعليم، تم في المملكة العربية السعودية إطلاق مشروعات تنموية كبيره من أهمها مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم وتحويل المدرسة لمنظمة متعلمة معرفية، وبذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

يواجه التعليم اليوم مناخ عالمي متغير، يتميز بظهور توجه قائم على المنافسة في الجودة والمعرفة وامتلاك التقنيات المختلفة، وبروز ثورة الاتصال والمعلومات، وانتشار أقطاب كبيرة لإنتاج وتطوير العلم وإتقانه، والتحول بالمؤسسة التعليمية لتكون منظمة متعلمة (العلفي، ٢٠١٣، ٤٥). وقد ذكرت بعض الدراسات أن أهم متطلبات تحويل المنظمة التقليدية إلى منظمة متعلمة تكمن في وجود نظام للتخطيط الاستراتيجي بوجه عام ليكون مصدراً لوضع الأهداف المتعلقة بكافة أوجه نشاط المنظمة، وتوافر نظام للتخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية بوجه خاص، واتباع سياسات تمكين العاملين، والتوصيف الدقيق المتطور لأداء الأعمال. وذكرت دراسة (عبابنة، والطويل، ٢٠٠٩) أن أبعاد تطبيق المنظمة المتعلمة يتطلب توافر عدد من المتطلبات فيها، ومن أهمها توافر: "بيئة التمكين الشخصي، والتفكير المنظمي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق". وذكرت دراسة مولي (Moloi, 2010) أن التزام الإدارة المدرسية بالنمو المهني للمعلمين، وتحسين مستوى تحصيل الطلبة، والعمل المشترك، هي من أهم أبعاد المنظمة المتعلمة. وبينت دراسة أجراها زيتلو (Zietlow, 2011) أهم أبعاد التحول في المنظمة المتعلمة التي يقوم بها مديرو المدارس هي: القيادة التشاركية، والرؤية المشتركة لتنفيذ ثقافة العمل الجماعي، وإنتاج ثقافة تعليمية منظمة. وبنفس الوقت توصلت نتائج بعض الدراسات لوجود معوقات وصعوبات أمام تطبيق أبعاد المدارس للمنظمة المتعلمة الفاعلة، فقد توصلت دراسة السلمي (٢٠١٠) إلى أن واقع الإدارة المدرسية في معظم المدارس الثانوية السعودية يغفل الطاقات الإبداعية اللازمة لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة، وبالتالي فهي تعاني من قصور في وضوح الرؤية لتطوير بيئة العمل داخل المدرسة في المجال المعرفي، مع ضعف التفويض الممنوح للعاملين، وقلة مشاركتهم في القرارات، والبعد عن الأسلوب الديمقراطي، وسيادة النزعة التسلطية. وأما دراسة الغامدي (٢٠١٣) فأكدت أن معظم خطط التطوير لا تطبق، وذلك لقصور دور بعض القادة التربويين خاصة في المرحلة الثانوية، وخاصة غياب الخطط، والتركيز على الأعمال الإدارية الروتينية، والتي تشكل عبئاً على مديري المدارس الثانوية على حساب تطوير العمل في المدرسة، والاعتماد على الأساليب التقليدية. وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص مشكلة

الدراسة في حاجة المدارس الثانوية للتطوير، وامتلاك مختلف مصادر المعرفة، للوقوف بوجه التحديات والمعوقات التي تحول دون تطبيق أبعاد المدرسة المتعلمة، والعمل على تلافي أوجه القصور المعرفي، ومواكبة التطور التقني بمختلف مجالاته القائمة على التزود بالمعرفة، والعلوم، والتقانة، والانفتاح. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية بطرح السؤال الرئيسي التالي: **ما مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.**

أهـــداف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات وتحديد معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات.

أسئلـــة الـــدراســـة:

١- ما مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات؟

٢- ما أهم معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات؟

أهميـــة الـــدراســـة:

من المأمول أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم والعاملين في المدارس الحكومية الثانوية للبنات بمدينة الرياض (قائدات- وكيلات) في التعرف على أبعاد المنظمة المتعلمة. ومن المأمول أن تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على الدور المهم لبيئة المنظمة المدرسية المتقدمة في خلق البيئة المناسبة لتحويل المدرسة لمنظمة متعلمة.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينه الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على القائدات، والوكيلات في المدارس الثانوية.

مصطلحـــات الـــدراســـــة:

المنظمـة المتعلمـة: تعرف بأنها: "المنظمة التي تسهم في إكساب أعضائها للمعرفة وتحثهم على الابتكار وتنشر ثقافة تدعم التعلم المستمر، وتشجع المبادرات وتسمح بالأخطاء، ونشر المعرفة الجديدة في جميع أنحاء المنظمة من أجل الحفاظ على البقاء والازدهار في بيئة سريعة التغير"، (Business Dictionary, 2014).

التعريف الإجرائي للمنظمة المتعلمة: هي: المنظمة التي تتصف بقدرتها على تمكين العاملين فيها من التعلم والتطوير المستمر وكذلك تعمل على تشجيع التعاون والحوار، وتبادل الخبرات بين أفرادها والمجتمع، مع قدرتها على التكيف مع المتغيرات المستمرة بالاعتماد على الإدارة الفعالة للمعرفة والتقنية الحديثة.

أبعاد المنظمة المتعلمة: تعتمد الدراسة على الأبعاد التالية: (خلق فرص للتعلم المستمر، تشجيع الاستفهام والحوار، تشجيع التعاون والتعلم الجماعي، تمكين العاملين لجمعهم نحو رؤية مشتركة، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية).

الإطـار النظـري والـدراســـات الســابقـــة

- **تعـريـف المنظمـة المتعلمـة:**

تعرف المنظمة المتعلمة بأنها "المنظمة المتمكنة من اكتساب المعرفة، والتي تسعى لتطوير المهارات لدى قياداتها، وهي تعبر عن رؤية مشتركة من خلال تركيزها على أنشطة المنظمة الاجتماعية، وتقوم ببناء علاقات تعاونية في سبيل تقوية المهارات والمعارف، والخبرات لدى أفرادها (النسور، ٢٠١٠، ١٦). فمفهوم المنظمة المتعلمة يشير إلى "المنظمة التي تجعل اكتساب المعلومات وتبادلها بين العاملين ثقافة سائدة داخل المنظمة، ومن ثم الاستفادة من هذه المعلومات بتحويلها إلى ممارسات جديدة تحقق أهداف المنظمة" (المشعل، ٢٠١٣، ٢٦). وتعرف الباحثة المنظمة المتعلمة من خلال أبعادها المطلوبة بأنها: المؤسسة التعليمية التربوية التي يقوم أفرادها بالتشارك في وضع وصياغة الخطط الاستراتيجية التنظيمية التي تجعلهم قادرين على تطبيق التعلم المستمر، والتطوير الذاتي، وتبادل المعلومات والخبرات، واكتساب وإنتاج المعرفة، ومواكبة التطورات محلياً وعالمياً.

أبعـــاد المنظمـــة المتعلمـــة:

١- **إيجاد فرص للتعلم المستمر:** وتعني توفير فرص للتعلم والنمو من خلال ربط العمل بالتعلم، بحيث يتاح للأفراد التعلم أثناء تأدية الأعمال (القواسمة، والعمري، ٢٠١٢).

٢- **تشجيع الاستعلام والحوار:** بين العاملين في معظم الأوقات وعلى كافة المستويات بغض النظر عن المواقع ومعرفة رد الفعل (الشلفان، ٢٠١٢).

٣- **تشجيع التعاون والتعلم الجماعي:** اعتماداً على مبدأ التشاركية وفرق العمل، وتشجيع التعاون المدعوم من ثقافة المنظمة (عبد الفتاح، ٢٠١٣).

٤- **تطوير أنظمة لحيازة ومشاركة عملية التعلم:** وتوزيعها ونقلها وحفظها وتوظيفها لتحقيق أهداف العاملين والمتعاملين مع المنظمة (النعيمي، ونايف، ٢٠١٢).

٥- **تمكين العاملين نحو تحقيق رؤى مشتركة:** ويعني إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في صناعة وتطبيق القرارات ووضع رؤى المنظمة (عبد الفتاح، ٢٠١٣).

٦- **ربط المنظمة بالبيئة الخارجية:** وذلك من خلال ربط المنظمة بالأبعاد البيئية والوسط المحيط، وفهم الأفراد لهذه الأبعاد لضبط ممارسات العمل (القواسمة والعمري، ٢٠١٢).

٧- **توفير قيادة استراتيجية للتعلم:** وتعني القدرة إلى أي مدى يستخدم القادة التفكير الاستراتيجي لخلق التغيير الإيجابي (الشلفان، ٢٠١٢، ٨٦).

دور مديرات المدارس الثانوية في تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة:

يتجلى دور المديرة من خلال عدة مجالات لخصها البيلاوي، وحسين (٢٠٠٧) في الأهداف والرؤية- الثقافة - الهيكل- المحاكاة الفكرية والمعرفية - المساندة الشخصية - توقعات الأداء. كذلك يشير الطويل، وعبابنة (٢٠٠٩، ١٣٦) إلى أهمية دور الإدارة المدرسية في تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة من خلال النظرة الجديدة إلى دور كل من: المدير، والإداريين، والمعلمين كأصحاب رسالة تعليمين ومتعلمين مسؤولين عن مساعدة المدرسة على تطوير مقدرتها لتحقيق هذه الرسالة.

معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلّمة في المؤسسات التعليمية:

تبين وجود معوقات تحول دون تطبيق مبادئ المنظمة المتعلمة في المدارس يقسمها كلٌ من (الرفاعي، والشياب، والروابدة، ٢٠١٣، ١٢٨) إلى معوقات داخلية وخارجية وفردية وهي كالتالي:

أولاً: المعوقات التنظيمية الداخلية: تذكر عواطف العصيمي (٢٠٠٨) أبرز المعوقات التنظيمية الداخلية بالآتي: غياب القيادات التنظيمية الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، وتغير المعرفة على المستويين الفردي والتنظيمي بشكل مستمر.

ثانياً: المعوقات التنظيمية الخارجية: كذلك تذكر عواطف العصيمي (٢٠٠٨) أبرز المعوقات التنظيمية الخارجية بالآتي: التغيرات الخارجية المفروضة على المنظمة كالسياسات الحكومية والعمليات المركزية، والاختلافات الثقافية بين المنظمات.

ثالثًا: المعوقات الفردية: يذكر لي (Lee, 2004) أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة هي: قلة بناء فرق العمل، وضعف نظام الاتصال بين الموظفين.

جهود المملكة العربية السعودية في تطبيق المنظمة المتعلمة وفق رؤية ٢٠٣٠:

ورد في تقرير الرؤية (٢٠٣٠م) "سنواصل الاستثمار بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل. وسيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي – أينما كان – على فرص أكبر من التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا على مراحل التعليم المبكّر، وعلى تأهيل القيادات التربوية والمدرسية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية. كما سنعزز جهودنا لمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، وسنتوسع في زيادة فرص الابتعاث في المجالات الاقتصادية، مع تركيزنا على التخصصات النوعي التي تخدم الاقتصاد الوطني". (ص٣٦). واعتبرت الرؤية ٢٠٣٠ أن ربط مخرجات التعليم باحتياجات السوق تعتبر مهمة جداً في تهيئة السعودي لدخول إلى سوق العمل. وشملت «الرؤية» نظرة شاملة لقطاع التعليم، تبدأ بتطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها. وبينت دراسة نورة المشعل (٢٠١٣) توافر متطلبات البعد الاستراتيجي للتعلم التنظيمي بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات في مناطق: (الرياض، وجدة، والشرقية، وحائل، وعسير) في المملكة العربية السعودية بدرجة

عالية، وكذلك توافر متطلبات البعد التنظيمي بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات في مناطق: (الرياض، وجدة، والشرقية، وحائل، وعسير) في المملكة العربية السعودية بدرجة عالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: أُستخدم المنهج الوصفي؛ كون هذا المنهج هو الأنسب للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تحدد المجتمع من جميع القائدات، والوكيلات في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددها (١٣٠) مدرسة ثانوية حكومية، وبلغ عدد القائدات والوكيلات في هذه المدارس (٣٨٠) قائدة ووكيلة (وزارة التعليم، إحصائية ١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

عينة الدراسة: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونياً من خلال الاستعانة بموقع جوجل (www.google.com)، وعن طريق الإيميلات وأرقام هواتف القائدات والوكيلات المتوفرة لدى إدارة تقنيات التعليم التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض. وقد بلغت عدد الردود الإلكترونية الصالحة للتحليل (٢٦٠) استجابة. وجاءت خصائص مفردات الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة كالتالي:

جدول رقم (١) توزيع مفردات الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المتغير		التكرار	النسبة
المسمى الوظيفي	قائدة مدرسة	١٢٠	٤٢٪
	وكيلة مدرسة	١٤٠	٥٨٪
المجموع		٢٦٠	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دراسات عليا	٦٥	٢٥٪
	بكالوريوس	١٩٥	٧٥٪
المجموع		٢٦٠	١٠٠٪
سنوات الخدمة في العمل الإداري	أقل من خمس سنوات	٧٩	٣٠,٤٪
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٧٨	٣٠٪
	١٠ سنوات فأكثر.	١٠٣	٣٩,٦٪
المجموع		٢٦٠	١٠٠٪

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (١) الخاص بتوزيع مفردات الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي أن (٤٢٪) من مفردات الدراسة (قائدات)، في المقابل وجد (٥٨٪) من مفردات الدراسة (وكيلات). ووفقاً لمتغير المؤهل العلمي أن (٧٥٪) من مفردات عينة الدراسة مؤهلهن الدراسي (بكالوريوس)، بينما وجد أن (٢٥٪) من مفردات الدراسة حاصلات على (دراسات عليا). ويتبيّن وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في العمل الإداري أن (٣٩,٦٪) من مفردات الدراسة عدد سنوات خدمتهن (١٠ سنوات فأكثر)، في حين وجد أن (٣٠,٤٪) من مفردات الدراسة عدد سنوات خدمتهن (أقل من خمس سنوات)، بينما وجد أن (٣٠٪) من مفردات الدراسة عدد سنوات خدمتهن (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات).

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم استبانة وعرضتها لاختبارات الصدق والثبات كما يلي:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد (١٣) من المحكمين المختصين في مجالات البحث العلمي، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (٣٠) مفردة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation " بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه. واتضح أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وهذا ما يؤكد وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي.

٣- تقدير ثبات الاستبانة:

وللوقوف على ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بحساب معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ، حيث بلغ (٠,٩٦٥)، مما يدل على ارتفاع ثبات الاستبانة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٢) يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي

التـــدريـــج	الدرجة المقابلة	الفئة المقابلة	مستوى درجة الاتجاه
تطبق بدرجة قليلة جداً	١	من١ إلى أقل من ١,٨٠	منخفضة جداً
تطبق بدرجة قليلة	٢	١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	منخفضة
تطبق بدرجة متوسطة	٣	٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
تطبق بدرجة كبيرة	٤	٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	مرتفعة
تطبق بدرجة كبيرة جداً	٥	٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	مرتفعة جداً

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق أداة الدراسة وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، أُدخلت البيانات في الحاسب الآلي وعُولجت إحصائياً عن طريق برنامج SPSS؛ وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية: (النسب المئوية والتكرارات. المتوسطات الحسابية. الانحراف المعياري. اختبار ألفا كرونباخ. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات؟

جدول رقم (٣) استجابات مفردات الدراسة حيال العبارات المتعلقة بالمحور الكلي لأبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض

أبعـاد المنظمـة المتعلمـة	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
إيجاد فرص للتعلم المستمر	٧	٦٤١٨	٢٤,٦٨	٥,٥١	٧٠,٥١	٧
تشجيع الاستفهام والحوار	٦	٥٦٧٣	٢١,٨٢	٤,٧٨	٧٢,٧٣	٥
تشجيع التعاون والتعلم الجماعي	٨	٧٧٠٨	٢٩,٦٥	٦,٣٤	٧٤,١٢	٤
تمكين العاملين من تحقيق رؤية مشتركة	٥	٤٨٤٢	١٨,٦٢	٣,٩٩	٧٤,٤٨	١
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	٦	٥٦٣٦	٢١,٦٨	٥,٠٤	٧٢,٢٧	٦
ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	٤	٣٨٧٠	١٤,٨٨	٣,٣٢	٧٤,٤٠	٢
القيادة الاستراتيجية	٦	٥٧٨٣	٢٢,٢٤	٤,٧٧	٧٤,١٣	٣
الدرجة الكلية لأبعاد المنظمة المتعلمة	المتوسط الحسابي العام =٣,٦٦ الانحراف المعياري=٠,٧١٨					
	درجة التطبيق (كبيرة)					

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٣) يتضح أن بعد (تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة) احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٤,٤٨٪)، في حين جاء بعد (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية) بالمرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧٤,٤٠٪)، تلا ذلك بعد (القيادة الاستراتيجية) حيث جاء بالمرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (٧٤,١٣٪)، ثم جاء بعد (تشجيع التعاون والتعلم الجماعي) بالمرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (٧٤,١٢٪)، واحتل بعد (تشجيع الاستفهام والحوار) المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (٧٢,٧٣٪)، أما بعد (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم) فجاء بالمرتبة السادسة وقبل الأخيرة بوزن نسبي (٧٢,٢٧٪)، وأخيراً جاء بعد (إيجاد فرص للتعلم المستمر) بوزن نسبي قدره (٧٠,٥٠٪). كما يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لأبعاد المنظمة المتعلمة كان (٣,٦٦) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (تطبيق كبيرة) على أداة الدراسة، ومن أجل تفسير ذلك، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من العبارات، ولكل بعد على حدة، كما يلي:

البعد الأول: إيجاد فرص للتعلم المستمر:

اتضح أن استجابات مفردات الدراسة حيال العبارات جاءت بدرجة (تطبيق كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣,٥٢ من ٥,٠٠). ويتضح أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بعد إيجاد فرص للتعلم المستمر تنحصر بين (١,٠١- ١,٣٢) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تحديد المهارات اللاتي يحتجنها منسوبات المدرسة لإنجاز المهام) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (منح الوقت الكافي لمنسوبات المدرسة للتعلم) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وترى الباحثة أن نتائج المحور اتفقت مع ما ذكره أبو النصر (٢٠١٤) في دراسته أن مفهوم المنظمة المتعلمة هي تلك التي تؤمن بأهمية التعلم والتعليم المستمرين لجميع العاملين، وكذلك اتفقت نتائج المحور مع ما ذكره كلٌ من حيدر، ومحمد

(٢٠٠٦) عن بعض القواعد التي تنطلق من دور مديرة المدرسة كقائدة لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ومنها: توفير فرص التنمية المهنية لمجتمعات التعلم، وتخصيص وقت كاف لذلك.

