الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات
SAUDI CONVENTIONS & EXHIBITIONS GENERAL AUTHORITY

المؤتمر الدولي (الافتراضي)
للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول

The (virtual) International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions

كتاب أبحاث المؤتمر والأوراق والملصقات العلمية

المملكة العربية السعودية -
منصة الـ (زووم) - خلال الفترة ٨-١٤ جمادى الثانية ١٤٤٢هـ الموافق ٢٢-٢٦ يناير ٢٠٢١م

إدارة وتنظيم

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
Knowledge Enrichment for Conferences & Researches

00966539226522 kefeacps@gmail.com https://www.kefeac.com/ps/

المؤتمر الدولي (الافتراضي)
للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول

The (virtual) International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions

المملكة العربية السعودية

منصة الـ (زووم) - خلال الفترة ٨-١٢ جمادى الثانية ١٤٤٢هـ الموافق ٢٢-٢٦ يناير ٢٠٢١ م

جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات والملصقات العلمية المشاركة في المؤتمر
تعبر عن اراء أصحابها ولا تَعبر عن رأي اللجنة المنظمة واللجنة العلمية

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ
اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ
عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

المقدمة

شهدت التربية في العصر الحالي مجموعة من المستجدات والتغيرات والتحديات التي افرزتها الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، أثرت بطريقة مباشرة في إعادة النظر في نظريات التربية وفلسفتها ومناهجها، الامر الذي أدى إلى إعادة صياغتها بما يساعد في إعداد وتهيئة الطلاب ليتحملوا مسؤولياتهم في مواجهة تلك المستجدات والتغيرات والتحديات مع الحفاظ على التربية بمفهومها الشامل وأهدافها العامة، وتحديد الأسس التي تعتمد عليها في جانبها النظري كالطبيعة الإنسانية والاجتماعية، والعلمي المتمثل في عمليات التنشئة الاجتماعية والتدريس والتنمية، كآلية توجب على التربية ان تسلكها من أجل تحقيق أهدافها ورسالتها، كما تسعى إلى تنمية مهارات الطالب من خلال حثه على أسلوب المحاورة والعمل الجماعي، وإقامة مشاريع مشتركة حول القضايا التربوية.

ولعل جائحة كورونا التي القت بظلالها على العالم بأكمله وفرضت التباعد الاجتماعي وأغلقت المدارس والجامعات ساهمت بشكل مباشر في اعادت ترتيب أولويات وزارات التعليم في العالم العربي، فلم يعد دور المدرسة قاصر على التعليم في ظل توفر المنصات والمدراس الالكترونية، ولكن أدوارها ابعد من ان يقتصر على التعليم، ومن أهم أدوار المدرسة التنشئة الاجتماعية وتكوين شخصية الطالب وصقل مواهبه وتدريب الطلاب على العيش بشكل مستقل بعيداً عن الاهل، وتعلمة القدرة على اتخاذ القرار وبناء العلاقات وتكوين الصداقات، وغرس القيم التي تعود بالخير والنفع على الفرد والمجتمع.

يتناول المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول العديد من الدراسات والبحوث في مختلف المجالات التعليمية والتربوية وذلك من خلال الجلسات والملصقات العلمية واوراق المقدمة من قبل الباحثين واعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات الحكومية والاهلية والمعلمين والمعلمات وقادة المدارس في العالم العربي المتخصصة في مجال التربية والتعليم والتي سوف يكون لها أثر ايجابي على مسيرة التربية والتعليم في العالم العربي وتحسين المخرجات وذلك من خلال تحديد نقاط القوة وتحديد فرص التحسين.

وتطرق المؤتمر ايضاً من خلال العروض البحثية عدد من القضايا والمشكلات قطاعي التعليم العام والتعليم الجامعي، أضافة الى دراسة الواقع الحالي واستشراف مستقبله والتحديات التي تواجه هذا بخلاف تسليط الضوء على التجارب الدولية للمساهمة في تطوير التعليم في البلدان العربية، وايضاح ان العلاقة بين التربية والتعليم علاقة متكاملة الاهداف والغايات ولا يمكن الفصل بينهما.

رئيس المؤتمر

د. عبد الرحمن بن محمد الزهراني

البحوث العلمية المشاركة في المؤتمر

أســـــم المشارك	عنـــــوان البحـــــث	رقم الصفحة
د / جمعان بن محسن الزهراني	تطوير مقرر الفقه (٢) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية	١
أ / نسرين علي ذاكر بخاري	أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتاثيره علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية	١٩
أ / نرجس سالم الرحيلي	أثر استخدام الانفوجرافيك على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط	٤٣
أ.هيا بنت سليمان بن محمد الجاسر	اطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK بين النظرية والتطبيق	٦٠
د. محمد بن علي المحيا	درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة	٧٤
د. مشاعل مبارك القحطاني	الأطر العامة لتصميم المقررات التقنية في برامج تعليم اللغة وبرامج إعداد معلمي اللغات	٩٥
د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم أ / أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي	فرق التنمية المهنية مدخل لدعم برامج الإنماء المهني للمعلمين المتمركزة على المدارس بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول	١٠٨
أ / رنا أحمد زيادة	اتجاهات طلبة التعليم العام نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم (فلسطين أنموذجاً)	١٢٧
أ / جميلة سالم حمد العلوي	واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية الحديثة في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان	١٣٩
أ / حصة محمد عبدالله المطيري	استخدام التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مادة الاحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت	١٦١
أ / حنان بنت محمد الريشي	تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي	١٨٤
د / حنان عبد الجليل نجم الدين	واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية	٢٠٥
د. مجدي نجم الدين بخاري	واقع الارشاد الأسرى وعلاقته بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين من وجه نظر المرشد الطلابي	٢٢٣
د. عذراء بنت مران الشمري	مقترحات لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء الخبرة اليابانية	٢٤٤
أ / فهد مسيعد مذيخر السلمي	التصميم التعليمي وأثره في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطالب	٢٧٠
د / رفعة عبدالله الدوسري	مقترحات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية	٢٨٦
أ / سعاد لويفي لافي الحربي	الإشراف الإلكتروني في المدارس في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩)	٣١٠
أ / صالحة علي محمد المعشي	تطبيقات التعليم الإلكتروني	٣٢٥
د.عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن العجلان	دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين	٣٤٨
أ / عيدة عبدالله أحمد العمري	أثر تنوع المثير المصاحب للرسوم المتحركة على أداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة الثانوية	٣٧٠

البحوث العلمية المشاركة في المؤتمر

أ / فاطمة بنت عيسى المطيري	استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة مشكلات وحلول	٣٨٩
د . حسيبه غضبان محمد النصار	معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر للعام الدراسي 2019-2020 خلال جائحة كورونا (Covid-19) – الكويت	٤١٠
أ / منيرة علي عايض القحطاني	ضرورة التعليم عن بعد والتعلم الالكتروني	٤٢٩
أ / هيفا بنت مساعد احمد الجودي	استراتيجيات ما وراء المعرفة و دورها في تنمية مهارتي القراء و الكتابة في التعليم العام	٤٤٦
أ / وجدان هادي سدران	واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران	٤٦٧
أ.د.عبد الونيس محمد الرشيدي	مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا	٤٧٩
أ / عبد الله ذعار العضياني د / ماجد غزاي العتيبي	اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية	٥٠٣
د / خلود غازي فقيها	Challenges facing first- and second year students in the Choice of specialty and the role of the preparatory year program: case study at University of Jeddah	٥٢١
أ / صيته بنت ناجي بن حمد الدوسري	Distance CALL Online and Off-Campus Teaching: Students' and Teachers' Perspectives after COVID-19	٥٣٣
د / عيسى بن عبدالله البراهيم	Attitudes Towards Mathematics: Confirmatory Factor Analysis for an Arabic Version of the Short Measurement Instrument	٥٥٢

الملصقات العلمية المشاركة في المؤتمر

أســـــــم المشارك	عنـــــــوان الملصق العلمي	رقم الصفحة
أ / مريم مبارك الشمري	ورقه المتابعه التفاعليه	٥٧١
أ / آسياء نعمة علي آل داوٗود	تفعيل مختبر العلوم عن بعد لطالبات المتوسطة الثالثة برأس تنورة بأيام الحجر الصحي وجائحة كورونا	٥٧٢
أ / جميلة بنت متعب شيهان العيادة	مبادرة منصة افق	٥٧٣
د / إبراهيم بن عبدالله الخطيب أ.د / خالد محمد السعودي	التوجهات الحديثة لبرامج الدراسات العليا بكليات التربية من وجهة نظر المستفيدين	٥٧٤
د / شيماء نصر قطب رحاب	اليات تنمية الاقتصاد المعرفى عند الاطفال من خلال مهارات القرن الحادى والعشرون	٥٧٥
ا / هدى سلامه الرفاعي	مبادرة (جائزة وسام التميز)	٥٧٦

تطوير مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية

د. جمعان محسن محمد الزهراني

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف

ZAH1415@HOTMAIL.COM

المستخلص:

هدفت الدارسة إلى إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي المعينة على تعلم المستجدات الفقهية ومدى توافرها في مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وتم بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي وتحكيمها، وفي ضوئها تم إعداد بطاقة التحليل؛ وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لبناء الأداة والتوصل لنتائج الدراسة؛ وتوصلت الدراسة للآتي: تكونت قائمة مهارات التفكير المستقبلي في صورتها النهائية من (3) مهارات رئيسة: مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وكتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وإصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة، واشتملت على (9) مهارات فرعية؛ وبلغ تكرار المهارات (574) مرة، وجاءت المهارة الرئيسة الأولى بدرجة توافر متوسطة، بينما أتت المهارتين الأخريين بدرجة توافر منخفضة.

الكلمات المفتاحية: استشراف المستقبل، النوازل.

Abstract:

The study aimed to prepare a list of future thinking skills that are specific to learning new jurisprudence and their availability in the jurisprudence course (2) at the secondary stage of the curriculum system, and to achieve this, the descriptive analytical approach was used. A list of future thinking skills was built and judged, and in light of it the analysis card was prepared; A set of statistical methods were used to build the tool and reach the results of the study. The study found the following: The list of future thinking skills in its final form consisted of (3) main skills: the skill of predicting the future effects of the existing problem, writing a vision to deal with the future effects of the existing problem, and issuing future decisions to face the expected effects, and it included (9) sub-skills; The skill frequency was (574) times, and the first major skill came with a medium availability degree, while the other two skills came with a medium availability.

Key words: Future shaping, Jurisprudential issues.

مقدمة الدراسة:

يمثل استشراف المستقبل وجهة للمؤسسات الرائدة لتحقيق التقدم، فهو يساير مواكبة التغيرات والتطور المستمر لبلوغ الأهداف وتحسين النتائج بأقل تكلفة مادية وبشرية مع ضمان ديمومة المنافسة في مجال التخصص.

وحتى تصل تلك المؤسسات لغاياتها فإن اعتمادها على نمط تفكيري غير تقليدي يعد عنصرًا أساسيًا في سرعة الاستجابة التي أخذت أهميتها تزداد في بيئة اليوم المتقلبة والغير متوقعة (فاينر وبروان، 2008).

ومن هنا ظهر مفهوم التفكير المستقبلي في المجالات الحياتية ومنها التعليم ليكون داعمًا في تحديد الخيرات الاستراتيجية الأفضل وانتقاء الأفكار المناسبة وصقلها في هيئة ممارسات تحسينه وتطويريه بما يخدم المصالح المستقبلية (Hines and Bishop, 2015).

إن التفكير في الاحتمالات المختلفة من خلال بناء سيناريو المستقبل يسمح لصانعي القرار ببناء إستراتيجية لابتكار سيناريوهات بالاحتمالات والنتائج المستقبلية المختلفة (Joern & Liedtka, 2018).

ويرى (الدرابكه، 2018) أن التفكير المستقبلي من أنواع التفكير المرتبط بالعمليات العقلية العليا وله دوره في تطوير التعليم، والاسهام في دراسة الواقع وتصور المستقبل بعقباته والمقترحات للتعاطي معه بإيجابية.

وباعتبار المؤسسات التعليمية المغذي الرئيس لعامة مؤسسات المجتمع بالكوادر البشرية، فإنها أخذت نصيبها من الاهتمام بالنظرة المستقبلية لتحقيق نتاجات تعليمية تتوافق مع متطلبات سوق العمل من جهة، وتمثل المواطن المحقق لهوية المجتمع وفلسفة الوطن من جهة أخرى؛ ولذلك تضع مؤسسات التعليم الخطط والأهداف الاستراتيجية التي تهتم ببناء المهارات والقدرات التي يحتاج إليها الطلاب للتعامل مع متطلبات المستقبل التعليمية والوظيفية (ماكين، 2008).

إن التفكير المستقبلي ينطوي على مهارات متعددة الأمر الذي يوجه القائمين على التعليم لغرسها وتنميتها لدى الطلاب ودمجها مع مهارات التفكير الأخرى، ومن هنا ارتبطت أهداف وزارة التعليم السعودية مع محاور (رؤية المملكة 2030) في بناء المجتمع الحيوي بقيمه الراسخة من خلال تزويد شخصية الطالب بما يحتاجه من المعارف والمهارات اللازمة لوظيفة المستقبل (وزارة التعليم، د. ت).

وقد أكدت دراسات تربوية على فاعلية تنمية مهارات التفكير المستقبلي في تجويد مخرجات التعليم، ومنها دراسة كل من (عبد المجيد، 2019؛ والكيومية، 2019؛ والمطيري، 2018؛ والنواصرة، 2020).

كما دعت ندوة "التفكير المستقبلي لمدراء المدارس في المملكة العربية السعودية" إلى تشجيع المهارات الضرورية لتعزيز قدرات الطلبة في المستقبل، والتركيز على التعليم المستقبلي الذي يهدف إلى مساعدة المتعلمين على تحقيق التميز في وظائفهم (شركة التعليم العالمية الرائدة، 2019).

وبرغم ما للتقنية وتطبيقات التواصل الاجتماعي من سطوة على عقول وأوقات الكثيرين إلا أن المقررات الدراسية تبقى ذات أثر وفاعلية في تحقيق أهداف التعليم، ولذا يؤكد (واطسون، 2016) على أن تكون الكتب الورقية خيارًا إلزاميًا لما في التعامل معها من هدوء للعقل وقطع للمشغلات وتنمية للذكاء والمهارات والتحصيل.

وقد وصف الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية المقررات الدراسية بأنها "تمثل جوهر العملية التربوية التعليمية، والمسهمة في صياغة الأجيال القادمة وتشكيلها، وما يجب أن يتسموا به في قيمهم وأخلاقهم، وما يكتسبوه ويتقنوه من مهارات وكفايات عبر المراحل التعليمية لبناء شخصياتهم والمشاركة في تنمية مجتمعهم" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018: 13).

وقد بينت عدة دراسات أثر المقررات الدراسية في تعزيز مهارات التفكير، ومنها دراسة كل من (أكرم، 2017؛ ومرسي، 2019؛ والمقحم، 2019؛ والوعلاني، 2019).

ويعد مقرر الفقه في التعليم العام أحد المقررات الساعية لتنمية مهارات التفكير لدى الطالب، وتهيئته لدراسة نصوص القرآن الكريم والحديث الشريف لمعرفة أحكام المسائل الشرعية المتعلقة بالعبادات والمعاملات الفردية والجماعية، وذلك أن تعلم الفقه مفتاح وعلامة على السير في طريق الخير والصواب كما أخبر النبي ﷺ:"مَن يُرِدِ اللَّهُ به خَيْرًا يُفَقِّهْهُ في الدِّينِ" (البخاري، 2002).

وقد اشتملت المؤلفات التأصيلية لعلم الفقه قديمًا وحديثًا على عدة خصائص ومتطلبات تؤدي لبناء ملكات الطالب وتأهيله ليصبح فقيهًا يعوّل عليه في دراسة المستجدات التي تطرأ في حياة الناس لإعطاء حكم شرعي لها يتناسب مع أصول التشريع الفقهي (ابن حميد، 2011).

إن الملكة الفقهية في علم الفقه وأصوله -وهي تتضمن جزءً من مهارات التفكير- تفيد الفرد بزيادة ذكائه وتوسعة فكره وتمنحه القدرة على تحليل المسائل المستجدة وتصويرها بدقة، والوصول لآراء ناضجة في وضع تصور مستقبلي لها يستوعب جميع الاحتمالات ويأخذ في الحسبان الإشكالات المتعلقة بها مع إيجاد الحلول المناسبة لها (شبير، 1999).

وبالنظر لمشكلة عالمية بحجم جائحة كورونا يتضح مدى تأثيرها على نواحي الحياة ومنها القضايا المتعلقة بالمستجدات الفقهية، مما استدعى تنفيذ فعاليات لمناقشة الآثار القريبة والبعيدة للجائحة وإصدار فتاوى شرعية لعدة مسائل فقهية، ومن تلك الجهود: الندوة الفقهية لمجمع الفقه الإسلامي المنعقدة في إبريل من العام (2020) تحت عنوان "فيروس كورونا المستجد وما يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية"، والمؤتمر الافتراضي الأول لمجلة الشريعة والدراسات الاسلامية بجامعة الكويت المنعقد في يونيو (2020) تحت عنوان "معالجة الشريعة الاسلامية لآثار جائحة كورونا"، وقامت كلية الشريعة بجامعة أم القرى بإطلاق تطبيق "دليل المسلم الفقهي للتعامل مع فايروس كورونا المستجد ".

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يندرج مقرر الفقه (2) ضمن المقررات الدراسية الإلزامية على طلاب مسار العلوم الإنسانية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات لتزويدهم بالمعارف والمهارات الملائمة لما يستقبلهم من برامج تعليمية ووظائف (وزارة التعليم، 2016).

ومن ضمن التخصصات الجامعية المستقبلية لطلاب هذا المسار: الكليات الشرعية التي تزخر بها جامعات المملكة العربية السعودية لتدريس علوم الكتاب والسنة، وأصول الدين، والفقه وأصوله؛ كما أن من الوظائف المستقبلية في المؤسسات الحكومية: القضاء، والإفتاء والبحوث الشرعية، والدعوة والإرشاد، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتدريس في الكليات الشرعية بالجامعات، وتدريس مواد التربية الإسلامية بالتعليم العام.

إن مثل هذه الوظائف تحتاج لشخص يمتلك مهارات تفكير من المستويات العليا لأداء المهام بإتقان، ولذا كان من توصيات (المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، 2018) تحت عنوان "مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها": أهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية للتعليم العام والجامعي من أجل تعليم يهيئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل.

وقد تضمنت أهداف دراسة مقرر الفقه (2) تنمية مهارات التعلم والتفكير لدى الطالب من خلال إعطاء مساحات للتفكير تتيح التمرن على الاستنباط وضرب الأمثلة والمشاركة الفاعلة (وزارة التعليم، 2019).

وبالرغم من أهمية مقررات الفقه إلا أن نتائج دراسات كل من (الجهيمي، 2010؛ والرمانة، 2013؛ والقحطاني، 2017؛ والكلثم، 2013؛ والوعلاني، 2019) بينت ضعف احتواء تلك المقررات لمهارات التفكير العليا.

وانطلاقًا مما أكدت عليه هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018) من أن تطبيق معايير مناهج التعليم العام يتطلب إجراء دراسات تقويمية وتصميم أدوات تحليل لتقويم محتوى المواد التعليمية لتقديم بيانات ومحكات دقيقة لصناع القرار والقيادات التعليمية حول جودة المناهج والبرامج التربوية المطبقة في المدارس ومقترحات التطوير (ص:14)؛ فقد تم استعراض عدة دراسات حول أهمية تضمين المقررات الدراسية لمهارات التفكير المستقبلي كركيزة في بناء شخصية الطالب تعينه على مواجهة المشكلات المستقبلية واتخاذ القرارات المناسبة لها.

وعلى ما لمهارات التفكير المستقبلي من أثر في تحسين مخرجات التعليم، إلا نتائج دراسة كل من (مرسي، 2019؛ والمطيري، 2018؛ والمقحم، 2019؛ وهليل، 2019) أشارت إلى وجود ضعف في توافر مهارات التفكير المستقبلي في مجموعة من المقررات الدراسية المتنوعة.

وحيث إنه لا توجد دراسة لمدى توافر مهارات التفكير المستقبلي بمقرر الفقه (2) بحسب علم الباحث، فقد نشأت فكرة الدراسة الحالية والتي تبلورت في السعي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية؟
2. ما مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية.
2. الوقوف على مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1. تقدم قائمة بمهارات التفكير المستقبلي للمهتمين بالبحث العلمي والتعليم لتنميتها لدى الطلاب.
2. تفيد مطوري المناهج الدراسية لتطوير محتوى الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير المستقبلي: يعرف التفكير المستقبلي بأنه: العملية العقلية التي يتم من خلالها تكوين صورة يحتمل حدوثها في المستقبل، وتكون قائمة على مهارة التنبؤ بالنتائج المستقبلية المترتبة على مشكلات معينة، ووضع تصورات مستقبلية؛ لمواجهتها مع تقييم تلك التصورات وذلك لاتخاذ القرار المناسب (عبد المجيد، 2019: 694).

وتم تعريف التفكير المستقبلي إجرائياً بأنه: عملية عقلية لبناء تصور لأحكام المستجدات الفقهية المقترحة في ضوء آثار المشكلات الواقعية للحياة.

وتعرف مهارات التفكير المستقبلي إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة العقلية الرئيسة والفرعية التي تساعد الطالب على تكوين صورة مستقبلية للمسائل الفقهية في ضوء آثار المشكلات الواقعية للحياة، ويكون مخرج كل مهارة رئيسة وفرعية مدخلًا للمهارة التالية، وتتحدد المهارات الرئيسة في: مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية، ومهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية، ومهارة إصدار القرارات المستقبلية.

مقرر الفقه (2): أحد المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية بنظام المقررات، ويعد من المتطلبات الإلزامية على طلاب مسار العلوم الإنسانية، ويتضمن ثلاثة أقسام رئيسة: المعاملات والفرائض وأصول الفقه، ويندرج تحتها (17) وحدة.

المستجدات الفقهية: عرفها شبير (2014) بأنها: "المسألة المستحدثة التي تعرض على القاضي أو المجتهد ليحكم فيها" (ص:64).

وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: ما ينشأ عن النوازل والمشكلات الحياتية من مسائل تحتاج من أهل الإفتاء إلى إصدار أحكام شرعية لها وفق قواعد المنهج الأصولي.

الإطار النظري:

التفكير المستقبلي:

تمثل دراسة الفقه الإسلامي رافدًا أساسيًا لصناعة المفتي وذلك لما يشتمل عليه من معارف ومهارات وكم كبير من نماذج الفتاوى الشرعية على مدار قرون من البحث الفقهي في التطورات الحياتية ومتطلباتها من المسائل المستجدة في أبواب العبادات والمعاملات، ومن هنا تظهر العلاقة بين تعلم الفقه وبين التفكير المستقبلي من حيث الاهتمام بالنظر في إجراءات وممارسات بناء الفتاوى عبر الأزمنة من بعد عصر النبوة وحتى عصرنا الحاضر، وذلك للاستفادة منها في التعامل مع النوازل الفقهية الناجمة عن المشكلات والجوائح المعاصرة وبناء تصور لتوقع آثارها المستقبلية والتعامل الشرعي معها بما يحقق ديمومة عبادة الله عز وجل وفق منهج المقاصد الشرعية وحفظ الضرورات الخمس والتيسير على العباد.

إن التفكير المستقبلي أمر ممارس في حياة الناس منذ القدم بصور متنوعة كالسعي للحصول الاحتياجات الأساسية للعيش من الطعام واللباس والمأوى ونحوها، ومع تقدم الزمن وانتشار فنون العلم ومنهجياته تم تطور علم التفكير في المستقبل، وبحسب حافظ (2015) فإن علم دراسة المستقبل ظهر في القرن العشرين على يد عالم الاجتماع Gilfillan وأطلق عليه اسم Mellontology وهو مصطلح يوناني يعني أحداث المستقبل، وأخذ في التطور حتى النصف الثاني من تسعينات ذات القرن حيث استوفى هذا العلم مبررات مشروعيته العلمية والمعرفية وأصبح فرعًا مستقلاً في العلوم الاجتماعية (11-13).

تعريف التفكير المستقبلي:

تعددت المسميات حول التفكير والدراسات التي تستهدف البحث في المستقبل، فمنها: استشراف المستقبل، والتفكير المستقبلي، والتخطيط المستقبلي، والتوقع والتصور والتنبؤ المستقبلي، وبدائل المستقبل، ودراسات المستقبل (أبو صفية، 2010: 20)، وجميع المسميات تعنى بالانطلاق من مكونات الماضي والحاضر لتوقع صورة ذهنية تتمتع بالخيال الواسع لما يمكن أن يكون عليه المستقبل واقتراح القرارات للتعامل معه (Kelz, 2019).

وقد عرف كورنيش (2004: 13) التفكير المستقبلي بأنه: "نشاط ذهني يوجه ويتحكم في العمليات ويمارسه الأفراد بهدف التخيل والتصور والاستماع وفحص التوقعات وتقييم قدراتهم التنبؤية"؛ وتم تعريفه بأنه "نشاط عقلي منظم يتضمن أنماط التفكير المختلفة بهدف اتخذا قرارات وتقديم أدلة وبراهين وسيناريوهات بديلة تساعد في التنبؤ وتوقع أحداث المستقبل" (عمر، 2014: 76)؛ وعرفه عبد الرحيم (2015: 9) بأنه: "قدرة الفرد على التوصل لاستنتاجات منطقية تتعلق بموضوع معين ومحاولة ربط الأسباب بالنتائج وتحديد العلاقات بين الأفكار وتوقع النتائج المستقبلية المترتبة على حدث أو مشكلة راهنة والتنبؤ بالأزمات المستقبلية المتوقع حدوثها في ضوء المعلومات المتاحة"؛ كما تم تعريفه بأنه: " القدرة على تحليل الواقع واستنباط العوامل المؤثرة فيه وبناء عدة تصورات في ضوء المعطيات مع اختيار الأنسب" (الكيومية، 2019: 16)؛ وعرّف أيضًا بأنه: "مجموعة من العمليات العقلية العليا التي تهدف إلى رسم صور للمستقبل استنادًا إلى تحليل وتفسير المعلومات المتوفرة في الماضي والوقت الحاضر من خلال ممارسة عدد من المهارات المرتبطة به" (مرسي، 2019: 13).

وتم تعريفه إجرائيًا في الدراسة الحالية: عملية عقلية لبناء تصور لأحكام المستجدات الفقهية المقترحة في ضوء آثار المشكلات الواقعية للحياة.

إن التفكير المستقبلي بمهاراته يقدم للطلاب خصوصاً والمجتمع عمومًا فوائد ويمنحهم قدرة عقلية تناسب مع تلبية احتياجاتهم المستقبلية، فهو يسهم في إعداد النشء بتوسيع قدرات تفكيرهم أثناء مواجهة المشكلات والأزمات القائمة أو المتوقعة والتوصل لحلول لها، كما أنه يسهم في توفير المتطلبات المعرفية والمهارية لبناء الرؤية المستقبلية للطلاب وبيان

منهجيتهم في إدارة حياتهم الخاصة بما يضمن الاستقرار النفسي والعطاء الأمثل، ويساعدهم في تنفيذ أدوارهم الوظيفية لتحقيق التنمية المستمرة لمجتمعاتهم (مرسي، 2019).

مهارات التفكير المستقبلي:

يعتبر التفكير المستقبلي نمطًا مركبًا حيث ينطوي على عدد من مهارات التفكير التي يتشارك فيها مع أنماط تفكيرية أخرى اهتمت بالقدرات العليا والفوق معرفية لدى المتعلمين، وهذه التعددية في تكوين مهارات التفكير المستقبلي تتناسب مع مهمته في إيجاد صورة مستقبلية مكتملة للأحداث والأوضاع في ضوء تحليل واستقراء المعطيات الحالية والماضية.

وقد أشار كل من (أبو صفية، 2010؛ وهليل، 2019) إلى تشارك مهارات التفكير المستقبلي مع: التفكير الناقد في مهارات تقويم المناقشات والتفسير ومعرفة الافتراضات وجمع البراهين؛ والتفكير الإبداعي في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتخيل؛ والتفكير العلمي في مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات؛ والتفكير الاستدلالي في مهارات الاستنباط والاستقراء والاستنتاج؛ والتفكير فوق المعرفي في مهارات التخطيط والمراقبة والتحكم؛ وغير ذلك من المهارات العقلية العليا التي تنطوي عليها أنماط التفكير المتنوعة، وتجدر الإشارة إلى أن استعمال هذه المهارات في التفكير المستقبلي يكون بنسب متفاوتة وبحسب المراحل المتنوعة.

ولقد تفاوتت نظرة الباحثين للمهارات التي ينطوي عليها التفكير المستقبلي وبالتالي لم يتم الاتفاق بوضوح على عدد وماهية تلك المهارات (الكيومية، 2019: 17)، ومن نماذج مهارات التفكير المستقبلي في الدراسات التربوية: صنفها (النواصرة،2020) في أربع مهارات رئيسة وتضم عدة مهارات فرعية: حل المشكلات المستقبلية، والتصور المستقبلي، والتوقع المستقبلي، والتنبؤ المستقبلي؛ كما حددتها (أبو صفية،2010) في ست مهارات رئيسة: التخطيط المستقبلي، التنبؤ، التفكير الإيجابي بالمستقبل، تطوير سيناريو مستقبلي، التخيل المستقبلي، تقييم المنظور المستقبلي؛ وحصرتها (المطيري، 2018) في ثلاث مهارات رئيسة: التخيل المستقبلي، توقع الأزمات المستقبلية، تحديد رؤية واضحة للمستقبل؛ أما (عبد المجيد، 2019) فقسمها إلى خمس مهارات رئيسة: تحديد رؤية للمستقبل، التنبؤ بالنتائج المستقبلية، التنبؤ بالأزمات المستقبلية، وضع تصورات مستقبلية لمواجهة المشكلات، تقييم المقترحات المستقبلية.؛ وعرضتها (مرسي، 2019) كذلك في خمس مهارات رئيسة: التخطيط المستقبلي، توقع النتائج المستقبلية، حل المشكلات المستقبلية، اتخاذ القرارات المستقبلية، إدارة الأزمات المستقبلية؛ وقام (المقحم، 2019) بنظمها في خمس مهارات أيضًا: التوقع المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، التخطيط لحل المشكلات المستقبلية، تحديد رؤية للمستقبل.

ويمكن للدراسة الحالية تفسير عدم استقرار تحديد مهارات التفكير المستقبلي بعدة مبررات: اختلاف مجال الدراسة، وتنوع المستهدفات التي يراد تحقيقها، والاختلاف في توزيع المهارات ما بين رئيسة وفرعية، وأن التفكير المستقبلي يعتبر ذا حداثة زمنية إذا ما تم مقارنته بغيره من أنماط التفكير العتيقة التي حظيت بالكثير من المؤلفات والبحث والتجريب؛ ولعل ذلك التفاوت يعد اختلاف تنوع لا تضاد الأمر الذي يعطي مساحة أوسع لزيادة البحث والدراسة والتنقيح بما يخدم مهارات التفكير المستقبلي.

الشريعة وتعليم التفكير المستقبلي:

في المجتمع المسلم تنطلق الرؤية للحياة من الشريعة الإسلامية المشتملة على أصول احتياجاتهم الدينية والدنيوية المعينة على استغلال الحياة الدنيا والاستعداد للحياة الأخروية.

ولقد تضمنت طائفة من النصوص الشرعية الدعوة للتفكير في المستقبل والتخطيط لاستثماره بما ينفع الإنسان، وذلك من خلال قراءة الماضي والسنن التي حكمته ودراسة الحاضر والمقدمات الحاكمة له لتصور المستقبل وكيفية تشكيله والتهيئة له (بلكا، 2008).

وباعتبار القرآن الكريم المصدر الأول للتشريع فقد أتت العديد من الآيات المتعلقة بالتفكير المستقبلي في صور متنوعة، منها: الدعوة للتفكر في الماضي من خلال الإخبار عن الأمم والأشخاص الذين خلو وكيف كانت نجاتهم أو هلكتهم حتى يعتبر الفرد والمجتمع؛ والحث على معرفة دور الإنسان في الاستخلاف في الأرض وعمارتها على المستوى القريب والبعيد وفق ما يقرره الله تعالى؛ والتذكير الدائم بالموت وما يليه من أمور الآخرة ليضع المسلم خطته ويتخذ قراره للفوز برضى الله (عبد الرحمن، 2014).

كما اشتملت السيرة النبوية على العديد من الأحاديث المتضمنة للتفكير المستقبلي في المجالات: التشريعية، والاجتماعية، والتربوية، والدعوية، والعسكرية، والسياسية، والاقتصادية (قشوع، 2005).

ولقد طبق مجموعة من فقهاء المسلمين قديمًا وحديثًا التفكير المستقبلي عند تصور المسائل والتهيؤ لإصدار الفتاوى، وقاموا بواجبهم في حل مشكلات المستجدات الفقهية بفكر إبداعي ينطلق من الفهم الصحيح لمقاصد التشريع ودراسة متطلبات ومكونات الواقع، ولم يقف الأمر عند ذلك الحد بل تعداه إلى توقع بعض من فقهاء السلف بمسائل مستقبلية وافتراض الحلول الأنسب لها، وقد أثار هذا السلوك في التعامل مع المسائل جدلاً حول مشروعيته وضوابطه، ولخص ابن القيم (2003) الخلاف فقال: "والحق التفصيل: فإن كان في المسألة نص من كتاب الله أو سنة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، أو أثر عن الصحابة لم يكره الكلام فيها؛ وإن لم يكن فيها نص ولا أثر فإن كانت بعيدة الوقوع أو مقدّرة لا تقع لم يستحب له الكلام فيها؛ وإن كان وقوعها غير نادر ولا مستبعد وغرض السائل الإحاطة بعلمها أن يكون منها على بصيرة إذا وقعت استحب له الجواب بما يعلم" (ج:4، ص: 222).

إن تصور المسائل الفقهية المستقبلية يندرج تحت مسميات منها: الفقه الافتراضي، والفقه الإرتيادي، وفقه المآلات؛ وله فوائد ذكرها كل من (القرعان، 2015؛ والنعيمي، 2014) وتلخص في الآتي:

- توقع المسائل التي قد تطرأ على المجتمع يعين على تسهيل التعامل معها عند وقوعها.
- تدريب الطلاب على التفكير في المستقبل وتنمية ما يتطلبونه من مهارات ومعارف.
- يدعم مسيرة التطور لباب الاجتهاد الفقهي.
- يساعد على بناء خطط مستقبلية وفق رؤية إسلامية تشمل جميع مناحي الحياة لاسيما في ظل التطورات المتسارعة والتقارب بين المجتمعات العالمية.
- يثري المكتب العلمية الفقهية بأطروحات ومؤلفات تعد مراجعًا للباحثين وطلبة العلم.

إن هذه الممارسات تفتح لمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي أفقًا لدمج التفكير المستقبلي ضمن محتوى المقررات الدراسية، وتزويد الطالب بالمهارات اللازمة لتهيئته للمستقبل.

وعليه يعد احتواء مقررات الفقه على المهارات التي تنمي لدى الطالب التفكير المستقبلي داعمًا لفهم المستجدات الفقهية في ضوء الجوائح والمشكلات الحياتية، ومسهمًا في الارتقاء بالبنية الفكرية لديه وإعداده بالمؤهلات التي يتطلبها مجال الإفتاء لأداء دوره في خدمة دينه ومجتمعه.

الدراسات السابقة:

قامت الدراسة الحالية بالرجوع إلى عدة دراسات سابقة تتعلق بتحليل محتوى مقررات دراسية متنوعة في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، وتم ترتيبها بحسب التاريخ تنازلياً على النحو الآتي:

هدفت دراسة مرسي (2019) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي والقيم البيئة في مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة في ضوء قائمة لمهارات التكفير المستقبلي من تصميم الباحثة؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: ضعف نسبة تضمن مقرر الجغرافيا لمهارات التفكير المستقبلي حيث تكررت (168) مرة: مهارة التخطيط المستقبلي (34) مرة، ومهارة توقع النتائج

المستقبلية (49) مرة، ومهارة حل المشكلات المستقبلية (32) مرة، ومهارة اتخاذ القرارات المستقبلية (34) مرة، ومهارة إدارة الأزمات المستقبلية (19) مرة.

وهدفت دراسة المقحم (2019) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الاجتماعيات بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة في ضوء قائمة لمهارات التكفير المستقبلي من تصميم الباحث تضمنت (5) مهارات رئيسة للتفكير المستقبلي مع مؤشرات سلوكية؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: تكررت مهارات التفكير المستقبلي (294) مرة كالتالي: مهارة التنبؤ المستقبلي تكررت (156) مرة، ومهارة التخطيط لحل المشكلات المستقبلية (97) مرة، ومهارة التخيل المستقبلي (27) مرة، بينما تكرر كل من مهارتي التوقع المستقبلي وتحديد رؤية للمستقبل (7) مرات، وجميعها بنسب ضعيفة.

وهدفت دراسة هليل (2019) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الاجتماعيات بالصف الثاني المتوسط، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة في ضوء قائمة لمهارات التكفير المستقبلي من تصميم الباحثة تضمنت (6) مهارات رئيسة و(56) مهارة فرعية؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: تكررت مهارات التفكير المستقبلي بنسب ضعيفة (230) مرة كالتالي: مهارة التصور (61) مرة، ومهارة حل المشكلات (43) مرة، ومهارة التقييم (37) مرة، ومهارة التخيل (30) مرة، ومهارة التخطيط (28) مرة، ومهارة التوقع (20) مرة، ومهارة اتخاذ القرار (11) مرة.

وهدفت دراسة محمد (2018) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة في ضوء قائمة لمهارات التكفير المستقبلي من تصميم الباحثة تضمنت (4) مجالات رئيسة و(41) مهارة فرعية؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: تكررت مهارات التفكير المستقبلي (297) مرة كالتالي: مهارة التنبؤ (167) مرة، ومهارة التوقع (93) مرة، ومهارة التصور (37) مرة، بينما لم يضمن المقرر وجودًا لمهارة حل المشكلات.

وهدفت دراسة المطيري (2018) إلى بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي التي تتوافق مع مقرر الفيزياء بالصف الأول الثانوي وتعرف مدى توافرها فيه، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مقرر الفيزياء بالصف الأول ثانوي، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة في ضوء قائمة لمهارات التكفير المستقبلي من تصميم الباحثة تضمنت (3) مهارات رئيسة و(36) مهارة فرعية؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: أن مهارات التفكير المستقبلي تكررت (169) مرة كالتالي: مهارة التخيل المستقبلي (48) ومهارة توقع الأزمات المستقبلية (52) مرة بنسب ضعيفة، ومهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل (69) مرة بنسبة متوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها استهدفت البحث في مدى تضمن المقررات الدراسية لمهارات التفكير المستقبلي باستخدام المنهج الوصفي وهو الأمر الذي اتفقت فيه مع الدراسة الحالية إضافة إلى بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي، كما اتفقت مع دراسة كل من: مرسي (2019) والمقحم (2019) والمطيري (2019) في تحليل مقررات المرحلة الثانوية.

واختصت الدراسة الحالية بتحليل مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية من إعداد الباحث.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء قائمة مهارات التفكير المستقبلي ودعم ما توصلت إليه من إجابات عن أسئلة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الهادف إلى الجمع المتاني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع ومشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة للإجابة عن أسئلة البحث، حيث يتم التحليل كيفياً في الأسلوب الوثائقي ويعتمد على استنباط الأدلة والبراهين من الوثائق، ويتم في أسلوب تحليل المحتوى بصورة كمية تعتمد على الحصر العددي للوحدة المختارة (العساف، 2003).

وبعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية في مجال الدراسة وبناء على طبيعة المنهج المتبع تمت عملية التحليل للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم تحديد المجتمع وهو ذاته عينة الدراسة: مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات والذي طبع عام 1442هـ، ويحتوي على أقسام: المعاملات، والمواريث، وأصول الفقه؛ وعدد (17) وحدة، ويبلغ عدد دروس الكتاب (35) درسًا.

أداة الدراسة:

تم بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي من قبل الباحث اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها، وتم الإعداد وفق الآتي:

1. إعداد قائمة مهارات التفكير المستقبلي:

- هدف القائمة: حصر مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- مصادر القائمة: انطلقت من البحث والاطلاع على الدراسات والأدب التربوي في تخصص المناهج وطرق التدريس، وعلم الفقه وأصوله، وعلم النفس التربوي، لاستخلاص قائمة بمهارات التفكير المستقبلي تتناسب مع أهداف المرحلة الثانوية.

الصورة الأولية: اشتملت القائمة على ثلاث مهارات رئيسة: التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وكتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وإصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة؛ وأندرج تحتها تسع مهارات فرعية، وتضم كل مهارة فرعية عدة مؤشرات سلوكية بلغ مجموعها (34) مؤشرًا.

- صدق الأداة: تم التأكد من صدق الأداة بتحكيمها من قبل مختصين في المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومنسوبي التعليم العام من مدراء مكاتب تعليم ومشرفين تربويين ومعلمين بلغ عددهم (15) محكمًا، وتمت موافقتهم على المهارات الرئيسة والفرعية مع إبداء ملاحظات على (7) مؤشرات، وتم تعديل المؤشرات في ضوء آراء السادة المحكمين لتبقى في صورتها النهائية (34) مؤشرًا سلوكيًا.

2. إعداد أداة التحليل: قام الباحث بتحويل قائمة مهارات التفكير المستقبلي التي أعدتها الدراسة إلى بطاقة تحليل المحتوى، حيث اشتملت على ثلاث مهارات رئيسة، وتسع مهارات فرعية، و(34) مؤشرًا؛ وتم تجهيز الأداة لاستخدامها في التحليل وفق الخطوات الآتية:

- هدف التحليل: بيان مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية في مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.
- فئات التحليل: تم تحديدها في مهارات التفكير المستقبلي الرئيسة والفرعية والمؤشرات الدالة عليها.
- وحدة التحليل: تم اعتماد الفكرة كوحدة للتحليل نظرًا لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.
- ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء عملية التحليل من قبل الباحث والاستعانة بأحد معلمي التربية الإسلامية من حملة شهادة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، وتم إجراء تحليل أولي لعدد (5) دروس عشوائية

وهي تمثل (15%) تقريبًا من دروس المقرر؛ وتم حساب معامل الاتفاق بين نتيجة التحليلين باستخدام معادلة هولستي:

ر=2م / (ن1+ن2)، حيث إن:

ر: معامل ثبات التحليل.

2م: عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها بين التحليلين.

ن1: عدد الفئات التي حصرها المحلل الأول (الباحث).

ن2: عدد الفئات التي حصرها المحلل الثاني (المعلم).

وبلغت نسبة معامل الاتفاق (85%) وهي دالة على الاتفاق بين التحليلين مما يؤكد ثبات الأداة.

إجراءات الدراسة: تم إعداد الدراسة وفق اتباع الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم الاستفادة منها في كتابة الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة.
- بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية وتحكيمها للتأكد من صدقها.
- تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة والتأكد من ثباتها من خلال التحليل الأولي.
- تحليل المقرر المستهدف باستخدام أداة الدراسة.
- جمع البيانات وترتيبها في الجداول المخصصة لها.
- استخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم المقترحات والتوصيات بناء على نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الآتي:

- معادلة هولستي للتأكد من ثبات الأداة.
- التكرارات والنسب المئوية لتحليل البيانات.
- تقدير فئات الحكم على توافر مهارات التفكير المستقبلي في المقرر المستهدف حسب الجدول (1):

جدول (1): فئات الحكم على توافر مهارات التفكير المستقبلي في عينة الدراسة.

درجة التوافر	النسبة %
لا يوجد	%0
متوفر بدرجة منخفضة	%1 - %39
متوفر بدرجة متوسطة	%40 - %79
متوفر بدرجة مرتفعة	%80 - %100

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول: ما مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية؟

للإجابة عن السؤال تم الرجوع للأدبيات التربوية من الكتب والدراسات التي عنيت بمهارات التفكير المستقبلي وتدريس الفقه وإعداد الفقهاء للوقوف على المهارات المناسبة للفترة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية؛ وفي ضوء ذلك تم بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية.

واشتملت القائمة في صورتها النهائية على (3) مهارات رئيسة و(9) مهارات فرعية و(34) مؤشرًا سلوكيًا لتوافر المهارات في مقر الفقه (2)، وبيان ذلك كالآتي:

أ/ المهارة الرئيسة الأولى: مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، ويتفرع عنها (4) مهارات و(13) مؤشرًا سلوكياً، وتفصيل ذلك كالآتي:

أ- تلخيص نتائج المشكلة:

- يعرض المقرر مشكلات فقهية واقعية.
- يدعم تحليل المشكلة.
- يقود إلى حصر النتائج الظاهرة للمشكلة.

ب- تحليل نتائج المشكلة:

- يشجع على توقع نتائج مستقبلية للمشكلة.
- يسهم المقرر في دراسة نتائج المشكلة الفقهية.
- ينمي قدرة الطالب على تصنيف نتائج المشكلة.

ت- توقع الآثار المستقبلية للمشكلة:

- يحفّز المقرر على إيجاد تفسيرات لنتائج المشكلة.
- يؤدي إلى حصر الآثار الحالية للمشكلة.
- يعزز القدرة على تخيل الآثار المستقبلية للمشكلة.
- يساعد على تلخيص الآثار المستقبلية للمشكلة.

ث- تقييم الآثار المستقبلية للمشكلة:

- يدعم المقرر تحليل الآثار المستقبلية للمشكلة.
- يقود إلى تصنيف الآثار المستقبلية في مجموعات.
- يتيح الفرصة لفهم عوامل انتشار الآثار المستقبلية.

ب/ المهارة الرئيسة الثانية: كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، ويتفرع عنها (3) مهارات و(10) مؤشرات سلوكية، وتفصيل ذلك كالآتي:

أ- التخطيط لمواجهة الآثار:

- يستثمر المقرر نتائج التحليل في التخطيط لمواجهة الآثار.
- يشجع على التخطيط لمواجهة الآثار المستقبلية.
- يسهم في توليد أفكار إبداعية لمواجهة الآثار المستقبلية.
- يحث على نقد الأفكار الإبداعية لمواجهة الآثار.

ب- تخيل التصورات:

- يوجه المقرر إلى تصنيف الأفكار الإبداعية في مجموعات.
- يستثير الخيال لوضع صورة مستقبلية لكل مجموعة أفكار.
- يؤدي إلى تصميم الأفكار الإبداعية في تصورات.

ت- الحكم على التصورات:

- يوجه المقرر لمقارنة تصورات مواجهة الآثار المستقبلية.
- يحفز على تقييم تصورات مواجهة الآثار المستقبلية.
- يدعو إلى تطوير التصورات في ضوء نتائج التقييم.

ج/ المهارة الرئيسة الثالثة: إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة، وتحتوي على مهارتين و(11) مؤشرًا سلوكيًا، وتفصيل ذلك كالآتي:

أ- تمييز متطلبات اتخاذ القرارات:

- يعرض المقرر قرارات لمواجهة مشكلات فقهية واقعية.

- يشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات.
- يلفت الانتباه إلى أسس اتخاذ القرارات.
- يشير إلى الخطوات العلمية لاتخاذ القرارات.
- يبين كيفية التعامل مع معوقات اتخاذ القرارات.

ب- اتخاذ القرارات:

- يوجه المقرر لاقتراح قرارات لتصورات مواجهة الآثار المستقبلية.
- يساعد على مقارنة مقترحات القرارات.
- ينمي القدرة على تلخيص مقترحات القرارات.
- يحث على تقييم مقترحات القرارات.
- يسهم في بناء تصور لمقترحات القرارات.
- يعزز توقع النتائج المستقبلية للقرارات المقترحة.

ثانيًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثاني: ما مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات؟

للإجابة عن السؤال تم تحليل مقرر الفقه (2) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء قائمة مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية التي توصلت إليها الدراسة، وتلخصت النتائج في الآتي:

جدول (2): نتائج تحليل مقرر الفقه (2) في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية.

م	مهارات التفكير المستقبلي الرئيسة	التكرار	النسبة	المتوسط	درجة التوافر
١	التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة	311	%54.18	103.66	متوسطة
٢	كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة	71	%12.36	23.66	منخفضة
٣	إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة	192	%33.44	64	منخفضة
	مجموع تكرارات مهارات التفكير المستقبلي	574	%100	191.33	

يظهر من الجدول (2) أن مهارات التفكير المستقبلي المتضمنة في مقرر الفقه (2) تكررت (574) مرة، وقد حصلت مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة على أعلى تكرار بنسبة (54.18%) وبدرجة توافر متوسطة، تلاها مهارة إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة بنسبة (33.44%) وبدرجة توافر منخفضة، وأخيرًا مهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة بنسبة (12.36%) وبدرجة توافر منخفضة.

إن مجموع مهارات التفكير المستقبلي في الدراسة الحالية بلغ (574) مهارة وتعد هذه النتيجة أكبر من نتائج الدراسات السابقة والمتمثلة في: (297) مهارة في دراسة محمد (2018)، و(294) مهارة في دراسة المقحم (2019)، و(230) مهارة في دراسة هليل (2019)، وما يقارب (170) مهارة في دراسة كل من (مرسي، 2019؛ والمطيري، 2019)؛ ولعل هذا التفاوت بين النتائج يعود إلى اختلاف المقررات الدراسية في الأهداف التي تسعى لتحقيقها ومهارات التفكير المحققة لتلك الأهداف، إضافة إلى تنوع وتعدد مهارات التفكير المستقبلي حيث تراوحت في الدراسات السابقة بين (3-6) مهارات، وبلغ مجموع المهارات الفرعية في الدراسة الحالية (9) مهارات.

إن احتواء مقرر الفقه (2) على هذا الكم من مهارات التفكير المستقبلي يعكس أهميته في بناء الملكة الفقهية والقدرات العقلية التي تسهم في إعداد الطالب لوظائف ومهام المستقبل ومنها التعامل الأمثل مع المستجدات الفقهية.

وقد جاءت المهارات الرئيسة وما تضمنته من مهارات فرعية ومؤشرات سلوكية دالة على توفرها في مقرر الفقه (2) حسب التفصيل الآتي:

أ/ مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة:

جدول (3): نتائج تحليل مقرر الفقه (2) في ضوء مهارة: التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة:

م	مهارات التفكير المستقبلي الفرعية	التكرار	النسبة	المتوسط	درجة التوافر
أ	تلخيص نتائج المشكلة	222	%71.38	55.5	متوسطة
ب	تحليل نتائج المشكلة	37	%11.89	9.25	منخفضة
ج	توقع الآثار المستقبلية للمشكلة	35	%11.25	8.75	منخفضة
د	تقييم الآثار المستقبلية للمشكلة	17	%5.46	4.25	منخفضة
	مجموع تكرارات المهارة	311	%100	77.75	

يتضح من الجدول (3) أن المهارات الفرعية لمهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة قد تكررت (311) مرة، حيث جاءت مهارة تلخيص نتائج المشكلة في المرتبة الأولى بنسبة (71.38%) وبدرجة توافر متوسطة، وتبعها مهارة توقع الآثار المستقبلية للمشكلة بنسبة (11.89%) وبدرجة توافر منخفضة، ومهارة تحليل نتائج المشكلة (11.25%) وبدرجة توافر منخفضة، وجاءت مهارة تقييم الآثار المستقبلية للمشكلة في المرتبة الأخيرة بنسبة (5.46%) وبدرجة توافر منخفضة.

جدول (4): نتائج توافر المؤشرات السلوكية لمهارة: التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة.

م	مؤشرات تضمن المهارة في المقرر	التكرار	النسبة	درجة التوافر
أ	يعرض المقرر مشكلات فقهية واقعية	130	%41.80	متوسطة
	يدعم تحليل المشكلة	77	%24.75	منخفضة
	يقود إلى حصر النتائج الظاهرة للمشكلة	15	%4.82	منخفضة
ب	يشجع على توقع نتائج مستقبلية للمشكلة	16	%5.14	منخفضة
	يسهم المقرر في دراسة نتائج المشكلة الفقهية	12	%3.85	منخفضة
	ينمي قدرة الطالب على تصنيف نتائج المشكلة	9	%2.89	منخفضة
ج	يحفّز المقرر على إيجاد تفسيرات لنتائج المشكلة	15	%4.82	منخفضة
	يؤدي إلى حصر الآثار الحالية للمشكلة	8	%2.57	منخفضة
	يعزز القدرة على تخيل الآثار المستقبلية للمشكلة	8	%2.57	منخفضة
	يساعد على تلخيص الآثار المستقبلية للمشكلة	4	%1.28	منخفضة
د	يدعم المقرر تحليل الآثار المستقبلية للمشكلة	5	%1.60	منخفضة
	يقود إلى تصنيف الآثار المستقبلية في مجموعات	3	%0.96	منخفضة
	يتيح الفرصة لفهم عوامل انتشار الآثار المستقبلية	9	%2.89	منخفضة
	مجموع تكرارات المؤشرات السلوكية للمهارة	311	%100	

يتضح من الجدول (4) أن المؤشرات السلوكية لمهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة قد تراوحت نسبها بين (0.96% - 24.75%) وبدرجة توافر منخفضة باستثناء مؤشر واحد: "يعرض المقرر مشكلات فقهية واقعية" فقد جاء بنسبة (41.80%) وبدرجة توافر متوسطة، ويمكن تفسير نتائج البيانات كالآتي:

- أن المقرر يهتم بتعزيز مقدرة الطالب على تلخيص نتائج المشكلات القائمة، وذلك بعرضه مشكلات فقهية واقعية بتكرار (130) مرة، والتوجيه لدراستها وتحليلها في ضوء أسبابها ومكوناتها والتوصل إلى حصر النتائج الصادرة عن هذه المشكلات الحالية.

- أن اهتمام المقرر بتحليل نتائج المشكلة القائمة للتوصل إلى توقع نتائج أخرى في المستقبل حصل على نسبة ضعيفة، مما يقود لضرورة دعم المقرر للمهارات العليا المناسبة لتوسعة الرؤية المستقبلية للنتائج المتوقعة للمشكلات الطارئة في حياة الناس والتي تستدعي إصدار أحكام وفتاوى شرعية تعين الناس على تجاوز هذه النوازل.

- أن مهارتي توقع وتقييم الآثار المستقبلية للمشكلة جاءتا بدرجة ضعيفة، مما يظهر حاجة المقرر إلى الاشتمال على محفزات لإيجاد تفسيرات منطقية لنتائج المشكلة تؤدي إلى حصر وتخيل الآثار المستقبلية للمشكلة مما يسهم في إعداد الطالب للقدرة على توقع وإدارة الأزمات بفاعلية.

- أنه بالنظر إلى تحصل مهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة على نسبة متوسطة بين مهارات التفكير المستقبلي تتفق مع نتائج دراسة المقحم (2019)، إلا أن المهارات الفرعية لا زالت لا تحقق البناء العقلي المتكامل الذي يمكّن الطالب من الاستعداد لتوقع الآثار المستقبلية للمشكلات الحالية حتى يستطيع وضع التصورات اللازمة لمواجهتها والتخفيف من حدتها، وهو الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة كل من (مرسي، 2019؛ والمطيري، 2018؛ وهليل، 2019) والتي توصلت إلى ضعف توافر مهارة التوقع المستقبلي.

ب/مهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة:

جدول (5): نتائج تحليل مقرر الفقه (2) في ضوء مهارة: كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة.

م	مهارات التفكير المستقبلي الفرعية	التكرار	النسبة	المتوسط	درجة التوافر
أ	التخطيط لمواجهة الآثار	54	%76.05	18	متوسطة
ب	تخيل التصورات	12	%16.90	4	منخفضة
ج	الحكم على التصورات	5	%7.04	1.66	منخفضة
	مجموع تكرارات المهارة	71	%100	23.66	

من خلال استعراض الجدول (5) يظهر أن المهارات الفرعية لمهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة قد تكررت (71) مرة، جاءت مهارة التخطيط لمواجهة الآثار في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (76.05%) وبدرجة توافر متوسطة، وبلغت نسبة مهارة تخيل التصورات (16.90%) وبدرجة توافر منخفضة، وفي المرتبة الأخيرة مهارة الحكم على التصورات (7.04%) وبدرجة توافر منخفضة.

جدول (6): نتائج توافر المؤشرات السلوكية لمهارة: كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة.

م	مؤشرات تضمن المهارة في المقرر	التكرارات	النسبة	درجة التوافر
أ	يستثمر المقرر نتائج التحليل في التخطيط لمواجهة الآثار	15	%21.12	منخفضة
	يشجع على التخطيط لمواجهة الآثار المستقبلية	15	%21.12	منخفضة
	يسهم في توليد أفكار إبداعية لمواجهة الآثار المستقبلية	14	%19.71	منخفضة
	يحث على نقد الأفكار الإبداعية لمواجهة الآثار	10	%14.08	منخفضة
ب	يوجه المقرر إلى تصنيف الأفكار الإبداعية في مجموعات	7	%9.85	منخفضة
	يستثير الخيال لوضع صورة مستقبلية لكل مجموعة أفكار	2	%2.81	منخفضة
	يؤدي إلى تصميم الأفكار الإبداعية في تصورات	3	%4.22	منخفضة
ج	يوجه المقرر لمقارنة تصورات مواجهة الآثار المستقبلية	2	%2.81	منخفضة
	يحفز على تقييم تصورات مواجهة الآثار المستقبلية	1	%1.40	منخفضة
	يدعو إلى تطوير التصورات في ضوء نتائج التقييم	2	%2.81	منخفضة
	مجموع تكرارات المؤشرات السلوكية للمهارة	71	%100	

يتضح من الجدول (6) أن المؤشرات السلوكية لمهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة قد تراوحت نسبها بين (1.40% - 21.12%) وبدرجة توافر منخفضة، مما يزيد من التأكيد على ضرورة تضمين هذه

المهارة الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية في مقرر الفقه (2) لتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب لتعلم المستجدات الفقهية، وتفسر الدراسة هذه النتائج بالآتي:

- أن مجموع المؤشرات السلوكية الدالة على توفر المهارة الفرعية التخطيط لمواجهة الآثار (54) مرة وبنسبة بلغت (76.05%) مقارنة بالمهارات الفرعية لمهارة كتابة تصور للتعامل مع الآثار المستقبلية للمشكلة القائمة، وهو ما يكشف عن سعي المقرر لتنمية متطلبات التخطيط العلمي لدى الطلاب، إيمانًا بأهميته في بناء الرؤية الإبداعية لمعالجة القضايا المؤثرة في المسائل الفقهية.

- أن النتائج أسفرت عن ضعف تعاطي المقرر مع مهارتي تخيل التصورات المستقبلية وتقييمها والحكم عليها، حيث يفتقر لما يستثير الخيال لوضع صورة مستقبلية وبناء سناريوهات إبداعية للتعامل مع المشكلات المؤثرة على القضايا الشرعية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (المقحم، 2019؛ وهليل، 2019؛ والمطيري، 2018) والتي أكدت على ضعف توافر مهارة: التخيل والتصور والتقييم في المقررات محل الدراسة.

ج/ مهارة إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة:

جدول (7): نتائج تحليل مقرر الفقه (2) في ضوء مهارة: إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة.

م	مهارات التفكير المستقبلي الفرعية	التكرار	النسبة	المتوسط	درجة التوافر
أ	تمييز متطلبات اتخاذ القرارات	161	%83.85	80.5	مرتفعة
ب	اتخاذ القرارات	31	%16.14	15.5	منخفضة
	مجموع تكرارات المهارة	192	%100	96	

يتضح من الجدول (7) أن المهارتين الفرعيتين لمهارة إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة قد تكررتا (192) مرة، حيث جاءت مهارة تمييز متطلبات اتخاذ القرارات في المرتبة الأولى بنسبة (83.85%) وبدرجة توافر مرتفعة، بينما أتت مهارة اتخاذ القرارات بنسبة (16.14%) وبدرجة توافر منخفضة.

جدول (8): نتائج توافر المؤشرات السلوكية لمهارة: إصدار القرارات المستقبلية لمواجهة الآثار المتوقعة.

م	مؤشرات تضمن المهارة في المقرر	التكرارات	النسبة	درجة التوافر
أ	يعرض المقرر قرارات لمواجهة مشكلات فقهية واقعية	46	%23.95	منخفضة
	يشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات	79	%41.14	متوسطة
	يلفت الانتباه إلى أسس اتخاذ القرارات	17	%8.85	منخفضة
	يشير إلى الخطوات العلمية لاتخاذ القرارات	7	%3.64	منخفضة
	يبين كيفية التعامل مع معوقات اتخاذ القرارات	12	%6.25	منخفضة
ب	يوجه المقرر لاقتراح قراراتٍ لتصوراتِ مواجهة الآثار المستقبلية	12	%6.25	منخفضة
	يساعد على مقارنة مقترحات القرارات	5	%2.60	منخفضة
	ينمي القدرة على تلخيص مقترحات القرارات	2	%1.04	منخفضة
	يحث على تقييم مقترحات القرارات	7	%3.64	منخفضة
	يسهم في بناء تصور لمقترحات القرارات	2	%1.04	منخفضة
	يعزز توقع النتائج المستقبلية للقرارات المقترحة	3	%1.56	منخفضة
	مجموع تكرارات المؤشرات السلوكية للمهارة	192	%100	

يتضح من الجدول (8) أن المؤشرات السلوكية لمهارة التنبؤ بالآثار المستقبلية للمشكلة القائمة قد تراوحت نسبها بين (1.04% - 23.95%) وبدرجة توافر منخفضة باستثناء مؤشر واحد: "يشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات" فقد جاء بنسبة (41.14%) وبدرجة توافر متوسطة، مما يشير إلى افتقار المقرر إلى هذه المهارة الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية تستهدف بناء وتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب لتعلم المستجدات الفقهية المستمرة، ويمكن تناول هذه النتائج كالآتي:

- أشارت المؤشرات السلوكية لتوافر عرض المقرر قرارات لمواجهة مشكلات فقهية واقعية، إضافة لتشجيعه على اتخاذ القرارات تكررت مهارة تمييز متطلبات اتخاذ القرارات (161) بنسبة كلية (83.85%) مما يعزز توجه المقرر لتوفير ما يحتاجه الطالب من قدرات تعينه على مواجهة الأزمات واتخاذ القرارات الصائبة تجاهها؛ إلا أنه وفي الوقت نفسه لم يدعم هذا التوجه بما يعطي معرفة وممارسة لأسس اتخاذ القرارات، والخطوات العلمية لها، وكيفية التعامل مع معوقاتها.

- من نواحي القصور في المقرر والتي توصلت لها النتائج ضعف توافر مهارة اتخاذ القرارات حيث بلغ تكرارها (31) مرة، وهو الأمر الذي توصلت إليه كذلك نتائج دراسات كل من (مرسي، 2019؛ وهليل، 2019)؛ مما يدعو إلى مراجعة تضمين هذه المهارة في مقرر الفقه (2) ليسهل على الطالب تقييم البدائل المطروحة وفق منهج علمي للخلوص إلى قرارات تحقق مقاصد الشريعة في التعامل مع النوازل والمستجدات.

جدول (9): توزع مهارات التفكير المستقبلي في الأقسام الرئيسة لمقرر الفقه (2).

م	المهارات الفرعية للتفكير المستقبلي	قسم المعاملات	قسم الفرائض	قسم أصول الفقه	المجموع
1	تلخيص نتائج المشكلة	123	50	45	218
2	تحليل نتائج المشكلة	24	3	10	37
3	توقع الآثار المستقبلية للمشكلة	30	0	9	39
4	تقييم الآثار المستقبلية للمشكلة	9	0	8	17
5	التخطيط لمواجهة الآثار	35	8	11	54
6	تخيل التصورات	6	5	1	12
7	الحكم على التصورات	3	1	1	5
8	تمييز متطلبات اتخاذ القرارات	78	67	16	161
9	اتخاذ القرارات	18	9	4	31
	مجموع تكرارات المهارات الفرعية للتفكير المستقبلي	326	143	105	574
	نسبة تكرارات المهارات الفرعية للتفكير المستقبلي	%56.79	%24.91	%18.29	%100

تضمن الجدول (9) عرض توزع مهارات التفكير المستقبلي في الأقسام الرئيسة لمقرر الفقه (2)، وبلغت أعلى نسبة تكرار للمهارات في قسم المعاملات (56.79%)، يليها تكرر المهارات في قسم الفرائض بنسبة (24.91%)، وجاء أخيرًا قسم أصول الفقه مهارات للتفكير المستقبلي بنسبة (18.29%) وهو ما يستلزم مراجعة توزيع المهارات بشكل يراعي زيادة توافرها في المقرر لاسيما قسم أصول الفقه، حيث إن هذا المبحث في كتابات الفقهاء يعنى بالدرجة الأولى بتزويد الطالب بالمفاهيم والمهارات التي تنمي الملكة الفقهية لديه للتعاطي مع متطلبات التعامل مع المستجدات الفقهية، ومما يؤكد ذلك أن المقرر تم اختتامه بدرس "الفتوى والاستفتاء".

إن ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يضع رؤية لما يتطلبه مقرر الفقه (2) من مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية، لا سيما في مثل الظروف الراهنة التي يمر بها العالم عمومًا والعالم الإسلامي تحديدًا في ضوء جائحة كورونا والتي استدعت من الهيئات والأفراد المعنيين بالفتوى إيجاد حلول شرعية للتعامل مع هذه الجائحة.

ومن ذلك ما قامت به (كلية الشريعة بجامعة أم القرى، 2020) من إصدار "دليل المسلم الفقهي للتعامل مع فايروس كورونا المستجد"، كما عقدت مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الكويت مؤتمر "معالجة الشريعة الاسلامية لآثار جائحة كورونا"، وتم عقد الندوة الفقهية لمجمع الفقه الإسلامي تحت عنوان "فيروس كورونا المستجد وما يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية"؛ وتضمنت هذه المناشط أكثر من (50) مسألة فقهية طارئة واحتاجت إلى إصدار

فتاوى فقهية للتعامل معها في أبواب: الطهارة، وأحكام الأذان والصلاة، وأحكام المساجد، وأحكام الزكاة والصيام، وأحكام العمرة والحج، وأحكام الجنازة والعزاء، وغيرها من المسائل.

ومن هنا تظهر أهمية تضمن مقررات الفقه ما يحتاجه طالب المرحلة الثانوية -لاسيما في تخصص العلوم الإنسانية- من مهارات التفكير المستقبلي، ليسهم في فتح أفقًا مستقبليًا لتنمية قدراته العلمية والمعرفية والتفكيرية لاستيعاب وفهم الفتاوى المتعلقة بالنوازل الفقهية من ناحية، وتعلم أساليب النظر في المشاكل وتحليلها وفق منهج علمي محكم من ناحية أخرى، وبالتالي يزداد تمكنه من مقومات وظائف المستقبل في المجالات الشرعية أو الإفتائية أو القانونية أو التعليمية.

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تتعلق بتحليل مقرر الفقه (2) في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية، تم تدوين التوصيات الآتية:

- أهمية تزويد مقرر الفقه (2) بمهارات التفكير المستقبلي التي توصلت إليها الدراسة، وتوزيعها بنسب تتوافق مع أقسام ووحدات المقرر.
- بناء وحدة في المقرر بمسمى (التعامل مع المستجدات الفقهية) في قسم أصول الفقه.
- تطوير أداء المعلمين وفق استراتيجيات التدريس الموجهة لتعليم التفكير المستقبلي وتنمية مهاراته.
- الاستفادة من أداة الدراسة وتطويرها بما يسهم في تحليل مقررات دراسية أخرى.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات التي تدعم الكشف عن مهارات التفكير المستقبلي وتنميتها من خلال المقررات الدراسية عمومًا والفقه خصوصًا، على النحو الآتي:

- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أدوار معلم التربية الإسلامية في إكساب طلاب المرحلة الثانوية مفاهيم المستجدات الفقهية.
- برنامج تعليمي مقترح لطلاب المرحلة الثانوية قائم على مهارات التفكير المستقبلي لدراسة النوازل الفقهية.

المراجع:

ابن حميد، صالح. (2011). التنظير الفقهي وأهميته في تكوين الملكة الفقهية للدارسين لقضايا الواقع المعاصر. *ندوة تدريس فقه القضايا الفقهية المعاصرة في الجامعات السعودية*، مركز التميز البحثي في فقه القضايا المعاصرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

ابن القيم، محمد. (2003). *إعلام الموقّعين عن رب العالمين*. الدمام: دار ابن الجوزي.

أبو صفية، لينا. (2010). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات الصف العاشر. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان.

أكرم، حبة. (2017). تحليل محتوى مقرر الفقه٢ للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفور مات 4MAT. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، إربد، 2 (2)، 269-285.

البخاري، محمد (2002). *الجامع الصحيح المسند المختصر من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه*. دار ابن كثير، دمشق.

بلكا، إلياس. (2008). *استشراف المستقبل في الحديث النبوي*. الدوحة: وقفية الشيخ علي آل ثاني للمعلومات والدراسات.

البيان الختامي ٢٠٢٠

الدرابكه، محمد. (2018). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8 (23)، 57-67.

الجهيمي، أحمد. (2010). تقويم كتاب الفقه المطور المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي. *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 31 (116)، 211-278.
حافظ، عماد. (2015). *التفكير المستقبلي: المفهوم والمهارات والاستراتيجيات*. دار العلوم، القاهرة.
الرمانة، عبد الرؤوف. (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة. *الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، الحديدة، 4 (9)، 103-116.
شبير، عثمان. (2014). *التكييف الفقهي للوقائع المستجدة وتطبيقاته الفقهية*. دار القلم، دمشق، ط٢.
شبير، محمد. (1999). تكوين الملكة الفقهية لدى الدارسين للفقه الإسلامي. *بحوث المؤتمر الثاني: تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات الواقع والطموح*، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان.
شركة التعليم العالمية الرائدة. (2019). "ندوة التفكير المستقبلي لمدراء المدارس في المملكة العربية السعودية". الخبر.
عبد الرحمن، فاطمة. (2014). منهج القرآن في استشراف المستقبل. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان.
عبد الرحيم، محمد. (2015). "نموذج تدريس مقترح في ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ لتنمية التفكير المستقبلي وإدارة الذات". *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، مصر، (75)، 1-57.
عبد المجيد، السيد محمد. (2019). تطوير اختبار لمهارات التفكير المستقبلي وتقدير خصائصه السيكومترية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، 3 (19)، 686-723.
العساف، صالح. (2003). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.
عمر، نشوى. (2014). "تطوير منهج التاريخ للصف السادس لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وبعض قيم المواطنة لدى التلاميذ. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (56)، 64 -112.
فاينر، إدي؛ وبراون، أرنولد. (2008). *التفكير المستقبلي: كيف تفكر بوضوح في ومن التغير*. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
القحطاني، محمد. (2017). تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، عمان، 6 (8)، 12-28.
القرعان، أنس. (2015). الفقه الافتراضي وأثره في تغطية المستجدات. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
قشوع، عبد الرحمن. (2005). استشراف المستقبل في الأحاديث النبوية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان.
الكلثم، حمد. (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، القاهرة، 1 (154)، 224-243.
كلية الشريعة بجامعة أم القرى (2020). دليل المسلم الفقهي للتعامل مع فايروس كورونا المستجد. موقع الدليل على النت، تاريخ الدخول 20 / 2 / 1442هـ: https://cutt.us/Rdd6e.
الكيومية، جهاد. (2019). فاعلية نموذج أليستر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المستقبلي في القضايا السكانية لدى طالبات الصف التاسع واتجاههن نحو المستقبل. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة السلطان قابوس، عُمان.
ماكين، شارلي. (2008). *التخطيط الاستراتيجي في التعليم*. ترجمة فهد الحبيب، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.
مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 2020. "معالجة الشريعة الاسلامية لآثار جائحة كورونا" موقع المؤتمر على النت، تاريخ الدخول ١٨ / ٢ / ١٤٤٢هـ: https://cutt.us/5gAqo.
مجمع الفقه الإسلامي، 2020. "فيروس كورونا المستجد وما يتعلق به من معالجات طبية وأحكام شرعية" موقع المؤتمر على النت، تاريخ الدخول ١٥ / ٢ / ١٤٤٢هـ: https://cutt.us/4j8jZ.
محمد، حنان. (2018). تقويم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادي، قنا، (37)، 264-304.
مرسي، هبة. (2019). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي والقيم البيئة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، جامعة عين شمس، القاهرة، (108)، 1-72.
المطيري، وفاء. (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *رسالة التربية وعلم النفس*، جامعة الملك سعود، الرياض، (61)، 53-77.
المقحم، إبراهيم. (2019). تحليل مقرر الاجتماعيات في التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، الكويت، 33 (131)، 59-99.

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. (2018). "مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها". موقع المؤتمر على النت، تاريخ الدخول 1442/1/12هـ: https://icee.eec.gov.sa/ .
النعيمي، محمد. (2014). الفقه الافتراضي في المذهب الشافعي. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
النواصرة، عمر. (2020). أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم الذكية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل لدى الطلبة في مبحث التاريخ. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة اليرموك، الأردن.
هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام المملكة العربية السعودية*. الرياض.
هليل، ريما. (2019). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 1 (35)، 1-28.
واطسون، ريتشارد. (2016). *عقول المستقبل*. ترجمة عبد الحميد دابوه، القاهرة: المركز القومي للترجمة.
وزارة التعليم. (د.ت). *التعليم ورؤية السعودية 2030*. موقع وزارة التعليم السعودي تاريخ الدخول 1442/1/5هـ: https://cutt.us/wyYLC
وزارة التعليم. (2016). *دليل التعليم الثانوي نظام المقررات*. الرياض.
وزارة التعليم. (2019). *مقرر الفقه (٢) للتعليم الثانوي نظام المقررات*. الرياض.
الوعلاني، صالحة. (2019). تحليل محتوى الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العلمية للبحث العلمي والتنمية البشرية، القاهرة، 14 (33)، 60-100.

Hines, Andey; and Bishop, Peter. (2015). "*Thinking about the future guidelines for strategic foresight*". Texas: Hinesight.
Joern, H; & Liedtka, J. (2018). Embracing systematic futures thinking at the intersection of strategic planning, foresight and design. *Journal of Innovation Management*, 6(3), 134-152.
Kelz, R. (2019). Thinking about future/democracy: *Towards a political theory of futurity*. Sustainability Science, 14(4), 905-913.

أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية

أ. نسرين علي ذاكر بخاري

المملكة العربية السعودية – الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة – التدريب التربوي

nazmb2030@gmail.com

المقدمة

يعتبر التدريب ركيزة أساسية من ركائز تنمية الموارد البشرية، ووسيلة هامة لتطوير أداء الفرد وصقل مواهبه وقدراته وزيادة كفاءته، فهو يعتبر من العمليات الأساسية التي تساعد على زيادة إنتاجية المؤسسة من خلال الاهتمام بالعنصر البشري.

فالتطوير المستمر لأداء المعلم وخاصة معلم المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية يعتمد في الأساس على التدريب المستمر باستخدام التكنولوجيا والوسائل الحديثة، ونظرا للتطور الذي يشهده العالم اليوم والانفجار التقني كان لزاما الاستفادة من الوسائل التقنية في الارتقاء بمستوى الأداء الإداري والتعليمي من خلال تقديم خدمات الكترونية عن طريق التدريب الالكتروني للمعلم والذي يمثلن اللبنة الأولى لبناء الفرد في المجتمع،

ونظرا لدخول المستحدثات الالكترونية والتقنيات الحديثة في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلم المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، فقد أصبح لزاما على معلمي المرحلة الثانوية أن يكونوا قادرين على التعامل مع تلك التقنيات بعد أن يتم تأهيلهم وتدريبهم وفق معطيات الإدارة الحديثة.

من هنا كان لزاما على وزارة التعليم من تطبيق التدريب الالكتروني من اجل تحويل الإجراءات الإدارية إلى النظام الالكتروني، والارتقاء بمستوى الأداء الإداري والتعليمي من خلال تقديم خدمات الكترونية عن طريق هذا التدريب الالكتروني، كما شرعت الوزارة في تقديم دورات تدريبية في مجال الحاسوب والتقنية مثل برامج العروض التقديمية وإدارة الصف والمسابقات التفاعلية واوراق العمل التفاعلية وبوابة المستقبل وأخيرا منصة مدرستي.

وتأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

يعتبر التدريب الالكتروني شكلا من أشكال التدريب عن بعد، الذي يتميز بإيصال التعليم والتدريب إلى جميع الأفراد البعيدين باستخدام الحاسوب وشبكة الانترنت، ولهذا فإن توفر وسائل التكنولوجيا الحديثة في التدريب الالكتروني أمر ضروري في العملية التدريبية؛ من أجل تطوير أداء الأفراد، حيث يشكل التدريب التقليدي صعوبة في توصيل البرامج التدريبية لجميع المعلمات في كل مناطق المملكة العربية السعودية؛ لبعد المسافات فيما بينها وكذلك بينها وبين المركز الرئيسي للتدريب بإدارة التعليم، بالإضافة إلى التكلفة الباهظة التي يتطلبها التدريب التقليدي مقارنة بالتدريب الالكتروني

(البراشدي، ٢٠١٠)، كما أثبتت نتائج دراسة الصبحي (٢٠١٠) أن درجة الاحتياجات التدريبية للعاملين في مراكز التدريب كانت كبيرة في تصميم البرامج التدريبية وخاصة فيما يتعلق بإعداد برامج التدريب عن بعد، وفي مهارات البحث والتواصل الالكتروني وخاصة فيما يتعلق ببرامج الاختبارات والتدريب الالكتروني.

وأوصت دراسة البراشدي (٢٠١٠) بضرورة توجيه التدريب إلى كافة المستويات الوظيفية بالوزارة وأن تشمل جميع الفئات في الهرم الوظيفي والخبرات التعليمية، وتزويد كل المدارس والمناطق التعليمية بخط انترنت فائق السرعة، اضافة إلى الأجهزة والمواد ومصادر المعلومات التي بتطلبها التدريب عن بعد، كما أشارت دراسة الشكيلي (٢٠١٠) إلى ضرورة الأخذ بالتوجهات المعاصرة لتنمية الموارد البشرية وخاصة فيما يتعلق ببرامج التدريب الحالية.

وللوقوف على واقع المشكلة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية حول أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية،

واستخدمت الدراسة الاستطلاعية أداة الاستبانة المكونة من(٦) أسئلة مفتوحة على عينة الدراسة وهن معلمات المرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة ، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية التدريب الالكتروني واثره في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية، فهو يساعد على تغطية فئة كبيرة من المعلمين والمعلمات وبتكلفة أقل ويمكن تنفيذه في أي وقت، وإمكانية الاحتفاظ به للرجوع إليه وقت الحاجة، ويتناسب كثيرا مع التطورات المعرفية والتكنولوجية في هذا العصر، كما رأت العينة أن واقع التدريب الالكتروني في المؤسسات التربوية يشير إلى توفر تقنيات حديثة تساعد على تطبيقه وهو لايزال في بدايات التطبيق وتوجد بوادر ومؤشرات لذلك من خلال المحاضرات والندوات والمؤتمرات التي تقام في هذا الشأن، وكانت توقعات العينة حول مستقبل التدريب الالكتروني في المملكة العربية السعودية بأنه سوف يأخذ مكانة كبيرة في التدريب وسوف تسعى الوزارة إلى تطبيقه باعتباره من المستحدثات التربوية التكنولوجية وسيسهل الكثير من الأعمال التربوية، كما رأت العينة الاستطلاعية أن هناك إمكانية لتنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية إذا ما تم إعداده بطريقة صحيحة من قبل متخصصين في هذا المجال خاصة في ظل الانفجار العلمي والتكنولوجي، وأنه لابد من الإمكانات المادية والبشرية لتطبيقه.

وأشارت العينة إلى جملة من المعوقات والصعوبات التي ستواجه تطبيقه منها: ضعف البنية التحتية للتطبيقات الالكترونية، وتدني مستوى الثقافة الالكترونية عند بعض المعلمات، وقلة توفر الكادر التدريبي، وقلة توفر الإمكانات المادية مثل الأجهزة والأدوات والتقنيات الحديثة.

وبناء على ما سبق فإن عملية تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية أصبحت من الأمور التي يجب الأخذ بها والتوجه نحو دراستها للتعرف على أثر تطبيقه في الميدان التربوي.

ومن خلال ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١ - ما أثر تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة ؟

٢ - ما أهم العوامل المساعدة على تطبيق التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟

٣- ما أبرز المعوقات المتوقعة لتطبيق التدريب الإلكتروني لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية الدراسة في أنها تبحث عن تصورات معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمناطق التعليمية، وإعطاء المسئولين في وزارة التعليم صورة عن أثر تطبيقه في مراحله الخمس: مرحلة التحليل، ومرحلة التصميم، ومرحلة التطوير، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم، وفهم أبرز العوامل المساعدة لتطبيقه ومعوقاته كما تراها الإدارة الوسطى. بالإضافة إلى ذلك سوف تثري الدراسة الحقل التربوي بما تتضمنه من معلومات عن التدريب الالكتروني وأثر تطبيقه في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وسوف تفتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال.

وهدف البحث إلى:

١ -التعرف على أثر تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية.

٢ -كشف أهم العوامل المساعدة على تطبيق التدريب الإلكتروني لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية.

٣-تحديد أبرز المعوقات المتوقعة من تطبيق التدريب الإلكتروني لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية.

واقتصرت حدود الدراسة على:

الحدود البشرية: معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م

الحدود المكانية: منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: التدريب الالكتروني وتنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية

مجتمع وعينة الدراسة :تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

أما عينة الدراسة فقد شملت معلمات منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهن الإجمالي ما يقارب (٣٢٩٧) معلمة، وتم أخذ البيانات من الدليل الإحصائي من موقع إدارة تعليم مكة المكرمة للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م .

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات المتعلقة بالتدريب الالكتروني إلا أن الباحثة لاحظت ندرة الدراسات التي تناولت موضوع أثر تطبيق التدريب الالكتروني والعوامل المساعدة للتطبيق ومعوقاته،

ولهذا استعانت الباحثة بمجموعة من الدراسات العربية والأجنبية، التي تتعلق بموضوع التدريب الإلكتروني، والاستعانة أيضا بالدراسات المتعلقة بموضوعات قريبة من محاور الدراسة الحالية كالتعلم الإلكتروني وتقنية المعلومات والاتصالات، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

- أجرى الغديان (٢٠١١) دراسة بهدف التعرف على وجهات نظر المعلمين والمعلمات والموظفات حول الأثر الأساسية الواجب توافرها في برامج التدريب الإلكتروني الفعال في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) موظفا وموظفة من مؤسسات القطاع العام في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن من أهم الأثر الأساسية الواجب توافرها في مجال محتوى مقررات برامج التدريب الإلكتروني؛ أن يكون هناك ارتباط وثيق بين أهداف المقرر التدريبي الإلكتروني ومحتواه وأنشطته، ومن أهم الأثر الواجب توافرها في مجال المتدربين والمتدربات الدافعية والرغبة المستمرة للتدرب، أما في مجال المدربين جاءت الفقرة تمكن المدرب من مهارات استخدام الحاسوب وتطبيقاته" في المرتبة الأولى، كما أشارت النتائج إلى أن من أهم الأثر الأساسية الواجب توافرها في بيئة التدريب الإلكتروني تجهيز البنية التحتية بما تشمله من أجهزة إلكترونية وشبكات اتصال، وجاءت الفقرة " توافر نظام حماية وأمان يضمن سرية وخصوصية البيانات والمعلومات الخاصة بالمستخدمين" في المرتبة الأولى في مجال نظام إدارة التدريب الإلكتروني. وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات منها: توظيف الكفاءات العلمية الجيدة لتتولى عملية التدريب الإلكتروني في التخصصات المختلفة، ويجب أن يصمم محتوى مقررات البرنامج التدريبي الإلكتروني وفق معايير المقررات الإلكترونية المعتمدة عالميا، مع توافر فرق عمل متخصصة في تطوير محتوى تلك المقررات باستمرار.

-وأجرى البراشدي (٢٠١٠) دراسة بهدف إعداد برنامج للتدريب عن بعد على الشبكة العالمية للمعلومات، وتلبية الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والتعرف على الخطوات الواجب إتباعها لتصميم البرنامج التدريبي. شملت عينة الدراسة معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المنطقة الشرقية شمال المملكة العربية السعودية البالغ عددهم (١٦٠) معلما ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثة الاستبانة كأداة لتحديد احتياجات المعلمين، استبانة لتقويم البرنامج التدريبي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المعلمين بحاجة إلى التدريب في تكنولوجيا التعليم في المجالات التالية: التدريب على تطبيق تكنولوجيا التعليم في التخطيط والتنفيذ والتقويم، والتدريب على اختيار المواد التعليمية وإنتاجها، وكيفية صيانة المواد والأجهزة التعليمية، واستخدام الانترنت. وأشارت النتائج أيضا إلى الخطوات الواجب إتباعها لتصميم البرنامج التدريبي، حيث اعتمدت الدراسة على نموذج الجزار في تصميم البرنامج المكون من خمس مراحل وهي التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم مع تحديد أثر كل مرحلة. وأوصت الدراسة بضرورة توجيه التدريب إلى كافة المستويات الوظيفية بالوزارة وأن تشمل جميع الفئات في الهرم الوظيفي والخبرات التعليمية، وتزويد كل المدارس والمناطق التعليمية بخط انترنت فائق السرعة والأجهزة والمواد ومصادر المعلومات التي يتطلبها التدريب عن بعد بصورة كافية.

-وقام على (٢٠١٠) بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر توظيف التدريب الإلكتروني عبر الانترنت في تنمية بعض مهارات تصميم الاختبارات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي، حيث اعتمدت الدراسة على منهجين: المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، واقتصرت الدراسة على تدريب (١٦) متدربا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار التحصيل، واختبار الأداء، استبيان آراء المتدربين في البرنامج التدريبي. وأظهرت نتائج الدراسة مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الالكترونية، و أشارت نتائج الدراسة إلى أنه من أهم خطوات بناء بيئات التدريب الإلكترونية: التحليل

ثم مرحلة التصميم ثم مرحلة التطوير وأخيرا مرحلة التقويم من أجل قياس فاعلية أنشطة التدريب ومدى نجاحها وخرجت الدراسة بتوصيات عدة منها تشجيع المؤسسات التعليمية العربية في الجامعات والمدارس ومؤسسات البحث العلمي على استخدام أساليب التدريب عبر الانترنت من خلال بيئات تدريبية مقننة.

-وقام قنديل (٢٠١٠م) بدراسة بهدف التعرف على واقع التدريب عن بعد في تدريب القيادات التعليمية في مصر في ضوء خبرات بعض الدول من خلال التعرف على محتوى التدريب عن بعد وآلياته، ووسائله المستخدمة، ومدى مساهمة الوسائل التكنولوجية الحديثة في تنمية المديرين، ، والتعرف أيضا على المعوقات التي تعوق التدريب عن بعد في تحقيق أهدافه، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) فردا متمثلة من مديري الإدارات التعليمية ومديري المراحل ومديري المدارس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت أداة الاستبانة في جمع البيانات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن محتوى التدريب عن بعد يعتمد على التنوع في الموضوعات، ويساعد على حل المشكلات التي تواجه المتدرب بأسلوب علمي حديث، كما ان يشمل جميع نواحي العمل الذي يقوم به القائد التعليمي من تخطيط وتنظيم ورقابة، كما أشارت النتائج إلى أن الوسائل المستخدمة في التدريب عن بعد وأن من معوقات التدريب عن بعد عدم إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المتدربين للمناقشة والحوار ، وأوقات التدريب لا تتناسب مع مواعيد العمل، وينقصه التخطيط الجيد والإعداد الأفضل، وصعوبة التقييم في نهاية الدورة، ووجود بعض العيوب الفنية التي تعوق استمرار البرنامج. وأوصت الدراسة بالتخطيط الجيد لعملية التدريب وإتباع الأسس والمبادئ الخاصة به، وتدريب المدربين على كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية المساعدة في عملية التدريب، والاستفادة برأي المتدربين أنفسهم فيما يحتاجونه إليه من معلومات تساعدهم على التكيف في أعمالهم.

-وهدفت دراسة الموسوي (٢٠١٠) للتعرف على أهمية التدريب الإلكتروني وسبل تطبيقه في مجال تنمية الموارد البشرية في قطاع التعليم بدول مجلس التعاون، ووضع نموذج له. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بالرجوع للأدبيات والبحوث. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل تنبثق منها أهمية التدريب الإلكتروني منها: التطور المتسارع في المبتكرات وتطبيقاتها ودمجها بتكنولوجيا التعليم والتعلم والمعلومات. كما أن نشر الثقافة الإلكترونية في المؤسسات التربوية يعتبر أمرا ضروريا في غاية الأهمية. كما توصلت الدراسة إلى وضع نموذج للتدريب الإلكتروني يتكون من ثلاث مكونات رئيسة هي: التخطيط ويشمل على التحليل والتصميم والتطوير والإنتاج والتجريب وإعداد البيئة الإلكترونية. ثم التنفيذ ويتم في بيئة التدريب الافتراضية باستخدام أنظمة إدارة التدريب الإلكتروني. وأخيرا التقويم من خلال التقويم البنائي والتقويم الختامي. وأوصت الدراسة بأنه ينبغي على المؤسسات الراغبة في تبني التدريب الإلكتروني أن تخطط بصورة بعيدة المدى لتطبيقه، وتأخذ في الاعتبار كافة الاحتياجات المطلوبة لتنفيذه.

-وأجرى الفقي (٢٠٠٩) دراسة بهدف تصميم وبناء نموذج للتصميم التعليمي لإعداد مواد التعليم والتدريب القائم على الإنترنت. وتكونت العينة من (٢٨) أخصائيا في تكنولوجيا التعليم بمركز التطوير التكنولوجي بوزارة التربية والتعليم بمصر ، وللتوصل إلى النتائج اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: قائمة معايير تصميم بيئات التعلم الافتراضية، وقائمة مهارات تصميم ونشر بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة على الانترنت اللازمة لأخصائي تكنولوجيا التعليم، واختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة تقييم منتج، ومقياس مركز التحكم، ونموذج التصميم التعليمي المقترح لتصميم بيئات التعلم الافتراضية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: تم الخروج بنموذج جديد للتصميم التعليمي لبرامج ومواد التعلم والتدريب الإلكتروني المعتمد على الانترنت مكونا من ثلاث مراحل أساسية هي: التخطيط والتصميم والنشر متضمنة ثمان خطوات فرعية. وأوصت الدراسة بتأهيل أخصائي تكنولوجيا التعليم في ميدان التصميم التعليمي والتدريب الإلكتروني للتعامل مع تصميم

نظم وإدارات بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة على الانترنت، وكذلك التوسع في تجريب المنظومة المقترحة على مستوى عدد من مراكز التطوير التكنولوجي ثم تعميم تلك التجربة على مستوى وزارة التربية والتعليم.

-وكان الهدف من دراسة الهندي (١٤٢٩ هـ/٢٠٠٨م) تحديد المطالب اللازمة لإنشاء مركز تدريب إلكتروني لتقديم الخدمات التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٤) فردا، واستخدمت أداة الاستبانة المكونة من ستة محاور وتوصلت الدراسة إلى أن المطالب العلمية لمركز التدريب الإلكتروني تحققت بدرجة عالية جدا للمعلمين. ومن الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم الحديثة في نظام التعليم عدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة، وغياب المنهج الدراسي المرن، وعدم توافر البنية التحتية اللازمة للاستخدام، وعدم استعداد المعلمين والإداريين للتعامل مع هذه التكنولوجيا.

-وأجرى السيد (٢٠٠٤) دراسة بهدف التعرف على أنماط التقنيات التدريبية التي يمكن أن توظف في التدريب عن بعد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى أن التدريب الالكتروني يعد إحدى النتائج المهمة للتقنيات الحديثة ويعد الركيزة الأساسية للتعليم عن بعد، كما أنه يحتاج لأثر متعددة تشمل التجهيزات الآلية، والبرمجيات التعليمية، والشبكات المحلية، والانترنت، والتأهيل والتدريب للمدربين والمتدربين. وأوصت الدراسة بضرورة أن تكون هناك نشرات توعية حول إيجابيات استخدام التدريب الالكتروني ومدى الحاجة إليه في هذا العصر الذي يتسم بتدفق المعلومات.

-أما دراسة فريدنبيرج Frydenberg (٢٠٠٢) فكان الهدف منها التعرف على المجالات الواجب توافر معايير جودة لها في التعلم والتدريب الإلكتروني، وبالرجوع للأدبيات فقد توصلت إلى أن هناك العديد من المجالات الواجب توافر معايير جودة لها في نظام التعلم والتدريب الإلكتروني، وتتمثل في الآتي: الالتزام المؤسسي، ويشمل: الالتزام المالي، والتخطيط المادي، والدعم التقني، وغيرها، والبنية التحتية للتقنية الحديثة لتوصيل برنامج التعلم الإلكتروني بجودة عالية، وكذلك توفر عامل الأمان، والمحافظة على البيانات والاتصالات، وأيضا خدمات الطالب الخاصة بالمساعدات المنتظمة سواء المتعلقة بالجانب المالي أو النصائح، وتصميم الدروس وتطوير المقرر على شبكة الإنترنت وفق احترافية عالية، وإلمام المعلم بطرائق التدريس وتطوير أنظمة التدريب الحالية في عصر العولمة، والأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التدريب.

-وهدفت دراسة يونج Jung(٢٠٠١) التعرف على الاستراتيجيات المتبعة في توفير تدريب إلكتروني فوري للمعلمين من خلال الاستفادة من التجربة الكورية، وعن طريق تحليل الوثائق الرسمية ومواقع الانترنت والمقابلات مع مزودي خدمات التدريب الإلكتروني وتحليل تقارير التقييم، توصلت الدراسة إلى مجموعة من هذه الاستراتيجيات منها: تحسين جودة تدريب المعلم عبر الانترنت، وتشجيع المدربين والمتدربين وحثهم على التفاعل فيما بينهم، وتطبيق منهج النظم لتصميم البرنامج التدريبي، وتوجيه المتدرب على التعلم الذاتي، والاستثمار في تدريب المتدربين، وتبادل قواعد البيانات على الإنترنت بين معاهد التدريب الأخرى، وبناء الشراكات المناسبة بين القطاعين العام والخاص، وتشجيع استخدام البنية التحتية، وتقديم حوافز لمؤسسات تدريب المعلمين عبر الإنترنت.

-وهدفت دراسة أبو سعده (٢٠١٠) التعرف على دور التدريب الالكتروني عن بعد باستخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة في الحد من الأخطاء المهنية للأطباء، والتعرف أيضا على معوقات تطبيقه. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) فردا. واستخدمت الدراسة المقابلات الشخصية وقائمة استقصاء لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن للتدريب الالكتروني عن بعد دور في الحد من الأخطاء المهنية بالمؤسسات الصحية، كما أشارت الدراسة إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق التدريب الالكتروني عن بعد منها: انخفاض وعي المسؤولين بمفهوم وأهمية التدريب الالكتروني عن بعد، واحتمال إصابة

الملفات على الحاسوب بالفيروس مما قد يعوق العملية المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة أداة الاستبانة التي تضمنت خمسة محاور. وأشارت النتائج إلى أن من أهم العوامل المؤثرة على استخدام وتبني تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) الاهتمام بدعم معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وتحفيزهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، ومستوى الخبرة في استخدام الحاسوب والثقافة الحاسوبية التي يمتلكها المستخدم، وضرورة العمل على وضع خطط استراتيجية في المؤسسة لتبني استخدام هذه التقنيات.

-وأجرى سيلا وسيفان Sela and Sivan(٢٠٠٩) ٢٠٠) دراسة بهدف التعرف على العوامل الضرورية والمستحبة لنجاح مشروع تنفيذ التعلم الإلكتروني بالجامعة المفتوحة في فلسطين، واعتمدت الدراسة على الأدبيات النظرية، ومقابلات مع قادة مشروع التعلم الإلكتروني البالغ عددهم (١٢) فردا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هنالك نوعين من عوامل نجاح مشروع التعلم الإلكتروني هما: العوامل الضرورية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التنفيذ مثل الاستخدام المفيد والسهل أو وسائل التعلم الإلكتروني، ووجود الحاجة الحقيقية للمؤسسة، رفع مستوى الوعي لدى المعلمين والمعلمات والتسويق والدعاية والإعلان، ودعم الإدارة العليا والمديرين لقدرتهم على التأثير على المعلمين والمعلمات ، والثقافة التنظيمية التي تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني، وتدريب المعلمات وتشجيعهم على استخدام التعلم الإلكتروني. وهناك عوامل مفيدة ومستحبة لنجاح مشروع التعلم الإلكتروني منها: التعلم الإلزامي، والجدولة، وتوفير الوقت اللازم للتعلم في المؤسسة، وتقديم الحوافز المادية للموظفين، وتوصي الدراسة بأنه عند تنفيذ التعلم الإلكتروني لا بد من اتباع نهج شامل والنظر في جميع الجوانب مثل القضايا التكنولوجية والتصميم والدعم والحوافز والثقافة التنظيمية، وتوجيه ودعم الإدارة التنفيذية، وإجراء المزيد من البحوث حول التعلم الإلكتروني.

خلاصة الدراسات السابقة أولا: استنتاجات الباحثة: وتشمل النقاط التالية:

اهتمام الباحثين بموضوع التدريب الإلكتروني: اتضح للباحثة أثناء اطلاعها على البحوث والدراسات السابقة والمتعلقة بالتدريب الإلكتروني وأثر تطبيقه والعوامل المساعدة على ذلك ومعوقاته والدراسات المتعلقة بالإدارة الوسطى، مدى الاهتمام الكبير بهذا الموضوع؛ حيث تناولوا العديد من جوانبه المختلفة. فقد اهتم بعض الباحثين بدراسة فاعلية التدريب الإلكتروني وأثره في تنمية مهارات هيئة التدريس باستخدام برنامج تدريبيي و فاعلية أيضا استخدام بيئات التعلم الالكترونية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وركز بعضهم على المعايير الأساسية الواجب توفرها في برامج التدريب الإلكتروني سواء كانت تلك المتعلقة بالمدرب أو المتدرب أو المحتوى الإلكتروني أو البيئة التدريبية الإلكترونية أو نظام إدارة التدريب الإلكتروني، وتحديد المطالب الأساسية لإنشاء مراكز التدريب الإلكتروني، والبعض الآخر ركز على أهمية التدريب الإلكتروني وسبل تطبيقه وكيفية توظيف التقنيات الحديثة في التدريب الإلكتروني، وكذلك بناء نموذج للتصميم التعليمي لإعداد مواد التعليم والتدريب الإلكتروني، وبعضهم اهتم بتحديد متغيرات العوامل الشخصية والاجتماعية والتنظيمية المؤثرة في استخدام أدوات التعلم عبر شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس.

كما اهتم بعض الباحثين بدراسة العوامل التي يمكن بها التغلب على المعوقات التي تحول دون تنفيذ التدريب الإلكتروني، ودراسة أيضا التحديات التي تواجه تطبيق التدريب الإلكتروني في المؤسسات المختلفة، وصعوبات التحول من التدريب التقليدي إلى التدريب الإلكتروني، وبعضهم ركز على الاهتمام بالإدارة الوسطى وآراء المعلمين والمعلمات حول التطوير الإداري فيها.

أما **الدراسة الحالية** فهي تركز على أثر تطبيق التدريب الإلكتروني في مراحله الخمس:

(التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم؛ والعوامل المساعدة على التطبيق ومعوقاته).

على تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية

- نتائج الدراسات السابقة: فقد توصلت بعضها إلى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الالكترونية كمهارة التفكير الناقد ومهارة التفكير التكنولوجي لمواجهة المستقبل والتعايش معه. وبعض النتائج تشير إلى أن هناك عوامل ضرورية ومفيدة لنجاح مشروع التدريب الإلكتروني منها: رفع مستوى الوعي لدى المعلمين والمعلمات ودعم الإدارة العليا والمديرين لقدرتهم على التأثير على المعلمين والمعلمات، ، وتقديم الحوافز ، كما أظهرت بعض النتائج أيضا إلى أن هناك عوامل أساسية يجب توفرها في التدريب الإلكتروني منها: تحديد تقنيات الاتصالات والمعلومات المطلوبة واعداد الكوادر البشرية المدرية ، وأن يكون هناك ارتباط وثيق بين أهداف المقرر التدريبي الإلكتروني ومحتواه وأنشطته، ووجود الدافعية والرغبة المستمرة للتدرب، وتوفر مهارات استخدام الحاسوب وتطبيقاته لدى المدربين، وتجهيز البنية التحتية بما تشمله من أجهزة إلكترونية وشبكات اتصال، وتوافر نظام حماية وأمان يضمن سرية وخصوصية البيانات والمعلومات الخاصة بالمستخدمين. وأشارت النتائج أيضا إلى مجموعة من العوامل التي يمكن بها التغلب على المعوقات التي تحول دون تنفيذ التدريب الإلكتروني منها دوافع ذاتية ومهارات جيدة لإدارة الوقت وإدارة تنظيم عملية التدريب الإلكتروني، وتشجيع المدربين والمتدربين وحثهم علـى التفاعل فيما بينهم، وبناء الشراكات المناسبة بين القطاعين العام والخاص ، وأظهرت النتائج أيضا المعوقات التي تحول دون تطبيق التدريب الإلكتروني منها: عدم وجود دعم من الإدارة العليا، واختيار برامج غير مناسبة للبدء في التدريب الإلكتروني، وعدم وجود متابعة للمتدربين، وضعف البنية الأساسية التكنولوجية.

ويستخلص من تلك النتائج التركيز على تطوير البنية التحتية للاتصالات، ونشر ثقافة التعلم والتدريب الإلكتروني، وزيادة مستوى الوعي لدى جميع أفراد المؤسسات التعليمية، ودراسة الاحتياجات الراهنة والمطوية لتبني تطبيق التدريب الإلكتروني، ووضع الخطط الاستراتيجية بعيدة المدى، والاهتمام بكافة العوامل الأساسية للتطبيق، وتذليل كافة المعوقات التي تحول دون تطبيق التدريب الإلكتروني.

- اختلاف واتفاق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:

أولا: منهج الدراسة: بعض الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي بالرجوع إلى الأدبيات والمراجع وتحليلها مثل دراسة الموسوي (٢٠١٠)، السيد (٢٠٠٤)، القادري (٢٠٠٦)، عبد الكريم (٢٠٠٧)، والغراب (٢٠٠٣)، وبعضها اعتمدت على المنهج التجريبي مثل دراسة المورعي ٢٠٠٧ م)، والقبلان ٢٠٠٧ م)، وبعضها الآخر استخدمت المنهج الوصفي بالاعتماد على أداة الدراسة لجمع البيانات مثل دراسة: البراشدي (٢٠١٠)، سيلا وسيفان Sela and Sivan (٢٠٠٩)، المسعود (٢٠٠٨)، الغديان (٢٠١١)، الهندي ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م)، عطية (٢٠٠٧)، الزق (٢٠٠٦)، الجملان (٢٠٠٤ ٢)، السنيدي Al Senidi(٢٠٠٩) ، يونج Jung (٢٠٠١) ، والماضي (٢٠١٠م) ، وهذه الدراسات الأخيرة تتفق مع الدراسة الحالية في إستخدام المنهج الوصفي.

ثانيا: حدود عينة الدراسة: تنوعت حدود عينة الدراسات السابقة فمنها شملت القطاعات العامة مثل دراسة الغديان (٢٠١١)، وابراهيم وكامل (٢٠٠٣)، وبعضها شملت معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مؤسسات التعليم العالي مثل دراسة سيلا وسيفان Sela and Sivan (٢٠٠٩)، الزق (٢٠٠٦)، السنيدي Al Senidi(٢٠٠٩) ،نعمان (٢٠٠٨)، وعياد (٢٠٠٣)، وبعض الدراسات شملت عينة الأطباء كدراسة أبو سعده (٢٠١٠)، وأمناء المكتبات العامة كدراسة بابيني

Babini (٢٠٠٤)،وبعضها تضمنت معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في وزارة التعليم وادارات التعليم التابعة لها مثل دراسة البراشدي (٢٠١٠)، المسعود (٢٠٠٨)، الفقي (٢٠٠٩)، الهندي (٢٠٠٨م)، عطية (٢٠٠٧)،القبلان (٢٠٠٧م)، المورعي (٢٠٠٧ م)، الجملان ٢٠٠٤)، فريدنبيرج Frydenberg(٢٠٠٢)، يونج Jung(٢٠٠١)، الماضي (٢٠١٠م)، الفضلي(٢٠٠٩)، والدراسة الحالية تختلف عن الدراسات الأخيرة بحيث تضمنت معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

ثالثا: أداة الدراسة: بعض الدراسات السابقة استخدمت أداة واحدة لجمع البيانات: الاستبيان مثل دراسة المسعود (٢٠٠٨)، الغديان (٢٠١١)، الهندي (١٤٢٩ هـ /٢٠٠٨م)، الزق (٢٠٠٦)، الجملان (٢٠٠٤)، السنيدي Senaidi AI (٢٠٠٩)، والفضلي (٢٠٠٩). المقابلة مثل دراسة سيلا وسيفان Sela and Sivan (٢٠٠٩)، وعطية (٢٠٠٧). وبعض الدراسات استخدمت أداتي المقابلة والاستبانة مثل دراسة ابراهيم وكامل Ibrahim and Kamel(٢٠٠٣) ، وأبو سعده (٢٠١٠). وبعضها استخدمت مجموعة من الأدوات مثل دراسة علي (٢٠١٠)، البراشدي (٢٠١٠)، الفقي (٢٠٠٩)، القبلان (١٤٢٨ هـ / ٢٠٠٧م)، المورعي (١٤٢٨ هـ /٢٠٠٧م). أما الدراسة الحالية فإنها تتفق مع الدراسات التي استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات.

الاستفادة من الدراسات السابقة: أما الفائدة التي تمكن الباحثة من الحصول عليها بعد الاطلاع على تلك الدراسات، الاستفادة منها في عملية تصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، واختيار المنهج المناسب. كما أفادت الباحثة في تكوين فكرة واضحة عن أثر تطبيق التدريب الإلكتروني في جميع مراحله وعناصره. كما تكون لدى الباحثة تصور واضح للعوامل المساعدة على تطبيق التدريب الإلكتروني، وأبرز معوقاته وسبل تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات. وأخيرا استفادت الدراسة الحالية من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في إعداد الإطار النظري ومناقشة نتائج الدراسة.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وهو يقوم على جمع بيانات تتعلق بظاهرة ما، بهدف التعرف على تلك الظاهرة، وتفسير الوضع الحالي لها، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، باستخدام أدوات لجمع البيانات مثل: الاستبيان، والمقابلة والملاحظة، والاختبار (عباس وآخرون،٢٠٠٧، ص ٧٥)، وقد استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبانة لجمع البيانات، مع استخدام أداة المقابلة لتعزيز النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية لتطبيق أداة الدراسة:

أولا: توزيع الاستبانات، وإجراء المقابلات الشخصية لعينة الدراسة.

ثانيا: إدخال البيانات في برنامج (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية، واستخلاص النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات والمقترحات.

أداة الدراسة: تم إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالتعلم والتدريب الإلكتروني (توفيق، ٢٠٠٧)، ومتطلبات تطبيقه (الغديان، ٢٠١١، الموسوي، ٢٠١٠ ٤ عدليه، ٢٠٠٧)، وأهم العوامل المساعدة في تطبيقه (إبراهيم وكامل Kamel and dbrahim ٢٠٠٢؛ الموسوي، ٢٠٠٨؛ سيلاوسيفان Sela and Sivan، ٢٠٠٩) وأبرز معوقاته المتوقعة (قنديل، ٢٠١٠؛ عبد الكريم، ٢٠٠٧؛ النفيسة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م)، ومن خلال أيضا الاستعانة بالدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في بداية الدراسة. وتكونت استبانة الدراسة الموجودة في

صوريها الأولية من (٥٠) فقرة، مقسمة إلى جزأين، الجزء الأول يشمل البيانات الأولية للمستجيب، والجزء الثاني يشمل فقرات الاستبانة موزعة على ثلاث محاور

صدق الأداة: للتحقق من صدق استبانة الدراسة تم عرضها على (٥) محكمين من جامعة ام القري بمكة المكرمة وكلية الدراسات التربوية جامعة القاهرة ومشرفات متقاعدات من ادارة التعليم بمكة المكرمة. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٣) فقرة، مقسمة إلى جزأين، الجزء الأول يشمل البيانات الأولية للمستجيب، والجزء الثاني يشمل فقرات الاستبانة موزعة على ثلاث مراحل

- المحور الأول: أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية، وعدد فقراته (٣٢) فقرة.

- المحور الثاني: نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربة السعودة في المملكة العربية السعودية، وعدد فقراته (١٠) فقرات.

- المحور الثالث: أبرز المعوقات المتوقعة للتدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية في المملكة العربية السعودية، وعدد فقراته (١١) فقرة.

وتم استخدام المقياس الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) للمحور الأول، أما المحور الثاني والثالث فقد تم استخدام المقياس الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت للمقياسين الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

ثبات الأداة: تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) فردا وذلك لاختبار ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا-كرونباخ، وتم تحليل النتائج عن طريق برنامج SPSS،

حيث بلغ معامل ثبات المحور الأول (٠,٩٨)، في حين بلغ معامل ثبات المحور الثاني (٠,٩٣)، أما المحور الثالث فقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٦).

المعالجات الإحصائية: لمعالجة بيانات الدراسة، وتحقيق أهدافها تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة على السؤال الرابع حول اختلاف متطلبات أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية في المملكة العربية السعودية تبعا لمتغير المنطقة التعليمية.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

يستعرض هذا الجزء أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها، بناء على الدراسات السابقة، والمقابلات التي أجرتها الباحثة مع عينة الدراسة، بهدف التعرف على أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية، والعوامل المساعدة، ومعوقاته المتوقعة.

معيار الحكم على نتائج المحور الأول: استخدمت الباحثة الحدود الفعلية للفئات بناء على التدرج الخماسي كمعيار للحكم على نتائج المحور الأول (أثر تطبيق التدريب الإلكتروني في ادارة التربية والتعليم بمكة المكرمة) ومراحله الخمس،

أولا: إجابة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بأثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية، تم استخراج أولا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول المتعلق بأثر تطبيق التدريب الالكتروني، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠)، والانحراف المعياري (٩٢٤.)، وهو يقع في المستوى المرتفع حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة ، وتعزو الباحثة ذلك إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات ، ودوره في تقديم وتسهيل الخدمات التدريبية المختلفة، وتبادل المعلومات، والالتحاق بالبرامج والدورات الإلكترونية في أي وقت ومكان، كما أنه يتغلب على كثير من المشكلات التي تواجه المعلمات عند الالتحاق بالدورات التدريبية كالإقامة ومشقة السفر، والأعباء الإدارية المكلف بها في العمل، وصعوبة التنسيق بين المناطق التعليمية لإقامة الدورات التدريبية وحضورها، كما أن تطبيق التدريب الإلكتروني والأخذ به يتيح عملية التفاعل النشط والمشاركة الإيجابية بين المدرب والمتدرب (الغديان، ٢٠١١). كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة تشعر بحاجة إلى مثل هذا النوع من التدريب لتدريب المعلمات من أجل مواكبة التطورات التكنولوجية، والقضاء على الأمية المتعلقة في استخدام الحاسوب والإنترنت، ونشر الثقافة الإلكترونية بين المعلمات

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عطية (٢٠٠٧)، التي أشارت إلى أن التدريب الالكتروني يسهل الكثير من الأمور المتعلقة بإعداد وتخطيط الدورات التدريبية وتقويمها، وتكمن أهميته أيضا في تنوع مصادر المعلومات ووسائل الاتصال، واستخدام وسائط تقنية متطورة تيسر نقل المعارف للمتدربين بدون التقيد بوقت محدد أو مكان معين، وتتفق الدراسة أيضا مع دراسة قنديل (٢٠١٠) التي أوضحت أن التدريب الالكتروني يوجد قيادة إدارية واعية مبتكرة لأساليب العمل ومواكبة للتطورات التكنولوجية، كما تتفق مع دراسة إبراهيم وكامل Ibrahim and kamel(٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن التدريب الإلكتروني يوفر العديد من المزايا لجميع المعلمين والمعلمات كالتدريب في أي وقت وفي أي مكان، والالتحاق بدورات كاملة من منازلهم أو من مكاتبهم، ويوفر الكثير من التكاليف والوقت، وسهولة تحديث محتوى البرامج التدريبية، وتتفق أيضا مع دراسة الهندي (١٤٢٩ /٢٠٠٨م) التي أشارت إلى أن المطالب التربوية اللازمة لإنشاء مركز تدريب إلكتروني لتقديم الخدمات التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة جاءت بدرجة عالية.

ومن أجل معرفة درجة أهمية أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات لمراحل المحور الأول، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يتضح أن درجة أهمية أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية في جميع مراحله الخمس جاءت مرتفعة حسب المعيار المستخدم في الدراسة مما يدل على أن أثر مراحل تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات ذات أهمية مرتفعة، وترى عينة المقابلة أن مراحل تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية مهمة ومن الضروري الأخذ بها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البراشدي (٢٠١٠) التي اعتمدت في تصميم البرنامج التدريبي على خمس مراحل وهي: التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم، ودراسة الموسوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى التدريب الإلكتروني يتكون من ثلاث مكونات رئيسة هي: التخطيط ويشمل التحليل والتصميم والتطوير والانتاج، ثم التنفيذ والتقويم. ودراسة سيلا وسيفان Sela and Sivan (٢٠٠٩) التي أكدت على أنه يجب عند تنفيذ مشروع التعلم الإلكتروني من إتباع نهج شامل والنظر في

جميع الجوانب مثل القضايا التكنولوجية والتصميم والدعم والثقافة والوعى والحوافز، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الفقي (٢٠٠٩) التي خرجت بنموذج جديد للتصميم التعليمي لبرامج ومواد التعلم والتدريب الإلكتروني المكون من ثلاث مراحل أساسية فقط هي: التخطيط والتصميم والنشر، ودراسة السعادات (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن تطبيق التدريب عن طريق شبكة الإنترنت يعتمد على ثلاث مراحل وهي: التصميم، والتطوير ، والتقديم.

وجاءت مرحلة التصميم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، ثم مرحلة التحليل بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (.٩٨١)، أما مرحلة التنفيذ فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وانحراف معياري (.٩٨١)، وجاءت في المرتبة الرابعة مرحلة التطوير بمتوسط حسابي (٣,٦٠)، وانحراف معياري (0.986)، وفي المرتبة الخامسة جاءت مرحلة التقويم بمتوسط حسابي (٣,٦٠)، وانحراف معياري (١,٠١)،

وتؤيد عينة المقابلة أن مرحلة التصميم من أهم مراحل تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية وذلك لأنه كلما كان التصميم للمحتوى الإلكتروني جيدا، كلما كان هناك جودة واستفادة كبيرة من الدورات والبرامج الإلكترونية. وتفسر الباحثة حصول مرحلة التصميم على المرتبة الأولى من أنها تعتمد على التخطيط الجيد للأهداف التدريبية، وتحديد مواصفات وخصائص البيئة الإلكترونية التعليمية من الأدوات والأجهزة، ووضع الاستراتيجيات المتعلقة بمحتوى البرامج والدورات التدريبية الإلكترونية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن من أهم خطوات بناء بيئات التدريب الإلكترونية: مرحلة التصميم التي تعتمد على نتائج مرحلة التحليل وتنتهي بنموذج أو مخطط للبرنامج التدريبي كي يتم تطويره في المستقبل، وتتضمن تصميم البرنامج التدريبي، ومحتوى واستراتيجيات تنظيم البرنامج التدريبي، وتصميم الأنشطة التدريبية وفقا للمعايير العالمية، وتحديد استراتيجيات التغذية الراجعة، ودراسة السعادات (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن من الأمور التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج التدريب عن بعد؛ الخبرات العملية التي يمتلكها المتدربين، وبناء المحتوى التدريبي للبرامج لمحاكاة المشكلات الواقعية، والتنوع في أساليب وأنماط التعلم، والاستفادة من الخبرات العملية، ودراسة الفقي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى تأهيل أخصائي تكنولوجيا التعليم في ميدان التصميم التعليمي والتدريب الالكتروني؛ للتعامل مع تصميم نظم وإدارات بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة على الإنترنت، ودراسة القبلان (١٤٢٨ ه / ٢٠٠٧م) التي أشارت إلى تدريب مشرفي التدريب التربوي ومشرفي المقررات على تصميم البرامج الحاسوبية التدريبية ،وجاءت مرحلة التقويم في المرتبة الأخيرة وذلك لأنه لا يمكن تنفيذ أساليب التقويم المختلفة كالتقويم المستمر والختامي إلا إذا توفرت أثر المراحل السابقة، فهي تبين مدى كفاءة وفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة بما تتضمنه من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية وقوى بشرية في جميع المراحل المختلفة، ولذلك ينبغي على القائمين بتطبيق التدريب الإلكتروني الأخذ بعملية التقويم في كل مرحلة، لتحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد استراتيجيات المرحلة القادمة. أما بالنسبة للحكم على نتائج فقرات المحور الأول المتعلقة بأثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية، اعتمدت الباحثة على المحك المرجعي يتم تشكيل ثلاث فئات بناءا على المتوسط الحسابي للمحور مع زيادة إنحراف معياري واحد لتشكيل حد الفئة الألى، وإنقاص إنحراف معياري وأحد لتشكيل حد الفئة الأدنى (علام، ٢٠٠٦).

وحسب هذا المعيار، فقد جاءت المتوسطات الحسابية كل فقرات المحور الأول للمراحل الخمس في المستوى المتوسط من ناحية درجة الأهمية، وفيما يلي تفصيل لترتيب المتوسطات الحسابية لفقرات كل مرحلة، مرتبة ترتيبا تنازليا.

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مرحلة التحليل ، أن المتوسطات الحسابية لفقرات مرحلة التحليل تراوحت بين (٣,٥٠- ٣,٩٢) وحسب المعيار المعتمد فإن هذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط، مما يدل على أهمية توفر أثر هذه المرحلة بدرجة متوسطة، وهي (مرتبة تنازليا): وضع الرؤية لتطبيق التدريب الإلكتروني، وتحديد نوعية التكنولوجيا المطلوبة في مراكز التدريب، ودراسة الميزانية المناسبة للتدريب الإلكتروني، وتصنيف الاحتياجات التدريبية بحسب مهام ومسؤوليات المعلمين والمعلمات ، وتحليل احتياجات المتدربين المتوقع مشاركتهم في التدريب الإلكتروني، ودراسة توقعات معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في الإدارة عن التدريب الالكتروني المتوقع. وهذا الترتيب لأثر مرحلة التحليل يعتبر منطقيا، حيث ترتبط كل الخطوات ببعضها البعض، فلا يمكن وضع الرؤية العامة لتطبيق التدريب الإلكتروني إلا بعد تحليل ودراسة الأثر الأخرى

وقد جاءت فقرة رقم (١) "وضع الرؤية لتطبيق التدريب الإلكتروني" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (١, ٤٨)، وتؤيد عينة المقابلة أهمية هذه الفقرة أيضا، وذلك لأن وضع الرؤية تعطي صورة واضحة لتطبيق التدريب الإلكتروني، فهي بمثابة الخارطة المستقبلية للمراحل القادمة، بحيث تترجم إلى خطط وأهداف استراتيجية شاملة لكل عناصر التدريب الإلكتروني من مدربين ومتدربين وفنيين وأجهزة ومواد وبرامج إلكترونية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السنيدي Al Senaidi(٢٠٠٩) التي أشارت إلى ضرورة العمل على وضع خطط استراتيجية في المؤسسة لتبني استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، ودراسة الموسوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن فلسفة منظومة التدريب الإلكتروني تعتمد في الأساس على الرؤية العامة للتدريب، والرسالة التي تتبعها المؤسسة، وبالتالي يمكن منها اشتقاق الأهداف العامة الموجهة لتنمية الموارد البشرية، ودراسة عطية (٢٠٠٧) التي أشارت إلى وضع الخطط الاستراتيجية عند تطبيق التدريب الإلكتروني مشتملة على الأهداف العامة للمؤسسة بمشاركة معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في المؤسسات التعليمية، ودراسة قنديل (٢٠١٠) التي أشارت إلى الاهتمام بالتخطيط الجيد لعملية التدريب وإتباع الأسس والمبادئ الخاصة به في تدريب المديرين على كيفية استخدام التقنيات الحديثة، ودراسة عياد (٢٠٠٣) التي أشارت إلى إعطاء اهتمام كاف لعملية تدريب مخططة للموظفين، والاهتمام باستخدام الأساليب والتقنيات الحديثة في التدريب. وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة رقم (٦) "لدراسة توقعات معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في الإدارة عن التدريب الإلكتروني المتوقع" بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (١,٦٤). وترى عينة المقابلة أن السبب يرجع إلى أن دراسة التوقعات لا تهم الإدارات كثيرا بقدر الاهتمام بالممارسة الفعلية والتطبيق للتدريب الالكتروني، ولذلك فإن هذه التوقعات ستظهر بعد التدريب وسيترك أثره لدى المعلمات كما أنه من الضروري معرفة أولا الأثر الأساسية المتوفرة في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيرها علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية قبل دراسة توقعات معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية كوضع الرؤية العامة والخطة الاستراتيجية وما تتضمنه من أهداف وأساليب إجرائية تتعلق بتطبيق التدريب الإلكتروني، ومعرفة التكنولوجيا الموجودة في الدوائر والأقسام، والميزانية المتوفرة للتدريب، بالإضافة إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين من مديري الدوائر ورؤساء الأقسام كل حسب مهامه ومسؤولياته، وهذه بالتالي تترك أثرا كبيرا على توقعات معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حول تطبيق التدريب الإلكتروني، ولذلك جاءت في المرتبة الأخيرة في فقرات مرحلة التحليل. وترى الباحثة أنه من الصعوبة حصر تلك التوقعات، بسبب تعدد تخصصات معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ووظائفهم، بالإضافة إلى أن التكنولوجيا والتقنيات الحديثة فرضت نفسها في جميع المكاتب والأقسام في ادارة التعليم بمكة المكرمة، مما ولد لدى المعلمات قناعات جيدة حول التغيير نحو استخدام التدريب الإلكتروني، و سهل الأمر لدى المسؤولين والقائمين على تنفيذ التدريب الإلكتروني لمعرفة توقعات معلمات المرحلة الثانوية ، بالإضافة إلى ذلك أن دراسة التوقعات جاءت أقل أهمية من الاحتياجات التدريبية، على اعتقاد عينة الدراسة أنها فقط مجرد استطلاع آراء حول تطبيق التدريب

الإلكتروني، أما الاحتياجات التدريبية فإنها ترتبط في النهاية بالمناهج والترقيات والبيئة الصفية والسمات الشخصية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجملان (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن من الأثر اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم الحديثة في نظام التعليم توفير بنية تحتية لاستخدام التكنولوجيا، وتحديد نوعية التكنولوجيا المطلوبة، واستطلاع آراء معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية عن طريق الاستبانات والمقابلات، وتتفق أيضا مع دراسة قنديل (٢٠١٠) التي أشارت إلى ضرورة الاستفادة من آراء المعلمات في تطبيق التدريب عن بعد.

ثانياً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مرحلة التصميم وحسب المعيار المعتمد في الدراسة فإن هذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط، مما يدل على أهمية توفر أثر هذه المرحلة بدرجة متوسطة، وهي (مرتبة تنازليا): وضع معايير لضمان جودة التدريب الإلكتروني، ووضع استراتيجية تعليمية تتضمن الأهداف التعليمية والمحتوى وأساليب التدريب والأنشطة المناسبة وطرق التقويم، وتحديد المهارات المطلوبة في المدربين الذين سيقومون بتنفيذ البرامج التدريبية، وتحديد أيضا لجنة إدارية تقوم بتقييم محتويات البرامج التدريبية المصممة، واختيار نوعية التكنولوجيا المطلوبة لتصميم التدريب الإلكتروني، وتحديد مواصفات المحتوى الإلكتروني (سهولة المحتوى والاستخدام والتشويق). وهذا الترتيب منطقي، فكل خطوة ترتبط مع بعضها البعض، فتحقيق جودة التدريب الإلكتروني يتم عن طريق وضع الخطط الاستراتيجية المتضمنة للأهداف والمحتوى وأساليب التدريب المختلفة وطرق التقويم، وأيضا توفر مهارات للمدربين في الحاسب الآلي وشبكات الإنترنت وتصميم البرامج التدريبية وطرق التواصل مع المتدربين وغيرها، وتتم جودة التدريب الإلكتروني أيضا من خلال توفر التكنولوجيا والتقنيات الحديثة عالية الجودة. كما أنه لا يمكن تحديد مواصفات المحتوى الإلكتروني إلا إذا وضعت له معايير عالمية تضمن جودته وخطط استراتيجية ذات أهداف واضحة، ووجود مدربين ذوي كفاءة عالية ، وقد جاءت فقرة رقم (١١) "وضع معايير لضمان جودة التدريب الإلكتروني" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري (١,٠٤٣)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة نظرا لأهمية تطبيق التدريب الإلكتروني وفق معايير الجودة الشاملة وليس تطبيقا عشوائيا أو متسرعا لا يراعي تحقيق الأهداف الموضوعة، وبالتالي فإن الاهتمام بهذه المعايير يؤدي إلى نجاح الدورات والبرامج الإلكترونية المقدمة، وذلك لاستخدام التقنيات الحديثة في التدريب التي تعتبر من ضمن معايير الجودة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى أن معايير جودة التدريب الإلكتروني تشمل جودة البرامج التدريبية الإلكترونية من حيث تصميمها وشموليتها ومرونتها، وتأهيل المدربين، وجودة أساليب التدريب المختلفة المعتمدة على الممارسات النظرية والتطبيقية، وجودة الأجهزة والوسائل ومدى كفايتها وتحديثها، وجودة التقييم بحيث يشمل جميع الجوانب السابقة، ولذلك من الضروري أن تولي الإدارة الوسطى في المقام الأول اهتمامها بمعايير جودة العناصر الأساسية للتدريب الإلكتروني وخاصة أن وزارة التعليم أنشأت إدارة(إدارة التدريب والابتعاث)والتي تختص بضبط وجودة التدريب في كل المناطق التعليمية ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الغديان (٢٠١١) التي أشارت إلى أن من الأثر الأساسية فيما يتعلق بالمحتوى الإلكتروني تصميمه وفق معايير المقررات الإلكترونية المعتمدة عالميا، مع توافر فرق عمل متخصصة في تطوير محتوى تلك المقررات باستمرار، وضرورة أن يخطط لمحتوى مقررات التدريب الإلكتروني بعناية فائقة، ودراسة فريدنبيرج Frydenberg (٢٠٠٢) التي أشارت إلى المجالات الواجب توافر معايير جودة لها في نظام التعلم والتدريب الالكتروني، منها: مجال الالتزام المؤسسي ويشمل الالتزام المالي والتخطيط المادي والدعم التقني، ومجال تصميم الدروس وتطوير المقرر على شبكة الانترنت وفق احترافية عالية، وإلمام المعلم بطرائق التدريس الإلكتروني، ومجال التقويم الشامل للتدريب الالكتروني، ودراسة يونج Jung(٢٠٠١)التي أشارت إلى الاستراتيجيات المتبعة في توفير تدريب إلكتروني للمعلمين منها: تحسين جودة تدريب المعلم عبر الإنترنت، وتطبيق منهج النظم لتصميم البرنامج التدريبي. وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة رقم (٧) تحديد مواصفات المحتوى الإلكتروني، سهولة المحتوى والاستخدام والتشويق" بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (١,١٠)، وترى عينة المقابلة إلى أن السبب في ذلك هو أن محتوى البرامج التدريبية التي تقدم حاليا في مراكز

التدريب تتسم بمواصفات جيدة وجذابة وذلك نتيجة لاستخدام التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة وتوفر برامج حاسوبية مشوقة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن محتوى البرامج والدورات التدريبية الإلكترونية تتميز في حد ذاتها بالسهولة واليسر والجاذبية والتشويق، وما تتضمنه من أهداف تدريبية وأساليب تفاعلية، وخاصة أن معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية يمارسون هذه المواصفات من خلال وأقع خبرتهم لتطبيقات برامج الحاسوب المختلفة وتعاملهم مع التدريب الالكتروني في العمل الإداري، فنجاح أي برنامج أو دورة تدريبية إلكترونية مرتبط بالمواصفات الجيدة المصممة سابقا، والتي روعيت فيها الجوانب النظرية والتطبيقية معا، والمبادئ النفسية والتعليمية، واختيار الوسائط التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى امتلاك القائمين على برامج التدريب الحالية والقدرة للتعامل مع مهارات وضع المواصفات للمحتوى الإلكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغديان (٢٠١١) التي أشارت إلى أن من الأثر الأساسية الواجب توافرها في المحتوى الالكتروني الترابط الوثيق بين أهداف المحتوى ومحتواه وأنشطته، كما تتفق مع دراسة عطيه (٢٠٠٧) التي تشير إلى ضرورة مراعاة الجوانب النفسية والتعليمية، والربط بين النظرية والتطبيق في تصميم محتوى وبرامج التدريب الإلكتروني بما يتيح للمتدربين القراءات النظرية مع توضيح كيفية استخدامها، وتتفق أيضا مع دراسة الموسوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى ضرورة اختيار الوسائط التعليمية المناسبة عند تصميم المحتوى الإلكتروني كالمحاكاة والعروض المباشرة، بحيث يراعي قدرات المتدربين، واتفقت أيضا مع دراسة الفقي (٢٠٠٩) التي أوضحت أن تصميم محتوى البرامج التدريبية الإلكترونية يتطلب تحديد الأهداف التدريبية المصاغة سلوكيا، وأساليب وواجهات التفاعل، وملائمته لطرق التعليم والتدريب.

ثالثاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مرحلة التطوير، أن المتوسطات الحسابية لفقرات مرحلة التطوير تراوحت بين (٣,٤٣-٣,٨٠)، وحسب المعيار المعتمد في الدراسة ، فإن هذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط، مما يدل على أهمية توفر أثر هذه المرحلة بدرجة متوسطة، وهي (مرتبة تنازليا): وضع جدول زمني لتطبيق البرامج التدريبية الإلكترونية، وتوفير الفنيين لمتابعة المشكلات التقنية أثناء التدريب، وإعداد أساليب التقييم التي تستخدم في التدريب الإلكتروني، وإعداد الحقائب التدريبية والمنشورات المتعلقة بالبرامج التدريبية الإلكترونية المعروضة، وتنظيم المحتوى الإلكتروني في موقع التدريب، وإنشاء موقع إلكتروني للتدريب، واجراء الاختبارات التجريبية للدورات والبرامج قبل تنفيذها. وهذا التسلسل لفقرات مرحلة التطوير مبني على ما تم الإعداد له في مرحلة التصميم، لأن هذه المرحلة هي مرحلة الإنتاج وتحويل التصميمات إلى مادة تدريبية في شكل وسائط متعددة، وهي أيضا مرحلة الإعداد التي تتضمن إعداد التدريبات العملية والاختبارات التجريبية وإعداد النتائج والتقارير، ولذلك لا يمكن إجراء هذه التدريبات والاختبارات إلا بعد أن يتم وضع كافة التصميمات في شكل منتج (كأقراص مدمجة أو وسائط أو حقائب تدريبية وغيرها)، ووضع جدول زمني لتنفيذ كافة البرامج التدريبية، وقد جاءت فقرة رقم (١٦) "وضع جدول زمني لتطبيق البرامج التدريبية الإلكترونية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٩١)، وتفسر الباحثة أهمية هذا المتطلب إلى ما يعاني منه عينة الدراسة من ضعف التخطيط الزمني عند إقامة البرامج والدورات التدريبية، ففي كثير من الأحيان يتم إبلاغ الموظف بحضور البرنامج التدريبي قبل فترة قصيرة جدا، مما لا تسمح له ظروفه بترتيب أولوياته لحضور البرنامج، مما يؤدي هذا إلى عدم التقيد بالخطة اليومية للعمل، ولذلك فإن الإعداد للبرامج التدريبية الالكترونية يتطلب جهد وتخطيط مسبق مقارنة بالبرامج التدريبية وجها لوجه. وبالتالي تتضح أهمية وضع جدول زمني دقيق للبرامج الإلكترونية المختلفة على مدار العام أو على مدار الجزء، كما أن الجدول الزمني ليس مقتصرا فقط على تنفيذ البرامج أو الدورات بل من الضروري الأخذ به عند تطبيق مراحل التدريب الإلكتروني، فبه يمكن معرفة بدء ونهاية كل مرحلة مع أثرها، مما يتسنى للمنفذين الاستعداد لتوفير أثر المرحلة القادمة ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيلا وسيفان Sela and Sivan (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أنه ينبغي عند تنفيذ مشروع التعلم الإلكتروني الاهتمام بتوفير الوقت اللازم للتعلم في المؤسسة ووضع جدول زمني لذلك، ودراسة الموسوي (٢٠١٠) التي أوضحت أنه من الأثر التي تتضمنها مرحلة التطوير وضع جدول زمني دقيق للبرامج الإلكترونية. وفي

المرتبة الأخيرة جاءت فقرة رقم (١٨) "إجراء الاختبارات التجريبية للدورات والبرامج لتنفيذها" بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وانحراف معياري (١,١٣). وترى عينة المقابلة السبب في ذلك إلى أن إجراء مثل هذه الاختبارات تتميز بضعف المصداقية وقلة الاهتمام من قبل المفحوصين، وتتطلب الكثير من الوقت والمال، وتفرغ المعلمات للاختبار. وتفسر الباحثة هذه النتيجة لما يتطلبه إجراء هذه الاختبارات من تكلفة مادية وبشريه وتقنية، وصعوبة إجرائها أيضا بين المناطق نظرا لاختلاف الطبيعة الجغرافية، مما يتطلب تطبيقها كلا على حده، ويستلزم لذلك توفير إمكانات مادية وبشرية، كما أنه عادة ما تخضع البرامج والدورات التدريبية إلى تقييم يصاحب كل برنامج من المتدربين. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى أن خطوات إجراء هذه الاختبارات وتحليلها تحتاج إلى وقت وجهد من المسؤولين، حيث يتطلب قبل القيام بعملية التجريب على بعض معلمات المرحلة الثانوية ، عرض هذه الاختبارات على بعض الخبراء المختصين في هذا المجال، بهدف التعرف على مدى مراعاة البرامج والدورات التدريبية للمعايير التي يجب توافرها في المحتوى الإلكتروني ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفقي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى التوسع في تجريب منظومة التدريب الإلكتروني المقترحة على مستوى عدد من مراكز التطوير التكنولوجي، ثم تعميم تلك التجربة على مستوى وزارة التعليم بالسعودية، وبدراسة الغراب (٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن من أثر التحول إلى التدريب الإلكتروني تقدير احتياجات المتدربين واختيار التكنولوجيا المناسبة ثم التجربة المبدئية.

رابعاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مرحلة التنفيذ ،أن المتوسطات الحسابية لفقرات مرحلة التنفيذ تراوحت بين (٣,٦٢-٣,٩٢)، وحسب المعيار المعتمد في الدراسة فإن هذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط، مما يدل على أهمية توفر أثر هذه المرحلة بدرجة متوسطة، وهي (مرتبة تنازليا): تدريب القائمين بتنفيذ البرامج التدريبية، وتسجيل المتدربين في البرامج التدريبية الإلكترونية، وتعريف المتدربين على كيفية تنفيذ برامج التدريب الإلكتروني، واستخدام تقنيات التدريب الالكتروني وأدواته في التنفيذ كالبريد الالكتروني والفيديو وغرف المحادثات ومؤتمرات الفيديو والمحتوى التفاعلي والمتعدد الوسائط والربط بالشبكة وغيرها، ومتابعة تطور أداء المتدربين في البرامج التدريبية الإلكترونية باستخدام أنظمة إدارة التدريب الإلكتروني، وعرض البرامج التدريبية الإلكترونية. وهذا التسلسل لفقرات مرحلة التنفيذ هو التطبيق الفعلي للأهداف التي تضمنتها الخطة الاستراتيجية، ولذلك فإن إعداد وتأهيل المدربين وتدريبهم بشكل جيد، يؤثر بشكل واضح على أداء المتدربين، ويجعلهم أيضا قادرين على استخدام تقنيات التدريب الالكتروني بكفاءة عالية، والتسلسل المنطقي في عرض محتويات البرامج التدريبية، وهذا ما أشارت إليه دراسة علي (٢٠٠٩) أن من أهم أثر مرحلة التنفيذ تطبيق خطة التدريب والاتصال الفعلي بين المتدربين والمحتوى التدريبي عبر شبكة الإنترنت، والتأكد من استخدام المدربين والمتدربين لمحتوى البرنامج التدريبي والتفاعل مع النظام. وقد جاءت فقرة رقم (٢٠) "تدريب القائمين بتنفيذ البرامج التدريبية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (١,١٣٧)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية تمكن القائم بتنفيذ البرامج التدريبية وقدرته على تنفيذ البرنامج بشكل متكامل، بما يضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لكل برنامج، والاستفادة القصوى لكل المتدربين، كما أن تدريب هؤلاء ينمي لديهم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريب، وتصميم البرامج التدريبية وتخطيطها، واختيار البرمجيات المناسبة لكل فئة من المتدربين، وتنظيم الدورات التدريبية وإدارتها، وتشجيع المتدربين على تبادل الخبرات فيما بينهم، وكيفية متابعة وتقييم البرامج والدورات التدريبية، وكذلك أداء المتدربين. لذلك فإن الأعمال التي سيقومون بها تحتاج إلى كثير من القدرات والمهارات التي يجب أن تتوفر لديهم عن طريق التدريب المستمر، وخاصة أنهم يقومون بتنفيذ البرامج التدريبية داخل المؤسسة التعليمية (المدرسة) أو من المنزل، وهذا أيضا لا يرتبط بوقت معين. ولذلك سعت وزارة التعليم إلى تنفيذ بعض المشاريع التربوية في مجال تقنية المعلومات مثل مشروع "معا نتعلم" ومشروع "انتل للتعليم" ومشروع " لبوابة المستقبل"بهدف تدريب معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والمعلمين عن طريق خبراء متخصصين في هذا المجال، ومن ثم نقل أثر التدريب إلى بقية المعلمات في المناطق التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البراشدي (٢٠١٠) التي أكدت إلى

ضرورة توجيه التدريب إلى كافة المستويات الوظيفية بوزارة التعليم، وأن تشمل جميع الفئات في الهرم الوظيفي والخبرات التعليمية، ودراسة الموسوي (٢٠٠٨)، التي أشارت أيضا إلى ضرورة توفير برامج التدريب المستمر لجميع معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية على الاستخدام الأمثل لتطبيق أنظمة تقنيات التدريب الإلكتروني وتفعيلها، والتوجيه لكافة منتسبي إدارات التعليم على ضرورة استخدام نظم وأدوات التدريب الإلكتروني، ودراسة الموسوي (٢٠١٠) التي أوضحت أهمية تدريب الأفراد بأحد مراكز التدريب التابعة للإدارات التعليمية؛ ويقوم بالتنفيذ مجموعة من الخبراء والفنيين والمصممين والمتخصصين، ويتم في بيئة تدريبية افتراضية، باستخدام أنظمة إدارة التدريب الإلكتروني، ودراسة الفضلي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى تدريب المشرفين على الجوانب التقنية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودراسة عطيه (٢٠٠٧) التي أوضحت أن من أثر تطبيق التدريب الإلكتروني تحديد تقنيات الاتصالات والمعلومات المطلوبة وإعداد الكوادر البشرية المدربة وتدريب المعلمين حول كيفية تنفيذ التدريب الإلكتروني، ودراسة الخضرا والفاعوري (٤ ١٩٩) التي أشارت إلى ضرورة تدريب معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مختلف مجالات التطوير الإداري وخاصة فيما يتعلق بالأساليب والتقنيات الحديثة، والاستفادة من تجارب الدول الأخرى. وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة رقم (٢١) "عرض البرامج التدريبية الإلكترونية" بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٠٨٣)، وترى عينة المقابلة أن معظم البرامج التدريبية الحالية تعرض في أوقات العمل وتستغرق فترة طويلة، وعند تطبيق التدريب الالكتروني فإنه يعطي حلا لذلك مما يتيح للعاملين اختيار البرامج التدريبية في الوقت الذي يناسبه، وهذا يتطلب أولا تدريب المدربين على كيفية تصميم البرامج التدريبية الالكترونية وعرضها، واستخدام تقنيات التدريب الالكتروني، بحيث يصبح المدرب قادرا على عرض البرامج بالشكل الجيد، وتوصيلها إلى جميع المتدربين. وتفسر الباحثة ذلك من أن عينة الاستبيان فهمت من هذه الفقرة على أنها عرض البرامج التدريبية على الموقع الإلكتروني، وهذا بالتالي يفقد قيمتها وفاعليتها أثناء التدريب عليها، كما يفقدها عنصر التشويق للمتدرب فيما لو يتم عرضها، كما تعزو الباحثة ذلك أنه من الضروري حفظ سرية المعلومات وخاصة أنها تنشر على الشبكة الإلكترونية مما يقلل من أهمية هذه البرامج، بسبب تداولها بين الجميع، كما يزيد من تخوف بعض القائمين بتنفيذ التدريب الإلكتروني من فقدان تلك البرامج المعروضة بسبب العطل المفاجئ أو إصابتها بالفيروسات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فريدنبيرج Frydenberg (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن من المجالات الواجب توافر معايير جودة لها في التعلم والتدريب الإلكتروني، توفر عامل الأمان والمحافظة على البيانات والاتصالات، وحماية حق الطلاب في الخصوصية في الفصول الافتراضية على الانترنت، ودعمهم بصورة تمكنهم من التعلم الهادف.

خامساً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مرحلة التقويم ، يتضح أن المتوسطات الحسابية لفقرات مرحلة التقويم تراوحت بين (٣,٥١ – ٣,٧٠)، وحسب المعيار المعتمد في الدراسة ، فإن هذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط، مما يدل على أهمية توفر أثر هذه المرحلة بدرجة متوسطة، وهى (مرتبة تنازليا)؛ إجراء التقويم الختامي للبرامج والدورات الإلكترونية، واستطلاع آراء المتدربين في البرامج التدريبية حول تجربتهم، وإجراء التقويم التكويني المستمر لكل برنامج أو دورة إلكترونية، ووضع خطط عمل لتفعيل نتائج تقويم البرامج والدورات، وتوفير آليات نقل أثر التدريب من خلال تكوين مجتمعات إلكترونية، وتشكيل قاعدة بيانات لمتابعة أداء المتدربين في البرامج والدورات الإلكترونية، وتقييم أداء المتدربين في البرامج والدورات إلكترونيا من خلال موقع التدريب. وبالنظر في هذا الترتيب تستنتج الباحثة أن مرحلة التقويم تركز على ثلاثة جوانب وهي: تقييم البرامج التدريبية، ثم تقييم أداء المتدربين، ثم نقل أثر التدريب، ولذلك لا يمكن الاهتمام بجانب على جانب آخر في عملية التقويم، فكل منها مكمل للآخر، كما أنه من الضروري استخدام الأساليب المختلفة في التقويم كالتقويم الختامي والتكويني، وإجراء المقابلات والاستبانات، والاختبارات قبل وبعد التدريب من أجل تحقيق الأهداف التدريبية من تطبيق التدريب الإلكتروني. وقد جاءت فقرة رقم (٢٨) "إجراء التقويم الختامي للبرامج والدورات الإلكترونية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٠٧٠) وانحراف معياري (١,١٠٧)، ويرجع السبب في ذلك إلى أهمية

التقويم الختامي في كشف نقاط القوة للبرامج التدريبية من أجل تعزيزها والاستفادة منها في البرامج القادمة، والكشف عن نقاط الضعف من أجل تلافيها وعلاجها والتغلب عليها في البرامج التدريبية القادمة، كما تساعد عملية التقويم الختامي على تطوير البرامج التدريبية بشكل عام، ويبنى عليه وضع استراتيجيات جديدة للبرامج التدريبية المستقبلية ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطية (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن التقويم الختامي يساعد على تطوير مهارات المتدربين وأدائهم عند استخدام التدريب الإلكتروني، وتتفق مع دراسة السيد (٢٠٠٤) التي أوضحت إلى أنه يمكن الوقوف على نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لمعالجتها لكافة جوانب التدريب الإلكتروني عن طريق التقويم الختامي وذلك من خلال عمل اختبارات للمتدربين، واستطلاع آرائهم ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة رقم (٢٩) تقييم أداء المتدربين في البرامج والدورات إلكترونيا من خلال موقع التدريب" بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (١,٢٠٣). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عينة الدراسة بناءا على خبراتها السابقة في استخدام بعض البرامج المحوسبة كبرنامج الإدارة المدرسية والمشاكل التي تعترضها باستمرار، تكونت لديها فكرة سلبية عن جدوى استخدام مثل هذه البرامج خاصة في مجال التقويم، كما تعزو الباحثة ذلك أيضا إلى تخوف بعض المتدربين من إطلاع الآخرين على التقييم، وهذا ما أشارت إليه عينة المقابلة من أنه لا يمكن تقييم أداء المتدربين إلكترونيا بسبب عدم معرفة المتدرب الحقيقي أثناء التدريب، وربما قد يكون هناك انتحال للشخصية، وقلة وجود برامج إلكترونية متخصصة في تقييم الأداء بدقة ومصداقية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النفيسة (٢٠٠٧م) التي أشارت إلى أن من معوقات استخدام المشرفين التربويين للتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين صعوبة تطبيق أدوات وأساليب التقويم المختلفة للمعلمين المتدربين إلكترونيا، ودراسة عطيه (٢٠٠٧م) التي أشارت إلى أن عدم الثقة والاطمئنان بما ينشر عبر تقنيات شبكات الإنترنت من معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني. وبالنظر في نتائج فقرات المحور الأول بشكل عام ومتوسطاتها الحسابية يلاحظ أنها تقع في المستوى المتوسط حسب المعيار المعتمد ، وهذه النتائج بشكل عام تشير إلى أهمية توفر الأثر الأساسية لتطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية في جميع مراحله، سواء كانت تتعلق بالمدربين أو المتدربين أو المحتوى الإلكتروني أو البيئة الإلكترونية وغيرها ، فإن أهمية توفر تلك الأثر بدرجة كبيرة جاءت بناء على استجابات أفراد العينة نتيجة ما يدركونه حاليا من المعوقات والمشكلات التي تواجههم في استخدام التدريب التقليدي، وحاجتهم الضرورية لاستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في انجاز الأعمال ، ورغبتهم في مواكبة التغيير والتقدم التكنولوجي، والتعرف على مستحدثاته.

ثانيا: إجابة السؤال الثاني

من أجل الحكم على نتائج فقرات المحور الثاني المتعلق بأهم العوامل المساعدة على تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية، قامت الباحثة ببناء محك مرجعي وذلك بإضافة وطرح انحراف معياري واحد (٠,٦٣٦) من المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة عند المحور (٢,٠٨) كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني المتعلق بأهم العوامل المساعدة على تطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية، واتضح أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني تراوحت بين (٣,٩٣ -٤,٢١)، وجاءت في المستوى المتوسط حسب المحك المرجعي. ففي المرتبة الأولى جاءت فقرة رقم (٣٩) التسارع المعرفي والتكنولوجي الذي يؤدي إلى قدم المعلومات وضرورة تجديدها"، بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى السبب المباشر المتعلق بالتسارع المعرفي والتكنولوجي في مجال التقنية المعلوماتية وتطبيقاتها في شتى الجوانب التدريبية الإلكترونية، خاصة في

ظل تطبيق المملكة العربية السعودية للحكومة الالكترونية، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما لمسته عينة الاستبانة من اهتمام واضح بتطوير البرامج النوعية الإلكترونية المتميزة وتحديثها بشكل مستمر وتدريب الكادر البشري المؤهل لاستخدامها الاستخدام الأمثل، وأكدت عينة المقابلة ذلك من أجل مواكبة التقدم التكنولوجي وعدم التأخر عن الركب، ونتيجة لهذا التقدم أدى إلى التراكم المعرفي مما يستدعي على معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تنمية ثقافتهم الإلكترونية وتحديثها ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الموسوي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى بعض العوامل التي تساهم في نجاح التدريب الإلكتروني منها الاستمرار في نمو وانتشار الإنترنت في كافة مرافق المؤسسات التعليمية، وتوفير البرامج والنظم والتقنيات والأدوات اللازمة بتكاليف معتدلة، بالإضافة إلى القابلية العالية والمرونة التي توفرها حاليا منظومات التدريب الإلكتروني، ودراسة يماني (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن وفرة المعلومات وتراكمها والتقدم التكنولوجي، وثورة الاتصالات وسرعة نقل المعلومات، عوامل تساعد أية مؤسسة تعليمية على استخدام التدريب الإلكتروني، ودراسة الجملان (٢٠٠٤) التي أشارت ضرورة توافر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم في نظام التعليم، وتدريب المعلمين للتعامل مع هذه التكنولوجيا.

وجاءت فقرة رقم (٣٣) توفر المعلومات والاتصالات التكنولوجية" بمتوسط حسابي (٤,١٦) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وفقرة رقم (٣٤)" توفر دورات تدريبية للعاملين حول التكنولوجيا"، بمتوسط حسابي (٤,١٦) وانحراف معياري (٩٦١.)، في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي، وتفسر الباحثة ذلك أن توفر المعلومات والاتصالات التكنولوجيا كالإنترنت وشبكات الاتصال وأجهزة الحاسوب وتوفر الأجهزة التفاعلية كالسبورة الإلكترونية وغيرها، وكذلك إقامة الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالتكنولوجيا، يسهم بشكل كبير في نشر الثقافة الالكترونية والوعي الالكتروني بين معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ادارة التعليم بمكة المكرمة، وهذا بالتالي له دور كبير في نجاح تطبيق التدريب الإلكتروني، ويحد الكثير من المشكلات التي تعوق عملية التنفيذ، ويلمس ذلك جليا من خلال تكثيف دورات وبرامج تتعلق بالحاسوب وشبكات الإنترنت وكيفية توظيف التعليم الإلكتروني في المدارس ، حيث يتم إقامة هذه البرامج والدورات في مراكز التدريب بالمناطق التعليمية، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن توفر شبكات الإنترنت والاتصالات والتقنيات الحديثة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهندي (٢٠٠٨م) التي أكدت على تثقيف المعلمين بمزايا الإنترنت بهدف إكسابهم اتجاهات ايجابية نحو التدريب الإلكتروني. ودراسة سيلا وسيفان Sela and Sivan (٢٠٠٩)التي أشارت إلى بعض العوامل الضرورية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تنفيذ التعلم الإلكتروني كوجود الحاجة الحقيقية والرغبة للمؤسسة لتطبيق مثل هذا المشروع، وتوفر الثقافة التنظيمية التي تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني، ودراسة عطيه (٢٠٠٧) التي أشارت إلى ضرورة توعية معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في المؤسسات التعليمية بأهمية التدريب الإلكتروني و إيجابياته ؛ للتحمس له والإقبال عليه، ودراسة السيد (٢٠٠٤) التي أكدت على ضرورة أن تكون هناك نشرات توعية حول إيجابيات استخدام التدريب الالكتروني ومدى الحاجة إليه في هذا العصر الذي يتسم بتدفق المعلومات ، وتتفق أيضا مع دراسة إبراهيم وكامل Ibrahim and kamel(٢٠٠٢) التي أشارت إلى مجموعة من العوامل التي يمكن بها التغلب على المعوقات التي تحول دون تنفيذ التدريب الإلكتروني منها توافر معرفة القراءة والكتابة الأساسية عن طريق الكمبيوتر والإنترنت، وأن يكون لدى المعلمين والمعلمات دوافع ذاتية ومهارات جيدة لإدارة الوقت وإدارة تنظيم عملية التدريب الإلكتروني، وتوفير الأدوات الخاصة بالتدريب الإلكتروني وتقديمها من قبل الجهات المسؤولة عن التدريب الإلكتروني، ودراسة السعادات (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن من العوامل التي تساعد على توظيف التعليم عن بعد لأغراض التدريب كثرة أعداد المتدربين في مجالات مختلفة، وتعدد الحاجات التدريبية، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة الناجحة، وتوفر الأجهزة والأدوات والتقنيات الحديثة، ودراسة عبد الكريم (٢٠٠٧) التي أشارت إلى توفير المشاغل والدورات التدريبية التي تعنى باطلاع المعلمين على الجديد في مجال التدريب التربوي ومسايرة الاتجاهات والبرامج الحديثة في تكنولوجيا التدريب التربوي الإلكتروني، ودراسة

آل إبراهيم (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن من معوقات استخدام الحاسوب في أعمال الإدارة المدرسية: ضعف الوعي العام باستخدام الحاسوب في الأعمال الإدارية، وضعف توفر الاعتمادات المالية اللازمة لتجديد الأجهزة والبرامج وتحديثها، وقلة الدورات التدريبية والندوات والمحاضرات المتعلقة باستخدام الحاسوب، وضعف التدريب لدى الإداريين على استخدام هذه التقنية.

وكان أدنى الفقرات للمحور الثاني فقرة رقم (٣٥) "توفر الخدمات الإلكترونية من خلال مكتبات التدريب ومراكزها مثل الاشتراك في المجلات والمواقع الالكترونية"، بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وانحراف معياري (١,٠٣٥). وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذه الخدمات أصبحت متاحة في كثير من المواقع وبالمجان، وغالبا ما يملك المتدرب هذه الخدمات وهو بمنزله فيستطيع دخول المواقع وتصفح المجلات في الوقت الذي يناسبه، أما توفر هذه الخدمات في مراكز التدريب فهي قليلة أو غير متوفرة وذلك لقلة توفر الكادر المختص في مراكز التدريب لتوفير مثل هذه الخدمات للمتدربين وقلة التجهيزات وتوظيفها في العمل ، وأشارت عينة المقابلة أن السبب في ذللك غياب رغبة بعض الأفراد في طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم في المواقع لعدم معرفة مصداقية المعلومات التي تعرض على الشبكة وتوثيقها، وبالتالي يتجنب بعض المعلمات الاشتراك في المواقع أو في المجلات الالكترونية وغيرها. وفي مبادرة (التعليم عن بعد) لمست الباحثة من خلال عملها كمشرفة تدريب في إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة التعليمية أن الدورات التدريبية عن بعد يلتحق بها عدد كبير من المعلمات في ادارة التعليم بمكة المكرمة اغلبهم من مناطق بعيدة عن مراكز التدريب المتوفرة ،و تتفق هذه النتيجة مع دراسة المورعي (١٤٢٨ هـ/ ٢٠٠٧م) التي أشارت إلى أن إنشاء بوابة التدريب الالكترونية في مراكز التدريب التربوي وتوفر شبكة المعلومات وتقنيات التعلم الإلكترونية المختلفة، له دور كبير في حل بعض مشكلات تدريب المعلمين أثناء الخدمة مثل عدم استيعاب كافة الفئة المستهدفة، ومشقة حضور برامج التدريب المسائية، ونتفق أيضا مع دراسة القادري (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن من أثر التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت توفر بيئة تدريبية إلكترونية تشمل الكادر البشري كالمدرب والمتدرب وفني تقنيات وإداري التدريب، ومصادر تدريب مقروءة إلكترونيا، ودراسة الفضلي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن هناك قصور في استخدام وتوظيف الحاسوب في عمل المشرف التربوي واعتماده على الطرق التقليدية في النشرات والندوات، وقلة تنفيذ الدورات الحاسوبية للمشرفين التربويين في مجال عملهم.

ثالثا: إجابة السؤال الثالث

من أجل الحكم على نتائج فقرات المحور الثالث المتعلق بأبرز المعوقات المتوقعة لتطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية، قامت الباحثة ببناء محك مرجعي وذلك بإضافة وطرح انحراف معياري واحد (٠,٦٤٥) من المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على المحور (٣,٩٤)، واتضح أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث تراوحت بين (٣,٦٢- ٤,٣٣)، وحسب المعيار المعتمد لفقرات هذا المحور ، فإن هذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط، حيث جاءت فقرة رقم (٤٣) "ضعف البنية التحتية للاتصالات في توفير أجهزة الحاسوب ومستلزماتها وخدمات الانترنت وشبكات الربط وخطوط الاتصال والصيانة الدورية والكوادر البشرية المدربة وغيرها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٣)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، وتعزو الباحثة تصدر ضعف البنية التحتية للاتصالات ومعوقات تطبيق التدريب الإلكتروني، نظرا لما تمثله افتقار هذه البنية من إعاقة كبيرة للتدريب الإلكتروني، وذلك لأن التدريب الإلكتروني بحاجة إلى توفر العديد من الخدمات الأساسية لتطبيقه، كوجود خدمات إلكترونية متكاملة ومتاحة بواسطة قنوات اتصال متعددة، وتوفير شبكات الإنترنت عالية السرعة، وأجهزة الحاسوب ذات جودة عالية، وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة. كما تعزو الباحثة ذلك إلى الطبيعة الجغرافية المتباعدة والوعرة لمناطق المملكة العربية السعودية كسبب رئيسي لضعف البنية

التحتية، كما تعزو الباحثة ضعف البنية التحتية أن أسلوب التدريب الإلكتروني لم يتخذ كأسلوب رئيسي معتمد للتدريب بحيث لو أعتمد بالفعل لتوفرت له الامكانات والظروف المناسبة لتطبيقه ولأمكن التغلب على مشكلات البنية التحتية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغديان (٢٠١١) التي أشارت إلى أنه من الأثر الأساسية الواجب توفرها في بيئة التدريب الإلكتروني تجهيز البنية التحتية بما تشمله من أجهزة إلكترونية وشبكات اتصال، ودراسة البراشدي (٢٠١٠) التي أكدت على تزويد كل المدارس والمناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية بخط إنترنت فائق السرعة والأجهزة والمواد ومصادر المعلومات التي يتطلبها التدريب عن بعد بصورة كافية، ودراسة عطيه (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن من المعوقات التي تواجه تطبيق التدريب الإلكتروني معوقات إقتصادية كضعف البنية التحتية للاتصالات، ومعوقات تقنية وفنية مثل عدم استقرار وثبات البرامج بسبب الفيروسات، ومعوقات تتعلق بالطبيعة الجغرافية، ودراسة السيد (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن التدريب الإلكتروني يحتاج لأثر متعددة تشمل التجهيزات الآلية، والبرمجيات التعليمية، والشبكات المحلية، والإنترنت، والتأهيل والتدريب للمدربين والمتدربين، ودراسة فريدنبيرج Frydenberg (٢٠٠٢) التي أشارت إلى المجالات الواجب توفر معايير جودة لها في نظام التعلم والتدريب الإلكتروني، منها البنية التحتية للتقنية الحديثة لتوصيل برنامج التعلم الإلكتروني بجودة، ودراسة القادري (٢٠٠٦) التي أوضحت أن من أثر التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت توفر بيئة تدريبية إلكترونية تشمل على الكادر البشري كالمدرب والمتدرب وفني تقنيات وإداري التدريب، بالإضافة إلى التجهيزات مثل الخادم وموقع المدرب والمتدرب، وتوفر خدمة الإنترنت بخدمات وسرعة مناسبة، وتوافر حواسيب متطورة، وبرمجيات تدريب محوسبة، ومصادر تدريب مقروءة إلكترونيا، وقاعات فيديو كونفرس مجهزة، وتوفر مهارات استخدام الحاسوب وبرمجياته، ودراسة عبد الكريم (٢٠٠٧) التي أشارت إلى بعض الصعوبات التي تحد من فاعلية التدريب الإلكتروني منها: قلة توفر أجهزة وبرامج التدريب الإلكتروني في العديد من المؤسسات التربوية. وجاءت في المرتبة الثانية فقرة رقم (٥٢) قلة الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين"، بمتوسط حسابي (٤,٣٠)، وانحراف معياري (.٨٩٨)، وتقع في المستوى المتوسط، وذلك لأن الواقع في التدريب التقليدي حاليا لا يقدم فيه بشكل كاف الحوافز المادية والمعنوية، التي هي محل اهتمام ورغبة مستمرة لدى المتدربين، ولكي لا يفهم من التدريب الإلكتروني عدم احتياج المتدرب للحوافز المادية والمعنوية نظراء لتدربه في مكان عمله أو منطقته أو منزله، مقارنته بالتدريب التقليدي الذي يحتاج إلى مشقة التنقل والسفر، لذلك نبهت عينة الدراسة أن هذا مطلب نفسي لا يجب إغفاله، بحيث يكون الأجر المقدم موازيا للجهد المبذول، وكذلك لكي يساهم في التفاعل الكبير لبرامج التدريب الإلكترونية بين المدربين والمتدربين، والاشتراك في كثير من الدورات التدريبية الإلكترونية القادمة،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السنيدي Al Senaidi (٢٠٠٩) التي أشارت إلى الاهتمام بدعم معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وتحفيزهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، ودراسة يونج Jung(٢٠٠١) التي أشارت إلى بعض الاستراتيجيات المتبعة في توفير تدريب إلكتروني فوري للمعلمين منها تشجيع المدربين والمتدربين وحثهم على التفاعل والمشاركة، وتقديم حوافز لمؤسسات تدريب المعلمين عبر الإنترنت، ودراسة النفيسة (١٤٢٨ هـ/٢٠٠٧م) التي أشارت إلى أن من معوقات استخدام المشرفين التربويين لتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين تخوفهم من عدم الحصول على الحوافز المادية بعد استخدامهم التعليم الإلكتروني في عملية التدريب.

وكان أدنى الفقرات للمحور الثالث فقرة رقم (٤٩) ضعف الرقابة الإلكترونية على مستوى ادارات التربية والتعليم "، بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (.٩٩٩). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الرقابة الإلكترونية تعتبر من ضمن عمليات التقويم بشكل مستمر لأداء المتدربين والمدربين، كما أنها تزود المسؤولين بالتغذية الراجعة أي المعلومات المرتجعة بعد التنفيذ لتحدد فيما إذا كان تنفيذ الخطط الاستراتيجية مناسبة مع الأهداف الموضوعة، وتساعد الحصول على المعلومات بجودة ودقة عالية وبأسرع وقت ممكن وأقل تكلفة، مقارنتها بالرقابة التقليدية، لذلك من الضروري العمل بها في جميع مراحل تطبيق التدريب الإلكتروني من خلال السيطرة والتحكم في المتدرب من حيث أثر التدريب ونقله، ومراقبة جميع

المتدربين الملتحقين بالبرامج التدريبية إلكترونيا، وخاصة أن التدريب الإلكتروني يستقطب أعدادا هائلة من المتدربين مما يشكل صعوبة كبيرة في تقييم هؤلاء المتدربين. وأشارت عينة المقابلة إلى أن الفئة المتدربة هي من المعلمات، ورقابة الضمير والإخلاص في العمل في أعلى درجاته لديهم، نتيجة لممارستهم للرقابة في الأداء الإداري بصفة مستمرة، ولذلك لا تشكل الرقابة الإلكترونية عائقا كبيرا لتطبيق التدريب الإلكتروني.

وأشارت عينة المقابلة إلى أن من أبرز المعوقات المتوقعة لتطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية هو ضعف البنية التحتية من الأجهزة والأدوات والصيانة الدورية لها، وقلة توفر الكوادر البشرية المتخصصة في التدريب الإلكتروني، وقلة أيضا الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالتكنولوجيا وخاصة التدريب الإلكتروني.

وخلص البحث بالنتائج الآتية:

١- أهمية أثر التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره على نواتج التعلم للطالبات بالمملكة العربية السعودية في جميع مراحله الخمس التصميم والتحليل والتنفيذ والتقويم والتطوير. حيث من الضروري الأخذ بالمراحل الخمس، فهي تعني الإعداد والتخطيط الجيد للتطبيق، وتوفر كثير من الجهد والوقت، وخاصة أنها مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض، وهذا يدل على إتباع الآلية الصحيحة والمنهج الصحيح المبنى على التخطيط السليم والتنظيم الجيد في تطبيق المشاريع التربوية، فالأخذ بالمراحل في تطبيق التدريب الإلكتروني يعطى المسؤولين صورة واضحة لأثر التطبيق في كل مرحلة بحيث لا تهمل بعضها في مرحلة معينة، ودراسة أيضا أثر المراحل السابقة واللاحقة ومتابعتها بسهولة.

٢- من اهم العوامل المساعدة على تطبيق التدريب الالكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية توفر المعلومات والاتصالات التكنولوجية كالإنترنت وشبكات الاتصال وأجهزة الحاسوب وتوفر الأجهزة التفاعلية كالسبورة الإلكترونية وغيرها، وكذلك إقامة الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالتكنولوجيا، وتوظيف التعليم الإلكتروني في المدارس يسهم بشكل كبير في نشر الثقافة الالكترونية والوعي الالكتروني بين معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ادارة التعليم بمكة المكرمة، وهذا بالتالي له دور كبير في نجاح تطبيق التدريب الإلكتروني.

٣- أبرز المعوقات المتوقعة لتطبيق التدريب الإلكتروني في تنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات في المملكة العربية السعودية جاء ضعف البنية التحتية للاتصالات ومعوقات تطبيق التدريب الإلكتروني، نظرا لما تمثله افتقار هذه البنية من إعاقة كبيرة للتدريب الإلكتروني، وذلك لأن التدريب الإلكتروني بحاجة إلى توفر العديد من الخدمات الأساسية لتطبيقه، كوجود خدمات إلكترونية متكاملة ومتاحة بواسطة قنوات اتصال متعددة، وتوفير شبكات الإنترنت عالية السرعة، وأجهزة الحاسوب ذات جودة عالية، وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة و قلة الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين.

كما انتهى البحث بالتوصيات التالية:

- ضرورة اعتماد وتطبيق التدريب الإلكتروني لتنمية الاتجاه نحو استخدام البرامج التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية وتأثيره علي نواتج التعلم للطالبات ، ودوره في تقديم وتسهيل الخدمات التدريبية المختلفة، وتبادل المعلومات، والالتحاق بالبرامج والدورات الإلكترونية في أي وقت ومكان، كما أنه يتغلب على كثير من المشكلات التي تواجه معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية عند الالتحاق بالدورات التدريبية كالإقامة ومشقة السفر والطريق ، والأعباء

الإدارية المكلف بها في العمل، وصعوبة التنسيق بين المناطق التعليمية أو مراكز التدريب لإقامة الدورات التدريبية وحضورها، كما أن تطبيق التدريب الإلكتروني والأخذ به يتيح عملية التفاعل النشط والمشاركة الإيجابية بين المدرب والمتدرب.

-أهمية التركيز على جودة التدريب الإلكتروني ويشمل ذلك جودة البرامج التدريبية الإلكترونية من حيث تصميمها وشموليتها ومرونتها، وتأهيل المدربين، وجودة أساليب التدريب المختلفة المعتمدة على الممارسات النظرية والتطبيقية، وجودة الأجهزة والوسائل ومدى كفايتها وتحديثها، وجودة التقييم بعد التدريب.

- أهمية توفير بنية تحتية جيدة للاتصالات وتقنية المعلومات في مراكز التدريب والمدارس لتفعيل التدريب الإلكتروني مع مراعاة وضع آلية تقنية واضحة للتقييم بعد التدريب الإلكتروني بحيث يشمل كافة الفئة المتدربة.

المراجع

المراجع العربية

١. أبو سعده، إبراهيم محمد. (٢٠١٠). الأخطاء الطبية ودور التدريب الإلكتروني عن بعد في الحد منها: دراسة تطبيقية على الهيئة العامة للتأمين الصحي. دورية الإدارة للعامة، ٥٠ ٢(٢)، ١٤٢-١٨٢.
٢. استيتية، دلال منحس وسرحان، عمر موسى. (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني (ط١) عمان: دار وإئل للنشر.
٣. أسعد، وليد أحمد. (٢٠٠٥). الإدارة التعليمية (١). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزع.
٤. البراشدي، سالم بن محمد بن سعيد. (٠١٠ ٢). تصميم برنامج للتلريب عن بعد فبتكنولوجيا التعليم لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم المهنية، (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
٥. البشري، منى عطية. (٠ ١٤٣ هـ /٠٠٩ ٢ي). معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس بالجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٦. توفيق، صلاح الدين وموسى، هاني محمد يونس. (٢٠٠٧). دور التعلم الإلكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي دراسة استشرافية"، ملة كلية لتربية، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.
٧. التهامي، حسين أحمد عبد الرحمن. (٢٠٠٨) المدخل إلى أصول الإدارة ومبادئ الإدارة العامة (ط١) الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
٨. توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والإنترنت (ط T). القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.
٩. أل إبراهيم، أمال بنت أحمد بن علوي. (٢٠٠٤). واقع ومعوقات استخدام الحاسب الآلي في أعمال إدارة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين ومساعديهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
١٠. الجملان، معين حلمي. (٢٠٠٤). مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين من وجهة نظر الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين. مجلة للعلوم لتربوية والنفسية، ٥ (٢)، ٩٩-١٢٧.
١١. الحربش، جسر بن سليمان. (١٤٢٥هـ /٢٠٠٤). تجربة المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في التعليم والتدريب الالكتروني. مركز التعليم والتدريب الالكتروني، الكلية القيادة التقنية ببريدة، السعودية.
١٢. الحربي، قاسم بن عائل الحربي (٢٠٠٨). القيادة التربوية الحديثة (ط١). عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
١٣. حسين، سلامة عبد العظيم. (٠٠٨). الجودة في التعليم الالكتروني مفاهيم نظرية وخبرات عالمية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
١٤. الحمدان، جاسم محمد، والعنزي، فهد معيوف. (٢٠١٠). الإدارة الالكترونية في عملية الاتصال الإداري بالمدارس الابتدائية في دولة الكويت (أهميتها ومعوقاتها ومقترحات لتطويرها). مجلة رسالة الخليج العربي، ١٥ ٩٦٩٣.
١٥. الخان، بدر. (٠٠٥ ٢). استراتيجيات التعلم الالكتروني. ترجمة: علي الموسوي وسالم الجابري ومنال التيجي. سوريا: شعاع للنشر والتوزيع.
١٦. خليل، موسى. (٢٠٠٥). الإدارة المعاصرة المبادئ والوظائف والممارسة (ط١). بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
١٧. دائرة التأهيل والتدريب. (٢٠١٠). الخطة التنفيذية للإنماء المهني. مديريات التربية والتعليم لتنمية الموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
١٨. دائرة التأهيل والتدريب. (٢٠٠٩). خطة الإنماء المهني. مديريات التربية والتعليم لتنمية الموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
١٩-دائرة تنمية الموارد البشرية.(٦٠٠٥). التقرير السنوي لإنجازات برامج وفعاليات خطة الإنماء المهني. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
٢٠-دائرة تنمية الموارد البشرية. (٢٠٠٨). خطة الإنماء المهني. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
٢١-الهندي، إبراهيم مرغوب محمد أمين (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). مطالب إنشاء مركز تدريب إلكتروني لتقديم الخدمات التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أمر القرى، مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية :

-Musawi, A. S. & Abdel Raheem, A. Y. (2004). E-Learning at Sultan Qaboos University: status and future .British Journal of Educational Technology, 35(3),363-367.

- Senaidi, S. (2009). An investigation of factors affecting Omani faculty members adoption of information and computing technology. Retrieved from: http://digital.library unt.edu/

- Babini, D. (2004). Training virtual library network's staff using the Internet: the experience of the Latin American and the Caribbean Social Science Virtual Library online course. Library Management, 25(1,2), 72-78. Retrieved from: Emerald Group publishing limited database.

- Caliz, C. (2002). Pros and cons of online training in companies Retrieved from www.ebcenter.org.

- Fitzerald, T. (2002). School middle managers: The frequently forgotten. NewZealand: School of Education, UNITEC Institute of tier in schools Technology. Retrieved from http://english.unitechnologv.ac.nz/.

-Frydenberg, J. (2002). Quality Standards in ELearning: A matrix of analysis, International Review of Research in Oper and Distance

أثر استخدام الانفوجرافيك على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

أ . نرجس سالم الرحيلي

وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

narjes.alruhaili@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام الانفوجرافيك على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي المعتمد على التصميم التجريبي القائم على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وصممت أداة البحث وهي اختبارالتحصيل الدراسي، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد تم تقسيمهن لمجموعة تجريبية وعددهن (٣٠) طالبة، وقد تم تدريسهن باستخدام الانفوجرافيك، ومجموعة ضابطة وعددهن (٣٠) طالبة، وتم تدريسهن بطريقة الأسلوب التقليدي، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت الانفوجرافيك والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥,٨٠) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٢,٨٧)، ويدل على أن الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية دال إحصائياً حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٦٤) المقاس بقيمة مربع إيتا، مما يدل على أن استخدام الانفوجرافيك في مادة الرياضيات قد أدى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات منها: ضرورة توظيف الانفوجرافيك في تدريس مادة الرياضيات من قبل المعلمات والمشرفات والطالبات، وإعادة محتوى تنظيم مادة الرياضيات بحيث يصمّم باستخدام تصاميم الانفوجرافيك، وتشجيع وتدريب المعلمات على تصميم وانتاج المواد الدراسية باستخدام تصاميم الانفوجرافيك.

الكلمات المفتاحية: الانفوجرافيك، التحصيل الدراسي.

(الإطار العام للبحث)

أولا: مقدمة البحث

يعد تطوّر التقنية ودمجها في التعليم من الأمور المهمة في العملية التعليمية لعدة أسباب منها: مواكبة التقدّم التكنولوجي، تلبية احتياجات ومتطلبات المتعلّم، ولأثره الفعّال في زيادة تطوّر مستوى المتعلمين، كما أنّه يحسّن بيئة التعلّم ويجعلها جذابة وشيّقة للمتعلمين، ولا يخفى علينا أهمية ذلك في زيادة دافعية المتعلمين للتعلّم.

وقد أوضحت دراسة (أحمد وآخرون، ٢٠١٨) أهمية دمج تقنية الانفوجرافيك في التعليم والأثر الإيجابي لهذه التقنية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، حيث أن الانفوجرافيك يعتبر فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة الى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وبطريقة سهلة.

كما يعتبر تدريس مادة الرياضيات من الأمور الصعبة والمعقدة وتحتاج للجهد من قبل المعلمة والطالبة، لذلك كان لابد من تمكين الطلاب من اختيار وسائل وتقنيات تعتمد على الرمز والصورة، لتنظيم الأفكار، فكانت تصاميم الانفوجرافيك، وتطبيق هذه التصاميم في تدريس مادة الرياضيات على طالبات الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة الثالثة والثلاثين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ، لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد تطبيق الاختبار البعدي، وتدريس المجموعة التجريبية باستخدام الانفوجرافيك، الذي قد يهدف لتحسين في أسلوب تدريس مادة الرياضيات، ولمساعدة المعلمات لتحسين قدرة الطالبات في فهم واستيعاب المادة.

ثانيا: مشكلة البحث

من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية، ونتائج الطالبات في الأعوام السابقة، يتضح ضعف في التحصيل الدراسي، وعدم تمكّن الطالبات من استيعاب مادة الرياضيات بشكل جيد، وذلك قد يرجع إلى اختلاف قدرة الطالبات في الفهم، واستخدام الأسلوب التقليدي احياناً أو عدم تنوّع الأساليب الدراسية في تقديم المعلومة، ولحاجة الطالبات باختلاف قدراتهم على تجسيد المفاهيم والمعلومات بشكل مختصر وجذّاب، ومن هنا رأت الباحثة أهمية دمج تصاميم الانفوجرافيك في مادة الرياضيات لكي يكون تدريس مادة الرياضيات أكثر سهولة واستيعاباً، وأكثر تشويقاً، ولدراسة مستوى تحسن التحصيل الدراسي، ويمكن التغلب على مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال التالي:

ما أثر استخدام الانفوجرافيك على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة الثالثة والثلاثين بجدة؟

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- معرفة أثر دمج تصاميم الاتفوجرافيك في تدريس مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تدريس المادة.
- تقديم مجموعة من المقترحات تساعد في تفعيل الانفوجرافيك في تدريس مادة الرياضيات.

رابعاً: أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الآتي:

- تفعيل تصاميم الانفوجرافيك في تدريس مادة الرياضيات.
- رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات في مادة الرياضيات.
- توعية معلمات الرياضيات بتصاميم الانفوجرافيك وكيفية استخدامه في تدريس المادة.

خامساً: فروض البحث

الفرضية الأساسية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α بين متوسطات درجات اختبار التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية الطالبات اللاتي تعلمن بتصاميم الانفوجرافيك، والمجموعة الضابطة الطالبات اللاتي تعلمن بطريقة الإلقاء والمحاضرة.

