13
المجلد 20 العدد 4 ديسمبر 2019

معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الإلكترونية في مراحل التعليم العام بمحافظة الجهراء بدولة الكويت: دراسة تحليلية

أ. د. أكرم عادل البشير
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية
akram@hu.edu.jo

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/200401

معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الإلكترونية في مراحل التعليم العام بمحافظة الجهراء بدولة الكويت: دراسة تحليلية

أ. د. أكرم عادل البشير
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الإلكترونية لصفوف مراحل التعليم العام: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لبيان المعيقات في ثلاثة مجالات: مجال الإدارة المدرسية، ومجال المعلم، ومجال الطلبة. كما تم استخدام مقابلات فردية شبه محكمة البناء، مع عدد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمراحل التعليمية الثلاثة، وذلك لتحديد هذه المعيقات، ودرجة تأثيرها على تطبيق المناهج الإلكترونية داخل الغرفة الصفية. وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، المرحلة التعليمية) تحدث فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجة استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للاستبانة المعدة لهذا الغرض. وشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات ممن يدرّسون اللغة العربية بمحافظة الجهراء للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، والبالغ عددهم (٩٨٣) معلماً ومعلمة. تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بلغت (٣٢٧) معلماً ومعلمة، لتطبيق أدوات الدراسة، وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة، وعرض النتائج ومناقشتها تبعا لأسئلة الدراسة. وأظهرت النتائج أن المعيقات في جانب الإدارة المدرسية حازت أعلى المتوسطات، تلتها المعيقات المرتبطة بالمعلم، ومن ثم المعيقات المرتبطة بالطلبة. كما لم تشر النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، مناهج إلكترونية، لغة عربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٨/٣/٢٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٩/٣/٢٨م

Obstacles of Employing Electronic Arabic Curricula for all Teaching Stages at General Public Schools in Al-Jahra Governorate in Kuwait: An Analytical Study

Prof. Akram A. Al-Basheer
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Abstract

The study aimed to identify the obstacles of employing electronic Arabic language curricula for the elementary, intermediate and secondary stages in the public schools in Al-Jahra Province in the State of Kuwait from the point of view of the Arabic language teachers . To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed illustrating the obstacles in three areas related to: school administration, the teacher, and the students. Individual semi-structured interviews were also used with a number of Arabic language teachers from the three educational stages to identify these obstacles and their impact on employing the electronic curricula within the classroom. the stud also attempted to determine whether some independent variables (gender, educational stage) contribute in statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between the average score of the teachers of the Arabic language. The study population included all female and male Arabic language teachers (n=983) in Al-Jahra governorate for the academic year 2016/2017 . A representative sample of 327 teachers was selected to apply the study tools, conduct the appropriate statistical analyses, and present the results and discuss them according to the study questions. The results showed that the obstacles in the field of school administration had the highest averages, followed by the obstacles associated with the field of teacher, and then obstacles associated with the field of students. The results did not indicate a statistically significant effect on gender and educational stage. The study concluded with a number of recommendations.

Keywords: electronic Arabic curricula, Arabic Language, IT.

معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الإلكترونية في مراحل التعليم العام بمحافظة الجهراء بدولة الكويت: دراسة تحليلية

أ. د. أكرم عادل البشير
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

المقدمة

في عصر سمته التفجّر المعرفي والتقدّم العلمي في شتى مجالات الحياة، أصبح لزامًا على القائمين على مناهج التعليم العام، لمواكبة هذه الحداثة والانفتاح الرقمي، أن يزودوا المتعلمين بالمهارات التي تتيح لهم الإفادة القصوى من المناهج الدراسية، فيما يكتسبونه من معارف وقيم واتجاهات؛ لإحداث نقلة نوعية في مسيرتهم التعليمية، وتهيئتهم دخول مجتمع المعرفة، وتحقيق متطلبات التحوّل إلى الاقتصاد القائم عليها، واستثمارهم في القدرات الكبيرة التي تتيحها لهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتحقيق جودة التعليم، ورفع كفاءته، وزيادة فاعليته.

تكمن أهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها المتعددة في عمليتي التعليم والتعلّم، بقدرتها على التحكم بمستوى التقدّم العلمي والمعرفي الذي يحققه الطلبة، وينجزونه حسب قدراتهم الفردية، وذلك بتصميم مناهج وأنشطة تعليمية إلكترونية تعتمد التكنولوجيا، وتحاكي مستويات الطلبة وفروقاتهم الفردية، منطلقة من كون المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، ضمن منهاج منظم مبني على أسس علمية، قائم على حل المشكلات وإثارة التفكير، يتم تقديمه في بيئة ناجحة متفاعلة (Lowry, 2003; Lindsay, 2016).

وفي ظل تزايد الاهتمام بهذا النوع الجديد من التعلّم، كان حتمًا على المنادين بالتعلّم الالكتروني، إعادة النظر بالمبادئ والأسس التي تنطلق منها نظريات التعلّم المعروفة، وتكييفها بما يتواءم ويتفق مع التطوّر التكنولوجي الرقمي، في عصر اقتصاد المعرفة، حيث تطوّرت تبعا لذلك الكثير من الإجراءات والممارسات ومصادر التعلّم المرتبطة بمناهج التعليم، واستراتيجيات التدريس والتقويم وأدواته، فضلًا عن انتشار بيئة التعلّم الالكتروني، بوصفها البيئة الجديدة من بيئات التعلّم، التي فرضت نفسها بقوة في عمليتي التعليم والتعلّم، مما تطلّب إحداث تطوير وتعديلات على هذه النظريات، لكي تواكب التكنولوجيا الذكية، التي اكتسحت

بيئات التعلّم التقليدية، وأصبحت منهجًا رائجًا، يطبق في العديد من المدارس والجامعات حول العالم (سليم، ٢٠١٢؛ الغامدي، ٢٠١٣ ;Attamemi, 2015). ومن النظريات الحديثة التي ظهرت لتواكب المبادئ والأسس التي يقوم عليها التعلّم الالكتروني، النظرية الترابطية (Connectivism Theory) التي قدّمها جورج سيمنز عـام ٢٠٠٥؛ فالمعلم والمتعلمون في هذا النموذج الترابطي والتواصلي، يتشاركون في خلق المعرفة عن طريق المساهمات التي يضيفونها في الويكيز Wikies، والمدونات Blogs، ومواقع وسائل الإعلام الاجتماعية Social Media Sites وغيرها من أشكال التواصل عبر شبكة الإنترنت (Siemens, 2005).

وعليه، ازداد اهتمام التربويين بتوظيف التكنولوجيا الرقمية في عمليتي التعليم والتعلّم، مع ظهور شبكة الإنترنت وانتشارها عالميًا، وذلك بما أحدثته من تأثير واسع، انعكس على العديد من المفاهيم الحياتية والعملية في حياة الطلبة وواقعهم. وحيث إن التربويين يبحثون دومًا عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة، وحثّهم على تبادل الآراء والخبرات، فإن مناهج التعلّم الالكتروني بتقنياتها الحديثة، قد تمثّل بيئة ثرية لممارسة التعلّم ذاتيا، أو في مشاريع تعاونية بين الطلبة بتسهيل عملية التواصل فيما بينهم، فضلًا عن تنمية مهارات التفكير لديهم، والبحث عن المعلومات عبر الشبكة. كما أن مناهج التعلّم الالكتروني وربطها بشبكة الانترنت، قد تمكّن المعلمين من الوصول إلى مجموعة من الخبرات والتجارب التعليمية التي يصعب الوصول إليها بطرق أخرى؛ إذ تكمن قوة هذا التعلّم في قدرته على خلق فرص تعلّم وتعليم جديدة، يمتد بها إلى مدى أبعد من نطاق المدرسة (الموسى، ٢٠٠٣ ;Attamemi, 2015).

ومما ساعد على انتشار تطبيقات التعلّم الالكتروني داخل الغرفة الصفية وخارجها، سهولة توظّيفها في خدمة برامج التعلّم الذاتي، وتفريد التعليم، وأن يتقدموا فيه وفقًا لسرعتهم في التعلّم. فضلًا عمّا يمتاز به هذا الشكل الجديد، من إلغاء للحدود الجغرافية والزمانية بين المرسل والمستقبل، متجاوزين حاجزي المكان والزمان، مما يمنح المعلم قدرة على التحكّم بأدوات هذا التعلّم، وتجهيزاته، وعروضه المحوسبة، وتشجيع الطلبة على التفاعل والتعاون، والاتصال والتواصل فيما بينهم (سليم، ٢٠١٢;Lindsay, 2016; Attamemi, 2015)؛ لكون هذا النمط من التعلّم الالكتروني، يتوافق مع أساليب واستراتيجيات تدريس متعددة، وأنماط تعلّم مختلفة، تجمع ما بين الصوت والصورة والحركة.

ويسعى التعلّم الالكتروني بأنماطه وأدواته الجديدة إلى إنجاح عمليتي الاتصال والتواصل في المواقف التعليمية التعلّمية، وترسيخ مبدأ التفاعلية مع المناهج الدراسية المقررة وإجراءات تنفيذها. ولا يقصد بالمنهاج هنا، الكتاب المدرسي المقرر في كل مادة من المواد الدراسية

المختلفة، أو حجم المعلومات والمعارف المراد تقديمها للطلبة في مادة واحدة فقط؛ لأن المنهاج بهذا التحديد سوف يقتصر على الناحية المعرفية أكثر من أي شيء آخر. وأنّ أي نشاط لا يتصل بحفظ المادة الدراسية، سيكون حتماً خارج المنهاج الدراسي بالمحصلة؛ لذا، عُدّت النظرة إلى المنهاج المدرسي بهذه الصورة الضيقة والمحدودة، مخالفة للدور الحقيقي للمدرسة – بوصفها المؤسسة التعليمية الأهم- في تكوين شخصيات الطلبة وبنائهم المعرفي، وأن تجعل المنهاج موضع الاهتمام فيما تقدّمه لهم من تعليم؛ فالمأمول والمتوقع أن تعنى المدرسة بالمتعلم بوصفه كلّاً متكاملاً يحتاج نماءً في جميع النواحي الذهنية والجسمية والاجتماعية والانفعالية.

وعليه، كان إعداد المناهج وحوسبتها تبعاً للتوجه الجديد نحو التعلّم الالكتروني، نوعاً من المحاكاة والتجديد في المناهج المدرسية، بشكل يحقق التناغم والتطور المتسارع في مجتمعات اقتصاد المعرفة وتقنياتها الجديدة؛ لذا، تمّ تقسيم المناهج الالكترونية، كما أشار أندرسون وبرنان (Anderson & Brennan, 2001) إلى ثلاثة أنواع رئيسة، هي:

١- مناهج جاهزة Off the Shelf Curricula: وهي مناهج عامة تحتوي على الموضوعات الأكثر انتشارًا وشيوعا لدى جهات المستفدين منها.

