واقع التعلم الأسري وتطلعات أولياء الأمور في دولة الكويت*

د. سعاد مسلم الشبو

قسم الأصول والإدارة التربوية - كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - دولة الكويت

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم التعلم الأسري Family Learning كمفهوم حديث على الساحة التربوية، كما تسعى إلى الكشف عن واقع التعلم الأسري، و ممارسته في المجتمع الكويتي، ومدى إدراك أولياء الأمور لأهميته وانعكاساته على أنفسهم و على أطفالهم. كما تهدف الدراسة إلى رصد اتجاهات أولياء الأمور، وتصوراتهم نحو طرح برامج التعلم الأسري. ولتحقيق ذلك جمعت المعلومات باستخدام أداة الاستبانة من عينة من أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية، اختيرت عشوائياً من جميع المحافظات السكنية. وأتت النتائج إيجابية إلى حد ما، حيث كشفت عن ممارسة أولياء الأمور لأساليب التعلم الأسري بدرجة متوسطة، وموافقتهم على تحقق العديد من العوائد، على أنفسهم وأبنائهم وأسرهم، نتيجة لممارستهم هذه الأساليب. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في استجابات عينة الدراسة، تعزى لمتغيري الجنس ومحافظة السكن. كما أسفرت النتائج عن تردد أولياء الأمور في الاشتراك في برامج التعلم الأسري في حال طرحها، وكان من أهم الدوافع التي تدفعهم للمشاركة، رغبتهم في مساعدة أبنائهم في دراستهم وتنمية مهاراتهم الشخصية، و من أهم المعوقات التي قد تعيق مشاركتهم، عدم توفر الوقت الكافي، وانشغالهم برعاية الأبناء الآخرين. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات العملية، التي تسهم في تبني مفهوم التعلم الأسري ونشره في المجتمع الكويتي.

❖ تم دعم هذه الدراسة من قبل إدارة الأبحاث - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تحت مشروع رقم (BE-10-01).

مقدمة

إن التعلم في محيط الأسرة كان وما زال قائماً منذ قدم التاريخ، حيث كان يشكل النموذج الأساسي للتعليم حتى نشأة مؤسسات التعليم النظامية. ويمكن القول بأن معظم ما يتعلمه الفرد يتم داخل محيط الأسرة حيث يؤكد "الكسندر، وكلاين" (Alexander & Clyne, 1995: 5) أن "التعلم داخل محيط العائلة غالبا ما يترك أثراً باقياً أكثر من أي تعلم آخر. وأن الحياة الأسرية تخلق الجو المناسب وتمهد لجميع عمليات التعلم الأخرى" .

ومؤخراً، برز مفهوم التعلم الأسري family learning أو برامج التعلم الأسري family learning programmes على الساحة التربوية بقوة بحيث أصبح التعلم الأسري بالإضافة إلى تعليم المجتمع وتعليم الكبار عنصراً أساسياً في عصر المعرفة. ويقصد بالتعلم الأسري أنه "التعلم الذي يجمع مختلف أفراد الأسرة للعمل على موضوع مشترك كجزء من برنامج متكامل، إن لم يكن بأكمله" (OFSTED, 2000: 5)، وقد يتضمن الصيغ التالية: تلبية الاحتياجات التعليمية للفرد، تعلم الوالدين أمورا تتعلق بالحياة الأسرية، قيام فردين أو أكثر من أعضاء الأسرة في تعلم نفس الموضوع ولكن بشكل مستقل، اشتراك عضوين من أعضاء الأسرة في خبرة تعليمية جنبا إلى جنب، و مشاركة اثنان أو أكثر من أفراد العائلة في عملية تعلم ذات مسارات متقدمة (Buffton, 1999).

مشكلة الدراسة

لقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة من قبل السياسيين والتربويين في الدول المتقدمة بالعائلة بوصفها وحدة أساسية في عملية التعلم، حيث تركز محور اهتمامهم على عملية التعلم التي تتم داخل محيط العائلة والظروف التي تحول دون خلق بيئة أسرية مناسبة للتعلم وكذلك الآثار المترتبة على التحصيل الدراسي للأبناء وعلى المجتمع بأكمله (NIACE, 2000, 2003). ويرجع هذا الاهتمام إلى الدور الأساسي الذي تقوم به الأسرة كمؤسسة اجتماعية ووسيط

من وسائط التربية في تنشئة أفرادها وتشكيل شخصياتهم وضبط سلوكياتهم ودعم إنجازاتهم العلمية والدراسية، وبهذا أصبحت مشاركة الأسرة في العملية التعليمية ضرورة ملحة لنجاح أي نظام تربوي متطور، ومطلباً أساسياً لتحقيق النماء الاقتصادي والاجتماعي (NIACE, 2000).

وفي السنوات الأخيرة، دأب كثير من الدول الغربية الأخذ ببرامج التعلم الأسري بوصفه نمطاً حديثاً من أنماط تعليم الكبار بهدف زيادة إنتاجية الأفراد من خلال رفع مستوى تعليمهم وثقافتهم وتنمية مهاراتهم وكفاءاتهم من جهة ورفع مستوى التحصيل الدراسي للأبناء وبناء جسور بين المدرسة والمنزل من جهة أخرى. كما تمثل وعي الأمم والأنظمة التربوية بشأن الاهتمام بالتعلم الأسري في نماء الإنتاج العلمي والبحثي الموجه لهذا المفهوم وللتجارب العالمية التي أخذت في الانتشار مؤخراً لاسيما في الدول الغربية. وتعد هذه الدراسة محاولة أولية للكشف عن طبيعة هذا المجال ومدى ممارسته في المجتمع الكويتي، بغرض دعم الفهم المتنامي لهذا المجال التعليمي الحيوي.

ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما المقصود بمفهوم التعلم الأسري وما سماته وأشكاله وصيغه المختلفة؟

٢ - ما واقع التعلم الأسري في المجتمع الكويتي؟

٣ - كيف يدرك أولياء الأمور آثار التعلم الأسري عليهم بوصفهم متعلمين كبارا وعلى أطفالهم؟

٤ - ما هي رؤى أولياء الأمور وتصوراتهم نحو طرح برامج التعلم الأسري وتطبيقها في المجتمع الكويتي؟

٥ - هل تختلف استجابات أولياء الأمور بحسب المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المجال الذي تتناوله وهو تعليم الكبار

بصفة عامة والتعلم الأسري بصفة خاصة باعتباره عاملا من عوامل التنمية حيث يسهم في إعداد المتعلمين الكبار (أولياء الأمور) وصقل مهاراتهم لتتلاءم مع التقدم العلمي والتقني، وتسهم في خلق أفراد قادرين على مواجهة التحديات المحلية من متغيرات اجتماعية وتحولات اقتصادية وكذلك التحديات الخارجية التي تفرضها العولمة والثورة العلمية التكنولوجية.

كما تزداد أهمية الدراسة من كونها تلقي الضوء على مفهوم حديث على الساحة التربوية المحلية والعربية وهو مفهوم التعلم الأسري family learning أو ما يسمى ببرامج التعلم الأسري، حيث يمكن القول بان لهذه الدراسة السبق في البحث في هذا المفهوم وتقديمه للمكتبة العربية نظرا لافتقارها للأدبيات والدراسات التي تبحث في هذا المجال. ومن ثم فان لهذه الدراسة مساحة إسهام متوقعة في دعم الفهم المتنامي لمجال تعليمي حيوي ومهم مثل التعلم الأسري.

ومن ناحية أخرى، يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها في تحسين وتطوير وزيادة جودة الأساليب المتبعة في تدريس المتعلمين الكبار وكذلك تطوير عمل الجهات والهيئات التي تقوم بتقديم برامج تعليم الكبار. أما على مستوى التعليم النظامي، فمن المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث والتوصيات التي يخرج بها في طرح برامج التعلم الأسري في دولة الكويت وكذلك تحسين قدرات الكوادر الإدارية والتدريسية وخبراتها التي تسعى إلى تحسين عملية الاتصال ما بين المدرسة والأسرة و تفعيل المشاركة الوالدية في العملية التعليمية، وكذلك تطوير الخطط والسياسات التربوية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١ - التعرف إلى التعلم الأسري بوصفه مفهوماً حديثاً على الساحة التربوية التعليمية وإبراز أهميته كمجال من مجالات تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة.

٢ - الكشف عن واقع التعلم الأسري لدى الأسر في المجتمع الكويتي.

٣ - الوقوف على مدى إدراك أولياء الأمور لأهمية التعلم الأسري وانعكاساته علي أنفسهم كمتعلمين كبار وعلى أطفالهم.

٤ - الكشف عن اتجاهات أولياء الأمور نحو برامج التعلم الأسري و مدى الحاجة إليها في المجتمع الكويتي.

٥ - طرح تصورات مستقبلية لبرامج التعلم الأسري تتواءم مع ظروف المجتمع الكويتي.

الإطار النظري

أولاً - أهمية دور الأسرة في عملية التعلم

تعد الأسرة والمجتمع -من الناحية التاريخية- البيئات الأساسية التي يتعلم منها المرء، إلى أن ظهرت المدارس النظامية بعد مراحل التطور والمدنية، حيث تناقص دور الأسرة في العملية التعليمية وانتقل الدور الأكبر إلى المدارس. ولعل الشريعة الإسلامية من أكثر الشرائع الدينية التي نادت بضرورة تعليم الأسرة لأبنائها، بل اعتبرت التعليم حق للأبناء على الوالدين، فضلا عن أنه من البر بالأولاد (اللجنة التربوية، ٢٠٠٤)، حيث يرى الإسلام أن تحميل الوالدين مسؤولية تعليم الأبناء ورعايتهم جزء من رسالتهم.

ولقد سعت الإدارات التربوية والتعليمية الحديثة إلى تأكيد أهمية دور الأسرة والتنشئة الأسرية في العملية التعليمية، ومنها إدارة التعليم لمدينة نيويورك التي أرسلت رسالة واضحة لأولياء الأمور تقول:" وبصفتكم آباء فيمكنكم أن تسهموا بصورة كبيرة في تعليم أطفالكم القراءة والكتابة من خلال دعمهم ومساعدتهم على أن يصبحوا مفكرين يتسمون بالحس النقدي ومستخدمين للمعلومات بادراك وبصيرة" (إدارة التعليم لمدينة نيويورك، دون تاريخ، ص٢). وبناء على إيمانها بأهمية دور الوالدين، فقد قامت الإدارة بإعداد أدلة وكتيبات خاصة لأولياء الأمور تساعدهم على إدماج القراءة والكتابة في

حياتهم الأسرية ومساعدة أبنائهم من جميع الأعمار (من سن ما قبل المدرسة إلى الصف الثاني عشر)، ولم تغفل هذه الأدلة فئة المهاجرين حيث أصدرت هذه الكتيبات بلغات متعددة ومنها الإصدار باللغة العربية "مد الجسور للتعلم: تعلم القراءة والكتابة شأن عائلي".

كما أثبتت التجارب الدولية أهمية دور الأسرة في التعليم ومنها التجربة اليابانية، و تتمثل أهم ملامح نجاح التجربة اليابانية في التعليم في إشراك الوالدين في تعليم الأطفال منذ الروضة إلى التعليم الثانوي، حيث نجحت الأسرة اليابانية في تحقيق العلاقة الناجحة بين البيت والمدرسة. ونظرا لأهمية دور الأسرة فقد سعت الباحثة دوروثي ريتش Dorothy Rich إلى إصدار كتاب مهم بعنوان (الأسرة: العامل المنسي في النجاح المدرسي)، وفيه دعت الكاتبة إلى ضرورة إعادة النظر في العلاقة ما بين الأسرة والمدرسة من أجل تفعيل الدور الحقيقي للأسرة ليس فيما يتعلق بتحقيق النجاح والتفوق فحسب وإنما من أجل تعزيز الثقة والتمكن والتحكم في شخصية الطفل أيضاً (Rich, 1985).

وفي السياق المحلي أكد كل من الكندري وملك (٢٠١١: ٤) في السلسلة الرائعة "سلسلة تربية الأبناء-السادسة" على أهمية دور الأسرة في تشجيع وتعزيز التحصيل العلمي والدراسي للأبناء من خلال بناء جسور مع المدرسة موضحين بأن " الأسرة التي تعد أطفالها للتعليم وتشد من أزرهم باستمرار وإصرار هي الأسرة التي تقيم جسور التعاون والتواصل بينها وبين المدرسة لتضع الطفل في المسار السليم".

ثانياً - مفهوم التعلم الأسري

تشير الأدبيات إلى أنه ليس من السهل الاتفاق على تعريف محدد للتعلم الأسري (Rose, 2007)، فمفهوم التعلم الأسري يعني أشياء كثيرة في سياقات مختلفة، إضافة إلى ارتباطه الوثيق بمصطلحات أخرى مثل برامج القراءة الأسرية Family literacy والتربية الوالدية Parental Education والتربية الأسرية Family Education والتعلم ما بين الأجيال Intergenerational Learning Programmes،

ففي كثير من الأحيان يتم استخدام هذه المصطلحات بشكل تبادلي للإشارة إلى نفس المعنى.

وتعرف "بفتون" (Buffton,1999) التعلم الأسري بأنه "تلك الجهود التي تبذل لرفع مستويات التحصيل لدى الأطفال وزيادة توقعات وتطلعات كل من الأطفال والبالغين على حد سواء، وتلك التي تعزز المواطنة الفعالة، وبما أن الأسرة هي الصورة المصغرة للمجتمع، فالتعلم الأسري في أفضل مستوياته يصبح بناء قدرات المجتمع" (Buffton, 1999:12). وتضيف بأنه من أجل تحقيق تغير دائم في الاتجاهات نحو التعلم لا بد أن يتجاوز التعلم الأسري موضوع القراءة والكتابة ليتضمن تقديم مواضيع جديدة وكذلك مألوفة في منهج دراسي واسع ومتزن.