البعد الثاني: تشجيع الاستفهام والحوار

اتضح أن استجابات مفردات الدراسة حيال العبارات جاءت بدرجة (تطبيق كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣,٦٣ من ٥,٠٠) ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بعد تشجيع الاستفهام والحوار تنحصر بين (١,٠٥- ١,٣١) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تقبل منسوبات المدرسة للرأي الأخر) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (مناقشة منسوبات المدرسة الأخطاء بصراحة بهدف التعلم والاستفادة منها) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وترى الباحثة أن نتائج هذا المحور اتفقت مع دراسة ويلدي وجيليس (Welday,Gillis, 2010) التي أوصت: "بتحسين الوصول إلى المعلومات وتبادلها على المستويات الدنيا"، وذلك ما يتفق مع العبارة رقم (٣) التي تنص على: "تتبادل منسوبات المدرسة المعلومات فيما بينهن بشفافية". وقد اتفقت نتائج المحور مع ما ذكره (Egan,2002) أن المنظمة المتعلمة تتصف بـ: "تشجيع الحوار والمناقشة"، وذلك ما يتفق مع العبارة رقم (٤) التي تنص على: "تشجيع منسوبات المدرسة على إثارة أسئلة (لماذا)".

البعد الثالث: تشجيع التعاون والتعلم الجماعي

اتضح أن استجابات مفردات الدراسة حيال العبارات المتعلقة ببعد تشجيع التعاون والتعلم الجماعي جاءت أحد أبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة (تطبيق كبيرة)، ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري لعبارات بعد تشجيع التعاون والتعلم الجماعي تنحصر بين (١,٠٤- ١,٢٧) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تركيز عضوات فرق العمل بالمدرسة على مهمتهن كمجموعة) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (مساعدة منسوبات المدرسة بعضهن البعض على التعلم) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وترى الباحثة أنه اتفقت نتائج

المحور مع حيدر، ومحمد (٢٠٠٦) عن بعض القواعد التي تنطلق من دور مديرة المدرسة كقائدة لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ومنها: "تشجيع المبادرة والمشاركة، والعمل الجماعي"، وذلك ما يتفق مع العبارة رقم (٤) والتي تنص على: "تركيز عضوات فرق العمل بالمدرسة على مهمتهن كمجموعة"، كأحد العبارات المتعلقة ببعد تشجيع التعاون والتعلم الجماعي.

البعد الرابع: تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة:

اتضح أن استجابات مفردات الدراسة حيال العبارات المتعلقة ببعد تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة أحد أبعاد المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة (تطبيق كبيرة)، ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري لعبارات بعد تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة تنحصر بين (٠,٩٩٩- ١,٢٨) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تسهيل حصول منسوبات المدرسة على المعلومات المطلوبة بسرعة في أي وقت) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (ثقة فرق العمل في المدرسة أن الإدارة ستأخذ بتوصياتها) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وقد اختلفت النتائج مع دراسة زايد وبوبشيت والمطيري (٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة توافراً في القطاعات الرئيسية بالهيئة الملكية بالجبيل هي: تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة، بينما كان بعد المنظمة (تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة) هو من أكثر الأبعاد توافراً فيما يخص تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. بينما قد اتفقت نتائج المحور مع دراسة ويلدي وجيليس (Welday,Gillis, 2010) التي أوصت: "بتمكين الموظفين من المعلومات لاتخاذ القرارات المتباينة"، وذلك ما يتفق مع العبارة رقم (٣) التي تنص على: "تسهيل حصول منسوبات المدرسة على المعلومات المطلوبة بسرعة".

البعد الخامس: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم

اتضح أن استجابات مفردات الدراسة حيال العبارات المتعلقة ببعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم جاءت بدرجة (تطبيق كبيرة)، ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري أن قيم الانحراف المعياري لعبارات بعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم تنحصر بين

(١,١٠- ١,٢١) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (إتاحة الدروس المستفادة من تجارب المدرسة لجميع منسوباتها) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (دعم منسوبات المدرسة ذوات المبادرات البناءة) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وترى الباحثة أنه قد اختلفت النتائج مع دراسة فرج (٢٠١٥) التي توصلت إلى موافقة عينة الدراسة على أن ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كانت بدرجة متوسطة، فيما يخص: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.

البعد السادس: ربط المنظمة بالبيئة الخارجية:

اتضح أن استجابات مفردات الدراسة جاءت بدرجة (تطبيق كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣,٧٢ من ٥,٠٠). وكان أقل انحراف معياري للعبارة (توجيه منسوبات المدرسة للأخذ بوجهة نظر المجتمع المحلي في القرارات التربوية) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (تعاون المدرسة مع منظمات (الصحة العامة والعناية بالبيئة) من أجل تقديم خدمة مشتركة للمجتمع) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وترى الباحثة أنه قد اتفقت هذه النتائج مع دراسة فرج (٢٠١٥) التي توصلت إلى ضرورة : الاستعداد لتكوين نظرة مستقبلية للجامعة تربط بين إمكاناتها، والفرص المتاحة في البيئة الخارجية ، وذلك ما يتفق مع العبارة رقم (٢) التي تنص على: "توجيه منسوبات المدرسة للأخذ بوجهة نظر المجتمع المحلي في القرارات التربوية". كما اتفقت نتائج المحور مع ما ذكره براندت (Brandt, 2003) أن أهم الخصائص المميزة للمدرسة هو: "تبادل المعلومات بشكل متكرر مع مصادر خارجية وثيقة الصلة كأولياء الأمور، مستشفى الأطفال، الجامعات .... وغيرها."، وذلك ما يتفق مع العبارة رقم (٤) التي تنص على: "تعاون المدرسة مع منظمات (الصحة العامة والعناية بالبيئة) من أجل تقديم خدمة مشتركة للمجتمع".

البعد السابع: القيادة الاستراتيجية:

اتضح أن استجابات مفردات الدراسة جاءت بدرجة (تطبيق كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣,٧٠ من ٥,٠٠). وكان أقل انحراف معياري للعبارة (بناء رؤى

موحدة عبر المستويات الإدارية المختلفة ومجموعات العمل) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (توجيه منسوبات المدرسة لتطبيق استراتيجيات فاعلة أثناء حل المشكلات) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وترى الباحثة أنه قد اتفقت هذه النتائج مع دراسة الحواجرة (٢٠١١) التي توصلت إلى أن العامل المدرك الأعلى أثراً لدى المبحوثين تمثل في بعد القيادة الاستراتيجية، وذلك ما يتفق مع العبارة رقم (٢) التي تنص على: "تشجيع المنسوبات لتنفيذ رؤية المدرسة بما فيها من خطط استراتيجية".

نتائج السؤال الثاني: ما أهم معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات؟ للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والرتب لإجابات مفردات الدراسة كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول رقـــم (١١)

استجابات مفردات الدراسة حيال العبارات المتعلقة بأهم معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض مرتبة تنازلياً حسب متوسطات درجة وجود المعوقات

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبـــــارة	التكرارات والنسب	درجـــة وجـــود المعـــوقـــات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المعوقات
				بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
١	١	نقـص الـدورات التدريبيـة المقدمـة لمنسـوبات المدرسـة لتطوير قدراتهن على التعلم.	ك	١١٢	٥٤	٦٣	٢٤	٧	٣,٩٢	١,١٣	بدرجة كبيرة
			٪	٤٣,١	٢٠,٨	٢٤,٢	٩,٢	٢,٧			
٢	٤	ضعف تحديد المهارات التي يحتجنهـا منسـوبات المدرسـة لإنجاز المهام.	ك	٣٧	١٠٣	٦٩	٤١	١٠	٣,٤٤	١,٠٤	بدرجة كبيرة
			٪	١٤,٢	٣٩,٦	٢٦,٥	١٥,٨	٣,٨			
٣	٦	قلـة المـوارد اللازمـة لتطـوير قـدرات منسـوبات المدرسـة لتطوير تعلمهن.	ك	٥١	٦٤	٩٨	٣٩	٨	٣,٤٢	١,٠٦	بدرجة كبيرة
			٪	١٩,٦	٢٤,٦	٣٧,٧	١٥	٣,١			

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبـــــارة	التكرارات والنسب	درجـــة وجـــود المعـــوقـــات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المعوقات
				بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً			
٤	٨	قلة الوقت المتاح لمنسوبات المدرسة لعقد الدورات التدريبية لتطوير قدراتهن.	ك	٥٥	٧٣	٦٦	٥٦	١٠	٣,٤١	١,١٥	بدرجة كبيرة
			٪	٢١,٢	٢٨,١	٢٥,٤	٢١,٥	٣,٨			
٥	١١	قلة الحوافز (المادية والمعنوية) المقدمة لمنسوبات المدرسة.	ك	٦٥	٦١	٦٦	٣٣	٣٥	٣,٣٣	١,٣٣	بدرجة متوسطة
			٪	٢٥	٢٣,٥	٢٥,٤	١٢,٧	١٣,٥			
٦	١٤	انخفاض الشفافية في التعامل بين القيادات ومنسوبات المدرسة.	ك	٤٧	٦٠	٧٩	٥٦	١٨	٣,٢٣	١,١٨	بدرجة متوسطة
			٪	١٨,١	٢٣,١	٣٠,٤	٢١,٥	٦,٩			
٧	١٣	قلة إصغاء القيادات لوجهات نظر وآراء منسوبات المدرسة.	ك	٤٩	٦٢	٩٠	٤٠	١٩	٣,٣١	١,١٥	بدرجة متوسطة
			٪	١٨,٨	٢٣,٨	٣٤,٦	١٥,٤	٧,٣			
٨	٥	ضعف العمل بمبدأ تمكين العاملات في المدرسة.	ك	٤٦	٩٥	٦٧	٣٣	١٩	٣,٤٤	١,١٣	بدرجة كبيرة
			٪	١٧,٧	٣٦,٥	٢٥,٨	١٢,٧	٧,٣			
٩	٩	قلة التشجيع على العمل ضمن الفريق بين منسوبات المدرسة.	ك	٦٦	٦٦	٦٢	٣٨	٢٨	٣,٤٠	١,٣٠	بدرجة كبيرة
			٪	٢٥,٤	٢٥,٤	٢٣,٨	١٤,٦	١٠,٨			
١٠	٧	ضعف الموارد المتاحة لتشجيع صاحبات الابتكارات والمواهب	ك	٥٦	٧٦	٦٩	٤٠	١٩	٣,٤٢	١,١٩	بدرجة كبيرة
			٪	٢١,٥	٢٩,٢	٢٦,٥	١٥,٤	٧,٣			
١١	٢	روتينية برامج تقييم الأداء الروتينية.	ك	٥٥	٧٥	٨١	٣٩	١٠	٣,٤٨	١,٠٩	بدرجة كبيرة
			٪	٢١,٢	٢٨,٨	٣١,٢	١٥	٣,٨			
١٢	١٠	ندرة الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة.	ك	٥٦	٦٩	٦٣	٥٤	١٨	٣,٣٥	١,٢٢	بدرجة متوسطة
			٪	٢١,٥	٢٦,٥	٢٤,٢	،٢٠	٦,٩			
١٣	١٢	ضعف إشراك منسوبات المدرسة في وضع الخطط الاستراتيجية.	ك	٦٠	٦٤	٦٩	٣٣	٣٤	٣,٣٢	١,٣١	بدرجة متوسطة
			٪	٢٣,١	٢٤,٦	٢٦,٥	١٢,٧	١٣,١			
١٤	٣	ندرة التعاون مع الجهات الداعمة الخارجية من أجل تطوير برامج تعليمية متطورة.	ك	٦٦	٧٧	٤٧	٥٤	١٦	٣,٤٧	١,٢٤	بدرجة كبيرة
			٪	٢٥,٤	٢٩,٦	١٨,١	٢٠,٨	٦,٢			
		المتوسط الحسابي العام							٣,٤٢	٠,٧٨٩	بدرجة كبيرة

من خلال تحليل بيانات الجدول أعلاه يتضح أن استجابات مفردات الدراسة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤٢ من ٥,٠٠) ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول رقم (١١) أن قيم الانحراف المعياري لعبارات هذا المحور تنحصر بين (١,٠٤- ١,٣٣) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (ضعف تحديد المهارات التي يحتجنها منسوبات المدرسة لإنجاز المهام) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء مفردات عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (قلة الحوافز (المادية والمعنوية) المقدمة لمنسوبات المدرسة) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها مفردات الدراسة. وترى الباحثة أنه قد اتفقت نتائج المحور مع نتائج دراسة الليث (٢٠١٢) التي أظهرت أن من أهم معوقات التعلم التنظيمي هو: جمود الهياكل التنظيمية في المنظمات. وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة النمر وآخرين (٢٠١١) التي وضحت أن من أهم معوقات التعلم التنظيمي هو: "انشغال القيادات بإنجاز كل كبيرة وصغيرة، وعدم إتاحتها لبقية العاملين المشاركة إلا في أضيق الحدود"، وهذا ما وضحته أيضاً نتائج دراسة (O'Connor, and Kotze, 2008) التي أظهرت أن من معوقات بناء منظمة متعلمة هو: "عدم مشاركة الأفراد في اتخاذ القرار"، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (الرفاعي، والشياب، والروابدة، ٢٠١٣، ١٢٨) التي أظهرت أن من أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق مبادئ المنظمة المتعلمة في المدارس هو: "إن غالبية المنظمات ينشغلون بتحقيق التعلم الأحادي الاتجاه الذي يعمل على إعاقة التغيير والمعاقبة على الوعي".

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تم التوصل لعدد من التوصيات:

- تحديث برامج تقييم الأداء وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات المنظمة المتعلمة.
- تشجيع التعاون مع الجهات الداعمة الخارجية من أجل التطوير.
- ضرورة الأخذ بمبدأ تمكين العاملات في المدرسة الثانوية وتشجيع منسوبات المدرسة على العمل بروح الفريق.
- العمل على زيادة الموارد اللازمة لتطوير قدرات منسوبات المدرسة لتطوير تعلمهن.
- تشجيع صاحبات الابتكارات من منسوبات المدرسة عن طريق التحفيز المادي والمعنوي.
- الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة للمدارس المحلية والأجنبية.
- ضرورة إشراك منسوبات المدرسة في وضع الخطط الاستراتيجية.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

- أبـو النصـر، مـدحت محمـد (٢٠١٤). **الإدارة بالمعرفـة ومنظمـات الـتعلم**، ط١، القـاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو حشيش، مرتجى (٢٠١١). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها. **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية**. ع (٢). م (١٩)، ص ٣٩٧-٤٣٨ص
- أبـو عليـوة، نهلـة سيد (٢٠١٥).استراتيجية مقترحـة لتحويـل المدرسـة المصـرية إلـى بيئـة تمكينية لجدارات مجتمع المعرفة في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. **مجلة التربيـة**. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد(٤٤).
- حيدر، عبد اللطيف، ومحمد محمد. (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها **مجلة كلية التربية**، العدد الثالث والعشرون، السنة الحادية والعشرون، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الحواجرة، كامل محمد. (٢٠١١). الاستعداد التنظيمي المدرك للتغير الاستراتيجي في المنظمة المتعلمة. **المجلة الاردنية في إدارة الاعمال**. الاردن، مج ٧، ع ٣. ص٣٧٦ – ٣٩٧.
- الرفاعي، محمد نايف محمد؛ والشياب، أحمد محمد سعيد، والروابدة، محمد علي (٢٠١٣). مستوى تطبيق المنظمة المتعلمة ومعوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة إربد. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، المجّلد(٩)، العدد(١)، ص١١٩-١٥٨
- زايد، عبدالناصر حسين رياض؛ وبوبشيت، خالد أحمد؛ والمطيري، ذعار شجاع ضيف الله (٢٠٠٩). **المنظمـة المتعلمـة وتطبيقاتهـا فـي المملكـة العربيـة السـعودية**، دراسـة حالـة: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل. المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، ١٣-١٦ ذو القعدة ١٤٣٠هـ، الموافق ١-٤ نوفمبر ٢٠٠٩م، الرياض: قاعة الملك فيصل للمؤتمرات.

- السلمي، سعود. (٢٠١٠). نمط القيادة وممارسات الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة دراسة تحليله. **مجلة التربية**. (٢٧). ١١-١٠١.
- الشلفان، عادل أحمد. (٢٠١٢). دور المنظمة المتعلمة في الالتزام الوظيفي: دراسة مسحية على موظفي البنك السعودي للتسليف والادخار في مدينة الرياض، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، المجلد (٨)، العدد (١)، ص٨٢-ص١٠٥.
- الشهراني، ندى. (٢٠١٠). **تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة تصور مقترح**. رسالة ماجستير. قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات بأبها، جامعة الملك خالد. أبها.
- الطويل، هاني؛ وصالح، عبابنة، (٢٠٠٩). **المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل**، الأردن: دار وائل.
- عبد الفتاح، فداء غازي يوسف الحاج (٢٠١٣). **درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهات نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- العصيمي، عواطف.(٢٠٠٨).التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العلفي، هدى (٢٠١٣). **القيادة التحويلية، مدخل لإعداد قادة التغيير في الجامعات**، ط١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- الغامدي، علي (٢٠١٣). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة. **دراسات العلوم التربوية**. ع(٣). م(٤٠). ص١٠٦٨-ص١٠٩٦.
- فرج، شذى بنت إبراهيم بن حسين (٢٠١٥).ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان ومقترحات التطوير. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (٤)، العدد(٤)، ص٤٤-٧٥

- القحطاني، سالم بن سعيد آل ناصر (١٤٣٦هـ). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية وتحدياتها**، في كتاب: القيادات الإدارية في المنظمات الحكومية، الأدوار والتوقعات، تحرير: بركات بن مازن العتيبي، ط١، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- القواسمة، فريد والعمري، زياد. (٢٠١٢). أبعاد المنظمة المتعلمة وتأثيرها على الأداء التنظيمي: دراسة حالة على شركة الاتصالات الأردنية، **مجلة الأعمال والاقتصاد العربية**، المجلد (٨)، ص ٣٨ –٥٢.
- المشعل، نوره بنت حمد إبراهيم (٢٠١٣). **تصور مقترح لتطبيق التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية.
- النعيمي، صلاح عبدالقادر؛ ونايف، باسم فيصل. (٢٠١٢). دور عمليات إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة، **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية**، العدد (٣١)، ص ١٦١–١٩١.
- النسور، أسماء سالم (٢٠١٠م). أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، عمان: جامعة الشرق الأوسط، كلية إدارة الأعمال.
- النمر، سعود بن محمد؛ وآخرون (٢٠١١). **الإدارة العامة، الأسس والوظائف والاتجاهات الحديثة**، ط٧، الرياض.
- وزارة التعليم (١٤٣٦/١٤٣٧هـ). **بيان بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.** ومديراتها، ووكيلاتها. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض: إدارة تقنية المعلومات.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). **مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام استشراف المستقبل وبناء تعليمي جديد**. الرياض: مشروع تطوير.

