مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

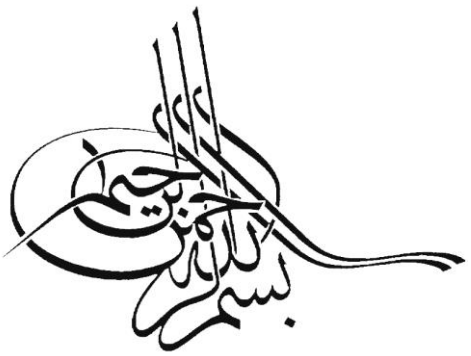
العدد الثالث والثلاثون
ربيع الآخر ١٤٤٤هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الدكتور / سعد بن عبدالرحمن النفيسة
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

تجربة الأمهات مع أطفالهن في التعامل مع الأزمات بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية ظاهراتية د. منيرة بنت عبدالله المنصور	١٥
العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض مها بنت فهد الدوسري د. هيفاء بنت عبدالله السحيم	٧٥
اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد -COVID-19) في ضوء بعض المتغيرات د. وفاء بنت شبيب بن محمد الدوسري	١٢٧
واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد د. مها سعود البليهد	١٩٩
فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. عبير صالح السالم	٢٥٧
دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ د. طالب بن صالح بن حسن العطاس	٣٢٥

تجربة الأمهات مع أطفالهن في التعامل مع الأزمات بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية ظاهراتية

د. منيرة بنت عبدالله المنصور
قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تجربة الأمهات مع أطفالهن في التعامل مع الأزمات بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية ظاهراتية

د. منيرة بنت عبدالله المنصور

قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٢/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٩/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تجربة الأمهات مع أطفالهن في التعامل مع الأزمات بالمملكة العربية السعودية. وقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي الظاهراتي لدراسة التجربة الشخصية للأفراد، التي يصف فيها الباحث الخبرات والتجارب حول ظاهرة معينة يعيشها الأفراد كما يصفها الأفراد أنفسهم. وتم استخدام المقابلة شبه المقننة لجمع المعلومات المرتبطة بتساؤلات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أمهات. وأعدَّت الباحثة أداة مقابلة مكونة من (١٩) سؤالًا حول الممارسات المتّبَعة من قِبل الأمهات لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية، والممارسات المتّبَعة من قِبل الأمهات في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: تشابهت استجابات أمهات الأطفال تقريبًا حول الممارسات المتّبَعة من قِبلهن لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا، وتنوعت استجابات الأمهات فيما يتعلق بخطر الوباء وانتشاره وأعراضه وطريقة العدوى، وكذلك فيما يتعلق بمفاهيم خطر الوباء وانتشاره وأعراضه وطريقة العدوى وطرق الوعي والحماية، وتشابهت استجابات الأمهات فيما يتعلق بالمشاعر السلبية والإيجابية نحو الجائحة. كما أظهرت النتائج تشابهًا إلى حدٍّ كبير في استجابات الأمهات للممارسات المتّبَعة من قِبلهن في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي. وفي ضوء نتائج الدراسة النوعية، أوصت الدراسة بأهمية إجراء المزيد من الدراسات المماثلة التي تُركِّز على قضايا الوعي الأسري بتربية الأطفال في ظلّ الأزمات.

الكلمات المفتاحية: تجربة الأمهات، أطفال المرحلة الابتدائية، الأزمات، السعودية.

The Experience of Mothers with their Children in Dealing with Crises in the Kingdom of Saudi Arabia: A Qualitative Phenomenological Study

Dr. Monirah A. Al-Mansour
Early Childhood Department – Faculty Education
King Saud university

Abstract:

The current study aimed to reveal the experience of mothers with their children in the primary stage in dealing with crises in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the qualitative phenomenological approach to study the personal experience of individuals, in which the researcher describes experiences and experiences about a specific phenomenon experienced by individuals as described by individuals themselves. A semi-structured interview was used to collect information related to the study questions, and the study sample consisted of (10) mothers. The researcher prepared an interview tool consisting of (19) questions about the practices followed by mothers to inform their children about the Corona pandemic in the Kingdom of Saudi Arabia, the practices followed by mothers in rearranging life priorities and instilling some life skills during quarantine. The results of the study showed the following: The responses of the mothers of the children were almost similar regarding the practices followed by them to inform their children about the Corona pandemic. The responses of the mothers varied regarding the risk of the epidemic, its spread, symptoms and the method of infection, as well as concerning the concepts of the risk of the epidemic, its spread and symptoms, the method of infection, methods of awareness and protection, and the responses of mothers were similar. Regarding negative and positive feelings about the pandemic. The results also showed a significant similarity in the mothers' responses to the practices followed by them in rearranging life priorities and inculcating some life skills during quarantine. In light of the results of the qualitative study, the study recommended the importance of conducting more similar studies focus on issues of family awareness of raising children in times of crisis.

key words: mothers' experience, primary school children, crises, Saudi Arabia.

المقدمة:

يعد حق التعليم وحق الرعاية الصحية من حقوق الإنسان الأساسية، فهو المحرك الرئيس لتحقيق الحقوق الإنسانية كافة، وهو الدافع لعجلة التطور وتقدم المجتمع، ويقع على عاتقه النهوض بها، لذا تسعى الدول إلى بذل جل اهتمامها به، وتوفير كافة السبل لضمان استمراريته وديمومته، وزاد الاهتمام بالتعليم بعد انتشار فايروس كورونا.

وفي ظلّ انتشار وباء كورونا الذي اجتاح العالم وتسبَّب في تغييرات جوهرية في الحياة اليومية، فإن التباعد الاجتماعي والعزلة، وإجراءات إغلاق المؤسسات وحظر التجوُّل في العديد من الدول، من أكثر مظاهر مرحلة مواجهة فيروس كورونا المتجدد (COVID_19)، فقد أشارت منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة والتربية (اليونيسكو) في بيانها الصادر بتاريخ ١٨ مارس أن جائحة كورونا تفشّت في دول العالم ولم تكد تنجو منها دولة، وهذا تسبَّب في إحداث ارتباك كبير في الحياة اليومية والعملية التعليمية حول العالم؛ إذ أدّى انتشار الوباء إلى إغلاق المؤسسات التعليمية في أكثر من مائة دولة، وهذا الأمر فرض واقعًا مختلفًا على مجتمعاتنا، والمملكة العربية السعودية تعيش ظروفًا غير اعتيادية لا تقلّ عن غيرها من الدول (البكر، ٢٠٢١).

وجائحة فيروس كورونا ٢٠١٩-٢٠ جائحة عالمية جارية لمرض فيروس كورونا ٢٠١٩، الذي يحدث بسبب فيروس كورونا ٢ المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (Sars-coV-2). وظهرت أول حالة إصابة بجائحة فيروس كورونا في المملكة العربية السعودية في ٢ مارس ٢٠٢٠، وقبل ذلك التاريخ،

بدأت حكومة خادم الحرمين الشريفين –حفظه الله باتخاذ– عدّة إجراءات احترازية جريئة ومبكرة لمنع انتشار الفيروس، ودعم جهود الدول والمنظمات الدولية لمجابهة هذه الأزمة. وكان من أهم تلك القرارات الاحترازية تعليق الدخول لأغراض العمرة وزيارة المسجد النبوي من خارج المملكة، كذلك قررت المملكة تعليق الدراسة في جميع مدارس وجامعات المملكة (الضويحي، ٢٠٢٠).

ووفق البيان الصادر عن منظمة اليونيسكو، فإن الأزمة أثرت في ملايين المتعلمين في جميع أنحاء العالم، من مرحلة ما قبل الابتدائي إلى التعليم العالي، وفي ظل القرارات التي تم اتخاذها للإسراع في إغلاق المدارس، قام كل فرد بمتابعة المسؤوليات وإدارة المهام الموكلة إليه خلال وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات التعليمية؛ للحفاظ على سلامة الجميع وسير العملية التعليمية (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٠).

ورغم هذا الظرف الاستثنائي الذي فرض على جميع مَن في المؤسسات التعليمية إبعادًا اجتماعيًّا كان له تداعياته في كافة مفاصل هذه المؤسسات، إلا أنه قد ساعد في تحقيق العديد من المكاسب التربوية التي نادى بها التربويون لعقود طويلة مضت، وأنتجتها دراسات وأبحاث أكاديمية علمية؛ كالتعلم المعتمد على المتعلم والتعلم عن بعد، والتعلم الواقعي، وتنويع مصادر التعلم، والتعلم بالمشاريع، ومجموعات التعلم، وغيرها الكثير. ولفت كذلك الأنظار بجِديّة إلى أهمية ما طرحته العديد من الهيئات والمؤسسات التربوية العالمية والعربية حول مهارات القرن الحادي والعشرين، ووجوب العمل الدؤوب على إكساب النشء هذه المهارات من قِبل المؤسسات التعليمية (محمد ومحمود، ٢٠١٨).

ومن آثار التداعيات على الدول بشكل عام، ومن بينها المملكة العربية السعودية، توقف الطلاب عن ارتياد المدارس، والاعتماد كليًّا على التعليم عن بعد. وقد أظهرت المملكة –من خلال جهود جبارة قامت بها لإدارة الأزمة– مدى اهتمامها برعاية وحِفظ شعبها من تفشّي الوباء، واتخاذ كافة ما يمكن من إجراءات احترازية للحفظ والرعاية، وخصوصًا من منطلق سعي المملكة لحماية الطفل حسب ما جاء في قرار مجلس الوزراء رقم ٥٠ بتاريخ ١٤٣٦/١/٢٤ هـ، والذي يندرج تحته حماية حق الطفل في التعلم.

وضمن هذا السياق فقد أكد البيلاوي (٢٠٢١) أن أزمة كورونا فاقمت من أزمة التعليم وابتعاد الأطفال عن المدارس، وضاعفت الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية على الأسرة بشكل عام والأمهات بشكل خاص، وتمثل ذلك باضطرار الأمهات بالابتعاد عن عملهن من أجل رعاية الأطفال في المنزل ومتابعتهم تعليميّاً ونفسيًّا.

ويلاحظ أن هذه الأزمة مكَّنَت الأمهات في فترة الحجر الصحي من توظيف أساليب واستراتيجيات مبتكرة، حيث أشارت الدراسات بشكل عام إلى أن التأثير النفسي للحجر الصحي واسع النطاق، ويمكن أن يدوم طويلًا، إلا أن عدم الالتزام بالحجر الصحي والسماح بانتشار المرض قد يكون أسوأ. إذا كان الحجر الصحي ضروريًّا، فإن النتائج تشير إلى أنه يجب على المسؤولين اتخاذ كافة التدابير لضمان نجاح هذه التجربة قدر الأمكان. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق: إخبار الأطفال في المنزل بما يحدث، ولماذا، وشرح المدة التي سيستمر

فيها، وتوفير أنشطة ذات معنى لهم للقيام بها في أثناء الحجر، وتعزيز الإحساس بالإيثار الذي يجب أن يشعر به الناس (Liu., Kakade, Fuller, et al. 2012)

هذا وقد أظهرت بعض الدراسات أن فترات الحجر الصحي الطويلة كانت مرتبطة بالصحة العقلية السيئة على وجه التحديد، وأعراض الإجهاد اللاحق للصدمة، وسلوكيات التجنب، والغضب. وأظهرت الأيام ارتفاعًا ملحوظًا في أعراض الإجهاد اللاحق للصدمة مقارنةً بأعراض الحجر الصحي لمدة تقل عن ١٠ أيام، وأن عدم اليقين يزيد من القلق لدى كلٍّ من الأطفال والبالغين . (Reynolds., Garay., Deamond., Moran., Gold., Styra. 2008)

وبهذا الصدد تسعى هذه الدراسة النوعية الظاهراتية للتعرف على تجربة الأمهات مع أطفالهن في التعامل مع الأزمات بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

ألقت أزمة فيروس كورونا بظلالها على قطاع التعليم؛ إذ دفعت رياض الأطفال والمدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية إلى إغلاق أبوابها؛ تقليلًا من فرص انتشاره. وبينما نواجه جائحة كورونا COVID-19 نواجه جميعًا حالة عدم اليقين، تخبرنا الدراسات أن عدم اليقين يزيد من القلق لدى كلٍّ من الأطفال والكبار. لا يمكننا إزالة الكثير من الشكوك التي نواجهها حاليًّا، ولكن ما يمكننا القيام به هو البحث عن فرص للشعور ببعض اليقين والسيطرة. لهذا السبب، من المرجح أن يكون اتباع روتين معين قدر الأمكان مفيدًا للأطفال وللآباء. يعيش الكثيرون في حالة من انتظار للمجهول، كما يحتاج الجميع إلى

أن يكونوا واقعيين بشأن توقعاتهم؛ ففي ظل هذه الظروف غير الاعتيادية يُعَدّ تغيير نمط الحياة اليومية والتعليم خيارًا استراتيجيًّا وواعيًا وقد يكون طويل الأمد.

وما جرت عليه العادة هو أن الآباء يذهبون إلى أعمالهم، والأطفال إلى مدارسهم، ومن النادر أن نجد أسرة تجمع ما بين العمل والتعليم من المنزل، كما أن من الطبيعي أن الأسرة لا تقضي اليوم كله في المنزل. الوضع الحالي مختلف تمامًا؛ فالحجر المنزلي، والإغلاق، ومحاولة نقل التعليم إلى المنزل؛ كل ذلك يضع ضغوطًا على الآباء في وقت يكون فيه القلق مرتفعًا، وهذا مما لا شك له مردود سلبي على الآباء والأطفال. وهذا ما أكدت علية نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة مقدادي (٢٠٢١) التي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة من المعلمين وأولياء الأمور لتأثيرات جائحة كورونا النفسية والاجتماعية على أطفال المدارس كانت مرتفعة. ودراسة صديق (٢٠٢١) التي أظهرت أن تقديرات الأمهات للآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة. في حين جاءت نتائج دراسة البكر (٢٠٢١) أن درجة رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كانت متوسطة. وكذلك دراسة السهل وبوكير والعبيدلي (٢٠٢١) التي بينت ظهور تغيرات ذات درجة متوسطة في الاتجاهين السلبي والإيجابي، وبروز مشكلات سلوكية ونفسية ذات درجة متوسطة، بجانب حدوث تغيرات ذات درجة إيجابية متوسطة على سلوكيات الأطفال؛ نتيجة لتواجدهم مع أفراد أسرهم في أثناء فترة حظر التجول.

لذا تسعى هذه الدراسة إلى معرفة بعض الممارسات التي اتبعتها بعض الأمهات بما يجعلها قادرة على مواجهة الحجر الصحي، ومتابعة مسيرة التعلم عن بعد. وتشير الدراسات إلى أن الحجر لمدة طويلة قد يعكس آثارًا اجتماعية كبرى على الأطفال وأسرهم، فالكثير منهم سيضطر إلى إعادة النظر في السلوكيات والأولويات خصوصًا في ظلّ وجود الأسرة معًا لفترات طويلة من الزمن نتيجة الحظر؛ مما قد يتسبب في زيادة الضغط والتوتر الأسري بسبب الأعباء التي قد تتحملها الأسرة في العناية بالأطفال وإكسابهم سلوكيات ومهارات ومعارف جديدة في ظل هذه الأزمة. وعلى الرغم من الجهود المضنية التي تُقدِّمها حكومة المملكة العربية السعودية في مواكبة النصائح والاقتراحات لاحتواء الفيروس، والتي تتوفر للمجتمع كافة خلال مصادر إعلامية، على التلفزيون ومحطات الإذاعة ووسائل الإعلام والصحف الوطنية والإصدارات عبر الإنترنت، إلا أن ما أثار اهتمام الباحثة أن استجابة الأشخاص في أثناء جائحة كورونا COVID-19 قد تختلف عبر الأسر/الأفراد حتى داخل الأسرة نفسها. ومن هذا المنطلق؛ فإن الباحثة ستتناول في هذه الدراسة النوعية الظاهراتية، تجربة الأمهات مع أطفالهن في أثناء الحجر الصحي في ظل جائحة كورونا ضِمْن أسرهم، وبعض الممارسات المتّبَعة، والتحديات، وكيف تم التعايش معها.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن السؤالين التاليين:

١. ما الممارسات المتّبَعة من قبل الأمهات لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما الممارسات المتّبَعة من قبل الأمهات في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تجربة الأمهات مع أطفالهن في التعامل مع الأزمات بالمملكة العربية السعودية من خلال معرفة الممارسات المتّبَعة من قبل الأمهات لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية، والممارسات المتّبَعة من قبل الأمهات في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

وتتمثل في الآتي:

١- ندرة الدراسات والأدبيات لحداثة الموضوع في ظلّ المعاناة من جائحة كورونا.

٢- من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في الإضافة إلى الأدبيات التربوية العربية في البحث النوعي.

٣- من المأمول أن تُشكِّل إطارًا أوليًّا لأعمال ودراسات لاحقة يمكن للمهتمين بمجال تربية الطفولة أن تُهيِّئ لهم الظروف بحث هذه الإشكالية بمنظور آخر وبتحليل علمي أوسع ومعالجة أشمل.

٤- كما تتمثل أهمية الدراسة في كون الموضوع حديثًا، وجديدًا على الساحة، فإنه من المتوقع أن تكون الدراسات السابقة أو النظريات محدودة – حسب علم الباحثة – للاستناد إليها.

الأهمية العملية التطبيقية:

وتتمثل في الآتي:

١- من المأمول أن تفيد نتائج هذه الدراسة النوعية أصحاب القرار في وزارة التعليم السعودية في إجراء كافة الإجراءات والاحتياجات اللازمة.

٢- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الأمهات في معرفة الإجراءات والممارسات اللازم اتباعها لتعريف أطفالهن في المرحلة الابتدائية بجائحة كورونا، وإعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي.

حدود الدراسة:

تتحدَّد نتائج الدراسة وفقًا لمجموعة من المحددات التالية:

١- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أمهات لأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥-١٢ سنة في مدينة الرياض.

٢- الحدود المكانية: مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

٤- الحدود الموضوعية: تحدَّدَت بدرجة استجابة أمهات أطفال المرحلة الابتدائية على أسئلة أداة المقابلة. والمتعلقة بالممارسات اللازم اتباعها

لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا، وإعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

استخدمت الدراسة المصطلحات والتعريفات الآتية:

- تجارب الأمهات مع أطفالهن: أشار أبو جادو (٢٠١١، ١١) إلى أن مفهوم تجربة الأم مع الأطفال هو" كل ما تقوم به الأم في سبيل تنشئة الطفل اجتماعيا ونفسيًّا وصحياً للوصول لمستوى الصحة النفسية للطفل". وتعرف الباحثة تجربة الأمهات مع أطفالهن بالآتي: جميع الممارسات اللازم اتباعها من قبل الأم لتعريف أطفالها بجائحة كورونا، وإعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي. وقد تم قياسها من خلال استجابة الأمهات لاسئلة المقابلة.
- الأزمات: تعرف يو (Yue, 2019) الأزمة على أنها حدث طارىء يعمل على وجود إرباك في تعاقب المواقف اليومية، ويؤدي بالضرورة إلى وجود تفاعلات وتعقيدات نتيجة للمواقف التي حدثت الأمر الذي قد ينجم عنها تهديدات ومخاطر مادية ومعنوية للمصالح العامة. وتعرف الباحثة الأزمات إجرائياً بالآتي: الضغوطات التي تواجهها الأم في ممارستها اليومية مع أطفالها نتيجة أزمة جائحة كورونا.
- أطفال: تعرف الباحثة الأطفال إجرائياً بالآتي: هم الأطفال الملتحقون بالمدارس الحكومية السعودية وتكون أعمارهم ما بين (٥-١٢) سنة.

الإطار المفاهيمي:

فيروس كورونا (كوفيد-١٩) COVID-19:

هذا المرض الغامض الذي حيَّر العالم (كوفيد-١٩) له أعراض أساسية، وهي في الغالب: ارتفاع درجة الحرارة، والسعال الجاف، والإرهاق الجسدي، وضيق التنفس. وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك تسجيلًا لحالات إيجابية للإصابة بالمرض دون ظهور أعراض. وهناك أعراض أخرى، مثل: الصداع، والتهاب الحلق، والغثيان، والإسهال، تظهر في حالات أخرى، حيث أشارت منظمة الصحة العالمية أن كوفيد-١٩ ذو أثر متوسط على ٨١٪ من الحالات كنزلة برد طبيعية فما أقل، و١٤٪ من الحالات قُيِّمت على درجة من الخطورة، وفقط نحو ٥٪ من الحالات تُعَدّ حرجة، ومنها تخرج الوفيات.

وظهر كذلك أن الفيروس لم يتسبب في أي حالات وفاة في الأطفال حتى كتابة هذا التقرير، على الرغم من إصابات الأطفال في سن صغيرة جدًّا تصل إلى عدّة أيام، كذلك فإنه بدا واضحًا أن نسبة الوفاة ترتفع مع ارتفاع عاملين؛ الأول: هو السن، فإن احتمالية إصابة الأشخاص أقل من ٤٠ سنة أقل من ٠,٢٪، ويرتفع مع حلول الثمانينيات من العمر، والثاني: هو الأمراض المزمنة؛ كالسكري، والأمراض القلبية الوعائية، والأمراض التنفسية، والسرطان. وذكرت الدراسات الحديثة أن فيروس كورونا ينتشر عن طريق الانتقال من حيوان إلى إنسان، أو من إنسان إلى إنسان عن طريق الرذاذ أو الاتصال المباشر، (Huang, Wang, Li, Ren, Zhao, Hu, et al, 2020 ; al et Guan, 2020 Hu, Liang, .(He,. Ou,

وتكمن خطورة المرض في أنه لا يوجد أيّ دليل على أن الفيروس يضعف مع الوقت، وهو الذي أودى بحياة نحو الملايين في مختلف أنحاء العالم. وقالت المديرة الفنية لبرنامج الطوارئ لمنظمة الصحة العالمية، ماريا فان كيرخوف، المتخصصة في علم الأوبئة، خلال لقاء مع وسائل الإعلام: "فيما يتعلق بإمكانية انتقاله، لم يحدث أيّ تغيير، كما لم يحدّ أيّ تغيير من حيث قوته".

وبشكل عام، تشمل التوصيات الموحدة للوقاية من انتشار العدوى: غسل اليدين بانتظام، وتغطية الفم والأنف عند السعال والعطس، وطهي اللحوم والبيض جيدًا، بالإضافة إلى تجنُّب مخالطة أيّ شخص تبدو عليه أعراض الإصابة بمرض تنفسي مثل السعال والعطس، وعدم الأخذ بمعلومات من غير المصادر الرسمية، وفرض عقوبات على مَن ينشر معلومات مغلوطة من شأنها أن تُضلِّل الأشخاص في أمر الوقاية من مرض كورونا المتجدد. ومع ذلك هناك تساؤلات مستمرة عن كورونا، ولماذا بعض توصيات الوقاية تتغير من وقت إلى آخر.. ويجيب عن ذلك المتحدث الرسمي لوزارة الصحة في المملكة العربية السعودية د. محمد العبد العالي: أن هذا التغير يعود إلى نتائج الدراسات والأبحاث التي تتم، وأن الوزارة ترصد وتتابع كل مستجد بخصوص هذا المرض وتضعه بين أيدي الجميع أولًا بأوّل حمايةً للجميع.

الآثار المترتبة على جائحة كورونا:

إن جائحة كورونا COVID-19 هي أكبر تحدٍّ واجهه العالم في هذه الألفية، وهي بلا شك أزمة عالمية، فقد كان احتواؤها وطرح أفضل الحلول بناءً على المعطيات نوعًا ما غامضًا على عامة الناس، فقد كان انتشار COVID-19 سريعًا وصعب الاحتواء؛ مما أدّى إلى عمليات الإغلاق الإلزامي لفترة طويلة مع الحجر الصحي في المنازل والمنشآت الصحية في الكثير من المناطق. أبدى الكثير من الناس تَخوُّفه عبر وسائل التواصل من أن تؤدي عمليات الإغلاق إلى ضغط اجتماعي واقتصادي على الأخص في السياقات الأكثر فقرًا.

كما أشارت تقارير اليونيسف أن الحجر المنزلي كما له من فوائد إلا أن هناك تخوُّفًا من أن يتعرض الأطفال بشكل مباشر أو غير مباشر وربما لفترة طويلة للعنف، بما في ذلك الجسدي والجنسي والإساءة اللفظية والتعرض المستمر والمتكرر للسلوكيات الخطرة والإدمان على الإنترنت. وقد يتفاقم ذلك وتكون احتمالية حدوثه أكبر في البيئات التي يحدث فيها العنف بالفعل. كما أن الأطفال في الحجر الصحي قد يعانون من الإجهاد والإحباط الناتج عن القيود المتعلقة بالحركة خارج أو داخل المنزل، والتفاعلات الاجتماعية المحدودة.

ولأسباب كثيرة قد لا يتلقَّى الأطفال دعمًا نفسيًّا أو اجتماعيًّا بسبب الصدمة والآثار الداخلية المترتبة، كما قد يكشف تعامُل الأطفال المتزايد مع العالم الرقمي للتعليم زيادة خطر التحرش، وإساءة المعاملة، والآثار السلبية الأخرى. وتجدر الأشارة أيضًا إلى أن هذه المخاطر والآثار قد تستمر لفترة

طويلة حتى بعد زوال القيود، وتبقى الخبرة السلبية والآثار النفسية للجائحة إلى مدى بعيد حيث يصعب علاجها(Berman, 2020) .

الاحتياجات الأساسية للأطفال في أثناء الوباء:

حدَّدَ مورفي وسميث(Murphy & Smith, 2020) خمسة احتياجات أساسية للأطفال والبالغين في أثناء فترة جائحة كورونا، هي:

١. تعزيز الشعور بالسلامة من خلال إنشاء روتين للتنبؤ، وتوفير معلومات صادقة ومناسبة للعمر ومستمرة، والحدّ من التعرض للوسائط.
٢. تعزيز الشعور بالهدوء، ويتم ذلك بالتعرف على عواطف الذات والآخرين والتحقق من صحتها والتكيف معها، وكذلك تلبية الاحتياجات الجسدية.
٣. تعزيز الإحساس بالذات والكفاءة الجماعية والاختيارات المناسبة، وحل المشكلات، واستخدام مهارات التأقلم، وتحديد نقاط القوة على الصعيد الفردي والمجتمعي.
٤. تعزيز الإحساس بالاتصال النفسي والجسدي بالانخراط بشكل إيجابي مع الآخرين، والحضور مع الناس والطبيعة.
٥. تعزيز الشعور بالأمل، فإن تحديد التجارب والنتائج الإيجابية حتى الصغيرة منها يبعث الشعور بالاطمئنان، وأن التغلب على التجارب الصعبة أمرٌ ممكن من خلال الانخراط في الأنشطة الإيجابية.

تجارب الأمهات في التعامل مع الأطفال في ظل جائحة كورونا:

إن وباء الكورونا (كوفيد-١٩) يترافق مع مشاعر مثل القلق والإجهاد والشك وتلك المشاعر تأتي شديدة مع كافة الأطفال في كل المراحل العمرية.

وعلى الرغم من أن الأطفال يتعاملون مع هذه المشاعر بطرق مختلفة، ولكون أطفال المرحلة الابتدائية كغيرهم من الأطفال قد واجهوا إغلاقاً للمدارس وإلغاءً للأنشطة والفصل عن الأصدقاء فإن دور الأم يتزايد أكثر من أي وقت مضى.

وقد أشارت أدبيات علم النفس إلى بعض الإجراءات التي يجب على الأمهات التعامل معها وأخذها بعين الاعتبار في التعامل مع الأطفال نتيجة جائحة كورونا ومنها كما أشار لها صديق (٢٠٢١): يجب أن تتفهم الأم بشكل تام والوالدان تحديداً شعور الأطفال بالغضب والقلق من كوفيد-١٩ فهو طبيعي. وعليها تذكير الأطفال بأن المرض الناتج عن العدوى بكوفيد-١٩ عادة سيكون متوسط الأعراض، وخاصة لدى الأطفال.

وعلى الأم الاستماع للأطفال وإفساح المجال للحوار النشط معهم وأخذ تساؤلاتهم على محمل الجد والإجابة عليها بشكل مفهوم يحترم قدراتهم. وإشراك الطفل في القرارات وتحميله مسؤولية حماية عائلته ونفسه من المرض مما يعزز شعوره بالمسؤولية والانتماء للمجموعة. وتطوير بعض قدرات الأطفال باللعب والأنشطة الرياضية والترفيهية ومشاركتهم هذه الأنشطة. واستغلال هذه الفترة لتمضية وقت أكثر مع الأطفال وإشباعهم بالعواطف والحب لتعويض الحرمان الذي تفرضه ظروف حياتنا العادية قبل الحجر وإصلاح الضرر الواقع في العلاقات العائلية. وعدم إغراق الطفل بالمسؤوليات والأهداف الصعبة في هذه الظروف، لأن الهدف الأساسي هو تجاوز هذه الأزمة سليمًا نفسيًّا وجسديًّا (مقدادي، ٢٠٢١).

وترى الباحثة بعد استعراض الإطار المفاهيمي أنه بالرغم من أن الحجر الصحي المفروض على مئات الملايين من البشر في جميع أنحاء العالم قد تسبب في تغيير وتيرة الحياة اليومية وعاداتنا وسلوكياتنا الاجتماعية، إلا أنه حملت في ثناياها فوائد وساهمت في خلق إيجابيات وسلوكيات جديدة لم تكن لتطرأ على حياتنا لولا ظهور هذا الفيروس. فرغم صعوبة الوضع الحالي بسبب انتشار فيروس كورونا وارتفاع عدد ضحاياه والقيود الاستثنائية التي فرضها وضع الحجر الصحي على حياتنا الاجتماعية، إلا أنه أبرزت هذه الأزمة الإنسانية جوانب إيجابية مثل روح التضامن بين الجيران وقضاء المزيد من الوقت مع الأسرة وتراجع الوتيرة السريعة للحياة اليومية وحتى انخفاض معدلي الاستهلاك وتلوث الهواء على مستوى العالم. وترى الباحثة أن أسر كثيرة تبذل جهدًا لتجاوز هذه المرحلة بأخف الأضرار والحفاظ على السلامة النفسية والجسدية لأطفالها، من خلال العيش في مناخ عائلي يتمتعون فيه بالأمان النفسي والصحي والتعليمي.

***

الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة عدداً من الدراسات السابقة، وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات مرتبة تنازليّاً من الأحدث للأقدم.

دراسة مقدادي (٢٠٢١) التي هدفت إلى معرفة الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا على أطفال المدارس من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) معلمة و(٦٨) من أولياء الأمور. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٣١) فقرة لقياس التأثيرات النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا على الأطفال في المدارس الأردنية. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لتأثيرات جائحة كورونا النفسية والاجتماعية على أطفال المدارس كانت مرتفعة. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيًّا في تقديرات المعلمات وأولياء الأمور لتأثيرات جائحة كورونا النفسية والاجتماعية على الأطفال تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والعمر.

في حين أجرى صديق (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى معرفة الآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) من أمهات الأطفال في الروضة في دولة الكويت. ولغايات الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٢٤) فقرة بهدف قياس الآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات. وأظهرت النتائج أن تقديرات الأمهات للآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة

لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة.

وأجرت البكر (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى معرفة رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٢٦) فقرة وجرى توزيعها على عينة بلغت (١٣٦) أم من أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج ان درجة رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كانت متوسطة. ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيًّا في درجة رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي للأم وطبيعة عملها.

أما دراسة السهل وبوكير والعبيدلي (٢٠٢١) فقد هدفت إلى معرفة التغيرات النفسية والسلوكية التي طرأت على الأطفال في أثناء فترة حظر التجول المرتبط بفيروس كورونا كوفيد – ١٩. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٢٨) فقرة وقسمت إلى ثلاثة محاور هي: المشكلات النفسية التي ظهرت على الأطفال في أثناء حظر التجول، والمشكلات السلوكية التي ظهرت على الأطفال في أثناء حظر التجول، والتغيرات السلوكية الإيجابية التي ظهرت على الأطفال في أثناء حظر التجول، تكونت عينة الدراسة من ١٢٩٤ ولي أمر من الذين لديهم أطفال تتراوح

أعمارهم بين ٦ و١٢ سنة في دولة الكويت. وتبين من النتائج ظهور تغيرات ذات درجة متوسطة في الاتجاهين السلبي والإيجابي، حيث أشارت النتائج إلى بروز مشكلات سلوكية ونفسية ذات درجة متوسطة، بجانب أيضًا حدوث تغيرات ذات درجة إيجابية متوسطة على سلوكيات الأطفال؛ نتيجة لتواجدهم مع أفراد أسرهم في أثناء فترة حظر التجول.

وأجرى العميان (٢٠٢٠) دراسة تناولت وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية في تجربة التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة كورونا. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة مكونة من (٣٣) فقرة وجرى توزيعها على عينة من طلبة الجامعات الأردنية بلغ عددهم (٢٣٥) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج: أن تقديرات أفراد الدراسة كانت مرتفعة.

كما أجرى سالم (٢٠٢٠) دراسة تناولت التعليم العالي في مصر في ظل جائحة كورونا، التأصيل التربوي للأزمة ومقترحات الطلاب لعلاجها. وأظهرت النتائج: حاجة مؤسسات التعليم العالي المصرية إلى بدائل تربوية لمعالجة جائحة كورونا، وقدَّم الطلاب مجموعة من المقترحات لعلاج هذه الأزمة، وتركزت المقترحات باستخدام البدائل التقنية والرقمية في التعليم؛ كالتعلم عن بعد، والتعلم التفاعلي.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يلحظ من استعراض الدراسات السابقة ومن حيث المنهجية المستخدمة أنها ركزت على المنهج الوصفي كدراسة مقدادي (٢٠٢١)، ودراسة صديق (٢٠٢١)، ودراسة البكر (٢٠٢١)، ودراسة السهل وبوكير والعبيدلي (٢٠٢١)، ودراسة العميان (٢٠٢٠). كما يلحظ تناول الدراسات السابقة موضوعات متنوعة فبعضها تناول الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا على أطفال المدارس من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور كما في دراسة مقدادي (٢٠٢١). في حين بحثت أخرى في الآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات كما في دراسة صديق (٢٠٢١). بينما ركزت دراسة البكر (٢٠٢١) على معرفة رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. واهتمت دراسة السهل وبوكير والعبيدلي (٢٠٢١) بمعرفة التغيرات النفسية والسلوكية التي طرأت على الأطفال في أثناء فترة حظر التجول المرتبط بفيروس كورونا كوفيد – ١٩. في حين اهتمت دراسة العميان (٢٠٢٠) بوجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية في تجربة التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة كورونا.

ويلاحظ كذلك من خلال استعراض الدراسات السابقة التنوع في أفراد العينة المستخدمة فيها؛ فبعض الدراسات تكونت عينته من الأمهات فقط كما في دراسة صديق (٢٠٢١)، ودراسة البكر (٢٠٢١)، ودراسة السهل وبوكير والعبيدلي (٢٠٢١). في حين جمعت دراسة مقدادي (٢٠٢١) ما بين

المعلمات وأولياء الأمور. أما دراسة العميان (٢٠٢٠) فتكونت عينته من طلبة الجامعات.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

لقد تميزت الدراسة الحالية على الدراسات السابقة في تناولها تجربة الأمهات مع أطفالهن في المرحلة الابتدائية في التعامل مع الأزمات بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية ظاهراتية، وهذا لم تتناوله دراسة سابقة على حد علم الباحثة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في: تعريف مصطلحاته، وكذلك إعداد الخلفية النظرية للبحث الحالي. واختيار منهج البحث المناسب لطبيعة متغيراته. وكيفية اختيار مجتمع وعينة البحث، وبناء أدوات البحث. وتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة، للإجابة على أسئلته. ومعرفة كيفية تفسير ومناقشة نتائجه، ووضع توصياته ومقترحاته.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة، والعينة، وأداة الدراسة، وإجراءات صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية اللازمة.

منهج الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام المنهج النوعي الظاهراتي (الفينومينولوجي)، وهو أحد أبرز منهجيات البحث النوعي، ويهدف إلى فهم السلوك الإنساني بحيث يدرس السلوك في السياق الطبيعي دون اعتبار للنظريات ولا للأدب

السابق لموضوع الدراسة. كما أشار قنديلجي والسامرائي (٢٠١٨) أن هذا المنهج يُركِّز على التجارب الشخصية وعلى الوصف والفهم الأعمق للظواهر والأحداث؛ فالهدف من هذه الدراسة ليس التعميم، ولكن الاستفادة من نتائج الدراسة في حالات مشابهة أو مقاربة للدراسة. وكذلك فإن الأبحاث النوعية تعتمد على دراسة الظواهر في ظروفها الطبيعة وعلى الباحث كونه أداةً رئيسة في عملية جمع البيانات وتحليلها؛ فالدراسة محل البحث هي جزء من المشكلة المراد دراستها (ملحم، ١٤٢٦؛ ريان، ٢٠٠٣). كما حرصت الباحثة على التعددية المنهجية Triangulationويُقصَد بها دراسة الظاهرة الواحدة بأكثر من طريقة، أو استخدام أكثر من مصدر ونوع للبيانات (العبد الكريم، ٢٠١٢؛ ريان، ٢٠٠٣).

وقد تم اعتماد البحث النوعي؛ وذلك لمحدودية المعرفة بجائحة كورونا، وهي مجال موضوع الدراسة الذي حيَّر العلماء، وإن المعرفة المتاحة في هذا المجال تعود إلى ما يصلنا من المنظمات العالمية والمصادر الرسمية الحكومية، وبما أن مجال المعرفة يكاد يكون محدودًا مع محدودية الدراسات السابقة والنظريات نظرًا إلى حداثة الموضوع؛ فقد سعت الباحثة إلى وصف الظاهرة وفهمها، والكشف عن المعاني الدقيقة والعميقة للموضوع، ورصد مشاعر ومعاني مَن يعيش فيها، والخروج بنظريات تربوية مؤسسة من خلال دراسة الظواهر. تُعَدّ دراسة التجربة الشخصية للأفراد (القحطاني، ٢٠١٩) أحد التصاميم النوعية والمشتقة من حقول الدراسات الفلسفية والنفسية. يصف الباحث التجارب والخبرات حول

ظاهرة محددة، والتي يمرّ بها المفحوصون، وكما يصفونها؛ مما يعكس التنوع في الخبرات والتجارب.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أمهات أطفال المدارس الابتدائية التابعة لمكتب الشمال في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والذين بلغ عددهن (٢٣٥٦) أم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عشرة أمهات لأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥-١٢ سنة، حيث تم اختيار عينة غير عشوائية ذات أفراد قليلة، وذلك باستخدام أسلوب كرة الثلج؛ ليتم دراسة الظاهرة بعمق، وذلك يعتبر من أهم خصائص البحث النوعي (ريان، ٢٠٠٣؛ العبد الكريم ٢٠١٢). وبعد أخذ الموافقة والشرح للمشاركات فقد أُجريت مقابلة مع كل أمّ على حِدَة، ولصعوبة اللقاء وجهًا لوجه، أو لوجود الباحثة في مقرّ المشاركات، فقد تمت المقابلات عبر الواتس آب وعَبْر المكالمات الهاتفية، وقد كانت وسيلةً مريحة للتواصل لجميع المشارِكات. أغلب المشاركات لم يُفضِّلن التواصل المرئي على الرغم من أنه كان خيارًا، وفضَّلْن التواصل عبر الواتس آب. وكان اختيار وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة لإجراء المقابلات بسبب ما تمرّ به البلاد من ظروف الحجر الصحي. تراوحت أعمار الأمهات ما بين ٣٠-٥٠ سنة، وكانت الحالة الاجتماعية للأمهات ٨٠٪ منهن متزوجات و٢٠٪ مطلقات، أما من ناحية

المؤهل العلمي للمشاركات فقد كان أغلبهن من حملة البكالوريوس وذلك بنسبة ٦٠٪ وثانوية عامة ٢٠٪ ودبلوم ١٠٪ وربّة منزل ١٠٪.

أداة الدراسة:

تم اعتماد المقابلات الشخصية شبه المقننة ذات النهايات المفتوحة مع أمهات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥-١٢ سنة؛ وذلك لاستخلاص حصيلة تجاربهن مع أطفالهن في أثناء الحجر الصحي في ظل جائحة كورونا المتجدد. وتعد المقابلة من الطرق الرئيسة لجمع المعلومات في البحث النوعي، فعن طريقها يستطيع الباحث التعرف إلى أفكار ووجهات نظر الآخرين ومشاعرهم، وتم توجيه الأسئلة للأمهات وسُجِّلت استجابات أفراد عينة الدراسة يدويًّا في بطاقات خاصة مُعَدّة لهذا الغرض، واستفادت الباحثة من الأدبيات والدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة التي بلغ عددها بصورتها النهائية (١٩) سؤالًا موزعةً على محورين، هما: التعريف والتوعية بالجائحة، وإعادة ترتيب الحياة والأولويات (تعليم/لعب).

المخاطر والفوائد:

يترتب على هذا البحث العديد من المخاطر التي تمسّ الأفراد نتيجة انغماس الباحثة في حياة الأمهات، ومن ثم الاطلاع على قضايا خاصة وشخصية؛ لذا فإن الباحثة أخبرت أفراد الدراسة وطمأنتهن بأنه لا توجد أيّ مخاطر من اطّلاعهن على حياتهن الشخصية وقضاياهن الخاصة، وذلك من خلال إخبارهن منذ اللحظة الأولى بالهدف من الدراسة، وتحديد الانعكاسات والتأثيرات عليهن قبل مشاركتهن بالبحث.

الاستشارات:

تم الاستعانة خلال مسيرة البحث بآراء المختصِّين التربويين، كما تم الاستفادة من آراء أفراد عينة الدراسة في أثناء المقابلة ضِمْن سياق المجموعة البحثية لتقديم المعلومات والمساعدة المطلوبة.

الاعتبارات الأخلاقية السياسية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم مراعاة الاعتبارات الأخلاقية السياسية الآتية:

١. تحديد المشاركات في الدراسة من أمهات الأطفال.

٢. مقابلة الأمهات بعد التأكد من الظروف الملائمة لإجراء المقابلة، علمًا أن المقابلة جرت في ظروف تضمن الهدوء والراحة للمشاركات في الدراسة الحالية.

٣. تم تدوين الحوارات التي جرت بعد المقابلات مباشرةً، وإطْلاع الأمهات على هذه المقابلات بعد تدوينها.

٤. تم القيام بعد ذلك بتحليل المقابلات.

ولتحليل بيانات المقابلة، تم الاعتماد على الآراء والأفكار التي ظهرت من البيانات التي جُمعت من المقابلات، ومن ثم التوصل إلى الفئات الرئيسة والفئات الفرعية من خلال ما يلي:

- تفريغ المقابلات على أوراق بحيث تكون كل مقابلة منفصلة عن الأخرى.
- القراءة المتعمقة لكل كلمة وعبارة وردت في المقابلة.
- الاعتماد على الترميز لكل استجابة.

- وضع الأفكار المتشابهة أو التي تجمعها قواسم مشتركة في فئات فرعية.
- استبدال أسماء المشارِكات بأسماء بديلة من أجل الحفاظ على السرية.

الموثوقية:

فيما يتعلق بالموثوقية للمعلومات التي تم جمعها من الأمهات فقد تم الحصول عليها بطرق متعددة تتمثل في حثّ المشاركات وتشجيعهن على توضيح وتلخيص إجاباتهن عن كل سؤال، والتحليل النصي لاستجابات المشاركات في المقابلة والتأكد من أن ما تم تسجيله لكل مشاركة تم نسخه وتدوينه بدقة وذلك من خلال مراجعة الباحثة لكل نسخة، كما تم إعطاء المشاركات في المقابلة من الأمهات معلومات كافية عن البحث وأهميته؛ ليتمكنّ من اتخاذ القرار بالمشاركة في البحث أو عدم المشاركة، كذلك تم إعطاء المعلومات اللازمة حول الإجراءات التي ستمرّ بها الدراسة للتأكد من فهم أفراد العينة لها، وتم استئذان أفراد العينة بالتسجيل الصوتي والفيديو مع إخبارهن بآليات استخدام ذلك، والتأكيد على عدم نشر معلومات أو أيّ بيانات عن أفراد العينة خارج نطاق البحث العلمي.

إجراءات تطبيق الدراسة:

مرّت عملية تطبيق الدراسة وتنفيذها بعدّة خطوات هي:

١- اطّلاع الباحثة على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع؛ وذلك للاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات. ونظرًا إلى ندرة الدراسات الأدبية التي تناولت هذا الموضوع؛ فقد تركزت قراءات الباحثة على ما ورد في المقالات العلمية والتقارير الرسمية.

٢- تحديد فقرات أداة المقابلة اعتمادًا على ما اطَّلَعت عليه الباحثة من أدب نظري وخبرتها الشخصية، بالإضافة إلى عملها عضوَ هيئةِ تدريس في جامعة الملك سعود.

٣- التأكد من صدق المقابلة وثباتها، وتحديد عينة الدراسة.

٤- قامت الباحثة بمخاطبة لجنة أخلاقيات البحث العلمي للحصول على الموافقة لتطبيق البحث.

٥- تم التواصل مع الأمهات في أثناء فترة الحجر الصحي من خلال تقنيات التواصل الاجتماعي بعد أن تم الترتيب معهن على تحديد مواعيد زمنية مناسِبة للمقابلة، حيث استغرق اللقاء الواحد (٣٥) دقيقة تقريبًا.

٦- استعانت الباحثة بتسجيل اللقاء بالهاتف النقّال لمساعدتها في أثناء تحليل استجابات الأمهات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تضمَّن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما تضمَّن مناقشة تلك النتائج والتوصيات؛ وفيما يلي عرضٌ لذلك.

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما الممارسات المتّبَعة من قِبل أمهات لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية؟

قامت الباحثة بإجراء مقابلات للأمهات المشاركات، ثم تحليلها وتحديد المحاور بناءً على أكثر الاقتباسات تطابقًا وتشابهًا. وبشكل عام، كانت أغلب إجابات الأمهات متقاربة. وفيما يلي استعراض إجابات الأمهات:

١- المحور الأول خطر الوباء وانتشاره وأعراضه وطريقة العدوى: عند طرح هذا السؤال على الأمهات كانت إجاباتهن متفاوتة، فقد أجابت هيام بقولها: "آثار مرض كورونا: قلق، وارتباك، وخوف بين الناس في الواتس آب واليوتيوب" كما أضافت ".. كانت مخيفة حقًّا". بينما ذكرت سوزان "استقبلتُه بالحذر واتباع سبل الوقاية منه؛ لأني مدركةٌ أخطارَ هذا الوباء، وأعراضه (السعال، الرشح، ارتفاع درجة الحرارة)، وأهمية غسل اليدين بالصابون لمدة ٢٠ ثانية". كانت استجابة جميلة مختلفة نسبيًّا، حيث عبَّرَت عن مشاعر طفلتها فقالت: "إنها خافت، وخصوصًا عندما وجدَتْ من حديثي الجديّة والحرص الشديد على اتخاذ الأساليب الوقائية".

وفضَّلَت ديمة عدم الخوض في تفاصيل الموضوع وتداعياته مع طفلتها بقولها: "لم أوضِّح لها تفاصيلَ كاملةً بحكم عدم فهمها للأمور المتعلقة بالأوبئة والأمراض، ولكن حاولت أن أجعلها على دراية قدر الأمكان بما يدور حولها من أمور".

وكان وضع يارا الأُسري مختلفًا عن المشارِكات السابقات، حيث يعاني والداها المسنّان من مشكلات صحية حرجة زادت من مخاوفها حسب وصفها: "إنّ أبي وضعه الصحي حرِجٌ ويتناول أدوية مُعيّنة، وأمي طاعنةٌ في السن؛ فقررت وقتها أن أتوقّف نهائيًّا عن زيارتهما، خصوصًا بعد ما عرفت خطر الفيروس على كبار السن، حتى البقيّة من أهلي توقفتُ عن زيارتهم خوفًا عليهم، وحفاظًا على سلامتهم"، وأضافت: ".. ولخوفي الزائد في بداية الأمر صارحتُهم بوجود مرض سريع الانتشار، وأنه يمكن أن يؤثر عليهم إذا لم يتبعوا سبل الوقاية".

أمّا سميرة فعملت على تهدئة طفلها الذي كان خائفًا، ووصفت التجربة بقولها: "كان خائفًا بعض الشيء، حتى طمأنتُهُ وهدَأَتْ نفسُه؛ فحمدًا لله. وقرأتُ عن هذه الجائحة، وأخذت معلومات عن كيفية انتقالها، وأعراضها، وأنّ من أهم سبل الوقاية منها هي المحافظة على نظافة اليدين، ثم تناقشت معه". وبسّطَت نداء الأمر لطفلها موضحةً الإجراءات اللازم اتخاذها بقولها: "إنه وباء منتشر مثل الأنفلونزا"، وأضافت: "بينتُ له أنه شيء غير قاتل، لكن علينا أن نأخذ حذرنا، وخصوصًا أنه طفل سكري".

وقررت فلوة وزوجها إخبار طفلهما عن الفيروس، وكيف انتشر في العالم، وكيف وصل إلى المملكة، حيث قالت: "لا داعي للقلق والخوف؛ فهو غير خطير، ولكن لا بد من أخذ الحيطة والحذر والتدابير الوقائية للسلامة من هذا الفيروس"لم نصدق للحظة أنه سيصل إلى بلدنا السعودية! ولما وصل عندنا وحلَّ بمملكتنا، كان صعبًا عليَّ أن أخبرها بوجود وباء".

٢- المحور الثاني الوعي والحماية في ظل الحجر صحي:

جاءت إجابات الأمهات على هذا المحور متوافقة بشكل كبير، حيث اتفقن على ضرورة غسل الأيدي بشكل جيد بالماء والصابون، وضرورة التعقيم، والتباعد الاجتماعي، وتطرقت إجابات كلٍّ من خولة وديمة ويارا وسميرة إلى شرح الطريقة الصحيحة لغسل الأيدي بأساليب مبسطة لأطفالهن، فذكرت خولة ".. أن الفيروس يأوي إلى الاستقرار باليد، فلا بد أن نغسل أيدينا دائمًا خشية أن تُلامس وجوهنا فيتمكن الفيروس". بينما قامت هيام بعمل تجارب مع أطفالها لتسهيل شرح الطريقة المثلى للتعقيم بالصابون، فقالت: "أحضَرْنا

بعض الماء ووضعنا به فلفلًا أسود، وغمَسْنا أحد أصابعنا في الصابون، وأدخلناه في الماء؛ فكان الفلفل الأسود مثل الفيروس يهرب من النظافة". وأشارت إلى أن البيت بيئة آمنة؛ لذلك ينبغي عدم الخوف، والابتعاد عن المخالطة، والالتزام بالممارسات الصحية.

وتحدثت سوزان عن ضرورة إعطاء الطفل بعض المعلومات، مثل الاهتمام بالنظافة كغسل اليدين وتغطية الفم والأنف عند العطس أو السعال بالمنديل، وعدم لمس الأسطح في الأماكن العامة. وجاءت إجابة جميلة مشيرةً إلى ممارسات مختلفة في التعقيم، مثل: "غسل القطع النقدية بالماء والصابون!"، ومنعت جميلة طفلتها من الاقتراب من زميلاتها أو مصافحتهن. وأضافت: "نغسل الفواكه والخضار والأغراض المشتراة بالصابون، أما المعلبات فكلها تُعقَّم بالكلور، حتى الملابس تُخلَع عند الباب، لا شيء يدخل البيت.. وتذهب مباشرةً للغسيل مع ضرورة لُبس قفازات".

وحرصت يارا وحنان على الممارسات الصحية، مثل غسل الأيدي والتعقيم؛ حرصًا على سلامة أطفالهما، وخوفًا عليهم؛ فقد عبّرت يارا عن قلقها على طفلها صحيًّا بقولها: ".. أنا عندي طفل عمره ٥ سنوات، في الروضة، وعنده مشكلات تنفسية وحساسية في الصدر". بينما حنان اعتمدت التلقين والتوجيه المباشر في طريقة غسل الأيدي بالصابون لابنتها لين، فكانت تقول: ".. اغسلي يديك بالصابون، لا تلمسي الأكياس، لا تفعلي كذا.. مرةً بعد مرة، ويومًا بعد يوم تعوَّدَت لين، وأدركت وجود الفيروس، وأصبحت هي نفسها تقول: إن هذا فيروس حلَّ ببلدنا الآن".

وحرصت فلوة على تعليم أطفالها كيفية أخذ التدابير الوقائية وسبل السلامة، عن طريق النظافة الشخصية، وغسل اليدين بالماء والصابون جيدًا، وعدم لمس الوجه والعينين إلا بعد غسل اليدين حسب توجيهات وزارة الصحة المتاحة عبر شاشات التلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي. أكدت قائلة: ".. حاولت أن يكتسب أطفالي بعض المهارات في أثناء الحجر من خلال تعويدهم على الإكثار من الوضوء وطرق التعقيم الصحيحة، وشرب المشروبات الساخنة والغنية بالفيتامينات، والابتعاد في هذه الفترة عن الوجبات السريعة والأكل غير الصحي؛ تقويةً للمناعة لديهم".

٣- المحور الثالث مشاعر إيجابية وسلبية:

تخلّل إجابات الأمهات خليط من المشاعر السلبية والإيجابية، مثل: (ملل، حزن، كآبة، استسلام، رفض، خجل، تذبذب، شك ويقين، قناعة، إيمان، وتقبُّل). جاءت إجابة هيام بشعور يملؤه الإيمان حيث ذكرت: ".. إنها نعمة بحدّ ذاتها"، وظهر تدبر النعم في قولها: "نحن جالسون في بيوتنا دون عناء، وبجوار التكييف، وعندنا وسائل التواصل؛ من تلفازات، جوالات بأيدينا، سناب شات، واتس آب.. نُصوِّر، ونتواصل مع الوالد وإخواني وأخواتي، ونتجاذب أطراف الحديث، ونتبادل الحكايات" ولكنها لم تُخفِ مشاعرها السلبية تجاه هذه الجائحة، حيث أضافت: "إنّ للحجر سلبيات نفسية؛ فلم نَعُدْ نرى الأصحاب والأقارب.. حتى آلَ بنا الأمر إلى الملل، فتساءل الأطفال: إلى متى سيستمر هذا الأمر؟! فقلت: هذا في علم الغيب، لا يدركه إلا الله". وتظهر مشاعر الإيمان الجلية عندما تعود هيام بتذكُّر الإيجابيات في محاولة لزيادة

الدعم الذاتي النفسي: ".. حقيقةً.. أصبحتُ أنا وأطفالي نقرأ القرآن كثيرًا؛ فالحمد لله".

وتناولت سوزان إيجابيات الحجر الصحي من زاوية أخرى قائلةً: "أصبح التقارب والترابط بين أفراد الأسرة أكثر من السابق، وكذلك التشارك في تناول الوجبات الرئيسة، والتعديل على بعض السلوكيات الخاطئة لدى الأطفال". وظهرت مشاعر سلبية واضحة في إجابات جميلة عبّرت فيها عن قلق وهلع كبير من فقدان أحد أفراد أسرتها بسبب الجائحة، وذلك يعزى إلى تجربة الفقد التي مرَّت بها؛ إذ مرضت ابنتها وتوفيت منذ سنوات قليلة، حيث عبّرت قائلةً: ".. رعب وخوف شديد على عائلتي، خصوصًا أنه شيء مجهول نسمع عنه عبر الأخبار ووسائل التواصل الاجتماعي، إنه يسبب الموت! ينتشر على نطاق واسع من البلاد فيصيب ويميت أعدادًا هائلة". وأضافت ".. الانغلاق القسري بالبيت لعدة أيام أو أسابيع نتيجةً للحجر الصحي.. العزل عن الأهل والأصدقاء.. فقدان الحرية.. الخوف من تطورات المرض.. الملل.. كل ذلك يؤدي إلى الكآبة". أما الجانب المشرق في فترة الحجر الصحي حسب وصفها: ".. هي الفرصة لترميم العلاقات الزوجية والأسرية؛ فالأب الذي كان لا يلتقي أبناءه إلا خلال عطلة نهاية الأسبوع، والذي كان يقضي معظم وقته في العمل أصبح يجلس معهم في المنزل، ويتحدث إليهم ويشاركهم مشاغلهم ومشكلاتهم؛ فهذا الأمر أسهم في تقوية العائلة"، ثم استطردت: ".. بدأت ابنتي بتنمية هواياتها مثل الرسم والقراءة، وتنمية مواهبها عن طريق المختصِّين عبر المتصفحات الإلكترونية".

كانت تجربة خولة مختلفة، وذلك بسبب عدم اعتياد أطفالها على الخروج، فبالتالي لم يترك الحجر والتباعد آثارًا سلبية قوية لديهم، وقالت: ".. عوضتهم بألعاب، وكنت ألعب معهم بحكم أن لديّ حضانة أطفال بالمنزل".

وعلى العكس من تجربة ديمة التي وصفتها بقولها: "تم استقبال الخبر بكل حزن وأسف متمنين أن تزول هذه المحنة بأقرب وقت، لا سيما أنّ ابنتي من الأطفال المحبين للأنشطة".

وجاءت تجربة يارا مختلفة نوعًا ما، إذ ذكرت حرصها على تعريض أطفالها لأشعة الشمس ولو من خلال مشوار السيارة الأسبوعي: ".. كنت تقريبًا كل عشرة أيام أُلبس أطفالي الكمامات والقفازات وأصحبهم إلى السيارة، ونمشي بها فقط حتى دون أن نفتح الشباك، فيشاهدون الشمس ويُطِلُّون على الحياة". بينما أشارت إلى الإيجابيات وأنها انعكست على الأكبر سنًّا بقولها: "ليس عند الأطفال فقط، بل عندنا نحن الكبار؛ فقد التفتُّ إلى أمور كثيرة سبق أن أجّلتها حتى تأخَّرَت، فأنجزتُها، وأكملتُ قراءة الكتب التي لم أكملها". وركزت سميرة في تناولها للإيجابيات على تعاوُن الزوجين معًا؛ كالعناية بأمور المنزل، وزيادة الفترة التي يقضيانها معًا، بينما استعرضت السلبيات من منظور تأثيرها السيئ على الروتين اليومي. في حين اعتبرت نداء أن ردة الفعل لها ولعائلتها كانت طبيعية، إلا أن طفلها بدء يُحسّ بالملل لاعتياده على اللعب فيما سبق مع أبناء عمومته وأقربائه الذين يقطنون معه في نفس الحي، لكن سرعان ما استبدل وجودهم معه بمواقع التواصل الاجتماعي.

عانت فلوة من صعوبة في إقناع أطفالها بعدم خروجهم من المنزل، والحث على الالتزام بالإجراءات الوقائية؛ للحفاظ على سلامتهم. أشارت إلى أن ابنتها استقبلت الخبر بشيء من الحزن والاستنكار؛ لأنها ستفتقد مدرستها وصديقاتها، فكان هذا الخبر صادمًا لها. وكانت تجربة حنان لا تختلف عن سابقاتها، حيث أضافت فيما يتعلق بالإيجابيات: ".. رُبّ ضارة نافعة، فقد قربتنا هذه الأزمة من طفلتنا أكثر؛ إذ كنا نفتقدها عند الخروج، والآن صارت تتكلم معنا وتتفاهم وتتحاور.. فعلى الرغم من صعوبات التواصل التي نعاني منها، إلا أن العلاقة الأسرية توطدت أكثر، فقد صِرْنا نجتمع في سفرة وحدة".

وترى الباحثة أن السبب في التشابه في استجابات الأمهات للممارسات المتّبَعة من قِبلهن لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية، يتمثل في الآتي:

- أن جميع أفراد الدراسة من الأمهات ينظرن إلى آثار جائحة كورونا نظرة واحدة متشابهة؛ لما لها من تأثيرات سلبية على المجتمعات، سواء على المستوى الصحي أم التعليمي أم الاجتماعي، وأنهن جميعًا تأثرن بانعكاساتها على مجريات الحياة اليومية، وبالتالي كانت استجاباتهن متشابهة إلى حدٍّ كبير. وهذا ما أكدته استجابات معظم الأمهات، ومنها ما أكدته (هيام)، حيث قالت: "احتل خطر مرض كورونا قدرًا كبيرًا من تفكيرنا واهتمامنا"، وما أكدته أيضًا (يارا) حيث قالت: " إنّ أبي وضعه الصحي حرِجٌ ويتناول أدوية مُعيّنة، وأمي طاعنةٌ في السن؛

فقررتُ وقتها أن أتوقّف نهائيًّا عن زيارتهما، خصوصًا بعد ما عرفت خطر الفيروس على كبار السن".

- قناعة الأمهات بأن للأسرة دورًا مهمًّا ومحوريًّا في تعزيز التوعية لدى الأطفال، باتباع السلوكيات والممارسات الصحية التي يجب أن تقترن بهم منذ الصغر، حتى تصبح ثقافة يمارسونها في سلوكياتهم وتعاملاتهم اليومية.

وهذا ما تبيَّن في استجابات الأمهات، ومنه ما قالته (سوزان) من أهمية إعطاء الطفل بعض المعلومات مثل الاهتمام بالنظافة "غسل اليدين، تغطية الفم والأنف عند العطس أو السعال بالمنديل، وعدم لمس الأسطح في الأماكن العامة". كما أكدت (ديمة) أهمية توجيه الأطفال لغسل اليدين، وكيفية تعقيمهما، وعدم مخالطة الناس؛ حتى يتعلموا بعضًا من المهارات الشخصية في في أثناء الحجر، ويعلموا كيف يَقُوا أنفسهم من الأمراض الآن وفيما بعد.

- استشعار الأمهات بأنه في ضوء الحالة الاستثنائية التي يعيشها العالم في مواجهة فيروس كورونا، فإن توعية الأسر لأبنائها بأهمية المحافظة على العادات والسلوكيات الصحية السليمة، ومنها: غسل وتعقيم اليدين بعد اللعب، وعند ملامسة أيّ جسم غريب، وقبل الأكل، وغرس ثقافة النظافة في نفوسهم للوقاية من الأمراض تُعَدّ أمرًا ضروريًّا ويزيد مسؤولية الأسر تجاه أبنائهم والمجتمع.
- حرص الأمهات الكبير نحو أهمية الوقاية وتعزيز الوعي لمواجهة الفيروس، الذي لم يتوصل العالم حتى الآن إلى علاج له رغم الجهود الكبيرة التي تبذلها مختلف دول العالم في هذا الاتجاه. وهذا ما أكدته استجابات الأمهات،

ومنهن (جميلة) التي قالت: "قبل بدء الحجر عندما سمعنا عن فيروس كورونا، أعطيت طفلتي الإرشادات الوقائية من غسيل الأيدي، واستعمال المعقمات، إلى عدم مصافحة صديقاتها، وأنه لا داعي للاقتراب منهن، وأن تكون بينها وبينهن مسافة.. فقد كنت أنا وزوجي حريصَيْن على التعقيم الشديد للأغراض المشتراة من الأسواق، وغسيل الخضار والفواكه بالصابون، وحتى العلب والأشياء المغلفة كلها تُعقَّم بالكلور، والملابس التي نرتديها عند الخروج لشراء الاحتياجات كلها تُخلع عند الباب حتى الحذاء، لا شيء يدخل دون الغسيل، حتى القطع النقدية كلها تُغسل بالماء والصابون!".

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج ادبيات البحث ومنها دراسة صديق (٢٠٢١) التي اكدت على دور الأم في تفهم شعور الأطفال بالغضب والقلق من كوفيد-١٩، ودورها في الاستماع للأطفال وإفساح المجال للحوار النشط معهم وأخذ تساؤلاتهم على محمل الجد والإجابة عليها بشكل مفهوم يحترم قدراتهم. وإشراك الطفل في القرارات وتحميله مسؤولية حماية عائلته ونفسه من المرض مما يعزز شعوره بالمسؤولية والانتماء للمجموعة.

كما اتفقت مع نتائج عدد من الدراسات السابقة ومنها دراسة مقدادي (٢٠٢١) والتي بينت أن تقديرات أفراد من الأمهات والمعلمات لتأثيرات جائحة كورونا النفسية والاجتماعية على أطفال المدارس كانت مرتفعة. ودراسة صديق (٢٠٢١) التي اكدت أن تقديرات الأمهات للآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات

كانت مرتفعة. ودراسة البكر (٢٠٢١) التي اكدت ان درجة رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كانت متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما الممارسات المتّبَعة من قبل الأمهات في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي؟

اتضح أن الممارسات التي اتبعتها الأمهات في هذا المحور مختلفة من أسرة إلى أخرى. وقد حلَّلَت الباحثة المقابلات بناءً على أكثر الاقتباسات تطابقًا وتشابهًا. وفيما يلي استعراض إجابات الأمهات عن أسئلة المحور الثاني:

١- اللعب والألعاب في أثناء الحجر الصحي:

عند طرح هذا السؤال على الأمهات لمعرفة الممارسات المتّبَعة من قِبلهن في إعادة ترتيب أولويات الحياة، وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي، وكيفية تناولهن لبعض المفاهيم، مثل: (تغيير، تفاعل، قضاء أوقات فراغ، أنواع الألعاب، هوايات، ترفيه)؛ فقد ذكرت هيام أنها وزوجها كانَا متفاعلَيْن مع أطفالهما. وتراوحت أشكال الألعاب التي استخدموها بين الألعاب الجماعية والعائلية: كلعبة الثعبان، ولعبة الورق، والضومنة، والشطرنج، وممارسة الهوايات، مثل: قراءة القصص، والرسم، والتلوين". وأضافت: "أنا أحب أن أشتري الألوان لإفراغ الطاقة السلبية؛ فمع التلوين أقضي وقتًا ممتعًا، ويريحني نفسيًّا". وأكدت هيام أن العائلة أصبحت تحرص على الاجتماع أكثر من السابق فقالت: ".. صرنا نجتمع أكثر من سابق باللعب؛ فقبل ذلك كان الجميع مشغولًا إما بلعبة بيده، وإما بالحاسب الآلي، ويستغرقون وقتًا حتى

يجتمعوا؛ بحجة أنهم يكملون ما بدؤوا، أو أنهم للتو شرعوا في شيء". واتفقت سوزان مع هيام على اللعب الجماعي والعائلي مثل لعبة الألغاز، ولعبة الحروف، والرسم، والتلوين، وعمل عجينة الصلصال، بالإضافة إلى ممارسة الألعاب الحركية، مثل: نطّ الحبل، والدراجات، وكرة القدم، والسلة. كما أكدت على مشاركة أطفالها في الألعاب الإلكترونية، علمًا بعدم معرفتها لها مسبقًا.

وجاءت إجابات جميلة مختلفة نسبيًّا نظرًا إلى تفاوت الأعمار بين طفلَيْها: ".. لدينا الكثير من الألعاب للمشاركة؛ لُعب نلعبها من أجل ابنتي، وأخرى من أجل الطفل الصغير..". وعلى حدّ قولها، فقد تنوعت الألعاب بين الجينغا، مكعب الروبيك، المونوبولي، سودوكو، التلوين، التراشّ بالماء، الرقص، الألعاب على الأجهزة الإلكترونية.. وغير ذلك من المنافسات المختلفة. وأكدت على مشاركة الزوج في الأنشطة مع الأطفال في أثناء انشغالها فقالت: " بالتناوب والمشاركة مع زوجي، فهو يلعب معهم في أثناء انشغالي بالألعاب المتاحة أو الألعاب الذهنية كحلّ الألغاز معهم ومشاركتهم بها، وممارسة التمارين الرياضية، والمسابقات الخفيفة، وتأليف الأشعار البسيطة"، وأشارت إلى لعبة تأليف الأشعار بوصفها: ".. لعبة رائعة لاستحضار مفردات اللغة العربية الغائبة عن أطفالنا في المدارس الأجنبية، وتصحيحها، وبناء المفردات بطريقة سلسة".

أعطى الحجر الصحي فرصةً لخولة لزيارة محل الألعاب وشراء الألعاب المختلفة مثل الكيرم، كما استمتعت عائلتها ببعض الألعاب الحركية؛ كالألعاب المائية، والمسبح المائي، وألعاب الرمل. عبَّرَت خولة عن حرصها على التقليل

من انشغال الأطفال بالجوال بقولها: ".. أحرصُ على ألّا يستخدموا الجوال أكثر من ساعة أو ساعتين كحدٍّ أقصى".

وحرصت ديمة على ممارسة بعض الأنشطة الترفيهية والتعليمية التي ترى أنها ساعدت في تحسين الأداء التفاعلي لابنتها؛ إذ تقول: ".. تدخل ابنتي معي المطبخ، وأتركها تلعب ببعض العجين، وتساعدني في بعض المهام". كما ركزت على تنمية بعض المهارات الأكاديمية لدى ابنتها، مثل: العد، والقراءة، والكتابة، وحفظ قصار الصور من القرآن الكريم.

وفي سياق آخر، فقد ذكرت يارا أن الحجر الصحي قد عمل على تغيير الروتين في العائلة بشكل ملموس، حيث أصبحت العائلة تمضي وقتًا منظمًا وأكثر جودة فيما بينها. واتفقت ديمة وسارة وسميرة ونداء وفلوة أن لعبهم العائلي قد تطوَّر بشكل كبير، فأشارت سارة إلى ذلك بقولها: ".. بدأنا نعرفهم أكثر، من خلال حديثنا المستمرّ معهم، وفتح الباب للحوارات والنقاشات"، أما سميرة فتعلمت بعض الألعاب لتتمكن من مشاركة أطفالها، في حين أوضحت نداء موقفها بقولها: ".. كان ولدي يلعب وحدَه، أما الآن فنلعب معًا". وتشابهت فلوة مع جميلة في مشاركة الزوج للعب الأطفال في أثناء الحجر الصحي وإضافة جو المتعة، كما أكدت أن لعب أبنائها تَطوَّر من خلال ملاحظتها لهم في أثناء ممارسة الألعاب الذهنية والحسابية وألعاب الأحجيات.

٢- تحديات التعليم عن بعد:

تنوعت إجابات الأمهات في هذا المحور لمعرفة الممارسات المتّبَعة من قِبلهن في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر

الصحي، وكيفية تناولهن لبعض المفاهيم، مثل: (إجراءات التعلم عن بعد، الجدول اليومي، نظام الأسرة، التقنية)؛ فقد أشارت هيام إلى أن انتشار فيروس كورونا وفرض التباعد الاجتماعي والصحي على الناس قد أدى إلى تغيير الظروف الحياتية والعادات اليومية، فقالت: ".. أخذ الآباء مكان المعلمين في البيت لتعليم أولادهم ومساعدتهم على حلّ الواجبات"، وأبدت هيام قلقها نحو افتقار بعض الأسر إلى المهارات اللازمة لمواجهة هذه التحديات التي تسبَّبَت بها هذه الأزمة، فقالت: ".. بعض الأسر متذمرة من التعلم عن بعد، فلم تتمكن من فتح الروابط والجلوس مع أبنائها لحل الواجبات"، وعلى الرغم من محاولاتها الجادة وأنها تربوية ومتمكنة من استخدام التقنية، إلّا أنها أبدَتْ عناءها بسبب عدد أبنائها وأنهم في مراحل متعددة، إذ تقول: ".. أنا كنتُ أدرِّس لابنتي نورة التي في الصف الخامس، ولديّ فيصل في الأول المتوسط؛ ولا يمكنني أن أجلس خمس ساعات مع نورة ومثلها مع فيصل". اتفقت سوزان مع هيام على حدّ قولهما في أن مسؤولية تعليم الأطفال كانت ملقاة على عاتقيهما دون مشاركة الزوجين؛ مما تسبب في إرهاقهما نفسيًّا وجسديًّا لعدم تمكُّنهما من الوقت وضبط الجدول اليومي. وكان هذا على النقيض مما ذكرته مروة وجميلة اللتين أكدتَا على مشاركة الزوجين في معظم المسؤوليات الأسرية. أما سوزان فقد واجهت صعوبة في بداية الأمر في حل الواجبات ومساعدة أبنائها على حضور الدروس الافتراضية عن طريق الموقع الإلكتروني للمدرسة والتواصل مع المرشد والمعلم.

في حين وضعت خولة منذ البداية نظامًا وروتينًا لأطفالها، حيث قالت: ".. غالبًا كنت أحدد ساعة معينة للدراسة، وبعدها يمكنهم اللعب". وأضافت موضحةً صعوبة التعليم عن بعد: ".. التعليم عن بعد يحتاج إلى مجهود ووقت كبيرين من الأم أو المسؤولة عن التعليم". وأشارت ديمة إلى أن عُمْر طفلتها خمس سنوات، وتدرس في مدرسة لتحفيظ القرآن، فأحسَّت بتدنٍّ في حماسها للتعليم؛ مما اضطرها إلى تخصيص وقت محدد لتعليمها وتقديم المكافآت للتعزيز.

عانت يارا من التشتُّت في بادئ الأمر مُصرِّحةً: ".. كنتُ في البداية مضطربةً وفي حيرة من أمري؛ لأن الموضوع جديد وصعب، فالدراسة مُكثّفة وصعبة في المدارس العالمية، والكتب ليست سهلة، وقد بات المجهود مضاعفًا عليّ كأم"، واستطردت قائلة: ".. مع الوقت اكتشفت طرقًا سهلة للتواصل والاستفادة من المعلومات ومن الأشياء التي بالمنصّة"، وأضافت متفائلةً: ".. مع الوقت والخبرة سيصبح التعليم عن بعد أكثر سهولة؛ فأنا أحببتُه، وغَدَوْتُ مجذوبةً إليه، وأعتقد أنه سيُحدث قفزة بالسنوات القادمة".