٢- مناهج قابلة للتعديل Adjustable Curricula: وهي مناهج عامة تخضع لبعض التعديلات، بما يتناسب مع احتياجات الجهات المستخدمة لها.

٣- مناهج مخصصة Custom Curricula: وهي المناهج التي يتم تصميمها من أجل جهات معينة، بحيث تراعي بيئة هذه الجهة وثقافتها وظروفها.

وتتمثل أدوار معلم اللغة العربية في تعليمه للمنهاج الالكتروني، بإتقانه مهارات الاتصال والتواصل، وامتلاكه مهارات التفكير الناقد، واكتسابه مهارات توظيف التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها، والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز، والإدارة الصفية الفاعلة، وتهيئة بيئة صفية قادرة على خلق تعلّم نشط، وتقويم مستمر؛ فدور المعلم قد تغيّر من ملقّنٍ للمعرفة، إلى باحث، ومدرّب، وموجّه، ومرشد، ومثير تفكير، ومتخذ قرار (البشير والحسنات واحميدة، ٢٠١٣). ونظرا لما تتطلبه هذه الأدوار الجديدة من المعلم، بوصفه منفذًا للمنهاج الدراسي، كان لزامًا على الجهات القائمة على إعداد المناهج الالكترونية الخاصة بمقرر اللغة العربية، توفير كافة المستلزمات والتجهيزات التقنية والفنية اللازمة، التي تضمن توفير التدريب الكافي للمعلمين والمعلمات، وتطوير الموضوعات الدراسية بواسطة فرق عمل متخصصة، والتعامل مع هذه التقنيات الحديثة، والتفاعل معها إلكترونيًا؛ لخلق بيئة تعلّم نشط، داخل غرفة الصف وخارجه (تساش، ٢٠٠٦).

إنّ عملية إعداد معلم اللغة العربية – قبل الخدمة وفي أثنائها- للدور المطلوب منه في التعلّم الالكتروني، لن تكون بالأمر اليسير، إذا ما تمّ اقتصارها فقط على عدد من المساقات النظرية للطلبة المعلمين، أو حضور المعلمين – قصرًا أو اختيارًا- عددًا من الدورات التدريبية، التي تركز في الغالب على الجانبين الفني والتقني بشكل نظري، دونما وضع خطة متكاملة تهتم بمجالات اهتمام المعلّم كافة، وصولًا إلى تغيير قناعاته واتجاهاته نحو التعلّم الالكتروني، وأهميته في إحداث التحسّن والتطوير المطلوبين في عمليتي التعليم والتعلّم. إذ يذهب بعض التربويين إلى ضرورة تحديد معايير أكاديمية وتربوية، وثقافية، ملائمة لاختيار من يقبل في التخصصات التعليمية من الطلبة المعلمين الذين يسعون إلى تطوير ذاتهم وخبراتهم (البشير، وخصاونة، وأبوتينة، ٢٠٠٧؛ حسن، ٢٠٠٢)، فضلًا عن التدريب المستمر على المهارات الخاصة بفنّيات العمل على برامج أجهزة الحاسوب وتطبيقاتها المتعددة، بكفاءة وفاعلية، واستثمار هذه التقنيات التربوية الحديثة في تطوير استراتيجيات التدريس، وتصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، وتطوير قدراتهم وكفاياتهم في تخطيط الدروس وتنفيذها، بشكل يتيح دمج مصادر الإنترنت في منهاج اللغة العربية في المرحلة التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وإدارة عملية تعلّم الطلبة بصورة فاعلة ومتفاعلة مع بيئة التعلّم والتكنولوجيا المستخدمة (البشير والحسنات واحميدة، ٢٠١٣؛ الموسى، ٢٠٠٣).

وأشارت دراسات عديدة إلى الأثر الإيجابي الذي تقدّمه التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلّم، والدور الذي تلعبه في تصميم وإعداد المناهج الالكترونية في تنمية مهارات التعلّم، وأنشطته المختلفة لدى الطلبة داخل غرفة الصف وخارجها، بشكل أعطى لعملية التعليم والتعلّم بعدًا جديداً، فضلًا عمّا يضفيه ذلك من إثارة وبهجة وحيوية على أداء المعلم وطلبته. ومن هذه الدراسات، دراسة (البشير والسعيد والظفيري، ٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرّف درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية لخدمات أجهزة التعلّم النقّالة في عمليتي التعلّم والتعليم في دولة الكويت. وأظهرت النتائج أن درجة توظيف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية واللغة العربية لأجهزة التعلّم النقّالة في التعليم، كانت مرتفعة للتخصصات الثلاثة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف أجهزة التعلم النقالة في التخصصات الثلاثة، تعزى لأثر متغيري التخصص والجنس. وكشفت نتائج دراسة (أبو جابر، والهاشمي، وأبو وزنة، ٢٠١٨) عن أنَّ درجة مراعاة كتب اللغة العربية لمتطلبات الثورة المعلوماتية كانت ضعيفة مِن وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية في الأردن. أما دراسة عيادات

(٢٠١٧) فهدفت إلى الكشفِ عن واقع استخدام المُعلّمين للّوح التفاعلي في التدريس، ومُعوّقات استخدامه من وجهة نظرهم. وأظهرت النتائج أنَّ واقع استخدام اللوح التفاعلي جاء متوسطًا، وأنَّ مُعوّقات الاستخدام كانت بدرجة متوسطة.

وأشارت دراسة الحميدي (٢٠١٧) أنَّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الإلكترونية جاءت بمستوى (متوسط)، ولم يظهر لمتغير الجنس أثر ذو دلالة إحصائية في جميع محاور الدارسة، كما لم تُظْهر الدراسةُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل أو متغير سنوات الخبرة. وأجرى القضاة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس واتجاهاتهم نحو استعمالاتها. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة امتلاك المعلمين للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية، كانت بدرجة متوسطة، أمَّا مستوى اتجاهاتهم نحو توظيفها فجاء مرتفعًا. واهتمت دراسة زروق (٢٠١٦) ببحثِ معوقات توظيف التعليم الإلكتروني واستخدامه بمرحلة التعليم الأساسي بدولة السودان، وأظهرت النتائجُ ضعفًا في معرفة المعلمين باستخدامات التعلّم الإلكتروني، وعدم اهتمام إدارة المدرسة بتطوير مهارات المعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهم، كما أشارتْ إلى ضعف البنية التحتية لتوظيف التعلّم الإلكتروني في مرحلة التعلم الأساسي، تمثلت في قلة الأجهزة والمعدات الإلكترونية المتوافرة في المدرسة.

وأجرى كل من مارتن وشاو ودينباغ (Martin, Shaw & Daughenbaugh, 2014) دراسة هدفت إلى قياس درجة الاستخدامِ الفعال للسبورة الذكية في مادة العلوم في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج أنَّ السبورة الذكية لا تستغل بشكل كافٍ في تدريس مادة العلوم، وأنَّ هناك حاجة لتدريب المعلمين بشأن كيفية التوظيف الصحيح لأدوات التقنية الحديثة في برامج إعداد المعلمين، وفي أثنائها.

دراسة المطيري (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعلّم الالكتروني في التحصيل والتفكير الإبداعي لطلاب الصف العاشر بدولة الكويت. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس التي اعتمدت التعلّم الالكتروني.

وأشار سليم (٢٠١٢) في دراسته التي هدفت إلى بناء منظومة معرفية، تتضح فيها ملامح صورة التعلّم الالكتروني، وبيئته، وخصائصه، والتحديات التي تعترض سبل تطبيقه في عمليتي التعليم والتعلّم. وقد أشارت النتائج إلى تمحور المنظومة ما بين تقنيات أمن وحماية المحتوى،

وتوفر الأجهزة وقدرتها التخزينية والترددية، ودرجة تحمّلها، وتحديات تعليمية تتعلق بإعداد المناهج التعليمية، والفروقات الفردية بين الطلبة، وتدني مستوى الثقافة والخبرة والمهارة لدى بعض المدرسين والطلبة في التعامل بجدية مع تكنولوجيا العصر، وارتفاع الكلفة المالية لمدخلات هذا النوع من التعلّم، وغياب الاستراتيجيات التعليمية المتكاملة التي تضمن السير في خطى التعلّم الالكتروني. وخلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في مدخلات العملية التعلّمية التعليمية، وإجراءات تنفيذها من أجل استيعاب مفاهيم الثورة المعرفية الجديدة. أما دراسة الخطيب والرماضنة (٢٠١٠) حول واقع استخدام الإنترنت في الأنشطة المدرسية بمدارس مديرية تربية إربد الأولى، فأشارت إلى أن المعلمين والمعلمات يستخدمون أدوات التعلّم الالكتروني في الأنشطة المدرسية من أجل الإطلاع على المواضيع الثقافية المختلفة، فضلًا عن إرشاد الطلبة إلى بعض المواقع الالكترونية المفيدة، المتعلقة بأنشطتهم وواجباتهم المدرسية. وأشارت دراسة أكيكالين (Acikalin, 2010) إلى أن استخدام المعلمين للحاسوب في التعليم يوفر فرصاً للطلبة لتحسين أوضاعهم، ويشجعهم على الإبداع، والوصول إلى المعلومات بشكل أفضل، كما أن الحاسوب أداة بحث قوية يسهّل أعمال الطلبة، ويجعلها أسرع وأسهل، ويساعد على التعليم والتعلّم.

وأجرت الجويفي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استيعاب مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيفه لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس عَمّان الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يستوعبون مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) من جوانبه المختلفة بدرجة "عالية"، كما أنهم يوظفون مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريسهم بدرجة "عالية" كذلك. وأشارت دراسة الناعبي (٢٠١٠) التي هدفت إلى تقصي واقع استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة، ومعيقات استخدامها لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عُمان، إلى أن أفراد العينة لا يمتلكون الوسائل والمهارات الأساسية لاستخدام هذه الأجهزة التكنولوجية بصورة كافية، ومن ثم كان استخدامهم لها متدنيًا سواء أكان ذلك على مستوى الاستخدام الشخصي أم لأغراض التدريس، كما أظهرت النتائج وجود معيقات إدارية، وفنية، تعيق استخدامهم لهذه الأدوات والأجهزة التكنولوجية الحديثة. وهدفت دراسة العواملة (٢٠٠٩) إلى تقصي واقع استخدام الحاسوب وبرامج تكنولوجيا المعلومات في تحقيق الأهداف التدريسية في مدارس محافظة البلقاء الحكومية. وتوصلت الدراسة إلى قلة استخدام الحاسوب وتوظيفه في التدريس، واقتصار استخدامه على إجراء بعض التطبيقات على بعض البرمجيات التي تتطلبها طبيعة المنهاج كإدخال الدرجات والحضور والغياب.