ثانياً: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell A school culture that invites deep and sustained professional learning will have a powerful impact on student achievement. **Journal of staff Development**, 24(1), 1-12.
- Business, Dictionary. (2014). Learning Organization available online at **www.businessdictionary.com,** retrieved at 4/11/2015.
- Egan, T.(2002). "Learning Organization Dimensions and Motivation to Transfer Learning Large Firm Information Technology Employees", **University of Minanesota**, PHD. V63-08A of Dissertation Abstracts International, P, 2938.
- G.Welday, T. and E.Gillis, W. (2010). **The Learning Organization: Variations at Different Organizational Levels**. The Learning Organization, 17(5): 455-470.
- Lee, T. (2004). **Using Systems Thinking to Improve Organizational Learning in the Public Sector:** Perspective of Public Officials: paper presented at Department of Public Management and Policy, Tunghai University, Taiwan, R.O.C.
- Madden, Jake (2013). Building Teacher Capacity "A Job Embedded Approach"-**International Journal of Innovation, Creativity and Change**-Vol (1), No(2), November, 225-240.
- Moloi, K. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts?. **South African Journal of Education**, 1(2).621- 633.
- O'Connor, N. and Kotze, B. (2008). **Learning Organization: a Clinician's Primer**. Australian Psychology, 16(3): 173-178.
- Zietlow, G, L. (2011). High Schools as learning organizations: a compression of Exemplar and Under Performance High schools in southern California Using singe's Key diciplim of A Learning Originations. **Unpublished Doctoral Dissertation**, University of California. U.S.A.

ملحـــق رقـــم (١)

أداة الـــــدراســـــــة

سعادة القائدة/ الوكيلة :..... الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

وبعد،،،

أفيد سعادتكم بأنني إحدى طالبات الدراسات العليا بكليات الشرق العربي، وأقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **(مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض)**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في الإدارة والإشراف التربوي، وتهدف الدراسة إلى: **التعرف على مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة التالية: (إيجاد فرص للتعلم المستمر – تشجيع الاستفهام والحوار– تشجيع التعاون والتعلم الجماعي – تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة– إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم– ربط المنظمة بالبيئة الخارجية– القيادة الاستراتيجية) في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض. وكذلك الوقوف على أهم معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات.** ونظراً لكونك قائدة/ وكلية مدرسة فقد تم توجيه هذه الاستبانة إليك للتعرف على وجهة نظرك، ورأيك حول العبارات الواردة ضمن هذه المحاور. لذا يرجى منك بعد الاطلاع على الاستبانة وقراءتها بتأن، وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تتفق ووجهة نظرك. ونحيطك علماً بأن المعلومات الواردة في هذه الاستبانة سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا في مجال البحث العلمي والإجابة على تساؤلات الدراسة.

شاكرة ومقدرة تعاونكن،،، هذا والله يحفظكن ويرعاكن

الباحثة: ساره بنت محمد الحمادي

Dodemama3@hotmail.com

أولاً: البيانات العامة:

فضلاً ضع هذه العلامة (✓) في المربع المناسب:

قائدة مدرسة	
وكيلة مدرسة	

١- مسمى الوظيفة:

دراسات عليا	
بكالوريوس	
أخرى (يتم ذكرها .....)	

٢- المؤهل العلمي:

أقل من خمس سنوات	
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	
١٠ سنوات فأكثر	

١- سنوات الخدمة في العمل الإداري:

المحور الأول: التعرف على مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. يرجى قراءة عبارات الاستبانة التالية، ثم ضع علامة (✓) في الخانة التي توافق وجهة نظرك.

م		العبـــــارة	درجـــة التطبيـــق				
			تطبق بدرجة كبيرة جداً	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة قليلة	تطبق بدرجة قليلة جداً
١	إيجاد فرص للتعلم المستمر	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية لمنسوبات المدرسة.					
٢		تحديد المهارات اللاتي يحتجنها منسوبات المدرسة لإنجاز المهام.					
٣		تتبادل منسوبات المدرسة الخبرات فيما بينهن.					
٤		تمكن منسوبات المدرسة الحصول على الموارد اللازمة لدعم تطوير تعلمهن.					
٥		منح الوقت الكافي لمنسوبات المدرسة للتعلم.					
٦		تعامل منسوبات المدرسة مع المشكلات التي تواجهن باعتبارها فرصاً للتعلم.					
٧		تقديم دورات تدريبية لتطوير المهارات لدى منسوبات المدرسة أثناء العمل.					
١	تشجيع الاستفهام والحوار	تقبل منسوبات المدرسة للرأي الآخر					
٢		تُكافأ منسوبات المدرسة معنوياً لتعلمهن أشياء جديدة.					
٣		تتبادل منسوبات المدرسة المعلومات فيما بينهن بشفافية.					
٤		تشجيع منسوبات المدرسة على إثارة أسئلة (لماذا) بغض النظر عن موقعهن الوظيفي.					
٥		يوجد نوع من حسن التعامل بين منسوبات المدرسة.					
٦		مناقشة منسوبات المدرسة الأخطاء بصراحة بهدف التعلم والاستفادة منها.					

م		العبارة	درجة التطبيق				
			تطبق بدرجة كبيرة جداً	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة قليلة	تطبق بدرجة قليلة جداً
١	تشجيع التعاون والتعلم الجماعي	تعزيز بناء الثقة بين منسوبات المدرسة.					
٢		حرية فرق العمل في المدرسة في تكييف أهدافها وفقاً لتطور الأحداث.					
٣		العدالة في التعامل بين عضوات فرق العمل بالمدرسة بغض النظر عن الاختلافات بينهن.					
٤		تركيز عضوات فرق العمل بالمدرسة على مهمتهن كمجموعة.					
٥		تغيير الآراء والمقترحات وفق رأي المجموعة أو الفريق					
٦		تتم مكافأة عضوات فرق العمل بالمدرسة على إنجازاتهن.					
٧		توجيه منسوبات المدرسة للأخذ بمبدأ التطوير على رأس العمل.					
٨		مساعدة منسوبات المدرسة بعضهن البعض على التعلم.					
١	تمكين العاملين لتحقيق رؤية مشتركة	ثقة فرق العمل في المدرسة أن الإدارة ستأخذ بتوصياتها.					
٢		تُستخدم الاتصالات المتبادلة في المدرسة بشكل اعتيادي، مثل: نظم الاقتراحات، والاجتماعات المفتوحة، قاعات التدريب.					
٣		تسهيل حصول منسوبات المدرسة على المعلومات المطلوبة بسرعة في أي وقت.					
٤		تحديث بيانات منسوبات المدرسة المهارية بصفة مستمرة.					
٥		الحرص على قياس أداء المنسوبات بهدف التحفيز.					
١	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	إتاحة الدروس المستفادة من تجارب المدرسة لجميع منسوباتها.					
٢		تكريم منسوبات المدرسة على المبادرات التي تقدمها كل منهن.					
٣		إتاحة حرية الاختيار في أداء المهام عند تنفيذ الواجبات.					
٤		توجيه منسوبات المدرسة للتحكم بالموارد التي يحتجنها لإنجاز أعمالهن.					
٥		دعم منسوبات المدرسة ذوات المبادرات البناءة.					
٦		ابتكار نظم لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.					

م		العبـــــارة	درجـــة التطبيـــق				
			تطبق بدرجة كبيرة جداً	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة قليلة	تطبق بدرجة قليلة جداً
١	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	مساعدة منسوبات المدرسة على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة.					
٢		توجيه منسوبات المدرسة للأخذ بوجهة نظر المجتمع المحلي في القرارات التربوية.					
٣		الحرص على معرفة أثر القرارات في معنويات منسوبات المدرسة.					
٤		تعاون المدرسة مع منظمات (الصحة العامة والعناية بالبيئة) من أجل تقديم خدمة مشتركة للمجتمع.					
١	القيادة الاستراتيجية	توجيه منسوبات المدرسة لتطبيق استراتيجيات فاعلة أثناء حل المشكلات.					
٢		دعم طلبات منسوبات المدرسة الخاصة بوضع خطط للتعلم والتدريب.					
٣		إشراك منسوبات المدرسة بالمعلومات المحدثة بما فيها التوجهات المستقبلية للتطوير.					
٤		بناء رؤى موحدة عبر المستويات الإدارية المختلفة ومجموعات العمل.					
٥		الحرص على تطبيق سمات القيادة الاستراتيجية في جميع التصرفات داخل المدرسة.					
٦		تشجيع المنسوبات لتنفيذ رؤية المدرسة بما فيها من خطط استراتيجية.					

المحور الثاني: الوقوف على أهم معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والوكيلات. يرجى قراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة التالية، ثم ضع علامة (✓) في الخانة التي توافق وجهة نظرك.

	العبـــــــارة	درجـــة وجـــود المعـــوقـــات				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	نقص الدورات التدريبية المقدمة لمنسوبات المدرسة لتطوير قدراتهن على التعلم.					
٢	ضعف تحديد المهارات التي يحتجنها منسوبات المدرسة لإنجاز المهام.					
٣	قلة الموارد اللازمة لتطوير قدرات منسوبات المدرسة لتطوير تعلمهن.					
٤	قلة الوقت المتاح لمنسوبات المدرسة لعقد الدورات التدريبية لتطوير قدراتهن.					
٥	قلة الحوافز (المادية والمعنوية) المقدمة لمنسوبات المدرسة.					
٦	انخفاض الشفافية في التعامل بين القيادات ومنسوبات المدرسة.					
٧	قلة إصغاء القيادات لوجهات نظر وآراء منسوبات المدرسة.					
٩	ضعف العمل بمبدأ تمكين العاملات في المدرسة.					
١٠	قلة التشجيع على العمل ضمن الفريق بين منسوبات المدرسة.					
١١	ضعف الموارد المتاحة لتشجيع صاحبات الابتكارات والمواهب					
١٢	روتينية برامج تقييم الأداء الروتينية.					
١٣	ندرة الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة.					
١٤	ضعف إشراك منسوبات المدرسة في وضع الخطط الاستراتيجية.					
١٥	ندرة التعاون مع الجهات الداعمة الخارجية من أجل تطوير برامج تعليمية متطورة.					

العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ١٥٣ – ١٦٦

حماية حقوق الملكية الفكرية في ضوء الاتفاقيات الدولية

إعـــداد

نسيم بنت عطا الله الصريصري

مـــرشحـــة دكتـــوراه

محاضر بقسم التربية الخاصة

كليـــة الـــتربية – جـــامعـــة طيبة

حماية حقوق الملكية الفكرية في ضوء الاتفاقيات الدولية

نسيم بنت عطا الله الصريصري(*)

ملخـــــــص

مع نمو الاقتصاد القائم على المعرفة، تم الاعتراف بحقوق الملكية الفكرية Intellectual Property Right (IPR) كعامل رئيسي لتطوير وحماية القدرة التنافسية الاستراتيجية والابتكار المؤسسي. كما أدت الدرجة المتزايدة من التعاون في العلاقات الدولية وتقنيات الاتصال الرقمي في كل مكان إلى زيادة أهمية حماية الملكية الفكرية (IPR) للمنظمات. توفر الملكية الفكرية (IP) أدوات معينة لتأمين الميزة التنافسية والحفاظ عليها، مما يتيح تطوير وتنفيذ استراتيجيات لحماية التقنيات الخاصة من المقلدين. في هذه المقالة، يتم تسليط الضوء على ماهية الملكية الفكرية وحقوقها، وما هو التنظيم القانوني والتقني الذي يحمي قواعدها دولياً.

الكلمات المفتاحية: حقوق الملكية الفكرية، حماية الملكية الفكرية، حق المؤلف، اتفاقية برن، اتفاقية باريس.

(*) مرشحة دكتوراه - محاضر بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة طيبة.

Protection of Intellectual Property Rights Considering International Conventions

Naseem Atallah Alsraisry

Abstract

With the growth of the knowledge-based economy, Intellectual Property Right (IPR) has been recognized as a key factor in developing and protecting strategic competitiveness and institutional innovation. The increasing degree of cooperation in international relations and ubiquitous digital communication technologies has increased the importance of (IPR) to organizations. Intellectual property (IP) provides specific tools for securing and maintaining a competitive advantage, enabling the development and implementation of strategies to protect proprietary technologies from imitators. In this article, it sheds light on what intellectual property and its rights are, and what is the legal and technical regulation that protects its rules internationally.

Keywords: Intellectual Property Right, Intellectual property protection, Copyright, Berne Convention, Paris Convention.

مقـــدمـــــة:

تميزت الحضارة الاسلامية بكونها أطول الحضارات عمراً؛ وهي الحضارة الوحيدة التي ارتكزت في قيمها على كتاب الله تعالى. كما تميزت بأنها حضارة وسطية، حيث التكامل والتناغم فيها بين الماديات والروحيات مجسدٌ ومخلدٌ في مختلف مقوماتها الفكرية واقعاً. كانت الحضارة الاسلامية رائدة لو أنها عملت على إيجاد إطار قانوني وتشريعي لحماية مقوماتها؛ إلا أنها قد قدمت حضارتها بالمجان، وما أن ظهرت آلة الطباعة في منتصف القرن الخامس عشر – التي كانت في ذلك الوقت تعتبر ثورة تقنية هائلة – استطاعت أن تصنع جو من التنافس غير المشروع؛ فكانت تلك هي بداية الاستنساخ والقرصنة، والتعدي على حقوق المؤلف (الشرقاوي، ٢٠١٨). وفي ذات الزمن، تبين للحكام العلمانيين أن في الطباعة خطر يهدد سلطانهم؛ فبدأ الملوك يمنحون الامتيازات لبعض المطابع من أجل طباعة بعض المؤلفات التي تخدم أفكارهم؛ بغرض التحكم في المطابع بحيث تكون خاضعة للرقابة تحت السلطة، فما كان من القرطاسيين إلا أن بدأوا يطالبون بحقوق المؤلفين، إلى أن صدر قانون حق المؤلف الذي يعتبر حق من حقوق الإنسان، وذلك بعد الثورة الفرنسية (خليل، ٢٠٠١؛ سمارة، ٢٠٠١؛ سيد، ٢٠١٢).

ومع نمو الاقتصاد القائم على المعرفة، تم الاعتراف بحقوق الملكية الفكرية Intellectual Property Right (IPR) كعامل رئيسي لتطوير وحماية القدرة التنافسية الاستراتيجية والابتكار المؤسسي، كما أدت الدرجة المتزايدة من التعاون في العلاقات الدولية وتقنيات الاتصال الرقمي في كل مكان إلى زيادة أهمية حماية الملكية الفكرية Intellectual property protection (IPP) للمنظمات (Stjepandic et al., 2015). تعتبر المعلومات معيار لتقدم الأمم، كما أنها وسيلة ضغط من طرف العالم المتقدم على الدول النامية، خاصة في المجال العلمي والاقتصادي وحتى السياسي؛ حتى تفرض هذه الدول هيمنتها في كل مجالات الحياة (الشرقاوي، ٢٠١٨). فالمعلومة هي أحد ثمرات فكر الإنسان التي تتحول فيما بعد إلى رصيد معرفي تستقي منه البشرية كل ماهي بحاجة إليه؛ مما يجعلها تستوجب اعتراف المجتمع لأصحاب هذه الابداعات بحقهم في أن تنسب إليهم ابداعاتهم، ومجرد الاعتراف غير كاف لإيفائهم حقهم، بل يجب السعي لحماية هذه الحقوق بقسميها الصناعية، والفنية الأدبية (صونية، ٢٠١٢). تسعى هذه الورقة إلى تسليط الضوء على ماهية الملكية الفكرية وحقوقها، وما هو التنظيم القانوني والتقني الذي يحمي قواعدها دولياً وفق محورين كما يأتي:

المحور الأول: ماهية الملكية الفكرية وحقوقها

تعتبر الملكية الفكرية من أهم القضايا الأخلاقية، خاصة الملكية الفكرية في البيئة الرقمية؛ فالمجرم المعلوماتي يتمتع بذكاء وخبرة قد تؤهله غالباً لإخفاء الجريمة مما يصعب على الجهات القانونية الوصول إلى أدلة تدينه (خليل، ٢٠١٠؛ Stjepandic et al., 2015). لذلك، فقد تأسست المنظمة العالمية للملكية الفكرية (الويبو WIPO) في سنة ١٩٧٠، في مقرها بجنيف، والتي تضم عضوية ١٧٧ دولة؛ لغرض النهوض بحماية حقوق الملكية الفكرية، والانتفاع بها في جميع أنحاء العالم (World Intellectual Property Organization [WIPO], 2008).

١- مفهوم الملكية الفكرية وتاريخها

مفهوم الملكية الفكرية:

وفقًا لمنظمة الويبو (WIPO, 2008):

- تشير الملكية الفكرية إلى إبداعات العقل من اختراعات، ومصنفات أدبية، وفنية، وتصاميم، وشعارات، وأسماء، وصور مستخدمة في التجارة.
- الملكية الفكرية محمية قانوناً بحقوق منها مثلاً: البراءات، وحق المؤلف، والعلامات التجارية التي تمكّن الأشخاص من كسب الاعتراف، أو فائدة مالية من ابتكارهم أو اختراعهم.
- يرمي نظام الملكية الفكرية، من خلال إرساء توازن سليم بين مصالح المبتكرين ومصالح الجمهور العام، إلى إتاحة بيئة تساعد على ازدهار الإبداع والابتكار.

تاريخ الملكية الفكرية:

عُرف العرب قديماً بكتاباتهم الأدبية خاصة الشعر والمعلقات، فعرف يومها المتنبي وجرير، والفرزدق وغيرهم من كبار الشعراء العرب قديماً، غير أن العرب لم يسنوا قوانين لحماية أصحاب هذه المصنفات، فلم تكن توجد أية قوانين حول السرقات الأدبية؛ لذلك فإن بعض كبار الشعراء تم اتهامهم بسرقة أشعار غيرهم (صونية، ٢٠١٢).

وفقًا للشرقاوي (٢٠١٨) فإن المتأمل في المسيرة العالمية للمعاهدات والاتفاقات الدولية الخاصة بحقوق الملكية الفكرية، يجد أن الدول العربية والاسلامية لم يكن لها حضور أو اهتمام بتلك المؤتمرات والاتفاقيات، والتي لطالما كانت تربط حقوق المؤلف بالتقدم التقني؛ لأنها تعي تماماً أنه كلما تطورت التقنية تطورت أساليب القرصنة؛ الأمر الذي يستلزم تطوير وتحديث قوانينها. فلما صدرت القوانين في أوروبا وأمريكا وفرنسا كان لابد من حماية تلك القوانين على المستوى العالمي؛ نظراً لأهمية التعاون الدولي من أجل محاربة القرصنة؛ لذلك تم الاتفاق على إنشاء اتفاقية برن Berne Convention في سنة ١٨٨٦م، لحماية المصنفات الأدبية والفنية، التي تعتبر أول اتفاقية متعددة الأطراف حيث ساهمت فيها ١٢ دولة حينها. غير أن الولايات المتحدة الأمريكية لم تنضم إليها لأسباب اقتصادية لأنها لم تكن تعترف أن حق المؤلف حق من حقوق الإنسان بقدر اهتمامها بالحقوق الاقتصادية (خليل، ٢٠٠١؛ سمارة، ٢٠٠١).

