مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

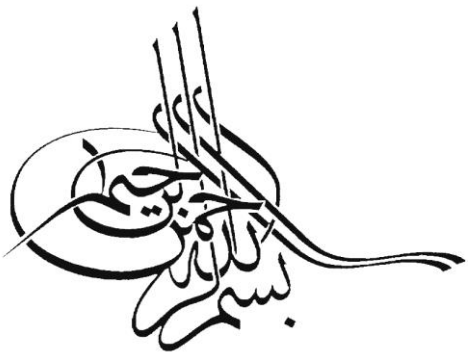
العدد الثامن والعشرون
محرم ١٤٤٣هـ

الجزء الثالث

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

الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة 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. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
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. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات 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

برنامج تدريبي لوالدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم خلال فترة "كورونا" ١٥
د. محمد الأمير إبراهيم محمود

برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلّم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٧٣
د. مريم بنت فراج بن عويض الشلوي

تصور مقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO ١٤٩
د. الأدهم بن خليفة اللويش

تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد(COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي ٢٠٥
أ.د. خالد بن محمد الخزيم د. يحيى بن صالح الحربي أ. دلال بنت ذياب المطيري

تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة ٣٥٩
د. ماهر أحمد حسن محمد

برنامج تدريبي لوالدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم خلال فترة "كورونا"

د. محمد الأمير إبراهيم محمود
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

برنامج تدريبي لوالدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم خلال فترة "كورونا"

د. محمد الأمير إبراهيم محمود
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٩/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لوالدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم. تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية بلغت (١٠) أطفال ووالديهم، تراوحت أعمار الأطفال بين (٤ – ١٠) سنوات. تم تطبيق مقياس مهارات السلامة، والبرنامج التدريبي (إعداد/ الباحث). وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: مهارات السلامة، اضطراب طيف التوحد، التدريب الوالدي.

*يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام (١٤٤١هـ)، برقم (٠٠٢-١٨-١٢-٢٠).

A training program for parents of children with autism spectrum disorder to improve their children's safety skills during period Coronavirus "Covid-19"

Dr. Mohamed Ealmir Ebrahim Mahmoud
Special Education - Faculty of Education
Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The present study aimed to investigate the effectiveness of a training program for parents of children with autism spectrum disorder to improve safety skills for their children. The study sample consisted of an experimental group of (10) children and their parents, ranging in age from (4-10) years. The safety skills scale and the training program (preparation/researcher) were applied. The results of the study showed the effectiveness of the program used to improving safety skills in children with an autism spectrum disorder.

key words: Safety skills, Autism Spectrum Disorder, Parenting training.

المقدمة:

يعد فيروس "كورونا" (Coronavirus) (COVID-19) أحد أشد الفيروسات فتكاً وشراسة على بني البشر، وأصبح وباءاً عالمياً ضرب كل بقاع الأرض. ولقد غير موازين، ومفاهيم، وأفكار لدى كل شعوب العالم عن الجانب الصحي وأهميته وخطورته. كما أصبح ضحاياه بالملايين من البشر، ليسوا فقط الذين أصيبوا أو حتى فقدناهم بل كل عامل انقطع عن عمله، وكل طفل حرم من مدرسته، وكل أسرة حرمت من أقاربها وأصدقائها، وكل فرد كان يتلقى خدمات خاصة لم يستطع الحصول عليها. إن فرض حالة التباعد الاجتماعي لها تداعيات على المستوى النفسي، والصحي على كل الأفراد بشكل عام وذوي الإعاقة بشكل خاص؛ لذلك تحتم علينا البحث عن البدائل التي نستطيع من خلالها تقديم تلك الخدمات علّنا نرأب الصدع أو نسد الفجوة التي نتجت عن تفشي ذلك الوباء (محمود، ٢٠٢٠).

كما يعد اضطراب طيف التوحد أحد أهم، وأوسع الاضطرابات انتشاراً في العقود الأخيرة على كل المستويات الاجتماعية، والاقتصادية؛ ونظراً للصعوبات المتعددة، وأوجه القصور المتنوعة التي تنجم عن الإصابة بهذا الاضطراب، والتي تؤثر على بنية الشخصية لدى الأطفال المصابين به أصبح لزاماً على المتخصصين والباحثين البحث عن تفسير لأوجه القصور، ومن ثم وضع البرامج العلاجية الملائمة لها في محاولة لتجاوز تلك المشكلات والصعوبات.

من تلك المشكلات التي تواجهنا مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي عدم أو ضعف وعي هؤلاء الأطفال بالمخاطر أو ما يطلق عليه "مهارات السلامة" فمن هذه المخاطر ما هو يمكن أن يحدث داخل المنزل (وهي متعددة) أو خارجه، ومنها ما نراه ونشعر به أو لا نراه ولكن نفهم خطورته كما في حالة فيروس "كورونا"؛ لذا تتنامى ضرورة تقديم خدمات عاجلة لهؤلاء الأطفال وأسرهم، لتحسين مهارات السلامة لديهم وهو ما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة.

وتعد برامج التدريب الوالدي من أهم التدخلات التي تعمل على إكساب الوالدين مهارات جديدة متنوعة تختلف عن تلك التي تعلموها طيلة مسيرة حياتهم، فهي تزيد من قدرة الوالدين على إدراكهم لدورهم الايجابي نحو سلوكيات أطفالهم بشكل عام (Holliday, ٢٠١٤). كما تعتبر برامج التدريب الوالدي هامة لكل أعضاء الأسرة لقدرتها على تحسين العلاقات بين الوالدين وأبنائهم من خلال تعليم الوالدين استخدام مهارات إيجابية متنوعة مثل التواصل الإيجابي الفعال، وإكساب الأطفال أو تحسين بعض المهارات لديهم والتي يمكن أن يعانوا من صعوبات في تعلمها، بالإضافة إلى زيادة المعرفة حول نمو الطفل، وزيادة الكفاءة الذاتية لدى الوالدين؛ مما يمكن أن يؤدي إلى تغيرات إيجابية في شخصية الطفل وسلوكياته (Graf et al., ٢٠١٢).

المشكلة والتساؤلات البحثية:

تشكل الحوادث والإصابات تهديدا خطيرا للصحة العامة للأطفال فهي لا تتسبب في الوفاة أو الإعاقة فحسب، بل تشكل أيضًا مشكلة خطيرة من حيث الكلفة المالية، والوجدانية، والاجتماعية التي تنجم عنها (Ramirez et al., 2010)، كما تعتبر السلامة من الحوادث والإصابات أحد أهم الموضوعات التي تستحوذ على اهتمامات القائمين على تربية الأطفال ورعايتهم بالدرجة القصوى (Ivey, 2004).

وتعد إصابات المشاة في معظم أنحاء العالم، والولايات المتحدة الأمريكية أحد أهم أسباب وفيات الأطفال بالنسبة للفتيان والفتيات الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-١٤) عاماً (Borse et al. 2008). وفي دراسة مرجعية لأطفال المدارس من ذوي الإعاقة أو بدونها، لوحظ أن الأطفال ذوي الإعاقة تعرضوا للإصابات مرتين أكثر في الغالب مقارنةً بالأطفال ذوي النمو الطبيعي (Ramirez et al., 2010; Strauss et al., 1998)، يزيد هذا المعدل ليصل إلى خمس مرات في الأطفال ذوي الإعاقة الذين تتراوح إعمارهم ما بين (٥ – ١٧) عام، مما يوضح الحاجة الملحة للتدخلات الفعالة للتدريب على مهارات سلامة (Xiang et al., 2006).

وعلى الرغم من أن هناك احتمالات لحدوث إصابات خطيرة أو أذى للأفراد الذين يفتقرون إلى مهارات السلامة الحرجة، إلا أنه ربما قد يتم أغفال تدريب الأشخاص ذوي الاضطرابات النمائية على مثل هذه المهارات؛ نظرًا لأن الأشخاص ذوي الاضطرابات النمائية لديهم أشكال متنوعة من حالات

القصور، والتجاوزات السلوكية، فقد يتم التركيز على تعليم المهارات التي يتم استخدامها يوميًا فقط، مثل التواصل أو مهارات الحياة اليومية، في حين أن فرصة استخدام مهارات السلامة مثل الوقاية من الإيذاء الجنسي أو معرفة ما يجب القيام به في حالات الطوارئ قد تكون نادرة، إلا أن هذه المهارات قد تكون منقذة للحياة عند الحاجة إليها (Dixon et al., 2010).

إن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد معرضون بشكل أكبر لخطر الإصابة مقارنةً بالأطفال ذوي النمو الطبيعي ذلك يرجع إلى صعوبة أو تأخير في مهارات التواصل الاجتماعي وكذلك صعوبات الانتباه والتحكم الحركي والتأخر المعرفي (Lee et al., 2008; Thomson et al., 2011)، وهذا ما يؤكده كني (2013) .Kenny et al من أن هناك خطر متزايد للتعرض للإصابة وربما الموت يرتبط بالخصائص الشائعة التي تميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويتميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمجموعة متنوعة من حالات القصور السلوكي والاجتماعي، واحدة من أبرز المشاكل لدى هؤلاء الأطفال هي السلوكيات العدوانية الاندفاعية التي يمكن أن تسبب في تعرض الطفل للخطر، وإصابته جسدياً، أو ربما فقده للحياة (Manocha & Singh, 2019).

بسبب هذه الخصائص المرتبطة باضطراب طيف التوحد والتي تظهر عليهم فإن ذلك يزيد من احتمالية التعرض لمخاطر السلامة على مدار الحياة بالنسبة لهم، فهم يواجهون صعوبات في التمييز بين المواقف الآمنة وغير الآمنة،

وكذلك كيفية التعرف على المواقف الخطرة، وطلب المساعدة للهروب منها وحتى، لو أنهم استطاعوا اكتساب هذه المهارات، فقد لا يتمكنوا من تعميمها في المواقف الجديدة (Doyle, & Doyle-Iland, 2004b; Scheuermann, & Webber, 2002).

وتقدر منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) معدل انتشار اضطراب طيف التوحد بأن يكون واحداً من بين ١٦٠ طفلاً (World Health Organization, 2020). كما يقدر عدد الافراد ذوي اضطراب طيف التوحد بواحد من كل ٤٠ طفلاً في الولايات المتحدة الأمريكية (Kogan et al. 2018)، وهي زيادة ملحوظة عن عام ٢٠٠٠ والتي كانت التقديرات فيها تشير إلى أن طفلاً من بين كل ١٥٠ طفل مصاب بالتوحد (Centers for Disease Control & Prevention, 2016)، مما يؤدي إلى زيادة مخاطر مشكلات السلامة بشكل عام (Constantino & Charman, 2016). هذه الزيادة المطردة في أعداد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة الى عدم قدرتهم على اكتساب المهارات الأساسية للسلامة أمراً يشكل قلق جوهري للوالدين؛ مما يجعل التدريب على مهارات السلامة ذا أولوية كبرى (Garcia et al., 2016).

ويشير ديكسون (Dixon, et al. (2019 إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتعرضون لخطر متزايد للإصابة، مما يجعل التدريب على مهارات السلامة ضروريًا، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن السلامة تشكل مصدر قلق للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم (Cavalari &

Romanczyk, 2012; Kalb et al., 2016; Sirin & Tekin-Iftar, 2016; Solomon & Lawlor, 2013)، كما تعد مهارات السلامة مجالاً مهماً لتعليم وتدريب الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد (Wiseman et al., 2017).

كما أكدت العديد من الدراسات على أن الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد والإعاقات النمائية الأخرى يواجهون خطر الإصابة أو سوء المعاملة مرتين أو ثلاث مرات مقارنةً بأقرانهم من ذوي النمو الطبيعي (Agran & Krump, 2010; Calavari & Romanczyk, 2012; Lee et al., 2008; McEachern, 2012; Volkmar & Wiesner, 2009; Yildirim-Sari & Girli, 2012).

ولقد أضافت دراسات أخرى إلى أن الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد هم أكثر عرضة للوفاة من الغرق بمعدل مرتين تقريباً مقارنةً بأفراد المجتمع الاخرين (Alaniz et al., 2017; Martin & Dillenburger, 2019; Schendel et al., 2016) كما يمكن أن يحدث الغرق في مسطحات مائية صغيرة جداً؛ لذلك فإن اكتساب مهارات جيدة في سلامة المياه أمر في غاية الأهمية (Martin & Dillenburger, 2019; Schendel et al., 2016).

كما ذكر كالفاري ورومانسيزك (2012) Cavalari and Romancyzk, أنه في الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت هناك زيادة في سلوكيات المخاطرة مثل الجري في الطريق أو الشارع، بالإضافة إلى أن الإصابات الشديدة كانت أكثر ظهوراً، كما كان هناك ارتباط إيجابي بين شدة أعراض التوحد وظهور الإصابات.

وقد تساعد ردود الأفعال المناسبة حيال التعرض للمواقف الخطرة في حماية الأطفال من التعرض للإصابة أو الاختطاف أو للأذى، وبالرغم من ذلك فإن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد واضطرابات النمو الأخرى قد لا يستجيبون بشكل ملائم لهذه المواقف، كما أن مهارات السلامة لديهم لا تنمو بالشكل الملائم؛ لذلك فهم في حاجه للتدخل بشكل واضح وملح (Summers et al., 2011).

ويعد التدريب على مهارات السلامة من الأولويات بالنسبة الأشخاص ذوي الاضطرابات النمائية، والقائمين على رعايتهم، حيث يمكن منع عدد من الحوادث – أو الوقاية منها – عن طريق إجراء تعديلات بسيطة على البيئة المنزلية مثل إخفاء السموم، والأشياء الحادة، أو المواد الخطرة الأخرى، ومع ذلك من المحتم أن يفشل القائمين على رعاية الطفل في ترتيب البيئة بطريقة آمنة تمنع كل خطر محتمل من أن يحدث في كل الأوقات، أضف إلى ذلك أنه حتى في ظل أفضل رعاية ممكنة من المحتم أن يتعرض بعض الأفراد من ذوي الاضطرابات النمائية لحالات خطرة في وقت ما، وبالتالي يجب التدريب على المهارات اللازمة لضمان السلامة في هذه الحالات (Dixon et al., 2010).

كما يعد تعليم مهارات السلامة أمراً مهماً لزيادة استقلالية وسلامة الأفراد المصابين بالتوحد. تؤدي أوجه القصور في مهارات السلامة إلى تعريض الأفراد المصابين بالتوحد إلى خطر متزايد للإصابة أو الاختطاف أو الضياع أو الموت في البيئات المجتمعية (American Psychiatric Association, 2013).

ولقد أشارت دراسة قام بها سليا، وآخرون (2020) .Celia et al إلى أن الآباء أفادوا بأنهم يواجهون مشكلات كبيرة تتعلق بسلامة أطفالهم، كما أنهم يحتاجون إلى التثقيف حول قضايا السلامة لمنع الإصابات وفقد أبنائهم. كما أوصت دراسة يلدريم وآخرون (2016) .Yıldırım et al بتدريب أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أو ذوي الإعاقة الفكرية بشكل منتظم حول تدابير السلامة المنزلية. أيضاً أظهرت دراسة سيريني وتاكين–إفتار (2016) Sirin & Tekin-Iftar أن معلمي وآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد أكدوا على أهمية، وضرورة تعليم مهارات السلامة لهؤلاء الأطفال.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية مشاركة الأسرة عند إعداد وتنفيذ التدخلات مع الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية بشكل عام، وذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، وأظهرت نتائج إيجابية لجميع أفراد الأسرة عندما يشاركون في عملية العلاج أو التدريب، الأمر الذي أدى إلى تحسن في اكتساب مهارات السلامة لدى هؤلاء الأطفال (Dixon et al., 2010; Mechling, 2008; Wright & Wolery, 2011).

من خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

س: ما فعالية برنامج تدريبي لوالدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم خلال فترة "كورونا"

أهمية البحث:

(أ) أهمية نظرية:

١. أنها تتناول فئة من فئات الأطفال ذوي الإعاقة تحتاج إلى الكثير من جهود البحث العلمي خاصة في مجتمعاتنا العربية.

٢. على حد علم الباحث فإن هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي قدمت برنامجاً تدريبياً لتحسين مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

(ب) أهمية تطبيقية:

١. إن تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات السلامة يعد أمراً في غاية الأهمية للحفاظ عليهم من التعرض للمخاطر والحوادث وذلك خلال البرنامج المستخدم.

٢. يساهم البحث في المشاركة المجتمعية من القسم العلمي لحل بعض المشكلات التي تواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣. يمكن أن يستفيد آباء وأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من البرنامج الحالي في تحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد.

٤. بناء مقياس لمهارات مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٥. من الممكن أن يعمم برنامج الدراسة الحالي – في حالة ثبوت فعاليته – كبرنامج لتحسين مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأسرهم في المؤسسات التربوية والتأهيلية التي ترعي هذه الفئة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج تدريبي يقدم لوالديهم (عن بعد).

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية:

برنامج التدريب الوالدي Parenting Training program

ويقصد به في الدراسة الحالية بأنه برنامج تدريبي (عن بعد) مخطط في ضوء أسس علمية يقدم لوالدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف تحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم.

مهارات السلامة Safety Skills

مصطلح "مهارات السلامة" هو مصطلح يستخدم لوصف مجموعة واسعة من المهارات فقد أظهرت الأبحاث أن جميع الأطفال معرضون لخطر الإصابة – ربما حتى الوفاة – بحوادث مقصودة أو غير مقصودة. على الرغم من أن الآباء يتخذون الاحتياطات اللازمة لحماية أطفالهم من الحوادث، إلا أنهم ما زالوا يواجهونها في أي وقت (Miltenberger, 2008).

ويعرف الباحث مهارات السلامة إجرائياً "بأنها مجموعة من السلوكيات اللفظية أو غير اللفظية والتي يجب أن يقوم بها الأطفال لتجنبهم التعرض

للمخاطر، والحوادث وذلك كما تظهر من درجاتهم على مقياس مهارات السلامة لدى الأطفال".

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)

يشير اضطراب طيف التوحد إلى عجز، وقصور مستمر في التواصل الاجتماعي بشقيه اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، مع ظهور أنماط محددة من السلوكيات والاهتمامات والأنشطة، بالإضافة إلى وجود بعض السلوكيات المضطربة مثل السوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات، وتظهر هذه الأعراض في فترة النمو المبكرة؛ وتؤدي إلى قصور كبير في المجالات الاجتماعية، والمهنية أو غيرها من المجالات المهمة للأداء الحالي (A P A., 2013).

ويعرف الباحث الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إجرائياً بأنهم "الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة والذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-١٠) سنوات.

فيروس كورونا المستجد (COVID-19)

مرض فيروس كورونا (Coronavirus) هو مرض معد يسببه فيروس كورونا المكتشف مؤخراً (COVID-19). والذي تفشى في مدينة ووهان الصينية في الأول من ديسمبر ٢٠١٩. تتمثل الأعراض الأكثر شيوعاً لمرض كوفيد-١٩ في الحمى، والإرهاق والسعال الجاف، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع أو احتقان الأنف أو الرشح أو ألم الحلق، أو الإسهال. وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وممكن أن تزيد تدريجياً (WHO, 2020).

الإطار النظري:

تمهيد:

تعد مهارات السلامة من المهارات المطلوبة للحفاظ على الرفاهية الشخصية طوال العمر ويبدأ الأطفال في اكتسابها في سن مبكرة؛ لذلك فمن الضروري تطوير هذه المهارات نظرًا لأن الإصابات غير المقصودة هي من الأسباب الرئيسية للوفاة لدى الأطفال (Heron, 2016)؛ لذلك فإن السلامة من الحوادث، والإصابات من بين الشواغل القصوى للقائمين على رعاية الأطفال (Ivey, 2004).

إن إصابة الطفل باضطراب طيف التوحد يهيئ المحيطين به لمزيد من المخاوف على سلامته من الإصابات أو ربما الموت. لقد وصفت العديد من الأسر أن حياتهم قد انقلبت رأسًا على عقب بسبب تشخيص أبنائهم بالتوحد، حيث أفادوا بأنهم يخوضون صراعات متنوعة للحصول على الخدمات اللازمة لمقابلة الاحتياجات المتزايدة لأبنائهم، كما أشار البعض الآخر منهم إلى عدم الحصول على الراحة أو الاسترخاء بسبب الأشراف الصارم، واليقظة المستمرة خوفاً من تعرض هؤلاء الأبناء للخطر (Celia et al., 2020).

مهارات السلامة Safety Skills

يعرف أكمان أوغلو و تيكن- إفتار (2011) Akmanoglu and Tekin-Iftar, مهارات السلامة على أنها سلوكيات لفظية أو غير لفظية تؤسس أو تحافظ على سلامة الشخص.

وتستعرض الادبيات مجموعة متنوعة من مهارات السلامة فقد تناولت بعض الدراسات عدداً صغيراً نسبياً من المواقف الخطرة وسلوكيات السلامة .علاوة على ذلك، فإن معظم الأبحاث السابقة حول تعليم مهارات السلامة للأفراد الذين يعانون من إعاقات النمو قد شملت المراهقين والبالغين، على عكس الأطفال، كما قيمت القليل من الدراسات السابقة أساليب تعليم الأطفال ذوي الإعاقات النمائية للاستجابة بأمان للمخاطر المنزلية الشائعة (Brenner et al., 2013).

وفي دراسة بأثر رجعي لأطفال المدارس الذين يعانون من إعاقات أو بدونه، لوحظ أن الأطفال ذوي الإعاقة تعرضوا للإصابات مرتين في كثير من الأحيان مقارنةً بالأطفال غير ذوي الإعاقة (Ramirez et al., 2010).

كما أشار هارياج وآخرون Harriage et al. (2016) إلى أن الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تتعرض لتدريب مهارات عبور الشارع (المشاة) للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يجب أن تراعي عدة أمور منها أولاً: يجب تنويع المهارات بشكل منهجي من خلال تدريب الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل في أوضاع متعددة حتى يمكن تيسير عملية التعميم. ثانياً: من المهم تحديد طريقة التدريب على مهارات سلامة المشاة حتى يمكن تنفيذها بسهولة

من قبل الآباء أو القائمين على رعاية الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. ثالثاً إن تحديد أساليب تدريب لا تتطلب عملاً كبيراً من أولياء الأمور من حيث الوقت أو الجهد أو التكلفة ستكون لها قبولاً اجتماعياً عالياً؛ مما يعزز فرص النجاح.

ولقد أشارت دراسات حديثة إلى أن الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد هم أكثر عرضة للوفاة نتيجة الغرق بمعدل مرتين تقريباً مقارنةً بأفراد المجتمع الاخرين (Martin & Dillenburger, 2019; Schendel et al. 2016)، كما يعد الغرق هو السبب الأول للوفاة الطارئة لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، (Alaniz et al., 2017)، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يحدث الغرق في مسطحات مائية صغيرة جدًا؛ لذلك فإن اكتساب مهارات جيدة في سلامة المياه أمر في غاية الأهمية (Martin & Dillenburger 2019; Schendel et al. 2016).

كما أشار مكيواين وفورنير McIIwain and Fournier (2012) إلى ما ذكرته الرابطة الوطنية للتوحد من أن ٩١٪ من إجمالي وفيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تحت سن ١٤ عامًا في الولايات المتحدة كان نتيجة غرق عرضي بعد التجول أو الهروب.

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)

اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي منتشر يتميز بالعجز في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، وكذلك أنماط مقيدة أو متكررة للسلوك والاهتمامات وهؤلاء الأطفال تظهر عليهم أعراض متفاوتة، تتراوح من بسيطة إلى شديدة، وذلك حسب الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس (DSM - 5) والذي قام بتصنيف اضطراب طيف التوحد حسب شدة أعراضه إلى مستويات تبدأ بـ "طلب الدعم" (المستوى الأول - البسيط) إلى "تتطلب دعمًا كبيرًا للغاية" (المستوى الثالث – الشديد) ترتبط هذه الاعراض بضعف التواصل الاجتماعي، وكذلك السلوكيات النمطية والتكرارية. والأطفال المصنفون على أنهم ذوي المستوى الثالث أو الشديد لا يظهرون إلا القليل من المهارات اللفظية وتفاعلاتهم الاجتماعية محدودة للغاية، بالإضافة إلى ذلك، يظهرون سلوكيات جامدة تتداخل بشكل ملحوظ مع الأداء، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى مزيد من الدعم اجتماعياً وسلوكياً حتى ينجحوا في العمل اليومي (A P A., 2013).

ويرى كوجان وآخرون Kogan et al. (2018) أن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي عصبي معقد يتميز بالضعف المستمر في التواصل والتفاعلات الاجتماعية، والأنماط المقيدة والمتكررة للسلوكيات أو الاهتمامات. ويتميز هؤلاء الأطفال بمجموعة متنوعة من حالات القصور السلوكي والاجتماعي، واحدة من أبرز المشاكل لدى هؤلاء الأطفال هي السلوكيات العدوانية الاندفاعية التي يمكن أن تسبب في تعرض الطفل للخطر، وإصابته جسدياً، أو ربما فقده للحياة (Manocha & Singh, 2019).

ويذكر كالفاري ورومانسيزك Cavalari and Romancyzk (2012) أنه في الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت هناك زيادة في سلوكيات المخاطرة مثل الركض في الطريق. علاوة على ذلك، كانت الإصابات الشديدة أكثر تواتراً وكان هناك ارتباط إيجابي مع شدة أعراض اضطراب التوحد وتواتر الإصابات. إلى أن السلوك المضر بالنفس أكثر شيوعاً في الأطفال الذين يتصفون بالاندفاع، وفرط النشاط، والعواطف السلبية وأقل شيوعاً في الأطفال ذوي المهارات الأفضل.

إن الأفراد ذوي باضطراب طيف التوحد معرضون بشكل خاص لخطر عدم القدرة على طلب المساعدة بشكل مستقل ومناسب أثناء فقدانهم في المجتمع، فغالباً ما يكون لدى الأفراد المصابين بالتوحد مهارات لغة ومهارات اجتماعية محدودة؛ مما يؤثر على التواصل والتفاعل مع الآخرين (A P A., 2013). ويمكن أن تجعل هذه التحديات من الصعب على الفرد ذي اضطراب طيف التوحد البدء والاستجابة للتفاعلات الاجتماعية والأسئلة الاجتماعية (على سبيل المثال، حول اسم الفرد أو رقم هاتفه) (Carlile et al., 2018).

كما يبدو أن هناك خطر متزايد للتعرض للإصابة وربما الموت يرتبط بالخصائص الشائعة التي تميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Kenny et al., 2013)، والتي من أبرزها السلوكيات النمطية أو المتكررة حيث يعتبر السلوك المتكرر هو القضية الأكثر شيوعاً في مرض التوحد مثل الدوران حول الجسم، فتح الأبواب وغلقها والتي يمكن أن تسبب إصابات جسدية (Ganz, 2007).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة وايجينس وآخرون (٢٠٢٠) .Wiggins et al إلى: (١) الكشف والإبلاغ عن حدوث تجوال لدى مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعددهم (1195)، مجموعة من الأطفال ذوي تأخر النمو بدون التوحد (DD) وعددهم (1199)، مجموعة من الأطفال مشخصين بالتوحد سابقاً ولكن غير مؤكد (DDprevASD)، وعددهم (230) تتراوح أعمارهم بين٤-٥ سنوات، ومجموعة مقارنةً من الأطفال ذوي النمو الطبيعي (1272)، (٢) استكشاف ما إذا كانت حالة الاصابة باضطراب طيف التوحد مرتبطة بالتجول. استخدم الباحثون مقياس مولن للتعلم المبكر (MSEL)، وقائمة مراجعة سلوك الطفل، واختبارين تشخيصيين لتحديد حالة التوحد. أشارت النتائج إلى أن سلوك التجوال كان أكثر شيوعاً بشكل كبير بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأولئك الذين يعانون من مشاكل سلوكية ونمائية مقارنةً بالأطفال الآخرين، وأوصت الدراسة بأنه يمكن استخدام هذه النتائج لزيادة الوعي بالتجوال لدى الأطفال ذوي النمو غير الطبيعي.

كما حاولت دراسة سيليا وآخرون (2020) .Celia et al استكشاف التجارب الحية للآباء والأمهات الذين لديهم أطفالاً من ذوي اضطراب طيف التوحد وخبراتهم في السلامة لهؤلاء الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (١٥) من والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تم جمع البيانات عن طريق تسجيلات، ومقابلات مع أفراد العينة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن

معظم الآباء أفادو بأنهم يواجهون مشكلات كبيرة تتعلق بسلامة أطفالهم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الآباء تلقوا القليل أو لم يتلقوا معلومات حول السلامة من المتخصصين في الرعاية الصحية، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير المعلومات الكافية لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومختصي الرعاية الصحية حول قضايا السلامة لمنع الإصابات والموت.

كما قيمت دراسة ديكسون وآخرون (٢٠١٩) .Dixon et al فعالية التدريب في بيئة الواقع الافتراضي (VR) في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات الأمن والسلامة (عبور الشارع) في البيئة الطبيعية. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تشير النتائج إلى أن استراتيجية الواقع الافتراضي هي وسيلة واعدة للتدريب على مهارات السلامة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما قدمت دراسة عبد العال (٢٠١٩) برنامج إرشادي للأسرة لتعزيز دورهم في تنمية بعض مهارات الأمان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من أربعة أمهات لخمس أطفال توحديين ذكور بالمرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد، تتراوح أعمارهم من (٦-٩) سنوات، وهم ضمن فئة التوحد البسيط، ونسبة ذكاؤهم حوالي ٧٠ درجة تقريبا. واستخدمت الباحثة مقياس بعض مهارات الأمان للطفل التوحدي (إعداد الباحثة) والبرنامج الإرشاد الأسري (إعداد الباحثة). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس بعض

مهارات الأمان بعد تطبيق البرنامج في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب الدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس بعض مهارات الأمان بعد تطبيق البرنامج بشهر.

وكذلك قيمت دراسة مارتين وديلنبرجر (٢٠١٩) Martin and Dillenburger فعالية تدخلات مهارات السلامة المائية ومهارات السباحة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. تم إجراء مراجعة منهجية للدراسات الخاصة بالتدخلات السلوكية الفعالة لسلامة المياه ومهارات السباحة. تشير النتائج إلى أن التدخلات القائمة على التدخلات السلوكية الفعالة يمكن أن تحسن مهارات السلامة المائية والسباحة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

ولقد حاولت دراسة كارليل وآخرون (2018) .Carlile et al التحقق من فعالية التدخل المرتكز على نمذجة الفيديو وبرمجة المنبهات ذات التقنية المنخفضة، والعالية لتعليم استجابات طلب المساعدة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عند فقدانهم. تكونت عينة الدراسة من (٦) ذكور توحديين أعمارهم ما بين (٣-١٤) عام، حصل المشاركون على تدريب لإجراء مكالمة (Face Time®) واستبدال بطاقة التعريف (ID) في بيئات افتراضية، وطبيعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد استجابات طلب المساعدة ذات التقنية المنخفضة والعالية بشكل فعال عند فقدانهم.

كما هدفت دراسة غنيم (٢٠١٨) إلى الكشف عن فعالية استخدام مهارات الأمن والسلامة لتنمية السلوكيات غير اللفظية لدى عينة من الأطفال التوحديين. تكونت العينة من (١٠) طلاب قسموا إلى مجموعتين تجريبية (٥) طلاب، وضابطة (٥) طلاب، تم وضع منهج محدد يتضمن مهارات الأمن والسلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوكيات الغير اللفظية (أبعاده والدرجة الكلية) بعد تطبيق المقرر المعد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوكيات الغير اللفظية (أبعاده والدرجة الكلية) بعد تطبيق المقرر المعد لصالح القياس البعدي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي (بعد مرور شهرين من انتهاء المقرر المعد) على مقياس السلوكيات الغير اللفظية (أبعاده والدرجة الكلية).

كذلك قيمت دراسة وايسمان Wiseman et al. (2017) فعالية تدخلات مهارات السلامة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وشملت المهارات المستهدفة منع الاختطاف، وطلب المساعدة عند فقدانهم والسلامة من الحرائق، والسلامة المنزلية شمل التقييم (١١) دراسة، نشرت من عام ١٩٩٣- ٢٠١٤. أشارت نتائج الدراسة إلى أن حجم التأثير متوسط إلى

كبير عبر التدخلات بمختلف أشكالها، ولم يتم العثور على اختلافات في الفعالية عبر طرق أو إعدادات التدخل، وعموماً أظهرت تدخلات مهارات السلامة أدلة واعدة للاستخدام مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أشارت النتائج بأن هناك حاجة إلى بحوث مستقبلية لمعالجة الأعداد المحدودة من الدراسات المنشورة في هذا المجال وتوسيع قاعدة الأدلة لهذه المهارات الأساسية.

كما هدفت دراسة ألينز وآخرون (Alaniz et al. (2017 إلى التحقق من فعالية برنامج العلاج المائي في تعليم مهارات سلامة المياه، والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تكونت عينة الدراسة من (٧) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٧) سنوات. تم تقييم مهارات سلامة المياه باستخدام قائمة مراجعة المهارات المائية وتم قياس المهارات الاجتماعية باستخدام مقياس تحسين المهارات الاجتماعية. أشارت النتائج إلى التوصل لأدلة أولية على أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة خفيفة إلى شديدة يمكن أن يتعلموا مهارات السلامة المائية والتي تعتبر مهمة للوقاية من الغرق.

كذلك هدفت دراسة جارسيا وآخرون (Garcia et al. (2016 إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي سلوكي قائم على (النمذجة، والثناء لتعليم مهارات السلامة وتعميمها "الإخلاء، تحديد المخاطر، وإخطار أحد الكبار عند سماع إنذار") للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين

(٤ – ٥) سنوات. أشارت نتائج الدراسة أن التدريبات السلوكية (النمذجة، الثناء والمدح) يمكن أن تكون إجراءً فعالاً لتعليم مهارات السلامة وتعميمها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ووصفت دراسة حالة قام بها كيني وآخرون (2013) .Kenny et al تنفيذ برنامج التدريب على السلامة مع طفل يبلغ من العمر (٥) سنوات من ذوي اضطراب طيف التوحد. ركز البرنامج على تعليمه قواعد السلامة العامة، وسلامة الجسم في محاولة للحد من احتمال تعرضه للإيذاء الجنسي والإصابة. تشير النتائج إلى أن الطفل كان قادراً على تعلم بعض مفاهيم السلامة، وكذلك زيادة معرفته بالسلامة الشخصية ومع ذلك بعد متابعة لمدة ثلاثة أشهر، ظهر أن الطفل يفقد بعض المعرفة التي تعلمها.

وقد فحصت دراسة ريتشاردس وآخرون (2012) .Richards et al فائدة التدريب على المهارات السلوكية (BST) لمساعدة الآباء على تدريب أطفالهم على استخدام مهارات أمان المشاة في البيئات المجتمعية. تكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ووالديهم. تم استخدام تصميم أساسي متعدد المشاركين لتقييم تنفيذ أولياء الأمور للتدريب على مهارات سلامة المشاة في البيئة الطبيعية، وكذلك الاستخدام الصحيح لمهارات السلامة بشكل مستقل من قبل المشاركين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أشارت النتائج إلى أن الآباء نفذوا إجراءات الحث مع مستويات عالية من الدقة عبر مواقع الشوارع أثناء التدخل، كما تحسن جميع المشاركين من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارات سلامة المشاة

بشكل كبير أثناء التدخل في جميع البيئات الطبيعية في الشوارع. تم الحفاظ على المهارات المكتسبة لجميع المشاركين الثلاثة بعد شهر واحد من المتابعة.

كما حاولت دراسة سامرز وآخرون (2011) .Summers et al الكشف عن فعالية حزمة التدريب على المهارات السلوكية المبسطة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الاستجابة بشكل مناسب لجرس الباب وكذلك وجود المنظفات المنزلية (المواد الكيميائية). شارك ستة أطفال، أعمارهم ما بين (٤-٨) سنوات. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن حزمة التدريب على المهارات السلوكية المبسطة كانت فعالة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الاستجابة بشكل مناسب لجرس الباب وكذلك وجود المنظفات المنزلية (المواد الكيميائية).

وقيمت دراسة سيلف وآخرون (2007) .self et al فعالية برنامج كمبيوتري للواقع الافتراضي مقارنةً ببرنامج العلاج البصري المتكامل في تعليم مهارات السلامة من الحرائق، والإعصار للأطفال ذوي اضطراب التوحد. المشاركين (٦) ذكور، (٦) إناث، تتراوح أعمارهم بين (٦ - ١٢) عام، تلقوا تدريباً على السلامة من الحرائق يتبعه تدريب على السلامة في أوقات الأعاصير. تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتان، تلقت مجموعة واحدة تدريباً على الواقع الافتراضي بينما تلقت المجموعة الأخرى تدريباً بصرياً متكاملاً. أظهرت نتائج الدراسة أن كلتا المجموعتين التدريبيتين تحسنتا في مهارات السلامة من الحرائق، والاعاصير.

كما قام بادجت وآخرون Padgett et al. (2006) بفحص الدراسات التي تناولت التدريب على المهارات اللازمة للاستجابة لحالات الطوارئ الناجمة عن الحرائق، والأعاصير، وإجراء مكالمات هاتفية طارئة، وطلب المساعدة عند الضياع. تمت مراجعة ما يقرب من (٣٠) عاماً من البحث حول إجراءات تدريب مهارات السلامة للأفراد ذوي الاضطرابات النمائية (DD)، تم التوصل الى (٢٧) دراسة تمت مناقشتها والتي احتوت على مجموعة متنوعة من الأطروحات الإجرائية حول مهارات السلامة والتدريب على حالات الطوارئ، ومهارات المشاة، ومهارات الوقاية من الحوادث. تشير الدراسة إلى أن مستوى الإبداع الذي استخدمه هؤلاء الباحثون لتدريب مهارات السلامة أمر يستحق الثناء، على الرغم من اختلاف الاستراتيجيات مثل الحث، والتعزيز، ولعب الأدوار كلها جميعاً كانت فعالة بشكل عام عبر مجموعة متنوعة من المشاركين والمهارات، والإعدادات، وقد أوصت الدراسة بأن هناك حاجة إلى مزيد من البحوث من أجل تحديد الإجراءات المثلى لتحقيق تعميم المهارات، وكذلك لمعالجة مجموعة كاملة من مهارات السلامة التي قد تتطلب تعليمات.

واستخدمت دراسة تايلور وآخرون Taylor et al. (2004) التدريب السلوكي في كل من بيئة المدرسة والمجتمع، لتعليم المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد لطلب المساعدة عند فقدانهم. المشاركين في الدراسة (١) ذكر (١) أنثى، تتراوح أعمارهم بين (١٣ – ١٧) عاماً تلقيا تدريباً لتقديم بطاقة معلومات إلى شخص بالغ، والرد على جهاز النداء الاهتزازي عند الضياع.

بدأ التدريب في مدرسة المشاركين بالدراسة. تم تقديم المهارات المستهدفة من خلال النمذجة، والتوجيه البدني، كما تلقى المشاركون الثناء والتعزيز بالطعام لتنفيذ الإجراءات الصحيحة. أشارت نتائج الدراسة إلى اكتساب جميع المشاركين المهارات المستهدفة بنجاح، وبشكل مستقل، علاوة على ذلك، تم تعميم المهارات على المواقع المجتمعية حيث لم يحدث التدريب هناك.

***

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة قام الباحث بصياغة فروض البحث كالآتي:

الفروض الإحصائية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح القياس البعدي.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء البرنامج) للمجموعة التجريبية في مهارات السلامة.

***

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، باعتبارها تجربة تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي (المتغيّر المستقل) لتنمية مهارات السلامة (المتغيّر التابع) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تعتمد هذه الدراسة على تصميم تجريبي ذي المجموعة الواحدة.

عينة البحث:

- عينة استطلاعية: تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة عن طريق التطبيق على عينة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بلغ عددها (٣٦).
- عينة تجريبية: شارك في الدراسة (١٠) من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة ويتلقون خدمات التربية الخاصة (عن بعد) بالمملكة العربية السعودية، وتتراوح أعمار الأطفال ما بين (٤-١٠) سنوات وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) عينة الدراسة التجريبية الوالدين، والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ذكور/ إناث) (ن=١٠)

البيان	النوع		الإجمالي
الأطفال	ذكور	إناث	
	٧	٣	١٠
الوالدين	أب	أم	
	٢	٨	١٠

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها البرنامج الإحصائي (SPSS).

أدوات البحث:

مقياس مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تقييم مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وصف المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اعتماداً على الأدب النظري المتعلق بالموضوع. واشتمل المقياس على (٣١) فقرة وقد أُعطي لكل فقرة منها وزنًا مدرجاً وفق سلم (ليكرت) الرباعي (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، تنطبق نادراً، لا تنطبق إطلاقاً)، وتمثل رقمياً على الترتيب (٤، ٣، ٢، ١)، وقد غطت هذه الفقرات بعدان على النحو الآتي: (١) مهارات السلامة المنزلية (١٧ فقرة) وتعني مجموعة السلوكيات اللفظية أو غير اللفظية والتي يجب أن يقوم بها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتجنبهم المخاطر، والحوادث والإصابات التي من ممكن أن يتعرضوا لها داخل المنزل. (٢) مهارات السلامة الصحية (١٤ فقرة) وتعني مجموعة من السلوكيات اللفظية أو غير اللفظية والتي يجب أن يقوم بها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد لتجنبهم مخاطر، الإصابة بالفيروسات أو الميكروبات أو الأمراض المختلفة سواءً داخل المنزل أو خارجه.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=٣٦):

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات السلامة

(أ) صدق المقياس:

- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٣٥) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالي التربية الخاصة، والصحة النفسية بكليات التربية، والبالغ عددهم (٥) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول عبارات المقياس، مع امكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسباً. وقد قام الباحث بحذف عبارتان لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها (٨٠٪)، كما قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات حسب اتفاق المحكمين.

- صدق المحك (الصدق التلازمي):

استخدم الباحث مقياس مهارات الأمان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إعداد عطية (٢٠١٩) في حساب صدق مقياس مهارات السلامة (إعداد الباحث الحالي)، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على (٣٦) من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ثم قام بتطبيق مقياس عطية (٢٠١٩) على نفس العينة، وقام بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على المقياس الذي أعده الباحث الحالي والمقياس المحك، وقد بلغ قيمة معامل الارتباط بينهما

(٠,٨٢٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، وهي قيمة مقبولة ومرتفعة إحصائياً، مما يشير إلى صدق مقياس مهارات السلامة الذي أعده الباحث الحالي.

– صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث الحالي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية في حساب صدق مقياس مهارات السلامة، وذلك على النحو التالي:

١. قام الباحث بتطبيق مقياس مهارات الأمان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إعداد عطية (٢٠١٩) كمحك، ومقياس مهارات السلامة المراد حساب صدقه على (٣٦) ممن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المشاركين في العينة الاستطلاعية، ثم قام برصد درجاتهم التي حصلوا عليها في المحك، وقام بترتيبها تصاعديا من أقل درجة إلى أعلى درجة.

٢. تم تحديد مجموعة المرتفعين من الطلاب في ضوء درجاتهم الكلية على المقياس المحك، وهم الطلاب الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأعلى (١٠) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم قام بتحديد درجات هؤلاء الطلاب على المقياس الجديد والتي تمثل درجات المجموعة (أ).

٣. تم تحديد مجموعة المنخفضين من الطلاب في ضوء درجاتهم الكلية على المقياس المحك، وهم الطلاب الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأدنى (٩) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم قام بتحديد

درجات هؤلاء الطلاب على المقياس الجديد والتي تمثل درجات المجموعة (ب).

٤. تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (أ، ب) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات السلامة باستخدام اختبار" مان – ويتني" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول(٢) قيمة "د" ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (أ، ب) في الدرجة الكلية لمقياس مهارات السلامة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة"ى"	قيمة"د"	مستوى الدلالة
المرتفعة (أ)	١٠	١٤,٥٠	١٤٥	٠,٠٠	٣,٦٧	٠,٠١
المنخفضة (ب)	٩	٥,٠٠	٤٥			

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية ن = (٣٦).

يتضح من جدول(٢) أن قيمة "د" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس مهارات السلامة، أي أن المقياس يميز بين المرتفعين، والمنخفضين مما يشير إلى صدق مقياس مهارات السلامة الذي أعده الباحث الحالي.

(ب) الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات السلامة على النحو الآتي:

– حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٢**	١٢	٠,٦٩٢**	٢٣	٠,٦٤٠**
٢	٠,٤٤٦**	١٣	٠,٣٩٢*	٢٤	٠,٥٩٣**
٣	٠,٤٤٠**	١٤	٠,٥٤٩**	٢٥	٠,٥٤٥**
٤	٠,٥٢٤**	١٥	٠,٦٤٢**	٢٦	٠,٥٢٩**
٥	٠,٨٣٢**	١٦	٠,٦٤٣**	٢٧	٠,٥٨٩**
٦	٠,٧٠٨**	١٧	٠,٥٥١**	٢٨	٠,٦٣٤**
٧	٠,٥٤٠**	١٨	٠,٧٤٤**	٢٩	٠,١٢٠
٨	٠,٦٥٩**	١٩	٠,٦٥٣**	٣٠	٠,٥٩٨**
٩	٠,٥٨٩**	٢٠	٠,٥٨٦**	٣١	٠,٧٠٨**
١٠	٠,٥٠٨**	٢١	٠,٥٥٢**	٣٢	٠,٦٠٨**
١١	٠,٨٠٦**	٢٢	٠,٢٢٣	٣٣	٠,٦٩٢**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، ماعدا العبارة (١٣) فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما العبارات (٢٢-٢٩) فهي غير دالة ولذلك تم حذفها.

– حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه

مهارات السلامة المنزلية		مهارات السلامة الصحية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤٤**	٦	٠,٧٦٦**
٢	٠,٥٩٣**	٧	٠,٦١٨**
٣	٠,٤٦١**	٨	٠,٧٠٨**
٤	٠,٥٩١**	٩	٠,٥٨١**
٥	٠,٨٠٢**	١٠	٠,٤٧٩**
١١	٠,٧٩٧**	١٧	٠,٥٣٨**
١٢	٠,٦٢٩**	٢٠	٠,٥١٢**
١٣	٠,٤٦٤**	٢١	٠,٦٣٤**
١٤	٠,٥٧٥**	٢٢	حذفت
١٥	٠,٦٩٣**	٢٣	٠,٧١٣**
١٦	٠,٧٢٦**	٢٤	٠,٥٢١**
١٨	٠,٧١٦**	٢٥	٠,٤٨٤**
١٩	٠,٥٩٩**	٢٦	٠,٤٧٧**
٣٣	٠,٦٦٨**	٢٧	٠,٦٤٨**
		٢٨	٠,٦٨٨**
		٢٩	حذفت
		٣٠	٠,٥٥٦**
		٣١	٠,٧٢٥**
		٣٢	٠,٦٣٠**

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١).

– حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس

م	المكون	معامل الارتباط
١	مهارات السلامة المنزلية	٠,٩٨٢**
٢	مهارات السلامة الصحية	٠,٩٨٨**

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويوضح الجدول التالي الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس مهارات السلامة على كل بُعد من أبعاده، وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة وهي العبارات (٢٢-٢٩) من الاتساق الداخلي، وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس (٣١) عبارة.

جدول (٦) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس مهارات السلامة على كل بُعد من أبعاده

أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
مهارات السلامة المنزلية	١-٢-٣-٤-٥-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٨-١٩-٣١	١٤
مهارات السلامة الصحية	٦-٧-٨-٩-١٠-١٧-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٧
إجمالي عبارات المقياس		٣١

(ج) ثبات المقياس

تم استخدام عدة طريقتين لحساب ثبات المقياس وهي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

- ألفا كرونباخ:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٣٦) مشاركاً من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٧) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات السلامة

م	المكون	معامل الثبات
١	مهارات السلامة المنزلية	٠,٨٧٨
٢	مهارات السلامة الصحية	٠,٨٨٩
	الدرجة الكلية	٠,٩٤١

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٨٧٨-٠,٩٤١) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

١- التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون وطريقة جتمان على عينة مقدارها (٣٦) مشاركاً من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول(٨) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات السلامة

الطريقة / معامل الثبات	العدد=٣٦	
	جتمان	سبيرمان براون
	٠,٩٠٢	٠,٩٠٢

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية بطريقة جتمان (٠,٩٠٢)، بطريقة سبيرمان براون بلغت (٠,٩٠٢)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات مقياس مهارات السلامة.

البرنامج التدريبي:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج لتحسين مهارات السلامة طبق (عن بعد) مع آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. يستند البرنامج على معطيات النظرية السلوكية المعرفية، ونظرية التعلم الاجتماعي. حيث تم استخدام مجموعة من الفنيات لتحقيق الهدف من البرنامج كانت كالتالي: المحاضرة، المناقشة والحوار، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي. وقد تكون البرنامج من (٨) جلسات، واستغرق تنفيذه (٤) أسابيع، وتلقى المشاركون جلستان أسبوعياً، وقد تراوحت مدة الجلسة من (ساعة – ساعة ونصف).

جدول (٩) مخطط لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف العام من الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	الادوات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	تمهيد، تعارف الضغوط التي تواجه الاسرة في فترة الحجر المنزلي وكيفية التغلب عليها	– أن يتعرف المشاركون على أهمية البرنامج، أهداف البرنامج. – أن نخفف من الضغوط التي تواجه الاسرة في فترة الحجر المنزلي.	المحاضرة – المناقشة والحوار	عرض تقديمي	ساعة
الثانية	مهارات السلامة، أهميتها، أنواعها.	أن يتعرف المشاركون على مفهوم مهارات السلامة، وأهميتها، أنواعها. أن يتعرف المشاركون على الضغوط التي تواجه الاسرة في مرحلة الحجر المنزلي وكيفية التغلب عليها.	المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة.	عرض تقديمي – عرض فيديو	ساعة
الثالثة	نماذج مستخدمة لتحسين مهارات السلامة.	أن يتعرف المشاركين على نموذج التنبؤ بالمخالفات لتقييم الأنشطة البدنية للطفل المصاب بالتوحد ثلاثية الأبعاد (D CNN3). أن يتعرف المشاركين على برنامج تعليم الأطفال عن السلامة Kids Learning About Safety (KLAS) Program.	المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – الواجب المنزلي.	عرض تقديمي – عرض فيديو	ساعة ونصف
الرابعة	نماذج مستخدمة لتحسين مهارات السلامة.	(١) أن يتعرف المشاركين على حزمة التدريب على المهارات السلوكية لتعليم الاستجابة بطريقة آمنة لجرس الباب وإلى وجود مواد كيميائية للتنظيف المنزلي، وكيفية تطبيقها. (٢) أن يتعرف المشاركين على استراتيجية نمذجة الفيديو كطريقة عملية وسهلة لتعليم	المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – الواجب المنزلي.	عرض تقديمي – عرض فيديو	ساعة ونصف

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف العام من الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	الادوات المستخدمة	زمن الجلسة
		الأطفال الاستجابة للنداء. (٣) أن يتعرف المشاركين على سوار تعريفي والذي يتصل بتطبيق ويقدم تنبيهات ومعلومات عن موقع الطفل www. mybuddytag.com.			
الخامسة	تدريبات على مهارات السلامة المنزلية (النار والاشتعال، المواد الكيميائية والمنظفات، أدوات التجميل والعطور)	(١) أن يتعرف المشاركين على أهم التدريبات السلوكية لتحسين مهارات السلامة المنزلية. (٢) أن يطبق المشاركين ما تعلموه مع ابنائهم في المنزل.	المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.	عرض تقديمي – عرض فيديو	ساعة ونصف
السادسة	تدريبات على مهارات السلامة المنزلية (باب المنزل–الحمام– الأجهزة الكهربائية، المطبخ وأدواته).	(١) أن يتعرف المشاركين على أهم التدريبات السلوكية لتحسين مهارات السلامة المنزلية. (٢) أن يطبق المشاركين ما تعلموه مع ابنائهم في المنزل.	المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.	عرض تقديمي – عرض فيديو	ساعة ونصف
السابعة	تدريبات على مهارات السلامة الصحية.	(١) أن يتعرف المشاركين على أهم التدريبات السلوكية لتحسين مهارات السلامة الصحية. (٢) أن يطبق المشاركين ما تعلموه مع ابنائهم في المنزل.	المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.	عرض تقديمي – عرض فيديو– دليل للوالدين	ساعة ونصف
الثامنة	تدريبات على	(١) أن يتعرف المشاركين على أهم التدريبات	المحاضرة –	عرض	ساعة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف العام من الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة	الادوات المستخدمة	زمن الجلسة
	مهارات السلامة الصحية.	السلوكية لتحسين مهارات السلامة الصحية. (٢) أن يطبق المشاركين ما تعلموه مع ابنائهم في المنزل. إنهاء البرنامج	المناقشة والحوار – النمذجة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.	تقديمي – عرض فيديو – دليل للوالدين	ونصف

تقييم البرنامج:

التقييم البعدي: تم تقييم فعالية البرنامج التدريبي بعد تطبيقه الذي استغرق (٤) أسابيع وذلك باستخدام مقياس مهارات السلامة، ومعرفة مدى تأثيره على أفراد المجموعة التجريبية.

التقييم التتبعي: تم تقييم مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي، وذلك أيضاً من خلال تطبيق مقياس مهارات السلامة على المشاركين أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج.

***

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح القياس البعدي. وللتحقق من هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ويلكوكسون" بغرض معرفة دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين (القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية)، كما قام بحساب حجم التأثير، حيث أشار (Russell,2018,305) إلى أن "حجم التأثير يكون ضعيف عندما يساوي (٠,١) ويكون متوسطاً عندما يساوي (٠,٣) وكبير عندما يساوي (٠,٥)"، وذلك كما في الجدول (١٠):

جدول (١٠) قيمة"z" ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات السلامة

مهارات السلامة	القياس	العدد	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مقدار حجم التأثير
مهارات السلامة المنزلية	قبلي	١٠	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨١٠	٠,٠١	٠,٦٢٨	كبير
	بعدي	١٠	الموجبة	٠	٠	٠				
مهارات السلامة الصحية	قبلي	١٠	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨٠٣	٠,٠١	٠,٦٢٧	كبير
	بعدي	١٠	الموجبة	٠	٠	٠				
الدرجة الكلية	قبلي	١٠	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٢,٨٠٥	٠,٠١	٠,٦٢٧	كبير
	بعدي	١٠	الموجبة	٠	٠	٠				

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة "z" لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات السلامة بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد بلغت (٢,٨١٠-٢,٨٠٣-٢,٨٠٥)، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات السلامة، حيث أن متوسط الرتب السالبة أعلى من متوسط الرتب الموجبة ، وهذا يعني قبول الفرض الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في مهارات السلامة.

كما يتضح من جدول (١٠) أن قيمة حجم التأثير للبرنامج التدريبي في مهارات السلامة والأبعاد الفرعية بلغت (٠,٦٢٨- ٠,٦٢٧- ٠,٦٢٧) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل في مهارات السلامة تصل إلى (٦٢٪).

مناقشة:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الأول. حيث كان ذلك مؤشراً على تحسن مهارات السلامة وفقاً لتقييم المقياس المستخدم (مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد)، بالمقارنة بدرجاتهم قبل

تطبيق البرنامج، حيث أظهر جميع المشاركين تحسناً على هذا المقياس بعد تطبيق البرنامج.

وتؤكد نتائج هذا الفرض فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تحسن مستوى مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تلقى آبائهم أو أمهاتهم خدمات البرنامج التدريبي مما انعكس بصورة إيجابية على الأمن والأمان النفسي، والأسري بشكل عام، كما خفف من القلق والتوتر الناتج عن خوف الوالدين من تعرض أبنهما للمخاطر والإصابات نتيجة عدم اكتراثه أو وعيه بالمخاطر التي يمكن أن يتعرض لها.

ويمكن تفسير النتائج بفعالية البرنامج التدريبي الذي تلقاه الآباء والأمهات المشاركين بالمجموعة التجريبية في تحسين مهارات السلامة ببعديها (مهارات السلامة المنزلية، مهارات السلامة الصحية)، وهذا يمكن أن يعود إلى تنوع الفنيات التي استخدمها الباحث (المحاضرة، والمناقشة، والتغذية الراجعة، النمذجة، والواجب المنزلي) والتي أعطت الفرصة للوالدين لاكتساب المهارات المرتبطة بمهارات السلامة.

كما قام الباحث بالتنوع في عرض بعض الوسائل والأساليب، والأدوات التي من الممكن أن يستخدمها الوالدين لتعليم أبنائهم مهارات السلامة، يضاف إلى ذلك أن الباحث حرص على أن ينفذ الوالدين ما طبقوه مع أبنائهم بعد انتهاء الجلسة مباشرة ثم يراجعه معهم في الجلسة القادمة ويناقش

الصعوبات التي واجهتهم في تنفيذها وكيفية التغلب عليها ولكي يستفيد كل فرد في المجموعة من تجربة الآخر.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة جارسيا وآخرون (٢٠١٦) Garcia et al. التي أكدت على فعالية النمذجة في التدريب على مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أكدت دراسة هاريج وآخرون (٢٠١٦) .Harriage et al على أهمية مساهمة الوالدين في التدريب على مهارات السلامة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك أشارت لذلك دراسة كيني (2013).Kenny et al من أن مشاركة الوالدين هي مفتاح نجاح البرنامج، حيث أنه من الضروري ممارسة التدريبات في المنزل واستخدام "أوقات قابلة للتعليم" وفرصاً لمراجعة المعلومات بشكل متكرر.

ولقد قيمت بعض الدراسات مثل دراسة مارتين وديلنبرجر (٢٠١٩) Martin and Dillenburger، ودراسة بادجت وآخرون (2006) Padgett et al.، ودراسة وايزمان وآخرون (2017) .Wiseman et al فعالية التدخلات المختلفة لتحسين مهارات السلامة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، بالرغم من اختلاف المهارات المستهدفة للتدخل (منع الاختطاف، وطلب المساعدة عند فقدانهم، والسلامة من الحرائق، والسلامة المنزلية ....الخ)، وكذلك اختلاف الأساليب المستخدمة (التدريب على المهارات السلوكية، الواقع الافتراضي، التدريب الوالدي....الخ)، وخلصت إلى فعالية كل أنواع التدخلات في تحسين مهارات السلامة لدى هؤلاء الأطفال وهو ما يوحي

بأهمية التدخل معهم ومع وأسرهم، وحاجتهم إلى العديد من برامج التدخل حتى يمكن أن تغطي المحتوى الواسع لمهارات السلامة.

كما تتضح فعالية البرنامج من حجم التأثير الكبير له على الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس مهارات السلامة. وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة عبد العال (٢٠١٩)، ودراسة كيني وآخرون (2013) Kenny et al. ، ودراسة ريتشاردس وآخرون (2012) Richards et al. ، ودراسة سامرز وآخرون (2011) Summers et al.

***

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء البرنامج) للمجموعة التجريبية في مهارات السلامة".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ويلكوكسون" بغرض معرفة دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين (القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية) وذلك كما في الجدول (١١).

جدول (١١) قيمة"z" ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات السلامة

مهارات السلامة	القياس	العدد	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
مهارات السلامة المنزلية	بعدي	١٠	السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٦	٠,٤١٤ غير دالة
	تتبعي	١٠	الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
مهارات السلامة الصحية	بعدي	١٠	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	٠,٣٦٥	٠,٧١٥ غير دالة
	تتبعي	١٠	الموجبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠		
الدرجة الكلية	بعدي	١٠	السالبة	٤	٢,٧٥	١١,٠٠	٠,٩٤٤	٠,٣٤٥ غير دالة
	تتبعي	١٠	الموجبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠		

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة "z" لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات السلامة بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد بلغت (٠,٨١٦- ٠,٣٦٥- ٠,٩٤٤)، وهى قيم غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهذا يعني قبول

الفرض الذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء البرنامج) للمجموعة التجريبية في مهارات السلامة".

مناقشة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات السلامة في القياسين البعدي والتتبعي، بعد مرور (٦) أسابيع من تطبيق البرنامج، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني، مما يبيّن استمرار أثر البرنامج التدريبي على المشاركين أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة التي استمرت شهر ونصف.

وهذه النتيجة تبدو منطقية من خلال التدريب الذي اعتمد على الحوار والمناقشة الحرة مع الآباء والأمهات حول المشكلات التي تواجههم. كذلك استفاد الوالدين من الواجب المنزلي ومناقشته معهم في بداية كل جلسة، وتنفيذ ما يتلقونه من تدريب في الواقع الفعلي مع أبنائهم. إن التدريب الذي تلقاه المشاركين في البرنامج (الآباء والأمهات) ساهم بشكل كبير في تغيير سلوكياتهم مع أبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بمهارات السلامة الأمر الذي انعكس بدوره على تحسن هذه المهارات لدى هؤلاء الأطفال.

وهذه النتيجة تؤكد نجاح استراتيجية التدريب الوالدي وفعالية إشراك الوالدين في تحسين العديد من المهارات لدى أبنائهم ومنها مهارات السلامة، حيث أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تلقوا التدريب من والديهم وهو شيء محبب بالنسبة لهم، بالإضافة إلى تنفيذ التدريب في الواقع الفعلي سواءً داخل المنزل أو خارجه. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد العال (٢٠١٩)، ودراسة غنيم (٢٠١٨)، ودراسة كيني وآخرون (2013) Kenny et al.، ودراسة ريتشاردس وآخرون (2012) .Richards et al.

***

التوصيات:

١. تعد مهارات السلامة من أهم المهارات التي يجب تدريب الأطفال عليها حيث أنها مرتبطة بحفظ الفرد من التعرض للإصابات التي ربما في بعض الأحيان تودي بحياته.

٢. يجب أن تتوجه العديد من الدراسات لتوضيح فعاليات أساليب واستراتيجيات أخرى لتحسين مهارات السلامة لدى الأطفال.

٣. لابد من تكثيف العمل مع أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية لنشر الوعي، وتدريبهم على تحسين مهارات السلامة لدى أبنائهم، حيث لوحظ أنه غالباً ما يركز والدي هؤلاء الأطفال على تنمية مهارات التواصل أو مهارات الانتباه أو المهارات الاجتماعية ويغفلون مهارات السلامة بالرغم من كونها مهارات أولية للحفاظ على حياة الإنسان.