وقام الحسنات (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريسي لدمج تكنولوجيا التعليم ومنهاج الثقافة الأدبية واللغوية للصف الأول الثانوي في الأردن. وأشارت نتائج تطبيق البرنامج إلى أن معظم المعلمين لا يظهرون ميلاً لاستخدام تكنولوجيا التعليم أثناء تدريسهم، وأنهم لا يأخذون بالمنحى التكنولوجي إلا من بعض جوانبه التي تتوافق والمنحى التقليدي في التدريس، من مثل تحضير الدروس، وكتابة الأهداف التعليمية. وأما دراسة إدواردز (Edwards, 2005) التي هدفت إلى الإجابة عن سؤال كيف ولماذا يستخدم المعلمون الحاسوب في الصف؟، فأشارت النتائج إلى ضرورة تطوير استخدام الحاسوب في غرفة الصف، بسبب ضعف استخدامه على الوجه المناسب، وتأثر درجة استخدامه بمعرفة المعلّم بالحاسوب، وكيفية اختيار البرامج المناسبة وسهولة الدخول إلى المواقع التعليمية المرتبطة بنتاجات التعلّم. وفي دراسة أجراها ليم وشاي (Lim & Chai, 2004) هدفت إلى اختبار درجة توظيف التكنولوجيا الحديثة في دعم تعلّم الطلبة بأنشطة مهارات التفكير العليا في مدارس سنغافورا. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين بحاجة للوصول إلى الحواسيب بشكل أسهل، وكذلك حاجتهم للوقت الكافي للإعداد للحصة الصفية، وتطوير مواد مناسبة لاستخدام التكنولوجيا بشكل أفضل.

وخلصت دراسة بالمبو (Palumbo, 2004) إلى بعض النقاط الهامة الخاصة بتصميم المناهج الالكترونية التي يؤدي تجاهلها إلى صعوبات كبيرة في فهم المادة التعليمية، وبالتالي تصبح عائقًا رئيسًا لتحقيق أهداف التعلّم الالكتروني. وقد أظهرت النتائج أن تقسيم المادة بشكل يراعي القدرات المختلفة للطلبة، قد ساهم بشكل كبير في فهم الطلبة للمادة التعليمية بطريقة كبيرة. فضلًا عمّا أضفته هذه المناهج الالكترونية من تشويق وإثارة، بتوظيف الصور المتحركة، والأسلوب القصصي في شرح المحتوى، مما سهل على الطلبة فهم ما تضمنته بسهولة ويسر. وأشارت نتائج دراسة ديلون (Dillon, 2003) حول معيقات التعلّم الالكتروني في عمليتي التعليم والتعلّم، إلى أن هناك عدة أطراف، قد ساهمت بدرجات عالية بظهور هذه المعيقات، أهمها: افتقار الطلبة للدافع للتعلّم الالكتروني، وعدم توفّر المعلمين المؤهلين الذي يعدّ سببا مهمّا في تأخر انتشار التعلّم الالكتروني، وضعف إعداد المناهج الالكترونية، قلة الدعم الكامل لها مادياً ومعنوياً، يشكلان عقبة كبيرة نحو انتشار التعلّم الالكتروني.

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة لموضوع توظيف مناهج التعلم الالكتروني ومعيقات تطبيقها، أنها اتفقت في كثير من نتائجها على أهمية هذه المناهج ودورها في تحسين مستوى المتعلمين ومهاراتهم في عمليتي التعلم والتعليم (البشير والسعيد والظفيري، ٢٠١٩؛ القضاة، ٢٠١٧؛ الحميدي، ٢٠١٧؛ الناعبي، ٢٠١٠؛ Acikalin, 2010). وأن هناك عدداً

من المعيقات التي حدّت من هذا التوظيف بالشكل المامول والمتوقع (Martin, Shaw & Daughenbaugh, 2014؛ سليم، ٢٠١٢؛ العواملة، ٢٠٠٩؛ الحسنات، ٢٠٠٥؛ Edwards, 2005 Dillon, 2003). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة، وتحديد ماهية المعيقات التي تؤثر في توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية، بوصفها الدراسة الأولى في دولة الكويت والخليج العربي – حسب علم الباحث- التي تناولت معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر معلمي ومعلمات المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية. كما أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد وتطوير أداتي الدراسة، لكونها تجمع بين المنهجين الكمي والنوعي وصولًا إلى نتائج صادقة تعكس أهم المعيقات التي واجهها معلمو اللغة العربية ومعلماتها في تطبيق مناهج اللغة العربية الالكترونية بشكل واقعي.

ويعد إدخال التكنولوجيا في العملية التعليمية أمراً حيوياً وفعالاً، وذلك لدورها في التصميم والتطوير والاستخدام والتقويم، وأصبح التفاعل الفكري والتطبيقي بين المتعلمين والبيئة التعليمية من سمات التكنولوجيا الحديثة. وإيماناً بضرورة التحول إلى نظام التعلّم القائم على البحث والتفكير الإبداعي، وتحصيل المعرفة بدلاً من نظام التعليم التقليدي القائم على التلقين والتفكير المسيّر، فقد اتخذت وزارة التربية بدولة الكويت، منذ تسعينيات القرن الماضي على عاتقها، الإجراءات العملية والكفيلة بحوسبة التعليم، وإرساء قواعد التعلّم الالكتروني في مدارسها، ليشمل جميع المراحل الدراسية، مثل: تدريب المعلمين والمعلمات على توظيف أجهزة التكنولوجيا الحديثة لتحسين العملية التعليمية، وتطوير مناهج محوسبة لمختلف المواد الدراسية، وربط المدارس بشبكة الإنترنت (البشير والسعيد والظفيري، ٢٠١٩؛ اليونسكو، ٢٠١٥؛ الدويلة، ٢٠١٣).

وبما أن تطبيقات التكنولوجيا الحديثة وأدواتها المتعددة أصبحت في الآونة الأخيرة ركنًا أساسيًا، لا يمكن تجاهله في تصميم المناهج الدراسية، وبنائها المعرفي، والخبرات والأنشطة التعليمية المرتبطة بها، وآلية تقويمها، إلا أن توظيف تطبيقاتها العديدة والمتنوعة، توظيفًا تتكامل فيه مع المنهاج الدراسي بكل مكوناته، والممارسات التدريسية المرتبطة به داخل الصفوف، لا يزال في طور التنظير الفكري لدى العديد من أنظمة التعليم (البشير والسعيد والظفيري، ٢٠١٩). وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد الذي أولاه التربويون، لاستثمار هذا التقدّم التكنولوجي والرقمي في عمليتي التعليم والتعلّم، إلا أن هذه التقنيات الحديثة دخلت الغرف الصفية، وأروقة المدرسة، ومختبراتها بشكل متسارع غير مدروس، متجاوزة الأمر

الأكثر الأهمية، الذي يتمثّل بتأسيس تعليم متكامل، يعتمد هذه التقنيات ويوظّفها بشكل عملي.

ولقد جاء اهتمام الدراسة الحالية بمراحل التعليم العام بدولة الكويت، لما لهذه المراحل التعليمية الثلاثة من أهمية وتأثير في البناء المعرفي للمتعلّم وتكوينه الفكري، فأطفال اليوم وكلاء المستقبل، وهم الاستثمار التنموي الأكيد والأكثر فعالية، وبتوظيفهم أجهزة التكنولوجيا الحديثة مبكراً، يتمكنون لاحقاً من استخدامها بطريقة أمثل وأفضل في تعليمهم وثقافتهم العامة. ونظراً لما للتعلم الإلكتروني من أهمية في تقدم المجتمعات وتطورها، وسعي وزارات التربية فيها، إلى تطوير التعليم، بحيث يتم التركيز على تدريس مهارات العمل التعاوني، والتفكير الناقد وحلّ المشكلات، وصنع القرار، وإعداد المتعلم للقيام بدوره من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كان من الضرورة، متابعة واقع توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في عمليتي التعليم والتعلّم، والوقوف على المعيقات التي تقف حاجزا أمام الإفادة القصوى من توظيف هذه المناهج لصفوف المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمحافظة الجهراء بدولة الكويت. وذلك من أجل مساعدة القائمين على إعداد هذه المناهج الإلكترونية وتنفيذها، في اتخاذ القرارات المناسبة في مجال حوسبة المناهج، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، والتعرف على أبرز التحديات التي تواجه توظيف هذه المناهج الإلكترونية في القطاع التعليمي.

مشكلة الدراسة

بناء على ما ورد في خلفية الدراسة من أفكار حول دور المناهج الالكترونية، وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلّم، وفي ضوء المؤشرات الدالة على انخفاض قدرات الطلبة وقصورها في مجال اللغة العربية بشكل عام، ومهاراتها الأربعة بشكل خاص، فضلًا عن ضعف اهتمام معلمي اللغة العربية عموما بتوظيف أجهزة التكنولوجيا الحديثة فيما يقومون به من إجراءات في تنفيذ دروس اللغة العربية (نصر، ٢٠٠٩؛ الدويلة، ٢٠١٣؛ اليونسكو، ٢٠١٥؛ البشير والسعيد والظفيري، ٢٠١٩)، وجد الباحث أن لدى العديد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ممن يدرّسون صفوف المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ضعف اهتمام عن تعليم مهارات اللغة العربية وتعلّمها، من خلال المناهج الالكترونية، وأن توظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة بشكل تتكامل فيه مع المنهاج والممارسات التدريسية داخل الصفوف لا يزال في طور التنظير وليس التنفيذ. وقليلة هي الممارسات الفعلية التي ظهرت لدى المعلمين داخل الغرف الصفية، والتي تمسّ موضوع التبنّي المقنع لاستخدام المناهج الالكترونية في التدريس، في ظل سيطرة كبيرة للمنهاج بصورته التقليدية، على عمل المعلم، وتنفيذه له بشكل

متواصل. ولئن وجدت التكنولوجيا طريقها لدى مدرسي المواد العلمية كالرياضيات والعلوم (الحذيفي، ٢٠٠٧؛ العطوي، ٢٠٠٢)، إلا أن مدرسي المواد الإنسانية عامة، ومدرسي اللغة العربية بشكل خاص، هم من أقل المعلمين استخداما للتقنيات الحديثة وتطبيقاتها المرتبطة بالتعلّم الالكتروني في التدريس (الدويلة، ٢٠١٣؛ المطيري، ٢٠١٣). وعليه، جاءت هذه الدراسة لتستقصي معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ومعلماتها.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين

- ما معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية للمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها تجاه معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية للمراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت، تبعا لمتغيري الجنس، والمرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة

- التعرف إلى المعيقات التي تقف حاجزا أمام المعلمين للإفادة القصوى من توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية للمراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في عمليتي التعليم والتعلّم، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت.
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها تجاه معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية للمراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية تبعا لمتغيري الجنس، والمرحلة التعليمية؟
- تقديم توصيات ومقترحات من أجل تحسين مستوى توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية وتطويرها في عمليتي التعليم والتعلّم بدولة الكويت.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من تسليط الضوء على أهم المعيقات التي تحول دون انتشار مناهج التعلّم الالكتروني في عمليتي التعليم والتعلّم، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والتي من شأنها الكشف عن المعيقات التي تقف حاجزا أمامهم، لدى تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني بدولة الكويت، ولا يخفى ما لهذا الكشف من أهمية بالغة في إنجاح منهاج اللغة العربية الالكتروني على أرض الواقع إعدادًا، وتصميمًا وتنفيذًا عمليًّا؛ فضلًا عن تقديم مادة علمية أصيلة، تتناول توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية، مما يثري هذا الجانب في مجال الدراسات العلمية والتربوية، التي تعنى بتوظيف التعلّم الالكتروني في عمليتي التعليم والتعلّم. كما يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة، في تعديل برامج إعداد المعلمين في الجامعات وتطويرها (قبل الخدمة وفي أثنائها)، وبناء برامج تدريبية وأنشطة خاصة بمناهج التعلّم الالكتروني لمبحث اللغة العربية وتطبيقاتها المتعددة، في ضوء ما انبثق عن هذه الدراسة من معيقات. فضلا عن تزويد المهتمين بتعليم اللغة العربية وتعلّمها بمعلومات ضرورية، لإغناء طرق تعليمها، وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات للمعنيين وأصحاب القرار في الجامعات ووزارة التربية والتعليم، وللقائمين على برامج إعداد المعلمين وتأهليهم (قبل الخدمة وفي أثنائها) من أجل تحسين مستوى توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في عمليتي التعليم والتعلّم لصفوف المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة الجهراء بدولة الكويت.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصار الدراسة على استقصاء معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية لصفوف المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت.

الحدود الزمانية: الفترة الزمنية التي طبّقت فيها الدراسة، وهي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

الحدود المكانية: اقتصار تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية جميعها (الذكور والإناث) للمراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت، لقياس درجة توظيفهم مناهج اللغة العربية الالكترونية في عمليتي التعليم والتعلّم.

الحدود البشرية: اقتصار تطبيق الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها لصفوف المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية

بمحافظة الجهراء في دولة الكويت، لاستقصاء آرائهم تجاه معيقات توظيفهم مناهج اللغة العربية الالكترونية. وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على عينة أخرى من المعلمين والمعلمات في أماكن أخرى أو مباحث أخرى مختلفة.

التعريفات الإجرائية

منهاج اللغة العربية الالكتروني: ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة، منهاج اللغة العربية المقرر من وزارة التربية، الذي يعتمد في تعلّمه وتعليمه مبادئ التعلّم الالكتروني باستخدام أجهزة التعلم الالكترونية مثل: الأجهزة اللوحية (I pads)، والحواسيب الشخصية Laptops، والهواتف النقالة Smartphones، ...، وتوظيف أي خدمة من الخدمات التي تقدمها هذه الأجهزة في عملية تعلّم الطلبة لمنهاج اللغة العربية داخل الغرفة الصفية أو خارجها.

معيقات توظيف منهاج اللغة العربية الالكتروني: ويقصد بها المعيقات التي تحول دون توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمنهاج اللغة العربية الالكتروني، والتي يمكن حصرها بالمجالات الثلاثة الآتية: مجال الإدارة المدرسية، ومجال معلم اللغة العربية، ومجال الطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم اعتماد منهج البحث الوصفي التحليلي، وذلك لتقصّي أهم المعيقات التي تحول دون انتشار مناهج التعلّم الالكتروني لمادة اللغة العربية لصفوف المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في عمليتي التعليم والتعلّم، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بدولة الكويت، وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، والمرحلة التعليمية) تحدث فروقاً ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجة استجابة المعلمين والمعلمات للاستبانة المعدة لقياس أهم المعيقات التي تحول دون انتشار مناهج التعلّم الالكتروني لمادة اللغة العربية. كما تم استخدام منهج البحث النوعي، لدعم نتائج البحث الكمي، وصولا إلى نتائج أكثر عمقاً ودلالة حول معيقات تعلّم مناهج اللغة العربية الالكترونية، وذلك عن طريق إجراء مقابلات مع عدد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها لصفوف المراحل التعليمية الثلاث، الذين تم اختيارهم عشوائياً من عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وأفرادها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية لمراحل التعليم الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة الجهراء/ الكويت، للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧،

والبالغ عددهم (٩٨٣) معلماً ومعلمة، يتوزعون على (١٠٠) مدرسة حكومية. والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس (ذكر، أنثى) والمرحلة التعليمية (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية)، تبعا لبيانات قسم التخطيط والمعلومات التابع للمنطقة التعليمية/ محافظة الجهراء للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

جدول (١)
توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمراحل التعليمية الثلاثة

المرحلة	عدد معلمي اللغة العربية	ذكور	إناث
الابتدائية	٢٣٩	٤٢	١٩٧
المتوسطة	٣٦٨	١٩٦	١٧٢
الثانوية	٣٧٨	١٩٩	١٧٩
المجموع	٩٨٥	٤٣٧	٥٤٨

ولتحديد أفراد الدراسة تم اختيار (٣٦) مدرسة من مجتمع الدراسة وفق العشوائية الطبقية، بواقع (١٢) مدرسة (٦ بنين و٦ إناث)، من كل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ومن ثم تم توزيع أداة الدراسة على جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها البالغ عددهم (٣٦٦) معلماً ومعلمة، منهم ١٦٣ معلمًا، و٢٠٣ معلمة. وقد بلغ عدد الاستبانات المرتجعة (٣٢٧). والجدول رقم (٢) الآتي يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (٢)
توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة التعليمية)

المرحلة التعليمية	ذكور	إناث	المجموع
الابتدائية	٢٣	٦٨	٩١
المتوسطة	٥٢	٦٤	١١٦
الثانوية	٥٨	٦٢	١٢٠
المجموع	١٣٣	١٩٤	٣٢٧

كما تم عقد مقابلات شبه مقننة (semi-structured interviews) مع ٣٠ معلماً ومعلمة (١٥ معلماً و١٥ معلمة)، تم اختيارهم من أفراد عينة الدراسة وفق العشوائية الطبقية (١٠ من كل مرحلة)، وذلك لأغراض البحث النوعي.

أداتا الدراسة

أ- الاستبانة

اعتمدت الدراسة الاستبانة بوصفها أداة الدراسة الأولى، وقد تم بناؤها وفق الآتي:

١- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتعلّم الالكتروني وحوسبة المناهج ومعيقات التعلّم الالكتروني (الغامدي، ٢٠١٣، الدويلة، ٢٠١٣؛ المطيري، ٢٠١٣؛ العواملة، ٢٠٠٩؛Dillon, 2003 Palumbo, 2004; Lim & Chai, 2004). وفي ضوء هذه المراجعة تم تحديد المجالات الأساسية المرتبطة بمعيقات مناهج التعلّم الالكتروني، من عدة جوانب، يمكن حصرها بالمجالات الثلاثة الآتية: المعيقات التي ترتبط بإدارة المدرسة، والمعيقات المرتبطة بالطلبة، والمعيقات المرتبطة بمعلمي اللغة العربية ومعلماتها.

٢. تم صياغة فقرات الاستبانة في ضوء المجالات الثلاثة السابقة الذكر، وتكونت الاستبانة من (٣٢) فقرة، من نوع مقياس ليكرت الرباعي(Likert Scale) ، حيث كانت استجابة المعلمين والمعلمات لفقرات الاستبانة كما يلي: أوافق بشدة وقد أعطيت لها الدرجة (١)، وأوافق و قد أعطيت لها الدرجة (٢)، ولا أوافق و قد أعطيت لها الدرجة (٣)، ولا أوافق بشدة و قد أعطيت لها الدرجة (٤).

٣. تحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي: متغير الجنس، وله مستويان (ذكور أو إناث)، ومتغير المرحلة التعليمية وله ثلاثة مستويات (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

٤. تحكيم الاستبانة، وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين التربويين، حيث تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، واثنين من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في القياس والتقويم، واثنين من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراة في مناهج وأساليب تدريس تخصص تكنولوجيا التعليم.

٥. تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة الفقرة إما بحذف أو إضافة كلمات، ومن ثمّ إعادة عرضها مرة أخرى على نفس مجموعة المحكمين، حيث أشاروا إلى أن الاستبانة في صورتها النهائية تعطي مؤشرًا صادقًا لقياس مشكلة الدراسة. والجدول رقم (٣) يبين مجالات الاستبانة، وعدد الفقرات لكل مجال وللاستبانة ككل:

جدول (٣)
مجالات استبانة معيقات توظيف المناهج الالكترونية لصفوف المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها

مجال معيقات مناهج اللغة العربية الالكترونية	عدد الفقرات
مجال الإدارة المدرسية	١٠
مجال معلم اللغة العربية	١٢
مجال الطلبة	١٠
المجموع العام للفقرات	٣٢

٦. تم التحقق من ثبات الأداة، بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ معلماً ومعلمة (من خارج أفراد الدراسة)، وقد تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة، وتم حساب معامل الثبات بالإعادة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بالإعادة بحساب معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٥)، وقد عُدّت هذه القيمة عالية وكافية لأغراض الدراسة كما تم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بمجالاتها الثلاثة (مجال إدارة المدرسة، ومجال معلم اللغة العربية، ومجال الطلبة) عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة الفرعية وللأداة ككل. والجدول رقم (٤) يوضح قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمجالات الثلاثة وللأداة ككل.

جدول (٤)
قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للأبعاد الأربعة وللأداة ككل

المتغير	مجال إدارة المدرسة	مجال معلم اللغة العربية	مجال الطلبة	الأداة ككل
معامل الثبات	٠,٧٨	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٨٣

٧. للجانب النوعي من الدراسة، تمّت مقابلة المعلمين والمعلمات في مدارسهم، حيث تمّ تحديد موعد مسبق مع كل معلم من المعلمين والمعلمات الذين تمّ اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة، وتمّ تسجيل جميع المقابلات بواسطة مسجل رقمي، ومن ثم تمّ تفريغها حرفيا على أوراق خاصة حسب كل سؤال.

٨. توزيع الاستبانات وعددها (٣٧٦) استبانة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، حيث بلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها (٣٢٧) استبانة.