وفي ١٩٥٢م صدرت اتفاقية اليونسكو (الاتفاقية العالمية لحقوق المؤلف) بمشاركة فرنسا والولايات المتحدة حيث عملت على إحداث توافق بين الثقافة وحماية الابداع. ومع ذلك، فإن الدول العربية التي وفرت الحماية لمصنفاتها هي فقط الدول التي دخلها الاستعمار الفرنسي مثل دول المغرب العربي؛ حيث صدر أول قانون عربي لحماية المؤلفات الأدبية والفنية في المغرب عام ١٩١٦م. لذلك، يمكن القول بأن الحقوق التي تمارس الآن في الدول العربية والاسلامية هي حقوق دخيلة ومستوردة من الخارج (خليل، ٢٠١٠؛ خليل، ٢٠٠١؛ سمارة، ٢٠٠١).

أما في المملكة العربية السعودية، فإن حماية الملكية الفكرية كانت ابتداءً من صدور نظام العلامات الفارقة عام ١٣٥٨هـ، ثم انضمامها للمنظمة العالمية للملكية الفكرية WIPO عام ١٤٠٢هـ، مروراً بإصدار عدد من الأنظمة ذات الصلة كنظام حماية حق المؤلف ١٤١٠هـ، ونظام براءات الاختراع، ونظام العلامات التجارية، ونظام الإيداع السعودي ١٤١٢هـ، وصولاً لقرار مجلس الوزراء بإنشاء الهيئة السعودية للملكية الفكرية وتدشين استراتيجيتها بالتزامن مع رؤية ٢٠٣٠ (الهيئة السعودية للملكية الفكرية، ٢٠١٨).

٢- الطبيعة القانونية للملكية الفكرية

تنوعت المذاهب في تحديث الطبيعة القانونية للملكية الفكرية، ولكن ما أثبتته الدراسات بأنها ذات طبيعة مختلطة؛ فهي تأخذ من القانون العام (الإداري والجنائي)، والقانون الخاص (المدني والتجاري)، والدولي التي تشمل الاتفاقيات الثنائية والدولية (صونية، ٢٠١٢).

٣- مجالات حماية الملكية الفكرية

تنقسم الملكية الفكرية إلى قسمين رئيسين وهما:

أ/ الملكية الفنية والأدبية (الانتاج الذهني) (حق المؤلف والحقوق المجاورة):

تعد اتفاقية برن Berne Convention العالمية لحماية المصنفات الأدبية والفنية هي حجر الأساس في حماية الملكية الفنية والأدبية. وضحت المادة (٢) فقرة (١) بأنها تشمل المصنفات الأدبية مثل: الروايات، وقصائد الشعر، والمسرحيات، والأفلام، والمصنفات الموسيقية، والمصنفات الفنية مثل: الرسوم، واللوحات الزيتية، والصور الشمسية، والمنحوتات، والتصاميم الهندسية والمعمارية. وتشمل الحقوق المجاورة لحق المؤلف حقوق فناني الأداء في أدائهم، ومنتجي التسجيلات الصوتية والهيئات الإذاعية في برامجها الإذاعية والتلفزيونية (WIPO, 2008).

ب/ الملكية الصناعية والتجارية (الانتاج الكمي):

تعد اتفاقية باريس ١٨٨٣م هي حجر الأساس في حماية الملكية الصناعية. تشمل هذه الاتفاقية براءات الاختراعات، والرسوم، والنماذج الصناعية، والدوائر المتكاملة، والعلامات التجارية (لتمييز المنتجات)، وبيانات المصدر الجغرافية، والاسم التجاري (لتمييز المنشآت التجارية) والعنوان التجاري (WIPO, 2008).

٤- الحقوق الناشئة عن مجالات حماية الملكية الفكرية

أوردها الرابحي والبادي (٢٠١٠) بأنها تشمل نوعان:

أولاً/ الحقوق الناشئة عن الملكية الصناعية والتجارية

هي حقوق احتكارية؛ من أجل تنظيم المنافسة في السوق، وتُمنح للابتكارات الجديدة بأنواعها (الاختراعات، الرسوم والنماذج الصناعية) أو للأسماء الدالّة على منتج أو منشأة أو

شركة تجارية (كالعلامات الفارقة، والمؤشرات الجغرافية، والاسم التجاري). وهي تمنح أصحابها حق: الاستعمال والاستثمار الحصري، ومنع تعرض الغير، وحق التصرف (WIPO, 2008).

ثانياً/ الحقوق الناشئة عن الملكية الأدبية والفنية

١- الحق الأدبي للمؤلف/ الحقوق المعنوية:

ويقصد بها الحقوق ذات الطابع الأخلاقي (Moral right)، وتنص المادة السادسة في فقرتيها (أ) و (ب) من الاتفاقية العربية لحماية حقوق المؤلف على أن:

أ) للمؤلف وحده الحق في أن ينسب إليه مصنفه، وأن يذكر اسمه على جميع النسخ المنتجة كلما عرض هذا المصنف على الجمهور.

ب) للمؤلف أو خلفه الخاص أو العام الحق في الاعتراض أو في منع أي حذف أو تغيير أو إضافة أو إجراء أي تعديل آخر على مصنفه بدون إذنه.

٢- الحق المالي للمؤلف/ الحقوق المادية:

(Economic right) هي جملة الحقوق التي تمكن المؤلف من استغلال مصنفه والحصول – من خلال نشره أو إذاعته أو عرضه على المسرح أو السينما أو التلفزيون– على مبالغ مالية.

كما يحق للمؤلف نقل عمله، أو توزيعه، أو ترجمته، أو اقتباسه. ولا يحق لغيره أن يقوم بهذا إلا بإذن مكتوب من صاحبه، وفقًا لما تشير إليه المادة (٢/ ٣) من المرسوم الملكي السعودي.

المحور الثاني: التنظيم القانوني والتقني في مجال الملكية الفكرية

توفر الملكية الفكرية (IP) أدوات معينة لتأمين الميزة التنافسية والحفاظ عليها، مما يتيح تطوير وتنفيذ استراتيجيات لحماية التقنيات الخاصة من المقلدين. من الضروري لرواد الأعمال في مجال التقنيات وقادة المنظمات فهم الأدوات القانونية للملكية الفكرية – براءات الاختراع والعلامات التجارية وحقوق التأليف والنشر– والاستفادة من الحقوق ذات الصلة الناشئة عن القوانين التنظيمية، ومبادئ حماية الأسرار التجارية (Gerry et al., 2020).

الجدير بالذكر، بأن البيانات الضخمة Big Data يتم استخدامها بشكل متزايد في مجال الملكية الفكرية (IP) لتخصيص تمويل الأبحاث، وتحديد الاختراعات في براءات الاختراع

أو الحماية أو التقاضي. ومع ذلك، فإن استخدام البيانات الضخمة في دفع الابتكار، وحماية الملكية الفكرية، والتقاضي يستند إلى فهم نظام الملكية الفكرية، وجودة البراءات التي يقدمها المخترعون والباحثون. أظهرت الدراسات بأن الباحثين في الجامعات، والمخترعين المستقلين يواجهون خطر الفشل في حماية ملكيتهم الفكرية، أو قضاء الوقت في السعي وراء الاختراعات الحاصلة على براءة اختراع بالفعل (Tyhurst, 2018).

نظراً لأهمية التعاون الدولي في محاربة القرصنة؛ فإن الدول رأت بأن القوانين ينبغي أن تتخذ طابعاً عالمياً؛ ليتم الاعتراف بحقوق الملكية الفكرية على المستوى المناسب، حتى تكون قابلة للانتشار في جميع أرجاء المعمورة (معمر، ٢٠١٥).

١- المعاهدات والاتفاقيات الدولية للملكية الفكرية:

أوردها كلاً من (خليل، ٢٠١٠؛ معمر، ٢٠١٥؛ WIPO, 2008)

أ) الاتفاقيات الدولية لحماية حقوق الملكية الصناعية والتجارية:

١- اتفاقية باريس لحماية الملكية الصناعية عام ١٨٨٣م.

٢- اتفاق وبروتوكول مدريد بشأن التسجيل الدولي للعلامات لعام ١٨٩١م.

٣- اتفاقية لاهاي بشأن الايداع الدولي للرسوم والنماذج الصناعية ١٩٢٥م.

٤- اتفاقية نيس بشأن التصنيف الدولي للسّلع والخدمات لأغراض تسجيل العلامات لعام ١٩٥٧م.

تعتبر اتفاقية باريس هي الأساس في الحماية الدولية لحقوق الملكية الصناعية حيث تمثل أولى الاتفاقيات، وتضم القواعد الأساسية للحماية الدولية لكل عناصر الملكية الصناعية والتجارية.

ب) الاتفاقيات الدولية لحماية حقوق الملكية الأدبية والفنية:

١- اتفاقية برن Berne Convention ١٨٨٦م (مصدراً أساسياً لكل تشريعات حقوق المؤلف).

٢- الاتفاقية العالمية لحقوق المؤلف ١٩٥٢م.

٣- اتفاقية روما لحماية فناني الأداء ١٩٦١م.

٤- اتفاقية جنيف بشأن حماية منتجي التسجيلات ضد النسخ غير المشروع ١٩٧٠م.

٥- اتفاقية مدريد لتجنب الازدواج الضريبي على المؤلفين ١٩٧٩م.

٦- اتفاقية التسجيل الدولي للمصنفات السمعية والبصرية ١٩٨٩م.

٧- اتفاقية واشنطن لحماية الدوائر المتكاملة ١٩٨٩م.

التشريع السعودي بشأن حق المؤلف:

صدر النظام الجديد لحماية حق المؤلف بموجب المرسوم الملكي رقم (م/ ٤١) وتاريخ ٢/ ٧/ ١٤٢٤هـ، وبدأ تطبيقه في ٢٣/ ١/ ١٤٢٥هـ. تغطي مدة الحماية خمسين سنة من تاريخ وفاة المؤلف، ويعاقب المعتدي على حق المؤلف بغرامة لا تتجاوز عشرة آلاف ريال. وفي حالة تكرار المخالفة، يتم زيادة الغرامة على ألا تتجاوز ضعف الحد السابق. أما العقوبات التبعية، فإنه يجوز للمحكمة إغلاق المؤسسة لمدة لا تتجاوز خمسة عشر يوماً، بالإضافة إلى تعويض صاحب الحق عما لحقه من ضرر، وإغلاق المؤسسة مدة لا تتجاوز ٩٠ يوماً. نطاق الحماية لهذا القانون تسري أحكامه على مصنفات المؤلفين السعوديين التي تنشر داخل المملكة أو خارجها، ومصنفات المؤلفين الأجانب التي تنشر لأول مرة (وزارة الثقافة والاعلام، ١٤٢٤).

١- حق المؤلف في البيئة الرقمية:

حـــق المـــؤلـــف:

هو الحق المطلق الاستئثاري (Exclusive right) الذي يحظى به مؤلف أي مصنف ليتصرف في مصنفه كيفما يشاء، بحيث يمكنه أن يكتب عليه اسمه، أو يعلن أنه صاحبه، أو يعمل على ترويجه بأية وسيلة، وهذه الصفة تمكنه بالسماح لغيره من استعمال مصنفه في المجال الذي يتفقان عليه (الرابحي والبادي، ٢٠١٠).

إن حقوق المؤلف لها أهمية كبيرة في التنمية المجتمعية؛ فالإيداع القانوني يعتبر عائق أمام السرقات الأدبية (الرابحي والبادي، ٢٠١٠). في دراسة تركية للباحثة جوكمينوقلو Gokmenoglu, (2017) استعرضت فيها خمسة عشر من الأدبيات حول الانتحال في الأبحاث التركية لدى طلاب المدارس الثانوية والجامعات. ركزت الدراسات في العينة على تأثير استخدام الانترنت على الانتحال، وأظهرت أن الانترنت جعل عملية الانتحال سهلة عليهم، وأنهم لم يكونوا على دراية بأن ذلك غير أخلاقي. وعليه فإن الباحثة أكدت بأن نتائج جميع الدراسات تحتاج إلى النظر فيها بجدية

من قبل أعضاء هيئة التدريس، وتزويدهم بالدورات لتعليمهم كيفية اكتشاف الانتحال ومنع ذلك، وإبلاغ الطلاب بوضوح عن عواقبه؛ حيث أن تطبيق العقوبات سيخفض من استمرار الانتحال. وفي الأخير أوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات عن الأمانة الأكاديمية لدى أساتذة الجامعات؛ لأن معرفة تأثير سلوكهم يؤثر بشكل كبير على تكوين قيم ومعايير الطلاب مستقبلاً.

وفي دراسة مسحية استكشافية، أجراها عبد الهادي (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على الثقافة التي تقف وراء بعض المواقع العربية، ومعرفة سياسة الاستخدام والخصوصية المتبعة فيها من خلال تقييم واختبار عينة من المواقع والمكتبات العربية تراوحت بين ٣٤٠٠- ٥٠٠٠ موقع في مجموعة من محركات البحث العربية والأجنبية. خلصت الدراسة أنه يوجد خلل واضح وصريح في السياسات المتبعة فيما يتعلق بحقوق الطبع والنشر، حيث اهتمت المواقع العربية بتوفير الكتب المجانية للتحميل على شكل pdf غالباً، وفي بعضها تضع عبارة (جميع الحقوق محفوظة) وهي عبارة شاملة لكل حقوق الملكية، ولكن لم توضح ماهي حدود المستفيد من الموقع بالنسبة لهذه المواد. فضلاً عن أن بعض المواقع لا تضع أي عبارة من عبارات حقوق الملكية الفكرية مقارنةً بالمكتبات والمواقع الأجنبية التي من أهم سياساتها حفظ حقوق الملكية الفكرية.

مما سبق، فإنه يمكن القول بأنه يتوجب أن تتمتع المصنفات في البيئة الرقمية بثلاثة خطوط دفاعية وهي: خط الدفاع القانوني، المتمثل بالحماية التي يوفرها حق المؤلف للمصنف، وخط الدفاع التقني، المتمثل بالحماية التقنية التي تمنحها التدابير التقنية لهذه المصنفات، وخط الدفاع الأخير، المتمثل بالحماية القانونية لهذه التدابير (حدادين وحزبون، ٢٠١١). ومع ذلك، وفقًا لسيد (٢٠١٢) فإن المؤلف يواجه صعوبات في حماية حقه؛ حيث تكمن المشكلة في أن عصر تقنية المعلومات تعجز القوانين الوطنية عن تنظيم أو تجريم ما يحدث من أفعال الاعتداء على المصنفات عبر الشبكة، لأن تلك الأفعال لا تعرف حدوداً إقليمية. ونظراً لعجز القوانين الوطنية عن توفير الحماية، فإننا نجد قيام بعض الأشخاص أنفسهم بإتباع طرق آلية خاصة لحماية مصنفاتهم، ويطلق عليها الحماية الخاصة Private Ordering، حيث تنقسم تلك الطرق إلى نوعين (سيد، ٢٠١٢):

٢- التـــدابيـــر التقنيـــة Technological measures:

تهدف التدابير التقنية إلى إعاقة الحصول على المصنف، والاستفادة منه إلا لمن يحمل ترخيصاً من صاحب الحق نفسه، ومن تلك التقنيات ما يلي:

- معرف المواد الرقمية Digital object identifier (DOI).
- البصمة الإلكترونية (الرقمية).
- النظام الإلكتروني لإدارة حق المؤلف Electronic Copyright Management System (ECMS)
- التوقيع الرقمي Digital signature
- تشفير البيانات Data Encryption

٣- المعلومات الضرورية لإدارة الحقوق Rights Management Information:

تعرف بالعلامات المائية الرقمية Digital watermarking، وهي معلومات مشفرة يتم إلحاقها بالمادة في صورة رقمية، أو تعديلات أو تحويرات غير مرئية، تقترن بالمادة تمكن صاحب الحق من التعرف على تلك المادة، وتتبع النسخ غير المرخص بها، والمطالبة بإزالتها من جهاز الحاسوب الخادم Server، وهذه الوسيلة لا تمنع الاعتداء، ولكنها تتيح إمكانية تتبع النسخ غير المشروعة.

مما سبق، فإن البلدان التي تنمو اقتصاديًا لديها عمليات قوية في مجال حقوق الملكية الفكرية (Tyhurst, 2018). ولا يمكن تحقيق زيادة القدرة التنافسية للمنتجات والمصنفات إلا من خلال نقل نتائج البحوث إلى الصناعة، وبراءات الاختراع، وتعزيز الأفكار المبتكرة، وتمويلها بسرعة ودعم الملكية الفكرية بحيث يجب أن تكون الأفكار المبتكرة جزءًا من تراث الدول، والذي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال الحماية القانونية؛ وهذا هو الشرط الأساسي للنمو الاقتصادي وتنفيذ المنتجات المنافسة (AVESCU, 2017). وعليه فإنه من المستحسن بأن تعطي الدول الاسلامية اهتماماً أكبر بحقوق الملكية الفكرية، وأن تراعي التراث الثقافي لها عند تشريعها للقوانين؛ بحيث لا تكتفي بأخذ الجوانب السلبية من الاتفاقيات، بل من الجيد أن تنشئ مشروع الاتفاقية الإسلامية لحماية الملكية الفكرية؛ إذ بها تتحقق المصلحة العملية والشرعية للمؤلف أو المبتكر مما يساعد في مواجهة عصر العولمة، وتشجيع الأبحاث العلمية والانتاج الفكري (الشرقاوي، ٢٠١٨).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الرابحي، محمد؛ والبادي، وليد. (٢٠١٠). حقوق المؤلف في البيئة الرقمية وتأثيرها في المكتبات: التشريعات العمانية والسعودية نموذجاً. مؤتمر المحتوى العربي في الانترنت (التحديات والطموح) – السعودية، ٢، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٠٩٨ – ١١٣٨.

الشرقاوي، عبد السعيد. (٢٠١٨). محاضرة في الملكية الفكرية [ملف فديو غير منشور].

الهيئة السعودية للملكية الفكرية. (٢٠١٨). مسترجع من https://saip.gov.sa/?p=854

حدادين، سهيل. ه، وحزبون، جورج. (٢٠١٢). الحماية التقنية لحقوق المؤلف والحقوق المجاورة في البيئة الرقمية .المجلة الأردنية في القانون والعلوم السياسية – الأردن، ٤ (٤)، ١٥٧ - ٢٠٠ .

خليل، أسامه. (٢٠٠١). الملكية الفكرية في الفقه الاسلامي: مفهومها وطبيعتها وضوابطها. المؤتمر العلمي الثالث لكلية الشريعة بجامعة جرش بعنوان موقف الإسلام من مسألة الملكية الفكرية – الأردن، جرش: كلية الشريعة، جامعة جرش الأهلية، ١ – ٢٣.

خليل، محمود. (٢٠١٠). الأسس القانونية للملكية الفكرية الأدبية والفنية وتطبيقاتها في البيئة الرقمية .المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات) – لبنان، ٢، بيروت: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (أعلم) ووزارة الثقافة وجمعية المكتبات بالجمهورية اللبنانية، ١٠٦٠ – ١١١١.

سمارة، إحسان. (٢٠٠١). مفهوم حقوق الملكية الفكرية وضوابطها في الاسلام .المؤتمر العلمي الثالث لكلية الشريعة بجامعة جرش بعنوان موقف الإسلام من مسألة الملكية الفكرية – الأردن، جرش: كلية الشريعة، جامعة جرش الأهلية، ١ – ٤٥.

سيد، رحاب. (٢٠١٢). حماية حقوق المؤلف في عصر الويب: دراسة تحليلية مقارنة. المجلة العربية للدراسات المعلوماتية السعودية، (١)، ٤٣ – ٨.