بينما قدم آخرون تعريفاً أوسع بأن التعلم الأسري يغلب عليه طابع التعلم بين الأجيال Intergenerational learning، ومن الممكن أن يكون تعليماً رسمياً أو غير رسمي، وقد يقدم خارج إطار المؤسسات النظامية مثل المدارس والكليات والمتاحف والمكتبات ومراكز المجتمع أو بالتعاون معها، سواء بمعاونة مهنية من قبل المتخصصين أو دونها (NIACE, 2000). بينما يرى آخرون بأنه يرتبط ارتباطاً واسعاً بالمشاركة الوالدية في تعليم الأبناء وكذلك فيما يخص المهارات الوالدية (Mackenzie, 2010). بينما تعرف (NALA, 2010) التعلم الأسري بأنه " منهج لتدريس المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب يقوم على اشتراك جيلين أو أكثر من أفراد العائلة بحيث يتعلم كل من الكبار والصغار من بعضهم بعضاً".

أما بالنسبة للملامح والمميزات الخاصة بالتعلم الأسري، فيحدد "الكسندر، وكلاين" (Alexander & Clyne,1995:6) خمسة جوانب مميزة للتعلم الأسري تتضمن جميعها التعليم ما بين الأجيال المبني على صلة القرابة أياً كان نوعها، وهي كالتالي:

- التعلم اللانظامي الذي يحدث داخل الأسرة.

- اشتراك أفراد الأسرة في خبرة تعليمية مع بعضهم بعض.
- التعلم الخاص بالأدوار والعلاقات والمسئوليات المرتبطة بالحياة الأسرية ومنها التربية الوالدية.
- دراسة كيفية فهم وتحمل المسئولية وإصدار الأحكام والقرارات في الأمور المرتبطة بالمجتمع ككل، حيث تكون العائلة في هذه الحالة حجر الأساس لغرس المواطنة.
- تعلم كيفية التعامل مع الهيئات أو الجهات المناطة بخدمة الأسرة.

ويضيف "ايستن" (Estyn, 2004) أن برامج التعلم الأسري تتميز بأربعة ملامح مختلفة، أولها أنها برامج تعليمية تطوعية تقدم من قبل أناس متخصصين، ثانيا: يكون المشاركون في هذه البرامج من أحد أو جميع الفئات التالية: الأطفال والكبار والأجداد وأولياء الأمور والبالغين من أفراد المجتمع وكذلك الشباب اليافعين المهتمين، ثالثا: غالبا ما يشترك هؤلاء في العمل معا حول موضوع مشترك لجزء من برنامج تعليمي منظم أو بأكمله، وأخيراً: لا بد أن يسهم طرف ثالث في تنظيم وتقديم مثل هذه البرامج كالمدارس أو وزارة التربية أو المناطق التعليمية.

وعلى الرغم من التعريفات المتعددة التي قدمت لمفهوم التعلم الأسري فإن معظمها يتفق على أنه أحد العناصر الأساسية للتعلم مدى الحياة. ويشير "لامب" وزملاؤه (Lambe et al.,2009:5) إلى أن التعلم الأسري مبني على خلفيات متعددة مثل تعليم الكبار والتعليم المبكر وتنمية المجتمع والمهارات الوالدية والمشاركة الوالدية وتطوير المدارس ودعم تعلم الأطفال. وبالتالي يمكن القول بان المنهج التربوي للتعلم الأسري هو المنهج الذي:

- يعتبر الأسرة بيئة تعليمية رئيسية
- يعتمد على ثقافة وتجارب المنزل
- يشجع التعلم التعاوني

- يعزز التعليم كتغير أو تأكيد للمهارات والاتجاهات والمعارف
- يرى بأن العلاقات الأسرية تدعم مصلحة المرء وتساند رغبته في التعلم
- يشجع ثقافة الطموح لدى الكبار والأطفال
- يوفر الفرص ويبني الثقة لدى الأفراد لتجربة مهارات وأفكار جديدة.

ثالثاً - أنماط التعلم الأسري

١ - برامج القراءة الأسرية Family Literacy Programmes: وهي أكثر أشكال التعلم الأسري شيوعا (OFSTED, 2000)، حيث تستهدف غالبية هذه البرامج الوالدين والأبناء من هم في حاجة إلى تحسين مهاراتهم الأساسية. حيث تعمل مثل هذه البرامج على الخروج من دائرة الحرمان من التعليم ما بين الأجيال من خلال استهداف الأهالي والأبناء الذين يعانون من نقص في مهاراتهم الأساسية عن طريق البرامج التي يقدمها المدرسون في المدارس الابتدائية.

٢ - وهناك نوع آخر من أشكال التعلم الأسري على الرغم من محدوديته ولكنه يشكل عنصراً مهماً ألا وهو برامج التعلم الأسري التي تغطي منهجاً واسعاً مثل الفنون والحرف، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الموسيقى والطبخ وتعلم اللغات.

٣ - التربية الوالدية: وهي نوع آخر من أنواع التعلم الأسري، حيث تركز هذه البرامج على مساعدة الوالدين ليصبحوا أكثر مهارة في أداء أدوار الأمومة والأبوة وهي تهدف أيضا إلى تشجيع مشاركة المجتمع المحلي في دعم الأطفال. وتقوم عدد من المنظمات بتقديم نوعية مختلفة من هذه البرامج فعلى سبيل المثال نجد أنه في بريطانيا تقدم وزارة الصحة و المناطق التعليمية المحلية ورابطة العاملين في القطاع التعليمي والجمعيات التطوعية والدينية مثل هذه الدورات والبرامج الدراسية.

٤ - بالإضافة إلى شكل آخر من أشكال التعلم الأسري الذي يمكن ان يحدث بصورة غير رسمية في المكتبات والمتاحف ودور العرض وصالات الفنون من خلال المناقشات ما بين أفراد الأسرة والأصدقاء وغيرها.

الدراسات السابقة

نظراً لحداثة موضوع التعلم الأسري وأهميته فقد ظهر مؤخراً عدد من الدراسات الأجنبية التي اهتمت بهذا المجال وسنعرض أهمها، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تتعلق بدور الأسرة في عملية التعلم وعلاقة الأسرة والمدرسة لاسيما في السياق الكويتي.

شملت دراسة "بروكس" وزملائه (Brooks et al., 1996) ١٥٠ ولي أمر و١٨٠ طفلاً بين سن ٣ إلى ٦ سنوات من الذين شاركوا في برامج القراءة الأسرية في أربعة مناطق في بريطانيا. وقد جمعت الدراسة ما بين المنهج الكمي والكيفي، حيث استخدمت الاختبارات والمقابلة والملاحظة داخل الفصول بوصفها أدوات لجمع المعلومات الميدانية من أولياء الأمور والأطفال. وتوصلت الدراسة إلى أن برامج التعلم الأسري تخلق كثيراً من الفوائد لدى الأطفال ووالديهم، ومن أهم هذه العوائد:

* التطور في مهارات القراءة والكتابة والحصيلة اللغوية لدى الأطفال.
* التحسن الملحوظ في قدرات الوالدين على مساعدة أبنائهم في واجباتهم المدرسية في المنزل ودعم ثقتهم بأنفسهم.
* زيادة الاتصال ما بين الأسرة والمدرسة.
* التحسن في مهارات القراءة والكتابة لدى الوالدين أنفسهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

وفي دراسة أخرى حول اتجاهات الوالدين نحو التعلم الأسري، أشارت "براسيت - جراندي" (Brassett-Grundy, 2002) بعد إجرائها مقابلات جماعية

مع ٢٥ أسرة في منطقتين من مناطق لندن، تضمنت ٣١ ولي أمر مشارك وغير مشارك في برامج التعلم الأسري، إلى ضرورة وجود إستراتيجية واضحة وطويلة المدى للتعلم الأسري بدلا من المبادرات والاجتهادات المتعددة في هذا المجال. هذا وقد بيّن الآباء المشاركون في البرامج أن هناك كثيراً من الآثار الإيجابية للمشاركة في مثل هذه البرامج. في حين توقع الوالدين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج بعض المعوقات التي تحول دون مشاركتهم على الرغم من اعتقادهم بأهمية هذه البرامج ونفعها عليهم وعلى أبنائهم. هذا وقد أوصت الباحثة بأهم المحاور التي يجب مراعاتها عند البدء في مثل هذه البرامج وهي:

١ - طرق التسويق والإعلان عن هذه البرامج.

٢ - تخطيط وتنظيم مثل هذه البرامج.

٣ - المهارات الواجب توافرها في المعلمين العاملين في هذه البرامج.

في حين أشار كل من "ديفورجز وأبوشعار" (Desforges & Abouchaar, 2003) إلى أهمية مشاركة ودور الوالدين في العملية التعليمية وبخاصة في الأنشطة المدرسية. هذا وقد أكدت هذه الدراسة أن برامج التعلم الأسري تزيد من فرص الوالدين في المساهمة في الحياة المدرسية وهي كذلك تقوم بكسر الحواجز ما بين المنزل والمدرسة وهي بمثابة حلقة وصل ما بين المدرسة والفئات الاجتماعية التي تحتاج إلى دعم ومساندة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في مشاركة الوالدين في الحياة المدرسية تعزى إلى المستوى الاقتصادي والخلفية الاجتماعية والمستوى الصحي، وأيضاً المستوى التعليمي.

أما في دراسة "بال و روسل" (Pahl & Rowsell, 2005)، فقد بين الباحثان أن برامج التعلم الأسري ما هي إلا بيئة تربوية ثالثة تضاف إلى المنزل والمدرسة. حيث تضمنت هذه الدراسة جمع معلومات ميدانية باستخدام أداتي المقابلة والملاحظة من ٦٧ مدرس وطالب في مناطق مختلفة من (Derbyshire) في انجلترا. وتوصل الباحثان إلى أن فصول البرامج الأسرية تشكل بيئة تربوية يتم الاعتماد فيها على التجارب والخبرات الثقافية الأسرية. ويضيف الباحثان

أن هذه الفصول توفر الفرص لكل طرف سواء الأسرة ام المدرسة بأن يتعرف كل منهما إلى الآخر بشكل أفضل، وكذلك لتبادل الخبرات والمعرفة والمهارات، بحيث تكون هذه العملية هي الخطوة الأولى لتشجيع الوالدين على المشاركة في العملية التعليمية وهي أيضاً بمثابة بناء جسور ما بين المدرسة والأسرة والمجتمع ككل.

كما قام "بروك وزملاؤه" (Brooks et al., 2008) بمراجعة شاملة وعامة لجميع برامج القراءة الأسرية للتعرف إلى أهم هذه الأنشطة وأكثرها فاعلية، حيث تم استخدام أدوات كمية ونوعية في جمع المعلومات تناولت أدلة ومؤشرات من دول عدة منها بريطانيا وكندا وألمانيا ونيبال ونيوزلندة وأوغندا وجنوب أفريقيا وتركيا وأمريكا ومالطا. ومن أهم فوائد التعلم الأسري التي خرجت بها هذه المراجعة الشاملة، استفادة الوالدين بشكل كبير من حيث تحسن مستوى اللغة الإنجليزية لديهم بالإضافة إلى تحسن قدراتهم على مساعدة أبنائهم. كما أحرز الأطفال تقدماً كبيراً في مهاراتهم الكتابية والقرائية بشكل عام. واستشهد الباحثون بإحدى الدراسات التي وجدت أن الأطفال الذين اعتادوا القراءة لوالديهم بشكل منتظم قد أحرزوا تقدم اكبر من أولئك الأطفال الذين كانوا يتلقون مساعدة مشابهة من قبل متخصصين في القراءة داخل المدارس. وقد حرص الباحثون على لفت انتباه كل من صانعي السياسات التربوية والممارسين إلى قدرة الآباء على المساهمة في تعليم أبنائهم. وبين الباحثون أن جميع الدراسات التي تم مراجعتها قد أشارت إلى الآثار الايجابية لبرامج التعلم الأسري ومن ضمنها تحسن في أساليب رعاية الأطفال و زيادة المشاركة الوالدية في المدارس و زيادة الثقة بالنفس لدى الآباء، وزيادة في فرص العمل (Brooks et al.,2008: 28-31).

وفي مسح تقييمي قام به مكتب (Office for Standards in Education) OFSTED (2009) في بريطانيا خلال الفترة من سبتمبر ٢٠٠٨ إلى مارس ٢٠٠٩، هدف إلى تقييم برامج التعلم الأسري بصيغه المختلفة، قام المفتشون

بزيارة ٢٣ إدارة محلية لتعليم الكبار وخدمة المجتمع ممن كانوا يتلقون تمويلاً ودعماً مادياً خاصاً من قبل مجلس التعليم وتنمية المهارات Learning and Skills Council بهدف نشر وتقديم برامج التعلم الأسري وبرامج القراءة الأسرية والمهارات الأساسية. تضمن هذا المسح زيارة ٣٦ فصلاً للتعلم الأسري معظمها تمت في مدارس ابتدائية حيث أوضح المسح أن أغلب الأسر التي شاركت في هذه الفصول هي أسر ذات مستوى اقتصادي وتعليمي منخفض، تعاني من البطالة وقلة الدافعية نحو التعليم وكذلك انخفاض مستوى الثقة الاجتماعية. وكانت غالبية أولياء الأمور المشاركين من النساء الذين تعدت أعمارهن ٢٥ سنة بالإضافة إلى أن أكثر من نصفهن لديه مؤهلات علمية بسيطة أو دون أية مؤهلات وكثيراً منهن لم يلتحق بالتعليم من قبل. وأظهر المسح مجموعة من الأساليب المتنوعة لتقديم هذه البرامج ونماذج لبعض الممارسات الجيدة بالإضافة إلى بعض التوصيات الخاصة بتطوير هذه البرامج ومن أهمها:

- العمل على نشر عوائد التعلم الأسري بين مدراء المدارس كنشاط مدرسي أساسي وكذلك العمل على زيادة الموارد والتسهيلات المخصصة للمراكز، وتوسعة نطاق برامج التعلم الأسري لتشمل المرحلة ما بعد الابتدائية لدعم المراحل الانتقالية لنمو الطفل وتعلمه، وتطوير آليات وأساليب ذات فاعلية لمتابعة مدى تطور واستفادة كل من الوالدين والأطفال وأولياء الأمور المشاركين، و زيادة الجهود المبذولة في استقطاب الآباء وأولياء الأمور من الرجال للمشاركة في هذه البرامج (OFSTED, 2009).