الفرضية الصفرية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α بين متوسطات درجات اختبار التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية الطالبات اللاتي تعلمن بتصاميم الانفوجرافيك، والمجموعة الضابطة الطالبات اللاتي تعلمن بطريقة الالقاء والمحاضرة.

سادساً: متغيرات البحث

المتغير المستقل: الانفوجرافيك.

المتغير التابع: التحصيل الدراسي.

سابعاً: حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود المكانية: المتوسطة ٣٣.
- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١.
- الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط.
- الحدود الموضوعية: فصل الهندسة والاستدلال المكاني، برنامج piktochart لتصميم الانفوجرافيك.

ثامناً: مصطلحات البحث

الانفوجرافيك: فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة الي صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، وهي أيضا صورة تجمع بين المعلومات والتصميم ونقل الرسالة بكفاءة الى الطالبات.

التحصيل الدراسي: هو المقياس الذي من خلاله يتم معرفة مستوى الطالبات في مادة دراسية، وفي هذه الدراسة يقاس بدرجة الطالبة في الاختبار المعد لمعرفة المستوى التحصيلي في مادة التفسير.

(أدبيات البحث)

أولا: الإطار النظري

استخدام التقنية في التعليم:

التقنية اليوم تقدم العديد من التسهيلات في كافة مجالات الحياة، فكان لها أثر واضح ودور مهم في مجال التعليم. وظهرت عدة مفاهيم لها ارتباط وثيق بالتقنية منها مفهوم التعليم عن بعد، والذي يتيح للمتعلم الحصول على المواد التعليمية والانضمام بالجامعات دون الحضور إليها، كما ظهر مفهوم التعليم الإلكتروني الذي يقدم للمتعلم والمعلم طرقاً ميسرة تتصف بالإبداع والمرونة باعتماده على الحاسوب في العملية التعليمية، وكذلك ظهر مفهوم التعليم المدمج الذي يدمج بين التعليم المباشر وبين التعليم الإلكتروني.

إيجابيات استخدام التقنية في التعليم:

ذكر كلا من ابن نافلة (٢٠١٩) والغامدي (٢٠١٨) بعضا من إيجابيات استخدام التقنية في التعليم، ومنها:

- مساهمتها في تحسين عملية التعلم.
- احتواء عنصر التعلم على النص والصوت والصورة.
- قلة التكلفة.
- تساعد الطلاب على تنمية التفكير والتخيل والابداع من خلال المحتوى الذي يعرض عليهم.
- جذب انتباه المتعلم وحفز دافعيته.

معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم:

أظهرت دراسة مهدي (٢٠١٩) وجود معوقات كبيرة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم وخصوصا المادية والفنية والبشرية، منها:

- عدم توافر القيادات المؤهلة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- اختصار اسلوب التفاعل والاتصال بين المعلم والطالب.
- بعض المواد يستصعب تطبيق التكنولوجيا في تعليمها لكونها تتطلب مهارات عملية.
- قلة الوعي للمجتمع من استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- عدم توافر الدعم الفني.
- عدم توافر المعلم الذي يجيد تصميم وسائل التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- الافتقار للخبرة بالتقنيات الحديثة.

تعريف الانفوجرافيك:

علم وفن تحويل النصوص والمسائل اللفظية إلى عرض مرئي على شكل رموز وأشكال وصور بهدف عرض المحتوى الصعب بطريقة أكثر سهولة ووضوح للمتعلم، ولتطوي إدراكهم لحل المسائل بطرق إبداعية (عيد، ٢٠١٧).

أنواع الانفوجرافيك:

ينقسم الانفوجرافيك إلى نوعين:

النوع الأول: الثابت

وهو عبارة عن تصميم البيانات والمعلومات باستخدام رسوم، مما يتطلب الكثير من الابتكار واختيار حركات معبرة تساعد في الإنتاج بصورة جذابه. وهذا النوع هو الأكثر استخداماً.

النوع الثاني: المتحرك

وهو عبارة عن تصوير فديو وتوضيح البيانات والمعلومات باستخدام رسوم متحركة، لتمثيل الحقائق والمفاهيم على نص الفيديو، وهو أقل استخداماً (AL-Mohammadi, 2017).

أهمية الانفوجرافيك:

اليوم أصبح العالم أكثر تشبعًا بالمعلومات، وهناك حاجة إلى آليات تساعدنا في التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات بسهولة أكبر.

يمكن أن يلعب الانفوجرافيك دورًا مهمًا في تبسيط هذه المعلومات وفي تحسين معالجة البيانات بحيث تصبح أسهل بكثير وأسرع، وتنظيم وتلخيص المعلومات في شكل بصري (Damyanov& Tsankov, 2018).

خطوات تصميم الانفوجرافيك:

تصميم الانفوجرافيك يمر بخطوات مهمة تجعله ناجح ومميز إذا اتبعت هذه الخطوات بوضوح، وهي:

١. الفكرة: إيجاد فكرة لتصميم الانفوجرافيك باقتراح مستحدث أو تحليل للوقائع أو حل لمشكلة.
٢. البحث: تحديد غرض وأهداف الانفوجرافيك، تحليل الجمهور المستهدف، وجمع المعلومات وتحليلها.
٣. إنشاء هيكل ومخطط للانفوجرافيك: هذه الخطوة تعتبر ترجمة لمرحلة البحث، وتتكون من العنوان، والأجزاء الرئيسة والفرعية، واختيار الألوان.
٤. الأدوات: تحديد الأدوات والبرامج التي سوف تستخدم في تصميم الانفوجرافيك.

٥. تنقيح التصميم: وهي مرحلة التأكد والمراجعة من جميع نواحي الانفوجرافيك كالتأكد من تسلسل وتكامل المحتوى، ومن صحة الرسوم والتنسيق.
٦. الإخراج: التصميم النهائي للانفوجرافيك يُخرج كمنتج ليتداول ويُنشر.
٧. النشر والتسويق: نشر تصميم الانفوجرافيك عبر شبكات التواصل الاجتماعية، أو الإعلام المطبوع (شلتوت، ٢٠١٨).

التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المواضيع التي حظيت باهتمام علماء النفس وعلماء الاجتماع والأوساط التعليمية والتربوية، كما يعد من أهم المواضيع تناولا في الأوساط الإنتاجية والمعرفية والزراعية والصناعية فهو مادة للحوار والمناقشة وميدان للبحث والدراسات لما يكتسبه من أهمية وماله من دور كبير في إعداد الناشئة إعدادا يكون كفيل بتفجير طاقاتها والمساهمة في تحقيق أهداف المجتمع ولهذا ظهرت عدة تعاريف لهذا المفهوم (رشيد، ٢٠١٤).

شروط التحصيل الدراسي الجيد:

يشير الزيدي (٢٠١٤) إلى أن للتحصيل الدراسي الجيد شروطا، منها:

- النضج
- الممارسة والتكرار.
- الطريقة الكلية والجزئية.
- النشاط الذاتي.
- التوجيه والإرشاد.
- التدريب الموزع.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يشير رشيد (٢٠١٤) إلى أن العملية التربوية تهدف إلى تحقيق مستوى تحصيلي معقول وجيد وعليه فإن التحصيل الدراسي تؤثر عليه عوامل كثيرة ومتداخلة فيما بينها وهي كالآتي:

العوامل الذاتية: هي تلك التي تعود للفرد نفسه وللتلميذ ذاته بما يتميز من قدرات عقلية وسمات مزاجية بالإضافة إلى استعدادات المتعلم ودرجات نضج هذه الاستعدادات.

- **العوامل الجسمية والصحية.**
- **العوامل العقلية.**
- **العوامل النفسية.**

ثانيا: الدراسات السابقة

عنوان الدراسة: Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches

الباحث: Assist. Prof. Dr. Serkan Yıldırım

السنة: ٢٠١٦.

الهدف من الدراسة: استطلاع وجهات نظر أولئك الذين استخدموا الرسوم البيانية للأغراض التعليمية، الآثار التعليمية للرسوم البيانية بالإضافة إلى المواد التعليمية.

عينة الدراسة: يتكون عينة هذه الدراسة من ٦٤ طالبًا متقدمين (١٧ أنثى، ١٥ ذكرًا) وصغار (٢٠ أنثى ،١٢ ذكرا طالباً وطالبة من قسم تعليم الحاسوب وتكنولوجيا التعليم، جامعة أتاتورك، كلية التربية. تراوحت أعمار المشاركين بين ١٩ و ٢٧ عامًا.

نتائج الدراسة:

- الانفوجرافيك تسهل التعليم.
- يمكن استخدامها كعناصر داعمة في الكتب وكبديل للمواد النصية العادية.
- يزداد مستوى الثقة في الرسوم البيانية إذا كان القارئ يعرف الشخص أو الكيان الذي قام بإعداد الرسم البياني.
- تفضل الانفوجرافيك أن تكون في شكل رقمي.
- يفضل رسم بياني واحد من سلسلة رسوم.

عنوان الدراسة: Effects of Infographics on Student Achievement and Students' Perceptions of the Impacts of Infographics

الباحث: Dr. Noura Shabak Alrwele

السنة: ٢٠١٧.

الهدف من الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان استخدام الرسوم البيانية يؤدي إلى اختلافات كبيرة في تحصيل الطالبات الجامعيات واستكشاف تصورات الطلاب حول تأثير الرسوم البيانية

عينة الدراسة: وكان من بين المشاركين ١٦٥ طالبة في المرحلة الجامعية ملتحقين ببرنامج اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تم تسجيل الطلاب في EDU 306: مبادئ المناهج خلال الفصل الخامس من دراستهم. كان الطلاب يستعدون ليصبحوا معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تباينت سن المشاركين بين ٢١ و ٢٣ سنة، وكان جميع الطلاب الناطقين باللغة العربية.

نتائج الدراسة:

الرسوم البيانية لها إمكانات كبيرة في التعليم لتعزيز مهارات الطلاب الفكرية والعقلية والتنمية العاطفية. قد توفر هذه النتائج حلولًا لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مفاهيم معقدة أو مجردة يصعب شرحها فقط باستخدام النص المكتوب والمواد المقدمة شفهيًا لأن الرسوم البيانية تمثل أدوات تعليمية بديلة. تشير هذه الدراسة إلى أن الرسوم البيانية هي أدوات تعليمية واعدة تتوافق مع اهتمامات وخصائص طلاب العصر الرقمي.

عنوان الدراسة: The Psychological Impact of Infographics in Education

الباحث: Mobina Beheshti ، Huseyin Bicen

السنة: ٢٠١٦.

هدف البحث: الهدف الرئيسي من هذا البحث هو زيادة الوعي بالفرص التي تلبيها الرسوم البيانية للتعليم، وكذلك استكشاف تصورات الطلاب حول الرسم في عملية التعلم الخاصة بهم.

عينة البحث: تم إجراء الاستطلاع على ١٦٣ طالبًا جامعيًا شاركوا في أربعة أقسام مختلفة من كلية التربية بجامعة الشرق الأدنى، شمال قبرص.

نتائج الدراسة:

في هذه الدراسة، يتم تقييم تصورات الطلاب حول استخدام الرسوم البيانية في التعليم. حددت هذه الدراسة أن جميع الطلاب تقريبا لديهم رأي إيجابي حول الرسوم البيانية. لاحظوا أن البيئة التعليمية هي بيئة غنية، وهذه الطريقة تتقن مهاراتهم في التعلم، والتحفيز، والإبداع، وبالتالي، فضلوا الدراسة باستخدام المواد المرئية بدلاً من الكتب أو أنواع أخرى من المواد التقليدية. ومع ذلك، كانت هناك أيضًا بعض الرموز المحايدة للعملية المتعلقة باستخدام الرسوم البيانية. يمكن اعتبار أن المشكلة الرئيسية لهؤلاء الطلاب ليست لديهم معرفة دقيقة بهذه الطريقة وقد تستغرق وقتًا طويلاً في الدراسة أو التصميم. في الخلاصة، يمكننا استنتاج أن جميع الطلاب تقريبًا كانوا راضين عن هذه الطريقة في التعليم من أجل زيادة معرفتهم ومهاراتهم التعليمية بكفاءة.

عنوان الدراسة: معايير تصميم وانتاج الانفوجرافيك التعليمي.

الباحث: محمد سيد جابر أحمد، وليد محمد يوسف، نجلاء محمد فارس، عبد الرؤوف محمد إسماعيل.

السنة: ٢٠١٨.

هدف الدراسة: هدف البحث الحالي إلى تحديد معايير تصميم وإنتاج الانفوجرافيك التعليمي.

عينة الدراسة: سبع محكمين خبراء في تقنيات التعليم.

النتائج والتوصيات:

- توظيف الانفوجرافيك التعليمي في جميع مراحل التعليم.
- تدريب المعلمين على معايير استخدام الانفوجرافيك التعليمي.
- الاستعانة بقائمة المعايير الحالية في تصميم وانتاج الانفوجرافيك.

عنوان الدراسة: معايير تصميم الانفوجرافيك التعليمي.

الباحث: أمل حسان السيد حسن.

السنة: ٢٠١٧.

هدف الدراسة: هدف البحث الحالي إلى تحديد معايير تصميم الانفوجرافيك التعليمي.

عينة الدراسة: ١٢ محكم.

النتائج والتوصيات:

- إعداد قائمة بتصميم بالمستويات المعيارية لتصميم الانفوجرافيك.
- تطبيق استخدام معايير تصميم الانفوجرافيك عند انتاجه.
- التطوير الدائم لقائمة المعايير بما يتلائم مع التقدم التعلمي في أبحاث الانفوجرافيك.
- بناء قائمة معايير خاصة بكل نمط من أنماط الانفوجرافيك.

الاستعانة بقائمة المعايير الحالية في تصميم وانتاج الانفوجرافيك

ثالثا: التعليق على الدراسات السابقة

بحثت الدراسات السابقة عن الانفوجرافيك باعتباره شكل من أشكال تمثيل البيانات، وتنوعت هذه الدراسات في الهدف منها فمنها من بحث عن فعالية الانفوجرافيك على التحصيل الدراسي، ومنها ما أوجد معايير وتصميم الانفوجرافيك، ومنها ما كان هدفه التوعية بأهمية الانفوجرافيك. كما أن أدوات البحث اختلفت ما بين اختبار التحصيل الدراسي، أو استطلاع. واتفقت عينة الدراسات السابقة فكانت على المرحلة الجامعية.

كما اتفقت جميع الدراسات السابقة على:

- أهمية الانفوجرافيك في التعليم.
- إيصال المعلومات المعقدة بطريقة سهلة وبسيطة.
- يساعد المتعلم على تكوين نظرة اجمالية للمعلومات المقدمة ومعرفة العلاقات بينها.
- قلة التكاليف المطلوبة لاستخدام الانفوجرافيك.
- زيادة في التحصيل العلمي للطالب عند استخدام الانفوجرافيك.
- سهل الانتشار عبر وسائل التواصل.
- إدماجه بالعملية التعليمية بسهولة.
- يحدث نوعاً من التفاعل بين المُلقي والمُتلقي.
- تعزيز مهارات الطلاب الفكرية والعقلية والتنمية العاطفية.
- فاعلية الانفوجرافيك في تنمية التحصيل المعرفي.

الإجراءات المنهجية للبحث

اولا: منهج البحث

منهج البحث هو المنهج الوصفي لكتابة الاطار النظري، والمنهج شبه التجريبي، بحيث يتم عمل اختبار قبلي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لكي يتم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، ثم يتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الانفوجرافيك، ويتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الكتاب بصورة مباشرة لشرح الدرس، بعد ذلك يتم عمل اختبار بعدي لكلا المجموعتين.

ثانياً: مجتمع البحث

مجتمع البحث طالبات الصف الثاني المتوسط وجميعهن في المدرسة ٣٣ المتوسطة وبلغ عددهن ١٥١ طالبة.

ثالثاً: عينة البحث

٦٠ طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، حيث تم توزعيهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددهن ٣٠ طالبة ومجموعة ضابطة وعددهن ٣٠ طالبة.

رابعاً: أداة البحث

اختبار تحصيلي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة لكي يقيس أثر استخدام الاتفوجرافيك على المجموعة التجريبية.

التجربة الاستطلاعية للاختبار

تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية عشوائية والتي تكونت من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، خارج عينة الدراسة، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- التأكد من وضوح الاختبار وتعليماته.
- تحديد زمن الاختبار.
- حساب صدق وثبات الاختبار.
- حساب معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لمفردات الاختبار.

وأتضح بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وضوح الاختبار وتعليماته، كما تم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب المتوسط لزمن إجابة أول طالبة انتهت من جميع الاختبار وزمن إجابة آخر طالبة انتهت من حل الاختبار، وبذلك تحدد زمن الاختبار المناسب وهو ٢٠ دقيقة.

التحقق من صدق الأداة:

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقة الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض اختبار التحصيل الدراسي، على مجموعة من السادة المحكمين (تخصص رياضيات)، وقد أشاد المحكمين بالاختبار وبأنه يقيس ما وضع لقياسه، وبذلك اعتبر الاختبار صادق صدقاً تحكيماً.

التحقق من ثبات الأداة:

اعتمدت الباحثة للتحقق من ثبات الاختبار على طريقة إعادة الاختبار على عينة استطلاعية (٢٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، وبحساب معامل الثبات وجد أن معامل ثبات الاختبار (٠,٨١)، وتعد هذه القيمة جيدة لمعامل الثبات، تدل على ثبات الاختبار وإمكانية استخدامه في الدراسة.

حساب معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة لعبارات الاختبار، وتراوحت ما بين (٠,٤٠-٠,٧٠)، وبالتالي معاملات الصعوبة لعبارات الاختبار، تراوحت ما بين (٠,٣٠-٠,٦٠)، كما تم حساب معاملات التمييز لعبارات الاختبار وتراوحت ما بين (٠,٣٢-٠,٨٣).

وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق قبلياً، وبعدياً على المجموعة الضابطة والتجريبية.

خامساً: إجراءات البحث

١- الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث المتعلقة ومن ثم كتابة الإطار النظري.
٢- إعداد اختبار التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لوحدة الهندسة والاستدلال المكاني، وعرضه على المحكمين، لقياس الصدق الظاهري، ثم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية لقياس ثباته، وحساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز، والوصول به إلى الصورة النهائية.
٣- اختيار عينة الدراسة عشوائياً من الطالبات، وتقسيمهن لمجموعتين تجريبية وضابطة.
٤- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٥- تصميم الانفوجرافيك المتعلق بوحدة الهندسة والاستدلال المكاني.
٦- تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الانفوجرافيك، والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتمدة على الكتاب المدرسي.
٧- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٨- إجراء المعالجات الاحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج.
٩- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
١٠- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

سادسا: الاساليب الاحصائية المستخدمة

يتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)؛ لتحديد الفروق بين متوسطي الدرجات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي، واختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T-Test)؛ لتحديد ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي، وكذلك مربع ايتا (η^2)؛ لمعرفة حجم الأثر، وقوة التأثير.

(تحليل النتائج وتفسيرها)

اولا: تحليل النتائج

بعد تنفيذ إجراءات البحث وتطبيق الاختبار التحصيلي تم التوصل إلى الاتي:

جدول (١) مقارنة النتائج على الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعتين:

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الضابطة	٣٠	٢,٩٧	٠,٦٧	٠,٥٧	٠,٥٦
التجريبية	٣٠	٢,٨٧	٠,٦٨		

يتبين من الجدول أعلاه ان الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ليست ذات دلاله إحصائية. أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي ، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٥٧)، وهي قيمة ليست دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، ويشير ذلك إلى أن المستويات المعرفية لاختبار التحصيل الدراسي للطالبات متماثلة قبل إجراء التجربة الأساسية للدراسة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة، وأن الفروق التي تظهر بعد التجربة تعود إلى المتغير المستقل (الانفوجرافيك)، وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة .

جدول (٢) مقارنة النتائج على الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين:

المجموعة	العدد	الاختبار البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الضابطة	٣٠	٤,٩١	١,٤	٢,٨	*٠,٠٠٨
التجريبية	٣٠	٥,٨٠	٠,٩٢		

*وجود دلالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يتبين من الجدول أعلاه ان الفروق بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة ذات دلاله إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية. أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت الانفوجرافيك والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، إذاً نرفض الفرض الصفري للدراسة ونقبل الفرض الأساسي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α ≥٠,٠٥ بين متوسطات درجات اختبار التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية الطالبات اللاتي تعلمن بتصاميم الانفوجرافيك، والمجموعة الضابطة الطالبات اللاتي تعلمن بطريقة الالقاء والمحاضرة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٣) مقارنة النتائج على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η2) حجم التأثير
القبلي	٢,٨٧	٠,٦٨	٧,١٠-	*٠,٠٠٠	٠,٦٤ تأثير كبير
البعدي	٥,٨٠	٠,٩٢			

*وجود دلالة عند مستوى ≥ ٠,٠٥

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥,٨٠) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٢,٨٧)، كما يلاحظ أن الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية دال إحصائياً حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٦٤) المقاس بقيمة مربع إيتا.

ثانيا: تفسير النتائج ودمجها بالدراسات السابقة

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استخدام الانفوجرافيك في رفع التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة الثالثة والثلاثين. وقد أظهرت النتائج تفوق الطالبات اللاتي درسن باستخدام تصاميم الانفوجرافيك على أقرانهن في المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الكتاب بصورة مباشرة لشرح الدرس. حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وترى الباحثة أن هذا يعود لاستخدام تصاميم الانفوجرافيك، التي كانت لها دور في مساعدة الطالبة في فهم الدرس، مما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي. وهذا ما أشارت له الدراسات السابقة في أهمية دمج تصاميم الانفوجرافيك في التعليم كدراسة (Yıldırım ،2016)، ودراسة (Beheshit &Bicen ،2016)، ودراسة (Alrwele ،2017).

ثالثا: التعليق على النتائج

النتائج السابقة تدل على أن استخدام الانفوجرافيك في تدريس مادة الرياضيات كان له أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ويتضح ذلك من جدول (٣) الذي يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجوعة التجريبية للاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، كما أوضح الجدول أن حجم الأثر (٠,٦٤) وهو ذو تأثير كبير.

(التوصيات والمقترحات)

أولاً: الاستنتاج

من خلال النتائج التي حصلت عليها الدراسة فقد تم التوصل الي الاستنتاجات التالية:

- استخدام الانفوجرافيك وتطبيقه على المجموعة التجريبية كان له أثر واضح في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- أصبح تدريس المادة أكثر تشويقا وأكثر قبول لدى الطالبات.

ثانياً: التوصيات

- ضرورة توظيف الانفوجرافيك في تدريس مادة الرياضيات من قبل المعلمات والمشرفات والطالبات.
- إعادة محتوى تنظيم مادة الرياضيات بحيث يصمّم باستخدام تصاميم الانفوجرافيك.
- تشجيع المعلمات على تصميم وانتاج المواد الدراسية باستخدام تصاميم الانفوجرافيك.
- تدريب المعلمات على تصميم الانفوجرافيك.
- التوسع في تطبيق استخدام الاتفوجرافيك بحيث يشمل مختلف المواد الدراسية.

ثالثاً: المقترحات

- اجراء دراسات حول أثر توظيف الانفوجرافيك في تدريس مواد أخرى.
- تجريب استخدام تصاميم الانفوجرافيك في تدريس مادة الرياضيات على طالبات في المراحل الأخرى.
- إجراء المزيد من الأبحاث لعمل مقارنة بين التدربس باستخدام الانفوجرافيك وتقنيات اخرى.

المراجع

المراجع العربية:

ابن نافلة، يوسف. (٢٠١٩). دور التكنولوجيا والرقمنة في صناعة وهندسة التعليم. المجلة العربية للتربية النوعية. (ع٧). ص ١٨٤-١٧٣.

احمد، محمد ويوسف، وليد وفارس، نجلاء وإسماعيل، عبدالرؤوف. (٢٠١٨). معايير تصميم وانتاج الانفوجرافيك التعليمي. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. (ع١). مصر.

حسن، أمل. (٢٠١٧). معايير تصميم الانفوجرافيك التعليمي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. (ع٣٥). مصر. جامعة عين شمس. ص٦١-٩٦.

رشيد، شيخي. (٢٠١٤). "عوامل وعوائق التحصيل الدراسي ".مجلة الباحث: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. (ع١٠). ص ١١٨ – ١٤٣.

الزيدي، أمل علي ناصر. (٢٠١٤). إدمان الانترنت وعلاقته بالتواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نزوي. جامعة نزوي. كلية العلوم والآداب، عمان.

شلتوت، محمد. (٢٠١٨). الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج. (الطبعة الثانية). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب تربية الغد.

عيد، نضال. (٢٠١٧). أثر توظيف نمطين للانفوجرافيك في ضوء المدخل البصري لتنمية مهارة حل المسالة الرياضية لدي طالبات الصف الثامن بغزة. فلسطين. الجامعة الإسلامية.

الغامدي، صالح سعد صالح. (٢٠١٨). "فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تنمية التحصيل ومهارات الحاسب الآلي لدي طلاب الصف الثاني المتوسط ".مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية. مج٣٤. (ع٨). ص ٨٩ – ١٢٤.

مهدي، ضياء صالح، وزينب حمودي نوري. (٢٠١٩). "معوقات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين ".المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (ع٨). ص١٢٧ – ١٤٣.

المراجع الأجنبية:

AL-Mohammadi, Najwa. (2017). Effectiveness of use infographics as approach for teaching programming fundamentals on developing analytical thinking skills for high school students in the city of Makkah in saudi arabia. (vol 3 no 1): global journal of educational studies.

Alrwele, Noura. (2017). Effects of infographics on student achievement and students' perceptions of the impacts of infographics. Saudi Arabis.(vold 6, NO 3, PP 104-117). the journal of education and human development.

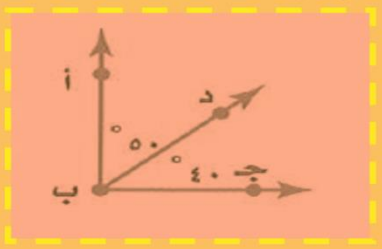
Bicen, Huseyin & Beheshit, Mobina.(2016) The psychological of infographics in education. Turkey.

Damyanov, IVO & Tsankov, Nikolay. (2018).The role of infographics for development if skills for cognitive modeling in education. Bulgaria.

Yıldırım, Serkan. (2016). Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches. The Turkish Online Journal of Educational Technology, volume 15 issue 3.

علاقات الزوايا و المستقيمات

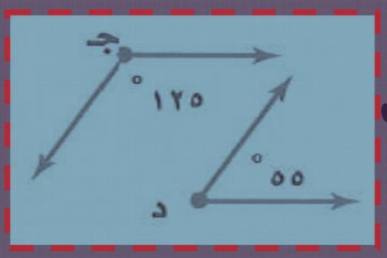
الزاويتان المتتامتان



هما الزاويتان اللتان مجموع قياسهما يساوي ٩٠.

∠ أب د ، ∠ د ب ج زاويتان متتامتان

الزاويتان المتكاملتان



هما الزاويتان اللتان مجموع قياسهما يساوي ١٨٠.

∠ جـ ، ∠ د زاويتان متكاملتان.

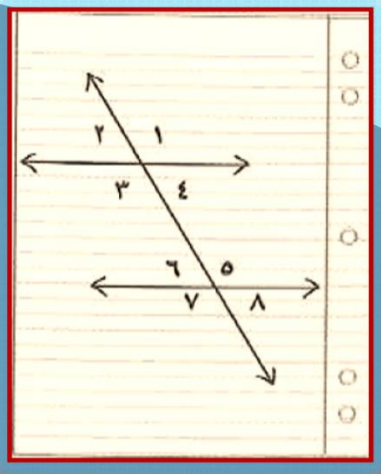
الزاويتان المتبادلتان داخلياً

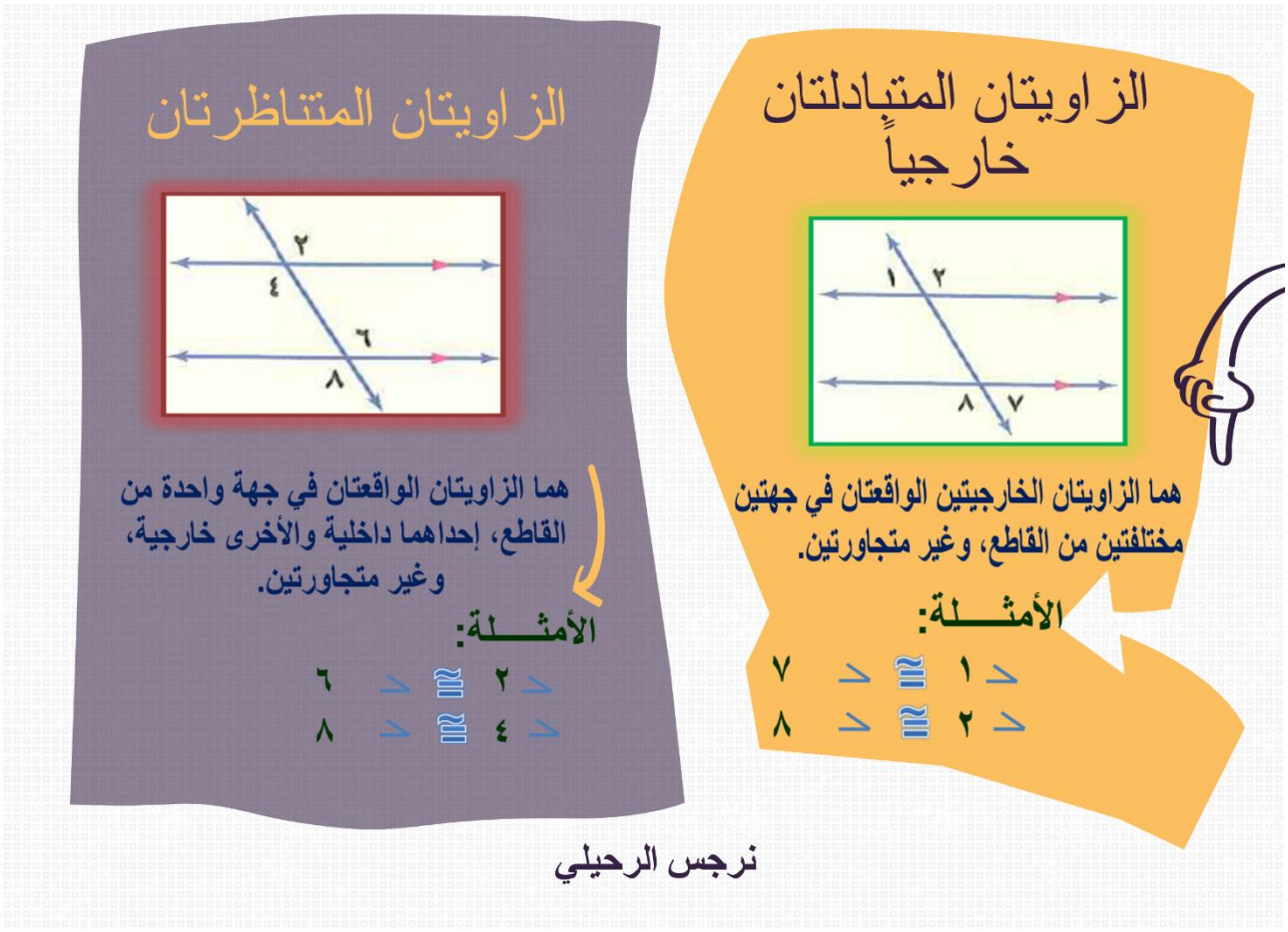
هما الزاويتان الداخليتان الواقعتان في جهتين مختلفتين من القاطع ،وغير متجاورتين.

الأمثـــلة:

∠ ٤ ≅ ∠ ٦

∠ ٣ ≅ ∠ ٥




الزاويتان المتبادلتان خارجياً
١ ٢ ٧ ٨
هما الزاويتان الخارجيتين الواقعتان في جهتين مختلفتين من القاطع، وغير متجاورتين.
الأمثلة:
∠١ ≅ ∠٧
∠٢ ≅ ∠٨
الزاويتان المتناظرتان
٢ ٤ ٦ ٨
هما الزاويتان الواقعتان في جهة واحدة من القاطع، إحداهما داخلية والأخرى خارجية، وغير متجاورتين.
الأمثلة:
∠٢ ≅ ∠٦
∠٤ ≅ ∠٨
نرجس الرحيلي

اطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK بين النظرية والتطبيق

أ.هيا بنت سليمان بن محمد الجاسر

وزارة التعليم - إدارة تعليم الرياض

h.aljaser073@riyadhedu.gov.sa

hayasaljasser@gmail.com

مقدمة:

"اننا بحاجة الى احداث تغييرات واسعة ونقلات نوعية كبيرة بهدف علاج الانهيار الحادث في النظام التعليمي ، ولتلافي ذلك فلا مفر من اللجوء الى التكنولوجيا التعليمية ، التي يجب ان تضاهي بالدقة والتأثير والتكنولوجيا الفيزيائية والبيولوجية التي نعتمد عليها كثيراً."

بهذه الكلمات المستخلصة استهل العالم التربوي الأمريكي الشهير "بوروس فريدريك سكيز" الصفحات الأولى من كتابه الشهير "تكنولوجيا السلوك الإنساني" في بداية عقد السبعينات من القرن الماضي (سرايا،٢٠٠٧). يتسم عصرنا بالثورة المعلوماتية والتقدم التقني المتسارع في شتى المجالات وقد سهلت المستحدثات التقنية العديد من السلوكيات الإنسانية ومنها التعليم . وهكذا كان من الضروري البحث عن أساليب واستراتيجيات جديدة للتغلب على المشكلات التي يواجهها النظام التعليمي في مدارسنا ، بما يحقق مخرجات اكثر جودة واكثر اتقاناً (سالم،٢٠٠٩).

يُعد التعليم القاعدة الأساسية لتقدم الأمم حيث يساعد على تحقيق الآمال والطموحات، ولكن في طريق تحقيق ذلك توجد العديد من التحديات التي جعلت من التعليم محور للبحث والدراسة، وتعددت الجهود البحثية واضعة في الاعتبار العديد من المتغيرات المرتبطة بالقضية الأساسية وهى التعليم، فهناك من اتجه إلى تطوير وتقويم طرق التدريس والمقررات والمناهج، وهناك من اهتم بإعداد المعلم وتقويمه، وغيرها من البرامج والتوجهات.

وحيث أن التطور العلمي والتقني من أهم خصائص العصر الحالي، تسعى النظم التعليمية لمسايرة هذا التطور المتسارع والاستفادة من إمكاناته لتقديم تعلم نشط وبناء أكثر كفاءة، وهو ما يفرض على المعلمين ضرورة تبنى فكر التجديد والتطوير في جميع ممارساتهم التربوية لتسهيل عملية التعلم وتحسين مخرجات العملية التعليمية، ولأن المعلم هو المحرك الأساسي للتغيير والتطوير في منظومة التعليم، فقد تغيرت أدواره ومسؤولياته تغيراً جذرياً تحقيقاً لأهداف التعليم وفقاً لمستجدات العصر الحالي وامكاناته، فأصبح المعلم ميسر للعملية التعليمية ينمى لدى المتعلمين مهارات التعامل مع المعرفة ويوجههم إلى السلوكيات الداعمة للتفكير والابتكار والابداع(Schmidt et al.،2010).

إن تعميق مهنة التعليم وتطويرها تستدعى إعداد المعلم إعداداً جيداً من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد قبل الخدمة، وتدريبه وتنميته مهنياً أثناء الخدمة بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة وإثنائها خبرات تربوية، تضمن مستوى رفيع للأداء وأخلاقاً مهنية حاكمة، وقدرات تمكن المعلم من تحقيق أهداف التعليم داخل حجرات الدراسة وخارجها، كما أن تعميق المهنة وتطويرها يستدعى تمكين المعلم من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات وتطوير أدواره بما يؤدى إلى توظيف هذه المعطيات (حفنى،٢٠١٥، ص٦).

يواجه المعلمون تحدياً مستمراً لتلبية احتياجات التنوع الذى يتزايد بشكل مستمر بين الطلاب نتيجة التقدم المعلوماتي، وعلى ذلك يجب أن تُعد برامج إعداد المعلم الخريجين على أن يكونوا مؤهلين في تصميم الدروس مع دمج التقنية المناسبة بشكل فعال مع المحتوى بطريقة تربوية سليمة تدعم تعلم الطالب(Lowder,2013).

لقد جاءت مهارات التدريس وتنميتها لدى المعلم في مقدمة المجالات التي تسعى برامج إعداد المعلم إلى تنميتها في كليات التربية، فلم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعلومات، ولكن أصبح يتعدى ذلك بكثير، وأصبح التدريس عملية هادفة تسعى إلى تحقيق نواتج التعلم، حيث يقوم المعلم في عملية التدريس بمجموعة من التحركات للتخطيط للأنشطة واختيار استراتيجيات وطرق تدريس مناسبة لبناء المواقف التعليمية التي من شأنها مساعدة الطلاب على بناء المعرفة لتحقيق نواتج التعلم المرغوبة(شقور والسعدى،٢٠١٤).

كما أن أداء المعلم يعد متغيراً هاماً في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب، فالمعلمين الذين يبدون سلوكاً أكثر أصالة وإثارة يكون طلابهم أكثر قدرة على المبادرة وأكثر قدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعي. وتتنوع أدوار المعلم ليشكل بيئة مناسبة للإبداع حيث يخلق المواقف التعليمية التي تفجر طاقات الابداع لدى المتعلمين وتتحدى قدراتهم وهذا يتطلب أن يتبنى المعلم اتجاهات إيجابية نحو الابتكارية وأن يمتلك صفات المعلم المبدع ليتمكن من إثراء المواقف التعليمية بالأنشطة الإبداعية (شحاته،٢٠٠٩).

إن الاهتمام بالجانب الإبداعي من مقومات إعداد المعلم الناجح حيث يجب الاهتمام بالجانب الإبداعي لبناء شخصية وسلوك المعلمين، وذلك من خلال تنشيط وتنمية القدرات الإبداعية لدى المعلم من خلال تقديم برامج مستقلة لإكسابه مهارات التدريس الإبداعي، أو برامج ومقررات تثير الإبداع لديه(إمام،٢٠١٦).

وتعد التقنية إحدى أدوات المعلم المبدع ويعتمد استخدام المعلم للتطبيقات التقنية على عدة عوامل وهى: توافر البرمجيات وأجهزة الكمبيوتر، والوقت الكافي، والدعم التقني، وثقة المعلم وايمانه بضرورة استخدام التقنية ، ومعرفة المعلم باستخدامات التقنية في تصميم طرق التدريس لتيسير عملية التدريس واكتساب المعرفة(Terpstra,2009).

هدف الورقة :

تهدف هذه الورقة الى مناقشة الجانب التطبيقي لإطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى (TPACK) في الممارسات التدريسية.

إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى(TPACK)

هو إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى (Technological Pedagogical and Content Knowledge Framework) ؛ والذي يهدف إلى تحقيق التكامل بين المعرفة بالمحتوى، والمعرفة بطرق التدريس، والمعرفة التقنية. ويركز إطار (TPACK) على المعارف الجديدة الناتجة عن دمج المعارف الرئيسة الثلاث إما ثنائياً أو ثلاثياً لينتج عنها أربع معارف مختلفة هي: معرفة التقنية والمحتوى (TCK) ، ومعرفة المحتوى وطرق التدريس (PCK)، ومعرفة التقنية وطرق التدريس (TPK)، وأخيراً المعرفة الناتجة عن التقاطع بين معرفة التقنية ومعرفة طرق التدريس ومعرفة المحتوى معاً (TPACK) (Koheler,Mishra,Ackaoglu & Rosenberg,2013).

يهدف نموذج تيباك إلى توضيح كفاءات ضرورية للمعلمين تمكنهم من دمج التقنية بالتعليم، حيث أن معرفة المعلمين بمحتوى مادة التخصص الأكاديمى والطرق اللازمة لتدريسها غير كافية، فيجب أن تشمل المعرفة التقنية، واستخدام تقنية المعلومات، ونتيجة لذلك جاء نموذج تيباك لتنمية كفاءات معرفة المحتوى التربوى التقنى لوصف كيف يمكن تكامل المكونات الثلاثة للمعرفة لتدريس موضوع دراسى معين مع التقنية الرقمية بفعالية (Koehler & Mishra,2009).

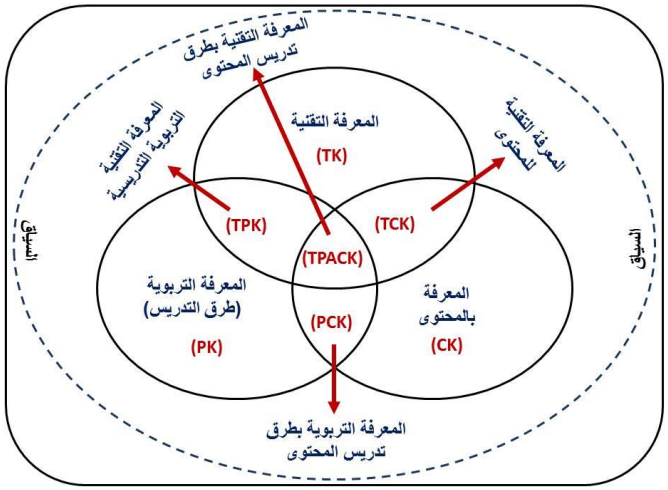
يصف الفار (٢٠١٦) إطار (TPACK) بأنه نموذج يمثل معرفة المعلم بكيفية تعليم موضوع معين باستخدام التقنية المناسبة له، ويرى ضرورة امتلاك المعلم لهذه المعرفة لمواجهة العملية التعليمية في الوقت الحاضر. ويُعرّف بأنه : معرفة المحتوى التدريسي والتقني (Technological Pedagogical and Content Knowledge) الذي يهدف إلى توضيح كفايات ضرورية للمعلِّمين تمكّنهم من دمج التقنية بالتعليم (Mishra & Koehler, 2006).

مكونات إطار (TPACK):

يتكوّن إطار (TPACK) من سبعة مجالات للمعرفة ينبغي للمعلم التمكّن منها، هي:

١. (CK) معرفة المحتوى.
٢. (PK) المعرفة التدريسية.
٣. (TK) المعرفة التقنية.
٤. (PCK) المعرفة التدريسية بالمحتوى.
٥. (TCK) المعرفة التقنية بالمحتوى.
٦. (TPK) المعرفة التقنية التدريسية.
٧. (TPCK) المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى. (Harris, Mishra, 2009, 396-401).

ويبين الشكل (١) مجالات المعرفة السبعة التي يتكون منها إطار (TPACK):



إطار معرفة المحتوى التربوي والتقني (TPACK):tpack.org

أهمية توظيف إطار (TPACK) في البرامج التدريبية للمعلِّمين:

تشير الأدبيات إلى أن تصميم برامج التدريب أثناء الخدمة واستمرارها مسألة تتطلبها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجددها، وتنوّع وسائل وأساليب التدريس ووسائله المساعدة (الحامد، زيادة، العتيبي ومتولي،٢٠٠٧). وذلك يتطلب نوعية جديدة من المعلمين تتابع التطور وتواكب التغيير، وقادرة على الإفادة من المتغيرات العالمية لرفع كفاءة أدائهم التدريسي

(الخليفة،٢٠١٧). وعليه فإن المعلم الجيد الذي لديه القابلية للتطوير، والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين -هو مفتاح التعليم النوعي (سحتوت ويونس،٢٠١٥).

إن التدريس الجيد ليس - فقط- إضافة التقنية إلى التدريس الموجود ومجال المحتوى؛ بل يتعداه لإيجاد مفاهيم جديدة تتطلّب تطويراً للعلاقات بين هذه المعارف الثلاث كما يوظّفها الإطار الخاص بالـ (TPACK) جيمويانيس (Jimoyiannis, 2010). وقد أكّدتْ دراسة تيمشيغن (Temechegn, 2014) أن القاعدة المعرفية في التدريس في القرن الحادي والعشرين هي معرفة المحتوى التربوي/ التقني TPK/ TPACK، وعدّت الدراسة أن إطار (TPACK) هو إطار عمل لمعرفة المعلِّم وتطوير أدائه. كما أكّدتْ دراسة أرتشمبلت وكربين (Archambault,& Crippen, 2009) ودراسة هاندل، كامبل، كافانج، بوتكز وكيلي (Handal, Campell, Cavangh, Potocz & Kelly, 2013). ودراسة كولر، ميشرا، أكجلو وروزينبرغ (Koehler, Mishra, Akcaoglu & Rosenberg, 2013) ودراسة ييه ووه ولين وهسو وهوانغ (Yeh,Wu,Lin,Hsu,,Hwang & kwun,2015). ودراسة إفريم وإيردیم (Evrim & Erdem,2016) ودراسة أيوبي والتكاش ورواس(Ayoubi,ElTakach&Rawas,2017)، ودراسة ناجي (١٤٣٧هـ) على فاعلية البرامج التدريبية القائمة على توظيف إطار (TPACK) في تنمية مهارات المعلِّمين؛ حيث أوصتْ بضرورة بناء البرامج التدريبية للمعلِّمين في ضوء إطار (TPACK).

وقد أكدت عدد من الدراسات على أهمية الإعداد المهني لمعلم القرن ٢١ إعداداً يتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي وما يرافقه من تغير في طبيعة المعرفة، وطبيعة المتعلم وبيئة التعلم؛ وأن معظم التجارب قد أوصت بضرورة توافر برامج ومقررات للإعداد المهني للمعلم بحيث تدعم البرامج والمقررات التكامل بين الجوانب الثلاثة للمعرفة المهنية للمعلم التي تتمثل في المحتوى والتدريس والتقنية (عبدالعزيز، ٢٠١٥) .

ولقد أظهرت دراسة ويليامز وفولقر وويتزل (Williams, Foulger & Wetzel,2010)، ودراسة تورقت (Turgut ,2017)، أن تفعيل إطار (TPACK) يمكّن المعلِّمين من تدعيم مستوى معرفتهم التقنية التدريسية بالمحتوى. وأكّدتْ دراسة تاشاو(Tachau,2018)على فاعلية توظيفه في تصميم برامج التدريب للمعلِّمين، كما أن تصميم البرامج التدريبية في ضوء إطار(TPACK) يوفر للمعلم معرفة أعمق بمادة التخصص؛ حيث أشارت دراسة شعبان(Chabban,2017) إلى أن معرفة المعلمين التقنية التدريسية (TPK) تساعد على فهم المحتوى بشكل أعمق ، كما تعمل على تحسين أدائهم التدريسي، كما كشفت دراسة بتر وبيريز وكوينتانا (Butter,Perez & Quintana 2013) والشهري (Alshehri,2012) وتسوكس ومافروثيرس (Tsouccas & Mavrotheris,2017) عن فاعلية المعرفة التقنية للمعلِّم في تعميق معرفته وفهمه لتخصصه.

توجد العديد من المبررات لتنمية الممارسات التدريسية للمعلمين والمعلمات ومنها(السيد والجمل،٢٠١٦)، منها: ١) الثورة المعرفية، حيث أدت الزيادة المستمرة للمعرفة المتخصصة في كافة المجالات إلى اتساع كم المعلومات ونوعيتها، مما يفرض على النظم التعليمية ضرورة تدريب المعلمين على كل ما هو جديد لمسايرة ذلك الانفجار المعرفي والتوافق مع معطياته، ٢) الثورة التقنية، حيث أن التطور التقني أثر بشكل كبير في مختلف مجالات الحياة ومنها المجال التربوي بما يقدمه من مستحدثات تقنية تدعم العملية التعليمية، مما يحتم ضرورة تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعليم لتحسين أدائهم وممارستهم التدريسية الحالية والمستقبلية بما يتوافق مع المعطيات التقنية المتغيرة، ٣) التجديد التربوي، وذلك من خلال النظريات التدريسية والنفسية وما تقدمه من افكار ونظريات ومستحدثات تربوية تخدم منظومة التدريس وتطورها، حيث غيرت تلك النظريات والأفكار في أدوار المعلمين والمتعلمين الأمر الذى يحتم ضرورة تحسن الأداء والممارسات التدريسية

للمعلمين والمعلمات في ضوء تلك المستحدثات التدريسية، ٤) ظهور مفهوم الجودة في التعليم وجودة المؤسسات التعليمية مما أثر بشكل كبير في ضرورة تبنى معايير الجودة لتطوير أداء المعلمين التدريسي وتحقيق جودة التعليم ككل.
ان معرفة الأدوات التقنية الجديدة ليست كافية ولا تدعم الاندماج الناجح في الفصول الدراسية فقط، بل يتطلب من المعلمين تصميم البيئة التعليمية وخبرات التعلم التي تستخدم التقنية لتدريس المحتوى بطرق مرنة وإبداعية، لذا يجب على المعلمين فهم التقنية ومعرفة امكانية تسخيرها لتسهيل تلقي واستيعاب المحتوى (Shannon,2011). كما ان الهدف من اكتساب كفاءات TPACK هو الاستفادة من دمج معرفة المعلم بالمحتوى والتربية والتقنية والعروض التقديمية والتطبيقات الرقمية لعرض المادة التعليمية والمحتوى بطرق مشوقة جاذبة للانتباه تثير التفكير.
إن معرفة المعلمين لتقنية طرق تدريس المحتوى (TPACK) للتعلم ذي المعنى مع تقنية المعلومات والاتصالات يصف معرفتهم لتصميم أنشطة الدرس لتقنية المعلومات والاتصالات فيما يتعلق بخمسة أبعاد: نشطة، وبناءة، وأصلية، وعالمية وتشاركية.

يرتبط نموذج TPACK بقدرة المعلم على فهم العلاقة القائمة بين موضوعات المحتوى العلمي لمادة التخصص وعلم التدريس والمعرفة التقنية ، لتكوين هيكلاً منظماً يوضح العلاقة بين هذه المكونات الثلاثة ويعالجها بما يدعم خبرة المعلم ويطور أداءه، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات والأبحاث التي تهتم بتطوير أداء المعلمين في مختلف التخصصات ومنها دراسة (ناجى،١٤٣٧).

تتبلور أهمية إطار **TPACK** للمعلمين والمعلمات في عدد من العوامل منها (Fontanilla,2016) :

- تحويل الأفكار النظرية المتعلقة بطرق التدريس والتقنية إلى تطبيقات عملية تدعم مادة التخصص.
- دعم مفاهيم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وضرورة متابعة كل ما هو جديد لتطوير الأداء المهني.
- تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين أثناء التدريس في مختلف التخصصات.
- مساعدة المعلمين في اختيار أفضل الطرق لتسهيل تعليم المواد الدراسية للمتعلمين.
- تحسين الكفاءة الذاتية وفعالية الذات المهنية للمعلمين.
- مساعدة المعلمين على حل المشكلات التقنية وإدارة الصف وتصحيح المفاهيم الخاطئة.
- تنمية الكفاءة التقنية لدى المعلمين وتحسين مهارتهم في استخدام التطبيقات التقنية الحديثة.
- الوقوف على كل ما هو جديد في التربية والتقنية والمحتوى بهدف إثراء المواقف التعليمية.
- تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية كأحد التوجهات التدريسية الحديثة.
- تحسين مستوى المعلمين في مجالات TPACK بما يساعد في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة.

عناصر الممارسات التدريسية في ضوء اطار TPACK:

جدول (١) عناصر الممارسات التدريسية في ضوء اطار TPACK (Figg,٢٠١٢)

الممارسة	متطلبات تطبيقها
ممارسة المعرفة التدريسية التقنية بالمحتوى TPCK-in- Practice	معرفة كيفية تصميم خبرات تعليمية معززة بالوسائل الرقمية لنماذج تدريسية مختلفة (المحاضرة، التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم القائم على الاستقصاء) لتحقيق أهداف التعلم المحددة بموضوعات المحتوى.
ممارسة المعرفة التقنية بالمحتوى TCK-in- Practice	معرفة الوسائل الرقمية المناسبة للمحتوى مثل قدرة المعلم على استخدام الأدوات التقنية (الكفاءة الذاتية، المهارة، الاتقان).
ممارسة المعرفة التدريسية التقنية TPK-in-Practice	معرفة كفايات الممارسات التدريسية (إدارة الصف، التقييم) من أجل تخطيط وتنفيذ دروس معززة بالتقنية.

يتطلب تحقيق التكامل بين المحتوى التدريسي والتقني من المعلمين والمعلمات مجموعة من كفايات TPACK والتي تتمثل فيما يلى(Mustafa,2016):

- مساعدة المتعلم على ممارسة الأنشطة القائمة على الاستقصاء باستخدام تقنية الحاسب لتسهيل القيام بها، وهذه الكفاية ترفع مستوى المعلم في المعرفة التدريسية التقنية TPK.
- البحث عن مصادر التعلم اللازمة لتوضيح موضوعات المناهج الدراسية في الوسائل الرقمية مثل الإنترنت وتقويم مواقع الويب القائمة على المحتوى أو الاستخدامات التدريسية(PCK-TCK)، أو إنشاء المحتوى الرقمي .TK
- تقويم البرامج التعليمية القائمة على أساس المحتوى (TCK) ومدى توافقها مع معايير المناهج التعليمية.
- اتخاذ القرار لاختيار الأداة التقنية المناسبة لأنشطة تعلم محتوى معين TPACK مثل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.
- الوعى بدور الأدوات والوسائل الرقمية في تسهيل اختيار ممارسات تدريسية فعالة من أجل تحقيق الهدف من المحتوى TPACK.

يوضح الجدول التالي الأبعاد المختلفة للمعرفة المتضمنة خلال هذا الإطار والمقصود بكل منها، ومثال على كل نوع من أنواع المعرفة (عبد العزيز،٢٠١٥)؛ (Jimoyiannis,2010):

جدول (٢): مفهوم وأمثلة أبعاد المعرفة المهنية للمعلم لإطار TPACK:

أبعاد المعرفة	المفهوم	مثال
المعرفة التقنية TK	المعرفة عن كيفية استخدام أجهزة وبرمجيات ICT والملحقات المرتبطة.	المعرفة حول استخدام أدوات الويب.٢(الويكى، المدونات، الفيس بوك)، البرامج التعليمية.
المعرفة التدريسية PK	المعرفة عن تعلم الطلاب، طرق التدريس، نظريات التعلم المختلفة، تقييم التعلم.	معرفة كيفية استخدام التعلم القائم على المشكلة في التدريس.
معرفة المحتوى CK	المعرفة عن موضوع المادة الدراسية التي يتم تدريسها.	المعرفة عن موضوعات العلوم وما يرتبط بها من مفاهيم وجوانب أساسية لدراستها.
المعرفة التدريسية بالمحتوى PCK	المعرفة عن كيفية تقديم محتوى موضوع التعلم باستراتيجيات التدريس المناسبة لجعل الموضوع المحدد أكثر فهما للطلاب.	معرفة كيفية استخدام (خريطة المفاهيم) لتدريس أنواع التفاعلات الكيميائية.
المعرفة التقنية التدريسية TPK	المعرفة عن مواصفات التقنيات المختلفة التي تمكن من تطبيق مداخل التدريس المختلفة دون الرجوع إلى موضوع المادة الدراسية.	التعلم التعاوني القائم على استخدام الحاسب.
المعرفة التقنية بالمحتوى TCK	المعرفة عن كيفية استخدام التقنية لتقديم بحث وابتكار المحتوى بطرق مختلفة دون الاهتمام بالتدريس.	المعرفة عن قاموس المصطلحات عبر الشبكة.
معرفة المحتوى التدريسي والتقني TPACK	المعرفة عن استخدام التقنيات المختلفة لتدريس/ تقديم وتسهيل ابتكار المعرفة لمحتوى موضوع التعلم المحدد.	المعرفة عن كيفية استخدام الويكي كأداة اتصال لتعزيز التعلم التعاوني في العلوم.

أهمية توظيف إطار (TPACK) في البرامج التدريبية للمعلِّمين:

تشير الأدبيات إلى أن تصميم برامج التدريب أثناء الخدمة واستمرارها مسألة تتطلبها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجددها، وتنوّع وسائل وأساليب التدريس ووسائله المساعدة (الحامد، زيادة، العتيبي ومتولي،٢٠٠٧). وذلك يتطلب نوعية جديدة من المعلمين تتابع التطور وتواكب التغيير، وقادرة على الإفادة من المتغيرات العالمية لرفع كفاءة أدائهم التدريسي (الخليفة،٢٠١٧). وعليه فإن المعلم الجيد الذي لديه القابلية للتطوير، والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين -هو مفتاح التعليم النوعي (سحتوت ويونس،٢٠١٥).

إن التدريس الجيد ليس - فقط- إضافة التقنية إلى التدريس الموجود ومجال المحتوى؛ بل يتعداه لإيجاد مفاهيم جديدة تتطلّب تطويراً للعلاقات بين هذه المعارف الثلاث كما يوظّفها الإطار الخاص بالـ (TPACK) جيمويانيس (Jimoyiannis,2010). وقد أكّدتْ دراسة تيمشيغن (Temechegn,2014) أن القاعدة المعرفية في التدريس في القرن الحادي والعشرين هي معرفة المحتوى التدريسي / التقني TPK/ TPACK، وعدّت الدراسة أن إطار (TPACK) هو إطار عمل لمعرفة المعلِّم وتطوير أدائه. كما أكّدتْ دراسة أرتشمبلت وكربين (Archambault,& Crippen,2009) ودراسة هاندل، كامبل، كافانج، بوتكز وكيلي (Handal, Campell, Cavangh, Potocz & Kelly,2013). ودراسة كولر، ميشرا، أكجلو وروزينبرغ Koehler, Mishra, Akcaoglu & Rosenberg,2013) ودراسة ييه ووه ولين وهسو وهوانغ (Yeh,Wu,Lin,Hsu,,Hwang & kwun,2015). ودراسة إفريم وإيرديم (Evrim & Erdem,2016) ودراسة أيوبي والتكاش ورواس (Ayoubi,ElTakach&Rawas,2017) ، ودراسة ناجي (١٤٣٧هـ) على فاعلية البرامج التدريبية القائمة على توظيف إطار (TPACK) في تنمية مهارات المعلِّمين؛ حيث أوصتْ بضرورة بناء البرامج التدريبية للمعلِّمين في ضوء إطار (TPACK)

وقد أكدت دراسة عبدالعزيز (٢٠١٥) على أهمية الإعداد المهني لمعلم القرن ٢١ إعداداً يتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي وما يرافقه من تغير في طبيعة المعرفة، وطبيعة المتعلم وبيئة التعلم؛ وأن معظم التجارب قد أوصت بضرورة توافر برامج ومقررات للإعداد المهني للمعلم بحيث تدعم البرامج والمقررات التكامل بين الجوانب الثلاثة للمعرفة المهنية للمعلم التي تتمثل في المحتوى والتدريس والتقنية.

ولقد أظهرت دراسة ويليامز وفولقر وويتزل (Williams, Foulger & Wetzel,2010)، ودراسة تورقت (Turgut,2017)، ودراسة تاشاو(Tachau,2018) أن تفعيل إطار (TPACK) يمكّن المعلِّمين من تدعيم مستوى معرفتهم التقنية التدريسية بالمحتوى. وأكّدتْ دراسة تاشاو(Tachau,2018) على فاعلية توظيفه في تصميم برامج التدريب للمعلِّمين، كما أن تصميم البرامج التدريبية في ضوء إطار(TPACK) يوفر للمعلم معرفة أعمق بمادة التخصص؛ حيث أشارت دراسة شعبان(Chabban,2017) إلى أن معرفة المعلمين التقنية التدريسية (TPK) تساعد على فهم المحتوى بشكل أعمق ، كما تعمل على تحسين أدائهم التدريسي، كما كشفت دراسة بتر وبيريز وكوينتانا (Butter,Perez & Quintana,2013) والشهري (Alshehri,2012) وتسوكس ومافروثيرس (Tsouccas & Mavrotheris,2017) عن فاعلية المعرفة التقنية للمعلِّم في تعميق معرفته وفهمه لتخصصه.

وقد أوصت دراسة العنزى والشدادى (٢٠١٨) و حسن (٢٠١٨) والعاصي (٢٠١٧) و اوقستين وليزاري (Augstin and Lilisari,2016) بأهمّية تطبيق برامج تدريبية مبنية على اطار TPACK في برامج تأهيل وتدريب المعلمات قبل

وأثناء الخدمة، كما اوصت بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين من الجوانب الأكاديمية والتربوية والتكنولوجية وفقاً لمستجدات العصر ومتطلباته.

المتطلبات الأساسية لإعداد المعلمين للمعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK:

نظرياً تعد فكرة توظيف إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK مشجعة وواعدة وذات قيمة كبيرة للمسئولين عن التعليم وصانعي السياسات وجميع العاملين في التعليم. إلا انه توجد بعض المتطلبات الأساسية لإعداد المعلمين للمعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK منها (Padmavathi,2017) :

- كفاءة المعلمين :

قد يشكل التحول في نموذج التدريس تحدياً للمعلمات والمدربات. وقد يجد أولئك الذين لديهم الحد الأدنى من المعرفة أو لا يعرفون التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي صعوبة متزايدة في التدريس باستخدام التقنية. وقد يواجه المعلمون الذين لديهم فهم أساسي لأجهزة الحاسب الآلي ومعرفة في استخدامها لأغراض أخرى مختلفة مشكلة أيضًا في استخدامها لأغراض تعليمية . ومع الاستخدام المتزايد للتقنية في الفصول الدراسية، يواجه المعلمون أثناء الخدمة العديد من العوامل التنظيمية الجديدة في عملية صنع القرار الخاصة بهم حول كيفية اختيار الأدوات المناسبة والسياق الذي يخدم عملية التعلم على أفضل وجه.

ورغم أن التدريس باستخدام تقنية الحاسب الآلي لم يعد مفهوماً جديداً، فقد يواجه مدربو المعلمين تحدي إدخال التقنية في التدريب أثناء الخدمة. ويشمل ذلك إعداد خطط الدروس والجمع بين التدريس والتقنية كجزء لا يتجزأ من عملية صنع القرار، والفهم الدقيق لمبادئ التعلم، وإتاحة التقنية، والمعرفة العميقة بالمحتوى جنبًا إلى جنب مع الخبرة التدريسية والتقنيات المستخدمة (Hofer,2012) .

- مرافق التدريب:

إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تفعيل التقنية له أهمية قصوى لتوظيف الاستخدام الصحيح للتقنية التي يمكن أن تتناسب مع المحتوى وطرق التدريس. ويعد تدريب المعلم على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات أكثر أهمية من الحصول على عدد كبير من أجهزة الحاسب الآلي. كما يفضل أن يتم تدريب المعلمين لتسهيل عملية التعلم الحقيقية والقابلة للتحقيق والمثيرة وغير المهددة بحيث تعد عملية اتخاذ قرار بشأن ما هو مناسب لتخصص/ درجة معينة/ في سياق معين مسألة قابلة للتعامل معها. وقد تختلف خبرة ومعتقدات المعلمين الفردية والتي قد تؤثر على فكرة المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى . وإن ورش العمل الواسعة النطاق مع الموظفين ذوي الخبرة في التقنية التعليمية، والإدراك البشري، وأساليب التعلم المختلفة أو الطرق المتعددة لمعالجة المعلومات والمعلمين ذوي الخبرة التعليمية الواسعة من شأنها أن تساعد في تطوير قدرات المعرفة التقنية التدريسية لدى المعلمات.

- توافر البنية التحتية:

تعتبر البنية التحتية وقضايا الدعم الفني لتدريب المعلمات من الأمور الأساسية الواجب توافرها لدعم برامج التنمية المهنية إثناء الخدمة. حيث أن توفير التقنية التعليمية بحد ذاته غير كافي إذا لم يترافق معه بنية تحتية صلبة ودعم فني حيوي ومستمر.

- توافر المدربين المتخصصين :

نظرًا لأن مجال التقنية بشكل عام، متطور ومتغير بشكل سريع، فإن الحصول على أشخاص متخصصين في جميع مجالات المحتوى والتدريس والتقنية والمعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى يعد أمراً هاماً لمساعدة المعلمين على مواكبة الحديث في مجال التقنية في التعليم.

- تأثير الممارسة الجديدة:

يستغرق أي ابتكار جديد وقتاً لإدخاله في النظام وتقبله من قبل الناس وإظهار نتائجه. وفي المراحل الأولية للتنفيذ، قد تؤدي الطريقة الجديدة للتدريس لصعوبة في إدارة الفصول الدراسية للمعلمين (Yinger,1979). وقد يؤدي التخطيط غير المناسب للمعلمين بسبب عدم فهم كيفية عمل طريقة أو أسلوب جديد أو الانحراف عن الأساليب المحددة إلى حدوث بعض المشكلات. وأثناء تقييم الطلاب، من الممكن أن يؤدي ذلك إلى تدني تحصيل الطلاب في بعض الحالات. وقد يؤدي إلى فشل الأهداف التعليمية في عدة حالات استثنائية.

خاتمة ومقترحات وتوصيات:

تناولنا فيما سبق ماهية إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK. كما تناولنا مكونات إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK و عناصر الممارسات التدريسية في ضوء اطار TPACK. كما استعرضنا أهمية توظيف إطار (TPACK) في البرامج التدريبية للمعلِّمين. وأخيراً تناولنا المتطلبات الأساسية لإعداد المعلمين للمعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK.

بناءً على ما تقدم يمكن تقديم بعض التوصيات فيما يتعلق بتطبيق إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK :

- التوصيات :

- توجيه الجهود والمصادر المطلوبة لنشر ثقافة تطبيق إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK في المؤسسات التربوية وتوعية المجتمع التربوي بأهمية ذلك.
- توجيه الخبراء والباحثين في الميدان التربوي لتناول القضايا المهمة في مجال التنمية المهنية للمعلمين، خصوصاً فيما يتعلق بالتعلم الإلكتروني وضرورة تكامل التقنية مع المناهج وطرق التدريس.
- إثراء المحتوى العربي على الانترنت فيما يتعلق بإطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK لمساعدة القائمين على برامج تدريب المعلمين على تطوير برامج تدريبية هادفة لتطوير الممارسات التدريسية في ضوء إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK.
- إجراء دراسات في مجال تطبيق إطار المعرفة التقنية التدريسية بالمحتوى TPACK لمختلف التخصصات الدراسية.

المراجع

المراجع العربية

إمام، محمود محمد (٢٠١٦). النموذج التكاملى لإعداد المعلم العام ومعلم التربية الخاصة للتعليم الدمجى: نحو تدشين إعادة هيكلة برامج إعداد المعلم فى الوطن العربى. المؤتمر الدولى المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات. كلية التربية جامعة الملك خالد. ٤(٤).

الحامد، محمد؛ زيادة، مصطفى؛ العتيبي، بدر؛ متولي، نبيل (٢٠٠٧). *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل* (ط.٤). مكتبة الرشد.

حسن، حنان عبد السلام عمر(٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع١٠٣.

الخليفة ، حسن (٢٠١٧). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*. (ط.١١). مكتبة الرشد.

سحتوت، إيمان ويونس، إيمان (٢٠١٥). *سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الرشد.

شحاته، حسن (٢٠٠٩). *مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي* (ط.٣). الدار المصرية اللبنانية.

شقور، على زهدي والسعدى، رنا (٢٠١٤). درجة استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية لتوظيف نظام التعلم الإلكتروني (مودل) في العملية التعليمية بحسب إطار المعرفة الخاصة بالمحتوى والتربية والتقنية، جامعة النجاح، فلسطين.

العاصي، دينا (٢٠١٧). مستوى إدراك معلمي العلوم للتكامل بين المحتوى البيداغوجي والتكنولوجي TPACK وعلاقته بممارستهم التدريسية في فصول العلوم(دراسة حالة)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبدالعزيز، دعاء عبدالرحمن (٢٠١٥). *دراسة اثنوجرافية لكفايات التدريس الرقمي للطلاب معلمي الكيمياء*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة طنطا.

العنزي، منال بنت محمد والشداد، هدى بنت عبد الله(٢٠١٨). تصميم نموذج قائم على إطار (TPACK) ونموذج التصميم التعليمي (جيرلاك وإيلى) لدمج التكنولوجيا في التعليم العام. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(٧)، العدد (١٠).

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠١٦، يوليو). نموذج تقييم أنشطة الدرس طبقا TAPCK للتعلّم ذي معنى مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*. ٦٣(٣) ، ١-٣٦.

ناجي، انتصار محمود (١٤٣٧هـ). *فاعلية برنامج قائم على منحى TPACK البيداغواجي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

السيد، أسامة محمد والجمل، عباس حلمى(٢٠١٦). التدريب والتنمية المهنية المستدامة، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

سالم، احمد (٢٠٠٧).وسائل وتكنولوجيا التعليم. الطبعة الثانية.مكتبة الرشد.الرياض.

سرايا،عادل.(٢٠٠٨).تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية.الطبعة الثانية.مكتبة الرشد.الرياض.

عبد العزيز، دعاء(٢٠١٥). دراسة اثنوجرافية لكفايات التدريس الرقمي للطلاب معلمي الكيمياء في ضوء مدخل التعلم الشبكي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة طنطا.

شقور، على زهدي والسعدى، رنا (٢٠١٤). درجة استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية لتوظيف نظام التعلم الإلكتروني (مودل) في العملية التعليمية بحسب إطار المعرفة الخاصة بالمحتوى والتربية والتقنية، جامعة النجاح، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Alshehri, K. A. (2012). The Influence of Mathematics Teachers' Knowledge in Technology, Pedagogy and Content (TPACK) on their Teaching Effectiveness in Saudi Public Schools. Doctor of Philosophy. University of Kansas.

Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.

Ayoubi, Zalpha; El Takach, Suzanne; Rawas, Muhammad. (2017). Improving the Pedagogical Content Knowledge (PCK) among Cycle 3 In-Service Chemistry Teachers Attending the Training Program at the Faculty of Education, Lebanese University. *Journal of Education in Science, Environment and Health*. 3(2),196-212.

Harris, J. B., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types. Curriculum-based technology integration reframed, *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 393-416.

Chabaan, Farah. (2017). Investigating Elementary Math Teachers' TPACK Characteristics and Instructional Practices. Master Thesis. School of Arts and Sciences. Lebanese American University.

Augstin, R.R., &Lilisari, L.(2016). Pre-service science teachers' readiness to integrate technology (an exploration toward TPACK in preliminary practical context). JurnalPengajaranMAtematikadanIlmuPengetahuan Alam,.21(2).

Fontanilla, H. S. (2016). Comparison of beginning teachers' and experienced teachers' readiness to integrate technology as measured by TPACK scores (order no.3740148). Available from ProQuest dissertations & theses global. (1752252626).

Evrim Baran, Erdem Uygun .(2016). Putting technology pedagogical & content, knowledge (TPACK) in action: an integrated tpack- design-based learning (DBL) approach, *Australian Journal of Educational Technology*. 32(2), 47- 63.

Handal, B., Campbell, C., Cavanagh, M., Petocz, P., & Kelly, N. (2013). "Technological pedagogical content knowledge of secondary mathematics teachers "Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 13(1), 22-40.

Canbazoğlu Bilici, S., Yamak, H., Kavak, N., & Guzey, S.S. (2013). Technological pedagogical content knowledge self-efficacy scale (TPACK-SeS) for preservice science teachers: Construction, validation and reliability. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 37-60

Mustafa, m. M. (2016). The impact of science teachers' metacognition on their planning choice of technology mediatedinauiry-based activities. University of Ottawa.

Lowder, L,S.,(2013). Building Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among pre-service teachers in a science methods course using action research. Doctor of education, University of Florida.

Koehler, M. J., Mishra, P. Akcaoglu, M.,&Rosenberg,J, M.(2013) The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators, Commonwealth Education Media Centre for Asia.

Butter, M.C., Perez, L.J., & Quintana, M.G.B., (2013). School Networks to Promote ICT Competences among Teacher Case Study in Inter Cultural Schools. *Computers in Human Behavior*. (pp. 1-10).

Figg, c. (2012). Tpack-in-practice: developing 21st century teacher Knowledge. Society for information technology & teacher education (pp.4683-4689). Chesapeake: aace.

Hofer, M. & Grandgenett, N. (2012). TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Pre-service teachers. Journal of Research on Technology in Education, 45 (1), pp. 83-106.

Jimoyiannis, A. (2010). Developing a Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Science Education implications of Teacher trainers. Preparation Program Computers & Education, 55(3).

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content Knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,9(1).

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson A. D., Koehler, M. J., Mishra, P. & Shin, T. (2009).Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for pre-service teachers. Journal of Research on Technology in Education, 42(2), 123-149. DOI: 10.1080/15391523.2009.10782544.

Tachau,M, Elena. (2018). *Professional Development for Transformational Technology Integration: An Experimental Study of In-Service Teachers' Self-Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge*. (Doctoral dissertation). Drexel University.

Temechegn Engida. (2014). Chemistry teacher professional development using the technology Pedagogical content knowledge (TPACK) framework. *AJCE*. (Special Issue). 4(3),2-21.

Tsouccas, Loucas & Mavrotheris, Mria. (2017). Enhancing the Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) of in-service primary teachers in the use of tablet technologies. Mlearn,17. European University of Cyprus. Larnca: Cyprus. Doi: 10.1145/3136907.3136951.

Terpstra, M, A.(2009). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge: Pre-service Teachers' Perceptions of how they learn to use Educational Technology in their teaching, Doctor of Philosophy, Michigan State University.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content Knowledge: A framework for integrating technology in teachers' Knowledge. Teachers College Record, 108(6).

Padmavathi, M. (2017). Preparing teachers for technology based teaching learnign using TPACK. I-Manager's Journal on School Educational Technology, 12(3), 1-9. https://doi.org/10.26634/jsch.12.3.10384.

Shannon, H.,(2011): Effect of Instructional Methodology on pre-service. Educators' Technological, Pedagogical, and Content Knowledge." *The International Journal of Learning in Higher Education* 20 (3): 13-25. doi:10.18848/2327-7955/CGP/v20i03/48697.

Tsouccas, Loucas & Mavrotheris, Mria. (2017). Enhancing the Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) of in-service primary teachers in the use of tablet technologies. Mlearn,17. European University of Cyprus. Larnca: Cyprus. Doi: 10.1145/3136907.3136951.

Turgut, Yildiz. (2017). A comparison of pre-service, in-service and information program for teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) in English Language teaching (ELT).*Academic Journals.* 12(22), 1091-1106.

Williams, M. K., Foulger, T., & Wetzel, K. (2010). *Aspiring to reach 21st century ideals: Teacher educators' experiences in developing their TPACK*. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010. (pp 3960-3967).

Yeh, Yi-Fen; Lin, Tzu-Chiang; Hsu, Ying-Shao; Wu, Hisn-Kai; Hwang, Fu-Kwun (2015). Science Teachers' Proficiency Levels and Patterns of TPACK in a Practical Context. *Journal of Science Education and Technology*. 24, (1), 78- 90.

Yinger, R. (1979).Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18(3), 163-169.

درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي

د. محمد بن علي المحيا

دكتوراه في المناهج وطرق التدريس- وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

alwatan2588@hotmail.com

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي في ضوء المعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS والكشف عن مدى وجود فروق في درجة مراعاتهم لتوقعات الأداء تعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية، حيث شكل مجتمع الدراسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي، وبلغ (١٧) معلم، مستخدما المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من مجتمع الدراسة واستخدم للإجابة مقياس ليكرت الرباعي، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة، واستخدم الباحث في دراسته التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعالجة الإحصائية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٩).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وأوصت الدراسة بأهمية تدريب معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي على مراعاة توقعات الأداء في ممارساتهم التدريسية عن بعد.

الكلمات المفتاحية: توقعات الأداء - الممارسات التدريسية عن بعد- معايير العلوم للجيل القادم NGSS

Abstract:

The study aimed to know the degree of observance of performance expectations in remotely teaching practices for the teachers of sciences at the intermediate schools in Al Zulfi in-light to the Next Generation of Sciences Standards (NGSS), and disclose how much the differences in degree of their observance of the performance expectations, which belong to variables of experience and training courses.

The population of study included the teachers of sciences at intermediate schools in Al Zulfi City. Sample size was (17) male teachers, the researcher used the descriptive survey

approach, and to achieve the objectives of the study, the researcher have designed a questionnaire tool for data collection and required data from the population of the study. The researcher used Likert forth scale and performed reliability and validity test for the tool of the study as well as the researcher calculated the frequencies, percentages, Means and standard deviation for the statistical process and T- Test for Independent Samples

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

يعتبر المعلم محور العملية التدريسية، ويقوم بمهمات متعددة سواءً داخل الصف أو خارجه، وينبغي على المعلم مراعاة توقعات أداء الطلاب أثناء عملية التدريس، من حيث المخرجات التعليمية وتحليلها وتفسيرها والتنبؤ بتلك الأداءات.

ويشير مارزانو (٢٠١٣م) إلى أن توقعات المعلم بوجود تفاوت في فرص نجاح طلابه يؤثر في تصرفاته معهم مما قد يؤثر في تحصيلهم، فالمعلم الذي يرى استطاعة طلابه النجاح سيعمل بطريقة تساعدهم على ذلك والعكس صحيح.

وقد أشارت دراسة ثرولود وسارازن ومارتنك وجوليت (Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2000) إلى أن توقعات المعلمين ليس لها تأثير التنبؤات المحققة لذاتها على أداء الطلاب، وإنما تتنبأ بقوة بأدائهم وذلك لأنها دقيقة وصحيحة، أي أن المعلمين يقومون بتقييم دقيق لقدرات الطلاب ولا يكون هناك تحيز في أحكام المعلمين حسب توقعاتهم، كما أظهرت النتائج دور إدراك قدرة الطالب في عملية تشكيل توقعات المعلم.

والتوقعات الإيجابية للتغير يمكن أن تصبح نمطاً من النبؤة المحققة لذاتها، والتي من خلالها يقوم الفرد ببذل جهده وما يستطيع؛ لأجل التغلب على المشكلات التي تواجهه، والاستجابة لهذه التوقعات الايجابية يدعى تأثير التوقع. (Talbot, 2000, pp34-39)

وتذكر حسانين (٢٠١٦م) أن توقعات أداء الطالب من المبادئ الأساسية لمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، حيث ظهرت هذه المعايير الجديدة لتعليم العلوم بفاعلية في القرن الحادي والعشرين وتُعرف بمعايير الجيل القادم، حيث تم إعداد هذه المعايير من قبل أعضاء المجلس القومي للبحوث(NRC) مع عدد من الهيئات والمؤسسات، وأعضاء الرابطة القومية لمعلمي العلوم(NSTA)، وأعضاء الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم(AAAS)، حيث مر تطوير معايير العلوم للجيل القادم بمراحل عديدة، وتم اعتماد المعايير النهائية ونشرها في أبريل ٢٠١٣م.

وقامت الدول العربية بتطوير مناهج العلوم من خلال تبني سلاسل ماجروهيل (McGraw-Hill) وترجمتها ومواءمتها وتطبيقها، مثل المملكة العربية السعودية، ومملكة البحرين، والإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر التي انضمت لها مؤخرًا، فتعتبر هذه السلاسل قائمة على المعايير القومية للتربية العلمية(NSES) الأمريكية (الأحمد والبقمي، ٢٠١٧م).

ويعد مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية من المشروعات التربوية الرائدة في المنطقة (السبيعي، ٢٠٠٩م)، ويهدف إلى التطوير الشامل لتعليم العلوم من خلال تطوير المناهج والمواد التعليمية والتقويم والتعلم الإلكتروني والتطوير المهني، لجميع مراحل التعليم العام، لبناء جيل إيجابي قادر على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه، ويسهم بشكل فعال في بنائها.

وتتمثل رؤية هذا المشروع من خلال توقعات أدائهم وما ينبغي معرفته للوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية وبناء مفاهيم جديدة، وحل المشكلات وابتكار وتطوير المنتجات والاتصال واستخدام التقنية وفق أحدث المعايير العلمية لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور وقيم المجتمع ومتطلبات الريادة في سياق التنافسية العالمي (الشايع وعبد الحميد، ٢٠١١م، ص١١٣).

ويظل تأثير التوقعات التي يحملها المعلم عن الطلاب وطبيعة أدائهم كانت وما زالت محط اهتمام الكثير من الباحثين، والمحاولات لتغيير سلوكيات المعلمين تعتبر أقل كلفة من بناء أبنية جديدة أو تطوير مفاهيم جديدة، ولذلك فإن الكثير من المربين مهتمون بالفكرة التي تشير إلى أن ضعف الأداء عند الطلاب يمكن تغيير جزئية عن طريق مساعدة المعلمين ليصبحوا أكثر إدراكاً لسلوكياتهم وبالتالي أكثر تأثيراً بشكل إيجابي على أداء الطلاب (Good, & Klausmeir, 1975, pp. 142-172)

وبالرغم من تطوير مناهج العلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، إلا أن المخرجات لا تعكس صورة حقيقية لكل هذه الجهود، حيث لا زالت المملكة العربية السعودية تقع في مراتب متأخرة في الاختبارات الدولية تيمس (TIMSS) في العلوم لمراحل التعليم العام، حيث كان ترتيب الطلاب في اختبار العلوم في عام ٢٠٠٣م (٣٩) من بين (٤٥) دولة مشاركة، وفي عام ٢٠٠٧م كان ترتيبهم (٤٤) من بين (٤٩) دولة مشاركة (الشمراني ،٢٠٠٩م، ص١١). وفي عام ٢٠١٥م للصف الرابع (٤٥) من (٤٧)، وفي العلوم للصف الثامن (٣٥) من (٣٩) (الشمراني وآخرون، ٢٠١٦م).

وهذا ما يؤكده دراسة عسيري (٢٠١٣م) بأن التميز في التعليم، يجعل من المعلمين أهمية الأخذ بالتوقعات العالية والدعم القوي لجميع الطلاب، وتوفير الفرص الدراسية لهم، وتشجيعهم لتعلم العلوم مما يرفع من جودة المخرجات التعليمية.

وأوضحت البحوث أن ما بين ٥%، ١٠٪ من التباين في الإنجاز يمكن إرجاعه إلى تأثير توقعات المعلم Teacher expectancy effects ويكون لتوقعات المعلم تأثيراً قوياً على الطلاب في السنوات المبكرة وفي حجرات الدراسة التي يستخدم فيها المعلم معالجة مختلفة مع الطلاب مرتفعي ومنخفضي القدرة (Jan.et.al. ،2005,303).

مشكلة الدراسة (والإحساس بها):

يتطلب من المعلمين تنفيذ مناهج العلوم المطورة بتغيير طرق التدريس التقليدية إلى طرق تدريسية حديثة عن بعد موائمة لطبيعة الطلاب، والرفع من سقف التوقعات لأداءاتهم من خلال هذه الممارسات التدريسية الفاعلة، وإيحائهم بصورة ذهنية جيدة عن سلوكياتهم وتحسين توقعاتهم وتغييرها إلى الأفضل والدعم المعنوي لهم في التحسن العلمي وتوجيه قدرتهم على التحصيل والتميز والإبداع المستمر.

وبينت وجهة نظر التنبؤات المحققة لذاتها (Self-Fulfilling prophecy)، والتي تشير إلى أن فكرة الفرد وتوقعاته عن نفسه أو عن الآخرين تجعله يعمل على تحقيق هذه التوقعات والأفكار بغض النظر عما هو موجود في الواقع، فالمعلم الذي يتوقع من طلابه أنهم لن يعملوا بشكل جيد في الامتحان يحول هذا التوقع إلى طلابه ويجعلهم يتوقعون القليل من أنفسهم، لهذا لا يبذلون الجهد في تحقيق المطلوب منهم مما يؤدي إلى أن يكون أداؤهم أقل من المستوى (Jussim & Eccles, 1992).

ولتحقيق توقعات الأداء في تعليم العلوم كما يشير السيد (٢٠١٩م)، فمن الأجدر وجود معلم قادر على مواجهة المواقف العملية المختلفة ليتمكن من تحقيق توقعات الأداء العالية ومراعاتها بين الطلاب، وهو ما أكده سميث وآخرون (Smith & Others, 2000) بأهمية دور المعلم.

ومن خبرة الباحث في مجال تعليم العلوم لاحظ وبالرغم من وجهود وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تطوير مناهج العلوم، إلا أن تلك الجهود لم ترتق إلى المستوى المأمول في مجال تدريب المعلمين وتثقيفهم بالمعايير العالمية لتدريس العلوم التي بنيت عليها مناهج العلوم، مما أسهم في تدني مستوى أدائهم التدريسي ولم يساير تطوير المناهج.

وقد أكدت العديد من الدراسات القصور العام في أداء معلمي العلوم التدريسي بالمملكة العربية السعودية حيث أظهرت نتائج دراسة الظفيري (٢٠١٢م) بعض القصور المتعلقة بطرق تدريس العلوم منها أنها تحتاج إلى تقنيات تعليمية غير متوفرة بالمدرسة، وعدم تأهيل المعلمين على استخدام طرق التدريس التي تتناسب مع المحتوى، وزيادة أعداد الطلاب يحد من تطبيق طرق التدريس الحديثة، وتضيف دراسة العنزي (٢٠١٤م) أن من المعوقات المتعلقة بطرق تدريس العلوم تجنب المعلمين استخدام طرق التدريس الحديثة لصعوبتها واحتياجها لوقت طويل في تنفيذها، واتفقت مع ذلك نتائج دراسة أسماء الشيخ (٢٠١٦م). وتضيف دراسة الحربي (٢٠١٧م) التي أشارت نتائجها إلى أن من القصور المتعلقة بطرق تدريس العلوم، إمكانات المدرسة لا تساعد الطلاب على العمل بأنفسهم، وعدم اقتناع بعض معلمي العلوم الطبيعية بجدوى طرق التدريس التي يتطلبها المقرر، وصعوبة ملاءمة طرق التدريس الحديثة لمفردات المحتوى.

وقد أوصت دراسة السبيعي (٢٠١٨م) وفق معايير العلوم للجيل القادم NGSS ورؤية المملكة ٢٠٣٠ بمراجعة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم كما أظهرت دراسة الغامدي (٢٠١٠م) بضعف ممارسة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للتدريس. كمدخل للإصلاح التربوي في تعليم العلوم.

وبين ورال وتسيرنا (Worral & Tserna, 1987) أن تأثر توقع المعلم/المعلمة بجنس المتعلم يكون أوضح لدى المعلمات أكثر من المعلمين؛ وقد يرجع ذلك إلى تأثرهن الواضح بالقوالب الفكرية حول الموضوع. وأن طبيعة توقعات المعلم عن المتعلم وتكوينها تحدث نتاج عوامل كثيرة ومتداخلة، كلها تؤثر في بناء وتشكيل توقعات المعلم عن المتعلمين، فمنها ما يتعلق بالمادة الدراسية، والخلفية الثقافية والاقتصادية للمتعلم، والنظام داخل المدرسة، وجنس المتعلم، ومعلومات المعلم السابقة عن قدرات المتعلم، وشخصية المعلم، وشخصية المتعلم، فتوقعات المعلم عن المتعلمين ليست أمراً سطحياً بل ممارسة لها طبيعته التي تكونها عوامل كثيرة ومتداخلة، ولا يمكن فهم هذه الممارسة والتعامل معها وتوظيفها لصالح تحسين التحصيل الدراسي دون تحديدها ومعرفة تأثيراتها.

وبرجوع الباحث للمكتبات العامة ولقواعد المعلومات الإلكترونية توصلت إلى عدم وجود أي دراسة في المملكة العربية السعودية تتناول ممارسات التدريس عن بعد لمعلمي العلوم وفق توقع الأداء، لذا تحدد للباحث اختيار هذه المشكلة وجعلها محوراً للدراسة، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

١- ما درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الخبرة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي في ضوء المعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS والكشف عن وجود فروق في درجة مراعاتهم لتوقعات الأداء تعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد بعض جوانب أهمية الدراسة فيما يلي:

١. تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة في تقويم أداء معلمي العلوم المعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS.

٢. يمكن أن تفيد القائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين في تحديد بعض جوانب الضعف لدى معلمي العلوم.

٣. قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة معلمي العلوم برفع درجة ممارساتهم التدريسية عن بعد مما ينعكس على مستويات طلابهم في العلوم.

٤. يمكن أن يستفيد المشرفين التربويون من الاستبانة المقدمة في الدراسة في تقييم أداء المعلمين في المراحل المختلفة.

٥. قد تفتح هذه الدراسة المجال للباحثين في تناول قضايا بحثية جديدة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: توقعات أداء الطلبة وهو أحد مبادىء العلوم للمعايير العالمية في تدريس العلوم. NGSS

الحدود المكانية: المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الزلفي.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١/١٤٤٢ هـ

مصطلحات الدراسة:

توقعات الأداء:

هي المعتقدات حول قدرة الطلبة على إنجاز ما هو مطلوب منهم، والتي تمكن من إجراء مجموعة من التنبؤات حول نتائج أداء العمل المطلوب منهم " (Nevid ,2003,p.486)

ويعرفها الباحث بأنها: ما ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على معرفته والقيام به بعد عملية التعلم.

الممارسات التدريسية:

عرفها الأسود (٢٠١٤): "هي مجمل الأساليب التربوية القائمة التي يؤديها المدرس لتقديم درسه". (ص٢٠١٤).

وعرفها خليل (٢٠١٦) بأنها:" مجموعة من الأفعال والسلوكيات والطرق التي يستعملها المدرسون داخل حجرة الصف وذلك لتقديم المادة الدراسية بهدف إحداث التعلم عند الطلبة (ص ١٥٤)

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من الأداءات والأساليب التدريسية المدمجة لمعلم العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي من أقوال أو أفعال داخل غرفة الصف بغرض مراعاة توقعات الأداء بين الطلاب لحدوث عملية التعلم.

الممارسات التدريسية عن بعد:

يعرفها الباحث بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية لمعلم العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي من أقوال وأفعال عبر المنصة التعليمية عن بعد بغرض مراعاة توقعات الأداء بين الطلاب لحدوث عملية التعلم.

معايير العلوم للجيل القادم NGSS:

تعرفها بدرية حسانين (٢٠١٩، ٤٠٠) أنها مجموعة من توقعات الأداء التي تصف ما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على القيام به في مجالات العلوم الفيزيائية، وعلوم الفضاء والأرض، وعلوم الحياة والهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلوم، وذلك في كل صف دراسي بدء من رياض الأطفال، وحتى الصف الثاني عشر".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل قسمين، القسم الأول: الإطار النظري، والقسم الثاني: الدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري

تمهيد:

يعد توقع الأداء أحد العمليات التي يستطيع المعلمون من خلال الممارسات التدريسية عن بعد في التنبؤ بما ينجزه الطلاب من تقدم ونجاح، بين فترة وأخرى، وإمكانية رفع سقف التوقعات الإيجابية لأداءات الطلاب وتحفيزهم بشكل مستمر لزيادة ثقتهم بأنفسهم وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر العلوم.

ماهية توقعات الأداء:

افترض جوليان روتر (Rotter, 1990) أن تفسير سلوك الفرد يتطلب معرفة تاريخ التعزيز للفرد وكذلك قيمه وتوقعاته الموضوعية، وقد رأى أيضاً أن التوقعات هي عبارة عن تلك التنبؤات التي يعملها الفرد حول مخرجات سلوكه، فمثلا الطالب الذي تكون توقعاته إيجابية للعمل المدرسي يعتقد أن الدراسة سوف تحسن من فرص حصوله على علامات جيدة، وبذلك يكتسب الأفراد توقعاتهم العامة حول قدراتهم خلال حياتهم ومن خلال الحصول على التعزيز من المعلم، أو النتائج المترتبة على هذا السلوك.(p489)

وقد وضح باندورا (Bandura, 1986) في نظرية التعلم بالملاحظة أن التوقعات تلعب دوراً مهما في إكساب الطفل دوره، لأن الطفل يلاحظ السلوك ثم يقوم بتقليده، بعد ذلك يأتي دور الراشدين وخصوصاً الوالدين في تعزيز، أو عقاب هذا السلوك، فإذا كانت نتائج السلوك إيجابية فإن الطفل يكتسب توقعات إيجابية لهذا السلوك، ويميل إلى تكرار ذلك السلوك في المستقبل، أما إذا كانت نتائجه سلبية؛ فإنه سيطور توقعات سلبية لذلك السلوك، ويميل إلى عدم تكراره.(p391).

وهناك أسلوبين لتفهم شخصيات المتعلمين داخل الصف، الأول: يعتمد على الانطباعات التي يكونها المعلم عن متعلميه، وتشكل انطباعاته في سلوكه نحوهم، والثاني: يعتمد على الدراسة الموضوعية لشخصيات المتعلمين، التي يستخدم فيها أدوات مصممة لذلك. وموضع البحث هنا يتناول الأسلوب الأول، أسلوب فهم المعلم شخصيات المتعلمين عن طريق انطباعاته، فحتى يفهم المعلم طبيعة شخصية المتعلمين وسلوكياتهم داخل غرفة الفصل الدراسي؛ فهو غالباً يعتمد على توقعاته التي تتكون من خلال خبراته في التعامل مع الناس عامة في حياته اليومية، ومع المتعلمين خاصة، والمعلم يعتمد

على توقعاته أو انطباعاته التي يكونها عن الآخرين في فهمه إياهم وتعامله معهم، وقد تكون مفيدة في تسيير تعاملاته معهم، إلا أنه لا يمكنه الاعتماد عليها؛ لأنها تعرضه للخطأ في فهم الدراسين. (حسان،١٩٩٨، ص٢٩١).

كما أن إدراكات وتوقعات المعلم Teacher perceptions and expectations تؤثر تأثيراً قوياً على طريقته في التدريس وفي التعامل مع طلابه (Emily، 2007) .

ومعايير العلوم للجيل القادم هي عبارات تصف ما ينبغي أن يقوم به الطالب من أداء نتيجة تعلمه، بمعنى أن المعايير تصف ماذا يجب أن يتعلم الطلاب وليس كيف يجب أن يتعلموا، وذلك في مجالات متكاملة من العلوم والهندسة والتكنولوجيا، وهي تشمل معايير المحتوى من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر (K-12).

وقام المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة (NRC) مع عدد من الهيئات والمؤسسات مثل: الأكاديمية القومية للعلوم (NAS)، والجمعية القومية لمعلمي العلوم(NSTA)، ومنظمة (Achieve)، ببناء معايير العلوم للجيل القادم لتعلم العلوم The next

NGSS (Generation Science Standards) وهي معايير تعليمية جديدة تتسم بالإثراء والترابط شاملة لمختلف الموضوعات والمراحل الدراسية، وتوفر لجميع الطلاب مستوى تعليمياً مرجعياً لائقاً (مها البقمي، ٢٠١٧، ص ٣١٠)

وتهدف معايير العلوم للجيل القادم إلى إحداث ثورة في طرق تعليم العلوم، إذ تؤكد على أهمية أربعة ركائز: الاتصال والتعاون والإبداع والتفكير الناقد، والتكامل التام للثورة الرقمية مع العملية التعليمية، ودمج الهندسة في تعليم العلوم (العتيبي والجير، ٢٠١٧، ص ٢).

توقعات الأداء في العلوم:

المحاور الأساسية لمعايير العلوم للجيل القادم (K-12) تركز على مجموعة محددة من الأفكار والممارسات في مجال العلوم والهندسة والتعليم لتمكين الطلاب من التوقع بكم هائل من الظواهر التي تواجههم في حياتهم اليومية، وتقييم واختيار مصادر موثوقة للمعلومات العلمية، والسماح لهم بمواصلة تنميتها لتجاوز سنوات دراستهم.

وتستند هذه المعايير على إطار مفاهيمي عام للمعايير العلمية لتعليم العلوم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي، والذي تم إعداده من المركز القومي للبحوث (NRC).

ويتضح مما تقدم أن معايير العلوم للجيل القادم NGSS قد أحدثت نقلة نوعية في الأداء المتوقع من الطلاب أثناء العملية التعليمية من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، لأن مفهوم المعايير يرتكز على ثلاثة محاور رئيسة ويسمى المحور الأول الأفكار المحورية والثاني الممارسات العلمية والهندسية، والثالث المفاهيم الشاملة. (NGSS, 2013, 41 – 80)

فلسفة توقعات الأداء في معايير العلوم (NGSS):

تتمثل فلسفة توقعات الأداء في معايير العلوم في الآتي:

١-**الأداء:** أن تتضمن توقعات الأداء التي يجب أن يكون الطلاب قادرين على القيام بها حتى يمكن تحقيق هذه المعايير.

٢- **الدمج:** أن توقعات الأداء يجب أن تدمج بين الأبعاد الثلاثة لتعلم العلوم.

٣- **التماسك:** أن كل مجموعة من الأداءات المتوقعة في محتوى العلوم والهندسة يجب أن تكون مترابطة ومتصلة مع الأفكار الأخرى المتضمنة في معايير العلوم السابقة ومعايير الثقافة العلمية، والمعايير العامة للدولة والتي تشمل مهارات اللغة والعلوم والرياضيات.

٤- **التكامل بين الأبعاد الثلاثة:** أي الممارسة العملية للعلوم والهندسة والأفكار الأساسية والمفاهيم العلمية الشاملة في كل من التدريس والتقييم ، بدلاً من تدريسها منفصلة.

٥- **التقييم المستمر:** لتعزيز ودعم النمو الثري والفهم المنسق لجميع أبعاد التعلم لدى الطلاب، ويشمل التقييم: القبلي، و التكويني، و النهائي و الذاتي. (بدرية حسانين، ٢٠١٦، ٩٣٠-٤٣١).

الدراسات السابقة

١-دراسة البسيوني(٢٠٠٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توقعات الطلاب المعلمين بالنسبة لكفاءتهم في أداء المهارات التدريسية في التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بعرعر، وعينة مكونة من (٢٠) طالب/معلم، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- انخفاض ثقة الطلاب المعلمين في قدراتهم على أداء المهارات التدريسية بمراعاة أسس التعلم الجيد.
- زيادة ثقة الطلاب المعلمين في قدراتهم على أداء المهارات التدريسية بتنمية الصفات الشخصية الخاصة بالمهنة.
- ثقة الطلاب المعلمين في أداء المهارات التدريسية بأهمية تخطيط الدروس وتنفيذها لتحقيق أهداف المنهج.
- توقعات الطلاب المعلمين بالنسبة لأداء المهارات التدريسية بتكوين علاقات حسنة مع الطلاب في زيادة مستمرة، والأنشطة خارج الفصل كانت منخفضة.
- تبلورت آراء الطلاب المعلمين وتوقعاتهم بالنسبة لكفاءتهم وقدرتهم على تنفيذ معظم الأهداف ومهاراتها التدريسية.

٢-دراسة هادي (٢٠٠٥م):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياسي الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي، ومعرفة مدى إسهام كل منهما في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطالب المعلم. واستخدم المنهج الوصفي، وتتكون الأداة من مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومقياس الاتزان الانفعالي، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، والعينة مكونة من ٣٠٥ طالبا وطالبة (١٦ ذكورا، و٢٨٩ إناثا) من الملتحقين بكلية التربية بجامعة الكويت.

وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي.
- وجود علاقات دالة بين المعدل التراكمي وكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي.
- أن علاقة الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي مرتفعة.
- أسهمت درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي مع درجات الثانوي في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطالب المعلم.

٣-دراسة عطاري (٢٠١٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي توقعات طلبة جامعة اليرموك من الجامعة ومدى تحققها من منظور الطلبة أنفسهم. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة اليرموك، والعينة قصدية من ٢٦٦ طالباً من جامعة اليرموك، وأداة الدراسة عبارة عن استبانة من شقين أحدهما للتوقعات والثاني لمدى تحققها. وهي مكونة من ٣٠ فقرة موزعة على خمسة محاور هي: الأداء الأكاديمي. والمكتبة. والعلاقة مع الأساتذة والطلبة وأخيراً الأنشطة. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- أن متوسطات التوقعات ومتوسطات مدى تحققها كانت معتدلة على الأداة ككل وكذلك على المحاور الخمسة.
- أن الأداء الأكاديمي والمكتبة جاءا في المقدمة من حيث التوقعات وأخيراً الأنشطة.
- اختلاف الترتيب من حيث مدى التحقق، بينما الأداء الأكاديمي في المرتبة الأولى من حيث التوقعات والثاني من حيث التحقق. فيما تظل الأنشطة في نهاية القائمة.
- أن متوسط توقعات الطلبة كان أعلى من متوسط التحقق على الأداة ككل وعلى محاور الأداء الأكاديمي والمكتبة والعلاقة مع الأساتذة والطلاب، بعكس ذلك على محور الأنشطة حيث كان متوسط التحقق أعلى من متوسط التوقعات.
- لم تصل درجة الدلالة الإحصائية في الفروق إلا على محوري الأداء الأكاديمي والمكتبة.

٤-دراسة هارون (٢٠١١م):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء توقعات معلمات الروضة ومعلمات الصف حول مهارات الاجتماعية – الانفعالية اللازمة لنجاح الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى. كما هدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا كان هناك فروق في توقعات المعلمات المتعلقة بأهمية المهارات الاجتماعية – الانفعالية تبعاً لمتغير مستوي المعلمة (معلمة روضة، ومعلمة صف) ونوع المؤسسة التعليمية (حكومية، وخاصة). واستخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الروضة (٦١٨) معلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٩) معلمة على النحو التالي: (٧٩) معلمة روضة (١٩٠) معلمة صف. وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- أن معلمات الروضة يعتقن بدور المهارات الاجتماعية – الانفعالية في التعلم المدرسي أكثر من معلمات الصف.
- أن معلمات الروضة والصف قد أعطين أهمية أكبر لمهارات التعاون وضبط الذات مقارنة بمهارات توكيد الذات أيضا، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً($a< 0.01$) في توقعات معلمات المؤسسات الخاصة والمؤسسات الحكومية حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية في التعلم ولصالح مؤسسات التعليم الخاصة.

٥-دراسة التح (٢٠١٢م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي تبعًا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز. واستخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة آل البيت (١١٨٠٤) طالباً وطالبة، واختيرت عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة آل البيت، نصفها من الذكور والنصف

الآخر من الإناث بطريقة العينة العشوائية الطبقية، يمثلون جميع كليات الجامعة وجميع المستويات الدراسية، وتكونت الأداة من مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التوقعات العالية لأدائهم والأفراد ذوي التوقعات المنخفضة لأدائهم لصالح الأفراد ذوي التوقعات العالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغير توقع الأداء والدافعية للإنجاز.

٦ـ دراسة الصالح (٢٠١٤م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومجتمع الدراسة من جميع طلبة كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف، وعينة مكونة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف. وتتكون أداة الدراسة من الاختبار. وأظهرت النتائج الآتي:

- وجود فروق لدى طلاب كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح تقديراتهم المتوقعة قبل الاختبارات.
- وجود فروق لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (٠,٠١) لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات.
- وجود فروق لدى طلاب كلية التربية في قسم التربية الخاصة وقسم التربية وعلم النفس وقسم المناهج وطرق التدريس، عند مستوى (٠,٠١) وكان اتجاه الفروق لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات، على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس، ولم تكن هناك فروق دالة في قسم المناهج وطرق التدريس.

٧ـ دراسة السيد (٢٠١٩م):

هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بالأداء في جوانب إعداد المعلم (الجانب التربوي، الجانب الثقافي – الجانب الأكاديمي – مجموع جوانب إعداد المعلم) وذلك من خلال نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، كما هدفت إلى تعرف مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلاب في كل تخصص من التخصصات. واستخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية جامعة المنيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٦٩) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى كلية التربية جامعة المنيا، وتتكون الأداة بترجمة مقياس الذكاءات المتعددة

وأظهرت نتائج الدراسة إلى:

- التنبؤ بمستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلاب عينة الدراسة تراوح بين متوسط ومرتفع.
- التنبؤ بالذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في مقدمة الترتيب كأكثر أنواع الذكاءات شيوعا، والذكاء المكاني والذكاء الطبيعي أقل الأنواع شيوعا لدى طلاب أغلب التخصصات.

- يمكن التنبؤ بالأداء في الجانب التربوي من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص تعليم أساسي مواد)، (الذكاء اللغوي: تخصص: الجغرافيا واللغة العربية)، (الذكاء الاجتماعي: تخصص: التعليم الزراعي، والبيولوجي، والتعليم الأساسي لغة عربية).
- يمكن التنبؤ بالأداء في الجانب الثقافي من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص: الجغرافيا والتعليم الأساسي مواد)، (الذكاء اللغوي: تخصص: اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، البيولوجي، التعليم الأساسي لغة إنجليزية)، (الذكاء الطبيعي: تخصص: الفيزياء، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)، (الذكاء الموسيقي: تخصص: الجغرافيا).
- يمكن التنبؤ بالأداء في الجانب الأكاديمي من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص: الجغرافيا، تعليم أساسي مواد، تعليم أساسي علوم)، (الذكاء الطبيعي: تخصص التعليم الزراعي)، (الذكاء المكاني: تخصص: تعليم أساسي مواد).
- يمكن التنبؤ بالإداء في جميع جوانب إعداد المعلم من خلال أنواع الذكاءات التالية: (الذكاء المنطقي: تخصص جغرافيا، أساسي مواد)، (الذكاء اللغوي: تخصص: لغة عربية، فيزياء)، (الذكاء الطبيعي: تخصص: فيزياء، أساسي علوم، تعليم زراعي)، (الذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي: للفيزياء)، (الذكاء الحركي: تخصص: أساسي علوم، فيزياء، لغة عربية)..

التعليق على الدراسات السابقة:

أ-أوجه الاتفاق:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، دراسة (هادي، ٢٠٠٥)، ودراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (هارون، ٢٠١١)، ودراسة (التح، ٢٠١٢)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، ودراسة (السيد، ٢٠١٩) في توقع الأداء. وأيضاً تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، دراسة (هادي، ٢٠٠٥)، في الممارسات التدريسية. كما تشترك الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، دراسة (هادي، ٢٠٠٥)، ودراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (هارون، ٢٠١١)، ودراسة (التح، ٢٠١٢)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، ودراسة (السيد، ٢٠١٩)، في استخدام المنهج الوصفي، بينما تتفق معها دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، في استخدام المنهج الوصفي المسحي، في حين دراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، استخدمتا المنهج الوصفي التحليلي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، ودراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (هارون، ٢٠١١)، في استخدام الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، في مكان تطبيق عينة الدراسة بالمملكة العربية السعودية.

ب -أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (هادي، ٢٠٠٥)، ودراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (هارون، ٢٠١١)، ودراسة (التح، ٢٠١٢)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، ودراسة (السيد، ٢٠١٩)، في عدم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، دراسة (هادي، ٢٠٠٥)، ودراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (هارون، ٢٠١١)، ودراسة (التح، ٢٠١٢)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، ودراسة (السيد، ٢٠١٩) في عدم استخدام المعلمين مجتمع الدراسة. كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (هادي، ٢٠٠٥)، ودراسة (التح، ٢٠١٢)، ودراسة (السيد، ٢٠١٩) في عدم استخدام الاستبانة أداة لجميع بيانات الدراسة، حيث استخدم المقياس، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، استخدم الاختبار أداة لجمع البيانات. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، حيث المجتمع الطالب/ المعلم، بينما دراسة (هادي،

٢٠٠٥)، ودراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (التح، ٢٠١٢)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، ودراسة (السيد، ٢٠١٩) حيث المجتمع طلاب وطالبات، بينما دراسة (هارون،٢٠١١)، حيث المجتمع معلمات. كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (البسيوني، ٢٠٠٠)، حيث المجتمع كلية معلمين، بينما دراسة (هادي، ٢٠٠٥)، ودراسة (عطاري، ٢٠١٠)، ودراسة (التح، ٢٠١٢)، ودراسة (الصالح، ٢٠١٤)، ودراسة (السيد، ٢٠١٩) حيث المجتمع في الجامعات، بينما دراسة (هارون،٢٠١١)، حيث المجتمع روضة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استناداً إلى الأهداف التي سعت الدراسة الحالية لتحقيقها؛ فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (المسحي) (Survey Descriptive Method)؛ وذلك لملاءمته لموضوعها وأهدافها، التي سعت لدراسة الظاهرة في الواقع، ويعرفه العساف (٢٠١٢م) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (ص١٧٩).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي، خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١-١٤٤٢هـ، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (١٧) معلم، (وفاقًا للإحصائية الرسمية التي حصل عليها الباحث من إدارة التعليم بمحافظة الزلفي).

عينة الدراسة:

نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة البالغ (١٧) معلم، استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، أي دراسة جميع أفراد المجتمع دون أخذ عينة، بمعنى أن الباحث طبق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

بعد توزيع أداة الدراسة على أفرادها، تم الحصول على (١٧) استجابة بنسبة (١٠٠٪) من كامل أفراد الدراسة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٤	٨٢,٤
	ماجستير	٢	١١,٨
	دكتوراه	١	٥,٩
	المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**
طبيعة المؤهل	تربوي	١٦	٩٤,١
	غير تربوي	١	٥,٩
	المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**
الدورات التدريبية	أقل من ٥ دورات	٣	١٧,٦
	أكثر من ٥ دورات	١٤	٨٢,٤
	المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**
سنوات الخبرة	من ٥-١٠ سنوات	٤	٢٣,٥

	أكثر من ١٠ سنوات	١٣	٧٦,٥
	المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**
نوع المدرسة	حكومية	١٧	١٠٠,٠
	المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**
نوع المنصة	مدرستي	١٢	٧٠,٦
	بوابة المستقبل	٣	١٧,٦
	أخرى	٢	١١,٨
	المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**

يظهر من الجدول (١) ما يلي:

- متغير المؤهل العلمي: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً هم اللذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بنسبة ٨٢,٤٪ بينما الأقل تكراراً حملة الدكتوراه بنسبة ٥,٩٪.
- متغير طبيعة المؤهل: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً الذين طبيعة مؤهلهم تربوي بنسبة ٩٤.١٪ بينما البقية ٥. ٪ فقط طبيعة مؤهلهم غير تربوي.
- متغير الدورات التدريبية: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً هم الحاصلين على أكثر من ٥ دورات بنسبة ٨٢,٤٪ بينما نسبة ١٧,٦٪ حاصلين على أقل من ٥ دورات.
- متغير سنوات الخبرة: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً هم الذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات بنسبة ٧٦,٥٪ بينما نسبة ٢٣,٥٪ سنوات خبرتهم أقل من ١٠ سنوات.
- متغير نوع المدرسة: يظهر أن جميع أفراد الدراسة بالمدارس الحكومية بنسبة ١٠٠٪.
- متغير نوع المنصة: يظهر أن أفراد الدراسة الأكثر تكراراً يستخدمون منصة مدرستي بنسبة ٧٠,٦٪ بينما الأقل تكراراً يستخدمون منصات أخرى بنسبة ١١,٨٪.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها، ونظراً لاختلاف مجتمع الدراسة وتنوعه، ونظراً لملائمتها للدراسة الحالية، ولأنها أفضل الطرق في جمع البيانات من أفراد الدراسة، وقد قام الباحث بتصميم الاستبانة بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات، والندوات المحلية والعربية والعالمية.

وقد تكونت الاستبانة من جزأين وهما:

أ- **الجزء الأول:** اشتمل على البيانات الأولية: وهذا الجزء يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة والتي تتضمن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة ممثلة في (المؤهل العلمي، طبيعة المؤهل، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، نوع المنصة).

ب- **الجزء الثاني:** احتوى الجزء الثاني على محور: توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة وهو يشتمل على (١٨) عبارة.

كما حدد مقياس ليكرت (Likert Scale) الرباعي المتدرج كمقياس لعبارات الاستبانة في محاورها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (متوفرة بدرجة كبيرة = ٤، متوفرة بدرجة متوسطة = ٣، متوفرة بدرجة ضعيفة = ٢، غير متوفرة =١)، كما يتضح من الجدول رقم (٢)، ثم صنف الباحث تلك الإجابات إلى أربع مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٤-١) ÷ ٤= (٠,٧٥)

جدول رقم (٢)

درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفاقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
٤	متوفرة بدرجة كبيرة	٣,٢٦	٤,٠٠
٣	متوفرة بدرجة متوسطة	٢,٥١	٣,٢٥
٢	متوفرة بدرجة ضعيفة	١,٧٦	٢,٥٠
١	غير متوفرة	١	١,٧٥

صدق أداة الدراسة:

إن أحد الأسس العلمية لتقنين المقياس، توافر خاصية الصدق (Validity)، والتي تعني كما ذكر القحطاني، وآخرون (١٤٣١ه، ص٢٣٠): "إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً، ولا شيء غير ذلك"، وللتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقتين على النحو **الآتي**:

أ. **الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:**

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد أرفق الباحث بالأداة خطاباً يتضمن موجز لأهداف الدراسة ومتغيراتها، ومحورها، وطلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء الرأي فيها من حيث: وضوح الفقرات (واضحة، غير واضحة)، والانتماء (منتمية، غير منتمية)، والأهمية (مهمة، غير مهمة)، ومدى ملاءمتها للمحور محل الدراسة، وفي ضوء تلك الملحوظات عدل الباحث عبارات الاستبانة، واستبعد العبارات غير المناسبة أو تعديل موقعها.

بعد ذلك قام الباحث بكتابة الاستبانة مع مراعاة التعديلات المقترحة لتصبح في صورتها النهائية التي طبقت بها.

ب. **صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة الدراسة، قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) بين الدرجة لكل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لمحور توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٤	٩	**٠,٧٦٨
٢	**٠,٧٦٣	١٠	**٠,٦٩٨
٣	**٠,٦٨٩	١١	**٠,٩٠٤
٤	**٠,٧٥٠	١٢	**٠,٧٥٥
٥	**٠,٧٩٨	١٣	**٠,٦٣١
٦	**٠,٨٢٠	١٤	**٠,٥٩٦
٧	**٠,٦٩٦	١٥	**٠,٦٣٢
٨	**٠,٨٢٢	١٦	**٠,٧٦٩

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل

يتضح من الجدول رقم (٣)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

تعد خاصية الثبات (Reliability) من أهم الخواص الواجب توافرها في المقياس العلمي، قبل الشروع في تطبيقه؛ والمقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة.

وقد قام الباحث بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ((cronbach,s Alpha(α))، عن طريق حساب قيمة الثبات الكلي لأداة الدراسة.

جدول رقم (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد)

	عدد العبارات	الثبات
ثبات محور توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد	١٨	٠,٩٣٠

يتضح من الجدول رقم (٤) أن: معامل الثبات العام لمحور توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد عالي حيث بلغ (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعها الباحث، فقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم استخرج الباحث النتائج وفقاً للتكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean)؛ والمتوسط الحسابي (Mean)؛ (متوسط متوسطات العبارات)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ معامل الثبات ألفا كرونباخ ((cronbach,s Alpha(α))؛ ومعامل ارتباط بيرسون

(Person's Correlation Coefficient) لقياس صدق الاتساق الداخلي، اختبار ت (Independent Sample T-test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

سيتم عرض إجابات أفراد الدراسة على تساؤلاتها، ومناقشتها وفاقاً للمنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيم من المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والاختبارات الإحصائية، وتفسيرها وفيما يأتي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها مرتبة وفقاً لأسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الأول على **الآتي**: "ما درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي؟"

جدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
١	يقدم المعلم الدعم المناسب لجميع الطلاب.	٢,٩٤	٠,٦٥٩	٦	متوسطة
٢	يعمل المعلم على غرس حب العلوم في طلابه.	٣,١٢	٠,٧٨١	٢	متوسطة
٣	يشارك الطلاب بالإجابات أثناء التدريس عن بعد.	٣,٣٥	٠,٧٠٢	١	كبيرة
٤	يشجع المعلم جميع الطلاب على التعلم.	٣,١٢	٠,٨٥٧	٣	متوسطة
٥	يتفاعل المعلم مع جميع الطلاب.	٣,٠٠	٠,٧٩١	٤	متوسطة
٦	يتابع المعلم أداء كل طالب.	٢,٣٥	٠,٩٩٦	١٤	ضعيفة
٧	يشرك المعلم جميع الطلاب في حل التمارين.	٢,٥٣	٠,٨٧٤	١٠	متوسطة
٨	يقدم المعلم أنشطة متنوعة تناسب جميع الطلاب.	٢,٥٣	٠,٨٧٤	١٠	متوسطة
٩	يستمع المعلم لاستفسارات جميع الطلاب.	٣,٠٠	١,٠٠٠	٥	متوسطة
١٠	يعطي المعلم الطالب الوقت الكافي للتفكير.	٢,٧٦	٠,٩٠٣	٩	متوسطة
١١	يراعي المعلم الفروق الفردية في مستويات الطلاب الدراسية	٢,٤١	٠,٧٩٥	١٢	ضعيفة
١٢	يراعي المعلم اختلاف أنماط التعلم بين الطلاب.	٢,١٨	٠,٩٥١	١٧	ضعيفة
١٣	يقدم المعلم برامج إثرائية للطلاب الموهوبين.	٢,٤١	٠,٧١٢	١١	ضعيفة
١٤	يزود المعلم كل طالب بمصادر التعلم المناسبة له.	٢,٢٩	١,١٦٠	١٦	ضعيفة
١٥	يبني المعلم لدى المتعلمين مفهوماً إيجابياً عن ذواتهم.	٢,٩٤	٠,٨٩٩	٧	متوسطة

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
١٦	يتمسك المعلم بتوقعات عالية عن أداء المتعلمين.	٢,٣٥	٠,٧٨٦	١٣	ضعيفة
١٧	ينوع المعلم في استخدام أساليب التقويم.	٢,٨٢	٠,٥٢٩	٨	متوسطة
١٨	يقدم المعلم تغذية راجعة لكل طالب.	٢,٣٥	١,٠٥٧	١٥	ضعيفة
	المتوسط العام لدرجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد	**٢,٦٩**	**٠,٥٨٣**		**متوسطة**

يبين الجدول رقم (٥) أن: العبارة رقم (٣) والتي تنص على " يشارك الطلاب بالإجابات أثناء التدريس عن بعد " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وجاءت العبارة رقم (٢) والتي كان نصها " يعمل المعلم على غرس حب العلوم في طلابه " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (٠.٧٨)، وقد احتلت العبارة رقم (١٢) والتي نصت على " يراعي المعلم اختلاف أنماط التعلم بين الطلاب " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٨) وانحراف معياري (٠,٩٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المحور ككل (٢,٦٩) بانحراف معياري (٠,٥٨) وهو يقابل تقدير الموافقة بدرجة متوسطة ويدل على أن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي يراعون توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على **الآتي**: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الخبرة؟"

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار " ت: Independent Sample T-test " ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

التكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار "ت" لدرجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد طبقاً لمتغير الخبرة

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد	من ٥-١٠ سنوات	٤	٣,٠١	١,٢٨٥	٠,٢١٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٣	٢,٥٩		

يتضح من الجدول رقم (٦): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين المتوسطات الحسابية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على **الآتي**: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟"

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار " ت: Independent Sample T-test " ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

التكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار "ت" لدرجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد طبقاً لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	الدورات التدريبية	العدد	المتوسطات الحسابية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد	أقل من ٥ دورات	٣	٣,٠٤	١,١٣٧	٠,٢٧٣
	أكثر من ٥ دورات	١٤	٢,٦٢		

يتضح من الجدول رقم (٧): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين المتوسطات الحسابية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي كانت متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من البسيوني(٢٠٠٠م)، ودراسة عطاري (٢٠١٠م)، ودراسة هارون (٢٠١١م)، ودراسة الصباح (٢٠١٤م)، ودراسة السيد (٢٠١٩م)، بينما تختلف مع دراسات كل من دراسة هادي (٢٠٠٥م)، ودراسة النح (٢٠١٢م).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للصعوبات العديدة التي يواجهها معلم العلوم ومنها، غياب بعض المهارات التقنية الرقمية في التدريس عن بعد من خلال المنصة التعليمية، وعدم رؤية حالة الطلاب ومدى جاهزيتهم لاستقبال المادة العلمية أثناء التدريس عن بعد، وزيادة نصاب المعلم التدريسي عن بعد الذي قد يصل إلى ٢٤ حصة دراسية أسبوعية، كل ذلك قد يسهم في ضعف اهتمام المعلم بتأدية بعض مهامه التدريسية عن بعد.

كما يمكن أن يفسر ذلك بقلة وعي معلمي العلوم بتوقعات الأداء، حيث لم يتم تدريبهم عليه أو تثقيفهم به.

ويلاحظ في نتائج الدراسة أن أقل الممارسات التدريسية عن بعد لدى معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الزلفي هي " يراعي المعلم اختلاف أنماط التعلم بين الطلاب " ويمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف الصورة الذهنية لدى المعلم عن كل طالب من الطلاب ولاسيما المستجدون في المرحلة المتوسطة بعدم توافر المعلومات الكافية عنهم وعن مستواهم الدراسي في المرحلة الابتدائية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة توقعات الأداء في الممارسات التدريسية عن بعد لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي تعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية، وتتفق هاتين النتيجتين مع نتائج دراسة النح (٢٠١٢م).

ويمكن تفسير هاتين النتيجتين بضعف برامج التطوير المهني المقدمة لمعلمي العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الزلفي، حيث أن غالبية تلك البرامج تكون اجتهادية وليست مقننة بشكل كاف، كما أنها تفتقد للتدريب على المبادئ والمعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS فضعف ذلك على برامج التطوير المهني على معلمي العلوم في تلك المجالات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١. ينبغي مراجعة برامج إعداد معلمي العلوم بالجامعات السعودية وتضمينها الممارسات التدريسية عن بعد وفق متطلبات توقعات الأداء.

٢. تدريب معلمي العلوم على الممارسات التدريسية عن بعد المحققة لتوقعات الأداء في تعليم العلوم.

٣. تثقيف معلمي العلوم بالمبادئ والمعايير العالمية في تدريس العلوم NGSS.

٤. توفير الدعم الكافي لمعلمي العلوم من قبل المشرفين التربويين وقادة المدارس وذلك بمراعاة المعلم اختلاف أنماط التعلم بين الطلاب، ومصادر تعلم مناسبة لتعليم العلوم، وتقديم التغذية الراجعة والتمسك بتوقعات عالية عن أدائهم.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. بناء برنامج تدريبي في ضوء توقعات الأداء وفاعليته في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم.

٢. تقويم أداء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء توقعات الأداء.

٣. العلاقة بين مراعاة توقعات الأداء لدى معلمي العلوم وتحصيل طلابهم في المرحلة المتوسطة.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأحمد، نضال والبقمي، مها. (٢٠١٧م). تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ١٣(٣). ص ٣٠٩-٣٢٦.
- الأسود، الزهرة. (٢٠١٤). **الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية**، دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- البارقي، زاهر محمد. (٢٠١٤م). **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء معايير NCTM**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- البسيوني، أحمد البسيوني. (٢٠٠٠م). توقعات الطلاب المعلمين بالنسبة لكفاءتهم في أداء المهارات التدريسية في التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية الرياضية للبنين، **مجلة جامعة حلوان**، (٣٣)، ١٧-٣٥.
- البقمي، مها فراج عائض. (٢٠١٦)، **تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- التح، زياد خميس. (٢٠١٢م). دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، **مجلة جامعة الملك سعود**، جامعة الملك سعود، ٢٤(١)، ٢٦٧-٢٨٣.
- الحربي، عبد الله معتق. (٢٠١٧م). **المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي العلوم الطبيعية في نظام المقررات للمرحلة الثانوية والحلول المقترحة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

- حسان، حسان محمد. (١٩٩٨). **أصول التربية**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ص ٢٩١.
- حسانين، بدرية محمد. (٢٠١٦م). معايير العلوم للجيل القادم. **المجلة التربوية بمصر**. ٤٦. ص ٣٩٨-٤٣٩.
- خليل، إبراهيم بن الحسين بن إبراهيم. (٢٠١٦). الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد ٥٤ -سبتمبر، السعودية، الرياض.
- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). تم الاسترداد من الموقع بتاريخ ١٤٣٩/٤/٢٨هـ http://vision 2030.gov.sa/ar.
- السيد، أحمد محمود. (٢٠١٩م). التنبؤ بالأداء في جوانب إعداد معلمي التخصصات المختلفة في ضوء نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٤، ٧٢٠-٧٨٨.
- الشيخ، أسماء عبد الرحمن. (٢٠١٦م). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمحافظة الخرج. **مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية) بالسعودية**. ١١(٢). ص٢٦١-٢٧٧.
- الصالح، محمد علي. (٢٠١٤م). مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٥٤)،١١٣-١٣٤.
- الظفيري، محمد سعيد. (٢٠١٢م). **مشكلات تدريس مقرر العلوم الأول المتوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة حفر الباطن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العتيبي، ريم طلال. (٢٠١٢م). **تقويم أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العتيبي، غالب والجبر، جبر (٢٠١٧)، مدى تضمين معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، (٥٩) ، ١٩-١.
- عسيري، محمد؛ وآخرون. (٢٠١٣). **مبادىء ومعايير الرياضيات المدرسية**. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عطاري، عارف. (٢٠١٠م). التوقعات ومدى تحققها تجاه جامعة اليرموك: دراسة مقارنة من وجهة نظر الطلبة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٥٥)، ٧٣-٩٧.
- العنزي، جزاع خالد. (٢٠١٤م). **معوقات تدريس محتوى كتب العلوم المطورة لمرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة القريات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الغامدي، سعيد عبد الله. (٢٠١٠). **تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- مارزانو، روبرت. (٢٠١٣م). **أثر توقعات المعلم على تحصيل الطلاب**. ترجمة: عمر خليفة. مجلة المعرفة، ع٢١
- النداف، عبد السلام محمد. (٢٠١٨م). جودة التعليم في كلية علوم الرياضة بين التوقعات والوقائع دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلبة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، ٣٨ (١).
- هادي، فوزية عباس. (٢٠٠٥م). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم بالثانوي، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت،١٩(٧٥)، ١٧-٤٦.
- هارون، رمزي فتحي. (٢٠١١م). توقعات معلمات الروضة ومعلمات الصف في الأردن حول المهارات الاجتماعية الانفعالية اللازمة لنجاح الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، **دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٣٨، ٢٨٠-٢٩٣.

المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Emily, A. (2007). **Relationships between teacher expectations of student ability and best practice teaching**. Dissertation Doctor of education University of South Carolina.
- Good T.L., and Klausmeir, H.J., Facilitating Student Learning: An Introduction to Educational Psychology, New York: **Harper and Row**, 1975, pp. 142-172
- Jan, N.& Katie, A.& Daun, Z.(2005) Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at- risk minority and majority first grade students. **Journal of School Psychology**, 43,4,303-320..

- Jussim, L., Eccles, J.S. "Teacher expectations 11: Construction and reflection of student achievement". **Journal of Personality and Social Psychology**, 63 (1992), 947-961.
- Nevid, Jeffrey S. **Psychology: Concepts and Applications**. Boston: Houghton Mifflin Company, 2003.
- NGSS lead States. (2013). **Next Generation Science Standards For states, by states**. Washington, DC. National Academies Press.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. **American Psychologist**, 45, 489-493.
- Talbot, M. (2000, January 9). The placebo prescription. **New York Times Magazine**, pp. 34-39, 44, 58-60.
- Trouilloud, David O., Sarrazin, Philippe G., Martinek, Thomas J., & Guillet Emma. " the influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited". **European Journal of Psychology**, 32, (2002), 591-607..
- Smith, S. & Others (2000). Blending the Best of the Achieve a Mathematics Equity Pedagogy in the Twenty-first Century. In Burke, M. J. and Curcio, F. R. (eds.) learning mathematics for new century, NCTM 2000 yearbook, Reston , Virginya.

الأطر العامة لتصميم المقررات التقنية في برامج تعليم اللغة وبرامج إعداد معلمي اللغات

د. مشاعل مبارك القحطاني

وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

a-bro2010@hotmail.com

مقدمة:

تربية معلمي اللغات في مجال "استخدام التقنية في تعليم اللغة" ببرامج تعليم اللغة وبرامج إعداد معلمي اللغة له دور هام في توظيف التقنية في فصولهم لاحقا، حيث ينبني على مخرجاتها كثير من التغيرات المطلوبة تربويا وتقنيا في تعليم وتعلم اللغة.

ولقد تم تسليط الضوء على ضرورة تضمين مصادر متعددة للتدريب على ذلك، فبعض البرامج تقدم المقررات التقنية ضمن خطتها، كأحد تلك المصادر الرئيسة لتقديم هذا التدريب؛ حيث إن تقديم مقرر تقني واحد مخصص لمعلمي اللغة في "استخدام التقنية بتعليم اللغة" مصممًا ومنظمًا جيدًا، يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على ثقتهم وكفاياتهم (Lord & Lomicka, 2004, Desjardins & Peters, 2007, Tai, 2013). بينما يعتبر تقديم مقررات عامة في تعليم التقنية وغير الخاصة بمعلمي اللغة، من أحد أهم أسباب عدم قدرتهم على ربط ما تعلموه بالمواقف التي تحصل في فصولهم (TESOLIA, 2011, p.144).

والتصميم والتنفيذ الناجح لهذه المقررات ليس بالمهمة السهلة، فغالبًا ما يُنظر إلى تعليم "التقنية" كمعلومات ثانوية أو تكميلية في برامج اللغات التربوية، وليس كجزء من الأساسيات التي يحتاجون لمعرفتها قبل قيامهم بالتدريس في الفصول الدراسية (Lord & Lomicka, 2011, p.2)، وعدم كفاءة بعض المقررات في تجهيزهم بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها لتوظيف التقنية في ممارساتهم التدريسية (Basal, 2015, p.1498)، لذا تكون هناك حاجة لدراسته ومطلبا لزيادة الاهتمام بتصميمه وتقويمه وتطويره باتجاهات ومداخل تربوية متعددة.

فتهدف هذه الورقة العلمية لتقديم وصف مختصر للأطر النظرية والعملية العامة لتصميم المقررات التقنية لمعلمي اللغات، كما وردت في الأدب التربوي، من خلال الإجابة عن التساؤل التالي: **ما عمليات ومبادئ تصميم المقررات التقنية في برامج تعليم اللغة وبرامج إعداد معلمي اللغات؟.**

ما عمليات تصميم المقررات التقنية في برامج تعليم اللغة وبرامج إعداد معلمي اللغات؟

يقصد بعملية تصميم المقررات التقنية Technological Course Design بأنها: مجموعة من العمليات والأدوات التعليمية التي تهدف إلى تصميم مقرر يحقق التعلم لدى معلمي ما قبل الخدمة في مجال "كول"، وتشمل: تحليل الاحتياجات Needs Analysis، وتحديد السياق التعليمي Instructional Context، وتحديد الأهداف Goals، واختيار المداخل Approaches، وتحديد العمليات والأدوات التي من خلالها يتم تدريس المحتوى Processes، وتقويم النواتج Evaluation (Torsani, 2016, p.162).

وتشكل هذه العناصر القاعدة المعرفية لتحديد عمليات تصميم هذا المقرر على أفضل وجه وبشكل متعمق (Torsani, 2016, P.161; Tai, 2013, p.164).

حيث تبدأ عملية تصميمه من تحليل احتياجات معلمي ما قبل الخدمة بتقييم المهارات التقنية Technical Skills ما يعرفونه وما يمكنهم القيام به (Başal, 2015,1499). ويؤخذ بعين الاعتبار السياق الذي فيه سوف يتم التدريس؛ مثل:

الموارد المتاحة، والقيود المؤسسية. ويتطلب تحديدًا وتصنيفًا للأهداف من حيث ما يجب أن يعرفوه، وما يجب أن يكونوا قادرين على القيام به في نهاية البرنامج، وما بين هاتين العمليتين، يتم تحديد ما يتم تدريسه، والكيفية التي بها يتم التدريس، والتي تشكل مسارًا يعمل على تحليل الممارسات الفعلية للعمليات التي تكون ضرورية، جنبًا إلى جنب مع المحتوى التعليمي، وتعتبر الجزء الأكثر تعمقًا وأهمية في تصميم التدريب عليه، وتحديد هوية المقرر وطبيعته، وأخيرًا إعداد الأدوات اللازمة لتقويم ما إذا كان المعلمون قد حققوا الأهداف المنشودة أم لا (Torsani, 2016, p.162-163).

وفيما يلي تفصيل لكل عملية من هذه العمليات:

أولا: تحديد السياق التعليمي:

يؤثر تحديد السياق بشكل مباشر على طريقة التصور المفاهيمي لتصميم مقررات التقنية لمعلمي اللغات، وعند تنفيذه فله دور رئيس في ذلك، وغالبًا ما يكون تحديد السياق مرتبطًا بالقيود المؤسسية؛ فعلى سبيل المثال: إذا تم تقديمه بجانب برنامج تعليم اللغة، فإنه قلَّما يكون إعداد المعلم بمجال "استخدام التقنية في تعليم اللغة" في موضع مهيمن، كما أنه لن يكون اختيار المحتوى حرًّا بشكل كامل (Torsani, 2016, p.163).

كما يتضمن تحديدًا للموارد المتاحة للمعلم والطالب، والأوقات والمدد الزمنية، والإتاحة والوصول إلى التقنيات والبرمجيات الجديدة، وميزانية التطوير، والدعم التقني، ومواد التعلم الإضافية، وغيرها. وغالبًا ما يكون المصممون مهتمين على نحو رئيس بالوفاء بالاحتياجات المحلية التي تكون على نحو نمطي مرتبطة بمتعلميهم والمنهج الدراسي (Torsani, 2016, p.162-163).

ويكمن العامل الرئيس للتصميم الجيد في أن يكون المصمم قادرًا على تحديد وفهم أثر القيود الحقيقية، وأن يكون قادرًا على التعامل على نحو إبداعي معها، وإذا ما تصورنا تقديم المقررات التقنية بدون قيود وافترضنا ظروفًا مثالية، فعندئذٍ لن يتم إدراك ما يهتم به التصميم الناجح في البيئات التربوية الحقيقية، ولن يترتب على العمل تدريس فعّال من الناحية الواقعية (Hubbard & Levy, 2006).

ثانيا: تحديد الاحتياجات والأهداف:

تُعد المعايير وأطر العمل التربوية بمثابة مصدر موثوق يمكن الاعتماد عليه لتوجيه وإرشاد السياسات التعليمية، ولتقديم مستويات واضحة المعالم للكفايات والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتوظيف التقنية في تعليم اللغة وتحديد الاحتياجات (Hubbard & levy, 2006, P.58; Torsani, 2016, P.92) .

وهناك نموذج مرن شائع يستند إلى فكرة الأدوار، ويتفق ذلك مع التوجه نحو تمهين المعلمين، وهو نموذج مصفوفة "ليفي" و "هوبارد" (Hubbard & Levy, 2006, P.11-15)، قاما بتطوير الأدوار لرسم حدود للكفايات التقنية، حيث يتطلب تمثيل كل دور كفايات معيَّنة تشمل المعارف والمهارات التقنية والتربوية المميزة لكل دور، وكذلك نوعًا مختلفًا من التدريب، تتضح فيما يلي:

جدول (١): نموذج مصفوفة "هوبارد" و"ليفي" للأدوار المهنية

الأدوار المؤسسية	الأدوار الوظيفية			
	المدربون	الباحثون	المطورون	الممارسون
معلمو ما قبل الخدمة				
معلمو أثناء الخدمة				
المختصون				
الخبراء				

١. البُعد الأول: الأدوار المؤسسية Institutional Roles: تعكس تنوُّع المناصب المهنية، وتميِّز بين معلم ما قبل الخدمة والمعلم الممارس أثناء الخدمة، فمعلمو أثناء الخدمة - على سبيل المثال - لديهم فصول قد يجرِّبون فيها، ولديهم فيها خبرة تدريسية مباشرة، ربما تؤثر على اتجاهاتهم نحو التقنية. كما يشمل هذا البُعد فئتين متقدمتين في الممارسة المهنية، هما:

- المختصون Specialists: وهم فئة لديها معرفة عميقة، ومهارات مفصَّلة في مجال واحد أو أكثر، وتساعد المعلمين الآخرين والمديرين في مجال "كول".

- الخبراء (مهني) Professionals: وهم فئة لديها خبرة واسعة وعميقة في مجال التعليم باستخدام التقنية، يتم استشارتهم في المشاريع الخارجية، ويقومون بعمل مراجعة برمجية للمجلات، ويقدمون عروضًا في المؤتمرات، ويكتبون أوراقًا بحثية، ويفسرون ويطبقون الأبحاث، ويضيفون الجديد في مجال التقنية بشكل عام.

٢. البُعد الثاني: الأدوار الوظيفية Functional Roles: ويشمل كلُّ دور مؤسسي أدوارًا وظيفية تتضح فيما يلي:

- **باحثون** Researchers: في اكتساب اللغة الثانية والأجنبية، والتفاعل بين الإنسان والتقنية، والممارسات الناجحة في مجال التقنية، ويعملون على مراجعة أداء الطلاب، ومن ثم تعديل الممارسات تبعًا لذلك كباحثين إجرائيين.

- **ممارسون** Practitioners: في تعلم كيفية توظيف التقنية في أنشطة التدريس الصفي، أو خارج فصول الدراسة.

- **مدربون** Trainers: يساعدون طلابهم على إيجاد واستخدام مواد تعلم اللغة التقنية ومصادر الويب، وعلى تنمية المعرفة الأساسية بالحاسوب والمهارات التقنية، كما قد يتدرب المعلم بشكل فردي أو مع مجموعة صغيرة على بعض التطبيقات التقنية في تعليم اللغة، ومن ثم يقوم بتعليم زملائه كيفية استخدامها.

- **مطوِّرون** Developers: في تصميم وتكييف الأدوات وأنشطة المنهج الدراسي تقنيًّا؛ استنادًا إلى أسس تربوية.

ويبيِّن "تورساني" (Torsani, 2016, P.165) هذه الأدوار بشكل أوضح؛ **فالباحث:** هو من يبحث عن المعرفة ويُنتجها، **والممارس:** هو من يستخدم مهاراته وكفاياته للعمل؛ فإنه مستهلك المعرفة، وهو الدور الذي يركِّز عليه أغلب الأبحاث والممارسات، أما **المطوِّر** فليس هو الفرد الذي ينتج التطبيقات (المبرمج) فحسب؛ ولكنه أيضًا الفرد الذي يُعِدُّ أنشطة ومهام تقنية، و**المدرِّب:** هو من ينقل المعرفة للأفراد، وينمِّي قدرتهم على العمل بالتقنيات، وتكون لديه معرفة موسَّعة، إلا أنها ليست على نفس الدرجة من العمق بجميع التقنيات اللغوية مثل **المتخصص**، الذي يُعتبر معلمًا متمرسًا في مجال لغوي محدد - على سبيل المثال في الصوتيات - ولديه معرفة متعمقة بـتوظيف التقنيات في هذا المجال المحدد؛ مثل: (البرامج المستخدمة للتحليل النصي المنطوق، وبرامج التعرف على الصوت، وأدوات التسجيل)، أما **الخبير** فهو المتخصص في مجال تقنيات تدريس اللغة، الذي يشكل نطاقه الإجرائي الرئيس، ويتبع مسارات تدريبية متقدمة.

وكل خليَّة من هذه الأدوار بعد تحديدها تمتلئ بالمعارف (الفهم، والاستيعاب المفاهيمي، ومعرفة ماذا ولماذا)، والمهارات (معرفة كيفية أداء الأشياء، والقدرة على إنجاز عملية معينة)، على مستويين: المستوى التربوي والمستوى التقني، فيميّز بين معرفة الخيارات التقنية واستخداماتها الممكنة في تعليم اللغة والقدرة الفعلية على استخدامها، وتشكل توصيفا أوليًّا لاحتياجات معلمي اللغة، ولأهداف المنهج.

جدول (٢): نموذج مصفوفة "هوبارد" و"ليفي" للمستويات الأدوار

الأبعاد	المستوى التقني	المستوى التربوي
المعرفة	يفهم كيفية عمل تقنية معينة (مثل برمجية ما).	يفهم استخدامات تقنية معينة لتعلم اللغة.
المهارات	يمكنه استخدام تقنية محددة.	يمكنه استخدام تقنية معينة لتعلم اللغة.

ثالثا: مداخل واتجاهات تصميم المقررات التقنية:

أدى النمو المعاصر في مجال التقنية إلى ظهور عدد من الاتجاهات والمداخل المنهجية المتنوعة لتصميم المقررات والبرامج التقنية، أو تطوير وتعديل القائم منها، يجب تحديدها قبل الشروع في تنفيذها؛ إذ إن لكل مدخل طبيعته الفارقة، وسياق التنفيذ الملائم، التي اتفقت الأدبيات عليها، وهي: مدخل التوسع الأفقي، والإلكتروني، والتكاملي، والمتعمق، والذاتي التوجيه، ومجتمعات الممارسة التعاونية (Hubbard 2008; Lord & Lomicka, 2011; Tai, 2013; Torsani, 2016)، وفيما يلي عرض مختصر لها:

- **مدخل التوسع الأفقي Breadth Approach:**

يقدم هذا المدخل المجال المعرفي كمادة دراسية Study Subject، بأشكال عدة؛ كالقائم على المحتوى التعليمي، أو المشاريع، أو المواقف، ويكون التوجه فيه نحو تقديم مقدمات عن تقنيات تعليم اللغة وتدريب أساسي ومكثف، ويتميز بتغطيته لمدى واسع من الكفايات التقنية وتنمية أسس قوية منها، كما يقدم هذا المدخل نظرة عامة وجيدة حول توظيف التقنية في تعليم اللغة، وتقديم منهج منفصل للتقنية في سجلات الطلاب يمثل مؤهلاً إضافيًّا للمعلمين المرشحين للتدريس.

ومن أمثلته: المقرر التمهيدي الذي قدمه "هيجيلهايمير" (Hegelheimer, 2006, p.120) وهدف لتقديم المهارات التقنية، ونظم المحتوى حول الأدوات التي سوف يستخدمها الطلاب خلال البرنامج كاملًا، من خلال اتِّباع مدخل ثنائي الاتجاه يجمع ما بين التطبيق والنظرية، ففي الجزء العملي يتم تقديم أدوات المعلم الرئيسة؛ مثل: برنامج معالج النصوص العروض التقديمية وغيرها، وأدوات الإدارة والبحث وجمع البيانات، ويتم التقديم للجوانب النظرية المتعلقة باستخدام التقنية في تعليم اللغة من خلال مجموعة منتقاة من القراءات التي يتم مناقشتها في منتدى عبر الإنترنت قبل أسبوع من العرض في قاعة الدراسة.

- **المدخل التكاملي: Integrated Approach:**

ويعرف أيضًا بمدخل: "نشر التقنية" Technology Infusion Approach الذي تقوم فكرته على عدم تخصيص مقرر واحد له؛ وإنما يتم توظيف التقنية من خلال متطلبات المقررات الأخرى الموزعة في البرنامج، وبالأخص التي تركز على تدريس وتعليم اللغة كطرق التدريس والتقويم وغيرها، وقد يكون أيضًا ذلك الشكل مع إضافة مقرر مخصص له، فيسمح باستخدام الأدوات التقنية في سياقات متعددة من البرنامج، ويؤدي إلى إكساب الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية، وإلى توظيفها، ويتسم بنُدرة انتشاره، وصعوبة تنفيذه.

- **المدخل الإلكتروني Online Approach:**

يعد هذا المدخل حديثًا نسبيًّا، وتقوم فكرته على توظيف التقنية في تقديم المقررات التقنية، حيث أوصى بأنه يتعين على معلمي اللغة المستقبَليين - الذين من المفترض أن يقوموا بالتدريس عبر الإنترنت - أن يكونوا هم أول من يتعرضون للتدريس عبره، وحتى يمكنهم تقدير الفرص التي تقدمها التقنية في تعليم اللغة؛ فإنهم يجب أن يمروا بالخبرة بأنفسهم كمتعلمين؛ فقد يجدون أنفسهم في موقع لتصميم وتقديم برامج أو مقررات على الإنترنت بشكل جزئي أو كامل (Velazquez-Torres, 2006, p.21; Tai, 2013, p.17)، فهذا التعرض لمجموعة متنوعة من فرص التعلم المعتمدة على التقنية يقدم خبرات

عملية مباشرة، ويمكِّنهم من التدريس بشكل أفضل لاحقًا، ويعتبر طريقة فعالة في بناء ثقة المعلم، وتعطيهم ارتياحًا أكثر عند استخدام التقنية.

ويكون توظيف هذا المدخل على عدة أشكال؛ كاستخدام دراسات الحالة التقنية التي تعرض أمثلة للتقنية، التي يتم استخدامها في فصول الدراسة، والمناقشات ومشاركة الملفات، والمقررات المقدمة عبر الإنترنت وما تقدمه من ميزة سهولة الوصول، وملفات الأعمال الإلكترونية (Kay, 2006, p.390). وعلى شكل التعلم المدمج؛ للاستفادة من إمكانية توسيع حدود الفصل الدراسي (Bauer-Ramazani, 2006, p.14). وعلى شكل فرض أنشطة عملية؛ مثل: إعداد الوثائق النصية المنشورة عبر الإنترنت والوثائق متعددة الوسائط، وتوظيف البرمجيات في المنهج الدراسي، واستخدام القوائم البريدية، والعمل على ملفات الأعمال الإلكترونية، وتنزيل وتخزين المواد المستمدة من الويب، واستخدام الصور الرقمية وبرمجيات العرض، وإجراء المحادثات، وتقديم الدروس من خلال مجموعة متنوعة من التقنيات الحديثة، بالإضافة إلى التركيز على توظيف تقنيات جيل الويب الثاني، والتقنيات النقالة والمحمولة واسعة الانتشار (Velazquez-Torres, 2006, p.21).

ومن أمثلته: مقرر "باور-رامازاني" (Bauer-Ramazani, 2006) المقدم عبر الانترنت ذي التصميم المتمركز حول المتعلم، الذي ساعد الطلاب بشكل ناجح على تنمية الكفايات التقنية الضرورية. ومشروع "استخدام الحاسوب في تعليم اللغة الموجه بالمشاريع PrOCALL" في كلية الآداب بجامعة ملبورن في استراليا، اعتمد تصميم المقررات القائمة على الموضوعات، ويقدم كل موضوع من خلال قراءة مواد أصيلة، ومناقشتها مع الناطقين باللغة الأجنبية باستخدام البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو، وعقد المناقشات الجماعية في فصول الدراسة بين الطلاب (Seljan, Berger & Dovedan, 2004, p.3).

- **المدخل المتعمق In-Depth Approach:**

وعلى العكس من الأول يركز هذا المدخل على جوانب وموضوعات محددة، وتتناول بعمق، ويكون على شكل ورش عمل أو حلقات عملية، كتركيز التدريب على إدارة مجتمعات شبكية صغيرة أو الرحلات المعرفية فقط، ويتم استخدامه بشكل عام في البرامج القصيرة، وهذا المدخل يعطي مقدمة جيدة حول استخدام التقنية، ولكن يجب الاستمرار في التدريب على موضوعات أخرى متنوعة، وغالبًا ما يتم اتباعه للمعلمين الممارسين أثناء الخدمة، ولمن مهاراتهم التقنية محدودة، ويعد أكثر إثارة للدافعية، وتشجيعًا للتعلم المستقل، وهو الأكثر توضيحًا وتطبيقًا في الأدبيات.

ومن أمثلته مقرر "شاو" (Chao, 2015) الذي ركز على مجالين حديثين، هما: الوسائط المتعددة والتقنيات المتنقلة، وتم الدمج بين كل موضوع وتطبيق له؛ مثل: موضوع الاتصال عبر الانترنت، الذي كان مندمجًا مع تطبيق "لايف موكا" Live Mocha والذي هو بمثابة شبكة اجتماعية لتعلم اللغة.

وقد أشار "كاي" (Kay, 2006, p.390-392) إلى أبرز عيوب هذه المداخل، فيعد المدخل الأفقي الأصعب في تحديد واختيار محتواه لأن تركيزه ينصبُّ على نظرة عامة للمجالات التي هي متعددة الخيارات، ومتجددة باستمرار، ويكون تعلم الكفايات التقنية بشكل نظري ومنعزل.

أما في المدخل المتعمق، فيمكن أن يتم إهمال بعض الكفايات التقنية لاقتصاره على موضوع بعينه، كما أن التأثير طويل الأمد لورش العمل على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة، وعلى مدى توظيفهم للتقنية في فصول الدراسة، لم يتم التحقق منها بعد.

وهناك نقص في الخبرة والوقت لاستخدام المدخل التكاملي، وعدم ضمان توفر خبرة تربوية وتقنية كافية لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية، وصعوبة نقل أثر ما تم تعلمه في البرنامج إلى الخبرات الميدانية بفصول الدراسة بشكل مباشر.

وأشار "باور-رامازاني" (Bauer-Ramazani, 2006, p.196-197) لأبرز تحديات المدخل الإلكتروني من حيث اختلاف مستويات الطلاب في الكفاءة التقنية، ومحدودية المصادر، والوقت الإضافي اللازم للطلاب والمعلمين.

وبشكل عام يلاحظ شيوع تقديم المقررات التقنية لمعلمي ما قبل الخدمة باتباع مدخل التوسع الأفقي (Torsani, 2016, p.111)؛ لتحقيقه لمدى واسع من الكفايات التقنية، ولمناسبته لنوع التعليم الرسمي وجهًا لوجه، الذي تتبناه غالبية المؤسسات التعليمية، ولتلافيه تعقيدات متطلبات التكامل بين المقررات المختلفة. كما أن عددًا من المنظمات الرائدة قد تبنت بقوة المدخل المتكامل؛ مثل معايير (ISTE/NCATE)، وكذلك يشيع اتباع المدخل المدمج (الهجين) في الكليات النموذجية، وهو المدخل الجامع بين مدخلين أو أكثر، ويتطلب قدرًا كبيرًا من التنظيم، والوقت، والتدريب، والتصميم عند تبنِّيه (Kay, 2006, p.393).

وهناك نقص في الأدلة الميدانية التي ترجح مدخلاً على آخر (Kay, 2006, P.393)، ويتحدد اختيار المدخل المناسب من خلال العوامل المؤسسية؛ مثل: نوع البرنامج قبل أو بعد الخدمة، والإمكانات المتاحة، والقدرات الأكاديمية المتوفرة، والزمن المحدَّد (Torsani, 2016, p.113).

رابعا: عمليات (طرق تدريس) المقررات التقنية:

لقد دفعت الطبيعة المرتبطة بالتقنية المعقدة والمتغايرة إلى الحاجة الماسة لتدريس المقررات التقنية لما هو أبعد من التدريس النظري، ونقل المعلومات، في إطار بيئة محمية مغلقة.

ومن المعلوم أن هذه المقررات تساعد على تنمية الكفايات التقنية لدى طلاب برامج اللغة وبرامج إعداد المعلمين، ومع ذلك، لا يكون على الدوام كافيًا لتأهيلهم لتوظيف التقنية في تعليم اللغة بفصولهم؛ نظرًا لأن مثل هذه القدرة ليست فكرة يمكن تعلمها من خلال القراءة أو بقيام المتعلم بدور سلبي؛ ولكنها عبارة عن شيء "ينمو غالبًا بطريقة خبرية في سياقات حقيقية" (Meskill, Anthony, Strander, Tseng & You, 2006, p.238).

وهناك عمليات أثبتت فعاليتها الدراسات السابقة والممارسات الميدانية كإطار عمل لإعداد بيئات تدريبية أفضل، تسمح لمعلمي اللغة بأن يمروا بخبرات حقيقية وعملية، وتعمل على زيادة معرفتهم التقنية، وتعطيهم فرصًا أكثر لدمج المعرفة، دون غيرها من العمليات، وتتمثَّل في: التعلم القائم على المشاريع، والتعلم الموقفي، والتعلم التأملي، والدرس والبيان العملي، والتعلم المستقل الموجه ذاتيًّا، ومجتمعات الممارسة، والتوجيه أو الإشراف، ورشحوا العمليات الأربع الأولى منها لمرحلة ما قبل الخدمة، والأخيرة المتبقية لمرحلة ما بعد الخدمة.(Kay, 2006; Hubbard, 2008; Torsani, 2016)

وهي مندمجة تمام الاندماج مع بعضها البعض، بالرغم من تمايزها نظريًّا، وإمكانية توظيفها لتدريب معلمي اللغة على التقنية للوصول إلى مؤشرات الأداء، سواء بشكل فردي أو جماعي (TESOLIA, 2011, p.144-145). وفيما يلي وصف مختصر لها:

- **التعلم القائم على المشاريع Project-based learning:**

وهو تعلم يتبع مبدأ التعلم بالعمل ذي المهام التي تتسم بأنها أكثر تعقيدًا من المنظور المعرفي، وتمثل مشكلات حقيقية من واقع الحياة، وتستند إلى البحث عن أفضل الحلول وممارستها (Debski, 2006, P.100)، والطرق التدريسية النشطة والمهام الخبرية التي يتطلبها تؤدي إلى البحث والممارسة، وتنمية القدرة على استخدام التقنية في سياق حقيقي (مثل تصميم نشاط لمهارة معينة عند مستوى كفاءة معين)، وتنمية صنع قرارات فورية في سياقات العمل المتنوعة من خلال الخبرة الشخصية معها، وتحقق فوائد معرفية واجتماعية على حد سواء، ومن ثم تعد أكثر فاعلية لتنمية القدرة على توظيف التقنيات في تعليم اللغة (Lord & Lomicka, 2011, p.9 ;Torsani, 2016, p.113) كما تساعد على تحقيق قدر كبير من

المعارف والمهارات الضرورية والاحتفاظ بها لمدى طويل أكثر من المحاضرات والمناقشات التقليدية والبيان العملي (TESOLIA, 2011, p.145).

- **التعلم الموقفي Situated Learning:**

يعمل التعلم الموقفي بطريقة مشابهة لما يحدث في التعلم القائم على المشاريع من حيث التعامل مع سياقات ومهام حقيقية، ولكن يركز التعلم القائم على المشاريع على إنتاج مخرجات مادية، في حين يركز التعلم الموقفي على السياق بشكل أكبر (Torsani, 2016, p. 117). وتقديم خبرات في النمذجة شبيهة بالتي تحصل في الفصول الدراسية للاستخدام والممارسة الفعالة للتقنية أيًّا كان نوعها، نصية أو مرئية - يساعد على أن تصبح الممارسة واضحة وممكنة، حيث توجِد ألفةً بالمصادر التقنية المتاحة واستخداماتها، ووعيًا بإمكانياتها والمشكلات المتوقعة (Tai, 2013; TESOLIA, 2011; Lord & Lomicka, 2011). ويمكن الحكم على المهام على أنها موقفية إن تضمنت سياقات حقيقية، وأدوارًا ووجهات نظر مختلفة، ودعمت البناء التعاوني للمعرفة، وعززت التصريح بالمعرفة الضمنية، والتأمل، وتضمنت تقويمًا حقيقيًّا، ودعمًا من المعلم (McNeil, 2013, p.218). ويعد تقديم مقررات التقنية على الإنترنت موقفًا حقيقيًّا بذاته، ويضع التعلم موضع التطبيق مباشرة (TESOLIA, 2011, p.147).

- **التعلم التأملي Reflective learning:**

يعد التأمل عملية ضرورية عند دراسة الموضوعات التقنية وإعداد المعلمين في المقررات التقنية، ويتمثل الهدف من ممارسة التأمل في الربط بين ما تم تعلمه في هذه المقررات، وكيفية تطبيق ذلك التعلم لاحقًا، وتظهر مهام التأمل في عدة صور، منها: التقارير التأملية، وملفات الإنجاز، والمناقشات الصفية، والإلكترونية (TESOLIA, 2011, p.145)، كما تكون في صورة الممارسة الفعلية لمواقف توظيف التقنية الشخصية، أو التي يقوم بها الآخرون؛ فذلك يساعد على تنمية القدرة على التعرف على مدى تعقيد توظيف التقنية في التدريس (Guichon, 2009, P.190)، بالإضافة إلى تشجيع التأمل الناقد في المصادر التقنية، وفيما تقدمه من إمكانيات لتدريس اللغة، وفي ممارساتهم، والذي يؤدي بدوره إلى التحسين المستمر (Arnold & Ducate, 2015, p.3) فالمعلمون يتعلمون على نحو أفضل إذا قاموا بالدراسة، والتطبيق، والتأمل؛ وإذا تعاونوا مع بعضهم البعض، وإذا نظروا نظرة متعمقة للطلاب ولعملهم، وإذا شاركوا ما رأوه (Ansyari, 2012, p.701).

ويلاحظ الارتباط بين التعلم بالتأمل، والتعلم الموقفي، والتعلم بالمشاريع، حيث يعمل التعلم التأملي كمكمِّل لهما، وذلك من خلال إضافة بُعد آخر، وهو التأمل الذي يعمل على توضيح العمليات المعرفية وإعادة بنائها، التي تحكم بدورها نقل أثر تعلم الكفايات التقنية إلى السياقات الأخرى، وإلى فصول الدراسة لاحقًا (Torsani, 2016, p.119). من جانب آخر يعد الدرس والمحاضرة العملية الأكثر انتشارًا واستخدامًا في المقررات التقنية، وخاصة في المقررات القائمة على مدخل التوسع الأفقي؛ حيث تغطي كل الجوانب النظرية، وهي جزء من أي عملية تدريسية هادفة للتأهيل المهني (Torsani, 2016, p.113).

ومما تجدر الإشارة إليه أن اتباع مدخل متعدد العمليات في تدريب معلمي ما قبل الخدمة ضروري جدًّا، فبرامج التدريب الفعالة لمعلمي ما قبل الخدمة لا تساعد معلمي ما قبل الخدمة على زيادة معرفتهم التقنية فحسب؛ ولكنها تعطيهم أيضًا فرصًا أكثر لدمج المعرفة التقنية Technology Knowledge مع المعرفة التربوية Pedagogical Knowledge والمعرفة بالمحتوى Content Knowledge.

ولبلوغ هذا الهدف؛ يجب اتباع أكثر من عملية واحدة في تدريبهم (Kay, 2006, p.393)، حيث يعد الدمج بين مداخل، وطرق، وتقنيات متنوعة أسلوبًا للتعلم الهادف (Lord, & Lomicka, 2011, p.9)، ويترتب عليها توظيف للتقنية أكثر نجاحًا، ويحسن اكتساب وتنمية الكفايات التقنية (Larsen, 2015, P.25).

ويتحدد اختيار هذه العمليات وفقًا للعديد من العوامل؛ كالتجهيزات المتاحة، وطبيعة موضوعات المقرر المتناولة، ونوع المدخل المتَّبع جنبًا إلى جنب مع اختيارات من يقوم بتدريسه.
ومما سبق، يتضح أنه يتعين توفير بيئة تعاونية للمعلمين تتضمن فرصًا للتعلم الحقيقي بما يساعدهم ويشجعهم على الممارسة في فصول الدراسة الحقيقية.

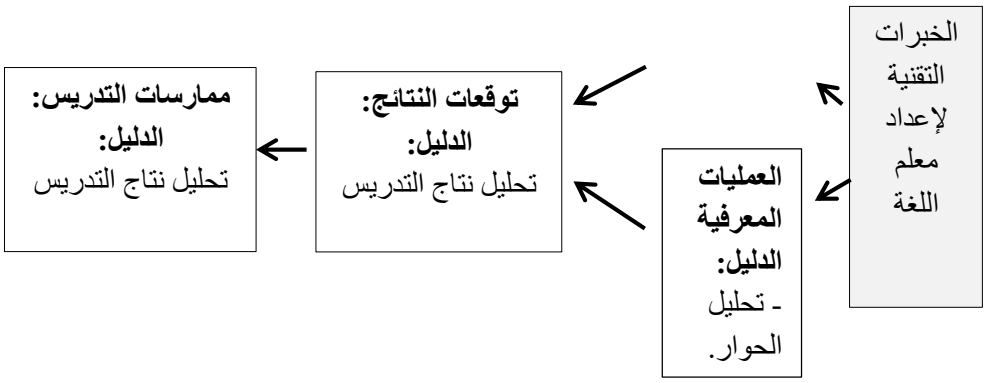
خامسا: تقويم نواتج المقررات التقنية:

لتقويم نواتج المقررات التقنية أهمية كبيرة؛ حيث يساعد على فهم تأثير الخبرات المقدمة لمعلمي اللغة في مرحلة ما قبل الخدمة، على معرفتهم وعملياتهم المعرفية، ومهاراتهم في توظيف التقنية؛ فهو قياس وتقويم للكفايات التقنية المكتسبة.
وهناك أنواع مختلفة من أساليب تقويم الكفايات التقنية؛ كأسلوب التقرير الذاتي Self-Reporting؛ مثل: الاستبيانات: (المفتوحة والمغلقة)، والمقابلات والسجلات والمجلات التأملية واليوميات، والملاحظات Observation (المقننة وغير المقننة)، وتقويم نتاج التدريس Outcome Artifact؛ مثل: خطط الدرس، والأنشطة الصفية (Alshehri, 2012, P.43-44).

والتقرير الذاتي أكثرها شيوعًا لتقييم الكفايات التقنية لدى معلمي ما قبل الخدمة (السلوم، ٢٠١٦م، ص ٨٦٨؛ Abbitt, 2011, P.29) حيث إن التقويم يعد العنصر الأكثر صعوبة في تصميم هذا المقرر؛ إذ إن فاعليته يُعبر عنها من خلال توظيف التقنية، والتي لا يمكن قياسها في فترة وجيزة، فلذلك يعتبر التقييم الذاتي بمثابة بديل مثالي لتقويم نواتج هذا المقرر، ويمكن الاعتماد على أدوات؛ مثل: مقياس معايير "تيسول" التقنية (Torsani, 2016, P.168).
والجمع بين استخدام أداتي التقرير الذاتي والتقييم المستند إلى الأداء Performance-Based Measures معًا يساعد على توضيح الارتباط ما بينها، حيث يعد مسح المعرفة الكمي مفيدًا بشكل خاص من حيث كفاءته، وسهولة جمع البيانات التي تمكِّن من قياسات متعددة لتصورات المعلمين حول الكفايات التقنية، وحينما يتم استخدامه بالاقتران مع مقياس تقدير الأداء الكيفي لتقييم توظيف التقنية، يعمل على إبراز كيف تتضح هذه المعرفة المتصورة في التخطيط التعليمي (Abbitt, 2011, p.297).

وتقدم كل من القياسات الكمية والكيفية استبصارات مميزة بشأن الجوانب المتنوعة لإعداد معلمي ما قبل الخدمة في توظيف التقنية، فقد حلل "أبيت" (Abbitt, 2011, p.296) الأدوات المصممة والمستعملة لقياس الكفايات التقنية لهذه الفئة في الدراسات المقدمة في المؤتمرات والمجلات العلمية، وأكد على ضرورة استخدام أدوات متعددة؛ لضمان التركيز على السياق الضروري لتقييم خبرات تعلم معينة. ومن أجل أن تتضح مكتسباتهم بشكل دقيق؛ فقد اقترح النموذج التالي الموضح فيه نوع الخبرة، والدليل الذي يمثل الأداة المناسبة؛ للكشف عن تحققه:

المعرفة **الدليل:**
التقرير الذاتي



شكل(١): نموذج "أبيت" لتقويم الكفايات التقنية لمعلمي ما قبل الخدمة

ما مبادئ تصميم المقررات التقنية في برامج تعليم اللغة وبرامج إعداد معلمي اللغات؟

قدم تحليل سياق المبادرات والممارسات الناجحة الواردة في الأدبيات والأبحاث ذات العلاقة، العديدَ من المبادئ والتوجيهات الهامة للإعداد الرسمي لمعلمي اللغة بمرحلة ما قبل الخدمة في مجال التقنية، وتقدم إرشادات وتوجيهات عامة بكيفية معالجة المقررات والبرامج التقنية والتنفيذ الناجح لها؛ لإكسابهم الكفايات التقنية بفاعلية، وفيما يلي عرض لها:

- يعد الدعم الوجداني والاتجاهي أساسيًّا لنجاح هذا المقرر؛ فإذا لم يدرك معلمو ما قبل الخدمة ارتباط الأنشطة المعززة بالتقنية بتعلمهم، وإذا كان مؤشر هم الوجداني مرتفعًا أثناء أدائها، فإنهم يستفيدون من الخبرات المقدمة لهم، ومن المهم التأكد من أنهم يتلقون دعمًا فعالًا يُقدم في الوقت المناسب خلال العملية (Lai & Morrison, 2013, P.158). مع الاستمرار في إثارة دافعيتهم نحو التقنية، بتنمية وعيهم حول أهميته في وقتنا الحالي، خاصة مع تزايد فرص العمل في هذا المجال، وحول الفوائد التي يمكن أن يجلبها لممارسات تعليم اللغة الأجنبية (Hubbard & Levy, 2006, p.35) فدعم تصوراتهم الإيجابية عنها تؤثر بشكل كبير على كفاياتهم، وتشجع الاستمرار في التعلم الذاتي (Tambunan, 2014, P.41). وتنمي المعايير التقنية ببرنامج ما قبل الخدمة، من خلال إقناعهم بقيمة التطبيقات التقنية المتنوعة، والأنشطة، والمهام، في تعليم وتعلم اللغة؛ لتثبت لهم أن التقنية ناحية مهمة في وظيفتهم كمعلمين، وإيضاح أن استخدام التقنية في بعض المواقف يجعل تعلم اللغة أفضل (TESOLIA, 2011, p.149-150).

- لابد أن تعتمد مدة تنفيذ المقررات التقنية على كثافة الموضوعات قيد الدراسة، وأن تأخذ الوقت الكافي لإنجاز النتائج المنشودة (Larsen, 2015, P.26)، الذي عادة ما يتطلب مدة زمنية طويلة؛ وذلك لإتاحة الفرصة للوصول للتقنيات الحديثة للتدريس والتعلم، ولضمان إشراك الطلاب على نحو نشط في أنشطة ذات معنى (Ansyari,2012, p.702). ومن الموصى به أنه يتعين التسجيل في المقررات التقنية بعد إتمام مقررات طرق التدريس، ويضمن ذلك أن يكون لديهم القدر الكافي من المعرفة بمجالات المحتوى اللغوي المختلفة، وطرق تدريسها؛ ليكون جُلُّ تركيز المقررات التقنية على كيفية استخدام التقنية وتوظيفها (Blankson, et al, 2010, p.52-53).

- تكوين شراكات بين برامج إعداد معلمي اللغة والمدارس العامة، وإيجاد قنوات للاتصال الفعال بين معلمي ما قبل الخدمة والمعلمين الممارسين؛ للمساعدة في تقديم فرص وخبرات تعلم ثرية، ومشاركة المعلومات، وإعداد مجتمعات ممارسة، وزيادة مستوى الارتياح عند استخدام التقنية (Kay, 2006, p.391). وإذا ما تم تنفيذ مثل هذا التعاون والتواصل بشكل مستمر، فإنه من المؤكد أن تزيد المعارف والمهارات التقنية (Tambunan, 2014, p.74) ويدخل ضمن ذلك إشراك كافة المعنيين في عملية صنع القرار، وتوفير المعلومات بشأن أي تدريب ومؤتمرات في المجتمع المحلي (Hubbard &

(Levy, 2006, p.34-35)، ويتطلب هذا المزيد من التنظيم والوقت الكافي لإعداد مجتمعات التعلم الفعالة، وأن يكون لدى جميع الأطراف الدافعية للمشاركة (Kay, 2006, p.391).

- أعضاء هيئة تدريس ذوو كفاءة تقنية، يمتلكون الاتجاهات والقدرات والمعارف على توظيف التقنية بشكل فعال، وقادرون على استخدام استراتيجيات التدريس والتعلم الجيدة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وتقديم الحوافز والتقدير، وتحقيق أهداف المقرر (Blankson, 2010, p.52; Larsen, 2015, P.26). فإذا لم يكونوا مؤهلين أو مدربين أو مهتمين بها على الأقل، فمن غير المتوقع أن يكون لدى الطلاب مستوى الدافعية والتوظيف المأمول إلى حد كبير (Kay, 2006, p.390)، فبرامج اللغة التي تتضمن أعضاء هيئة تدريس أَكْفاء متخصصين في استخدام التقنية في تعليم اللغات، غالبًا ما تكون أفضل من تلك البرامج التي لا تتضمن مثل هؤلاء (Hubbard & Levy, 2006, p.34)، فتعد نمذجة توظيف التقنية التي تتضمن تخطيط، وتصميم، وتنفيذ استراتيجيات وبيئات وخبرات التعلم الفعالة المعززة بالتقنية في المناهج من قبل أعضاء هيئة التدريس، بمثابة طريقة فعالة لتعزيز تعلم الطلاب، ولجعلهم يستخدمون التقنية في فصولهم المستقبلية المناسبة (Blankson, etal., 2010, p.53) حيث يكونون قدوة لطلابهم في هذا المجال، مع ضرورة دعم المؤسسة التعليمية لتدريبهم (Başal, 2015, P.1500).

- يعد إتاحة الموارد التقنية وتحسين الوصول إلى الأجهزة والبرمجيات والإنترنت والدعم ضروريًّا؛ فعلى سبيل المثال: تقدم بعض البرامج لمعلمي ما قبل الخدمة أجهزة حاسوب وبرمجيات، كما تقدم برامج أخرى تقنيات متنقلة؛ لكي يتم استخدامها في فصول الدراسة (Blankson,etal, 2010, p.52)، فإذا لم يكن هناك وصول كافٍ لها، فإنه من غير المحتمل أن تعمل الاستراتيجيات والعمليات الأخرى بشكل جيد، وتكون ذات تأثير محدود، ويكون من الصعب على معلمي ما قبل الخدمة استخدام التقنية بطريقة فعالة (Kay, 2006, p.396) .

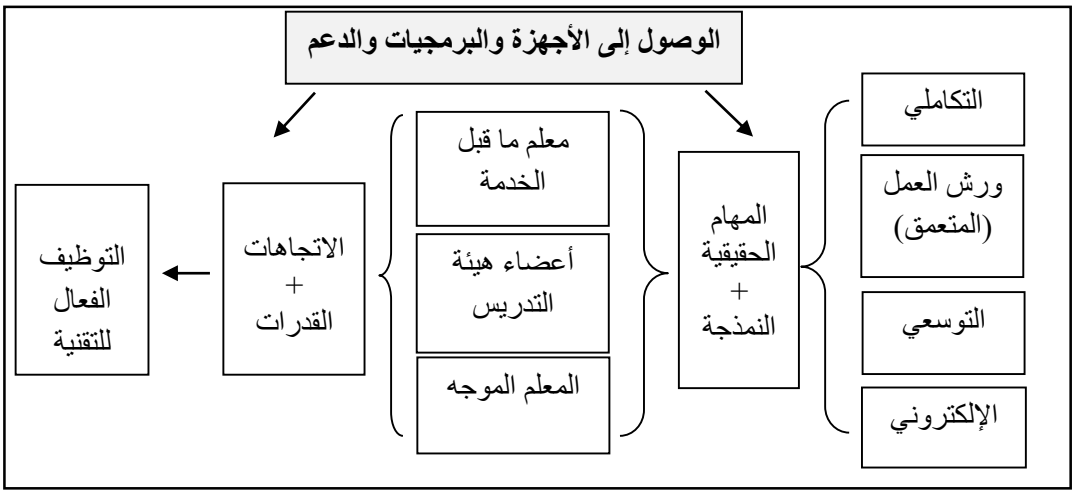
- التركيز على "كيفية توظيف التقنية" أكثر من التركيز على "تعليم التقنية" (Blankson, etal., 2010, p.52)، بحيث ألا تصبح الأداة والتدريب على استخدام تطبيق أو برنامج معين محلَّ التركيز الوحيد للمقررات التقنية؛ نظرًا لأن التطور الأحدث غالبًا ما يؤدي إلى تقادم التعلم القديم مع النمو السريع للتقنية، كما قد يحقق نموًّا في الكفايات التقنية للطلاب؛ ولكن لن يؤهلهم لتوظيفها بشكل فعال (Chao, 2015, P.102). وتركيز النظر إليه من منظور أكثر شمولية بدلًا من منظور تدريبهم لكي يصبحوا خبراء في التقنية، وأكثر من مجرد تدريس المهارات التقنية أو المعرفة بـ "أي من الأزرار يتم الضغط عليها من أجل إرسال بريد إلكتروني أو كود HTML اللازم لإدراج صورة على صفحة ويب" (Tai, 2013, p.14) فالمعلمون لا يحتاجون إلى حقائق حول تقنيات معينة بقدر حاجتهم إلى طرق عامة للتفكير بشكل أكثر عمقًا، وعلى نحو ناقد وإبداعي بشأن توظيف التقنية واتجاهاتهم نحوها، وكيفية التعامل مع المعوقات التي توجد في الوقت الحالي، والتي ستظهر لاحقًا؛ ليكون نقل أثر التعلم ببساطة وسهولة (Hubbard & Levy, 2006; Hubbard, 2008; Yang & Xiaohui, 2014)، ويكون ذلك بالتركيز على إكساب الكفايات التقنية الأساسية، والأكثر تجريدًا، والأكثر قابلية؛ لإعادة الاستخدام، ونقل أثر تعلمها إلى السياقات الأخرى التي تختلف عن تلك المقدمة له في المقرر، وعلى تزويدهم بالأدوات والخبرات المساعِدة في نمو التطور المستمر في هذا المجال (Hegelheimer, 2006; Kessler, 2006; Guichon & Hauck, 2011).

- تقديم تدريب على التكامل ما بين توظيف التقنية وطرق التدريس، ومجالات المحتوى اللغوي المختلفة، وإذا تضمن التدريب عزل أي من هذه الأبعاد الثلاثة، فإنه لن يكون فعالاً في مساعدة المعلمين على تدريس المحتوى اللغوي بتوظيف التقنيات الملائمة في إطار طرق التدريس المناسبة (Velazquez-Torres, 2006, p.16; Cheng & Zhan, 2012, P.60)، فنطاق محتوى هذا المقرر ليس مقتصرًا على الجانب التقني؛ ولكنه له نطاق أوسع يتضمن الموضوعات النظرية

والتعليمية: نظرية التعلم، وتصميم الدروس، وتقويم الطلاب (Yang & Xiaohui, 2014, p.181)، وكلما استند محتوى التدريب والأنشطة والمشاريع به إلى المنهج الدراسي المحلي الذي يُدرس في مراحل التعليم المختلفة، يسهل على معلمي اللغة توظيف التقنية بها لدى اضطلاعهم بالتدريس (Ansyari, 2012, p.702).

- يمكن أن يتباين المحتوى التعليمي المحدد لكل برنامج، ولكن هناك أمر مشترك كعامل رئيس لنجاح البرنامج، وهو التدريب العملي وتجريب التقنيات في سياقات حقيقية، وإيجاد فرص تفاعلية لممارسة تخطيط وتقويم وتنفيذ وإدارة استخدام التقنية، فغالبًا ما ينسى المعلمون المهارات التي لم يمارسوها (Blankson, etal, 2010; Guichon & Hauck, 2011; Tai, 2013; Yang & Xiaohui, 2014). بالإضافة إلى ضمان المشاركة النشطة، وتوفير وقت كافٍ لهم للتعلم والممارسة، وتوفير خبرات تعلم حقيقية، والتعاون بين المشاركين، وتقديم التوجيه والدعم لهم كلما لزم الأمر، وتقديم التغذية الراجعة على أعمالهم (Ansyari, 2012, p.701).

وقد عرض "كاي" (Kay, 2006, P.369) نموذجًا موجَّهًا مستندًا إلى عدد من البرامج التقنية المعدَّة جيدًا لمعلمي ما قبل الخدمة، ويتميز بأنه يمكِّن من إرساء دعائم بيئة متماسكة ومنظمة ومتكاملة، فيوضح أنه بغض النظر عن المدخل المتبع، فإنه من المهم الوصول الكافي إلى البرمجيات والأجهزة والدعم الفني، وبذل كل الجهود الممكنة لنمذجة وبناء أنشطة تدريس حقيقية، وإيجاد فرص للتعاون بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مع المعلمين الممارسين في الميدان، سواء باتباع الاستراتيجية الميدانية، أو بتفعيل مجتمعات الممارسة والتعلم، وبدون ذلك التفاعل في مكونات هذا النموذج، فإنه من المستبعد أن تتم ترجمة المكتسبات في الاتجاهات والقدرات إلى توظيف ذي معنى للتقنية، كما في الشكل التالي:



شكل (٢): نموذج "كاي" لتوجيه البرامج والمناهج التقنية في مرحلة ما قبل الخدمة

الخاتمة:

مما سبق يمكن توصية القائمين على برامج تعليم اللغة وبرامج إعداد المعلمين باتخاذ خطوات إجرائية لتطوير المقررات والبرامج التقنية بها، من خلال مراعاة العمليات والمبادئ العامة لتصميمها وتوظيف التقنية بها وتطبيق المداخل المناسبة والمهام الحقيقية والاستراتيجيات الفعالة وأساليب التقويم الواقعية، مع ضرورة استمرار عملية تقويمه وتطويره بين الفينة والأخرى؛ لطبيعة مجاله الذي يتميز بسرعة التطور والتقادم، وتذليل العوامل المؤثرة على فاعلية المقررات التقنية في تحقيق أهدافها وإكساب المعلمين الكفايات التقنية اللازمة.

المراجع

السلوم، تهاني إبراهيم،(٢٠١٦/١١/٣٠٢٩م)، تقويم كفايات التدريس باستخدام التقنيات الرقمية لدى معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في ضوء نموذج (TPACK) بمنطقة القصيم، **المؤتمر الدولي الأول: المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير**، أبها: جامعة الملك خالد.