صونية، حقاص. (٢٠١٢). حماية الملكية الفكرية والأدبية في البيئة الرقمية في ظل التشريع الجزائري. مذكرة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

عبد الهادي، زين. (٢٠٠٩). حقوق الملكية الفكرية وأشكال إتاحة الأوعية الرقمية في المواقع والمكتبات الرقمية العربية على شبكة الإنترنت: دراسة مسحية استكشافية .مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات – مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات – كلية الآداب – جامعة القاهرة – مصر، (٢)، ٢١ – ٥٢.

معمر، شنوف. (٢٠١٥). دور الهيئات الدولية لحماية الملكية الفكرية .مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية – جامعة زيان عاشور بالجلفة – الجزائر، (٢٤)، ١٨٨ - ٢١٠.

وزارة الثقافة والاعلام. (١٤٢٤). نظام حماية حقوق المؤلف. مسترجع من https://www.boe.gov.sa/ViewSystemDetails.aspx?lang=ar&SystemID=16&VersionID=24

ثانياً: المراجع الأجنبية

AVESCU, D. (2017). The Importance of Intellectual Property Protection in Technological Transfer. Some Aspects. *Fiability & Durability/ Fiabilitate Si Durabilitate*, (1), 135–141.

Gerry J. Elman, Jay Z. Zhang, (2020). *Intellectual Property Protection Strategies for Biotechnology Innovations*. Biotechnology Entrepreneurship (Second Edition). Academic Press. Chapter 16. 223-244.

Gokmenoglu, Tuba. (2017). A Review of Literature: Plagiarism in the Papers of Turkish Context. *Higher Education Studies*. 7. 161-170.

Stjepandic, Josip & Liese, Harald & Trappey, Amy. (2015). Intellectual Property Protection. 10.1007/978-3-319-13776-6_18.

Tyhurst، J. (2018). The Impact of Big Data on an Intellectual Property Literacy Training Program. 24th Annual Conference & Exhibition of the SLA/AGC Big Data and its investment prospects. Oman, Muscat: Special Libraries Association-Arabian Gulf Chapter, 1-7.

World Intellectual Property Organization [WIPO]. (2008). World Intellectual Property Handbook: Policy, Law and Use. WIPO Publication.

العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ١١٥ – ١٥٢

صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بمحلية أم درمان - السودان

إعـــداد

د/ الـــدود يـوســف أحمـد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
التخصص الدقيق صعوبات التعلم
جامعة أم درمان الإسلامية/ كلية الآداب
قسم علم النفس/ السودان

د/ يحيـى محمـد مـوسـى
أستاذ التربية الخاصة المساعد
التخصص الدقيق صعوبات التعلم جامعة
جازان/ كلية التربية/ قسم التربية الخاصة
المملكة العربية السعودية

صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بمحلية أم درمان - السودان

د/ الدود يوسف أحمد (*) & د/ يحيى محمد موسى (**)

ملخـــــــص

أُجري هذا البحث في العام (2017-2018)، هدف إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة (الصف السابع/ والثامن)، في مرحلة الأساسي بمحلية أم درمان– السودان. وللتحقق من الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي. بلغ حجم مجتمع البحث (386) تلميذاً وتلميذة، كما بلغ حجم عينة البحث (114)، حالة من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارها بالطريقة القصدية (العمدية)، تضمنت (48) تلميذًا، (66) تلميذَة. وتمثلت أدوات البحث في الامتحانات المدرسية العادية للفترة الأولى للعام الدراسي لقياس التحصيل الدراسي، وبطارية التقدير التشخيصي لقياس صعوبات التعلم النمائية، إعداد فتحي الزيات (1988)، واختبار المصفوفات المتتابعة العادي، لجون رافن (1938)، قد تم تقنينه على البيئة السودانية بواسطة تقنين الخطيب والمتوكل (2001). تمت معالجة البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصل البحث إلى النتائج الآتية: تسود نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية وسط أفراد العينة بمقدار (5%)، وأن صعوبات الانتباه وأبعاد الإدراك والذاكرة منخفضة لدى أفراد العينة، عدم وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم النمائية ومتغير العمر، توجد فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم النمائية في الأبعاد (الإدراك، الذاكرة، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الحلقة الثالثة لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات الانتباه، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم النمائية تعزى لمتغير الصف الدراسي. وخرج البحث بالعديد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: "صعوبات التعلم النمائية، الحلقة الثالثة، مرحلة الأساس، محلية أم درمان"

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد / التخصص الدقيق صعوبات التعلم جامعة جازان/كلية التربية/ قسم التربية الخاصة/ المملكة العربية السعودية e-mail: ahmedeye67899@gmail.com.

(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد / التخصص الدقيق صعوبات التعلم جامعة أم درمان الإسلامية/كلية الآداب/قسم علم النفس/ السودان e-mail: yahia99912@yahoo.com.

Developmental Learning Disabilities Among n the Third Ring Students in the Basic Stage in Omdurman Locality – SUDAN

Eldood Yousif Ahmed & Yahia Mohammed Mussa

Abstract

The research was conducted in the period from (2017- 2018), The research aimed at exploring developmental learning disabilities among n the third ring students (seventh and eighth grade) in the basic stage in Omdurman Locality, Sudan. To verify the objective, the researchers used the descriptive method. The community of research consisted of (386) males and females' students. The sample size of the research was (114) cases of learning disabilities, which were chosen by the intentional way. This included (48) students and (66), students. for collecting data, the researchers used primary data form, normal exam as tools to measure the scholastic procuring, battery of diagnostics assessment (Elzayat,1998), normal sequential matrices (John Raven,1938), Has been codified on the Sudanese environment by (Elkhateeb and Elmutwakil,2001). The data processing by statistical package for social science (SPSS). The research as follow: the prevalence rate of developmental learning difficulties among the third ring students in Omdurman locality is (5%), attention difficulties, dimension of perception and memory with second-rate among students, there are no relationship between developmental learning disabilities and age, while there are no differences between male and female in attention difficulties. Also, there are no statistically significant differences developmental disabilities among students, attributing to class. And there is no relationship between developmental and Academic learning difficulties among students according to the birth order. The researcher puts some recommendations and suggestions for future research.

Keywords: "Developmental Learning Disabilities, Third Ring, Basic Stage, Omdurman Locality"

مقـــدمـــــة:

أشارت أدبيات التربية الحاصة والتراث النفسي تربوي، قبل ظهور مصطلح صعوبات التعلم "Learning Disabilities"، كانت هنالك العديد من المصطلحات التي أُستخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب سلوكياتهم واستراتيجيات تعلمهم مع فئات ذوي الإعاقة الموجودة، حيث توصلت نتائج دراسة كلمنتس حول الخلل المخي البسيط عن وجود ثمانية وثلاثين مصطلحاً كانت تستخدم مع نفس الأطفال، بعضها نظر إلى الدماغ كسبب لصعوبة التعلم، مثلاً: تلف الدماغ العضوي "Organic Brain Damage"، الخلل الوظيفي الدماغي Cerebral "Dysfunction"، في حين وصف البعض الآخر سلوكيات مصاحبة للاضطراب، مثلاً: زملة أعراض السلوك الحركي الزائد "Hyperkinetic Behavior Syndrome"، اضطراب النشاط العصبي "Character Impulse Disorder"، زملة أعراض الاستشارة الزائدة " Hyper excitability Syndrome"، التخلف القرائي الأول "Primary Reading Retardation"، زملة أعراض عدم الرشاقة "Clumsy Child Syndrome"، صعوبات التعلم "Learning Disabilities". كما تضمن قائمة كلمنتيس حزمة من المصطلحات الأخرى الشائعة وهي تضمن، بطء التعلم "Slow Learning"، الإصابات المخية الدماغية "Brain Injury"، الإعاقات العصبية "Neurological Handicap"، الإعاقات الأكاديمية " Educational Handicap" (السرطاوي وآخرون،2009). إن مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية قد وجد قبولاً كبيراً وسط المهتمين آنذاك، إلا أن الفحوصات الطبية لدى كثير من الحالات لم تظهر وجود إصابة دماغية، وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي (Ahmed.2017). حيث ظهر مصطلح عرض ستراوس "Strauss Syndrome"، وعدم التوازن النمائي " Development Imbalance"، بديلاً عن الإصابة الدماغية، لعكس النمو المرتفع والمنخفض في عمليات التعلم(السرطاوي وآخرون،2009). تبنت استراتيجية التحول التربوي استخدام مصطلح صعوبات التعلم "Learning Disabilities"، الذي أظهر جوانب القوة والاحتياج الفعلي (الضعف)، دون الحاجة إلى لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي لدى الطفل (Ahmed.2015). حيث ظهر مفهوم صعوبات التعلم لأول مرة على يد العالم صموئيل كيرك (Samuel Kirk.1962)،

حيث أوضح أنه هنالك أطفال غير قادرون على اكتساب المهارات اللغوية، ولكنهم ليسوا صماً، والبعض منهم لا يستطيعون الإدراك من خلال حاسة البصر، ولنهم ليسوا مكفوفين، والبعض الآخر لا يستطيعون التعلم من خلال أساليب التدريس العادية، ولكنهم ليسوا متخلفين فكرياً، وتمثل هذه المجموعات غير المتجانسة فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم (عيسى،2014). في العام (1963)، استخدم كيرك مصطلح صعوبات التعلم في كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعاقين إدراكيا(السرطاوي وآخرون، 2009). يتفق كلاً من عيسى (2014)، القريوتي وآخرون (2013)، والسرطاوي وآخرون (2009)، وعبدالحميد وآخرون (2013)، صموئيل كيرك (Kirk and Chalfant.1962)، إلى أن حالة صعوبات التعلم تحدث كنتيجة لمعاناة الطفل من عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو الحساب، ناتجة عن خلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية. يورد الأدب النفسي تربوي إن قضية انتشار حالة صعوبات التعلم باتت تؤرخ الكثير من المفكرين، والتربويين، والممارسين المهنيين (أحمد وآخرون، 2019). حيث أكدت نتائج الدراسات النوعية إن النظم التعليمية في بلدان العالم الأول المتقدم بمختلف بيئاتها تواجه تحدٍ كبير في تفاقم حجم صعوبات التعلم النوعية في المرحلة الابتدائية، والتي تمثل عائقاً كبيراً نحو النمو والتقدم أكاديمياً، وتعد هذه الصعوبات النوعية من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي، حيث تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلبة في المواد الأكاديمية، مما يؤدي إلى تذمر بعض معلمي الصفوف العادية من الأداء المنخفض لدى بعض الطلبة، الأمر الذي تسبب في الحيرة والارتباك لدى صانعي القرار، وأولياء الأمور (Ahmed.2015). إن قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم النوعية قضية بالغة الأهمية والتعقيد، حيث بذل المهتمون جهود حثيثة للتعرف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، من خلال تطوير آليات التشخيص والكشف المبكر(أحمد، 2019). إلا أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير، بسبب انخفاض مستوى الوعي المجتمعي بحالة صعوبات التعلم، وبأهمية الكشف المبكر، تداخل أنماط الصعوبات النوعية، وعدم توافر أدوات

الكشف والتشخيص وإتاحتها، وافتقار المراكز المعنية بتعليم ذوي صعوبات التعلم إلى المناخ الملائم لتلقي خدمات الرعاية والكشف واستراتيجيات التدريس العلاجي (أحمد،2017). إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي مما يولد لديه توتر نفسي واحباط ويكون له آثار مدمرة على شخصيته ويبتعد عن أقرانه ويعيش على هامش المجتمع (الزيات، 1998). تعتبر صعوبات التعلم النمائية أكثر أنواع الصعوبات التعليمية شيوعًا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تظهر كثيرًا قبل دخول الطفل المدرسة، وتقسم إلى قسمين، صعوبات نمائية أولية، وتتضمن، صعوبات، (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التجهيز والمعالجة)، وصعوبات نمائية ثانوية، وتتضمن صعوبات، (اللغة، التفكير، وحل المشكلات)، فأن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة من أو أكثر من العمليات النمائية، قد يتسبب في ظهور العديد من الصعوبات الأكاديمية (أحمد،2016).

مشكلـــة البحـــث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية ام درمان. حيث النمو العقلي والمعرفي الركيزة الرئيسة لبناء التعلم الناجح، وأي قصور أو اضطراب، أو عجز في إحدى العمليات النفسية الأساسية الانتباه، الذاكرة، والإدراك، التفكير، واللغة، قد يعيق عملية التعلم، ويتسبب في معاناة الطفل من صعوبات تعلم أكاديمية، في مجال استخدام اللغة، أو التعبير، أو القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، ويتسبب في تأخر ملحوظ في نمو المهارات الأساسية لتعلم "القراءة، أو الكتابة، أو الحساب (أحمد وآخرون،2019). فإذا لم تجد هذه الصعوبات النوعية التدخل المناسب والدعم الشامل والرعاية الكافية قد تستمر مع الطفل مدى الحياة(أحمد،2016). يُبين التراث النفسي تربوي، إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية لم تقدم لهم خدمات الدعم اللازم والرعاية والكشف المبكر الملائمة، وما زالوا بحاجة إلى المزيد من التدخل النوعي للتعرف عليهم، وتصنيفهم، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم النوعية، وتأهيلهم وتدريبهم لاستفادتهم من خدمات الرعاية النفسية والاجتماعية والأكاديمية والصحية، ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم الأكاديمية

التي تمثل جانب الاحتياج (Ahmed.2015). بالرغم من حداثة مجال صعوبات التعلم نسبياً في حقل التربية الخاص، إلا أنه وجد اهتمام كبير من الباحثين، والعلماء والخبراء المتخصصين، حيث ازداد النشاط البحثي النوعي بهدف تعزيز إمكانية الوصول الشامل لذوي صعوبات التعلم، وتمكينهم من الخدمات النوعية المقدمة، وتعزيز البرامج القائمة على التدخلات العلاجية، واستراتيجيات التدريس العلاجي، لاحتواء الحالة والحد من انتشارها وسط الأطفال في التعليم ما قبل المدرسة، وفي المرحلة الابتدائية(أحمد،2014). إن التوجه الحديث للتدخل مع فئات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية يقوم على تعزيز استراتيجيات الكشف المبكر، والتشخيص النوعي، والتقييم، والتقويم، للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الدعم والرعاية الكافية لهم من جهة، وتطوير البرامج التعليمية، والخدمات المساندة من زاوية أخرى (Ahmed.2017). هنالك العديد من الدراسات النوعية التي اهتمت بقضايا صعوبات التعلم النوعية، وتشخيصها، مثلاً: دراسة النور (2010)، والتي هدفت إلى التقصي والتعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحلية أم درمان، ودراسة أحمد (2013)، والتي سعت إلى التقصي والكشف المبكر عن صعوبات التعلم النوعية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمحلية أم روابة، ودراسة فضل الله (2015)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ المرحلة الابتدائية بالريف الجنوبي لمحلية أم درمان، وعليه يتمحور الهدف الأسمى للبحث في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

- ما معدل انتشار صعوبات التعلم صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟

٢- هل توجد فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير المستوى الصفي؟

أهـــداف البحـــث:

يسعى البحث إلى معرفة الآتي:

١- الكشف عن مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان.

٢- الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة ذ الحلقة الثالثة تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

٣- الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير المستوى الصفي.

أهميـــة البحـــث:

أولاً: الأهميـــة النظـــريـــة:

تتبلور الأهمية النظرية للبحث الحالي في الكشف المبكر عن انتشار صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ مرحلة الأساس، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة البحث، والإحاطة بالتراث النظري، والمفاهيمي، واستراتيجيات التدخل المبكر مع ذوي صعوبات التعلم النوعية، لمساعدة الباحثين ودعمهم بأهم التجارب العلمية والنظرية في المجال، تكوين قاعدة بيانات تساعد المؤسسات التربوية، والقائمين على الأمر في رسم السياسات التربوية، وتكوين دليل مفاهيمي ومعرفي وسلوكي للاسترشاد به في تعزيز خدمات الدعم الشامل والرعاية الكاملة لتعزيز النمو السوي، ومواجهة تحدى انتشار صعوبات التعلم في المستقبل.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في الوقوف على الأبحاث التطبيقية والتجارب النوعية في مجال التشخيص، والتقييم، والتقويم، والتدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، للاستفادة من نتائجها وتطبيقاتها في تفسير نتائج البحث، وتأسيس دليل عملي تطبيقي للإسهام في تدريب الطلبة المتخصصين، وتزويد الباحثين ومعلمي صعوبات التعلم بأهم التطورات الحديث في مجالات الكشف، والتعرف، والتشخيص، والتقييم والتقويم. إضافة إلى تقديم خدمات الدعم

والرعاية الشاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، وتعزيز سبل الوقاية والتوعية بتحديات صعوبات التعلم وأثرها على نمو الطفل وتقدمه مستقبلاً.

فـــــروض البحـــــث:

تتبلور فروض البحث في الافتراضات الآتية:

١- يتسم مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمحلية أم درمان بدرجة متوسطة.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) لصالح الإناث.

٣- توجد فروق دالة احصائياً في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير المستوى الصفي لصاح المستوى الثالث.

حـــــدود البحـــــث:

يمكن تحديد حدود البحث الحالي في الخطوات الآتية:

- **الحدود المكانية:** تتبلور الحدود المكانية للبحث بمدارس الأساس الحكومية في محلية أم درمان بولاية الخرطوم.
- **الحدود الزمانية:** ويتحدد زمانيًا في الفترة الزمنية ما بين (2016-2018).
- **الحدود البشرية:** يتحدد البحث بشرياً في طلبة الحلقة الثالثة، من الجنسين (ذكور/ وإناث)، في المرحلة الابتدائية، بمحلية أم درمان، في الريف الجنوبي.
- **الحدود الموضوعية:** تتبلور في دراسة حالة صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان.

مصطلحـــــات البحـــــث:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية: (Developmental Learning Disabilities)

يقصد مفهوم صعوبات التعلم النمائية اصطلاحا/ بأنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية "Pre Academic Processes"، والتي تتمثل في العمليات

المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، هي تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فإن أي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها (أحمد، 2014).

إجرائيًا: يقصد بها الباحثان/ حالة من التدني المستمر والملحوظ في تحصيل التلميذ، مما يتسبب في تباعد كبير بين قدرته العقلية وتحصيله الفعلي، وتعبر عن نفسها بوضوح عند عملية القراء، أو الكتابة، وإجراء العمليات الحسابية، أو الاستدلال الرياضي، وتتسبب في عجز عن اكتساب المهارات اللازمة للتلم.

ثانياً: الحلقة الثالثة:

اصطلاحا/ يقصد بها ثالث تدرج في السلم التعليمي لمرحلة الأساس المتبع في جمهورية السودان، وتضم الصفوف الدراسية السابع، والثامن، وتشمل الفئة العمرية للتلاميذ من (12–14 سنة)، وتهدف إلى توظيف واستخدام ما تم اكتسابه في الحلقة الأولى والثانية من مهارات عقلية، أكاديمية واجتماعية (فضل الله، 2015).