ومن ناحية أخرى، أكدت غالبية الدراسات على سمات محددة في برامج التعلم الأسري فيما يخص التنظيم والتنفيذ. فقد أشارت معظم الدراسات إلى أهمية مرونة الجوانب التنظيمية للبرنامج مثل التنوع في المحتوى العلمي للبرنامج، والمرونة في اختيار ما يتم تدريسه في البرنامج، و الأعداد المحدودة للمشاركين في كل مجموعة، والجو غير الرسمي الذي يمتاز بالود والألفة، وتشجيع ودعم واحترام المدرسين، ورغبة المشاركين وحرصهم على التعلم

(Brasett-Grundy, 2002). كما أكدت الدراسات أهمية توفير التمويل المالي لهذه البرامج، بالإضافة إلى أهمية متابعة الآثار المترتبة عليها وضرورة تحديد الآليات لمتابعة تطور كل من الأهالي والأبناء سواء في حياتهم المدرسية وفي المجتمع وداخل الأسرة أيضاً. هذا وأوضحت الدراسات بعض المعوقات التي قد تصاحب مثل هذه البرامج مثل صعوبة تغطية كافة المواضيع في ظل المدة القصيرة للبرنامج، و عدم توافر الوقت الكافي لدى الوالدين، والتشويش على الأطفال المشاركين خلال اليوم المدرسي، والحاجة إلى متابعة الأبناء الآخرين.

العلاقة بين الأسرة والمدرسة في السياق المحلي

أما فيما يخص العلاقة بين المدرسة والأسرة في المجتمع الكويتي وطبيعة التواصل بينهما فقد توصلت دراسة أجراها مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٣) أشار إليها (اللواتي، ١٩٩٢)، التي هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرين في مدارس المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية، وأشارت نتائجها أن هناك عدداً من المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية منها عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في المدرسة، وتفشي الأمية بين أولياء الأمور، والتسرب، والانخفاض العام للمستوى التحصيلي، وإهمال التلاميذ للواجبات اليومية، بالإضافة إلى معوقات أخرى تتعلق بالكتب والمناهج والمعوقات الإدارية الأخرى.

وفي دراسة أخرى قام بها غازي الرشيدي (٢٠٠٢) بعنوان "واقع التعاون بين البيت والمدرسة في الكويت. دراسة ميدانية لوجهات نظر أولياء الأمور في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة" هدفت التعرف إلى طبيعة التعاون القائم بين البيت والمدرسة في المرحلة الابتدائية والصف الأول والثاني من المرحلة المتوسطة فيما يخص متابعة المستوى الدراسي للتلاميذ، ومدى تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية على هذا التعاون. وفي إطار تحقيق هذه الأهداف أعد الباحث استبانة احتوت على ٢٥ بنداً بالإضافة إلى البيانات الديمغرافية وتم تطبيقها على عينة عشوائية من أولياء الأمور بلغ عددهم (٢٥٥٧) ولي أمر. وكان من

أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة: أن معظم أولياء الأمور أبدوا ارتياحهم من الدور الذي تقوم به المدرسة لإطلاعهم على الأداء الدراسي لأبنائهم، وبأن سياسة المدرسة تجاه أولياء الأمور جيدة بشكل عام. كما أظهرت الدراسة أن هناك قصورا من جانب المدارس في توعية الأهالي بكيفية تدريس ومساعدة أبنائهم، وهناك عزوف من قبل أولياء الأمور في المشاركة في الأنشطة المدرسية حيث أعرب ثلث أفراد العينة عن عدم حضورهم لأي نشاط مدرسي. ومن أهم التوصيات التي قدمها الباحث: إرسال تقارير مفصلة لولي الأمر، و اتباع سياسة الباب المفتوح في المدارس، و تنظيم أنشطة مدرسية مصغرة ودعوة أولياء الأمور للمشاركة فيها، و إنشاء قسم في وزارة التربية يهتم بقضية التعاون بين البيت والمدرسة، و عمل دورات ومحاضرات توعوية لأولياء الأمور في كيفية تدريس الأبناء والتعامل معهم.

وفي دراسة أخرى لغازي الرشيدي (٢٠٠٣) عن دور الوالدين في متابعة أبنائهم دراسياً وهي جزء من دراسة مسحية موسعة شملت (٢٥٥٧) من أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت، أظهرت النتائج أن متابعة الوالدين لأبنائهم تزداد كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين، وأن هذه المتابعة لها تأثير إيجابي على مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، وعلى رفع كفاءة الطفل في المدرسة، وعلى اتجاهات الوالدين نحو الدور الذي يقومون به في مساعدة أبنائهم. وكشفت الدراسة أن أكثر أنواع المتابعة من قبل الوالدين هو متابعة الواجبات المنزلية ومساعدة الأبناء على حل هذه الواجبات. وتزداد هذه المتابعة في المرحلة الابتدائية عنها في المرحلة المتوسطة.

وفي دراسة قامت بها "المزيدي" (Almazeedi, 2009) بعنوان "دراسة اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين ومدراء رياض الأطفال والمدارس الابتدائية نحو المشاركة الوالدية"، هدفت فيها إلى تقصي آراء الشرائح الثلاث في طبيعة المشاركة الوالدية (Parental Involvement) وأساليبها والعوائق التي تحول دون هذه المشاركة استخدمت فيها المقابلات الجماعية وأداة الاستبانة في جمعها

للمعلومات من ٦٠ معلمة و١٤ مديرة مدرسة و٤٣٠ ولي وولية أمر. ومن أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة أن مستويات مشاركة الوالدين في الأنشطة المنزلية أعلى من مشاركتهم في الأنشطة المدرسية وأن دور أولياء الأمور في عملية اتخاذ القرار في المدرسة دور ضعيف و شبه مغيب، وأن هناك فروقا في اتجاهات أولياء الأمور نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي والحالة الوظيفية لولي الأمر. أما من حيث اتجاهات المعلمين والمدراء نحو مشاركة الوالدين، فقد أظهرت الدراسة تحفظ المعلمين على تدخل أولياء الأمور في العملية التعليمية أو نقد المناهج وأساليب التدريس على الرغم من رغبتهم في زيادة تعاون الوالدين وبخاصة فيما يخص متابعة الواجبات المنزلية وحل المشاكل السلوكية ومشاكل التعثر الدراسي. أما المديرات فقد عبروا عن رغبتهم في زيادة تعاون أولياء الأمور وبخاصة في الأنشطة التطوعية والخيرية، بينما كانت اتجاهاتهم نحو مشاركة أولياء الأمور في الجوانب الإدارية واتخاذ القرارات المدرسية متباينة. وكشفت الدراسة أن من أهم العوائق التي تحول دون المشاركة الوالدية الفعالة، قضية الوقت لدى أولياء الأمور وعدم تناسب أوقات الجدول المدرسي معهم.

كما تناول اليعقوب (٢٠١٠) قضية الفجوة بين البيت والمدرسة ودور أولياء الأمور تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم في المجتمع الكويتي في دراسته المعنونة ب" دراسة ميدانية حول الفجوة بين البيت والمدرسة ودور أولياء الأمور تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت"، التي هدفت إلى التعرّف إلى آراء أولياء الأمور نحو التعاون مع المدرسة والصعوبات التي تواجه أولياء الأمور في العملية التربوية بالمدرسة، التي قد تؤثر سلبا على مستوى العلاقة بين البيت والمدرسة. حيث قام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (٢٤) بنداً، كل منها تعبر عن آراء أولياء أمور المرحلة الابتدائية بشأن تحقيق التعاون مع المدرسة وتجسير الفجوة أو ردمها بين الطرفين. وجاء في مقدمة نتائج الدراسة عدم رضا أولياء الأمور عن الأسلوب المتبع في التواصل بين المدرسة والبيت كما أبدوا موافقة محدودة على التعاون فيما بينهما. كما كشفت

نتائج الدراسة عن وجود فجوة بين الطرفين لاسيما فيما يخص مجالس الآباء ودورها في ضبط العلاقة بين البيت والمدرسة. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات التي من شأنها وضع الحلول المناسبة ومعالجة تلك المعوقات في بناء التعاون بين البيت والمدرسة ومن أهمها:

* إعداد أدلة لأولياء الأمور والمدرسة لتوضيح العلاقة بين الطرفين.
* التنسيق مع وسائل الإعلام لطرح هذه المشكلة كقضية مجتمعية
* الاهتمام بالتنويع والتطوير في آليات التواصل مع الأسر وعدم الاكتفاء باجتماعات مجالس الآباء كآلية تقليدية للتواصل، مع ضرورة استخدام المدرسة للوسائل التكنولوجية الحديثة في التواصل مع الأسر (اليعقوب،٢٠١٠).

وفي دراسة ميدانية حديثة بعنوان "دور الأسرة في تشجيع القراءة" قامت بها لطيفة الكندري (تحت النشر) كجزء من مشروع "تحديات القراءة المبكرة وسبل مواجهتها وتشجيع القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية في دولة الكويت" الذي يدعمه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، سعت الدراسة إلى رصد واقع أطفال المرحلة الابتدائية فيما يتصل بموضوع القراءة الحرة في البيت من منظور أولياء الأمور وإبراز التحديات التي تواجه الأسرة في أداء دورها في تشجيع القراءة. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت استبانة خاصة تم تطبيقها على عينة تكونت من ٨٦٥ ولي أمر من جميع محافظات الكويت. ومن أهم النتائج والتوصيات التي أسفرت عنها الدراسة: ضرورة وجود القدوة الحسنة في البيت والمدرسة والمسجد لتكوين طفل قارئ، وأن الأسرة القارئة خير حافز وأعظم دافع لإيجاد عادة القراءة لدى الطفل، كما دلت الدراسة على وجود عزلة واضحة بين شريحة كبيرة من أولياء الأمور وبين ارتياد الأماكن الثقافية مثل المكتبات العامة. ومن أهم التوصيات التي قدمتها الدراسة عمل دورات تدريبية لأولياء الأمور لتدريبهم على أسس تشجيع الطفل على القراءة الواعية المتزنة.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث يمكن استخلاص الآتي:

- أن غالبية الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التعلم الأسري وصيغه وأنماطه وانعكاساته المختلفة هي دراسات أجنبية على الرغم من اهتمام بعض الدراسات المحلية بقضية التعاون ما بين البيت والمدرسة والمشاركة الوالدية من جوانب عدة. ويرجع ذلك إلى حداثة مفهوم التعلم الأسري وعدم انتشار برامجه في العالم العربي.
- من الملاحظ أن جميع الدراسات السابقة قد ركزت على النمط الرسمي المنهجي للتعلم الأسري، أي على برامج التعلم الأسري بمختلف أنواعها، إلا أن أيا منها لم يبحث في ممارسات التعلم الأسري داخل المنزل ما بين أفراد الأسرة وبشكل تلقائي وغير منظم، الأمر الذي تنفرد به الدراسة الحالية نظراً لغياب مثل هذه البرامج في المجتمع الكويتي.
- يلاحظ أن نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم الأسري قد أغفلت حجم الأسرة كمتغير مؤثر في هذا المجال. وقد يعزى ذلك إلى أن حجم الأسرة في المجتمعات الأجنبية صغير نسبيا مقارنة بحجم الأسرة في المجتمعات العربية ومنها المجتمع الكويتي قيد الدراسة. لذا فمن الأجدى الأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين حجم الأسرة وواقع التعلم الأسري وانعكاساته المختلفة على هذه الأسر في الكويت.

حدود الدراسة

في ظل عدم توافر برامج للتعلم الأسري في الواقع الكويتي، سوف يتحدد بحث هذه الدراسة على نمط واحد من أنماط التعلم الأسري، ألا وهو التعلم الأسري الذي يحدث داخل الأسرة. لذا سوف تقتصر الدراسة على أولياء الأمور من (الذكور والإناث) ممن لديهم أبناء في المدارس الابتدائية في دولة الكويت، والموزعة على المحافظات السكنية والبالغ عددها ستة محافظات، وذلك

لمعرفة وجهات نظرهم حول مفهوم التعلم الأسري وواقعه وممارساته في حياتهم الأسرية ومدى إدراكهم لانعكاساته عليهم وعلى أطفالهم والكشف عن آرائهم في طرح برامج للتعلم الأسري وتصوراتهم نحوها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

١ - **منهج الدراسة:** تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على التعريف بالقضية المراد بحثها وهي التعلم الأسري وكذلك تحديد أبعادها وجمع المعلومات الخاصة بها وتفسيرها وتحليلها وفق الظروف المحيطة بها. ولتحقيق ذلك اعتمدت هذه الدراسة على جانبين أساسيين في جمع مادتها العلمية. الجانب الأول هو الجانب النظري الذي يرتكز على عرض الأدبيات والوثائق والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة وذلك للإجابة عن السؤال الأول. بينما يرتكز الجانب الثاني وهو الجانب الميداني على استخدام أداة الاستبانة للحصول على البيانات اللازمة لإتمام الدراسة، التي طبقت على عينة من أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للوقوف على اتجاهاتهم وآراءهم نحو واقع التعلم الأسري وممارسته داخل الأسرة وآثاره المترتبة عليهم وعلى أبنائهم، بالإضافة إلى استطلاع آراءهم وتصوراتهم المستقبلية نحو طرح مثل هذه البرامج في المجتمع الكويتي.