٤. على المتخصصين بالمجال ضرورة التنبه إلى الأهمية الكبرى لمهارات السلامة ووضعها كأولوية في حال تدخلهم مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٥. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ترتبط بجوانب أخرى لمهارات السلامة مثل مهارات عبور المشاة، ومهارات الإخلاء عند حدوث الأزمات والكوارث لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٦. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لتحسين مهارات السلامة لدى فئات أخرى من الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.

المراجع

غنيم، محمد صبري. (٢٠١٨). فعالية استخدام مهارات الامن والسلامة لتنمية السلوكيات غير اللفظية لدى عينة من الأطفال التوحديين. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط* ٣٤ (٢)، ١٤٩-١٧٧.

عبد العال، دولت شريف عطية حسن. (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي أسري في تنمية بعض مهارات الأمان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ٢٦ ، ١٠٧١-١٠٨٧.

محمود، محمد الأمير إبراهيم. (٢٠٢١). الضغوط المرتبطة بالحجر المنزلي أثناء "جائحة كورونا" وأساليب مواجهتها لدى والدي الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد خاص*، ٣٦٩-٤١٥.

Agran, M., & Krump, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*, 303–311.

Akmanoglu, N., & Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 15*(2), 205–222. https://doi.org/10.1177/1362361309352180

Alaniz, M. L., Rosenberg, S. S., Beard, N. R., & Rosario, E. R. (2017). The effectiveness of aquatic group therapy for improving water safety and social interactions in children with autism spectrum disorder: a pilot program. *Journal of autism and developmental disorders, 47*(12), 4006-4017.

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association, Philadelphia.

Borse, N. N., Gilchrist, J., Dellinger, A. M., Rudd, R. A., Balleteros, M. F., & Sleet, D. A. (2008). *CDC childhood injury report: Patterns of unintentional injuries among 0–19 year olds in the United States, 2000–2006*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control.

Brenner, R. A., Taneja, G. S., Schroeder, T. J., Trumble, A. C., Moyer, P. M., & Louis, G. M. B. (2013). Unintentional injuries among youth with developmental disabilities in the United States, 2006–2007. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion, 20*(3), 259–265. doi:10.1080/17457300.2012.696662.

Cavalari, R. N., & Romancyzk, R. G. (2012). Caregiver perspectives on unintentional injury risk in children with an autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Nursing, 27*(6), 632–641. doi:10.1016/j.pedn.2011.07.013

Celia, T., Freysteinson, W., Fredland, N., & Bowyer, P. (2020). Battle weary/battle ready: a phenomenological study of parents' lived experiences caring for children with autism and their safety concerns. *Journal of Advanced Nursing*, *76*(1), 221-233.

Carlile, K. A., DeBar, R. M., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Meyer, L. S. (2018). Teaching help-seeking when lost to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis, 51*(2), 191-206.

Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Autism spectrum disorder: Data & statistics*. www.cdc.gov/ncbddd/ autism/data.html.

Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: Reconciling the syndrome, its diverse origins and variation in expression. *Lancet Neurology, 15*, 279–291. https://doi. org/10.1016/S1474-4422(15)00151-9

Dixon, D. R., Bergstrom, R., Smith, M. N., & Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities, 31*(5), 985-994.

Dixon, D. R., Miyake, C. J., Nohelty, K., Novack, M. N., & Granpeesheh, D. (2019). Evaluation of an Immersive Virtual Reality Safety Training Used to Teach Pedestrian Skills to Children With Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 1-10.

Doyle, B. T., & Doyle-Iland, E. (2004b). *Autism spectrum disorders from A to Z.* Texas: Future Horizons.

Ganz ML (2007) The lifetime distribution of the incremental societal costs of autism. *Arch Pediatr Adolesc Med*. https://doi. org/10.1001/archpedi.161.4.343

Garcia, D., Dukes, C., Brady, M. P., Scott, J., & Wilson, C. L. (2016). Using modeling and rehearsal to teach fire safety to children with autism. *Journal of Applied behavior analysis*, *49*(3),699-704.

Graf, F. A., Grumm, M., Hein, S., & Fingerle, M. (2014). Improving parental competencies: Subjectively perceived usefulness of a parent training matters. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(1), 20-28. https://2u.pw/nPRDv

Harriage, B., Blair, K. S. C., & Miltenberger, R. (2016). An evaluation of a parent implemented in situ pedestrian safety skills intervention for individuals with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *46*(6), 2017-2027.

Heron, M. (2016). Deaths: leading causes for 2013. *National Vital Statistics Reports*, *65*(2), 1–94.

Holliday, M. J. (2014). *Authoritative parenting and outcomes of positive discipline parent training: Parenting style and perceived efficacy* (Doctoral dissertation, Adler School of Professional Psychology). https://2u.pw/kf2PW

Ivey, J. K. (2004). What do parents expect? A study of likelihood and importance issues for children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *19*, 27–33.

Kalb, L., Vasa, R., Ballard, E., Woods, S., Goldstein, M., & Wilcox, H. (2016). Epidemiology of injury-related emergency department visits in the US among youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 2756–2763. https://doi. org/10.1007/s10803-016-2820-7.

Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougery, J., & Steele, F. (2013). Teaching general safety and body safety training skills to a Latino preschool male with autism. *Journal of child and family studies, 22*(8), 1092-1102.

Kogan, M. D., Vladutiu, C. J., Schieve, L. A., Ghandour, R. M., Blumberg, S. J., Zablotsky, B., Perrin, J. M., Shattuck, P., Kuhlthau, K., A., Harwood, R., L., & Lu, M. C. (2018). The prevalence of parent-reported autism spectrum disorder among US children. *Pediatrics, 142*(6), e20174161.

Lee, L. C., Harrington, R. A., Chang, J. J., & Connors, S. L. (2008). Increased risk of injury in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *29*, 247–255.

Manocha, A., & Singh, R. (2019). An intelligent monitoring system for indoor safety of individuals suffering from Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 1-16.

Martin, C., & Dillenburger, K. (2019). Behavioural Water Safety and Autism: a Systematic Review of Interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11.

McEachern, A. G. (2012). Sexual abuse of individuals with disabil-ities: Prevention strategies for clinical practice. *Journal of Child Sexual Abuse, 21*, 386–398.

McIIwain, L., & Fournier, W. (2012). Lethal outcomes In Autism Spectrum Disorders (ASD) *Wandering/Elopement. Attleboro Falls: National Autism Association.*

Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skills instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 311–323.

Miltenberger, G. R. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Association for Behavior Analysis International, 1*, 30–36.

Padgett, L. S., Strickland, D., & Coles, C. D. (2006). Case study: Using a virtual reality computer game to teach fire safety skills to children diagnosed with fetal alcohol syndrome. *Journal of Pediatric Psychology, 31*, 65–70.

Ramirez, M., Fillmore, E., Chen, A., & Peek-Asa, C. (2010). A comparison of school injuries between children with and without disabilities. *Academic Pediatrics*, *10*(5), 317–322.

Richards, C., Oliver, C., Nelson, L., & Moss, J. (2012). Self-injurious behaviour in individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(5), 476–489. doi:10.1111/ j.1365-2788.2012.01537.x

Russell, J. (2018). *Statistics in music education research*. New York: Oxford University Press.

Schendel, D. E., Overgaard, M., Christensen, J., Hjort, L., Jørgensen, M., Vestergaard, M., & Parner, E. T. (2016). Association of psychiatric and neurologic comorbidity with mortality among persons with au-tism spectrum disorder in a danish population. *JAMA Pediatrics, 170*(3), 243–250. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015. 3935.

Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Self, T., Scudder, R. R., Weheba, G., & Crumrine, D. (2007). A virtual approach to teaching safety skills to children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders, 27*, 242–253.

Sirin, N., & Tekin-Iftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teach-ers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 2653–2665. https://doi.org/10.1007/ s10803-016-2809-2.

Solomon, O., & Lawlor, M. C. (2013). And I look down and he is gone: Narrating autism, elopement and wandering in Los Angeles. *Social Science & Medicine, 94*, 106–114. https://doi.org/10.1016/j.socsc imed.2013.06.034

Strauss, D. J., Shavelle, R. M., Anderson, T., & Baumeister, A. A. (1998). External causes of death among persons with developmental disability. *American Journal of Epidemiology, 147*, 855–862.

Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 629-632.

Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H., & Coello, A. R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(1), 79-82.

Thomson, K., Walters, K., Martin, G. L., & Yu, C. T. (2011). *Teaching adaptive and social skills to individuals with autism spectrum disorders*. In J. L. Matson & P. Sturmey (Eds.), International handbook of

Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know*? Hoboken: Wiley.

Wiseman, K. V., McArdell, L. E., Bottini, S. B., & Gillis, J. M. (2017). A Meta-Analysis of Safety Skill Interventions for Children, Adolescents, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Review *Journal of Autism and Developmental Disorders, 4*(1), 39-49.

Wiggins, L. D., DiGuiseppi, C., Schieve, L., Moody, E., Soke, G., Giarelli, E., & Levy, S. (2020). Wandering Among Preschool Children with and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics.*

World Health Organization (2020). www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-*coronavirus-2019*/advice-for-public/q-a-coronaviruses.

Wright, T., & Wolery, M. (2011). The effects of instructional interventions related to street crossing and individuals with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1455–1463.

Xiang, H., Zhu, M., Sinclair, S. A., Stallones, L., Wilkins, J. R., & Smith, G. A. (2006). Risk of vehicle–pedestrian and vehicle– bicyclist collisions among children with disabilities. *Accident and Analysis Prevention, 38*, 1064–1070.

Yıldırım Sarı, H., Girli, A., Ozturk Ozgonenel, S., & Rowley, H. (2016). Determination of injury risks and safety measures taken by mothers of children with an intellectual disability and autism spectrum disorder. *International journal of nursing knowledge, 27*(2), 95-103.

***

برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. مريم بنت فراج بن عويض الشلوي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. مريم بنت فراج بن عويض الشلوي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٧/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٠/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (التجريبية – الضابطة)، وتكوّن مجتمع الدراسة من طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكوّنت عينة البحث من (٦٦) طالبة بالمستوى السادس من كلية اللغة العربية أُختِرن بشكل عشوائي، وقُسّمت عينة البحث إلى مجموعتين: التجريبية (٣٤) طالبة، والضابطة (٣٢) طالبة، واستخدمت الدراسة أداة تتمثّل في اختبار مهارات معالجة المعلومات. وتوصّلت الدراسة إلى وجود فرق دالّ إحصائيًّا عند مُستوى دلالة (٠. ٠٥)، بين مُتوسِّطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية، والتطبيق، والتلخيص، ومعالجة المعلومات ككل. وقدّمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمُقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي – نظرية التَّعلُّم التحويلي – مهارات معالجة المعلومات.

A teaching program based on the theory of transformational learning and its effectiveness in developing information processing skills among students of the Faculty of Arabic Language at Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Dr.Mariam farrag Auid Alshalawi

Department of Curriculum and Methodology - College of Education

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The current research aims to know the impact of a teaching program based on the theory of transformational learning and its effectiveness in developing the information processing skills of students of the Faculty of Arabic Language at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, and the study used the experimental approach with a quasi-experimental design for the two groups (experimental - control) .

The research sample consisted of (66) students at the sixth level from the Faculty of Arabic Language, who were randomly selected. It was divided into two groups: the experimental group (34) female students, and the control group (32) female students. The study used a tool that is to test information-processing skills. The study found a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group students and the control group's scores in the post-application of interpretation skills, and the identification of causal and correlational relationships, application, and summary and the test as a whole. The study presented a set of recommendations and research proposals.

key words: Teaching program - transformational learning theory - information processing skills.

مقدمة البحث:

يشهد المجتمع الإنساني المعاصر حدوث تحولات جذرية وعميقة في الإنجازات العلمية والتكنولوجية المتواترة؛ نتيجة سيطرة المعرفة العلمية ونفوذها في كافة نظمه وأنساقه. ولمواكبة هذه التطورات يتحتّم إعداد الطلاب لمواجهة تداعيات التغيرات المتسارعة، التي لم تعُد المعارف المبنية على معلومات الماضي كافية للتعامل معها.

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تطوير مهارات الطلاب في التفكير وعملياته، وتزويدهم بالأدوات التي يحتاجونها للتعامل مع المعلومات ومعالجتها؛ ليكونوا قادرين على التكيّف مع مُستحدثات التكنولوجية في ضوء النمو المتسارع لتلك المُستحدثات التي تتطلّب قدرة فائقة على معالجتها (بدر، ٢٠١٦م).

ويرى سمارة والعديلي (٢٠٠٨م) أن معالجة المعلومات اتجاه معرفي يسمح بدراسة الظواهر المعرفية، عبر تتبع الخطوات والمراحل التي تتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم والتكامل، يحاكي إلى حد كبير نظم معالجة المعلومات بالحاسوب؛ إذ تُسمّى المثيرات بالمدخلات، ويُسمّى السلوك بالمُخرجات، وتسير معالجة المعلومات وفق مراحل تبدأ من المثيرات، مرورًا بمرحلة الكشف عليها بالحواس، ثم مرحلة التعرّف، ثم الاستجابة.

ويشير أوري (Orey, 2002) إلى أن نظرية معالجة المعلومات هي مدخل للنمو المعرفي يوضّح الطريقة التي يعالج بها البشر المعلومات التي يتلقونها، وهي تناقض النظرية السلوكية التي ترى أن الطالب يستجيب ببساطة للمنبهات، وتقترح أن المعلومات تُعالج على مراحل، مثل الطريقة التي يُعالج بها الحاسب

البيانات. فالمعلومات تدخل إلى المخ من خلال الحواس، وبعد ذلك تُعالج في الذاكرة العاملة؛ حيث تُخزّن وتُستدعى من مناطق محددة من الذاكرة طويلة المدى، ويمكن أن تؤدي هذه المعلومات المُسترجعة إلى استجابة للمُخرجات.

وتحدث عملية التفكير نتيجة انتقال المعلومات عن طريق الحواس الخمس عبر القنوات العصبية إلى الدماغ؛ لكي يعالجها عن طريق البناء المعرفي وتُنقل إلى الذاكرة قصيرة الأمد، ومن ثمّ تُحوّل إلى الذاكرة طويلة الأمد لتخزينها، ويتوقّف ذلك على كيفية تنظيم المعلومات ونقلها بشكل جيد، فكلما كانت المعلومات واضحة ومنظّمة؛ فإنها تُنقل إلى الذاكرة بشكل صحيح، ومن ثم تذكرها؛ وهذا ما يحدث في عملية التَّعلُّم (جروان، ٢٠١٣م).

وتُعدّ تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى الطلاب من الاتجاهات التربوية الحديثة، التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على تعلّم كيفية بناء المعرفة، وتركّز على تنظيم المواد التعليمية، بما ينشّط القدرات الذهنية لدى الطالب؛ حيث يُنظر إلى التَّعلُّم على أنه نظام تفاعلي وعملية نشطة يبحث فيها الطالب عن المعرفة، ويستخلص منها ما يراه مناسبًا (مهدي، ٢٠١٨م، ص٨١). وتؤدي مهارات معالجة المعلومات دورًا فاعلًا في اختصار وقت وجهد المعلم والطالب، وتساعد الطالب على تمثيل المحتوى وخبرات التَّعلُّم، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة، وتنظيم المعلومات واستنتاج الجديد منها وتوظيفها، بالإضافة إلى أنها تجعل المعلومات ذات معنى، كما أنها تساعده على استرجاع المعلومات السابقة من الذاكرة طويلة المدى، وإكسابه القدرة على تحليل المعلومات وانتقاء المناسب منها في حل المشكلات الدراسية، واستنباط المعلومات والأفكار

الجديدة نتيجة تنظيم المعلومات، وفهم المفاهيم والظواهر العلمية وإعطاء المعنى لها، والوصول إلى مهارات التفكير والتَّعلُّم عالية المستوى، ويُقدّم فرصًا حقيقية للمتعلّم للقيام بدور نشط في عملية التَّعلُّم، وإنتاج المعلومات بفهم، بدلًا من حفظها. فضلًا عن أنها تساعد المعلم على استخدام طرق تعليمية فعّالة تتفق مع الطريقة التي نظّمت بها المعلومات في الذاكرة (رياض، ٢٠١٥م؛ Fathima, Roja and Sasikumar, 2012).

وتُعزّز مهارات معالجة المعلومات من عملية الإدراك، التي هي بمثابة ترميز للمعرفة وبنائها وتخزينها واسترجاعها واستخدامها أو تعلمها بطرق مختلفة، وتُشير إلى حدوث مجموعة من التغييرات المخية نتيجة الخبرة، وزيادة قدرة المعالجة والسرعة والكفاءة على تطوير المعرفة، والكفاءة في التنظيم الذاتي، وزيادة القدرة على حل المشكلات وما وراء المعرفة (Lutz and Huitt, 2003) .

وتظهر أهمية مهارات معالجة المعلومات في أنها تتيح للطالب تحليل المعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وتفسيرها بشكل ذي معنى، والتّعرّف على العلاقات بين جوانب الخبرة الجديدة، والعلاقات السببية والارتباطية، وتوظيف الخبرات السابقة في تفسير الأحداث والمواقف، وتعميق الفهم وبناء المعنى والوصول إلى المعرفة الجديدة، وتشكيل الخبرات الجديدة.

ويتطلّب التَّعلُّم الفعّال من الطالب معالجة المعلومات المستقبلة والمختزنة في الذاكرة؛ حتى يمكن أن يفكّر بشكل مثمر، ويشير حلة (٢٠١٠م) إلى تخريج عدد كبير من الطلاب، تنحصر كل خبراتهم في تكرار المعلومات واستدعائها، بينما يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على معالجة المعلومات؛ للوصول إلى

معرفة أكثر عمقًا وذات معنى. كما أن التَّعلُّم الفعّال يتطلّب أن يستخدم عدد من استراتيجيات المعالجة الفعّالة، التي تُمثّل طرقًا للتفكير، والقدرة على تنظيم الأفكار بطريقة موجّهة نحو الهدف Juntorn, Sriphetcharawut and (Munkhetvit, 2017).

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود ضعف لدى الطلاب في مهارات معالجة المعلومات في كل المراحل الدراسية، ومنها دراسات: (آل ملوذ، ٢٠١٩م؛ البنا، ٢٠١٧م؛ السوداني والعتابي، ٢٠١٦م؛ عبد السميع، ٢٠١٥م؛ الغامدي، ٢٠١٥م؛ محمد وصالح، ٢٠١٧م؛ Kim and Lee, 2014)، وأرجعت ذلك إلى أن العملية التدريسية مازالت تعتمد على طرق التدريس المعتادة، التي ترتكز على نقل المعلومات وتوصيلها، بدلًا من التركيز على معالجة المعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة؛ ومن ثم تفشل في توليد النتائج السلوكية والقدرات والمهارات المطلوبة لتسهيل عملية التَّعلُّم. كما أشارت إلى وجود نقص في استراتيجيات التدريس التي تعزّز من قدرات معالجة المعلومات، وتُطوّر من قدرة الطلاب على بناء معرفة جديدة وتقديم العلاقات بينها.

ونظرية التَّعلُّم التحويلي من النظريات التي اهتم بها الممارسون والباحثون اهتمامًا كبيرًا في مجال تعليم الراشدين، وكان أول من تناولها بوضوح الباحث الأمريكي جاك ميزرو في العام (١٩٧٨م)، وهي نظرية أساسية في تعليم الراشدين، وتركّز على أن عملية التَّعلُّم عملية تواصلية تُشكّل الخبرة الكلية لدى الطالب، وتركّز على الفهم لديه، وكيف يفهم نفسه من خلال الانتقال بين

جوانب المعرفة، ومعرفة القيم والمعتقدات والمشاعر (Li and Xu,2016; Christie, Carey, Robertson and Grainger,2015).

ويمثّل التعلم التحويلي أحد مداخل التَّعلُّم الحديثة، التي تقوم على تعزيز التغيير في الرؤى ووجهات النظر الخاصة بالتعليم والتَّعلُّم داخل المواقف التعليمية المتباينة من جانب الطلاب، فعندما يمارس الطلاب عمليات التأمل الناقد، وينخرطون في حوار عقلاني داخل بيئة دراسية آمنة ومشجّعة وتشاركية؛ فإنهم بهذا سيكونون قادرين على تحقيق المُخرجات التالية، ثم أخذها بعين الحسبان عند الممارسات المستقبلية لها، وهي: تفصيل الأطر المرجعية القائمة تفصيلًا محكمًا أو إعادة صياغتها وتعريفها، وتعلّم أُطر مرجعية جديدة، ونقل وجهات النظر أو التحوّل إلى وجهات نظر جديدة، ونقل عادات العقل أو التحوّل إلى اكتساب عادات عقل جديدة (الهادي، ٢٠١٠م، ص١٥).

وذكر آيمل (Imel,1998) أن التَّعلُّم التحويلي يحدث عندما يصبح الشخص مدركًا بشكل ناقد أن افتراضاته بدأت تقيّد الطريقة التي يرى ويفكر بها تجاه عالمه، أو عندما يحدث تغييرات طفيفة في الافتراضات المتعلّقة بوجهة نظر معينة، وتبنّي وقبول وجهة نظر أخرى، أو عندما يمارس تفكيرًا ناقدًا ليكتشف أن وجهة نظره غير دقيقة؛ ومن ثم يمكنه تغيير وجهة نظره بسهولة أكبر نسبيًّا. وقد تقود التغييرات المتكررة في وجهات النظر إلى حدوث تحوّل في التفكير والتَّعلُّم (Carson and Fisher,2006).

كما يرى شاهين وددجانتي (Sahin and Ddgantay, 2018) أن التَّعلُّم التحويلي يساعد المعلم على أن يطوّر علاقة حقيقية مع طلابه، ويدعم الهدف

الأساسي للتعليم؛ وهو أنه يجب تعليم الفرد كيف يكون مفكّرًا مستقلًا، وهذا ما أكّده Mezirow من أن التَّعلُّم التحويلي يجب أن يشجّع الفرد على أن يصبح متعلمًا مستقلًا يمكنه التفكير بشكل مستقل، وأن يُمارس التَّعلُّم المستقل بالإضافة إلى التفكير الناقد.

والتعلّم التحويلي نوع من التَّعلُّم يحدث فيه تحول في أفكار الفرد، وفحص الخبرات السابقة والمعرفة والمعلومات التي تكوّنت في فترات حياته، حيث يتيح للطالب الفرصة لمناقشة الأفكار التي يمتلكها وتفسيرها، والوصول إلى أدلّة داعمة أو رافضة لها، كما يتيح له التأمل والتفكير الناقد بين الأفكار التي يمتلكها مسبقًا "مركزية الخبرة"؛ لإصدار قرار بشأن رفضها أو مراجعتها لكي تتوافق مع الخبرات والجديدة.

وبناء على ما سبق؛ يأتي هذا البحث لتقصّي فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تحظى مهارات معالجة المعلومات باهتمام كبير لدى التربويين؛ نظرًا لأهميتها في أنها تُتيح للمتعلم القدرة على تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة، وتفسير المواقف والأحداث، والتّعرّف على العلاقات بين المعلومات، وبناء الفهم والمعنى والوصول إلى معرفة جديدة.

مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية معالجة المعلومات في العملية التعليمية من خلال تنمية مهارات الطلاب في معالجة المعلومات واستقبالها وتخزينها واستيعابها؛ لكن الواقع يشير إلى أن قدرة الطالب على استقبال المعلومات واستيعابها وتمثيلها وترميزها ودمجها في بنيته العقلية، واسترجاعها منخفضة إلى حدّ كبير من خلال مؤشر المستوى التحصيلي الضعيف (زنقور، ٢٠١٥م، ص١٢). وأشارت عزة حلة (٢٠١٠م) إلى أن العديد من الطلاب تظهر خبراتهم بصورة أساسية في تكرار المعلومات واستدعائها، في حين يفتقرون إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصّل إلى اختيارات وبدائل اتخاذ قرارات، كما أن تدني التحصيل لا يعود إلى انخفاض القدرات العقلية، بقدر ما يعود إلى ضعف في أساليب إدخال المعلومات ومعالجتها.

ومن خلال خبرة الباحثة السابقة في تدريس مساق المناهج وطرق تدريس ترب (٣٥٠)، وتحليل إجابات الطالبات في الأنشطة والمهام التعليمية؛ لتقصي الأداء العقلي الذي يمارسهن في أثناء قيامهن بسلسلة من العمليات المعرفية لإنتاج السلوك المناسب؛ فقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود خلل في بعض العمليات المعرفية السابقة لدى (٩٥٪) من الطالبات.

وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات معالجة المعلومات، كدراسات السوداني (٢٠١٦م)، وعبد السميع (٢٠١٥م)، ومصباح (٢٠١٣م)، التي أوصت باستخدام استراتيجيات تعليمية وأنشطة وبرامج تحفّز على إعمال العقل بدلًا من التلقي السلبي للمعلومات.

كما أشار العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى الطلاب، من خلال توظيف النماذج والاستراتيجيات والبرامج التي تُعزّز من التَّعلُّم الفعّال وتطوير بيئة التَّعلُّم، وتنظيم المعلومات داخل البناء المعرفي للمتعلم، وتسمح لهم بالمعالجة العميقة للمعلومات وإيجاد معرفة جديدة، وتنمية مهارات معالجة المعلومات، التي تُعزّز من استبقاء المعرفة وتخزينها واسترجاعها بكفاءة، وتحويل المعلومات وتوسيعها من خلال المعنى مثل دراسات: (Fathima, Roja and Sasikumar, 2012؛ العتابي (٢٠١٦م)؛ Juntorn, Sriphetcharawut and Munkhetvit, 2017؛ أبي مغنم وأحمد (٢٠١٩م)؛ آل ملوذ (٢٠١٨م)؛ الجبوري (٢٠١٩م)؛ هاني (٢٠٢٠م)؛ عبد الرازق وعبد السلام وإبراهيم (٢٠٢٠م).

واستجابة إلى توصيات المؤتمرات التي عُقدت في السنوات الأخيرة، ودعت إلى تبني التَّعلُّم التحويلي في التعليم – خاصة في التعليم العالي– على سبيل المثال مبادرة "التعليم التحويلي في الجامعات" عام ٢٠١٨م، ضمن فاعليات المؤتمر السابع والثلاثين المنعقد بجامعة العلوم والتكنولوجيا (مدينة زويل) في جمهورية مصر العربية، الذي أوصى بتبني فلسفة التَّعلُّم التحويلي في التدريس الجامعي بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، كما عُقد "المؤتمر الدولي الثامن حول التعليم والتَّعلُّم الفعّال في التعليم العالي" في الجامعة الأميركية ببيروت عام ٢٠١٩م؛ حيث ضمّ مجموعة من الأكاديميين والباحثين متعددي التخصّصات؛ لمناقشة الابتكارات في التدريس، وطرق تعزيز التَّعلُّم التحويلي. هذا فضلًا عن أن الدراسات دعمّت من أهمية التَّعلُّم التحويلي، حيث يحفّز

من الاستقصاء التأملي والتفكير الناقد وبناء خبرات التَّعلُّم، وتعزيز مشاركة الطالب في عملية التَّعلُّم، والتَّعلُّم النشط، وتعزيز الممارسات العملية القائمة على البراهين ونمو مهارات التفكير المنطقي (Salls, Hullender, et al. 2015; Owen, 2016; et al., 2015).

وبناء على ما أوصت به الدراسات السابقة، ومن خلال خبرة الباحثة وعملها؛ تحدّدت مشكلة البحث الحالي في: ضعف مهارات معالجة المعلومات لدى لطالبات اللغة العربية، ويمكن التعبير عن تلك المشكلة بالسؤال التالي: ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ وتفرّع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات معالجة المعلومات اللازمة لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٢. ما البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

فرض البحث:

تحددت فرض البحث في:

لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين مُتوسِّطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات معالجة المعلومات ككل، والمهارات الفرعية: (مهارة التّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية – مهارة التفسير– مهارة التطبيق – مهارة التلخيص).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد قائمة بمهارات معالجة المعلومات اللازمة لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. الكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

***

أهمية البحث:

تحدّدت أهمية البحث الحالي في:

الأهمية النظرية:

١. يعدّ البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة بناء البرامج التدريسية، التي تستند على نظريات التَّعلُّم الحديثة، كنظرية التَّعلُّم التحويلي التي تركّز على الطالب؛ لكونه عنصرًا نشطًا وفعّالًا في العملية التعليمية، يدرك افتراضاته ويعيد النظر فيها، ويحدث تحوّلات في الفهم والتفكير.

٢. تقديم إطارٍ نظريٍّ وتطبيقيٍّ للباحثين والباحثات، يتناول نظرية التَّعلُّم التحولي ومهارات معالجة المعلومات.

٣. يُمكن أن يكونَ البحث الحالية نواةً لبحوث جديدة في برامج تدريسية مختلفة، وفي مقررات علميَّة مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

تأمل الباحثة أن تُفيد نتائج البحث كلًّا مما يلي:

١. **الطالبات:** ما سيُقدّمه لهن البرنامجُ التدريسي مِن معارفَ ومهارات تطبيقيَّة لمعالجة المعلومات التي سيعتمد عليها في المواقف الحياتية.

٢. **أعضاء هيئة التدريس:** حيث يُقدَّم لهم برنامجًا تدريسيًّا قائمًا على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ للاسترشاد به عند تنفيذ المحاضرات، وإمدادهم باختبار مهارات معالجة المعلومات (التفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية، والتطبيق، والتلخيص)؛ ليسترشدوا بها عند تقويم الأداء الأكاديمي للطلاب.

٣. **مُطوِّري برامج اللغة العربية:** مساعدة مخطّطي المقررات الدراسية بكلية اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال إمدادهم ببرنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ لتضمينه في مقرراتهم؛ مما سيُسهِم في تنمية مهارات معالجة المعلومات.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

– البرنامج التدريسي المبني في ضوء نظرية التَّعلُّم التحويلي لمحتوى مقرر مناهج وطرق تدريس ترب (٣٥٠)، مُصاغ في ضوء نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ لمناسبة مُحْتوى المقرر لمهارات معالجة المعلومات.

– مهارات معالجة المعلومات، وتشمل المعلومات: (التفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية، والتطبيق، والتلخيص)؛ لوجود علاقة قوية بين المهارات المحدَّدة وموضوعات محتوى المقرر.

الحُدود المكانية: كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.

الحُدود الزمنية: طُبِّق البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١هـ / ١٤٤٢هـ، مدة شهرين من بدايته، وهي المدة المقررة نظاميًا لتدريس المقرر.

مصطلحات البحث:

الفاعلية ((Effectiveness:

تُعرّف الفاعلية بأنها: الأثر الذي يمكن أن تُحدثه المعالجة التجريبية؛ بوصفها متغيّرًا مستقلًا في أحد المُتغيّرات التابعة (شحاتة والنجار, ٢٠٠٣م، ص ٢٣٠). وتُعرّف إجرائيًا بأنها: قدرة البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارة معالجة المعلومات لدى طالبات المستوى السادس بكلية اللغة العربية، وتُقاس من خلال أداة قياس مُعدّة تقيس تنمية مهارات معالجة المعلومات.

البرنامج التدريسي (Educational Program):

عرَّفه مدكور (٢٠١٣م) بأنه: نظام أو نسق متكامل من الأسس المعرفية، والنفسية، والاجتماعية والعناصر المتكاملة معها كالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأساليبه، والتقويم، والتطوير، تقدّمه مؤسسة ما إلى المتعلمين؛ بقصد تنمية المتعلمين تنمية شاملة، وتحقيق الأهداف المرجوة (ص٦١).

وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مجموعة مِن الأنشطة والخبرات التدريسية والإجراءات المُصمَّمة وفقًا لنظرية التَّعلُّم التحويلي، تتيح لعضو هيئة التدريس تحقيق الأهداف المرْجُوَّة المتعلّقة بتنمية مهارات معالجة المعلومات.

نظرية التَّعلُّم التحويلي (Transformative Learning Theor):

نظرية بنائية تحاول تفسير العملية التي يُشجّع بها المعلم طلابه؛ لحدوث تحوّل في وجهات النظر الشخصية والاعتقادات التي يمتلكونها، من خلال إخضاع الأفكار والمعتقدات والتصورات والافتراضات للتجربة والتأمل الناقد،

والحديث التأملي، وتجريب أدوار جديدة، وبناء الكفاءة الذاتية والعقلية (Mezirow,1991).

برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي suggested Teaching Program based on theory of transformative learning:

يُعرّف إجرائيًّا بأنه: مجموعة مِن الأنشطة والخبرات التدريسية والممارسات التعليمية المُصمَّمة وفقَ نظرية التَّعلُّم التحويلي، التي تُدعم من التَّعلُّم الاتصالي والآلي، ومن عمل المجموعات الصغيرة، وممارسة التفكير النقدي والخطاب العقلاني والتأمل الذاتي الناقد، واستعراض الإجابات، ومناقشة التغيرات التي تحدث نتيجة المرور بالخبرة الجديدة، وتعزيز طرق تقديم المعلومات وإعادة الإدماج، والمناقشة والحوار عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ للتأكد من ربط الخبرات السابقة بالحديثة، التي يستخدمها عضو هيئة التدريس؛ لتوسيع خبرات الطلاب المعرفية والتطبيقية، وتعميقها في مُحْتوى مقرر مناهج وطرق تدريس ترب (٣٥٠)؛ لتحقيق الأهداف المرْجُوَّة المُتعلّقة بتنمية مهارات معالجة المعلومات.

مهارات معالجة المعلومات (Information Processing Skills):

تُعرّف إجرائيًّا بأنها: مهارات عقلية تتضمّن سلسلة من العمليات المعرفية من تنظيم المعلومات، وتشفيرها، وتحليلها، وتخزينها، واستدعائها من الذاكرة؛ لإنتاج السلوك المناسب، تحدث نتيجة استخدام برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي، وتُقاس إحصائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الاختبار المُعدّ مسبقًا من قِبل الباحثة، ويتضمّن مهارات: (التفسير، والتّعرُّف على العلاقات السببية والارتباطية، والتطبيق، والتلخيص).

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري محورين أساسيين، وهما: نظرية التَّعلُّم التحويلي، ومهارة معالجة المعلومات، وفيما يلي تفصيلٌ لهما:

المحور الأول: نظرية التَّعلُّم التحويلي:

١. المبادئ التي تستند عليها نظرية التَّعلُّم التحويلي:

قدّم ميزرو (Mezirow, 1978) تحليلًا متعمّقًا للطرق التي يتعلّم بها الكبار، وكيف يصنعون معنى تجربة "خبرة التَّعلُّم"، وكيف يمكن أن تتحوّل حياتهم من خلالها، كما بحث عن وسيلة تمكّنه من فهم الطريقة التي يبدأ بها الفرد في التَّعلُّم من التجارب والخبرات التي غيّرت اعتقاداته وقناعاته وتصوّراته وافتراضاته التي كان يحملها في السابق، وأكّد أهمية الخبرات الناتجة من التَّعلُّم التحويلي، التي تتطلّب من الشخص أن يختبر ويتفحّص الاعتقادات والقناعات والتصوّرات والافتراضات التي كان يحملها سابقًا بعمق.

ويؤكد تايلور وميزرو (Taylor, 2008; Meziro, 1990) أن نظرية التَّعلُّم التحويلي نظرية تربوية تعمل في تغيير النمط التعليمي للطريقة والكيفية التي يتعامل بها الطلاب مع الخبرات والمعرفة السابقة، وإخضاعها للفحص، والتفكير فيها بشكل واعٍ وبتأمل ناقد؛ لاتخاذ قرار سليم حولها بالتحوّل وتغييرها، وإنتاج خبرات ومعرفة جديدة قائمة على التفكير الصحيح. ومن ثم فهي نظرية لبناء المعنى، وفهم الخبرة، وبناء تفسيرات جديدة ومعدّلة لمعنى التجربة والخبرة في العالم، واستخدام هذه التفسيرات لاحقًا لتوجيه عملية اتخاذ القرار؛ وهنا تصبح عملية بناء المعنى "تعلمًا". ويرى ماسيو (Maiese, 2017) أن نظرية التَّعلُّم

التحويلي تتناول التَّعلُّم بوصفه عملية عقلانية ومعرفية، وأن مثل هذا التَّعلُّم يؤدي إلى نوع من التحوّل المعرفي (epistemic shift): أي تغيير في ما يعرفه الفرد، أو يعتقده، أو يفترضه.

كما تعدّ نظرية التَّعلُّم التحويلي نظرية تربوية تعمل على تغيير النمط التعليمي، من حيث الكيفية والطريقة التي يتعامل بها الطلاب مع المعرفة والخبرة السابقة وتصحيحها، بعد إخضاعها للتفكير والتأمل والتقييم والنقد، واتخاذ القرار السليم حولها بالتحوّل عنها؛ لبناء معرفة وخبرات جديدة تكون أكثر صحة وواقعية، وترتكز عملية التحوّل (Transformation Process) على عدة مبادئ أساسية، وهي (Maiese, 2017; Mezirrow, 2009; 1999;1991):

١. مركزية الخبرة وبناء المعنى (أو الأطر المرجعية): وتتشكّل من المعرفة والخبرات التي تكوّنت لدى الطالب، سواء بنتيجة عوامل ذاتية وبشكل مستقل، أو فرضتها البيئة والثقافة. وتؤكد النظرية أن التَّعلُّم التحولي هو عملية إعادة تفسير للخبرة القديمة، وتكوين توقّعات جديدة، وإعطاء معنى جديد ومنظور جديد للخبرة القديمة. وتُمثّل الأطر المرجعية أبنية الثقافة واللغة التي من خلالها يفهم الطالب المعنى، عبر إرجاع التماسك والأهمية لهذا المعنى إلى التجربة والخبرة. إنها تحدّد وتشكّل بشكل انتقائي الإدراك والمعرفة والمشاعر.

٢. التفكير التأملي الناقد، وهو الذي يقود إلى بناء استنتاجات جديدة وتصوّرات صحيحة أكثر دقة، وممارسة التحليل الناقد الهادف للمعرفة

والخبرة؛ لتحقيق معنى وفهم أعمق. والاندماج في عملية التفكير الناقد أمر مهم للتعلم التحويلي؛ حيث يمكّن الفرد من مواجهة المفاهيم المُسبقة وتحديها، وتطوير طرق جديدة للعمل بأدلّة داعمة. ووفقًا لنظرية التَّعلُّم التحويلي، يعيد الفرد تقييم أفكاره وافتراضاته التي يقدّمها عن نفسه وعالمه عبر عملية تفاوضية.

٣. الخطاب العقلاني، ويمثّل أحد الأسس الرئيسة للتعلم، ويمثّل الأسلوب الذي يعرض فيه الفرد أفكاره بعد إخضاعها لعملية تفكير تأملية، فعملية تحوّل المنظور تحدث نتيجة الخطاب العقلاني، الذي تظهر من خلاله التبريرات والتفسيرات التي تجعل الطالب يتحوّل عن أفكاره وتصوّراته ومعتقداته السابقة. ويؤكد Mezirrow أهمية توافر الظروف المثلى لحدوث الخطاب البشري، ويجب على الطالب – لكي يشارك بحرية وبشكل كامل في الخطاب– الحصول على معلومات دقيقة وكاملة، والتحرّر من الإكراه، والانفتاح على وجهات النظر البديلة، والتعاطف والاهتمام بما يفكّر به الآخرون، والقدرة على فهم الأدلة وتقييمها، وتقييم الحجج بموضوعية.

وتُعدّ نظرية التَّعلُّم التحويلي من النظريات التربوية التي تساعد الطالب على حدوث تحوّل في الآراء والأفكار لديه، من خلال المشاركة النشطة في عملية التَّعلُّم، وإجراء مناقشات، وتبادل المعلومات ووجهات النظر، وممارسة التفكير الناقد والتأمل الذاتي بشكل واعٍ؛ للوصول إلى المعرفة والتفسيرات العلمية الصحيحة، وبناء المعنى وتشكيل خبرة التَّعلُّم الجديدة، وبناء رؤية أكثر اتساعًا

وشمولًا للعالم، عبر دمج المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة مسبقًا عند المشاركة في عملية التَّعلُّم بنشاط.

٢. مفهوم التَّعلُّم التحويلي:

يُعرّف التَّعلُّم التحويلي بأنه: عملية يحدث فيها تغيير للإطار المرجعي لدى الفرد، بما يتضمّنه من الارتباطات، والمفاهيم، والقيم، والمشاعر، وهذه الأطر مرجعية تحدّد عالم الأفراد بطريقة "أكثر شمولية، وتمييزًا، وتأملاً للذات، وتكاملاً لخبرة الإنسان (Mezirow, 1997).

وأشار تايلور (Taylor, 2006) إلى أنه في التَّعلُّم التحويلي يراجع الفرد تفسيراته حول العالم من حوله، ويؤكد الحوار وأهمية العملية التأملية في التَّعلُّم التحويلي، ووصف الطالب لمعتقداته وقيمه ومشاعره بشكل مناسب، التي غالبًا ما تعمل على مستوى اللاوعي.

ووصف ميزرو (Mezirow, 2000) حدوث عملية التَّعلُّم التحويلي من خلال أربع طرق، وهي: تطوير الأطر المرجعية القائمة، وتعلّم أطر مرجعية جديدة، وتحويل وجهات النظر، وتحويل عادات العقل. والمفتاح للتّعرّف على تعلّم الأطر المرجعية، وفهم تحوّل وجهات النظر وعادات العقل؛ يتمثّل في بناء التفسيرات وإعادة التفسير للأحداث التي يحدّدها المتعلمون؛ لإضفاء معنى على خبراتهم، كما تُشكّل الأبنية المحددة للمعنى (المنظورات والمخططات) التفسير الفردي لحدث ما من خلال استخدام الميول الحالية والافتراضات الثقافية النفسية.

ويشير آيمل (Imel, 1998) إلى أن التَّعلُّم التحويلي يحدث عندما يصبح الفرد مدركًا تمامًا لكيف ولماذا أصبحت فرضياته تقيّد الطريقة التي يفهم بها، ويفكّر فيها، ويشعر بها حول عالمه، وكيف يفسّر الطالب المعنى لخبراته وتجاربه، والتحقّق منها وإعادة صياغتها، وأن بنية المعنى التي يولدها الفرد ستؤثر في تفاعله أو اختياراته بشأن موضوع محدد. وأن مخطّطات المعنى التي تُشكّل أبنية المعنى تتغيّر عندما يضيف الفرد أو يدمج الأفكار داخل مخطط موجود.

كما يشير ميزرو (Mezirow, 1990) إلى أن التَّعلُّم التحويلي عملية بناء تفسير جديد أو منقّح لمعنى الخبرة، الذي يوجّه الفهم والتقدير والعمل اللاحق، وأن عملية بناء المعنى تأتي من خلال التأمل في تصوراتنا ومعتقداتنا وأخطائنا السابقة، وتصحيح التشوّهات الحادثة في هذه التصوّرات والمعتقدات، ومن خلال التفكير الناقد في تلك التصوّرات والافتراضات السابقة التي شكّلت معتقداتنا. فكل ما نفهمه وما نفكّر فيه، أو نفشل في إدراكه؛ يتأثر بشدة بعادات التوقّع التي تُشكّل إطار مرجعيتنا: أي مجموعة الافتراضات التي تشكّل الطريقة التي نفسّر بها خبراتنا.

وترى آل ملوذ (٢٠١٩م) أن التحوّل المقصود به في التَّعلُّم التحويلي هو التحوّل في وجهات النظر، وهو عملية يصبح من خلالها الطالب مدركًا كيف ولماذا تقيّد افتراضاته من فهمه وإحساسه بالعالم المحيط به، وفيه يصبح قادرًا على تغيير مثل هذه التوقّعات المعتادة؛ لكي يكوّن وجهات نظر شاملة ومميزة ومتكاملة وجديدة، وأخيرًا يتخذ القرارات والأفعال المناسبة لهذه التوجّهات الجديدة.

كما يشير ماسيو (Maiese, 2017) إلى أن التَّعلُّم التحويلي هو الذي يغيّر الأطر المفاهيمية (conceptual frames) التي يعتمد عليها الفرد في تفسير المعلومات والبيانات الواردة، وإدراك محيطه، وبناء واقعه، وتؤدي المفاهيم الصحيحة دورًا في مساعدته على تنظيم المعلومات المعقّدة في تصنيفات متماسكة في أثناء مواجهته المعرفية والعملية مع الواقع أو الظاهرة، وتصبح مفاهيمه ومعلوماته جاهزة للحكم والاستدلال.

ويمكن أن يساعد التعلم التحويلي المعلم على أن يطوّر علاقة حقيقية مع طلابه، ويدعم الهدف الأساسي للتعليم؛ وهو أنه يجب تعليم الفرد كيف يكون مفكرًا مستقلًا، ويشجّع الفرد على أن يصبح متعلمًا مستقلًا يمكنه التفكير بشكل مستقل، وأن يمارس التَّعلُّم المستقل بالإضافة إلى التفكير الناقد (Sahin and Ddgantay (2018). ولكي يحدث التَّعلُّم التحويلي، فيجب على الطالب أن يكون قادرًا على التفكير الناقد، والانخراط في الخطاب العقلاني، فهما يمثّلان ناتج التَّعلُّم التحويلي (Merriam,2004).

ويتضح مما سبق؛ أن التَّعلُّم التحويلي نوع من التَّعلُّم يحدث فيه تحول في أفكار الفرد ومعتقداته ومُسلّماته، وفحص الخبرات السابقة، ويعدُّ فرصة لمناقشة الأفكار والافتراضات والمعتقدات الشخصية التي يمتلكها وتفسيرها، وفيه تصبح الخبرة الجديدة متوافقة ومنسجمة مع مركزية الخبرة أو أبنية المعنى التي يمتلكها؛ وبالتالي يتم قبولها أو استدخالها. وإما أن تكون متناقضة ومتصارعة معها؛ فتحدث المشكلة، ولكي يتم حلّ هذا التناقض أو الصراع أو حل تلك المشكلة والمعضلة؛ فيجب أن يُمارس الفرد التفكير الناقد التأملي؛ لإصدار قرار بشأن

رفض الخبرات الجديدة، أو مراجعة مركزية الخبرة لكي تتوافق مع الخبرات الجديدة.

٣. مراحل التَّعلُّم التحويلي:

اتفقت معظم أدبيات البحث على وجود عشر مراحل للتعلّم التحويلي، وهي: إظهار المعضلات المربكة، والفحص الذاتي، والتقييم الناقد، وعدم الارتياح، واستكشاف الخيارات، وبناء الكفاءة والثقة بالذات، والتخطيط، واكتساب المعرفة، وأداء أدوار جديدة، وإعادة الاندماج في المجتمع؛ وهي في مجملها تهدف – وبشكل جذري– إلى تعزيز التأمل الشخصي والناقد في الخبرات التي يمتلكها الفرد، وأنها في مجملها تمثّل دورة الخبرة التعليمية التحويلية المسؤولة عن عملية تحوّل وجهة النظر. وتبدأ هذه المراحل بخبرة وجود معضلة مُحبطة، وتنتهي بمرحلة إعادة تكامل حياة الفرد على أساس الشروط التي تمليها وجهات نظر الفرد الجديدة، وبداخل الكل يتشكّل التفكير والخبرة (Owen, 2016; Santalucia and Johnson, 2010; Mezirow, 2000; Mezirow, 2009).

ويرى ميزرو (Mezirow,2000;1991) أن هذه المراحل يمكن اختصارها في ثلاث مراحل أساسية، وهي:

١. مرحلة المعضلة أو المشكلة: وهي موقف معقّد يأتي نتيجة وجود تناقض بين ما لدى الطالب من أطر مرجعية "الأفكار والمعتقدات"، وما يتم تعلمه من خبرات جديدة؛ مما يؤدي إلى حدوث اضطراب في الأبنية المعرفية للمتعلم. فالتعلّم التحويلي يبدأ بمواجهة الطالب لموقف مشكل يحتوي على

عوامل أو أحداث محفّزة (catalysts or trigger events)، تمثّل القوة المحركة للتعلّم التحويلي.

٢. مرحلة التفكير التأملي الناقد، وفيها يبدأ الطالب بتأمل وفحص الأفكار والخبرات التي يمتلكها ويقارنها بالخبرات الجديدة؛ لاتخاذ قرار بالتحوّل، وفي هذه المرحلة يصبح تفكير الطالب مستقلًا، وتعمل الأنشطة التأملية غالبًا على إيجاد فهم جديد للأفكار التي يتم تناولها، فالتعلّم التحويلي في حاجة إلى قدرتين مميزتين، وهما: تطوير القدرة على ممارسة التأمل الذاتي الناقد، والقدرة على ممارسة القرار أو الحكم التأملي.

٣. مرحلة الخطاب العقلاني: يعدّ الخطاب العقلاني نوعًا من الحوار الذي يتم التركيز فيه على المحتوى المعرفي، وتبرير الأفكار والمعتقدات والآراء والافتراضات من خلال تقديم الأدلة والأسباب ووجهات النظر المتعددة والدفاع عنها. وفي الخطاب العقلاني يتم التوصّل إلى منظور جديد، ويُنظر إليه بوصفه عملية مستمرة خاضعة للمراجعة بشكل مستمر.

ومن منطلق أهمية نظرية التَّعلُّم التحويلي، فقد أُجري العديد من الدراسات العربية والأجنبية، ومنها: دراسة آل ملوذ (٢٠١٩م)، التي هدفت إلى التّعرّف على أثر استخدام استراتيجية قائمة على التَّعلُّم التحويلي لتنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بأبها – جامعة الملك خالد. وتوصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية في المعالجة الذهنية كليًّا، وفي مهاراتها: التلخيص، وإدراك العلاقات والأنماط، والتفسير وتقييم المعلومات، وبحجم تأثير مرتفع. فضلًا عن

وجود فروق دالة إحصائيًّا؛ لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الاستقلال الذاتي، كما كشفت عن علاقة موجبة ودالة إحصائيًّا بين المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي.

بينما هدفت دراسة كيلينان وآخرين (Quillinan, et al. 2019) إلى استكشاف خبرات التَّعلُّم والتدريس التحويلي المكتسبة من تطبيق برنامج (CWell)؛ لرفاهية المجتمع والتمكين والقيادة ومهارات الحياة، وهو برنامج شراكة بين جامعة ليمريك (University of Limerick)، ومدينة ليمرك (Limerick) في إيرلندا. وتوصّلت الدراسة إلى أن الطلاب تعلموا من خلال البرنامج بشكل متمايز ويراعي فروقهم الفردية، حيث ركّز البرنامج على تعلمهم السابق، وتنمية اتجاهاتهم نحو التَّعلُّم، وانتقال أثر التَّعلُّم، وضرورة الاهتمام بالبرامج التربوية القائمة على التنوّع والابتكار والتعليم المتجاوب ثقافيًّا، والتحوّل نحو علمية التَّعلُّم (التَّعلُّم التحويلي).

كما هدفت دراسة روجرز (Rogers,2019) إلى التّعرّف على مدى قدرة خبرات التَّعلُّم التحويلي والتكاملي على تنمية المهارات المتكاملة لدى الطلاب والتعامل مع بيئات متعددة الثقافات. وتوصّلت الدراسة إلى أن خبرات التَّعلُّم التحويلي التكاملي تُسهم في تنمية متكاملة للمهارات لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعة بتنمية المهارات المتكاملة لدى الطلاب، خاصة مهارات التواصل وحلّ المشكلات والمهارات الثقافية، والتعامل في بيئة متنوّعة الثقافات.

كما استهدفت (Grierson and Munro, 2018) بحث العلاقة بين التعليم من أجل التنمية المستدامة والتخصّصات المتعددة في سياق الهندسة المعمارية والهندسة في التعليم العالي، والتركيز المتزايد على التخصّصات المتعددة، وإدخال أساليب التَّعلُّم التحويلية خلال فترة الدراسة. وتوصّلت الدراسة إلى أنه في إطار برنامج الهندسة المستدامة؛ أظهرت الدورات والوحدات التي تركّز على التنمية المستدامة أعظم أداء لها خلال فترة الدراسة، وأبرزت الدراسة دور التَّعلُّم التحويلي في دعم التنقّل بين التخصّصات، وتشجيع الطلاب على التزوّد بالمعارف، خاصة في تصنيفات مجال التخصص الواحد والأنشطة المرتبطة بينهم. وأوصت الدراسة بضرورة تناول أثر التَّعلُّم التحويلي في مُخرجات الطلاب وتصوّرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

كما هدفت دراسة كيلين وآخرين (Cullen, et al., 2017) إلى استكشاف وتقييم عملية تدريس منهج التعليم الاجتماعي والعاطفي، وتحديد التأثير الناتج لكل من خبرة التدريب في المناهج الدراسية والتعليم المرتكز على فكرة التَّعلُّم التحويلي، وأثر ذلك في خبرة التدريس الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس وأساليب تدريسهم بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصّلت الدراسة إلى ظهور العديد من الموضوعات التي سلّطت الضوء على خبرة التَّعلُّم لتحويلي في الكلية، وأشارت النتائج إلى قيام هيئة التدريس باستكشاف التَّعلُّم الاجتماعي والعاطفي الخاصة بهم، مع وجود قدرة أكبر لتدريس المناهج للطلاب الجدد. وأن التَّعلُّم التحويلي يُعزّز من العملية التأملية لدى المعلم؛ مما أدّى إلى ظهور موضوعين رئيسين آخرين، وهما: "الوعي بتنمية الطلاب، والأثر

في علم التربية". وأوصت الدراسة بضرورة ابتكار طرق جديدة للتفكير في التدريس، بوصفه آلية لنمذجة التَّعلُّم الاجتماعي والعاطفي. وأن التَّعلُّم التحويلي يمكن أن يضيف في علم أصول التدريس دورًا أساسيًّا في دعم نجاح الطلاب وتعزيزه، والاحتفاظ بالمعارف والمعلومات.

كما سعت دراسة كريستي وآخرين (Christie, et al. , 2015) إلى التّعرّف على مدى إمكانية وضع نظرية التَّعلُّم التحويلي موضع الممارسة العملية، خاصة في سياق التعليم العالي وتعليم الكبار. وتوصّلت إلى أن الاختلافات والتنوّع الثقافي بين المتعلمين يمكنه أن يعوق عملية التَّعلُّم، ويمكن للتعلم التحويلي أن يعالج الاختلافات بين المتعلمين وتنوّعهم الثقافي، ويُسهم في تفنيد افتراضات المتعلمين وأفكارهم المسبقة ونقدها؛ لتغييرها إلى الأحسن والتكيّف في عالم متغير. كما ساعد تطبيق نظرية التَّعلُّم التحويلي على نقل المعرفة المكتسبة إلى مواقف حياتية غير متوقّعة، واستنتجت الدراسة أن نظرية التَّعلُّم التحويلي يمكن توظيفها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومقررات إعداد المعلمين.

وسعت دراسة نيرستروم (Nerstrom, 2014) إلى بناء نموذج نيرستروم للتعلم التحويلي (Nerstrom Transformative Learning Model)؛ لفهم عملية التَّعلُّم التحويلي في ضوء نظرية ميزرو، التي تتناول مراحل التَّعلُّم التحويلي. وتوصّلت إلى أن عملية التَّعلُّم التحويلي عملية مستمرة في شكل دورة مستمر للتعلم.

وهدفت دراسة السويدي (٢٠٠٨م) إلى معرفة مدى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ميرزو للتعلم التحويلي في تنمية بعض مهارات التفكير

التأملي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية. وتوصّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف القائم على القصص القصيرة، الذي يقيس مهارات التفكير التأملي في المحتوى والعمليات ككل؛ لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلّ على نمو مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة.

ويتضح من الدراسات السابقة أن التدريس بمدخل التَّعلُّم التحويلي له أثر فعّال في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي (آل ملوذ، ٢٠١٩م)، وتنمية مهارات الحياة (Quillinan, et al. 2019)، وتنمية المهارات المتكاملة (Rogers,2019)، ودعم التنقل بين التخصّصات الدراسية، وتشجيع الطلاب على التزوّد بالمعارف، خاصة في مجال التخصص الواحد، فالتعلّم التحويلي يُسهم في انتقال الطلاب بين التخصّصات الفرعية (Grierson and Munro, 2018)، وتعزيز العملية التأملية لدى المعلم مع وجود قدرة أكبر لتدريس المناهج للطلاب الجدد (Cullen, et al. 2017)، ومعالجة الاختلافات الثقافية والفروق الفردية لدى المتعلمين (Christie, et al. , 2015) ، وتنمية مراحل التَّعلُّم خاصة مع الكبار (Nerstrom, 2014).

ويتفق البحث الحالي مع دراسة آل ملوذ (٢٠١٩م) في ضرورة بناء البرامج والاستراتيجيات القائمة على التَّعلُّم التحويلي، وأهمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية، ويختلف عنها في بناء برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي، وفي العينة ومحتوى التَّعلُّم، حيث ركّزت آل ملوذ على عينة طالبات الدبلوم

العالي- تخصص طرق تدريس دراسات اجتماعية. كما تختلف في بعض مهارات معالجة المعلومات، إذ تناول البحث الحالي مهارات: (التّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية – التطبيق).

كما تتفق مع كل دراسات: (Quillinan, et al. 2019)، و(Rogers,2019)، و(Grierson and Munro, 2018)، و (Cullen, et al. 2017)، و(Nerstrom, 2014)، و(Christie, et al. , 2015)، والسويدي (٢٠٠٨م) في المتغيّر المستقل وهو التَّعلُّم التحويلي، بينما تختلف معها في تنمية مهارات معالجة المعلومات كمتغيّر تابع. كما يتفق البحث الحالي مع دراسات: آل ملوذ (٢٠١٩م)، وكيلينان وآخرين (Quillinan, et al. 2019)، و(Grierson and Munro, 2018)، و(Cullen, et al., 2017) في مجتمع الدراسة، وهم طلاب الجامعة. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تحديد مهارات معالجة المعلومات اللازمة لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، والمساهمة في تحديد الإجراءات الميدانية المناسبة لهذه الدراسة.

***

المحور الثاني: مهارات معالجة المعلومات:

١. نظرية تجهيز أو معالجة المعلومات:

تُمثّل نظرية تجهيز المعلومات أو معالجتها أحد التوجّهات الحديثة لعلم النفس المعرفي، حيث ترى هذه النظرية أن التَّعلُّم يتكوّن من عدة عمليات داخلية تحدث بين مرحلة تلقي المثيرات البيئية واستجابة الفرد لها، كما تحاول وضع مجموعة من التصوّرات والافتراضات التي تفسّر العمليات التي تتلقى المُثيرات الحسية وتعالجها؛ للحصول على نواتج ومُخرجات محددة. كما ترى هذه النظرية أن التفكير نشاط ذهني وعمليات داخلية معقّدة تطورية تراكمية تحدث عبر مراحل النمو، وليست نتيجة مباشرة لعمليات التنبيه والاستثارة الخارجية فقط، وتتضمّن الانتباه والإدراك، والاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (البدران، ٢٠٠٠م؛ البقيلي، ٢٠١٩م؛ معوض، ٢٠١٣م).

واتجاه معالجة المعلومات اتجاه معرفي يسمح بدراسة الظواهر المعرفية، بتتبع الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم والتكامل، ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب؛ إذ تُسمّى المُثيرات مدخلات، ويُسمّى السلوك مُخرجات، وتسير معالجة المعلومات وفق مراحل تبدأ من مثيرات، مرورًا بمرحلة الكشف عليها بالحواس، ثم مرحلة التّعرّف، ثم الاستجابة (سمارة والعديلي، ٢٠٠٩م).

وتشير نظرية تجهيز أو معالجة المعلومات إلى عدة عمليات، وهي: الترميز الذي يمثّل عملية تكوين آثار للمُدخلات الحسية في الذاكرة؛ مما يساعد على الاحتفاظ بها وتُسهّل عملية معالجتها. والتخزين، وهو عملية الاحتفاظ

بالمعلومات في الذاكرة، ففيها يُحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة جدًّا، بحيث يُحتفظ بالمدخلات كما هي دون أن يتم إجراء أي عمليات عليها، أما في الذاكرة قصيرة المدى فيُحتفظ بالمعلومات لفترة أطول، ويتم تحويلها إلى أشكال أخرى من التمثيلات العقلية، وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى للتخزين لمدى أطول. ومنها عملية الاسترجاع، وهي عملية عقلية تُعبّر عن قدرة الطالب على استدعاء الخبرات التي تعلّمها سابقًا من الذاكرة طويلة المدى، بناء على مستوى التنشيط للخبرات وقوة الذاكرة، والنسيان، وهي عملية عقلية تُعبّر عن الفقد الكلي أو الجزئي للخبرات التي تعلّمها.

مفهوم مهارات معالجة المعلومات:

تُعرّف بأنها: قدرة الطالب على تنظيم المعلومات واستقبالها وتخزينها داخل البنية المعرفية، بشكل يسمح لإحداث تكامل أو ترابط بين مكوّناتها؛ حتى يسهل استدعاؤها واستخدامها بشكل أمثل عند مواجهة المواقف المختلفة (حماد ٢٠٠٦م؛ شحاتة ٢٠٠٣م).

كما تُعرّف بأنها: مجموعة الآليات والمهارات المتعلمة، التي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوّعة، والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي الاستقبال والاسترجاع للمعلومات وتذكّرها، أو بين مُدخلات الذاكرة ومُخرجاتها (رزق، ٢٠٠٤م).

كما تُعرّف بأنها: مجموعة المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث في أثناء استقبال الطالب للمعلومات، وتحليلها وتفسيرها داخل عقله، واستعادتها وتذكّرها حينما يمر بمشكلة ما تحتاج إلى حل (شعبان، ٢٠٠٩م). ويراها

(الموسوي، ٢٠١٢م) أنها عمليات عقلية تركّز على كونها تخطيطًا عقليًّا منظمًا يستخدمها الطالب لاكتساب المعلومات واسترجاعها، وإجراء عمليات التصنيف والتحليل للمعلومات في المواقف التعليمية.

وينظر إليها العتابي (٢٠١٦م، ص ١٥) على أنها مجموعة من المهارات المُتعلّمة، التي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية والعمليات التنظيمية لإنتاج سلوك ما، وتتضمّن هذه المهارات (التطبيق، والتلخيص، والتفسير، وبعض مهارات التّعرّف على العلاقات والأنماط). ويراها زنقور (٢٠١٥م) أنها: مجموعة الأداءات العقلية التي يقوم بها الطالب في أثناء القيام بسلسلة من العمليات المعرفية؛ لإنتاج السلوك المناسب، وتتضمّن هذه المهارات: التطبيق والتفسير والتلخيص، والتّعرّف على الأنماط والعلاقات.