إجرائيا: يقصد بها الباحثان/ مجموعة التلاميذ والتلميذات في الصفوف الدراسية (السابع والثامن) بمرحلة الأساس في محلية أم درمان – ولاية الخرطوم– جمهورية السودان.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم صعوبات التعلم:

نظراً لتزايد إعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المواد الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية، فإن ذلك يستلزم الاستجابة والتدخل الإيجابي بالتعرف والكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم (شريت وحسن، 2008). تشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن صعوبات التعلم "Learning Disabilities"، تمثل تحدياً كبيراً في النظم التعليمية، حيث أشارت نتائج الأبحاث الحديثة في الحقل التربوي إلى أنها تنتشر بدرجات متفاوتة

وسط الأطفال في سن المدرسة(Ahmed.2015). إن التحكم والسيطرة على الحد من انتشار الصعوبات التعليمية في المرحلة الابتدائية يتطلب بذل مزيداً من تضافر الجهود المؤسسية، والمجتمعية لنشر ثقافة التعامل مع حالة صعوبات التعلم من خلال زيادة الوعي المجتمعي بآثارها النفسية، والاجتماعية، والاكاديمية، والمهنية مستقبلاً على حياة الأجيال (أحمد،2017). إن الحد من انتشار صعوبات التعلم النوعية، يستوجب ضرورة توعية قادة المؤسسات التعليمية، والتربوية، والتأهيلية المعنية بالتأهيل والتدريب، بضرورة تبني استراتيجيات تعليمية حديثة قائمة على التدريس الفردي، لتلبية جوانب الاحتياج الفعلي للطفل (Ahmed.2019). إن التوجه الحديث في رعاية ذوي صعوبات التعلم النوعية يقوم على تعزيز استراتيجيات التدريس العلاجي، والتعرف والكشف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم، الأمر الذي يتطلب العمل الدؤوب لتهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتوافر التقنيات التعليمية الملائمة، وأدوات التشخيص والكشف المبكر، التحقق من أهلية مراكز التربية الخاصة، ومواكبتها لحراك التقدم التكنولوجي والتقني المصاحب للعملية التعليمة، ولا سيما تماشيًا مع التوجه العالمي نحو تحقيق مستوى عال من الرعاية والجودة المؤسسية، وقياس مؤشر أدائها في ضوء المؤشرات العالمية للجودة الشاملة(Ahmed.2015). هنالك العديد من التحديات التي تواجه مراكز التربية الخاصة منها يرتبط بالتخطيط البرامجي، وآخر يتعلق بتقييم معلمي التربية الخاصة (Ahmed.2017). إن تحسين الممارسة التعليمية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب بُعد نظر لإدراك التحديات التي تواجه متطلبات المرحلة، وتقف عائقاً نحو النمو والتطور (أحمد،2019). إن التدخل الإيجابي للكشف المبكر عن الصعوبات التعليمية يتطلب تعزيز فرص الاستجابة للتحول الذكي القائم على توفير أدوات واختبارات تشخيصية، وتصميم آليات نوعية لتقييم أداء معلمي التربية الخاصة من جهة، وتقييم جودة برامج التعليم الخاص والتحقق من فعاليتها. ومع ذلك، توجد العديد من التحديات التي تواجه تقييم معلمي التربية الخاصة، ويمكن تصنيفها في المجالات التالية: أولًا/ يعمل معلمو التربية الخاصة مع مجموعة غير متجانسة للغاية من الطلاب في بيئات مختلفة ومتباينة أيضاً، ثانيًا/ يحتاج معلمو التربية الخاصة إلى تعليم مصمم خصيصًا لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة الظاهرة والخفية النوعية، ويكون فرديًا يشبع رغباتهم ويلبي طموحاتهم، ويستثير

دوافعهم، ويعزز قدراتهم ومهاراتهم الخاصة، ثالثًا/ تحديات ترتبط تفاقم مشكلات سوق العمل والإعداد النوعي للمعلمين، قد يؤدي إلى تدني جودة أداء معلم التربية الخاصة، وقد تسبب ذلك في" انخفاض جودة المخرجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، رابعًا/ المتطلبات المتنافسة لمعلم التربية الخاصة (Evelyn and Semmelroth.2013).

إن الأطفال ذو يتسمون بقدرات استثنائية غير عادية، من مواهب خاصة وسلوك إبداعي، وابتكاري، ومع ذلك يظهرون تدني ملحوظ في بعض المواد الأكاديمية (أحمد2016). إن التدخل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتطلب تعزي الوعي المجتمعي والمؤسسي بقيمة وأهمية رعايتهم، واكتشاف قدراتهم الاستثنائية المزدوجة، والإلمام المعرفي بسماتهم وخصائصهم النوعية، وتعزيز استراتيجيات تدريبية وتدريسية مناسبة لهم، وتهيئة مناخ الملائم لتعليمهم، والعمل على بناء منهاج متكامل يراعي تعزيز مجالات النمو المختلفة للمتعلم، "أكاديمياً، تربوياً، مهارياً، نفسياً، اجتماعياً، مهنياً"، لاكتشاف مواهبهم الخاصة، وميولهم، واستعداداتهم، وقدراتهم الكامنة (أحمد،2017). إن تعزيز ثقافة التعرف والكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في الوضع الراهن يتطلب مستوى عال من الوعي المؤسسي والمجتمعي بحقوق ذوي الإعاقة، والإيمان بروح التعاون بين الأسرة والمدرسة، وإشراك أولياء الأمور والطفل في إعداد الخطة التربوية الفردية بمرونة فائقة الجودة، وتطوير الخطط التعليمية وصياغة الأهداف(أحمد،2015). إن التوجه الحديثة لتربية وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية بغرف المصادر يركز على تقنية التعليم الفردي، المبني على تحديد مستوى الأداء الحالي، والتعرف على جوانب القوة، ونقاط الاحتياج أو الضعف، والعمل على تنميتها، وتقديم المعززات لتقوية الاستجابةً، وبناء السلوك المرغوب فيه، من خلال استخدام البرامج التدريبية، والأنشطة الإثرائية لتعزيز مهاراتهم، ومساعدتهم على تحقيق التقدم والإنجاز الأكاديمي المرغوب فيه (أحمد،2019). إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية بالرغم من أنه يعاني قصوراً حاداً في بعض المهارات الأكاديمية، إلا أنه قد يكون موهوباً في جوانب أخرى، ويتمتع بسلوكٍ إبداعيٍ في مجالات مختلفة تحتاج إلى الكشف والتنقيب (الظاهر، 2008). كما أن الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية، بل هم عاديون من حيث

القدرة العقلية، ولا يعانون من أي إعاقات سميعة أو بصرية، أو جسمية، أو صحية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية، والموضوعات المدرسية مثل الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. ومع ذلك، لم تقديم لهم خدمات الرعاية اللازمة، والتشخيص والعلاج المناسب (محمود، 2006).

تصنيف صعوبات التعلم:

يكمُن الهدف الأسمى لتصنيف صعوبات التعلم في التعرف على فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتشخيصهم واستحداث البرامج العلاجية الملائمة، والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتطوير قدراتهم وتعزيز مهاراتهم (شريت وحسن، 2007). تصنف صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسيين هما "صعوبات التعلم النمائية، والتي تتضمن صعوبات الانتباه، الإدراك، التفكير وحل المشكلات، اللغة، التجهيز ومعالجة المعلومات، الذاكرة"، وصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تشتمل على صعوبات" القراءة، الكتابة، التهجئة، التعبير الكتبي، الحساب، والاستدلال الرياضي (أحمد،2014). إن مجال صعوبات التعلم النمائية " Developmental Learning Disabilities "، تتعلق بالوظائف الدماغية الخاصة بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراك الحسي والبصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة (السيد ،2010). كما أطلق عليها تعريف الحكومة الفدرالية "بالعمليات النفسية الأساسية (الصاوي،2009). إن أسباب صعوبات التعلم النمائية تعود بالدرجة الأولى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتنقسم إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، وصعوبات نمائية ثانوية، مثل التفكير والكلام والفهم (الطيب،2010). بينما مجال صعوبات التعلم الأكاديمية "Academic Learning Disabilities"، يرتبط بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية، ويمكن القول في هذا الصدد أنها تحدث كنتيجة للقصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر (محروس ورجب 2003). ويضيف البلاوي (2004)، بأنها تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (Dyslexia)، والعجز عن الكتابة (Dystrophic)، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية (Dyscalculia)،

وصعوبة التهجئة، وهي تنتج عن الصعوبات النمائية. تضيف ماجدة (2009)، بأنها مشكلات تظهر لدى أطفال المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابقة (النمائية)، بدرجة كبيرة وواضحة، يعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة في القراءة، الكتابة، التهجئة.

أسبـــاب صعـــوبـــات التعلـــم:

نظراً لحداثة البحث في موضوع صعوبات التعلم ونتيجة لتداخل العديد من العوامل، فإن مسببات صعوبات التعلم لا زالت غير واضحة تماماً وتحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأكيد. وعليه يمكن تصنيفها في الآتي:

أولاً: الأسباب الفسيولوجية (التلف الدماغي):

يتفق كثير من الباحثين أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد، أو ما عنده من تشتت الانتباه، وصعوبة التركيز، يرجع سببها إلى تلف في الدماغ أو خلل دماغي. هذا ما أشار اليه "ليرنر"Lerner و"هلهان وكوفمانHallahan& Kauffman، إن الدماغ هو المسئول عن العمليات الحيوية في الجسم، فهو المستقبل للمثيرات الحسية والعضلات، وهو الذي يقوم بإرسال الإشارات العصبية للجسم، كما يقوم بتخزين وتفسير المعلومات، لذلك فإن تلفه يؤثر كثيراً وخاصة على النمو العقلي ويحدث ذلك التلف قبل الولادة أو أثنائها أو بعد الولادة ويتفق معهم في ذلك كل من الظاهر على أن الإصابة المخية التي يتعرض لها الطفل أما تحدث قبل الولادة أو أثناء الولادة أو بعد الولادة (النور،2010). **أسباب ما قبل الولادة:** تتضمن عدم تطابق زمرة دم الأم وزمرة دم الطفل (العمل الرايزيسي) واختلال في عمل الغدد الصماء عند الأم مثل (قصور الغدة الدرقية، السكري)، وكذلك التعرض للأشعة، وعمر الأم عند الولادة، والجاهزية والكفاءة للولادة، والأدوية التي تتناولها الأم، ونقص الأوكسجين، وتدخين الأم للسجائر، والحوادث التي تتعرض لها الأم وكذلك صحة الأم وغذائها ونمط حياتها قد تكون أسباباً للصعوبات التعليمية (Ahmed.2015). **أسباب تحدث أثناء الولادة:** أن للولادة المتأخرة جداً والولادة المبكرة جداً وخاصة تلك المرتبطة بعمر الام، الاختناق بسبب قلة الأوكسجين أو

انقطاعه، عثر الولادة، أو الحالات النفسية الشديدة التي تؤدي إلى حالات من التشنج الذي لا يساعد على الولادة الطبيعية، انفصال المشيمة المبكر الذي يؤدي إلى انسداد عنق الرحم الذي يعرقل الولادة الطبيعية، عدم وصول كفاية من الأوكسجين، طول فترة المخاض قد يؤدي إلى تلف الدماغ أو انخفاض نسبة الذكاء (أحمد،2016). **أسباب بعد الولادة:** قد يولد الطفل سليماً معافى ولكنه قد يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ، أو الالتهاب السحائي أو الحصبة، أو الحمى القرمزية، هذه الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ وغيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي (Ahmed.2016).

ثانياً: الأسباب الوراثية:

إن بعض نتائج الدراسات بينت أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى العائلة النووية للفرد المصاب (الوالدين والأخوة والأخوات) تراوحت ما بين (35: 45%)، أما الدراسات التي أشارت إلى نسب انتشار صعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة كانت أعلى منها لدى التوائم غير المتطابقة، مما يعزز تأثير العامل الوراثي كما حاولت بعض الدراسات تحديد مسئولية جينات محددة عن صعوبات التعلم، ومنها ما اقترح أن صعوبات القراءة ترتبط بالكروموسومين رقمي (6) و(15) (Grigorenko etal.1997). ويختلف مع هذا الاعتقاد محروس وآخرون (2013)، إن البعض الآخر من الباحثين حيث يرون أن صعوبات التعلم لا يمكن أن تكون مسئولية كروموسوم وأحد. وفي هذا السياق يضيف بديوي (2003) إن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلاً عن أن الخصائص العديدة التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر. أي أن خصائص ذوي صعوبات التعلم لا تنتقل أفقياً بين أفراد الأسرة كالإخوة والتوائم فحسب، بل تنتقل رئيسا بين الأجيال مما يؤكد على أهمية الوراثة في حدوث صعوبات التعلم. وتؤكد بعض الدراسات أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى العوامل البيئية إلى أن بعض الأسر التي يعاني أفرادها من صعوبات التعلم القراءة والكتابة ترجع إلى عوامل وراثية.

ثالثاً: الأسباب الكيميائية الحيوية:

إن عدم اتزان النواقل العصبية أو الاختلاف في عملية الاستقلاب، أو بسبب حساسية الجسم تجاه بعض الأطعمة، أو مواد معينة، أو طبيعية ونوع الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار، الزيادة أو النقص في معدل العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن الجسم، وحيويته ونشاطه، قد تؤثر على خلايا المخ مما يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطعمة التي تحتوي على الألوان الصناعية مضافاً إليها مواد كيميائية حافظة قد تؤدي إلى قصور التوازن الكيميائي في الجسم، مما يتسبب في صعوبات التعلم خاصة مع وجود نقص أو زيادة في الفيتامينات التي يتناولها الطفل(الوقفي، 2004).

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

هنالك العديد من المحكات التصنيفية والتشخيصية التي أسهمت بدور كبير في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي تتضمن المحكات التالية:

١- محك التباعد:

تكمن فلسفة محك التباعد في وجود تفاوت كبير بين مستوى نمو القدرات العقلية لدى الأطفال ومستوى أدائهم الفعلي، كما إن التباعد قد يكون بين قدرات الطفل نفسها أي لا تتساوى الوظائف النفسية كالانتباه، الذاكرة، اللغة (عيسى،2014). ويبين النور (2010 إن التباعد يعنى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تفاوتاً في واحدة من المجالين التاليين وهما: أولاً/ تباعد في المستوى العقلي (الذكاء) العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي، ثانياً/ تباعد في نمو الوظائف النفسية مثل اللغة، الحركة، الانتباه(النور،2010).

٢- محك الاستبعاد:

ويقصد به استبعاد كل حالات الإعاقات العقلية، الانفعالية كما يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم حالات التخلف العقلي، الإعاقة الحسية، ضعاف البصر، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، النشاط الزائد من حالة صعوبات التعلم (القريوتي وآخرون، 2013).

٣/ محك التربية الخاصة:

تتبلور الفكرة الرئيسة لمحك التربية الخاصة في أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال العاديين (أحمد وآخرون،2019). كما أن الطرق الأخرى المتبعة مع ذوي الاعاقة السمعية والبصرية والعقلية هي الأخرى لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة بهم. لذلك فإن محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة (عبد الحميد وصابر، 2013).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كاظم وزملاه (2016) إلى الكشف عن مدى انتشار الصعوبات النمائية وسط الأطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط. بلغت عينتها (365) تلميذا وتلميذة، من رياض الأطفال الحكومية والخاصة والعالمية، تم تصميم أداة تضمنت ثلاثة محاور: الصعوبات المعرفية، اللغوية، البصرية الحركية. توصلت نتائجها إلى أن معدل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة بمحافظة مسقط بلغ (6%)، أن معدل الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم بلغ (13.2%)، وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور، وفي متغير البرنامج التعليمي لصالح المدارس العالمية.

هدفت دراسة النور (2010)، إلى معرفة الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس، مقارنة بالتلاميذ العاديين تعليمياً بمحافظات أم درمان الكبرى. اتبعت الباحثة الأسلوب السببي المقارن، تحت مظلة المنهج الوصفي، على عينة (309) تلميذاً وتلميذةً، بالطريقة الطبقية العشوائية، منهم (140) تلميذاً من المتأخرين تحصيلياً في مادتي اللغة والرياضيات، و(169) تلميذة وتلميذة عاديين تحصيلياً، واستخدمت بطارية المشكلات المعرفية للتلاميذ بمرحلة الأساس، تطوير الباحثة (2008)، واختبار المصفوفات المتتابعة العادي لقياس الذكاء لجون رافن (1938) تقنين الخطيب والمتوكل (2001) بولاية الخرطوم، واستبانة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، أعداد: أبو مصطفى (1990) تعديل الباحثة (2008)، والامتحانات المدرسية العادية للفترة الأولى للعام (2009-2010)، كأدوات لقياس التحصيل الدراسي في مادتي

اللغة العربية والحساب، تم تحليل البيانات عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مشكلات الانتباه للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في مادتي الرياضيات واللغة العربية مقارنتاً بالذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة الرياضيات فقط من بين التلاميذ المتأخرين تحصيلياً. هدفت دراسة أحمد وخلف الله (2011) لمعرفة علاقة صعوبات التعلم بنقص الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ مرحلة الأساس الصف (الثالث – الرابع) في محلية الخرطوم، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة تقدير المعلمين لخصائص صعوبات التعلم (إعداد الباحثان)، مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اختبار المصفوفات المتتابعة (الملون للأطفال) (تقنين على البيئة السودانية، محمد الامين الخطيب، مهيد محمد المتوكل، أسماء ميرغني (2005)، مقياس نقص الانتباه وفرط الحركة (إعداد الباحثان)، بعد التأكد من خصائص هذه الأدوات السيكومترية تم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (30) مفحوصاً (20) ذكراً، و(10) أنثى، من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصف (الثالث – الرابع) الذين يعانون نقص الانتباه وفرط الحركة. تمت معالجة المعلومات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصل الباحثان لعدد من النتائج أهمها: السمة المميزة لنقص الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة في بُعدي سعة الانتباه – فرط الحركة (نسخة المدرسة)، وبُعد سعة الانتباه (نسخة المنزل)، أما بقية الأبعاد في النسختين تتسم بالوسطية. لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين صعوبات التعلم ونقص الانتباه وفرط الحركة في كل الأبعاد عدا بُعد الاستيعاب وفرط الحركة (نسخة المنزل) فتوجد علاقة عكسية دالة إحصائياً. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم تبعاً لمتغيري النوع والمستوى الصفي وسط التلاميذ بمجتمع البحث. كما هدفت دراسة أحمد (2013) إلى الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتعلم وسط تلاميذ مرحلة الأساس في الحلقة الأخيرة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية والسمات الشخصية بمحلية أم روابة، اتبع الباحث المنهج الوصفي معتمداً الأسلوب الارتباطي، بلغ حجم العينة (2056) تلميذاً وتلميذةً وتضمن (66) معلماً ومعلمة. استخدم الباحث مقياس صعوبات التعلم النوعية من إعداد الباحث، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد

المغيصب (1991)، ومقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافن، ودرجات تحصيل التلاميذ في اللغة العربية والحساب، وتوصل الباحث لأهم النتائج منها، ترتفع صعوبات الذاكرة للتلاميذ المتأخرين دراسياً، كما ترتفع صعوبات الانتباه للتلاميذ المتأخرين دراسياً، بينما تسود صعوبات الإدراك والذاكرة وسط التلاميذ العاديين دراسياً بدرجة متوسطة، توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات الانتباه للتلاميذ المتأخرين دراسياً تبعاً للمستوى الصفي لصالح (السابع) كما توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات الذاكرة للتلاميذ المتأخرين دراسياً تبعاً للنوع لصالح الإناث. هدفت دارسة بويل وزملاه (Boyle and et al.2001)، هدفت إلى أن التعرف على معدل انتشار صعوبات التعلم وبعض الإعاقات الأخرى، اشتملت عينة الدراسة على (119367) تلميذا وتلميذة)، في الفئة العمرية بين (3-7 سنوات)، أسفرت نتائجها إلى أنه تسود نسبة انتشار صعوبات التعلم (7.66%)، بينما تنتشر الإعاقة بمعدل (13.78%)، تسود نسب انتشار الإعاقة بين الذكور بمعدل مرتع عن الإناث، وجود أثر لمستوى دخل الأسرة والمستوى التعليمي المنخفضين على زيادة انتشار حالات الإعاقات. كما توصلت دراسة الكايد (2012)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة، في ثلاث محاور وهي (الصعوبات المعرفية، اللغوية، البرية الحركية)، اشتملت عينتها على (400)، تلميذاً وتلميذةً، أسفرت نتائجها عن سيادة الصعوبات اللغوية في المرتبة الأولى، ثم الصعوبات المعرفية، عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعًا لمتغير النوع، توجد فروق دالة إحصائيًا لتبعا لمتغير نوع المدرسة (حكومي/ خاص) لصالح الخاصة.