٢ - **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية لدولة الكويت خلال العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١. ولتعذر الوصول لجميع أفراد مجتمع الدراسة، تم اختيار عينة من هذا المجتمع، وجرى توزيع ما يقارب ٣٦٠ استبانة على أولياء الأمور في جميع المناطق التعليمية الستة، وقد تم مراعاة متغير الجنس (مدارس ذكور/ مدارس إناث) وكذلك (أولياء أمور ذكور/ أولياء أمور إناث). وكانت نسبة الاستجابة ٨٥,٢٪ وهي نسبة جيدة جداً، حيث بلغ عدد أولياء الأمور الذين شاركوا في استكمال المقياس (٣٠٧) ولي وولية أمر. ويقدم الجدول رقم (١) وصفاً تفصيلياً لهذه العينة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١٤٤	٤٦,٩٪
	أنثى	١٦٣	٥٣,١٪
محافظة السكن	العاصمة	٢٩	٩,٤٪
	حولي	٩٧	٣١,٦٪
	الجهراء	٤٧	١٥,٣٪
	الأحمدي	٦١	١٩,٩٪
	مبارك الكبير	٣٦	١١,٧٪
	الفروانية	٣٧	١٢,١٪
الجنسية	كويتي	٢٣٨	٧٧,٥٪
	غير كويتي	٦٩	٢٢,٥٪
العمر	أقل من ٢٥ سنة	١٥	٤,٩٪
	من ٢٥ - ٤٥ سنة	٢٣١	٧٥,٢٪
	أكثر من ٤٥ سنة	٦١	١٩,٩٪
الحالة الوظيفية	أعمل	٢٨٢	٩١,٩٪
	لا أعمل	٨	٢,٦٪
	متقاعد	١٥	٤,٩٪
	طالب	٢	٠,٧٪
القطاع الوظيفي	قطاع حكومي	٢٥٨	٨٤,٠٪
	قطاع خاص	٤٢	١٣,٧٪
	أخرى	٧	٢,٣٪
الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٩١	٩٤,٨٪
	أرمل	٣	١,٠٪
	مطلق	١٣	٤,٢٪
عدد الأبناء	طفل	٢١	٦,٨٪
	طفلان	٤٣	١٤,٠٪

تابع/ جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة
	ثلاثة أطفال	٧٠	٢٢,٨٪
	أربعة أطفال	٧٥	٢٤,٤٪
	خمس أطفال	٤٧	١٥,٣٪
	أكثر من خمس أطفال	٥١	١٦,٦٪
المستوى التعليمي	المرحلة المتوسطة وما دونها	٢٨	٩,١٪
	المرحلة الثانوية وما يعادلها	٣٨	١٢,٤٪
	الدبلوم وما يعادله	٤٧	١٥,٣٪
	المستوى الجامعي	١٧٦	٥٧,٣٪
	ما فوق المستوى الجامعي	١٨	٥,٩٪
مستوى الدخل الشهري	٥٠٠ دينار وأقل	٣٤	١١,١٪
	من ٥٠١ - ١٠٠٠ دينار	١١٩	٣٨,٨٪
	من ١٠٠١ - ١٥٠٠ دينار	١٠٤	٣٣,٩٪
	أكثر من ١٥٠٠ دينار	٥٠	١٦,٣٪
من يقوم بمتابعة الأبناء في المدرسة من أولياء الأمور	الأب	٢٦	٨,٥٪
	الأم	١٣٣	٤٣,٣٪
	الأب والأم معا	١٤٥	٤٧,٢٪
	أخرى	٣	١,٠٪
عدد زيارات ولي الأمر للمدرسة في السنة	مرة واحدة	١٩	٦,٢٪
	مرتان	٣٩	١٢,٧٪
	ثلاث مرات	٣٩	١٢,٧٪
	أربع مرات	٤٥	١٤,٧٪
	خمس مرات	٤٢	١٣,٧٪
	أكثر من خمس مرات	١٢٣	٤٠,١٪
المجموع		٣٠٧	١٠٠,٠٪

وباستقراء الجدول رقم (١) يتبين بأن أفراد عينة الدراسة هم أولياء

الأمور من الذكور والإناث من مختلف المحافظات الستة، غالبيتهم من الكويتيين المتزوجين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٥-٤٥ ويعملون في القطاع الحكومي ويحملون المؤهل الجامعي بنسبة ٥٧,٣٪، ومستوى دخلهم الشهري متوسط يتراوح ما بين ٥٠٠ و١٥٠٠ دينار كويتي، ولديهم ٣ أو أربع أبناء. كما يتضح من الجدول بأن قرابة نصف أفراد عينة الدراسة يشترك مع الأزواج أو الزوجات في متابعة الأبناء في المدرسة، بالإضافة إلى نسبة لا يستهان بها ممن يعتمدون على الأم في متابعة الأبناء دراسياً وبنسبة ٤٣,٣٪.

٣- **أداة الدراسة:** في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة التي تم استعراضها، تم إعداد استبانة صممت خصيصاً لغرض الكشف عن واقع التعلم الأسري وآثاره على ولي الأمر والطفل وتصورات أولياء الأمور نحو برامج التعلم الأسري وكيفية طرحها. واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية بالإضافة إلى البيانات الديمغرافية الأولية على (٤٠) عبارة تدور حول أربعة محاور رئيسة:

١ - واقع التعلم الأسري داخل الأسر في المجتمع الكويتي (١٠ عبارات)

٢ - آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة (١١ عبارة)

٣ - آثار التعلم الأسري على الطفل (١٠ عبارات)

٤ - تصورات أولياء الأمور نحو طرح برامج التعلم الأسري (9 عبارات)

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) في التعبير عن الوزن النسبي لاستجابات العينة على أول ثلاثة محاور على النحو التالي (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، لا أدري=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة=١)، بينما كانت الإجابات متنوعة بالنسبة للمحور الرابع.

الصدق (Validity): تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال الصدق الظاهري، والمتمثل في صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم الكبار والطفولة المبكرة وعلم الاجتماع التربوي في كلية التربية الأساسية وكلية التربية في جامعة الكويت ومكتب التربية العربي لدول الخليج (الكويت)، وذلك لمعرفة رأيهم

وحكمهم على مدى صحة ودقة العبارات لغوياً ومنهجياً واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديل، وتم إجراء بعض التعديلات على الأداة في ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين.

الثبات (Reliability): تم التحقق من ثبات الاستبانة ومحاورها باستخدام اختبار ألفاكرونباخ Cronbach alpha coefficient، حيث بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٧٤)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمحاور الثلاثة ما بين (٠,٨٤٦) و (٠,٩٨٩)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ويمكن الوثوق بنتائجه.

جدول رقم (٢)
قيم معاملات ثبات المقياس

م	المحاور	عدد البنود	ألفا كرونباخ
١	المحور الأول	١٠	٠,٨٤٦
٢	المحور الثاني	١١	٠,٩٧٤
٣	المحور الثالث	١٠	٠,٩٨٩
٤	الدرجة الكلية	٣١	٠,٩٧٤

٤ - **المعالجات الإحصائية:** اعتمدت الدراسة في معالجة البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية مثل التكرارات والنسب المئوية وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تحليل البيانات الأولية ومحاور الدراسة الأربعة وبنودها، إلى جانب بيان الأهمية النسبية لأول ثلاثة محاور وبنودها (ويقصد بها الوزن النسبي للمتوسط، ويتم حسابها عن طريق تقسيم متوسط الاستجابات عن كل بند أو محور على أعلى قيمة وهي خمسة ومن ثم تضرب في ١٠٠). كما تم استخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية مثل تحليل التباين المتعدد MNOVA وتحليل التباين الأحادي ANOVA لتعرف الفروق في استجابات العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة، واختبار شيفيه Scheffé للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - واقع التعلم الأسري وممارساته داخل الأسرة

عكست نتائج المحور الأول واقع التعلم الأسري وممارساته من قبل عينة الدراسة، الذي جاء مشجعاً وإيجابياً إلى حد ما، حيث جاءت الأهمية النسبية على مستوى المحور بأكمله بقيمة ٦٥,٢٪ وبمتوسط حسابي قدره (٣,٢٦)، فقد عبر غالبية أفراد العينة عن موافقتهم لجميع بنود المحور وممارستهم لها. ولعل المدقق في المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول رقم (٣) يلاحظ أنها جاءت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت ما بين الدرجة الرقمية (٢,٧٧) و(٣,٩٤). وجاء في أول هذه الممارسات وأهمها وأكثرها موافقة البند المتعلق بالحديث مع الطفل عن أهمية التعليم وارتباطه بالمستقبل الباهر وكان بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وهو ما أكده كل من الكندري وملك (٢٠١١) من ضرورة رفع الهمم لدى الأبناء وتوليد الدافعية لديهم للتعلم من خلال التشجيع والمؤازرة والتوجيه وتذكيرهم بأهمية العلم والتعلم دون مبالغة. بينما جاء في المرتبة الثانية مساعدة ولي الأمر لطفله في أداء فروضه وواجباته المدرسية وكان بمتوسط حسابي (٣,٦١)، وفي المرتبة الثالثة البند المتعلق باستغلال المواقف الحياتية لإثراء المعلومات العامة للطفل وبمتوسط حسابي قدره (٣,٢١). وفي المقابل، نجد أن أقل البنود موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة، البند المتعلق باصطحاب الطفل إلى الأماكن الثقافية مثل المكتبات والمتاحف ومعارض الكتب حيث جاء في المرتبة العاشرة والأدنى في الأهمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفته دراسة الكندري (٢٠١١) من وجود عزلة واضحة بين شريحة كبيرة من أولياء الأمور وبين ارتياد أماكن ثقافية مثل المكتبة العامة.

ويلاحظ من هذه النتائج تركيز أولياء الأمور على الجانب الأكاديمي والتحصيل الدراسي للأبناء أكثر من الجانب الثقافي، وهي نتيجة تعكس اتجاهات تقليدية لدى أولياء الأمور في ترتيب الأولويات فيما يخص الأبناء ومستقبلهم لاسيما في الآونة الأخيرة، حيث انتشرت في المجتمع الكويتي فوبيا

الامتحانات والاختبارات (صحيفة الوطن، ٢٠٠٩) وأصبح فيه التفوق الدراسي والرغبة في الحصول على درجات مرتفعة هاجساً يؤرق أولياء الأمور أكثر من الطلبة أنفسهم (الصالحي وآخرون، ٢٠٠٩). الأمر الذي تؤكده زيادة متابعة أفراد عينة الدراسة لأبنائهم دراسياً، وزيادة زياراتهم للمدرسة، والتي عكستها الأرقام في الجدول رقم (١)، وأشارت إلى أن نصف أفراد عينة الدراسة يشترك مع الأزواج أو الزوجات في متابعة الأبناء في المدرسة، بالإضافة إلى نسبة لا يستهان بها ممن يعتمدون على الأم في متابعة الأبناء دراسياً وبنسبة ٤٣,٣٪، وهو ما يتعارض مع ما جاءت به الدراسات السابقة مثل دراسة اليعقوب (٢٠١٠)، حيث جاءت الأم في المرتبة الأولى في متابعة الأبناء وبنسبة ٥٤,٢٪، بينما كانت مشاركة الأب والأم معاً في المتابعة الدراسية بنسبة ١٥,٠٦٪. وكذلك الحال بالنسبة للزيارات المدرسية، حيث يوضح الجدول رقم (١) أن أكثر من نصف عينة هذه الدراسة تكون زياراتهم للمدرسة خمس مرات على الأقل في السنة وبنسبة ٥٣,٨٪، بينما كان غالبية أفراد عينة اليعقوب (٢٠١٠) يزورون مدارس أبنائهم لمرة واحدة في السنة وبنسبة ٥٤,٢٪ والذين يزورون مدارس أبنائهم لأكثر من خمس مرات بنسبة ٥,١٪. ويمكن عزو زيادة تواصل وتفاعل أولياء الأمور مع المدرسة إلى ارتفاع المستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة الحالية (٦٣,١٪ حاصلين على المؤهل الجامعي) مما يساعد على زيادة وعي أولياء الأمور بأهمية التواصل مع المدرسة في تعزيز التوافق النفسي والتحصيل الدراسي للطلبة، بالإضافة إلى ما طرأ على النظام التربوي والمناهج الدراسية من تغيير وتطوير في السنتين الماضيتين مما جعل أولياء الأمور على اختلاف خلفياتهم العلمية والثقافية في حالة مستمرة من الاستفسار والتردد على المدرسة.