أنواع مهارات معالجة المعلومات:

حدّد بعض الباحثين والتربويين مهارات معالجة المعلومات في: (آل ملوذ، ٢٠١٨م؛ جروان، ٢٠١٣م؛ حسين، ٢٠٠٩م؛ عبد العزيز، ٢٠١٣م؛ الموسوي، ٢٠١٦م):

١. التفسير (Interpreting): وهي قدرة الطالب على تحليل أو ذكر أسباب حدوث الظواهر الطبيعية، أو يقوم بالبرهنة على صحة علاقات معينة؛ مما يُسهم في بناء فهم عميق وتوضيح المعاني، والوصول إلى معرفة جديدة، عن طريق ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، وبناء منظور كلي للأحداث والظواهر.

٢. التّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية: فالسببية تعني الوصول إلى استنتاجات ومعرفة جديدة، وهي خطوة أساسية نحو تطوير فهم كلي أو بناء تعميم أو مبدأ باستخدام علاقات جديدة، بينما تعني الارتباطية علاقة بين حدثين، أو تعني أن حدوث حدث مرتبط بالآخر. وفي العلاقات الارتباطية تتضح قدرة الطالب على إنتاج الأفكار والمفاهيم، واشتقاق أبنية معرفية أكثر ترابطًا.

٣. التطبيق: ويرتبط بقدرة الطالب على استخدام المعرفة الحقائقية والمفاهيمية التي تعلّمها في مواقف جديدة، وفي حلّ مشكلات جديدة، فضلًا عن قياس قدرة الطالب على استخدام أبنية المعرفة الأكثر تعقيدًا، كالمبادئ والقوانين والنظريات في حل مشكلات غير مألوفة، بتوظيف هذه الأبنية في التعامل مع تلك المشكلات. فالطالب عندما يبلغ هذا المستوى من مهارات التفكير؛ يكون قادرًا على تذكّر المعلومات وفهمها وتطبيقها في مواقف جديدة قد تواجهه.

٤. التلخيص: وهو قدرة الطالب على استخلاص العناصر الأساسية في نصٍّ ما، من خلال تكوين مجموعة من العبارات المتماسكة، التي تقود إلى معنى واضح في ذهن الطالب. أو هي عملية عقلية تتطلّب من الطالب اختزال الأفكار وتقليل حجمها، مع الاحتفاظ بجوهر المعنى، كما تتطلّب من الطالب إعادة صياغة الأفكار والمفاهيم المتضمّنة في الظاهرة بلغته الخاصة، والاحتفاظ بجوهر الظاهرة والأفكار المعبرة عنها. وتوجد ثلاثة أنشطة أساسية في مهارة التلخيص، وهي: العمل على جمع المعلومات من نص

موضوع الدرس، واختيار المعلومات المهمة من هذه المعلومات، وحذف المعلومات غير المهمة، وتوحيد المعلومات الأساسية.

٥. علاقات التناظر: وهي عملية عقلية تتطلّب من الطالب إجراء مقارنات بين الأحداث والظواهر، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها. وتتيح هذه العملية للمتعلم أن يحلّل العلاقات وأنماط المعرفة، وتحديد علاقات التشابه والاختلاف، وإكساب الطالب مرونة عقلية.

ولأهمية مهارات معالجة المعلومات، فقد تناولها الباحثون في دراساتهم، كدراسة هاني (٢٠٢٠م) التي هدفت إلى استخدام نظرية التَّعلُّم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير التخيلي ومعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكان من أهم نتائجها: وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث التجريبية، وذلك في: الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير التخيلي، واختبار مهارات معالجة المعلومات. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية للأسئلة والأنشطة التي تحفّز التلاميذ على تنمية مهارات التفكير التخيلي ومهارات معالجة المعلومات، بدلًا من الحفظ والاسترجاع.

كما سعت دراسة عبد الرازق وآخرين (٢٠٢٠م) إلى التّعرُّف على فاعلية برنامج إرشادي في تحسين معالجة المعلومات وتجهيزها لدى الطلاب المتفوقين دراسيًّا بالمرحلة الثانوية، وتوصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات

درجات الطلاب المتفوقين دراسيًّا في القياسين القبلي والبعدي على مقياس معالجة المعلومات وتجهيزها، كما توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين دراسيًّا في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس معالجة المعلومات وتجهيزها.

واتجهت دراسة الجبوري (٢٠١٩م) إلى التّعرّف على فاعلية التدريس باستراتيجية "KWHLAQ" في تنمية مهارات تحليل المعلومات الفيزيائية ومعالجتها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وأظهرت النتائج تفوّق طلاب المجموعة التجريبية – الذين درسوا وفقًا لاستراتيجية KWHLAQ– على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات معالجة المعلومات الفيزيائية وتحليلها.

وسعت دراسة أبي مغنم وأحمد (٢٠١٩م) إلى توظيف تطبيق إلكتروني قائم على التَّعلُّم المستند إلى جانبي الدماغ لتدريس الجغرافيا، وقياس أثره في تنمية مهارات معالجة المعلومات والاتجاه نحو التطبيقات الإلكترونية، وتوصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات، ومقياس الاتجاه نحو التطبيقات الإلكترونية في تعلم الجغرافيا؛ لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتطبيق الإلكتروني القائم على الدماغ.

بينما هدفت دراسة الدسوقي وآخرين (٢٠١٩م) إلى التحقّق من فاعلية الذكاء الناجح في تدريس الفلسفة؛ لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى فاعلية نظرية الذكاء الناجح في

تنمية مهارات معالجة المعلومات (التفسير، والتلخيص، والتطبيق، وإدراك العلاقات).

كما هدفت دراسة Juntorn, Sriphetcharawut and Munkhetvit, (2017) إلى التعرّف على صعوبات التَّعلُّم التي تواجه الطلاب، والمرتبطة بمراحل معالجة المعلومات المستخدمة في التَّعلُّم، وهي: المدخلات والإنتاجية والمُخرجات والتغذية الراجعة، وكيف تؤثر هذه المشكلات في قدرة الطالب على التَّعلُّم وأداء الأنشطة في الحياة اليومية، وعلى نحو خاص خلال الأنشطة الأكاديمية، وكيف يمكن تحسين مراحل معالجة المعلومات لدى الطلاب. وقد توصّلت الدراسة إلى أن استخدام مدخلين مثل: نظام الإدراك والاستدعاء، والتخطيط والأداء (PRPP) Perceive, Recall, Plan, and Perform System، والنموذج الرباعي لمدخل التَّعلُّم الميسر Four-Quadrant Model (M) of Facilitated Learning approach، وهما من استراتيجيات معالجة المعلومات في أثناء أداء الأنشطة الأكاديمية؛ يؤثر في مراحل معالجة المعلومات.

وسعت دراسة السوداني والعتابي (٢٠١٦م) إلى التّعرّف على فاعلية التدريس بالرحلات المعرفية (Web Quest) في مهارات معالجة المعلومات وتحليل المعلومات الإحيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتوصّلت الدراسة إلى فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات معالجة المعلومات الإحيائية وتحليلها مقارنة بالتدريس القائم على المحاضرة والاستجواب.

وسارت في الاتجاه نفسه دراسة عبد السميع (٢٠١٥م)، التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على الخرائط الذهنية؛ لتنمية مهارات معالجة المعلومات،

وتصويب التصوّرات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ومن نتائج البحث: فاعلية البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات، وتمثّل ذلك في وجود فرق دال إحصائيًّا في التطبيق البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية البرنامج في تصويب المفاهيم البديلة لدى المجموعة التجريبية. وأوصى البحث بضرورة إعادة صياغة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات معالجة المعلومات باستخدام الخرائط الذهنية.

وهدفت دراسة (Kim and Lee, 2014) إلى التّعرّف على فاعلية استراتيجيات ونماذج التدريس في تحسين قدرات معالجة المعلومات لدى طلاب المدارس الابتدائية؛ لبناء معرفة جديدة في العصر الرقمي، ومنها نموذج التَّعلُّم القائم على حلّ المشكلة. وأشارت النتائج إلى أن هناك تحسنًا في القدرة على اختيار المعلومات، وموثوقيتها، وتصنيفها، وتحليلها، ومقارنتها، واستيعابها نتيجة تطبيق نموذج التَّعلُّم القائم على حلّ المشكلة، وأن الطالب يستخدم قدرات معالجة المعلومات في بناء معرفة جديدة، وتقديم العلاقات مع المعلومات من خلال عملية حلّ المشكلات.

وسعت دراسة مصباح وآخرين (٢٠١٣م) إلى دراسة فاعلية نموذج التَّعلُّم التوليدي في تنمية مهارات معالجة المعلومات وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصّلت إلى وجود أثر إيجابي وفعّال لنموذج التَّعلُّم التوليدي في تنمية مهارات معالجة المعلومات (التفسير، والتّعرّف على العلاقات، والتلخيص، والتطبيق)، وفي تنمية الكفاءة الاجتماعية (الوعي

بالذات والوعي بالآخر). وأوصت الدراسة بضرورة توجيه الطلاب وتوعيتهم بأهمية تنمية مهارات معالجة المعلومات والكفاءة الاجتماعية لديهم.

واستهدفت دراسة فاظيمة وآخرين (Fathima et al., 2012) التّعرّف على فاعلية مدخل معالجة المعلومات في تعزيز التحصيل الأكاديمي بالكيمياء على مستوى المدارس الثانوية, وتوصّلت الدراسة إلى أنه إذا عُولجت المعلومات بشكل فعّال داخل الفصل من قِبل المعلم؛ فإنه سيؤدي إلى تعزيز تحصيل الطلاب في الكيمياء، وأشارت إلى أن من الأهمية أن يسعى المعلم إلى جعل تعليمه أكثر فعالية وزيادة كفاءته في أداء غرفة الفصل، وأن ينظّم الأنشطة التعليمية، واختيار نماذج التصميم والتدريس والتقنيات المبتكرة المناسبة لحالة الفصل الدراسي، وأن يوفّر مجالًا كافيًا لتطوير بيئة التَّعلُّم بين الطلاب؛ حتى يُتاح لهم معالجة المعلومات بشكل فعّال، وأن يُعزّز من القدرات والمهارات المتعلّقة بها.

ويتبيّن من الدراسات السابقة أهمية تنمية مهارات معالجة المعلومات، من خلال استخدام نظرية التَّعلُّم المستند إلى الدماغ، كدراسة هاني (٢٠٢٠م)، واستخدام برنامج إرشادي في تحسين معالجة المعلومات وتجهيزها كدراسة عبد الرازق وآخرين (٢٠٢٠م)، واستخدام باستراتيجية "KWHLAQ "كدراسة الجبوري (٢٠١٩م)، واستخدام تطبيق إلكتروني قائم على التَّعلُّم المستند إلى جانبي الدماغ كدراسة أبي مغنم وأحمد (٢٠١٩م)، واستخدام الذكاء الناجح كدراسة الدسوقي وآخرين (٢٠١٩م)، واستخدام مدخلين مثل: نظام الإدراك والاستدعاء والتخطيط والأداء، والنموذج الرباعي لمدخل التَّعلُّم الميسر كدراسة

(Juntorn et al, 2017)، واستخدام الرحلات المعرفية (Web Quest) كدراسة السوداني والعتابي (٢٠١٦م)، واستخدام برنامج قائم على الخرائط الذهنية كدراسة عبد السميع (٢٠١٥م)، واستخدام نموذج التَّعلُّم القائم على حلّ المشكلة كدراسة (Kim and Lee, 2014)، واستخدام نموذج التَّعلُّم التوليدي كدراسة مصباح وآخرين (٢٠١٣م)، كما أشارت دراسة Fathima (et al., 2012) إلى دور مدخل معالجة المعلومات في تعزيز التحصيل الأكاديمي.

وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في بناء أداة البحث (اختبار مهارات معالجة المعلومات)، ويتفق البحث الحالي مع كل الدراسات السابقة في ضرورة تنمية مهارات معالجات المعلومات؛ ولكنه يختلف عنها في بناء برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي لتنمية هذه المهارات. كما يختلف معها في مجتمع البحث، وهم طلاب الجامعة. وفي ضوء ذلك؛ تتضح الفجوة البحثية في عدم وجود دراسات تناولت أثر برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهو ما يحاول البحث الحالي تناوله.

***

المحور الثالث: علاقة التَّعلُّم التحويلي بمهارات معالجة المعلومات:

يركَّز المدخل المعرفي للتعلّم على تفسير كيفية فهم الفرد للمعلومات ومعالجتها، وأن عملية التَّعلُّم تعتمد على المعرفة السابقة، وفيها يتم اكتساب المفاهيم والمهارات، كما أنها عملية نشطة تتضمّن اكتساب أو إعادة تنظيم الأبنية المعرفية للمتعلم، التي من خلالها يدمج المتعلم المعلومات مع تلك المُخزّنة في ذاكرته؛ فالمتعلم مشارك نشط في عملية اكتساب المعرفة ودمجها في بنائه المعرفي. وتشمل عملية اكتساب المعرفة التي يقوم بها المتعلم كنشاط عقلي: الترميز، وتعتمد على دافعيته وأهدافه التعليمية الأكثر تحديدًا، وما يمتلكه من استراتيجيات تعلّم خاصة، وقدرته على التنظيم الذاتي، والقدرة على التفكير الذاتي، والكفاءة الذاتية (Schneider and Stern, 2010).

وفي ضوء ذلك؛ فإن التَّعلُّم يحدث بشكل أفضل عندما يصبح المتعلم قادرًا على بناء المعنى أو جعل المعرفة ذات معنى، وعندما يصبح قادرًا على تنظيم المعرفة الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة في الذاكرة، وبناء مخططات عقلية جديدة أكثر اتساعًا، وممارسة مهارات معالجة المعلومات كالتفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية والتطبيق والتلخيص. ويتفق هذا مع ما جاءت به نظرية التَّعلُّم التحويلي من رؤية التَّعلُّم بوصفه عملية تحويلية يتم فيها بناء المعنى؛ ولذلك عبر (Mezirow,1997;1991) عن أن عملية التَّعلُّم التحويلي تنطوي على تغييرات جوهرية في مفاهيم الفرد، واستجاباته لبناء المعنى. وفي الوقت نفسه إعادة تفسير الخبرات القديمة، وتكوين أبنية جديدة، وإعطاء معنى جديد ومنظور جديد للخبرة القديمة: أي أن التَّعلُّم التحويلي يُعزّز من مهارات معالجة

المعلومات، مثل: مهارة بناء التفسيرات من أجل بناء المعنى، ومهارة التّعرّف على العلاقات السببية؛ لتشكيل الخبرات والأبنية العقلية الجديدة.

ويؤكد (Kitchenham, 2008) وجود ثلاثة أنواع من التَّعلُّم في إطار نظرية التَّعلُّم التحويلي، وهي: التَّعلُّم المرتبط بكيفية تعلّم المحتوى بشكل أفضل، والتَّعلُّم الحواري، والتَّعلُّم المستند إلى التأمل الذاتي. وبداخلهم تحدث ثلاث عمليات تعلّم، وهي التَّعلُّم بداخل مخطّطات المعنى، وفيه يركّز المتعلّم على معرفة العلاقة بين السبب والنتيجة، وتوسيع المعرفة لديه، واستخدام الحوار والتساؤل؛ وهنا يُمارس المتعلم مهارات معالجة المعلومات مثل: التفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية والتطبيق والتلخيص، وتعلّم مخططات المعنى الجديدة، التي تتوافق مع المخططات الحالية، وممارسة التأمل الذاتي، والتَّعلُّم من خلال تحويل المعنى، الذي يتطلّب إعادة تنظيم المعنى وبناء الفهم، الذي يقود إلى بناء المخططات العقلية ذات المعنى. وفي كل هذه الأنماط يُمارس المتعلّم مجموعة من مهارات معالجة المعلومات، التي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية والعمليات التنظيمية لإنتاج السلوك، مثل: مهارة التطبيق، والتلخيص، والتفسير، وبعض مهارات التّعرّف على العلاقات والأنماط.

وفي مراحل التَّعلُّم التحويلي، فإن مرحلة المعضلة أو المشكلة التي تُمثّل موقفًا معقدًا تأتي نتيجة وجود تناقض بين ما لدى المتعلم من أطر مرجعية، وما يتم تعلّمه من خبرات ومفاهيم جديدة؛ مما يؤدي إلى حدوث اضطراب في الأبنية المعرفية لديه، وأنه لتسهيل عملية التَّعلُّم التحويلي؛ فيجب على المعلم أن يساعد طلابه على ممارسة مهارة التنظيم، ومهارة إدراك العلاقات بوصفها إحدى

مهارات معالجة المعلومات؛ لإدراك هذا التناقض بين الخبرات الجديدة والأطر المرجعية التي يمتلكونها.

وفي مرحلة التفكير التأملي الناقد، يُتاح للمتعلم تأمل وفحص المفاهيم والأفكار والخبرات التي يمتلكها ويقارنها بالخبرات الجديدة؛ لاتخاذ قرار بالتحول، وفي هذه المرحلة يصبح تفكير المتعلم مستقلًا، ويتطلّب هذا من المتعلم ممارسة مهارة التفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية بوصفها إحدى مهارات معالجة المعلومات؛ لتحقيق معنى وفهمًا أعمق.

وفي مرحلة الخطاب العقلاني أو الحوار، يتم التركيز على المحتوى المعرفي، وتبرير الأفكار والمفاهيم، وتقديم الأدلة والأسباب ووجهات النظر المتعددة والدفاع عنها، والتوصّل إلى منظور جديد؛ وهنا يُمارس المتعلم مجموعة من مهارات معالجة المعلومات، مثل: مهارة التّعرّف على العلاقات والأنماط، والتفسير، والتلخيص؛ لتقديم الأفكار الجديدة (Mezirow,2000; 1997).

***

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكوّنت عينة البحث من طالبات المستوى السادس من كلية اللغة العربية، أُخترن بشكل عشوائي، وحُدّدت شعبة (٣٣١) بوصفها المجموعة التجريبية، والبالغ عددهن (٣٤) طالبة، وشعبة (٣٣٢) المجموعة الضابطة، والبالغ عددهن (٣٢) طالبة.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

أولًا: تحديد قائمة مهارات معالجة المعلومات اللازمة لطالبات المستوى السادس من كلية اللغة العربية. وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: ما مهارات معالجة المعلومات اللازمة لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ قامت الباحثة بما يأتي:

١. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات معالجة المعلومات، مثل دراسات: هاني (٢٠٢٠م)، وعبد الرازق وآخرين (٢٠٢٠م)، والجبوري (٢٠١٩م)، وأبي مغنم وأحمد (٢٠١٩م)، والدسوقي وآخرين (٢٠١٩م)، و(Juntorn et al., 2017)، والسوداني والعتابي (٢٠١٦م)، وعبد السميع (٢٠١٥م)، و Kim and Lee, (2014).

٢. وضع تصوّر مبدئي لقائمة بمهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، اشتملت على المهارات التالية: (التفسير- التحليل – التلخيص –

التصنيف- تحديد علاقات التناظر – التطبيق- التلخيص – مهارة التّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية).

٣. تحديد أهمية ومناسبة مهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. إعداد استبانة تحتوي على قائمة بمهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكّمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس؛ لحساب الوزن النسبي لكل مهارة.

٦. حساب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات معالجة المعلومات؛ بهدف تصنيفها إلى ثلاث فئات حسب درجة الأهمية، حيث أُعطيت درجتين إذا كانت مهمة من وجهة نظر عضو هيئة التدريس، و(درجة): إذا كانت قليلة الأهمية، و(صفرًا): إذا كانت غير مهمة. وقد جاءت النتائج كالتالي: التفسير – التلخيص – مهارة التّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية.

٧. وبعد الاستجابة لآراء المحكّمين؛ أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، وتتمتّع بدرجة عالية من الصدق الظاهري أو صدق المحكّمين؛ وبهذا تصبح مهارات معالجة المعلومات هي: التفسير – مهارة التطبيق- التلخيص – مهارة التّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية. وبذلك فقد أُجيب عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي ينصّ على: "ما مهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟"

ثانيًا: البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي لتنمية مهارات معالجة المعلومات:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: ما البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ فقد بُني البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي وفقًا لما يلي:

المرحلة الأولى: تحديد الأسس التربوية والتعليمية للبرنامج التدريسي:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث والكتابات التربوية السابقة في مجال نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ لمعرفة فلسفته وأسسه التربوية والتعليمية، والمبادئ التي تستند عليها نظرية التَّعلُّم التحويلي وأفكارها الرئيسة، وتعريف التَّعلُّم التحويلي، ومراحل التَّعلُّم التحويلي، وتطبيقاته، ومنها دراسات: (Cranton, 2006)، وآل ملوذ (٢٠١٩م)، و(Sahin, 2018)، و(Quillinan, et al,2019)، و(Rogers,2019)، و (Grierson and Munro, 2018، و (Cullen, et al.,2017)، و(Christie, et al. , 2015). وبُني البرنامج على أسس علمية، من خلال استقراء الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت نظرية التَّعلُّم التحولي، وحدّدت الأسس الآتية للبرنامج:

- يصل الطلاب من خلال التَّعلُّم التحويلي إلى النمو الشامل المتكامل.
- التَّعلُّم التحويلي مدخل للاستكشاف والاستقصاء وتغيير المنظور، حيث يتم مواجهة الطلاب بموقف معقّد لتحفيز عمليات التفكير والتَّعلُّم من خلال مدخل الاكتشاف والاستقصاء.

- تحقيق التَّعلُّم ذي المعنى، عبر بناء الخبرات التربوية المخططة، وربط التَّعلُّم بالخبرات الشخصية السابقة للمتعلمين.
- التركيز على التَّعلُّم النشط القائم على تفاعل المتعلمين، وممارسة التفكير التأملي والناقد.
- يمكن أن يحدث التحوّل من خلال خبرات تربوية مخطّط لها؛ حيث إنها تعمل على بناء المعنى وفهم الخبرة، وبناء تفسيرات جديدة ومعدّلة لمعنى التجربة والخبرة في العالم.
- يقدّم الطالب موضوعات محفّزة تساعد الطلاب على إعادة النظر في خبراتهم الشخصية السابقة.
- يجب تغيير دور المتعلمين من أوعية معرفية، إلى باحثين عن المعنى من وراء التَّعلُّم، عبر مناقشة وجهات النظر المختلفة، واستقصاء الأفكار والمعتقدات والافتراضات الجديدة، ومقارنتها بالسابقة والتأمل فيها.
- لا بد من احترام التعدّد الثقافي والتنوّع الفكري بين المتعلمين في أثناء الخطاب العقلاني، أو الحوار الذي حدث فيه التركيز على المعرفة، وتبرير الأفكار والمعتقدات حولها.
- التفكير التأملي الناقد أهم شرط لتحقيق التَّعلُّم التحويلي، وفيه يبدأ الطالب بتأمل وفحص الأفكار والخبرات التي يمتلكها، ويقارنها بالخبرات الجديدة لاتخاذ قرار بالتحوّل.

المرحلة الثانية: مرحلة تحديد "الفئة المستهدفة/ مدى الحاجة للبرنامج/ خصائص النمو للطالبات"، والتحليل لبيئة التَّعلُّم:

- تحديد الفئة المستهدفة، وهن طالبات المستوى السادس بكلية اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ١٤٤١هـ-١٤٤٢هـ، وقد اختارت الباحثة طالبات المستوى السادس؛ لوجود خبرات دراسية سابقة لديهن في المستويات السابقة تُعين على معالجة المعلومات.
- تحديد مدى الحاجة للبرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحولي في مناهج وطرق تدريس ترب (٣٥٠)، التي تُسهم في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات المستوى السادس بكلية اللغة العربية, وقد أجرت الباحثة تحليل إجابات الطالبات في الأنشطة والمهام التعليمية؛ لتقصي الأداء العقلي الذي تمارسه الطالبة في أثناء قيامها بسلسلة من العمليات المعرفية لإنتاج السلوك المناسب؛ ولُوحظ أن هناك (٩٥٪) من الطالبات لديهن تدنٍّ وانخفاض في بعض العمليات المعرفية السابقة.
- تحديد خصائص نمو طالبات المستوى السادس بكلية اللغة العربية؛ للتّعرّف على خصائصهن من حيث: القدرات العقلية، وميولهن واهتماماتهن العلمية، وانفعالاتهن الوجدانية، وخصائصهن الاجتماعية؛ بهدف تنظيم خبرات البرنامج التدريسي وأنشطته في ضوء هذه الخصائص النمائية.
- تحليل بيئة تنفيذ البرنامج التعليمي ومكانه، والمواد والمصادر التعليمية، والإمكانات الواجب توافرها في مكان تنفيذ البرنامج، وحدّدت قاعة دراسية لتوافر الشروط اللازمة لتطبيق البرنامج.

المرحلة الثالثة: مرحلة التخطيط والبناء والتنظيم لمكوّنات البرنامج التدريسي:

١. **اختيار المحتوى والخبرات التي تحقّق أهداف البرنامج التدريسي:** يتضمّن محتوى البرنامج جميع مفردات المقرر الواردة في كتاب المنهج المدرسي المعاصر (الخليفة، ٢٠١٧م)، الذي أُعتمد مرجعًا أساسيًّا لمساق مناهج وطرق التدريس ترب (٣٥٠)، وأُختيرت جميع مفردات المقرر؛ لإمكانيتها في تنمية مهارات معالجة المعلومات.

٢. **تحديد الأهداف التدريسية:** في ضوء الأسس السابقة حُدّدت الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف الإجرائية التي عُرضت في كل محاضرة من محاضرات البرنامج التدريسي، وذلك في إطار الهدف العام للبرنامج؛ وهو "بناء برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية".

٣. **تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:** حدّدت الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤١هـ -١٤٤٢هـ، بواقع (١٤) جلسة تعليمية، خلافًا للزمن المُستخدم للتطبيقين القبلي والبعدي.

٤. **تحديد خطوات تطبيق التَّعلُّم التحويلي:** وتتمثّل في:

أ- رد الفعل مقابل التحليل (التَّعلُّم الاتصالي والآلي)، من خلال:

- التخطيط لمجموعة متنوّعة من أنشطة التَّعلُّم، وتوجيه الطالبات بكتابة ردود أفعالهن ثم تحليلها والتأمل فيها.

- توجيه الطالبات لعرض تحليلاتهن، وإدراك الفرق بين ردّ الفعل (الاستجابة العاطفية للنص)، والتحليل (المشاركة النقدية).
- مساعدة الطالبات على التأمل والمناقشة، والانتقال من رد الفعل إلى التحليل، ومن خلال إدراك أن ردود أفعالهن تسمّى منظورات مكتسبة من معتقدات ومفاهيم أُكتسبت عبر مراحل مختلفة من حياتهن، وأنها أساس للانطلاق المثمر للمناقشة. كما أن هذه الردود تحتاج إلى مزيد من التفكير الناقد. وبمعنى آخر: لن يتقبّل الطالبات أفكارًا لا تتوافق مع أطرهن المرجعية.

ب- **عمل المجموعات الصغيرة للتفكير النقدي والخطاب العقلاني**، من خلال:
- توجيه الطالبات لوضع قائمة من الأسئلة التحليلية بناءً على قراءة اليوم.
- توزيع الطالبات في مجموعات صغيرة، ومناقشة الأسئلة والأفكار، وتحديد أهم الأفكار التي برزت في نقاشهن، ومشاركتها مع الجميع.
- تقديم المهمة من خلال كتابتها على السبورة، أو مشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ لتحديد القواسم المشتركة بينهن، وتحديد أولويات الموضوعات للمناقشة بين المجموعات الكبيرة.

ت- **اكتساب المعرفة، وطرق تقديم المعلومات**، من خلال: التأمل الذاتي الناقد، واستعراض الإجابات، ومناقشة التغيرات التي حدثت نتيجة المرور بالخبرة الجديدة.

ث- **إعادة الاندماج من خلال التقييم**: عن طريق المناقشة والحوار عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ للتأكد من ربط الخبرات السابقة بالحديثة، وتأكيد ما تم

تعلمه، وتأكيد عملية بناء المعنى، واستخدام الأفكار المتحوّلة لحلّ مواقف وخبرات جديدة.

٥. **تحديد الطرائق والأساليب التدريسية:** وُظّف عدد من الاستراتيجيات التي تتفق مع التَّعلُّم التحويلي، وتُسهم في تنمية القدرات المعرفية أو مهارات معالجة المعلومات، مثل: العصف الذهني، وحلّ المشكلات، والمنظّمات المتقدّمة، والتَّعلُّم التعاوني، والاستقصاء، والتدريس التبادلي.

٦. **الأنشطة والتجارب التعليمية المناسبة للبرنامج:** تم تحديد وإعداد الأنشطة المناسبة للبرنامج وتجهيزها، التي تعمل على تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى الطالبات، وصيغت الأنشطة بما يتوافق مع محتوى المقرر المُعاد صياغته في ضوء أسس بناء البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحولي، وفاعليتها في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية.

٧. **الوسائل والتقنيات والأدوات المُستخدمة في البرنامج:** حُدّدت وأُعدّت وجُهّزت التقنيات والأدوات التعليمية المُستخدمة في البرنامج، وأُعتمد على عدد من الوسائل والتقنيات التي تتكامل مع ما سبق في تحقيق أهداف البرنامج المُحدّدة مسبقًا، وهي: أجهزة حاسوب- اتصال بشبكة الإنترنت - فيديو تعليمي - عروض إلكترونية.

٨. **أساليب التقويم في البرنامج:** حُدّدت أساليب التقويم المُستخدمة في البرنامج، وذلك على النحو الآتي:

أ. التقويم القبلي: ويتمثّل في تطبيق أداة البحث، ويكون بإجراء اختبار (الاختبار القبلي لمهارات معالجة المعلومات)؛ لتحديد المستوى القبلي للطالبات، فضلًا عن التقويم المبدئي في بداية كل محاضرة.

ب. التقويم التكويني، ويستمر طوال فترة التدريس، ويكون من خلال:

- ملاحظة الطالبات في أثناء أداء الأنشطة التدريسية في كل محاضرة، وتسجيل مدى إتقانهن للمهارات باستخدام بطاقة الملاحظة مع تقديم التغذية الراجعة.
- تقويم المهمات التطبيقية للأنشطة عقب كل نشاط.
- التقويم الذاتي لكل طالبة عقب كل نشاط.
- استخدام عدة أدوات للتقويم، مثل: ملف الإنجاز، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، والتقارير.

ج. التقويم البعدي: وذلك في نهاية كل محاضرة، بالإضافة إلى إجراء اختبار (الاختبار البعدي لمهارات معالجة المعلومات) بعد إنهاء البرنامج؛ لمعرفة فاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات.

٩. دليل المعلم لتطبيق البرنامج التدريسي: أعدّت الباحثة دليل المعلم، الذي تضمّن:

- تحديد الهدف من الدليل: المساعدة على تدريس مقرر مناهج وطرق التدريس ترب (٣٥٠)، باستخدام البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ لتنمية مهارات معالجة المعلومات.
- مكوّنات الدليل.

- مقدمة الدليل.
- أهداف الدليل.
- محتوى الدليل.

١٠. ضبط الدليل: عُرض دليل المعلم على مجموعة من السادة المحكّمين في المناهج وطرق التدريس؛ لاستطلاع آرائهم حوله في صورته الأولية؛ بهدف التحقّق من صلاحيته من حيث: سلامة صياغة الأهداف وتكاملها، وارتباط الإجراءات والأنشطة المستخدمة بمهارات معالجة المعلومات، ومدى مناسبة الإجراءات والأنشطة المستخدمة مع طبيعة طالبات الجامعة. وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكّمين، ووُضع دليل المعلم في صورته النهائية.

وبذلك أُجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، وهو: ما البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

***

ثالثًا: أداة البحث: اختبار مهارات معالجة المعلومات:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ أُعدّت مهارات معالجة المعلومات وفقًا للخطوات الآتية:

- **تحديد هدف الاختبار**: قياس قدرة طالبات المستوى السادس بكلية اللغة العربية (عينة البحث) على اكتساب مهارات معالجة المعلومات المحددة في البحث الحالي (التفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية، والتطبيق، والتلخيص).
- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها**: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت معالجة المعلومات كدراسات: (حصة آل ملوذ، ٢٠١٩م)، و(القضاة، ٢٠١٥م)، و(زنقور، ٢٠١٥م)؛ حُدّدت أربع مهارات يقيسها الاختبار، وهي: التفسير، والتّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية، والتطبيق، والتلخيص، وذلك بعد الانتهاء من تحديد مهارات معالجة المعلومات، وقد صيغت مفردات الاختبار من نوعين من الأسئلة، وهما: أسئلة مقالية، وذلك في مهارة التلخيص، وعددها (٣) أسئلة، وأسئلة موضوعية (الاختيار من متعدِّد)، وذلك في المهارات الآتية: (التّعرّف على العلاقات السببية والارتباطية، والتفسير، والتطبيق، والتلخيص)، وعددها (٩) أسئلة، لكل مهارة ثلاثة أسئلة.

- **كتابة بنود الاختبار**: أُعدّ اختبار مهارات معالجة المعلومات في مقرر ترب (٣٥٠)، بناء على تحديد نوع الأسئلة، وكيفيَّة صياغتها، ويتكوّن هذا الاختبار من (١٢) سؤالًا، وقد رُوعيت الأهمية النسبية للموضوع في ضوء المحكَّات الخاصة بكم المادة العِلْميَّة، والزمن اللازم لتدريسها عند إعداد مفردات الاختبار.
- **صياغة تعليمات الاختبار**: صيغت تعليمات الاختبار في صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها وتهتدي بها الطالبة في أثناء الإجابة في الورقة المخصّصة. وقد رُوعي عند صياغة التعليمات ما يلي: تحديد عدد مفردات الاختبار، مثال يوضّح طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار وفقًا لنوعية السؤال؛ مما يُسهم في تجنّب أي غموض في أثناء الإجابة بورقة الإجابة، والوقت المحدد، والدرجة المُستحقَّة عليه.
- **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار**: أُعدّ مفتاح تصحيح اختبار مهارات معالجة المعلومات، موضحٌ به رقم السؤال، ورقم البديل الصحيح وفق نوعية السؤال، على أن يتم تصحيح كل سؤال بإعطاء الطالبة (درجة واحدة) عندما تتطابق إجابتها عن السؤال مع مفتاح التصحيح، وتُعطَى الطالبة (صفرًا) عندما لا تتطابق إجابتها عن السؤال مع مفتاح التصحيح؛ بينما صُحّح الاختبار المقالي لمهارة التلخيص على حسب عدد الكلمات في التلخيص الصحيح. وفى نهاية التصحيح ستُقدّرُ درجة الطالبة في كل قسم من أقسام مهارات معالجة المعلومات، وكذلك الدرجة الكُليَّة للاختبار، والدرجة العظمى للاختبار (١٢) درجة, بينما (الصفر) أقل درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة.

- **صِدْق اختبار مهارات معالجة المعلومات:** تم التحقُّق مِن صِدْق اختبار مهارات معالجة المعلومات بالطرُق الآتية:

- صِدْق المحتوى والصِّدْق الظاهري: وذلك بعَرْضُه في صورته المبدئيَّة على مجموعة من الخُبراء والمتخصّصين في المناهج وطرق التدريس؛ بغرَض تقييم اختبار مهارات معالجة المعلومات وفق الضوابط، وأُخذت آرائهم بنسبة اتفاق ٨٥٪ في التعديلات، مع إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض مفردات الاختبار؛ وبهذا أُجري التحقُّق مِن صِدْق المحتوى والصِّدْق الظاهري لاختبار مهارات معالجة المعلومات.
- صدق الاتساق الداخلي: عبر حساب الارتباط بين مهارات: (التّعرف على العلاقات السببية والارتباطية، والتفسير، والتطبيق، والتلخيص)، والدرجة الكلية لعينة استطلاعية تتكوّن من (٣٦) طالبة من خارج عينة البحث، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٨ – ٠,٨٢)، وهي دالة عند (٠,٠٥، و٠,٠١)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار يتمتّع بالاتساق الداخلي.

- **ثبات اختبار مهارات معالجة المعلومات:** تحقُّق من ثبات اختبار مهارات معالجة المعلومات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، حيث طُبّق الاختبار على العَيّنة المكوّنة مِن (٣٦) طالبة، وقد بلغت قيمته (٠,٨٥)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار يتمتَّع بدرجةٍ عالية من الثبات.

- **جدول المواصفات لاختبار مهارات معالجة المعلومات:** بعد الانتهاء من ضبط الاختبار؛ أصبح في صورته النهائية محتويًا على (١٢) مفردة، كما هو موضح في جدول المواصفات الآتي:

جدول (١) جدول المواصفات لاختبار مهارات معالجة المعلومات.

م	المهارات	أرقام المفردات	النسبة المئوية
١	التّعرّف على العلاقات السببية	١-٤-٦	٢٥٪
٢	التفسير	٢-٥-٧	٢٥٪
٣	التطبيق	٣-٨-١٠	٢٥٪
٤	التلخيص	٩-١١-١٢	٢٥٪

تطبيق أداة البحث قبليًّا:

طُبّقت أدوات البحث قبليًّا على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ويبيّن الجدول (٢) نتائج التطبيق القبلي لأداة البحث.

جدول (٢) نتائج التطبيق القبلي لأداة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	مجموعتي البحث	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة التَّعرُّف على العلاقات السببية والارتباطية	المجموعة التجريبية	٣٢	٠,٧٤	٠,٥٧	٦٤	٠,٧٦	غير دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٦٣	٠,٦١			
مهارة التفسير	المجموعة التجريبية	٣٢	٠,٧٦	٠,٦١	٦٤	٠,٣٣	غير دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٧٢	٠,٥٢			
مهارة التطبيق	المجموعة التجريبية	٣٢	٠,٨٨	٠,٥٩	٦٤	٠,٢٨	غير دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٨٤	٠,٥١			
مهارة التلخيص	المجموعة التجريبية	٣٢	٠,٣٥	٠,٥٤	٦٤	٠,٨١	غير دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٤٧	٠,٦٢			
اختبار مهارات معالجة المعلومات	المجموعة التجريبية	٣٢	٢,٧١	١,١٧	٦٤	٠,١٥	غير دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٢,٦٦	١,١٥			

يتبيّن من الجدول السابق باستخدام اختبار (ت) للمجموعات غير المرتبطة؛ أن الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة البحث غير دالة إحصائيًّا؛ مما يُشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث قبليًّا في اختبار مهارات معالجة المعلومات.

إجراءات تطبيق تجربة البحث:

١. **التدريس لمجموعتي البحث:** درست المجموعة التجريبية وفقًا للبرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة في التدريس الجامعي.

٢. **تطبيق أدوات البحث بعديًّا:** بعد الانتهاء من التدريس لمساق مناهج وطرق التدريس ترب (٣٥٠)، باستخدام البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي، وطُبِّقت أداة البحث بعديًّا، ورُصدت نتائج هذا التطبيق.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

١. معامل ارتباط بيرسون.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha).

٣. اختبار ت (t- test) للعينات المستقلة.

رابعًا: نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: ما مهارات معالجة المعلومات اللازمة لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ توصّلت الباحثة إلى قائمة بمهارات معالجة المعلومات اللازم تنميتها لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد شملت القائمة في صورتها الأولية (٨) مهارات، وبعد عرضها على المحكّمين والأخذ بآرائهم؛ ظهرت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (٤) مهارات، وهي:

مهارة التَّعرُّف على العلاقات السببية والارتباطية، ومهارة التفسير، ومهارة التطبيق، ومهارة التلخيص.

الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما البرنامج التدريسي لقائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ بُني البرنامج وفق مراحل وخطوات مستخلصة من الإطار النظري للبحث، وعُرض في فصل إجراءات البحث بالتفصيل وفق المراحل: (المرحلة الأولى: تحديد الأسس التربوية والتعليمية للبرنامج التدريسي، والمرحلة الثانية: مرحلة تحديد "الفئة المستهدفة/ مدى الحاجة للبرنامج/ خصائص النمو للطالبات"، والتحليل لبيئة التَّعلُّم، والمرحلة الثالثة: مرحلة التخطيط والبناء والتنظيم لمكوّنات البرنامج التدريسي)، ثم تناول دروس مقرر مناهج وطرق التدريس ترب (٣٥٠) بشكل تطبيقي في دليل المعلمة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ أُختبر الفرض الرئيس، الذي نصّ على أنه "لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، بين مُتوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي، ودرجات المجموعة

الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات".

والجدول الآتي يبيّن ذلك:

جدول (٣) قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات معالجة المعلومات (ن=٦٦).

المجموعة	مجموعتا البحث	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة التَّعرُّف على العلاقات السببية والارتباطية	المجموعة التجريبية	٣٢	٢,٥٣	٠,٦١	٦٤	١٢,١٢	دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٧٨	٠,٥٥			
مهارة التفسير	المجموعة التجريبية	٣٢	٢,٢١	٠,٤١	٦٤	٢١ .١١	دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٧٨	٠,٦١			
مهارة التطبيق	المجموعة التجريبية	٣٢	١,٩٧	٠,٧	٦٤	٤٢ .٧	دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٩١	٠,٤٥			
مهارة التلخيص	المجموعة التجريبية	٣٢	٢,٣٨	٠,٨٦	٦٤	٦١ .١٠	دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٠,٦٩	٠,٦٩			
اختبار مهارات معالجة المعلومات	المجموعة التجريبية	٣٢	٨٥ .٨	١,٠٧	٦٤	٧٦ .٢٠	دالة عند ٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	٣٤	٢٦ .٣	١,٠٩			

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن قيم "ت" دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)؛ ويدلّ هذا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات معالجة المعلومات ككل، ومهاراته المختلفة؛ لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ويُشير هذا إلى رفض الفروض الصفرية للبحث، وقبول الفروض البديلة الموجّهة: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، بين مُتوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي، ودرجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات؛ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وأيضًا لفروضه الفرعية.

ولبيان حجم تأثير المُتغيِّر المستقل (البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي) في مهارات معالجة المعلومات، وبيان حجم تأثير المُتغيّر المستقل (النموذج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي) حسب مربع إيتا ($\eta 2$)، وقيمة (d)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤) قيمة (ت)، وقيمة ($\eta 2$)، ومقدار حجم التأثير باستخدام البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في اختبار مهارات معالجة المعلومات.

المُتغيّر المستقل	مهارات معالجة المعلومات	قيمة "ت"	درجات الحرية	مربع إيتا $\eta 2$	حجم التأثير قيمة d	مقدار حجم التأثير
باستخدام برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي	مهارة التَّعرُّف على العلاقات السببية والارتباطية	١٢,١٢	٦٤	٠,٧	*١,٥	كبير
	مهارة التفسير	٢١ .١١	٦٤	٠,٥	*٤,١	كبير
	مهارة التطبيق	٤٢ .٧	٦٤	٠,٦٣	*٠,٩	كبير
	مهارة التلخيص	٦١ .١٠	٦٤	٠,٧	*١,٣	كبير
	اختبار مهارات معالجة المعلومات ككل	٧٦ .٢٠	٦٤	٠,٨	* ٢,٥٥	كبير

قيمة (d=0.2) (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d=0.5) (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d= 0.8) (حجم التأثير كبير) (Lee A. Becker, 2000).

ويتبيّن من الجدول السابق وجود تأثير للبرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية "مهارات معالجة المعلومات"؛ حيث بلغت قيمة (d) (2,55)، وهو تأثير كبير. ويُعزى ذلك إلى أن تطبيق البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ أسهم بشكل فعّال في تعرّض الطالبات لآراء مختلفة وطرق متنوّعة في معالجة المعلومات، وخبرات متجددة ومواد بصرية وسمعية متكاملة الحواس وأسئلة سابرة تحفّز العمليات العقلية العليا التي تقوم بمعالجة المعلومات، مثل: التفسير، والتّعرّف على العلاقات والأنماط، والتلخيص، وتقييم المعلومات.

كما قدّم البرنامج التدريسي بيئة تربوية قائمة على الاستقصاء والنقد والحوار والعمل الجماعي، من خلال أوراق العمل والنشاطات الإثرائية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (آل ملوذ، ٢٠١٩م)، التي أكّدت فاعلية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات. كما تتفق مع دراسة (السويدي، ٢٠٠٨م)، التي أكّدت فاعلية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات التفكير التأملي. وتتفق مع دراسة (Quillinan, et al., 2019)، التي أكّدت استكشاف خبرات التَّعلُّم والتدريس التحويلي المكتسبة ودورها في تنمية مهارات الحياة، ومع دراسة (Rogers, 2019)، التي أشارت إلى قدرة خبرات التَّعلُّم التحويلي والتكاملي في تنمية المهارات المتكاملة، ودراسة (Grierson and Munro, 2018)، التي دعّمت من فعالية التَّعلُّم التحويلي في تحسين مخرجات التَّعلُّم، ودراسة (Cullen, et al., 2017)، التي تُشير إلى أن التَّعلُّم التحويلي يُعزّز من العملية التأملية، ودعم نجاح الطلاب وتعزيزه والاحتفاظ

بالمعارف والمعلومات. وتتفق أيضًا مع دراسة (Christie, et al. , 2015)، التي أكّدت أن التَّعلُّم التحويلي يُسهم في تفنيد ونقد افتراضات المتعلمين وأفكارهم المسبقة؛ لتغييرها إلى الأحسن والتكيّف في عالم متغير، ونقل المعرفة المكتسبة إلى مواقف حياتية غير متوقّعة. واتفقت كذلك مع دراسة (Nerstrom, 2014)، التي تدعم أهمية استخدام النماذج التدريسية القائمة على التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات التفكير التأملي.

كما تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي ترى أنه يمكن تنمية مهارات معالجة المعلومات من خلال استخدام البرامج والاستراتيجيات والنماذج التدريسية المختلفة، كدراسات: هاني (٢٠٢٠م)، وعبد الرازق وآخرين (٢٠٢٠م)، والجبوري (٢٠١٩م)، وأبي مغنم وأحمد (٢٠١٩م)، و Juntorn (et al., 2017)، والسوداني والعتابي (٢٠١٦م)، وعبد السميع (٢٠١٥م)، و(Kim and Lee, 2014)، ومصباح وآخرين (٢٠١٣م)، و Fathima et al., 2012)، حيث توفّر الأسئلة والأنشطة التي تحفّز الطلاب على ممارسة مهارات التفكير التخيلي ومهارات معالجة المعلومات، بدلًا من الحفظ والاسترجاع، وتزوّدهم بالمشكلات المحفّزة لقدرة الطالب على التَّعلُّم وأداء الأنشطة الأكاديمية في الحياة اليومية، وتحسين مراحل معالجة المعلومات لدى الطلاب، والقدرة على اختيار المعلومات وتلخيصها وتحليلها ومقارنتها واستيعابها، وبناء معرفة جديدة عن خلال ربط المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة، وتفسيرها، وتطبيقها في مواقف جديدة؛ وهذا ما سعى إليه البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى البرنامج التدريس القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي بما يحتويه من مرحلة المعضلة أو المشكلة، حيث يقدّم للطالبة موقفًا معقّدًا يُحدث لديها تناقضًا بين ما تمتلكه من أطر مرجعية "الأفكار والمعتقدات"، وبين ما يتم تعلّمه من خبرات جديدة؛ مما يؤدي إلى حدوث اضطراب في الأبنية المعرفية للمتعلم، ومرحلة التفكير التأملي الناقد، وفيها يبدأ الطالب بتأمل وفحص الأفكار والخبرات التي يمتلكها، ويقارنها بالخبرات الجديدة؛ لاتخاذ قرار بالتحوّل. إضافة إلى مرحلة الخطاب والحوار العقلاني، الذي يركّز فيه على المحتوى المعرفي، وتبرير الأفكار والمعتقدات، عبر تقديم الأدلة والأسباب ووجهات النظر المتعددة والدفاع عنها (Mezirow,2000; 1991) .

وكل هذه المراحل تُعزّز من الأفكار التي تستند عليها نظرية تجهيز المعلومات أو معالجتها، ومن العمليات المتضمّنة فيها، مثل: عملية تكوين تأثيرات في الذاكرة لدى الطالبات؛ مما يساعدهن على الاحتفاظ بالمعلومات وعملية معالجتها، وإجراء التمثيلات العقلية لهذه المعلومات وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى؛ للتخزين لمدى أطول، بالإضافة إلى تفعيل عملية الاسترجاع التي تتيح للطالبات استدعاء الخبرات التي تعلّمت سابقًا من الذاكرة طويلة المدى، بناء على عملية التنشيط للخبرات في أثناء ممارسة التفكير التأملي.

ويمكن تفسير تفوّق طالبات المجموعة التجريبية بأن البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ ساعد الطالبات على معالجة وتخزين المعلومات والتنشيط للخبرات (المعموري، ٢٠١٨م)، من خلال ممارسة الطالبات لمجموعة متنوّعة من أنشطة التَّعلُّم، وتحليل موضوعات التَّعلُّم، وممارسة الكتابة التأملية

في موضوعات التَّعلُّم، والتأمل والمناقشة للأفكار المتضمّنة في المحتوى، واكتساب منظورات قوية حول المفاهيم المتعلمة.

ويمكن تفسير أداء طالبات المجموعة التجريبية في ضوء ما أشارت إليه دراسات: (Cranton, 2006)، وآل ملوذ (٢٠١٩م)، و(Sahin, 2018)، و(Quillinan, et al., 2019)، و(Rogers,2019)، و (Grierson and Munro, 2018)، و(Cullen, et al. 2017)، و(Christie, et al. , 2015)؛ بأن البرامج التدريسية القائمة على نظرية التَّعلُّم التحويلي تعمل على تحقّق النمو المتكامل للمتعلم، وتُعزّز من مدخل الاستكشاف والاستقصاء وتغيير المنظور، عندما يتم مواجهة الطلاب بموقف معقّد لتحفيز عمليات التفكير والتَّعلُّم، وبناء المعنى وفهم الخبرة، وبناء تفسيرات جديدة ومعدّلة لمعنى التجربة والخبرة في العالم، وتقديم موضوعات التَّعلُّم بشكل محفّز؛ يساعد الطلاب على إعادة النظر في خبراتهم الشخصية السابقة، وتغيير دورهم من أوعية معرفية إلى باحثين عن المعنى، ومناقشة وجهات النظر المختلفة، واستقصاء الأفكار والمعتقدات والافتراضات الجديدة ومقارنتها بالسابقة والتأمل فيها، والتركيز على المعرفة، وتبرير الأفكار والمعتقدات حولها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ يعمل على تطوير قدرتين مميزتين يمثّلان الأساس للتعلم التحويلي، وهما: تطوير القدرة على ممارسة التأمل الناقد، والقدرة على ممارسة القرار، وبداخلهما يتم ممارسة مهارات معالجة المعلومات المختلفة (مهارة التَّعرُّف على العلاقات السببية والارتباطية، ومهارة التفسير، ومهارة التطبيق، ومهارة

التلخيص) عند تعلّم وفحص المحتوى أو المعرفة المفاهيمية، وتأمل عمليات التفكير نفسها (Mezirow,2000; 1997; 1991).

ويمكن إرجاع تفوّق طالبات المجموعة التجريبية إلى أن البرنامج التدريسي القائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي؛ يعمل على تنمية مهارة التَّعرُّف على العلاقات السببية والارتباطية، عبر ممارسة التفكير الذاتي التأملي في المعرفة الجديدة، ومحاولة الوصول إلى استنتاجات ومعرفة جديدة، وإنتاج الأفكار والمفاهيم، واشتقاق أبنية معرفية أكثر ترابطًا، كما عمل على تنمية مهارة التفسير من خلال مرحلة استكشاف وتحديد "مركزية الخبرة"، التي يُتاح فيها للمتعلم طرح مجموعة من التساؤلات المفتوحة، التي تُشير إلى قدرة الفرد على تحديد المشكلة، مع الاستمرار في عملية التأمل؛ للتّعرّف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

ويمكن إرجاع هذا التفوّق كذلك إلى مرحلة بناء المعنى من الخبرة الجديدة، التي يُتاح فيها للمتعلم إعادة تفسير الخبرة القديمة، وتكوين توقّعات جديدة، وإعطاء معنى جديد للخبرة القديمة، وبناء تفسير جديد أو معنى منقّح لها، وتعدّ هذه المرحلة فرصة لفهم المعنى وإظهاره لمجموعة واسعة من الخبرات والمواقف والبيانات. كما يعمل على تنمية مهارة التطبيق، من خلال استخدام المعرفة الحقائقية والمفاهيمية التي تعلّمها في مواقف جديدة، وفي حلّ مشكلات جديدة؛ وهنا يحدث ما يُعرف بالتحوّل في الأبنية المعرفية؛ وعندها يصبح

الطالب قادرًا على تذكّر المعلومات وفهمها، وتطبيقها في مواقف جديدة قد تواجهه.

وأخيرًا يعمل على تنمية مهارة التلخيص، من خلال مرحلة بناء المعنى، بوصفها إحدى مراحل التَّعلُّم التحويلي، التي فيها يصبح الطالب قادرًا على استخلاص العناصر الأساسية في نصٍّ ما، من خلال تكوين مجموعة من العبارات المتماسكة، التي تقود إلى معنى واضح في ذهن الطالب، وأن يقوم بإعادة صياغة الأفكار والمفاهيم المتضمّنة في الظاهرة، محتفظًا بالأفكار الرئيسة.

***

التوصيات والمُقترحات:

في ضَوء ما توصَّلَ إليه البحث من نتائج يمكنُ تقديم التَّوصيات الآتية:

١. عقد دورات تدريبية، وندوات، وورش عمل؛ لتدريب أعضاء هيئة التدريس في كليات اللغة العربية وكليات التربية على كيفية توظيف نظرية التَّعلُّم التحويلي في الممارسات التدريسية الداعمة للمهارات العقلية عالية الرتبة، ومهارات معالجة المعلومات.

٢. إتاحة البيئة الجامعية الداعمة لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى الطلاب والطالبات في كليات اللغة العربية وكليات التربية، عبر إتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن أفكارهن حول موضوعات التَّعلُّم والتأمل فيها.

٣. تطوير المقررات الجامعية وتضمينها مهارات معالجة المعلومات، وربط الخبرات الجديدة ببنية المعرفة السابقة لدى الطالبات، من خلال لجان تطوير المقررات بالقسم.

٤. توفير أنشطة تربوية صفية وغير صفية للطلاب والطالبات بكليات اللغة العربية وكليات التربية؛ لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى الطالبات.

٥. تفعيلُ الاستراتيجيَّات التَّدريسيَّة والبرامج التدريبية المتنوِّعة التي تقوم على نظرية التَّعلُّم التحويلي، وتُعزِّزُ من تنمية مَهارات معالجة المعلومات وعادات العقل.

٦. إثراءُ المقررات الجامعية بالأنشطة والمواقف التعليميَّة التي تستثير البنية المعرفية، وتُعزّز من التحوّل "التعديل" المعرفي، وتُحفِّز من مَهارات التفكير

ومعالجة المعلومات وتنميتها، من خلال لجنة تطوير المقررات بالقسم، وعقد ورش عمل وبرامج تدريبية.

ويقدِّم البحث الحالي عددًا من المقترحات، تتمثَّل في إجراء البحوث الآتية في مجال التعليم الجامعي:

١. دراسةُ فَاعليَّة نموذج تدريسي مُقترح، قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية عادات العقل لدى الطلاب والطالبات بكليات اللغة العربية وكليات التربية.

٢. دراسةُ فَاعليَّة برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات في كليات اللغة العربية وكليات التربية.

٣. دراسةُ فَاعليَّة برنامج تدريسي قائم على نظرية التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات وفاعلية الذات لدى الطلاب والطالبات بكليات اللغة العربية وكليات التربية.

***

المراجع:

المراجع العربية:

أبو مغنم، كرامي محمد بدوي وأحمد، محمد بخيت. (٢٠١٩م). أثر تطبيق إلكتروني مستند إلى جانبي الدماغ Mind42 في تنمية مهارات معالجة المعلومات الجغرافية والاتجاه نحو التطبيقات الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية- جامعة سوهاج –كلية التربية، ٦٨، ٢١٩ – ٢٦٣.

آل ملوذ، حصة محمد عامر. (٢٠١٩م). أثر التَّعلُّم التحويلي في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية, ٢٧(٢)، ٩٩ – ١٢١.

بدر، صفاء عبدالجواد عبدالحفيظ. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج مقترح قائم على معالجة المعلومات في تنمية المهارات العقلية لدى الطالبة معلمة الفلسفة. مجلة البحث العلمي في التربية, (١٧), ٥٤٧ - ٥٦٨.

البدران، عبد الزهرة. (٢٠٠٠م). أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة، دكتوراه، الجامعة المستنصرية، بغداد.

البقيلي، عبد الله حماد. (٢٠١٩م). نظرية معالجة المعلومات أو النظرية المعرفية لمعالجة المعلومات. مسترجع من: https://www.new-educ.com

البنا، حمدي عبد العظيم. (٢٠١٧م). مهارات ومستويات معالجة بالمعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عبر المجال) لدى جامعة الطائف. رابطة التربويين العرب، ٥ (٣)، ١٥-٥٠.

الجبوري، أحمد جبار عليوي. (٢٠١٩م). فاعلية التدريس باستراتيجية "KWHLAQ "في تنمية مهارات تحليل ومعالجة المعلومات الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٦٤)، ٣٨٤ – ٣٩٩.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٣م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. (ط٦)، عمان- الأردن: دار الفكر.

حسين، ثائر. (٢٠٠٩م). الشامل في مهارات التفكير. عمان- الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

حلة، عزة محمد. (٢٠١٠م). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ٤(٤)، ٢٥٥-٢٨٤.

حماد، غسان يوسف. (٢٠٠٦م). أثر معالجة المعلومات والتدريس بطريقتي دورة التَّعلُّم وأشكال (V) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن. مجلة القراءة والمعرفة، (٥٩)، ١- ٢٧.

حمدان، محمد زياد. (٢٠١٧م). مرشد إلى نظريات التَّعلُّم وإعاقات التَّعلُّم: تطبيقات علم نفس التَّعلُّم في الغرف الصفية المندمجة. القاهرة: دار التربية الحديثة.

الدسوقي، ذكية. (٢٠١٩م). فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية, ٦(٢٠)، ٢٣ — ٥٢.

رزق، محمد عبد السميع. (٢٠٠٤م). فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (٥٦)، ٩١-١٢٧.

زنقور، ماهر محمد صالح. (٢٠١٥م). أثر الاختلاف بين نمطي التحكم (تحكّم المتعلم — تحكّم البرنامج) ببرمجة الوسائط الفائقة على أنماط التَّعلُّم المفضلة ومهارات معالجة المعلومات ومستويات تجهيزها والتفكير المستقبلي في الرياضيات لدى طلاب المحلة المتوسطة. مجلة تربويات الرياضيات، ١٨(٥)، ٦-١٥٤.

السوداني، عبدالكريم عبدالصمد والعتابي، أسيل جمعة علي. (٢٠١٦م). فاعلية التدريس بالرحلات المعرفية (Web Quests) في مهارات معالجة وتحليل المعلومات الإحيائية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية, ١٧(١)، ٤٣٩ — ٤٧٣.

السويدي، نسرين أحمد على. (٢٠٠٨م). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ميزرو للتعلم التحويلي في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس , ٢(١)، ١٩٣ – ١٩٩.

شحاتة، زين العابدين. (٢٠٠٣م). معالجة المعلومات الرياضياتية المكتوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، (١٨)، ٥٥- ٩٣.

شعبان، مصعب محمد. (٢٠٠٩م). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

الشهاوي، هناء إبراهيم. (٢٠١٨م). اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرازق، محمود محمد وعبد السلام، سميرة أبو الحسن، وإبراهيم، فيوليت فؤاد. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين معالجة وتجهيز المعلومات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًّا بالمرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٣٦)، ١٧٢-١٩٦.

عبد السميع، عبدالعال رياض. (٢٠١٥م). برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس, (٦٣)، ٨٣ – ١١٨.

عبد العزيز، سعيد. (٢٠١٣م). تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية. (ط٣)، عمان: دار الثقافة.

العتابي، أسيل جمعة علي. (٢٠١٦م). فاعلية التدريس بالرحلات التعليمية Web Quest في مهارات تحليل ومعالجة المعلومات الإحيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة القادسية، العراق.

الغامدي، إبراهيم محمد علي. (٢٠١٥م). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي ومهارات معالجة المعلومات في الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢١٠)، ١٥-٧٦.

القضاة، محمد فرحان. (٢٠١٥م). أساليب معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء متغيري المستوى الدراسي والمستوى التحصيلي. المجلة التربوية. الكويت، ٣٠(١١٧)، ٢٥١-٢٨٨.

محمد، عمار هادي وصالح، إنعام مهدي. (٢٠١٧م). فاعلية أنموذج زاهوريك البنائي في تحصيل مادة الرياضيات وتنمية مهارات معالجة المعلومات الرياضياتية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية، (٦)، ٣٣٢ - ٣٢٢.

مدكور، علي. (٢٠٠٦م). نظريات المنهج التربوية. ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.

مصباح، آمال علي عياد. (٢٠١٣م). فاعلية استخدام نموذج التَّعلُّم التوليدي في تنمية مهارات معالجة المعلومات والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع في المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية, (١٤)، ٥٩٥ - ٦٠٩.

معوض، موسى نجيب موسى. (٢٠١٣م). مهارات معالجة المعلومات وتحليلها. مسترجع من: https://www.alukah. net/authors/ view/home /5312/

مهدي، ياسر سيد حسن. (٢٠١٨م). نموذج مقترح في تدريس الكيمياء العضوية قائم على نظرية معالجة المعلومات لتنمية التنبؤ بخصائص المادة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس, (٢٣٧)، ٦٦ - ١١٥.

الموسوي، عبد العزيز حيدر. (٢٠١٦م). التفكير وتعلم مهاراته. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الموسوي، محمد علي (٢٠١٢م). بحوث في المناهج الدراسية. بيروت: دار البصائر.

موسى، موسى نجيب. (٢٠١٦م). رعاية الأطفال الموهوبين. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.