وعلى النقيض من سارة، كانت تجربة سميرة أكثر يسرًا نظرًا إلى متابعتها للعملية التعليمية لأطفالها قبل الأزمة، وكانت قد اعتادت على التواصل مع المعلمين والمرشدين والإدارة؛ مما يسَّر عليها عملية التواصل والتعليم عن بعد في ظل الحجر الصحي. وأكدت أن الصعوبة كانت تكمن في رفض طفلها لحضور الدروس الافتراضية: ".. أبدى طفلي عدم الرغبة في التعلم الافتراضي مُعلِّلًا ذلك بأن زملاءه ينسحبون، فلِمَ يحضر؟!.. وهذا سبَّب لنا معاناة". اتفقت

إجابة نداء مع سميرة، ولكن التعلم عن بعد في نظرهما افتقد العمق لأسباب تقنية، منها: بطء الإنترنت، وأن التجربة ما زالت في بدايتها.

تفرَّدَت إجابة فلوة بتسميرة أطفالها عن الحزن لتوقُّف الدراسة لفترة طويلة، حيث قالت: ".. تلقوا هذا الخبر بشيء من الحزن؛ لأن تعليق المدارس لم يكن ليوم أو يومين كما يحدث في حالة الطقس السيئ، بل سيكون لفترة طويلة، مع إمكانية استمرار الدراسة عن بعد". وكانت أبرز التحديات بالنسبة لفلوة هي عدم تقبُّل أطفالها للتعلم عن بعد، فلم يأخذوه في البداية على محمل الجدّ. ومن بين الحلول التي تبنَّتْها لمواجهة هذا التحدي، تشجيع الأولاد وحثهم على التعليم باستخدام التقنية ومواقع التواصل الاجتماعي: ".. كنتُ أُصوِّر لهم أوراق العمل والواجبات، وأساعدهم في حلها لضمان استمرارية تعلُّمهم"، وخصوصًا أن المدرسة وضعت نظامًا جيدًا للتعليم عن بعد والتواصل مع الأهالي. استخدمت حنان أسلوب التدريب المباشر بالخطوات لتمكين ابنتها من استخدام البرامج المطلوبة بسهولة وإتقان، ولم تستغرق ابنتها –بفضل الله– وقتًا طويلًا لإتقان المهارات.

٣- أولويات الحياة والجدول اليومي:

تنوعت إجابات الأمهات تبعًا للنظام اليومي لكل أسرة فيما يتعلق بإعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية في أثناء الحجر الصحي، وكيفية تناولهن لبعض المفاهيم، مثل: (النظام الأسري، الجدول اليومي، المشاركة والترابط الأسري، الأولويات، تكوين عادات جديدة)، فأشارت هيام إلى مزايا الحجر الصحي على الرغم من شعورها بالضيق في بادئ الأمر، فقالت: ".."

ليتها تُفرض ثلاثة أشهر في السنة إجباريًّا فنجتمع معًا في راحة واستقرار، بدلًا من أن نكون قلِقين، ونرفع السماعة بين الحين والآخر: أين أنت؟ ولِمَ تأخرت؟ ومتى تجيء؟..". وأضافت أن الحجر الصحي منح الأسرة فرصة لاكتشاف تفضيلات أفراد العائلة، والعمل على تحقيقها، كما أن الحجر الصحي قد ساعد عائلتها في الاقتراب النفسي والتآلف، والمشاركة في الأعباء المنزلية، والقيام بالأعمال المؤجَّلة التي لم يسمح ضيق الوقت بإنجازها قبل الحجر. حرصت هيام وزوجها على الاستفادة من الوقت بحكمة، فقالت: ".. علينا أن نشغلهم بما ينفعهم ونوجِّه طاقاتهم".

حرصت سوزان على القيام بالأنشطة التي تُعزِّز تقارُب وترابط أفراد الأسرة، مثل: خبز بعض الحلويات المفضلة للأسرة بشكل جماعي، ووصفت ممارسات أسرتها في أثناء الحجر مُبديةً إعجابها: ".. أصبحت الأسرة تلتفّ وتجلس معًا، وأصبح الحوار مع الأطفال بشكل يومي". واتفقت جميلة مع سابقتها بأن نظام الأسرة قد تغيَّر إلى الأحسن: ".. بدَا اليوم أكثر تنظيمًا من حيث الاستيقاظ صباحًا ونحن مرتاحون، ودون إرهاق؛ لتوقُّف "الدوام" وعدم الارتباط بوقت معين". وأكدت جميلة على أن الحجر الصحي قد ساهم في إبراز دور الأب الإيجابي والمهم في حياة أسرتها، لا سيما أن أعمال الأب خارج المنزل كانت تمنعه من مشاركة أسرته في الوجبات الأساسية، فقالت: ".. كنا نفتقد وجود زوجي لهذا الوقت". كما اتفقت جميلة مع هيام بأن من مزايا الحجر الصحي على أسرتها زيادة أواصر المحبة والتفاهم بين أفراد الأسرة، على الرغم من أن الأمر لم يخلُ من بعض المشكلات في بادئ الأمر: "لا يخلو الأمر من بعض

المناوشات والشجار الخفيف"، ولكن استمرار الحجر الصحي مع الوقت ساهم في تقبُّل الطفلة لاحتياجات إخوتها الصغار، وأصبحت أكثر تفهمًا وتعاونًا مع والدتها: ".. علاقتي بها أصبحت أحسن، وقد صنَّفَت نفسها بأنها مساعدتي وصديقتي في المنزل".

كان نظام النوم والطعام بالنسبة إلى خولة ثابتًا لم يتغيَّر بسبب الحجر الصحي، وقد أشارت إلى ذلك قائلةً: ".. هذا النظام أنا أهتم به وأحافظ عليه في الإجازات قبل الحجر؛ فليس لديَّ استعدادٌ أنْ أفرِّط في نظامَيِ النَّوم والغذاء السليمَيْن". وكان التغيير الأكبر من نصيب نظام اللعب، نظرًا إلى اهتمام خولة بهذا الشأن بحكم تخصُّصها في علم النفس، وعملها في حضانات الأطفال؛ فقد أكَّدَت على ضرورة وضع برنامج يومي لأطفالها لكي يستفيدوا من وقتهم: ".. دائمًا في الإجازات أحرصُ على أنْ أضعَ لهم برنامجًا لاستثمار وقتهم فيما يفيدهم صحيًّا ونفسيًّا". في حين اتفقت ديمة مع خولة بأن نظام النوم لم يتغير، إلا أنها أشارت إلى أن التغيير الأساسي كان في نظام الأكل الذي تحسَّن بشكل كبير، وطال التغيير الأكبر نظام اللعب، وعزَتْ ذلك إلى زيادة وقت الفراغ لدى طفلتها. كما أكدت ديمة كسابقاتها على تحسُّن العلاقات بين أفراد الأسرة وزيادة ترابطها: ".. أصبحنا نتشارك الأفلام في نهاية اليوم. بشكل عام، ازداد ارتباطنا"، وأضافت: ".. أصبحنا متفرغين بشكل كامل للطفلة؛ مما زاد من ثقتها بنفسها".

أثر الحجر الصحي على نظام النوم والطعام في أسرة يارا. لقد حاولت خلق نظام جديد يتناسب مع عائلتها للتخلص مما وصفته بالفوضى: ".. لا بد من

وضع نظام للبيت حتى لا يظلّ طوال اليوم فوضويًّا؛ فينبغي استيقاظهم وتناولهم وجبة الإفطار لتمنحهم طاقةً لمتابعة تَعلُّمهم عن بعد"، وكانت الإيجابية الكبيرة على حد قولها في الاقتصار على الوجبات اليومية المعَدَّة في المنزل وتوقُّف الوجبات السريعة بشكل تام، حيث قالت: ".. توقَّفَ الأكل من المطاعم، وحلَّت الفواكه والخضراوات محلّ السكريات". وحرصت سارة على توفير جو من الراحة والطمأنينة لأسرتها بقولها: ".. نحاول أن نعود إلى حياتنا الطبيعية وأن نُعوّضهم ونحضر لهم أيّ شيء يجول بخاطرهم من ألعاب جماعية، ومشتريات أون لاين. زادت الألعاب الإلكترونية شيئا فشيئا لأنها المتنفس، وكذلك وسيلة التواصل الاجتماعي".

أما بالنسبة إلى نداء فقد حتمت ظروف طفلها الصحية عليها الالتزام بالنظام الصحي الغذائي والمتَّبَع سابقًا، وكان التغيير الأكبر من نصيب نظام النوم الذي انقلب رأسًا على عقب. واقتصرت الأنشطة على تلك التي يمكن ممارستها داخل المنزل: ".. قلَّ النشاط الحركي، وغلَبَ النشاط الذهني.. يلعب بلياردو، كرة السلة، ولعبة «الاستغماية» مع أخواته". وأضافت: ".. أحسستُ أن التغيرات في أسرتي كانت حلوة وإيجابية؛ فكانت اللمة، والنظام، والاجتماعات الأسرية.. كانت البنات متفهمات جدًّا الوضع، ما كنّ متذمرات.. وجميعنا عشنا أجواءً جميلة بالبيت، وحرصنا على النظافة"، ولم تختلف مروة عن سابقاتها في حرصها على خلق نظام أسري وروتين يومي يتوافق مع مستجدات الأزمة، وأكدت على ضرورة الاستيقاظ المبكر لممارسة بعض النشاطات، ثم تشجيع أفراد على دخول المطبخ ومساعدتها في بعض الأعمال

المنزلية، وعملت على ملء أوقات الفراغ لتفادي شعور أطفالها بالملل. ولعبت وسائل التواصل الاجتماعي المرئية والمسموعة دورًا كبيرًا في التعويض عن الزيارات والمشاركات: ".. شاركت ابنتي الصغيرة صديقتها بمقطع مُسجّل تُهنّئها به في عيد ميلادها".

٤- السلوكيات والممارسات الجديدة:

تعدَّدَت السلوكيات والممارسات التي اتبعتها الأسر خلال الحجر الصحي، وأشارت إجابات الأمهات إلى عدد من المفاهيم، مثل: (الاعتماد على النفس، المشاركة، الالتزام، عادات جديدة، روحانيات، تعديل سلوك)، واتضح ذلك من خلال التزام أسرة هيام بالحجر الصحي والتباعد الاجتماعي، كما أكدت على ضرورة الرضا بالأمر الواقع بقولها: ".. هذا شيء من رب العالمين، فلا بد من الرضا والاقتناع والاستعداد، وعلينا أن نرفع شعار: أسعِدْ نفسَك بنفسِك". وأكدت سوزان على مشاركة جميع أفراد الأسرة في الترفيه والتعليم والالتزام بالأنظمة منذ بداية الحجر، وكانت أفضل الممارسات الإيجابية على حدّ قولها تناوُل أطفالها للطعام الصحي في المنزل بدلًا من الاعتماد على الوجبات السريعة. وأضافت أن الحجر الصحي قد ساعد في ترابط أطفالها من خلال لعبهم الجماعي.

وحرصت خولة على التباعد الاجتماعي في عائلتها، مشيرةً إلى منع أيّ زيارات عائلية، بقولها: ".. طبعًا كنا ملتزمين، والخروج للظروف الطارئة والسوبر ماركت، وحرصنا على التباعد الاجتماعي خارج نطاق البيت، كما تجنَّبنا الاجتماعات العائلية". وجاءت إجابة يارا متفقة مع خولة موضحة أنه لم يكن

من السهل عليهم شرح الوضع لطفلتها، موضحةً أن الأطفال يحتاجون إلى الخروج والحركة، وممارسة الرياضة؛ لذلك فقد عانت في البداية من تذمُّر أطفالها: ".. ليس سهلًا أن يتفهَّم الأطفال الوضع دون اكتئاب أو ملل، لكن مع الحوار بشكل جيد والتفاؤل تمكنَّا أن نُفهمهم أن الوضع مؤقت، وسينتهي سريعًا كلما تحمَّلنا والتزمنا إن شاء الله". وركزت سميرة في تناولها لموضوع الحجر الصحي على المسؤولية الاجتماعية والدور الذي يلعبه كل فرد في منع أو نقل المرض، قائلة: ".. كلٌّ منَّا مسؤول، فإذا ما تعرَّض أحدُنا للإصابة، فإنه سينقل العدوى إلى إخوانه وأمه وأبيه، فلا بد أن ينتبه لنفسه وللمجتمع من حوله". وأشارت إلى أن أطفالها قد تقبّلوا الحجر بشكل جيد: ".. بالعكس كانوا رائعين جدًّا، ما عدا ابني الكبير، إلا أنني استطعت -الحمد لله- أن أسيطر على الوضع بقناعة".

وتناولت نداء الشقّ الخاص بالتباعد الاجتماعي، وكيف أصبح جزءًا من ثقافة الأطفال في مجتمعنا: ".. كان هناك تواصل لكن دون تزاوُر؛ فالجميع كان ملتزمًا بالحظر، وبعد أن رُفِعَ الحظر ورأى بعضهم بعضًا كانوا قد اكتسبوا ثقافةً، وتعوَّدُوا الحرص في سلامهم مدركين أن السلام باليد أو التقارب قد يُسبّبان العدوى". وأضافت أن الجميع قد قام بشرح تبعات الإصابة بالمرض، وضرورة الحجر الصحي، وكان حرص الأطفال على الالتزام بالتعليمات رائعًا، أشارت إليه بقولها: ".. ولعلمك: إن الأطفال أكثر الناس التزامًا". وتوافقت إجابات حنان مع ذلك فقالت: ".. كنّا ملتزمين الحجرَ، وجالسين في البيت طول الوقت" وقامت بالتأكيد على طفلتها بضرورة ترك مسافة آمنة عن الجميع على

الرغم من عدم خروجها من المنزل طول فترة الحجر، وذكرت أن البرامج التلفزيونية التي تحدَّثَت عن المرض، والاحتياطات، وطريقة منع العدوى، كان لها دور كبير في تعليم طفلتها ما يلزم القيام به لتجنُّب حدوث العدوى.

واتضح مما سبق سرده أن ممارسات الأمهات قد تشابهت في بعض المحاور، واختلفت في البعض الآخر. وفيما يلي سيتم مناقشة نقاط التشابه والاختلاف، وعزو الاتفاق والاختلاف في النتائج إلى أسبابهما:

وقد يعود التشابه الكبير في الممارسات المتّبَعة من قبل الأمهات في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال في أثناء الحجر الصحي إلى الآتي:

- قناعة الأمهات واعتقادهن بأن الجلوس مع الأبناء والتعرف على أفكارهم ومعلوماتهم المناسبة حول المرض وفقًا لفئتهم العمرية بهدف تصحيح المفاهيم المغلوطة لديهم في ظل الانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي، والحديث معهم وطمأنتهم وتعريفهم بالإجراءات الوقائية والاحترازية التي تتخذها مختلف الجهات الصحية، وتشجيعهم على اتباع إجراءات الوقائية، بما فيها غسل اليدين باستمرار بالماء والصابون أو بالمطهرات التي تحتوي على الكحول، وأهمية عدم تبادل الأغراض الشخصية مع الآخرين –قد يساعد في غرس المهارات الحياتية لدى الأطفال. وهذا ما أشارت إليه استجابات معظم الأمهات؛ حيث أكدت (هيام) ذلك قائلةً: "كنا متفاعلين معهم، فأنا لديّ ألعاب كنت قد اشتريتها من قبل واحتفظتُ بها داخل صندوق، كلُّ لعبة في علبة؛ فمثلًا نلعب لعبة الثعبان، لعبة الورق

وتشمل أربع أو خمس لعبات، لعبة الضومنة، لعبة الشطرنج، وكذلك الرسم والتلوين؛ فكلٌّ وما يحبّ. كما أنَّنا قد اشترينا من فترة قصصًا ورواياتٍ وكتبًا ولم نُكمل قراءتها". وأكدت (جميلة) بقولها: "نظرا إلى تفاوت الأعمار بين أطفالي، لدينا الكثير من الألعاب للمشاركة؛ لُعب نلعبها من أجل ابنتي، وأخرى من أجل الطفل الصغير.. فقد تنوعت الألعاب بين الجينغا، مكعب الروبيك، المونوبولي، سودوكو، التلوين، التراشّ بالماء، الرقص، الألعاب على الأجهزة الإلكترونية.. وغير ذلك من المنافسات المختلفة، بالتناوب والمشاركة مع زوجي، فهو يلعب معهم في أثناء انشغالي بالألعاب المتاحة أو الألعاب الذهنية كحلّ الألغاز معهم ومشاركتهم بها".

- اعتقاد الأمهات بدرجة كبيرة أهمية تعليم الأطفال والتحدث معهم حول النظافة الشخصية، وتدريبهم على الطريقة الصحيحة لغسل اليدين والتخلص الصحيح من المناديل بعد استخدامها، بحيث يكون الحديث بابتسامة وبطريقة ودية، وتوصيل المعلومة الصحيحة والملائمة للطفل، وفقًا للمرحلة العمرية؛ حتى يشعر بالاطمئنان من الإجراءات الوقائية والاحترازية التي يتم اتخاذها من مختلف الجهات المعنية —كل ذلك يُعَدّ من أهم الممارسات المتّبَعة لإعادة ترتيب الأولويات وغرس المهارات الحياتية للأطفال.
- اعتقاد الأمهات بضرورة اتباع عدد من الإجراءات لإعادة ترتيب الأولويات لدى الطفل فيما يتعلق بالتعلم ومنها: التهيئة النفسية: حيث ينظر الكثير من الأطفال في العالم إلى فترة إغلاق المدارس على أنها إجازة للعب

والاستمتاع؛ لذا تؤكد الأمهات على ضرورة تهيئة الأطفال نفسيًّا بأن الدراسة مستمرة ولو عن بعد، عن طريق الالتزام قدر المستطاع بروتين شبيه بذلك الذين كان متبعًا أيام الدوام المدرسي، ولو بساعات أقل للدراسة، وجعل العملية ممتعة قَدْرَ الأمكان. والتهيئة المادية: إذ تعمل الأمهات قَدْرَ المستطاع على تأمين كلّ ما يلزم للطفل من كتب وأدوات ساعة جلوسِه للدراسة؛ مما يُمكِّن الطفل من المحافظة على تركيزه، ويُقلِّل من تشتُّت انتباهه، مع مراعاة التحديد الواضح لوقت الجلوس للدرس ووقت اللعب.

وهذا ما أكدت عليه (هيام) حيث قالت: "بانتشار فيروس كورونا، وفرض التباعد الاجتماعي والصحي على الناس، تغيَّرَت الظروف الحياتية والعادات اليومية، أخذ الآباء مكان المعلمين في البيت لتعليم أولادهم ومساعدتهم على حلّ الواجبات، وبعض الأسر متذمرة من التعلم عن بعد، فلم تتمكن من فتح الروابط والجلوس مع أبنائها لحل الواجبات؛ لأنهم غير تربويين.. كنتُ أجلس مع ابنتي أربع ساعات أو خمس نفتح الروابط ونحلّ الواجبات ونرسلها إلى المعلمين، أو نحل نهاية الأسبوع الواجبات الأسبوعية الاختيارية". كذلك قالت (فلوة): "أخبرتُ أطفالي بعد صدور قرار إيقاف التعليم لفترة والأمتناع عن الذهاب إلى المدارس، وقد تلقوا هذا الخبر بشيء من الحزن؛ لأن تعليق المدارس لم يكن ليوم أو يومين كما يحدث في حالة الطقس السيئ، بل سيكون لفترة طويلة، مع إمكانية استمرار الدراسة عن بعد. لم يتقبَّلوا التعليم عن بعد ولم يأخذوه في البداية على محمل الجدّ، وكانوا يراوغون كثيرًا ليتهربوا منه. حاولنا تشجيع الأولاد وحثهم على التعليم باستخدام التقنية ومواقع التواصل الاجتماعي.. كنتُ أُصوِّر لهم أوراق العمل والواجبات، وأساعدهم في حلها

لضمان استمرارية تعلُّمهم.. المدرسة وضعت نظامًا جيدًا للتعليم عن بعد والتواصل مع الأهالي.. كنت أُصوِّر لهم أوراق العمل والواجبات وأساعدهم في حلها وإرسالها على الجروبات المخصَّصَة لتحفيز التنافس بين الطلاب وتحسين أدائهم".

اهتمام الأمهات بتنظيم وقت الطفل والاهتمام بصحته البدنية والنفسية، وتخصيص وقت للترفيه، وقضاء وقت مع العائلة. وهذا ما أكدته استجابة (حنان) حيث قالت: "كنّا ملتزمين الحجرَ، وجالسين في البيت طول الوقت، ورافضين الخروج رفضًا باتًّا، لكن احتياطًا كنتُ أنا ووالدها نرشدها إلى أمور يجب اتباعها حفاظًا على سلامتها وسلامة غيرها، ومنها أن تترك مسافة آمنة بينها وبين الآخرين، وكانت تتابع التلفاز والحديث عن الإجراءات الاحترازية، وكانت مربيتها أيضًا تُردِّدها، حتى وعَتْها الطفلة وحفظَتْها برأسها". كما أكدت (سوزان) قائلةً: "كانت الأسرة ملتزمة بالأنظمة منذ بداية الحجر الصحي". وقالت (خولة): طبعًا كنا ملتزمين، والخروج للظروف الطارئة والسوبر ماركت، وحرصنا على التباعد الاجتماعي خارج نطاق البيت، كما تجنَّبنا الاجتماعات العائلية".

وفي سياق آخر، فقد تبيَّنت الاختلافات في إجابات الأمهات فيما يتعلق بالممارسات المتّبَعة من قبل الأمهات في إعادة ترتيب أولويات الحياة وغرس بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال في أثناء الحجر الصحي كما يلي:

- اختلاف الممارسات التي اتبعتها العائلات تبعًا للمستوى المادي أو الاقتصادي والمعيشي لكل عائلة: فبينما لجأت بعض العائلات التي تسكن في بيوت كبيرة محاطة بحديقة منزل إلى الألعاب الحركية والمائية ولعب الكرة،

اضطرت العائلات التي تقطن الشقق إلى اقتصار أنشطتها على الألعاب الإلكترونية والنشاطات التي لا تتطلَّب مساحات خارجية.

- اختلاف أنواع الأنشطة الأسرية: فبينما ركَّز البعض على الأنشطة الثقافية مثل نظم الشعر والمسابقات الثقافية والشعرية، فضَّل البعض الآخر الأنشطة المنزلية والحياتية؛ كالطبخ، وتزيين الحلويات. واقتصرت الأنشطة في بعض الأسر على الألعاب الحركية والإلكترونية فقط. ويعزى ذلك إلى الاختلاف الثقافي والبيئي والموروث الأسري.
- اختلاف الأمهات في الاهتمام بتنظيم الوقت: فبينما لجأت بعض الأمهات إلى تخصيص وقت للدراسة ووقت للترفيه وآخر لقضاء وقت مع العائلة، فضَّلَت الأمهات الأخريات ترك الأمور بدون روتين أو تنظيم. ويعزى ذلك إلى طبيعة كل أم وقناعاتها الشخصية ومعرفتها بما يتناسب مع عائلتها.
- اهتمام بعض الأمهات بتخصيص أوقات طويلة للدراسة والتعليم: وذلك للحرص على متابعة ما يستجد في التعليم عن بعد، والتأكيد على تعلم أطفالهن، على عكس الأمهات الأخريات اللاتي لم يتضح من إجاباتهن الحرص على مشاركة أطفالهن في التحصيل الدراسي أو الرغبة في الاستزادة في التعلم عن بعد. ويعزى ذلك إلى الاختلاف في المستوى التعليمي لدى الأمهات.
- مشاركة الأب للأم في مسؤوليات المنزل، والعناية بالأطفال، وتعليمهم، ومشاركتهم في اللعب: حيث أشارت بعض الأمهات إلى أن الزوج كان له دور بارز وفعال في العناية بالأطفال ومشاركتهم في الألعاب والأنشطة المختلفة، وخصوصًا في أوقات انشغال الأم. في حين افتقدت إجابات

الأمهات الأخريات إلى ذِكْر الزوج، فلم تتطرق معظمهن إلى دور الأب في العناية أو المشاركة مع الأسرة في أثناء الحجر الصحي. ويعزى ذلك إلى افتقاد بعضٍ من الأسر في الثقافة المحلية إلى المشاركة الزوجية في العناية بالأطفال والمنزل.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج ادبيات البحث ومنها دراسة صديق (٢٠٢١) التي اكدت على دور الأم في تفهم شعور الأطفال بالغضب والقلق من كوفيد-١٩، ودورها في الاستماع للأطفال وإفساح المجال للحوار النشط معهم وأخذ تساؤلاتهم على محمل الجد والإجابة عليها بشكل مفهوم يحترم قدراتهم. وإشراك الطفل في القرارات وتحميله مسؤولية حماية عائلته ونفسه من المرض مما يعزز شعوره بالمسؤولية والانتماء للمجموعة .

كما اتفقت مع نتائج عدد من الدراسات السابقة ومنها دراسة مقدادي (٢٠٢١) والتي بينت أن تقديرات أفراد من الأمهات والمعلمات لتأثيرات جائحة كورونا النفسية والاجتماعية على أطفال المدارس كانت مرتفعة. ودراسة صديق (٢٠٢١) التي اكدت أن تقديرات الأمهات للآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة. ودراسة البكر (٢٠٢١) التي اكدت ان درجة رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كانت متوسطة

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة؛ توصي الباحثة بالآتي:

من أجل اتباع ممارسات صحية ومناسبة من قبل الأمهات لتعريف أطفالهن بجائحة كورونا، وإعادة ترتيب أولويات الحياة، وغرس بعض المهارات الحياتية لدى الطفل، لا بد من:

١- العمل تعلى توعية الأمهات باهمية التعامل مع الأزمات بشكل صحيح.

٢- تقديم برامج تدريب للأمهات بشكل عام وللاسرة بشكل خاص في كيفية التعامل مع أزمة كورونا بما يحقق العائد الإيجابي في التعامل مع أطفال المرحلة الابتدائية.

٣- الحرص على تدريب الأطفال على الممارسات الصحية الجيدة.

٤- انتقاء الأساليب المناسبة لسنّ الطفل لتعريفه بالمستجدات في العالم، كالتعريف بجائحة كورونا.

٥- تخفيف الضغوط عن الطفل.

٦- تجنُّب تخويف الطفل من المستقبل.

٧- إجراء مزيد من الدراسات المماثلة التي تُركِّز على قضايا الوعي الأسري بتربية الأطفال في ظلّ الأزمات.

المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح (٢٠١١). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار وائل للنشر.

البكر، فوزية (٢٠٢١). رضا أمهات طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عن تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. المجلة التربوية بجامعة الكويت. ٣٥(١)، ٢٠٧-٢٣٧.

البيلاوي، خسن (٢٠٢١). جائحة كورونا الازمة وبناء وعي كوني لعالم جديد. مجلة الطفولة والتنمية، ٤٠(٣)، ١٢٣١-١٥٥.

ريان، عادل (٢٠٠٣). استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث: دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية. *المؤتمر العربي الثالث، البحوث الإدارية والنشر*: القاهرة – مصر، ١٤-١٥.

سالم، أحمد (٢٠٢٠). التعليم الجامعي في ظل أزمة كورونا: التأصيل التربوي للأزمة ومقترحات الطلاب لعلاجها. *مجلة جامعة العريش*، ١(٢)، ٢٣-٥٥.

السهل، راشد وبوكير، أنوار والعبيدلي، عائشة (٢٠٢١). التغيرات النفسية والسلوكية التي طرأت على الأطفال في أثناء فترة حظر التجول المرتبط بفيروس كورونا كوفيد – ١٩. المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٣٥(١)، ٦٦-٩١.

صديق، خالد (٢٠٢١). الآثار الصحية المباشرة وغير المباشرة لجائحة كوفيد -١٩ على أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات. مؤتمر جائحة كورونا وحقوق الطفل، المنعقد برعاية المجلس العربي للطفولة والتنمية في الكويت في الفترة من ١٦-١٨-١٠-٢٠٢١.

الضويحي، عبد اللطيف (٢٠٢٠). حصانة وزارة التعليم ومناعة القطيع. *صحيفة عكاظ*، العدد (٤٦٢١)، الرياض، السعودية.

العبد الكريم، راشد بن حسين (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: النشر العلمي والمطابع.

العميان، هشام (٢٠٢٠). وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية في تجربة التعلم عن بعد في ظل أزمة كورونا. *مجلة جامعة البتراء*، ٣(٢)، ٥٦-٧٧.

قنديلجي، عامر؛ والسامرائي، إيمان (٢٠١٨). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

محمد، محمود؛ ومحمود، نورا (٢٠١٨). دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات التربوية: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث العلمية*، ٣٩(٢)، ٢٣٩-٢٧١.

مقدادي، محمد (٢٠٢١). الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا على أطفال المدارس من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور. مؤتمر جائحة كورونا وحقوق الطفل، المنعقد برعاية المجلس العربي للطفولة والتنمية في الكويت في الفترة من ١٦-١٨-١٠-٢٠٢١.

منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠). مرض فيروس كورونا (كوفيد ١٩). تم الاسترجاع بتاريخ: ١٥-٦-٢٠٢٠ من خلال الموقع https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-corona virus-2019

المراجع الأجنبية:

Bai, Y, Lin, C. Lin, C. Chen, J. Chue, C. & Chou, P. (2004). Survey of Stress Reactions Among Health Care Workers Involved with the SARS Outbreak. Psychiatric Services, 55(9), 1055–1057. https://doi.org/10.1176/appi.ps.55.9.1055.

Guan, W, Ni, Z, Hu, Y., Liang, W. Ou, C. He, J. Liu, L., Shan, H., Lei, C. Hui, D, Du, B., Li, L, Zeng, G., Yuen, K., Chen, R. Tang, C. Wang, T., Chen, P, Xiang, J. & Zhong, N. (2020). Clinical Characteristics of Coronavirus Disease 2019 in China. New England Journal of Medicine, 382(18), 1708–1720. https://doi.org/10.1056/nejmoa2002032

Li, J., Gong, X., Wang, Z., Chen, R., Li, T., Zeng, D., & Li, M. (2020). Clinical features of familial clustering in patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. Virus Research, 286, 198043. https://doi.org/10.1016/j.virusres.2020.198043.

Liu, X., Kakade, M., Fuller, C. J., Fan, B., Fang, Y., Kong, J., Guan, Z., & Wu, P. (2012). Depression after exposure to stressful events: lessons learned from the severe acute respiratory syndrome epidemic. Comprehensive Psychiatry, 53(1), 15–23. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2011.02.003

Murphy, L., & Smith, C. (2020). Simplifying the Response: Five Essential Needs of Children During Disasters. https://cldisasterrelief.org/webinars/simplifying-the-response/

Pan, P., Chang, S. & Yu, Y. (2005). A Support Group for Home-Quarantined College Students Exposed to SARS: Learning from Practice. The Journal for Specialists in Group Work, 30(4), 363–374. https://doi.org/10.1080/01933920500186951

Reynolds, D. Garay, J. Deamon, S. Moran, M. Gold, W. & Styra, R. (2007). Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. Epidemiology and Infection, 136(7), 997–1007. https://doi.org/10.1017/s0950268807009156

Styra, R., Hawryluck, L., & Gold, W. (2005). SARS Control and Psychological Effects of Quarantine, Toronto, Canada. Emerging Infectious Diseases, 11(2), 354–355. https://doi.org/10.3201/eid1102.040978

Yue, C. (2019). Exploring strategic public relation management in China. Current state and challenges. Asian Journal of Communication. 3(4), 124-156.

AlmrAjç
AlmrAjç Alçrbyħ:
Âbw jAdw ،SAlH (2011). AltnŝŶħ AlAjtmAçyħ llTfl. çmAn: dAr wAŶl llnŝr.
Albkr ،fwzyħ (2021). rDA ÂmhAt TlAb AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ çn tjrbħ Altçlym çn bçd fy Ďl jAŶHħ kwrwnA. Almjlħ Altrbwyħ bjAmçħ Alkwyt. 35(1)٢٣٧-٢٠٧ ،.
AlbylAwy ،xsn (2021). jAŶHħ kwrwnA AlAzmħ wbnA' wçy kwny lçAlm jdyd. mjlħ AlTfwlħ wAltnmyħ٤٠ ،(3)١٥٥-١٢٣١ ،.
ryAn ،çAdl (2003). AstxdAm Almdxlyn Alkyfy wAlkmy fy AlbHθ: drAsħ AstTlAçyħ lwAqç ÂdbyAt AlĂdArħ Alçrbyħ. Almŵtmr Alçrby AlθAlθ ، AlbHwθ AlĂdAryħ wAlnŝr: AlqAhrħ - mSr١٥-١٤ ،.
sAlm ،ÂHmd (2020). Altçlym AljAmçy fy Ďl Âzmħ kwrwnA: AltÂSyl Altrbwy llÂzmħ wmqtrHAt AlTlAb lçlAjhA. mjlħ jAmçħ Alçryŝ١ ،(2)٥٥-٢٣ ،.
Alshl ،rAŝd wbwkyr ،ÂnwAr wAlçbydly ،çAŶŝħ (2021). AltγyrAt Alnfsyħ wAlslwkyħ Alty TrÂt çlŶ AlÂTfAl fy ÂθnA' ftrħ HĎr Altjwl AlmrtbT bfyrws kwrwnA kwfyd – 19. Almjlħ Altrbwyħ bjAmçħ Alkwyt٣٥ ،(1)-٦٦ ، ٩١.
Sdyq ،xAld (2021). AlĀθAr AlSHyħ AlmbAŝrħ wγyr AlmbAŝrħ ljAŶHħ kwfyd -19 çlŶ ÂTfAl AlrwDħ mn wjhħ nĎr AlÂmhAt. mŵtmr jAŶHħ kwrwnA wHqwq AlTfl ،Almnçqd brçAyħ Almjls Alçrby llTfwlħ wAltnmyħ fy Alkwyt fy Alftrħ mn 16-18-10-2021.
AlDwyHy ،çbd AllTyf (2020). HSAnħ wzArħ Altçlym wmnAçħ AlqTyç. SHyfħ çkAĎ ،Alçdd (4621) ،AlryAD ،Alsçwdyħ.
Alçbd Alkrym ،rAŝd bn Hsyn (2012). AlbHθ Alnwçy fy Altrbyħ. AlryAD: Alnŝr Alçlmy wAlmTAbç.
AlçmyAn ،hŝAm (2020). wjhħ nĎr Tlbħ AljAmçAt AlÂrdnyħ fy tjrbħ Altçlm çn bçd fy Ďl Âzmħ kwrwnA. mjlħ jAmçħ AlbtrA'٣ ،(2)٧٧-٥٦ ،.
qndyljy ،çAmr؛ wAlsAmrAŶy ،ĂymAn (2018). AlbHθ Alçlmy Alkmy wAlnwçy. çmAn: dAr AlyAzwry Alçlmyħ llnŝr wAltwzyç.
mHmd ،mHmwd؛ wmHmwd ،nwrA (2018). dwr AltxTyT AlAstrAtyjy fy ĂdArħ AlÂzmAt Altrbwyħ: drAsħ mydAnyħ. mjlħ jAmçħ tŝryn llbHwθ Alçlmyħ ، ٣٩(2)٢٧١-٢٣٩ ،.
mqdAdy ،mHmd (2021). AlĀθAr Alnfsyħ wAlAjtmAçyħ ljAŶHħ kwrwnA çlŶ ÂTfAl AlmdArs mn wjhħ nĎr AlmçlmAt wÂwlyA' AlÂmwr. mŵtmr jAŶHħ kwrwnA wHqwq AlTfl ،Almnçqd brçAyħ Almjls Alçrby llTfwlħ wAltnmyħ fy Alkwyt fy Alftrħ mn 16-18-10-2021.
mnĎmħ AlSHħ AlçAlmyħ (2020). mrD fyrws kwrwnA (kwfyd 19). tm AlAstrjAç btAryx: 15-6-2020 mn xlAl Almwqç https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-corona virus-2019

العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض

مها بنت فهد الدوسري
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. هيفاء بنت عبدالله السحيم
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة الملك سعود

العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض

مها بنت فهد الدوسري
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. هيفاء بنت عبدالله السحيم
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٦/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٨/ ٩/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض، من خلال تحديد مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر مشرفات التدريب، وتحديد مستوى التدريب عن بعد فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لها، وطبقت الدراسة على مشرفات التدريب وعددهن (٣٤) مشرفة، وقد استجاب منهن (٣٠) مشرفة، أي بنسبة (٨٨.٢٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى عمليات إدارة المعرفة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض جاء بدرجة (متوسطة)، كما أن مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي (بنات) بمنطقة الرياض، جاء بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباط طردية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين مستوى عمليات إدارة المعرفة ككل وبأبعاده المختلفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) وبين مستوى التدريب عن بُعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة– التدريب عن بعد– إدارة التدريب.

The relationship between Knowledge Management processes and distance training in the Department of Educational Training and Scholarships (girls) in Riyadh region

Maha bint Fahd Al-Dosari
Department Educational Administration
Faculty Education
King Saud university

Dr. Haifa bint Abdullah Al-Suhaim
Department Educational Administration
Faculty Education
King Saud university

Abstract:

The study aims to find out the relationship between knowledge management processes and distance training in the Department of Educational Training and Scholarships (Girls) in Riyadh region. By determining the application level of knowledge management processes (knowledge generation, knowledge storage, knowledge dissemination, knowledge application) in the Department of Educational Training and Scholarships (Girls) in Riyadh region from the perspective of the training supervisors, and determining the level of distance training in the department .

The study applied the descriptive correlative approach. It used the questionnaire as a data-collection tool. The study was applied to (n= 34) training supervisors, and (n= 30) supervisors responded, which represented (88.2%) of the total study population .

The study concluded that the level of knowledge management processes in the Department of Educational Training and Scholarships (girls) in the Riyadh region came to a (medium) degree. While the level of distance training in the Department of Educational Training (girls) in the Riyadh region came to a (high) degree. It was found that there is a positive and statistically significant correlation at the level (0.05) and less between the level of knowledge management processes as a whole and its various dimensions (knowledge generation, knowledge storage, knowledge dissemination, knowledge application) and the level of distance training in the Department of Educational Training and Scholarships (girls) in Riyadh region.

key words: Knowledge management - distance training - training management.

مقدمة:

العلم فضيلة الأمم، ونبراس السيادة والريادة بين المجتمعات، وبالعلم والمعرفة يرتقي الأفراد وتتميز المؤسسات لا سيما المؤسسات التربوية والتعليمية منها؛ لذا كان الاستثمار في جميع أركانها استثماراً ناجحاً على جميع الأصعدة، والتجويد في العمل عنواناً لاستدامة البقاء في طليعة التميز بين جميع المؤسسات المماثلة، مهما واجهت هذه المؤسسات من تحديات أو تغيرات.

وتبرز المعرفة كأحد موارد الاستثمار الأساسية في المؤسسات التربوية؛ وذلك لكون المعرفة مزيجاً من المفاهيم والأفكار والقواعد والخبرات، التي تساهم في تحقيق أهداف المؤسسات التربوية وتجويد أعمالها، وتزويدها بالقدرة على الاستجابة للأوضاع المتغيرة، والتغلب على المشكلات (عتوم وعتوم، ٢٠١٨)، وذلك يتطلب توفر الاستراتيجيات التي تدعم تطبيق المعرفة، وتوظيفها في تحقيق الأهداف المنشودة، وفق منهجية موضوعية وهادفة يطلق عليها "إدارة المعرفة"(علة، ٢٠١٧)، التي تشكل أحد الاتجاهات الإدارية المهمة؛ نظراً لما تهدف إليه من تنسيق الجهود، واستثمار المعارف، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرغوبة (الدعيلج، ٢٠١٥)، إضافةً إلى أهمية إدارة المعرفة في رفع قدرة العاملين على اتخاذ القرارات المناسبة، من خلال إتاحة المعرفة لهم في الوقت المناسب، وتحقيق الكفاءة في الأداء من خلال تمكين موظفي المؤسسة التربوية من التعامل مع المستجدات والتحديات بفاعلية، ومساعدة المؤسسة في تحقيق التوظيف الأنسب لتكنولوجيا المعلومات (المغربي، ٢٠٢٠).

وقد أشار كلٌّ من الغامدي (٢٠٢١) والدوسري (٢٠٢٠) إلى أهمية تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية من خلال إسهامها في نشر الوعي الثقافي بين أفرادها، وتأهيلهم بكفاءة وفاعلية، كما أكدت دراسة عواد (٢٠١٨) على دور إدارة المعرفة في صقل شخصيات الأفراد وتفعيل أدوارهم في حل المشكلات ومواجهة التحديات، كما أشار كلٌ من العمري (٢٠١٥م) والشهري (٢٠١٨م) إلى أهمية إعداد وتدريب الأفراد على إدارة المعرفة، كما أوضح العنزي (٢٠١٨) إلى تطبيق إدارة المعرفة يؤدي إلى تطوير ورفع مستوى الإنتاجية في العمل.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إنه نتيجة للتغيرات المتسارعة؛ تظهر إدارة المعرفة كأحد أفضل الممارسات التي تسهم في الاستثمار الأمثل للمعارف في المؤسسات التربوية عامة، وفي الإدارات المعنية بالتدريب خاصة، والتي تسعى للريادة لتحقيق تنمية مستدامة في مجتمع المعرفة، وذلك من خلال تقديم برامج تدريبية ذات كفاءة عالية تلبي حاجات الميدان وتطلعاته.

وفي ضوء ذلك، واستناداً إلى التغيرات المتسارعة التي يشهدها الميدان التربوي، هدفت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ إلى بناء منظومة تربوية متينة، تمكن مواردها البشرية مواجهة التحديات واقتناص الفرص (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، كما قادت المملكة العربية السعودية رئاستها لمجموعة العشرين تحت هدف عام بعنوان "اغتنام فرَص القرن الحادي والعشرين للجميع" (وزارة المالية، ٢٠٢٠)، وبالحديث عن أبرز فرص المؤسسات التعليمية في الظروف المتغيرة، يلحظ أن التدريب يرفع مستوى الأفراد لقبول التجديد

والتغيرات المستمرة (بودبوس والأبروي، ٢٠١٩)، وبالتزامن مع جائحة كورونا، جاء التدريب عن بعد بشكل خاص كحل لمعالجة معوقات التدريب التقليدي ويتغلب على مشكلة الزمان والمكان (أبو النصر ومحمد، ٢٠١٧)، وتأكيداً لذلك فقد شجعت الجمعية الأمريكية للإدارة American Management Association (AMA,2020) على التدريب عن بعد في ظل جائحة كورونا، واعتبرته من الأمور الإيجابية التي خلفتها الجائحة، لضمان استدامة جودة العمل المؤسسي.

ويؤكد ذلك ما توصلت له دراسة كلٍ من: العيسى والعمران (٢٠٢١)، والحمود (٢٠٢١) بضرورة الاهتمام بالتدريب عن بعد وتوفير البرامج التدريبية في أوقات متنوعة، كما أكدت دراسة الدعلان (٢٠٢٠) على أهمية التدريب عن بعد في التطوير المهني للمعلمات، وفي ضوء ذلك ومع بروز أهمية كلٍ من إدارة المعرفة والتدريب عن بعد، فإن ذلك يستدعي معرفة اتجاه إدارات التدريب في تبنيها لتلك المفاهيم.

مشكلة الدراسة:

تعد إدارات التدريب التربوي كسائر المؤسسات التربوية منوط بها إنتاج المعرفة وتوظيفها في تحقيق أهدافها؛ لذا فإن إدارة المعرفة تعد من الأدوات المهمة التي تستدعي اهتمام إدارات التدريب وبالتالي تبني تطبيقها، وحيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن واقع تطبيق إدارة المعرفة لم يصل بعد لمستوى التطلعات في بعض المؤسسات التربوية، فقد كشفت دراسة الدوسري (٢٠٢٠) أن مستوى تطبيق بعض عمليات إدارة المعرفة في مكاتب التعليم بمدينة الرياض

جاء بدرجة (متوسطة)، ويتفق الثقفي (٢٠١٩) في أن تطبيق إدارة المعرفة في إدارة تعليم الطائف جاء بدرجة (متوسطة)، وأشارت دراسة العنزي (٢٠١٨م) إلى أن دور المشرف التربوي في تطبيق عمليات إدارة المعرفة جاء بدرجة (متوسطة)، كما كشفت دراسة الشهري (٢٠١٨) عن وجود احتياجات تدريبية لجميع عمليات إدارة المعرفة للمشرفات التربويات في مدينة الرياض، وحيث لم تجد الباحثتان دراسات سابقة كشفت عن مستوى إدارة المعرفة في إدارات التدريب، تأتي أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مستوى إدارة المعرفة فيها.

كما جاء التدريب عن بعد ملبيّاً لاحتياج المؤسسات التربوية ومحققاً لأهدافها في ظل التحولات السريعة التي استدعتها جائحة كورونا، وقد أوضحت دراسة الدوسري (٢٠١٦) ارتفاع المتطلبات الإدارية والفنية والبشرية والمادية والتقنية للتدريب عن بعد في إدارة ومراكز التدريب التربوي بإدارة التعليم (بنات) بمنطقة الرياض، كما أكد الحمود (٢٠٢١) على وجود قصور في واقع تدريب المعلمين عن بعد، وذلك يشير إلى أن التدريب عن بعد ما زال بحاجة لتشخيص، وقياس مستوى يؤهل لعملية الاستصلاح في إدارات التدريب.

وفي ظل المؤشرات السابقة وحيث إن تطبيق عمليات إدارة المعرفة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض قد يدعم من مستوى التدريب عن بعد فيها، لذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين مستوى عمليات إدارة المعرفة ومستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر مشرفات التدريب؟

٢- ما مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مستوى عمليات إدارة المعرفة ومستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

٤- تحديد مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر مشرفات التدريب.

٥- التعرف على مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٦- الكشف عن العلاقة بين مستوى عمليات إدارة المعرفة ومستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض.

أهمية الدراسة:

انبثقت أهمية الدراسة النظرية من أهمية متغيري الدراسة، حيث تناولت عمليات إدارة المعرفة بوصفها إحدى الضرورات الملحة في إدارات التدريب في ضوء التطورات المتسارعة، وسعياً لتحقيق ما تضمنته رؤية ٢٠٣٠ نحو إيجاد مجتمع المعرفة، إضافةً الى أهمية التدريب عن بعد في ضوء التطور التقني وتزامناً مع جائحة كورونا والذي لا يزال مجالاً حديثاً للدراسة.

كما انبثقت أهمية الدراسة التطبيقية من مساعدة متخذي القرار في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض لمعرفة مواطن القوة والضعف في مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة، واتخاذ ما يلزم لتطويرها، إضافةً إلى إتاحة الفرصة لتقويم التدريب عن بعد من خلال الكشف عن واقعه الميداني في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض، كما تسهم الدراسة في إلقاء الضوء على العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتدريب عن بعد، بما قد يفيد متخذي القرار في جميع المؤسسات التربوية المعنية بالتدريب.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية على دراسة العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتدريب عن بعد.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على مشرفات التدريب بإدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض وعددهن (٣٤) مشرفة، يمثلن كامل مجتمع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

إدارة المعرفة:

هي عملية منهجية يتم من خلالها توليد وخزن ونشر وتطبيق المعرفة ذات العلاقة بنشاط المؤسسة وجعلها جاهزة للمشاركة بين أفراد وأقسام ووحدات المؤسسة، والتطبيق بما يرفع مستوى الأداء المؤسسي ويساعد في كفاءة اتخاذ القرار (عتوم وعتوم، ٢٠١٨).

وتعرف إدارة المعرفة في الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: مجموعة من العمليات التي تقوم إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض بتنفيذها، والتي تتضمن توليد وخزن ونشر وتطبيق جميع أنواع المعارف المرتبطة بأنشطتها ومجال عملها؛ وذلك بهدف تحديد الأصول المعرفية لديها، واستثمارها في رفع جودة أداء منسوبيها؛ وتحقيق أهدافها بكفاءة.

التدريب عن بعد:

"هو أسلوب حديث ومتطور يعتمد على توظيف مختلف وسائل وتقنيات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في تقديم البرامج التدريبية للمتدربين عن بعد؛ لإكساب وتنمية المعارف والمهارات بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وبشكل مرن وميسر في كل زمان ومكان ضمن ترتيبات تنظيمية وإدارية خاصة". (أبو النصر ومحمد، ٢٠١٧، ص١٦)

ويعرف التدريب عن بعد في الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنه: هو الأسلوب الذي تتبعه إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض في تقديم برامجها التدريبية عن بعد، والتي تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية للمستفيدين عن طريق وسائل تقنية ضمن تنظيم إداري ممنهج.

إدارة التدريب التربوي والابتعاث:

هي إحدى الإدارات التابعة لإدارة تعليم الرياض، تسعى للريادة في التدريب التربوي والتعليمي لتحقيق تنمية مستدامة في مجتمع المعرفة، وذلك من خلال تقديم برامج تدريبية ذات كفاءة عالية تلبي حاجات الميدان وتطلعاته، وتأهيل الكوادر التربوية، وإيجاد بيئة عمل وتدريب مستقرة ومحفزة ومتطورة (إدارة التدريب التربوي والابتعاث، ٢٠٢١)، وتتبنى الدراسة هذا التعريف إجرائيًّا.

***

الإطار النظري:

إدارة المعرفة وأهميتها:

تمثل المعرفة ذلك المخزون الهائل من البيانات والمعلومات التي يتم حفظها ومعالجتها من خلال العقل البشري، لتحويلها إلى معانٍ ومعارف، يمكن الاستفادة منها في دعم عدد من العمليات مثل التخطيط، واتخاذ القرارات (الخوري، ٢٠١٥).

وتنقسم المعرفة إلى ضمنية وظاهرية، وتشير المعرفة الضمنية إلى المعرفة المخزنة داخل عقل كل فرد في المؤسسة، والتي من غير السهولة نقلها أو تحويلها للآخرين، ويمكن مشاركتها من خلال الندوات واللقاءات والحوارات بين العاملين، أما المعرفة الظاهرية فهي المعرفة المخزنة في سجلات وملفات المؤسسة، ويمكن للعاملين داخل المؤسسة الوصول إليها واستخدامها بسهولة، وقد تتمثل في الوثائق والنشرات، والتعاميم، والبحوث، والكتب (عبد الله، ٢٠١٦).

ونظراً لتعدد الأنشطة والعمليات والمهام المناطة بإدارات التدريب، وفي ظل التغيرات المستمرة في الميدان التربوي، ووجود متطلبات لذلك التغير، فإنها تتعامل مع كميات كبيرة من المعارف الضمنية والظاهرة التي تحتاج لإدارة.

وتناولت العديد من الأدبيات مفهوم إدارة المعرفة، وأشارت لها كاستراتيجية منهجية تؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسات، حيث يُعَرِّف نورث وكُمتا (North and Kumta, 2018) إدارة المعرفة على أنها طريقة منهجية تمكن الأفراد من توليد وتبادل ومشاركة وتطبيق المعرفة، وذلك بهدف زيادة كفاءة العمليات وتحقيق أهداف المؤسسة التشغيلية والاستراتيجية (علة، ٢٠١٧).

وتعرف إدارة المعرفة على أنها الإدارة التي تتضمن وسائل وعمليات يمكن من خلالها استخراج المعرفة الضمنية المخزنة في عقول العاملين في المؤسسة، وتحويلها إلى معرفة ظاهرة ونشرها بينهم؛ بهدف المساعدة في اتخاذ القرارات (طاهر، ٢٠١٨)، وتُعَرَّف بناءً على عملياتها بأنها الإدارة التي يتم من خلالها جمع وتصنيف وتنظيم وخزن المعرفة ذات العلاقة بنشاط المؤسسة، وجعلها جاهزة للمشاركة والتطبيق بين أفراد وأقسام ووحدات المؤسسة (عتوم وعتوم، ٢٠١٨)، ولا تقتصر عمليات إدارة المعرفة على التعامل مع المعرفة الحالية، بل تتعداها إلى التعامل مع المعرفة المستقبلية التي تتنبأ المؤسسة باحتياجها لها، فتعرف بأنها مجموعة من العمليات التي تهتم بالمعرفة الحالية والمستقبلية، وتقوم بجمع وتحليل وإنتاج المعرفة، وتدريب العاملين عليها وإتاحتها لهم (أبو النصر ومحمد، ٢٠١٧).

وتعد إدارة المعرفة إستراتيجية أساسية للمؤسسات في البيئة التنافسية، كما أصبحت الآن أحد الأدوار الحيوية لمديري المؤسسات الخاصة والعامة، وذلك لأن عددًا قليلاً من المؤسسات هي من تستطيع الاستخدام المنظم للأفكار التي يمتلكها العاملون (أبو النصر ومحمد، ٢٠١٧).

وتبرز أهمية إدارة المعرفة في المؤسسات على ثلاثة مستويات: على مستوى الأفراد، وذلك من خلال مساعدتهم في تطوير أدائهم لمواكبة التطورات والمستجدات، وعلى مستوى فرق العمل، وذلك من خلال بناء تواصل فعال بين أفراد الفريق، وتطوير لغة مشتركة بينهم، ورفع مستوى أداء الفريق، وعلى

مستوى المؤسسة، وذلك من خلال بناء ذاكرة تنظيمية للمؤسسة تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة وتحقق لها ميزة تنافسية (Dalkir,2017).

كما تؤدي إدارة المعرفة في المؤسسة إلى رفع قدرة العاملين على اتخاذ القرارات المناسبة، من خلال إتاحة المعرفة لهم في الوقت المناسب، وتحقيق الكفاءة في الأداء من خلال تمكين موظفي المؤسسة من التعامل مع المستجدات بفاعلية، إضافةً إلى مساعدة المؤسسة في تحقيق التوظيف الأنسب لتكنولوجيا المعلومات (المغربي، ٢٠٢٠).

وممَّا سبق يمكن تعريف إدارة المعرفة بأنها مجموعة من العمليات التي تقوم المؤسسات التربوية بتنفيذها، والتي تتضمن توليد وخزن ونشر وتطبيق جميع أنواع المعارف المرتبطة بأنشطتها ومجال عملها؛ وذلك بهدف تحديد الأصول المعرفية لديها، واستثمارها في رفع جودة أداء منسوبيها؛ وتحقيق أهدافها بكفاءة، كما تتضح أهمية إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية من خلال تحويلها إلى مؤسسات متعلمة قادرة على ابتكار معارف جديدة، والاستفادة منها في تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية.

عمليات إدارة المعرفة:

ويمكن تعريف عمليات إدارة المعرفة بأنها الخطوات التطبيقية لمفهوم إدارة المعرفة من خلال تطبيقات أو ممارسات محددة (طاهر، ٢٠١٨)، ويقصد بها مجموعة العمليات الرئيسة والأنشطة الفرعية اللازم القيام بها لإنتاج المعرفة واستثمارها، التي وإن كانت تختلف بتفاصيلها حسب طبيعة عمل المؤسسة إلا أنها حاسمة لنجاح أي نظام من أنظمة إدارة المعرفة (المغربي، ٢٠٢٠).

واختلفت الأدبيات في تحديد عدد عمليات إدارة المعرفة، ويرى كل من آدم (٢٠١٨)، طاهر (٢٠١٨)، عبد الله (٢٠١٦)، المغربي (٢٠٢٠) أنها أربع عمليات أساسية، وهي توليد المعرفة وتخزينها ونشرها وتطبيقها، وتتبنى الدراسة الحالية تلك العمليات على النحو التالي:

- **توليد المعرفة:**

يقصد بتوليد المعرفة جميع الأنشطة التي يمكن من خلالها الحصول على المعرفة الضمنية أو الصريحة، واقتنائها من مصادرها المتعددة (المغربي، ٢٠٢٠)، كما يقصد بها تطوير المعارف السابقة إلى معارف جديدة سواء ضمنية أو صريحة، وذلك من خلال التفاعل الإيجابي داخل المؤسسة، أو من خلال دمج مكونات معرفية سابقة لبناء معرفة جديدة (بيسرا وسابيروال، ٢٠١٠/٢٠١٤).

ويشير عيسى (٢٠١٦) إلى أنه يمكن توليد المعرفة في المؤسسات التربوية من خلال: تشجيع التعلم والإبداع والابتكار، ودعم إنتاج البحث العلمي، إضافةً إلى تنظيم حلقات النقاش واللقاءات والدورات التدريبية لتوليد المعارف الجديدة، ويضيف عبد الله (٢٠١٦) أنه يمكن توليد المعرفة من خلال تكييف تجارب الآخرين السابقة، وإجراء التعديلات عليها للاستفادة منها في مواقف جديدة، وتوليد المعارف التي تحتاجها المؤسسة من خلال الاستعانة بخبراء من خارج المؤسسة.

ويمكن القول إن توليد المعرفة في إدارات التدريب يعتمد على توفيرها لبيئة داعمة ومحفزة لمنسوبيها تهدف إلى تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة،

وتوليد المعارف الجديدة من خلال إجراء البحوث العلمية، وحضور الأنشطة، والبرامج، والمؤتمرات.

- **خزن المعرفة:**

وحيث إن المعرفة التي تبذل المؤسسة جهدًا كبيرًا في توليدها، قد تكون عرضة للفقد سواء بالنسيان أو تعذر الوصول إليها، فإن تخزين المعرفة واسترجاعها عند الحاجة لها تشكل عملية مهمة من عمليات إدارة المعرفة (المغربي، ٢٠٢٠)، ويقصد بعملية خزن المعرفة أن يتم حفظ المعارف على شكل وثائق وسجلات وأدلة إرشادية بعد تحويلها من معرفة ضمنية إلى معرفة صريحة (عبد الله، ٢٠١٦).

ويمكن خزن المعرفة بعدة أساليب كأن يقوم كل فرد في المؤسسة بتسجيل المعلومات التي يمتلكها ضمنيًّا في ملفات، تقدم للجهة المسؤولة عن خزن المعرفة في المؤسسة، لتقوم بتصنيفها وتبويبها ورفعها على منصة إلكترونية متاحة لجميع أفراد المؤسسة (عتوم وعتوم، ٢٠١٨).

ويضيف عيسى (٢٠١٦م) أهمية تنظيم المعرفة من خلال توحيد المصطلحات وأدلة العمل في جميع أقسام المؤسسة ووحداتها ليسهل التعامل معها، وربط قواعد المعلومات والمعارف بشبكة الحاسب، ليسهل الوصول إليها واسترجاعها عند الحاجة.

وواقع الأمر أن إدارات التدريب تتعامل مع كم هائل من المعلومات والمعارف؛ لذا تعدّ عملية خزن المعرفة من أهم العمليات التي يجدر بإدارات التدريب الاهتمام بها؛ للمحافظة على المعارف واستثمارها بكفاءة.

- **نشر المعرفة:**

ويشير مفهوم نشر المعرفة إلى العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة الصريحة أو الضمنية إلى الآخرين، من خلال التفاعل الاجتماعي في اللقاءات والاجتماعات (بيسرا وسابيروال، ٢٠١٠/٢٠١٤)، ويقصد بها تهيئة البيئة المناسبة التي تحفز الأفراد على التعلم وتشجع على تبادل الأفكار، والاهتمام بالعاملين الذين يثرون حصيلة المعرفة في المؤسسة ويشكلون رأسمالها البشري (آدم، ٢٠١٨).

ويتم نشر المعرفة عن طريق أساليب التدريب والحوار، ونشر المعرفة الصريحة بمشاركة وتبادل الوثائق والنشرات الداخلية (المغربي، ٢٠٢٠)، إضافةً إلى إتاحة المؤسسة للعاملين فرص حضور المؤتمرات والندوات، وتنظيم اللقاءات، وتشجيع تبادل الوثائق والأدلة بين المستويات الإدارية، وإتاحة استخدام الشبكات المحلية وشبكة الإنترنت لنشر المعرفة (طاهر، ٢٠١٨).

وفي ضوء ذلك يتضح أهمية دور إدارات التدريب في تنظيم الأنشطة واللقاءات بهدف نشر المعرفة بين منسوباتها، وتوفير قنوات اتصال فعالة بين جميع المستويات الإدارية، وحثهم على الاطلاع على التجارب المنشورة في الميدان

- **تطبيق المعرفة:**

تحقق عملية تطبيق المعرفة الهدف والغاية من إدارة المعرفة، وهو الاستفادة من المعرفة التي تم جمعها وتخزينها في تطوير المؤسسة، وتحسين أنشطتها وخدماتها (عيسى، ٢٠١٦)، وهي العملية التي يمكن من خلالها استثمار المعرفة التي

تمتلكها المؤسسة في حل المشكلات التي تواجهها من أجل التطوير المستمر وتحقيق أهداف وغايات المؤسسة (المغربي، ٢٠٢٠).

ويشير السعيد (٢٠١٤) إلى أن تطبيق المعرفة يتطلب توفير الموارد المادية والبشرية المطلوبة، إضافةً إلى إزالة العقبات الموجودة في المؤسسة والتي تعيق تطبيق المعرفة، وتمكين وتفويض العاملين لكي يتمكنوا من تطبيق المعرفة، مع توفير فرص التدريب للعاملين ليتمكنوا من تطبيق المعرفة في مواقف العمل المختلفة.

وذلك يستدعي توفير إدارات التدريب للموارد اللازمة لتطبيق المعرفة، وتحفيز منسوباتها لتطبيق المعارف؛ باحتساب ذلك كنقاط قوة عند تقييم الأداء الوظيفي لهم.

التدريب عن بعد وأهدافه:

يعرف التدريب عن بعد بأنه منظومة لتقديم البرامج التدريبية للمتدربين في أي وقت وفي أي مكان، باستعمال تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية؛ لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر (العجرش، ٢٠٢١)، كما يعرفه مرزوق وآخرون (٢٠١٨) بأنه أحد أهم أساليب التدريب الحديثة، التي يتم فيها توظيف تقنية الإنترنت في تدريب الأفراد عن بعد؛ للتغلب على قيود الزمان والمكان، ويمكن أن يكون متزامناً بحيث يتم التفاعل بين المدرب والمتدرب وتبادل النقاش والحوار، وقد يكون غير متزامن بحيث يتم توفير أدوات التعلم الذاتي للمتدرب، ويتفق أبو النصر ومحمد (٢٠١٧) على تعريفه بأنه "أسلوب حديث ومتطور يعتمد على توظيف مختلف وسائل وتقنيات الاتصالات

وتكنولوجيا المعلومات في تقديم البرامج التدريبية للمتدربين عن بعد لإكساب وتنمية المعارف والمهارات بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وبشكل مرن وميسر في كل زمان ومكان ضمن ترتيبات تنظيمية وإدارية خاصة".

ويهدف التدريب عن بعد إلى تجاوز قيود المكان والزمان في العملية التدريبية، وتمكين المتدرب من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته، من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة ونحوها، إضافةً إلى إكساب المتدربين المهارات التقنية لاستعمال التقنيات التعليمية الحديثة (العجرش، ٢٠٢١)، ويُضيف بودبوس والأبروي (٢٠١٩) أن التدريب عن بعد من شأنه أن يرفع مستوى الأفراد لقبول التجديد والتغير في بيئات العمل المختلفة.

كما أن التدريب عن بعد يهدف إلى خفض تكاليف التدريب التقليدي، وإلى تقديم نفسه بديلاً له عند الحاجة، كما أنه يهدف إلى تسريع الحصول على التدريب من أي مكان تبعاً لاحتياجات التطوير ويتميز بالمرونة في الحصول على التدريب خارج أوقات العمل (Bhattacharyya, 2015).

كما أن التدريب عن بعد يهدف إلى تحقيق احتياجات المتدربين، وتخفيف العبء على الرؤساء، حيث تستغرق عملية المتابعة والتصحيح للأفراد الذين تم تدريبهم وقتاً أقل مقارنة مع غير المتدربين، كما يهدف إلى رفع كفاءة الأداء، فتزويد الفرد بالمعلومات والمعارف التي تُكسبه المهارة في أداء العمل أو تطوير ما لديه منها يحقق كفاءة في أداء عمله الحالي، أو يُعده لأداء أعمال ذات

مستوى أعلى في مستقبله القريب (الشرعة وسنجق، ٢٠١٥؛ جميل، ٢٠١٦؛ ناصر الدين، ٢٠١٩).

عوامل نجاح التدريب عن بعد:

يرتبط نجاح التدريب عن بعد بمستوى التخطيط السليم المبني على أسس علمية، وذلك لأهمية ترتيب الأولويات، ووضع الاحتمالات لضمان نجاح عملية التدريب عن بعد (الحمود، ٢٠٢١).

كما يعتمد نجاح التدريب عن بعد على كفاءة البنية التحتية للاتصالات، مثل كفاءة شبكات الاتصال وتوفر الأجهزة والبرامج، والصيانة المستمرة لها، إضافةً إلى مدى القدرة على إنتاج المحتوى بشكل محترف، والتركيز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون إغفال أي منها، ومراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، والسماح بتبادل المعرفة والخبرات بين المدرب والمتدربين، إضافةً إلى وجود نظام لإدارة بيئة التعلم (العجرش، ٢٠٢١).

كما أن من مقومات نجاح التدريب عن بعد توفير بوابة إلكترونية للتدريب، وتوفير قاعات مجهزة بأجهزة الحاسب الآلي للمدربين، وتوفير شبكة إنترنت وأنظمة إدارة الجلسات التدريبية، وتوفير الكتب الإلكترونية والمحتوى التدريبي للمتدربين، وكذلك توفير طاقم إداري مؤهل، مع تسهيل إجراءات التسجيل في البرامج التدريبية الإلكترونية، وتوفر الإرشادات والتوجيهات التي يحتاجها المتدربين (العيسى والعمران، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة:

وفي ضوء أهمية إدارة المعرفة في المؤسسات، توجه اهتمام الباحثين نحو دراسة إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية؛ إذ أجرت لطيفة العمري (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفات التربويات لإدارة المعرفة بمكاتب التعليم في مدينة الرياض، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة المشرفات التربويات لإدارة المعرفة بمكاتب التعليم بمنطقة الرياض جاءت بدرجة ضعيفة.

كما قامت حمدة السعدية (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين العاملين في الإدارة الوسطى، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، تطبيق المعرفة، نشر المعرفة إضافةً إلى تخزين المعرفة) جاء بدرجة متوسطة، واتفقت مع دراسة أجراها الثقفي (٢٠١٩) هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق مضامين إدارة المعرفة في إدارة تعليم الطائف وعلاقته بالتميز المؤسسي من وجهة نظر القيادات العاملة بها، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى عمليات إدارة المعرفة في إدارة تعليم الطائف من وجهة نظر القيادات العاملة بها جاء بدرجة متوسطة.

وعلى العكس فقد قام العامر (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة المعرفة كمدخل لتحقيق معايير الجودة من وجهة نظر قيادات الإدارات التعليمية في منطقة القصيم، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) جاء بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة أعدها الغامدي (٢٠٢١) إلى التعرف على واقع ومعوقات ومتطلبات ممارسة عمليات إدارة المعرفة في الإشراف التربوي بمكاتب التعليم بمنطقة عسير، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفات الفنيات ومشرفات الإدارة المدرسية والقيادات بإدارة الإشراف التربوي، والهيئة الإدارية في الإدارات التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة في الإشراف التربوي بمكاتب التعليم جاء بدرجة متوسطة.

وبالاطلاع على الأدبيات التي تناولت التدريب عن بعد، يلحظ أنه من أكثر الموضوعات التي حازت على اهتمام الباحثين مؤخراً في مجال تطوير المؤسسات التربوية، فقد أجرت كلٌ من غزيل العيسى وأفنان العمران (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات ومبررات ومعوقات التدريب الإلكتروني من وجهة نظر المدربات والمتدربات في عمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود، وقد أشارت نتائجها إلى أن من أبرز المتطلبات اللازمة للتدريب الإلكتروني هي إجادة المدربات تشغيل الحاسب الآلي وملحقاته، ووجود فريق يقوم بالدعم الفني عند الحاجة، حيث جاءت بدرجة مرتفعة.

كما قام الحمود (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد الدراسة محايدون في استجابتهم نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة "مدرستي" الإلكترونية، وأن تحديد الاحتياجات التدريبية

للمعلمين عن بعد بدقة جاءت بدرجة متوسطة، كما أن تنوع وسائط التدريب المقدمة وأساليب التدريب عن بُعد جاءت بدرجة متوسطة.

وقد أجرى الدعلان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التدريب عن بعد في التطوير المهني لدى المعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا، وتوصلت نتائجها إلى أن دور التدريب عن بعد في التطوير المهني للمعلمات جاء بدرجة كبيرة جداً، وأن للتدريب عن بعد دور كبير في رفع مستوى اهتمام المتدرب بالتواصل والتفاعل الإلكتروني، وقد جاء بدرجة كبيرة جدًا.

كما سعت هيا الدوسري (٢٠١٦) إلى معرفة متطلبات تفعيل التدريب الإلكتروني بإدارة ومراكز التدريب التربوي بإدارة التعليم (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر المدربات التربويات، والمشرفات التربويات بمكاتب التعليم التي يتبع لها مركز التدريب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن توجيه البرامج التدريبية الإلكترونية نحو الاحتياجات الفعلية للمتدربات جاء بدرجة مرتفعة جدًّا، كما أن قياس رضا المتدربات عن التدريب عن بعد تحقق بدرجة مرتفعة جدًّا، كما أن التنوع في استخدام أساليب التدريب الإلكتروني المتزامنة وغير المتزامنة جاء بدرجة مرتفعة جدًّا، إضافةً إلى أن إمكانية تحميل المادة المقدمة وطباعتها جاءت بدرجة مرتفعة جدًّا.

كما وقد قام Aziah et al. (2020) بدراسة هدفت إلى التحقق من القدرة على الاستمرار في استخدام التدريب الإلكتروني بين قادة المدارس في ماليزيا، وأشارت النتائج إلى أن أبرز العوامل التي تدفع إلى الاستمرار في استخدام

التدريب عن بعد هو توفر الدعم الفني، والطريقة الجيدة في تصميم الدورات التدريبية عن بعد.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية جزئيّاً مع دراسة كل من لطيفة العمري (٢٠١٥)، حمدة السعدية (٢٠١٧)، الثقفي (٢٠١٩)، العامر (٢٠١٨)، الغامدي (٢٠٢١) في موضوع الدراسة وهو إدارة المعرفة، كما اتفقت الدراسة الحالية جزئيّاً مع دراسة كل من غزيل العيسى وأفنان العمران (٢٠٢١)، الحمود (٢٠٢١)، الدعلان (٢٠٢٠)، هيا الدوسري (٢٠١٦)، Aziah et al. (2020) في تناول موضوع التدريب عن بعد، واتفقت مع دراسة هيا الدوسري (٢٠١٦) في الحدود المكانية حيث طبقت في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض، واختلفت بذلك عن بقية الدراسات التي طبقت في إدارات التعليم ووزارة التعليم، كما استفادة الدراسة الحالية من دراسة كل من لطيفة العمري (٢٠١٥)، الثقفي (٢٠١٩)، الغامدي (٢٠٢١)، هيا الدوسري (٢٠١٦) في بناء أداة الدراسة، وبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت موضوع التدريب عن بعد، وإدارة المعرفة فقد تميزت الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة مستوى التدريب عن بعد و عمليات إدارة المعرفة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: بناءً على طبيعة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعرفه مقدم (٢٠١٥م) بأنه أسلوب البحث الذي يهدف إلى

دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، حيث يعدّ هو الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفات التدريب بإدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض وعددهن (٣٤) مشرفة، ونظراً لصغر المجتمع فقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع بأسلوب الحصر الشامل، وقد استجابت منهن (٣٠) مشرفة، أي بنسبة (٨٨.٢٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، استخدمت الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وقد تم بناؤها بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، ثم عرضها على المحكمين، وتم التعديل في ضوء مقترحاتهم المناسبة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٢) عبارة موزعة على محورين، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: وتناول عمليات إدارة المعرفة، وتكون من (١٢) عبارة موزعة على أربع عمليات (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة)، حيث اشتمل كل بعد منها على (٣) عبارات.

المحور الثاني: وقد تناول التدريب عن بعد، وتضمن (١٢) عبارة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وتصنيف الفئات إلى خمس فئات متساوية؛ للحصول على استجابات أفراد الدراسة، ثم معالجتها إحصائيًّا، للتوصل إلى حكم موضوعي حول متوسطات استجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول (١) مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
منخفضة جدّاً	١	من ١,٠ إلى ١,٨٠
منخفضة	٢	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
متوسطة	٣	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
مرتفعة	٤	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
مرتفعة جدًّا	٥	من ٤,٢١ إلى ٥,٠

صدق أداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة ثم عرضها على عدد من المحكمين واستجاب منهم (٧) محكمين من تخصص الإدارة التربوية، طلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة في صورتها الأولية، ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم التعديل حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات أبعاد محور مستوى عمليات إدارة المعرفة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: توليد المعرفة					
١	٠,٨٣٩**	٠,٧٤٠**	٣	٠,٨٣٩**	٠,٧٤٠**
٢	٠,٨٥١**	٠,٦٧٤**			
البعد الثاني: خزن المعرفة					
١	٠,٩٨٢**	٠,٨٢٤**	٣	٠,٩٦٨**	٠,٨٧٩**
٢	٠,٩٧٤**	٠,٧٤٧**			
البعد الثالث: نشر المعرفة					
١	٠,٨٦٢**	٠,٨٤٤**	٣	٠,٩١٨**	٠,٩٠٠**
٢	٠,٨٧٢**	٠,٧٢٩**			
البعد الرابع: تطبيق المعرفة					
١	٠,٩٠٦**	٠,٨١١**	٣	٠,٨٦٧**	٠,٧٠٦**
٢	٠,٩٠١**	٠,٨٢٨**			

**** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه العبارة ومع الدرجة الكلية لمحور " مستوى عمليات إدارة المعرفة في إدارة التدريب التربوي (بنات) بمنطقة الرياض " موجبة ودالة إحصائيًّا وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية مما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

جدول رقم (٣): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المحور " مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض " مع الدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: توليد المعرفة	٠,٨٨٤**
البعد الثاني: خزن المعرفة	٠,٨٣٩**
البعد الثالث: نشر المعرفة	٠,٩٣٤**
البعد الرابع: تطبيق المعرفة	٠,٨٧٧**

**** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه " مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي (بنات) بمنطقة الرياض " هي قيم عالية، حيث تتراوح ما بين (٠,٨٣٩) و(٠,٩٣٤) وجميعها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور " مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض "والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٣**	٧	٠,٥٩٨**
٢	٠,٦٥٠**	٨	٠,٦٠٠**
٣	٠,٦٤٨**	٩	٠,٥٥٩**
٤	٠,٧٣٤**	١٠	٠,٤٠٥**
٥	٠,٧٣٤**	١١	٠,٥٤٣**
٦	٠,٦٥٨**	١٢	٠,٥١٥**

**** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه " مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض" هي قيم عالية، حيث تتراوح ما بين (٠,٤٠٥) و(٠,٧٣٤) وجميعها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة كما يلي:

جدول (٥): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض	١٢	٠,٩٤٨
مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض	١٢	٠,٨٣٣
الثبات الكلي للاستبانة	٢٤	٠,٩٢٧

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (٤) يتضح أن معامل الثبات لأبعاد ومحاور الدراسة عالٍ، حيث يتراوح ما بين (٠,٨٣٣-٠,٩٤٨)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (٠,٩٢٧)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية وهي:

١- التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٣- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

٤- معامل الارتباط بيرسون" person Correltion ": لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه.