وتتسق معطيات هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة الرشيدي (٢٠٠٣) التي أظهرت أن أكثر أنواع المتابعة من قبل الوالدين هو متابعة تحصيلهم الدراسي وواجباتهم المنزلية، وكذلك دراسة الكندري (٢٠١١) التي عبر فيها ما يقارب ٦٣٪ من أولياء الأمور عن تركيزهم على التحصيل الدراسي ونيل

الدرجات أكثر من العناية بالقراءة الحرة للطفل. إلا أن مثل هذه الممارسات وما تعكسه من اهتمام أولياء الأمور بالجوانب العلمية والأكاديمية للأبناء ومتابعتهم دراسياً تبقى مؤشرات إيجابية لتعزيز التعلم الأسري داخل الأسرة كما أشار (Lamb et al., 2009). ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لممارسات أولياء الأمور لأساليب التعلم الأسري مع أطفالهم.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لواقع التعلم الأسري وممارساته

الرقم	واقع التعلم الأسري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الرتبة
١	أساعد طفلي في أداء فروضه وواجباته المدرسية	٣,٦١	١,٣٩٠	٧٢,٢	٢
٢	أخصص وقتا لمشاركة طفلي في تعلم المهارات الأساسية (القراءة - الكتابة - الحساب)	٣,٢٠	١,٣٥٧	٦٤,٠	٤
٣	أشارك طفلي في مواقف تربوية تعليمية لا تتعلق بالواجبات المنزلية مثل الفنون - الحرف - اللغات - التكنولوجيا - التغذية - الإسعافات... وغيرها	٣,٠٢	١,١٥٦	٦٠,٤	٦
٤	أحرص على اصطحاب طفلي إلى الأماكن الثقافية كالمكتبات والمتاحف وصالات الفنون ومعارض الكتب	٢,٧٧	١,١٩٢	٥٥,٤	١٠
٥	ألجأ إلى المدرس الخصوصي أو دروس التقوية لمساعدة طفلي في دراسته	٢,٨٠	١,٤٤٠	٥٦,٠	٩
٦	أشارك طفلي في ألعابه التعليمية	٣,٠١	١,٢١٩	٦٠,٢	٧
٧	أشارك في الأنشطة التي تتم داخل مدرسة طفلي	٢,٨٣	١,٣١٨	٥٦,٦	٨
٨	أحرص على مشاركة طفلي في مشاهدة البرامج الثقافية والعلمية مثل عالم الحيوان وعالم البحار	٣,٠٣	١,٢٩٨	٦٠,٦	٥

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لواقع التعلم الأسري وممارساته

الرقم	واقع التعلم الأسري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الرتبة
٩	استغل المواقف الحياتية اليومية لإثراء المعلومات العامة لطفلي مثل (نزول المطر، المد والجزر)	٣,٢١	١,٣٧٣	٦٤,٢	٣
١٠	أحدث طفلي عن أهمية التعليم وارتباطه بالمستقبل الباهر	٣,٩٤	١,٤٠٥	٧٨,٨	١
	الدرجة الكلية للمحور الأول	٣,٢٦	١,٠٨٤	٦٥,٢	

ثانياً - آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة

تشير الأرقام في الجدول رقم (٤) إلى اتفاق كبير بين أولياء الأمور على تحقق كثير من العوائد والآثار الإيجابية نتيجة لممارستهم أساليب التعلم الأسري حيث جاءت الأهمية النسبية على مستوى المحور بأكمله بقيمة ٧٨,٢٪ وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩١). حيث عبر غالبية أفراد العينة عن موافقتهم لجميع بنود المحور والتي جاءت متوسطاتها الحسابية بقيم عالية تراوحت ما بين (٣,٤٩-٣,٩٧) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (١,١٣٦-١,٣٥٦)، مما يدل على اقتناع أولياء الأمور بتحقق هذه العوائد ولمس آثارها الإيجابية على أنفسهم وعلى أسرهم، وفي مقدمتها شعورهم بزيادة وتقوية العلاقة بينهم وبين أطفالهم، والذي عبر عنه البند (٤) الذي جاء بمتوسط حسابي عالٍ بقيمة (٣,٩٧)، وجاء في المرتبة الثانية البند المتعلق بتحفيز الأبناء الآخرين للاهتمام بالعلم والتعلم وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٥)، وفي المرتبة الثالثة البند المتعلق بفهم ولي الأمر لطبيعة طفله والأساليب المناسبة للتعامل معه بشكل أكبر وبمتوسط حسابي قدره (٣,٨٨). وتتفق هذه النتائج مع ما خرجت به معظم الدراسات السابقة في مجال التعلم الأسري، وتم الإشارة إليها مسبقاً (انظر مثلاً: Brooks et al., 1996; Brasett-Grundy, 2002; Desforges & Abouchaar, 2003; Brooks et al., 2008)،

التي عبر فيها كثير من أولياء الأمور عن تقوية علاقاتهم بأبنائهم وتحسن مهاراتهم الوالدية بحيث أصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع سلوكيات أبنائهم وأكثر قدرة على التواصل معهم ودعمهم ومساعدتهم في دراستهم داخل المنزل. وتدعم هذه النتائج في الوقت نفسه التوجهات التربوية الحديثة في مجال التربية الوالدية والأسرية التي ترى المشاركة الوالدية مظهراً من مظاهر التربية الوالدية السوية عن طريقها يدرك الأبناء اهتمام وحب ورعاية الوالدين مما يحقق شعورهم بالأمن والطمأنينة الذي يمثل عاملاً أساسيا للنمو الشخصي.

والجديد الذي تقدمه نتائج هذه الدراسة أن البند رقم (١١) والمتعلق بتحفيز الأبناء الآخرين للاهتمام بالعلم والتعلم جاء في المرتبة الثانية من الأهمية من منظور أولياء الأمور متقدماً على العديد من العوائد الأخرى بعكس ما جاءت به الدراسات السابقة الغربية. وهو ما يعكس طبيعة الأسرة في المجتمع الكويتي وتميزها بكبر الحجم مقارنة بالأسر الغربية صغيرة الحجم. ويتضح من هذا الأمر علاقة حجم الأسرة بالعوائد المترتبة على التعلم الأسري، حيث إن غالبية أفراد عينة الدراسة (٧٩,١٪) لديهم على الأقل ثلاثة أبناء مما جعل مشاركة ولي الأمر لطفله في مختلف الأنشطة التعليمية والحياتية داخل المنزل حافزاً مشجعاً للأبناء الآخرين وهو ما يساعد على جعل التعلم نشاطا طبيعيا يسهم في خلق ما يسمى "بحلقة التعلم" (Learning Buzz) داخل الأسرة، الأمر الذي لم يكن ذا أهمية كبيرة في الدراسات الغربية السابقة لكن له أهميته الخاصة في المجتمعات العربية، لذا فمن الأفضل أن يجتهد الوالدان في توفير بيئة أسرية تمتاز بالسعادة والأمان وفي نفس الوقت تشجع على التعلم وتدفع للطموح لخلق أسرة متعلمة A Learning Family.

وبالاطلاع على ترتيب البنود إجمالاً، يتضح أن العوائد التي تتعلق بأفراد الأسرة وطبيعة العلاقات فيما بينهم تتقدم العوائد التي تتعلق بولي الأمر نفسه مثل تحسين مستوى مهاراته الأساسية وتجديد معلوماته واكتسابه لمفاهيم

ومعارف جديدة، ويمكن إيعاز ذلك إلى اهتمام أولياء الأمور بأطفالهم وتركيزهم على تنمية علاقاتهم الأسرية أكثر من اهتمامهم بتطوير أنفسهم وتنمية معارفهم وقدراتهم. وعلى نفس النسق، توضح الأرقام في جدول رقم (٤) بأن أدني العوائد تحققاً لدى أولياء الأمور هو البند رقم (٨) المتعلق بتشجيع ولي الأمر على مواصلة واستكمال تعليمه الذي جاء بمتوسط حسابي بقيمة (٣,٤٩). وهي نتيجة تخالف إلى حد ما نتائج الدراسات السابقة مثل (Brooks, 1998; Brooks et al., 2008; OFSTED, 2009) ولا تتفق مع أهداف التعلم الأسري التي تسعى إلى تطوير وتمكين الأفراد (أولياء الأمور) وتنمية قدراتهم (Lochrie, 2004). ويمكن إرجاع هذه النتيجة لكون غالبية أفراد العينة من حاملي المؤهل الجامعي وبالتالي فهم لا يلمسون نقصاً كبيراً في مخزونهم العلمي والمعرفي يدفعهم لاستكمال تعليمهم، أو لعدم اقتناعهم بأهمية التعليم المستمر وهو أمر غير مستغرب في المجتمعات العربية ومنها المجتمع الكويتي، الذي مع الأسف مازالت تنتشر فيه بعض الاتجاهات السلبية الخاطئة نحو مواصلة التعليم واستمرارية التعلم بالنسبة للكبار (السنبل،٢٠٠٠)، حيث مازال الاعتقاد القائل بأن تعليم الفرد يتوقف بعد انتهائه من مراحل التعليم الرسمية في المدارس والجامعات شائعاً، وهو ما يمكن رصده في بعض الأمثال والأقوال العربية السائدة مثل "بعد ما شاب ودوه الكتاب". ولعل مثل هذه الاعتقادات الخاطئة تتطلب وقفةً جادةً من المجتمع ككل أفراداً ومؤسسات لتشجيع مثل هذا التعلم داخل الأسرة و تعزيزه وتبني مفاهيمه وبرامجه بمختلف أنواعها لخلق ثقافة التعلم مدى الحياة في المجتمع الكويتي.

ويلي ذلك البند المتعلق بزيادة ثقة ولي الأمر بنفسه للمشاركة في الأنشطة المدرسية، الذي جاء في المرتبة الثامنة ومتوسط حسابي بقيمة (٣,٥٨). وهي نتيجة في العموم تدل على استمرارية ضعف مشاركة أولياء الأمور على الرغم من كثرة زياراتهم وترددهم على المدرسة كما ذكر آنفاً (٥٣,٨٪ من أفراد العينة

يزورون المدرسة خمس مرات على الأقل)، وهو ما كشفته نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة والفجوة بينهما في المجتمع الكويتي (الرشيدي ٢٠٠٢؛ Almazeedi, 2009؛ اليعقوب، ٢٠١٠) وأوضحت أنه على الرغم من العلاقة الطيبة بين المدرسة والأسرة فإن التعليم العام يعاني من إحجام أولياء الأمور عن المشاركة في الأنشطة المدرسية كما أن أولياء الأمور لا يشاركون في صناعة القرار ودورهم شبه مغيب (Almazeedi, 2009). ولعل ضعف ثقة ولي الأمر بنفسه للمشاركة في الأنشطة المدرسية يعود جزء كبير منها إلى ممارسات الإدارات المدرسية واتجاهات المعلمين غير المشجعة، فقد أوضحت دراسة الرشيدي (٢٠٠٢) أن أولياء الأمور لا يشعرون بأنهم موضع ترحيب عند زيارتهم للمدرسة، كما يرى آخرون بأن المدارس تتخذ سياسة متعمدة لإبقائهم بعيدين عن العملية التربوية. وعلى المنوال نفسه، أظهرت دراسة (Almazeedi, 2009) أن اتجاهات مديرات رياض الأطفال نحو مشاركة أولياء الأمور في الجوانب الإدارية واتخاذ القرارات المدرسية متباينة، بينما أظهرت الدراسة تحفظ المعلمات على تدخل أولياء الأمور في العملية التعليمية أو نقد المناهج وأساليب التدريس.

وتجدر الإشارة إلى أن تجربة مشاركة أولياء الأمور في الكويت في الأنشطة المدرسية تحاكي التجربة الاسكتلندية في مضمونها وان اختلفت في الشكل والآلية، حيث قررت (Mackenzie, 2010) أن أساليب تعزيز المشاركة الوالدية في اسكتلنده من قبل المدارس لا ترقى إلى المستوى المطلوب حيث ما زالت المدارس تتبع الطرق التقليدية في تجسير علاقتها مع الأهالي وتستخدم آليات بناء على الخبرة المهنية من قبل المعلمين مما يضعف دور أولياء الأمور ويقلل من مشاركتهم المرغوب بها. وتتعارض مثل هذه الممارسات مع أساسيات التعلم الأسري ومضامينه التي تعتبر مشاركة الكبار والصغار في التخطيط لما

يحدث داخل الفصول عنصرا أساسيا لنجاحها وذلك من خلال صياغة وتحديد نتائج واضحة لهذه البرامج ترتبط بالاحتياجات الفعلية لكل منهما.

ولعل هذه النتيجة بالإضافة إلى نتائج الدراسات السابقة تنبه إلى ضرورة إعادة النظر في طبيعة العلاقة ما بين المنزل والمدرسة في الكويت وضرورة تفعيل دور أولياء الأمور بشكل أكبر تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم وخاصة في المرحلة الابتدائية وتنويع وتطوير آليات التواصل بين المدرسة والأسرة، الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال التعلم الأسري ويمنح تعزيز مثل هذا التعلم داخل الأسرة وتطوير برامجه بمختلف أنواعها أهمية خاصة.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لآثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة

الرقم	آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية٪	الرتبة
١	تحسين مستوى مهاراتي الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)	٣,٧٣	١,٣٥٦	٧٤,٦	٧
٢	تجديد معلوماتي ومعارفي	٣,٨٠	١,٢٢٨	٧٦,٠	٥
٣	اكتساب مفاهيم ومعارف جديدة	٣,٨٠	١,٢٠٦	٧٦,٠	٥
٤	تقوية العلاقة بيني وبين طفلي	٣,٩٧	١,٣٠٨	٧٩,٤	١
٥	زيادة ثقتي بنفسي للمشاركة بالأنشطة المدرسية	٣,٥٨	١,١٦٤	٧١,٦	٨
٦	تحسين سلوكياتي داخل الأسرة مع الزوج والأبناء	٣,٨١	١,١٨٨	٧٦,٢	٤
٧	زيادة ثقتي بنفسي وتقديري لذاتي	٣,٧٨	١,٢٠٢	٧٥,٦	٦
٨	تشجيعي على مواصلة واستكمال تعليمي	٣,٤٩	١,٢٠٣	٦٩,٨	٩
٩	فهمي بشكل أكبر لطبيعة طفلي و الأساليب المناسبة للتعامل معه/ معها	٣,٨٨	١,١٨٣	٧٧,٦	٣
١٠	تشجيعي للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتواصل الاجتماعي	٣,٧٣	١,١٣٦	٧٤,٦	٧
١١	تحفيز أبنائي الآخرين للاهتمام بالعلم والتعلم	٣,٩٥	١,٢٦١	٧٩,٠	٢
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	٣,٩١	١,٢٦١	٧٨,٢	

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لآثار التعلم الأسري على الطفل