المؤتمر الدولي الثامن التعليم والتعلم الفعال في التعليم العالي (٢٠١٨م): التعلم التحويلي، الجامعة الأمريكية ، بيروت،١-٥ أبريل.
مؤتمر ٣٧ للمنظمة (٢٠١٨م): القبول والتسجيل بين مسارات العولمة والمنهجيات الوطنية:الابتكار والتطوير وخدمة المجتمع، جامعة العلوم والتقنية، مصر،١-٥ أبريل.
الهادي، طاهر محمد. (٢٠١٠م). التَّعلُّم التحويلي: قضايا متعلقة بإعداد معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس, (١٥٩)، ١ – ٦٥.
هاني، مرفت حامد. (٢٠٢٠م). استخدام نظرية التَّعلُّم المستند في تدريس العلوم فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التخيلي ومعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (١)، ١ -١٠٤.

المراجع الأجنبية:

Becker, Lee A .(2000). Effect Size (ES), Retrieved l2 Marche2020,From, https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf
Christie, M.,Carey, M.,Robertson, A.,& Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. Australian Journal of Adult Learning, 55(1), 10-30.
Cranton, P. (2006). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. San Francisco: Jossey-Bass.
Fathima, P.; Roja,M. & N.Sasikumar, N. (2012). Effect of Information Processing Approach in Enhancing Achievement in Chemistry at Higher Secondary level. Journal of Education and Practice, 3 (2), 1-6.
Hullender, R.; Hinck, S.; Nartker, J.; Burton, T. and Bowlby, S. (2015). Evidences of transformative learning in service-learning reflections. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 15(4), 58-82.
Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. ERIC Digest No. 200. Retreived from http://eric.ed.gov/?id¼ED423426.
Juntorn, S., Sriphetcharawut, S. & Munkhetvit, P. (2017). Effectiveness of Information Processing Strategy Training on Academic Task Performance in Children with Learning Disabilities: A Pilot Study. Occupational Therapy International, 1-13.
Kim, D. & Lee, J. (2014). A Study on improving information processing abilities based on PBL. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 15 (2),41- 52.
Kitchenham, Andrew. (2008). "The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory". Journal of Transformative Education, 6 (2): 104–123.

Li, J. & Xu, J. (2016). Investigating causality between global experience and global competency for undergraduates in contemporary China's higher education: A transformative learning theory perspective. International Journal of Higher Education , 5 (3), 155-167.

Lutz, S., & Huitt, W. (2003). Information processing and memory: Theory and applications. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from http://www.edpsycinteractive.org/papers/infoproc.pdf.

Meziro, Jack et. al. (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991).Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, USA. JoseeyBass.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5–12.

Nerstrom, N. (2014). An Emerging Model for Transformative Learning. Adult Education Research Conference. https: //newprairiepress. org/aerc/2014/papers/55.

Orey, M. (2002). Information Processing. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Retrieved from http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Information_processing.

Owen, L. (2016). Emerging from physiotherapy practice, masters-level education and returning to practice: a critical reflection based on Mezirow's transformative learning theory. International Practice Development Journal, 6 (2), 1-10.

Quillinan, B., MacPhail, A., Dempsey, C., & McEvoy, E. (2019). Transformative Teaching and Learning Through Engaged Practice: Lecturers' and Students' Experiences in a University and Underserved Community Partnership in Ireland. Journal of Transformative Education, 17(3), 228-250.

Rogers, C. (2019). Transforming Students through Integrative and Transformative Learning in a Field-Based Experience. Journal of Transformative Learning, 6(1), 3-49.

ŞAHIN, M., & DOĞANTAY, H. (2018). Critical Thinking and Transformative Learning. Journal of Innovation in Psychology, 22(1), 103-114.

Salls, J.; Dolhi, C.; Schreiber , J.; Mattila, A. & Eckel, E. (2015). Design of an online curriculum promoting transformative learning in post professional doctoral students. Online Learning, 19 (3), 128-144.

Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Ed.), The nature of learning: Using research to inspire practice. 69-90.

***

تصور مقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO

د. الأدهم بن خليفة اللويش
قسم التربيةــ كلية التربية
جامعة حائل

تصور مقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO

د. الأدهم بن خليفة اللويش
قسم التربية – كلية التربية
جامعة حائل

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٣/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٥/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذجAMO في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، وتقديم تصور مقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء أبعاد نموذج AMO، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، معتمدة على الاستبانة، وتكون أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، والبالغ عددهم (٤٠٦) فرداً؛ وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي: موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٠٠).كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات لالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل تُعزى لمتغير (الجنس، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة). ثم قدمت الدراسة بعد ذلك تصوراً مقترحاً لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO.

الكلمات المفتاحية: تطوير، تقييم، أعضاء هيئة التدريس، أنموذج AMO.

A proposed vision for developing the evaluation of the performance of faculty members at Saudi universities in light of the AMO model

Dr. Aladham Khalifa Daham Allwaish
Department of Education - College of Education
University of Hail

Abstract:

The study aimed to identify the application possibility of the dimensions' evaluation of the faculty member's performance at Saudi universities. The study used the descriptive method, based on the questionnaire as a tool for collecting information. The study reached the following results: The study individuals agreed with a high degree on the dimensions of evaluating the performance of faculty members at Hail University in light of the AMO model, with an average (4.00). There are no statistically significant differences between the responses of the study individuals about the degree of application of those dimensions due to a variable (gender, job title, number of years of service). The study presented a proposed vision for developing the evaluation of the performance of faculty members in Saudi universities in light of the AMO model.

key words: Development, Performance, Faculty Members, AMO Model.

المقدمة:

تواجه العديد من المنظمات الكثير من التحديات التي فرضتها طبيعة المرحلة من تغيرات متسارعة وقفزة نوعية في شتى المجالات، والجامعات تأتي ضمن المنظمات التي واجهت جملة من التحديات؛ وهذا يحتاج إلى أن الجامعات السعودية تُحدثُ تغييراً في ممارساتها؛ لاسيما أداء عضو هيئة التدريس.

ويعتمد المقياس الحقيقي لنجاح الجامعات وريادتها في استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين؛ فهم العنصر البشري الأساسي في العملية الأكاديمية، ويقودون التطور ويواكبون المستجدات العلمية كلٌ في حقل تخصصه (الحويطي، 2010م، 176).

وأصبحت الدول ترتكز على مدى كفاءة التعليم الجامعي؛ والذي يعتمد بدوره على كفاءة عضو هيئة التدريس (Benisimon & Sanders, 2000, p7). ويؤكد سلطان (2009م، 4) أن عضو هيئة التدريس يُعد أهم محور في العملية التعليمية، وضرورة رفع كفاءته، وتجويد أدائه التدريسي والبحثي والمجتمعي. وأشار أبو دولة وصالحية (2005م، 86) إلى أن الجامعات عليها مسؤوليه تجاه تحقيق التكامل بين أهداف أعضاء هيئة التدريس وما بين الأهداف الرئيسية للجامعة.

ويعد عضو هيئة التدريس من أهم جوانب المنظومة الجامعية باعتباره العنصر الفعال في العملية التعليمية والقادر على إحداث التكامل بين الإمكانات المتاحة والمناهج المطورة والأدوات المختلفة لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة (علي، 2004م، 4).

ويؤكد عبد الله (2011م، 325) أن عضو هيئة التدريس هو أهم محور في التعليم الجامعي أستاذاً وباحثاً جامعياً ومؤثر في التغير المجتمعي، كما أن تميز الجامعات وريادتها تتوقف على كفاءة عضو هيئة التدريس، وأن معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي يعتمد على أداء أعضاء هيئة التدريس فهم أهم مدخل في العملية الأكاديمية.

ولا يتم تطوير أداء عضو هيئة التدريس تطويراً موضوعياً؛ مالم يتم تصحيح الأخطاء؛ وتحسين القصور في الأداء، ودعم الأداء الجيد، وعضو هيئة التدريس مُطالب بأن يعمل على تطوير أدائه؛ ومن هذا المنطلق أصبح تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ضرورة ملحة، وذلك فق معايير محددة تلبي الاحتياجات (الحريري، 2008م، 212).

وأوصت العديد من الدراسات بضرورة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، بهدف تحسين العملية االأكاديمية، ومواكبة المستجدات العالمية، ومعرفة الأستاذ الجامعي لأدواره، مثل دراسة السبيعي (2010م) التي أوصت بضرورة نشر ثقافة الجودة بين عضوات هيئة التدريس، وتوعيتهن بأهمية الدورات التدريبية لصقل مهاراتهن التدريسية، ودراسة ابن قرين (2016م) التي أوصت في الأخذ بعين الاعتبار المقترحات التطويرية لتطوير الأداء التدريسي البنائي لأعضاء هيئة التدريس، وهذا ما أكدته دراسة أبوسنية وسليم والكرامة (2020م) التي أوصت بعقد ورش متعددة لأعضاء هيئة التدريس من أجل تطوير الأداء، وأوصت دراسة محمد (2013م) بأن هنالك إجماع في العديد من الدراسات السابقة بأهمية نموذج AMO وأن ممارسات الإدارة لها تأثير على قدرات العاملين

وتحفيزهم وتوفير فرص مشاركتهم في اتخاذ القرارات بخلق ردود فعل إيجابية ينتج عنه التزام تنظيمي ورضا وظيفي.

وتوجد العديد من النماذج التي أسهمت بشكل كبير في أداء المؤسسات وأثرها على أداء العاملين، ويأتي في مقدمة هذه النماذج نموذج (AMO)، والذي يعني بثلاثة أبعاد: القدرات، والتحفيز، وفرص المشاركة (Hutchinson, 2013, p. 10).

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في التعرف على تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء النماذج الحديثة، وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث أن رفع كفاءة العملية التعليمية وزيادة فاعليتها يتطلب تطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس فهو جزء لا يتجزأ من تطوير المنظومة الجامعية، ومن هنا فإن هذه الدراسة تسعى إلى وضع تصور مقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO.

***

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تأكيد العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس؛ وعلى الرغم من أن لجامعات السعودية اتجهت في الآونة الأخيرة إلى تطوير الأداء لعضو هيئة التدريس، وجعله هدفاً حقيقياً، وأهتمت كذلك بجوانب تقييم الأداء الأكاديمي له، حيث إن كفاءة عضو هيئة التدريس تُعد من أهم متطلبات الاعتماد المؤسسي، ومن أهم مقومات فعالية الأداء، فهو أحد العناصر الرئيسية في تطوير مستوى المجتمع الجامعي؛ لذلك لابد أن تتوفر في معايير التقييم المهارات اللازمة لرفع كفاءة الأداء؛ ومع هذا التأكيد والاتجاه والاهتمام إلا أنها لم تتناول التقييم بشكل مباشر وفق نموذج AMO (القدرات، التحفيز، الفرص)، وغالبية الأساليب المعتمدة في التقييم لا تلبي المطلوب، ولا تعالج مشكلة التطوير الذي يهدف إليه، فمسألة التقييم مسألة هامة ينبني عليها تغذية راجعة يعقبها تقويم وإصلاح اعوجاج وتعزز الإيجابيات وتعالج السلبيات.

ويُعد عضو هيئة التدريس أهم محور في العملية الأكاديمية في تحقيق أهداف التعليم الجامعي، وأهم مفتاح للنجاح في الجامعات ومن خلاله تتحقق أهداف الجامعة من تدريس، وبحث علمي وخدمة للمجتمع؛ لذا يلزم تقييمه حسب معايير حديثة تواكب المستجدات، والعمل على تطويره، وهذا ما يقود إلى ضرورة أن تعمل الجامعات على توفير بيئة جاذبة؛ يتحقق فيها رضا أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين (طه والقراي، 2018م، 151).

كما أن تحقيق التنافسية يتم من خلال عضو هيئة التدريس، وينبني عليه تغيير كامل للطريقة التي نفكر بها حول العاملين وعلاقات العمل (Pfeffer, 1994, p9-28)، وهذا ما أكدت عليه دراسة فيرميرين (Vermeeren, 2015) في أن تطبيق نموذج (AMO) يسهم بشكل كبير في تحسين أداء المؤسسات في الممارسات المعززة للقدرة؛ وهذا يعتمد على تحسين أداء أعضاء هيئتها التدريسية وتطويرها، وتتحقق الأبعاد الثلاثة للنموذج (AMO) عن طريق التأكيد على القدرة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس, الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال وضع سياسات انتقائية لتعيينهم، والتدريب المكثف، كما يمكن تحقيق البعد الخاص بالتحفيز من خلال وضع نظم لمكافأة الأداء، وأخيرًا فإنه يمكن إتاحة الفرصة على المساهمة في البيئة التنظيمية من خلال استخدام فرق العمل، ووضع نظم للنظر في الاقتراحات المقدمة من العاملين (Luna & Camps, 2008, p. 27).

وأكدت دراسة محمد (2013م) إلى أهمية نموذج (AMO)، وأن التزام الموظف في بقائه في المنظمة والرغبة في بذل جهد أكبر له أهمية عالية في تحقيق أهداف المنظمة والميزة التنافسية لها. وكذلك أكدت دراسة نيجكامب (Nijkamp, 2014)، إلى أن القدرة، والتحفيز، والفرص مجتمعة أساسية في تشكيل مشاركة تنفيذية فعالة، وتوصلت دراسة نيليز وآخرون (Nehleset al, 2013) إلى أن القدرة تُعد من أفضل مؤشرات أداء إدارة الموارد البشرية من قبل المديرين التنفيذيين.

وفي ضوء ما سبق تتضح مشكلة الدراسة، وتبرز أهمية وجود حاجة ماسة لدراسة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وتطويره؛ وهذا ما تسعى إليه الدراسة

الحالية عبر تساؤلها الرئيس: كيف يمكن تطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO (القدرات، التحفيز، الفرص)؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تعزى لمتغير (الجنس، عدد سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي)؟

٣- ما التصور المقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء نموذج (AMO)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف على درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٢- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة، تعزى لمتغير (الجنس، عدد سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي).

٣- تقديم تصور مقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء نموذج (AMO).

أهمية الدراسة:

١- تنبع أهمية الدراسة من حيث تناولها لأحد أهم محور من محاور العملية التعليمية وهو عضو هيئة التدريس؛ وذلك لتحسين أداءه باستخدام أحد النماذج الحديثة في إدارة الموارد البشرية نموذج AMO.

٢- من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة الباحثين ومتخذي القرار في هيئة التقويم والاعتماد المؤسسي، حول أهم متطلبات تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس.

٣- قد تسهم الدراسة في تحسين أداء ممارسات إدارة الموارد البشرية باستخدام النماذج الحديثة؛ مما يؤدي إلى تطوير أساليب التقييم وتحسينها، بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

٤- قد تفيد أعضاء هيئة التدريس في كيفية تحسين الأداء التدريسي والبحثي والمجتمعي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في وضع تصور مقترح لتطوير أبعاد تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء أبعاد نموذج AMO (القدرات، والتحفيز، وفرص المشاركة) متضمناً امكانية تطبيق أبعاد الدراسة، والكشف عن الفروق.

الحدود المكانية: جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 1442هـ.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل.

***

مصطلحات الدراسة:

تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس:

يُعرف اصطلاحاً بأنه: "هو مجموعة الأنشطة والعمليات التدريسية التي يؤديها الأستاذ الجامعي؛ بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم بما ينمي قدرات المتعلمين واتجاهاتهم وميولهم وزيادة معارفهم بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة وفق ما هو متوفر ومتاح من إمكانات" (الحيلة، 2002م، 185).

ويعرف إجرائياً بأنه: تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجوانب التدريسية والبحثية والمجتمعية بهدف التحسين والتطوير، وذلك بعد الجهد الذي يبذله عضو هيئة التدريس الجامعي في مختلف العمليات التي يقوم بها من أداء تدريسي، وبحثي، ومجتمعي، وما يقوم به من أنشطة الجودة والتطوير، وما يتمتع به من سمات شخصية.

نموذج (القدرات، والتحفيز، وفرص المشاركة) (AMO):

يُعرف اصطلاحاً على أنه: "نموذج يعمل على تحقيق المكونات الثلاث من خلال تقييم أعضاء هيئة التدريس وضمان امتلاكهم للقدرات، أي العمل على مهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم التي تؤهلهم للقيام بالعمل (A)، وضمان توافر التشجيع والتحفيز على العمل (M)، وكذلك توفير الفرصة على المشاركة في عملية صنع القرارات (O)" (Khodabakhshi & Abbasi, 2015, p. 55).

ويعرف إجرائياً بأنه: "نموذج يستخدم لتقييم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة حائل، ويمثل هذا النموذج دور الوسيط من خلال الممارسات المحددة في النموذج بأبعاده الثلاثة، وهي: (A) Ability (القدرات)، Motivation (M) (التحفيز)، (O) Opportunity (فرص المشاركة). ويقاس بالدرجة

الكلية التي حصل عليها المستجيبون من خلال فقرات الاستبانة لقياس تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس".

الإطار النظري: تم تناول الإطار النظري من خلال جزأين رئيسين، تناول الجزء الأول تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، بينما تناول الجزء الثاني: نموذج AMO (القدرات، التحفيز، الفرص)

الجزء الأول: تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس

تواجه الجامعات العديد من التحديات في بيئتها الداخلية والخارجية؛ وهذا يتطلب أن تؤدي دورها في تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق الميزة التنافسية، ورفع كفاءتها (Chan et al, 2004). وأشار خليل (2015م، 113–114) إلى أنه يجب أن تتحقق في الجامعة مجموعة من الأهداف منها: 1–تنمية العنصر البشري.2–الإنتاجية. 3– الكفاءة والولاء والانتماء.

ويرى ميلر (Miller, ١٩٨٠) أن التطوير المهني باستمرار لعضو هيئة التدريس هو جهد يقع على عاتق الجامعة لمنسوبيها؛ من أجل زيادة الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي، وأن وظيفة التدريس لاتزال من أكثر وظائف عضو هيئة التدريس إثارة للجدل، خاصة إذا تعلق الأمر بمسألة تقويمه.

ويرى (علي وتوفيق، 2011م) أن ذلك يرجع إلى عدة عوامل من أهمها:

– إن ما يبذله عضو هيئة التدريس في البحث، وكذلك أنشطته في خدمة المجتمع كلها جهود واضحة، وتعطي نتائج ملموسه ويمكن قياسها، بخلاف عملية التدريس التي من الصعوبة بمكان الرضا عليها من قبل الطلبة أو المجتمع.

- التغيرات في أدوار عضو هيئة التدريس، ويأتي في مقدمتها أدواره التدريسية، وتختلف تلك التغيرات باختلاف المجتمعات والثقافات.
- أن الأداء التدريسي المتوقع من عضو هيئة التدريس يختلف باختلاف رؤى كل من أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وطلابهم، وزملائهم، ورؤسائهم وغيرهم ممن لهم صلة بالتعليم الجامعي.

ويُعد الأداء المتميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ضرورة ملحة من أجل تجويد أداء منسوبي الجامعة، وتحقيق رسالة الجامعة على أكمل وجه، وذلك عن طريق تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لممارستهم المهنية (David, 2000, p10).

وأشار الربيعي (2007م) إلى أن الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس وتفرغهم للعمل الجامعي، والتنمية المهنية، والكفاية التدريسية لهم، تأتي ضمن المعايير الضرورية لقياس ضمان جودة الأداء في الجامعات. وأصبح من الواضح أن الدول المتطورة والمجتمعات المتقدمة ترتكز على مدى كفاءة التعليم الجامعي لديها والذي بدوره يعتمد أساسا على كفاءة عضو هيئة التدريس (Sanders, & Benisimon 2000, p7).

ولتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أهمية بالغة كما ذكرتها الربيع (2018م، 295):

- يساعد التقويم على تحقيق أهدافها المرسومة.
- يعطي متخذي القرارات الإدارية تصور كامل عن سير العمل والانحرافات.
- تقويم الأداء يفيد بالتغذية الراجعة لجميع منسوبي الجامعة بما فيها القيادات الأكاديمية.

أهداف تقييم عضو هيئة التدريس:

إن الهدف الأساسي من عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس دقة المعلومات عن أداء وسلوك العاملين وصدقها، وبالتالي تهدف عملية تقويم عضو هيئة التدريس إلى عدة أهداف منها ما أشار لها (عياصرة، 2017م، 417) في النقاط التالية:

- الوقوف على نقاط القوة، والضعف في أداء عضو هيئة التدريس؛ وذلك من أجل العمل على استمرار نقاط القوة، وزيادتها، ومعالجة أوجه القصور؛ مما يحقق تطوير الأداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع.
- التركيز على جودة العمل الوظيفي والأكاديمي بما يتضمنه من مهارات التفكير، والابداع والتعزيز والفرص والمشاركة في الأنشطة.
- تطوير تقييم الأداء وزيادة الفاعلية، ورفع الكفاءة، والاستفادة من التغذية الراجعة.
- مواكبة المستجدات، وخلق بيئة جاذبة.
- إصدار قرارات حيادية فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس بما يتناسب مع نتائج التقييم، فرفع القدرات والتحفيز والفرص تأتي حسب الإنتاجية.

ولقد بين (موسى، 2004م، 4): أن عملية تقييم الأداء تهدف إلى:

- معرفة مستوى الأداء العام لمنسوبي الجامعة.
- يتم الوقوف على جوانب الضعف؛ ومعالجته.
- زيادة الاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين.
- استفادة أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة لتطوير الأداء.

بينما أشار جونز (Johnson, 1989) إلى أنه يمكن تحديد أهداف التقييم في الآتي:

- الحرص على تقديم أداء مميز.
- معرفة جوانب نقاط القوة والضعف عند عضو هيئة التدريس، والعمل على تنميته مهنياً.
- تعديل معايير التقويم لتتلاءم مع معطيات العصر؛ وأن تؤدي تلك المعايير في زيادة الإنتاجية.

أهم الممارسات التي تستخدمها الجامعات في زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس:

تعددت الوسائل التي تعمل من أجلها الجامعة في رفع الدافعية؛ ويمكن توضيح هذه الوسائل كما يلي:

- ممارسة التوظيف: تعد ممارسة التوظيف من أهم الممارسات في الجامعة والتي تتكون من عمليات الاستقطاب في البحث عن الكفاءات، والاختيار والتعيين وفق إجراءات واضحة وشفافة (العيلة، 2008م، 13).
- التدريب والتطوير الوظيفي: تدريب أعضاء هيئة التدريس باستمرار وتطويرهم؛ لتزويدهم بمهارات نوعية، وقدرات تتناسب مع احتياجاتهم، وتتواكب مع المستجدات (Mejia & Cardy, 2012).
- تقييم الأداء: هي أداة من أدوات الرقابة في تطبيق معايير محددة لإنجاز ما يجب إنجازه وفق أهداف محددة، ومتابعة الانحراف (السلمي، 2007م، 56).

- المكافآت والتعويضات "الأجور والحوافز": تُعد من أهم الوسائل التي تستخدمها الجامعات في زيادة دافعية منسوبيها؛ مما يحقق زيادة في الإنتاجية (الطراونة، 2012م، 134).

الجزء الثاني: نموذج AMO: ظهر نموذج AMO في المملكة المتحدة؛ وسبب اختيار الباحث لهذا النموذج دون غيره من النماذج لأنه من أكثر النماذج استخداماً في تفسير أداء العاملين وتقييم الممارسات في التقييم، حيث يُعنى هذا النموذج بثلاثة مكونات أساسية لنظام إدارة الموارد البشرية، وهي القدرة (Ability)، والتحفيز (Motivation)، والفرصة (Opportunity)، وفيما يلي توضيح المكونات الثلاثة بشيء من التفصيل (Vermeeren, 2015, p1-21):

- القدرة: قدرة الجامعة على العمل في رفع القدرات، وتطوير مهارات منسوبيها مهما اختلف مسماهم الوظيفي، ورتبتهم الأكاديمية.
- التحفيز: تحفيز الجامعة لمنسوبيها، وتوليد الدافعية والثواب لديهم؛ من أجل المزيد من العمل والإنتاجية، وتحقيق أهداف الجامعة.
- الفرص: تحسين الممارسات، التي تمنح منسوبيها الاستفادة من مهاراتهم بشكل أفضل.

واختار الباحث هذا النموذج؛ لأنه يُعد هذا النموذج من أكثر النماذج استخداماً في تفسير أداء العاملين وتقييم مدى ممارسات الموارد البشرية.

الدراسات السابقة:

يعرض هذا الجزء أهم الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، التي اهتمت في تطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO (القدرات، التحفيز، الفرص)؛ مرتبة من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

الدراسات العربية:

دراسة أبوسنية وآخرون (2020م):

وهدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتكونت الأفراد من (400) طالب وطالبة، خلصت الدراسة إلى التقدير التقويمي العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة على المقياس الكلي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولنوع الكلية والمستوى الدراسي.

دراسة ابن قرين (2016م):

وهدفت إلى التعرف على واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في البرامج التحضيري بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير التدريس البنائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتكونت الأفراد من (220) عضو هيئة تدريس بالبرامج التحضيرية، خلصت الدراسة أن مدى توافر معايير التدريس البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بشكل عام جاء ضمن مدى التوافر الكبير، ولا يوجد اختلاف في مدى توافر معايير التدريس البنائي يعزى لاختلاف متغير التخصص.

دراسة محمد (2013م):

هدفت إلى التعرُّف على ممارسات إدارة الموارد البشرية وأثرها العاملين في المنظمة (القدرة، التميز، فرص المشاركة)، باستخدام نموذج (AMO), بدولة الامارات، واتبع في الدراسة منهج تحليل المضمون لأكثر من (١٥) دراسة في الدوريات المتخصصة بإدارة الموارد البشرية، تعالج علاقة ممارسات إدارة الموارد البشرية بأداء المنظمة، مع التركيز على نموذج (AMO) في أهمية ممارسات إدارة الموارد البشرية في تدعيم مهارات العاملين وتحفيزهم وتمكينهم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أهمية نموذج (AMO), وأن التزام الموظف في بقائه في المنظمة والرغبة في بذل جهد أكبر له أهمية عالية في تحقيق أهداف المنظمة والميزة التنافسية لها، ولا تؤدي ممارسات إدارة الموارد البشرية مباشرة لأداء المنظمة، وإنما يمثل إطار (AMO) الوسيط من خلال الممارسات المحددة في الإطار بحيث تتحول إلى أداء عالي، ورضا، والتزام تنظيمي.

دراسة بو بشيت(2012م):

هدفت إلى التعرف على ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة استبانة، وتكونت أفراد الدراسة من (١٠٨). وقد أظهرت النتائج أن هناك اتفاقا عاما بين أفراد الدراسة على أن هناك ما نسبته (55%) من الممارسات التطويرية التي تقوم بها جامعة الملك

فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس كما بينت الدراسة وجود أثر دال إحصائيا تبعا لمتغير الكلية في محور فرص التطوير لصالح كلية. كما بينت الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيا تبعا لمتغير المرتبة العلمية حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

دراسة السبيعي(2010م):

فقد هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس المهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور، وقد بلغت أفراد الدراسة (189) طالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس مهارات التدريس ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة فيرميرين (Vermeeren, 2015): هدفت إلى تعرف تأثير الممارسات التي تسهم في تطوير القدرة، والتحفيز، والفرص لدى الموظفين على أداء المؤسسة ومعدلات الرضا الوظيفي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الاستبانة كأداة، وبلغت أفراد الدراسة (1005) موظفين في القطاع العام، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق نموذج (AMO) يسهم بشكل كبير في تحسين أداء منظمات القطاع العام وخاصة في الممارسات المعززة للقدرة.

دراسة نيجكامب(Nijkamp, 2014):

هدفت إلى بحث المشاركة التنفيذية للموظفين كهدف رئيس، وقدرتها على تقليص الفجوة بين ممارسات الموارد البشرية الفعلية والمتوقعة، ومن ثم دور توفر القدرة، والتحفيز، والفرص للموظف لتفعيل المشاركة التنفيذية وفقاً لنموذج (AMO). حيث تم إجراء مقابلات شخصية مع (20) موظفاً، و(8) مدراء بأسلوب البحث النوعي، وخلصت الدراسة إلى أن المشاركة التنفيذية للموظف تقلص فعلاً من الفجوة بين الممارسة الفعلية للموارد البشرية، والمتوقعة، وأن القدرة، والتحفيز، والفرص مجتمعة أساسية في تشكيل مشاركة تنفيذية فعالة

دراسة نيليز وآخرون (Nehleset al, 2013):

هدفت التعرف على تصورات الموظفين عن أداء الإدارة المباشرة باستخدام نظرية (AMO). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، حيث بلغت أفراد الدراسة (174) من المديرين المباشرين، و(1065) من التابعين، وتوصلت الدراسة إلى أن القدرة تُعد من أفضل مؤشرات أداء إدارة الموارد البشرية من قبل المديرين التنفيذيين. وأن الدوافع لا تسهم في تعديل تأثير القدرة على الأداء كما هو متوقع، وأن تحقق الفرصة لا يسهم في زيادة تأثير القدرة على فعالية إدارة الموارد البشرية.

دراسة لينك وناسرديان (Ling & Nasurdin, 2010):

هدفت الدراسة الى فحص العلاقة التي تربط بين كل من ممارسات إدارة الموارد البشرية والتي تمثلت في: (الاستقطاب، والمكافأة والتعويض، وتقييم الأداء، والتدريب، وإدارة المسار الوظيفي)، والإبداع التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال استبانة تم توزيعها على العاملين في (674) شركة صناعية تعمل في ماليزيا، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها: أن هناك علاقة إيجابية بين كل من ممارستي التدريب وتقييم الأداء، والابداع التنظيمي، في حين لم يكن هناك علاقة بين كل من ممارستي الاستقطاب، ونظام المكافأة والتعويض، والإبداع التنظيمي في الشركات قيد الدراسة.

***

التعليق على الدراسات السابقة:

أ- أوجه الاتفاق:اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث اختيار المنهج الوصفي المسحي، وأداة الدراسة الاستبانة، مثل دراسة أبوسنية وآخرون (٢٠٢٠م)، ودراسة ابن قرين (٢٠١٦م)، دراسة فيرميرين (Vermeeren, ٢٠١٥)، دراسة نيليز وآخرون (Nehleset al, 2013). بينما اختلفت من حيث المنهج مع دراسة محمد (٢٠١٣م) حيث المنهج الذي استخدمته هذه الدراسة هو تحليل المضمون، ودراسة نيجكامب (Nijkamp, 2014) التي استخدمت البحث النوعي.

ب- أوجه الاختلاف: ليس هناك دراسة مشابهة للدراسة الحالية -في حدود علم الباحث- فالدراسة الحالية تناولت موضوع تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO (القدرات، التحفيز، الفرص)، وبالتالي اختلفت الدراسة الحالية عن غالبية الدراسات السابقة - خاصة الدراسات العربية- في استخدامها لنموذج AMO. بينما الدراسات السابقة تناولت التقييم من زوايا أخرى. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الحدود المكانية، حيث طبقت هذه الدراسة على جامعة حائل، بينما طبقت غالبية الدراسات السابقة على بيئات أخرى من جامعات وقطاع عام وشركات، مثل دراسة السبيعي (2010م) التي طبقت على طالبات بالجامعة، بينما دراسة فيرميرين (2015 ,Vermeeren)، التي طبقت على موظفين في القطاع العام، أما دراسة

لينك وناسرديان (Ling & Nasurdin, 2010) طبقت في شركة صناعية تعمل في ماليزيا.

ت- أوجه الاستفادة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في فهم أبعاد مشكلة الدراسة، وصياغتها وتحديد أهميتها وأهدافها، وبناء التصور المقترح.

ث- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في قلة الدراسات التي تناولت نموذج AMO.

***

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي "وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كميا" (عبيدات وعدس وعبدالحق، ٢٠٠٥م، ١١٧). وتم اختيار هذا المنهج لمناسبته لموضوع الدراسة، ولما يتميز بطريقته الواقعية في التعامل مع المشكلة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل والبالغ عددهم (2482) فرداً (إحصائيات إدارة الموارد البشرية في جامعة حائل، 1442هـ)، ونظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة فقد تم استخدام جدول كريس ومورقان لتحديد أفراد الدراسة ليصبح مجموع أفراد عينة الدراسة (530) فردا، وذلك كما يوضحه الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) توزيع مجتمع وأفراد عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل

المسمى الوظيفي	المجتمع الأصلي	أفراد عينة الدراسة	عدد الاستجابات
عميد (كلية او عمادة مساندة)	25	24	22
وكيل / وكيلة (كلية او عمادة مساندة)	81	66	52
رئيس قسم/ مشرفة قسم	159	113	92
عضو/ة هيئة تدريس	2217	327	240
المجموع	2482	530	406

يتضح من الجدول رقم (1) أن مجتمع الدراسة يتألف من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة حائل وعددهم (265)، وجميع أعضاء هيئة التدريس في

جامعة حائل وعددهم (2217)، بينما بلغ أفراد عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية (203)، وأفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (327).

وفي ضوء البيانات السابقة أرسلت أداة الدراسة "الاستبانة" لجميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (530) وكان العائد الإجمالي (406) استبانة قابلة للتحليل الإحصائي أي ما نسبته 76.60%، يمثلون بذلك أفراد الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة بعدد من الخصائص وفق بياناتهم الأساسية:

جدول رقم (2) توزيع أفراد الدراسة وفق متغيرات الدراسة (الجنس، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية) ن = 406

المتغيرات	التصنيف	العدد	%
النوع	- ذكر	219	53.9
	- أنثى	187	46.1
المسمى الوظيفي	- عميد (كلية او عمادة مساندة)	22	5.4
	وكيل/وكيلة (كلية او عمادة مساندة)	52	12.8
	رئيس قسم/ مشرفة قسم	92	22.7
	عضو هيئة تدريس	240	59.1
عدد سنوات الخدمة	- أقل من 5 سنوات.	120	29.6
	من 5 سنوات –أقل من 10 سنوات.	118	29.1
	10 سنوات فأكثر.	168	41.4

يظهر الجدول رقم (2) توزيع أفراد الدراسة حسب خصائصهم، ويتبين أن نسبة الذكور بالأفراد قد بلغت (53.9%)، في حين بلغت نسبة الإناث (46.1%)، وأن وظيفة عضو هيئة تدريس جاءت بنسبة (59.1%) بينما وظيفة رئيس قسم/ مشرفة قسم بنسبة (22.7%)، وجاءت وظيفة وكيل/وكيلة (كلية أو عمادة مساندة)؛ بنسبة (12.8%)، وأخيراً جاءت وظيفة عميد

(كلية او عمادة مساندة) بنسبة (5.4%). واتضح أن النسبة العظمى لتوزيع أفراد الدراسة طبقاً للسن تقع في فئة "١٠سنوات فأكثر"، بنسبة (41.4%) ثم فئة "أقل من ٥ سنوات"، بنسبة (29.6%)، وأخيراً فئة "من ٥ سنوات –أقل من ١٠ سنوات" بنسبة (29.1%).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة بصفتها أداة لجمع المعلومات، والتي تم بناؤها بعد الرجوع إلى أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، وقد تكونت الاستبانة من جزأين رئيسين، موزعة على النحو الآتي:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الأساسية وهي (الجنس، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة).

الجزء الثاني: يشمل محور الدراسة الذي تضمن أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة، والأبعاد هي (القدرات، التحفيز، الفرص للمشاركة) ويحتوي على (١٨) معياراً. وحيث تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم استخدام طريقة صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانة، حيث تم عرضها على أفراد من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما استخدمت لقياسه، وتم اخذ الملاحظات والتعديل عليها بناء على مقترحات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والبعد التي تنتمي إليه، وكذلك حساب درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة ارتباط بيرسون	
أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية						
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		
1	.978**	1	.940**	1	.954**	
2	.978**	2	.973**	2	.941**	
3	.989**	3	.981**	3	.945**	
4	.976**	4	.959**	4	.959**	
5	.978**	5	.973**	5	.949**	
6	.970**	6	.960**	6	.903**	
* عند مستوى معنوية ٠,٠٥				** عند مستوى معنوية٠,٠١		

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية

الأبعاد	قيمة الارتباط
أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية	
استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس	.883**
تحفيز أعضاء هيئة التدريس	.948**
الفرص لمشاركة أعضاء هيئة التدريس	.901**
* عند مستوى معنوية ٠,٠٥	** عند مستوى معنوية٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن الأداة تتسم بمستوى صدق جيد، أي أنها قادرة على قياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة الاستبانة، تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لأبعاد ومحاور الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة ومحاورها:

الأبعاد	ألفا كرونباخ
أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل	
استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس	0.990
تحفيز أعضاء هيئة التدريس	0.968
الفرص لمشاركة أعضاء هيئة التدريس	0.968

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لمحاور الدراسة، هي قيم مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات، وهي مناسبة لأغراض البحث العلمي.

***

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول:

"ما درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟ للتعرف على درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل (مرتبة تنازلياً)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	تحفيز أعضاء هيئة التدريس	4.07	1.06	الأول	عالية
٣	الفرص لمشاركة أعضاء هيئة التدريس	4.00	0.94	الثاني	عالية
١	استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس	3.94	1.12	الثالث	عالية
	الإجمالي	12.01	3.12	درجة الموافقة	
	المتوسط	4.00	1.04	عالية	

يتضح من الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بلغ (4.00)، بانحراف معياري (1.04)، وبدرجة موافقة "عالية". حيث جاء بعد "تحفيز أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.07)،

وانحراف معياري (1.06)، وبدرجة موافقة عالية، في حين جاء بعد "الفرص لمشاركة أعضاء هيئة التدريس" في "المرتبة الثانية" بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.94)، وبدرجة موافقة عالية، كما جاء بعد "استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس" في "المرتبة الثالثة" بمتوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (1.12)، وبدرجة موافقة عالية. ويمكن عزو ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية التحفيز، ويؤمنون إيمان عميق بدور التحفيز في رفع كفاءة الأستاذ الجامعي، ويوافقون على هذه الأبعاد، وإعطاء فرص ذات أولوية من خلال استقطاب أعضاء أكفاء، تتوفر فيهم جميع المؤهلات اللازمة، وتنمية قدراتهم؛ وذلك عن طريق المعايير الموضوعية بنموذج AMO. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2013) في أهمية نموذج AMO وأن التزام الموظف في بقائه في المنظمة والرغبة في بذل جهد أكبر له أهمية بالغة في تحقيق أهداف المنظمة والميزة التنافسية لها، ويمثل نموذج AMO دور الوسيط من خلال الممارسات المحددة في الإطار بحيث تتحول إلى أداء عالي، ورضا، والتزام تنظيمي. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة ابن قرين (2016م) حيث خلصت الدراسة إلى أن مدى توافر معايير التدريس البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بشكل عام جاء ضمن مدى التوافر الكبير، وتتفق أيضاً مع دراسة نيجكامب (Nijkamp, 2014) في أن القدرة والتحفيز والفرص مجتمعة أساسية في تشكيل مشاركة تنفيذية فعَّالة، وتختلف مع دراسة السبيعي (2010م) إلى أن درجة ممارسة

عضوات هيئة التدريس لمهارات التدريس ضعيف في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وفيما يلي تفصيلاً لاستجابات أفراد الدراسة حول أبعاد نموذج AMOفي تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل:

- البعد الأول: استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس

جدول رقم (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل فيما يخص بُعد البعد الأول: استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس في رفع معدل أداء الجامعة ن = 406

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	توفير التدريب اللازم لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.	3.96	1.24	عالية	1
١	استثمار مهاراتهم في عملية صنع القرارات.	3.96	1.19	عالية	2
٤	استثمار قدراتهم لتنفيذ الأعمال بكفاءة.	3.96	1.09	عالية	3
٥	استثمار قدراتهم بطريقة إبداعية ومبتكرة لتطوير أعمالهم.	3.95	1.18	عالية	4
٢	استثمار معارفهم في عملية صنع القرارات.	3.92	1.17	عالية	5
٣	استثمار خبراتهم في عملية صنع القرارات.	3.91	1.21	عالية	6
المجموع		23.65	6.73	درجة الموافقة	
المتوسط		3.94	1.12	عالية	

يوضح الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول أبعاد نموذجAMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل فيما يخص بُعد استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس، قد بلغ (3.94)، بانحراف معياري

(1.12)، وجاء استجاباتهم بشكل بدرجة موافقة "عالية"؛ ويمكن عزو ذلك إلى أن أفراد الدراسة يتفقون على أهمية معايير التقييم وفق هذا البُعد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبوسنية وآخرون (2020م) في أن التقدير التقويمي العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس حاء بدرجة مرتفعة. وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة نيلز وآخرون (Nehleset al, 2013) في أن القدرة تُعد من أفضل مؤشرات أداء إدارة الموارد البشرية من قبل المديرين التنفيذيين. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة فيرمين (Vermeeren, 2015) التي توصلت إلى أن تطبيق نموذج AMO يسهم بشكل كبير في تحسين أداء منظمات القطاع العام وخاصة في الممارسات المعززة للقدرات.

والنقاط التالية تناقش بنوع من التفصيل درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية فيما يخص بُعد استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس، وذلك على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (6) وهي: "توفير التدريب اللازم لتنمية قدراتهم ومهاراتهم"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.96)، وبدرجة موافقة عالية، ويعزى ذلك إلى قيمة التدريب، وأهميته، وضرورة التنمية المهنية، واقتناع أفراد الدراسة بذلك، ولما للتدريب من نتائج إيجابية تعمل على تطوير الأداء، في حين جاءت العبارة رقم (1) وهي: "استثمار مهاراتهم في عملية صنع القرارات" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (3.96)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أهمية تحقيق الأهداف بصنع القرارات، وادراك أفراد الدراسة بأن جوهر العملية الأكاديمية هو استثمار مهاراتهم في عملية صنع القرارات، ومعالجة المشكلات.

في حين جاءت العبارة رقم (2) وهي: "استثمار معارفهم في عملية صنع القرارات"، بالمرتبة ما قبل الأخيرة بوسط حسابي (3.92)، ويمكن عزو ذلك إلى أن استثمار المعرفة في عملية صنع القرار لا تقل أهمية عن استثمار المهارة في عملية صنع القرارات، إلا أن المهارة تزيد في الأهمية عن المعرفة، وقد اتفقت

وجاءت العبارة رقم (3) "استثمار خبراتهم في عملية صنع القرارات" في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (3.91). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الخبرة تؤدي دوراً كبيراً في عملية صنع القرارات، لكن لا تقل أهمية باقي العبارات الأخرى.

- البعد الثاني: تحفيز أعضاء هيئة التدريس

جدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني: تحفيز أعضاء هيئة التدريس لرفع معدل أداء الجامعة ن = 406

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	الاعتراف بمساهماتهم في تحقيق الأهداف لزيادة قدرات التحفيز.	4.11	1.03	عالية	1
٤	الرغبة والحماس لإنجاز العمل عند تحفيزهم.	4.09	1.10	عالية	2
٥	مراعاة رغباتهم لتحفيزهم ورفع الروح المعنوية لإنجاز الأعمال.	4.07	1.11	عالية	3
١	تحفيزهم بطرق مناسبة لضمان الاستفادة من قدراتهم.	4.06	1.20	عالية	4
٦	التحفيز على طرح الأفكار والآراء لزيادة معدل الأداء.	4.06	1.13	عالية	5
٣	تدعيم تحفيزهم بوضع أنظمة حوافز تلبي احتياجاتهم.	4.05	1.16	عالية	6
المجموع		24.44	6.33	درجة الموافقة	
المتوسط		4.07	1.06	عالية	

يوضح الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول أبعاد نموذجAMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل فيما يخص بُعد تحفيز أعضاء هيئة التدريس، قد بلغ (4.07)، بانحراف معياري (1.06)، وجاء استجاباتهم بشكل بدرجة موافقة "عالية"؛ ويمكن عزو ذلك إلى أن التحفيز يولد الدافعية عند أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الأهداف، وزيادة روح المعنوية لديهم، ويرفع من الولاء والانتماء للجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوبشيت (٢٠١٢م) التي أظهرت أن هناك اتفاقاً بين أفراد الدراسة على أن هناك ما نسبته (55%) من الممارسات التطويرية تقوم بها جامعة الملك فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وهذا التطوير مما يحفز أعضاء هيئة التدريس. وتتفق مع دراسة نيجكامب (Nijkamp, 2014) في أن القدرة والتحفيز والفرص مجتمعة أساسية في تشكيل مشاركة تنفيذية فعَّالة.

والنقاط التالية تناقش بنوع من التفصيل درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية فيما يخص بُعد تحفيز أعضاء هيئة التدريس، وذلك على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (2) وهي: "الاعتراف بمساهماتهم في تحقيق الأهداف لزيادة قدرات التحفيز"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.11)، وبدرجة موافقة عالية، ويعزى ذلك ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن قناعة أفراد الدراسة بالعمل بروح الفريق الواحد، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الأهداف يزيد من قدرات التحفيز، ولدى عضو هيئة التدريس مساهمات كثيرة، ودور فاعل، في حين جاءت العبارة رقم(4) وهي: "الرغبة والحماس

لإنجاز العمل عند تحفيزهم" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (4.09)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم الدافعية في إنجاز الأعمال متى ما توافر التحفيز، وأن التحفيز له دور سحري في توليد الدافعية؛ لاسيما أن الرغبة متواجدة عند أعضاء هيئة التدريس؛ لما يملكون من خبرات واسعه تؤهلهم للقيام بدورهم كما ينبغي.

وجاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت العبارة رقم (6) وهي: "التحفيز على طرح الأفكار والآراء لزيادة معدل الأداء"، بوسط حسابي (4.06)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة لديهم مبادرات في توليد أفكار جديدة ترفع من معدل الأداء، وأن التحفيز يزيد من المبادرات.

في حين جاءت العبارة رقم (3) "تدعيم تحفيزهم بوضع أنظمة حوافز تلبي احتياجاتهم" في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (4.05) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إيمان أفراد الدراسة بأهمية الأنظمة التي تساعد على تلبية الاحتياجات، وأن تلبية احتياجات عضو هيئة التدريس تزيد من إنتاجيته.

***

- البعد الثالث: فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس

جدول رقم (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث: فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس في رفع معدل أداء الجامعة ن = 406

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	الثقة المتبادلة للمشاركة في الأداء المتميز.	4.07	0.99	عالية	1
٤	الاستثمار الأمثل حسب قدراتهم للمشاركة الفعالة.	4.04	0.98	عالية	2
٥	الكفاءة الإنتاجية للمشاركة من خلال العمل الجماعي	4.02	0.98	عالية	3
٣	التنسيق والتعاون والمشاركة لأداء العمل.	3.98	1.01	عالية	4
١	فرص المشاركة في عملية اتخاذ وصنع القرارات.	3.97	1.03	عالية	5
٢	الاستعانة بمشاركتهم ببرامج التنمية والتطوير.	3.94	0.99	عالية	6
	المجموع	24.02	5.63	درجة الموافقة	
	المتوسط	4.00	0.94	عالية	

يوضح الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول أبعاد نموذجAMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل فيما يخص بُعد فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس، قد بلغ (4.00)، بانحراف معياري (0.94)، وجاء استجاباتهم بشكل بدرجة موافقة "عالية"؛ ويمكن عزو ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس للعمل بروح الفريق الواحد، وفرص المشاركة تؤدي لزيادة الثقة المتبادلة، واستثمار قدراتهم استثماراً أمثل، وأن العمل الجماعي يزيد من الكفاءة الإنتاجية، ومن الضرورة التنسيق والتعاون والمشاركة لأداء العمل، والاستعانة بمشاركتهم ببرامج التنمية والتطوير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لينك وناسرديان (Ling & Nasurdin, 2010) في أن هنالك علاقة إيجابية بين

كل من ممارستي التدريب وتقييم الأداء، والابداع التنظيمي، وهذا يعني أن هنالك فرص مشاركة في التدريب وتقييم الأداء والابداع التنظيمي وتتفق أيضاً مع دراسة نيجكامب (Nijkamp, 2014) في أن القدرة والتحفيز والفرص مجتمعة أساسية في تشكيل مشاركة تنفيذية فعَّالة.

والنقاط التالية تناقش بنوع من التفصيل درجة إمكانية تطبيق أبعاد تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء نموذج AMO فيما يخص بُعد فرص مشاركة أعضاء هيئة التدريس، وذلك على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (6) وهي: "الثقة المتبادلة للمشاركة في الأداء المتميز"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.07)، وبدرجة موافقة عالية، يمكن تفسيره بأهمية الثقة لدى أفراد الدراسة، تمنحهم هذه الثقة، التي ربما تزيد من إنتاجية العضو، في حين جاءت العبارة رقم (4) وهي: "الاستثمار الأمثل حسب قدراتهم للمشاركة الفعالة" في المرتبة الثانية بوسط حسابي (4.04)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عضو هيئة التدريس يتم استثمار خبرته ويعطي ما لديه حسب القدرة، في حين جاءت العبارة رقم (1) وهي: "فرص المشاركة في عملية اتخاذ وصنع القرارات"، بالمرتبة ما قبل الأخيرة بوسط حسابي (3.97)، ويمكن عزو ذلك إلى أن أهمية القرار، إلا أن هنالك معايير ذات أولوية قبل هذه العبارة، وجاءت العبارة رقم (2) "الاستعانة بمشاركتهم ببرامج التنمية والتطوير" في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (3.94)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة يدركون أن التنمية المهنية أمر طبيعي، ولا تتوقف البرامج التطويرية.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&<0.05) بين تقدير متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة)؟" قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية الاستدلالية، كما مبين بالجداول الآتية:

جدول (10) يوضح دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل طبقاً للجنس (ذكر، أنثى)

النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت "	الدلالة
ذكر	219	72.57	16.85	404	.592	.554 غير دال
أنثى	187	71.56	17.24			

تظهر بيانات الجدول (10) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات (الذكور، الإناث) حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل طبقاً للجنس (ذكر، أنثى) وتلاحظ من نتائج الجدول؛ أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (.592) وهي قيمة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (404) ومستوى دلالة (0.05) فأقل، مما يؤشر إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تُعزى للجنس (ذكر، انثى)؛ ويمكن عزو ذلك إلى أن أفراد الدراسة ذكراً وأنثى يمتلكون نفس المعرفة حول تقييم الأداء الوظيفي، ويتعرضون لنفس الظروف

الأكاديمية، ويقعون تحت نفس التأثير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبوسنية وآخرون (2020م) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

جدول (11) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	1433.675	3	477.892	1.112	.344
داخل المجموعات	172837.133	402	429.943		
الإجمالي	174270.808	405			

أظهرت بيانات الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة ف (1.112) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ ويمكن تفسير ذلك في أن أفراد الدراسة متوافقة، ولا يوجد بينهم فروق مهما كان مسماهم الوظيفي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بو بشيت (٢٠١٢م) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً.

جدول (12) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل AMO تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	739.998	2	369.999	.859	.424
داخل المجموعات	173530.810	403	430.598		
الإجمالي	174270.808	405			

أظهرت بيانات الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق أبعاد نموذج AMO في تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة ف (.859) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ ويمكن عزو ذلك بأن أفراد الدراسة يملكون الخبرة منذ سنواتهم الأولى لأبعاد تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، علاوة على اهتمام الجامعة بأداء أعضاء هيئة التدريس. ويتم استثمار قدراتهم وتحفيزهم لتوليد الدافعية، وإتاحة الفرص للمشاركة بغض النظر عن عدد سنوات الخدمة، وتتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ابن قرين (٢٠١٦م) في عدم وجود فروق.

النتائج الخاصة بالإجابة على السؤال الثالث:

"ما التصور المقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء نموذج (AMO)؟"

التصور المقترح: تطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء نموذج (AMO): تقدم الدراسة تصوراً مقترحاً في ضوء نتائج الدراسات السابقة، والأدب النظري، ونتائج الدراسة الميدانية، تم بناء التصور المقترح، وعرضه على عددٍ من الاساتذة لتحكيمه، والذي اشتمل على المحاور الآتية:

المحور الأول: الهدف العام : تتمثل أهداف التصور المقترح في تحقيق هدف رئيس هو:

الوصول إلى تصور مقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء نموذج (AMO)، ويتفرع منها الأهداف التالية:

- الكشف عن أهمية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.
- تطوير أبعاد التقييم لأداء أعضاء هيئة التدريس.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على التنمية المهنية، ومواكبة المستجدات.
- تسليط الضوء على إطار النماذج الحديثة في التقييم؛ وذلك لمواكبة المستجدات المتسارعة.
- إيجاد خطوط عرضية للتصور حول نموذج AMO يمكن أن تكون منطلقاً للباحثين.
- الاستفادة العملية من تحديد متطلبات تطبيق تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وفق النماذج الحديثة.
- تزويد صانعي القرار في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية عن التصور المقترح؛ الذي من شأنه المساهمة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

***

المحور الثاني: المنطلقات: ينطلق هذا التصور من خلال المنطلقات الآتية:

- خطة التنمية العاشرة (1441 – 1436/2015–2020): حيث حددت الخطة ثماني أولويات وطنية يتطلب التركيز عليها للتعامل مع القضايا والتحديات التي تواجهها المملكة في الوقت الراهن، ومن تلك الأولويات التركيز على الموارد البشرية والرؤية المستقبلية فيها هو تحقيق بيئة أكاديمية قادرة على تحقيق متطلبات سوق العمل بمخرجات متمكنة من المعارف والمهارات، معززة بالتدريب والخبرة وذات كفاءة عالية في تعزيز كفاءة التعليم العالي والتوسع في التقويم والاعتماد الأكاديمي؛ وإعطاء الجامعات الحكومية الاستقلالية الإدارية والمالية المنضبطة، والعمل على إقرار نظام الجامعات الجديد.
- رؤية المملكة ٢٠٣٠: ترتكز على ثلاثة محاور هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وتُعنى الرؤية بتطبيق مبادئ الكفاءة في إدارة وتشغيل الجامعات، وتسعى رؤية المملكة العربية السعودية إلى أن تكون (٥) جامعات من ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية، كما تسعى الرؤية إلى تطوير المجتمع والجامعات جزء من هذا المجتمع، والتي تهدف بمجملها الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والأكاديمية والإدارية فيها. والرفع من مستوى الكوادر البشرية، وتهدف الرؤية أيضاً الوصول من المركز ٨٠ إلى المركز ٢٠ في مؤشر فاعلية الحكومة.
- لائحة النظام الجديد للجامعات: يرتكز نظام الجامعات الجديد إلى تطوير الرأس البشري، ورفع الكفاءة والفاعلية التنظيمية؛ ويسهم نظام الجامعات

الجديد في الاستجابة لمرتكزات رؤية المملكة العربية ٢٠٣٠ التي تُعنى بتطبيق مبادئ الكفاءة في إدارة وتشغيل الجامعات؛ كما سيحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والأكاديمية والإدارية فيها.

- خط أفاق للتعليم العالي: اكدت خطة آفاق على معالجة قضايا هيئة التدريس والموظفين والطلبة؛ وبناءً على تخطيط السيناريوهات تم وضع أهداف استراتيجية منها تطوير مهارة أعضاء هيئة التدريس، تجويد الأداء الأكاديمي، وتحفيزهم، واستبقاؤهم، والتوصل للبرامج التنفيذية في تنمية الإبداع والتميز لدى أعضاء هيئة التدريس، ودعم الابتكار.
- النموذج الحديث AMO: ظهر نموذج AMO في المملكة المتحدة، ويشير الحرف A إلى القدرات Ability، والحرف M يشير إلى التحفيز Motivation، بينما الحرف O يشير إلى فرص المشاركة Opportuunity participa، ويتمثل في الأبعاد الآتية:
  - استثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس.
  - تحفيز أعضاء هيئة التدريس.
  - الفرص لمشاركة أعضاء هيئة التدريس.
- أهمية النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس: أن التنمية المهنية المستدامة من أولويات التطوير، وتتسم التنمية المهنية بالاستمرارية، والاستفادة من خبرات عضو هيئة التدريس، وتعمل على أن ينمي عضو هيئة التدريس ذاته، حيث لديه مسؤولية شخصية فردية.

المحور الثالث: مبررات التصور:

يقوم التصور على العديد من المبررات، منها:

- الحاجة الماسة لتطوير التعليم الجامعي.
- المنافسة للوصول إلى العالمية.
- الحاجة الماسة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؛ لمواكبة المستجدات العصرية.
- بعض التوصيات لبعض الدراسات التي أوصت ببناء تصور مقترح لتطوير.

المحور الرابع: الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء التصور المقترح:

١- الإطار النظري للبحث الحالي وما تضمنه من معارف ومفاهيم متعلقة بنموذج AMO.

٢- تحليل نتائج الدراسات السابقة التي استعان بها الباحث في البحث الحالي للتعرف درجة إمكانية تطبيق تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، مثل دراسة فيرمين (Vermeeren, 2015) في أن تطبيق نموذج AMO يسهم بشكل كبير في تحسين أداء منظمات القطاع العام وخاصة في الممارسات المعززة للقدرة، وكذلك ما أشارت إليه دراسة نيجكامب (Nijkamp, 2014) في أن المشاركة التنفيذية للموظف تقلص الفجوة بين الممارسة الفعلية والمتوقعة، وأن القدرة والتحفيز والفرص والمشاركة مجتمعة أساسية في تشكيل مشاركة تنفيذية فعالة.

٣- ما توصل إليه البحث الميداني الحالي من نتائج تم الاستناد إليها في بناء التصور، ومن هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

للمتغيرات؛ وهذا يعني انهم مؤيدين التصور المقترح، وكذلك نتائج تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس مرتبة حسب متوسطها حسابي لكل بُعد:

بُعد القدرات: توفير التدريب اللازم لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

بُعد التحفيز: الاعتراف بمساهماتهم في تحقيق الأهداف لزيادة قدرات التحفيز.

بُعد فرص المشاركة: توفير الثقة المتبادلة للمشاركة في الأداء المتميز.

المحور الخامس: أبعاد التصور المقترح:

يمكن لإدارة الموارد البشرية أن تستخدم مجموعة من الأبعاد لتحقيق أهداف التصور المقترح وهي االأبعاد التي تستند على نموذج (AMO) كما يلي:

١. عملية استثمار قدراتهم: يمكن لإدارة الموارد البشرية أن تستخدم بُعد قدرات أعضاء هيئة التدريس بهدف مساعدتهم على استثمار ما لديهم من قدرات وتنميتها حتى يصبحوا أعضاء فاعلين في عملية صنع القرارات.

٢. عملية التحفيز: يستخدم هذا البُعد من قبل إدارة الموارد البشرية بهدف الاعتراف بمساهماتهم في تحقيق الأهداف لزيادة قدرات التحفيز، والرغبة والحماس لإنجاز العمل عند تحفيزهم، ورفع الروح المعنوية لإنجاز الأعمال.

٣. عملية التعاون والمشاركة: يمكن لإدارة الموارد البشرية أن تستخدم هذا البُعد بهدف التعاون مع أعضاء هيئة التدريس للتنسيق بين المؤسسات المختلفة في توفير الثقة المتبادلة للمشاركة في الأداء المتميز، والقيام بالتنسيق والتعاون والمشاركة لأداء العمل، بالإضافة الى الاستثمار الأمثل لقدراتهم للمشاركة الفعالة.

المحور السادس: متطلبات التصور المقترح:

يكمن نجاح التصور المقترح إذا تم الأخذ بعين الاعتبار متطلبات تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس التي تجعل ضمانات التطبيق ممكناً ومن تلك المتطلبات:

- وجود إرادة من الجهات العليا لتطوير التقييم بما يتناسب مع التطورات المتسارعة.
- دعم إدارات الموارد البشرية من قبل المسؤولين، وتشجيعهم وتحفيزهم؛ لتوليد الدافعية نحو تطبيق تقييم نوعي يتماشى مع التغيرات الجديدة.
- وجود بنية تحتية رقمية ذات فعالية.
- توفر كوادر بشرية مدربة على استخدام أبعاد التقييم الحديث، وإعداد دورات تدريبية كافية لإدارة الموارد البشرية في كيفية استخدام نموذج AMO وكيفية اكتشاف قدرات أعضاء هيئة التدريس والتعامل معها.
- نشر ثقافة التقييم بالنماذج الحديثة.
- الاستعانة بالخبرات البشرية في مجال تطبيق التقييم.
- وجود نظام موارد بشرية نوعي وفق نموذج AMO.
- التعاون المستمر بين إدارة الموارد البشرية وأعضاء هيئة التدريس وأصحاب الصلاحية.
- توعية إدارة الموارد البشرية بأهمية دور أعضاء هيئة التدريس.
- أن تأخذ إدارة الموارد البشرية في اعتبارها كافة جوانب تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بالقدرات والتعاون والمشاركة والتحفيز وعدم الاقتصار على

بعد الأداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع وأنشطة الجودة والتطوير والسمات الشخصية.

ويستخلص الباحث أهم جوانب التطوير في أبعاد ومعايير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، حيث تتضح في إجراءات تطبيق التصور المقترح من خلال النموذج المقترح لتطوير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء نموذج (AMO):

الإجراء الأول: فيما يخص بناء رؤية مقترحة لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية باستخدام نموذج (AMO) وفقاً لاستثمار قدراتهم:

١- العمل على توفير التدريب اللازم لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

٢- العمل على استثمار مهاراتهم وقدراتهم في عملية صنع القرارات.

٣- العمل على استثمار قدراتهم لتنفيذ الأعمال بكفاءة.

٤- العمل على استثمار قدراتهم بطريقة إبداعية ومبتكرة لتطوير أعمالهم.

٥- العمل على استثمار معارفهم، ومهاراتهم في عملية صنع القرارات.

الإجراء الثاني: فيما يخص بناء رؤية مقترحة لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية باستخدام نموذج (AMO) وفقاً لتحفيزهم:

١- أن يكون هنالك اعتراف مُعلن بمساهماتهم في تحقيق الأهداف لزيادة قدرات التحفيز.

٢- أن تكون هنالك رغبة وحماس ودافعية لإنجاز العمل عند تحفيزهم، ورفع الروح المعنوية لإنجاز الأعمال.

٣- أن يتم تحفيزهم بطرق مناسبة لضمان الاستفادة من قدراتهم.

٤- العمل على التحفيز لطرح الأفكار والآراء لزيادة معدل الأداء.

٥- تدعيم تحفيزهم بوضع أنظمة حوافز تلبي احتياجاتهم.

الإجراء الثالث: فيما يخص بناء رؤية مقترحة لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية باستخدام نموذج (AMO) وفقاً لفرص المشاركة المتاحة لهم:

١- توفير الثقة المتبادلة للمشاركة في الأداء المتميز.