٥- معامل ألفا كرونباخ (Cronch'lph): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر مشرفات التدريب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على محور" مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر مشرفات التدريب " والجدول التالي يوضح النتائج المتصلة بهذا المحور.

جدول رقم (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى عمليات إدارة المعرفة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جدًّا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢	متابعة مستجدات اللقاءات والمؤتمرات.	١	٣,٣	٣	١٠	٤	١٣,٣	٥	١٦,٧	١٧	٥٦,٧	٤,١٣	١,٢٠	١
١	تحديد المعارف اللازمة لتطوير الأداء.	١	٣,٣	١	٣,٣	٧	٢٣,٣	١٠	٣٣,٣	١١	٣٦,٧	٣,٩٧	١,٠٣	٢
٣	اقتراح الأفكار المبتكرة.	٤	١٣,٣	٤	١٣,٣	٣	١٠	١٠	٣٣,٣	٩	٣٠	٣,٥٣	١,٤١	٣
المتوسط الحسابي العام للبُعد												٣,٨٨	١,٠٦	
٥	تصنيف وتبويب المعرفة التي يتم تخزينها ليسهل الوصول إليها.	٤	١٣,٣	٤	١٣,٣	١٠	٣٣,٣	٦	٢٠	٦	٢٠	٣,٢٠	١,٣٠	١
٤	تخزين المعرفة دورياً وتوثيقها في منصة إلكترونية.	٤	١٣,٣	٤	١٣,٣	١٠	٣٣,٣	٧	٢٣,٣	٥	١٦,٧	٣,١٧	١,٢٦	٢
٦	توفير صلاحية	٥	١٦,٧	٥	١٦,٧	١٠	٣٣,٣	٤	١٣,٣	٦	٢٠	٣,٠٣	١,٣٥	٣

م	العبارة	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		مرتفعة	مرتفعة جدًّا			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	استرجاع المعرفة التي يتم تخزينها لجميع المستفيدين.											
المتوسط الحسابي العام للبُعد										٣,١٣	١,٢٧	
٨	تنظيم لقاءات تبادل المعرفة بين منسوباتها.	٣	١٠	٢	٦,٧	٩	٣٠	١١	٣٦,٧	٥	١٦,٧	٣,٤٣	١,١٧	١
٩	نشر المعارف التي أحتاجها لإنجاز العمل في الوقت المناسب.	٤	١٣,٣	٤	١٣,٣	٩	٣٠	٩	٣٠	٤	١٣,٣	٣,١٧	١,٢٣	٢
٧	توظيف قنوات نشر إلكترونية للمعرفة.	٣	١٠	٧	٢٣,٣	٧	٢٣,٣	٩	٣٠	٤	١٣,٣	٣,١٣	١,٢٢	٣
المتوسط الحسابي العام للبُعد										٣,٢٤	١,٠٧	
١١	توظيف المعرفة المكتسبة في تطوير العمل.	١	٣,٣	٦	٢٠	٦	٢٠	١٠	٣٣,٣	٧	٢٣,٣	٣,٥٣	١,١٧	١
١٢	متابعة تطبيق منسوباتها للمعارف الجديدة.	٢	٦,٧	٦	٢٠	٧	٢٣,٣	١١	٣٦,٧	٤	١٣,٣	٣,٣٠	١,١٥	٢

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جدًّا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٠	توفير الموارد اللازمة لتطبيق المعرفة.	٣	١٠	٣	١٠	١٣	٤٣,٣	٧	٢٣,٣	٤	١٣,٣	٣,٢٠	١,١٣	٣
المتوسط الحسابي العام للبُعد												٣,٣٤	١,٠٢	
المتوسط الحسابي العام لمحور مستوى عمليات إدارة المعرفة												٣,٤٠	٠,٩٧	

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور مستوى عمليات إدارة المعرفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض جاءت بدرجة موافقة(متوسطة)، وذلك بمتوسط حسابي عام (٣,٤٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٩٧) مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، وقد جاء بُعد توليد المعرفة بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، يليه على الترتيب بُعد تطبيق المعرفة، ثم بُعد نشر المعرفة، وبالأخير بُعد خزن المعرفة، وجاءت جميعها بدرجات (متوسطة)، ويدل هذا على اهتمام إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض بتعزيز عمليات إدارة المعرفة بالرغم أنه لم يصل بعد للمستوى المأمول.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من السعدية (٢٠١٧) والثقفي (٢٠١٩) والغامدي (٢٠٢١) حيث جاءت عمليات إدارة المعرفة فيها بدرجة متوسطة، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٥) والتي أظهرت أن ممارسة المشرفات التربويات لإدارة المعرفة بمكاتب التعليم بمنطقة الرياض جاءت بدرجة ضعيفة، وقد يعزى ذلك إلى فرق الزمن بين الدراستين

مما يشير إلى اهتمام القيادات على تطبيق عمليات إدارة المعرفة في الآونة الأخيرة ، كما تختلف مع نتيجة دراسة العامر (٢٠١٨) والتي أظهرت أن مستوى عمليات إدارة المعرفة في الإدارات التعليمية في منطقة القصيم جاء بدرجة مرتفعة، وقد يكون ذلك بسبب إجراء الدراسة الحالية تزامناً مع جائحة كورونا، وتحول العمليات كلها عن بعد، الأمر الذي قد يرفع من مستوى التوقعات حول تطبيقها أعلى من السابق، وفيما يلي النتائج التفصيلية لأبعاد محور مستوى عمليات إدارة المعرفة:

البُعد الأول: توليد المعرفة

تشير النتائج المبينة بالجدول رقم (٦) إلى أن هناك تقارباً في استجابات أفراد الدراسة على بُعد توليد المعرفة، حيث تراوحت درجة موافقتهن حول عبارات هذا البعد ما بين (٣,٥٣، ٤,١٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة)، وبصفة عامة بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد توليد المعرفة (٣,٨٨)، وبدرجة (مرتفعة).

وفي قراءة تفصيلية لنتائج بُعد توليد المعرفة يتضح أن إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض تعمل جاهدة لتشجيع مشرفاتها على متابعة مستجدات اللقاءات والمؤتمرات، وعلى تحديد المعارف اللازمة لتطوير الأداء، إضافةً إلى تشجيعها المشرفات على اقتراح الأفكار المبتكرة، وذلك في سياق توليد معارف جديدة ترفع من مستوى الأداء وتعمل على تجويد الممارسات

والأعمال وذلك يتفق مع ما أكد عليه كل من عيسى (٢٠١٦) وعبد الله (٢٠١٦) في توليد المعرفة من أدبيات الدراسة.

البُعد الثاني: خزن المعرفة

توضح نتائج الجدول رقم (٦) أن هناك تقارباً في استجابات أفراد الدراسة على بُعد خزن المعرفة، حيث تراوحت درجة موافقتهن حول عبارات هذا البعد ما بين (٣,٠٣، ٣,٢٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي للدراسة، التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد خزن المعرفة (٣,١٣)، وبدرجة (متوسطة).

وفي قراءة تفصيلية لنتائج بُعد خزن المعرفة، يتضح أن إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض خطت خطوات جيدة في تخزين المعرفة دورياً، وتوثيقها في منصة إلكترونية، وتصنيفها وتبويبها، مع توفير صلاحية استرجاع المعرفة التي يتم تخزينها لجميع المستفيدين ليسهل الوصول إليها، إلا أن خزن المعرفة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض لم يصل بعد للمستوى المأمول، وقد يعزى ذلك لحاجتهم لوجود منصة رسمية لتخزين جميع الموارد المعرفية لديهم.

البُعد الثالث: نشر المعرفة

تشير النتائج المبينة بالجدول رقم (٦) إلى أن هناك تقارباً في استجابات أفراد الدراسة على بُعد نشر المعرفة حيث تراوحت درجة موافقتهن حول عبارات هذا البعد ما بين (٣,١٣، ٣,٤٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة

من فئات المقياس الخماسي للدراسة، والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة / مرتفعة)، وبصفة عامة بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد نشر المعرفة (٣,٢٤)، وبدرجة (متوسطة).

ويتضح من ذلك اهتمام إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض بنشر المعرفة من خلال جهودها المبذولة في تنظيم لقاءات تبادل المعرفة بين منسوباتها، وهذا ما أكد عليه كل من المغربي (٢٠٢٠) وطاهر (٢٠١٨) في نشر المعرفة من أدبيات الدراسة، من جانب آخر لم يتحقق كل من: نشر المعارف التي يحتاجها منسوبات إدارة التدريب التربوي والابتعاث لإنجاز العمل في الوقت المناسب، إضافةً إلى توظيف قنوات نشر إلكترونية للمعرفة بالمستوى المأمول، وقد يعزى ذلك لقرار وزارة التعليم رقم ٩١٣٧٥ بتاريخ ١٤٤١/٩/٢٧ والذي أكد على إلغاء جميع حسابات شبكات التواصل الاجتماعي لجميع الإدارات والأقسام التابعة لها، والاكتفاء بالحسابات التي نص عليها الدليل وهي (حساب إدارة التعليم- مكاتب التعليم- المدارس في المراحل المختلفة- أندية الحي).

البُعد الرابع: تطبيق المعرفة

يتبين من نتائج الجدول رقم (٦) أن هناك تقارباً في استجابات أفراد الدراسة على بُعد تطبيق المعرفة حيث تراوحت درجة موافقتهن حول العبارات التي اشتمل عليها هذا البعد ما بين (٣,٢٠، ٣,٥٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي للدراسة، التي تشير إلى درجة موافقة

(متوسطة / مرتفعة)، وبصفة عامة بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد تطبيق المعرفة (٣,٣٤)، وبدرجة (متوسطة).

وفي قراءة تفصيلية للنتائج المتعلقة ببُعد تطبيق المعرفة؛ يتضح حرص إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض على تقديم خدمات التدريب بالطريقة المثلى من خلال توظيف المعرفة المكتسبة في تطوير العمل، وهذا يتفق مع ما أكد عليه السعيد (٢٠١٤) في تطبيق المعرفة من أدبيات الدراسة، في حين اتضح أن إدارة التدريب التربوي تقوم بمتابعة تطبيق منسوباتها للمعارف الجديدة بدرجة متوسطة، كما تقوم بتوفير الموارد اللازمة لتطبيق المعرفة بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى توزع المشرفات التربويات على مقار التدريب التابعة لمكاتب التعليم، وصعوبة متابعة إدارة التدريب لتطبيقهم للمعرفة إضافةً إلى اختلاف الموارد المتاحة في مقار التدريب المختلفة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على محور" مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض" والجدول التالي يوضح النتائج المتصلة بهذا المحور.

جدول رقم (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي (بنات) بمنطقة الرياض

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جدًّا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٩	توفير مادة علمية قابلة للتحميل والطباعة من قبل المتدربات.	٠	٠	٠	٠	٣	١٠	١١	٣٦,٧	١٦	٥٣,٣	٤,٤٣	٠,٦٨	١
١١	قياس رضا المتدربات عن جميع عناصر التدريب عن بعد.	٠	٠	٣	١٠	١	٣,٣	٩	٣٠	١٧	٥٦,٧	٤,٣٣	٠,٩٦	٢
١٢	توفير فريق للدعم الفني عند الحاجة.	٠	٠	٣	١٠	٤	١٣,٣	٧	٢٣,٣	١٦	٥٣,٣	٤,٢٠	١,٠٣	٣
٤	توفير نظام إدارة تعلم إلكتروني سهل التعامل.	٠	٠	٢	٦,٧	٨	٢٦,٧	٩	٣٠	١١	٣٦,٧	٣,٩٧	٠,٩٦	٤
١	إعداد لائحة تنظيمية للتدريب عن بعد.	٠	٠	٢	٦,٧	١٠	٣٣,٣	٧	٢٣,٣	١١	٣٦,٧	٣,٩٠	٠,٩٩	٥
٥	تدريب المدربات على استخدام الوسائل الإلكترونية.	٢	٦,٧	١	٣,٣	٦	٢٠	١٠	٣٣,٣	١١	٣٦,٧	٣,٩٠	١,١٦	٦
٧	تسهيل التواصل مع المدربات من خلال "غرف المحادثة" و "البريد الإلكتروني".	١	٣,٣	٣	١٠	٨	٢٦,٧	٩	٣٠	٩	٣٠	٣,٧٣	١,١١	٧
١٠	تخصيص قاعات مجهزة إلكترونياً في إدارة التدريب.	٣	١٠	٣	١٠	٥	١٦,٧	٧	٢٣,٣	١٢	٤٠	٣,٧٣	١,٣٦	٨
٣	توجيه خطة التدريب عن بعد نحو الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربات.	٣	١٠	١	٣,٣	١٠	٣٣,٣	٤	١٣,٣	١٢	٤٠	٣,٧٠	١,٣٢	٩
٦	تصميم محتوى تدريبي مثير لدافعية المتدربات نحو التعلم.	٤	١٣,٣	١	٣,٣	١١	٣٦,٧	٩	٣٠	٥	١٦,٧	٣,٣٣	١,٢١	١٠
٨	استخدام أساليب متزامنة وغير متزامنة للتدريب عن بعد.	٣	١٠	٣	١٠	١٢	٤٠	٧	٢٣,٣	٥	١٦,٧	٣,٢٧	١,١٧	١١
٢	توفير كتيبات إرشادية للتدريب عن بعد للمدربات والمتدربات.	٥	١٦,٧	٥	١٦,٧	٦	٢٠	١١	٣٦,٧	٣	١٠	٣,٠٧	١,٢٨	١٢
	المتوسط الحسابي العام											٣,٨٠	٠,٦٦	

يتضح من خلال الجدول السابق أن استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي (بنات) بمنطقة الرياض، جاءت بدرجة موافقة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٨٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٦٦) مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور.

كما يتضح أن عبارتين جاءتا بمستوى موافقة مرتفعة جدًّا، من وجهة نظر أفراد الدراسة فيما يتعلق بمحور التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي (بنات) بمنطقة الرياض، كما جاءت سبع عبارات بمستوى موافقة مرتفع، وثلاث عبارات بمستوى موافقة متوسط، ويمكن إيضاح أعلى ثلاث عبارات من حيث درجة الموافقة على تحققها وفق ترتيب تنازلي بحسب المتوسط الحسابي لكل منها كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٩) التي تنص على " توفير مادة علمية قابلة للتحميل والطباعة من قبل المتدربات " بالمرتبة الأولى بين عبارات مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي (بنات) بمنطقة الرياض، وبدرجة (مرتفعة جدًّا) وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٣)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠١٦) التي بينت أن إمكانية تحميل المادة المقدمة وطباعتها جاءت بدرجة مرتفعة جدًّا في مراكز التدريب التربوي بإدارة التعليم (بنات) بمنطقة الرياض.

٢- جاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على " قياس رضا المتدربات عن جميع عناصر التدريب عن بعد " بالمرتبة الثانية وبدرجة (مرتفعة جدًّا) وبمتوسط

حسابي بلغ (٤,٣٣)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدوسري (٢٠١٦) التي أظهرت أن قياس رضا المتدربات عن التدريب عن بعد تحقق بدرجة مرتفعة جدًّا في مراكز التدريب التربوي بإدارة التعليم (بنات) بمنطقة الرياض.

٣- جاءت العبارة رقم (١٢) التي تنص على " توفير فريق للدعم الفني عند الحاجة " بالمرتبة الثالثة وبدرجة (مرتفعة) وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٠)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العيسى والعمران (٢٠٢١) التي أظهرت أن وجود فريق يقوم بالدعم الفني عند الحاجة جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المدربات والمتدربات في عمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود، وتدل هذه النتيجة على حرص إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض على تحسين مستوى التدريب عن بعد، وذلك يتفق مع ما توصلت له دراسة Aziah et al. (2020) بأن أبرز العوامل التي تدفع الاستمرار في استخدام التدريب عن بعد هو توفر الدعم الفني.

ويتضح مما سبق الجهود التي تبذلها إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض لإنجاح التدريب عن بعد في أفضل صورة، ويمكن إيضاح أقل ثلاث عبارات والتي حصلت على درجة موافقة متوسطة من حيث تحققها، وفق ترتيب تنازلي بحسب المتوسط الحسابي لكل منها كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٦) التي تنص على " تصميم محتوى تدريبي مثير لدافعية المتدربات نحو التعلم " بالمرتبة العاشرة وبدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٣)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحمود (٢٠٢١) والتي

بينت أن تنوع وسائط التدريب وأساليب التدريب عن بُعد المقدمة للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما و أظهرت دراسة Aziah et al. (2020) أن أبرز العوامل التي تدفع الاستمرار في استخدام التدريب عن بعد هو طريقة تصميم الدورات التدريبية عن بعد، الأمر الذي يجعل من هذا الجانب جديرا باهتمام إدارة التدريب والابتعاث لرفع مستوى التدريب عن بعد فيها.

٢- جاءت العبارة رقم (٨) التي تنص على " استخدام أساليب متزامنة وغير متزامنة للتدريب عن بعد " بالمرتبة الحادية عشر بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ مستواه (٣,٢٧)، وتختلف نتيجة هذه العبارة مع نتيجة دراسة الدوسري (٢٠١٦) والتي أظهرت أن التنوع في استخدام أساليب التدريب الإلكتروني المتزامنة وغير المتزامنة جاء بدرجة مرتفعة جدًّا في مراكز التدريب التربوي بإدارة التعليم (بنات) بمنطقة الرياض، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أسلوب تقديم الدورات التدريبية عن بعد واقتصاره على أسلوب محدد في جائحة كورونا.

٣- جاءت العبارة رقم (٢) التي تنص على " توفير كتيبات إرشادية للتدريب عن بعد للمدربات والمتدربات " بالمرتبة الأخيرة وبدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧).

مما يشير إلى أن التدريب عن بعد إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض مازال في حاجة إلى تحسين لبعض الجوانب، وذلك بسبب حداثة التعامل مع هذا الأسلوب من قبل بعض مشرفات التدريب، إضافةً إلى حاجة

بعض مشرفات التدريب إلى الحصول على دورات تقنية متخصصة لتحسين أسلوب التدريب عن بعد لديها.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين عمليات إدارة المعرفة ومستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض؟

للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين عمليات إدارة المعرفة ومستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والمبينة نتائجه في الجدول التالي:

جدول (٨): معامل ارتباط بيرسون بين عمليات إدارة المعرفة ومستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض

أبعاد عمليات إدارة المعرفة	مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض		
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار أو النتيجة
توليد المعرفة	٠,٤١٦**	٠,٠١	توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائيًا
خزن المعرفة	٠,٣٨٢**	٠,٠١	توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائيًا
نشر المعرفة	٠,٥٣٢**	٠,٠١	توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائيًا
تطبيق المعرفة	٠,٤٨٨**	٠,٠١	توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائيًا
الدرجة الكلية لعمليات إدارة المعرفة	٠,٥١١**	٠,٠١	توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائيًا

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط طردية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين مستوى عمليات إدارة المعرفة ككل و بأبعاده المختلفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) وبين مستوى التدريب عن بُعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض، حيث إن معاملات الارتباط وهي (٠,٥١١، ٠,٤٨٨،٠,٥٣٢،٠,٣٨٢،٠,٤١٦) على الترتيب، دالة إحصائيًا كما أن

مستوى الدلالة لها بلغ (٠,٠١) أي أقل من (٠,٠٥) ، وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة ككل و بأبعاده المختلفة (توليد المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) أدى ذلك إلى زيادة مستوى التدريب عن بُعد في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) بمنطقة الرياض، وذلك يفسر ما أشارت له الأدبيات من أن إدارة المعرفة تساعد المؤسسة في تحقيق التوظيف الأنسب لتكنولوجيا المعلومات (المغربي، ٢٠٢٠)، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تحسين مستوى التدريب عن بعد في إدارة التدريب، كما ويتبين أن تحقيق الاستفادة القصوى من أسلوب التدريب عن بعد ما هو إلا رهن أن يكون مستوى عمليات إدارة المعرفة متحققة بمستوى مميز حتى يكون للتدريب أثر واضح يعمل على رفع جودة العاملين ويحقق للمؤسسة ومنسوبيها الرفعة الدائمة من خلال التطوير الذاتي الذي يأتي من خلال التدريب المستمر والمجود.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات التالية:

١- مواصلة الاهتمام برفع مستوى عمليات إدارة المعرفة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) من خلال:

- تخزين المعرفة دوريّاً وتوثيقها في منصة إلكترونية، وتصنيف وتبويب المعرفة التي يتم تخزينها ليسهل الوصول إليها، مع توفير صلاحية استرجاع المعرفة التي يتم تخزينها لجميع المستفيدين.

- نشر المعارف التي تحتاجها منسوبات إدارة التدريب والابتعاث (بنات) لإنجاز العمل في الوقت المناسب، من خلال توظيف قنوات نشر إلكترونية للمعرفة.
- متابعة تطبيق منسوبات إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) للمعارف الجديدة، مع توفير الموارد اللازمة لتطبيق المعرفة.

٢- العمل على تحقيق الاستفادة المثلى من التدريب عن بعد بشكل أفضل وأداء أحسن في إدارة التدريب التربوي والابتعاث (بنات) من خلال:

- تصميم محتوى تدريبي مثير لدافعية المتدربات نحو التعلم.
- استخدام أساليب متزامنة وغير متزامنة للتدريب عن بعد.
- توفير كتيبات إرشادية للتدريب عن بعد للمدربات والمتدربات.

***

مقترحات لدراسات مستقبلية:

١- إجراء دراسة مماثلة على إدارة التدريب التربوي والابتعاث (القسم الرجالي) بمنطقة الرياض.

٢- إجراء دراسة مماثلة على إدارات التدريب التربوي والابتعاث التابعة للمناطق الأخرى.

٣- إجراء دراسة للتعرف على معوقات تحقيق إدارة المعرفة في إدارات التدريب التربوي والابتعاث.

٤- إجراء دراسة للتعرف على معوقات التدريب عن بعد في إدارات التدريب التربوي والابتعاث.

المراجع:

أبو النصر، مدحت ومحمد، ياسمين. (٢٠١٧). *التنمية المستدامة :مفهومها – أبعادها – مؤشراتها*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

إدارة التدريب التربوي والابتعاث. (٢٠٢١). نبذة عن إدارة التدريب التربوي والابتعاث. https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/EducationalTraining/pages/default.aspx

آدم، أحمد. (٢٠١٨م). دور إدارة المعرفة والأصول الفكرية في تحقيق المنفعة الاقتصادية للمكتبات الجامعية. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

بودبوس، سامي منصور، والأبروي، راشد عبد الله. (٢٠١٩). إدارة الموارد البشرية رؤية استراتيجية وتطبيقات عملية حديثة. دار الجنان للنشر والتوزيع.

بيسرا، إرما وسابيروال، فرناندیز. (٢٠١٤). إدارة المعرفة النظم والعمليات (محمد وهبي، مترجم). معهد الإدارة (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٠).

الثقفي، فهد. (٢٠١٩). واقع تطبيق مضامين إدارة المعرفة في إدارة تعليم الطائف وعلاقته بالتميز المؤسسي من وجهة نظر القيادات العاملة بها. المجلة التربوية، ٥٧(١). ١٩٣-٢٢٤.

جبران، وحيد، والميمي، أيمن. (٢٠٢٠). آراء وتوجهات واحتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الالكتروني. مجلة بحوث.١(٣٧). ٣٤٩-٣٢٦.

جميل، عبد الكريم أحمد. (٢٠١٦). تدريب وتنمية الموارد البشرية. الجنادرية للنشر والتوزيع.

الحمود، ماجد. (٢٠٢١). واقع تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. مجلة كلية التربية، ٣٧(١). ٥١-٩٧.

الخوري، علي. (٢٠١٥). إدارة المعرفة في القطاع العام. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الدعلان، هيفاء. (٢٠٢٠). دور التدريب عن بعد في التطوير المهني لدى المعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا. المجلة السعودية للتدريب التقني والمهني، ١(٢). ١٩٠-٢٢٤.

الدعيلج، إبراهيم. (٢٠١٥). التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الدوسري، مها. (٢٠٢٠). عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتحقيق الأمن السيبراني بمنطقة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الدوسري، هيا. (٢٠١٦). متطلبات التدريب الإلكتروني بإدارة ومراكز التدريب التربوي بإدارة التعليم (بنات) بمنطقة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السعدية، حمدة (٢٠١٧). متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين العاملين في الإدارة الوسطى. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، ٥(١٢). ٥٣-٦٤.

السعيد، إبراهيم. (٢٠١٤). الإدارة الاستراتيجية للمكتبات في ضوء اتجاهات الإدارة المعاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الشرعة، عطا الله محمد، وسنجق غالب محمود. (٢٠١٥). إدارة الموارد البشرية الاتجاهات الحديثة وتحديات الألفية الثالثة. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الشهري، سراء. (٢٠١٨). تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمنطقة الرياض في ضوء مفاهيم إدارة المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١٣). ٤٦-٦٣.

طاهر، شروق. (٢٠١٨). مداخل إلى إدارة المعرفة. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

عتوم، حسين وعتوم، يمنى. (٢٠١٨). إدارة المعرفة بناء الذاكرة التنظيمية. دار الحامد للنشر والتوزيع.

العامر، آلاء. (٢٠١٨). واقع إدارة المعرفة كمدخل لتحقيق معايير الجودة: دراسة تطبيقية على قيادات إدارات التعليم بمنطقة القصيم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

عبد الله، منذر. (٢٠١٦). الاقتصاد المعرفي. الجنادرية للنشر والتوزيع.

العجرش، حيدر حاتم. (٢٠٢١). طرائق التعليم والتعلم الإلكتروني. دار المناهج.

علة، مراد. (٢٠١٧). اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة: مدخل تنافسية المنظمات في عصر المعرفة. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

العمري، لطيفة. (٢٠١٥). درجة ممارسة المشرفات التربويات لإدارة المعرفة بمكاتب التربية والتعليم في مدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العنزي، بدر. (٢٠١٨). دور المشرف التربوي في تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تبوك.

عيسى، ثروت. (٢٠١٦). أساليب الاستفادة من إدارة المعرفة بالمؤسسات التعليمية: المفهوم– العمليات– النواتج. دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.

العيسى، غزيل، العمران، أفنان. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني (التدريب عن بعد): مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. المجلة العربية للإدارة، ٢(٤١). ٣٥٥-٣٤٧.

الغامدي، عزة. (٢٠٢١). واقع تطبيق إدارة المعرفة في الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمنطقة عسير. المجلة العربية للنشر العلمي، ١(٣٢). ٢٥١-٣٠٤.

مرزوق، عنترة، عادل، قرقاد، نور الدين، حفيظي، وطاهر، بن ناعة. (٢٠١٨). إدارة الموارد البشرية في عصر الإدارة الإلكترونية. مركز الكتاب الأكاديمي.

المغربي، محمد. (٢٠٢٠). إدارة المعرفة. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

ناصر الدين، يعقوب عادل. (٢٠١٩). حوكمة التدريب. جامعة الشرق الأوسط.

وزارة المالية. (٢٠٢٠). تقرير مجموعة العشرين.

https://hrsd.gov.sa/sites/default/files/G20%20200721.pdf

Aziah, I., Rozniza, Z. Norhashimah, H. Joohari, A. (2020). The Impact of e-NPQEL on the Continuance Intention of Using e-Training among Aspired School Leaders in Malaysia. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 14(19), 109-123.

Bhattacharyya, D. (2015). Training and Development: Theories and Applications. SAGE Publishing.

North, K and Kumta, G. (2018). *knowledge management*. Springer international.

***

AlmrAjç:
Âbw AlnSr ،mdHt wmHmd ،yAsmyn. (٢٠١٧). Altnmyħ AlmstdAmħ: mfhwmhA - ÂbçAdhA – mŵŝrAthA. Almjmwçħ Alçrbyħ lltdryb wAlnŝr.
ĂdArħ Altdryb Altrbwy wAlAbtçAθ. (٢٠٢١). nbðħ çn ĂdArħ Altdryb Altrbwy wAlAbtçAθ.
https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/EducationalTraining/pages/default.aspx
Ādm ،ÂHmd. (٢٠١٨m). dwr ĂdArħ Almçrfħ wAlÂSwl Alfkryħ fy tHqyq Almnfçħ AlAqtSAdyħ llmktbAt AljAmçyħ. Almjmwçħ Alçrbyħ lltdryb wAlnŝr.
bwdbws ،sAmy mnSwr ،wAlÂbrwy ،rAŝd çbd Allh. (٢٠١٩). ĂdArħ AlmwArd Albŝryħ rŵyħ AstrAtyjyħ wtTbyqAt çmlyħ Hdyθħ. dAr AljnAn llnŝr wAltwzyç.
bysrA ،ĂrmA wsAbyrwAl ،frnAndyz. (٢٠١٤). ĂdArħ Almçrfħ AlnĎm wAlçmlyAt (mHmd whby ،mtrjm). mçhd AlĂdArħ (Alçml AlÂSly nŝr fy 2010).
Alθqfy ،fhd. (٢٠١٩). wAqç tTbyq mDAmyn ĂdArħ Almçrfħ fy ĂdArħ tçlym AlTAŶf wçlAqth bAltmyz Almŵssy mn wjhħ nĎr AlqyAdAt AlçAmlħ bhA. Almjlħ Altrbwyħ٢٢٤-١٩٣ .(١)٥٧ ،.
jbrAn ،wHyd ،wAlmymy ،Âymn. (2020). ĀrA' wtwjhAt wAHtyAjAt Almdrbyn AlflsTynyyn fymA ytçlq bAltdryb AlAlktrwny. mjlħ bHwθ.1(37). 349-326.
jmyl ،çbd Alkrym ÂHmd. (٢٠١٦). tdryb wtnmyħ AlmwArd Albŝryħ. AljnAdryħ llnŝr wAltwzyç.
AlHmwd ،mAjd. (٢٠٢١). wAqç tdryb Almçlmyn çn bçd çlŶ AstxdAm mnSħ mdrsty AlĂlktrwnyħ mn wjhħ nĎrhm wmqtrHAt ltTwyrhA. mjlħ klyħ Altrbyħ٩٧-٥١ .(١)٣٧ ،.
Alxwry ،çly. (٢٠١٥). ĂdArħ Almçrfħ fy AlqTAç AlçAm. AlmnĎmħ Alçrbyħ lltnmyħ AlĂdAryħ.
AldçlAn ،hyfA'. (٢٠٢٠). dwr Altdryb çn bçd fy AltTwyr Almhny ldŶ Almçlmat lmwAjhħ tHdyAt Âzmħ kwrwnA. Almjlħ Alsçwdyħ lltdryb Altqny wAlmhny٢٢٤-١٩٠ .(٢)١ ،.
Aldçylj ،ĂbrAhym. (٢٠١٥). AltxTyT wAlĂŝrAf Altrbwy wAltçlymy wAlĂdAry. AldAr Almnhjyħ llnŝr wAltwzyç.
Aldwsry ،mhA. (٢٠٢٠). çmlyAt ĂdArħ Almçrfħ wçlAqthA btHqyq AlÂmn AlsybrAny bmnTqħ AlryAD mn wjhħ nĎr AlmŝrfAt AltrbwyAt [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ.
Aldwsry ،hyA. (٢٠١٦). mtTlbAt Altdryb AlĂlktrwny bĂdArħ wmrAkz Altdryb Altrbwy bĂdArħ Altçlym (bnAt) bmnTqħ AlryAD [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ.
Alsçdyħ ،Hmdħ (٢٠١٧). mtTlbAt tTbyq ĂdArħ Almçrfħ fy wzArħ Altçlym AlçAly bslTnħ çmAn mn wjhħ nĎr AlĂdAryyn AlçAmlyn fy AlĂdArħ AlwsTŶ. Almjlħ AlflsTynyħ lltçlym AlmftwH wAltçlm AlĂlktrwny .(١٢)٥ ، ٦٤-٥٣.
Alsçyd ،ĂbrAhym. (٢٠١٤). AlĂdArħ AlAstrAtyjyħ llmktbAt fy Dw' AtjAhAt AlĂdArħ AlmçASrħ. Almjmwçħ Alçrbyħ lltdryb wAlnŝr.

Alŝrçh ،çTA Allh mHmd ،wsnjq γAlb mHmwd. (٢٠١٥). ĂdArh AlmwArd Albŝryh AlAtjAhAt AlHdyθh wtHdyAt AlÂlfyh AlθAlθh. AldAr Almnhjyh llnŝr wAltwzyç.

Alŝhry ،srA'. (٢٠١٨). tHdyd AlAHtyAjAt Altdrybyh llmŝrfAt AltrbwyAt bmnTqh AlryAD fy Dw' mfAhym ĂdArh Almçrfh. mjlh Alçlwm Altrbwyh wAlnfsyh ، ٢(١٣). ٤٦-٦٣.

TAhr ،ŝrwq. (٢٠١٨). mdAxl ĂlŶ ĂdArh Almçrfh. dAr Abn Alnfys llnŝr wAltwzyç.

çtwm ،Hsyn wçtwm ،ymnŶ. (٢٠١٨). ĂdArh Almçrfh bnA' AlðAkrh AltnĎymyh. dAr AlHAmd llnŝr wAltwzyç.

AlçAmr ،ĀlA'. (٢٠١٨). wAqç ĂdArh Almçrfh kmdxl ltHqyq mçAyyr Aljwdh: drAsh tTbyqyh çlŶ qyAdAt ĂdArAt Altçlym bmnTqh AlqSym [rsAlh mAjstyr γyr mnŝwrh]. jAmçh AlqSym.

çbd Allh ،mnŏr. (٢٠١٦). AlAqtSAd Almçrfy. AljnAdryh llnŝr wAltwzyç.

Alçjrŝ ،Hydr HAtm. (٢٠٢١). TrAŶq Altçlym wAltçlm AlĂlktrwny. dAr AlmnAhj.

çlh ،mrAd. (٢٠١٧). AtjAhAt mçASrh fy ĂdArh Almçrfh: mdxl tnAfsyh AlmnĎmAt fy çSr Almçrfh. mŵssh knwz AlHkmh llnŝr wAltwzyç.

Alçmry ،lTyfh. (٢٠١٥). drjh mmArsh AlmŝrfAt AltrbwyAt lĂdArh Almçrfh bmkAtb Altrbyh wAltçlym fy mdynh AlryAD [rsAlh mAjstyr γyr mnŝwrh]. jAmçh Almlk sçwd.

Alçnzy ،bdr. (٢٠١٨). dwr Almŝrf Altrbwy fy tTbyq çmlyAt ĂdArh Almçrfh fy AlmdArs AlAbtdAŶyh bmdynh tbwk [rsAlh mAjstyr γyr mnŝwrh]. jAmçh tbwk.

çysŶ ،θrwt. (٢٠١٦). ÂsAlyb AlAstfAdh mn ĂdArh Almçrfh bAlmŵssAt Altçlymyh: Almfhwm- AlçmlyAt- AlnwAtj. dAr mn AlmHyT ĂlŶ Alxlyj llnŝr wAltwzyç.

AlçysŶ ،γzyl ،AlçmrAn ،ÂfnAn. (٢٠٢١). Altdryb AlĂlktrwny (Altdryb çn bçd): mbrrAth ،mtTlbAth ،mçwqAth mn wjhh nĎr AlmdrbAt wAlmtdrbAt. Almjlh Alçrbyh llĂdArh٣٤٧-٣٥٥ .(٤١)٢ ،.

AlγAmdy ،çzh. (٢٠٢١). wAqç tTbyq ĂdArh Almçrfh fy AlÂŝrAf Altrbwy bĂdArh Altçlym bmnTqh çsyr. Almjlh Alçrbyh llnŝr Alçlmy٣٠٤-٢٥١ .(٣٢)١ ،.

mrzwq ،çntrh ،çAdl ،qrqAd ،nwr Aldyn ،HfyĎy ،wTAhr ،bn nAçh. (٢٠١٨). ĂdArh AlmwArd Albŝryh fy çSr AlĂdArh AlĂlktrwnyh. mrkz AlktAb AlÂkAdymy.

Almγrby ،mHmd. (٢٠٢٠). ĂdArh Almçrfh. AlÂkAdymyh AlHdyθh llktAb AljAmçy.

rŵyh Almmlkh ٢٠٣٠. (2016). fy rŵyh Almmlkh Alçrbyh Alsçwdyh 2030. https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

nASr Aldyn ،yçqwb çAdl. (٢٠١٩). Hwkmh Altdryb. jAmçh Alŝrq AlÂwsT.

wzArh AlmAlyh. (٢٠٢٠). tqryr mjmwçh Alçŝryn. https://hrsd.gov.sa/sites/default/files/G20%20200721.pdf

اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد -COVID-19) في ضوء بعض المتغيرات

د. وفاء بنت شبيب بن محمد الدوسري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد -COVID-19) في ضوء بعض المتغيرات

د. وفاء بنت شبيب بن محمد الدوسري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٥/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٨/ ٩/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى التعرف على اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد -١٩)، ومعرفة درجة اختلاف تلك الاتجاهات وفق المتغيرات الآتية: (القسم، نوع الخطة الدراسية). ولتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أداة البحث في مقياس من إعداد الباحثة، طبَّقته على عينة مكونة من (٢٨٤) من طالبات التربية العملية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في الأقسام الآتية: الشريعة، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، تم اختيارهن باستخدام أسلوب الحصر الشامل في نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢هـ. وقد أظهرت نتائج البحث: أن عينة البحث لديها بوجه عام اتجاه إيجابي مرتفع نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية أثناء جائحة كورونا، وأن أعلى نسبة في مستوى الاتجاه الإيجابي المرتفع بلغت (٦٤,٨٪) من إجمالي عينة البحث، تليها نسبة ذوي مستوى الاتجاه الإيجابي المرتفع جدًّا وقدرها (١٦,٦٪). كما أظهرت النتائج، وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير القسم في اتجاهات الطالبات نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا، ولصالح طالبات قسم اللغة العربية. وكذلك أظهرت النتائج، عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير نوع الخطة الدراسية في اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات الطالبات – التربية العملية – القنوات الفضائية التعليمية– المشاهدة الصفية– جائحة كورونا

The Attitudes of Female Students of Practical Education Towards Classroom Viewing of the Lessons of the Saudi Educational Satellite Channels during the Corona Pandemic (Covid-١٩) in Light of some Variables

Dr. Wafaa Bint Shabib Bin Mohammed Al-Dossary
Department Curriculum & Instruction - Faculty Education
King Faisal university

Abstract:

The research aims to identify the attitudes of female students of practical education towards classroom viewing of the lessons of the Saudi educational satellite channels during the Corona pandemic (Covid-19) and to know the degree of difference of those attitudes according to the following variables: (section, type of study plan).

To achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive survey method, and the research tool was a measure prepared by the researcher and applied to a sample of (284) students of practical education at the College of Sharia and Islamic Studies in Al-Ahsa in the following sections: Sharia, Arabic, English. The students were selected using the Complete Census method at the end of the second semester of 1442 H .

The research results showed that the research sample generally has a highly positive attitude towards classroom viewing of educational satellite channel lessons during the Corona pandemic. The highest percentage in the high positive attitude level reached (64.8%) of the total research sample, followed by those with a very high positive attitude level at a percentage of (١٦,٦٪).

The results also showed that there were statistically significant differences due to the section variable in the students' attitudes towards classroom viewing of the lessons of Saudi educational satellite channels during the Corona pandemic in favor of the students of the Arabic language section. The results also showed that there were no statistically significant differences attributable to the variable of the type of study plan in the attitudes of practical education students toward classroom viewing of the lessons of Saudi educational satellite channels during the Corona pandemic.

key words: Students' Attitudes - Practical Education - Educational Satellite Channels - Classroom Viewing - Corona Pandemic.

مقدمة البحث

يُعدّ إعداد المعلم قبل الخدمة من القضايا الاستراتيجية التي اهتمت بها معظم دول العالم؛ ذلك أن جودة المعلم لها تأثير كبير على فاعلية العملية التعليمية؛ فهو أحد المكونات الرئيسة لمنظومة التعليم والقوة الدافعة لها، لذلك فإن كل الجهود والخطط والسياسات التعليمية لن تحقق الهدف المنشود وتصبح ذات فاعلية أقل في وجود معلمين تم إعدادهم وتأهليهم دون المستوى المطلوب، وغير مواكب لمتغيرات ومتطلبات العصر الذي يعيشه المعلم والمتعلم.

وتُعد التربية العملية مكونًا أساسيًا في برامج إعداد المعلمين؛ فهي الجانب التطبيقي والمحك الحقيقي لممارسة ما تعلمه الطلاب والطالبات من خبرات نظرية في المقررات التربوية والتخصصية الجامعية، كما أنها تُسهم في توليد وتشكيل اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، والتعرف على مهاراتهم التدريسية، ومعرفة النظام المدرسي؛ مما ينعكس على أدائهم وتكوين شخصيتهم ونظرتهم لمهنتهم المستقبلية، وهو ما أكدت عليه عديد من الدراسات مثل: دراسة عز الدين وبوقس (٢٠٠٤)، ودراسة السميح (٢٠٠٨)، ودراسة إسماعيل (٢٠١٦).

وتذكر كلٌّ من زاهد والرويس (٢٠١٨، ص ٤١٥) بأن التربية العملية هي" الأنشطة المختلفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج بحيث يبدأ بالمشاهدة، ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم إلى أن يصل في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة".

وقد ازداد الاهتمام بالتربية العملية لمواكبة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، وتلبية لمتطلبات المجتمع وسوق العمل؛ إلا أن هناك عديداً من المشكلات والصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية في فترة التدريب الميداني، وقد أشار إلى ذلك عديد من الدراسات مثل: دراسة العنزي (٢٠١٥)، ودراسة حبايب (٢٠١٦)، ودراسة طاشمان والمستريحي (٢٠١٩)، ودراسة العتيبي (٢٠١٩)، ومن أبرز تلك المشكلات ما يتعلق بطبيعة برنامج التربية العملية، والمدرسة المتعاونة، وعمليات التدريس الصفي، ومشرف التربية العملية.

إضافة إلى ذلك وجود مشكلات وتحديات تعطّل ممارسة التدريب الميداني حضوريًّا وفي واقعه الحقيقي، لاسيما في حالات الطوارئ كالحروب والكوارث الطبيعية، وانتشار الأوبئة. ومن بين هذه التحديات، ما يشهده العالم اليوم من خطر الانتشار الوبائي لجائحة فيروس كورونا (كوفيد-١٩)، الذي طال تأثيره النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم، وهو ما أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات على نطاق واسع، وحال دون حصول عدد كبير من الطلاب على حقهم في التعليم؛ لذا كان لا بد من التعايش مع هذه الظروف الطارئة لاستمرار العملية التعليمية (الدوسري، ٢٠٢١، ص٤٢٨).

ونتيجة لذلك، نجد أن عددًا من المؤسسات التعليمية التي تُعنى ببرامج إعداد المعلمين، قامت بتنفيذ وممارسة برنامج التربية العملية للطلاب المعلمين عن بعد خلال الإنترنت، حيث كان على الطلاب المعلمين والمشرفين والمعلمين المتعاونين والطلاب التفاعل والعمل والتواصل بطرق مختلفة تمامًا عن الواقع

الحضوري.

ويذكر كلٌّ من فلوريس وجاجو (Flores, & Gagoe, 2020, p. 2)؛ بأن هناك عددًا من التحديات التي واجهت الطلاب المعلمين عند الانتقال إلى استخدام التدريب الميداني عن بعد، وبخاصة فيما يتعلق بالأمور التقنية، ومن أبرزها: افتقار الطلاب المعلمين للمهارات الرقمية، وعدم القدرة للوصول إلى الإنترنت، وفي بعض الحالات لم يكن الطلاب المعلمين لديهم جهاز حاسوب محمول أو جهاز لوحي، إضافةً إلى تقاسم نفس هذه الأجهزة مع أفراد آخرين من الأسرة، كما وجد بعض الطلاب صعوبة في التنقل في المنصات الإلكترونية للتواصل والعثور على المهمات التي يجب حلها، إضافة إلى ذلك لم يتوفر الدعم من المعلمين المتعاونين لأنهم كانوا يتأقلمون مع السياق الجديد للتدريس عن بعد.

كما يرى مويو(Moyo ,2020, p.544) ؛ أن استخدام التقنيات كان له تأثير ضئيل على تقييم التدريب العملي؛ إذ إن مؤسسات تدريب المعلمين لم تستفد من إمكانات التكنولوجيا لإعادة التفكير في ممارساتها التقليدية في التقييم العملي.

بينما تذكر كل من بويفين وويلبي (Boivin, & Welby,2021,p.33) أن هناك بعض الجوانب الإيجابية لتجربة برامج إعداد المعلمين في أثناء جائحة كورونا، منها: زيادة احترام مهنة التدريس، ودمج التكنولوجيا في التدريس، والمرونة في المهام الإشرافية على التدريس للطلاب المعلمين، وإنتاجية أكثر في جدولة الاجتماعات؛ وهذا يجعل أعضاء هيئة التدريس أكثر استعدادًا للقاء

المزيد من الطلاب حسب الحاجة ودعمهم بصورة فردية. كما أن عقد الاجتماعات خلال الإنترنت توفر المزيد من الفرص لحضور ورش العمل، والندوات، والمؤتمرات لمواصلة التطوير المهني.

ومن المعلوم أنه من خلال دراسة الاتجاهات يمكن التنبؤ بالسلوك المستقبلي للطالب المعلم؛ إذ إن تقبل الطالب المعلم لمهنة التعليم مستقبلاً، يعتمد على ما يمتلكه من اتجاهات نحو التربية العملية؛ ذلك أن التربية العملية منظومة متكاملة ومتداخلة فيما بينها، وقد أشارت إلى ذلك دراسة شاهين(٢٠١٥م)، ودراسة ستافروبولوس (Stavropoulos, 2016).

ومما ينبغي الإشارة إليه، أن برنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني يمر بمراحل عدة، ومهما اختلفت وتعددت تلك المراحل؛ إلا أنها تتفق في النهاية بالوصول إلى الطالب المعلم إلى مرحلة الممارسة الفعلية لعملية التدريس، وهذه المراحل كما أشار إليها حمد (٢٠٠٧، ص١٨) هي: مرحلة المشاهدة، ومرحلة المشاركة، ومرحلة الممارسة.

وتعد مرحلة المشاهدة من أهم مراحل التربية العملية لأنها تمهد وتنعكس على المراحل اللاحقة سواء بصورة سلبية أو إيجابية، وتنقسم المشاهدات داخل مدرسة التدريب إلى قسمين، وهي كما وردت في عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥، ص١٣٣) مشاهدات خارج الصفوف وتشمل: النظام المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها، ومشاهدات داخل الصفوف وتشمل: ملاحظة المعلم الأساسي المتعاون في المدرسة في أثناء قيامه بأدواره التدريسية والتربوية (وهذه المشاهدة هي التي هدف إليها البحث الحالي ولكن من خلال قناة عين).

وفي أثناء جائحة كورونا (كوفيد-COVID-19) ، تم الانتقال إلى ممارسة التدريب الميداني عن بعد، وظهرت أشكال جديدة للممارسة، مثل: مشاهدة الدروس من خلال القنوات التعليمية، والتدريس المصغر عبر الإنترنت، وتسجيل الدروس من خلال الفيديو ومشاهدتها مرة أخرى، وغيرها؛ مما كان دافعًا للباحثة للكشف عن اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19-COVID) في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة البحث

تعدّ القنوات التعليمية من أغنى وأبرز المصادر لإكساب الطالب المعلم مهارات التدريس في أثناء الأزمات؛ كما أنها تجعل الطالب على اتصال دائم بالمعلم والمادة الدراسية، وتؤكد دراسة صالح (٢٠١٧) على أهمية الاهتمام بالبرامج التعليمية الفضائية؛ لأنها توفر تعليمًا جيدًا للطلاب، وتجعل التعلم أكثر إثارة وتشويقًا لما تمتلكه من مزايا.

وتُعد المملكة العربية السعودية في عِداد الدول المتميزة في مجال تقديم التعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا؛ بما وفرته من بدائل تعليمية متاحة ومنها: قنوات عين التعليمية التي تقدم شرحًا للدروس لجميع الطلاب والطالبات في المراحل الدراسية الثلاث من قبل معلمين ومعلمات مؤهلين تم اختيارهم وفق معايير حددتها وزارة التعليم للتدريس في هذه القناة، كما أن قناة عين تتيح إمكانية مشاهدة البث المباشر لقناة عين دروس، أو الرجوع إلى الدروس المسجلة المتوفرة في القناة الرسمية لعين التعليمية على موقع اليوتيوب.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التعليم في هذه القنوات التعليمية؛ إلا أن هناك تباينًا واختلافًا في وجهات النظر حول فائدتها وأثرها على الطلاب، وهذا ما أشار إليه الغامدي (٢٠٢٠، ص ١١٠٦) بأن ٧٠٪ من المعلمين يرون أن طريقة التدريس في هذه القنوات التعليمية يعتريه الجمود والتصنع، كما أن الممارسات التعليمية تحتاج إلى تدريبات للتعامل مع المتعلم عن بعد وتشجيعه وإشراكه في الدرس، إضافةً إلى ما لاحظته الباحثة من خلال عملها بمكتب التربية العملية، وكذلك الإشراف على الطالبات من شكوى كثير من طالبات التربية العملية من عدم فاعلية الدروس المقدمة في قناة عين، وكثرة استفساراتهن عن طرق التدريس المستخدمة في شرح الدروس المقدمة في القناة، وعدم اعتيادهن على هذا النوع من التدريس، فهن يفتقدن التفاعل البشري، ويتقن إلى البيئة المدرسية الواقعية.

كما ترى الباحثة أن برنامج التربية العملية أضحى كيانًا منسيًا في ظل هذه الجائحة، من حيث قلة المؤتمرات والندوات التي ناقشت التربية العملية في أثناء الطوارئ والأزمات، وبخاصة في العالم العربي، واستنادًا لما سبق، فإن مشكلة البحث قد تحددت في السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19- COVID) في ضوء بعض المتغيرات؟

أسئلة البحث

سعى هذا البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19 COVID) في ضوء بعض المتغيرات؟

وتفرّع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

س١: ما اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19 COVID)؟

س٢: ما درجة اختلاف اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في ضوء المتغيرات الآتية: (القسم، نوع الخطة الدراسية)؟

فروض البحث

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير القسم.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية

لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير نوع الخطة الدراسية.

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

١. الكشف عن اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (**كوفيد–19**-COVID).

٢. معرفة درجة اختلاف اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في ضوء المتغيرات الآتية: (القسم، نوع الخطة الدراسية).

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث فيما يأتي:

١. يفيد الطلاب المعلمين في تحسين ممارساتهم التدريسية وتطويرها وتقويمها في حالات الطوارئ والأزمات.

٢. يفيد القائمين على برامج التربية العملية في استخدام استراتيجيات بديلة في أوقات الطوارئ.

٣. التخطيط لبرامج تسهم في تحسين جودة التدريب الميداني عن بعد، وتساعدهم على القيام بدورهم في أوقات الطوارئ والأزمات.

٤. تطوير برنامج التربية العملية بحيث تصبح المهارات الرقمية جزءًا من التقييم.

٥. يفتح هذا البحث المجال أمام بحوث ودراسات أخرى، لتتناول موضوع

التدريب الميداني عن بعد في أثناء الطوارئ والأزمات.

٦. يُقدم هذا البحث أداة بحثية يمكن الإفادة منها في الدراسات البحثية المستقبلية المشابهة.

حدود البحث

حُدد البحث بالحدود الآتية-على اختلاف أنواعها-:

١. **حدوده الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على معرفة اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس قناة عين التعليمية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19- COVID) في ضوء بعض المتغيرات.

٢. **حدوده الزمنية:** نُفذ هذا البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

٣. **حدوده المكانية:** طُبق هذا البحث في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء، بالمنطقة الشرقية، التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. **حدوده البشرية:** طُبق هذا البحث على جميع طالبات التربية العملية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في الأقسام الآتية: الشريعة، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية.

مصطلحات البحث

الاتجاه Attitude

يعرف الاتجاه بأنه: "الاستعداد العقلي والعاطفي للاستجابة إلى المثيرات (الأشياء أو الأشخاص) بطريقة تنسجم مع السلوك العادي الذي ارتبط سابقًا بمثل هذه المثيرات" (نجار وفخري ومعلوف وعطية، ١٩٦٠، ص٤٢).

بينما عرفه اللقاني والجمل (٢٠١٣، ص٧) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًّا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء كانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".

ويُعرّف إجرائيًّا في البحث الحالي بأنه استعداد عقلي نفسي يتولد لدى الطالبة المعلمة نتيجة المشاهدة الصفية لدروس قناة عين في أثناء جائحة كورونا (كوفيد -١٩)، وهو إما أن يكون إيجابيًّا أو سلبيًّا، ويقاس بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة المعلمة على مقياس الاتجاهات نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19 COVID-)، الذي أعدته الباحثة لأغراض البحث الحالي.

التربية العملية:

يشير عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥، ص ص١١٩-١٢٠) في تعريفهما للتربية العملية بأنها "مجمل الأنشطة والخبرات التطبيقية التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، التي تهدف إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات المسلكية اللازمة التي يحتاج إليها لأداء مهامه التعليمية".

وتعرف إجرائيًّا بأنه مقرر تطبيقي يتم تسجيله من قبل الطالبة المعلمة بعد انتهائها من المتطلبات السابقة لهذا المقرر، ويكون تحت إشراف إحدى عضوات

هيئة التدريس، وتخضع فيه إلى برنامج تدريب عملي يسمى برنامج التربية العملية من خلال مجموعة من الأساليب منها: المشاهدة الصفية لدروس قناة عين، بسبب ظروف جائحة كورونا.

القناة الفضائية Space Channel

عرفها صبري (٢٠٠٢، ص٤٢٣) بأنها "نوع من قنوات الاتصال المرئي والمسموع واسعة الانتشار التي يمكن وصولها إلى أبعد مكان على سطح الكرة الأرضية، حيث يتم الإرسال والاستقبال خلال هذه القنوات من خلال الأقمار الصناعية وما تحمله من محطات إرسال واستقبال فضائية، وتمثل القنوات الفضائية التعليمية واحدة من أهم قنوات التعليم والتعلم عن بعد".

وتعرّف إجرائيًّا بأنها قنوات عين السعودية المكونة من ثلاث وعشرين قناة فضائية، التي تبث الدروس والمراجعات لجميع المناهج الدراسية في كافة المراحل الدراسية من الأول الابتدائي إلى الثالث الثانوي، ويكون بثها على قمر عرب سات بتردد وترميز معين.

المشاهدة الصفية Classroom Observation

عرفها اللقاني والجمل (٢٠١٣، ص٢٦٣) بأنها "المشاهدة التي تتم داخل حجرة الصف، بهدف جمع معلومات عن العملية التعليمية بمكوناتها المختلفة، وعادة ما تكون من قبل الطالب المعلم في أثناء فترة التربية العملية بحيث يتعرف على الموقف التدريسي بطريقة عملية؛ مما يكسبه عددًا من الجوانب المختلفة من العملية التعليمية قبل القيام بالتدريس".

وتعرّف إجرائيًّا المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية بأنها اطلاع ومراقبة الطالبة المعلمة لدروس قناة عين التي تتم في أي وقت وفي أي مكان للبث المباشر لقناة عين دروس، أو الرجوع إلى الدروس المسجلة المتوفرة في القناة الرسمية لعين التعليمية على موقع المشاهدات موقع اليوتيوب، حيث تقوم الطالبة المعلمة في أثناء فترة التربية العملية بمشاهدة حصص لمجموعة من المعلمين والمعلمات في التخصص بهدف التعرف على الموقف التدريسي، مستخدمة بطاقة ملاحظة مصممة لهذا الغرض بحيث تتناسب مع التعليم عن بعد كحل بديل نتيجة الظروف التي فرضتها الأزمات.

جائحة كورونا (كوفيد–19- COVID)

تعرّف إجرائيًّا في البحث الحالي كما عرفتها منظمة الصحة العالمية WHO (٢٠٢٠) بأنها جائحة عالمية مستمرة حاليّاً، لمرض فيروس كورونا (كوفيد-19- COVID)؛ سببها فيروس كورونا **٢**، المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة، ويُعرف اختصارًا سارس-كوف-**٢** (SARS-CoV-2)، وقد اكتشف الفيروس المستجد لأول مرة في مدينة ووهان الصينية في 31كانون الأول/ ديسمبر 2019.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا العرض مفهوم التربية العملية وأهميتها ومراحلها، والتربية العملية والتقنية في أثناء جائحة كورونا وكذلك مفهوم الاتجاهات ومكوناتها وخصائصها، والقنوات التعليمية السعودية، ثم بعد ذلك تم تناول الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث.

الإطار النظري:

مفهوم التربية العملية

لقد تعددت المسميات حول مصطلح التربية العملية؛ فمنهم من أشار إليها بالتربية العملية أو التربية الميدانية، ويذكر سالم والحليبي (١٩٩٨، ص ٨٥) على الرغم من تعدد هذه المسميات، فالهدف من هذه المصطلحات واحد، وستأخذ الباحثة بمصطلح التربية العملية في هذا البحث.

عرفها أوزكانال ويوكسيل وباشاران أويسال (Özkanal, Yüksel & Başaran-Uysal, 2020, p. 1349) بأنها المرحلة الرئيسة للطالب المعلم لاكتساب المهارات العملية والمعرفية اللازمة ليكون معلم فاعل، كما أنها نوع من الفرص للطلاب المعلمين لوضع معرفتهم النظرية موضع التنفيذ.

بينما يرى صبري (٢٠٠٥، ص ص١١٩-١٢٠) أن التربية العملية هي عبارة عن "برامج محددة لتدريب طلاب وطالبات معاهد وكليات التربية قبل تخرجهم على ممارسة التدريس الفعلي، واكتساب الحد الأدنى من مهاراته، وذلك في حجرات دراسة حقيقية بمدارس ومؤسسات التعليم بمراحله المختلفة".

أهمية التربية العملية:

تعدّ التربية العملية المحك الحقيقي للحكم على مدى نجاح وفاعلية برامج إعداد المعلمين، وبدون تدريب الطلاب المعلمين، لن تحصل المدارس على معلمين ذوي جودة عالية، وهو ما أكدت عليه دراسة الحسين (٢٠١٩) ودراسة مويو(Moyo ,2020) ؛ لذلك يمكن إيجاز تلك الأهمية كما أشار إليها

عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥، ص ١٢٠-١٢٢)، والخليفة (٢٠١١، ص ٢٢٨-٢٢٩) على النحو الآتي:

- تُعد التربية العملية حلقة الوصل بين الجانبين: النظري والعملي في برامج إعداد المعلم.
- تهيئ فرصًـــا واقعية لترجمة المعارف والمفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية إلى مواقف تدريس فعلية.
- تســاعد الطالب المعلم على تكوين اتجاهات وميول نحو مهنة التدريس التي يُعد لها.
- تُتيح الفرصــة أمامه للتعرف على قدراته الذاتية ومهاراته التدريســية والعمل على تنميتها.
- تكسبه مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تزيد من ثقته بنفسه، وتمكنه من التعامل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.
- تُوفر فرصًـا حقيقية للطالب المعلم لمعرفة المشـكلات المدرسـية والعمل على حلها.
- تُسـهم في إزالة الخوف والرهبة لديهم من مواجهة الموقف التعليمي، والقدرة على إدارة الصف.

مراحل التربية العملية:

لقد تعددت مراحل التربية العملية؛ إلا أنها تتفق في النهاية في إعداد الطالب المعلم بشكل متسلسل وتدريجي، للوصول إلى مرحلة الممارسة الفعلية لعملية التدريس.

ويذكر سالم والحليبي (١٩٩٨، ص ٨٥) بأن التربية العملية تمر بمراحل عدة تبدأ بمرحلة الإعداد التخصصي والثقافي والمهني، تليها مرحلة التمهيد، بعد ذلك مرحلة المشاهدة، ثم مرحلة النقد، ثم مرحلة المشاركة، وأخيرًا مرحلة التطبيق العملي.

وترى كلٌّ من زاهد والرويس (٢٠١٨م، ص ٤٤٣) بأن التربية العملية خمس مراحل تبدأ بمرحلة التهيئة، تليها مرحلة المشاهدة، ثم مرحلة المشاركة الجزئية، ثم مرحلة المشاركة الكلية الموجهة، ثم مرحلة التدريس المستقل.

بينما تتكون مرحلة التربية العملية وفقًا لقاضي وراوات وتوماس (Qazi , Rawat, & Thomas, 2012, P. 47) من مرحلتين وهما: مرحلة الإعداد والتحضير، ومرحلة التجربة والخبرة المدرسية.

واستنادًا لما سبق يمكن إجمال تنفيذ التربية العملية في ثلاث مراحل متتابعة على النحو الآتي:

أولًا: مرحلة المشاهدة

تُعد هذه المرحلة بمثابة الخبرة الأولية المباشرة للطالب المعلم مع المدرسة والبيئة المدرسية ودور المعلم في عملية التعليم، وهذا ما أشار إليه النهار (٢٠٠٠، ص١٣)؛ فهي توفر الفرصة للطالب المعلم للتعرف على مهنة التعليم بما في ذلك سياقها الاجتماعي والثقافي والأخلاقي.

وتنقسم المشاهدات داخل مدرسة التدريب إلى قسمين، وهي كما وردت في عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥، ص١٣٣) مشاهدات خارج الصفوف وتشمل: النظام المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها، ومشاهدات داخل

الصفوف وتشمل: ملاحظة المعلم الأساسي المتعاون في المدرسة في أثناء قيامه بأدواره التدريسية والتربوية.

ويذكر عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥، ص ص١٣٣-١٣٤) أن هناك مجموعة من الأهداف تحققها المشاهدات داخل الصفوف الدراسية؛ إذ تتيح الفرصة أمام الطالب المعلم للتعرف على ما يأتي:

- الأساليب والمهارات التدريسية التي يستخدمها المعلم.
- ربط ما تعلمه نظريًّا بما يلاحظه ويشـــاهده في أثناء حضـــوره مع المعلم المتعاون في صفه خلال المشاهدة.
- آداب الملاحظة ومبادئها العامة والإعداد لها.
- خصائص المتعلمين، وأساليب إدارة الصف.

كما أنها تســـهم في إكســـاب الطالب المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، ومهارات النقد البناء والتقويم السليم.

ثانيًا: مرحلة المشاركة

إن الطالب المعلم في هذه المرحلة يمر بمرحلة تمهيدية قبل القيام بالتدريس الفعلي بمفرده؛ فهي تعدّ مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم المتعاون، ويذكر عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥، ص١٣٣) أن الطالب المعلم في هذه المرحلة لا يتولى المسؤولية كاملة عن التدريس، ولكنه يشارك المعلم المتعاون في بعض المهام؛ مما يجعله أكثر طمأنينة وأقل توترًا حتى يألف مسؤولية تخطيط الدروس وتنفيذها، ومواجهة الطلاب، ولا بد أن تسير تلك المرحلة مع المعلم المتعاون وفق الخطة التربوية المعدة لذلك.

ثالثًا: مرحلة الممارسة (التطبيق العملي والانفراد بالتدريس)

في هذه المرحلة يتولى الطالب المعلم قيادة العملية التدريسية والتربوية في الصفوف الدراسية بمفرده وبدون معاونة من أحد، وهو ما أشار إليه عبد السميع وحوالة (٢٠٠٥، ص١٤٠) بأن الطالب المعلم يكون مسؤولاً مسؤولية كاملة عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية التي يتطلبها الموقف التعليمي. ويوزع عليه نصابه من الحصص التدريسية، وتنفيذ الدروس حسب خطة توزيع المقرر المعتمدة، ويتم تقويمه من قبل المشرف الأكاديمي بالاشتراك مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون، من خلال بطاقة تقويم خاصة لكل واحد منهم، كما يتم ممارسة أنواع أخرى من التقويم مثل: تقويم الزملاء، وتقويم ذاتي من قبل الطالب المعلم نفسه، وتؤكد الباحثة على أهمية اطلاع الطالب المعلم على عناصر بطاقة التقويم الخاصة بالزيارة الصفية، ومعرفة ما هو مطلوب منه قبل الشروع في عملية التدريس.

واستخلاصًا لما سبق فإن مراحل التربية العملية مهما تعددت؛ إلا أنها تتفق في النهاية بالوصول إلى الطالب المعلم إلى مرحلة الممارسة الفعلية لعملية التدريس.

التربية العملية والتقنية في أثناء جائحة كورونا:

مع ظهور تكنولوجيا المعلومات في كافة مجالات الحياة، أصبح التعامل مع الحلول للبرامج العملية بسبب المشكلات والأزمات غير المتوقعة من الأمور السهلة لا سيما في مجال التعليم، ولقد ازدادت أهمية تقنيات المعلومات والتعليم عن بعد عبر الإنترنت في أثناء جائحة كورونا، وهو ما أشار إليه أوزكانال

ويوكسيل وباشاران أويسال (Özkanal, Yüksel & Başaran-Uysal, 2020, p. 1348)

إن التربية العملية تتطلب من الطلاب المعلمين أن يلتحقوا ببرامج تدريبية لمحو الأمية الحاسوبية، وأن يكون لديهم ممارسات تكنولوجية مناسبة لإعدادهم للتدريس(Walker, Kho, Tan & Lim, 2020, p.2) ، كما أشارت المنتشري والمنتشري (٢٠٢٠، ص ١٨٨) أنه لا بد أن تشتمل برامج إعداد المعلمين في كليات التربية وغيرها من البرامج التعريف والتدريب على المهارات الرقمية كأولوية قصوى لمعلم الغد.

ويذكر أبو حميد (Abuhmaid, 2013, P. 52) أن هناك مستويين لإتقان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمين، ويجب أخذهما بعين الاعتبار من قبل برامج إعداد المعلمين وبرامج التربية العملية؛ المستوى الأول هو: مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تمكن المعلمين من استخدامها والتعامل معها من خلال تحديد موقع البيانات واسترجاعها وحفظها ومعالجتها وتقديمها في أشكال ذات معنى، بينما المستوى الثاني هو: الاستخدام التربوي للتكنولوجيا وهو أمر حيوي للمعلمين لتعلم كيفية تنفيذ وتطبيق هذه التكنولوجيا في ممارسات الصف الدراسي.

لقد أصبحت التربية العملية من التحديات التي تواجه تعليم المعلمين ما قبل الخدمة في أثناء جائحة كورونا، ومن هنا انتقلت التربية العملية من البيئة الحقيقة إلى البيئة الإلكترونية والعمل عبر أجهزة الحواسيب وتفعيل التطبيقات التعليمية المتاحة عبر شبكة الإنترنت أو الهواتف الذكية، واستخدم البعض منصات مؤتمرات الفيديو (على سبيل المثال، FaceTime أو Skype)، بينما قدّم

البعض الآخر أنظمة برمجيات أخرى ومنصات تجمع بين العديد من هذه الميزات (Ersin, Atay & Mede, 2020, P. 115)

وتذكر كل من وايت وماكشري (White & McSharry ,2021) أن بعض الطلاب المعلمين يصفون البيئة عبر الإنترنت بالعزلة والانفصال؛ إضافةً إلى الكاميرات المغلقة والشاشات الفارغة، لم تمكنهم من قراءة إيماءات الوجه وردود الأفعال، إلا أن هناك بعض الجوانب الإيجابية مع طلابهم في أثناء التدريس عن بعد: وهي الرعاية والتعاطف وإيقاظ الشعور بالتقارب.

كما يرى الطلاب المعلمين أن اكتساب الخبرة في التدريس في بيئة عبر الإنترنت يمتلك قيمة عالية، ويثبت مدى أهمية أن يكون المعلمون قادرين على التكيف مع أية ظروف؛ وبالتالي تحول الشعور بعدم الارتياح إلى تقدير الكفاءات المكتسبة من خلال التربية العملية الإلكترونية في أثناء الجائحة (Burns, Danyluk, Kapoyannis & Kendrick, 2020, P. 10-13).

وبناء على ما سبق لابد من الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين، وكذلك منح الرخص المهنية بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي.

الاتجاهات

لقد تعددت تعريفات الاتجاه، ونذكر منها ما يأتي:

يشير شحاتة والنجار (٢٠١١، ص١٦) بأن الاتجاه هو "الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة؛ نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية".

بينما عرفه اللقاني والجمل (٢٠١٣م، ص٧) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًّا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء كانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".

كما يؤكد المهنا (٢٠١٩، ص١٤٥) بأن الاتجاه نحو التقنية هو "تبني الأفراد للتقنيات الحديثة في حياتهم المهنية والاجتماعية، أو رفضهم لها كآليات مهمة في الحياة"، ومن زاوية أخرى يؤكد المهنا (٢٠١٩، ص٢٠٠) أن التعلم عن بعد يعتمد على تقنية المعلومات والتي بدورها تجعل التعلم أكثر إنتاجية، وأكثر فاعلية، ويسهل الوصول إليه سريعًا.

مكونات الاتجاهات:

إن الاتجاه يتدخل في تشكيله ثلاث مكونات رئيسة تتفاعل فيما بينها، وهو ما أشار إليه المهنا (٢٠١٩، ص ص١٤٦-١٤٧)، وشاهين (٢٠١٥، ص٣٦٤) على النحو الآتي:

١. المكون المعرفي (Cognitive Component)

يتضمن المعلومات والحقائق والمعارف والمعتقدات والآراء المتوفرة لدى الفرد عن هذا الموضوع، سواء كانت صادقة أو كاذبة.

٢. المكون الوجداني (Affective Component)

يشير إلى المشاعر الانفعالية مثل: حب أو كراهية نحو موضوع الاتجاه، وهي بدورها تؤدي إلى تأييده لموضع الاتجاه أو عدم تأييده، ويذكر المهنا (٢٠١٩، ص ١٤٧) أن المكون الوجداني من أهم المكونات الثلاثة للاتجاه؛ إذ يمنحها

قوة الدفع والاستمرار.

٣. المكون السلوكي (Behavioral Component)

يشير إلى السلوك أو الطريقة أو الكيفية التي سوف يتعامل بها الفرد مع موضوع الاتجاه في موقف اجتماعي معين، وهذا السلوك يعبر عن رصيد معرفته بهذا الموقف، وعن عاطفته المصاحبة لهذه المعرفة.

ويرى المهنا (٢٠١٩، ص١٤٧) أن موضوعات الاتجاه مختلفة ومتباينة، وتعكس بالنسبة للأفراد جوانب الأهمية التي يرونها في الأشياء، وفي هذا الإطار يذكر العنزي (٢٠١٦، ص٢٣٩) بأن أهمية المكونات الثلاث تختلف حسب نوع الموقف، وموضوع الاتجاه.

خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص يمكن إيجازها كما أشار إليها شاهين (٢٠١٥، ص ٣٦٥)، المهنا (٢٠١٩، ص ١٤٨-١٤٩) على النحو الآتي:

- أنها مكتسبة ومتعلمة وليست فطرية؛ لذلك يمكن تعديلها وتغييرها.
- الثبات النسبي؛ فهي لا تتغير بشكل سريع.
- ترتبط بالجانب الانفعالي للفرد.
- تمتاز الاتجاهات بالذاتية فهي تعكس انحياز الفرد أو الجماعة إلى قيمه وعاداته وما يفضله.
- تُعد نتاجًا للخبرات السابقة؛ فهي تتأثر بخبرة الفرد السابقة.
- قابلة للتغيير من خلال اكتساب خبرات جديدة.

- يمكن من خلالها التنبؤ باستجابات الأفراد لبعض القضايا أو المتغيرات.
- يمكن قياسها وتقديرها من خلال مقاييس الاتجاهات المختلفة.

ومما سبق يتضح أن الاتجاهات ذات أهمية كبيرة؛ فهي تؤثر في سلوك الأفراد وأفكارهم وقيمهم.

القنوات التعليمية السعودية (قنوات عين)

قنوات عين هي مجموعة قنوات سعودية تملكها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتشمل ثلاثًا وعشرين قناة فضائية لكافة المراحل الدراسية من الأول الابتدائي إلى الثالث الثانوي، وتبث الدروس والمراجعات لجميع المناهج الدراسية بالمواكبة مع الخطة الدراسية المعتمدة من وزارة التعليم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص٨).