Abbitt, J. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. **Journal of Research on Technology in Education**, 43(4), 281-300.

Ansyari, M. (2012). Designing and evaluating a professional development program for basic technology integration in English as a foreign language (EFL) classrooms. **Australasian Journal of Educational Technology**, 31(6), 699-712.

Arnold, N., & Ducate, L. (2015). Contextualized views of practices and competencies in CALL teacher education research. **Language Learning & Technology**, 19(1), 1–9.

Başal, A. (2015). English language teachers and technology education. **Journal of Theory and Practice in Education**, 11(4), 1496-1511.

Bauer-Ramazani,C.(2006).Training CALL Teachers Online. Philip Hubbard & Mike Levy(Eds.), **Teacher education in CALL** (pp.183-201).Philadelphia, PA: John Benjamins.

Blankson, J, Keengwe, J, & Kyei-Blankson, L. (2010). Teachers and technology: Enhancing technology competencies for preservice teachers. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, 6(1), 45-54.

Chao, C. (2015). Rethinking transfer: Learning from CALL teacher education as consequential transition. **Language Learning & Technology**, 19(1), 102–118.

Cheng, H, & Zhan, H. (2012). Examining pre-service teachers' instructional strategies for technological pedagogical content knowledge via video conferencing. **Journal of educational technology development & exchange**, *5*(2), 57-76.

Debski, R. (2006). Theory and practice in teaching project-oriented CALL. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), **Teacher education in CALL** (pp. 99-115). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Desjardins, F, & Peters, M. (2007). Single-course approach versus a program approach to develop technological competence in preservice language teachers. **Preparing and developing technology-proficient L2 teachers**, 3-21.

Guichon, N. & Hauck, M. (2011). Editorial: Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever. **ReCALL**, 23(03), 187-199.

Hegelheimer, V. (2006). When the technology course is required. In Philip Hubbard & Mike Levy(Eds.), **Teacher education in CALL** (pp.117-133).Philadelphia, PA: John Benjamins.

Hubbard, P. & Levy, M. (2006). **Teacher education in CALL**. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. **CALICO Journal**, 25(2), 175-188.

Kay, R. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into pre-service education: A review of the literature. **Journal of Research on Technology in Education**, 38(4), 383-408.

Kessler, G. (2006). Assessing CALL teacher training: What are we doing and what could we do better? In Philip Hubbard & Mike Levy (Eds.), **Teacher education in CALL**. (pp.23-42). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Lai, C, & Morrison, B. (2013). Towards an agenda for learner preparation in technology-enhanced language learning environments. **CALICO Journal**, *30*(2), 154-163.

Larsen, N. (2015). Examining the differences in technological pedagogical content knowledge (TPACK) self-assessment scores of foreign language instructors and first-line supervisors in six institutes of higher education (IHE) in California. **ProQuest Dissertations & Theses Global**. (1680019175).

Lord, G, & Lomicka, L. (2011). **Calling on educators: Paving the way for the future of technology and CALL**. Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching, 441-469.

McNeil, L. (2013). Exploring the relationship between situated activity and CALL learning in teacher education. **ReCALL***, 25*(2), 215–232.
Meskill, C. , Anthony, N. ,Hilliker-Van Strander, S. ,Tseng, C. H. ,& You, J. (2006). Expert-novice teacher mentoring language learning technology. In Philip Hubbard & Mike Levy (Eds.), **Teacher education in CALL**. Philadelphia, PA: John Benjamins, 283-291.
Seljan, S., Berger, N., & Dovedan, Z. (2004). Computer-assisted language learning (CALL). In Biljanović, & Karolj (Eds.), **Proceedings of the 27th International Convention** (pp. 262-266). Rijeka: Liniavera.
Alshehri, K. (2012). **The Influence of Mathematics Teachers' Knowledge in Technology, Pedagogy and Content (TPACK) on Their Teaching Effectiveness in Saudi Public Schools**. Unpublished doctoral thesis, The Graduate School , University of Kansas, United State.
Tai, S. (2013). **From TPACK-in-Action Workshops to English Classrooms: CALL Competencies Developed and Adopted into Classroom Teaching**. Unpublished doctoral thesis. Iowa State University.
Tambunan, H. (2014). Factors Affecting Teachers' Competence in the Field of Information Technology. **International Education Studies**, 7(12), 70-75.
TESOL International Association (TESOLIA). (2011). **TESOL Technology Standards Framework**. Alexandria, VA: The Author.
Torsani, S. (2016). **CALL Teacher Education: Language Teachers and Technology Integration.** Netherlands: Sense Publisher.
Velazquez-Torres, N. (2006). How well Are ESL Teachers Being Prepared to Integrate Technology in Their Classrooms? . **Tesl-Ej**, *9*(4), 1-28.
Yang, X, & Xiaohui, W. (2014).**Technology Training in Chinese Language Teacher Education: Content, Concept, and Context**. Available at http://www.ncolctl.org/files/Technology-Training.pdf

فرق التنمية المهنية مدخل لدعم برامج الإنماء المهني للمعلمين المتمركزة على المدارس بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول

الدكتور/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان
h.ibrahim@unizwa.edu.om
الأستاذ / أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي
طالب دكتوراه بالجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا/ وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان
ahmed.almarzouqi21@moe.om

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فرق التنمية المهنية مدخل لدعم برامج الإنماء المهني للمعلمين المتمركزة على المدارس بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس تتولى مسؤولية عملياتها وبرامجها تخطيطاً وتنفيذا وتقويما، وذلك في نماذج بعض دول العالم مثل: الولايات المُتحدة الأمريكية، ونيوزيلندا، وكندا ، وإنجلترا، وماليزيا، وألمانيا، ومصر، وأثيوبيا، أما في سلطنة عمان فلا يوجد فرق متخصصة للتنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدارس، حيث يسند مسؤولياتها إلى فريق التطوير والتحسين(التقويم الذاتي)، وأوصت الدراسة بإنشاء وحدات التنمية المهنية في جميع المدارس بسلطنة عُمان، وتشكيل فرق التنمية المهنية للمعلمين تتولى مسؤولية هذه الوحدات ، وتتكون من ممثلين عن الإدارة المدرسية، والمعلمين، والأخصائيين، والوظائف المعاونة، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.

الكلمات المفتاحية: فرق التنمية المهنية المتمركزة على المدارس - سلطنة عُمان.

Abstract

Professional development teams are an Approached to support schools-Based teacher

The present study aimed to identify the Professional development teams are an introduction to support schools-Based teacher professional development programs in the Sultanate of Oman in light of the models of some countries. The study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The results of the study found that there are schools-Based professional development teams for teachers that are responsible for their operations and programs in planning, implementation and evaluation, in the models of some countries of the world such as: the United States of America, New Zealand, Canada, England, Malaysia, Germany, Egypt, and Ethiopia. As for the Sultanate of Oman, there are no specialized teams for the school-Based professional development of teachers, as they assign their responsibilities to the development and improvement team (self-evaluation). The study recommended the establishment of professional development units in all schools in the Sultanate of Oman, and the formation of professional development teams for teachers to assume responsibility for these units, and consist of representatives from the school management, teachers, specialists, supportive functions, educational supervisors, parents, and the local community

Key Words: School-based professional development teams - Sultanate of Oman.

المقدمة:

شهدت كثير من النظم التعليمية في دول العالم حركة إصلاح وتطوير واسعة فى نظمها التعليمية ارتكزت على لا مركزية التعليم، وكان من مظاهر اللامركزية في التعليم ظهور أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة School- Based Management أو الإدارة من موقع المدرسة School Site- Management أو استقلالية المدرسة School Autonomy والتي تم من خلالها زيادة صلاحيات وسلطات المدارس في إدارة شئونها بنفسها واتخاذ قراراتها بعيدة عن تدخل السلطات التعليمية العليا. وتُعتبر الإدارة المتمركزة على المدرسة شكلاً من أشكال لا مركزية التعليم تعتمد على إجراء تغييرات رسمية في بني وهياكل الإدارة، وجعل المدرسة وحدة للتحسين والتطوير والتنمية المهنية لجميع العاملين بها، وتعتمد على إعادة توزيع سلطة صنع واتخاذ القرار بمشاركة مديري المدارس والمعلمين والطلبة وغيرهم أعضاء المجتمع المدرسي بالإضافة إلى أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة. (Kiragu and others, 2013, 1167)

وأولت الإدارة الذاتية للمدرسة المعلمين اهتماماً بالغاً حيث أُعتبر المعلم ركيزة رئيسة في تنفيذ آلياتها المختلفة، كما تم الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين من موقع المدرسة وتوفير كافة مصادر الدعم لها ولا سيما تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

(Eurydice Unit for England Wales and Northern Ireland, 2007, 19)

وساعدت الإدارة الذاتية للمدرسة المعلمين في زيادة فرص تعلمهم المهني وتنوعها من خلال مجتمعات التعلم المهنية، كما مكنتهم من تنظيم بيئة التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية وخارجها بالطريقة التي تثري إنجاز الطلبة، ومنحتهم حرية كاملة في تصميم وتخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، كما وفرت لهم فرص متنوعة للمشاركة في إعداد وتصميم وتنفيذ برامج تنميتهم مهنياً وتقويم أدائهم بصورة مستمرة، وبناء شراكات وعلاقات إيجابية مع الزملاء والآباء والطلاب. (Cheng & Cheung, 2003, 102)

ولكي يقوم المعلم بهذه الأدوار المتعددة والمتنوعة فلابد من زيادة معارفه ومهاراته واتجاهاته من خلال برامج تنمية مهنية مستمرة ترتكز على المدرسة أي المدرسة هي التي تُعد وتصمم وتنفذ هذه البرامج، كما تتيح المدرسة الفرصة للمعلمين لمناقشة أساليب واستراتيجيات التدريس مع بعضهم البعض، والموضوعات والمجالات التي يجب أن تتضمنها أنشطة وبرامج التنمية المهنية، والتدريب المهني المرتكز على الزميل أو النظير.(Fong, 2004, 37)

وتأسيساً على ذلك اهتمت كثير من دول العالم بتشكيل فرق للتنمية المهنية للمعلمين Teachers Professional Development Teams تكون مسؤولة عن كافة أنشطة وبرامج التنمية المهنية في المدارس، ففي الولايات المُتحدة الأمريكية في ولاية مينوستا Minnesota يتولى مسئولية التنمية المهنية للمعلمين من موقع المدرسة تخطيطاً وتنظيماً وتنفيذا فريق عمل مكون من مجموعة من الخبرات المتخصصة بالمدرسة من ممثلين عن الإدارة المدرسية، والمعلمين، والخبراء، والمراقبين، والمشرفين، كما يستعين بيرهم من الخبرات التدريبية في المؤسسات المجتمعية المهتمة بالتعليم في البيئة المحيطة بالمدرسة(Berg, 2011, 46) ، وفي جنوب افريقيا يشارك في برامج التنمية المهنية ويتولى مسئوليتها وينظم أنشطتها فريق عمل مكون من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين والمجتمع المحلي بدعم من مجلس إدارة المدرسة.(Boaduo,2010, 77) .

وفي سريلانكا تتولى لجنة التنمية المهنية للمعلمين Teacher Professional Development Committee مسئولية التخطيط والتنفيذ والمتابعة لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، ويختلف تشكيل اللجنة وفقاً لحجم المدرسة ففي المدارس كبيرة ومتوسطة الحجم تتشكل اللجنة من مدير المدرسة ورئيس لها من الإدارة أو المعلمين وثلاثة معلمين يتميزون بالخبرات والكفاءات الواسعة والممتدة، أما المدارس صغيرة الحجم والتي يغلب عليها قلة الموارد المادية من أبنية وتجهيزات مدرسية يتم تشكيل لجنة التنمية المهنية للمعلمين بالتعاون بين المدرسة والمدارس المجاورة في نفس الموقع الجغرافي وتتشكل من مديري مدارس هذه المنطقة الجغرافية وعدد من المعلمين أصحاب الخبرة يتم اختيارهم وفقاً لعدد المدارس

المشاركة في برامج التنمية المهنية ويتم اختيار رئيس اللجنة من أحد مديري المدارس المشاركين. (Sethunga and others,2010, 18)

وفي انجلترا تعتبر فرق التدريب Training Teams هي المسئولة عن القيام بعمليات التدريب داخل المدارس البريطانية، وتتشكل من مجموعة من الخبراءمن داخل المدرسة وخارجها، تهتم بالأمور المتعلقة بالتعليم والتعلم وتحقيق النهوض والتنمية المهنية للعاملين في المدارس، وعادة ما تكون البرامج التي تستخدمها فرق التدريب متطورة ومرنة بما يمكنها من مواكبة المستحدثات والتغيرات التي تطرأ على التعليم باستمرار، وهى تقوم على أساس الاحتياجات الأساسية للمعلمين من أجل تلبيتها بكافة الطرائق والأساليب.(نعيم، ٢٠١٤، ٦٣٧)

وفي دولة جامبياGambia بأفريقيا تتولى لجنة التنمية المهنية للمعلمين Teachers' Professional Development Committee مسؤوليات تحديد احتياجات التدريب للمعلمين وتوفير البرامج المناسبة لتلبية احتياجاتهم المهنية من خلال دعم إدارة المدرسة، وتوفر اللجنة التوجيه والمشورة، ولديها برنامج تعريفي للمعلمين الجدد في المدرسة والترحيب بهم والمساعدة في توطينهم في المدرسة والمجتمع ، كما تعمل اللجنة جنبًا إلى جنب مع فريق الإدارة العليا لتطوير إجراءات الانضباط والتظلم للموظفين، والاتفاق عليها مع أعضاء هيئة التدريس وضمان تنفيذها ومراقبتها. (Ministry of Basic and Secondary Education in Gambia, 2011, 47)

مشكلة الدراســـة:

أشـارت نتائج بعض الدراسـات السـابقة التي أجريت في المدارس العُمانية أن عمليات الإنماء المهني للمعلمين المُتمركزة على المدارس تواجهها عديد من المشكلات والصعوبات والتحديات، حيث توصلت نتائج الراسبية (٢٠١١، ٢٥- ٢٦) إلى أن تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس لم يُشر إليه كمفهوم حديث يعمل على ترسيخ المهارات المهنية الجديدة عن طريق التعاون بين الزملاء، كما تغيب الحرية للمعلمين في الممارسـات المهنية المتعلقة بهذا الأسلوب.كما أشارت نفس الدراسة إلى وجود قصور في وضع المدرسة معايير لممارسة الأداء الجيد لتنفيذها وفق تدريب الزملاء، وقصور في تضمين محتوى الخطة المدرسية تدريب الزملاء، وتوفر المصادر والمراجع التربوية التي تساعد على تدريب الزملاء.

وأظهرت نتائج دراسة الطوانسي وآخرين (٢٠١٢) قلة توافر بعض معايير جودة برامج التدريب المُتمركزة على المدرسة لدى المعلمين بسـلطنة عمان تتمثل في أنها لم تُشـبع الاحتياجات المهنية الحقيقية للمُعلمين، ولم تُعالج المُشـكلات التي تواجههم في المدارس، كما أنها تركز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية التطبيقية، وعدم كفاءة بعض المُدربين في توصيل المعرفة، كما أن خطط البرامج تفتقر إلى الترابط والتكامل فيما بينها.

وأبرزت نتائج دراسـة المرهوبية (٢٠١٤) أن ممارسـات مُديري المدارس للإشـراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المُستدامة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاءت بدرجة مُنخفضة بشكل عام، ومتوسطة في مجالي مُتابعة وتنفيذ مُمارسات المعلمين المهنية، ومُنخفضة في مجالي التخطيط للتنمية المهنية وتقويم ممارسات المُعلمين المهنية.

وبينت نتائج دراسـة صـلاح الدين والمسـكرية (٢٠١٧) أن برامج الإنماء المهني للمعلمين بسـلطنة عمان تواجهها بعض المُشـكلات تتضـمن قلة وقت المُعلمين للمُشـاركة في برامج الإنماء المهني، وقلة توفر المُسـتلزمات والمُتطلبات اللازمة لعملية التدريب داخل المدرسـة مثل القاعات المُناسـبة والمُجهزة بالتقنيات والوسـائل الحديثة، وأن محتوى برامج الإنماء المهني لا يُلبي احتياجات المُعلمين، وقلة الإقبال من قبل المُعلمين، كما أن المدارس لا تجد المُدربين المُتميزين الذين يقدمون البرامج النوعية المُتخصصة.

بالإضـافة إلى ما سـبق فأن فريق التحسـين والتطوير المدرسـي(التقويم الذاتي) هو الذي يتولى مسـؤولية عمليات الإنماء المهني للمعلمين المُتمركزة على المدرسـة، وهذا الفريق يتولى أيضـاً مسـؤولية جميع برامج وأنشـطة التطوير والتحسـين

والتغيير المدرسية التي تخص الإدارة والمعلمين والأخصائيين والطلبة وغيرهم من الوظائف الداعمة، بالإضافة إلى توليه عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، وبالتالي فإنه من الصعب القيام بهذه المهام والمسؤوليات بكفاءة وفعالية، ومما يدعم ذلك أن الاتجاهات العالمية المعاصرة في تشكيل فرق العمل تعتمد على تشكيل فريق خاص بالتنمية المهنية للمعلمين، وفريق خاص بالتطوير والتحسين المدرسي، وفريق خاص بالتقويم الذاتي للمدرسة.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم ؟

٢- ما واقع الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدارس في سلطنة عُمان ؟

٣- ما أوجه الإفادة من نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم بسلطنة عُمان ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم.

٢- استكشاف واقع الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدارس في سلطنة عُمان.

٣- تحديد أوجه الإفادة من نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد معلمي المدارس في سلطنة عُمان وغيرهم من العاملين في المدارس في التعرف على نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم ، بالإضافة إلى السلطات التعليمية العليا الممثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في التعرف على هذه النماذج، ومن توفير كافة الموارد البشرية والمادية التي تدعم عمل فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، وذلك لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث ".(الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦)

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس.

٢. **الحدود البشرية:** اقتصرت على المعلمين.

٣. **الحدود المكانية:** اقتصرت على بعض دول العالم مثل الولايات المُتحدة الأمريكية، ونيوزيلندا، وكندا ، وإنجلترا وماليزيا، وألمانيا ،وجمهورية مصر العربية، وأثيوبيا، وسلطنة عُمان.

٤. **الحدود الزمنية:** أُجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

١- التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

تُعرف التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة بأنها " مدخل متكامل ومركز ومكثف ومساند لتحسين أداء وفعالية المعلمين داخل المدارس من خلال تزويدهم بمجموعة جديدة ومتنوعة من المعارف والمهارات، وذلك عن طريق مجموعة من الأنشطة مثل الدورات التدريبية وورش العمل والشبكات الالكترونية والمؤتمرات والندوات والدرجات العلمية، وذلك لتحسين أداء الطلبة والارتفاع بإنجازهم ليواكب المعايير المحلية والدولية للإنجاز العلمي للطلبة. (Berg and Others,2011,46)

٢- فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة:

يعرف فريق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة بأنه" جماعة مدرسية منظمة مكونة من مجموعة من الأفراد ممن لديهم معارف ومهارات واتجاهات تمكنهم من قيادة برامج التنمية المهنية للمعلمين تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً". (Desta, Chalchisa &Lemma,2013,80)

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية وذلك على النحو الآتي:

أولاً؛ الدراسات العربية:

١- دراسة علام ومحمد ومحمد (٢٠٢٠) وهدفت إلى تطوير وحدات التدريب في ضوء متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور مقترح وحدات التدريب في ضوء متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمصر يتضمن وضع معايير شخصية وأكاديمية وتكنولوجية وإدارية لاختيار مسؤول وجدة التدريب، وإعادة تشكيل فريق وحدة التدريب بالمدرسة بحيث يتضمن مسؤول الوحدة، ومنسق الجودة، ومدير المدرسة، والمعلمين الأوائل، وموجهي المواد، وسكرتير المدرسة، وأعضاء من المجتمع المحلي المهتمين بالعملية التعليمية.

٢- دراسة أبو شملة وأبو شمالة (٢٠١٦) وهدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٩٥) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة جاءت كبيرة جدا بشكل عام، وكبيرة جدا في محاور ممارسات التعلم المتمركز على الغرفة الصفية، والتقييم الهادف لتحسين نوعية التعليم، وتعزيز مهارات تعلم القراءة والكتابة والحساب، والمنحنى الجامع للتعليم والتعلم، بينما جاءت كبيرة في محور تفعيل دور أولياء الأمور في عملية الارتقاء بإنجازات الطلبة.

٣- دراسة النمران (٢٠١٣) وهدفت إلى بناء رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مدخل التدريب على رأس العمل ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت نتائج الدراسة إلى بناء رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية تعتمد على دعم الإدارة العليا لبرامج التدريب على رأس العمل، ووضع خطة للتدريب على مستوى المدرسة، وترسيخ نظام المعلومات يشتمل على مستويات الإنجاز داخل المدارس، وإنشاء وحدات تدريب وتجهيزها بكافة الأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية المعينة على التدريب وتخصيص ميزانية منفصلة لها، ومشاركة المعلمين أنفسهم في التخطيط والتنفيذ للعمليات التدريبية، ودعم وتحفيز المتميزين من المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

٤- دراسة الراسبية (٢٠١١) وهدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (٥ - ١٠) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٨٧) من المديرين والمعلمين، وبينت نتائج الدراسة توافر بعض متطلبات تنفيذ تدريب الزملاء بدرجة كبيرة مثل: نشر الوعي المهني لأسلوب تدريب الزملاء بين المعلمين، ووجود دور متميز لمدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين لدعم هذا الأسلوب، ووجود دعم متبادل بين المعلمين بعضهم البعض. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المعيقات التي تقف دون تدريب الزملاء مثل: الوقت والمكان والأعباء التدريسية، وخلو خطط المدارس من برامج تدعم تدريب الزملاء، وتبني بعض المعلمين الاتجاه السلبي نحو هذا الأسلوب.

٥- دراسة منصور (٢٠٠٣) وهدفت إلى كيفية الإفادة من خبرات كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية في وضع تصور مقترح لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الجمهورية العربية السورية، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من السلبيات في نظام التدريب السوري مثل: قلة الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب، وقصـــور الأسس الفكريـــــة والتشريعية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة الحالي، وضعف وضوح الأهداف بالنسبة لكثير من المعلمين، وضعف قدرة القائمين على البرامج التدريبية في مساعدة المعلمين أثناء التدريب.

ثانياً؛ الدراسات الأجنبية:

١- دراسة كول (Call,2018) وهدفت إلى التعرف على معايير التنمية المهنية للمُعلمين المُتمركزة على المدارس الاسترالية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التنمية المهنية للمُعلمين المُتمركزة على المدارس الاسترالية تعتمد على مجموعة من المعايير تتضمن الاهتمام بالتعلم المهني وبناء مُجتمعات التعلم المهنية، والتعاون بين المُعلمين في تحسين وتطوير ممارساتهم التعليمية، والتركيز على النظريات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التدريس، وكذلك التركيز على التغذية الراجعة والتقويم .

٢- دراسة جايكهورستا وآخرين (Gaikhorsta & et.al.2016) وهدفت إلى التعرف على ركائز وأسس التنمية المهنية للمُعلمين المُتمركزة على المدارس الهولندية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأبرزت نتائج الدراسة أن التنمية المهنية للمُعلمين المُتمركزة على المدارس الهولندية تعتمد على مجموعة من الركائز والأسس تتمثل في الاستمرارية في تقديم البرامج، ودعم الخبراء من أعضاء الإدارة المدرسية والمعلمين، وكذا التعاون الفعال بين كافة المشاركين في برامج التنمية المهنية، كما تهتم هذه البرامج باستراتيجيات التدريس والنظريات التعليمية الحديثة، بالإضافة إلى الاهتمام بالتغذية الراجعة وتوفير كافة الموارد المادية اللازمة للبرامج، وكذا الاهتمام ببناء مجتمعات التعلم المهنية.

٣- دراسة شانج وكو (Cheng & Ko ,2009) وهدفت إلى التعرف على تنمية فريق المعلمين في برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي،كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢) معلماً وستة مديرين، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة ساهمت ببناء وتدعيم الثقة بين المعلمين بعضهم البعض، ودعمت الجوانب الأخلاقية في العمل، وأنها تراعي الاحتياجات المهنية الشخصية للمعلمين، وتفعيل التواصل بين المعلمين، وتنمية الحوارات والمناقشات الهادفة، وقيم الاحترام المتبادل، والتفكير الناقد في ممارساتهم التدريسية، وأن المعلمين الخبراء لهم دور متميز في قيادة برامج التدريب داخل المدارس.

٤- دراسة هيرد (Hurd,2008) وهدفت إلى التعرف على تأثير التدريب المتمركز على المدرسة للمعلمين المبتدأين على أداء المدارس الثانوية في المدارس الإنجليزية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع

البيانات والمعلومات من خلال تحليل تقارير التفتيش التي قام بها مكتب المعايير التربوية والتي شملت (١١٢٢) مدرسة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود التزام من جانب المعلمين لحضور البرامج التدريبية المدرسية، وأن المعلمين الخبراء قاموا بدور متميز في التدريب وساعد التدريب على تحسين مخرجات الطلاب، ووجود مشاركة فعالة من وكالة تدريب المعلمين والجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية المحلية في دعم برامج تدريب المعلمين المتمركزة حول المدرسة.

٥- دراسة بوسكت (Poskitt, 2005) وهدفت إلى التعرف على النموذج النيوزيلندي في التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات عن مشروعات وبرامج التنمية المهنية الذاتية للمدرسة في (٥٠٠) مدرسة ابتدائية وثانوية في نيوزيلندا، وبينت نتائج الدراسة أن برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة تركز على الممارسات الصفية للمعلمين مثل: أساليب واستراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، واهتمام والتزام المعلمين، والاختبارات وتقويم إنجاز الطلبة التكويني والختامي، والمناهج الدراسية، وجمع وتحليل البيانات والمعلومات. كما كشفت النتائج عن أن الاستخدام المبدع للوقت وتنظيمه وإدارته من أهم التحديات التي تواجه برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة حول المدرسة.

ويتضح من عرض لدراسات السابقة الآتي:

- أن كثير من نظم التعليم في دول العالم تعتمد على التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس.
- أن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس يقودها مجموعة عمل منظمة قد تكون في شكل وحدة أو فريق أو لجنة.
- أن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس تعتمد على مجموعة من المعايير مثل: بناء مُجتمعات التعلم المهنية، والتركيز على النظريات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التدريس، التركيز على التغذية الراجعة والتقويم.
- أن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس تنطلق من مجموعة من الركائز مثل: الاستمرارية ، ودعم الخبراء ، والتعاون الفعال بين كافة المشاركين .
- أن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس تهتم بكثير من المجالات مثل: أساليب واستراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، وأخلاقيات المهنة، والاختبارات، وتقويم إنجاز الطلبة التكويني والختامي، والمناهج الدراسية، وجمع وتحليل البيانات والمعلومات.
- أن التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس تواجهها بعض التحديات تتمثل في وقت المعلمين، والموارد المادية من أجهزة وألات ومعدات، ونقص الكفاءات والخبرات التدريبية.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم ، والثاني واقع الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدارس في سلطنة عُمان، وفيما يلي تناول هذين المبحثين بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

المبحث الأول: نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم:

وتضمن هذا المبحث نماذج الدول الآتية:

[١] الولايات المُتحدة الأمريكية:

في ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية تتولى فرق التنمية المهنيةProfessional Development Teams المسئولية الكاملة عن تصميم وتنفيذ برامج التنمية المُتمركزة على المدرسة، ويضم فريق التنمية المهنية ممثلين عن كافة التخصصات التعليمية مثل العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية واللغات والتربية الخاصة، كما يمكن للفريق أن يستعين بأعضاء من خارج المدرسة مثل أساتذة الجامعات وخبراء من المناطق التعليمية ومستشارين من المجتمع المحلي، ويركز الفريق في برامجه على تنفيذ المناهج الدراسية، وأساليب واستراتيجيات التعليم، وفلسفة وأهداف التعليم في الولاية، والتحديات التي تواجه تعليم وتعلم الطلبة، وإدارة بيئة التعليم والتعلم، وأساليب تقويم الطلبة، وملفات الإنجاز ومُعدلات ومهام الأداء. (Schack and Overturf,1998,92)

ويقوم كل من منسق الفريق ومدير المدرسة بأدوار مُتميزة في دعم التنمية المهنية القائمة على المدرسة وذلك كما يأتي: (School District of Palm Beach County, 2005,1)

- **المنسق:** ويقوم بالمهام الآتية:

– تسهيل اجتماعات عمل الفريق والمشاركة فيها لتصميم وتعزيز ميثاق مجتمع التعلم المهني وخطة التنمية المهنية في المدرسة.

– تسهيل والمشاركة في تحليل البيانات ومناقشة تقويم النتائج على المستوى المحلي والقومي وفقاً للمعايير القومية للتعليم.

– التواصل مع المجالس المدرسية بشأن خطط التنمية المهنية الفردية والجماعية.

– تسهيل تحديد الأهداف ذات الأولوية للتعلم المهني على أساس بيانات محددة ودقيقة.

– تسهيل والمشاركة في اجتماعات عمل الفريق لتصميم وتعزيز تنفيذ خطة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.

– التنسيق والتخطيط للتنمية المهنية بحيث تتماشى مع احتياجات المدرسة الأساسية.

– تعزيز النمو المهني لجميع معلمي المدرسة.

– تسهيل المشاركة في شبكات التنمية المهنية التي تقدمها السلطات التعليمية العُليا.

– ضمان مشاركة فريق التنمية المهنية في تطوير خطة تحسين المدرسة.

– تنسيق المعلومات اللازمة لتوثيق خطة التنمية المهنية التي تحدث من موقع المدرسة.

– تنسيق تقديم المعلومات اللازمة للمسئولين في السلطات التعليمية العُليا على مستوى المنطقة التعليمية فيما يتعلق بالتنمية المهنية.

العمل كحلقة وصل بين المدرسة والمنطقة التعليمية لتسهيل تنفيذ برامج التنمية المهنية.

- **مدير المدرسة وقائدها:** ويقوم بالآتى:

- المشاركة في اجتماعات عمل الفريق لتصميم وتنفيذ خطة التنمية المهنية المُرتكزة على المدرسة.
- تنفيذ ودعم ومتابعة وتقويم خطة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.
- التعاون مع فريق التنمية المهنية لضمان تنفيذ وتحقيق أهداف المدرسة.
- تعزيز النمو المهني لجميع المعلمين.
- ضمان توفير كافة الموارد المتاحة لأنشطة التنمية المهنية مثل(الوقت- الموظفين- والمواد -الأموال) .
- التواصل باستمرار مع فريق التنمية المهنية ودعم جهوده.
- توفير القيادة والدعم في تنفيذ معايير التنمية المهنية المُتفق عليها.

[٢] نيوزيلندا:

في نيوزيلندا تتولى لجان مختصة مسئولية برامج التنمية المهنية Professional Development Committees في المدارس الكبيرة، وذلك للتغلب على مشكلة تولي شخص واحد مسئولية قيادة مشروعات وبرامج التنمية المهنية، وهذا يحد من سيطرة وهيمنة شخص واحد، ويمكن من تبادل الخبرات والمهارات الشخصية، وتقاسم عبء العمل عن طريق تفويض المهام إلى أشخاص من ذوي الخبرة أو المعنيين بالمجال، وتعزيز الاتصالات الرسمية وغير الرسمية من خلال تمثيل مختلف أقسام المدرسة، والحفاظ على استمرارية العمل في حال غياب أي عضو من اعضاء اللجنة أو الفريق. (Poskitt,2005, 147)

ويعتمد عمل اللجان في نيوزيلندا على قيادة أو منسق متخصص أو مشرف لبرامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة ويوجد نوعان:(Poskitt,2005,146-147)

أ- منسق داخلي:Inside Facilitators/ Lead Teacher

ويكون بمثابة قائد للمعلمين، وهو شرط أساسي لنجاح برامج التنمية المهنية، ويمكن اختيار هذا المنسق من قبل فريق الإدارة العُليا، ويُشترط في هذا المنسق أن يكون لديه مهارات التعامل مع الاخرين، ويحظى بمصداقية وقبول من جميع العاملين بالمدرسة، ويتمتع بالمهارات التنظيمية والحماس المُلهم، ومن المهم أنم يكون على علاقة وثيقة مع المنسق الخارجي لأنه يُعبر عن الثقافة التنظيمية الداخلية للمدرسة، وفي بعض المدارس يكون المنسق الداخلي أحد المعلمين ذوي الخبرة، وقد يكون مدير المدرسة في المدارس كبيرة الحجم.

ب- منسق خارجي:Outside Facilitator

ويكون لديه القدرة على تنمية مهارات ووضع تصورات جديدة لبرامج التنمية المهنية، في كثير من الأحيان هذا المنسق يجلب شبكة من المستشارين والموارد تُدعم برامج التنمية المهنية مثل كليات التربية، والجامعات، والموظفين والمستشارين في القطاع الخاص، والمعلمين من المدارس الأخرى، ولابد أن يتوافر في هذا المنسق مجموعة من المهارات هي: (Poskitt,2005, 147)

- **المعارف؛ وتتضمن:**
  - خبرة واسعة بالنظام التعليمي والنظريات الأساسية في التعليم. - المعلومات والموارد اللازمة.
  - رؤية واتجاه واضحين نحو التنمية المهنية. - فهم ومعرفة تنمية هيئة العاملين وتعليم الكبار.
  - القدرة على العمل عبر المناهج الدراسية. - فهم طرائق واستراتيجيات تعليم الكبار.

❖ **المهارات العملية ؛ وتتضمن:**

- عقد الاجتماعات الفعالة (تحقيق شيء، لا إضاعة الوقت). - تقديم الدعم الإداري للمعلمين.
- توضيح الأفكار. - القدرة على تناول عدة موضوعات مُجتمعة. - تحديد القضايا بدقة.
- استخدام الشبكات الالكترونية، والموارد البشرية. - حل الصراعات - التركيز على نموذج الدور.
- طرح الأسئلة الرئيسة. - إرشاد المعلمين في تطوير نموذج عملي للتنمية المهنية.

❖ **مهارات التعامل مع الآخرين ؛ وتتضمن:**

- الاستماع والانصات الجيد.- إعطاء تغذية راجعة إيجابية.- اكتساب الثقة. - الحساسية.
- الصبر. - المصداقية.- الرؤية والقوة الدافعة.- الحماس والدافعية.- الحياد والموضوعية.
- سعة الصدر في تقبل الآراء.- لديه رغبة في العمل في إطار ثقافة المدرسة.
- التفكير في المشاعر الخاصة، والدوافع والإجراءات.- الشراكة والتعاون. - المُخاطرة.
- الاحترافية والعمل.- الدعم والحفاظ على الاستقلالية.- المرونة والتفاعل.-الصدق.- الدقة.

[٣] كندا:

في مدينة فانكوفر بولاية كولومبيا البريطانية British Colombia بكندا ، تتولى لجنة التنمية المهنية المدرسية School Professional Development Committee مسئولية التنمية المهنية للمعلمين المرتكزة على المدرسة، وتتشكل اللجنة من: مدير المدرسة أو نائبه، وممثلين عن المعلمين وهيئة العاملين والمستويات الصفية والمناهج الدراسية. (British Colombia Department of Education,2010,15)

وتتولى لجنة التنمية المهنية القيام بعدد من المهام والمسئوليات والأدوار هي:

(British Colombia Department of Education,2010,15-16)

❖ **عمل اللجنة:Committee Work**

- تولي مسئولية التنمية المهنية للمعلمين، وضمان وضع جداول أعمال لبرامج التنمية المهنية وتؤخذ في الحسبان.
- عقد اجتماعات دورية منتظمة لمناقشة كافة الموضوعات والقضايا الخاصة بالتنمية المهنية المدرسية.
- إعداد خطة تنمية مهنية بالتعاون مع جميع العاملين بالمدرسة للعام الدراسي الجديد في ضوء احتياجاتهم المهنية.
- تحديد أوقات التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة محددة بالأيام.
- تنظيم أيام التنمية المهنية من خلال: ترتيب مقدمي العروض والميسرين، وتأمين الموارد والمرافق والأدوات والوسائل وجداول الأعمال، وتنظيم المتابعة ضمن النشطة المدرسية مثل خطاب الشكر، وإدارة الموارد الخاصة بأنشطة التنمية المهنية مثل حضور المؤتمرات.

❖ **الاتصالات والتواصل:Communications and Liaison**

- تقديم تقرير إلى لجنة هيئة العاملينStaff Committee بالمدرسة.
- إجراء الاتصالات مع مدير المدرسة.

- حضور الاجتماعات المدرسية مثل اجتماعات لجنة هيئة العاملين بالمدرسة أو لجنة التنمية المهنية بالمقاطعة.
- نشر المعلومات الواردة من هيئة العاملين بخصوص التنمية المهنية من خلال النشرات المدرسية وغيرها من وسائل التواصل.
- إبلاغ المعلمين بالأنشطة القادمة للتنمية المهنية، وقضايا التنمية المهنية الحاضرة ، وتعزيز فرص التنمية المهنية على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي والمقاطعة.

❖ دعم التنمية المهنية:Professional Development Support

- مساعدة هيئة العاملين في الوصول إلى موارد التنمية المهنية .
- توفير المعلومات التي تتعلق بالتنمية المهنية أو البحث عنها من خلال التعاون مع لجنة هيئة العاملين بالمدرسة، أو لجنة التنمية المهنية بالمقاطعة.
- المشاركة في دورات التنمية المهنية التي تعدها المستويات الإدارية العليا بالمقاطعة.
- استلام خطط التنمية المهنية الذاتية من هيئة العاملين.
- الحفاظ على دليل التطوير المهني الحالي للمدرسة.

[٤] إنجلترا:

يتكون فريق التدريب داخل المدارس الإنجليزية من أعضاء يتم اختيارهم من داخل المدرسة وخارجها، وتتوفر لديهم خبرات مختلفة في مجال التدريب وتنفيذه ، حيث يتضمن: (نعيم، ٢٠١٤، ٦٣٧-٦٣٨)

- عضو من فريق الإدارة العليا.
- عدد من المعلمين ممن يمتلكون الخبرة .
- أعضاء من الكليات التي تقع في نطاق المدرسة.
- أعضاء من المستويات الإدارية العليا.
- أعضاء من المجتمع المحلى ممن لديهم خبرة بالتعليم.
- أي عضو آخر يختاره الفريق.

ويقوم عمل الفريق على إعداد وتصميم برامج تدريبية تمكن من الارتقاء بالمستوى المهارى للمتدربين من المعلمين وزيادة خبراتهم، وتتضمن هذه البرامج الجوانب الآتية: : (نعيم، ٢٠١٤، ٦٣٨)

- طرائق وأساليب التقويم المدرسي.
- التخطيط الاستراتيجي.
- أساليب إدارة الوقت بما يضمن حسن الاستفادة منه.
- نظم الاتصالات والمعلومات .
- أساليب الإبداع والابتكار في العمل.
- سبل وأساليب مواجهة المشكلات السلوكية التي يمكن ملاحظتها لدى الطلاب .
- أساليب الإدارة وأنماط القيادة وما تقوم به من أدوار. .
- استخدام الكمبيوتر والإنترنت.

- إتباع منهج وأساليب معينة للتحسين والتطوير المدرسي.

[٥] ماليزيا:

تم إنشاء وحدات التدريب في المدارس الماليزية عام ١٩٨٩م وذلك نتيجة للتوجه نحو تطبيق اللامركزية في التعليم والإدارة الذاتية للمدارس، ويقوم المدير في كل مدرسة باختيار المسؤول أو المشرف عن إدارة الوحدة ويعاونه بعض المسؤولين من الإدارة والمعلمين وغيرهم من الوظائف الداعمة في المدرسة. وتعتمد فلسفة وحدات التدريب في المدارس على التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة ، وتحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين بدقة، وهذا يقود إلى الإثارة الفكرية للمعلمين، وتغيير ممارستهم المهنية، ووجود فرص متنوعة للتفكير الفردي والجماعي، والعمل بروح الفريق، والجمع بين النماذج الفردية والجماعية في العمل.
(عيداروس ومنصور وفراج ، ٢٠١٩، ٢٧٠-٢٧٥)
وتهدف وحدات التدريب في المدارس الماليزية إلى: .(عيداروس ومنصور وفراج ، ٢٠١٩، ٢٧٣-٢٧٥)

- تحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين من حلال تزويدهم بمجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات.
- توظيف التكنولوجيا داخل قاعات الدروس لتمكين المعلمين من إدارة الصفوف الذكية وذلك مثل أجهزة الحاسوب والسبورة التفاعلية، وذلك لتحقيق اهداف المشروع القومي الموسوم بتحسين جودة التعليم للجميع.
- تدريب المعلمين على إدارة الأنشطة اللاصفية حتى يتمكنوا من قيادة وإرشاد الطلبة داخل المدرسة.
- الاهتمام بتنويع برامج التدريب من خلال التركيز على مهارات التفكير، ومهارات الدراسة، واللغة الإنجليزية، واللغة المالاوية، والعلوم والرياضيات، وتوظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم.
- استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريب مثل السمينارات، والمحاضرات، والدروس النموذجية، ولعب الأدوار والمحاكاة، وورش العمل، والبحوث الإجرائية ، وملفات الإنجاز، ومجموعات العمل.

[٦] إنجلترا:

يتولى فريق التدريب مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في إنجلترا، يتشكل من أعضاء من داخل المدرسة وخارجها، ولديهم خبرات متنوعة في مجال التدريب وإدارته، فهو يتكون من: (الهيم، ٢٠١٣، ٣٤١ - ٣٤٢)

- عضو من فريق الإدارة العليا.
- عدد من المعلمين أصحاب الخبرة.
- أعضاء من الكليات المحيطة بالمدرسة.
- أعضاء من المستويات الإدارية العليا.
- أعضاء من المجتمع المحلى أصحاب الخبرة بالتعليم.
- أي عضو يرغب الفريق في ضمه إليه.

ويركز فريق التدريب في عمله على تصميم وإعداد برامج تدريبية يكون لها القدرة على الارتقاء بمهارات المعلمين وخبراتهم، ودائما تتضمن برامج التدريب المدرسية الموضوعات الآتية: (الهيم، ٢٠١٣، ٣٤٢)

- نظم وأساليب التقويم المدرسي.

- التخطيط الاستراتيجي.
- أساليب إدارة الوقت.
- نظم الاتصالات والمعلومات.
- طرائق وأساليب الإبداع والابتكار في العمل.
- أستراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس.

[٧] ألمانيا:

في ولاية فيرموند الألمانية Vermont Department of Education يتولى فريق التنمية المهنية بالمدارس مسؤولية برامج التنمية المهنية للمعلمين، ويتشكل من أعضاء يمثلون الإدارة المدرسية والمعلمين الخبراء وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويقوم الفريق بعديد من المهام والوظائف تتمثل في ضمان التوحد والتماسك بين كافة المعلمين، وأن التعلم المهني يدعم تعلم الطلاب والتحسين المدرسي، وتدعيم مجموعة متنوعة من الآراء والأفكار ووجهات النظر، ومساعدة المعلمين ودعمهم في عملهم، والإشراف الكامل على عمليات وأنشطة وبرامج وفعاليات التنمية المهنية بما في ذلك تحديد الاحتياجات المهنية، والتخطيط والتنفيذ والتقويم، والعمل بشكل وثيق مع القيادة المدرسية وفريق التحسين المدرسي، وتطوير وتغيير وتحسين رؤية المدرسة للتنمية المهنية نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم التعلم المهني الجديد، وإتاحة الفرصة لهيئة العاملين بالمدرسة بالمشاركة في دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين، والتعاون مع فرق التنمية المهنية الأخرى بالمدارس المجاورة، والتعاون الفعال مع فرق العمل الخرى بالمدارس.(Duley,2011,15)

[٨] جمهورية مصر العربية:

إيمانا من وزارة التربية والتعليم بأهمية التدريب للمعلمين والعاملين في المدرسة بالنسبة لعمليات تطوير وتحديث التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي، وعلي أساس أن المدرسة هي المركز الأساسي والمنطلق لآي تطوير وتحديث للتعليم قامت الوزارة بإنشاء وحدات للتدريب في جميع المدارس علي مستوي الجمهورية تتشكل وحدة التدريب من عناصر لديها الكفاءات التدريبية والتقويمية المتكاملة ، فهي تتكون من أحد نظار أو وكلاء المدرسة ويكون متفرغاً للعمل بها ، والعائدين من البعثات الخارجية بالمدرسة، وعدد من الخبرات الفنية والإدارية المشهود لهم بالكفاءة بالمدرسة.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠، ١)

وتهدف وحدة التدريب بمدارس التعليم قبل الجامعي إلى: (محمود وحجازي، ٢٠٠٢، ٤-٥)

- تنمية الكفايات المهنية والتخصصية والثقافية لجميع العاملين بالمدرسة .
- توفير مناخ عام بالمدرسة يشجع علي التنمية المهنية المستدامة للعاملين بها .
- تنمية الأسلوب العلمي في التفكير لدى جميع المعلمين بالمدرسة بما يساعد علي التجديد والتحديث والابتكار في عملهم .
- تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة علي استخدام التكنولوجيا المتطورة ومصادر المعرفة المتنوعة .
- تنمية الكفايات البحثية للمعلمين والعاملين في المدرسة من خلال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات تساعد في حل المشكلات التعليمية الميدانية التي تواجههم .
- الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من بعثات خارجية وأيضاً الخبرات المتوفرة بالمدرسة.
- مساعدة المعلمين والعاملين بالمدرسة علي التفاعل مع المجتمع المحلي بما يدعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .

- استثمار الإمكانات المادية المتوفرة بالمدرسة الاستثمار الأمثل في خدمة العملية التعليمية .
- تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لدي المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة. مثل قيم الانتماء والولاء للوطن وتنمية الهوية الثقافية .
- مواكبة التطورات والتجديدات التربوية في جميع مكونات المنظومة التعليمية.
- إعداد كوادر تدريبه (مدربين) لديها الكفايات والمهارات اللازمة للقيام بالأنشطة التدريبية .

وتقوم وحدة التدريب بالعديد من المهام والمسئوليات لتحقيق التنمية المهنية لكافة العاملين بالمدرسة والقيام بعمليات التقويم لكافة جوانب العمل المدرسي وذلك مثل: .(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، ١-٢)

- وضع رؤية ورسالة المدرسة بالتعاون مع الإدارة المدرسية ومجلس الأمناء.
- وضع خطة تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار، وتحديد الأهداف المراد إنجازها من خلال الخطط السنوية في كافة المجالات والأنشطة ، ومتابعة تنفيذها وتقييمها بالتعاون مع مجلس الأمناء.
- التقويم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليمية داخل المدرسة وفقاً للمعايير المُحددة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- تحديد الاحتياجات التدريبية وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة، والبحث عن مصادر تمويل ذاتي لهذه البرامج.
- الاستفادة من خبرات المبعوثين من الخارج ونقل إبداعاتهم وأفكارهم وما تعلمونه إلى زملائهم بالمدرسة بما يعود علي الطالب بالفائدة .
- إعداد تقارير عن البرامج التدريبية المُنفذة في الوحدة، ورفعها إلى وحدة تنمية الموارد بالإدارة التعليمية.
- التحقق من أثر برامج التنمية المهنية في رفع مستوى إنجاز الطلبة، وتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي.
- استيفاء المعايير والمواصفات الخاصة بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والتقدم عن طريق الإدارة التعليمية لنيل شهادة الاعتماد.
- إعداد تقارير عن حالة الجودة بالمدرسة، ورفعها لوحدة قياس الجودة بالإدارة التعليمية.
- العمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المُستدامة داخل المدرسة.
- التنسيق مع الموجهين ومشاركتهم في تقويم متابعة أداء المُعلمين وتحديد احتياجاتهم المهنية.

[٩] اثيوبيا:

تتولى لجنة التنمية المهنية المستمرة Continuous Professional Development Committee في المدارس الأثيوبية مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين، ويتولى قيادتها ميسر facilitator التنمية المهنية بالمدرسة بالإضافة إلى عدد من المعاونين من الإدارة المدرسية والمعلمين الخبراء، وتجتمع اللجنة مرة كل شهر لمناقشة ما تم إنجازه على مستوى المدرسة، وتعتمد اللجنة في عملها على بناء مجموعات من مجتمعات التعلم المهنية تصل في بعض الأحيان إلى ٢٠ مجموعة، وكل مجموعة تتكون من خمسة إلى ستة أعضاء، ويتولى قيادة كل مجموعة ميسر ، ويشرف مدير ونائب المدير للشؤون الأكاديمية على عملية التنمية المهنية المستمر الشاملة في المدرسة، وتقوم اللجنة في بداية كل عام دراسي بتحديد الاحتياجات الضرورية والفورية المهنية للمعلمين، ومن ثم إعداد خطة سنوية لبرامج التنمية المهنية وترتيب أولوياتها الضرورية في التنفيذ، وتركز

برامج التنمية المهنية على مجالات متعددة مثل: الأخلاقيات المهنية وإرشاد الطلبة، وتنمية معارف ومهارات المعلمين، وإدارة الصف. (Wondem, 2015, 45-46)

وتعتمد لجنة التنمية المهنية المستمرة في عملها على التعاون مع لجان التنمية المهنية في المدارس المجاورة حيث تعتمد اثيوبيا على مدخل المجموعات المدرسية العنقودية School Cluster، حيث يتم تجميع عدد من المدارس في عنقود واحد ويتبادلون الموارد والخبرات، كما يهتمون بفرص التعاون ومشاركة الممارسات الجيدة داخل العنقود مثل نماذج من الدروس المتميزة ، واستراتيجيات التدريس الفعالة ، والاستخدام المبتكر للمواد المتاحة بسهولة للدروس العملية، بالإضافة إلى برنامج المعلمين الجدد، وتقوم لجنة التنمية المهنية المستمرة بتقديم تقارير سنوية إلى إدارة المدرسة وإدارة المجموعة العنقودية حول أنشطة التطوير المهني ، وذلك للحفاظ على نظام اتصال فعال بين جميع المدارس. (Neri, 2014, 36)

المبحث الثاني: واقع الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدارس في سلطنة عُمان:

وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

[١] نشأة وتطور الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة:

بدأت أولى مُبادرات جعل المدرسة وحدة أساسية للإنماء والتطوير المهني في سلطنة عُمان عام ٢٠٠٤م، من خلال المشروع التكاملي للإنماء المهني حيث تتلخص فكرته في تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها بيئة صالحة لتعلم المعلم كما للطالب وذلك من خلال تحديد المدرسة لاحتياجاتها التدريبية الفعلية من خلال ممارسات علمية مدروسة، منها الممارسة التأملية لواقع المدرسة وإجراء الدراسات والبحوث الإجرائية، وتصميم برامج الإنماء المهني لمقابلة الاحتياجات التدريبية الفعلية. بحيث يؤدي ذلك التغيير إلى تطوير الأداء وتحسين جودة المخرجات والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاءة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩، ١٨)

وفي عام ٢٠٠٦م تبنت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة مشروع تطوير الأداء المدرسي والذي هدف إلى تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها منظمة متعلمة، حيث ضم هذا النظام ثلاثة مشاريع هي: مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم، والمشروع التكاملي للإنماء المهني، والتي تتكامل فيما بينها وتذوب في بوتقة واحدة لتحقيق الغاية وهي تطوير الأداء المدرسي تحت مسمى نظام تطوير الأداء المدرسي. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩، ١٨)

وقامت وزارة التربية والتعليم (٢٠١١، ٧) بإصدار دليل المدرسة وحدة للإنماء المهني، بحيث يتم من خلال إيضاح دور المدرسة في الإنماء المهني للمعلمين من موقع المدرسة، والمبادئ والأهداف والمرتكزات التي يقوم عليها الإنماء المهني، ومجالات وبرامج وأساليب الإنماء المهني بالمدرسة.

[٢] مبادئ الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة:

حددت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان(٢٠١١، ١٠-١١) مجموعة من المبادئ يعتمد عليها الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة تتمثل في الآتي:

- توجه الوزارة نحو اللامركزية، وإعطاء مزيد من الصلاحيات الإدارية والمالية للمناطق التعليمية لاسيما المدارس.
- تحسين مستوى المناخ المدرسي، والخدمات التعليمية، وجعل المدرسة بيئة تعلم للمعلم مثلما هي بيئة تعلم للطالب.
- رفع مستوى أداء الفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته.
- ترسيخ مبدأ الرقابة الذاتية؛ وذلك بأن يقوم الفرد بالإشراف الذاتي على أدائه، والعمل على تطويره.
- تقليل الفاقد من الوقت والجهد الناتج عن التحاق المعلمين ببرامج التدريب المركزي.

- مساعدة الفرد في الكشف عن قدراته، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، والعمل على تنميتها وتطويرها.
- مواكبة مستجدات العصر وتطوراته، والاطلاع على كل ما هو جديد من تقنيات متعلقة بمجال العمل؛ حتى تساعد أعضاء هيئة التدريس على تجديد معلوماتهم، وصقل مهاراتهم.
- تحقيق الإنماء المهني الذاتي للمعلمين، وذلك من خلال تشجيع المبادرات الشخصية في مجالات البحوث والدراسات.
- تحقيق أكبر عائد من الإنماء المهني يجعله مرتبطاً بحاجات المتدرب الفعلية.
- تشجيع المعلمين على تنمية مهاراتهم، وذلك من خلال القيام بتقديم مشاغل تدريبية عملية لزملائهم داخل المدرسة.

[٣] المسؤولون عن الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة:

يتولى فريق التحسين والتطوير المدرسي(التقويم الذاتي) مسؤولية الإنماء المهني للمعلمين المتمركز على المدرسة، ويتشكل هذا الفريق من مدير المدرسة رئيسا، ومساعد مدير المدرسة نائبا للرئيس وفي المدارس التي يكون بها مساعدي مدير اثنين يتم اختيار أحدهما نائبا للرئيس والآخر مقررا، والمعلمون الأوائل أعضاء، وأخصائي اجتماعي/ نفسي عضوا. وأخصائي مصادر تعلم عضوا، وأخصائي قواعد بيانات عضوا، وأخصائي الأنشطة عضوا، وأخصائي شؤون إدارية ومالية عضوا، وفني مختبر علوم عضوا، وأخصائي توجيه مهني عضوا، وعدد (٢) من أولياء الأمور أعضاء، وعدد (٢) من الطلاب أعضاء. ويقوم فريق التحسين والتطوير المدرسي(التقويم الذاتي) بالمهام والمسؤوليات الآتية: (دليل المجالس واللجان المدرسية في سلطنة عمان، ٢٠١٨، ٦)

- نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرس ي بالمدرسة من خلال تعريف العاملين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور بالنظام، وكيفية سير عملياته عن طريق اللقاءات وأوراق العمل وغيرها.
- الاشراف على عملية تحليل نتائج التحصيل الدراسي.
- مُتابعة تحليل أعمال الطلاب لكل مادة دراسية من كل صف دراسي.
- الإشراف على تنفيذ جميع مراحل التقويم الذاتي للمدرسة.
- إشراك جميع أفراد المجتمع المدرس ي في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها التطويرية في ضوء نتائج التقويم الذاتي/ الخارجي.
- بناء خطة المدرسة التطويرية في ضوء نقاط القوة وأولويات التطوير المرصودة.
- تخطيط برامج الإنماء المهني حسب الاحتياجات الفعلية وأولويات التطوير التي ظهرت في تقرير جودة الأداء المدرسي، ومتابعة تنفيذها وتقويم أثرها على المستفيدين.
- مُتابعة ودعم البرامج والمشاريع التربوية التي تعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة.
- تهيئة الفرص للطلاة لتحمل المسئولية والمشاركة في أدوار متنوعة لتفعيل تعلمهم ورفع مستواهم التحصيلي.
- متابعة الفئات الطلابية المختلفة (مجيدون- موهوبون- دون المستوى- ذوي الحالات الخاصة) وتقديم برامج الرعاية المُناسبة لكل فئة.
- توعية جميع أفراد المجتمع المدرس ي وأولياء الأمور بأهمية آرائهم ومُقترحاتهم في سبيل الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي، وجعل المدرسة بيئة محفزة للتعلم.
- تقديم التسهيلات لأولياء الأمور فيما يتعلق باستفساراتهم حول بنود استمارة آراء أولياء الأمور أو أية معلومات من شأنها أن تساعدهم على ملء الاستمارة بموضوعية.

– اطلاع جميع أفراد المجتمع المدرسي وأولياء الأمور على نتائج التقويم الذاتي/الخارجي كل في مجال اختصاصه.

ويتضح مما سبق عدم وجود فريق خاص بعمليات الإنماء المهني للمعلمين المُتمركزة على المدرسة، وأن فريق التحسين والتطوير المدرسي(التقويم الذاتي) يختص بعمليات أخرى مثل المسؤولية عن جميع برامج وأنشطة التطوير والتحسين والتغيير المدرسية التي تخص الإدارة والمعلمين والأخصائيين والطلبة وغيرهم من الوظائف الداعمة، وكذلك عمليات التقويم الذاتي للمدرسة بكل مجالاتها وأدواتها، ولذلك تبدو الحاجة إلى فريق متخصص بعمليات الإنماء المهني للمعلمين المُتمركزة على المدرسة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

أوجه الإفادة من نماذج من فرق التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدارس في بعض دول العالم بسلطنة عُمان:

– إنشاء وحدات التنمية المهنية في جميع المدارس بسلطنة عُمان، وذلك لدمج جميع أنشطة التنمية المهنية الجماعية والفردية تحت مظلة واحدة والتنسيق بينها.

– توفير أماكن مستقلة لوحدات التنمية المهنية مجهزة بكافة الإمكانات المادية من أجهزة ومعدات وآلات ومواد خام.

– توفير قاعة تدريبة بالمدرسة مجهزة بكافة الإمكانات المادية تستوعب جميع أنشطة وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة.

– تشكيل فريق التنمية المهنية للمعلمين يتولى مسؤولية وحدة التنمية المهنية ويتكون من ممثلين عن الإدارة المدرسية، والمعلمين، والأخصائيين، والوظائف المعاونة، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.

– وضع شروط وضوابط لاختيار أعضاء فريق التنمية المهنية للمعلمين بحيث تتضمن معايير شخصية وأكاديمية وتكنولوجية وإدارية.

– الاستعانة بحملة الدرجات العلمية العُليا(الماجستير- الدكتوراة) في تشكيل فرق التنمية المهنية للمعلمين بالمدارس.

– قيام فريق التنمية المهنية للمعلمين بتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة أثر برامج التنمية المهنية للمعلمين، وإعطاء صلاحيات وسُلطات له للاستفادة من أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي في الجوانب الفنية والمادية لبرامج التنمية المهنية بالوحدة.

– إعداد فريق التنمية المهنية للمعلمين خطة لجميع أنشطة وفعاليات وبرامج التنمية المهنية للمعلمين ، يتوافر فيها عناصر الأهداف، والمحتوى، والمسؤولية الفنية والإدارية، والأساليب، والتوقيت، والمكان، والأجهزة والأدوات، والتقويم، ومتابعة الأثر.

– جود تعاون بين فرق التنمية المهنية للمعلمين في المدارس القريبة جغرافياً ولا سيما في تبادل الخبرات البشرية والموارد المادية.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

١- الراسبية ، زهرة بنت ناصر بن محمد .(٢٠١١). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي - الحلقة الثانية (٥ - ١٠) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر** ، ٢٢ (٨٨)، ١ - ٤٤.

٢- الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). **البحث التربوي بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة: دار الفكر العربي .

٣- منصور، سميه حيدر.(٢٠٠٣). **دراسة مقارنه لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية**، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٣.

٤- النمران، مبارك هادي عدس.(٢٠١٣). التدريب على رأس العمل : مدخل للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت : رؤية مقترحة. **التربية (جامعة الأزهر) - مصر** ، ٢(١٥٤)، ١٨٣ - ٢١٨.

٥- نعيم، سميه يوسف حسنين.(٢٠١٤). التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٧(٧)، ٥٨٥- ٦٦٦.
٦- وزارة التربية والتعليم بمصر.(٢٠٠٠). **القرار الوزاري رقم (٢٥٤) بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/١٩ بشأن إنشاء وحدات التدريب بالمدارس** ، القاهرة.
٧- محمود، حسين بشير ، حجازي، رضا السيد.(٢٠٠٢). **دليل الوحدات التدريبية بالمدارس ، وزارة التربية والتعليم** بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الأوروبي: القاهرة.
٨- وزارة التربية والتعليم بمصر.(٢٠١٢). **القرار الوزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ بشأن تعديل اسم وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة إلى وحدة التدريب والجودة** ،القاهرة
٩- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي** ، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.
١٠- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(٢٠١١). **دليل دليل إرشادي نحو المدرسة وحدة للإنماء المهني** ، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١١- وزارة التربيـة والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٨). **المجالس واللجان المدرسية**، مسقط : المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٢- المرهوبية، حبيبة بنت راشد بن عامر بن محمد.(٢٠١٤). **ممارسات مُديري المدارس للإشراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المُستدامة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.
١٣- الطوانسي، مرفت محمد أحمد ؛ بيومي، نجوى سليمان؛ سالم، مرفت محمد.(٢٠١٢). **تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة لدى معلمي التربية الرياضية بسلطنة عمان**، المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر ، التربية البدنية والرياضة - تحديات الألفية الثالثة - مصر ، ٤٠٣-٤٣٧.
١٤- صلاح الدين، نسرين صالح محمد؛ المسكرية، تهاني بنت حمود بن جابر .(٢٠١٧). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر- مصر** ، ١ (١٧٤)، ٥٥٨ - ٦٣٤.
١٥- أبو شملة، كامل عبد الفتاح محمد؛ أبو شمالة، فرج إبراهيم حسن . (٢٠١٦). مدى تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة (SBTD)، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ٧(٢١)، ١١٦-١٣٠.
١٦- علام، منال محمد السيد؛ محمد، نادية جمال الدين، حسنين، محمد رفعت.(٢٠٢٠). تطوير وحدات التدريب في ضوء متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي، **مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس- مصر**، (٢٢٠)، ٤٠٩ - ٤٣٥.
١٧- عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد؛ منصور، فيولا منير عبده؛ فراج، تامر إسماعيل عبدالرحيم.(٢٠١٩). الخبرة الماليزية فى تطوير وحدات التدريب بمدارس التعليم العام وإمكان الإفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها – مصر، ٣٠(١١٧)، ٢٥٥-٣٠٩.
١٨- الهيم، عيد صقر.(٢٠١٦). التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت فى ضوء التوجهات المعاصرة، **الثقافة والتنمية- مصر**، (١٠٠)، ٣١٣-٣٦٠.

ثانياً؛ المراجع الأجنبية:

19- Berg, Margaret;(et.al.) .(2011). ***Five-Year Comprehensive Professional Development Plan2011 – 2016***,Minnesota: Minneapolis Public Schools.46.
20- Boaduo ,Nana Adu-Pipim.(2010). School- Based Continuing Professional Teachers Development: A study of Alternative Teacher Development initiative in the Eastern CAPE, ***The African Symposium***, 10(2), 75-83.
21- British Colombia Department of Education.(2010).***VSB/VTF PROFESSIONAL Development Handbook*** ,Vancouver : The School District.
22- Cheng ,Lu Pien; Ko, Ho-Kyoung.(2009). Teacher-Team Development in a School-Based Professional Development Program, ***The Mathematics Educator***, 19 (1), 8-17.
23- Cheng, Yin Cheong ;Cheung, Wing Ming.(2003). Profiles of multi-level self-management in schools, **The International Journal of Educational Management**,17(2/3), 100-115.
24- Duley,Carol .(2011).**A Guide for Increasing the Effectiveness of Professional Development in Schools and Districts** ,Montpelier :Vermont Department of Education.
25- Eurydice Unit for England Wales and Northern Ireland.(2007). ***School autonomy in England***, Eurydice network's forthcoming comparative study on School Autonomy in Europe for the Portuguese Presidency of the European Union.

26- Fong ,O Sui.(2004). **School-based Management :A way to improve teacher performance in Hong Kong Government Secondary Schools**, Dissertation presented a part fulfillment of the requirements of the degree of Master of Education, the University of Hong Kong.
27- Hurd,Steve.(2008). Does school-based initial teacher training affect secondary school performance ?,***British Educational Research Journal***,34(1).19-36.
28- Kiragu,Joyce Wangari ;King'oina,John Ogamba ;Migosi,Joash A.(2013). School - Based Management Prospects and Challenges: A Case of Public Secondary Schools in Murang'a South District, Kenya, ***International Journal of Asian Social Science***, 3(5):1166-1179.
29- Poskitt; Jenny .(2005).Towards a Model of New Zealand School-Based Teacher Professional Development, ***New Zealand Journal of Teachers' Work***, 2 (2), 136-151.
30- Schack, Gina; Overturf, Brenda J.(1998). Professional Development Teams, ***Teaching Education***,9(2), 91-98.
31- School District of Palm Beach County.(2005). ***The Roles of the School-Based Professional Development Team***, www.palmbeachschools. org/staffde.
32- Sethunga, Prasad;(et.al).(2007). ***The Study on School Based Teacher Development Programmes***, University of Peradeniya: Department of Education Faculty of Arts.
33- Ministry of Basic and Secondary Education in Gambia.(2011).**School Management Manual Lower Basic, Basic Cycle and Upper Basic Schools**,Banjul, Gambia.
34- Call, Kairen.(2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy, ***Australian Journal of Teacher Education***, 43(3), 93-108.
35- Gaikhorsta,Lisa ; Beishuizenb, Jos J.J.; Zijlstraa, Bonne J.H. ; Volmana.Monique L.L.(2016).The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers, **Journal Cambridge Journal of Education**, 47(1), 1-19.
36- Dereje Taye Wondem.(2015). School Based Continuous Professional Development Practices at a Selected General Secondary and Preparatory School in Bahir Dar Town, Bahir Dar Journal of Education, 15(2).38-57.
37- Neri, Habte.(2014). **Practices and Problems of Teacher Development Program Implementation in Selected Secondary Schools of Gurage Zone in Snnpr**, Un Published Master Dissertations , School of Graduate Studies , Addis Ababa University, Ethiopia.
38- Desta, Daniel; Chalchisa, Desalegn ; Lemma, Grime.(2013). School-based continuous Teacher Professional Development in Addis Ababa: An Investigation of Practices, Opportunities and Challenges, Journal of International Cooperation in Education, 15(3), 77-94.

اتجاهات طلبة التعليم العام نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم (فلسطين أنموذجاً)

أ . رنـا أحمـد زيـادة

وزارة التربية والتعليم – فلسطين

rana_math@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات طلبة التعليم العام نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم (فلسطين أنموذجاً) وأثر بعض المتغيرات في اتجاهاتهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية عينة من طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين عددها (١٥٠) طالباً وطالبة وطبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٢٠) فقرة. وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة التعليم العام نحو التعلم بالصفوف الافتراضية Google Classroom جاءت سلبية بحسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، فبلغ المتوسط الحسابي(٢,٨٠)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom تبعاً لمتغير التخصص ولصالح تخصص العلوم الإنسانية. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية تركز على إكساب طلبة التعليم العام مهارات التعليم الإلكتروني بصورة عامة والتعامل مع الصفوف الافتراضية والتفاعل معها بصورة خاصة..

الكلمات المفتاحية: منظومة التعليم الإلكتروني، الصفوف الافتراضية Google Classroom، طلبة التعليم العام.

المقدمة:

إن عصر المعلوماتية الذي نعيشه اليوم، وما تبعه من تطورات تكنولوجية متلاحقة وسريعة، كتطور الحاسوب والأجهزة الذكية، والبرامج والتطبيقات المتنوعة، كان له أثره البالغ على كافة مجالات الحياة وعلى التعليم خصوصاً، فظهر التعليم المعتمد على التقنية أو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني.

ولم يظهر التعليم الإلكتروني بمحض الصدفة بل جاء كما يرى (العريني،2002) حصيلة جهود تربوية وتقنية على مدى نصف قرن، في حين يرى (الفار،2004) بأن الاستخدام الفعلي للتعليم الإلكتروني بدأ مع بداية الستينيات وبالتحديد في عام 1959 حيث قام كل من (روات واندرسون وأيونيد، Rwat, Anderson & Ieonid) باقتراح تطبيق استخدام الحاسوب في المهام التعليمية وقاموا بالفعل ببرمجة عدد من المواد التعليمية.

كما شهد التعليم الإلكتروني في السنوات السابقة الكثير من التطورات على الصعيد العالمي والمحلي، وتحول من مجرد فكرة في خيال التربويين إلى واقع عملي يلعب دوراً كبيراً في تحقيق التنمية البشرية وتطوير العملية التعليمية في الكثير من دول العالم، وقد بدأت مشاريع التعليم الإلكتروني في الظهور في العالم العربي بسرعة متزايدة لمحاولة اللحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي في هذا المجال(الملاح، 2010)

اجتهدت جميع الأنظمة التربوية العربية في إدارة التعليم الإلكتروني استجابة لمتغيرات الميدان التربوي التي طرأت، حيث الانفجار المعرفي والثورة الصناعية الرابعة وبالتأكيد آثار جائحة كوفيد-١٩، ومن التطبيقات المستخدمة حالياً الفصول الافتراضية Google Classroom، وقد اعتمدته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كإحدى المنصات الرسمية في إدارة التعليم الإلكتروني، كونه تطبيق مجاني يمتاز بسهولة الاستخدام وقدرته على ربط جميع تطبيقات جوجل الأخرى، كما أنه لا يحتاج تجهيزات فنية ومختصين للتعامل معه.

ولكن هذه التجربة حديثة العهد مثلها كمثل أي نمط من أنماط التعليم الإلكتروني لا نستطيع الحكم على نجاحها إلا من خلال فحص اتجاهات الطلبة نحوها، فوفقاً لوجهة نظر(LIAW) فإن نجاح التعليم الإلكتروني بما فيه الصفوف الافتراضية Google Classroom يعتمد على وجود اتجاهات إيجابية نحوه من قبل المستخدمين، هذه الاتجاهات الإيجابية هي التي تقود إلى مزيد من التفاعل والتحفيز، إذ تبين من خلال العديد من الدراسات أن القناعة والرضا عن النظام التعليمي ووسائطه المتعددة هي عوامل حاسمة في تشكيل نظرة إيجابية نحو بيئة التعلم بشكل عام(Fini,2008).
ونظراً لأهمية التجربة وحداثتها فإن الضرورة تقتضي الوقوف على اتجاهات الدارسين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التعلم انطلاقاً من أهمية الاتجاهات في دعم النهج الجديد واستمراريته.

مشكلة الدراسة:

إن الحكم على مدى نجاح أي تقنية للتعليم الإلكتروني، خاصة المطبقة حديثاً في ضوء تحديات كبيرة، يرتكز بشكل أساسي على دور المتعلمين واتجاهاتهم نحو توظيفها واعتمادها كبيئة تعلم، هذه الاتجاهات التي يجب على الأنظمة التربوية أخذها بعين الاعتبار، وقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:
١- ما اتجاهات طلبة المرحلة التعليم العام في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص؟

أهمية الدراسة:

يحظى التعليم الإلكتروني باهتمام كبير من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كما في جميع أرجاء الوطن العربي والعالم أجمع في ظل التغيرات المتلاحقة، وكون المتعلم أصبح فعلياً محوراً وشريكاً في العملية التعليمية وجب التعرف إلى اتجاهاته نحو بيئة التعلم التي تم اختيارها له كبيئة تعلم افتراضية، ولهذا تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تُبين الدراسة أهمية التعليم الإلكتروني.
٢- تقديم بيانات للقائمين على مؤسسات التعليم حول اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم.

التعريفات الإجرائية:

الاتجاه: يعرفه (عماشة‘2014) بأنه استجابة الفرد أو استعداده نحو قبول أو رفض موضوع أو شخص أو فكرة أو رأي معين، وقد تبنّت الباحث التعريف السابق، ويقاس الاتجاه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في استجابتهم للفقرات التي تم تحديدها في مقياس الاتجاه.
تطبيق Google Classroom: هو تطبيق مجاني من ضمن تطبيقات شركة Google، يقدم خدمات للمعلمين بإدارة الصفوف الافتراضية والتواصل مع الطلبة وتقديم المحتوى وإجراء التقييمات بصور مختلفة.

محددات الدراسة:

طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين عددها (150) طالباً وطالبة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020/ 2021.

الدراسات السابقة:

في هذا الإطار أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي التعلم عبر الصفوف الافتراضية واتجاهات الطلبة نحوه، وفيما يلي عرض موجز لبعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

أجرت الباوي وغازي(2019) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام المنصة التعليمية Classroom Google في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني، وقد طبقت الدراسة في العام الدراسي (2017 – 2018)، على مدى عام دراسي كامل بواقع يوم واحد أسبوعياً، حيث تم فيها تدريس المجموعة التجريبية المؤلفة من(47) طالباً باستعمال المنصة التعليمية والمجموعة الضابطة المؤلفة من (48) طالباً بالطريقة التقليدية بعد تجهيز مستلزمات التجربة، والتأكد من السلامة الداخلية والخارجية لها، وبناء أداتين هما اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني وتم التأكد من خصائصها السيكومترية. بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية وتطبيق الاختبار تم معالجة البيانات إحصائياً بواسطة برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اظهرت الاثر الايجابي لاستخدام المنصة التعليمية Classroom Google في تحصيل المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني بالمقارنة مع الطريقة التقليدية. وفي ضوء ذلك قدم الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات

كما أجرى العمور(2016) دراسة هدفت التعرف على أثر توظيف برنامج غرفة جوجل الصفية على اكتساب المفاهيم العلمية في وحدة الدم لدى طلبة الصف العاشر في النقب الفلسطيني، ولقد تبنت الدراسة التصميم الشبه تجريبي إذ تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة، توزعت على مجموعتين، تكونت المجموعة الأولى (التجريبية) من (63) طالباً وطالبة درسوا باستخدام برنامج غرفة جوجل الصفية ، بينما تكونت المجموعة الثانية (الضابطة) من (69) طالبا وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية ،وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على وجود أثر لتوظيف برنامج غرفة جوجل الصفية على اكتساب المفاهيم العلمية في وحدة الدم ،وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم عدد من التوصيات أبرزها الاستفادة من فنيات الشبكة العنكبوتية في التعليم بمختلف صورها ، وتشجيع المعلمين على استخدام الفصول الافتراضية لجوجل خلال تدريسهم.

أما دراسة غانم(2016) فهدفت إلى معرفة أثر استخدام تطبيقات جوجل في تنمية اكتساب طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا، وقد اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي وبلغت عينة الدراسة (140) طالباً وطالبة، المجموعة التجريبية (70) من الطلبة درسوا باستخدام تطبيقات جوجل والمجموعة الضابطة (70) طالباً وطالبة درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، ولم تكشف الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية نحو توظيف تطبيقات جوجل في تعليم التكنولوجيا لطلبة الصف السادس.

وهدفت دراسة شاهين وريّان(2011) إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التعلم وفقاً لبعض المتغيرات، كما هدفت إلى فحص دلالة العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التعلم ودرجة فاعلية ذواتهم الحاسوبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق أداتي الدراسة بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما على عينة مؤلفة من (٢٥١) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة المسجلين في مقررات تدرس بنظام تقنية الصفوف الافتراضية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنية

الصفوف الافتراضية جاءت متوسطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التعلم في ضوء متغير الحالة الوظيفية للدارس ولصالح فئة العاملين، ولمتغير امتلاك جهاز حاسوب ولصالح من لديهم حاسوب ولمتغير وجود اشتراك انترنت ولصالح من لديهم انترنت.

وقد جاءت هذه الدراسة لتستكمل البحث في اتجاهات طلبة التعليم العام نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة غانم(2016) والعمور(2016) اللتان لم تكشفا عن وجود اتجاهات إيجابية نحو توظيف تقنية الصفوف الافتراضية Google Classroom.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم، وذلك من خلال جمع البيانات من عينة الدراسة باستخدام أداة الدراسة المصممة من قبل الباحثة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التعليم العام في فلسطين للعام الدراسي 2021/2020. تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (150) طالب وطالبة مدارس قطاع غزة، حيث تم اختيار طلبة المرحلة الثانوية للتأكد من صدق الاستجابات الشخصية بعيداً عن تدخل رأي أولياء الأمور ولبحث العلاقة بين مجال الدراسة(الفرع العلمي، فرع العلوم الإنسانية) و اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن طريق الصفوف الافتراضية Google Classroom. وقد تم إرسال أداة الدراسة وهي الاستبانة لأفراد العينة إلكترونياً بعد تعذر إيصالها يدوياً بسبب وباء كورونا الذي أعاق الاتصال المباشر العادي بين الباحثة والطلبة، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول(1)- توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	60	40
	أنثى	90	60
	المجموع	150	100
مجال الدراسة	فرع العلوم الإنسانية	70	46.6
	الفرع العلمي	80	53.3
	المجموع	150	100

أداة الدراسة

أعدّت الباحثة استبانة مكونة من (20) فقرة، ولهذا الغرض قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المشابهة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني والصفوف الافتراضية، مثل دراسة المحمادي(٢٠١٨)، ودراسة الشريف(٢٠١٦) ، حيث تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي كالتالي:

درجة(١): قليلة جداً، درجة(٢): قليلة، درجة(٣): متوسطة، درجة(٤): كبيرة ، درجة(٥): كبيرة جداً.
واعتمدت الباحثة دلالة مقياس الاتجاه الوارد في دراسة عوض وحلس(2015) لقياس اتجاه طلبة التعليم العام نحو التعلم باستخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom:
3 فأكثر اتجاه إيجابي، أقل من ٣ اتجاه سلبي.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من المختصين في تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس وعددهم (4)، بهدف تحديد مدى صلاحية الأداة وقدرتها على تمثيل الغرض الذي بنيت من أجله وطلبت الباحثة من المحكمين إبداء رأيهم حول انتماء أداة الدراسة للمحاور المراد قياسها. وقد تركزّت الملاحظات على تعديل الصياغة اللغوية، ودمج بعض الفقرات. وبعد الأخذ بالإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدق الأداة فقد استقرت بصورتها النهائية على (20) فقرة موزعة على محورين أساسيين وهما: الصف الافتراضي Google Classroom كبيئة تعلم فاعلة (10) فقرات، ومحور دور الصف الافتراضي Google Classroom في تنمية قدرات الطلبة (10) فقرات.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، واستخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فكان معامل الثبات الكلي للأداة ٠,٨٩ مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات لغرض تطبيقها.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الدراسة الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية:
١- معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة للإجابة عن السؤال الأول حول اتجاهات طلبة المرحلة التعليم العام في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم.
٣- اختبار ت للعينات المستقلة للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمتغيرات الدراسة وهي الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (الفرع العلمي، فرع العلوم الإنسانية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي النتائج التي خلصت إليها الباحثة، ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم؟، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وجدول(2) يوضح ذلك.

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمقياس اتجاهات طلبة التعليم العام نحو التعلم بالصفوف الافتراضية Google Classroom، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية

1	الصفوف الافتراضية Google Classroom كبيئة تعلم فاعلة.	3.20	1.19	64
2	دور الصف الافتراضي Google Classroom في تنمية قدرات الطلبة.	2.40	1.17	48
الأداة ككل		**2.80**	**1.19**	**56**

يظهر من نتائج الجدول(٢) أن اتجاهات طلبة التعليم العام نحو التعلم بالصفوف الافتراضية Google Classroom جاءت سلبية بحسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، فبلغ المتوسط الحسابي(٢,٨٠) والوزن نسبي(٥٦%).ولتفسير النتائج قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور أداة الدراسة. في المحور الأول والمعنون بـ : "الصفوف الافتراضية Google Classroom كبيئة تعلم فاعلة" جدول(3) يوضح ذلك.

جدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمحور الصفوف الافتراضية Google Classroom كبيئة تعلم فاعلة، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	الصف الافتراضي هو بيئة تعليمية حقيقية.	4.10	1.26	82
2	يوجد صف افتراضي لكل مادة من المواد الدراسية.	3.83	1.30	76.6
3	أنفذ جميع الأنشطة بسهولة.	3.70	1.19	74
4	أحصل على الدعم والتشجيع باستمرار من المعلم/ة.	3.42	1.23	68.4
5	الاختبارات الإلكترونية وأوراق العمل صُممت بشكل يراعي الوقت والفروق الفردية بيني وبين زملائي.	3.33	1.25	66.6
6	يقدم المعلمون/ المعلمات في جميع المواد الشروحات بجودة عالية.	3.32	1.20	66.4
7	أقوم بتسليم جميع الواجبات والتكاليف في وقتها المحدد.	3.28	1.19	65.6
8	لدي فرصة كافية للمشاركة والحوار في جميع المناقشات.	2.20	1.26	44
9	يقدم المعلمون/ المعلمات في جميع المواد الشروحات بالبث المباشر.	2.17	1.17	43.4
10	المقومات التقنية وجودة الإنترنت لا يعيقان تعلمي في الصف الافتراضي.	1.67	1.24	33.4
الأداة ككل		**3.20**	**1.19**	**64**

يظهر من نتائج الجدول(3) أن اتجاهات طلبة التعليم العام نحو الصفوف الافتراضية Google Classroom كبيئة تعلم جاءت إيجابية بحسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، فبلغ المتوسط الحسابي(3.20) والوزن نسبي(64%). حصلت الفقرة التي تنص على أن "الصف الافتراضي هو بيئة تعليمية حقيقية" على أعلى متوسط حسابي وبلغ (4.10) بوزن نسبي 82% وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الصفوف الافتراضية Google Classroom والخدمات التي يمكن للمعلم الاستفادة

منها، فهي تشكل بيئة صفية حقيقية من حيث خدمة اللقاءات المباشرة وضم الطلاب والمشرف والمدير للصف وإرفاق المهمات والتكاليف، وهذا ما لمسه طلبة التعليم العام في فلسطين، أما الفقرة التي تنص على أن " المقومات التقنية وجودة الإنترنت لا يعيقان تعلمي في الصف الافتراضي" فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي بلغ(1.67) بوزن نسبي بلغ 33.4%. تُفسر هذه النتيجة بأن مقومات التعليم الإلكتروني في فلسطين ضعيفة جداً، حيث انقطاع الكهرباء المتكرر فيصل عدد ساعات وصل الكهرباء إلى أقل من 6 ساعات، بالإضافة إلى ضعف شبكات الإنترنت وعدم توفر الأجهزة الذكية للتفاعل مع الصفوف الافتراضية، مما يعيق تعلم الطلاب بشكل منتظم، إضافة لعدم ممارستهم هذا النمط من التعلم من قبل.

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لفقرات أداة الدراسة في المحور الثاني والمعنون بـ:" دور الصف الافتراضي Google Classroom في تنمية قدرات الطلبة"، وجدول(4) يوضح ذلك.

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمحور دور الصف الافتراضي Google Classroom في تنمية قدرات الطلبة، مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	الصف الافتراضي من ضروريات مواكبة مستجدات العصر.	3.15	1.15	63
2	الصف الافتراضي يسبب العزلة الاجتماعية بين الطلبة.	3.04	1.25	60.8
3	الصف الافتراضي ألغى الدور الإنساني في التعليم.	2.76	1.20	55.2
4	الصف الافتراضي يساعدني في تنظيم وقتي بشكل فعّال.	2.55	1.18	51
5	الصف الافتراضي لبّى حب الاستطلاع لدي.	2.33	1.20	46.6
6	الصف الافتراضي يحث الطالب على البحث عن المعلومة.	2.15	1.19	43
7	الصف الافتراضي يمكنني من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير	2.10	1.24	42
8	يتيح الصف الافتراضي فرصة المناقشة العلمية بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلم.	2.00	1.26	40
9	الصف الافتراضي يجعل العمل التعاوني بين الطلبة أكثر فاعلية.	2.00	1.23	40
10	يزيد الصف الافتراضي من دافعيتي للتعلم فأصبح أكثر تفاعلاً مع المادة.	1.98	1.18	39.6
	الأداة ككل	**2.40**	**1.17**	**48**

يظهر من نتائج الجدول(4) أن اتجاهات طلبة التعليم العام في محور :" دور الصف الافتراضي Google Classroom في تنمية قدرات الطلبة" جاءت سلبية بحسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، فبلغ المتوسط الحسابي(2.40) والوزن نسبي(48%). حصلت الفقرة التي تنص على أن " الصف الافتراضي من ضروريات مواكبة مستجدات العصر" على أعلى متوسط حسابي وبلغ (3.15) بوزن نسبي 63% وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قناعة الطلبة بضرورة الانتقال إلى نمط تعليمي جديد يعتمد على التقنية وتوظيفها في التعليم، أما الفقرة التي تنص على أن " الصف الافتراضي يزيد من دافعيتي للتعلم فأصبح أكثر تفاعلاً مع المادة." فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي بلغ(1.98) بوزن نسبي بلغ 39.6%. وتُفسر

الباحثة هذه النتيجة بأن التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom جاء مفاجئاً دون إعداد مسبق أو تدريب وتأهيل للطلبة حول كيفية التعامل معه، فانتقل الطلبة من غرفة صفية يسود فيها الحوار والمناقشة والمنافسة إلى صف افتراضي لا يجيدون التعامل مع أساسياته، ولا يلتقون معلميهم ولا يعبرون فيه عن آرائهم، الأمر الذي انعكس على دافعية الطلبة للتعلم عبر هذه التقنية.

الإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص"

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو استخدام الصفوف الافتراضية Google Classroom في التعلم بحسب متغيرات الجنس، والجامعة، والتخصص، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حول اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو منظومة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بحسب متغيرات الجنس.

المتغير	الفئات		المجال/ اتجاهات الطلبة نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية
الجنس	ذكر	س	3.06
		ع	0.45
	أنثى	س	2.50
		ع	0.60

يكشف جدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة التعليم العام في فلسطين حول اتجاهاتهم نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom.ولاختبار دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار ت T.test والجدول (6) يبين ذلك.

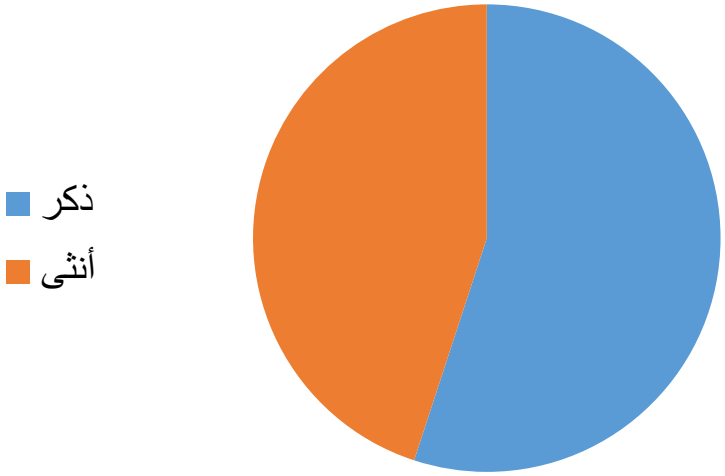
جدول (6)-نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
ذكر	60	3.06	0.45	148	

أنثى	90	2.50	0.60		6.746

يتضح من الجدول السابق (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيم ت(6.746) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية ويعزز دلالة الفروق لصالح الطلبة الذكور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الفرق في الاهتمامات بين الجنسين، فنجد شغف الذكور بكل ما له علاقة بالبرامج والانترنت والحاسوب أكبر بكثير منه عند الطالبات الإناث مما يجعل الاتجاه نحو منظومة التعلم الإلكتروني لدى الطلاب الذكور أكثر إيجابية منه عند الطالبات اللواتي يفضلن التعليم الوجاهي كما أن مقومات التعلم عبر الصفوف الافتراضية متوفرة بصورة أكبر لدى الذكور عنها عند الإناث، فعدد الطلاب الذكور الذين يمتلكون أجهزة كمبيوتر شخصية وأجهزة ذكية أكبر من عدد الممتلكات من الإناث، كما أن قدرة الطلاب الذكور على التواجد في أماكن اتصال بشبكة انترنت (غير المنزل) لإنجاز التكاليف أسهل بكثير من حركة الطالبات.

ويوضح المخطط(1) الفروق في اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom في ضوء متغير الجنس.



مخطط(1)- اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom في ضوء متغير الجنس

جدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حول اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو منظومة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بحسب متغيرا التخصص.

المتغير	الفئات		المجال/ اتجاهات الطلبة نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية
التخصص	فرع العلوم الإنسانية	س	3.03

	ع	0.71
الفرع العلمي	س	2.56
	ع	0.67

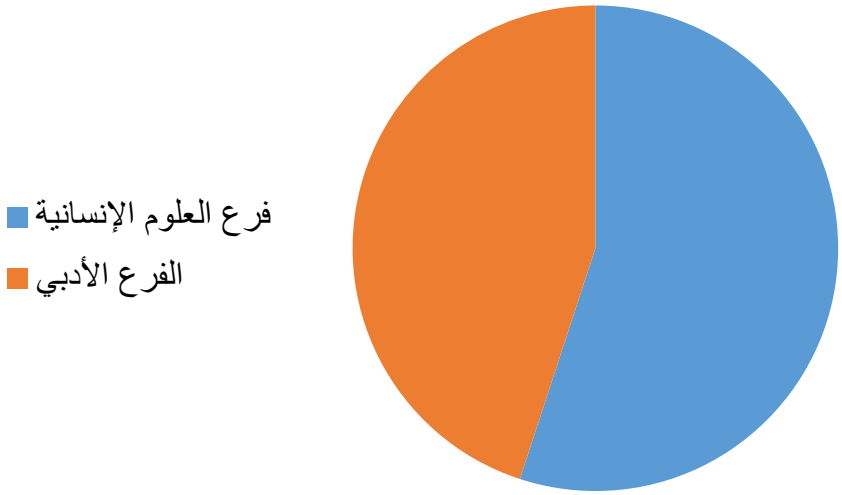
يكشف جدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة التعليم العام في فلسطين حول اتجاهاتهم نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom.ولاختبار دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص تم استخدام اختبار ت T.test والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)-نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
فرع العلوم الإنسانية	70	3.03	0.71	148	4.818
الفرع العلمي	80	2.50	0.67		

يتضح من الجدول السابق (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom تبعاً لمتغير التخصص، إذ بلغت قيم ت(4.818) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية ويعزز دلالة الفروق لصالح فرع العلوم الإنسانية. وتعزو الباحثة هذه النتائج لطبيعة مباحث العلوم الإنسانية والتي يمكن أن تنجز من خلال أسلوب الإلقاء أو المحاضرة والتي يحصل الطلبة على المطلوب من خبرات ومعارف من خلالها، إضافة إلى أن فترة الانتقال للتعلم عبر الصفوف الافتراضية كانت فرصة جيدة لطلبة هذا التخصص للبحث والتطوير على قدراتهم وخصوصا في مجال التكنولوجيا، بعكس مباحث تخصص الفرع العلمي التي تحتاج إلى شرح مختلف معتمد على الرموز والأشكال والرسومات البيانية بالإضافة إلى المختبرات والمعامل، مما يجعل حجم استفادة طلبة الفرع العلمي أقل من نظرائهم في فرع العلوم الإنسانية.

ويوضح المخطط(2) الفروق في اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom في ضوء متغير التخصص.



مخطط(2)- اتجاهات طلبة التعليم العام في فلسطين نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom في ضوء متغير التخصص

ملخص النتائج:

أظهرت نتائج هذه الدراسة والتي طبقت على عينة من طبية التعليم العام في فلسطين اتجاهات سلبية نحو التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom، هذه النتائج تفسرها الباحثة إلى ظروف التعليم في فلسطين وضعف مقوّمات التعلم الإلكتروني بما في ذلك التعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom، كما أن الانتقال المفاجئ لهذا النوع من التعلم دون تدريب مسبق للطلبة وحداثة تجربة المعلمين في التعامل مع الصفوف الافتراضية وطبيعة المباحث الدراسية أثرت على اتجاهات الطلبة الذين اعتادوا نمط التعليم الوجاهي في التعلم. كما أظهرت الدراسة أن فكرة هذه التقنية وثقافتها لم تتبلور بصورة جيدة وأن الطلبة يحتاجون ارشادات إضافية وتدريبات كافية للعلم عبر الصفوف الافتراضية Google Classroom، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة(شاهيه وريّان، 2011)، ودراسة(محمد وزملاؤه، 2008) ودراسة(Fini,2008).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- تعريف الطلبة بأهمية التعليم الإلكتروني وتطبيقات جوجل والصفوف الافتراضية Google Classroom وتدريبهم عليها.

٢- ضرورة عقد دورات تدريبية تركز على إكساب طلبة التعليم العام مهارات التعليم الإلكتروني بصورة عامة والتعامل مع الصفوف الافتراضية والتفاعل معها بصورة خاصة.

٣- ضرورة إطلاق مبادرة وطنية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لتزويد الطلبة بأجهزة حاسوب أو أجهزة ذكية لدعم استمرارية التعلم.

٤- العمل على تطوير المناهج الدراسية لتتناسب مع التعليم الإلكتروني والصفوف الافتراضية.

٥- التركيز على الآليات الفاعلة لإشراك الطلبة في التعليم الإلكترونية لما لها من أهمية في تحسين مخرجات التعلم

المراجع

شاهين، محمد; ريّان، عادل (٢٠١١)**.**" اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التعلم وفقاً لبعض المتغيرات". مجلة اتحاد الجامعات العربية.٥٧، ص:٥-٤٤.

الفار، إبراهيم (٢٠٠٤). *تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين*، القاهرة: دار الفكر.

العريني، عبد الرحمن (٢٠٠٢). "من التعليم المبرمج إلى التعليم الإلكتروني". *مجلة المعرفة*، العدد واحد وتسعون، ديسمبر.

عماشة، محمد(٢٠١٤). "*تصميم برنامج تدريبي قائم على التكامل بين تكنولوجيا بث الوسائط (البورت كاستينج) وشبكات الخدمة الاجتماعية وفاعليته في تنمية بعض مهارات استخدام التطبيقات التعليمية للويب لدى معلمي التعليم العام واتجاهاهم نحوه"ا*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث. ص ٤٩٣- ٥٥٤.

العمور، يوسف(٢٠١٦)." *فاعلية برنامج غرفة جوجل الصفية على اكتساب المفاهيم العلمية الأحيائية في وحدة الدم عند طلبة الصف العاشر في قضاء النقب في فلسطين ٤٨* ". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٤(٤)، ص ١٤٤-١٦٤.

عوض، منير وموسى، حلس(٢٠١٥)."*الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية*". مجلة جامعة الأقصى،١٩(١)، ص ٢١٩-٢٥٦.

غانم، منجي(٢٠١٦)**.**"*أثر استخدام تطبيقات جوجل في تنمية اكتساب طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا* ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

الملاح، محمد (٢٠١٠). *الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Anderson, A.(2008).seven major Challenges for e-learning in developing countries: Case study EBIT, Sir Lanka. International journal of education and Development using ICT.

Ellen, C., Geetha, S., & Laura, C. D. (2020). Online learning readiness among university students in malaysia amidst covid-19. Asian Journal of University Education, 16(2), 46-58.

Leem, junghoon; lime, byungro. The current status of e-learning and strategies to enhance educational competitiveness in korean higher education. Open and distance learning, v8, mar 2007. 18pp.

Sorgenfrei. C & Smolnic. S.(2016).”The Effectiveness of E-Learning Systems: A Review of the Empirical Literature Control”. *Decision Sciences Journal of Innovation Education*, *14*(2).154-184.

واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية الحديثة
بمدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان

أ . جميلة سالم حمد العلوي- وزارة التعليم بسلطنة عمان

ماجستير في تكنولوجيا التعليم - باحثة دكتوراه الفلسفة في التربية

jamila222@moe.om

مستخلص البحث

عنوان البحث: "واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية الحديثة في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان" .

هدف البحث إلى: التعرف على مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس ، مدى قدرة المعلمات على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية ، وأثر توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات ، وذلك وفقا لمتغيرات مجتمع البحث من حيث: المؤهل ، التخصص ، سنوات الخبرة.

استخدمت الباحثة في البحث المنهج الوصفي ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور الأول تكنولوجيا التعليم ،والثاني نوعية التكنولوجيا، والمحور الثالث استخدام المستحدثات التكنولوجية ، وتكون مجتمع البحث من معلمات مدارس الحلقة الثانية ، وعددهن (٤٧) معلمة.

بعد تطبيق الاستبانة تم تحليل النتائج، وتم التوصل إلى النتائج التالية: أن نسبة كبيرة من المعلمات يوظفن المستحدثات التكنولوجية ، وأن نسبة كبيرة من المعلمات لديهن القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية ، كما اتضح أن توظيف المستحدثات التكنولوجية يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي للطالبات .

Summary of the research

Search title: The reality of female teachers use of modern technological innovations in school in the Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman .

The aim of the research is to: Identify the extent to which female teachers employ technological innovations in teaching, the extent to which female teachers are able to deal with technological innovations, and the effect of employing female teachers of technological innovations in teaching on the students' academic achievement, according to the variables of the research community in terms of: qualification, specialization, years of experience.

In the research, the researcher used the descriptive approach and the questionnaire as a tool for collecting data, and the questionnaire consisted of three axes, the first is educational technology, the second is the quality of technology, and the third axis is the use of technological innovations. The research community consisted of the teachers of the second cycle schools, and they were (47) teachers.

After applying the questionnaire, the results were analyzed, and the following results were reached: that a large proportion of female teachers employ technological innovations, and that a large proportion of female teachers have the ability to deal with technological innovations, and it has also become clear that employing technological innovations leads to an increase in the achievement level of students.

المقدمة:

يتميز العصر الحاضر بالتضاعف المعرفي، بسبب التزايد في سرعة انتشار المعرفة عبر الوسائل المختلفة، حتى أصبح العالم قرية صغيرة مفتوحة، يسهل تبادل المعرفة فيه، ولم يقتصر التطور العلمي على الاختراعات، والصناعات المختلفة فقد كان لا بد أن يحدث التطور في المجال التربوي، والتعليمي جنبا إلى جنب لأن المجالين يكمل بعضهما بعضا، ولأن التطور التقني يتطلب قدرات متطورة، وعالية لدى العاملين لكي يستطيعوا مواكبة التطور التقني في العصر الحديث.

وتحتل المستحدثات التكنولوجية مكانة هامة في المجال التربوي ،لما لها من خصائص تسمح بسرعة توصيل المعلومات ، ونقلها ، وتخزينها ، وإعادة عرضها مرة أخرى ، بما يسهم في تحسين نوعية الخبرات التربوية . إن التجديد التربوي ، وما يتضمن من توظيف للمستحدثات التكنولوجية أصبح ضرورة نفرضها علينا طبيعة العصر ، ومتغيراته ، وتعدد حاجات ، ومطالب التنمية في المجتمع ، والمؤسسات التربوية في أي مجتمع من المجتمعات لمواكبة طبيعة العصر ، والاستجابة للتحولات التي تغطي أوجه الحياة المختلفة .

ونظرا للانفجار التقني ، والمعرفي الذي يشهده عصرنا الحالي ، فإنه لا بد من مواكبة هذا العصر ،وأن نتعايش معه بكل معطياته ، ولعل من أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية ، وتطبيق تكنولوجيا التعليم بمختلف أشكالها ، وتوظيفها لمصلحة المواد الدراسية ،والتدريس ، والتي من بينها الحاسوب فقد وجد الكثير من المهتمين بأن هناك كثير من التطبيقات للحاسوب التي تفيد في عملية التعليم والتعلم ، ولعل من أهمها برنامجي الانترنت والبريد الإلكتروني حيث تطورت شبكة الانترنت ،وأصبحت كتابا مفتوحا للعالم فهي غنية بمصادر المعلومات،

لقد تأثرت المناهج الدراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية ، وشمل التأثير أهداف هذه المناهج ومحتواها ، وأنشطتها وطرق تقديمها ، وأساليب تقويمها ، كما أدى ظهور المستحدثات التكنولوجية إلى ظهور مفاهيم جديدة في ميدان التعليم ارتبطت بالمستوى الإجرائي التنفيذي للممارسات التعليمية بصفة خاصة .

وتعد سلطنة عمان شأنها شأن الدول الأخرى من الدول التي تسعى لمواكبة التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم وتوظيف المستحدثات التكنولوجية وذلك من خلال تطوير المناهج الدراسية ، وإعداد المعلمين ، وتدريبهم على استخدام التقنية الحديثة ، ووفرت مختلف الأجهزة التعليمية لتكون معينا للمعلم في أداء رسالته التربوية لتقديم المعلومة للمتعلم بوسائل متعددة مراعاة للفروق الفردية ، وغرس مبدأ التعلم الذاتي ، والاستفادة من التقانة الحديثة في عملية التعليم والتعلم .

من هنا ارتأت الباحثة في هذه الدراسة التعرف على واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان .

اتبعت الباحثة في توثيق مراجع البحث نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس APAالإصدار السادس حيث يشير ما بين القوسين إلى (اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة)

مشكلة الدراسة والتساؤلات:

في ضوء ما سبق أمكن للباحثة صياغة مشكلة البحث في أنه توجد الحاجة إلى معرفة "واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية الحديثة في التدريس في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان" لذا قامت الباحثة بصياغة السؤال الرئيسي التالي :

ما واقع استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان ؟

وللإجابة على السؤال الرئيسي تم تحليله إلى الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان ؟

٢- ما مدى قدرة المعلمات على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية ؟

٣- ما أثر توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التوصل إلى :

١- مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان .

٢- مدى قدرة المعلمات على التعامل مع للمستحدثات التكنولوجية .

٣- أثر توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات .

أهمية البحث :

قد تسهم نتائج البحث التي يتم التوصل إليها في :

١- التعرف على مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان.

٢- الوقوف على مدى قدرة المعلمات على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية .

٣- الكشف عن أثر توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات .

٤- قد تفيد وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في الكشف عن مدى الحاجة إلى تدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية لمواكبة التطورات المتسارعة في المجال التربوي .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ما يلي :

١-الحدود البشرية : المعلمات في مدارس محافظة الظاهرة الحلقة الثانية.

٢-الحدود الزمانية : شهر نوفمبر ٢٠٢٠م .

مصطلحات البحث :

يحتوي البحث على المصطلحات التالية :

١- **تكنولوجيا التعليم :** يعرفها (مهدي ، ٢٠١٥، ٢٠) بأنها منظومة من عمليات الابتكار ، والإدارة التكنولوجية (التحليل والتصميم والتطوير ، والاستخدام ، والتقويم ، والإدارة) التي تؤثر ، وتتأثر ببيئة الموقف التعليمي داخل وخارج المدرسة ، وتسير وفق منحى النظم معتمدة على نتائج البحوث ، والدراسات العلمية نحو تحقيق أفضل الممارسات التعليمية التعلمية ، بما يضمن تحسين الأداء ، وتسهيل التعلم متضمنا منظومة من التفاعلات المتبادلة بين كل من التكنولوجيا ، وبيئة الموقف التعليمي ، والتكنولوجيا والمعلم ، والتكنولوجيا والمتعلم ، والتكنولوجيا ومحتوى التعلم .

٢-**المستحدثات التكنولوجية :** يعرف (النجار ،٢٠٠٩) مستحدثات تكنولوجيا التعليم بأنها مفهوم يشير إلى منظومة متكاملة تشمل كل ما هو جديد في تكنولوجيا التعليم من أجهزة تعليمية ، برمجيات بيئات تعليمية ، وأساليب عمل؛ لرفع مستوى العملية التعليمية ، وزيادة فعاليتها ، وكفاءتها على أسس علمية ، وتحدد في تلك الدراسة بعروض الوسائط المتعددة ، وتكنولوجيا المعلومات ، والاتصالات التعليمية ، وتكنولوجيا مؤتمرات التعلم عن بعد، وتكنولوجيا البيئة التعليمية ، والأجهزة التعليمية اللازمة لمستحدثات تكنولوجيا التعليم.

٣- **التدريس :** يعرفه (أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ ، ١٥) انه مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي معين لمساعدة الطالب في الوصول الى أهداف تربوية محددة .

الاطار النظري

المبحث الأول : تكنولوجيا التعليم

تكنولوجيا التعليم :

يشهد العالم اليوم ثورة علمية تكنولوجية لها حضارتها المحددة وصفاتها الخاصة بها فهي ليست مجرد آلات ، وأجهزة تكنولوجية ، وإنما هي أدوات عقلية جديدة ، وتقنيات جديدة لها انعكاساتها على التربية وأساليبها مما جعل الدول المتقدمة تبذل قصارى جهدها لتوليد نظم تربوية جديدة ، وإعادة النظر ببنية التربية وإطارها التقليدي ، ومناهجها ، وطرائقها من أجل حل المشكلات التربوية التي تجابهها .

لقد مرت تكنولوجيا التعليم بتعريفات متعددة يعرفها (مهدي ، ٢٠١٥، ٢٠) هي توظيف منظومة من العمليات وفقا لمعايير محددة مستفيدة من جميع الإمكانات المتاحة مادية كانت أم غير مادية وبأسلوب فعال وبدرجة عالية من الاتقان والكفاءة وصولا إلى تغيير يلبي حاجة الإنسان ويوحي بالرقي والتقدم .

ويعرفها (مازن ، ٢٠١٢، ٢٨) هي الوسائل التي يستخدمها المدرسون في الموقف التعليمي من أجل توصيل الأفكار ، أو المهارات أو الحقائق إلى المتعلمين .

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الأجهزة والمعدات الحديثة التي يعتمد عليها المعلم أثناء التدريس ، والتي يعد لها دورا كبيرا في تحسين إنتاج العملية التعليمية إذا ما استخدمت بكفاءة وإتقان .

أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية :

تمثل تكنولوجيا التعليم أهمية كبيرة في العملية التعليمية يذكرها (طربيه ، ٢٠٠٨، ١٤٩، ١٥٠) أنها :

١- تنمي الإدراك الحسي لدى المتعلم حيث تقوم الرسوم التوضيحية ، والأشكال بتوضيح اللغة المكتوبة للمتعلم ، ٢- زيادة الفهم لدى المتعلم .

٣- تنمية المهارات كمهارة النطق الصحيح ، وتنمية ميول المتعلمين للتعلم وتقوية اتجاهاتهم الايجابية نحوه .

٤- تساعد على بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين لفترات طويلة .
٥- تنمي التفكير وتطويره والمساهمة في حل المشكلات التي يواجهها .
٦- تعمل تكنولوجيا التعليم على تنويع الخبرات ، ونمو الثروة اللغوية ، وبناء المفاهيم السليمة ، وتنويع أساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين .

لقد أجريت دراسات عديدة حول ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم والتي توصلت إلى نتائج وتوصيات منها دراسة العنزي (٢٠١٨) والشراري (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم ، ومتابعة ذلك من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين ، وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة بمختلف مقوماتها ، وتخفيف العبء التدريسي من الحصص الدراسية والجوانب الإدارية بشكل يسمح للمعلمين استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم .

المبحث الثاني : المستحدثات التكنولوجية .

مفهوم المستحدثات التكنولوجية :

إن العملية التعليمية في تطور مستمر فقد ظهرت اليوم المستحدثات التقنية التي تعتبر من أهم المصادر الإلكترونية من أمثلتها : الانترنت ، ، والحاسوب ، والتعليم الإلكتروني ، والفيديو التفاعلي ، ومؤتمرات الفيديو ، والتعليم عن بعد وغيرها .يعرف كل من (الجزار و العمري ، ٢٠١٠ ، ٦٣ ٩) مستحدثات تكنولوجيا التعليم أنها " كل ما هو جديد ومستحدث في مجال استخدام وتوظيف تطبيقات الثورة المعلوماتية والتقنية المعاصرة في العملية التعليمية " .

ويشير كل من (صالح والسباحي ، ٢٠٠٥ ، ٢٦٩) أنه يقصد بالمستحدثات التكنولوجية الأدوات الحديثة والاستراتيجيات التعليمية التي تحقق أعلى قدر من الإمكانات المتاحة في مجال تجويد التعليم ، وبذلك يصبح للمستحدثات جانبان ، جانب مادي يتمثل في كل ما هو جديد من الأجهزة التعليمية ، والبرامج الحديثة ، وجانب فكري متمثل في المصادر التعليمية بكافة أشكالها ، وأنواعها ، والاستراتيجيات التي تسمح بالإفادة منها بصورة منهجية ، وتزيد من فاعليتها وكفاءتها داخل منظومة التعليم .

أما (سالم ، ٢٠٠٩ ، ٧٠) يعرفها بأنها مجموعة النماذج والأساليب ، والتقنيات التعليمية التي تستخدم لتطوير ، وتحديث العملية التعليمية لتحقق أهدافها بكفاءة ، وفاعلية بما تحققه من مبدئ التفاعلية ، والتكاملية والإثراء والتفريد في عملية التعلم .

وتعرفها الباحثة بأنها كل جديد ومستحدث في المجال التربوي من أجهزة ، وآلات حديثة ، وأساليب تدريسية التي تزيد من قدرة المعلم ،والمتعلم على التعامل مع العملية التعليمية بطريقة مبتكرة من أجل تحقيق نتائج ذات كفاءة عالية .
ولقد أكد كل من مارتين وآخرون (Martin & et al 2005, 61-71) و (سالم ، ٢٠٠٩ ، ٧٣ ، ٧٤) أن استخدام المستحدثات التكنولوجية له أثر إيجابي كبير على المنظومة التعليمية والذي برز من خلال تغير دور المعلم والمتعلم ، وتغير فلسفة التعليم واستراتيجياته ، ونتائج التعليم ، وتطور مفهوم الوسائل التعليمية وغيرها .

خصائص المستحدثات التكنولوجية الحديثة :

للمستحدثات التكنولوجية بعض خصائص يذكرها (الجزار و العمري ، ٢٠١٠ ، ٦٥ ، ٦٦) في التالي :
١-**التفاعلية :** حيث تجعل الطالب أكثر تفاعلا ، ومشاركة ، و تسمح للمتعلم أن يتعلم بدرجة من الحرية ، وأن يتحكم في معدل عرض المحتوى التعليمي ، وأن يختار العديد من البدائل من مصادر التعلم والأنشطة .

٢- **تفريد التعليم :** حيث تعتمد على تفريد المواقف التعليمية لتناسب المتغيرات ، وقدرات المتعلم ، واستعداداته ، وخبراته السابقة ، كما تعتمد على الخطو الذاتي للمتعلم .

٣-التنوع: فهي توفر بيئة تعلم متنوعة تشمل على بدائل ، وخيارات تعليمية متعددة أمام المتعلم تتمثل في الأنشطة ، والمواد التعليمية ، والاختبارات ، وتعدد مستويات المحتوى ، وأساليب التعلم.

٤-العالمية : فالمستحدثات التقنية تتيح فرصة الانفتاح على مصادر المعلومات المختلفة ، من خلال شبكة الانترنت من أجل الحصول على المعلومات في مختلف المجالات .

٥-**التكاملية :** تتميز المستحدثات التقنية بالتكاملية من خلال مكونات البرامج مثل برامج الوسائط المتعددة التي يقدمها الحاسب الآلي والتي تتنوع فيما تقدمه من عروض لتحقيق الهدف المنشود .

٦-الإتاحة : تتيح المستحدثات التقنية للمتعلم فرص الحصول على الخيارات ، والبدائل التعليمية المختلفة في الوقت الذي يناسبه ، وتقدم الخيارات التي يحتاجها من محتوى ، وأنشطة وأساليب تقويم بطرق سهلة .

٧-الجودة الشاملة : إن تصميم المستحدثات التقنية سواء الأجهزة ، أو الأدوات ، أو البرمجيات مرتبط بالجودة الشاملة ، حيث تتواجد نظم مراقبة الجودة في كافة مراحل تصميم المستحدثات التقنية وإنتاجها ، واستخدامها وإدارتها .

لقد أجريت بعض الدراسات عن مدى توظيف التقنيات الحديثة في عملية التعليم من بينها دراسة رمود (٢٠٠٧) التي أكدت على أهمية المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم نظرا لتوفرها في الواقع التعليمي ، وضرورة تدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم .

ودراسة الكندي (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على واقع توظيف التقنيات الحديثة في خدمة التعليم بسلطنة عمان ، وتحديد الصعوبات التي تعوق توظيفها ، وتقديم مقترحات لزيادة فعالية التقنية في خدمة التعليم في سلطنة عمان ، فقد خلصت إلى مدى الأهمية التي يوليها المعلمين للوسائل التعليمية ، وأن لديهم وعيا كبيرا بأهميتها ، وان إدارات المدارس تشجع على توظيف التقنيات لخدمة العملية التعليمية .

أما دراسة القحطاني (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقويم واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية من قبل معلمي الرياضيات في تدريس المناهج المطورة من وجهة نظر معلمي ، ومشرفي الرياضات ، فقد توصلت إلى بعض النتائج منها وجود قصور في أداء معلمي الرياضيات في دعم البيئة التعليمية في حصة الرياضيات بالمستحدثات التكنولوجية لتشجيع المتعلم على التفاعل بصورة إيجابية ، وقصور توظيف المستحدثات التكنولوجية في تخطيط وتنفيذ الدروس .

ثانيا : تطبيقات على المستحدثات التكنولوجية :

أولا : الحاسوب التعليمي :

يعد الحاسوب أحد المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في مختلف مجالات الحياة خاصة في مجال التعليم ، وقد أصبح الحاسوب من أهم الأجهزة في حياة الإنسان لما له من قدرة فائقة في معالجة البيانات ، وتوفير الوقت والجهد ، وتحسين الأداء الوظيفي ، وإضافة المزيد من التشويق ، والإثارة في عملية التعليم والتعلم ، كما سمح بتطبيق استراتيجيات جديدة مثل التعلم الفردي والتعلم التعاوني وتنمية مهارات متعددة لدى المتعلم .

يذكر (طافش ، ٢٠١٥ ، ١٦١) أن الحاسوب يعد وسيلة تعليمية وهو الأكثر شيوعا حيث يمكن للحاسوب أن يقدم الدروس والنظريات ويوفر التمارين والتغذية الراجعة مباشرة ويرتبط استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية بالعديد من الأدوات منها أدوات بناء المعرفة وأدوات اكتساب المعرفة وأدوات مشاركة المعرفة وأدوات التقويم وغيرها .

ويعرفه (الشبول وعليان ، ٢٠١٤ ، ٢٤) أنه وسيلة تعليمية يساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه في تعلم المادة التي تقدم من خلال برمجيات تعليمية تعرض المحتوى العلمي ، وأسئلة وتستقبل إجابات المتعلم وتقيمها ثم تقدم له التغذية الراجعة ، ويساعد المعلم في تقديم المحتوى العلمي للدارسين بأنماط مختلفة مع القيام بالتوجيه والإشراف والنصح .

وتعرفه الباحثة بأنه وسيلة تعليمية ساهم في تقديم المعرفة للمتعلم بطرق سهلة ومتنوعة وساعد المعلم على توفير الوقت والجهد في عرض المادة التعليمية لما يتميز به من سهولة تخزين المعلومات واسترجاعها ، وعرضها بشكل يجذب المتعلم.

مميزات التعليم بالحاسوب:

يتفق كل من (العرنوسي وعبد عمران ، ٢٠١٩، ١٠٠، ١٠١) و(عطية ، ٢٠١٦، ٢٠٢) و (عطية ، ٢٠٠٨ ، ٢٧٧ -٢٧٩) إن التعليم باستخدام الحاسوب له مميزات متعددة منها :

أ. أنه يعمل على شد انتباه المتعلمين وذلك لما يتوافر به من عوامل جذب مثل الألوان والصور والصوت.

ج. مراعاة الفروق الفردية حيث يتيح للمتعلم فرصة التعلم وفقا لقدراته وسرعته ، ويراعي بعض المشكلات التي يعاني منها بعض المتعلمين كالخجل .

ج. يتميز بعملية تخزين المعلومات وسهولة استرجاعها .

د. يوفر أنشطة متنوعة ، ويثري مادة التعليم بكثير من المعلومات .

هـ. يقدم تعزيز وتغذية راجعة فورية للمتعلم ، و يشجعه على عملية التعلم .

و. يسهل عملية الاتصال بين الطلبة بعضهم البعض وبينهم وبين المدرسة وأولياء الأمور .

ز. يوفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم ، وهو مصدر مميز من مصادر المعلومات .

ط. يمكن بواسطته عرض طواهر معينة في الطبيعة لا يمكن محاكاتها في غرفة الصف .

ولقد أجريت عدد من الدراسات عن الحاسوب وأهميته في التعليم ، وقد أشارت العديد منها إلى الدور الإيجابي للحاسوب في التعليم منها دراسة (Joy, 2000) والتي هدفت إلى بيان أثر استخدام الحاسب الآلي كطريقة للتعليم على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وتغيير مهارات المعلمين واتجاهاتهم نحو هذه الطريقة التعليمية ، وقد أكد المعلمون الذين تعلموا باستخدام الحاسوب رضاهم عن هذه الطريقة حيث اكتسبوا مهارات تعليمية إضافية لهم للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام الحاسوب زادت دافعيتهم نحو التعلم ، كما أكدوا على زيادة استمتاعهم بالدرس التعليمي أثناء عملية التعلم ، كما أكد الباحث من خلال ما توصل إليه أن طريقة استخدام الحاسوب في التعليم تسرع اكتساب الطلبة للمفاهيم التعليمية المختلفة بصورة دقيقة .

ثانيا : الانترنت :

يذكر (كافي ٢٠١٧ ، ١٦٧) أن للحاسوب بعض التطبيقات التي تفيد في عملية التعليم والتعلم من أهمها الانترنت والبريد الإلكتروني . ففي ظل التقنية الحديثة وظهور الانترنت وما يحمله من مميزات تشجع التربويون إلى استخدامه في عملية التعليم سعيا إلى وتوظيف التقانة الحديثة في التعليم وتحقيق الفائدة والنهوض بمستوى الطالب والعملية التعليمية .

يعرف (عطوي ، ٢٠١٩ ، ٨٨) و (كافي ، ٢٠١٧ ، ١٦٨) الإنترنت أنه أحد التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم لأنها شبكة واسعة ومرتبطة بعدد كبير من أجهزة الحاسوب المتشابكة مع بعضها البعض والمنتشرة حول العالم ، فالإنترنت يلعب دورا كبيرا في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في مختلف المراحل الدراسية ، وهو مثالا واقعيا للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف دول العالم بأقل وقت وجهد وتكلفة .

مجالات استخدام الانترنت في التعليم ومميزاته :

يذكر(عطية ، ٢٠٠٨ ، ٢٨٦ ، ٢٨٧) و(شواهين ، ٢٠١٥ ، ٢٥ ، ٢٦) أن الإنترنت يستخدم في التعليم في مجالات متعددة من بينها أنه يساعد على توفير أكثر من طريقة في التدريس حيث يعمل بمثابة مكتبة كبيرة تضم مختلف أنواع الكتب ، ويساعد في الاطلاع على آخر الدراسات ، والبحوث في مختلف المواد العلمية ، ولاطلاع على آخر الإصدارات من المجلات والكتب والنشرات ،كما يمكن الاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة خاصة ذات الصلة بالمناهج ، كم يتم من خلاله استخدام البريد الإلكتروني ، والحصول على معلومات لخدمة الأبحاث والمجال التعليمي .

أما مميزاته فهو ينمي روح التعاون ، والمشاركة بين المتعلمين ، ويتيح حرية التعلم ، والاعتماد على الذات ، وتنمية القدرة على الاكتشاف والإبداع ، كما يوفر التفاعل المتزامن بين الطلبة وبينهم وبين المعلم إضافة إلى التفاعل غير المتزامن، ويسهل الوصول إلى مصادر المعرفة حيث يمكن للطلاب أن يصلوا بسهولة إلى قواعد البيانات على ، وان يتواصلوا مع ذوي الخبرة في المواضيع التي يدرسونها .

أهداف استخدام الإنترنت في التعليم :

يحقق استخدام الإنترنت في التعليم العديد من الأهداف والذي يعد أحد نتائج الثورة التقنية أهمها :

يذكر (الزايدي ، ٢٠١٥ ، ٣١) و (عامر ، و عامر ، ٢٠١٥ ، ٢٥٧ ، ٢٥٨) أن الانترنت يؤدي إلى زيادة ثقة الطلاب والمعلمين من خلال اتاحة الفرصة للتعامل مع العالم الخارجي دون قيود ، ويقدم مصادر متعددة ، ومتنوعة للمتعلم ، وأنه يتيح الفرص للطلاب للتعلم الذاتي ، ومراعاة الفروق الفردية ، كما يساهم في تدريب الطلاب والمعلمين على مهارات البحث والتفكير ، كما يؤدي إلى طوير المعلمين مهنيا من خلال تقديم نماذج وأساليب ، ووسائط جديدة تساهم في تحسين ثقافتهم ، وأدائهم في إدارة عمليتي التعليم والتعلم بكفاءة ،وفاعلية.

لقد أكدت العديد من الدراسات على مدى التأثير الإيجابي للإنترنت ودوره في العملية التعليمية وأثره على تحسين عملية التعلم منها دراسة Blaschke (2012) التي هدفت إلى وضع ابتكارات إدارية لتطبيق التكنولوجيا على نحو فعال في مجال التعليم بما في ذلك أجهزة الحاسوب وتطوير تطبيقات الحاسب الآلي في مجال التعليم وأكدت الدراسة بأن توظيف الحاسب الآلي وتطبيقاته بمثابة حافز لتحسين نوعية التعليم .

ودراسة ريتشاردز(Richards,1996) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الانترنت في عمليتي التعليم والتعلم كما يراها المعلمون والطلاب ، والمتخصصون في الوسائل التعليمية وقد استنتجت الدراسة أن أفراد العينة أكدوا أن للإنترنت آثارا إيجابية في التعليم والتعلم وقد اعتبر أفراد العينة أن الحصول على المعلومات من الانترنت أفضل الأنشطة التعليمية ، وكانت أداة جيدة لإثارة دافعية المتعلمين ، وأنها غيرت من طريقة تعلمهم ، وأدت إلى سرعة وصول المعلومات إليهم .

ودراسة تيتر (Teeter,1997التي أجريت بهدف التعرف على أثر التدريس باستخدام الانترنت على دافعية المتعلمين للتعلم ، حيث أجريت الدراسة على مجموعة تجريبية من المتعلمين في جامعة (أركنسا) الذين درسوا المقرر بالإنترنت وقاموا بقراءة النصوص والمحاضرات وأدوا الواجبات وتقدموا للامتحان عن طريق الانترنت وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة دافعية المتعلمين واطلاعهم على العديد من المصادر وتحسن قدرتهم على المناقشة وحل الواجبات المنزلية .

دور المعلم في عصر الانترنت :

في ظل ظهور الانترنت أصبح دور المعلم يختلف عما كان عليه سابقا فيذكر كل من (عبد الخالق و عبد الخالق ، ٢٠٠٨ ، ٣١٤ ، ٣١٥) أن المعلم في عصر الإنترنت أصبح المخطط والموجه ، والمرشد ، والمقيم للعملية التعليمية ، كما أنه يتيح للمتعلم مساحة أكبر للمشاركة ، والتفاعل مع اكتساب مهارات أكثر مما ينعكس ذلك على المتعلم بشكل يجعل لديه مهارة الاتصال ، والاطلاع على أحدث ما توصل إليه العلم . لذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية بالبيئة التعليمية ، ويكسبها

للمتعلم ، ويحللها ومن ثم يحلل خصائص المتعلمين ، ومهاراتهم وأن يحدد طرق تدريسهم ، وأن يضع الأهداف التعليمية التي تناسبهم مراعيا في ذلك الفروق الفردية فيما بينهم ، حتى يستطيع إيجاد الطالب المؤهل الذي لديه القدرة على البحث الذاتي ، والرجوع للمصادر ، واستخدامها بذلك يكون قادرا على مواجهة التحديات ومتطلبات العصر الحديث .

ثالثا : البريد الإلكتروني (Electronic Mail) في التعليم :

يعد البريد الإلكتروني أحد المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي أصبح لها دورا كبيرا في عملية التعليم والتعلم .يشير (عطوي ، ٢٠١٩ ، ٨٨ ، ٨٩) أن استخدام البريد الإلكتروني في التعليم يعد أحد الخدمات المتوافرة عبر شبكة الانترنت ، وهو وسيلة لتبادل الرسائل عبر الانترنت حيث يشترط أن يكون لدى المرسل ، والمستقبل عنوانا بريديا خاصا به ومن تطبيقاته في التعليم استخدامه كوسيط بين المعلم والمتعلم حيث يقوم المتعلم بإرسال الواجبات المنزلية للمعلم ، وطرح الاستفسارات وغيرها ويتم الرد عليها مما يوفر الجهد ، والوقت والورق كما يجعل المتعلم يطلع عليها في أي وقت ، كما يستخدم كوسيلة بين الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية لإرسال التعليمات واللوائح وما يستجد من أنظمة في العملية التعليمية ، إضافة إلى استخدامه للاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم والاطلاع على الأبحاث وغيرها .

ويذكر (الفراجي ، ٢٠١١ ، ٣٠٩) أن البريد الإلكتروني هو تبادل الرسائل ، والوثائق باستخدام الحاسوب ، ويرى كثير من الباحثين أن البريد الإلكتروني من أكثر خدمات الانترنت استخداما وذلك لسهولة استخدامه ، ويرى البعض بأن سبب اشتراك كثير من الناس في الانترنت يعود إلى البريد الإلكتروني ، ويعد تعليم الطلاب على استخدام البريد الإلكتروني الخطوة الأولى في استخدام الانترنت في التعليم حيث استخدام الانترنت يساعد المعلم على استخدامه في جوانب مختلفة في التدريس ، والتواصل وتبادل الرسائل والخبرات ، والمعلومات ، كما يتيح للطالب فرصة للحوار وتبادل المعلومات ،والرسائل ، والبحث عن المعلومات وغيرها .

مزايا البريد الإلكتروني :

يشير كل من (الشبول و عليان ، ٢٠١٤ ، ٣٥٥ ، ٣٥٦) إلى بعض مزايا البريد الإلكتروني منها السرعة فعند إرسال رسالة بالبريد الإلكتروني تصل خلال ثوان ، أو ساعات لصاحبها ، وانه قليل التكلفة فتكلفت الرسالة قليلة إذا ما قورنت بالبريد العادي ، كما يتميز بأنه يمكن للشخص فحص صندوق بريده في أي وقت وفي أي مكان ، إضافة إلى ذلك السرية في الحفاظ على مضمون الرسالة ، وإمكانية العمل عن بعد حيث يمكن إرسال المعلومات من أي مكان ، كما يتميز بسهولة استخدامه ، وإمكانية إرسال الرسالة الواحدة لأكثر من جهة .

رابعا : التعليم الالكتروني : E: Learning

يعد التعليم الإلكتروني أحد المستحدثات التكنولوجية يعرفه (سالم ، ٢٠١٢ ، ٢٨٩،) أنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الانترنت ، والإذاعة ، والأقراص المدمجة ، والبريد الإلكتروني وأجهزة الحاسوب وغيرها لتوفير بيئة تفاعلية متعددة بطريقة متزامنة أو غير متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والطالب "

ويذكر (عامر ، ٢٠١٥ ، ٧٩ ، ٨٣) أن عدد من البحوث دلت نتائجها على أن التعليم الإلكتروني يساعد على تقديم فرص للطلاب للتعلم بشكل أفضل ، وتقديم فرص للتعليم متمركزة حول المتعلم وهوما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ، كما يتيح فرصة للمتعلم للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على تقليل الفروق الفردية بين

المتعلمين ، كما يكسب المتعلم المعرفة والحقائق ، والمهارات والقدرات ، وتنمية الاعتماد على الذات ، ويتيح التغلب على عوائق المكان والزمان، وأنه يقلل من تكلفة التعليم .

ويشير (باكلر ، و دالي كارولين ، ٢٠١٦ ، ٣٩) أن التقرير الذي أعد في مشروع حديث حول الفوائد التي يحققها التعلم الإلكتروني قد أكد على مدى فائدة التعلم الإلكتروني من حيث تأثيره على النمو الشخصي للمتعلم ، وأثره على عملية التعلم ، ومدى رضا المتعلم عن التعلم الإلكتروني ، والابتكار في التدريس ، وأثره على بقاء أثر التعلم واستدامته ، وصناعة القرار وغيرها .

وهذا هو ما يؤكده الواقع على مدى الإيجابية التي يحققها التعلم الإلكتروني ، وأثره على عملية التعلم في اكتساب المعلومات ، والمهارات ، والأفكار وثبات أثر التعلم ، وتنمية شخصية المتعلم ، وإتاحة التعلم للفرد وفقا لقدراته ومهاراته ، وميوله ومساره وفي الوقت والمكان الذي يختاره .

خصائص التعليم الإلكتروني :

للتعليم الإلكتروني عدة خصائص كما يذكرها كل من (شوقي و سيفين ، ٢٠١١ ، ١٠٩ ، ١١٠) وهي :

١.التنوع : حيث يوفر التعليم الإلكتروني الفرص لتيسير الحصول على المعلومات باستخدام أكبر عدد من الحواس حيث يستطيع المتعلم التعامل مع الصور الثابتة والمتحركة أو النصوص أو غيرها .

٢.التفاعلية : حيث تجعل من العملية التعليمية شيقة وممتعة ويستطيع المتعلم التحكم في عملية تعلمه وفقا لقدراته

٣.التكاملية : هناك تكامل بين مجموعة من الوسائط المتعددة المختلفة التي تستخدم في عملية التعلم .

٤.الكونية : ذلك من خلال اتاحة الفرصة للمتعلم للانفتاح على جميع مصادر المعلومات في العالم من خلال الاتصال بالشبكة العالمية الانترنت.

٥.التبادلية : حيث يكون هناك تناسب في العناصر الموجودة في البرامج التعليمية والتي تتناسب مع سرعة العرض وقدرات المتعلم أثناء عملية التعلم .

٦.الفردية : حيث يتعلم الفرد ذاتيا معتمدا على نفسه ، وبحصل على التغذية الراجعة الفورية ويستطيع المتعلم أن يقيم نفسه .

٧.سرعة الأداء : تتميز البرامج متعددة الوسائط بسرعة استدعاء المعلومات وتحليلها .

٨.الإلكترونية : تعتمد الوسائط المتعددة في انتاجها وتنفيذها على العديد من الأجهزة الإلكترونية وأنظمة شبكة المعلومات بهدف توفير الوقت والجد والتكلفة واستخدام أحدث الأجهزة .

أهداف التعليم الإلكتروني :

يشير كل من (إبراهيم ، ٢٠١٩ ، ١٢٦) و (الدليمي ، ٢٠١٨، ٢٥ ، ٢٦) أن التعليم الإلكتروني كأي نظام تعليمي آخر يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية بين عناصر النظام التعليمي من خلال وسائط الكترونية ناقلة لأكثر من اتجاه بغض النظر عن كيفية تحديد البيئة ومتغيراتها .

٢-اكساب المعلمين والطلاب مهارات ضرورية ولازمة للتعامل مع استخدام التكنولوجيا .

٣-تطوير الأدوار التي يقوم بها كل من الإدارة والمعلم والمتعلم في العملية التعليمية حتى يستطيع مواكبة التطورات التكنولوجية المستمرة .

٤-تقديم استراتيجيات تعليمية تناسب الفئات العمرية المختلفة حتى تكون قادرة على مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم .

٥-ى تبادل الخبرات التربوية من خلال قنوات الاتصال المتعددة المتاحة على شبكة الانترنت مثل منتديات المناقشة

٦- توفير المناهج على شبكة الانترنت والأقراص المدمجة باستمرار .
٧- نشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع تكنولوجي قادرا على مواكبة مستجدات العصر .
وقد أشار (كنسارة وعطار ، ٢٠١٣ ، ٥٧ ، ٥٨) أنه ينبغي على المعلم في التعليم الإلكتروني :
أن يعمل على تحويل غرفة الصف إلى بيئة ديناميكية تتمحور حول الطالب ، وأن يتبع مهارات تدريسية وفقا لاحتياجات الطلاب ، كما ينبغي أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه للمحتوى التعليمي الالكتروني ، وأن يكون منفتحا على كل جديد بحذر يمكنه من الابتكار والإبداع في عملية التعليم ، كما ينبغي أن يكون لديه المهارة والقدرة في التعامل مع التقنية الحديثة ، وأن يسعى دائما لتطوير ذاته.

لقد أجريت عدد من الدراسات حول التعلم الإلكتروني ودوره في عملية التعلم وبقاء أثره على المتعلم من بينها دراسة الموسى (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى معرفة متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية ، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة التخطيط الجيد لاستخدام التعليم الإلكتروني باعتبار هذا النوع من التعليم منظومة متكاملة في العملية التعليمية وضرورة تهيئة المعلمين والمتعلمين من خلال عقد دورات تدريبية على برامج التعليم الإلكتروني .
ودراسة إدوارد، وفريتز (Edwards and Fritz) التي هدفت إلى التعرف على آراء الطلاب في ثلاث طرق تدريس تعتمد على التكنولوجيا وقد أجريت على طلاب الجامعة وقد أفاد الطلاب أن التعليم الإلكتروني ممتع وشيق وحقق النتائج المرغوب فيها ، كما أكد الطلاب أن نتائج التعلم من المواد التعليمية الإلكترونية أفضل من المواد التقليدية .

ثالثا ـ التعليم عن بعد :

يذكر (مهدي ، ٢٠١٥، ٢٢٢) أن للتعلم عن بعد عدة تعريفات منها تعريف اليونسكو فقد عرفته " أنه عملية تربوية يتم فيها معظم التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان إلكترونيا أو مطبوعا ".
وتعرفه الباحثة هو التعليم الذي يكون الطالب بعيدا عن المعلم دون مواجهة ويتم التواصل والتفاعل مع المعلم عبر الحاسوب أو الأجهزة اللوحية .

خصائص التعلم عن بعد:

يشير (مهدي، حسن، ٢٠١٥، ٢٢٥، ٢٢٦) إلى أن التعلم عن بعد يتصف ببعض الخصائص أهمها:
١-توفير خيار التعلم مدى الحياة لفئات عمرية مختلفة والتعلم غير الرسمي.
٢-التحديث والتوزيع السريع للمعلومات، وتنوع المحتوى المعرفي.
٣-توافر الفاعلية المباشرة، ودعمها بميزة التحكم للمتعلم وبذلك تتم مراعاة الاهتمامات الفردية.
٤-عدم التقيد بكثير من القضايا التي يشترطها التعليم التقليدي مثل: الانتظام، والتوقيت، والمكان، والعمر، ونظم التقييم وغيرها.
٥-يرتبط التعلم عن بعد بإمكانات المتعلمين الاجتماعية، والتربوية، والمهنية، والوظيفية.
٦-يعد التعلم عن بعد من أهم مظاهر التقدم التكنولوجي، والثورة المعلوماتية التي أحدثت فارقا كبيرا بين التعليم التقليدي، والتعليم الحديث.

أهداف التعلم عن بعد:

يذكر (مهدي ، ٢٠١٥، ٢٢٦) إن التعلم عن بعد له أهداف متعددة تتمثل في:
١- تعليم أعداد هائلة من الطلبة مع ضمان تقليل التكلفة والوقت، والحرص على تحقيق الجودة في التعليم.

٢- زيادة إمكانية الاتصال المستمر والفاعل بين عناصر المنظومة التعليمية من معلمين، وطلبة، وإدارة، إضافة إلى التواصل مع أولياء الأمور.

٣- دعم وإثراء المادة التعليمية وربطها بالواقع.

٤-تحقيق مفهوم التعلم غير الرسمي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم للجميع.

رابعا : الوسائط المتعددة Multimedia :

تعد الوسائط المتعددة من المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في التعليم يعرفها (علي ، ٢٠١١ ، ١٢٢، ١٢٣) أنها منظومة تتضمن مجموعة مثيرات تتمثل في : النصوص المكتوبة ، والصور الثابتة ، والمتحركة ، والمؤثرات الصوتية وغيرها متكاملة ، ومتفاعلة مع بعضها ، وتعمل في نسق واحد بهدف تزويد المتعلمين بمجموعة من المعلومات ، والمهارات عبر برامج يتحكم في تشغيلها الكمبيوتر ، كما تحقق التفاعل بينها وبين المتعلم .

أهمية تكنولوجيا الوسائط المتعددة في العملية التعليمية :

يشير(عثمان و عوض ، ٢٠٠٧ ، ١٨٣) إلى أهمية الوسائط المتعددة في عملية التعليم والتعلم كونها تركيبة متكاملة من مجموعة وسائل تقليدية، يتم التحكم في تكاملها وتفاعلها وعرضها باستخدام الكمبيوتر، فالنص المكتوب يقدم الشرح للمتعلم ويتيح له التقدم وفقا لخطوه الذاتي ، والكلمة المنطوقة تقدم التعليقات والتوجيهات، والرسومات الخطية تعطي التوضيحات ، والموسيقي تريح الأعصاب، والفيديو يتحكم في الأحداث المتحركة في العالم من حولنا، والكمبيوتر يخزن ويعطي المعلومات بسرعة، فالتركيبة المتنوعة من هذه الوسائل والأنظمة تجعل الاتصال سريعاً وفعالاً، ويحدث التعلم بسرعة .

لقد أجريت بعض الدراسات التي أكدت على مدى فاعلية ودور الوسائط المتعددة في تحسين المستوى التحصيلي والفهم لدى المتعلم منها : دراسة محمد ومنير (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج فاعلية في تنمية التحصيل في مادة التكنولوجيا وقد خلص الباحثان إلى مجموعة من التوصيات من أهمها الاهتمام بتوظيف البرمجيات التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية ..

خامسا : الفيديو التفاعلي :

يعد الفيديو التفاعلي من أهم المصادر الإلكترونية لما له من أثر إيجابي في تحسين مهارات التعليم والتعلم من حيث تقديمه للمعلومات بأشكال مختلفة (صوت ، نص ، صورة ، لقطات فيديو) وتغيره فرص التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية ووفقا لسرعة المتعلم الذاتية .

يذكر (مازن ، ٢٠١٢، ٢٦٤، ٢٦٥) أن الفيديو التفاعلي هو أحد المستحدثات العلمية لتقديم المعلومات السمعية البصرية وفقا لاستجابات المتعلم ويتم عرض الصوت والصورة من خلال شاشة عرض تتألف من جهاز كمبيوتر ووسيلة لإدخال المعلومات ورسم وتخزين الصور .

كما أنه عبارة عن نظام بث تعليمي يتم فيه عرض مادة التعلم المسجلة على شرائط الفيديو من خلال تحكم الحاسب الآلي الذي يسمح للمشاهد بالتفاعل وإبداء استجابات لما يسمع ويرى مما يجعل العرض يسير وفق معدل المشاهد .

مميزات الفيديو التفاعلي :

يشير (مازن ، ٢٠١٢ ، ٢٧٣) إلى أن الفيديو التفاعلي يتسم بعدد من المميزات منها :

١- يجمع بين مميزات كل من الفيديو والكمبيوتر من خلال البرامج التعليمية لكل منهما .

٢-يسهم في توفير وقت المتعلم ويساعد على اتقان التعلم ،و يمكن استخدامه مصدر للمعلومات وأداة لحل المشكلات .

٣-يمكن استخدامه لتقديم نماذج مماثلة للمواقف التعليمية عن طريق المحاكاة .

٤- إمكانية متابعة المادة التعليمية من وقت لآخر، وإيجاد المشاركة الإيجابية بين المتعلم والبرنامج . .

٥- إثارة اهتمام الطلاب من خلال المؤثرات الصوتية والضوئية والحركية .
٦- وسيلة لتحقيق التعلم المستقل ويراعي خصائص المتعلم وحاجاته المختلفة .

الإمكانات التي حققها الفيديو التفاعلي :

يذكر (مازن ، ٢٠١٢، ٢٧١) أن كثير من الدراسات أشارت إلى أن توظيف الفيديو التفاعلي في التعليم حقق الكثير من الإمكانات منها زيادة نسبة التحصيل وتحسين مهارات الاتصال لدى المتعلمين ، تفريد التعليم وإتاحة الفرصة للمتعلمين حسب سرعتهم وقدراتهم ، جذب انتباه واهتمام المتعلمين لفترة أطول بالمقارنة بالطرق التقليدية ، أفاد في حل المشكلات لدى جميع المتعلمين المختلفين في القدرات .

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يستخدمون الفيديو التفاعلي لا يتعلمون أكثر ولكنهم يتعلمون أسرع ويحتفظون بالمعلومات لمدة أطول ويكسب المتعلمين مهارات خلال فترة زمنية بسيطة .

مما سبق ذكره يمكننا القول بأن توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس يعتبر من الموضوعات المهمة والمعاصرة ، وقد أدرك الجميع أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها، ومدى تحديهم لمشكلات التغير ومطالبه. وأن التربية تحتل موقعاً بارزاً ضمن إطار النقلة المجتمعية ، كما أن التعليم أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد.

ثانيا : إجراءات البحث

إجراءات البحث :

اتبعت الباحثة في هذا البحث الخطوات التالية :

أولا: الاطلاع على الدراسات والبحوث والمراجع والرسائل العلمية المرتبطة بموضوع البحث .

ثانيا: للإجابة على السؤال البحثي الأول ونصه" ما مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان ؟

قامت الباحثة بإعداد استبانة وتحكيمها لتحديد مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس.

والتي تضمنت (٣٤) عبارة وقد تم حصر الآراء ومن ثم تم تحليل النتائج كل عبارة على حدة .

ثالثا: للإجابة على السؤال البحثي الثاني ونصه " ما مدى قدرة المعلمات على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية ؟

قامت الباحثة بإرسال الاستبانة الإلكترونية للمعلمات عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتوصلت الباحثة للإجابة على هذا السؤال من خلال نتائج الاستبانة والتي أوضحت أن هناك نسبة كبيرة من المعلمات لديهن القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة .

رابعا: للإجابة على السؤال البحثي الثالث ونصه" ما أثر توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس على التحصيل الدراسي للطالبات ؟

تعرفت الباحثة على ذلك من خلال إجابات المعلمات عن العبارات التي تضمنتها الاستبانة الإلكترونية التي قامت بإرسالها إليهن ، والتي اتضح من خلالها أن توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس له أثر إيجابي على رفع المستوى التحصيلي لدى الطالبات وتحفيزهن على التعلم .

خامسا: الإحصاء وتفسير النتائج.

منهج البحث : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي Method Research Developmental: في تحليل المحتوى وخصائص فئة مجتمع الدراسة والإجابة على التساؤلات.

عينة البحث: قامت الباحثة باختيار عينة البحث التي تكونت من المعلمات في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان؛ وقد بلغ عدد العينة التي شاركت (٤٧) معلمة من مدارس الحلقة الثانية وقد تم اختيارهن عشوائيا.

أدوات البحث : استبانة إلكترونية تم بناءها وتحكيمها من قبل الأساتذة المحكمين، وتطبيقها على عينة البحث من خلال النشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي .

تجربة البحث: قامت الباحثة في هذه المرحلة بتطبيق أداة البحث" الاستبانة "إلكترونية " في صورتها النهائية، وذلك للحكم على " مدى توظيف المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس في سلطنة عمان " على عينة البحث .

سادسا : نتائج البحث ومناقشتها:

جدول (١) نتائج البيانات الديموغرافية للبحث:

المتغيرات	الفئات	إجمالي العينة		الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية	
النوع	إناث	٤٧		
الخبرة العملية	أقل من ٧ أعوام	٢	%٤	٣
	من ٧-١٥ عام	١٣	%٢٨	٢
	أكثر من ١٥ عام	31	%٦٦	١
المؤهل العلمي	دبلوم	١	%٢	٤
	ليسانس/بكالوريوس	٤٠	%٨٥	١
	دبلوم تربية عالي	٣	%٦	٢
	ماجستير	٢	%٤	٣
	دكتوراه	-	-	

تشير نتائج الجدول (١) الخاص بالبيانات الديموغرافية إلى أن عدد العينة المشاركة (٤٧) معلمة في مختلف التخصصات ، أما من حيث الخبرة العلمية فقد جاءت فئة الخبرة العلمية أكثر من (١٥) عام بالمرتبة الأولى فقد كان التكرار (٣١) بنسبة (٦٦%) أما المرتبة الثانية فقد كانت الاستجابة للفئة من (٧-١٥) عاما وكان التكرار(١٣) وبنسبة (٢٨%) ، وبالمرتبة الثالثة من هم أقل من (٧) أعوام في مجال الخدمة بتكرار(٢) والتي مثلت نسبة (٤%) ، وهذا يدل على أن الفئة الأكثر استجابة هم الأكثر من (١٥) عاما في الخدمة.

أما بالنسبة للمستوى التعليمي والمؤهل العلمي فقد جاءت في المرتبة الأولى حملة مؤهل البكالوريوس واليسانس فقد بلغ عدد التكرار(٤٠) بنسبة (٨٥%) وجاء في المرتبة الثانية حملة دبلوم تربية عالي بتكرار(٣) وبنسبة (٦%) والمرتبة الثالثة كانت لحملة الماجستير بتكرار (٢) وبنسبة (٤%) وجاء أقل تكرار لحملة مؤهل دبلوم فكان (١) وبنسبة (٢%) وهي في المرتبة الأخيرة ، وهذا يشير إلى أن أكثر فئة في مجتمع الدراسة هم الحاصلين على مؤهل الليسانس والبكالوريوس .

جدول (٢) نتائج المحور الأول : تكنولوجيا التعليم :

رقم السؤال	العبارة	التكرار				النسبة المئوية				المرتبة			
		دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم
١	تساعد تكنولوجيا التعليم المعلم على حل المشكلات التربوية التي تواجهه .	٥	١٥	٢٦	١	١١ %	٣٢ %	%٥٥	%٢	٣	٢	١	٤

٢	تساعد تكنولوجيا التعليم على تنمية قدرات ومهارات مختلفة لدى المعلم والمتعلم .	١٦	٢١	٩	١	٣٤ %	٤٥ %	%١٩	%٢	٢	١	٣	٤
٣	تساهم تكنولوجيا التعليم في اختزال وقت المعلم والمتعلم ، وتولد بيئة محفزة للتعلم .	١٣	١٧	١٣	٤	٢٨ %	٣٦ %	%٢٨	%٨	٢	١	٣	٤
٤	استخدام تكنولوجيا التعليم يؤدي إلى الابتعاد عن طرائق التعليم التقليدية .	١١	٢١	١٥	-	٢٣ %	٤٥ %	%٣٢	-	٣	١	٢	٤
٥	استخدام التقنية الحديثة في التدريس أضافت عبئا أكبر على المعلم .	١٦	١١	١٨	٢	٣٤ %	٢٣ %	%٣٩	%٤	٢	٣	١	٤
٦	تقلل تكنولوجيا التعليم من ضغوطات العمل .	٧	١٢	٢١	٧	١٥ %	٢٥ %	%٤٥	%١٥	٣	٢	١	٤
٧	كثرة استخدام تكنولوجيا التعليم يؤدي إلى آثار سلبية على الناحية الصحية والنفسية .	١٧	١١	١٤	٤	٣٧ %	٢٣ %	%٣٠	%٩	١	٣	٢	٤
٨	تساعد تكنولوجيا التعليم المعلم في الحصول على مصادر المعلومات بسهولة .	١٥	٢٢	١٠	-	٣٢ %	٤٧ %	%٢١	صفر	٢	١	٣	٤
٩	تساهم تكنولوجيا التعليم في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة و تحسين مخرجات التعليم	٨	١٢	٢٤	٣	١٧ %	٢٦ %	%٥١	%٦	٣	٢	١	٤
١٠	استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس عملية مكلفة .	١٤	١٩	١١	٢	٣٠ %	٤٠ %	%٢٣	%٥	٢	١	٣	٤
١١	تساهم تكنولوجيا التعليم في غرس القيم الإيجابية لدى المتعلم	٦	١٢	٢٣	٥	١٣ %	٢٦ %	%٤٩	%١١	٣	٢	١	٤
١٢	يتطلب التعامل مع التقنية الحديثة مهارات مختلفة يصعب إتقانها .	٩	١٨	١٧	٣	١٩ %	٣٩ %	%٣٦	%٦	٣	١	٢	٤
١٣	استخدام تكنولوجيا التعليم في التعلم تجعل الطالب يعيش في عزلة عن الآخرين .	١١	٩	٢١	٦	٢٣ %	١٩ %	%٤٥	%١٣	٢	٣	١	٤

وفي الجدول (٢) **تكنولوجيا التعليم** تشير النتائج في العبارة (١) أن دائما جاءت بتكرار (٥) بنسبة (١١%) وغالبا (١٥) بنسبة (٣٢%) وأحيانا تكررت (٢٦) مرة ما يعادل (٥٥%) ومنعدم (١) بنسبة (٢%) وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تساعد في حل المشكلات التربوية ، وفي العبارة (٢) تكررت دائما(١٦) بنسبة (٣٤%) وغالبا (٢١) بنسبة (٤٥%) وأحيانا تكررت (٩) مرات بنسبة (١٩%) ومنعدم (١) مرة بنسبة (٢%) ، وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تنمي المهارات والقدرات لدى المعلم والمتعلم ، وفي العبارة (٣) جاءت دائما (١٣) تكرار ما يعادل نسبة (٢٨%) وغالبا (١٧) تكرار بنسبة (٣٦%) وأحيانا (١٣) بنسبة (٢٨%) وتكررت منعدم (٤) مرات بنسبة (٨%) وهذا يدل على دور تكنولوجيا التعليم في

اختزال الوقت وتوليد البيئة المحفزة للتعلم ، وفي العبارة (٤) دائما تكررت (١١) مرة بنسبة (٣٣%) وتكررت غالبا (٢١) مثلت نسبة (٤٥%) وأحيانا (١٥) مرة بنسبة (٣٣%) ولم تسجل أية استجابة لخيار منعدم وهذا دليل على أن تكنولوجيا التعليم تؤدي إلى الابتعاد عن استخدام الطرق التقليدية في التدريس ، وفي العبارة (٥) تكررت دائما (١٦) مرة بنسبة (٣٤%) وغالبا (١١) بنسبة (٣٣%) وأحيانا (١٨) تكرار بنسبة (٣٩%) ومنعدم تكررت (٢) بنسبة (٤%) وهذا يدل على أن المبحوثين يرو أن التقنية الحديثة أضافت عبئا على كاهل المعلم ، وفي العبارة (٦) جاءت دائما بتكرار(٧) مرات بنسبة (١٥%) وغالبا (١٢) بنسبة (٢٥%) وتكررت أحيانا (٢١) مرة ما يعادل (٤٥%) ومنعدم (٧) مرات بنسبة (١٥%) وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تقلل من ضغوطات العمل . وفي العبارة (٧) تكررت دائما (١٧) بنسبة (٣٧%) وغالبا (١١) مرة بنسبة (٢٣%) وتكررت أحيانا (١٤) ما يعادل (٣٠%) ومنعدم (٤) بنسبة (٩%) وهذا يشير إلى أن كثرة استخدام التكنولوجيا الحديثة يؤدي إلى آثار سلبية على الناحية الصحية والنفسية، وفي العبارة (٨) تكررت دائما(١٥) مرة بنسبة (٣٢%) وغالبا (٢٢) بنسبة (٤٧%) وتكررت أحيانا (١٠) مرات مثلت نسبة (٢١%) ولم تكون هناك أية استجابة عن خيار منعدم وهذا يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تساعد المعلم في الحصول على مصادر المعلومات بسهولة ، وفي العبارة (٩) جاءت دائما بتكرار (٨) مرات بنسبة (١٧%) وغالبا (١٢) بنسبة (٢٦%) وأحيانا تكررت (٢٤) بنسبة (٥١%) ومنعدم (٣) مرات بنسبة (٦%) وهذا يدل على أن تكنولوجيا التعليم تساهم في تحسين المستوى التحصيلي وتحسن مخرجات التعليم ، وفي العبارة (١٠) جاءت دائما بتكرار (١٤) مرة ما يعادل (٣٠%) وغالبا تكررت (١٩) بنسبة (٤٠%) وأحيانا (١١) مرة ما يعادل (٢٣%) ومنعدم (٢) بنسبة (٥%) وهذه النتائج تؤكد أن استخدام تكنولوجيا التعليم عملية مكلفة وفي العبارة (١١) ، وفي العبارة (١١) تكررت دائما (٦) مرات ما يعادل (١٣%٩ وغالبا (١٢) بنسبة (٢٦%) وتكررت أحيانا (٢٣) ما يعادل نسبة (٤٩%) ومنعدم (٥) بنسبة (١١%) وهذا يدل على أن تكنولوجيا التعليم تساهم في غرس القيم الإيجابية لدى المتعلم ، وفي العبارة (١٢) جاءت دائما (٩) تكرارات بنسبة (١٩%) وغالبا (١٨) بنسبة (٣٩%) وأحيانا تكررت (١٧) مرة مثلت نسبة (٣٦%) ومنعدم (٣) بنسبة (٦%) وهذا يدل على أن التعامل مع التقنية الحديثة يتطلب مهارات مختلفة ، وفي العبارة (١٣) تكررت دائما (١١) مرة بنسبة (٢٣%) وغالبا (٩) مثلت نسبة (١٩%) وأحيانا (٢١) تكرارا بنسبة (٤٥%) ومنعدم تكررت (٦) ما يعادل نسبة (١٣%) وهذا يشير أن استخدام الطالب للتكنولوجيا يجعله يعيش منعزلا عن الآخرين .

رقم السؤال	العبارة	التكرار				النسبة المئوية				الترتيب			
		دائما	غاليا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم
١	الحاسوب	٢٣	١٥	٧	١	٤٩ %	٣٢ %	١٥ %	%٢	١	٢	٣	٤

٢	السبورة الذكية	١	٧	٢٥	١٤	%٢	١٥ %	٥٣ %	٣٠ %	٤	٣	١	٢
٣	فلكس كام	١	١	١٢	٣١	%٢	%٢	٢٦ %	٦٦ %	٤	٣	٢	١
٤	المسجل الصوتي	٣	٩	١٧	١٧	%٧	١٩ %	٣٧ %	٣٧ %	٤	٣	٢	١
٥	جهاز الفيديو	٨	١٣	١٠	١٤	١٧ %	٢٨ %	٢٢ %	٣٠ %	٤	٢	٣	١
٦	التلفاز	٨	١١	١٣	١٤	١٧ %	٢٣ %	٢٨ %	٣٠ %	٤	٣	٢	١
٧	الراديو	٢	٤	٧	٣٢	%٥	%٩	١٥ %	٦٩ %	٤	٣	٢	١
٨	**عارض المعلومات الحاسوبي جهاز(البروكسيما)**	١٩	١٨	٦	٣	٤٠ %	٣٩ %	١٣ %	%٧	١	٢	٣	٤

جدول (٣) المحور الثاني : نوعية التكنولوجيا (الأجهزة التعليمية) :

تشير نتائج الجدول (٣) **نوعية التكنولوجيا (الأجهزة التعليمية)** في العبارة (١) تكررت دائما (٢٣) بنسبة (٤٩%) وغالبا (١٥) تكرار ما يعادل (٣٢%) وجاءت أحيانا (٧) تكرار بنسبة (١٥%) أما منعدم تكررت (١٩ مرة بنسبة (٢%) وهذا يشير استخدام الحاسوب في التدريس بنسبة عالية ويمثل المرتبة الأولى بين الأجهزة التعليمية ، وفي العبارة (٢) جاءت دائما (١) تكرار بنسبة (٢%) وغالبا تكررت (٧) بنسبة (١٥%) وأحيانا (٢٥) مرة بنسبة (٥٣%) ومنعدم (١٤) تكرار ما يعادل(٣٠%) وهذا يشير إلى استخدام السبورة الذكية بنسبة متوسطة ، وفي العبارة (٣) تكررت دائما (١) مرة بنسبة (٢%) وغالبا (١) تكرار بنسبة (٢%) وأحيانا تكررت (١٢) ما يعادل (٢٦%) وتكررت منعدم (٣١) بنسبة (٦٦%)وهذا يدل على تدني استخدام جهاز فلكس كام في العملية التعليمية ، وفي العبارة (٤) جاءت دائما بتكرار (٣) بنسبة (٧%) وتكررت غالبا (٩) بنسبة (١٩%) وأحيانا ومنعدم (١٧)تكرار ما يعادل (٣٧%) لكل منهما وهذه النتائج تشير إلى تدني استخدام جهاز المسجل الصوتي ، وفي العبار (٥) تكررت دائما (٨) مرة بنسبة (١٧%) وتكررت غالبا (١٣) بنسبة (٢٨%) وأحيانا (١٠) بنسبة (٢٢%) وتكررت منعدم (١٤) مرة ما يعادل (٣٠) ويدل ذلك على استخدام الفيديو في التدريس بنسبة متوسطة ، وفي العبارة (٦) تكررت دائما (٨) بنسبة (١٧%) وتكررت غالبا (١١) مرة ما يعادل نسبة (٢٣%) وأحيانا (١٣%) بنسبة (٢٨%) وتكررت منعدم (١٤%) مرة بنسبة (٣٠%) وهذا يدل على استخدام التلفاز لكن بصورة متدنية ، وفي العبارة (٧) جاءت دائما بتكرار (٢) وبنسبة (٥%) وغالبا (٤) بنسبة (٩%) وأحيانا تكررت (٧) مرة بنسبة (٦٩%) وتكررت منعدم (٣٢) ما يعادل (٦٩%) وهذه النتائج تشير إلى تدني استخدام الراديو في التدريس ، وفي العبارة (٨) تكررت دائما (١٩) مرة بنسبة (٤٠%) وغالبا (١٨) مرة بنسبة (٣٩%) وأحيانا (تكررت (٦) مرة بنسبة (١٣%) ومنعدم تكررت (٣) بنسبة ((٧%) وتشير النتائج إلى استخدام البروكسيما بنسبة عالية .

جدول (٤) المحور الثالث : استخدام المستحدثات التكنولوجية :

رقم السؤال	العبارة	التكرار				النسبة المئوية				الترتيب			
		دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم	دائما	غالبا	أحيانا	منعدم
١	استخدم الوسائط المتعددة في عرض المادة العلمية للطالبات .	١٠	٢٠	١٥	صفر	٢٢ %	٤٣ %	%٣٢	صفر	٣	١	٢	٤
٢	أجد صعوبة في التعامل مع الأجهزة التعليمية الحديثة .	١	٩	٢٨	٨	%٢	١٩ %	%٦٠	١٧ %	٤	٢	١	٣
٣	أجد سهولة أثناء توظيف الانترنت في التدريس.	١٠	١٢	٢١	٤	٢١ %	٢٥ %	%٤٥	%٩	٣	٢	١	٤
٤	استخدم الإنترنت في الحصول على مصادر المعلومات المختلفة .	١٨	٢١	٨	صفر	٣٨ %	٤٥ %	%١٧	صفر	٢	١	٣	٤
٥	استخدم الحاسوب في إعداد الدروس وعرضها للطالبات .	٢٠	١٥	١٢	صفر	٤٣ %	٣١ %	%٢٦	صفر	١	٢	٣	٤
٦	أنوع في استخدام الوسائل التعليمية أثناء التدريس. .	١٦	٢٢	٩	-	٣٤ %	٤٧ %	%١٩	صفر	٢	١	٣	٤
٧	أشجع الطالبات على توظيف الإنترنت في الحصول على المعلومات لإثراء المادة العلمية	١٧	١٥	١٤	١	٣٦ %	٣٢ %	%٣٠	%٢	١	٢	٣	٤
٨	استخدم المؤثرات الصوتية في عرض الدرس	٧	٢١	١٧	٢	١٥ %	٤٥ %	%٣٦	%٤	٣	١	٢	٤
٩	أوظف التعليم الإلكتروني غير المتزامن مع الطالبات .	٧	١٦	٢٣	١	١٥ %	٣٤ %	%٤٩	%٢	٣	٢	١	٤
١٠	أوظف المصادر الإلكترونية أفي عرض المادة العلمية .	٩	١٩	١٧	١	١٩ %	٤٠ %	%٣٧	%٢	٣	١	٢	٤
١١	أشعر بالمتعة عند استخدام التقنية الحديثة في التدريس .	١١	٢٠	١٤	٢	٢٣ %	٤٣ %	%٣٠	%٤	٣	١	٢	٤
١٢	أفضل استخدام الحاسوب في التدريس دون الوسائل أخرى .	١٠	٢٣	١١	٢	٢٢ %	٤٨ %	%٢٣	%٥	٣	١	٢	٤
١٣	استخدم الفيديو التفاعلي في التدريس لتحفيز الطالبات على التعلم .	١٣	١٧	١٤	٣	٢٨ %	٣٦ %	%٣٠	%٦	٣	١	٢	٤

في الجدول (٤) **استخدام المستحدثات التكنولوجية** تشير البيانات في العبارة (١) تكررت دائما (١٠) بنسبة (٢٢%) وغالبا (٢٠) بنسبة (٤٣%) وأحيانا تكررت (١٥) مرة ما يعادل (٣٢%) ومنعدم لم تسجل له أية استجابة وهذا يشير إلى أن هناك نسبة كبيرة من المعلمات يستخدمن الوسائط المتعددة في عرض المادة العلمية للطالبات ، وفي العبارة (٢) تكررت دائما (١) بنسبة (٢%) وغالبا (٩) بنسبة (١٩%) وأحيانا تكررت (٢٨) مرة بنسبة (٦٠%) ومنعدم (٨) مرات بنسبة (١٧%) ، وهذا يشير إلى أن نسبة متوسطة من المعلمات يجدن صعوبة في التعامل مع الأجهزة الحديثة . وفي العبارة (٣) تكررت دائما (١٠) ما يعادل نسبة (٢١%) وغالبا (١٢) تكرار بنسبة (٢٥%) وأحيانا (٢١) بنسبة (٤٥%) وتكررت

منعدم (٤) مرات بنسبة (٩%) وهذا يدل على أن المعلمات يجدن سهولة في توظيف الإنترنت في التدريس ، وفي العبارة (٤) دائما تكررت (١٨) مرة بنسبة (٣٨%) وتكررت غالبا (٢١) مثلت نسبة (٤٥%) وأحيانا (٨) مرات بنسبة (١٧%) ولم تسجل أية استجابة في خيار منعدم وهذا يدل على أن المعلمات يستخدمن الانترنت في الحصول على مصادر المعلومات ، وفي العبارة (٥) تكررت دائما (٢٠) مرة بنسبة (٤٣%) وغالبا (١٥) بنسبة (٣١%) وأحيانا (١٢) تكرار بنسبة (٢٦%) ومنعدم لم تسجل اية استجابة وهذا يدل على استخدام المعلمات للحاسوب في إعداد الدروس وعرضها للطالبات ، وفي العبارة (٦) دائما تكررت (١٦) مرة بنسبة (٣٤%) وغالبا (٢٢) بنسبة (٤٧%) وتكررت أحيانا (٩) مرات ما يعادل (١٩%) ومنعدم لم تسجل اية استجابة وهذا يشير إلى أن المعلمات ينوعن في الوسائل التعليمية أثناء التدريس . وفي العبارة (٧) تكررت دائما (١٧) بنسبة (٣٦%) وغالبا (١٥) مرة بنسبة (٣٢%) وتكررت أحيانا (١٤) ما يعادل (٣٠%) ومنعدم (١) بنسبة (٢%) وهذا يشير إلى أن المعلمات يشجعن الطالبات على توظيف الانترنت للحصول على المعلومات ، وفي العبارة (٨) تكررت دائما (٧) مرات بنسبة (١٥%) وغالبا (٢١) بنسبة (٤٥%) وتكررت أحيانا (١٧) مرة مثلت نسبة (٣٦%) ومنعدم (٢) بنسبة (٤%) وهذا يدل على تطبيق المعلمات للمؤثرات الصوتية في عرض الدروس ، وفي العبارة (٩) جاءت دائما بتكرار (٧) مرات بنسبة (١٥%) وغالبا (١٦) بنسبة (٣٤%) وأحيانا تكررت (٢٣) مرة بنسبة (٤٩%) ومنعدم (١) مرة بنسبة (٢%) وهذه النتائج تشير إلى توظيف المعلمات للتعليم الإلكتروني المتزامن مع الطالبات ، وفي العبارة (١٠) جاءت دائما بتكرار (٩) ما يعادل (١٩%) وغالبا تكررت (١٩) بنسبة (٤٠%) وأحيانا (١٧) مرة ما يعادل (٣٧%) ومنعدم (١) بنسبة (٢%) وهذه النتائج تؤكد على توظيف المعلمات للمصادر الإلكترونية في عرض المادة العلمية ، وفي العبارة (١١) تكررت دائما (١١) مرة ما يعادل (٢٣%) وغالبا (٢٠) بنسبة (٤٣%) وتكررت أحيانا (١٤) ما يعادل نسبة (٣٠%) ومنعدم (٢) بنسبة (٤%) وهذا يؤكد على ان المعلمات يشعرن بالمتعة أثناء استخدام التقنية الحديثة في التدريس ، وفي العبارة (١٢) جاءت دائما (١٠) تكرارات بنسبة (٢٣%) وغالبا (٢٣) بنسبة (٤٨%) وأحيانا تكررت (١١) مرة مثلت نسبة (٢٣%) ومنعدم (٢) بنسبة (٥%) وهذا يدل على أن المعلمات يفضلن استخدام الحاسوب في التدريس دون الوسائل الأخرى ، وفي العبارة (١٣) تكررت دائما (١٣) مرة بنسبة (٢٨%) وغالبا (١٧) مثلت نسبة (٣٦%) وأحيانا (١٤) تكرارا بنسبة (٣٠%) ومنعدم تكررت (٣) ما يعادل نسبة (٦%) وهذا يشير إلى ان المعلمات يستخدم الفيديو التفاعلي في التدريس لتحفيز الطالبات على التعلم .

أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة:

تمت الإجابة على السؤال الأول : ما مفهوم تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرك ؟

أجاب على هذا السؤال عدد (٣٩) معلمة حيث ظهرت تعريفات مختلفة بين المعلمات كل حسب وجهة نظره فهناك من عرف تكنولوجيا التعليم بأنها " وسيلة لتوصيل المعرفة للطالب "، ومنهم من عرفها " استخدام التقنية الحديثة في التعليم "، وعرفها البعض أنها "تطبيقات تعليمية باستخدام الحاسوب " وتعريف آخر وهو " استخدام الأجهزة ، والأدوات كالإنترنت وغيره لخدمة العملية التعليمية " وتعريف آخر " تفعيل التعليم من خلال أجهزة حديثة تتناسب مع مجريات العصر " وغيرها من التعريفات الأخرى .

أما السؤال الثاني : ما مقترحاتك لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم بشكل أفضل ؟

أجاب على هذا السؤال عدد (٣٩) معلمة وقد أجمع عدد كبير من المعلمات على ضرورة تقديم دورات ، ومشاغل للمعلمين ، وتقوية الشبكة خاصة في القرى النائية ، وتوفير الأجهزة التعليمية المختلفة ، وتخصيص الوقت الكافي لتدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية .

نتائج البحث:

تشير نتائج البحث إلى :

١- أن نسبة كبيرة من المعلمات يوظفن التقنية الحديثة في التدريس .

٢- أن تكنولوجيا التعليم تساعد المعلم في الحصول على مصادر المعلومات المختلفة بسهولة .

٣- أن استخدام التقنية الحديثة يحتاج إلى مهارات للتعامل معها بسهولة ويسر وتوظيفها بشكل أفضل .

٤- أن كثرة استخدام التقنية الحديثة له آثار سلبية على الناحية الصحية والنفسية .

٥- أن أكثر الأجهزة التعليمية استخداما في التدريس هي الحاسوب والبروكسيما والفيديو التفاعلي.

٦- أن توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس تقلل من ضغوطات العمل .

٧- أن تكنولوجيا التعليم حلت الكثير من المشكلات التربوية ووفرت وقت وجهد المعلم والمتعلم .

٨- أن المعلمات يوظفن شبكة الانترنت في العملية التعليمية ويشجعن الطالبات على استخدامها .

التوصيات:

١- تكثيف الدورات التدريبية والمشاغل لتدريب المعلمين على استخدام التقنية الحديثة .

٢- إعداد دراسات مماثلة في مجال واقع استخدام المعلمين للمستحدثات التكنولوجية الحديثة في التدريس .

٣- توظيف المواد والأجهزة التعليمية الحديثة في التدريس بشكل أفضل .

٤- تدريب الطلبة على استخدام التقنية الحديثة .

٥- متابعة المستجدات في مجال التقنية الحديثة وإطلاع المعلمين عليها .

٦- أن يهتم المعنيين بمتابعة المعلمين والوقوف على مدى توظيفهم للتقنية الحديثة في التدريس .

٧- أن تهتم الجهات المعنية بتقوية شبكة الانترنت حتى يستطيع المعلم توظيف التقنية ، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

٨- توفير الأجهزة التعليمية التي تواكب المستجدات التربوية ، وتدريب المعلمين على استخدامها .

٩- تشجيع المعلمين وتحفيزهم على استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية .

المراجع

المراجع العربية :

إبراهيم ، همسة عدنان .(٢٠١٩) . التعليم من الألواح الطينية إلى الألواح الإلكترونية ، ط١ ، عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

أبو الهيجاء ، فؤاد حسن (٢٠٠١) . أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة ، ط١، عمان : دار المناهج .

أحمد ، أحمد يوسف حافظ (٢٠٠٩) . الانترنت في التعليم والمكتبات : دوره وتطبيقاته، دليل تعليمي شامل ، ط١ ، عمان ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

الجزار ، منى محمد و العمري ، عائشة بنت بلهيش (٢٠١٠) مستحدثات تقنيات التعليم ، الرياض : مكتبة دار الرشد .

الدليمي ، هند مؤيد (٢٠١٨) . بيئة التعلم الافتراضية ، ط١ ،القاهرة : دار السحاب .

الزايدي ، زويد بن معيوض (٢٠١٥) . توظيف التقنية الحديثة والإعلام الجديد في العملية التعليمية ، ط١، القاهرة ، دار الفكر العربي .

الشبول ، مهند أنور و عليان ، ربحي مصطفى (٢٠١٤) . التعليم الإلكتروني ، ط١ ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

الشحات محمد عثمان ، أماني محمد عوض . (٢٠٠٧) . مفاهيم وأساسيات في تكنولوجيا التعليم . القاهرة : مكتبة دمياط .

الشراري ،عايد حمدان سليمان (٢٠١٤). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لأدوات التكنولوجيا الحديثة والمعوقات التي تواجههم في منطقة الجوف (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الأردن .

العرنوسي ، ضياء عويد حربي و عبد عمران ، مجد ممتاز (٢٠١٩) . سيكولوجية التعلم الصفي ، ط١ ، همان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

العنزي ، طلال مروان خلف (٢٠١٨) . درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة آل البيت ، الأردن

الفراجي ، هادي أحمد (٢٠١١) . أنماط التنمية المعرفية – المهارية في القرن الحادي والعشرين ، ط١ ، عمان ، كنوز المعرفة .

القحطاني ، عثمان بن علي (٢٠١٣) . واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس رياضيات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية ، المجلة التربوية المتخصصة ، المجلد (٢) العدد (٥) .

الكندي ، سالم (٢٠١١) . واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان ، كلية التربية ، جامعة نزوى ، سلطنة عمان .

الموسى ، عبد الله بن عبد العزيز(٢٠٠٧) متطلبات التعليم الإلكتروني، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني : آفاق وتحديات ، للفترة ١٧- ١٩ ، آذار ، الكويت .

باكلر ، نوربرت و كارولين ، دالي ؛ ترجمة سلامة ، هشام محمد و الصراف ، رهام ماهر (٢٠١٦) . التعلم الإلكتروني قضايا أساسية : الممارسات والدراسات ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

سالم ،احمد محمد (٢٠١٢) تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني ،الرياض : مكتبة دار الرشد.

سالم ، أحمد محمد (٢٠٠٩) . الوسائل وتقنيات التعليم ، الرياض : مكتبة دار الرشد .

عطية ، محسن علي (٢٠١٦) . التعلم أنماط ونماذج حديثة ، ط١ ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

شواهين، خير سليمان (٢٠١٥) . التعليم الإلكتروني وحوسبة المناهج تقنيا وتربويا ، ط١ ، إربد ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .

شوقي ، عماد و سيفين، ملقى (٢٠١١) . التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية : رؤية عصرية في أساليب التدريس ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب.

صالح ، إيمان والسباحي ، حميد (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، جامعة حلوان ، دراسات تربوية واجتماعية ، مجلد ١١ ، العدد الثاني .

طافش ، بن غريب سلمان (٢٠١٥) . إدارة مراكز مصادر التعلم : رؤيا شاملة حديثة ، ط١ ، عمان ، دار الحامد للنشر .

عامر ، طارق عبدالرؤوف ، عمر ، إيهاب عيسى المصري (٢٠١٥) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية : مفهومها – مبادئها- أهميتها ، ط١ ، القاهرة ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .

عبد الخالق ، رشراش أنيس و عبد الخالق ، أمل أبو ذياب (٢٠٠٨) . تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة ، ط١ ، بيروت ، دار النهضة العربية .

عطوي ، جودت عزت (٢٠١٩) . الإدارة المدرسية الحديثة ، ط١٤ ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

عطية ، محسن علي (٢٠٠٨) . تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال ، ط١ ، عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي ، محمد السيد (٢٠١١) . موسوعة المصطلحات التربوية ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
كافي ، مصطفى يوسف (٢٠١٧) . إدارة مراكز ومصادر التعلم ، ط١ ، عمان ، دار ومكتبة الحامد .
كنسارة ، إحسان بن محمد و عطار ، عبد الله بن إسحاق .(٢٠١٣) الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني ، ط٢ ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .
مازن ، حسام الدين محمد (٢٠١٢) . تكنولوجيا التربية وتطبيقاتها الإلكترونية ، ط١ ، القاهرة : دار السحاب .
محمد عصام طربيه . (٢٠٠٨) . تكنولوجيا التعليم : الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم .ط١ . عمان : دار حمورابي .
محمد محمود الحيلة ؛ تقديم توفيق أحمد مرعي . (٢٠٠٤) . تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق . ط٤ . عمان : دار المسيرة .
مهدي ، حسن ربحي (٢٠١٥) . تكنولوجيا التعليم والتعلم ، ط١ ، عمان : دار المسيرة .

المراجع الأجنبية :

-Blaschke, C.L. (2012). Computers in Education; Interesting, But How Relevant? Educational Technology, 52(1).
-Joy F. (2000). Integrating Technology in Instruction in an Inclusive Classroom for Diverse Learners. Rowan University. U.S.A .
- Martin , W., Chris,P., & Robin, M. (2005).Use of innovative technologies on an e-learning cour se. Internet and Higher Education, Vol. 8,pp.61-71.
-Richards, F.(1996).The impact of the internet on teaching learning in education as perceived by teachers, library media specialists, and Students , ERIC document Reproduction Service, No , ED410943.
-Edwards, Cand fritz, (1997) . Evaluation of Three online delivery approaches. ERIC Document Reproduction Service. No, ED 430516
-Teeter, T, (1997) . Teaching on the Internet, meeting the challenge of electronic Learning , ERIC Document Reproducation Service, No ED 418957.

.

استخدام التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مادة الاحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت

أ. حصة محمد عبدالله المطيري

وزارة التعليم - منطقة الأحمدي التعليمية – الكويت

hessaq8y@gmail.com

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي مادة الأحياء لأدوات التعليم الإلكتروني لتدريس مادة الأحياء بفاعلية في مدارس الثانوية من التعليم العام في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا، كما هدفت إلى التعرف على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى فاعلية استخدام التعليم الالكتروني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، ومن أجل القيام بهذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن استخدام التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مادة الاحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدالية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراس عن مدى فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني ترجع لمتغير المؤهل العلمي، بينما تتواجد فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وأما الجنس فقد انقسم إلى شطرين أما التعليم الإلكتروني غير المتزامن فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وأما التعليم الإلكتروني المتزامن فتواجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل اليها أوصت الباحثة بالآتي: ضرورة تكثيف وتوفير الدورات التدريبية إلكترونيا للمعلمين. لتسهيل التطوير المهني خلال جائحة كورونا من أجل توجيههم في كيفية جذب انتباه المتعلمين لأهمية التعليم الكترونيا، الاستعانة بتقنيات الذكاء الاصطناعي لمعرفة مدى انتباه الطلبة أثناء التعليم الكترونيا، تعاون وزارة التربية والتعليم بالكويت مع الهيئة العامة للاتصالات وتقنية المعلومات من أجل تحسين سرعة الإنترنت، وتوفيره مجانا. للمتعلمين والمعلمين حسبما جاء في دستور دولة الكويت أن التعليم مجانا.

المقدمة

إن بتطور المجتمعات وانتشار ثورة الاتصالات، أدى إلى ظهور موجة من تكنولوجيا المعلومات وما يصاحبها من مجتمع المعلومات والمعرفة وإدارة المعرفة، وأصبحت المعرفة بدورها هي المحرك الأساسي للتنمية الفعالة في المجتمع، وهي من أهم مصادر الدخل القومي لبعض المجتمعات، وهذه التكنولوجيا الحديثة أتاحت للفرد الاطلاع على المعلومات وسهولة الوصول إليها، وذلك وفق برامج التعليم الالكتروني.