٢- العمل على الاستثمار الأمثل حسب قدراتهم للمشاركة الفعالة.

٣- زيادة الكفاءة الإنتاجية للمشاركة من خلال العمل الجماعي.

٤- القيام بالتنسيق والتعاون والمشاركة لأداء العمل.

٥- فرص المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، والاستعانة بمشاركتهم ببرامج التنمية والتطوير.

***

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

١- الاستفادة من التصور المقترح لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعا ت السعودية.

٢- التركيز على نموذج AMO، والاستفادة منه في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.

٣- تطوير آليات تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وفقاً للمستجدات.

٤- الاستفادة من معايير الأداء لأعضاء هيئة التدريس المطبقة في الجامعات ا لرائدة بما يتناسب مع طبيعة بيئة الجامعات السعودية. وبالتالي ضع معايير دقيقة للتقييم.

٥- إنشاء إدارة خاصة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من حيث (الأداء التدريسي، الأداء البحثي، الأداء المجتمعي، أنشطة الجودة والطوير) في ضوء نموذج AMO.

***

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو قرين، ريم بنت هيف (2016م).واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية غي ضوء معايير التدريس البنائي. مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية. 17(111). 89-192.

أبو دولة، جمال وصالحية، لؤي محمد. (2005م). تقييم مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي في إدارة الموارد البشرية – دراسة مقارنة بين منظمات القطاعين العام والخاص الأردنية. المجلة العربية للإدارة. 25(1). 85-139.

أبوسنية، عودة وسليم، شيرين والكرامنة محمد. (2020م). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(2)، 198-2321.

بو بشيت، الجوهرة إبراهيم. (2012م). ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 24(3)، 753-774.

الحريري، رافدة. (2008م). التقويم التربوي، ط١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحويطي، عواد. (2010م). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك في ضوء الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة، 45(106)، 158-199.

الحيلة، محمد محمود. (2002م). مهارات التدريس الصفي، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خليل، ثامر محمد. (2015م). الاتجاهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية وأثرها على أداء المنظمة. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية. جامعة قناة السويس، 6(1)، 107-131.

الربيع، حنان ونيس. (2018م). تقويم أداء عضو هيئة التدريس ودوره في تطوير أدائه التدريسي من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 72(4)، 287-307.

الربيعي، سعيد محمد. (2007م). التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات، والتحديات، وآفاق المستقبل. عمان: دار الشروق.

السبيعي، منى حميد. (2010م). واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى. ندوة التعليم العالي للفتاة. الأبعاد والتطلعات، المنعقدة في جامعة طيبة، ص 517-549.

سلطان، محمد. (2009م). إدارة الموارد البشرية. (الطبعة الثانية). الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة للنشر.

السلمي، علي. (2007م). تطور الفكر التنظيمي. الكويت: وكالة المطبوعات.

السيد، معين أمين. (2010م). إدارة الموارد البشرية في ظل المتغيرات الاقتصادية العالمية الحالية. عمان: دار اليازوري.

الطراونة، عمر. (2012م). الإدارة الاحترافية للموارد البشرية. عمان: دار البداية.

طه، نهلاء والقراي، عامر. (2018م). دور عملية توظيف الموارد البشرية في تحسين أداء المنظمة: دراسة حالة الشركة لسودانية للهاتف السيار. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، (١٩) ٢، ١٥٠-١٦٩.

عبدالله، زاهي نمر. (2011م). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بالرس في ضوء مهارات الاتصال الفعال واتجاهاتهم نحوها. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 146(٢)، 321-356..

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد. (٢٠٠٥م). الدراسة العلمي ومفهومه وأدواته وأساليبه. (الطبعة التاسعة). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

علي، عبد المنعم وتوفيق، فاطمة عاشور. (2011م). تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تيجي من وجهة نظر طلابها، المجلة التربوية، جامعة سوهاج–كلية التربية، (29)، ٢٢–٣٩

علي، فوزي عزت. (2004م). تعليمات برامج في تحسين أداء معلمي التعليم الأساسي، جمهورية مصر العربية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

عياصرة، عطاف منصور. (2017م). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣(2) ، 429–413.

العيلة، معين شعبان. (2008م). واقع عملية التوظيف المعمول بها في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني بمحافظات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. فلسطين.

محمد، مروى. (2013م). الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية: ممارسات إدارة الموارد البشرية وأثرها على العاملين في المنظمة (القدرة، التميز، فرص المشاركة) باستخدام نموذج (AMO). مجلة الدراسات المالية والمصرفية، 21(2)، 78–75.

الموسوي، سنان. (2006م). إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

موسى، عبدالناصر. (2004م). تقييم أداة الأفراد كأداة لرفع أداء المنظمات. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة، (6).

***

ثانياً: المراجع الأجنبية

Benisimon,E., Ward. K & Sanders K.(2000). The department chairs role in developing new faculty in to teachers and scholars.USA:Jossey-Bass Company Inc.

Chan, L.M.,Shaffer,M.A.,and Snape,E. (2004). In search of sustained competitive advantage: the impact of organizational culture, competitive strategy and human resource managemement practices on firm performance. International Journal of Human Resource Management. 15 (1): p17-35.

David.W.gravens. (2000). Strategic Management 'McGraw-Hill companies Inc . New York .U.S.A. 2000.p10

Hutchinson, Sue. (2013). Performance Management (Theory and Practice). University of the West of Scotland. Published by the CIPD.

Khodabakhshi, F. & Abbasi, B. (2015). The Relationship between HRM Practices and Social capital via the Moderating Role of Organizational Performance on Islamic Azad university of Gilanprovince, Iran, Research Journal of Recent Sciences, 4(3), 52-62.

Ling,T., & Nasurdin, A. (2010). Human resource management practices organizational innovation: An empirical study in Malaysia, The Journal of Applied Business Research, 26 (4), P (105-116).

Luna-Arocas,R & Camps,J.(2008).A model of high performance work practices and turnover intentions. Personnel Review, 37(1),25-46

Mejia, Balkin & Cardy. (2012). managing human resources, 7 th ed, Prentice Hall, New Jersey, 2012, p 259.

Miller,R.I. (1980). The assessment of College Performance. San Francisco: Jossy-Bass.

Nehles, Annac. BOS, Maartenj. VAN Riemsdijk, Jan Kees Looise, (2013). Employee perceptions of line Management Performance: Applying the AMO Theory to explain the effectiveness of line managers' HRM Implementation, Economical Paper, 861- 877.

Nijkamp, Loes (2014). Relationship between co-implementation by employees and the gap between actual and perceived human practices: a study based on the AMO theory. 3rd IBA Bachelor Thesis Conference. July 3rd. 2014. Enschede. The Netherlands.

Pfeffer, J. (1994). Competitive advantage through people. California management review, 36 (2), 9-28

practices on various performance outcomes in the public sector, International Review of Administrative Sciences, Vol.0, No.0, pp. 1-21

Vermeeren, Brenda. (2015). Influencing public sector performance: studying the

Wayne, M ondy Robett M. Noe. (٢٠٠٥). Haman Resource Management, Nitn Editon -Johnson, M., Faculty performance Evaluation, Dissertation Abstract, 57, (11), 1989, 3576, p. 17 .

***

تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي

أ.د. خالد بن محمد الخزيم

قسم المناهج وطرق التدريس -كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. يحيى بن صالح الحربي

قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ. دلال بنت ذياب المطيري

قسم المناهج وطرق التدريس -كلية التربية
جامعة القصيم

تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي

أ.د. خالد بن محمد الخزيم
طرق التدر
محمد بن

د. يحيى بن صالح الحربي
قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ. دلال بنت ذياب المطيري
قسم المناهج وطرق التدريس -كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ٧/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٣٠/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي، وتقديم تصور مقترح للحد منها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٤) فرداً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، بالإضافة إلى (٢٠٧) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية.

وتوصلت الدِّراسَة إلى مجموعة من النتائج ومن أبرزها:

- أن من أبرز الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي: فقدان الأجواء المدرسية الإيجابية التي اعتاد عليها الطلاب، وازدياد ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واضح لدى معظم أفراد الأسرة .
- أن من أبرز الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي: ابتعاد المعلم عن الحضور المباشر مع طلاب الصفوف الأولية، وافتقاد بعض الطلاب للانضباط في متابعة المعلم، والقصور في تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع متطلبات التقنية.
- تقديم تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي.

الكلمات المفتاحية: فايروس كورونا المستجد ، المجالات الاجتماعية ، المجالات التعليمية ، المجتمع السعودي.

***يشكر الباحثون عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٤١هـ، برقم (٠٠١-١٨-١٢-٢٠)**

A Proposal to Reduce the Negative Effects of the Novel Coronavirus (COVID-19) on the Social and Educational Fields in the Saudi Society

Prof. Khalid bin Mohammed Alkhuzaim
Department of Curriculum and Teaching Methods
Faculty of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Yahya bin Saleh al-Harbi
Department of Education Origins
Faculty of Education
Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Dalal bint Theyab Al-Mutairi
Department of Curriculum and Teaching Methods
Faculty of Education
Al-Qassim University

Abstract:

The study aimed to identify the negative effects of the emerging Coronavirus on the social and educational fields of Saudi society, and to present a proposed conception to reduce them. The study followed the descriptive survey method, and the questionnaire was used as a tool for it.

The study sample consisted of (54) University's academic staff specializing in sociology and social service; and (207) specializing in education.

- One of the most prominent negative effects of the emerging Coronavirus on social areas in Saudi society

:The loss of the positive school atmosphere that students are accustomed to, and the obvious increase in social media follow-up hours among most family members .

- One of the most prominent negative effects of the emerging Coronavirus on social areas in Saudi society :

The teacher's distance from direct attendance with primary school students, the lack of discipline of some students in following- up the teacher, and the lack of design of educational content commensurate with the requirements of technology.

- Present a proposed vision to reduce the negative effects of covid-19 on social and educational areas in Saudi society.

key words: New Corona Virus, Social Areas, Educational Fields, Saudi Society

***The researchers thank the Deanship of Scientific Research at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia, for funding the project in 1441 AH [Grant No. (001-18-12-20)].**

المقدمة:

لقد أصيب العالم بجائحة كورونا التي انتشرت بشكل سريع جداً، مما أثر على حياة البشر وأدى إلى اتخاذ كافة دول العالم لإجراءات احترازية للإسهام في الحد من انتشار هذا الفايروس.

وبحسب منظمة الصحة العالمية (World health Organization, 2020) فإن فايروس كورونا المستجد (COVID-19) يعد أحد أمراض متلازمة الالتهاب الرئوي الحاد (COVID-19)، التي يسببها فيروس (SARS-CoV-2) المستجد، والتي أبلغ عنها لأول مرة بمدينة ووهان الصينية نهاية عام ٢٠١٩م، وقد أعلنت منظمة الصحة العالمية حالة الطوارئ العامة لتفشي فايروس كورونا المستجد (COVID-19) وتصنيفه كوباء عالمي بتاريخ ١١ مارس ٢٠٢٠م.

ويلاحظ أن المجتمعات البشرية تشهد تغيرات ملحوظة أثناء ظهور الأزمات الصحية ذات البعد العالمي كما هو الحال في جائحة كورونا التي تعد واحدة من الأزمات الكبرى التي معظم دول العالم.

ويذكر الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢٠) أن جائحة كورونا أدت إلى تعرض كافة فئات المجتمع لتغيير غير مسبوق في فترة زمنية قصيرة، وهذا التغير طرأ على نمط حياتهم فأثر على العديد من الجوانب الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية.

ويشير ريمرز وشلايشر (٢٠٢٠) أن تأثيرات جائحة كورونا لا تقتصر على أنها مسألة صحة عامة فقط، بل سيمتد تأثيرها على الحياة الاجتماعية

والاقتصادية والسياسية والتعليمية، حيث أثرت القيود المفروضة مثل التباعد الاجتماعي على التعليم في جميع المراحل الدراسية، حيث لا يتمكن المعلمون والمتعلمون من الالتقاء وجهاً لوجه في المدارس والجامعات.

وتؤكد فضيلة لكزولي (٢٠٢٠) أن أنظمة التعليم تواجه في هذه الأزمة تحدياً يتعلق بتقديم فرص تعليمية بدون زيادة في الميزانيات، وقد حاولت العديد من المؤسسات التعليمية التغلب على هذا التحدي عن طريق تطوير برامج التعليم عن بعد.

وبحسب التقرير الصادر من مؤسسة الوقف التربوي (Education Endowment Foundation, 2020) قامت بعض المؤسسات التعليمية بإجراء تعديلات كبيرة للجوانب التنظيمية واللوجستية في البيئة التعليمية، ومن المرجح أن يؤدي تدريب المعلمين ودعمهم للتكيف مع هذه التغييرات إلى تحسين جودة التدريس مع عودة جميع الطلاب إلى المدرسة.

وتشير خلود العميان (٢٠٢٠) إلى أن العديد من الدول سارعت في التحرك لتبني التعلم التكنولوجي، وتوفير أدوات بديلة للتعليم عبر استخدام منصات التعلم الإلكتروني وقنوات متلفزة، وهو ما قامت به وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حيث أطلقت نظاماً تعليمياً شاملاً يضم ٢٠ قناة متلفزة، وقناة على منصة يوتيوب (YOUTUBE) وبوابة (عين) بوابة التعليم الوطنية، كما أنشأت الوزارة منصة مدرستي حيث تقدم بيئة تعليمية تفاعلية لجميع مراحل التعليم العام.

وبالرغم من الجهود الدولية والمحلية في التصدي لجائحة كورونا إلا أنه من الواضح أن هذه الجائحة تهدد المجال الاجتماعي والتعليمي من خلال الإغلاق شبه الكامل لجميع المؤسسات الاجتماعية والتعليمية، وكذلك من خلال الركود الاقتصادي الناتج عن مكافحة الجائحة.

مشكلة الدراسة:

مع بروز وباء كورونا وانتشاره المتنامي في معظم دول العالم فإنه من المتوقع أن يكون لتفشي هذا الوباء آثاراً سلبية خطيرة على المجالات الاقتصادية والصحية والتعليمية في العالم أجمع.

حيث تتوقع منظمة العمل الدولية فقدان ٣٠٥ مليون شخص على الأقل لوظائفهم (معظمهم من القطاع الخاص) بسبب التأثيرات السلبية لهذه الجائحة الوبائية على سوق العمل بشكل كبير. (المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج، ٢٠ ٢٠).

كما أشار البيان الختامي لوزراء التعليم لمجموعة العشرين والذي تم تنظيمه في ٢٦ ذي القعدة ١٤٤١هـ إلى أن الإجراءات التي اتخذتها دول العالم لاحتواء هذا الفايروس للحد من انتشاره قد أثرت على التعليم وعلى غيره من المجالات الأخرى بشكل عميق.

ويعتقد الباحثون أن الإجراءات الاحترازية لمكافحة جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) ستستمر حتى يتوفر اللقاح حوالي ١٢ إلى ١٨ شهرًا (EY Parthenon, 2020)، لذا اضطرت المؤسسات التَّعليميَّة في دول العالم

المختلفة إلى البحث عن طرق بديلة لتعويض التعليم التقليدي واستمرار العملية التَّعليميَّة خلال جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19).

وتذكر خلود العميان (٢٠٢٠) أن المدارس أغلقت في أكثر من ١٧٧ دولة في جميع أنحاء العالم، مما أثر على نحو ١,٣ مليار طالب أي ما يعادل نحو ٧٢,٤٪ من إجمالي الطلاب المسجلين في المدارس والجامعات في العالم، فأحدث ذلك تغييراً في طرق التعليم التقليدية ودفع نحو تحول جذري تجاه منصات التعليم عن بعد.

كما أشار تقرير البنك الدولي (٢٠٢٠) إلى أن إغلاق المدارس قد يتسبب بتكاليف مباشرة على تعلم الأطفال والشباب حيث سيتراجع التعلم وترتفع معدلات التسرب وخاصة بين الفئات المحرومة، وسيتوقف الطلاب بصفة عامة عن تعلم المواد الأكاديمية، وسيحدث التراجع الأكبر في صفوف رياض الأطفال، وسوف تتسع فجوة عدم المساواة في التعليم.

ويشير المؤتمر الدولي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢٠) إلى بروز مجموعة من التأثيرات السلبية لجائحة كورونا على التعليم ومنها:

- ازدياد عدد الأطفال غير الملتحقين بالدراسة.
- ارتفاع معدل التسرب من الدراسة.
- صعوبة الوصول على التعليم عن بعد.
- قلة الأنشطة اللاصفية.
- الإجهاد والقلق عند المتعلمين.

وقد حثت مفوضة الاتحاد الإفريقي للموارد البشرية والعلم والتكنولوجيا – African Union for Human Resources, Science and Technology في الاجتماع الافتراضي لهيئة المكتب الذي عقد في ٩ أبريل ٢٠٢٠م – المشاركين على التوصل إلى إجراءات منسقة ومبتكرة من شأنها إطلاق إجراءات عملية تعيد هندسة التعليم والعلم والتكنولوجيا.

كما أوصى المؤتمر الدولي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢٠) بدعم الخدمات الرقمية والتطبيقات الذكية للفئات الخاصة كالأشخاص ذوي الإعاقة، والطلاب الموهوبين، بالإضافة إلى تدريب القيادات التربوية والتعليمية على استخدام التقنيات والأجهزة والبرامج التكنولوجية في العمل الإداري والتخطيط لإدارة الأزمات.

وللتغلب على آثار جائحة كورونا أوصت زينب شقير (٢٠٢٠) بالبحث عن حلول بديلة لتحقيق العملية التعليمية وتفعيلها مثل التعليم عن بعد وغيرها، كما أوصى ريمرز وشلايشر (٢٠٢٠) بإعداد خطط لمواصلة التعليم من خلال وسائل بديلة أثناء فترة التباعد الاجتماعي اللازمة، وتقديم إطار عمل للمجالات التي يجب تغطيتها بهذه الخطط.

ومن خلال خبرات الباحثين المتنوعة في المجالات الاجتماعية والتعليمية بكافة مراحلها (التعليم العام والجامعي) فقد لاحظوا وجود مجموعة من الآثار السلبية للمجالات الاجتماعية والتعليمية على واقع المجتمع السعودي والتي ينبغي التصدي لها وإعداد حلول ناجحة لمعالجتها.

وتتحدد مشكلة الدراسة في تقديم تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي.

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي؟

٢. ما الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات التعليمية في المجتمع السعودي؟

٣. ما التصور المقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي.

٢. الكشف عن الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات التعليمية في المجتمع السعودي.

٣. تقديم تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال جانبين أساسيين هما:

أولًا: الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من حداثة موضوعها؛ حيث إنّ فايروس كورونا المستجد (COVID-19) هو أزمة عالمية حديثة تواجه جميع الدول، لذا أصبح من الضروري مواكبة الظروف العالمية والمحلية التي تتطلب حلولاً سريعة للقضاء على هذا الوباء وتقديم محاولات للحد من الآثار السلبية الاجتماعية والتعليمية له على المجتمعات العالمية عموما والمجتمع السعودي على وجه الخصوص.
- تنسجم هذه الدراسة مع جهود المملكة العربية السعودية الحثيثة للحد من تفشي فايروس كورونا المستجد (COVID-19)، في المملكة العربية السعودية.
- تتزامن هذه الدراسة مع مبادرات الجامعات السعودية والمراكز لدعم أنشطة البحث والتطوير لفهم أفضل لوباء فايروس كورونا المستجد (COVID-19) وللحد من تفشي الفايروس، والحد من آثاره السلبية المختلفة على المجتمع السعودي، وذلك من خلال تقديم منح بحثية للبحث في عدة مجالات وثيقة الارتباط بالفايروس؛ ومن أبرز هذه الجامعات والمراكز: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة القصيم، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (KACST).

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

من المؤمل أن يستفيد المسؤولون وصناع القرار في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي من المقترحات العلاجية المتضمنة في التصور المقترح الذي ستقدمه هذه الدراسة، وذلك للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي بما يسهم في التخفيف من التداعيات المتوقعة لهذه الجائحة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على بيان الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالين الاجتماعي والتعليمي في المجتمع السعودي، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لهذا الفايروس على المجالات الاجتماعية والتعليمية.

- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على كل من؛ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة: تتناول الدراسة مجموعة من المصطلحات الرئيسة التي يمكن تعريفها إجرائياً كما يلي:

– **تصور مقترح**: رؤية تفصيلية لما ينبغي أن تقوم به المؤسسات الاجتماعية والتعليمية للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجتمع السعودي.

– **فايروس كورونا المستجد** (COVID-19): وهو كما حددته منظمة الصحة العالمية بأنه أحد أمراض متلازمة الالتهاب الرئوي الحاد (COVID-19)، التي يسببها فيروس (SARS-CoV-2) المستجد، والتي أبلغ عنها لأول مرة بمدينة ووهان الصينية يوم ٣١ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩ م.

– **المجالات الاجتماعية**: هي الجوانب الاجتماعية المتعددة: الصحية والنفسية والاقتصادية والترفيهية.

– **المجالات التعليمية**: هي الجوانب الأكثر أهمية في التعامل مع المتعلمين وتتمثل في نواتج التعلم، المحتوى التعليمي، طرق التدريس، الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.

***

الإطار النظري:

المبحث الأول: الأبعاد الاجتماعية:

مفهوم التغير الاجتماعي:

يُعد التغير إحدى الصفات الملازمة للمجتمعات الإنسانية المختلفة، حيث تشهد المجتمعات عبر العصور التاريخية المختلفة مجموعة من التغيرات الاجتماعية التي تتباين في حدتها ومستوى تأثيرها.

والتغير الاجتماعي يشير في معناه إلى "الاختلاف في أنماط الحياة السائدة في المجتمع، سواء أكان هذا الاختلاف ناتجاً عن تغير في العوامل الجغرافية، أو الاقتصادية، أو الثقافية، أو تكوين السكان" (أبو رزق، ١٤١٩، ص ٣٤٧).

بينما ترى سهير حوالة (١٤٢٤، ص ٧٠) أن التغير الاجتماعي عبارة عن "تتابع أو تحول يحدث في النظام، والأنساق، والمؤسسات الاجتماعية".

ويؤكد كنجلسي ديفز أن التغير الاجتماعي هو "التحول الذي يقع في التنظيم الاجتماعي، سواء في تركيبه وبنيانه، أو في وظائفه" (الرشدان، ٢٠٠٤، ص٢٦٩).

بينما يرى زيادة ومتولي ونور الدين وبنجر (١٤٢٥، ص٢٤٨) أن التغير الاجتماعي هو "تغير في أنماط الحياة نتيجة للتغير في الظروف الجغرافية، أو في الإمكانيات الثقافية، أو في تكوين السكان، أو في النظريات والأفكار، أو نتيجة لانتشار التقنية أو الاختراع داخل المجتمع".

أما حسان وسليمان وأحمد والراوي (١٤٢٦، ص١٧٨) فينظرون للتغير الاجتماعي على أنه "التغير أو الاختلاف الذي يطرأ على البناء الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية في المجتمع".

في حين يشير الحاج (١٤٣٤، ص٢٠٥) إلى أن التغير الاجتماعي الثقافي هو " كل تحول يحدث خلال فترة من الزمن في البناء الثقافي الاجتماعي، والنظم، والأجهزة الاجتماعية، ووظائفها، وما يطرأ عليها من تحولات وتبدلات في أنماط العلاقات والسلوك، وفي المعتقدات والمعايير، وفي الأدوات والأساليب، فيتحول نظام المجتمع من نموذج إلى آخر".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن القول أن التغير الاجتماعي هو تحولات كبرى تتم على نطاق واسع في المجتمع وتشمل التركيب الاجتماعي، وأنماط الحياة، والأدوار الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية.

عوامل التغير الاجتماعي:

التغير الاجتماعي ظاهرة ملحوظة في المجتمعات الإنسانية يحدث نتيجة لوجود مجموعة من العوامل والأسباب المتداخلة والمتشابكة. وقد حاول مجموعة من الباحثين تحديد أهم العوامل المرتبطة بالتغير الاجتماعي، حيث حصرها زيادة ومتولي ونور الدين وبنجر (١٤٢٥، ص ٢٥١) بالعاملين الآتيين:

١. العوامل السيكولوجية: وهي العوامل التي ترتبط بشخصية الإنسان نفسه، مثل سعيه إلى التغير الاجتماعي لإشباع حاجاته ومتطلباته.

٢. العوامل المرتبطة بالعقائد الدينية: فالعقيدة بما تضمنه من مُثل عليا وقيم سامية تعد من الدوافع المهمة للتغير الاجتماعي.

بينما تضيف سهير حوالة (١٤٢٤، ص ٧٣) العوامل الآتية:

١. العامل السكاني: فالتحركات السكانية تحدث تغيرات هائلة تنعكس على الحياة الاجتماعية.

٢. العامل التكنولوجي: حيث أن التغير الاجتماعي قد يحدث نتيجة دخول عناصر تقنية جديدة تؤثر في حياة الناس ومستويات معيشتهم.

في حين يقدم الحاج (١٤٣٤، ص ٢٠٧) بعض العوامل الأخرى الدافعة نحو التغيرات الاجتماعية والثقافية ومنها ظهور بعض الزعماء والمفكرين المؤثرين في إحداث عملية التغير في المجتمع، إلى جانب نمو المعارف وتطور العلوم التي أدت لتطوير حياة الإنسان، بالإضافة إلى توافر الثروات الطبيعية، والتغيرات الديمغرافية، والتفاعل الثقافي بين المجتمعات، وانتقال الأفكار والمخترعات.

أما حليمة أبو رزق (١٤١٩، ص٣٤٧) فتشير إلى أن التغير الاجتماعي يحدث نتيجة لتصارع الثقافة الداخلية مع الثقافة الخارجية، أو نتيجة عوامل بيئية تؤثر في الحياة الاجتماعية، أو نتيجة للهجرات الاجتماعية، أو التغيرات التكنولوجية والمخترعات المادية.

ويضيف الرشدان (٢٠٠٤، ص ٢٧٢) بعض العوامل الأخرى الدافعة للتغير الاجتماعي ومنها:

١. العامل البيئي أو الجغرافي: ويتمثل فيما يطرأ على البيئة من تغيرات تنعكس على الأنشطة الاجتماعية، مثل انقطاع الأمطار، وجفاف الأراضي، واكتشاف الموارد الطبيعية والثروات المعدنية.

٢. العامل الاقتصادي: حيث يذهب بعض المفكرين الاجتماعيين إلى أن العامل الاقتصادي هو العامل الحاسم في إحداث التغيير الاجتماعي.

٣. الاحتكاك والانتشار الثقافي: فاتصال الثقافات والحضارات المتنوعة واحتكاكها ببعضها يسهل من عملية انتقال مجموعة من العناصر الثقافية التي تؤدي إلى إحداث تغيرات كبيرة في أنماط الحياة الاجتماعية.

ويمكن للباحثين إضافة العامل الصحي إلى تلك العوامل مثل انتشار بعض الأمراض والأوبئة، ومن أحدث الأمثلة على ذلك ما يشهده العالم حالياً من أزمة كبرى متمثلة في انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، مما أدى إلى تغييرات كبرى على المستويات الاجتماعية والاقتصادية في معظم المجتمعات البشرية المعاصرة.

وبعد استعراض هذه العوامل المرتبطة بالتغير الاجتماعي يتضح أن بعض الباحثين يربط التغير الاجتماعي بعامل واحد فقط، مثل العامل الديني، أو العامل الاقتصادي، أو العامل السياسي، أو العامل الجغرافي.

ويمكن القول إن التغير الاجتماعي عملية معقدة ومتشابكة، ومن الصعب ربطها بعامل واحد فقط، وإن كان هذا العامل يبدو هو العامل الرئيس في ذلك التغير، إلا أنه لا يمكن إغفال بقية العوامل الأخرى التي تتكامل في إحداث التغييرات الجوهرية في المجتمع.

نظريات التغير الاجتماعي:

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير التغير الاجتماعي، وتحديد أسبابه والعوامل المرتبطة به. وسوف يتم الاقتصار على استعراض خمس من هذه النظريات نظراً لشهرتها الواسعة في هذا المجال، ولتعلقها بموضوع هذه الدراسة.

وهذه النظريات هي: (هندي وعليان والعموري وحواشين ١٤٢٨؛ والخطيب والكسواني وأبو حويج، ١٤٣٠) :

١. نظرية العبقرية: وهي التي ترى أن التغير الاجتماعي يعتمد على ظهور عباقرة في المجتمع قادرين على إحداث تغييرات جوهرية في البناء الاجتماعي، ومن أمثال هؤلاء العباقرة: القادة العسكريون، والمفكرون، والمصلحون الاجتماعيون.

٢. النظرية الحتمية: والتي ترى أن التغير الاجتماعي هو تطور حتمي، ويحدث بشكل تلقائي، لأن كل شيء لابد أن يتغير بسبب بعض العوامل المادية، جغرافية كانت أم بيولوجية.

٣. النظرية الثقافية: وتقوم فكرتها على افتراض أن الصراع بين عناصر الثقافة هو الذي يؤدي في النهاية إلى إحداث التغير في البناء الاجتماعي.

٤. النظرية الحتمية الاقتصادية: والتي تربط التغير الاجتماعي بالتطور الاقتصادي، حيث أن تطور الاقتصاد أمر حتمي، وهو العنصر المؤدي إلى إحداث التغير في النظم الاجتماعية المختلفة.

٥. نظرية التغير الاجتماعي الدائري: وتقوم هذه النظرية على فكرة أن التغير الاجتماعي يحدث نتيجة سنن ثابتة، كما هو الحال في الظواهر الطبيعية، وأن هذا التغير يأخذ شكلاً دائرياً يتمثل بولادة الشيء، ثم تطوره، ثم فنائه، وهذا الأمر ينطبق على المجتمعات أيضاً.

والملاحظ أن تلك النظريات التي حاولت تفسير التغير الاجتماعي قد تباينت فيما بينها، فمنها من ركز على دور العباقرة أو الأفراد البارزين في قيادة عملية التغير، ومنهم من ركز على حتمية التغير وأنه أمر تلقائي يحدث بشكل متكرر، ومنهم من ركز على الصراع بين عناصر الثقافة المادية والمعنوية باعتباره الأساس في إحداث التغير الاجتماعي، ومنهم من ركز على الجانب الاقتصادي باعتباره المحرك الرئيس لعملية التغيير داخل المجتمعات الإنسانية.

ويمكن القول أن التربية باعتبارها مظهراً اجتماعياً تعد من أكثر المجالات المجتمعية تأثراً بأزمة كورونا، حيث حرمت هذه الأزمة ملايين الطلاب والطالبات في العالم من الالتحاق المباشر بالمدارس والمعاهد والجامعات، وفرضت عليهم نمطاً جديداً من التعليم لم يعهدوه من قبل، كما حرمتهم من فرصة الالتقاء المباشر بأساتذتهم وأقرانهم.

***

دور التربية في التغير الاجتماعي:

من المؤمل أن تقوم المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها بدور ريادي تجاه ظاهرة التغير الاجتماعي خاصة في المجتمعات المعاصرة التي تتسم بالتغيرات السريعة والمتلاحقة في المجالات الثقافية والسياسية والفكرية والاقتصادية. وتعد الأسرة، والمسجد، والمدرسة، ووسائل الإعلام أهم المؤسسات التربوية التي تضطلع بدور أساسي في هذا المجال سواء فيما يتعلق بقيادتها للتغيير الاجتماعي، أو فيما يتعلق بتهيئة أفراد المجتمع للتغيير وتجهيزهم للتعامل الإيجابي معه.

وقد خضع موضوع العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي لكثير من الآراء والنقاشات التي تحتدم أحياناً وتخف في أحيان أخرى، حيث اختلفت وجهات النظر حول الدور الذي يمكن أن تُسهم به التربية إزاء التغير الاجتماعي (مرسي، ٢٠٠٩، ص ٢٠٣).

ويكون دور التربية عادة أكثر فاعلية في معالجة التغير الاجتماعي "بمقدار ما ينتظم لها من الوسائل، وبمقدار ما تكون لها من السلاسة للوصول إلى الناس" (المعايطة والحليبي، ١٤٢٥، ص ٢٨٥). لذا ينبغي على المؤسسات التربوية داخل المجتمع أن تعي أهمية تطوير أساليبها ووسائلها لتكون قادرة بشكل أكبر على مواجهة التغيرات الاجتماعية المتسارعة.

إن التغيرات الاجتماعية والثقافية المتلاحقة تدعو التربية التقليدية للبحث عن طرق جديدة تتلائم مع تلك التغيرات لتواكب ما يحدث في العلوم والتقنية من

نمو مستمر، مما يقلل من التكلفة الاجتماعية المترتبة على عملية التغيير (الليثي، ١٤٣٠، ص١٤٣).

ويتفق كثير من علماء الاجتماع وعلماء التربية على أهمية دور التربية في إحداث التغير الاجتماعي والثقافي في المجتمعات، وهناك من يرى أن وظيفة التربية في الأساس هي وظيفة حفاظية، بمعنى أن دورها يتمثل في المحافظة على التغييرات التي تحدث في المجتمع، بينما يرى آخرون أن وظيفة التربية هي وظيفة تجديدية، بمعنى أن للتربية دور ريادي تجاه تلك التغيرات يتمثل في تهيئة الظروف والعوامل التي تُسهم في إحداث التغير الاجتماعي المطلوب، وذلك من خلال تغذية الاتجاهات الداعمة للتغيرات الاجتماعية الإيجابية، بالإضافة إلى توعية أفراد المجتمع بالواقع ومشكلاته، وبأهمية التغير، ومبررات حدوثه، لكي يتمكنوا من الإسهام في إحداث التغير المرغوب (حوالة، ١٤٢٤، ص ٨٠).

وتجدر الإشارة إلى أن للمؤسسات التربوية دوراً مؤثراً في عملية التغير الاجتماعي، بما تملكه من كوادر بشرية، وخطط إدارية، وإمكانات تقنية، ووسائل متقدمة. ولكن ينبغي التأكيد على أن التربية وحدها "لا يمكن أن تقوم بعملية التغير الاجتماعي الكلي في المجتمعات الإنسانية، بل هناك قوى أخرى تلعب دوراً مباشراً أكثر تأثيراً وفاعلية في عملية إحداث التغيير، كالعوامل السياسية والاقتصادية" (الثبيتي، ١٤٣٠، ص ١٥٠).

وعموماً فإنه يمكن تحديد دور التربية تجاه عملية التغير الاجتماعي بالأدوار الآتية (زيادة وآخرون، ١٤٢٥، ص٢٧٦):

١. بناء الرؤية الفكرية الدافعة للتغير والتقدم في المجتمع.

٢. إكساب أفراد المجتمع القيم والاتجاهات المسهمة في إحداث التغير وتقبل نتائجه.

٣. تعريف الأفراد بطبيعة التغير، ومداه، والمغزى منه.

٤. عقلنة التربية للتغيرات الاجتماعية.

٥. تكوين العقلية الشمولية.

٦. تعليم طرائق التفكير (العلمي، والناقد، والمستقبلي، والاستراتيجي).

٧. الموائمة بين الأصالة والمعاصرة.

ويعد المنهج المدرسي أحد الوسائل المهمة في تهيئة أفراد المجتمع للتعامل المثالي مع التغيرات الاجتماعية المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر. وتؤكد رشا الليثي (١٤٣٠، ص١٤٧) على مجموعة من الأمور التي يجب على المنهج المدرسي مراعاتها تجاه عملية التغير الاجتماعي ومنها:

١. أن يهتم المنهج المدرسي بتقديم الأنشطة الإثرائية التي تساعد في فهم قضايا المجتمع ومشكلاته.

٢. أن يُساعد المنهج المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير حتى يستطيعون مواجهة ما قد يُعيقهم من مشكلات في البيئة التي يعيشون فيها، وبالتالي يصبحون قادرين على التعامل مع التغيرات الاجتماعية.

٣. أن تكون المناهج الدراسية مرنة وقابلة للتعديل، لتصبح متماشية مع التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تشهدها البشرية.

٤. أن يُسهم المنهج المدرسي في تحقيق الوعي لدى المتعلمين بحتمية التغيير، بحيث يصبح لديهم اتجاهات سليمة نحو التغيرات الاجتماعية الإيجابية.

وفي ظل الأزمة المعاصرة التي تشهدها دول العالم حالياً بسبب تفشي وباء فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، والذي أخذ بالانتشار السريع في معظم دول العالم فإن مسؤولية المؤسسات التربوية تتعاظم في مواجهة الآثار السلبية الناجمة عن هذا الوباء، سواء ما يتعلق بالنواحي الاجتماعية، أو النواحي الاقتصادية، أو النواحي الصحية، من خلال تهيئة أفراد المجتمع للتعامل الصحيح مع التداعيات المحتملة لهذه الأزمة، بما يسهم في التخفيف من آثارها السلبية على كافة المستويات.

***

العلاقة بين التربية والأبعاد الاجتماعية في ظل جائحة كورونا:

يمكن القول إنه من طبيعة التغيرات الاجتماعية الكبرى أن تؤثر بشكل كبير على الأبعاد الأساسية في المجتمع.

وعملية التربية ليست بمنأى بعيد عن التأثر بتلك التغيرات الاجتماعية في جوانبها المتعددة.

والملاحظ أنه في ظل أزمة كورونا التي يشهدها العالم المعاصر فإن التربية – بمؤسساتها المختلفة – قد تأثرت تأثراً سلبياً واضحاً بتداعيات هذه الأزمة الصحية العالمية.

ولعل من أبرز هذه التداعيات السلبية لهذه الأزمة الصحية على التربية بروز مجموعة من الصعوبات التي واجهت الأسر في عملية تعليم الأولاد، وظهور مجموعة من الصعوبات التي واجهت المعلمين أثناء ممارستهم للتدريس عن بعد، بالإضافة إلى حرمان الطلاب من مجموعة من القيم الاجتماعية والتربوية التي لا يمكن اكتسابها إلا من خلال التعليم المباشر " فقد أجبرتنا الجائحة على الابتعاد ابتعاداً كبيراً عن التعلم والتدريس في المرافق التعليمية التقليدية حيث يجري التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلم وجهاً لوجه ". (منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة ٢٠٢٠، ص ٧).

وقد فرضت ظروف هذه الأزمة الصحية العالمية بروز أنماط متعددة من التعليم بعد تعذر ذهاب الطلاب مباشرة إلى المدارس.

ويشير الرقاص (٢٠٢٠، ص ٣٦٤) أن التعليم عن بعد والتعليم الموجه ذاتياً كان الخيار البديل بعد تعليق الحضور المباشر في المؤسسات التعليمية المختلفة، بحيث أصبحت مسؤولية التعليم تقع على عاتق المتعلمين أنفسهم.

ويرى بعض المهتمين بالتربية والتعليم أن واقع التعليم وأساليبه في العالم لن تكون بعد هذه الجائحة كما كانت قبل ظهور أزمة كورونا وانتشارها في العالم.

***

المبحث الثاني: التعليم وأزمة كورونا:

يشهدُ العالمُ تغيراتٍ متلاحقة، وتحدياتٍ كبرى عديدة، ومنها ما ظهر مؤخرًا وهو انتشار فايروس كورونا المستجد (COVID-19). حيث تعدُّ جائحة فايروس كورونا المستجد وباءً عالميًّا، كما صنّفته منظمة الصحة العالميّة بتاريخ ١١ مارس ٢٠٢٠ (World health Organization, 2020)، وينتشر هذا الوباءُ بشكل سريع بين الأشخاص كما حدده بعض العلماء، ممّا أثَّر بشكل مباشر على حياة الشعوب في دول العالم كافّة، الأمر الذي أدّى إلى اتّخاذ التدابير الاحترازية على الأصعدة كافّة، ومن بينها مؤسسات التَّعليم.

فمؤسسات التَّعليم لم تعد تعيش بمعزل عن العالم، وما يمر به من تغيّرات بسبب انتشار فايروس كورونا المستجد (COVID-19)، فلقد اضطرتِ العديد من حكومات دول العالم لإغلاق المؤسسات التَّعليميَّة كإجراء وقائي للحدّ من انتشار فايروس كورونا المستجد (COVID-19) وحفاظًا على المتعلّم، مما تسبب في حرمان ٨٩٪ (أكثر من ١,٥ مليار متعلم) من ١٨٨ دولة حول العالم من الوصول إلى المؤسسات التَّعليميَّة لتلقّي التَّعليم الرسمي (اليونسكو، ٢٠٢٠).

الطرق البديلة لتعويض التعليم التقليدي:

اضطرت المؤسسات التَّعليميَّة في دول العالم المختلفة إلى البحث عن طرق بديلة لتعويض التعليم التقليدي واستمرار العملية التَّعليميَّة خلال جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19)، وقد تعددت طرق تعويض التعليم

التقليدي، ويمكن القول إن هذه الطرق البديلة وإن اختلفت في أساليبها وطرق توظيفها إلا أنها جميعاً تندرج تحت مظلة التعليم عن بُعد ومن أبرزها:

أولاً: التعلم الإلكتروني:

من بين الحلول المطروحة والطرق البديلة لتعويض التَّعليم التقليدي واستمرار العملية التَّعليميَّة خلال جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19)، التحول السريع إلى التعلم الإلكتروني. وحقيقة ليس هنالك اتفاق كامل حول تحديد مفهوم شامل يُغطي جميع جوانب مصطلح "التعلم الإلكتروني"، فمعظم المحاولات والاجتهادات التي اهتمت بتعريفه نظرت كُل منها للتعلم الالكتروني من زاوية مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والتخصص والغرض، لذا سيتم تقديم الرؤى والنظرات المختلفة لهذا المصطلح.

النظرة إلى التعلم الإلكتروني كوسيلة لتقديم المحتوى التعليمي:

يرى أصحاب هذه النظرة أن التعلم الإلكتروني ما هو إلا وسيلة لتقديم المحتوى التعليمي عبر شبكة الانترنت أو أي وسيط إلكتروني آخر سواء عن طريق البريد الإلكتروني أو الأقراص المدمجة أو عن طريق الأقمار الصناعية وغيرها من المستحدثات في المجال التعليمي. ومن التعريفات التي تمثل هذه النظرة:

التعلم الإلكتروني هو "استخدام التكنولوجيا كوسيلة لتقديم المحتوى التعليمي" (Embi, 2013)

النظرة إلى التعلم الإلكتروني كطريقة تعليم:

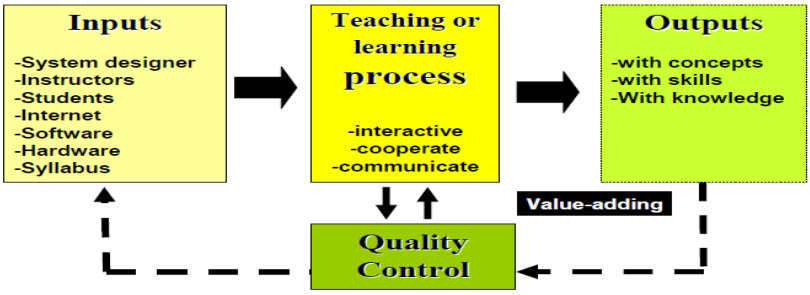
ينظر أصحابها للتعلم الإلكتروني على أنه طريقة للتعليم يتم من خلاله نقل المحتوى إلكترونياً إلى المتعلم من خلال الوسائط الالكترونية حيث يتفاعل طرفا العملية التعليمية من خلال هذه الوسائط لتحقيق أهداف تعليمية محددة. ومن التعريفات التي تمثل هذه النظرة:

التعلم الإلكتروني هو "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، المهم والمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة" (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥)

النظرة إلى التعلم الإلكتروني كمنظومة تعليمية متكاملة:

وينظر أصحابها للتعلم الإلكتروني كنظام تعليمي متكامل يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية، له مدخلاته وعملياته ومخرجاته وتغذيته الراجعة التي من شأنها تعزيز نقاط القوة وتلافى جوانب القصور. ومن التعريفات التي تمثل هذه النظرة:

-التعلم الإلكتروني هو "ذلك النظام من التعليم الذي تتم فيه العملية التعليمية من خلال الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت من خلال الاستفادة من تقنيات العرض والتواصل التقني ومحدودية أثر البيئة التعليمية واعتبار دور المعلم مكملاً من خلال النقاش والأسئلة" (العصيمي، ٢٠٠٧).



شكل يوضح مفهوم التعلم الإلكتروني كنظام تعليمي متكامل:
(Shuo Lo،2011)

وبالاطلاع على هذه التعريفات يمكن إدراك الاختلافات الجوهرية في وجهات النظر لمصطلح التعلم الإلكتروني، تلك الاختلافات انعكست بشكل أو بآخر على طرق توظيف المؤسسات التعليمية للتعلم الإلكتروني لديها. فبعض المؤسسات توظف التعلم الإلكتروني كوسيلة لتقديم المحتوى التعليمي فقط، في حين البعض الأخرى يوظف التعلم الإلكتروني كطريقة تعليم، وآخرون يعتمدون على التعلم الإلكتروني كمنظومة تعليمية متكاملة لها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وتغذيتها الراجعة.

ولعل أبرز الفرص التي أتاحتها جائحة كورونا المستجد (COVID-19) هو تبني وتفعيل التعليم الإلكتروني في مختلف المؤسسات التعليمية العالمية والمحلية، ومؤخراً أعلن وزير التعليم في المملكة العربية السعودية بأن "التحول إلى التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد سيكون خياراً استراتيجياً للمستقبل وليس مجرد بديل".

ثانياً: التدريس الطارئ عن بُعد:

يرى باحثون آخرون كهودج ومور ولوكي وترست وبوند Hodges, (Moore, Lockee, Trust) and Bond, 2020 بأن ما أحدثته جائحة كورونا المستجد- (COVID-19) في المؤسسات التعليمية والتحول إلى التعليم عن بُعد لا يمكن أن يُعتبر تعلم إلكتروني بل هو تدريس طارئ عن بُعد. حيث يُعرف هودج وآخرون (Hodges, etc, 2020) التدريس الطارئ عن بُعد بأنه "التحول المؤقت من التَّعليم الحضوري المباشر إلى وضع بديل نتيجة الظروف التي تفرضها الأزمات، فهو ينطوي على اللجوء إلى حلول التدريس عن بُعد بالكامل، التي لولا هذه الظروف لكانت المقررات تُقدّم عن طريق التَّعليم التقليدي، وستعود الأمور إلى النموذج المعتاد بمجرد انتهاء الأزمة".

ولعل من أبرز مبررات اللجوء إلى التدريس الطارئ عن بُعد كما ذكر هودج وآخرون (Hodges, etc, 2020) أنه في ظل الظروف الراهنة، لا يكمن الهدف الأساسي للمؤسسات التعليمية في إيجاد نظام بيئي تعليمي قوي، بل تسعى إلى توفير إمكانية الحصول مؤقتاً على التعليم ودعمه بطريقة تتسم بسرعة الإعداد والموثوقية في حالات الطوارئ والأزمات.

كما يذكر هودج وآخرون (Hodges, etc, 2020) بأن الفرق الجوهري ما بين التعلم الإلكتروني والتدريس الطارئ عن بُعد يكمن في المدة الزمنية لتخطيط وتصميم وتنفيذ المقرر التعليمي الإلكتروني، ففي التعليم الإلكتروني تستغرق عملية تخطيط وتصميم المقرر التعليمي وإعداده من سته إلى تسعة أشهر قبل تقديمه للمتعلمين، في حين أنه في التدريس الطارئ عن بُعد

تستغرق هذه العملية من يوم لعدة أسابيع فقط، وهذا ما تم بالفعل خلال جائحة كورونا المستجد (COVID-19).

مكونات العملية التعليمية:

جائحة كورونا المستجد (COVID-19) ألمت بالبشرية كلها وعطلت أغلب الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، مما أدى لظهور العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والتعليمية، وهذه التأثيرات طالت العملية التعليمية وأدت إلى تحولات كبيرة جداً في جميع مكوناتها، وهناك عدد من المؤسسات التعليمية التي أصدرت تقارير لمناقشة تأثيرات جائحة كورونا المستجد (COVID-19) على التعليم وقدمت عدد من التوصيات للتقليل من هذه الآثار مثل تقرير اليونسكو (UNESCO, 2020)، وتقرير مؤسسة الوقف التربوي (Education Endowment Foundation, 2020)، وتقرير مؤسسة آي بارثنون (EY Parthenon, 2020).

وجميع أدوار مكونات العملية التعليمية من المعلم والمتعلم والمنهج والمدرسة، حتماً ستختلف في ظل جائحة كورونا المستجد (COVID-19)، وفيما يلي سيتم توضيح ذلك:

أولاً: المعلم :Teacher في ظل الأزمة الحالية لجائحة كورونا المستجد (COVID-19) وتوظيف التعليم عن بُعد بأساليبه المتعددة أصبح دور المعلم أكثر أهمية من قبل، حيث يتطلب التدريس في بيئات التعلم عن بُعد مجموعة من المهارات الإضافية التي ينبغي على المعلم امتلاكها بالإضافة إلى مهارات التدريس الأساسية، ومن ضمن هذه المهارات التمكن من التعامل مع

الأدوات التكنولوجية، وإدارة بيئات التعلم عن بُعد، ودمج المتعلمين وإشراكهم في التعليم عن بُعد، وتصميم التدريس في بيئات التعلم الافتراضية، كما يحتاج المعلم إلى أن يضع توقعات واضحة للصف الدراسي الافتراضي قبل البدء بالتدريس، توفيراً للوقت والجهد. ويمكن للمعلمين الذين يمتلكون خبرات سابقة في استخدام التقنيات الحديثة التكيف بشكل جيد مع بيئات التعليم والتعلم عن بُعد (مستقبليات تربوية، ٢٠٢٠).

ثانياً: المتعلم Learner: أثرت جائحة كورونا المستجد (COVID-19) على المتعلم وحالته النفسية والاجتماعية واستمراريته في التعلم؛ فوفقاً لمسح (QS) الذي يقيس تأثير جائحة كورونا المستجد (COVID-19) على التعليم العالي في جميع دول العالم، أظهر ٤٥٪ تقريبًا من المتعلمين الدوليين الذين شملهم الاستطلاع عن نية تأجيل قبولهم حتى العام القادم، وأشار ١٠٪ تقريبًا إلى أنهم لم يعودوا يعتزمون الدراسة في الخارج. كما ذكر تقرير (EY Parthenon, 2020) أن جائحة كورونا المستجد (COVID-19) أدت إلى اضطراب التعلم لدى المتعلمين الناجم عن الإغلاق المفاجئ للمدارس (خاصة لدى المتعلمين الصغار في السنوات التكوينية المعرفية)، كما أنه بحسب التقرير الصادر من مؤسسة الوقف التربوي (Education Endowment Foundation, 2020) أن المتعلمين سيحتاجون إلى دعم للعودة إلى المدرسة، ومن المحتمل أن يكون التخطيط وتقديم الدعم الانتقالي، مثل إدارة أحداث انتقالية مخصصة- إما عبر الإنترنت أو وجهاً لوجه- وسيلة فعالة لضمان بدء المتعلمين في العام الجديد استعداداً للتعلم. وقد يتضمن دعم الانتقال الإضافي استخدام طرق

لتقييم المتعلمين مبكراً، سواء بشكل رسمي أو غير رسمي لتحديد المجالات التي يحتمل أن يحتاج فيها المتعلمون إلى دعم إضافي أو تهيئة فرص للمعلمين لمشاركة المعلومات حول نقاط قوة المتعلمين ومجالات تطويرهم.

ثالثاً: المنهج Curriculum: أثرت جائحة كورونا المستجد (COVID-19) على المناهج الدراسية بحيث جعلتها أكثر مرونة وتكيف مع الظروف الراهنة. ويتكون المنهج الدراسي من مجموعة من العناصر المترابطة التي يؤثر كل واحد منها في الآخر ويتأثر به وهي الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، كل هذه العناصر تأثرت بشكل واضح بجائحة كورونا المستجد (COVID-19)، وتختلف درجة هذا التأثر حسب عدة عوامل من أبرزها سياسات المؤسسات التعليمية واهدافها التي تسعى لتحقيقها لدى المتعلمين، وفي ما يلي سيتم توضيح ذلك:

الأهداف Objectives: من أبرز التغيرات التي فرضتها جائحة كورونا على عنصر الأهداف أنها أصبحت أكثر واقعية وارتباطاً بالظروف الراهنة في المجتمع الدولي والمحلي، كما تم الابتعاد عن الأهداف التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا (كالتذكر والفهم والتطبيق) والتركيز على الأهداف التي تقيس المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم والإبداع والابتكار والقدرة على حل المشكلات. ومن الأهداف التي يمكن تضمينها في المنهج:

- دعم متطلبات توفير الحياة الصحية للجميع.
- ترسيخ دعائم المجتمع الحيوي ومتطلباته في العقد القادم.
- إبراز القيم ومتطلبات وأخلاقيات مجتمع المعرفة.

المحتوى Content: من أبرز التغيرات التي فرضتها جائحة كورونا المستجد (COVID-19) على عنصر المحتوى أنه أصبح أكثر ارتباطاً بالظروف الحالية التي يواجها المجتمع الدولي والمحلي، فعلى سبيل المثال، من الإجراءات التي اتخذها النظام التعليمي الصيني لمواجهة جائحة كورونا المستجد (COVID-19)، الحرص على تضمين محتوى المنهج الدراسي على موضوعات لتوعية المتعلمين بسبل مكافحة "الأوبئة"، خاصة في مقررات التربية الوطنية، والتركيز على تعليم المهارات السلوكية المرتبطة بالوقاية من الوباء، والسلامة العامة (Zhou, Li, Wu, & Zhou, 2020). ومن الأمثلة على الموضوعات التي يمكن تضمينها في محتوى المنهج الدراسي:

- تضمين أساليب وطرق الوقاية الصحية.
- إبراز دور مؤسسات الرعاية الصحية والخدمات المقدمة.
- تضمين مفاهيم المسؤولية الفردية والاجتماعية.
- تضمين مفاهيم الأمن بشتى صوره التنموي، البيئي، الغذائي، المائي.
- تضمين مفاهيم العمل التطوعي.
- إبرازه الخدمات الاجتماعية العلمية التي تقدمها الدولة.

طرق التدريس Teaching methods: بما أن المؤسسات التعليمية اضطرت إلى التحول المفاجئ والسريع إلى التعلم الإلكتروني وغيرها من البدائل، هذا التغيير في نمط وأسلوب التعليم سيؤدي إلى تغيير في طرق التدريس التي سيتم استخدامها، وهذا بالفعل ما حرصت وزارة التعليم الصينية عليه فعلياً حيث منعت استنساخ الفصول الدراسية التقليدية، من خلال تكرار طرق التدريس

المطبقة فيها في التعليم الإلكتروني، حيث عملت وزارة التعليم الصينية على تحديد المحتوى الذي يجب تدريسه، وطرق التدريس المناسبة للمحتوى الذي تم اختياره، أخذة بعين الاعتبار ظروف المتعلمين الاجتماعية والمادية والفروق الفردية بينهم، كما شددت الوزارة على المدارس بضرورة الالتزام بالمزاوجة بين قيام المعلمين بتطبيق الدروس الإلكترونية، ومساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي في المنزل، بما يساعد المتعلم على اختيار مصادر التعلم المناسبة له، وتطوير قدرته على التعلم الذاتي (مستقبليات تربوية، ٢٠٢٠).

ويُقدم الباحثون بعض الأمثلة على الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مثل استراتيجيات التعلم النشط، التعلم الذاتي، التعلم بالمشروعات البحثية والتي تعمل على إيقاظ القدرات العقلية لدى المتعلمين وتشجعهم على الإبداع والابتكار، بالإضافة إلى طريقة حل المشكلات ويتم حل هذه المشكلات عن طريق التعاون الإيجابي بين المتعلمين، والهدف من هذه الطريقة أن يتحول الطلاب إلى باحثين ومدربين.

الأنشطة Activities: من أبرز التغيرات التي فرضتها جائحة كورونا على عنصر الأنشطة التعليمية أنها أصبحت أكثر ارتباطاً بالواقع، ومن الأنشطة التي استخدمها بعض المعلمين عبر التعلم الإلكتروني حل المشكلات وعمل البحوث العلمية حول جائحة كورونا، وكتابة المقالات والتقارير، وحضور الدورات التدريبية عن بُعد التي ترتبط بموضوعات المنهج لاسيما وأن الجامعات والمراكز التربوية تقدم كثيراً من الدورات التدريبية والتثقيفية في هذا الوقت.

أساليب التقويم : Evaluationإغلاق المدارس والجامعات لم يؤدي إلى تعطيل التدريس للمتعلمين حول العالم فحسب؛ بل يتزامن الإغلاق أيضًا مع فترة التقييمات الرئيسية حيث تم تأجيل أو إلغاء العديد من الاختبارات. حيث استبدلت العديد من المدارس والجامعات والكليات في معظم دول العالم أساليب التقويم التقليدية المتمثلة في الاختبارات التحصيلية بأدوات التقويم الأصيل عبر الإنترنت، وهو أسلوب جديد لكل من المعلمين والمتعلمين. والتقويم الأصيل كما يعرفه زيتون (٢٠٠٨) بأنه "مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهاماً أدائية واقعية، ومحاكاة، وملفات إنجاز، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك". ومن أساليب التقويم الأصيل التي يمكن استخدامها:

- الاختبارات المحوسبة.
- الاختبارات الشفوية.
- اختبارات الكتاب المفتوح.
- التقويم الذاتي self-evaluation.
- ملفات الإنجاز الإلكترونية.portfolio

رابعاً: المؤسسات التعليمية:

قدمت اليونسكو (UNESCO, 2020) عشر توصيات لتخطيط حلول للتعلم عن بُعد وضمان استمرارية التعلم دون انقطاع خلال تفشي جائحة كورونا المستجد (COVID-19) وهي على النحو الآتي:

١. فحص الجاهزية واختيار الأدوات الأكثر صلة: لابد من اتخاذ القرار المناسب لاستخدام الحلول التقنية ذات الدقة العالية استناداً إلى عدة أمور منها موثوقية مصادر الطاقة المحلية، والاتصال بالانترنت، والمهارات الرقمية للمعلمين والمتعلمين. وتتعدد منصات التعلم الرقمية المتكاملة مثل "MOOCs"، وغيرها من المنصات.

٢. ضمان إدراج برامج التعلم عن بُعد: تنفيذ تدابير لضمان وصول المتعلمين، بما في ذلك ذوي الإعاقة أو ذوي الدخل المحدود، لبرامج التعلم عن بُعد، إذا كان عدد منهم يمكنه الوصول إلى الأجهزة الرقمية.

٣. حماية خصوصية البيانات وأمن البيانات: تقييم أمن البيانات عند تحميل البيانات أو الموارد التعليمية إلى الويب، وكذلك عند مشاركتها مع المنظمات والأفراد الأخرين، والتأكد من استخدام التطبيقات والأنظمة الأصلية بحيث لا تُنتهك خصوصية بيانات المتعلمين.

٤. إعطاء الأولوية لتقديم حلول لمواجهة التحديات النفسية والاجتماعية قبل التدريس: حيث لابد من جمع الأدوات ذات الصلة لربط المدارس وأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين ببعضم البعض، وتمكين تدابير الرعاية الاجتماعية،

ومعالجة التحديات النفسية والاجتماعية المحتملة التي قد يواجهها المتعلمين بعد الحجر المنزلي.

٥. تخطيط الجدول الدراسي لبرامج التعليم عن بُعد: إجراء مناقشات مع أصحاب الشأن لتحديد المدة المحتملة لإغلاق المدارس، وتحديد ما إذا كان برنامج التعلم عن بُعد يجب أن يركز على تعليم المعارف الجديدة أو تعزيز معرفة المتعلمين بالدروس السابقة. ولابد الانتباه بأن التخطيط للجدول يعتمد على حالة المناطق المتأثرة ومستوى الدراسات واحتياجات المتعلمين.

٦. تقديم الدعم للمعلمين وأولياء الأمور في استخدام الأدوات الرقمية: فلابد من تنظيم جلسات تدريب أو توجيه موجز للمعلمين وأولياء الأمور، ومساعدة المعلمين على الإعدادات الأساسية مثل استخدام بيانات الانترنت إذا طُلب منهم تقديم بث مباشر للدروس.

٧. الجمع ما بين الأساليب المناسبة وتحديد عدد التطبيقات والمنصات التي سيتم استخدامها، مزج الأدوات أو الوسائط المتاحة لمعظم المتعلمين، سواء للتواصل المتزامن أو غير المتزامن، وتجنب التحميل الزائد على المتعلمين وأولياء الأمور من خلال مطالبتهم بتنزيل العديد من التطبيقات أو البرامج.

٨. تطوير قواعد التعلم عن بُعد ومراقبة عملية تعلم المتعلمين، فلابد أن يتم تحديد القواعد مع أولياء الأمور المتعلمين بشأن التعلم عن بُعد. وتصميم أسئلة تكوينية أو اختبارات لمراقبة تعلم المتعلمين عن كثب.

٩. تحديد مدة وحدات التعلم عن بُعد بناء على مهارات التنظيم الذاتي للمتعلمين، فلابد من المحافظة على توقيت متماسك وفقاً لمستوى التنظيم

الذاتي للمتعلمين وقدراتهم وراء المعرفية خاصة في فصول البث المباشر، ويفضل إلا تزيد الوحدة المخصصة للمتعلمين بالمرحلة الابتدائية عن ٢٠ دقيقة، وألا تزيد عن ٤٠ دقيقة لمتعلمين بالمرحلة الثانوية.

١٠. إنشاء مجتمعات لدعم وتعزيز الاتصال: إنشاء مجتمعات من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس لمعالجة الشعور بالوحدة والعجز، وتسهيل تبادل الخبرات ومناقشة استراتيجيات التكيف عند مواجهة صعوبات التعلم.

***

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات مرتبطة بتأثير فايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية:

قامت آمال الفقي ومحمد أبو الفتوح (٢٠٢٠) بدراسة عنوانها: المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19). وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة بعض المشكلات النفسية (الوحدة النفسية – الاكتئاب والكدر النفسي – الوساوس القهرية – الضجر – اضطرابات الأكل – اضطرابات النوم – المخاوف الاجتماعية) المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت في نتائجها إلى أن الضجر من أكثر المشكلات النفسية التي يعاني منها طلاب الجامعة في التوقيت الحالي، بالإضافة إلى معاناتهم بدرجة متوسطة من المشكلات النفسية الأخرى.