أهداف قنوات عين:

ترتكز قنوات عين على مجموعة من الأهداف الأساسية، التي شكلت القاعدة التي بُنيت عليها تلك القنوات، ومن تلك الأهداف ما أشار إليها الغامدي (٢٠٢٠، ص١١١٥) على النحو الآتي:

- عرض صورة مشرقة للتعليم في المملكة العربية السعودية محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا.
- تسخير أفضل تقنيات البث الفضائي التفاعلي لخدمة التعليم عن بعد.
- توفير بدائل عالية الجودة والفاعلية لتغطية النقص في مؤسسات التعليم، وذلك بالإفادة من تقنيات الصفوف الافتراضية والبث الفضائي التفاعلي.
- نشر المواد التعليمية وإيصالها للمتعلمين بأشكال متعددة.

- أرشفة المواد التعليمية وتوثيقها لتسهيل إعادة استخدامها وتبادلها بين القنوات التعليمية.
- خدمة المجتمع وتأصيل قيمه الإسلامية والعربية وتعميق الولاء للوطن في نفوس المتلقين.

مزايا قنوات عين:

تشتمل قنوات عين على عدد من المزايا؛ لذلك يمكن إيجازها كما وردت في الدليل الإرشادي للمعلم الخاص بالعودة للمدارس، والصادر من وزارة التعليم (٢٠٢٠، ص ٨) على النحو الآتي:

- تغطي مختلف مسارات المرحلة الثانوية.
- تدعم الدروس لغة الإشارة لتحقيق الإفادة المثلى لطلاب وطالبات التربية الخاصة.
- كل مرحلة دراسية لها قائمة تشغيل ورابط للبث المباشر للدروس بالتزامن مع البث المباشر على القنوات الفضائية الخاصة بها.
- يتم رفع جميع الدروس على قوائم التشغيل؛ ليفيد منها الطالب والطالبة ويصل إليها في أي وقت.
- يتم توضيح المرحلة الدراسية والمقرر الدراسي وعنوان الدرس في الوصف أسفل كل درس.

الدراسات السابقة:

نتيجة لعدم وجود دراسات تناولت اتجاهات طلاب أو طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات التعليمية في أثناء جائحة كورونا، لذلك لجأت الباحثة إلى عرض دراسات مقاربة نوعًا ما، التي تناولت استعداد طلاب التربية العملية أو تصوراتهم أو تأملاتهم نحو التدريب عن بعد، وكذلك تجارب التربية العملية في أثناء جائحة كورونا، وواقع التربية العملية في ظل تأثير التباعد الاجتماعي، ومنها:

دراسة برينا وبسوني (Brinia & Psoni, 2021)؛ هدفت إلى بحث ما إذا كان التدريب العملي للتدريس عبر الإنترنت فاعلاً مع المعلمين المرشحين (أي يتصرفون كطلاب)، وهل المعلمون المرشحون يطورون مهارتهم من خلال هذا التدريب العملي؟، وقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي –دراسة الحالة– وكان عدد أفراد العينة (٤٥) معلمًا ومعلمة من المرشحين لبرنامج تعليم المعلمين بجامعة أثينا للاقتصاد والأعمال للعام الدراسي ٢٠١٩–٢٠٢٠، وتكونت أدوات الدراسة من المقابلات المعمقة، وقد توصلت الدراسة إلى عديدٍ من النتائج، أهمها: أن المعلمين المرشحين تعرفوا على التقنيات الحديثة في التعليم إلى حد كبير، كما طور المعلمون المرشحون مهارات ستثبت فائدتها مستقبلًا، مثل: القدرة على التكيف والمرونة والتعامل مع تفاعل الطلاب في الإعدادات عبر الإنترنت، والتي لم يكونوا ليطوروها في بيئة تقليدية، كما أشار المشاركون أيضًا إلى أن التدريس وجهًا لوجه لا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنه يوفر للمعلم فوائد عديدة.

أما دراسة ساساكي وآخرين (Sasaki et al., 2020)؛ فهدفت إلى تفحص جدوى صف دراسي محاكي للواقع قائم على التكنولوجيا؛ لدعم تجربة التدريب العملي الواقعي لمعلمي ما قبل الخدمة في أثناء جائحة كورونا، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وكان عدد أفراد العينة (١٤) طالبًا في برنامج التعليم الابتدائي للمعلمين في استراليا مع أربعة مشاركين، وتكونت أدوات الدراسة من استبيان ما قبل المحاكاة / استخلاص المعلومات وبعده ، وقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أهمها: زيادة مستويات ثقة الطلاب والتأهب للمشاركة في المحاكاة ويتضح ذلك من تعليقاتهم، كما أشار عديد من الطلاب أن هذا الصف الافتراضي أفضل بكثير من الفصل الدراسي الحقيقي.

بينما سعت دراسة أوزكانال ويوكسيل وباشاران أويسال (Özkanal, Yüksel & Başaran-Uysal, 2020) ؛ لاستكشاف التعليم عبر الإنترنت المقدم في أثناء الوباء، وتم التركيز على ملاحظات المعلمين قبل الخدمة لدروس اللغة الإنجليزية المقدمة من خلال منصة عبر الإنترنت للطلاب(EBA) وهي (شبكة تلفاز تربوية وطنية تركية تملكها هيئة الإذاعة الحكومية)، كما تم فحص تأملات المعلمين قبل الخدمة على دروس اللغة الإنجليزية؛ لوصف عملية التدريس عبر الإنترنت والكشف عن الجوانب الجيدة والمشكلة للحصول على اقتراحات لممارسات أفضل في التدريس، وقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي –دراسة الحالة– وكان عدد أفراد العينة (٣٢) طالبًا والذين تم اختيارهم بطريقة أخذ العينات الهادفة، من طلاب السنة الرابعة في قسم اللغة الإنجليزية الذين كانوا سيحضرون التربية العملية للتخرج، كما استعانت

بالتأملات التي يكتبها المشاركون أسبوعيًا بعد ملاحظة دروس اللغة الإنجليزية كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عديدٍ من النتائج، أهمها: أن المشاركين قدّروا بعض الممارسات الجيدة في دروس اللغة الإنجليزية، بينما كانوا في الغالب منتقدين في اختيار المواد والأنشطة، كما تم التأكيد على قلة التفاعل باعتباره من عيوب التعليم عبر الإنترنت، لا سيما في تعلم اللغة، ومدى فاعلية الكتابة الانعكاسية (التأملات) لإعداد المعلم. إضافة إلى أن نظام شبكة التلفاز يحتاج إلى مزيد من التحسينات من حيث المواد والأنشطة، وبعض الأمور الفنية لضمان نجاح التعليم عن بعد.

كما أن دراسة إرسين وأتاي وميدي (Ersin, Atay & Mede, 2020) ؛ هدفت إلى تعزيز كفاءة المعلمين قبل الخدمة والاستعداد للتدريس عبر الإنترنت، من خلال التدريب الإلكتروني في أثناء تفشي فيروس كورونا المستجد (كوفيد -١٩)، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وكان عدد أفراد العينة (٢٥) معلمًا ما قبل الخدمة في برنامج تعليم اللغة الإنجليزية التابع لجامعة مرمرة الحكومية بتركيا، والذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة، تم تصميم هذه الدراسة كبديل لمقرر التدريب العملي في برنامج البكالوريوس لتدريس اللغة الإنجليزية، وبالتالي تحويل هذه الدورة إلى مقرر إلكتروني من قبل الباحثين ومشرف الجامعة، كما تم تشكيل فصل دراسي افتراضي باستخدام Zoom ، تتألف من ثلاث جلسات مدتها أربعون دقيقة، وهو فيديو على شبكة الإنترنت، باستخدام التدريس المصغر، وقاموا بتنفيذ أنشطة متنوعة واستراتيجيات مختلفة لإعطاء الفصل الافتراضي طبيعة وشعور الفصل المادي الحقيقي، وقد توصلت الدراسة

إلى عديدٍ من النتائج، أهمها: وجد المعلمون ما قبل الخدمة أن التدريب العملي الإلكتروني مفيد؛ لأنه ساعدهم في التغلب على مخاوف التدريس عبر الإنترنت، وأن المشكلات الفنية في الإنترنت في أثناء التدريس يمكن التغلب عليها من خلال الموقف الهادئ وخبرة المعلم، كما تكونت لديهم مشاعر إيجابية حول تجربة التدريس عبر الإنترنت.

أما دراسة إبراهيم (٢٠٢٠)؛ فهدفت إلى التعرف على مفهوم التباعد الاجتماعي وأهم إجراءاته وتأثيره على العملية التعليمية بكليات التربية في مصر ومن ضمنها التربية العملية، وأهم المتطلبات اللازمة لنجاح العملية التعليمية بكليات التربية في أثناء التباعد الاجتماعي في ظل أزمة كورونا. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكان عدد أفراد العينة (٥٧٤) طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة. وتكونت أدوات الدراسة من استبانة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى عديدٍ من النتائج (سيتم التركيز على التربية العملية بما يتناسب مع البحث) منها: ضعف تحقق التربية العملية وتأثرها بالتباعد الاجتماعي بشكل كبير، إذ لم يتم تزويدهم ببعض الفيديوهات أو تكليفهم بشرح أجزاء من الدروس عن بعد، أو إرسالها كتسجيلات، وتم الاكتفاء بما تم تدريبهم عليه في الفصل الأول قبل جائحة كورونا.

وأخيرًا كانت دراسة ثروة (٢٠٢١)؛ للتعرف على مدى فاعلية استخدام التعلم عن بعد كطريقة بديلة للتربية الميدانية بالمدارس في أثناء الجائحة، وتحليل وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات وقياس مدى رضاهم عن

الإجراءات المتبعة بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية، خلال أزمة كورونا (كوفيد-١٩). وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وكان عدد أفراد العينة (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس، و(٥٠) طالبة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة خاصة بأعضاء هيئة التدريس، واستبانة خاصة بالطالبات وذلك لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى عديدٍ من النتائج، أهمها: ارتفاع مستوى درجات الطالبات في التربية الميدانية، مما يؤكد استخدام التعلم عن بعد وتطبيقه في الأزمات، وكذلك ارتفاع مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والطالبات عن الإجراءات التي اتبعتها جامعة المجمعة لاستكمال مقرر التربية الميدانية، خلال الفصل الدراسي الثاني في أثناء جائحة كورونا.

ومما سبق عرضه من دراسات سابقة، يتضح أن جميع الدراسات اهتمت بالتربية العملية وبمعلمي ما قبل الخدمة في أثناء جائحة كورونا ماعدا دراسة إبراهيم (٢٠٢١)، كما أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في: تطبيقها في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19- COVID)؛ وفي العينة معلمي ما قبل الخدمة (الطالب المعلم)، كما اتفقت مع دراسة إبراهيم (٢٠٢٠)؛ في استخدام المنهج الوصفي، وتختلف عن الدراسات السابقة في: كون العينة تمثل مجتمع الدراسة. كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة في تناولها اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية، لدروس القنوات التعليمية في أثناء الأزمات بدلاً من المشاهدة الصفية الحضورية. وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لإجراء هذا البحث، من خلال جمع البيانات بواسطة أداة البحث مقياس الاتجاهات.

مجتمع البحث وعينته:

أ) مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات التربية العملية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء، في الأقسام الآتية: الشريعة، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية. وقد بلغ عددهن (٢٨٤) طالبة، حسب آخر إحصائية للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

ب) عينة البحث

تم اختيار العينة باستخدام أسلوب الحصر الشامل، أي أن عينة البحث هي مجتمع البحث، وأن استخدام أسلوب الحصر الشامل يحقق عدة مزايا من أهمها: الحصول على دقة عالية ومباشرة في النتائج؛ مما يزيد من صدق نتائج البحث وإمكانية الإفادة منها على أرض الواقع، كما أشار إلى ذلك العساف (٢٠٠٦م، ص٩٣).

ويوضح جدول (١) توزيع أفراد مجتمع وعينة البحث حسب المتغيرات الديموغرافية: (القسم، نوع الخطة الدراسية).

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع وعينة البحث حسب المتغيرات الديموغرافية: (القسم، نوع الخطة الدراسية)

المتغير	المجموعة الفرعية للمتغير		العدد	النسبة المئوية
القسم الذي تنتمي إليه الطالبة	الشريعة		١٤٣	٪٥٠,٣٥
	اللغة العربية		٧٤	٪٢٦,٠٦
	اللغة الإنجليزية		٦٧	٪٢٣,٥٩
نوع الخطة الدراسية	جديدة		١٨٠	٪٦٣,٣٨
	قديمة		١٠٤	٪٣٦,٦٢

ويتضح من الجدول (١) ما يلي:

- أن أعلى نسبة من الطالبات المعلمات كانت من التخصص(الشريعة)؛ حيث بلغت نسبتهن (٥٠,٣٥٪) من إجمالي عينة البحث. بينما كانت أقل نسبة من الطالبات المعلمات من التخصص (اللغة الإنجليزية)؛ حيث بلغت نسبتهن (٢٣,٥٩٪).
- أن معظم أفراد العينة من الطالبات المعلمات ذوات الخطة الجديدة؛ حيث بلغت نسبتهن (٦٣,٣٨٪) من إجمالي عينة البحث.

أداة البحث

بعد مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث مثل: دراسة (الزبون، ٢٠٠٩؛ الرحيلي،٢٠١٤؛ شاهين،٢٠١٥؛ الشناق وبني دومي،٢٠١٠)، قامت الباحثة بإعداد مقياس، ويتألف المقياس في صورته الأولية من جزأين، وذلك على النحو الآتي:

- الجزء الأول: يتضمن البيانات العامة، ويشتمل على:(القسم الذي تنتمي إليه الطالبة، نوع الخطة الدراسية).

- الجزء الثاني: ويتضمن ٢٠ عبارة؛ حيث يتألف المقياس من ٢٠ عبارة، يتم الاستجابة عنها على مقياس خماسي حسب طريقة ليكرت، وذلك بالاختيار من بين ٥ بدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، حيث تأخذ هذه البدائل أو الاستجابات الدرجات الخمس: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

وبعض عبارات المقياس ذات اتجاه إيجابي وأخرى ذات اتجاه سلبي، وعند التصحيح ورصد درجات العبارات السلبية تم عكس الدرجات المقابلة للاستجابات الخمس السابقة لتصبح (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بدلاً من (٥، ٤، ٣، ٢، ١) التي تقيس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا في الاتجاه الموجب، أي كلما ارتفعت الدرجة على المقياس أشار ذلك إلى ارتفاع مستوى اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا. ويوضح الجدول (٢) توزيع العبارات الموجبة والسالبة في المقياس:

جدول (٢)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة في المقياس

العبارات	تمثيلها في المقياس	عدد العبارات	النسبة المئوية
العبارات الإيجابية	١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩	١٤	٧٠٪
العبارات السلبية	٥، ٦، ١٣، ١٥، ١٦، ٢٠	٦	٣٠٪
	المجموع	٢٠	١٠٠٪

ونظرًا لأن مدى الدرجات على عبارات المقياس يمتد من (١) إلى (٥)، فقد تم تصنيف تلك الإجابات إلى (٥) مستويات أو فئات متساوية في المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر وزن – أقل وزن) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف الموضح بالجدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

توزيع مدى الاستجابة وفق التدريج المستخدم في المقياس

الاستجابة	مدى الاستجابة	نوع ودرجة الاتجاه
دائمًا	من ٤,٢٠ إلى ٥	إيجابي مرتفع جدًّا
غالبًا	من ٣,٤٠ لأقل من ٤,٢٠	إيجابي مرتفع
أحيانًا	من ٢,٦٠ لأقل من ٣,٤٠	محايد متوسط
نادرًا	من ١,٨٠ لأقل من ٢,٦٠	سلبي
أبدًا	من ١ لأقل من ١,٨٠	سلبي جدًّا

ثبات الإفادة

١) تم حساب ثبات عبارات مقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا؛ بتطبيقها على عينة مكونة من (٦٠) طالبة تم اختيارها عشوائيًّا من العينة الأساسية للبحث، وذلك بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لكرونباخ Alpha-Cronbach (بعدد عبارات المقياس)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمقياس.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس؛ باستخدام معامل ارتباط بيرسون (الاتساق الداخلي).

(٢) حساب الثبات الكلي للمحاور: حيث تم حساب ذلك بطريقتين الأولى: عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية: عن طريق معامل الثبات، بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown.

صدق الإفادة

تم قياس صدق الإفادة من خلال:

١. **صدق المحكمين**: حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وتقنيات التعليم؛ للحكم على ملاءمة العبارات لما وضعت لقياسه، وكفايتها ومناسبتها، والصياغة اللغوية والتعديل المقترح. وفي ضوء ملاحظاتهم، تم التعديل فقط في صياغة بعض الفقرات؛ وبالتالي أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق ويتكون من (٢٠) عبارة.

٢. **صدق العبارات**: حيث تم حساب صدق عبارات المقياس بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالبة تم اختيارها عشوائيًّا من العينة الأساسية للبحث؛ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس؛ باعتبار أن بقية عبارات المقياس محكٌّ للعبارة (حسن، ٢٠١٦، ص ٥٢٢، أبو هاشم،٢٠٠٤، ص٣١٤)، كما تم حساب الصدق الكلي للمقياس عن طريق حساب معامل الصدق الذاتي للمقياس، والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس.

ويوضح الجدول (٤)، معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا على العينة الاستطلاعية.

جدول (٤)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (ن = ٦٠)

العبارة	معامل ألفا لكرونباخ Alpha-Cronbach	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة (صدق)
١	٠,٨٨٧	٠,٥٦**	٠,٥١**
٢	٠,٨٨٩	٠,٤٧**	٠,٤٢**
٣	٠,٨٨٧	٠,٥٤**	٠,٤٩**
٤	٠,٨٨٩	٠,٤٧**	٠,٤٢**
٥	٠,٨٨٩	٠,٥٠**	٠,٤٢**
٦	٠,٨٩٠	٠,٤٥**	٠,٣٦**
٧	٠,٨٨٣	٠,٦٧**	٠,٦١**
٨	٠,٨٨٢	٠,٧٢**	٠,٦٧**
٩	٠,٨٨٧	٠,٥٤**	٠,٤٨**
١٠	٠,٨٨٠	٠,٧٥**	٠,٧١**
١١	٠,٨٨٣	٠,٦٧**	٠,٦٢**
١٢	٠,٨٨٢	٠,٧٠**	٠,٦٤**
١٣	٠,٨٧٩	٠,٧٧**	٠,٧٣**
١٤	٠,٨٩١	٠,٣٧**	٠,٣٠*
١٥	٠,٨٩١	٠,٣٥**	٠,٢٦*
١٦	٠,٨٩٠	٠,٤٣**	٠,٣٤**
١٧	٠,٨٨١	٠,٧١**	٠,٦٦**

العبارة	معامل ألفا لـكرونباخ Alpha-Cronbach	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (ثبات)	معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة (صدق)
١٨	٠,٨٨١	٠,٧٢**	٠,٦٨**
١٩	٠,٨٨٠	٠,٧٤**	٠,٦٩**
٢٠	٠,٨٩٣	٠,٤٠**	٠,٣١*
معامل Alpha-Cronbach الكلي للمقياس = ٠,٨٩١			
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ Spearman-Brown = ٠,٩٢٢			
معامل الصدق الكلي (الذاتي) للمقياس = ٠,٩٤٤			

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٤) ما يأتي:

- أن جميع معاملات ألفا لـكرونباخ Alpha-Cronbach في حالة استبعاد العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا لـكرونباخ العام للمقياس في حالة وجود جميع عباراته، أي أن وجود أي عبارة من عباراته لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، وأن استبعاد أو حذف أي عبارة من عباراته يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم في الثبات الكلي للمقياس (حسن، ٢٠١٦، ص٥٢٢).
- أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ **٠,٠١**)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا.
- أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقتي ألفا لـكرونباخ Alpha–Cronbach، والتجزئة النصفية لـ Spearman-Brown مرتفعان، ويعد معامل

الثبات مرتفعًا إذا بلغ (٠,٨٠) فأكثر (أبو هاشم،٢٠٠٤، ص٣١٤)؛ مما يدل على الثبات الكلي لمقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا.

- أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) أو ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا.
- أن معامل الصدق الكلي للمقياس مرتفع مما يدل على الصدق الكلي لمقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق المقياس، ومن ثم صلاحيته لقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في محافظة الأحساء. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا، وأقصى

درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة على جميع عبارات المقياس هي (١٠٠) درجة، بينما (٢٠) هي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

أسلوب تحليل البيانات:

تمت معالجة البيانات وتحليلها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا لـ كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient، للتحقق من ثبات المقياس.
- معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation Coefficient؛ للتحقق من صدق عبارات المقياس وثباته.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان / براون Spearman-Brown
- التكرارات والنسبة المئوية لعدد الطالبات ذوات مستويات الاتجاهات المختلفة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس.
- اختبار (ت) T-test؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا والتي تُعزى لمتغير الخطة الدراسية.
- تحليل التباين في اتجاه واحد One- Way ANOVA؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا التي تُعزى

لمتغير القســـم، متبوعًا باختبار أقل فرق دال Least significant LSD difference لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصــائيًا التي يســفر عنها تحليل التباين.

نتائج البحث وتفسيراتها:

نتائج إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على الآتي: ما اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19- COVID)؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام:

- المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للمتوسط بالنسبة للدرجة الكلية.
- التكرارات والنسبة المئوية لعدد الطالبات ذوات مستويات الاتجاهات المختلفة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس.

فكانت النتائج كما بالجدولين (٥)، (٦) الآتيين:

جدول (٥)

متوسط الدرجات والتكرارات والنسبة المئوية لعدد الطالبات ذوات مستويات الاتجاهات المختلفة على (مقياس اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا) والنسبة المئوية للمتوسط الكلي (ن = ٢٨٤)

مستويات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا									
دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبدًا	
إيجابي مرتفع جدًّا		إيجابي مرتفع		محايد متوسط		سلبي		سلبي جدًا	
من ٤,٢٠ إلى ٥		من ٣,٤٠ لأقل من ٤,٢٠		من ٢,٦٠ لأقل من ٣,٤٠		من ١,٨٠ لأقل من ٢,٦٠		من ١ لأقل من ١,٨٠	
التكرار	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
٤٧	١٦,٦٪	١٨٤	٦٤,٨٪	٤٥	١٥,٨٪	٨	٢,٨٪	–	–
المتوسط الكلي للمقياس* = ٣,٧٤									
النسبة المئوية للمتوسط الكلي للمقياس = ٧٤,٨٪									

*** المتوسط الكلي للمقياس من ٥ درجات**

يتضح من الجدول (٥) ما يأتي:

- أن متوسط (الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا) لدى عينة البحث من طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية قد بلغ (٣,٧٤ من ٥) ونسبة هذا المتوسط ٧٤,٨٪ من الدرجة العظمى للمقياس، كما أن هذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة غالبًا (الذي يمتد من ٣,٤٠ لأقل من ٤,٢٠) التي تقابل مستوى الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء

جائحة كورونا (إيجابي مرتفع). مما يشير إلى أن طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية والتي تمثل عينة البحث لديهم بوجه عام اتجاه إيجابي مرتفع نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا.

- أن أعلى نسبة من طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية وقع متوسط الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا لديهن في مستوى الاتجاه (الإيجابي المرتفع) حيث بلغت نسبتهم (٦٤,٨٪) من إجمالي عينة البحث، تليها نسبة ذوات مستوى الاتجاه (الإيجابي المرتفع جدًّا) بنسبة قدرها (١٦,٦٪). ثم نسبة ذوات مستوى الاتجاه (المحايد) بنسبة قدرها (١٥,٨٪). أما نسبة ذوات مستوى الاتجاه (السلبي) نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة ضئيلة قدرها (٢,٨٪) من إجمالي عينة البحث، ولا يوجد أية طالبة لديها اتجاه (سلبي جدًّا) نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب كل عبارة من عبارات المقياس

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	نوع ودرجة الاتجاه
١	أرى أنه بالإمكان الرجوع بسهولة لجميع الدروس في جميع المقررات من خلال قناة عين.	٤,٤٦	٠,٨٧	١	إيجابي مرتفع جدًّا
٢	أرى أن مشاهدة قناة عين تعدّ عاملًا مساعدًا لحل المشكلات الطارئة في عملية التعليم.	٤,١٥	١,٠٠	٢	إيجابي مرتفع
٣	أعتقد أن مشاهدة قناة عين تمكنني من التعرف على طبيعة عملية التدريس.	٤,١٣	٠,٨٤	٣	إيجابي مرتفع
١	أستطيع تنفيذ مهارات تنفيذ التدريس (التهيئة، عرض الدرس، طرح الأسئلة، .....) بعد مشاهدة قناة عين.	٤,١١	١,٠٠	٤	إيجابي مرتفع
٢	أرى أن مشاهدة قناة عين تعقد عملية التدريس.	٤,٠٦	١,١٦	٥	إيجابي مرتفع
٣	أشعر أن مشاهدة قناة عين ستساعدني على مراقبة تطور أدائي في التدريس، مع الاستمرار في التحسين والتعديل الإيجابي.	٤,٠٥	٠,٩٩	٦	إيجابي مرتفع
٤	أشعر أن مشاهدة قناة عين ستتيح لي تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) في أي وقت.	٤,٠٤	٠,٨١	٧	إيجابي مرتفع
٥	أرى أن مشاهدة شرح الدروس من قناة عين تسهم في حل كثير من المشكلات التي تعاني منها الطالبة المعلمة في بداية تطبيقها للتربية العملية.	٣,٩٨	١,٠٣	٨	إيجابي مرتفع
٦	أشعر أن مشاهدة قناة عين ستساعدني على تطوير مهارات التفكير الناقد.	٣,٩٧	٠,٩٢	٩	إيجابي مرتفع
٧	أشعر أن مشاهدة قناة عين ستتيح لي تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) من أي مكان.	٣,٩٣	٠,٩٨	١٠	إيجابي مرتفع
٨	أشعر أن مشاهدة قناة عين ستساعدني على التعزيز الذاتي، وأفتخر بما حققته.	٣,٩١	١,٠٦	١١	إيجابي مرتفع
٩	أعتقد أن مشاهدة شرح الدروس من قناة عين سيجعلني أكثر تأملًا في مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم).	٣,٨٩	١,٠٠	١٢	إيجابي مرتفع

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	نوع ودرجة الاتجاه
١٠	أعتقد أن تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) من خلال مشاهدة قناة عين سيكون هدرًا للوقت والجهد	٣,٧٦	١,١٩	١٣	إيجابي مرتفع
١١	أرغب في الاطلاع على مزيد من شرح المعلمين والمعلمات في قناة عين في مجال التخصص.	٣,٧٥	١,١٧	١٤	إيجابي مرتفع
١٢	أعتقد أن مشاهدة شرح الدروس من قناة عين سيزيد من ثقتي في نفسي.	٣,٦٢	١,١٧	١٥	إيجابي مرتفع
١٣	أشعر بسعادة ومتعة في أثناء مشاهدة شرح الدروس من قناة عين	٣,٣١	١,١٨	١٦	محايد
١٤	أشعر بانعدام الدافعية في أثناء مشاهدة شرح الدروس من قناة عين	٣,٢٥	١,١٨	١٧	محايد
١	أرى أن تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) سيصبح أكثر فائدة من خلال مشاهدة قناة عين بدلًا من المشاهدة الصفية الحضورية.	٣,٢٠	١,٢٩	١٨	محايد
٢	أرى أن الطالبة المعلمة لن تتعلم بصورة صحيحة أصول التدريس في حجرة الدراسة من خلال مشاهدة قناة عين.	٢,٧٩	١,١٨	١٩	محايد
٣	أصبحت ملمة بطرائق التدريس المتنوعة من خلال مشاهدة قناة عين	٢,٤٢	١,٠٦	٢٠	سلبي

يتضح من الجدول (٦) ما يأتي:

- تكوَّن مقياس (الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا) من (٢٠) عشرين عبارة، منها عبارة واحدة بمستوى اتجاه إيجابي مرتفع جدًّا، (١٤) وأربعة عشر عبارة جاءت بمستوى اتجاه إيجابي مرتفع، (٤) وأربع عبارات بمستوى اتجاه محايد. وعبارة واحدة بمستوى اتجاه سلبي، ولا توجد أي عبارة بمستوى اتجاه سلبي جدًّا من وجهة نظر عينة البحث من طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية.

- أن أعلى عبارات مقياس (الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا) من حيث درجة الاتجاه هي العبارة (أرى أنه بالإمكان الرجوع بسهولة لجميع الدروس في جميع المقررات من خلال قناة عين)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٦ من ٥) وأن أدناها هي العبارة: (أصبحت ملمة بطرائق التدريس المتنوعة من خلال مشاهدة قناة عين)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٤٢) وأن الفرق بين أعلى متوسط وأقل متوسط هو (٤,٤٦ – ٢,٤٢ = ٢,٠٤)، وهو فرق كبير جدًّا مما يدل على وجود تفاوت في درجة الاتجاهات المتضمنة في عبارات هذا المقياس من وجهة نظر طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية..
- أن قيم الانحرافات المعيارية للعبارات امتدت من (٠,٨١) إلى (١,٢٩) وهي قيم تشير إلى عدم وجود تشتت كبير في الاستجابات عن متوسط هذه العبارات لدى طالبات التربية العملية، بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية.

وجاء ترتيب العبارات بصورة تنازلية وفق الآتي:

- جاءت العبارة (أرى أنه بالإمكان الرجوع بسهولة لجميع الدروس في جميع المقررات من خلال قناة عين) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٦) والذي يقع في مدى الاستجابة (دائمًا) (الذي يمتد من ٤,٢٠ إلى ٥)، مما يشير إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع جدًّا نحو إمكانية الرجوع بسهولة لجميع الدروس في جميع المقررات، من خلال قناة عين لدى طالبات التربية

العملية، بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية. تليها في المرتبة الثانية العبارة (أرى أن مشاهدة قناة عين تعدّ عاملًا مساعدًا لحل المشكلات الطارئة في عملية التعليم) بمتوسط (٤,١٥) الذي يشير إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع نحو دورس قناة عين كعامل مساعد لحل المشكلات الطارئة في عملية التعليم لدى طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية.

- أن العبارات التي احتلت المرتبة من الثالثة إلى الخامسة عشرة هي العبارات الآتية: (أعتقد أن مشاهدة قناة عين تمكنني من التعرف على طبيعة عملية التدريس)، (أستطيع تنفيذ مهارات تنفيذ التدريس (التهيئة، عرض الدرس، طرح الأسئلة،) بعد مشاهدة قناة عين)، (أرى أن مشاهدة قناة عين تعقد عملية التدريس)، (أشعر أن مشاهدة قناة عين ستساعدني على مراقبة تطور أدائي في التدريس مع الاستمرار في التحسين والتعديل الإيجابي)، (أشعر أن مشاهدة قناة عين ستتيح لي تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) في أي وقت)، (أرى أن مشاهدة شرح الدروس من قناة عين تسهم في حل كثير من المشكلات التي تعاني منها الطالبة المعلمة في بداية تطبيقها للتربية العملية)، (أشعر أن مشاهدة قناة عين ستساعدني على تطوير مهارات التفكير الناقد)، (أشعر أن مشاهدة قناة عين ستتيح لي تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) من أي مكان)، (أشعر أن مشاهدة قناة عين ستساعدني على التعزيز الذاتي وأفتخر بما حققته)، (أعتقد أن مشاهدة شرح الدروس من قناة عين سيجعلني أكثر تأملاً في مهارات

التدريس (التنفيذ – التقويم))، (أعتقد أن تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) من خلال مشاهدة قناة عين سيكون هدرًا للوقت والجهد)، (أرغب في الاطلاع على مزيد من شرح المعلمين والمعلمات في قناة عين في مجال التخصص)، (أعتقد أن مشاهدة شرح الدروس من قناة عين سيزيد من ثقتي في نفسي) بمتوسطات (٤,١٣)، (٤,١١)، (٤,٠٦)،(٤,٠٥)، (٤,٠٤)، (٣,٩٨)،(٣,٩٧)، (٣,٩٣)، (٣,٩١)، (٣,٨٩)،(٣,٧٦)، (٣,٧٥)، (٣,٦٢) على الترتيب، وجميع هذه المتوسطات تقع في مدى الاستجابة (غالبًا) (الذي يمتد من ٣,٤٠ لأقل من ٤,٢٠)، مما يشير إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع نحو دورس قناة عين المتضمن في جميع هذه العبارات من وجهة نظر طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بالمملكة العربية السعودية.

- أن العبارات التي احتلت المرتبة من السادسة عشرة إلى التاسعة عشرة هي العبارات الآتية: (أشعر بسعادة ومتعة في أثناء مشاهدة شرح الدروس من قناة عين)، (أشعر بانعدام الدافعية في أثناء مشاهدة شرح الدروس من قناة عين)، (أرى أن تعلم مهارات التدريس (التنفيذ – التقويم) سيصبح أكثر فائدة من خلال مشاهدة قناة عين بدلاً من المشاهدة الصفية الحضورية)، (أرى أن الطالبة المعلمة لن تتعلم بصورة صحيحة أصول التدريس في حجرة الدراسة من خلال مشاهدة قناة عين) بمتوسطات (٣,٣١)، (٣,٢٥)، (٣,٢٠)، (٢,٧٩) على الترتيب، وجميع هذه المتوسطات تقع في مدى الاستجابة (أحيانًا) (الذي يمتد من ٢,٦٠ لأقل من ٣,٤٠)، مما يشير إلى

وجود اتجاه محايد نحو دورس قناة عين المتضمن في هذه العبارات الأربع لدى طالبات التربية العملية.

- أن العبارة التي احتلت المرتبة الأخيرة هي "أصبحت ملمة بطرائق التدريس المتنوعة من خلال مشاهدة قناة عين" بمتوسط حسابي (٢,٤٢) الذي يقع في مدى الاستجابة (نادرًا) (الذي يمتد من ١,٨٠ لأقل من ٢,٦٠) مما يشير إلى وجود اتجاه سلبي نحو دورس قناة عين في مساعدة طالبات التربية العملية على الإلمام بطرائق التدريس المتنوعة.

مناقشة نتائج السؤال الأول وتفسيراتها:

أظهرت نتائج السؤال الأول ما يأتي:

- أن عينة البحث وهن طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لديهن بوجه عام اتجاه إيجابي مرتفع نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية جائحة كورونا.
- أن أعلى نسبة من طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء وقع متوسط الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية في أثناء جائحة كورونا لديهن في مستوى الاتجاه (الإيجابي المرتفع) حيث بلغت نسبتهن (٦٤,٨٪) من إجمالي عينة البحث، تليها نسبة ذوي مستوى الاتجاه (الإيجابي المرتفع جدًّا) بنسبة قدرها (١٦,٦٪).

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ أن قناة عين تمتلك مجموعة من المميزات منها: سهولة الوصول إليها في أي وقت على عكس منصة مدرستي التي تتطلب تسجيل الدخول، وتكون مختصة بمنسوبي ومنسوبات التعليم العام، كما أنها تقدم المحتوى مجانًا بدون رسوم، إضافة إلى أنها لا تقدم الإعلانات الترويجية حتى لا يتخلل الملل لمشاهديها؛ فهي قناة تعليمية غير ربحية، كما أنها تقدم شرحًا واضحًا ومبسطًا لجميع مقررات المراحل الدراسية المختلفة من قبل معلمين ومعلمات يمتلكون مهارات التدريس، وتم اختيارهم وفق شروط ومعايير حددتها وزارة التعليم للتدريس عن بعد في قناة عين ، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة بأن طالبات التربية العملية لديهن الدافعية والإصرار والمثابرة للعمل بطرق جديدة، ومواءمة تعلم أساليب التدريس مع ظروف الجائحة ومتطلباتها. كما يمكن تفسير هذه النتيجة؛ بأن متابعة ما تكتبه الطالبات المعلمات من ملاحظات في بطاقة ملاحظة المشاهدة الصفية لقناة عين من خلال المشرفة الأكاديمية قد ساهم في تزويدهن بالتغذية الراجعة ومعالجة ما يطرأ من مشكلات، لاسيما أن اتقان الطالبة المعلمة لمهارة ملاحظة التدريس من معايير جودة التدريس، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن عضوات هيئة التدريس اللاتي يقمن بالإشراف على الطالبات قد يكون لهن دور في تكوين هذا الاتجاه الإيجابي، من خلال التحفيز والتشجيع لاستثارة الدوافع لعمليتي التعليم والتعلم، وتوجيه الخبرات المكتسبة، كما أن التدريب العملي الإلكتروني ساعدهن في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المشاهدة الصفية لدروس قناة عين في أثناء جائحة كورونا، وهي بذلك تتفق مع دراسة إرسين وأتاي وميدي (Ersin, Atay & Mede, 2020) من حيث

تكوين المشاعر الإيجابية لدى الطلاب المعلمين، حول تجربة التدريب العملي للتدريس عبر الإنترنت، والتغلب على مخاوفه، ودراسة برينا وبسوني (Brinia & Psoni, 2020) من حيث القدرة على التكيف والمرونة، والتعامل مع تفاعل الطلاب عبر الإنترنت، وكذلك دراسة ثروة (٢٠٢١) من حيث ارتفاع مستوى درجات الطالبات في التربية العملية.

كما أظهرت نتائج السؤال الأول ما يأتي:

- أن أعلى عبارات مقياس (الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا) من حيث درجة الاتجاه هي العبارة: (أرى أنه بالإمكان الرجوع بسهولة لجميع الدروس في جميع المقررات من خلال قناة عين)؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٦ من ٥) الذي يشير إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع جدًّا، وأن أدناها هي العبارة: (أصبحت ملمة بطرائق التدريس المتنوعة من خلال مشاهدة قناة عين)؛ بمتوسط حسابي (٢,٤٢) يشير إلى وجود اتجاه سلبي لدى عينة البحث من طالبات التربية العملية.

ويمكن تفسير نتيجة أعلى عبارات المقياس (أرى أنه بالإمكان الرجوع بسهولة لجميع الدروس في جميع المقررات من خلال قناة عين) كما ذُكر أعلاه، إضافةً إلى أن مشاهدة طالبات التربية العملية لتلك الدروس في هذه القناة تتم في أي وقت وفي أي مكان للبث المباشر لقناة عين دروس أو الرجوع إلى الدروس المسجلة المتوفرة في القناة الرسمية لعين التعليمية على موقع المشاهدات موقع اليوتيوب، كما أن كل مرحلة دراسية لها قائمة تشغيل ورابط للبث المباشر

للدروس بالتزامن مع البث المباشر على القنوات الفضائية الخاصة بها، بينما تعزو الباحثة أدنى عبارات المقياس (أصبحت ملمة بطرائق التدريس المتنوعة من خلال مشاهدة قناة عين) إلى أن طرق التدريس المستخدمة في قناة عين محدودة وتفتقر إلى التفاعل؛ فالممارسات التدريسية تحتاج إلى تدريب وتطوير لتشجيع المتعلم وإشراكه في الدرس، وهو ما أكدت عليه دراسة الغامدي(٢٠٢٠) بأن التدريس عبر القنوات الفضائية التعليمية يحتاج إلى تعزيز وتدريب للمعلمين على مهارات معينة من أبرزها إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة والاستجابة باستخدام لغة الحوار والنقاش الافتراضي، وأن تُقدم بطريقة تُشعر الطلاب بأهمية التفاعل مع المعلمين والمادة التعليمية. كما أن دراسة أوزكانال ويوكسيل وباشاران أويسال (Özkanal, Yüksel & Başaran-Uysal, 2020) أشارت إلى قلة التفاعل باعتباره من عيوب التعليم عن بعد، وكذلك الواقعية، وانتقاد اختيار المواد والأنشطة والاستراتيجيات، كما أشارت دراسة برينا وبسوني (Brinia & Psoni, 2020) إلى أن التدريس وجهًا لوجه لا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنه يوفر للمعلم فوائد عديدة.

نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على الآتي: ما درجة اختلاف اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19- COVID)؟ في ضوء المتغيرين الآتيين: (القسم، نوع الخطة الدراسية)؟ وللإجابة عن السؤال الثاني، تم صياغة الفرضين الآتيين:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير القسم.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير نوع الخطة الدراسية.

- **نتائج الفرض الأول ومناقشته:**

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير القسم".

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدم:

- تحليل التباين في اتجاه واحد One- Way ANOVA؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا التي تُعزى لمتغير القسم، متبوعًا باختبار أقل فرق دال Least significant difference (LSD) لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا التي ينتج عنها تحليل التباين، فكانت النتائج كما بالجدولين (٧)، (٨) على التوالي.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لبحث الفروق بين متوسطي درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير القسم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,٥٤	٢	١,٢٧	٥,٢٧	٠,٠١
داخل المجموعات	٦٧,٦٢	٢٨١	٠,٢٤		
المجموع	٧٠,١٦	٢٨٣			

يتضح من الجدول (٧) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير القسم. وهذا يؤكد صحة الفرض الأول، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة المقررات الدراسية التربوية التي تدرسها الطالبات المعلمات في كل قسم، خاصة وأن العينة تشتمل على طالبات الخطتين القديمة والجديدة، وتختلف هاتان الخطتان من حيث نوعية المقررات التربوية المقدمة، وكذلك عدد الساعات، ونظرًا لأن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة فإن هذا المتغير غير موجود في الدراسات السابقة، ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كما بالجدول (٨).

جدول (٨)

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD لدراسة الفروق في اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا التي تُعزى لمتغير القسم

القسم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القسم		
				الشريعة	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الشريعة	١٤٣	٣,٦٩	٠,٥٢	–		
اللغة العربية	٧٤	٣,٩٠	٠,٤٥	٠,٢١**	–	
اللغة الإنجليزية	٦٧	٣,٦٧	٠,٤٧	٠,٠٢	٠,٢٣**	–

** **دال إحصائيًا عند مستوى** (0,01)

يتضح من الجدول (٨) ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq 0,01$) بين متوسطي درجات اتجاهات طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بقسم (اللغة العربية) وكل من طالبات قسم (الشريعة) وطالبات قسم (اللغة الإنجليزية) نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا لصالح طالبات التربية العملية بقسم اللغة العربية من نظيره لدى كل من: طالبات قسم (الشريعة)، وطالبات قسم (اللغة الإنجليزية). وهذا يشير إلى أن طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء بقسم (اللغة العربية) لديهن اتجاهات أكثر إيجابية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية في أثناء جائحة كورونا وذلك بالمقارنة باتجاهات طالبات قسمي الشريعة واللغة الإنجليزية، وتعزو الباحثة ذلك بأن قسم اللغة العربية يشتمل على طالبات الخطتين القديمة والجديدة، وأن الخطة الجديدة لم تعتمد مقرر

المناهج وطرق التدريس، فالطالبات لم يتعرفّن على مهارات التدريس؛ لذلك يجدن في قناة عين أنها مصدر جيد لاكتساب مهارات التدريس؛ خاصة أن مشاهدة الدروس في هذه القناة تتم بيسر وسهولة دون عناء؛ إذ يمكن مشاهدتها في أي وقت وفي أي مكان للبث المباشر لقناة عين دروس أو الرجوع إلى الدروس المسجلة المتوفرة في القناة الرسمية لعين التعليمية على موقع المشاهدات موقع اليوتيوب، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي ومعلمات اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس في قناة عين أكثر قدرة على جذب واستحواذ الانتباه للمشاهد، سواء معلمًا أو طالبًا بما يستخدمونه من أساليب تدريسية في أثناء شرح الدروس، خاصة وأن أسلوب التدريس يعتمد على شخصية المعلم، مقارنة مع معلمي ومعلمات الشريعة واللغة الإنجليزية، إضافةً إلى طبيعة مقررات اللغة العربية، وهي ما أكدت عليه دراسة أوزكانال ويوكسيل وباشاران أويسال (Özkanal, Yüksel & Başaran-Uysal, 2020) من حيث تقدير معلمي قبل الخدمة لبعض الممارسات الجيدة المقدمة من خلال شبكة التلفاز.

- **نتائج الفرض الثاني ومناقشته:**

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير نوع الخطة الدراسية".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدم:

- اختبار (ت) T-test؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا والتي تُعزى لمتغير الخطة الدراسية. فكانت النتائج كما بالجدول (٩) على النحو الآتي:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق في اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا التي تُعزى لمتغير الخطة الدراسية

الخطة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جديدة	١٨٠	٣,٧٤	٠,٥٢	٠,٢٠	٠,٨٤ غير دالة
قديمة	١٠٤	٣,٧٥	٠,٤٦		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير نوع الخطة الدراسية. أي أنه يوجد تقارب بين طالبات التربية العملية بالخطة الدراسية القديمة والخطة الدراسية الجديدة في الاتجاهات نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا، وتعزو الباحثة ذلك إلى تماثل الظروف والخطة الدراسية للمقرر ؛ إذ إن عينة البحث تشتمل على طالبات الخطة الجديدة لقسم الشريعة واللغة العربية، وطالبات الخطة القديمة لقسم الشريعة واللغة العربية واللغة الإنجليزية، وجميع هذه الخطط تشتمل على مقررات تتعلق بالمناهج

وطرق التدريس وتعدّ متطلبات سابقة لمقرر التربية العملية، ماعدا الخطة الجديدة في قسم اللغة العربية لا يوجد فيها مثل هذه المقررات، وقد تم توضيح ذلك في تفسير نتائج الفرض الأول، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع طالبات التربية العملية لديهن الاهتمام والدافعية والإصرار والمثابرة للتعلم والعمل بطرق جديدة، ومواءمة طرق التدريس وأساليبه مع ظروف الجائحة ومتطلباتها، وقد أوصت دراسة شاهين(٢٠١٥) بإعادة النظر في برامج ومقررات العلوم التربوية وخططها؛ لتسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو مهنة التعليم، ونظرًا لأن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة فإن هذا المتغير غير موجود في الدراسات السابقة.

استنتاجات البحث.

استنادًا لنتائج البحث، يمكن عرض أهم الاستنتاجات على النحو الآتي:

- أن عينة البحث وهي طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء، التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لديهن بوجه عام اتجاه إيجابي مرتفع نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية في أثناء جائحة كورونا.
- أن أعلى نسبة من طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء وقع متوسط الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية في أثناء جائحة كورونا لديهن في مستوى الاتجاه (الإيجابي المرتفع)، حيث بلغت نسبتهن (٦٤,٨٪) من إجمالي عينة البحث، تليها نسبة ذوي مستوى الاتجاه (الإيجابي المرتفع جدًّا)

بنسبة قدرها (١٦,٦٪).

- أن أعلى عبارات مقياس (الاتجاه نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا) من حيث درجة الاتجاه هي العبارة: (أرى أنه بالإمكان الرجوع بسهولة لجميع الدروس في جميع المقررات من خلال قناة عين)؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٦ من ٥) الذي يشير إلى وجود اتجاه إيجابي مرتفع جدًّا، وأن أدناها هي العبارة: (أصبحت ملمة بطرائق التدريس المتنوعة من خلال مشاهدة قناة عين)؛ بمتوسط حسابي (٢,٤٢) يشير إلى وجود اتجاه سلبي لدى عينة البحث من طالبات التربية العملية.
- أن طالبات التربية العملية بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء بقسم (اللغة العربية) لديهن اتجاهات أكثر إيجابية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية في أثناء جائحة كورونا، وذلك بالمقارنة باتجاهات طالبات قسمي الشريعة واللغة الإنجليزية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير نوع الخطة الدراسية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

١. تطوير برامج إعداد المعلمين في جميع كليات التربية بحيث تمثل التقنية جزءًا كبيرًا من ممارساتها ومتطلباتها.

٢. تدريب المعلمين والمعلمات الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التعليم للشرح في القنوات الفضائية التعليمية على استخدام استراتيجيات التدريس التي تثير دافعية الطالب للتعلم عن بعد، وتشجعه على المشاركة النشطة وتشعره بأهمية التفاعل مع المعلم والمحتوى العلمي المعروض.

٣. اعتماد المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية في برنامج التربية العملية، إضافةً إلى المشاهدة الصفية الحضورية في الظروف العادية.

٤. إعداد أدوات للكشف عن تصورات ومعتقدات طلاب وطالبات التربية العملية المسبقة لأدوات التدريب عن بعد، وتغييرها نحو الاتجاه الإيجابي.

٥. عقد ورش عمل لدراسة الصعوبات والتحديات التي واجهت طلاب وطالبات التربية العملية عند التدريب عن بعد، ووضع الحلول لها؛ لتجويد التدريب عن بعد في أثناء الأزمات.

٦. التكامل والتنسيق بين الجامعات والتعليم العام؛ من خلال وضع آلية مسبقة ومخطط لها يتم تنفيذها في أثناء الطوارئ والأزمات؛ لاحتواء طلاب وطالبات التربية العملية.

٧. توجيه نظر مخططي البرامج في الأقسام العلمية إلى ضرورة تضمين مقرر المناهج وطرق التدريس في الخطة الجديدة لقسم اللغة العربية كمتطلب

سابق للتربية العملية، كما في الخطة الجديدة لقسم الشريعة.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثة البحوث المستقبلية الآتية:

١. إجراء بحث مماثل؛ لمعرفة اتجاهات طلاب التربية العملية نحو المشاهدة الصفية لدروس القنوات الفضائية التعليمية السعودية في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-COVID -19).

٢. إجراء بحث مقارنٍ بين مشـــاهدة الدروس من خلال القنوات التعليمية ومشـــاهدة الدروس من خلال التدريس المصـــغر عبر الإنترنت في أثناء الطوارئ والأزمات.

٣. إجراء بحث لمعرفة اتجاهات طلاب وطالبات التربية العملية نحو الممارسات المستخدمة في التدريب عن بعد في أثناء الأزمات.

٤. إجراء بحث لمعرفة فاعلية اســتراتيجيات التدريس المســتخدمة في القنوات التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي أو مهارات التعلم الذاتي.

٥. تقويم جودة التدريب الميداني في ضـــوء مهارات التدريس عن بعد في أثناء الطوارئ والأزمات.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، خديجة. (٢٠٢٠). تأثير التباعد الاجتماعي على جوانب العملية التعليمية بكليات التربية في أثناء أزمة فيروس كورونا المستجد (دراسة ميدانية بكلية التربية جامعة سوهاج). المجلة التربوية، (٨٣)، ١٩-١١٤.

أبو هاشم، السيد. (٢٠٠٤). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. الرياض: مكتبة الرشد.

إسماعيل، محمد. (٢٠١٦). تقييم نظام التربية العملية بكليات التربية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ومعلمي الصف بمصر (دراسة حالة على جامعة الزقازيق). المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، (٦)، ٤٧٣-٥٠٤.

ثروة، فاطمة. (٢٠٢١). التربية الميدانية بكلية التربية – جامعة المجمعة خلال جائحة فيروس كورونا: دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية، (٨٤)، ١-٣٦.

حبايب، علي. (٢٠١٦). صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية. مجلة دراسات العلوم التربوية،٤٣(٣)، ١٢٥١-١٢٦٥.

حسن، عزت. (٢٠١٦). الاحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسين، أحمد. (٢٠١٩). تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر. مجلة العلوم التربوية، (١٣)، ٣٢١-٤٠٢.

حمد، محمد. (٢٠٠٧). تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

الخليفة، حسن. (٢٠١١). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس (ط.٢). الرياض: مكتبة الرشد.

الدوسري، وفاء. (٢٠٢١). مستوى ممارسة معلمات التعليم العام لمهارات التدريس عن بعد في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-COVID-19) . مجلة البحث العلمي في التربية،٢٢(٩)، ٤٢٧-٤٧٥.

الرحيلي، تغريد. (٢٠١٤). اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، ٢٨(٨)، ١٧٦٥-١٧٩٤.

زاهد، منال؛ والرويس، عزيزة. (٢٠١٧). التدريس والتعلم النشط في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠طرق واستراتيجيات تتمركز حول الطالب. الرياض: مكتبة الرشد.

الزبون، محمد. (٢٠٠٩). اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو مادة التربية الوطنية وانعكاس ذلك على درجة تمثلهم للعديد من مفاهيمها. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٦(١)، ١١٧-١٣٣.

سالم، مهدي؛ والحليبي، عبد اللطيف. (١٩٩٨). التربية الميدانية وأساسيات التدريس (ط.٢). الرياض: مكتبة العبيكان.

السميح، عبد المحسن. (٢٠٠٨). واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره: دراسة ميدانية على المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣)، ١٣٨-٢٢٢.

شاهين، عبد الرحمن. (٢٠١٥). اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية نحو مقرر طرق التدريس والتربية العملية ومهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، (٤)،٣٥٦-٤٠٣.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (ط.٢). مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشناق، قسيم؛ وبني دومي، حسن. (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق، ٢٦(١+٢)، ٢٣٥-٢٧١.

صالح، رشا. (٢٠١٧). اتجاهات طلبة المرحلة الإعدادية نحو البرامج التعليمية الفضائية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٣٦)، ٣٤٣-٣٥٥.

صبري، ماهر. (٢٠٠٢). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

طاشمان، غازي؛ والمستريحي، حسين. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٥(٢)، ٥٦-٧٤.

عبد السميع، مصطفى؛ وحوالة، سهير. (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمّان: دار الفكر.

العتيبي، منيرة. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه طالبات التربية العملية بكلية التربية بالمزاحمية في أثناء فترة التدريب الميداني. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٢)،٣٨٢-٤٠٧.

عزالدين، سوسن؛ وبوقس، نجاة. (٢٠٠٤). اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة تفصيلية لتقويم أداء الطالبات المتدربات في التربية العملية. رسالة التربية وعلم النفس، (٢٤)، ٢٣٩-٢٨٩.

العساف، صالح. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

العنزي، فلاح. (٢٠١٦). علم النفس الاجتماعي (ط.٥). الرياض: دار النشر غير موجودة.

العنزي، يوسف. (٢٠١٤). الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين في أثناء تدريس الرياضيات في فترة التدريب الميداني من وجهة نظر الميدان. مجلة دراسات في التعليم العالي، (٦)، ٢٣٤-٢٧٩.

الغامدي، أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية القنوات الفضائية التعليمية السعودية في تقديم التعليم في الأزمات من وجهة نظر المختصين، المجلة التربوية، (٧٧)، ١١٠١-١١٤٣.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، أحمد. (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

المنتشري، حليمة؛ والمنتشري، فاطمة. (٢٠٢٠). التعليم الطارئ عن بعد وإدارة الأزمة في جائحة كورونا " تجارب دولية والتجربة السعودية أنموذجاً". جدة: شركة تكوين للنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٠). فيروس كورونا (كوفيد- ١٩). تم الاسترجاع من موقع https://www.who.int/ar

المهنا، إبراهيم. (٢٠١٩). علم النفس الاجتماعي والتقنية. الرياض: مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

نجار، فريد؛ وفخري، ماجد؛ ومعلوف، فايزة؛ وعطية، نعيم. (١٩٦٠). قاموس التربية وعلم النفس التربوي. بيروت: منشورات دائرة التربية في الجامعة الأمريكية.

النهار، تيسير. (٢٠٠٠). التربية العملية: استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٣٧)، ٥-٢٩.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). العودة إلى المدارس الدليل الإرشادي للمعلم. وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية

Abuhmaid, A. (2013). Information and communication technology integration within the practicum. *Science journal of education, 1*(5), 51-59.

Boivin, J., & Welby, K. (2021). Teaching Future Educators during a Global Pandemic. *IAFOR Journal of Education, 9* (2), 25-36.

Brinia, V., & Psoni, P. (2021). Online teaching practicum during COVID- 19: the case of a teacher education program in Greece. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1-15.
https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2020-0223

Burns, A., Danyluk, P., Kapoyannis, T., & Kendrick, A. (2020). Leading the Pandemic Practicum: One Teacher Education Response to the COVID-19 Crisis. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, *35*(2), 1-25.

Ersin, P., Atay, D., & Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, *2*(2), 112-124.

Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 507-516.
https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709

Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification**.** *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, *46*(4), 536-545.
https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702

Özkanal, Ü., Yüksel, İ., & Başaran-Uysal, B. (2020). The pre-service teachers' reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Journal of Qualitative Research in Education, 8*(4), 1347-1364.

Qazi, W., Rawat, K., & Thomas, M. (2012). The role of practicum in enhancing student teachers' teaching skills. *American Journal of Scientific Research*, *44*(12), 44-57.

Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Paroissien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., Montey, S., Rowe, S. & Puddy, G. (2020). The Practicum Experience during Covid-19 – Supporting Pre-Service TeachersPracticum Experience through a Simulated Classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, *28*(2), 329-339.

Stavropoulos, V. (2016). *How the student teacher and cooperating teacher relationship influences pre-service students' thinking and attitudes duringthe student teaching process*. Doctoral dissertation,
Columbia University, New York.

Walker, Z., Kho, H., Tan, D., & Lim, N. (2020). Practicum teachers' use of mobile technology as measured by the technology acceptance model. *Asia Pacific Journal of Education*, *40*(2), 230-246.

White, I., & McSharry, M. (2021) Preservice teachers' experiences of pandemic related school closures: anti-structure, liminality and communitas, *Irish Educational Studies*, *40*(2), 319-327.
https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916562

AlmrAjç
AlmrAjç Alçrbyħ
ĂbrAhym ،xdyjħ. (2020). tÂθyr AltbAçd AlAjtmAçy çlŶ jwAnb Alçmlyħ Altçlymyħ bklyAt Altrbyħ fy ÂθnA' Âzmħ fyrws kwrwnA Almstjd (drAsħ mydAnyħ bklyħ Altrbyħ jAmçħ swhAj). Almjlħ Altrbwyħ ،(83)١١٤-١٩ ،.
Âbw hAŝm ،Alsyd. (2004). Aldlyl AlĂHSAŶy fy tHlyl AlbyAnAt bAstxdAm .SPSS AlryAD: mktbħ Alrŝd.
ĂsmAçyl ،mHmd. (2016). tqyym nĎAm Altrbyħ Alçmlyħ bklyAt Altrbyħ mn wjhħ nĎr AlTlAb Almçlmyn wmçlmy AlSf bmSr (drAsħ HAlħ çlŶ jAmçħ AlzqAzyq). Almjlħ Alçlmyħ lklyħ Altrbyħ Alnwçyħ ،(6)٥٠٤-٤٧٣ ،.
θrwħ ،fATmħ. (2021). Altrbyħ AlmydAnyħ bklyħ Altrbyħ - jAmçħ Almjmçħ xlAl jAŶHħ fyrws kwrwnA: drAsħ wSfyħ tHlylyħ. Almjlħ Altrbwyħ ،(84)٣٦-١ ،.
HbAyb ،çly. (2016). SçwbAt Altrbyħ Alçmlyħ kmA yrAhA Tlbħ klyAt Alçlwm Altrbwyħ fy AljAmçAt AlflsTynyħ. mjlħ drAsAt Alçlwm Altrbwyħ٤٣،(3) ، ١٢٦٥-١٢٥١.
Hsn ،çzt. (2016). AlAHSA' Alnfsy wAltrbwy: tTbyqAt bAstxdAm brnAmj SPSS18. AlqAhrħ: dAr Alfkr Alçrby.
AlHsyn ،ÂHmd. (2019). tTwyr brnAmj Altrbyħ Alçmlyħ bçmAdħ Altçlm AlĂlktrwny wAltçlym çn bçd fy Dw' Âslwb Altdrys AlmSγr. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،(13)٤٠٢-٣٢١ ،.
Hmd ،mHmd. (2007). tSwr mqtrH ltTwyr ÂdA' mŝrfy Altrbyħ Alçmlyħ bklyAt Altrbyħ bAljAmçAt AlflsTynyħ [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ.
Alxlyfħ ،Hsn. (2011). mdxl ĂlŶ AlmnAhj wTrq Altdrys (T.2). AlryAD: mktbħ Alrŝd.
Aldwsry ،wfA'. (2021). mstwŶ mmArsħ mçlmAt Altçlym AlçAm lmhArAt Altdrys çn bçd fy ÂθnA' jAŶHħ kwrwnA (kwfyd (COVID-19-. mjlħ AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ٢٢،(9)٤٧٥-٤٢٧ ،.
AlrHyly ،tγryd. (2014). AtjAhAt TAlbAt jAmçħ Tybħ nHw AstxdAm AlmdwnAt Altçlymyħ AlĂlktrwnyħ fy tçlm mqrr mhArAt AlHyAħ AljAmçyħ. mjlħ jAmçħ AlnjAH llÂbHAθ Alçlwm AlĂnsAnyħ٢٨ ،(8)١٧٩٤-١٧٦٥ ،.
zAhd ،mnAlٔ wAlrwys ،çzyzħ. (2017). Altdrys wAltçlm AlnŝT fy Dw' rŵyħ Almmlkħ 2030Trq wAstrAtyjyAt ttmrkz Hwl AlTAlb. AlryAD: mktbħ Alrŝd.
Alzbwn ،mHmd. (2009). AtjAhAt Tlbħ AljAmçAt AlÂrdnyħ nHw mAdħ Altrbyħ AlwTnyħ wAnçkAs ðlk çlŶ drjħ tmθlhm llçdyd mn mfAhymhA. mjlħ drAsAt Alçlwm Altrbwyħ٣٦ ،(1)١٣٣-١١٧ ،.

sAlm ،mhdy؛ wAlHlyby ،çbd AllTyf. (1998). Altrbyħ AlmydAnyħ wÂsAsyAt Altdrys (T.2). AlryAD: mktbħ AlçbykAn.

AlsmyH ،çbd AlmHsn. (2008). wAqç brnAmj Altrbyħ Alçmlyħ bjAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ wsbl tTwyrh: drAsħ mydAnyħ çlŶ Almsrfyn Altrbwyyn wTlAb Altrbyħ Alçmlyħ. mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،(3)٢٢٢-١٣٨ ،.

ŝAhyn ،çbd AlrHmn. (2015). AtjAhAt TlAb AljAmçħ AlĂslAmyħ nHw mqrr Trq Altdrys wAltrbyħ Alçmlyħ wmhnħ Altçlym fy Dw' bçD Almtγyrat. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،(4)٤٠٣-٣٥٦ ،.

ŝHAtħ ،Hsn؛ wAlnjAr ،zynb. (2011). mçjm AlmSTlHAt Altrbwyħ wAlnfsyħ (T.2). mSr: AldAr AlmSryħ AllbnAnyħ.

AlŝnAq ،qsym؛ wbny dwmy ،Hsn. (2010). AtjAhAt Almçlmyn wAlTlbħ nHw AstxdAm Altçlm AlĂlktrwny fy AlmdArs AlθAnwyħ AlÂrdnyħ. mjlħ jAmçħ dmŝq٢٦ ،(1+2)٢٧١-٢٣٥ ،.

SAlH ،rŝA. (2017). AtjAhAt Tlbħ AlmrHlħ AlĂçdAdyħ nHw AlbrAmj Altçlymyħ AlfDAŶyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ AlÂsAsyħ llçlwm Altrbwyħ wAlĂnsAnyħ ، (36)٣٥٥-٣٤٣ ،.

Sbry ،mAhr. (2002). Almwswçħ Alçrbyħ lmSTlHAt Altrbyħ wtknwlwjyA Altçlym. AlryAD: mktbħ Alrŝd.

TAŝmAn ،γAzy؛ wAlmstryHy ،Hsyn. (2019). AlmŝklAt Alty twAjh Tlbħ Altrbyħ Alçmlyħ fy jAmçħ AlĂsrA' fy ÂθnA' ftrħ Altdryb AlmydAny. mjlħ Alçlwm Alnfsyħ wAltrbwyħ٥ ،(2)٧٤-٥٦ ،.

çbd Alsmyç ،mSTfŶ؛ wHwAlħ ،shyr. (2005). ĂçdAd Almçlm tnmyth wtdrybh. çmĂn: dAr Alfkr.

Alçtyby ،mnyrħ. (2019). AlmŝklAt Alty twAjh TAlbAt Altrbyħ Alçmlyħ bklyħ Altrbyħ bAlmzAHmyħ fy ÂθnA' ftrħ Altdryb AlmydAny. mjlħ AljAmçħ AlĂslAmyħ lldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ٢٧ ،(2)٤٠٧-٣٨٢ ،.

çzAldyn ،swsn؛ wbwqs ،njAħ. (2004). AtjAhAt AlmçlmAt AlmtçAwnAt nHw AstxdAm bTAqħ tfSylyħ ltqwym ÂdA' AlTAlbAt AlmtdrbAt fy Altrbyħ Alçmlyħ. rsAlħ Altrbyħ wçlm Alnfs ،(24)٢٨٩-٢٣٩ ،.

AlçsAf ،SAlH. (2006). Almdxl ĂlŶ AlbHθ fy Alçlwm Alslwkyħ. AlryAD: mktbħ AlçbykAn.

Alçnzy ،flAH. (2016). çlm Alnfs AlAjtmAçy (T.5). AlryAD: dAr Alnŝr γyr mwjwdħ.

Alçnzy ،ywsf. (2014). AlSçwbAt Alty twAjh AlTlAb Almçlmyn fy ÂθnA' tdrys AlryADyAt fy ftrħ Altdryb AlmydAny mn wjhħ nĎr AlmydAn. mjlħ drAsAt fy Altçlym AlçAly ،(6)٢٧٩-٢٣٤ ،.

AlγAmdy ،ÂHmd. (2020). fAçlyħ AlqnwAt AlfDAŶyħ Altçlymyħ Alsçwdyħ fy tqdym Altçlym fy AlÂzmAt mn wjhħ nĎr AlmxtSyn ،Almjlħ Altrbwyħ ،(77) ، ١١٤٣-١١٠١.

AllqAny ،ÂHmd؛ wAljml ،ÂHmd. (2013). mçjm AlmSTlHAt Altrbwyħ Almçrfħ fy AlmnAhj wTrq Altdrys. AlqAhrħ: çAlm Alktb.

Almntŝry ،Hlymħ؛ wAlmntŝry ،fATmħ. (2020). Altçlym AlTArŶ çn bçd wĂdArħ AlÂzmħ fy jAŶHħ kwrwnA " tjArb dwlyħ wAltjrbħ Alsçwdyħ ÂnmwðjA". jdħ: ŝrkħ tkwyn llnŝr wAltwzyç.

mnĎmħ AlSHħ AlçAlmyħ. (2020). fyrws kwrwnA (kwfyd- 19). tm AlAstrjAç mn mwqç https://www.who.int/ar

AlmhnA ،ĂbrAhym. (2019). çlm Alnfs AlAjtmAçy wAltqnyħ. AlryAD: mTAbç dAr jAmçħ Almlk sçwd llnŝr.

njAr ،fryd؛ wfxry ،mAjd؛ wmçlwf ،fAyzħ؛ wçTyħ ،nçym. (1960). qAmws Altrbyħ wçlm Alnfs Altrbwy. byrwt: mnŝwrAt dAŶrħ Altrbyħ fy AljAmçħ AlÂmrykyħ.

AlnhAr ،tysyr. (2000). Altrbyħ Alçmlyħ: AstrAtyjyħ mqtrHħ fy Dw' bçD AlxbrAt Almtqdmħ. mjlħ AtHAd AljAmçAt Alçrbyħ ،(37)٢٩-٥ ،.

wzArħ Altçlym. (2020). Alçwdħ ĂlŶ AlmdArs Aldlyl AlĂrŝAdy llmçlm. wzArħ Altçlym.

***

واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

د. مها سعود البليهد
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف

واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

د. مها سعود البليهد

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٧/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٨/ ٩/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وشملت عيّنة الدراسة (١٢٧) أُمًّا من أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن هناك أربعةً من العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد، وهي: مهارات الوالدين التقنية، طبيعة الأنشطة التعليمية، تعاون المهنيين مع الأسرة، عدد المشتركين في الأنشطة التعليمية. كما تبينَ أن الأسر تستخدم مجموعة من أساليب التواصل لتطوير الشراكة الأسرية، وهي: الاتصال الهاتفي، المؤتمرات الصوتية، مؤتمرات الفيديو. وقد ساهمت الشراكة الأسرية بنيل جملة من الفوائد للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ولأسرهن، وهي: تعديل سلوكيات الطالبات، تلقّي الدعم المعلوماتي من المهنيين، تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة الأخرى، تحسين مواظبة الطالبات، زيادة التحصيل الأكاديمي. كما أوضحت النتائج أيضًا أنه يعترض الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد عددٌ من العوائق، وهي: قلة أو انعدام كلاً من: أجهزة الاتصال التقنية، الخدمات التعليمية، الاتصال الشبكي, الخدمات المساندة، الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، ذوو الاحتياجات الخاصة، الإعاقة الذهنية، التعليم الإلكتروني، التقنية، التعاون, كوفيد ١٩.

THE REALITY OF FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Dr. Maha Saud Al-Blaihed
Department Special Education – Faculty Education
Al-Jouf university

Abstract:

THE STUDY AIMED TO IDENTIFY THE REALITY OF FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. THE DESCRIPTIVE ANALYTICAL METHOD WAS USED. THE STUDY SAMPLE INCLUDED 127 MOTHERS OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. THE QUESTIONNAIRE WAS USED AS A STUDY TOOL. THE RESULTS SHOWED THAT THERE ARE FOUR FACTORS AFFECTING FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES, I.E., PARENTS' TECHNOLOGICAL SKILLS, THE NATURE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES, THE COOPERATION BETWEEN PROFESSIONALS AND FAMILY MEMBERS, AND THE NUMBER OF PARTICIPANTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES. IT WAS ALSO FOUND THAT FAMILIES USE SEVERAL COMMUNICATION METHODS TO DEVELOP FAMILY ENGAGEMENT, NAMELY TELEPHONE COMMUNICATION, AUDIO CONFERENCING, AND VIDEO CONFERENCING. FAMILY ENGAGEMENT CONTRIBUTED TO ACHIEVING SEVERAL BENEFITS FOR FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND THEIR FAMILIES, NAMELY MODIFYING STUDENTS' BEHAVIOR, RECEIVING INFORMATIONAL SUPPORT FROM PROFESSIONALS, EXCHANGING EXPERIENCES WITH FAMILIES OF OTHER STUDENTS WITH DISABILITIES, IMPROVING STUDENT ATTENDANCE, AND INCREASING ACADEMIC ACHIEVEMENT. THE RESULTS SHOWED THAT FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FACES SEVERAL OBSTACLES, NAMELY THE LACK OR ABSENCE OF TECHNOLOGICAL COMMUNICATION DEVICES, EDUCATIONAL SERVICES, NETWORK COMMUNICATION, SUPPORT SERVICES, AND SCHOOL EMOTIONAL SUPPORT FOR THE FAMILY.

key words: FAMILY, PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS, INTELLECTUAL DISABILITY, E-LEARNING, TECHNOLOGY, COOPERATION, COVID 19.

مقدمة:

تُعدّ الأسرةُ المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تنشئة الطفل، ويُلقي وجود طفل ذي إعاقة بين أفراد الأسرة على عاتق الوالدين مسؤوليات وأدوارًا إضافية. وتتقاسم الأسرة الأدوار والمسؤوليات مع المدرسة في طور إحداث شراكة أسرية مع المدرسة (حنفي، ٢٠١٣; سميث وآخرون، ٢٠٠٥ / ٢٠١٣).

وتُعدّ الشراكة الأسرية جانبًا تطبيقيًّا للتعاون الإيجابي بين الأسرة والمختصين في مجال التعليم ، التي يُعترف بها ويُنادى بها منذ نشأة النظام التعليمي بشكل رسمي (Summers et al.،2003) ، ويزيد التأكيد على الشراكة الأسرية كأحد معايير جودة الخدمات التعليمية للطلاب (Desimone،1999; Simon ، 2001)، وفي التربية الخاصة تُولى الشراكة الأسرية أهمية أكبر، ويتم تضمين إجراءاتها ضمن الأنظمة والسياسات التربوية (Turnbull & Turnbull،2001)، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية التي تُستهدف لتحقيق أفضل النتائج للطلاب ذوي الإعاقة (Grigal et al.،2003) . وقد صُنّفت الشراكة الأسرية في بداية الثمانينات من القرن الماضي كأفضل الممارسات في التربية الخاصة (سميث وآخرون، ٢٠٠٥/ ٢٠١٣).

وتواكب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ هذا الدور التربوي، وتؤكد على ضرورة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية لأبنائهم، مشيرة إلى أن دورهم يمثل عنصرًا أساسيًّا في العملية التعليمية لدعم وتطوير قدرات أطفالهم، وبناء شخصياتهم؛ حتى يكونوا عناصر فاعلة في بناء المجتمع (رؤية المملكة

العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). كما تؤكد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي وقّعت عليها المملكة العربية السعودية في عام ٢٠٠٨ على دور الأسرة في إضفاء حقوق متساوية بالحياة الأسرية لذوي الإعاقة، وتوفير الرعاية اللازمة ضمن الجوّ الأسري قدر المستطاع (United Nations، 2006) . وتزيد الحاجة للشراكة الأسرية في العملية التعليمية، التي نصت عليها الأنظمة والسياسات التربوية لمواكبة التطورات في الأساليب التعليمية الحديثة، وأحد أشكالها التعليم عن بُعد.

إن التعليم عن بُعد باعتباره أحد خيارات التعليم المتعددة اليوم، يتم تبنيه من قبل الوالدين الذين لديهم أطفال ذوو إعاقة بشكل يتزامن مع متطلبات الحياة العصرية الحالية، والداعية لتفعيل دور الشراكة الأسرية لتعويض الفاقد التعليمي للطلبة ذوي الإعاقة في المنزل (Cook et al.، 2013) . وباعتبار الأسرة أحد الشركاء الأساسين في تعليم ذوي الإعاقة (Joseph & Muthee، 2016) ، يولي المعلمون وأولياء الأمور مشاركة الأسرة في البرامج التعليمية لأبنائهم أهمية كبيرة (الدوسري والحنو، ٢٠١٨). مما يؤكد أهمية تضمينهم واستهدافهم كمشاركين في العملية التعليمية. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة في محاولة لدراسة الأبعاد ذات العلاقة بالشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد.