وقد اتسم العصر الحالي كما وضحه أبو حاصل (٢٠١٦م، ص٣) بظهور ابتكارات تكنولوجية حديثة وطفرات تقنية في شتى المجالات، ولعل أهم القطاعات التي أصبحت ملزمة على مواكبة التكنولوجيا الحديثة واستخدامها في العملية التعليمية هو قطاع التعليم، لهذا نجد أنفسنا أمام حقيقة لا مفر منها، وهي الحصول على تعليم أكثر فعالية وأكثر تأثير، لابد من استخدام وسائل واساليب وتكنولوجيا حديثة أكثر تقدماً وتطوراً، وبات لزاماً على المؤسسات التربوية مواكبة هذه المتغيرات السريعة والمتنامية؛ لتطوير أساليب التعليم والتعلم والتي تضمن جودة مخرجات التعليم؛ لذا يرى الكثير من التربويين أن استخدام التقنيات التعليمية الحديثة و نظم التعليم الالكتروني لها ضرورة ملحة لما لها من مزايا كثيرة خاصة لما تلعبه من دور في تحسين المستوى العلمي العام ،واختصار الوقت، وتقليل الجهد والتكلفة، وتوفير بيئة تعليمية ممتعة وشيقة سواء كان في الفصول الدراسية أو في المعامل المدرسية، ولذا نجدها تشجّع مشاركة الطلبة واندماجهم بشكل أكبر في العملية التعليمية.

وأشار Al Halalmeh& others (٢٠١٨م، ص: ٣) يتضمن التعليم الإلكتروني بشكل أساسي استخدام وتطبيق تقنيات المعلومات والاتصال (ICT) خاصة مواقع الويب وأجهزة الكمبيوتر الشخصية (PC) والأجهزة اللوحية والهواتف المحمولة وأنظمة إدارة التعلم (LMS) التي تهتم بتحسين عملية التدريس والتعلم، ونظراً لأهمية التعليم الالكتروني الذي بات ضرورة ملحة يجب تطبيقها، الدراسة تسلط الضوء على استخدام التعليم الالكتروني من قبل معلمي الاحياء في تعليم دروس مادة الأحياء للصف الثاني عشر من المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام في الكويت.

مشكلة الدراسة :

يشهد العالم في الآونة الأخيرة تطورات تكنولوجية ومعلوماتية هائلة وثورة في عالم الاتصالات، مما جعل ضرورة تطوير النظم التعليمية أمر بالغ الأهمية، في ظل جائحة فيروس كورونا بات التعليم الالكتروني هو الحل الأمثل لتجاوز هذه الأزمة و استكمال المؤسسات التعليمية مهمتها ودورها التعليمي .

١. ما مدى استخدام معلمي مادة الأحياء لأدوات التعليم الإلكتروني لتدريس مادة الأحياء بفاعلية في مدارس الثانوية من التعليم العام في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا ؟
٢. هل توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني بفاعلية لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس – الخبرة – المؤهل العلمي) ؟

أهداف الدراسة :

١- التعرف على مدى استخدام معلمي مادة الأحياء لأدوات التعليم الإلكتروني لتدريس مادة الأحياء بفاعلية في مدارس الثانوية من التعليم العام في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا .
٢- التعرف على الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى فاعلية استخدام التعليم الالكتروني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

فرضيات الدراسة :

١- يستخدم التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت بفاعلية كبيرة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى استخدام التعليم الالكتروني بفاعلية لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس – الخبرة – المؤهل العلمي) .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في معرفة اتجاهات معلمي الأحياء في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في تطوير أدائهم في التعليم من خلال تطبيق التعليم الالكتروني في التعليم خلال جائحة كورونا، كما تتيح الدراسة لصانعي القرار والمناهج الاطلاع على تجارب دولة الكويت في تدريب المعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا الحديثة والأجهزة الالكترونية في التعليم العام خلال الازمات، وتمثل الدراسة إثراء للمكتبة العربية التربوية إحدى الموضوعات العصرية والتي تساعد في تطوير منظومة التعليم، و تفيد الدراسة معلمي الأحياء في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في تطوير أدائهم في ضوء قائمة الكفايات التي يجب ممارستهم لها، أضف إلى ذلك أن الدراسة تساعد المعلمين في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني كحل أمثل لمواجهة أزمة جائحة فيروس كورونا . إلى جانب ذلك تعمل الدراسة على الكشف عن الفروق بين معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس – الخبرة – المؤهل العلمي) حول استخدام التعليم الالكتروني.

الدراسات السابقة

الإطار النظري:

عرف العبادي وذكريا (٢٠١٤م، ٢) التعليم الإلكتروني بأنه : " يمثل ثورة حديثة في أساليب التعليم في الوقت الحاضر والتي يمكن من خلال تلك الثورة التكنولوجية استخدام التقنيات الحديثة من البرامج والأجهزة الحديثة في العمليات التعليمية، حيث تستخدم لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية، وايضاً استخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الجماعي والتعليم الذاتي، والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال الإنترنت" .

أشار العبيد (٢٠١١م، ص: ٥) بأن التعليم الالكتروني هو " محتوى تعليمي أو خبرة تعليمية يتم توصيلها من خلال التكنولوجيا الإلكترونية، والتي تتضمن الإنترنت بكافه برامجه وتقنياته، وجميل وسائط التعليم عن بعد، بما فيها من فيديوهات تعليمية أو من خلال غرف المحادثات، فهو نظام تعليم يتيح للطالب الوصول إلى المنهج بواسطة الإنترنت، والتواصل مع المعلمين والزملاء وإرسال الواجبات عبر نظام الكتروني" .

كما عرف Al Halalmeh (٢٠١٨م، ص: ٥) التعليم الالكتروني بأنه : " طريقة تعلم تعتمد على استخدام وسائل الاتصال الحديثة من أجهزة الكمبيوتر والشبكات والوسائط المتعددة والصوت والصورة والرسومات ومحركات البحث والمكتبات الإلكترونية ، سواء عن بعد أو في الفصل؛ بكافة أنواعه في إيصال المعلومات للمتعلم في أقصر وقت وبأقل مجهود وفائدة أكبر، يأخذ التعليم الإلكتروني من المصادر الإلكترونية المختلفة أدوات لتحسين عملية التعلم ، بما في ذلك استخدام الإنترنت في الفصول الدراسية لربط المتعلمين والمعلمين معًا لتشكيل ما يسمى بالفصول الدراسية الإلكترونية أو لربطهم عن بعد للبحث العلمي والدراسات المشتركة والمتابعة ".

ويرى حمدان (٢٠١٥م، ص: ٤) " بأنه استخدام واستغلال لكافة البرامج والأنشطة التربوية بين أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين من خلال التكنولوجيا الحديثة بوسائطها المتعددة ووسائلها المتنوعة والتجهيزات التكنولوجية في عصر

الثورة الرقمية، وذلك بهدف إحداث تغييرات سلوكية وتربوية لدى المتعلمين، وذلك يعنى أن التعليم الالكتروني يخضع في الأساس لتكنولوجيا الاتصال وأنماطها المتعددة بين المعلم والمتعلم ، وهذا يندر ضمن عمليات الاتصال التعليمية " ؛ كما أنه " تعليم تعاوني في المقام الأول حيث يستخدم التكنولوجية الحديثة ليحدث تعاون بين المتعلمين وبعضهم البعض، وبين المعلم والمتعلمين، التي تعتمد على الوسائط المتعددة التي تتيح الوصول إلى المعلومات والمعارف المختلفة، عبر شبكات الانترنت" .

قد وضح الغديان (٢٠١١م، ص: ١٥-١٦) مبررات التوجه للعمل بنظم التعليم الالكتروني والتي تكمن في النقاط التالية :

- التغيرات التي حدثت في العالم، حيث فرضت الحاجة للتنوع في أنظمة التعليم التقليدية ومحاكاة التطورات التكنولوجية المعاصرة.
- كان التعليم الالكتروني ناتج عن التطور المعرفي والانفجار التقني الذي يجتاح العالم في الوقت الحاضر، حيث ان من خلال التعليم الالكتروني يمكن الوصول إلى المعلومات بسرعة وسهولة.
- زيادة الانفاق على ميزانية التعليم مما جعل البعض يتطرق لمجالات التعليم الالكتروني .
- يسهم التعليم الالكتروني في تمكين الموظفين من العمل والدراسة بسهولة ويسر، حيث تجعله يزيد من مكانته التعليميةذ بالحصول على شهادات تعليمية أو الالتحاق بالبرامج التدريبية .
- إن تأسيس مؤسسات تعليمية يتضمن مبالغ هائلة وتجهيزات من حيث الأدوات والوسائل سواء ادارياً أو تعليمياً، مما جعل اللجوء للتعليم الالكتروني أمر هام الذي لا يحتاج إلى تجهيزات أو مباني .

خصائص التعليم الالكتروني :

يتسم التعليم الالكتروني بعدة خصائص وهي كالتالي :

- التنظيم : حيث أن التعليم الالكتروني ليس عشوائياً، بل يتوافق تقديمه مع التعليم النظامي المدرسي، وبالتالي يكون منظم ومخطط له مسبقاً ليتوافق مع العملية التعليمية .
- الشمول : يشمل التعليم الالكتروني بكافة عناصر ومكونات البرنامج التعليمي من أهداف ومحتوى ومنهج وطرق تدريس ومصادر التعلم المختلفة و أيضاً الأنشطة التعليمية .
- التناسق : يهتم التعليم الالكتروني بكافة عناصر العملية التعليمية وكيفية تقديمها، كما وجه عناية للبرامج التدريبية للمعلمين أثناء تأدية الخدمة .
- التفاعل : يعتمد التعليم الالكتروني على إحداث تواصل فعال بين المتعلمين وبعضهم البعض، وبين المعلم والمتعلمين.
- التغيير : التعليم الالكتروني يغير صورة الفصل التقليدي التي تتمثل في الشرح والالقاء، حيث الانتقال من مجرد الاستماع والانصات إلى إحداث بيئة تفاعلية وتعاونية بين المتعلم وزملائه وبين المتعلم والمادة العلمية المعروضة.
- الذاتية والاستمرارية : يدعم التعليم الالكتروني مبدأ التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.
- التنوع : قد يكون التعليم الالكتروني مكملاً للتعليم الصفي بالمدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة أو منفصلة عن التعليم الصفي مثل المدارس والجامعات الافتراضية؛ إلى جانب أن التعليم الالكتروني يتناسب مع التعليم الحكومي والتعليم الخاص، ويناسب مع مراحل التعليم المختلفة .(عطار، ٢٠٠٥م، ص: ٢).

إيجابيات التعليم الالكتروني:

وتتعدد ايجابيات التعليم الالكتروني التي عملت بشكل كبير وكان لها دور في مواكبة تطورات العصر الحديث ومن تلك الايجابيات كما ذكرها آل عامر(٢٠١٣م، ص: ١٣)

- دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين من خلال تبادل الخبرات والآراء والنقاشات الهادفة لتبادل الآراء.
- إكساب كلاً من المتعلمين و المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
- إمكانية وجود شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية .
- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي.
- إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية كالتواصل بين البيت والمدرسة والبيئة المحيطة.
- تبادل الخبرات التربوية بين المعلمين والمدربين والمشرفين من خلال إيجاد قنوات اتصال ومنتديات لتبادل الخبرات والنقاشات التربوية.

سلبيات التعليم الالكتروني:

وقد أشار السفياني (١٤٢٩هـ، ص: ٤٣) إلى أن هناك بعض العيوب و السلبيات التي تنتج عن استخدام التعليم الإلكتروني منها ما يأتي:

- قد يؤدي التعليم الإلكتروني إلى إضعاف دور المعلم كمؤثر تربوي وتعليمي مهم، وكثرة توظيف التقنية في المنزل والمدرسة والحياة اليومية ربما يؤدي إلى مثل المستعلم من هذه الوسائط وعدم الجدية في التعامل معها.
- التركيز الأكبر يتم على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى المهارية والوجدانية
- قد ينمي الانطوائية لدي الطلاب لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي تحدث فيه المواجهة الفعلية، بالإضافة إلى أنها يركز على حاستي السمع والبصر فقط دون بقية الحواس.
- صعوبة ممارسة الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية في التعليم الإلكتروني
- يحتاج إلى إنشاء بنية تحتية من أجهزة ومعامل وشبكات اتصال، وكفاءة الأجهزة وشبكات الاتصال .
- صعوبة تطبيق أساليب التقويم، و يفتقر إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض.
- يتطلب التدريب المكثف للمتعلمين على استخدام التقنيات الحديثة.
- اختلاف الثقافات على مستوى المجتمعات والمؤسسات والأفراد حول التعليم الإلكتروني،- حيث ترتفع تكلفة التعليم الإلكتروني وخاصة في المراحل الأولية لتطبيقه عند بعض المجتمعات .
- ما يزال عدد من الطلاب يفضلون التعليم التقليدي، بدلا من الاعتماد على التقنية الحديثة.
- نظرة بعض المجتمعات في بعض الدول إلى أن خريج التعليم الإلكتروني أقل كفاءة من خريجي نظام التعليم التقليدي.

معوقات تطبيق التعليم الالكتروني:

قد يواجه تطبيق التعليم الالكتروني عدة معوقات وهي :

- صعوبات في عمليات الاتصال و التواصل عن طريق شبكة الانترنت.
- صعوبة عملية التنسيق بين المعلم والمتعلم .
- معوقات في توفير كل الامكانات اللازمة لإتاحة الفرصة للراغبين في التعلم إلكترونياً.

- قلة استجابة أغلب المتعلمين للتعلم عن طريق مناهج إلكترونية .(الفاضل، ٢٠٠٤م، ص: ١٥).

كما قد تواجه العملية التعليمية بعض المعوقات من حيث معايير المناهج المختارة ومدى تناسبها مع بيئة التعليم الالكترونية، قد أشار إليها جبر (٢٠١٢م، ص:١٠) وهي كالتالي :

- بعض المناهج لا تلائم التعليم الالكتروني مما جعل الحاجة لتعديلها وإحداث تطويرات بها.
- عدم وجود قاعات دراسية تتكامل مع التعليم الفوري الالكتروني بل أن أساليب الدراسة لا زالت غير متوفرة بشكل يتناسب مع الحاجة الفعلية لها .
- عدم وجود المناهج الدراسية التي تتناسب مع التعليم الإلكتروني حيث إن غالبية المناهج تعتمد على المحاضرات والاستماع والتلقين .
- التكلفة العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

تعقيب:

دراسة السفياني (١٤٢٩هـ) بعنوان أهمية و استخدم التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات و المشرفات التربويات ، والتي تهدف إلى التعرف على درجة أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات و المشرفات التربويات في المدارس الحكومية و الأهلية ، و هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر عينة الدراسة حول الأهمية و الاستخدام تبعًا للمتغيرات التالية:(متغير العمر، المستوى التعليمي، التخصص الوظيفي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التي التحقن بها)، و قد أتبعت الدراسة المنهج الوصفي و تكونت عينتها العشوائية من(١٦٠) معلمة و (٤٠) مشرفة و استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات و استخدام المتوسطات الحسابية و SPSS اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة بعد تحليلها عن طريق الحاسب الآلي باستخدام برنامج تحليل التباين الأحادي لمعالجة البيانات ،وتوصلت الدراسة لعدة نتائج وهي إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني في مهام منهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية و في أدوار كل من معلمة الرياضيات و الطالبة من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة ، أما درجة الاستخدام كانت بدرجة متوسطة ، كما أن درجة أهمية التعليم الإلكتروني في أدوات تنمية الرياضيات من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، أما درجة الاستخدام كانت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى إن درجة أهمية التعليم الإلكتروني و ارتباطه بالتحليل من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، أما درجة الاستخدام كانت بدرجة متوسطة، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الكلية لمحاور أداة الدراسة تبعًا لكل من (متغير العمر ، المستوى التعليمي ، عدد الدورات التدريبية، التخصص الوظيفي، سنوات الخبرة) في تحديد درجة أهمية و استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر عينة الدراسة . بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة للتعليم الإلكتروني في أدوات تنمية الرياضيات من وجهة نظر عينة الدراسة. و أوصت الدراسة بضرورة توفير فرص التدريب و التأهيل المناسبة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية و خاصة في مجال استخدام التعليم الإلكتروني، و ضرورة تجهيز المعامل و الفصول الدراسية بجميع متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات .

و**دراسة أحمد (٢٠١٩م)** بعنوان درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتطوير استبانة تقيس درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم مكونة من (٤٣) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة الدراسة المكوّنة من (٨٨) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء في الأردن، والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية. ومن أبرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة: أن

درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٤,٤٤)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) نحو درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة. ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة استخدام التكنولوجيا الحديثة تبعاً لمتغير لمدرسة ولصالح المدارس الخاصة. وأوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس الحكومية الثانوية في دينة الزرقاء بالأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة ذات الصلة بمادة العلوم الحياتية والتحديث لمستمر لها، وتوفير الدورات التدريبية المتخصصة في توظيف التكنولوجيا الحديثة لمعلمي مادة لعلوم الحياتية في المدارس الحكومية.

وبالنظر إلى **دراسة حسامو (٢٠١١م)** بعنوان واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، تكشف الدراسة عن واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة وبلغ عدد عينة الدراسة (١١٣) من أعضاء هيئة التدريس ، ٧٧٧٤ من طلبة جامعة تشرين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وهي عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور (مدى استخدام التعليم الالكتروني، وايجابياته، وسلبياته، ومعوقاته) تبعاً لمتغير الرتبة العلمية و الخبرة التدريسية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور (مدى استخدام التعليم الالكتروني، وإيجابياته، ومعوقاته) تبعاً واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة متغير التخصص، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور السلبيات تبعاً لمتغيرات التخصص لصالح التخصص الأدبي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور(مدى استخدام التعليم الالكتروني، وسلبياته) تبعاً لمتغيرات التخصص لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور (إيجابيات التعليم الالكتروني، ومعوقاته) تبعاً لمتغيرات التخصص، وكانت نسبة اهتمام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بالتعليم الالكتروني ضئيلة، ويعد البريد الالكتروني وبث المحاضرات بالصوت والصورة من أقل استخداماته، في حين أكد أفراد العينة على دوره في التعلم الذاتي وزيادة المهارات الحاسوبية، وأن أكثر سلبياته هي أنه يقلل من أعباء المدرسين، فضلاً عن أن الجلوس الطويل أمام الحاسوب يسبب الكثير من الأمراض، وكانت أهم المعوقات هي عدم توافر قاعات مخصصة للتعليم الالكتروني .

وهدفت **دراسة الشمالي & الحراحشة (٢٠١٩ م)** "بعنوان درجة استخدام معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية في دولة الكويت لتكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة" إلى التعرف على درجة استخدام معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية لتكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات التفكير من وجهة نظرهم، والتعرف إلى وجهات نظرهم في درجة استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مادة الأحياء في ضوء متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية). ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة تحتوي على (٥٨) فقرة تخدم أربع مجالات وهي: توافر البرامج التعليمية والأجهزة التكنولوجية لتنمية مهارات التفكير، وواقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مادة الأحياء، واستخدام تكنولوجيا التعليم لتنمية مهارات التفكير، وعوائق استخدام تكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات التفكير، وزعت على (١١٤) معلماً ومعلمة من معلمي مادة الاحياء للمرحلة الثانوية في دولة الكويت، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية لتكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات التفكير من وجهة نظرهم مرتفعة، توصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية لتكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات التفكير تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة والمنطقة التعليمية.

وفي **دراسة Entonado & Díaz (2009)** بعنوان " هل وظائف المعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني والتعلم وجهًا لوجه مختلفة حقًا ؟ " تم تسليط الضوء على بعض المخاطر ونقاط القوة المحتملة التي قد تساعد في تحسين دور المعلمين في

كلا من التعليم المباشر والتعليم الالكتروني. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين، قاموا بتعليم مجموعتين مختلفتين من الطلاب ، إحداهما وجهًا لوجه والأخرى عبر الإنترنت. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وتركز على أبعاد "المحتوى النظري" و "المحتوى العملي" و "تفاعل المعلم / الطالب" و "تصميم" النشاط التدريبي. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج وكان أبرزها عدم وجود فروق في وظائف المعلم في طريقتين التدريس وجها لوجه وعبر الإنترنت. إلا أنه قد توجد فروق في حالة مشاركة المعلم والتزام المؤسسة في برمجة عملية التعلم .

منهجية البحث وإجراءاتها

أولا: منهج البحث

تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach) للتعرُّف على مدى استخدام التعليم الالكتروني في ظل جائحة الكورونا من وجهة نظر معلمي مادة الاحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت.

المتغيرات: تم دراسة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات المستقلة التالية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، والمتغير التابع فاعلية استخدام التعليم الالكتروني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

عينة مجتمع البحث

تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائيي من بين معلمي الأحياء في مدارس التعليم العام لمرحلة الثانوية في دولة الكويت وبلغ عدد عينة الدراسة ٢٦٦ معلم ومعلمة، وجاءت خصائص عينة الدراسة كما يتضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١) يبين مجتمع الدراسة

الجنس	ذكور		إناث		
النسبة / العدد	%٣٥	٩٩	%٦٥	١٨٣	
الدرجة العلمية	بكالوريوس		دراسات عليا		
النسبة /العدد	%٨٦,١	٢٣٩	%١٣,٩	٤٤	
سنوات الخبرة	أقل من ٥سنوات		من ٥-١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات
النسبة /العدد	%١٣,٢	٣٥	%٢١,٤	٦١	%٦٥,٤ ١٨٧

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في :

المجال المكاني: مدارس المرحلة الثانوية بالكويت.

المجال الزماني: تحددت الدراسة من شهر مارس ٢٠٢٠ إلى شهر أكتوبر ٢٠٢٠.

الحدود الموضوعية: تم اختيار موضوع الدراسة حول التعليم الالكتروني واستخدامه في تدريس مادة الأحياء.

أدوات الدراسة لجمع البيانات

اعتمدت الباحثة على الأدوات الآتية لغرض جمع البيانات وتحليلها.

أولا: استبيان إلكتروني يتضمن المحاور الأربعة الرئيسة الخاصة بالدراسة.

وتلك المحاور الأربعة التي يتضمنها الاستبيان هي البرامج التعليمية في التعليم الإلكتروني المتزامن، البرامج التعليمية في التعليم الالكتروني غير المتزامن، إيجابيات التعليم الإلكتروني، سلبيات التعليم الإلكتروني.

ثانيا: برنامج SPSS

من أجل تحليل بيانات الدِّراسَة التي تم جمعها ومعالجتها إحصائيًّا، ومن ثَمَّ استخراج النتائج وتفسيرها.

ثالثا: الوسائل الإحصائية والرياضية:

قامت الباحثة باستخدام البرنامج الإحصائي Statistical (SPSS) Package for Social Sciences (الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة) من أجل تحليل بيانات الدِّراسَة ومعالجتها إحصائيًّا، ومن ثَمَّ قامت الباحثة باستخراج النتائج وتفسيرها حيث تم استخدام الأساليب الإحصائيَّة التالية في الدراسة:

١. استخدام التكرارات.
٢. استخدام المتوسِّطات الحسابيَّة.
٣. استخدام الانحرافات المعياريَّة.
٤. استخدام الترتيب لاستجابات أفراد عينة الدِّراسَة للعبارات حسب درجة الموافقة.
٥. استخدم معامل الارتباط: لبيان درجة الارتباط بين العوامل المستقلة وبين المتغير التابع والاهمية النسبية لهذا الارتباط.
٦. استخدام معادلة الفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة

اختبار صدق اداة الدراسة validity of the study instrument:

من اجل التحقق من صدق اسئلة الاستمارات البحثية فقد عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين المتخصصين (راجع ملحق 2) وذلك من اجل الاسترشاد بآرائهم حول مجالاتها وفقراتها وسلامة وسهولة لغة الاسئلة البحثية، وقدرة الاستمارات البحثية على استخدام المقياس الاحصائي المناسب، وقد ابدى المحكمون مجموعة من الملاحظات على هذه الأداة، وتعديل

الأسئلة البحثية في ضوء هذه الملاحظات، وجرى حذف بعض الفقرات واضافة فقرات اخرى، واقرت استمارات الاسئلة البحثية بصورتها النهائية، وتكونت بعد التحكيم من (٣١) فقرة.

اختبار ثبات اداة الدراسة (Reliability of the study instrument):

استخدمت الباحثة معامل الثبات لمجالات الاسئلة البحثية باستخدام اسلوب تطبيق واعادة تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من معلمين ومعلمات مادة الأحياء في المرحلة الثانوية، وقد بلغ حجم هذه العينة (٣٠) معلم ومعلمة من خارج العينة النهائية لهذه الدراسة، وتم توزيع الاستمارات البحثية لهذه الدراسة على هذه العينة، واستخدمت الباحثة (لغرض اختبار ثبات الاداة) معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الدراسة، وجاءت قيمة معامل الثبات الكلي حوالي (٠,٩٠٤) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة احصائياً وتؤكد ثبات اداة هذه الدراسة.

الجدول رقم (٢) معامل الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لأداة الدِّراسَة

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	
الدرجة الكليَّة للأداة (الثبات العام)	.904

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الدراسة (عرض النتائج وتفسيرها)

أشارت نتائج الدراسة أن العينة شملت معلمين ومعلمات مادة الأحياء في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، كما شملت معلمين ومعلمات ذوي خبرة مختلفة، وكذلك مختلفين في المؤهل العلمي كما يتضح من جدول (١) فوق.

1-عرض النتائج الإحصائية لمحاور الاستبيان للإجابة على السؤال الأول

أولا: النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الأول من محاور الدراسة

المحور الأول تحت عنوان استخدام البرامج التعليمية في التعليم الإلكتروني المتزامن وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٣) يوضح النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الأول من محاور الدراسة

م	البنود	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	استخدم برامج مؤتمرات الفيديو للحوار والمناقشة الإلكترونية التفاعلية مع الطلبة خلال حصة الأحياء الافتراضية	٣,٩٦	٠,٩٣٥
٢	استخدم الوسائط المتعددة التفاعلية (الصوت الصورة والفيديو) في التصميم التعليمي لدروس الأحياء	٤,٣٦	٠,٧٩٥
٣	استخدم اختبارات الكترونية (اللحظية أو الآنية) لتقويم تعلم الطلبة دروس مادة الأحياء.	٣,٩٨	١,٠٤٦
٤	أوظف التكنولوجيا الحديثة بطريقة مشوقة في التصميم التعليمي للدرس.	٤,٢٥	٠,٧٧٧
٥	استخدم برامج الحوار والدردشة لتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة ومناقشة مواضيع دروس مادة الاحياء	٤,٢٩	٠,٨٠٧
٦	استخدم شاشات العرض والملفات بأنواعها أثناء الشرح	٤,٢٦	٠,٧٦٥

٧	أصمم أنشطة تعليمية تفاعلية للسبورة البيضاء الإلكترونية	٣,٧٠	٠,٩٩٨
٨	استخدم التقويم الإلكتروني لتقييم الأنشطة التعليمية	٤,٠٤	٠,٨٩٦
٩	اسمح للطلبة بمشاركة الشاشة الخاصة بهم لرؤية ومناقشة المهام المنجزة	٣,٤٧	٠,٩٥٦
١٠	استخدم وسائل الاتصال الإلكترونية لإرسال التغذية الراجعة والملاحظات الفورية للطلبة لتحسين تعلم مادة الأحياء	٤,١٤	٠,٨٤٦
	المجموع الكلي	٤,٠٤	٠,٦١٢

يتضح من الجدول السابق حصول فقرات المحور الأول من الدراسة على درجة موافق حيث جاءت نسبة الموافقة على فقرات المحور بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، كما دلت نتيجة الانحراف المعياري على أن هناك اتفاق بين آراء العينة حيث جاء الانحراف المعياري لمجموع فقرات المحور بقيمة (٠,٦١٢) وهي قيمة منخفضة تدل على قلة التشتت والاتفاق في الآراء. حيث ان الفقرة "استخدم الوسائط المتعددة التفاعلية (الصوت الصورة والفيديو) في التصميم التعليمي لدروس الأحياء" حازت على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٧٩٥)، وتليها الفقرة "استخدم برامج الحوار والدردشة لتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة ومناقشة مواضيع دروس مادة الاحياء" بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وانحراف معياري (٠,٨٠٧). أما الفقرة "اسمح للطلبة بمشاركة الشاشة الخاصة بهم لرؤية ومناقشة المهام المنجزة" فقد حازت على أدنى مستوى بدرجة موافق بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وأعلى مستوى انحراف معياري بدرجة (٠,٩٥٦).

ثانيا: النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الثاني من محاور الدراسة

المحور الثاني تحت عنوان استخدام البرامج التعليمية في التعليم الإلكتروني غير المتزامن وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٤) يوضح النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الأول من محاور الدراسة

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	استخدم البريد الالكتروني وبرامج الحوار والدردشة وغيرها من وسائل التواصل عن بعد لإرسال المعلومات والمهام التي تساعد الطلبة على فهم أهداف الدروس لمادة الأحياء.	٣,٨٨	٠,٩٣٣
١٢	استخدم نماذج اختبارات الكترونية محوسبة تقيس مدى استيعاب وفهم معلومات الطلبة .	٤,٠٠	٩,٣٢
١٣	استخدم التكنولوجيا الحديثة التي تساعد على توفير الوقت والجهد في ايصال المعلومات للطلاب .	٤,٢٣	٠,٧٨٩
١٤	اوظف المنتديات التعليمية في نقاش مع الطلاب لتحقيق أهداف دروس مادة الأحياء .	٣,٥٠	١,٠٥١
١٥	استخدم تطبيق ويكي او المستند للطلاب لتحرير أعمالهم وكتابة الملاحظات.	٣,٣٠	١,٠٧٢

١٦	ارسل التحديثات والتذكيرات للطلبة عبر البريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي.	٣,٨٩	٠,٩٤٧
١٧	أقيم أعمال الطلبة بشكل جزئي عن طريق الملف الإنجازي الكترونيا.	٣,٨٧	٠,٨٩١
المجموع الكلي		٣,٨٠	٠,٦٨٤

يتضح من الجدول السابق حصول فقرات المحور الثاني من الدراسة على درجة موافق حيث جاءت نسبة الموافقة على فقرات المحور بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، كما جاء الانحراف المعياري بقيمة (٠,٦٨٤) وهو ما يدل على انخفاض قيمة التشتت حول هذا المحور. حيث تظهر النتائج أن الفقرة "استخدم التكنولوجيا الحديثة التي تساعد على توفير الوقت والجهد في ايصال المعلومات للطلاب" حازت على أعلى درجة موافقة عالية بمتوسط حسابي (٤,٢٣) وانحراف معياري (٠,٧٨٩)، وتليها بدرجة موافق الفقرة "استخدم نماذج اختبارات الكترونية محوسبة تقيس مدى استيعاب وفهم معلومات الطلبة" بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩٣٢). وحازت الفقرة "استخدم تطبيق ويكي او المستند للطلاب لتحرير أعمالهم وكتابة الملاحظات" على أدنى مستوى بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (١,٠٧٢) بدرجة موافقة متوسطة.

ثالثا: النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الثالث من محاور الدراسة

المحور الثالث تحت عنوان إيجابيات التعليم الإلكتروني وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٥) يوضح النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الثالث من محاور الدراسة

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٨	يقلل الاختلاط وبالتالي تقل فرص الإصابة بمرض الكورونا.	٤,٤٤	٠,٨٧٢
١٩	اتواصل مع عدد كبير من الطلبة في نفس الوقت ومن أي مكان.	٤,٣٥	٠,٨٣٨
٢٠	اتواصل مع أولياء الأمور والمعلمين بسهولة.	٣,٩٤	١,٠١٩
٢١	أعدل المحتوى التعليمي بسهولة كبيرة.	٤,٠٢	٠,٩٥١
٢٢	أقيم الطلبة تلقائيا من خلال تطبيق الواجبات و أوراق العمل .	٤,١٩	٠,٩٢٩
٢٣	استفيد من المرونة في الجدول الزمني حيث أستطيع تسجيل المحاضرات ورفعها في الوقت المناسب لي ويطلع عليها الطلبة فيما بعد.	٤,١١	٠,٩٥٧
٢٤	استفيد من خاصية التسجيل الموجودة في تيمز من أجل حفظ المحاضرات على السحابة ومشاركتها مع الطلبة في أي وقت.	٤,٢٣	٠,٨٧٥
٢٥	اتواصل الكترونيا من خلال البريد الإلكتروني وبرامج المحادثة مع المعلمين والإدارة من أجل الوقوف على أهم المستجدات في منهج الأحياء للصف الثاني عشر.	٤,١٥	٠,٨٨٠
المجموع الكلي		٤,١٧	٠,٧١٣

وأشارت نتائج الإجابة على فقرات هذا المحور إلى أن هناك موافقة بين أفراد العينة حول إيجابيات استخدام الإلكتروني ، ظهرت نتيجة المتوسط العام للمحور (٤,١٧) بدرجة موافق، والانحراف المعياري (٠,٧١٣) وهي قيمة منخفضة تدل على عدم التشتت في الرأي حول هذا المحور. وتبين ان من بين فقرات محور إيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا أن الفقرة "يقلل الاختلاط وبالتالي تقل فرص الإصابة بمرض الكورونا" حازت على أعلى متوسط حسابي (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٨٧٢) بدرجة موافقة عالية. ويليها بدرجة موافقة عالية الفقرة "مع عدد كبير من الطلبة في نفس الوقت ومن أي مكان" بمتوسط حسابي (٤,٣٥) وانحراف معياري (٠,٨٣٨)، وتليها الفقرة "استفيد من خاصية التسجيل الموجودة في تيمز من أجل حفظ المحاضرات على السحابة ومشاركتها مع الطلبة في أي وقت" بمتوسط حسابي (٢٣.٤) وانحراف معياري (٠,٨٧٥) ودرجة موافقة عالية أيضا. وفي أدنى مستوي من الإيجابيات حازت الفقرة "اتواصل مع أولياء الأمور والمعلمين بسهولة" على متوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,٠١٩) بدرجة موافق.

رابعا: النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الرابع من محاور الدراسة

المحور الرابع تحت عنوان سلبيات التعليم الإلكتروني وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٦) يوضح النتائج الإحصائية الوصفية للمحور الرابع من محاور الدراسة

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٦	أجد صعوبة في التعامل مع مواقع الإنترنت بسبب اللغة الإنجليزية.	٢,٥٩	١,٠٨٩
٢٧	أشعر بصعوبة في التعامل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٢٠	١,١٦٠
٢٨	أجد صعوبة في الحفاظ على جودة الاتصال بالإنترنت.	٣,٥٢	١,١٣٠
٢٩	احتاج إلى دورات تدريبية مكثفة لكي أستطيع استخدام التعليم الإلكتروني بفاعلية	٣,١٨	١,١٦٩
٣٠	أجد صعوبة في تحديد آلية الاختبار الإلكتروني للطلبة.	٢,٨٣	١,١١٦
٣١	أشعر بقلة تركيز بعض الطلبة عند استخدام التعليم الإلكتروني وانشغالهم بأمور أخرى.	٣,٧٧	١,٠١٤
	المجموع الكلي	٣,١٨	٠,٨١٩

وأشارت نتائج الإجابة على فقرات هذا المحور على حصول هذا المحور على موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة حيث حصل على متوسط عام (٣,١٨) وانحراف معياري (٠,٨١٩) وهو ما يدل على الموافقة. أظهرت النتيجة بأن الفقرة "أشعر بقلة تركيز بعض الطلبة عند استخدام التعليم الإلكتروني وانشغالهم بأمور أخرى" في مقدمة السلبيات من وجهة نظر

المعلمات بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (١,٠١٤) وبدرجة موافقة عالية، يليها الفقرة "أجد صعوبة في الحفاظ على جودة الاتصال بالإنترنت" بمتوسط حسابي (٣,٥٢) وانحراف معياري (١,١٣٠) ودرجة موافقة عالية.وحازت الفقرة "أجد صعوبة في التعامل مع مواقع الإنترنت بسبب اللغة الإنجليزية" على أدنى متوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (١,٠٨٩) ودرجة موافقة منخفضة.

ترتيب محاور الدراسة وفقا للمتوسط الحسابي

جدول (٧) ترتيب محاور الدراسة وفقا للمتوسط الحسابي

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
١	إيجابيات التعليم الإلكتروني	٤,١٧	٠,٧١٣
٢	استخدام التعليم الالكتروني التزامني	٤,٠٤	٠,٦١٢
٣	استخدام التعليم الإلكتروني غير التزامني	٣,٨١	٠,٦٨٤
٤	سلبيات التعليم الإلكتروني	٣,١٨	٠,٨١٩

2-عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة (a ≤ 0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس – الخبرة – المؤهل العلمي) ؟

من أجل التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية قامت الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرات والتعليم الإلكتروني وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

جدول (8) ارتباط بيرسون بين العوامل المستقلة والتعليم الإلكتروني التزامني

القانون	الجنس	الخبرة	المؤهل العلمي
معامل الارتباط	**٠,١٦٣	*٠,١٥٢	٠,١٠٣

مستوى الأهمية "P"	٠,٠٠٨	٠,٠١٣	٠,٠٩٣

جدول (٩) ارتباط بيرسون بين العوامل المستقلة والتعليم الإلكتروني غير التزامني

القانون	الجنس	الخبرة	المؤهل العلمي
معامل الارتباط	٠,١٠٨	*٠,١٣٩	٠,٠٩٨
مستوى الأهمية "P"	٠,٠٨٠	٠,٠٢٣	٠,١١٠

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ٠,٠٥.

** ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ٠,٠١.

من خلال تحليل ارتباط بيرسون، وكما يوضح الجدول رقم (٣) والجدول رقم (٤) الذي يبين درجة الارتباط بين العوامل المستقلة وبين المتغير التابع والأهمية النسبية لهذا الارتباط (Level significance) تبين:

- أن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير الخبرة في كل من التعليم التزامني وغير التزامني.
- وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني التزامني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني التزامني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج

تناول البحث الحالي جانبين مهمين يتعلقان باستخدام التكنولوجيا من قبل معلمي الأحياء للصف الثاني عشر خلال جائحة كورونا من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ م في الفصل الدراسي الثاني والذي تأخر بسبب تعطيل المدارس في ١٢ من شهر مارس ٢٠٢٠م نظراً لزيادة عدد المصابين بفايروس كورونا، وهما معرفة مدى استخدام معلمي الأحياء للصف الثاني عشر من التعليم العام الحكومي للتعليم الإلكتروني في تدريس منهج الأحياء للصف الثاني عشر ، وكذلك معرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين لمحاور الاستبانة تعزي لمتغيرات (الجنس – الخبرة – المؤهل العلمي)، وذلك من وجهة نظر معلمي مادة الأحياء في المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج البحث أن عينة البحث ترى أن مستوى استخدام التعليم الإلكتروني في الفصل الدراسي الثاني بسبب جائحة كورونا يقع ضمن المستوى المتوسط مع تباين بسيط بين محاور الاستبانة، وهذه النتيجة تدل على أن استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بين معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية في دولة الكويت كان مؤشرا جيدا لاستمرار العملية التعليمية خلال فترة استكمال الفصل الدراسي الثاني للصف الثاني عشر للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م بسبب تداعيات فايروس كورونا. وبالاطلاع على نتائج أسئلة البحث يظهر لنا التالي حسب محاور الاستبانة:

المحور الأول: استخدام البرامج التعليمية في التعليم الإلكتروني المتزامن:

أظهرت الدراسة إن أعلى استخدام لأدوات التعليم الإلكتروني في تعليم منهج الأحياء تناولا: "استخدم الوسائط المتعددة التفاعلية (الصوت - الصورة - والفيديو) في التصميم التعليمي لدروس الأحياء"، يليه وبدرجة موافقة عالية أيضا: "استخدم برامج الحوار والدردشة لتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة ومناقشة مواضيع دروس مادة الاحياء". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمالي& الحراحشة (٢٠١٩م) والتي أظهرت أن درجة استخدام معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم مرتفعة. أما أقل الجوانب تناولا كان: "اسمح للطلبة بمشاركة الشاشة الخاصة بهم لرؤية ومناقشة المهام المنجزة" ، وبالتالي يمكن القول بأن عملية مشاركة المتعلمين لشاشاتهم قد يؤدي إلى إحداث نوع من عدم الضبط نتيجة عددهم الكبير فقد يحدث ارتباك كبير لدى المعلم والمتعلم معا وتداخل بالمعلومات، فيعزف المعلمون عن السماح للطلبة بمشاركة شاشاتهم لضبط وتنظيم وترتيب سير الحصة الإفتراضية ، وقد يعود السبب إلى ضعف الإنترنت عند الكثير من الطلاب والذي قد يؤدي بطبيعة الحال إلى ثقل كبير في عملية عرض الشاشة والذي سيؤدي إلى تكرارعملية قطع الإرسال أثناء اللقاء الإلكتروني.

المحور الثاني: استخدام البرامج التعليمية في التعليم الإلكتروني غير المتزامن:

وأظهرت النتائج أن أكثر البنود تناولا: "استخدم التكنولوجيا الحديثة التي تساعد على توفير الوقت والجهد في ايصال المعلومات للطلاب" بدرجة موافقة عالية حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وانحراف معياري ، ويليه وبدرجة موافق البند: "استخدم نماذج اختبارات الكترونية محوسبة تقيس مدى استيعاب وفهم معلومات الطلبة" . ويمكن القول بأن ذلك يرجع لمدى قناعة المعلمين والمعلمات لأهمية توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، حيث أن للوسائط التكنولوجية دور كبير في إيصال المعلومة بكل سهولة، وخاصة مع جمود مادة الأحياء التي تحتاج لمجموعة من الطرق والوسائل التي تبسطها، وقد يعود سبب حصول الفقرتين على أعلى الدرجات إلى توجه المعلمين والموجهين إلى توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم خاصة مع التسارع الكبير الحاصل في مجال المستحدثات التكنولوجية. كما أظهرت الدراسة بأن أقل البنود تناولا: "استخدم تطبيق ويكي او المستند للطلاب لتحرير أعمالهم وكتابة الملاحظات" في المحور الثاني في المتوسط حسابي . وهنا يمكن تفسير ذلك لعدم معرفة ودراية أغلبية المعلمين بتطبيق ويكي الخاص بكتابة الملاحظات وتحرير الأعمال، أو توظيف تطبيقات أخرى كمجموعة برامج مايكروأوفس على سبيل المثال، أو أي منصة أخرى لم تذكر في بنود المحور، وقد يرجع السبب أيضاً إلى مدى معرفة واستخدام المتعلمين لمثل هذه التطبيقات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السفياني (١٤٢٩هـ) والتي جاءت بها درجة الاستخدام بدرجة متوسطة، ودراسة حسامو (٢٠١١م) والتي كان من بين نتائجها أن نسبة اهتمام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والمتعلمين بتطبيقات التعليم الالكتروني ضئيلة.

نستطيع أن نلخص بأن النتائج أظهرت استجابة المعلمين كانت عالية لمدى استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الأحياء وبمقارنة استجاباتهم في التعليم الإلكتروني التزامني وغير التزامني نجد أن استجابات المعلمين لبنود التعليم الإلكتروني التزامني كانت أعلى من غير التزامني.

المحور الثالث إيجابيات التعليم الإلكتروني:

أظهرت النتائج أن هناك موافقة بين أفراد العينة حول إيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني ، وقد كان أكثر البنود تناولا: "يقلل الاختلاط وبالتالي تقل فرص الإصابة بمرض الكورون" والذي يظهر إيجابيات استخدام التعليم الإلكتروني في ظل

جائحة كورونا ، يليها: "اتواصل مع عدد كبير من الطلبة في نفس الوقت ومن أي مكان"، ثم يليها: "استفيد من خاصية التسجيل الموجودة في تيمز من أجل حفظ المحاضرات على السحابة ومشاركتها مع الطلبة في أي وقت" ، كما وأظهرت أن أقل البنود تناولا: "اتواصل مع أولياء الأمور والمعلمين بسهولة". وهنا يمكن القول بأن ارتفاع درجات إيجابيات التعليم الإلكتروني يدل على مدى اقتناع الكثير من معلمين ومعلمات مادة الأحياء بفاعلية التعليم الإلكتروني خاصة وفي ظل إنتشار جائحة كورونا والتي تعد أزمة فرضت جناحيها على جميع قطاعات الحياة ومن أهمها التعليم ، فبفضل التعليم الإلكتروني قد استطاعت الأنظمة والمؤسسات التعليمية من تقليل الضرر الحاصل والمحافظة على استمرارية العملية التعليمية، فمنصات التعليم الإلكتروني بمختلف أنواعها كان لها الفضل الكبير في استمرارية التواصل مع الطلبة وأولياء الأمور واستمرارية عملية التعليم والتعلم، وإيصال المعلومات والمعارف إلى الطلبة واستقبال استفساراتهم والمهام الموكلة إليهم، لذلك حصل محور إيجابيات التعليم الإلكتروني على درجة مرتفعة من قبل عينة الدراسة لقناعتهم التامة بأهمية التعليم الإلكتروني خاصة في ظل الأزمات مثال على ذلك جائحة كورونا. وهذا ما أكدت عليه دراسة الشمالي& الحراحشة (٢٠١٩م) والتي أظهرت دور وأهمية التعليم الإلكتروني والإيجابيات المتحصل عليها من توظيف هذا الأسلوب في عملية التعليم.

المحور الرابع سلبيات التعليم الإلكتروني:

كما وأظهرت نتائج المحور الرابع بأن أكثر البنود تناولا كان: "أشعر بقلة تركيز بعض الطلبة عند استخدام التعليم الإلكتروني وانشغالهم بأمور أخرى" في مقدمة السلبيات، يليها: "أجد صعوبة في الحفاظ على جودة الاتصال بالإنترنت". وهذا يمكن أن يدل على أن هناك العديد من المعلمين والمعلمات يعتقدون بوجود صعوبات وعقبات للتعليم الإلكتروني وخاصة إنشغال الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية خاصة وأنهم ينفذونها من هواتفهم أو أجهزتهم الخاصة من بيوتهم والتي لا يستطيع المعلم التحكم الكامل بهم نتيجة بعد المسافة وعدم التواصل المباشر، كما وأن مشكلة الإنترنت تعد من أهم الصعوبات العامة لجميع المعلمين في جميع أنحاء البلاد والتي يجب على أصحاب القرار العمل على تطويرها والتواصل مع الشركات المزودة بالإنترنت لحل هذه المشكلة. وقد اتفقت هذه الصعوبة مع دراسة الدهون وآخرون (٢٠١٠)، حيث أكدت الدراسة على وجود صعوبات خاصة في البنية التحتية والتجهيزات الأساسية وخاصة صعوبات في المحافظة على استمرارية جودة الإتصال بالإنترنت. أيضا أظهر النتائج أن اقل البنود تناولا: "أجد صعوبة في التعامل مع مواقع الإنترنت بسبب اللغة الإنجليزية" بدرجة موافقة منخفضة، وهنا يمكن القول بأن ذلك بسبب مهارات بعض المعلمين والمعلمات في استخدام اللغة الإنجليزية والتي تعد أساسية في عملية البحث والكشف عن مصادر التعلم عبر شبكة الإنترنت حيث أن أغلب المواقع والمدونات الخاصة بعملية التعلم في مادة الأحياء هي مواقع أجنبية تحتاج إلى معلم قادر على الوصول إلى المعلومة من خلال تمكنه من اللغة الإنجلزية والتي يفتقر إليها أغلب معلمينا لعدم اهتمامهم بتطوير كفايات اللغة الإنجليزية، وهذا ما أكدت عليه دراسة الدهون وآخرون (٢٠١٠) حيث أكدت على وجود صعوبات ومعيقات خاصة بالجانب الأداري والمهارات الأساسية التي يمتلكها المعلمون.

وبمقارنة متغيرات البحث تبين لنا التالي حسب كل متغير:

أولاً الخبرة:

أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير الخبرة في كل من التعليم التزامني وغير التزامني. وهنا يمكن تفسير ذلك إلى أن لعامل الخبرة دور كبير في قناعة المعلمين والمعلمات بأهمية التعليم الإلكتروني في مادة الأحياء نتيجة ما يتلقاه المعلم من دورات تدريبية من خلال برامج التطوير المهني داخل وخارج المدرسة أثناء مسيرته المهنية، أضافة أن عامل الخبرة والممارسة الكبيرة لتدريس مادة الأحياء يعطي قناعة راسخة للمعلم الخبير حول أهمية توظيف التكنولوجيا في تدريس مادة الأحياء على صعيديه التزامني والغير تزامني. وهذه النتيجة تختلف مع ما جاءت عليه دراستي السفياني (١٤٩٢هـ) وحسامو (٢٠١١)، حيث أكدتا على عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، وقد يرجع الاختلاف إلى طول الفترة بين الدراستين أو ظهور مستجدات ميدانية غيرت من قناعة المعلمون كفايروس كورونا.

ثانياً الجنس:

وأظهرت النتائج إن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني التزامني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهنا نستطيع القول بأن المعلمات الإناث أكثر ميولاً للتعليم التزامني من زملائهم المعلمين الذكور، حيث أنهن يملن إلى التعليم المباشر أكثر من الذكور لما عليهن من متطلبات اجتماعية قد تعيقهن من تطبيق التعليم الإلكتروني الغير متزامن ، فهن يفضلن الإلتقاء بالتلاميذ أكثر من المعلمين الذكور.بينما لا توجد فروق احصائية في التعليم غير التزامني وهذا ما يؤكد التفسير السابق بأن المعلمات أكثر ميولاً للإلتقاء المباشر مع التلاميذ. وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة أحمد (٢٠١٩م) والتي جاء ضمن نتائجها وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعًا لمتغير الجنس.

ثالثاً المؤهل العلمي:

أظهر نتائج الاختبارات الإحصائية أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($a \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة فاعلية استخدام التعليم الالكتروني التزامني لدى معلمي الاحياء في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وهنا يمكن القول أن الخبرة السابقة للمعلمين في عينة البحث من خلال دورات التدريب المهني وما قبل الخدمة في التعليم الجامعي لها الأثر الكبير في تكوين معتقدات المعلمين في ممارسة مهنة التعليم، واختيار طرق التدريس المناسبة لتدريس منهج مادة الأحياء وكذلك دمج أدوات تكنولوجيا التعليم في التعليم داخل الفصل. و هذا يتفق مع دراسة السفياني (١٤٩٢هـ)، حيث أكدت على عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة توفير الدورات التدريبية إلكترونيا للمعلمين لتسهيل عملية التطوير المهني أثناء جائحة فايروس كورونا ، ولتثقيف المعلمين وتوجيههم لطرق وكيفية جذب انتباه المتعلمين لأهمية التعليم الإلكتروني عن بعد.
- الاستعانة بتقنيات الذكاء الاصطناعي لمتابعة أداء المتعلمين أثناء التعليم وأداء الامتحانات الكترونيا عن بعد.

- أن تعمل وزارة التربية والتعليم مع الهيئة العامة للاتصالات وتقنية المعلومات من أجل تحسين. وتقوية سرعة الإنترنت، وتوفيره بشكل ملائم ومجانا للمعلمين والمتعلمين داخل وخارج المدرسة لأن التعليم مجانا وفقا لدستور دولة الكويت.

البحوث المقترحة:

- دراسة مدى استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية بالكويت في ظل انتشار فايروس الكورونا.
- دراسة أثر استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد عبر منصة مايكروسوفت تيمز في تدريس مادة الأحياء في المرحلة الثانوية على التحصيل الدراسي للمتعلمين في التعليم. العام الحكومي في دولة الكويت خلال جائحة كورونا.
- دراسة معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد في التعليم العام في دولة الكويت أثناء الأزمات (جائحة. فايروس كورونا Covid-19 نموذجا).

المراجع:

١- أبو حاصل، بدرية سعد محمد. واقع متطلبات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية -جامعة الأزهر. مج. ٣٥، ع. ١٧٠، ج. ١، ٢٠١٦م، ص:٣.

٢- الدهون وآخرون، مأمون، معوقات استخدام منظومة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، المجلة الأردنية، مج٦، ع ١، ٢٠١٠م، ص: ٣.

٣- العبادي، على وليد حازم، زكريا، عبد العزيز بشار، معوقات تطبيق التعليم الالكتروني: دراسة تحليلية في كلية الحدباء الجامعة، جامعة الموصل. ٢٠١٤، ص: ٤.

٤- العبيد، منار، التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية: دراسة حالة، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ع١، جامعة المجمعة - معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية. ٢٠١١م، ص: ٥.

٥- حمدان، على حسن أحمد، الامتحان الالكتروني كأحد تطبيقات التعليم الالكتروني: بالتطبيق على جامعة السودان المفتوحة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان. ٢٠١٥م، ص: ٧.

٦- عطار، عبد الله اسحاق، التعليم الالكتروني مفهومه / أهدافه / واقع تطبيقه، المؤتمر العلمي العاشر -تكنولوجيا التعليم الاليكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة. ٢٠٠٥، ص: ٢

٧- آل عامر، حنان سالم عبد الله، متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني، مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٤، جامعة عين شمس. ٢٠١٣م، ص: ١٣.

٨- الشريف، محمد حارب، اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، مجلة كلية التربية -جامعة الأزهر. مج. ٣٥، ع. ١٦٨، ج. ٣، أبريل ٢٠١٦.

٩- الغديان، عبد المحسن عبد الرازق، التعليم الإلكتروني: دراسة تقويمية لتجربة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٢٠، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية. ٢٠١١م، ص: ١٥-١٦.

١٠- الفاضل، عبد الرازق، التعليم الالكتروني (مفهومه ومميزاته): دراسة وصفية تحليلية، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، مج ١-ع ١، جامعة صنعاء، ٢٠٠٤م، ص: ١٥.

١١- جبر، انتظار جاسم، أهمية التعليم الالكتروني في دعم المجتمع، جامعة بغداد. ٢٠١٢م، ص: ١٠.

١٢- الشمالي، عيسى جاسم& الحراحشة، كوثر عبود، درجة استخدام معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية في دولة الكويت لتكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، جامعة آل البيت، الأردن، مجلة العلوم التربوية، مج ٤٦، ع ١- م ٢، ٢٠١٩م.

١٣- السفياني، مها عمر عامر، أهمية و استخدم التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات و المشرفات التربويات، جامعة ام القرى، ١٤٢٩ه.

١٤- أحمد رامي محمود، درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء، جامعة الشرق الأوسط، ٢٠١٩م.

١٥- الدهون وآخرون، مأمون، معوقات استخدام منظومة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، المجلة الأردنية، مج٦، ع ١، ٢٠١٠م.

١٦- حسامو، سها علي، واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، مج ٢٧، ٢٠١١م.

المراجع الاجنبية

1- Holmström & Pitkänen, Torbjörn, E-learning in higher education A qualitative field study examining Bolivian teachers' beliefs about e-learning in higher education, Umeå University, 2012,
2- Al dhafeeri & Khan, Fayiz m, Teachers' and Students' Views on E-Learning Readiness in Kuwait's Secondary Public Schools, Journal of Educational Technology Systems , 2016, Vol. 45(2) 202–235.
3- Sangrà & González-Sanmamed , The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools, ALT-J, Research in Learning Technology, Vol. 18, No. 3, November, 2010,
1. Al Halalmeh& others, safa, The impact of e-learning on the desire to learn through increasing motivation from the point of view of the teachers of Al-Balqa Applied University, Al-Balqa' Applied University, 2018, p: 3

ملحق (1):

أداة الدراسة الإستبيان

الاستبـــــــــــــــيان

المعلم / المعلمة الفاضل/ة ..... حفظكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول: (درجة استخدام التعليم الالكتروني في ظل جائحة الكورونا من وجهة نظر معلمي مادة الاحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت).

ولتحقيق هدف الدراسة تقوم الباحثة بتطوير استبيان بهدف التعرف على درجة استخدام التعليم الالكتروني في ظل جائحة الكورونا من وجهة نظر معلمي مادة الاحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت كأداة للدراسة تتضمن:المعلومات الأولية؛ وأربع محاور: محور التعليم التزامني، ومحور: التعليم غير التزامني، ومحور إيجابيات التعليم الإلكتروني، ومحور سلبيات التعليم الإلكتروني.

وتأمل الباحثة التكرم بتعبئة بنود الاستبانة المرفقة وأن تحظى باهتمامكن وعنايتكن حتى تتحقق أهداف الدراسة، علمًا بأن الإجابات لن تُستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

برجاء التكرم بقراءة الاستبانة بدقة ووضع إشارة (√) أمام الخانة المناسبة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير.

البيانات الشخصية :

- **الجنس:**

١. ذكر ٢. انثى

الدرجة العلمية:

١. بكالوريوس ٢. دراسات عليا

عدد سنوات الخبرة:

١. أقل من ٥ سنوات ٢. من ٥-١٠ سنوات ٣. أكثر من ١٠ سنوات

	المتغيرات البحثية (درجة الاستخدام للتعليم الالكتروني)	أوافق بشدة	أوافق	أحيانا	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أولا: البرامج التعليمية في التعليم الالكتروني المتزامن						
١	استخدم برامج مؤتمرات الفيديو للحوار والمناقشة الإلكترونية التفاعلية مع الطلبة خلال حصة الأحياء الافتراضية					
٢	استخدم الوسائط المتعددة التفاعلية (الصوت الصورة والفيديو) في التصميم التعليمي لدروس الأحياء					
٣	استخدم اختبارات الكترونية (اللحظية أو الآنية) لتقويم تعلم الطلبة دروس مادة الأحياء.					
٤	أوظف التكنولوجيا الحديثة بطريقة مشوقة في التصميم التعليمي للدرس.					
٥	استخدم برامج الحوار والدردشة لتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة ومناقشة مواضيع دروس مادة الاحياء					
٦	استخدم شاشات العرض والملفات بأنواعها أثناء الشرح.					
٧	أصمم أنشطة تعليمية تفاعلية للسبورة البيضاء الإلكترونية					
٨	استخدم التقويم الإلكتروني لتقييم الأنشطة التعليمية					
٩	اسمح للطلبة بمشاركة الشاشة الخاصة بهم لرؤية ومناقشة المهام المنجزة.					
١٠	استخدم وسائل الاتصال الإلكترونية لإرسال التغذية الراجعة والملاحظات الفورية للطلبة لتحسين تعلم مادة الأحياء					
ثانيا: البرامج التعليمية في التعليم الالكتروني غير المتزامن						
١١	استخدم البريد الالكتروني وبرامج الحوار والدردشة وغيرها من وسائل التواصل عن بعد لإرسال المعلومات والمهام التي تساعد الطلبة على فهم أهداف الدروس لمادة الأحياء.					
١٢	استخدم نماذج اختبارات الكترونية محوسبة تقيس مدى استيعاب وفهم معلومات الطلبة .					
١٣	استخدم التكنولوجيا الحديثة التي تساعد على توفير الوقت والجهد في ايصال المعلومات للطلاب .					
١٤	اوظف المنتديات التعليمية في نقاش مع الطلاب لتحقيق أهداف دروس مادة الأحياء .					

١٥	استخدم تطبيق ويكي او المستند للطلاب لتحرير أعمالهم وكتابة الملاحظات.					
١٦	ارسل التحديثات والتذكيرات للطلبة عبر البريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي.					
17	أقيم أعمال الطلبة بشكل جزئي عن طريق الملف الإنجازي الكترونيا.					
ثالثا: إيجابيات التعليم الإلكتروني						
18	يقلل الاختلاط وبالتالي تقل فرص الإصابة بمرض الكورونا.					
19	اتواصل مع عدد كبير من الطلبة في نفس الوقت ومن أي مكان.					
20	اتواصل مع أولياء الأمور والمعلمين بسهولة.					
21	أعدل المحتوى التعليمي بسهولة كبيرة.					
٢٢	أقيم الطلبة تلقائيا من خلال تطبيق الواجبات و أوراق العمل .					
23	استفيد من المرونة في الجدول الزمني حيث أستطيع تسجيل المحاضرات ورفعها في الوقت المناسب لي ويطلع عليها الطلبة فيما بعد.					
24	استفيد من خاصية التسجيل الموجودة في تيمز من أجل حفظ المحاضرات على السحابة ومشاركتها مع الطلبة في أي وقت.					
25	اتواصل الكترونيا من خلال البريد الإلكتروني وبرامج المحادثة مع المعلمين والإدارة من أجل الوقوف على أهم المستجدات في منهج الأحياء للصف الثاني عشر.					
٤- سلبيات التعليم الإلكتروني						
26	أجد صعوبة في التعامل مع مواقع الإنترنت بسبب اللغة الإنجليزية.					
27	أشعر بصعوبة في التعامل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة					
٢٨	أجد صعوبة في الحفاظ على جودة الاتصال بالإنترنت.					
٢٩	احتاج إلى دورات تدريبية مكثفة لكي أستطيع استخدام التعليم الإلكتروني بفاعلية					
٣٠	أجد صعوبة في تحديد آلية الاختبار الإلكتروني للطلبة.					
٣١	أشعر بقلة تركيز بعض الطلبة عند استخدام التعلم الإلكتروني وانشغالهم بأمور أخرى.					

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً غير مكفي ولا مستغنى عنه والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى أله وصحبه وسلم ... وبعد.

فالشكر لله الذي منَ علينا بسابغ فضله وأجل نعمه،حيث هدانا للعلم وبلغنا مناهله، ومن ثم فإن وافر شكري وكثير امتناني أقدمه إلى من مد لي يده داعماً جهودي المبذولة ومباركاً خطا هذا العمل.

لمن غمرني بالفضل واختصني بالنصح وتفضل علىّ بقبول الإشراف على بحثي

الدكتورة الفاضلة / حسيبة النصار حفظها الله

وكما أتقدم بخالص الشكر الجزيل ، والعرفان بالجميل ، والاحترام والتقدير

للدكتورة : راوية الحمدان و الدكتورة : غيداء العيار حفظهما الله

ملحق (2):

أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

السيرة الذاتية

الرقم	الإسم	التخصص	مكان العمل
١.	د.حسيبة النصار	مناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم	مستشارة نقابة تكنولوجيا التعليم للعاملين بالقطاع الحكومي والخاص
٢.	د.راوية الحمدان	تكنولوجيا التعليم	كلية التربية الأساسية- قسم تكنولوجيا التعليم
٣.	د.غيداء العيار	تكنولوجيا التعليم	كلية التربية الأساسية- قسم تكنولوجيا التعليم

أولا: البيانات الشخصية	
الاسم	حصة محمد عبد الله المطيري
الجنسية	الكويت
البريد الالكتروني	mailto:hessaq8y@gmail.com

ثانياً: بيانات العمل حالياً	
القسم الأكاديمي	قسم الأحياء والجولوجيا
المستوى الوظيفي	رئيس قسم أحياء وجيولوجيا
مكان العمل	مرحلة ثانوية ـ منطقة الاحمدي التعليمية
سنوات الخبرة	١٧سنة
الإنجازات	معلم متميز لعام ٢٠١٤
أخرى	مدرب معتمد في TOT

ثالثاً: الدرجة العلمية			
الدرجة العلمية	التخصص	التقدير	الجامعة
البكالوريوس	بيولوجيا مساند جولوجيا	امتياز	الكويت
الماجستير	الإدارة التربوية	امتياز الأولى على الدفعة	الأردن

تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي

أ. حنان بنت محمد الريشي
باحثة ماجستير (التعليم الإلكتروني)
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية جامعة أم القرى
modrendreamy2017@gmail.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة مكونة من (٤٤) فقرة في صورتها النهائية، تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعددهم (١١٦٢)، منهم (٥٩٤) مشرف (٥٦٨) مشرفة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) مشرف ومشرفة تم اختيارهم عشوائياً .وأشارت النتائج إلى أن جاء المحور الثالث " توفير نظام دخول موحد وآمن" في الترتيب الأول من حيث اعلى درجة بين المحاور بوزن نسبى (٤,٤٢) وبدرجة توافر كبيرة، جاء المحور الأول "توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني" في الترتيب الحادي عشر والأخير من حيث اقل درجة بين المحاور بوزن نسبى (٤,٠٢) وبدرجة توافر كبيرة، بما يشير إلى افراد العينة كانت وجهة نظرهم التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام.

Abstract:

This study aims to present Concept proposal to develop E-learning unit According to e-learning standards from the point of view educational supervision. To achieve the objectives of the study, the descriptive and analytical method was used through a questionnaire consisting of (44) items in its final form. The study population consisted of all the supervisors of the General Administration of Education in Makkah almukarama region, their number is (1162), of whom (594) supervisors and (568) female supervisors, the sample of study consisted of (90) supervisors were chosen randomly. The results indicated that the third axis "providing a safe and unified entry system" came first in terms of the highest score among the axes with a relative weight (4.42) and with a high degree of availability. The first axis, "providing the technical infrastructure necessary to implement e-learning programs," came in the eleventh and last order. In terms of the lowest score between the axes, with a relative weight (4.02) and with a large degree of availability, the sample members had a view of developing the e-learning unit according to the e-learning standards for general education.

المقدمة:

يواجه مجتمع القرن الحادي والعشرين تحديات وتغيرات في شتى مجالات الحياة المختلفة على ضوء الثورة التكنولوجية، إذا أدت عمليات التداخل والاندماج بين تكنولوجيا الحاسوب وتكنولوجيا الاتصالات إلى تغيير تقني كبير أثر على أوجه النشاط الإنساني بوسائل وأساليب لم تقتصر أهميتها على خدمة الانسان، وممارساته الوظيفية، بل لها دور فاعل في زيادة معلوماته ومعارفه، ورفع مستوى قدراته، وكفاياته، ومهاراته، ولم تعد الطرق والوسائل التقليدية غير قادرة على مواجهة هذه التحديات والتحولات وغير قادرة على مواكبة التطورات.

ويشير كلَّ من باثاك وفياز (Pathak & Vyas, 2019) إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبحت جزء لا يتجزأ من حياة الإنسان، ويمثل التعليم الإلكتروني أحدث أشكال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين عملية التعليم والتعلم في عصر التقنية. ويؤكد سيد والجمل (٢٠١٢) على أن ما فرضه العصر الحالي من متطلبات تجعل من التعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لا بديل له ومنها: الحاجة إلى التعليم المستمر والحاجة إلى التعليم المرن وكذلك التواصل والانفتاح على الآخرين، وكذلك التوجه لجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان، وتعلم مدى الحياة.

ومما سبق وبفحص بعض الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعليم الإلكتروني فقد أشارت العديد من الدراسات على أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية والاستفادة من تطبيقاته؛ وعليه تشير دراسة سعداوي (٢٠٢٠) إلى أن تبني التعليم الإلكتروني أصبح ضرورة ملزمة بناء على المستجدات في الأساليب والتقنيات التي تسعى إلى استعمال أحدث ما توصلت إليه التقنيات التكنولوجية الحديثة في عالم الاتصالات والمتمثلة في الأجهزة والبرامج واستخدام وسائل العرض الإلكترونية خارج نطاق الغرفة التقليدية، وتؤكد دراسة الدروبي (٢٠٢٠) على ضرورة أن تعتمد المؤسسات التعليمية على التعليم الإلكتروني التفاعلي كمساعد للتعليم المعتاد، ومن زاوية أخرى تؤكد دراسة مخلوف (٢٠١٩) على أن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى بعض الإمكانيات والشروط منها البيئة التكنولوجية والثقافية والكوادر البشرية مما يسمح بنجاح هذا النمط من التعليم، بينما تشير دراسة المقرن (٢٠١٩) على أهمية توفير إدارة دعم متكاملة تهتم بجودة التعليم الإلكتروني وتعمل على تطوير أنظمة التعلم الإلكتروني.

مشكلة البحث:

أكد كلَّ من شلبي وآخرون (٢٠١٨، ١٩٣) على أهمية استخدام التكنولوجيا والتقنيات في المجال التربوي نتيجة انخفاض مستوى التعليم، والأنظمة التعليمية أصبحت غير قادرة على مواكبة التطور العالمية، وتشتت المناهج الدراسية مع تعدد مصادر المعرفة، وعلى الرغم من أهمية ذلك فإن المسار بحاجة إلى تصحيح، وعليه تشير الخزاعلة (٢٠١٥) بضرورة التوجه إلى تطبيق آليات تعليمية مساندة للتعليم التقليدي في الوقت الراهن مثل التعليم الإلكتروني والتي لها القدرة على تحسين ودعم بناء جيل متميز، لأن التعليم التقليدي لم يضفي الجديد على المحتوى التعليمي، لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري، ودراسة كلَّ من يوانو وسوجونو(Yuwono & Sujono, 2018) تؤكد أن نتائج التعلم في تنفيذ التعليم الإلكتروني ذات تأثير سلبي وأقل من نتائج التعليم التقليدي. وعلى الرغم من الجهود المبذولة وتوفير الأدوات الإلكترونية لتطوير التعليم الإلكتروني، فقد أشارت نتائج دراسة كومر وكاش (Kumar & Kush, 2006) إلى أن التعليم الإلكتروني لا يزال غير قادر على أن يحل محل التدريس في قاعات الدرس. ودراسة آل عثمان (٢٠١٦) بضرورة الاهتمام بالدراسات التطويرية للتعليم الإلكتروني مع الاطلاع على التجارب العالمية في المجال لتحديد الثغرات وفرص التطوير وطرح المشاريع

المناسبة لسد العقبات والاستفادة من فرص التحسين، ومن زاوية أخرى تؤكد دراسة العتيبي (٢٠١٩) على أن الطرق والأساليب التقليدية في العملية التعليمية لم تعد قادرة على مسايرة التغيرات الحديثة في مجال تقنية المعلومات، وأصبحت الحاجة ملحة لتبني نوع أخر من التعليم وهو التعليم الإلكتروني.

ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والتي أوضحت أن هناك تدني في التعليم الإلكتروني، وعلى ذلك أصبحت الحاجة ملحة لتبني التعليم الإلكتروني والاهتمام بمجالات تطويره، وتحديد أهم مهاراته، ومن واقع عمل الباحثة لاحظت تزايد حجم المشكلات التعليمية وتعقد المهام التربوية، وتنوع المسؤوليات الملقاة على المعلمين والمشرفين التربويين والتي تحتاج لحلول فعالة للمشكلات، وكذلك الحاجة الماسة لعمليات تطوير التعليم الإلكتروني والقدرة على القيام بالمهام المطلوبة، ومن هنا فإن الدراسة الحالية قد تسعى إلى تطوير وحدة التعليم الإلكتروني وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال محاولة التوصل إلى تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؛ ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟
٢- ما مؤشرات المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟
٣- ما التصور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التقنية للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

أهداف الدراسة:

١- معرفة المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.
٢- الوقوف على مؤشرات المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.
٣- تقديم تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التقنية للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من جملة اعتبارات نظرية وتطبيقية كالآتي:
١- إثراء الجانب النظري المتعلق بمضمون التعليم الإلكتروني؛ مما يسهم في إثراء المكتبة العربية.
٢- تعزيز الجانب المهني للإشراف التربوي من خلال تقديم تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني.
٣- قد تكشف هذه الدراسة عن جوانب الضعف والقوة في وحدة التعليم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة:

التطوير: يعرف التطوير بأنه "تخطيط الفرص التعليمية التي تستهدف إحراز تغييرات بعينها في الشيء المستهدف (النظام التعليمي – المنهج المدرسي – سلوك التلميذ - ... إلخ) وتقدير المدى الذي حدثت به هذه التغييرات" (إبراهيم، ٢٠٠٩، ٣٢٧).

التعليم الإلكتروني: يعرف قطيط (٢٠١٥، ١٨٠) التعليم الإلكتروني بأنه "شكل من أشكال التعليم وإيصال المعلومة للمتعلم، يتم من خلاله استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، سواء كان ذلك عن بعد أو بشكل حضوري أثناء الفصل الدراسي وهو بذلك أسلوب من أساليب التدريس يعتمد على استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة".

معايير التعليم الإلكتروني: تعرف معايير التعليم الإلكتروني بأنها "دليل لمعايير ضبط الجودة في التعليم الإلكتروني في المدارس ومؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويتم قياس درجة تحقيق هذه المعايير من خلال الممارسات التي تطبقها هذه المؤسسات في المملكة" (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني،٢٠٢٠).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة موضوع التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التقنية.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات التربويين.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام ١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية في إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة.

الإطار النظري:

مفهوم التعليم الإلكتروني:

تعددت التعريفات التي تناولت التعليم الإلكتروني، وعليه عرف قطيط (٢٠١٥، ١٧٧) أن التعليم الإلكترونيب أنه "توظيف الوسائط التكنولوجية المختلفة من حاسوب وبرامج إلكترونية في تحقيق الأهداف التي ينشد المعلم تحقيقها من خلال استثمار ميزات التكنولوجيا كالتفاعل والإثارة والتشويق في التعليم"، بينما ذكر جويال (Goyal, 2012, 240) أن التعليم الإلكتروني هو "استخدام تكنولوجيا الاتصالات السلكية واللاسلكية لتوصيل المعلومات لأغراض التعليم والتدريب دون استخدام مواد تعليمية مطبوعة ورقياً، في حين يعرفه العمري (٢٠١٩، ١٤) بأنه "استخدام تطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم بحيث يشمل ذلك عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم سواء كان ذلك داخل الصف الدراسي أو عن بعد".

تقنيات التعليم الإلكتروني:

يشهد العصر تطورات مستمرة في استخدام الوسائل التكنولوجية وخاصة في العملية التعليمية، وقد أورد شلبي وآخرون (٢٠١٨) أنها تندرج تحت ثلاث تقنيات رئيسية وهي: **التكنولوجيا المعتمدة على الصوت:** وهي إما تفاعلية مثل (المؤثرات السمعية والراديو قصير الموجات) أو أدوات صوتية ساكنة مثل الأشرطة السمعية والفيديو. **تكنولوجيا المرئيات (الفيديو):** يتنوع استخدام الفيديو في التعليم وهو أهم الوسائل للتفاعل المباشر والتغير مباشر، ويشمل الأفلام وشرائط الفيديو، والمؤتمرات السمعية عن طريق الفيديو. **الحاسوب وشبكاته:** يستخدم في عملية التعلم بثلاث أشكال هي التعلم المبني على الحاسوب وتتمثل في التفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط، والتعلم بمساعدة الحاسوب، أو التعلم بإدارة الحاسوب ليعمل على توجيه وإرشاد المتعلم.

أهداف التعليم الإلكتروني:

يهدف التعليم الإلكتروني إلى دعم العملية التعليمية نتيجة استخدام التكنولوجيا التفاعلية التي تساعد على مواجهة تحديات النظام التقليدي، وذكر مازن (٢٠١٤، ١٤٧) بعض من أهداف التعليم الإلكتروني ومنها: تحسين المدخلات وتحسين الجودة التعليمية، وزيادة كفاءة كل من المؤسسات والطلاب. تحقيق رضا العملاء المستفيدين من الخدمة التعليمية. وأضافت الخزاعلة (٢٠١٥، ٩١) أن التعليم الإلكتروني يهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع وتوجزها الباحثة فيما يلي: تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد الموارد التعليمية، والوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو عن طريق شبكة الإنترنت. والعمل على توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم. وتساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس. وإدخال الإنترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية له فوائد جمة برفع المستوى الثقافي العلمي، وكذلك بناء شبكة لكل مدرسة بحيث يتواصل من خلالها أولياء الأمور مع المعلمين والإدارة، وتواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والحكومية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة آل عثمان (٢٠١٦) إلى معرفة مستوى تطبيق معايير الجودة في إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين، تم استخدمت المنهج الوصفي، تمثلت أداة الدراسة استبيان إلكتروني أجاب عليه (٣٥٥) عضواً، وحققت النتائج أعلى درجة لتطبيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني لبعد جودة الإمكانيات المادية في إدارة التعليم الإلكتروني، تلاها بعد جودة الإعداد والتخطيط، فبعد جودة الدعم والتواصل، ومن ثم بعد جودة القوة البشرية، وبعد ذلك بعد جودة التدريب على التعليم الإلكتروني، ومن ثم تلاها بعد جودة التصميم التعليمي ومن ثم جودة التطوير، ومن ثم التقويم، إدارة التعليم الإلكتروني وكان أدنى المتوسطات الحسابية لبعد جودة اقتصاديات في إدارة التعليم الإلكتروني.

وهدفت دراسة محمد وآخرون (Mohamed et al , 2017) إلى استخدام التعليم الإلكتروني في تعزيز التدريس والتعلم في المعاهد التعليمية، وهو بحث وصفي لاستخدام تقنية لغة النمذجة الموحدة لتقديم وصف لنماذج التعليم الإلكتروني في المعاهد التعليمية، وتبين نتائج الدراسة نماذج التفاعلات القائمة على البريد الإلكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي والاختبار الحاسوبي.

وهدفت دراسة ماهوار وناندكار(Mahawar& Nandedkar,2019) للكشف عن نظرة الطالب للتعليم الإلكتروني بديل عن الفصول التقليدية، تم استخدام المنهج الوصفي، تمثلت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وظفت الدراسة الاستبيان كأداة للدراسة ، وظفت الدراسة تحليل (T- Test) وتحليل الارتباط، وأشارت النتائج إلى أن التعليم الإلكتروني يحسن من نتائج تعلم الطلاب، والمرونة والراحة سببان رئيسيان يجعلان من التعليم الإلكتروني أكثر فعالية.

وهدفت دراسة أبود (Aboud, 2020) إلى استكشاف عوامل التعليم الإلكتروني الداخلية والخارجية التي أثرت على الهوية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية، وإبراز درجة تغيير الهوية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء عملية التدريس، اعتمدت الدراسة على إجابات (٦) من المشاركين على أسئلة مقابلة شبه منظمة، تم تحليل البيانات بشكل منفصل باتباع طريقة تحليل المحتوى، وأثبتت النتائج تأثير الميول الإلكترونية حول هوية معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من خلال عوامل داخلية مثل (الدافع، المواقف، الالتزام، الاستقلالية) وعوامل خارجية مثل (البيئة المدرسية، وبرامج التدريب المحدودة) وعلاوة على ذلك أثبت التعليم الإلكتروني الأثر الكبير في تغيير الدور التقليدي للمعلمين وهويتهم المهنية ليصبحوا ميسرين لعملية التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدرسات السابقة في تناول موضوع التعليم الإلكتروني، حيث بينت أن التعليم الإلكتروني له العديد من الفوائد، فهومن الأنظمة المحفزة والتي تساعد على التعلم دون القيود بالزمان والمكان وتختلف عن دراسة (آل عثمان ،٢٠١٦)، ودراسة (Mohamed et al , 2017)، ودراسة (Aboud, 2020)، ودراسة (Mahawar& Nandedkar,2019)، من حيث الهدف للدراسة حيث هدفت هذه الدراسة لإنشاء وحدة لتطوير المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي

الإجراءات المنهجية للبحث:

منْهَج البحث وأدواته:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات التي تم تصميمها، وبلغ عدد فقراتها بعد الصياغة النهائية (٤٤) فقرة موزعة على الاستبيان.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع البحث من جميع مشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعددهم (١١٦٢) منهم (٥٩٤) مشرف، (٥٦٨) مشرفة، تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٩١) مشرف ومشرفة من غير عينة البحث الأساسية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٠) مشرف ومشرفة، تم توصيفها طبقاً للمتغيرات الديموغرافية كما يلي:

جدول (١) توصيف العينة الاساسية تبعاً للنوع: -

النوع	العدد	%
ذكر	١٣	١٤,٤
انثى	٧٧	٨٥,٦

جدول (٢) توصيف العينة الاساسية تبعاً للدورات التدريبية:-

عدد الدورات	العدد	%
أكثر من أربع دورات	٨٩	٩٨,٩
أقل من ثلاث دورات	١	١,١

جدول (٣) توصيف العينة الاساسية تبعاً للمؤهل الدراسي:-

المؤهل	العدد	%
بكالوريوس	٦٤	٧١,١
ماجستير فأعلى	٢٦	٢٨,٩

جدول (٤) توصيف العينة الاساسية تبعاً لعدد المدارس المشرف عليه

عدد المدارس	العدد	%
١٠_٥	٢٦	٢٨,٩
١٥_ ١١	٥	٥,٥

أكثر من ١٥	٥٩	٦٥,٦

جدول (٥) توصيف العينة الاساسية تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	%
أقل من٥	١٢	١٣,٣
من ٥-١٠	٣٥	٢٨,٩
أكثر من ١٠	٤٣	٤٧,٨

جدول (٦) توصيف العينة الاساسية تبعاً للمنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	%
مكة المكرمة	٩٠	١٠٠
خارج مكة المكرمة	-	-

جدول (٧) توصيف العينة الاساسية تبعاً للمؤسسة التعليمية

المؤسسة التعليمية	العدد	%
حكومية	٨٩	٩٨,٩
اهلية	١	١,١

١- قياس الصدق

تم حساب صدق الاستبيان في البداية من خلال الصدق الظاهري **Face Validity** من خلال عرض الاستبيان في البداية على (٤) من المحكمين في مجال التربية والتعليم الإلكتروني من أعضاء هيئة التدريس، وبعد أن اطلع المحكمين على الاستبيان أبدوا آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبيان من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذى تندرج تحته ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، وتم تعديل الفقرات وحذف غير المناسب منها وإضافة ما رأوه مناسباً، كما تم قياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان من خلال معامل (Corrected Item- Total Correlation(CITC ويتضح من تحليل النتائج بالجدول (٨) أن قيمة (CITC) لجميع عبارات الاستبيان تتراوح بين (٠,٢٣٧الى ٠,٨٤٠) و هذا يدل على صدق أداة الاستبيان المستخدمة بالبحث.

٢- ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الأداة Reliability من خلال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ويتضح أن قيم معامل ألفا كرو نباخ تتراوح بين (٠,٥٦٩ و٠,٩٣٧) وبلغت قيمة الفا للاستبيان ككل (٠,٩٧٢) مما يدل على الثبات.

جدول (٨) تحليل الصدق والثبات لاستبيان تقديم تصور مقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني

من وجهة نظر الإشراف التربوي

المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه والمحتوى والمعلم وولي الأمر		
٢٢- توفير نظم لتحليل نتائج اختبارات الطلاب في التعليم الإلكتروني.	٠,٧٣٩**	٠,٩٠١
٢٣- توفير البرامج التي تساعد على تحليل البيانات ومعالجتها والتغذية الراجعة.	٠,٧٩٤**	
٢٤- توفير برامج لمتابعة مشاركة الطلاب / ولي الأمر/ المعلم / الأقران.	٠,٨٣٦**	
المحور السابع: تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها		
٢٥- توفير الأجهزة التقنية بما يناسب كل مرحلة تعليمية.	٠,٧١٨**	٠,٨٩٠
٢٦- ربط جميع الأجهزة التقنية بداخل الفصول بإدارة موحدة.	٠,٧٦١**	
٢٧- توفير الدعم لعمل الصيانة الدورية لأجهزة التعليم الإلكتروني.	٠,٧٧٠**	
٢٨- تحديث مستمر لأنظمة تشغيل الأجهزة التقنية.	٠,٨١٢**	
المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني		
٢٩-استخدام التطبيقات السحابية وتطبيقات البيانات التي تعزز من التعليم الإلكتروني.	٠,٨٠٥**	٠,٩١٠
٣٠- توفير أدوات التواصل بين أولياء الأمور والطلاب والمعلم والإدارة للتعليم الإلكتروني.	٠,٨٣٣**	
٣١- تحديد خصائص ومزايا وعيوب كل تطبيق.	٠,٨٠٤**	
٣٢- قياس رضا المستفيدين من التعليم الإلكتروني بشكل مستمر..	٠,٧٠٨**	
المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر		
٣٣- توفير تنبيهات عند تسجيل الدخول الخاطىء في التعليم الإلكتروني.	٠,٧٢٤**	٠,٨٢٢
٣٤- توفير التنبيهات لكل استجابة من المشاركين داخل نظام التعليم الإلكتروني.	٠,٦١٣**	
٣٥- توفير تنبيهات للأخبار داخل نظام التعليم الإلكتروني.	٠,٦٢٥**	
٣٦- توفير تنبيهات بالواجبات الجديدة داخل نظام التعليم الإلكتروني.	٠,٦٤٨**	
المحور العاشر: توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية		
٣٧- ربط المحتوى الرقمي للوحدة بقواعد البيانات المختلفة.	٠,٧٣٨**	٠,٨٩٢
٣٨- توفير نظم تعمل على فلترة البحث داخل نظم التعليم الإلكتروني.	٠,٧٦٠**	
٣٩- تعدد طرق وخيارات البحث داخل نظم التعليم الإلكتروني.	٠,٧٤٧**	
٤٠- توفير الخصوصية للبحث لكل مستخدم داخل نظم التعليم الإلكتروني.	٠,٦٦٨**	
المحور الحادي عشر: توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة		
٤١- توفير أدوات التعليم الإلكترزني الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة.	٠,٧٧٨**	٠,٩٣٧
٤٢- توفير برامج ونماذج التعليم الإلكتروني الخاصة بنوع كل إعاقة	٠,٨٤٠**	
٤٣- توفير الكتب الإلكترونية والتي تتناسب مع نوع الإعاقة.	٠,٨٣٠**	
٤٤- توفير بيئة تعليم إلكتروني داعمة للأشخاص ذوي الإعاقة تناسب قدراتهم.	٠,٨٠٩**	

مناقشة وتفسير النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول: ما المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

قامت الباحثة بتحديد المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية ٢٠٢٠م وتمثلت في المعايير الآتية: (١) توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني. (٢) ضمان خصوصية بيانات المستفيد. (٣) توفير نظام دخول موحد وآمن. (٤) توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد.(٥) توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية. (٦) توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه والمحتوى والمعلم وولي الأمر. (٧) تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها.(٨) توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني.(٩) وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر. (١٠) توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية.(١١) توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما مؤشرات المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني عند تطوير وحدة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

قامت الباحثة بتحديد جميع بنود الاستبيان مقياس ليكرت الخماسي من خمس نقاط (غير موافق بشدة =١، غير موافق= ٢، محايد= ٣، موافق= ٤، موافق بشدة = ٥) والجدول التالي يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبيان.

جدول (٩) يوضح مستوى ومدى توافر الخدمة

مستوى الاستجابة	المدى	درجة التوفر الخدمة
غير موافق بشدة	من ١ وحتى (١+٠,٨) أى ١,٨	ضعيفة جدا
غير موافق	من ١,٨١وحتى (١,٨١ + ٠,٨) أى ٢,٦١	ضعيفة
محايد	من ٢,٦٢ وحتى (٢,٦٢+٠,٨) أى ٣,٤٢ تقريباً	متوسطة
موافق	من ٣,٤٣ وحتى (٣,٤٣+٠,٨) أى ٤,٢٣تقريباً	كبيرة
موافق بشدة	من ٤,٤٣ وحتى (٤,٤٣+٠,٨) أى ٥ تقريباً	كبيرة جدا

جدول (١٠) المحور الأول: توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	توفير الموارد المالية لدعم البنية التقنية.	ك	٤٣	٢٤	٩	٩	٢	٤,١٤	١,٠٩٧
		%	٤٧,٨	٢٦,٧	١٠,٠	١٠,٠	٢,٢		
٢	القدرة على تصميم الوسائط المتعددة التفاعلية	ك	٤٣	٣٢	٩	٦	-	٤,٢٤	٠,٨٩١
		%	٤٧,٨	٣٥,٦	١٠,٠	٦,٧	-		
٣	القدرة على توفير الوسائط المتعددة التفاعلية	ك	٤٦	٢٧	١٤	٣	-	٤,٢٩	٠,٨٥١
		%	٥١,١	٣٠,٠	١٥,٦	٣,٣	-		
٤	إعداد متطلبات المحتوى الرقمي بالتنسيق مع المختصين	ك	٤٤	٢٥	١٤	٤	٣	٤,١٣	١,٠٥٥
		%	٤٨,٩	٢٧,٨	١٥,٦	٤,٤	٣,٣		
	المتوسط العام للمحور							٤,٠٢	

يتضح من تحليل جدول (١٠) أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني ودرجة الاهتمام بها كبير بوسط حسابي قدره (٤,٠٢)، وعبارة القدرة على توفير الوسائط المتعددة التفاعلية حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٢٩) وانحراف معياري قدره (٠,٨٥١) بمستوى توافر كبير، وجاءت عبارة (إعداد متطلبات المحتوى الرقمي بالتنسيق مع المختصين) فى المركز الأخير بوسط حسابي (٤,١٣) وانحراف معياري (٠.١٠٥٥) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الاول : توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني كانت : توفير البنية التقنية بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (١١) المحور الثاني: ضمان خصوصية بيانات المستفيد

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	استخدام كلمات مرور سرية قوية.	ك	٥٤	٢٤	٩	٣	-	٤,٤٣	٠,٨٠٧
		%	٦٠,٠	٢٦,٧	١٠,٠	٣,٣	-		
٢	تشفير بيانات المستفيد.	ك	٤٥	٢٦	١٨	١	-	٤,٢٨	٠,٨٢١
		%	٥٠,٠	٢٨,٩	٢٠,٠	١,١	-		
٣	توفير برامج مكافحة التجسس والفيروسات.	ك	٥٢	٢٤	٣	١٠	١	٤,٢٩	١,٠٤
		%	٥٧,٨	٢٦,٧	٣,٣	١١,١	١,١		
٤	تحديث نظم التشغيل بشكل مستمر.	ك	٥٢	٢٦	١٠	١	١	٤,٤١	٠,٨١٩
		%	٥٧,٨	٢٨,٩	١١,١	١,١	١,١		
	المتوسط العام للمحور							٤,٣٥	

يتضح من تحليل جدول (١١) أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على المحور الثاني ضمان خصوصية بيانات المستفيد ودرجة الاهتمام كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٣٥) وعبارة استخدام كلمات مرور سرية قوية حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٤٣) وانحراف معياري قدره (٠,٨٠٧) بمستوى توافر كبير جداً وعبارة(تشفير بيانات المستفيد) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,٢٨) وانحراف معياري (٠,٨٢١) بمستوى توافر كبير. وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثاني: ضمان خصوصية بيانات المستفيد متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (١٢) المحور الثالث: توفير نظام دخول موحد وآمن

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	استخدام نظم سياسة الخصوصية.	ك	٥٥	٣٠	١٤	١	-	٤,٥٤	٠,٦٣٨
		%	٦١,١	٣٣,٣	٤,٤	١,١	-		
٢	استخدام نظم تحكم الدخول	ك	٥٤	٢٦	٨	٢	-	٤,٤٧	٠,٧٥٣
		%	٦٠,٠	٢٨,٩	٨,٩	٢,٢	-		
٣	استخدام برامج أمن المعلومات .	ك	٥٢	٢٥	١١	٢	-	٤,٤١	٠,٧٩٢
		%	٥٧,٨	٢٧,٨	١٢,٢	٢,٢	-		
٤	استخدام برامج أمن الشبكات.	ك	٥٢	٢٣	١٣	٢	-	٤,٣٩	٠,٨١٧
		%	٥٧,٨	٢٥,٦	١٤,٤	٢,٢	-		
٥	استخدام نظم تحري الاختراق.	ك	٥٠	١٩	١٧	٤	-	٤,٢٨	٠,٩٢٤
		%	٥٥,٦	٢١,١	١٨,٩	٤,٤	-		
	المتوسط العام للمحور							٤,٤٢	

يتضح من تحليل جدول (١٢) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور الثالث: توفير نظام دخول موحد وآمنودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٤٢) ونجد أن عبارة (استخدام نظم سياسة الخصوصية) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٣٨) بمستوى توافر كبير جدا بينما جاءت عبارة (استخدام نظم تحري الاختراق) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,٢٨) وانحراف معياري (٠,٩٢٤) بمستوى توافر كبير وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثالث: توفير نظام دخول موحد وآمن متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (١٣) المحور الرابع: توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	عمل نسخة احتياطية للبيانات.	ك	٥١	٣١	٨	-	-	٤,٤٨	٠,٦٥٧
		%	٥٦,٧	٣٤,٤	٨,٩	-	-		
٢	طلب كلمات المرور من المستفيد بشكل مستمر	ك	٣٩	٣٣	٧	٣	٨	٤,٠٢٢	١,٢٠٨
		%	٤٣,٣	٣٦,٧	٧,٨	٣,٣	٨,٩		
٣	استخدام تقنيات البصمة.	ك	٢٦	٣٠	١٦	١٦	٢	٣,٦٩	١,١٣٨
		%	٢٨,٩	٣٣,٣	١٧,٨	١٧,٨	٢,٢		
	المتوسط العام للمحور							٤,٠٦٤	

يتضح من تحليل جدول (١٣) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور الرابع: توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد ودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٠٦٤) ونجد أن عبارة (عمل نسخة احتياطية للبيانات) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٤٨) وانحراف معياري قدره (٠,٦٥٧) بمستوى توافر كبير بينما جاءت عبارة (استخدام تقنيات البصمة) في المركز الأخير بوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (١,١٣٨) بمستوى توافر كبير وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على الرابع: توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (١٤) المحور الخامس: توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الإفتراضية والاختبارات الإلكترونية

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	توفير أنظمة التعليم الإلكتروني المتزامن والغير متزامن.	ك	٤٦	٣٥	٨	١	-	٤,٤٠	٠,٦٩٩
		%	٥١,١	٣٨,٩	٨,٩	١,١	-		
٢	متابعة ورقابة العملية التعليمية للتعليم الإلكتروني والفصول الإفتراضية عبر الأدوات الإلكترونية	ك	٤٩	٣٣	٨	-	-	٤,٤٦	٠,٦٥٦
		%	٥٤,٤	٣٦,٧	٨,٩	-	-		
٣	توفير نظم إلكترونية لإدارة فصول التعليم الإلكتروني.	ك	٤٦	٣٤	١٠	-	-	٤,٤١	٠,٦٨٤
		%	٥١,١	٣٧,٨	١١,١	-	-		
٤	توفير برامج لتقييم الاختبارات في التعليم الإلكتروني تقدم تغذية راجعة.	ك	٤٦	٣٢	٩	٢	١	٤,٣٣	٠,٨٣٥
		%	٥١,١	٣٥,٦	١٠,٠	٢,٢	١,١		
٥	توفير نظم وبرامج لربط الفصول الافتراضية بإدارة التعليم	ك	٤٦	٣٠	١٣	-	١	٤,٣٣	٠,٨٠٧
		%	٥١,١	٣٣,٣	١٤,٤	-	١,١		
	المتوسط العام للمحور							٤,٣٨	

يتضح من تحليل جدول(١٤) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور الخامس: توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الإفتراضية والاختبارات الإلكترونية ودرجة الاهتمام بضمان خصوصية كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٣٨) ونجد أن عبارة (متابعة ورقابة العملية التعليمية للتعليم الإلكتروني والفصول الإفتراضية عبرالأدوات الإلكترونية) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٤٦) وانحراف معياري قدره (٠,٦٥٦) بمستوى توافر كبير جدا وجاءت عبارتي (توفير برامج لتقييم الاختبارات في التعليم الإلكتروني تقدم تغذية راجعة) و(توفير نظم وبرامج لربط الفصول الافتراضية بإدارة التعليم) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٨٣٥ و٠,٨٠٧) على التوالي بمستوى توافر كبير وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الخامس: توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الإفتراضية والاختبارات الإلكترونية.

جدول (١٥) المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه والمحتوى والمعلم وولي الأمر

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	**توفير نظم لتحليل نتائج اختبارات الطلاب في التعليم الإلكتروني.**	ك	٥٠	٢٩	٨	٢	١	٤,٣٩	٠,٨٣١
		%	٥٥,٦	٣٢,٢	٨,٩	٢,٢	١,١		
٢	**توفير البرامج التي تساعد على تحليل البيانات ومعالجتها وتقديم التغذية الراجعة**	ك	٤٩	٣١	٨	٢	-	٤,٤١	٠,٧٤٧
		%	٥٤,٤	٣٤,٤	٨,٩	٢,٢	-		
٣	**-وفير برامج لمتابعة مشاركة الطلاب / ولي الأمر/ المعلم / الأقران.**	ك	٥٣	٢٣	١٢	٢	-	٤,٤١	٠,٨٠٦
		%	٥٨,٩	٢٥,٦	١٣,٣	٢,٢	-		
	المتوسط العام للمحور							٤,٤٠	

يتضح من تحليل جدول (١٥) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه والمحتوى والمعلم وولي الأمرودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٤٠) ونجد أن عبارتي (توفير البرامج التي تساعد على تحليل البيانات ومعالجتها وتقديم التغذية الراجعة) و (توفير برامج لمتابعة مشاركة الطلاب / ولي الأمر/ المعلم / الأقران) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٤١) وانحراف معياري قدره (٠,٧٤٧ و ٠,٨٠٦) على التوالي وبمستوى توافر كبير بينما جاءت عبارة (توفير نظم لتحليل نتائج اختبارات الطلاب في التعليم الإلكتروني) فى المركز الثاني بوسط حسابي (٤,٣٩) وانحراف معياري (٨٣١) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور السادس: توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه والمحتوى والمعلم وولي الأمر.

جدول (١٦) المحور السابع: تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	توفير الأجهزة التقنية بما يناسب كل مرحلة تعليمية	ك	٤٩	٢٨	٨	٣	٢	٤,٣٢	٠,٩٣٤
		%	٥٤,٤	٣١,١	٨,٩	٣,٣	٢,٢		
٢	ربط جميع الأجهزة التقنية بداخل الفصول بإدارة موحدة	ك	٤٦	٢٧	١٣	٤	-	٤,٢٨	٠,٨٧٤
		%	٥١,١	٣٠,٠	١٤,٤	٤,٤	-		
٣	توفير الدعم لعمل الصيانة الدورية لأجهزة التعليم الإلكتروني	ك	٤٩	٢٣	١١	٥	٢	٤,٢٤	١,٠٢
		%	٥٤,٤	٢٥,٦	١٢,٢	٥,٦	٢,٢		
٤	تحديث مستمر لأنظمة تشغيل الأجهزة التقنية	ك	٤٨	٢٤	١٣	٥	-	٤,٢٨	٠,٩١٢
		%	٥٣,٣	٢٦,٧	١٤,٤	٥,٦	-		
	المتوسط العام للمحور							٤,٢٨	

يتضح من تحليل جدول (١٦) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور السابع: تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها ودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٢٨) ونجد أن عبارة (توفير الأجهزة التقنية بما يناسب كل مرحلة تعليمية) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٣٢) وانحراف معياري قدره (٠,٩٣٤) بمستوى توافر كبير بينما جاءت عبارة (تحديث مستمر لأنظمة تشغيل الأجهزة التقنية) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,٢٨) وانحراف معياري (٠,٩١٢) بمستوى توافر كبير. وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثاني: ضمان خصوصية بيانات المستفيد متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (١٧) المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	استخدام التطبيقات السحابية وتطبيقات البيانات الضخمة التي تعزز من التعليم الإلكتروني.	ك	٥٢	٢٣	١٣	١	١	٤,٣٨	٠,٨٥٦
		%	٥٧,٨	٢٥,٦	١٤,٤	١,١	١,١		
٢	توفير أدوات التواصل بين أولياء الأمور والطلاب والمعلم والإدارة للتعليم الإلكتروني.	ك	٥٣	٢٧	٨	٢	-	٤,٥٥	٠,٧٥٢
		%	٥٨,٩	٣٠,٠	٨,٩	٢,٢	-		
٣	تحديد خصائص ومزايا وعيوب كل تطبيق .	ك	٤٢	٢٧	١٦	٥	-	٤,١٨	٠,٩١٩
		%	٤٦,٧	٣٠,٠	١٧,٨	٥,٦	-		
٤	قياس رضا المستفيدين من التعليم الإلكتروني بشكل مستمر.	ك	٥٠	٢٤	١٠	٥	١	٤,٣٠	٠,٩٥٦
		%	٥٥,٦	٢٦,٧	١١,١	٥,٦	١,١		
	المتوسط العام للمحور							٤,٣٥٢	

يتضح من تحليل جدول (١٧) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني ودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٣٥) وأن عبارة (توفير أدوات التواصل بين أولياء الأمور والطلاب والمعلم والإدارة للتعليم الإلكتروني) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٥٥) وانحراف معياري قدره (٠,٧٥٢) بمستوى توافر كبير جدا، وجاءت عبارة (تحديد خصائص ومزايا وعيوب كل تطبيق) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٩١٩) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الثامن: توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (١٨) المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	توفير تنبيهات عند تسجيل الدخول الخاطىء في التعليم الإلكتروني..	ك	٤٨	٢٧	١٣	٢	-	٤,٣٤	٠,٨٠٨
		%	٥٣,٣	٣٠,٠	١٤,٤	٢,٢	-		
٢	توفير التنبيهات لكل استجابة من المشاركين داخل نظام التعليم الإلكتروني..	ك	٤٦	٣٠	١٢	٢	-	٤,٣٣	٠,٧٩٣
		%	٥١,١	٣٣,٣	١٣,٣	٢,٢	-		
٣	توفير تنبيهات للأخبار داخل نظام التعليم الإلكتروني	ك	٣١	٤٠	١٨	١	-	٤,١٢	٠,٧٦٢
		%	٣٤,٤	٤٤,٤	٢٠,٠	١,١	-		
٤	توفير تنبيهات بالواجبات الجديدة داخل نظام التعليم الإلكتروني.	ك	٤٩	٢١	١٩	١	-	٤,٣١	٠,٨٤٣
		%	٥٤,٤	٢٣,٣	٢١,١	١,١	-		
	المتوسط العام للمحور							٤,٢٨	

يتضح من تحليل جدول (١٨) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة قد جاء بالموافقة على المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر ودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٢٨) ونجد أن عبارة (توفير تنبيهات عند تسجيل الدخول الخاطىء في التعليم الإلكتروني) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٣٤) وانحراف معياري قدره (٠,٨٠٨) بمستوى توافر كبير بينما جاءت عبارة (توفير تنبيهات للأخبار داخل نظام التعليم الإلكتروني) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٧٦٢) بمستوى توافر كبير. وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور التاسع: وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (١٩) المحور العاشر: توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	ربط المحتوى الرقمي للوحدة بقواعد البيانات المختلفة.	ك	٤٢	٣٣	١٢	٣	-	٤,٢٧	٠,٨١٨
		%	٤٦,٧	٣٦,٧	١٣,٣	٣,٣	-		
٢	توفير نظم تعمل على فلترة البحث داخل نظم التعليم الإلكتروني.	ك	٤٠	٣١	١٣	٦	-	٤,١٧	٠,٩١٥
		%	٤٤,٤	٣٤,٤	١٤,٤	٦,٧	-		
٣	تعدد طرق وخيارات البحث داخل نظم التعليم الإلكتروني .	ك	٣٨	٣١	١٥	٦	-	٤,١٢	٠,٩٢٢
		%	٤٢,٢	٣٤,٤	١٦,٧	٦,٧	-		
٤	توفير الخصوصية للبحث لكل مستخدم داخل نظم التعليم الإلكتروني.	ك	٤٣	٢٩	١٨	-	-	٤,٢٨	٠,٧٧٩
		%	٤٧,٨	٣٢,٢	٢٠,٠	-	-		
المتوسط العام للمحور								٤,٢١	

يتضح من تحليل جدول (١٩) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على المحور العاشر: توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية ودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٢١) ونجد أن عبارة (توفير الخصوصية للبحث لكل مستخدم داخل نظم التعليم الإلكتروني) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٢٨) وانحراف معياري قدره (٠,٧٧٩) بمستوى توافر كبير، وعبارة (تعدد طرق وخيارات البحث داخل نظم التعليم الإلكتروني) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٩٢٢) بمستوى توافر كبير، وبناء عليه يتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور العاشر: توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة.

جدول (٢٠) المحور الحادي عشر: توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة

م	العبارة		درجة التوافر					الوزن النسبي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا		
١	توفير أدوات التعليم الإلكتررزني الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة	ك	٥٠	٢٢	١٥	١	٢	٤,٣٠	٠,٩٤١
		%	٥٥,٦	٢٤,٤	١٦,٧	١,١	٢,٢		
٢	توفير برامج ونماذج التعليم الإلكتروني الخاصة بنوع كل إعاقة	ك	٤٤	٢٦	١٤ذ	١	٢	٤,٢١	٠,٩٤٢
		%	٤٨,٩	٢٨,٩	١٨,٩	١,١	٢,٢		
٣	توفير الكتب الإلكترونية والتي تتناسب مع نوع الإعاقة	ك	٤٧	٢٦	١٤	١	٢	٤,٢٨	٠,٩٢٤
		%	٥٢,٢	٢٨,٩	١٥,٦	١,١	٢,٢		
٤	توفير بيئة تعليم إلكتروني داعمة للأشخاص ذوي الإعاقة تناسب قدراتهم	ك	٤٦	٢٣	١٦	٣	٢	٤,٢٠	٠,٩٩٧
		%	٥١,١	٢٥,٦	١٧,٨	٣,٣	٢,٢		
المتوسط العام للمحور								٤,٢٥	

يتضح من تحليل جدول (٢٠) السابق أن المتوسط العام لآراء العينة جاء بالموافقة على المحور الحادي عشر: توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة ودرجة الاهتمام به كان كبير بوسط حسابي قدره (٤,٢٥) ونجد أن عبارة (توفير أدوات التعليم الإلكترزني الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة) حصلت على أعلى متوسط بوسط حسابي قدره (٤,٣٠) وانحراف معياري قدره (٠,٩٤١) بمستوى توافر كبير بينما جاءت عبارة (توفير برامج ونماذج التعليم الإلكتروني الخاصة بنوع كل إعاقة) في المركز الأخير بوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٩٤٢) بمستوى توافر كبير، ويتضح أن المتوسط العام لآراء العينة على المحور الحادي عشر: توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة متوفر بصورة كبيرة من وجهة نظر العينة

النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على المحاور (١١) للاستبيان مجملة وفقاً لترتيب الوزن النسبي من حيث توافر التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي.

جدول (٢١) يوضح استجابات أفراد العينة على الاستبيان مجمله ومحاوره الفرعية

م	المحور	المتوسط العام للمحور	درجة التوفر	الترتيب
١	توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني	٤,٠٢	كبيرة	١١
٢	ضمان خصوصية بيانات المستفيد	٤,٣٥	كبيرة	٤
٣	توفير نظام دخول موحد وآمن	٤,٤٢	كبيرة	١
٤	توفير أنظمة للتحقق من هوية المستفيد	٤,٠٦	كبيرة	١٠
٥	توفير أنظمة إدارة التعلم والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية	٤,٣٨	كبيرة	٣
٦	توفير أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه والمحتوى والمعلم وولي الأمر	٤,٤	كبيرة	٢
٧	تدعم الأنظمة مختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها	٤,٢٨	كبيرة	٧
٨	توفير تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني	٤,٣٥	كبيرة	٥

٩	وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر	٤,٢٨	كبيرة	٦
١٠	توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية	٤,٢١	كبيرة	٩
١١	توفر الأنظمة إمكانية الوصول من الأشخاص ذوي الإعاقة	٤,٢٥	كبيرة	٨
مجمل الاستبيان		٤,٢٧	كبيرة	

ومن جدول (٢١) السابق يتضح أن درجة توافر التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي. كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على الاستبيان مجملة من حيث التوفر (٤,٢٧). **ويمكن تفسير نتائج الدراسة كما يلي: المحاور حسب الوزن النسبي لها على النحو التالي:**

جاء المحور الثالث " توفير نظام دخول موحد وآمن " في الترتيب الأول من حيث اعلى درجة بين المحاور بوزن نسبى (٤,٤٢) وبدرجة توافر كبيرة، **جاء المحور الاول "**توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني" في الترتيب الحادي عشر والاخير من حيث اقل درجة بين المحاور بوزن نسبى (٤,٠٢) وبدرجة توافر كبيرة، بما يشير إلى افراد العينة كانت وجهة نظرهم التطوير لوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني كان كبير في كل محاور الاستبيان.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي؟

قامت الباحثة ببناء التصور المقترح ويمكن توضيح خطوات بناء التصور المقترح كما يلي:

١- صياغة الرؤية والرسالة والقيم والأهداف.

٢- تحديد مبررات التصور المقترح.

٣- تحديد عناصر التحسين.

٤- تحديد آليات التنفيذ ومتطلباته.

٥- حصر التحديات التي قد تواجه التصور المقترح.

رؤية وحدة التعليم الإلكتروني:

تتمثل رؤية الوحدة في تعزيز وتميز التعليم الإلكتروني على المستوى المحلي والمستوى الإقليمي والدولي، والتغلب على مشكلات التعلم التقليدي.

رسالة وحدة التعليم الإلكتروني:

متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية لوحدة التعليم الإلكتروني، وتطوير الخطط والاستراتيجيات في ضوء المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية المتعلقة بالتغلب على مشكلات التعليم الإلكتروني، وتحديد جوانب القوة وكيفية الاستفادة منها، وجوانب الضعف وكيفية تحسينها، وتحديد الفرص وكيفية استغلالها والتغلب على المخاطر

القيم: الشفافية- المحاسبية- الحوكمة- المرونة- الإبداع – الابتكار.

أهداف التصور المقترح

- إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تصميم وسائط متعددة تفاعلية تساعد على التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- توفير الوسائط التعليمية المدعمة بالصوت – الصور – الفيديو- الرسوم – الخرائط.
- تقديم الدعم والموارد المالية لدعم البنية التقنية.
- إعداد المحتوى الرقمي التفاعلي الذي يساعد على خلق بيئة تعليمية تفاعلية.

المبررات الميدانية:

إن عملية التطوير هي عملية تغيير، ولإحداث عملية التغيير بوحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الإشراف التربوي يأتي هذا التصور إلى رسم إطار يحدد المسار والمهام ويعمل على تحقيق الأهداف وصولاً إلى تحسين وتطوير وحدة التعليم الإلكتروني ، وعلى الرغم من ذلك التوجه، إلا أن نتائج الدراسة أثبتت وجود قصور في وحدة التعليم الإلكتروني، حيث كشفت نتائج البحث عن عدم توفير البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني" والتي جاءت في الترتيب الحادي عشر والاخير من حيث اقل درجة بين المحاور في مجالات (توفير الموارد المالية لدعم البنية التقنية ، القدرة على تصميم الوسائط المتعددة التفاعلية ، القدرة على توفير الوسائط المتعددة التفاعلية، إعداد متطلبات المحتوى الرقمي بالتنسيق مع المختصين) مما يدل على اعتمادهم على الأساليب التقليدية ، وضعف الاهتمام بالتجويد والتحسين، ووضع التصورات والرؤى المستقبلية ؛ مما استدعى دعم ذلك التوجه والمساهمة في تقديم رؤى وطرح أفكار ومعالجات لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام من وجهة نظر الإشراف التربوي.

تحديد عناصر التحسين:

تهدف الرؤية المستقبلية " التصور المقترح" إلى الاسترشاد بمعايير التعليم العام للتعليم الإلكتروني لعام (٢٠٢٠م) والتي يسعى التصور المقترح إلى تعزيز وتحسين المعايير التقنية للتعليم الإلكتروني للتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

آليات تنفيذ التصور المقترح وتحديد متطلباته:

من خلال تحديد أهداف التصور المقترح ومن ثم التخطيط من أجل إنشاء وحدة للتعليم للإلكتروني ثم رسم آليات التنفيذ والتي تتمثل في الخطوات الآتية:

١- التخطيط الاستراتيجي: ويتم من خلال أن تتولى الوحدة وضع إطار تنفيذي يدعم تنفيذ الخطة الاستراتيجية لدمج وحدة التعليم الإلكتروني.

٢- دراسة الأسباب التي تدعو لإنشاء وحدة التعليم الإلكتروني.

٣- إعادة تنظيم الهيكل الإداري من أجل دمج وحدة تطوير التعليم الإلكتروني.

٤- تشكيل لجنة للإشراف على هذه الوحدة وتكون مهامها وضع خطة التطوير كالتالي:

- وضع اللوائح المنظمة لعمل وحدة تطوير التعليم الإلكتروني.
- تشكيل الجهاز الإداري المساعد في وحدة تطوير التعليم الإلكتروني.
- تخصيص الموارد المالية من أجل انجاح وتعزيز وحدة التعليم الإلكتروني.
- وضع خطة لتدريب القائمين على التدريس في وحدة التعليم الإلكتروني.
- القيام بالتقويم المستمر ومنها التحسين المستمر والتطوير.

التحديات المتوقعة التي تعيق عملية التنفيذ:

- تزايد الطلب المجتمعي على التعليم الإلكتروني، مما يتطلب زيادة حجم الإنفاق وتوفير الدعم المالي.
- ارتفاع تكلفة التعليم الإلكتروني.
- ضعف المعلمين ونقص الخبرة لتوظيف التعليم الإلكتروني.
- عدم ضمان الجودة في التعليم الإلكتروني عبر الشبكات.
- مقاومة التغير والقدرة على التكيف نتيجة التحول من النظام التقليدي إلى الإلكتروني.
- وجود بعض المشكلات التقنية مثل توافر الشبكة القوية للإنترنت والقدرة على الاتصال.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- أن تولي الجهات المعنية الاهتمام بتطوير بتنمية وتطوير المهارات التقنية للمتعلمين أثناء التعليم الإلكتروني.
- بضرورة توفير الدعم المادي لتطبيق التعليم الإلكتروني.
- تفعيل تطبيق التصور المقترح لتطوير وحدة التعليم الإلكتروني وفقاً لمعايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الاشراف التربوي.
- تنظيم ورشات عمل تدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام وتوظيف معايير التعليم الإلكتروني.

المراجع

المراجع العربية:

ابراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة.

آل عثمان، منال بنت محمد عبدالعزيز.(٢٠١٦). مدى تطبيق معايير الجودة في إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٩).١-٢٣.

الخزاعلة، فاطمة أحمد.(٢٠١٥). الاتصال وتكنولوجيا التعليم. دار أمجد للنشر والتوزيع. الأردن: عمان.

الدروبي، لما ناظم.(٢٠٢٠). نموذج مقترح لتحسين منصات التعليم الإلكترونية التفاعلية في الجامعات السورية، مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٤ (٢). ١٢٠-١٣٧.

سعداوي، نعيمة.(٢٠٢٠) التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (٤١)، ٢٦٣-٢٨٩.

سيد، أحمد محمد؛ الجمل عباس حلمي.(٢٠١٢). أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع: القاهرة.

شلبي، ممدوح جابر؛ المصري، إبراهيم جابر؛ أسعد، حشمت رزق؛ الدسوقي، منال أحمد.(٢٠١٨). تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبدالمجيد بن سلمى الويقي.(٢٠١٩). معايير الجودة في أنظمة التعليم الإلكتروني، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (٧)، ٢٢٧-٢٤٤.
العقاب، عبدالله بن محمد بن سليمان.(٢٠١٩). المهارات التقنية اللازمة لبيئة التعليم الإلكتروني ومتطلبات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية. (٢٠).١٥-٩٠.
العمري، عبدالعزيز غازي.(٢٠١٩). التعليم الإلكتروني، المجلة العربية للتربية،(٦) ١١-٢٣.
قطيط، غسان يوسف.(٢٠١٥). تقنيات التعلم والتعليم الحديثة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
مازن، حسام الدن محمد.(٢٠١٤). تكنولوجيا التربية مدخل لتكنولوجيا المعلوماتية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع: القاهرة.
المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.(٢٠٢٠).معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
المقرن، نوره بنت أحمد بن عبدالله.(٢٠١٩). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم إدمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات واتجاههم نحو التقنية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨ (١)، ١١٨-١٣٦.

المراجع الأجنبية:

Aboud, F.(2020). The effect of E-Learning on EFL teacher identity, International Journal of English Research, 6 (2), 22-27.

Goyal, S ,(2012). E-Learning: Future of Education, Journal of Education and Learning..6 (2) pp. 239-24.

Kumar, R,. Kush, A.(2006). E-Learning Emergence, DESIDOC Bulletin of Information Technology , 26(2), 19-24.

Mahawar, S,. Nandedkar, T.(2019). Students perception towards Effectiveness of E-learning, UNNAYAN: International Bulletin of management and Economics, 189-194.

Mohamed, A,. Kumar, S,. Saleh, Bshir Maina,. Shuaibu, Aishatu.(2017). E-learning: A Tool for Enhancing teaching and learning in Educational Institutes, International Journal Of Computer Science and Information Technologies, Vol 8 (2), 217- 221.

Pathak, S,. Vyas, P.(2019). E-learning In Modern Digital Environment: Pragmatic Perspective Of Education Institutions, International Journal of Advance Innovation Research, 6 (1) , 46-49.

Yuwono, K,. Sujono, H,.(2018). The Effectiveness of E-Learning: A Meta-Analyzing, IQP conf, Journal of Physi

واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية

د. حنان عبد الجليل نجم الدين
جامعة جدة – المملكة العربية السعودية
hnajmaldeen@uj.edu.sa

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بجدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، و أعدت الباحثة استبانة من محورين تم توزيعها الكترونيًا على عينة بلغ عددها 539 معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية اللاتي يدرسن عبر منصة مدرستي في جميع المراحل الثلاث (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية) تم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية ، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام المنصة من وجهة نظر العينة هو فعالية المنصة في التعليم والتعلم وبمتوسط عام ٢,٦٤ ، وأفادت المعلمات بأنه (خالف التوقعات وأثبت فاعليته) وحصلت عبارة (توفر الوزارة الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي) بنسبة ٧٦,٤%، وقد بلغت نسبة اللاتي وافقن على إيجابيات المنصة ٦٥,٧% أما نسبة اللاتي وافقن على السلبيات ٥٤,٩٦% ، ومن أهم الإيجابيات أفادت المعلمات بنسبة ٩٠,٥% (أنها تساعد في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات) تليها عبارة(أدى التعليم عن بعد الى تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى المعلمات (اليوتيوب، المدونات) بنسبة ٨٥,٢ %، أما السلبيات فقد حصلت عبارة (تضطر المعلمات إلى إعادة انشاء بعض الواجبات بسبب عدم ظهورها للطالبات) على ٦٤,٩% ، تليها عبارة (وجود رقم السجل المدني للمعلمة في المنصة) بنسبة ٥٨,٨ % . وأوصت الباحثة بضرورة تحسين وتطوير منصة مدرستي.

الكلمات المفتاحية: فايروس كورونا، معلمات الدراسات الاجتماعية، واقع التعليم عن بعد، المنصات التعليمية.

Abstract

The study aimed to identify the reality of using the Madrasati platform in light of the Corona pandemic from the point of view of social studies teachers in Jeddah. The researcher used the descriptive approach and prepared a two-axis questionnaire that was distributed electronically to a sample of 539 social studies teachers who teaches on the My School platform In all three stages (elementary, intermediate, and secondary) they were chosen by the random stratified method, and the results showed that the reality of using the platform from the sample point of view is the effectiveness of the platform in teaching and learning, with an average of 2.64. Moreover, the teachers reported that (it has proven its effectiveness against all expectations) and the phrase (The Ministry has continued providing technical support to ensure the progress of the educational process on the Madrasati platform) gained 76.4%, and the percentage of those who agreed on the positives of the platform were 65.7%, while the percentage of those who agreed to the negatives were 54.96%, and among the

most important advantages reported by the teachers by 90.5% (that it helps in developing the skill of using Technology among female teachers)followed by the phrase (distance education led to the development of self-learning skill among teachers (YouTube, blogs) by 85.2%, while the negatives were The phrase (teachers are forced to re-create some duties because they do not appear to students) at 64.9%, followed by the phrase (the presence of the teacher's civil registry number on the platform) at 58.8%. The researcher recommended the need to improve and develop the Madrasati platform.

Key words: COVID-19, social studies teachers, the reality of distance education, educational platforms.

المقدمة

سعت المملكة العربية السعودية لتسخير كافة القطاعات الحكومية وحتى القطاع الخاص لخدمة المواطن والمقيم في ظل جائحة كورونا (COVID-19)، وقدمت كل ما يلزم للتغلب على التحديات التي تواجه العالم كله بالطريقة التي تضمن استمرار دورة الحياة الطبيعية بجوانب تجارية وصناعية وتعليمية وحيوية تعكس قدرتها على التخطيط الاستراتيجي والدقة في توقع المخاطر.

وأشادت بالتجربة السعودية في التعليم عن بعد ٦ هيئات عالمية مستقلة، ليكون خير دليل على نجاحها في التحول الإلكتروني السريع، في ضمان استمرار التعليم، وحفاظًا على سلامة الطلاب والطالبات واشارت إلى أن حكومة المملكة العربية السعودية استخدمت خيارات متعددة كانت قادرة على تقديم حلول خلال وباء كورونا Saudi Press ([WAS]2020).

ومن تلك الهيئات التي أشادت بدور المملكة ذلك التقرير الذي نشرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) على موقعها الرسمي وهو يشيد بدور المملكة إقليميًا وعالميًا في إدارة الأزمة، وجهودها الاستثنائية لتخفيف الآثار المترتبة عليها، وبما يحقق ضمان استمرار العملية التعليمية عن بُعد لأكثر من سبعة ملايين طالب وطالبة في التعليم العام والجامعي والتدريب، والحفاظ على سلامتهم.

ويتناول التقرير قصة النجاح التي تحققت بالانتقال السريع من التعليم حضورياً إلى التعليم عن بُعد، خلال عشر ساعات من قرار تعليق الدراسة في شهر مارس الماضي، وبدء قنوات عين ببث الدروس فضائيًا، حيث وصل عددها فيما بعد إلى ٢٠ قناة، وأرشفة موادها على اليوتيوب، وحصدت مشاهدات وصلت إلى أكثر من ٦١ مليون، إلى جانب منظومة التعليم الموحدة التي حققت ١٩ مليون زيارة، كما سجّلت بوابة عين الإثرائية أربعة ملايين جلسة تعليمية لمليوني مستخدم، وتطبيق الروضة الافتراضية التي استفاد منه ٢٦٥ ألف طفل في المملكة، كذلك ما سجّله التعليم الجامعي من مليوني فصل افتراضي في ٢٧ جامعة حكومية، وأكثر من ستة ملايين حلقة نقاش(وكالة الأنباء السعودية [واس]٢٠٢٠).

ومع بداية العام الدراسي الجديد ونظرًا الاستمرار جائحة كورونا، وحرصًا على سلامة الطلاب والطالبات قررت وزارة التعليم أن يكون التعليم عن بعد لمدة سبعة أسابيع بدءًا من الفصل الأول ثم يتم تقييم الوضع بالاستمرار في التعليم عن بعد أو العودة إلى التعليم الحضوري، وتم اعتماد منصة مدرستي الالكترونية Microsoft Teams لتكون بمثابة الفصول الافتراضية لطلاب التعليم العام، ومنصة Black Board لطلاب المرحلة الجامعية وتنوعت المنصات

الالكترونية لدى باقي المؤسسات التعليمية في المملكة من مدارس أهلية وجامعات وغير ذلك و معظم هذه المنصات توفر الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة.

وتم تدريب أكثر من مليون ومئتي ألف متدرب ومتدربة من خلال ما يقارب ١٠ آلاف برنامج تدريبي عن بُعد، من بينهم ٤٣٥ ألف متدرب ومتدربة دُربوا على منصة مدرستي من خلال ٢٥٠٠ برنامج تدريبي ("وزير التعليم: منصة مدرستي"، ٢٠٢٠).

وقد أقيمت العديد من المؤتمرات والملتقيات الافتراضية اثناء الجائحة بعضها تناول التعليم عن بعد وبعضها تناول موضوعات مختلفة منها المؤتمر الدولي في ليبيا التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: التحديات والحلول يوم ٢٣ ابريل، وفي السعودية المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب تجويد نواتج التعلم ودعم النمو الاقتصادي من ١٤-١٥ أكتوبر ثم مؤتمر اليونسكو للتعلّم الرقمي الحلول المبتكرة للتعليم عن بُعد لإعادة البناء بطريقة أنجع من ١٢- ١٤ أكتوبر ، و في السعودية المؤتمر الدولي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي من ٣٠ اكتوبر - ٢ نوفمبر، وقد أوصت المؤتمرات التي تناولت التعليم عن بعد والتعليم الرقمي العمل على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني في المجتمع والاستفادة من المنصات الإلكترونية الافتراضية الأكثر ملاءمة للعملية التعليمية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود المستمرة التي قامت بها وزارة التعليم إلا أن التعليم عن بعد حدث بشكل طارئ وسريع مما قد يعرضه لكثير من الجدل والانتقادات منها وبالتأكيد أن له إيجابيات وسلبيات ومن تلك السلبيات صعوبة تنمية المهارات اليدوية لدى الطلاب الصغار وضعف شبكة الانترنت، وعدم التدريب الكافي للمعلمين والهيئة الإدارية وعدم وجود تفاعل صفي بين المعلمين والطلاب (زربان ،٢٠٢٠).

ولاحظت الباحثة المجتمع من حولها بما يدور ويكتب ويقال عن إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي فأجرت الباحثة مقابلة هاتفية مع ٥ معلمات ممن يدرسن عبر منصة مدرستي في تخصص الدراسات الاجتماعية وذلك من أجل استطلاع رأيهن حول المنصة وقد أيدن المعلمات هذه السلبيات وأضفن بعض السلبيات من أهمها عدم امكانية التأكد من حضور الطالبات حيث أن بعض الطالبات تحضر بدل عنهن الأم ، كما أنه يصعب التمييز بين الطالبات من حيث التحصيل في درجة الاختبار ، أما الإيجابيات فهي كثيرة منها ما وصفت به احدى المعلمات تجربة التعليم عن بعد بأنها عبارة عن دورة مكثفة أدت إلى اتقان المعلمات كثير من المهارات في مجال التقنية التي ربما لم ولن تتقنها المعلمات في حال عدم وجود الممارسة لاستخدام المنصة.

وبما أن مشروع منصة مدرستي مشروع وطني مستمر ليس لمرحلة مؤقتة أشار وزير التعليم إلى أن "التعليم المدمج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد سيكون ذا أهمية في المرحلة المقبلة، عادّاً التعليم -عن بُعد- خيارًا إستراتيجيًا للمستقبل، مما يتطلب استمرار العمل على تطويره، وتبني ثقافة التغيير داخل المجتمع للتعامل مع البيئة التعليمية الإلكترونية" ("وزير التعليم: منصة مدرستي"، ٢٠٢٠).

وقد أوصت الدراسات السابقة التي تناولت تجربة التعليم عن بعد اثناء جائحة كورونا باستقصاء جوانب القصور في عملية التعليم عن بعد لتطوير منظومة التعليم عن بعد وضرورة الاهتمام بتطوير البنية التحتية والتكنولوجية الداعمة للتعلم عن بعد والتوظيف الفعال لأنظمة التعليم عن بعد والاهتمام بحوكمتها منها دراسة (الحوشان ،٢٠٢٠) ودراسة Lassoued,et al (٢٠٢٠)

وأوصى مؤتمر تأكيد الخطة المستقبلية (2020) الذي أقيم في الولايات المتحدة، باستخدام استراتيجية التعليم المدمج بجميع المراحل التعليمية، فالتعليم المدمج يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني من جهة ومزايا التعلم التقليدي المباشر من جهة أخرى.

يتضح مما سبق أننا في حاجة لتطوير المنصة واستحداث معامل افتراضية للمواد التطبيقية؛ للقضاء على السلبيات وحتى يتم تقييم منصة مدرستي بالشكل العلمي الصحيح مما شجع الباحثة على القيام بدراسة تصف واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

١. قد تفيد المختصين في تقنية المعلومات القائمين على منصة مدرستي لتطوير وتحسين المنصة في حال الاستمرار في التدريس من خلالها.
٢. تعطي تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التعليم عن سير العملية التعليمية عبر المنصة.
٣. قد تفيد المسؤولين في وزارة التعليم لمعرفة الإيجابيات لتعزيزها، ومعرفة السلبيات لا يجاد حلول لها.

أهداف الدراسة

١. التعرف على واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.
٢. التعرف على إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

١. ما واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما هي إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟

واقع الإطار النظري

حالة الأشياء كما هي موجودة، وكما وجد حولنا، وما وجد فعلا في مقابل الخيال والوهم يقال الواقعي على ما يكون راهنا أو معطى ويفيد الاشياء كما هي لا كما يمكنها أن تكون ("واقع ").

وتعرفه الباحثة بالواقع الحقيقي أو الفعلي لاستخدام منصة مدرستي من حيث الإمكانات والايجابيات والسلبيات

منصة مدرستي

هي منصة تم إطلاقها في عام ٢٠٢٠ من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بسبب أزمه انتشار فيروس كورونا من أجل استقرار العملية التعليمية، وهي منصة منظومه التعليم الموحد سابقًا (يوسف، ٢٠٢٠).

هي منظومة التعليم الافتراضي التي وفرتها وزارة التعليم بعد الإعلان ببدء التعليم عن بعد وهي تتيح إمكانية انشاء الفصول الافتراضية والواجبات والأنشطة والاختبارات وتقدم عبر Microsoft Teams.

جائحة كورونا

عرفتها منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠) بأنها: سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والانسان وهي تسبب أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس). ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخرا مرض (COVID-19).

تأثير جائحة كورونا على التعليم في العالم

الصحة والتعليم؛ كانا وما زالا أكثر أمرين امتحنت قوتهما وأداءهما جائحة كورونا في كل دول العالم، فهما أكثر ما يتعلق بحياة الإنسان بشكل مباشر ويؤثر في استقرار الدول ونمائها. كانت الصحة أولوية فرض لأجلها الحظر الصحي والتباعد الاجتماعي وتغيرت معهما أنماط كثيرة في التعاطي مع الحياة ومنها التعليم الذي تحول بالكامل للتعليم الافتراضي عن بعد. وفقا لليونسكو، حتى ١٤ أبريل، أغلقت ١٨٨ دولة حول العامل المدارس في جميع أنحاء العالم، مما أثر على أكثر من ١,٦ مليار متعلم وتمثل أكثر من ٩١٪ من إجمالي المتعلمين المسجلين. ولم يسبق للعالم أن شهد مثل هذا التأثير وأصبح النظام التعليمي يواجه تحديات غير مسبوقة تستدعي تغير العديد من الممارسات والمفاهيم والأساليب التعليمية في الفترة القادمة (قناوي ٢٠٢٠).

التعليم عن بعد

هو نقل العلم عن طريق الانترنت وهو يتيح إمكانية استقبال الدروس والمحاضرات من مصدر بعيد عن مكان المحاضرة بنفس السرعة وفي نفس زمن التنفيذ ويستطيع نظام التعليم عن بعد من بث الدروس والمحاضرات الحية أو المسجلة بكفاءة عالية (مصطفى، ٢٠٠٥).

لقد حول الوباء طرق التدريس التقليدية في الفصول الدراسية إلى نظام تعليمي قائم على التكنولوجيا، على الرغم من أن التعليم عبر الإنترنت لا يمكن أن يحل محل التعليم في الفصول الدراسية بسبب الطبيعة الشخصية للاهتمام والتفاعلات وجهًا لوجه، إلا أنه يمكن اعتباره مكملاً فعالاً (Thevannoor, 2020).

أشار مطاوع والخليفة (٢٠١٨) إلى بعض الإيجابيات والسلبيات للتعليم عن بعد وهي كالتالي:

إيجابيات التعليم عن بعد ومميزاته

١. يعمل على تخطي جميع الحواجز والعقبات التي تحول دون وصول المادة العلمية إلى المتعلم.
٢. توسيع مدارك المتعلمين من خلال وجود الروابط والوسائط ذات العلاقة بالاهتمامات العلمية.
٣. سرعة التطوير والتغيير، وسهولة وجاذبية تنفيذه عبر الوسائط المتعددة من خلال الانترنت.
٤. يعتمد على أسلوب التعلم الذاتي، الذي يتيح للمتعلم الوقت الكافي للسير في تعلمه، وفقا لسرعته.
٥. يضيف حيوية على الموقف التعليمي بشكل يجعل المتعلم في حالة مستمرة من تركيز الانتباه.
٦. تسهم التقنية في تحسين مستوى جودة المنهج الالكتروني بدرجة كبيرة.
٧. يكسب المتعلمين العديد من المهارات اللازمة للتعامل مع التقنية الحديثة، ومنها استخدام الحاسوب والتعامل مع البرامج والكتب الإلكترونية وغيرها.

سلبيات التعليم عن بعد

١. اعتماد بعض المتعلمين على النسخ واللصق بدون قراءة المعلومات التي نسخوها من المواقع الإلكترونية مما يقلل من جدوى تعلمهم.
٢. الجمع السريع للمعلومات من دون اجتهاد في القراءة والتحليل الناقد، مما يحد من الفائدة المرجو من تحقيقها من تعلم المنهج الالكتروني.
٣. العزلة الاجتماعية للمتعلم.
٤. تعرض المتعلم لأضرار الإفراط وسوء استخدام التقنية وما يترتب على ذلك من تبعات صحية.
٥. ارتفاع كلفة إعداد المناهج الإلكترونية المتميزة.

المنصات الالكترونية للتعليم

تعرفها الباحثة بأنها: بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وعادة تكون غير مجانية تقوم المؤسسة التعليمية بدفع تكاليفها وليس الطلاب ، وتمكن المعلمين من شرح الدروس المتزامنة(مباشرة) وتوفر الدروس غير المتزامنة (المسجلة) وانشاء الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، وتحتوي على أدوات شبيهة بالأدوات التي يستخدمها المعلم في الفصل العادي من خلال تقنيات متعددة مثل السبورة وأدوات التعزيز، ويمكن مشاركة المحتوى العلمي من المعلم ومن الانترنت مثل الفيديوهات والصور وتصفح وزيارة المواقع المختلفة مما يساعد على تنمية التعلم الذاتي وتحقيق الأهداف والمخرجات بجودة عالية، ومن المنصات التي تم استخدامها خلال جائحة كورونا في المدارس Google Classroomو Classera ، وفي الجامعات Black Board، منصة مدرستي Microsoft Teams.

الدراسات السابقة

في الجزائر قامت عماري (2020) بدراسة وصفية تحليلية لمنصة التعليم عن بعد بجامعة بو مرداس بهدف معرفة مدى فاعلية آليات التعليم الالكتروني في الجامعة لتجاوز أزمة كورونا بشكل فعال وتوصلت الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية حول التعليم الالكتروني، أما العقبات فهي ضعف شبكة الانترنت خاصة في المناطق النائية وفي أوقات الذروة وأن معظم ما تم تقديمه هو تعليم غير متزامن ودروس مسجلة، مع غياب التصميم الرقمي للدروس رغم أهميته في جذب وتشويق المتعلم.

وفي الرياض قامت الحوشان (٢٠٢٠) بدراسة هدفها تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) وذلك من خلال تقويم السياق، والمدخلات، والعمليات والمخرجات لتجربة التعليم عن بعد من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية، و تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، و الاستبانه كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من ٥٠٢ طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى أن محور المدخلات كان أعلاها تحقيقًا بدرجة عالية ٣,٥٢ ، يليه المخرجات بدرجة متوسطة ٣,٣٩، والعمليات بدرجة متوسطة ٣,٢٦ وتقويم السياق بدرجة متوسطة ٣,٢٣.

وفي غزة قام الرنتيسي (٢٠٢٠) بدراسة هدفها التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين ،واستخدم المنهج الوصفي، وطبق استبانة على عينة الدراسة التي تكونت من ٣٦٦ معلمًا ، وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التعليم عن بعد كانت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي ١٣,٤ وبنسبة مئوية ٨٣ ،%وأشارت النتائج أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات التقنية، ثم المعوقات المتعلقة بالطلبة، وقد جاءت المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية في المرتبة الأخيرة .

و في الأردن قامت محمود (٢٠٢٠) بدراسة هدفها تقويم واقع التعليم وقياس مدى استفادة الطلبة من تجربة التعليم عن بعد وانخراطهم بها والتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات من استخدام نظام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بهدف تحسين تجربة التعليم عن بعد؛ ولتحقيق أهداف الدر اسه تم اتباع المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة، وتكونت العينة من ٩٠ مديرًا ومديرة و ٣٢٠ معلمًا ومعلمة ومن ١٦٩ طالبًا وطالبة من محافظة الزرقاء، وتوصلت الدراسة إلى أن استفادة الطالب من نظام التعليم عن بعد جاءت متوسطة، في حين أن التكرارات والنسب المئوية لاستجابة مديري المدارس والمعلمين والطلبة حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات والطلبة ومدراء المدارس تشير إلى أعلى تحدٍ، تليها العبارة السادسة التي تشير إلى سهولة الغش أثناء الاختبارات عبر التعليم عن بعد بنسبة ٩١,٩%.

وفي الكويت قام صفر (٢٠٢٠) بدراسة هدفها التعرف إلى معوقات التي حالت دون التمكن من مواصلة تأمين خدماتها التربوية الأساسية للطلاب في البيئة الافتراضية وفق استراتيجيات التعليم عن بعد، اثناء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتم تصميم استبانة لتحديد المعوقات في ثلاث مجالات المجال اللوجستي، الأكاديمي ،الإداري وتكونت العينة ٤٩٥ عضوًا من جامعة الكويت وأظهرت النتائج أن المعوقات بمجالاتها الثلاثة لها درجة كبيرة وحصلت المعوقات الإدارية على درجة تأثير عالية تليها المعوقات الأكاديمية ثم المعوقات اللوجستية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص ونوع الكلية.

وفي ماليزيا قام انَا وآخرون ANA et al (٢٠٢٠) بدراسة وصفية مسحية على الطلاب المنتشرين في جامعات مختلفة في إندونيسيا وماليزيا فيما يتعلق بأنظمة التعلم الإلكتروني أثناء تفشي COVID-19 تم استخدام طريقة مسح مقياس ليكرت مع إجمالي ١٣٦ طالبًا مشاركًا من مؤسسات التعليم العالي، وأظهرت النتائج أن الطلاب يعرفون التعلم الإلكتروني كنظام للتعلم عن بعد في التعامل مع فيروس كورونا، وأعرب ٥١٪ عن موافقتهم على إعداد التعلم الإلكتروني، وصرح ٣٨٪ بالحياد في تخطيط التعلم الإلكتروني، وصرح ٦٨٪ محايد في تقييم تنفيذ التعلم الإلكتروني.

وفي العالم العربي قام ليسويد وآخرون Lassoued et al (٢٠٢٠) بدراسة هدفها الكشف عن معوقات تحقيق الجودة في التعلم عن بعد خلال جائحة فيروس كورونا COVID-19 واستندت إلى عينة كبيرة من أساتذة وطلاب جامعات في الوطن العربي (جزائري، ومصري، وفلسطيني، وعراقي) كان الهدف الأساسي من هذا البحث هو استكشاف الطرق المختلفة التي تابع بها الطلاب دراستهم في المنزل أثناء تعليق الدراسة، واستخدم الباحثون منهجًا وصفيًا من خلال استبيان مع عينة من ٤٠٠ أستاذ و ٦٠٠ من الطلاب وتشير النتائج إلى أن الأساتذة والطلاب واجهوا عقبات ذاتية، وعقبات تربوية وفنية ومالية أو تنظيمية.

وقام علام Allam (2020) بدراسة هدفها معرفة التحديات التي تواجه الطلاب والمعلمين اتبعت المنهج النوعي وتم جمع البيانات من مصادر ثانوية مثل الصحف والمجلات المختلفة في الآونة الأخيرة إلى جانب مقابلات مصغرة مع طلاب الجامعات الخاصة الذين يدرسون في مواضيع مختلفة عبر الهاتف، واظهرت النتائج أنه على الرغم من أن التعليم عبر الإنترنت يواجه عددًا من التحديات للطلاب والمعلمين إلا أنه يمكن للذين يتعاملون مع كل هذه التحديات بعناية، أن تتاح لهم الفرصة لخلق جو إيجابي في مجال التعليم كتعلم تعليمي بديل يؤدي إلى نتائج إيجابية من جميع النواحي.

وفي إقليم الباسك قام بورتيلو وآخرون Portillo et al (2020) بدراسة هدفها قياس التصور الذي كان لدى المعلمين حول أدائهم عندما أُجبروا على تنفيذ التعليم عن بعد بسبب جائحة COVID-19 ، باستخدام المنهج والوصفي وتم جمع البيانات باستبيان للمعلمين في كل مرحلة تعليمية (مرحلة ما قبل المدرسة، والتعليم الابتدائي والثانوي، والتدريب المهني ، والتعليم العالي) وبلغ عدد العينة ٤٥٨٦ معلم، وأظهرت النتائج أن أكبر الصعوبات هي أوجه القصور في تدريبهم على المهارات الرقمية بالإضافة إلى الفجوة بين المعلمين على أساس الجنس والعمر ونوع المدرسة ، ثم انخفاض الكفاءة التكنولوجية في المستويات التعليمية الأدنى ، وهي الأكثر ضعفًا في التدريس عن بعد.

وفي المانيا قام اولاف Olaf (٢٠٢٠) بدراسة استطلاعية لمعرفة آثار جائحة Covid-19 على التدريس والتعلم في جامعات ألمانيا و ما إذا كانت الممارسة الحالية للتعليم عن بُعد في حالات الطوارئ عبر الإنترنت ستؤدي إلى تسريع رقمنة التدريس والتعلم باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من ٢٩٦ من الاساتذة واظهرت النتائج أن ٧٤ ٪ من المحاضرين ذكرو أن عبء العمل لديهم كان أعلى أو أعلى بكثير مقارنة بالتدريس المباشر، كما أن ١٩٪ يرغبون في

استمرار التدريس عبر الإنترنت بالكامل لفصل الشتاء ٢٠٢١ ، ويفضل ٤٢٪ منهم التدريس جزئيًا عبر الإنترنت والفصول الدراسية .

وفي اندونيسا قام راسميتاديلا وآخرون Rasmitadila et al (٢٠٢٠) بدراسة تكشف تصورات المعلمين في المدارس الابتدائية بعد تطبيق أحد البرامج المتقدمة في اندونيسيا تسمى مدرسة من المنزل أثناء وباء - COVID-19تم جمع البيانات من خلال المسوحات والمقابلات شبه المنظمة مع ٦٧ معلم صف في المدارس الابتدائية في ٥ مقاطعات ، باستخدام المنهج النوعي وأظهرت النتائج نجاح التعلم عبر الإنترنت في إندونيسيا خلال فترة الجائحة من خلال استعداد التكنولوجيا بما يتماشى مع المناهج الإنسانية الوطنية، والدعم والتعاون من جميع أصحاب المصلحة ، بما في ذلك الحكومة والمدارس والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع.

وفي هولندا قام فان وآخرون van et al (٢٠٢٠) قارنت هذه الدراسة تصورات المعلمين فيما يتعلق بتوقعات التدريس عبر الإنترنت (قبل الانتقال إلى التدريس عن بُعد) والخبرات (بعد شهر من التدريس عبر الإنترنت) بعد أن تم تحويل دروسهم عن بعد عبر الإنترنت في فترة زمنية قصيرة وتكونت العينة من ٢٠٠ معلم هولندي، وأظهرت النتائج تغييرًا كبيرًا في نظرة المعلمين فيما يتعلق بقراراتهم لتطبيق التكنولوجيا في دروسهم في حقبة ما بعد كورونا ، وكانت هناك فروق تبعًا لخبراتهم السابقة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخبرتهم، كما تناولت الإيجابيات والسلبيات.

التعليق على الدراسات السابقة

معظم الدراسات كان هدفها تقويم تجربة التعليم عن بعد أثناء تفشي فيروس كورونا عدا دراسة الحسين (٢٠٢٠) حيث كان هدفها التعرف على دور معلمي الدراسات الاجتماعية في التوعية بفيروس كورونا ، واتبعت جميعها المنهج الوصفي عدا دراسة Rasmitadila et al (٢٠٢٠) Allam (2020) حيث اتبعت المنهج النوعي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، أما العينة فكانت متنوعة بين معلمين ومعلمات وطلاب وطالبات، أو أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث الهدف والمنهج والأداة المستخدمة عدا أن العينة من معلمات الدراسات الاجتماعية.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي أشار إليه مطاوع والخليفة (٢٠١٩) بأنه "يصمم لتحديد الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن، ولتوضيح جوانب الواقع بمسحها ووصفها وصفًا تفسيريًا بدلالة الحقائق المتوافرة وهذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع كما هو، ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا إما كميًا أو نوعيًا "(ص٢١).

مجتمع وعينة الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات الدراسات الاجتماعية (تاريخ وجغرافيا) في مدارس البنات بمدينة جدة في جميع المراحل والبالغ عددهن في المدارس الابتدائية (٣٢٦)، المدارس المتوسطة (٣٠٧) المدارس الثانوية (٣٣٦) (مركز احصائيات التعليم، ١٤٤٢).

وتم أخذ عينة طبقية عشوائية منهن عن طريق السجلات الموجودة لدى مشرفات معلمات الدراسات الاجتماعية في مدينة جدة من مركز تعليم شمال جدة، ومركز تعليم وسط جدة، ومركز تعليم جنوب شرق جدة، ومركز تعليم جنوب

غرب جدة، وتم ارسال رابط الاستبانة الالكترونية عن طريق مشرفة كل مركز من المراكز السابقة عن طريق الواتس اب والجدول (١) يوضح عدد أفراد العينة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة على المراحل الثلاثة

المرحلة	العدد	النسبة%
الابتدائية	194	36.0
المتوسطة	164	30.4
الثانوية	181	33.6
المجموع	539	100

إجراءات وأداة الدراسة

الاستبانة الالكترونية

تم جمع البيانات عن طريق استبانة من صياغة الباحثة.

الهدف من الاستبانة

معرفة واقع استخدام منصة مدرستي والايجابيات والسلبيات لهذه المنصة بعد استخدام المعلمات لها لمدة ٣ شهور وهي مدة كافية لمعرفة واقع المنصة والايجابيات والسلبيات لاستخدامها.

صياغة عبارات الاستبانة

تمت صياغة عباراتها بالرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالتعليم عن بعد والمنصات الالكترونية، وبعد اجراء مقابلات مع عدد ٥ معلمات بهدف معرفة الواقع والايجابيات والسلبيات، وبعد ذلك صاغت الباحثة المقياس في صورته الأولية، وتكون المحور الأول من أسئلة مغلقة وسؤال مفتوح في اخر المحور لكتابة وجهات نظر أخرى لم يرد ذكرها في الاستبانة، أما المحور الثاني فهو عبارة عن أسئلة مغلقة لمعرفة إيجابيات وسلبيات المنصة وتنتهي بسؤال مفتوح لكتابة إيجابيات وسلبيات لم تذكر في الاستبانة.

الضبط العلمي للاستبانة

تمّ التأكد من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق الظاهري للاستبانة**

تمّ التأكد من صدق الاستبانة عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين (٥) من ذوي الخبرة والاختصاص، من خبراء التربية بجامعة جدة؛ وذلك لإبداء رأيهم وملاحظاتهم حول ملاءمة عبارات الاستبانة لغرض الدراسة من حيث:

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة.
- إضافة ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية حتى يتم تقدير مدى صدق وشمولية العبارات للغرض الذي أعدت من أجله.
- عبارات يمكن إضافتها أو حذفها أو تعديلها.

وبناءًا على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الأداة لأهداف الدراسة، ووفقًا لملاحظاتهم ومقترحاتهم تمّ التعديل على العبارات وإضافة وحذف بعضها ليصبح عدد عبارات الاستبانة (٢٨) عبارة مقسمة إلى محورين: المحور الأول واقع

التعليم عن بعد اثناء جائحة كورونا وعدد عباراته ١٤ عبارة، والمحور الثاني إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي وعدد عباراته ١٤ عبارة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

• صدق الاتساق الداخلي

تم تطبيق الاستبانة الكترونيًا على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة بمدينة جدة ولحساب صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بعمل صدق العبارات بحساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة (أداة الدراسة) وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما في الجدول رقم (٢):

جدول (٢): معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات للاستبانة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي اليه

المحور الأول واقع استخدام منصة مدرستي اثناء جائحة كورونا				المحور الثاني ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي					
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.57****	8	0.70**	1	0.46**	8	0.51**	15	0.61**
2	**0.563****	9	0.66**	2	0.53**	9	0.47**	16	0.55**
3	**0.64****	10	0.62**	3	0.44**	10	0.54**	17	0.54**
4	**0.53****	11	0.69**	4	0.55**	11	0.55**	18	0.59**
5	**0.40****	12	0.67**	5	0.51**	12	0.62**	19	0.55**
6	**0.58****	13	0.64**	6	0.50**	13	0.57**	20	0.52**
7	**0.65****	14	0.46**	7	0.54**	14	0.65**		

**: دالة عند مستوى ٠,٠١ ≥ α

يتبين من جدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ≥ α مما يدل على درجة عالية من الاتساق للمقياس.

ثبات الاستبانة

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ معلمة (نفس العينة السابقة) لحساب معامل الثبات باستخدام معامل(α) ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وكانت قيمة معامل ثبات الاستبانه α = 0.79 وهي درجة عالية من الثبات، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

توزيع الاستبانة الالكترونية

أرسلت الباحثة رابط الاستبانة الالكترونية (واتس اب) للمشرفات على معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة جدة وقامت كل مشرفة بإرسالها للمعلمات التي تشرف عليهن.

تصحيح وتقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات عند تصحيح الاستبانة كالاتي:

أوافق (٣ درجات)، محايد (٢ درجات)، لا أوافق (١ درجة)

وقد تم تحديد واقع استخدام منصة مدرستي، والإيجابيات والسلبيات عند استخدام المنصة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية وفقاً للمعيار التالي:

- الدرجة من ٢,٣٣ فأكثر تدل على موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على استخدام منصة مدرستي.

- من ٢,٣٤ الى أقل من ١,٦٧ يدل على حيادية معلمات الدراسات الاجتماعية نحو العبارة التي تضمن استخدام منصة مدرستي.

- من ١,٦٧ فأقل يدل على عدم موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على استخدام منصة مدرستي.

نتائج الدراسة وتحليلها

١. **للإجابة على السؤال الأول** والذي ينص على" ما واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية وذلك لحساب واقع استخدام منصة مدرستي في تعليم الدراسات الاجتماعية. والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية مرتبة حسب المتوسط

م	العبارات التي تقيس واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لمنصة مدرستي	أوافق		محايد		لا أوافق		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	واقع الاستخدام
		ت	%	ت	%	ت	%				
٥	تتيح المنصة إمكانية التأكد من حضور المعلمة للحصص.	445	82.6	76	14.1	18	3.3	2.79	0.48	1	أوافق
١٣	يمكن للمعلمة أن تنوع في أساليب التقويم (أوراق عمل، اختبارات، واجبات، بحوث)	٤١٧	77.4	110	20.4	12	2.2	2.75	0.48	2	أوافق
١	توفر الوزارة الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي.	412	76.4	119	22.1	8	1.5	2.75	0.47	٣	أوافق
١٠	تتيح المنصة إمكانية انشاء وتسليم واستلام الواجبات	399	74.0	129	23.9	11	2.0	2.72	0.49	4	أوافق
٦	تتيح المنصة امكانية توفير المحتوى الرقمي بأشكال مختلفة (نص، صورة، صوت، مقاطع فيديو)	395	73.3	125	23.2	19	3.5	2.70	0.53	5	أوافق
١١	يمكن الحصول على تغذية راجعة في جميع مراحل الدرس.	391	72.5	131	24.3	17	3.2	2.69	0.53	6	أوافق
٩	تتيح المنصة امكانية التفاعل في الفصول الافتراضية بين المعلمة والطالبات.	384	71.2	134	24.9	21	3.9	2.67	0.55	7	أوافق
٤	توفر المنصة التعليم المتزامن (الفصول الافتراضية) وغير المتزامن (الدروس المسجلة)	398	73.8	91	16.9	50	9.3	2.65	0.64	8	أوافق
٣	وفرت الوزارة التعليمات والأدلة لتوضيح طريقة الاستخدام للمعلمة والطالبة وولي الأمر.	361	67.0	152	28.2	26	4.8	2.62	0.58	9	أوافق
٧	يمكن للمعلمة التنويع في استراتيجيات التدريس في الفصل الافتراضي.	344	63.8	167	31.0	28	5.2	2.59	0.59	10	أوافق
١٤	توفر المنصة بنك الأسئلة المرتبط بموقع عين.	359	66.6	135	25.0	45	8.3	2.58	0.64	11	أوافق
١٢	توفر المنصة أدوات للتعزيز خلال الدرس	333	61.8	168	31.2	38	7.1	2.55	0.62	12	أوافق
٨	يمكن تنفيذ الأنشطة التربوية التفاعلية في الفصل الافتراضي.	317	58.8	190	36.3	32	5.9	2.53	0.61	13	أوافق
٢	قدمت الوزارة ورش عمل تدريبية لتدريب المعلمات على التدريس عبر المنصة قبل البدء باستخدامها.	291	54.0	157	29.1	91	16.9	2.37	0.76	14	أوافق
	المحور ككل							2.64			

يتضح من نتائج جدول (٣) ما يلي:

- أن وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا بصفة عامة هي الموافقة على استخدام منصة مدرستي في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، وبمتوسط عام ٢,٦٤.

- وأن ٨٢,٦ % من المعلمات عينة البحث اتفقن على أن منصة مدرستي "تتيح إمكانية التأكد من حضور المعلمة للحصص" وبمتوسط ٢,٧٩.

- كذلك اتفقت ٧٥ % من المعلمات على أن "الوزارة توفر الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي"، وأن المعلمة " يمكن أن "تنوع في أساليب التقويم (أوراق عمل، اختبارات، واجبات، بحوث)" وبمتوسط ٢,٧٥.

-بينما كانت آراء ١٦,٩% من المعلمات بأنهن غير موافقات على أن الوزارة "قدمت ورش عمل تدريبية لتدريب المعلمات على التدريس عبر المنصة قبل البدء باستخدامها".

وجاءت آراء المعلمات في السؤال المفتوح في اخر هذا المحور وهو هل هناك عبارات ترغبين في اضافتها من حيث واقع استخدام منصة مدرستي؟

من أبرزها ما يلي:

تجربة ناجحة بكل المقاييس، رائع، ممتاز، تجربة ناجحة، جميل ومفيد مع بعض الخلل، ممتع، حل بديل، خالف التوقعات وأثبت فاعليته، تجربة جديدة زادت من خبراتنا، متعب، غير مجدي مع الصفوف الأولية.

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على " ما هي إيجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية؟".

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية وذلك لتحديد ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية الاجتماعية. والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية مرتبة حسب المتوسط

م	العبارات التي تحدد ايجابيات وسلبيات منصة مدرستي	أوافق		محايد		لا أوافق		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	واقع المنصة
		ت	%	ت	%	ت	%				
٦	تساعد المنصة في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات.	488	90.5	43	8.0	8	1.5	2.89	0.36	1	أوافق
٥	أدى التعليم عن بعد الى تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى المعلمات (اليوتيوب، المدونات)	459	85.2	73	13.5	7	1.3	2.84	0.40	2	أوافق
٤	سهولة توجيه الطالبات للتعلم الذاتي.	368	68.3	155	28.8	16	3.0	2.65	0.54	3	أوافق
١	انخفاض نسبة غياب الطالبات والمعلمات	340	63.0	167	31.0	32	5.9	2.57	0.60	٤	أوافق
٢	سهولة تنمية مهارة البحث والتقصي لدى الطالبات	335	62.2	177	32.8	27	5.0	2.57	0.59	٥	أوافق
١١	تضطر المعلمات الى إعادة انشاء بعض الواجبات بسبب عدم ظهورها للطالبات.	350	64.9	142	26.3	47	8.7	2.56	0.65	6	أوافق
٣	سهولة تنفيذ استراتيجية الصف المقلوب	293	54.4	208	38.6	38	7.1	2.47	0.63	7	أوافق
١٢	عدم ظهور بنك الأسئلة لبعض المعلمات.	302	56.0	183	34.0	54	10.0	2.46	0.67	8	أوافق
١٤	ظهور بيانات المعلمة الرسمية للطالبات في المنصة (رقم السجل المدني ورقم الهاتف الجوال)	317	58.8	149	27.6	73	13.5	2.45	0.72	9	أوافق
١٠	تغيير أماكن ظهور الواجب يشتت الطالبات.	285	52.9	197	36.5	57	10.6	2.42	0.68	10	أوافق
١٣	زيادة العبء على المعلمات من حيث إضافة المواد الاثرائية وتحضير الدرس.	275	51.0	209	38.8	55	10.2	2.41	0.67	11	أوافق
٩	صعوبة التأكد من هوية الطالبة عند تواجدها في الفصل الافتراضي (حضور الوالد أو الوالدة بدلا عنها)	284	52.7	172	31.9	83	15.4	2.37	0.74	12	أوافق
٨	نتائج الاختبارات غير عادلة (جميع الطالبات يحصلن على الدرجة النهائية) بسبب الغش.	258	47.9	224	41.6	57	10.6	2.37	0.67	13	أوافق
٧	تحقق المنصة مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	195	36.2	236	43.8	108	20.0	2.16	0.73	١٤	محايد

يتضح من نتائج جدول (٤) ما يلي:
- كانت وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية حول ايجابيات منصة مدرستي والمتضمنة بالاستبيان بالعبارات من رقم ١ إلى ٧ بنسبة ٦٥,٧ %، وفيما يلي أبرز هذه الايجابيات:

- أن ٩٠,٢% من معلمات الدراسات الاجتماعية عينة البحث أتفقن على أن المنصة تساعد في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات وبمتوسط ٢,٨٩.
- كما أكدت ٨٥,٢% من المعلمات عينة البحث على أن استخدام منصة مدرستي تعمل على تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى المعلمات (اليوتيوب، المدونات) وبمتوسط ٢,٨٤.
- وأن ٦٨.٣% من المعلمات اتفقن على أن استخدام منصة مدرستي يعمل على سهولة توجيه الطالبات للتعلم الذاتي بمتوسط 2.65.

- أما وجهة نظر المعلمات حول سلبيات منصة مدرستي والمتضمنة بالاستبيان بالعبارات من رقم ٨ إلى ١٤ بنسبة ٥٤,٩ %، وفيما يلي أبرز هذه السلبيات:
- أظهرت النتائج أن ٦٤,٩ % من المعلمات أتفقن على وجود السلبية التالية: "تضطر المعلمات إلى إعادة انشاء بعض الواجبات بسبب عدم ظهورها للطالبات"، وأن ٥٨,٨ % منهن يعاني من" ظهور بيانات المعلمة الرسمية للطالبات في المنصة (رقم السجل المدني ورقم الهاتف الجوال)"، كما اتفقت ٥٦% من المعلمات على أن هناك "صعوبة في ظهور بنك الأسئلة لبعض المعلمات".
- بينما كان هناك اتفاق ٣٤% فقط من المعلمات عينة البحث على: "صعوبة شرح بعض المعلومات عبر الفصول الافتراضية " وبمتوسط ٢,٠٨.

وجاءت آراء المعلمات في السؤال المفتوح في اخر هذا المحور وهو هل هناك إيجابيات أو سلبيات لمنصة مدرستي ترغبين في اضافتها؟

من أكثر العبارات تكرارا:

الإيجابيات: استفادة الأم والطالبة من الشرح، أكثر مرونة وأقل تكلفة، الإيجابيات فاقت السلبيات، قلل من الهدر في الوقت والمواصلات، أظهر إبداع الطالبات، اكسب المعلمة مهارات جديدة.

السلبيات: توقيت الحصص للمرحلة الابتدائية غير مناسب، التوقف المفاجئ اثناء الدرس والتعليق للشبكة، الجلوس لفترة طويلة امام الأجهزة فيه ضرر للمرحلة الابتدائية، ضعف إمكانات بعض الأسر في توفير الأجهزة والانترنت، صعوبة التعامل مع الطالبات المهملات، لا يظهر تسليم الطالبة للواجب رغم ارسالها له.

مناقشة وتفسير النتائج

١. أظهرت النتائج اتفاق معلمات الدراسات الاجتماعية على نجاح منصة مدرستي حيث كانت الموافقة على توفر معظم إمكانات التعليم عن بعد وبمتوسط عام ٢,٦٤، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الحوشان (٢٠٢٠) التي أكدت أن محور المدخلات كان أعلى العبارات تحقيقًا، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة عماري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود نتائج إيجابية حول التعليم الالكتروني، ومع نتائج دراسة محمود (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن نظام

التعليم عن بعد استفاد منه الطلاب بدرجة متوسطة ،ومع دراسة Rasmitadila et al (2020)، وتعزو الباحثة ذلك النجاح إلى تطوير وتحسين المنصة باستمرار بوجود فريق دعم فني للمنصة ويؤكد ذلك أن ٧٥ % من المعلمات عينة البحث أتفقن على أن الوزارة توفر الدعم الفني المستمر لضمان سير العملية التعليمية على منصة مدرستي وبمتوسط ٢,٧٥.

٢. أظهرت النتائج إيجابيات منصة مدرستي بنسبة ٦٥,٧ % والسلبيات بنسبة ٥٤,٩ % وهذا يؤكد ما ذكره مطاوع والخليفة (٢٠١٨) عن إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد، وما توصلت إليه دراسة محمود (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات والطلبة ومدراء المدارس تشير إلى أعلى تكرار، وهو يتفق مع دراسة علام Alam(2020) التي توصلت إلى أنه على الرغم من أن التعليم عبر الإنترنت يواجه عددًا من التحديات للطلاب والمعلمين إلا أنه يمكن للذين يتعاملون مع كل هذه التحديات بعناية، أن تتاح لهم الفرصة لخلق جو إيجابي في مجال التعليم كتعلم تعليمي بديل يؤدي إلى نتائج إيجابية من جميع النواحي.
وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه رغم التحديات والصعوبات التي واجهتها المعلمات إلا أن المنصة بدأت تتحسن وتتطور؛ لأن قرار التعليم عن بعد صدر سريعًا فلم يكن هناك الوقت الكافي للتخطيط والتدريب الكافي للمعلمات، ولكن استطاعت المعلمات تطوير أنفسهن وادائهن بالإضافة إلى اهتمام الوزارة بالمنصة وتطويرها وتحسينها.

٣. حصلت العبارة رقم ٦ على أعلى تكرار بين الإيجابيات والسلبيات " تساعد المنصة في تنمية مهارة استخدام التقنية لدى المعلمات" بنسبة 90.5%، وهذا يدل على تطور وتحسن المعلمات مما أدى إلى نجاح التعليم عبر منصة مدرستي وهو يتفق مع دراسة فان van et al (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود تغيير كبير في نظرة المعلمين فيما يتعلق بقراراتهم لتطبيق التكنولوجيا في دروسهم بعد كورونا.

٤. أظهرت النتائج سلبيات منصة مدرستي بنسبة ٥٤,٩ %، وكانت معظم هذه السلبيات تقنية في اغلبها ويمكن حلها وتلافيها عبر تحسين المنصة والتواصل مع الدعم الفني وهناك بعض السلبيات التي اتفقت مع السلبيات التي تم ذكرها في دراسات سابقة مثل عبارة" نتائج الاختبارات غير عادلة (جميع الطالبات يحصلن على الدرجة النهائية بسبب الغش) " والتي حصلت على نسبة 47.9% وهي تتفق مع دراسة محمود (٢٠٢٠) التي كانت نتائجها تشير إلى سهولة الغش أثناء الاختبارات عبر التعليم عن بعد بنسبة ٩١,٩%. أما عبارة " زيادة العبء على المعلمات من حيث إضافة المواد الاثرائية وتحضير الدرس" فقد حصلت على 51.0 %، وهي تتفق مع نتائج دراسة أولاف(٢٠٢٠) Olaf التي توصلت إلى أن ٧٤ ٪ من الأساتذة ذكروا أن عبء العمل لديهم كان أعلى أو أعلى بكثير مقارنة بالتدريس المباشر.

٥.

التوصيات والمقترحات

استنادًا لنتائج الدراسة توصي الباحثة وتقترح ما يلي:

١. قيام المختصين في تقنية المعلومات بتحسين امكانات منصة مدرستي لتلافي السلبيات التي اتفقت المعلمات على وجودها.
٢. على المسؤولين في وزارة التعليم إيجاد آلية رسمية لمساعدة بعض الأسر في توفير الأجهزة والانترنت.
٣. استخدام منصة مدرستي اثناء تعليق الدراسة بسبب الظروف الجوية.
٤. ادراج مقررات خاصة بالتعليم عن بعد والتعليم المدمج إلى برامج إعداد المعلم.
٥. اجراء دراسة عن اتجاهات الطلاب والطالبات نحو منصة مدرستي.
٦. اجراء دراسة عن واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر الأسرة.

٧. اجراء دراسة عن تصور مقترح للتعليم المدمج عبر منصة مدرستي ليتم استخدامه بعد جائحة كورونا.

الخاتمة

إن التعليم عن بعد متمثلًا في منصة مدرستي قرارٌ حكيم يدل على حرص مملكتنا الحبيبة وولاة الأمر على مصلحة المواطن وعلى صحته فالمنصة حافظت على ابناءنا وعلى صحتهم مع توفير التعليم لهم في منازلهم وهذا ما أشادت به تقارير معظم المنظمات العالمية. وكل تغيير جديد يتعرض للهجوم والنقد في بدايته فالتعليم عن بعد قلب الموازيين مما جعل الكثير يعترض عليه ويتوقع فشله ولكنه حقق نجاحًا ملموسًا، وفعلاً رب ضارة نافعة فمن فوائد التعليم عن بعد تطوير المهارات التقنية سواء للمعلمين والمعلمات، والطلاب والطالبات وهذا سرع التحول الرقمي الذي تبنته رؤية ٢٠٣٠ منذ العام ٢٠١٦.

المراجع

الحوشان، أمل حوشان. (٢٠٢٠). تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة (cipp) دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (مج ٤، ع ٤٤)٦١-٨١. https://doi.org/10.26389/AJSRP.L130620

الرنتيسي، محمد سمير. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا (COVID-19) *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣٨(٤). https://doi.org/10.26389/AJSRP.R260920

زربان، خير الله. (٢٠٢٠، نوفمبر ٢٩). منصة مدرستي.. عين على الإيجـــــابيات وأخرى على الثغرات. صحيفة *المدينة المنورة*. https://www.al-madina.com/article/709575/

صفر، عمار حسن. (٢٠٢٠). معوقات التعليم والتعلم عن بعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية .*المجلة التربوية*، (ج٧٩) ٢٠٥٧-٢١٠٤ .

عماري، هدى. (٢٠٢٠، يوليو). التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا المنجزات والتحديات دراسة وصفية تحليلية لمنصة التعليم عن بعد قسم اللغة العربية وآدابها جامعة بومرداس. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الأول الافتراضي التحول الرقمي في عصر العولمة https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/891

قناوي، شاكر عبد العظيم محمد. (٢٠٢٠). جائحة كورونا والتعليم عن بعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص .*المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، (مج٣، ع٤)، ٢٢٥-٢٦٠ .

محمود، خولة محمود محمد. (٢٠٢٠). تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة .*المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، (مج١، ع٣) ، ٥٣٢-٥٥٦ .

مصطفى، فهيم. (٢٠٠٥). *مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٨). *اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية*. الرياض: دار النشر الدولي.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٩). *البحث التربوي والنوعي والاجرائي وتطبيقاته في حلقة البحث*. الرياض: مكتبة الرشد.

منظمة الصحة العالمية، مرض فيروس كورونا (كوفيد-١٩): سؤال وجواب، https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

واقع (ب – ت). ويكيبيديا. تم الاسترجاع بتاريخ ١٨ ديسمبر ٢٠٢٠ https://ar.wikipedia.org/wiki/واقع

وزير التعليم: منصة مدرستي مشروع وطني مستمر.. وتجاوزنا نسبة ٩٨% لدخول الطلاب والطالبات(2020 ، نوفمبر٢٣)، *صحيفة المدينة*. https://www.al-madina.com/article/708951/

وكالة الأنباء السعودية (واس)، ثقافي / موقع "اليونسكو" يبرز جهود وزارة التعليم في مواجهة كورونا خلال الفصل الدراسي الماضي، الرياض ٠٧ أكتوبر ٢٠٢٠، https://www.spa.gov.sa/viewfullstory.php?lang=ar&newsid=2142442

يوسف، عبد الله. (٣١ اغسطس، ٢٠٢٠). *ما هي منصة مدرستي أهمية منصة مدرستي*. تم الاسترداد من فهرس: https://faharas.net/madrasati/

Alam, A. (2020). *Challenges and possibilities of online education during covid-19*. Basel, Switzerland Basel, Basel: MDPI AG. doi:http://dx.doi.org./10.20944/preprints202006.0013.v1

ANA, A., Asnul, D. M., PURNAWARMAN, P., SARIPUDIN, S., MUKTIARNI, M., DWIYANTI, V., & Siti, S. M. (2020). Students' perceptions of the twists and turns of E-learning in the midst of the covid 19 outbreak. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 12*, 15-26. / http://dx.doi.org.rrem/12.1sup2/242

Future-proofing your district plan conference. (2020, May) A one-day conference for best practices, advice, and resources to future-proofing school districts.USA. https://www.techlearning.com/resources/

Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 *pandemic. Education Sciences*, 10(9), 232. http://dx.doi.org./10.3390/educsci10090232

Olaf Z,R. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in germany. *Human Behavior and Emerging Technologies,* doi:http://dx.doi.org./10.1002/hbe2.238

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). *Self-perception of digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages*. Basel, Switzerland Basel, Basel: MDPI AG1 :http://doi.org./10.20944/preprints202011.0426.v

Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(2), 90-109. doi:http://dx.doi.org./10.29333/ejecs/388

Saudi press: Different independent global bodies praise Saudi experience in distance education. (2020). *Saudi Press Agency* Retrieved from https://search-proquest-com./wire-feeds/saudi-press-different-independent-global-bodies/docview/2451593788/se-2?accountid=142908

Thevannoor, R. (2020). Education in the time of corona. *SCMS Journal of Indian Management, 17*(2), 4. Retrieved from https://search-proquest-com./scholarly-journals/education-time-corona/docview/2431837780/se-2?accountid=142908

van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & Stan van Ginkel. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the netherlands: ATEE journal. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 623-638. http://doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/02619768.2020.1821185

واقع الارشاد الأسرى وعلاقته بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين من وجه نظر المرشد الطلاب

د. مجدي نجم الدين بخاري

المملكة العربية السعودية – وزارة التعليم – إدارة تعليم جدة

majdyb@jedu.gov.sa

مقدمة:

تلعب الأسرة دورًا بالغًا في نمو أبنائها نفسيًا واجتماعيًا، وتتضح أهمية الأسرة وخطرها في تشكيل شخصية الطفل منذ نعومة أظفاره، وإذا ما تذكرنا المبدأ البيولوجي الذي يقول **"كلما كان الكائن صغيرًا تزداد القابلية للتشكيل "** نجد أن لها الأثر الكبير في تشكيل شخصية الطفل تشكيلاً يبقى معه سائر حياته؛ فالأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها، وفي هذه البيئة يتلقى أول إحساس بما يجب أو لا يجب أن يقوم به. كما أن الأسرة هي مصدر الأمان والطمأنينة بالنسبة للطفل، وقد أصبح هذا التأثير البالغ والحاسم للأسرة على شخصية الفرد- والذي يزداد وضوحًا مع تقدم البحث العلمي- إحدى الحقائق القليلة التي يُسلِّم بها علماء النفس من مختلف الاتجاهات مع اختلافهم في تفسير هذا التأثير وآلياته.

وقد انعكست تلك الأهمية بوضوح في ذلك العدد الضخم من البحوث والدراسات التي ركزت على هذا الدور الخطير للأسرة في حياة الأبناء، والذي بدأ بالتركيز على أساليب المعاملة الوالدية بمختلف أنماطها، وتلي ذلك الاهتمام بدراسة المناخ الأسرى كمحاولة للإحاطة بتأثيرات البيئة الأسرية بصورة أكثر شمولًا، ثم ظهر حديثًا الاهتمام بدراسة الإرشاد الأسري المتمثل في مدى قدرة الأسرة على القيام بوظائفها المختلفة تجاه إشباع الحاجات المادية والنفسية لأفرادها وتنشئة الأبناء ورعاية نموهم الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي، وذلك في محاولة لدراسة العوامل والتأثيرات الأسرية بصورة أكثر تكاملًا وديناميةً، فالأسرة الجيدة السوية هي التي تتيح لأفرادها تنمية قدراتهم وإشباع حاجاتهم بطريقة صحية وبنائية (عبد السلام، ٢٠٠٤).

ويعد التفوق بشكلٍ عام مطلبًا محمودًا للأسرة من أبنائها، كما أن الأبناء يرغبون في الوصول إليه كلٌ وفق إمكاناته وقدراته. ويُعد الطلاب المتفوقون ثروة وطنية وكنزُ لا ينضب في المجتمع، بل وعاملاً من عوامل نهضته في جميع المجالات، حيث بهم وعن طريقهم يتم استثمار وتطوير الأنواع الأخرى من الثروات، وذلك أن أي عملٍ ثقافي أو حضاري يقوم أساسًا على الفكر والجهد البشري، ثم بعد ذلك على الثروة المادية، كما أن أثمن ما في الثروة البشرية وأجزلها عائد لإمكانات هؤلاء المتفوقون، فهم بما وهبهم الله من تفوق عقلي وقدرات خاصة على الفهم والتطبيق والتوجيه والقيادة والإبداع أقدر العناصر البشرية على إحداث التقدم وقيادة التنمية والتصدي لمعوقاتها وحل مشكلاتها، كما تنعقد عليهم الآمال الكبرى في ارتياد آفاق المستقبل وتطوير سبل الحياة لشعوبهم .

كما أن إدراك الأبناء للعلاقات الأسرية بين الوالدين والإخوة والأخوات يؤثر على مستوى الفاعلية الذاتية للأبناء، وقد كشفت نتائج دراسات عديدة عن الجانب الايجابي للفاعلية الذاتية، وأهميتها في بناء الذات الايجابية، والالتزام الذاتي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كابرارا وآخرون (Caprara et al., 2005).

وإدراكًا من الباحث لأهمية وحيوية هذا الدور الذي تؤديه هذه المؤسسة التربوية الأولى من وظائف بيولوجية ونفسية واجتماعية وثقافية واقتصادية وما له من تأثيرٍ على الأبناء سواءً كان هذا الأداء على النحو السوي أو على النحو غير السوي كانت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة الحالية مما يراه الباحث من وجود علاقة منطقية قوية بين الإرشاد الأسري وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا، وذلك استنادًا إلى بعض القراءات في التراث الأدبي والسيكولوجي، ودور أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية، وكذلك أساليب التنشئة الاجتماعية في بناء وتشكيل شخصية الأبناء وتمتعهم بالصحة النفسية، حيث تعد هذه الأساليب والطرق التي تتبعها الأسرة في تنشئة الأبناء من أهم العوامل الأسرية المؤثرة في تكوينهم النفسي وتوافقهم وصحتهم النفسية، وكذلك استنادًا لمجموعة من المشاهدات والملاحظات العملية التي تبلورت من خلال عمل الباحث بالحقل التربوي والتعامل المباشر مع هذه الفئة من الطلاب – المتفوقين- في المراحل التعليمية المختلفة - وبصفةٍ خاصة المرحلة الثانوية- ومتابعتها لهم، حيث وجدت تباين واختلاف بين هؤلاء الطلاب في التعاطي والتعامل مع الكثير من المواقف اليومية والضغوط والإحباطات التي قد يتعرضون لها في هذه المرحلة والتي قد تكشف عن بعض مكنوناتهم وسماتهم الشخصية بشكلٍ كبير.

وفى ضوء ما سبق يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة الحالية في أن الإرشاد الأسري الإيجابي علي درجة كبيرة من الأهمية في ارتقاء الفاعلية الذاتية لدي الأبناء، ولكن قد يحدث العكس إذا أدرك الطفل هذا الإرشاد بشكلٍ سلبي. وقد اتضح من العرض السابق أن الأسرة تلعب دورًا بالغ الأهمية في التكوين الشخصي والاجتماعي للأبناء، لاسيما فئة المتفوقين دراسيًا، وأن هناك إغفال لدراسة الإرشاد الأسري في علاقته بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا، وهذا ما استرعى اهتمام الباحث لدراسة هذه المشكلة. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي الآتي: **ما واقع الارشاد الأسرى وعلاقته بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين من وجه نظر المرشد الطلابي؟**

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلي:

١. الكشف عن طبيعة الإرشاد الأسرى في علاقته بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا من وجه نظر المرشد الطلابي.
٢. التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيًا من الجنسين (الذكور- الإناث) في فاعلية الذات.
٣. التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة المتفوقين دراسيًا من خلال المتغيرات المتمثلة في أبعاد الإرشاد الأسري.