بينما أجرت زينب شقير (٢٠٢٠) دراسة عنوانها: الكورونا (COVID-19) وآثارها الإيجابية والسلبية. وهدفت الدراسة إلى الوقوف على الآثار (الاقتصادية والاجتماعية والنفسية) الإيجابية والسلبية لجائحة كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، وتوصلت في نتائجها إلى أنه يجب على جميع البلدان تحقيق توازن جيد بين حماية الصحة والتقليل من الاضطرابات الاقتصادية والاجتماعية واحترام حقوق الإنسان.

أما فاتن السكافي (٢٠٢٠) فقد قامت بدراسة عنوانها: تكيف الأسرة مع الحجر الصحي المنزلي في زمن فيروس كورونا. وهدفت الدراسة إلى إلقاء

الضوء على استراتيجيات تكيف الأسرة مع الحجر الصحي المنزلي في زمن فيروس كورونا. واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، وتوصلت في نتائجها إلى وجود مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدمها الأسرة للتكيف مع الحجر الصحي المنزلي وتشمل: التكيف الصحي – التكيف المعرفي – التكيف العاطفي – التكيف السلوكي.

كما قامت ليلى الشهري (٢٠٢٠) بدراسة عنوانها: مقصد حفظ النفس في الشريعة الإسلامية في حال انتشار الأوبئة وأثره الفقهي في التخلف عن الجمعة والجماعة (فيروس كورونا ١٩ أنموذجاً). وهدفت الدراسة إلى دراسة نازلة كورونا وبيان حكمها خصوصاً في الوقت الراهن والذي انتشر فيه هذا الفيروس الخطير سريع العدوى، وتوضيح ما التبس على العامة من أحكام الحضور للجمعة والجماعة في حال الأوبئة. واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، وتوصلت في نتائجها إلى أنه إذا خشي عموم البلاء، أو عم الوباء ولم يعلم أن هناك مريض معين فحكم التخلف عن الجمعة والجماعة جائز دفعاً للضرر، ولإجماع الفقهاء على اعتبار الخوف على النفس أو الأهل من الأعذار المبيحة للتخلف عنهما.

في حين أجرت لولوة الغامدي (٢٠٢٠) دراسة بعنوان: أثر وباء كورونا على المسلمين والعالم. وهدفت الدراسة إلى عرض بعض الجوانب والآثار السلبية والإيجابية التي تركها هذا الوباء على العالم، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي، وتوصلت في نتائجها إلى أن أثر وباء كورونا كان كارثياً

على جميع دول العالم، حيث ترك بصمته الواضحة على جميع نواحي الحياة وأنشطتها العامة والخاصة.

التعليق على الدِّراسَات السابقة في المحور الأول:

من خلال عرض الدِّراسَات السابقة تبين ما يأتي:

تنوَّعت المناهج البحثية المستخدمة في الدِّراسَات السابقة حيث اتبعت دراسة آمال الفقي ومحمد أبو الفتوح (٢٠٢٠)، المنهج الوصفي التحليلي، بينما اتبعت دراسة زينب شقير (٢٠٢٠)، ودراسة فاتن السكافي (٢٠٢٠)، ودراسة ليلى الشهري (٢٠٢٠)، المنهج الوثائقي، في حين استخدمت دراسة لولوة الغامدي (٢٠٢٠)، المنهج الاستقرائي.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين دراسات المحور الأول والدِّراسَة الحاليَّة:

١. اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في هذا المحور باتباع المنهج الوصفي المسحي.

٢. اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في هذا المحور باستخدام الاستبانة لجمع البيانات.

***

المحور الثاني: دراسات مرتبطة بتأثير فايروس كورونا المستجد على المجالات التعليمية:

أجرى أبو العدل (٢٠٢٠) دراسة بعنوان: ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بعد جائحة كورونا المستجد (COVID-19). وهدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة الارتباطية بين أبعاد ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية من ناحية، وأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية من ناحية أخرى لدى طلاب الجامعة. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، وتوصلت في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أبعاد مقياس ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية من ناحية، ودرجات أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية من ناحية أخرى.

بينما هدفت دراسة أونيما وآخرون (Onyema, etc.., 2020)إلى التعرف على أثر جائحة فيروس كورونا على التعليم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، تم تطبيقها على (٢٠٠) مستجيب يتألفون من معلمين وطلاب وأولياء الأمور وصانعي السياسات الذين تم اختيارهم من بلدان مختلفة، بما في ذلك نيجيريا وبنغلاديش والهند والمملكة العربية السعودية. وبسبب ظروف الحجر الصحي، تم إجراء الاستبيان عبر الإنترنت باستخدام منصة الاستطلاع عبر الإنترنت. كما تم أيضًا إنشاء بيانات ثانوية من الصحف والمجلات ووسائل الإعلام والتقارير أثناء مراجعة الأدبيات. وأظهرت نتائج الدراسة أن جائحة فايروس كورونا المستجد

(COVID-19) لها آثار سلبية على التعليم بما في ذلك، اضطرابات التعلم، وانخفاض الوصول إلى مرافق التعليم والبحث، وفقدان الوظائف وزيادة ديون الطلاب. كما أشارت الدراسة إلى الآثار الضارة لجائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) على قطاع التعليم وحاجة جميع المؤسسات التعليمية والمعلمين والمتعلمين إلى تبني التكنولوجيا وتحسين مهاراتهم الرقمية بما يتماشى مع الاتجاهات والوقائع العالمية الناشئة في التعليم.

بينما هدفت دراسة باركر (Parker, 2020) إلى التعرف على الاحتياجات المتغيرة لـ٤١٢ معلمًا مسجلين في برنامج ماجستير تكنولوجيا التعليم عبر الأنترنت، وفي الوقت نفسه يقومون بالتدريس في الفصول الدراسية التقليدية من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في سبعة بلدان. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبحثت الدراسة عن إجابات تتعلق بكيفية رغبة المتعلمين البالغين اليوم في التعلم وكيف سيتغير هذا التعلم. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من ثمانية أسئلة حول الاتجاهات المتطورة في الفصل الدراسي عبر الإنترنت، وقد أظهرت نتائج المسحين قبل ظهور جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) وأثناء ذروة الحجر الصحي إلى توقعات مختلفة تمامًا. كما أظهرت نتائج الدراسة بعد ذلك كيف سيتطور التفاعل في الأشهر والسنوات القادمة.

وهدفت دراسة رضوان (٢٠٢٠) إلى معرفة واقع استخدام المعلم لوسائل الاتصال والتواصل الالكترونية وفيروس كورونا المستجد (COVID-19)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى أن ٩٠٪ من

المعلمين ليس لديهم الرغبة أو القدرة على الاتصال والتواصل مع الوسائط الإلكترونية، و٩٢٪ من المتعلمين لديهم معلومات بسيطة بأحد الوسائط من أجل الترفيه.

بينما هدفت دراسة اليلي، وإسماعيل، وأبو ناصر، والقحطاني (Allily, Ismail, Abunasser, Alqahtani, 2020) إلى التعرف على تداعيات تطبيق التعليم عن بعد وسط جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج تداعيات مختلفة من خلال تحليل منشورات وسائل التواصل الاجتماعي والدروس والمقابلات عبر الإنترنت. فيما يتعلق بالتشعبات الاجتماعية والثقافية، قد يتقبل البعض هذا النوع من التعليم أو يؤيده أو يرفضه، لاعتبارات أيديولوجية. أما فيما يتعلق بالتداعيات التربوية والنفسية، قد يؤدي عدم الاستعداد وعدم الكفاءة إلى إتمام التعليم. بالإضافة إلى ذلك، قد ينطوي البقاء في المنزل على مشكلات (الإجهاد المرتبط بالوباء والقلق والاكتئاب والعنف المنزلي والطلاق)، مما يمنع المعلمين والمتعلمين من التعلم والتعليم. وفيما يتعلق بالتشعبات الإجرائية واللوجستية، قد تكون بعض السياقات العربية أكثر استعداداً رقمياً من السياقات غير العربية.

وهدفت دراسة ساردهامني وكراشنكوماري (Krishnakumari, 2020 & Saradhamani)إلى التعرف على أثر جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) على التعليم واكتشاف التحديات التي يواجهها المعلمون والمتعلمون في المدارس والكليات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي،

وتمثلت أداة الدراسة بالاستبيان، تم تطبيقه عبر الإنترنت، شارك فيه (٢٠٠) مشارك من الهند. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود عدة تحديات يواجهها المعلمون والمتعلمون في المدارس والكليات أثناء جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) ومن أبرزها أنه لا يوجد تدريب مناسب فيما يتعلق بإدارة الفصل عبر الإنترنت من قبل الإدارة، كما أظهرت النتائج أن التنفيذ السليم لأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن أن يؤدي إلى تقليل هذه التحديات.

في حين هدفت دراسة كرافورد وآخرون (Crawford,..etc, 2020) إلى التعرف على استجابات التعليم العالي الرقمية في (٢٠) دولة خلال فترة جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستجابات المتنوعة لمؤسسات التعليم العالي في مواجهة جائحة فايروس كورونا، حيث كان رد فعل كل دولة مختلفًا بناءً على قدراتها. بعض الجامعات لم تفعل سوى القليل جدًا للاستجابة واختارت تلبية الحد الأدنى من المعايير الحكومية (مثل مسافة ١,٥ متر أو تقليل التجمعات الاجتماعية). على الجانب الآخر، أغلقت بعض الجامعات على الفور عملياتها وجهًا لوجه وانتقلت إلى التعليم الرقمي. بينما بعض الجامعات، استجابت جزئيًا لهذا المسعى نظرًا لأن الجامعة لديها بعض العروض المختلطة أو الكاملة عبر الإنترنت.

التعليق على الدِّراسَات السابقة في المحور الثاني:

من خلال عرض الدِّراسَات السابقة تبين ما يأتي:

١. تنوَّعت المناهج البحثية المستخدمة في الدِّراسَات السابقة حيث اتبعت دراسة أبو العدل (٢٠٢٠) المنهج الارتباطي، بينما اتبعت دراسة أونيما وآخرون (Onyema, etc.., 2020)، ودراسة باركر (Parker, 2020)، ودراسة رضوان (٢٠٢٠)، و`دراسة ساردهامني وكراشنكوماري (Saradhamani &Krishnakumari, 2020)، المنهج الوصفي المسحي، في حين استخدمت دراسة كل من اليلي، وإسماعيل، وأبو ناصر، والقحطاني (Allily, Ismail, Abunasser, Alqahtani, 2020)، ودراسة كرافورد وآخرون (Crawford,..etc, 2020)، المنهج الوصفي التحليلي.

٢. تنوعت الأدوات التي تم استخدامها لجمع المعلومات في الدِّراسَات السابقة، فمثلًا دراسة أبو العدل (٢٠٢٠)، تمثلت أداتها في مقياس، بينما في دراسة كل من أونيما وآخرون (2020) (Onyema, etc..,، وباركر (Parker, 2020)، ورضوان (٢٠٢٠)، وساردهامني وكراشنكوماري (Saradhamani &Krishnakumari, 2020)،تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، بينما دراسة كل من اليلي، وإسماعيل، وأبو ناصر، والقحطاني (Allily, Ismail, Abunasser, Alqahtani, 2020)، ودراسة كرافورد وآخرون (Crawford,..etc, 2020)، تم استخدام بطاقة تحليل.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين دراسات المحور الثاني والدِّراسَة الحاليَّة:

١. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من أونيما وآخرون (Onyema, etc.., 2020)، ودراسة باركر (Parker, 2020)، ودراسة رضوان (٢٠٢٠)، ودراسة ساردهامني وكراشنكوماري (Krishnakumari, 2020 & Saradhamani)، في استخدام المنهج الوصفي المسحي، في حين اختلفت مع دراسة أبو العدل (٢٠٢٠) التي اتبعت المنهج الارتباطي، ودراسة كل من اليلي، وإسماعيل، وأبو ناصر، والقحطاني (Allily, Ismail, Abunasser, Alqahtani, 2020)، ودراسة كرافورد وآخرون (Crawford,..etc, 2020)، اللاتي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي.

٢. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من أونيما وآخرون (Onyema, etc.., 2020)، وباركر (Parker, 2020)، ورضوان (٢٠٢٠)، وساردهامني وكراشنكوماري (Saradhamani & Krishnakumari, 2020)،في استخدام الاستبانة لجمع البيانات، بينما اختلفت مع دراسة أبو العدل (٢٠٢٠)، والتي تمثلت أداتها في مقياس، كما اختلفت مع دراسة كل من اليلي، وإسماعيل، وأبو ناصر، والقحطاني (Allily, Ismail, Abunasser, Alqahtani, 2020)، ودراسة كرافورد وآخرون (Crawford,..etc, 2020)، والتي تمثلت أداتهما في بطاقة تحليل.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة.

ويعرف العساف (١٤٢٤هـ ، ص ١٩١) الأسلوب المسحي بأنه : " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط ، دون ان يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً ".

بينما تم استخدام الأسلوب الوثائقي لبناء التصور المقترح ، وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من الفئتين الآتيتين:

أولاً: أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ، وعددهم (٩٠) فرداً موزعين كالآتي:

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة الخاص بأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع

الجامعة	العدد
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٤١
جامعة الملك عبد العزيز	٣٥

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	١٤
المجموع	٩٠

ثانياً: أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية (المناهج وطرق التدريس، أصول التربية، الإدارة التربوية) في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، وعددهم (٤١٢) فرداً موزعين كالآتي:

جدول (٢): توزيع مجتمع الدراسة الخاص بأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية

الجامعة	العدد
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١٦١
جامعة أم القرى	١٦٠
جامعة الملك خالد	٩١
المجموع	٤١٢

وقد جمع الباحثون أعداد مجتمع الدراسة بفئتيه عبر المواقع الإلكترونية الرسمية للجامعات بالإضافة إلى التواصل المباشر مع الأقسام العلمية المستهدفة.

وراعى الباحثون عند اختيار الجامعات أن تكون من مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، وأن تكون من الجامعات العريقة في مجال التخصص المحدد من حيث أقدمية النشأة، والبرامج التعليمية المقدمة في تلك الجامعات.

عينة الدراسة: قام الباحثون بتوزيع أداتي الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة بواسطة الروابط الإلكترونية، وقد بلغت الاستجابات كالآتي:

أولاً: أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية: بلغ عدد أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية (٥٤) فرداً بنسبة (٦٠ %) من مجتمع الدراسة، وتوضح الجداول الآتية توزيع أفراد العينة وفقاً لبعض الخصائص والمتغيرات:

الجامعة:

يتضح من الجدول (٣) أن ٤٨,١٪ من أفراد العينة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن ٣٨,٩٪ منهم من جامعة الملك عبدالعزيز، وأن ١٣٪ منهم من جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع حسب اسم الجامعة

أسم الجامعة	التكرار	النسبة (%)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢٦	٤٨,١
جامعة الملك عبد العزيز	٢١	٣٨,٩
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	٧	١٣
المجموع	٥٤	١٠٠

الجنس:

يتضح من الجدول (٤) أن ٦١,١٪ من أفراد العينة كانوا من الذكور، وأن ٣٨,٩٪ منهم كانوا من الإناث.

جدول (٤) توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	٣٣	٦١,١
أنثى	٢١	٣٨,٩
المجموع	٥٤	١٠٠

الرتبة العلمية:

يتضح من الجدول (٥) أن ٤٤,٤٪ من أفراد العينة رتبتهم العلمية أستاذ مساعد، وأن ٣٥,٢٪ منهم رتبتهم العلمية أستاذ مشارك، وأن ٢٠,٤٪ منهم رتبتهم العلمية أستاذ.

جدول (٥) توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع حسب الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة (%)
أستاذ	١١	٢٠,٤
أستاذ مشارك	١٩	٣٥,٢
أستاذ مساعد	٢٤	٤٤,٤
المجموع	٥٤	١٠٠

– الخبرة في التعليم الجامعي:

يتضح من الجدول (٦) أن ٥٥,٦٪ من أفراد العينة خبرتهم في التعليم الجامعي ١٥ سنة فأكثر، وأن ٣٥,٢٪ منهم خبرتهم في التعليم الجامعي من ١٠ – أقل من ١٥ سنة، وأن ٧,٤٪ منهم خبرتهم في التعليم الجامعي من ٥ – أقل من ١٠ سنوات، وأن ١,٨٪ منهم خبرتهم في التعليم الجامعي من ١ – أقل من ٥ سنوات.

جدول (٦) توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع حسب الخبرة في التعليم الجامعي

الخبرة في التعليم الجامعي	التكرار	النسبة (%)
١ – أقل من ٥ سنوات	١	١,٨
٥ – أقل من ١٠ سنوات	٤	٧,٤
١٠ – أقل من ١٥ سنة	١٩	٣٥,٢
١٥ سنة فأكثر	٣٠	٥٥,٦
المجموع	٥٤	١٠٠

ثانياً: أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية: بلغ عدد أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية (٢٠٧) فرداً بنسبة (٥٠,٢٤٪) من مجتمع الدراسة، وتوضح الجداول الآتية توزيع أفراد العينة وفقاً لبعض الخصائص والمتغيرات:

الجامعة: يتضح من الجدول (٧) أن ٤١,٥٪ من أفراد العينة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن ٣١٪ منهم من جامعة أم القرى، وأن ٢٧,٥٪ منهم من جامعة الملك خالد.

جدول (٧) توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية حسب اسم الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة (%)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٨٦	٤١,٥
جامعة أم القرى	٦٤	٣١
جامعة الملك خالد	٥٧	٢٧,٥
المجموع	٢٠٧	١٠٠

الجنس: يتضح من الجدول (٨) أن ٥٢,٧٪ من أفراد العينة كانوا من الذكور، وأن ٤٧,٣٪ منهم كانوا من الإناث.

جدول (٨): توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	١٠٩	٥٢,٧
أنثى	٩٨	٤٧,٣
المجموع	٢٠٧	١٠٠

-الرتبة العلمية: يتضح من الجدول (٩) أن ٣٧,٧٪ من أفراد العينة رتبتهم العلمية أستاذ مشارك، وأن ٣٥,٣٪ منهم رتبتهم العلمية أستاذ مساعد، وأن ٢٧,١٪ منهم رتبتهم العلمية أستاذ.

جدول (٩) توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية حسب الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة (%)
أستاذ	٥٦	٢٧,١
أستاذ مشارك	٧٨	٣٧,٧
أستاذ مساعد	٧٣	٣٥,٣
المجموع	٢٠٧	١٠٠

- الخبرة في التعليم الجامعي: يتضح من الجدول (١٠) أن ٤٤٪ من أفراد العينة خبرتهم في التعليم الجامعي من ١٠ – أقل من ١٥ سنة، وأن ٣٠٪ منهم خبرتهم في التعليم الجامعي من ١٥ سنة فأكثر، وأن ١٣,٤٪ منهم خبرتهم في التعليم الجامعي من ١ – أقل من ٥ سنوات، وأن ١٢,٦٪ منهم خبرتهم في التعليم الجامعي من ٥ – أقل من ١٠ سنوات.

جدول (١٠) توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية حسب الخبرة في التعليم الجامعي

الخبرة في التعليم الجامعي	التكرار	النسبة (%)
١ – أقل من ٥ سنوات	٢٨	١٣,٤
٥ – أقل من ١٠ سنوات	٢٦	١٢,٦
١٠ – أقل من ١٥ سنة	٩١	٤٤
١٥ سنة فأكثر	٦٢	٣٠
المجموع	٢٠٧	١٠٠

أدوات الدراسة: قام الباحثون بتصميم استبانتين لجمع البيانات وهما :

الاستبانة الأولى: موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بهدف تحديد الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية.

الاستبانة الثانية : موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية بهدف تحديد الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات التعليمية.

وقد استفاد الباحثون عند إعداد الاستبانتين من بعض الدراسات السابقة ومن الإطار النظري بالإضافة لخبراتهم العلمية والعملية. وقد تم استخدام مقياس ليكرت ((Likertالخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانتين.

صدق أدوات الدراسة:

أولاً: استبانة المجالات الاجتماعية: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من البيانات الأولية للمستجيبين وشملت: (اسم الجامعة – الجنس – الرتبة العلمية – الخبرة في التعليم الجامعي)، كما اشتملت الاستبانة على (٢٧) فقرة.

وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية لتحكيمها والتأكد من مناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله، وبناء على ملحوظات المحكمين تم تعديل صياغة (٩) فقرات فقط.

ثانياً: استبانة المجالات التعليمية: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من البيانات الأولية للمستجيبين وشملت: (اسم الجامعة – الجنس – الرتبة العلمية – الخبرة في التعليم الجامعي)، كما اشتملت الاستبانة على (٢٥) فقرة.

وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية لتحكيمها والتأكد من مناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله، وبناء على ملحوظات المحكمين تم حذف فقرتين، وإضافة خمس فقرات، وتعديل صياغة أربع عشرة فقرة، لتصبح عدد فقرات الاستبانة بعد التعديل (٢٨) فقرة.

ولتسهيل توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert) قام الباحثون بحساب المدى (٥-١=٤)، ولتحديد طول الفئة تم قسمة المدى على عدد الفئات (٤/٥= ٠,٨٠) وتم اعتماد التوزيع الآتي:

جدول (١١): توزيع إجابات عينة الدراسة وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert)

المتوسط	درجة الموافقة
٤,٢٠ – ٥	عالية جداً
٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠	عالية
٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠	متوسطة
١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠	منخفضة
١ – أقل من ١,٨٠	منخفضة جداً

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق بين عبارات كل استبانة والدرجة الكلية لها، تم قياس صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون للأداتين وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كالآتي:

أولاً: استبانة المجالات الاجتماعية :

جدول (١٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	قلة الزيارات العائلية الخاصة بصلة الأرحام.	٠,٤٣٤**
٢	ظهور بعض أنواع العنف لدى الأبناء.	٠,٦٨٧**
٣	كثرة النوم والكسل لدى بعض أفراد الأسرة بسبب طول بقائهم في المنزل.	٠,٦٧٣**
٤	الحرمان من أدوات الترفيه التي تقدمها مؤسسات المجتمع خارج المنزل.	٠,٥٣٨**
٥	ظهور السمنة والبدانة على بعض أفراد الأسرة بسبب محدودية ممارسة النشاط الرياضي خارج المنزل بالشكل المعتاد.	٠,٥٧٧**
٦	قلة فرص التواصل الاجتماعي المباشر مع الأقران والأصدقاء.	٠,٥٢٣**
٧	فقدان بعض أفراد الأسرة لوظائفهم في مؤسسات القطاع الخاص.	٠,٦٢٧**
٨	فقدان الأجواء الإيمانية بسبب قلة الصلاة في المساجد نظراً للإجراءات الاحترازية المتبعة.	٠,٤٧٨**
٩	قلة الاستفادة من وقت الفراغ الكبير لدى أفراد الأسرة بسبب طول بقائهم في المنزل.	٠,٥٤١**
١٠	كثرة المشاجرات بين الأبناء خاصة مع قلة توفر أدوات الترفيه داخل المنزل.	٠,٦٩٨**
١١	ظهور بعض حالات الوحدة والانطواء لدى بعض أفراد الأسرة.	٠,٦٤٥**
١٢	ظهور بعض حالات القلق لدى بعض أفراد الأسرة بسبب الخوف من فقدان وظائفهم.	٠,٦٧٥**
١٣	الحرمان من فرصة السفر للسياحة.	٠,٤٦٦**
١٤	ازدياد ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واضح لدى معظم أفراد الأسرة.	٠,٤١٨**
١٥	ارتفاع تكلفة الفواتير الشهرية للخدمات بسبب طول فترة البقاء في المنزل.	٠,٦٢٦**
١٦	فقدان الأجواء المدرسية الإيجابية التي أعتاد عليها الأبناء والبنات.	٠,٤٤٢**

م	الفقرة	معامل الارتباط
١٧	ازدياد المسؤولية على الوالدين فيما يتعلق بتوجيه الأولاد وإرشادهم ومتابعتهم.	٠,٤٣٠**
١٨	ظهور أعراض الاكتئاب لدى بعض أفراد الأسرة بسبب ضيق المنزل وعدم استكمال المرافق الضرورية التي تتناسب مع طول فترة البقاء فيه.	٠,٥٨٨**
١٩	ارتفاع نسبة الأوقات المهدرة نتيجة لطول فترة البقاء في المنزل.	٠,٦١٣**
٢٠	الحرمان من بعض الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية التي كان يمارسها بعض أفراد الأسرة قبل ظهور جائحة كورونا.	٠,٥٨٥**
٢١	انتشار حالة من القلق الصحي لدى بعض أفراد الأسرة بسبب الخوف من مخالطة المجتمع.	٠,٦٧٦**
٢٢	إهمال بعض أفراد الأسرة لمعالجة الأمراض التي تصيبهم نتيجة للحذر من الذهاب إلى المستشفى خوفاً من العدوى.	٠,٤٢٦**
٢٣	زيادة ساعات ممارسة الأولاد للألعاب الإلكترونية بشكل يفوق المعتاد.	٠,٣٦٠**
٢٤	نقص الدخل المادي للأسرة نتيجة لفقدان بعض الأنشطة الاقتصادية.	٠,٥٠٧**
٢٥	وجود حالة من الهلع داخل محيط الأسرة بسبب المتابعة اليومية للبيانات والتقارير الإعلامية المتعلقة بالجائحة.	٠,٦٤٠**
٢٦	ندرة فرص الالتقاء مع الجيران وضعف أواصر الترابط الاجتماعي.	٠,٤٣٢**
٢٧	ظهور بعض المشكلات النفسية نتيجة للعزلة الاجتماعية التي فرضتها التدابير الاحترازية لمواجهة جائحة كورونا.	٠,٦٢٨**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها.

ثانياً: استبانة المجالات التعليمية:

جدول (١٣) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	القصور في تحقيق بعض نواتج التعلم الوجدانية.	٠,٦٧٤**
٢	ضعف تحقيق بعض نواتج التعلم المهارية.	٠,٦٩٤**
٣	وجود فاقد معرفي لدى الطلاب.	٠,٧٣٣**
٤	حذف بعض مفردات المقررات لأسباب مختلفة.	٠,٦٩٣**
٥	صعوبة التعامل مع بعض أجزاء المحتوى عن بعد.	٠,٧٢٢**
٦	ضعف قدرة الطلاب على التعامل مع المحتوى الإلكتروني.	٠,٧١٦**
٧	المشكلات التقنية المتكررة التي تعيق سير الحصة الدراسية.	٠,٧٢٠**
٨	القصور في تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع متطلبات التقنية.	٠,٦٩٨**
٩	تدني مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين للتدريس عن بعد.	٠,٧٠٢**
١٠	القصور في مراعاة الفروق الفردية.	٠,٧٥٨**
١١	افتقاد بعض الطلاب للانضباط في متابعة المعلم.	٠,٦٥٣**
١٢	ضعف قدرة المعلم على متابعة أداء طلابه كما هو الحال في التعليم التقليدي.	٠,٨١٠**
١٣	صعوبة ضبط ومتابعة عمليات التفاعل بين المعلم والطالب.	٠,٦٤٦**
١٤	قلة استخدام الأنشطة التشاركية بين الطلاب.	٠,٧٩١**
١٥	ضعف التزام الطلاب بتطبيق ما يطلبه المعلم.	٠,٧٤٦**
١٦	قصور في تعزيز القيم الإيجابية في التعليم عن بعد.	٠,٧٩٤**
١٧	ضعف قدرة المعلمين على استخدام أساليب التقويم الإلكتروني.	٠,٦٢٠**
١٨	ضعف تمكن الطلاب من التعامل مع أساليب التقويم الإلكتروني.	٠,٥٦٢**
١٩	إمكانية انتشار ظاهرة الغش بين الطلاب في أداء المهام المطلوبة.	٠,٥٦١**
٢٠	ابتعاد المعلم عن الحضور المباشر مع طلاب الصفوف الأولية.	٠,٥٦١**
٢١	قلة المساواة بين المتعلمين في فرص التعلم لاختلاف الإمكانات المادية بين الأسر.	٠,٦٣٨**
٢٢	ضعف الدافعية لدى بعض الطلاب والمعلمين نحو التعليم عن بعد.	٠,٦٤٨**
٢٣	تشتت الطلاب بين منصات تعليمية متعددة.	٠,٥٥٢**
٢٤	ضعف الألفة لدى المعلمين والطلاب تجاه التعلم الإلكتروني.	٠,٦٤١**

م	الفقرة	معامل الارتباط
٢٥	القصور في مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.	٠,٥٢٤**
٢٦	تغيير وقت الدوام الرسمي.	٠,٤٦٩**
٢٧	تدني الفترة الزمنية المخصصة للحصة الدراسية.	٠,٦٩٧**
٢٨	زيادة العبء على المعلم والطالب في أداء المهام التعليمية.	٠,٦٥٣**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها.

ثبات أدوات الدراسة: تم حساب ثبات كل أداة على حدة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وتبين أن معامل ثبات الاستبانة الأولى هو (٠,٩٠٢)، بينما بلغ معامل ثبات الاستبانة الثانية (٠,٩٤٩)، وهي قيم مرتفعة مما يدل على أن الاستبانتين تتمتعان بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم ترميز البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.

تحليل النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (١٤): يبين رأي أفراد العينة حول الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	قلة الزيارات العائلية الخاصة بصلة الأرحام.	ك	٢٢	١٦	١٣	٢	١	٤,٠٣	٠,٩٨٩	٨
		%	٤٠,٧	٢٩,٦	٢٤,١	٣,٧	١,٩			
٢	ظهور بعض أنواع العنف لدى الأبناء.	ك	١٣	١٣	١١	٩	٨	٣,٢٥	١,٣٨	٢٧
		%	٢٤,١	٢٤,١	٢٠,٤	١٦,٧	١٤,٨			
٣	كثرة النوم والكسل لدى بعض أفراد الأسرة بسبب طول بقائهم في المنزل.	ك	١٥	١٨	١٨	١	٢	٣,٧٩	٠,٩٩٧	١٧
		%	٢٧,٨	٣٣,٣	٣٣,٣	١,٩	٣,٧			
٤	الحرمان من أدوات الترفيه التي تقدمها مؤسسات المجتمع خارج المنزل.	ك	١٤	٢٧	٨	٥	٠	٣,٩٢	٠,٨٨٧	١١
		%	٢٥,٩	٥٠	١٤,٨	٩,٣	٠			
٥	ظهور السمنة والبدانة على بعض أفراد الأسرة بسبب محدودية ممارسة	ك	١٦	١٧	١٧	١	٣	٣,٧٧	١,٠٧	١٩
		%	٢٩,٦	٣١,٥	٣١,٥	١,٩	٥,٦			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
	النشاط الرياضي خارج المنزل بالشكل المعتاد.									
٦	قلة فرص التواصل الاجتماعي المباشر مع الأقران والأصدقاء.	ك	١٤	٢٤	١٠	٤	٢	٣,٨١	١,٠٢	١٦
		%	٢٥,٩	٤٤,٤	١٨,٥	٧,٤	٣,٧			
٧	فقدان بعض أفراد الأسرة لوظائفهم في مؤسسات القطاع الخاص.	ك	١٦	١٥	١٤	٣	٦	٣,٥٩	١,٢٨	٢٢
		%	٢٩,٦	٢٧,٨	٢٥,٩	٥,٦	١١,١			
٨	فقدان الأجواء الإيمانية بسبب قلة الصلاة في المساجد نظراً للإجراءات الاحترازية المتبعة.	ك	١٩	١٦	١٥	٢	٢	٣,٨٨	١,٠٥	١٣
		%	٣٥,٢	٢٩,٦	٢٧,٨	٣,٧	٣,٧			
٩	قلة الاستفادة من وقت الفراغ الكبير لدى أفراد الأسرة بسبب طول بقائهم في المنزل.	ك	١٧	١٨	١٥	٣	١	٣,٨٧	٠,٩٩١	١٤
		%	٣١,٥	٣٣,٣	٢٧,٨	٥,٦	١,٩			
١٠	كثرة المشاجرات بين الأبناء خاصة مع قلة توفر أدوات الترفيه داخل المنزل.	ك	١٢	٢٢	١٠	٥	٥	٣,٥٧	١,٢٠	٢٣
		%	٢٢,٢	٤٠,٧	١٨,٥	٩,٣	٩,٣			
١١	ظهور بعض حالات الوحدة والانطواء لدى بعض أفراد الأسرة.	ك	١١	١٣	١٥	١٠	٥	٣,٢٧	١,٢٥	٢٦
		%	٢٠,٤	٢٤,١	٢٧,٨	١٨,٥	٩,٣			
١٢	ظهور بعض	ك	٩	١٧	١٧	٦	٥	٣,٣٥	١,١٦	٢٥

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
	حالات القلق لدى بعض أفراد الأسرة بسبب الخوف من فقدان وظائفهم.	%	١٦,٧	٣١,٥	٣١,٥	١١,١	٩,٣			
١٣	الحرمان من فرصة السفر للسياحة.	ك	٢١	٢٢	٨	٣	٠	٤,١٣	٠,٨٦٩	٥
		%	٣٨,٩	٤٠,٧	١٤,٨	٥,٦	٠			
١٤	ازدياد ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واضح لدى معظم أفراد الأسرة.	ك	٢٣	٢٤	٧	٠	٠	٤,٢٩	٠,٦٩٠	٢
		%	٤٢,٦	٤٤,٤	١٣	٠	٠			
١٥	ارتفاع تكلفة الفواتير الشهرية للخدمات بسبب طول فترة البقاء في المنزل.	ك	١٦	٢٠	١٥	٢	١	٣,٨٨	٠,٩٤٥	١٢
		%	٢٩,٦	٣٧	٢٧,٨	٣,٧	١,٩			
١٦	فقدان الأجواء المدرسية الإيجابية التي أعتاد عليها الأبناء والبنات.	ك	٢٨	١٩	٦	٠	١	٤,٣٥	٠,٨٢٧	١
		%	٥١,٩	٣٥,٢	١١,١	٠	١,٩			
١٧	ازدياد المسؤولية على الوالدين فيما يتعلق بتوجيه الأولاد وإرشادهم ومتابعتهم.	ك	٢٥	١٩	٩	٠	١	٤,٢٤	٠,٨٦٧	٤
		%	٤٦,٣	٣٥,٢	١٦,٧	٠	١,٩			
١٨	ظهور أعراض الاكتئاب لدى بعض أفراد الأسرة بسبب ضيق المنزل وعدم استكمال	ك	١٥	٢٣	٨	٦	٢	٣,٧٩	١,٠٨	١٨
		%	٢٧,٨	٤٢,٦	١٤,٨	١١,١	٣,٧			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
	المرافق الضرورية التي تتناسب مع طول فترة البقاء فيه.									
١٩	ارتفاع نسبة الأوقات المهدرة نتيجة لطول فترة البقاء في المنزل.	ك	١٢	٢٢	١٤	٦	٠	٣,٧٤	٠,٩٣٥	٢٠
		%	٢٢,٢	٤٠,٧	٢٥,٩	١١,١	٠			
٢٠	الحرمان من بعض الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية التي كان يمارسها بعض أفراد الأسرة قبل ظهور جائحة كورونا.	ك	٢٠	١٩	١١	٤	٠	٤,٠١	٠,٩٤١	٩
		%	٣٧	٣٥,٢	٢٠,٤	٧,٤	٠			
٢١	انتشار حالة من القلق الصحي لدى بعض أفراد الأسرة بسبب الخوف من مخالطة المجتمع.	ك	١٩	٢٥	٦	٣	١	٤,٠٧	٠,٩٢٨	٧
		%	٣٥,٢	٤٦,٣	١١,١	٥,٦	١,٩			
٢٢	إهمال بعض أفراد الأسرة لمعالجة الأمراض التي تصيبهم نتيجة للحذر من الذهاب إلى المستشفى خوفاً من العدوى.	ك	١٥	٢٣	١٠	٥	١	٣,٨٥	٠,٩٩٨	١٥
		%	٢٧,٨	٤٢,٦	١٨,٥	٩,٣	١,٩			
٢٣	زيادة ساعات ممارسة الأولاد للألعاب الإلكترونية	ك	٢٨	١٦	٧	٢	١	٤,٢٥	٠,٩٥٥	٣
		%	٥١,٩	٢٩,٦	١٣	٣,٧	١,٩			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
	بشكل يفوق المعتاد.									
٢٤	نقص الدخل المادي للأسرة نتيجة لفقدان بعض الأنشطة الاقتصادية.	ك	١٢	٢١	١٤	٤	٣	٣,٦٤	١,٠٨	٢١
		%	٢٢,٢	٣٨,٩	٢٥,٩	٧,٤	٥,٦			
٢٥	وجود حالة من الهلع داخل محيط الأسرة بسبب المتابعة اليومية للبيانات والتقارير الإعلامية المتعلقة بالجائحة.	ك	١٨	٢٢	٧	٧	٠	٣,٩٤	٠,٩٩٨	١٠
		%	٣٣,٣	٤٠,٧	١٣	١٣	٠			
٢٦	ندرة فرص الالتقاء مع الجيران وضعف أواصر الترابط الاجتماعي.	ك	١٦	٣١	٤	٣	٠	٤,١١	٠,٧٦٨	٦
		%	٢٩,٦	٥٧,٤	٧,٤	٥,٦	٠			
٢٧	ظهور بعض المشكلات النفسية نتيجة للعزلة الاجتماعية التي فرضتها التدابير الاحترازية لمواجهة جائحة كورونا.	ك	١٢	١٣	١٨	٩	٢	٣,٤٤	١,١٢	٢٤
		%	٢٢,٢	٢٤,١	٣٣,٣	١٦,٧	٣,٧			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٥، الانحراف المعياري العام = ٠,٥٤٣										

من الجدول (١٤) يتضح أن المتوسط الحسابي العام يبلغ (٣,٨٥) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية. كما يتضح أن أعلى عبارات

الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي موافقة لدى أفراد العينة هي:

١. فقدان الأجواء المدرسية الإيجابية التي أعتاد عليها الأبناء والبنات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٥) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٢. ازدياد ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واضح لدى معظم أفراد الأسرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٩) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٣. زيادة ساعات ممارسة الأولاد للألعاب الإلكترونية بشكل يفوق المعتاد حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٥) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٤. ازدياد المسؤولية على الوالدين فيما يتعلق بتوجيه الأولاد وإرشادهم ومتابعتهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٤) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

بينما أقل العبارات موافقة لدى أفراد عينة الدراسة هي:

١. ظهور بعض المشكلات النفسية نتيجة للعزلة الاجتماعية التي فرضتها التدابير الاحترازية لمواجهة جائحة كورونا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٤) أي أن درجة الموافقة عالية.

٢. ظهور بعض حالات القلق لدى بعض أفراد الأسرة بسبب الخوف من فقدان وظائفهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٥) أي أن درجة الموافقة متوسطة.

٣. ظهور بعض حالات الوحدة والانطواء لدى بعض أفراد الأسرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٧) أي أن درجة الموافقة متوسطة.

٤. ظهور بعض أنواع العنف لدى الأبناء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٥) أي أن درجة الموافقة متوسطة.

مناقشة نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

من خلال العرض السابق للنتائج التي تمَّ التوصل إليها، يتضح أن نتائج السؤال الأول اتفقت مع نتائج دراسة آمال الفقي ومحمد أبو الفتوح (٢٠٢٠)، ودراسة زينب شقير (٢٠٢٠)، ودراسة لولوة الغامدي (٢٠٢٠)، في وجود آثار سلبية لجائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) على الجوانب الاجتماعية، حيث أدت هذه الجائحة إلى تقليل التواصل الاجتماعي ما بين أفراد المجتمع الأمر الذي أدى لظهور بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية كالوحدة، والاكتئاب والكدر، والمخاوف الاجتماعية.

ويفسر الباحثون النتائج على النحو الآتي:

حرصاً من حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة الصحة على صحة المواطن والمقيم فقد تم إصدار عدد من الإجراءات الاحترازية لمواجهة جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) منذ شهر مارس ٢٠٢٠ م ، من أبرزها تعليق كافة الرحلات الجوية الدولية، وتعليق الصلاة في المساجد، وتعليق العمرة، وتعليق الدراسة، وفرض الحجر الصحي "الكامل أو الجزئي" ومنع التجول على جميع المواطنين والمقيمين في المملكة العربية السعودية كأحد التدابير الاحترازية، وتعليق الطيران الداخلي والحافلات وسيارات الأجرة والقطارات، ومنع كافة المناسبات الاجتماعية، ومنع كافة التجمعات في الأماكن العامة، وإغلاق الأسواق والمجمعات، كُل هذه التدابير الوقائية للحد

من انتشار جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) والمقدمة من قِبل وزارة الصحة كان لها التأثير السلبي على كافة أطياف المجتمع السعودي، ولعل من أبرزها:

- زيادة ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واضح لدى معظم أفراد الأسرة، وزيادة ساعات ممارسة الأولاد للألعاب الإلكترونية بشكل يفوق المعتاد، ذلك لأن أفراد الأسرة يحاولون قدر الإمكان إيجاد أجواء ترفيهيه وممتعة لكسر الملل والروتين اليومي أثناء بقائهم الإجباري في المنزل، وهذا الأمر أدى إلى ازدياد حجم المسؤولية الملقاة على عاتق الوالدين فيما يتعلق بتوجيه الأولاد وإرشادهم ومتابعتهم وتكيف الأسرة مع الحجر المنزلي أثناء فترة جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19).

- ظهور بعض المشكلات النفسية نتيجة للعزلة الاجتماعية وفرض الحجر المنزلي على جميع المواطنين والمقيمين في المملكة العربية السعودية، كأحد التدابير الاحترازية لمواجهة جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19). فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يتواصل مع المجتمع المحيط به ويتفاعل معه، وبقاء جميع أفراد الاسرة في المنزل طوال ٢٤ ساعة متواصلة بدون أي تواصل اجتماعي مباشر مع الآخرين وحضور مناسبات اجتماعية أدى إلى ظهور مشكلات نفسية من أبرزها الاكتئاب والقلق والانطواء.

السؤال الثاني: ما الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات التعليمية في المجتمع السعودي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (١٥) يبين رأي أفراد العينة حول الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات التعليمية

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	القصور في تحقيق بعض نواتج التعلم الوجدانية.	ك	١٣٧	٤٨	١٨	٤	٠	٤,٥٣	٠,٧٣٥	٦
		%	٦٦,٢	٢٣,٢	٨,٧	١,٩	٠			
٢	ضعف تحقيق بعض نواتج التعلم المهارية.	ك	١٣٦	٥٢	١٦	٣	٠	٤,٥٥	٠,٧٠١	٥
		%	٦٥,٧	٢٥,١	٧,٧	١,٤	٠			
٣	وجود فاقد معرفي لدى الطلاب.	ك	١٣٣	٥٤	١٢	٨	٠	٤,٥٠	٠,٧٧٥	٨
		%	٦٤,٣	٢٦,١	٥,٨	٣,٩	٠			
٤	حذف بعض مفردات المقررات لأسباب مختلفة.	ك	١١٩	٤٢	٣٣	٦	٧	٤,٢٥	١,٠٤	١٧
		%	٥٧,٥	٢٠,٣	١٥,٩	٢,٩	٣,٤			
٥	صعوبة التعامل مع بعض أجزاء المحتوى عن بعد.	ك	١١٦	٥٢	٣١	٧	١	٤,٣٢	٠,٨٨٥	١٤
		%	٥٦	٢٥,١	١٥	٣,٤	٠,٥			
٦	ضعف قدرة الطلاب على التعامل مع المحتوى	ك	٩٩	٤٦	٤٦	١٣	٣	٤,٠٨	١,٠٣	٢٤
		%	٤٧,٨	٢٢,٢	٢٢,٢	٦,٣	١,٤			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
	الإلكتروني.									
٧	المشكلات التقنية المتكررة التي تعيق سير الحصة الدراسية.	ك	١٠٥	٧١	٢٣	٧	١	٤,٣١	٠,٨٣٧	١٥
		%	٥٠,٧	٣٤,٣	١١,١	٣,٤	٠,٥			
٨	القصور في تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع متطلبات التقنية	ك	١٤٨	٣٨	١٤	٧	٠	٤,٥٨	٠,٧٦٤	٣
		%	٧١,٥	١٨,٤	٦,٨	٣,٤	٠			
٩	تدني مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين للتدريس عن بعد.	ك	١٠٠	٦٢	٣٦	٧	٢	٤,٢١	٠,٩١٥	٢٢
		%	٤٨,٣	٣٠	١٧,٤	٣,٤	١			
١٠	القصور في مراعاة الفروق الفردية	ك	٩٧	٧٣	٣٢	٤	١	٤,٢٦	٠,٨٢٤	١٦
		%	٤٦,٩	٣٥,٣	١٥,٥	١,٩	٠,٥			
١١	افتقاد بعض الطلاب للانضباط في متابعة المعلم.	ك	١٤١	٥٨	٧	١	٠	٤,٦٣	٠,٥٧٣	٢
		%	٦٨,١	٢٨	٣,٤	٠,٥	٠			
١٢	ضعف قدرة المعلم على متابعة أداء طلابه كما هو الحال في التعليم التقليدي.	ك	١١٥	٦٨	١٧	٦	١	٤,٤٠	٠,٧٩٩	١٠
		%	٥٥,٦	٣٢,٩	٨,٢	٢,٩	٠,٥			
١٣	صعوبة ضبط ومتابعة عمليات التفاعل بين المعلم والطالب.	ك	٨٦	٦٤	٥٠	٧	٠	٤,١٠	٠,٨٨٥	٢٣
		%	٤١,٥	٣٠,٩	٢٤,٢	٣,٤	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١٤	قلة استخدام الأنشطة التشاركية بين الطلاب.	ك	١٠٣	٦١	٣٤	٧	٢	٤,٢٣	٠,٩١٢	٢٠
		%	٤٩,٨	٢٩,٥	١٦,٤	٣,٤	١			
١٥	ضعف التزام الطلاب بتطبيق ما يطلبه المعلم.	ك	١٣٠	٤١	٢٥	٨	٣	٤,٣٨	٠,٩٤٢	١١
		%	٦٢,٨	١٩,٨	١٢,١	٣,٩	١,٤			
١٦	قصور في تعزيز القيم الإيجابية في التعليم عن بعد	ك	١٣١	٥٣	١٥	٨	٠	٤,٤٨	٠,٧٩٣	٩
		%	٦٣,٣	٢٥,٦	٧,٢	٣,٩	٠٩			
١٧	ضعف قدرة المعلمين على استخدام أساليب التقويم الإلكتروني.	ك	٧٣	٦٨	٥٤	١١	١	٣,٩٧	٠,٩٣٤	٢٥
		%	٣٥,٣	٣٢,٩	٢٦,١	٥,٣	٠,٥			
١٨	ضعف تمكن الطلاب من التعامل مع أساليب التقويم الإلكتروني.	ك	٩٩	٦٨	٣١	٨	١	٤,٢٣	٠,٨٧٩	١٩
		%	٤٧,٨	٣٢,٩	١٥	٣,٩	٠,٥			
١٩	إمكانية انتشار ظاهرة الغش بين الطلاب في أداء المهام المطلوبة.	ك	١٢٧	٦٨	١٢	٠	٠	٤,٥٥	٠,٦٠٣	٤
		%	٦١,٤	٣٢,٩	٥,٨	٠	٠			
٢٠	ابتعاد المعلم عن الحضور المباشر مع طلاب الصفوف الأولية.	ك	١٥٦	٤٦	٤	٠	١	٤,٧٢	٠,٥٤٧	١
		%	٧٥,٤	٢٢,٢	١,٩	٠	٠,٥			
٢١	قلة المساواة بين المتعلمين في فرص التعلم لاختلاف الإمكانات المادية	ك	١٠٧	٧٤	٢٣	٣	٠	٤,٣٧	٠,٧٣٩	١٢
		%	٥١,٧	٣٥,٧	١١,١	١,٤	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
	بين الأسر.									
٢٢	ضعف الدافعية لدى بعض الطلاب والمعلمين نحو التعليم عن بعد.	ك	١٣٥	٤٦	٢٢	٤	٠	٤,٥٠	٠,٧٦٢	٧
		%	٦٥,٢	٢٢,٢	١٠,٦	١,٩	٠			
٢٣	تشتت الطلاب بين منصات تعليمية متعددة.	ك	٩٥	٢٩	٣١	٣٧	١٥	٣,٧٣	١,٣٨	٢٧
		%	٤٥,٩	١٤	١٥	١٧,٩	٧,٢			
٢٤	ضعف الألفة لدى المعلمين والطلاب تجاه التعلم الإلكتروني.	ك	٦١	٦٦	٦٩	٩	٢	٣,٨٤	٠,٩٣٢	٢٦
		%	٢٩,٥	٣١,٩	٣٣,٣	٤,٣	١			
٢٥	القصور في مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.	ك	٩٨	٦٩	٣٣	٧	٠	٤,٢٤	٠,٨٤٣	١٨
		%	٤٧,٣	٣٣,٣	١٥,٩	٣,٤	٠			
٢٦	تغيير وقت الدوام الرسمي.	ك	٦٥	٣٢	٥٥	٣٧	١٨	٣,٤٣	١,٣٢	٢٨
		%	٣١,٤	١٥,٥	٢٦,٦	١٧,٩	٨,٧			
٢٧	تدني الفترة الزمنية المخصصة للحصة الدراسية.	ك	١٠٤	٥٩	٣٢	١٠	٢	٤,٢٢	٠,٩٤٤	٢١
		%	٥٠,٢	٢٨,٥	١٥,٥	٤,٨	١			
٢٨	زيادة العبء على المعلم والطالب في أداء المهام التعليمية.	ك	١٠٩	٦٦	٢٤	٧	١	٤,٣٢	٠,٨٤٦	١٣
		%	٥٢,٧	٣١,٩	١١,٦	٣,٤	٠,٥			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٢٨، الانحراف المعياري العام = ٠,٥٧٢										

من الجدول (١٥) يتضح أن المتوسط الحسابي العام يبلغ (٤,٢٨) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية جداً. كما يتضح أن أعلى

عبارات الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد على المجالات الاجتماعية في المجتمع السعودي موافقة لدى أفراد العينة هي:

١. ابتعاد المعلم عن الحضور المباشر مع طلاب الصفوف الأولية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٧٢) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٢. افتقاد بعض الطلاب للانضباط في متابعة المعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦٣) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٣. القصور في تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع متطلبات التقنية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٨) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٤. إمكانية انتشار ظاهرة الغش بين الطلاب في أداء المهام المطلوبة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٥) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

بينما أقل العبارات موافقة لدى أفراد عينة الدراسة هي:

١. ضعف قدرة المعلمين على استخدام أساليب التقويم الإلكتروني حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٧) أي أن درجة الموافقة عالية.

٢. ضعف الألفة لدى المعلمين والطلاب تجاه التعلم الإلكتروني حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٤) أي أن درجة الموافقة عالية.

٣. تشتت الطلاب بين منصات تعليمية متعددة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٣) أي أن درجة الموافقة عالية.

٤. تغيير وقت الدوام الرسمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٣) أي أن درجة الموافقة عالية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

من خلال العرض السابق للنتائج التي تمَّ التوصل إليها، يتضح أن نتائج السؤال الثاني اتفقت مع معظم نتائج الدِّراسَات السابقة، على الرغم من اختلاف هذه الدِّراسَة عن الدِّراسَات السابقة في المجتمع، والعَيِّنَة، والإجراءات، إلا أن جميع تلك الاختلافات لم تحدث فروقًا في التأثير السلبي لجائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات التعليمية.

حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رضوان (٢٠٢٠)، في وجود آثار سلبية لجائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) على الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى المعلمين والطلاب.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة اليلي، وإسماعيل، وأبو ناصر، والقحطاني (Allily, Ismail, Abunasser, Alqahtani, 2020) في وجود آثار سلبية لجائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) على إلى الجوانب التعليمية وتطبيق التعليم عن بُعد كحل بديل لاستمرارية العملية التعليمية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة باركر (Parker, 2020)، ودراسة أونيما وآخرون (Onyema, etc.., 2020)، ودراسة ساردهامني وكراشنكوماري (Saradhamani & Krishnakumari, 2020) في وجود آثار سلبية لجائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) على التعليم، وفرض عدة تحديات تواجه المعلمين والمتعلمين في المدارس والكليات أثناء جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19).

ويفسر الباحثون النتائج على النحو الآتي:

حرصاً من حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم على سلامة منسوبي التعليم من جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19)، فقد صدر القرار الخاص بتحويل العملية التعليمية إلى التعليم عن بُعد في التعليم العام والجامعي والتقني منذ شهر مارس ٢٠٢٠ م، في منتصف الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤١هـ، وحتى الآن، وإجراء تعديلات فيما يتعلق بآلية الدراسة وتوزيع الدرجات وآلية الاختبارات، كُل هذه التدابير الوقائية للحد من انتشار جائحة فايروس كورونا المستجد (COVID-19) والمقدمة من قِبل وزارة التعليم كان لها التأثير السلبي على بعض الجوانب التعليمية في المجتمع السعودي، ولعل من أبرزها:

تحول سير العملية التعليمية إلى التعليم عن بُعد ، وهي تجربة حديثة في النظام التعليمي السعودي، هذه التجربة كان لها تبعاتها وتحدياتها الخاصة لاسيما في المراحل الاولى من تطبيقها، ومن هذه التحديات افتقاد بعض الطلاب للانضباط في متابعة المعلم، وابتعاد المعلمين عن الحضور المباشر مع طلابهم، وخصوصاً طلاب الصفوف الأولية، فطلاب الصفوف الأولية هم يمرون بمرحلة حرجة وضرورية يحتاجون إلى التأسيس الصحيح والدقيق في اللغة العربية والرياضيات والإملاء، فهم يتعلمون عن طريق التفاعل الاجتماعي مع المعلم ومع الاقران، أيضاً يتعلمون عن طريق اللعب والترفيه والتعليم بالمواد المحسوسة والمسموعة، وافتقاد كل هذه الأساليب والاعتماد على التعليم عن بُعد وحده قد لا يؤدي إلى النتيجة المرجوة لهذه المرحلة التعليمية.

القصور في تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع متطلبات التقنية، فبعض المعلمين والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس لا يمتلكون المهارات التقنية الكافية وتوظيفها بشكل فعال في العملية التعليمية، لاسيما القُدامى منهم، على الرغم من جهود وزارة التعليم وبعض الجامعات السعودية في تقديم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس بهدف إكسابهم المهارات التقنية الأساسية، وتدريبهم على إعادة النظر في محتوى المناهج الإلكترونيّة بشأن ما يستحق البقاء أو التعديل والتطوير بشكل مستمر، وتصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني، وتنظيم المحتوى الإلكتروني بصورة منطقية ومتدرجة، وإعادة النظر في الأنشطة التَّعليميَّة بما ينسجمُ مع التغيرات الحالية.

انتشار ظاهرة الغش بين الطلاب في أداء المهام المطلوبة، حيث أصدرت وزارة التعليم قراراً بإجراء اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ، عن بُعد في التعليم العام، أما فيما يخص التعليم الجامعي والتقني اختلفت الجامعات في الآلية المتبعة لإجراء الاختبارات النظرية والعملية، هذا الأمر أدى إلى إمكانية الغش في أداء المهام المطلوبة، والاستعانة بمصادر أخرى كالوالدين، أو الأصدقاء، أو مدرسين خصوصيين، أو حتى شبكة الانترنت، وحصول الطلاب والطالبات على درجات عالية بدون أن يكون هنالك قرارات صارمة ورادعة للحد من انتشار ظاهرة الغش.

ضعف قدرة المعلمين على استخدام أساليب التقويم الإلكتروني، وذلك نتيجة لاعتيادهم على استخدام الاختبارات التحصيلية التقليدية منذ سنوات طويلة كأداة تقويم أساسية للحكم على تحصيل الطلاب والطالبات ونجاحهم

في المقررات الدراسية والانتقال إلى المراحل التالية، ومع التحول إلى التعليم عن بُعد واجه بعض المعلمين والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس مشكلة حقيقية في بناء أساليب التقويم الإلكتروني وتوظيفها بشكل فعال في العملية التعليمية.

ضعف الألفة لدى المعلمين والطلاب تجاه التعلم الإلكتروني، كما تم الذكر مسبقاً بأن التعليم عن بُعد هو تجربة حديثة في نظام التعليم السعودي، واعتقاد بعض أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات بأن التعليم عن بُعد هو مجرد حل اضطراري ومؤقت لاستمرارية العملية التعليمية، سينتهي بانتهاء جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، مما أدى إلى ضعف الألفة لدى المعلمين والطلاب تجاه التعلم الإلكتروني، وتَّكون اتجاهات سلبية لديهم نحو هذا النوع من التعليم.

تشتت الطلاب بين منصات تعليمية، وذلك نتيجة لأن قرار التحول إلى التعليم عن بُعد كان سريعاً وطارئاً بدون أي استعدادات مسبقة لتوفير احتياجات البنية التقنيّة من حيث وجود خطة تقنية شاملة لمكونات منظومة التعليم عن بُعد، وتصميم نظام لإدارة التَّعلُّم الإلكتروني، وتصميم منصات تعليمية تدعم تواجد وعمل الأعداد الكبيرة للمعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في وقت واحد.

في التعليم عن بُعد تم تغيير وقت الدوام الرسمي، فالمرحلة المتوسطة والثانوية تكون الحصص بالفترة الصباحية بينما المرحلة الابتدائية تكون الحصص بالفترة المسائية، بينما المرحلة الجامعية حسب جداول أعضاء هيئة التدريس والطلاب قد تكون صباحاً أو مساءً، هذا الأمر أدى إلى التزام جميع أفراد

الأسرة بالدوام طوال اليوم مُنذ الصباح الباكر وحتى صلاة العشاء، دون أن يكون هناك أوقات للراحة أو الاسترخاء أو جلوس أفراد الأسرة مع بعضهم البعض.

***

السؤال الثالث: ما التصور المقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي؟

قام الباحثون ببناء تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي على النحو الآتي :

أولاً: مقدمة التصور المقترح :

تعد جائحة فايروس كورونا المستجد والتي ظهرت بشكل واضح عام ٢٠٢٠ م واحدة من أبرز الأزمات الوبائية الكبرى التي مرت بها المجتمعات عبر التاريخ البشري.

وقد كان لهذه الجائحة الخطيرة مجموعة من التداعيات السلبية على الجوانب الصحية، والاقتصادية، والاجتماعية، والترفيهية، والتعليمية في جميع دول العالم.

وفي المملكة العربية السعودية – كغيرها من دول العالم – نجد أن لهذه الجائحة تأثيرات واضحة في مظاهر الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية.

وقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي خلال هذه الأزمة التي لا تزال تداعياتها مستمرة.

كما قدمت الدراسة – في ضوء نتائجها الميدانية – تصوراً مقترحاً من المؤمل أن يسهم في الحد من الآثار السلبية لهذه الجائحة على المجالين الاجتماعي والتعليمي في المجتمع السعودي.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

هناك مجموعة من المنطلقات التي يقوم عليها تقديم هذا التصور المقترح تتمثل فيما يلي:

١- فلسفة التعليم عن بعد والتي تقوم على تلقي الطلاب والطالبات للدروس التعليمية وهم في منازلهم أثناء أوقات الأزمات.

٢- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي تؤكد على العناية بتأهيل الموارد البشرية، بالإضافة إلى الاهتمام بجودة الحياة بشكل عام.

٣- أدبيات الدراسة (الإطار النظري والدراسات السابقة) والتي أبرزت مجموعة كبيرة من الآثار السلبية لجائحة كورونا على الأفراد والمجتمعات المعاصرة.

٤- نتائج الجزء الميداني من هذه الدراسة حيث أشارت نتائجها إلى بروز مجموعة من الآثار الاجتماعية والتعليمية السلبية المترتبة على جائحة كورونا.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

تتمثل أهداف التصور المقترح بما يلي:

١- تطوير الممارسات التعليمية على مستوى الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين والمعلمات بما يتناسب مع الظروف التعليمية التي فرضتها جائحة كورونا.

٢- الإسهام في معالجة بعض الآثار الاجتماعية، والتعليمية التي برزت بشكل واضح أثناء انتشار هذه الجائحة، والتقليل من تداعياتها السلبية.

٣- الوصول إلى تحقيق نوع من التميز في الخدمات التعليمية التي تقدمها وزارة التعليم في مجال تقديم الدروس التعليمية عبر منصات التعليم عن بعد بما يحقق الأهداف المنشودة.

٤- رفع مستوى التعامل الناجح مع ظروف جائحة كورونا لدى أفراد الأسرة في المجتمع السعودي من خلال الآليات المقترحة في هذا التصور.

٥- تزويد القائمين على عملية التعليم عن بعد بمجموعة من المقترحات التي تساعدهم في إنجاح هذا النمط التعليمي، والذي يختلف في كثير من إجراءاته وممارساته عن النمط التقليدي في التعليم.

رابعاً: خطوات بناء التصور المقترح:

الاطلاع على أدبيات الدراسة (الكتب - البحوث العلمية) الخاصة ببعدي الدراسة الأساسيين، وهما: المجال الاجتماعي والمجال التعليمي.

التعرف على أبرز الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالين الاجتماعي والتعليمي في المجتمع السعودي من خلال استبانتين علميتين: الأولى موجهة لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية، والثانية موجهة لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية بالجامعات السعودية.

صياغة التصور لمواجهة الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع السعودي (في صورته الأولية).

تقديم الصيغة الأولية من التصور المقترح للتحكيم، للتأكد من صدقه الظاهري، من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة الجامعات المتخصصين في التربية، بالإضافة إلى مجموعة من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.

كتابة التصور المقترح في صورته النهائية، بعد الاستفادة من آراء المحكمين.

خامساً: محاور التصور المقترح:

يشتمل هذا التصور المقترح على محورين، وهما:

١-المحور الأول: المجال الاجتماعي:

- تهيئة مكان مناسب للتعلم في سكن الأسرة، بحيث يكون شبيهاً بالفصل الدراسي، ومزوداً بالوسائل التعليمية والتقنية اللازمة لإتمام عملية التعليم عن بعد.
- تحديد ساعات متابعة تطبيقات التواصل الاجتماعي لدى أفراد الأسرة، بحيث تنظم في ساعات معينة، ولا تستهلك معظم ساعات اليوم بسبب طول فترة البقاء داخل المنزل.