الرقم	آثار التعلم الأسري على الطفل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية٪	الرتبة
١	تحسين مستوى طفلي في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب	٤,٠٤	١,٢٧٨	٨٠,٨	١
٢	زيادة ثقته بنفسه وتقديره لذاته	٤,٠٣	١,٢٨٨	٨٠,٦	٢
٣	تطوير تحصيله الدراسي والعلمي	٣,٩٩	١,٢٨٦	٧٩,٨	٣
٤	تحسين علاقاته مع أقرانه ومعلميه	٣,٩٩	١,٢٦٤	٧٩,٨	٣
٥	تحسين سلوكياته مع أفراد الأسرة	٣,٩٨	١,٢٧٣	٧٩,٦	٤
٦	زيادة تركيزه وانتباهه داخل الفصل	٣,٩٠	١,٢٧٦	٧٨,٠	٦
٧	استمتاعه بعملية التعليم	٣,٨٩	١,٢٤٤	٧٧,٨	٧
٨	زيادة إدراكه لأهمية العلم والتعليم في جميع مراحل الحياة	٣,٩٢	١,٢٥٠	٧٨,٤	٥
٩	تعزيز توافقه النفسي والاجتماعي	٣,٨٧	١,٢٢١	٧٧,٤	٨
١٠	تحفيزه وتشجيعه على الإطلاع والقراءة	٣,٩٢	١,٢٦٣	٧٨,٤	٥
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	٤,١٢	١,٣٣٦	٨٢,٤	

ثالثاً - آثار التعلم الأسري على الطفل

باستقراء الجدول رقم (٥) يتضح أن العينة في مجملها توافق وبدرجة كبيرة على تحقق عدد من الفوائد والعوائد لدى الأطفال نتيجة لممارسة أولياء الأمور أساليب التعلم الأسري من خلال اشتراكهم مع أبنائهم في مواقف وخبرات تعليمية مختلفة، حيث جاءت الأهمية النسبية لهذا المحور في مقدمة المحاور الأخرى وبقيمة ٨٢,٤٪ وبمتوسط حسابي قدره ٤,١٢. وتشير الأرقام إلى موافقة غالبية أفراد العينة على جميع بنود المحور والتي جاءت متوسطاتها الحسابية بقيمة عالية تراوحت بين (٣,٨٧-٤,٠٤) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (١,٢٢١-١,٣٣٦). وكان في أول هذه البنود وأهمها وأكثرها

موافقة البند رقم (١)، المتعلق بتحسن مستوى الطفل في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، يليه البند رقم (٢) المتعلق بزيادة ثقته بنفسه وتقديره لذاته، ثم البندين رقمي (٣، ٤) والمتعلقان بتطوير تحصيله الدراسي وتحسن علاقاته مع أقرانه ومعلميه. وتتفق هذه النتيجة مع ما خرجت به معظم الدراسات السابقة التي تم الإشارة إليها آنفاً، وكذلك مع الكثير من الدراسات والأبحاث التربوية التي أثبتت أن نجاح الأطفال في المدرسة يتأثر بالاتجاهات الايجابية للأسر نحو المدرسة والتعليم ، وأن الانتباه والتركيز داخل محيط الأسرة يساعد على التعلم في المراحل الابتدائية (Rowe, 1995). كما أثبتت الدراسات العلمية أن تأثير المعلمين بمفردهم يكون قليلاً جداً عندما لا يدعم الآباء التفاعل مع الأطفال (الجبيلي ونور الدين، ٢٠٠٧). الأمر الذي يؤكد أهمية الخبرات المنزلية والأسرية في التعليم ودور الأسرة في دعم التحصيل الدراسي للأبناء وبخاصة في المراحل الأولى في التعليم (الرشيدي، ٢٠٠٣)، وما يصاحب ذلك من مردود نفسي إيجابي على الطفل ممثلاً في رفع تقدير الذات self-esteem والثقة بالنفس self-confidence وتقوية علاقات الأبناء بالوالدين مما يزيد من شعورهم بالأمن النفسي، وهو ما استشعره أفراد عينة هذه الدراسة في أبنائهم.

ومن هنا فإن أي نظام تعليمي متطور يتضمن إشراك الأسرة في العملية التعليمية، وعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن الهدف الثامن من أهداف التعليم القومي في الولايات المتحدة الأمريكية ينص على ضرورة إشراك أولياء الأمور في دعم الإنجاز التعليمي للأبناء (Keith et al., 1996) وهو ما تؤكده ممارسات التعلم الأسري وتسعى إلى تحقيقه. فحين تشارك الأسرة في دعم أهداف الطفل و طموحاته بروح الفريق الواحد، نجد أن دافعية الطفل للتعلم تستبدلها دوافع نابعة من الأسرة ككل، الأمر الذي يؤدي إلى بناء ما يسمى بحلقة التعلم "learning buzz"، وهي ذات فعالية هائلة في تحفيز جميع أفراد العائلة على التعلم. ومن ناحية أخرى، نجد أن الطفل الذي لا يحظى بالتشجيع على التعلم أو الذي لا يستمتع بعملية التعليم غالباً لا يحقق نجاحاً في التعليم

المدرسي، مما يترتب عليه زيادة في حالات الانطواء على المستوى الفردي نتيجة لتحصيله العلمي المنخفض وبالتالي ارتفاع مستويات الإقصاء الاجتماعي على النطاق المجتمعي. وفي هذا المقام، تؤكد Mackenzie (٢٠١٠) أن رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب يعد من أهم الدوافع الأساسية التي تدفع المؤسسات التعليمية ومنها المدارس لدعم المبادرات الخاصة بالتعلم الأسري ورصد ميزانيات كبيرة لأنشطته، وهي في الوقت نفسه من أهم الدوافع التي تدفع بالوالدين للالتحاق ببرامج التعلم الأسري.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة للبندين رقمي (٨، ١٠)، وقد جاءا في المرتبة الخامسة من الأهمية بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٢) وهما المتعلقان بزيادة إدراك الطفل لأهمية العلم والتعلم وتحفيزه على القراءة والاطلاع، فهي تؤكد أهمية دور الأسرة في زرع حب العلم والتعلم وخلق الدافعية للتعلم لدى الأبناء. فشيوع الاهتمامات الثقافية والعلمية لدى أفراد الأسرة وإشراك الأبناء في هذه الاهتمامات إما بالاطلاع أو النقاش وأخذ الرأي يساعد كثيرا على الإثارة الذهنية والعقلية لدى الطفل (اللجنة التربوية، ٢٠٠٤). ومن المعروف أيضا أن البيئة الأسرية الثرية بثقافتها وخبراتها العلمية وبفرص التفاعل ما بين الآباء والأبناء تعليماً وتدريباً واحتراماً وتشجيعاً وتعزيزاً، تغذي وترفد وتصقل وتعجل النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي والنفسي وكذلك الحركي والعصبي للأطفال، مما يسهم كما بينت نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة في دفع استعداد الأطفال للتعلم ومدهم بالقدرات والمهارات والاتجاهات الضرورية اللازمة للانطلاق في عالم العلم والتعلم. لذا نجد أن معظم أنماط وصيغ التعلم الأسري تنطلق من هذا المبدأ بغرض تعزيز مثل هذه الخبرات والمكتسبات الجماعية.

رابعاً - تصورات أولياء الأمور لبرامج التعلم الأسري

أما بالنسبة لاتجاهات أولياء الأمور نحو برامج التعلم الأسري ومدى الحاجة إليها في المجتمع الكويتي وتصوراتهم المستقبلية حول طبيعة هذه البرامج وأشكالها، فقد أتت نتائج الدراسة الحالية متشابهة إلى حد ما مع

نتائج وتوصيات الدراسات السابقة المتعلقة في برامج التعلم الأسري كما يوضحها الجدول رقم (٦). فقد اتفق غالبية أفراد عينة الدراسة على أن المدارس هي أفضل الأماكن لطرح مثل هذه البرامج وبنسبة (٦٧,٨٪) وأن تقدم مرة أو مرتين في الأسبوع وبنسبة (٨٥,٧٪)، بحيث يكون مدة اللقاء الواحد من ساعة إلى ساعتين (٨٩,٢٪)، ويفضل أن تكون مدة البرنامج الواحد من ٥-٧ أسابيع (٦٨,٩٪) وأن تكون مدعومة من قبل الدولة وتقدم مجاناً لأولياء الأمور (٧٦,٤٪). وتعتبر هذه التصورات منطقية وواقعية وتحاكي التجارب العالمية في تقديم وطرح برامج التعلم الأسري، حيث أشارت Rose (٢٠٠٧) بأن معظم برامج التعلم الأسري على مختلف أشكالها تكون مدعومة من قبل الدولة بحيث تكون مرتبطة بخطط التنمية العامة للمجتمع المحلي وتعمل هذه البرامج بشكل وثيق مع وزارة التربية والمدارس وتكون اللقاءات أسبوعية تستمر لمدة ساعة إلى ساعة ونصف في كل لقاء.

كما شددت غالبية الدراسات (انظر: Brasett-Grundy, 2002; Machenzie, 2010) على ضرورة اتسام هذه البرامج بعنصر المرونة في تنظيمها وتنفيذها بحيث تناسب ظروف أولياء الأمور والتزاماتهم، وهو ما عبرت عنه استجابات أفراد عينة هذه الدراسة من حيث أنسب الأوقات لتقديم هذه البرامج. فقد أتت تصورات أولياء الأمور متباينة فمنهم من يفضل الفترة الصباحية وبنسبة (٣٠,٣٪) ومنهم من يفضل الفترة المسائية وبنسبة (٢٤,٤٪) ومنهم من يفضل عطلة نهاية الأسبوع (٢١,٢٪) ومنهم من يفضل طرحها خلال العطلة الصيفية وبنسبة (٢٣,٥٪)، ولعل هذا التباين مرجعه أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من الفئة العاملة (٩١,٩٪ منهم يعملون) ممن لديهم ارتباطات والتزامات وظيفية متنوعة، وبهذا يصعب الاتفاق على فترة محددة لطرح هذه البرامج، الأمر الذي يمكن علاجه عن طريق تقديم برامج للتعلم الأسري لأكثر من مرة خلال العام وبأوقات مختلفة.

أما بالنسبة لرغبة أفراد العينة في المشاركة في برامج التعلم الأسري في

حال طرحها فقد كشفت نتائج الدراسة عن تخوف وتردد أولياء الأمور من المشاركة حيث جاءت نسبة الموافقين على المشاركة في هذه البرامج بمقدار (١٠٪) ونسبة غير المتأكدين من مشاركتهم بمقدار (٥٣,٨٪)، ولعل هذه النتيجة متوقعة لاسيما في ضوء عدم توفر مثل هذه البرامج على أرض الواقع وقلة معرفة أولياء الأمور وخبرتهم بطبيعة هذه البرامج ومتطلباتها وطرق تنظيمها وتنفيذها. وفي ظل غياب مثل هذه البرامج في المجتمع الكويتي، تأتي هذه النتيجة لتؤكد على أهمية نمط التعلم الأسري الذي يحدث داخل المنزل، الذي برهن على أهميته وفاعليته استجابات أفراد العينة واستشعارهم لفوائده وعوائده سواء على أنفسهم وعلى أسرهم وأبنائهم، كما تؤكد ضرورة توعية أولياء الأمور بأهمية ممارسة أساليب التعلم الأسري مع أبنائهم لما له من آثار وانعكاسات إيجابية عدة.

وفيما يتعلق بالدوافع التي قد تدفع بأولياء الأمور للمشاركة في مثل هذه البرامج فقد قرر غالبية أفراد عينة الدراسة أن ما يدفعهم في المرتبة الأولى هو رغبتهم في مساعدة أبنائهم في حياتهم الدراسية حيث جاءت نسبة الموافقة (٦٠,٦٪) يليها رغبتهم في تطوير وتنمية مهاراتهم الشخصية وبنسبة (٤٣,٦٪)، وهو ما تم التأكيد عليه مسبقاً بأن الهاجس الأول والأخير لأولياء الأمور في الوقت الحالي هو مساعدة أبنائهم في تحصيلهم الدراسي (الصالحي وآخرون، ٢٠٠٩). ويمكن القول بأن هذه النتيجة تمثل مؤشرات مشجعة ومبشرة لمستقبل برامج التعلم الأسري في المجتمع الكويتي، حيث أفادت معظم الدراسات أن ما يدفع أولياء الأمور للمشاركة في مثل هذه البرامج بالدرجة الأولى هو رغبتهم في مساعدة أبنائهم دراسياً، وفي هذا الصدد تعلق "لوشري" (Lochrie, 2004) قائلة: "الكثير من الدراسات العلمية والأبحاث أشارت إلى أن برامج التعلم الأسري تعتبر بوابة مفيدة ونافعة لجذب أولياء الأمور ممن يشتركون في هذه البرامج لمجرد رغبتهم في معاونة أبنائهم وليس رغبة في تطوير أنفسهم" وتضيف: "وغالباً ما تأتي الخطوة التالية سريعاً وهي رغبة هؤلاء الدارسين الكبار في تطوير إمكاناتهم ومهاراتهم الشخصية" (Lochrie, 2004: 5).