ب. المقابلات الشخصية:

تم عرض أسئلة المقابلة بصورتها الأولية على نفس المختصين التربويين الذين حكموا الاستبانة، والأخذ بآرائهم من حيث تعديل صياغة بعض الأسئلة، إما بالحذف أو التعديل أو

الإضافة، وقد تضمنت المقابلة بصورتها النهائية الأسئلة الآتية:

- ما المعيقات التي تواجهها في مجال الإدارة المدرسية (حوافز، متابعة، تسهيلات، ...) لدى تطبيقك مناهج اللغة العربية الالكتروني؟ وضح ذلك.
- من وجهة نظرك، ما المعيقات التي ترتبط بمعلمي اللغة العربية ومعلماتها، وتحول دون تطبيق مناهج اللغة العربية الالكتروني؟ وضح ذلك.
- من وجهة نظرك، ما المعيقات التي ترتبط بالطلبة، وتحول دون تعلمهم مناهج اللغة العربية الالكتروني بالشكل الأمثل؟ وضح ذلك.

وقد تم مقابلة المعلمين والمعلمات في مدارسهم (١٥ معلماً و١٥ معلمة)، تم اختيارهم من أفراد عينة الدراسة وفق العشوائية البسيطة (١٠ من كل مرحلة)، حيث تم تحديد موعد مسبق مع كل معلم من المعلمين والمعلمات، وقد تمت المقابلات في غرفة رئيس قسم اللغة العربية في كل مدرسة، واستغرقت كل مقابلة ما بين ١٥-٢٠ دقيقة، تم تسجيلها بواسطة مسجل رقمي، ومن ثم تمّ تفريغها حرفياً على أوراق خاصة حسب كل سؤال. وقد تم إجراء المقابلات مع المعلمين والمعلمات في الفترة الواقعة ما بين ٩- ٢٠١٧/٤/٢٠، بعد أن تم تدريب اثنين من مساعدي البحث والتدريس (مساعد باحث لمدارس الذكور ومساعدة باحث لمدارس الإناث) يحملان درجة الماجستير في التربية، على كيفية إجراء المقابلات وتحليلها وتفريغها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الاول ومناقشتها

نص السؤال الأول: ما معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية في محافظة الجهراء بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها الثلاثة. والجدول رقم (٥) يظهر المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال الأول من معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية في محافظة الجهراء بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها.

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمعيقات مناهج اللغة العربية الالكترونية في المجالات الثلاثة للاستبانة (إدارة المدرسة والمعلم والطلبة) والرتبة.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	المعيقات في مجال الإدارة المدرسية	٣,٥٩	٠,٣٦	٨٩,٨٪	١
٢	المعيقات في مجال معلم اللغة العربية	٣,٤٧	٠,٤٤	٨٦,٨٪	٢
٣	المعيقات في مجال الطلبة	٣,١٦	٠,٥١	٧٩٪	٣
	الدرجة الكلية	٣,٤٢	٠,٣٨	٨٥,٥٪	

والجدول رقم (٥) يظهر المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمعيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية في محافظة الجهراء بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها. وقد حازت المعيقات في مجال الإدارة المدرسية على أعلى متوسط حسابي (٣,٥٩)، ووزن نسبي (٨,٨٩٪)، تلاه المجال الثاني المرتبط بمعلم اللغة العربية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، ووزن نسبي (٨,٨٦٪)، وأخيرا مجال الطلبة بمتوسط (٣,١٦)، ووزن نسبي (٧٩٪). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه ديلون (Dillon, 2003) حول معيقات التعلّم الالكتروني في عمليتي التعليم والتعلّم، إلى أن هناك عدة أطراف، قد ساهمت بدرجات عالية في ظهور هذه المعيقات، منها ما يرتبط بالطلبة. وافتقارهم للدافع نحو التعلّم الالكتروني، وإلقاء تبعات ومسؤولية التعلّم عليهم، وهذا بدوره أعاق سير عملية التعلّم بشكل منتظم بسبب حاجة الطلبة إلى وقت ليعتادوا الدور الجديد، ويغيروا من اتجاهاتهم نحوه، وصولاً إلى التعلّم ذي المعنى.

أما فيما يخص المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي الخاصة بمعيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في كل مجال من المجالات الثلاث منفصلة، فقد جاءت في المجال الأول (مجال الإدارة المدرسية) كما في جدول رقم (٦) الآتي:

الجدول (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في مجال الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها

أولا	معيقات ترتبط بمجال الإدارة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	لا توفر إدارة المدرسة وسائل الاتصال مع المدارس الأخرى من أجل التعاون والتشارك وتبادل الخبرة.	٣,٨٦	٠,٣٥	٩٦,٥٪	١
٢	لا يوجد في المدرسة سياسة واضحة لكيفية إشغال مختبر الحوسبة بما يتلاءم مع احتياجات معلمي اللغة العربية.	٣,٧٤	٠,٤٨	٩٣,٥٪	٢

تابع جدول (٦)

أولا	معيقات ترتبط بمجال الإدارة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
٣	لا يوجد هناك متابعة للآلية التي يطبق فيها منهاج اللغة العربية الالكتروني داخل مختبر الحوسبة وذلك من خلال حضور المدير لأكثر من حصة خلال الفصل الدراسي.	٣,٤٨	٠,٥٨	٨٦,٧٪	٨
٤	لا يوجد اجتماع دوري مع الطلبة للاستماع لآرائهم حول تجربة الحوسبة.	٣,٤٦	٠,٧٣	٨٦,٥٪	١٠
٥	لا تقوم الإدارة بمتابعة الوزارة وفريق الدعم الفني لإصلاح الأعطال التي تحدث لأجهزة الحاسوب وشبكة الاتصال داخل المدرسة.	٣,٦٤	٠,٤٨	٩١٪	٥
٦	لا تدعم الإدارة بشكل مستمر معلمي اللغة العربية الذين يطبقون منهاج اللغة العربية الالكتروني من خلال تفهم طبيعة الدور الذي يقومون به لإنجاح هذا المشروع الوطني الضخم.	٣,٥٢	٠,٥٦	٨٧,٩٪	٦
٧	لا تقوم الإدارة بإعطاء معلمي اللغة العربية الذين يطبقون منهاج اللغة العربية الالكتروني الوقت اللازم للإطلاع على هذه المناهج.	٣,٤٧	٠,٦١	٨٦,٧٪	٩
٨	لا تقدم الإدارة الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي اللغة العربية الذين ينجحون في تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني بفاعلية.	٣,٦٧	٠,٥١	٩١,٧٪	٤
٩	لا تساهم الإدارة بتنسيب معلمي اللغة العربية المحوسبة لحضور الدورات المناسبة لطبيعة عملهم بشكل مستمر.	٣,٧٣	٠,٤٥	٩٣,١٪	٣
١٠	لا تنظم إدارة المدرسة معرضا لعرض إنجازات الطلبة ومعلمي اللغة العربية في مجال حوسبة الوحدات الدراسية.	٣,٥١	٠,٦١	٨٧,٧٪	٧

يظهر الجدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيقات المجال الأول (الإدارة المدرسية) من توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها. وقد حازت الفقرة الأولى التي نصت على "لا توفر إدارة المدرسة وسائل الاتصال مع المدارس الأخرى من أجل التعاون والتشارك وتبادل الخبرة"، على أعلى المتوسطات في هذا المجال، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦)، ووزن نسبي (٩٦,٥٪)، تلته الفقرة الثانية التي نصت على "لا يوجد في المدرسة سياسة واضحة لكيفية إشغال مختبر الحوسبة بما يتلاءم مع احتياجات معلمي اللغة العربية"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤)، ووزن نسبي (٩٣,٥٪). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة التنسيق والتعاون بين إدارات المدارس ضمن المنطقة التعليمية الواحدة، فضلًا عن اعتقاد كثير من إدارات المدارس، أن حصص اللغة العربية لا تؤدى في مختبرات الحاسوب، وإنما في الغرف الصفية العادية. كما يمكن تفسير ذلك بأن كثيرا من المدارس لا يوجد فيها خطط مسبقة لإشغال مختبرات الحاسوب في ظل هيمنة معلمي الحاسوب على إشغال هذه المختبرات لكونها من صلب عملهم،

وعدم إتاحة الفرصة للتخصصات المختلفة بإشغال هذه المختبرات خارج أوقات حصصهم المقررة. في حين حازت الفقرة "لا يوجد اجتماع دوري مع الطلبة للاستماع لآرائهم حول تجربة الحوسبة"، على أقل المتوسطات في مجال المعيقات المرتبطة بجانب الإدارة المدرسية، بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، ووزن نسبي (٨٦,٥٪). وهنا تظهر حاجة إدارة المدارس إيلاء اهتمام بالغ بعقد لقاءات دورية مع الطلبة في المراحل التعليمية الثلاثة، لتوضيح المناهج المحوسبة لكونها تجربة جديدة عليهم، تحتاج من إدارة المدرسة توضيح ما يرتبط بها من معيقات تحدّ من توظيف هذه المناهج الالكترونية في مادة اللغة العربية بالشكل المخطط له. واتفقت هذه النتيجة مع ما نتائج دراسة المطيري(٢٠١٣)، ودراسة الناعبي (٢٠١٠)، ودراسة العواملة (٢٠٠٩)، ودراسة (Lim & Chai, 2004)، ودراسة (Dillon, 2003)، التي أشارت إلى وجود معيقات إدارية وفنية تقلل من توظيف المعلمين والمعلمات لأدوات التعلّم الالكتروني.