- تقنين ساعات ممارسة الأولاد للألعاب الإلكترونية، بحيث يحدد لها أوقات محدودة حتى لا تستهلك معظم ساعات اليوم، وتكون على حساب الجانب التعليمي والصحي.
- التحاق الآباء والأمهات ببرامج تدريبية متخصصة في التوجيه والإرشاد وطرق المتابعة الدراسية للأبناء والبنات، بما يسهم في تحسين عملية المتابعة الدراسية لأولادهم، ويمكن لوزارة التعليم تبني تقديم مثل هذه البرامج التدريبية وتشجيع الآباء والأمهات على الالتحاق بها.
- الاستفادة من البرامج التقنية المخصصة للاجتماعات عن بعد في تنظيم المناسبات الاجتماعية مثل العيدين، واللقاءات الاجتماعية المخصصة للأقارب وللأصدقاء، بما يسهم في تحقيق صلة الرحم، والتخفيف من آثار العزلة الاجتماعية.
- تكثيف التوعية الإعلامية الخاصة بجائحة كورونا للتخفيف من حالة القلق الصحي التي تعيشها بعض الأسر، بسبب متابعة أخبار هذا المرض والخوف من الإصابة به، ويمكن في ذلك الاستفادة من وسائل الإعلام الجديد، بالإضافة إلى وسائل الإعلام التقليدي.
- متابعة الوالدين الدورية للحالة الصحية لأولادهم، وتشجيعهم على تلقي العناية الصحية اللازمة في حالة الحاجة إليها، وإزالة الخوف الزائد لديهم من الذهاب إلى المستشفيات لتلقي العلاج اللازم.

- التأكيد على معالجة بعض الأمراض النفسية التي ظهرت على بعض أفراد الأسرة أثناء فترة هذه الجائحة مثل حالات الانطواء، والاكتئاب، والهلع، وغيرها.
- تصميم مجموعة من البرامج الترفيهية التي يمكن ممارستها داخل المنزل، والتي تعوض أفراد الأسرة عن بعض الأنشطة الترفيهية التي كانوا يمارسونها خارج المنزل.
- توفير أدوات الترفيه المناسبة داخل المنزل مثل الأدوات الرياضية، والأجهزة الإلكترونية، لتعويض أفراد الأسرة عن الذهاب للمراكز الرياضية المتخصصة، وصالات الألعاب الإلكترونية، كما كان يحدث في حياتهم المعتادة.

٢- المحور الثاني: المجال التعليمي:

- العناية الخاصة بطلاب الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من خلال تدريسهم بالطرق المناسبة لأعمارهم ولقدراتهم، وزيادة أواصر التواصل بينهم وبين معلميهم من خلال الوسائل الإلكترونية المناسبة.

- التأكيد على أهمية متابعة الآباء والأمهات لأولادهم أثناء استماعهم للدروس التي تقدم عبر المنصات التعليمية، والتأكد من جديتهم في متابعة الشروحات التعليمية المقدمة لهم، والتقيد بالتعليمات التي يقدمها المعلمون والمعلمات، بما يسهم في مساعدة المعلمين والمعلمات في تحقيق الأهداف التربوية.

– التأكد من مناسبة المحتوى التعليمي في المقررات الدراسية للمتطلبات التقنية، ومعالجة جوانب القصور في هذا الجانب، بحيث يتم أثناء تصميم المقررات الدراسية وبنائها مراعاة مستوى وملاءمتها للتقديم من خلال المنصات التعليمية.

– مراجعة المقررات الدراسية والتأكد من خلوها من بعض الأجزاء المعرفية أو التطبيقية التي يصعب التعامل معها عن بعد، بحيث يتم تكييفها مع هذا النمط التعليمي الذي يتم تطبيقه في ظل ظروف أزمة كورونا.

– إعداد آليات مناسبة لمحاربة أساليب الغش التي يمارسها بعض الطلاب والطالبات أثناء تنفيذهم للتكليفات المدرسية، وللاختبارات الفصلية والنهائية، وتطبيق اللوائح المدرسية الخاصة بمحاربة هذه الممارسة الخاطئة، بما يسهم في الحد من ممارسة الغش وحصره في نطاق ضيق.

– إعداد مجموعة من أساليب التقويم الملائمة لقياس نواتج التعلم في المجال المهاري، والتي يصعب قياس كثير منها من خلال تطبيق أسلوب التعليم عن بعد، وتصميم البرامج التدريبية التي تؤهل المعلمين والمعلمات لاستخدام هذه الأساليب.

– تضمين المقررات الدراسية لبعض الأنشطة التي تعالج القصور في تحقيق نواتج التعلم في المجال الوجداني والتي ظهرت مع تطبيق أسلوب التعليم عن بعد، بما يساعد في رفع جوانب التعلم في هذا المجال المهم ضمن الجوانب المتعددة للشخصية الإنسانية.

– تدريب المعلمين والمعلمات على الأساليب الحديثة في بناء القيم لدى المتعلمين، حتى لا تضعف هذه القيم لديهم مع تطبيق أسلوب التعليم عن بعد والذي لا يحقق اللقاء المباشر بين أطراف العملية التعليمية المساعد في بناء القيم وتعزيزها في نفوس المتعلمين.

– أن يعتني المعلمون والمعلمات وأولياء أمور الطلاب والطالبات بتعزيز الدافعية والرغبة في التعلم لدى المتعلمين والمتعلمات من خلال أسلوب التعليم عن بعد، حتى لا تضعف همتهم وتقل رغبتهم في اكتساب العلوم والمعارف في ظل استخدام أسلوب التعليم عن بعد، وفي ظل الأجواء المتوترة المصاحبة لهذه الأزمة الصحية.

سادساً: معوقات تنفيذ التصور المقترح:

– عدم قدرة بعض الأسر على توفير أجواء تعليمية مناسبة داخل المنزل مشابهة للأجواء المدرسية المعتادة، مثل تجهيز غرفة تعليمية خاصة داخل المنزل شبيهة بالفصل الدراسي.

– محدودية الإمكانات المادية لبعض الأسر، مما يجعلها غير قادرة على توفير أدوات الترفيه المناسبة للأولاد داخل المنزل والتي تكون بديلاً عن ذهابهم للمؤسسات الترفيهية المنتشرة داخل المجتمع.

– قلة قدرة بعض الآباء والأمهات على التحكم في عملية استخدام أولادهم لوسائل التواصل الاجتماعي والتي تأخذ حيزاً كبيراً من ساعات يومهم، مما يتسبب في ضياع أوقات فراغهم وعدم استثمارها في الأنشطة المفيدة.

– ضعف قدرة بعض المعلمين والمعلمات على تحقيق بعض نواتج التعلم وخاصة الوجدانية والمهارية من خلال أسلوب التعليم عن بعد، بسبب قلة تأهيلهم في هذا المجال.

– افتقاد بعض المعلمين والمعلمات إلى امتلاك المهارات الرقمية الأساسية لإدارة عملية التعليم عن بعد بكفاءة واقتدار، مما يؤثر على المستوى التحصيلي للطلاب، ويقلل من عملية تفاعلهم مع ما يطرح من موضوعات في المقرر الدراسي.

– ضعف شبكة الأنترنت في بعض المناطق مما يحد من الاستفادة المأمولة من عملية التعليم عن بعد، والذي يتطلب نجاحه توفر شبكة جيدة من الأنترنت ذات السرعة العالية.

سابعاً: الجهات المستفيدة من التصور المقترح:

وزارة التعليم.

وزارة الموارد البشرية والشؤون الاجتماعية.

وزارة الصحة.

الجامعات والمراكز البحثية.

***

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت الدراسة له من نتائج يوصي الباحثون بالآتي:

١- حث المؤسسات الاجتماعية والتعليمية على التيقظ للآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على المجالات الاجتماعية والتعليمية وإعداد الخطط اللازم لمواجهة هذه الآثار.

٢- ينبغي على أولياء الأمور القرب من أبنائهم وتهيئتهم للتعامل مع عدم ذهابهم للمدارس.

٣- أهمية عناية الأسر بتقديم بعض البرامج الخاصة بها لإشغال أفراد الأسرة عن المبالغة في متابعة وسائل التواصل الاجتماعي وممارسة الألعاب الالكترونية.

٤- الاهتمام بطلاب وطالبات الصفوف الأولية من قبل أولياء الأمور ومتابعة أحوالهم الدراسية بدقة لتعويض بعدهم عن معلميهم ومعلماتهم.

٥- التأكيد على أهمية مراجعة تصميم المناهج الدراسية لتتناسب مع متطلبات التقنية.

٦- الاستفادة من التصور المقترح المقدم في هذه الدراسة للتغلب على الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) في المجتمع السعودي.

***

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحثون الدراسات الآتية:

١- تصور مقترح للحد من الآثار السلبية لفايروس كورونا المستجد (COVID-19) على التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

٢- بناء برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور للتعامل مع الطلاب والطالبات في ظل جائحة كورونا.

٣- فاعلية التدريس عبر المنصات الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام.

٤- تصور مقترح لمعالجة الفاقد التعليمي لدى الطلاب والطالبات في ظل أزمة فايروس كورونا المستجد.

***

المراجع العربية:

أبو رزق، حليمة علي. (١٤١٩). المدخل إلى التربية. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

الثبيتي، عبد الله عايض. (١٤٣٠). علم اجتماع التربية. الرياض: مكتبة الرشد.

الحاج، أحمد علي. (١٤٣٤). أصول التربية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسان، حسان؛ سليمان، سعيد؛ وأحمد، عبد السميع، والراوي، محمد. (١٤٢٦هـ). أصول التربية. العين: دار الكتاب الجامعي.

حوالة، سهير محمد. (١٤٢٤). مبادئ أساسية في اجتماعيات التربية. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

الخطيب، إبراهيم؛ والكسواني، مصطفى؛ وأبو حويج، مروان. (٢٠٠٩). مدخل إلى التربية. عمان: دار قنديل للنشر.

الرشدان، عبد الله زاهي. (٢٠٠٤). علم اجتماع التربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

رضوان، فوقية حسن. (٢٠٢٠م). واقع استخدام المعلم لوسائط الاتصال والتواصل الالكترونية وفيروس كورونا المستجد. المؤتمر الدولي الافتراضي الأول: تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ومجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة، مصر.

الرقاص ، خالد ناهس (٢٠٢٠). التعليم الموجه ذاتياً كمدخل للتعليم في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) : تصور مقترح. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. المجلد (٣) ، العدد (٤).

ريمرز، فرناندو؛ وشلايشر، أندرياس. (٢٠٢٠). إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد ٢٠٢٠. ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

زيادة، مصطفى؛ ومتولي، نبيل؛ ونور الدين، سامي؛ وبنجر، آمنة. (١٤٢٥). فصول في اجتماعيات التربية. الرياض: مكتبة الرشد.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٨). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية.
السكافي، فاتن أحمد. (٢٠٢٠). تكيف الأسرة مع الحجر الصحي المنزلي في زمن فيروس كورونا. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٦٣، مركز جيل البحث العلمي.
شقير، زينب محمود. (٢٠٢٠). الكورونا (كوفيد١٩) وآثارها بين الإيجابية والسلبية. المؤتمر الدولي الافتراضي الأول: تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ومجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة، مصر.
الشهري، ليلى علي (٢٠٢٠). مقصد حفظ النفس في الشريعة الإسلامية في حال انتشار الأوبئة وأثره الفقهي في التخلف عن الجمعة والجماعة (فيروس كورونا ١٩ أنموذجاً). مجلة البحث العلمي الإسلامي، ع٣٤، أكاديمية الإمام البخاري الدولية، بيروت، ص ص٧٥-١٠٥.
الظفيري، نواف ملعب؛ والسعيدي، أحمد محسن. (٢٠٢٠). مستوى الوعي بجائحة كورونا والوقاية منه لدى ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. المؤتمر الدولي الافتراضي الأول: تداعيات أزمة كورونا على مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ومجموعة قادرون للتدريب والتربية الخاصة، مصر.
العدل، عادل محمد. (٢٠٢٠). ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بعد جائحة كورونا كوفيد ١٩. المؤتمر الدولي (الافتراضي) الأول: تداعيات أزمة كورونا في مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. القاهرة.
العساف، صالح حمد (١٤٢٤). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: الطبعة الثالثة، مكتبة العبيكان.
العصيمي، محمد. (٢٠٠٧). التعلم الإلكتروني الرقمي. الرياض: دار المتنبي.

العميان، خلود. (٢٠٢٠). كيف سيتغير قطاع التعليم في الشرق الأوسط بعد كورونا. تقرير مجلة فوربس الشرق الأوسط.

الغامدي، لولوة صالح (٢٠٢٠). أثر وباء كورونا على المسلمين والعالم. مجلة البحث العلمي الإسلامي، ع٣٤، أكاديمية الإمام البخاري الدولية، بيروت، ص ص١٧٥-١٩١.

الفقي، آمال إبراهيم؛ أبو الفتوح، محمد كمال. (٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة كورونا المستجد COVID-19. المجلة التربوية. جامعة سوهاج، مج٧٤، ص ص١٠٤٧-١٠٨٩.

لكزولي، فضيلة. (٢٠٢٠). التدريس عن بعد ورهانات الإصلاح في ظل جائحة كوفيد١٩. مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية. ع١٧، ص ص٥٩-٦٧.

الليثي، رشا جمال. (١٤٣٠). مبادئ في اجتماعيات التربية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

اللجنة الفنية المتخصصة للتعليم والعلم والتكنولوجيا. (٢٠٢٠). استجابة التعليم والعلم والتكنولوجيا لفيروس كورونا COVID-19. تقرير هيئة المكتب.

مجموعة البنك الدولي. (٢٠٢٠). جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات. ملخص تنفيذي لتقرير البنك الدولي.

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠٢٠) : المنتدى الإقليمي للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم : تأثير أزمة تفشي كورونا على أهداف التنمية المستدامة. ٣- ٥ مايو. بيروت

المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج العربي (٢٠٢٠). مستقبليات تربوية- التعليم عن بُعد: الاستجابة لجائحة كورونا. ٦(٤)، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٠/٧/١٠ على الرابط: https://ba62-ebf8-4620-81-9538.filesusr.com/ugd/a526_eba16700412851.pdf

مرسي، محمد منير. (٢٠٠٩). أصول التربية. القاهرة: عالم الكتب.

المعايطة عبد العزيز؛ والحليبي، عبد اللطيف. (١٤٢٥). مقدمة في أصول التربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الموسى، عبد الله، والمبارك، أحمد. (٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والتعليم (٢٠٢٠) : التربية والتعليم في عالم ما بعد كوفيد ١٩. باريس

هندي، صالح؛ وعليان، هشام؛ والعموري، أحمد؛ وحواشين، مفيد. (١٤٢٨). أسس التربية. عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

Allily, A., Ismail,A., Abunasser, F., Alqahtani, R. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society journal*, Volume 63.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., BurtonF, R., Magni, P., & Lam, S., (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*. Vol.3 No.1. Content Available at http://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/index

Edeh Michael Onyema, E., Eucheria, N., Obafemi, F., Sen, Sh., Atonye, F., Sharma, A., Alsayed, A. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-28 (Online) Vol.11, No.13.

Education Endowment Foundation. (2020). Covid-19 support guide for school. Retrieved on 8/7/2020, https://schoolsweb.buckscc.gov.uk/media/47314/covid-19_support_guide_for_schools.pdf

Education Endowment Foundation. (2020). Covid-19 support guide for school. Retrieved on 8/7/2020, https://schoolsweb.buckscc.gov.uk/media/47314/covid-19_support_guide_for_schools.pdf

Embi, M,. (2013). *Successful e-Learning Experiences Designed to Improve Learning: A Malaysian Case Study.* Paper presented at the Third International Conference on e-Learning & Distance Education, Saudi Arabia, Riyadh.

EY Parthenon. (2020). COVID-19 Assessing the impact on the education sector and looking ahead. Retrieved on 19/6/2020, From:https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-COVID-19-Assessing-the-impact-on-the-education-sector-and-looking-ahead/$File/ey-

COVID-19-Assessing-the-impact-on-the-education-sector-and-looking-ahead.pdf

EY Parthenon. (2020). COVID-19 Assessing the impact on the education sector and looking ahead. Retrieved on 19/6/2020, From:https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-COVID-19-Assessing-the-impact-on-the-education-sector-and-looking-ahead/$File/ey-COVID-19-Assessing-the-impact-on-the-education-sector-and-looking-ahead.pdf

from: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

from: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). *The Differences Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved on 19/6/2020, From: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwARguJBTvIPIRzyMGBYbpastxSxgWQbEuRqaomLCbycJTNtJPJezjc

Parker, A. (2020). CORONAVIRUS (COVID-19): A NEW ERA FOR ONLINE EDUCATION?. Paper presented *at Proceedings of SOCIOINT 2020- h International Conference on Education and Education of Social Sciences.*

Saradhamani, S., Krishnakumari, S. (2020). IMPACT OF CORONAVIRUS ON EDUCATION: STAY AWAY FROM SCHOOLS AND COLLEGES. *Alochana Chakra Journal*, ISSN NO:2231-3990.

Shuo Lo, W. (2011). A Value-Adding Process Using the Ontological Engineering Approach for an e-Learning System Design. Paper presented at *d International Conference on Information and Financial Engineering* Singapore.

UNESCO'S 10 recommendations to plan distance learning solutions. (2020). Retrieved on 19/6/2020, From: https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plane-distance-learning-solutions

World health Organization. (2020). Coronavirus disease 2019. Retrieved on 4/4/2020,

World health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019*. Retrieved on 4/7/2020,

Zhou, L., Li, F., Wu, S., & Zhou, M. (2020). "School's Out, But Class's On", The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration Duration The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example. Best Evidence China Education, 4(2), 501-519.

***

تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة

د. ماهر أحمد حسن محمد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة

د. ماهر أحمد حسن محمد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ٣/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٩/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على عينة عشوائية طبقية عددها (٦٤١) من المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمديني الدمام والخبر، وتوصلت الدراسة إلى:

- أن التربية الإعلامية تتحقق في مدارس التعليم العام بدرجة متوسطة.
- أن هناك متطلبات إدارية وتنظيمية وبشرية ومادية يجب توفيرها في المدارس لتفعيل التربية الإعلامية.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١) بين المعلمين والمعلمات في محوري واقع التربية الإعلامية، ومتطلبات تفعيلها في مدارس التعليم العام لصالح المعلمين.
- لا توجد أي فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة في محوري واقع التربية الإعلامية، ومتطلبات تفعيلها في مدارس التعليم العام ترجع إلى متغيري المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التربية الإعلامية، مدارس التعليم العام، خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة.

Activating media Education in Public Education Schools in the Eastern Region in the light of the experiences of some advanced countries.

Dr. Maher Ahmed Hassan Mohamed

Department of Foundations of Education - Faculty of Education

Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Abstract:

The study aimed to develop a proposed concept to activate media education in public education schools in the light of the experiences of some advanced countries. The study used the descriptive-analytical method, and applied a questionnaire to a random stratified sample of (641) teachers in primary, middle, and secondary schools in Damman and Khobar. The study approached the following results:

- Media education is achieved in general education schools with a medium degree.
- There are administrative, organizational, human and material requirements that should be met in schools to activate media education.
- There are statistically significant differences at the level of significance (0.01) between teachers and teachers in the axes of the reality of media education and requirements to activate for the benefit of teachers.
- There are no statistically significant differences between the responses of the study sample in the axes of the reality of media education and the requirements of activation due to the variable of the educational stage and the number of years of experience.

key words: Media Education, Public Education Schools, the experiences of some advanced countries.

مقدمة الدراسة:

شهد العالم خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين تطورات علمية وتكنولوجية هائلة في أدوات ووسائل الإعلام، والتي حولت العالم إلى قرية الكترونية صغيرة، وبخاصة بعد تزايد الاعتماد على الحواسب الالكترونية وربطها بشبكة المعلومات، والتي أدت إلى بث الثقافات والأفكار المختلفة من كافة الدول وبكل اللغات ولكافة الفئات العمرية، وأصبح المجتمع محاصراً بكم هائل من الرسائل الإعلامية التي تبث له على مدار الساعة، والتي قد تختلف في مضامينها وأفكارها مع قيم وثقافة المجتمع.

وتزداد خطورة وسائل الإعلام يوما بعد يوم في تأثيرها السلبي على أفكار وسلوكيات أفراد المجتمع، وبخاصة فئة الشباب والمراهقين، وذلك لما يقضونه من وقت طويل أمام هذه الوسائل، نظرا لاستخدامها عوامل الجذب والإثارة والتشويق، وفي هذا الصدد فقد أشارت دراسة قطب (٢٠١٨، ٢١٣) إلى ارتفاع معدلات استخدام الشباب لوسائل التواصل الاجتماعي بما فيها من ايجابيات وسلبيات واستهلاكها معظم وقتهم، كما أشارت دراسة ماير ربلر وهيبر (Maier-Rabler& Huber, 2011) أن الأطفال يقضون جزءاً كبيراً من وقتهم أمام الإنترنت، وأن أربعه من كل خمسة أطفال في عمر (١٤) عاما يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي، وأن أكثر من ٥٠٪ منهم لا يستطيعون أن يتخيلوا حياتهم دون الإنترنت.

ونتيجة لذلك فقد حظيت التربية الإعلامية باهتمام العديد من المنظمات الدولية وعلى رأسها اليونسكو؛ باعتبارها خط الدفاع الأول لحماية الأطفال

والشباب من مخاطر وسلبيات الإعلام الجديد، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من فهم وتحليل ونقد الرسائل الإعلامية وتقييمها، ومعرفة ايجابياتها وسلبياتها. فالتربية الإعلامية تلعب دوراً بارزاً في تشكيل شخصية الطلاب وتعديل سلوكياتهم، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من التعامل الواعي مع الثقافات المختلفة والمعلومات التي تبثها الرسائل الإعلامية المتدفقة والمتتابعة.

وقد اهتمت الدول المتقدمة منذ عقود بعيدة بالتربية الإعلامية على المستوى الرسمي وغير الرسمي، وجعلتها مكونا أساسياً في برامجها التعليمية، فالمملكة المتحدة تعد من أوائل الدول التي قامت بدمجها في التعليم منذ الستينيات من القرن العشرين (Wilson &Duncan, 2009, 128)، وقامت فنلندا بدمجها في مقررات اللغة والفنون والعلوم الاجتماعية في مدارسها منذ عام ١٩٧٠م (Kotilainen & Kupiainen, 2013)، واهتمت اليابان بتدريسها كمقرر مستقل في مراحل التعليم منذ السبعينيات (Suzuki, 2009)، كما قامت استراليا بإضافتها في المنهج الدراسي الإلزامي في مراحل التعليم (Dezuanni & Woods, 2014)، كما اهتمت بها أيضا خلال السنوات الأخيرة البرازيل وشيلي والهند ونيوزيلاند وبعض دول أمريكا اللاتينية، حيث اكتشفوا قيمتها ودورها الكبير في تعليم الطلاب العديد من القضايا الإعلامية، وتزويدهم بالاستخدامات الايجابية لوسائل الإعلام (ابو النور، ٢٠١٥، ٢).

وقد تنبهت بعض الدول العربية مؤخرا لأهمية التربية الإعلامية وضرورة تضمينها في مناهجها الدراسية، فاهتمت لبنان بإدخالها في مناهجها الدراسية

منذ عام 2005م، واهتمت المغرب بتضمينها في مقرر التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية (سعيد، 2016، 2).

كما اهتمت المملكة العربية السعودية بأخذ زمام المبادرة لنشر التربية الإعلامية في دول الخليج العربي، حيث عقدت المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية عام 2007م، والذي أوصى بضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية في جميع مراحل التعليم، وإعداد برامج متخصصة في التربية الإعلامية تراعي القيم والثوابت الوطنية والأخلاقية (المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، 2007) ، وقد اهتمت وزارة التعليم في السنوات الأخيرة بالتربية الإعلامية، ووضعتها ضمن أهدافها الإستراتيجية لتحقيق رؤية 2030، واستجابة لتوجهات الوزارة فقد عقدت الإدارة العامة للتعليم في محافظة القريات ملتقي "التربية الإعلامية في ظل الرؤية الوطنية 2030" خلال الفترة (25–26) رجب 1439هـ، والذي أكد على أهمية التربية الإعلامية في تحقيق الأهداف التربوية، وتوعية الطلاب بمخاطر الإعلام الجديد، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من انتقاء الرسائل والاستفادة منها، وكشف الرسائل المزيفة ورفضها، وقد أوصي هذا الملتقى بضرورة تفعيل التربية الإعلامية في مراحل التعليم المختلفة (وزارة التعليم، 2018).

ومن هنا فأن الاهتمام بتدريس التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام؛ أصبح اليوم ضرورة لا خيار لإعداد الطلاب للتعامل مع الكم الهائل من الرسائل الإعلامية التي يستقبلونها عبر وسائل الإعلام وأدواته المختلفة، وإكسابهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من فهم وتحليل ونقد هذه الرسائل، ومعرفة مصدرها وفهم أهدافها وأغراضها، لذا جاءت هذه الدراسة لتفعيل التربية

الإعلامية في مدارس التعليم العام كخط دفاع أول ورئيس لحماية الطلاب من سلبيات وسائل الإعلام.

مشكلة الدراسة:

أدى الانتشار الواسع لوسائل الإعلام بكافة أشكالها وأنواعها، وتطور أدوات التواصل الاجتماعي إلى تغير كبير في المشهد الإعلامي على الساحة الدولية، حيث لم تعد كثير من الدول قادرة على التحكم والسيطرة على ما يروج من مادة إعلامية داخل حدودها، والتصدي للبث الإعلامي الخارجي، وبخاصة بعد أن انتشار شبكة الانترنت العالمية وتزايد إعداد مستخدميها عام بعد عام واستهلاكها معظم وقتهم، مما أثار جدل كبير حول العديد من الموضوعات ذات الأهمية في تشكيل الشخصية الوطنية.

وفي هذا الصدد فقد أشار التقرير السنوي لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات إلى ارتفاع نسبة مستخدمي شبكة الانترنت في المملكة العربية السعودية من ١٣٪ عام ٢٠٠٥م إلى ٦٣,٥٪ عام ٢٠١٤م، ثم إلى ٨٢,١٢٪ في نهاية عام ٢٠١٧، كما بلغ عدد مستخدمي الإنترنت ٢٦ مليون مستخدم في عام ٢٠١٧م، ويتوقع أن يصل إلى ٣٠ مليون مستخدم بحلول عام ٢٠٢٢م، كما أشار التقرير أيضا إلى أن أكثر من ٦٢,٦٪ من هؤلاء المستخدمين يقضون أكثر من أربع ساعات يوميا على الإنترنت (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٧، ١٢٧-١٣٦)، ويعد الطلاب والطالبات من أكثر فئات المجتمع تأثرا بالمحتوى المعلوماتي الذي تقدمه وسائل الإعلام وشبكة الانترنت سواء أكان ذلك ايجابيا أم سلبيا، لسرعة انتشارها وقوة تأثيرها وجاذبيتها، فالرسائل الإعلامية التي

يتلقونها يوميا أصبحت المسؤولة عن تشكيل أفكارهم وسلوكياتهم وممارساتهم اليومية، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة الجعد والاسمري (٢٠١٨) من الاهتمام الشديد للطلاب بوسائل الإعلام على اختلاف أنواعها، واستخدامها بشكل واسع، وتأثرهم بما يعرض خلالها من أفكار ومعلومات قد لا يتوافق بعضها مع القيم المجتمعية والأخلاقية، والانبهار بها والرغبة في تقليدها، ومن ثم نشر ما تحتويه دون وعي بالأهداف الخفية لهذه الرسائل الإعلامية.

وعلى الرغم من الدور الايجابي الذي تقوم به وسائل الإعلام، إلا أن لها جوانب سلبية ومخاطر تفرض على المؤسسات التعليمية ضرورة القيام بدورها المنشود لإعداد الطلاب للتعامل معها، وذلك بتعزيز الرقابة الأخلاقية الذاتية لديهم، وإكسابهم القيم التي تكون بمثابة الموجهات لسلوكياتهم واختياراتهم في التعامل مع الرسائل الإعلامية للوصول للمعلومات وتنظيمها ومعرفة مصادرها، وهذا ما أكده الغدوني (٢٠١٧) إلى أنه لابد لمن يتعامل مع الكم الهائل من الرسائل الإعلامية بما تحويه من مضامين فكرية وأخلاقية واجتماعية وثقافية متباينة، أن تكون لديه قيم معيارية وضوابط ينطلق منها في قراءته لتلك الرسائل وتحليلها.

ونتيجة لأهمية التربية الإعلامية ودورها في توعية الطلاب بمخاطر وسائل الإعلام، وما تبثه من أفكار هدامة ودعاوي مغرضة تتعارض مع قيم وعادات المجتمع، فقد أكدت العديد من المؤتمرات والمنتديات الدولية على ضرورة تفعيلها وتضمينها في المقررات الدراسية في مراحل التعليم المختلفة، كالمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية في المملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٧م، والمؤتمر الدولي للتربية

الإعلامية لمجتمعات المعرفة في موسكو عام ٢٠١٢م، والمنتدى الأوروبي الثاني للتربية الإعلامية والمعلوماتية في لاتيفيا عام ٢٠١٦م، كما أكد ذلك أيضا العديد من الدراسات، كدراسة الرشيد (٢٠١٧) التي أكدت على ضرورة تفعيل التربية الإعلامية في المدارس لمواجهة الاكتساح الثقافي الغربي بعد امتداد شبكة الانترنت وتغلغلها في المجتمع، ودراسة عريقات (٢٠١٧) التي أكدت على ضرورة تفعيل التربية الإعلامية للحد من التطرف الفكري لدى الشباب، ودراسة على (٢٠١٦) التي أكدت على ضرورة تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الثانوية لمجابهة تحديات الغزو الفكري للطلاب.

وبالرغم من أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في التربية الإعلامية لمحو الأمية الإعلامية للطلاب، وإكسابهم مهارات التعامل مع الرسائل الإعلامية وتحليلها ونقدها وتقويمها، إلا أن الواقع يشير إلى وجود قصور في هذا الدور، حيث أكدت دراسة الصعب (٢٠١٣) علي وجود قصور في الدور الذي تقوم به المدرسة في إكساب الطلاب مهارات التعامل الواعي مع وسائل الإعلام، فما يتعلمه الطالب في المدرسة منفصل تماما عما يتلقاه من وسائل الإعلام، فهناك فجوة بينهما، وأكدت دراسة سعيد (٢٠١٦) على ضعف تدريس التربية الإعلامية في المدارس، كما أكدت دراسة العنزي (٢٠١٩) على وجود قصور في الدور الذي يقوم به الإعلام التربوي بالمدارس في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما التصور المقترح لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقية الشرقية في ضوء

خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة؟، ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية، هي:

١- ما خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة في تطبيق التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام؟

٢- ما واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية؟

٣- ما متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة حول واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ومتطلبات تفعيلها حسب متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة؟

٥- ما التصور المقترح لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تعرف خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة في تطبيق التربية الإعلامية في التعليم العام.
- تعرف واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية.
- تعرف متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية

- تعرف طبيعة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها في مدارس التعليم العام حسب متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة
- وضع تصور مقترح لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في:

- أنها تتناول موضوع التربية الإعلامية، والتي تعد من أفضل المداخل لتوعية الطلاب بمخاطر وسائل الإعلام وما تبثه من أفكار سلبية تنال من قيم وخصوصيات المجتمع وثقافته.
- إنها تساير الاهتمام العالمي بالتربية الإعلامية من قبل الكثير من الدول والمنظمات الدولية وفي مقدمتها اليونسكو باعتبارها هدفا رئيسا في القرن الحادي والعشرين لإكساب الطلاب مهارات التعامل مع التدفق المعلوماتي الهائل عبر وسائل الإعلام وأدواته المتطورة.
- أنها تعد استجابة لما أوصت به العديد من المؤتمرات والندوات من ضرورة تفعيل التربية الإعلامية وتضمينها في المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام.
- أنها تطبق في مدارس التعليم العام، والتي يمثل طلابها أكبر شريحة عمرية في المجتمع تتأثر بشكل كبير في سلوكياتها وتصرفاتها بوسائل الإعلام الجديد وأدواته المتطورة.

- أن النتائج التي يتم التوصل إليها تفيد المسئولين بإدارات التعليم في التعرف على واقع الدور الذي تقوم به مدارس التعليم العام في التربية الإعلامية.
- أن التصور الذي تقدمه الدراسة قد يفيد المسؤولين بوزارة التعليم في كيفية تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام لإعداد الطلاب وإكسابهم مهارات التعامل مع وسائل الإعلام.

مصطلحات الدراسة:

- التربية الإعلامية:

يعرف البدراني (٢٠١٦، ١٣٥) التربية الإعلامية بأنها فهم المحتوى الإعلامي لوسائل الإعلام وأهدافه السياسية والاجتماعية والثقافية، وهي تشمل التحليل النقدي للمواد الإعلامية وإنتاجها وتفسير الرسائل الإعلامية والقيم التي تحتويها.

ويعرف الباحث التربية الإعلامية إجرائياً بأنها العملية التي يتم من خلالها تنمية قدرة الطلاب على فهم وتحليل ونقد المحتوى الإعلامي الذي تبثه وسائل الإعلام، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الانتقاء واتخاذ القرارات، وإنتاج الرسائل الإعلامية الخاصة بهم.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها، وكذلك تناول خبرات كل من كندا كنموذج لدول

أمريكا الشمالية، والمملكة المتحدة كنموذج للدول الأوربية، وكوريا الجنوبية كنموذج لدول جنوب شرق أسيا.

٢- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة الميدانية على المدارس الحكومية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في مديني الدمام والخبر، لكونهما أكبر مدن المنطقة الشرقية من حيث عدد المدارس والمعلمين والطلاب، ولقربهما أيضا من عمل الباحث.

٣- الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة في المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

يتناول الإطار المفاهيمي للدراسة مفهوم التربية الإعلامية وأهدافها ومبررات تطبيقها، وخبرات كل من المملكة المتحدة وكندا وكوريا الجنوبية في التربية الإعلامية، ويتم توضيح ذلك فيما يلي:

أولا: التربية الإعلامية: مفهومها وأهدافها ومبررات تطبيقها:

أصبحت التربية الإعلامية ضرورة ملحة لتوعية الطلاب بمخاطر وسائل الإعلام وما تبثه من أفكار سلبية تؤثر على قيمهم وعاداتهم وثقافتهم، وفيما يلي عرض لمفهوم التربية الإعلامية وأهدافها، ومبررات تطبيقها:

أ- مفهوم التربية الإعلامية:

ظهر مصطلح التربية الإعلامية في أواخر الستينيات من القرن العشرين، حينما نشطت المؤسسات الدولية وعلى رأسها منظمة(اليونسكو) التي روجت لأهمية استخدام وسائل الإعلام وأدوات الاتصال كوسيلة تعليمية لتحقيق منافع تربوية ملموسة في المدارس والجامعات، ثم تطور هذا المصطلح خلال السبعينيات، وبدأ النظر إليه كمشروع دفاعي لحماية الشباب من مخاطر وسائل الإعلام، وفهم الرسائل المزيفة، ونتيجة لذلك فقد أصدرت اليونسكو في ندوتها الدولية بألمانيا عام ١٩٨٢م، إعلان جرانولد الذي أكد على ضرورة تدريس التربية الإعلامية لحماية الطلاب من الآثار السلبية لوسائل الإعلام (الخيون، ٢٠١٨،١٠)، وفي التسعينيات تبنت اليونسكو بدعم من وزارات التعليم في الاتحاد الأوربي مشروع (مينتور) لنشر التربية الإعلامية في أوروبا ودول حوض البحر المتوسط (Bucht, 2014, 9).

وفي الألفية الثالثةلم تعد التربية الإعلامية مشروع دفاع، بل أصبحت مشرع تمكين أيضا لإعداد الشباب لفهم الثقافة الإعلامية التي تحملها وسائل الإعلام وأدوات التواصل الاجتماعي ومعرفة محتواها للقيام بالعملية الانتقائية التي تتوافق مع قيم وأعراف المجتمع (الخيون، ٢٠١٨، ١٠)، ثم توالت الندوات والمنتديات التي عقدتها اليونسكو بدءا من بيان براغ عام ٢٠٠٣م وانتهاء بالمنتدى الأوروبي الثاني للتربية الإعلامية والمعلوماتية في لاتيفيا عام ٢٠١٦م، والتي أكدت جميعها على ضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية، ودمجها في المناهج الدراسية بمراحل التعليم المختلفة لمحو الأمية الإعلامية للطلاب.

وبالرغم من الاهتمام العالمي بالتربية الإعلامية منذ وقت مبكر، إلا أن الدول العربية تأخرت في ذلك بشكل كبير، حيث انطلقت فكرة التربية الإعلامية خلال العقد الأول من الألفية الثالثة، وجاءت كضرورة ملحة لزيادة المعارف في الجوانب التحليلية والنقدية للرسائل الاعلامية الذي يقدمها الإعلام العربي والأجنبي، وتعد الجامعة الأمريكية في بيروت نقطه الانطلاق الأولى، عندما عقدت ورشتها الأولى عام ٢٠٠٦م، للتعريف بوسائل الإعلام وتأثيرها في تبديل المفاهيم الاجتماعية والفكرية في المجتمع العربي (البدراني، ٢٠١٦، ١٣٤).

وقد تعددت تعريفات التربية الإعلامية وتباينت في مضامينها وتطورت في استخدامها تبعا للتطورات المتسارعة للثورة الإعلامية والمعلوماتية، حيث يعرفها أركيا وبريماكب (Arke &Primack, 2009) بأنها القدرة على فهم وتحليل وتقييم المحتوى الإعلامي لوسائل الإعلام المختلفة، وإنشاء الرسائل الإعلامية بمختلف أشكالها، ويعرفها العديلي والكراسنة والطوالبة (٢٠١٨،٣٥١) بأنها عملية إكساب المتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للتعامل مع الوسائط الإعلامية بأشكالها المختلفة وتحليلها ونقدها، وإصدار الأحكام حولها.

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف التربية الإعلامية بأنها العملية التي يتم من خلالها تنمية قدرة الطلاب على فهم وتحليل ونقد المحتوى المعلوماتي الذي تبثه وسائل الإعلام، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الانتقاء واتخاذ

القرارات، وإنتاج الرسائل الإعلامية الخاصة بهم، ويتضح من هذا التعريف أن التربية الإعلامية تتميز بعدة خصائص، تتمثل فيما يلي:

- أنها عملية توعية وتدريب مستمر للتعريف بوسائل الإعلام ومخاطرها، وكيفية توظيفها بما يخدم المجتمع.
- أنها لا تقتصر على مجرد الوعي الإعلامي، بل تشمل اكتساب مهارات التعلم والتحليل والنقد للمحتوى الإعلامي وإنتاجه.
- أنها عملية مقصودة وهادفة لحماية الطلاب من الآثار السلبية لوسائل الإعلام.
- أنها عملية متطورة لارتباطها بأدوات ووسائل الإعلام الجديد التي تشهد تطورا هائلا كما ونوعا.

ب- أهداف التربية الإعلامية:

تتمثل أهداف التربية الإعلامية فيما يلي (الخالدي وربابعة، ٢٠١٧،٢٣١) (الشميمري، ٢٠١٠، ٢٥):

- إكساب الطلاب مهارات التعامل الواعي مع وسائل الإعلام بما يمكنهم من الحفاظ على هويتهم الثقافية وثوابتهم الدينية والاجتماعية.
- بناء الفكر النقدي للطلاب، لتمكينهم من إصدار الأحكام الواعية، والتمييز بين الرسائل الايجابية والسلبية، واختيار المناسب منها.

- بناء الفكر الاتصالي للطلاب بالشكل الذي يجعلهم مدركين لجوانب العملية الاتصالية، وقادرين على التعبير عن آرائهم وأفكارهم والتواصل مع الثقافات الأخرى.
- تنمية القيم والمبادئ السليمة للطلاب لمواجهة التحدي الإعلامي، وبث روح التسامح والتعايش الايجابي في المجتمع بمختلف طوائفه، وتحقيق التكامل بين المؤسسات الإعلامية والمؤسسات التربوية.
- تكوين الاتجاهات الايجابية لدي الطلاب لمواجهة الأفكار المنحرفة والشائعات التي تبثها وسائل الإعلام، وحمايتهم من تأثيراتها السلبية.
- إكساب الطلاب مهارات إنتاج المضامين الإعلامية ونشرها بما يعبر عن وطنيتهم وثقافتهم وحضارتهم.
- زيادة وعي الطلاب بالصور العديدة للرسائل الإعلامية التي يقابلونها في حياتهم اليومية، وتأثيرها في تصوراتهم ومعتقداتهم واختياراتهم الشخصية.

ت- مبررات الاهتمام بالتربية الإعلامية في التعليم العام:

تتمثل مبررات الاهتمام بالتربية الإعلامية في التعليم العام، فيما يلي:

١- مواجهة مخاطر العولمة: أدت العولمة إلى حرية تدفق المعلومات وانسيابها وإتاحتها لكافة الأفراد في العالم، وأصبح من حق أي فرد الحصول عليها، وامتلاكها ومقارنتها وتشكيل اتجاهاته في ضوء ذلك، كما أصبح من الصعب على أية سلطة حكومية حجب هذه المعلومات عن الأفراد أو منع تأثرهم بها (الرفوع،٢٠١١، ١٣٨)، ومن هنا فإن التربية الإعلامية، أصبحت اليوم ضرورة ملحة لمواجهة مخاطر العولمة الإعلامية وتجنب تأثيراتها السلبية

المتمثلة في نشر الأفكار السلبية، وذلك لدوها في إكساب الطلاب مهارات التحليل النقدي لمحتوى الرسائل الإعلامية، والاستفادة من ايجابياتها في تعزيز الهوية الثقافية وترسيخ العقيدة والاعتزاز بالوطن.

٢- مواجهة الغزو الفكري: يعد الغزو الفكري من أكبر التحديات التي تواجه الدول العربية في الوقت الحاضر، وهو أشد خطراً من الغزو العسكري، وذلك لتعدد أسلحته وأساليبه، وتميزه بالخداع والتمويه والسرية لإضعاف قواها الداخلية، وطمس هويتها ونشر الفتن والتعصب بين أفرادها للسيطرة عليها (علي، ٢٠١٦، ٣٠٦)، وتعتمد الجماعات المتطرفة على استخدام وسائل الإعلام في نشر أفكارها وآرائها ومعتقداتها لإقناع الشباب بها، وهذا يفرض ضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية لدورها في إكساب الشباب مهارات فهم وتحليل ونقد وتقويم المحتوى الإعلامي، لحمايتهم من الأفكار التي تتنافى مع القيم والثقافة السائدة في المجتمع.

٣- مواكبة التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصال: أدى التطور المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى تضاعف حجم المعارف والمعلومات، وتوافر كم هائل من البدائل والخيارات الإعلامية المتاحة أمام الجماهير، والتي أدت إلى تدفق المعلومات والأفكار بين الثقافات والشعوب بما تحمله من تأثيرات ايجابية وسلبية، وهذا يستوجب ضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية لإكساب النشء مهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا، وإكسابهم مهارات التفكير الناقد التي تمكنهم من تحليل وتقويم هذه المعلومات لمعرفة ايجابياتها وسلبياتها، والاستفادة من ايجابياتها.

٤- تحقيق التكامل بين وسائل الإعلام والتربية: تتميز وسائل الإعلام بسرعة تجاوبها مع المستجدات العلمية والتكنولوجية، وهذا الأمر لا يتوافر للتربية، كما تتوافر في وسائل الإعلام مميزات أخرى لا تتوفر في غيرها من الوسائط التربوية، ومن هنا فإن الأخذ بالتربية الإعلامية يحقق التكامل المنشود بين التربية ووسائل الإعلام الجديد، بحيث تستفيد التربية من وسائل الإعلام وتقنياتها المتطورة في إعداد النشء وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من مواكبة العصر، والتعامل بايجابية مع الثقافات المتعددة، واختيار المناسب منها بما يتفق مع عادات وتقاليد المجتمع.

ثانيا: خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة في تطبيق التربية الإعلامية في التعليم العام:

اهتمت الدول المتقدمة بتدريس التربية الإعلامية في نظامها التعليمي باعتبارها قضية أمن قومي، ومطلب حيوي وضروري لتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من فهم وتحليل ونقد الرسائل الإعلامية وإنتاجها، وفيما يلي عرض لخبرات بعض الدول المتقدمة الرائدة في مجال التربية الإعلامية:

١- تجربة المملكة المتحدة في التربية الإعلامية:

تعد المملكة المتحدة من الدول الرائدة في التربية الإعلامية لما لها من تاريخ طويل في هذا المجال يمتد لأكثر من خمسين عاما، وبالرغم من أن المملكة المتحدة تتكون من أربع مقاطعات هي انجلترا، وويلز، واسكتلندا، وايرلندا

الشمالية، ولكل مقاطعه نظامها التعليمي الخاص بها، إلا أن هناك اتفاقا فيما بينها على تضمين التربية الإعلامية في التعليم العام.

وقد بدأ الاهتمام بالتربية الإعلامية في المملكة المتحدة منذ الستينيات من القرن العشرين، وتزايد أعداد المهتمين بها في التعليم، وفي فترة السبعينيات تزايد الاهتمام بالتربية الإعلامية وتم تدريسها في المدارس الثانوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم (١٦–١٨) سنة وتم تضمينها في الاختبارات، وفي عام ١٩٨٩م أصبحت التربية الإعلامية أحد مكونات المنهج الدراسي في انجلترا وويلز، وتم تضمينها في مقرر اللغة الانجليزية للطلاب من عمر (١١–١٦) سنه، وفي فترة التسعينات أصبح تدريس التربية الإعلامية في التعليم العام إجباري في كافة المقاطعات بالمملكة المتحدة (Fedorov, 2014,178-180)

أ- أهداف التربية الإعلامية في المملكة المتحدة:

تركز أهداف التربية الإعلامية في المملكة المتحدة على تنمية أربعه مجالات من المهارات، هي: معرفة وفهم وسائل الإعلام، وتحليل الرسائل الإعلامية وتفسيرها، والإنتاج والتقييم الإعلامي، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإنتاج الإعلامي، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي (haig , 2017, 140):

- تنمية مهارات محو الأمية الإعلامية للطلاب لتمكينهم من الاستقلال في معارفهم وتجاربهم والاستفادة من وسائل الإعلام.
- تطوير مهارات الإنتاج الفني والإبداعي للطلاب في السياقات الإعلامية لتنمية قدراتهم الخيالية والجمالية، والتعبير عن الذات.

- إكساب الطلاب المعارف والمهارات التي تمكنهم من فهم طبيعة وسائل الإعلام وكيفية عملها، وكذلك تحليل وتفسير ونقد النصوص الإعلامية ومعرفة تأثيراتها الايجابية والسلبية ومخاطر الانجراف لها.
- تمكين الطلاب من فهم العوامل التي توثر على وسائل الإعلام من خلال الانخراط في الإنتاج، وتقييم الإنتاج الإعلامي الخاص بهم.
- تمكين الطلاب من الاستفادة من فرص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إنتاجهم الإعلامي.

ب- تطبيق التربية الإعلامية في التعليم العام:

تمتلك المملكة المتحدة تاريخ طويل في تدريس التربية الإعلامية في مدارسها، وبالرغم من اتفاق جميع المقاطعات على دمج التربية الإعلامية في أنظمتها التعليمية، إلا أن طريقة تدريسها تختلف من مقاطعة إلى أخرى، كما يلي:

- انجلترا: تعد انجلترا من أوائل الدول التي أدخلت التربية الإعلامية رسميا في نظامها التعليمي مدمجا في المناهج الدراسية، وكانت البداية في المرحلة الثانوية للطلاب من عمر (١١-١٦) سنة، ثم امتدت إلى المرحلة الابتدائية لتصبح عنصراً أساسيا في مناهجها الدراسية، وفي عام ١٩٩٨م تم دمج التربية الإعلامية رسميا في مناهج اللغة الانجليزية التاريخ والمواطنة والفنون وعلم الاجتماع في المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا للطلاب من عمر (٥-١٤) سنة، وفي المرحلة الثانوية العليا للطلاب من عمر (١٤-١٦) سنه، وتمت مراعاتها في معايير هذه الصفوف، وأصبحت أحد الاختبارات التي يجتازها الطلاب للتخرج من التعليم الثانوي (عبد الرسول، ٢٠١٥، ٢١).

- اسكتلندا: درست اسكتلندا التربية الإعلامية كجزء من المنهج الدراسي في الصفوف الابتدائية والثانوية للطلاب من عمر (٣–١٨) سنة، وفي عام ٢٠١٠م تم تنفيذ وثيقة محو الأمية الإعلامية في المدارس تحت إشراف هيئة الإعلام الاسكتلندية، كما تم تنفيذ العديد من أنشطة التربية الإعلامية في المدارس (McDougall et al , 2014,14).
- ايرلندا الشمالية: اهتمت ايرلندا الشمالية بتدريس التربية الإعلامية للطلاب في وقت مبكر منذ تأسيس دورة الدراسات الإعلامية بكلية التربية عام ١٩٨٣م، وفي عام ١٩٩١م بدأ المعهد البريطاني السينمائي التفاوض مع مجلس المناهج لإدخال التربية الإعلامية في الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE)، وتم دمجها في منهج اللغة الانجليزية (Kerr, 2018,3)، وفي عام ٢٠٠٥م تم إدخال مقرر "فنون الصور المتحركة" في المستوى المتقدم (AS)، كما تقدم لجنة الأفلام والتليفزيون بالتعاون مع المعهد البريطاني للسينما دورات متخصصة في التليفزيون والسينما وفنون الصور المتحركة للطلاب في المدارس الثانوية العليا (McDougall et al , 2014, 14-15).
- ويلز: اهتمت ويلز بالتربية الإعلامية منذ وقت بعيد، وتعد مادة الدراسات الإعلامية مادة مستقلة بذاتها، ودراستها تؤهل الطلاب للحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE)، كما يعطى الطلاب في عمر (١٤) سنة الحق في اختيار دورات متخصصة في التربية الإعلامية، أما الطلاب بعد عمر (١٦) سنة فلهم الحق في اختيار برامج أكثر تخصصا في الإعلام أو السينما أو الرسوم المتحركة لتكون جزءاً من المواد الدراسية

المطلوبة للحصول على شهادة التعليم العام (GCE) (عبد الرسول، ٢٠١٥، ٢٢).

ث- تأهيل وتدريب المعلمين في التربية الإعلامية:

بدأت التربية الإعلامية في المملكة المتحدة على يد عدد من المعلمين المتحمسين والمدركين لضرورة تعليم الطلاب الإعلام، وبخاصة في ظل تشبع عالمهم بوسائل الإعلام والاتصالات المتعددة، ويتولى تدريس التربية الإعلامية معلمون من التخصصات المختلفة حسب المادة التي يقومون بتدريسها (عبد الرسول، ٢٠١٥، ٢٣).

وقد اهتمت المملكة المتحدة بالتأهيل التربوي للمعلمين في التربية الإعلامية، وذلك بتقديم دورات تدريبية متخصصة في الإعلام ووسائله وفنونه المختلفة لإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تدريس التربية الإعلامية في تخصصاتهم، لذا تهتم الجامعات بتقديم دورات تدريبية لمدة عام للخريجين الجدد وتدمج الدراسات الإعلامية في مناهجها الدراسية وبخاصة اللغة الانجليزية لمنحهم شهادة عليا في التربية الإعلامية، ويوجد أكثر من ١١٥ مؤسسة وجامعة في المملكة المتحدة تقدم دورات وبرامج تدريبية للمعلمين في الدراسات الإعلامية، وتعد جامعتي ساوثهامبتون University Southampton ، وشيشيستر كولدج University College Chichester من أقدم الجامعات التي اهتمت بتدريب المعلمين في مجال التربية الإعلامية، حيث تقوما بتدريس الدراسات الإعلامية جنبا إلى جنب مع الدراسات الانجليزية، وتقدما دورات وبرامج تدريبية عن بعد لتأهيل المعلمين في التربية الإعلامية (haig , 2017,143).

كما تقدم العديد من الجامعات البريطانية الأخرى كجامعات ميدلسكس Middlesex، وادي التامس Thames Valley، جلامورجان Glamorgan، ساندرلاند Sunderland دورات متخصصة للمعلمين في الدراسات الإعلامية والإنتاج التليفزيوني، وتصميم الوسائط التفاعلية والرسوم المتحركة التفاعلية والصحافة الإعلامية الجديدة، والروبوتات الذكية (haig, 2017,145)، كما يلتزم المعلمون القدامى في المدارس بحضور يوم تدريب واحد على الأقل خلال الفصل الدراسي في الدورات المتخصصة في وسائل الإعلام التي تقدمها الجهات المانحة لها (Bazalgette, 2017,2).

٢- تجربة كندا في التربية الإعلامية:

تعد كندا من الدول الرائدة في مجال التربية الإعلامية، حيث تعد أول دولة قامت بتصميم وتطبيق عدة مشروعات في التربية الإعلامية، وكانت بداية تبنيها لبرنامج التربية الإعلامية من خلال تطبيق مشروع مذيا ع المزرعة في الخمسينيات من القرن العشرين، وفي نهاية الستينيات بدأ الاهتمام بالتربية الإعلامية في المدارس، وتم تأسيس الرابطة الكندية للتربية الإعلامية عام ١٩٦٩م كأول تجمع يضم معلمي التربية الإعلامية (Andersen, Duncan& Pungente, 2017, 3)، وفي السبعينيات ظهرت مجموعات من المعلمين المهتمين بتدريس التربية الإعلامية واجتهدوا في تطبيقها وممارستها، وتم تأسيس جمعية محو الأمية الإعلامية في تورونتو عام ١٩٧٨م، وفي الثمانينات حدثت تطورات كبيرة في تدريس التربية الإعلامية بسبب الجهود التي بذلتها جمعية محو الأمية الإعلامية مع وزارة التربية والتعليم في مقاطعه اونتاريو، وفي عام ١٩٨٧م أصبحت التربية

الإعلامية جزء لا يتجزأ من مناهج التعليم الثانوي في اونتاريو، وفي التسعينات قامت كندا بإصلاح جذري لمناهجها الدراسية في مقاطعاتها العشر، وفي عام ١٩٩٩م أصبحت دراسة التربية الإعلامية إلزامية في التعليم العام في جميع المقاطعات الكندية (Fedorov, 2014, 178).

أ- أهداف التربية الإعلامية في كندا:

اهتمت كندا بتدريس التربية الإعلامية في مدارسها لمواجهة الغزو الإعلامي الأمريكي، وذلك لمساعدة الطلاب على اختيار وتقييم وضبط المعلومات والرسائل المتنوعة التي يتم استقبالها يوميا، وتتحدد أهداف التربية الإعلامية في كندا في (Wilson &Duncan , 2009, 128):

- تمكين الطلاب من الفهم المستنير لوسائل الإعلام واستخداماتها، والأدوار التي تلعبها في حياتهم.
- مساعدة الطلاب على تحليل ونقد وتقييم وسائل الإعلام والتقنيات التي تستخدمها، وتأثيراتها المختلفة.
- إكساب الطلاب مهارات الإنتاج الإعلامي للتعبير عن أنفسهم، والمشاركة في وسائل الإعلام.

ب- تطبيق التربية الإعلامية في التعليم العام:

على الرغم من أن كندا مكونة من (١٠) مقاطعات وثلاثة أقاليم، وكل إقليم لدية نظام تعليمي خاص به، إلا أن هناك تعاون بين هذه الأقاليم من أجل إعداد إطار متكامل للمناهج الدراسية، وهذا التكامل أدى إلى إضفاء الشرعية في تطبيق التربية الإعلامية في التعليم العام في كافة أنحاء كندا، والتي اكتملت

بدخولها في المناهج الجديدة التي تم تطويرها في نهاية التسعينيات من القرن العشرين، وقد نالت التربية الإعلامية دعما قويا بعد إصدار وزارة التعليم باونتاريو دليل "الإطار المفاهيمي للتربية الإعلامية" الذي ساعد المقاطعات على إدخالها في المناهج الدراسية (عبد الرسول، ٢٠١٥، ٢٥)، وفيما يلي عرض لطريقة تدريس التربية الإعلامية في بعض المقاطعات الكندية:

- اونتاريو: تعد أول مقاطعه جعلت التربية الإعلامية جزءا إلزاميا في منهج اللغة الانجليزية منذ عام ١٩٨٧م في الصفوف (٧-١٢)، وفي التسعينيات أصدرت وزارة التعليم باونتاريو مناهج متطورة تتضمن إلمام الطالب بمحو الأمية الإعلامية وبخاصة معرفة القراءة والكتابة والتحدث لوسائل الإعلام، ونتيجة لذلك فقد أدخلت التربية الإعلامية في منهج فنون اللغة في المرحلة الابتدائية في الصفوف (١-٨)، ومنهج اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية في الصفوف (٩-١٢)، وفي عام ٢٠٠٦م قدمت اونتاريو منهجا جديدا في فنون اللغة للصفوف (١-٨) يتضمن محو الأمية الإعلامية، كما تم تضمين مقرر اللغة الانجليزية في الصفين (١١-١٢) دورة اختيارية في الدراسات الإعلامية (Canada's Centre for Digital and Media Literacy, 2018) (Wilson &Duncan, 2009, 128).
- كولومبيا البريطانية: تعد كولومبيا البريطانية أول مقاطعة غربية تطبق التربية الإعلامية في منهج فنون اللغة الجديد عام ١٩٩٦م، ويتم تدريس التربية الإعلامية بطريقتين: الأولى بدمجها في مقرر فنون اللغة في الصفوف من

(١-١٢)، والثانية بجعلها جزءًا من حزمة المواد المتكاملة في الصفوف(١-١٢)(Duncan, Pungente and Andersen, 2012,4) .

- البرتا: تأخرت البرتا في تدريس التربية الإعلامية في مدارسها حتى عام ١٩٩٣م بالرغم من اعتراف عدد من المعلمين بأهميتها منذ نهاية الستينيات، وتم دمجها في مقرر فنون اللغة من الصفوف (١-١٢) (Duncan, Pungente and Andersen, 2012,4).
- ساسكاتشوان: تعد التربية الإعلامية جزء من التعليم الأساسي المشترك وواحدة من المجالات الداعمة لمحتوى مقرر فنون اللغة في الصفوف (١-١٢)، ويطلب من الطلاب في الصفوف(١٠، ١١، ١٢) إجراء دراسات ومشروعات إعلامية في الصحافة والراديو والأفلام والكتابة الإبداعية(Duncan, Pungente and Andersen, 2012, 5).
- مانيتوبا: قامت مانيتوبا بتدريس التربية الإعلامية في مدارسها منذ عام ١٩٩٠م، وذلك بدمجها في مقرر فنون اللغة في الصفوف (١-١٢) بعنوان المشاهدة والتمثيل.
- يوكون والأقاليم الشمالية الغربية: قامت بتطوير محتويات التربية الإعلامية في مقررات فنون اللغة الخاصة بها للصفوف (١-١٢)، كما يهتم المعلمون في هذه الأقاليم بتدريس التربية الإعلامية في مقرراتهم (Duncan, Pungente and Andersen, 2012, 5).
- نيوبرونزويك: قامت نيوبرونزويك بتقديم التربية الإعلامية كمقرر اختياري لبعض الطلاب الخريجين منذ عام ١٩٩٠م، وفي عام ١٩٩٢م قامت إدارة

التعليم في المقاطعة بتخصيص الموارد للمعلمين الذين يقومون بتدريس التربية الإعلامية بالصف الثاني عشر، وفي حال عدم توفر المعلمين تقدم إدارة التعليم التربية الإعلامية عبر الانترنت للصفوف(١-١٢)، وفي نهاية التسعينيات تم إنشاء منهج مشترك يشجع معلمي اللغة والدراسات الاجتماعية على إدراج محو الأمية الإعلامية في مقرراتهم (Duncan, Pungente and Andersen, 2012, 5).

- كيبيك: وضعت وزارة التعليم في كيبيك مناهج متطورة تم تنفيذها في المدارس الابتدائية والثانوية في عام ١٩٩٩م، وتم تدريس التربية الإعلامية في الخطة التربوية عبر المناهج الدراسية بحيث تكون مهارة وكفاءة أساسية في الصفوف(١-١١)(Duncan, Pungente and Andersen, 2012, 6) .

ج- تأهيل وتدريب المعلمين في التربية الإعلامية:

اهتمت كندا بتأهيل وتدريب المعلمين في مجال التربية الإعلامية منذ التسعينيات من القرن العشرين، ويعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة مسؤولية مشتركة بين المناطق التعليمية وجمعيات التدريس المحلية واتحاد المعلمين وكلية التربية بكل مقاطعة، ويتم التدريب من خلال ورش العمل والندوات والمؤتمرات، هذا بالإضافة إلى مواقع الانترنت التي تعد مصدراً رئيسياً لمساعدة المعلمين على تدريس التربية الإعلامية ضمن تخصصاتهم (عبد الرسول، ٢٠١٥، ٢٧).

كما تقوم كليات التربية في الجامعات الكندية بدمج محو الأمية الإعلامية في برامج إعداد المعلمين، وتقدم العديد من ورش العمل والمؤتمرات لتزويد المعلمين بطرق واستراتيجيات تدريس التربية الإعلامية في فصولهم الدراسية،

وبخاصة في مجال تدريس فنون اللغة الانجليزية، بالإضافة إلى إعداد أدلة إرشادية للمعلمين في مجال التربية الإعلام (Blogger, 2017) .

٣- تجربة كوريا الجنوبية في التربية الإعلامية:

بدأت التربية الإعلامية في كوريا الجنوبية كحركة مدنية من خلال الجهود التي بذلتها المنظمات غير الحكومية المهتمة بالمرأة والحقوق المدنية إلى جانب الجماعات الدينية والأكاديميين والمعلمين، وترجع الجذور التاريخية للاهتمام بها إلى أوائل الثمانينيات من القرن العشرين عندما بدأت كندوات يقودها القساوسة الكاثوليك لنقد وسائل الإعلام، وتدريب الأفراد على مراقبة البرامج التليفزيونية والصحف، وفي عام ١٩٩٢م بدأت المنظمات غير الحكومية في تقديم برامج تربية إعلامية للأطفال والشباب والمعلمين عن كيفية كتابة الرسائل الإعلامية، وصناعة الأخبار، وإنتاج الفيديوهات، وفي عام ١٩٩٥م بدأت هذه الجمعيات في إنتاج مقاطع فيديو لتشجيع الشباب على المشاهدة الناقدة، وفي عام ١٩٩٧م قدمت هذه الجمعيات برامج ومشروعات للطلاب لنشر الوعي بمخاطر وسائل الإعلام والانترنت، وتدريب المعلمين على تدريس التربية الإعلامية في مدارسهم (jeong, 2009, 63).