أهمية الدراسة:

(أ)- الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

أنها تأتى في ظل قلة الدراسات العربية التي تناولت دراسة الإرشاد الأسري وندرتها بصفةٍ عامة وفي علاقته بفاعلية الذات لدى فئة المتفوقين - في حدود علم الباحث- بصفةٍ خاصة، كما أنها تسهم في تقديم صورة متكاملة عن متغيرات الدراسة، وذلك من خلال عرض بعض الأطر النظرية التي تفسرها، مما يساعد في تقديم فهمًا أفضل، وبصورة أوضح تساهم في دفع قاطرة البحث العلمي لإجراء المزيد من البحوث والدراسات والبرامج في هذا الصدد، وبالتالي فإن هذه الدراسة قد تكشف عن حاجة البحث العلمي إلى القيام بتصميم برامج إرشادية فاعلة لتقديم الخدمات والمساعدات لأسر واحدة من أهم فئات المجتمع (المتفوقين) مما يجعلها جديرة بأن تكون موضع الاهتمام البحثي.

تتيح الفرصة للتعرف على دور الأسرة في بناء وتشكيل شخصية أبنائها المتفوقين، انطلاقًا من الحاجة إلى القيام بدراسات يمكن أن يستفاد منها في تحسين الخدمات الإرشادية والتربوية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية المقدمة

لهذه الفئة.

يمكن من خلالها الكشف عن بعض المؤثرات في البيئة الأسرية والتي تعمل على تشكيل البنية الشخصية والنفسية لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا.

توفر قدرًا من المعلومات التي تعزز فهم الأسباب المؤثرة على فاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا.

إلقاء الضوء على بعض الجوانب المتعلقة بالمتفوقين وخصائصهم الشخصية.

يمكن أن تفتح المجال لمزيد من الدراسات النفسية المتعمقة التي قد تساهم في تطوير أساليب الإرشاد والتوجيه النفسي للطلاب المتفوقين الذين يعانون من انخفاض الفاعلية الذاتية .

(ب)- الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

- إمكانية الاستفادة من نتائجها لوضع الخطط وتصميم البرامج الإرشادية والعلاجية وبرامج التوعية، وتقديم الخدمات التربوية والنفسية التي تهدف إلى تحسين الإرشاد الأسري لدى أسر هذه الفئة.
- تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تفيد الآباء والأمهات والأخصائيين النفسيين ومراكز التوجيه والإرشاد وكذلك المهتمين بشئون الموهوبين والمتفوقين في معرفة أفضل الطرق والأساليب والبرامج للقيام بأدوارهم في تربية وتنشئة أبنائهم المتفوقين وتهيئة المناخ المناسب لهم سواء في البيئة الأسرية أو البيئة المدرسية، وكذلك كيفية التعامل معهم ورعايتهم والارتقاء بهم.
- قد تعمل هذه الدراسة على لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية إلى زيادة الاهتمام بهذا المتغير للعمل على تنميتهم لدى الطلبة، وزيادة جهودهم لتطوير أفكار إيجابية عن أساليب متطورة للإرشاد والتوجيه النفسي للطلاب المتفوقين دراسيًا ومساندتهم، وحل مشكلاتهم الاجتماعية ورفع المعاناة النفسية التي تواجههم حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات عالية من التحصيل العلمي معتمدين على أنفسهم.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المفاهيم التي تحتاج إلى تحديد حتى يمكن قياسها ودراستها وهى الإرشاد الأسري، قوة الأنا، فاعلية الذات، المتفوقون.

الإرشاد الأسري: Family Counseling

هو " ذلك النمط والأسلوب الذي تتبعه الأسرة في القيام بأدوارها ووظائفها المختلفة لتحقيق أهدافها ومقاصدها، وتلبية احتياجات أبنائها وإشباع حاجاتهم النفسية من خلال الاتصال والحوار البناء والعلاقات الإيجابية بين أفرادها، ودعمهم وتوجيه وضبط سلوكهم وإتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي لهم، وأداء المهام والأدوار الأسرية وحل المشكلات والصراعات داخلها ودعم الترابط والتماسك بين أفرادها".

ويُعَرَف الإرشاد الأسري إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه الأسلوب العلمي المنظم المقدم للوالدين لمساعدتهم في تربية ورعاية أبنائهم.

- فاعلية الذات : Self-Efficacy

يُعرف باندورا فاعلية الذات على أنها " معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وأداء سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة (Bandura, 1997).

وقد حددت فاعلية الذات إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المتفوق دراسيًا على مقياس فاعلية الذات والمستخدم في هذه الدراسة. والتي تعكس مستوى الفاعلية الذاتية لديه.

- الطلاب المتفوقين دراسيًا: Academic Gifted Student

عرّفت الجمعية الأمريكية للمتفوقين" المتفوق" بأنه الفرد الذي تمكنه قدراته من القيام بأداء متميز بدرجة ملحوظة ودائمة مقارنةً بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها ويحتاج إلي برامج تربوية خاصة ليتمكن من تحقيق إسهاماته نحو ذاته ومجتمعة(Stanford university, 1996).

ويعرفون اجرائياً في البحث بأنهم " الطلاب الحاصلين على أكثر من ٩٠% في المجموع الكلى للاختبارات التحصيلية واختبار القدرات العقلية المحددة لتحديد الطلاب المتفوقين".

التراث الأدبي للدراسة :

تم عرض الدراسات التي تناولت الموضوع وفقًا لتطورها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث لإبراز مسار التطور البحثي في هذا المجال وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الإرشاد الأسري وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.

- **دراسة ساندرز (Morawska , Sanders, 2009)** عن تقييم تدخل السلوك الأبوي لدي آباء وأمهات الأطفال الموهوبين. إن آباء وأمهات الأطفال الموهوبين يقروا بالحاجة إلى دعمهم في رعاية أبنائهم، فالأطفال الموهوبين لهم متطلبات فريدة، وهدف هذه الدراسة هو تقويم كفاءة التدخل الأبوي السلوكي من أجل تحسين المهارات الوالدية نحو الأطفال الموهوبين لتقييم تأثير هذه التغيرات على التكيف العاطفي والسلوكي لطفلهم الموهوب وتم عمل تجربة على مجموعة تم اختيارها بطريقة عشوائية، وعمل برنامج إيجابي مع (٧٥) أبًا لأطفال موهوبين، وأقرت النتائج بوجود نتائج ذات دلالة لمنع الآباء لأبنائهم من مواجهة مشكلات وأقر الوالدين بحدوث تحسن في أسلوبهم الأبوي.
- **وفحصت دراسة كل من (Garn ; Michael ; Joll, 2010)** التأثيرات الوالدية على الدافع الأكاديمي للطلاب المتفوقين من منظور نظرية تقرير المصير. حيث أن البيئة المنزلية التي يوفرها الوالدين لأبنائهم الموهوبين يمكن أن يكون لها تأثير على دافعهم الأكاديمي، ومع ذلك هناك عدد محدود من الأبحاث ركز على هذا الموضوع، وقد تم استخدام نظرية التعميم الذاتي وإطار العمل الشامل للدافعية في هذه الدراسة لاكتشاف الإجابة على سؤالين في هذا البحث: ما هي الاتجاهات العامة لآباء الموهوبين نحو الدافعية الأكاديمية لأبنائهم .ما هي الطرق التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم الموهوبين في المنزل لتنمية الدافعية الأكاديمية. وقد كشفت المقابلات مع (٣٠) أبًا لأطفال موهوبين من الولايات المتحدة عن ثلاث موضوعات مرتبة من أعلى منها الوالدين كخبراء ومُنمين ومُعدّلين للسلوك. ومن منظور نظرية حق تقرير المصير، وأشارت النتائج إلى أنه بالرغم من حسن النوايا فإن الآباء في هذه الدراسة كانوا غير مواظبين على تقديم بيئات منزلية مناسبة تدعم وتنمى الدافعية لدى أبنائها.
- **دراسة وايت (White, 2010)** بعنوان الآباء المتحمسون؟ طبيعة العلاقات بين الآباء والأبناء في الأسر ذوي الأطفال المتفوقين عقليًا. استكشفت هذه الدراسة كميًا وكيفيًا العلاقة بين الأطفال المتفوقون عقليًا وآبائهم. وشملت عينة التحليل الكمي (١٠٠) أم ،(٢٤) أب،(٥٠) بنت، (٢٩) ولد، وشملت عينة التحليل الكيفي (١٨٩) أم ، (١٤) أب ، (٦٥) بنت، (٣٥) ولد، (٨) أطفال، وكل الأطفال المشاركين كانوا من الصف السابع إلى الحادي عشر وتم عمل ثلاث استبيانات منها واحدًا حول تقييم الأسرة في كاليفورنيا يسمى (CIFA) واستبيان آخر به سبعة أسئلة مفتوحة، واستبيان للمعلومات الخاصة بالخلفية الثقافية، وفي التحليل الكمي أبلغ الأطفال عن وجود علاقة ذات دلالة مع آبائهم تتسم بالإيجابية واتضح ذلك من البيانات المجمعة، وقد اختلف وصف الآباء والأبناء لتلك العلاقة، فلقد وصف الآباء هذه العلاقة بشكلٍ أكبر من وصف الأبناء عن تلك العلاقة، وأبلغ الآباء أن علاقتهم ببناتهم أكبر من علاقتهم بأبنائهم، ووصف الأبناء علاقتهم بالأمهات بأنها أكبر من علاقتهم بالآباء، ولم توجد هناك فروق ذات دلالة بين وصف الأمهات والآباء لعلاقتهم بأبنائهم أو اتجاههم نحو أبنائهم.

أما الجزء الكيفي من هذه الدارسة فطالب الآباء والأبناء بالتبليغ عن عدد المرات التي يكون فيها سلوك الوالدين مفيد أو غير مفيد، وكيف يتصرف الآباء عندما تختلف أهداف أبناؤهم عن أهدافهم، وما الذي يجب على المعلمين معرفته عن العلاقة بين الآباء والأبناء، وأكدت الدراسة أن الآباء غالبًا ما يعتقدون أنهم يتصرفون بشكلٍ داعم ومساند ولكن الأطفال يروا أن هذا السلوك متناقض. وأكدت الدراسات أيضًا وجود مجالات يقدر فيها الأطفال الموهوبين سلوك والديهم نحوهم.

- **دراسة علاء الدين؛ العلى (٢٠١٢)** عن الإرشاد الأسري كما يدركه المراهقون وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية والقلق". وسعت هذه الدراسة لاستكشاف العلاقات بين الإرشاد الأسري (التماسك، التكيف) والممارسات الوالدية والكفاءة الاجتماعية والتقارير الذاتية للمراهقين عن درجة القلق لديهم وجنس المراهقين، وتألفت عينة الدراسة من (٣٧٨) طالبًا وطالبة في الصفوف السابع والثامن والتاسع اختيروا عشوائيًا من المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في الأردن بمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا(م= ١٣,٦، ع= ١,٠٦)، وأشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة دالة بين الممارسات الوالدية الإيجابية وأداء الأسرة الصحي لوظيفتها المتعلقة بالتماسك والتكيف، كما أظهرت نتائج تحليلات الانحدار المتدرج أن عاملي (أ) الممارسات السلبية للأم و(ب) انخفاض مستوى التماسك الأسرى أسهما في التنبوء بتقديرات الطلبة للقلق، وأن عاملي (أ) الممارسات الوالدية الإيجابية للأب و(ب) ارتفاع مستوى التماسك الأسرى أسهما في التنبوء بتقديرات الوالدين للكفاءة الاجتماعية لدى طلابهم، وأخيرًا أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقاييس الدراسة تعزى لجنس المراهق باستثناء مقياس القلق.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت فاعلية الذات لدى الجنسين وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالإرشاد الأسري:

- **دراسة عبيدات (٢٠٠٨)** عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، صفوف(ثامن، تاسع، عاشر) في ضوء متغيري الجنس، المستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس أنماط التنشئة الأسرية الذي قام الباحث بتطويره، ومقياس الفاعلية الذاتية المدركة، الذي قام الشبول (٢٠٠٤) ببنائه. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٢) طالًبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا صفوف(ثامن، تاسع، عاشر) في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة التابعة لمحافظة أربد موزعين على سبعة مدارس، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط شيوعًا لدى أسر أفراد عينة الدراسة هو النمط الديمقراطي الذي جاء في المرتبة الأولى، يليه نمط التقبل في المرتبة الثانية، يليه نمط الحماية الزائدة، يليه نمط الإهمال، يليه نمط النبذ، وجاء النمط التسلطي في المرتبة السادسة والأخيرة، كما بينت النتائج بأن أفراد عينة الدراسة أظهروا مستوى مرتفع من فاعلية الذات، مع وجود فروق ذا دلالة إحصائية (0.05) في مستوى فاعلية الذات يعزى إلى متغير الجنس ولصالح فئة الإناث. وفيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي فلم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات لدى أفراد العينة تعزى لهذا المتغير، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى فاعلية الذات تعزى إلى متغير التنشئة الأسرية ولصالح النمط الديمقراطي.
- **دراسة نصار (٢٠٠٩)** "العلاقة بين فاعلية الذات والتكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة". استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية الذات والتكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة الثانوية في ضوء متغيري (الجنس والتحصيل الدراسي) ، تكونت العينة من (٣٩٨) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، منهم(١٥٢) من الذكور، (٢٤٦) من الإناث، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير مقياسان هما: مقياس فاعلية الذات ومقياس التكيف الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات والتكيف

الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصـــرة كانت بدرجة متوســـطة، وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير التحصـيل الدراسـي ولصـالح ذوى التحصـيل المرتفع في مسـتوى فاعلية الذات، وأظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس في مسـتوى فاعلية الذات، وتوصـلت أيضًـا إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والتحصـيل الدراسـي في مسـتوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصـرة. وفي ضـوء ما توصـل له الباحث من نتائج فقد أوصى بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع العلاقة بين فاعلية الذات والتكيف الأكاديمي في مراحل دراسية مختلفة وفي ضوء متغيرات أخرى.

- **دراسة رزق (٢٠٠٩)** هدفت الدراسة التعرف بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي. تم اختيار الدافع المعرفي لفحص علاقته بالكفاءات الذاتية المدركة انطلاقًا من الإطار النظري المعرفي لدافعية الإنجاز الذي يتضمن عدّة نظريات (مثل نظرية فاعلية الذات لباندورا، ونظرية قيمة الذات لكوفنجتون) والتي تفترض أن مدركات الفرد تؤثر في السلوك والتعلم وأن لها أهمية تربوية وعلمية كبيرة. تكونت العينة من (٣٤٤) فردًا من طلاب الصف الأول الثانوي وتمّ الاعتماد على أداتين للدراسة: مقياس بروفيل الكفاءات الذاتية، اختبار الدافع المعرفي. وتمّ التوصل إلى عدّة نتائج أهمها: وجود علاقة موجبة دالة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية من جهة وأبعاد الدافع المعرفي من جهة أخرى، كذلك الأمر بالنسبة لدرجة التفوق الدراسي والجنس، وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالطلاب في مرحلة المراهقة ومساعدتهم على إدراك كفاءاتهم الأكاديمية والاجتماعية.
- **دراســـة ســـينثيا (Edins,Cynthia A, 2010)** حول الفاعلية الذاتية واحترام الذات لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في المدارس الابتدائية النظامية. فوفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن الطلاب تزداد أو تقل فاعليتهم الذاتية وتقديرهم للذات بالاعتماد على أدائهم الســـابق وبالمقارنة بإقرانهم وبالتغذية الرجعية التي يحصـــلون عليها من البيئة التعليمية، ولقد بحثت عدة دراسات مشابهة تقدير الذات والكفاءة الذاتية فعلى سبيل المثال هناك دراسة في جامعة جورجيا كانوا يبحثون فيها عن تقدير الذات المرتفع والمنخفض لدى الطلاب الجامعيين، ودراســة أخرى عن تقدير الذات وعلاقته بالإنجاز في مادة الرياضـــيات لدى الطلاب الموهوبين بالمدارس الثانوية وقليل من الدراســـات قد بحثت تقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى أطفال المدارس الابتدائية، ولم يكن هناك أي أبحاث سابقة عن هذه الجوانب لدى عينات من المدارس الابتدائية وعدد قليل من الدراسات تناولت موضـوعات ذات صـلة بالمدارس الابتدائية للكشـف عن العلاقة بين المدرسـة وكل من تقدير الذات والفاعلية الذاتية، وقد أجرىّ التحليل الإحصـــائي لأداء الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في المدارس الابتدائية فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية وتقدير الذات، وكشـــفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في الدرجة الكلية للمقياســين بين المجموعتين فقد حصــل الطلاب الموهوبين على تقدير أقل في الفاعلية الذاتية وتقدير الذات عن غير الموهوبين، وهذه نتيجة تقترح تطبيقات قيّمة من أجل فهم مراحل تطور تقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى أفراد المجتمع.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١. لا توجد دراسة عربية في حدود علم الباحث تناولت الإرشاد الأسري المدرك في علاقته بكل من فاعلية الذات.
٢. أجريت معظم الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة فئات عمرية متباينة وأكثرها المرحلة الجامعية. وهذا ما لا يتفق مع العينة التي تتناولها الدراسة الحالية وهى فئة المتفوقين دراسيًا من طلاب الصف الأول الثانوي العام.
٣. أتّت معظم الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة في شكل ارتباطي أو علاقي، كانت غالبًا ما تكشف عن العلاقة الكامنة بين هذه المتغيرات ومتغيرات أخرى.
٤. اختلفت هذه الدراسات في عدد أفراد العينات المستخدمة وكذلك في المرحلة العمرية التي تناولتها بالدراسة.

٥. هناك تضـارب واختلاف بين نتائج هذه الدراسـات فيما يختص بوجود فروق جوهرية بين الجنسـين في قوة الأنا، ولصالح أي من الجنسين، أو عدم وجود فروق أساسًا.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. أتاحت هذه الدراسات للباحثة الفرصة للتعرف على طبيعة وخصائص كل من الإرشاد الأسري، قوة الأنا، وفاعلية الذات، والطلاب المتفوقين.
٢. كشفت هذه الدراسات عن بعض المفاهيم التي تتداخل مع متغيرات الدراسة الحالية، وبينت الفرق بينها وبين بعضها إلى غير ذلك من القضايا التي تتعلق بالإطار النظري للدراسة.
٣. استفاد منها الباحث في إعداد وتصميم مقياس الإرشاد الأسري.
٤. استفاد منها الباحث في اختيار التصميم التجريبي والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
٥. استفاد الباحث منها في صياغة فروض الدراسة الحالية.
٦. استند إليها الباحث في تحليل بعض نتائج الدراسة وتفسيرها.

فروض الدراسة:

من خلال عرض الإطار النظري للدراسة واستنادًا إلى ما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج فإن الدراسة الحالية تفترض الفروض التالية

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـــائيًا بين أبعاد الإرشـــاد الأســـري المدرك وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين (الذكور والإناث) من أفراد عينة الدراسـة المتفوقين دراسـيًا بالصـف الأول الثانوي في فاعلية الذات لصالح الذكور.
٣. تُنبِئ بعض أبعاد الإرشاد الأسري دون غيرها بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي.

منهجية وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لكونه الملائم لطبيعتها، حيث يعرفه عبيدات(١٩٩٩، ٤٢٧) بأنه " منهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا يعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمd فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار العناصر أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة. ويستخدم في هذا المنهج أساليب القياس والتصنيف والتفسـير واسـتنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث وتحليلها للوصول إلي إدراك طبيعتها والمحاولة في وضـع الحلول التي تسـاهم في حلها. كما اسـتخدمت المنهج الإكلينيكي ، حيث دعمت الباحث دراسـتها بالدراسـة العميقة للحالة الفردية والتي تعتمد على معرفة الحاجات غير المشـبعة وتحليل الدوافع الكامنة والكشـف عن ديناميا تها الخفية لفهم أعماق الظاهرة محل الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

ويتكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف الأول الثانوي العام (المتفوقين دراسيًا) بالمدارس الحكومية بالرياض.

ثالثاً: عينة الدراسة ومواصفاتها:

أ- العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية المبدئية من طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي العام المتفوقين دراسيًا من الحاصلين على نسبة مئوية تفوق ٩٠% في الاختبارات التحصيلية في المرحلة المتوسطة وبلغ قوامها (٤٧١) طالبًا وطالبة، وكان الهدف منها إعداد الأدوات الخاصة بالدراسة وتقنينها من خلال المعالجة الإحصائية للتأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة، والتعرف علي المشكلات التي قد تواجه "الباحث" من أجل تفاديها عند التطبيق النهائي، حيث تم تطبيق مقياس مقياس فاعلية الذات على (٨٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري قدره (١٥,٧) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠,٤٦٥). وذلك بهدف حساب معامل ثبات المقياس وتحديد صلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

ب - العينة الأساسية:

قام الباحث بتطبيق الدراسة الحالية على عينة مكونة من (٣٠٥) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي (المتفوقين دراسيًا) والحاصلين على نسبة مئوية تفوق (٩٠%) من المجموع الكلى للاختبارات التحصيلية في المرحلة المتوسطة (١٢٧) من الذكور، (١٧٨) من الإناث، بمتوسط عمري قدره (15.99) عامًا، وانحراف معياري قدره (0988.). وكان معظمهم من الحاصلين على نسبة مئوية تفوق (٩٥)، وقد تم اختيارهم من مدارس المرحلة الثانوية في المرحلة المتوسطة.

وقد تم اختيار هذه العينة من عينة قوامها (٣١٠) طالبًا وطالبة، حيث تم استبعاد (٥) استمارات للأسباب الآتية:

١. عدم استكمال الإجابة وترك معظم بنود المقاييس بدون إجابة .
٢. وضع أكثر من علامة أمام الكثير من العبارات.
٣. عدم الجدية في الاستجابة وتردُّد بعض الطلاب في الإدلاء باستجاباتهم على الأدوات نظرًا لكون الأسئلة تتعلق بشئون أسرهم.

وقد كان لاختيار الباحث هذه الفئة من طلاب المرحلة الثانوية وتحديدًا طلاب الصف الأول الثانوي عدة مبررات من أهمها:

١- أهمية هذه الفترة من مراحل التعليم في تحديد ملامح المستقبل العلمي والمهني باعتبارها بداية لمرحلة التخصص الأكاديمي.

٢- أن الصف الأول الثانوي هو مطلع المرحلة الثانوية التي تعتبر المرحلة الفارقة والمحددة لمستقبل الفرد فى نظام التعليم ، وتُعد بداية مرحلة جديدة من مراحل عمر الإنسان يبدأ فيها السعي لتحقيق التفوق والإنجاز بكل الوسائل، وتتضح فيها قدرته على إدراك وتحمل كافة صور الضغوط النفسية والأسرية والاجتماعية والتعليمة؛ الأمر الذي يكشف عن مدى تمتعه ببعض السمات الشخصية الهامة - ومنها قوة الأنا– وقدرته على مواجهة تلك الضغوط وكيفية التعامل معها من عدمه، وعلى الجانب الآخر فقد لا يستطيع التغلب على ما قد يصادفه من عقباتٍ في طريقه للوصول إلى هدفه – خاصة وأن تلك المرحلة يتحدد من خلالها مستقبله المهني- فتَّأثر الفاعلية الذاتية لديه مما يؤثر على كيانه الشخصي وعلى مستقبله ووجوده.

٣- تَوفُر الكفاءة المعرفية واللفظية لدى هذا العمر حيث تشير الأدبيات أن الأطفال الصغار ليس لديهم هذه القدرات والمهارات، وأنهم غير قادرين على التحكم في الاستجابات الانفعالية والدوافع السلوكية حيث تكون غير واضحة في هذه المرحلة. كما أن طبيعة متغيرات الدراسة تتطلب وعيًا كافيًا بالذات وبالواقع.

٤- أن التفاعلات الأسرية السليمة مع المتفوق في هذه المرحلة تساهم في تحقيق السواء في الأداء النفسي والاجتماعي وتكسبه مهارات التعامل بكفاءة نفسية واتزان انفعالي، وتواصل عقلي واعي وبنّاء، ومشاركة اجتماعية فاعلة.

٥- أنها الفترة التي يمكن استثمارها من جانب الأسرة لمساعدة أبنائها المتفوقين على تنمية قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم، وتعديل وتغيير أسلوب حياتهم بما يحقق استقلاليتهم، ويعزز ويدعم جوانب شخصيتهم.

٦- كما أن هذه الفئة العمرية تقع ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة حيث تُمثل تلك المرحلة أيضًا فترة هامة في حياة الفرد، فالمراهقة هي امتداد لمرحلة الطفولة ، بمعني أن ما يتلقاه الفرد خلالها من رعاية وأساليب تنشئة يؤثر علي رؤيته لذاته وللعالم من حوله.

٧- قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت دراسة متغير الإرشاد الأسري – كما يدركه المتفوق- في علاقته بفاعلية الذات لدى هذه المرحلة العمرية المهمة .

ثالثًا: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداد / نفيسة فوزي (٢٠١٢).

ثبات مقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية:

قام الباحث الحالية بحساب معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات للتأكد من صلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية وذلك بطريقتين على النحو التالي:

١- طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي المتفوقين دراسيًا بواقع (٤٠) طالبًا، (٤٠) طالبة ، وتم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، فكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات جميع أفراد عينة التقنين(925.) وهو معامل ثبات مرتفع جدًا ويشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الحالية، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١) معامل ثبات مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٨٠)

أبعاد المقياس	معاملات الثبات
الإدراك الذاتي للقدرات	.875
الجهد والمثابرة	.864
الدرجة الكلية للمقياس	.925

٢- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الثبات، وذلك علي نفس العينة السابق ذكرها، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (925.) وهو أيضًا معامل ثبات مرتفع جدًا ويؤكد صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة المتفوقين دراسيًا. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) معامل ثبات مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية بطريقة التجزئة النصفية
(ن= ٨٠)

أبعاد المقياس	معاملات الثبات
الإدراك الذاتي للقدرات	.889
الجهد والمثابرة	.853
الدرجة الكلية للمقياس	.925

يتضح من الجدولين السابقين أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة عالية من الثبات وهو ما يسمح بإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض الدراسة والمتمثلة في الآتي:

- التحليل العاملي.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفروض الخاصة بوجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات، ومعه معادلة ألفا كرونباخ لتقنين أدوات الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار " ت " T.Test للتحقق من صحة الفروض الخاصة بالفروق بين الجنسين.
- تحليل الانحدار متعدد الخطوات (المتدرج للتحقق) من صحة الفروض الخاصة بإسهام أبعاد الإرشاد الأسري في التنبؤ بفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

الفرض الأول " **توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الإرشاد الأسري المدرك وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي** "، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الإرشاد الأسرى وأبعاد فاعلية الذات وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الإرشاد الأسرى والدرجة الكلية وأبعاد فاعلية الذات والدرجة الكلية لدى أفراد عينة الدراسة

م	أبعاد فاعلية الذات / أبعاد الإرشاد الأسرى	الإدراك الذاتي للقدرات	الجهد والمثابرة	الدرجة الكلية لفاعلية الذات
١	طبيعة الاتصال والحوار الأسرى	**٠,٣٥	٠,٣٩	**٠,٤٠
٢	العلاقات الأسرية المتبادلة	٠,٣٢	٠,٤٠	**٠,٣٨
٣	معايير الضبط والتنظيم والتوجيه	٠,٣٢	٠,٣٥	**٠,٣٦
٤	إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي	٠,٣٧	٠,٣٨	**٠,٤١
٥	أداء المهام والأدوار الأسرية	٠٣٠	٠,٣٥	**٠,٣٥
٦	الإشباع النفسي والدعم الأسرى	٠,٢٧	٠,٣٤	**٠,٣٣
٧	حل المشكلات والصراعات الأسرية	٠,٢٩	٠,٣٤	**٠,٣٤
٨	الترابط والتماسك الأسرى	٠,٣٣	٠,٣٩	**٠,٣٩
	الدرجة الكلية للأداء الوظيفي الأسرى	٠,٣٦	٠,٤٢	**٠,٤٢

** جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١) ن = ٣٠٥

يتضح من الجدول (٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد الإرشاد الأسرى (طبيعة الاتصال والحوار الأسرى، العلاقات الأسرية المتبادلة، معايير الضبط والتنظيم والتوجيه، إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي، أداء المهام والأدوار الأسرية، الإشباع النفسي والدعم الأسرى، حل المشكلات والصراعات الأسرية، الترابط والتماسك الأسرى) ودرجته الكلية وفاعلية الذات ببعديها (الإدراك الذاتى للقدرات – الجهد والمثابرة)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأداء الوظيفي الأسرى والدرجة الكلية لفاعلية الذات (٠,٤٢) مما يثبت صحة الفرض الثاني وتحققه.

وتشير هذه النتيجة إلي أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب على أبعاد مقياس الإرشاد الأسرى ترتفع في المقابل درجاتهم على مقياس فاعلية الذات ببعديها (الإدراك الذاتي للقدرات – الجهد والمثابرة) على السواء.

كما يتضح أيضًا من خلال هذه النتائج أن جميع أبعاد الإرشاد الأسرى قد ارتبطت بأبعاد فاعلية الذات ارتباطًا موجبًا، وبناءًا على هذه النتائج يمكن القول أنه كلما نجحت الأسرة في أداء أدوارها ووظائفها الأساسية على نحوٍ جيد وفعّال بحيث تعمل على إعطاء الفرصة لأبنائها للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، والاستماع لهم، ومنحهم العلاقات الدافئة، وضبط سلوكهم وتعليمهم القواعد والمعايير الأسرية السليمة، وتوفير الدعم العاطفي لهم، وإتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي السليم بما يعزز قدراتهم وإمكاناتهم وثقتهم بذواتهم، وتشجيعهم على تحقيق الاستقلالية ودعهم ومساندتهم، وحل مشكلاتهم كلما تمتع أبنائها بقدر كبير ومستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية.

حيث يولد الطفل الصغير بدون أي شعور بمفهوم الذات، وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلي فهم أسباب وقوع الأحداث وأخيرًا إلي إدراك القدرة على إنتاج الأحداث والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدى إلي الشعور بفاعلية الذات، كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة الكلام، ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة فى نشأة الشعور بالسيادة الشخصية (Bandura,1997,Pp:164-168)).

ويعتقد باندورا أن الشعور بالفاعلية الذاتية يُعد عاملاً حاسمًا في النجاح والفشل في الحياة، ولذلك نجد أن انخفاض فاعلية الذات في الطفولة يمكن أن يجعل الفرد عرضة للفشل في مرحلة المراهقة، لكن يمكن زيادة مستويات فاعلية الذات من خلال التعزيزات الصادرة من المعاملة الوالدية (صالح،١٩٩٤: ٨٤).

ويرى الباحث أن إدراك الفرد بإمكاناته وقدراته وتقبلها بحيث تجعله قادرًا على التعامل مع بيئته يعتمد على طبيعة ونمط علاقاته بمن حوله - لاسيما أفراد أسرته- فإذا كان وعيه وإدراكه لقدراته ايجابيًا فإن ذلك يجعل منه إنسانًا قادرًا على التعامل بشكل إيجابي مع بيئته وعلى العكس من ذلك. عندما يكون إدراكه لها سلبيًا، والطالب المتفوق عندما يدرك إمكاناته العقلية والنفسية والاجتماعية مقبولة وعالية فمن المؤكد أنه سيندفع نحو الإنجاز الدراسي الجيد والنجاح والتفوق .

أما عن ارتباط الأبعاد الفرعية للأداء الوظيفي الأسري بالأبعاد الفرعية لفاعلية الذات فقد بيّنت النتائج ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوي (٠,٠١) بين طبيعة الاتصال والحوار الأسرى وفاعلية الذات ببعديها (الإدراك الذاتي للقدرات – الجهد والمثابرة) لدى المتفوقين دراسيًا من طلاب الصف الأول الثانوى. وتشير تلك النتيجة إلي أنه كلما كان الاتصال والحوار الأسرى إيجابيًا كلما ارتفعت فاعلية الذات لدى الأبناء المتفوقين والعكس صحيح.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نمط الاتصال الايجابي السائد في الأسرة بما يوفره من حرية التعبير عن الرأي والمشاعر ولغة الحوار بين أفرادها بما تشمله هذه اللغة من الكلام والحركات والتعبيرات والإشارات والإيماءات وغيرها من الرموز اللفظية التي يقوم عليها الاتصال الأسرى الجيد والذى يجعل التفاعل بين أفرادها إيجابيًا، يجلب لهم الفرح والسرور بما يدعم مشاعر الفاعلية الذاتية لدى الأبناء المتفوقين.

حيث نجد أن من أهم مصـــادر الفاعلية الذاتية هو الإقناع اللفظي، يرى باندورا أن الإقناع اللفظي يعنى: " الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتى إلي الفرد لفظيًا عن طريق الآخرين تكسـبه نوعًا من الترغيب فى الأداء أو الفعل، ويؤثر على سـلوك الشـخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات"(Bandura.1977, P: 200) ، ويشير هذا المصدر أيضًا إلي عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي للفرد بقدرته على النجاح في مهام خاصة (Bandura, 1995, P: 125).

وجاءت العلاقة بين معايير الضبط والتنظيم والتوجيه وأبعاد فاعلية الذات موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١). ويشير هذا الارتباط إلى أنه كلما ارتفع مسـتوى الضـبط والتنظيم والتوجيه الأسـرى ارتفعت درجة فاعلية الذات لدى الأبناء المتفوقين والعكس صحيح.

ويمكن تفسـير هذه النتيجة في ضـوء منطقيتها، فهذه القدرة التي تمتلكها الأسـرة على الضـبط والتنظيم والتخطيط والتوجيه واستخدامها للأساليب السوية في تحقيقها يجعل المجال واسعًا في فهم وإدراك الأبناء لهذه المعايير والقواعد بطريقة إيجابية، ولا شك أن هذا الأمر سوف يجعل هؤلاء الأبناء أكثر قدرة على تحديد أهدافهم في ضوء ما يتمتعون به من قدرات وإمكانات، كما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط الذاتي الجيد لما يقومون به من أعمال وتحديد مستوى أدائهم لها، وفيما يتعلق بتنظيم الوقت ومقدار الجهد المطلوب لإنجاز هذه الأعمال وتحمل المتاعب في سـبيل إتمامها مما يجعلهم أكثر فاعلية.

ويؤكد باكتشينى وماجليو (Bacchini & Maggliulo,2003) أن عملية التنشئة الاجتماعية تسهم في تشكيل درجة الشعور بالفاعلية الذاتية، وأهمها أساليب المعاملة الوالدية القائمة على التسامح والتوجيه، والتشجيع، وأن أصحاب فاعلية الذات يتميزون بالضبط الداخلي.

وكانت العلاقة بين إتاحة فرص النضـج الشـخصـي والاجتماعي وفاعلية الذات موجبة ودالة عند مسـتوى (٠,٠١)، بمعنى أنه كلما ارتفع مسـتوى إتاحة فرص النضـج الشـخصـي والاجتماعي الأفراد الأسـرة كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات لدى الأبناء المتفوقين والعكس من ذلك صحيح.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضـوء ما توفره الأسـرة من فرص النضـج الشـخصـي والاجتماعي لأبنائها من خلال إكسابهم الخبرات والمهارات وتنمية معارفهم ومعلوماتهم، ومنحهم الفرص لتحقيق الاستقلالية والاعتماد على النفس في كافة شـئونهم، وتشـجيعهم على التفوق والإبداع والانجاز، وتقبل هواياتهم، كل ذلك من شـأنه أن يُدعم الفاعلية الذاتية لديهم، فالحصـول على معلومة أو نصـيحة أو اكتسـاب مهارة جديدة يسـهم في إدراك جيد للذات، ورؤية أكثر للقدرات التي يتمتع بها الفرد وكيفية اسـتثمار تلك القدرات والإمكانات وصـقلها، كما تسـهم أيضًـا في دعم الجهد والمثابرة لديه، فمن خلال إمداد الفرد بخبرة جديدة يسـهم فى تدعيم مثابرته أو كيفية تطوير قدرته على الجهد والمثابرة فى تعلم أشـياء جديدة والوصول للأهداف التي يصبو إليها.

كما كانت العلاقة بين أداء المهام والأداء الأسرى وفاعلية الذات ببعديها(الإدراك الذاتي للقدرات – الجهد والمثابرة) موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١). وتشير تلك النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى أداء الأسرة لمهامها وأدوارها الأسرية المطلوبة منها ارتفعت فاعلية الذات لدى الأبناء المتفوقين والعكس من ذلك صـحيح . ويمكن تفسـير ذلك فى ضـوء قدرة الأسـرة على أداء وتوزيع المهام والمسـئوليات والأدوار الواضـحة والمحددة على أفرادها كل حسـب الدور الذى لديه الكفاءة والقدرة على القيام به، والتزام كل فرد بالقيام بالأدوار المكلف بها والرضـا عنها ومشـاركة الآخرين في القيام بمهامهم وأدوارهم بمرونة وتبادلية حسـب ما تقتضـيه أحوال الأسـرة وظروفها، كل ذلك من شـأنه أن يعمل على رفع

مستوى الفاعلية الذاتية لدى الفرد وإدراكه لما لديه من قدرات ذاتية تمكنه من القيام بالدور المنوط به داخل الأسرة، كما يحفزه ذلك لبذل المزيد من الجهد لإنجاز ما يوكل إليه من مهام دون تقصير، ويجعله يتحمل المتاعب في سبيل اتمامها.

وجاءت العلاقة بين الإشباع النفسي والدعم الأسرى وأبعاد فاعلية الذات (الإدراك الذاتي للقدرات – الجهد والمثابرة) موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الإشباع النفسي والدعم الأسرى لأفراد الأسرة كلما ارتفعت درجة الفاعلية الذاتية لدى الأبناء المتفوقين والعكس من ذلك صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مستوى تلبية الأسرة لحاجات أبنائها الأساسية والتي تشمل الحاجات الفسيولوجية والنفسية والوجدانية، ومدى ما توفره من الدعم المعنوي الكافي والتشجيع الدائم لأبنائها المتفوقين وتقديرها لقيمة العلم والعمل مما يجعل الابن المتفوق أكثر شعورًا بالقيمة والكفاية والفاعلية الذاتية، فالبيئة الأسرية الآمنة التي يسودها الحب والدعم والمساندة والتشجيع تعتبر في حد ذاتها عاملًا محفزًا له، كما تجعله أكثر فاعلية وأكثر طموحًا، كما أن المساندة الأسرية المتمثلة في إدراك الابن المتفوق أنه محبوبًا ومقبولًا من قبل أفراد أسرته تعزّز وتقوى الفاعلية الذاتية لديه، حيث يمثل الدعم الأسري مصدرًا هامًا من مصادر الدعم النفسي الفاعل الذى يحتاجه المتفوق لمواصلة تفوقه وتعزيز فاعليته الذاتية، وبالتالي يكون أجدر على فهم وإدراك ما لديه من قدرات، كما أنه يقوّى من حجم المثابرة والجهد التي يحتاجهما في المواقف التعليمية والحياتية التي يمر بها، فإحساس الفرد أن هناك أفرادًا يشعرون به ويقدّرونه وأنه محاط بالرعاية والحب تجعل لديه طاقة من القدرة على الاستمرار وبذل المزيد من الجهد في المواقف المختلفة.

ويتكون الإحساس بالفاعلية في الطفولة من خلال إدراك الفرد أنه مقبول وينال استحسان الآخرين، مما يجعله يشعر بالقيمة والكفاية الجسدية والاجتماعية والهوية، ويستمر هذا الشعور في مرحلة المراهقة والشباب متجليًا فى المواجهة الناجحة للمشكلات والضغوط (حسين، ١٩٩٥: ٢٨٧).

كما كانت العلاقة بين حل المشكلات والصراعات الأسرية وأبعاد فاعلية الذات موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١). بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى قيام الأسرة بحل المشكلات والصراعات الأسرية، كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات وتعزَّزت لدى الأبناء المتفوقين والعكس من ذلك صحيح.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء منطقيها، فكلما كانت الأسرة أقدر على مواجهة مشكلاتها وصراعاتها والوصول لحلول مناسبة لها دون الحاجة للتدخل من أحد، وإشراك أفرادها في ذلك كلما تولدت الثقة لدي الأبناء وتعزّزت فاعليتهم الذاتية في التعامل الإيجابي مع هذه المشكلات، وبذل كل منهم قصارى جهده من أجل إيجاد الحلول للتغلب عليها، وعدم الاستسلام لها والانفعال بسببها والهروب من مواجهتها، سواءً كانت العقبات والمشكلات التي تواجهه في حياته أو في دراسته، فمن غير المنطقي أن الأسر التي لا تستطيع مواجهة مشكلاتها وحل صراعاتها أن يتمتعوا بالفاعلية الذاتية لأنهم لم يدركوا ذلك في أسرهم ولم يُخبروه وبالتالي فإنهم لا يكونوا فاعلين في التعامل مع العقبات والتحديات التي قد تعترض طريقهم.

وأخيرًا فقد جاءت العلاقة بين الترابط والتماسك الأسرى وفاعلية الذات موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١). بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الترابط والتماسك بين أفراد الأسرة كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات ببعديها(الإدراك الذاتي للقدرات– الجهد والمثابرة) لدى الأبناء المتفوقين والعكس من ذلك صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء منطقيتها، حيث نجد أن ترابط الأسرة وتماسكها بعيدًا عن الانقسامات والاختلافات والمشاحنات، ومساندة أفرادها لبعضهم البعض في الأزمات والمواقف الصعبة، وتعاونهم في القيام بالمسئوليات في إطارٍ من العمل الجماعي، وعدم توجيه النقد والاتهامات كل منهم للآخر، والحرص علي كيان الأسرة ونسيجها الداخلي ليظل متماسكًا قويًا في مواجهة تحديات الحياة سيجعل الأبناء أكثر شعورًا بالكفاية والاقتدار والثقة بالنفس والكفاءة وهذا ما يُعزّز من فاعلية الذات لديهم ويسهم في إدراكهم لذواتهم بشكلٍ أفضل وزيادة مقدار الجهد والمثابرة اللازمين للنجاح

في إنجاز المهام المطلوبة بكفاءة، فالأسـرة المتماسـكة والمترابطة تُعد من أهم المقومات النفسـية لمواجهة الضـغوط والأزمات والصـدمات والإحباطات التي يواجهها الفرد في حياته، حيث أن الفرد عندما يواجه مشكلة ما في حياته تكون الأسرة هنا بمثابة السند والمعين له لتخطي هذه المشكلة مما يؤدي إلي تدعيم مشاعر الفاعلية الذاتية لدى الأبناء وتدفعهم إلي النجاح والتعامل بمهارة مع مواقف الحياة وأحداثها المختلفة.

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

الفرض الثاني " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) من أفراد عينة الدراسة المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي في فاعلية الذات لصـالح الذكور." للتحقق من صـحة هذا الفرض قام الباحث بحسـاب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار " T. Test" كما سيتضح من الجدول(٤).

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية لفاعلية الذات والدرجة الكلية

أبعاد فاعلية الذات	ذكور ن= ١٢٧		إناث ن= ١٧٨		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإدراك الذاتي للقدرات	٧٨,٥٩	٩,٣٤	٧٣,١٢	٩,٢٩	٥,٠٦	**
الجهد والمثابرة	٨١,٧٠	٨,٨٨	٧٨,٠٤	٨,٦٢	٣,٦٠	**
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	١٦٠,٢٩	١٦,٥٧	١٥١,١٦	١٦,٦٢	٤,٧٣	**

** مستوى الدلالة (٠,٠١) ن= ٣٠٥

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات كل الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسـة في بعد الإدراك الذاتي للقدرات لصـالح الذكور، حيث جاءت قيمة (ت) مسـاوية (٥,٠٦).

كما يتضـح أيضًـا وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (٠,٠١) بين متوسـطات درجات كل من الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في بعد الجهد والمثابرة لصالح الذكور أيضًا، حيث جاءت قيمة (ت) مساوية (٣,٦٠)، لتكون المحصـلة النهائية هي وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (٠,٠١) بين كل من الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لفاعلية الذات وذلك لصالح الذكور، حيث جاءت قيمة (ت) مساوية (٤,٧٣) مما يثبت صحة الفرض الرابع وتحققه كليًا .

أظهرت نتائج الفرض الخامس وجود فروق دالة إحصـائيًا بين الطلاب المتفوقين دراسيًا من الجنسين (ذكور- إناث) في فاعلية الذات وأبعادها الفرعية (الإدراك الذاتي للقدرات- الجهد والمثابرة) لصالح الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصـلت إليه نتائج دراسـة كل من محمود الآلوسـي (٢٠٠١)، نصـار(٢٠٠٩)، رزق (٢٠٠٩) حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـائيًا بين الجنسين في فاعلية الذات لصـالح الإناث، وقد يرجع ذلك لاختلاف عينة الدراسة الحالية عن عينة الدراستين.

ويمكن تفسير الفروق بين الجنسين وتفوق الذكور على الإناث في فاعلية الذات في ضـوء أسـاليب المعاملة الوالدية والتنشـئة الاجتماعية التي تنتهجها الأسـرة في تربية الذكور حيث تضـع الأسـرة توقعات أكبر للذكور لتحقيق انجازات بعينها ويطلب منهم الجد والاجتهاد، وينالوا الدعم الإيجابي من قبل أسـرهم لكي يكونوا فاعلين، ويتم تشـجيعهم على الاسـتقلالية والمنافسـة وتحمل المسـئولية والاعتماد على النفس من خلال ما توكله إليهم من مهام وأدوار وواجبات قد تتعلق بالأسـرة لا يتم إسـنادها إلى الأنثى في مجتمعاتنا العربية، أو تجاه التزاماته الدراسـية مما يجعله أكثر فاعلية من

الأنثى التي لا يكون مفروضًـا عليها ذلك أو يُنتظر منها توقعات كبيرة، حيث نجد أن الذكر في مجتمع العينة هو المنوط بأن يناضل من أجل تحقيق مستقبل أفضل مهنيًا واجتماعيًا.

وهذا لا يتعارض مع ما تتميز به الإناث من التفوق والإنجاز، فأحيانًا يكون الدافع وراء إنجاز الأنثى هو الحاجة إلى الانتماء والقبول الاجتماعي وليس الرغبة في المعرفة أو تقديم ما هو جديد ومفيد وخلاّق. وقد يرجع انخفاض الفاعلية الذاتية لدى الإناث لعدم تشجيع الوالدين لهن على الاستقلال في المراحل الأولى من العمر، فعدم التشجيع على الاستقلال يرتبط ببعض السمات الشخصية ومنها فاعلية الذات، فإما أن يؤدي إلى تنميتها أو إلى إضعافها.

وقد يرجع تفوق الذكور على الإناث في فاعلية الذات إلى السمات الشخصية التي يتميز بها الذكر مقارنة بالسمات الشخصية للأنثى، فغالبًا ما توصف الأنثى بأنها أكثر خجلًا وعاطفية، اجتماعية، سلبية، أقل عقلانية، غير مستقلة، تلاؤمها الأعمال الرتيبة والروتينية، كما أنها غير جازمة، وتشير بعض البحوث والدراسات إلى أن الإناث المرتفعات الذكاء يقلّلن من شأن قدراتهن الخاصة ويقدّمن تقييمًا أقل من تقييم الذكور لأعمالهن وأقل أيضًا من أدائهن الفعلي لما قاموا به من عمل، هذا إلى جانب أنهن أكثر تأثرًا بآراء الآخرين وميلًا إلى تغيير أحكامهن الإدراكية إذا وجِهن بآراءٍ تعارض آرائهن، كما أنهن يَملن إلى تجنب الأعمال الصعبة غير مضمونة النجاح، بينما يعتبر الذكور أن هذه الأعمال بمثابة تحدي لقدراتهم.

عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

الفرض الثالث " **تُنبِئ بعض أبعاد الإرشاد الأسري دون غيرها بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار متعدد الخطوات (المتدرج) Stepwise Regression ، حيث يفترض أن المتغير المستقل (المتمثل في أبعاد الإرشاد الأسري) منبأ بالمتغير التابع (الأبعاد الفرعية لفاعلية الذات "الإدراك الذاتي للقدرات- الجهد والمثابرة" ، وكذلك الدرجة الكلية للمتغير)، وذلك حسب الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط، وحساب النسبة الفائية (ف) للإسهام ودلالتها، وقيمة المقدار الثابت اللازم لتكوين معامل المعادلة التنبؤية (الانحدارية)، ويمكن تلخيص مجمل النتائج في الجدول التالية فيما يلي:

جدول (٥) تحليل تباين أبعاد الإرشاد الأسرى على البعد الأول لفاعلية الذات (الإدراك الذاتي للقدرات)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدراك الذاتي للقدرات	إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي	الانحدار	٤٣٣٥,٣٨٩	١	٢١٦٧,٦٩	**٢٧,١١	٠,٠١
		البواقي	٢٤١٤٥,٣٠٨	٣٠٣	٧٩,٩٥		
	معايير الضبط	المجموع	٢٨٤٨٠,٩٩	٣٠٥	-		

** قيم " ف " دالة عند مستوى (٠,٠١) ن = ٣٠٥

يتضح من الجدول(٥) دلالة القوة التفسيرية لنموذج الانحدار المتعدد حيث جاءت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة(٠,٠١) ومصدرها (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي، معايير الضبط والتنظيم والتوجيه).

جدول (٦) تحليل انحدار أبعاد الإرشاد الأسرى على البعد الأول لفاعلية الذات (الإدراك الذاتي للقدرات)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	الارتباط المتعدد (R)	نسبة المساهمة (R2)	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإدراك الذاتي للقدرات	إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي	٠,٣٧	٠,١٤	٠,٣٧	٠,٢٨	**٤,٠٩٦	٠,٠١
	إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي، معايير الضبط والتنظيم والتوجيه	٠,٣٩	٠,١٥		٠,١٦	*٢,٣٢	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٤٦,٠٧						

** مستوى الدلالة عند (٠,٠١) * مستوى الدلالة عند (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٦) لنتائج تحليل الانحدار المتدرج أن كل من بُعد (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي) وبُعد (معايير الضبط والتنظيم والتوجيه) هما المتغيران المؤثران على البعد الأول لفاعلية الذات (الإدراك الذاتي للقدرات) حيث أسهما في التنبوء بتقديرات الطلاب المتفوقين دراسيًا لإدراك القدرات الذاتية لديهم بنسبة مساهمة بلغت ١٤% ، ١% على التوالي(بنسبة مساهمة إجمالية للمتغيرين ١٥%)، وبتفسير هذه النسب السابقة من التباين في تقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد(الإدراك الذاتي للقدرات) وهى قيمة دالة (ف = ٢٧,١١ ، دالة عند مستوى٠,٠١)، وبشكلٍ محدد تبين أن بُعد (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي) تنبأ إيجابيًا وأسهم وحده في تفسير (١٤%) من التباين في تقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد (الإدراك الذاتي للقدرات) وارتبط بهذه التقديرات بدرجة دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء طبيعة الخصائص الأسرية بالإضافة لطبيعة الأبناء المتفوقين أنفسهم، حيث أن الأسرة هي المكان الأول والأساس الذي تتشكل فيه شخصية الفرد، وتظهر اتجاهاته من خلالها، بالإضافة إلي إعطاء الحرية للأبناء في اتخاذ قراراتهم، ومساعدتهم علي تحمل المسئولية والقيام بواجباتهم تجاه أنفسهم علي أفضل صورة، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، وإفساح المجال أمامهم لممارسة هواياتهم مما يساعدهم علي اكتشاف ما لديهم قدرات ذاتية، وتكوين إدراكًا إيجابيًا لهذه القدرات.

ويمكن تفسير إسهام بعد (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي) في التنبوء بالإدراك الذاتي للقدرات لدى المتفوقين في ضوء أن اهتمام الأسرة بدعم جوانب النضج الشخصي والاجتماعي لأبنائها المتفوقين من خلال تشجيعهم علي الاستقلالية والاعتماد على النفس، ولعب دور قيادي في الأسرة، وتذويدهم بالخبرات والمعارف والمعلومات عن طرق امدادهم بمصادر المعرفة المختلفة، ومنحهم مساحة من الحرية لممارسة الأنشطة المفيدة والمثمرة، وتدريبهم علي تحمل المسئوليات، وانجاز العمل على أفضل صورة ممكنة كل هذا من شأنه أن يسهم في إظهار ما لديهم من قدراتٍ كامنة وبالتالي سيساعد في اداركهم لها بشكل جيد وفعّال.

كما يمكن تفسير إسهام بعد (معايير الضبط والتنظيم والتوجيه) في التنبوء بالإدراك الذاتي للقدرات لدى المتفوقين في ضوء أن اهتمام الأسرة بعمليات الضبط والتنظيم والتخطيط لأنشطتها وإدارة شئون أفرادها، والبعد عن استخدام الأساليب غير السوية المتسلطة(كالسخرية والتوبيخ والعقاب والاهمال والتجاهل والتعسف والأمر ...الخ) في توجيه أبنائها وضبط سلوكهم في إطار وضوح القواعد والمعايير الأسرية المنظمة للسلوك ومرونتها سينعكس بطبيعة الحال

على الأبناء في إدراكهم لتلك المعايير، وبالتالي فإنهم سيتعلمون عدم الخروج عن إطارها كما سيجعلهم على المدى البعيد أكثر قدرة على تنظيم شئونهم ويمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي والتخطيط الجيد لما يؤدونه من مهام لتحقيق ما يتوقعه المحيطون منهم مما يعطيهم شعورًا بإدراك قدراتهم بصورة أكبر، فالمتفوقين لديهم إحساس بالمسئولية تجاه أنفسهم في تحقيق أهدافهم والالتزام بها لإثبات أنفسهم ولكي يكونوا محل اهتمام ومكانة، وهذا نوع من الضغط يفرضه عليهم المحيطين بهم لأنهم إن لم يستطيعوا أن يثبتوا ويحققوا تطلعاتهم يكونون عرضة للنقد من الآخرين بالإضافة إلى أن توقعات المحيطين بهم قد فرضت عليهم تأمل ذاتهم بشكل قوى، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم مما يعزز فاعليتهم الذاتية.

ويشير "كازدن" إلى أن إدراك الأشخاص لفاعليتهم يؤثر على الخطط التي يعدونها مسبقًا، فهؤلاء الذين لديهم إحساس عال بفاعلية الذات يرسمون خططًا ناجحة توضح الخطط الإيجابية المؤدية للنجاح، بينما يميل الآخرون الذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية إلى رسم خطط فاشلة(عبد الرحمن، ١٩٩٨).

ويؤكد باندورا (١٩٩٧) على أهمية مرحلة المراهقة في تنمية الفاعلية الذاتية حيث يرى أن لمرحلة المراهقة دورًا كبيرًا في تنمية فاعلية الذات وفي التعامل مع المثيرات السيكولوجية والاجتماعية، حيث يؤثر النضج في الناحية الجسدية ويكون له أثر واضح على التخطيط الذاتي للكفاية في مختلف المجالات، كما أن العلاقات الشخصية تدعم الشعور بالرضا، وهذا بدوره يجعل المراهق أكثر قدرة على تحمل الضغوط، فترتفع نتيجة لذلك فاعليتهم الذاتية (المزروعي،٢٠٠٧: ٧١).

جدول (٧) تحليل تباين أبعاد الإرشاد الأسرى على البعد الثاني لفاعلية الذات

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجهد والمثابرة	العلاقات الأسرية المتبادلة إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي	الانحدار	٤٢٩٣,٦٠	٢	٢١٤٦,٥٣	**٣٢,٧٥	٠,٠١
		البواقي	١٩٧٩١,٨١	٣٠٢	٦٥,٥٣		
		المجموع	٢٤٠٨٤,٨٧	٣٠٣	-		

** قيم " ف " دالة عند مستوى (٠,٠١) ن = ٣٠٥

يتضح من الجدول (٧) دلالة القوة التفسيرية لنموذج الانحدار المتعدد حيث جاءت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) ومصدرها (العلاقات الأسرية المتبادلة، إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي).

جدول (٨) تحليل انحدار أبعاد الإرشاد الأسرى على البعد الثاني لفاعلية الذات

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	الارتباط المتعدد (R)	نسبة المساهمة (R2)	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجهد والمثابرة	العلاقات الأسرية المتبادلة	٠,٤٠	٠,١٦	٠,٣١	٠,٢٦	**٣,٤٨٧	٠,٠١
	العلاقات الأسرية المتبادلة، إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي	٠,٤٢	٠,١٨	٠,٢٥	٠,٢٠	*٢,٧٣١	٠,٠٥
	يمة الثابت العام = ٥٢,٩٥						

* مستوى الدلالة عند (٠,٠١). * مستوى الدلالة عند (٠,٠٥). ن= ٣٠٥

يتضح من الجدول (٨) لنتائج تحليل التباين والانحدار المتدرج أن كل من بعد(العلاقات الأسرية المتبادلة) وبعد (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي) هما المتغيران الوحيدان المؤثران على بعد الجهد والمثابرة، حيث أسهما في التنبوء بتقديرات الطلاب للجهد والمثابرة لديهم بنسبة مساهمة بلغت ١٦% ، ٢% على التوالي (بنسبة مساهمة إجمالية للمتغيرين ١٨%) وبتفسير هذه النسب السابقة من التباين في درجات أفراد عينة الدراسة على بعد(الجهد والمثابرة) وهى قيمة دالة (ف = ٣٢,٧٥، دالة عند مستوى٠,٠١)، وبشكلٍ محدد تبين أن بُعد (العلاقات الأسرية المتبادلة) تنبأ إيجابيًا وأسهم وحده في تفسير (١٦%) من التباين في تقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد (الجهد والمثابرة) وارتبط بهذه التقديرات بدرجة دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير نتيجة إسهام بعد (العلاقات الأسرية المتبادلة) في التنبوء بكم الجهد والمثابرة لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا في ضوء منطقيتها، فالعلاقات الأسرية المتزنة هي التي تعطى اهتمامًا لأعضائها وتحاول مساعدتهم على الترابط وإتاحة الفرص لهم لحرية التعبير بكل صراحة عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم، وتعطى وتجلب الشعور بالفخر نحو الانتماء لأسرهم، وهى من أهم الجوانب التي تؤدى إلى زيادة السلوك المرغوب، والجهد المبذول لتحقيق أفضل مستوى من الأداء لهذا السلوك المرغوب الذي يتوقعه المحيطون بهم.

فيرى كابرارا وآخرون (Caprara et al,2005) أن لإدراك الأبناء للعلاقات الأسرية بين الوالدين والإخوة والأخوات تأثيرًا على مستوى الفاعلية للأبناء.

فقد اتضح أن العديد من الطلبة بحسب بعض الدراسات ينجزون أقل من قدراتهم الحقيقية بسبب أنهم تعلموا من بيئتهم سواءً في البيت أو المدرسة أنهم بُلداء بينما ينجز الآخرون ما يفوق توقعات ذويهم نتيجة لما سمعوه من كلمات الشكر والتشجيع والتي تُعزز ثقتهم بأنفسهم مما يزيد انجازهم وتحصيلهم الدراسي، ولا شك أن هذا لا يتم إلا في ظل بيئة أسرية تتسم بالتفاعلات الإيجابية والعلاقات الأسرية السوية بين كل من الآباء والأبناء على حدٍ سواء.

ففي مسح أجراه كولانجيلو ودوتمان Colangelo & Dutmak حول الدراسات التي تعرضت لأسر الطلاب المتفوقين مع الاهتمام بخصائص هذه الأسر والعلاقة بين الآباء والأبناء خلالها، وقد تبين أن أسر الطلاب المتفوقين تتميز بتشجيع الاهتمامات والنشاطات الإبداعية وإعطاء الحرية الكافية للأبناء في اتخاذ قراراتهم وباتجاه إيجابي من قبل الوالدين نحو المدرسة والمدرسين والنشاطات العقلية وبمشاركة الوالدين في بعض النشاطات اللامنهجية أو المنهجية للأبناء.

جدول (٩) تحليل تباين أبعاد الإرشاد الأسري على الدرجة الكلية لفاعلية الذات

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي طبيعة الاتصال والحوار الأسرى	الانحدار	١٦٨٨٩,٩٦	٢	٨٤٤٤,٩٨	**٣٥,٠٥	٠,٠١
		البواقي	٧٢٧٥٦,٦٣	٣٠٢	٢٤٠,٩١		
		المجموع	٨٩٦٤٦,٦٠	٣٠٤	-		

** قيم " ف " دالة عند مستوى (٠,٠١) ن = ٣٠٥

يتضح من الجدول (٩) دلالة القوة التفسيرية لنموذج الانحدار المتعدد حيث جاءت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) ومصدرها (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي، طبيعة الاتصال والحوار الأسري).

جدول (١٠) تحليل انحدار أبعاد الإرشاد الأسرى على الدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة المتفوقين دراسيًا

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	الارتباط المتعدد (R)	نسبة المساهمة (R2)	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي	٠,٤١	٠,١٧	٠,٥٩	٠,٢٤	**٣,٢٣٧	٠,٠١
	إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي، طبيعة الاتصال والحوار	٠,٤٣	٠,١٩	٠,٤٢	٠,٢٢	**٢,٩٥٢	٠,٠١
قيمة الثابت العام = ١٠٤,٦٣							

** مستوى الدلالة عند (٠,٠١) ن= ٣٠٥

يتبين من الجدول (١٠) لنتائج تحليل الانحدار المتدرج أن كل من بعد (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي) وبعد (طبيعة الاتصال والحوار الأسرى) هما المتغيران المؤثران على فاعلية الذات بنسبة مساهمة بلغت ١٧% ، ٢% على التوالي(بنسبة مساهمة إجمالية للمتغيرين ١٩%)، حيث أسهما سويًا في التنبوء بتقديرات الطلاب لفاعلية الذات لديهم وبتفسير هذه النسب السابقة من التباين في درجات فاعلية الذات لدى أفراد العينة، وبشكلٍ محدد تبين أن بُعد (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي) تنبأ إيجابيًا وأسهم وحده في تفسير (١٧%) من التباين في تقديرات أفراد عينة الدراسة على(فاعلية الذات) وارتبط بهذه التقديرات بدرجة دالة إحصائيًا.

وتعد هذه النتيجة أيضًا تأكيدًا لنتائج الفرض الثاني حيث كانا هذين البعدين هما الأكثر ارتباطًا بفاعلية الذات. ويمكن تفسير إسهام بعد (إتاحة فرص النضج الشخصي والاجتماعي) في التنبوء بفاعلية الذات لدي المتفوقين دراسيًا إلي درجة اهتمام الأسرة بإشباع هذا الجانب المهم لدى الأبناء المتفوقين وحرصها على إكسابهم الخبرات وتنمية الجوانب الثقافية والمعرفية لديهم وكذلك حرصها على تدريبهم على الاستقلالية وتحمل المسئولية، الاعتماد على النفس والإنجاز وتحقيق التفوق، وتقبل هواياتهم ورغباتهم وتطلعاتهم، كل هذا لا شك أنه سيعزّز من الفاعلية الذاتية ويصقلها لدى الأبناء المتفوقين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء منطقيتها، فلا شك أن الأسرة التي تعمل علي تنمية ما لدي الطفل من دوافع إيجابية وإكسابه الخبرات من خلال التشجيع علي أنواع السلوك والنشاط الايجابي الهادف لكي يكون الطفل متسمًا بالاستقلال والتميز، وتزرع فيه بذل أقصى جهد ليكون في مصافّ المتميزين، ولا تضع أمامه العراقيل التي تقلّل من قدراته وإبداعاته ومهاراته فإن ذلك سيؤدي إلي الوصول بالطفل لأعلي مستوى من الفاعلية الذاتية والإنجاز في نشاطه العقلي والاجتماعي مما يضمن له تفوقًا علي أقرانه.

ويضيف باندورا (١٩٨٢) أنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد. ويشير هذا المصدر أيضًا إلي عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالآباء يمكنهم إقناع المتعلم لفظيًا عن قدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليًا حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات(Bandura,1995,P:125).

وهذا الإقناع يملك حدودًا معينة لخلق حس ثابت بفاعلية الذات لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة،

ويستطيعون أن يبذلوا جهدًا عظيمًا أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، وبالتالي فإن وجود الإقناع اللفظي إلي جانب العوامل الأخرى يعمل على تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال(Bandura, 1997, P: 95).

ولذا؛ فإن قدرة الأسرة على إتاحة الفرصة لأبنائها المتفوقين للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم وأفكارهم، وحسن الاستماع إليهم وتقبلهم مع وجود مساحة كافية من الحرية لتبادل الرأي والنقاش والحوار البنَّاء والتواصل الإيجابي فيما بينهم سيسهم بشكلٍ كبير في تعزيز الفاعلية الذاتية لدى هؤلاء الأبناء المتفوقين.

ومما يدعم هذه النتيجة ما توصل إليه ميمت (Mehmet, 2007) من متغيرات منبئة بالفاعلية الذاتية كان منها درجة التواصل مع الوالدين وبين ومع الأقران، ومهارات حل المشكلات، وإدراك التوافق الزواجي للوالدين.

المراجع

مراجع باللغة العربية:

- الآلوسي، أحمد اسماعيل (٢٠٠١). فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة واستهدفت الدراسة قياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة . مجلة العلوم التربوية – دمشق . ع ٨٩.
- حسين ، راوية محمود (١٩٩٥). "فاعلية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات". مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مج (١)، ع (٢٤)، ص: ٢٦٧-٢٩١.
- عبد الله ، سماح محمد (٢٠١٠). " الأداء الوظيفي الأسرى لأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم وعلاقته ببعض اضطراباتهم السلوكية " . كلية التربية ، جامعة حلوان.
- عبد السلام ، سميرة أبو الحسن (٢٠٠٤). " الأداء الوظيفي الأسرى دراسة مقارنة لعينات متباينة من أسر الأطفال العاديين وذوى الحاجات الخاصة". المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي لجامعة عين شمس- الشباب من أجل مستقبل أفضل (الإرشاد النفسي وتحديات التنمية).
- خالدي ، عبد الله مأمون (٢٠٠٧). "فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية فى مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.
- حسيب ، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١). " المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا ". مجلة علم النفس،ع (٥٩) .
- البدري ، عبير فاروق عبد الرؤوف (٢٠٠٧)." فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى طلاب التعليم الثانوي العام في المدارس الموحدة والمختلطة ". ماجستير. الصحة النفسية، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- مخيمر ، عماد محمد (١٩٩٧). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع (١٧) ، ص ١٠٣-١١٧.
- نصار ، عمران فوزى (٢٠٠٩). "العلاقة بين فاعلية الذات والتكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية فى مدينة الناصرة". رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.
- صالح ، عواطف حسين (١٩٩٤). "التنشئة الوالدية وعلاقتها بفعالية الذات لدى المراهقين من الجنسين". مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (٢٤)، ص ٨٣-١١٢.
- المزروع ، ليلى عبد الله السليمان (٢٠٠٧). "علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات (موهوبات – عاديات بمكة المكرمة)". مجلة دراسات الطفولة معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.
- عبيدات ، ماهر عبد الله (٢٠٠٨). " العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا فى ضوء بعض المتغيرات ". رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.
- رزق ، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة".مجلة كلية التربية بالمنصورة: ع(٧١)، ج.١.
- رزق ، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). "بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي.مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع(٦٩).
- عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية. القاهرة : دار قباء.

- عبد الرحمن ، محمد السـيد (٢٠٠٠). علم الأمراض النفسـية والعقلية الأسـباب والأعراض والتشـخيص والعلاج . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.
- عيسوي ، نفيسة فوزي عمر (٢٠١٢). " المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمعنى الحياة وبعض سمات الشخصية لدى المراهقين المكفوفين بصريًا(دراسة سيكومترية كلينيكية). رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الخريبى ، هالة فاروق أحمد (٢٠٠٢). " أسـاليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسـين وعلاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة العمرية من ١٤- ١٧ سنة ". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- محمود ، هويدا حنفى و الجمالى ، فوزية عبد الباقى (٢٠١٠)." فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيًا ". المجلة العلمية الصادرة عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج (١)، ع (١)، ص ٦١- ١١٥.

مراجع باللغة الأجنبية:

- Afrooz,G. Ali; Motamedi, Farzaneh,(2006). Self efficacy and mental health of gifted and normal students. [Farsi (Iranian)], journal of Iranian psychologists. Vol.2 (6), win 2006, pP.No pagination specified.
- Bacchini, D. & Magliuli, F. (2003). Self-image and perceived efficacy during adolescence. Journal of youth & adolescence, 32 (5), 337-350.
- Bandura,A.(1994): Self efficacy, Encyclopedia of human Behavior, vol.4, pp.71-8 .
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory, Englewood Cliffs, Prentice Hall. New York
- Bandura A. (1977b). Self- Efficacy: toward a Unifying Theory of Behavioral Change, psychological Review, 84, 2, 191- 215.
- Bandura, A. (1982): Self- Efficacy Mechanism in Human Agency, American Psychologist, 37, 2, 122- 147.
- Bandura, A. (1983). Self- Efficacy Determinants of Anticipated Fear and Calamities, Journal of Personality and Social psychology, 45, 2, 464- 469.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations Of Thoughts & Action: A Social Cognitive Theory. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988): Self- Efficacy Conception of Anxiety, Anxiety Research, 1, 77- 98.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory, American Psychologist, 14.9, 1175- 1184.
- Bandura, A. (1993). Regulation Of Cognitive Processes Though Perceived Self- Efficacy, Developmental Psychology.
- Bandura, A. (1995). Self- Efficacy In Changing, Cambridge University Press, New York.
- Bandura, A. (1997). Self- Efficacy: The Exercise of Control, W.H. Freeman, New York.
- Bandura, B. (1995). Foster Resiliency in Urban Schools in B. Williams Ed, Closing in the Achievement Gap, A vision to Guide Change in Beliefs and Practice, Oak Brook, Research for Better schools And North General Regional Educational Laboratory.
- Caprara, G. pastorelli, C. & Regalia, c (2005). Impact of adolescence Filial self- efficacy on quality of family functioning and satisfaction, Journal of research and adolescence, 15 (1), 71-97.
- Edins, Cynthia A, (2010). Self-efficacy and self- esteem in gifted and non- gifted student in the elementary school system, dissertation abstracts international: section B;the sciences and Engineering vol.70(12-B),2010,pP.7880.
- Garn, Alex C.; Matthews, Michael S.; Jolly, Jennifer L (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: a Self-Determination Theory Perspective, *Gifted Child Quarterly*, v 54 n4 p263-272.
- Morawska, Alina; Sandera, Matthew. (2009). an evaluation of a behavioral parenting intervention for parents of gifted children, Behavior Research and therapy. Vol.47 (6), Jun 2009, PP. (463- 470).
- Stanford University (1996). Creating The Thoughtful Classroom Strategies To Promote Student Thinking Stanford University.
- White, Lisa Wolk. (2010). Pushy Parent-child relationships in families' whith intellectually gifted children. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol.70 (9-B), 2010, PP. 5854.

مقترحات لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء الخبرة اليابانية

د. عذراء بنت مران الشمري
دكتوراه في أصول التربية
المملكة العربية السعودية – أدارة تعليم حائل
Alshammri2007@hotmail.com

المستخلص:

تهتم الدول على حد سواء بجامعات الشركات، وتمثل اليابان الدولة الأكثر اهتمامًا بمثل هذا النمط من الجامعات في آسيا، ويُعَدّ معهد تويوتا من أهم جامعات الشركات في اليابان؛ لما له من أهمية كبرى في دعم الاقتصاد الوطني للدولة، وفي هذا تهتم المملكة العربية السعودية بإنشاء جامعات الشركات في إطار الاستفادة من الخبرات المختلفة والتي على رأسها خبرة معهد تويوتا في اليابان؛ لذا يهدف هذا البحث بشكل رئيس إلى تطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من خبرة معهد تويوتا تحديدًا كنموذج لجامعة شركة في اليابان. ويتفرع من الهدف الرئيس عدة أهدف فرعية، وهي: الوقوف على واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا، والكشف عن واقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية؛ وذلك للتوصل إلى الإجراءات المقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء الخبرة اليابانية. وقد اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي الوثائقي؛ وذلك بجمع وتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع الشركات المختلفة، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج التي تتركز في معظمها على إجراءات مقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية لما لها من أهمية في دعم الاقتصاد الوطني وتنمية القوى البشرية العاملة فيها من أجل تلبية احتياجاتها المعرفية وتحسين أداء الشركة وزيادة إنتاجيتها.

الكلمات المفتاحية:

جامعات الشركات – أكاديميات الشركات – الرؤية والرسالة – الأهداف الاستراتيجية – التعليم والتدريب.

Abstract:

Corporate Universities (CU) are the spotlight of all the countries, especially Japan, as it is Asia's most interested country in this form of university. Toyota Institute is one of Japan's most prominent corporate universities because of its great role in promoting the country's national economy. In this respect, the Kingdom of Saudi Arabia is interested in setting up corporate universities in order to benefit from a wide range of expertise, including the experience of the Toyota Institute in Japan. Therefore, the main objective of this research was to improve education and training at corporate universities in the Kingdom of Saudi Arabia, using the Toyota Institute's experience primarily as a model for a corporate university in Japan. Several sub-objectives were branched out of this main objective and they were: identifying the reality of education and training in the Toyota Institute and investigating the reality of education and training in corporate universities in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Japanese experience. The research adopted the descriptive

documentary method by collecting and analyzing the evidence available on different corporate sites. The research reached several results, most of which focused on the proposed measures to develop education and training in corporate universities in the Kingdom of Saudi Arabia, due to their importance in supporting the national economy and developing the workforce there to meet its knowledge needs, improve the performance of the company, and increase its productivity.

Keywords: Corporate Universities (CU), Corporate Academies, Vision and Message, Strategic Goals, Training and Education.

١ـ مقدمة البحث:

تقوم كافة المنظمات -حكومية وخاصـــة- بدعم عملية تدريب العاملين لديها، وتعمل على توفير فرص للتدريب في أماكن العمل لهم؛ حيث تَعتبر تلك المنظمات أن عملية التدريب هي الوســيلة الرئيســة لتنمية مهارات العاملين لديها وجعلهم من ذوي المهارات العالية، ومن ثَمَّ يتحســن أداؤهم وتزيد إنتاجية المنظمة، غير أن التدريب لا يمكن أن يكون واقعيًّا ومتميزًا إلا بأســاس معرفي ونظري يُبنى عليه؛ لذا كانت حاجة المنظمات المختلفة إلى التعليم وبرامجه المختلفة (Ashcroft, 2013, pp.5-6).

وفي إطار حاجة المنظمات والشــركات المختلفة إلى التعليم والتدريب معًا، كان ذلك ســببًا في ظهور جامعات الشركات، إضافةً إلى وجود فجوة بين أهداف الشركات وما توفره الجامعات التقليدية من برامج تعليمية وتدريبية؛ لذلك عُرفت جامعات الشـركات بأنها مؤسـسـات لدعم التعليم العالي بهدف سد الفجوة التدريبية لدى الشـركات، فكل شـركة تحتاج إلى نوعية معينة من التدريب لا توفِّرها الجامعات التقليدية، ومن ثَمَّ فإن جامعات الشــركات ليســت مصــمَّمة للتنافس مع مؤسـسـات التعليم العالي التقليدية، بل أُنشِئَت بهدف أسـاسـي هو تلبية احتياجات الشـركات مع التركيز على مبدأ التعليم مدى الحياة، والعلاقة بينهما علاقة تكاملية وليســت تنافســية؛ لأنها تؤدي إلى توفير مميزات للطرفَين (Crocco and Cseh, 2017, p.21).

وتقوم جامعات الشـركات بالدور الذي أُنشـئَت من أجله وهو دمج الجانب النظري في الجانب التطبيقي؛ أي التركيز على التدريب والتعليم في ذات الوقت، وهذا ما يجعل جامعات الشـركات مختلفة بعض الشـيء عن الجامعات التقليدية؛ حيث إنها تركز على الجوانب التطبيقية في عملية التدريب أكثر من الجوانب النظرية، وإن كانت الجامعات التقليدية تركز على التدريب، ولكن بشـكل أقل من تركيز جامعات الشـركات؛ حيث تعمل جامعات الشـركات على التركيز على التدريب وبرامجها المختلفة اسـتنادًا إلى أسـس معرفية تركز على الجوانب ذات الأهمية الفعلية لهذا التدريب، حيث إن جامعات الشركات هي جامعات ربحية موجهه لتحقيق أهداف الشركة المؤسسة.(Baporikar, 2015, p.31)

وقد اختلف العلماء في المجال في تناول ماهية جامعات الشـركات؛ حيث تناولتها جين مستير(Jeanne Meister) عام ١٩٩٨م على أنها منشــأة تدريب وتعليم مركزية تابعة للشــركة لدعم اســتراتيجيات الأعمال فيها، وهي بذلك تؤكد على إحدى مراحل تطور جامعات الشــركات باعتبارها أقســامًا داخلية للتدريب داخل الجامعات، كما ترى مســتير أن جامعات الشـركات هي بمثابة مؤسـسـات لتطوير وتنسـيق التعليم والتدريب وتقدِّم برامج لصــالح الموظفين والعملاء والموردين باستخدام الإمكانات الداخلية للشركات، ووصفها بلومين Plompen عام ٢٠٠٥م بأنها المؤسسة التي تهتم بتعليم وتدريب الموظفين في الشــركات من أجل تحقيق أهداف الشــركة (Ryan, Prince & Turner, 2015, p.168).

إن جامعات الشركات ليست جامعات حقيقية بالمعنى الحرفي للكلمة، ويهدف استخدام مصطلح "جامعة" إلى التأكيد على قيمة التعلم والتعليم، ومن ناحية الأعمال، فإن جامعات الشركات عبارة عن أداة استراتيجية لمساعدة الشركة في تحقيق أهدافها، وشكل من أشكال مراكز التدريب المتطور المنظَّم داخل الشركة الذي يهتم بتوفير التعليم والتدريب في تخصص محدد موجَّه في الأساس إلى العاملين فيها، ومرتبط بنشاط الشركة وأهدافها الاستراتيجية (Newell, 2013, p.39, pp.18-19).

وقد جاء تطور جامعات الشركات في العالم المعاصر من فكرة التدريب في أماكن العمل، والتي تطورت إلى فكرة إنشاء مراكز للتدريب داخل الشركات تقوم بتدريب العمال. ولما وُجد أن عمل تلك المراكز غير مُحكَم، تم إنشاء أقسام للتدريب داخل الشركات تعمل على تدريب موظفي وعمال تلك الشركات، وأضحت تلك الأقسام بمثابة جامعات شركات تابعة بشكل مباشر للشركات، حتى تطورت الفكرة لإنشاء جامعات شركات مستقلة لها كيان مستقل (Lytovchenko, 2016, p. 36).

وجاءت فكرة إنشاء جامعات شركات مستقلة مع توجُّه الشركات المختلفة نحو دعم المعرفة لديها والاستثمار في التدريب في رأس المال البشري، من أجل تحقيق أكبر زيادة في الإنتاج ودعم اقتصاديات العمل المختلفة داخل الشركة، والحفاظ على المعرفة المكتسبة وتأكيد وصولها إلى جميع العاملين في الشركة لتحقيق أداء اقتصادي متفوق على مستوى الشركات المنافسة(Antonelli, Cappiello,& Pedrini, 2013, p.33) .

وفي هذا الإطار، سعت اليابان بعد الحرب العالمية الثانية لتبنِّي نمط جامعات الشركات من أجل النهوض من كبوتها إثر هزيمتها النكراء في الحرب العالمية الثانية، وتبنَّت نمط جامعات الشركات الأمريكية لما وَجدت فيها من تطور وتقدم، وكان هذا التطور على استحياء بادئ الأمر، حتى كانت فترة بداية الألفية الحالية من عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠٠٥م والتي تُعَدّ أكثر الفترات التي أنشأت فيها اليابان أكبر عدد من جامعات الشركات (Atsutoshi, 2007, p.p2-5).

ويُعَدّ معهد تويوتا من أهم جامعات الشركات في اليابان والذي تم إنشاؤه في عام ١٩٧٧م وتم افتتاحه الفعلي في عام ١٩٨١م، واعتمد ذلك المعهد على تقديم برامج تعليمية فريدة من نوعها، وتوسَّع هذا المعهد بشكل واضح وبدأ في إنشاء فرع له في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية، ومنذ ذلك الوقت تطوَّر هذا المعهد وأصبح له صيت كبير وعالمي (Toyota Technological Institute (TTI), 2020-b).

وسعت المملكة العربية نحو تبنِّي نمط جامعات الشركات من خلال الأقسام الإدارية فيها كأقسام التدريب وتنمية الموارد البشرية، وكذلك من خلال الأكاديميات المختلفة التي قامت الشركات السعودية بإنشائها؛ غير أنه ما زال هناك الكثير من الوقت والجهد لتحوُّل تلك الشركات لإنشاء جامعات شركات متكاملة ومستقلة وتقوم بذات الأدوار الإدارية والأكاديمية التي تقوم بها جامعات الشركات المختارة.

٢- مشكلة البحث وأسئلته:

تنطلق مشكلة البحث من التحديات التي تواجه اقتصاد المملكة العربية السعودية في ظل التنافسية الاقتصادية العالمية، حيث تُعَدّ المملكة العربية السعودية من الدول التي لديها العديد من المنشآت الاقتصادية الخاصة بالزراعة والصناعة والتجارة والتعدين، وهو ما يمثل فرصة كبيرة لتحسين اقتصاد الدولة عن طريق الاهتمام بتلك المنشآت وتحسين أداء العاملين فيها الذين لا يزالون يعانون من العديد من أوجه القصور في الأداء (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩م- ب، ص١٤).

وفي الآونة الأخيرة، فإن هناك حاجة ملحة إلى توظيف العمالة المحلية الماهرة، وخاصة في ظل ضعف استجابة منظومة التعليم العالي والجامعي لمتطلبات سوق العمل والوفاء باحتياجات التنمية الاقتصادية، لتواكب التطور الصناعي

الذي حدث في المملكة العربية السعودية، الأمر الذي دفع المملكة إلى البحث عن خريجين متميزين تم إعدادهم خصيصًا للالتحاق بسوق العمل الصناعي في المملكة والذي لا بد أن يرتبط باحتياجات الشركات السعودية المختلفة (العمري واليافعي وعبد اللطيف، ٢٠١٨م، ص١٤٠).

ويتضح أن هناك ضعفًا في التعاون والتنسيق والشراكة بين الجامعات والشركات؛ مما ترتَّب عليه ضعف كفاءة ومهارة الخريجين بسبب التعليم الجامعي النظري وتزايد مشكلة البطالة، حيث يتضح أن المملكة العربية السعودية تعرضت لانخفاض واضح في معدل النمو الاقتصادي في عام ٢٠١٨م مقارنةً بالأعوام الثلاثة التي سبقتها، وهو ما يمثل تحديًا كبيرًا أمام المملكة عامةً والشركات فيها خاصةً، وخاصةً أن تلك الشركات هي المنوط بها تحقيق النمو الاقتصادي للدولة (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩ م-أ، ص ٥٤).

بالإضافة إلى أن هناك دراسات توصي بأهمية تطبيق نموذج جامعات الشركات لما لها من دور مهم في الاستثمار في رأس المال البشري في الشركات، وكذلك دورها في دعم عملية التدريب، وفي ذلك تؤكد نتائج دراسة (Baporikar, 2015) على أهمية تبنِّي الشركات لنمط جامعات الشركات؛ حيث إن لها أهمية كبيرة في تنظيم التدريب للعاملين في الشركة، والحصول على أقصى استفادة من الاستثمار في التعليم، ودعم ثقافة الولاء التنظيمي للعاملين في تلك الشركة حينما يشعرون بقدر اهتمام شركاتهم بتدريبهم وإعدادهم وتنميتهم، وكذلك الحفاظ على القدرة التنافسية للشركة المؤسِّسة أمام المنافسين، وتؤكد تلك الدراسة كذلك على الدور الذي تؤديه تلك الجامعات في تحسين مستوى مخرجات التعليم العالي، بحيث إن جامعات الشركات تلك تعمل على تخريج أفراد قادرين على التعامل المباشر مع سوق العمل ومواكبين بشكل كبير للتطورات الاقتصادية والتكنولوجية في العالم المعاصر، وبذلك فإن تلك الجامعات تخرج أفراد متميزين ومختلفين عن خريجي الجامعات التقليدية (pp.31, 40).

كما تؤكد نتائج دراسة (Antonelli, Cappiello, & Pedrini, 2013) على أن جامعات الشركات لها أهمية كبيرة في دعم تنمية رأس المال البشري، ونقل المهارات المختلفة لهم وتدعيمهم ما يعود بالنفع على الشركات المؤسِّسة، كما أن تلك الجامعات لها دور واضح في دعم الابتكار المعرفي لدى الشركات المؤسسة من خلال دعم أواصل العلاقات بين الجهات ذات العلاقة بالاقتصاد والتعليم في ذات الوقت؛ ما يمثل إلحاحًا واضحًا على الشركات المختلفة بضرورة إنشاء جامعات الشركات فيها (p.40).

وثمة أمور تدعم بقوة موضوع تطوير جامعات الشركات والأخذ بالنموذج المستقل في الوقت الحالي؛ حيث إنه من الركائز الرئيسة لرؤية ٢٠٣٠م توفير بيئة تُطلِق إمكانات الأعمال وتوسِّع القاعدة الاقتصادية وتوفر فرص عمل لجميع السعوديين، والعمل على تطوير أسواق المال وتحسين نضجها لتحفيز الاستثمار ودفع النمو الاقتصادي، كما تؤكد رؤية المملكة على المواصلة في الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبناء الدولة بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، والتركيز الأكبر على مراحل التعليم المبكر وتأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية، كما ستعزز الدولة جهودها في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، والتوسع في التدريب المهني (المملكة العربية السعودية،٢٠١٦م).

وفي إطار مشكلة البحث، فإنه سوف يتم تناول الموضوع من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من خبرة معهد تويوتا الياباني في تطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية؟

وفي ضوء السؤال الرئيس للبحث، فإن البحث يسعى للإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأسس النظرية المرتبطة بواقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر؟

٢- ما واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا كنموذج لجامعة الشركة في اليابان ؟

٣- ما واقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات بالمملكة العربية السعودية ؟
٤- ما الإجراءات المقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرة معهد تويوتا وبما يتوافق والسياق الثقافي للمملكة؟

٣- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من خبرة معهد تويوتا بما يتوافق والسياق الثقافي للمملكة العربية السعودية.

كما يسعى البحث إلى:

١- التعرف على الأسس النظرية المرتبطة بواقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر.
٢- الوقوف على واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا كنموذج لجامعة الشركة في اليابان.
٣- الكشف على واقع التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية.
٤- الوصول إلى الإجراءات المقترحة لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة معهد تويوتا وبما يتوافق والسياق الثقافي للمملكة.

٤- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أ- يتماشى البحث الحالي مع توجه المملكة العربية السعودية نحو تبنِّي أنماط حديثة من شأنها ربط التعليم بالاقتصاد وتطوير الدولة وتنميتها بما يتوافق مع رؤية المملكة٢٠٣٠م.

ب-يقدِّم البحث إجراءات مقترحة من شأنها إفادة صانعي القرار لتطوير التعليم والتدريب في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية.

٥- حدود البحث:

أ- الحدود الموضوعية:

يرتكز البحث الحالي على تناول محاور رئيسة في جامعات الشركات والتي ترتكز على تناول (رؤية جامعات الشركات ورسالتها، أهداف جامعات الشركات، التعليم والتدريب في جامعات الشركات).

ب-الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على اختيار **معهد تويوتا في اليابان** كجامعة شركة؛ حيث يُعَدّ معهد تويوتا أقدم جامعة شركة في اليابان، وتعدُّد الدورات والبرامج التعليمية والتدريبية التي يقدمها معهد تويوتا(TTI, 2020-a)، ويُعَدّ معهد تويوتا من الجامعات العالمية التي أنشأتها شركة عالمية هي الأولى في تصنيع السيارات في العالم (TTI, 2020-b).

الجهود في المملكة العربية السعودية: فيما يتعلق بالجهود في واقع جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية، فإن ثمة جهودًا من قِبَل بعض الشركات السعودية في تطبيق مفهوم وممارسات جامعات الشركات، ولكن بدرجات متفاوتة ولم تصل إلى الحد المأمول منه، والمتمثلة في إنشاء أقسام التدريب أو إدارات للتنمية البشرية داخل الشركة، أو إنشاء أكاديميات تابعة للشركة تهتم بتدريب العاملين في الشركة، أو إنشاء مراكز للتدريب المهني.

ويقتصر البحث الحالي على بعض الشركات السعودية التي تمارس التعليم والتدريب في أكاديميات أو مراكز خاصة للتعليم والتدريب مثل: شركة أرامكو السعودية والشركة السعودية للكهرباء.

٦ـ مصطلحات البحث:

جامعات الشركات (Corporate Universities(CU:

يتناول البحث الحالي مصطلح جامعات الشركات، وقد عرَّف معجم جرين وود للتربية (The Greenwood Dictionary of Education) جامعات الشركات بأنها: مركز أو قسم تدريب يقدِّم مجموعة واسعة من البرامج التعليمية لموظفي الشركة، وتهدف الجامعة إلى ضمان توافق التعليم والتدريب مع الأهداف الاستراتيجية للشركات حتى يتحقق التغيير التنظيمي والنمو والتطوير، كما تقدِّم بعض جامعات الشركات برامج تعليمية لموردي الشركة وعملائها، ولها مرفق شبيه بالحرم الجامعي (Collins & O, Brien, 2011, p.81).

ويعرّف جيرسي وبارتيزاغي وسولاري (Guerci ,Bartezzaghi, & Solari, 2010) جامعات الشركات بأنها: وحدة تنظيمية مكرَّسة لتحويل التعلم الموجَّه نحو الأعمال إلى أعمال حقيقية يتم التخطيط لها وتوجيهها وربطها بالشركة واستراتيجياتها من أجل تحقيق التميز في العمال الإنتاجية (p.293).

ومن خلال التعريفات السابقة، تضع الباحثة تعريفًا إجرائيًّا لجامعات الشركات على النحو التالي: "هي منظمات يتم إنشاؤها من قِبَل الشركات الكبرى من أجل دعم عمليات التعليم والتدريب فيها وتحويلها إلى أنماط تطبيقية تُفيد تطوير أداء الشركات المؤسِّسة، وترتكز تلك الجامعات على رؤية ورسالة واضحتَين تحددان نمط التعليم والتدريب فيها، بما يتوافق والمفاهيم المختلفة المرتبطة باقتصاد المعرفة".

٧ـ منهج البحث وخطواته:

نظرًا لطبيعة الموضوع الذي يرتكز على وصف وتحليل واقع الخبرات العالمية للاستفادة منها في تطوير جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية، فإن البحث يعتمد على المنهج الوصفي الوثائقي الذي يعمل على تحليل الوثائق والأدبيات بهدف استخلاص مبادئ نظرية وتطبيقات عملية، والذي يعرّفه العساف (٢٠٠٦م) بأنه: الذي يطبَّق عندما يراد إجابة سؤال عن الحاضر من خلال المصادر المعاصرة أساسيةً كانت أم ثانويةً (ص ٢٠٣). وفي ضوء ذلك، اعتمد البحث الحالي على تحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع تلك الشركات التي من خلالها يتم استخلاص الإجراءات التطويرية المقترحة، وعليه فإن البحث يسير وفق الخطوات التالي:

أ- التعرف على الأسس النظرية التعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر.

ب-الوقوف على واقع التعليم والتدريب في معهد تويوتا كنموذج لجامعات الشركات في اليابان.

ج- الكشف على واقع جهود المملكة العربية السعودية في التعليم والتدريب لجامعات الشركات لديها.

د- التوصل إلى الإجراءات المقترحة للبحث.

ويمكن تناول كل خطوة من الخطوات السابقة من خلال عرض المحاور الرئيسة التالية.

٨- الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت جامعات الشركات، وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو التالي:

جاءت دراسة وانغ ولي وتشياو صن (Wang, Li, Qiao & Sun, 2010) بعنوان: **"فهم ظاهرة جامعات الشركات: من منظور نظرية رأس المال البشري"** بهدف دراسة ظاهرة جامعة الشركات (CU) والفرق بينها وبين الجامعات التقليدية ومساهمتها في تطوير رأس المال البشري. وقد اعتمدت المنهجية على الدراسة الوثائقية؛ حيث قام الباحثون بالحصول على عدد كبير من الأدبيات والدراسات السابقة، وقاموا بقراءتها وتلخيصها وتحليلها للتوصل إلى إجابات تساؤلات الدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة أن جامعات الشركات بدأت كمراكز تدريب صغيرة تقوم الشركات بإنشائها لتطوير موظفيها، وتطورت هذه المراكز حتى أصبحت نوعًا من التدريب المُنظَّم والمتطور وتمنح درجات علمية تُشبه تلك التي تمنحها الجامعات التقليدية، وأن دور جامعات الشركات في تنمية رأس المال البشري كان الاحتياج إلى سد أو تقليل الفجوة بين التعليم بأسلوب الجامعات التقليدية وجامعات الشركات.

وأجرى أنطونيلي وكابيللو وبيدريني (Antonelli, Cappiello and Pedrini, 2013) دراسة بعنوان: **"جامعات الشركات في صناعات المرافق الأوربية"**، وقد هدفت إلى مناقشة نموذج جامعات الشركات الذي تم تطويره، وأنواعها ومراحل تطورها، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة حالة كمنهج للدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٦) شركات من شركات الطاقة الكبيرة التي تعمل في مجال صناعة المرافق في أوروبا، وهذه الشركات لها جامعات شركات خاصة بها، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها عدم وجود تجانس في العديد من القياسات الكمية بين جامعات هذه الشركات؛ وذلك لاختلاف أعداد ونوعية الموظفين من شركة إلى أخرى، وفي نفس الوقت توجد بعض السمات المشتركة التي ظهرت في التحليل النوعي، كما أن جامعات الشركات تلتزم عادةً بمبادئ المسؤولية الاجتماعية والأهداف الاستراتيجية للشركات، وقدمت النتائج عدة تصنيفات متنوعة لأنواع جامعات الشركات بسبب تنوع الاحتياجات والأهداف المختلفة للشركات، فثمة تصنيف يركِّز على المحتوى التدريبي وآخَر يركز على الجانب الاستراتيجي.

وأعد الشثري (٢٠١٤م) دراسة بعنوان: **"جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية في المملكة العربية السعودية"**، وقد هدفت إلى التعرف على مدى إسهام تطبيق جامعة الشركات في تحقيق فوائد للجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية في المملكة العربية السعودية من أجل تفعيل الشراكة بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية، وتحديد متطلباتها ومعوقات تطبيقها، واستخدم المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكَوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وعددهم (٧٧٩) عضوًا من كليات العلوم وإدارة الأعمال والهندسة، وجميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (١٦٩) عضوًا من كليات العلوم والاقتصاد والعلوم الإدارية والهندسة، واشتملت عينة الدراسة على (٧٧) عضوًا من جامعة الإمام محمد بن سعود، وعلى (١٣٤) عضوًا من جامعة الملك سعود. وقد توصَّلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها أن تفعيل الشراكة بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية سيجعل الجامعات على تواصل حقيقي مع التنمية والمجتمع، وسيساعد على افتتاح برامج جديدة في الجامعات وفقًا لاحتياجات المؤسسات الإنتاجية، وسيعمل على تهيئة الموظفين الجدد وإكسابهم الكفايات اللازمة.

وقد هدفت دراسة بابوريكتار (Baporikar, 2015) التي بعنوان: **"دور جامعات الشركات في قطاع التعليم العالي"** إلى إلقاء الضوء على جامعات الشركات، وأهدافها، وأنواعها، والدوافع التي تدفع الشركات إلى إنشاء مثل هذا النوع من الجامعات، وطبَّقت المنهج الوثائقي كمنهج للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم جامعات الشركات هو

كيان تعليمي يعمل كأداة استراتيجية تهدف إلى مساعدة المؤسسة في تحقيق أهدافها؛ وذلك من خلال القيام بأنشطة تدعم التعلم والمعرفة على المستوى الفردي والتنظيمي، ومن ثَمَّ فإن جامعات الشركات هي شكل من أشكال مراكز التدريب المتطور داخل الشركة، وتهتم في الغالب بتوفير التدريب في وظيفة أو تخصص مُحدَّد، ويكون هذا التدريب موجَّهًا في الأساس إلى العاملين في هذه الشركة، وهذا التدريب يكون مرتبطًا بنشاط الشركة وأهدافها الاستراتيجية.

وقدم رايان وبرنس وتيرنر (Ryan, Prince & Turner, 2015) دراسة بعنوان: **"الدور المتغير والمتطور لجامعات الشركات بعد الألفية"**؛ بهدف تقديم نظرة ثاقبة حول ما حدث لجامعات الشركات، وأبرز التغيرات التي طرأت عليها، وأهم الاتجاهات الناشئة لتطويرها، وتحليل الدراسة بأسلوب جامعات الشركات في التدريب، واستخدَمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لمعرفة تطور مفهوم جامعات الشركات، بالإضافة إلى الاطلاع على المستندات الخاصة بتدريب العاملين في المؤسستَين، وفي نفس الوقت طبقت الدراسة أسلوب دراسة حالة؛ لأنها تدرس حالة تطبيق جامعات الشركات في مؤسستَين كبيرتَين هما: حالة بنك أستراليا الوطني في أستراليا، وحالة بنك لويدز تي إس بي في المملكة المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أنه بعد دمج كل من بنك لويدز وبنك تي إس بي (Lloyds and TSB) كانت هناك حاجة إلى تدريب الموظفين بطريقة مستمرة، فتم إنشاء جامعة لتعليم كل المهارات الخاصة بهذَين البنكَين، وأن تكون جامعات الشركات كيانات افتراضية؛ أي أنه ليس بالضرورة أن تكون لها مبانٍ مستقلة في الواقع، وهذه الصفة يُمكن أن تؤدي إلى تسهيل التعليم والتدريب بالاستعانة بصورة أكبر بالتقنيات الرقمية، كما أن التدريب بأسلوب جامعات الشركات يقتضي أن يكون هذا التدريب متوائمًا مع تنمية الأفراد ومع الأهداف الاستراتيجية للشركات بحيث يكون الموظفون في كل المستويات قادرين على تحمُّل المسؤوليات الوظيفية المختلفة.

وجاءت دراسة تونغ (Tong, 2018) بعنوان: **"تصورات المديرين في الصين حول أهمية التدريب، ومدى المشاركة في برامج جامعات الشركات، ومستوى الالتزام التنظيمي، والمساءَلة لبرامج جامعة الشركة كما يتصورها المديرون في الصين"** بهدف تحليل تصورات المديرين حول قيمة التدريب، ومدى المشاركة، ومستوى الالتزام التنظيمي، والمساءلة في برنامج جامعات الشركات في الصين، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط حيث تم الجمع بين المنهج الوصفي المسحي عن طريق توزيع استبيانات على (٢٠٤) من مديري بعض الشركات الصينية التي لها نشاط تدريب وتعليم الموظفين بأسلوب جامعات الشركات، والمنهج النوعي عن طريق أداة المقابلات الشخصية، حيث تم عقد لقاءات مع ٧ مديرين منهم، وأظهرت النتائج أن تصورات المديرين حول قيمة التدريب إيجابية بصورة كبيرة، وغالبية المديرين يرون أن تطبيق معايير المساءلة يؤدي إلى تحسين التدريب، كما أن أغلب المديرين يلتزمون بالأداء التنظيمي بدرجة عالية، وأن مُشاركة المديرين في برامج التدريب تتراوح بين متوسطة ومنخفضة، كما أكدت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين تصورات المديرين حول قيمة التدريب ومدى مشاركة المديرين في البرامج الجامعية للشركات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول جامعات الشركات بشكل عامّ، بينما يختلف البحث الحالي عن تلك الدراسات في التركيز على تناول التعليم والتدريب في جامعات الشركات ارتكازًا على رؤية تلك الجامعات ورسالتها وأهدافها.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم؛ حيث استَخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الوثائقي، بينما يختلف عن دراسة (Antonelli, et al, 2013)، ودراسة الشثري (٢٠١٤م)، ودراسة (Tong, 2018، التي استخدمت العديد من المنهجيات المتنوعة والتي من أهمها المنهج الوصفي المسحي والمنهج المختلط.

المحور الأول: التعليم والتدريب في جامعات الشركات في العالم المعاصر

يهدف المحور الحالي إلى التعرف على جامعات الشركات في العالم المعاصر في جانبها النظري، وسيتم تناوله في ضوء المحاور الفرعية التالية:

أولًا: الأسس النظرية لنشأة جامعات الشركات في العالم المعاصر:

تمثلت الأسس النظرية التي استندت إليها فكرة نشأة جامعات الشركات في نظرية رئيسة ترتبط بشكل مباشر بعلمي الاقتصاد والاجتماع، وتمثلت في نظرية رأس المال البشري وهي على النحو التالي:

نظرية رأس المال البشري Human Capital Theory:

يُعرَّف رأس المال البشري بصورة عامة بأنه العناصر البشرية الأساسية في أصول المؤسسات والتي من خلالها تتم زيادة الإنتاج والحفاظ على ميزة تنافسية مرموقة، وتتعلق بتلك العناصر مجموعة من العمليات التي تشمل التعليم، والتدريب، والعديد من المبادرات المهنية التي تتعلق بزيادة مستويات المعرفة والمهارات والقدرات والقِيَم، والتي تُسهِم في تحقيق الرضا الوظيفي للأفراد (Marimuthu, Arokiasamy, & Ismail, 2009, p.266).

تؤكد فكرة نشأة نظرية رأس المال البشري في علم الاقتصاد أنه من الصعب الاعتماد على رأس المال المادي وزيادته؛ حيث إن ذلك قد يؤدي إلى ضعف الإنتاج في حال وجود عمالة غير مؤهلة، لذا كان ظهور نظرية رأس المال البشري لتؤكد على الاهتمام بالأفراد والاستثمار فيهم؛ حيث إن ذلك سيَزيد من فرص تدريبهم ومن ثَمَّ سيرفع مهاراتهم ويكونوا أكثر إنتاجية، ما يدعم الاقتصاد وزيادة إنتاجيته (Houghton, 2017, p.12).

وتُعَدّ جامعات الشركات من المؤسسات التي ترتكز بشكل أساسي على نظرية رأس المال البشري؛ بحيث إن جامعات الشركات تعمل على تعظيم الاستثمار في التعليم، وتوظيف القوى العاملة، وزيادة التنافسية، وتقليل التكلفة، وتلك المبادئ ترتكز عليها نظرية رأس المال البشري بصورة رئيسة (Ayuningtias, Anggadwita, Nurbaiti, & Putri, 2015, p.1).

كما تعتمد جامعات الشركات، إلى جانب دعم رأس المال المادي كذلك، على دعم رأس المال البشري باعتبار أن رأس المال البشري هو المورد المعرفي الرئيس في الجامعة ورأس المال المادي هو المورد التكنولوجي، وأن تحقيق الإنتاجية وزيادة المعرفة يتمان من خلال دعم المورد المعرفي والتكنولوجي معًا (Cappiello & Pedrini, 2013, p.295).

ويتضح مما سبق مدى أهمية نظرية رأس المال البشري في نشأة جامعات الشركات، ومدى ارتباط جامعات الشركات بالمبادئ الرئيسة التي ترتكز عليها نظرية رأس المال البشري، حتى يمكن القول إن نظرية رأس المال البشري هي النظرية الرئيسة التي تستند إليها جامعات الشركات.

ثانيًا: طبيعة جامعات الشركات في العالم المعاصر.

تتحدد طبيعة جامعات الشركات في العالم المعاصر بالتعرف على مفهوم هذه الظاهرة والمرتكزات اللازمة لإنشاء تلك الجامعات، وعلى هذا يتناول هذا المبحث طبيعة جامعات الشركات في العالم المعاصر وفق المحاور الرئيسة التالية:

١ـ مفهوم جامعات الشركات:

كان مفهوم جامعات الشركات منذ تم إنشاؤها يشير إلى المؤسسات التي تقدم شهادات ما بعد المرحلة الثانوية في مجال الاقتصاد وخاصة المؤسسات الربحية، وقد تطوَّر المفهوم بعد ذلك ليشير إلى أن تلك المؤسسات قد تكون شركة

ربحية أو جامعة، ويرتبط مجال الشـهادة التي سـتعطيها بالتعليم العالي وبمجال الاقتصـاد وفروعه (Allen, 2002, p.3).

ويَسـتخدم البعض بعض المصـطلحات كبديل عن جامعات الشـركات، كالأكاديمية أو المعهد أو المركز، غير أن المفهوم الحالى يشير إلى أنها جامعة شركة باعتبارها مؤسسة تعليمية لها كيان واضح يتعدى القول بأنه مركز أو معهد، وكذلك فإنه متخصـص وفيه مجالات علمية متعددة فيتعدى كونه أكاديمية؛ لذا فإن أكثر المفاهيم تركز على أنها جامعات شركات (Ilyas, 2014, p.87).

وعلى الرغم من ذلك، يصـعب تحديد مفهوم محدد لجامعة الشـركة؛ فالمصـطلح له أوجه ومعانٍ كثيرة في مختلف المجالات، ومن الضـروري عند تحديد تعريف جامعة الشـركة أن يتم التعرف على الدور الذى تقوم به بدقة، وكذلك العمليات والوظائف التي تريد تلك الجامعة أن تقوم بها، حيث يُعَدّ فهم المؤسـسـة لهذه العمليات والوظائف من العوامل الرئيسة التي تساعدها على النجاح فيما تقوم به (الشثري، ٢٠١٤م، ص٢٤).

وتعرَّف جامعات الشـركات أيضًـا بأنها الجامعة التي تعمل على تزويد الطلاب الموظفين بفرص التعليم المسـتمر لضمان العمل على الكفاءة وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للشركات التي تُنشِئ هذه الجامعات من خلال إنشاء نظام فعال يعتمد على تراكم المعرفة (Lytovchenko, 2016, p.37).

ويتضح مما سبق أن مفهوم جامعات الشركات مفهوم واسع له العديد من الجوانب التي يمكن تناوله منها، وتتعدد في هذا المفهوم وجهات النظر لاختلاف نشأة جامعات الشركات وإداراتها وأنماطها وأساليب العمل فيها، غير أنها بصورة عامة ترتكز على ربط الجانب النظري المتمثل في الجامعة بالجانب التطبيقي المتمثل في الشركة.

٢- المرتكزات الرئيسة التي يرتكز عليها التعليم والتدريب في جامعات الشركات.

هناك العديد من العناصـر التي تتكون منها جامعات الشـركات في العالم المعاصـر، ويمكن تناول تلك المرتكزات بالتفصيل كل مرتكز على حدة في المحاور الرئيسة التالية.

٢-١ رؤية جامعات الشركات ورسالتها:

إن رؤية الجامعة ورسالتها تُحدِّدان الرؤية المستقبلية التي ستكون عليها جامعات الشركات؛ ولذلك فإن وضع رؤية جامعات الشـركات ورسـالتها يتحدد وفق الظروف المحيطة بتلك الجامعة والمعلومات المتوفرة حول الجامعة، وكذلك في ضوء الأهداف المستقبلية التي تسعى الجامعة لتحقيقها.

وتُعَدّ رؤية جامعات الشركات ورسالتها ترجمة واقعية لهوية جامعات الشركات؛ حيث يُلاحَظ تركيزها على تحديد الهدف من إنشاء الجامعة ووظيفتها في سياق الشركة الأم، والذي يتمثل في التعليم والتدريب والبحث العلمي، وحل مشـكلات العمل والإنتاج، ويتضـمن كذلك الفئات المسـتهدفة من خدمات الجامعة وكيفية أداء وظيفتها عن طريق التنمية المهنية والبحث التطبيقي وتحديد الهدف النهائي للجامعة (سالم، ٢٠١٣م-أ، ص٣٠٠).

وتقوم جامعات الشركات في العالم المعاصـر بتحديد رؤيتها ورسـالتها وفق أهداف الشـركة التي أسسـت الجامعة؛ بحيث تتماشى الرؤية والرسالة مع أهداف الجامعة والقِيَم التنظيمية الداعمة لها واستراتيجياتها التي تتبناها، ولا بد لرؤية جامعات الشركات ورسالتها أن تركِّز على ما يلي (Lui Abel & Li, 2012, p.107):

أ- ربط الأهداف التعليمية بأنشطة العلم والاستراتيجيات المختلفة.

ب-بربط أنشطة الجامعة بأهدافها التي تسعى لتحقيقها.

ج- توسيع نطاق التعلم ودعم الشراكات مع الجهات المختلفة.

ويتضح من خلال ما سبق أن وضع رؤية جامعات الشركات ورسالتها عملية تشاركية تشترك فيها العديد من الجهات في سبيل اتمامها؛ لأن جامعات الشركات جامعات تعتمد على المشاركة بشكل أساسي، وتشترك مع العديد من الجهات الفاعلة أصحاب المصلحة.

٢-٢ أهداف جامعات الشركات وأهميتها:

لجامعات الشركات العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ وفي سياق ذلك تسعى جامعات الشركات إلى تحقيق أهداف خاصة بها؛ لأنها في الأصل أنشأت تلك الجامعات لتحقيق مصلحتها المباشرة، كما أنها تسعى كذلك لتحقيق أهداف ترتبط بالقوى البشرية العاملة فيها، وتسعى كذلك لتحقيق أهداف خاصة بخدمة العلم والمعرفة وتناقلها.

وفيما يخص الأهداف التي تسعى جامعات الشركات لتحقيقها والتي ترتبط بالقوى البشرية العاملة فيها، تهدف جامعات الشركات إلى الاستثمار في رأس المال البشرى عن طريق تدريب العاملين والموظفين في الشركات التي أسست تلك الجامعات، وهو ما يمثل فرصة كبيرة لتحسين أداء الشركة وتحقيق أهدافها (Allen, 2002, p.48).

يتضح مما سبق أن لإنشاء جامعات الشركات أهمية كبيرة تكمن في تحقيق العديد من الفوائد لكل من الجامعات والشركات التي أسست تلك الجامعات والمؤسسات الإنتاجية المختلفة؛ فهي تسهم بفاعلية في التنمية المهنية للعاملين في الشركات ورفع كفاءتهم وقدراتهم المهنية ومنحهم مؤهلات جامعية، كما أنها تدعم الشركات في التغلب على مشكلاتها الصناعية والإنتاجية التي تواجهها بأسلوب علمي، وتساعد الجامعات كذلك في تقديم تعليم متميز لطلابها من خلال منحهم الفرصة للتدريب العملي والميداني داخل الشركات (الشثري، ٢٠١٤م، ص٢٨).

ويتضح من خلال تناول أهداف جامعات الشركات وأهميتها أن ثمة ترابطًا بينهما؛ فتحقيق أهداف جامعات الشركات التي أُسِّسَت من أجلها يتحقق من خلاله أهمية جامعات الشركات، ويتضح كذلك أن أهمية جامعات الشركات تعود بالنفع ليس فقط على الشركة التي أسست تلك الجامعة؛ بل على الجامعة ذاتها، وعلى الشركة في المقام الأول، وعلى الأفراد العاملين في تلك الشركات، وعلى المؤسسات الإنتاجية المختلفة المرتبطة بتلك الشركات، ومن ثَمَّ على دعم المعرفة وتناقلها، وبالتالي فإن نشأة تلك الجامعات يعود بالنفع على المجتمع كافةً.

٢-٣ التعليم والتدريب بجامعات الشركات

يُعَدّ التعليم والتدريب من العناصر المكوِّنة لجامعات الشركات في العالم المعاصر، ويؤثران في باقي عناصر جامعات الشركات ويظهران بشكل رئيس في تلك العناصر لارتباطهما الشديد بها وتأثيرهما فيها، وتتضح أهمية عنصر التعليم والتدريب في كونهما الأساس الذي بُنيت عليه فكرة نشأة جامعات الشركات بادئ الأمر.

ويُعَدّ عنصر التدريب من العناصر الرئيسة التي يرتكز عليها أداء جامعات الشركات، فالملاحِظ لتطور جامعات الشركات في العالم المعاصر يجد أنها كانت في البداية مراكز للتدريب، وحينما تطورت أصبحت مراكز للتنمية المهنية إلى جانب قيامها بعملية التدريب، وفي تطوُّرها التالي أصبحت مؤسسات تقدم برامج تدريبية مُعتمَدة، أكاديميًّا لتصبح في الوقت الحالي جامعات تقدم برامج تدريبية بدرجات علمية مُعترف بها، الأمر الذي يمكن القول من خلاله إن التدريب هو العنصر الرئيس الذي ترتكز عليه جامعات الشركات (Allen, 2002, p.8).

ويتضح بذلك أن جامعات الشركات تسعى من خلال عملية التدريب لتحسين الأفراد الملتحقين بها، بالإضافة إلى تحسين أداء العاملين في الشركة الأم المؤسِّسة للجامعة، وكذلك تحسين أداء الجامعة بشكل رئيس، ومن ثَمَّ تحسين أداء الشركة المؤسِّسة.

ويركز عنصر التدريب في جامعات الشركات على دمج الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية معًا بحيث يتم الاهتمام بالنظريات العلمية بشكل واقعي تطبيقي، وهو ما يفيد في تسريع عمليتَي التعليم والتعلم للأفراد داخل جامعات

الشركات، ويُلاحظ أن عنصر التدريب يظهر بشكل واضح في باقي عناصر جامعات الشركات، فيتضح في رؤية الجامعة ورسالتها، وفي البنية التنظيمية والتقويم وغيره من العناصر(Castrillon, 2018, p.40) .

ويُلاحظ بذلك أن جامعات الشركات تختلف عن الجامعات التقليدية في الاهتمام بالمعرفة؛ فجامعات الشركات تهتم بالمعرفة التطبيقية في حين تهتم الجامعات التقليدية بالمعرفة النظرية دون التطبيق؛ لذا كان الاهتمام الرئيس في جامعات الشركات بالتدريب كعنصر رئيس.

ومن الشروط الرئيسة في عملية التعليم والتدريب في جامعات الشركات **المنهجُ الدراسي أو المحتوى التدريبي،** وهو الذي يميّز جامعات الشركات عن أقسام التدريب التقليدية التي كان تركيزها ينصَبّ فقط على تزويد العاملين بالمهارات الفنية اللازمة لعملهم، أما في جامعة الشركة، فيلاحَظ أنها تعترف بأهمية امتلاك كل عامل في الشركة لقِيَمها، وثقافتها، وتقاليدها، وإطار العمل الذي تعمل فيه، والكفاءات الأساسية التي تنشدها الشركة في العاملين لديها (سالم، ٢٠١٣ م- ب، ص١٦٠).

ولأهمية التعليم والتدريب، تعمل جامعات الشركات على الإنفاق بشكل كبير على عملية التدريب داخل الجامعات؛ لما له من تأثير في سير عمليات جامعات الشركات كافةً، فعملية التدريب تحقق تنمية مهنية وتطويرًا مهنيًّا للعاملين والموظفين في الجامعات؛ وهو ما يعمل على تحسين أداء تلك الجامعات Ryan, Prince & Turner, 2015, (p.170).

ويُلاحظ بذلك أن التدريب له مردود مباشر على جامعات الشركات، ويتمثل في تحسين أداء الملتحقين بالجامعة، وكذلك مردود غير مباشر لما يحققه من مكاسب للشركة الأم المؤسِّسة لجامعة الشركة.

وباعتبار عنصر التدريب من العناصر المهمة في جامعات الشركات؛ فإنها تعمل على تقويمه بشكل مستمر، ومن أشهر نماذج تقييم التدريب في جامعات الشركات نموذج كيركباتريك، ويعتمد هذا النموذج على قياس رد فعل المتدربين والمستفيدين من خدمات جامعات الشركات وتأثير عملية التدريب في أداء جامعات الشركات والشركة المؤسِّسة من حيث أنها حققت تقدمًا فعليًّا في الأداء (Guerci, Bartezzaghi & Solari, 2010, p.294).

المحور الثالث: التعليم والتدريب في معهد تويوتا في اليابان

ترجع فكرة نشأة المعهد إلى كيشير تويودا الابن الأكبر لساكتيش تويودا والذي كان يحلم بوجود معهد يعمل على تخريج المهندسين اليابانيين الذين سيقودون مستقبل اليابان في المستقبل، ويعمل كذلك على إعداد الفنيين المتميزين الذين سيكونون نواة العمل والإبداع لشركة تويوتا موتورز (TTI, 2020- a).

وقد قررت شركة تويوتا موتورز في عام ١٩٧٧م إنشاء معهد فريد متخصص في تكنولوجيا صناعة السيارات، ومنذ ذلك العام بدأت في إجراءات تأسيس هذه المعهد، فقامت في عام ١٩٨١م بافتتاح ذلك المعهد وسمَّته معهد تويوتا التكنولوجي كإحدى جامعات الشركات في العالم، واعتمد ذلك المعهد على تقديم برامج تعليمية فريدة من نوعها، واقتصر قبول الطلاب في المعهد على الطلاب ذوي الخبرة في المجال الصناعي، وفي عام ١٩٩٣م تم فتح باب القبول لخريجي المدارس الثانوية الجدد الذين يمثلون في الوقت الحالي نسبة من ٨٠ إلى ٩٠ % من الطلاب المقبولين، وفي عام ١٩٩٥م تم افتتاح برنامج الدكتوراه، وفي عام ٢٠٠٣م تم افتتاح فرع جديد للمعهد في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية (TTI, 2020- b).

يسعى المحور الحالي إلى التعرف على التعليم والتدريب في معهد تويوتا، وعلى هذا سيتم تناول هذا المحور في ضوء المحاور الرئيسة التالية:

أولًا: المرتكزات الرئيسة التي يرتكز عليها التعليم والتدريب في معهد تويوتا:

يرتكز التعليم والتدريب في معهد تويوتا على عنصرَين أساسيَّين يشملان رؤية المعهد ورسالته، والأهداف التي يسعى المعهد إلى تحقيقها، ويمكن تناول هذَين العنصرَين بالتفصيل على النحو التالي:

١- رؤية معهد تويوتا ورسالتها.

تُعَدّ رؤية معهد تويوتا ورسالته هما الدافع الأساسي للمعهد وعناصره كافة؛ فهما اللذان يحددان أهداف المعهد المتنوعة، وكذلك هما اللذان يحددان بنية المعهد التنظيمية، ونمط التعليم والتدريب فيه؛ لذا اهتم القائمون على المعهد بوضع رؤية ورسالة واضحتَين للمعهد لتأصيل وتنظيم العناصر المكونة لهذا المعهد.

ترتكز رؤية معهد تويوتا على فلسفة تعتمد على احترام روح البحث والإبداع، والسعي الدائم نحو التقدم على مر العصور، والمشاركة في تدريب الأجيال التالية لقادة الصناعة العالمية (TTI, 2016, p.2).

وتعتمد رؤية معهد تويوتا للتكنولوجيا على فلسفة تأسيسية تؤكد على سعي المعهد الدائم نحو تحقيق الصدارة في تعليم صناعة تكنولوجيا السيارات (TTI, 2020-b).

ويتضح مما سبق أن رؤية معهد تويوتا ترتكز على رؤية الشركة المؤسِّسة للمعهد وهي شركة تويوتا موتورز؛ حيث إن الشركة أنشأت هذا المعهد بهدف خدمة مصالحها وتحقيق أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، وبذلك يتضح أن رؤية معهد تويوتا تركز على:

أ- الاحترام في تناول جميع جوانب التعلم، وخاصة في مجالَي البحث والإبداع.

ب- السعي الدائم والمتواصل دون انقطاع نحو تحقيق التقدم في ظل منافسة عالمية.

ج- التفرد والتميز في جوانب عمليتَي التعليم والتدريب.

د- السعي نحو الصدارة في التعليم بين جامعات الشركات العالمية.

هـ- تحقيق أهداف الشركة المؤسِّسة بشكل مباشر.

ويُلاحَظ من خلال ما سبق أن رؤية معهد تويوتا هي المحدِّد الأساسي لباقي العناصر المكوِّنة للمعهد؛ فرؤية المعهد هي التي تحدِّد نمط التعليم والتدريب داخل المعهد، وكذلك تحقق رسالتها الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها وأُنشئَت من أجلها.

وفي إطار رؤية معهد تويوتا، فإن رسالة المعهد تؤكد على توفير فرص تعليمية وبحوث جيدة بتكلفة مادية منخفضة لأولئك الذين يرغبون في الدراسة ودخول سوق العمل عن طريق الحصول على تعليم عالٍ، وكذلك الموظفون من الشركات الأخرى الذين يدركون أهمية التعلم (TTI, 2020-c).

ويتضح مما سبق أن رسالة معهد تويوتا ترتكز على ما يلي:

أ- السعي لتوفير فرص تعلم للجميع دون الاقتصار على الراغبين في الالتحاق بها.

ب- العمل على توفير تعلم مدى الحياة من خلال تدريب العاملين لدى شركة تويوتا.

ج- السعي لربط الخريجين بسوق العمل بشكل مباشر.

وباستقراء رسالة معهد تويوتا، يُلاحظ أنها تركِّز على تحقيق مجموعة من الأهداف المرتبطة بتوفير فرص تعلم للجميع؛ فعملية التعليم توفرها بشكل رئيس للراغبين في العمل في شركة تويوتا، وكذلك يقوم المعهد بتدريب العاملين في الشركة والراغبين في اكتساب معارف تقنية دون اشتراط العمل في شركة تويوتا بعد ذلك. وتأسيسًا على ذلك، تتضح أهمية وجود رؤية ورسالة للمعهد تُحددان المبادئ الرئيسة التي يسير وفقها المعهد، وتُحددان القِيَم التنظيمية التي تسود في المعهد، والأهداف الاستراتيجية التي يسعى لتحقيقها، ومن هنا سيتناول المحور التالي أهداف معهد تويوتا.

٢- أهداف معهد تويوتا.

يســـعى معهد تويوتا لتحقيق العديد من الأهداف، ويتمثل الهدف الأســـاســـي لمعهد تويوتا في دعم عمليتَي التعليم والتدريب للراغبين في الالتحاق بالعمل في شـركة تويوتا، وإلى جانب هذا الهدف، فإن هناك عدة أهداف أخرى يسـعى المعهد لتحقيقها.

ويتضح أن أهداف معهد تويوتا تُشتق بشكل كبير من الأهداف الرئيسة التي تسعى شركة تويوتا إلى تحقيقها؛ حيث تسـعى شـركة تويوتا إلى أن تكون شـركة رائدة في مجال تصـنيع السـيارات، وتمتلك العديد من المواهب المتميزة التي تضـيف إلى تلك الصـناعة، وتؤمن شـركة تويوتا بأن هدفها هذا لن يتحقق إلا بدعم التعليم بالجزء العملي التطبيقي من خلال معهد تويوتا (Liker & Meler, 2007, p.4).

ولذلك فإن معهد تويوتا يهدف إلى اكتسـاب المهارات المهنية التقدمية، وخاصـة في مجال أسـاسـيات الهندسـة؛ من أجل تخريج فنيين متميزين في مجال التقنيات والهندسـة والميكانيكا ليسـتطيعوا العمل في شـركة تويوتا (TTI, 2020-d).

ويتضـــح بذلك أن الهدف الرئيس لمعهد تويوتا يتمثل في الهدف الرئيس الذي أُنشـــئَت من أجله والمتمثل في خدمة وتحقيق أهداف شـــركة تويوتا الرئيســـة المتمثلة في تقديم التعليم والتدريب للأفراد الراغبين في الالتحاق بالعمل في الشركة.

ويسعى معهد تويوتا إلى إعداد الأفراد الموهوبين والمتميزين للعمل في شركة تويوتا من أجل تحسين وزيادة إنتاج تلك الشـركة، كما أن المعهد يسـعى إلى حل المشـكلات التي تتعرض لها شـركة تويوتا باعتبار أن الشـركة في الأصـل أنشأت هذا المعهد لخدمة أغراضها المختلفة والمتنوعة (Liker & Meler, 2007, p.17).

وفي هذا يسعى معهد تويوتا إلى بناء طلاب متميزين في التخصص طبقًا لتوجُّه شركة تويوتا ومعهدها، بينما أكدت رؤية الشركة على أنها لا تبني وتصنع السيارات فقط، لكنها تبني الأفراد كذلك (Liker & Meler, 2007, p.3).

لذلك يهدف معهد تويوتا إلى دعم مهارات القوى العاملة المتنوعة وإكســـابهم مهارات جديدة، ودعم وثائق التعاون وتوثيق العلاقة مع المؤسسات الصناعية المختلفة (TTI, 2020-c).

ويهدف معهد تويوتا كذلك إلى توفير فرص تعلم للبالغين والعاملين الذين لم يلتحقوا بالكليات أو كليات الدراســـات العليا لتعلم أساسيات الهندسة في بيئة تعليمية وبحثية دون تكبد عبء مالي كبير (TTI, 2016, p.2).

ويتضـــح مما ســـبق أن معهد تويوتا يحقق الوظيفة الرئيســـة الأولى من وظائف الجامعات والمتمثلة في دعم التعليم وتقديم المعارف المتنوعة للطلاب الملتحقين بالعهد، وتعتبر تلك هي الوظيفة الرئيسـة للمعهد التي يسـعى لتحقيقها بشـكل مباشر وواضح.

ويســـعى معهد تويوتا إلى توظيف أبحاثه العلمية بشـــكل مباشـــر في خدمة شـــركة تويتا وتقديم إنتاجية وتحســـين التكنولوجيا فيه بشكل كبير، ومن ثَمَّ يتحقق الهدف الأسـاسـي لإنشـاء معهد تويوتا والمتمثل في خدمة الشـركة المؤسـسـة (Toyota Motor Corporation (TMC), 2017, p.1).

ولذلك يُطوِّر معهد تويوتا البحوث العلمية، ويجتذب الأفراد المتميزين في صناعة تكنولوجيا السيارات، ويهدف إلى الوصول إلى التميز البحثي بين جامعات الشركات العالمية (TTI, 2020-c).

ويُلاحظ أن معهد تويوتا يســـعى لتحقيق وظيفة الجامعة الثانية المتمثلة في البحث العلمي من خلال تقديم بحوث علمية من خلال أعضـــاء هيئة التدريس فيه، وتســـعى تلك البحوث إلى خدمة شـــركة تويوتا وحل مشـــكلاتها المتنوعة، وكذلك توجه تلك البحوث لخدمة المجتمع الياباني بشكل مباشر وغير مباشر.

ويحقق معهد تويوتا العديد من الأهداف المرتبطة بخدمة المجتمع والتي تســـعى إلى تحقيق الآتي (TMC, 2019, p.28):

١- مساهمة بحوث المعهد في حل مشكلات المجتمع.
٢- توجيه الطلاب نحو المساهمة في مواجهة الكوارث الطبيعية.
٣- المساهمة في تقديم الخدمات المتنوعة للمجتمع.
٤- المساهمة في أعمال إعادة الإعمار بعد الكوارث.

وبذلك فإن معهد تويوتا، مثله مثل باقي الجامعات، يهدف إلى تحقيق ثلاث وظائف رئيسة تشمل: التعليم، والبحث العلمي، والمساهمة إلى خدمة المجتمع من خلال التكامل فيما بينها (TTI, 2020- c).

وتأسيسًا على ما سبق، فإن معهد تويوتا يسعى لتحقيق العديد من الأهداف، وتُعتبر عمليتَا التعليم والتدريب أهم تلك الأهداف؛ حيث إن الهدف الرئيس لإنشاء هذا المعهد هو توفير فرص تعلُّم لخدمة الراغبين في العمل في شركة تويوتا، ويتضح في هذا السياق ارتباط أهداف معهد تويوتا برسالته التي يسعى لتحقيقها، حيث إن أهداف معهد تويوتا تتمثل في تحقيق تلك الرسالة، ويتضح أن تلك الأهداف تتوافق بشكل مباشر مع تحقيق وظائف الجامعة المختلفة والمتمثلة في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ثانيًا: التعليم والتدريب في معهد تويوتا.

يُعَدّ التعليم والتدريب من أهم العناصر البارزة في معهد تويوتا؛ إذ يمثلان العنصر الذي تقوم من أجله جميع عناصر جامعات الشركات من رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية وشراكات وتقويم؛ لذا فإن جامعات الشركات تركز على دعم تلك العمليتَين بكافة الأشكال.

وهناك اختلاف واضح بين التعليم والتدريب في معهد تويوتا؛ حيث إن التعليم يُقدَّم للراغبين في الالتحاق بالعمل في شركة تويوتا أو غيرها من الشركات، وإلى جانب ذلك يحصلون على مجموعة تدريبات مرتبطة بعملية تعليمهم، ويقدِّم مثل هذا التعليم والتدريب معهد تويوتا ذاته، في حين أن التدريب يُقدَّم بشكل أساسي للعاملين فعليًّا ويُقدِّم هذا التدريب معهد تويوتا أو شركة تويوتا موتورز نفسها.

وتعتمد عملية التعليم في معهد تويوتا على مجموعة من الخصائص، أهمها (TTI, 2020-e):

١- التعليم في فصول دراسية صغيرة، حيث يبلغ عدد الطلاب في كل فصل عشرة طلاب فقط.
٢- التركيز على الخبرة العلمية، بحيث يتم التركيز على الجانب التدريبي مع القليل من الاهتمام بالجوانب النظرية.
٣- المعايشة داخل الحرم الجامعي، حيث يشجِّع المعهد تعايش الطلاب داخل السكن الجامعي ليكونوا على صلة مستمرة بالتخصص العلمي.

ويتضح أن تلك الخصائص تتماشى مع المعايير العالمية لعمليتَي التعليم والتعلم التي تتطلب عددًا قليلًا من المتعلمين لضمان عملية تعليم وتعلم ناجحة، ودمج الجانب النظري في الجانب التطبيقي لضمان إكمال وإتمام عمليتَي التعليم والتعلم بشكل متكامل، والتأكيد على المعايشة والترابط الفكري والمعنوي بأماكن التعلم.

ومن أجل أن يضمن معهد تويوتا نجاح عمليتَي التعليم والتعلم؛ فإن المعهد يقدِّم العديد من الخدمات التي توفر ظروفًا ملائمة لطلاب المعهد لتلقِّي تعليم متميز، وأهم تلك الخدمات (TTI, 2020-f):

١- توفير جو من التبادل الفكري بين الطلاب.
٢- توفير المِنَح الدراسية اللازمة للدراسة.
٣- اشتراكات خارجية في الأندية الرياضية والثقافية.
٤- إقامة العديد من المهرجانات والاحتفالات الشهرية والسنوية.
٥- توفير مساكن للطلاب في الحرم الجامعي.
٦- تقديم التوجيه والدعم النفسي والاجتماعي.

ويقدِّم المعهد كذلك العديد من التسهيلات للطلاب لدعم التعليم لديهم وذلك من خلال (TTI, 2016, p.3):

١- توفير رسوم دراسية منخفضة.
٢- إنشاء صندوق منحة للمعهد من خلال جمع التبرعات.
٣- إعفاء على توفير قروض الطلاب.
٤- الإعفاء من الرسوم الدراسية.
٥- تقديم مِنَح طلابية.

وبذلك فإن المعهد يسعى إلى توفير كل الإمكانات الداعمة لعمليتَي التعليم والتعلم داخل المعهد، فإلى جانب التسهيلات سالفة الذكر، فإن معهد تويوتا يوفر مكتبات علمية متخصصة ومساحات خضراء تساعد على الإبداع والتحفيز على الابتكار، وكذلك يوفر أماكن علمية مفتوحة لإكساب الكفاءات اللازمة إلى جانب توفير مساكن للسكن والمعيشة والطعام، وتوفير حُجرات للإبداع في مجال التخصص لإكساب الطلاب المهارات اللازمة للإبداع، وإلى جانب ذلك توجد قاعة لعقد المؤتمرات والحفلات (TTI, 2020-g).

ويتضح من خلال ذلك أن معهد تويوتا يوفر كافة السبل التي تهيِّئ عمليتَي التعليم والتعلم مثل توفير بيئة مادية مناسبة لإتمام التعليم والتعلم متمثلة في قاعات دراسية وحجرات للإبداع ومكتبات ومختبرات، وكذلك توفير بيئة معنوية تسهم في زيادة تركيز الطلاب في عمليتَي التعليم والتعلم من خلال توفير بيئة اجتماعية ورياضية للتحفيز على التعلم.

وفيما يخص مسؤولية المعهد في عمليتَي التعليم والتعلم، يوجد قسم العلوم المتقدمة والتكنولوجيا في المعهد Department Of Advanced Science And Technology، والذي يهدف إلى توعية الطلاب بمعرفة متميزة وتدريبهم على الإبداع وتحمُّل المخاطر وحل المشكلات المرتبطة بالتكنولوجيا، ويعتمد هذا القسم على مجموعة من المقررات الدراسية المتنوعة التي تركز على دعم المعارف والمهارات المرتبطة بالصناعات العالمية (TTI, 2020-h).

ومن أجل إتمام عمليتَي التعليم والتعلم بشكل يضمن دمج الجوانب النظرية في الجوانب التطبيقية، فإن المعهد يوفر مجموعة من الفصول الدراسية المجهزة بكافة الوسائل المادية والتكنولوجية، وإلى جانب ذلك توجد مجموعة من المختبرات للتدريب وفصول تكنولوجية مجهزة (TTI, 2020-c).

ويُقدم المعهد برامج تعلمية متنوعة؛ حيث يمنح درجة البكالوريوس، وإلى جانب ذلك يمنح درجتَي الماجستير والدكتوراه.

وفيما يخص درجة البكالوريوس، فإن تلك الدرجة تُمنَح بعد مرور أربع سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى منها مواد عامة، ويتشعب في السنة الثانية إلى تخصصات رئيسة، ويدرس مقررات أكثر تخصصًا في السنتَين الثالثة والرابعة، وبعد إتمام السنوات الأربع يكون الحق في إكمال درجة الماجستير لمدة سنتَين أو الحصول على شهادة تؤهله للالتحاق بسوق العمل المباشر (TTI, 2020- e).

وإلى جانب درجة البكالوريوس، يقدِّم المعهد درجتَي الماجستير والدكتوراه؛ ففي عام ١٩٨٤ تم إنشاء درجة الماجستير في المعهد، وكان الهدف من تلك الدرجة هو ضمان نجاح المعهد على المستوى العالمي، وتم إنشاء هذا البرنامج للطلاب المتخصصين في الهندسة والراغبين في الاستزادة من علومها، ويمتد حصول الطلاب على درجة الماجستير حتى (٤) سنوات (TTI, 2020-a).

ويقدم المعهد برنامج الماجستير في البحث والتطبيق، وهذا البرنامج معترف به دوليًّا، وهو برنامج فريد من نوعه يتطور بشكل مستمر من قِبَل المعهد كل عام، ويسمح بالتركيز على الجزء العملي الإبداعي دون الجزء النظري فقط،

ويعطي هذا البرنامج ماجستيرًا في تخصصات: المركبات الذكية، الطاقة الذكية، الفوتونات الذكية، المواد الذكية (TTI, 2020-c).

وفي مارس ١٩٩٥م، تم تأسيس برنامج الدكتوراه بهدف تثقيف طلاب الدكتوراه رفيعي المستوى الذين يتمتعون بتفوق وإبداع أكاديمي لازمَين للمساهمة في دعم الابتكارات العلمية والتكنولوجية (TTI, 2020-a).

وبناءً على درجة الدكتوراه التي قدَّمها المعهد، تلقى المعهد من وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا باليابان دعمًا ماليًّا لإنشاء مشاريع بحثية واسعة النطاق، مثل: الصناديق الخاصة لإنشاء البنية التحتية للبحوث الاستراتيجية (TTI, 2020-c).

وللتقدم لدرجة الدكتوراه، يجب أن يكون الطالب قادرًا على إتقان اللغة الإنجليزية واجتياز اختبار التوفل بدرجة ٥٥٠، ويكون له حضور إيجابي في المعهد، ويكون حاصلًا على توصية بحضور الفاعليات الدولية المتنوعة (TTI, 2020-i).

ويتضح من خلال ما سبق أن التعليم في معهد تويوتا تتوفر له كافة الإمكانات المادية والمعنوية، ويعمل المعهد على دعمه بشكل كبير، ويقدِّم المعهد العديد من برامج التعليم المتمثِّلة في درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه؛ وهو ما يدل على تميز ذلك المعهد وتقدمه العلمي بشكل واضح.

أما فيما يخص عملية التدريب، فإن التدريب مقرر أساسي في معهد تويوتا حيث يحصل (Sakaki, 2018, p.9):

١- طلاب البكالوريوس على تدريب لمدة شهرَين في المؤسسات الصناعية.

٢- طلاب الماجستير على دورات تدريبية داخل المعهد وخارجه.

ويتدرب طلاب السنتَين الأولى والثالثة لمدة شهرَين في موقع إنتاج صناعي في إحدى المؤسسات الصناعية الكبرى (TTI, 2020-e).

ويضع معهد تويوتا خطة لإتمام عملية التدريب وذلك من خلال (Liker & Meler, 2007, p.48) :

١- وضع خطة للتدريب وجدول زمنى لمراحل التدريب.

٢- تحديد الاحتياجات التدريسية المختلفة للمتدربين.

٣- توفير المتدربين المتميزين اللازمين.

٤- تجهيز قاعات التدريب المتنوعة.

٥- ضمان الأمن والسلامة للمتدربين.

٦- تقييم عمليات التدريب المتنوعة.

ويقدم المعهد العديد من الدورات التدريبية للطلاب من خارج المعهد أو الطلاب الملتحقين فعليًّا بالمعهد، ومن أهم تلك الدورات (TTI, 2020-e):

١- دورة محو الأمية الهندسية.

٢- دورة المختبرات الهندسية.

٣- دورة الندوات الهندسية.

ويقوم معهد تويوتا باختيار مدربين من شركة تويوتا للقيام بتدريب الطلاب داخل المعهد في الدورات التدريبية التي يعقدها المعهد؛ وذلك لخبراتهم الواسعة في المجال وتميزهم وقدراتهم ومعارفهم المرتبطة بالأداءات التطبيقية والمعملية (Liker & Meler, 2007, p.63).

وبالإضافة إلى قيام المعهد بتقديم دورات تدريبية، هناك مجموعة من مراكز تدريبية تابعة لشركة تويوتا تقوم بتقديم برامج تدريبية، ومن أهم تلك المراكز (TMC, 2020):

١- مركز تويوتا التقني في شيمويامـا Toyota Techical Center Shimoyama.
٢- مركز تويوتا التقني في هيجاشي فوجي Toyota Techical Center Higushi- Fuji.
٣- مختبر أبحاث طوكيو Tokyo Design research and laboratory.
٤- مركز تويوتا التقني في شيبشو Toyota Techical Center shibetsu.
٥- مختبرات تويوتـا المركزيـة للبحـث والتطوير Toyota Center Research and development laboratories.

وتأسـيسًـا على ما سـبق، تتضـح أهمية عنصـرَي التعليم والتدريب كعنصـرَين داعمَين لمعهد تويوتا؛ إذ إنهما المسـؤولان عن إعداد الراغبين في العمل في معهد تويوتا، ويُلاحَظ تعدُّد المجالات التي يتم فيها تقديم البرامج التعليمية والتدريبية في معهد تويوتا؛ وهو ما يدل على تقدم المعهد وتميُّزه بين جامعات الشركات العالمية.

المحور الخامس: جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية

يهدف المحور الحالي إلى التعرف على جهود بعض الشركات السعودية التي أنشأت مراكز لتعليم وتدريب موظفيها باعتبار أنها جامعات الشـركات، كما أفادت بذلك أدبيات الدراسـات التي تناولت أنماط جامعات الشـركات، ويُتناوَل هذا المحور في ضوء المحاور الفرعية التالية:

أولًا: نماذج رئيسة لجامعات الشركات في المملكة العربية السعودية:

يمكن تناول هذا المحور في ضوء تناول نموذجَين رئيسَين على النحو التالي:

١ـ أكاديمية أرامكو السعودية.

أنشـأت شـركة أرامكو أكاديمية أرامكو السـعودية في عام ٢٠١٩م، واحتفلت بتخريج الدفعة الأولى من البرنامج التأسيسي في الشركة في نفس العام، والذين يبلغ عددهم ٥٠ موظفًا من كافة القطاعات. يُذكر أن البرنامج التأسيسي في أرامكو السعودية هو أول وأهم برامج الأكاديمية، وهو برنامج إلزامي مدته خمسة أسابيع مخصَّص للملتحقين ببرنامج التطوير المهني من الموظفين السعوديين الجدد الحاصلين على شهادة البكالوريوس، بحيث يتم تسجيلهم خلال الأشهر الثلاثة الأولى من تاريخ التحاقهم بالعمل في الشـركة، وقد صُـمِّم هذا البرنامج ليحل محل أكاديمية التطوير المهني في أرامكو السعودية ويُصبح متطلبًا أساسيًّا في برامج التأهيل المتخصصة الحالية التي تقدِّمها مراكز التدريب الأخرى في أرامكو السعودية، ويُذكر أن البرنامج التأسيسي هو أول برنامج تنفِّذه أكاديمية الشركة التابعة لأرامكو السعودية، وهو ثمرة التعاون بين جميع قطاعات الأعمال في الشركة التي أسـهمت في إنشـائها، وهي تعمل على جمع البرامج المتفرقة في جميع الدوائر لتحوّلها إلى تعليم متكامل، وتُعَدّ الأكاديمية جزءًا من نظرة أرامكو السـعودية إلى مسـتقبل التعلم والتطوير، حيث ترى الشـركة أنه جهد تعاوني تحت مظلة أكاديمية الشـركة التي تُعَدّ معهدًا متكاملًا ومتناسـقًا وعالميًّا يتشابه مع الجامعة في أنظمتها ووظائفها. وسوف يساعد مفهوم التعلم المتكامل هذا على خفض التكاليف على الشركة، وجدير بالذكر أن فريقًا مكونًا من جميع إدارات الشـركة قد قام بتطوير منهج ومحتوى هذا البرنامج، حيث شـارك أكثر من ٣٠ خبيرًا في هذا المجال من جميع قطاعات الشـركة في تصـميمه من خلال جلسـات تفاعلية تناولت كل مجال من أعمال الشـركة، ويشـتمل البرنامج على كتاب دراسـي يضـم ٥٠٠ صـفحة، ودراسـات حالة، ومواد مشـاريع تكميلية، ومقاييس تقييم البرنامج واختبارات. ويعمل البرنامج التأسـيسـي في أرامكو السـعودية على توحيد الدورات والمواد التي يتلقاها المشـاركون عادةً في برنامج التطوير المهني عند التحاقهم بالشـركة، في برنامج شـامل واحد. وبعد نجاحهم في هذا البرنامج، يمكن للمشـاركين في برنامج التطوير المهني مواصـلة إكمال البرنامج المهني المتخصـص مع دوائرهم المعنية (شركة أرامكو السعودية، ٢٠٢٠م).

ومن خلال تناول أكاديمية أرامكو، يتضح أنها تعمل بشكل متميز نحو التوجه إلى المستقبل بأن تصبح جامعة شركة متميزة، غير أنه لا يزال أمامها الكثير في سبيل التوجه نحو ذلك؛ فهي تحتاج إلى رؤية ورسالة وأهداف واضحة، وكذلك تحتاج إلى مزيد من التنوع في برامجها التدريبية والتعليمية، وتحتاج أيضًا إلى المزيد من الشراكات لدعم عملها بشكل متكامل، كما أنها في حاجة إلى نظام متميز للتقويم تعمل من خلاله على تحسين أدائها باستمرار.

٢- المركز التنفيذي لتطوير القياديين التابع للشركة السعودية للكهرباء.

يُعَدّ المركز التنفيذي لتطوير القياديين مركزًا تابعًا للشركة السعودية للكهرباء، وهو متخصص في إعداد القادة، ويؤمن هذا المركز إيمانًا راسخًا بأن جميع القادة بحاجة إلى إعداد واضح لفهم العالم الذي يعملون فيه، وينصبّ تركيز هذا المركز على التميز في الأداء والتركيز المعزز على العملاء وتحسين الكفاءة، ويهدف المركز إلى عقد تجارب وتعليمات من الطراز العالمي، مقترنة بالمشاريع العملية ذات الصلة بالعمل على أرض الواقع، والسعي لإحداث فرق أكاديمي في مستقبل القادة الإداريين والتنفيذيين في الشركة السعودية للكهرباء، وفي المملكة كافة (الشركة السعودية للكهرباء، ٢٠٢٠م- أ).

ويُلاحَظ أن المركز التنفيذي لتطوير القياديين مركز موجه نحو خدمة القادة باعتبارهم هم الأساس والموجِّه لكافة العمليات المختلفة داخل الشركة، وهم الذين تقع على عاتقهم إدارة وتوجيه الشركة وتوجيه العاملين فيها؛ لذا يُلاحَظ أن هذا المركز يحوي العناصر المختلفة التي تُبنى عليها نماذج جامعات الشركات من رؤية، ورسالة، وأهداف، وبرامج تعليمية وتدريبية، وشراكة، وتقويم.

وتتمثل رؤية المركز التنفيذي لتطوير القياديين في تطوير القادة ليصبحوا على مستوى عالمي ويكونوا قادرين على تحقيق النمو المستدام للشركة ومن ثَمَّ للملكة كافة، وذلك من خلال دعم عدة محاور تشمل: التعليم والتنمية، وتطوير الأداء، والتخطيط للنجاح، والتقدم الوظيفي، بينما تتمثل رسالة المركز في السعي إلى إنشاء مركز عالمي لتطوير القيادة يقدم برامج القيادة التحويلية وقيادة النمو والتغيير (الشركة السعودية للكهرباء، ٢٠٢٠م- ب).

وفي إطار رؤية المركز ورسالته، فإن المركز يهدف إلى توفير مناخ فكري يمكن استخدامه كعامل محفز للتغيير، وكذلك لتعزيز العلاقات على مستوى العالم. وتركز فرص التطوير في المركز على المواهب المستهدفة للذين يتمتعون بأداء وإمكانات ممتازة، وأولئك الذين هم على خطوط القيادة في المنظمة (الشركة السعودية للكهرباء، ٢٠٢٠م- ب).

ومن خلال ما سبق، يتضح أن رؤية المركز ورسالته موجهتان بشكل واضح نحو تطوير جوانب التعلم والتعليم لدى القادة والمتمثلة في تنمية المعرفة والمهارات؛ الأمر الذي يعود بالنفع المباشر على أولئك القادة، ومن ثَمَّ النفع المباشر على الشركة المؤسِّسة للمركز، وبناءً عليه يعود بالنفع على المملكة العربية كلها؛ ولذا وجَّه المركز أهدافه نحو توفير فرص التطوير لأولئك القادة، ودعم تلك الفرصة وارتكازها على الإبداع والابتكار؛ لذا تتنوع البرامج التعليمية المُقدمة للقادة والتي تضمن نجاح هذا التطوير.

ويوجد في المركز مجموعة من المدربين المتخصصين الذين تتمثل أدوارهم في مساعدة وتوجيه المواهب المستهدفة لتحقيق مؤشرات الأداء الرئيسة من خلال التدريب المُقدَّم، حيث يقومون بتطوير نقاط القوة لدى المتدربين ودعم مجالات التنمية المرتبطة بهم، ويعملون كذلك على نقل المحتوى والمهارات المكتسبة خلال ورَش العمل والتدريبات العملية إلى مكان العمل، كما يقوم كل مدرب بدور فعال في تشجيع المشاركين على إزالة الحواجز السلوكية التي تحدّ من عملية التعلم، ويساعد المدربون أيضًا في تطوير الكفاءات القيادية في الشركة السعودية للكهرباء أو في المركز التنفيذي (الشركة السعودية للكهرباء، ٢٠٢٠م- ت).

وتتمثل طريقة التدريب في جلسات التدريب الشهرية الإلزامية مع متابعة دورية عبر البريد الإلكتروني، أو طريقة التدريب اعتمادًا على موقع المشـــارك، بحيث يتم عقد برامج تدريبية في الأماكن التي تتواجد فيها الفئة الراغبة في الحصول على التدريب، أو التدريب الافتراضي عن بُعد (الشركة السعودية للكهرباء، ٢٠٢٠م- ت).

يتعلم المتدربون في المركز بناء فرق عالية الأداء من خلال التعلم التجريبي والتطبيق الحقيقي في فريق VP Project، كما يتعلم المشاركون خرق البيروقراطية والروتين، وتحقيق الإبداع وتحسين الكفاءة (الشركة السعودية للكهرباء، ٢٠٢٠م- ث).

وتتمحور مجالات التعليم والتدريب في المركز التنفيذي حول عدة محاور رئيسة تتمثل فيما يلي (الشركة السعودية للكهرباء، ٢٠٢٠م- ث):

أ- **الأداء والتميز:** يركز هذا المجال على بناء فِرَق عالية الأداء.

ب- **التركيز على العملاء:** يركز هذا المجال على التطوير الذي يتمحور حول العملاء.

ج- **الكفاءة:** يركز هذا المجال على إعطاء الأولوية لتحقيق النتائج الرئيسة وتحديد وتطبيق التقنيات الجديدة من أجل تحقيق الكفاءة وتحقيقها.

د- **الاستراتيجية:** يركز هذا المجال على دعم وجهة نظر الأفراد حول المستقبل.

هـ- **إدارة المواهب:** يركز هذا المجال على تقوية أعضاء فِرَق العمل ودعمهم.

و- **تطوير رأس المال البشري:** يركز هذا المجال على إنشاء عمل إيجابي وعالي الأداء يرتكز على بناء الشبكات والعلاقات الاجتماعية في العمل.

ز- **الكفاءة الشخصية:** يركز هذا المجال على إظهار خفة الحركة التعليمية.

ويقوم المركز التنفيذي لتطوير القياديين بتخريج العديد من الفئات القيادية التي من أهمها: القادة الناشـــئون، وقادة الخط الأمامي في الشركات، والراغبون في أن يصبحوا مديرين إداريين، ومديرو الشُّعَب المختلفة، ومديرو الأقسام، والمديرون التنفيذيون، ورؤساء القطاعات ونوابهم (Saudi Electricity Company's, 2016, p.4).

ومن خلال عرض عمليتَي التدريب والتعليم في المركز، يتضـــح أن هذا المركز ينوّع في أســـاليب تدريبه وطرق تدريســه بحيث يوفر التدريب والتعليم للأفراد في الأماكن والأوقات المختلفة، وما يميز هذا المركز هو التميز والمرونة والإتاحة، ويتضـح أن البرامج المُقدَّمة تتناسـب وكافة أنماط القيادة ودرجاتها المختلفة بحيث تُغطي تلك البرامج جوانب المعرفة والمهارات المختلفة لأنماط القيادة المختلفة.

المحور الخامس: إجراءات مقترحة لتطوير جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية

وفق ما تم عرضه من إطار نظري لجامعات الشركات، وبالإضافة إلى تناول خبرة معهد تويوتا، فإن البحث الحالي توصَّـــل إلى مجموعة من النتائج التي بناءً عليها يقترح مجموعة من الإجراءات لتطوير التدريب والتعليم في جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية، ويمكن إيضاح نتائج الدراسة ومقترحاتها على النحو التالي:

١- نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتمثل في الآتي:

أ- تُعَدّ نظرية رأس المال البشري أهم النظريات الداعمة لنشأة جامعات الشركات في العالم المعاصر، حيث إن تلك النظرية لها صلة كبيرة بالتعليم؛ إذ إنها تتمحور حول السعي للاستثمار في البشر والاستفادة منهم بأقصى قدر لتحقيق أكبر عائد اقتصادي من خلال ربط التعليم بشكل مباشر بالاقتصاد.

ب- هناك العديد من العوامل التي ساهمت في نشأة جامعات الشركات في العالم المعاصر، والتي من أهمها العولمة الاقتصادية والثورة الصناعية في أوروبا، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، والتنافس الاقتصادي بين دول العالم والتوجه نحو ربط التعليم بالاقتصاد وتبنِّي فكرة اقتصاد المعرفة.

ج- لا يوجد مفهوم محدَّد لجامعات الشركات؛ نظرًا لاختلاف نشأة جامعات الشركات، وإداراتها، وأنواعها، وتوجُّهاتها، وأهدافها.

د- يرتكز مفهوم جامعات الشركات على مجموعة من العناصر المميزة بحيث يتم اعتبارها مؤسسات تعليمية قائمة بذاتها، ويُعَدّ التعليم والتدريب هما محور عملها، كما أن المورد البشري هو العنصر الرئيس للعمليات المختلفة التي تتم فيها، وتُعَدّ وسيلة رئيسة لدمج النظرية في التطبيق واعتبارها وسيلة أساسية لمواكبة التغيرات الفنية والتقنية والتكنولوجية المتسارعة في العالم المعاصر، ويتمثل هدفها في إفادة المجتمع من خلال دعم البيئة الخارجية والمتمثلة في المجتمع.

هـ- هناك مجموعة رئيسة تمثِّل العناصر الأساسية التي ترتكز عليها جامعات الشركات، وتتمثل تلك العناصر في رؤية تلك الجامعات ورسالتها، وأهدافها الاستراتيجية، ونظام التعليم والتدريب في تلك الجامعة.

و- تُعَدّ رؤية جامعات الشركات ورسالتها العنصرَين الرئيسَين اللذَين تتحدد بناء عليهما جميع العناصر المكونة لجامعات الشركات؛ فهما تحددان الرؤية المستقبلية التي ستكون عليها جامعات الشركات، والأهداف الاستراتيجية للجامعة، وتحددان شكل التدريب والتعليم اللذَين ستقوم بهما الجامعة، وكذلك نُظُم التقويم والشراكة التي ستعقدها الجامعة مع الجهات الأخرى.

ز- تتعدد أهداف جامعات الشركات التي أُنشئَت من أجلها؛ حيث يتضح أنها تهتم بشكل رئيس بتحقيق أهداف الشركات المؤسِّسة لها؛ كما أنها تسعى لتحقيق أهداف ترتبط بذاتها، وتحاول تلك الجامعات في هذا السياق تحقيق ميزة تنافسية كبيرة تستطيع من خلالها تحدي التطورات العالمية ومنافسة المؤسسات المناظرة.

ح- تختلف جامعات الشركات في العالم المعاصر في برامج التعليم التي تقدمها؛ حيث يقدم معهد تويوتا برامج تعليمية للراغبين في العمل في الجامعة؛ أي للطلاب والراغبين في العمل في الشركة المؤسسة.

ط- إن معهد تويوتا رغم حداثة نشأته في اليابان إلا أنه من الجامعات التي لها دور واضح في تطور الشركة المؤسِّسة له.

ي- تتنوع محاولات الشركات السعودية نحو الاتجاه لإنشاء جامعات الشركات بالعديد من الطرق المتمثلة في: إنشاء أقسام للتدريب أو التنمية البشرية داخل الشركة، أو إنشاء أكاديميات تابعة للشركة تهتم بتدريب العاملين في الشركة.

ك- لا تزال بعض الأكاديميات والمراكز التي أنشأتها الشركات السعودية لا تقدِّم برامج تعليمية تدريبية لغير العاملين في الشركة المؤسسة؛ إذ توجَّه كل برامج الأكاديمية أو المركز نحو خدمة العاملين في الشركة فقط.

٢- مقترحات لتطوير جامعات الشركات في المملكة العربية السعودية

أولًا: مقترحات عامة:

أ- أن تقوم الوزارات المحلية ذات العلاقة بالشركات والمنظمات بوضع إطار للتنافس بين الشركات السعودية وتضع لها حوافز وجوائز تقديرية لأول شركة ستُنشِئ جامعة شركة لها وفق معايير دولية معتمدة.

ب- أن توضع أسس معيارية على المستوى الوطني في المملكة العربية السعودية بحيث تكون المرشد الرئيس لأي شركة سعودية ترغب في إنشاء جامعة شركة.

ج- إصدار تشريع بإنشاء جامعات الشركات والإعلان عنه من قِبَل الجهات المختصة ذات العلاقة.

د- أن تخصِّص كل شركة سعودية جزءًا من ميزانيتها واستثمارها في إنشاء جامعة الشركة المقترحة.

ثانيًا: مقترحات خاصة :

فيما يخص التعليم في جامعة الشركة المقترحة، لا بد أن يرتكز هذا التعليم على:

أ- تقديم برامج تعليمية متنوعة تبدأ تدريجيًّا من درجة البكالوريوس، ثم التدرج لمنح برامج تعليمية في برامج الماجستير والدكتوراه.

ب- منح البرامج التعليمية المتنوعة لجميع الفئات، سواء العاملون في الشركة المؤسِّسة، أو الراغبون في العمل فيها، أو الراغبون في الحصول على درجة علمية متخصصة في المجال.

ج- توفير برامج تعليمية تقليدية وأخرى عن بُعد لإتاحة وصول البرامج التعليمية إلى أكبر قدر من الأفراد.

د- الحصول على اعتماد أكاديمي رسمي محلي أو عالمي بالبرامج التي تمنحها جامعة الشركة المقترحة.

هـ- توفير أعضاء هيئة تدريس متخصصين من جامعات محلية وإقليمية وعالمية كبرى.

و- إنشاء فصول دراسية تحتوي على عدد قليل من الطلاب لضمان أكبر فرص للتعليم والتعلم.

ز- دعم الجوانب التطبيقية والتدريبية في عمليتَي التعليم والتعلم داخل جامعة الشركة المقترحة.

ح- إنشاء صندوق تمويل للجامعة تكون مصادره متمثلةً في الشركة المؤسِّسة والشركاء الراغبين في المساهمة في دعم تلك الجامعة.

ط- توفير مكتبات علمية متخصصة ومساحات خضراء تساعد على الإبداع والتحفيز والابتكار داخل الجامعة، وكذلك توفير أماكن علمية مفتوحة لإكساب الكفاءات اللازمة.

فيما يخص التدريب في جامعة الشركة المقترحة، لا بد أن يرتكز هذا التدريب على:

أ- تقديم التدريب بشكل أساسي للعاملين في الشركة المؤسِّسة للجامعة، في حين يتم تقديمه كذلك بشكل جزئي للراغبين في العمل في الشركة.

ب-تنويع مجالات التدريب، وخاصة فيما يرتبط بالإدارة واللغة والتخصصات التي تخدم الشركة المؤسِّسة.

ج- الاعتماد بشكل أساسي على اختيار مدربين من الشركة المؤسِّسة للجامعة؛ نظرًا لخبراتهم الواسعة في المجال.

د- إنشاء مراكز تدريب متخصصة تابعة للشركة أو الحفاظ على مراكز التدريب الفعلية لدى الشركة لتخصصها الفريد في التدريب.

هـ- وضع التدريب مقررًا أساسيًّا في البرامج المختلفة التي ستقدمها جامعة الشركة المقترحة.

و- وضع برامج تدريب للموظفين وفق احتياجات التعلم الشخصية لكل فرد، وتشمل برامج التدريب بشكل عامّ على مهارات الكمبيوتر والتدريب اللغوي والعلاقات الإنسانية.

ز- تقديم البرامج التدريبية باللغة العربية بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية لإتاحة فرص التدريب لأكبر قدر من الراغبين في الالتحاق بجامعة الشركة المقترحة.

ح- تركيز التدريب على الزيارات الميدانية في المؤسسات المرتبط تخصصها ببرامج التدريب.

ط- تقديم الدعم المالي للعاملين في الشركة في الحصول على برامج تدريبية داخل جامعة الشركة المقترحة.

المراجع

المراجع العربية:

سالم، محمود محمد. (٢٠١٣ - أ). جامعات الشركات وتحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية في القرن الحادي و العشرين: دراسة مقارنة بين جامعتي كيرنيج وبتروبراس وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة التربية**، مصر، ١٦(٣٩)، ٢٧٥-٣٣٥.

سـالم، محمود محمد. (٢٠١٣م - ب). **جامعات الشـراكة الربحية دراسـات مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الشثري، عبد العزيز بن ناصر. (٢٠١٤م). جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (٣٤) ١٣-٨٤.

شركة أرامكو السعودية. (٢٠٢٠م). **الإعلام، أكاديمية أرامكو السعودية**. مسترجع من:
https://www.saudiaramco.com/ar/news-media/news/2016/first-batch-graduation

الشركة السعودية للكهرباء. (٢٠٢٠م- أ). **المركز التنفيذي لتطوير القياديين، عن المركز**. مسترجع من:
https://www.eldcse.com.sa/Pages/ELDC/AboutUs.aspx،

الشركة السعودية للكهرباء. (٢٠٢٠م- ب). **المركز التنفيذي لتطوير القياديين، الرؤية والرسالة**. مسترجع من:
https://ww.eldwcse.com.sa/Pages/ELDC/vision-mission.aspx

الشركة السعودية للكهرباء. (٢٠٢٠م- ت). **المركز التنفيذي لتطوير القياديين، فريق العمل، مستشارو القيادة**. مسترجع من:
https://www.eldcse.com.sa/Pages/ELDC/Coaches.aspx ،

الشركة السعودية للكهرباء. (٢٠٢٠م- ث)، **المركز التنفيذي لتطوير القياديين، البرامج، مستشارو القيادة، البرامج الذكية**. مسترجع من:
https://www.eldcse.com.sa/Pages/ELDC/TargetedTalendProgramm.aspx

العمري، محمد سعيد واليافعي، رندة سلامة وعبد اللطيف، أيمن عرابي. (٢٠١٨م). المسؤولية الاجتماعية للمنظمات الصناعية في المملكة العربية السعودية، **مجلة الاقتصاد والمالية الصادرة عن كلية العلوم الاقتصادية بجامعة حسيبة بن علي الشلف**، ٤(٢)،١٦١-١٣١.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦م). **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م**، مسترجع من:

https://vision2030.gov.sa/

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٩م- أ). **أهداف التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية (التقرير الإحصائي الثاني للوضع الراهن)**. المملكة العربية السعودية.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٩م- ب). **مسح المؤشرات الاقتصادية الربع الثالث ٢٠١٩م**، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Allen, M. (2002). *The corporate university handbook: Designing, managing, and growing a successful program*. Amacom Books.

Antonelli, G., Cappiello, G., & Pedrini, G. (2013). The Corporate University in the European utility industries. *Utilities policy*. *25*, 33-41.

Ashcroft, Pamela.(2013). *Foundations of A corporate university*, Integrated Studies Final Project Essay, submitted as a requirements for the degree of Master of Arts, Athabasca university.

Atsutoshi, Oshima.(2007). The Development of Japanese Style “Corporate University”, Mitsubishi UFJ Research and Consulting Co**.** *The Journal of Japanese Societ.* 4(1), 1-12.

Ayuningtias, H. G., Nurbaiti, A., Anggadwita, G., & Putri, M. K. (2015, March). The corporate university landscape in Indonesia. In *3rd International Seminar and Conference on Learning Organization*. Atlantis Press.

Baporikar, N. (2015). Role of corporate universities in higher education. *International Journal of Applied Management Sciences and Engineering (IJAMSE)*, *2*(1), 30-43.

Cappiello, G., & Pedrini, G. (2013). Le corporate university italiane, *L'industria***.** *34*(2), 295-328 .

Castrillon, M. A. (2018). *Proposed model of corporate university*.

Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood dictionary of education*. ABC-CLIO.

Crocco, O. S., Cseh, M., & Hemmapattawe, D. (2017). Corporate Universities and Corporation-University Partnerships in Thailand: Complementing Education in Learning, Leadership and Change. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*. 17-31.

Guerci, M., Bartezzaghi, E., & Solari, L. (2010). Training evaluation in Italian corporate universities: a stakeholder-based analysis. *International Journal of Training and Development*. *14*(4), 291-308.

Houghton, E. (2017). Human capital theory: assessing the evidence for the value and importance of people to organisational success. *Research Adviser, Human Capital Metrics and Standards*. *CIPD*, 1-93.

Ilyas, M. (2017). Making of a Corporate University Model: Transition from Traditional Training to Learning Management System. *Journal of Education and Practice*. *8*(15), 85-90.

Liker, J. K. & Meier, D.(2007). *The Toyota Talent: Developing Your People the Toyota Way*. McGraw-Hill: America. 20-44.

Lui Abel, A., & Li, J. (2012). Exploring the corporate university phenomenon: Development and implementation of a comprehensive survey. *Human resource development quarterly*, *23*(1), 103-128.

Lytovchenko, I. (2016). Corporate university as a form of employee training and development in American companies. *Advanced education*, 35-41.

Marimuthu, M., Arokiasamy, L., & Ismail, M. (2009). *Human capital development and its impact on firm performance: Evidence from developmental economics*.

Newell, M. D. (2013). The Corporate University and Training: Return on Investment. *Pro Quest LLC*.

Ryan, L., Prince, C., & Turner, p.(2015). The changing and developing role of the corporate university post-millennium. *Industry and Higher Education*, *29*(3), 167-174.

Sakaki, H. (2018). Education, Research, and Innovation-The Universities' Way, Forward in Collaboration with Society, Business and Industry while Enhancing Academic Core Values. *Paper presented at Germany-Japan Joint Symposium for University Presidents*.

Saudi Electricity Company's.(2016), *Executive Leadership Development Center, The Vehicle For Innovative Transformation For The Company And The Kingdom*, Retrieved from: https://www.eldcse.com.sa/Publications/ELDC%20PORTFOLIO%202016.pdf

Tong, X. (2018). *Perceptions of the value of training, extent of involvement in corporate university programs, level of organizational commitment, and the accountability of a corporate university program as viewed by managers in china* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).

Toyota Motor Corporation (TMC). (2017), *Toyota Announces Progress in Advanced Technology Research at Toyota Research Institute*, Toyota City, Japan..

Toyota Motor Corporation (TMC). (2019). *More to Toyota than Meets the Eye.* Retrieved from: https://docplayer.net/146082019-More-to-toyota-than-meets-the-eye-toyota-company-profile.html

Toyota Motor Corporation (TMC).(2020). *Toyota Global Vision, Vision & Philosophy*. Retrieved from: https://global.toyota/en/company/vision-and-philosophy/global-vision/

Toyota Technological Institute (TTI). (2016). *University Accreditation Results (Results for Certified Evaluation and Accreditation for university)*. Toyota Technological Institute.

Toyota Technological Institute (TTI). (2020- a), *Chronology of TTI*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/chronology.html

Toyota Technological Institute (TTI). (2020 -b**)** . *History and Mission*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/index.html

Toyota Technological Institute (TTI). (2020 -c**)**. *Message*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/messages.html

Toyota Technological Institute (TTI). (2020 -d**)**. *Global Strategy*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/international/global.html

Toyota Technological Institute (TTI). (2020 -e**)**. *Unique Educational Program*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/education/unique_educational.html

Toyota Technological Institute (TTI) .(2020- f). *Student Life*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/student/index.html

Toyota Technological Institute (TTI) .(2020- g). *New Campus*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/about/newcampus.html

Toyota Technological Institute (TTI). (2020- h). *Dept of Advanced Science and Technology*. Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/education/dept_of_advanced.html

Toyota Technological Institute (TTI). (2020- i). Retrieved from: https://www.toyota-ti.ac.jp/english/education/doctoral_program.html

Wang, G. G., Li, J., Qiao, X., & Sun, J. Y. (2010). Understanding the Corporate University phenomenon: a human capital theory perspective. *International Journal of Human Resources Development and Management*, *10*(2), 182-204.

التصميم التعليمي وأثره في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطالب

أ/ فهد مسيعد السلمي
المملكة العربية السعودية – الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة
Email: fm9944@gmail.com

مستخلص الدراسة:

تناولت الدراسة موضوع التصميم التعليمي وأثره في زيادة الدافعية والرغبة للتعلم لدى فئة الطلاب، وذلك من خلال عدة محاور منها: معرفة مفهوم التصميم التعليمي، وعلاقته بالنظريات التعليمية، ونماذج للتصميم التعليمي وخطوات تطبيقها لتناسب الفروق الفردية للطلاب، ودور التصميم التعليمي في رفع الجودة التعليمية، والتعرف على تصميم المحتوى التعليمي بالوسائل التقليدية والرقمية.

هدفت الدراسة إلى: (١) التعرف على أنظمة تكنولوجيا التعليم وتقنيات التعلم. ومعرفة مدى الاستفادة من استخدام التصميم التعليمي لزيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب. (٣) كذلك معرفة العلاقة بين التصميم التعليمي وتحقيق الجودة التعليمية.

وتشير النتائج إلى أن للتصميم التعليمي أثر كبير في تحقيق الجودة التعليمية. وأن هناك علاقة طردية بين التصميم التعليمي الجيد وبين زيادة الرغبة في التعلم لدى الطلاب. وللتصميم التعليمي ضرورة يفرضها الواقع التكنولوجي المعاصر ورغبات المتعلمين. وتؤدي الوسائل السمعية والبصرية دوراً إيجابياً في زيادة الدافعية للتعلم.

Abstract:

The study dealt sobject of Instructional design and its impact on increasing motivation and desire to learn among students, through several axes, including: knowledge of the concept of educational design, its relationship with educational theories, models for educational design and Steps to apply it to suit the individual differences of students, the role of Instructional design in raising educational quality, and Identify On designing educational content by traditional and digital means.

The study aimed to: (1) Learn about educational technology systems and learning technologies. (2) And to know the extent of the benefit of using Instructional design to increase students' learning motivation. (3) As well as knowing the relationship between Instructional design and achieving educational quality.

The results indicate that educational design has a significant impact on achieving educational quality. And that there is a positive relationship between good educational design and increased desire for learning among students. Instructional design is a necessity

imposed by the contemporary technological reality and the desires of the learners. The audiovisual aids play a positive role in increasing the motivation to learn.

مقدمة:

إن التربية قد بدأت في السنوات الأخيرة مرة أخرى في الاهتمام والتركيز على تعليم المهارات الأساسية، وفي نفس الوقت تحاول تكييف المناهج لتكنولوجيا الحاسوب الحديثة والمتمثلة في وسائطه المتعددة بهدف الاستفادة منها في إكساب هذه المهارات. (الفار،٣١,٢٠٠١).

ولقد أجمع علماء التربية المعاصرون على اعتبار قواعد ومهارات اللغة (الكتابة، والتحدث، والقراءة، والاستماع) أساساً في اكتساب المعارف، والتعبير عن المعطيات الفكرية والتفاعل المستمر بين الإنسان ومجتمعه وبيئته. (إبراهيم شمس الدين،٢٠٠٦).

ويعد التصميم التعليمي من العلوم الحديثة التي ظهرت مؤخراً في مجال التعليم، ويبحث هذا العمل في تطوير التعليم وخبراته وبيئاته ووصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيها، ويصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها تحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها بما يتفق وخصائص المتعلمين، كما يهتم هذا العمل بوصف البرامج التعليمية والاستراتيجيات المناسبة للتعليم، وتحديد الأداة أو الوسيلة التعليمية المناسبة للتعليم.

ومن هنا بدأ التفكير في تعليم المهارات عن طريق التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب، ولأن مهارات الكتابة والاستماع والتحدث والقراءة من المهارات اللغوية المهمة لأهميتها في التعبير عن الذات، والإفصاح عن الأفكار والمشاعر، ونقل التراث والأدب. والواقع أن كثير من المعلمين يعتمدوا على الطريقة التقليدية في العرض الدروس غالباً. والجديد هنا في هذه الدراسة إكساب مهارات التعلم وفق استراتيجية التعلُّم بالحاسب الآلي بتصميم دروس المحتويات التعليمية بالبرمجيات الالكترونية والوسائط المتعددة.

والهدف من هذه الدارسة الوصول إلى نتائج مفيدة بالتعرف على أهم مفاهيم التصميم التعليمي، والنظريات التعليمية وعلاقتها بالتصميم، إضافة لنماذج وخطوات التصميم الجيد، وعلاقته بأحد مفاهيم الجودة الشاملة وهو الجودة التعليمية، ثم أثر التصميم على زيادة الدافعية للتعلم لدي الطالب.

الكلمات المفتاحية:

التصميم، التصميم التعليمي، جودة التعليم، الدافعية.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة التي تتناول موضوع التصميم التعليمي وتكنولوجيا التعليم، في الإجابة على السؤال الرئيسي والمحوري التالي:

ما هو أثر التصميم التعليمي في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب؟

أسئلة الدراسة:

١) ما هو التصميم التعليمي،

٢) ما هو مفهوم الدافعية؟

٣) هل هناك علاقة بين التصميم التعليمي وزيادة الدافعية للتعلم؟

٤) هل هناك علاقة بين التصميم التعليمي وتحقيق الجودة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في الآتي:

١) تكشف الدراسة عن فاعلية استخدام التصميم التعليمي في العملية التعليمية.

٢) تظهر الدراسة العلاقة بين تصميم الوسائل التعليمية وتحقيق الجودة التعليمية.

٣) تفتح المجال لدراسة موضوع من الأهمية في عصر النهضة التكنولوجيا.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

١) التعرف على أنظمة تكنولوجيا التعليم وتقنيات التعلم.

٢) معرفة مدى الاستفادة من استخدام التصميم التعليمي لزيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.

٣) معرفة العلاقة بين التصميم التعليمي وتحقيق الجودة التعليمية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم التصميم التعليمي:

إن تصميم التعليم هو من المناهج الحديث التي ظهرت نهايات القرن العشرين مع التطور التكنولوجي فاستطاع أن يبسط رداءه في الآونة الأخيرة على حقل التعليم، وله تعريفات عدة منها:

عرفها الحيلة (٢٠٠٥) بأنه: إجراءات مختلفة تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها وذلك من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع، وتساعد المعلم على إتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين.

وتصميم التعليم من وجهة نظر (ميرل Merrill) هو عملية تحديد ظروف بيئية وإنتاجها لتدفع المتعلم إلى التفاعل على نحو يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوكه. أما (ريجيولث Reigeluth) فيقول: "إنه العمل الذي يهتم بفهم طرق التدريس وتحسينها وتطبيقها، أو هو عملية تحليل الاحتياجات والاهداف التعليمية، بهدف التطوير (كمال زيتون، ٢٠٠٨. ١٨٧).

ويمكن القول بأن التصميم التعليمي يهتم بتنظيم بيئة تعليمية / تعلمية تتكون من مثيرات محددة يستجيب لها المتعلم بسلوك معين يمكن تقويمه بمدى تطابقه مع السلوك المرغوب فان تحقق الهدف عدّ التصميم ناجحا، وان لم يتمكن من تحقيقه أعيد تعديل البيئة التعليمية إلى ان يتحقق الهدف المرغوب، ولذلك فان نوعية "التصميم التعليمي تتحدد بمدى امتلاك المصمم لمعرفة نظرية لنوعية المثيرات والعروض التي تنتج السلوك المرغوب" (ذرب، ١٩٩٨، ٤٨).

إذاً فتصميم المحتوى التعليمي يلعب دورا حيوياً في العملية التعليمية حيث انه يسمح بترجمة المفاهيم المستقاة من النظريات التعليمية إلى اجراءات عملية وواقعية داخل الفصل الدراسي عبر انشطة تعليمية / تعلمية واضحة الاهداف والمرامي، ويقوم بتحديد التكنولوجيات المختلفة التي يمكن الاستعانة بها خلال المراحل المختلفة لإنجاز هذه الانشطة. (كوب وهيشور، ٢٠٠١، ٢).

ويعني التصميم هندسة للشيء بطريقة ما على وفق محاكات معينة أو عملية لموقف ما. وهو مرادف للمفهوم السابق – يشير إلى العملية المنظمة (System Process) التي تقود إلى ترجمة مبادئ التعلم والتعليم إلى خطط للمواد الدراسية

التعليمية، والنشاطات، ومصادر المعلومات والتقويم، فعمل المصمم التعليمي يشبه غلى حد ما عمل المهندس فكلاهما يخططان لعملهما بناء على المبادئ التي كانت ناجحة في الماضي، قوانين الفيزياء للمهندس، ومبادئ التعلم بالنسبة للمصمم التعليمي، وكل منهما يحاول تصميم حلول عملية وجذابة بالنسبة للمستفيد، واستخدام إجراءات حل المشكلة لتوجيه قرارات التصميم في هذه العملية المنظمة واختصاصي إنتاج التقنيات بالنسبة للمصمم التعليم". (الصالح، ٢٠٠٥م، ص ٣).

أهمية التصميم التعليمي:

يتميز التصميم التعليمي وتطبيقاته العملية في المجال التربوي بأهمية كبرى في سبيل جعل المنظومة التعليمية أكثر ضبطاً وبالتالي العمل المستمر على تطورها وتكمن أهمية التصميم التعليمي من خلال عدة ملامح يمكن إيجازها من خلال التالي": (خميس، ٢٠٠٣م، ص ١٠ - ١١).

١) علم التصميم التعليمي يسعى للربط بين الأفكار والمبادئ النظرية والمجال العملي التطبيقي وينظر إلى مكونات العملية التعليمية بأنها كل متكامل.

٢) التصميم التعليمي يسعى لإحداث تغيير وتطوير منظومي شامل للتعليم في جميع مناحي العملية التعليمية التعلمية وعدم الاكتفاء بالتغيير في الجزئيات فقط.

٣) يقدم التصميم التعليمي نماذج في غاية الفائدة والأهمية لتطوير أداء المعلم والطالب المعلم من خلال إتباع طرق واستراتيجيات تعليم الفعالة التي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بأقصر وقت وأقل جهد ممكن، وتزيد من فعالية وكفاءة المواقف التعليمية التي تصمم وفق نموذج محدد معالمه، وتقلل هذه النماذج من التخبط والعشوائية في الأداء (أبا الخيل، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٦).