مشكلة الدراسة:

في ظل التغيرات والمستجدات العالمية، يأتي التعليم عن بُعد على أنه واحد من الصياغات التعليمية التي تواكب المتطلبات العصرية الحديثة. إن أحد أبرز التغيرات والمستجدات العالمية ما أحدثته جائحة كورونا COVID-19 من

إغلاق للمدارس ومرافق الرعاية النهارية لذوي الإعاقة، مما استوجب على أسر ذوي الإعاقة محاولة الحفاظ على التوازن بين المسؤوليات الأسرية وتعليم أبنائهم ذوي الإعاقة، مع القليل من الدعم والخدمات المجتمعية (Ruppanner et al.، 2020). وفي ضوء ذلك فإن العديد من أولياء أمور ذوي الإعاقة ينظرون إلى التعليم عن بُعد كطريقة حالية بديلة للتعليم الحضوري، يترافق معها العديد من التحديات. كما أبلغ أولياء أمور ذوي الإعاقة عن شعورهم بالتوتر والقلق بسبب المطالب التربوية الجديدة التي وُضعت عليهم Feeney (٢٠٢٠). وقد أعربت منظمة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (٢٠٢٠) خلال جائحة كورونا COVID-19 عن قلقها من عدم وصول المتعلمين من ذوي الإعاقة إلى بيئات التعلم.

وضمن النطاق المحلي، تؤكد أنظمة التعليم في المملكة العربية السعودية على ضرورة مشاركة الأسرة في البرامج التعليمية لأبنائها من ذوي الإعاقة، فقد تضمن الدليل التنظيمي للتربية الخاصة التأكيد على مشاركة الوالدين في العملية التعليمية لأبنائهما ذوي الإعاقة، من خلال عدد من الإجراءات التي تنظم الشراكة الأسرية، بدءًا بعملية التشخيص والتقييم، وانتهاء بالتشارك في التخطيط للبرامج التعليمية مع المدرسة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). إلا أن بعض الدراسات المحلية قد رصدت جانبًا من تدني مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها من ذوي الإعاقة في التعليم الحضوري، كدراسة التويجري والعتيبي (٢٠٠٧)، ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧)، ودراسة العتيبي (٢٠١٩). وبناءً عليه فإن هذه

الدراسة تهدف بشكل أساسي إلى البحث في واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٢. ما أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٣. ما فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطلبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٤. ما عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة الأساسية تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تحديد واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بدراسة الأبعاد الرئيسة ذات العلاقة.

٢. التحقق من تأثير درجة الإعاقة الفكرية على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية، وأساليب الشراكة الأسرية، وفوائد الشراكة الأسرية، وعوائق الشراكة الأسرية.

أهمية الدراسة:

نظرًا لقلة البحوث والدراسات العربية التي تناولت الشراكة الأسرية لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا للمتطلبات العصرية الداعية لتقديمها عن بُعد كجائحة كورونا؛ قد تُسهم هذه الدراسة بإضافة جديدة لأدبيات التربية الخاصة، وقد تفتح الآفاق لإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.

٢. **الحدود المكانية:** تضمنت هذه الدراسة معاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف.

٣. **الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات ببرامج ومعاهد التربية الخاصة بمنطقة الجوف.

٤. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

الشراكة الأسرية family partnership: يُعرّفها الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع بأنها: "التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات، ومتابعتها، وتقويمها؛ لزيادة فاعلية كل منهم" (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ، ص١٠). وتُعرّف إجرائيًّا بأنها: الأدوار الأسرية التي يقوم بها أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية؛ لدعم العملية التعليمية لأبنائهم عن بُعد.

الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities: هي إعاقة تتصف بقيود كبيرة في كلٍّ من: الأداء الفكري والسلوك التكيفي. وتبدأ هذه الإعاقة قبل سن ٢٢ (Schalock et al. 2021)، .

وتعرف إجرائيّاً: الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة الجوف، واللاتي تقع حدود أداءاتهن العقلية في حدود الإعاقة الفكرية البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة.

التعليم عن بعد Distance Education: نظام تعليمي يتيح للمتعلم حرية المكان والزمان في التعلم، ويستند في نقل المعرفة على وسائط تعليمية متنوعة منها: خدمة القوائم البريدية، خدمة المحادثة، التخاطب والتحاور، خدمة الويب، البريد الإلكتروني، بروتوكول نقل الملفات، شبكة الإنترنت (الأسود، ٢٠٢١)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تضطلع أسر ذوي الإعاقة في طور التعليم عن بُعد بأدوار ومسؤوليات استثنائية تجاه تعليم أبنائها، وتستخدم فيها أساليب متعددة لتطوير هذه

الشراكة. مما ينعكس عنها جملة من الفوائد ويتخللها بعض العوائق، ويأتي ذلك بتأثير عوامل متعددة. وفي إطار الدراسة الحالية سيتم استعراض الإطار النظري ضمن الأبعاد الرئيسة الآتية:

١- الخلفية التاريخية للشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة

تعود بداية اهتمام أسر ذوي الإعاقة بقضايا أبنائهم ذوي الإعاقة للولايات المتحدة الأمريكية؛ فقد رفض الآباء ميسورو الحال ترك أبنائهم في مؤسسات الرعاية والإقامة الكاملة عندما كانت الخيار الوحيد لتلبية احتياجات أبنائهم بعد الحرب العالمية الثانية؛ وذلك لتدهور الأوضاع المعيشية في دُور الرعاية التي كشفتها وسائل الإعلام آنذاك. وبدأ هؤلاء الآباء من خلال منظمات أولياء الأمور، مثل الجمعية الوطنية للأطفال المتخلفين عقليًّا National Association for Retarded Children، بممارسة الضغوط على الأنظمة والسياسات للحصول على خدمات أكثر وأفضل، وفي البداية تم مقابلة جهودهم بالتجاهل، وتوفير القليل من الموارد (شالوك وويهمر، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠).

وحدث تطور في عام ١٩٥٠م، فقد أشار Abeson & Davis (2000) إلى أن ممثلين من (٢٣) جمعية من جمعيات الوالدين لمناصرة ذوي الإعاقة قد التقوا، وتم تشكيل الهيئة الوطنية لوالدي وأصدقاء الأطفال المتخلفين عقليًّا. وبمساعدة عدد من المختصين في الميدان ظهرت الهيئة الوطنية لوالدي وأصدقاء الأطفال المتخلفين عقليًّا National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children، وسميت لاحقًا بمنظمة آرك للولايات المتحدة The Arc of United States (وردَ في: شالوك وويهمر، ٢٠١٣/

٢٠٢٠). تلاه تطورٌ خلال فترة الخمسينات من القرن السابق؛ حيث بدأ عدد من الولايات الأمريكية الاستجابة لتحركات أولياء الأمور بظهور برامج صغيرة في المجتمعات المحلية تدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقةshalock). ، (2002 وبحلول ١٩٤٩م قامت ٤٩ ولاية بإنشاء فصول دراسية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، كما قامت ٣٧ ولاية بإنشاء فصول دراسية لذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتدريب (شالوك وويهمر، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠). ويصور التسلسل التاريخي السابق، الجهود الوالدية لدعم العملية التعليمية لذوي الإعاقة، التي أحدثت نشأة الحراك المناهض لحقوق ذوي الإعاقة على كافة الأصعدة، وأبرزها الجانب التعليمي.

٢– العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد:

تختلف الأسر فيما يمكن أن تقدمه من خدمات تعليمية لأبنائها في إطار التعليم عن بُعد بتأثير عوامل متعددة، مثل: مستويات تعليم الوالدين، والمستوى المادي للأسرة، والصحة الجسدية والنفسية لعموم أفراد الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وتوفر أجهزة الحاسوب، والوصول الكافي إلى الإنترنت للمشاركة في التعلم عن بُعد، والتوفيق بين اللغة التي يتحدث بها أفراد الأسرة واللغة التي تدار بها البرامج التعليمية (Van Lancker & Parolin، 2020) .

يطرح التعليم عن بُعد جانبًا من التأثير على دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العادين في صيغة تعليمية حديثة واستثنائية. فيُعتبر دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في البرامج الأكاديمية عن بُعد، إحدى القضايا التي تساهم فيها الأسرة

كأحد العوامل الأساسية في نجاحها أو تعثرها. ويعتمد ذلك على التقنيات المنزلية المتاحة، والعلاقات بين الأسر والقائمين على البرامج التعليمية، وطبيعة الأنشطة والمهام التي تتيح للأسرة المشاركة في تعليم أبنائها من خلالها.(Parmigiani et al، (2020 .

٣- أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد

تتعدد الأساليب المستخدمة لتفعيل الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة حضوريًّا وعن بُعد، لتشمل على سبيل المثال: مؤتمرات الفيديو، المحاضرة، والجلسات الإرشادية أو العلاجية .(Burke et al، 2016; Ingersoll & Dvortcsak،(2006 . وكذلك يشيع استخدام الندوات، وورش العمل، ودراسة الحالة، والاستشارة (Colleen & Mary،(2005 . وتستخدم مع تلك الأساليب التدريبية وسائل تدريبية، مثل: عروض فيديو، أو عروض تقديمية، أو تدريبات عملية، ويقدّم بعضها أدلةً أو كتيباتٍ إرشاديةً (Probst & Leppert، 2008; Ingersoll & Dvortcsak، (2006 .وتأتي الحاجة لتوظيف التقنية الحديثة عند تقديم البرامج التدريبية في التربية الخاصة (Ray & Atwill،(2004 ، وأضاف Colleen and Mary (2005) أن معظم أساليب تقديم البرامج التدريبية الأسرية الحديثة تتم عن بُعد باستخدام التقنية.

واستجابة للمتطلبات التعليمية الحالية، يستخدم المعلمون والطلاب وأسر ذوي الإعاقة في أثناء التعلم عن بُعد الأدوات الرقمية بشكل جماعي، التي تتيح أساليب وصيغ تفاعلية متعددة. وينشئ المعلمون أنشطة مخصصة تراعي خصائص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال طرق تفاعلية متزامنة وغير متزامنة

تتيح للطلاب وأسرهم مرونة المشاركة فيها، ويتاح فيها التعليم ضمن مجموعات صغيرة وبعضها بشكل فردي (Parmigiani et al.، 2020) .

٤- فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد

تتعدد الفوائد التي يتلقاها الطلاب ذوو الإعاقة نظير مشاركة أسرهم في تعليمهم. وتنعكس مشاركة الأسرة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة إيجابيًّا على تحصيلهم الأكاديمي (Jeynes، 2007) . كما تؤثّر في عوامل أخرى غير مباشرة، تعمل بدورها على تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ؛ إذ تؤدي إلى رفع التوقّعات التعليمية للأبناء (Fan & Chen، 2001; Jeynes، 2007) . إضافة إلى ذلك تعمل مشاركة الوالدين في برامج أبنائهما على تحسين مواظبة الطلاب على دروسهم (Epstein & Sheldon، 2002; Barnard، 2003) ، وتعديل سلوكياتهم (Vakalahi، 2001) ، ورفع مهاراتهم الاجتماعية (Webster-Stratton et al.، 2010) . كما تُحسِّن مشاركة الأسرة مع المدرسة في اتخاذ القرارات التعليمية للأبناء (Rock، 2000) . ولِما لهذه الشراكة من فوائد جمة؛ فإن فوائدها تمتد وتنعكس على والدي ذوي الإعاقة في مناحٍ عدة. حيث تؤدي إلى امتلاكهم الخبرة الكافية لتعليم أبنائهم (Kalyanpur et al.، 2000) ، وتمكينهم من الدفاع عن أبنائهم، وذلك من خلال معرفة حقوقهم وواجباتهم (Soodak & Erwin، 2000) . ولِما للشّراكة الأسرية من أدوار تربوية للوالدين أو من ينوب عنهم في رعايتهم، فإن ذلك يكفل شعورهم بعمق مسؤوليتهم وأدوارهم التعليمية تجاه أبنائهم ذوي الإعاقة (Defur، 2003) .

٥–عوائق الشراكة الأسرية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد

تقف أمام الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة عدد من العوائق. ومنها المستوى المنخفض للمهارات التقنية لكافة الأطراف المعنية بعملية التعليم تحديًا يواكب حداثة استخدام التقنية التعليمية وبرمجياتها، ويتفاقم ذلك في ظل تدني تعاون الوالدين لتحقيق الشراكات الأسرية/ المدرسية الناجحة (Rice & Dykman،2018) . ولا يقتصر التحدي الذي يواجه أسر ذوي الإعاقة في الجانب التقني، فهو ينشأ ويتفاقم مع تحديات متزامنة.

ومن الواقع الحي، فقد أَجبَر إغلاقُ المدارس الذي تم فرضه خلال جائحة كورونا Covid-19 المعلمين على إنشاء واستخدام بيئات التعلم عبر الإنترنت. حيث فرضَ هذا تحدياتٍ على الطلاب والأسر؛ لأن أنشطة التعلم عبر الإنترنت تتطلب مهارات تقنية مناسبة، ورؤى جديدة لاستراتيجيات التدريس. وقد واجهت العديد من الأسر محدودية توفر الأجهزة الرقمية، وعوائق الاتصال الشبكي، كالسرعة والكفاءة. بالإضافة إلى ذلك، فقد واجه أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة صعوبات كبيرة في دعم تعلّم أطفالهم عبر الإنترنت؛ لنقص معرفتهم ومهاراتهم (Azoulay،2020) . ولذلك يكشف التحول إلى المدرسة الافتراضية عدم المساواة في الوصول إلى الموارد الرقمية لذوي الإعاقة (Parmigiani et al.،2020) . كما يفرض التعليم عن بُعد في ظل الإغلاق الكلي للمدارس مخاوف بشأن تزايد الضغوط الأسرية للاستجابة لهذه الظروف الاستثنائية، والذي قد تتعرض له أسر الأطفال ذوي الإعاقة بشكل مضاعف، وذلك في ظل تدني الخدمات الاجتماعية مقابل زيادة الطلب عليها، وفي ظل

فرض عدد من القيود والشروط للاستفادة منها.Rose et al)، (2020 . وتتضاعف هذه العوائق مع تقليص الأدوار لكافة المهنيين الداعمين لتعليم ذوي الإعاقة في طور التعليم عن بُعد اضطرارًا.

ويؤدي الافتقار إلى الدعم المهني الفردي، وتغيّب الدعم من قبل الفريق متعدد التخصصات إلى فاقد تعليمي كبير للطلاب ذوي الإعاقة، وخصوصًا الطلاب الذين لديهم احتياجات دعم شديدة. كما تتطلب بعض الحالات استراتيجيات تواصل خاصة، واستراتيجيات تعليمية تتماشى مع التحديات التي تطرحها البيئة التعليمية الافتراضية .Stephanie et al)،(2020 . فتأتي التحديات المتعلقة بشراكة أسر ذوي الإعاقة في إطار تعليم أبنائها عن بُعد استثنائية في ظل الإغلاق الكلّي للمدارس بتأثير جائحة كورونا COVID-19. حيث لا يقتصر على عملهم كمدرسين عاديين لأطفالهم وحسب، ولكن أيضًا على عملهم كمعلمين لذوي احتياجات خاصة وهم أبناؤهم، أو مدربين للمهارات الاجتماعية، أو أخصائيين نطق وتخاطب، أو معالجين سلوكيين، مع القليل من الدعم من فريق متعدد التخصصات .Eshraghi et al)،(2020 . كما تتشكل عوائق تعود للعلاقات السلبية بين الأسرة والقائمين على البرامج التعليمية، وغموض الأدوار في الأهداف التعليمية، واختلاف الوقت المفضّل بين المهنيين وأولياء الأمور للاجتماع للتخطيط لبرامج تعليمية للطفل. وباعتبار أن التعليم عن بُعد يعد صيغة تعليمية حديثة ومستجيبة للظروف الحالية؛ فقد تم الانتقال إليه بالحد الأدنى من التدريب لكافة المعنيين بالتعليم، للاستفادة منه وتوظيف الحد الأعلى من إمكانياته؛ مما يطرح عوائق أكثر للشراكة الأسرية في طوره

(Colleen & Mary، 2005; Narzisi، 2020) . كما أن تجربة التعليم عن بعد شكلت بعضاً من العوائق التي تعود إلى الأسرة.

باعتبار أن التعليم عن بُعد قد فرض أدوارًا جديدة لأسر الطلاب ذوي الإعاقة، تفتقر الأسر للتدريب المسبق عليها، فتنقص خبرة بعض أسر ذوي الإعاقة بطرق إدارة سلوكيات الطلبة للانضباط في فصولهم التعليمية الافتراضية (Lai et al.، 2019) . وترتفع بذلك نسب المضايقات والتنمر عليهم من زملائهم في بيئات التعلم الافتراضية، مؤدية إلى مشكلات أو اضطرابات نفسية كتقلبات المزاج والاكتئاب والقلق. (Holden et al ، 2020) ومن هنا يشعر الآباء بُعدم كفاية تدريب أطفالهم ذوي الإعاقة خلال السياقات التعليمية عن بُعد (Burdette & Greer، 2014) . ولأن أسر ذوي الإعاقة اعتادت على مناصرة بعضها البعض، ومساندة قضاياها المشتركة، ومشاركة الخبرات المبذولة في تعليم أبنائها؛ يطرح التعليم عن بُعد، والوضع الاجتماعي الراهن، في الحد من الاجتماعات إثر جائحة كورنا COVID-19 عائقًا إضافيًا على الشراكة الأسرية مع تغيب هذا النوع من الدعم (Michael، 2020) .

وخلال تجربة التعليم عن بُعد، هدف عدد من الدراسات للتحقق من الأوضاع الأكاديمية وغير الأكاديمية لذوي الإعاقة. في محاولة لتسليط الضوء على عدد من الأبعاد ذات العلاقة، بما فيها الشراكة الأسرية مع المدرسة والعوامل المؤثرة في ذلك، وتحديد فوائد الشراكة الأسرية وعوائق تفعيلها. بالإضافة إلى تحديد الأساليب التقنية التي تم استخدامها لتطوير سبل الشراكة. بما فيها الدراسات التالية:

هدفت دراسة التويجري والعتيبي (٢٠٠٧) إلى التعرف على دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بتطبيق الاستبيان على (١١٠) من المهنيات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية في منطقة الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الشراكة الأسرية حظي بتقدير عالٍ لدى المهنيات بنسبة تصل إلى (،90%)،4 وجاءت أشكال المشاركة الأسرية مع أسر ذوي الإعاقة سلبية ودون المأمول منها. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة الأسرية بين المهنيات في برامج ومعاهد التربية الفكرية لصالح المهنيات في برامج التربية الفكرية.

وسعت دراسة Burdette and Greer (2014) إلى التعرف على أدوار الوالدين في تعليم أبنائهما ذوي الإعاقة عن بُعد، وتحديد العوائق التي تحول دون قيامهم بأدوارهم بفاعلية. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبيان على والدي ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية. وضمَّن الباحثون في الدراسة (١١٩) استبيان، ومثّل والدي ذوي الإعاقة الفكرية (٨٪) من مجمل العينة. وقد أظهرت الدراسة عددًا من النتائج، وكان أبرزها: استخدم الوالدان خلال تجربة التعليم عن بُعد مؤتمرات الفيديو، ومؤتمرات الصوت كأساليب تواصل أساسية. وقد كشفت الدراسة عن عدد من العوائق التي تواجه الوالدين في أثناء تعليم أبنائهما ذوي الإعاقة عن بُعد، وأبرزها: عدم التزام المدرسة بالجدول الزمني المخصص للدروس التعليمية، وعدم توفر الوقت للوالدين، والتغير في الأدوار والمسؤوليات الوالدية. وأبرزت الدراسة فوائد متعددة لمشاركة الوالدين في تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها تحسين مستويات

أبنائهما التعليمية وتطوير مهاراتهم، تحسين النمو الاجتماعي العاطفي لأبنائهما، والاستفادة من مميزات التعلم الإلكتروني وهي تعدد الخيارات التعليمية لأبنائهما. وقد ظهرت عدد من العوامل المؤثرة على فاعلية مشاركة الأسرة في تعليم أبنائهما عن بُعد، بما فيها: التواصل بين الأسرة والمدرسة، وأطر التعاون بينهم، أنواع وأماكن الإقامة الأسرية.

وقام Smith et al. (2016) بدارسة للتحقق من تصورات الوالدين وتجاربهما حول تعليم أبنائهما من ذوي الإعاقة عن بُعد؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج النوعي بمقابلة (١٩) من والدي الطلاب ذوي الإعاقة من الروضة وحتى الصف الثامن في الغرب الأوسط وشمال غرب الولايات المتحدة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الفوائد التي أضفتها تجربة مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهما ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها دعم تعلم أبنائهما وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، وفَهْم شخصيات أبنائهما وتهذيب سلوكياتهم، وإدارة وقت أبنائهما وزيادة انضباط حضورهم، ومتابعة تقدم أبنائهما دراسيًّا. كما توصلت الدراسة إلى عدد من العوائق التي تحول دون إمكانية مشاركة الوالدين الفاعلة في تعليم أبنائهما عن بُعد، بما فيها: ضعف الاتصال الشبكي، تدني مهارات الوالدين التقنية، متطلبات الوقت والجهد الإضافي الذي تستدعيه تجربة التعليم عن بُعد من الوالدين، وتأثيرات ذلك على ديناميكيات الأسرة وتفاعلاتها. وقد استخدم الوالدان عددًا من أساليب التواصل خلال تجربة التعليم عن بُعد، بما فيها: البريد الإلكتروني، الاتصال الهاتفي، مؤتمرات الفيديو.

كما أجرت Duplaga (2017) دراسةً لتحليل العوامل التي تؤثر على استخدام ذوي الإعاقة الإنترنت لأنشطة متعددة، ومنها الأنشطة التعليمية، وتحديد العوامل الأسرية المؤثرة في ذلك. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة. وشارك في الدراسة (٣٥٥٦) مستجيبًا من ذوي الإعاقة. وأظهرت نتائج الدراسة عددًا من العوامل الأسرية التي تؤثر في استخدام ذوي الإعاقة للإنترنت، وهي: مكان الإقامة، الحالة الاجتماعية، الحالة المهنية، الحالة الاقتصادية، الرعاية الصحية، الأجهزة التقنية المتوفرة. وفي مجمل النتائج أظهرت الدراسة وجود فجوة رقمية كبيرة تؤثر على تمكين ذوي الإعاقة وأسرهم من الاستفادة الكلية من الإنترنت لكافة الأنشطة والفعاليات.

وسعت دراسة Scholz et al. (2017) إلى تحليل بيانات استقصائية من (٢٧) دولة أوروبية لاستكشاف علاقة ممارسة ذوي الإعاقة لأنشطة تعليمية واجتماعية متعددة عن بُعد وعبر الإنترنت بعدد من المتغيرات. بما فيها دعم الأسرة، وتأثير الوضع الاقتصادي وبنيتها الاجتماعية على ذلك. وقد استخدم الباحثون منهجًا مختلطًا بتطبيق مقابلات متعددة المراحل، بالإضافة إلى تحليل البيانات الاستقصائية المطبقة سابقًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفاقم الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت في ممارسة الأنشطة التعليمية والاجتماعية لذوي الإعاقة في ظل وجود القيود المالية الأسرية، والأوضاع الأسرية الاستثنائية، كالتخلي عن دعم ذوي الإعاقة تعليميًّا واجتماعيًّا من قبل الأسرة في طور السكن بمفردهم، والحد الأدنى من الاتصال مع أسرهم.

وتقصت دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (٨٢) من العاملين في مجال التربية الخاصة. وبتطبيق أداة الاستبيان توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن هناك الكثير من المعوقات التي تعيق تطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية، ومن أهمها: عدم تفعيل فريق عمل متعدد التخصصات، قلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة، انعدام الشراكة الأسرية، وقلة الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة Neece et al. (2020) إلى دراسة تأثير جائحة كورونا COVID-19 على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية على كافة النواحي التطورية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي بتطبيق استبيان على (٧٧) أسرة متنوعة عرقيًّا ولغويًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا، في كاليفورنيا وأوريغون. وأفادت نتائج الدراسة بوجود تحديات كبيرة أمام الوالدين تتعلق بتعليم ورعاية أطفالهما، ويأتي ذلك نظير قلة الخدمات التعليمية والخدمات ذات الصلة أو توقفها. ويتزامن ذلك مع الشعور بعدم قدرتهما على تلبية احتياجات أطفالهما التعليمية في المنزل. وأكد مجموعة من أولياء الأمور أن المشكلات السلوكية لأطفالهم كانت أكبر تحدٍ مع قلة دعم المهنيين عن بُعد حول آلية التعامل معها. كما أبلغ أولياء الأمور عن تحدي الموازنة بين العمل وتربية أطفالهم، بالإضافة إلى تحدي التغييرات في الروتين، ونقص دعم الأسرة عاطفيا من المدرسة. وعلى الرغم من تأكيد العديد من أولياء الأمور على تدني الفوائد المكتسبة لأبنائهم بتجربة

التعليم عن بُعد، إلا أن بعضهم أشاروا إلى أن أطفالهم استمروا في تحقيق مكاسب تعليمية، وخاصة في تعلم اللغة.

وأجرى Fontanesi et al. (2020) دراسة لتحديد تأثير جائحة كورونا COVID-19 على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أو الجسدية وأسرهم؛ حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي بتطبيق استبيان على (١١٢٦) أسرة في إيطاليا. وقد أشارت النتائج إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أو الجسدية أبلغوا عن مستويات أعلى من الإرهاق تجاه مسؤولية تعليم أبنائهم وتربيتهم. ولاحظوا دعمًا اجتماعيًّا أقل من المدرسة وأعضاء المجتمع. علاوة على ذلك، أبلغ أولياء الأمور عن تغيرات في سلوك أطفالهم بشكل سلبي مع نقص الخدمات والدعم.

ونفّذ قسم التعليم في جامعة Genoa في إيطاليا دراسة لتحديد أبعاد تجربة التعلم عن بُعد لذوي الإعاقة وذويهم، في طور إغلاق المدارس في فبراير ٢٠٢٠ بسبب جائحة كورونا Covid-19، والكشف عن العوامل التي تؤثر على دمج الطلاب ببعضهم عن بُعد. وقد تم استخدام المنهج النوعي بتطبيق استبيان بأسئلة مفتوحة على (٧٨٥) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة بدعم من أسرهم في أثناء التعلم عن بُعد يستخدمون الأدوات الرقمية بشكل جماعي، التي تتيح أساليب وصيغ تفاعلية متعددة؛ فقد أنشأ المعلمون أنشطة مخصصة تراعي خصائص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال طرق تفاعلية متزامنة وغير متزامنة تتيح للطلاب وأسرهم مرونة المشاركة فيها، ويتاح فيها التعليم ضمن مجموعات صغيرة وبعضها بشكل فردي. وفي محصلة

النتائج تبين أن الدمج الطلابي الفعال عن بُعد يعتمد على عدد من العوامل، وهي: التقنيات الإلكترونية المستخدمة، العلاقات بين الأسرة والمدرسة والتعاون المشترك، التعاون بين المعلمين، الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، وطبيعة الأنشطة التعليمية، وخصائص التزامن وعدم التزامن لعرضها وتقييمها (Parmigiani et al.، 2020) .

وقام Michael (2020) بدراسة هدفت إلى تقصي أدوار والدي ذوي التوحد بتعليم أطفالهم عن بُعد خلال جائحة كورونا COVID-19. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي بمقابلة (٥) آباء لذوي التوحد في الفلبين. وخلصت الدراسة إلى أهمية الأنشطة الاجتماعية عن بُعد لذوي الإعاقة، ويستدعي ذلك ابتكار الوالدين أنشطة جديدة، وتمكين أبنائهما من واقع اجتماعي جديد استعدادًا لفترة ما بُعد الجائحة. وقد أكد الآباء أن جميع أشكال التعليم المنزلي عن بُعد ضرورية. وأفاد الآباء كذلك أنه خلال هذه التجربة تظهر أهمية العائلات المماثلة في الأدوار والمسؤوليات؛ لتشجع بعضها في هذه الأوقات العصيبة.

وهدفت دراسة Karasel et al. (2020) إلى تحديد ما تم توفيره من تطبيقات التعلم عن بُعد لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من مواصلة تعليمهم خلال جائحة كورونا Covid-19، وتحديد الإجراءات المستخدمة لتيسير مشاركة الطلاب وأسرهم في هذه التطبيقات. وقد استخدم الباحثون المنهج النوعي من خلال تطبيق المقابلة شبه المنظمة على (١٠) من معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في جمهورية شمال قبرص. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التعليم

عن بُعد لم يتم توفيره بشكل كافٍ للطلاب ذوي الإعاقة خلال الجائحة، ولم يتم تقديم برامج تربوية فردية (IEP) في التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة. وأشار المعلمون إلى أن الوسائل التعليمية المستخدمة خلال التعليم عن بُعد لا تناسب احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. وأكد المعلمون على الحاجة إلى دعم الأسر لمواصلة تعليم أبنائهم عن بُعد؛ لما للوالدين من دور كبير في تسهيل تعليم ذوي الإعاقة.

وسعت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى المشاركة الأسرية في برنامج صعوبات التعلم ومعوقاته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) من أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية في منطقة جنوب الرياض، ومحافظة الخرج.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مشاركة الآباء ومشاركة الأمهات في تعليم أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات المشاركة الأسرية هي: (١) عدم وجود خطة إعلامية لتوعية ولي الأمر بأهمية المشاركة. (٢) عدم وجود الوقت الكافي لولي الأمر للمشاركة في برامج الطفل بالمدرسة. (٣) تدني التوجهات لدى إدارة المدرسة لاعتبار ولي الأمر شريك أساسي مع المدرسة ومساهم في إحراز تقدم في تعليم الطفل. (٤) افتقار ولي الأمر للمهارات العملية التطبيقية ذات العلاقة بصعوبات التعلم. (٥) وجود مشكلات اقتصادية تمنع ولي الأمر من دعم الطفل تعليميّاً بشكل فعال.

وقد تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة بين المنهجين: الوصفي والنوعي، ما عدا دراسة Scholz et al. (2017) التي استخدمت المنهج المختلط. وقد استخدمت الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي الاستبيان كأداة بحثية لها، بينما استخدمت الدراسات التي اتبعت المنهج النوعي المقابلات أداة لها، ما عدا دراسة Parmigiani et al. (2020) التي اتبعت المنهج النوعي، فقد استخدمت الاستبيان ذي الأجوبة المفتوحة كأداة بحثية. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي باستخدام الاستبيان كأداة بحثية لها.

تناولت معظم الدراسات السابقة الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة أو ذوي الإعاقة الفكرية بشكل غير مباشر، ما عدا دراسة Michael (2020) ودراسة Burdette & Greer (2014) اللتين تناولتا الشراكة الأسرية كهدف أساسي في دراستيهما، وتتشابهان بذلك مع الدراسة الحالية في تناول واقع الشراكة الأسرية بشكل مباشر.

واستعرضت بعض الدراسات الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة كتجربة مستقلة لتعليمهم عن بُعد، أو تجربة مساندة للتعليم الحضوري. بينما واكبت بعض الدراسات التجربة الحالية لتعليم ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها دراسة Fontanesi et al. (2020)، ودراسة Karasel et al. (2020)، ودراسة Michael (2020)، ودراسة Neece et al. (2020)، ودراسة Parmigiani et al. (2020). وقد طُبقت جميع الدراسات السابقة في دول أجنبية. ومن هنا تختلف هذه الدراسة في تطبيقها في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد به "دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًّا يوضّح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٩٢).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة بجميع أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف، والبالغ عددهن (١٣٣). وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهن بالكامل إلا من تعذر الوصول إليهن أو امتنعن عن الاستجابة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من (١٢٧) أُمّاً من أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف.

خصائص عينة الدراسة:

تم تضمين عينة الدراسة وفقاً للخصائص التالية:

أ- خصائص عينة الدراسة وفقًا لدرجة ذكاء الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الموضح في جدول رقم (١).

ب- خصائص عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الأسرية: عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأم، الوضع المادي للأسرة، الوضع الاجتماعي للأسرة. الموضح في جدول رقم (٢).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير درجة إعاقة الطالبات الفكرية

درجة الإعاقة الفكرية	التكرار	النسبة
بسيطة	59	% 46.5
متوسطة	60	% 47.2
شديدة	8	% 6.3
المجموع	127	% 100

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الأسرية

متغير عدد أفراد الأسرة			متغير الوضع المادي للأسرة		
	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة
من ١ - ٣ أفراد	15	%11.8	من ١٠٠٠ إلى أقل من ٥٠٠٠ ريال	27	21.3 %
من ٤ - ٦ أفراد	59	%46.5	أقل من ١٠٠٠٠ ريال	50	39.4 %
من ٧ - ٩ أفراد	53	%41.7	من ١٠٠٠٠ فأكثر	50	39.4 %
المجموع	127	%100	المجموع	127	%100
متغير المستوى التعليمي للأم			متغير الوضع الاجتماعي للأسرة		
	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة
غير متعلمة	14	11%	الأم والأب مرتبطان	112	٪88.2
ثانوي	28	% 22	الأم والأب منفصلان	15	٪11.8
بكالوريوس	78	% 61.4	متغير الارتباط الوظيفي للأم		
دراسات عليا	7	% 5.5	موظفة	77	%60.6
المجموع	127	% 100	غير موظفة	50	%39.4
			المجموع	127	%100

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، وهي الاستبيان، للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وذلك لملاءمتها للمنهج البحثي المستخدم، وهو المنهج الوصفي التحليلي (عودة ومكاوي، ١٩٩٢). مستفيدة بذلك من الإطار النظري والدراسات السابقة. واشتمل الاستبيان على جزئين رئيسين:

الجزء الأول: ويشتمل على أسئلة حول المتغيرات الديموغرافية التي توضح خصائص العينة، وهي: درجة إعاقة الطالبات الفكرية، متغير عدد أفراد الأسرة، متغير المستوى التعليمي للأم، متغير الوضع الاقتصادي للأسرة، متغير الوضع المادي للأسرة.

الجزء الثاني: واشتمل على أسئلة تحقق أهداف الدراسة الأساسية ضمن أربعة أبعاد رئيسة، وهي: العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (موافق = ٣، محايد = ٢، غير موافق = ١). كما يتضح من الجدول رقم (٣)، فقد تم تصنيف الاستجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: طول

الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٣-١) ÷ ٣= (٠,٦٦).

جدول (٣): درجات فئات معيار نتائج الدراسة وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
١	غير موافق	١,٠٠	١,٦٦
٢	محايد	١,٦٧	٢,٣٤
٣	موافق	٢,٣٥	٣,٠٠

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بالتحقق من أنواع الصدق الآتية:

أ- الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس؛ وذلك للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه. وقد أسفرت تلك العملية عن تعديل في صياغة بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، وقد بلغت نسبة الاتفاق على جميع أبعاد الاستبيان (٩٤٪) تقريبًا.

ب– صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًّا على عينه استطلاعية، وعددها (٣٠) من أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف. ومن ثم جرى حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول الآتية:

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١٧**
٢	٠,٨٠١**
٣	٠,٨٦١**
٤	٠,٦١٨**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٤٥**
٢	٠,٨٣٦**
٣	٠,٧٦٥**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٩**
٢	٠,٨٦٤**
٣	٠,٨١٩**
٤	٠,٨٧٠**
٥	٠,٨١١**
٦	٠,٦١٦**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٧): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨١**
٢	٠,٨٠٩**
٣	٠,٥١٨**
٤	٠,٦٣٠**
٥	٠,٧٤٨**
٦	٠,٧٢٨**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها مع أبعادها.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) **(Cronbach's Alpha (α**؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٨) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول (٨): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	ثبات المحور
العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٤	٠,٧٤١
أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٣	٠,٧٤٦
فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٦	٠,٨٨٤
عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٦	٠,٧٥٠
الثبات العام	١٩	٠,٨١٨

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الثبات لأبعاد الدراسة مقبولة، وأن معامل الثبات العام مرتفع؛ حيث بلغ (٠,٨١٨). وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

سيتم الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات عينة الدراسة عن العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (٩): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليّاً حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	يؤثر تعاون المهنيين مع الأسرة على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	90	28	9	2.64	..613	٣
		٪	70.9	22.0	7.1			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
٢	تؤثر طبيعة الأنشطة التعليمية عن بعد (متزامنة/ غير متزامنة) على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	92	32	3	2.70	..509	٢
		٪	72.4	25.2	2.4			
٣	يؤثر عدد المشاركين في الأنشطة الجماعية عن بعد (فردي/ جماعي) على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	80	32	15	2.51	..700	٤
		٪	63.0	25.2	11.8			
٤	تؤثر مهارات الوالدين التقنية على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	105	17	5	2.79	..498	١
		٪	82.7	13.4	3.9			
المتوسط العام						2.66	..439	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات

موافقتهن على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد ما بين (٢,٥١ إلى ٢,٧٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تشير نتيجة الدراسة إلى تأكيد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على تأثير أربعة عوامل على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، والتي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة. وتتمثل في مهارات الوالدين التقنية بمتوسط (٢,٧٩ من ٣)، طبيعة الأنشطة التعليمية عن بُعد (متزامنة/ غير متزامنة) بمتوسط (٢,٧٠ من ٣)، تعاون المهنيين مع الأسرة بمتوسط (٢,٦٤ من ٣)، عدد المشاركين في الأنشطة الجماعية عن بُعد (فردي/ جماعي) بمتوسط (٢,٥١ من ٣).

وتؤكد نتيجة الدراسة ما أشارت إليه عدد من الدراسات في تأثير عدد من العوامل على شراكة الأسرة في تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد. بما فيها دراسة Fontanesi et al. (2020) التي أكدت على تأثير نقص تعاون المهنيين في المدرسة سلبًا على تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد. كما تتماشى نتيجة الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة Parmigiani et al. (2020) باعتبار التقنيات الإلكترونية المستخدمة، والعلاقات بين الأسرة والمدرسة والتعاون المشترك، وطبيعة الأنشطة التعليمية (متزامنة/ غير متزامنة) عوامل تؤثر على دمج الطلاب ببعضهم عن بُعد، في أوساط دعم الأسر لعملية تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد. وتؤكد نتيجة الدراسة أيضًا ما أفادت به دراسة Burdette & Greer (2014)، حيث أشارت إلى أن التواصل بين الأسرة والمدرسة، وأطر

التعاون بينهم أحد العوامل المؤثرة على فاعلية مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها ذوي الإعاقة عن بُعد.

وما سبق يمكن تفسيره كعوامل تزامن تأثير بعضها مع تجربة التعليم عن بُعد، باعتبار أن التقنيات التعليمية هي مطلب للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، ولا يمكن إحداث الشراكة دوناً منها. وبالتالي فإن مهارات الوالدين في استخدام التقنية، التي أبلغت الأمهات عنها كأكثر العوامل تأثيراً، قد تزيد من الشراكة أو تقلل منها. بالإضافة إلى أن طبيعة الأنشطة التعليمية بشكل متزامن وغير متزامن قد تؤثر على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، باعتبار أن الأنشطة المتزامنة تبقي الشركاء في العملية التعليمية باتصال دائم، وتجعل أطر الشراكة ملزمة أكثر. كما يؤثر تعاون المهنيين على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد باعتبار أنه قد يضفي للشراكة الأسرية قيمة إضافية أو يقلل منها. من خلال إتاحة المهنيين لسبل الشراكة، والتزامهم بمتطلباتها. ويأتي عدد المشاركين بالأنشطة التعليمية مؤثراً على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، باعتبار أن زيادة عدد المشاركين بالأنشطة التعليمية قد يستنزف وقت المعلمين وجهدهم مؤثراً على إمكانية إتاحة الشراكة الأسرية للجميع، وتطوير سبلها.

السؤال الثاني: ما أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٠): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	تستخدم أسر ذوي الإعاقة برامج المؤتمرات الصوتية لتفعيل الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	69	45	13	2.44	..674	٢
		٪	54.3	35.4	10.2			
٢	تستخدم أسر ذوي الإعاقة برامج مؤتمرات الفيديو في تفعيل الشراكة الأسرية لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	65	52	10	2.43	..637	٣
		٪	51.2	40.9	7.9			
٣	تستخدم أسر ذوي الإعاقة الاتصال الهاتفي في تفعيل الشراكة الأسرية لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	73	40	14	2.46	..688	١
		٪	57.5	31.5	11.0			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
المتوسط العام						2.45	.543	

تُبيّن النتائج الموضحة أعلاه أن هناك تجانسًا في موافقة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، بين (٢,٤٣ إلى ٢,٤٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تشير نتائج الدراسة إلى تأكيد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على استخدام ثلاثة أساليب من أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، التي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة. تتمثل في الاتصال الهاتفي بمتوسط (٢,٤٦ من ٣)، برامج المؤتمرات الصوتية بمتوسط (٢,٤٤ من ٣)، برامج مؤتمرات الفيديو بمتوسط (٢,٤٣ من ٣).

وتتوافق نتيجة الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة Smith et al. (2016) من حيث استخدام الوالدين أساليب التواصل: الاتصال الهاتفي، مؤتمرات الفيديو خلال تجربة التعليم عن بُعد. وتتوافق أيضًا مع ما أشارت إليه دراسة Burdette and Greer (2014) التي أكدت على استخدام الوالدين مؤتمرات الفيديو، ومؤتمرات الصوت خلال تجربة التعليم عن بُعد. وما سبق يؤكد أن أسر الطالبات

ذوات الإعاقة الفكرية قد استخدمت معظم الأساليب التي يتاح استخدامها عن بُعد لتطوير سبل الشراكة في تعليمهن. ويأتي استخدام الاتصال الهاتفي كأكثر الأساليب استخداماً قد يكون باعتبار أنه هو الأسهل استخداماً، والأقل تقييداً لمتطلبات تقنية، حيث تتطلب المؤتمرات الصوتية ومؤتمرات الفيديو تقنيات وبرامج معينة، قد تفتقر الأسر لها كإمكانيات مادية، أو قد تفتقر الأسر لمهارات استخدامها.

السؤال الثالث: ما فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١١): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	تزيد مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من تحصيلهن الأكاديمي	ك	80	29	18	2.49	..733	٦
		٪	63.0	22.8	14.2			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
٢	تحسن مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من مواظبتهن على دروسهن	ك	84	28	15	2.54	٠.699	٤
		٪	66.1	22.0	11.8			
٣	تساعد مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد في تعديل سلوكياتهن	ك	93	23	11	2.65	٠.637	١
		٪	73.2	18.1	8.7			
٤	تحسن مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من مهارتهن الاجتماعية	ك	85	21	21	2.50	٠.765	٥
		٪	66.9	16.5	16.5			
٥	تساهم مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد في تلقي الدعم المعلوماتي من المهنيين	ك	88	26	13	2.59	٠.671	٢
		٪	69.3	20.5	10.2			
٦	تساعد مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد على تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة الأخرى	ك	84	32	11	2.57	٠.649	٣
		٪	66.1	25.2	8.7			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
المتوسط العام						2.56	.552	

تظهر النتائج الموضحة أعلاه أن هناك تجانسًا في موافقة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بين (٢,٤٩ إلى ٢,٦٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تشير نتائج الدراسة إلى تأكيد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على ستة فوائد للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، والتي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة تتمثل في تعديل سلوكيات الطالبات بمتوسط (٢,٦٥ من ٣)، تلقي الدعم المعلوماتي من المهنيين بمتوسط (٢,٥٩ من ٣)، تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة الأخرى بمتوسط (٢,٥٧ من ٣)، تحسين مواظبة الطالبات على دروسهن بمتوسط (٢,٥٤ من ٣)، تحسين مهارات الطالبات الاجتماعية بمتوسط (٢,٥٠ من ٣)، زيادة التحصيل الأكاديمي للطالبات بمتوسط (٢,٤٩ من ٣).

تتوافق نتيجة الدراسة السابقة، مع ما أشار إليه Neece et al. (2020) حول تحقيق مكاسب تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خلال تجربة التعليم عن

بُعد بدعم من الوالدين. كما تتماشى نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه Michael (2020) من حيث الفوائد المكتسبة من تجربة التعليم عن بُعد، وذلك بنشوء عائلات مماثلة في الأدوار والمسؤوليات لتشجع بعضها في هذه الأوقات العصيبة خلال تجربة التعليم عن بُعد لذوي التوحد. كما تؤكد النتيجة دراسة Smith et al. (2016) التي أبرزت عددًا من الفوائد التي أضفتها تجربة مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها دعم تعلم أبنائهم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، فَهْم شخصيات أبنائهم وتوضيب سلوكياتهم، إدارة أوقات أبنائهم وزيادة انضباط حضورهم، متابعة تقدم أبنائهم دراسيًّا. وأخيرًا تتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Burdette and Greer (2014) التي أضفت جانبًا من الفوائد خلال مساهمة الوالدين في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة عن بُعد. وهي: تحسين مستويات أبنائهم التعليمية وتطوير مهاراتهم، تحسين النمو الاجتماعي العاطفي لأبنائهم.

ويمكن تفسير نتيجة إبلاغ الأمهات عن تعديل سلوكيات بناتهن كأعلى الفوائد المكتسبة للشراكة الأسرية في تعليمهن، باعتبار أن شراكة الأسرة بتواجدها مع أبنائها خلال تجربة التعليم عن بُعد يتم فيها التوجيه السلوكي بشكل مضاعف ومباشر، كما أن الطلاب قد يحاولون إظهار السلوكيات السوية أمام أسرهم لنيل إرضائهم. ويأتي تلقي الدعم المعلوماتي من المهنيين بالمرتبة الثانية بتقدير أعلى الفوائد للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، باعتبار أن التعليم عن بُعد يتزامن مع استخدام تقنية حديثة تطرح جانب من أساليب الاتصال تعين الأسر بتلقي الدعم المعلوماتي

بشكل مباشر وغير مباشر من المهنيين. ويمثل تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة بالمرتبة الثالثة من حيث الفوائد المكتسبة من الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، قد يكون نتيجة أن التعليم عن بُعد فرض حاجة لتآزر الأسر مع بعضها، كما أنه أتاح فرصًا للاتصال والتعرف على المشاركين بالعملية التعليمية، من خلال الخصائص والمميزات التي تتيحها التقنيات والبرامج المستخدمة. كما أضفت الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد على تحسين مواظبة الطالبات على دروسهن، قد يكون من داعي أن الأسر أصبحت بتواجد ملزم مع أبنائها، وبتتبع أكثر لأوضاعهم الأكاديمية، فانضباط الطلاب أصبح مطلب للأسر أكثر من التعليم الحضوري. وقد أدت الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بتحسين مهاراتهن الاجتماعية، وذلك بمبرر أن تواجد الأسرة مع الطلبة خلال التعليم عن بُعد يعد معززًا معنويًّا، ينعكس عنه محاولة الطلبة لمواكبة توقعات آبائهم منهم كمهارات اجتماعية. وحسب ما دلت النتائج فإن شراكة الأسرة في تعليم ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد أدت إلى زيادة التحصيل الأكاديمي للطالبات، يمكن تبريرها بأن الأسرة أصبحت شريكًا فعليًّا وحقيقيًّا، وقد أسند لها جانب من الأدوار التعليمية، بتتبع ومساءلة من المهنيين أكثر من التعليم الحضوري.

السؤال الرابع: ما عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٢): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	تمثل الأدوار المنزلية عائقاً أمام مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	69	38	20	2.39	..746	٦
		٪	54.3	29.9	15.7			
٢	يؤدي نقص الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة عن بعد إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية	ك	75	36	16	2.46	..710	٥
		٪	59.1	28.3	12.6			
٣	تؤدي قلة الخدمات التعليمية عن بعد إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية	ك	92	26	9	2.65	..609	٢
		٪	72.4	20.5	7.1			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
٤	تؤدي قلة الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي.—إلخ) عن بعد إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية	ك	88	30	9	2.62	..616	٤
		٪	69.3	23.6	7.1			
٥	يؤدي قلة أو انعدام أجهزة الاتصال التقنية إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	97	22	8	2.70	..582	١
		٪	76.4	17.3	6.3			
٦	يؤدي تدني أو انعدام الاتصال الشبكي إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	91	26	10	2.64	..626	٣
		٪	71.7	20.5	7.9			
المتوسط العام						2.58	..434	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أمهات المراهقات ذوات الإعاقة الفكرية على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بين

(٢,٣٩ إلى ٢,٧٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تؤكد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، والتي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة. وتتمثل في قلة أو انعدام أجهزة الاتصال التقنية بمتوسط (٢,٧٠ من ٣)، قلة الخدمات التعليمية عن بُعد بمتوسط (٢,٦٥ من ٣)، تدني أو انعدام الاتصال الشبكي بمتوسط (٢,٦٤ من ٣)، قلة الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي-- إلخ) عن بُعد بمتوسط (٢,٦٢ من ٣)، نقص الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة عن بُعد بمتوسط (٢,٤٦ من ٣)، الأدوار المنزلية بمتوسط (٢,٣٩ من ٣).

وتأتي نتيجة الدراسة متوافقة مع ما أشار إليه Neece et al. (2020) الذين أشاروا إلى تأثير جائحة كورونا COVID-19 على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في كافة النواحي التطورية، وقد أيدت الدراسة وجود تحديات كبيرة أمام الوالدين تتعلق بتعليم ورعاية أطفالهم. ويتزامن ذلك مع الشعور بعدم قدرتهم على تلبية احتياجات أطفالهم التعليمية والنمائية في المنزل. وقد أبلغت الدراسة عن عوائق أمام الوالدين في تعليم أبنائهم بما فيها: قلة دعم المهنيين عن بُعد، ونقص دعم الأسرة عاطفيًّا. كما يواجه الوالدين تحدي الموازنة بين العمل وتربية أطفالهم، بالإضافة إلى تحدي التغييرات في الروتين.

كما تتوافق نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه Fontanesi et al. (2020) في أن عائق نقص الخدمات والدعم المدرسي يؤثر على مساهمة الوالدين في تعليم

أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد. وتتوافق أيضًا مع العوائق التي أشار إليها سميث وآخرون Smith et al. (2016) التي أعرب عنها أولياء الأمور خلال تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة عن بُعد، وهي: ضعف الاتصال الشبكي، تدني مهارات الوالدين التقنية، متطلبات الوقت والجهد الإضافي الذي تستدعيه تجربة التعليم عن بُعد من الوالدين. وتؤكد نتيجة الدراسة أيضاً مع ما أظهرته دراسة Burdette and Greer (2014) حول العوائق التي تحول دون قيام الوالدين بأدوارهم بفاعلية خلال تجربة تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد، وهي: التغير في الأدوار والمسؤوليات الوالدية، وتدني الوقت المتاح للوالدين تجاه ذلك.

وتُفسر نتيجة الدراسة باعتبار نشؤ عوائق تزامنت مع طبيعة التعليم عن بُعد وإلزامية استخدام أجهزة وأدوات معينة لتعليم الطلبة. من هنا جاء قلة أو انعدام أجهزة الاتصال التقنية، وتدني أو انعدام الاتصال الشبكي مؤثراً على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بتأييد عالي من الأمهات. كما أن قلة الخدمات التعليمية، وقلة الخدمات المساندة التي بلغت تأييدا عالياً من حيث تأثيرها على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، يمكن تفسيره على اعتبار أنها كخدمات قلت كمّاً ونوعاً استجابة للظروف التعليمية الحالية، مؤثرة على الشراكة الأسرية تباعاً. حيث أن الأسر قد تشعر بُعدم جدوى شراكتها في تعليم أبنائها، عندما تتدنى الخدمات التي اعتاد ابنائها تلقيها في طور التعليم الحضوري. ويأتي نقص الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة مؤثراً على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، وذلك من داعي حاجة الأسر لتعزيز جهدها

في شراكتها مع المدرسة بالأدوار والمسؤوليات التعليمية لأبنائها. وقد أيدت الأمهات أن الأدوار المنزلية تُعدّ عائقاً للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، وهي نتيجة يمكن تبريرها بأن التعليم عن بُعد تداخل مع جملة من الأدوار الملزمة للأسر، بالتالي الوقت والجهد في الشراكة الأسرية عن بُعد مضاعف مقارنة بالتعليم الحضوري.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة الأساسية تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة)، تم استخدام " تحليل ونو التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣): نتائج " تحليل التباين الأحادي " One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية

	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم الطالبات	بين المجموعات	٠.621	2	٠.310	1.018	٠.364
	داخل المجموعات	37.789	124	٠.305		

	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ذوات الإعاقة	المجموع	38.410	126	-		
أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد	بين المجموعات	.159	2	٠.080	٠.419	٠.659
	داخل المجموعات	23.552	124	٠.190		
	المجموع	23.711	126	-		
فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد	بين المجموعات	.678	2	٠.339	1.152	٠.319
	داخل المجموعات	36.482	124	٠.294		
	المجموع	37.160	126	-		
عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد	بين المجموعات	1.011	2	٠.505	2.687	٠.072
	داخل المجموعات	23.323	124	٠.188		
	المجموع	24.334	126	-		

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة الأساسية وهي: العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، فوائد الشراكة الأسرية في تعليم

الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة). وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة Neece et al. (2020)، ودراسة Fontanesi et al. (2020)، ودراسة Parmigiani et al. (2020)، التي أشارت إلى العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، أو أساليب الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، أو فوائد الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، أو عوائق الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد دون اقتصارها على درجة إعاقة فكرية معينة.

الخاتمة والتوصيات ومقترحات بحثية:

يستنتج مما سبق تأثر الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بجملة من العوامل، التي يختلف تأثيرها بين الأسر، ولكنه يعترف بها كعوامل قد تزيد من الشراكة الأسرية وقد تقلل منها. وقد استخدمت الأسر لتطوير الشراكة الأسرية عدد من الأساليب التي تتيحها التقنيات الإلكترونية وبرامجها، وذلك لخصوصية الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة حاليّاً، والداعية لتقديمها عن بعد. كما أنه أظهرت الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد جملة من الفوائد المنعكسة على الطالبات أنفسهن، وعلى الأسر أيضاً. بجانب ذلك، تخلل الشراكة الأسرية في تعليم ذوات الإعاقة الفكرية عدداً من العوائق، وهي عوائق متوقعة في طور حداثة إلزامية الشراكة الأسرية عن بعد. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية.

توصيات الدراسة:

١. رصد الاحتياجات التدريبية لوالدي ذوي الإعاقة للمشاركة في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، ومقابلاتها ببرامج تثقيفية وتدريبية.

٢. توظيف التقنية الحديثة في تعزيز الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد.

٣. عقد الاجتماعات الدورية عن بُعد بين المعلمين وأولياء الأمور، والوقوف على مستويات الطلاب الأكاديمية، وبناء الخطط التعليمية لرفع مستوياتهم.

٤. تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة في توعية المجتمع بالأدوار والمسؤوليات المشتركة بين الأسرة والمدرسة.

مقترحات بحثية:

١. أثر برنامج تدريبي في تطوير الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد.

٢. العلاقة بين مستوى الشراكة الأسرية والتحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. أساليب تنمية الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد.

المراجع

الأسود، الزهرة (٢٠٢١). معوقات التعليم عن بعد وسبل مواجهتها. المجلة العربية للتربية النوعية، ٥(١٧)٢٧١-٢٨٤.

التويجري، منيرة؛ والعتيبي، بندر. (٢٠٠٧). *دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الملك سعود). تم الاسترجاع من موقع http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2/2.pdf

حنفي، عليّ (٢٠١٣). العمل مع أسر ذوي الإعاقة دليل المعلمين والوالدين. دار الزهراء.

خير الله، سحر؛ والقحطاني، محمد. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٩٠، ٥٠-٩٥.

الدوسري، نايف؛ والحنو، إبراهيم. (٢٠١٨). واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الفكرية بمنطقة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٥، ١٣٧ – ١٧٦.

سميث، توم إي؛ وجارتن، بربراسي؛ وموردیك، نيكي إل؛ وهيلتون، ألان. (٢٠١٣). *العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة - الشراكات المهنية والأسرية* (ترجمة نايف الزارع ووائل مسعود). الرياض: الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٥).

شالوك، روبرت؛ وويهمر، مايكل. (٢٠٢٠). حركة أولياء الأمور. في مايكل وويهمر (محرر). *قصة الإعاقة الفكرية التاريخ وتطور المعنى والفهم والتصور العام* (٢٤٩-٣٠٠). (ترجمة بندر العتيبي وإبراهيم المعيقل). الرياض: الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٣).

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٥). *البحث العلمي: مفهومه وأداوته وأساليبه*. الرياض: دار أسامة.

العتيبي، فهد. (٢٠١٩). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢(١٠)، ١٥٩ – ٢١٦.

وثيقة رؤية المملكة 2030. (٢٠١٦). تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢١/٣/٢٥ على الرابط https://vision2030.gov.sa

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٦هـ). *الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٩هـ). *الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع*. الرياض.

Azoulay، U. (2020). Global education coalition. UNESCO. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

Barnard، W. (2003). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*، *26*، 39–62.

Burdette، P. J.، & Greer، D. L. (2014). Online learning and students with disabilities: Parent perspectives. *Journal of Interactive Online Learning*، *13(2)*، 67–8 .

Burke، M.، Mello، M.، & Goldman، S. (2016). Examining the Feasibility of a Special Education Advocacy Training Program. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*، 28(4)، 539-556.

Colleen، J.، & Mary، M. (2005). Innovative family-centered practices in personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*، *28(1)*، 74–77.

Cook، K. B.، Bennett، K. E.، Lane، J. D.، & Mataras، T. K. (2013). Beyond the brick walls: Homeschooling students with special needs. *Physical Disabilities: Education and Related Services*، *32*، 98–111.

Defur، S. (2003). IEP transition planning-from compliance to quality. *Journal of Special Education*، *11*، 115–128.

Desimone، L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*، *93(1)*، 11–30.

Duplaga، M. (2017). Digital divide among people with disabilities: Analysis of data from a nationwide study for determinants of Internet use and activities performed online. *PLOS ONE*، 12(6): e0179825. https://doi.org/10.1371/journal.pone.017982

Epstein، J.، & Sheldon، S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*، *95*، 308–318.

Eshraghi، A. A.، Li، C.، Alessandri، M.، Messinger، D. S.، Eshraghi، R. S.، Mittal، R.، & Armstrong، F. D. (2020). COVID-19: Overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *The Lancet. Psychiatry*، *7*، 481– 483. (20)30197-8365.

Fan، X.، & Chen، M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*، *13*، 1–14.

Feeney، P. T. (2020). Homeschooling children with special needs during COVID-19 quarantine - Parents speak candidly about the challenges and realizations. *Tap into South Plainfield*،14. https://www.tapinto.net/towns/south-plainfield/sections/board-of-education/articles/homeschooling-children-with-

special-needs-during-covid-19-quarantine-parents-speak-candidly-about-the-challenges-and-realizations

Fontanesi، L.، Marchetti، D.، Mazza، C.، Di Giandomenico، S.، Roma، P.، & Verrocchio، M. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: a call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory، Research، Practice، and Policy*، 12، 79– 81.

Grigal، M.، Neubert، D.، Sherril، M.، & Graham، S. (2003). Self-Determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children، 70(1)*، 97-112.

Holden، R.، Mueller، J.، McGowan، J.، Sanyal، J.، Kikoler، M.، Simonoff، E.، Velupillai، S.، & Downs، J. (2020). Investigating bullying as a predictor of suicidality in a clinical sample of adolescents with autism spectrum disorder. *AUTISM RESEARCH،13(6)*، 988–97.

Ingersoll، B.، & Dvortcsak، A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions، 8(2)*، 79-87.

Jeynes، W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education، 42*، 82–110.

Joseph، G.، & Muthee، J. (2016). Role of Parents in the Education of Mentally Retarded Learners in Selected Schools in Madaraka Zone، Kiambu County، Kenya. *Journal of Education and Practice، 7(3)*، 19-24.

Kalyanpur، M.، Harry، B.، & Skrtic، T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. International Journal of Disability. *Development and Education، 47*، 119–136.

Karasel، N.، Bastas، M.، Altinay، F.، Altinay، Z.، & Dagli، G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Educational management and teaching skills، 8(3).*

Lai، M.، Kassee، C.، Besney، R.، Bonato، S.، Hull، L.، Mandy، W.، Szatmari، P.، & Ameis، S. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Psychiatry*. *6(10)*، 819–29.

Michael، B. (2020). How Filipino parents' home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*.

Narzisi، A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sciences، 10*، 207–210.

Neece، C.، McIntyre، L.، & Fenning، R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*، 65(4).

Parmigiani، D.، Benigno، V.، Giusto، M.، Silvaggio، C.، & Sperandio، S. (2020). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. Technology، *Pedagogy and Education*.

Probst، P.، & Leppert، T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*، *38*.

Ray، L.، & Atwill، K. (2004). The web and special education. *Computers in the Schools، 21(3-4)*،53-67.

Rice، M. F.، & Dykman، B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In Ferdig، R.، & Kennedy، K. (Eds.)، *Handbook of research on K-12 online and blended learning*.

Rock، M. (2000). Parents as equal partners: Balancing the scales in IEP development. *Teaching Exceptional Children، 32(6)*، 30-37.

Rose، J.، Willner، P.، Cooper، V.، Langdon، P. Murphy، G.، & Kroese، B. (2020). The effect on and experience of families with a member who has intellectual and developmental disabilities of the COVID-19 pandemic in the UK: Developing an investigation. *International Journal of Developmental Disabilities،1–3*.

Ruppanner، L.، Churchill، B.،& Scarborough، W. (2020). Why Coronavirus may forever change the way we care within families. Available at https://theconversation.com/why-coronavirus-may-forever-change-the-way-we-care-within-families-134527.

Schalock، R. L.، Luckasson، R.، & Tassé، M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition، diagnosis، classification، and systems of supports* (12th Edition). Washington، DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schloss، P. (1994). Historical and legal foundations for parent advocacy. In S. Alper، P. Schloss، & C. Schloss (Eds.)، *Families of students with disabilities: Consultation and advocacy* (PP. 17-49). Boston: Allyn & Bacon.

Scholz، F.، Yalcin، B.، & Priestley، M. (2017). Internet access for disabled people: Understanding socio-relational factors in Europe. Cyberpsychology: *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace، 11(1).* https://doi.org/10.5817/CP2017-1-4

Shalock، R. (Ed.). (2002). *Out of darkness and into the light: Nebraska's experience in mental retardation.* Washington، DC: Amrican Association on mental Retardation.

Simon، B. S. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin، 85*، 8–19.

Smith، S.، Cheatham، G.، Burdette، P.، & Harvey، s. (2016). Parental role and support for online learning for students with disabilities: A paradigm shift. *Journal of Special Education Leadership، 92(2)*، 101-112.

Soodak، L.، & Erwin، E. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps، 25*، 29–41.

Stephanie، H.، Meng-Chuan، L.، Benoit، H.، & Peter، S. (2020). Coping، fostering resilience، and driving care innovation for autistic people and their families during the COVID-19 pandemic and beyond. *Molecular Autism، 11(61).*

Summers، J.، Gavin، K.، Hall، T.، & Nelson، J. (2003). Family and school partnerships: Building bridges in general and special education. In Obiakor، F.، Utley، C.، & Rotatori، A. (Eds.)، *Advances in special education: Psychology of effective education for learners with exceptionalities* (pp. 417–445). Stamford، CT: JAI Press.

Turnbull، A.، & Turnbull، H. (2001). *Families، professionals، and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). NJ: Prentice-Hall.

United Nations (2006). United nations convention on the rights of persons with disabilities. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of persons-with-disabilities.html

United Nations Human Rights (2020). *COVID-19 and the rights of persons with disabilities: Guidance*. Available at: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf>

Van Lancker، W.، & Parolin، Z. (2020). COVID-19، school closures، and child poverty: A social crisis in the making. The Lancet Public Health. Available at https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

***

AlmrAjç
AlÂswd ،Alzhrħ (2021). mçwqAt Altçlym çn bçd wsbl mwAjhthA. Almjlħ Alçrbyħ lltrbyħ Alnwçyħ٥ ،(17)271-284.
Altwyjry ،mnyrħ؛ wAlçtyby ،bndr. (2007). dwr AlmhnyAt fy tfçyl AlmŝArkħ AlÂsryħ fy Alçmlyħ Altçlymyħ lltlmyðAt ðwAt Altxlf Alçqly fy mçAhd wbrAmj Altrbyħ Alfkryħ bmdynħ AlryAD (rsAlħ mAjstyr ،klyħ Altrbyħ bjAmçħ Almlk sçwd). tm AlAstrjAç mn mwqç http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2/2.pdf
Hnfy ،çly˝ (2013). Alçml mç Âsr ðwy AlĂçAqħ dlyl Almçlmyn wAlwAldyn. dAr AlzhrA'.
xyr Allh ،sHr؛ wAlqHTAny ،mHmd. (2017). mçwqAt tTbyq AlxTħ Altrbwyħ Alfrdyħ mç ðwy AltwHd kmA ydrkhA AlçAmlwn wçlAqthA bbçD Almtγyrat fy tbwk bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. drAsAt çrbyħ fy Altrbyħ wçlm Alnfs٩٥-٥٠ ،٩٠ ،.
Aldwsry ،nAyf؛ wAlHnw ،ĂbrAhym. (2018). wAqç mŝArkħ ÂwlyA' AlÂmwr fy AlbrnAmj Altrbwy Alfrdy lltlAmyð ðwy AlAHtyAjAt AlxASħ Alfkryħ bmnTqħ AlryAD. Almjlħ Alçrbyħ lçlwm AlĂçAqħ wAlmwhbħ١٣٧ ،٥ ، – 176.
smyθ ،twm Ăy؛ wjArtn ،brbrAsy؛ wmwrdyk ،nyky Ăl؛ whyltwn ،ÂlAn. (2013). Alçml mç Âsr ðwy AlAHtyAjAt AlxASħ - AlŝrAkAt Almhnyħ wAlÂsryħ (trjmħ nAyf AlzArç wwAŶl msçwd). AlryAD: AlnAŝr Aldwly. (Alçml AlÂSly nŝr fy çAm 2005).
ŝAlwk ،rwbrt؛ wwyhmr ،mAykl. (2020). Hrkħ ÂwlyA' AlÂmwr. fy mAykl wwyhmr (mHrr). qSħ AlĂçAqħ Alfkryħ AltAryx wtTwr AlmçnŶ wAlfhm wAltSwr AlçAm (249-300). (trjmħ bndr Alçtyby wĂbrAhym Almçyql). AlryAD: AlnAŝr Aldwly. (Alçml AlÂSly nŝr fy çAm 2013).
çbydAt ،ðwqAn؛ wçds ،çbd AlrHmn؛ wçbd AlHq ،kAyd. (2005). AlbHθ Alçlmy: mfhwmh wÂdAwth wÂsAlybh. AlryAD: dAr ÂsAmħ.
Alçtyby ،fhd. (2019). mstwŶ AlmŝArkħ AlwAldyħ fy brAmj SçwbAt Altçlm wmçwqAthA. mjlħ drAsAt fy Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ٢ ،(10)١٥٩ ، – 216.
wθyqħ rŵyħ Almmlkħ 2030. (2016). tm AstrjAçh btAryx 25/3/2021 çlŶ AlrAbT https://vision2030.gov.sa
wzArħ Altçlym bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. (1436h-). Aldlyl AlĂjrAŶy wAltnĎymy lltrbyħ AlxASħ. AlryAD.
wzArħ Altçlym bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. (1439h). Aldlyl AltnĎymy lŝrAkħ Almdrsħ mç AlÂsrħ wAlmjtmç. AlryAD.

فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبير صالح السالم

قسم مناهج وطرق تدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبير صالح السالم

قسم مناهج وطرق تدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٦/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٨/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لدى عينة مكونة من مجموعة واحدة بلغت (٢١) طالبة، وهى عينة قصدية شملت جميع طالبات الدكتوراة في المستوى الأول بقسم المناهج، واقتصر تطبيق البحث على مقرر مناهج البحث التربوي، الذى تم إعادة صياغته في ضوء الدعائم التعليمية، كما تم بناء اختبار الكتابة التحليلية، وتضمن الاختبار مهارات الكتابة التحليلية ومؤشراتها لمارزانو وهي كالآتي: (المطابقة، التصنيف، تحليل الأخطاء، التعميم، التحديد). بالإضافة إلى إعداد ميزان وصفي (روبريك) لتصحيح الاختبار، وقد تم تطبيق الاختبار بعد التأكد من صدقه وثباته. وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار النسبة التائية "ت" لعينتين مرتبطتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تدريس مقرر مناهج البحث التربوي باستخدام الدعائم التعليمية يتصف بالفاعلية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية في الدرجة الكلية للاختبار وفى جميع المهارات الفرعية المكونة له لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات من أهمها، ضرورة الاهتمام بالتعلم القائم على المعنى والفهم العميق للمادة، من خلال جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، والبعد عن الحفظ والتلقين والاستظهار.

الكلمات المفتاحية: الدعائم التعليمية – مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية – قسم المناهج وطرق التدريس.

THE EFFECTIVENESS OF SCAFFOLDING IN DEVELOPING ANALYTICAL WRITING SKILLS IN WRITING RESEARCH PROPOSALS AMONG DOCTORAL STUDENTS IN THE DEPARTMENT OF CURRICULA AND INSTRUCTION AT IMAM MUHAMMAD BIN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY

Dr. Abeer Saleh Alsalem
Department Curriculum and Instruction – Faculty Education
Imam Mohammed Bin Saud Islamic university

Abstract:

THE PRESENT STUDY AIMED TO INVESTIGATE THE EFFECTIVENESS OF SCAFFOLDING IN DEVELOPING ANALYTICAL WRITING SKILLS IN WRITING RESEARCH PROPOSALS AMONG DOCTORAL STUDENTS IN THE DEPARTMENT OF CURRICULA AND INSTRUCTION AT IMAM MUHAMMAD BIN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY. THROUGH INTENTIONAL SAMPLING, 21 STUDENTS PARTICIPATED IN THIS STUDY AS ONE EXPERIMENTAL GROUP, WHICH INCLUDED ALL FIRST LEVEL DOCTORAL STUDENTS IN THE CURRICULUM AND INSTRUCTION DEPARTMENT. THE RESEARCH INTERVENTION WAS LIMITED TO THE EDUCATIONAL RESEARCH CURRICULUM COURSE, WHICH WAS REVIEWED IN THE LIGHT OF INSTRUCTIONAL SCAFFOLDING PRINCIPLES. THE RESEARCH TOOLS INCLUDED AN ANALYTICAL WRITING TEST, WHICH IS BASED ON MARZANO'S ANALYTICAL WRITING SKILLS AND ITS INDICATORS (CONFORMITY, CLASSIFICATION, ERROR ANALYSIS, GENERALIZATION, AND SELECTION), AND A WRITING SCORING RUBRIC. THE WRITING TEST WAS APPLIED AFTER ENSURING ITS VALIDITY AND RELIABILITY. THE DATA OF THE STUDY WAS PROCESSED USING THE T-TEST FOR TWO RELATED SAMPLES. THE RESULTS OF THE STUDY SHOWED THAT TEACHING THE EDUCATIONAL RESEARCH CURRICULUM COURSE USING SCAFFOLDING IS EFFECTIVE IN DEVELOPING STUDENTS' ANALYTICAL WRITING SKILLS, AS REPRESENTED IN WRITING RESEARCH PROPOSALS, IN THE TOTAL SCORE OF THE TEST AND IN ALL THE SUB-SKILLS CONSTITUTING IT. BASED ON THIS MAIN FINDING, THE STUDY REACHED A SET OF RECOMMENDATIONS, THE MOST IMPORTANT OF WHICH IS THE NEED TO PAY MORE ATTENTION TO MEANING-BASED LEARNING AND DEEP UNDERSTANDING OF THE COURSE MATERIAL. THIS CAN BE ATTAINED THROUGH ADOPTING STUDENT-CENTRED TEACHING APPROACH, AND AVOIDING MEMORIZATION, AND ROTE LEARNING.

key words: SCAFFOLDING- ANALYTICAL WRITING SKILLS OF WRITING RESEARCH PROPOSALS- CURRICULUM AND INSTRUCTION DEPARTMENT

مقدمة:

تعد الكتابة التحليلية من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المتعلمون، حيث إنها تتيح الفرصة أمام الطلاب لممارسة التفكير المنطقي والاستدلالي في أثناء الكتابة في القضايا المختلفة، وتنظيمها منطقيًّا، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط أو اختلافات، مما يساعد على فهم بنية المادة التعليمية المقروءة، والعمل على تنظيمها في مرحلة الكتابة لصنع القرار، وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات الملائمة.

وتظهر أهمية المهارات التحليلية من خلال إعطاء المتعلمين الفرصة لإيجاد حلول للمشكلات واتخاذ القرار بشأن الإجراء الذي يجب اتخاذه بعد ذلك. ويعد فهم المشكلات وتحليل الموقف للتوصل إلى حلول قابلة للتطبيق مهارة أساسية في كل مرحلة من مراحل التعليم، وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه وبعمله، وتجعله قادر على بناء قرارات على بيانات ذات جدوى من خلال تحديد الأهداف المراد تحقيقها (Marzano,R.j.Brandt,1988)

كما تحظى الكتابة التحليلية بمكانة مهمة بين أنواع الكتابة لدى الطلاب؛ حيث إنها توفر للطلاب فرصًا متنوعة لممارسة التفكير المنطقي والاستدلالي في أثناء الكتابة في القضايا المختلفة، وتصنيف المعلومات المتعلقة بها وتنظيمها منطقيًا، بالإضافة إلى أنها تدربهم على تقديم الحجج والتفسيرات لمختلف القضايا وتحليلها، وتقديم حلول منطقية للمشكلات التي يواجهونها واختبار تلك الحلول (Cons, 2013, 17)

وهكذا، في دراسة مقرر مناهج البحث وإعداد الخطط البحثية فإن دارس مرحلة الدكتوراه يحتاج إلى مهارات الكتابة التحليلية؛ حيث ترتبط كتابة البحث العلمي ارتباطًا وثيقًا بالعملية التحليلية، فالطالب قد لا يستطيع ممارسة مهارتي الربط والتقويم ما لم يمارس مهارة التحليل، ويتمكن منها.