أما من حيث أهم المعوقات التي قد تعيق مشاركة أولياء الأمور في برامج التعلم الأسري في حال طرحها، فقد عبر غالبية أفراد العينة عن اقتناعهم أن عدم توفر الوقت الكافي هو العائق الأول الذي قد يحول دون المشاركة حيث جاء هذا البند بنسبة موافقة قدرها (٦٥,١٪) يليه البند المتعلق بالانشغال برعاية الأبناء الآخرين بنسبة موافقة (٣٧,٨٪)، يليهما في الأهمية البند المتعلق بصعوبة توفر مثل هذه البرامج في المناطق القريبة وبنسبة (٣٠,٣٪). وتتسق هذه النتيجة مع ما خرجت به دراسة كل من (Brasset-Grundy, 2002) و (Rose, 2007) في أن عدم توافر الوقت الكافي لأولياء الأمور بالإضافة إلى الحاجة إلى متابعة الأبناء الآخرين من أهم الصعوبات التي تصاحب برامج التعلم الأسري، وهي في نفس الوقت تؤكد ما أشارت إليه (Almazeedi, 2009) بأن من أهم العوائق التي تحول دون المشاركة الوالدية الفعالة في الكويت، قضية الوقت لدى أولياء الأمور. ويلاحظ أن قضية الوقت تعد العائق الأساسي من وجهة نظر أولياء الأمور، وهي قضية يعاني منها غالبية أولياء الأمور في مختلف المجتمعات لاسيما في ظل التغيرات المتلاحقة التي فرضتها ظاهرة العولمة وطالت جميع صور الحياة الإنسانية، بالإضافة إلى ضغوط العمل والحياة العصرية التي أصبحت سمة من سمات المجتمع المدني، إلى جانب الواجبات والالتزامات الاجتماعية التي تشكل جزءا أساسيا من مكونات المجتمع الكويتي وتستنزف قدراً كبيراً من وقت الأفراد. أما بالنسبة لقضية الانشغال برعاية الأبناء الآخرين فهي تعكس مشكلة مستمرة تعاني منها الأسر في المجتمع الكويتي لاسيما بعد خروج المرأة للعمل والتحول في النمط الأسري في المجتمع الكويتي والخليجي بشكل عام من الأسر الممتدة إلى الأسر النووية الصغيرة، مما ترتب عليه حصر مهمة تنشئة وتربية الأبناء في الوالدين بدلاً من مشاركة بقية أعضاء الأسرة مثل الأجداد والأخوال والأعمام (الجبيلي ونور الدين، ٢٠٠٧)، وهي نتيجة متوقعة نظراً لكون غالبية أفراد عينة الدراسة من الفئة العاملة (٩١,٩٪ منهم يعملون) و(٧٩,١٪) لديهم ثلاثة أطفال وأكثر.

وفي ظل هذه المعطيات تبرز ضرورة إنشاء حضانات للأطفال تكون

ملحقة بمراكز التعلم الأسري لخدمة أولياء الأمور المشاركين، وهو ما أوصت به معظم الدراسات السابقة (Brassett-Grundy, 2002; Rose; 2007).

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية لتصورات أولياء الأمور لبرامج التعلم الأسري

العبارة	الاختيارات	التكرار	النسبة ٪
أفضل مكان لطرح مثل هذه البرامج في	المدارس	٢٠٦	٦٧,٨
	مراكز تنمية المجتمع	٧١	٢٣,٤
	المكتبات العامة	١٨	٥,٩
	أماكن أخرى	٩	٣,٠
يفضل تقديم هذه البرامج	مرة في الأسبوع	١٧٥	٥٧,٠
	مرتان في الأسبوع	٨٨	٢٨,٧
	٣ مرات في الأسبوع	٣٣	١٠,٧
	أخرى	١١	٣,٦
يفضل أن تكون مدة اللقاء الواحد	ساعة واحدة	١٤٩	٤٨,٥
	من ساعة إلى ساعتين	١٢٥	٤٠,٧
	من ٢ - ٣ ساعات	٣١	١٠,١
	أخرى	٢	٠,٧
يفضل طرح برامج التعلم الأسري خلال	الفترة الصباحية	٩٣	٣٠,٣
	الفترة المسائية	٧٥	٢٤,٤
	عطلة نهاية الأسبوع	٦٥	٢١,٢
	العطلة الصيفية	٧٢	٢٣,٥
	أخرى	٢	٠,٧
يفضل أن تكون مدة البرنامج الواحد	من ٥ - ٧ أسابيع	٢١٠	٦٨,٩
	من ٧ - ١٠ أسابيع	٥٤	١٧,٧
	من ١٠ - ١٢ أسابيع	٢٣	٧,٥
	أخرى	١٨	٥,٩

تابع/ جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية لتصورات أولياء الأمور لبرامج التعلم الأسري

العبارة	الاختيارات	التكرار	النسبة ٪
فيما يخص التكلفة المادية لهذه البرامج، يفضل أن تكون	مدعومة من قبل الدولة وتقدم مجانيا لأولياء الأمور	٢٣٣	٧٦,٤
	مدعومة من قبل الدولة وبأسعار رمزية	٦٥	٢١,٣
	غير مدعومة من قبل الدولة وتقدم برسوم مادية	٥	١,٦
	أخرى	٢	٠,٧
في حال طرح برامج التعلم الأسري في دولة الكويت، هل لديك الرغبة في الاشتراك أنت وطفلك في مثل هذه البرامج	أرغب بشدة	٥	١,٧
	أرغب	٢٥	٨,٣
	لا أدري	١٦٢	٥٣,٨
	لا أرغب	١٠٩	٣٦,٢
في حال رغبتك في الاشتراك في مثل هذه البرامج، ما الذي يدفعك للاشتراك	تطوير وتنمية مهاراتي الشخصية	١٣٤	٤٣,٦
	مساعدة طفلي في حياته الدراسية	١٨٦	٦٠,٦
	لقضاء وقت ممتع مع طفلي	١٠٨	٣٥,٢
	للتواصل الاجتماعي ولقاء الآخرين	١٠٢	٣٣,٢
	دوافع أخرى	٥	١,٦
من وجهة نظرك، ما هي الصعوبات التي قد تعيق مشاركة أولياء الأمور في برامج التعلم الأسري في دولة الكويت	الانشغال برعاية الأبناء الآخرين	١١٦	٣٧,٨
	التجارب المدرسية السلبية السابقة لولى الأمر	٥٣	١٧,٣
	عدم الثقة بالنفس وضعف الإرادة	٣٢	١٠,٤
	عدم توفر الوقت الكافي	٢٠٠	٦٥,١
	أمور متعلقة بالبرامج كصعوبة توافرها في مناطق قريبة	٩٣	٣٠,٣
	النظرة الاجتماعية السلبية تجاه عودة ولي الأمر للتعليم	٢٤	٧,٨

خامساً - الفروق في استجابات أولياء الأمور بحسب المتغيرات الديمغرافية

للإجابة عن السؤال الخامس لهذه الدراسة والمتعلق بالتعرف إلى الفروق في استجابات أولياء الأمور نحو المحاور الرئيسة الثلاثة (واقع التعلم الأسري، آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة، آثار التعلم الأسري على الطفل) بحسب المتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA وذلك لتعرف الفروق في استجابات العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة. ويعد تحليل التباين المتعدد Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) أحد الأساليب الإحصائية التي تستخدم لفحص العلاقة بين عدة متغيرات وصفية ومتغيرين أو أكثر تابعين من النوع الكمي، ويستخدم هذا التحليل في حالة وجود ارتباط بين المتغيرات التابعة، وهو الارتباط الموجود بين محاور الدراسة الحالية ويمكن الاستدلال عليه من معاملات الارتباط في الجدول رقم (٧)، حيث يعتبر تحليل التباين المتعدد أكثر قوة من التحليلات الأحادية المنفصلة التي قد تتجاهل الارتباط بين المتغيرات التابعة وبالتالي لا تستخدم كل المعلومات المتاحة لتقدير الاختلافات بين المجموعات (Punch, 2005, 117-118).

جدول رقم (٧)

معامل ارتباط بيرسون لمحاور الدراسة الثلاثة والاستبانة ككل (ن=٣٠٧)

المحاور		واقع التعلم الأسري داخل الأسرة	آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة	آثار التعلم الأسري على الطفل	الاستبانة ككل
واقع التعلم الأسري داخل الأسرة	معامل ارتباط بيرسون	ـــ	٠,٦٢٩**	٠,٥٦٠**	٠,٧٧٣**
آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة	معامل ارتباط بيرسون	٠,٦٢٩**	ـــ	٠,٩١٩**	٠,٩٦٣**
آثار التعلم الأسري على الطفل	معامل ارتباط بيرسون	٠,٥٦٠**	٠,٩١٩**	ـــ	٠,٩٤٣**

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من ملخص نتائج تحليل التباين المتعدد في الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على محاور الدراسة الثلاثة تعزي لمتغيرات الجنس ومحافظة السكن والقطاع الوظيفي وعدد زيارات ولي الأمر للمدرسة، حيث جاءت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبقيمة أثر ٠,٣٤٢ وهو يعد تأثيراً قوياً. ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق ودلالتها فقد تم حساب الفروق في المتوسطات الحسابية للمتغيرات المستقلة التي ثبت معنويتها باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وجاءت هذه الفروق لصالح أولياء الأمور العاملين بالقطاع الحكومي بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، ولكن تم استبعاد أثر هذا المتغير نظراً لأن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة (٨٤٪) يعملون في القطاع الحكومي فبالتالي لا يمكن الجزم بأثر هذا المتغير على استجابات أولياء الأمور. كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين استجابات العينة تعزى لمتغير عدد زيارات ولي الأمر للمدرسة وجاءت لصالح أولياء الأمور الذين يزورون المدرسة لأربع مرات في السنة وبمتوسط حسابي قدره (٣,٨٦)، وهو ما يؤكد الأثر الإيجابي الذي يحدثه التعلم الأسري في أولياء الأمور فيجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم للتواصل مع المدرسة و المشاركة في الحياة المدرسية لأبنائهم.

جدول رقم (٨)

ملخص تحليل التباين المتعدد والفروق الإحصائية في استجابات عينة الدراسة

المتغير	قيمة اختبار Wilks' lambda	قيمة - ف	درجة الحرية بين المجموعة	درجة الحرية داخل المجموعة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الثابت	٠,٣٤٢	٤٦,٤٠٧	٣	٢٦٨	*٠,٠٠١**	٠,٣٤٢
الجنس	٠,١٠١	١٠,٠٥٩	٣	٢٦٨	**٠,٠٠١	٠,١٠١
محافظة السكن	٠,٢٣٥	٤,٥٩٣	١٥	٨١٠	**٠,٠٠١	٠,٠٧٨
الجنسية	٠,٠٢٠	١,٨٤٢	٣	٢٦٨	—	—

تابع/ جدول رقم (٨)

ملخص تحليل التباين المتعدد والفروق الإحصائية في استجابات عينة الدراسة

المتغير	قيمة اختبار Wilks' lambda	قيمة - ف	درجة الحرية بين المجموعة	درجة الحرية داخل المجموعة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
العمر	٠,٠٢٤	١,١٠٣	٦	٥٣٨	ـــ	ـــ
الحالة الوظيفية	٠,٠٣٦	١,٠٨٢	٩	٨١٠	ـــ	ـــ
القطاع الوظيفي	٠,٠٤٩	٢,٢٥٢	٦	٥٣٨	٠,٠٣٧*	٠,٠٢٤
الحالة الاجتماعية	٠,٠٢٠	٠,٩٢٣	٦	٥٣٨	ـــ	ـــ
عدد الأبناء	٠,٠٧٨	١,٤٣٢	١٥	٨١٠	ـــ	ـــ
المستوى التعليمي	٠,٠٢٤	٠,٥٤٩	١٢	٨١٠	ـــ	ـــ
الدخل الشهري	٠,٠٤٣	١,٣١٨	٩	٨١٠	ـــ	ـــ
متابعة الأبناء	٠,٠١٩	٠,٥٧٢	٩	٨١٠	ـــ	ـــ
عدد الزيارات للمدرسة	٠,١١٢	٢,٠٨٦	١٥	٨١٠	٠,٠٠٩**	٠,٠٣٧

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

أما بالنسبة لمتغيري الجنس ومحافظة السكن فقد ارتأت الباحثة إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA لقياس أثرهما بشكل أعمق على كل محور من محاور الدراسة، نظراً لكونهما أهم متغيرين مستقلين مؤثرين في استجابات العينة. وباستقراء كل من الجدول رقم (٩) والجدول رقم (١٠) نجد أن هناك فروقا دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة حول المحورين الثاني والثالث والمتعلقين بآثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة و آثاره على الطفل عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) تعزى لمتغير الجنس ولصالح أولياء الأمور الذكور، أي أن أولياء الأمور الذكور يستشعرون آثار التعلم الأسري عليهم وعلى أبنائهم أكثر من أولياء الأمور الإناث. وهي نتيجة غير متوقعة قد يكون سببها اختلاف الأدوار الوالدية والاجتماعية لكل من الأب والأم، فالمهام الكثيرة التي تقع على

عاتق الأم وملازمتها للمنزل ومتابعتها للأبناء واهتمامها بدراستهم واتصالها المستمر بهم أكثر من الأب، يجعلها أكثر درايةً بنواحي القصور والضعف لدى الأبناء، بينما يسهل على الآباء رصد أية تغيرات أو تطورات إيجابية تطرأ على أبنائهم، وربما يرجع سبب التفاوت أيضا إلى أن الأم أكثر قلقاً واهتماماً بحكم طبيعتها فيما يخص الحياة الدراسية لأبنائها. أما بالنسبة لمتغير محافظة السكن فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول محاور الدراسة الثلاثة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وجاءت جميعها لصالح أولياء الأمور في محافظة الأحمدي، وهي نتيجة تتسق مع نتائج دراسة الرشيدي (٢٠٠٢)، التي جاء فيها أن أولياء الأمور في المناطق البدوية مثل الجهراء والأحمدي هم أكثر موافقة على التعاون بينهم وبين المدرسة، واستناداً إلى التفسير الذي قدمه الرشيدي، يمكن إرجاع هذا الاختلاف نتيجة لتقلص الفوارق التعليمية والثقافية بين أولياء الأمور في المناطق الحضرية والبدوية، مما يجعل بالتالي كثيراً من أولياء الأمور في ما يسمى بالمناطق الخارجية يعي أهمية دور الأسرة في العملية التعليمية وأهمية رفع مستوى أبنائهم الدراسي لاسيما وأن درب العلم يمثل منفذاً للحراك الاجتماعي والاقتصادي بالنسبة لهم.