أهداف التصميم التعليمي:

يسعى التصميم التعليمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أبرزها الآتي: (الدرة، ١٩٨٠م، ص ٣٣).

١) صياغة الأهداف العامة والسلوكية.

٢) تحديد الاستراتيجيات وتطوير المواد التعليمية التي يؤدي التفاعل معها إلى تحقيق الأهداف.

٣) تجسير العلاقة بين المبادئ النظرية وتطبيقاتها في الموقف التعليمي.

٤) استخدام الوسائل والمواد والأجهزة التعليمية المختلفة بطريقة مثلى.

٥) الاعتماد على الجهد الذاتي للمتعلم في عملية التعلم.

ولتصميم التعليم خطوات نوجزها فيما يلي:

١) تقييم الاحتياجات.

٢) تحديد الأهداف.

٣) اختيار نموذج تصميم مناسب.

٤) التنفيذ.

٥)التقويم.

النظريات التعليمية والتصميم التعليمي:

بالرغم من تعدد الفلسفات والنظريات التعليمية الشارحة والضابطة للتصميم التعليمي إلا أنه يمكن عرضها بشكل موجز في مدرستين:

المدرسة السلوكية (Behaviorism):

وتعتمد هذه المدرسة على الفلسفة الموضوعية (Objectivism) التي تؤكد على الحقيقة الموضوعية وخاصة بوصفها متميزة عن الخبرة الذاتية". (بدر الدين، ٢٠٠٥، ١٠ -١١). ولهذا فالعالم كما هو موجود ينقل إلى المتعلم، من خلال أسلوب التدريس المباشر (Direct Instruction)، وفي هذا النموذج، المتعلم متلقي للمعلومات، ويعيدها (في الاختبار مثلاً)، كما كانت في صيغتها الأصلية تقريباً دون تعديل يُذكر.

المدرسة البنائية (Constructivism):

وهذه المدرسة تعتمد على الفلسفة الذاتية (Subjectivism) التي تقوم المعرفة كلها على أساس الخبرة الذاتية" (المورد، ١٩٨٠م، ٢٢). في هذا النموذج، يفهم المتعلم العالم من خلال خبراته الخاصة، ويكوّن المعنى من خلال التفسير الشخصي للخبرة. لهذا يتوقع من المتعلم أن يأتي بمعلومات تختلف عن صيغتها الأصلية (Transhormative Model). ما يميز أسلوب التدريس هنا أنه غير مباشر (Indirect Instruction).

وبناء على هاتين الفلسفتين، تصنف نماذج التصميم التعليمي في فئتين هما:

١) نماذج التصميم التعليمي السلوكية (Behaviorism ID Models).

٢) نماذج التصميم التعليمي البنائية (Constructivism ID Models).

وتبني المنظور البنائي عند التصميم يجعل هدف التدريس متحرراً من تحسين الاتصال الرامي لنقل المعرفة للمتعلم بأكثر الطرق كفاءة بما في ذلك حزمة التعلم (Learning Package) (والتي تسجن المتعلم في ذلك المصمم)، بل ظهرت أبعاد جديدة؛ مثل: تحليل المهام، وتحليل مكونات التعلم؛ نحو: التشفير والتمثيل وتخزين المعلومات واسترجاعها؛ وذلك مع مراعاة السياق المجتمعي والشخصي، وإمكان إحداث التفاعل بين المتعلم، والسياق وبيئة التعلم. وسنوضح ذلك فيما يلي:

أولاً: أبعاد تصميم التعليم:

فيما يلي الأبعاد التي ينبغي لمصمم التعليم من منظور بنائي مراعاتها:

- توفير مهام حقيقية وسياقية بدلاً من الارتكاز على سلسلة تدريسية سابقة التحديد.
- تدعيم ممارسة التأمل وبناء المعرفة القائم على السياق.
- تدعيم البناء الجماعي للمعرفة (Collaboration Construction of Knowledge) من خلال التفاوض الاجتماعي العادي. وليس التنافسي؛ فالتعاون يقود لبلورة الأفكار حتى وإن كانت متناقضة.
- دعم التفاوض الداخلي؛ والربط بين العمليات العقلية واستخدامها للتفسير والتنبؤ والاستنتاج، والتأمل.
- فهم عمليات التفكير وطرق حل المشكلة.
- يتضمن التعلم استراتيجيات التعلم الابتكاري؛ بحيث يتم التوصل لمنتج جديد؛ مثل: نص مبتكر، رسم توضيحي، التقصي للوصول لحل مشكلة ما.
- تقديم خبرات التعلم في سياقات واقعية؛ أي أحداث ومشكلات واقعية تمثل معنى محدداً للمتعلمين؛ بما يشعرهم بحاجتهم للتعلم.
- يستخدم التقييم الحقيقي أو الأصيل هنا؛ حيث يزود المتعلمين بمعايير التقييم في بداية الدراسة؛ بما يجعلهم أكثر توجهاً لمقاصد الفهم، ويبتعد عن السبل التقليدية التي تقيس كم يخزن المتعلم من معلومات.
- يتمحور التقويم على عملية بناء المعرفة مع إعطاء اهتمام كبير للتقويم الذاتي؛ وليس اختبارات الورقة والقلم؛ مع أنها أسهل وأقل استغراقاً للوقت.

والبنائية – بخلاف ما يزعم بعض التربويين – لا تقترن بطرق تدريس بعينها؛ كالمشروعات، والعمل الاكتشاف، والمهام النشطة وغيرها؛ لكن يحبذ البنائيون هذه الطرق إذا صُممت بشكل يتيح للمتعلم بناء معرفته انطلاقاً من معرفته السابقة، فما جدوى هذه الطرق إذا كانت أيدي المتعلمين تعمل دون عقولهم؟! (كمال زيتون ،٢٠٠٨م،١٨٧_١٩٤).

التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الالكتروني يرتكز في الأساس على عدد من النظريات والمبادئ النفسية والمعرفية والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات التالية:

- إستراتيجيات خاصة بتنظيم وتتابع المحتوى وتسلسل الأحداث التعليمية داخل المحتوى.
- إستراتيجيات خاصة بالاتصال التعليمي والتفاعل بين المتعلم والمحتوى من خلال الوسائط المتعددة.
- إستراتيجيات خاصة بإدارة عملية التعلم ومساعدة المتعلم على التفاعل مع التصميم وممارسة الأنشطة التعليمية الواردة بالبرمجية.

وهناك عدة مبادئ لتصميم برمجيات التعلم الالكتروني منها:

- تنظيم المحتوى بما يؤدى إلى جذب انتباه المتعلم نحو العرض وتمكينه من ممارسة كافة الأنشطة التعليمية أثناء تفاعله مع العرض.
- إتاحة الفرصة لتجريب واختيار المحتوى والتنقل خلال البرمجية بطرق متنوعة تعتمد على الروابط (Links) بين الأفكار الرئيسية والمعلومات
- تحديد المحتوى وتعريفة بمعنى تحديد الأفكار الأساسية والمهمة في المحتوى.
- وصف كل شاشة تظهر أمام المتعلم "لوحات الإخراج" وتحديد أيقونات التفاعل مع البرمجية.
- تصميم لوحة مسار التعلم من خلال البرمجية للاسترشاد في عملية التعلم.

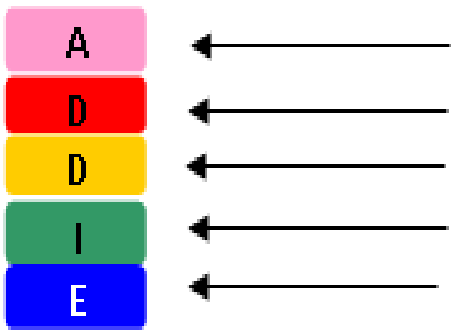
كما يراعي في التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الالكتروني الإيجاز في العرض، الوضوح وسهولة القراءة من على الشاشة، وسهولة التجول والإبحار في البرمجية، ومراعاة الشكل الجمالي للشاشات والإقلال من استخدام الإطارات، الإقلال من استخدام الأيقونات وأزره الإجراءات، التوظيف الجيد للرسوم والصور والألوان والمؤثرات، تنظيم عناصر محتويات الشاشة، تقديم خريطة مفاهيم شاملة للبرمجيات.

نماذج التصميم التعليمي وخطوات تطبيقها:

(١) النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE:

يعد النموذج العام لتصميم التعليم واحد من نماذج تصميم التعليم وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف.

ويتكون النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model من خمس مراحل رئيسة يستمد النموذج اسمه منها، وهي كالآتي:



١. التحليل Analysis
٢. التصميم Design
٣. التطوير Development
٤. التنفيذ Implementation
٥. التقويم Evaluation

وجميع نماذج تصميم التعليم باختلافها تدور حول هذه المراحل الخمسة الرئيسة، ويكمن الاختلاف في نماذج التصميم التعليمي بحسب التوسع في عرض مرحلة دون الأخرى.

وفيما عرض لخطوات تطبيق النموذج العام (ADDIE Model) على الوسائل التعليمية:

مرحلة التحليل: وتتضمن أربعة عمليات فرعية هي

- تقدير الاحتياجات وتحديد المشكلة التعليمية
- تحليل خصائص المتعلمين
- تحليل المهام التعليمية
- تحليل المصادر والموارد التعليمية

مرحلة التصميم: وتتضمن أربعة عمليات فرعية هي

- تصميم الأهداف العامة والأهداف الإجرائية
- تصميم واختيار المحتوى
- تحديد إستراتيجيات التعليم والتعلم
- تصميم أدوات القياس

مرحلة إعداد السيناريو: وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هي

- إعداد وتصميم السيناريو المبدئي
- تصميم وجهات التفاعل
- تحديد معايير توظيف الوسائط المتعددة

مرحلة التنفيذ: وتتضمن ثلاثة عمليات فرعية هي

- تنفيذ السيناريو المحدد للبرمجية
- تحديد متطلبات الإنتاج
- ضبط التفاعلات داخل البرمجية

مرحلة الضبط والاستخدام: وتتضمن ثلاثة عمليات فرعية هي

- الضبط المبدئي للبرمجية
- الضبط النهائي للبرمجية
- نشر واستخدام ومتابعة البرمجية

وتحتوي كل عملية من العمليات المتضمنة بمراحل التصميم التعليمي على عدد من المهارات والكفايات التي يسترشد بها في تصميم وإنتاج البرمجيات. (مجلة التعليم الإلكتروني، طلبة،٢٠١٠م)

وفي ضوء المراحل السابقة التي يمر بها التصميم التعليمي، فيمكن تلخيص أهم تلك الخطوات، وهي ليست منفصلة ولكنها متداخلة مع بعضها لتكوّن بنية التصميم التعليمي، وفق ما أشار (كمب، ٢٠٠٨م، ١٥)، (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠، ١٩٧-١٩٨):

تحديد الهدف التعليمي.

تحليل المهمة التعليمية.

تحديد السلوك المدخلي.

كتابة الاهداف الادائية.

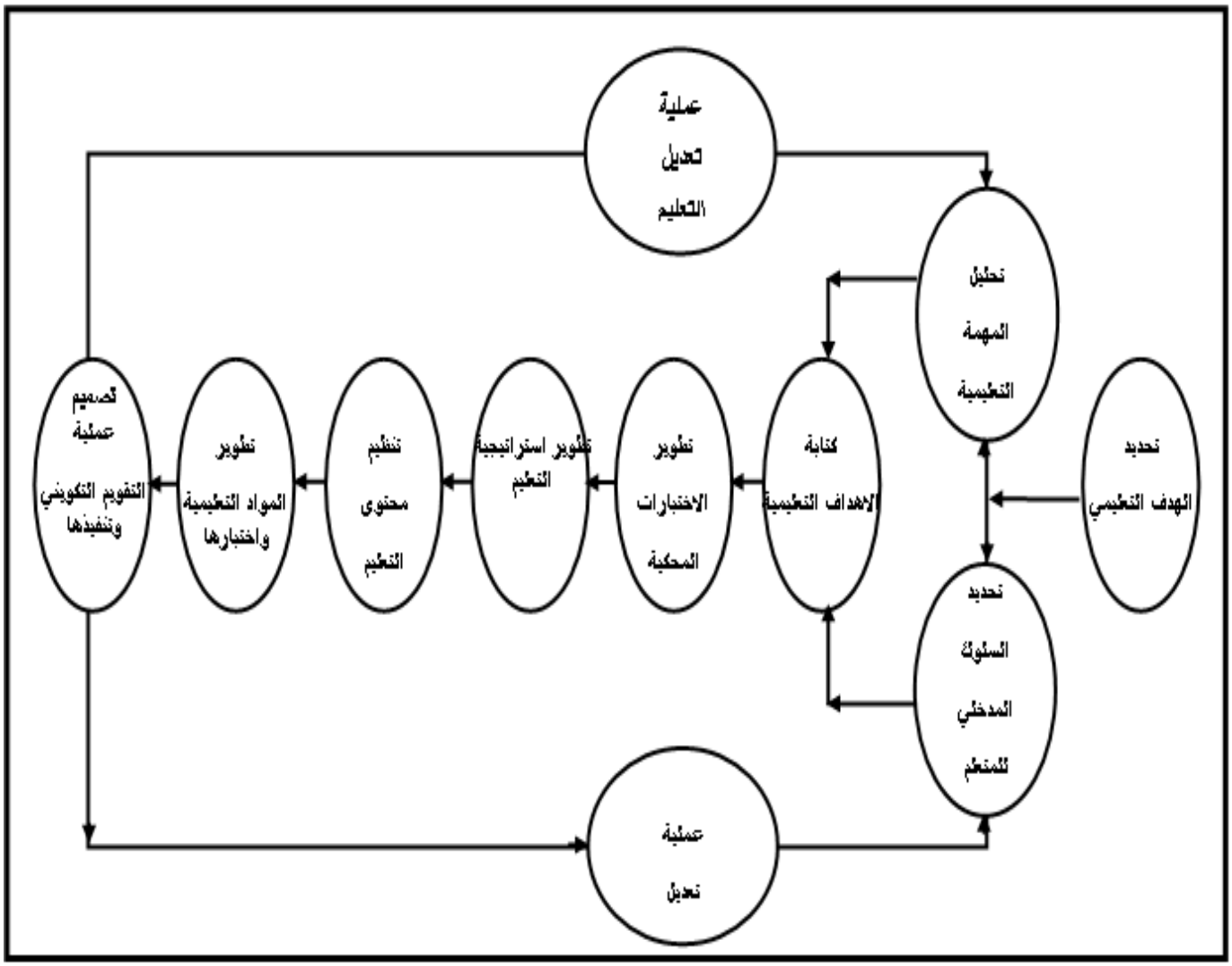
تطوير الاختبارات المحكية.

تطوير استراتيجية التعليم.

تنظيم المحتوى التعليمي.

تطوير المواد التعليمية واختبارها.

تصميم عملية التقويم التكويني وتنفيذها.



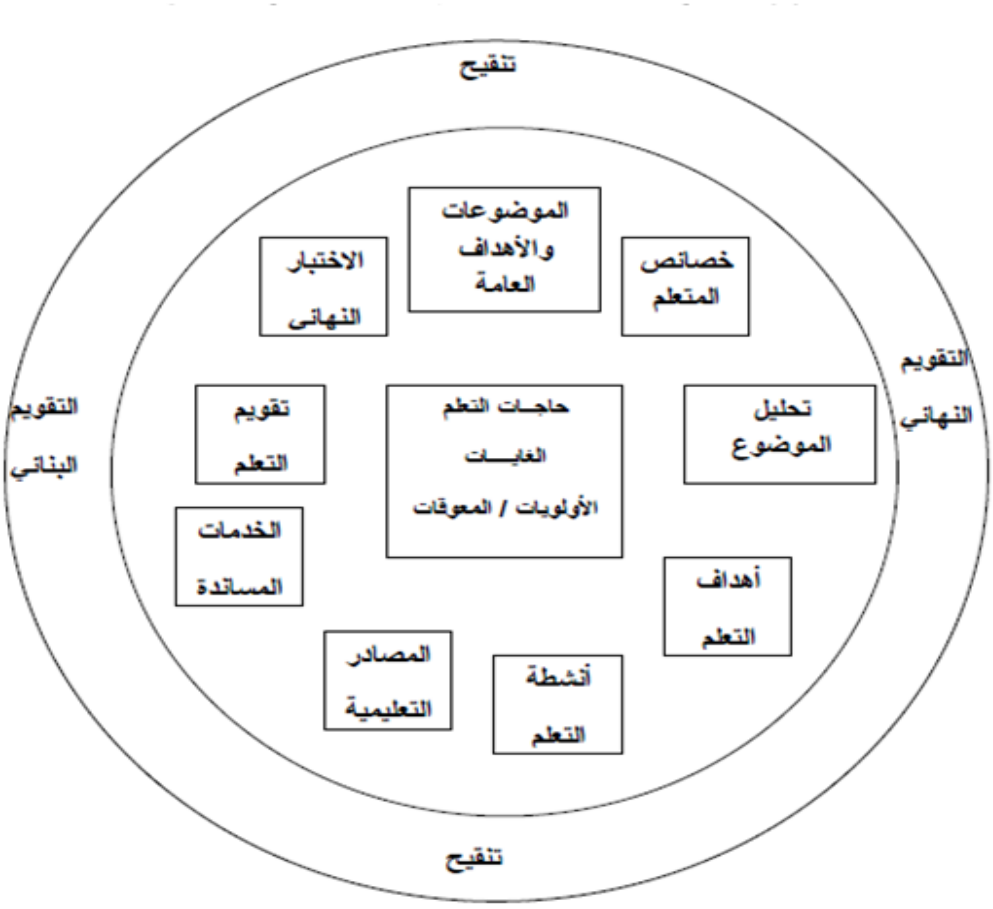
مخطط (١): خطوات التصميم التعليمي / التعليمي (الحيلة، ١٩٩٩، ١١٤)

(٢) أنموذج كمب في التصميم التعليمي: (Kemp Instructional Design)

يتصف هذا النموذج بالنظرة الشاملة من حيث الاهتمام بجميع العناصر الرئيسة في عملية التخطيط للتعليم، أو التدريس بمستوياته المختلفة، ويساعد هذا الأنموذج المعلمين في رسم المخططات لاستراتيجيات التعليم من حيث تحديد الأساليب والطرق والوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة. (الحيلة، ٢٠٠٣م، ص ٨٠).

شكل النموذج وخصائصه:

قام "كمب Kemp" بوضع نموذج يهدف لتصميم برامج التعليم والتدريب وذلك عام (١٩٨٥م) وقد قام "كمب Kemp" بوضع العنصر الأول من عناصره العشرة في مركز النموذج وحوله العناصر الأخرى المكونة للنموذج وأحاطه بالتقويم والمراجعة ولم يحدد نقطة بداية محددة ولم يصل عناصر النموذج بخطوط أو أسهم توحي بالتتابع الخطى عند التطبيق، كما في المخطط (٢).



مخطط (٢): أنموذج جيرولد كمب لتصميم وبناء البرنامج التعليمي

خصائص النموذج:

ركز (كمب) في أنموذجه على التتابع والتسلسل المنطقي دون أن يكون هناك ترتيب ثابت للأنموذج مما يعطيه المرونة لحذف بعض العناصر أو تعديلها، ويركز على تحديد حاجات المتعلم والأهداف والأولويات والمعوقات التي ينبغي التعرف عليها فضلاً عن المراجعة والتغذية الراجعة.

ويمكن مواءمة استعمال هذا الأنموذج على أي مستوى من مستويات التعليم والتدريب ويحدد (كمب) في أنموذجه عشرة عناصر ينبغي أن تلاقي اهتماماً في خطة تصميم التدريس الشاملة وهي:

١) تحديد احتياجات المتعلم وصياغة الأهداف العامة والأولويات والمعوقات التي ينبغي التعرف عليها وتنظيمها.

٢) اختيار المواضيع أو مهام العمل أو الأغراض العامة.

٣) تحديد خصائص المتعلمين الذين يستهدفون تصميم الخطة التعليمية من حيث قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وغيرها من الخصائص الأكاديمية والاجتماعية التي تميزهم كجموعة وأفراد.

٤) صياغة الأهداف التعليمية التي ينبغي إنجازها وفق محتوى الموضوع وتحليل المهام. والتعرف على الغايات التعليمية، ثم إعداد قوائم بالموضوعات الرئيسة التي سوق يتم تناولها من خلال محتوى المادة الدراسية، وتحديد الأهداف العامة لتدريس كل موضوع من هذه الموضوعات.

٥) تحديد محتوى الموضوع وتحليل المهام المتعلقة بصياغة الأهداف.

٦) تصميم الأنشطة التدريسية، اختيار نشاطات التعليم والتعلم والمصادر والوسائل التعليمية التي سوف يتم من خلالها وبواسطتها تناول المادة الدراسية بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.

٧) اختيار مصادر التعلم.

٨) تحديد الخدمات السائدة لتطوير الأنشطة التدريسية وتوظيفها في عملية التعليم مثل: الميزانية، الأشخاص، جدول الدراسة، الأجهزة والأدوات وغيرها من التسهيلات التعليمية والتنسيق فيما بينها بما يساعد على تنفيذ الخطة التعليمية.

٩) إعداد وتصميم أدوات تقويم النتائج التدريسية، أي تقويم تعلم المتعلمين ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية، والاستفادة من نتائج هذا التقويم في مراجعة وإعادة تقويم أي خطوة أو جانب معين من الخطة يحتاج إلى تحسين.

١٠) تحديد الاختبارات القبلية وتصميمها لمعرفة استعداد المتعلمين. (كمب، ١٩٨٧م، ص ١٥ - ١٧).

التصميم التعليمي والجودة في التعليم:

وتُعزز الوسائط المتعددة أساليب التثقيف مع التشديد على أن المعلم يؤدي جزءاً أساسياً من عملية التعلم بواسطة الوسائط المتعددة، حيث أن المعلم الجيد أفضل من أي كمية عن عتاد الوسائط المتعددة مهما بلغت درجة التطور والتقنية، وتوفر الوسائط المتعددة في مجال التعليم طريقة جديدة للمعلمين تساعد على تشجيع إحدى أندر عناصر التعليم وهي الفضول، حيث يتيح برنامج الوسائط المتعددة للمعلمين والتلاميذ التعمق بالمواضيع من زوايا متعددة بحيث يشمل البرنامج في الموضوع الواحد أكبر قدر من المعلومات مع رسوم توضيحية ونصوص فيديو وغيرها. وتكمن أهمية الوسائط المتعددة في التعليم من حيث استخدامها في العروض الصفية في المدارس وفي المنازل على حد سواء.

ان تطوير عمليتي التعليم والتعلم ذاتهما ، أي ما يقوم به المتعلم فعلا داخل (القاعات الدراسية) وخارجها ليكتسب خبرة جديدة ويتعلم كيف يفكر تفكيرا منظما يؤدي به إلى التوصل إلى حلول للمشكلات ، وكيف ينمي لديه مهارات تمكنه من اداء عمل نافع منتج متقن ، وكذلك ما يقوم به المعلم فعلا من تربية وتعليم وتقويم وارشاد وبحث متواصل يؤدي إلى تطوير عملية التعلم والتعليم وتحسين نتائجها ويشمل تطوير عملية التعليم والتعلم ، فيما يشمل المنهج الدراسي باهدافه ومحتواه وطرائقه والمواد والوسائل المستخدمة في تطبيقه وتقويمه .(مجلس التعاون الخليجي ، ٢٠٠٠، ١).

التصميم التعليمي وبناء المحتوى التعليمي التقليدي والرقمي:

بالعموم لبناء محتوى تعليمي جيد فإنه يمر بعدة مراحل:

- **مرحلة التحليل:** ويتم فيها تحليل كل من الأهداف والمحتوى وخصائص الطلب المتعلمين وحاجاتهم التعليمية وتقدير الاحتياجات والإمكانات.
- **مرحلة التصميم:** وتشتمل على تصميم المحتوى والشاشات وتحديد التتابع وإستراتيجيات التعليم والتعلم.
- **مرحلة التطوير:** وتشتمل على عمليات البرمجة والتنفيذ وتوظيف الوسائط والتغذية الراجعة.

ويعد التصميم التعليمي من العلوم الحديثة التي ظهرت مؤخراً في مجال التعليم، ويبحث هذا العمل في تطوير التعليم وخبراته وبيئاته ووصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيها، ويصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها تحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها بما يتفق وخصائص المتعلمين، كما

يهتم هذا العمل بوصف البرامج التعليمية والاستراتيجيات المناسبة للتعليم، وتحديد الأداة أو الوسيلة التعليمية المناسبة للتعليم.

ومع التطوير المستمر في استخدام وتوظيف الكمبيوتر في مجال التعليم ومع ازدياد حجم المادة التعليمية وتعقد محتوياتها بصورة أصبح معها الكتاب المطبوع و ما يصاحبه من وسائل تقليدية عاجزاً عن تقديمه بشكل فعال ، ازدادت وانتشرت فكرة إنتاج برمجيات تعليمية إلكترونية لمختلف المرحل والمقررات الدراسية ، وكلن على الرغم من هذه الزيادة الكبيرة في إعداد البرمجيات أظهرت بعض الدراسات أن نسبة قليلة منها قدمت فائدة تعليمية على المستوى المطلوب ، كما أن كثير من البرمجيات التعليمية الجاهزة والمتوفرة حالياً والمباعة بشكل تجارى يعوزها خبرات وخصائص علمية وتربوية في كثير من جوانب التصميم أي أنها تفتقر إلى جوانب ومهارات التصميم التعليمي .

ومهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية تعنى بتحديد المواصفات التعليمية الكاملة للبرمجية التعليمية وإحداث التعلم من خلالها وتحديد مصادره بهدف تحقيق تعليم كفء وفعال وقد أجريت العديد من الدراسات حول تحديد مهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية الالكترونية فيشير (إبراهيم الفار، ٢٠٠٣م) إلى أن مهارات التصميم التعليمي تتمثل في تخطيط وتصميم البرمجية والإعداد لمتطلبات إنتاجها وكيفية إعداد سيناريو البرمجية وتنفيذ السيناريو وتقويم ونقد وتطوير البرمجية ، ويرى (مصطفى جودت، ٢٠٠٥م) أن مهارات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الالكتروني تتمثل في تحديد الأهداف وتحليل مهام التعلم وتصميم الأنشطة وتنظيم محتوى البرمجية ومهارات خاصة بتحقيق التفاعلية داخل البرمجية وتقديم التغذية الراجعة وتصميم واجهات التفاعل للبرمجية وتوظيف عناصر الوسائط المتعددة بالإضافة إلى مهارات ضبط جودة البرمجية والتأكد من كفاءتها ومصداقيتها ونظراً لتعدد وتنوع مهارات التصميم التعليمي للتعلم الالكتروني لجاء كثير من الباحثين إلى تصنيفها في نماذج سميت بنماذج التصميم التعليمي لبرمجيات التعليم الالكتروني ، وهذه النماذج تصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره والعلاقات المتبادلة بينها في صورة رسم تخطيطي مبسط ، وأيا كانت أنواع برمجيات التعلم الالكتروني فأنها تعتمد على أسس ومبادئ التصميم التعليمي وتوظيف الوسائط المتعددة وتحقيق التفاعلية في إعداد وتصميم البرمجية بداية من التخطيط وإعداد السيناريو إلى مرحلة الإنتاج.

التصميم التعليمي ودوره في زيادة الدافعية للتعلم:

يرى (Ghergulescu & Muntean, 2010) أن الدافعية هي الحافز (يمثل سمة نفسية) أو الطاقة لتحقيق هدف متمثل في تحقيق المعرفة والشروع والحفاظ على المشاركة في عملية التعلم.

ويذكر (العيساوي، ٢٠١١) أن الدافعية من الناحية السلوكية على أنها الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجهه نهو الهدف أو الغاية. أما من الناحية المعرفية، فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه، حيث تلح عليه على مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي. وأما من الناحية الإنسانية، فهي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم للاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يهدف إلى إشباع رغباته وتحقيق ذاته.

وتؤدي الوسائط السمعية والبصرية دوراً حيوياً في المواد التعليمية المعدة للطلاب كما أنها تؤدي مجموعة من الوظائف الهامة وفي مقدمتها تعزيز دافعية التعلم وتنشيط تفاعل الدارس مع المادة التعليمية وإقحامه في عملية التعلم، حيث أن للصورة والصوت قدرة على إثارة المشاعر وتغيير الميول والاتجاهات والحفز على العمل.

ويعد انتشار الاتجاهات الحديثة في التعليم مثل تعزيز التعليم عن بعد، فقد أصبح للآلة دوراً أكثر فاعلية في نقل المعارف والعلوم والمواد التعليمية بأنواعها المختلفة، وأخذت التقنية الحديثة تشكل جزءاً فاعلاً من نظام تعليمي متكامل تتفاعل فيه ومعه من خلال منظومة التعليم.

ولأن الوسائل التعليمية كالإذاعة والتلفزيون والكمبيوتر تشكل الجزء الأكبر من التقنية الحديثة فقد أصبح إنتاج مواد لهذه الوسائل التعليمية الشغل الشاغل لكثير من المؤسسات التعليمية لتيسير التعليم وتسهيله.

- خصائص عملية تصميم الوسائط:

١) تصميم الوسيط للجمهور المستهدف.

٢) إبلاغ المشاهد عما يلي من أقسام العرض وما الذي يجب أن يتعلمه.

٣) ربط الحقائق الجديدة والأفكار الجديدة بحقائق وأفكار يعرضها المشاهد من قبل.

٤) اعتماد البصريات والتصوير الذهني في مساعدة المشاهد على أن يتذكر.

٥) عدم جعل الوسيط مستقلاً بالمعلومات أكثر مما يجب وإعطاء المشاهد وقتاً ليستطيع تقبل المعلومة.

٦) تقديم تكرارات مختلفة في حالة عرض الحقائق الصعبة على المشاهد مع إعطاء مراجعة ختامية للنقاط الرئيسية بصورة هيكلية منظمة. (الريس واندراوس، ٢٠٠٥م، ٢٠٩).

ومن الدراسات التي تناولت موضوعي التعليم الإلكتروني والدافعية نحو التعلم ما يلي:

دراسة قام بها (النقيثان،٢٠١٠) حول أثر استخدام برمجية -P.P وهي برمجية حاسوبية تفاعلية - في الشرح على الدافعية نحو التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن توظيف هذه البرمجية يزيد من الدافعية نحو التعلم.

وفي دراسة نظرية قام بها (مقداد، ٢٠١٠) حول الدافعية إلى التعلم لدى طلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعلم الإلكتروني، وأوضح الباحث الفرق بين الدافعية في الموقف التقليدي والدافعية نحو التعلم في مواقف التعليم الإلكتروني، وبين الباحث أن استراتيجيات زيادة الدافعية في مواقف التعلم العادية لا تكون بالضرورة فعالة في زيادة دافعية المتعلمين في مواقف التعليم الإلكتروني، وأنه لابد من إيجاد استراتيجيات أكثر مناسبة للتعلم الإلكتروني؛ منها نموذج الانتباه والملائمة والثقة والرضى.

ثانياً: الدراسات السابقة:

١) دراسة جملاء عبد الله فهاد الشهراني (٢٠٢٠م): بعنوان: (فاعلية برنامج تدريبي قائم على رمز الاستجابة السريعة في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش). وهدفت الدراسة إلى: (١) تحديد مهارات إنتاج عناصر التعلم التي ينبغي توافرها لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. (٢) تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات انتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. (٣) تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام رمز الاستجابة السريعة في تنمية الجانب المعرفي لمهارات انتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. (٤) تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام رمز الاستجابة السريعة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات انتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. واتبعت المنهج: الوصفي والتجريبي. وشمل المجتمع: معلمات مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة التعليم في محافظة بيشة (مكتب الوسط). وتمثلت العينة: بالطريقة العشوائية من أوساط معلمات المدارس الثانوية حيث بلغ عددها ٢٥ معلمة. أهم النتائج: (١) التوصل إلى قائمة بمهارات انتاج عناصر التعلم الالزم توفرها لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة . (٢) .إعداد برنامج تدريبي قائم على استخدام رمز الاستجابة السريعة لتنمية مهارات انتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية في بيشة.

(٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي الختبار الجانب المعرفي لمهارات ٤ .وجود فرق دال إحصائيا إنتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام رمز الاستجابة السريعة في تنمية الجانب المعرفي لمهارات انتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية. (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي ٥ .وجود فرق دال إحصائيا لمهارات إنتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام رمز الاستجابة السريعة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات انتاج عناصر التعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية.

٢) دراسة فراس علي حسن الكناني، وأسماء غازي عبد (٢٠١٩م): بعنوان: (فاعلية التصميم التعليمي في تنمية مهارات الطلبة لأعمال الجلد في قسم التربية الفنية). وهدفت الدراسة إلى: (١) التعرف على أثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات الطلبة لإعمال الجلد في قسم التربية الفنية. (٢) قياس فاعلية التصميم التعليمي ببعديه المعرفي والمهاري في تنمية مهارات الطلبة لإعمال الجلد من خلال تطبيقه على عينة من طلبة قسم التربية الفنية – المرحلة الثانية – كلية التربية الأساسية. واتبعت المنهج: التجريبي. وشمل المجتمع: طلبة المرحلة الثانية الدراسات الصباحية – قسم التربية الفنية – بكليات التربية الأساسية في جامعات (المستنصرية وديالي وميسان) للعام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤م. وتمثلت العينة: من ١٧٣ طالباً وطالبة موزعين على كليات التربية الأساسية في جامعت مجتمع البحث. والوسائل الإحصائية: استخدمت الحقيبة الإحصائية (SPSS)، وبرامج الأكسل وعدداً من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات والمعلومات. وأهم النتائج: (١) أن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة التي استعملت الخطط الدراسية على وفق طريقة التصميم التعليمي يأتي سبب التنظيم في تعلم المعلومات والخبرات التعليمية وإيصالها للطلبة من خلال وضوح الأهداف السلوكية والتعليمية ذات الاختبار المعرفي مما سهلت للطلبة تعلم مفردات المنهج واستيعابها واسترجاعها في المواقف التعليمية المطلوبة. (٢) فاعلية التصميم التعليمي أثارت اهتمام الطلبة وشدت انتباههم لما يتم تعليمه في العملية التعليمية فقد أظهرت النتائج تفوق الطلبة آدا في أثناء عرض مادة الأشغال اليدوية لخامة الجلد.

٣) دراسة نهلة إبراهيم محمد محمد (٢٠١٣م): بعنوان: فاعلية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني في إكساب بعض مهارات التصميم التعليمي وتنمية الدافعية الذاتية للتعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. هدفت الدراسة إلى:

٤) دراسة أسماء محي الدين السماني الشيخ (٢٠١١م): بعنوان: (فاعلية الحاسوب في تدريس مادة الرياضيات لتلاميذ مرحلة الأساس). وهدفت الدراسة إلى: توضيح استخدام الحاسوب في عملية التعليم وأهميته كوسيلة تعليمية في تدريس مادة الرياضيات بالحلقة الثانية وفي مرحلة الأساس والتعرف على أهم المشاكل التي تواجه استخدام الوسائل التعليمية. واستخدمت أداة: الاستبانة. واتبعت المنهج: الوصفي. وتشكل المجتمع: من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس. وأهم النتائج: (١) الوسائل التعليمية لها دور كبير في إنجاح عملية التعليم. (٢) وجود الوسائل التعليمية يزيد من دوافع التلاميذ. (٣) الوسائل التعليمية توفر الجو المناسب للتعليم بصورة أفضل.

٥) دراسة فتح الله (٢٠٠٨م): بعنوان: فاعلية أسلوب العرض المتقدم (PowerPoint) بمفرده وبمصاحبته للقطات الفيديو التعليمية عبر الدائرة التلفزيونية المغلقة في تنمية وتحصيل الطالبات المعلمات ومهاراتهن نحو استخدام وسائل وتقنيات التعليم في التدريس). وهدفت الدراسة: إلى استقصاء فاعلية أسلوب العرض المتقدم PowerPoint بمفرده وبمصاحبته للقطات الفيديو التعليمية عبر الشبكة التلفزيونية المغلقة في تنمية تحصيل الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بعنيزة ومهاراتهن واتجاهاتهن نحو استخدام وسائل وتقنيات التعليم في التدريس. واستخدمت الدراسة الأدوات:

الاختيار بين ثلاثة مجموعة والحزم الإحصائية SPSS. واتبعت الدراسة المنهج: الوصفي التحليلي. وتشكل مجتمع الدراسة من الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات (بعنيزة). أهم النتائج: (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الاتجاه نحو استخدام وسائل وتقنيات التعليم في التدريس بين المجموعات الثلاثة).

٦) دراسة السهلي: (٢٠٠٧م): بعنوان: (أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة النحو في محافظة حفر الباطن التعليمية). هدفت الدراسة إلى: التعرف على أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة النحو. استخدمت الأدوات: البرمجية التعليمية والاختبار. واتبعت المنهج: التجريبي. تشكل المجتمع: من طلاب الصف الأول الثانوي. وأهم النتائج: استخدام برمجيات تعليمية محوسبة لتعليم مادة النحو العربي، وفروع اللغة العربية الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في دراسة أثر فاعلية برامج الحاسوب والتصميم الحاسوبي وتكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات الطلاب (كما في دراسة فراس) وتنمية تحصيل الطلاب والطالبات (كما في دراستي فتح الله والسهلي). كما اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسات (جملاء وأسماء وفتح الله) في استخدام المنهج الوصفي والتحليلي.
- اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كون الدراسات السابقة تناولت موضوع تحصيل الطلاب بينما ركزت الورقة الحالية على زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب. كما استخدمت الدراسات السابقة دراسة الحالة، بينما الورقة الحالية لم تقوم بدراسة ميدانية.
- استفادت هذه الورقة من الدراسات السابقة في اتفاق مجموع الدراسة حول فاعلية وأهمية التصميم التعليمي، وأن للوسائل التعليمية الحديثة دور كبير في نجاح عملية التعليم والتعلم، وأنها تزيد من دافعية الطلاب للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

الخاتمة

النتائج:

لخصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١) للتصميم التعليمي أثر كبير في تحقيق الجودة التعليمية.

٢) هناك علاقة طردية بين التصميم التعليمي الجيد وبين زيادة الرغبة في التعلم لدى الطلاب.

٣) التصميم التعليمي ضرورة يفرضها الواقع التكنولوجي المعاصر ورغبات المتعلمين.

٤) تؤدي الوسائل السمعية والبصرية دوراً إيجابياً في زيادة الدافعية للتعلم.

التوصيات:

١) توصي الدراسة باستخدام التقنيات التكنولوجيا الحديثة في تطوير التعليم المدرسي والجامعي.

٢) توصي الدراسة بتطوير أنظمة تصميمية لاستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب ومساعدتهم في العملية

التعليمية والتعلمية.

٣) توصي بإجراء دراسة تحليلية عن العلاقة بين التفوق الأكاديمي والتصميم التعليمي الإبداعي.

٤) ضرورة التدريب على استخدام برنامج العروض التقديمية للمعلمين.

٥) تشجيع المعلمين على استخدام برنامج العروض التقديمة لإكساب الطلاب مهارة الفهم السريع للمعلومة.

المقترحات:

١) تقترح الدراسة إنشاء مركز متخصص في الوسائل التعليمية والتصميم التعليمي.

٢) تقترح الدراسة وضع مناهج تعليمية تركز على وسائل الإيضاح والتصميم التعليمي الإبداعي أكثر من الجانب النظري للمحتوى الدراسي.

قائمة المراجع:

١) الدرة، عبد البارئ وآخرون (١٩٨٨م): الحقائب التدريبية، ط١، الدار العربية للموسوعات، منظمة الأقطار العربية المصدرة للنفط، بيروت.

٢) إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠٠١م)، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢.

٣) إبراهيم شمس الدين (٢٠٠٦م)، مرجع الطلاب في قواعد لانحو، دار الكتب العالمية، بيروت، لبنان، ط٦.

٤) الصالح، بدر عبد الله (١٤٢٤)، التصميم التعليمي وتطبيقه في تصميم التعلم الإلكتروني عن بعد، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٥) خميس، محمد عطية (٢٠٠٣م): عمليات تكنولوجيا التعليم، دار الحكمة ، القاهرة.

٦) سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠١م): تصميم التدريس، ط ١، البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

٧) زيتون، حسن (١٩٩٩م): تصميم التدريس رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الثاني، الأول، عالم الكتب، القاهرة.

٨) كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٨م)، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط١.

٩) محمد عبد الريس وتيسير اندراوس (٢٠٠٥م)، مهارات التصوير الإلكتروني وتصميم البرامج التعليمية وإنتاجها، عمان الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١.

١٠) عبد المجيد عيسائي (٢٠١١م)، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، إكساب المهارات اللغوية الأساسية. القاهرة، دار الكتاب الديث، ط١.

١١) الحيلة، محمد محمود؛ ومرعي. (٢٠٠٠): تصميم وانتاج الوسائل التعليمية / التعلمية، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن.

١٢) الحيلة، محمد (١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان ـ الأردن.

١٣) كمب، جيرولد، (٢٠٠٨): تصميم البرامج التعليمية، ترجمة: كاظم، عمان، الأردن.

١٤) كمب، جيرولد، (١٩٨٧م): التصميم التعليمي، ترجمة محمد الخوالدة، دار ومكتبة الهلال، بيروت.

١٥) النقيثان، إبراهيم، (٢٠٠٩)، اتجاهات الدارسين نحو استخدام التقنية في التدريس الجامعي، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي، الرياض.

١٦) مقداد، محمد، (٢٠١٠)، الدافعية الى التعليم لدى طلبة التعليم الإلكتروني، مؤتمر التعليم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، البحرين.

١٧) نصر. حسن (٢٠٠٨). تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها. خوارزم للنشر والتوزيع. جدة – السعودية.

١٨) Ghergulescu, I., & Muntean, C. H. (2010). MoGAME: Motivation based Game Level Adaptation Mechanism.

المجلات:

١) أبا الخيل، فوزية (٢٠٠٤م): تطوير برنامج تدريبي قائم على الوسائط المتعددة، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٠)، العدد (٣٢).

٢) صالح، بدر، عبد الله (٢٠٠٥): متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، العدد الرابع عشر ٢٠٠٢م.

٣) سعيد عبد الرازق، تصميم العروض التقديمية، متعدد الوسائط على شبكة الإنترنت، مجلة التعليم الإلكتروني، مايو ٢٠١١م، العدد (١١).

٤) مجلة التعليم الإلكتروني، ٢٠١٠م.

الشبكة العنبكوتية:

١) العيساوي، سيف طارق،٢٠١١، مفهوم الدافعية، كلية التربية الأساسية، بابل، العراق:
http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/service_showarticle.aspx?fid=11&pubid=2716

٢) عبد العاطي، حسن الباتع: " نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الانترنت". ورقة بحثية مقدمه الى: المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير التعليم قبل الجامعي.القاهرة: ٢٢-٢٤. ابريل ،٢٠٠٧. موقع كنانة أون لاين: http://kenanaonline.com .

مقترحات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية

د. رفعة عبد الله الدوسري

المملكة العربية السعودية – الإدارة العامة للتعليم بوادي الدواسر

bntaldoasr2@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على نماذج الإشراف التربوي الحديثة المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة، والكشف عن واقع نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية، وذلك للتوصل إلى إجراءات مقترحة لتطبيق نماذج حديثة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي وذلك بتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع وزارة التعليم وإدارات التعليم في الدول. وتوصل البحث إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي: تعتمد الولايات المتحدة وسنغافورة على نماذج حديثة تقوم على نمط الإدارة القائمة على المدرسة، ومنها الإشراف والتقويم الذاتي للمدرسة ونموذج الإشراف الجماعي، كما تعتمد على نماذج تعزز دور المعلمين في العملية الإشرافية، ومنها نموذج إشراف الزملاء ونموذج الإشراف الذاتي التأملي، كما تحرص الدول على نماذج تدعم المعلم الجديد، وقد تميزت الولايات المتحدة بتطبيق نماذج حديثة منها نموذج الموجه الشخصي (الكوتشنج) ونموذج التدريب المعرفي، كما تميزت سنغافورة بتطبيق بعض النماذج الحديثة ومنها عناقيد التربية والإشراف القائم على شبكات التعلم وإدارة الأداء، كما تحرص الولايات المتحدة على تطبيق التفتيش الخارجي ونظام المحاسبية الذي يقوم على مؤشرات الأداء، وأخيرا توصل البحث إلى العديد من الإجراءات المقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية.

١ ـ مقدمة:

تحرص الدول على تعزيز نموها الثقافي والاقتصادي والاجتماعي من خلال تنمية الموارد البشرية، وذلك نتيجة لما يشهده العالم من تطورات علمية وتقنية في مختلف المجالات، وغني عن البيان أن التعليم هو الوسيلة الفاعلة لإقامة بناء بشري ناضج يمكن من خلاله إقامة نهضة حضارية للمجتمع البشري.

وفي هذا السياق يشير الحمود (٢٠١١م) إلى أن سنغافورة وهونج كونغ وتايوان وكوريا الجنوبية بلدان ذات دخل منخفض في ستينات وسبعينات القرن العشرين وقد تحولت هذه البلدان إلى نمور آسيا الشهيرة من خلال الاستثمار في التعليم، فبرهنت على أن التعليم الجيد يقود إلى تنمية اقتصادية واجتماعية وإلى نمو الدخل الوطني (ص٨٨).

ومحلياً تشهد المملكة العربية السعودية نهضة شاملة في جميع المجالات وعلى رأسها مجال التعليم، فقد أكدت خطط التنمية الثامنة والتاسعة على ضرورة تطوير منظومة التعليم بجميع عناصرها، بما يلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية ويواكب المعرفة والتقنيات الحديثة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣١هـ)، كما ورد في خطة التنمية العاشرة في الهدف الخامس: رفع مستوى إنتاجية الاقتصاد الوطني من خلال تطوير الكفاءة الداخلية والخارجية لمنظومة التعليم (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦هـ، ص٤).

وتركز رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م على تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، بما يحقق تطلعات الرؤية الطموحة لإخراج جيل يتمتع بالشخصية المستقلة، ويمتلك المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة، كما ركزت على تحسين مؤشرات التعليم في تقارير التنافسية العالمية (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦م).

ويعد الإشراف التربوي أحد عناصر ومكونات العملية التعليمية والتربوية وأداة من أدوات تحسين العملية التعليمية ومراقبتها وتطويرها حتى تتحقق أهداف المدرسة التي وضعها نظام التعليم، وفي اقتصاديات التعليم يعد من المدخلات المهمة في زيادة الكفاءة التعليمية وزيادة إنتاجية التعليم (الرشدان، ٢٠١٥م، ص٢٤٦).

وتعرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الإشراف التربوي بأنه: "عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره؛ المعلم، الطالب، المنهج، البيئة المدرسية". ويعرفه ماركس بأنه: "عملية تطوير وتحسين موقف التعليم والتعلم الذي ينعكس بدوره على تحسين وتقدم نمو الطلاب".

إن الإشراف التربوي يعد من القضايا المهمة التي يجب أن تتطور جوانبها المختلفة كي تحقق هدف التربية الرئيس وهو بناء الإنسان (الحبيب، ١٤١٧هـ، ص٣٢). وتوصي العديد من الدراسات والبحوث بضرورة مراجعة وتطوير الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، من خلال الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة، وهي دراسة رافدة الحريري (٢٠٠٦م) ودراسة ال طالب (٢٠٠٨م) ودراسة الجابري (٢٠٠٩م) ودراسة الرويلي (٢٠١٠م) ودراسة فاطمة بريك (٢٠١١م).

٢- مشكلة البحث:

حظي الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بتطور متسارع خلال العقدين الماضيين، فبعد أن كان دور الإشراف التربوي مجرد مراقبة وتفتيش على المعلمين أصبح قيادة ديمقراطية وتوجيها تربويا، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية بكل جوانبها، وبلا شك إن غاية تطوير الإشراف التربوي هي إحداث نقلة نوعية في مفهوم الإشراف التربوي والممارسات الإشرافية للعاملين في الميدان بما يتناسب ومتطلبات العصر، ومؤخراً أصدرت وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي "منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي"، سعيا منها لتطوير أداء العاملين في الميدان التربوي (وزارة التعليم، ١٤٣٥هـ).

وعلى الرغم من التطور الكبير في نماذج وأساليب الإشراف التربوي، إلا أنه - لأسباب عديدة - لازالت صورة التفتيش تخيم على الممارسات الإشرافية، حيث تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن المعلمين يرون أن المشرفين التربويين يركزون في عملهم على تتبع الأخطاء والتفتيش عنها، ومنها دراسة رافدة الحريري (٢٠٠٦م) ودراسة الفنتوخ (٢٠٠٩م). كما تشير الدراسات التي تناولت واقع ممارسة المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي الحديثة إلى ضعف ممارسة المشرفين التربويين لبعض الأنماط الحديثة ومنها نوذج التدريب المعرفي، والإشراف الذاتي التأملي، والإشراف القائم على المدرسة، والإشراف المتنوع، والإشراف الالكتروني، والإشراف التطوري (عساس، ٢٠١٠م؛ بريك، ٢٠١١م؛ الكردم، ٢٠١١م؛ البابطين، ٢٠١٤م).

وتؤكد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في أكثر من مادة من موادها على أهمية الاستفادة من جميع المعارف والتجارب، فقد نصت المادة (١٣) على الاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، كما نصت المادة (١٦) على التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والأدب، بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسان بالخير والتقدم (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ص٧-٨).

والجدير بالذكر أن نظام الإشراف التربوي في كثير من الدول المتقدمة، يعتمد على نمط الإشراف القائم على المدرسة، حيث تشير ابتسام أبو دهو (Abu-Duhou, 1999) في منشور من منشورات اليونسكو إلى أن هذا النموذج من الإصلاحات المدرسية متوفر في المملكة المتحدة، فقد أُدخل قانون الإصلاح التعليمي لعامَي ١٩٨٨م و١٩٩٣م إصلاحات الإدارة المحلية للمدارس، وفي الولايات المتحدة كانت هناك إصلاحات مماثلة للإدارة القائمة على المدرسة، وفي أستراليا استندت مدارس المستقبل إلى نهج إصلاح مدرسي وفقًا للإدارة المدرسية، وقد كانت هذه التحولات وسيلةً لتحسين جودة التعليم واستجابةً للعولمة والاقتصاد القائم على المعرفة. ويذكر الدخيل (٢٠١٤م) أنه ثمة مبادرات أسهمت في نجاح نظام التعليم في سنغافورة ومنها مبادرة "مدارس تفكر، أمة تتعلم"، والتي قامت على مبادئ أساسية، منها إلغاء نظام التفتيش المدرسي، واستحداث نماذج تقوم على نمط الإشراف القائم على المدرسة، كنموذج التميز المدرسي (ص١٥٥).

وفي ضوء ما سبق وبناء على ما أكدت على عليه بعض الدراسات والبحوث بضرورة مراجعة وتطوير نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، ظهرت الحاجة إلى تطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول.

٣ـ أسئلة البحث:

س١: ما نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة؟

س٢: ما نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية؟

س٣: ما الإجراءات المقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية؟

٤ـ أهداف البحث:

١. التعرف على نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة.
٢. الكشف عن نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية.
٣. التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطبيق نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.

٥ـ أهمية البحث:

١. قد يساعد هذا البحث في رصد واستعراض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.
٢. قد يساعد هذا البحث في إعطاء صورة واضحة عن واقع نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
٣. يعد هذا البحث استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والملتقيات التربوية، والتي أوصت بضرورة مراجعة وتطوير نماذج الإشراف التربوي.
٤. يعد هذا البحث استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م والتي أكدت على ضرورة تطوير المنظومة التعليمية بكافة عناصرها.
٥. قد يوجه البحث أصحاب القرار في وزارة التعليم إلى تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
٦. قد يسهم البحث في توعية المشرفين والمشرفات التربويين بالاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

٦ـ حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر البحث على دراسة نماذج الإشراف التربوي المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة والمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة نماذج الإشراف التربوي

٧- منهج الدراسة:

لوصف واقع نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة والمملكة العربية السعودية اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الوثائقي، وذلك بتحليل الوثائق والأدلة المتوفرة على مواقع وزارة وإدارات التعليم في الدول.

٨- الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات والبحوث التي تناولت نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة وسنغافورة، وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

جاءت دراسة نغ وتشان (Ng & Chan, 2008) بعنوان: **"دراسة مقارنة لنموذج التميز المدرسي في سنغافورة مع إدارة هونغ كونغ القائمة على المدرسة"**، بهدف دراسة ومقارنة نموذج التميز المدرسي في سنغافورة ونهج الإدارة المدرسية الذي اعتمدته هونغ كونغ، ويناقشان التحديات التي تواجه كلًّا من مدارس سنغافورة وهونغ كونغ. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: فهم كيف يمكن لتطبيق شروط الجودة والاعتماد المصحوب بالتقويم الذاتي والتفتيش الخارجي أن يؤدي إلى تغيرات في النظام المدرسي، كما توصلت إلى أن كلًّا من سنغافورة وهونغ كونغ تستخدم أسلوبًا متماثلًا لتحقيق اللامركزية، وتعتمد على المحاسبية من خلال مؤشرات الأداء.

وهدفت دراسة فتحية عساس (٢٠١٠م)، التي كانت بعنوان: **"تقويم ممارسة المشرفات التربويات للإشراف التربوي على معلمات التعليم العامّ في ضوء معايير التدريب المعرفي"**، إلى تقويم ممارسة المشرفات التربويات في ضوء معايير التدريب المعرفي بما يساعد على الحكم على مدى اقتراب تلك الممارسات من المستوى المطلوب من أجل تطويرها، واعتمدت الدراسة على قائمة معايير مكونه من ٧٨ معيارًا، تم تطبيقها على عينة من المشرفات التربويات في مكة المكرمة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، منها: حصول بعض المعايير على أوزان نسبية منخفضة، منها: تتفق المشرفة مع المعلمة على الجوانب التي تريد ملاحظتها، وتفكر المشرفة مع المعلمة في وضع خطة لجلسة التدريب المعرفي القادمة، كما حصل معيار ملاحظة الدرس على أعلى وزن نسبي، وحصل معيار التأمل على أقل وزن نسبي.

وجاءت دراسة القرني (٢٠١٠م) بعنوان: **"عناقيد التربية: منظومة إشرافية لتطوير الأداء المدرسي"**، بهدف تقديم منظومة إشرافية لتطوير العمل الإشرافي والمدرسي، والتعرف على قدرتها في تطوير الأداء المدرسي، كما هدفت إلى التعرف على رأي الخبراء التربويين والعاملين في الميدان التربوي من المشرفين وقادة المدارس حول فاعلية هذه المنظومة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة التي طُبِّقَت على ٢٥خبيرًا تربويًّا وعينة عشوائية من قادة المدارس والمشرفين التربويين. وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة من رأى أهمية المنظومة بدرجة مهمة جدًّا تراوحت بين ٥٠٪ – ٧١٪.

وأجرت كارين ويتبي (Whitby, 2010) دراسة بعنوان: **"التفتيش على المدارس: تجارب حديثة في الأنظمة التعليمية عالية الأداء"** هدفت إلى التعرف على ممارسات التفتيش في بعض الدول، وهي على وجه الخصوص: إنجلترا، واسكتلندا، وهونج كونج، ونيوزيلندا، وسنغافورة، وهولندا، وعقد مقارنات منهجية موضوعية بين أنظمة التفتيش في هذه الدول. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوثائقي وذلك بتحليل ٤٠ وثيقة ومراجعتها بأسلوب علمي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تشابه دول المقارنة في اعتمادها على التقويم الذاتي في مدارسها، كما تتشابه دول المقارنة في معظم مؤشرات المجالات الرئيسة في التقويم الذاتي، وتُجرى أعمال التفتيش بوتيرة متعاقبة في إنجلترا ونيوزيلندا كل ثلاث سنوات، وفي سنغافورة كل خمس سنوات.

وجاءت دراسة فاطمة بريك (٢٠١١م) بعنوان: **"واقع ممارسات المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان"** للوقوف على واقع ممارسة المشرفات لنماذج الإشراف التربوي، والتعرف على معوقات ممارسة النماذج الإشرافية الحديثة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة التي طُبِّقت على عينة عشوائية من المشرفات في جازان. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: أن المشرفات لا يمارسن نموذج الإشراف المتنوع والإشراف التطوري والإشراف التأملي، وأن المشرفات نادرًا ما يمارسن نموذج الإشراف الإلكتروني والإكلينيكي، كما توصلت الدراسة إلى بعض معوقات ممارسة المشرفات التربويات لنماذج الإشراف الحديثة.

وأجرى الكردم (Alkrdem, 2011) دراسة بعنوان: **"الإشراف التربوي المستند إلى المدرسة في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية"** هدفت إلى التحقق من تصورات المعلمين لمعنى وأهداف وممارسات الإشراف المستند إلى المدارس، وإيجابياته وسلبياته، والمشاكل المتعلقة به. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق أداة الاستبانة والمقابلة على عينة من المعلمين في منطقة عسير، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: أن الإشراف هو عملية دعم سير التعليم وأداء الطلاب في المدرسة، وأن العملية الإشرافية تتم من أجل هدف وهو منح المعلمين فرصة للعمل الجماعي لبحث أفكار حديثة مرتبطة بالتدريس، كما أشارت النتائج إلى أن الممارسات الإشرافية غير مفهومة، واتسمت بالارتباك والتحيز وعدم الثبات، وأن السياسات المكتوبة حول الإشراف التربوي، مجال يحتاج إلى اهتمام وتطوير.

وتوصلت دراسة الرويلي (٢٠١٢م)، التي كانت بعنوان: **"تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدارس في ضوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي"**، إلى الوصول إلى تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدرسة في ضوء النماذج الإشرافية المطروحة في الميدان التربوي السعودي، حيث اقتصر الباحث على دراسة النماذج أو الأنماط الإشرافية (الإشراف المتنوع - الإشراف المباشر - عناقيد التربية) وتحليلها من حيث الإيجابيات والسلبيات لكل نموذج، واعتمد في ذلك على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى بناء تصور مقترح في ضوء النماذج الثلاثة، بهدف توطين العملية الإشرافية في المدرسة.

وحاول العبد الكريم (Alabdulkareem, 2014) في دراسة بعنوان: **"نموذج الإشراف المتمايز: طريقة لتحسين القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية"**، تقييم تجربة نموذج الإشراف المتمايز التي تم تنفيذها في بعض المدارس وتوضيح مزايا وعيوب النموذج. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تحليل أربعة تقارير مكتوبة من قِبَل المشرفين على المناطق التي طبقت التجربة. وتوصلت الباحث إلى اتفاق جميع المشرفين على أن هذا النموذج فعال ويساعد على تحسين التعليم والبيئة المدرسية، واتفاق على أن يكون دور المشرف أكبر في الجانب التعليمي في المدرسة. ووفقًا للتقارير، تتمثل مزايا نموذج الإشراف المتمايز في زيادة قدرة المشرف التربوي على التركيز على عدد قليل من المدارس، وتم تحديد نقاط الضعف والعقبات التي تَحُول دون تنفيذ النموذج، كما توصلت الدراسة إلى أن نموذج الإشراف المتمايز نموذج واعد ويحتاج إلى اهتمام المشرفين.

وأجرى موس (Moss, 2015) دراسة بعنوان: **"نموذج دانيلسون لتقويم المعلم: استكشاف تصورات المعلم فيما يتعلق بقيمته في تشكيل وتحسين الممارسة التعليمية"** هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين فيما يتعلق بممارسات التقييم في مدرستهم باستخدام نموذج دانيلسون، ولتحقيق أهداف الدراسة، أجرى الباحث مقابلات شبه منظمة مع عينة قصدية شملت جميع المعلمين من مدرسة ثانوية في ولاية نيوجيرسي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين تمت مقابلتهم في هذه الدراسة يدركون أنه إذا أُعطيت للمعلمين الفرصة للتفكير بعمق في ممارساتهم من خلال إطار عمل مشترك مثلما يتم تقديمه في نموذج دانيلسون، فإنه يمكن للمعلمين تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وتحديد الأهداف القابلة

للتحقيق من خلال المشاركة النشطة في عملية التقييم، والتغذية العكسية المعتمدة على الأدلة، والمناقشات المهنية بين المعلمين والمشرفين عليهم، ويمكن أن تساعد ممارسات تقييم المعلم الهادفة كلًّا من المدرسة والمعلم في تحديد تركيز التطوير المهني لكل معلم على أساس ما يحدث بالفعل أو لا يحدث في الفصول الدراسية.

كما أجرى ميت وآخرون (Mette et al, 2015) دراسة بعنوان: **"تصورات المعلمين للإشراف على المعلم وتقويمه: انعكاس لممارسات تحسين المدارس في عصر الإصلاح"** هدفت إلى استكشاف كيف يوفر قادة المدارس الابتدائية في أكبر منطقة تعليمية في ولاية الغرب الأوسط الأمريكي إشرافًا على المعلمين لتعزيز مستويات عالية من تحصيل الطلاب من خلال قياس تصورات المعلمين لتوفير فهم للسلوكيات الرئيسة المحددة التي تترجم إلى ممارسات تعليمية أفضل داخل المدارس المختارة، وتم استخدام أداة الاستبيان عبر الإنترنت لتقييم التصورات حول إشراف قادة المدارس في اجتماعات ما قبل الإشراف وما بعد الإشراف. وكشفت التحليلات الكمية لنتائج الدراسة أن ٦٤٪ من التباين في الفعالية الإشرافية لمرحلة ما قبل الإشراف ظهرت من خلال مناقشة كيفية مشاركة الطلاب في تعلمهم أثناء التدريس، كما تبيَّن أن ٦٥٪ من التباين في فعالية إشراف قادة المدارس بعد الإشراف ظهرت من خلال بناء قدرة المعلمين على التفكير الذاتي في التدريس.

وأعد كولدبرج (Coldberg, 2018) دراسة بعنوان: **"نظام تقييم المعلمين في ماساتشوستس وتصورات المعلمين للتطور المهني"**، هدفت إلى البحث في تأثير منهجية تقييم المعلم التي تفرضها الولاية في تصورات المعلمين للتطور المهني في المدارس الثانوية في ولاية ماساتشوستس الأمريكية، واعتمدت الدراسة على منهجية وصفية كمية وغير تجريبية، طُبِّقَت على عينة من ست مدارس ثانوية في ولاية ماساتشوستس، وتشير نتائج الدراسة إلى أن سنوات الخبرة وأعلى درجة علمية حصل عليها المعلم كان لها تأثير كبير في تصورات التطور المهني بسبب تقييم المعلمين، وتشير البيانات إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بخبرة تتراوح بين سنة وخمس سنوات ويحملون فقط درجة البكالوريوس قد اكتسبوا تطورا مهنيًّا من خلال عملية التقييم، وعلَّق العديد من المعلمين الجدد بأنهم استفادوا من إجراء محادثات مع المقيّمين.

كما حاولت دراسة حسين والقثامي (٢٠١٩) بعنوان: **تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة**. تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج، وقد هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مكونات التصور المقترح الفنية والإدارية للمشرفين والمعلمين لتطبيق نموذج الاشراف المدمج، وإلى تحديد الخطوات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف المدمج، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: تبين أن الموافقة على مكونات البرنامج المقترح جاءت بدرجة عالية، كما توصلت إلى وضع برنامج مقترح للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بالعمل على تطوير كفايات المشرفين التربويين على توظيف فكرة الإشراف المدمج والعمل على تطبيق التصور المقترح.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في الكشف عن واقع نماذج الاشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية وهي دراسة فتحية عساس (٢٠١٠م) ودراسة فاطمة بريك (٢٠١١م) ودراسة الرويلي (٢٠١٢م) ودراسة العبدالكريم (٢٠١٤م). كما اتفق البحث الحالي مع دراسة نغ وتشان (٢٠٠٨م) ودراسة كارين ويتبي (٢٠١٠م) على التعرف على نماذج الإشراف التربوي في سنغافورة. وأيضا اتفق البحث الحالي مع دراسة موس (٢٠١٥م) ودراسة ميت وآخرون (٢٠١٥م) ودراسة كولدبرج (٢٠١٨م) في التعرف على بعض نماذج الإشراف التربوي في الولايات

المتحدة. واختلف البحث الحالي في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الوثائقي، حيث اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة ماعدا دراسة نغ وتشان (٢٠٠٨م) ودراسة كارين ويتبي (٢٠١٠م). ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يهدف إلى رصد الاتجاهات الحديثة في نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة، لمحاولة تطبيق بعض هذه النماذج في المملكة العربية السعودية.

٩- الإطار النظري:

إن للإشراف التربوي نماذج مختلفة ومتنوعة، ويحدد كل نموذج عوامل ومتغيرات منها الاهداف والمهام؛ وقد تأثرت هذه النماذج أو الأنماط بطبيعة النظام التربوي وفلسفته وعناصره المختلفة من أهداف ومناهج وعلاقات إنسانية تسود المناخ التربوي.

ويعرف النموذج بأنه تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظواهر أو الإجراءات واصافا إياها مما يجعلها قابلة للفهم، ويعرف بأنه شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الاحداث أو الوقائع غير المفهومة (شحاتة والنجار، ٢٠١١م، ص٣١٧).

ويرى العبد الكريم (٢٠١٢م) أن للإشراف التربوي ثلاثة نماذج أساسية وهي، الإشراف الاكلينيكي والإشراف التطوري والإشراف المتنوع، ويضيف عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧م) نماذج وأنماط أخرى وهي، نموذج الإشراف الذاتي التأملي ونموذج إشراف الزملاء ونموذج الإشراف عن بعد، وتضيف العديد من الأدبيات نمط أخر وهو نمط الإشراف بالأهداف والإشراف الإلكتروني (البيضاني وأبو كريم، ٢٠١٦م)، وظهر الإشراف والتدريب المعرفي بجهود كل من كوستا وجارمستون Costa & Garmston اللذان عملا معا منذ الثمانينيات لوضع تعريف جديد للإشراف التربوي، وأشار جليكمان وآخرون (Glickman & et, 2018) إلى نموذج حديث في الإشراف التربوي وهو الإشراف الجماعي، وتم طرح نموذج جديد للإشراف وهو الإشراف القائم على الأداء من قبل كل من جيمس استيلين James Aseltine ، وجوديث فارينيارز Judith Faryniarz ، وأنثوني ديجبيليو Anthony DiGilio، كما أشارت أدبيات ومراجع الإشراف التربوي إلى نموذج الإشراف القائم على المدرسة على اعتبار أن قائد المدرسة مشرف مقيم (السعود، ٢٠٠٨م)، كما طرح خبراء من شركة Education Development Trust في ملتقى الإشراف التربوي التاسع عشر، نموذج الإشراف القائم على الأدلة (وزارة التعليم، ٢٠١٩م).

أولا- نماذج الإشراف التربوي في الولايات المتحدة وسنغافورة:

نماذج الإشراف التربوي في الولايات

في الولايات المتحدة، يتولى مجلس التعليم في إدارات التعليم الإشراف على المدارس الابتدائية والثانوية، وتتنوع نماذج وأنماط الإشراف التربوي حسب السياسات والقوانين التربوية في الولاية، ويشير كوستا وجارمستون إلى مصطلحات عديدة مستخدمة في التعليم لوصف خدمات الدعم التي تهدف إلى تحسين التعليم، وهي: تقديم المشورة والإرشاد، ومساعدة الزملاء، والإشراف، والتقييم، والتدريب (كوستا وجارمستون، ٢٠٠٢/٢٠٠٩م).

وتكاد تجمع الأدبيات على مجموعة من الأنماط والنماذج التي تركز على المعلم وإنجاز طلابه، ومن أبرزها وأهمها نموذج الإكلينيكي، ونموذج الإشراف والإدارة الذاتية (التقويم الذاتي للمدرسة)، ونموذج الإشراف الذاتي (التأملي)، ونموذج الإشراف والتدريب المعرفي، ونموذج إشراف الزملاء وتدريب الأقران، ونموذج الإشراف القائم

على الأداء، ونموذج الإشراف الجماعي، ونموذج الإشراف الإلكتروني، وبعض النماذج الحديثة كنموذج دانيلسون، والتوجيه الأولي للمعلمين الجدد، بالإضافة للتفتيش الخارجي، وشهدت السنوات القليلة الماضية تطوير نماذج للإشراف التربوي، توفر خيارات إجرائية لكل من المعلمين والمشرفين، مثل البحوث الإجرائية، وتدريب الأقران، وبحث الدرس (استلين وآخرون، ٢٠٠٦/٢٠١٠م، ص٥). وحيث إن معظم أنماط الإشراف الحديثة نشأت في الولايات المتحدة، ونظرًا لتعددها وتنوعها، وتعدد الأنظمة التعليمية في الولايات المتحدة، فإنه من الصعب تناول جميع هذه النماذج، ويمكن استعراض أبرزها، وهي كالآتي:

الإشراف والإدارة الذاتية للمدرسة (التقويم الذاتي للمدرسة):

منذ ثمانينيات القرن العشرين ومفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة يحظى بشعبية كبيرة، وازدهار على مستوى الولايات المتحدة، وعزز هذا الاتجاه ودعم من قبل جماعات متنوعة مثل: الجمعية القومية للتربية، وجمعية الإشراف وتطوير المناهج، والاتحاد الأمريكي للمعلمين، حتى طبق نظام الإدارة الذاتية في ثلث مدارس الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة عام ١٩٩٠م (الرشيدي، ٢٠١٥م، ص٧٦). وتؤكد الدراسات على أهمية أن تدير المدرسة نفسها بنفسها وتقيم أداءها بنفسها، حتى يصبح لديها القدرة على التجديد الذاتي، ويعد التقويم الذاتي عملية مستمرة شاملة تعاونية تساعد المدرسة على ابتكار ثقافة تشجع على التحسين والتطوير باستمرار، وتؤكد على المهنية والتنمية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة والشراكة مع المجتمع المحلي والبحث المستمر عن الجودة والتميز، وتستند المدرسة التي تقوم بعملية التقويم الذاتي على إطار عام مرجعي، أي على لائحة معايير لمختلف أداء عناصر المؤسسة (النبوي، ٢٠٠٧م، ص٣٧٨).

وتعمل جميع الولايات في الولايات المتحدة ومنها ولاية ماساتشوستس على تعزيز ثقافة الإشراف والتقويم الذاتي الموجه للنمو من خلال مجموعة من التقييمات الرسمية والتعليقات غير الرسمية، وذلك لضمان أن قادة المدارس يستخدمون بانتظام عمليات الإشراف المستندة إلى الأدلة لمراقبة ودعم المعلمين مع عملية الإشراف والتوجيه المستمر، ويشمل التقييم مصادر متعددة للبيانات ومنها نتائج تحصيل الطلاب، وتجدر الإشارة إلى المعايير والمؤشرات التي وردت في دليل تقويم قادة المدارس MA وهي: معيار القيادة التعليمية، معيار الإدارة والعمليات، معيار مشاركة الأسرة والمجتمع، معيار الثقافة المهنية (MA, 2019).

الإشراف التأملي أو الذاتي (التقويم الذاتي للمعلم):

يُعَدّ التقويم الذاتي للمعلم من أكثر الأساليب الشائعة في عملية التغذية الراجعة وللحصول على معلومات متعلقة بأداء المعلمين، حيث تعتبر إستراتيجية تنظيمية لتحسين فاعلية الأداء، وهي تتضافر مع الإستراتيجيات الأخرى المتعلقة بالنمو المهني مثل: تدريب الأقران، والملاحظة لعوامل وأسباب التغيير في الأداء (مارزانو وآخرون، ٢٠١١/٢٠١٤م، ص١١٢). إن التقويم الذاتي من أبرز استراتيجيات التأمل، فالمعلم يقوم بدراسة أنشطته وتقويم أدائه على نحو دوري، ويمارس التقويم الذاتي من خلال استخدام تحليل الاحداث أو وضع صحيفة يومية أو كتابة مذكرات أو وضع السجل المهني، لكن من أبرز هذه الاستراتيجيات هو استخدام أداة تسمى بطاقة التقويم الذاتي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧م، ص٩٥).

ويمكن للمعلمين استخدام شرائط الفيديو للتوصل إلى التصنيف الذاتي. ويشير مارزانو وآخرون (٢٠١١/٢٠١٤م) إلى أن المعلمين عندما استخدموا الفيديو المتعلق بطريقة تدريسهم الذاتية كأساس للانعكاس الذاتي، كانوا أكثر ميلًا إلى تأكيد المكونات التدريسية وإبداء اهتمام أكبر نحو الطلاب، ويشير إلى أن استخدام إستراتيجية التصنيف الذاتي للمعلم لأدائه هي طريقة مباشرة تماما؛ إذ يقوم المعلومات بصورة نمطية، بتسجيل أدائه في الدرس على شريط فيديو، ثم يقوم في وقت فراغه بتصنيف الأداء ذاتيًا (ص١١٢). وتشير العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن الانعكاس الحاصل على

الأداء والمسجل على شريط الفيديو له عدد من التأثيرات الموجبة مقارنة بالمداخل التقليدية، ويتضمن الانعكاس الحادث على التدريس تصنيفَين للأنشطة هما: تقييم الأداء الشخصي، وتطوير وتنفيذ خطة نمو للأداء المهني (مارزاتو وآخرون ٢٠١١/٢٠١٤م، ص ص١١٢-١١٤).

وتحرص إدارة التعليم في ولاية ماساتشوستس على تعزيز التقويم الذاتي للمعلم، من خلال تصميم دليل معايير الممارسة الفعالة، ويحتوي الدليل على المعايير والمؤشرات التي تساعد المعلم على التأمل الذاتي، وتشمل هذه المعايير، معايير المناهج والتخطيط والتقويم، معايير تدريس الطلاب، معايير مشاركة الأسرة والمجتمع، معايير الثقافة المهنية (MA, 2019).

إشراف الزملاء وتدريب الأقران:

إشراف الزملاء أو تدريب الاقران هو أكثر صور النمو المهني التعاوني حدوثًا في المدرسة، حيث تقوم مجموعة من المعلمين بملاحظة بعضهم بعضًا أثناء التدريس، ومناقشة الجوانب السلبية واقتراح حلول لها عن طريق تحديد مهارات تدريسية محددة والتدرب على تطبيقها، وتشير كثير من الدراسات إلى أن لهذا النمط من الإشراف أثرًا كبيرًا على نمو المعلم واكتسابه مهارات تدريسية جديدة، كما أنه يقوي الاتصال بين الزملاء ويشجعهم على التجريب وتحسين أساليب محددة في طرق التدريس (Glatthorn, 1997, p.59).

ويصف كتاب "الجولات التدريسية" تاريخ وطبيعة الجولات التدريسية بقوله: "إن عملية الجولات التدريسية هي تكييف وامتداد لنموذج الجولات الطبية التي تُستخدم بشكل نمطي في المدارس الطبية والمستشفيات التعليمية الهادفة إلى تطوير أداء وممارسات التشخيص والعلاج التي يقوم بها الأطباء". ويشير مارزاتو وآخرون (٢٠١١/٢٠١٤م) إلى أن الجولات التدريسية هي واحدة من الوسائل الأساسية للمعلمين؛ كي يلاحظوا التدريس الفاعل المؤثر ويناقشوه، وفي أثناء القيام بالجولات التدريسية، تقوم مجموعة صغيرة (٣-٥) من المعلمين بعمل موجز تقريبي للملاحظات المتعلقة بأداء زملائهم من المعلمين، فقد تقضي مجموعة من المعلمين فترة الصباح بأكملها في القيام بثلاث جولات تدريسية، ثم تعقد مناقشة لتحليل خبراتهم في مساء اليوم نفسه، وثمة اختيار آخر يكمن في ضرورة مناقشة هذه الخبرات بشكل فوري بعد كل ملاحظة (ص ص١٤٠-١٤٣).

الإشراف الجماعي (الجمعي):

تسعى المدارس في الولايات المتحدة إلى التحول من الإشراف التقليدي إلى الإشراف الجمعي أو الجماعي، وهو نهج جديد يتم من خلاله تقاسم القيادة مع المعلمين، ومصطلح جديد لوصف النموذج الجماعي في القيادة التعليمية.

يعد الإشراف الجماعي من النماذج الحديثة التي تحقق رؤية مشتركة لتطوير عمليات التعليم والتعلم بشكل تعاوني، ويعني الإشراف الجماعي أن جميع أعضاء مجتمع المدرسة يعملون معا نحو تحقيق رؤية متفق عليها لما يريدون أن يكون عليه التدريس والتعلم (Glanz & Zepeda, 2016, p.25).

وفي الإشراف الجماعي يشارك مدراء المدارس ومساعدوهم والمشرفين في القيادة التعليمية، ولكن دورهم يتغير إلى منسقين حيث يصبحون قادة القادة، ويدرك مديرو المدارس أن القيادة التعليمية ليست من اختصاص أي شخص، لكنها تتكون من تفاعل العديد من القادة ومواقف خاصة (Glanz & Zepeda, 2016, p.25). والإشراف الجماعي يمكن أن يبدأ من خلال فتح التواصل في اتجاهين مع المعلمين حول نقاط القوة والضعف في التعليم في المدرسة، ورؤيتهم للبيئة المثلى للتدريس والتعلم وأفكارهم للتحرك نحو تلك الرؤية، كما أن نموذج الإشراف الجماعي يستوجب تطوير المهارات القيادية لدى قادة المعلمين في المدارس (Glickman & et, 2018, p.10).

إن الدور الأساسي للقيادة المدرسية في نموذج الإشراف الجماعي يتمركز في بناء وقيادة مجتمع تعلم مهني داخل المدرسة، فقد أصبح تأسيس مجتمعات محلية تعليمية مهنية PLCs في السنوات الأخيرة إستراتيجية إصلاح تعليم بارزة. وتكرس جمعية مديري ومشرفي نيوجيرسي NJPSA جهودها لتعزيز التميز التعليمي من خلال الدعم المستمر لقادة مدارس ولاية نيوجيرسي. وتهدف إلى تعزيز وعي وفهم أكبر للعمل المعقد لقادة المدارس والابلاغ عن تطوير السياسة التعليمية والعمل كمحور للتطوير المهني لقادة المدارسK ويتم استخدام مصطلح "قائد التعلم" بدلا من "القائد التعليمي" للتأكيد على أن تعلم الطلاب هو الركيزة الأساسية لعمل أعضاء الجمعية وجميع قادة المدارس، وتدرك الجمعية أن لكل مدرسة تحديات وظروف خاصة بها، وأن الأدوار المحددة لقادة المدارس تختلف إلى حد ما من منطقة لأخرى NJPSA, (2019).

الإشراف القائم على الأداء:

بدأ تطبيق النموذج الجديد للإشراف والتقييم القائم على الأداء PBSE، للمرة الأولى في عام ٢٠٠٦م في ولاية كنيكتيكيت، والذي طُرِحَ من قِبَل كل من جيمس أستيلين James Aseltine، وجوديث فارينيارز Judith Faryniarz، وأنثوني ديجبيليو Anthony DiGilio في كتابهم: "الإشراف التربوي الداعم للتعلم – توجيه قائم على الأداء في إنماء المعلمين وتحسين أداء المدرسة"، وقد جاء هذا النموذج ليرفع مستوى أداء المعلمين، ومساعدة قائد المدرسة والمشرف التربوي على العمل المركز مع المعلمين في جو من المهنية والعلاقات الإنسانية، لتطوير أدائهم سعيًا لاستهداف تطوير محدد في تحصيل الطلاب، وقد صُنِّفَ هذا النموذج ضمن نماذج الإشراف الصفي، فهو إلى جانب أنه يركز على أداء المعلم التدريسي، إلا أنه يربطه بشكل مباشر بالمجالات الأكثر حاجةً في أداء الطلاب، وهو ما أسماه النموذج منطقة التركيز أو التعلم الأساسي (استيلين وآخرون، ٢٠٠٦/٢٠١٠م).

إن الأساليب المرتبطة بهذا النموذج يمكن أن تساعد على تمهين عمل المعلمين وتقديم إستراتيجيات فاعلة لزيادة القدرة التدريسية والتحليلية للمدارس وإدارات التعليم، ويشير استيلين وآخرون (٢٠٠٦/٢٠١٠م) إلى أن عملية الإشراف لأجل التعلم توفر للمعلمين ومشرفيهم الفرصة للعمل سويًّا لتحسين تعلم الطلاب، فهي تنطلق من بحوث التقويم وتوسع مجال استخدام أفضل الممارسات في الإشراف على المعلمين وتقويمهم بعدة طرق، وهي التركيز على النتائج التعليمية أكثر من التركيز على العملية التعليمية، والتأكيد على وضع أهداف مهنية ذات معنى ويمكن أن تقاس من خلال أداء الطلاب، وتتطلب من التربويين أن يحللوا عمل الطلاب ويستخدموا تلك البيانات لاستهداف حاجات التعلم في مجالات المعرفة والمهارات خلال المنهج، كما تتطلب من المعلمين بناء خطة لنمو مهني مستمر مرتبط بمنطقة تركيز أداء الطلاب، وتتطلب من المعلمين أيضًا استخدام أدلة من أداء الطلاب لبيان حدوث التعلم، وأخيرًا تربط عمل المعلمين بأهداف خطة تطوير المدرسة، وعندما يركز المشرفون والمعلمون على التقويم المعتمد على الأداء، ستكون الملاحظة الصفية هادفة (ص٨).

الإشراف والتدريب المعرفي:

يُعَدّ التدريب المعرفي نموذجًا بسيطًا للحديث عن التخطيط والتأمل، أو حل المشكلات، لكن على مستويات أعمق، فهو يعمل كنواة أو كأساس للمجتمعات المهنية التي تحترم الاستقلالية وتشجع الاعتماد المتبادل، وهو نموذج نمائي، تأملي، غير تقييمي، جاء من مزيج من توجهات علماء النفس المعرفيين والرابطة الاجتماعية لعلماء الإنسان، ومن نظرية التعلم البنائي والأساليب التي تعزز التعلم. ويقوي التدريب المعرفي الأداء المهني للفرد من خلال تحسين قدراته على تفحص أنماط الممارسة المألوفة وعلى إعادة النظر في الافتراضات الضمنية التي توجه العمل وترشده. إن الإسهام الفريد الذي يقدمه التدريب المعرفي هو أنه يؤثر في عمليات تفكير الشخص الآخر، فهو عملية منظمة وفعالة وتستند إلى بيانات،

والغرض المبدئي لهذا النموذج هو تحسين قدرة الفرد على التعلم الموجه ذاتيًّا من خلال الإدارة الذاتية والمراقبة الذاتية والتعديل الذاتي. ويركز المشرف والمدرب المعرفي في هذا النموذج، على عمليات التفكير والقيم والمعتقدات التي تدفع وتوجه وتؤثر في السلوكيات الخارجية (كوستا وجارمستون، ٢٠٠٢/٢٠٠٩م، ص٤).

لقد وضع كوستا وجارمستون (٢٠٠٢/٢٠٠٩م) التدريب المعرفي للإشراف على المعلمين في عام ١٩٨٤م، وعلى مدى السنوات تطورت أشكال واستخدامات التدريب المعرفي لتشمل تطبيقات في مجال الأعمال وعالم المؤسسات، وتدريب الزملاء، وخدمات الإرشاد للمعلمين والإداريين، ومساعدة الزملاء.(ص٧). ويشير كوستا وجارمستون إلى وظائف دعم نمو المعلم الأربعة، وهي: التقييم، والتآزر، وتقديم المشورة، والتدريب المعرفي. ويتفاعل ثلاث من هذه الوظائف، وهي: التدريب المعرفي، والتآزر، وتقديم المشورة بعضها مع بعض لتحسن الممارسة التعليمية. وبالنسبة إلى المعلمين المبتدئين، تكون وظيفة التآزر وتقديم المشورة هي الغالبة، ومع الوقت، يصبح التدريب المعرفي هو الوظيفة الغالبة. إن الوظائف الثلاث، بالإضافة إلى التقييمات الدورية لأداء المعلم المستندة إلى المعايير التعليمية، تُفضي إلى زيادة في تعلم الطالب، وكل وظيفة تلعب دورًا مختلفًا ولها آليات ومقاصد مختلفة تمامًا عن الوظيفة الأخرى (كوستا وجارمستون، ٢٠٠٢/٢٠٠٩م، ص٩).

الإشراف الإلكتروني والإشراف المدمج:

يتيح موقع إدارة التعليم في ولاية ماساتشوستس للمعلمين وقادة المدارس والمشرفين وأخصائيّي الدعم بيانات وأدلة ووثائق ومواقع رسمية، تدعم وتطور ممارساتهم التعليمية، حيث توفر مواقع إلكترونية لإصدار تراخيص المعلمين والقادة والمشرفين، ومواقع لمجموعات استشارية تربوية تسمح للمعلمين بالمشاركة في المجالس واللجان الاستشارية، وبرامج ومواقع إلكترونية تتيح للمعلمين التعرف على زملائهم في نفس التخصص، منها مواقع للمعلمين الجدد في المهنة، ومواقع للمعلمين في التخصصات المختلفة، ومواقع للمعلمين المتميزين، كما يتاح للمعلمين وقادة المدارس نشر البحوث التربوية وأفضل الممارسات عبر مواقع متاحة على موقع إدارة التعليم في الولاية، بالإضافة إلى توفير اللوائح والأدلة المنظمة للعمل في المدارس على الموقع الإلكتروني لإدارة التعليم (DESE, 2019).

ويمكن للتكنولوجيا إيجاد فرص قوية لتنظيم المعلمين وتقسيمهم عبر المدارس فيما بين الإدارات التعليمية أو الولاية أو على المستوى الوطني أو العالمي لدعم ومد نطاق مجتمعات التعلم المهنية، ومن الأمثلة على ذلك المعهد الدولي لتعليم العلوم LSI الذي استطاع تطوير منظومة واسعة النطاق من الآلات والأدوات الافتراضية عبر نظام يسمى ملاحظتي، ومن خلال هذا النظام يستطيع المعلمون الاندماج والمشاركة في مؤتمرات افتراضية خاصة مع فريق أو زميل أو مشرف أو مشارك أو مدير أو مدرب في مستوى صفي أفقي أو رأسي يتم توصيفه من خلال المدرسة أو الإدارة التعليمية، ويمر عقد هذه المؤتمرات بوسائل تبادلية للمعلمين والمدربين والإداريين لإمداد بعضهم بعضًا بالتغذية الراجعة (مارزاتو وآخرون، ٢٠١١/٢٠١٤م، ص١٥٤).

وتشارك العديد من الجمعيات والأكاديميات التربوية غير الربحية عبر مواقعها الإلكترونية في توفير الموارد، والمصادر، والدورات التدريبية الإلكترونية للعاملين في التعليم بهدف دعم وتحسين مستوى المعلمين والطلاب، ومن أشهر هذه الجمعيات الداعمة للمعلمين والمشرفين التربويين، الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج الدراسية ASCD، وهي جمعية لدعم وتعزيز المعلم من اليوم الأول من برنامج إعداد المعلم إلى آخر يوم في الوظيفة من خلال توفير موارد ومنشورات عالية الجودة كالكتب والموارد الرقمية والمؤتمرات وخدمات التطوير المهني (,ASCD). 2019

الدعم والمشورة والإرشاد:

في معظم المناطق التعليمية يتم تعيين المعلمين البارعين كمستشارين مرشدين ومدربين لزملائهم، ويعمل المستشارون كأخصائيّي معلومات عن المحتوى أو العمليات أو كمؤيدين لها، وذلك استنادًا إلى خبرتهم العميقة، ومعرفتهم الواسعة، ويقدم المستشار معلومات تقنية للمعلم الجديد أو لزملائه عن المحتوى أو المهارات التي يتم تعليمها، وعن المنهاج والإستراتيجيات التعليمية ونمو الطلاب وتطورهم وكمؤيد للعملية، وبالنسبة إلى المعلمين الجدد، يقدم المستشار لهم معلومات عن سياسة المدرسة وإجراءات الحصول على المصادر الخاصة والأنظمة وما شابه ذلك، وتتضمن مهارات الاستشارة توضيح الأهداف، وتقديم نماذج للتفكير المبدع ولعمليات حل المشكلات، وتقديم معلومات والاستشهاد بأبحاث حول أفضل الأساليب أو الممارسات وتقديم المقترحات والنصح (مارزانو وآخرون، ٢٠١١/٢٠١٤م، ص٩).

إن النموذج الأكثر شيوعًا في التنمية المهنية في مراحل التعليم العامّ هو مشاركة "مستشار" في التنمية المهنية للمعلمين في المدرسة، وجرت العادة على قيام المستشار بالتعاون مع المعلمين وإدارة المدرسة بعقد ورش عمل ولقاءات ومؤتمرات تربوية. كما يشير كوستا وجارمستون (٢٠٠٢/٢٠٠٩م) إلى وظائف دعم نمو المعلم الأربعة، وهي: التقييم، والتآزر، وتقديم المشورة، والتدريب المعرفي. ويتفاعل ثلاث من هذه الوظائف، وهي: التدريب المعرفي، والتآزر، وتقديم المشورة، بعضها مع بعض لتحسين الممارسة التعليمية، وبالنسبة إلى المعلمين المبتدئين، تكون وظيفة التآزر وتقديم المشورة هي الغالبة، ومع الوقت، يصبح التدريب المعرفي هو الوظيفة الغالبة. إن الوظائف الثلاث بالإضافة إلى التقييمات الدورية لأداء المعلم المستندة إلى المعايير التعليمية، تُفضي إلى زيادة في تعلم الطالب، وتلعب كل وظيفة دورًا مختلفًا، وتكون لها آليات ومقاصد مختلفة تمامًا عن الوظيفة الأخرى، ويذكر كوستا وجارمستون أن على المستشار الناجح أن يحصل على إذن من المعلم لكي يقدم المشورة له، وهذا يتطلب درجة عالية من المصداقية والثقة (ص٩).

الإعداد الأولي للمعلمين الجدد:

إن مجرد تخرج الطالب المعلم من كلية التربية والدفع به للعمل في الميدان وتركه، يُعَدّ بمثابة عملية خطيرة، الأمر الذي تتداركه العديد من نظم التعليم في العالم من خلال برنامج يقدَّم للمعلمين الجدد في المدارس، ويُعَدّ ذلك من برامج التنمية المهنية للمعلمين، فبرامج كليات التربية يجب ألا تقتصر على إكساب المعرفة والتخصص الأكاديمي، بل يجب أن تتسع لتشمل إكساب الطالب المعلم القدرة على تطوير مهاراته وخبراته للقيام بمسؤولياته ومهامه باستقلالية تامة، وهذا يتطلب ضرورة متابعة المعلمين الجدد في مدراسهم بحيث لا يُتركون عرضة للمحاولة والخطأ (النبوي، ٢٠٠٨م، ص ص٢٨٢-٢٨٣).

وفي ولاية ماساتشوستس، يتلقى المعلمون الجدد الذين يحملون ترخيصًا مبدئيًّا أو مؤقتًا برنامجًا تعريفيًّا توجيهيًّا في السنة الأولى من التدريس، ويتم توسيع برامج تعريفية لمدة ثلاث سنوات، حيث توفر للمعلمين الدعم اللازم للحصول على الترخيص المهني، ويُطلب من المعلمين الحصول على ٥٠ ساعة من التوجيه، ويشمل البرنامج التعريفي توقعات المعلمين، وورش عمل تدريبية لتقويم المعلمين للمعلمين، وبيانات الأداء المدرسي، والسياسات التربوية للمدرسة وللمنطقة التعليمية، ونظرة عامة على أخلاقيات المهنة (DESE, 2015, p.12).

وعلى الرغم من طول برنامج إعداد المعلمين لإحدى أبرز جامعات ولاية ماساتشوستس، الذي يبلغ ٧٥ ساعة لماجستير تربوي، مع تخصص علمي في مادة التدريس، وتدريب ميداني لمدة فصل دراسي، إلا أن المعلمين الجدد مطالبون بقضاء عام دراسي في ملازمة معلم خبير (DESE, 2019).

وفي يونيو عام ٢٠١٢، قام مجلس التعليم الابتدائي والثانوي في الولاية بمراجعة اللوائح وأصبح على جميع المعلمين تجديد الترخيص الأساسي، ومن أجل مساعدة المعلمين في تلبية متطلبات تجديد الرخصة، حددت الدورات والأنشطة التي يمكن الحصول عليها، ومنها على سبيل المثال دورة تسمى أسس الممارسة الشاملة، وهي دورة تدريبية متاحة على الإنترنت. ويُعَدّ التطوير المهني شرطًا للحفاظ على الشهادة المهنية للمعلم وقائد المدرسة والمشرف، ويختلف عدد الساعات المطلوبة من ولاية لأخرى، فللحصول على الشهادة المهنية في ولاية ماساتشوستس يُطلب من المعلم فترة تدريب عملي مدتها ١٥٠ ساعة، ولا بد أن يخضع قائد المدرسة والمشرف التربوي لتدريب ميداني بحيث لا يقل عن ٣٠٠ ساعة لقائد المدرسة، ولا يقل عن ٥٠٠ ساعة تدريب للمشرف التربوي (DESE, 2019).

الكوتشنج (الموجه الشخصي):

نفذت مبادرة المشرف الرئيسي لمدة أربع سنوات في ستة مقاطعات هي مقاطعة برووارد، فلوريدا، مدارس مدينة بالتيمور، كليلاند، دي موين، لونج بيتش، كاليورنيا، مينيابوليس. وفي هذه المقاطعات، تم تغيير دور الإداريين الذين يشرفون على قادة المدارس، وأصبح المشرفون يقضون وقتا أطول في المدارس، لتدريب القادة ومساعدتهم على أن يصبحوا قادة تعليميين أفضل، ولتنفيذ المبادرة بدأت تلك المناطق ببرامج لتدريب المشرفين الرئيسيين، وكما قاموا بإجراء تغييرات كبيرة في مكاتبهم المركزية بحيث يمكن للمشرفين الرئيسي التركيز بشكل أكبر على قادة المدارس وبدرجة أقل على العمليات والمحاسبة (Superville, 2018).

إن التركيز على دور المشرف الرئيسي أدى إلى تحولات هيكلية وثقافية في المكتب المركزي وفي المقاطعات، فعند إعادة تحديد دور المشرفين الرئيسيين، كان على المقاطعات إعادة التفكير في كيفية تخصيص موارد للمدارس، وكيفية دعم المدارس، وكيفية تجميع المدارس. وأصبح المشرفيين الرئيسيين يقودون مجتمعات التعلم المهنية، وأصبحت الاجتماعات مع قادة المدارس موجهة نحو التعلم وتشمل موضوعات عديدة مثل سير هذه المجموعات والتطوير المهني لقادة المدارس وقادة المعلمين. ولإعداد وتأهيل المشرفين الرئيسيين، طورت المقاطعات أنظمة تدريب وبرامج تدريب، وحددت مهام المشرف الرئيسي في أدلة، كما تم إضافة وظيفة مشرف رئيسي في السلم الوظيفي للمعلمين (Superville, 2018).

التفتيش الخارجي:

يشير المركز الوطني للتعليم والاقتصاد (NCEE, 2018) إلى أن الولايات المتحدة في خططها لتنفيذ القانون الفيدرالي "نجاح كل طالب" ESSA قامت بتجديد نظم المساءلة والمحاسبة، حيث يقوم فريق بمراجعة جودة المدرسة، وتقديم تقارير شاملة عن نقاط القوة والضعف والتوصية بالخطوات التي يمكن للمداس اتخاذها لتحسين نتائج التدريس والطلاب، ويقوم المراجعون عادةً بفحص المستندات مثل درجات الاختبار وخطط الدروس وزيارة الفصول الدراسية ومقابلة قادة المدارس والمعلمين والطلاب.

ففي ولاية ماساتشوستس، يتم تصنيف جميع مدارس ومقاطعات ماساتشوستس العامة التي لديها بيانات كافية إلى فئتين: الأولى المدارس والمناطق التي تتطلب المساعدة أو التدخل، والثانية المدارس والمناطق التي لا تتطلب المساعدة أو التدخل، وتتضمن تقارير المساءلة معلومات عن كل منطقة وأداء المدرسة، بالإضافة إلى معلومات حول الأداء العام لكل مدرسة مقارنة بالمدارس الأخرى في الولاية (DESE, 2019). وعن تصنيفات المساءلة المدرسية الجديد في ماساتشوستس، يذكر شوينبيرج (Schoenberg, 2019) أن النظام الجديد للحكم على مساءلة المدارس سيأخذ في الاعتبار عوامل أخرى أكثر أهمية من درجات الاختبار وسيتم توفير مساعدة مستهدفة للمدارس المحتاجة إلى الدعم

والتحسين، وسيلغي النظام ترتيب المدارس من المستوى الأول إلى الخامس، وسيكتفي بتصنيفها إلى فئتين، فئة المدارس التي تتطلب المساعدة أو التدخل أم لا تتطلب المساعدة والتدخل. ويذكر أن ١٥% من المدارس تم تصنيفها على أنها تتطلب المساعدة أو التدخل. ويشير توماس سكوت، المدير التنفيذي لجمعية مديري المدارس في ماساتشوستس إلى أن نظام المساءلة الجديد يلقي يعطي نظرة أكثر واقعية للفروق الدقيقة في كيفية النظر إلى النتائج، وأنه محاولة لتوفير المزيد من المعلومات للآباء والمعلمين وإعطاء المزيد من المرونة لكيفية النظر إلى تعلم الطلاب وكيف يتطورون وكيف تتحسن المدارس.

١. نماذج الإشراف التربوي في سنغافورة:

إن أهم ما يميز الإشراف التربوي في سنغافورة، أنه يركز على نماذج تؤكد على الإشراف القائم على المدرسة، والإشراف الذاتي، كنموذج التميز المدرسي وبرنامج التوجيه المنظم للمعلم الجديد SMP ونموذج عناقيد التربية، بالإضافة إلى الإشراف المباشر من قِبَل وزارة التعليم والمعهد الوطني للتعليم وأكاديمية المعلمين AST، وفيما يلي أبرز نماذج الإشراف التربوي المطبقة في سنغافورة:

الإشراف الذاتي القائم على المدرسة (التقويم الذاتي للمدرسة):

لدعم الإدارة القائمة على المدرسة، تم تغيير الطريقة التي كان يتم بها تقويم المدارس، فمنذ عام ٢٠٠٠م أصبحت المدارس الابتدائية والثانوية مطالَبة بإجراء تقييم ذاتي باستخدام نموذج التميز المدرسي، ويُعدّ نموذج التميز المدرسي SEM نموذجًا للتقويم الذاتي للمدارس مقتبسًا من نماذج الجودة المختلفة التي تستخدمها منظمات الأعمال، وهي المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة EFQM، ونموذج جائزة سنغافورة للجودة SQA، والنسخة التعليمية نموذج جائزة الجودة الوطنية الأمريكية مالكولم بالدريدج MBNQA، وقد تم بذل جهد كبير لمواءمة نموذج التميز المدرسي مع نموذج جائزة سنغافورة للجودة بحيث يمكن للمدارس أن تضع نفسها أمام المعايير الوطنية للتميز المؤسسي (Ng, & Chan, 2008, p.491).

وكان هذا التوجه لتحقيق اللامركزية في صنع القرار من الحكومة المركزية إلى مستوى المدرسة، وذلك لمشاركة وتبادل صنع القرار بين قائد المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والطلاب على مستوى المدرسة. وتؤكد القيم الأساسية لنموذج التميز المدرسي على أهمية وجود قيادة مدرسية جيدة، ووضع الطلاب في الاعتبار، والمعلمين كمفتاح لتحقيق تعليم جيد، كما تؤكد على أهمية العمليات التي تركز على الطلاب في تحقيق نتائج مستدامة، وتؤكد على النتائج والأداء الأكاديمي للمدرسة.

ويتكون إطار نموذج التميز المدرسي من فئتَين: فئة التمكين وفئة النتائج، وتشمل فئة العوامل التمكينية خمسة معايير، وهي: القيادة، والتخطيط الإستراتيجي، وإدارة شؤون الموظفين والموارد، والعمليات التي تركز على الطلاب، كما تشمل فئة النتائج أربعة معايير، وهي: نتائج العمليات الإدارية والتشغيلية، ونتائج الموظفين، ونتائج الشراكة مع المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسة (Ng & Chan, 2008).

الإشراف والتوجيه المنظم SMP:

عادة ما يكون لدى المدارس نظام من الإشراف القائم على المدرسة، والمعروف باسم برنامج التوجيه المنظم SMP ويشرف عليه مطور منسوبي المدرسة أو قائد المدرسة، ويهدف هذا البرنامج إلى رفع مستوى ممارسات التوجيه داخل مجتمع المدرسة، من خلال تمكين المعلمين المبتدئين من اكتساب المعرفة داخل مجتمع الممارسة بدعم من نظير

أكثر خبرةً، وقد تم إطلاق برنامج التوجيه المنظم في ٢٧ يناير ٢٠٠٦م. ويشير لوسون (Laswon,1992) إلى أن توفير المعلمين ذوي الخبرة كموجهين للمعلمين المبتدئين نشأ عن إدراك حاجة المعلمين المبتدئين إلى الدعم الشخصي والاجتماعي في المدرسة (p.166). ويهدف برنامج التوجيه المنظم إلى ما يلي (Chong & Tan, 2006, p.3):

١. تقديم مساعدة مستمرة للمعلمين المبتدئين للحد من المشاكل الشائعة.
٢. تطوير المعرفة والمهارات التي يحتاجها المعلمون المبتدئون في الموقف التعليمي الأول.
٣. إدماج المعلمين في النظام الاجتماعي للمدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع.
٤. زيادة المواقف الإيجابية للمعلمين وتشجيعهم على ممارسة مهنة التعليم.
٥. رفع مستوى بقاء المعلمين في مهنة التعليم.

ويوفر البرنامج إطار عمليات التعلم والمساعدة في التخطيط لتنميتها، كما يتم توفير التدريب والممارسة العملية في مجالات التقويم الذاتي، والتأمل، والممارسة، وإدارة الصف، والتقويم التكويني (Chong & Tan, 2006, p.3) ولضمان تقديم تدريب أفضل وتوقعات أوضح للموجهين، أنشأت وزارة التعليم برنامجًا للتعليم الماهر والتوجيه المحسن STEM في عام ٢٠١١م (CIEB, 2016, p8).

عناقيد التربية:

توجد في سنغافورة حوالي ٣٧٠ مدرسة، معظمها مدارس حكومية، منها ما يقارب عشرين مدرسة مستقلة، وتنقسم المدارس في سنغافورة إلى أربع مناطق تعليمية، هي: الشرق والغرب والشمال والجنوب، ويتم تجميع المدارس في مجموعات يتكون كل منها من حوالي ١٢ إلى ١٤ مدرسة، ولكل منها مشرف عامّ، وتضم كل مجموعة مزيجًا من المدارس الابتدائية والثانوية، ومن وظائفها العمل كوسيط بين قادة المدارس ومقر وزارة التعليم (Hairon, & Tan, 2015, p.5).

ويجري تقسيم المدارس إلى مجموعات بقصد تقديم الدعم لسياسات ومبادرات الوزارة، ويمكن لهذه المجموعات أن تساعد على تحديد الكيفية التي سيتم بها تطبيق المناهج، ويمكنها أيضًا أن تختار المواد التعليمية على الرغم من أن الوزارة هي التي تضع التوصيات، ويكون المشرفون على هذه المجموعات، وهم مديرون سابقون ناجحون، مسؤولين عن قيادة المديرين وعن تسهيل تبادل أفضل أساليب التدريس بين المدارس (الدخيل، ٢٠١٤م، ص١٥٧).

لقد كان تقسيم المدارس إلى مجموعات يشرف عليها مشرفون مختصون أحد مبادئ المرحلة الثالثة لإصلاح التعليم في سنغافورة ضمن مبادرة "مدارس تفكر، أمة تتعلم"، وقد مكَّن نظام المجموعات المدارس من التفكير في تطوير أساليبها واستحداث برامج جديدة كي يتعلم بعضها من بعض؛ مما أدى إلى نمو مهني للمعلمين وتحسين للمدارس (الدخيل، ٢٠١٤م، ص١٥٥).

الإشراف الإلكتروني والإشراف المدمج:

تقدم سنغافورة استثمارات كبيرة في التطوير المهني لمنسوبي التعليم، حيث تعتمد مئة ساعة من التدريب والتطوير المهني للمعلم، ولدعم ذلك تم إنشاء سلسلة من الإستراتيجيات، منها إنشاء منصات للمعلمين والقادة لقيادة التعلم عبر الشبكات المهنية ومجتمعات التعلم، بالإضافة إلى إنشاء بوابة إلكترونية تسهّل الوصول إلى مواد التدريب، وحضور المؤتمرات ووش العمل (Darling – Hammond, Goodwin & Low, 2015, p. 52).

وقد تبنت سنغافورة إستراتيجية تقنية المعلومات، وذلك بربط المدارس والمشرفين بالإنترنت؛ بهدف توفير مصادر المعلومات للمدارس وتوفير التعليم والتدريب للجميع، وفي هذا السياق يذكر (الدخيل، ٢٠١٤م) أن المعلمين يتبادلون مع زملائهم في المجموعات المدرسية أفضل أساليب التعليم؛ مما أدى إلى وضع نظام المصادر المشتركة داخل المجموعة iSHARE الذي استخدم برنامجًا على الإنترنت، حيث يضع فيه المعلمون أفضل دروسهم ليجري تبادلها مع الآخرين، وقد شهد البرنامج iSHARE تقدمًا هائلًا في الأشهر الثمانية عشر الأولى لإطلاقه، حيث وضع المعلمون نحو ٧٠٠٠٠ درس على المنبر التعليمي، فأصبحت ثقافة المشاركة جزءًا لا يتجزأ من طبيعة المدارس في سنغافورة (ص١٥٥).

وفي سنغافورة يُمنَح المعلم بطاقة عضوية في أكبر مكتبة، والتي توجد في المعهد الوطني للتعليم الذي يتبع جامعة نانيانغ التكنولوجية، وتوفر المكتبة المواد اللازمة لدعم البحوث وبرامج التعليم والتعلم، وتحمل البطاقة امتيازات عديدة للمعلمين (NIE Libris, 2019).

الإشراف القائم على إدارة الأداء:

تهدف عملية تقييم المعلمين في مدارس سنغافورة إلى مساعدة المعلمين على تلقي ملاحظات مهمة حول ممارساتهم من زملائهم الكبار لمساعدتهم على تحسين ممارساتهم وتوضيح مهام حياتهم المهنية، وتستخدم وزارة التعليم لتقييم المعلمين وتطويرهم نظامًا يُعرف باسم نظام إدارة الأداء المحسَّن EPMS.

حيث تم تصميم هذا النظام ليكون شاملًا بطبيعته، حيث يحتوي على مكونات تكوينية وملخصه، ويتم تخصيصه للدور الذي يلعبه كل معلم في المسار الوظيفي الذي اختاره، وفي الأساس يحدد النظام مجموعة من الكفاءات المهنية كأساس لتقييم المعلم، والذي يحدد أداء المعلمين في ثلاثة مجالات رئيسة للنتائج، تشمل أولًا: نتائج الطلاب، وتشمل جودة التعلم للطلاب وتطوير شخصية الطلاب، وثانيًا: النتائج المهنية، وتشمل التطوير المهني للذات، والتطوير المهني للآخرين، وثالثًا: النتائج التنظيمية، وتشمل المساهمات في المشاريع وعمل اللجان (CIEB, 2016, p.11).

وتقوم فكرة هذا النظام على فكرة الأجر على أساس الأداء، حيث يتم تقييم المعلمين بناء على معايير الأداء المحددة، وهو نظام يسعى إلى دعم التطوير المهني والوظيفي للمعلمين، ويتضمن ثلاثة أمور رئيسة: التخطيط للأداء، وتدريب الأداء، وتقييم الأداء. ويتم اتخاذ القرار تجاه تقييم أداء المعلم بالتشاور مع زملائه من أوائل المعلمين، وفقًا لملاحظتهم له وملفة الخاص به، وبناءً على نتائج هذا التقييم تتحدد درجة الأداء السنوي للمعلم وترقيته إلى مستوى أعلى (CIEB, 2016, p.3).

وتشمل طرق التقدم الوظيفي ثلاثة مسارات، وهي مسار التدريس ومسار القيادة ومسار المتخصصين، ومن خلال مسار التدريس يمكن للمعلمين أن يطمحوا أولًا إلى أن يكونوا من كبار المعلمين، ثم يمكنهم الانتقال إلى أن يصبحوا معلمين رئيسين، ومع تقدمهم في مسار التدريس فإنهم يضطلعون بأدوار قيادية للمعلمين داخل مدرستهم أو المجالات التعليمية الأوسع، ويعملون كمرشدين تعليميين وقادة تربويين ومهنيين (MOE Singapore, 2019).

إشراف الزملاء والإشراف التأملي:

إن ما يميز الإشراف التربوي في سنغافورة هو دعم وتوجيه المعلمين لزملائهم في المهنة، فقد تم إنشاء أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST في عام ٢٠١٠م بقيادة المعلمين، وتوفر الأكاديمية منصة للمعلمين لتطوير معارفهم المهنية ومهاراتهم من خلال التطوير المهني بقيادة المعلمين في سياقات المجتمعات المهنية؛ وذلك لرفع كفاءة المعلمين وثقتهم في سياق المناهج المتزايدة الطلب في القرن الحادي والعشرين، ومع ذلك، فإن فكرة الحوار المهني بقيادة المعلم من خلال المجتمعات المهنية لتحسين المعرفة والممارسة المهنية ليست جديدة، كما تم تقديم هذه الفكرة لأول مرة من خلال إنشاء

شبكة المعلمين TN في عام ١٩٩٨م، إلا أنه قد تم إلغاء كل من شبكة المعلمين وقسم التدريب والتطوير في وزارة التعليم بعد إنشاء أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST (Hairon, & Tan, 2015, p.6).

لقد قامت سنغافورة بإضفاء الطابع المؤسسي على ممارسة التعلم المهني في المدارس، حيث يوجد في كل مدرسة مطور لموظفي المدرسة، بمثابة رئيس القسم، وبناء على أهداف المدرسة يضع مطور طاقم المدرسة خطة للمدرسة، ويعمل مع رؤساء الأقسام على تحديد احتياجات المعلمين التدريبية، ويتم توفير الوقت والفرص للمعلمين داخل المدرسة لتطوير معارفهم ومهاراتهم عبر مجتمعات التعلم المهنية، ويشارك جميع المعلمين في مشاريع البحث والابتكار التي تتناول ممارساتهم التدريسية (CIEB, 2016, p.10).

وتشير تان (Tan, 2015) إلى أنه عندما يكون المعلمون قادرين على العمل بعضهم مع بعض والتعلم بعضهم من بعض داخل وعبر الفصول الدراسية، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث اتساق كبير في التدريس ورغبة أكبر في تبادل الممارسات وتجربة طرق جديدة للتدريس، والوصول إلى المزيد من النجاح في حل المشكلات التعليمية، ولعل أحد الاقتراحات التي تم تقديمها لتعزيز علاقات العمل التعاونية بين المعلمين هو من خلال ملاحظة درس الأقران، يليها توفير بيئة آمنة للمعلمين للتعلم من ملاحظات بعضهم البعض (p3).

الإشراف الجماعي وشبكات التعلم:

تشرف فروع المناطق في قسم المدارس على جميع المدارس الابتدائية والثانوية، ويتم تجميع المدارس في مجموعات، كما يتم تيسير كل مجموعة من قِبَل مشرف المجموعة الذي يعمل على تطوير وتوجيه فرق القيادة المدرسية (MOE Singapore, 2019).

وتتكون المجموعات المدرسية في سنغافورة من ٢٨ مجموعة لكل منها مشرف مسؤول، وهي في الواقع ناتجة عن سياسات وتوجيهات وزارة التربية والتعليم من أعلى إلى أسفل وردود الفعل بين المعلمين في المدارس من أسفل إلى أعلى، وهذه المجموعات تمثل وحدات وسيطة بين مقر وزارة التربية والتعليم والمدارس، وهي أساسًا جزء لا يتجزأ من التواصل العمودي بين وزارة التربية والتعليم والمدارس، وعادة ما تضم كل مجموعة من ١٢ إلى ١٤ مدرسة ابتدائية وثانوية مجموعة، وتعمل معًا وتشارك الممارسات الجيدة تحت إشراف المشرف، ويشارك المشرف كوسيط بين مديري المدارس ووزارة التربية في ضمان توافق السياسات والممارسات مع توقعات وزارة التربية والتعليم، حيث يلعب المشرفون دورًا مهمًّا في تقويم أداء القادة في مدارسهم (Dimmock & Tan, 2013, p.19).

ويعقد قادة المعلمين في المدرسة ورش عمل لتبادل إستراتيجيات التدريس، ويستخدمون أمثلة ملموسة لشرح الإستراتيجيات وصياغتها، ويناقش المعلمون الذين يحضرون ورش العمل فوائد هذه الإستراتيجيات ويفكرون فيها في الفصول الدراسية الخاصة بهم وكيف يمكنهم تخصيصها لطلابهم وموضوعاتهم، كما توفر شبكات المدارس مصدرًا مهمًّا آخر للتعليم المهني للمعلمين، حيث يعمل نظام المجموعات كنظام تعليمي احترافي لقادة المعلمين يمكِّنهم من بناء قدراتهم القيادية، حيث يتم تشجيع المعلمين على متابعة التعليم المهني خارج حدود مدرستهم بناءً على اهتماماتهم (CIEB, 2016, p.11)

كما تساهم أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST في توفير التعليم المهني بقيادة المعلمين للمعلمين، وتتصل بالمدارس، والتي بدورها وفرت وقتًا للتعلم والمشاركة بين المعلمين خلال الجدول الزمني المخصص لفترات طويلة للمعلمين للانخراط في مجتمعات التعلم الاحترافية وكبار المعلمين لدعم أقرانهم (CIEB, 2016, p.9).

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة على تكوين شبكات تعلم معرفية بين المعلمين في المدرسة الواحدة على مستوى التخصص، إيمانًا منها بأهمية مجتمعات التعلم، حيث ترى أن التعلم في مجتمعات التعلم المهنية يجب أن يكون في اتجاه واحد من المعلمين الخبراء إلى المبتدئين، وهناك رأي يرى أن التعلم يكون في اتجاهَين بين الخبراء والمبتدئين، كما تعمل شبكات التعلم المعرفية بين المعلمين والمشرفين، إضافةً إلى تكوين شبكات تعلم معرفية بين المدارس المتجاورة لتحسين مستوى الطلاب. والجدير بالذكر أن التجربة السنغافورية جعلت من نتائج تعلم الطلاب معيارًا حقيقيًّا عند بناء رؤية مجتمعات التعلم المهنية، حيث يتعاون المعلمون في تقييم أداء طلابهم، ويختارون أفضل الممارسات المهنية لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي (Dufour, 2011, p.58).

وما سبق يتضح أن سنغافورة وجهت الجهود إلى ما يُعرَف بالتشارك المعرفي، حيث تقود مبادرة تهدف إلى عرض نهج التعلم التعاوني بين المعلمين من خلال تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية التي من شأنها تبادل الممارسات المهنية الناجحة، واضعةً في اعتبارها أن تحسين الأداء المهني للمعلمين متأصل بعمق في خبراتهم وحواراتهم المتبادلة من خلال التعلم التشاركي الذي تتيحه مجتمعات التعلم المهنية. حيث يمكن للمعلمين الاستفادة من ساعات عدم التدريس للعمل مع معلمين آخرين في إعداد الدروس، وزيارة بعضهم بعضًا في الفصول الدراسية لدراسة أساليب التدريس أو المشاركة في مناقشات واجتماعات مهنية مع المعلمين من مدارسهم أو عبر المدارس في مجتمعات التعلم، ويتم دعم المعلمين أيضًا لإجراء البحوث العملية أو بحث الدروس أو مناهج استقصاء المعلم الأخرى؛ وذلك للمراجعة المستمرة لإستراتيجياتهم التعليمية استجابةً لما يتعلمونه (CIEB, 2016, p.8).

والجدير بالذكر أن مبادرة مجتمعات التعلم المهني في سنغافورة في عام ٢٠٠٩م، بقيادة وزير التعليم، تُعَدّ علامة فارقة في مهنة التدريس في سنغافورة، وهي تدور حول ثلاثة موضوعات "نحن نهتم"، وتشير إلى الالتزام برعاية كل طالب، و"المعلمون الملهمون" وتشير إلى إحداث فرق في نتائج تعلم الطلاب، و"نحن محترفون" وتشير إلى قيام المعلمين بتطوير بعضهم بعضًا (Hairon, & Tan, 2015, p.6). كما تجدر الإشارة إلى دور المعهد الوطني للتعليم في تعزيز التشارك المعرفي الجماعي، حيث يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف في مجالات عديدة منها مجال الشراكات وشبكات التعلم (NIE, 2019).

الإشراف على المعلم الجديد (الإعداد الأولي للمعلمين):

نفذت سنغافورة عملية انتقائية للمعلمين والمشرفين يديرها المعهد الوطني للتعليم، فبعد عملية الاختيار، يعيَّن المعلمون رسميًّا من قِبَل الوزارة، وتدفع لهم الأجور أثناء مدة تدريبهم، وتتم مراقبتهم ثلاث سنوات لكي يحدَّد المسار المناسب لهم، ويجري التعرف على المواهب القيادية مبكرًا، والاستثمار في تدريبهم وتعليمهم وتطويرهم، ويتضمن هذا التدريب غالبًا الترقية إلى منصب رئيس قسم في عمر صغير، وتولِّي مهام في وزارة التعليم، وحضور مقرر دراسي مدته ستة أشهر في القيادة التنفيذية في المعهد الوطني للتعليم (الدخيل، ٢٠١٦م، ص ص١٠٤-١٠٥).

ويتعين على المرشحين المقبولين في التعليم حضور برنامج "مقدمة في التدريس" الذي تديره أكاديمية المعلمين في سنغافورة AST، وبهذه الطريقة يتم ربط المرشحين مع المعلمين ذوي الخبرة قبل بدء التدريب الرسمي، وبعد اجتياز مقدمة برنامج التدريس، يقضي المعلمون المرشحون بعضًا من الوقت في المدارس كمدرسين غير مدربين، والغرض من هذه المهمة التي تمتد عادةً ما بين بضعة أشهر وسنة هو تمكين المدرسة من تقييم مدى ملاءمة مقدم الطلب للتدريس، وعلى مقدم الطلب تأكيد اهتمامه وشغفه بالمهنة، وإذا تم تقييم المرشح من خلال المدرسة على أنه مناسب للتدريس أثناء تمرين التقييم المدرسي، وما زال ملتزمًا بمتابعة هذه المهنة، فسوف يتم تسجيله في المعهد الوطني للتعليم للخضوع

لمرحلة إعداد المعلم الأولي، ويتم متابعة المرشحين أثناء خضوعهم لإعداد المعلم الأولي، وتقديم المشورة لأولئك الذين لا يستوفون الشروط المتعلقة بالموقف والكفاءة والشخصية بمغادرة البرنامج (CIEB, 2016).

وعند التخرج، يتم توفير الدعم التعريفي لجميع المعلمين الأوائل الذي تتم إدارته بشكل مركزي من خلال وزارة التعليم، ويساعد البرنامج المعلمين على الانتقال من تعليم المعلمين قبل الخدمة إلى التعلم المهني في الخدمة، وتقريبًا جميع المعلمين الجدد ٩٩% يلتحقون ببرامج التعريف الرسمي، ويبدأ البرنامج التعريفي في مهنة التدريس بحفل استقبال المعلمين الذي يتضمن تعهد المعلمين بالالتزام بالمعايير والقيم والمسؤوليات المتوقَّعة من المعلمين، متبوعًا ببرنامج تعريف المعلمين المبدئي، وهو برنامج مدته سنتان تموله وتديره وزارة التعليم، ويتضمن برنامجًا لتوجيه المعلمين، ودورات في أثناء الخدمة، ويغطي موضوعات مثل إدارة الفصول الدراسية، ومشاركة الوالدَين، وعلاقات المعلم والطالب، والممارسة العاكسة والتربوية، وبرنامج إرشادي منظم مدرسي، ويُختتم البرنامج التعريفي الذي تبلغ مدته عامان بندوة المعلمين الأوائل التي تعمل كمنصة لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين وقيادة المعلمين بين المعلمين الأوائل، وبمجرد دخول المعلمين إلى السنة الثالثة من حياتهم المهنية، يعتبرون معلمين ذوي خبرة (CIEB, 2016, pp.6-7).

التفتيش الخارجي:

يعمل قسم القيادة التربوية والتميز المدرسي مع قسم المراجعة الداخلية في وزارة التعليم بالإشراف والتفتيش الخارجي على المدرسة كل خمس سنوات (MOE Singapore, 2019). ويتألف فريق التفتيش الخارجي من أربعة أشخاص على الأقل، من المقيمين مثل الموظفين الرئيسين من القطاع الخاص، ومعاهد الفنون التطبيقية، ومعاهد التعليم التقني، ويزور المفتشون المدرسة لمدة ثلاثة أيام لجمع المعلومات عن عملياتها ونتائجها، ويقدم المقيّمون تقرير التقييم الذاتي للمدرسة الذي يتم فيه تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين، وقبل التفتيش المدرسي، يقوم المفتشون بإجراء تقييم على مستوى المكتب باستخدام تقرير المدرسة، ثم يجتمعون لمناقشة القضايا الرئيسة التي يريدون مواصلة استكشافها. وفي الموقع، يقوم المفتشون بمقابلة الموظفين ومجموعات الطلاب وأصحاب المصلحة وشركاء المدرس، ويقومون أيضًا بعمليات تفتيش مستفيضة للتقارير، وفي نهاية الأيام الثلاثة، يجتمع المفتشون مرة أخرى لمناقشة النتائج وتعيين درجات للمعايير المختلفة، وتتلخص نتائج عملية التفتيش في شكل تقرير يقدم معلومات عن آراء المفتشين حول نقاط قوة المدرسة ونقاط الضعف ومجالات تحسينها ، ويشكل تقرير التغذية عنصرًا حاسمًا من عناصر عملية التقويم الذاتي، حيث إنه يعمل كعامل محفز للتقدم، كما أنه يوفر معلومات مفيدة لتحريك مبادرات التحسين (Lan & Leng, 2003, p.5).

ثانيا- نماذج الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية:

في مرحلة التحول للإشراف التربوي عام ١٤١٦هـ وتزامنا مع التغيير في مسمى الإشراف التربوي من التوجيه إلى الإشراف التربوي، أصدرت وزارة التعليم دليل المشرف التربوي في عام ١٤١٩هـ والذي اشتمل على بعض أنماط الإشراف التربوي، وهي الإشراف التصحيحي والإشراف الوقائي والإشراف البنائي والإشراف الإبداعي (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤١٩هـ). وجاء في تعميم رقم ٢٤٧٥٣٤ وتاريخ ١٤٢٨/٨/٢٢هـ نماذج الإشراف التربوي الحديثة وهي، الإشراف العيادي، والإشراف التشاركي، والإشراف التطوري، والإشراف البنائي، والإشراف عن بعد، والإشراف الإلكتروني، والإشراف المتنوع (وزارة التعليم، ١٤٢٨هـ، ص٢٨).

وقد بدأ تطبيق نماذج حديثة، بشكل رسمي أو غير رسمي، وكان نمط الإشراف المتنوع أول نمط في تاريخ الإشراف التربوي يطبق بشكل رسمي، حيث طبقته وزارة التعليم عام ١٤٢٥هـ كتجربة في عدد من الإدارات التعليمية وهي،

الرياض وجدة والطائف والحدود الشمالية ومحايل عسير، كما طبق الإشراف المتنوع المبني على الكفايات في تعليم جدة، وأعدت وزارة التعليم دليلا لآلية تطبيق نموذج الإشراف المتنوع (وزارة التعليم، ١٤٢٥هـ).

وفي عام ١٤٢٧هـ صدر تعميم وزاري رقم ٤/٧/٣٢ وتاريخ ١٤٢٧/٨/١٣هـ إلى جميع إدارات التعليم ينص على تطبيق نموذج الإشراف المباشر، مرفقاً به أهدافه ومهامه وأحكامه العامة وآلية تطبيقه وجميع النماذج التي يتطلبها التطبيق، وهو في حقيقته يهدف إلى تحقيق قدر أكبر من التواصل بين المشرف والمدرسة، حيث يقوم المشرف التربوي المنسق بالإضافة إلى عمله في مجال التخصص بالإشراف العام على جمع جوانب العمل في مجموعة محددة من المدارس، وكتابة تقارير دورية عن كل مدرسة (وزارة التعليم، ١٤٢٧هـ).

كما طبقت إدارة تعليم جدة نموذج عناقيد التربية، اجتهادا منها، حيث أصدر مدير التعليم بمدينة جدة تعميم رقم ٢٥/٤٨٧ وتاريخ ١٤٢٦/٧/٣هـ وفيه توضيح لتطبيق منظومة عناقيد التربية الإشرافية في جميع المدارس التابعة لمكتب الإشراف التربوي شرق جدة (الرويلي، ٢٠١٢م).

كما كان هناك توجه إلى تفعيل جانب تقنية الاتصال والمعلومات في العملية الإشرافية، أي طبق نموذج الإشراف الإلكتروني، والذي يهدف إلى تنظيم عمليات الإشراف ومتابعتها إلكترونيا من خلال شبكة الانترنت، ومن أبرز الأنظمة الالكترونية التي أطلقتها وزارة التعليم، نظام نور الذي صمم بناء على أحدث التقنيات الحديثة، ومنحت المملكة العربية السعودية عليه جائزة القمة العالمية لمجتمع المعلومات بجنيف مؤخرا.

وسعيا لتحسين ممارسات المشرفين التربويين، قامت شركة تطوير القابضة، بتطوير نموذج للإشراف التربوي في مدارس تطوير يقوم على توطين الإشراف التربوي داخل المدرسة، حيث يشغل المعلم المشرف موقعا مهما في المدرسة، ويعمل على تطوير أداء المعلمين وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ١٤٣٥هـ).

ولتحسن فاعلية وكفاية أداء الإشراف التربوي، أصدرت الإدارة العامة للإشراف التربوي، منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي، وعملت على تحديثها وتطويرها باستمرار (وزارة التعليم، ١٤٣٥هـ).

والمتأمل لواقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، يجد غياب نماذج وأساليب واضحة للإشراف التربوي، فقد ترك لمجال ترك مفتوح لإدارات التعليم للاجتهاد ولممارسة نماذج الإشراف التربوي بدون تقييد، مما أدى إلى اختلاف في مستوى ممارسات المشرفين لها من إدارة إلى أخرى من ناحية وضعف في مستوى ممارستها من ناحية أخرى، حيث تشير الدراسات والبحوث التي تناولت واقع ممارسات المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي، إلى تفاوت كبير في ممارسة هذه النماذج من منطقة إلى أخرى، وإلى ضعف في ممارسات المشرفين التربويين لنماذج الإشراف التربوي الحديثة ومنها نموذج، الإشراف الإلكتروني والإشراف والتدريب المعرفي، والإشراف الاكلينيكي والإشراف القائم على المدرسة والإشراف بالأهداف والإشراف التشاركي والإشراف التطوري والإشراف المتنوع والإشراف التأملي (عساس، ٢٠١٠م؛ الكردم، ٢٠١١م؛ فاطمة بريك، ٢٠١١م؛ البابطين، ٢٠١٤م).

النتائج:

بعد التعرف على نماذج الإشراف التربوي الحديثة في الولايات المتحدة وسنغافورة، والكشف عن واقع نماذج الإشراف التربوي المطبقة في المملكة العربية السعودية، جاءت نتائج البحث كالآتي:

- تعتمد الولايات المتحدة وسنغافورة على نماذج حديثة تقوم على نمط الإشراف القائم على المدرسة، ومن أهمها نموذج التقويم الذاتي ونموذج الإشراف الجماعي.

- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نماذج تعزز دور المعلمين في العملية الإشرافية، كنموذج الإشراف الذاتي التأملي ونموذج إشراف الزملاء وتدريب الأقران ونموذج الإشراف الجماعي.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نماذج للإشراف على المعلم الجديد.
- تحرص الولايات المتحدة على تطبيق نموذج الاشراف الالكتروني والاشراف المدمج.
- تتميز الولايات المتحدة بتنوع وتعدد نماذج وأنماط الإشراف التربوي، ومنها الموجه الشخصي، والتدريب المعرفي، والإشراف القائم على الأداء.
- تتميز سنغافورة بنماذج حديثة تعزز التشارك المعرفي الجماعي كنموذج عناقيد التربية وشبكات التعلم.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تفعيل أوعية مجتمعات التعلم المهنية.
- تحرص الولايات المتحدة وسنغافورة على تطبيق نموذج التفتيش الخارجي.
- تشارك الجامعات والمعاهد والجمعيات والاكاديميات في الولايات المتحدة وسنغافورة، في العملية الإشرافية.
- تحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي كنموذج الإشراف المتنوع والإشراف الالكتروني والإشراف التطوري، والإشراف العيادي.
- كان هناك اجتهادات من بعض إدارات التعليم في تطبيق بعض نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
- تطبق المملكة العربية السعودية نموذج الإشراف القائم على المدرسة في مدارس تطوير فقط.
- تعتمد وزارة التعليم في تحسن أداء الإشراف التربوي على منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج البحث، يمكن اقتراح بعض التوصيات والإجراءات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية، وهي كالآتي:

- منح إدارات التعليم والمدارس صلاحيات الإدارة الذاتية، وتطبيق نموذج التقويم الذاتي للمدرسة.
- منح قادة المدارس وقادة المعلمين صلاحيات لتطبيق نماذج تعزز مشاركتهم في العملية الإشرافية.
- إصدار دليل يتضمن نماذج الإشراف التربوي الحديثة، وجعله متاح على موقع وزارة التعليم.
- توطين الإشراف التربوي في المدارس ونشر ثقافة المؤسسة المتعلمة.
- تدريب المشرفين التربويين على نماذج الإشراف التربوي الحديثة.
- وضع خطة استراتيجية للعناية بالمعلم الجديد والإشراف عليه في السنوات الأولى له في التعليم.
- تبني نماذج حديثة أثبتت نجاحها على المستوى العالمي.
- تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وتدريب قادة المدارس والمعلمين على أوعية مجتمعات التعلم.
- فتح المجال لإدارات التعليم لعقد الشراكات مع الجامعات والمعاهد والجمعيات للمساهمة في العملية الإشرافية.
- وضع سياسات تربوية تتعلق بمساءلة المدارس والمحاسبية والتفتيش الخارجي تقوم على مؤشرات الأداء.
- تعميم تجربة مدارس تطوير على جميع المدارس في المملكة العربية السعودية.
- تطوير منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في ضوء الخبرات العالمية.

المراجع

المراجع العربية:

- اســـلتين، جيمس وفارينياز، جوديث وديجبيليو، أنثوني. (٢٠٠٦م/٢٠١٠م). **الإشـــراف التربوي الداعم للتعلم توجيه قائم على الأداء في إنماء المعلمين وتحسين أداء المدرسة**. ترجمة راشد العبدالكريم، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

- آل طالب، علي ابراهيم. (٢٠٠٨م). **الكفاءة الداخلية لنظام الإشـراف التربوي في المملكة العربية الســعودية**. رســالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، إدارة وتخطيط.

- البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (٢٠١٤م). درجة ممارسـة المشـرفين التربويين لأسـاليب الإشـراف التربوي التطوري بمدينة الرياض. جامعة الملك سعود، **مجلة العلوم التربوية**. ٢٦(١)، ص ص١٣٥-١٥٩.
- بريك، فاطمة محمد. (٢٠١١م). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. جامعة المنصورة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، (٢٣).

- الجابري، عوض ســلمان. (٢٠٠٩م). **واقع الإشــراف التربوي في المدينة المنورة**، رســالة ماجســتير، غير منشــورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.

- الحبيب، فهد إبراهيم. (١٤١٧ه). **التوجيه والإشـــراف التربوي في دول الخليج العربي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحريري، رافدة. (٢٠٠٦م). **الإشراف التربوي واقعه وافاقه المستقبلية**. عمان: دار المناهج.
- حســين، بانقا والقثامي، محمد. (٢٠١٩م). تصــور مقترح لتطبيق نموذج الإشــراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشــرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة. جامعة الخرطوم، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، ٨(١)، ص ص٢٣٢-٢٥٤.

- الحمود، عمر بن حمدو. (٢٠١١م). **اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي**. الرياض: دار عالم الكتب.

- الدخيل، عزام محمد. (٢٠١٤م). **تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشــر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأســاســي**. ط٣، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

- الرشدان، عبدالله زاهي. (٢٠١٥م). **في اقتصاديات التعليم**. ط٣، الأردن: دار وائل.

- الرشيدي، غازي عنيزان. (٢٠١٥م). **دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.

- الرويلي، ســعود جبيب. (٢٠١٢م). **تصــور مقترح لتطوير الإشــراف التربوي المباشــر على المدارس في ضــوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي**. عالم التربية، ١(٣٨).

- الرويلي، ســعود جبيب. (٢٠١٢م). **تصــور مقترح لتطوير الإشــراف التربوي المباشــر على المدارس في ضــوء بعض النماذج المطروحة في الميدان التربوي السعودي**. عالم التربية، ١(٣٨).

- السعود، راتب. (٢٠٠٧م). **الإشراف التربوي مفهومه ونظرياته وأساليبه**. ط٢، الأردن: دار وائل للنشر.
- شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠١١م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. ط٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (١٤٣٥ه). **الدليل الارشادي للمعلم المشرف**. الرياض: شركة تطوير.
- العبد الكريم، راشد حسين (٢٠١٢م). **الإشراف التربوي: الأسس والممارسات**. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧م). **استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي**. الأردن: دار الفكر ناشرون.
- عساس، فتحية معتوق. (٢٠١٠م). **تقويم ممارسة المشرفات التربويات للإشراف التربوي على معلمات التعليم العام في ضوء معايير التدريب المعرفي**. ٢(١)، جامعة أم القرى، كلية التربية.

- الفنتوخ، عبدالله بن عبدالرحمن. (٢٠٠٩م). **نموذج مقترح لتطوير الإشراف التربوي للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القرني، سعد عبدالرحمن. (٢٠١٠م). **عناقيد التربية: منظومة إشرافية لتطوير الأداء المدرسي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كوستا، ارثر وجارمستون، روبرت. (٢٠٠٩م). **التدريب المعرفي أساس لمدارس النهضة**، ترجمة: مدارس الظهران، ط٢، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مارزانو، روبرت وفرونتيز، توني وليفنجستون، ديفيد. (٢٠١٤م). **الإشراف التربوي دعم فن وعلم التدريس**، ترجمة: زكريا القاضي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦م). **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م**. مسترجع من: http: //vision2030. gov. sa

- النبوي، أمين محمد. (٢٠٠٨م). **مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣١ه). **وثيقة خطة التنمية التاسعة**. المملكة العربية السعودية: الرياض.

- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣٦ه). **وثيقة خطة التنمية العاشرة**. المملكة العربية السعودية: الرياض.

- وزارة التعليم. (١٤٣٥ه). **منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي**. الإصدار الأول. الرياض.
- وزارة المعارف الإدارة العامة للإشراف التربوي. (١٤١٩ه). **دليل المشرف التربوي. الرياض**. مطابع أطلس للأوفست.

- وزارة المعارف. (١٤١٦ه). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض. مطابع البيان.

المراجع الأجنبية:

- Abu – Duhou, Ibtisam. (1999). **School – based management**. UNESCO.
- Alabdulkareem, Rashid. (2014). **Differentiated Supervision Model: A Way of Improving School Leadership in Saudi Arabia**. US-China Education Review B, March 2014, 4(3), 186-192.
- Alkrdem ,M (2011). **School-Based Instructional Supervision In Saudi Arabian Public Secondary Schools** , PhD Disseration , Proquest , The University of York , USA.
- Chong, S & Tan, Y.K. (2006). Supporting the Beginning Teacher in Singapore Schools – The Structured Mentoring Programme. **Sylvia National Institute of Education, Singapore, APERA Conference**, 28-30 November 2006 Hong Kong.
- CIEB The Center on International Education Benchmarking. (2016). **Singapore: A Teaching Model For The 21st Century**, Washington, NCEE.

- Dufour, R. (2011). Work together: But only if you Went to. **Phi Delta Kappan**, 92(5), pp. 57-61.

- Glanz, J. & Zepeda, S. (2016). **Supervision New Perspectives for Theory and practice**, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, USA.
- Glatthorn, A. (1997). **Differentiated Supervision**. ASCD.
- Glickman, C &Gordon, S & Ross-Gordon, J.(2018). **Supervision and Instructional Leadership**. Tenth edition. New York: Pearson.
- Goldberg, C. (2018). **The Massachusetts Educator Evaluation System and Teacher Perceptions of Professional Growth**, The Graduate Review, Vol.3.

- Hairon, S., & Tan, C. (2015). Developing Teachers through Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai. In Myint, S.K. (Ed.), Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices, pp.407-424. Singapore: Springer.
- Lan, S. & Leng, K. (2003). **The Quality Journey of Singapore Schools**.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), pp. 163-172
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. **Journal of Teacher Education**, 43 (3), pp. 163-172.
- MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION (DESE). (2015). **Guidelines for Induction & Mentoring Programs** .
- MDESE. (2019). Education Board.
- Mette, I.M. et.al. (2015): Teachers Perceptions of Teacher Supervision and Evaluation: A Reflection of School Improvement Practices in the Age of Reform, Education Leadership Review, 16(1).
- Ministry of Education Singapore. (2019). Schools Division. Re-trieved from:
- https://www.moe.gov.sg/about/org-structure/sd
- Moss, J.T. (2015). The Danielson Model of Teacher Evaluation: Exploring Teacher Perceptions Concerning Its Value in Shaping and Improving Instructional Practice, Ph.D. Seton Hall University.
- Ng, P.T. & Chan, D. (2008). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management, **International Journal of Educational Management**, 22(6).
- Whitby, k. (2010). **School Inspection: recent experiences in ling performing education systems**. UK: CfET copyright.

الإشراف الإلكتروني في المدارس في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩)

أ. سعاد لويفي لافي الحربي

وزارة التعليم- إدارة تعليم سراة عبيدة

suadarabic2018@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاشراف التربوي الموجه إلى العملية التعليمية خلال جائحة كورونا. وللإجابة على أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من ٤٠٠ مشرف تربوي من جميع انحاء المملكة موزعين على متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، المبحث الدراسي، والخبرة الإشراقية. ولأغراض الدراسة؛ تم تصميم استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس، مكونة من (١١) فقرة، حيث قامت الباحثة باستخراج صدق وثبات الاستبانة. قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المبحث الإشرافي، سنوات الخبرة والخدمة. وبناء على النتائج أوصت الباحثة مجموعة من التوصيات في نهاية البحث.

الكلمات المفتاحية: الاشراف التربوي، جائحة كورونا، التعليم، السعودية.

Abstract

The study aimed to identify the level of educational supervision directed to the educational process during the Corona pandemic. To answer the study questions; the descriptive survey approach was used on a sample of 400 educational supervisors from all over the Kingdom of Saudi Arabia, distributed on the variables of gender, academic qualification, academic research, and supervisory experience. For study purposes; A questionnaire for electronic supervision in schools was designed, consisting of (11) items, where the researcher extracted the validity and reliability of the questionnaire. The researcher applied the questionnaire to the study sample, where the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) showed that there were no differences between the average scores of the educational supervisor's assessment of the requirements of electronic monitoring in public schools due to variables: gender, academic qualification, supervisory topic, years of experience and service. Based on the results, the researcher recommended a set of recommendations at the end of the research.

Keywords: Electronic Supervision, Corona Pandemic, Education, Saudi Arabia.

١,١ مقدمة

تعد التكنولوجيا التعليمية اتجاهًا محوريًا تمت مناقشته على نطاق واسع بين الدراسات، سواء كانت بصرية، أو صوتية، أو نصية، أو رسوم متحركة، أو بث الفيديو، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تكنولوجيا التعليم في إثراء العملية التعليمية بمواد وأدوات تستند على أبرز ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في التعليم في الطريقة الصحيحة (Al-Zu'bi. Et al., 2017.)

إلى جانب ذلك، في هذا العالم غير المستقر يعد جانب التعليم أحد أهم الجوانب التي يجب أن تأخذ في الاعتبار جميع الظروف الحالية والمستقبلية، حيث مع تطور التكنولوجيا أصبح التعليم جزاء لا يتجزأ من هذا العالم الإفتراضي. وبالتالي، فيشار لأهم القوى المؤثرة في التعليم هي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) التي من شأنها أن توفر تغييرًا سريعًا في التعليم (Malasri، 2000).

لذا، فإن للتكنولوجيا أدوارا رئيسة ومحورية في التعليم. حيث إنه تقريبًا في كل مكان مما يمكن المعلمين من الوصول إليه بكل سهولة ويسر. وتشير العديد من الدراسات إلى أن أحد الاستخدامات المهمة للتكنولوجيا هو تدريس وتعلم عدد كبير من المواد بما في ذلك اللغات (Ishtaiwa & Shana، 2011). وبالتفصيل، فيحتاج المعلمون إلى دمج التكنولوجيا من أجل زيادة تطورهم المهني والتواصل بشكل إيجابي مع طلابهم بشكل منتظم. علاوة على ذلك، أدى التحسن السريع في الأساليب المختلفة في تكنولوجيا التعليم إلى العديد من الفرص التي يمكن استخدامها في فصول اللغة من خلال تغيير الطريقة التقليدية في التدريس للفصول الدراسية. مما أدى إلى تأكيد العديد من الدراسات أن استخدام التكنولوجيا في المدارس قد طور طرقًا جديدة للتعليم والتعلم.

وفقًا لـ Mishra and Koehler (2006)، فقد أصبحت أجهزة الكمبيوتر الرقمية وبرامج الكمبيوتر والآليات مستخدمة على نطاق واسع في البيئات التعليمية. كما يعتقد Kim (٢٠١٣) et al.، أن التكنولوجيا كظاهرة دولية، هي جزء مهم من حياتنا اليومية والتي يمكن أن تحسن مستويات التدريس والتعلم. مع ظهور التكنولوجيا، تم تغيير تقليد التدريس والتعلم بما يجعل كليهما ممتعًا وأكثر إنتاجية (Shyamlee، 2012). وهكذا، يمكن أن يكون التعلم ممتعًا من خلال مساعدة الطلبة والمعلمين على تنفيذ المهمات التعليمية بسهولة ويسر ومتعة.

وبالتالي، فإن الدراسة الحالية تبحث في التكامل التكنولوجي في الإشراف الاليكتروني والذي يأخذ مكانة أكبر في مجال التعلم عن بعد، كما ستناقش الدراسة الحالية الى أهمية الإشراف الإليكتروني في المدارس التابعة للوزارة والهيئة المسؤولة عن ادارة التعليم الإلكتروني. إضافة إلى ذلك، فإن هذا التكامل يتطلب تحسين أدوات التدريس من أجل النهوض بمهنة التدريس. من جانب آخر، من المهم الإشارة إلى أهمية تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصال كأداة ضرورية في التعليم. إلى جانب ذلك، يتعين على وزارة التعليم أن تتصرف بإحداث تغييرات على مستوى البرامج التعليمية الواجب اتباعها والتي بدورها تعتبر تمكيناً مهما في العصر الحالي.

١,٢ بيان المشكلة

لقد عصفت جائحة كورونا بكل جوانب الحياة ومن ضمنها الجانب التعليمي وذلك من خلال تحويل التعليم من التعليم التقليدي داخل الفصول الدراسية إلى التعليم عن بعد. وبالتالي، ينبغي ان تستمر عمليات الاشراف على التعليم والمعلمين الكترونيا لضمان سير العلمية التعليمية بسهولة ويسر وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين من قبل المشرفين.

لذا فإن الإشراف الإلكتروني لا يقل أهمية عن التعليم عن بعد، والحقيقة هي أنه لا يمكن للعملية التعليمية الوصول الى الهدف المنشود في التعلم عن بعد ما لم يتم تفعيل دور الاشراف الالكتروني فيه من خلال المشرفيين التربويين. ومن جانب آخر، فمن خلال التواصل الالكتروني من قبل المشرفين والمعلمين سيتم تحسين التعليم عن بعد وتطويره في كافة المراحل الأساسية.

١,٣ أسئلة الدراسة:

١) ما مستوى فعالية الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم المعتمدة على استخدام التكنولوجيا أم أنه تطور مستحدث لمفهوم الإشراف؟

٢) هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس (ذكر ام انثى)؟

٣) هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

٤) هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المبحث الإشرافي (أدبية وعلمية)؟

٥) هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة؟

١,٤ أهمية الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية الإشراف الإلكتروني على تحسين مهارات الطلاب عملية التدريس والتعلم والدور الفعال للمعلمين في المدارس ومدى استجابة تعلمهم. علاوة على ذلك، ستطلع وزارة التعليم ومعلمي المدارس وصناع القرار على أهمية الإشراف الالكتروني في العملية التعليمية وأهمية دور المشرفين التربويين في تطوير ممارسات المعلمين خلال العملية التعليمية.

على نفس القدر من الأهمية ، تسعى هذه الدراسة إلى حث المشرفين التربويين على تحديث المناهج وطرق التدريس لمزيد من تكامل أدوات التكنولوجيا في التدريس. كما أنه سيحضر المزيد من الدراسات في نفس المجال.

كما يحظى الاشراف الالكتروني على العديد من المزايا ومنها ما قد يكون للمعلمين ومنها ما هو للمشرفين او كلاهما وفي جميع الأوضاع كافة هذه المزايا تصب في مصلحة الطالب. ومن هذه المزايا:

١- المساعدة في التعلم الذاتي للمعلم سواء كان مشرفاً مع معلمينه أم معلم مع طلابه والمتعلم سواء كانوا معلمين أم طلاب.
٢- المساعدة في حفظ الملفات الالكترونية وسهولة الوصول اليها في أي وقت والتي تساعد أيضاً في اكتساب الوقت والجهد.
٣- تساهم في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة من خلال التنوع في استخدام المحتوى واثراء المعلومات المختلفة.

٤- التقليل من المشرفين التربويين وذلك من خلال استخدام برمجيات مختلفة لتتبع الأعمال والمشرف عليها من قبل عدد من الاشخاص أقل من عدد الاشخاص في الاشراف التقليدي.

١,٥ أغراض الدراسة والأسئلة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الاشراف التربوي واستخدام مناهج وبرامج تعليمية قائمة على التكنولوجيا تضمن تحسن مستوى الطالب في كافة الضروف الاستثنائية على وجه التحديد والتي أدت الى ارتفاع حجم العبء الموكل على المشرفين التربويين وذلك من خلال ادخال التكنولوجيا والإنترنت.

١,٦ مصطلحات الدراسة:

المشرف التربوي: هو الشخص الذي يقوم بتقييم وتقوم أداء المعلمين وذلك لإرتقاء بمستوى التعليم المقدم داخل الحصة الصفية وذلك من خلال رفع مستوى الطالب.

شبكة اتصالات الكترونية (Internet): هي الأداة المستخدمة للتواصل بين المعلمين وطلبتهم وذلك لتقديم التعليم لهم عن طريق المنصات المخصصة للتعليم والاستعانة بوسائل الكترونية مختلفة.

الإشراف الالكتروني: الوسيلة الرابطة بين التعليم والتكنولوجيا وهدفها الإرتقاء بالمحتوى الإلكتروني والذي ينمي المعلمين مهنياً لبناء جيل قادر على التطور التكنولوجي. وأيضا كيفية استخدام المتعلمين للتحكم والتنقل عبر محتوى التدريب والتنظيم الذاتي طوال فترة التدريب. يمكن أن تلعب هذه المعلومات دورًا حاسمًا في التطور النظري.

١,٧ محددات الدراسة:

١-**المحدد الزماني:** أجريت هذه الدراسة بالفصل الاول من العام الدراسي (١٤٤٢)

٢-**المحدد المكاني:** أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية.

١,٧ الادوار والمسؤوليات:

١,٧,١ مدير المدرسة:

- يقع على عاتق مدير المدرسة واجب قانوني يتمثل في نشر وإدارة جميع أعضاء هيئة التدريس من غير أعضاء هيئة التدريس وتخصيص واجبات خاصة تجاههم بما يتفق مع ظروف عملهم.
- وضع إطار عمل استراتيجي تشغيلي ، وضمان تطبيقه المتسق عبر المدرسة ومراقبة النتائج والمعايير وتخصيص المسؤوليات لتفعيل الاشراف الالكتروني في جميع أنحاء المدرسة.
- التأكد من تخصيص الوقت الكافي للمعلمين للقيام بنظام الإشراف على الطلاب وتقديم تقرير عنهم.
- تقييم مع عدة مشرفين لأداء المعلمين خلال الفصول الدراسية السابقة في مدرستهم.

- لقاء مع المشرفين لمعالجة العديد من القضايا بما في ذلك تقييم المعلم وحل العديد من المشاكل ، و معرفة القضايا الأخرى.

١,٧,٢ المشرفون:

- يجب أن يعمل المشرفون على توجيه ودعم وإشراف المعلم من خلال البرامج المختلفة.
- امتلاك المهارة والخبرة لتنفيذ الأعمال المحددة بنظام وتربتيبها الكترونياً على الملفات المتاحة.
- زيارة المدرسة في حال وجود أي تقصير او عدم وجود تفاعل على المنصات الالكترونية.
- مساعدة المعلم على التقدم في إعداد المواد التعليمية وايجاد المحتوى المناسب الذي ينمي المهارات والأداء لدى الطلاب.
- تنظيم الوقت للاجتماعات عبر الوسائل الالكترونية المختلفة وتقديم المشورة.
- تقييم مع مدير المدرسة أداء المعلمين خلال الفصول الدراسية السابقة في مدرستهم .
- لقاء مع مدير المدرسة لمعالجة العديد من القضايا بما في ذلك تقييم المعلم وحل العديد من المشاكل وايقاف توغلها ان امكن.
- عمل دورات تدريبية وورش عمل مختلفة للمعلمين لتطوير الأداء التدريسي خلال الفصول الدراسية.

١,٧,٣ المعلمون:

- تخطيط الدروس وإعداد محتوى ممتع يساهم في تقديم الدروس للطلاب بطريقة كختلفة عن التلقين.
- تقييم التطور والتقدم والتحصيل للطلاب ثم الإبلاغ عنهم.
- استخدام وإنتاج عدة أدوات وبرامج تعليمية فنية ثم المشاركة في الأنشطة المختلفة.
- إدارة الفصل ، ودعم المهارات ، وتقييم المعلمين الآخرين ، أو الأنشطة اللاصفية.
- مسؤول عن تقدم الطلاب في الفصل على مدار العام الدراسي.

٢. فرضيات الدراسة:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس (ذكر ام انثى).

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المبحث الإشرافي (أدبية وعلمية).

٤ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة.

٣. الأدب السابق:

هنالك الكثير من الدراسات فسرت مجالات الإشراف التربوي وأهميتة على البيئة التعليمية في المجتمعات، كما وأشارت تلك الدراسات إلى دور المشرفين في تقيم وتقويم المعلمين في البيئة التربوية، وهذه الدراسة سنوضح علاقة الإشراف التربوي بالتكنولوجيا والدراسات الداعمة لأهمية الإشراف الإلكتروني ودورة في تحسين مستويات الطلبة والمعلمين.

فمن خلال الدراسات السابقة، ستهتم الدراسة الحالية بإيجاد جسر منيع لسد الفجوات الموجودة بين المجتماعات المحلية والبيئة الإفتراضية الالكترونية. لذا اطلع البحث على العديد من الدراسات في جوانب متعددة من الإشراف التربوي واستخدام الانترنت، لكي يستنير الباحث بتلك الدراسات وللفائدة من أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون السابقون وفيما يلي عرض لها.

أوضح ابو عيادة والعبابنة (٢٠١٥) أهمية إستخدام الوسئل الإلكترونية لتسهل عمل الإشراف الالكتروني "التقنيات شبكة الإنترنت" كوسيلة مثالية لتقليل الحاجة إلى تنقلات المشرفين التربويين الفيزيائية بين المدارس، وتسهيل عملية التواصل المستمر بين المعلّم والمشرف، وتوفير خدمة الإشراف التربوي للمعلم في لحظة تولد الحاجة إليها. وتستخدم العديد من تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي" (ابو عيادة والعبابنة ،٢٠١٥).

وقد أكد ضيف الله (٢٠١٤) على ما ذكره الباحثان بمدى أهمية الإشراف الإلكتروني "أن نموذج الإشراف الإلكتروني يحقق عدة مزايا في الإشراف التربوي حيث توفير الوقت والجهود والتكلفة لكل من المشرف والمعلم، وكذلك فإن هذا النموذج سيكون الأكثر شيوعا في المستقبل، حيث إنه من غير المنطقي القيام باللقاءات الإشرافية التقليدية في ظل تطور وسائل الاتصال الحديثة" (خلف الله، ٢٠١٤، ص ٢٨٩).

كما أوضح ابو عيادة والعبابنة (٢٠١٥) أهم أنواع البرامج المستخدمة في الإشراف الالكتروني والتي تسهم ايجابياً في العملية التعليمية وذكروا منها:

- البريد الإلكتروني
- المواقع الإلكترونية
- Google Drive
- مؤتمرات الفيديو
- مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك والواتساب
- و المنصة التعليمية الحديثة KALBOARD
- وبرنامج Dropbox الذي يسهم في تخزين وحفظ الملفات

كما أوضح الطريقة المثلى لاستخدام هذا البرمجيات والتي تتلخص بطريقة مساهمتها في انجاح العملية التعليمية من خلال الإشراف الالكتروني (ابو عيادة والعبابنة ،٢٠١٥). أما انجاح العملية التعليمية فقد أكد حمدان (٢٠١٥) في دراسته على فائدة الاشراف التربوي على للمشرف التربوي، وللمعلم، وأيضاً على المؤسسة التعليمة، ومن هذه الفوائد:

- فوائد الإشراف الإلكتروني على المشرف التربوي تتلخص بسهولة أداء العمل والوصول الى المعلم وتوضيح ما ينبغي توضيحه من خلال إعادة هيكلة وتقديم المحتوى التعليمي وتطوير المهني الذاتي للمشرفين.
- فوائد الإشراف الإلكتروني على المعلم تتلخص سهولة تقديم المعلومات بوسائل مختلفة وجاذبة للطلبة بما تتناسب مع امكانيات المعلمين المادية والتقنية منهم من أجل تحقيق أهداف الدرس من خلال خلق بيئة تفاعلية. وايضا تسهم في التطوير المهني للمعلمين والتعلم الذاتي والتقليل من الأعباء الإدارية.
- فوائد الإشراف الإلكتروني على المؤسسة تتلخص بتقليل التكاليف الممكنة وسرعة نشر المعلومات الممكنة وتدريب الكادر على استخدام التكنولوجيا بكفائة عالية بحيث تتيح ميزات التحكم في المتعلم للمتعلمين الحصول على بعض المدخلات المتعلقة بالمحتوى الذي يتم تقديمه وترتيب تقديمه وكيفية تقديم هذه المعلومات (حمدان، ٢٠١٥).

من جانب آخر، أضاف سمعان (٢٠١٢) كيفية استخدام الإنترنت في الاشراف التربوي وذالك من خلال "إتاحة الفرصة لإمكانية الدخول إلى مصادر المعلومات المتوفرة في مواقع عديدة من الشبكة وإرسال البريد الإلكتروني أو الوصول إلى قواعد البيانات والمنتديات الالكترونية ومجموعات الأخبار والمجلات الإلكترونية وغيرها من الخدمات المتعددة، ونظراً لما تقدمه الشبكة العنكبوتية من خدمات تم استخدامها على جميع المستويات المختلفة في جميع المجالات، فكان لابد من قطاع التربية والتعليم أن يستفيد من هذه الإمكانات التي تقدمها الشبكة العنكبوتية في تطوير العملية التعليمية التعلمية" (سمعان، ٢٠١٢).

كما أكد سمعان (٢٠١٢) على أهمية وفوائد استخدام التكنولوجيا وذلك "لإيجاد قنوات اتصال فاعلة يستطيع من خلالها تطوير الواقع والعمليات الإشرافية الميدانية، والمساعدة في وضع الحلول لبعض الصعوبات في الإشراف التربوي، تَقدم الباحث في هذا المبحث بذكر الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام الإنترنت في العمليات الإشرافية، وكذلك دواعي الحاجة إلى الإشراف عبر الإنترنت، وأهمية استخدام الشبكة العنكبوتية في عملية الإشراف التربوي، ومتطلبات استخدام الشبكة العنكبوتية في عملية الإشراف التربوي، والأدوار المطلوبة من عناصرالعملية الإشرافية في الإشراف عبر الإنترنت، ومعوقات استخدام الشبكة العنكبوتية في عملية الإشراف التربوي (سمعان، ٢٠١٢).

وبالتالي، فالتحول من الاشراف التقليدي الى اشراف الإلكتروني أصبح ضرورة ملحة في يومنها هذا وأوضحت (سفر،٢٠٠٨) أن الإشراف الإشراف الالكتروني هو ضرورة ملحة في وقتنا هذا وذلك من أجل:

- النمو المتسارع والمذهل في حجم المعلومات والذي يساعد المشرفين التربويين في الكم الهائل من المتغيرات.

- ارتباط المعلومات بالتكنولوجيا مما أدى إلى الانفتاح الثقافي والمعرفي وإحداث تغيرات تتطلب أن يتكيف المعلم معها.

- التحولات في نظريات التعلم والتي أحدث نقلة نوعية في النظام التعليمي والإشراف التربوي يوازي النقلة الحضارية التي تعايشها النظم التربوية في المجتمعات المختلفة.

- حاجة المستمرة لمواجهة التغيرات المتلاحقة في المهارات لجعل المعلمين والمشرفين أدوات منتجة وفعالة في المجتمع.

- يساعد على التواصل والتفاعل بالحوار والمناقشة ويفتح المجال للمشرفين والمعلمين من خلال وسائل التكنولوجيا المختلفة .

- سهولة الوصول الى المدارس المختلفة والبعيدة من قبل المشرف التربوي للمعلمين لتوجيههم وتدريبهم تعتبر من أهم الصعوبات التي تجاوزها في الاشراف الالكتروني (سفر،٢٠٠٨).

٤-إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي بحدوده المعروفة لأنه مناسب للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١هـ. كما تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية حيث تم اختيار ٤٠٠ مشرف تربوي من جميع انحاء المملكة. ويظهر الجدول رقم (١) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.

جدول رقم (١) يوضح الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٢١	%٥٥
	أنثى	١٧٩	%٤٥
المؤهل العلمي	جامعي	٥١	%١٣
	فوق جامعي	٣٤٩	%٨٧
المجال الدراسي	المباحث الأدبية	٢٥٤	%٦٤
	المباحث العلمية	١٤٦	%٣٦
الخبرة الإشرافية	أقل من ٣ سنوات	٢١٥	%٥٤
	من ٣-٦ سنوات	١٣٢	%٣٣
	أكثر من ٦ سنوات	٥٣	%٨

أداة الدراسة

لأغراض جمع البيانات من عينة الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم استخدام استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس، حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (١١) فقرة، حيث قامت الباحثة ببناء الاستبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.

تصحيح الاستبانة

تم استخدام تدرج ليكرت ثلاثي: عالي (٣) درجات، متوسط (درجتان)، قليل (درجة واحدة). وبالتالي، فإن أقل درجة ستكون (١١) درجة، وأعلى درجة ستكون (٣٣). وتفسر النتائج وفق ما يلي: مستوى منخفض: من ١١-١٨ درجة، مستوى متوسط: من ١٩-٢٦ درجة، مستوى مرتفع: أكثر ٢٧ درجة.

صدق وثبات الاستبانة

لأغراض استخراج الصدق والثبات للاستبانة، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، حيث كانت العينة الاستطلاعية (١٠١) من المشرفين.

أولا: صدق الاستبانة:

أ) صدق المحتوى: قامت الباحثة باستخراج صدق المحتوى للاستبانة من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بالإشراف التربوي والإدارة التربوية بلغ عددهم (٥ محكمين)، حيث وافق الجميع على الصيغة النهائية للاستبانة مع تعديلات لغوية بسيطة بالفقرات. وبناء على تحكيم السادة المحكمين تم تعديل اللازم.

ب) صدق الاتساق الداخلي: وللتثبت من صدق الاتساق الداخلي لفقرات استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لاستبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس البالغة (١١) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq .05$) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) وجدول ٢ يوضح ذلك.

جدول رقم (٢) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل من استبانة الإشراف الإلكتروني في المدارس

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
للمشرفين التربويين دور في إدارة العملية التعليمية عن طريق التكنولوجيا	٠,٦٠٩	٠,٠٢
البرامج الإلكترونية تساهم في تطوير عملية الإشراف الإلكتروني	٠,٥٠١	٠,٠١
الإشراف الإلكتروني يسمح بمشاركة بعض الأدوار مع القيادة المدرسية.	٠,٧٠٩	٠,٠٢
أهمية وجود جهة مساندة للإشراف التربوي تقوم بإدارة عملية الإشراف الإلكتروني.	٠,٦٩	٠,٠٤
فعالية الإشراف الإلكتروني تدعم مهارات المعلمين والمتعلمين.	٠,٦٨٢	٠,٠١
لوزارة التعليم دور في تطوير التعليم الإلكتروني.	٠,٨١٣	٠,٠٣
الإشراف الالكتروني مبني على أسس علمية في دعم أداء المعلمين والمعلمات.	٠,٨٦١	٠,٠٤
يتم تعزيز التعليم الالكتروني من خلال اجراءات محفزة وضابطة.	٠,٨٣١	٠,٠٢
يتم إعطاء دورات مكثفة للمعلمين من قبل الإشراف التربوي لتحسين جودة التعلم الالكتروني.	٠,٨٦١	٠,٠١
يتم متابعة جودة التعلم الالكتروني من قبل المشرفين التربويين بشكل فعال.	٠,٦٥٦	٠,٠١
للإشراف الإلكتروني دور في النمو المهني للمعلمين.	٠,٨٩٣	٠,٠٣

ثانيا: ثبات الاستبانة

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، ويوضح جدول ٣ قيم معامل كرونباخ الفا. ومن خلال إجراء الثَّبات عن طريق قيمة معامل ألفا كرونباخ، يتضح أنَّ قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة حيث بلغت قيمة معامل ألفا للاستبانة الكلي (٠,٩١٧). وهذا يعنى أن معامل الثَّبات للاستبانة مرتفع، وتكون الاستبانة في صورتها النِّهائيَّة قابل للتَّوزيع. وبذلك تكون الباحثة قد تأكَّدت من صدق الاستبانة وثباتها، مما يجعلها على ثقة تامَّة بصحَّة الاستبانة وصلاحيَّتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدِّراسة.

المعالجة الإحصائية

لغايات تحليل البيانات واستخراج النتائج؛ سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اضافة الى تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

٥. عروض ومناقشة النتائج

أسفر تحليل البيانات الخاصة بالدراسة إلى نتائج متعددة، حيث سيتم عرضها تاليا

أولا الإجابة على السؤال الأول: ما مستوى فعالية الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم المعتمدة على استخدام التكنولوجيا أم أنه تطور مستحدث لمفهوم الإشراف؟

للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة.

جدول رقم (٣) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	للمشرفين التربويين دور في إدارة العملية التعليمية عن طريق التكنولوجيا	2.66	.536
٢	البرامج الإلكترونية تساهم في تطوير عملية الإشراف الإلكتروني	2.69	.545
٣	الإشراف الإلكتروني يسمح بمشاركة بعض الأدوار مع القيادة المدرسية.	2.61	.529
٤	أهمية وجود جهة مساندة للإشراف التربوي تقوم بإدارة عملية الإشراف الإلكتروني.	2.49	.593
٥	فعالية الإشراف الإلكتروني تدعم مهارات المعلمين والمتعلمين.	2.65	.557
٦	لوزارة التعليم دور في تطوير التعليم الإلكتروني.	2.71	.556
٧	الإشراف الالكتروني مبني على أسس علمية في دعم أداء المعلمين والمعلمات.	2.55	.639
٨	يتم تعزيز التعليم الالكتروني من خلال اجراءات محفزة وضابطة.	2.60	.585
٩	يتم إعطاء دورات مكثفة للمعلمين من قبل الإشراف التربوي لتحسين جودة التعلم الالكتروني.	2.46	.670
١٠	يتم متابعة جودة التعلم الالكتروني من قبل المشرفين التربويين بشكل فعال.	2.67	.551
١١	للإشراف الإلكتروني دور في النمو المهني للمعلمين.	2.58	.604
	المجموع العام	28.65	5.081

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الفقرة رقم (٣) قد حازت على أعلى متوسط بين الفقرات وبمتوسط (2.69) تليها الفقرة رقم (١٠) وحازت على متوسط (2.67). من جهة أخرى، حازت الفقرة رقم (٩) على أقل متوسط وبمتوسط (2.46)، وبشكل عام فإن المتوسطات الحسابية على جميع الفقرات كانت بمستوى عالي وهذا يتضح جليا من المتوسط

العام لدرجات الاستبانة ككل وبمتوسط (28.65). وهذا يدل على فعالية مستوى الإشراف التربوي لإدارة عملية التعلم والتعليم.

وهذا يدل على أن لوزارة التعليم دور في تطوير التعليم الإلكتروني من خلال الإجراءات التي اتخذتها خلال جائحة كورونا، كما أن البرامج الإلكترونية والتي طورتها وزارة التعليم قد ساهمت في تطوير عملية الإشراف الإلكتروني من خلال تنفيذ برامج تدريبية موجهة للمشرفين التربويين لتواكب متطلبات الاشراف خلال جائحة كورونا. كما أسهمت تلك الإجراءات أيضا بمتابعة جودة التعلم الالكتروني من قبل المشرفين التربويين بشكل فعال وهذا قد ظهر أيضا من خلال تعزيز التعليم الالكتروني من خلال اجراءات محفزة وضابطة.

ثانيا الإجابة على السؤال الثاني: هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس (ذكر ام انثى)؟

للإجابة على السؤال الثاني تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم (٤) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.104	16	0.194	0.767	0.717
داخل المجموعات	20.734	٣٨٦	0.253		
الكلي	23.838	٣٨٦			

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للجنس حيث بلغت قيمة ف (0.767) وبمستوى دلالة (0.717). حيث أن هذه النتائج تظهر عدم وجود فروق بين استجابات المشرفين والمشرفات، قد تكون الأسباب مرتبطة بأن طبيعة الاشراف بشكل عام والاشراف الالكتروني بشكل خاص لا تشكل اختلافا بين كل من الذكور والاناث وأن ممارسة الاشراف الالكتروني لا تحتاج لوجود مواصفات مرتبطة بالذكور أم الاناث. وهذا يدل على أن عمليات الاشراف الالكترونية يستطيع تنفيذها كل من الرجل والمرأة.

ثالثا/ الإجابة على السؤال الثالث: هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة على السؤال الثالث تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم (٥) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.004	10	0.164	0.457	0.312
داخل المجموعات	19.744	390	0.133		
الكلي	22.748	390			

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمؤهل العلمي حيث بلغت قيمة ف (0.457) وبمستوى دلالة (0.312). وهذا يدل على ان المؤهل العلمي الذي يمتلكه المشرفين لا يشكل فرقا كبيرا في الأداء بين المشرفين، قد يكون السبب في ذلك إلى أن المشرفين قد امتلكوا مهارات تكنولوجية تمكنهم من ممارسة عملية الاشراف بحيث أن الاعتماد يكون على تلك المهارات أكثر من اعتمادهم على المؤهلات العلمية. وعليه، فإن المؤهلات العلمية لدى المشرفين لا تشكل فرقا في الأداء الاشرافي لهم.

رابعا الإجابة على السؤال الرابع: هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المبحث الإشرافي (أدبية وعلمية)؟

للإجابة على السؤال الرابع تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المبحث الإشرافي (أدبية وعلمية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.094	6	0.104	0.251	0.112
داخل المجموعات	19.944	394	0.093		
الكلي	22.038	394			

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمبحث الإشرافي (أدبية وعلمية) حيث بلغت قيمة ف (0.251) وبمستوى دلالة (0.112). وهذا يدل على أن نوع المبحث الدراسي (المباحث الأدبية أو العلمية) لا تختلف عمليات الاشراف فيها. فقد يكون ذلك بسبب أن الاشراف الالكتروني يشكل خطوط عريضة لعملية الاشراف والتي تستند على معايير في طريقة تقديم الحصص الالكترونية وعمليات التقييم المختلفة والتي تعتمد بالأساس على عمليات تقييم الكترونية فلا يشكل نوع المبحث الدراسية فرقا في عمليات الاشراف.

خامساً هل هناك فروق بين متوسط درجات تقدير المشرف التربوي لمتطلبات الرقابة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة؟

للإجابة على السؤال الخامس تم تحليل استجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالدراسة، حيث يظهر الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة والخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	12.094	5	0.184	0.153	0.098
داخل المجموعات	25.914	395	0.123		
الكلي	38.008	395			

يظهر الجدول السابق عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة والخدمة حيث بلغت قيمة ف (0.153) وبمستوى دلالة (0.098). وهذا يدل على أن سنوات الخدمة او الخبرة في الاشراف بشكل عام لا يؤثر على الأداء في الاشراف الالكتروني. وهذا قد يكون بسبب طبيعة الاشراف الالكتروني وأنه بحاجة الى المهارات التكنولوجية لتنفيذ الاشراف الالكتروني ولهذا السبب فإن نتائج الدراسة لا تظهر تأثيرا على أداء المشرفين.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، فتوصي الباحثة بما يلي:

١) إجراء دراسات نوعية تتناول الاشراف الالكتروني بهدف الوقوف على أبرز نقاط الضعف والقوة التي يوجهها المشرفون التربويين عند تنفيذ الاشراف الالكتروني.

٢) تنفيذ برامج تطويرية وتحسينية موجهة نحو المشرفين التربويين تهدف إلى رفع مستوى الكفاءة والمهارة التكنولوجية لرفع مستواهم العملي أثناء تنفيذ الاشراف الكترونيا.

٣) عمل تقييم دوري لدور الاشراف الالكتروني من خلال برامج تقييمية مستمرة، وذلك لرفع مستوى الاشراف الالكتروني بالاعتماد على التغذية الراجعة من قبل برامج التقييم.

المراجع

المراجع العربية

١- سفر، صالحة محمد. (٢٠٠٨) "الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢- ضيف الله، محمود. (٢٠١٤). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية _ جامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٢٨٧-٣١٥.

٣- سمعان، محمد. (٢٠١٢). دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الاشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. جامعة الأزهر – غزة.

٤- حمدان، محمد. (٢٠١٥) "درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويرها". غزة -فلسطين.

٥- أبو عيادة، هبة وعبابنة، صالح. (٢٠١٥). "فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان". ٣٠-١٧، ٢٠١٦، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٢، عدد ١. عمان-الاردن.

المراجع الأجنبية

Malasri, S. (2000). "Challenges for Engineering Education in the 21st Century, Proceedings of the **MAESC 2000 Conference**, Memphis".

Ishtaiwa, F. F., & Shana, Z. (2011). The Use of Interactive Whiteboard (IWB) by pre-Service Teachers to Enhance Arabic Language Teaching And Learning. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 8(2), 1-18.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054

Shyamlee, S. D., & Phil, M. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis**. International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR** , 33, 150-156.

تطبيقات التعليم الإلكتروني

أ. صالحة علي محمد المعشي

محاضر بجامعة أم القرى فرع كلية القنفذة

باحثة دكتوراة في المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة أم القرى

SSS1581429@HOTMAIL.COM

مقدمة :

أن التقدم العلمي والتقني الزم القائمين على المؤسسات التعليمية في الميدان التربوي المبادرة نحو التحديث والتطوير لمواكبة خصائص هذا العصر والاستفادة من تقنياته الحديثة والسعي نحو دمج التقنية في التعليم، من هنا ظهرت فكرة التعلم الإلكتروني التي تعتمد على التقنية في تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة. نتيجة لذلك بدأ التحول من التعليم التقليدي الذي يقوم على تلقين المعلومات وحفظها، واعتبار المعلم محور العلمية التعليمية، إلى التعلم الإلكتروني الذي يقوم على توظيف الحاسب الآلي وبرمجياته المختلفة واستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.. تاريخ التعلم الإلكتروني كما يرى سالم (٢٠٠٤: ٢٩١) هوقبل عام ١٩٨٣عصر المدرس التقليدي حيث كان التعليم تقليديا قبل إنتشار أجهزة الحاسبات بالرغم من وجودها لدى بعض وكان الاتصال بين المدرس والطالب في قاعة الدرس حسب جدول دراسي محدد.في الفترة من ١٩٨٤إلى ١٩٩٣عصر الوسائط المتعددة : تميزت هذه الفترة الزمنية باستخدام الوندوز ١و٣ والماكنتوش والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسية لتطوير التعليم.في الفترة من ١٩٩٣إلى ٢٠٠٠:ظهور الشبكة العنكبوتية للمعلومات ، ثم ظهور البريد الإلكتروني وبرامج إلكترونية أكثر إنسيابية لعرض أفلام الفيديو مما أضفى تطور هائلا لبيئة الوسائط المتعددة .الفترة من ٢٠٠١ ومابعدها الجيل الثاني للشبكة العنكبوتية حيث أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدما وذو خصائص أقوى من ناحية إستقبال اللفات والبيانات والمعلومات سواء كانت تحتوي على كتابة فقط أوكتابة مصحوبة بمؤثرات صوتية وهذ الطفرة ستفتح باب التعليم الإلكتروني مستقبلا. أشار إسماعيل (٢٠٠٩: ٥٩) أن أهمية التعلم الإلكتروني تتضح في أنه يقلل من الاحتياجات والمتطلبات التقليدية للتعليم ،يعتمد على سرعة الطالب الذاتية في التعلم وتفاعله مع ناصر الموقف التعليمي الإلكتروني ،يمكن للطالب التعلم بصورة فردية حسب قدراته الخاصة وفي الوقت المناسب له ،يتحكم الطلاب في عمليات التعلم ، مع استلامهم تغذية راجعة أول بأول للتأكيد عل كفاءة ممارس عمليات التعلم ،تدعيم السرعة الذاتية في التعلم حيث يتقدم الطالبه في تعلمه وفقا لسرعته الخاصة وطبيعة المادة التي يدرسها ،يسهم في جعل عمليات التعلم أكثر تشويقا فالوسائط المتعددة تلجأ إلى استخدام العديد من أشكال عرض المعلومات مما ييسر جذب اهتمام الطلاب بصوررة كبيرة.،يؤكد على أن التعلم نشاط اجتماعي يعرض المحتوى التعليمي ليشارك فيه متعلمون من بيئات جغرافية متنوعة ، فيحدث الاتصال والتعاون ،يشجع المتعلم على إدارة تعلمه بالطريقة التي تناسبه ، حيث يعرض أساليب تعلم متنوعة مثل القراءة والمراقبة وتنفيذ التجارب إلكترونيا.

مشكلة البحث :

- ماهو التعليم الإلكتروني ؟
- ماهي أهداف التعليم الإلكتروني ؟
- ماهي خصائص التعليم الإلكتروني ؟
- مامبررات التعليم الإلكتروني؟
- ماهي أنماط التعليم الإلكتروني ؟
- ماهي مستويات التعليم الإلكتروني ؟
- ماهي مميزات التعليم الإلكتروني؟
- ماهي عيوب التعليم الإلكتروني؟
- ماهي التحديات التي تواجة التعليم الإلكتروني؟
- ماهي أنواع تطبيقات التعليم الإلكتروني ؟

أهداف البحث :

- التعرف على مفهوم التعليم الإلكتروني .
- التعرف على أهداف التعليم الإلكتروني .
- التعرف على خصائص التعليم الإلكتروني .
- التعرف على مبررات التعليم الإلكتروني.
- التعرف على أنماط التعليم الإلكتروني .
- التعرف على مستويات التعليم الإلكتروني .
- التعرف على مميزات التعليم الإلكتروني.
- التعرف على التحديات التي تواجة التعليم الإلكتروني

مفهوم التعليم الإلكتروني:

أورد إسماعيل (٢٠٠٩)" أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الانترنت معتمدا على الاتصالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان "٥٤

كما ذكر سرايا(٢٠٠٩)" أن التعلم الإلكتروني هو ذلك النوع من التعلم الذي يركز على تقديم المحتوى التعليمي التفاعلي عبر الوسائط الرقمية المتعددة إلى المتعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسبه ، بشكل فردي أو تشاركي مع أقرانه أو معلمه في نظام تزامني (وقت حقيقي وأماكن مختلفة) أو نظام غير تزامني (أوقات مختلفة وأماكن مختلفة) داخل بيئات واقعية أو افتراضية تدار بنظم إلكترونية معينة" ٤٥

أورد سالم (٢٠٠٤)" أن التعلم الإلكتروني هو منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل(الإنترنت ، الإذاعة القنوات الفضائية للتلفاز الأقراص الممغنطة ، التليفون ، البريد الإلكتروني ، أجهزة الحاسوب ، المؤتمرات عن بعد) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم " ٢٨٩

عرفها الحلفاوي (٢٠٠٦) بأنها: " ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية؛ وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية. وقد تتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل: الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية، أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنت؛ وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية المكتبات الإلكترونية " ص٥٩.