منهج البحث وإجراءاته الميدانية:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي وهو المنهج الملائم لهذه الدراسة، يهرف بأن المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة السلوكية كما هي عليه في الواقع دون تدخل الباحث (أبو علام، 2004).

مجتمع وعينة البحث:

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد أو (الأشياء أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (أبوعلام، 2004). تمثل مجتمع البحث الحالي في تلاميذ الحلقة الثالثة (الصف السابع والثامن) بمرحلة الأساس في محلية أم درمان بالمدارس الحكومية غير المختلطة من

الذكور والإناث في المدى العمري الزمني من (12–15 سنة)، وتكون مجتمع البحث من (400) تلميذًا وتلميذةً، من مجموع تلاميذ (20) مدرسة، في منطقة أبو سعد، عدد (400) تلميذًا وتلميذةً.

عينة البحث وطريقة اختيارها:

يشير عبيدات وعدس وعبد الحق (1997) يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث. فالعينة إذ تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي، وهكذا فالعينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي. حيث بلغ حجم عينة البحث في مرحلة التطبيق الميداني (400) مفحوصاً من النوعين (تلاميذ / تلميذات) الحلقة الثالثة، منهم (198) ذكور و(202) إناث، تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية (العمدية). وبما أن الباحثان بقصد اختيار عينة تمثل المجتمع الكلي (المدارس الحكومية في محلية أم درمان) مدارس البنين والبنات في المدى العمري (12 – 15) سنة والفصلين (السابع/ الثامن) اكتفى الباحث باختيار وحدة إدارية واحدة نظراً لتجانس أفراد المجتمع (تلاميذ الحلقة الثالثة) من عدد (4) وحدات إدارية وهي الوحدات التابعة ادارياً لمحلية أم درمان، وهي وحدة إدارية (أبو سعد) وتم ذلك بطريقة عشوائية بسيطة من خلال كتابة أسماء الوحدات الإدارية الأربعة التابعة لمحلية أم درمان في قصاصات ورقية صغيرة ووضعها في كيس، حيث قام الباحث باستخراج ورقة من داخل الكيس وبذلك وقع الاختيار على (وحدة إدارية أبو سعد).

أدوات البحث وخصائصها القياسية:

تمثلت أدوات البحث الحالي في الآتي:

١– بطارية مقياس التقديرات الشخصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) لفتحي الزيات.

٢– اختيار المصفوفات المتتابعة العادي (مقياس ذكاء غير لفظي) إعداد جون رافن (1938) تقنين الخطيب والمتوكل (1998).

٣– الامتحانات المدرسية العادية كأدوات لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية والحساب.

أولاً: بطارية مقياس التقديرات التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS)، لقياس صعوبات التعلم:

تكونت من (9) أبعاد وكل بُعد يحتوي على (20) فقرة، والأبعاد هي (صعوبات الانتباه، صعوبة الإدراك الاستماعي، صعوبة الإدراك البصري، صعوبة الإدراك الحركي، صعوبة الذاكرة، صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الرياضيات، صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي). حيث طبق الباحثان الأبعاد التي تقيس الخصائص المعرفية (صعوبات التعلم النمائية فقط) واستبعد بقية الأبعاد.

الصدق الظاهري لأدوات البحث:

تم عرض الصورة الأولية للبطارية على عدد (9) محكمين، من ذوي الخبر والاختصاص للتحقق من مدى مناسبة فقرات البطارية لقياس الأبعاد المعنية (صعوبات التعلم النمائية)، مدى مناسبة فقرات البطارية لعينة ومجتمع البحث، مدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى المضمن للفقرات، مدى مناسبة خيارات الإجابة والتعليمات الخاصة بطريقة الإجابة عن فقرات البطارية، إجراء عمليات حذف، استبدال، إضافة، تعديل لفقرات البطارية بما يرونه مناسباً. حيث خلص تقييم المحكمين على أن معظم الفقرات بالصورة المبدئية للبطارية مناسبة وتقيس ما وضعت لقياسه، وفيما يختص بخيارات الإجابة اقترح أغلبية المحكمين على الاكتفاء بالخيار الثلاثي (دائماً / أحياناً / أبداً). وبهذا الإجراء الأخير أصبحت البطارية في صورتها المعدلة بتوجيهات المحكمين مكونة من (55) فقرة، وجميعها سالبة الوجهة جاهزة للتجريب والتحقق من صدقها وثباتها من خلال الدراسات الأولية الميدانية.

ثانياُ: الخصائص السيكومترية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية:

لمعرفة الخصائص السيكومترية للفقرات للأبعاد ببطارية التقدير التشخيصي للكشف عن صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ مرحلة الأساس في محلية أم درمان، قام الباحثان بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (55) فقرة على عينة أولية حجمها (40) مفحوصاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث الحالي وبعد تصحيح الاستجابات قام الباحث برصد الدرجات وادخالها في الحاسب الالي ومن ثم تم الآتي:

١/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات بجميع الابعاد مع الدرجة الكلية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لتلاميذ الحلقة الثالثة بمدارس محلية أم درمان عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي، قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء: يلاحظ الباحثان أن جميع معامل الارتباط لجميع لكل الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة الإشارة عند مستوى دلالة (0.005)، وهذا يعني أن جميع الفقرات تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي وذلك عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي.

٢/ معـــامـــلات الثبـــات:

لمعرفة نسبة ثبات الفقرات بجميع الابعاد مع الدرجة الكلية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية لتلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان في صورته النهائية بمجتمع البحث الحالي قام الباحث بتطبيق معادلتي (الفاكرونباخ وسبيرمان- براون) على بيانات العينة الأولية، فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج: أن قيمتي الثبات ألفا ومعامل الثبات (س- ب) بعد التصحيح لكل الأبعاد هي: صعوبات الانتباه (0.932)، (0.895)، الإدراك الاستماعي (0.950)،(0.950)، الإدراك البصـــري (0.920)، و(0.883)، الإدراك الحركـــي (0.874)، و(0.856)، صعوبات الذاكرة (0.955)، و(0.911). يلاحظ الباحثان أن معاملات الثبات لجميع الابعاد وللدرجة الكلية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم ككل أكبر من (0.85)، الأمر الذي يؤكد ملائمة هذا المقياس صورته النهائية لقياس صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الأساس في محلية أم درمان لدى المفحوصين بمجتمع البحث الحالي.

اختبـار المصفـوفـات المتتـابعـة العـادي:

يمثل اختبار المصفوفات العادي (لرافن) أحد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، والذي قام بأعداده جون رافن (John Raven.1938)، ويهدف هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) إذ يعتبر من اختبارات القدرات العقلية التي من خلالها يمكن الحكم ما إذا كان تأخر التلميذ في التحصيل الدراسي يرجع إلى تدني القدرات أو خلل في العمليات المعرفية، وهناك العديد من الاختبارات التي صممت لقياس القدرات العقلية.

ثبات الاختبار في البيئة السودانية:

قام الباحثان بحساب معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية (تعديل سيبرمان – براون) وألفا كرونباخ لكل مجموعة فرعية من مجموعات الاختبار، وللاختبار الكلي، وذلك للطلاب والطالبات كلاً على حدة وللجنسين معاً، أظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) حيث تراوحت قيم هذه المعاملات بين (0.040) و(0.84) للمجموعات الفرعية للاختبار، وبين (0.88) و(0.94) للاختبار الكلي، الأمر الذي يشير وبوضوح إلى الثبات الكبير والعالي للمجموعات الفرعية للاختبار وللاختبار الكلي، وذلك في مجتمع الدراسة.

صدق الاختبار في البيئة السودانية:

للتحقق من دلالات الصدق الذاتي لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن في مجموعة الدراسة، قام الباحثان بحساب معاملات الصدق الذاتي من معاملات الثبات، والتي وجد أنها تتراوح بين (0.94) و(0.97) للاختبار الكلي، الأمر الذي يؤكد الصدق الذاتي لهذا الاختبار في مجتمع الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي للفقرات بمقياس المصفوفات المتتابعة العادي:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للأبعاد بمقياس المصفوفات المتتابعة عند تطبيقه على تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمجتمع البحث الحالي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء: يلاحظ الباحث أن معاملات ارتباط جميع الفقرات موجبة الإشارة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.005).

معاملات الثبات:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية بمقياس المصفوفات المتتابعة العادي بمجتمع البحث الحالي، قام الباحث بتطبيق معادلتي الفا كرونباخ وسبيرمان– براون على بيانات العينة تلاميذ الحلقة الثالثة، فبين هذا الإجراء النتائج: أن معامل ثبات ألفا ومعامل (س– ب) بعد التصحيح على التوالي لجميع مجموعات الاختبار على النحو التالي: المجموعة (أ) (0.701)،

و(0.510)، المجموعة (ب) (0.768)، و(0.431)، المجموعة(ج) (0.684)، و(0.547)، المجموعة (د) (0.823)، و(0.710)، المجموعة (هـ) (0.564)، و(0.512). يلاحظ الباحثان أن معاملات الثبات لدرجات جميع مجموعات الاختبار مع الدرجة الكلية أكبر من (0.43) الأمر الذي يؤكد ملائمة هذا الاختبار لقياس الذكاء غير اللفظي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمجتمع البحث الحالي.

ج/ الامتحانات المدرسية العادية: كقياس لتحصيل المفحوصين: استعان الباحثان في هذا البحث بنتيجة الفترة الأولى للعام (2016–2017)، والهدف من الحصول على الدرجات التحصيلية هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، الحاصلين على أقل من (50%) في المواد الأساسية اللغة العربية، والرياضيات، أو الاثنين معاً بالإضافة إلى المجموع الكلي لدرجات التلميذ في جميع المواد، كما أن متوسط درجات مادة اللغة العربية حسب معايير وزارة التربية والتعليم (25 درجة في الامتحان النهائي) ومتوسط درجة مادة الرياضيات (20 درجة) (المصدر وزارة التربية والتعليم، محلية أم درمان، المكتب الفني، 2017). يعرف التحصيل الدراسي بأنه: المعرفة المكتسبة نتيجة للتدريس ويتم قياسه من خلال اختبارات التحصيل، والتي تهدف لقياس التعلم السابق في المجالات الدراسية.

صدق وثبات الدرجات التحصيلية:

إن للامتحانات المدرسية معاملات سهولة وصعوبة مناسبة، لذلك افترض الباحثان أن لها مؤشرات صدق وثبات معقولة ومقبولة، ومما شجعهم على استخدامها أن الباحثين في الدراسات السابقة اعتمدوا عليها كأدوات لقياس التحصيل الدراسي مثل دراسة الزراد (1991)، وفيلدمان (1991)، الزيات (1999) أحمد (2013)، دياب (2007)، النور (2010) وبقية الباحثين الذين كشفوا عن ذوي صعوبات التعلم داخل وخارج المجتمع المحلي للبحث.

مبررات استخدام الامتحانات المدرسية كمقاييس للتحصيل الدراسي:

١- ندرة اختبارات التحصيل المقننة على البيئة السودانية.

٢- كثرة العيوب في الاختبارات التحصيلية الموحدة.

ومناقشة نتائج البحث:

الفرض الأول: والذي ينص على أنه: "تتسم صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان بدرجة مرتفعة". وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للكشف عن السمة العامة.

جدول رقم (١) يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينة الواحدة للكشف عن السمة العامة لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة:

أبعاد صعوبات التعلم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	ح	دلالة إحصائية	استنتاج
صعوبات الانتباه	٢٥,٣٣٣٣	٧,٢٩٢٤٦	٢٦	-٠,٩٧٦	١١٣	٣٣١ .٠	منخفضة
الإدراك الاستماعي	٢١,٦١٤٠	٦,٩٣٦٥١	٢٢	-٠,٥٩٤	١١٣	٥٥٤ .٠	منخفضة
الإدراك البصري	١٨,١٨٤٢	٥,٤١٩٦٧	٢٠	-٣,٥٧٧	١١٣	٠٠١ .٠	منخفضة
الإدراك الحركي	١١,٩٩١٢	٣,٨٢٢٣٧	١٤	-٥,٦١١	١١٣	٠,٠٠٠	منخفضة
صعوبات الذاكرة	٢٦,٩٨٢٥	٨,٤٥٢٨٧	٢٨	-١,٢٨٥	١١٣	٢٠١ .٠	منخفضة
الصعوبات الكلية	١٠٤,١٠٥٣	٢٨,٦٨٧٦٣	١١٠	-٢,١٩٤	١١٣	٠٣٠ .٠	منخفضة

يلاحظ الباحثان من الجدول أعلاه أن جميع قيم (ت) المحسوبة سالبة الإشارة وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(0.05)، وهذ يعني أن أبعاد صعوبات التعلم النمائية جميعها منخفضة لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بالمدارس الحكومية في محلية أم درمان، وبالرجوع إلى المتوسطات يلاحظ بأن صعوبة (الذاكرة والانتباه) أكثر ارتفاعاً بمتوسط (9825.26) للذاكرة، (25.3333) للانتباه، بينما يليه في الارتفاع صعوبة الإدراك الاستماعي بمتوسط (6140.21)، ثم يليه صعوبة الإدراك البصري بمتوسط (1842.18) وأخيراً جاءت صعوبة الإدراك الحركي بمتوسط (9912.11).

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة عواد (1994)، والتي بينت أن أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين التلاميذ هي الصعوبات المعرفية بنسبة (12.34%)، وكذلك اختلفت مع نتيجة دياب (2007)، أحمد (2013)، الزراد (1991)، فخرو (1992)، أيفلر (1996)، والدرون وسافيري (1990)، سوانسون (1994)، حيث تفاوتت نسب صعوبات التعلم لهذه الدراسات فمنها

ما جاء بدرجة مرتفعة والأخر بدرجة وسط في واحدة أو أكثر من انواع صعوبات التعلم النمائية، ويعزي الباحث سبب اختلاف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لعدة أسباب منها: أن معظم الدراسات السابقة طبقت على تلاميذ الحلقات الأولى والثانية عدا دراسة الدود (2013)، كما أن معظم الدراسات السابقة أجريت في التسعينيات، وفي أماكن مختلفة من حيث الموقع الجغرافي واختلاف البيئات الثقافية والصحية والاجتماعية والطبيعية، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن صعوبات التعلم هي منشأ صعوبات التعلم النمائية. أكدت هذه النتيجة إن صعوبات التعلم النمائية تظهر قبل صعوبات التعلم الأكاديمية فإذا أصيبت باضطراب فإنها تؤثر على صعوبات التعلم الثانوية (محروس ورجب، 2013). لقد بحث العلماء عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم منها، عيوب في نمو مخ الجنين، والعيوب الوراثية، ومشاكل أثناء الحمل والولادة، وتأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير، ومشاكل التلوث والبيئة (البشير، 2014). مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائماً في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، فيعتقد أن له أساس جيني– وراثي، على سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة، وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها: أن صعوبات التعلم تحدث أساساً بسبب المناخ الأسري. فأن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدراتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة (البشير، 2014). فضلاً عن عوامل أخرى متعلقة بالوراثة والبيئة وخصوصاً البيئة المدرسية غير المحفزة حسب ما أشارت اليه أدبيات الإطار النظري (الروسان، 2000). حيث يرى محمد (2006) أن الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو اضطرابات انفعالية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع، أو الكلام. لذلك يعتقد الباحث أن هؤلاء التلاميذ لديهم مستوى منخفض من الوظائف العقلية كعمليات أساسية وقد يؤثر ذلك على تفاعلهم وتكيفهم مع الحياة.

يرى الباحث أن القضايا المنهجية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في عدم اتفاق العلماء في التعريف والأسباب وأدوات التشخيص والمحكات في تحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم بشكل قطعي له دور كبير في مصداقية هذه النتيجة، فقد تتفاوت خصائص صعوبات التعلم من حيث شيوعها، في كل المراحل العمرية والحلقات الدراسية، الأمر الذي يحتاج إلى العديد من البحوث والدراسات المستقبلية لتحديد حجم هذا التفاوت والشيوع. وكل نتائج الدراسات السابقة ماهي إلا اجتهادات لأصحابها ولا يمكن أن نسلم بها كنتائج صادقة بنسبة عالية سواء أن كانت نتائج متعلقة بالدراسات الكشفية أو شبه التجريبية أو دراسات العلاقات السببية. ومما يؤكد حتمية وجود صعوبات نمائية خفيفة لهؤلاء التلاميذ.