جدول رقم (٩)

تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس ومحافظة السكن

المتغير	واقع التعلم داخل الأسرة		آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة		آثار التعلم الأسري على الطفل	
	قيمة - ف	الدلالة	قيمة - ف	الدلالة	قيمة - ف	الدلالة
الثابت	٤١٤٥,٨٧٠	٠,٠٠١	٣٥٤٩,١٨٩	٠,٠٠١	٣٣٨٠,٣٧٤	٠,٠٠١
الجنس	٠,٩٩١	ـــ	١٦,٧٣٠	٠,٠٠١	٣٣,٦٦١	٠,٠٠١
محافظة السكن	٩,٥٦٦	٠,٠٠١	٣,١٧٥	٠,٠٠٨	٣,٨٨٧	٠,٠٠٢
نسبة التفسير (R^2)	٠,٢٠٧		٠,٢٢٣		٠,٢٧٥	

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور التعلم الأسري تبعاً لمتغيري الجنس ومحافظة السكن

المتغير ومستوياته		واقع التعلم داخل الأسرة		آثار التعلم الأسري على ولي الأمر والأسرة		آثار التعلم الأسري على الطفل	
المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٠٦	٠,٨١٥	٣,٩٩	٠,٥٩٣	٤,٣٢	٠,٥٦٥
	أنثى	٣,٢١	٠,٨٨٣	٣,٥٨	١,٣٥٨	٣,٦٣	١,٤٩٧
محافظة السكن	العاصمة	٣,٠٧	٠,٩٥٣	٣,٣٥	١,٤٤٣	٣,٤١	١,٦٢٩
	حولي	٢,٨١	٠,٨٦٢	٣,٨٦	٠,٩٠٣	٤,١٢	٠,٩٤٤
	الجهراء	٢,٩٧	٠,٧٩٣	٣,٣٦	١,٢٧٠	٣,٤١	١,٤٩٤
	الأحمدي	٣,٧٣	٠,٤٩٢	٤,٢٢	٠,٤٩١	٤,٤٧	٠,٤٦٦
	مبارك الكبير	٣,٣٢	٠,٨٣٨	٣,٦٨	٠,٩٠٣	٣,٩١	١,٠٠٥
	الفروانية	٣,١٥	٠,٨٠٢	٣,٧٦	١,٥٠٦	٣,٨٢	١,٥٩٢

التوصيات

في ضوء النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

١ - توجيه صانعي السياسات التربوية والعاملين في الحقل التربوي والتعليمي إلى ضرورة زيادة الجهود المبذولة في إشراك وتمكين أولياء الأمور في العملية التعليمية نظراً إلى قدرة أولياء الأمور على الاسهام في رفع الأداء المدرسي للأبناء وتحسين جودة التعليم.

٢ - تبني مفهوم التعلم الأسري واعتباره مفهوماً تربوياً يشكل جانباً أساسياً في الخطط والسياسات التربوية وتخصيص التسهيلات المادية والبشرية لتنفيذ وطرح برامجه بمختلف أشكالها.

٣ - تطبيق تجربة طرح برامج للتعلم الأسري بإشراف وزارة التربية، تتبعها دراسة تقييمية لإيجابيات وسلبيات هذه التجربة ورصد مقوماتها ومعوقاتها، واعتبارها خطوة أولية قبل تعميم تنفيذ هذه البرامج.

٤ - العمل على نشر فوائد برامج التعلم الأسري في ضوء التجارب العالمية بين مختلف المؤسسات الحكومية والأهلية وجمعيات النفع العام وعلى رأسها المؤسسات التربوية والاجتماعية، وتشجيع هذه المؤسسات على تبني هذا المفهوم ماديا ومعنوياً وطرح برامجه المختلفة لسائر شرائح المجتمع.

٥ - تشجيع الصناديق الوقفية والمبرات الخيرية على نشر إصدارات مطبوعة والكترونية حول أهمية التعلم الأسري والمشاركة الوالدية، وكذلك أدلة إرشادية لمساعدة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم وحل مشكلاتهم.

٦ - تنفيذ حملات وبرامج توعوية من خلال وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، وكذلك الشبكات الالكترونية تؤكد أهمية ممارسة أساليب التعلم الأسري في تحقيق كثير من المكتسبات التربوية والنفسية والاجتماعية لدى أفراد الأسرة، وتكون هذه الحملات بإشراف وزارة التربية.

٧ - حث الإدارات المدرسية وبخاصة في المرحلة الابتدائية على بناء جسور من التعاون والتواصل بينها وبين أسر الطلبة، و ضرورة إعادة النظر في الآليات المستخدمة في هذا التواصل مع استثمار التكنولوجيا الحديثة في هذا المجال مثل استخدام البريد الالكتروني و مواقع التواصل الاجتماعي الحديثة

٨ - طرح صيغ وأنماط جديدة لدروس التقوية المقدمة لطلاب المرحلة الابتدائية في المدارس لتشتمل على حضور ومشاركة أولياء الأمور، وكذلك فتح أبواب المدارس أمام أولياء الأمور والمجتمع المحلي في الفترة المسائية لاستغلال الموارد المتوفرة والإمكانات المتاحة فيها لتصبح مراكز لتعليم المجتمع.

٩ - إنشاء أقسام خاصة في كل منطقة تعليمية مهمتها تنفيذ الأنشطة والفعاليات التي من شأنها زيادة مشاركة أولياء الأمور (المشاركة الوالدية) مثل عمل أنشطة تعليمية ترفيهية مصغرة يشارك بها كل من ولي الأمر والطفل داخل المدرسة، أو تنظيم ندوات ودورات تدريبية لأولياء الأمور حول الأساليب الصحيحة للعمل مع الأبناء ومساعدتهم دراسياً.

١٠ - تبني خطة وطنية مدروسة لنشر ثقافة التعلم مدى الحياة في المجتمع الكويتي تقوم على شراكات مجتمعية ومساهمات من قبل الهيئات الحكومية وسائر مؤسسات المجتمع المدني.

١١ - تشجيع المؤسسات المعنية بتعليم الكبار والتعليم المستمر على طرح برامج للتعلم الأسري واستثمارها لجذب المتعلمين الكبار، وبخاصة في المناطق التي يقل فيها الإقبال على برامج تعليم الكبار ومحو الأمية.

١٢ - وأخيراً، ضرورة إجراء دراسات مماثلة لاستطلاع آراء أولياء الأمور من مراحل تعليمية أخرى كرياض الأطفال والمرحلة المتوسطة وباستخدام أدوات بحثية أخرى كالمقابلة.

Family Learning and Parents' Aspirations in the State of Kuwait

Dr. Suaad M. Alshebou
Dept. Educational Foundations and Educational Management
College of Basic Ed. - PAAET
Kuwait

Abstract

This study aims to explore family learning as a new educational concept, its current practices in the Kuwaiti society, and parents' understanding of its importance and benefits for them and their children. It also aims to investigate parents' attitudes and perspectives concerning the provision of family learning programmes in Kuwait. To achieve this, data were collected through a questionnaire from a randomly selected sample of parents of elementary school from all residential provinces.

Results indicated that parents were practicing family learning in a moderate way, and many rewards to them, their children, and their families resulted from such practice. Findings also showed that there were statistically significant differences in parents' perceptions due to gender and residential province variables. Study findings revealed that parents were uncertain about their participation in family learning programmes if provided. Their desire to help their children academically and to develop their personal skills appear to be major motivations, whereas lack of time and taking care of other children emerge as major barriers to their participation in these programmes. Accordingly, a number of practical recommendations for embracing and improving family learning in Kuwait were discussed.

المراجع

١ - إدارة التعليم لمدينة نيويورك (دون تاريخ). **مد الجسور للتعلم: تعلم القراءة والكتابة شأن عائلي**. الموقع الإلكتروني: http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/EE2E5825-969F-479F-B0E1-3A27CF77C54F/0/LiteracyGuide20082009_Arabic.pdf. Retrieved on Dec, 1st 2011.

٢ - الجبيلي، أحمد ونور الدين، أمين (٢٠٠٧). **تفعيل دور الأسرة في تربية الطفل وتعليمه في مراحل ما قبل المدرسة**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣ - الرشيدي، بشير وآخرون (٢٠٠٤). **الموسوعة العلمية للتربية**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٤ - الرشيدي، غازي عنيزان (٢٠٠٢). واقع التعاون بين البيت والمدرسة في الكويت. دراسة ميدانية لوجهات نظر أولياء الأمور في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، ١٣ (١)، ١٢٣-١٨٣.

٥ - الرشيدي، غازي عنيزان (٢٠٠٣). دور الوالدين في متابعة دراسة أبنائهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ٤٤، ٢٨-٨٥.

٦ - السنبل، عبدالعزيز (٢٠٠٠). التربية المستمرة في عالم عربي متغير. **مجلة تعليم الجماهير**، السنة ٢٧، العدد ٤٧، ٨-٤٨.

٧ - الصالحي، محسن وملك، بدر والكندري، لطيفة (٢٠٠٩). الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: الواقع والأسباب والعلاج. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع: تحديات التعليم في العالم العربي، في الفترة من ١٠-١١ نوفمبر ٢٠٠٩، كلية التربية، جامعة المنيا.

٨ - الكندري، لطيفة (تحت النشر). دور الأسرة في تشجيع القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية (الواقع والطموح) من منظور أولياء الأمور. دراسة مقبولة للنشر في **مجلة الطفولة**، جامعة القاهرة.

٩ - الكندري، لطيفة وملك، بدر (٢٠١١). ١٠٠ **طريقة للحصول على الابن/ الابنة التي تريد** - سلسلة تربية الأبناء السادسة. الجزء الثالث. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف.

١٠ - اللواتي، محمد شهاب حبيب (١٩٩٢). المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

١١ - اليعقوب، على محمد (٢٠١٠). دراسة ميدانية حول الفجوة بين المدرسة والبيت و دور أولياء الأمور تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة (معهد الدراسات التربوية) مجلد ١٨، العدد الأول، الجزء الأول.

١٢ - جريدة الوطن (٢٠٠٩). ملف الأسبوع: نهاية العام الدراسي: صداع في كل بيت. العدد ٦٤٣٣/ ١١٩٨٦السنة ٤٨، ٢٤ مايو ٢٠٠٩.

١٣ - اللجنة التربوية (٢٠٠٤). **موسوعة الأسرة** (٢). الكويت، الديوان الأميري: اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق الشريعة الإسلامية.

14 - Alexander, C., & Clyne, P. (1995). **Riches beyond price: Making the most of family learning.** Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education, (NIACE).

15 - Al-mazeedi, H. (2009). An investigation of the perceptions of parents, teachers, and principals concerning parental involvement in kindergartens and primary schools in Kuwait. Unpublished PhD. Thesis. The University of Newcastle-upon-Tyne: the UK.

16 - Brassett-Grundy, A. (2002**). Parental perspectives of family learning: Wider benefits of learning research Report No.2.** London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

17 - Brooks, G. (1998). The effectiveness of family literacy programmes in

England and Wales for parents. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. 42 (2), 130 - 132.

18 - Brooks, G., Gorman, T., Harman, J., Hutchison, D., & Wilkin, A. (1996). **Family literacy works: The NFER evaluation of the basic skills agency's family literacy demonstration programmes.** London: The Basic Skills Agency (BSA).

19 - Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A., and Rees, F. (2008). **Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally,** England: CfBT.

20 - Buffton, J. (1999). Family learning: Taking the Work Forward. Working paper. Second report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning.

21 - Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). **The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review,** (DfES Research Report RR433). Nottingham: Department for Education and Skills (DfES).

22 - Estyn (Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales) (2004). **Quality and standards in family learning.** Cardiff: Estyn.

23 - Keith, T. et al. (1996). Effects of parental involvement on achievement for students who attend school in rural America. **Journal of Research in Rural Education**, 12, 55-67.

24 - Lamb, P., Fairfax-Cholmeley, K., and Evans, S. (2009). Providing the evidence: The impact of wider family learning, Leicester: NIACE.

25 - Lochrie, M. (2004). **Family learning: Building all our futures**. Leicester: NIACE.

26 - Mackenzie, J. (2010). **Family learning: Engaging with Parents**. Edinburgh: Dunedin Academic Press Ltd.

27 - National Adult Literacy Agency (NALA) (2010). At home with literacy: A study of family practices. Dublin: NALA (Web accessed 21th Aug. 2010 at http://www.nala.ie/sites/default/files/press_release_image-2010.

28 - NIACE & Scottish Council Foundation (2000). **A Manifesto for family learning: Campaign for Learning.** Leicester: NIACE.

29 - National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) (2003). **NIACE Evaluation of LSC Funded Family Programmes: Final report.** Leicester: NIACE.

30 - (OFSTED) Office for Standards in Education (2000). **Family learning: A survey of current practice.** London: Crown Copyright. Freely downloadable from www.ofsted.gov.uk.

31 - (OFSTED) Office for Standards in Education (2009). **Family learning: An evaluation of the benefits of family learning for participants, their families and the wider community**. London: Crown Copyright. Freely downloadable from www.ofsted.gov.uk.

32 - Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). **Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom.** London: Paul Chapman.

33 - Punch, K. (2005). **Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches** (2nded.). London: Sage.

34 - Rich, Dorothy (1985). **The Forgotten factor in school success: The family; A policymaker's guide.** District of Columbia: The Home and School Institute, ED 263 264.

35 - Rose, Anthea (2007). How can we characterise family literacy programmes in England, Ireland and Malta: A comparative case study. Unpublished PhD. Thesis. The University of Nottingham: The UK.

36 - Rowe, K.J. (1995). Factors affecting students' progress in reading: Key findings from a longitudinal study. **Literacy, Teaching and Learning**, 1, 57-110.