وقد دعمت نتائج الجانب النوعي في هذه الدراسة، الذي تمثل بالمقابلات مع عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية، نتائج الدراسة بجانبها الكمي، إذ أشار معظم المعلمين والمعلمات من المراحل التعليمية الثلاثة إلى عدم اهتمام إدارات المدارس الحكومية التي يعملون بها، بتوفير ما تحتاجه تجربة التعلم الالكتروني من وسائل اتصال وتواصل داخل كل مدرسة أو مع المدارس الأخرى من أجل التعاون والتشارك وتبادل الخبرة في مجال المنهاج الالكتروني، وتقديم أية حوافز أو تسهيلات للمعلمين والمعلمات في المدرسة، لتوظيف هذه المناهج داخل صفوفهم، من تجهيزات وتطبيقات حاسوبية جاهزة، ومختبرات حاسوب كافية، ومجهزة تجهيزا كاملا، يتيح للطلبة ومعلميهم الاستفادة القصوى من توظيف المنهاج الالكتروني في حصص اللغة العربية في المراحل التعليمية الثلاثة. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه اداة الدراسة (الاستبانة)، وتدعّم نتائجها بشكل كبير، لكون ما تبذله إدارات المدارس في عينة الدراسة، من جهود في توفير وسائل الاتصال مع المدارس الأخرى ضمن المنطقة التعليمية الواحدة، في مجال العلّم الالكتروني، يعدّ محدودا جدا، ولا يرقى إلى الدرجة التي تدفع بتجربة التعلّم الالكتروني وتوظيف المناهج الالكترونية، إلى الأمام، لتغدو تجربة أكثر جدوى وفائدة لعمليتي التعليم والتعلّم بدولة الكويت. أحد المعلمين أشار إلى:

"للأسف، إدارة المدرسة (مدرستي) لا تشجعني كمعلم، أنا أو غيري من زملائي المعلمين، غالبا على تنفيذ الحصص المحوسبة ضمن المنهاج الالكتروني، أو حتى تشجعنا على التواصل مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرة في هذا المجال، ربما لأنها لا تريد أن تسبب لها مسؤوليات، والتزامات جديدة تتعلق بضبط عملية التعليم داخل المدرسة"

معلم لغة عربية/ متوسطة

كما أشار العديد من المعلمين والمعلمات إلى عدم توفر مختبرات حاسوب كافية ومجهزة في كل مدرسة، تسمح لكل معلم من المعلمين في تخصص اللغة العربية، أو التخصصات الأخرى، من تنفيذ حصص حاسوبية، بشكل يحقق التوظيف الأمثل للمنهاج الالكتروني، وعدم تعارض ذلك مع معلمي ومعلمات التخصصات الأخرى. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت له أداة الدراسة (الاستبانة) من عدم وجود سياسة واضحة في ذهن إدارة المدرسة لكيفية إشغال مختبر الحاسوب، بما يتلاءم مع احتياجات معلمي اللغة العربية ومعلماتها، بوصفها المعيق الذي حاز على ثاني أعلى متوسط حسابي، من بين المعيقات في مجال الإدارة المدرسية. إحدى معلمات المرحلة الثانوية تقول:

"على الرغم من أن مدرستي مدرسة ثانوية كبيرة، وفيها الكثير من التجهيزات والمختبرات، إلا أنه لا يوجد في المدرسة سوى مختبر حاسوب واحد، وغالبا مشغول من قبل معلمات الحاسوب، اللواتي يعتبرن مختبر الحاسوب لهن وحدهن، يدرّسن فيه موادّهن، مما لا يسمح للمعلمات من تخصصات اخرى بإشغاله، والاستفادة من الأجهزة الموجودة فيه في أوقات عدم إشغاله. ... إدارة المدرسة لا تتدخل في تنظيم جدول إشغال المختبر، وتترك ذلك لرؤساء الأقسام في كل تخصص، وحسب حاجة المعلمات للمختبر في تنفيذ الحصص المحوسبة، وجاهزية المختبر، وموعد الحصة، ووقت المختبر المتاح، ودرجة اقتناعهم بذلك".

معلمة لغة عربية/ ثانوي

بعض المعلمين والمعلمات في عينة المقابلة، أشاروا إلى ضعف التجهيزات الخاصة بالتعلم الالكتروني، بوصفها واحدة من المعيقات المهمة، التي تحدّ من توظيف حصص اللغة العربية المحوسبة داخل الغرف الصفية. فلا زالت بعض المدارس تعاني نقصا حادا في عدد أجهزة العرض (الداتاشو)، والسبورات الذكية في كل مدرسة. فضلًا عن كثرة الأعطال الكهربائية، وتأخر فرق الصيانة في إصلاحها. إحدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية أشارت:

"لا يوجد في مدرستي عدد كاف من أجهزة الداتاشو، التي أحتاجها لعرض دروس اللغة العربية المحوسبة لطالباتي داخل الغرفة الصفية. فقط يوجد جهازان وغالبا عندما أذهب لاستعارة أحدهما، إما أن تكون إحدى المعلمات من زميلاتي سبقتني لذلك، أو أن الجهاز في مختبر الحاسوب مع معلمات الحاسوب. في الاجتماع بداية العام الدراسي اخبرنا افدارة بضرورة شراء أجهزة داتاشو جديدة، أو سبورات ذكية تفي بالغرض. وكان الجواب المعتاد سماعه، بأنهم ..أي الأدارة .. قد طلبوا من المنطقة التعليمية، وأنهم سيوفرونها قريبا."

معلمة لغة عربية/ ابتدائي

أما فيما يخص المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي الخاصة بمعيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المجال الثاني (مجال معلم اللغة العربية)، فقد جاءت كما في جدول رقم (٧) الآتي:

جدول (٧)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في مجال معلم اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها

ثانيا	معيقات ترتبط بمعلم اللغة العربية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١١	لا أعتقد أن للتكنولوجيا دورا مهما في تحسين تعلم الطلبة.	٣,٥١	٠,٦١	٨٨,١٪	٦
١٢	لا أسعى لتعلم كل ما هو جديد في حقل العلوم التربوية بشكل كبير.	٣,٣٩	٠,٦١	٨٤,٨٪	٩
١٣	يحد عدم امتلاكي للمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا (الحاسوب والداتاشو) في التدريس من تنفيذي لمنهاج اللغة العربية الالكتروني.	٣,٢٩	٠,٦٩	٨١,٩٪	١٠
١٤	يمنعني من التحضير المسبق الجيد عدم تمكني من الإطلاع على محتويات منهاج اللغة العربية الالكتروني خارج المدرسة.	٣,٢٨	٠,٦٦	٨١,٩٪	١١
١٥	لا أجد الوقت الكافي للتوفيق بين تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني داخل مختبر الحاسوب والمنهاج الرسمي (الكتاب).	٣,٦٩	٠,٥٠	٩٢,٣٪	١
١٦	يفقدني تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني القدرة على إدارة الصف.	٣,١٥	٠,٧٣	٧٨,٨٪	١٢
١٧	لا أستطيع توظيف منهاج اللغة العربية الالكتروني في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة.	٣,٥٣	٠,٥٩	٨٨,١٪	٥
١٨	لا أستطيع معالجة المشاكل الفنية (الحاسوب أو الشبكة) أثناء عرض الدرس وهذا ما يسبب لي إرباكا داخل الصف.	٣,٦٨	٠,٤٩	٩١,٩٪	٢
١٩	أعتقد أن مناهج اللغة العربية المحوسبة قد صممت بطريقة غير فاعلة.	٣,٤٣	٠,٦٣	٨٥,٨٪	٨
٢٠	أضاف تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني إلى أعبائي الوظيفية أمورا جديدة	٣,٥٩	٠,٣٦	٨٩,٨٪	٤
٢١	يحد عدم وجود جهاز حاسوب في منزلي من التحضير لمنهاج اللغة العربية الالكتروني بشكل جيد.	٣,٤٧	٠,٦٢	٨٦,٧٪	٧
٢٢	يفقدني عدم وجود الدافع المادي والمعنوي من أجل التطوير الرغبة في العمل بفاعلية مع منهج اللغة العربية الالكتروني.	٣,٦٣	٠,٥١	٩١,٧٪	٣

ويظهر جدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال الثاني الذي يحدد المعيقات المرتبطة بمعلم اللغة العربية لدى توظيفه مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء بدولة الكويت. وحازت الفقرة التي نصّت على"لا أجد الوقت الكافي للتوفيق بين تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني داخل مختبر الحاسوب والمنهاج الرسمي (الكتاب)"، على أعلى المتوسطات، بمتوسط بلغ (٣,٦٩)، ووزن نسبي (٩٢,٣٪)،

تلته الفقرة التي نصّت على "لا أستطيع معالجة المشاكل الفنية (الحاسوب أو الشبكة) أثناء عرض الدرس وهذا ما يسبب لي إرباكا داخل الصف"، بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، ووزن نسبي (٩١,٩٪). ويمكن عزو ذلك إلى قصور في برامج إعداد معلم اللغة العربية سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم في أثنائها، وكيفية تدريب المعلمين والمعلمات على تقليل الفجوة ما بين النظرية والتطبيق في هذا المجال، وعدم إيلاء جانب الصيانة، وكيفية التعامل مع المشكلات الفنية البسيطة المرتبطة بالأجهزة اهتماما من قبل المعنيين، وقصر ذلك غالبا على معلم الحاسوب أو فني المختبر، الذي قد يكون غير متوفر دائما. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت له دراسة زروق (٢٠١٦)، ودراسة (Martin, Shaw& Daughenbaugh, 2014) اللتان كشفتا عن ضعف بمعرفة المعلمين باستخدامات التعلّم الالكتروني وأدواته. في حين جاءت الفقرة "يفقدني تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني القدرة على إدارة الصف"، على أقل المتوسطات للمعيقات المرتبطة بمجال معلم اللغة العربية، بمتوسط حسابي (٣,١٥)، ووزن نسبي (٧٨,٨٪). ويمكن عزو ذلك إلى أن إدارة الصف بوصفها مهارة أساسية من مهارات المعلم، لا ترتبط بالمنهاج المحوسب مباشرة، بقدر ارتباطها بالمعلم نفسه، ومهاراته في هذا المجال.

وأشارت نتائج المقابلات مع المعلمين والمعلمات، بخصوص المعيقات التي ترتبط بمعلم اللغة العربية، ودرجة تأثيرها على توظيفه منهاج اللغة العربية الالكتروني في المراحل التعليمية الثلاث، إلى ضعف تدريب المعلمين على كيفية استخدام أجهزة التعلّم الالكتروني (الآيباد، الداتاشو، الهاتف النقال، ...)، في تعليم كفايات اللغة العربية. فأشار معظم المعلمين إلى ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على كيفية توظيف هذه الأجهزة في تعليم المنهاج الالكتروني لمادة اللغة العربية، لكي يبعد الجمود الذي تتصف به حصص اللغة العربية، وانعكاس ذلك على فاعلية الأداء، والجذب والتشويق الذي ينتج عن هذا النمط الجديد من التعلّم. أحد المعلمين أشار:

أعتقد، من أكبر المعيقات التي يواجهها معلم اللغة العربية في تدريس المنهاج المحوسب، هو قلة التدريب الذي يتلقاه معلمو اللغة العربية ومعلماتها في هذا المجال. لذا أرى ضرورة التدريب عليها حتى يكون استخدامها فعالا ومفيدا وجذّابا ومشوّقا للطلاب.

معلم لغة عربية/ متوسطة

في حين لم يشر أيّ من المعلمين في عينة المقابلة إلى الفقرة التي نالت أعلى متوسط حسابي من ضمن المعيقات في المجال الثاني من مجالات الاستبانة، والتي تشير إلى عدم وجود الوقت الكافي لدى المعلمين، للتوفيق بين تطبيق منهاج اللغة العربية الالكتروني داخل مختبر الحاسوب

والمنهاج الرسمي (الكتاب). فعلى العكس من ذلك، أشار جميعهم إلى قدرتهم على التوفيق بين المنهاج الالكتروني والكتاب المدرسي بكل سهولة ويسر. وهذه النتيجة على اختلافها وتناقضها مع ما ورد في الاستبانة، إلا أنه يمكن عزوها إلى أن المعلمين في عينة المقابلة، كانوا يريدون نفي ذلك عن أنفسهم، وأنهم قادرون على المواءمة بين المنهاجين الالكتروني والاعتيادي، متى طُلب منهم ذلك، وتوفّرت التجهيزات اللازمة، لكونهم متمرسين باستخدام هذه الأجهزة التكنولوجية الحديثة، داخل الغرفة الصفية وخارجها.