وفي نهاية التسعينيات حدثت تغيرات اجتماعية وتكنولوجية كبيرة في المجتمع الكوري أدت إلى زيادة الاهتمام بالتربية الإعلامية، حيث شاركت جمعية حركة المعلمين من أجل وسائل الإعلام النظيف، وأكاديمية المعلمين، ونقابة المعلمين في إقامة معسكرات إعلامية للطلاب خلال فترة الأجازات لتوعيتهم بمخاطر الانترنت، وأخلاقيات وسائل الإعلام، وتدريب المعلمين على تدريس التربية

الإعلامية ضمن الأنشطة اللامنهجية، وتطوير المواد التعليمية المرتبطة بوسائل الإعلام، وفي عام ٢٠٠٧م حدثت إصلاحات كبيرة في المناهج الوطنية للغة الكورية، وتم إدخال التربية الإعلامية ضمن محتوياتها(jeong, 2009, 64-65).

أ- أهداف التربية الإعلامية في كوريا الجنوبية:

تهدف التربية الإعلامية في كوريا الجنوبية إلى (jeong, 2009, 64-65):

- حماية الطلاب من التأثير السلبي لوسائل الإعلام على قيمهم الأخلاقية والاجتماعية والسلوكية.
- تمكين الطلاب من تحليل محتوى وسائل الإعلام ومراقبتها ونقدها.
- إكساب الطلاب مهارات الإنتاج الإعلامي وتمكينهم من التعبير عن أنفسهم.

ب- تطبيق التربية الإعلامية في التعليم العام:

بدأ الاهتمام بالتربية الإعلامية في كوريا الجنوبية منذ عام ١٩٨١م، وتم تدريسها بشكل غير منتظم في المدارس، حيث تم تضمينها في الأنشطة اللامنهجية، أو كنشاط ثقافي في مشروعات الشباب خارج وقت اليوم الدراسي وخلال العطلات الأسبوعية، وأكدت وزارة التعليم والموارد البشرية على ضرورة استخدام المعلمين لوسائل الإعلام والمهارات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس الموضوعات الدراسية (Jeong et al, 2009, 117-118) ، وفي عام ١٩٩٧م منحت وزارة التعليم والموارد البشرية المدارس والمعلمين صلاحيات واستقلالية أكثر فيما يتعلق بإدارة المناهج الدراسية، وتم تقديم مادة

جديدة باسم الأنشطة الحرة لمدة ساعة أسبوعيا ضمن الجدول الدراسي، ومنحت للمعلمين الحرية الكاملة في اختيار موضوعاتها(jeong, 2009, 69).

وفي عام ٢٠٠٧م تم إجراء إصلاحات جوهرية في المناهج الدراسية، وتم تضمين التربية الإعلامية في محتوى مقررات اللغة الكورية، والأخلاق، والدراسات الاجتماعية للصفوف (١-١٢) في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وبدأ تطبيق هذه المناهج في ٢٠٠٩م لإكساب الطلاب مهارات فهم وإنتاج النصوص الإعلامية، وسلوكيات التعامل مع الانترنت وحماية المعلومات الشخصية، والفهم النقدي لوسائل الإعلام، كما يتم تقديم دورات اختيارية متعمقة في لغة الوسائط والإنتاج الإعلامي والدراسات الإعلامية في الصفين (١١، ١٢) من المرحلة الثانوية (Jeong et al, 2009, 117-118).

ت- تأهيل وتدريب المعلمين في التربية الإعلامية:

اهتمت السلطات المحلية للتعليم في كوريا الجنوبية بتقديم عدة دورات لعدد من المعلمين لتدريبهم على استخدام وسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مقرراتهم الدراسية، وبعد اجتياز هؤلاء المعلمين لهذه الدورات التدريبية؛ قاموا بتأسيس أربع مجموعات لمحو الأمية الإعلامية في المدارس، وهي: حركة المعلمين لوسائل الإعلام النظيفة عام ٢٠٠٣م، وقسم الدراسات الإعلامية بالرابطة الكورية لمدرسي اللغات عام ٢٠٠٥م، والمجموعة البحثية لمحو الأمية الإعلامية عام ٢٠٠٦م، ومجموعة دايجون لأبحاث تعليم الفنون والثقافة عام ٢٠٠٨م، وقامت هذه المجموعات بتقديم المحاضرات وورش العمل، وعقد الاجتماعات والحلقات الدراسية المنتظمة ونشر خطط الدروس والكتب

والأدلة على مواقع الإنترنت الخاصة بهم لتدريب المعلمين الآخرين في مجال التربية الإعلامية (Jeong et al, 2009, 116-117).

نظرة تحليلية لخبرات وتجارب الدول التي تناولتها الدراسة:

بعد عرض خبرات كل من المملكة المتحدة وكندا وكوريا الجنوبية في التربية الإعلامية، يمكن استخلاص ما يلي:

أ- **أوجه الشبة والاختلاف بين الدول التي تناولتها الدراسة:** وتتمثل فيما يلي:

- تختلف الدول الثلاث في بداية اهتمامها بالتربية الإعلامية، فكندا اهتمت بها مبكراً منذ الخمسينيات من القرن العشرين، واهتمت بها المملكة المتحدة منذ الستينيات، أما كوريا الجنوبية فاهتمت بها منذ الثمانينيات من القرن العشرين.
- تختلف الجهود المبذولة للاهتمام بالتربية الإعلامية في الدول الثلاث، حيث يرجع الاهتمام بالتربية الإعلامية في المملكة المتحدة وكندا إلى الجهود الحكومية، أما كوريا الجنوبية فيرجع الاهتمام بها إلى جهود المنظمات غير الحكومية.
- تتشابه أهداف التربية الإعلامية في الدول الثلاث، والتي تتمثل في محو الأمية الإعلامية للطلاب وإكسابهم مهارات فهم وتحليل ونقد الرسائل الإعلامية، وإكسابهم مهارات الإنتاج الإعلامي للتعبير عن أنفسهم.
- تتشابه الدول الثلاث في جعل التربية الإعلامية إلزامية للطلاب في مراحل التعليم، ففي المملكة المتحدة تعد إلزامية للطلاب من عمر (٥-١٦) سنة

في مقاطعات انجلترا وويلز وايرلندا الشمالية، من عمر (٣-١٨) في اسكتلندا، وفي كندا تعد إلزامية للطلاب في الصفوف (١-١٢)، أما في كوريا الجنوبية فتعد إلزامية للطلاب في الصفوف(١-١٠)، واختيارية للطلاب في الصفين (١١،١٢).

- تتشابه الدول التي تناولتها الدراسة في أن التربية الإعلامية ليست مادة قائمة بذاتها، حيث يتم دمجها داخل المواد الدراسية المختلفة، فالمملكة المتحدة تدمجها مع مقررات اللغة الانجليزية والتاريخ والمواطنة والفنون وعلم الاجتماع، وكوريا الجنوبية تدمجها مع مقررات اللغة الكورية والأخلاق والدراسات الاجتماعية، أما كندا فتدمجها مع مقرر فنون اللغة.
- تتشابه الدول التي تناولتها الدراسة في تأهيل وتدريب المعلمين في مجال التربية الإعلامية، حيث تقدم لهم دورات تدريبية متخصصة في الدراسات الإعلامية ووسائل الإعلام وفنونه المختلفة لإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تدريس التربية الإعلامية فضمن تخصصاتهم.

ب- الجوانب التي تميزت بها تجربة كل دولة من الدول: وتتمثل فيما يلي:

- كندا: تميزت بأنها أول دولة قامت بتصميم وتطبيق عدة مشروعات في مجال التربية الإعلامية، وجعلت التربية الإعلامية إلزامية في الصفوف (١-١٢) في جميع مقاطعاتها، وتهتم بتدريب المعلمين أثناء الخدمة على تدريس التربية الإعلامية في تخصصاتهم، وتوفر لهم أدلة إرشادية، كما تقوم جامعاتها بدمج محو الأمية الإعلامية في برامج إعداد المعلمين.

- المملكة المتحدة: تميزت بأنها أول من أدخلت التربية الإعلامية رسميا في نظامها التعليمي مدمجه في المناهج الدراسية، وتعد انجلترا التربية الإعلامية أحد الاختبارات التي يجب اجتيازها للتخرج من التعليم الثانوي، ويتم تدريس التربية الإعلامية في المدارس من قبل معلمين متخصصين، كما تهتم جامعاتها بتقديم دورات تدريبية متخصصة في التربية الإعلامية لمدة عام للخريجين الجدد، وتدمج الدراسات الإعلامية في برامج إعداد المعلمين.
- كوريا الجنوبية: تميزت بأن الاهتمام بالتربية الإعلامية بدء كحركة مدنية من خلال المنظمات غير الحكومية، وتم تضمينها في البداية في الأنشطة اللامنهجية بالمدارس، وبعد ذلك تم دمجها في المقررات الدراسية، كما تقوم مجموعات المعلمين المتخصصين بتدريب زملائهم في مجال التربية الإعلامية.

ج- الدروس المستفادة من خبرات الدول التي تناولتها الدراسة: وتتمثل فيما يلي:

- جعل تدريس التربية الإعلامية إلزامي في جميع المراحل التعليمية بدءا من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.
- دمج موضوعات التربية الإعلامية في الأنشطة اللامنهجية والأنشطة الحرة في مراحل التعليم المختلفة، وكذلك دمجها في بعض المقررات الدراسية كاللغات والدراسات الاجتماعية والدينية.
- الاهتمام بالتأهيل والتدريب المستمر للمعلمين في مجال التربية الإعلامية، وإتاحة برامج الدراسات العليا في مجال التربية الإعلامية بكليات التربية.

- الاستفادة من المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الإعلامية في تنفيذ بعض برامج التربية الإعلامية في المدارس.
- دمج أهداف التربية الإعلامية مع أهداف المقررات الدراسية بحيث تركز على تنمية مهارات التفكير الناقد، وإصدار الأحكام الواعية، والوعي بطبيعة الرسائل الإعلامية.

***

الدراسات السابقة:

من خلال الرجوع الدراسات والبحوث، تم التوصل إلى عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم عرضها حسب التسلسل الزمني لإجرائها كما يلي:

أجرى حويل وعبد الجليل (٢٠٠٩) دراسة لوضع تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات بعض الدول، واستخدمت المنهج الوصفي، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية، كما أجرى خليل (٢٠١٥) دراسة لتقويم واقع ممارسة طلاب المدارس الثانوية لمهارات التربية الإعلامية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانه على عينة عددها (٤٠٠) طالب بالمدارس الثانوية في المدينة المنورة، وانتهت الدراسة بتحدد (٣١) مهارة أساسية ومكملة للتربية الإعلامية، وأن درجة ممارسة الطلاب لهذه المهارات متوسطة، كما أجرى عبد الرسول (٢٠١٥) دراسة مقارنة لبرامج التربية الإعلامية المدرسية في كل من المملكة المتحدة وكندا والولايات المتحدة الأمريكية، وإمكانية الإفادة منها في مصر، واستخدمت المنهج الوصفي، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتطبيق التربية الإعلامية بمراحل التعليم في مصر.

واهتمت دراسة مغاري (٢٠١٥) بالتعرف على آراء المتخصصين نحو تضمين التربية الإعلامية في المنهاج الفلسطيني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على (١٣٦) عضو هيئة تدريس بكليات التربية وأقسام الإعلام في جامعات الأزهر والأقصى والإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة

موافقة العينة على أهمية تضمين التربية الإعلامية في المناهج جاءت كبيرة جدا، كما اهتمت دراسة ميخاليفا (Mikhaleva, 2015) بالتعرف على تأثير التربية الإعلامية الأوروبية على تطوير التربية الإعلامية الروسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وانتهت الدراسة إلى أن التربية الإعلامية الأوروبية أدت إلى ظهور نماذج اجتماعية وثقافية للتربية الإعلامية في روسيا، وبناء منهج متكامل للتثقيف الإعلامي في المدارس، كما اهتمت دراسة سعيد (٢٠١٦) بالتعرف على واقع مساهمة معلمات الصف الأول الثانوي قي التربية الإعلامية من وجهة نظر الطالبات بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على عينة عددها (٢٣١١) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الطالبات لشبكة الانترنت لم يكن لأغراض علمية، وأن درجة مساهمة المعلمات في التربية الإعلامية المتعلقة بالانترنت من وجهة نظر الطالبات متوسطة.

وهدفت دراسة علي (٢٠١٦) إلى التعرف على دور التربية الإعلامية في المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات الغزو الفكري، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على (٦٦) من أعضاء هيئة تدريس الإعلام بكلية الآداب وأخصائي الصحافة بالمدارس الثانوية في محافظات الإسماعيلية وبور سعيد والسويس ودمياط والشرقية، وتوصلت إلى أن التربية الإعلامية لها دور في مجابهة تحديات الغزو الفكري للطلاب في المرحلة الثانوية، كما هدفت دراسة فيدوروف وليفيسكايا وكامارو (Fedorov, Levitskaya & Camarero, 2016) إلى التعرف على وجهة نظر الخبراء الدوليين في مناهج محو الأمية الإعلامية في

المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة استطلاع رأي على (٦٥) خبير من (٢٠) دولة، توصلت إلى وجود تحديات تعوق تطبيق مناهج محو الأمية الإعلامية تمثلت في مقاومة الهيئات الإدارية، وضعف محتوى المناهج، وضعف برامج التدريب للمعلمين.

واهتمت دراسة الرشيد (٢٠١٧) بالتعرف على واقع التربية الإعلامية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على (٩٥٠) معلم ومعلمة، وتوصلت إلى غياب التربية الإعلامية على مستوى الممارسة الفعلية في المدارس الحكومية، كما اهتمت دراسة عريقات (٢٠١٧) بالتعرف على دور التربية الإعلامية في تحقيق الأمن الفكري، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن التربية الإعلامية لها دور كبير في تحقيق الأمن الفكري بالمجتمع، كما اهتمت دراسة الغدوني (٢٠١٧) بتحديد مستوى تضمين قيم التربية الإعلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية – النظام الفصلي، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى، وتم تحديد (١٠) قيم للتربية الإعلامية يجب تضمينها في كتب الحديث والثقافة الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تضمين قيم التربية الإسلامية بلغ ٩٦,١٥٪ في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية ١، و٩٢,٦٨٪ في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية ٢، و ٢٨,٥٧٪ في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية ٣، و١٠٠٪ في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية

٤، و ٤٧,٨٢٪ في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية ٥، وان قيمة العدالة في الرسالة الإعلامية لم يتم تضمينها في كتب الحديث والثقافة الإسلامية.

هدفت دراسة الجعد والاسمري (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع إسهام معلمات المرحلة المتوسطة في التربية الإعلامية للطالبات، والمعوقات التي تعوق المعلمات في تطبيق التربية الإعلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على عينة عددها (٥١٩) معلمة بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات إدارية ومعرفية ومادية ومالية تعوق إسهام المعلمات في تطبيق التربية الإعلامية وبرامجها للطالبات بالمرحلة المتوسطة.

واهتمت دراسة جولس وجونسون (Jolls& Johnson, 2018) بالتعرف على محو الأمية الإعلامية كمدخل للديمقراطية في القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأكدت الدراسة على ضرورة نشر التربية الإعلامية في القرن الحادي والعشرين لإعداد مواطنين قادرين على مواجهة مخاطر الإعلام الجديد، أما دراسة قطب (٢٠١٨) فاهتمت بالتعرف على العلاقة بين إدراك الشباب لمبادئ التربية الإعلامية وسلوكهم الاتصالي على مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانه على عينة عددها (٢٠٠) من الذكور والإناث من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في الفئة العمرية(١٨–٣٥)، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة من الوعي لدى الشباب بمبادئ التربية الإعلامية، وأن سلوكياتهم ايجابية عند تعرضهم للشائعات على مواقع التواصل الاجتماعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص ما يلي:

- أن التربية الإعلامية لها دور كبير في مواجهة تحديات الغزو الفكري، والجوانب السلبية لوسائل الإعلام، وأكدت ذلك دراستي(علي، ٢٠١٦؛ وعريقات، ٢٠١٧)
- أن هناك ضعف في تدريس التربية الإعلامية في المدارس، وأن ممارسة الطلاب لمهارات التربية الإعلامية متوسطة، وأكد ذلك دراسات (خليل ، ٢٠١٥؛ وسعيد، ٢٠١٦؛ والرشيد، ٢٠١٧).
- أن هناك معوقات إدارية ومعرفية ومادية ومالية تعوق تفعيل التربية الإعلامية في المدارس، وأكد ذلك دراسة كل من (الرشيد، ٢٠١٧ ؛ والجعد والاسمري، ٢٠١٨ ؛ Fedorov, Levitskaya& Camarero, 2016).
- أن تفعيل التربية الإعلامية في المدارس أصبح ضرورة ملحة لإعداد مواطنين قادرين على مواجهة مخاطر وسائل الإعلام، وأكد ذلك دراسة كل من (حويل وعبد الجليل، ٢٠٠٩؛ وعبد الرسول، ٢٠١٥؛ ومغازي، ٢٠١٥؛ وقطب، ٢٠١٨؛ Jolls& Johnson, 2018).

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة وإعداد إطارها المفاهيمي، وبناء أداتها وتحليل وتفسير نتائجها، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، ودراسة واقع التربية الإعلامية في المدارس، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

- أنها تناول واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها في مراحل التعليم العام (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، بينما ركزت معظم الدراسات السابقة على مرحلة واحدة من مراحل التعليم العام، كما أن الدراسة الحالية تقدم تصور مقترح لتفعيل دور مدارس التعليم العام في التربية الإعلامية.
- أنها تتناول خبرات كل من المملكة المتحدة وكندا وكوريا الجنوبية في مجال التربية الإعلامية، للاستفادة منها في تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام.
- أنها تطبق على مدارس التعليم العام بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المنطقة الشرقية.

***

الإطار الميداني للدراسة:

تهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على آراء المعلمين والمعلمات في واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها في مدارس التعليم العام، وفيما يلي عرض لإجراءات الدراسة الميدانية:

١- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته طبيعتها، مع الاستعانة بأدواته وهي الاستبانة لتطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات، للتعرف على واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام ومتطلبات تفعيلها.

٢- بناء أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانة مكونة من محورين، هي:

أ- المحور الأول: يقيس واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ويتكون من (١١) عبارة.

ب- المحور الثاني: يقيس متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ويتكون من (١٧) عبارة مقسمة على (٣) أبعاد، هي:

- البعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية، ويتكون من (٥) عبارات.
- البعد الثاني: المتطلبات البشرية والمادية، ويتكون من (٧) عبارات.
- البعد الثالث: التنسيق والتكامل بين المدارس ومؤسسات الإعلام، ويتكون من (٥) عبارات.

واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة للعبارات وأبعاد الاستبانه، وتم اختيار الدرجة (٥) موافق بدرجة كبيرة جدا،

(٤) موافق بدرجة كبيرة، (٣) موافق بدرجة متوسطة، (٢) موافق بدرجة ضعيفة، (١) غير موافق إطلاقا.

٣- ثبات وصدق أداة الدراسة:

أ- **الصدق الظاهري للأداة:** تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانه عن طريق صدق المحكمين، حيث عرضت الاستبانه في صورتها الأولية على عدد (١١) من أساتذة كليات التربية بالجامعات السعودية، لمعرفة وجهة نظرهم في الاستبانه ومحاورها وأبعادها، ومدى ارتباط كل عبارة بالبعد والمحور الذي تنتمي إليه، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة عبارة في محور واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، وأصبح عدد عباراته (١١) عبارة بدلا من (١٠) عبارات، وتم حذف عبارة وإضافة عبارتين في محور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، وأصبح عدد عبارته (١٧) عبارة بدلا من (١٦) عبارة.

ب- **الصدق الداخلي للأداة:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومحاورها، ومدى ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٤-٠,٨٤) لعبارات محور واقع التربية الإعلامية، وما بين (٠,٧٧-٠,٩٤) لأبعاد محور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على التماسك الداخلي لمحاور الاستبانه وعباراتها.

ث- **ثبات الأداة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات لمحور واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام (٠,٩٧)، ولمحور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام (٠,٩٦)، وللاستبانه ككل (٠,٩٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعه ومقبولة إحصائيا.

٤- مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي للدراسة، والذي بلغ عدده (١٥٥٣٦) معلم ومعلمة بمدينتي الدمام والخبر، واستهدف الباحث التطبيق على نسبه ٤٪ من مجتمع الدراسة، والتي تبلغ (٦٢٢) معلم ومعلمه، وقام الباحث بالتطبيق على (٩٠٠) معلم ومعلمة (٤٩٠ معلم، ٤١٠ معلمة) في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وذلك لإمكانية الحصول على النسبة المستهدفة، واسترجع الباحث عدد (٦٥٦) استبانة (٣٦٧ من المعلمين، ٢٨٩ من المعلمات)، وتم إهمال ست استبانات للمعلمين، وثمان استبانات للمعلمات، وذلك لأخذها نمط محدد في الاستجابة، وقد بلغ عدد الاستبانات الصالحة (٦٤١)، وهو ما يشكل نسبة ٤,١٣٪ من المجتمع الأصلي، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (١)

نسبة عينة الدراسة إلى المجتمع الأصلي(*)

المتغير	البيان	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة
الجنس	ذكور	٨٣٥٤	٣٦١	٤,٣٢٪
	إناث	٧١٨٢	٢٨٠	٣,٨٩٪
المرحلة	الابتدائية	٧١٢٣	٢٦٢	٣,٦٨٪

التعليمية	المتوسطة	٤٢٣٧	١٦٣	٪٣,٨٥
	الثانوية	٤١٧٦	٢١٦	٪٥,١٧
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	-	١٠٧	
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	-	١٨٤	
	أكثر من ١٠ سنوات	-	٣٥٠	
الإجمالي		١٥٥٣٦	٦٤١	٪٤,١٣

*** الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية.(٢٠١٩). بيان إحصائي بأعداد المعلمين والمعلمات في المنطقة الشرقية، الدمام: إدارة التخطيط والتطوير.**

٥- المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث في معالجة البيانات واستخراج النتائج على برنامج(SPSS)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط الرتب لبيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة في عبارات ومحاور الاستبانة.
- اختبار (T- test) لتحديد الفروق بين متغيرات الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار(Scheffe) لتحديد الفرق بين أكثر من متوسطين.

للتعرف على درجة الموافقة لاستجابات أفراد العينة في عبارات الاستبانة، تم حساب قيمة وزن بدائل الاستجابات للاستبانه، ومن ثم يصبح هناك اتجاه لعدم موافقة أفراد العينة على العبارة والمحور إذا قل المتوسط الحسابي عن ١,٧٩،

وتكون درجة الموافقة منخفضة إذا انحصر المتوسط الحسابي ما بين (١,٨٠-٢,٥٩)، ومتوسطة إذا انحصر المتوسط الحسابي ما بين (٢,٦٠-٣,٣٩)، وكبيرة إذا انحصر المتوسط الحسابي ما بين (٣,٤٠-٤,١٩)، وكبيرة جدا إذا زاد المتوسط الحسابي عن (٤,٢٠).

٦- عرض النتائج ومناقشتها:

سيقوم الباحث بعرض النتائج ومناقشتها للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع، كما يلي:

١- السؤال الثاني: ما واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة في العبارات الخاصة بواقع التربية الإعلامية، كما يلي:

أ- واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة في العبارات الخاصة بواقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام:

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة في عبارات محور واقع التربية الإعلامية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تهتم إدارة المدرسة بتطبيق أنشطة وبرامج التربية الإعلامية.	٣,٢٥	١,٣١	متوسطة	١
٢	توجد خطة متكاملة لتطبيق أنشطة وبرامج التربية الإعلامية للطلاب في المدرسة.	٢,٩٤	١,٣٩	متوسطة	٣
٣	يتم التخطيط لتفعيل برامج التربية الإعلامية في تدريس المقررات الدراسية في المدرسة.	٢,٧٥	١,٣٩	متوسطة	٨

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	يتوفر في المدرسة معلم متخصص لتدريس التربية الإعلامية.	٢,١٣	١,٤٥	ضعيفة	١١
٥	يتم تفعيل برامج التربية الإعلامية بالمدرسة ضمن الخطة الدراسية.	٢,٥٥	١,٣٩	ضعيفة	٩
٦	يطبق الطلاب بالمدرسة برامج التربية الإعلامية في الأنشطة اللاصفية.	٢,٨٩	١,٣٣	متوسطة	٤
٧	يتوفر بالمدرسة ميزانية مستقلة لتنفيذ برامج التربية الإعلامية.	٢,٣٧	١,٤١	ضعيفة	١٠
٨	يتوفر بالمدرسة القاعات والأجهزة والتكنولوجيا اللازمة لتنفيذ أنشطة التربية الإعلامية.	٢,٨١	١,٤٦	متوسطة	٧
٩	يشارك الطلاب بفعالية في أنشطة وبرامج التربية الإعلامية.	٣,٠١	١,٣٢	متوسطة	٢
١٠	تقدم المدرسة أنشطة متنوعة في التربية الإعلامية للطلاب.	٢,٨٦	١,٣٦	متوسطة	٥
١١	تركز برامج التربية الإعلامية بالمدرسة على أركان العملية التعليمية.	٢,٨٥	١,٣٩	متوسطة	٦
	المحور ككل	٢,٧٦	١,١٩		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة ككل يجمعون على أن التربية الإعلامية تتحقق في مدارس التعليم العام بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (٢,٧٦) والانحراف المعياري (١,١٩)، وجاءت درجة موافقة العينة متوسطة، والأمر بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد للاهتمام بالتربية الإعلامية في المدارس لمواجهة مخاطر وسلبيات وسائل الإعلام، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرشيد (٢٠١٧) التي أكدت على غياب التربية الإعلامية على مستوى الممارسة الفعلية في المدارس، ودراسة سعيد (٢٠١٥) التي أكدت على ضعف تدريس التربية الإعلامية في المدارس، وكذلك دراسة خليل (٢٠١٥) التي أكدت على أن درجة ممارسة الطلاب لمهارات التربية الإعلامية في المدارس متوسطة.

كما يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في العبارات الخاصة بالمحور انحصرت ما بين (٢,١٣-٣,٢٥)، وجاءت درجة موافقة العينة على جميع العبارات متوسطة باستثناء العبارات (٤، ٥، ٧)، حيث جاءت درجة الموافقة منخفضة، أما بالنسبة لترتيب هذه العبارات، فيتم توضيحه فيما يلي:

- احتلت العبارات (١، ٩، ٢) المراتب الثلاث الأولى بمتوسطات حسابية (٣,٢٥، ٣,٠١، ٢,٩٥) على الترتيب، وجاءت درجة الموافقة متوسطة، مما يؤكد موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على درجة اهتمام إدارة المدرسة بتطبيق أنشطة التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ومشاركة الطلاب في الخطط والبرامج الخاصة بالتربية الإعلامية، وكذلك وجود الخطط التي تهتم بتطبيقها في المدارس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجعد والاسمري (٢٠١٨) التي أكدت على أن درجة مساهمة المعلمات والمديرات في التربية الإعلامية متوسطة، ودراسة ناصر (٢٠١٥) التي أكدت على أن درجة ممارسة الطلاب لمهارات التربية الإعلامية الأساسية والمكملة في المدارس متوسطة.
- احتلت العبارات (٦، ١٠، ١١) المراتب الرابعة والخامسة والسادسة بمتوسطات حسابية (٢,٨٩، ٢,٨٦، ٢,٨٥) على الترتيب، وجاءت درجة الموافقة متوسطة، مما يؤكد موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على تطبيق الطلاب لبرامج التربية الإعلامية في الأنشطة اللاصفية في مدارس التعليم

العام، وتقديم المدارس لأنشطة وبرامج التربية الإعلامية لطلابها، وكذلك مدى تركيز هذه الأنشطة على أركان العملية التعليمية.

- احتلت العبارتان (٨، ٣) المرتبتين السابعة والثامنة بمتوسط حسابي (٢,٨١، ٢,٧٥) على الترتيب، وجاءت درجة موافقة عينة الدراسة متوسطة، مما يؤكد موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على توفر القاعات والأجهزة والتكنولوجيا اللازمة لتنفيذ أنشطة التربية الإعلامية في المدارس، وكذلك الاهتمام بالتخطيط لتفعيل برامج التربية الإعلامية في تدريس المقررات الدراسية في مدارس التعليم.
- اما العبارات(٥، ٧، ٤) فقد احتلت المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسطات حسابية(٢,٥٥، ٢,٣٧، ٢,١٣) على الترتيب، جاءت درجة الموافقة منخفضة، مما يؤكد اتفاق أفراد العينة على ضعف تفعيل برامج التربية الإعلامية ضمن الخطط الدراسية في مدارس التعليم العام، وعدم توفير ميزانية مستقلة لتنفيذ أنشطتها وبرامجها، هذا بالإضافة إلى عدم توفر المعلمين المتخصصين لتدريس التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فيدوروف وليفيسكايا وكامارو (Fedorov, Levitskaya & Camarero, 2016) التي أكدت على ضعف محتوى المقررات الدراسية المرتبطة بالتربية الإعلامية، وكذلك ضعف برامج تدريب المعلمين في التربية الإعلامية، وكذلك دراسة الجعد والاسمري (٢٠١٧) التي أكدت على وجود معوقات إدارية ومعرفية ومادية ومالية تعوق الممارسة الفعلية للتربية الإعلامية في المدارس.

١- السؤال الثالث: ما متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة في محور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في عبارات محور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	البعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية				
١	اقتناع إدارة المدرسة بأهمية ممارسة الطلاب لأنشطة وبرامج التربية الإعلامية.	٣,٩٢	١,١٦	كبيرة	٢
٢	إصدار قوانين وتشريعات لتدريس التربية الإعلامية في المدارس.	٣,٨٤	١,٢٤	كبيرة	٥
٣	توفير المناخ المناسب الذي يشجع المعلمين والطلاب على ممارسة أنشطة وبرامج التربية الإعلامية بالمدارس.	٣,٩٩	١,٢١	كبيرة	١
٤	وضع خطط متكاملة لممارسة أنشطة وبرامج التربية الإعلامية ضمن الخطة الدراسية بالمدارس.	٣,٩٢	١,٢٤	كبيرة	٢
٥	تطوير محتوى المقررات الدراسية وتضمينها موضوعات التربية الإعلامية.	٣,٨٥	١,٢٥	كبيرة	٤
	البعد ككل	٣,٩٠	١,٠٦	كبيرة	٣
	البعد الثاني: المتطلبات البشرية والمادية:				
٦	توفير ميزانية مستقلة لتنفيذ أنشطة وبرامج التربية الإعلامية في المدارس.	٤,٠٥	١,٢٣	كبيرة	٧
٧	توفير الأجهزة الحديثة والتكنولوجيا اللازمة لتطبيق أنشطة التربية الإعلامية في المدارس.	٤,١٠	١,٢٣	كبيرة	٤
٨	توفير القاعات والمعامل اللازمة لممارسة أنشطة التربية الإعلامية في المدارس.	٤,٠٩	١,٢١	كبيرة	٥

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٩	توفير المعلمين المتخصصين في التربية الإعلامية بالمدارس	٤,١١	١,٢٥	كبيرة	٣
١٠	منح حوافز مادية للمعلمين المختصين بتنفيذ برامج التربية الإعلامية في المدارس.	٤,١٥	١,٢٢	كبيرة	١
١١	إنشاء موقع الكتروني بالمدرسة يتيح للطلاب فرصة التعبير عن أرائهم في القضايا المتداولة عبر وسائل الإعلام.	٤,٠٦	١,٢٤	كبيرة	٦
١٢	تقديم دورات علمية متخصصة للمعلمين القدامى لتوظيف مهارات التربية الإعلامية في تخصصاتهم.	٤,١٢	١,٢٣	كبيرة	٢
	البعد ككل	٤,٠٩	١,١١	كبيرة	١
	البعد الثالث: التنسيق والتكامل بين المدارس ومؤسسات الإعلام:				
١٣	توظيف أدوات ووسائل الأعلام الجديد في العملية التعليمية بالمدارس.	٤,٠٧	١,١٩	كبيرة	٢
١٤	اشتراك المتخصصين في الإعلام مع المتخصصين التربويين في تخطيط وتصميم محتوى برامج التربية الإعلامية بالمدارس.	٤,٠٥	١,١٧	كبيرة	٤
١٥	الاستفادة من الإمكانات المادية والتكنولوجية للمؤسسات الإعلامية في تفعيل الأنشطة الإعلامية بالمدارس.	٤,٠٧	١,١٨	كبيرة	٢
١٦	توفير نظام فعال لتبادل المعلومات بين المدارس والمؤسسات الإعلامية.	٤,٠٥	١,١٨	كبيرة	٤
١٧	عقد اتفاقيات شراكة بين المدارس والمؤسسات الإعلامية لتقديم الأنشطة والبرامج الإعلامية في المدارس.	٤,١١	١,٢٠	كبيرة	١
	البعد ككل	٤,٠٧	١,١١	كبيرة	٢
	إجمالي المحور ككل	٤,٠٢	١,٠٢	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمحور ككل بلغ (٤,٠٢) والانحراف المعياري (١,٠٢)، ووافقت عينة الدراسة على هذه المتطلبات بدرجة كبيرة، مما يؤكد اتفاق أفراد العينة على ضرورة توفير هذه المتطلبات لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، كما يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المحور تراوحت ما بين (٣,٩٠ –٤,٠٩) وجاءت

درجة الموافقة كبيرة، مما يؤكد اتفاق أفراد العينة على هذه الأبعاد وعباراتها، أما بالنسبة لترتيب هذه الأبعاد، فيتم توضيحه فيما يلي:

- أن البعد الثاني الخاص "بالمتطلبات البشرية والمادية" احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,١١)، وجاءت درجة موافقة عينة الدراسة كبيرة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (٤,٠٥– ٤,١٥)، وهذا يؤكد اتفاق أفراد العينة على أن تفعيل التربية الإعلامية بالمدارس يتطلب ضرورة توفير الموارد البشرية المتمثلة في توفير المعلمين المتخصصين في التربية الإعلامية، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين القدامى في التربية الإعلامية، وتقديم الحوافز المادية للمعلمين الذين يقومون بتدريس التربية الإعلامية، وكذلك توفير الموارد المادية المتمثلة في تخصيص ميزانية مستقلة لأنشطة التربية الإعلامية، وتوفير القاعات والمعامل وتجهيزها بالأدوات والأجهزة والتكنولوجيا الحديثة اللازمة لتنفيذ أنشطة وبرامج التربية الإعلامية في المدارس.
- أن البعد الثالث الخاص "بالتنسيق والتكامل بين المدارس ومؤسسات الإعلام" احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,١١)، وجاءت درجة عينة الدراسة كبيرة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (٤,٠٥– ٤,١١)، وهذا يؤكد اتفاق أفراد العينة على ضرورة التنسيق والتكامل بين المدارس ومؤسسات الإعلام والاستفادة من إمكاناتها المادية والتكنولوجية في تقديم أنشطة التربية الإعلامية بالمدارس، كما يتطلب تفعيل التربية الإعلامية أيضا ضرورة عقد

اتفاقيات الشراكة بين المدارس والمؤسسات الإعلامية لتبادل المعلومات، وتخطيط وتصميم محتوى برامج التربية الإعلامية التي يتم تنفيذها في المدارس.

- أن البعد الأول الخاص "بالمتطلبات الإدارية والتنظيمية" احتل المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري(١,٠٦)، وجاءت درجة موافقة عينة الدراسة كبيرة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (٣,٨٤-٣,٩٩)، مما يؤكد اتفاق أفراد العينة على أن تفعيل التربية الإعلامية في المدارس يتطلب ضرورة إصدار القوانين والتشريعات ووضع الخطط المتكاملة اللازمة لتدريسها في المدارس، وتغيير الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس، وتوفير المناخ المناسب الذي يشجع المعلمين والطلاب على تطبيقها، وكذلك تطوير محتوى المقررات الدراسية وتضمينها موضوعات التربية الإعلامية.

٢- السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة حول واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ومتطلبات تفعيلها حسب متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق اختبار (t test) لمعرفة الفروق بين مجموعات العينة حسب متغير الجنس، واختباري (ANOVA) وشيفيه(Scheffe) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغيري المرحلة التعليمية وعدد سنوات الخبرة، ويتم توضيح ذلك فيما يلي:

أ- الفروق بين استجابات أفراد العينة في واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعليها حسب متغير الجنس:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام ومتطلبات تفعيلها:

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) بين استجابات المعلمين والمعلمات في واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها

المحور	البعد	المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
محور واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام		معلمين	٣٦١	٢,٩٧	١,٢١	٦٣٩	٥,١٧	٠,٠٠٣**
		معلمات	٢٨٠	٢,٥٠	١,٠٩			
متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام	المتطلبات الإدارية والتنظيمية	معلمين	٣٦١	٣,٩٤	١,٠١	٦٣٩	٠,٨٨٨	٠,٠١٤**
		معلمات	٢٨٠	٣,٨٦	١,٢٤			
	المتطلبات البشرية والمادية	معلمين	٣٦١	٤,١٣	١,٠٦	٦٣٩	٠,٩١٢	٠,٠٤٦*
		معلمات	٢٨٠	٤,٠٥	١,١٧			
	التنسيق بين المدارس ومؤسسات الإعلام	معلمين	٣٦١	٤,١٢	١,٠٢	٦٣٩	١,٤٢	٠,٠٠٢***
		معلمات	٢٨٠	٣,٩٩	١,٢١			
	المحور ككل	معلمين	٣٦١	٤,٠٧	٠,٩٥	٦٣٩	١,١٦	٠,٠٠٨**
		معلمات	٢٨٠	٣,٩٧	١,٠٨			

**** دالة عند ٠,٠١ ، *** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين المعلمين والمعلمات في محور واقع التربية الإعلامية لصالح المعلمين، ويرجع ذلك إلى أن المعلمات أكثر إحساسا بخطورة وسلبيات وسائل الإعلام على الطلاب، ومن ثم فهن أكثر اقتناعا من المعلمين بأن تدريس التربية الإعلامية في المدارس ليس بالمستوى المطلوب، ويغلب عليها طابع الشكلية، ومن ثم جاءت درجة موافقة المعلمات على هذا المحور منخفضة مقارنة بدرجة موافقة المعلمين التي جاءت متوسطة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة (٠,٠١) بين المعلمين والمعلمات في محور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية لصالح المعلمين، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في الأبعاد الثلاثة الخاصة بهذا المحور لصالح المعلمين عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١، ٠,٠٥، ٠,٠٠١) على الترتيب، ويرجع ذلك إلى زيادة اقتناع المعلمين بأن تطبيق التربية الإعلامية في المدارس يتطلب ضرورة توفير المتطلبات الإدارية والبشرية والمادية، وكذلك ضرورة التنسيق بين المدارس والمؤسسات الإعلامية للاستفادة من إمكاناتها المادية والتكنولوجية لتفعيل الأنشطة والبرامج الخاصة بالتربية الإعلامية في مدارس التعليم العام.

ب- الفروق بين استجابات أفراد العينة في واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ومتطلبات تفعيلها حسب المرحلة التعليمية:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها حسب المرحلة التعليمية:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ANOVA) بين استجابات أفراد العينة في واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها حسب المرحلة التعليمية:

المحور	البعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
محور واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام		بين المجموعات	٠,٧١	٢	٠,٣٥٧	٠,٢٥٣	٠,٧٧٦
		داخل المجموعات	٨٩٩,٩٧	٦٣٨	١,٤٠٩		
		المجموع	٨٩٩,٦٨	٦٤٠			
متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام	المتطلبات الإدارية والتنظيمية	بين المجموعات	٣,٢١	٢	١,٦٠٩	١,٤٢٧	٠,٢٤١
		داخل المجموعات	٧١٩,٣٤	٦٣٨	١,١٢٧		
		المجموع	٧٢٢,٥٥	٦٤٠			
	المتطلبات البشرية والمادية	بين المجموعات	٦,٨٦	٢	٣,٤٣٠	٢,٨٠٨	٠,٠٦١
		داخل المجموعات	٧٧٩,٣٢	٦٣٨	١,٢٢٢		
		المجموع	٧٨٦,١٨	٦٤٠			
	التنسيق بين المدارس والمؤسسات الإعلامية	بين المجموعات	٨,٥٣	٢	٤,٢٦٦	٣,٤٩٢	*٠,٠٣١
		داخل المجموعات	٧٧٩,٤٦	٦٣٨	١,٢٢٢		

		المجموع	٧٨٧,٩٩	٦٤٠			
	المحور ككل	بين المجموعات	٥,٨٥	٢	٢,٩٢٦	٢,٨٤٥	٠,٠٥٩
		داخل المجموعات	٦٥٦,٢٦	٦٣٨	١,٠٢٩		
		المجموع	٦٦٢,١١	٦٤٠			

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد أي فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة في محور واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام ترجع إلى المرحلة التعليمية، مما يؤكد اتفاق أفراد العينة على أن التربية الإعلامية تتحقق بدرجة متوسطة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ولا يوجد أي اختلاف بين المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في طريقة تطبيقها في المدارس.
- لا توجد أي فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة في محور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية، وبعدي "المتطلبات الإدارية والتنظيمية"، و"المتطلبات البشرية والمادية" ترجع إلى المرحلة التعليمية، مما يؤكد اتفاق أفراد العينة على ضرورة توفير المتطلبات الإدارية والتنظيمية والمادية والبشرية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية لتفعيل التربية الإعلامية في المدارس، ولكن توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة في البعد الخاص "بالتنسيق والتكامل بين المدارس والمؤسسات الإعلامية" عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لصالح المرحلة الابتدائية، ولا توجد فروق بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، والمتوسطة

والثانوية، وهذا يؤكد أن المعلمين بالمدارس الابتدائية أكثر اقتناعا من غيرهم بضرورة التنسيق بين المدارس والمؤسسات الإعلامية للاستفادة من إمكاناتها المادية والتكنولوجية في تنفيذ الأنشطة والبرامج الخاصة بالتربية الإعلامية في المدارس

ت– الفروق بين استجابات أفراد العينة في واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها حسب سنوات الخبرة:

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ومتطلبات تفعيلها حسب متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (٧)

نتائج اختبار نتائج اختبار (ANOVA) بين استجابات أفراد العينة في واقع التربية الإعلامية ومتطلبات تفعيلها حسب عدد سنوات الخبرة

المحور	البعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
محور واقع التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام		بين المجموعات	٣,٨٧	٢	١,٩٣٧	١,٣٧٩	٠,٢٥٢
		داخل المجموعات	٨٩٥,٨١	٦٣٨	١,٤٠٤		
		المجموع	٨٩٩,٦٨	٦٤٠			
متطلبات تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام	المتطلبات الإدارية والتنظيمية	بين المجموعات	١,٠٦	٢	٠,٥٢٨	٠,٤٦٦	٠,٦٢٧
		داخل المجموعات	٧٢١,٥١	٦٣٨	١,١٣١		
		المجموع	٧٢٢,٥٧	٦٤٠			
	المتطلبات البشرية والمادية	بين المجموعات	٦,٧١	٢	٣,٣٥٢	٢,٧٤٤	٠,٠٦٥

المحور	البعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
		داخل المجموعات	٧٧٩,٤٨	٦٣٨	١,٢٢٢		
		المجموع	٧٨٦,١٩	٦٤٠			
	التنسيق بين المدارس والمؤسسات الإعلامية	بين المجموعات	٤,٦٧	٢	٢,٣٣٦	١,٩٠٣	٠,١٥٠
		داخل المجموعات	٧٨٣,٣٢	٦٣٨	١,٢٢٨		
		المجموع	٧٨٧,٩٩	٦٤٠			
	المحور ككل	بين المجموعات	٣,٥٩	٢	١,٧٩٥	١,٧٤٠	٠,١٧٦
		داخل المجموعات	٦٥٨,٥٢	٦٣٨	١,٠٣٢		
		المجموع	٦٦٢,١١	٦٤٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد أي فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة في محور واقع التربية الإعلامية ترجع إلى عدد سنوات الخبرة، مما يؤكد اتفاق جميع أفراد العينة على أن التربية الإعلامية تتحقق بدرجة متوسطة في مدارس التعليم العام، وأنها بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد لمواجهة تحديات ومخاطر الإعلام الجديد.
- لا توجد أي فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة في محور متطلبات تفعيل التربية الإعلامية، وأبعاده الثلاثة ترجع إلى عدد سنوات الخبرة، مما يؤكد اتفاق جميع أفراد العينة على ضرورة توفير المتطلبات الإدارية والمادية والبشرية، وكذلك ضرورة التنسيق والتكامل بين المدارس والمؤسسات

الإعلامية لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام وتضمينها في الخطط والأنشطة المنهجية والمقررات الدراسية في مدارس التعليم العام.

٣- السؤال الخامس: ما التصور المقترح لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث في ضوء الإطار المفاهيمي للدراسة ونتائجها الميدانية والخبرات العالمية؛ بوضع تصور مقترح يتكون من فلسفة وأهداف ومنطلقات وآليات ومتطلبات تطبيق لتفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام، ويتم توضيح ذلك فيما يلي:

أ- **فلسفة التصور المقترح:**

تنطلق فلسفة التصور المقترح من الإيمان بالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية للمؤسسات التعليمية في توعية الطلاب بمخاطر وسلبيات وسائل الإعلام، وبخاصة بعد أن فقدت الدول سيطرتها للتصدي لوسائل الإعلام الجديد والغزو الفكري والثقافي المنتشر عبر شبكة الانترنت العالمية.

كما تنطلق فلسفة التصور المقترح من ضرورة تحقيق التكامل بين الإعلام الجديد بتقنياته المعاصرة والمؤسسات التربوية، بحيث تتحقق الاستفادة القصوى من الجوانب الايجابية لكل منهما في التنشئة الاجتماعية للطلاب وإكسابهم مهارات فهم وتحليل ونقد وتقييم الرسائل الإعلامية، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات لحمايتهم من الأفكار الهدامة والسلبية التي تبثها وسائل الإعلام.

ب- **أهداف التصور المقترح:**

يهدف التصور المقترح إلى:

- تفعيل التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام لمواجهة سلبيات ومخاطر وسائل الإعلام.
- إكساب الطلاب مهارات التعامل الواعي والايجابي مع وسائل الإعلام وتحليل مضامينها ونقدها لمعرفة ايجابياتها وسلبياتها.
- تطوير مناهج التعليم العام بحيث تتضمن الموضوعات ذات الصلة بالتربية الإعلامية لمواجهة التحديات التي تفرضها وسائل الإعلام.

ث- **منطلقات التصور المقترح:**

تم تحديد المنطلقات التي يقوم عليها التصور المقترح من خلال الإطار المفاهيمي للدراسة، والتجارب العالمية، والدراسة الميدانية، وتتمثل هذه المنطلقات فيما يلي:

- التعليم مصدر الأمان للأفراد والمجتمعات، فهو قضية أمن قومي للمجتمع السعودي لمواجهة تحديات ومخاطر الإعلام الجديد وأدواته المتطورة.
- المدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية التي أنشأها المجتمع لتربية أبنائه، ومن ثم يقع عليها العبء الأكبر في إكساب الطلاب مهارات التربية الإعلامية التي تمكنهم من التعامل الواعي والناقد لوسائل الإعلام.

- الإعلام الجديد بتقنياته المتطورة يعد من أقوى أدوات العولمة في الوقت الحاضر، فهو سلاح قوي في يد من يملكه لتحقيق أهدافه والسيطرة على العالم.
- التأثير الإعلامي المتزايد على أفكار وسلوكيات الطلاب إيجابا أو سلبا في ظل الانتشار المتزايد للقنوات الفضائية والشبكات العنكبوتية وتجاوزها الحدود الإقليمية.
- التربية الإعلامية أصبحت توجه عالمي من جانب الدول والمنظمات الدولية والإقليمية التي استشعرت ضرورتها في ظل البث الإعلامي المستمر على مدار الساعة، وفقدان الدول السيطرة عليه أو توجيهه.
- التربية الإعلامية أصبحت جزءاً أساسياً في المناهج الدراسية في مراحل التعليم في الدول المتقدمة لمحو الأمية الإعلامية للطلاب، وإكسابهم مهارات التفكير النقدي والتحليلي للرسائل الإعلامية.

ج- آليات تحقيق التصور المقترح:

يمكن تحقيق التصور المقترح من خلال عدة آليات، تتمثل فيما يلي:

أ- بالنسبة للمناهج الدراسية:

يمكن تفعيل دور المناهج الدراسية في التربية الإعلامية، من خلال:

أ- تخصيص مقرر مستقل بعنوان التربية الإعلامية بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، لإكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي للتعامل مع

وسائل الإعلام، والرسائل التي تبثها وتحليل محتوياتها لمعرفة ايجابياتها وسلبياتها.

ب-تضمين التربية الإعلامية في محتوى بعض المقررات الدراسية كاللغة العربية والأجنبية والدراسات الاجتماعية والإسلامية حسب طبيعتها، بحيث تكون جزءا لا يتجزأ من محتوى هذه المقررات، وفيما يلي بعض الموضوعات التي يمكن تضمينها في هذه المقررات:

- تضمين مقررات اللغة العربية والأجنبية موضوعات عن تحليل وتقويم محتوى الرسائل الإعلامية وما تتضمنه من أفكار ورموز وصور، وكتابة الرسائل الإعلامية.
- تضمين مقرر الدراسات الاجتماعية موضوعات عن تأثير وسائل الإعلام الجديد على الرأي العام، ومخاطرها على النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية للمجتمع.
- تضمين مقرر الدراسات الإسلامية موضوعات عن تأثير وسائل الإعلام على القيم والعادات والتقاليد المجتمعية.

ب-بالنسبة للمعلم:

يتم تفعيل دور المعلم في التربية الإعلامية، من خلال:

- تدريب الطلاب على نقد رسائل الإعلام الجديد وتحليل محتوياتها لمعرفة ايجابياتها وسلبياتها من خلال الحوار والمناقشة.
- تدريب الطلاب على معايير انتقاء المعلومات المناسبة لهم من وسائل الإعلام.

- تنمية وعي الطلاب بضرورة انتقاء المصادر الإعلامية التي يستقون منها معلوماتهم.
- تنويع أساليب التدريس لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلاب، وتشجيعهم على البحث والاستقصاء وإنتاج الرسائل الإعلامية.
- تشجيع الطلاب على إنتاج الرسائل الإعلامية، والتعبير عن آرائهم في وسائل الإعلام المختلفة.

ث- بالنسبة للأنشطة المدرسية:

يمكن تفعيل دور الأنشطة المدرسية في التربية الإعلامية، من خلال:

- الاهتمام بتفعيل فنون الإعلام التربوي كالإذاعة المدرسية والصحافة والمسرح، وتشجيع الطلاب على المشاركة فيها.
- إقامة الندوات والمؤتمرات لتعريف الطلاب بوسائل الإعلام الجديد وأدواتها المتطورة، وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع.
- ربط الأنشطة المدرسية ببرامج التربية الإعلامية لتنمية مواهب وقدرات الطلاب، وشغل أوقات فراغهم في الأعمال المفيدة لهم ولمجتمعهم.
- الاهتمام بالمناسبات الوطنية والدينية لتنمية اعتزاز الطلاب بدينهم وعقيدتهم ووطنهم لحمايته من مخاطر الإعلام الجديد.

ج- متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

يتطلب تنفيذ التصور المقترح ما يلي:

- اهتمام إدارات التعليم بنشر ثقافة التربية الإعلامية بين الطلاب وأولياء أمورهم لتغيير نظرتهم تجاه ممارسة أنشطة وبرامج التربية الإعلامية.
- توفير القاعات والمعامل والأجهزة الحديثة والتكنولوجيا والموارد المالية اللازمة لتنفيذ أنشطة وبرامج التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام.
- تحقيق التكامل بين المدارس والمؤسسات الإعلامية في تخطيط المحتوى الإعلامي الذي يتم تقديمه للطلاب لتنمية وعيهم للتعامل مع وسائل الإعلام وتأثيراتها المختلفة.
- عقد اتفاقيات شراكة بين المدارس والمؤسسات الإعلامية لتقديم الأنشطة والبرامج الإعلامية في المدارس.
- إصدار وزارة التعليم القوانين والتشريعات لإدراج التربية الإعلامية في محتوى المقررات الدراسة المختلفة كاللغات والدراسات الإسلامية والاجتماعية.
- إدماج التربية الإعلامية في الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وتعميمها على مدارس التعليم العام لتنفيذها.
- إنشاء تخصص أكاديمي في الجامعات السعودية لتخريج المعلمين المتخصصين في التربية الإعلامية لتلبية احتياجات مدارس التعليم العام.
- توفير دورات متخصصة لتدريب المعلمين على تدريس التربية الإعلامية في تخصصاتهم.
- إلزام المدارس بالتوظيف الأمثل لإمكانيات مؤسسات الإعلام ووسائل الاتصال الجماهيري في العملية التعليمية.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

- البدراني، فاضل محمد.(٢٠١٦).التربية الإعلامية والرقمية وتحقيق المجتمع المعرفي. المستقبل العربي، ٣٩(٤٥٢)، ١٣٤-١٤٩.
- الجعد، نوال حمد محمد ؛ الاسمري ، فاطمة عبد الرحمن. (٢٠١٩). واقع إسهام معلمات المرحلة المتوسطة في التربية الإعلامية للطالبات، مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٦(١)، ١٩٥-٢٢٥.
- حويل، إيناس إبراهيم؛ وعبد الجليل، رباح رمزي. (٢٠٠٩). ابريل ١٥-٢٦). تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات بعض الدول. المؤتمر العلمي العربي الرابع (الدولي الأول). التعليم وتحديات المستقبل، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالتعاون مع جامعة سوهاج، ٦٠٤-٦٦٣.
- الخالدي، إبراهيم خلف سليمان؛ وربابعه، محمد أحمد حسن. (٢٠١٧). فاعلية التربية الإعلامية لدى طلبة الدعوة والإعلام الإسلامي في جامعة اليرموك: دراسة ميدانية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، ١(٤٢)، ٢٢٧-٢٣٧.
- خليل، حسن محمد على. (٢٠١٥). تقويم واقع ممارسة الطلاب لمهارات التربية الاعلامية في ضوء تعدد مصادرهم للثقافة الإعلامية وتأثيراتها: دراسة مسحية على عينة من طلاب المدارس الثانوية بالتعليم العام السعودي. مجلة دراسات الطفولة، ١٨(٦٦)، ١٥-٢٩
- الخيون، حارث محمد طارق. (٢٠١٨). تأثير تدريس التربية الإعلامية في المدرسة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، (١)، ١-٢٩.
- الرشيد، حمد فالح. (٢٠١٨). واقع التربية الإعلامية في المدارس الحكومية بدولة الكويت: دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٨)، ١٨٩-٢١٨.
- الرفوع، عاطف عودة. (٢٠١١). تحديات العولمة والإعلام المعاصر. حوليات آداب عين شمس، (٣٩)، ١٢٩- ١٥٦.
- سعيد، هناء محمد. (٢٠١٦). واقع مساهمة معلمات الصف الأول ثانوي في التربية الإعلامية من وجهة نظر الطالبات بمدينة مكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة، (١٨٠), ١-٢١.
- الشميمري، فهد. (٢٠١٠). التربية الإعلامية، الرياض: دار الثقافة.

- الصعب، مريم بنت صالح. (٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في التربية الإعلامية لمواجهة تحديات العولمة، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة القصيم.
- عبد الرسول، محمود أبو النور. (٢٠١٥). دراسة مقارنة لبرامج التربية الإعلامية المدرسية في كل من المملكة المتحدة وكندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، ٢٦(١٠٢)، ١-٤٠.
- العديلي، بيان محمد؛ والكراسنة، سميح محمود محمد؛ والطوالبة، هادي محمد.(٢٠١٨). تطوير وحدات تعليمية في ضوء التربية الإعلامية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية وقياس أثرها في تنمية الوعي الإعلامي لدى الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٥)، ٣٤٦-٣٦٦.
- عريقات، أحمد على محمد. (٢٠١٧). دور التربية الإعلامية في الأمن الفكري. المؤتمر الإعلامي الأول: الإعلام بين خطاب الكراهية والأمن الفكري. كلية الصحافة والإعلام، جامعة الزرقاء، ٥٨٧-٥٩٥.
- على، أسماء كمال حسن. (٢٠١٦). دور التربية الإعلامية في المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات الغزو الفكريَ. مجلة كلية التربية، ٢٧(١٠٧)، ٢٩٧-٣٣٨.
- العنزي، رافع بن برد قاعد . (٢٠١٩). فاعلية الإعلام التربوي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدير المدارس ومعليهما وطلبتها. مجلة القراءة والمعرفة، (٢١٠), ١٥-٤٨.
- الغدوني، عبدالله بن محمد.(٢٠١٧). مستوى تضمين قيم التربية الإعلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٢١٨)، ١٢٨-١٥٨.
- قطب، فاطمة فايز عبده. (٢٠١٨). العلاقة بين إدراك الشباب لمبادئ التربية الإعلامية والرقمية بين سلوكهم الاتصالي على مواقع وتطبيقات التواصل الاجتماعي. المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال، ٦(٢٣)، ٢١٢-٢٣٦.
- المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية (٢٠٠٧، مارس ٤-٧) ، نظمته وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع اليونسكو والالسكو والاسيسكو ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض
- هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠١٧). التقرير السنوي, متاحة في https://www.citc.gov.sa/ar/mediacenter/annualreport/Documents/PR_REP_013A.pdf
- وزارة التعليم. (٢٠١٨). ملتقي التربية الإعلامية في ظل الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، الإدارة العامة للتعليم بالقريات، متاحة في

https://edu.moe.gov.sa/Quriat/Departments/GeneralManager/Pages/rendezvous.aspx

ب- المراجع الاجنبية:

- Andersen, Neil; Duncan, Barry & Pungente, John .(2017). *Media education in Canada- The second spring*, Retrieved from http://jcp.proscenia.net/publications/articles/ mediaedcanada.pdf
- Arke, Edward & Primack ,Brian .(2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *EMI Educ Media Int*. 46(1),53-65. doi: 10.1080/09523980902780958.
- Bazalgette, Cary (2017). *Teacher training for media education in the UK*, Retrieved from https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/themen/diverse/Bazalgette-Teacher_Training_for_Media_Education_in_the_UK.pdf.
- Blogger, Guest (2017). Digital Literacy training program for Canadian educators, *Canada's Centre For Digital and Media Literacy*, Retrieved from http://mediasmarts.ca/teacher-resources
- Bucht, C. (2014). Media Education Development Among Youth According to New Media Proceedings: A Pilot Study. Children, *Youth& Media in the World*, 3 (11), 1-13.
- Canada,s Centre for Digital and Media Literacy (2018), *Media Education in Ontario*, Retrieved from http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/ media-education-ontario
- Dezuanni, Michael L. & Woods, Annette. (2014). Media Literacy through Arts Education in Australia. In De Abreu, B. & Mihailidis, P. (Eds.) *Media Literacy Education in Action : Theoretical and Pedagogical Perspectives.* New York: Routledge, Retrieved from https://eprints.qut.edu.au/57220/
- Duncan, Barry; Pungente, John, and Andersen, Neil.(2013), Media Education in Canada, Association for media literacy, Retrieved from http://www.aml.ca/media-education-in-canada/,
- Edward , Haig , (2017) . Media studies Education in the U K , Retrieved from https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/26-2/p127_150.pdf
- Fedorov, Alexander.(2014). Media Education Literacy in the World: Trends. *European Researcher*, 67(1-2), Retrieved from https://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/9/963_Fedorov_Media_E.pdf
- Fedorov, Alexander; Levitskaya, Anastasia & Camarero, Emma.(2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3). 324-334, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116553.pdf

-- Jeong, Hyeon-Seon.(2009). Media Education in South Korea: History, Dynamics and Challenges. *Media Education in Asia*, Chi-Kim **Cheung** (Ed.) , Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9529-0_6

- Jeong, Hyeon-Seon et al. (2009). History, Policy, and Practices of Media Education in South Korea. *Mapping media education polices in the world*, UNESCO, Retrieved from https://www.unaoc.org/images/_mapping_media_education_book_final_version.pdf

- Jolls, Tessa & Johnson, Michele . (2018). *Media Literacy: A Foundational Skill for Democracy in the* 21*st Century*, Retrieved from https://www.medialit.org/sites/default/files/HastingsJolls-69.5.pdf

- Kerr, Aphra (2018). *Media Literacy in Northern Ireland*, Centre for Media Research , University of Ulster, (2), Retrieved from https://www.ulster.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/146192/medialiteracy.pdf

- Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo. (2013). *Media and Information Literacy Policies in Finland*. University of Tampere, Finland , Retrieved from https://www.academia.edu/7313441/Media_and_Information_Literacy_Policies_in_Finland.

- Maier-Rabler, Ursula& Huber, Stefan .(2011, April 7-9). Input Online & Offline – Challenges for Citizenship Education, *European Workshop Perspectives of Web* 2.0 *for Citizenship Education in Europe*, Brno, Czech Republic , Retrieved from file:///C:/Users/pc/Downloads/ 92DQV3.pdf

- McDougal, Julian et al .(2014, May). Media and Information Literacy Policies in the UK, *Centre for Excellence in Media Practice*, Bournemouth University, Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/1b45/c3d1b4344de68388d4b93837f22fed 4b79ad.pdf

- Mikhaleva, Galina V.(2015). Impact of European Media Education Strategies on Russian Media Education Development. *European Journal of Contemporary Education*, 14(2), 239-244, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085975.pdf

- Suzuki, Kanae. (2009). Media Education in Japan: Concepts, Policies, and Practices, *Media Education in Asia* , 131-155, Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9529-0_10

- Wilson, Carolyn& Duncan, Barry. (2009). Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience, *Mapping media education polices in the world*, UNESCO, Retrieved from https://www.unaoc.org/images/mapping_media_education_book_final_version.pdf

***

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 quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad 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

- **Prof. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

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