وعلى الرغم من أهمية امتلاك طلاب الدراسات العليا لمهارات الكتابة التحليلية إلا أن هناك قصورًا في الاهتمام بتنميتها لديهم من خلال مقرر مناهج البحث التربوى؛ حيث يتم الاقتصار في تدريس المقرر على الجانب النظري المعرفي دون الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري؛ الأمر الذي أدى إلى عدم الاهتمام بتدريبهم على مهارات الكتابة التحليلية بالشكل الكافى.

ويتفق هذا مع ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة كونز Cons (2013)، ودراسة فيلدس Fields (2017)، ودراسة السمان (٢٠١٩)، التي أظهرت ضعف مهارات الكتابة التحليلية لدى الطلاب، والتي يرجع سببها إلى تقليدية المعلم وسيطرته على التدريس وعدم إعطائه الفرصة الكافية للمتعلمين لممارسة التحدي ومهارات التفكير؛ على الرغم من استخدام المعلمين للعروض التقدمية والصور والرسومات لكن لا تزال عملية التعلم والممارسة تقليدية؛ ولهذا يرى المتعلمون أن تطبيق المهارات التحليلية صعبة عليهم (Sudibyo , ;Yulina, Permanasari ,Hernani & Setiawan,2018 Jatmiko & Widodo,2016).

وأكد على ذلك الوائلي (٢٠٠٨، ٢) الذي أوضح أن نظم التعليم تتجه غالبًا في طريق يتعارض مع نمو التفكير التحليلي، حيث تركزت تلك النظم على التلقين والحفظ بدون فهم، ومن المؤكد أن العجز عن تكوين نظام تربوي تحليلي

يشكل مشكلة أصبحت الآن عالمية يثيرها الخبراء ربما بقدر أكبر من البلدان التي قطعت شوطًا كبيرًا في سلم التطور العلمي، كما أنّها لم تصبح مشكلة محصورة في إطار التعليم المدرسي بل امتد تأثيرها نحو التعليم الجامعي.

ويتفق ذلك مع ما لاحظته الباحثة خلال تدريسها لمقرر مناهج البحث التربوى لطالبات الدكتوراه؛ وهذا ما تأكد لدى الباحثة من خلال إجرائها لمقابلة مع أربعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ حيث أجمعوا على تدني مستوى طالبات الدكتوارة في التفكير التحليلي، الأمر الذى دفع الباحثة للقيام بتطبيقٍ اختبارا مبدئيًّا لمهارات الكتابة التحليلية، للتعرف على مدى امتلاك الطالبات لتلك المهارات، على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) خمس عشرة طالبة من طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خارج عينة الدراسة الرئيسة، وقد اتضح من نتيجة التجربة الاستطلاعية وجود ضعف في مهارات الكتابة التحليلية لدى ٨٠٪ من أفراد العينة.

ونظرًا لأن استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس مناهج البحث التربوى لا تنمي مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس؛ لذا كانت الحاجة ماسة للبحث عن استراتيجيات تدريس حديثة تساعد على تنمية تلك المهارات لدى الطالبات، وتعد استراتيجية الدعائم التعليمية من الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد على تصميم الأنشطة والمهام التعليمية بحيث تمنح الدعم اللازم للمتعلم عبر تعزيز

التعلم المستقل والفهم العميق للمادة المتعلمة،كما أنها تمكن المعلم من جعل العمليات المعرفية المتعلمة واضحة للطلاب، وتساعده على خلق خبرة تعليمية فعالة (Rittle-Johnson, & Koedinger,2005, 319)

والدعائم التعليمية هى أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية في التعلم، حيث تؤثر المعرفة السابقة للمتعلم على طريقة بنائه للمعرفة الجديدة وفهمها، كما تساعد المعلمين على تنظيم الأنشطة والمهام وتطوير استراتيجياتهم التدريسية، وبالتالي يمكن للمتعلم أن يصل إلى تصحيح المعرفة واكتشاف المفاهيم وتعميق فهمها، ومن ثم يمكن للأفكار الجديدة أن تحل محل الأفكار القديمة (الجندى وأحمد، ٢٠٠٤، ٦٩١)

وتشير الدعائم التعليمية إلى مجموعة متنوعة من التقنيات التعليمية المستخدمة لنقل الطلاب بشكل تدريجي نحو فهم أقوى واستقلالية أكبر في عملية التعلم، مع توفير مستويات متتالية من الدعم المؤقت التي تساعد الطلاب على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم واكتساب المهارات التي لن يكونوا قادرين على تحقيقها دون مساعدة وهي في ذلك مثل الدعائم التي يستخدمها العمال في أثناء البناء، حيث تتم إزالة المساعدات بشكل متزايد عندما لا تكون هناك حاجة إليها، ويقوم المعلم تدريجيًّا بتحويل المسؤولية عن عملية التعلم إلى المتعلم (Skene & Fedko, 2014, 2)

وتعد استراتيجية الدعائم التعليمية تطبيقًا لنظرية فيجوتسكي عن التعلم الاجتماعي، ومفهومه عن منطقة النمو المركزية (Z.P.D) Zone of proximal Developmentالذي أوضح أن المتعلم لا يستطيع حل المشكلة بمفرده إلا

بمساعدة وتوجيه من الآخرين أو بالتعاون مع الأقران الأكثر نموًا، أي إنَّها المنطقة التي تكون فيها التعليمات والتوجيهات ذات فائدة وتؤدِّي دورًا مهمًّا. وتوضح منطقة النمو المركزية المسافة بين ما يمكن أن ينجزه المتعلم بمفرده وما يمكن أن ينجزه عندما يساعده شخص أكثر منه خبرةً، مثل: المعلم، أو الأب، وبناء على ذلك، فالفردُ له مستويان من النمو، هما: مستوى النمو الفعلي، وهو المستوى الحالي للفرد الذي يستطيع أن يحققه بنفسه. ومستوى النمو المحتمل أو الممكن: وهو المستوى الذي لا يستطيع أن يحققه الفرد إلا من خلال الاستعانة بالآخرين، ويرى فيجوتسكي أنَّ منطقة النمو المركزية هي المنطقة التي يحدث فيها التعلم الحقيقي، لذا فإنَّ تنمية هذه المنطقة هي أساس التعلم عند فيجوتسكي (طنوس والخطيب، ٢٠١٩، ٤٧٦)؛ (Wright,2018,35); (Fretz , 2010,12).

وتركز البنائية الاجتماعيَّة على التفاعل الاجتماعي حيث ترى أنَّ التعلم في المقام الأول عمليَّة اجتماعيَّة مُعقدة، وأنَّ جميع التراكيب المعرفية يستخدمها الفرد من الإطار الاجتماعي المحيط به. فالسياق الاجتماعي واللغة متطلبات أساسية وجوهرية لحدوث التعلم، وتقوم على أن تنمية المعرفة يظهر أولاً على المستوى الاجتماعي، ثُمَّ على المستوى السيكولوجي الداخلي للمتعلم، ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة بوصفها ضرورة لحدوث التعلم.

كما يري فيجوتسكي أنَّ النمو المعرفي يتطور بصورةٍ أفضل في سياق المضامين الاجتماعية ويتطلب ذلك تهيئة مواقف تعليمية يتفاعل فيها المتعلم مع المعلم والأقران وبين الطلاب بعضهم؛ لذا فقد أكد فيجوتسكي أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم وتكوين المعنى حيث أكد أنَّ النمو

المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي حول المعنى، ويتمُّ ذلك في بيئة تعاونيَّة.

كما أعطى فيجوتسكي أهميةً كبيرةً للغة في عملية التعلُّم بوصفها وسيطًا للتفكير؛ إذ أكد أنَّ اللغة أساسية لتنمية التفكير، ولها دورٌ مهمٌّ في تكوين العمليات العقلية، وإعادة تنظيمها فهي أداة لنقل الخبرة الاجتماعية للأفراد. فقد أكد أهمية المجتمع واللغة والثقافة والتفكير في تنمية المعرفة ونمو الجوانب المعرفية، والتعلُّم الموجه الذي ينادى به ويتطلب فهم ما يستطيع أن يقوم به المتعلم بمفرده، وما يستطيع أن يقوم به حين يتولاه بالرعاية معلم مستنير والفرق بين هذين المستويين من حيث الأداء الوظيفي يُسمَّى منطقة النمو المركزية. وعلى حد تعبير فيجوتسكي، ما يستطيع الطفل أن يفعله بالتعاون اليوم سيكون قادرًا على القيام به بشكل مستقل غدًا (Vygotsky,1987).

وقد أظهرت نتائج عديد من الدراسات السابقة أن استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية يساعد المتعلمين على تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، ومن تلك الدراسات، دراسة بلجون (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ودراسة راجي (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجيتي السقالات التعميمية و(SWOM) في تحصيل مادة طرائق التدريس والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة الثالث كلية التربية، ودراسة سميث وتشين Smith& Chen (2017)، ودراسة بليكاي وإبريعم (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية

إستراتيجية الدعائم التعليمية ودورها في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، ودراسة السيد (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية القائمة عل نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة عكاشة (٢٠١٩)، التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى.

ولما كانت تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية من الأهداف الهامة التي تسعي مادة مناهج البحث التربوى لتنميتها لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لذا جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولة لاستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تدريس مقرر مناهج البحث التربوى وتقصي فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى الطالبات.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وربما يرجع ذلك إلى استخدام طرق وأساليب تدريس تقليدية وعدم استخدام مداخل واستراتيجيات تدريس ملائمة يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى الطالبات.

وللتغلب على هذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات المطابقة للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التصنيف للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات تحليل الخطأ للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٤. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التعميم للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٥. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التحديد للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٦. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية ككل للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعى ١٤٤٢هـ / ١٤٤٣هـ.

٢. الحدود المكانية: قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية بلغ عددها (٢١) طالبة، وهن جميع طالبات الدكتوراه في المستوى الأول اللاتي يدرسن مقرر مناهج البحث التربوي.

٤. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات الكتابة التحليلية التالية: المطابقة- التصنيف- تحليل الخطأ- التعميم- التحديد، وفقًا لتصنيف مارزانو لمهارات الكتابة التحليلية.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، وفروضها اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبى ذي التصميم شبه التجريبي؛ الذي يعتمد على قياس فاعلية المتغير المستقل (الدعائم التعليمية) على المتغير التابع (الكتابة التحليلية)، والتصميم التجريبي المناسب للدراسة هو التصميم ذو المجموعة الواحدة للأداء

القبلي والبعدي، والاختبار الإحصائي المناسب، اختبار النسبة التائية "ت" لعينتين مرتبطتين.

مواد وأدوات الدراسة:

١. قائمة مهارات الكتابة التحليلية.

٢. اختبار مهارات الكتابة التحليلية.

٣. ميزان وصفي لتصحيح اختبار المهارات التحليلية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالتعريفات الإجرائية الآتية:

١. الدعائم التعليمية: Instructional Scaffolding

عرف بوبليت Boblett (2012,1) الدعائم التعليمية بأنها: تجسيد وتشخيص للنشاط والتفاعل المستمر فى الفصول التعليمية بين المعلم والمتعلم والزملاء حيث تعبر عن كل أنماط التعلم بالتدعيم وتوفير المساعدة والتوجيه التى تقدم بالفصول الدراسية.

وعرفها بانسال Bansal (2017,229) بأنها: سلسلة من تقنيات الدعم المؤقت الذي يقدمه المعلم إلى طلابه في أثناء عملية التعلم، بهدف تحقيق مستوى أعلى من الفهم والإنجاز واكتساب المهارات، لمساعدتهم على إنجاز عديد من المهام.

وتُعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة الإجراءات والممارسات التى تستند إلى تطبيقات النظرية البنائية والتي تهدف إلى تزويد الطالبات بالمساعدات والتدعيم المعرفى المؤقت في أثناء مواجهتهن لبعض المشكلات عند كتابتهن

التحليلية للخطط البحثية المقررة عليهم بمادة مناهج البحث التربوى، من أجل نقلهن من منطقة التعلم التى لا يمكن تجاوزها إلا بالدعم إلى منطقة أخرى يعتمدن فيها على أنفسهن ويتحملن مسؤولية تعلمهن بهدف تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لديهن.

٢.مهارات الكتابة التحليلية:Analytical Writing Skills

يقصد بها في الدراسة الحالية قدرة طالبات الدكتوراه على الكتابة التحليلية لخطط بحثية تشمل، مقدمة البحث، والإطار النظري، والدراسات السابقة، وتتكون من مجموعة من المهارات الرئيسة وفقًا لتصنيف مارزانوا، وهي (المطابقة- التصنيف- تحليل الأخطاء- التعميم- التحديد)، وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها على اختبار مهارات الكتابة التحليلية المعد في الدراسة الحالية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية فى الآتى:

١. تقديم قائمة بمهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية التي ينبغى إكسابها لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس.

٢. تقديم نموذج إجرائى لكيفية استخدام الدعائم التعليمية فى تدريس مقرر مناهج البحث التربوى.

٣. مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة الداعية إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ومن ضمنها مهارات التفكير والكتابة التحليلية، وإيجابيتهم خلال الموقف التعليمى.

٤. يمكن الاسترشاد بهذه الدراسة فى إعداد وتطوير مقرر مناهج البحث التربوى لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

انقسم الإطار النظرى في الدراسة الحالية إلى محورين: تناول المحور الأول الدعائم التعليمية، بينما تناول المحور الثانى الكتابة التحليلية.

الدعائم التعليمية:Instructional Scaffolding

تُعد الدعائم التعليمية أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية في التعلم، حيث تركز على تقديم الدعم المناسب للمتعلم من جانب المعلم خلال فترة عملية التعلم، وهذا الدعم مصمم خصوصًا لكل متعلم من أجل نقله أو عبوره من نقطة معرفية إلى أخرى، حيث تعد بمثابة دعامات أو تدعيمات يقوم بها المعلم أو الأقران أو الأسرة لتحقيق نواتج التعلم المطلوب من الطالب القيام بها وإنجاز المهام التعليمية وتصحيح المعارف الخاطئة واكتشاف المفاهيم وتعميق فهمها.

وقدم برونر (١٩٥٠م) نظرية الدعائم لوصف اكتساب الأطفال الصغار للغة الشفهية بمساعدة والديهم عندما يبدأون في تعلم الكلام لأول مرة، حيث يزود الأطفال الصغار بأشكال تعليمية غير رسمية يسهل تعلمهم في إطارها. ويعد مفهوم الدعائم التعليمية من أعمال وود، وبرونر، وروس (١٩٧٦). وتم تطوير مفهومها كاستعارة لوصف نوع المساعدة التي يقدمها المعلم أو الأقران لدعم التعلم، وفي عملية الدعائم، يساعد المعلم الطالب على إتقان مهمة أو مفهوم لا يستطيع الطالب في البداية فهمه بشكل مستقل. حيث يقدم المعلم المساعدة فقط لتلك المهارات التي تتجاوز قدرة الطالب، نظرًا لأن الدعائم تعد

جسرًا يستخدم للبناء على ما يعرفه الطلاب بالفعل للوصول إلى شيء لا يعرفونه.

ولقد تباينت تعريفات الدعائم التعليمية في البيئة العربية فهناك من عرفها على أنها "سقالات"، بينما عرفها البعض الآخر على أنها "سنادات"، وهناك من عرفها على أنها "دعائم"، وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية مصطلح "الدعائم التعليمية" لكونه الأقرب للمعنى، ويشير فيجوتسكى Vygotsky للدعائم التعليمية على أنها: دور المعلمين وغيرهم في دعم تطوير المتعلم وتوفير هياكل الدعم للوصول إلى المرحلة أو المستوى التالي ، ويعرفها سكين وفدكو Skene&Fedko (2014,2) بأنها: مدخل لتصميم المهام والمحتوى يقوم على تقسيم أهداف التعلم إلى إجراءات يمكن إدارتها، من خلال توفير الدعم المؤقت للطلاب في جميع مراحل عملية التعلم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية والتواصل فيما بينهم وصولاً إلى أهداف التعلم. بينما يرى بيكماز Bikmaz (2010,26) بأنها: استراتيجية تعليمية معدة وفقاً للنظرية الاجتماعية تعتمد على جهد تعاوني لحل المشكلات يبذل من قبل المتعلمين بمساعدة المعلم أو مساعدتهم لبعضهم البعض في موقف تعليمي، وهي تقوم على الدعم المعرفى المؤقت للطلاب لمساعدتهم فى اجتياز المواقف التعليمية المعدة قبل الدرس. وعرفتها الشهرى (٢٠١٥، ٤) بأنها: طريقة تدريس يستخدمها المعلم مؤقتًا حيث يقدم من خلالها المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم، بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله من مواصلة التعلم ذاتيًّا، بالإضافة إلى التركيز على البعد الاجتماعى للمتعلم، والاستفادة من الأقران في عمليات

العلم، وبناء جسر من التواصل بين المعلم والطلبة يستطيع من خلاله المعلم الوقوف على احتياجات الطلبة المختلفة ونقل خبراته المعرفية والمهارية لهم.

يتضح من خلال التعريفات السابقة للدعائم التعليمية، ما يأتي:

- أن الدعائم التعليمية قائمة على الفكر البنائى الذي يركز على دمج المعلومات في بنية المتعلمين المعرفية من خلال الفهم العميق للمعنى بعيدًا عن الحفظ والتلقين.
- تركيز الدعائم التعليمية على نشاط الطلبة وإيجابيتهم خلال الموقف التعليمى، واقتصار دور المعلم على تقديم التدعيم وتوفير المساعدة والتوجيه المناسب لحدوث التعلم.
- أن تقديم الدعائم للطلبة لدعمهم وتطوير تعلمهم ليس قاصرًا على المعلمين فقط.
- أن الدعائم التعليمية تتم بشكل مؤقت من أجل عبور الفجوة بين ما يعرفه الطالب وما يسعى إلى معرفته، تمهيدًا لإزالتها تدريجيًّا حينما يتحسن تعلمه.
- أن الهدف الأسمى من الدعائم التعليمية هو تحقيق استقلالية الطالب وجعله مسؤولاً عن تعلمه.

أهداف الدعائم التعليمية:

يمكن تحديد أهداف الدعائم التعليمية، كما أشار إليها كلٌّ من سراج (٢٠١٧، ٧٥٤)، والنبهان والكنعانى (٢٠١٦، ٢٠١)، (Azih & Nwosu,2011,37) (Green,1999, 92-98)، كما يأتي:

١. تمكين المتعلم من الربط بين معلوماته السابقة والموقف التعليمي الجديد.

٢. تعميق فهم المتعلمين للخبرات التى يمرون بها وجعل التعلم ذا معنى.
٣. مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة والمعقدة.
٤. القدرة على الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة.
٥. القدرة على مواجهة المشكلات المعقدة.
٦. القدرة على تقويم الحقائق والمعلومات بشكل نقدي.
٧. إمداد المتعلمين بالدعم اللازم لمساعدتهم في إنجاز مهماتهم التعليمية.
٨. توظيف الأدوات والاستراتيجيات المختلفة التى تسهل وتيسر الوصول إل مستوى إتقان التعلم.
٩. تمكن المتعلمين من إنجاز مهامهم على أعلى درجة من الجودة.

مراحل تطبيق استراتيجية الدعائم التعليمية:

يمكن تحديد المراحل التدريسية باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية، كما أشار إليها كلٌّ من حناوى (٢٠١٦، ١٠٤)، والكبيسى؛ وطه (٢٠١٥، ٢٠٩- ٢١٠)، وحسن (٢٠١٤، ١٦٠)، وياسين؛ وراجي (٢٠١٢، ١٠٩- ١١٠)، (Lipscomb, et. al ,2004) كما يأتي:

١. تقديم النموذج التدريسي: وفيها يعرض المعلم المهمة المطلوب إنجازها، وتقديمها للطلاب. مع مراعاة تقديم بعض الأمثلة لجعل المفهوم ملموسًا، واستخدام التلميحات والتساؤلات والمحسوسات، والتفكير بصوت عالٍ لتوضيح خطوات إنجاز المهمة، وعرض نموذج لتعلم المهارات والعمليات المستهدفة، وكتابة الخطوات التي سوف تتبع في أداء المهمة.

٢. الممارسة الجماعية الموجهة: وفيها يشارك المعلم الطلبة في بعض أفكار الدرس ويطرح عليهم بعض التساؤلات تاركًا لهم الإجابة عنها من خلال استكشافهم للمهام البسيطة ثم الصعبة تدريجيًّا في مجموعات عمل صغيرة، وفيها يطلب الطالب المساعدة من أقرانه أو من المعلم في أثناء عملية الحل. كما يقوم المعلم خلالها بملاحظة ورصد أخطاء الطلاب ويصححها، ويوجههم لطرح أسئلة حول المهام المطلوب إنجازها.

٣. التعلم الفردي: وفيها يترك المعلم كل طالب ليتعلم بمفرده تحت إشرافه. كما يشترك المعلم مع الطلبة في حوار متبادل.

٤. تقديم التغذية الراجعة الفورية: وفيها يعطي المعلم تغذية راجعة للطلاب، من أجل تصحيح أخطائهم، ثم يطلب من كل طالب تقويم أعماله ذاتيًّا معتمدًا على نفسه، وذلك من أجل زيادة استقلالية الطلاب خلال الموقف التعليمى.

٥. زيادة مسؤولية المتعلم عن تعلمه: وفيها يتم نقل جميع المسؤوليات التعليمية من المعلم إلى الطالب، مع إلغاء الدعم المقدم له تدريجيًّا، وتتم فيها مراجعة أداء الطالب لجميع خطوات إنجاز المهمة المكلف بها؛ مع مراجعة أداء المتعلم دوريًّا حتى يصل إلى إتقان التعلم.

٦. تقديم ممارسة مستقلة لكل متعلم: وفيها يتيح المعلم الفرصة للطالب لممارسة التعلم بطريقة مكثفة وشاملة فى مواقف تعليمية جديدة بشكل فردي دون تدخل المعلم، لتوسيع وتعميق فهمه ومداركه للموضوع المراد تعلمه.

يتضح مما سبق أن العبء الأكبر في التعلم خلال استراتيجية الدعائم التعليمية يقع على عاتق المتعلم وليس المعلم، نظرًا لاقتصار دور المعلم على تقديم النصح والتوجيه والإرشاد والإشراف على الأنشطة التي يقوم بها الطلبة ومساعدتهم على ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة في بنيتهم المعرفية، حيث يقوم المعلم في بداية التعلم بتقديم التلميحات والتساؤلات، والتفكير بصوت عالٍ لتوضيح خطوات إنجاز المهمة من الطلبة، كما يقدم عرضًا نموذجيًّا للخطوات والعمليات اللازمة لإنجاز المهمة بشكل صحيح، ثم يقل دوره بعد ذلك ويبدأ في إزالة المساعدات والدعائم التعليمية تدريجيًّا عندما يشعر بأن الطالب بدأ في التعلم بصورة مستقلة، وحينئذ ينقل المعلم جميع المسؤوليات التعليمية للطالب، ويتفق ذلك مع فلسفة التعلم الحديثة التي تؤكد على نشاط وإيجابية المتعلم خلال الموقف التعليمى.

أهمية الدعائم التعليمية ووظائفها:

هناك عدد من الفوائد التربوية لاستراتيجية للدعائم التعليمية خلال التدريس، حددها كلٌّ من سراج (٢٠١٧، ٧٦٠)، وراجى (٢٠١٦، ١٥٥)، وحمودة (٢٠١٣، ٣١) في الآتى:

١. تقديم الدعم عندما يكون المتعلم في منطقة النمو الوشيكة (المسافة بين مستوى النمو الحقيقي أو الفعلي) والتعلم يحدث من خلال المشاركة مع الآخرين، وأن تفاعل المتعلمين مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة يؤثر في طريقة تفكيرهم، وتفسيرهم للمواقف المختلفة يؤدى إلى حدوث التعلم.

٢. توفير بيئة تعليمية تعلمية داعمة للمتعلم.

٣. تنمية الوعي لدى المتعلم بما يؤديه المعلم وما يقوله، من خلال الاتصال بين الطالب والمعلم، والطالب وأقرانه؛ الأمر الذي يعمل على إعادة التنظيم المفاهيمى للطالب.

٤. تركز على تحويل الدعم المقدم للمتعلم إلى تنمية الأداء المستقل والذاتى لديه.

٥. اشتراك المتعلم فى عملية تعلم نشطة ومناقشات هادفة وديناميكية تتحدى تفكيره وتحفزه وتشعره بالرغبة فى معرفة المزيد.

٦. تساعد على تيسير عملية التعلم، من خلال عملية تفاعل بين المتعلم والمعلم أو مع أحد الأقران ذوي خبرة وبنحو تعاوني.

٧. الدعم والتوجيهات التي يقدمها المعلم أو أحد الأقران ذوي الخبرة، تتم إزالتها تدريجيًّا حيث يصبح المتعلم أكثر كفاءة وأكثر ثقة بنفسه.

أشكال الدعائم التعليمية:

أشارت كلٌّ من من الجندى، وأحمد (٢٠٠٤، ٦٩٨-٦٩٩) أن هناك عددًا من الأدوات المختلفة التي يمكن استخدامها من جانب المعلم كدعائم التعليمية، تتحدد في شكلين رئيسين، هما:

١. الأدوات التعليمية المساعدة، وتشمل: استخدام الكروت التعليمية، واستخدام التلميحات اللفظية، وتلميحات التنظيم الذاتي والتفكير بصوت مرتفع، وتلميحات التأمل والتفكير وهي تلميحات محسوسة مثل (متى- ماذا-أين-لماذا-كيف)، والأنشطة المساندة (استخدام الكمبيوتر- الوسائط التعليمية- النماذج والمجسمات).

٢. الاستراتيجيات المعرفية، وتشمل: النمذجة، والإرشاد، وبطاقات المساعدة، والمتشابهات، والتجسير، وطرح الأسئلة، والتعلم التعاوني، الذي يعزز العمل الجماعي والحوار بين الأقران، والكلمات المفتاحية، والتنبؤ وحل المشكلات، والتلخيص للموضوع المقروء.

وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية كالمنظمات المتقدمة، والخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم، والتفكير بصوت عالٍ، أو النطق بعمليات التفكير عند إكمال المهمة، والأسئلة المتشعبة، والبطاقات الجدلية، والاستجواب والتدريب.

ويجب أن يكون المعلمون على دراية بإبقاء المتعلم في متابعة المهمة مع تقليل مستوى إجهاده؛ نظرًا لأنه يمكن أن تؤدي المهارات أو المهام البعيدة جدًّا عن متناول الطالب إلى مستوى إحباطه، ويمكن أن تؤدي المهام البسيطة جدًّا إلى نفس التأثير.

ولقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية أدوات الدعائم التعليمية التالية:

١. الاستراتيجيات الداعمة لاستراتيجية الدعائم التعليمية: النمذجة، إعطاء الأمثلة والتوضيحات، التعلم التعاوني، المناقشات، طرح المشكلات، تعلم وتقويم الأقران، التغذية الراجعة المستمرة.

٢. الأنشطة والتكليفات: القراءة الناقدة، التلخيصات، الكتابة التأملية، التنظيم الذاتي (التفكير المسبق/ كتابة الأهداف، الأداء/ التنفيذ، التأمل الذاتي/ التقويم)، تحليل الدراسات باستخدام الإكسل، نقد الدراسات، خرائط المفاهيم، المعايير لتقويم العمل، العروض، كتابة المسودات.

ومن خلال استخدام الدعائم التعليمية قامت الطالبات باستخدام المهارات التحليلية في كتاباتهم الأكاديمية للخطط البحثية، مع الأخذ في الاعتبار أنه من الضروري أن يكون لدى الطالبات تنمية في التفكير التحليلي لديهن حتى يستطعن تطوير عمليات تعلم هادفة. وأن الدعائم التعليمية تساعد المتعلمين على تنمية مهارات الكتابة التحليلية واستخدام مهارات التفكير التحليلي في كتابة المخططات البحثية. ووفقًا لتصنيف مارزانو Marzano ونتائج الدراسات السابقة، قامت الباحثة باستخدام الدعائم التعليمية ودمجها باستخدام النظام المعرفي لتصنيف مارزانو الجديد، مع تعديله حسب الحاجة في تحسين المهارات التحليلية للطالبات.

ونظرًا لأهمية إستراتيجية الدعائم التعليمية فى العملية التعليمية؛ لذا فقد أوصى عدد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدامها، ومن هذه الدراسات: دراسة عكاشة (٢٠١٩) التي أثبتت أثر استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى بغزة، التي أوصت باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية بكليات التربية وضرورة تدريب الطلبة المعلمين عليها. ودراسة بليكاي وابريعم (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية (Scaffolding) في علاج صعوبات تعلم القراءة: صعوبة التمييز في النطق بين (ال)الشمسية، و(ال) القمرية نموذجًا، والتي أكدت على أهمية الدعائم التعليمية في اكتساب الفرد للمعرفة، كما أكدت على أن تنمية منطقة التفكير لدى المتعلم تتم من خلال التفاعل الاجتماعي مع شخص بالغ أو قرين أكثر خبرة، كما أن التفاعلات

الاجتماعية تمد المتعلم بكيفية الحصول على المعرفة فهي كوسيط لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية أهميتها لمنطقة النمو القريبة المركزية، ودراسة بلجون (٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى الاختبار التحصيلى واختبار مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة السيد، (٢٠١٤) التي هدفت إلى دراسة التفاعل بين سقالات التعلم فى بيئة التعلم القائم على الويب وأسلوب التعلم (السطحى /العميق) في التحصيل لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وقدرتهم على اتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم المناسبة للموقف التعليمى، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج منها تفوق طلبة المجموعة التجريبية ذوى أسلوب التعلم (السطحى/العميق) الذين درسوا باستخدام سقالات التعلم، حيث أدت الممارسة الموجهة إلى حدوث تعلم ذي معنى، وتحولت المفاهيم المجردة إلى مفاهيم ملموسة ولها معنى، وفى مرحلة الممارسة المستقلة تم استقطاب جهد المتعلمين نحو موضوعات التعلم، مما أدى إلى الفهم العميق، وزيادة التحصيل الدراسى لطلبة المجموعة التجريبية ذوى أسلوب التعلم (السطحى/العميق).

الكتابة التحليلية: Analytical Writing

هي قدرة المتعلم على فحص وفصل الحقائق والأفكار من خلال نقاط القوة والضعف؛ وتنمية القدرة على التفكير بحكمة وذكاء حل المشكلات وتحليل

البيانات وتذكر واستخدام المعلومات (Chonkaew, Sukhummek and Faikhamtab,2016).

وعرف هيلكس Hillocks (2010,25) الكتابة التحليلية بأنها: تلك الكتابة التي يعبر فيها الكاتب عن أفكاره، ووجهات نظره بأسلوب واضح ومباشر، ويبرز فيها مدى أهمية الموضوع، دون اللجوء إلى التفاصيل. بينما عرفها فيلدس Fields (2017,3) بأنها: قدرة الكاتب على كتابة المعاني والأفكار الخفية التي يحملها النص الأصلي من خلال التفكير الدقيق، وتوضيح مكوناته، وكذلك تنظيم المعلومات الواردة فيه وتصنيفها، وتحديد العلاقة التي تربط بينها للوصول إلى استنتاجات منطقية.

ولقد عرف كل من Nuroso، Siswanto, Huda (2018) التفكير التحليلي بأنه: عملية تفكير تؤدي إلى اتخاذ القرارات. أولاً، نستخدم عملية التفكير الإبداعي عن طريق الأوراق من خلال الخيارات المحتملة للمشكلة التي نتعامل بها، ثم نستخدم عملية التفكير التحليلي للتوصل إلى حلول بديلة أفضل. تقوم أساسيات التفكير التحليلي بدفعنا للحصول على خيارات بديلة، ثم يركز تدريجيًّا أكثر على أفضل تلك البدائل.

يتضح من التعريفين السابقين للتفكير التحليلي بأنه عملية عقلية تبدأ من تحليل البيانات والعناصر وتصنيفها من حيث الأسباب وأوجه الشبه والاختلاف والمقارنات والتمييز والقدرة على تحليل العلاقات والربط بين المفاهيم والأسباب والآثار.

أهمية الكتابة التحليلية:

تظهر أهمية المهارات التحليلية من خلال مساعدة المتعلمين بإعطائهم الفرصة لممارسة مهارات التفكير فالمتعلم لا يستطيع أن يمارس مهارتي الربط والتقويم حتى يتقن مهارة التحليل، ولقد أظهرت نتائج دراسة Yulina، Permanasari، Hernani & Setiawan (2018) ذلك من خلال المقابلات التي أجريت على المتعلمين وأكدوا أهمية المهارات التحليلية في دراستهم وتعلمهم. فقد هدفت الدراسة إلى تصوير ملف تعريف مهارات التفكير التحليلي وتصور معلمي الكيمياء قبل الخدمة نحو التعلم. وفي هذه الدراسة، يتم قياس جوانب مهارات التفكير التحليلي باستخدام المؤشرات ثم تطويره بواسطة Marzano. وشارك في هذه الدراسة ١٥ مدرس كيمياء قبل الخدمة. بينما تم جمع بيانات البحث من خلال أداة اختبار التفكير التحليلي. شكل الاستبيان. علاوة على ذلك، تم استخدام البيانات التي تم الحصول عليها كأساس لتطوير مواد الكيمياء التحليلية. وأظهرت النتائج أن مهارة التفكير التحليلي بشكل عام مدرس الكيمياء قبل الخدمة من الفئة المنخفضة بمتوسط قيمة ٦٣ (على ١٠٠مقياس). على وجه التحديد، المرحلة الصعبة من الأعلى هي التحديد والتعميم وتحليل الأخطاء والمطابقة والتصنيف. بينما نتائج الاستبيان كيمياء ما قبل الخدمة مدرس نحو تعلم الكيمياء التحليلية التي حصلت على درجات عالية وكافية ومنخفضة جانب من المواد التعليمية. استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات العاطفية والمعرفية الاستراتيجيات. دور المحاضرين وأهميته المادية. وهكذا دور

المحاضرين والماديين، الأهمية هي جانب يجب تطويره لتحسين مهارات التفكير التحليلي في عملية التعلم.

كما أكدت دراسة Yordanova, Iliev, Nikolova (2018) على أن المهارات التحليلية عنصر حاسم في النشاط العقلي يمكّن المتعلمين من حل المشكلات بسرعة وفعالية. وهو يشتمل على نهج تصنيف منهجي يسمح بتجزئة المشكلات المعقدة إلى مكونات أبسط وأكثر قابلية للإدارة. في معالجة البيانات، يأخذ التفكير التحليلي دورًا رئيسًا في أنشطة مثل:

١. معالجة البيانات.

٢. عمل التنبؤات وتصور البيانات وتصميمها.

٣. استخلاص المعرفة من البيانات المتراكمة.

٤. صنع حلول فعالة وذات كفاءة.

وفي حالة معالجة البيانات الضخمة، تعد القدرة التحليلية البشرية مهارة أساسية في اتخاذ القرارات المناسبة. الاختلافات في مهارات البيانات التحليلية لرأس المال البشري تضع الشركات والمؤسسات في موقف من عدم المساواة في إنتاجيتها. في الوقت الحاضر، نلاحظ ظهور شكل جديد من عدم المساواة يعرف باسم فجوة علم البيانات. تحلل هذه المقالة أهمية مهارات تحليل البيانات والتفكير التحليلي في الملف الشخصي المهني لعالم البيانات.

كما أشارت دراسة Darmawan (2020) على أن المهارات التحليلة تساعد المتعلمين على إنشاط علاقات بين المفاهيم والتنبؤ بما سوف يحدث. فقد هدفت هذه الدراسة إلى وصف تفكير الطلاب التحليلي في حل مشاكل

مناطق المضلع. لمعرفة تحليلي الطلاب في التفكير، أعطت الباحثة مسائل لفريق أولمبياد الرياضيات من طلاب المرحلة الابتدائية. بناءً على إجابات الطلاب التحليلية، وجد الباحث (١) التفكير التحليلي و(٢) التفكير شبه التحليلي. تميز التفكير التحليلي بوضوح الخوارزمية، والتفكير الزمني، والحجج الصحيحة، والخطوات الفعالة. تميز التفكير شبه التحليلي بوجود "العناصر المزعجة" التي كسرت سلسلة التداعيات. يمكن أن تكون نتيجة الدراسة اعتبار المعلمين في اختيار طرق التدريس المصممة لإمكانيات تفكير الطلاب بحيث يتم استيعاب المعرفة وخبرات التعلم جيدًا.

ولقد أكد Areesophonpichet (2013) أن طلاب الدراسات العليا يحتاجون إلى مهارات التفكير التحليلي لإكمال البحث وتطوير المعرفة الجديدة والابتكار بأنفسهم. يعد تخطيط المفاهيم أداة فعالة لتنمية مهارات التفكير التحليلي. يركز هذا البحث على تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدراسات العليا باستخدام خرائط المفاهيم. وهو عبارة عن بحث عملي تشاركي في غرفة الصف وجمع البيانات في ثلاثة أقسام حلقات من ٢٠١٢-٢٠١٣: التعلم القائم على البحث (R1D1)، وتقنيات رسم الخرائط الذهنية (R2D2)، وبرامج Cmap (R3D3). يتم جمع البيانات باستخدام المجلات العاكسة وcmaps من عشرة خريجين من طلاب الدكتوراه في مسار "التعليم العالي المقارن". تكون أدوات البحث في شكل تحليل مهارات التفكير التحليلي، والمجلات التأملية. تظهر النتائج أن عمليات التدريس والتعلم، باستخدام التعلم القائم على البحث مع رسم خرائط المفاهيم، يمكن أن تساعد الطلاب على

تطوير مهاراتهم. مهارات تحليلية إلى مستوى أعلى. يمكن أن يساعدهم استخدام برنامج Cmap في تحليل وتنظيم معلوماتهم من الأوراق البحثية والمقالات، وتطوير ذاكرة طويلة المدى، ودمج معلوماتهم في مفهوم واحد. علاوة على ذلك، فإن تصميم خطط التدريس وتسلسل خطط المهام لهما آثار على عمليات تطوير مهارات التفكير التحليلي للطلاب.

ولقد حدد Sitthiponp (2017) المهارات التحليلية بشيء من التفصيل لكل مهارة من خلال دراسته التي هدفت إلى فحص تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال خطط إدارة التعلم، ولقد استخدم تصميم البحث والتطوير إلى جانب طريقة دراسة الحالة في التعليم الأساسي التايلاندي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعيين من إحدى الجامعات الحكومية في مقاطعة خون كاين بتايلاند. فتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ٤٥ معلمًا تربويًّا و١٥٧٥ طالبًا جامعيًّا للتعليم الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة الكمية إلى أن درجة التفكير التحليلي للمعلمين والمعلمين كانت ٣٦,٥٤ من الدرجة الكاملة ٤٥، أعلى من المعيار المحدد بنسبة ٧٠ في المائة بينما أظهرت مقابلات مجموعة التركيز ردود فعل إيجابية بما في ذلك التحليلية.

مهارات الكتابة التحليلية:

تم استخلاص مهارات الكتابة التحليلية التي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال دراسة بعض الأدبيات، والأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى المتعلمين بمختلف المراحل الدراسية، ومنها دراسة كونز Cons (2013) ، ودراسة فيلدس Fields (2017) ودراسة السمان (٢٠١٩) التي حددت مهارات الكتابة التحليلية في كتابة مقدمة المقال التحليلي، ومهارات كتابة متن المقال التحليلي، ومهارات كتابة خاتمة المقال التحليلي، ومهارات تماسك المقال التحليلي.

كما استفادت الباحثة من التصنيفات المختلفة لمهارات التفكير التحليلى فى استخلاص مهارات الكتابة التحليلية التى يجب تنميتها لدى الطالبات مجموعة الدراسة، فقد اتفق عدد من البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير التحليلى، ومنها دراسة درموان Darmawan (2020)، ودراسة السيد (٢٠١٩)، ودراسة يولينا وآخرون Yulina,Permanasari ,Hernani & Setiawan (2018)، ودراسة سيتبونب Sitthiponp (2017) ، ودراسة إسماعيل (٢٠١٧)، ودراسة هانى (٢٠١٧)، ودراسة كاو Kao (2014)، ودراسة شارونى Charuni (2012) على تحديد مهارات التفكير التحليلى في الآتى: تحليل العناصر، تحديد السمات أو الصفات، وتحليل العلاقات، وتحديد الخواص، وتحليل المبادئ التنظيمية، وعلاقة الجزء بالكل، والتصنييف، والمقارنة، وعمل المتسلسلات ورؤية العلاقات، واجراء الملاحظة والتتابع، والتفرقة بين التشابه

والمختلف، وعمل التنبؤات، والمقارنة، والمقابلة، وبناء المعيار، والترتيب، ووضع الأولويات، وايجاد الأنماط.

ولقد حدد سيتبونب Sitthiponp (2017) المهارت التحليلية بشيء من التفصيل وهي كالتالي:

١. تحليل العناصر:

يمكن تصور معظم إدارة التعلم على أنها تتكون من عدد كبير من العناصر. بعض هؤلاء يتم ذكر العناصر أو تضمينها بشكل صريح في عمليات التعلم ومن ثم يمكن التعرف على هذه العناصر ومصنفة بسهولة ونسبيّاً. ومع ذلك، هناك أيضًا احتمالات عالية يصعب على المتعلمين القيام بها للتعرف على العناصر التي يتم تدريسها وتحديدها من قبل المعلمين. وقد لا يتمكن المتعلمون من التعرف على الاستنتاجات التي توصل إليها معلموهم بسبب تحليل العناصر التي لم يتم ذكرها صراحة من قبل المعلمين. وهناك لا تزال العديد من العناصر الأخرى في أثناء إدارة التعلم التي لم يتم توصيلها أو تصنيفها أو تمييزها بشكل واضح. تم تحديدها من قبل المعلمين والتي قد تجعل الطلاب لا يستطيعون التفكير بشكل مناسب. علاوة على ذلك، قد يكون للعديد من هذه العناصر أهمية قصوى في تحديد طبيعة إدارة التعلم حتى المرحلة التي لا يستطيع المتعلمون اكتشافها ويواجهون صعوبة في فهم أو تقييم التعلم بالكامل.

وبالتالي هناك بعض الافتراضات غير المعلنة التي يتم إجراؤها من قبل المعلمين والتي لا يمكن الاستدلال عليها إلا من تحليل سلسلة من العبارات ضمن المواد التعليمية. إنها أيضًا قيمة للمتعلم إذا كان قادرًا على اكتشاف

الطبيعة ووظيفة عبارات معينة بما في ذلك البيانات الواقعية وبيانات القيمة وبيانات المحتوى في إدارة التعلم.

وفيما يلي مهارات التفكير التحليلي المتعلقة بتحليل العناصر التي يجب أخذها في الاعتبار:

- الاندماج في أهداف التعلم.
- القدرة على التعرف على الافتراضات غير المعلنة.
- مهارة في تمييز الحقائق من الفرضيات.
- القدرة على التمييز بين البيانات الواقعية والمعيارية.
- مهارة في تحديد الدوافع والتمييز بين آليات السلوك بالإشارة إليها.
- الأفراد والجماعات.
- القدرة على التمييز بين الخاتمة والبيانات التي تدعمها.

٢. تحليل العلاقات:

بعد تحديد العناصر المختلفة داخل إدارة التعلم، لا يزال يتعين على المتعلم امتلاك القدرة على ذلك تحديد بعض العلاقات الرئيسة بين مختلف أجزاء عملية التعلم. وقد يحتاج المتعلمون إلى تحديد علاقة الفرضيات بالدليل وبالتالي العلاقة بين الاستنتاجات والفرضيات والأدلة. ويتضمن هذا النوع من التحليل العلاقة بين مختلف أنواع الأدلة المقدمة. بالإضافة إلى ذلك، ويمكن أن يكون تحليل العلاقات صعبًا جدًّا عند الأجزاء الأساسية تتعارض التعلم فيما بينها، وهذا بدوره يعيق المتعلمين للتوسع أو التطوير أو الدعم تقدم التعلم. وقد يتعامل

معظم هذا النوع من التحليل مع اتساق جزء إلى جزء أو عنصر إلى عنصر أو صلة العناصر أو الأجزاء بالفكرة المركزية.

وفيما يلي مهارات التفكير التحليلي المتعلقة بتحليل العلاقات التي يجب أخذها في الاعتبار للاندماج في أهداف التعلم:

- مهارات في فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار في المقطع.
- القدرة على التعرف على التفاصيل ذات الصلة بالتحقق من صحة الحكم.
- القدرة على التعرف على الحقائق أو الافتراضات الضرورية للتعلم الرئيس أو للحجة في دعم التعلم.
- القدرة على التحقق من توافق الفرضيات مع المعلومات والافتراضات.
- القدرة على التمييز بين علاقات السبب والنتيجة من العلاقات المتسلسلة الأخرى.
- القدرة على تحليل علاقات العبارات في حجة ما، للتمييز ذات الصلة من غير ذات الصلة صياغات.
- القدرة على اكتشاف المغالطات المنطقية في الحجج.
- القدرة على التعرف على العلاقات السببية وتفاصيل الأهمية من الحساب التاريخي.

٣.تحليل المبادئ التنظيمية:

إن أكثر مستويات التفكير التحليلي تعقيدًا وصعوبة هو تحليل هيكل وتنظيم عملية التعلم. نادرًا ما يشير المعلمون صراحة إلى المبادئ التنظيمية التي استخدموها في كثير من الأحيان قد لا يكونون على دراية بالمبادئ التي

استخدموها. وبالتالي الغرض من وجهة نظرهم وموقفهم أو يمكن تمييز المفهوم العام لعملية التعلم في تعليمهم وقد لا يتمكن المتعلمون من ذلك الفهم الكامل أو تقييم التعلم حتى يتم تحديده. وبالمثل، يختار بعض المعلمين شكلًا أو نمطًا أو هيكلًا لتنظيم حججهم أو أدلتهم أو عناصر أخرى. وهذا النوع من تحليلات الصفات التنظيمية الأساسية للمساعدة في الفهم وكذلك تقييم التعلم بأكمله معالجة. في كثير من الأحيان يكون من المستحيل إجراء تقييم حتى يتم الانتهاء من عملية التفكير التحليلي.

وفيما يلي مهارات التفكير التحليلي المتعلقة بتحليل المبادئ التنظيمية التي ينبغي النظر في دمجها في أهداف التعلم:

- القدرة على التحليل في عمل فني معين، العلاقة بين المواد ووسائل الإنتاج "العناصر" و "المنظمة".
- القدرة على التعرف على الشكل والنمط في محو الأمية أو الأعمال الفنية كوسيلة لفهمهم المعنى.
- القدرة على استنتاج غرض المعلم أو وجهة نظره أو سمات الفكر والشعور كما هو معروض في تعليمه أو تعليمها.
- القدرة على استنتاج مفهوم المعلم للعلم أو الفلسفة أو التاريخ أو فنه كما يتضح في ممارسته أو ممارستها.
- القدرة على رؤية التقنيات المستخدمة في المواد المقنعة، مثل الدعاية، وما إلى ذلك.
- القدرة على التعرف على وجهة نظر أو تحيز المعلم في حساب تاريخي.

كما حدد Kao (2014) في دراسته أهم مهارات الكتابة التحليلية فيما يلي:

١. القدرة على تصنيف المشكلة إلى أجزاء منه وفهم المقطع.

٢. شرح وظيفة النظام، والسبب في شيء ما يحدث، أو كيفية حل مشكلة.

٣. مقارنة بين ظاهرتين أو أكثر والتمييز بينهما.

٤. تقييم وفحص خصائص الظواهر.

ولقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية تصنيف مارزانو للمهارات الكتابة التحليلية في النظام المعرفي (Marzano and Kendall, 2008) وهي كالتالي:

أولا: المطابقة: تتضمن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم:

١. اختيار ما يجب تحليله.

٢. تحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها.

٣. تحديد كيفية المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أومختلفة.

٤. التواصل من خلال المناسب أوجه التشابه والاختلاف.

ثانيا: التصنيف: يتضمن تنظيم المفاهيم أو الأفكار في فئات ذات مغزى:

١. اختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها.

٢. تحديد السمات الهامة للمفهوم.

٣. تمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة.

٤. تحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.

ثالثا: تحليل الخطأ: نوع من الجوانب المهمة لما يحدث في كثير من الأحيان يسمى التفكير الناقد. باستخدام هذه العملية، يقوم الطلاب بالآتى:

١. تقييم مدى مصداقية المعرفة.

٢. مقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.

رابعًا: التعميم: يمكن إجراؤه استنتاجيًّا واستقرائيًّا، لكنَّه يتضمن الاستنتاج لتشكيل مبدأ أو قاعدة قابلة للاختبار ضد حدث أو مفهوم معين.

١. توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة.

٢. العثور على النمط والاتصال في معلومة.

٣. الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط

٤. جمع المزيد من الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.

خامسًا: التحديد: عملية "إنتاج تطبيق جديد من التعميمات أو المبادئ المعروفة "

١. تحديد المفهوم محل التحليل.

٢. التقاط التعميم المناسب للمفهوم نفسه.

٣. التأكد من أن المفهوم يتوافق مع شرط التعميم

٤. استخلاص النتائج وعمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدكتوراة (المستوى الأول) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بكلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) وعددهن (٢١) دارسة.

عينة الدراسة:

عينة قصدية شملت جميع طالبات الدكتوراة في المستوى الأول اللاتي يدرسن مقرر مناهج البحث التربوي وعددهن (٢١) دارسة.

إعداد مواد وأدوات الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من خلال تدريس مقرر مناهج البحث التربوى باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية؛ لذا فقد تطلب ذلك إعداد المواد والأدوات التالية:

١)إعداد قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية:

لإعداد قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية تم اتباع الخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة على البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهو ما سبق تناوله تفصيليًّا في الإطار النظري للدراسة.

ب- إعداد القائمة فى صورتها الأولية: بعد الاطلاع على المصادر السابق ذكرها توصلت الباحثة إلى قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية التي ينبغي إكسابها لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد اشتملت القائمة على (٥) مهارات

رئيسة طبقًا لتصنيف مارزانو، ويندرج أمام كل مهارة رئيسية مجموعة من المهارات الفرعية الدالة عليها، وهي:

الجدول (١): قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية

مهارات الكتابة التحليلية	المهارات الفرعية
المطابقة: تتضمن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم.	١.اختيار ما يجب تحليله. ٢.تحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها. ٣.تحديد كيفية المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أومختلفة. ٤.التواصل من خلال المناسب أوجه التشابه والاختلاف.
التصنيف: يتضمن تنظيم المفاهيم أو الأفكار في فئات ذات مغزى	١.اختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها. ٢.تحديد السمات الهامة للمفهوم. ٣.تمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة. ٤.تحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
تحليل الخطأ: نوع من الجوانب المهمة لما يحدث في كثير من الأحيان ويسمى التفكير الناقد. باستخدام هذه العملي	١.تقييم مدى مصداقية المعرفة ٢.مقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
التعميم: يمكن إجراؤه استنتاجيًّا واستقرائيًّا، لكنَّه يتضمن الاستنتاج لتشكيل مبدأ أو قاعدة قابلة للاختبار ضد حدث أو مفهوم معين.	١.توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة. ٢.العثور على النمط والاتصال في معلومة. ٣.الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط ٤.جمع المزيد من الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
التحديد: عملية "إنتاج تطبيق جديد من التعميمات أو المبادئ المعروفة "	١.تحديد المفهوم محل التحليل. ٢.التقاط التعميم المناسب للمفهوم نفسه. ٣.التأكد من أن المفهوم يتوافق مع شرط التعميم ٤.استخلاص النتائج وعمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم

ج- ضبط القائمة: تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدقها، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء اقتراحاتهم العلمية المناسبة، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات الفرعية، ولم يتم حذف أو إضافة على المهارات الرئيسة أو الفرعية

المكونة للقائمة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المناسبة.

٢)اختبار مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية:

مر بناء مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاختيار: يهدف الاختبار إلى الحكم على مدى تمكن طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية، وقياس أدائهن فيها.

ب- بناء الاختبار: تضمن اختبار مهارات الكتابة التحليلية ومؤشراتها لمارزانو وهي كالآتي: المطابقة، التصنيف، تحليل الأخطاء، التعميم، التحديد. وقد أصبح الاختبار بصورته النهائية عبارة عن سؤال مقالي على النحو الآتي: اكتب مخططًا بحثيًّا يشمل ثلاثة فصول: (مقدمة البحث، الإطار النظري والدراسات السابقة)، وقد خصص لكل مهارة رئيسة من المهارات الخمس ومؤشراتها وفقًا لتصنيف مارزانو (٥) درجات، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة التحليلية:

الجدول (٢): جدول مواصفات اختبار مهارات الكتابة التحليلية

م	مهارات الكتابة التحليلية	الدرجة
١	المطابقة	٥
٢	التصنيف	٥
٣	تحليل الأخطاء	٥
٤	التعميم	٥
٥	التحديد	٥
المجموع = خمس مهارات		٢٥

ج- صياغة تعليمات الاختبار: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم صياغة تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للطالبات مجموعة من التعليمات عند كتابة الخطط البحثية، تضمنت ضرورة مراعاة الطالبة كتابة الفصول الثلاثة: (مقدمة البحث، الإطار النظري والدراسات السابقة)، وضرورة التركيز على مهارات الكتابة الرئيسة طبقًا لتصنيف مارزانوا (المطابقة- التصنيف- تحليل الأخطاء- التعميم- التحديد)، وعدم إهمال أي من هذه المهارات.

د- بناء ميزان وصفي (روبريك) لتصحيح اختبار مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية: تم بناء ميزان وصفي (روبريك) لتقدير أداء الطالبات في الكتابة التحليلية وفقًا لتدرج خماسى (٥ — ٤- ٣ -٢ — ١) لكل مهارة من المهارات الخمس الرئيسة طبقًا لتصنيف مارزانوا (المطابقة- التصنيف- تحليل الأخطاء- التعميم- التحديد)؛ وبذلك تكون النهاية العظمي لدرجات اختبار مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية (٢٥) درجة.

الجدول (٣): ميزان وصفي (روبريك) لمهارات الكتابة التحليلية

المستوى	مهارات الكتابة التحليلية
	المطابقة: تتضمن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم
٥	بنجاح، يتم اختيار كل ما يجب تحليله، تحديد كل السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، تحديد تحليل جميع كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، تحديد جميع أوجه التشابه والاختلاف.
٤	يتم اختيار غالبية ما يجب تحليله، تحديد غالبية السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، تحديد تحليل غالبية كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، تحديد غالبية أوجه التشابه والاختلاف.
٣	محاولة لاختيار ما يجب تحليله، محاولة لتحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، محاولة لتحديد تحليل كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، محاولة لتحديد أوجه التشابه والاختلاف.
٢	يتم اختيار بعض ما يجب تحليله، تحديد بعض السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، تحديد بعض كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، تحديد بعض أوجه التشابه والاختلاف.

المستوى	مهارات الكتابة التحليلية
١	لا يتم اختيار كل ما يجب تحليله، لا يتم تحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، لا يتم تحديد تحليل كيفية جميع المواقف و يمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، لا يتم تحديد جميع أوجه التشابه والاختلاف.
	التصنيف: يتضمن تنظيم المفاهيم أو الأفكار في فئات ذات مغزى
٥	بنجاح، اختيار كل المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، تحديد كل السمات الهامة للمفهوم، تمييز كل فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، تحديد كل الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
٤	اختيار غالبية المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، تحديد غالبية السمات الهامة للمفهوم، تمييز غالبية فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، تحديد غالبية الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
٣	محاولة لاختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، محاولة لتحديد السمات الهامة للمفهوم، محاولة لتمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، محاولة لتحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
٢	اختيار بعض المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، تحديد بعض السمات الهامة للمفهوم، تمييز بعض فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، تحديد بعض الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
١	لا يتم اختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، لا يتم تحديد السمات الهامة للمفهوم، لا يتم تمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، لا يتم تحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
	تحليل الخطأ: إنه نوع من الجوانب المهمة لما يحدث في كثير من الأحيان يسمى التفكير الناقد. باستخدام هذه العملية، يقوم الطلاب بتقييم مدى مصداقية هذه المعرفة
٥	بنجاح، يمكن مقارنة كل تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
٤	مقارنة غالبية تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
٣	محاولة لمقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
٢	مقارنة بعض تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
١	لا يمكن مقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
	التعميم: يمكن إجراؤه استنتاجيًّا واستقرائيًّا، لكنَّه يتضمن الاستنتاج لتشكيل مبدأ أو قاعدة قابلة للاختبار ضد حدث أو مفهوم معين.
٥	بنجاح، توجيه كل الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، العثور على النمط والاتصال في معلومة، كل الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع المزيد من الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
٤	توجيه غالبية الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، العثور على غالبية النمط والاتصال في معلومة، غالبية الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع غالبية الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
٣	محاولة توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، محاولة العثور على النمط والاتصال في معلومة، محاولة الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع غالبية الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.

المستوى	مهارات الكتابة التحليلية
٢	توجيه بعض الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، العثور على بعض النمط والاتصال في معلومة، بعض الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع بعض الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
١	لا يتم توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، لا يتم العثور على النمط والاتصال في معلومة، لا يتم الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، لا يتم جمع الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
	التحديد: عملية "إنتاج تطبيق جديد من التعميمات أو المبادئ المعروفة "
٥	بنجاح، تحديد كل المفهوم محل التحليل، التقاط كل التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، التأكد من كل المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، استخلاص كل النتائج وعمل كل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
٤	تحديد غالبية المفهوم محل التحليل، التقاط غالبية التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، التأكد من غالبية المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، استخلاص غالبية النتائج وعمل غالبية التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
٣	محاولة تحديد المفهوم محل التحليل، محاولة التقاط التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، محاولة التأكد من المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، محاولة استخلاص النتائج ومحاولة عمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
٢	تحديد بعض المفهوم محل التحليل، التقاط بعض التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، التأكد من بعض المفاهيم متوافقة مع التعميم، استخلاص بعض النتائج وعمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
١	لا يتم تحديد كل المفهوم محل التحليل، لا يتم التقاط التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، لا يتم التأكد من المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، لا يتم استخلاص النتائج ولا يتم عمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم

هـ- صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ من أجل إبداء الرأي من حيث ملاءمته وملاءمة الميزان الوصفي، وإجراء التعديلات المناسبة، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاختبار.

و- ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار، تم استخدام طريقتين لحساب ثبات اختبار الكتابة التحليلية:

- معامل الاتفاق: فقد طبق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالبة من خارج عينة الدراسة، بعدها قامت الباحثة وزميلة آخرى من نفس التخصص بتصحيحه بشكل مستقل، وحساب

معامل ثبات التوافق بين المصححين لكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية موضوع الدراسة وفق معادلة معامل هولستي، ولقد كان مقداره (٠،٩٢) وهي قيمة عالية ومؤشر جيد لصلاحية الاختبار وإمكانية تطبيقه لأغراض هذه الدراسة.

- الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي (٠،٨٩) وهو مؤشر جيد لتطبيقه واستخدامه لإجراء الدراسة الحالية.

إعداد الخطة الدراسية وتطبيق التجربة:

في ضوء ما تقدم، أعدت الباحثة الخطة الدراسية وتم تطبيق التجربة باتباع الخطوات التالية، وهي:

- تم إجراء الاختبار القبلى عن طريق تحليل الخطط البحثية لجميع الطالبات عينة البحث البالغ عددهن (٢١) طالبة، لكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية وتصحيح الاختبار باستخدام مقياس التقدير (الروبريك).
- استخدام أدوات الدعائم التعليمية (تم ذكرها بالإطار النظري)
- تدريب مكثف لعينة الدراسة على الاستفادة من تقنيات الدعائم التعليمية استغرق فصل دراسي كامل (الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٣هـ) بمعدل جلستين أسبوعيا.
- إجراء الاختبار البعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية وتصحيح الاختبار باستخدام مقياس التقدير (الروبريك).
- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية.

نتائج الدراسة:

١.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات المطابقة لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الأول من فروض الدراسة, والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات من خلال استخدام اختبار النسبة التائية لعينتين مرتبطتين، حيث إنه الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات إحصائيًا للتحقق مما إذا كان للمتغير المستقل تأثيرًا دالاً إحصائيًا على المتغير التابع أم لا، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

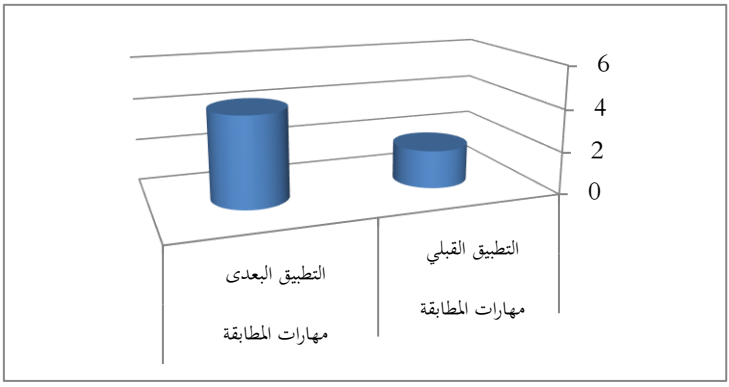
الجدول (٤): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات المطابقة	القبلي	21	1.80	.679	16.46	0.000
	البعدى	21	4.23	.700		

يتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)،

وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة لصالح درجات التطبيق البعدى" ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (١): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة



٢.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التصنيف لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات

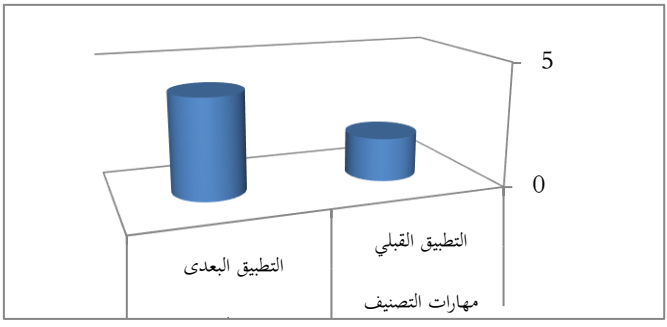
التصنيف، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

الجدول (٥): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف

	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التصنيف	القبلي	21	1.76	.624	14.64	0.000
	البعدى	21	4.00	.632		

يتضح من جدول (٥) وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف لصالح درجات التطبيق البعدى"، ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٢): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف



٣.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات تحليل الخطأ لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٦).

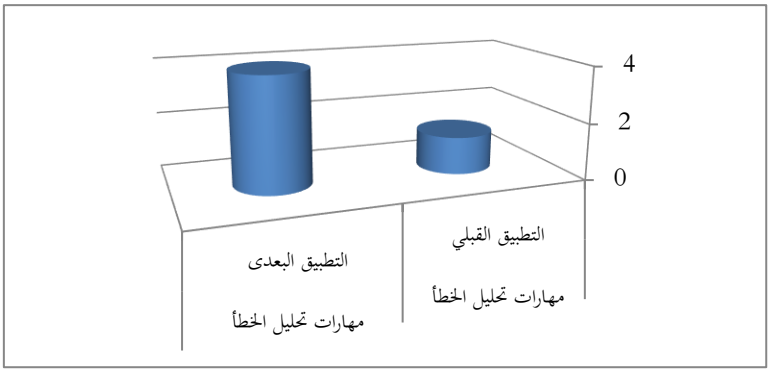
الجدول (٦): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحليل

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات تحليل الخطأ	القبلي	21	1.33	.483	25.29	0.000
	البعدى	21	4.00	.774		

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى

لمهارات تحليل الخطأ لصالح درجات التطبيق البعدى" ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٣): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ



٤.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التعميم لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

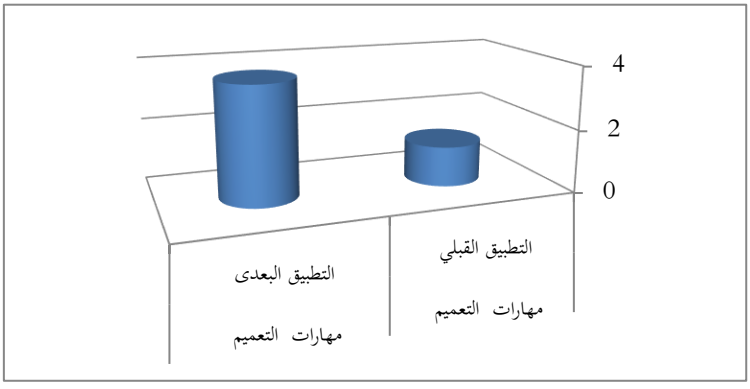
للتحقق من مدى صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٧).

الجدول (٧): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التعميم	القبلي	21	1.28	.462	14.91	0.000
	البعدى	21	3.71	.717		

يتضح من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم لصالح درجات التطبيق البعدى" ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٤): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم



٥.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التحديد لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٨).

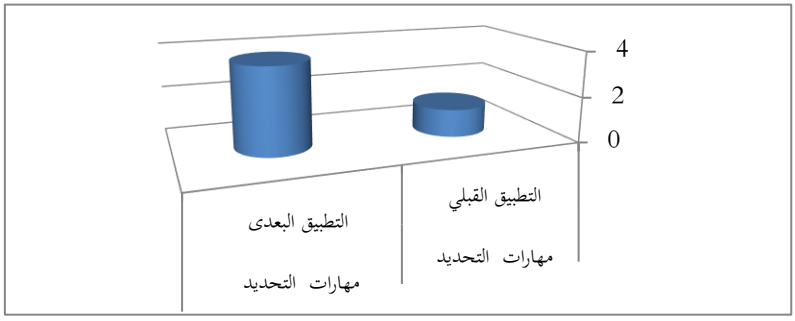
الجدول (٨): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التحديد	القبلي	21	1.23	.538	19.22	0.000
	البعدى	21	3.76	.700		

يتضح من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى

لمهارات التحديد لصالح درجات التطبيق البعدى"، ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٥): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد



٦.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية ككل:

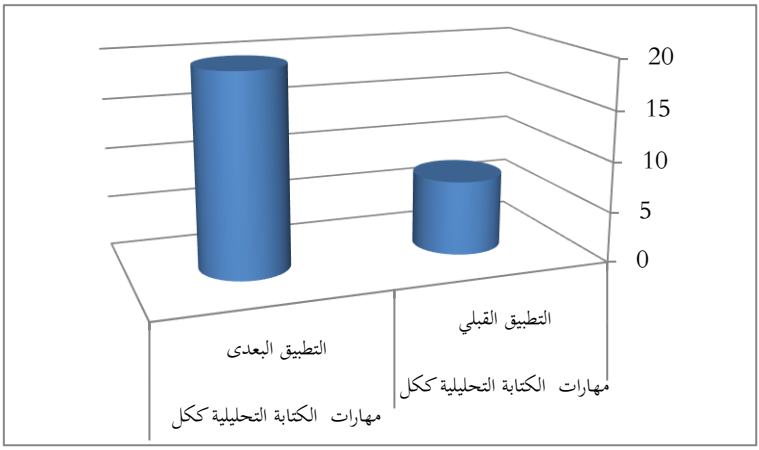
للتحقق من مدى صحة الفرض السادس من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٩).

الجدول (٩): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	القبلي	21	7.42	1.886	37.00	0.000
	البعدى	21	19.71	2.283		

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل لصالح درجات التطبيق البعدى"، ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٦): متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل



حساب حجم التأثير :Effect Size

وبما أن الفاعلية لا يمكن الجزم بها في ضوء الدلالة الإحصائية؛ لذا كان لزامًا حساب الدلالة العملية، وهي حجم التباين المفسر في المتغير التابع إذا ما اعتبرنا المتغير المستقل في علاقة معه أو مؤثر عليه، وعلى ذلك تم حساب مؤشر الدلالة العملية أو حجم التأثير وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (١٠):

الجدول (١٠): مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الكتابة التحليلية

مهارات الكتابة التحليلية	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة (η^2)	مستوى حجم التأثير
مهارات المطابقة	16.46	20	0.93	كبير
مهارات التصنيف	14.64	20	0.91	كبير
مهارات تحليل الخطأ	25.29	20	0.96	كبير
مهارات التعميم	14.91	20	0.91	كبير
مهارات التحديد	19.22	20	0.94	كبير
الدرجة الكلية	37.00	20	0.98	كبير

يتضح من خلال نتائج جدول (١٠) أن حجم تأثير الدعائم التعليمية كبير في تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضح من النتائج السابقة أن الدعائم التعليمية ساهمت في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك للأسباب التالية:

- إتاحة الفرصة أمام لطالبات للقيام بعديد من الأنشطة والتدريبات المتعلقة بكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية (المطابقة – التصنيف- تحليل الخطأ- التعميم- التحديد)،كالقراءة الناقدة، والقيام بعمل التلخيصات، والكتابة التأملية، وتحليل الدراسات باستخدام الإكسل، ونقد الدراسات، وعمل خرائط المفاهيم، وكتابة المسودات، وغيرها من الأنشطة، التى جعلت الطالبة محوراً للعملية التعليمية، وبالتالي جعلتها أكثر إيجابية خلال الموقف التعليمى وأتاحت الفرصة أمامها بأن تبنى التعلم في بنيتها المعرفية بنفسها، ويتفق ذلك مع الفلسفة البنائية حيث تعد الدعائم التعليمية أحد التطبيقات التربوية القائمة على الفكر البنائى الذى يركز على نشاط الطالبات وإيجابيتهن خلال الموقف التعليمى من أجل دمج المعلومات الجديدة في بنيتهن المعرفية من أجل الفهم العميق للمعنى بعيدًا عن الحفظ والتلقين. ويتفق ذلك مع ما أكدته نتائج دراسة السمان (٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك النصي في تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، ودراسة (2013) Areesophonpichet التي أوضحت أن التدريس باستخدام التعلم ذي المعنى

القائم على البحث مع رسم خرائط المفاهيم والأنشطة، يمكن أن يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم التحليلية إلى مستوى أعلى.

- كما قامت الباحثة بتقديم نموذج لكيفية القيام بالكتابة التحليلية للخطط البحثية بشكل سليم للطالبات فى بداية تعلمهن، وإعطائهن عديد من الأمثلة والتوضيحات اللازمة لتعلمهن تلك المهارات؛ الأمر الذي ساهم فى علاج بعض التصورات الخاطئة للكتابة التحليلية فى بنيتهن المعرفية وتعديلها. ويعد ذلك المرحلة الأولى من مراحل التدريس وفقًا للدعائم التعليمية، حيث يتم فيها تقديم نموذج تدريسي بواسطة المعلمة للمهمة المطلوب إنجازها من قبل الطالبات، مع مراعاة تقديم بعض الأمثلة واستخدام التلميحات والتساؤلات والمحسوسات، والتفكير بصوت عال لتوضيح خطوات إنجاز المهمة.
- توجيه الطالبات إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة، من أجل استكشافهن للمهام البسيطة ثم الصعبة تدريجيًّا، في مجموعات عمل تعاونية صغيرة العدد يتم فيها التواصل المستمر بين الباحثة والطالبات من جهة، وبين الطالبات أنفسهن من جهة أخرى في مناخ تعليمي اجتماعي من أجل الاستفادة من بعضهن البعض وتقديم المساعدات اللازمة للطالبة في في أثناء عملية التعلم من أقرانها أو من المعلمة، وتزويدهن بتوجيهات واضحة تمكنهن من معرفة ما يجب القيام به خطوة خطوة، من أجل بناء المعرفة في عقولهن تدريجيًّا، ويعد ذلك المرحلة الثانية من مراحل التدريس

وفقًا للدعائم التعليمية، التي تؤكد على أن تقديم الدعم للطالبات ليس قاصرًا على المعلمات فقط.

- ترك الفرصة لكل طالبة للعمل بمفردها، وخلال ذلك قامت الباحثة برصد الأخطاء، وتصحيحها ومناقشة الطالبات، وتوجيههن لطرح أسئلة حول المهام المطلوب إنجازها، وقدمت الدعم والإرشاد والتوجيه المناسب للطالبات؛ لتوضيح الغرض من تعلم الموضوع، ومتطلبات التعلم المطلوبة والتغذية الراجعة المناسبة لهن عند تعثرهن؛ لضمان استمرارهن في التعلم، وضمان إنجاز المهام المطلوبة منهن بالشكل الصحيح خلال قيامهن بالممارسة الموجهة للكتابة التحليلية، ثم اختفى دور الباحثة بعد ذلك تدريجيًّا وتركت الفرصة أمام الطالبات للقيام بالممارسة المسقلة للكتابة التحليلية بالاعتماد على أنفسهن؛ الأمر الذى زاد من تفاعلهن وساهم فى تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لديهن. ويمثل ذلك المرحلة الثالثة والرابعة والخامسة من مراحل التدريس وفقًا للدعائم التعليمية، وفيها يتم التركيز على التعلم الفردى لتتعلم كل طالبة بمفردها تحت إشراف المعلمة وتوجيهها، وفيها أيضًا تُقدم التغذية الراجعة الفورية للطالبات من أجل تصحيح أخطائهن، وزيادة مسؤوليتهن عن تعلمهن، حيث إن دور المعلمة يقتصر على تقديم التدعيم وتوفير المساعدة والتوجيه المناسب لحدوث التعلم، كما أن تقديم الدعم للطالبات يتم بشكل مؤقت من أجل عبور الفجوة بين ما يعرفن وما يسعين إلى معرفته، تمهيدًا لإزالة التدعيمات تدريجيًّا حينما يتحسن تعلمهن.