نعم،... أستطيع المواءمة بين المنهاج الالكتروني والمنهاج التقليدي فيما أقوم بتدريسه لطالباتي، ممكن إذا توفّر المختبر ...أعني مختبر الحاسوب، أن أجد الوقت الكافي للتدريس، دونما أن يؤثر ذلك على خططي الأسبوعية. بل على العكس، ممكن الدروس المحوسبة والمنهاج الالكتروني، تساعدني في إنجاز الدروس بشكل أسرع.

معلمة لغة عربية/ ثانوي

في حين أشار بعض المعلمين والمعلمات إلى قلة الإمكانيات والتجهيزات في المدارس، المتمثل بعدم توافر الأجهزة التكنولوجية الحديثة (الآيباد، الآيبود، السبورة الذكية)، بما يخدم تعلم الطلبة، ويسرّع من توظيف المنهاج الالكتروني. وهذه النتيجة متوقعة، بسبب أن السبورات الذكية وأجهزة الآيباد، ليست متوافرة في جميع المدارس الحكومية بدولة الكويت؛ لكون تجربة تطبيق الآيباد، وتوزيعها على الطلبة في المدارس الحكومية لا زالت تجربة جديدة ومحدودة، ولم تطبق على جميع صفوف المراحل التعليمية الثلاث، حيث بدأ تطبيق هذه التجربة على طلبة المرحلة الثانوية في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

أما فيما يخص المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي الخاصة بمعيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المجال الثالث (مجال الطلبة)، فقد جاءت كما في جدول رقم (٨) الآتي:

جدول (٨)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في مجال الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها

ثالثا:	معيقات ترتبط بالطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
٢٣	يمنع ضعف قدرة الطالب الفنية للتعامل مع الحاسوب من التفاعل بإيجابية مع منهاج اللغة العربية المحوسب.	٣,٣٩	٠,٦٣	٨٤,٨٪	٢
٢٤	يساعد استخدام الطالب للحاسوب في غير الهدف المخصص له في ظل غياب الرقابة من قبل المعلم على تشتت الطلبة.	٣,٤٥	٠,٥٩	٨٦,٣٪	١
٢٥	تظهر فردية الطلبة في التعامل مع الحاسوب وانعدام روح المشاركة مع زملائهم.	٣,٢٤	٠,٦٥	٨١,٠٪	٣

تابع جدول (٨)

ثالثا:	معيقات ترتبط بالطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
٢٦	يشعر بعض الطلبة بالملل أثناء تطبيق منهاج اللغة العربية المحوسب.	٣,١٨	٠,٦٤	٧٩,٤٪	٤
٢٧	يؤثر ضعف المستوى الأكاديمي للطالب بشكل سلبي على متابعته لمنهاج اللغة العربية الالكتروني.	٣,٠٩	٠,٦٦	٧٧,٣٪	٧
٢٨	يؤثر حب الطالب للمادة في استيعابه لمنهاج اللغة العربية الالكتروني.	٣,١٣	٠,٦٥	٧٨,٣٪	٥
٢٩	يمنع خوف الطالب من تسببه في تعطيل جهاز الحاسوب من التعامل بسهولة مع منهاج اللغة العربية المحوسب.	٣,١٣	٠,٦٤	٧٨,١٪	٦
٣٠	تمنع قناعة الطالب المتمثلة بعدم أهمية دور منهاج اللغة العربية في تحسين تعلمه من التفاعل بايجابية مع المنهاج الالكتروني.	٣,٠٩	٠,٧١	٧٧,٣٪	٨
٣١	يؤدي عدم التزام الطلبة بآداب التعامل داخل مختبر الحوسبة إلى إرباك معلم اللغة العربية وتعطيل الحصة المحوسبة.	٢,٩١	٠,٦٣	٧٢,٨٪	١٠
٣٢	يؤثر حب الطالب للمعلم بشكل كبير في تفاعله مع منهاج اللغة العربية الالكتروني.	٣,٠٢	٠,٥٩	٧٤,٦٪	٩

يشير جدول رقم (٨) إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجال الثاني الذي يحدد المعيقات المرتبطة بالطلبة لدى تعلّمهم واستخدامهم مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بدولة الكويت. وحازت الفقرة التي نصّت على"يساعد استخدام الطالب للحاسوب في غير الهدف المخصص له في ظل غياب الرقابة من قبل معلم اللغة العربية على تشتت الطلبة"، على أعلى المتوسطات، بمتوسط بلغ (٣,٤٥)، ووزن نسبي (٨٦,٣٪)، تلته الفقرة التي نصّت على"يمنع ضعف قدرة الطالب الفنية للتعامل مع الحاسوب من التفاعل بإيجابية مع منهاج اللغة العربية المحوسب."، بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، ووزن نسبي (٨٤,٨٪). ويمكن تفسير حصول هاتين الفقرتين على أعلى المتوسطات، لكون تجربة التعلم الالكتروني والمناهج المحوسبة بدولة الكويت تجربة جديدة وحديثة العهد، حيث لا يزال إلمام المعلمين بكل ما يرتبط بهذه التجربة محدودا، خاصة فيما يرتبط بمجال الطلبة، ومحاولاتهم المتكررة لضبط انتباههم، وعدم تشتتهم أثناء توظيف هذه الأجهزة الحديثة في عملية تعلّمهم. في حين جاءت الفقرة "يؤدي عدم التزام الطلبة بآداب التعامل داخل مختبر الحوسبة إلى إرباك معلم اللغة العربية وتعطيل الحصة المحوسبة"، على أقل المتوسطات للمعيقات المرتبطة بمجال معلم اللغة العربية، بمتوسط حسابي (٢,٩١)، ووزن نسبي (٧٢,٨٪). ويمكن عزو هذه النتيجة لاعتقاد كثير من المعلمين أن مسألة الضبط الصفي مرتبطة بشخصية المعلم ذاته، أكثر من غير ارتباطها بمختبر الحاسوب، بوصفه المكان الذي تنفذ فيه المناهج المحوسبة.

وتتفق نتائج الاستبانة الخاصة بهذا المجال مع ما أشارت إليه نتائج المقابلات، إذ أشار معظم المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة في جانبها النوعي، إلى أن غالبية الطلبة في الصفوف التي يدرسونها، لا يملكون جهازا تكنولوجيا حديثا خاصا بهم، مما يتيح لهم التواصل والتعلّم عبر المنهاج الالكتروني. وهذا يعدّ معيقا أساسيا من معيقات توظيف منهاج اللغة العربية الالكتروني، خاصة إذا صاحب ذلك عدم توافر سبورات ذكية أو داتاشو وإنترنت داخل الغرف الصفية. فعلى الرغم من الجهود المبذولة من وزارة التربية بدولة الكويت، وحرصها الدائم والدؤوب على توفير التجهيزات اللازمة لإنجاح تجربة التعلم الالكتروني، إلا أن بعض المدارس لا زالت تعاني من نقص حادّ في هذه التجهيزات. وهذه النتيجة يمكن عزوها إلى سببين اثنين رئيسين، هما: الأول التكلفة المادية العالية لإدخال التكنولوجيا الحديثة في المنهاج المدرسي، والتجهيزات الخاصة بها على جميع المدارس الحكومية دفعة واحدة، وما يرتبط بها من صعوبة توفير فرق صيانة ومتابعة ومراقبة، لضبط هذه التجربة، وعدم خروجها عن الأهداف التي وضعت من أجلها. وأما السبب الثاني فيعود لحداثة هذه التجربة في دولة الكويت، إذ بدأ تطبيق هذا التوجه الجديد، مع حركة تطوير المناهج الدراسية، والتحول نحو منهج الكفايات بدلا من المنهج السابق القائم على الأهداف السلوكية، بدءا من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. أحد المعلمين أشار:

كيف أستطيع أن أدرس طلبتي وفق المنهاج المحوسب (الالكتروني) وغالبيتهم لا يملك جهاز آيباد. الطلبة في المرحلة الثانوية الأجهزة الخاصة بهم، التي حصلوا عليها من الوزارة. لكن معلمة للصف السابع المتوسط، وممكن طالب أو طالبين معه جهاز آيباد في بيته، ولا يمكن حتى من إحضاره للمدرسة بسبب منع الإدارة لذلك.

معلمة لغة عربية/ متوسطة

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها تجاه معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية للمراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت، تبعا لمتغيري الجنس، والمرحلة التعليمية؟

١- متغير الجنس:

وللإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي اللغة العربية ومعلماتها على فقرات استبانة الدراسة تبعا لمتغير

الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (٣,٦٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (٣,٥٦). ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) فقد تم استخدام اختبار "ت" (t-test). والجدول التالي (جدول رقم ٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية، وقيمة "ت" لدرجة استجابة المعلمين والمعلمات على أداة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة "ت"، لدرجة استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على فقرات الاستبانة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	*مستوى الدلالة
ذكور	١٣٣	٣,٦٢	٠,٩٤	٣٢٥	١,٤٦٢	٠,٠٨٩
إناث	١٩٤	٣,٥٦	٠,٨٣			

*دال عند a=٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق (جدول رقم ٩) أنه يوجد اختلاف بين المتوسطين الحسابيين في تحديد معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية في محافظة الجهراء بدولة الكويت. كما يتضح من الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، تعزى لأثر الجنس (ذكور أو إناث) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٤٦٢) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للتباين بين مجموعتي الدراسة المستقلتين (ذكور وإناث) (٠,٠٨٩)، وهذا يدل على عدم وجود أثر لمتغير الجنس في استجابات أفراد العينة على مقياس معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بدولة الكويت.

كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير الجنس (المستقل) على المتغير التابع (معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية في محافظة الجهراء بدولة الكويت). وقد بلغت قيمة نسبة التباين (η٢ = ٠,١٣)، وهذا يعني أن تقريبا أن ١٣٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الجنس). كما قيمة (d) مقدار حجم الأثر بلغت (٠,٠١٢) وهي تعبر عن حجم أثر قليل للمتغير المستقل. واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت له دراسة البشير والسعيد والظفيري (٢٠١٩) من عدم وجود أثر يعزى لمتغير الجنس. ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والبيئة والخبرات بين المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الجهراء، من حيث درجة التحصيل الأكاديمي، والدورات والورشات التدريبية التي تلقوها في السنوات الأخيرة،

والتي أشرفت عليها وزارة التربية لرفع وعي المعلمين والمعلمات بضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في المواقف التعلمية التعليمية، وكيفية التغلب على ما يواجهون من صعوبات أومعيقات تحدّ من قدرتهم على توظيفها بالشكل الأمثل.