الفرض الثاني: والذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة تعزى للنوع (ذكور/ اناث). وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

جدول رقم (٢) يوضح اختبار (ت) للعينتين المستقلتين

لمعرفة الفروق في صعوبات التعلم النمائية تبعًا لمتغير النوع(ذكور/اناث) :

مجالات الصعوبة	مجموعتي المقارنة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الانتباه	ذكور	٢٤,٤١٦٧	٦,٤١٠٨٧	-١,١٤٦-	١١٢	٠,٢٥	الفرق غير دال
	إناث	٢٦,٠٠٠٠	٧,٨٥٢٤٩				
الإدراك الاستماعي	ذكور	١٩,٨١٢٥	٦,٤٦٣١٧	-٢,٤١٥-	١١٢	٠,٠١	متوسط الإناث أكبر
	إناث	٢٢,٩٢٤٢	٧,٠٢١٥٣				
الإدراك البصري	ذكور	١٦,٦٨٧٥	٤,٤٦٨١٢	-٢,٥٧٧-	١١٢	٠,٠١	متوسط الإناث أكبر
	إناث	١٩,٢٧٢٧	٥,٨١١٢٥				
الإدراك الحركي	ذكور	١١,١٤٥٨	٣,٥٦٠٩٦	-٢,٠٤٢-	١١٢	٠,٤	متوسط الإناث أكبر
	إناث	١٢,٦٠٦١	٣,٩١٣٩٩				
الذاكرة	ذكور	٢٥,١٤٥٨	٧,٣٨٣١٠	-٢,٠٠٥-	١١٢	٠,٠٥	متوسط الإناث أكبر
	إناث	٢٨,٣١٨٢	٨,٩٧٢٠٢				

من الجدول أعلاه يستنتج الباحثان أن قيم(ت) المحسوبة على التوالي هي (0.25) لصعوبة الانتباه، و(0.01) للإدراك الاستماعي والبصري، و(0.4) للإدراك الحركي، و(0.05) للذاكرة. وهذا يعني أن جميع أبعاد الصعوبات دالة إحصائيا عدا بعد الانتباه. مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات (الإدراك الاستماعي، البصري، والحركي، والذاكرة)، تبعًا لمتغير النوع(ذكر/أنثى) عدا صعوبات الانتباه. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة باشا (2004) والتي بينت أن نسبة صعوبات التعلم النمائية بلغت (31.12%) للذكور و(33.13%) للإناث. أيضًا اتفقت مع نتيجة دراسة ميركا وبولين (Mercer and Pullen.2005)، والتي بينت أن صعوبات التعلم أكثر انتشارا بين الذكور منها عند الإناث، حيث أن نضج الذكور في الجوانب المرتبطة باللغة في المخ أكثر بطءً من الإناث وأن الذكور عرضة إلى التلف الدماغي. اختلفت هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات والتي أظهرت على أنه توجد فروق لصالح الذكور، وهي دراسة دياب (2007)، وأحمد والعباس (2009)، وعواد (1994)، وكيرولو (1999)، بينما توصلت دراسات أخرى بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في صعوبات التعلم النمائية، منها دراسة الزراد، (1991)، ودبيس (1994). واختلفت مع نتيجة دراسة السيد، (2009)، والتي أشارت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم وسط الذكور أعلى من نسبة انتشار صعوبات التعلم وسط الإناث. جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج العديد من الدراسات السابقة والبحوث والتي بينت أن الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم يفوق عدد الاناث بما يقارب الثلاثة أضعاف.

يلاحظ الباحثان أن نسبة الإناث أعلى من الذكور في البحث الحالي حيث بلغ عدد الذكور (48) تلميذاً، بينما بلغ عدد الإناث (66) تلميذةً، كما أن شيوع الصعوبات النمائية عند الإناث أعلى بكثير من الذكور، حيث يرى الباحثان أن سيادة صعوبات الإدراك الاستماعي والبصري والحركي والذاكرة والدرجة الكلية وسط الإناث بدرجة اكبر، قد يعزى ذلك لطبيعة الحالة النفسية الوجدانية لدى التلميذات من ذوي صعوبات التعلم خصوصاً وأن نسب الذكاء لديهن عادي أو قد يكون مرتفع، كما أن الإناث أكثر تأثراً وحساسية للمشكلات والضغوط الناجمة من البيئة الأسرية والمدرسية والتي تتمثل في نظرة الأسرة و المجتمع لهن كأولياء الامور والمجتمع المدرسي المتمثل في المعلمين وزميلاتهن، بسبب تدني تحصيلهن ومما يعانين من صعوبات نمائية في الإدراك والذاكرة، وهذه النظرة تؤثر سلبًا على زيادة حدة الصعوبات المتمثلة في الإدراك بمختلف انواعه وكذلك الذاكرة

لديهن أثناء الدرس، خصوصًا إذ لم يدرك المعلمين طبيعة هذه الصعوبات النمائية لديهن، مما يترتب على تلك النظرة السلبية توبيخ وعقاب من المعلمين أحياناً، باعتبارهن يهملن في واجباتهن المدرسية، الشيء الذي يجعلهن أكثر خوفاً وارتباكاً أثناء الدرس، ومن المعروف أن الانفعال الشديد أثناء أي موقف يؤثر سلباً على أداء العمليات العقلية خصوصاً على الإدراك والذاكرة. كما أن تقييد الإناث ومحدودية حريتهن ومكوثهن في المنزل يقلل من فرص اللعب والنشاط الاجتماعي خارج المنزل لديهن حسب نظرة المجتمع إلى الأنثى، عكس الذكور حيث يترك لهم فرص اللعب مع أقرانهم خارج المنزل وقد يؤدي اللعب إلى تفريغ الطاقة النفسية والانفعالية السالبة مما يؤثر ذلك إيجاباً على تخفيف مستوى صعوبات الإدراك بمختلف أبعاده والذاكرة لديهم.

الفرض الثالث: والذي نص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة تعزى للصف الدراسي (سابع/ثامن). وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بإجراء اختبار (ف) التباين الأحادي للكشف عن الفروق.

جدول رقم (٣) يوضح اختبار (التباين الاحادي)

لمعرفة الفروق في صعوبات التعلم النمائية تبعًا لمتغير الصف الدراسي (سابع/ثامن) :

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	ح	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الانتباه	بين المجموعات	٧٠,١١٢	١	٧٠,١١٢	١,٣٢	٢٥ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٥٩٣٩,٢٢٢	١١٢	٥٣,٠٢٩			
	الكلي	٦٠٠٩,٣٣٣	١١٣				
الإدراك الاستماعي	بين المجموعات	٤٥٥ .	١	٤٥٥ .٠	٠١ .٠	٩٢ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٥٤٣٦,٥٦٢	١١٢	٤٨,٥٤١			
	الكلي	٥٤٣٧,٠١٨	١١٣				
الإدراك البصري	بين المجموعات	١,١١٠	١	١,١١٠	٠,٠٤	٠,٨٥	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٣٣١٨,٠٢٢	١١٢	٢٩,٦٢٥			
	الكلي	٣٣١٩,١٣٢	١١٣				
الإدراك الحركي	بين المجموعات	٧٢٩ .٠	١	٠,٧٢٩	٠٥ .٠	٨٢ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	١٦٥٠,٢٦٢	١١٢	١٤,٧٣٤			
	الكلي	١٦٥٠,٩٩١	١١٣				
الذاكرة	بين المجموعات	٠٠٣ .٠	١	٠,٠٠٣	٠٠٠ .٠	١٠٠ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٨٠٧٣,٩٦١	١١٢	٧٢,٠٨٩			
	الكلي	٨٠٧٣,٩٦٥	١١٣				

يلاحظ الباحثان من الجدول أعلاه أن جميع قيم (ت) المحسوبة لأبعاد صعوبات التعلم على التوالي هي (0.25) لصعوبات الانتباه، و(0.92) للإدراك الاستماعي، و(0.85) للإدراك البصري، و(0.82) للإدراك الحركي، و(0.100) للذاكرة. وهي غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم النمائية تبعًا لمتغير الصف الدراسي (سابع/ ثامن). اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أحمد وخلف الله، (2011) والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة الأساس تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية، دراسة الزراد (1991) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة الأساس تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية، دراسة دبيس (1994) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة الأساس تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية. بينما اختلفت نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة أحمد (2013)، والتي نصت على وجود فروق في صعوبات الانتباه بين الصفين السابع والثامن لصالح الصف السابع، دراسة الدمرداش (2001) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الصفوف الدراسية الثالث والرابع والخامس في صعوبات الإدراك لصالح الصف الخامس.

خـــاتمـــة البحـــث:

يتقدم الباحثان بأسمى آيات الشكر والعرفان والتقدير لوزارة التربية والتعليم، لجهودها المبذولة وموافقتها على إجراء البحث، والتحية لمدراء وقادة المدارس والمعلمين والمعلمات على جهودهم المباركة في تطبيق أدوات البحث وتزويد الباحثين بالمعلومات الضرورية لنجاح وإكمال المشروع. كما يتقدم الباحثان بوافر الشكر لفئة التلاميذ الذين شاركوا في تعبئة استبانات البحث (عينة البحث). هدف البحث إلى الكشف صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بالمدارس الحكومية بمحلية أم درمان. وتوصل للنتائج الآتية:

١- تتسم صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة في المدارس الحكومية بمحلية أم درمان بدرجة منخفضة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في صعوبات الانتباه لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات الإدراك (الاستماعي، البصري، الحركي) والذاكرة مع الدرجة الكلية لصالح الإناث.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم النمائية وسط طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (سابع/ثامن).

توصيات البحث:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

١- ضرورة تبني استراتيجية وطنية قائمة على تعزيز فرص الاستجابة للتدخل والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال توظيف قدرات الأختصاصيين النفسيين، الاجتماعيين، واخصائيو التربية الخاصة، وتدريبهم وتأهيلهم تربوياً ومهنياً، للحد من انتشار صعوبات التعلم.

٢- ضرورة تعزيز الأنشطة الإثرائية التي تعمل على تنمية الوظائف العقلية والمعرفية، وتطوير المهارات الأكاديمية والحياتية للأطفال في سن المدرسة، واستثارة دوافعهم ورغبتهم نحو التعلم.

٣- ضرورة تعيين فريق متكامل لتعزيز الرعاية والدعم الشامل، والذي يشتمل على " معلم التربية الخاصة، الاختصاصي النفسي، الاختصاصي التربوي، الاختصاصي الاجتماعي، أخصائي التأهيل"، من خلال تقديم الرعاية المتكاملة " تربوياً، أكاديمياً، نفسياً، اجتماعياً، صحياً، وتغذوياً".

٤- ضرورة استخدام المعينات السمعية والبصرية المحفزة لتحسين لجذب انتباه التلاميذ نحو المادة المتعلمة وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الخاصة، واكتشاف ميولهم الإبداعية والابتكارية في وقت مبكر.

مقـــترحـــات البحـــث:

يقترح البحث في ضوء النتائج التي توصل إليها الآتي:

١- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وتقدير الذات لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

٢- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الحلقة الثالثة في المرحلة الابتدائية بمحلية أم درمان.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الفرج، ابن الجوزي (1938). أخيار الأذكياء، القاهرة: مطابع الأهرام.
- الجوزية، شمس الدين بن عبد الله (1990). تهذيب مدارج السالكين، الطبعة الثانية: دار قتيبة.
- كفافي، علاء الدين؛ علاء الدين وجهاد (2006). موسوعة علم النفس التأهيلي، المجلد الثاني، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أخرص، ناصر، نائل محمد ومحمود أمين (2011). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، الرياض: شركة الراشد العالمية.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2019). جودة البرامج والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي صعوبات التعلم النوعية بمراكز التربية الخاصة في ضوء استراتيجية الدمج الشامل بولاية الخرطوم– السودان. (قدمت لمؤتمر التربية الخاصة وصعوبات التعلم)، جدة المملكة العربية السعودية، (18–21) مارس 2019م. الموافق (11–14) رجب 1440هـ.
- أحمد، الدود يوسف الدود، كليبي، سلطان، ومسملي، عبده (2019). "أثر برنامج إرشادي تدريبي في تنمية الاعتزاز بالهوية الوطنية والشعور بالانتماء لدى الطالب المعلم تخصص صعوبات التعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (9)، العدد (22)، الجزء الثاني– سبتمبر 2019م.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2014). "تقييم مستوى صعوبات الفهم العام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم – السودان. مجلة العلوم التربوية – جامعة الأزهر – العدد (160)، 2014م.
- ورقة بعنوان: "مؤشرات العلاقة بين الاحتراق النفسي والاتزان الانفعالي لدى معلمات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم. ورقة علمية منشورة مجلة كلية التربية/ جامعة الفاشر بتاريخ 1.11.2016.

- أحمد، الدود يوسف الدود (2017). "استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مدخل الجودة بمراكز التربية الخاصة في ولاية الخرطوم – السودان". قدمت للنشر في (المؤتمر الدولي للتربية الخاصة في ضوء التحديات المعاصرة (آفاق وتحديات). عمان– الأردن–(14–16) فبراير ،2017م.
- عبد القادر، عبد الله التجاني محمد، أحمد، الدود يوسف الدود (2020). "المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال في مراكز التغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور – السودان. المجلة التربوية والنوعية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، العدد الأول، سبتمبر 2020م.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2026). "مستوى إدراك معلمي غرف المصادر للاستراتيجيات النوعية في التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية". ورقة عملية منشورة (قدمت للمؤتمر الدولي للتربية الخاصة)، البحرين– المنامة (20–22) ديسمبر 2016م.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2016). "الاستراتيجيات النوعية لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي عسر القراءة النمائي في ضوء مدخل التدريس العلاجي بغرف المصادر في المرحلة الابتدائية". قدم للنشر مجلة كلية الآداب/ جامعة أم درمان الإسلامية، بتاريخ 28.10.2016.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2009). "مستوى الذكاء وعلاقته بالعوامل الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية بولايتي كسلا والقضارف. ورقة عملية (قدمت بوستر، للمشاركة في المؤتمر العلمي للجمعية النفسية السودانية، بدولة الإمارات العربية – إمارة الشارقة – بجامعة الشارقة 2009م.
- أحمد، جلاء أحمد أديب (2007). الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم وسط التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بالحلقة الثانية بمدارس محلة الأساس الحكومية بولاية الخطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب، كلية الدارسات العليا، جامعة الخرطوم.
- البلاوي، إيهاب (2004). توعية المجتمع بالإعاقة "الفئات – الأسباب – الوقاية"، الرياض: مكتبة المرشد.

- البشير، مها الصادق (2014). علم نفس النمو لذوي الاحتياجات الخاصة، الجزء الأول، الطبعة الأولى، الرياض: دار الزهراء.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: مكتبة زهراء الشرق.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). صعوبات التعلم وكيفية علاجها، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الروسان، فاروق (2000). دراسات وبحوث في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الأردن – عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- زهران، حامد عبد السلام (2005). علم النفس النمو، الطبعة السادسة، القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي (2009). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج والاحتياجات، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، الطبعة الأولى، المنصورة: دار النشر للجامعات.
- السيد، فؤاد البهي (1975). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، الطبعة الثالثة: دار الفكر العربي.
- السرطاوي، زيد أحمد، السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى (**2012**). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الطبعة الأولى، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شريت، أشرف محمد عبد الغني (2008). المعاقين عقلياً مفرطي النشاط، الطبعة الأولى: مؤسسة حورس الدولية.
- شريت، أشرف وحسن، مروة (**2007**). تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الصاوي، إسماعيل إسماعيل (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية "مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح"، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز، الصمادي، جميل (2013). المدخل إلى التربية الخاصة. طبعة جديدة ومنقحة، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.

- الطيب، رقية السيد (2019). مدخل إلى علم النفس ذوي الحاجات الخاصة، الخرطوم: مطبعة جامعة الخرطوم.
- الظاهر، قحطان أحمد (2008). صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، الأردن – عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، صابر؛ منال ورجب (2013). صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، الدمام: مكتبة المتنبئ.
- عبد الحميد، موسى، أدهم، منال محروس ونعمات عبد المجيد ومروة حسن (2013). صعوبات التعلم في ضوء النظريات، الطبعة الأولى: مكتبة المتنبئ.
- عبيد، السيد، ماجدة وبهاء الدين (2009). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، عدس، كايد، ذوقان وعبد الرحمن، كايد (1977). البحث العلمي، مفهومه / أدواته / أساليبه، الطبعة الثالثة، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عواد، أحمد (1998). قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- المغازي، خيري (2004). صعوبات القراءة والفهم القرائي، المنصورة: دار الوفاء.
- الهنداوي، علي فالح (2005). علم نفس النمو، الطبعة الثانية، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الوقفي، راضي (2004). أساسيات التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.
- محمود، أولفت (2006). بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم "دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بيروت العربية، كلية الآداب.
- موسى، يسري أحمد (2014). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثانية، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- النور، لبنى نعمان أحمد (2010). الخصائص المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس في ضوء بعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الآداب.
- باشا، صلاح عبد السميع (2004). الفروق في صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية جامعة المنوفية، مصر.
- البتال، زين (2001). استخدام أساليب التفاوت بين القدرات الفعلية والتحصيل الأكاديمي في تعريف صعوبات التعلم لدى الأطفال، المجلة التربوية، العدد الثامن والخمسون، المجلد الخامس عشر، الأردن، ص (179–197).
- بديوي، عبد الرحمن علي (2003). معنى صعوبات التعلم واستراتيجيات تعلم ذوي صعوبات التعلم. المجلة الثقافية، تبوك، العدد الخامس (109–126).
- الزراد، فيصل محمد خير (1991). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة – رسالة الخليج العربي، إصدار مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (**37**).
- عوضية منشار، كريمان (1994). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (18).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). The Effectiveness of Learning Disabilities Programs and Services Among Children with (LD) in Light of Special Education Quality Standers, *International Journal for Innovation Education and Research* 3(11) pp.16-24, November 2015.

- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). The Indicators of Evaluate Children with Mathematics Learning Disabilities in Khartoum State-Sudan, *International Journal of Scientific Research in Science and Technology* 1(5) pp. ,2015 Available at www.ijsrset.com
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). Impact of Some Variables on Attitudes of Pre-service Teachers toward Using Assistive Technology among Children with Learning Disabilities in Resource Rooms, *International Journal of Scientific Research in Science and Technology* ,2015,1(4), pp.207-218. 2015.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). Predicting of the Relationship between Memory Difficulties and Language Disorder among Pupils with Mathematics Learning Disabilities (MLD) in Khartoum State, *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*,1(5), pp134-141, 2015.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). The Effectiveness of Individual Educational plan (IEP) Application among Pupils with Learning Disabilities (PLD) Basic School, Jazan, Saudi Arabia, *International Journal of Education and Research* 3 (5), pp109-118, May 2015.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). Assessing Metacognitive Strategies Among Pupils with Learning Disabilities (PLD) in Special Educational Centers, Khartoum State- Sudan, *International Journal of Education and Research* 3(5), May 2015.p.99-108.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2017). Impact of Training Counseling Program to Developing Positive Thinking and Social Responsibility among Teachers of Learning Disabilities in Light of Professional Practices. *International Journal for Innovation Education and Research*, volume-5(4), pp.58-83,2017.

- Kirk, S. A, and Calfant, J. (1984), Develop mental and Academic learning disabilities, Love publishing company penver, London.
- Mangle S. K (2002). Advanced Conductional Psychology 2nd ed. Prentice – Hall: New Delhi.
- Girgorenko, K. L, Wood, F. B, Meyer, M. S, Hart, A. speed, W. C, Shuster, A. & Paul's, D. L. (1997). Susceptibility Loci- for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15, American Journal of Human Genetics, 50, 27-39.
- Evelyn Johnson. E & Semmelroth. L. Carrie. (2013). Special Education Teacher Evaluation: Why It Matters, What Makes It Challenging, and How to Address These Challenges, a journal of Hammill Institute on Disabilities (HID) & SAGE, Assessment for Effective Intervention, Boise State University, 1910 University Drive, Boise, ID 83725-1725, USA,2013, p.72.