أهداف التعليم الإلكتروني:

ذكر سالم (٢٠٠٤: ٢٩٤) أن التعلم الإلكتروني يحقق الأهداف التالية :

- خلق بيئة تعليم تعلمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
- تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة والمدرسة والبيئة الخارجية
- دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التربوية والمناقشات والحوارات الهادفة
- اكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات
- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية . فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسات التعليمية يمكن أعادة تكرارها .
- تطوير دور العملية التعليمية حتى تواكب التطورات العلمية والتكنولوجية
- خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية
- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

خصائص التعلم الإلكتروني :

أورد سالم(٢٠٠٤: ٢٩٢-٢٩٣) أن أهم خصائص التعلم الإلكتروني ما يلي :

- يوفر بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والمعلم والعكس وبين المتعلم وزملائه ، ويؤدي إلى المتعة في التعلم
- يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه كذلك يمكن أن تعلم مع رفاقه في مجموعات صغيرة (تعلم تعاوني) أو في مجموعات كبيرة داخل الفصل .
- يتميز بالمرونة في المكان والزمان

- يوفر بيئة تعليمية تعلمية تتوفر بها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم في الواقع الفعلي .
- يستطيع المتعلم التعلم دون الالتزام بعمر زمني محدد فهو يساعد على التعلم المستمر مدى الحياة.
- يحتاج إلى توفر تقنيات معينة مثل الحاسوب والإنترنت والشبكات المحلية.
- سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

مبررات الأخذ بالتعليم الإلكتروني:

يستند تطبيق التعليم الإلكتروني إلى مجموعة من المبررات التي أوجزها (درويش:٢٠٠٩، ٨٢-٨٥) في ما يلي :

١. تغيرات سوق العمل.
٢. زيادة الطلب على التعليم العالي.
٣. مبررات اجتماعية تتضمن الصعوبات التي تواجه المتعلمين في البعد الجغرافي عن موطنهم الأصلية، وصعوبات التكيف مع المجتمعات الجديدة.
٤. مواكبة التطورات العلمية الحديثة .
٥. التعليم الإلكتروني سبيل إلى التنمية الشاملة .
٦. فعالية وكفاءة التعليم الإلكتروني

أنواع (أنماط) التعلم الإلكتروني:

للتعلم الإلكتروني نوعان أساسيان أشار إليه كلٍ من (الحلفاوي:٢٠٠٦م،٦٤):

التعلم الإلكتروني المتزامن Synchronous Elearning: (التوقيت المباشر أو المتوافق لحظياً) يتيح التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم عبر الاتصال بالحديث المباشر أو المؤتمرات السمعية والمجموعة التفاعلية من خلال الفيديو؛ حيث يتم تبادل الدروس والموضوعات والأبحاث والنقاشات بين المعلم والمتعلمين في الوقت نفسه، وبشكل مباشر من خلال برامج المحادثة والفصول الافتراضية.

التعلم الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous Elearning: حيث لا يشترط أن يكون التواصل بين المعلم والمتعلم والمنهج في وقت واحد، حيث يضع المعلم المصادر المختلفة وبرنامج التقييم، فيختار الطالب الوقت المناسب لظروفه، ويتم الحصول على المعرفة، والتواصل بين الطالب والمعلم من خلال البريد الإلكتروني والمكتبات الافتراضية، والمنتديات ومواقع الإنترنت وأشرطة الفيديو والأقراص الممغنطة.

وقدأضاف (محمود:٢٠٠٨م،٩٧-٩٨) إلى النوعين السابقين:

التعليم المدمج Blended Learning: وهي مجموعة الوسائط لتكمل بعضها البعض، والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، والتي تمزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، ويشمل عدداً من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني ، وإدارة نظم التعلم.

كما حدد (مازن:٢٠١٠م،١٤٨) أنواع التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. وهي كالتالي :

التعليم الإلكتروني المباشر: وهو تعليم يعتمد على الإنترنت لتوصيل وتبادل الدروس بين المعلم والمتعلم.

التعليم الإلكتروني الافتراضي: يوجد هناك افتقار للنواحي الواقعية في عملية التعليم والتعليم الإلكتروني، حيث يحتاج للمسلمات الإنسانية بين المتعلم والمعلم .

التعليم الإلكتروني المعتمد على الحاسوب: ظهرت عدة استخدامات للحاسب في التعليم، ومنها التعلم المعزز بالحاسب، التعليم المدار بالحاسب، استخدام الحاسب كمادة تعليمية.

ونشير إلى أن التعليم الإلكتروني له مدى واسع في توظيف الكمبيوتر وملحقاته، وبالرغم من تعدد تصنيفاتها وأنواعها والآراء حولها، إلا أنه يتضح تقارب تصنيفاتها؛ واتفاق أفكارها ومفاهيمها؛ التي تصب في محور واحد؛ وإن اختلفت مسمياتها، وجميعها مكملة لبعضها البعض. والأهم في ذلك هو الاهتمام بالتعليم الإلكتروني ككل، وهذا ما يحقق التعلم الأفضل.

عناصر نظم التعلم الإلكتروني

وقد أورد(محمود:٢٠٠٨م،٩٩-١٠٠) إلى أن عناصر نظم التعليم الإلكتروني هي كالتالي:

- **المحتوى (Content)**

وهو المادة التعليمية: ولكن بشكل إلكتروني، ويتم إعداد المحتوى التعليمي باستخدام تقنيات وبرمجيات خاصة، تتكون من نصوص وأفلام فيديو وصور وآليات تفاعلية متعددة.

- **الوسيط (Media)**

وسيلة الاتصال بين عناصر العملية التعليمية، سواء كانت الإنترنت أو شبكات البيانات أو أي وسيلة اتصال إلكترونية، بحيث يمكن التفاعل من خلالها بين المعلم والمتعلم والمحتوى، ويتميز الوسيط بإمكانية ربط المعلم والمتعلم معاً في جلسات حوار.

- **المتعلم الإلكتروني (e-Learner)**

هو الطالب الذي يستخدم الوسائل الإلكترونية ونظم التعليم الإلكتروني لحضور الدروس وتقديم الامتحانات، والتفاعل مع المعلم والطلاب الآخرين في جلسات التعليم الإلكتروني.

- **المعلم الإلكتروني (e-Teacher)**

وهو المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم إلكترونياً، ويتولى أعباء الإشراف التعليمي على حسن سير التعلم، وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية أو في منزله، وغالباً لا يرتبط هذا المعلم بوقت محدد للعمل، وإنما يكون تعامله مع المؤسسة التعليمية بعدد المقررات التي يشرف عليها، ويكون مسئولاً عنها، وعدد المتعلمين المسجلين لديه.

- **بيئة التعليم الإلكترونية (e-Learning Environment)**

هناك عدد من الحزم البرمجية التي تم تطويرها لتقوم بإدارة العمليات المختلفة للتعليم الإلكتروني، وقد اصطلح على تسميتها بيئات التعلم الإلكترونية e-Learning Environment" وعرفت اختصاراً بـ (ELE)، حيث يستخدم لتصف البرنامج الموجود في أي مزود (Server)، والمصمم كي ينظم أو يدير العمليات المختلفة للتعلم. كتقديم المواد التعليمية ومتابعة المتعلمين، والواجبات.

- **مدير النظام (System Administrator)**

وهو شخص تقني يدير النظام، ويعمل على التحكم بموارده، ويدير الجلسات، ويعمل على تحديث المحتويات، وضمان استمرارية اتصال عناصر العملية التعليمية معاً.

متطلبات تطبيق نظام التعلم الإلكتروني :

أورد سالم (٢٠٠٤: ٣٠٩-٣١١) أن تطبيق نظام التعليم الإلكتروني يتطلب توفير مجموعة من المكونات تتكامل مع بعضها البعض لإنجاح هذه المنظومة وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

١- مدخلات منظومة التعليم الإلكتروني :

- تحديد الأهداف التعليمية بطريقة جيدة
- توفير أجهزة حاسوبية في المؤسسة التعليمية
- توفير خطوط الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات.
- إنشاء موقع web للمؤسسة التعليمية على الإنترنت .
- الاستعانة بالفنيين والاختصاصيين لمتابعة عمل أجهزة الحاسوب والشبكة وصيانتها
- تصميم وبناء المقررات الإلكترونية بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي.
- تأهيل متخصصين في تصميم البرامج والمقررات الإلكترونية.
- تجهيز قاعات التدريس ومعامل حديثة للكمبيوتر.
- إعداد الطلاب وتأهيلهم للتحول إلى نظام التعليم الإلكتروني.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال دورات تدريبية مناسبة.
- تهيئة أولياء الأمور لتقبل النظام الجديد ممساعدة أبنائهم .
- تدريب إدارة المدرسة وتأهيلها
- الإعلان عن المؤسسة التعليمية كمؤسسة إلكترونية تعليميا وإداريا

٢- عمليات منظومة التعليم الإلكتروني :

- التسجيل في الدراسة واختيار المقررات الإلكترونية
- تنفيذ الدراسة الإلكترونية
- متابعة الطلاب للدروس الإلكترونية بطريقة متزامنة أو بطريقة غير متزامنة.
- استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني المختلفة مثل البريد الإلكتروني ، الفيديو التفاعلي ، غرف المحادثات ، مؤتمرات الفيديو
- مرور الطالب بالتقويم البنائي.

٣- مخرجات منظومة التعليم الإلكتروني والتغذية الراجعة:

- التأكد من تحقق الأهداف التعليمية السابق تحديدها عن طريق أدوات ووسائل التقويم المناسبة .
- تعزيز نتائج الطلاب وعلاج نقاط ضعفهم
- تطوير المقررات الإلكترونية
- تطوير موقع المؤسسة التعليمية على الشبكة
- تعزيز دور الهيئة الإدارية وعقد دورات تدريبية مكثفة .
- تعزيز دور عضو هيئة التدريس وعقد دورات تدريبية مكثفة لبعضهم عن الحاجه.

مستويات التعلم الإلكتروني:

يمكن تصنيف مستويات التعلم الإلكتروني إلي أربعة مستويات رئيسة، وقد أشار إليها (يسن:٢٠١٢م،٣٠-٣١) علي النحو التالي:

١. المستوي الإثرائي Enrichment Level

ويعني استخدام شبكة الإنترنت أو الشبكة العنكبوتية بوصفها مصدراً للمعلومات العامة والمتخصصة الموزعة علي المواقع المختلفة، ويستفيد منها المتعلم في دعم التحصيل واكتساب المهارات، وهو مستوى مبني أساساً علي رغبة المتعلم في تطوير معارفه أو معلوماته، أو في الحصول علي توجيهات المعلم لإثراء معلومات المتعلم ومهاراته.

٢. المستوي التكميلي Supplemental Level

وفي هذا المستوي يتم التعلم داخل الفصل التقليدي، ولكن تتم الإفادة من الشبكة كوعاء لمصادر التعليم والتعلم والخبرات الخاصة، والتي يتم تصميمها وإنتاجها وإتاحتها على الشبكة.

٣. المستوي الأساسي Essential Level

وفي هذا المستوي يتم الاعتماد علي شبكة الإنترنت أو الويب اعتماداً كاملاً في التعلم، حيث يتم بناء التعليم الإلكتروني وتوفير متطلباته، ثم تصميم المقررات وأدوات التعليم وأساليب التفاعل والاتصال، وإتاحتها في مواقع خاصة بالمؤسسة التعليمية علي شبكة الإنترنت.

٤. المستوي المتكامل Integrated Level

يتضمن هذا المستوي- إلي جانب المستويات السابقة- ما يتصل بالتصوير الرقمي للمعلم، وهو يقوم بالشرح، والذي تتم إتاحته علي الموقع والتفاعل والاتصال تزامنياً أو لا تزامنياً، بالإضافة إلي الإفادة من مصادر المعلومات الأخرى المرتبطة، وإتاحة وصول المتعلم إليها من خلال الموقع، كذلك الوصول إلي المكتبات الرقمية والمختبرات والمتاحف وغيرها.

التحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني:

أشار إسماعيل (٢٠٠٩: ٦٤) إلى أن أهم التحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني مايلي :

٤- بعض الطلاب تكون لديهم قدرات ضعيفة في مجالات استخدام الكمبيوتر والإنترنت .
٥- قد يؤدي إلى أن يتعثر الطلاب في متابعة المنهج وذلك إذا لم يكن هناك تعليمات واضحة عن تنظيم المنهج .
٦- عدم تواجد عضو هيئة التدريس في الوقت الذي يريده الطالب للمساعدة .
٧- عدم إمكانية تنفيذ المهارات المتصلة بالتجارب المعملية في المعامل .
٨- الحاجة إلى وجود بنية تحتية تكنولوجية .
٩- ارتفاع تكاليف التعليم الإلكتروني وتتضمن تكلفة الأجهزة والتجهيزات والبرامج والبرمجيات .

مميزات التعلم الإلكتروني :

ذكر سالم(٢٠٠٤: ٢٩٥-٢٩٧) أن مميزات التعلم الإلكتروني هي :

- من الناحية النظرية يساعد التعليم الإلكتروني في توفير ثقافة جديدة يمكن تسميتها بالثقافة الرقمية وهي مختلفة عن الثقافة التقليدية أو المطبوعة في أنها تركز على معالجة المعرفة أما التقليدية فتركز على إنتاج المعرفة . فمن خلال الثقافة الرقمية يستطيع التحكم في تعلمه عن طريق بناء عالمه الخاص عندما يتفاعل مع البيئات الأخرى المتوفرة إلكترونيا وهذا هو أساس نظرية التعليم البنائي.
- يساعد في إتاحة فرصة التعليم لمختلف فئات المجتمع
- يوفر التعليم في أي وقت وأي مكان وفقا لقدرات المتعلم
- يساعد في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلم
- يتغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة وضيق القاعات وقلة الإمكانات
- تنوع مصادر التعلم
- يساعد في مواجهة العديد من المشكلات التربوية مثل نقص المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة ، والفروق الفردية بين الطلاب
- يكسب الطلاب والمعلمين القدرة على استخدام التقنيات الحديثة وتقنية المعلومات.
- تصميم المادة العلمية اعتمادا على الوسائط المتعددة التفاعلية أو الوسائط الفائقة مما يسمح للطالب المتعة والتفاعل.

عيوب التعلم الإلكتروني :

ذكر سالم (٢٠٠٤: ٢٩٨) أن من عيوب التعلم الإلكتروني ما يلي :

- قد يكون التركيز الأكبر للتعليم الإلكتروني على الجانب المعرفي أكثر من الاهتمام بالجانب المهاري والوجداني
- قد ينمي الإنطوائية لدى الطلاب .
- لا يركز على كل الحواس وإنما يركز على حاسة السمع والبصر.
- يصعب ممارسة الأنشطة الإجتماعية والثقافية والرياضية كما في التعليم الإلكتروني.
- يحتاج إلى كفاءة الأجهزة وشبكة الاتصالات .
- صعوبة تطبيق أساليب التقويم.
- إرتفاع تكلفته وخاصة في المراحل الأولية لتطبيقية مثل تكاليف أجهزة الكمبيوتر ، تكاليف تصميم البرمجيات وتطويرها وتحديثها .
- يفتقر التعليم الإلكتروني إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطلاب ، والطلاب مع بعضهم البعض .
- يقتصر تطبيق التعليم الإلكتروني على التخصصات النظرية وعدم إمكانية التطبيق في التخصصات العلمية كالطب والعلوم والصيدلة.
- مازالت بعض وزارت التربية والتعليم في بعض الدول لم تعترف بالشهادات التي يحصل عليها خريجي نظام التعليم الإلكتروني .

نظرة المجتمع في بعض الدول إلى أن خريجي التعليم الإلكتروني هم أقل كفاءة من خريجي نظام التعليم التقليدي

- **الفصول الافتراضية:**

أولاً: مفهوم الفصول الافتراضية.

ويعرفها الشهري (٢٠٠٩) بأنها "أحد أنظمة التعليم التقنية التي تشمل أنظمة إلكترونية تتيح التفاعل مع المعلم بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي للفصل التخيلي من خلال الإنترنت وعلى الهواء مباشرة وهو ما

ثانياً: خصائص الفصول الافتراضية المتزامنة:

للفصول الافتراضية المتزامنة مجموعة من الخصائص التي تميزها يذكرها خميس (٢٠٠٩، ٣٣- ٣٤):

١- توفير جميع وسائل التفاعل الحي بين المعلم والمتعلم.

٢- إمكانية تفاعل المتعلم مع المعلم على السبورة الإلكترونية White Board.

٣- تفاعل المتعلم مع المعلم بالنقاش حيث يمكن لطالب التحدث من خلال الميكروفون المتصل بالحاسب الشخصي الذي يستخدمه.

٤- تمكين المعلم من عمل استطلاع سريع لمدى تجاوب وتفاعل المتعلم مع نقاط الدرس المختلفة والتي تعرض مباشرة.

٥- تمكين المعلم والمتعلم من عمل تقييم فوري لمدى تجاوب المتعلمين من خلال عمل استبانة سريعة وفورية يستطيع من خلالها المعلم تقدير مدى تفاعل المتعلمين معه ومع محتوى المادة المقدمة.

٦- إمكانية استخدام المشاركة في التطبيقات Application Sharing .

٧- إمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة في غرف تفاعلية بالصوت والصورة من أجل عمل التجارب في الحال Labs-Hands- on وفى نفس وقت الحصة وتمكين المعلم من النقاش مع أي من مجموعات العمل ومشاركة جميع المتعلمين في تحليل نتائج أحد مجموعات العمل.

٨- تمكين المعلم والمتعلم من عمل تقييم فوري من خلال اختبار سريع يتم تقييم ومناقشة تفاعل المتعلم المباشر وفى وجود المعلم.

الأدوات الأساسية في الفصول الافتراضية:

هناك عدد من الأدوات الأساسية المستخدمة في الفصول الافتراضية وهي كما ذكرها وزيتون(٢٠٠٦، ١٥٧-١٥٩) تتلخص فيما يلي:

- **الأداة الأولى: التحاور المباشر على الشبكة Internet Relay Chat:**

تتيح هذه الأداة إمكانية التواصل المباشر وبشكل فوري بين شخصين أو أكثر عبر شبكات الكمبيوتر المشاركات ومن خلال المناقشات الجماعية وتمارين العصف الذهني، وأنشطة حل المشكلات التي يتبادلونها مستخدمين هذه الأداة.

- **الأداة الثانية: الصوت المباشر مع المرئيات: Real-time Audio With Visuals**

تتمثل في القدرة على التحدث مع المتدربين عن طريق شبكات الإنترنت (Internet) وفيها يمكن استخدام الصوت المباشر في الوقت الحقيقي مع المرئيات، وتبرز فيها أهمية تغيير درجات الصوت والنبرات والسرعة.

- **الأداة الثالثة: التطبيقات المشتركة Application Sharing**

المقصود بالتطبيقات المشتركة تمكين المتدربين من المشاركة مع الآخرين في العمل على أحد البرامج التطبيقية مثل الجداول الإلكترونية المفتوحة Spreadsheet أو أحد العروض المصممة ببرنامج (PowerPoint) أو استخدام السبورة الإلكترونية على الشبكة

- **الأداة الرابعة: السبورة الإلكترونية Dash Board**

وهي الأداة الرئيسة في التطبيقات المشتركة وهي تشبه تماماً السبورات البيضاء المعروفة والتي تعطي المتدربين إمكانية الكتابة وإبداء الملاحظات والرسم واللصق عليها هذا بالإضافة إلى إمكانية حفظ محتوياتها أو نقلها أو إرسالها بالبريد الإلكتروني إلى المعلم.

- **الأداة الخامسة: الاختبارات القصيرة واستطلاع الرأي:**

تعطي هذه الأداة لقائد الجلسة في الفصل الافتراضي إمكانية إجراء اختبار قصير أو استطلاع رأي يقيس به نجاح الجلسة ومدى تحقيق أهدافه وذلك في نهاية الجلسة ويستطيع الحصول على النتائج مباشرة وبكل يسر وسهولة.

- **الأداة السادسة: التصفح عبر الانترنت:**

تعطي هذه الأداة إمكانية تصفح الشبكة العنكبوتية من خلال الفصل الافتراضي وذلك بكتابة العنوان (URL) المطلوب في المكان المخصص له.

- **الأداة السابعة: الغرف الجانبية Breakout Rooms**

وهذه الأداة تعطي قائد الجلسة إمكانية تقسيم الموجودين في الغرفة الصفية إلى مجموعات جانبية (مجموعات التعلم التعاوني)، لتبادل الآراء والتفاعل فيما بينهم.

- **الأداة الثامنة: مشاركة سطح المكتب والملفات Sharing**

تمكن هذه الأداة لقائد الفصل من مشاركة سطح المكتب مع المشاركات بعد أن يقوموا بإعطائك الإذن بذلك ومن ثم يقوم بتبادل الملفات معهم وحفظها أو طباعته،ا وهناك أدوات التفاعل الإنساني مع الأشخاص داخل الفصل بالتعبير عن مشاعرهم مثل الموافقة، الرفض، ورفع اليد، والاستئذان، اولتصفيق، والضحك، والاستياء ... إلخ.

مميزات نظام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborative:

- إمكانية التوسع دون قيود من حيث عدد الطلاب وأعمارهم.
- فتح محاور جديدة وعديدة في حجرة الدراسة الافتراضية مما يشجع على المشاركة دون خوف أو تشتت.
- السرعة العالية في التعامل والاستجابة للتعامل مع الطلاب من المعلم بغض النظر عن متابعة الحضور والغياب، لأن يتم ذلك بشكل إلكتروني.
- وإتاحة الفرصة للتفرغ لمهام التعليم والتدريس وتحسين الأداء والارتقاء بمستواه والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة واكتساب المعارف والمهارات والخبرات.
- توفير الأمان من خلال بيئة أمنه لإجراء التجارب الخطرة، والمحاكاة.
- إمكانية التعلم من أي مكان وفي أي وقت متاح للطلاب.

٢ـ ثانياً :أنظمة إدارة التعلم مغلقة المصدر (التجارية)

أشار الخليفة (٢٠٠٨، ٧٦-٧٨) إلى أن من أهمها :

نظام بلاك بوردBlackboard

هو أحد أنظمة إدارة التعلم (التجارية) وهو من إنتاج مؤسسة Blackboard , للخدمات التعليمية على الخط المباشر ومقرها واشنطن العاصمة. ويعتبر هذا النظام واحداً من أقوى أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية، حيث تستخدمه أكثر من ٣٦٠٠ مؤسسة تعليمية على مستوى العالم في تقديم خدمات تعليمية راقية للمعلم والطالب، وغيرها من عناصر الإدارة التعليمية.

مميزات نظام البلاك بورد :

– اتاحة حصول الطالب على المنهج ومواده التعليمية عن طريق شبكة الانترنت .

– يوفر النظام اطر وأدوات لتقيم مستوى الطالب وقدرته التحصيلية .

– من خلال النظام يقدم مدرس كل طالب الواجبات والامتحانات ، وعرض نتائج الامتحانات ، أيضا عرض الملاحظات على كل ما سبق .
– البلاك بورد يوفر إمكانية التصفح لمحتوى المادة الدراسية بطرق واساليب مختلفة من خلال الوسائط .
– هذا النظام يوفر على المدرسين ضغط متابعة ومراجعة وتصحيح الاختبارات ورصد الدراجات ، مما يعود على تفرغ اكبر لمهمة الأستاذ التعليمية .
– يتيح هذا النظام للمدرسة اصدار التقارير والشروحات والخطط الدراسية ، دون أي عبء اداري أو روتيني يعطل مسار الدراسة .
– اتاحة تقسيم المنهج والمقرر التعليمي ، بأسلوب متطور وبسيط حسب نظم الدارسة الاكاديمية الحديثة .
– يستطيع الطالب متابعة ومشاهدة المحاضرات عن طريق الجوال أو جهاز ذكي .

الخدمات التي يقدمها بلاك بورد

- توفير أدوات تفاعل المتعلم: (الإعلانات Announcements- التقويم الزمني Calendar - المهام Tasks- التقديرات Grades– دليل المستخدمين Users – دفتر العناوين Address Book).

- عرض المحتوى: (الوثائق والملفات المرتبطة بموضوع الدراسة الكتب والمراجع المتاحة على الشبكة أو التي ينصح المعلم طلابه بقراءتها – الوصلات بالمواقع الهامة).

- الاتصال: (الرسائل البريدية – لوحات النقاش – الفصل الافتراضي)

ـ اللغات

موجود باللغة الإنجليزية و العربية و الإسبانية و الإيطالية والفرنسية.

ـ الرابط

- وللدخول والعمل على نظام البلاك بورد يكون من خلال الرابط التالي

http://www.blackboard.com/us/index.aspx

- كتابة الرقم الجامعي مسبوق بحرف (S)
- كتابة كلمة المرو (نكتب رقم الهوية أو الإقامة) .
- ثم نضغط زر تسجيل الدخول

نظام ويب سيتي (WebCT) :

أورد(النجار:٢٠٠٩م،٣٤) أنه: نظام إدارة تعلم تجاري؛ يستخدم من قبل العديد من المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الإلكتروني. حيث يقدم هذا النظام بيئة تعليمية الكترونية خصبة جداً بالأدوات من بداية إعداد المقرر لتركيبه على النظام وحتى أثناء فترة التعلم. وهذا يدل على سهولة استخدامه من قبل المعلم والمتعلم، كما أن هناك آلاف المعاهد في أكثر من سبعين دولة يستخدمون هذا النظام.

نظام تدارس (Tadarus):

أورد (الغديان:٢٠١٠م،٢٨) و(النجار:٢٠٠٩م،٣٥) أن نظام تدارس نظام شامل؛ يمتلك جميع الوظائف والتطبيقات التي تقدمها نظم إدارة التعليم الإلكتروني المتقدمة، حيث يقدم كافة الوظائف التي تحتاجها المعاهد والكليات والجامعات والمدارس ومراكز التدريب لإدارة العملية التعليمية؛ من تقديم مقررات، وإدارة القبول والتسجيل، وبناء المحتوى التعليمي وادارتة، وتقديم أدوات للصف الافتراضي، وبناء الإختبارات والواجبات، ومتابعة أداء المتعلم، وهو نظام عربي وليس نظاما معرباً أو مترجماً وداعم للغات أخرى، ويمتاز بسهولة الاستخدام فيما يتعلق بالتعامل مع المحتوى وأنظمة التشغيل وقواعد البيانات، والنظام متوافق مع معايير التعليم الإلكتروني العالمية مثل: SCORM و IMS و AICC.

نظام مودل moodle

هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر صمم على أسس تعليمية ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية الكترونية ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد كما يمكن أن يخدم جامعة تضم ٤٠٠٠٠ ألف متعلم. كما أن موقع النظام يضم ٧٥٠٠٠مستخدم مسجل ويتكلمون٧٠ لغة مختلفة من ١٣٨ دولة. أما من ناحية تقنية فإن النظام صمم باستخدام لغة (PHP) و لقواعد البيانات (MySQL).

مميزات نظام مودل

١. نظام مفتوح المصدر .
٢. متاح للجميع وبشكل مجاني .
٣. يعتبر أحد أنظمة إدارة المحتوى .
٤. يعتبر أحد أنظمة إدارة التعلم .
٥. بيئة تعليم افتراضية .
٦. بيئة تعليمية قابلة للتعديل .
٧. صمم باستخدام مبادئ تربوية .
٨. تبنته منظمة اليونسكو والجامعة المفتوحة في بريطانيا بهدف نشر التعليم الالكتروني بأقل التكاليف .

- لخدمات التي يقدمها مودلMoodle

- تقديم أنشطة تعليمية :كتقديم (الاختبارات – الامتحانات – الواجبات – استعراض المحتويات) .
- نشر وتهيئة المصادر :كالملفات النصية – تحميل ملفات صوتية –الفيديو – الصور –الفلاش وغيرها.

- الاتصالات والتعاون :كالمناقشات – الدردشة – الرسائل – الويكي – المدونات – البريد – المكتبة الرقمية .

- إدارة الموقع :كادارة الملفات والتصنيفات الدراسية – المقررات– مواضيع – وحدات – تقارير– احصائيات.

- إدارة المستخدمين : مجموعة المتعلمين – ادارة المستخدم (تحميل – اضافة – تحرير) – التوثيق (مجموعة واسعة من الخيارات – الدخول المفرد).

اللغات

يدعم النظام ٤٥ لغة

الرابط

رابط موقع النظام

http://moodle.org

نظام دوكيز(Claroline- Dokeos) :

أورد (النجار:٢٠٠٩م،٣٣) و(الغديان:٢٠١٠م،٣١) أنه من أنظمة إدارة التعلم المفتوحة المصدر والمستخدم من قبل (١٢٠٠) منظمة أو أكثر من (٦٥) دولة قائمة على تفعيل التعاون بين مجموعات أهدافها مختلفة، وتتيح للمعلم إنشاء محتوى تعليمي عالي الجودة؛ وتمارين تفاعلية، وهو متوافق مع معايير(SCORM). وقد عرف في البداية باسم Claroline، ثم تحول إلى Dokeos، وأخيراً استقر على Claroline. مع العلم أن بعض المطورين حاولوا وضع مميزات لكل نظام، ومن ناحية تقنية النظام فإنه صمم بلغة (PHP)، واستخدمت في قواعد البيانات لغة (MySQL).

مميزات نظام دوكيز

وجود إمكانية ارسال رسائل إعلانية لكل متدرب

وجود ميزة مدير ملفات ليقوم بتخزين الملفات التي يحتاجها المحتوى

إمكانية حجب الدروس المقدمة على المتدرب الإ إذا اجتاز المرحلة السابقة

وجود منتدى يتم فية إثارة مواضيع ذات صلة بالمحتوى

اسم الشركة المنتجة له

Dokeos Global

اللغات

يدعم النظام ٣٤لغة

أما بالنسبة للغة العربية فقد تم تعريب ٦٠,٢% من النظام

الرابط

رابط الموقع الرسمي للنظام http: www.dokeos.com

نظام آتوتر(Atutor 1.5) :

أورد (النجار:٢٠٠٩م،٣٤) أنه: نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر؛ صمم ليكون سهلاً وسريع التركيب من قبل مديري النظام؛ وسهل الاستخدام لكل من المعلم والمتعلم، كما أن النظام يمتاز بإمكانية التحديث والتغير السريع للواجهات من قبل المعلمين، ومن الممكن استخدام هذا النظام للمؤسسات التعليمية الصغيرة والجامعات الكبيرة؛ التي تقدم تعليماً الكترونياً عير الإنترنت، ويدعم النظام (٣٠) لغة مكتملة الترجمة ومنها اللغة العربية، كما أن النظام متوافق مع معايير (SCORM) و(IMS). أما من ناحية تقنية النظام فإنه صمم بإستخدام لغة (PHP) وفي قواعد البيانات (MySQL) .

مميزات نظام آتويتر

١- وجود منتدى لمناقشه المواضيع المطروحة من قبل المدرب أو المتدرب يتميز بإمكانية التنظيم حسب رغبة المدرب.

٢-وجود ميزة تحميل الملفات من قبل المتدرب و تبادلها مع زملائه أو مع المدرب و وجود ميزة المجلدات الخاصة والعامة للمتدربين حيث يمكنهم مشاركة هذه المجلدات مع متدربين آخرين أو مع المدرب.

٣-وجود ميزة إمكانية استخدام بريد الإنترنت لتبادل المعلومات مع أناس من خارج المؤسسة التعليمية.

٤-وجود ميزة المحادثة المباشرة الحية بين أفراد مجموعة واحدة أو بين أفراد مجموعتين.

٥-وجود ميزة البحث عن المناهج المتوفرة في النظام.

٦- وجود ميزة تحميل المادة للمتدرب بحيث يستطيع متابعة التعلم بدون اتصال.

٧-وجود ميزة تكوين مجموعات من قبل المدرب مع إمكانية اختيار أفراد المجموعة والقائد ووضع منتدى ومكان لتبادل الملفات.

٨-وجود ميزة إنشاء اختبارات ذاتية من قبل المدرب يستطيع المتدربون استخدامها حسب الحاجة ومن هذه الاختبارات الاختيارات المتعددة واختبارات الصح والخطأ والاختبارات العشوائية حيث يمكن تصحيحها ذاتياً.

اسم الشركة المنتجة University of Toronto-ATRC

اللغات يدعم النظام ٣٠ لغة متكتملة الترجمة ،أما بالنسبة للغة العربية فهو معرب بالكامل

الرابط

http: www.atutor.com

ثالثاً :أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية الخاصة

- نظام جسور jusur

• نظام جسور JUSUR هو نظام وطني سعودي لإدارة التعلم ، أسسته وزارة التعليم العالي السعودية لمواجهى مشكلات تنوع الأنظمة في إدارة التعلم ، ومشكلات الدعم والتطوير الفني .

• يعد نظام جسور منظومة برمجية متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية ، ويشمل : (التسجيل – الجدولة –التوصيل – التتبع – الاتصال – الاختبارات) كما يعد أيضاً نظام إدارة محتوى التعلّم .

• بدأ المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على استخدام نظام جسور في التدريس الجامعي في العام ٢٠٠٧م/١٤٢٨هـ.

• بلغ عدد المقررات الدراسية المطروحة على النظام (٢٣٣٦) مقرراً في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ الموافق ٢٠٠٩/٢٠١٠م وكان لجامعة الملك سعود النصيب الأكبر من بين هذه المقررات .

نظام إدارة التعليم الإلكتروني (EMES)

هو نظام إدارة التعليم الإلكتروني(EMES) وهو اختصار لاسمهManagement Education System وهو نظام حاسوبي متكامل يقوم بإدارة العملية التعليمية عن بعد؛ حيث يهدف إلى تسهيل عملية التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس؛ ويتميز بجودة التصميم التعليمي وكفاءته، وتعدد أساليب عرض المعلومة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة واستخدامها كوسيلة تعليمية، وتطور التعليم الذاتي لدى المتعلمين، وهو غني بأساليب تقييم الطلاب، وأساليب التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وهذا النظام خاص بجامعة الملك عبدالعزيز.

ويعد نظام (EMES) أحد البرمجيات مغلقة المصدر لإدارة التعليم الإلكتروني الخاص بجامعة الملك عبدالعزيز، والذي صُمم لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على توفير بيئة تعليمية الكترونية، تقوم بإدارة العملية التعليمية عن بعد، من الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد كمان يمكن أن يخدم جامعة تضم (٤٠٠٠٠) متعلم. أما من الناحية التقنية فإن النظام صمم باستخدام (PHP)؛ وقواعد البيانات(MySQL).(عمادة التعليم عن بعد،٢٠١٠م:٢)

مميزات نظام إدارة التعليم الإلكتروني (EMES)

١. قابليته للتطوير.

٢. سهولة الاستخدام.

٣. مدعم باللغة العربية.

٤. غني بأساليب تقييم الطلبة.

٥. جودة التصميم التعليمي، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، واستخدامها كوسيلة تعليمية.

٦. تطوير التعلم الذاتي لدى الطلاب.

٧. سهوله المتابعة والإدارة الجيدة للعملية التعليمية.

عناصر نظام إدارة التعليم الإلكتروني (EMES)

١. المادة (المحتوى العلمي).

٢. عضو هيئة التدريس.

٣. الطالب.

٤. البيئة التعليمية (وسيط الاتصال).

٥. التقييم.

الخدمات التي يقدمها نظام التعليم الإلكتروني(EMES)

١. تقديم المادة العلمية للطالب عن طريق الإنترنت.

٢. تقديم المحاضرات عن بعد بواسطة الفصول الافتراضية.

٣. النقاش الإلكتروني بين الطلاب وأستاذ المادة.

٤. توزيع الواجبات، واستلام الحلول، والتقييم الآلي، وتقديم الاختبارات عن بعد، سواء تجريبياً أو للاختبار الفعلي.

٥. إمكانية أن يعرض الطالب المشاريع والأبحاث التي يقوم بتنفيذها عن بعد بحضور أستاذ المادة والطلاب .

متطلبات استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES)

حتى يتم الدخول إلى نظام التعليم الإلكتروني (EMES) لابد من توفر:

حاسب آلي موصول بالإنترنت.

نظام تشغيل وندوز.

جافا.

فلاش .

ـ تطبيقات خاصة متابعة أداء الطلاب وتصميم مسابقات واختبارات الكترونية

The Cher kit

يعد هذا البرنامج كسجل متابعة الكتروني للمعلم وإصدار تقارير دورية مفصلة

وهو تطبيق أكثر من رائع ويعتبر بمثابة دفتر متابعة للمعلم من حيث

- رصد درجات الطالب

- رصد حضور الطالب وغيابة
- رصد مشاركات الطالب

وبإمكان ارسال هذه البيانات كتقرير للطالب أو ولي أمر الطالب عن طريق الأميل ،كذلك بإمكان المعلم طباعة تقارير مفصله بالدرجات وتحليلها والسلوكيات والغياب حتى تكوين المقاعد داخل الصف .

البر+نامج معروف سابقا باسم teacherpal

- تطبيق Zip Grade

برنامج يساعد المعلم على تصحيح الاختبارات بسهوله وسرعه عن طريق كاميرا الجوال، كما لا يحتاج للاتصال بالنت

برنامج رائع يقوم بالتصحيح الآلي عن طريق الأجهزة الذكية

طريقة عمل البرنامج :

*تحميل البرنامج النسخة المجانية تقرأ ١٠٠ ورقـة ، والمدفوعـة ب ٣٨ريال تقرأ جميع الأوراق لمدة سنة

*تحميل نموذج الإجابة من موقع الشركة ، هناك ثلاث نماذج:

نموذج ١٠٠

نموذج ٥٠ إجابة

نموذج ٢٠ إجابة

pdfلكل من السابق نموذجين صورة أو ملف

- تطبيق Edmodo

ادمودو شبكة مجانية للتعلم الاجتماعي يستطيع الاستفادة من خدماتها المعلمون والطلاب والمدارس والإدارات التربوية (المناطق التعليمية).

مميزات التطبيق

- آمنة وسهلة الاستخدام
- بيئة مغلقة
- لا يتم طلب أي معلومات خاصة من الطلاب
- ينضم الطلاب إلى الفصول من خلال دعوتهم من معلميهم فقط
- أرشفة جميع الرسائل
- لدى المعلم القدرة الكاملة على التحكم والإدارة

- السماح لمسؤولي الإدارة العليا بالإشراف على النطاقات – الفرعية. – الوصول ل Edmodo الوصول عن طريق تطبيقات الهواتف الذكية أو من خلال أي متصفح عبر الرابط m.edmodo.com

- تطبيق Kushoof

برنامج لمتابعة وتقييم الطلاب وطباعة تقارير دورية

مميزات التطبيق

- تقييم الطلاب إلكترونيا
- يدعم الإدارة الصفية
- متابعة الطالب في الحصة والبرامج الإثرائية والعلاجية
- طباعة تقارير شاملة لكل تلميذ

أهمية التطبيق

- دمج التقنية في العملية التعليمية
- بديل للمتابعة الورقية
- درجات الطالب متاح اضافتها أو تعديلها في أي مكان

- تطبيق Kahoot

عبارة عن مجموعة من الأسئلة المتعددة الخيارات التي نصممها مسبقًا عبر نظام يغطي أي موضوع أو مادة باستخدام أي لغة ولأي مستويات مختلفة

مميزات التطبيق

- برنامج تعليمي مجاني
- يدعم اللغة العربية

• يدعم " كاهوت " مفهوم التعليم باللعب في الفصول الدراسية بطريقة سهلة ومفيدة جدًا عبر استخدام التكنولوجيا)

- يدعم أي جهاز التلاميذ على دراية به أو متوفر بالمدرسة (جوال .آيباد ...)

• يتيح إدراج الصور أو مقاطع الفيديو كأداة فعالة لزيادة الدافع التعليمي

أهمية التطبيق

- ينشط المعلمين ويشجعهم على الانتقال من الجو التقليدي إلى جو الحماس والمنافسة .

- يتيح كاهوت " الفرصة لجميع المتعلمين حتى الذين يعزفون عن المشاركة في أنشطة الصيفية داخل الفصول
- يساعد المتعلم الخجول على المشاركة بفعالية أكبر في هذه الألعاب حيث تعزز الثقة بالنفس

- تطبيق Quiz Maker

يساعد على تكوين اسئلة صفية تفاعلية منوعة وهي عبارة عن اختبارات قصيرة يمكن استخدامه كتمهيد للدرس أو تقويم

- مميزات التطبيق

تفاعلي مع إمكانية تحديد الوقت وتقسم الطلبة إلى مجموعات أو أفراد .

- إمكانية اختيار نوع الاختبار من متعدد إكمال فراغ ، توصيل أو ترتيب .
- من مميزات البرنامج أنه مجاني بالاب ستور ولا يحتاج إلى انترنت بعد تحميلة وتثبيته .

٢- تطبيقات خاصة **أداة المحتوى وإدارة التعليم الالكتروني**

- تطبيق Class Room

هي فصول افتراضية الكترونية

مميزات التطبيق

- أداة مجانية للتعليم تمثل فصولا افتراضية الكترونية .
- وهذه المنصة تتيح للمعلمين إدماجا أكثر للتكنولوجيا في

التعليم و الاستغناء تدريجيا عن الأوراق عند تقديم المواد التعليمية و

- تقييم الطلاب و وسيلة أيضا للتعاون الافتراضي و التوجيه التربوي

الفعال و المتابعة الدراسية المستمرة .

منصة acadox.

منصة تعليمية وتمثل بيئة تعليمية إلكترونية تساعد على إدارة المواد والدورات ، والتفاعل مع الزملاء والمعلمين ، وتوثيق الإنجازات والمشوار التعليمي والتدريبي

برنامج Buncee

هو أده عروض تقديمية للمعلمين والطلاب لإنشاء محتوى درس تفاعلية مما يسمح للمتعلمين من جميع الأعمار بتصور المفاهيم والتواصل بشكل فعال .

Aurora 3D Presentation

برنامج خاص لتصميم العروض ثلاثية الأبعاد وتصميم الشعارات والاعلانات مع وجود خلفيات متحركة مبتكرة، وإنشاء عرض مثري مع خيارات واسعة للتصميم.

Human body

تطبيق يوضح تركيب جسم الإنسان مع توضيح كل عضو كيف يعمل تطبيق ممتع وسهل الاستخدام

تطبيق(picsArt) أحد برامج تعديل الصور والمتخصص في دمج الصور من خلال مجموعة كبيرة من الأدوات المساعدة : منها الفلاتر وملصقات، دمج صور ، الكتابة على الصور.

Piktochart:

الانفوجرافيك من التوجهات الحديثة في تقنيات التعليم ويدخل ضمن الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم من خلاله تصميم وسيلة لتحقيق فكرة في الدرس أو الأنشطة

تطبيق(pinnic)خرائط ذهنية مصممة بشكل ابداعي يحتاج لها المعلم والطالب في عمل عروض حيث يعتبر من أكثر أنظمة العرض فاعلية ويسمح بأدراج الصور والفيديوهات وقوائم المهام والملاحظات وجهات الاتصال

PAGES:

هو تطبيق لكتابة المستندات وتحريرها مثل ملفات ومساعدة في كتابة الاختبارات وأوراق العمل والتقارير .

powtoon

موقع يقدم خدمة إنشاء عروض احترافية وذلك عن طريق دمج النصوص والصور والتأثيرات والعناصر المتحركة والكثير من الايقونات الجاهزة مع إمكانية دمج ملفات الصوت والتحكم فيها جميعا من خلال الشريط الزمني بسهولة بالغة .

التوصيات :

- الأهتمام بالتعليم الالكتروني وتطبيقاته وتوظيفها فى العملية التعليمية من حيث تدريس المحتوى وتقويم الطلاب وتقديم الأبحاث العلمية.
- التوسع فى نشر ثقافة التعليم الالكترونى لدى جميع شرائح المجتمع ، وتوعيتهم بأهمية هذا الأسلوب وأنه ليس بديلا للتدريس التقليدي بقدر ماهو داعم ورافد له .
- توعية صانعي القرار بأهمية الاستفاده من تطبيقات التعليم الالكتروني ، وتوفير الإمكانات الازمة وماقد تمنحه من نتائج تعليمية جيدة .
- الاتجاه نحو بناء وتأصيل مشروع يختص بتصميم وتطوير المقررات الالكترونية المتاحة فى جميع مؤسسات التعليم.
- .قيام أجهزة الإعلام المختلفة بدورها المنشود فى نشر وإتاحة سياسات التعليم الالكترونى لدى جميع فئات المتعلمين وخاصة تعليم الكبار ومحو الأمية المعلوماتية
- .الاهتمام بالبحوث والدراسات التقنية المختلفة التى تدعم تطوير التعليم الإلكتروني والسعى وراء تطبيقها بصورة عملية داخل مؤسسات التعليم
- تدشين بعض المدارس الإلكترونية النموذجية من خلال المؤسسات الحكومية أولا ومن خلال القطاع الخاص بإشراف من الجهات الرسمية ، وتحديد الاعتماد النظامي لشهاداتها .
- تطوير الآليات المناسبة لقياس مدى استخدام المحتوى الإلكتروني ووضع الخطط التى تتناسب وطبيعة المجتمع لزيادة تفعيل استخدام هذا المحتوى بمؤسسات التعلي
- .الاهتمام بعمليات التدريب فى مجالات تصميم وتطوير المحتوى الالكترونى لدى المتخصصين

المراجع:

- عبدالحي، رمزي(٢٠١٠) **التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين**، ط١، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية
- عزازي، فاتن محمد (٢٠٠٩) **التخطيط الاستراتجي للتعلم عن بعد بين النظرية والتطبيق**، ط١، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة .
- غاريسون وأنّدرسون، تيري(٢٠٠٦) **التعلم الإلكتروني في القرن الواحد والعشرين إطار عمل للبحث والتطبيق**،(ترجمة محمد الأبرش)، الرياض، مكتبة العبيكان.
- مازن، حسام (٢٠١٠) **تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية**، (د.ط)، كفر الشيخ ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
- مازن، حسام (٢٠١٠) **تكنولوجيا التربية مدخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية**، ط١، كفر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
- الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦) **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**، ط١، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الحيله، محمد محمود(٢٠١٢) **التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية**، ط٢، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- بسيوني، عبدالحميد (٢٠٠٧) **التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال** ، ط١، القاهرة ، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .
- عامر، طارق عبدالرؤف(٢٠٠٩) **التعليم عن بعد والتعليم المفتوح**، (د.ط)، عمان ، دار اليازوي التعليمة للنشر والتوزيع .
- محمود، شوقي (٢٠٠٨) **تقنيات وتكنولوجيا التعليم معاير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج**، ط١، القاهرة ، المجموعة العربية للتدريب والنشر .
- قنديل، علاء محمد (٢٠١٠) **التعليم عن بعد ودوره في تدريب القيادة التعليمية**، ط١، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة .
- إسماعيل ، الغريب زاهر(٢٠٠٩): التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ط١، عالم الكتب ، القاهرة.
- عليان ، ربحي مصطفى و عبد الدبس ، محمد (٢٠٠٣) :وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم ،ط٢ ،دار صفاء ، عمان.
- سالم ، أحمد (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، ط١، مكتبة الرشد الرياض.
- سرايا ، عادل (٢٠٠٩): تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، ط٢، مكتبة الرشد الرياض
- درويش، إيهاب(٢٠٠٩) **التعليم الإلكتروني فلسفته – مميزاته- مبرراته- متطلباته- إمكانية تطبيقه**، ط١، القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع .
- يسن، أيمن (٢٠١٢) **التعليم الإلكتروني والإعلام الجديد**، ط١، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .
- الموسى، عبدالله عبدالعزيز (٢٠٠٥) **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، ط٣،الرياض، مكتبة تربية الغد.

- الخليفة، هند بنت سليمان. (٢٠٠٨).من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية: عرض وتحليل .ملتقى التعليم الإلكتروني الأول. ١٩-١٤٢٩/٥/٢١. الرياض، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن حسين(٢٠٠٦). **التعليم الالكتروني**. الرياض: الدار الصولتية.

- الشرهان ، صلاح (٢٠١٤) : التعليم عن بعد والتعليم المفتوح في الوطن العربي التطوير الابداع ، بحث مقدم المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

-الشهري، عبد الرحمن بن عبد الله(٢٠٠٩). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للحاسب الآلي في تدريس مادة الفقه في المعاهد العلمية. **رسالة ماجستير** غير منشورة. جامعة أم القرى- كلية التربية.

- الغديان، عبدالمحسن(٢٠١٠) أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة لمصادر مفتوحة(CLAROLINE-MOODLE) ومصادر مغلقة(TADARUS-BLACKBOARD) **مجلة بحوث التربية النوعية**-جامعة المنصورة، مايو،ع١٧، ص ص٣-٥٢.
- النجار، حسن عبدالله (٢٠٠٩) تقويم محتوى بعض مساقات متطلبات الجامعة الإسلامية بغزة - المبنية على الوسائط فائقة التداخل - المدرجة ضمن بيئة Moodle، **مجلة كلية التربية بالإسكندرية** -مصر مج١٩-ع ١، ص ص ٢٢-٧٢.

مواقع الانترنت:

https://instec.wordpress.com/2008/06/19/videosub /1-

2- تجارب الدول في التعليم عن بعد https://www.study-in-swiss.com/

3- عالم التقنية https://www.tech-wd.com/

4- http://teachersalwa1.blogspot.com/2017/03/easy-class.html

5- http://www.eelu.edu.eg/index.php/about_ar/aboutus_ar

6-https://www.government.ae/ar-AE/information-and-services/education/elearning-mlearning-and-distant-learning

دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين

د.عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن العجلان
المملكة العربية السعودية – الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
aabod323@hotmail.com

مستخلص البحث

عنوان الدراسة: دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

أهداف الدراسة: التعرف على دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحد من قيام المعلم بذلك الدور، بالإضافة إلى التعرف على بعض الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين.

منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي بهدف التعرف على واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

حيث كانت عينة الدراسة عشوائية مكونة من (٤٥٠ معلم) من المعلمين بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية (نهاري) التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

نتائج الدراسة: من أبرز نتائج الدراسة:

- أن المعلمين يقومون برعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال (إسهام المعلم في نجاح البرامج المخصصة للطلاب الموهوبين وكذلك أن المعلم يعزز دور مصادر التعلم لتكون مكاناً للتعلم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين بالإضافة إلى أن المعلم يوفر للطلاب الموهوبين بيئة دراسية مثالية تعزز التعاون بينهم وبناء الثقة لديهم).
- هناك موافقة بدرجة عالية من المعلمين على المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية وتتمثل أهم تلك المعوقات في (ارتفاع نصاب المعلم (٢٤ حصة في الأسبوع) وكذلك كثافة عدد الطلاب داخل الفصل بالإضافة إلى قلة الدورات المتاحة للمعلم في مجال الموهوبين وضعف الحوافز المقدمة للمعلمين الذين يعملون مع الطلاب الموهوبين وكذلك عدم حصول الطلاب على حوافز مقابل النشاط الخارجي (اللاصفي).
- هناك موافقة من المعلمين على الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية ومن أهم تلك الأساليب (قيام المعلم بترشيح الطلاب الموهوبين لتمثيل المدرسة بالمسابقات العلمية وكذلك تشجيع المعلم لطلابه الموهوبين على المناقشة والمشاركة بالإضافة إلى إثارة المعلم لتفكير الطلاب الموهوبين أثناء الشرح).

كما اختتمت الدراسة بمجوعة من التوصيات التي توصلت إليها في ضوء نتائجها فضلاً عن مجموعة من المقترحات للدراسات المستقبلية.

الفصل الأول :التعريف بمشكلة الدراسة:

١-١ التمهيد للدراسة :

حرصت معظم الدول على الاهتمام بالعملية التربوية والتعليمية، لما لها من الأثر البارز على الفرد و المجتمع. وقد ذكر عامر (٢٠١٠م) بأنه"من أجل النهوض بركب التطور تسعى الأمم جاهدة إلى استثمار طاقاتها المتنوعة وثرواتها المحلية، وعلى رأس هذه الثروات والطاقات تلك الثروة البشرية، ولأن فئة الموهوبين والمتفوقين يمثلون طاقة بشرية لها الدور الفعال في تقدم الأمة وتطورها في المجالات العلمية والعملية ،لذا تسعى دول العالم بالكشف عن هؤلاء الموهوبين والمتفوقين والمبدعين ورعايتهم ".(ص١٠)

ويؤكد الجبوري (٢٠٠٧م) بأن"الأطفال الموهوبين يعدون ثروة وطنية للمجتمع ، واستثمار قدراتهم تربوياً ضرورة حتمية ؛لأن القدرات العقلية التي يمتلكها الموهوبون تمكنهم من الإسهام بنصيب وافر في تقدم ورفاهية مجتمعهم".(ص١٥١)

حيث تعتز الأمم بأبنائها الأذكياء وتعتبرهم ثروتها الحقيقية فتعمل على البحث عنهم لتعدهم للمهمات الجسيمة التي يتوقف عليها مستقبل الأمة وازدهارها وتطورها.(أحمد، ٢٠١٢م ، ص١٤٨).

وقد اهتمت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم (٧٧٩) بتاريخ١٣٨٩/٩/١٦هـ حيث نص في المواد (١٩٤،١٩٣،١٩٢،٩٢،٥٧) على ضرورة اكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم ،وإتاحة الإمكانات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة ،وبوضع برامج خاصة لهم .

حيث ذكر آل كاسي(١٤٣٠هـ) بأنه"يمكن للمدرسة الإفادة من رأي المعلمين في اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ،حيث يقع على المعلم عبء كبير في اكتشاف ورعاية الموهوبين. (ص٧١)، لذا ينبغي على المعلم أن يقوم بالتوجيه والمناقشة وإثراء تفكير طلابه، وحث الطلاب باكتشاف المعلومات والحصول على النتائج وحل المشكلات لكي يتحقق ما يسعى من خلال التعليم بظهور طلاب مواكبين لعصر التقدم والازدهار، حيث ترى الدراسة أهمية الدورات التدريبية للمعلمين في تفعيل دور المعلم تجاه الطلاب الموهوبين، وتقديم البرامج التي تساعدهم على كيفية اكتشاف ورعاية الموهوبين باستخدام الأساليب الحديثة.

١-٢ مشكلة الدراسة :

الطلاب الموهوبون هم قادة المستقبل في جميع المجالات فهم الأمل في بناء هذا المجتمع ،

حيث يؤكد ذلك ما ذكره القريوتي وآخرون(٢٠١٠م) بأن"الأشخاص الموهوبين والمتفوقين هم ثروة طبيعية للمجتمع ، ولكن هذه الثروة في بعض المجتمعات مهملة وغير مستثمرة ،فالأطفال الموهوبون في كثير من الأحيان لا يتم التعرف عليهم ولا الكشف عنهم بسبب عدم إدراك والديهم أو معلميهم لتميزهم وموهبتهم،حيث يشير هيوارد و اورلانسكي(Heward & Orlansky) أنه بسبب ذلك يُحرم الموهوبون من صقل مواهبهم وقد يعيشون طول حياتهم دون أن تتاح لهم فرصة المساهمة في تقدم المجتمع أو توظيف موهبتهم وتفوقهم في خدمة البشرية".(ص٤٠٦) .

ولما للطلاب الموهوبين من أهمية بالغة على الفرد والمجتمع باعتبارهم ثروة للمجتمع، لذلك يتحتم على المدرسة بصفة عامة وعلى المعلم بصفة خاصة؛ ضرورة القيام بتوفير الرعاية النفسية والعلمية للطلاب الموهوبين ، والتبكير في تقديم الرعاية المناسبة لهم من مرحلة الطفولة وخاصة بالمرحلة الابتدائية لما له من الأثر الواضح في تشكيل مواهبهم وتطويرها

وتوجيهها الوجهة السليمة بما يخدم تطلعات المجتمع ،وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في السؤال الرئيسي: ما دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؟.

١-٣ أسئلة الدراسة :

السؤال الرئيسي : ما دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية للبنين بمدينة الرياض ؟
ويتفرع من ذلك الأسئلة التالية :

١. ما المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية للبنين بمدينة الرياض ؟
٢. ما الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية للبنين بمدينة الرياض ؟

١- ٤ أهداف الدراسة :

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي :

١. التعرف على دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية .
٢. التعرف على المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية .
٣. التعرف على بعض الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية .

١-٥ أهمية الدراسة :

تعود أهمية هذه الدراسة إلى جانبين مهمين، نظري وتطبيقي :

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في:

-ازدياد اهتمام المجتمع بالطلاب الموهوبين ودورهم المشرف بتمثيل البلاد في المحافل الدولية في جميع الميادين .

-الإسهام في رعاية هؤلاء الطلاب الموهوبين بشكل مباشر،والتعرف على الأساليب التي تساعد المعلم في رعاية الموهوبين.

-معرفة أهم المعوقات التي تعيق دور المعلم في ذلك،والتوصل لأهم الاقتراحات التي تساهم بتفعيل دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية .

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتكمن الأهمية التطبيقية بأن هذه الدراسة:

-ستجمع معلوماتها من خلال تطبيقها على معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض لمعرفة آرائهم في واقع الدور الذي يقومون به لرعاية طلابهم الموهوبين لأنهم الأكثر تواصلاً مع طلاب تلك المرحلة في العملية التربوية والتعليمية.

-امكانية استفادة وزارة التعليم من نتائج الدراسة بوضع أدوار للمعلمين في رعاية الطلاب الموهوبين وتشجيعهم على تلك الرعاية.

١-٦ حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية : الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ .

الحدود المكانية : المدارس الابتدائية الحكومية للبنين بمدينة الرياض .

الحدود البشرية: معلمي المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

١-٧ مصطلحات الدراسة:

دور المعلم:يعرف الدور بأنه "ما يقوم به الفرد من أعمال ترتبط بوضعه أو مركزه الاجتماعي أو الوظيفي وواجبات الدور هي مجموعة التصرفات التي يقوم بها شاغل المركز الاجتماعي أو الوظيفي أثناء تصرفاته وعلاقاته بالآخرين".(فليه والزكي،٢٠٠٤م،ص ص١٦٥-١٦٦) .

يعرف دور المعلم في هذه الدراسة إجرائيا:جميع المهام والأنشطة والتوجيهات والإرشادات التي يقوم بها المعلم من أجل رعاية الطلاب الموهوبين.

رعاية الطلاب الموهوبين ويقصد بها في هذه الدراسة: خدمات خاصة ومتابعة تتلاءم مع الموهبة والنبوغ تقدم للطالب الموهوب تفوق ما يقدم للطالب العادي.

الطلاب الموهوبون: لقد عرف (Talented) الموهوبين بأنهم" أولئك الطلاب الذين يتمتعون بذكاء عال ومواهب سامية ويمتازون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع يصلون إليه في المجالات المختلفة للحياة ويرتبط هذا المستوى بالذكاء العام لهم والتحصيل الدراسي(أكاديمي، غير أكاديمي)". (أحمد،٢٠١٢م، ص٤٢)

يعرف الطلاب الموهوبين في هذه الدراسة إجرائيا: كل طالب بالمرحلة الابتدائية الحكومية بالرياض يمتاز عن زملائه بقدرات عالية من الذكاء وموهبة بارزة في أي مجال من مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والإبداعي والمهاري.

الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول : التعليم في المرحلة الابتدائية

١-١ تعليم المرحلة الابتدائية :

يعتبر تعليم المرحلة الابتدائي بالمملكة العربية السعودية تعليماً إلزامياً لمن هم بسن السادسة من العمر تقريباً حتى الثانية عشر وهو تعليم مجاني بالمدارس الحكومية، حيث ذكر بامشموس وعبدالجواد (٢٠٠١م) بأن مفهوم المدرسة الابتدائية في المصطلح التربوي "تلك المدرسة التي تعالج التلميذ بالتربية من سن ٦- ١٢ سنة كما في معظم بلدان العالم، حيث يعتبر التعليم الابتدائي هو الأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى ، وبذلك فإن التعليم الابتدائي يقدم الخطوة الأولى لتربية الطفل وتنشئته تنشئة مقصودة، ليعود بذلك لتقدم المجتمع وازدهاره وتطوره".(ص ص٢١-٢٦)

ونظراً لوجود فئة من الطلاب يتمتعون بمواهب عالية فقد جاء بوثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية عام ١٣٩٠هـ الذي نص بالمواد (٥٧، ٩٢، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٤)على ضرورة اكتشاف

الموهوبين ورعايتهم وأن على الدولة أن ترعى النابغين رعاية خاصة لتنمية مواهبهم وتوجيهها، مع قيام الجهات المختصة بوضع وسائل اكتشافهم وتصميم البرامج الخاصة بهم وتقديم المزايا المشجعة لهم، وتهيأت لهم وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدراتهم، كما أكد الهدف السادس من أهداف المرحلة الابتدائية على ضرورة تربية ذوق الطالب البديعي وتعهد نشاطه الابتكاري وتنمية العمل اليدوي لديه.(وزارة التعليم ، ١٤٣٥هـ، ص ص ١٣، ١٧). وبما أن المعلم في تلك المرحلة يعتبر هو الركن الذي تركن إليه وزارة التعليم في تلك المهمة؛نظراً لكونه هو الأقرب للطلاب في تلك المرحلة، فينبغي الاهتمام بإعداده وتأهيله ليقوم بدوره على الوجه الأكمل في التوجيه والإرشاد والرعاية والمتابعة والتشجيع للطلاب في تلك المرحلة المهمة؛ لمواصلة تقدمهم بالطريق الصحيح النافع لمستقبلهم.

١-٢ أهمية المعلم في العملية التعليمية:

يعتبر المعلم في العملية التعليمية هو المسئول عن أثمن ثروة يملكها المجتمع ألا وهي الثروة البشرية،ولكي يقوم المعلم بدوره التربوي الاجتماعي على الوجه الأكمل فعليه أن يقدم للمجتمع من هذه الثروة البشرية الإنتاج الصالح الذي ترتقبه الأمة وتعلق عليه آمالها في التقدم والرقي، حيث يتطلب أن يعد المعلم الإعداد الكامل لمستلزمات مسؤولياته ومطالب رسالته ، كما ينبغي عليه أن يواصل تنمية نفسه من الناحية المهنية.(عامر،٢٠١٠م،ص ص١٣٥-١٤٥)

ولقد أشار السنبل(٢٠٠٣م)"بأن المعلم هو أهم عامل في العملية التربوية؛ فالمعلم الجيد يمكن أن يحدث أثراً طيباً في تلاميذه مهما كان نوع أو مستوى المنهج، فعن طريق الاتصال بالمعلم يتعلم الطلاب كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموه وينمون مواهبهم، ؛فإن المتوقع أن لا يقتصر دور المعلم على نقل المعارف والعلوم إلى الطلاب بل أن ينمي لديهم الرغبة بالعلم واكتشاف المعرفة وتنمية قدراتهم المهارية والإبداعية".(ص٦٦)

المبحث الثاني : الموهبة ورعاية الموهوبين :

٢-١ مفهوم الموهبة:

استخدم مصطلح الموهبة في بداية القرن الميلادي الماضي وحتى الستينات ليدل على مستوى أداء مرتفع يصل إليه الفرد في مجال من المجالات التي لا ترتبط بالذكاء أو المجالات الأكاديمية، لكن هذا المفهوم تغير نتيجة جهود بعض العلماء مثل فريهيل(Freehikll) ١٩٦١م وهيلدريث(Hildreth)١٩٦٦م اللذين كانا أول من أكد ضرورة وجود قدر مناسب من ذكاء إلى جانب الموهبة ، وأن الموهوبين هم المتفوقون سواء كانت الموهبة في مجال أكاديمي أو غير أكاديمي .(عبدالغفار ،٢٠٠١م ،ص٣١).

ولقد ذكر جروان(٢٠٠٢م)الصـيغة المعدلة لتعريف مكتب التربية الأمريكية عام(١٩٨١م) والتي تنص بأن"الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات".(ص٥٧)

ولقد عرف جلاجر (Gallager) الأطفال الموهوبين بأنهم "أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين والذين لديهم القدرة على الأداء الرفيع ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضـــافية تفوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة للمجتمع".(العزة ، ٢٠٠٥م، ص٤٥)

وذكر وهبة(٢٠٠٧م) بأن رينزولي(Renuzulli) يرى بأن الموهبة هي"محصلة ثلاثة عوامل متداخلة ومتفاعلة بعضها مع بعض هي: القدرة الإبداعية أو الابتكارية، و القدرة العقلية فوق المتوسط، والدافعية للإنجاز"، فالموهبة ليست قدرة أو ملكة ثابتة لكنها مجموعة من السلوكيات تدور حول الإبداع والابتكار، وتنعكس جميعها على الأداء،مما يستلزم الاهتمام ببرامج الرعاية لجميع الطلاب لإتاحة الفرصة لكثير منهم لإظهار قدراتهم والتكيف مع أي فرصة جديدة قد تكون أمامهم .(ص ص٢٢-٢٣)

ومما سبق من تعريفات للموهبة ومراحل تطورها فإن الموهبة تعني في هذه الدراسة بأنها: اتصاف أشخاص معينين بمميزات تميزهم عن غيرهم ممن هم في سنهم، بحيث يكون لديهم قدرة عقلية عالية، وقدرة تفكير إبداعية، ولديهم الاستعداد للقيام بمهارات متميزة. وبذلك يتضح أن الطلاب الموهوبين يتميزون عن غيرهم من الطلاب العاديين بقدرة عالية من الذكاء و موهبة بارزة في أي مجال من مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والإبداعي والمهاري.

٢-٢ خصائص الطلاب الموهوبين :

ولقد صنف الباحث من خلال الأدبيات والمراجع خصائص الطلاب الموهوبين بالصفات التالية:

الصفات الجسمية والوراثية: بأنهم يميلون للعب مع الكبار في، وعادة ما تكون طفولتهم حذرة وتشير إلى تفوق سلوكي غير عادي.(التويجري،٢٠٠٠م،ص١٨٦)

الصفات النفسية: أن الطلبة الموهوبين لديهم حس بالدعابة والمرح إلى الميل الاجتماعي وهم أكثر نضوجاً من العاديين في انفعالاتهم واستقرارهم النفسي وأقل تعرضاً للأمراض النفسية وإن منهم من لديه أفكار كابوسيه.(العزة،٢٠٠٥م،ص٦٧)

الصفات العقلية: يتمتعون بذكاء فوق الوسط قد يكون ١٣٠درجة أو ١٤٠فأكثر ، كما أنهم قادرون على فهم السبب والنتيجة وإدراك الارتباطات والعلائق بين الأشياء ويستطيعون تحمل الغموض والقدرة على الإدراك والفهم والاستيعاب والتعمق في العلوم التجريدية ويتميزون بالتفكير الإبداعي والابتكاري في موضوعات، وإنهم شديدي الملاحظة، ولديهم قدرة عالية على التركيز وتعلم المهارات وتركيب الأفكار واستنباطها واستحضارها كما أن لديهم حب استطلاع شديد في موضوعات عديدة وهم كثيري الأسئلة والاستفسارات ويهتمون بالتفاصيل.(المعايطة، ١٤٢٤هـ،ص٤٦)

الصفات التعليمية: يتعلم الموهوبون بسرعة ويسر كما أنهم يملون من التفاصيل ويظهرون الضجر بسببه لأنهم قادرون على القفز من فكرة لفكرة بسرعة، ويتميزون بذاكرة قوية، ولديهم قدرة عالية على التذكر والاستذكار بسرعة، كما أن لديهم طلاقة لغوية عالية وتفوقاً في العلوم والرياضيات، لذلك فهم بحاجة إلى برامج خاصة من أجل تعليمهم، كما أنهم يتميزون بالمثابرة في البحث والقدرة العالية على الإنجاز والاستقلالية في التعلم، ولديهم قدرة على المبادرة، ولديهم رغبة في المخاطرة والمجازفة من أجل عملية التعلم، ولديهم قدرة على تحمل الغموض إذا كان موجوداً في موادهم الدراسية .(العزة،٢٠٠٥م،ص٦٨)

صفاتهم القيادية: يتسم الموهوبون بصفات قيادية مثل الثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وحل المشكلات المستعصية، والأصالة والاستقرار النفسي والاتزان والنضج الانفعالي والمبادرة والمجازفة والتفكير الإبداعي، وتحمل المسؤولية، والتكيف مع المواقف المختلفة وحسن الاتصال بالجماهير، والدافعية نحو الإنجاز المتميز، والاستقلالية الذاتية، وضبط النفس.

الصفات الانفعالية والعاطفية: يتسم الموهوبون بالاتزان الانفعالي والعاطفي وعدم العصبية، والميل إلى المرح والنكتة والدعابة واللطافة في تعاملهم مع الآخرين وضبط الذات(حواشين ومفيد،١٤٣٠هـ،ص٢١).

٢-٣ الاتجاهات الحديثة في رعاية الطلاب الموهوبين:

إن من أبرز مسؤوليات المدرسة بصفة عامة و المعلم بصفة خاصة هي التعرف على الطلاب الموهوبين واكتشاف استعداداتهم الخاصة في وقت مبكر، ومساعدتهم على النمو الشامل المتكامل المتوازن الأبعاد، وحفز دافعيتهم للحصول على الكفاية القصوى لقدراتهم ومواهبهم، وذلك من خلال منظومة الإجراءات التالية :

١- استخدام أدوات وطرق وأساليب علمية في الكشف عن الموهوبين.
٢- توفير خبرات تربوية تتحدى قدرات الموهوب وذكائه في المواقف التعليمية.
٣- تهيئة الظروف الملائمة لإشباع حاجات الموهوب العقلية من خلال تخطيط مناهج وبرامج مناسبة لقدراته واستعداداته.(عبيد ، ٢٠١٠م، ص١٣٢).

حيث أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن هناك اتفاقاً عاماً بينها، بأنه كلما تم اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم مبكراً ، كلما أمكن المعلمين والمختصين في مجال رعايتهم من توجيه الجهود وتعزيز الخبرات التعليمية الملائمة ، وإعداد أنسب الوسائل والإمكانيات حتى يتحقق للموهوبين أقصى قدر ممكن من النمو. وأن نتائج الدراسات تؤكد أنه لا توجد طريقة واحدة يمكن بها التعرف على جميع مظاهر الموهبة ، وكلما تم استخدام أساليب متنوعة أمكن التعرف عليهم بشكل أفضل.(التويجري،٢٠٠٠م، ص٤٣).

٣-١ مفهوم الدور :

حيث ورد مفهوم الدور في دليل تصنيف الوظائف في المملكة العربية السعودية١٤١٩هـ بأنها" مجموعة من الواجبات والمسئوليات المحددة ، وفق اختصاصات ومهام وأهداف الجهة الحكومية، ليقوم بها موظف ما بصفة دائمة أو مؤقتة، لقاء راتب محدد، في ضوء مستوى الصعوبة والمسئولية" .(الخراشي،١٤٢٥هـ،ص٢٦)

٣-٢ أدوار المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية :

أصبح المعلم يقوم بأدوار مهمة في رعاية الطلاب عامة والطلاب الموهوبين خاصة بالعملية التعليمية من خلال المتابعة والتحفيز والتشجيع وغرس القيم والأفكار البناءة في نفوس الطلاب ضمن الأنشطة الصفية واللاصفية .

حيث إن توجيه الطلاب العاديين والموهوبين نحو الحياة والتعلم يعتبر مسؤولية هامة وصعبة ملقاة على عاتق المعلمين، وهذا يتطلب أنماطاً من المعلمين باستطاعتهم حفز الطلاب وإيقاظ مواهبهم وإشباع اهتماماتهم لما يعود عليهم بالنفع والفائدة.(حواشين ومفيد، ١٤٣٠هـ،ص١١٧)

وتوجد أهداف من تلك الرعاية للطلاب الموهوبين نستخلصها من الأدبيات والمراجع فيما يلي :

١. تنمية قدراتهم وإبراز مواهبهم وضمان استمرار تفوقهم وتهيئة الظروف الدراسية المناسبة لهم .
٢. إعداد جيل من المتفوقين يتولى قيادة مهام البناء في المستقبل لدولة تسعى لبناء نفسها على أسس علمية .
٣. الكشف عن الميول والاستعدادات وتنميتها وتوجيهها وجهة اجتماعية سليمة.

٤. ربط الشباب الموهوب بالفكر والعمل الوطني وبالمجتمع العربي والخارجي .
٥. تدريب الشباب الموهوب على فهم طبيعة مشكلات مجتمعه والمساهمة الإيجابية في حلها
٦. تشجيع الطلاب الموهوبين والمتفوقين والمبدعين على التعلم الذاتي والإنجاز الفردي.
٧. مساعدة الطلاب الموهوبين على تطويع البيئة وتطويرها بالتفكير العلمي الهادف والتعاون القائم فيما بينهم وبين جميع أفراد مجتمعهم ، وتنمية حب الاستطلاع واكتشاف لخبرات جديدة ولأفكار متنوعة . (عبيد ، ٢٠١٠م،ص ص١٤٣-١٤٥)

ولا شك بأن دور المعلم في رعاية الموهوبين في مجتمع المعرفة من الأدوار المهمة التي ينبغي التركيز عليها، و التي يجب على المعلم القيام بها في ظل التعليم في الوقت المعاصر، والتي تساهم في تفعيل دور المعلم في رعاية وتنمية قدرات الطلاب الموهوبين من أهمها ما ذكرها الخليفة (١٤٣٠هـ، ص ص٧٥ - ٨١) **كما يلي:**

١. **المعلم الباحث:** تعتبر الرغبة في البحث عن المعرفة من أهم مفاتيح التعلم في مجتمع المعرفة وذلك للتطور الهائل في المعرفة والتقدم المتسارع في المعلومات.
٢. **المعلم العالمي:** إن معالم مجتمع المعرفة الأساسية يعتبر أبرزها هو تخطي المحلية إلى العالمية، من خلال حرص المعلم على تعريف المتعلم بالثقافات واللغات العالمية مع عدم إهمال الثقافة واللغة المحلية وتنمية مهارات الحوار لدى المتعلم وقبول الآخر المختلف عنه.
٣. **المعلم القدوة:** وهذا الدور يقع على عاتق المعلم في عالم المعرفة ومساعدة المتعلم على التمسك بالقيم والمحافظة على هويته،ومواكبة التطورات التي تواجههم مستقبلاً.
٤. **المعلم الخبير المتخصص:** من خلال استخدام المعلم لأساليب التعليم الحديثة مثل: التعليم التعاوني والتعليم المصغر والتعليم عن بعد وغيرها، كما أن معلم المستقبل يتابع كل جديد في مجال عمله وتخصصه ويستفيد من ذلك في تطوير أساليب تدريسه وفي تعامله مع الطلبة.
٥. **المعلم المفكر:** من خلال تهيئة البيئة والمناخ التعليمي اللازم لممارسة مهارات التفكير المتنوعة، وتنمية قدرات المتعلمين العقلية والفكرية والإبداعية.

٣-٣ معوقات تطبيق المعلم لرعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية:

الجدير بالذكر أن معظم الدراسات قد تناولت معوقات رعاية الموهوبين على وجه العموم وهي على الوجه التالي:**معوقات رعاية الموهوبين وسبل مواجهتها في الوطن العربي:**

يرى بعض الباحثين أن من أهم معوقات رعاية الموهوبين في الوطن العربي يكمن في أن المساحة المخصصة لرعاية الموهوبين والمبدعين مازالت محدودة للغاية حتى على مستوى الجامعات والتي اكتفت بإنشاء أندية بسيطة في تركيباتها تحت مسمى أندية الإبداع والابتكار (السنبل، ٢٠٠٣م، ص ١٤٦).

حيث ذكر العزة (٢٠٠٥م، ص٢١١) سبل مواجهة معوقات رعاية الموهوبين بالوطن العربي في النقاط التالية:

- ضرورة إنشاء مجلس أعلى لرعاية المتفوقين في كل بلد عربي تكون مهمته رسم السياسات الاجتماعية التي يجب أن تقدم الرعاية لهم وتحديد أهداف ومجالات وأساليب هذه السياسة بحيث تكون لهذا المجلس كافة الصلاحيات التشريعية والتنظيمية والتنفيذية.

- الاستعانة بالجهود الشعبية وبخاصة المؤسسات الاجتماعية الخاصة لارتباطها المباشر بمشكلات الأسرة.

- إعداد كوادر فنية عالية المستوى لتقدم الخدمات للموهوبين في كافة المجالات وخاصة في مجال الخدمة الاجتماعية والإرشاد.

- تطوير خدمات المدارس وتحسين أدائها بما يضمن تقديم خدمات تتناسب وحاجات الموهوبين.
- إنشاء المزيد من الأندية والمعارض العلمية ومراكز الأبحاث والتدريب لتقديم خبراتها وخدماتها للمتفوقين وبدون مقابل.
- إتاحة الفرصة أمام الموهوبين للقيام بالرحلات العلمية داخل وخارج وطنهم والمشاركة في برامج خاصة بهم.
- استغلال وسائل الإعلام لتشجيع الأسرة والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته من مدارس وكليات وجامعات على اكتشاف الموهوبين وتقدير حاجاتهم ومشكلاتهم.
- إجراء المزيد من الدراسات على الموهوبين لمعرفة احتياجاتهم ومشكلاتهم وتسهيل تقدمهم وترقيتهم.
- التعامل مع الموهوبين يجب أن يكون مع الفريق؛بحيث يشمل الاخصائي والمعلم ومدرب البحث العلمي الخاص بالتفوق وتقديم وتسهيل الخدمات التي يحتاجونها من هذا الفريق.

٢-٢ الدراسات السابقة :

أولاً: الدراسات العربية :

١--دراسة العنزي (٢٠٠٠م) بعنوان :واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت.

هدفت إلى التعرف على الواقع الحالي والوضع المنشود لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية بدولة الكويت،ومعرفة آراء التربويين حول السياسات التربوية الحالية تجاه رعاية الطلبة المتفوقين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي،والتي أجريت على عينة مكونة من (٤٠٨) تربوياً وقد أبرزت الدراسة افتقار الإدارة المدرسية إلى المرونة المطلوبة في تعليم المتفوقين من حيث بعض الترتيبات الخاصة ، كطرق الإسراع ، أو الإثراء ، أو التجميع ، كما تفتقر إلى توفير التسهيلات والمواد اللازمة لعمل برامج تربوية ملائمة لاحتياجات واهتمامات ورغبات الطلبة الموهوبين ،وأوصى الباحث بضرورة تفعيل دور الإدارة المدرسية في التعامل مع الموهوبين .

٢- دراسة آل سيف (٢٠٠٠م) بعنوان :دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الواقعي والمأمول للإدارة المدرسية في الكشف عن الطلاب الموهوبين وأيضاً التعرف على الدور الواقعي والمأمول للإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين.واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت على عينة (٦٠) مديراً يمثلون ما نسبته (١٨%) من مجتمع الدراسة الأصلي، واستخدمت الطريقة العشوائية الطبقية لاستخراج عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لدراسته.

وخلصت الدراسة إلى أن طرق اكتشاف الموهوبين التي تطبق في المرحلة الابتدائية هي اختبارات التحصيل ، وتقديرات المدرسين ، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية على التوالي، وأن طرق الاكتشاف الأخرى لا تطبق في المرحلة الابتدائية مثل اختبارات الذكاء الجمعية والفردية واختبارات التفكير الابتكاري، وتقديرات أولياء الأمور، حيث اقتربت متوسطاتها من الصفر.

٣- دراسة نصير(٢٠٠٢ م) بعنوان :رؤية مستقبلة لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر .

هدفت إلى :معرفة مبررات الاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية، والعوامل التي تؤثر في ظهور الموهبة ومنها الفرد ذاته، والأسرة والمدرسة، والجامعة، والبيئة، والمجتمع . استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من(٤٨٨)فرد من التربويين المهتمين بمجال رعاية الموهوبين في مصر .كانت أهم نتائج الدراسة :عدم وجود منهجية محددة لتطوير المناهج التعليمية المقررة على الموهوبين، وقلة الاهتمام بالورش والمعامل والأجهزة الخاصة بتعليم الموهوبين ،عدم وجود كلية متكاملة للتربية الخاصة تشمل التخصصات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينها الموهوبون، وعدم الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين لتدريس الموهوبين ، وقلة البحوث في مجال الموهبة.

٤-دراسة الشرفي(١٤٢٤ هـ) بعنوان :دراسة وصفية لتحديد معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين المشرفين والتربويين.

هدفت إلى :معرفة معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف، والفرق بين رأي المعلمين والمشرفين حول هذه المعوقات وفقًا للمتغيرات التالية: الوظيفة، الخبرة، المؤهل الدراسي .واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ويتكون مجتمع الدراسة من (٥٠) معلمًا ومشرفًا تربويًا بواقع (٢٩) معلمًا وهم القائمون على برنامج رعاية الموهوبين بالمدارس الابتدائية بمدينة الطائف و (٢١) مشرفًا تربويًا يعملون بمركز الموهوبين بمدينة الطائف .توصل الباحث للنتائج التالية :

كشفت الدراسة عن وجود معوقات لرعاية الموهوبين وهذه المعوقات مرتبة كالتالي وفقًا لأعلى متوسط (المعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية بمتوسط ٥٥.٣) (المعوقات المرتبطة بالمناهج بمتوسط ٤٥.٣) (المعوقات التخصصية بمتوسط ٤٢.٩٣) (المعوقات الإدارية بمتوسط٣٧.٣( )المعوقات المالية بمتوسط ٣٣.٣) (المعوقات الأسرية بمتوسط ٢٩.٣) (المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط ٢٤.٣) (المعوقات المرتبطة بالتلاميذ بمتوسط ١٨.٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين التربويين في معوقات رعاية الموهوبين تبعًا لمتغير الوظيفة.

٥- دراسة آل كاسي (١٤٣٠هـ) بعنوان :واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين.

هدفت الدراسة للتعرف على واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية السعودية، وطبقت الدراسة على عينة من المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين وبلغ حجمها(٦٤) مشرفاً واستخدمت الاستبانة بالإضافة للمقابلة كأدوات للدراسة. وجاء من بين النتائج أن أكثر طرق التدريس استخداماً في تدريس الطلاب الموهوبين هي الطرق التالية: طريقة العصف الذهني ثم طريقة المناقشة ثم طريقة حل المشكلات ثم القبعات الست، ويليها الطرق التالية: التعليم المبرمج، المشروعات، التعليم التعاوني، التفكير الناقد. وأن أكثر أساليب التقويم استخداماً هي ملاحظات المعلمين المشتركين في البرامج ثم: المشاريع التي يقوم بها الطلاب، وملاحظات أولياء الأمور.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

١-دراسة نلسن وبراندل Nelson and Prindle (٢٠٠٥م) بعنوان :كفايات معلم الموهوبين بواسطة تصنيف المدراء ومقارنة المعلمين.

وهي دراسة اهتمت بكفايات معلم الموهوبين بواسطة تصنيف آراء المديرين ومقارنتها بآراء المعلمين ، وهدفت الدراسة إلى مقارنة وجهات نظر المعلمين والمديرين ل(٢٤) كفاية من كفايات معلم الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) مديراً من مديري مدارس التعليم العام في المناطق النائية، و(٤٢) معلماً من (٤٠) منطقة تعليمية من ولايات وسط الولايات المتحدة الأمريكية. حيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- اتفاق وجهات نظر المعلمين والمديرين على ترتيب عدد من كفايات معلم الموهوبين : طرائق تعزيز مهارات التفكير، تطوير إبداعية حل المشكلات.
- اتفاق وجهات نظر عينة الدراسة على أهمية الكفايات الأخرى، واختلافهم حول ترتيبها.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة في أهمية أربع كفايات من كفايات معلم الموهوب.

٢-دراسة نيلسون بريندلي Nelson Prindle (٢٠٠٢م) بعنوان :الكفايات اللازمة لدى المعلمين والمديرين بالمدارس في مجال رعاية الموهوبين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الكفايات اللازمة لدى المعلمين والمديرين بالمدراس في مجال رعاية الموهوبين والتعامل معهم، وطبق على(٤٠)منطقة تعليمية بوسط أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من(٤) من مديري مدراس التعليم العام في المناطق النائية، و(٤٢) معلماً.

وخلصت الدراسة إلى أن هناك معوقات في مجال رعاية الموهوبين تمثلت في عدم وجود مهارات عالية لدى المديرين في مجال توجيه الموهوب مقارنة بالمعلمين.(الثبيتي،١٤٢٤هـ،ص٩٠)

٣-دراسة ميرندا وآخرون Miranda,Kathleen.et-al (٢٠٠٨م) بعنوان :ممارسة التطوير في تعليم الموهوبين.

اهتمت الدراسة ببرنامج رعاية الموهوبين الأولية في تايوان والولايات المتحدة الأمريكية في دراسة مقارنة، هدفت إلى إجراء مقارنة هيكل برامج الموهوبين من حيث نقاط الضعف والقوة، ومن حيث أساليب تقويم البرامج، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) معلم مرحلة ابتدائية من تايوان و(٥٣) معلم مرحلة ابتدائية من مدينة نيويورك واستخدمت المقابلة كأداة لإجراء الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي:حصول معلمي الموهوبين على فرص متماثلة في التدريب، وإلزامية لكل معلم من معلمي الموهوبين سواء في نيويورك أو تايوان، وتوجد فروق بسيطة بين الطلاب الموهوبين بالنسبة لعاداتهم في العمل وقدراتهم على الإنجاز.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الإطلاع على الدراسات السابقة لا شك أنه أفاد في كثير من جوانب الدراسة وأبعادها وسهل للباحث تحديد أهداف الدراسة ومنهجها واختيار العينة والأساليب الإحصائية ، ويمكن المقارنة بين هذه الدراسة والدراسات السابقة من حيث الهدف فبعض الدراسات ركزت على اكتشاف الطلاب الموهوبين كدراسة آل سيف (٢٠٠٠م) ودراسة نصير(٢٠٠٢م)، وبعضها ركز على المعوقات والمشكلات في رعاية الطلاب الموهوبين كدراسة الشرفي(١٤٢٤هـ) حيث تتفق جزئياً مع دراستنا بتناولها لمعوقات رعاية الطلاب الموهوبين ، أما ما يميز هذه الدراسة تركيزها على رعاية الطلاب الموهوبين وتتفق دراسة آل كاسي(١٤٣٠هـ)جزئياً مع دراستنا بتناولها لواقع رعاية الطلاب الموهوبين.

أما من حيث المنهج فهناك من الدراسات من استخدم المنهج الوصفي المقارن كدراسة ميرندا وآخرون (٢٠٠٨م) واتفقت دراسة العنزي (٢٠٠٠م) ودراسة الشرفي(١٤٢٤هـ) مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي المسحي.

أما من حيث العينة المستخدمة في أداة البحث فهناك دراسات استخدمت عينة من مشرفين ومدراء مدارس ، كدراسة آل كاسي(١٤٣٠هـ) ودراسة نلسن وبراندل(٢٠٠٥م).أما ما يميز هذه الدراسة أنها استخدمت في عينتها المعلمين لأنهم أكثر تواصل من بين منسوبي المدرسة مع الطالب، ومقدرتهم لرعاية ومتابعة طلابهم وتقديم أفضل الأساليب باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة لإثراء الطلاب الموهوبين وتشجيعهم وتنمية مواهبهم.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

٣-١ منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، الذي يستند إلى وصف الظاهرة التربوية بكل أبعادها، ويعمد إلى استقصائها وجمع بياناتها وتحليلها وتفسيرها، انطلاقًا من طبيعة أهداف الدراسة والمعلومات والبيانات المراد الحصول عليها .(عبيدات وآخرون،١٩٨٧م، ص٢٢٣)

٣-٢ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بمدارس المرحلة الابتدائية العامة حكومي (نهاري) التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض ، والبالغ عددهم(٩٠٥٠معلم) في(٣٦٢) مدرسة حكومية في مدينة الرياض (مركز الإحصاء والمعلومات بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ) .

٣-٣ عينة الدراسة:

تم أخذ عينة من المعلمين (٥٢٠) معلم يمثلون ٥,٧٥% من مجتمع الدراسة الأصلي وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

٣-٤ خصائص أفراد عينة الدراسة:

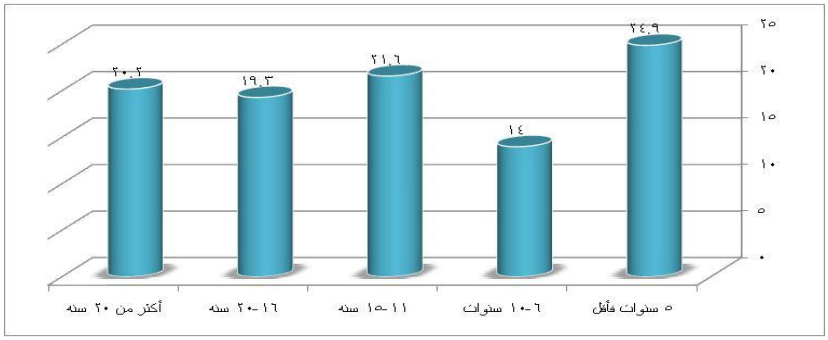
يتصف أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخرة نوضحها فيما يلي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

العدد	التكرارات	النسبة المئوية
٥ سنوات فأقل	١١٢	٢٤,٩
٦-١٠ سنوات	٦٣	١٤,٠
١١-١٥ سنه	٩٧	٢١,٦
١٦-٢٠ سنه	٨٧	١٩,٣
أكثر من ٢٠ سنه	٩١	٢٠,٢
الإجمالي	٤٥٠	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبره، حيث أن هناك (١١٢ معلم) بنسبة (٢٤,٩%) خبرتهم (٥ سنوات فأقل)، في حين أن هناك (٩٧ معلم) بنسبة (٢١,٦%) خبرتهم تتراوح ما بين (١١-١٥ سنة)، وهناك (٩١ معلماً) بنسبة (٢٠,٢%) خبرتهم أكثر من (٢٠ سنه)، وهناك (٨٧ معلماً) بنسبة (١٩,٣%) خبرتهم تتراوح ما بين (١٦ – ٢٠ سنه)، وفي الأخير هناك (٦٣ معلماً) بنسبة (١٤,٠%) خبرتهم تتراوح ما بين (٦-١٠ سنوات). شكل رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:



٣-٥ أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لهذه الدراسة، لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، كما أن هذه الأداة تتيح الحرية لأفراد العينة في اختيار الوقت والمكان المناسبين للإجابة على فقراتها، وتم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة..

ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة (عدد سنوات الخبرة). الجزء الثاني: وهو يتكون من (٣٧ فقرة) مقسمة على ثلاثة محاور كما يلي كما يلي:

- **المحور الأول:** يتناول واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وهو يتكون من (١٠ فقرات).
- **المحور الثاني:** يتناول المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، ويتكون من (٩ فقرات).
- **المحور الثالث:** يتناول الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وهو يتكون من (١١ فقرة).

٣-٦ صدق أداة الدراسة: أولاً: الصدق الظاهري لأداء الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين لدى طلاب المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض ، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين، وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبدا ها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف لبعض العبارات الأخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية .

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

جدول رقم (٢)معاملات ارتباط بيرسون للمحور الأول (واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
١	٠,٨٦٥**	٦	٠,٨٣٦**
٢	٠,٨٥٩**	٧	٠,٨١٨**
٣	٠,٧٨٦**	٨	٠,٨٦٢**
٤	٠,٨١٢**	٩	٠,٨٠٣**
٥	٠,٨١٠**	١٠	٠,٧٩٥**

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون للمحور الثاني (المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
١	٠,٤١٦**	٦	٠,٦٥٦**
٢	٠,٦٩٠**	٧	٠,٥٩٧**
٣	٠,٦٣٦**	٨	٠,٥٩٧**
٤	٠,٥٩٥**	٩	٠,٦٣١**
٥	٠,٥٩٦**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٤)معاملات ارتباط بيرسون للمحور الثالث (الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
١	٠,٦٨٣**	٧	٠,٨٠٣**
٢	٠,٧٧١**	٨	٠,٧٩٢**
٣	٠,٧٧٨**	٩	٠,٧٣٢**
٤	٠,٨٠٨**	١٠	٠,٨١٠**
٥	٠,٨١٢**	١١	٠,٦١٥**
٦	٠,٧٤٦**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجداول رقم (٢ ، ٣ ، ٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٣-٧ ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ ، والجدول رقم (٥) يوضح معامل الثبات لأداة الدراسة وهي :**جدول رقم (٥)معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة:**

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية	٠,٩٤٨
٢	المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية	٠,٧٥٥
٣	الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية	٠,٩٢٦
٤	المقترحات التي تساعد في قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية	٠,٨٤٣
	الثبات الكلي	٠,٩٢٧

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٢٧) وهي درجة ثبات عالية، وتراوحت معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين (٠,٧٥٥ ، ٠,٩٤٨)، و هي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

٤-١ التمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

٤-٢ إجابة السؤال الأول:

السؤال الأول: ما واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، كما يلي::يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥٧) وهذا يعني أن المعلمين يقومون برعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال: ١-إسهام المعلم في نجاح البرامج المخصصة للطلاب الموهوبين.٢-أن المعلم يعزز دور مصادر التعلم لتكون مكاناً للتعلم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين .٣-أن المعلم يوفر للطلاب الموهوبين بيئة دراسية مثالية تعزز التعاون بينهم وبناء الثقة لديهم... كما في الجدول التالي رقم (٦) كما يلي:

م	الفقرات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	يسهم المعلم في نجاح البرامج المخصصة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.	ك	١١٠	١٨٢	١٠٥	٣٨	١٥	٣,٧٤	١,٠٣	١
		%	%٢٤,٤	%٤٠,٤	%٢٣,٣	%٨,٤	%٣,٣	%٧٤,٨		
٧	يعزز المعلم دور مصادر التعلم لتكون مكاناً للتعلم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين.	ك	١١٤	١٦٩	١٠٩	٤٣	١٥	٣,٧٢	١,٠٥	٢
		%	%٢٥,٣	%٣٧,٦	%٢٤,٢	%٩,٦	%٣,٣	%٧٤,٤		
٨	يوفر المعلم للطلاب الموهوبين بيئة دراسية مثالية تعزز التعاون بينهم وبناء الثقة لديهم.	ك	١١٦	١٤١	١١٩	٥٠	٢٤	٣,٦١	١,١٢	٣
		%	%٢٥,٨	%٣١,٣	%٢٦,٤	%١١,١	%٥,٣	%٧٢,٢		
٢	يتعاون المعلمون مع إدارة المدرسة لتشكيل لجنة للإشراف على تنفيذ برامج الموهوبين.	ك	١١٣	١٤٤	١١٥	٥٧	٢١	٣,٦٠	١,١٤	٤
		%	%٢٥,١	%٣٢,٠	%٢٥,٦	%١٢,٧	%٤,٧	%٧٢		
٤	يدون المعلم معلومات عن نواحي التفوق العقلي لدي الطالب الموهوب في سجله الشامل.	ك	١١٢	١٤٦	١٠٥	٦٥	٢٢	٣,٥٨	١,١٥	٥
		%	٢٤,٩%	%٣٢,٤	%٢٣,٣	%١٤,٤	%٤,٩	%٧١,٦		
٩	يطلع المعلم على المعلومات الخاصة عن طبيعة الطلاب الموهوبين وخصائصهم وسجلاتهم الشخصية.	ك	١١٦	١٣٤	١١٠	٧١	١٩	٣,٥٧	١,١٥	٦
		%	%٢٥,٨	%٢٩,٨	%٢٤,٤	%١٥,٨	%٤,٢	%٧١,٤		
١	يخطط المعلم لرعاية الطلاب الموهوبين منذ بداية العام الدراسي.	ك	١١٤	١٢٩	١١٥	٧٣	١٩	٣,٥٥	١,١٦	٧
		%	%٢٥,٣	%٢٨,٧	%٢٥,٦	%١٦,٢	%٤,٢	%٧١		
٥	يوفر المعلم الإمكانات اللازمة لرعاية الطلاب الموهوبين كالوسائل التعليمية.	ك	١١٧	١١٢	١٢٢	٧٩	٢٠	٣,٥٠	١,١٨	٨
		%	%٢٦,٠	%٢٤,٩	%٢٧,١	%١٧,٩	%٤,٤	%٧٠		
٣	يفسح المعلم المجال أمام الطلاب الموهوبين للمشاركة في تخطيط برامجهم.	ك	٩٢	١٥٠	١٢٢	٥٧	٢٩	٣,٤٩	١,١٤	٩
		%	%٢٠,٤	%٣٣,٣	%٢٧,١	%١٢,٧	%٦,٤	%٦٩,٨		
٦	يوفر المعلم وقتاً كافياً لممارسة الطلاب برامج الموهوبين.	ك	٨٨	١٢٤	١٣٧	٧١	٣٠	٣,٣٨	١,١٦	١٠
		%	%١٩,٦	%٢٧,٦	%٣٠,٤	%١٥,٨	%٦,٧	%٦٧,٦		
	المتوسط العام							٣,٥٧	١,١٢	-

٣- إجابة السؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية للبنين بمدينة الرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاســتجابات أفراد عينة الدراســة نحو المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية ، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها.والجدول رقم(٧) يبين هذه النتائج:

م	الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا			
٩	ارتفاع نصاب المعلم (٢٤حصة في الأسبوع)تعيقه من رعاية الطلاب الموهوبين	ك	٣٦٣	٥٤	٢١	٩	٣	٤,٧	٠,٧١	١
		%	٨٠,٧ %	١٢,٠ %	%٤,٧	%٢,٠	%٠,٧	%٩٤		
٣	كثافة عدد الطلاب داخل الفصل تصعب على المعلم رعاية الطلاب الموهوبين بشكل جيد.	ك	٢٩٦	١٠٣	٤٠	٦	٥	٤,٥١	٠,٨٠	٢
		%	٦٥,٨ %	٢٢,٩ %	%٨,٩	%١,٣	%١,١	%٩٠,٢		
٤	قلة الدورات المتاحة للمعلم في مجال الموهوبين تصعب عليه معرفة الأساليب المناسبة لرعاية الطلاب الموهوبين.	ك	٢٤٥	١٤٠	٥٣	٨	٤	٤,٣٦	٠,٨٣	٣
		%	٥٤,٤ %	٣١,١ %	%١١,٨	%١,٨	%٠,٩	%٨٧,٢		
٦	ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين الذين يعملون مع الطلاب الموهوبين.	ك	٢٤٦	١١٤	٧٢	١٥	٢	٤,٣٠	٠,٨٩	٤
		%	٥٤,٩ %	٢٥,٣ %	%١٦,٠	%٣,٣	%٠,٤	%٨٦		
٧	عدم حصول الطلاب على حوافز مقابل النشاط الخارجي(اللاصفي) يقلل من تفاعلهم.	ك	٢٢٦	١٥٠	٥٦	١٦	٢	٤,٢٩	٠,٨٥	٥
		%	٥٠,٢ %	٣٣,٣ %	%١٢,٤	%٣,٦	%٠,٤	%٨٥,٨		
٢	كثافة محتوى المقرر الدراسي يحد المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بشكل كبير.	ك	٢٢٠	١٤٥	٦٠	١٩	٦	٤,٢٣	٠,٩٣	٦
		%	٤٨,٩ %	٣٢,٢ %	%١٣,٣	%٤,٢	%١,٣	%٨٤,٦		
٥	إلزام المعلم بإنهاء المقرر الدراسي في زمن محدد.	ك	١٩٢	١٥٨	٦٥	٢٢	١٣	٤,١٠	١,٠١	٧
		%	٤٢,٧ %	٣٥,١ %	%١٤,٤	%٤,٩	%٢,٩	%٨٢		
١	ساعات الدوام المدرسي لا تكفي المعلم لتنفيذ برامج الموهوبين.	ك	١٦٤	١٠٥	٩١	٦٤	٢٦	٣,٧٠٤	١,٢٥	٨
		%	٣٦,٤ %	٢٣,٣ %	%٢٠,٢	١٤,٢ %	%٥,٨	%٧٤,١		

٨	ضعف تعاون إدارة المدرسة مع المعلمين في رعاية الطلاب الموهوبين.	ك	١٣٠	١٣٠	١٢٩	٤٥	١٦	٣,٦٩٥	١,١٠	٩
		%	٢٨,٩ %	٢٨,٩ %	%٢٨,٧	١٠,٠ %	%٣,٦	%٧٣,٩		
المتوسط العام								٤,٢١	٠,٩٢	-

حيث يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٢١) وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة عالية من المعلمين على المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية وتتمثل أهم تلك المعوقات في:١- ارتفاع نصاب المعلم (٢٤ حصة في الأسبوع) .٢-كثافة عدد الطلاب داخل الفصل.٣-بالإضافة إلى قلة الدورات المتاحة للمعلم في مجال الموهوبين. ٤-ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين الذين يعملون مع الطلاب الموهوبين .٥-عدم حصول الطلاب على حوافز مقابل النشاط الخارجي (اللاصفي)..

٤- إجابة السؤال الثالث:

السـؤال الثالث: ما الأسـاليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية للبنين بمدينة الرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاسـتجابات أفراد عينة الدراسـة نحو الأسـاليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية للبنين بمدينة الرياض، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها.والجدول رقم(٨) يبين هذه النتائج:

م	الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا			
٩	يرشح المعلم الطلاب الموهوبين لتمثيل المدرسة بالمسابقات العلمية.	ك	٢١١	١٣٩	٨٠	١٥	٥	٤,١٩١	٠,٩٢	١
		%	%٤٦,٩	%٣٠,٩	%١٧,٨	%٣,٣	%١,١	%٨٣,٨٢		
٣	يشجع المعلم طلابه الموهوبين على المناقشة والمشاركة.	ك	١٧٨	١٩٢	٦٨	١٠	٢	٤,١٨٧	٠,٨٠	٢
		%	%٣٩,٦	%٤٢,٧	%١٥,١	%٢,٢	%٠,٤	%٨٣,٦٤		
٤	يثير المعلم التفكير الناقد للطلاب الموهوبين أثناء الشرح.	ك	١٨٦	١٦٦	٧٢	٢٣	٣	٤,١٣	٠,٩١	٣
		%	%٤١,٣	%٣٦,٩	%١٦,٠	%٥,١	%٠,٧	%٨٢,٦		
٦	يوزع المعلم الجوائز التشجيعية على الطلاب الموهوبين عند إتقان مهارة أو انجاز عمل بتميز لإثارة الحافز لدى الطلاب الآخرين للجد والاجتهاد.	ك	١٧٠	١٨٦	٦٥	٢٤	٥	٤,٠٩	٠,٩١	٤
		%	%٣٧,٨	%٤١,٣	%١٤,٤	%٥,٣	%١,١	%٨١,٨		
٢	يشرك المعلم طلابه الموهوبين بشرح الدرس.	ك	١٤٥	١٨٠	٩٤	٢٤	٧	٣,٩٦	٠,٩٤	٥
		%	%٣٢,٢	%٤٠,٠	%٢٠,٩	%٥,٣	%١,٦	%٧٩,٢		
٧	يشرك المعلم الطلاب الموهوبين بالزيارات العلمية والرحلات الترفيهية لتقوية العلاقة و اكتشاف ميولهم .	ك	١٦٦	١٤٤	٩٦	٣٥	٩	٣,٩٤	١,٠٤	٦
		%	%٣٦,٩	%٣٢,٠	%٢١,٣	%٧,٨	%٢,٠	%٧٨,٨		
١٠	يستخدم المعلم الألعاب العلمية المختلفة في الشرح لتعليم الطلاب الموهوبين المهارات العقلية المختلفة.	ك	١٥٤	١٥٥	٩٢	٤١	٨	٣,٩٠٢	١,٠٣	٧
		%	%٣٤,٢	%٣٤,٤	%٢٠,٤	%٩,١	%١,٨	%٧٨,٠٤		
٨	يدعم المعلم شرحه بالتجارب العلمية ومواقف الحياة الاجتماعية ومناقشة الطلاب الموهوبين في ذلك	ك	١٤٤	١٦٠	١١٠	٢٧	٩	٣,٨٩٥	٠,٩٩	٨
		%	%٣٢,٠	%٣٥,٦	%٢٤,٤	%٦,٠	%٢,٠	%٧٧,٩		

من الجدول رقم(٨): يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٩٥) وهذا يعني أن هناك موافقة من المعلمين على الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية وذلك يتمثل في: ١-قيام المعلم بترشيح الطلاب الموهوبين لتمثيل المدرسة بالمسابقات العلمية .٢- تشجيع المعلم لطلابه الموهوبين على المناقشة والمشاركة.٣-إثارة المعلم لتفكير الطلاب الموهوبين أثناء الشـرح.٤-قيام المعلم بتوزيع الجوائز التشـجيعية على الطلاب الموهوبين عند إتقان مهارة أو إنجاز عمل بتميز لإثارة الحافز لدى الطلاب الآخرين للجد والاجتهاد...إلخ).

م	الفقرات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يستخدم المعلم الوسائل التعليمية بتنوع أثناء الشرح.	ك	١٠٥	٢١٠	١٠٦	٢٢	٧	٣,٨٥	٠,٨٩	٩
		%	%٢٣,٣	%٤٦,٧	%٢٣,٦	%٤,٩	%١,٦	%٧٧		
٥	يكلف المعلم طلابه الموهوبين بالبحث العلمي عن نقطة معينة للتدريب والاطلاع ولإثارة الحافز العلمي لديهم.	ك	١٣٢	١٥٣	١١١	٣٨	١٦	٣,٧٧	١,٠٧	١٠
		%	%٢٩,٣	%٣٤,٠	%٢٤,٧	%٨,٤	%٣,٦	%٧٥,٤		
٣	ينفذ المعلم البرامج والأنشطة المختلفة حسب رغبة وميول الطلاب الموهوبين	ك	٧١	١٥٨	١٧٥	٣٧	٩	٣,٥٤	١,١٤	١١
		%	%١٥,٨	%٣٥,١	%٣٨,٩	%٨,٢	%٢,٠	%٧٠,٨		
المتوسط العام								٣,٩٥	٠,٩٤	-

الفصل الخامس : خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها:

٥-١ نتائج الدراسة :كشفت الدراسة عن العديد من النتائج نوضحها فيما يلي:

- **أن المعلمين يقومون برعاية الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية وذلك من خلال :**
  - إسهام المعلم في نجاح البرامج المخصصة للطلاب الموهوبين
  - أن المعلم يعزز دور مصادر التعلم لتكون مكاناً للتعلم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين.
  - أن المعلم يوفر للطلاب الموهوبين بيئة دراسية مثالية تعزز التعاون بينهم وبناء الثقة لديهم.
  - أن المعلم يقوم بتدوين معلومات عن نواحي التفوق العقلي لدى الطالب الموهوب في سجله.
  - يخطط المعلم لرعاية الطلاب الموهوبين منذ بداية العام الدراسي.
- **أن هناك موافقة بدرجة عالية من المعلمين على المعوقات التي تحد من قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية وتتمثل أهم تلك المعوقات في:**
  - ارتفاع نصاب المعلم (٢٤ حصة في الأسبوع).
  - كثافة عدد الطلاب داخل الفصل.
  - قلة الدورات المتاحة للمعلم في مجال الموهوبين.
  - ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين الذين يعملون مع الطلاب الموهوبين.
  - عدم حصول الطلاب على حوافز مقابل النشاط الخارجي (اللاصفي).
  - كثافة محتوى المقرر الدراسي يحد المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بشكل كبير.
- **أن هناك موافقة من المعلمين على الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية وذلك يتمثل في:**
  - يرشح المعلم الطلاب الموهوبين لتمثيل المدرسة بالمسابقات العلمية.
  - تشجيع المعلم لطلابه الموهوبين على المناقشة والمشاركة.
  - إثارة المعلم لتفكير الطلاب الموهوبين أثناء الشرح.
  - قيام المعلم بتوزيع الجوائز التشجيعية على الطلاب الموهوبين عند إتقان مهارة .
  - يشرك المعلم الطلاب الموهوبين بالزيارات العلمية والرحلات الترفيهية لتقوية العلاقة واكتشاف ميولهم ورغباتهم.
  - يستخدم المعلم الألعاب العلمية المختلفة في الشرح لتعليم الطلاب المهارات العقلية المختلفة.

٥-٢ توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقدم الباحث بعض التوصيات والتي يؤمل أن تساهم في قيام المعلم بدوره في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية :

- الحد من كثافة عدد الطلاب داخل الفصل لكي يسهل على المعلم رعاية الطلاب الموهوبين.
- تقليل نصاب المعلم ليتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم في مجال رعاية الطلاب الموهوبين.
- زيادة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يعملون مع الطلاب الموهوبين.
- الحرص على تعاون إدارة المدرسة مع المعلمين في رعاية الطلاب الموهوبين.
- تقديم حوافز للطلاب مقابل النشاط الخارجي (اللاصفي) لزيادة تفاعلهم.
- تكثيف الدورات التدريبية المتاحة للمعلمين في مجال الموهوبين، لكي يسهل عليهم معرفة الأساليب المناسبة لرعاية الطلاب الموهوبين.

٥-٣ مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسات عن دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية في مناطق المملكة التعليمية الأخرى، وبمراحل دراسية أخرى.
- إجراء دراسات عن دور المعلم في الأنشطة العلمية لتفعيل الابتكارات العلمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات عن دور مصادر التعلم ومساهمتها في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية من خلال الإطلاع والبحث العلمي.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد،لطفي بركات .(٢٠١٢م) :**الفكر التربوي في رعاية الموهوبين** .تهامة للنشر :جدة.
- بامشموس،سعيد.عبدالجواد،نور الدين.(٢٠٠١م): **التعليم الابتدائي-دراسة منهجية**.دار الفيصل الثقافية: الرياض- المملكة العربية السعودية.
- التويجري،علي.(٢٠٠٠م):**الموهوبون أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي**.مكتب التربية العربي لدول الخليج.الرياض.
- الجبوري،محمود.(٢٠٠٧م):**من الموهوبين،لماذا نرعاهم**.رسالة الخليج العربي،ع٢٤،السنة العاشرة.
- جروان،فتحي عبدالرحمن.(٢٠٠٢م):**أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**.دار الفكر للطباعة والنشر:عمان .الأردن.
- حواشين،زيدان.حواشين،مفيد.(١٤٣٠هـ):**تعليم الأطفال الموهوبين**.دار الفكر: عمان-الأردن.
- الخراشي،وليد.(١٤٢٥ه): **دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية**.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الخدمة الاجتماعية،جامعة الملك سعود:الرياض.
- الخليفة ، عبد العزيز.(١٤٣٠هـ) :**تصور مقترح لتكوين المعلم السعودي وفقاً لأدواره المستقبلية في مجتمع المعرفة دراسة مستقبلية**.رسالة دكتوراه غيرمنشورة،كلية التربية.جامعة الملك سعود.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله.(٢٠٠٣م): **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**. المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية-مصر.
- آل سيف، مبارك سالم.(٢٠٠٠م): **دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك سعود:الرياض.
- الشرفي،عبدالرحمن محمد.(١٤٢٤ه):**دراسة وصفية لتحديد معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف،من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى:مكة المكرمة.
- عامر،طارق عبدالرؤف .(٢٠١٠م):**اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين** .الدار العالمية للنشر والتوزيع: الهرم- مصر.
- عبدالغفار،عبدالسلام.(٢٠٠١م): **التفوق العقلي والابتكار**.دار النهضة العربية:مصر.

- عبيد،ماجدة السيد .(٢٠١٠م): **تربية الموهوبين والمتفوقين** .دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- العزة،سعيد حسني.(٢٠٠٥م): **تربية الموهوبين والمتفوقين**.دار الثقافة للنشر والتوزيع:عمان-الأردن.
- العنزي،صالح هادي.(٢٠٠٠م): **واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت**.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة الخليج.
- فليه، فاروق عبده.الزكي ،أحمد عبدالفتاح .(٢٠٠٤م): **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً** . دار الوفاء لدنيا الطباعة:الإسكندرية-مصر.
- القريوتي،يوسف.وآخرون.(٢٠١٠م): **المدخل إلى التربية الخاصة**.ط٢،دار القلم:دبي-الإمارات المتحدة العربية.
- آل كاسي، عبد الله بن علي بن معيض.(١٤٣٠هـ): **واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض مناطق المملكة التعليمية**.رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة أم القرى:مكة المكرمة.
- المعايطة،خليل.البواليز،محمد.(١٤٢٤ه): **الموهبة والتفوق**.دار الفكر للنشر:عمان-الأردن.
- مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.(١٤٣٥ه).الرياض-المملكة العربية السعودية.
- نصير،محمد.(٢٠٠٢م): **رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية.دراسة منشورة في المؤتمر العلمي الخامس(تربية الموهوبين والمتفوقين الدخل إلى عصر التميز والابداع)**.كليةالتربية:جامعة أسيوط-مصر.
- وزارة المعارف ، اللجنة العليا للسياسات والتعليم ، الأمانة العامة.(١٤١٦هـ): **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الطبعة الرابعة.مطابع البيان:الرياض-المملكة العربية السعودية.
- وهبة،محمد مسلم حسن .(٢٠٠٧م): **الموهوبون والمتفوقون :أساليب اكتشافهم ورعايتهم، خبرات عالمية** .دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر:الإسكندرية-مصر.

ثانياً :المراجع الأجنبية:

Nelson Prindle.(2002): The necessary competencies of teachers and school administrators in the field of gifted care.New York.the Ronald Press Company.

Nelson,C.and Pindle.(2005):Gifted Taeacher.

Miranda,Kathleen.at-al.(2008):Gifted Elementary Porograms in tawan ROC and the United:Acomparison Us,New-York.

أثر تنوع المثير المصاحب للرسوم المتحركة على أداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة الثانوية

أ. عيدة عبدالله أحمد العمري

المملكة العربية السعودية – أدارة تعليم المخواه

Almeesk-2006@hotmail.com

المستخلص

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية وهي الكشف عن أثر استخدام الرسوم المتحركة المصحوبة بالنص الكتابى على اداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوى، والكشف عن أثر استخدام الرسوم المتحركة المصحوبة بالتعليق الصوتى على اداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، والكشف عن أثر استخدام الرسوم المتحركة المصحوبة بالنص الكتابى والتعليق الصوتى على اداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية بمحافظة المخواة للعام الدراسي 1433- 1434هـ والبالغ عددهم (819) طالبة، وقد اقتصرت الباحثة العينة على طالبات الصف الأول الثانوي بمجمع مدارس البنات بالجوة وكان اختيار العينة قصدياً، حيث تكونت عينة الدراسة من (44) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات (15) طالبة و (14) طالبة و (15) طالبة تعرضت كل مجموعة إلى مستوى مختلف من مستويات المعالجة التجريبية، وقد قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة وهي اختبار من نوع حل مشكلات في مجال صيانة الحاسب الآلي اشتمل على (10) أسئلة عبارة عن مشكلات تواجه مستخدم الحاسب الآلي، والمطلوب حل هذه المشكلات بإتباع خطوات محددة للحل وهي: تحديد المشكلة بدقة، تحليل المشكلة، الحلول المقترحة لتجاوز المشكلة، ترتيب الحلول المقترحة حسب الأولوية، ومن خلالها تم التعرف على مستوى أداء افراد العينة في حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي.

ولإظهار النتائج تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية وهي: حساب المتوسط الحسابي لدرجات كل من المجموعات الثلاث التجريبية في اختبار حل المشكلات، حساب الانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة في اختبار حل المشكلات لمعرفة البعد عن المتوسط الحسابي، إجراء اختبار(ت) للعينات المرتبطة والعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين كل مجموعة قبلي-بعدي، وكذلك للفروق البعدية بين كل مجموعتين مستقلتين، حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمعرفة مدى ثبات أسئلة اختبار حل المشكلات و مناسبتها لأهداف الدراسة، استخدام معادلة انوفا للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي أداء المجموعات الثلاث التجريبية في اختبار حل المشكلات، استخدام معادلة حجم الأثر للتعرف على دلالة الفروق في تحليل التباين بين المجموعات الثلاث ومعرفة أثر المعالجات التجريبية على أداء حل المشكلات.

ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن المجموعة التي مرت بالمستوى الثالث من المعالجة أي الرسوم المتحركة المصاحبة بالصوت حققت تقدماً أفضل من المجموعتين الأولى والثانية بفارق إحصائي دال عند مستوى دلالة (0.05)، وعلى ضوء النتائج خُتمت الدراسة بمجموعة من المقترحات والتوصيات لأبحاث ودراسات مستقبلية كان من أهمها توجيه القائمين على تصميم وإعداد البرمجيات التعليمية إلى الاهتمام ببرمجيات الرسوم المتحركة

كإحدى طرق التدريس الحديثة التي تسهم بجذب انتباه المتعلم ومن ثم مساعدته على بناء ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها وفقاً لنظريات التعلم الحديثه.

Abstract

The current study aims to find the effect of using animated graphics accompanied with text on the performance of solving the problems in computer maintenance by the female students in the first secondary grade. In addition, this study aims to find the effect of using animated graphics accompanied with voice on the performance of solving the problems in computer maintenance by the female students in the first secondary grade. Also, this study aims to find the effect of using animated graphics accompanied with text and voice on the performance of solving the problems in computer maintenance by the female students in the first secondary grade.

In order to achieve the aims of this study, the researcher used the experimental methodological approach with a selected sample from the population of 819 female students of first secondary grade in the secondary schools at Makhwah for the academic year 1433-1434 AH; where the sample size was 44 students selected from the school of aljoh. The selected sample was divided into three groups as follows: first group consists of 15 students, second group consists of 14 students, and third group consists of 15 students; which in each group the level of used animated graphic were different. However, the data collection tool was a short test for solving the problems in computer maintenance which consists of 10 questions from the material explained through the teaching tools in order to assess the level of participated students.

Many statistical analysis tools were used to find the final results; which are: Mean (to calculate the average level of students in each group), standard deviation (to measure the distribution of students' levels from the mean value), T-test (to measure the difference between pre and post status for each group individually and between groups), the Cronbach alpha coefficient (to measure the reliability of data collection tool), ANOVA test (to measure the significant differences between the mean values of the three groups). The most significant result appeared from this study is: the highest achievement with a significant value at the level (a<=0.05) were for the group that used animated graphics accompanied with voice only.

And for this result, the researcher gives some recommendations and future works suggestions to guide the responsible to design and develop the educational tools to focus more on animated graphics in designing since the ability of this method to attract students from different levels, also, the researcher recommended to use the educational theories and apply them in the classes to test their effectiveness in the students achievement

المقدمة:

أصبح لتوظيف التكنولوجيا في المجال التربوي والتعليمي دوراً بالغ الأهمية مما أدى إلى ظهور تحديات للإمكانات والأساليب التعليمية، فقد قدمت التكنولوجيا الحديثة وسائل وأدوات أسهمت بشكل كبير في تطوير أساليب التعليم، كما أتاحت الفرص لابتكار طرق حديثة لتهيئة المناخ التعليمي ليساعد على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين وإثارة اهتمامهم عندما تعمل هذه الطرق في تكامل لإثراء العملية التعليمية مما يساعد على زيادة الانتباه والتركيز والاستيعاب.

حيث ذكر عبدالكريم(٢٠٠٧) أن منظومة تكنولوجيا التعليم ستساعد على تحقيق الأهداف التعليمية وتجاوز العقبات التي تواجه النظام التعليمي بالإعتماد على نظريات التعليم والتعلم وأيضا على نواتج البحوث التي توفر المؤشرات والمعايير الآزمة للتصميم التعليمي الجيد الذي يؤدي في النهاية إلى نواتج تعلم متميزة.

مشكلة الدراسة:

من خلال قيام الباحثة بتدريس مادة الحاسب الآلي لطالبات المرحلة الثانوية لاحظت انخفاض مستوى ادائهن في حل المشكلات المتعلقة بصيانة الحاسب الآلي أثناء استخدامها، وكثرة الاستفسار والشكوى من تعدد المشاكل وتكرار الصيانة للأعطال التي تواجههن اثناء التعامل مع الحاسب الآلي، وكثرة الحاجة للجوء لمحلات الصيانة التجارية، حيث يؤكد الحصري (١٤٧، ٢٠٠٠) على أن كثيرا ما تحدث الأعطال للأجهزة التعليمية، فهذا أمر وارد وبكثرة.

إن القدرة على مواجهة وحل المشكلات تعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية ويعطي فرصة للابتكار حيث يتم بناء المعرفة ذاتيا وليس مجرد تلقي المعرفة (الحلو، ٢٠٠١)، فتمكن الطالبات من تجاوز وحل المشكلات التي تواجههن بأنفسهن يساعدهن على تحصيل المعرفة واكسابهن الاستقلال والثقة (غانم، ٢٠٠٤).

وفي محاولة لإكساب الطالبات المعرفة وتحسين أدائهن في حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي تم الاعتماد على تكنولوجيا الوسائط المتعدة، حيث تأتي هذه الدراسة في إطار البحث وراء استخدام برامج الوسائط المتعددة في العملية التعليمية بصورة فعالة ومؤثرة من خلال معايير واضحة ودقيقة، لا سيما عنصر الرسوم المتحركة باعتبارها أحد الأركان الأساسية في برامج الوسائط المتعددة (أبو السعود، ٢٠٠٠ .)

فكانت هذه الدراسة للكشف عن أثر تنوع المثير المصاحب للرسوم المتحركة على أداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي من خلال ثلاث مستويات للمعالجة يختلف نوع المثير في كل مستوى عن الآخر، حيث يرى الفرجاني (١٩٩٧ ، ٨٥) أن المثيرات التي يجب أن تتسم بها الصورة التعليمية في حاجة ماسة إلى مزيد من البحث والدراسة والإهتمام بالمعايير التربوية في ضوء البحوث العلمية حتى لا تكون مجرد إضافة، وإنما لتقوم بدور تعليمي هام، فإن أثر تعدد المثيرات وعلاقتها بتحقيق الاهداف كمجال واسع، يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة (Schneider and Schiffrin ,١٩٩٧)

فإن قرار تصميم الرسالة التعليمية فى برامج الوسائط المتعددة يعتمد على حدس المصمم التعليمي أكثر من إعتماده على نظرية علمية مما يجعل الاستفادة من الفكر النظري في التطبيق وفي الممارسات والتصاميم التعليمية أمراً محدود، وهذا يقلل بدوره من كفاءة هذه التصاميم في تحقيق تعلم فعّال للمتعلمين، فالمشكلة تكمن فى أن النظرية التربوية أو نظريات التعلم تقدم إطاراً عاماً شاملاً لكيفية التعلم، وتبرز هنا الحاجة إلى أن المصممين التعليميين لابد أن يختبروا هذه الفرضيات الخاصة بالنظرية فى إطار تصميم تعليمي يتحققوا من خلاله من مدى صحة فرضيات تلك النظرية من عدمه ماير(٢٠٠١).

إذاً الدراسة تختبر صحة أحد فروض نظرية محصلة التلميحات التى تشير إلى أن التعلم يزداد كلما زادت المثيرات والتلميحات فى الرسالة التعليمية المقدمة، وتحاول أن تبحث تحت أي ظروف وشروط يمكن أن يتحقق فرض نظرية

محصلة التلميحات، فربما تؤدي هذه الزيادة للمثيرات في الرسالة التعليمية إلى تشتت الانتباه وخصوص إذا كانت تلك المثيرات يتم معالجتها فى نفس قناة المعالجة وبالتالي قد يؤدى ذلك إلى إنخفاض فى مستوى التعلم.

فإن مجال تكنولوجيا التعليم يتكون من شقين أساسيين متكاملين ومتفاعلين هما القاعدة النظرية المعرفية وقاعدة الممارسات العملية والتطبيق حيث أن القاعدة المعرفية البحوث والنظريات هي البناء المعرفي المنظم الذي يتكون من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات في مجال التعليم الإنساني خاصة بعمليات التعليم ومصادر التعلم، أما قاعدة الممارسات العملية والتطبيق فهذه القاعدة تعني الاشتغال العملي بتكنولوجيا التعليم عن طريق تطبيق المعرفة النظرية والتجريبية في تصميم مصادر التعليم المختلفة وإنتاجها وتقويمها واستخدامها (خميس، ٢٠٠٣، ١٤-١٥).

إذاً في ضوء نظرية محصلة التلميحات، توجد مشكلة ان النظرية تقدم إطاراً عاماً وفرضيات عامه ولم تقدم للمصمم التعليمي خطوط مرشدة واضحة عن كيفية التصميم لتلك الرسالة وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن صحة فرضيات النظرية القائل أن التعلم يزداد بزيادة وتنوع مثيرات وتلميحات الرسالة التعليمية من خلال برمجية تعليمية يتنوع فيها المثير المصاحب للرسوم المتحركة للكشف عن أثر هذا التنوع على مستوى أداء الطالبات في حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التنوع في المثيرات المصاحبة للرسوم المتحركة (رسوم مصاحبة بالنص الكتابي– رسوم مصاحبة بتعليق صوتي– رسوم مصاحبة بالنص الكتابي وتعليق صوتي)على أداء حال مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي؟

ويشتق من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما اثر استخدام الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابي على أداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي؟

٢- ما أثر استخدام الرسوم المتحركة المصاحبة بالنص الكتابي والتعليق الصوتي على أداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي؟

٣-ما أثر استخدام الرسوم المتحركة المصاحبة للتعليق الصوتي على أداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-الكشف عن أثر استخدام الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابي على اداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

٢-الكشف عن أثر استخدام الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابي والتعليق الصوتي على اداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

٣-الكشف عن أثر استخدام الرسوم المتحركة المصاحبة للتعليق الصوتي على اداء حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

اهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة بأنها قد تسهم فيما يلي:

١-تقديم بعض الخطوط المرشدة الخاصة بعملية تصميم الرسوم المتحركة والتي يمكن أن تفيد مصممي تلك البرامج ومطوري التعليم بحيث يمكن تصميم الرسالة التعليمية وفقاً لأسس علمية تجريبية سليمة.

٢-قد تفيد الدراسة فى تطوير الفكر النظري القائم على اختبار صحة فرضيات النظريات العلمية وبالتالي قد يكون للدراسة إسهام في الفكر التربوي التعليمي الخاص بتصميم الوسائط المتعددة.

٣-قد تسهم النتائج في إبراز دور تكنولوجيا الرسوم المتحركة و توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية فى إمكانية توظيفها بشكل فعّال.

٤-قد تسهم الدراسة الحالية في تحديد أفضل نمط لتعليم الطالبات من خلال الرسوم المتحركة، مما يسهم في زيادة مستوى تحصيلهن الدراسي وقدرتهن على حل المشكلات بشكل عام، وتنمية مهاراتهن عند التعلم باستخدام أنماط متعددة.

فرضيات الدراسة:

١-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (رسوم متحركة مصاحبة بنص كتابي) فى اختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي قبل المرور بالبرمجية و بعد المرور بالبرمجية.

٢-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (رسوم متحركة مصاحبة بنص كتابي وتعليق صوتي) في اختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي قبل المرور بالبرمجية و بعد المرور بالبرمجية.

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (رسوم متحركة مصاحبة بتعليق صوتي) في اختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي قبل المرور بالبرمجية و بعد المرور بالبرمجية.

٤-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث (رسوم متحركة مصاحبة بنص كتابي– رسوم متحركة مصاحبة بنص كتابي وتعليق صوتي– رسوم متحركة مصاحبة بتعليق صوتي) في اختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي بعد المرور بالبرمجية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وذلك لتعرف على أثر المتغير المستقل وهو تعددية المثير في برامج الرسوم المتحركة (رسم متحرك + نص شاشة / رسم متحرك + نص شاشة + تعليق صوتي/ رسم متحرك + تعليق صوتي) على متغير تابع واحد فقط هو أداء حل المشكلات في صيانة الحاسب الآلي لغرض الكشف عن نوع ومقدار الأثر الذي نتج عن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع حيث تكونت عينة الدراسة من (44) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات المجموعة الاولى(15) طالبة والمجموعة الثانية (14) طالبة و المجموعة الثالثة (15) طالبة تعرضت كل مجموعة إلى مستوى مختلف من مستويات المعالجة التجريبية من خلال عرض برمجية معدة بالرسوم المتحركة وتم التعرف على مستوى أداء افراد كل مجموعة من العينة في حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي من خلال أداة الدراسة بعد المرور بالتجربة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول ثانوي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة المخواة للعام الدراسي 1433هـ/1434هـ، وقد بلغ العدد الكلي للطالبات (819) طالبة ملتحقة لهذا العام بالصف الأول ثانوي وذلك وفقاً لإحصائية رسمية حصلت عليها الباحثة من مركز الإشراف التربوي بمحافظة المخواة، وبعد حصر جميع المدارس الثانوية بمحافظة المخواة، ونظراً لصعوبة إجراء الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، فقد اقتصرت الباحثة عينة الدراسة على طالبات الصف الأول الثانوي بمجمع مدارس الجوة للبنات، وكان اختيار العينة قصدياً.

الدراسات السابقة:

دراسات تتعلق بالمتغيرات البنائية للرسوم المتحركة:

بحثت دراسة Farag (2008م) مبدأ التكرارية في نظرية محصلة التلميحات في إطار شرطين الشرط الأول: تم دراسة مبدأ التكرارية عندما يحدث تغير في توقيت العرض للمعالجة، الشرط الثاني: نفس المبدأ تم اختباره فيما يتصل باختلاف الجنس مع عينة من 180 فرد (93 إناث و 87 ذكور)، استخدم الباحث اختبار حل مشكلات لقياس مدى فهم الدارسين لمحتوى الرسوم، وقد تم تصميم ثلاث عروض لمقاطع من الرسوم المتحركة لكي توضح للمتعلمين كيف يعمل نظام الحركة والصوت في جهاز السينما 16 مم، النوع الأول للعرض كان عبارة عن رسوم متحركة مصاحبة بتعليق صوتي، بينما العرض الثاني كان رسوم متحركة مصاحبة بنصوص شاشة، والعرض الثالث تضمن رسوم متحركة مصاحبة بتعليق صوتي ونصوص شاشة، عينة الدراسة تم توزيعها بشكل عشوائي ومقسمة إلى نصفين، النصف الأول تعرض للمعالجات في زمن طويل نسبيا بينما النصف الأخر تعرض للمعالجات في زمن قصير، نتائج الدراسة أشارت إلى العديد من الفروق الدالة منها أن عدم تكرارية المثير أثر في تحسن أداء حل المشكلات بشكل أكبر من تكرارية المثير، النتائج أشارت لوجود تفاعل بين المعالجة والجنس حيث أن الإناث كان أدائهم أفضل على اختبار حل المشكلات من الذكور في حالة تكرارية المثير والعكس صحيح حيث أن الذكور كانوا أفضل في حالة عدم تكرارية المثير في زمن العرض الطويل نسبيا، الإناث كانوا الأفضل بينما لا توجد فروق بين الجنسين في زمن العرض القصير، زمن المعالجة الطويل نسبيا عمل على تحسين أداء حل المشكلات خصوصا مع تكرارية عرض المثير، أخيراً أشارت الدراسة لوجود تأثير عكسي بشكل متقاطع في توقيت العرض القصير، بحيث أن الإناث كانوا أفضل مع تكرارية المثير بينما الذكور كانوا افضل مع عدم تكرارية المثير، الخلاصة الأساسية من الدراسة أن مبدأ التكرارية في نظرية محصلة التلميحات يجب أن يطبق في تصميم دروس الوسائط المتعددة مع بعض الحذر وذلك لأن نوع الجنس وتوقيت عرض المعالجة لها تأثيرات جوهرية على أداء حل المشكلات.

وفي دراسة Kablan and Munire (2008) التي هدفت إلى قياس الكفاءة التعليمية لدمج النص والرسومات المتحركة القائمة على برنامج كمبيوتر فى تعليم العلوم الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (84) تلميذًا (40 إناث و 44ذكور) من تلاميذ الصف السابع بمدرسة ابتدائية خاصة فى اسطنبول، حيث تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين، قوام كل مجموعة (42) تلميذ وتلميذة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست عن طريق برنامج دمج النص مع الرسومات المتحركة فى نفس الشاشة تتطلب جهدًا عقلياً أقل من تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التى درست عن طريق برنامج فصل النص وعرض الرسومات المتحركة فى منطقتين منفصلتين على الشاشة، وأن أداء التلاميذ فى هذه المجموعة دمج الشكل كان أعلى من أداء تلاميذ مجموعة فصل الشكل، وكذلك وجد أن الكفاءة التعليمية للمجموعة التجريبية الأولى أعلى من المجموعة التجريبية الثانية، وأخيرًا لا يوجد فرق بين المجموعتين فى زمن التعلم.

وهدفت دراسة أمل السيد (2006) إلى تحديد أنسب مكان لوضع الصورة الثابتة والصورة المتحركة مع النص المكتوب في إطار واحد، وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالب من طلاب الفرقة الأولى شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بالزقازيق، وتم تقسيمهم إلى 4 مجموعات تجريبية، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كلا من طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت برمجية تعليمية وضع فيها النص يمين الإطار – الصور الثابتة وسط الإطار والصورة المتحركة يسار الإطار وطلاب المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت برمجية تعليمية وضع فيها النص يمين الإطار والصورة المتحركة وسط الإطار والصورة الثابتة يسار الإطار على التحصيل الدراسي للطلاب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بنين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت برمجية تعليمية وضع فيها النص يمين الإطار والصور الثابتة وسط الإطار والصورة المتحركة يسار الإطار وطلاب المجموعة التجريبية الثالثة والتي استخدمت برمجية تعليمية وضع فيها النص يمين الإطار والصورة الثابتة اعلى يسار الإطار والصورة المتحركة أسفل يسار الإطار على التحصيل الدراسي للطلاب لصالح المجموعة التجريبية الأولى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات كلا من المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت برمجية تعليمية وضع فيها النص يمين الإطار هو المكان الثاني الذي يقراه المتعلم بصريا بعد مكان وضع النص المكتوب يمين الإطاروبالتالي تصبح قراءتها واستيعاب محتواها سهل، توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات كلا من طلاب المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت برمجية تعليمية وضع فيها النص يمين الإطار والصورة المتحركة وسط الإطار والتي استخدمت برمجية تعليمية وضع فيها النص يمين الإطار والصورة الثابتة اعلي يسار الإطار – والصورة المتحركة أسفل يسار الإطار على التحصيل الدراسي للطلاب لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

كما قام Farag (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أساليب مختلفة لإضافة الكلمات نصوص أو تعليق صوتي إلى الرسوم المتحركة تأسيساً على النظرية المعرفية لكيف يتعلم المتعلم، مع عينة قوامها (392) فرد (201 إناث و 191 ذكور) من طلاب البكالوريوس بقسم تكنولوجيا التعليم بجامعة عين شمس، تم قياس الخبرة السابقة لعينة الدراسة على مقياس للخبرة السابقة في تكنولوجيا الفيديو، كانت الادوات للدراسة اختبارات في التذكر الحر وحل المشكلات للتعرف على مدى فهم الطلاب للرسوم المعروضة، تم تصميم ثلاث تجارب للتعرف على الآثار المختلفة للجنس وبناء/عرض دروس الوسائط المتعددة التي تبين فصل الألوان في كاميرا الفيديو، تم عرض محتوى درس الوسائط باستخدام تنوع في التركيب البنائي بمعنى، في التجربة الأولى كانت رسم متحرك والتعليق الصوتي المصاحب، بينما في التجربة الثانية استخدم الرسم المتحرك مع نص الشاشة، وفى التجربة الثالثة استخدم الرسم المتحرك مع التعليق الصوتي ونص الشاشة، استخدمت وحدة في مقرر إنتاج الفيديو كمادة للمعالجة التجريبية للمحتوى المقدم وهى وحدة يقوم الباحث بتدريسها في كلية التربية جامعة عين شمس، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من الفروق الدالة على مقاييس الأداء هي أن الخصائص البنائية للرسوم المتحركة لها تأثير ذو دلالة على التذكر وحل المشكلات حيث وجد أن الدروس التي استخدمت الدمج للوسائط المتعددة كانت الأفضل على مقاييس التذكر وحل المشكلات خصوصا المعالجة التي استخدمت التزامن في عرض الرسوم المتحركة والتعليق الصوتي، الدروس التابعية للوسائط لها اثر على التذكر وحل المشكلات حيث أشارات الدراسة إلى أن التصميم ذو الامتداد المكاني القصير كان الأفضل، الدمج في الوسائط المتعددة أفضل عندما لا تكون هناك معلومات تشتت الانتباه في الدرس، هناك تفاعل بين أسلوب العرض لمادة التعلم وبين الجنس، حيث وجد أن الإناث يحققن نتيجة أفضل مع المعالجات اللفظية بينما الذكور مع المرئيات، التركيب البنائي لمادة التعلم يتفاعل مع الجنس ليؤثر على الأداء بحيث أن الإناث كانت الأفضل في دروس الوسائط المتعددة التي تعتمد على أسلوب الفصل بين

الوسائط بينما الذكور كانوا الأفضل في دروس الوسائط التي تعتمد على أسلوب الدمج بين الوسائط، هناك تفاعل تم رصده بين الجنس وقناة الاتصال في درس الوسائط المتعددة بحيث أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور عندما كانت قناة الاتصال في درس الوسائط مفردة بينما كان الذكور أفضل في وجود قناتين للاتصال في درس الوسائط، الرسالة الأساسية والخاتمة التي أشارت لها الدراسة هي أن مصممي الوسائط المتعددة القائمين على تصميم الرسوم المتحركة التعليمية من الأفضل أن يعتمدوا في تصميمهم كيف يعالج ويمثل المتعلم المعلومات.

وفي دراسة فرجون (2001) التي هدفت إلى التعرف على التوقيت المناسب (قبل – أثناء – بعد) لعرض الرسوم المتحركة مع اللغة اللفظية المجردة (المسموعة والمقروءة) عندما تعرض على الطلبة من خلال شريط فيديو لتعليم مفهوم الانترنت، تكونت عينة الدراسة من (162) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، تم توزيعهم على ست مجموعات تجريبية، من أدوات الدراسة اختبار من نوع الاختيار من متعدد قبلي وبعدى، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، أعد الباحث برنامج تعليمي باستخدام الرسوم المتحركة الثنائية الأبعاد لتوضيح مفهوم الانترنت، توصلت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي تناول اللغة اللفظية قبل الرسوم المتحركة هي أفضل المجموعات، في حين المجموعة التي تناولت اللغة اللفظية بعد الرسوم المتحركة هي أدناهم، كذلك فأن اللغة المسموعة أكثر تأثيراً من اللغة المقروءة عندما يصاحبها الرسوم المتحركة، أما إذا استخدمت اللغة المسموعة قبل الرسوم المتحركة فهي الأفضل بالمقارنة باللغة المقروءة على التحصيل المؤجل.

واجرت أيضاً منى جاد (2000) دراسة استهدفت التعرف على الأسلوب الأمثل لتقديم المهارة الحركية بالرسومات والصور المتحركة أو الاثنين معا وسرعة العرض المثلى لتقديم المهارة الحركية في برامج الكمبيوتر متعدد الوسائل وقد بلغ عدد المجموعة (96) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتقسيمهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات تجريبية حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وكان من أهم الأدوات البرمجية واختبار المهارة الحركية وجاءت النتائج تؤكد أن استخدام أسلوب جمع الرسومات والصور المتحركة معا عند إنتاج برامج الكمبيوتر.

دراسات تتعلق بإستخدام الرسوم المتحركة في تنمية المهارات ونواتج التعلم المختلفة:

أجرت أنجي توفيق (2011م) دراسه هدفت إلى إكساب تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعض مهارات التفكير الناقد والتعامل مع الكمبيوتر من خلال استخدام برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة في تدريس الباب الثاني "Windows XP" المتضمن في كتاب الحاسب الآلي للصف الأول الإعدادي، وقد تكونت عينة الدراسة من (40)تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتم اختيارهم من مدرستين من المدارس الحكومية بمحافظة المنيا، وأعدت الباحثة أدوات الدراسة وكانت عبارة عن بطاقة ملاحظة أداء لمهارات التعامل مع الحاسب الآلي واختبار التفكير الناقد بما يناسب مادة الحاسب وعينة الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، الذي يعتمد على طريقة القياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة ومن اهم النتائج التي توصلت إليها أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ لمهارات التعامل مع الكمبيوتر لصالح التطبيق البعدي، يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي، وأنه بلإمكان التنبؤ بالتفكير الناقد من خلال بطاقة ملاحظة الأداء لدرجات أفراد مجموعة الدراسة فى التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة (2009م)Farag إلى التعرف على أثر الأسلوب المعرفي (تم قياسه بأداء تحليل الأسلوب المعرفي CSA) والجنس على أداء التذكر للتلاميذ في محتوى درس عن الجهاز الهضمي، وقد تم إجراء دراسة على عينة عشوائية مكونة من 200 فرد من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (112 إناث و 88 ذكور) من أربع مدارس في محافظتي القاهرة

والقليوبية، وتم استخدام اختبار تحليل الأسلوب المعرفي والذي يصنف تلاميذ العينة طبقا لبعدين هما الكلي – التحليلي وكذلك اللفظي – الصوري، واختبار للتذكر في المحتوى للتعرف على فهم الطلاب للدرس، استخدم أسلوب تحليل التباين متبوعا بمعادلة حجم الأثر للتعرف على الفروق وحجم التأثير، المعالجة الأولى كانت عبارة عن درس نصي مصاحب بالرسوم الثابتة وقدم للتلاميذ لدراسته في حدود 390 ثانية، المعالجة الثانية كانت عبارة عن عرض بالرسوم المتحركة لمحتوى الدرس معتمدا على الدرس النصي المصاحب بالرسوم وأتيح للتلاميذ رؤيته لمدة 130 ثانية ويمكنهم رؤيته لثلاث مرات، تم تقسيم عينة الدراسة لنصفين بشكل عشوائي بين النص المصاحب للرسوم وبين الرسوم المتحركة، عدد الإناث والذكور كان تقريبا متساوي داخل المجموعات، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من الفروق الدلالية هي أن أسلوب عرض مادة التعلم له أثر دال على التذكر وتتفوق الرسوم المتحركة في ذلك، الجنس له تأثير دلالي على التذكر وتتفوق الإناث على الذكور، وأن الأسلوب المعرفي ليس دالاً لكن تظهر دلالته عند التفاعل مع أسلوب عرض مادة التعلم بحيث تسهم الرسوم المتحركة في تفوق ملحوظ لمجموعي الأسلوب المعرفي اللفظي والصوري عن الشكل الورقي للدرس، بالإضافة لذلك تسهم الرسوم المتحركة في زيادة تحصيل التلاميذ ذوى الأسلوب المعرفي التكاملي عن الشكل الورقي للدرس، هناك تفاعل بين الجنس وأسلوب العرض حيث أن الإناث كانوا أفضل في المعالجة الورقية على الذكور بينما هناك فروق طفيفة فيما يتصل بالجنس بالنسبة للمعالجة الكمبيوترية، هناك تفاعل بين الجنس والأسلوب المعرفي حيث أن الإناث تفوقن مع العرض الكلى بينما الذكور كانوا الأفضل في العرض التحليلي للدرس، هناك تفاعل بين الجنس والأسلوب المعرف وأسلوب العرض حيث أثبتت الدراسة تفوق الإناث في الشكل الورقي للعرض بصفة عامة بينما مع عرض الرسوم المتحركة، هناك تفاعل تقاطعي بين الكليين والتحليليين للإناث والذكور.

كما قام Tannu (2008) بدراسة سعت إلى استخدام برمجية الرسومات المتحركة في التدريس لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة حيث هدفت إلى تحسين العمليات العلمية من خلال برامج الرسومات المتحركة، واشتملت عينة الدراسة على (59)طالب من طلاب المرحلة الثانوية تم تقسيمهم في مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة برنامج في الرسومات المتحركة لتحسين مهارات الطلاب تجاه التحصيل وعملية التعلم، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج يهم الباحثة منها وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في ارتفاع التعلم وبقاء أثره لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى أن برامج الرسومات المتحركة تحفز الطالب في عملية التعلم وترفع من مهاراته العلمية.

وسعت دراسة Hoffler (2007) إلى فحص التحليل البعدي لمعدل استخدام برمجية الرسومات المتحركة في عملية التدريس، واشتملت عينة الدراسة على (76) دراسة للرسومات المتحركة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن حوالي (26) دراسة استخدمت برمجية الرسومات المتحركة في عملية التدريس، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرسومات المتحركة تؤثر بنسبه 95% في إنقاص الوقت المخصص لعملية التعلم، وانها تسهم بنسبة 95% في رفع الحس الفني والنقدي لدى الطلاب وفى النهاية توصلت الدراسة إلى أن برمجية الرسومات المتحركة تسهم إلى حد كبير في رفع المهارات المعرفية للطلاب وتعزيزها وتؤثر في النمو المعرفي للطلاب.

كما استقصت دراسة Kelly(2007) أثر استخدام برمجية الرسومات المتحركة في تدريس الكيمياء وتعليم الطلاب مهارات تلخيص الأفكار من خلال استخدام أسلوبين مختلفين في الرسومات المتحركة في تعليم دروس الكيمياء، واشتملت عينة الدراسة على (18) طالب من طلاب الكليات، واستخدمت الدراسة برنامجين للرسومات المتحركة الأول يقوم على التفاعل بين الطالب والبرنامج أما البرنامج الآخر فيقوم بعرض عمليات تلخيص الأفكار عند تعليم مادة الكيمياء، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق بين أسلوبي الرسومات المتحركة لصالح مجموعة التفاعل مع الرسومات المتحركة، كما توصلت الدراسة إلى أن هذه البرامج تساعد الطلاب في عملية الشرح والتلخيص.

وبحثت دراسة Munyofu (2007) تأثير استخدام برمجية الرسومات المتحركة على تسهيل التحصيل الدراسي وقياس مستوى التقدم في عملية التعلم، واشتملت عينة الدراسة على (85) طالب في عمر يتراوح ما بين12 - 14عاماً، وتم فحص معدل استخدام برامج الرسومات المتحركة ومعدل استخدام الألفاظ والصور، واستخدمت الدراسة تحليل التباين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في التحصيل قبل وبعد استخدام برمجية الرسومات المتحركة لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين الرسومات المتحركة وبقاء اثر التعلم لدى الطلاب.

وأجرى Mash (2006) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية المثيرات البصرية في برامج الحاسب التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تنمية المهارات العملية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين كل مجموعة مكونة من(40) طالب من خريجي الكلية تم عرض برنامج الحاسوب على المجموعة الأولى التي تدرس المثيرات البصرية بنمط نص مقابل صور متحركة ونفس البرنامج الذي يحمل نفس المحتوى تم عرضه أيضا ولكن بنمط نص مقابل رسوم متحركة، وانتهت الدراسة إلى ارتفاع مستوى المجموعة التي تدرس بنمط النص مقابل الصور المتحركة في أداء المهارات العملية.

وفي دراسة رشا صلاح الدين (2005) التي هدفت إلى تحديد بعض المفاهيم الجغرافية المناسب تدريسها لأطفال الروضة مثل فصول السنة، مظاهر السطح، دورة القمر، الجهات الأصلية، تكوين المطر، وتنمية هذه المفاهيم بواسطة برنامج تفاعلي للرسوم المتحركة، وقياس مدى فعالية هذا البرنامج ، أما عينة الدراسة فهي عشوائية من أطفال المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال من (5-6) سنوات، ومن الأدوات التي استخدمت في الدراسة اختبار رسم الرجل لتحديد ذكاء الأطفال، مجموعة من الأنشطة القبلية، وكراسة تطبيقات بعدية لقياس فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم الجغرافية التي تم اختيارها اتبعت الدارسة أسلوب إنتاج الرسوم المتحركة الثنائية الأبعاد بالكمبيوتر، استخدم المنهج الوصفي التحليلي في تجميع وتحديد الإطار النظري، والمنهج التجريبي، أكدت نتائج الدراسة أن استخدام الرسوم المتحركة بعناصرها المتعددة من رسوم وصوت وموسيقى ومؤثرات صوتية، ساعد على جذب اهتمام الأطفال وإثارة فضولهم ورغبتهم في استيعاب محتوى البرنامج مما ساهم في زيادة قدرتهم على التعلم، كما أن استخدام الوسائط المتعددة مع الرسوم المتحركة، ساعد على مخاطبة أكثر من حاسة في آن واحد، مما أدى إلى فهم مستوى البرنامج بشكل أكبر، وأدى ذلك إلى السرعة في التعلم، أوصت الدراسة بالاهتمام ببرامج الرسوم المتحركة والاستفادة منها كعنصر تعليمي ذو قوة جذب وتأثير شديد في الأطفال، والاهتمام باستخدام الكمبيوتر في مرحلة رياض الأطفال كوسيلة تعليمية.

وهدفت دراسة سالم (2005) إلى وضع تصور لبرنامج كمبيوتر تعليمي مقترح لتنمية المهارات الأساسية اللازمة لتجميع وصيانة الحاسب الآلي وتحديد مكونات هذا البرنامج وصياغة أهدافه وأن يفهم المتعلم النظام الحقيقي بصورة أفضل من خلال برنامج المحاكاة، وذلك لاتخاذ القرار الصحيح والمناسب أثناء التفاعل مع النظام الحقيقي، واقتصرت عينة الدراسة على طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم تخصص حاسب آلي بكلية التربية النوعية ببورسعيد وتقسيمها لمجموعه ضابطة ومجموعه تجريبية، ومن أدوات الدراسة استبيان تحديد المهارات الأساسية اللازمة لتجميع وصيانة الكمبيوتر واختبار قياس المهارات للطلاب لبيان اثر البرنامج المقترح قبلي وبعدي، استخدم المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتصميم برنامج محاكاة ثلاثي الأبعاد لقياس تأثيره على مستوى الطلاب المهاري المرتبط بالصيانة والتجميع توصلت، من نتائج الدراسة أن الرسوم الثلاثية الأبعاد مثيرات تزيد من حماس المتعلمين ومفيدة في عملية التعلم وأن المثيرات المرئية والمسموعة من خلال النماذج ثلاثية الأبعاد يساعد المتعلمين كثيرا في تعلمهم ولا يشعرهم بالملل وأن استخدام المحاكاة مفيد جدا في حالة تعلم مهارات الصيانة والتركيب للمكونات المادية المختلفة للأجهزة بصفة عامة وجهاز الكمبيوتر بصفة خاصة.

واجرى أيمن وعصام الدين (2001) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج تعليمي باستخدام الرسوم المتحركة على صعوبات تعليم بعض مهارات التربية الرياضية للتلاميذ ذوي الأنماط الجسمية المختلفة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واشتملت عينة الدراسة على (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين واستخدمت الدراسة أدوات برنامج تعليمي من خلال الرسوم المتحركة، ومجموعة من اختبارات المهارة الحركية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج يهم الباحثة منها وجود اثر موجب دال للبرمجية التعليمية باستخدام الحاسب الآلي في علاج صعوبات تعلم المهارة الحركية.

ودراسة مي رضوان (2001) التي هدفت إلى التعرف على التغير في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي الناتج عن استخدام ثلاث طرق مختلفة لعرض مادة تعليمية واحدة خاصة بمناسك الحج، وذلك من خلال عرض المادة على مجموعتين تجريبيتين إحداهما تدرس البرنامج من خلال الرسوم والصور المتحركة عددها (20) والثانية تدرس البرنامج نفسه من خلال صور ثابتة عددها (20)، والمجموعة الثالثة ضابطة تدرس الموضوع بالطريقة الاعتيادية عددها (30)، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وأجرى Poll and Jock (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج كمبيوتري قائم على استخدام الرسوم المتحركة والتعليق الصوتي، على تعليم القراءة للمبتدئين، تكونت عينة الدراسة من المتعلمين المبتدئين في قراءة اللغة الإنجليزية، بتعليم (43) حرف إنجليزي رغم أن اللغة الإنجليزية (26) فقط وذلك من خلال استخدام المقاطع الإنجليزية والحروف التي تتكون مع بعضها لتعطى حرف جديد بحيث تقسم الحروف بصرياً إلى مجموعات حسب النطق مثل: ion . sh. ch ، طور البرنامج الكمبيوتري إلى أن أصبح قاموس ناطق حيث يستخدم الرسوم المتحركة الكمبيوترية لتقسيم الكلمة المكتوبة إلى حروف منطوقة، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، أكدت نتائج الدراسة أن التعلم من خلال الرسوم المتحركة مصحوباً بالتعليق الصوتي كان أفضل وسيله لتعليم اللغة الإنجليزية، كما أن استخدام الرسوم المتحركة شجع المتعلمين على استكمال التعلم من خلال البرنامج.

ودراسة وفاء إبراهيم (1999) التي هدفت إلى التعرف على مستويات التفاعلية في برامج الكمبيوتر التي تعتمد على تعدد المثيرات البصرية لإكساب الطلاب المهارات الأدائية لأجهزة العروض الضوئية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة جامعة المنيا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي في جميع أنواع التفاعل المستخدم فيها المثيرات البصرية.

ودراسة Jacek (1997) وقد هدفت إلى التعرف على تأثير اختلاف جنس المتعلم على تعلم مادة الفيزياء، ودراسة مدى فعالية استخدام الرسوم المتحركة الكمبيوترية على تعلم الفيزياء، تكونت عينة الدراسة من (332) طالب من الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، كما قام بإنتاج ثلاثة أفلام رسوم متحركة كمبيوترية تعليمية لتعليم مادة الفيزياء، أكدت نتائج الدراسة على دور الرسوم المتحركة الكمبيوترية في زيادة تحصيل الطلاب لمادة الفيزياء، وأتضح ذلك من خلال نتائج الطلاب بعد مشاهدة تلك الأفلام، كما أشارت الدراسة إلى عدم تأثير جنس المتعلم على عملية تعلم مادة الفيزياء من خلال أفلام الرسوم المتحركة.

كما أجرى poohkay and michael (1995) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام الرسوم المتحركة والوسائل البصرية على تعليم مادة الرياضيات لدى طلاب المدارس الثانوية، قامت الدراسة على المقارنة بين استخدام

الرسوم المتحركة، والصور الساكنة، والنص على اكتساب مهارات مادة الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (147) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لقياس مدى فعالية الثلاثة وسائل على تحصيل مادة الرياضيات، أكدت نتائج الدراسة أن استخدام الرسوم المتحركة أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات، ويليها استخدام الصور الساكنة، بينما استخدام النص فقط لم يؤثر على زيادة تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات.

دراسات تتعلق بحل المشكلات وطرق تنميتها:

قامت دينا الفلمباني (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من طالبات الصف الاول الاعدادي منخفضي التحصيل الدراسي من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة، شملت العينه (34) طالبة من طالبات مدرسة السيدة خديجة الإعدادية للبنات بمحافظة القاهرة، قسمت لمجموعتين مجموعة تجريبية (17) ومجموعة ضابطة (17)، استخدمت الباحثة مجموعة من الادوات منها اختبار تحصيلي في مادة العلوم واختبار لقياس مهارات حل المشكلات من إعداد الباحثة، ومن ابرز نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لحل المشكلات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

كما اجرى علوان (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية وحاولت الدراسة التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي تعزى إلى عدة متغيرات أهمها الجنس، المستوى الدراسي، المستوى التحصيلي، مكان السكن، المستوى الاقتصادي، الوضع الاجتماعي، وللإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تكونت عينة الدراسة من (270) طالب وطالبة، (166) طالب، (104) طالبة من مدرسة الصلاح الخيرية دير البلح، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي للتعرف على علاقة الارتباط بين كل من متوسطات مقياس تجهيز المعلومات، والقدرة على حل المشكلات من إعداد الباحث، و كانت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعاً لمتغير الجنس في حين وجدت فروق جوهرية في المجال العقلي والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى (0,01) في مقياس القدرة على حل المشكلات لكن الفروق الجوهرية في المجال الوجداني لصالح الذكور وفي المجال الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات، وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، ووجود فروق في المجالين العقلي والاجتماعي والدرجة الكلية تبعاً لمقياس القدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير المستوى الدراسي، وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي، ووجود فروق جوهرية في مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى دلالة إحصائية (0,01) تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي، عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير مكان السكن.

ودراسة وائل (2004) التي هدفت إلى تدريب بعض تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة من خلال دراستهم لمقرر الرياضيات للفصل الدراسي الثاني، ودراسة أثر استخدامها على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية، وتكونت العينه من تلاميذ مدرسة مبارك الابتدائية التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة الجيزة قسمها لمجموعة تجريبية وضابطة، واقتصرت على تدريس مقرر الفصل الدراسي الثاني من كتاب الرياضيات، واقتصرت على قياس مستوى التلاميذ عند مستويات التذكر – الفهم - التطبيق واستخدم الباحث الاختبار

التحصيلي من اعداد الباحث، واختبار حل المشكلات الرياضية، وقد توصل الباحث إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة له اثر فعّال في تدريس الرياضيات وتنمية التحصيل وحل المشكلات في الرياضيات بصفة عامة ولدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة.

وفي دراسة العدل وعبد الوهاب (2003) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي وكذلك المقارنة بين البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي، وتكونت عينة الدراسة من (303)طالب (120) بنين و (116) بنات، واستخدم الباحث في دراسته اختبار الذكاء العالي من إعداد السيد محمد خيري، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار1970 ، واختبار التحصيل الدراسي ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج من أهمها وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة حيث ان كلاً منهما يتبع التنظيم العقلي المعرفي في الشخصية، وإلى اختلاف العلاقة في حالة العينة الكلية عنها في حالة المتفوقين عقلياً، ووجود فروق دالة إحصائياً في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم لصالح العاديين ووجود تأثير لنوع الطالب على درجات الطلاب في جميع المقاييس ما عدا مقياس المراجعة والتقويم، وكذلك وجود تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في جميع المقاييس ووجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين.

ودراسة مليحة نبيل (2003) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالب وطالبة، استخدم الباحث ثلاثة اختبارات اختبار الذاكرة قصيرة المدى وهو يتكون من قائمتين الأولى من عشرة كلمات لأشياء متنوعة(عربية) والثانية تتكون من عشرة كلمات لأسماء علم (أجنبية)، والاختبار الثاني هو اختبار الذاكرة طويلة المدى حيث يتضمن قصة عن منافسة بين لاعبي كرة قدم ينتمون إلى ناديين مختلفين، وتحتوي القصة على عشرة أسماء عربية غير مألوفة كي لا تكون سهلة في التذكر، أما الاختبار الثالث هو اختبار القدرة على حل المشكلات، ويتكون من ثماني مشكلات متدرجة الصعوبة من مقرر الرياضيات للصف العاشر من إعداد الباحث، وتوصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلة ودرجاتهم في اختبار الذاكرة قصيرة المدى، وأنه توجد علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في اختبار الذاكرة طويلة المدى ووجود علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات والتفاعل بين درجاتهم في كل من اختباري الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

وهدف Goldberg & Bush (2003) في دراستهم إلى إكتشاف حل المشكلات الرياضيه و استخدام مهارات ما وراء المعرفة كأداة لتنمية تلاميذ الصف الثالث إبتدائي بإستخدام ما وراء المعرفة واختبار اثرها على نمو التلاميذ في مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات على مدار السنة، تكونت العينة من فصلين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي فصل تجريبي استخدم فيه استراتيجيات ما وراء المعرفة وفصل لم يتم استخدامها عليه المجموعة الضابطة، وكلا الفصلين تلقوا ست حصص في الاسبوع، وأوضحت النتائج أن ادوات الدراسة قد نمت أداء تلاميذ الصف الثالث على حل المشكلات الرياضية، وان التلاميذ قد تعلمو مراقبة افكارهم أكثر خلال حلهم للمشكلات، كما ان التلاميذ الذين تلقوا التعليمات في مهارات ما وراء المعرفة زادت لديهم التخطيط والتقويم، في حين ان مهارات حل المشكلات قد نمت من خلال العملية

التدريبية وقد كان التغيير الأكثر وضوحاً قد تجلى في مجال الفهم، وكنتيجة لإستراتيجيات ما وراء المعرفة فإن التلاميذ قد تقدموا بشكل ملحوظ في محاولاتهم لفهم المشكلة، وفي استخدامهم الاستراتيجيات والحلول ولكن بصورة أقل.

وقام Massond (1997) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعات في تخصصات الهندسة والرياضيات والفنون والدراسات الثقافية إضافة للتعرف إلى العلاقة بين القدرة على حل المشكلات وتقدير الذات، لتحقق من ذلك اجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (400) طالب وطالبة من جامعة ميسوري (Missouri) في كلومبيا، أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمستوى الكلية (علمية – إنسانية) بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إجابية بين القدرة على حل المشكلات وتقدر الذات.

ودراسة الزيات (1984)التي هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط كل من السن والذاكرة والمستوى التعليمي كمؤشر للبنية المعرفية بمستوى الأداء على حل المشكلات والتعرف على الوزن النسبي لدور كل من هذه المتغيرات الثلاث في التباين الكلي لمستوى الأداء على حل المشكلات عند اختلاف المرحلة العمرية والمستوى التعليمي والتعرف على أي من هذه المتغيرات ذو تفاعل موجب التأثير في مستوى الأداء على حل المشكلات وحاولت هذه الدراسة التوصل إلى معادلات يمكن بموجبها التنبؤ بمستوى الأداء على حل المشكلات، واشتملت العينة على (100) طالب وطالبة منهم (65) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس سنة ثالثة شعبة بيولوجي، و(35) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم الخاص السنة الثانية، استخدم الباحث اختبار الذاكرة وهو أحد اختبارات بطارية اختبارات فلاتجان لتصنيف الاستعدادت وقام الباحث باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين ومعامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل التباين الثنائي والأسلوب الإحصائي الخاص لتحليل المسار وتوصل الباحث إلى أن حل المشكلة يتطلب سعة تذكرية تسمح بمعالجة المعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة المدى لطبيعة الموقف المشكل ومتطلباته، وأن ذاكرة الفرد الأكثر معرفة وخبرة لديه مخزون من استراتيجيات الحلول التي سبق له استخدامها في مشكلات قد تكون مماثلة أو مشابهة للمشكلة له قدرة أكبر على حل المشكلات، وأن هناك ارتباط وثيق بين البنية المعرفية (المستوى التعليمي) وسعة الذاكرة لدى الفرد، وأن حل المشكلة كأي نشاط عقلي يكون محكوماً بطبيعة التكوين العقلي ومستوى الأداء على أي مشكلة أو مهمة من المهام هو دالة مشتركة لكل من محددات المشكلة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يمكن ذكر الملاحظات التالية:

1-اتبعت الدراسات المنهج التجريبي للتعرف على مدى فاعلية وأثر المثيرات في برمجيات الوسائط المتعددة وبالتحديد في الرسوم المتحركة بمتغيراتها البنائية المختلفة على نتائج التعلم.

2- تنوعت طريقة تقسيم عينة الدراسة فقسمت إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة كدراسة Tannu(2008) ودراسة عبدالرحمن (2005)، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية كدراسة Farag (2009) ودراسة (Kablan and Munire 2008) ودراسة Mash (2006) ودراسة محمود وعزمي (2001) ، وقسمت العينة أيضاً إلى ثلاث مجموعات كدراسة Farag (2006) ومي رضوان (2001) ومنى جاد (2000) و(1995) Poohkay، مجموعات تجريبية كدراسة أمل السيد (2006) وإلى ست مجموعات تجريبية كدراسة فرجون (2001) ومنها من اكتفى بمجموعة تجريبية واحدة كدراسة أنجي توفيق (2011) و Manyofu (2007) ودراسة وفاء إبراهيم (1999).

3-أظهرت معظم عينات الدراسات التي تنوعت بين طلاب المدارس بمراحل التعليم المختلفة رياض الاطفال، الإبتدائي، المتوسط، الثانوي تفاعل واستجابة إيجابية، وهذا يدل على دور الرسوم المتحركة في إثارة المتعلمين وجذب إنتباههم على اختلاف اعمارهم وقد اتضح هذا في النتائج كما في دراسة انجي توفيق (2011) ودراسة Farag(2009) ودراسة Tannu(2008) ودراسة Hoffler(2007) ودراسة Manyofu(2007) ودراسة رشا صالح (2005).

4- تنوع محتوى ومجالات المادة العلمية التي اشتملت عليها الدراسات السابقة وهذا يؤكد على مرونة الرسوم المتحركة ومناسبتها لكثير من المجالات والتخصصات العلمية وبالتالي تتضح أهمية توظيفها بفاعلية في الموقف التعليمي.

5- هدفت الدرسات التي تناولت حل المشكلات إلى تنمية مهارات حل المشكلات كما في دراسة دينا الفلمباني (2011) و Goldberg and Bush (2003) حيث اهتمت الاخيرة بتنمية اداء التلاميذ على حل المشكلات الرياضية، ومنها ما هدف إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات وتجهيز المعلومات كدراسة علوان (2009)، وعلى العلاقة بين القدرة على حل المشكلات وبين مهارات ما وراء المعرفة كما في دراسة العدل وعبدالوهاب(2003)، وايضاً علاقة القدرة على حل المشكلات مع الذاكرة طويلة وقصيرة المدى كدراسة مليحة (2003) وبحثت دراسة الزيات (1984) في علاقة حل المشكلات مع الذاكرة ايضاً والسن والمستوى التعليمي، وتنوعت عينة هذه الدراسات بين طلبة المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية وتنوع المراحل يدل على أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب مهما كانت المرحلة العمرية التي ينتمون إليها حيث اظهرت نتائج بعض الدراسات ان تنمية القدرة على حل المشكلات ينمي لدى التلاميذ الثقة وتقدير الذات كما في دراسة Massond (1997).

6- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كما في دراسة Farag (2009) ودراسة Farag (2008) ودراسة Kablan and Munire(2008) ودراسة أمل السيد (2006) ودراسة Farag (2006) ودراسة فرجون (2001) ودراسة منى جاد(2000) ودراسة Poohkay(1995) بشكل عام في محاولتها للكشف عن أنسب الطرق لعرض وتصميم البرمجيات التعليمة بالوسائط المتعددة

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- استخدمت الدراسة الحالية الرسوم المتحركة كوسيط أساسي في البرمجيات الثلاث مضافاً إليها في كل مستوى نوع مختلف من المثيرات لتعرف على أثر هذا التنوع على مستوى الأداء في حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

- كشفت الدراسة الحالية عن تعارض مع نظرية تجميع المثيرات اومحصلة التلميحات القائلة أن التعلم يزداد بزيادة عدد المثيرات في الموقف التعليمي.

- تم بناء أداة الدراسة التي كانت عبارة عن اختبار من نوع حل المشكلات بالرجوع لخطوات حل المشكلات التي تطرقت لها العديد من الدراسات بما يتوافق ويتناسب مع المحتوى العلمي الخاص بالدراسة .

مناقشة نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود أثر لتنوع المثير فى برمجيات الرسوم المتحركة على مستوى الاداء في حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي كما اتضح من اختبار حل المشكلات البعدي بشكل عام، وتبيّن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تمّ تدريس أفرادها باستخدام نمط الرسوم المتحركة المصاحبة للتعليق الصوتي المسموع والتي بلغ متوسط درجاتهن على اختبار حل المشكلات البعدي (67.93)، تلاهن طالبات المجموعة

الثانية التي تمّ تدريس أفرادها باستخدام نمط الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابى والتعليق المسموع حيث بلغ متوسط درجاتهن على اختبار حل المشكلات البعدي (56.33)، وجاء في المرتبة الأخيرة طالبات المجموعة الأولى التي تمّ تدريس أفرادها باستخدام نمط الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابي والتي بلغ متوسط درجاتهن على اختبار حل المشكلات البعدي (50.93).

يمكن تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء نظريات التعلم كما يلي:

اتضح وجود أثر إيجابي لتنوع المثير المصاحب للرسوم المتحركة على مستوى أداء الطالبات في حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي للمجموعات الثلاث حيث تقدموا بشكل ملحوظ بمقارنة نتائج الاختبار القبلي بالبعدي وهذا يدل على دور الوسائط المتعددة وبرمجيات الرسوم المتحركة في تحسين عملية التعليم وزيادة اهتمام وانتباه المتعلمين، فبيئات التعلم بالوسائط المتعددة أثبتت فعاليتها في جذب اهتمام المتعلمين ودعم التفكير، **بحيث تم عرض المحتوى التعليمي باستخدام أكثر من وسيط كان الاساس فيها الرسوم المتحركة التي وفرت عنصرا التشويق والإثارة**، فكلما ازداد عدد المثيرات يزداد التعلم كما أشارت نظرية التلميحات (Cues Summation Theory) وأيد هذا بافيو في نظريته الترميز المزدوج التي رأت ان هذا الترميز يساعد على تكامل ومعالجة المعلومات وبناء المعرفة وتحسين الذاكرة فتصبح فرصة استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها في أي موقف أكبر.

اشارت النتائج إلى تفوق المجموعة الثالثة التي استخدمت الرسوم المتحركة مع الصوت على المجموعتين الأولى الرسوم المتحركة مع النص والثانية الرسوم المتحركة مع النص والصوت وهذا يدل على أن التعلم باستخدام الوسائط المتعددة يؤدي إلى نتائج تعلم إيجابية إذا وظفت تلك الوسائط والمثيرات في المحتوى والموقف التعليمي بشكل جيد ومتكامل وكان مراعي ومتناسب مع احتياجات واهتمامات المتعلمين، حيث سيؤدي عندها إلى المساعدة في بناء ومعالجة المعلومات الواردة وترابطها مع الخبرات السابقة وحفظها في الذاكرة لفترة اطول بحيث يمكن استرجاعها في وقت الحاجة دون أن تؤدي التعددية في المثيرات واستخدام التلميحات إلى حمل معرفي على المتعلم وتشتته وضياع المعلومة منه.

إن استخدام الرسوم المتحركة والنص فقط في المجموعة الأولى لم يرتقي بمخرجات العملية التعليمية إلى مستوى المجموعة الثالثة أو الثانية رغم أنه حقق تقدم، وأيضا المجموعة الثانية الرسوم المتحركة والنص والصورة لم يحقق مستوى المجموعة الثالثة رغم زيادة عدد المثيرات فيه والتي كان يفترض ان تزيد من فرصة التعلم بناء على نظرية تجميع المثيرات ولكن مقارنة بالمجموعة الثالثة لم يكن لتعددية المثير فيها النتيجة التي رجحتها نظرية تجميع المثيرات بل أدت إلى تشتت وضياع المعلومات وبالتالي معالجة ضعيفة لها وصعوبة في استدعائها من الذاكرة وتذكرها اثناء الموقف المشكل إذاً:

1- المجموعة الثالثة كانت الأفضل لأنها استخدمت اكثر من وسيط اثار حماس الطالبات وساعد على التركيز وبناء المعرفه وحفظها تم استقبالها من خلال قناتي معالجة هي القناة البصرية والقناة السمعية .

2- المجموعة الثانيه مقارنة بالثالثة كانت مشتته لكثرة المثيرات وبالتالي ضياع التركيز بين المشاهد والمقروء والمسموع فقناة البصر تستقبل مثيرين هما الرسوم المتحركة والنص ادى إلى تشتتها بالإضافة استقبال قناة السمع للمثير الصوتي.

3- وشغلت المجموعة الأولى المرتبة الأخيرة في ترتيب النتائج مقارنة بالمجموعتين الثانية والثالثة حيث ترى الباحثة أن الوسائط المستخدمة لم ترتقي لمستوى المجموعة الثالثة والثانية في جذب انتباه المتعلمين بل أصابتهم بالملل كما كان واضحاً أثناء التطبيق، وأيضاً تشتت انتباه الطالبات كون الوسائط المستخدمة في هذه المجموعة تتعامل مع نفس قناة المعالجة البصرية لرؤية الرسوم ولقراءة النص بشكل متزامن.

ان نظريات التعلم تتفق جزئياً في بعض الإجراءات وتختلف في البعض الآخر، وفقاً لكل نظرية ولخصائصها، ولإفتراضاتها، ومفهومها عن التعلم، وكيفية حدوثه، وأفضل الشروط التي يتحقق التعلم في وجودها، حيث أن لكل نظرية ما يميزها عن الأخرى ويمكن الاستفادة من مبادئ نظريات التعلم المختلفة بما يحقق أهداف التعلم، عند مراعاتها وتلبيتها لاحتياجات المتعلمين، وأيضاً خصائصهم المعرفية في الموقف التعليمي بشكل كامل.

وتسير نتائج الدراسة في سياق نتائج بعض الدراسات التي أظهرت تفوقاً للبرامج المعده بتقنية الرسوم المتحركة، مثل دراسة كل من: (انجي توفيق،2011؛ Farag, 2009؛ Farag, 2008 ؛ Hoffler,2007؛ Manyofu,2007؛ Farag, 2006؛ رشا صالح،2005؛ مي رضوان، 2001؛ فرجون، 2001؛ Poll, 2001 ؛ وفاء، 1999؛ Poohkay,1995 ؛ علوان، 2009 ؛ العدل وعبدالوهاب، 2003؛ مليحة نبيل، 2003)

ملخص نتائج الدراسة:

خلصت الباحثة في ختام هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

١-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى على اختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوى.

٢-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية على اختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

٣-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثالثة على اختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

٤-وجود أثر لتنوع المثير فى برمجيات الرسوم المتحركة على اختبار حل المشكلات البعدي في صيانة الحاسب الآلي.

٥-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الأولى التي درست بنمط الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابى ودرجات طالبات المجموعة الثانية التي درست نفس المحتوى باستخدام نمط الرسوم المتحركة المصاحبة بنص كتابي وتعليق مسموع في القياس البعدي لاختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي.

٦-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة الأولى التي درست بنمط الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابى ودرجات طالبات المجموعة الثالثة التي درست نفس المحتوى باستخدام نمط الرسوم المتحركة المصاحبة بتعليق صوتي مسموع في القياس البعدي لاختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لصالح المجموعة الثالثة (رسوم مصاحبة بتعليق صوتي مسموع).

٧-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة الثانية التي درست بنمط الرسوم المتحركة المصاحبة للنص الكتابي والتعليق المسموع ودرجات طالبات المجموعة الثالثة التي درست نفس المحتوى باستخدام نمط الرسوم المتحركة المصاحبة بتعليق مسموع في القياس البعدي لاختبار حل مشكلات صيانة الحاسب الآلي لصالح المجموعة الثالثة (رسوم مصاحبة بتعليق مسموع).

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، وفاء صلاح الدين. (1999). *أثر اختلاف التفاعل في برامج الوسائل المتعددة الكمبيوترية في تحصيل طلاب كلية التربية النوعية في تكنولوجية التعليم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا ، مصر.

أبو جادو، صالح.(2000). *علم النفس التربوي*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد.(2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو الحسن، منال. (1998). *الرسوم المتحركة في التلفزيون وعلاقتها بالجوانب المعرفية للطفل*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

ابو رياش، حسين محمد. (2007). *التعلم المعرفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سيف، حسام أحمد محمد. (2005).*الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة*، مصر:منشورات ايترال.

أبو السعود، سيد.(2000). *الكمبيوتر والملتيميديا*. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

أريك، هوليسنجر.(1995). *كيف تعمل الوسائط المتعددة، ترجمة:* مركز التعريب والترجمة، بيروت: الدار العربية للعلوم.

أكسفورد، ريبكا.(1990). *استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: دعدور السيد*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أمين، زينب. (1995). *أثر استخدام الهيبرميديا على التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلبة كلية التربيه رسالة* دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

أمين، زينب.(2000). *إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم*. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

أمين، زينب.(2006). *برمجيات الكمبيوتر التعليمية*. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

أمين، زينب، عزمي، جاد.(2001). *تأليف الوسائط المتعددة باستخدام Authorware 5*

أيمن، محمود و عصام الدين، عزمي.(2001). فعالية برنامج تعليمي باستخدام الرسوم المتحركة على صعوبات بعض مهارات دروس التربية الرياضية للتلاميذ ذوى الأنماط الجسمية المختلفة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة المنيا. *مجلة العلوم الرياضية*، مجلد13. جامعة المنيا.

بسيوني، عبد الحميد.(2001). *تاريخ ومستقبل الكمبيوتر*. القاهرة: مكتبة الأسرة.

البكر، رشيد.(2003). *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي* ، ط1، الرياض: مكتبة الرشيد.

توفيق، انجي.(2011). *فاعلية الرسومات المتحركة في إكساب تلاميذ الصف الاول الاعدادي بعض مهارات التفكير الناقد والتعامل مع الكمبيوتر في مادة الحاسب الآلي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنيا.

جابر، عبد الحميد.(1999). *سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم* ، ط9 ، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., and Perry, J.D. (1991). Instructional Systems Design: Five Viev of the Field, in Anglin, G.J (ed), Instructional Technology : Past, Present, and Future (pp.88-99). Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

Belinda Soo-Phing TEOH,.Tse-kian NEO. (2007). interactive Multimedia Learning. Attitudes and Learning Lmbactin An Animation Course.

Britz, j. (1993). problem solving in Early childood class rooms. Eric - Center.

Collin, S. (1995). Multimedia Made Simple, An Imprint of Butter Worth Heinemann. First Published, Oxford.