٢- متغير المرحلة التعليمية:

جدول رقم (١٠)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	*مستوى الدلالة
الابتدائية	٩١	بين المجموعات	٠,٤٧	٣	٠,١٦	٠,٥٧	٠,٦٣٨
		داخل المجموعات	٣٣,٠١	٣٢٤	٠,٢٨		
المتوسطة	١١٦	بين المجموعات	١,٢٩	٣	٠,٤٣	١,٣٩	٠,٢٥٠
		داخل المجموعات	٣٦,٨٧	٣٢٤	٠,٣١		
الثانوية	١٢٠	بين المجموعات	٠,٨٦	٣	٠,٢٩	٠,٨٥	٠,٤٧١
		داخل المجموعات	٤٠,٤٥	٣٢٤	٠,٣٤		
الدرجة الكلية	٣٢٧	بين المجموعات	٠,٧٤	٣	٠,٢٥	٠,٨٣	٠,٤٨١
		داخل المجموعات	٣٥,٤٢	٣٢٤	٠,٣٠		

*دال عند a=٠,٠٥

يظهر جدول رقم (١٠) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لمقياس معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، تعزى لأثر متغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة للدرجة الكلية (٠,٨٣)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للتباين لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) (٠,٤٨١). كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير المرحلة (المستقل) على المتغير التابع (معيقات توظيف مناهج اللغة العربية الالكترونية في المدارس الحكومية بدولة الكويت). وقد بلغت قيمة نسبة التباين (η^2 = ٠,٤٣ ٩X-٦)، وهذا يعني تقريبا أنّ ٠١٪ من التباين الكلي في المتغير التابع (معيقات توظيف مناهج اللغة العربية) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (المرحلة التعليمية). كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر بلغت (٠,٠٠١) وهي تعبر عن حجم أثر قليل للمتغير المستقل. واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت له دراسة البشير والسعيد والظفيري (٢٠١٩) من عدم وجود أثر يعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدورات والورشات التدريبية التي عقدتها –وما زالت– وزارة التربية لتدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمراحل التعليمية الثلاثة بدولة الكويت. ورفع درجة مستوى الوعي لديهم بالمنهاج الالكتروني لمادة اللغة العربية في جميع مواقف العملية التعليمية التعلمية، وما يرتبط به من معيقات يمكن أن يواجهها المعلمون والمعلمات أثناء توظيفهم هذا المنهاج. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والبيئة والمؤهل بين المعلمين والمعلمات في المراحل التعليمية الثلاثة، اهتمام المعلمين والمعلمات في المراحل التعليمية الثلاثة على مواكبة المستجدات التكنولوجية الحديثة، ومحاولة توظيفها في غرفة الصف.

التوصيات والمقترحات

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

- تطوير وإعداد دورات تدريبية جديدة للمعلّمين والمعلمات وإدارة المدارس الحكومية على كيفية التغلب على المعيقات التي أشارت لها الدراسة، بما يضمن توظيف المنهاج الالكتروني لمادة اللغة العربية، والإفادة من إمكانياتها الكبيرة في عمليتي التعلم والتعليم داخل الغرفة الصفية وخارجها.
- تطوير محتوى كتب مناهج اللغة العربية كما وكيفا، وتنظيمها بشكل يتلاءم مع الإمكانيات الكبيرة التي تقدّمها في تعليم المناهج الالكترونية، بشكل تتلافى المعيقات التي وردت في الدراسة.
- إجراء دراسات أخرى على عينات مختلفة، وتخصصات جديدة ممن توظّف المناهج الالكترونية في عمليتي التعليم والتعلّم، والمعيقات التي تواجههم وتحدّ من استخدامها داخل دولة الكويت.

المراجع

أبو جابر، ماجد، والهاشمي، عبد الرحمن، وأبو وزنة، فلسطين (٢٠١٨). درجة مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمتطلبات الثورة المعلوماتية من وجهة نظر المُشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية في الأردن. دراسات. العلوم التربوية. ٤٥(٣)، ٧١-٨٣.

الأشخري، أحمد (٢٠٠٦). درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة الإنترنت في التدريس. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

البشير، أكرم، الحسنات، عيسى، إحميدة، فتحي (٢٠١٣). أثر التعلّم المتمازج في تحسين مهارات الاستيعاب السمعي باللغة العربية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين، ١٤(٣)، ٢٤١-٢٦٥.

البشير، أكرم، الخصاونة، سامر، أبوتينة، عبدالله (٢٠٠٧). أن تكون معلم صف- الأسباب والدوافع. مجلة دراسات: العلوم التربوية (الملحق)، الجامعة الأردنية، ٣٤، ١٢٢- ١٤١.

البشير، أكرم، السعيد، صالح، الظفيري، فايز (٢٠١٩). درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية لخدمات أجهزة التعلّم النقّالة في عمليتي التعلّم والتعليم بدولة الكويت. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، ٤٦(١)، ٣٠٥-٣٢٠.

تساش، مارتين (٢٠٠٦). التعليم الالكتروني خدٌّ جديد للتربويين: كيف نثبتهم أمام "الفوضى المعلوماتية". أسترجع من الموقع http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=669

الجويفي، حنان (٢٠١٠). درجة الاستيعاب والتوظيف لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس عمان الخاصة. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

حسن، السيد محمد (٢٠٠٢). أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل " رؤية تربوية ". قسم علم النفس، استرجع من الموقع http://wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.htm

الحسنات، عيسى (٢٠٠٥). بناء برنامج تدريبي لدمج تكنولوجيا التعليم ومنهاج الثقافة الأدبية واللغوية للصف الأول الثانوي في الأردن. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.

الحذيفي، خالد بن فهد، (٢٠٠٧). "أثر استخدام التعليم الالكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة الملك سعود، ٢٠(٣)، ٧٦-٩٨.

الحميدي، حامد (٢٠١٧) درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت لكفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر نظرهم وعلاقته بكل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الامارات، ٤١(٣)، ١-٤٨.

الخطيب، لطفي محمد والرماضنة، معاذ خالد (٢٠١٠). واقع استخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية بمدارس مديرية تربية إربد الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٤(١١)، ١٦٧-١٩٦.

الدويلة، امل بدر (٢٠١٣). واقع التعليم الالكتروني قبل الجامعي ودوره في جودة العملية التعليمية من وجهة نظر قيادي وزارة التربية في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة ٢١(٣)، ١٣١-١٧٢.

زروق، بابكر صديق (٢٠١٦). المعوقات التي تواجه معلم التعليم الأساس في توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

سليم، تيسير اندراوس (٢٠١٢). تكنولوجيا التعلّم المتنقل: دراسة نظرية. Cybrarians Journal، ٢٨(١)، ١-٩.

القضاة، حاتم (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس، واتجاهاتهم نحو استخدامها في دولة الإمارات العربية المتحدة. المجلة العلمية. إدارة البحوث والنشر العلمي. جامعة أسيوط، ٣٣(٤)، ٣٤-٦١.

عامر، طارق (٢٠٠٧). التعليم والمدرسة الالكترونية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

العطوي، أحمد (٢٠٠٢). مدى وعي مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية في المدارس السعودية لمفهوم التقنيات التعليمية وواقع استخدامهم لها في التدريس الفعلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

العواملة، ختام (٢٠٠٩). تقويم استخدام الحاسوب في التدريس كما يدركه المديرون والمعلمون والطلبة في مدارس محافظة البلقاء الثانوية وتطوير نموذج لاستخدامه بشكل فعال. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.

عيادات، يوسف (٢٠١٧). واقع استخدام معلمي مديرية تربية قصبة إربد للوح التفاعلي في التدريس، ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم واتجاهات المعلمين والطلبة نحوه. دراسات. العلوم التربوية. ٤٤(١)، ١٤٥-١٥٩.

الغامدي، فايق بن سعيد (٢٠١٣). استخدام التعلّم المتنقل في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب جامعة الباحة، *Cybrarians Journal*. ٣١(٢)، ١٢-٢٧.

الناعبي، سالم (٢٠١٠). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين، ٣(١١)، ٤١-٧٤.

المطيري، حسين جمعان (٢٠١٣). أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعلم الالكتروني لطلاب الصف العاشر في التحصيل والتفكير الإبداعي بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الموسى، عبدالله (٢٠٠٣). التعليم الالكتروني. مفهومة خصائصه فوائده عوائقه. استرجع من موقعhttp://www.ksu.edu.sa/seminars/future- school/ Abstracts

نصر، حمدان علي (٢٠٠٩). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٥(٤)، ٣٨٥-٣٩٩.

اليونسكو (٢٠١٥). تقرير التعليم للجميع: دولة الكويت. وزارة التعليم العالي. استرجع من الموقع http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229886A.pdf

Acikalin, M. (2010). The influence of global education on the Turkish social studies Curriculum. *The Social Studies, 101*(6), 254-259.

Anderson, C.; Brennan, M. (2001). *ELearning in practice - proprietary knowledge and instructional design*. IDC. Retrieved from http://www.elearningsite.com/download/white/isd-idc.pdf

Attamemi, F. A. (2015). *Mobile phones: implementation and student and teachers attitudes towards using it for teaching/learning purposes*. Paper presented at in Education and development issues in Gulf society, an international conference organized by college of Education / Kuwait University, 16-18/3/2015.

Becker, L. A. (2000). *Effect size* (ES). Retrieved Jan 20, 2018, from, http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm

Dillon, J. (2003). Identifying the Obstacles in e-Learning. Retrieved from, http://www.jeniferdillon.com/pdf/Identifying%20the%20Obstacles.pdf

Edwards, S. (2005). Identifying the factors that influence computer use in early childhood classroom. *Australasian Journal of Educational Technology, AJET, 21*(2), 192-210.

Lim, C. P. & Chai, C. S. (2004). An activity-theoretical approach to research of ICT integration in Singapore schools: orienting activities and learner autonomy, C*omputer and Education, 43*(3), 215-236.

Lindsay, J. (2016). *The global educator: Leveraging technology for collaborative learning & teaching*. Eugene, Oregon/Arlington, VA: International Society for Technology in Education. Hawker brown law Education, Canada

Lowry, L. (2003). *Using the Computer to Educate Students with Special Needs*. Retrieved from, www.ncse.info/newsletter/march2003/ecot.htm.

Martin, S. F., Shaw, E. L., Daughenbaugh, L. R. (2014). Using Smart Boards and Manipulatives in the Elementary Science Classroom. *Tech Trends, 58*(3), 90 - 96.

Palumbo, P. (2004). *Return on Investment for Computer/ Web-Based Training*. Brook wood Media Arts, e-Learning/ ROI Case Study. Retrieved from, http://www.brookwood.com/elearning/ROI.cfm

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3-10.