ويتسق ذلك مع ما أكدته دراسة كل من بليكاي وابريعم (٢٠١٨) التي أكدت فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية ودورها في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، ودراسة عكاشة (٢٠١٩)، التي أكدت فاعلية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى.

التوصيات:

١. الاستفادة من قائمة مهارات الكتابة التحليلية التي أعدتها الباحثة عند تصميم وتنفيذ مقرر مناهج البحث التربوى لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. تنويع استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس مقرر مناهج البحث التربوى والتركيز على الطرق القائمة على نشاط وإيجابية الطالبات خلال الموقف التعليمى والبعد عن الأساليب التي تعتمد علي الحفظ والتلقين.

٣. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية.

٤. عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتفعيلها خلال الموقف التعليمى ومنها استراتيجية الدعائم التعليمية بهدف تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى طلبة الدراسات العليا.

٥. إعداد دليل لطلبة الدراسات العليا يبصرهم بكيفية ممارسة الكتابة التحليلة للخطط البحثية.

المقترحات:

١. استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية ومهارات التواصل الشفهي لدى طلبة الدراسات العليا.

٢. دراسة تقويمية لمستوى أداء طلبة الدراسات العليا للكتابة التحليلية للخطط البحثية فى ضوء نموذج مارزانو للتقويم.

٣. استخدام مدخل القضايا الجدلية في تدريس مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لطلبة الدراسات العليا.

***

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إسماعيل، ناريمان جمعة (٢٠١٧). أثر الننتخدام استراتيجية جالبين للتخبل الموجه على تنمية بعض مهارات التفكير التحليلى فى العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، مج ٢٠، ع ٢، فبراير.

بلجون، كوثر جميل (٢٠١٥) .فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، المجلة الدولية التربوية الدولية المتخصصة،السعودية، أيلول، (٤) ٩ ، ١٧٤ – ٢٠٢.

بليكاي، جمال؛ وابريعم، سامية (٢٠١٨). إستراتيجية الدعائم التعليمية (Scaffolding) ودورها في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية: صعوبة التمييز في النطق بين "ال" الشمسية و"ال" القمرية نموذجًا، مجلة الرواق، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان ، مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثروبولوجية، مج٤، ع١، ٥٥– ٦٩ .

الجندي، أمنية السيد؛ وأحمد، نعيمة حسن (٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدى والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى.

حسن، شيماء محمد (٢٠١٤). الدعائم التعليمية في تنمية مهارت التواصل الرياضي وتحسين مهارت ما وراء المعرفة لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، ١٧(١)، ١٥٥– ٢٢٨.

حمودة، تغريد سعيد (٢٠١٣). أثر إستخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية فى تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حناوى، زكريا جابر (٢٠١٦). فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية حل المشكلبت الهندسية وخفض العبء المعرفي لدى تلميذ الصف الثانى الإعدادي. مجمة تربويات الرياضيات، ١٩(٨)، ٩١- ١٣١.

راجى، زينب حمزة (٢٠١٦). أثر استراتيجيتي السقالات التعميمية و (SWOM) في تحصيل مادة طرائق التدريس والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة الثالث كلية التربية، مجلة الأستاذ، مج ٢، ع ٢١٨، ١٥١- ١٧٨.

سراج، سوزان حسين (٢٠١٧). أثر إستخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج ١٧ , ع ٥، ٧٣٠- ٨١٦.

السمان، مروان أحمد محمد (٢٠١٩). برنامج قائم على نظرية التماسك النصي لتنمية مهارات الكتابة التحليلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ١٠٨، ج ٢، ١-٣٥.

السيد، سوزان محمد حسن (٢٠١٩). استخذام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة عل نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ٥٨، ٣٩٩ – ٤٥٩.

السيد، مصطفى عبد الرحمن طه (٢٠١٤). أثر التفاعل القائم على الويب بين السقالات التعليمية البنائية وأسلوب التعلم (السطحى /العميق) في التحصيل واتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم لدى لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع ١٦، ١٢٩- ١٨٠.

الشهرى، جميلة على شرف (٢٠١٥). فاعلية السقالات التعليمية فى تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسى لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

طنوس، انتصار؛ والخطيب، ليندا (٢٠١٩). أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٥، ع ٤، ٤٧٥- ٤٨٦.

عكاشة، رواء جهاد (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الكبيسى، عبد الواحد حميد؛ وطه، فائدة يس (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلى لطالبات الأول متوسط فى الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج٣، ع ١٢، تشرين الأول.

النبهان، مسلم محمد؛ والكنعانى، عبد الواحد محمود محمد (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية والتعلم المتمايز فى تحصيل طلاب الصف الثانى المتوسط فى مادة الفيزياء، مجلة القادسية فى الآداب والعلوم التربوية، جامعة القادسية، العراق، (١٦)٤، ١٩١ – ٢٢٩.

هانى، مرفت حامد محمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام التكامل بين الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية لتنمية التحصيل فى العلوم ومهارات التفكير التحليلي والدافعية لدى التلاميذ مضطربى النشاط بالمرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ٢٠، ع ٨، أغسطس.

الوائلي، جميلة رحيم (٢٠٠٨). التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

ياسين، واثق عبد الكريم؛ ورراجي، زينب حمزة (٢٠١٢). المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات تدريس المفاهيم العلمية، بغداد.

ثانيًا : المراجع الأجنبية:

Areesophonpichet, Sornnate. (2013). A Development of Analytical Thinking Skills of Graduate Students by using Concept Mapping. The Asian Conference on Education, Osaka, Japan.

Azih Nonye & Nwosu, B.O. (2011). .Effects of Instructional Scaffolding on the Achiefment of Male and Female Students in Financial Accounting in Secondary School in Abakaliki Urban of Ebonyi State. Nigeria Current Research Journal of Social Sciences,3(2),66-70.

Bansal, A. (2017). Effect of instructional scaffolding on high school students academic achievement and attitude towards science. International Journal of Science Technology and Management, (6)3, 228-235.

Bikmaz, F.H. (2010). "Scaffolding Strategies Applied by Student Teachers to Teach Mathematics", The International Journal Of Research in Teacher Education, (3). Ankara University.

Boblett, N. (2012). "Scaffolding: Defining The Metaphor", Working Papers, TESOL & Applied Linguistics, 12 (2), Columbia University.

Bruner J. (1950). Toward a theory of instruction. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Charuni, S. (2012). "Development of Constructivist Web-Based Learning Environment to Enhance Analytical Thinking", European Journal of Social Sciences, 33 (4).

Cons, A. (2013). The Use of Academic Words in the Analytical Writing of Secondary English Learners and Native English Speakers, PH.D., University of California, Irvine.

Chonkaew, P., Sukhummek, B., Faikhamta, C. (2016). Development of Analytical Thinking Ability and Attitudes towards Science Learning of Grade-11 Students through Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) in the Study of Stoichiometry. Chemistry Education Research and Practice. 17(4).

Darmawan, Puguh. (2020). Students' Analytical Thinking in Solving Problems of Polygon Areas, Kontinu: Jurnal Penelitian Didaktik Matematika, E ISSN: 2656-5544, P ISSN: 2715-7326, V. 4, No. 1, Mei 2020

Fields, S. (2017). Analytical Writing and Identity Development of Diverse Adolescents in an Alternative High School Preparatory Academy, Ed.D. , Boston University.

Fretz, E.B. (2010). "A longitudinal Examination Of Middle School Science Learner's Use Of Scaffolding In And Around A Dynamic Modeling Tool", Ph. D., Education And Psychology, The University Of Michigan.

Green, F.(1999). Historical change and cognitive change: Atwo –decade follow up study in zinacantan ,A.Maya community in Chiapas Mexico, Mind ,culture and Activity , 6, 92-98.

Hillocks, G. (2010): "EJ" in focus: Teaching argument for critical thinking and writing: An introduction. The English Journal, 99 (6).

Kao, C. (2014). Exploring the Relationships between Analogical, Analytical, and Creative Thinking. Thinking Skills and Creativity, 13.

Lipscomb, L. , Swanson, J. , & West, A. (2004). Scaffolding. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Available Website: http://www.coe.uga.edu/epltt/scaffolding.htm.

n,B.Z.,Rankin,S.C.,&Suhor,C.(1988) Dimensions of -

Marzano, R., & Kendall, J. (2008). Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy Corwin Press Thousand Oaks CA.

Nuroso, H., Siswanto, J., Huda, C. (2018). Developing a Learning Model to Promote the Skills of Analytical Thinking. Journal of Education and Learning, 12 (4) 775- 780.

Rittle-Johnson, B., & Koedinger, K. R. (2005). Designing knowledge scaffolds to support mathematical problem solving. Cognition and Instruction, 23(3), 313-349.

Skene, A & Fedko, S. (2014). Instructional Scaffolding. Centre for Teaching and Learning University of Toronto Scarborough.

Smith, B.E., Shen, J. (2017). "Scaffolding Digital Literacies For Disciplinary Learning: Adolescents Collaboratively Composing multimodal Science fictions", Journal of Adolescent & Adult Literacy, 61 (1).

Sitthipon, A. (2017). Development of Analytical Thinking Skills Among Thai University Students. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 862- 869.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), The Collected Works of L. S. Vygotsky (Vol. 1), Problems of General Psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original Work Published 1934)

Wright , V. (2018). Vygotsky and a global perspective on scaffolding in learning mathematics. In: Zajda J. (Ed.) Globalization and education reforms. Dordrecht: Springer.

Yulina, K., Permanasari, A., Hernani, H., & Setiawan, W. (2018). Analytical thinking skill profile and perception of pre service chemistry teachers in analytical chemistry learning, Journal of Physics Conference, 1157, (4), 1- 7.

Yordanova, K., lliev, E., Nikolova, B. (2018). Analiticak Thinking as a Key Competencw for Overcoming the Data Science Divide. 10th International Conference on Education and New Learning Technologies

***

AlmrAjç:
ÂwlA: AlmrAjç Alçrbyħ:
ĂsmAçyl ،nArymAn jmçħ (2017). Âθr AlnntxdAm AstrAtyjyħ jAlyyn lltxbl Almwjh çlŶ tnmyħ bçD mhArAt Altfkyr AltHlylŶ fŶ Alçlwm ldŶ tlAmyð AlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،mjlħ Altrbyħ Alçlmyħ ،mj 20 ،ç 2 ،fbrAyr.
bljwn ،kwθr jmyl (2015) .fAçlyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fŶ tnmyħ AltHSyl wbçD mhArAt çmlyAt Alçlm ldŶ tlmyðAt AlmrHlħ AlmtwsTħ bmdynħ mkħ Almkrmħ ،Almjlħ Aldwlyħ Altrbwyħ Aldwlyħ AlmtxSSħ،Alsçwdyħ ، Âylwl ،(4) 9١٧٤ ، - 202.
blykAy ،jmAl؛ wAbryçm ،sAmyħ (2018). ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ (Scaffolding) wdwrhA fy çlAj SçwbAt tçlm AlqrA'ħ fy AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ: Sçwbħ Altmyyz fy AlnTq byn "Al" Alŝmsyħ w"Al" Alqmryħ nmwðjĎA ،mjlħ AlrwAq ،Almrkz AljAmçy ÂHmd zbAnħ γlyzAn ،mxbr AldrAsAt AlAjtmAçyħ wAlnfsyħ wAlAnθrwbwlwjyħ ،mj4 ،ç١٥٥ ،- 69 .
Aljndy ،Âmnyħ Alsyd؛ wÂHmd ،nçymħ Hsn (2004). drAsħ AltfAçl byn bçD ÂsAlyb Altçlm wAlsqAlAt Altçlymyħ fy tnmyħ AltHSyl wAltfkyr AltwlydŶ wAlAtjAh nHw Alçlwm ldŶ tlmyðAt AlSf AlθAnŶ AlĂçdAdŶ ،Aljmçyħ AlmSryħ llmnAhj wTrq Altdrys ،Almŵtmr AlçlmŶ.
Hsn ،ŝymA' mHmd (2014). AldçAŶm Altçlymyħ fy tnmyħ mhArt AltwASl AlryADy wtHsyn mhArt mA wrA' Almçrfħ ldŶ Altlmyð ðwy SçwbAt tçlm AlryADyAt bAlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،mjlħ trbwyAt AlryADyAt١٧ ،(1) ، ١٥٥- 228.
Hmwdħ ،tγryd scyd (2013). Âθr ĂstxdAm ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ fŶ tnmyħ AlmfAhym wmhArAt Hl AlmsÂlħ AlfyzyAŶyħ ldŶ TAlbAt AlSf AlçAŝr bγzħ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ.
HnAwŶ ،zkryA jAbr (2016). fAçlyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fŶ tnmyħ Hl Almŝklbt Alhndsyħ wxfD Alçb' Almçrfy ldŶ tlmyð AlSf AlθAnŶ AlĂçdAdy. mjmħ trbwyAt AlryADyAt١٩ ،(8)٩١ ،- 131.
rAjŶ ،zynb Hmzħ (2016). Âθr AstrAtyjyty AlsqAlAt Altçmymyħ w (SWOM) fy tHSyl mAdħ TrAŶq Altdrys wAltfkyr çAly Alrtbħ ldŶ Tlbħ AlθAlθ klyħ Altrbyħ ،mjlħ AlÂstAð ،mj 2 ،ç 218١٥١ ،- 178.
srAj ،swzAn Hsyn (2017). Âθr ĂstxdAm ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ fy tnmyħ AltHSyl wmhArAt Alfhm Alçmyq fy mAdħ Alçlwm ldŶ tlAmyð AlSf AlÂwl AlĂçdAdŶ ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ kfr Alŝyx ،mj 17 , ç 5 ، ٧٣٠- 816.
AlsmAn ،mrwAn ÂHmd mHmd (2019). brnAmj qAŶm çlŶ nĎryħ AltmAsk AlnSy ltnmyħ mhArAt AlktAbħ AltHlylyħ wAlktAbħ AlnAqdħ ldŶ AlTlAb mçlmy Allγħ Alçrbyħ bklyAt Altrbyħ ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlmnSwrħ ،ç 108 ،j 2٣٥-١ ،.

Alsyd ،swzAn mHmd Hsn (2019). AstxðAm AstrAtyjyħ AlsqAlAt Altçlymyħ AlqAŶmħ çl nmwðj AltnĎym AlðAty ltnmyħ bçD mhArAt Altfkyr AltHlyly wAlHs Alçlmy fy mAdħ Alçlwm ldy tlAmyð AlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،Almjlħ Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj ،ç 58٣٩٩ ، – 459.

Alsyd ،mSTfŶ çbd AlrHmn Th (2014). Âθr AltfAçl AlqAŶm çlŶ Alwyb byn AlsqAlAt Altçlymyħ AlbnAŶyħ wÂslwb Altçlm (AlsTHŶ /Alçmyq) fy AltHSyl wAtxAð qrAr AxtyAr mSAdr Altçlm ldŶ ldŶ TlAb klyħ Altrbyħ ، mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ bwrsçyd ،ç 16١٢٩ ،- 180.

AlŝhrŶ ،jmylħ çlŶ ŝrf (2015). fAçlyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fŶ tdrys Alçlwm çlŶ tnmyħ AltHSyl AldrAsŶ ldŶ tlmyðAt AlmrHlħ AlmtwsTħ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ،Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.

Tnws ،AntSAr؛ wAlxTyb ،lyndA (2019). Âθr AstrAtyjyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fy tdrys Alçlwm fy tnmyħ Altfkyr AlAstqrAŶy wAktsAb mhArAt Hl Almŝklħ ،Almjlħ AlÂrdnyħ fy Alçlwm Altrbwyħ ،mj 15 ،ç 4٤٧٥ ،- 486.

çkAŝħ ،rwA' jhAd (2019). Âθr AstxdAm AstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ fy tnmyħ AlmhArAt AlnHwyħ ldŶ TAlbAt AlSf AlsAbç AlÂsAsŶ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ ،flsTyn.

AlkbysŶ ،çbd AlwAHd Hmyd؛ wTh ،fAŶdħ ys (2015). fAçlyħ AstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ çlŶ AltHSyl wAltfkyr AltfAçlŶ lTAlbAt AlÂwl mtwsT fŶ AlryADyAt ،mjlħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ llÂbHAθ wAldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،mj3 ،ç 12 ،tŝryn AlÂwl.

AlnbhAn ،mslm mHmd؛ wAlknçAnŶ ،çbd AlwAHd mHmwd mHmd (2016). fAçlyħ ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ wAltçlm AlmtmAyz fŶ tHSyl TlAb AlSf AlθAnŶ AlmtwsT fŶ mAdħ AlfyzyA' ،mjlħ AlqAdsyħ fŶ AlĀdAb wAlçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlqAdsyħ ،AlçrAq ،(16)4١٩١ ، - 229.

hAnŶ ،mrft HAmd mHmd (2017). fAçlyħ AstxdAm AltkAml byn AlxrAŶT Alðhnyħ Alydwyħ wAlĂlktrwnyħ ltnmyħ AltHSyl fŶ Alçlwm wmhArAt Altfkyr AltHlyly wAldAfçyħ ldŶ AltlAmyð mDTrbŶ AlnŝAT bAlmrHlħ AlAbtdAŶyħ ،Almjlħ AlmSryħ lltrbyħ Alçlmyħ ،mj 20 ،ç 8 ،ÂγsTs.

AlwAŶly ،jmylħ rHym (2008). Altçzyz AltfADly llslwk AlnqyD wAlnqSAn Altdryjy fy tnmyħ Altfkyr AltHlyly ldŶ AltlAmyð ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ llbnAt ،jAmçħ bγdAd.

yAsyn ،wAθq çbd Alkrym؛ wrrAjy ،zynb Hmzħ (2012). Almdxl AlbnAŶy nmAðj wAstrAtyjyAt tdrys AlmfAhym Alçlmyħ ،bγdAd.

***

دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة 2030

د. طالب بن صالح بن حسن العطاس
قسم أصول التربية – كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة 2030

د. طالب بن صالح بن حسن العطاس

قسم أصول التربية – كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

تاريخ تقديم البحث: ٩/ ٦/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٨/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها وفق متغيرات: الجنس، والكلية، والمرحلة الدراسية، والمستوى الجامعي. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك حيث تم استقراء كل من أدبيات البحث ورؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحديد مقومات المواطنة التي ينبغي على الجامعة تعزيزها لدى الطلاب، ثم تقدير درجة أهمية هذه المقومات من خلال استطلاع آراء (١٧) خبيراً تربويّاً، وقد أظهرت آراؤهم الموافقة على أهمية جميع مقومات المواطنة بدرجة كبيرة وبنسبة ١٠٠٪. ثم طُبقت استبانة إلكترونية على (٤٣٣) طالبًا وطالبة لتعرف دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها. وقد أوضحت النتائج أن الجامعة تسهم في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها بدرجة تتراوح بين "المتوسطة" و"الكبيرة"، وأن أكثر ما تسهم به الجامعة في تعزيزه لدى طلابها هو ما يتعلق بالواجبات والمسؤوليات، والحقوق الأساسية، أما أقل ما تسهم به الجامعة في تعزيزه لدى طلابها، فهو ما يتعلق بالمواطنة الرقمية، وقيم التنوع الثقافي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية – على إجمالي الاستبانة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغيري الكلية والمستوى الجامعي – على إجمالي الاستبانة وفي اتجاه كل من طلاب الكليات الشرعية وطلاب الجامعة المستجدين. وفي ضوء هذه النتائج اقترحت الدراسة عدة آليات لتفعيل دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: جامعة الملك عبد العزيز – مقومات المواطنة – رؤية المملكة ٢٠٣٠.

THE ROLE OF KING ABDULAZIZ UNIVERSITY IN ENHANCING THE COMPONENTS OF CITIZENSHIP AMONG ITS STUDENTS IN THE LIGHT OF THE KINGDOM VISION OF 2030

Dr. TALEB SALEH HASAN ALATTAS

Department Foundations of Education – Faculty Educational Graduate Studies

KING ABDULAZIZ university

Abstract:

THIS STUDY AIMED TO REVEAL THE ROLE OF KING ABDULAZIZ UNIVERSITY IN ENHANCING THE COMPONENTS OF CITIZENSHIP AMONG ITS STUDENTS ACCORDING TO THE VARIABLES OF: GENDER, COLLEGE, ACADEMIC LEVEL, AND UNIVERSITY LEVEL. TO ACHIEVE THIS GOAL, THE STUDY RELIED ON THE DESCRIPTIVE METHOD, WHEREBY BOTH THE RESEARCH LITERATURE AND THE KINGDOM VISION OF 2030 WERE EXTRAPOLATED TO DETERMINE THE COMPONENTS OF CITIZENSHIP THAT THE UNIVERSITY SHOULD ENHANCE AMONG STUDENTS, AND THEN ESTIMATE THE DEGREE OF IMPORTANCE OF THESE COMPONENTS THROUGH A SURVEY OF THE OPINIONS OF (17) EDUCATIONAL EXPERTS. THEIR OPINIONS AGREED ON THE IMPORTANCE OF ALL COMPONENTS OF CITIZENSHIP TO A LARGE DEGREE AND 100%. THEN, AN ELECTRONIC QUESTIONNAIRE WAS APPLIED TO (433) MALE AND FEMALE STUDENTS. THE RESULTS SHOWED THAT KING ABDULAZIZ UNIVERSITY ENHANCES THE COMPONENTS OF CITIZENSHIP AMONG ITS STUDENTS BY AN EXTENT RANGING FROM A MEDIUM DEGREE TO A LARGE DEGREE. THE MOST PROMOTED COMPONENTS OF CITIZENSHIP WERE DUTIES AND RESPONSIBILITIES, AND BASIC RIGHTS, BUT THE LEAST ONES WERE THE DIGITAL CITIZENSHIP AND THE VALUES OF CULTURAL DIVERSITY. THE RESULTS ALSO SHOWED THAT THERE WERE NO STATISTICALLY SIGNIFICANT DIFFERENCES BETWEEN THE AVERAGE RESPONSES OF THE SAMPLE MEMBERS - ACCORDING TO THE VARIABLES OF SEX AND UNIVERSITY STAGE - ON THE TOTAL QUESTIONNAIRE, WHILE THERE WERE STATISTICALLY SIGNIFICANT DIFFERENCES - ACCORDING TO THE VARIABLES OF COLLEGE AND UNIVERSITY LEVEL - ON THE TOTAL QUESTIONNAIRE AND IN THE DIRECTION OF EACH OF THE RELIGIOUS COLLEGES AND NEW UNIVERSITY STUDENTS. IN LIGHT OF THESE RESULTS, THE STUDY SUGGESTED SEVERAL MECHANISMS TO ACTIVATE THE ROLE OF KING ABDULAZIZ UNIVERSITY IN ENHANCING THE COMPONENTS OF CITIZENSHIP AMONG ITS STUDENTS IN LIGHT OF THE KINGDOM VISION OF 2030.

key words: KING ABDULAZIZ UNIVERSITY - COMPONENTS OF CITIZENSHIP - SAUDI VISION OF 2030.

Acknowledgement:

"The authors extend their appreciation to the Deputyship for Research & Innovation, Ministry of Education in Saudi Arabia for funding this research work through the project number (IFPAS-057- 324-2020)" and King Abdulaziz University, DSR, Jeddah, Saudi Arabia

مقدمة الدراسة:

تحرص شعوب العالم منذ بداية البشريّة حتّى هذا اليوم على المحافظة على تميُّزها وتفرُّدها اجتماعيًّا وقوميًّا وثقافيًّا؛ كي يكون لها هُويّة تساعد في الإعلاء من شأن الفرد والمجتمع، وتساهم في زيادةِ الوعي بالخصوصية الثقافيّة، وفي بناءِ جسور التّواصل بين كافة الأفراد، سواءً داخل مجتمعاتهم أو خارجها.

فالهوية قضية انتماء وولاء تعني شعبًا محدَّدًا، ومن لا هوية له لا وجود له في الحاضر، ولا مكان له في المستقبل. كما أنّ حماية الهوية وتنميتها قضية التزام وطني وتاريخي ومستقبلي بالقِيَم الحضارية، وهي مسؤولية مشتركة تقع على عاتق الجميع؛ أفرادًا وجماعات ومؤسسات، وتستوجب منهم المحافظة عليها كموروثٍ وطنيّ، وعلى أسباب بقائها من تحديات التشتُّت أو التفكُّك أو الذوبان أو التبعية أو الإلغاء (علاونة، ٢٠١٧).

ولن تتحقق المحافظة على الهوية إلا من خلال إكساب وتنمية مبادئ أو مقومات المواطنة الإيجابية التي تُشكِّل البِنْية الأساسية لنسيج المجتمع المتكامل؛ بِغَضِّ النظر عن اختلافات المواطنين العقائدية، والثقافية، والاجتماعية، و... ويتجلَّى ذلك بالتقيُّد بأنظمة المجتمع (الوطن) وقوانينه، وتحمُّل المسؤوليات تجاهه، والعمل الجاد، والمبادرات المنتجة، وضمان حقّ كلِّ مواطن في العمل والعيش المشترك في إطار التآخِي والتعاون دون تمييز، وذلك بمقتضَى توافق مجتمعيٍّ يتمُّ بمقتضاه اعتبار المواطَنة مصدرَ الحقوق، ومَنَاط الواجبات لكلِّ المواطنين (شريف، ٢٠١٢).

ويعني هذا أن الهوية والمواطنة وجهان لعملة واحدة؛ فالمواطنة انتماء جغرافي

إلى أرض معينة، والهوية انتماء ثقافي إلى معتقدات وقيم ومعايير محددة، لكن مع تطور الاهتمام بالمواطنة – منذ أواخر القرن العشرين من جراء التفجر المعرفي، والتقدم التقني في شبكات المعلومات والاتصالات، وما تعرضت له دعائم الدولة القومية من اختراق، وما شهده العالم من صراعات وحروب وثورات سياسية وتحولات فكرية أدت إلى حدوث أزمات على مختلف المجالات الحياتية – أصبحت المواطنة هي نفسها انتسابًا ثقافيًّا؛ لأنها بدون مضمون ثقافي لا تعد شيئًا، فكل مجتمع سيعطيها مضمونًا معينًا، يَنِمُّ عن ثقافته وخصوصيته الفكرية والقانونية والاجتماعية، فالهوية إيمان ذاتي بالتزامات ومفاهيم عن الحياة والناس، تستدعي العمل على إشراك الآخرين في الانتماء إليها؛ باعتدالٍ وإقساطٍ مع الآخر؛ لتحقيق التعايش السلمي، وتتيح القدر المتوازن للتسامح مع المخالف، والمواطنة انتماء لأرض ومجتمع له حقوق وفضائل، يحميها القانون، ويرسخها سلوك الجماعة، وعليه واجبات وفروض، تلزم المنتفع بتلك الحقوق والفضائل، فالهوية لازمة للمواطنة، والعكس صحيح كذلك، ولابد للمواطنين من نظام سياسي وعلاقات اقتصادية واجتماعية وقوانين تضبط هذه العلاقات، وكل هذا يُؤسَّس على معتقدات وقيم ومعايير محددة، يتحقق بها تأليف الهوية وتعزيز المواطنة (الكواري، ٢٠٠١).

لذلك فإن الرؤى الوطنية التي يتبناها السياسيون والدعوات المتجددة التي يكررها التربويون لإصلاح جوانب الحياة، ولحل المشكلات والأزمات المعاصرة، ولإيجاد مواطنين قادرين على التكيف في المجتمع المعاصر؛ إنما هي رؤى ودعوات للاهتمام بالهوية والمواطنة. فلكل مؤسسة في المجتمع – كما يؤكد متولي

(٢٠٠٤) – أهداف تسعى إلى تحقيقها، وأدوار تؤديها كوسيط لتتكامل جهودها جميعًا في التربية، كي تزود الأفراد بالمبادئ والقيم والمعايير التي تحقق لهم التفاعل الاجتماعي بنجاح مع مختلف المواقف الحياتية، وتعمق فهمهم للأدوار الاجتماعية، وتُكْسِبهم السلوكيات التي يرتضيها المجتمع، ولذلك فإن تضافر جهود كافة مؤسسات المجتمع نحو هذه الغايات يعد أساس الانطلاق نحو تحقيق التنمية المستدامة الشاملة للمجتمع المحلي، ونحو التعايش السلمي والإيجابي مع المجتمع العالمي.

وتُعَد الجامعة من أهم مؤسسات المجتمع التي تعمل على تعزيز مبادئ المواطنة؛ كونها البيئة المناسبة لتأصيل الهوية، وبناء ثقافة الأفراد، وتنمية المسؤولية، وترسيخ القيم الأخلاقية، وتُصْبِح مسؤوليتها أكبر لأسباب عدة منها: إكمال مسيرة المؤسسات التربوية الأخرى في تعزيز ونشر ثقافة السلام، وقيم الحرية، والعدالة الاجتماعية، والمشاركات الإيجابية في جوانب التنمية المستدامة، وذلك من خلال الإمكانيات والمناخ الذي لا يتوفر في غيرها من المؤسسات الأخرى، حيث تنوع الأنشطة الطلابية غير النمطية في أروقتها، ووجود المناهج الدراسية المتطورة والحديثة، واستخدام التكنولوجيا التعليمية المعاصرة؛ ولهذه الأسباب تؤدي الجامعة دوراً فعالاً في مجال تعزيز المواطنة لطلابها (المريمي، ٢٠١٦).

وفي ظل ما تمر به كثير من المجتمعات من تغيرات وأزمات، وبعد تفشي بعض الظواهر الفكرية والمجتمعية لدى الناشئة والشباب في العديد من الدول (مثل: التغير الملحوظ في المعتقدات والقيم والاتجاهات، وما صاحب ذلك من انتشار التعصب، وعدم التسامح، وعدم قبول الآخر، والتقوقع على الذات،

والتطرف في الفكر والآراء، واللامبالاة والسلبية وغيرها)؛ مما أصبح يمثل خطرًا يهدد غالبية المجتمعات، فإنه تقع على الجامعات مسؤوليات – أكثر من ذي قبل – لتعزيز: الضرورة الوطنية؛ لترسيخ الانتماء للوطن، والضرورة الاجتماعية؛ لتنمية المعارف والقيم والحقوق والواجبات، والضرورة الدولية؛ لإعداد مواطن التغيرات الدولية (عيد، جمعة، وأبو الهدى، ٢٠٠٨).

وقد تعددت أدبيات البحث التي تؤكد ما سبق، فأوضحت دراسة النحياري (٢٠٠٧) أنه في ظل التحديات والثورات المتجددة ينبغي على جامعات العالم العربي والإسلامي: إظهار كونية قيم التربية الدولية، وإيقاظ وعي الأمة بكونية قيم الحضارة المعاصرة، وتكوين فهم مشترك لمبدأ كونية القيم الحضارية والإنسانية المعاصرة، ومنها مقومات المواطنة الإيجابية وقيم التنوع الثقافي باعتبارها مبادئ إنسانية وقيمًا حضارية مشتركة بين الأمم والثقافات.

كما أكدت دراسات: العجمي (١٤٣٨هـ)، وبدرخان، العناتي، والمبيضين (٢٠١٧)، وخضر (٢٠١٤)، وعباس (٢٠١٤)، وعبد الرزاق (٢٠١٤)؛ أنه في خضم الأحداث والتيارات الوافدة السلبية، أصبح لزاماً على الجامعة تعزيز مقومات المواطنة لدى الشباب، وإيجاد فكر مشترك تتكامل فيه الرؤى الوطنية للطريقة الصحيحة التي ينفتح بها المجتمع على ثقافات الأمم الأخرى، وتتحاور فيه قيم المجتمع دون هيمنة أو صراع من أجل تحقيق التكيف المجتمعي مع التغيرات العالمية المعاصرة، والمحافظة في الوقت ذاته على أصالة الهوية الاجتماعية والثقافية وقيمها الوطنية.

وانطلاقاً من هذا، أصبح موضوع تأصيل الهوية وتعزيز مقومات ومبادئ وقيم المواطنة لدى أفراد المجتمع وخاصة شريحة الشباب الجامعي يشغل مساحة كبيرة في الدراسات التربوية والاجتماعية والسياسية، وذلك على كافة المستويات المحلية والإقليمية والعالمية. ومن أمثلة هذه الدراسات على المستوى الوطني: ما استهدفته دراسة القحطاني (٢٠١٠)، ودراسة آل عبود (٢٠١١) من الكشف عن مدى إسهام قيم المواطنة لدى الشباب بالجامعات السعودية في تعزيز الأمن الوقائي، وأوضحت النتائج اختلاف مستويات قيم المواطنة – حسب المجالات القيمية والمعرفية والسلوكية – بين المرتفع جدًّا والمنخفض.

وهناك من الدراسات ما استهدف تعرف دور كلية أو جامعة معينة في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها، مثل دراسات: الحبيب؛ العتيبي؛ والعتيبي (٢٠١٦)، والثبيتي وحسين (٢٠١٦)، والسرحاني (٢٠١٦)، والحربي وسويلم (٢٠١٧)، وبني نصر (٢٠٢١)، وقد اتضح من نتائج هذه الدراسات أن الولاء للوطن يمثل أعلى قيم المواطنة، وأن هذه الجامعات تساهم بدور مرتفع أو كبير جدًّا في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب. وهناك من تناول دور الجامعات بصورة عامة، مثل دراسة خطيب (٢٠٢٠) التي استهدفت الكشف عن دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها في ضوء التغيرات الثقافية ومستجدات العصر، وأوضحت النتائج موافقة عينة الدراسة من الخبراء على أهمية دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها، وأن هناك تغيرات ثقافية معاصرة تحتم هذا الدور الذي يعتمد نجاحه على مدى وإيمان القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بأهمية هذا الدور،

وأنه توجد نماذج وآليات عديدة يمكن الاسترشاد بها في تطبيق فعاليات ترسيخ الجامعة لقيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها.

ومما يجسد هذا الاهتمام عقد جامعة شقراء في فبراير ٢٠٢٠ مؤتمراً دوليّاً عن الهوية الوطنية، وقد تضمن الكتاب العلمي المحكم لهذا المؤتمر سبعة عشر (١٧) بحثاً عن تعزيز الشخصية السعودية والهوية الوطنية (المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٠).

والمستقرىء لهذه الدراسات السابقة يتبين له من حيث الهدف التركيز على إحدى أو بعض مقومات المواطنة وما يرتبط بهذه المقومات من مبادئ وقيم أو أبعاد، كما اقتصر هدف بعض الدراسات على الكشف عن دور الجامعة المتمثل في دور إدارة الجامعة أو دور عضو هيئة التدريس، كذلك يتضح من بعض هذه الدراسات تركيزها إما على سؤال الخبراء أو أعضاء هيئة التدريس، وإما على سؤال طلاب مرحلة البكالوريوس، ومن ثم يتضح الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناول الدراسة الحالية لجميع مقومات المواطنة (الانتماء والولاء للوطن، والحقوق، والواجبات، والمشاركة، والمواطنة البيئية، والمواطنة الرقمية، واحترام التنوع الثقافي)، ومحاولة الكشف عن دور جامعة الملك عبد العزيز بجدة (من خلال كل من: المناخ الجامعي، والمقررات الدراسية، والأنشطة الطلابية، وأعضاء هيئة التدريس) في تعزيز كل هذه المقومات ومن وجهة نظر أكثر المستفيدين من الجامعة وهم طلابها؛ سواء أكانوا في مختلف التخصصات الأكاديمية، أو على مستوى أي مرحلة دراسية. وبالإضافة إلى ما سبق، فإن وضع آليات إجرائية لتفعيل دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة

وفي ضوء الرؤية الوطنية للمملكة (٢٠٣٠) يزيد من أوجه تميز هذه الدراسة والحاجة إليها.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام الواضح بموضوع المواطنة كما اتضح في أدبيات البحث، إلا أن هناك دراسات سابقة أكدت نتائجها على ضعف الدور الذي تقوم به الجامعة في تعزيز المواطنة لدى طلابها، فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة الشرقاوي (٢٠٠٥) أنَّ هناك قصورًا في دور الجامعة – عن طريق: مناخ التعليم الجامعي، والمناهج والمقررات الجامعية، وطريقة أداء أعضاء هيئة التدريس، وأنشطة الجامعة المختلفة – في تنمية وعي طلابها بالمواطنة ومبادئها وقيمها. وتوصلت دراسة السيد وإسماعيل (٢٠١٠) إلى أنَّ الجامعة لا تسهم بصورة فعالة في تبصير الطلاب بقيم المواطنة ومبادئها؛ مما يتطلب: إعادة نظر المسؤولين عن العملية التعليمية في المرحلة الجامعية، وتحديد أدوار وأهداف كافة منسوبيها، وضرورة تفعيل أنشطتها الأكاديمية وغير الأكاديمية لتعزيز قيم ومبادئ المواطنة. كذلك أسفرت نتائج دراسة توفيق (٢٠١٥) عن ضعف دور الجامعة في تنمية قيم الولاء لدى الطالبات، حيث عدم تفعيل النشاط الجامعي بما يخدم الانتماء الوطني، وعزلة الجامعة عن المجتمع الذي تعيش فيه الطالبات، وندرة البرامج المتخصصة داخل الجامعة لزيادة الوعي بالانتماء الوطني، وضعف الموارد المالية التي تدعم أنشطة تفعيل الانتماء، وعدم تضمين المناهج خبرات ترتبط بتنمية الانتماء للوطن.

أما دراسة السرحاني (٢٠١٦)؛ فقد أظهرت أن الجامعات السعودية تقوم

بدور يتراوح بين المرتفع والمتوسط في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلابها، وأن ذلك يُعزى إلى عدم وجود توجهات سياسية على مستوى القيادات لمفهوم دور الجامعة في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب. كما أوضحت دراسة خطيب (٢٠٢٠) أن هناك معوقات وتحديات ومتغيرات معاصرة تحد من الدور الذي تؤديه الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى الطلاب، إلا أن نجاح الجامعة في أداء هذا الدور يعتمد على مدى إيمان قيادة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بأهميته، وتحصين الطلاب بالعقيدة والشرع، والالتزام بروح المسؤولية ومبادئ المواطنة لحمايتهم من الانتماءات غير المشروعة، ولمقاومة التيارات المضللة والمنحرفة. كذلك توصلت دراسة الطيار (٢٠٢٠) إلى أن الجامعات السعودية لا تقوم بدورها في تعزيز الهوية الوطنية على الوجه المؤمل، وأن البرامج والأنشطة التي تقدمها غير كافية، وأن هناك عقبات عدة تعترض جهود الجامعات في تعزيز الهوية الوطنية، أهمها: الاعتقاد السائد بأن دور الجامعة يقتصر على التعليم فقط، وحصر الجامعة لمفهوم خدمة المجتمع وتنميته في برامج تقليدية محددة، وضعف تمويل الجامعة لبرامج تعزيز الهوية الوطنية. وفي هذا أوضحت دراسة المغربي (٢٠٢١) من خلال تطبيق مقياس عن اتجاه المواطنة الرقمية على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز أن مستوى قيم المواطنة الرقمية لديهن جاء في المستوى المنخفض بنسبة (٦١٪)، ثم في المستوى المتوسط بنسبة (٢٢٪)، وأخيراً في المستوى المرتفع بنسبة (١٧٪).

وهناك دراسات سابقة أظهرت انتشار الكثير من مظاهر صراعات الهوية واضطراب المواطنة وخصوصاً بين الشباب، مثل آل عبود (٢٠١١) التي أكدت

انتشار مظاهر: ضعف الثقة في النفس، والاعتمادية أو عدم القدرة على تحمل المسؤولية إلا بعد سن الثالثة والعشرين في معظم الأحيان، وإتلاف الممتلكات والمرافق العامة، وعدم وضوح هوية الشباب وأدواره في المجتمع. كما أكد الشاماني وسعد (٢٠١٢) على تواجد الكثير من الظواهر الاجتماعية والأخلاقية السلبية التي أثرت سلباً على شبابنا الجامعي وعلى هويتهم، وأبرزها تدني قيم المواطنة والولاء لدى الشباب الجامعي؛ الأمر الذي يكاد يعصف بالحياة الجامعية وهدفها التنموي، ويؤدي إلى فقدان ثقة المجتمع في الدور الاجتماعي والقيمي للمؤسسة الجامعية باعتبارها تتحمل مسؤولية تشكيل هوية الشباب الوطنية والثقافية. وأجرى خالد (١٤٣٥هـ) دراسة على طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة للكشف عن دور الإدارة الجامعية في تنمية مسؤوليات المواطنة لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة حاجة الطلاب إلى: دعم سلوك المشاركة، وقيم التعاون، وقيم الحوار، وتحمل المسؤولية تجاه الوطن.

ولعل أيضاً ما أكدته دراسة بركات والزكوانية (٢٠١٧) من مظاهر ضعف المواطنة لدليل تعاني منه بعض المجتمعات، ومن أشدها خطراً: الانحلال الأخلاقي في جانب السلوك، والانحلال الفكري في جانب المعتقد، والغلو الديني، وغياب أو ضعف التكاتف والتعاطف والتكافل، وانتشار المحسوبية، والفساد الإداري، وتدني مستوى الإنجاز، والتعصب القبلي والطائفي، وتغليب المنفعة الشخصية على المصلحة العامّة، وتهميش دور المرأة، والنظرة الاستعلائية تجاه الوافدين وبعض أصحاب المهن، وتشويه سمعة الطرف المخالف للرأي. ولعل انتشار مثل تلك المظاهر بين الشباب هو ما جعل الكثير من الدراسات

السابقة تؤكد في توصياتها على ضرورة اتخاذ الجامعات جميع التدابير والإجراءات اللازمة لزيادة دورها في تعزيز المواطنة لدى طلابها، فمثلاً أوصت دراسة السرحاني (٢٠١٦) بتبني إستراتيجية مقترحة لدور الجامعات السعودية في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الانتماء الوطني بين طلابها. وأوصت دراسة عرب (٢٠١٨) بدعم مستوى الانتماء الوطني لدى طالبات ومنسوبات جامعة الملك عبد العزيز من خلال: البرامج الاجتماعية، وورش العمل والدورات التدريبية المرتبطة بالمتغيرات السياسية والاجتماعية في المملكة. وأوصت دراسة خطيب (٢٠٢٠) بتعزيز الجامعات لدورها في تعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلابها من خلال: تهيئة منسوبيها من الطلاب للمشاركة في تصميم برامج ومبادرات لتفعيل هذا الدور، وضرورة استفادة الجامعات من الخبرات العالمية والتجارب العالمية في هذا الشأن. كما دعت توصيات بحوث "المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" (٢٠٢٠) إلى تشجيع إجراء البحوث والدراسات في مجال الانتماء والهوية الوطنية والمواطنة ووسائل تعزيزها في شخصيات المتعلمين.

فإذا أُضيف إلى ما سبق عزو انتشار مثل هذه الظواهر والممارسات السلبية إلى قصور الجامعات في أداء دورها؛ بوصفها المسؤولة عن إعداد الأفراد والقوى البشرية المؤهلة، فضلاً عن مسؤوليتها في تنمية معتقدات المجتمع لدى الطلاب، وتنمية قيم المواطنة والتسامح والتعاون، وتعزيز قيم الولاء والانتماء للوطن، وتعزيز مبدأ نبذ العنف والتمييز بكل أشكاله، وإدراك الحقوق وممارستها والدفاع عنها،، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو ذلك كله (الشويحات، ٢٠١٩)؛ لتبينت

الحاجة إلى هذه الدراسة بهدف تقصي دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها، مع اقتراح آليات لتفعيل دور الجامعة في تعزيز هذه المقومات في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أهم مقومات المواطنة التي ينبغي على الجامعة تعزيزها لدى الطلاب من وجهة نظر خبراء التربية؟

٢. ما دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة من وجهة نظر طلابها؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب جامعة الملك عبد العزيز نحو دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة لديهم تُعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، المرحلة الدراسية، المستوى الجامعي؟

٤. ما الآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مقومات المواطنة التي ينبغي على الجامعة تعزيزها لدى الطلاب، وتقدير درجة أهمية هذه المقومات من وجهة نظر خبراء التربية.

٢. تعرف دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها.

٣. الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب جامعة الملك عبد العزيز نحو دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة لديهم وفق متغيرات: الجنس، الكلية، المرحلة الدراسية، المستوى الجامعي.

٤. اقتراح آليات لتفعيل دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

١. أهمية تناول المرحلة الجامعية التي تتبلور فيها ملامح شخصيات الشباب، وينضج فكرهم.

٢. توضيح سبل مواجهة ما تشهده كافة المجتمعات في الآونة الأخيرة من تهديدات للهوية الوطنية.

٣. بيان ما يمكن أن تسهم به الجامعة – من خلال مناخها، ومناهجها، وأنشطتها، وأداء منسوبيها – في تعزيز مقومات المواطنة لطلابها.

٤. إفادة المجتمع الجامعي – بما تخلص إليه الدراسة من نتائج وتوصيات – في تعزيز وتنمية مقومات المواطنة لدى الطلاب.

٥. تبصير الباحثين والمعنيين بعلاقة التعليم الجامعي بالمواطنة بآليات تفعيل مقومات المواطنة لدى الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

تُعرِّف المواطنة في اللغة بأنها: مصطلح مُشتَقّ من كلمة الوطن، وهو المكان الذي يُقِيمُ فيه الإنسان، سواء وُلِدَ فيه أم لم يُولَد، والفعل منه (وَطَنَ) بمعنى أقام أو اتّخذ وطنًا، والمواطنة مصدر الفعل (وَاطَنَ) على وزن فَاعَلَ، ويأتي بمعنى شَارَكَ؛ أي: شَارَكَ بالمكان مَوْلِدًا وإقامةً (العطية، ٢٠١٨).

أما اصطلاحًا؛ فالمواطنة Citizenship: هي صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، وتتميز المواطنة بولاء المواطن للبلاد وخدمتها والتعاون مع الآخرين وتحقيق الأهداف القومية للدولة، وتتضمن المواطنة مستوى عاليًا من الحرية مصحوبًا بالعديد من المسؤوليات (فلية والزكي، ٢٠٠٤، ص٢٤٢).

كما أن أكثر تعريفات المواطنة تدور حول كونها: علاقة مُتبادَلة بين الأفراد والدولة – يُحدّدها قانون الدولة – التي ينتمون إليها، وتتجسد هذه العلاقة في الانتماء والولاء وقبول الآخر والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والمشاركة المجتمعية لخدمة وطنهم؛ لِيَحْصُلوا فيما بعدُ على مجموعةٍ من الحقوق المدنية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية (علي، ٢٠١٧، ٧٠).

وإذا كانت المواطنة هي صفة المواطن، ومشتقة من الوطن؛ فهي كلمة تحتوي إطاراً أوسع من منطوق الكلمة وهو كل ما يخص الدولة الوطنية من أطر فكرية وعملية. وإذا كانت المقومات هي الدعائم أو الأصول أو الأسس؛ فيمكن تعريف مقومات المواطنة إجرائياً بأنها: الأسس المتعلقة بالهوية الوطنية والحقوق والواجبات والمشاركة المجتمعية والمواطنة البيئية والرقمية وقيم التنوع الثقافي، التي ينبغي أن تسهم الجامعة – من خلال مناخها التنظيمي وأعضاء

هيئة التدريس بها ومناهجها الدراسية والأنشطة والخدمات التي تقدمها – في تعزيز وعي (معارف واتجاهات وممارسات) الطلاب بها.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

ويشمل العناصر الآتية:

(أ) الأطر المفاهيمية للمواطنة:

تُعرَّف المواطنة بأنَّها العلاقة القائمة بين الأفراد والدولة، من خلالها يدين الأفراد بالولاء لتلك الدولة، وفي المقابل تقوم الدولة بتأمين الحماية لهم، وتتضمن هذه العلاقة الواجبات والحقوق التي تنص عليها قوانين المجتمع (صفرار، ٢٠١٧)؛ فالمواطنة صفة يعرف المواطن من خلالها ما له من حقوق وما عليه من مسؤوليات نحو الوطن الذي يقيم فيه، وهي بوتقة يتم فيها انصهار كل الانتماءات لصالح الوطن، وعلى مستوى الممارسة تُؤسس المواطنة على الأطر الفكرية والعقائدية والأخلاقية التي تلتقي عندها المصلحة العامة للوطن، من خلال أبعاد الهوية، والتعددية، وقبول الرأي الآخر، والحرية، والمشاركة السياسية، والتعاون مع أفراد المجتمع عن طريق العمل المؤسسي/الفردي/التطوعي لتحقيق الأهداف التي ترسمها خطط التنمية الوطنية (العامر، ٢٠١١).

يتضح من ذلك أن للمواطنة خصائص وسمات عدّة، منها أنها: تبادلية بين الفرد وموطنه، وطوعية حيث إن الفرد تربطه علاقة اختيارية مع موطنه وبقية أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم، وفردية حيث يتمتع كل فرد في المجتمع بمجموعة من الحقوق المدنية والسياسية؛ بغض النظر عن انتماءاته، وقابلة للاكتساب والفقدان أو التغير والتطور بين فترة وأخرى.

كما يُلحظ مما سبق أن المواطنة عبارة عن رابطة وجدانية بين أفراد يعيشون في زمان ومكان معين، وإن كان ليس بالضرورة أن تكون مشاعر وأحاسيس الوطنية موجودة لدى الجميع وبنفس الدرجة، ومن ثم لا تأخذ المواطنة صورة واحدة لدى كل المواطنين؛ بل تتأرجح بين الزيادة والنقصان تبعا لعوامل وظروف مختلفة، ومن ثم تتعدد مستويات المواطنة لتتضمن:

١. **المواطنة المسؤولة:** التي يتعلم من خلالها الفرد الالتزام بقوانين المجتمع وتقاليده، ويتعلم تحمل مسؤولية تصرفاته وأفعاله.

٢. **المواطنة التشاركية:** التي يتعلم من خلالها الفرد الأدوار القيادية؛ نتيجة مشاركته في المشاريع الخدمية بالمجتمع.

٣. **المواطنة الموجَّهة:** التي يتعلم من خلالها الفرد كيفية اتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجة مشكلات المجتمع، والعمل على وضع حلول جذرية لها (الحربي وسويلم، ٢٠١٧).

٤. **المواطنة الإيجابية:** وهي التي يشعر الفرد فيها بقوة انتمائه الوطني، ويقوم بواجبه المتمثِّل في القيام بدوره الإيجابي لمواجهة السلبيات.

٥. **المواطنة السلبية:** وهي التي يشعر الفرد فيها بانتمائه للوطن، ولكن يتوقف عند حدود النقد السلبي، ولا يقوم بأي عمل إيجابي لإعلاء شأن الوطن.

٦. **المواطنة الزائفة:** وهي التي يظهر الفرد فيها حاملا لشعارات ظاهرية فقط، بينما واقعه الحقيقي ينم عن عدم إحساس واعتزاز بالوطن.

٧. **المواطنة المطلقة:** وفيها يجمع المواطن بين الدورين الإيجابي والسلبي تجاه

المجتمع، وفقا للظروف التي يعيش فيها لدوره فيها (وزة وغرغوط، ٢٠١٨).

أما ما يتعلق بدعائم المواطنة والعوامل المؤثرة في تكوينها وتحديد ملامحها؛ فقد أوضح استقراء بعض أدبيات البحث، مثل دراسات: الحلبي (٢٠٢٠)، والحربي، وسويلم (٢٠١٧)، والساعدي، والضحوي (٢٠١٧)، وعليّ (٢٠١٧)، وحوتية (٢٠١٦)، والبقمي (٢٠١٥)، وشريف (٢٠١٢)، وآل عبود (٢٠١١)، ونافع (٢٠٠٥) أنَّ للمواطنة مقومات عدة، هي:

١. **الانتماء والولاء للوطن؛** فالانتماء هو انتساب الفرد لكيان ما، ويكون الفرد مندمجا فيه، ويشعر فيه بالأمان والاستقرار، ويعد الانتماء أساس الولاء الذي يتضح من خلال حب الوطن والدفاع عنه والعمل على نصرته والتضحية من أجله. كذلك فإن الانتماء والولاء أساسان من أسس تشكيل الهوية الوطنية، ودلالة تأكيد وجودها في الوقت ذاته، كما أن المواطنة هي التي تعمق هذه الهوية لأفراد المجتمع.

٢. **الحقوق،** وهي التزامات المجتمع تجاه كل أفراده، والتي يستحقها الفرد قانونيًّا وأخلاقيًّا عند طلبها، وتعرف هذه الحقوق بشكل أكثر تحديدًا في الحقوق المدنية وحقوق المساواة وحقوق الإنسان.

٣. **الواجبات؛** فكما أن لأفراد المجتمع حقوقاً على الدولة، فعليهم مجموعة من الواجبات تجاه الدولة، وتختلف هذه الواجبات في المجتمعات عن بعضها البعض باختلاف العقيدة والفلسفة التي يقوم عليها المجتمع، ويجب على الأفراد الالتزام بها رعاية لحق الوطن وسلامته وللمحافظة عليه.

٤. **المشاركة المجتمعية**، وتعني المشاركة في كل ما يتصل بالحياة اليومية بصفة عامة، وفي الأعمال المجتمعية بصفة خاصة، والتي من أبرز أدواتها: الأعمال التطوعية، والمشاركة الفاعلة في كل ما يحقق مصلحة الوطن، والحفاظ عليه، والمشاركة في مجابهة التحديات التي تواجهه، ومن ثم؛ يعد هذا المكون لب المواطنة وجوهرها الحقيقي.

وإذا كانت هذه المقومات الأربعة من المقومات المتفق عليها في معظم أدبيات البحث، إلا أن هناك مقومات أخرى معاصـــرة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتشـــكيل المواطنة ودور المواطن في تحقيق التنمية الشـــاملة المســـتدامة للوطن، وهي:

٥. **المواطنة الرقمية**، أدت التغيرات الحديثة، وبخاصة التطورات الهائلة في التقنية وتكنولوجيا المعلومات، والانفتاح على العالم الخارجي عبر مواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام المختلفة إلى تأثر الأوضاع الاجتماعية وغياب بعض القيم المتعارف عليها منذ الماضي، وظهور المواطنة السلبية في صورة انحرافات متعددة ومتنوعة الأشكال وخاصة بين الشباب (المعمري،٢٠١٤)؛ الأمر الذي كان سبباً في ظهور "المواطنة الرقمية"، التي تعني الوعي بمتطلبات الحياة في العصر الرقمي والتي تختلف عن متطلبات العصور الأخرى، من حيث الالتزامات بحقوق وواجبات المواطن فيما يتعلق بالتقنيات الرقمية، والمشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، والتبادل الإلكتروني للمعلومات، واتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالمقبولية الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين،

وامتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة، ونشر ثقافة المواطنة الرقمية في المجتمع، والتوعية بأساليب الحماية والسلامة والأمن من مختلف الأضرار التي يمكن أن تنجم عن الاستخدام غير الرشيد للتقنية الرقمية (الدهشان، ٢٠١٦، والمنتشري وعقيلي، ٢٠١٩).

٦. **المواطنة البيئية**، في ظل تفاقم قضايا ومشكلات البيئة، كالتدهور البيئي، والتسخين الحراري للجو، وفقدان طبقة الأوزون، والأمطار الحمضية، والفيضانات المدمرة، وفقدان التنوع البيولوجي، واتساع نطاق التصحر، و...؛ برز اهتمام الدول بالبيئة كأحد أهم أركان التنمية الشاملة المستدامة؛ إذ تقع على الدولة مسؤولية كبيرة تجاه حماية موارد البيئة الطبيعية والحفاظ عليها عن طريق تعزيز الممارسات الصديقة للبيئة، وعدم التأثير علي مواردها بشكل سلبي (السيد، ٢٠٢١). (Mathaisel،Manary، Comm & ، 2009). ومن حيث بدأ اهتمام الدول بالبعد البيئي؛ كونه بمثابة البنية التحتية لبقية أبعاد التنمية؛ تزايد الاهتمام العالمي بالتحول نحو الاستدامة البيئية، سواء بمفهومها الذي يدل على قدرة المؤسسات والمنظمات على الحفاظ على البيئة أو تحقيق السلامة البيئية – من خلال الاستفادة من مواردها المتاحة – في الوقت الحاضر وعلى المدى الطويل، دون إحداث ضرر أو تأثير سلبي على البيئة المحلية أو العالمية (Selvanathan،2013)، أم باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من مؤشرات التنمية المستدامة التي تشمل جميع قطاعات المجتمع (Ndiaye،Khushik، Diemer، Pellaud **&** ،**.**2019). ومما لا شك

فيه أن التحول نحو الاستدامة البيئية أو تطبيقها يتطلب مشاركة وتضافر جهود الأفراد والمؤسسات، وتحمل المسؤولية؛ مما يسهم في تعزيز المواطنة، والانتماء الوطني، والتعايش السلمي، والأمن العالمي. وبذلك توثقت العلاقة بين مفهومي الاستدامة البيئية والمواطنة البيئية انطلاقاً من أن الوصول إلى المجتمعات المستدامة يتطلب تحولات في مواقف البشر تجاه الوطن/البيئة التي يعيش فيها المواطن ويتفاعل معها من خلال علاقاته بالمنظومات البيئية الثلاثة، المحيط الحيوي، والاجتماعي، والمصنوع. ولهذا، تتجاوز المواطنة البيئية ما هو أبعد من المصالح الشخصية والمباشرة للوصول إلى رفاهية المجتمع الأوسع (البيئة)، وتعزي الاستدامة الأيكولوجية والعدالة البيئية على حد سواء (عبد العال، ٢٠١٧).

٧. **احترام التنوع الثقافي،** يعد الاعتراف بالتنوع والتعدد الأيديولوجي، والثقافي، والاجتماعي والعمل على صون هذا التنوع والتعدد واحترامه مكوناً مهمّاً من مكونات المواطنة التي شهد مفهومها في القرن الحادي والعشرين تطوراً نحو العالمية، حيث تحددت مواصفات المواطنة الدولية في إطار التفاعل والتبادل الإيجابي بين الثقافات المتنوعة، وذلك من خلال: الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة، والاهتمام بالشؤون الدولية، واحترام البيئة وحمايتها، وحماية التراث المادي وغير المادي لجميع الشعوب التي يتعرض تراثها الثقافي والحضاري لمحاولات التشويه والتزوير والطمس والتدمير والمصادرة، وضرورة دفع الحوار والتسامح والتعاون والتفاهم والتواصل بين الشعوب والثقافات تحقيقاً للأهداف الإنسانية وإقراراً بمبدأ التنوع الثقافي،

باعتباره سبيلًا لتحقيق التعايش السلمي والأمن العالمي، وعاملاً أساسياً للتنمية الشاملة والمستدامة (UNESCO، 2006 & UNESCO، 2009).

وباختصـــار، يمكن القول بأن تلك المقومات الســـبعة الســـابقة تمثل أســـس ومبادئ ودعائم المواطنة، وأن تربية أفراد المجتمع على أســـاس هذه المقومات يعد الهدف الأسمى لأي نظام تربوي؛ لكونها النواة في تأصـــيل وترسيخ وتنمية روح الوطن والوطنية والمواطنة في شخصية الفرد وسلوكه.

(ب) الجامعة وتعزيز المواطنة:

تُعد المرحلة الجامعية أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الفرد، لأنَّها تمثل مرحلة النضـــج العقلي، والمعرفي، والثقافي، بالإضـــافة إلى أنَّ عملية التعليم في هذه المرحلة منظمة، وتســـتهدف فكر المتعلم وســـلوكه، واتجاهاته النفســـية والاجتماعية، ويتم من خلالها المراجعة الشـــاملة لتصـــحيح الفكر الخاطئ، وتوجيه الســـلوك المنحرف نحو الصـــواب، وتنمية وعي المتعلم بقضـــايا مجتمعه، وما يحيط به من تحديات ومعوقات تحول دون ازدهاره، وتضـــع أمامه الحلول الممكنة والسبل الكفيلة بتقدم المجتمع ورقيه.

فالجامعة تؤدي دورًا مهمًّا في عملية التثقيف بمبادئ المواطنة، وقيم الحرية والعدالة، والمهارات الداعمة للانتماء والولاء للوطن (أبو أنعير، ٢٠٠٩). كما تعد الجامعات مجتمعات مصغرة متعددة الثقافات، ومتنوعة المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصـــادية والجغرافية، ويتم فيها تعويد الطلاب على المشـــاركة المجتمعية، وحسن الاستماع وآداب الحوار، وتحريم إيذاء الآخرين، وتوفير مناخ من الأمن والمحبة والتعاون (السورطي، ٢٠١٥).

لذا، تأتي الجامعة على قمة المؤسسات التربوية في مسؤوليتها عن تعزيز المواطنة لدى الطلاب؛ وذلك للعديد من العوامل، أهمها: أنها تقوم بتدعيم وتكميل جهود جميع المؤسسات التعليمية التي سبقتها في غرس القيم المجتمعية، ومنها تنمية المواطنة الإيجابية ونشر الوعي بأهميتها (الحازمي، ٢٠١٧)، وأنها تتمتع بمناخ مغاير لما سبقها من مؤسسات، ولما تتوفر فيها من إمكانات مادية وبشرية لا تتوفر في غيرها من المؤسسات الأخرى، كما أنَّ طلابها هم أكثر فئات المجتمع تعرضًا للتغيرات الثقافية والاجتماعية، وذلك بوصفهم فئة تعيش مرحلة انتقالية تسعى من خلال تحصيل العلم والمعرفة نحو تحمل واجبات المواطنة وتغيير وضعهم الاجتماعي إلى الأفضل، كذلك فإنَّ المستويات العليا من الشعور بالولاء والانتماء للوطن، وحرية الحوار، والمشاركة في الأنشطة يحدث بصورة واضحة بين طلاب التعليم الجامعي أكثر من غيرهم (عمارة، ٢٠١٠).

وإضافة لما سبق، فإن تعزيز وتنمية مقومات المواطنة بالجامعة يتطلب تحقيق تعلم يتعلق بالقيم والاتجاهات، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال: المناهج الدراسية المرتبطة بالمواطنة، مثل: مقررات حقوق الإنسان والتربية الوطنية، والأنشطة الطلابية التي تنمي مهارات المشاركة وتنمي قيم الانتماء والتعاون والثقة بالنفس، والمناخ الجامعي الذي ينمي روح الفريق المتعاون وينمي حرية التعبير (Hallgarten & Pierce، ٢٠٠٠). كما أنَّ عضو هيئة التدريس له دور مهم في تعليم وتعزيز المواطنة باعتباره أساس العملية التعليمية والتربوية بما لديه من علم وقيم، وبما يتبعه من أساليب في التدريس والتعامل مع الطلبة، وبما

يقوم به من توعية للطلاب بالتحديات والأزمات التي تواجه مجتمعهم وطرق التغلب عليها من خلال استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات (الدامي وحفالش، ٢٠٢٠، والسالم، ٢٠٢٠).

ويتضح مما سبق أن المرحلة الجامعية هي أهم مراحل إعداد وتأهيل الطلاب للمواطنة الإيجابية، كما أن للجامعة وسائل وإمكانات عدة تسهم في ذلك، أهمها: المناخ الجامعي بما يجسده من قيم وعلاقات وتفاعلات إنسانية، ومقررات دراسية عامة بما تشتمل عليه من معارف وقيم وسلوكيات تؤصل وتحدد ما للمواطن من حقوق وما عليه من واجبات وطنية، وأنشطة طلابية تقوم على التعاون والمشاركات والحب والحرية، وأعضاء هيئة تدريس يمثلون أساس إنجاح وتعزيز كل ما سبق.

(ت) مقومات المواطنة في رؤية ٢٠٣٠:

أولت رؤية المملكة ٢٠٣٠ اهتماماً كبيراً بمقومات المواطنة؛ فقد ورد في مَواطن عدة ما يعزز الشخصية السعودية والهوية الوطنية، حيث أكدت الرؤية على أهمية الفخر بالإرث الثقافي والتاريخي السعودي والعربي والإسلامي، والمحافظة عليه لتعزيز الوحدة الوطنية، وترسيخ القيم العربية والإسلامية الأصيلة، والاعتزاز بحضاراتها العريقة على مرّ التاريخ، والمحافظة على هويتها الوطنية ونقلها إلى الأجيال القادمة، وذلك من خلال غرس المبادئ والقيم الوطنية، والعناية بالتنشئة الاجتماعية واللغة العربية، وإقامة المتاحف والفعاليات وتنظيم الأنشطة المعزّزة لهذا الجانب، مع إحياء مواقع التراث الوطني والعربي والإسلامي والقديم وتسجيلها دوليّاً، وتمكين الجميع من الوصول إليها بوصفها شاهداً حيّاً على

ذلك الإرث العريق وعلى دور المملكة الفاعل وموقعها البارز على خريطة الحضارات الإنسانية (ص١٧).

وفيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية، أكدت رؤية (٢٠٣٠) على رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من ٢٢٪ إلى ٣٠٪ (ص٣٩)، كما أكدت على أهمية غرس ثقافة التطوع لدى أفراد المجتمع، وعلى إنجاز المشروعات الخيرية التي لها أثر اجتماعي أو التي تتواءم مع أهداف التنمية الوطنية طويلة الأمد (ص٧٣)، وهذا يفرض على الجامعات تقديم حلول ومقترحات لمؤسسات المجتمع من أجل معالجة قضاياه ومشكلاته، وتقديم الاستشارات العلمية والفنية والخبرات، والإسهام في تقويم هذه المؤسسات والتي بدورها ستستفيد الجامعات من هذه الشراكة سواء من الناحية المادية أو المعنوية. كذلك فإن من مسؤوليات الجامعات السعودية إتاحة برامج توعوية مستمرة في مختلف المجالات الحياتية لأفراد ومؤسسات المجتمع، مع توظيف مرافق الجامعة من مكتبات وقاعات ومراكز وغيرها ليستفيد منها أفراد ومؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، وتنفيذ مشروعات الأوقاف التجارية والترفيهية التي تدر دخلاً ماليّاً جيداً يساهم في تمكين الجامعات من تمويل ميزانيتها، وتمويل برامجها التعليمية وأبحاثها العلمية، وذلك من خلال استثمار توافر المساحات الواسعة التي حظيت بها الجامعات. ويمكن تنفيذ هذه المشروعات بالتعاون مع القطاع الخاص من خلال ما يعرف بنظام الBOT بحيث يقوم القطاع الخاص ببناء هذه المشروعات واستثمارها سنوات معينة ثم تعود ملكيتها للجامعات، لاسيما أن القائمين على رؤية ٢٠٣٠ يسعون إلى دعم مثل هذا التوجه حينما قالوا: "ندرك أن الفرص الثقافية

والترفيهية المتوافرة حاليا لا ترتقي إلى تطلعات المواطنين والمقيمين، ولا تتواءم مع الوضع الاقتصادي المزدهر الذي نعيشه؛ لذلك سندعم جهود المناطق والمحافظات والقطاعين غير الربحي والخاص في إقامة المهرجانات والفعاليات، ونفعّل دور الصناديق الحكومية في المساهمة في تأسيس وتطوير المراكز الترفيهية، ليتمكن المواطنون والمقيمون من استثمار ما لديهم من طاقات ومواهب. وسنشجع المستثمرين من الداخل والخارج، ونعقد الشراكات مع شركات الترفيه العالمية، ونخصص الأراضي المناسبة لإقامة المشروعات الثقافية والترفيهية من مكتبات ومتاحف وفنون وغيرها" (ص٢٢).

وفيما يتعلق بالمواطنة البيئية، ارتكزت رؤية (٢٠٣٠) على المجتمع الحيوي والاقتصاد المزهر والوطن الطموح، بهدف تحقيق التنمية الشاملة من منطلق الثوابت الشرعية وتوظيف الإمكانيات الوطنية لتحقيق مستقبل أفضل، وهذا ما أكدت عليه رؤية ٢٠٣٠ حينما أشارت إلى أهمية بناء مجتمع حيوي و"بيئة إيجابية وجاذبة، تتوافر فيها مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين" (ص١٣)، كما أكدت الرؤية على أهمية تحقيق الاستدامة في أربعة مرتكزات رئيسة، وهي: الاستدامة البيئية، الاستدامة المالية، استدامة البنية التحتية، والاستدامة الاجتماعية. وتحقيقاً للاستدامة البيئية، جعلت الرؤية من مسؤولياتها تجاه الأجيال القادمة العمل على: الحفاظ على البيئة ومقدراتها الطبيعية والحد من التلوث بمختلف أنواعه برفع كفاءة إدارة المخلفات وتدوير النفايات، بالإضافة إلى مقاومة ظاهرة التصحر، والاستثمار الأمثل للثروات المائية عبر الترشيد واستخدام المياه المعالجة والمتجددة، وحماية الشواطئ والمحميات والجزر

وتهيئتها، واستمتاع الأجيال الحالية والقادمة بها من خلال مشروعات تمولها الصناديق الحكومية والقطاع الخاص (ص٢٣).

أما ما يخص المواطنة الرقمية، فرغم التقدم الملحوظ في مجال الحكومة الإلكترونية، وتوسيع نطاق الخدمات الرقمية المتاحة للمواطن، مما أسهم في ارتفاع المملكة – حسب مؤشر الأمم المتحدة للحكومة الإلكترونية – إلى المرتبة ٣٦ عالمياً؛ إلا أن الرؤية تعهدت بتوسيع نطاق الخدمات المتاحة لتشمل خدمات أخرى لتيسير الإجراءات وتنويع قنوات التواصل وأدواته، ودعم استعمال التطبيقات الإلكترونية، مثل: السحابة الإلكترونية، ومنصة مشاركة البيانات، ونظام إدارة الموارد البشرية، ونظم المعلومات الجغرافية، وكل ما يعزز حوكمة الخدمات الإلكترونية (٦٧).

يتضح مما سبق أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاءت كإستراتيجية وطنية متكاملة تسعى إلى بناء المواطن السعودي وتحقيق تطلعاته للنهوض بالوطن والوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة، وذلك من خلال ترسيخ منهج الإسلام الوسطي المعتدل، وغرس مبادئ وقيم الوطنية والمواطنة، والتوعية الفكرية بتصحيح صورة المملكة وسمعتها الوطنية والعالمية، والمحافظة على تراث المملكة والعناية به، وتنمية الشعور بالمسؤولية والتعايش والتسامح والحوار والانفتاح.

الدراسة الميدانية: وتشمل:

١) منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك حيث تم استقراء كل من أدبيات البحث ورؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحديد مقومات المواطنة التي

ينبغي على الجامعة تعزيزها لدى الطلاب، ثم تقدير درجة أهمية هذه المقومات من خلال تحكيمها من قِبل خبراء التربية، ثم مسح آراء طلاب جامعة الملك عبد العزيز للكشف عن دور الجامعة في تعزيز تلك المقومات.

٢) مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز في مختلف الكليات، والذي يُقدر بـ(١٧٦٢١) مستجدًّا، و(١١٤٠٠) خريج، وذلك وفقاً لإحصائية عمادة القبول والتسجيل بالجامعة. وقد استهدفت الدراسة التطبيق على المجتمع بالكامل.

٣) أداة الدراسة:

للكشف عن دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة من وجهة نظر طلابها، تم استخدام الاستبانة التي مرَّ تصميمها بالخطوات الآتية:

١-٣- مرحلة بناء الاستبانة:

بعد استقراء أدبيات البحث السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة، تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية من (٧٠) فقرة تندرج تحت سبعة محاور رئيسة، هي:

- **المحور الأول:** الانتماء والولاء للوطن (ويندرج تحته ١٢ فقرة من رقم ١ - ١٢).
- **المحور الثاني:** الحقوق الأساسية (ويندرج تحته ١٣ فقرة من رقم ١٣ - ٢٥).
- **المحور الثالث:** الواجبات والمسؤوليات (ويندرج تحته ٩ فقرات من رقم ٢٦ ٣٤).

- **المحور الرابع**: المشاركة المجتمعية (ويندرج تحته ١٢ فقرة من رقم ٣٥ – ٤٦).
- **المحور الخامس**: المواطنة البيئية (ويندرج تحته ٩ فقرات من رقم ٤٧ – ٥٥).
- **المحور السادس**: المواطنة الرقمية (ويندرج تحته ٨ فقرات من رقم ٥٦ – ٦٣).
- **المحور السابع**: قيم التنوع الثقافي (ويندرج تحته ٧ فقرات من رقم ٦٤ – ٧٠).

٢–٣– مرحلة تقنين الاستبانة:

بعد بناء الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على أربعة عشر (١٤) محكماً من خبراء التربية المعنيين بمجال الدراسة، وممن هم على درجة أستاذ أو أستاذ مشارك بإحدى الجامعات السعودية؛ وذلك من أجل التحقق من صدق الاستبانة الظاهري.

وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠١) سواء بين درجة كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وكانت جميع قيم الارتباط مرتفعة؛ حيث تراوحت هذه القيم بين (٠,٥٣٢) للفقرة رقم (٣٣) و(٠,٨٨٣) للفقرة رقم (٦٤)، وبين (٠,٨٦١) للمحور الأول و(٠,٩٢٦) للمحور الخامس.

وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع		محاور الاستبانة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم المحور	معامل الارتباط
١	.764**	١٣	.686**	٢٦	.654**	٣٥	.797**	٤٧	.780**	٥٦	.712**	٦٤	.883**	١	.861**
٢	.717**	١٤	.742**	٢٧	.563**	٣٦	.786**	٤٨	.865**	٥٧	.707**	٦٥	.881**	٢	.924**
٣	.745**	١٥	.536**	٢٨	.698**	٣٧	.792**	٤٩	.730**	٥٨	.649**	٦٦	.812**	٣	.893**
٤	.803**	١٦	.785**	٢٩	.781**	٣٨	.829**	٥٠	.821**	٥٩	.536**	٦٧	.765**	٤	.924**
٥	.801**	١٧	.680**	٣٠	.725**	٣٩	.735**	٥١	.808**	٦٠	.581**	٦٨	.837**	٥	.926**
٦	.814**	١٨	.728**	٣١	.743**	٤٠	.690**	٥٢	.786**	٦١	.734**	٦٩	.740**	٦	.865**
٧	.775**	١٩	.679**	٣٢	.576**	٤١	.823**	٥٣	.797**	٦٢	.746**	٧٠	.661**	٧	.886**
٨	.787**	٢٠	.716**	٣٣	.532**	٤٢	.744**	٥٤	.713**	٦٣	.754**				
٩	.723**	٢١	.763**	٣٤	.660**	٤٣	.725**	٥٥	.757**						

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	المحور الرابع		المحور الخامس	المحور السادس	المحور السابع	محاور الاستبانة
١٠	.765**	٢٢	.638**		٤٤	.658**				
١١	.708**	٢٣	.700**		٤٥	.707**				
١٢	.803**	٢٤	.648**		٤٦	.635**				
		٢٥	.750**							

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (٢٥) فردا من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠,٧٨٤) للمحور الثاني، و(٠,٨٠٠) للمحور الثالث. كذلك بلغت درجة ثبات الاستبانة مجملة (٠,٨١٨)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
١) الانتماء والولاء للوطن	12	.785
٢) الحقوق الأساسية	13	.784
٣) الواجبات والمسؤوليات	9	.800
٤) المشاركة المجتمعية	12	.781
٥) المواطنة البيئية	9	.791
٦) المواطنة الرقمية	8	.795

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
٧) قيم التنوع الثقافي	7	.798
الاستبانة	70	.818

وإضافة لما سبق، فإن حساب الاتساق الداخلي – الذي يعني التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلًا جيدًا للمجال المراد قياسه – يمكن حسابه من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات (٠,٨١٨)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٩٠٤)؛ الأمر الذي يدل على أنه إذا كانت درجة ثبات مجموع فقرات الاستبانة ككل مرتفعة، فإن درجة صدق الاستبانة تكون عالية (جدًّا).

٣-٣- تطبيق الاستبانة:

تم توزيع وتطبيق الاستبانة إلكترونيّاً على جميع طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز في مختلف الكليات والبالغ عددهم (٢٩٠٢١). ورغم المحاولات العديدة لنشر وتطبيق الاستبانة على مدار الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٣هـ، إلا أن استجابات الطلبة كانت قليلة، حيث لم يستجب سوى (٤٣٣) طالباً وطالبة. ومع قلة هذا العدد، إلا أنه يعد معقولاً جدًّا تأسيساً على ما أورده أبو علام (٢٠٠٦، ص١٦٢) بشأن معادلة تحديد حجم العينة المناسب حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي. وأوضح حساب هذه المعادلة أنه إذا بلغ حجم المجتمع الأصلي (٣٠٠٠٠)، فإن حجم العينة اللازم – عندما يكون المستوى المطلوب للدلالة (٠,٠٥) – هو (٣٧٩) فرداً. وبناء على هذا، فإن نسبة هذه الاستجابة تعد مقبولة جدًّا وممثلة للمجتمع الأصلي في ضوء تلك المعادلة السابقة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة.

جدول (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	129	29.8
	أنثى	304	70.2
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	308	71.1
	دراسات عليا	125	28.9
الكلية	شرعية	65	15.0
	إنسانية / اجتماعية / تربوية	180	41.6
	صحية / طبية	92	21.2
	طبيعية / تطبيقية	96	22.2
المستوى الجامعي	مستجد	212	49.0
	خريج	221	51.0
الإجمالي		433	%100

٤-٣- تحليل نتائج الاستبانة:

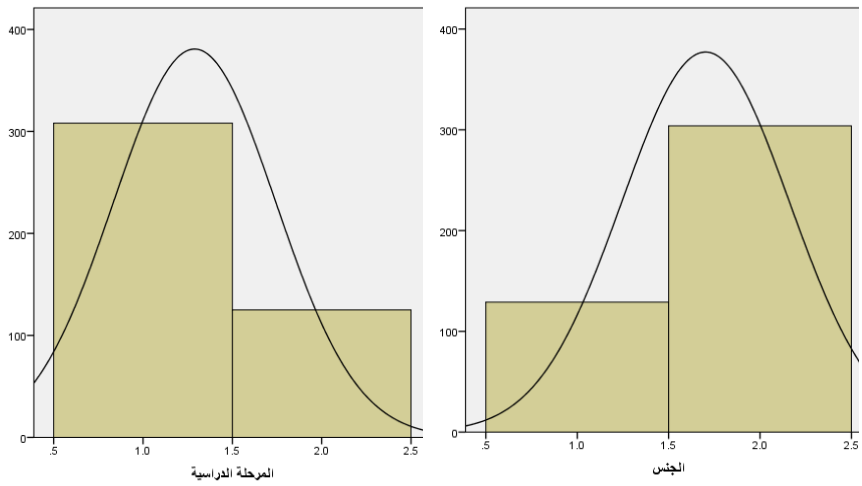
بعد الانتهاء من التطبيق، تم تحليل بيانات الاستبانة من خلال المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار مان وتيني **(Z)** Mann-Whitney، واختبار كروسكال والس (X) Kruskal-Wallis، والإرباعيات، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS إصدار ٢٥). وقد اعتمدت الدراسة على اختبارات الإحصاء اللامعلمي بسبب:

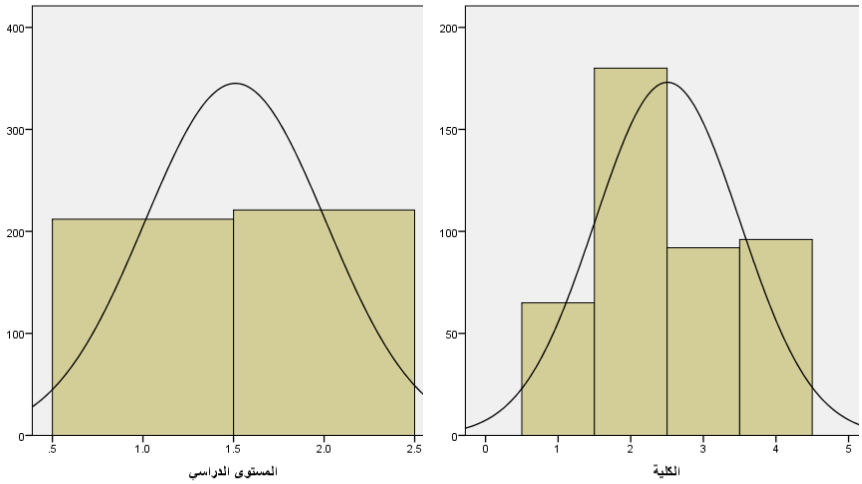
- كون بيانات الدراسة ذات طبيعة اسمية Nominal، أو رتبية Ordinal كما مع متغير المرحلة الدراسية.
- عدم اعتدالية توزيع البيانات والتي تختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن التوزيع الطبيعي، وذلك حيث قلت درجة الدلالة الإحصائية عن مستوى (٠,٠٥) بكثير. ويوضح الجدول والشكل الآتي ذلك:

جدول (٤): اختبارات اعتدالية التوزيع الإحصائي للبيانات المرتبطة بمتغيرات الدراسة

الاختبار	Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnov	
متغيرات الدراسة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
الجنس	.574	.000	.444	.000
المرحلة الدراسية	.568	.000	.449	.000
الكلية	.859	.000	.260	.000
المستوى الجامعي	.636	.000	.346	.000

شكل (١): المدرجات التكرارية الموضحة لعدم اعتدالية التوزيع الإحصائي لطبيعة بيانات الدراسة





كما تم حساب مستوى ومدى درجات كل استجابة من استجابات الاستبانة عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الأربعة وفقاً لطريقة ليكرت Likert Method. فالاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (٤)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (لا تسهم) تعطى الدرجة (١)، والجدول الآتي يوضح مستوى ومدى الاستجابات على الاستبانة.

جدول (٥): مستوى ومدى كل استجابة

مستوى الاستجابة	المـدى
لا تسهم	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٧٥
ضعيفة	من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠
متوسطة	من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥
كبيرة	من ٣,٢٥ إلى ٤,٠٠

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

أ. النتائج الخاصة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

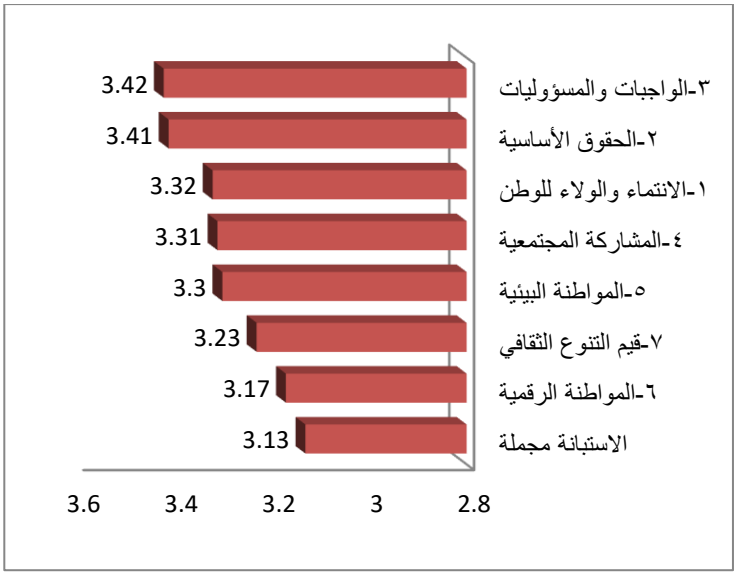
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما أهم مقومات المواطنة التي ينبغي على الجامعة تعزيزها لدى الطلاب من وجهة نظر خبراء التربية؟"، قام الباحث – بعد استقراء كل من أدبيات البحث ورؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحديد مقومات المواطنة التي ينبغي على الجامعة تعزيزها لدى الطلاب – باستطلاع آراء (١٧) خبيراً تربويّاً، لتقدير درجة أهمية هذه المقومات. وقد تم تحديد مواصفات معينة لاختيار هؤلاء الخبراء، منها: أن يكون عاملاً في إحدى كليات التربية بالمملكة، ومن قَبل الإعلان عن رؤية ٢٠٣٠ في ٢٤ إبريل ٢٠١٦م، وألا تقل درجته العلمية عن أستاذ مشارك، وأن تكون له أبحاث أو مؤلفات في مجال الدراسة. وقد اتضح من آراء الخبراء (في جامعات: الملك عبد العزيز، وجدة، وأم القرى، والطائف، وطيبة، والإمام محمد بن سعود، والملك خالد) موافقتهم على أهمية جميع مقومات المواطنة – إجمالاً وتفصيلاً – بدرجة كبيرة وبنسبة ١٠٠٪.

ب. النتائج الخاصة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة من وجهة نظر طلابها؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية لجميع محاور الاستبانة، وقد أوضح أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي استجابات العينة على الاستبانة (٣,١٣)، كما تبين أن المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة السبعة تراوحت من (٣,١٧) لمقومات "المواطنة الرقمية" إلى (٣,٤٢) لمقومات "الواجبات والمسؤوليات"؛ أي أن

الجامعة تسهم في تعزيز مقومات المواطنة بدرجة تتراوح بين "المتوسطة" و"الكبيرة"، ويوضح الشكل الآتي ذلك:

شكل (٢): أدوار جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها مرتبة حسب المتوسط الحسابي



أما تفصيل هذه المقومات فتوضحه الجداول الآتية تفصيلاً:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول الخاص بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز الانتماء والولاء للوطن لدى طلابه

فقرات المحور الأول (الانتماء والولاء للوطن)	المتوسط	الانحراف
١) الولاء للوطن بالدفاع عنه والتضحية من أجله.	3.57	.761
٢) المحافظة على تحقيق التماسك والوحدة الوطنية.	3.59	.711
٣) الاعتزاز بالمنجزات والمكتسبات الوطنية.	3.64	.631
٤) العناية بالتأصيل الإسلامي للعلوم والمناهج الدراسية.	3.38	.908
٥) المحافظة على اللغة العربية كونها لغة الوطن الرسمية.	3.11	1.060
٦) التأكيد على أهمية العلاقة بين تعريب العلوم وترجمتها وتأليفها وبين تعزيز هوية المجتمع الثقافية.	3.04	1.112
٧) إحياء التراث الثقافي والمحافظة عليه وصيانته من كل عبث أو تشويه.	3.18	.962
٨) إبراز إسهامات علماء الوطن في خدمة البشرية على مدى العصور.	3.18	1.030

فقرات المحور الأول (الانتماء والولاء للوطن)	المتوسط	الانحراف
٩) احترام عادات المجتمع وتقاليده.	3.26	.817
١٠) عقد الندوات التي تهدف إلى توعية منسوبي الجامعة بالشائعات المغرضة بحق الوطن.	3.11	1.026
١١) التأكيد على مكانة الوطن وسمعته محلياً وإقليمياً وعالمياً.	3.55	.744
١٢) التوعية بالأحداث الجارية في الوطن وما يحيط به.	3.28	.896
إجمالي المحور	3.32	0.685

يتضح من الجدول السابق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز الانتماء والولاء للوطن لدى طلابها – بصورة مجملة – بدرجة كبيرة (٣,٣٢)، أما المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور فتراوحت من (٣,٠٤) إلى (٣,٦٤)؛ أي بين درجتي الإسهام المتوسط والإسهام الكبير، أما أكثر ما تسهم به الجامعة لتعزيز الانتماء والولاء للوطن لدى طلابها فيتمثل في: الاعتزاز بالمنجزات والمكتسبات الوطنية (٣,٦٤)، والمحافظة على تحقيق التماسك والوحدة الوطنية (٣,٥٩)، والولاء للوطن بالدفاع عنه والتضحية من أجله (٣,٥٧)، والتأكيد على مكانة الوطن وسمعته محليّاً وإقليميّاً وعالميّاً (٣,٥٥). أما أقل ما تسهم به الجامعة لتعزيز الانتماء والولاء للوطن لدى طلابها فيتمثل في: التأكيد على أهمية العلاقة بين تعريب العلوم وترجمتها وتأليفها وبين تعزيز هوية المجتمع الثقافية (٣,٠٤)، والمحافظة على اللغة العربية كونها لغة الوطن الرسمية (٣,١١)، وعقد الندوات التي تهدف إلى توعية منسوبي الجامعة بالشائعات المغرضة بحق الوطن (٣,١١).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني الخاص بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز الحقوق الأساسية لدى طلابها

فقرات المحور الثاني (الحقوق الأساسية)	المتوسط	الانحراف
١) ممارسة شعائر الإسلام بحرية.	3.66	.645
٢) المحافظة على النفس وحرمة الإضرار بها.	3.67	.613
٣) الإحساس بالأمن والأمان.	3.77	.532
٤) تلقي الرعاية الصحية المناسبة.	3.48	.811
٥) تقديم التعليم الجيد الهادف.	3.49	.764
٦) حرية الحصول على المعلومات وتداولها.	3.49	.743
٧) حرية الفكر والتعبير عن الرأي.	3.21	.918
٨) العدالة الاجتماعية (الحصول على أي حق دون أي واسطة).	2.90	1.157
٩) التأكيد على الكرامة الإنسانية (توفير العيش الكريم، السكن اللائق، حرية التنقل، ...).	3.43	.767
١٠) تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز بينهم.	3.01	1.030
١١) صيانة الملكية الخاصة.	3.39	.747
١٢) حق العمل أو التوظيف لكل مواطن.	3.10	.974
١٣) بيان أهمية الترفيه والرفاه.	3.25	.938
إجمالي المحور	3.41	0.572

يتضح من الجدول السابق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز حقوق طلابها الأساسية – بصورة مجملة – بدرجة كبيرة (٣,٤١)، أما المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور فتراوحت من (٢,٩٠) إلى (٣,٧٧)؛ أي بين درجتي الإسهام المتوسط والإسهام الكبير، أما أكثر حقوق الطلاب الأساسية التي تسهم الجامعة في تعزيزها لدى طلابها فيتمثل في: الإحساس بالأمن والأمان (٣,٧٧)، والمحافظة على النفس وحرمة الإضرار بها (٣,٦٧)، وممارسة شعائر الإسلام بحرية (٣,٦٦). أما أقل حقوق الطلاب الأساسية التي تسهم الجامعة في تعزيزها لدى طلابها فيتمثل في: العدالة الاجتماعية (٢,٩٠)،

وتكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز بينهم (٣,٠١)، وحق العمل أو التوظيف لكل مواطن (٣,١٠).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث الخاص بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز الواجبات والمسؤوليات لدى طلابها

فقرات المحور الثالث (الواجبات والمسؤوليات)	المتوسط	الانحراف
١) طاعة ولاة الأمر واحترامهم.	3.71	.607
٢) احترام أنظمة الدولة وقوانينها.	3.78	.468
٣) المحافظة على مكتسبات الوطن ومنجزاته.	3.68	.639
٤) معرفة المؤسسات العامة في الدولة والخدمات التي تقدمها.	3.36	.869
٥) الالتزام بقواعد الآداب السليمة في التعامل مع الآخرين.	3.51	.727
٦) احترام موظفي الدولة مهما كانت وظائفهم.	3.52	.726
٧) نبذ التعصب/ التطرف/ العنف بكل أشكاله وصوره.	3.41	.896
٨) تحمل المسؤولية المجتمعية.	3.48	.755
٩) مراعاة حقوق الإنسان.	3.45	.790
إجمالي المحور	3.42	0.577

يتضح من الجدول السابق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز الواجبات والمسؤوليات الأساسية لدى طلابها – بصورة مجملة – بدرجة كبيرة (٣,٤٢)، أما المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور فتراوحت من (٣,٣٦) إلى (٣,٧٨)؛ أي أنها تسهم في تعزيزها بدرجة كبيرة، أما أكثر الواجبات والمسؤوليات التي تسهم الجامعة في تعزيزها لدى طلابها فيتمثل في: احترام أنظمة الدولة وقوانينها (٣,٧٨)، وطاعة ولاة الأمر واحترامهم (٣,٧١)، والمحافظة على مكتسبات الوطن ومنجزاته (٣,٦٨). أما أقل الواجبات والمسؤوليات التي تسهم الجامعة في تعزيزها لدى طلابها فيتمثل في: معرفة المؤسسات العامة في الدولة والخدمات التي تقدمها (٣,٣٦)، ونبذ التعصب/ التطرف/ العنف بكل أشكاله وصوره (٣,٤١).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع الخاص بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز المشاركة المجتمعية لدى طلابها

فقرات المحور الرابع (المشاركة المجتمعية)	المتوسط	الانحراف
١) إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن احتياجاتهم الجامعية.	3.09	1.109
٢) المشاركة في تطوير الشؤون العامة للمجتمع.	3.26	.908
٣) التدريب على تقديم الإسعافات الأولية والمساعدات وقت الأزمات.	3.00	1.056
٤) المشاركة في اتخاذ القرارات المجتمعية.	2.92	1.127
٥) المشاركة في أنشطة وفعاليات اللجان الطلابية.	3.26	.910
٦) تقدير مشاركة المرأة في الحياة العامة.	3.51	.746
٧) المساهمة في تحقيق التكافل الاجتماعي.	3.42	.760
٨) تنظيم الحملات التطوعية لخدمة المجتمع.	3.37	.816
٩) المشاركة في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع.	3.24	.929
١٠) تقديم الحوافز المختلفة للطلبة المشاركين في الأعمال التطوعية.	3.08	1.081
١١) التأكيد على العمل بروح الفريق أثناء ممارسة العمل الجماعي.	3.44	.780
١٢) إقامة المعارض والاحتفالات التي تبرز دور الجامعة في خدمة المجتمع.	3.39	.804
إجمالي المحور	3.31	0.673

يتضح من الجدول السابق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز المشاركة المجتمعية لدى طلابها – بصورة مجملة – بدرجة كبيرة (٣,٣١)، أما المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور فتراوحت من (٢,٩٢) إلى (٣,٥١)؛ أي بين درجتي الإسهام المتوسط والإسهام الكبير، أما أكثر ما تسهم به الجامعة لتعزيز المشاركة المجتمعية لدى طلابها فيتمثل في: تقدير مشاركة المرأة في الحياة العامة (٣,٥١)، والتأكيد على العمل بروح الفريق في أثناء ممارسة العمل الجماعي (٣,٤٤)، والمساهمة في تحقيق التكافل الاجتماعي (٣,٤٢). أما أقل ما تسهم به الجامعة لتعزيز المشاركة المجتمعية لدى طلابها فيتمثل في: المشاركة في اتخاذ القرارات المجتمعية (٢,٩٢)، والتدريب على تقديم الإسعافات الأولية

والمساعدات وقت الأزمات (٣,٠٠)، وتقديم الحوافز المختلفة للطلبة المشاركين في الأعمال التطوعية (٣,٠٨).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخامس الخاص بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز المواطنة البيئية لدى طلابها

فقرات المحور الخامس (المواطنة البيئية)	المتوسط	الانحراف
١) المحافظة على المرافق والممتلكات العامة للدولة.	3.45	.735
٢) الاستخدام الأمثل للموارد البيئية.	3.26	.934
٣) توجيه الطلبة للالتزام بقيم المواطنة البيئية (النظافة، والحد من التلوث، وترشيد استهلاك موارد البيئة، وتحسين البيئة).	3.37	.878
٤) جعل أروقة/مرافق الجامعة مختبراً لتعلم وتطبيق أفضل الممارسات البيئية المستدامة.	3.26	.954
٥) تضمين قيم وقضايا البيئة في البرامج الأكاديمية.	3.24	.934
٦) التدريب الميداني في مؤسسات المجتمع على البرامج الأكاديمية ذات العلاقة بقضايا البيئة.	3.07	1.030
٧) تدريب منسوبي الجامعة وأفراد المجتمع على تطبيق ممارسات البيئة المستدامة.	2.99	1.039
٨) تنظيم مسابقات مجتمعية في مجال الاستدامة البيئية.	2.99	.984
٩) عقد الندوات والملتقيات التي تستهدف توعية منسوبي الجامعة وأفراد المجتمع بضرورة دعم برامج وخطط التنمية الشاملة المستدامة.	3.18	.915
إجمالي المحور	3.30	0.714

يتضح من الجدول السابق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز المواطنة البيئية لدى طلابها – بصورة مجملة – بدرجة كبيرة (٣,٣٠)، أما المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور فتراوحت من (٢,٩٩) إلى (٣,٤٥)؛ أي بين درجتي الإسهام المتوسط والإسهام الكبير، أما أكثر ما تسهم به الجامعة لتعزيز المواطنة البيئية لدى طلابها فيتمثل في: المحافظة على المرافق والممتلكات العامة للدولة (٣,٤٥)، وتوجيه الطلبة للالتزام بقيم المواطنة البيئية (٣,٣٧). أما أقل ما تسهم به الجامعة لتعزيز المواطنة البيئية لدى طلابها فيتمثل في: تدريب منسوبي الجامعة وأفراد المجتمع على تطبيق ممارسات البيئة المستدامة (٢,٩٩)، وتنظيم مسابقات مجتمعية في مجال الاستدامة البيئية (٢,٩٩).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور السادس الخاص بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طلابها

١)فقرات المحور السادس (المواطنة الرقمية)	المتوسط	الانحراف
٢) تهيئة البيئة المناسبة (البنية التحتية) للاستفادة المثلى من التقنية الحديثة.	3.26	.924
٣) إتاحة برامج أكاديمية لتعليم وتطبيق أدوات التكنولوجيا المتطورة.	3.21	.944
٤) التوعية بأساليب الوقاية والحماية من المخاطر والأضرار الإلكترونية.	3.22	.966
٥) دعم الوصول للإنترنت والتقنيات المرتبطة به.	3.43	.822
٦) الإتاحة العادلة في تبادل المعلومات إلكترونياً.	3.30	.824
٧) التوعية بالممارسات السلوكية المرغوبة والمنبوذة في التعاملات الرقمية.	3.23	.957
٨) توضيح القوانين والقواعد الأخلاقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص مقبولاً اجتماعياً.	3.20	.948
٩) إقامة فعاليات تربوية للتوعية بمعارف وقيم ومهارات التكيف والتعامل الرشيد مع التقنيات المعاصرة.	3.17	.962
إجمالي المحور	3.17	0.805

يتضح من الجدول السابق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طلابها – بصورة مجملة – بدرجة متوسطة (٣,١٧)، أما المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور فتراوحت من (٣,١٧) إلى (٣,٤٣)؛ أي بين درجتي الإسهام المتوسط والإسهام الكبير، أما أكثر ما تسهم به الجامعة لتعزيز المواطنة الرقمية لدى طلابها فيتمثل في: دعم الوصول للإنترنت والتقنيات المرتبطة به (٣,٤٣)، والإتاحة العادلة في تبادل المعلومات إلكترونياً (٣,٣٠). أما أقل ما تسهم به الجامعة لتعزيز المواطنة الرقمية لدى طلابها فيتمثل في: إقامة فعاليات تربوية للتوعية بمعارف وقيم ومهارات التكيف والتعامل الرشيد مع التقنيات المعاصرة (٣,١٧)، وتوضيح القوانين والقواعد الأخلاقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص مقبولاً اجتماعياً (٣,٢٠).

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور السابع الخاص بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز قيم التنوع الثقافي لدى طلابها

١)فقرات المحور السابع (قيم التنوع الثقافي)	المتوسط	الانحراف
٢) التفاعل الاجتماعي مع أصحاب الثقافات المتعددة.	3.18	.966
٣) احترام الآخرين وتقدير تنوعهم الثقافي.	3.36	.860
٤) مراعاة رأى الأغلبية حتى لو خالف رأيي.	3.18	.974
٥) تقبل النقد من الآخرين.	3.05	.965
٦) نشر ثقافة الحوار والتفاهم العالمي.	3.25	.941
٧) التسامح والتعايش السلمي مع الآخرين.	3.39	.884
٨) الانفتاح المنضبط على ثقافات الآخرين.	3.24	.945
إجمالي المحور	3.23	0.794

يتضح من الجدول السابق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم في تعزيز قيم التنوع الثقافي لدى طلابها – بصورة مجملة – بدرجة متوسطة (٣,٢٣)، أما المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور فتراوحت من (٣,٠٥) إلى (٣,٣٩)؛ أي بين درجتي الإسهام المتوسط والإسهام الكبير، أما أكثر ما تسهم به الجامعة لتعزيز قيم التنوع الثقافي لدى طلابها فيتمثل في: التسامح والتعايش السلمي مع الآخرين (٣,٣٩)، واحترام الآخرين وتقدير تنوعهم الثقافي (٣,٣٦). أما أقل ما تسهم به الجامعة لتعزيز قيم التنوع الثقافي لدى طلابها فيتمثل في: تقبل النقد من الآخرين (٣,٠٥) ومراعاة رأى الأغلبية حتى لو خالف رأيي (٣,١٨).

يتضح مما سبق أن جامعة الملك عبد العزيز تسهم – سواء من خلال مناخها التنظيمي أو إدارتها أو أدوار أساتذتها أو مناهجها الدراسية أو الأنشطة والخدمات التي تقدمها – في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها بدرجة متوسطة، وأن أكثر ما تسهم به الجامعة في تعزيزه لدى طلابها هو ما يتعلق بالواجبات والمسؤوليات، والحقوق الأساسية. أما على مستوى فقرات

الاستبانة؛ فكان الأكثر تعزيزاً – والذي زاد متوسطه عن (٣,٥٠) – هو: احترام أنظمة الدولة وقوانينها، والإحساس بالأمن والأمان، وطاعة أولي الأمر واحترامهم، والمحافظة على مكتسبات الوطن ومنجزاته، والمحافظة على النفس وحرمة الإضرار بها، وممارسة شعائر الإسلام بحرية، والاعتزاز بالمنجزات والمكتسبات الوطنية، والمحافظة على تحقيق التماسك والوحدة الوطنية، والولاء للوطن بالدفاع عنه والتضحية من أجله، والتأكيد على مكانة الوطن وسمعته محلياً وإقليمياً وعالمياً، واحترام موظفي الدولة مهما كانت وظائفهم، والالتزام بقواعد الآداب السليمة في التعامل مع الآخرين، وتقدير مشاركة المرأة في الحياة العامة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء كل من سياسة التعليم بالمملكة ورؤية ٢٠٣٠ واللتين أكدتا في أكثر من موضع على ضرورة تأسيس النظام المجتمعي – بأكمله – على الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشريعة وحكماً ونظاماً، ومن ثم فإن الغاية من التعليم ينبغي أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتاريخ وحضارة الإسلام، واحترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والنسل والعرض والعقل والمال، ويتصدر ذلك قيم حب الوطن، والإخلاص لولاة أمره. كذلك أولت رؤية المملكة ٢٠٣٠ المرأة اهتماما كبيراً، حيث نصت الرؤية صراحة في أهدافها على: رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من ٢٢٪ إلى ٣٠٪، كما نصت الرؤية أن المرأة السعودية تعد عنصراً مهمّاً من عناصر قوتنا، إذ تشكل ما يزيد على ٥٠٪ من إجمالي عدد الخريجين الجامعيين، وسنستمر

في تنمية مواهبها واستثمار طاقاتها وتمكينها من الحصول على الفرص المناسبة لبناء مستقبلها والإسهام في تنمية مجتمعنا واقتصادنا (ص٣٧). وتأسيساً على تلك المنطلقات؛ فإن تعزيز مقومات المواطنة – التي جاءت في الإرباعي الأعلى من الاستبانة – من الضرورة والأهمية بمكان لأن تتصدر مثل هذه المقومات مقدمة المبادئ والقيم والأهداف الرئيسة التي تسعى كل جامعة لتعزيزها وترسيخها لدى الطلاب.

ج. النتائج الخاصة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب جامعة الملك عبد العزيز نحو دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة لديهم تُعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، المرحلة الدراسية، المستوى الجامعي؟"، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغيرات: الجنس، والمرحلة الدراسية، والمستوى الجامعي. كما أُستخدم اختبار كروسكال – والس (X) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الكلية. والجداول الإحصائية الآتية توضح ذلك:

جدول (١٣): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
(١)الانتماء والولاء للوطن	ذكر	129	220.61	-.395-	.693
	أنثى	304	215.47		غير دالة
(٢)الحقوق الأساسية	ذكر	129	225.86	-.965-	.335
	أنثى	304	213.24		غير دالة
(٣)الواجبات والمسؤوليات	ذكر	129	217.35	-.038-	.969
	أنثى	304	216.85		غير دالة
(٤)المشاركة المجتمعية	ذكر	129	214.38	-.287-	.774
	أنثى	304	218.11		غير دالة
(٥)المواطنة البيئية	ذكر	129	208.31	-.960-	.337
	أنثى	304	220.69		غير دالة
(٦)المواطنة الرقمية	ذكر	129	204.41	-1.392-	.164
	أنثى	304	222.34		غير دالة
(٧)قيم التنوع الثقافي	ذكر	129	193.75	-2.568-	.010
	أنثى	304	226.87		دالة
الاستبانة مجملة	ذكر	129	212.66	-.471-	.638
	أنثى	304	218.84		غير دالة

يتضح من هذا الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز – بحسب متغير الجنس – على إجمالي استبانة الكشف عن "دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها"، وعلى محاورها الستة الأولى، وذلك حيث كانت دلالة قيمة (Z) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائية، مما

يدل على اتساق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول إجمالي الاستبانة ومحاورها الستة الأولى. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي وحسين (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغير الجنس – على دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك لصالح الطالبات.

أما المحور السابع "قيم التنوع الثقافي"؛ فقد وُجدت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات طلاب الجامعة عليه، حيث جاءت قيمة (Z) (٢,٥٦٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وقد كانت الفروق في اتجاه طالبات الجامعة حيث كان متوسط درجات استجاباتهن (٢٢٦,٨٧) وهو أعلى من متوسط استجابات الطلاب (١٩٣,٧٥). وربما تُعزى هذه الدلالة إلى كون الطالبات المستجيبات على الاستبانة أكثر من ضعف أعداد الطلاب من ناحية، وإلى كون الطالبات أكثر تنوعاً من حيث التخصصات والمراحل الدراسية من ناحية أخرى؛ الأمر الذي أتاح للطالبات فرصاً أكثر للتعامل مع أعضاء هيئة تدريس وطلبة وموظفين أكثر تنوعاً ثقافيّاً.

جدول (١٤): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
(١)الانتماء والولاء للوطن	بكالوريوس	308	215.73	-.335-	.737
	دراسات عليا	125	220.14		غير دالة
(٢)الحقوق الأساسية	بكالوريوس	308	217.27	-.072-	.943
	دراسات عليا	125	216.33		غير دالة
(٣)الواجبات والمسؤوليات	بكالوريوس	308	219.44	-.643-	.520
	دراسات عليا	125	211.00		غير دالة
(٤)المشاركة المجتمعية	بكالوريوس	308	224.91	-2.083-	.037
	دراسات عليا	125	197.51		دالة
(٥)المواطنة البيئية	بكالوريوس	308	223.82	-1.816-	.069
	دراسات عليا	125	200.18		غير دالة
(٦)المواطنة الرقمية	بكالوريوس	308	226.79	-2.608-	.009
	دراسات عليا	125	192.89		دالة
(٧)قيم التنوع الثقافي	بكالوريوس	308	225.31	-2.212-	.027
	دراسات عليا	125	196.52		دالة
الاستبانة مجملة	بكالوريوس	308	221.81	-1.255-	.209
	دراسات عليا	125	205.16		غير دالة

يتضح من هذا الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز – بحسب متغير المرحلة الدراسية – على إجمالي استبانة الكشف عن "دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها"، وعلى محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث والخامس، وذلك حيث كانت دلالة قيمة (Z) أكبر من مستوى الدلالة

(٠,٠٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائية، مما يدل على اتساق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول إجمالي الاستبانة ومحاورها الأربعة الفرعية. أما المحاور الرابع والسادس والسابع؛ فقد وُجدت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات طلاب الجامعة عليها، حيث جاءت دلالة قيمة (Z) أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهي قيم دالة إحصائيًّا. وقد كانت الفروق في اتجاه طلاب البكالوريوس بالجامعة حيث كان متوسط درجات استجاباتهم أعلى من متوسط استجابات طلاب الدراسات العليا. ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء كون طلاب البكالوريوس أكثر مشاركة في الأنشطة الجامعية، وأكثر اعتماداً على المقررات الدراسية، وأكثر تفاعلاً مع التقنية ومع المجتمع؛ الأمر الذي جعل متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات طلاب الدراسات العليا.

جدول (١٥): نتائج اختبار (X) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	الدلالة
(١)الانتماء والولاء للوطن	شرعية	65	297.30	55.563	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	233.03		
	صحية / طبية	92	188.51		
	طبيعية / تطبيقية	96	159.88		
(٢)الحقوق الأساسية	شرعية	65	291.29	37.214	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	220.61		
	صحية / طبية	92	205.38		
	طبيعية / تطبيقية	96	171.06		

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	الدلالة
(٣)الواجبات والمسؤوليات	شرعية	65	267.19	33.797	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	231.11		
	صحية / طبية	92	213.78		
	طبيعية / تطبيقية	96	159.65		
(٤)المشاركة المجتمعية	شرعية	65	264.80	29.779	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	217.39		
	صحية / طبية	92	237.80		
	طبيعية / تطبيقية	96	163.98		
(٥)المواطنة البيئية	شرعية	65	278.12	34.787	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	218.63		
	صحية / طبية	92	226.27		
	طبيعية / تطبيقية	96	163.69		
(٦)المواطنة الرقمية	شرعية	65	288.26	27.182	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	211.78		
	صحية / طبية	92	199.41		
	طبيعية / تطبيقية	96	195.40		
(٧)قيم التنوع الثقافي	شرعية	65	288.00	28.396	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	205.50		
	صحية / طبية	92	218.71		
	طبيعية / تطبيقية	96	188.85		
الاستبانة مجملة	شرعية	65	294.97	42.728	.000 دالة
	إنسانية/ تربوية	180	219.96		
	صحية / طبية	92	211.28		
	طبيعية / تطبيقية	96	164.15		

يتضح من هذا الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز – بحسب متغير الكلية – على إجمالي استبانة الكشف عن "دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها"، وعلى محاورها الفرعية السبعة، وذلك حيث كانت دلالة قيمة (X) أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهي قيم دالة إحصائيًا. وقد كانت الفروق في اتجاه طلاب الكليات الشرعية حيث كان متوسط درجات استجاباتهم أعلى من متوسط استجابات طلاب الكليات الأخرى. ولعل هذا يُفسر في ضوء كون الطلاب المستجيبين من الكليات الشرعية هم الأقل عدداً، إضافة إلى تركيز برامجهم الدراسية على التأصيل الشرعي لكثير من الأمور والقضايا ذات الارتباط بمقومات المواطنة.

جدول (١٦): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الجامعي

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
(١)الانتماء والولاء للوطن	مستجد	212	234.79	-2.926-	.003
	خريج	221	199.93		دالة
(٢)الحقوق الأساسية	مستجد	212	226.95	-1.630-	.103
	خريج	221	207.45		غير دالة
(٣)الواجبات والمسؤوليات	مستجد	212	237.48	-3.377-	.001
	خريج	221	197.35		دالة
(٤)المشاركة المجتمعية	مستجد	212	229.09	-1.987-	.047
	خريج	221	205.40		دالة
(٥)المواطنة البيئية	مستجد	212	234.03	-2.827-	.005
	خريج	221	200.67		دالة
(٦)المواطنة الرقمية	مستجد	212	228.71	-1.947-	.052

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
	خريج	221	205.77		غير دالة
(٧)قيم التنوع الثقافي	مستجد	212	225.27	-1.374-	.170
	خريج	221	209.06		غير دالة
الاستبانة مجملة	مستجد	212	232.10	-2.462-	.014
	خريج	221	202.51		دالة

يتضح من هذا الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز – بحسب متغير المستوى الجامعي – على محاور الاستبانة الفرعية الثاني والسادس والسابع، وذلك حيث كانت دلالة قيمة (Z) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهي قيم غير دالة إحصائية، مما يدل على اتساق أو تشابه استجابات أفراد العينة حول إجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية الثلاثة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز – بحسب متغير المستوى الجامعي – على إجمالي استبانة الكشف عن "دور الجامعة في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها"، وعلى محاورها الفرعية الأول والثالث والرابع والخامس، وذلك حيث كانت دلالة قيمة (Z) أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهي قيم دالة إحصائية، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الجامعة المستجدين حيث كان متوسط درجات استجاباتهم أعلى من متوسط استجابات طلاب الجامعة المتوقع تخرجهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي وحسين (٢٠١٦) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين

متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغير المستوى الجامعي – على دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك. ولعل ذلك يُعزى إلى اهتمام الجامعة في هذا العام – بعد عودة الدراسة حضورياً – باستقبال الطلاب، وتعريفهم بإجراءات الجامعة وبرامجها وأنشطتها، ومسؤوليات الطلاب نحو الجامعة والمجتمع، وخاصة في ظل القضايا العالمية المؤثرة في كافة المجتمعات؛ مما كان له أثر في كون الفروق في اتجاه الطلاب المستجدين.

د. النتائج الخاصة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "ما الآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟"، فإنه وبناء على نتائج الدراسة، وفي ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، يمكن تفعيل دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز مقومات المواطنة لدى طلابها من خلال الآليات المقترحة الآتية:

١. إنشاء وحدة ذات طابع خاص بالجامعة يكون هدفها الرئيس إنتاج ومتابعة ورصد وتقويم ونشر كل ما يتعلق بتعزيز مقومات المواطنة لدى الطلاب، ووضع الخطط الإستراتيجية التي تستهدف تحقيق ذلك.
٢. أن يتيح المناخ الجامعي فرصاً إيجابية لتعزيز مقومات المواطنة لدى الطلاب، وذلك عن طريق تحقيق تكافؤ الفرص أمام الجميع للتعبير عن الرأي، وعن احتياجاتهم الجامعية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وذلك في ظل مناخ يتسم بالعدالة والتسامح والتشاركية والحرية الأكاديمية.

٣. تضـــمين جميع المقررات الدراســـية ذات العلاقة بمقومات المواطنة، وعلى وجه الخصـوص مقررات متطلبات الجامعة مثل الثقافة الإسـلامية وغيرها؛ كل ما يســـتهدف تعزيز مقومات المواطنة لدى الطلاب، وخاصـــة فيما يتعلق بكـل من: المواطنـة الرقميـة، وقيم التنوع الثقـافي، والمواطنـة البيئيـة، والمشاركة المجتمعية، والهوية الوطنية.

٤. إدراج مقررات في الخطة الدراســـية بالجامعة عن التربية الوطنية، والقيم وتعزيز الهوية الثقافية، وحقوق الإنسان، وقضايا البيئة، والتربية ومشكلات المجتمع، والمواطنة الصالحة والإيجابية.

٥. إســـناد تدريس المقررات ذات العلاقة بمقومات المواطنة إلى أعضـــاء هيئة التدريس المتميزين والمتدربين على اســـتخدام الحوار والمناقشـــة، والنقد الإيجابي البناء، والعمل الجماعي، وتوظيف الأســـاليب التربوية المناســـبة لتعليم المواطنة والتي تستثير التجاوب الوجداني والتخيل الأخلاقي وتشجع التفكير النقـدي، مثـل: شـــحـذ الفكر، والتعبير الإبـداعي، والرحلات الميدانية والزيارات المجتمعية، والمقابلات، ومشـاريع البحوث، وأداء الأدوار أو المحاكاة.

٦. زيادة وتنويع أنشطة الجامعة، وفعالياتها، وورش العمل واللقاءات والندوات التوعوية والـدورات التدريبية ذات الارتبـاط بتعزيز مقومـات المواطنة لـدى الطلاب، والتي من ضـمنها: تحقيق العدالة الاجتماعية، والمشـاركة في اتخاذ القرارات المجتمعية، وتطبيق ممارسـات البيئة المسـتدامة، وتقديم الإسـعافات

الأولية والمساعدات وقت الأزمات، وتنشيط العمل التطوعي، وتعزيز هوية المجتمع الثقافية.

٧. بناء شراكات بين الجامعة ومؤسسات المجتمع لتأسيس مجتمع ذي مواطنة صالحة وإيجابية من خلال تصميم البرامج والمبادرات والمشاريع القومية عن المواطنة يشارك فيه نخب المجتمع من السياسيين والتربويين وعلماء الدين للتخطيط التكاملي فيما يخص التأكيد على الخصوصية الثقافية، والقيم الوطنية وقضايا المجتمع في إطار يجمع بين الأصالة والمعاصرة.

٨. الإفادة من الخبرات الدولية والتجارب العالمية الجامعية في تعزيز مقومات المواطنة لدى الطلاب.

٩. تخصيص بعض مصادر التمويل لدعم مناشط تعزيز مقومات المواطنة لدى الطلاب، سواء أكانت هذه المناشط تتعلق بتصميم البرامج والدورات أو المسابقات والمكافآت أو الإفادة من التقنيات المعاصرة في هذا الدعم.

مقترحات الدراسة:

على الرغم من تعدد وتنوع الدراســـات في مجال المواطنة؛ فإنه ما يزال في حاجة لمزيد من الدراسات التي تثريه، مثل:

- الخبرات والاتجاهات العالمية في مجال تعزيز مقومات المواطنة وإمكانية الإفادة منها في الجامعات السعودية.
- إســتراتيجية مقترحة لتعزيز مســؤوليات مؤســســات المجتمع نحو تعزيز مقومات المواطنة.
- تصور مقترح للتعامل مع التحديات والمتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية المؤثرة في تعزيز مقومات المواطنة.
- التحليل البعدي للدراســـات الميدانية في مجال تعزيز مقومات المواطنة بالمملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

أبو أنعير، نذير سيحان (٢٠٠٩). دور الجامعة في تنمية القيم الديمقراطية من وجهة نظر طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٤(١٤٣)، ١٩٩-٢٢١.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط٥). مصر: دار النشر للجامعات.

آل عبود، عبد الله سعيد (٢٠١١). *قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي*. رسالة دكتوراه، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

بدرخان، سوسن سعدالدين؛ العناتي، ختام عبدالعزيز؛ والمبيضين، محمد أحمد (٢٠١٧). دور الجامعات الأردنية في تعزيز قيم النزاهة وعلاقته بالانتماء الوطني لدى طلبة الجامعات الحكومية والخاصة. *دراسات، العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٤(١٠)، ٧٧-٩٩.

بركات، مطاع؛ والزكوانية، هدى (٢٠١٧). *الانتماء الزمني للمواطنة وعلاقته بالانتماء كبعد من أبعاد الانتماء النفسي*. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الدولي التاسع للمؤسسات التربوية والتحديات المعاصرة، الأردن.

البقمي، مها محمد (٢٠١٥). *درجة تحقيق مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط لقيم المواطنة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات على تعليمها في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى.

بني نصر، آلاء تيسير (٢٠٢١). الأنشطة الطلابية ودورها في تعزيز قيم المواطنة لطلبة جامعتي الحدود الشمالية وحفر الباطن في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(١٠)، ٣١-٥١.

توفيق، زهور عفاف (٢٠١٥). دور جامعة الباحة في تنمية قيم الولاء لدى طالباتها. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢٢(٩٩) ج٢، ٦٣-١٣٤.

الثبيتي، محمد عثمان؛ وحسين، محمد فتحي (٢٠١٦). دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١١(٣)، ٣٤٩-٣٦٥.

الحازمي، محمد بن عبد الله (٢٠١٧). دور الجامعة التربوية في تعزيز القيم الخلقية في المجتمع الطلابي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. ٣٣- ٢(٢). ١٩٦-٢٢١.

الحبيب، عبدالرحمن بن محمد؛ العتيبي، غازي الحميدي بن عيسى؛ والعتيبي، منصور بن حمود (٢٠١٦). دور كليات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٦).١٦١-١٩٢.

الحربي، قاسم؛ وسويلم، محمد (٢٠١٧). تنمية المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية: جامعة جيزان أنموذجًا. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١(١٧٦)، ١٢-٥٣.

الحلبي، انتصار صالح أحمد (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية ودورها في تعزيز قيم المواطنة للأبناء. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (١٢)، ٢٧-٥٥.

حوتية، عمر (٢٠١٦). *أثر تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في تعزيز السلم الأهلي ومكافحة الارهاب (مع الإشارة إلى تجارب عالمية معاصرة)*. المؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية الآداب: العلوم الإنسانية والاجتماعية في مكافحة الإرهاب، كلية الآداب، جامعة بني سويف، ٣١٥-٣٥٨.

خالد، عبد العزيز بندر (١٤٣٥هـ). *تنمية مسؤولية المواطنة لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية على طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية — جامعة أم القرى.

خضر، محمود رمضان (٢٠١٤). *فلسفة المواطنة لدى طلاب الجامعة ودور البيئة الجامعية في تدعيمها في ظل التغيرات الثقافية المعاصرة*. رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة سوهاج.

خطيب، محمد شحات (٢٠٢٠). دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة

لدى طلبتها في ضوء التغيرات الثقافية ومستجدات العصر. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٢٠)، ١٤٩-١٦٨.

الدامي، جلال براني، وحفالش، عبد الفتاح بالعيد هودج (٢٠٢٠). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب (جامعة طبرق أنموذجًا) *مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية*، كلية الآداب، جامعة طبرق، (٤٣)، ٢٩٢-٣١٨.

الدهشان، جمال علي (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. *نقد وتنوير*، ٥(٢)، ٧٢-١٠٤.

رؤية ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية. متاحة على: www.vision2030.gov.sa

الساعدي، ناصر محمد عبيد، والضحوي، هناء علي محمد (٢٠١٧). *استراتيجية تعزيز المواطنة والاعتدال باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لمواجهة التحديات والتطرف والتكفير في دول مجلس التعاون الخليجي*. مركز الأمير خالد الفيصل للاعتدال، جامعة الملك عبدالعزيز.

السالم، ماجدة محمد (٢٠٢٠). *دور كليات التربية في تعزيز الشخصية السعودية لدى الطلاب الجامعيين لتحقيق رؤية ٢٠٣٠*. المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، جامعة شقراء، ٥١-٨٠.

السرحاني، نجوى أحمد (٢٠١٦). دور الجامعات السعودية في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه طلابها من أجل تعزيز الانتماء الوطني بينهم. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٠٥(١)، ١٠١-١٤٠.

السورطي، يزيد عيسى (٢٠١٥). *حل النزاعات في التربية العربية*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

السيد، محمد عبدالرؤوف (٢٠٢١). إستراتيجية مقترحة لتعزيز مسؤولية الجامعات السعودية نحو الاستدامة البيئية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ١٨٩(٣)، ٢٠٠-

.٢٤٢
السيد، عبد الفتاح جودة؛ وإسماعيل، طلعت حسين (٢٠١٠). دور الجامعة في توعية الطلاب بمبادئ المواطنة كمدخل تحتمه التحديات العالمية المعاصرة (التعديلات الدستورية للعام ٢٠٠٧نموذجًا). *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق. ٢(٦٦).
الشاماني، سند لافي، وسعد، أحمد يوسف (٢٠١٢). شباب الجامعات وقضايا الانتماء: الفرص والتحديات، طلاب جامعة طيبة نموذجا. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٠(١)، ٤٨-٩٨.
الشرقاوي، موسى علي (٢٠٠٥). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة دراسة ميدانية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس، القاهرة، (٩)، ١١٢- ١٩٢.
شريف، أمين فرج (٢٠١٢). *المواطنة ودورها في تكامل المجتمعات التعددية*. مصر: دار الكتب القانونية.
الشويحات، صفاء (٢٠١٩). دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٦(٢)، ٣١١-٣٢٩.
صفرار، عبدالله بن محمد بن بخيت (٢٠١٧). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترسيخ قيم المواطنة من وجهة نظر الشباب الجامعي العُمَاني*. رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط.
الطيار، مهند سعود (٢٠٢٠). *دور الجامعات السعودية في تعزيز الهوية الوطنية: جامعة الملك سعود أنموذجاً*. المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، جامعة شقراء، ٨١-١٠٨.
العامر، عثمان صالح (٢٠١١). *أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة من وجهة نظر*

الشباب السعودي دراسة استكشافية. دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي. الباحة: المملكة العربية السعودية.

عباس، وليد (٢٠١٦). دور الأنشطة الترويحية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان: نموذج مقترح. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، ٢(٧٧)،٢٢٦-٢٥٥.

عبد الرزاق، لميس نديم (٢٠١٤). *دور الجامعة في تنمية العلاقات الاجتماعية والمسؤولية الوطنية*. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة دمشق.

عبد العال، ريهام رفعت (٢٠١٧). المواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١١(١)، ١٣٩-١٦٠.

العجمي، نوف عبد العال (١٤٣٨هـ). دور الإدارة المدرسية في تنمية المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١١)،٣١١- ٣٧٨.

عرب، أروى حسني (٢٠١٨). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالانتماء الوطني والأمن الفكري لدى عينة من طالبات ومنسوبات جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤(٢)، ٩٢-١١٣.

العطية، مروان (٢٠١٨). *المعجم الجامع*. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

علاونة، ربيعة (٢٠١٧). الانتماء وعلاقته بتحقيق الذات لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف٢. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٠)، ٢٣-٤٠.

علي، حمدي أحمد (٢٠١٧). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة وتمثلها لدى الطلاب في ظل تحديات العولمة: دراسة ميدانية لعينة من طلبة جامعتي أسيوط وسوهاج. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٤(١)، ٦٢-٩٧.

عمارة، سامي فتحي عبد الغني (٢٠١٠). دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية "جامعة الإسكندرية نموذجًا". *مجلة مستقبل التربية العربية*، مصر ١٧(٦٤)، ٤-١٢٢.

عيد، رجاء أحمد؛ جمعة، صلاح محمد؛ وأبو الهدى، حسام الدين حسين (٢٠٠٨). *ثقافة المواطنة الحلقة الأضعف في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام*. المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية "تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية". القاهرة: جمهورية مصر العربية.

فلية، فاروق؛ والزكي، أحمد (٢٠٠٤). *معجم مصطلحات التربية*. الإسكندرية: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

القحطاني، عبدالله (٢٠١٠). *قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي*. رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الكواري، علي خليفة (٢٠٠١). مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية. *مجلة المستقبل العربي*، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٣ (٢٦٤)، ١٠٤-١٢٥.

متولي، مصطفى محمد (٢٠٠٤). *مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

المريمي، الصديق محمد (٢٠١٦). دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعزيز الانتماء للوطن من خلال الأخلاق وثقافة الحوار. *عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية،١٧(٥٣) ١-٤٦.

المعمري، سيف ناصر علي (٢٠١٤) التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات. *مجلة رؤى إستراتيجية*، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية ٢(٧)، ٣٨-٦١.

المغربي، راندا محمد (٢٠٢١). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية كما تدركها طالبات جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة جامعة حضر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، (٢)،

.٣٦٧-٤٢٠

المنتشري، محمد يوسف؛ وعقيلي، عثمان موسى (٢٠١٩). دور إدارة المعرفة في تنمية أبعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية*، ٢٧(٥)، ١٨٩-٢١٤.

المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠٢٠). جامعة شقراء.

نافع، عبد المنعم (٢٠٠٥). وعى طلاب التعليم الأساسي بمبادئ المواطنة: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٥٠)، ٢٥٩-٣٤٤.

النحياري، عبدالله (٢٠٠٧). المقومات النظرية لاكتساب قيم المواطنة الإيجابية والتسامح. *مجلة علوم التربية*، المملكة المغربية، (٣٤)، ٨-٧٥.

وزة، خديجة؛ وغرغوط، عاتكة (٢٠١٨). العلاقة بين الهوية الوطنية والمواطنة. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، ٢ (١)، ٧٥-٩٢.

Mathaisel، D.، Manary، J.، & Comm، C. (2009). *Enterprise sustainability: Enhancing the military's ability to perform its mission*. Boca Raton: CRC Press.

Ndiaye، A.; Khushik، F.; Diemer، A.; & Pellaud، F. (2019). Environmental Education to Education for Sustainable Development: Challenges and Issues. *International Journal of Humanities and Social Science*، 9(1)، 1-14.

Pierce، N &.Hallgarten، J (2000). *Tomorrow is citizens: Critical Debate in Citizenship and Education*. London: Institute for public.

Selvanathan، R. (2013). Measuring Educational Sustainability. *International Journal of Higher Education*، 2(1)، 35-43.

UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO section of education for peace and human rights، Division for the promotion of quality education، Education sector، France. mark، 21-22 October، 2008.

UNESCO (2009). *The Copenhagen Conference on Education for Intercultural Understanding and Dialogue*. Copenhagen، Denmark، 21-22 October، 2008.

qAŶmħ AlmrAjç
Âbw Ânçyr ،nðyr syHAn (2009). dwr AljAmçħ fy tnmyħ Alqym AldymqrATyħ mn wjhħ nĎr Tlbħ jAmçħ AlblqA' AltTbyqyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr٤ ،(143)٢٢١-١٩٩ ،.
Âbw çlAm ،rjA' mHmwd (2006). mnAhj AlbHθ fy Alçlwm Alnfsyħ wAltrbwyħ. (T5). mSr: dAr Alnŝr lljAmçAt.
Āl çbwd ،çbd Allh sçyd (2011). qym AlmwATnħ ldŶ AlŝbAb wĂshAmhA fy tçzyz AlÂmn AlwqAŶy. rsAlħ dktwrAh ،jAmçħ nAyf llçlwm AlÂmnyħ ، AlryAD.
bdrxAn ،swsn sçdAldyn؛ AlçnAty ،xtAm çbdAlçzyz؛ wAlmbyDyn ،mHmd ÂHmd (2017). dwr AljAmçAt AlÂrdnyħ fy tçzyz qym AlnzAhħ wçlAqth bAlAntmA' AlwTny ldŶ Tlbħ AljAmçAt AlHkwmyħ wAlxASħ. drAsAt ،Alçlwm Altrbwyħ ،çmAdħ AlbHθ Alçlmy ،AljAmçħ AlÂrdnyħ٤٤ ،(10)٩٩-٧٧ ،.
brkAt ،mTAç؛ wAlzkwAnyħ ،hdŶ (2017). AlAntmA' Alzmny llmwATnħ wçlAqth bAlAntmA' kbçd mn ÂbçAd AlAntmA' Alnfsy. bHθ mqdm llmŵtmr Altrbwy Aldwly AltAsç llmŵssAt Altrbwyħ wAltHdyAt AlmçASrħ ،AlÂrdn.
Albqmy ،mhA mHmd (2015). drjħ tHqyq mqrr AldrAsAt AlAjtmAçyħ wAlwTnyħ llSf AlÂwl AlmtwsT lqym AlmwATnħ mn wjhħ nĎr Almçlmat wAlmŝrfAt AltrbwyAt çlŶ tçlymhA fy mdynħ mkħ Almkrmħ. rsAlħ mAjstyr ،klyħ Altrbyħ – jAmçħ Âm AlqrŶ.
bny nSr ،ĀlA' tysyr (2021). AlÂnŝTħ AlTlAbyħ wdwrhA fy tçzyz qym AlmwATnħ lTlbħ jAmçty AlHdwd AlŝmAlyħ wHfr AlbATn fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. Almjlħ Alçrbyħ llçlwm wnŝr AlÂbHAθ ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ٥ ،(10)٥١-٣١ ،.
twfyq ،zhwr çfAf (2015). dwr jAmçħ AlbAHħ fy tnmyħ qym AlwlA' ldŶ TAlbAthA. mjlħ mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ٢٢ ،(99) j٢١٣٤-٦٣ ،.
Alθbyty ،mHmd çθmAn؛ wHsyn ،mHmd ftHy (2016). dwr ĂdArħ AljAmçħ fy tnmyħ qym AlmwATnħ ldŶ Tlbħ jAmçħ tbwk ،mjlħ jAmçħ Tybħ llçlwm Altrbwyħ١١ ،(3)٣٦٥-٣٤٩ ،.
AlHAzmy ،mHmd bn çbd Allh (2017). dwr AljAmçħ Altrbwyħ fy tçzyz Alqym Alxlqyħ fy Almjtmç AlTlAby. mjlħ klyħ Altrbyħ bÂsywT. 33- 2(2). 196-221.
AlHbyb ،çbdAlrHmn bn mHmd؛ Alçtyby ،γAzy AlHmydy bn çysŶ؛ wAlçtyby ، mnSwr bn Hmwd (2016). dwr klyAt Almjtmç fy tnmyħ qym AlmwATnħ ldŶ TlAbhA. mjlħ jAmçħ Alfywm llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ٣ ، (6).161-192.
AlHrby ،qAsm؛ wswylm ،mHmd (2017). tnmyħ AlmwATnħ ldŶ Tlbħ AljAmçAt Alsçwdyħ: jAmçħ jyzAn Ânmwðjً́A. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr ، ١(176)٥٣-١٢ ،.
AlHlby ،AntSAr SAlH ÂHmd (2020). ÂsAlyb AlmçAmlħ AlwAldyħ wdwrhA fy tçzyz qym AlmwATnħ llÂbnA'. Almjlħ Aldwlyħ llçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،Alçdd (12)٥٥-٢٧ ،.
Hwtyħ ،çmr (2016). Âθr tnmyħ qym AlmwATnħ ldŶ AlŝbAb fy tçzyz Alslm AlÂhly wmkAfHħ AlArhAb (mç AlĂŝArħ ĂlŶ tjArb çAlmyħ mçASrħ(. Almŵtmr Alçlmy AlHAdy çŝr lklyħ AlĀdAb: Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ fy mkAfHħ AlĂrhAb ،klyħ AlĀdAb ،jAmçħ bny swyf-٣١٥ ، ٣٥٨.

xAld ،çbd Alçzyz bndr (1435h-). tnmyħ msŵwlyħ AlmwATnħ ldŶ TlAb AljAmçħ: drAsħ mydAnyħ çlŶ TlAb jAmçħ Almlk çbd Alçzyz bjdħ. rsAlħ dktwrAh ،klyħ Altrbyħ – jAmçħ Âm AlqrŶ.
xDr ،mHmwd rmDAn (2014). flsfħ AlmwATnħ ldŶ TlAb AljAmçħ wdwr AlbyŶħ AljAmçyħ fy tdçymhA fy Ďl AltγyrAt AlθqAfyħ AlmçASrħ. rsAlħ mAjstyr ،klyħ Altrbyħ - jAmçħ swhAj.
xTyb ،mHmd ŝHAt (2020). dwr AljAmçħ fy trsyx wtçzyz qym AlAntmA' wAlmwATnħ ldŶ TlbthA fy Dw' AltγyrAt Alθqafyħ wmstjdAt AlçSr. Almjlħ Alçrbyħ llnŝr Alçlmy ،(20)١٦٨-١٤٩ ،.
AldAmy ،jlAl brAny ،wHfAlŝ ،çbd AlftAH bAlçyd hwdj (2020). dwr AljAmçħ fy tnmyħ qym AlmwATnħ ldŶ AlTlAb (jAmçħ Tbrq Ânmwðj́A (mjlħ AldrAsAt AltAryxyħ wAlAjtmAçyħ ،klyħ AlĀdAb ،jAmçħ Tbrq ،(43)٣١٨-٢٩٢ ،.
AldhŝAn ،jmAl çly (2016). AlmwATnħ Alrqmyħ mdxlA ̋lltrbyħ Alçrbyħ fy AlçSr Alrqmy. nqd wtnwyr٥ ،(2)١٠٤-٧٢ ،.
rŵyħ 2030. Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. mtAHħ çlŶ: www.vision2030.gov.sa
AlsAçdy ،nASr mHmd çbyd ،wAlDHwy ،hnA' çly mHmd (2017). AstrAtyjyħ tçzyz AlmwATnħ wAlAçtdAl bAstxdAm wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy lmwAjhħ AltHdyAt wAltTrf wAltkfyr fy dwl mjls AltçAwn Alxlyjy. mrkz AlÂmyr xAld AlfySl llAçtdAl ،jAmçħ Almlk çbdAlçzyz.
AlsAlm ،mAjdħ mHmd (2020). dwr klyAt Altrbyħ fy tçzyz AlŝxSyħ Alsçwdyħ ldŶ AlTlAb AljAmçyyn ltHqyq rŵyħ 2030. Almŵtmr Aldwly llhwyħ AlwTnyħ fy Dw' rŵyħ Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ 2030 ،jAmçħ ŝqrA'-٥١ ، ٨٠.
AlsrHAny ،njwŶ ÂHmd (2016). dwr AljAmçAt Alsçwdyħ fy mwAjhħ AltHdyAt Alθqafyħ Alty twAjh TlAbhA mn Âjl tçzyz AlAntmA' AlwTny bynhm. mjlħ klyħ Altrbyħ bbnhA١٠٥ ،(1)١٤٠-١٠١ ،.
AlswrTy ،yzyd çysŶ (2015). Hl AlnzAçAt fy Altrbyħ Alçrbyħ. byrwt: mrkz drAsAt AlwHdħ Alçrbyħ.
Alsyd ،mHmd çbdAlrŵwf (2021). ĂstrAtyjyħ mqtrHħ ltçzyz msŵwlyħ AljAmçAt Alsçwdyħ nHw AlAstdAmħ AlbyŶyħ. mjlħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr١٨٩ ،(3) ، ٢٤٢-٢٠٠.
Alsyd ،çbd AlftAH jwdħ؛ wĂsmAçyl ،Tlçt Hsyn (2010). dwr AljAmçħ fy twçyħ AlTlAb bmbAdŶ AlmwATnħ kmdxl tHtmh AltHdyAt AlçAlmyħ AlmçASrħ (AltçdylAt Aldstwryħ llçAm 2007nmwðj́A). mjlħ AldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlzqAzyq. 2(66).
AlŝAmAny ،snd lAfy ،wsçd ،ÂHmd ywsf (2012). ŝbAb AljAmçAt wqDAyA AlAntmA': AlfrS wAltHdyAt ،TlAb jAmçħ Tybħ nmwðjA. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlqAhrħ٢٠ ،(1)٩٨-٤٨ ،.
AlŝrqAwy ،mwsŶ çly (2005). wçy TlAb AljAmçħ bbçD qym AlmwATnħ drAsħ mydAnyħ. mjlħ drAsAt fy Altçlym AljAmçy ،mrkz tTwyr Altçlym AljAmçy. jAmçħ çyn ŝms ،AlqAhrħ ،(9)١١٢ ،- 192.
ŝryf ،Âmyn frj (2012). AlmwATnħ wdwrhA fy tkAml AlmjtmçAt Altçddyħ. mSr: dAr Alktb AlqAnwnyħ.

AlŝwyHAt ،SfA' (2019). dwr klyAt Alçlwm Altrbwyħ fy AljAmçAt AlÂrdnyħ fy tnmyħ qym AlmwATnħ ldŶ AlTlbħ fy Dw' bçD Almtγyrat. mjlħ drAsAt Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ٤٦ ،(2)٣٢٩-٣١١ ،.
SfrAr ،çbdAllh bn mHmd bn bxyt (2017). dwr ŝbkAt AltwASl AlAjtmAçy fy trsyx qym AlmwATnħ mn wjhħ nĎr AlŝbAb AljAmçy AlçḿAny. rsAlħ mAjstyr ، klyħ AlĂçlAm ،jAmçħ Alŝrq AlÂwsT.
AlTyAr ،mhnd sçwd (2020). dwr AljAmçAt Alsçwdyħ fy tçzyz Alhwyħ AlwTnyħ: jAmçħ Almlk sçwd ÂnmwðjÁ. Almŵtmr Aldwly llhwyħ AlwTnyħ fy Dw' rŵyħ Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ 2030 ،jAmçħ ŝqrA'١٠٨-٨١ ،.
AlçAmr ،çθmAn SAlH (2011). Âθr AlAnftAH Alθqafy çlŶ mfhwm AlmwATnħ mn wjhħ nĎr AlŝbAb Alsçwdy drAsħ AstkŝAfyħ. drAsħ mqdmħ llqA' Alsnwy Alθalθ çŝr lqAdħ Alçml Altrbwy. AlbAHħ: Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.
çbAs ،wlyd (2016). dwr AlÂnŝTħ AltrwyHyħ fy tdçym qym AlmwATnħ ldŶ Tlbħ klyħ Altrbyħ AlryADyħ llbnyn jAmçħ HlwAn: nmwðj mqtrH. Almjlħ Alçlmyħ lltrbyħ Albdnyħ wçlwm AlryADħ ،klyħ Altrbyħ AlryADyħ llbnyn ، jAmçħ HlwAn٢ ،(77)٢٥٥-٢٢٦،.
çbd AlrzAq ،lmys ndym (2014). dwr AljAmçħ fy tnmyħ AlçlAqAt AlAjtmAçyħ wAlmsŵwlyħ AlwTnyħ. rsAlħ mAjstyr ،klyħ Altrbyħ - jAmçħ dmŝq.
çbd AlçAl ،ryhAm rfçt (2017). AlmwATnħ AlbyŶyħ kmA ytSwrhA ÂçDA' hyŶħ Altdrys bjAmçħ çyn ŝms. mjlħ AldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،jAmçħ AlslTAn qAbws١١ ،(1)١٦٠-١٣٩ ،.
Alçjmy ،nwf çbd AlçAl (1438h-). dwr AlĂdArħ Almdrsyħ fy tnmyħ AlmwATnħ ldŶ TAlbAt AlmrHlħ AlθAnwyħ. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،(11)٣١١،- 378.
çrb ،ÂrwŶ Hsny (2018). Almsŵwlyħ AlAjtmAçyħ wçlAqthA bAlAntmA' AlwTny wAlÂmn Alfkry ldŶ çynħ mn TAlbAt wmnswbAt jAmçħ Almlk çbd Alçzyz. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ ÂsywT٣٤ ،(2)١١٣-٩٢ ،.
AlçTyħ ،mrwAn (2018). Almçjm AljAmç. AlÂrdn: dAr γydA' llnŝr wAltwzyç.
çlAwnħ ،rbyçħ (2017). AlAntmA' wçlAqth btHqyq AlðAt ldŶ AlTAlb AljAmçy: drAsħ mydAnyħ bjAmçħ mHmd lmyn dbAγyn sTyf2. mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،(30)٤٠-٢٣ ،.
çly ،Hmdy ÂHmd (2017). dwr AljAmçħ fy tnmyħ qym AlmwATnħ wtmθlhA ldŶ AlTlAb fy Ďl tHdyAt Alçwlmħ: drAsħ mydAnyħ lçynħ mn Tlbħ jAmçty ÂsywT wswhAj. mjlħ jAmçħ AlŝArqħ llçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ، ١٤(1)٩٧-٦٢ ،.
çmArħ ،sAmy ftHy çbd Alγny (2010). dwr ÂstAð AljAmçħ fy tnmyħ qym AlmwATnħ lmwAjhħ tHdyAt Alhwyħ AlθqAfyħ "jAmçħ AlĂskndryħ nmwðjÁ". mjlħ mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ ،mSr 17(64)١٢٢-٤ ،.
çyd ،rjA' ÂHmd؛ jmçħ ،SlAH mHmd؛ wÂbw AlhdŶ ،HsAm Aldyn Hsyn (2008). θq-Af-ħ Alm-wATn–ħ AlHlq-ħ AlÂDç-f fy tdrys AldrAs-At AlAjtm-Açyħ bAltçlym AlçAm. Almŵtm-r AlÂwl lljmçy-ħ AlmS–ryħ lldrAs-At AlAjtm-Açyħ "trby-ħ AlmwATnħ wmnAhj AldrAsAt AlAjtmAçyħ". AlqAhrħ: jmhwryħ mSr Alçrbyħ.

flyħ ،fArwq؛ wAlzky ،ÂHmd (2004). mçjm mSTlHAt Altrbyħ. AlĂskndryħ: dAr AlwfA ldnyA AlTbAçħ wAlnŝr.
AlqHTAny ،çbdAllh (2010). qym AlmwATnħ ldŶ AlŝbAb wĂshAmhA fy tçzyz AlÂmn AlwqAŶy. rsAlħ dktwrAh ،jAmçħ nAyf Alçrbyħ llçlwm AlÂmnyħ ، AlryAD.
AlkwAry ،çly xlyfħ (2001). mfhwm AlmwATnħ fy Aldwlħ AldymwqrATyħ. mjlħ Almstqbl Alçrby ،mrkz drAsAt AlwHdħ Alçrbyħ٢٣ ، (264)١٢٥-١٠٤ ،.
mtwly ،mSTfŶ mHmd (2004). mdxl ĂlŶ tAryx Altrbyħ AlĂslAmyħ. AlryAD: dAr Alxryjy llnŝr wAltwzyç.
Almrymy ،AlSdyq mHmd (2016). dwr AljAmçħ fy bnA' AlŝxSyħ AljAmçyħ AlqAdrħ çlŶ tçzyz AlAntmA' llwTn mn xlAl AlÂxlAq wθqAfħ AlHwAr. çAlm Altrbyħ ،Almŵssħ Alçrbyħ llAstŝArAt Alçlmyħ wtnmyħ AlmwArd Albŝryħ١٧،(53) 1-46.
Almçmry ،syf nASr çly (2014) Altrbyħ mn Âjl AlmwATnħ fy dwl mjls AltçAwn ldwl Alxlyj Alçrbyħ: AlwAqç wAltHdyAt. mjlħ rŵŶ ĂstrAtyjyħ ،mrkz AlĂmArAt lldrAsAt wAlbHwθ AlĂstrAtyjyħ 2(7)٦١-٣٨ ،.
Almγrby ،rAndA mHmd (2021). drjħ Alwçy bmfhwm AlmwATnħ Alrqmyħ kmA tdrkhA TAlbAt jAmçħ Almlk çbd Alçzyz. mjlħ jAmçħ Hfr AlbATn llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ ،(2)٣٦٧-٤٢٠ ،.
Almntŝry ،mHmd ywsf؛ wçqyly ،çθmAn mwsŶ (2019). dwr ĂdArħ Almçrfħ fy tnmyħ ÂbçAd AlmwATnħ Alrqmyħ mn wjhħ nĎr TlAb AldrAsAt AlçlyA fy jAmçħ Almlk çbd Alçzyz. mjlħ jAmçħ Almlk çbd Alçzyz: AlĀdAb wAlçlwm AlĂnsAnyħ٢٧ ،(5)٢١٤-١٨٩ ،.
Almŵtmr Aldwly llhwyħ AlwTnyħ fy Dw' rŵyħ Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ 2030 (2020). jAmçħ ŝqrA'.
nAfç ،çbd Almnçm (2005). wçŶ TlAb Altçlym AlÂsAsy bmbAdŶ AlmwATnħ: drAsħ mydAnyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ bAlzqAzyq ،(50)٣٤٤-٢٥٩ ،.
AlnHyAry ،çbdAllh (2007). AlmqwmAt AlnĎryħ lAktsAb qym AlmwATnħ AlĂyjAbyħ wAltsAmH. mjlħ çlwm Altrbyħ ،Almmlkħ Almγrbyħ ،(34)-٨ ، ٧٥.
wzħ ،xdyjħ؛ wγrγwT ،çAtkħ (2018). AlçlAqħ byn Alhwyħ AlwTnyħ wAlmwATnħ. mjlħ AlsrAj fy Altrbyħ wqDAyA Almjtmç٢ ، (1)٩٢-٧٥ ،.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The Journal of Educational Sciences is a refereed scientific journal; issued by the Deanship of Scientific Research at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

Dr. Saad Abdulrahman Alnafisah
Secretary Editor of the journal

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research