Craig, S., Gholson,B., and Driscoll, D. (2002). Animated pedagogical agents inmultimedia learning environments: Effects of agent properties, picture features, andredundancy. Journal of Educational Psychology , 94 , 428 – 434.

Dukette Dianne, Stiles (2001). The effects of stimulus densit on childrens analysis of hierarchical patterns, journal of developmental Science 4(2), 233-251.

Dunsworth, Q. (2007). Fostering Multimedia Learning of Science. Exploring the Role of an Animated Agent's Image, Computers & Education, 49 (3), 677-690.

Farag, M. (2008). Reconsidering the redundancy principle of the cues summation theory. Educational Technology Journal: Studies and Researches, 18(3), 1-17.

Farag, M. (2009). Interaction of Presentation Mode (animation versus text-based illustrations) cognitive style and gender on pupils' recall performance of a science topic. Educational Technology: Studies and Researches, 19(2), 1-21.

Farag, M. A. (2006). Integration versus separation in computer animation: an experimental study for designing multimedialessons. Educational Technology: Studies and Researches. Special of words and pictures Issue of the Information and Instructional System Conference, 5-6 June.

Goldberg, P. & Bush, W. (2003): Using metacognitive skills to improve 3rd graders' math problem solving, from. Dissertation obtained from dissertation abstract international(DAI)):

Hegarty, M., Kriz, S. and Cate, C. (2003). The roles of mental animations and external animations in understanding mechanical systems. Cognition and Instruction, 21(4), 325−360.

Henson, K. & Eller, B. (1999): Education Psychology for Effective.

Hoffler, T. (2007). Instructional Animation versus Static Pictures: A Meta-Analysis. Learning and Instruction, 17(6),722-738.

Hoffstter F. T. (1995). Multimedia Literacy, New York : Mc. Graw Hill Inc.- http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NVC/is_4_25/ai_n6126743/pg_1
http://childtrng.blogspot.com/2012/05/problem-based-learning.html

Jacek , L. (1997). Gender differences in learning Physical Science concepts : Does computer Animation help Equalize them ? , PhD , Oregon State University , dissertation Abstracts International (l.58 (5) , NOVEMBER). Journal of Educational psychology , 90 ,(4) , 644- 658.

استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة
مشكلات وحلول

أ. فاطمة بنت عيسى المطيري

المملكة العربية السعودية - إدارة التعليم في المنطقة الشرقية

مكتب التعليم في شرق الدمام

femotiri@gmail.com

ملخص الدراسة

يهدف البحث إلى معرفة استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة وإجراءات تنفيذها ،تألفت عينة الدراسة من (٣٠) معلم من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٧٤) من جميع المراحل الدراسية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تمثلت الأداة الرئيسية للبحث استبانة لمعرفة الاستراتيجيات المنفذة في الحصص الافتراضية ومدى مناسبتها وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة البحث ، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة تم استخدامها خلال الزيارات اليومية المنفذة من قبل الباحثة ، أهم النتائج التي توصل إليها البحث ارتفاع نسبة تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط بعد الورشة التدريبية وزيادة نسبة مشاركة الطلاب وبناء على هذه النتائج خرجت الباحثة بعدد من التوصيات منها: تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة، وفق الإجراءات والضوابط المناسبة والتي تضمن المشاركة الفاعلة من جميع الطلاب.

The research aims to find out which active learning strategies are appropriate for synchronous virtual classes and procedures for their implementation. The study sample consisted of (30) teachers from the study community that their number is (74) from all school levels. In order to achieve the research objectives. The researcher used the descriptive approach. The main research tool was a questionnaire to determine the strategies implemented in the synchronous virtual classes and their appropriateness. After verifying the validity and constancy of the questionnaire, it was applied to the research sample. In addition to a note card that was used during the daily visits carried out by the findings of the research were increasing the researcher. The most important implementation of active learning strategies after the training workshop and increasing student participation, based on these findings, the researcher came up with a number of recommendations:

- Train teachers on the appropriate active learning strategies for synchronous virtual classes, in accordance with appropriate procedures and controls that ensure the active participation of all students.

المقدمة:

الظروف المفاجئة التي واجهها العالم خلال جائحة covid-19 فرضت على أغلب البلدان في العالم ومنها المملكة العربية السعودية إيجاد حلول وبدائل سريعة لضمان مواصلة الدراسة للطلاب، فحاولت وزارة التعليم جاهدة توفير جميع السبل لنجاح العملية التعليمية عن بعد في ظل التغيير المفاجئ (عين بوابة التعليم الوطنية – قنوات عين الفضائية – منصة التعليم الموحد – بوابة المستقبل) في بداية الجائحة، ثم عملت على تطوير هذه المنظومة وجمعت العاملين في التعليم تحت منصة واحدة (مدرستي)، ولايزال العمل والتحديثات مستمرة.

وفي جميع المراحل الدراسية لايزال (المعلمين والقادة والمشرفين وأولياء الأمور والطلاب) في طور تعلم الجوانب الفنية لأنظمة إدارة التعلم الإلكترونية، فقد وفرت الوزارة متمثلة في إدارات التعليم برامج متعددة تغطي الاحتياج في هذا الجانب.

ولازال الميدان في تحدي كبير للتطوير، فيومياً يجد العاملين في الميدان التربوي – التعليم العام – الكثير من التساؤلات التي تحتاج إلى وقفة ودراسة لتحسين الممارسات في عملية التعليم عن بعد للخروج بنواتج تعلم مجودة.

ومن هذه التحديات التي تواجه المعلمين عدم وجود برامج تدريبية تدعم المعلم في إدارة الحصة الافتراضية، وتساعده في تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية والاستراتيجيات التي تناسب التعليم عن بعد وكيفية تكييف إجراءاتها لتناسب حصته، فكثير من المعلمين يطبق الاستراتيجيات بنفس الطريقة المطبقة في الحصص غير الافتراضية.

من جهة أخرى فإن كثير من البرامج التدريبية والشروحات للتعلم النشط التي انتشرت مؤخراً على الشبكة العنكبوتية قصرت مفهوم التعلم النشط على الخدمة المقدمة من قبل عدد من المواقع التي تقدم المسابقات والألعاب التفاعلية، وقد تكون مناسبة في بعض الأحيان ويمكن توظيفها في مرحلة التقويم سواء كان بنائي أو ختامي لكنها لا تحقق جميع الأهداف التعليمية ولا تناسب جميع المعارف التي ستقدم للطلاب.

يعتبر التعلم النشط Active learningنمط حديث ظهر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين يقوم على تفاعل المتعلم الإيجابي مع الموقف التعليمي من خلال المشاركة في الأنشطة التعليمية (الإصغاء الإيجابي والقراءة والكتابة والبحث والحوار) وكافة الأدوار المطلوبة منه خلال عملية التعلم.

تعتمد استراتيجيات التعلم النشط على النظرية البنائيةConstructivism ، ومن أهم المبادئ عند Jean Piaget أن العلمية التعليمية نشطة ويقوم المتعلم ببناء المعنى الجديد بناء على ما لدية من معرفة سابقة.

ويستخلص (عبيد،٢٠٠٣) أن فلسفة التعلم النشط تؤكد على الآتي:

- بناء المعرفة وليس نقلها: أي أن المتعلم يبني معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم ثم ربطها بما لدية من خبرات ومعلومات سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة، ليولد في النهاية معرفة جديدة،
- التعلم عملية نشطة: يقوم فيها المتعلم بدور إيجابي.
- يحدث التعلم عن طريق المهام الحقيقة: فعندما يواجه المتعلمين بمشكلات أو مهام حقيقة يساعدهم ذلك على بناء معنى لما تعلموه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات

كما أن التعلم النشط ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب ويعزز الدافعية للبحث والتعلم والمنافسة بين المتعلمين.

وفي الوقت الذي نرى الطلاب في جميع المراحل يتعاملون بمهارة عالية مع المعلومات الرقمية ويتأثرون بها نجد أن بعض الممارسات داخل حجرة الصف الافتراضية تفتقد إلى توظيف هذه التقنية بشكل فاعل، كما أن المشاركة تكون بين المعلم وعدد بسيط من الطلاب لذلك كان من الضرورة تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم النشط التي تدعم العملية التعليمية في هذه المرحلة وتناسب التعليم عن بعد، بحيث تكون الحصص الافتراضية أكثر فاعلية، مشوقة ومحفزة للطلاب.

مشكلة الدراسة:

من الملاحظ خلال الزيارات الفنية المصاحبة خلال فترة – التعلم عن بعد – من بداية العام الدراسي الحالي في الحصص الافتراضية المتزامنة الجهود الكبيرة والمحاولات الحثيثة من قبل المعلمين لنجاح العملية التعليمية، فالموقف المفاجئ جعل جميع المعنيين في الميدان التربوي في سباق لإبراز أفضل الممارسات التي تضمن حصول الطلاب على تعلم جيد خلال هذه الفترة التي قد تطول أو تقصر، إلا أن هذه الجهود والممارسات تبقى اجتهادات فردية نظراً لعدم وجود برامج متخصصة تدعم المعلم في هذا الجانب.

وفي غالب الزيارات وعند استعراض الممارسات التدريسية والمناقشة كانت النقطة الرئيسة والمتكررة بشكل يومي هي ضرورة زيادة دافعية الطلاب للتعلم من خلال إشراك جميع الطلاب في الأنشطة التعليمية وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط للحصول على تعلم فعال.

واستناداً إلى الملاحظات السابقة فإن مشكلة الدراسة تتلخص في سؤال الدراسة الرئيس وهو: ما هي استراتيجيات التعلم النشط التي تناسب التعلم عن بعد وتعزز زيادة دافعية الطلاب للتعلم؟

ويتفرع عنه عدة أسئلة:

١- ما مدى مناسبة (استراتيجيات التعلم النشط) المنفذة خلال الحصص الافتراضية ؟
٢- هل يتم التخطيط لاختيار استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للحصص الافتراضية عند تنفيذ الأنشطة ويتم مراعاة (الأهداف – زمن الحصة – المهارات الأساسية التي يجب التركيز عليها – مبادئ التعلم النشط)؟
٣- ماهي الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، وسبل التغلب عليها؟

أهداف الدراسة:

١- معرفة استراتيجيات التعلم النشط المناسبة في الحصص الافتراضية المتزامنة.
٢- معرفة ضوابط تنفيذ الاستراتيجيات في الحصص الافتراضية.
٣- معرفة طرق توظيف الموارد المتاحة للمعلم من خلال منصة مدرستي (Microsoft teams) في التعلم النشط وعدم تشتيت المعلم والطالب بين أكثر من موقع وتطبيق.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في التالي:

- مساعدة المعلمين في التخطيط الجيد لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية.

- توجيه الميدان التربوي إلى الممارسات الجيدة والتي تضمن حصول الطلاب على تعلم فعال.
- حداثة الدراسة حيث لم تطلع الباحثة خلال البحث على دراسات سابقة عربية تعنى باستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة.
- فتح المجال لمزيد من الدراسات من قبل القائمين في التعليم في الفترة القادمة على البرامج التي تدعم عملية التعليم عن بعد، وتحقق إدارة جيدة للحصة الافتراضية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اشتملت الدراسة على المحاور الآتية: استراتيجيات التعلم النشط عن بعد، وتضمنت أ-عوامل نجاح استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية ب-استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية.

الحد البشري: معلمات العلوم الشرعية في مدارس شرق الدمام -جميع المراحل -

الحد المكاني: المدارس التابعة لمكتب شرق الدمام -جميع المراحل -

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ من ٢٥محرم إلى ٢جماد أول ١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعلم النشط :Active learning

- طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه (أحمد السيد ٢٠٠٧)
- تقنيات يقوم فيها الطلاب بأكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة، فالطلاب ينهمكون في عمل شيء ما كالاكتشاف أو المعالجة أو تطبيق المعلومات، فالتعلم النشط مستمد من اثنين من الافتراضات الأساسية: (١) أن التعلم بطبيعته هو مسعى نشط (٢) أن البشر مختلفون ويتعلمون بطرق مختلفة (Meyers and jones 1993)
- تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي/ التعلم، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية (عبد الحميد شاهين ٢٠١٠/٢٠١١)

وتعرف الباحثة التعلم النشط اجرائياً:

جميع الأساليب التي يستخدمها المعلم خلال الحصة ويكون الطالب مشاركاً فاعلاً طوال الوقت بـ (الإصغاء الإيجابي – التفكير -المناقشة– البحث-المشاركة في التقييم) بحيث يكون الدور الأكبر في عملية التعلم على المتعلم تحت إشراف المعلم.

الحصص الافتراضية المتزامنة (الفصول الإلكترونية):

- فصول تعتمد على التقاء الطلبة والمعلم عن طريق الإنترنت وفي أوقات مختلفة للعمل على قراءة الدرس وأداء الواجبات وإنجاز المهمات عبر مجموعة من الأدوات التي تشمل التفاعل الصوتي والمحادثات النصية والسبورة الإلكترونية والإدارة التعليمية التي تمكن من تقديم تعلم مباشر وتفاعلي وبأساليب مشابهة تماماً لما يتم في التعلم التقليدي (حليمة المنتشري،١٤٣٢)

- وسيلة رئيسة لتقديم الدروس والمحاضرات على الإنترنت يتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم والمتعلم وتعتمد على أسلوب التعلم التفاعلي (خليف ، ٢٠٠٩)
- وتعرف الباحثة الحصص الافتراضية المتزامنة اجرائياً:

بيئات التعلم المعتمدة على الشبكة العنكبوتية، وتمكن كل من المعلم والمتعلم من التفاعل المباشر صوتياً وكتابياً.

الدراسات السابقة:

خلال البحث عن نتائج لدراسات سابقة لم تتوصل الباحثة إلى دراسات تعنى بنفس الموضوع (استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة) بسبب حداثة التجربة، وتوصلت إلى دراسة عن فاعلية استخدام التعلم النشط القائم على التعليم عن بعد، ودراسات تعنى بالتدريس الإلكتروني ومبرراته واستراتيجياته بالإضافة إلى بعض المقالات تمت الإشارة إليها في المصادر والمراجع، تتناول التعليم الإلكتروني الغير متزامن.

١-دراسة (العبد خليفة ٢٠١٨ /٢٠١٩) **فاعلية استخدام التعلم النشط القائم على التعلم عن بعد على تحسن مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو التعلم عن بعد نحو التعلم عن بعد لمقرر تقنيات التعلم لطلاب التربية الرياضية**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعلم النشط باستخدام التعليم عن بعد في تنمية مستوى التحصيل الدراسي في مقرر تقنيات التعلم والتعرف على فاعلية استخدام التعلم عن بعد في تنمية الاتجاه نحو تعلم المقرر وتناولت الدراسة بعض الاستراتيجيات المناسبة للتعلم الإلكتروني وخلصت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية من خلال استراتيجية التعلم النشط القائم على التعليم عن بعد.

٣-ورقة علمية التعلم النشط في التعليم عن بعدActive Learning in Distance Education

Carol Considine, Tony Dean, Old Dominion University

تناولت أثر التعلم النشط في تعزيز أداء طلاب التعليم الجامعي ودافعيتهم في التعليم، وأكدت على أن مشاركة الطلاب تكون نشطة عندما يتاح لهم القراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات وإشراك مهام التفكير العليا التحليل والتركيب والتقييم.

٣-دراسة (اليتيم، ٢٠١٦) استراتيجيات التعلم الإلكتروني: من التقليدية إلى البنائية

تناولت الدراسة الاستراتيجيات التقليدية في التعليم الإلكتروني والاستراتيجيات البنائية المستخدمة في التعليم الإلكتروني

وأبرزت الدراسة أهمية مساعدة المعلم الإلكتروني في تطوير استراتيجيات نشطة تركز على الطالب، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى تأكيد أهمية تطوير استراتيجيات التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية.

تعقيب الباحثة:

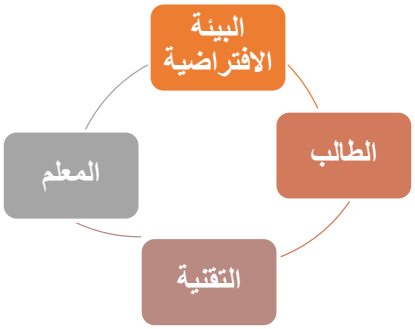
اتفقت جميع الدراسات على ضرورة التركيز على الاستراتيجيات النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وأثر تطبيقها على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم الإلكتروني غير المتزامن، مما عزز لدى الباحثة أهمية إجراء دراسة علمية

ترجوا أن تكون مفيدة لمعلمي ومعلمات التعليم العام والمعنيين بالميدان التربوي في الفترة القادمة (استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة مشكلات وحلول).

الجانب النظري للدراسة:

مقدمة

تواجه المعلم في بيئات التعلم الافتراضية تحديات يمكن تصنيفها حسب أسبابها:



- البيئة الافتراضية : زمن الحصة الدراسية.
- الطالب :ضعف الدافعية للتعلم لدى الطلاب ، وبطء استجابة الطلاب عند طلب المشاركة في الأنشطة الصفية.
- التقنية :ضعف شبكة الانترنت عند بعض الطلاب مما يعيقهم عن المشاركة في الأنشطة.
- المعلم :عدم الإلمام الكافي من قبل بعض المعلمين بالتقنية .

نجاح المعلم في بيئات التعلم الافتراضية وتحقيقه الأهداف التعليمية للمنهج الدراسي تحتم عليه التعامل مع جميع هذه التحديات ويتحقق ذلك من خلال:

١-التخطيط الجيد للدرس: فالمعلم لدية أهداف تعليمية واضحة ومحددة يبني عليها خطته في إيصال المعلومات للطلاب ،وإذا أجاد المعلم تحديد الطريقة المناسبة في ضوء المتغيرات الجديدة على الحصص الدراسية سيصل إلى نواتج تعلم جيده ، والمقصود بالمتغيرات الجديدة :

- انتقال التعليم من حصص غير افتراضية إلى حصص افتراضية متزامنة تفتقد إلى التواصل المباشر فالوسيلة الوحيدة لإيصال المعارف هي الصوت والمادة العلمية المعروضة أمام الطلاب، بخلاف الحصص غير الافتراضية المعلم قادر على التدخل المباشر وتوجيه الطلاب وحل المشاكل التي تطرأ أثناء التعلم وتقديم التغذية الراجعة المباشرة.
- عامل الزمن للحصة (٣٥ د للمرحلة الابتدائية / ٤٠ دقيقة للمرحلتين المتوسطة والثانوية)، فالمحتوى المعرفي المضمن في الكتب الدراسية كثير بالنسبة للزمن.

وترى الباحثة أن الطريقة المناسبة والمثلى في تقديم المعارف للطلاب تعتمد على المعلم فهو القادر على تحديد طريقته والحكم على مناسبة هذه الطريقة لطلابه طالما أنها تحقق الأهداف التعليمية.

فالمعلم يمكنه تكييف العديد من استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية وضبط إجراءات تنفيذها وطريقة مشاركة وتفاعل الطلاب خلال الحصة.

٢-إثارة دافعية الطلاب للحصة الافتراضية:

ويتحقق ذلك إذا كان المعلم قادراً على التنوع في الأنشطة والاستراتيجيات وتصميم الحصة الافتراضية بما يتوافق مع أنماط الطلاب، وإشباع حاجتهم إلى الإنجاز، فينتقل الطالب من حالة الاستماع السلبي إلى المشاركة الفاعلة الإيجابية.

٣-معرفة الأساليب المناسبة لقياس أداء المتعلم في الحصص الافتراضية.

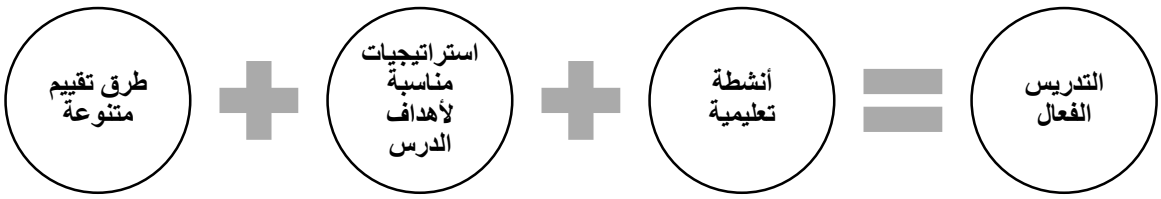
٤-التطوير المستمر لمواكبة التغيير، والاطلاع الدائم على المستجدات التربوية والتقنية.

أولاً: عوامل نجاح استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية

- إدارة وقت الحصة الافتراضية بمهارة:

المرحلة	الأنشطة الافتتاحية	الأنشطة البنائية	الأنشطة الختامية
الابتدائية	٥	٢٥	٥
المتوسطة والثانوية	٥	٣٥	٥

- مناسبة الاستراتيجية للهدف المراد تحقيقه.
- عدد الاستراتيجيات المنفذة خلال الحصة الافتراضية (٢-٣)
- ملائمة الاستراتيجيات للحصص الافتراضية (الأنشطة في الكتب الدراسية يحدد فيها آلية التنفيذ (تعاوني / فردي) وقد تكون الطريقة لا تناسب الحصص الافتراضية.
- عرض آلية تنفيذ الاستراتيجية للطلاب قبل بدء التنفيذ (الهدف / الزمن المخصص/ آلية التنفيذ والمشاركة /آلية التقييم).
- التخطيط لإثارة دافعية الطلاب خلال الحصة، فكلما كانت الفرصة لدى الطلاب للمشاركة وإبداء الرأي وعرض الأعمال المنجزة كان التفاعل أكثر.
- تقديم التغذية الراجعة المباشرة لجميع الطلاب.
- تحقق عناصر التعلم النشط، (جودت سعادة ،٢٠١١) الكلام والإصغاء والكتابة عناصر ضرورية للتعلم النشط داخل الحجرة الدراسية، وكل عنصر منها يعتبر جزءا من العناصر الأخرى وتدعم بعضها بعضا.



ثانياً: الأنشطة التعليمية

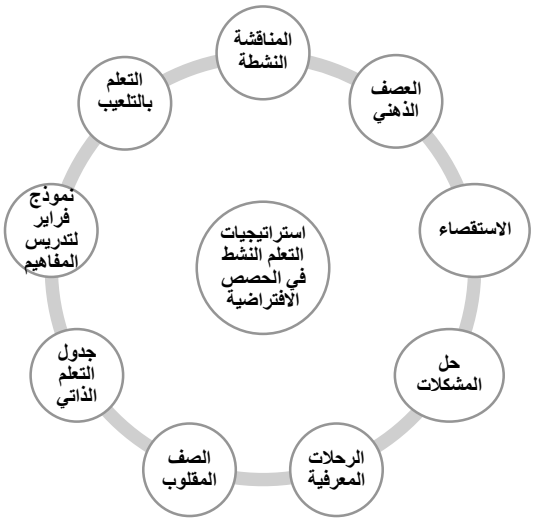
يصنف (النجدي ١٩٩٩) الأنشطة التعليمية بحسب موقع اجرائها إلى:

الأنشطة الاستهلالية: تنفذ في بداية الدرس.

الأنشطة البنائية: يقوم فيها المعلم مع الطلاب مع عرض الموضوع بغرض تحقيق أهداف الدرس.
الأنشطة الختامية: تنفذ بعد نهاية تدريس الموضوع والغرض منها تلخيص الخبرات التي حصل عليها الطلاب.

	الأنشطة التمهيدية/ الاستهلالية	الأنشطة البنائية/ التكوينية	الأنشطة الختامية
موقع اجرائها	تعطى في مقدمة الدرس	مع عرض الموضوع	بعد نهاية التدريس
أهدافها	إثارة اهتمام الطلاب ودافعيتهم للتعلم وفتح باب النقاش والكشف عن الخبرات السابقة للطلاب وربطها بالموضوع الجديد	اكساب الطلاب المفاهيم والمهارات الجديدة	قياس تعلم الطلاب للمفاهيم الجديدة
الاستراتيجيات	جدول التعلم الذاتي	جدول التعلم الذاتي	جدول التعلم الذاتي
	المناقشة النشطة	المناقشة النشطة	المناقشة النشطة
	-	التعلم بالاستقصاء (الاكتشاف)	التعلم بالاستقصاء (الاكتشاف)
	-	الرحلات المعرفية	الرحلات المعرفية
	حل المشكلات	حل المشكلات	حل المشكلات
	العصف الذهني	العصف الذهني	العصف الذهني
	-	الصف المقلوب	-
	-	نموذج فراير	نموذج فراير
	-	الألعاب التعليمية	الألعاب التعليمية

ثالثاً: استراتيجيات التعلم عن بعد



المناقشة النشطة:

إحدى استراتيجيات التعلم النشط، تقوم على التفاعل اللفظي بين أطراف المناقشة وتتيح الفرصة للطلاب لممارسة مهارات التفكير، كما أن لها أثر كبير في إثارة دافعية الطلاب للتعلم حيث أنها تشبع حاجاتهم إلى الإنجاز والمشاركة وإبداء الرأي، كما أن طرح الأفكار (الرأي والرأي الآخر) تولد لدى الطلاب الشعور بالثقة واكتساب القدرة على الحوار المنطقي المبني على المبررات والأدلة.

ويصنف (شاهين، ٢٠١٠) المناقشة حسب طبيعة الموضوع إلى: مناقشة موجهة حول موضوعات المقرر الدراسي، ومناقشة مفتوحة في مواضيع عامة.

وترى الباحثة أن يقتصر تنفيذ المناقشة النشطة في الحصص الافتراضية على المناقشة الموجهة للتغلب على مشكلة ضيق الوقت.

الخطوات الاجرائية لاستراتيجية المناقشة النشطة في الحصص الافتراضية	
اختيار الموضوع أو المشكلة	– قراءة الموضوع من الكتاب المدرسي وإثارة التساؤلات حوله – عرض مادة اثرائية للقراءة – عرض فيديو اثرائي – طرح أسئلة مباشرة ومناقشة نشطة حول المشكلة أو الموضوع
تحديد زمن المناقشة	
إتاحة الفرصة لجميع الطلاب للمناقشة وإبداء الرأي بحرية كاملة	– تقسيم الصف إلى مجموعات كل مجموعة تتكون من ٤-٥ واختيار طالب من كل مجموعة، مثال رقم (١) من كل مجموعة، بحيث تكون المناقشة بين المعلم وأربعة أو خمسة طلاب. – مشاركة بقية الطلاب عن طريق توجيه إجابات الطلاب إلى بقية الصف (مع أو ضد / أتفق أو لا أتفق مع ذكر السبب) في محادثة الصف الافتراضي
التشجيع المستمر	– إثارة دافعية الطلاب خلال المناقشة من خلال تقديم التغذية الراجعة المباشرة. – استخدام أدوات Microsoft teams للتحفيز – التعزيز اللفظي الإيجابي للإجابات والمناقشات المميزة الصوتية والكتابية – إعطاء الطلاب مساحة من الحرية في طرح أفكارهم
يلخص المعلم مع الطلاب نتيجة المناقشة النشطة (هدف المناقشة النشطة)	

ويمكن للمعلم تنفيذ المناقشة النشطة بين الطلاب (تعلم أُقران) تحت إشرافه بنفس الإجراءات السابقة.

العصف الذهني:

استراتيجية سهلة، مسلية بالنسبة للمعلم والطلاب لذلك يكون التفاعل خلال تنفيذها بشكل كبير في الحصص الافتراضية وغير الافتراضية، تحفز التفكير الإبداعي، ويمكن تعريفها بأنها عملية منظمة لاستثارة تفكير الطلاب للحصول على أكبر قدر من الأفكار أو الحلول أو المقترحات، وتساعد مبادئ العصف الذهني الطلاب على اكتشاف جوانب أخرى للموضوع من خلال إتاحة الفرصة لهم للبناء على أفكار الآخرين، كما أن عملية إرجاء التقييم وقبول جميع الأفكار تعزز الثقة بالنفس وعدم الخوف من النقد أو الرفض.

الخطوات الاجرائية لاستراتيجية العصف الذهني في الحصص الافتراضية	
التهيئة تحديد الموضوع أو المشكلة	- **استثارة أذهان الطلاب حول موضوع العصف الذهني ويمكن للمعلم استخدام أسلوب القصص والحكايات، عرض فيديو يعقبه طرح سؤال العصف الذهني.** - **طرح أسئلة مباشرة**
العصف الذهني	- **عرض سؤال العصف الذهني** - **تقديم الأفكار عن طريق محادثة Microsoft teams مشاركات فردية أو الاستفادة من Microsoft whit board كمشاركة جماعية ومشاركة الشاشة لعرض الإجابات مباشرة أمام الطلاب.**

الاستقصاء (الاستكشاف):

استراتيجية تنمي لدى الطلاب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على الاكتشاف والتخطيط واتخاذ القرارات، وهو قيام الطلاب بجمع المعلومات وتحليلها وتفسير البيانات وتوليد الفروض واختبارها، بالرجوع إلى مصادر المعلومات المختلفة، وينقسم الاستقصاء إلى نوعين: الأول: موجه (تحت إشراف المعلم وفق خطة بحثية معدة مسبقا ومحدد فيها مصادر التعلم)، الثاني: الحر (يترك فيها المعلم الحرية لطلابه في صياغة الفروض، الوسائل والأدوات).

وترى الباحثة أن الاستقصاء الموجه يناسب الحصص الافتراضية نظراً لزمن الحصة المحدود في جميع المراحل الدراسية، ويمكن أن يلجأ المعلم إلى الاستقصاء الحر كمهمات أدائية للطلاب.

الخطوات الاجرائية لاستراتيجية الاستقصاء في الحصص الافتراضية	
تقديم الموضوع أو المشكلة	- **(الاستقصاء الموجه) يقدم المعلم المشكلة ويحدد للطلاب الخطوات وكافة الأدوات اللازمة للبحث.**
جمع المعلومات	- **تحديد المواقع على الشبكة العنكبوتية**
تحليل عملية الاستقصاء وتقويمها	- **المناقشة النشطة**

حل المشكلات:

استراتيجية تتيح للطلاب مواجهة مشكلات معينه تثير دافعيتهم للتعلم وتتطلب تفكيراً وإيجاد حلول مناسبة قابلة للتطبيق في مواقف أخرى، وقد تكون المشكلة من موضوعات المقررات الدراسية أو مرتبطة بها وفق خطوات محددة، ويمكن أيضاً أن تنفذ فردية أو جماعية.

الخطوات الاجرائية لاستراتيجية حل المشكلات في الحصص الافتراضية
- **جميع البيانات حول المشكلة (فردي / جماعي)**
- **فرض الفروض**
- **مناقشة نشطة حول الحلول المقترحة وغربلتها للوصول إلى الحل الأمثل**

ومن الممكن أن يقسم المعلم الطلاب إلى قسمين أو ثلاثة المجموعة الأولى تبحث أسباب المشكلة والثانية تقدم الفرضيات للمشكلة والمجموعة الثالثة تشارك المعلم المناقشة واختبار الفروض المقدمة للوصول إلى الحل الأمثل.

أيضا يمكن أن يقوم المعلم بمشاركة منظم لاستراتيجية حل المشكلات كورقة تفاعلية تشارك فيها المجموعات في نفس الوقت.

الرحلات المعرفية (الإبحار الشبكي)Web Quest :

استراتيجية قائمة على الاستقصاء، تشجع الطلاب على التعلم الذاتي والبحث الفعال، تنمي مهارات التفكير لدى الطلاب وهي أنشطة يخطط لها المعلم (محددة)على شكل جماعي منظم للوصول الصحيح إلى المعلومة بطريقة سهلة ويسيرة وممتعة للطلاب عبر الشبكة العنكبوتية.

ويقسم (Dodge,2001) الرحلات المعرفية إلى نوعين: قصيرة المدى وطويلة المدى.

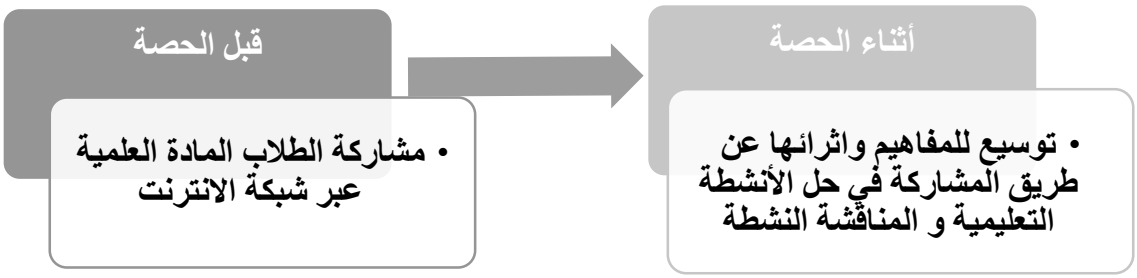
- قصيرة المدى (Short Term Web Quests)تمتد من حصة واحدة إلى أربع حصص، الأنشطة فيها بسيطة
- طويلة المدى (Long Term Web Quests) وتمتد من أسبوع إلى شهر كامل، الأنشطة فيها أكثر عمقاً.

وترى الباحثة من المناسب في بيئات التعلم الافتراضية أن يكون النشاط في الرحلة المعرفية قصير المدى، أما طويلة المدى فمن الممكن أن تكون أنشطة جماعية كمهمات أدائية للطلاب.

عناصر الرحلات المعرفية	اجراءاتها
التمهيد Introduction	يهدف إلى إثارة دافعية الطلاب للرحلة المعرفية، يوضح المعلم أهمية النشاط أو الموضوع أو المشكلة (كطرح سؤال مشوق للطلاب)
المهمة tasks **(الإجراءات)**	- يقدم فيها المعلم مخطط تفصيلي للمهمة (خطوات الرحلة المعرفية) المطلوب من الطلاب إنجازها، وآلية عرض المخرج النهائي كعروض قصيرة (power point) أو تقارير - نوع الرحلة (فردي / جماعي)، توزيع العمل بين الطلاب في حال العمل كمجموعات
المصادرRecourses	تحديد مصادر التعلم (الكتب الإلكترونية / مواقع الشبكة العنكبوتية)
التقويم Evaluation	لابد أن يكون لدى المعلم معايير واضحة ومعلنة أمام الطلاب لآلية تقييم الرحلة المعرفية
الخاتمة Conclusion	يعرض فيها الطلاب نتائج المهمات التي تم تنفيذها

الصف المقلوب(المعكوس):

يشارك المعلم الطلاب المفاهيم الجديدة في الدرس كمادة عملية (فيديو/ صوت / عروض تفاعلية) عبر شبكة الإنترنت، للاطلاع عليها قبل الحصة، وتكون متاحة لهم طوال الوقت.



من المشاكل التي قد تواجه المعلم في التعليم الافتراضي وغير الافتراضي عدم استجابة الطلاب لاستراتيجية الصف المقلوب، أو عدم تأكد المعلم أن الطالب شاهد المادة العلمية لذلك يفضل أن يعد المعلم أسئلة مع المادة العلمية أو استبانة أو يطلب التعليق على الفيديو بعبارات قصيرة تلخص الهدف منه.

أيضا من الأمور التي يجب مراعاتها في التعليم عن بعد أن تكون المادة العلمية قصيرة الزمن حتى يتاح للطالب مشاهدتها والتعليق عليها خاصة مع تعدد الواجبات والمواد والاختبارات.

جدول التعلم الذاتي kwl:

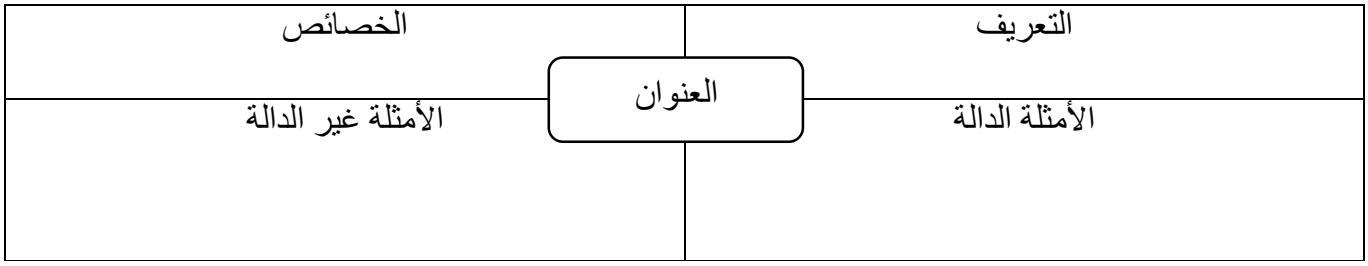
استراتيجية -تهيئة وتقويم- تهدف إلى اكتشاف معارف وخبرات الطلاب السابقة، تستخدم في بداية الوحدة الدراسية أو الموضوع ، تنفذ كنشاط جماعي أو فردي ويمكن للمعلم مشاركة الطلاب كورقة عمل تفاعلية أوفي محادثة Microsoft teams مشاركة فردية، كما يمكن توظيف Microsoft whiteboard في تنفيذ الاستراتيجية.

ويجب التنبه إلى ضرورة الالتزام بوقت تنفيذ الاستراتيجية فقد يستغرق المعلم أكثر من خمس دقائق في مناقشة الطلاب مما يخل بمرحلة عرض الدرس.

ماذا أعرف	ماذا أريد أن أعرف	ماذا تعلمت
التعرف على الخبرات السابقة لدى الطلاب حول الموضوع	يدون الطلاب المعارف التي يرغبون تعلمها حول الموضوع	في مرحلة التقويم الختامي وتكون غلق للدرس

نموذج فراير لتدريس المفاهيم:Frayer *Model*

مخطط تفكير يهدف إلى تعميق استيعاب المفاهيم العلمية لدى الطلاب، يمكن للمعلم مشاركة الطلاب كورقة عمل تفاعلية (فردي أو جماعي).



الألعاب التعليمية: Gamification

استخدام عناصر الألعاب في التعليم، ممتعة ومشوقة لكل من الطالب والمعلم، ويمكن توظيفها في مرحلة التقويم البنائي أو الختامي، ومن أشهر المواقع التي تستخدم حالياً من قبل المعلمين ويمكن عن طريقها إنشاء مسابقات وأنشطة تفاعلية

(ألعاب الكلمات – المسابقات):

Word wall-

nearpod-

kahoot-

-ألعاب عين بوابة التعليم الوطنية (كثير من المعلمين يجهل هذه الخدمة المقدمة من بوابة عين)

بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي تم تناولها يمكن للمعلم خلال الحصص الافتراضية تطبيق عدد من الاستراتيجيات وفق الضوابط السابقة مثل /قراءة الصور -التعلم التعاوني – تعليم الأقران-خرائط المفاهيم.

منهج الدراسة واجراءاتها:

للإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار صحة الفروض اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة.
- تصميم إطار نظري يتناول استراتيجيات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية، اعتمدت الباحثة في اختيار الاستراتيجيات أولاً على الحقائب التدريبية لمشروع التطوير المهني لمعلمي المشروع الشامل (التعلم النشط) كونها المرجع للمعلمين في مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى بعض المراجع من كتب ومقالات تمت الإشارة إليها في المصادر والمراجع، كما تم تنظيم طريقة تنفيذ الاستراتيجية بما يتوافق مع طبيعة الحصص الافتراضية ويضمن مشاركة فاعلة من جميع الطلاب.
- اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة (٣٠) -جميع المراحل-

خضعت العينة لقياس قبلي وبعدي لقياس مدى معرفة المعلمين بـ (استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية، والمعوقات التي تواجههم عند التطبيق).

- استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة أساسية في البحث بغرض جمع البيانات وتحليلها للوصول لدلالات تدعم موضوع الدراسة، كما قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة متوافقة مع الاستبانة وبطاقة تشخيص أداء المعلم في نظام نور قامت بتعبئتها خلال الزيارات الافتراضية اليومية لعينة الدراسة بغرض القياس البعدي عن طريق الملاحظة.

مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع الدراسة من معلمات العلوم الشرعية في مكتب التعليم شرق الدمام والبالغ عددهم (٧٤) للفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤١-١٤٤٢ هـ.

عينة الدراسة(٣٠) معلمة، أي ما يمثل (٤٠%) من مجتمع الدراسة، حيث تم الاختيار بطريقة عشوائية من جميع المراحل الدراسية الثلاثة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للمرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
المرحلة الابتدائية	١٠	(%٣٣,٣)
المرحلة المتوسطة	١٢	(%٤٠,٠)
المرحلة الثانوية	٨	(%٢٦,٧)
المجموع	٣٠	(%١٠٠)

يتضح من الجدول(١) توزيع أفراد العينة وفقاً للمراحل الدراسية، بنسب غير متساوية حيث يبلغ أفراد العينة من المرحلة الابتدائية(١٠) معلمات يمثلن (٣٣,٣%)، بينما يبلغ عدد أفراد العينة من المرحلة المتوسطة (١٢) معلمة يمثلن (٤٠,٠%)، ويبلغ عدد أفراد العينة من المرحلة الثانوية (٨) (٢٦,٧%).

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على:

- إعداد قائمة باستراتيجيات التعلم النشط المنفذة في الحصص الافتراضية والاستفادة من حقيبة المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم(١٤٣٥) التعلم النشط وبعض الكتب التي تمت الإشارة إليها في المراجع، لرصد الاستراتيجيات التي تحقق أهداف الدراسة.
- استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة أساسية في البحث بغرض جمع البيانات وتحليلها للوصول لدلالات تدعم موضوع الدراسة، للتعرف على مدى تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية، والمعوقات التي تواجههم عند التنفيذ، حيث تكونت من (١٣) فقرة وتتوزع على ثلاثة محاور رئيسية:
المحور الأول: البيانات الأولية المتضمنة لمتغير الدراسة (المرحلة الدراسية).

المحور الثاني: مدى توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية.
المحور الثالث: المعوقات التي تواجه المعلمين عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.

- بطاقة ملاحظة متوافقة مع الاستبانة وتقيس مدى تمكن المعلم من تنفيذ الاستراتيجيات، وقدرته على الإدارة الصفية وإشراك جميع الطلاب في الأنشطة التعليمية، متوافقة مع بطاقة تشخيص أداء المعلم في نظام نور للتعليم عن بعد قامت الباحثة بتعبئتها خلال الزيارات الافتراضية اليومية لعينة الدراسية بغرض القياس البعدي عن طريق الملاحظة.

صدق وثبات أدوات الدراسة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبعض المعلمين المتخصصين للتحقق من مدى صدق فقراتها، وقد أوصى بعضهم بإجراء إضافة على بعض الفقرات وتم تعديلها بناء على هذه التوصية، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق المحكمين للاستبانة ٨٠%، كما تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية عددها (١٠) خارج العينة الأصلية.

عرض النتائج والمناقشة:

جدول (١) يوضح عدد المعلمين المشاركين في الدراسة قبل وبعد الورشة التدريبية بالمراحل الدراسية المختلفة

المراحل الدراسية	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع
قبل الورشة التدريبة	١٠ (٣٣,٣%)	١٢ (٤٠,٠%)	٨ (٢٦,٧%)	٣٠ (١٠٠%)
بعد الورشة التدريبية	١٠ (٣٣,٣%)	١٢ (٤٠,٠%)	٨ (٢٦,٧%)	٣٠ (١٠٠%)

تم اختيار عينة عشوائية من معلمي المراحل الدراسية الثلاث ابتدائي ومتوسط وثانوي، تم تنفيذ اختبار (قبلي / وبعدي) لقياس مدي معرفة هؤلاء المعلمين باستراتيجيات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية، وكانت المشاركة كما في الجدول (١).

١-مدى تفهم المعلم لضوابط ومتطلبات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية:

جدول (٢) يوضح مدي تفهم المعلم لضوابط ومتطلبات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية

	قبل الورشة التدريبة %	بعد الورشة التدريبية %
ضعيف	١ (٣,٣%)	٠ (٠,٠%)
جيد	٦ (٢٠%)	١ (٣,٣%)
جيد جدا	١٦ (٥٣,٣%)	١١ (٣٦,٧%)
ممتاز	٧ (٢٣,٣%)	١٨ (٦٠.٠%)
المجموع	٣٠ (١٠٠%)	٣٠ (١٠٠%)

مقارنة بمدى تفهم المعلم لضوابط ومتطلبات التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية قبل وبعد الورشة التدريبية، هنالك تقدم ملحوظ حيث معظم الإجابات بين ممتاز وجيد جداً كما في الجدول (٢).

٢-حضور المعلمين لبرامج عن التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية:

جدول (٣) يوضح حضور المعلمين لبرامج تدريبية عن التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية

	قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %
نعم	١٤ (٤٦,٧%)	٣٠(١٠٠%)
لا	١٦ (٥٣,٣%)	٠ (٠,٠%)
المجموع	٣٠ (١٠٠%)	٣٠ (١٠٠%)

المعلمين الذين حضروا برامج عن التعلم النشط في بيئات التعلم الافتراضية ١٤ (٤٦,٧%)، تم تدريب جميع المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية ٣٠(١٠٠%).

٣-تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط في الحصص اليومية الافتراضية:

جدول (٤) يوضح تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية

	قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %
نعم	٢١ (٧٠%)	٢٨(٩٣,٣%)
لا	٠(٠%)	١(٣,٣٣%)
أحيانا	٩(٣٠%)	١(٣,٣٣%)
المجموع	٣٠ (١٠٠%)	٣٠ (١٠٠%)

أغلب المعلمين بعد حضور الورشة التدريبية في المراحل المختلفة استخدموا استراتيجيات التعلم النشط في الحصص اليومية الافتراضية ٢٨(٩٣,٣%)، باستثناء (٢) من عينة الدراسة كما في الجدول (٤).

٤ -ما الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها خلال الحصة الافتراضية:

جدول (٥) يوضح الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها خلال الحصة الافتراضية قبل وبعد الورشة التدريبية

الاستراتيجيات	قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية%
المناقشة النشطة	٢٥ (٨٣,٣%)	٢٧ (٩٠,٠%)
العصف الذهني	٢٣ (٧٦,٦%)	٢٤(٨٠,٠%)
التعلم بالاستقصاء	١٣ (٤٣,٣%)	١٨ (٦٠,٠%)
حل المشكلات	٢٠ (٦٦,٦%)	٢٣ (٧٦,٦%)
الرحلات المعرفية	٢ (٦,٦%)	٥ (١٦,٧ %)
الصف المقلوب	٧ (٢٣,٣%)	١٣ (٤٣,٣%)
جدول التعلم	١٥(٥٠,٠%)	١٤ (٤٦,٦%)

نموذج فراير	٢ (٦,٦%)	٦ (٢٠,٠%)
التعلم بالتلعيب	١٠ (٣٣,٣%)	١٦ (٥٣,٣%)

أكثر الاستراتيجيات التي تم تنفيذها في جميع المراحل قبل وبعد الورشة التدريبية هي المناقشة النشطة يليه العصف الذهني ثم حل المشكلات وأقل الاستراتيجيات استخداماً كانت الرحلات المعرفية، كما في الجدول (٥).

أما تنفيذ الاستراتيجيات حسب المراحل الدراسية المرحلة الابتدائية العصف الذهني أعلي الاستراتيجيات التي استخدمت على التوالي بينما المناقشة النشطة أعلي الاستراتيجيات في المرحلتين المتوسطة والمرحلة الثانوية، يلاحظ ان الرحلات المعرفية أقل الاستراتيجيات تنفيذا في جميع المراحل الدراسية كما في الجدول أدناه(٦).

جدول (٦) يوضح الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها خلال الحصة الافتراضية (حسب المرحلة)

الاستراتيجيات	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
	قبل %	بعد %	قبل %	بعد %	قبل %	بعد %
المناقشة النشطة	٧ (٧٠,٠%)	٧ (٧٠,٠%)	١٠ (٨٣,٣%)	١١ (٩١,٦%)	٨ (١٠٠,٠%)	٨ (١٠٠,٠%)
العصف الذهني	٨ (٨٠,٠%)	٨ (٨٠,٠%)	٩ (٧٥,٠%)	٩ (٧٥,٠%)	٦ (٧٥,٠%)	٧ (٨٧,٥%)
الاستقصاء	٤ (٤٠,٠%)	٤ (٤٠,٠%)	٥ (٤١,٦%)	٨ (٦٦,٦%)	٤ (٥٠,٠%)	٦ (٧٥,٠%)
حل المشكلات	٦ (٦٠,٠%)	٧ (٧٠,٠%)	٨ (٦٦,٦%)	٩ (٧٥,٠%)	٦ (٧٥,٠%)	٨ (١٠٠,٠%)
الرحلات المعرفية	١ (١٠,٠%)	١ (١٠,٠%)	١ (٧,٧%)	٢ (١٦,٧%)	صفر (٠,٠%)	٢ (٢٥,٠%)
الصف المقلوب	١ (١٠,٠%)	٤ (٤٠,٠%)	٢ (١٦,٦%)	٥ (٤١,٦%)	٤ (٥٠,٠%)	٤ (٥٠,٠%)
جدول التعلم	٤ (٤٠,٠%)	٤ (٤٠,٠%)	٧ (٥٨,٣%)	٧ (٥٨,٣%)	٤ (٥٠,٠%)	٣ (٣٧,٥%)
نموذج فراير	١ (١٠,٠%)	٢ (٢٠,٠%)	٠ (٠,٠%)	٢ (١٦,٦%)	١ (١٢,٥)	٢ (٢٥,٠%)
التعلم بالتلعيب	٥ (٥٠,٠%)	٧ (٧٠,٠%)	٣ (٢٥,٠%)	٦ (٥٠,٠%)	٢ (٢٥,٠%)	٣ (٣٧,٥%)
المجموع	١٠		١٢		٨	

٥-في أي مراحل الدرس يتم توظيف استراتيجيات التعلم النشط

جدول (٧) يوضح الاستراتيجيات في مراحل الدرس الثلاثة قبل الورشة التدريبية

الأنشطة	قبل الورشة التدريبية %	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
التمهيدية	٣ (١٠%)	٠ (٠٠,٠%)	١ (٣,٣%)	٢ (٦,٦٦%)
البنائية	٤ (١٣,٣%)	١ (٣,٣%)	٢ (٦ .٦%)	١ (٣,٣%)
الختامية	١ (٣,٣%)	٠ (٠٠,٠%)	١ (٣,٣%)	٠ (٠٠,٠%)
البنائية التمهيدية	٢ (٦,٦%)	١ (٣,٣%)	١ (٣,٣%)	٠ (٠٠,٠ %)
البنائية الختامية	٣ (١٠%)	١ (٣,٣%)	١ (٣,٣%)	١ (٣,٣%)
التمهيدية الختامية	٣ (١٠%)	٢ (٦ .٦%)	٠ (٠,٠%)	١ (٣,٣%)

التمهيدية البنائية الختامية	١٤ (٤٦,٦٦%)	٥ (١٦,٦%)	٦ (٢٠,٠%)	٣ (١٠,٠%)
المجموع	٣٠ (١٠٠%)	١٠	١٢	٨

جدول (٨) يوضح الاستراتيجيات في مراحل الدرس الثلاثة بعد الورشة التدريبية

الأنشطة	بعد الورشة التدريبية %	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
التمهيدية	١ (٣,٣%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)	١ (٣,٣%)
البنائية	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)
الختامية	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)
البنائية التمهيدية	١ (٣,٣%)	١ (٣,٣%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)
البنائية الختامية	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)
التمهيدية الختامية	٢ (٦,٦٦%)	١ (٣,٣%)	٠ (٠,٠%)	١ (٣,٣%)
التمهيدية البنائية الختامية	٢٦(٨٦,٦٦%)	٨(٢٦,٦٦%)	١٢ (٤٠,٠%)	٦ (٢٠,٠%)
المجموع	٣٠ (١٠٠%)	١٠	١٢	٨

جميع المراحل توظف الاستراتيجيات في مراحل الدرس الثلاثة ١٤ / ٣٠ (٤٦,٦٦%) بينما تتفاوت نسب تنفيذ الاستراتيجيات حسب مراحل الدرس قبل الورشة التدريبية، وبعد الورشة التدريبية زادت نسبة توظيف الاستراتيجيات في جميع مراحل الدرس ٢٦ / ٣٠ (٨٦,٦٦%) جدول (٧) وجدول (٨).

٦-هل يتم عرض آلية تطبيق الاستراتيجية للطالبات قبل البدء بالتنفيذ /الهدف -الزمن -كيفية المشاركة -آلية التقييم:

جدول (٨) يوضح عرض آلية تطبيق الاستراتيجية للطالبات قبل البدء بالتنفيذ

عرض الالية	قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية %
نعم	١٠(٣٣,٣)	١٨ (٦٠,٠%)
لا	١ (٣,٣%)	١ (٣,٣%)
أحيانا	١٩ (٦٣,٣%)	١١ (٣٦,٦%)
المجموع	٣٠(١٠٠%)	٣٠(١٠٠%)

ارتفاع النسبة في عرض آلية تنفيذ الاستراتيجيات بعد الورشة التدريبية كما في الجدول (٨)

٧-هل يتم مشاركة جميع الطلاب عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط

جدول (٩) يوضح مشاركة جميع الطلاب عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط قبل وبعد الورشة التدريبية

	قبل الورشة التدريبية %	بعد ا الورشة التدريبية %
نعم	٦ (٢٠,٠%)	١٦ (٥٣,٠ %)
لا	٤ (١٣,٣٣%)	٠ (٠٠,٠%)
أحيانا	٢٠(٦٦,٦٦%)	١٤ (٤٦,١%)
المجموع	٣٠(١٠٠%)	٣٠ (١٠٠%)

يلاحظ ارتفاع نسبة مشاركة الطلاب في الحصص الافتراضية عند تنفيذ الاستراتيجيات بعد الورشة التدريبية كما في الجدول (٩).

٩-تقديم تغذية راجعة لجميع الطلاب بعد تنفيذ الاستراتيجية:

جدول (١٠) يوضح تقديم تغذية راجعة لجميع الطلاب بعد تنفيذ الاستراتيجية خلال الحصص الافتراضية قبل وبعد الورشة التدريبية

	قبل الورشة التدريبية %	بعد الورشة التدريبية%
نعم	٢٥ (٨٣,٣%)	٢٩ (٩٦,٦٦%)
لا	٠ (٠٠,٠%)	٠ (٠٠,٠%)
أحيانا	٥ (١٦,٧%)	١ (٣,٣%)
المجموع	٣٠(١٠٠%)	٣٠(١٠٠%)

غالب المعلمين التزموا بتقديم التغذية الراجعة المباشرة بعد تنفيذ الاستراتيجية كما في الجدول (١٠).

١٠-ماهي الطرق المستخدمة في تقديم التغذية الراجعة لجميع الطالبات بعد تنفيذ الاستراتيجية

- المناقشة والحوار وتعزيز الإجابات الصحيحة شفوياً.

- الصور التحفيزية والإرشادات في محادثة برنامج Microsoft teams.
- التعزيز المباشر عن طريق منصة مدرستي.

١١-المواقع الالكترونية التي تساعد المعلم في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط

- عين بوابة التعليم الوطنية
- قناة عين التعليمية على youtube
- الاستفادة من خصائص Microsoft teams (المحادثة –مساحة التعاون بين المعلمة والطالبة في دفتر الملاحظات – نماذج الفورم)
- المواقع الالكترونية مثل / kahoot – padlet-wordwall

١٢-التحديات التي تواجه المعلم عند تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط

نفس التحديات التي تواجه المعلمين قبل وبعد التدريب:

- ضيق الوقت المتاح للطلاب وعدم تنفيذ الاستراتيجية في الوقت المحدد
- مشاكل التقنية والشبكة مما يؤثر سلبا على التعلم النشط، عدم التجاوب السريع من قبل الطلاب
- في الصف المقلوب، عدم مشاهدة جميع الطلاب للمادة العملية

مناقشة النتائج:

- يتضح من خلال النتائج المتعلقة بأسئلة الاستبانة أن درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في الحصص الافتراضية المتزامنة كان مرتفعاً ٣٠/٢٨ بنسبة (٩٣,٣%) بعد الورشة التدريبية، كما أن نسبة توظيفها في جميع مراحل الدرس كان مرتفعا ٢٦ / ٣٠ بنسبة (٨٦,٦٦%) ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى إلمام عينة الدراسة بالاستراتيجيات المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة والإلمام بإجراءاتها وضوابطها وتقديم التغذية الراجعة المباشرة للطلاب ، كما يلاحظ ارتفاع نسبة مشاركة جميع الطلاب في الأنشطة التعليمية بعد حضور الورشة التدريبية الإجابة بنعم ١٦ / ٣٠ (٥٣,٠ %) وأحيانا ١٤ (٤٦,١%).
- بينما لايزال بعض المعلمين يواجه تحديات عند تنفيذ الاستراتيجيات:
- -ضيق الوقت المتاح للطلاب وعدم تنفيذ الاستراتيجيات بالوقت المحدد، وهذا يؤكد رأي الباحثة في ضرورة التركيز في الحصص الافتراضية المتزامنة على المعارف والمهارات الأساسية.
- - عند تنفيذ الصف المقلوب، عدم مشاهدة جميع الطلاب للمادة العلمية وقد طرحت الباحثة في الجانب النظري للدراسة حل لهذه المشكلة.

التوصيات:

- تشجيع المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وضبط إجراءاتها بما يتوافق مع الحصص الافتراضية.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للحصص الافتراضية المتزامنة.
- الاقتصار في التدريس عن بعد على اتقان الطالب للمهارات الأساسية، ويمكن توجيه الطلاب إلى قنوات عين كإثراء لعملية التعلم أو إدراج المادة الإثرائية في منصة مدرستي.

المقترحات:

- الاستفادة من نتائج الدراسة بما يلائم جميع التخصصات في مراحل التعليم العام.

- المزيد من الدراسات التي تدعم عملية التعلم عن بعد في إدارة الحصة الافتراضية، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم عن بعد.

المراجع:

المراجع العربية:

- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (٢٠١٠/٢٠١١) استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

- جودت أحمد سعادة (٢٠١١) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق.

- الإدارة العامة للتدريب والابتعاث(١٤٣٥) التعلم بالاستقصاء.

- الإدارة العامة للتدريب والابتعاث(١٤٣٥) التعلم النشط.

-أ.د. ماجدة إبراهيم على الباوي، أ. د.ثاني حسين الشمري توظيف استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب عمليات العلم

- م.د/ وائل السيد العبد خليفة (٢٠١٨ /٢٠١٩) فاعلية استخدام التعلم النشط القائم على التعلم عن بعد على تحسن مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو التعلم عن بعد نحو التعلم عن بعد لمقرر تقنيات التعلم لطلاب التربية الرياضية

- شريف اليتيم(٢٠١٦) استراتيجيات التعلم الإلكتروني: من التقليدية إلى البنائية

-د. علي ربيع حسين الهاشمي(٢٠١٣) الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية

المقالات والمواقع الإلكترونية:

الرحلات المعرفية عبر الويب

تطبيقات واستراتيجيات التعليم الإلكتروني الحديثة

دليل أفضل الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم عن بعد ، مدونة المناهج السعودية ١٠ / ٠٥ /٢٠٢٠

استراتيجيات التعلم الإلكتروني المتكاملة د. أكرم فتحي مصطفى، مجلة التعليم الإلكتروني

ابداع التعلم النشط بالشرقية

المراجع الأجنبية:

- Considine, Carol and Dean, Tony, "Active Learning in Distance Education" (2003). *Engineering Technology Faculty Publications*. 100.
https://digitalcommons.odu.edu/engtech_fac_pubs/100

.

معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر للعام الدراسي 2019-2020 خلال جائحة كورونا (Covid-19) – الكويت

د. حسيبه غضبان محمد النصار

الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتعليم - وزارة التربية- الكويت

مستشار نقابة تكنولوجيا التعليم للعاملين في القطاع الحكومي والخاص

Mhasib67@hotmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المتعلمين في الصف الثاني عشر حول تطبيق وزارة التربية في دولة الكويت استخدام التعلم الإلكتروني عن بعد من المنازل في سبيل استكمال الفصل الدراسي الثاني المتبقي من العام الدراسي 2020-2019 م وذلك بسبب تعطيل الدراسة في المدارس التعليم العام الحكومة لمدة خمسة أشهر خلال جائحة فايروس كورونا (Covid-19) والتحول المفاجئ للتعليم الإلكتروني عن بعد من المنازل في شهر أغسطس للصف الثاني عشر فقط. تكونت الدراسة من عينتان للبحث قبل التجربة (273) متعلم، وبعد بدء التجربة مباشرة (413) متعلم من الصف الثاني عشر من المناطق التعليمية الستة - التعليم العام (الصباحي والمسائي) وكذلك بعض متعلمين التعليم الخاص والمنازل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة البحث الاستبانة على ضوء الدراسات السابقة لقياس آراء المتعلمين نحو تطبيق التعلم الالكتروني عن بعد من المنازل، ومعرفة إذا يوجد هناك فروق ذات دلالة تعزي للعلاقة بين متغيرات الدراسة وآراء المتعلمين. خلصت الدراسة بأن الغالبية العظمي من المتعلمين لا يعانون من صعوبات في التعليم الإلكتروني كطريقة للتعليم والتدريس، ولكن من معوقات توفر موارد التكنولوجيا وسرعة الإنترنت داخل المنازل، وكذلك التدريب المسبق على استخدام أدوات منصة فرق مايكروسوفت. وأوصت الباحث بضرورة الإصغاء لآراء المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم وكذلك توجهاتهم في طرق التعلم حيث أننا مقبلين على قرن جديد يتميز بالتطور السريع للتكنولوجيا الرقمية وأدواتها في نقل المعلومات الضخمة عبر الانترنت ، وتحول التعليم والتعلم ليصبح أكثر خصوصية وذاتية للمتعلم، والتنوع في طرق التعلم مثل التعلم التعاوني وإنجاز المشاريع والذي يسهل من عملية التقييم وبديل للامتحانات الورقية والفصلية.

Abstract

This study aimed to identify the views of learners in the twelfth grade about the implementation of the Ministry of Education in the State of Kuwait to use electronic learning remotely from homes in order to complete the second semester remaining of the academic year 2019-2020, due to the suspension of studies in public education schools for a period of time Five months during the Coronavirus (Covid-19) pandemic and the sudden shift to e-learning from homes in August to only 12th grade. The study consisted of two research

samples prior to the experiment (273) learners, and immediately after the start of the experiment (413) learners from the twelfth grade from the six school districts - general education (morning and evening), as well as some special education and home learners. In order to achieve the objectives of the study, the questionnaire tool was built in the light of previous studies to measure learners' views towards the application of the distance E-learning from homes, and to find out if there are significant differences attributing to the relationship between the study variables and the learners' views. The study concluded that the vast majority of learners do not suffer from difficulties in e-learning as a method of learning and teaching, but from obstacles to the availability of technology resources and Internet speed inside the home, as well as prior training on the use of Microsoft Teams platform tools. The researcher recommended the need to listen to the views of learners and know their needs and desires, as well as their orientations in the ways of learning, as we are on the verge of a new century characterized by the rapid development of digital technology and its tools in the transfer of huge information through the Internet, the transformation of teaching and learning to become more personal and autonomous for the learner, and the diversity of learning methods such as cooperative learning. And the completion of projects, which facilitates the evaluation process and is an alternative to paper and semester exams.

Keywords: online education, distance learning, virtual classrooms, virtual teaching, Covid-19, pandemic.

المقدمة

في نهاية يناير 2020 أعلنت منظمة الصحة العالمية عن حالة الطوارئ العالمية بسبب انتشار فايروس كورونا Coivd-19، وكذلك اعتبرته وباء عالمي بتاريخ 11 مارس 2020 وعلى أثره أعلنت ضرورة فرض العزل التام للمصابين والتباعد الاجتماعي ولبس الكمام. وبسبب الوباء معظم الدول حول العالم أغلقت المدارس لمنع انتشار الفايروس (اليونسكو، 2020). إن أغلاق المدارس أثر على أكثر من 1.2 مليار متعلم بحلول يوليو 2020 حول العالم (اليونسكو، 2020). وفي تقرير الأمم المتحدة (2020) تبين أن جائحة كورونا أوجدت أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ، وقد تضرر منها 1.6 مليار متعلم بحلول أغسطس 2020 في 194 بلداً، وأثرت عمليات أغلاق المدارس على أكثر من 94% من الطلاب حول العالم وترتفع هذه النسبة في البلدان المنخفضة الدخل مما يؤدي إلى حرمان الأطفال والشباب البالغين المنتمين إلى أشد الفئات ضعفا واللاجئون وذوي الإعاقة والمشردون قسراً من مواصلة تعلمهم (ص. 1). وأصبح التعليم من المنازل في معظم الدول وهذا تطلب توفير الانترنت والمنصات التعليمية لتوصيل التعليم لجميع المتعلمين (كروفورد وآخرون، 2020، وتراي، 2020).

في مارس 2020 ظهرت في الكويت بعض الحالات من المصابين بفايروس كورونا من القادمين من الخارج مما أدى إلى موجة من القلق بين الأهالي وتخوف من عودة أبناءهم للمدارس. واستجابة الحكومة الكويتية لطلب وزير الصحة بتعطيل الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة بتاريخ 12 مارس 2020، وعلى أثره جمدت وزارة التربية العام الدراسي للقطاع العام والتعليم العالي ومدراس ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما ظل القطاع الخاص مفتوحًا لأنه كان قادرًا على الحفاظ على الخدمات عن بُعد. أثارة حالة عدم المساواة جدلاً عامًا عبر منصات التواصل الاجتماعي الكويتية حيث كان الطلاب يتقدمون بالتماس لاستئناف دراستهم عن بُعد (سليمان، 2020)، ذلك لمنع انتشار الفايروس بين الطلبة. وقد طبقت معظم الدول حول العالم فرض التباعد الاجتماعي ولبس الكمام وعزل المصابين بالفايروس لمنع العدوى، مع زيادة الحرص على النظافة الشخصية، وتنظيف الأسطح مثل المصاعد والسلالم وغيرها ذلك من توصيات منظمة الصحة العالمية (WHO,2020).

كان لأغلاق المدارس وتعطيل الدراسة أثر كبير على مستوى المتعلمين، وفقا لتقرير اليونسكو (يوليو، 2020) "سيواجه قطاع التعليم مهمة شاقة. أثناء الوباء، وللتخفيف من مخاطر العدوى، أغلقت المدارس في ١٩٤ دولة. على الرغم من بعض الجهود الناجحة والمبتكرة للوصول إلى المتعلمين، فقد أدت الأزمة إلى اتساع الفجوات في فرص التعلم مما أدى إلى تراجع التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG 4)، بما في ذلك الالتزام بتحقيق التعليم الابتدائي والثانوي الجودة العالية بحلول عام 2035. ويمكن القول إن المساعدات في مجال التعليم ستكون أكثر أهمية من أي وقت مضى لضمان عدم تأثير الصراعات المالية لأفقر البلدان على تقدم التعليم" (ص. 1). وهنا تستوقفنا الجملة الأخيرة من الفقرة السابقة والتي ركزت على البلدان الفقيرة، فإذا كانت المنظمة الدولية للتعليم والعلوم والثقافة تبدي تخوفها من تأثير الصراعات المالية وجائحة كورونا على مستوى تقدم التعليم في هذه الدول الفقيرة، ذلك يسمح لنا أن نفترض بأن الدول الغنية والمتوسطة لن يكون لديها مشكلة في مواجهة هذه الصراعات أو أن تؤثر على قطاع التعليم لديها. إلا أن الواقع يصدمنا عندما نرى تعليق التعليم وإغلاق المدارس بدون معرفة إلى أين تتجه وزارة التربية في دولة الكويت، من حيث دراسة لواقع التعليم خلال الجائحة والتفكير بالمعطيات وإمكانيات الوزارة والدولة لتقديم الحلول العلمية لمواجهة أزمة جائحة كورونا واستمرار التعليم. أن دولة الكويت وجميع دول المنطقة تعتبر من الدول المانحة للمساعدات المالية للدول التي تتعرض للأزمات وجزء من هذه المساعدات تذهب للتعليم حسب تقارير اليونسكو، والسؤال ما أسباب تراجع التعليم ويتعطل في أزمة فايروس كورونا (Covid-19) في حين تمتلك دولة الكويت القدرة والامكانيات والأدوات لإصلاح التعليم واستدامته في الدول الصديقة والفقيرة تحقيقا للهدف الرابع للتنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة

استجابة لتداعيات أزمة فايروس كورونا (Covid-19) التزمت وزارة التربية في الكويت بقرار وزارة الصحة بضرورة تعطيل العمل في الدوائر الحكومية وأغلاق المدارس في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2019م وتعليق الدراسة بتاريخ 26 فبراير 2020، ولم تحدد موعد استئناف الدراسة أو خطة لاستئناف الدراسة من المنازل كما فعلت دول مجلس التعاون. وقد أوضحت سليمان بأن "على عكس الكويت، فإن العديد من المؤسسات العامة والخاصة في قطر لديها بالفعل منصات تعليمية تدعم احتياجات التعليم عن بعد. حيث تم شراء أو إنشاء مرافق ومنصات عبر الإنترنت لربط المعلمين والمتعلمين، وبالتالي الاستفادة من خدمة الإنترنت القوية والدعم الحكومي والمجتمعي. على الرغم من هذه الاستجابة السريعة، لا يزال هناك توتر وقلق عبر المنصات الاجتماعية فيما يتعلق برفاهية الطلاب، وتنمية

مهاراتهم، وتقييمهم، والعام الدراسي المقبل" (2020). في شهر مارس أعلنت وزارة التربية في الكويت عن الخطة التشغيلية لإعداد وتجهيز المحتوى التعليمي للبوابة التعليمية وبأنها بصدد تصميم وتجهيز منصة تعليمية. كما وتم تشكيل الفرق من المعلمين لتصوير الدروس الخاصة لمناهج الصف الثاني العاشر وبقية المراحل الدراسية لبثها من خلال القناة التعليمية.

في شهر أبريل 2020 استمرت حالات الإصابة بالفايروس وظهرت بعض حالات الوفيات، ومع دخول شهر مايو2020 بدأت عدد حالات الإصابات والوفيات ترتفع بسبب الانتشار السريع لفايروس كورونا حسب الإحصائيات اليومية لوزارة الصحة الكويتية (وزارة الصحة، 2020). ومنعا لزيادة الحالات بسبب التجمعات الاجتماعية أعلنت الحكومة الكويتية في منتصف شهر رمضان (مايو 2020) فرض الحظر الكامل لمدة ثلاثة أسابيع إلى نهاية عيد الأضحى، واستمر التزام وزارة التربية بعدم الوضوح نحو خطتها لاستئناف الدراسة من المنازل. وصرح وزير التربية في الملتقى السنوي لوزراء التربية لدول مجلس التعاون الخليجي بأن الوزارة تمتلك قناة تعليمية على موقع (YouTube) وسوف يتم استخدامها في التعليم الإلكتروني عن بعد عن طريق المنصة التعليمية. على الرغم من محاولة استكمال تسجيل الأفلام التعليمية إلا أن العام الدراسي شارف على الانتهاء ولم تكتمل المنصة التعليمية بسبب أمور التقنية وسرعة الإنترنت أثناء بدء تسجيل المعلمين والمتعلمين للصف الثاني عشر، وإنتشار فايروس كورونا بين موظفي وزارة التربية مما جعل الأمر خارج عن السيطرة وأضطر وزير التربية بضغط من السلطة السياسية في الدولة بإنهاء العام الدراسي في 15 يوليو 2020 للمتعلمين في صفوف النقل بنقل جميع المتعلمين للمرحلة التالية بنجاح ما عدا الصف الثاني عشر سيتم استئناف الدراسة في التاسع من شهر أغسطس 2020.

في شهر يوليو أعلنت الوزارة بأنها تمتلك منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) منذ أكثر من عشرة سنوات لم يتم تفعيلها ولا تدريب الهيئة التعليمية لاستخدامها في تجارب التعليم الإلكتروني. وعلى أثره عقد الوزير اجتماع مع التوجيه العام لمادة الحاسوب وكلفه بتدريب جميع معلمي الصف الثاني عشر وموجهي المواد الدراسية وإعداد أفلام تعليمية لتعليم المتعلمين عن طريق المنصة وكذلك بثها عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي وقنوات التلفاز الحكومية. كان على التوجيه العام وجميع موجهي ومعلمي الحاسوب تدريب معلمي وموجهي جميع المواد الدراسية في المناطق التعليمية والمدارس الحكومية خلال أخر أسبوعين من شهر يوليو 2020 ذلك لبدء الفصل الدراسي الثاني التكميلي للعام الدراسي 2019-2020م في 9 أغسطس 2020. مما خلق مشكلة لدى أسر الكويتية وعلى الخصوص من ذوي الدخل المحدود من حيث استعداد أولياء الأمور في تهيئة البيئة داخل المنزل للتعليم الإلكتروني، ومدى توفر الإمكانيات المادية لتوفير أجهزة الحاسوب والإنترنت السريع حسب عدد الأبناء في كل عائلة، حيث تبين أن بعض الأسر لديها أكثر من متعلم في المرحلة النهائية للتعليم الثانوي، وبعضهم لديه تواءم.

إغلاق المدارس وتعطيل الدراسة تسبب في حرمان المتعلمين في جميع المراحل من التحصيل العلمي والنمو الدراسي مما يؤدي إلى ضعف تراكمي مستقبلا. حرمان ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم والرعاية الصحية والاجتماعية من قبل المتخصصين. حرمان طلبة صعوبات التعلم من الخدمات المساندة التي تقدم لهم من معلمين متخصصين. حرمان المتعلمين المبتدئين من تعلم المهارات الأساسية على أيدي معلمين مؤهلين. من ناحية أخرى أصبح المعلمين يعانون من مشكلة الإعداد والتخطيط للمواقف التعليمية بأسلوب وطرق تعليم جديدة لم يعتادوا عليها ولم يتم إعدادهم وتدريبهم أو منحهم الوقت الكافي للتدريب، وكذلك كيفية تقييم مستوى تحصيل المتعلمين وأداءهم وسلوكهم عن بعد مع عدم توفر التقنية الخاصة بمتابعة المتعلمين داخل المنازل أثناء أداء الاختبارات. إن جائحة كورونا (Covid-19) على سوء واطئتها "أظهرت أضعف حلقات النظام التعليمي وأشدها حاجة للمعالجة" (العسكري، 2020).

تظهر ورقة سياسات (41) لليونسكو لرصد التعليم في يوليو 2020 أنه "إذا استمر إغلاق المدارس لمدة ثلاثة أشهر، فقد يكون التأثير على المشاركة صفراً والتأثير على التعلم لا يزيد عن تأثير عطلة نهاية العام. إذا امتد إغلاق المدارس على مدى عام دراسي كامل، فقد تشبه آثارها آثار الأزمات الإنسانية" (ص. 1). مما يعني إن هناك أزمة إنسانية على الأبواب بسبب أغلاق المدارس في العام الدراسي 2019-2020م على الرغم من امتلاك وزارة التربية في الكويت أدوات التكنولوجيا لاستمرار التعليم، وكذلك امتلاك دولة الكويت لتكنولوجيا الاتصالات عبر الانترنت السريع لتغطية جميع مناطق الكويت لاستمرار التعليم الإلكتروني بدون انقطاع، وتمتلك القدرة على توفير وتوظيف الذكاء الصناعي لتطبيق الاختبارات.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية استخدام التعليم الالكتروني عن بعد كبديل مؤقت للتعليم التقليدي داخل المدرسة، حيث أن تطبيق التعليم الإلكتروني بدون دراسة مسبقة تحدد مدي تقبل واستعداد المتعلمين لهذه النقلة النوعية من قلم وورقة داخل الفصل الدراسي إلى التعلم الإلكتروني عن بعد داخل المنزل يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر على مستقبل المتعلمين لفترة طويلة. وعند مراجعة الدراسات التربوية في مجال تطبيق التعليم الإلكتروني داخل الكويت نجد هناك نقص في المعلومات حول اتجاهات وآراء المتعلمين نحو التعليم الإلكتروني عب بعد وكذلك اتجاهات واستعداد المعلمين، حيث أن أغلبية الدراسات المتوفرة عالجت تطبيقات فردية على بعض العينات في التعليم العام حول استخدام برنامج معين او أداة من أدوات التكنولوجيا في التعليم والتعلم. ونظر لأهمية الظروف التي تمر بها البلاد بسبب جائحة كورونا وأثرها السيئ على حياة المتعلمين مما استدعى اللجوء إلى هذا الإجراء المؤقت لتطبيق التعليم الإلكتروني عن بعد هدفت هذه الدراسة التعرف على آراء المتعلمين حول استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد من المنزل، وإذا توجد هناك فروق فردية تعزي لمتغيرات الجنس أو العمر أو المنطقة التعليمية تؤثر على آراء المتعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني.

كذلك تستمد الدراسة أهميتها من أهمية إدارة الأزمات مثل تداعيات أزمة جائحة كورونا وما ترتب عليها من تعطيل الدراسة في مدارس التعليم الحكومي، وأهمية التعلم الإلكتروني لاستئناف الدراسة للصف الثاني عشر عن بعد. ويمكن لوزارة التربية الاستعانة بنتائج الدراسة لمعرفة اتجاهات المتعلمين نحو التعلم الإلكتروني عن بعد، كما تتيح نتائج الدراسة للوزارة التركيز على النواحي الإيجابية لهذه الاتجاهات ومحاولة إيجاد الحلول الناجعة للاتجاهات السلبية بين المتعلمين.

أهداف الدراسة

- الكشف عن معوقات استخدام المتعلمين في الصف الثاني عشر التعليم الإلكتروني كبديل مؤقت للتعليم التقليدي خلال أزمة كورونا (Covid-19).
- الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد وأسبابه وكيفية معالجته.
- معرفة مدى أهمية إعداد الدراسات الخاصة باستشراف المستقبل في زمن تتسارع فيه تطور أدوات ووسائل التكنولوجيا وتكثر فيه الأزمات والكوارث.
-

أسئلة الدراسة

حاولت الباحثة التركيز والتحليل في هذه الدراسة للإجابة على السؤال التالي:

- ما أراء المتعلمين حول استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد خارج المدرسة للتعلم من المنزل؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a \leq 0.05$) تعزي لمتغيرات الجنس والعمر والمنطقة التعليمية بين المتعلمين تؤثر على فعالية استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد للتعلم من المنزل؟
-

الدراسات السابقة والإطار النظري

تظهر الدراسات في الأدبيات ذات الصلة إلى استعداد العديد من البلدان في حالات الوباء في اتجاه التعليم، وقد ركزت الأبحاث على الانتشار السريع لفايروس كورونا (Covid-19)، وما نتج عنه من التباعد الاجتماعي في المدارس لإبطاء انتقال الفايروس في المدارس والمجتمعات المحيطة وذلك بإغلاق المدارس. تناول العديد من الباحثين موضوع إغلاق المدارس لمنع انتشار الوباء وأنه يمكن دعم التعليم عن بعد من خلال تكنولوجيا الانترنت او الهواتف المتنقلة أو التلفاز أو البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو، ويعتبر هذا النوع من التعليم جديد على المدارس التي تعتمد النظام التقليدي. تظهر نتائج الدراسات المختلفة بأنه يمكن استخدام بيئات التعليم الافتراضي في حال وجود بيئة تقنية مناسبة ودعم ويختلف الوضع في البلدان التي تكون موارد التكنولوجيا محدودة وليست مستعدة للتعليم عبر الإنترنت (Basilaia & Kvavadze, 2020). لتحقيق أهداف التنمية المستدامة الـ 17 والتي تعتمد أساسا على التعليم حيث يعتبر المحرك الرئيس للتنمية المستدامة وحينما ينهار التعليم ويتعطل لا يصبح بالإمكان الإبقاء على السلام وعلى مجتمعات مزدهرة ومنتجة (الأمم المتحدة، 2020). أدت الاستجابات مثل إغلاق المجتمع والحجر الصحي المجتمعي في العديد من البلدان إلى دفع المتعلمين والمعلمين إلى الدراسة والعمل من المنزل مما أدى إلى تقديم منصات التعلم عبر الإنترنت (Crawford, et al., 2020) ومع ذلك، فإن تطبيق التعلم عبر الإنترنت يطرح مخاطر ومشاكل وتحديات مختلفة لكل من المعلمين والطلاب (Tria, 2020).

كشفت دراسة تراي (Tria, 2020) عن واقع التعليم في دولة فلبين خلال جائحة كورونا والذي يوضح أهمية الاتجاهات الحالية والمستقبلية في التعليم العادي والجديد وما يجب دراسته بعد العودة للحياة العادية، والتعديلات التي يجب إجراؤها، ومدى الوضع، وتحديد الأبعاد الأساسية للتعليم والتعلم في أنظمة ومنظمات التعليم الرسمي وسط الاضطرابات التعليمية (ص، 2). حيث تعتبر الفلبين من أفقر الدول في آسيا من حيث سرعة الإنترنت ذلك يخلق مشكلات بين المتعلمين نظراً للظروف المعيشية، بعض المتعلمين يكون وصولهم للإنترنت محدود جدا، والبعض الآخر محرومين ليس لديهم إنترنت من الفقراء مما يزيد من فجوات المساواة بين المتعلمين، وضعف نتائج التقييم. بالإضافة إلى صعوبة تقييم المتعلم والذي سيشكل تحديا للمسؤولين، وذلك بسبب وقف الأنشطة الصفية والمختبرية والمدرسية مثل التربية البدنية والثقافة والفنون والموسيقى والحضور الشخصي للمتعلمين ويختصر على اختبار الورقة والقلم. ويتطلب أيضا تدريب المعلمين على التدريس عبر الانترنت والتعليم المدمج، وتعزيز كفاءة المعلم في أصول التدريس والتكنولوجيا لمواجهة تحديات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت والواقع الجديد بسبب جائحة كورونا. ويوصي (Tria, 2020) "بضرورة اغتنام الفرصة والتحديات المطروحة وإيلاء الاهتمام البالغ. يتمثل التحدي الموضح هنا في كيفية توفير التعليم الجيد وتقديمه في أوقات استثنائية، مثل جائحة COVID-19، وإلى أي مدى سنكون مستعدين عندما تأتي أزمة أخرى في المستقبل" (ص. 3).

كما كشفت نتائج اختبارات PISA 2018 عن تفاوت كبير بين الدول المشاركة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في توافر أجهزة الكمبيوتر المنزلية للمتعلمين للعمل المدرسي. في حين أفاد أكثر من 95% من المتعلمين في دول أوروبية أن لديهم أجهزة كمبيوتر لاستخدامه في الأعمال المدرسية، فيما أفاد 34% فقط من المتعلمين في إندونيسيا بأنه لديهم أجهزة كمبيوتر. كذلك التفاوت في الوصول إلى الإنترنت حيث في بعض البلدان يكاد يكون الإنترنت شبه شامل، بينما في بلدان أخرى كان 50% فقط من المتعلمين البالغين من العمر 15 عاماً يستطيع الوصول إلى الإنترنت. على سبيل المثال، في المكسيك ٩٤٪ من المتعلمين المتميزين لديهم اتصال بالإنترنت في المنزل، مقارنة بـ ٢٩٪ فقط من المتعلمين المحرومين. من جهة أخرى، كشفت الدراسة عن تفاوت بين المعلمين في المهارات اللازمة لدمج التكنولوجيا الرقمية من أجهزة وأنشطة رقمية، حيث بلغ في المتوسط 65% من المتعلمين من العمر 15 مسجلين في مدارس في دول المنظمة (OECD) حيث المدارس لديهم معلمين ذوي مهارات تقنية ومعدة بأجهزة رقمية، وقد كانت كل من قطر وسنغافورة من الدول التي كان ٩٠٪ من المتعلمين في مثل هذه مدارس. في الطرف الآخر كانت المجر واليابان، حيث كان أقل من ٣٠٪ من المتعلمين في مثل هذه المدارس. كانت الفجوة الاجتماعية والاقتصادية في الوصول إلى هذه الموارد المهنية واسعة بشكل خاص (أكثر من 30%) في باكو (أذربيجان) ولبنان والمكسيك وبيرو وتايلاند (Ikeda, 2020). تشير هذه النتائج بأن شح الموارد الرقمية تؤدي إلى تفاقم تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي والعملي على المتعلمين المحرومين منها خلال الأزمات مثال على ذلك أزمة فايروس كورونا. كذلك تبين بأن المتعلمين المحرومين من الأجهزة الرقمية في المنزل محرومين أيضا من أساسيات بيئة التعلم في المنزل مقارنة بالمتعلمين المتميزين، مثل عدم حصولهم على المكان الهادئ للدراسة في غالبية الدول التي شاركت في PISA 2018. في المتوسط عبر دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٩٪ من المتعلمين البالغين ١٥ عامًا ليس لديهم مكان دراسة هادئ، مثال على ذلك إندونيسيا والفلبين وتايلاند، حيث أفاد أكثر من ٣٠ ٪ من المتعلمين بذلك. حتى في كوريا، التي تتمتع بأعلى أداء في PISA، أفاد واحد من كل خمسة متعلم من ٢٥٪ من المدارس الأكثر حرمانًا أنه لم يكن لديهم مكان للدراسة في المنزل، بينما أبلغ واحد فقط من كل عشرة متعلم في المدارس المتميزة عن ذلك (Ikeda, 2020).

أظهرت دراسة أجراها باسيليا وكفا فادوز (2020) في أحد المدارس في جورجيا بأن وزارة التربية والتعليم والعلوم والثقافة والرياضة في جورجيا قررت تعليق الدراسة إلى ١٦ مارس، ثم امتد إلى ١ أبريل ٢٠٢٠ بسبب إعلان حالة الطوارئ في البلاد، وعليه أغلقت المدارس بسبب ارتفاع حالات الإصابة بفيروس كورونا (covid-19) لمنع انتشار الفايروس حيث بلغ عدد الإصابات ٢١١ حالة بحلول شهر أبريل 2020، مع احتمالات الزيادة في عدد الإصابات. تم وقف التعليم التقليدي داخل المدرسة والتحويل إلى التعليم عبر الإنترنت. استعانت جورجيا بمكتب الإحصاء الوطني الجورجي لمعرفة معلومات عن عدد المنازل المتصلة بالإنترنت بين المناطق الحضرية والريفية حيث بلغ تبين أن ٧٩,٣٪ من المنازل الجورجية متصلة بالإنترنت، حيث يصل عدد سكان المدينة البالغ ٨٦,١٪ والقرى ٦٩,٩٪. أما بالنسبة للوصول إلى الكمبيوتر، فإن ٦٢,٠٪ لديها أجهزة كمبيوتر في المنزل حيث تبلغ النسبة الحضرية ٧٤,٦٪ والريف ٤٤,٧٪ فقط (Basilaia & Kvavadze, 2020). وأظهرت الدراسة بأن المناطق الريفية تمتلك ٥٠% من أجهزة الكمبيوتر مما قد يكون له تأثير سلبي وعليه تم استخدام الهواتف الذكية. قامت وزارة التربية بتوفير منصة مايكروسوفت تيمز للمدارس العامة مع توفير الحسابات للمعلمين والمتعلمين لاستخدامها في الفصول الافتراضية، واستخدمت الإنترنت لنشر المعلومات للمعلمين والمتعلمين، وقناة تعليمية لبث المناهج الوطنية. كما حصلت المدارس على دعم الشركات الكبيرة بتوفير منصات مؤتمرات الفيديو مثل (Google - Zoom - Slack-Microsoft) مجانا. وفقا لـ باسيليا وكفا فادوز (2020) تم استخدام منصتي EduPage و Gsuite وتدريب المعلمين على استخدام أدوات التعليم الافتراضي حسب جدول زمني، وتحديد الساعات الدراسية التي يقضيها المتعلمين لتجنب الاتصال المطول للمتعلمين، وتقليل وتحديد

عدد الحصص الدراسية حسب المرحلة، كذلك ألغاء الدرجات الرسمية. خلصت الدراسة بأن احصائيات الأسبوع الأول لعملية التدريس عبر الإنترنت كانت ناجحة ولم يتعطل التعليم، وأنه يمكن الاستفادة من تجربة بلد استخدم الأدوات المجانية المتاحة لتخطي تداعيات الجائحة وأثرها على قطاع التعليم. ويوصي الباحثان باستخدام ساعات إضافية للمعلمين لمراجعة مهام المتعلمين وكتابة التغذية الراجعة لهم والتي تشجع التعليم الجماعي وزيادة اكتساب المتعلمين لمهارات جديدة. وتوصي بأهمية تعديل القوانين واللوائح والأنظمة وتبني الحلول الجديدة منها إعادة التفكير في الامتحانات والواجبات المنزلية عبر الإنترنت وفقا للكتاب المفتوح والذي يتطلب جهد في إعداد المهام لجميع المواد، ومعالجة مشكلة الدرجات والغش. يعتقد الباحثان باسيليا وكفا فادوز (2020) بأن جودة التعليم عبر الإنترنت تحتاج إلى دراسة مستقبلية لضمان جودة التدريس وتحسينها بما في ذلك أدوات ومنصات التعليم التي تراعي وتحاكي المختبرات المدرسية.

وفي دراسة أجراها ميليزار وأخرون (2020)أن إغلاق المدارس في إندونيسيا خلال جائحة كورونا Covid-19 جعل 45.5 مليون من المتعلمين و 3.1 مليون معلم يعتمدون على التعليم والتعلم عبر الإنترنت. وبما أن التعليم والتعلم عبر الإنترنت تجربة غير مسبوقة لمعظم المعلمين والمتعلمين؛ وبالتالي، فإن لديهم خبرة محدودة. هدفت الدراسة لمعرفة آراء معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية حول معوقات تنفيذ التعليم الإلكتروني أثناء جائحة Covid-19على أربعة مستويات للمعوقات، وهي المعلم والمدرسة والمنهج الدراسي والمتعلم. كذلك تقييم العلاقة بين مستويات المعوقات مع الطبيعة الديموغرافية للمعلمين. تم جمع البيانات من خلال استبيان عبر الإنترنت، شمل 159 مشاركًا من المدارس الإعدادية والثانوية في إندونيسيا. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المعوقات على مستوى المتعلم كان لها التأثير الأكبر على استخدام التعليم الإلكتروني مثال على تلك المعوقات: (أجهزة الكمبيوتر، والإنترنت، ومهارات التعليم الإلكتروني). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة عن معوقات على مستوى المتعلم ارتباطًا إيجابيًا قويًا مع المعوقات على مستوى المدرسة والمنهج الدراسي. أظهرت الدراسة أن خبرات المعلمين ليس لها أي تأثير على مستوى المعوقات. وخلص الباحثين بأن هذه الدراسة تحفز على مزيد من المناقشة حول طريقة التغلب على معوقات التعليم الإلكتروني مع أهمية وفوائد التعليم الإلكتروني في الوقت نفسه أثناء هذا الوباء وما بعده من خلال تسليط الضوء على أهمية أصوات المتعلمين.

وفي بحث لكل من مانلنج وساتريا (Manullang & Satria, 2020) هدف إلى تحديد صوت المجتمع الدولي في الاستجابة لتحديات سياسات إغلاق المدارس خلال جائحة Covid-19 لعام ٢٠١٩. يُعتقد أن الجهود المبذولة لكسر سلسلة انتقال Covid-19 مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بإغلاق جميع الأنشطة التجارية بما في ذلك المدارس في جميع أنحاء العالم. من أجل فهم تأثيرات وتحديات إغلاق المدرسة، عمد الباحثان في إجراء سلسلة من عمليات البحث النقدي على مصادر مختلفة عبر الإنترنت من المنشورات تحديثات الأخبار والممارسين وردود الفعل المدرسية على السياسات العالمية غير المخطط لها لإلزام المتعلمين بالتعلم من المنزل. تم تحليل البيانات المجمعة باستخدام نهج ظاهري نوعي والتعليل المتعمق على الصوت الجماعي يفي بمصداقية وصحة مشكلة البحث. أشارت النتائج إلى أن ١٦ صوتًا دوليًا من وجهات نظر مختلفة تظهر قلقًا عميقًا نسبيًا بشأن إغلاق المدارس. تمت مطابقة الأصوات من هذه المناقشات مع أسئلة البحث لمعرفة الصعوبات الناتجة عن إغلاق المدارس. وقد صنف الباحثان نتائج هذه الدراسة إلى ثلاثة أصوات. أولاً أصوات مؤيدة لسياسة إغلاق المدارس الوطنية. ثانياً، التشكيك في السياسات الوطنية دون بيانات مسبقة. ثالثًا، هناك قلق من أن تواجه الأسر تحديات خطيرة في دعم الأطفال الذين يتعلمون من المنزل مع قلة الموارد من أجهزة وإنترنت والقدرة على تلبية احتياجات المتعلمين (Manullang & Satria, 2020).

في موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد – 19 وما بعدها للأمم المتحدة (2020) أوصت حكومات الدول والجهات ذات المصلحة على اتخاذ إجراءات على مستوى السياسات للخفيف من حدة آثار الجائحة من ضمنها التالي:

- كبح انتقال الفيروس والتخطيط المتأني لإعادة فتح أبواب المدارس.
    - الإصغاء إلى أصوات جميع الجهات المعنية.
- حماية تمويل التعليم والتنسيق من أجل التأثير لمعالجة أوجه عدم الكفاءة في الإنفاق على التعليم.
- بناء نظم تعليم قادرة على التكيف من أجل التنمية المنصفة والمستدامة.
- تصور جديد للتعليم وتسريع التغيير الإيجابي في أساليب التدريس والتعلم (الأمم المتحدة، 2020).

كان العالم يعاني قبل الجائحة من تحديات هائلة في توفير التعليم لأكثر من 250 من الأطفال المشردين بسبب الحروب والفقر، ونحو 800 مليون بالغ أمي (والذين سيبقون مهمشين) لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (الأمم المتحدة، 2020). وفقا لتقرير الأمم المتحدة (2020) فأن "تقديرات الباحثين في كندا تشير زيادة الفجوة في المهارات الاجتماعية-الاقتصادية" (ص. 7). ويشير تقرير الأمم المتحدة (2020) إلى ثلاث سيناريوهات حددها البنك الدولي محتملة لفقدان التعلم: انخفاض في متوسط مستويات التعلم لجميع المتعلمين، أو اتساع نطاق توزيع التحصيل التعليمي بسبب آثار الأزمة غير المتكافئة على مختلف السكان، أو حدوث زيادة كبيرة في عدد المتعلمين الذين يعانون من انخفاض شديد في مستوى التحصيل بسبب حالات التسرب ويؤدي إلى زيادة عدد المتعلمين الذين يهبط مستواهم إلى ما دون مستوى خط الأساس للكفاءة. أما بعد الجائحة التي تسببت في أكبر انقطاع للتعليم في تاريخ البشرية، أصبح التفكير في كيفية إعادة التعليم بفكر وشكل جديد للمتعلمين عبر الإنترنت من المنزل حسب الموارد المتوفرة في كل دولة، ولجأت الدول قليلة الموارد التقنية إلى استخدام التلفزة التعليمية والبرمجة الإذاعية وتوزيع المطبوعات، كما أثر على الامتحانات وتم تأجيلها، وأحيانا استبدال الامتحانات بالتقييمات المستمرة والامتحانات الإلكترونية. تكليف المعلمين بتطبيق التعليم عن بعد عبر الإنترنت من دون توجيهات أو تدريب، وبدء التدريب المهني عبر الانترنت مع قلة الموارد التقنية والانترنت أغلب الأحيان، وإن توفرت الموارد التقنية يواجه المعلمين فقدان أبسط مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال (الأمم المتحدة، 2020).

تبين من الاطلاع على الدراسات السابقة كيفية استجابة بعض الدول على اختلاف مقدراتها في مواجهة جائحة كورونا Covid-19، ومحاولة استمرار التعليم عن بعد من خلال استخدام أدوات التكنولوجيا والإنترنت، أو بث التلفزة. بشكل عام تقترح هذه الدراسات والتقارير الدولية بضرورة مواجهة تداعيات كورونا على التعليم ومحاولة استخدام الإمكانيات الموجودة ودعم المدارس والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور لكي يستمر التعليم ولا يتعطل، هذه الدراسات تقترح بأن المتعلمين وأولياء الأمور بحاجة إلى الدعم في توفير موارد التعليم عن بعد عبر الإنترنت داخل المنزل. حيث أظهرت الدراسات باختلاف مستويات الأسر حول العالم وقدرتها على توفير أدوات التكنولوجيا من أجهزت وإنترنت. ومن جهة أخرى، تركز الدراسات على أهمية دور المعلمين في هذه الأزمة، حيث يجب إعداد المعلم لهذه الأزمات وتدريبه على طرق تعليم مختلفة تتناسب مع التحولات في القرن الواحد والعشرين مثل الحروب والأزمات الجوية وانتشار الأوبئة. وقد أوصت حكومات الدول والجهات ذات المصلحة بأهمية الإصغاء لجميع الجهات المعنية، وفي مثل هذا الموقف يجب الاصغاء لجميع مقومات ومكونات العملية التعليمية أثناء محاولة البحث عن حلول لمواجهة المشكلات التي ستنتج من تعطيل التعليم بسبب جائحة كورونا وكيف يمكن دعم البنية التحتية للتعليم ليستمر من المنازل وبقيادة أولياء الأمور.

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع التحول من التعليم التقليدي داخل المدرس إلى التعليم الإلكتروني عن بعد من المنزل بسبب جائحة كورونا ومدى جاهزية واستعداد وزارة التربية في دولة الكويت

لتطبيق التعليم الإلكتروني عن بعد. إلا أن هذه الدراسة تركز على إظهار صوت المتعلمين وآراءهم في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني من منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams)، الذي قررت وزارة التربية في الكويت فجأة تطبيقه على الصف الثاني عشر في الفصل الثاني التكميل من العام الدراسي 2019-2020 م، ولم يتم تدريب المتعلمين أو توفير أدوات التكنولوجيا والانترنت لهم في المنازل.

إجراءات وأدوات الدراسة

يتناول هذا الجزء منهج وأدوات البحث، عينة البحث وحدود الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل الدراسة وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليل والاستدلالي التحليلي للإجابة على أسئلة الدراسة، والذي يعتمد على جمع البيانات الاستبانة من عينة الدراسة من المتعلمين في الصف الثاني عشر في الفصل الثاني التكميلي في أغسطس 2020 خلال جائحة كورونا للعام الدراسي 2019-2020 م من مدارس التعليم العام الحكومي في دولة الكويت، حول آراءهم في تطبيق استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد من المنازل عبر منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams).

عينة البحث

تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من المتعلمين في الصف الثاني عشر من الفصل الثاني التكميلي في أغسطس 2020 خلال جائحة كورونا للعام الدراسي 2019-2020 م المسجلين في منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams) من مدارس التعليم العام الحكومي فقط في دولة الكويت. طبقت أداة الدراسة قبل وبعد بدء تجربة التعليم الإلكتروني وذلك من خلال مواقع التواصل الاجتماعي وعن طريق توزيع المعلمين الاستبانة على المتعلمين مع التركيز على أن المشاركة في الدراسة اختيارية. حيث بدأت الدراسة في التاسع من أغسطس وكانت امتحانات نهاية الفصل الدراسي الثاني التكميلي في منتصف شهر أكتوبر 2020. طبيعة تطبيق تجربة التعليم الإلكتروني عن بعد مع عدم استعداد او تدريب المتعلمين وتجهيزهم للتعلم الإلكتروني استدعى تطبيق الدراسة الحالية للكشف ومعرفة أراء المتعلمين قبل استخدام منصة فرق مايكروسوفت للتعليم الإلكتروني عن بعد من المنازل، وبعد خوض تجربة التعليم الإلكتروني لمعرفة أثر تجربة التعليم الإلكتروني ومدى فعاليتها في عملية تعلم المتعلمين ومعوقاتها إن وجدت. ولصعوبة الوصول للمتعلمين في المنازل تم استخدام برامج ومواقع التواصل الاجتماعي، والتواصل مع أولياء الأمور لحث ابناءهم على المشاركة الاختيارية، وخلال 28 يوم تم مشاركة 273 متعلم في الاستبانة قبل بدء التجربة. وبعد بدء تجربة التعليم الإلكتروني عن بعد تم إعادة نشر الاستبانة على مواقع النقابة لمشاركة المتعلمين، وخلال 22 يوم تم مشارك 413 متعلم من المناطق التعليمية الستة. الجدول رقم (1) يوضح عدد المشاركين في الدراسة قبل وبعد التجربة والخصائص الديموغرافية للمجموعتين.

جدول (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة قبل تطبيق التعليم الإلكتروني للصف الثاني عشر من التعليم العام.

المتغير	الوصف	قبل التجربة ن = 273		بعد التجربة ن = 413	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجنس	أنثى	199	71.6	265	64.2
	ذكر	74	26.6	148	35.8
العمر	17-20	244	82.0	382	92.5
	21-24	10	3.6	6	1.5
	25-29	32	11.5	25	6.1
المنطقة التعليمية	العاصمة	56	20.1	22	5.3
	حولي	30	10.8	138	33.4
	الفروانية	42	15.1	20	4.8
	الجهراء	8	2.9	17	4.1
	مبارك الكبير	10	3.6	7	1.7
	الأحمدي	126	97.8	209	50.6
نوع التعليم	صباحي	247	88.8	359	86.9
	مسائي	20	7.2	13	3.1
	منازل	1	.4	-	-
	الخاص	5	1.8	40	9.9
	الديني	-	-	-	-

أداة الدراسة

تم إعداد وبناء أداة لجمع بيانات الدراسة بعد الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة وتقارير المنظمات الدولية التي أجريت خلال الأعوام الثلاثة 2018-2019-2020 والتي تركز على واقع التعليم واستخدام التكنولوجيا في التعليم في الوضع العادي وخلال أزمة كورونا Covid-19 في دول العالم باختلاف الأوضاع الاقتصادية وموارد التكنولوجيا والإنترنت لكل دولة. تكونت أداة الدراسة الاستبانة من (21) فقرة، وتم توزيعها على المتعلمين في الصف الثاني عشر من الفصل الثاني التكميلي في أغسطس 2020 خلال جائحة كورونا للعام الدراسي 2019-2020 م المسجلين في منصة فرق مايكروسوفت (Microsoft Teams) من مدارس التعليم العام الحكومي فقط في دولة الكويت، مع التوضيح للجميع بأن المشاركة في الدراسة اختياري ولا تؤثر على درجات المتعلمين في حالة عدم الرغبة في المشاركة. نظراً لطبيعة جائحة كورونا والحجر المنزلي وتعطيل المدارس لم تستطيع الباحثة الوصول للمتعلمين لذلك استخدمت الباحثة موقع جوجل لتصميم الاستبانة (Google Forms) ونشر الاستبانة على مواقع نقابة تكنولوجيا التعليم في موقع (Twitter) وتطبيق المحادثة (WhatsApp) لتصل للمعلمين وأولياء الأمور ومنها للمتعلمين، وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة 5، أوافق 4، أحيانا 3، لا أوافق 2، لا أوافق بشدة 1) لجمع آراء المتعلمين، كما تم عكس إجابات البنود السلبية. ولتفسير نتائج البحث تم تقسيم المدى الرقمي إلى ثلاثة مستويات متدرجة كالتالي:

ضعيفة	(1 – 2.60)
متوسطة	(2.60 – 3.40)
وكبيرة	(3.40 – 5,00)

صدق الأداة

تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على ثلاثة من المتخصصين في استخدام التكنولوجيا في التعليم والمناهج من جامعة اكستر البريطانية، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي الكويت، ومتخصص في علم النفس واللغة العربية من إدارة التقويم وضبط جودة التعليم المناهج في وزارة التربية الكويت، ذلك لمراجعتها والتعديل عليها ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لأهداف الدراسة واستخدامات التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا. وقد تركزت آراء المحكمين حول صياغة فقرات الاستبانة والصياغة اللغوية، وقامت الباحثة بعمل التعديلات على فقرات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

الثبات

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Chronbach's Alpha) للعينة الأولى والثانية، حيث بلغ معدل الثبات للعينة الأولى 0.950، وبلغ معدل الثبات للعينة الثانية 0.904، والذي يعطي مؤشرا على أن عاليا لثبات الأداة مع التباين البسيط بين العينتان والذي يمكن أن يكون بسبب عدد العينة (جدول 2).

جدول (2)

يوضح معامل الثبات لبنود الاستبانة قبل وبعد تطبيق تجربة التعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر في الفصل الدراسي من العام الدراسي 2019-2020 م.

الاستبانة	عدد المشاركين	عدد البنود	كرونباخ ألفا	كرونباخ ألفا بناء على العناصر المعيارية	المتوسط الحسابي	الفرق	الانحراف المعياري
قبل التجربة	273	21	.950	.949	56.18	353.935	18.813
بعد التجربة	413	21	.904	.905	63.06	241.176	15.530

النتائج وتفسيرها

السؤال الأول:

يتضمن السؤال الأول من الدراسة محاولة التعرف على معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد خارج المدرسة من وجهة أراء المتعلمين للتعلم من المنزل في دولة الكويت خلال جائحة كورونا. الجدول رقم (3) يجيب على السؤال الأول للدراسة. بمقارنة متوسطات آراء العينتان نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد قبل وبعد التجربة، نجد ان هناك تباين في درجات المتوسطات الحسابية لبنود الاستبانة قبل وبعد التجربة، حيث تركزت المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة قبل التجربة بين الدرجة الضعيفة والمتوسطة لاستجابة المتعلمين ، في حين كانت درجات المتوسط الحسابي لاستجابة المتعلمين بعد أو خلال التجربة تتراوح بين ضعيفة ومتوسطة وكبيرة. بالنظر إلى البند الأول "لا أواجه أية صعوبات في طريقة التعلم الإلكتروني" يتبين أن المتوسط الحسابي لازال بدرجة متوسطة بين 2.84 و3.54 مما يعني أن المتعلمين لا يعانون من مشكلة في أسلوب التعلم عن طريق التعليم الإلكتروني. في حين أن المتوسط الحسابي للبند الثالث يستمر بدرجة متوسطة، والتاسع يرتفع من درجة ضعيف إلى متوسطة، ويمكن اعتبار مستوى المتوسط الحسابي لاستجابة المتعلمين قبل وبعد التجربة للبند الثالث والتاسع طبيعي بالنسبة لبلد مثل الكويت حيث يمتلك اغلبية المتعلمين في المرحلة الثانوية لجهاز الهاتف المحمول ويمكن استخدامه كبديل للكمبيوتر في التعليم الإلكتروني ذلك لان أغلبية أجهزة الهاتف المحمول متوافقة مع تطبيق فرق مايكروسوفت والبريد الإلكتروني وبقية التطبيقات الخاصة بالتعليم الإلكتروني. نجد أن البند الثاني والبند العشرون واللذان يتناولان بعض الجوانب الإيجابية لاستخدام التعليم الإلكتروني مثل الشعور بالحرية في التعلم وميزة إدارة الوقت ويعتبران أعلى فقرات الاستبانة في المتوسط الحسابي لاستجابات المتعلمين بين 3.69 – 3.64 ، في حين حصل البند الخامس عشر على أدنى متوسط حسابي قبل وبعد التجربة " أشعر أن التعليم الإلكتروني يقلل من حركتي بسبب الجلوس معظم وقتي أمام جهاز الحاسوب".

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المتعلمين قبل وبعد تطبيق التعليم الإلكتروني للصف الثاني عشر في الفصل الدراسي الثاني من التعليم العام الحكومي للعام الدراسي 2019-2020 م

رقم البند	قبل التجربة		البنود	بعد التجربة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	2.84	1.332	لا أواجه أية صعوبات في طريقة التعليم الإلكتروني.	3.54	1.168
٢.	2.9	1.351	أشعر بحرية ومتعة في التعلم عن طريق العالم الافتراضي من خلال الإنترنت.	3.69	1.218
٣.	2.82	1.497	لا يوجد لدي كمبيوتر أو تابلت لاستخدامه في التعليم الإلكتروني.	3.37	1.365
٤.	3.09	1.375	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يمنحني حرية التعلم في أي وقت والمدة التي احتاجها أكثر من فترة الحصة الدراسية في المدرسة.	3.53	1.323
٥.	2.77	1.22	أرى أن التعليم الإلكتروني ينمي قدراتي على حل المشكلات.	3.09	1.267
٦.	2.49	1.234	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يقلل من تركيزي في تعلم المادة.	2.77	1.303
٧.	2.59	1.269	أعتقد أن التعليم الإلكتروني يبسط تعلم مفاهيم المواد العلمية كتعلم مادة الكيمياء.	2.76	1.237
٨.	2.81	1.284	أعتقد أن التعليم الإلكتروني ينمي لدي الثقة بالنفس.	3.31	1.261
٩.	2.52	1.289	لا تساعدني سرعة الانترنت في المنزل على متابعة الحصة الدراسية في العالم الافتراضي.	2.71	1.247
١٠.	2.66	1.285	يساعدني التعليم الإلكتروني على تعلم المواد الأدبية مثل مادة الفلسفة والمنطق بأسلوب أفضل.	2.94	1.328
١١.	3.18	1.241	أمتلك القدرة والمعرفة التامة لاستخدام أدوات الإنترنت والعالم الافتراضي بشكل أمن.	3.73	1.133
١٢.	2.52	1.151	أشعر أني بحاجة إلى المساعدة في استخدام أدوات التعلم في العالم الافتراضي.	3.05	1.23
١٣.	2.85	1.25	يثير التعلم الإلكتروني لدي الدافع نحو تعلم المواد العلمية / الأدبية.	3.07	1.194
١٤.	2.09	1.048	أعتقد أن التعليم الإلكتروني في المنزل يقلل من فرصة التعلم الجماعي مع زملائي داخل الفصل الدراسي.	2.26	1.228
١٥.	2	1.08	أشعر أن التعليم الإلكتروني يقلل من حركتي بسبب الجلوس معظم وقتي أمام جهاز الحاسوب.	1.97	1.225
١٦.	2.59	1.239	أواجه مشكلة في تحميل الملفات وفتح البريد الإلكتروني بسبب بطء سرعة الإنترنت في المنزل.	2.91	1.289
١٧.	2.27	1.271	لا أستطيع التركيز في تعلم مادة الفيزياء أو الرياضيات عن طريق التعليم الإلكتروني.	2.55	1.364
١٨.	2.34	1.238	أرى أن مدة التعليم الإلكتروني وعمل الواجبات الدراسية في العالم الافتراضي تسبب لي الأرق وآلام في العيون والرأس والظهر.	2.24	1.24
١٩.	3.04	1.306	أعتقد أن التعليم الالكتروني ينمي قدراتي في التعلم الذاتي والتفكير والبحث والاستنتاج العلمي.	3.37	1.241
٢٠.	3.39	1.244	يجبرني التعليم الإلكتروني على إدارة وقتي خلال اليوم بين الدراسة ومتابعة حياتي اليومية.	3.64	1.215
٢١.	2.41	1.383	لا أستطيع الاستمرار في التعليم الإلكتروني لمدة طويلة.	2.56	1.39
	2.72	0.846	الكلي	3.02	0.639

السؤال الثاني

للإجابة على السؤال الثاني من الدراسة إذا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a \leq 0.05$) تعزي لمتغيرات الجنس والعمر والمنطقة التعليمية بين المتعلمين تؤثر على فعالية استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد للتعلم من المنزل، ركزت الباحثة على نتائج الاستبانة بعد خوض المتعلمين تجربة التعليم الإلكتروني عن بعد وذلك لأهمية التركيز على استجابات المتعلمين بعد مرور فترة زمنية من استخدام التعليم الإلكتروني في التعلم عن بعد من المنزل وما المتغير الذي سيشكل فرق في التأثير على المتعلمين. استخدمت الباحثة الاحصاء الاستدلالي لمعرفة فروقات بين آراء المتعلمين تعزي لأحدى متغيرات الدراسة (الجنس – العمر – المنطقة التعليمية – نوع التعليم). يتبين من اختبار (Kolmogrovo & Shapiro) أن هناك فروق ذات دلالة عند 0.001 أقل من ($a \leq 0.05$) لمتوسطات حسابية تعزي للجنس من المتعلمين الإناث ويمكن ان يفسر ذلك لزيادة عدد الإناث عن عدد الذكور. بالنسبة لمتغير العمر يتبين من شكل(4) أن هناك دالة عند مستوى 0.001 لمتغير العمر عند الفئة الأولى (17-20) حيث عدد المشاركين من الفئة الأولى بلغ 382 أنثى وذكر. كما يتبين وجود فروق ذات دلالة عند 0.28 و 0.000 تعزي لمتغير المنطقة التعليمية لكل من المناطق التعليمية الجهراء و الأحمدي حيث أن عدد المشاركين من منطقة الأحمدي (209) مقابل عدد المشاركين من منطقة الجهراء شكل (4). هنا يمكن أن نفسر الفروق إلى مدى توفر موارد التكنولوجيا والإنترنت في بعض المناطق التعليمية، ويمكن أن يعزي ذلك لمستوى مهارات المتعلمين في استخدام التكنولوجيا أو حصولهم على المساعدة في استخدام أدوات التكنولوجيا لتعلم بعض المواد العلمية أو الأدبية، كما يمكن أن يفسر ذلك للتحول المفاجئ من التعليم التقليدي إلى الإلكتروني وعدم تأهيل وتدريب المتعلمين على استخدام منصة فرق مايكروسوفت. كما أجرت الباحثة اختبار (T-test) لمعرفة إذا هناك علاقة بين متغير الجنس وآراء المتعلمين وتبين من نتيجة الاختبار أن الفروق ذات الدلالة كانت في زيادة عدد الإناث على الذكور. كذلك تبين من اختبار أنوفا الأحادي (one-way Anove) لمعرفة العلاقة بين متغير العمر وآراء المتعلمين أن الفئات العمرية غير متساوية في عدد المشاركين في كل من متغير الجنس و العمر في المناطق التعليمية الستة.

الشكل (4)

الإحصاء الاستدلالي لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) تعزي لمتغيرات الدراسة (الجنس – العمر – المنطقة التعليمية – نوع التعليم).

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Sex	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2	M	.061	148	.200*	.990	148	.410
	F	.077	265	.001	.991	265	.101

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Age	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2	1	.065	382	.001	.992	382	.043
	2	.229	6	.200*	.925	6	.542
	3	.171	25	.057	.935	25	.111

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Districts	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2	Asema	.135	22	.200*	.959	22	.475
	Hawly	.072	138	.077	.992	138	.680
	Farwaniya	.124	20	.200*	.973	20	.808
	Jahraa	.220	17	.028	.895	17	.056
	Mubark Kabeer	.258	7	.175	.865	7	.168
	Ahmadi	.090	209	.000	.985	209	.030

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Type	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
View2	Morning	.058	359	.005	.992	359	.062
	Evening	.289	13	.004	.769	13	.003
	Private	.124	41	.115	.926	41	.010

a. Lilliefors Significance Correction

مناقشة النتائج

تناول البحث الحالي آراء المتعلمين حول تطبيق التعلم الإلكتروني عن بعد من المنزل ومعوقات استخدامه، نظرا للفروق الفردية والاقتصادية والنفسية للمتعلمين، وكذلك مهارات التعامل مع أدوات التكنولوجيا بكفاءة عبر منصة فرق مايكروسوفت من المنازل مثل الاتصال والمحادثة المرئية وفصول العالم الافتراضي وأدواتها من ملفات وبريد إلكتروني والأثار النفسية والجسدية المترتبة على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية ومتابعة الدرس في الحصة الافتراضية، بالإضافة إلى فقدان بعض المتعلمين لمهارات التعلم الذاتي ذلك للاعتماد الكلي على المعلم أو التعلم من الأقران داخل الفصل (التعلم الجماعي). وقد يكون السبب في ذلك عدم كفاءة المعلم وافتقاره لمهارات التعليم بواسطة الحاسوب والانترنت وتطبيقات التعلم الإلكتروني مما يؤثر سلبا على المتعلم وقبوله للمشاركة في التعلم الإلكتروني عن بعد من المنزل. أظهرت نتائج الإحصاء الوصفي التحليل أن أعلى بنود الاستبانة تناولا الفقرات" أشعر بحرية ومتعة في التعلم عن طريق العالم الافتراضي من خلال الإنترنت" و " يجبرني التعليم الإلكتروني على إدارة وقتي خلال اليوم بين الدراسة ومتابعة حياتي اليومية" وأدناها "أشعر أن التعليم الإلكتروني يقلل من حركتي بسبب الجلوس معظم وقتي أمام جهاز الحاسوب" ذلك يوضح التأثير الإيجابي للتكنولوجيا الرقمية على طبيعة تعلم المتعلمين خلال الجائحة والتأقلم مع وضع البقاء في المنازل. في حين يعاني مجموعة كبيرة من المتعلمين من عدم توفر أجهزة الكمبيوتر واستخدامهم للهواتف المتنقلة كبديل لمتابعة التعليم الإلكتروني وتتشابه هذه النتائج مع دراسة (Basilaia & Kvavadze, 2020) التي تناولت معاناة بعض المناطق الريفية من نقص الأجهزة والاستعانة بأجهزة الهاتف المتنقل لمتابعة التعليم وبث التلفزة. وكذلك مع دراسة (Tria, 2020) لواقع التعليم في الفلبين من حيث قلة موارد التكنولوجيا الرقمية وسرعة الانترنت لشريحة كبيرة من المتعلمين متعلقة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر. وكذلك دراسة (Mailizar et al., 2020) والتي تركز على معوقات التعليم الإلكتروني على مستوى المتعلمين والتي تبين أن (أجهزة الكمبيوتر، والإنترنت، ومهارات التعليم الإلكتروني) أهم المعوقات، وكذلك على تقييم العلاقة بين المعوقات والمتغيرات الديموغرافية للمتعلمين وتبين أن عدد الإناث في متغير الجنس أعلى من عدد الذكور والذي ممكن أن يكون له أكثر من تفسير، أن استئناف الدراسة للفصل الثاني التكميلي كان متأخر وفي موعد العطلة الصيفية والذي يؤثر على الطبيعة النفسية للمتعلمين من الذكور أكثر من الإناث في المشاركة في أي نشاط أخر بجانب الأنشطة التعليمية التي فرضت عليهم في فترة عطلتهم الصيفية وفي فصل دراسي قصير جدا وثقل المواد الدراسية. وكذلك مع دراسة (Ikeda, 2020) والتي ركزت على نتائج PISA 2018 وأظهرت التفاوت الكبير بين الدول المشتركة في الاختبار من حيث موارد التكنولوجيا الرقمية والانترنت وكذلك توفر البيئة التعليمية الهادئة للمتعلمين في المنازل. وتتشابه هذا الدراسة مع دراسة (Manullang & Satria, 2020) والتقرير موجز سياساتي الخاص الأم المتحدة (2020) والذي يركز على أهمية الاستماع لأصوات جميع الجهات المعنية في العملية التعليمية أثناء اتخاذ قرار التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني عبر منصات التعليم الرقمية المختلفة المتاحة الذي فرض بشكل مفاجئ على المتعلمين وأسرهم وأدى إلى تحمل الأسر المسؤولية الكاملة لإدارة ومتابعة تعليم أبنائهم من المنازل وتوفير الموارد التكنولوجيا الرقمية والانترنت السريع لهم بدون دعم الحكومات

التوصيات والمقترحات

بالاعتماد على نتائج الدراسة تقترح الباحثة على وزارة التربية التعليم:

- ضرورة الإصغاء للمتعلمين ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم وكذلك توجهاتهم في طرق التعلم حيث أننا مقبلين على قرن جديد يتميز بالتطور السريع للتكنولوجيا الرقمية وأدواتها في نقل المعلومات الضخمة عبر الخلايا الضوئية للإنترنت وتحول التعليم والتعلم ليصبح أكثر خصوصية وذاتية للمتعلم.
- توفير خاصية التعلم الجماعي من خلال المشاريع واستخدام برمجيات التعليم الإلكتروني لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلم التعاوني وإنجاز المشاريع.
- ضرورة الإصغاء ومساعدة أولياء الأمور من ذوي الدخل المتوسط والمحدود بتوفير أجهزة حاسوب لوحية أو محمول للمتعلمين في مدارس التعليم العام لاستخدامه أثناء التعليم الإلكتروني عن بعد من المنزل.
- تقوية شبكة الإنترنت في المنازل ليتمكن المتعلمين من متابعة البث المباشر للفصول الافتراضية عبر منصة فرق مايكروسوفت.
- عقد دورات تدريبية عبر منصة فرق مايكروسوفت لتدريب المتعلمين والمعلمين على كيفية استخدام أجهزة الحاسوب في التعليم الإلكتروني من المنزل، وتوفر الصيانة وموظف الصيانة عند الحاجة.
- أعادة رسم سياسات التقييم والتقويم والامتحانات بما يتناسب مع التعليم الإلكتروني عن بعد من المنازل واستخدام خاصية الكتاب المفتوح وذلك بإعداد المهام والامتحانات التي تتناسب مع نوعية التعليم عن بعد في حالة عدم توفر وسائل المراقبة الإلكتروني مثل الذكاء الاصطناعي.
- تخفيف المناهج الدراسية نظر لضيق الوقت وكثرة المواد الدراسية وتصميم مناهج ومحتوى تعليمي يتناسب مع التعليم الإلكتروني عن بعد وتبني طرق جديدة للتقييم التكويني والنهائي الفصلي بناء على منهج المعايير والكفايات للمواد الدراسية.
- يجب على قطاع البحوث والمناهج والمركز الوطني لتطوير التعليم التعاون مع التعليم العالي بإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التعليم الإلكتروني عن بعد من المنازل، ومحاولة تقديم الحلول المناسبة للمتعلمين والمعلمين وأولياء لأمور من خلال عقد المؤتمرات والملتقيات التربوية.

الدراسات المستقبلية

- استطلاع الرأي حول مواصفات ومعايير نظام تعليم جديد يحاكي متطلبات التنمية المستدامة والتعليم المنصف للجميع استجابة لتوصيات الأمم المتحدة لمواجهة التغيرات والأزمات والأوبئة مستقبلا بما يتناسب مع طبيعة ومتطلبات المجتمعات الإنسانية والفروق الاجتماعية والاقتصادية.

المراجع

الأمم المتحدة (2020) ، موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كورونا – 19 وما بعدها. أغسطس.
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

العسكري، سليمان. (2020) ، كلمة الافتتاحية لمؤتمر الدولي الثاني: التعليم عن بعد استجابة لجائحة كورونا. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت. فبراير.

اليونسكو (يوليو، 2020) تقرير السياسات 41 . Covid-19 is a serious threat to aid to education recovery المنظمة الدولية للتعليم والعلوم والثقافة: تقرير المتابعة للتعليم العالمي. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/373844eng.pdf .

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937.

Conley, D.T., & French, E.M. (2014). Student Ownership of Learning as a Key Component of College Readiness. American Behavioral Scientist, 58(8), 1018-1034.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Jurgen, R., Malkawi, B. H., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' _higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *3*. https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7 .

Hasler-Waters, L., Menchaca, M. P., & Borup, J. (2014). Parental involvement in K-12 online and blended learning. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), Handbook of research on K-12 online and blended learning (pp. 303 323). Pittsburgh, PA: ETC Press. Retrieved from http://press.etc.cmu.edu/content/handbook-research-k-12-online-and-blended- learning-0.

Ikeda, M. (2020) Where schools equipped to teach – and were students ready to learn – remotely?. PISA in Focus No. 108. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919 .

Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' _Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2020, 16(7), em1860. https://doi.org/10.29333/ejmste/8240 .

The Review of International Voices on the Responses of the Worldwide Manullang, S., & Satria, A. (2020). School Closures Policy Searching during Covid-19 Pandemic. Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan, 5(2). 1-13. https://doi.org/10.25217/ji.v5i2.1036 .

Sleiman, N. Al H. (2020). Inequity and Inaccessibility: What COVID-19 Reveals about the Gulf Education Systems. Gulf International Forum. https://gulfif.org/inequity-and-inaccessibility-what-covid-19-reveals-about-the-gulf-education-systems/

Tria, J. Z. (2020). The COVID-19 Pandemic through the Lens of Education in the Philippines: The New Normal. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning, 1*(1), ep2001. . https://doi.org/10.30935/ijpdll/8311

World Health Organization (WHO). (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report, 51. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/331475.

ضرورة التعليم عن بعد والتعلم الالكتروني

أ. منيرة علي عايض القحطاني

باحثة دكتوراه ومناهج طرق التدريس

المملكة العربية السعودية ـ جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

noor25077@hotmail.com

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة الى توضيح أن التجربة التي يخوضها أبناؤنا وبناتنا في هذه الأيام مع التعليم عن بعد تنم عن التجارب الثرية التي تتيح للتعليم عن بعد تجارب مهمة للمضي قدما نحو ترسيخ هذا العلم في صلب العملية التعليمية،

فالتعليم عن بعد أسلوب جديد ومتطور يعتمد على استخدام إدارة المعرفة والمشاركة الواسعة للدارسين كجزء أساسي من أدوات التعليم العصري الحديث، ولذلك لا يجب أن نبسطه ونعده مجرد تغطية لطلب شريحة من الناس لم تساعدهم ظروفهم على الانخراط في التعليم النظامي، بل هو نظام كامل وشامل لنشر المعرفة والتعليم - على أعلى مستوى - في ربوع الكرة الأرضية . حيث بينا من خلال الدراسة مفهوم التعليم الالكتروني وفوائده وخصائصه وانماطه المتعددة وطرحنا بعض الأسئلة التي تتعلق بالتعليم عن بعد وما يحصل في الوقت الحاضر وتضمنت السؤال عن أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي للطلاب، وهل التعليم عن بعد يناسب جميع الطلاب، وما أذا كان التعليم عن بعد ينمي المهارات المختلفة لدى الطلاب ، وهل يحصلون الطلاب على نفس الاهتمام والمساعدة في التعلم عن بعد كما يحصلون عليها سابقا من المدرسة ، وتم الإجابة عن هذه الأسئلة بنشر استبانة في الأوساط التربوية ما بين معلمين وطلاب واولياء أمور واستخراج عدد التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات موافق وموافق بشده ولا أوافق ثم إعادة نشر الاستبانة في وقت لاحق للتحقق ومعرفة ما اذا تغيرت نظرة المجتمع لهذا النوع من التعليم ام لا ، وقد تم الإجابة على الأسئلة من واقع ما نلمسه ونشاهده في الميدان التعليمي مع ذكر بعض الدراسات السابقة التي تؤيد النتائج والتفسيرات التي حصلنا عليها .

المقدمة :

فان التعلم عن بعد هو نظام تعليمي يعتمد على وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقديمه وتلقيه، وهو نظام تعتمد عليه العديد من المؤسسات التعليمية التي تعمل على تمكين الطلاب من التعلم خارج الصفوف الدراسية، فبدلاً من حضور الصف الدراسي يتواصل الطلاب مع معلميهم عن طريق شبكة الإنترنت ويحصلوا على المقررات الدراسية إما مطبوعة أو إلكترونية عبر أي من التقنيات الحديثة .اليوم التعليم عن بعد صار تجربة واقعية ملموسة تسمح للطلاب بترقي أعلى درجات التعليم مثل الحصول على الدكتوراه، فتعمد على الوسائط المتعددة ليتمكن الطلاب من تلقي العلوم المختلفة فيتمكن الطالب من أن يحضر الصفوف الدراسية أو المؤتمرات العلمية المختلفة ويستفيد منها حيث كان .في الواقع التعليم عن بعد ليس علماً حديثاً كما يعتقد الكثيرين فقد أنشأت جامعة لندن برنامجاً خارجياً للتعليم عن بعد عام ١٨٥٨م، لكنه اليوم صار أكثر انتشاراً وتقدماً بفضل التطورات التكنولوجيا الهائلة التي حدثت لعالم الإنترنت ووسائل التواصل المختلفة التي تشجع العديد من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على خوض تجربة التعليم والتعلم عن بعد واستغلال هذه الموارد فيما يفديهم ويفيد البشرية .

إن التعليم عن بعد هو أحد طرق التعلم العصرية ويعتمد أساسا على قيام المدرس بإلقاء محاضراته من الفصل الافتراضي، ويستقبل الطالب المحاضرة وهو في بيته أو في ناديه أو في مدينته، أو في أي مكان من العالم، ويفتح الفصل الافتراضي أمام الجميع للمناقشة التفاعلية والمشاركة الفصلية بشكل يحقق الفائدة لكل الطلاب من أي مكان في العالم .

Distance Learning ان التعليم عن بعد أحد إفرازات التعليم المعرفي الحديث، وتؤكد مؤشرات تعليم المعرفة أن التعليم عن بعد سيحقق مزيدا من الانتشار في كل أنحاء العالم، وستكون له المكانة الرئيسة في منظومة التعليم والتنوير في كل مكان من العالم، وتزداد الحاجة إلى التعليم عن بعد في الظروف الطارئة مثل هذه الظروف التي يعيشها العالم اليوم بسبب انتشار وباء فيروس كورونا. وفي ظل الاهتمام العالمي بالتعليم عن بعد، فإن جامعاتنا السعودية لم تتخلف عن بناء وفتح بوابات التعليم عن بعد أمام الراغبين في المعرفة والتعليم. إن المعادلة الصعبة التي يواجهها العالم هي أن تكاليف بناء المؤسسات التعليمية وتوفير كوادرها وأجهزتها باهظة جدا، وأن معدلات الزيادة في عدد السكان، وبالتالي الزيادة في الطلب على التعليم ستتجاوز بنسب عالية جدا المعروض والمتاح، ولذلك بدأ العجز واضحا في قبول الطلاب في كثير من الجامعات في الدول المتقدمة والنامية والمتنامية . ولهذا جاء مشروع التعليم عن بعد لينقذ الحضارة الإنسانية من الفشل في استيعاب مزيد من طلاب العلم ورواده .

التعليم عن بعد تعليم متكامل العناصر والفعاليات بدءاً من تصميم المنهج الدراسي التفاعلي، ثم التعاقد مع الكفاءات القادرة على إدارة المعرفة، والعارفة بأحدث ما وصلت إليه التقنية الحديثة، وانتهاء بنظم الامتحانات والتقييم العلمي المستمر، بمعنى أن التعليم عن بعد يقوم على مهارات المعرفة الشاملة والمعرفة المتخصصة، كما يستثمر نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطويعها لإثراء جميع مراحل العمليات التعليمية، إضافة إلى تطبيق المعايير والمواصفات العالمية الضامنة لتوفير أعلى درجات الجودة. وقد ظهرت حديثا . كما هو عليه الآن في مدارسنا وجامعاتنا ،الفصول التفاعلية التي تسمح للمعلم أو المحاضر أن يلقي محاضراته مباشرة على الآلاف من الطلاب في جميع أنحاء العالم دون التقيد بالمكان، بل تطورت هذه الأدوات لتسمح بمشاركة الطلاب من كل أنحاء العالم في الحوارات والمداخلات.

إن التعليم عن بعد في جامعاتنا السعودية تتوافر له منظومات إلكترونية تفاعلية وأدوات تعليمية حديثة، وبرمجيات متخصصة مرتبطة بمحافظ تعليمية مزودة بكفاءات عالية المستوى حتى ترتفع برامج هذا التعليم إلى مستوى الاقتناع عند شرائح عريضة من طلاب العلم والمعرفة.

المشكلة البحثية :

عملية التعليم عن بعد تعتمد على تقديم المواد الدراسية والعلمية للطلاب دون توجههم للصفوف الدراسية وواحد من الأهداف التي دفعت العديد من المؤسسات لإتباع هذا النهج في محاولة تخفيف الأعباء المادية عن الطلاب وتوفير مواد التعلم لهم بأقل التكاليف الممكنة ، وأيضا مقاومة بعض الجوائح التي قد تطرا وتمنع من حدوث التعلم حضوريا للطلاب كما نلمسه الان من جائحة كرونا ، لكن في سبيل تحقيق هذا الأمر حرم الطالب من إمكانية التفاعل مع معلميه والاستفادة منهم على المستوى التربوي، لذا من الضروري أن يتم التركيز على نوعية وجودة المعاملات التعليمية التي يتلقاها الطلاب تعويضاً للجانب التربوي الذي تم التنازل عنه في سبيل تمكين الطلاب من التعلم ، فمن المشاكل التي قابلت الطلاب والمجتمع إزاء ذلك ..

. عدم استيعاب الطالب لانتقال التعلم من حضوري الى التعلم عن بعد.

. خوف الطلاب من استخدام التقنية في التعلم وترددهم.

عدم معرفة المعلم علي قدر كبير من المعرفة بالتعامل مع الفصول الافتراضية وكيفية التعامل مع الطلاب من خلالها.

. عدم توافر شبكة الانترنت لدى الجميع أو شبكة معلومات محلية.

عدم تقبل أولياء الأمور لمسألة تعلم أبنائهم عن بعد وخاصه الصفوف الأولي.

أسئلة البحث :

١.هل يعتبر التعليم عن بعد بنفس كفاءة وفاعلية التعليم المدرسي؟

٢.هل تعتبر تجربة الدراسة عن بعد مناسبة لكل الطلاب ؟

٣.هل تنمي الدراسة عن بعد مهارات الطلاب تماماً كما يفعل التعليم في المدرسة؟

٤.هل يحصل الطالب على نفس المساعدة خلال التعليم أونلاين كما يحصل عليها داخل الصف؟

أساسيات ومفاهيم التعليم الالكتروني

مفهوم التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة ، ورسومات ، وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. والدراسة عن بعد هي جزء مشتق من الدراسة الإلكترونية وفي كلتا الحالتين فإن المتعلم يتلقى المعلومات من مكان بعيد عن المعلم (مصدر المعلومات) ، وعندما نتحدث عن الدراسة الإلكترونية فليس بالضرورة أن نتحدث عن التعليم الفوري المتزامن (online learning) ، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن. فالتعليم الافتراضي : هو أن نتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت والتقنيات.

التعليم الإلكتروني المباشر:

تعني عبارة التعليم الإلكتروني المباشر، أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الإنترنت لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمدرس، والتعليم الإلكتروني مفهوم تدخل فيه الكثير من التقنيات والأساليب، فقد شهد عقد الثمانينيات اعتماد الأقراص المدمجة (CD) للتعليم لكن عيبها كان واضحاً وهو افتقارها لميزة التفاعل بين المادة والمدرس والمتعلم أو المتلقي، ثم جاء انتشار الإنترنت مبرراً لاعتماد التعليم الإلكتروني المباشر على الإنترنت، وذلك لمحاكاة فعالية أساليب التعليم الواقعية، وتأتي اللمسات والنواحي الإنسانية عبر التفاعل المباشر بين أطراف العملية التربوية والتعليمية ويجب أن نفرق تماماً بين تقنيات التعليم ومجرد الاتصال بالبريد الإلكتروني مثلا .

أنماط التعلم الإلكتروني:

١_ التعليم المتزامن:(Synchronous Learning)

وفي هذا النوع يتطلب تواجد طرفي العملية التعليمية "المعلم والمتعلم" في نفس الوقت، لتتوفر التفاعلية ويسمى التعليم المباشر، ومن أمثلة هذا النوع المحادثة(Chatting) ، أو مؤتمرات الفيديو.(Video Conferencing)

٢_ التعليم غير المتزامن:(Asynchronous Learning)

وهو لا يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، ويسمى التعليم غير المباشر، وفي هذا النوع من التعليم يعتمد المتعلم على نفسه، ويتقدم بحسب قدراته الفردية، من خلال التقنيات التي يقدمها له التعلم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني(E-mail) ، والبحث) .(Search).

محاور التعليم الالكتروني:

سنعرض بالذكر لبعض محاور التعليم الالكتروني عرض بسيطا والتي تميز التعليم الالكتروني عن التعليم العادي التقليدي المتعارف عليه وتلك المحاور يمكن أن تساهم في التخطيط للتعليم الالكتروني نذكر منها:

- الفصول التخيلية (Virtual Classes)
- الندوات التعليمية. (Video Conferences)
- التعليم الذاتي (E-learning)
- المواقع التعليمية علي الانترنت والانترانت (Internet Sites)
- التقييم الذاتي للطالب (Self Evaluation)
- الادارة والمتابعة واعداد النتائج.
- التفاعل بين المدرسة والطالب والمعلم (Interactive Relationship)
- الخلط بين التعليم والترفية (Entertainment & Education)

فوائد التعليم الإلكتروني :

لاشك أن هناك مبررات لهذا النوع من التعليم يصعب حصرها في هذا المقال ولكن يمكن القول بأن أهم مزايا ومبررات وفوائد التعليم الالكتروني مايلي:

١. زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة: فيما بينهم ، وبين الطلبة والمدرسة ، وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني ، غرف الحوار . ويرى الباحثين أن هذه الأشياء تزيد وتحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة .

٢. المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب: المنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار تتيح فرص لتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب مما يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلم وتتكون عنده معرفة وآراء قوية وسديدة وذلك من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات عن طريق غرف الحوار .

٣. الإحساس بالمساواة: بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج ، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذا الميزة إما لسبب سوء تنظيم المقاعد ، أو ضعف صوت الطالب نفسه ، أو الخجل ، أو غيرها من الأسباب ، لكن هذا النوع من التعليم يتيح الفرصة كاملة للطالب لأنه بإمكانه إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار. هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطلاب الذين يشعرون بالخوف والقلق لأن هذا الأسلوب في التعليم يجعل الطلاب يتمتعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق أكثر مما لو كانوا في قاعات الدرس التقليدية . و قد أثبتت الدراسات أن النقاش على الخط يساعد ويحث الطلاب على المواجهة بشكل أكبر.

١. سهولة الوصول إلى المعلم: أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم والوصول إليه في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية ، لأن المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم من خلال البريد الإلكتروني، او من خلال المنصة الدراسية ، وهذه الميزة مفيدة وملائمة للمعلم أكثر بدلا من أن يظل مقيداً على مكتبه. وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمعلم، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل.

٢. إمكانية تحوير طريقة التدريس: من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية ، ومنهم تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العملية ، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للمتدرب.

٣. ملائمة مختلف أساليب التعليم: التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس ، وكذلك يتيح للطلاب الذين يعانون من صعوبة التركيز وتنظيم المهام الاستفادة من المادة وذلك لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة والعناصر المهمة فيها محددة .

٤. المساعدة الإضافية على التكرار: هذه ميزة إضافية بالنسبة للذين يتعلمون بالطريقة العملية فهؤلاء الذين يقومون بالتعليم عن طريق التدريب ، إذا أرادوا أن يعبروا عن أفكارهم فإنهم يضعوها في جمل معينة مما يعني أنهم أعادوا تكرار المعلومات التي تدربوا عليها وذلك كما يفعل الطلاب عندما يستعدون لامتحان معين .

٥. توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع (٢٤ ساعة في اليوم ٧أيام في الأسبوع): هذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين ، وذلك لأن بعضهم يفضل التعلم صباحاً والآخر مساءاً ، كذلك للذين يتحملون أعباء ومسئوليات شخصية ، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم .

٦. الاستمرارية في الوصول إلى المناهج: هذه الميزة تجعل الطالب في حالة استقرار ذلك أن بإمكانه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه ، فلا يرتبط بأوقات فتح وإغلاق المكتبة ، مما يؤدي إلى راحة الطالب وعدم إصابته بالضجر.

٧. عدم الاعتماد على الحضور الفعلي: لا بد للطالب من الالتزام بجدول زمني محدد ومقيد وملزم في العمل الجماعي بالنسبة للتعليم التقليدي ، أما الآن فلم يعد ذلك ضرورياً لأن التقنية الحديثة وفرت طرق للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين لذلك أصبح التنسيق ليس بتلك الأهمية التي تسبب الإزعاج .

٨. سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب: وفرت أدوات التقييم الفوري على إعطاء المعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم.

٩. الاستفادة القصوى من الزمن: إن توفير عنصر الزمن مفيد وهام جداً للطرفين المعلم والمتعلم ، فالطالب لديه إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان المحدد وبالتالي لا توجد حاجة للذهاب من البيت إلى قاعات الدرس أو المكتبة أو مكتب الأستاذ وهذا يؤدي إلى حفظ الزمن من الضياع ، وكذلك المعلم بإمكانه الاحتفاظ بزمنه من الضياع لأن بإمكانه إرسال ما يحتاجه الطالب عبر خط الاتصال الفوري .

١٠. تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم: التعليم الإلكتروني يتيح للمعلم تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة مثل استلام الواجبات وغيرها فقد خفف التعليم الإلكتروني من هذه العبء ، فقد أصبح من الممكن إرسال واستلام كل هذه الأشياء عن طريق الأدوات الإلكترونية مع إمكانية معرفة استلام الطالب لهذه المستندات ١١. تقليل حجم العمل في المدرسة :التعليم الالكتروني وفر أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات وكذلك وضع إحصائيات عنها وبمكانها أيضا إرسال ملفات وسجلات الطلاب إلي مسجل الكلية .

وبهذا يتضح أن العنصر الأساسي في هذه النقاط هو عنصر تأهيل المعلم وهو العنصر الحاكم. وطبعا فإن تعليم أو تدريب المعلم علي استخدام الفصول التخيلية و استخدام التعليم الالكتروني عموما يعتبر من أهم مقومات النجاح للتعليم الالكتروني وهناك بعض العناصر يجب التركيز عليها نذكر منها ما يلي:

- تأهيل المعلمين علي التكنولوجيا الحديثة.
- تأهيل المعلمين علي المناهج الجديدة المطورة.
- تحديث خبرات المعلمين وتثقيفهم.
- تأهيل المعلمين علي التعامل مع الفصول التخيلية.

التفاعل في عملية التعليم الافتراضي:

في التعليم التقليدي يرى الطلاب بعضهم البعض ،ويعرف بعضهم بعضاً معرفة جيدة من خلال العملية التعليمية ، ولكن السؤال كيف نجعل كل هذا التعارف والتفاعل يحدث عندما يكون الاتصال مقتصراً على النص أو الصوت عبر شاشة الحاسب فقط ؟ حقيقة لا يمكن أن يحدث ذلك على الفور ، لكن يمكن تسهيل ذلك بطريقة واحدة يمكن تطويرها وهي النقاش المتبادل للإرشادات بغض النظر عن كيفية المشاركة بين المجموعات مع بعضها البعض ، وتكون بداية المنهج بإرسال رسائل ترحيبية وتعريفية وهذا الشيء يعتبر مفيداً للبدء في التعارف الافتراضي ، فالأستاذ في هذا النوع من التعليم يجب أن يكون مرناً بطرح جدول أعماله وبرامجه لكي يتمكن من سير العملية التعليمية ثم السماح للطلاب بتأدية برامجهم الخاصة كل وفق احتياجاته الخاصة . وهذا يعني أن النقاش قد يتم بصورة لا يشعر فيها الأستاذ بارتياح كامل بسبب الحرية الكاملة والمطلقة للطالب وصعوبة التحكم في غرف النقاش ، ولكن الذي يستطيع عملة توجيه النقاش في اتجاه آخر يخدم العملية التعليمية بطريقة سليمة .

مميزات وخصائص التعلم الإلكتروني:

يتميز التعلم الإلكتروني بخصائص عديدة إلا أنها تختلف بحسب الوسيلة المستخدمة لتقديم هذا التعليم، حيث يكون بعضها أكثر انتشاراً وبعضها يعطي المجال للتفاعل بشكل أكبر بينما يكون البعض الآخر أكثر ملائمةً للقدرات الفردية وتحقيق ميول الطلاب. ومن أهم خصائص التعلم الإلكتروني:

1. خلق بيئة تفاعلية أثناء عملية التعليم من خلال تعدد التقنيات المستخدمة من نصوص مطبوعة وصور وأفلام فيديو.

2. عدم التقيد بوقت أو مكان، حيث يمكن استخدامه في أي مكان من العالم طوال أيام الأسبوع ولمدة (٢٤) ساعة في اليوم.

3. تعليم أعداد كبيرة في وقت قصير وتعويض النقص في الكوادر الأكاديمية.

4. توسيع نطاق التعليم لفئات المجتمع المختلفة بصرف النظر عن السن أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الحالة الصحية، حيث يستطيع كل فرد مواصلة تعليمه.

5. تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بمواقع الإنترنت المختلفة والتعامل مع آلاف المواقع وقواعد البيانات والمصادر العلمية.

6.التواصل والحوار وتبادل المعلومات بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين.

7. التنوع في أساليب التقويم (القبلي، البعدي، التكويني)، بالإضافة إلى التقييم الدقيق والفوري والسريع مع تصحيح الأخطاء، فيحصل المتعلم على تغذية راجعة مستمرة مما يعزز عملية التعلم.

8. تشجيع التعلم الذاتي والمشاركة الجماعية بين الزملاء.

9. مراعاة الفروق الفردية والقدرات الشخصية للمتعلم.

10. سهولة وسرعة تحديث المحتوى العلمي.

11. تحسين استخدام المهارات التكنولوجية وتطوير مهارات الاطلاع والبحث.

12 .دعم الابتكار والإبداع للمتعلمين.

13. يساعد على النمو المهني من خلال ما يوفره من فرص للتدريب أثناء الخدمة، والتعليم المستمر.

مكونات التعلم الإلكتروني:

يعد التعلم الإلكتروني نظاماً تعليمياً، فهو تجمّع لعدة عناصـــر تتفاعل بشـــكل منظم من أجل تحقيق الأهداف، وكل نظام يمكن تصـنيف مكوناته إلى مدخلاتInputs ، ومخرجات Outputs ، وعمليات Processes ، تربط بينها التغذية الراجعة.Feedback

١. مدخلات منظومة التعلم الإلكتروني:

وتتمثل في تأسـيس البنية التحتية للتعلم الإلكتروني، حيث يتطلب ذلك توفير الأجهزة، وخطوط الاتصـال، وإنشـاء المواقع التعليمية، والاستعانة بالفنيين والاختصاصيين، وتصميم المقررات الإلكترونية وتقديمها على مدار الساعة، وتحديد الأهداف التعليمية بطريقة جيدة، وتأهيل متخصـــصـــين في تصـــميم البرامج والمقررات، وتجهيز قاعات التدريس والمعامل، وإعداد المعلمين والإداريين من خلال الدورات التدريبية، وتأهيل المتعلمين للتحول للنظام الإلكتروني، وتهيئة أولياء الأمور لتقبل النظام الجديد.

٢. عمليات منظومة التعلم الإلكتروني:

وهي عمليات التســـجيل واختيار المقررات الإلكترونية، وتنفيذ الدراســـة الإلكترونية، ومتابعة المتعلمين للدروس ســـواء تزامنياً أو غير تزامنياً، واســـتخدامهم لتقنيات التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو وغرف المحادثة وغير ذلك، ومرور المتعلم بالتقويم البنائي والتكويني.

٣. مخرجات منظومة التعلم الإلكتروني:

وتتمثـل في تحقق الأهـداف ووصـــول المتعلمين للمســـتوى المطلوب من التعلم، وتطوير المقررات والمواقع الإلكترونية للمؤسسة التعليمية، وتعزيز دور المعلمين والإداريين وعقد دورات تدريبية لهم.

٤. التغذية الراجعة:

وهي قياس مســـتوى تحقق الأهداف المطلوبة من المتعلمين ومدى أثر التعلم لديهم، ومن ثم علاج نقاط الضـــعف وتعزيز نقاط القوة، مما يساهم في استمرارية وحيوية العملية التعليمية وفاعليتها.

وللإجابة والتعليق على أسئلة البحث :

من خلال رصـد اسـتبانة الكترونية في نهاية الأسـبوع الأول من بدء العام الدراسـي ١٤٤٢ه تضـمنت أربع مؤشـرات تصف بعض من مرئيات المجتمع من معلمين وطلاب واولياء أمور حول التعلم عن بعد الحالي .

وتظهر النتيجة النهائية من خلال الجدول الاتي (١) . ثم رصدت نفس الاستبانة بعد نهاية الأسبوع السابع وظهر النتائج على النحو في الجدول (٢) ، ثم رصدت نفس الاستبانة بعد نهاية الأسبوع الرابع عشر وظهر النتائج على النحو في الجدول (٣)

نتائج الاستبانة الإلكترونية للأسبوع الأول من ١٤٤٢/١/١١هالى ١٤٤٢ /١/١٥ه تظهر في الجدول التالي :

جدول (١)

فئة المعلمين (٣٠) معلم و(٥٠) طالب و(٢٠) من اولياء الأمور	أوافق بشدة	اوافق	لا أوافق
يحصل الطالب على نفس المساعدة خلال التعليم أونلاين كما يحصل عليها داخل الصف ؟	٩	٣٧	٥٤
تنمي الدراسة عن بعد مهارات الطلاب تماماً كما يفعل التعليم في المدرسة؟	١٥	١٧	٦٨
تعتبر تجربة الدراسة عن بعد مناسبة لكل الطلاب ؟	٢٣	٤٧	٣٠
يعتبر التعليم عن بعد بنفس كفاءة وفاعلية التعليم المدرسي؟	١٢	٢٧	٦١
التكرار	٥٩	١٢٨	٢١٣
النسبة	%١١	%٣٢	%٥٧

جدول (٢)

نتائج الاستبانة الإلكترونية للأسبوع السابع من ١٤٤٢/٢/٢٤هالى ١٤٤٢ /٢/٢٨ه تظهر في الجدول التالي :

فئة المعلمين (٣٠) معلم و(٥٠) طالب و(٢٠) من اولياء الأمور	أوافق بشدة	اوافق	لا أوافق
يحصل الطالب على نفس المساعدة خلال التعليم أونلاين كما يحصل عليها داخل الصف ؟	٢٧	٢٩	٤٤

تنمي الدراســـة عن بعد مهارات الطلاب تماماً كما يفعل التعليم في المدرسة؟	٣٣	٣١	٣٦
تعتبر تجربة الدراسة عن بعد مناسبة لكل الطلاب ؟	٣٢	٤٧	٢١
يعتبر التعليم عن بعد بنفس كفاءة وفاعلية التعليم المدرسي؟	٣٦	٣٨	٢٦
التكرار	١٢٨	١٤٥	١٢٧
النسبة	%٣٢	%٣٧	%٣١

جدول (٣)

نتائج الاستبانة الإلكترونية للأسبوع الرابع عشر من ١٤٤٢/٤/١٤هالى ١٤٤٢/٤/١٨ه تظهر في الجدول التالي :

فئة المعلمين (٣٠) معلم و(٥٠) طالب و(٢٠) من اولياء الأمور	أوافق بشدة	اوافق	لا أوافق
يحصل الطالب على نفس المساعدة خلال التعليم أونلاين كما يحصل عليها داخل الصف ؟	٤٦	٣٥	١٩
تنمي الدراســـة عن بعد مهارات الطلاب تماماً كما يفعل التعليم في المدرسة؟	٣٨	٤٢	٢٠
تعتبر تجربة الدراسة عن بعد مناسبة لكل الطلاب ؟	٤٣	٥١	٦
يعتبر التعليم عن بعد بنفس كفاءة وفاعلية التعليم المدرسي؟	٣٨	٣٣	٢٩
التكرار	١٦٥	١٦١	٤٥
النسبة	%٤٥	%٤٣	%١٢

من خلال الجدول(١) أعلاه يتضح لنا أن النسبة وعدد التكرارات في المؤشر لا أوافق اكثر نسبة الى المؤشرات أوافق واوافق بشــدة ، وهذا يدل على عدم تأقلم الطلاب والمعلمين واولياء الأمور مع التعلم عن بعد وتأصــل فكرة ان التعليم لابد ان يكون حضـورياً في المقاعد الدراسية وهذا ما يجب تغييره وإقناع المجتمع بأن التوجهات الحديثة والعالمية تتجه نحو التعلم عن بعد وتُأكد على أهميته وفعاليته في المستقبل .

ثم من خلال الجدول (٢) يتضح تحسن في النسب بين المؤشرات وتقارب ما بين الآراء وتبين النتائج بأن جميع الفئات اخذت تتأقلم شــيئاً فشــيئاً مع فكرة التعلم عن بعد وتألفه مما جعل نســبة أوافق بشــدة وأوافق ترتفع عما كانت عنه في الجدول (١) وهذا ما يريده ويتوجه اليه مشــروع التعليم عن بعد . كما اتضــح من الجدول رقم (٣) بانها زادت نســبة المعيارين أوافق واوافق بشــدة وانخفضــت نســبة لا أوافق بشــكل كبير ويدل ذلك على التقدم الكبير وتأقلم المجتمع من جميع الفئات على هذا النوع من التعلم والايمان بانه من الضروريات التي يتجه نحوها تطوير التعليم مستقبلا .

هل يعتبر التعليم عن بعد بنفس كفاءة وفاعلية التعليم المدرسي؟

تتفاوت تجارب التعليم الإلكتروني بحسب المدرسة، وإمكانياتها، وجاهزية كادرها التعليمي، وجاهزية طلابها ،كما تلعب المرحلة التعليمية للطالب دور أساسي في تقييم نواتج الدراسة عن بعد. فبينما قد تكون تجربة الدراسة من المنزل ذات كفاءة عالية بالنسبة لطالب في المرحلة الإعدادية لا يحتاج للكثير من التوجيه والدعم أثناء الدراسة، إلا أن ذلك لن يكون نفس الحال مع طالب في الصفوف الأولية أو طفل في عمر الروضة. لذلك الإجابة على هذا السؤال لا يمكن أن تكون نفسها لجميع الحالات.

هل تعتبر تجربة الدراسة عن بعد مناسبة لكل الطلاب ؟

تبين أن بعض الأطفال الذي يخجلون من المشاركة في الصف، أو الذين يخضعون لضغط أقران سلبي، أو الذين يعانون من التنمر استفادوا من تجربة الدراسة الإلكترونية أكثر من غيرهم. كما أن نواتجهم الدراسية تحصيلهم العلمي أعلى بكثير منه في داخل المدرسة. كما تبين أيضا أن الطلاب الذين اعتادوا على الدراسة المستقلة منذ عمر مبكر تأقلموا بسرعة مع هذه التجربة الجديدة. أما الطلاب الذين اعتادوا تلقي المساعدة من الأهل والمدرسين بشكل مستمر، وجدوا بعض الصعوبات في تقبل هذه التجربة. ومن جهه أخرى الطلاب الذي لا يملكون مصادر ماديه او الأوضاع المادية لديهم ضعيفة لا تمكنهم من الاستمرار بالتعلم عن بعد وتوفير الأدوات الضرورية لذلك .

أوضحت دراسة (سهى ،٢٠١١) كان هناك تقارب في وجهات النظر عند كل أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة أن استخدام البريد الالكتروني للتواصل مع الطلبة، إرسال الواجبات على البريد الالكتروني، وبث محاضرات حية بالصوت والصورة من أي مكان، ليتمكن الطالب من المتابعة من أي مكان) كانت تتم بدرجة ضئيلة جدا، إذ أكد أغلب المدرسين الذين استخدموا البريد الالكتروني للتواصل مع الطلبة أو طلبوا منهم إرسال واجباتهم على البريد الالكتروني فكان ذلك مع طلبة الدراسات العليا وليس مع طلبة الإجازة، وكان أكثر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة (يجيدون التعامل مع الحاسوب، ويتمكنون من إدارة الملفات الالكترونية: فتح، حذف، تلقي، إرسال، حفظ)، كما اتفق أفراد العينة على أن أكثر ايجابيات التعليم كانت يمكن الطلبة من التعلم الذاتي، يزيد من خبرات ومهارات الطلبة الحاسوبية، أما بالنسبة لسلبيات التعليم ، فقد أكد كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة على (يسبب الجلوس الطويل أمام الحاسوب الكثير من الأمراض، يقلل وجود الأمية الالكترونية لدى أولياء الأمور من متابعتهم لأبنائهم الكترونية)، أما أهم معوقات التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة (القاعات الدراسية غير مخصصة لتطبيق التعليم الالكتروني نجد ارتفاع ملحوظ لعدد أعضاء الهيئة التدريسية ممن يستخدمون التعلم الإلكتروني في تدرسهم ، وزيادة عند المتعلمين وفق هذا النظام ، وارتفاع . عند المساقات الإلكترونية المطروحة في الجامعة ، وترى الباحثة أن هذه النسب والأعداد وهذا الارتفاع ما هو إلا دليل واضح على انتشار فلسفة التعلم الإلكتروني ، وزيادة الوعي بأهمية التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة على حد سواء ، بالإضافة إلى زيادة تقبل المجتمع الجامعي بمختلف مستوياته لهذا النظام التعليمي الجديد وزيادة الإقبال على استخدامه، ولاحظت الباحثة في تقرير إنجازات مركز التعلم الإلكتروني في الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٥-٢٠١٦) زيادة في الإقبال على تصميم المساقات الإلكترونية.

هل تنمي الدراسة عن بعد مهارات الطلاب تماما كما يفعل التعليم في المدرسة؟

هناك فوائد عديدة للتعليم عن بعد حيث يعمل على تعزيز العديد من المهارات الفريدة، ويمنح الطالب تجربة غير مسبوقة للدراسة بشكل مختلف. وبينما ينمي التعليم الالكتروني مهارات الطفل بشكل متميز إلا أنه لا يمكن أن يوفر مهارات أساسية يحتاجها الطفل لكي تتم العملية التعليمية بشكل متكامل. من هذه المهارات: مهارة العمل الجماعي، تعزيز التواصل وتحسين المهارات الاجتماعية. حيث يقتصر دور تجربة التعليم من المنزل على تعزيز المهارات الأكاديمية والدراسية، بينما تغيب فرصة لقاء الأصدقاء والانخراط بالنشاطات اللاصفية المختلفة التي تعتبر أساسية ليحصل الطالب على تجربة مدرسية متكاملة.

ضرورة التعلم الإلكتروني في الجامعات:

إن التعليم الالكتروني لا يركز على الجوانب المهارية والعملية في التعليم بمستوى تركيزه على الجوانب المعرفية، حيث يكون الاهتمام الأكبر لحفظ المعلومات دون الاهتمام بانفعالات المتعلم ومشاعره وتطوير قيمه واتجاهاته. بالإضافة إلى القصور في بعض نواحي الجانب المعرفي مثل تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي وطريقة تكوين المعرفة، حيث أن المعرفة طريقة وليست نتيجة، فإذا تعلم أي شخص طريقة الحصول على المعرفة فسيستطيع الوصول إليها متى يريدها، وإن أوصل التعليم الجامعي طلابه لهذا الهدف فسيكون قد ساعدهم على متابعة التعلم في المستقبل. لذلك إن أراد التعليم الجامعي تخريج أفراد قادرين على مواجهة العالم والتكيف مع متغيراته السريعة فيجب عليه تحقيق حاجات الفرد والمجتمع للتكيف والإبداع.

والتعلم الإلكتروني يُبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعلم، مما يزيد الإقبال عليه والرغبة في متابعته بخلاف الطرق الأخرى التي تخلق جواً من النفور. ويكتسب المتعلم من خلاله مهارات كيفية التعلم "Learning to learn" مما يعني التعلم وتطوير الذات مدى الحياة، وكذلك الدافعية والاتجاهات الإيجابية لعملية التعلم. كما أن خصائص التعلم الإلكتروني المتمثلة في المرونة وسهولة الاستخدام تتناسب مع الخصائص النفسية لدى المتعلمين الكبار.

هل يحصل الطالب على نفس المساعدة خلال التعليم أونلاين كما يحصل عليها داخل الصف؟

يبذل الكادر التعليمي الكثير من المجهود لتوصيل المعلومات ومساعدة الطلاب أثناء رحلة الدراسة عن بعد، وبينما هناك الكثير من الخدمات التي توفرها منصة التعليم الإلكتروني لتقديم المساعدة للطالب، إلا أنه لا يمكن أن تشعر المدرس باحتياجات الطالب كما يحدث في التفاعل المباشر أثناء وجد الطالب والمدرس في الصف. إذا لا يترك الطالب تماما بدون مساعدة بل يحصل على الكثير من العون أثناء الدراسة الالكترونية، إلا أنها ليست بنفس مقدار وفاعلية المساعدة التي يحصل عليها خلال الدراسة داخل الصف.

هل يعوض التعليم عن بعد عن التعليم في المدرسة؟

في الحالات الطارئة والغير مسبوقة مثل التي واجهها العالم مع انتشار فيروس كورونا الجديد يعتبر التعليم عن بعد طوق نجاة للسنة الدراسية التي كانت ستذهب هباء لولاه. فالدارسة عن بعد أنقذت الطلاب من تضييع وقتهم ومن الملل وساعدت

في تحسين صحتهم النفسية أثناء وجودهم في البيت بسبب هذه الجائحة. وبينما قد نضطر للاستعانة مجددا ولو لفترة مؤقتة بطوق النجاة هذا إلا أنه لا يمكن أن يحل مكان المدرسة التقليدية. فالتجربة المدرسية لا تقتصر على الدوس الأكاديمية فقط أو المعلومات العلمية. بل هي تجربة متكاملة، فيها الأصدقاء، وتعرض الطالب لتحديات تنمي شخصيته. بالإضافة إلى النشاطات اللاصفية، وفرص التفاعل التي لا تنتهي والتي تساهم بشكل كبير في تعزيز الطالب المختلفة. قد يحمل المستقبل نسخة جديدة من التعلم حيث يمتزج التعليم الالكتروني بالتعليم المدرسي التقليدي، ولكن بالتأكيد لن يحل مكانه تماما.

فوائد التعلم عن بعد :

١_ المرونة :

أغلب تجارب التعلم عن بعد توفرا برنامجا مرنة خصوصا في الصفوف الابتدائية حيث يحتاج الطالب مساعدة من الأهل. فيمكنك البدء بمساعدة أن تنتهي من مهام العمل عن بعد الموكلة إليك خلال هذه الفترة. كما أنه يقدم مرونة الدراسة في أي مكان فبدلا من أن يكون طفلك محصورة بين جدران الصف يمكنه الدراسة في غرفته أو على الأرض في غرفة المعيشة أو حتى في حديقة البيت. كما يحصل الطالب على عدة خيارات مرنة لأداء الواجبات وللتفاعل مع المدرسين ومع زملائه.

٢_ تعزيز الاستقلالية :

خلال تجربة التعلم عن بعد تقع على عاتق طفلك أداء الجزء الأكبر من المهام، والتي يتحتم عليه أداؤها بمفرده. مما يجعل الدراسة عن بعد خيار مثالي التعزيز الاستقلالية عند الأطفال في مختلف الأعمار.

٣_ تحمل المسؤولية :

يصبح طفلك مع التعلم عن بعد هو المسؤول عن تنظيم وقته وتوزيعه على مهامه الدراسية المختلفة. فبالرغم من أنك موجودة لمساعدته، وبالرغم من وجود المدرسين لتقديم العون والمساعدة والرد على الأسئلة المخالفة إلا أن الطفل وحده هو المسؤول عن تنظيم الوقت والالتزام بحضور الدروس عبر الانترنت وتسليم الواجبات في وقتها.

٤_ المهارات الالكترونية :

يسير التقدم التكنولوجي بسرعة غير مسبوقة، لذلك يحتاج أطفالنا أن يكون لديهم دراية بأحدث التطورات التكنولوجية والرقمية. لن تجدي تجربة مثل تجربة الدراسة اونلاين لتنمية مهارات أطفالك الالكترونية ولتسليحهم بأدوات العصر الرقمي الضرورية للنجاح والتفوق.

٥_ توفير الوقت :

أثناء الدراسة عن بعد لن تضيع من أطفالك أي دقائق ثمينة بارتداء ملابس المدرسة، أو في طريق الذهاب و العودة سواء كان بسيارة العائلة أو في باص المدرسة. كما أن الوقت الذي سيمنحه أطفالك خلال التعلم عن بعد سيكون مكرسة بالكامل

لحضور الدروس وأداء الواجبات المدرسية. فلن يكون هناك وقت في الانتقال من مبنى لآخر في المدرسة أو حضور النشاطات أو غيرها من الأوقات المهدرة خلال اليوم الدراسي. كما أنها تجربة لتوفير وقت الأهل فمهامك اليومية ستتراجع. فلن تحضري صناديق الغداء، ولن تغسلي وتكوي الزي المدرسي. ولن تمضي ساعات على الطرقات لإيصال الأطفال للمدرسة ولشراء المستلزمات المختلفة.

حصول الطالب على نفس المساعدة خلال التعليم أونلاين كما يحصل عليها داخل الصف ؟

يبذل الكادر التعليمي الكثير من المجهود لتوصيل المعلومات ومساعدة الطلاب أثناء رحلة الدراسة عن بعد، وبينما هناك الكثير من الخدمات التي توفرها منصة التعليم الالكتروني لتقديم المساعدة للطالب، إلا أنه لا يمكن أن يشعر المعلم باحتياجات الطالب كما يحدث في التفاعل المباشر أثناء وجد الطالب والمعلم في الصف. إذا لا يترك الطالب تماما بدون مساعدة بل يحصل على الكثير من العون أثناء الدراسة الالكترونية، إلا أنها ليست بنفس مقدار وفاعلية المساعدة التي يحصل عليها خلال الدراسة داخل الصف .

يقول المهتمون بعلم أصول التدريس إن من أهم خطوات إصلاح العملية التعليمية هو الاهتمام بمهنة التعليم؛ بسبب أن تطوير نوعية التعليم ومخرجاته وتحسينها لا تتم إلا عبر إيجاد معلم يمتلك مهارات مهنية عالية، ومهتم بمجال عمله ومهنته ؛ وبالتالي سوف يترك المعلم بصماته على سلوكيات طلبته وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم وطريق تفكيرهم في المستقبل.

نحن الآن نعيش ونتعامل مع مجتمع يتمتع بانفتاح فكري وعلمي وتقني وبحثي هائل؛ لذلك يتطلب على كل واحد منا أن يمتلك ويتمتع بمزيد من المهارات وطرق التفكير النقدية والاستنتاجية لحل المشكلات، واستنتاج الحلول، وهذه لا بد أن يكتسبها أو تتوافر في كل معلم في عصرنا هذا. وهناك ضرورة عالية ولزاما علينا أن نطور المعلم، وربما أصبح واجب أخلاقية وشرعية علينا نحن التربويين ؛ وذلك لاتساع وسرعة تطور العالم، والتطور التكنولوجي السريع والمستمر في حياتنا الاجتماعية، والاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث التربوية وتطبيقها على واقع التعليم، وضعف وقصور برامج إعداد المعلمين وتطورهم، وزيادة وعي المعلم .

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت أثر برامج الوسائط المتعددة

١ -دراسة كوروجاليان Koroghlanian " (٢٠٠٠):and Audio Animation

Spatial Ability Optimizing Multi Media for Scientific Explanations

"القدرة الصوتية والمكانية للرسوم المتحركة : تطويع الوسائط المتعددة في الشروح العلمية"

أهداف الدراسة :هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر بعض عناصر الوسائط المتعددة مثل الصوت والصور المتحركة والبعد الثالث في برامج تعلم الأحياء بمعاونة الحاسوب. طبقت على طلاب المدارس الثانوية

نتائج الدراسة :أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين درسوا المادة في شكل صور متحركة، كان تحصيلهم أعلى من أقرانهم الذين درسوا المادة في صورة ثابتة، كما كشفت الدراسة عن تحسن في اتجاهات الدارسين الذين درسوا

بمعاونة الحاسوب، وكشفت عن تحسن في فهم الطلاب الذين درسوا في مجموعة شرح المادة بالصور المتحركة، وسهولة تناول المعلومات أكثر من المجموعة الثابتة.

٢ -دراسة المغذوي (1432هـ) :

هدفت الدراسة للوصول إلى بناء برنامج مقترح يمكن من خلاله تطبيق نظام التعليم عن بعد في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ، كما استخدم الاستبانة كأداة من أدوات البحث ، ومن أبرز نتائج الدراسة : أن التعليم ليس مقتصرة على طريقة واحدة أو مرحلة تعليمية محددة وأنه يتم في إطار تنظيمي مؤسسي ، كما إن فلسفة التعليم عن بعد تقوم على أساس نقل المعرفة إلى الدارس حيثما وجد بدلا من حضوره إلى المؤسسة التعليمية ؛ وإن التعليم يركز على المتعلم والعملية التعليمية الذاتية ، إن الطلاب لديهم الاستعداد النفسي للتعامل مع المعلوماتية في التعليم ولديهم قدرة عالية في استخدام الحاسب الآلي ، وإن من أكثر المعوقات التي قد تواجه مجال التعليم عن بعد وتطبيقه في المرحلة الثانوية في البداية تتمثل في محدودية القدرة على إنشاء شبكات واسعة النطاق ومعوق التدريب وتوفير البنية التقنية ، كما أجمع خبراء الدراسة أن أنسب طريقة اتصال لنظام التعليم عن بعد هي استخدام الحاسبات وشبكات المعلومات المحلية ، كما أجمع الخبراء على أهمية التعليم عن بعد للمرحلة الثانوية نظرة الظروف الطلاب المختلفة أما عن أبرز التوصيات : ضرورة وضع برنامج واضح يمكن أن يطبق في نظام التعليم عن بعد في التعليم الثانوي يساند النظام المعتاد ، وتوفير كافة الموارد البشرية والمادية التي يحتاجها تطبيق نظام التعليم عن بعد بالمرحلة الثانوية بالمملكة ، وضرورة تدريب الراغبين في هذا النظام على استخدام أجهزة الحاسب الآلي ، والعمل على نشر ثقافة التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني بين كافة أفراد المجتمع ، والعمل على إقامة علاقات تعاونية وتمويلية بين وزارة التربية والتعليم والشركات وهيئات المجتمع المدني ، والحاجة لإعداد برامج تربوية محكمة البناء ضمن برامج إعداد المعلمين بحيث يكون المعلم قادرة على الاستخدام الأمثل لتقنيات التعليم ، وإنشاء مركز متخصص لتطوير المناهج الدراسية وتحويلها إلى مناهج إلكترونية وربطها بشبكة معلومات موحدة يمكن الاستفادة منها في عقد لقاءات دورية مرئية وتوجيه الأبحاث العلمية المعنية بالتعليم عن بعد.

٣-دراسة القحطاني (١٤٣١هـ) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد والتعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد ، والتعرف على الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، والتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ، كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث ، وعدد أفراد العينة (١٢٠) عضوة ، واستخدمت المنهج الوصفي في الدراسة ، وكان من أبرز النتائج لهذه الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزي لمتغير نوع الكلية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزي لمتغير سنوات الخدمة ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة والتدريس بنظام الفصول الافتراضية وتشجيعهم ماديا ومعنوية ، تطوير المقررات الإلكترونية وطرق التدريس لتتوافق مع متطلبات التعليم بنظام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد.

٤-دراسة الجهني (١٤٣٠هـ) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على احتياجات طلبة الجامعة العربية المفتوحة من الخدمات الطلابية ، وقياس تقديرات طلبة الجامعة العربية المفتوحة لاحتياجاتهم من مجموعات الخدمات الطلابية المحددة في المرحلة السابقة من الدراسة وتأثير بعض متغيرات الطلبة على تلك التقديرات ، والتعرف على وجهات نظر مجموعة من خبراء الإدارة التربوية حول إدارة الخدمات الطلابية بعد اطلاعهم على نتائج المرحلة السابقة . واتبع الباحث المنهج الوصفي / المسحي . وكان من أبرز نتائج الدراسة : التخطيط لمعظم الخدمات الطلابية يجب أن يكون بمشاركة فروع الجامعة (١١ مجموعة خدمات طلابية) وبمشاركة مراكز التعلم المحلية (٣ مجموعات خدمات طلابية) بينما يكون التخطيط مركزيا من قبل الإدارة العليا للجامعة في بقية المجموعات (٧ مجموعات خدمات طلابية) ، يتعامل الطلبة أثناء تعلمهم مع مختصين يتواجدون في مراكز التعلم المحلية ، وعند إنهاء الطلبة لمتطلبات التخرج يتعاملون مع مختصين آخرين يتواجدون في إدارات فروع الجامعة ، الإنترنت وتطبيقاتها المختلفة (ويب ، بريد إلكتروني ، نظم إدارة التعلم ، منتديات ، ...) هي الوسيلة الأنسب لتقديم كافة مجموعات الخدمات الطلابية وتشترك معها وسيلة الاتصال وجها لوجه في معظم مجموعات الخدمات الطلابية (١٤ مجموعة خدمات طلابية) ، تحفظ المعلومات الخاصة بكل طالب في مركز التعلم المحلي الذي يتبعه وتطلع إدارات الفروع والإدارة العليا للجامعة على المعلومات الخاصة بكل طالب من خلال شبكة إكسترانت تزود بها الجامعة ، تتواجد قيادات تربوية للخدمات الطلابية في المستويات الإدارية الثلاث للجامعة (الإدارة العليا ، إدارات الفروع ، إدارات مراكز التعلم المحلية) تتمثل في عمادة للخدمات الطلابية في مركز الجامعة الرئيسي وإدارات للخدمات الطلابية في الفروع ووحدات للخدمات الطلابية في مراكز التعلم المحلية ، يشارك الطلبة في تقويم الخدمات الطلابية حيث يقيمونها وفق معيار رضاهم عنها ويعاد استطلاع الطلبة حول احتياجاتهم من الخدمات الطلابية عند انخفاض تقييمهم للخدمات الطلابية المقدمة لهم ليعاد تصميم إدارة الخدمات الطلابية من جديد في حالة انخفاض مستوى الرضا ، تعمم الخدمات الطلابية على جميع الطلبة بنفس القدر وبنفس الطريقة فيما عدا بعض الخدمات التي تقتضي التفصيل كخدمات الرسوم الدراسية التي يجب أن تفصل حسب مصدر تمويل دراسة الطالب / الطالبة . ومن أبرز التوصيات لهذه الدراسة : تطبيق النموذج المقترح في الجامعة العربية المفتوحة وفي الجامعات المشابهة لها ويتناسب النموذج مع مؤسسات التعليم العالي عن بعد باختلاف انماطها .

أهم المتطلبات والتوصيات في عملية التعلّم والتعليم عن بعد :

ولجعلها عملية قائمة وفق تخطيط مدروس وذات فعالية وجودة عالية ، ولضمان وصولها إلىّ كل المتعلمين تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص وتحسين نواتج التعلم عن بعد .

واليكم التوصيات وهي :

١- تنفيذ التعلم عن بعد مع مراعاة التنوع لضمان حصول جميع المتعلمين على فرص تعليميه عادله.
٢- وضع خطط على مستوي الدول والوزارات للانتقال نحو " الرقمية الإلكترونية .
٣- ايلاء علم البيانات الضخمة اهمية في المستقبل لتسهيل عمليات التحليل واتخاذ القرار وتجويد النتائج .
٤- تأهيل الكادر البشري لمواكبة التعليم عن بعد.
٥- الدمج بين الوسائل التعليمية لتحقيق تفاعل اكثر وتحسين دافعية التعلم .
٦- تعزيز الموارد الرقمية للمجالات العلمية في التعليم المهني والتقني من خلال زيادة الاستثمار في تصميم برامج المحاكاة التعليمية ، والذكاء الاصطناعي ، وتقنيات الواقع الافتراضي .

٧- سن التشريعات والسياسات التي تنظم التعليم عن بعد لإضفاء الشرعية على بيئة العمل .

الخاتمة :

التعلم عن بعد ليس له حدود اليوم فحتى أصعب المواد الدراسية التي استحال تدريسها في الماضي عن بعد صارت تدرس اليوم بنجاح من برامج التعليم عن بعد مثل الجراحة ، والدليل على إمكانية وجود جوانب في الجراحة والطب قد تكون ملائمة لتقديمها للطلاب عن بعد هو ما فعله مركز التعليم الطبي في جامعة دندي الواقعة في اسكتلندا عام ١٩٩٥ .

التعليم عن بعد هو وسيلة لمنح البالغين فرصة للتعلم من أي مكان في العالم، فالتكنولوجيا الموجودة اليوم تساعد على جعله نظام تقدم وفعال قادر على تخطي الحواجز الجغرافية وموارد التعليم والوقت وتكاليف التعليم وغيرها التي تمنع العديد من الأشخاص من تحقيق ما يحلمون به عن طريق التعليم.

بالرغم من أن عملية التعليم عن بعد لا تعد نهجاً مستحدثاً إلا أن تطورات هائلة قد طالته في هذه العصر نتيجة للتطور وسائل التكنولوجيا، ومن المتوقع في المستقبل أن يصبح التعليم عن بعد نهجاً أساسياً لتلقي التعليم وسيصبح من السهل الحصول عليه عبر الهاتف أو الكمبيوتر وحتى التلفاز .فحينما ظهر التعليم عن بعد للمرة الأولى لم يكن مقبولاً كما هو الحال اليوم فكانت المعدات والأدوات اللازمة له باهظة وامتلاك الجميع لها كان أمراً مستحيلاً، أما اليوم فقد تغير هذا الأمر كثيراً وصارت أدوات التعليم عن بعد متاحة للجميع كما صار استخدام التكنولوجيا يسير بشكل أفضل من حيث استخدام تقنيات الصوت والفيديو والرسوم وغيرها في التعليم.

المراجع

١- د.الموسى، عبد الله" (١٤٢٣) التعليم الكتروني :مفهومه ...خصائصه. فوائده .. عوائقه " ندوة مدرسة المستقبل الرياض .

٢- د. جاسر الحربش "تجربة المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في التعليم والتدريب الالكتروني"

٣ – م. إبراهيم محمد عبدا لمنعم(٢٠٠٣) يوليو " التعليم الالكتروني في الدول النامية آمال وتحديات " ، الاتحاد الدولي للاتصالات (الندوة الاقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم) : مصر.

٤ - م. فادي اسماعيل (١٥-١٧ يوليو ٢٠٠٣) " البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم ، و التعليم عن بعد" دمشق

٥ _ نظام التعليم عن بعد في المرحلة الثانوية - برنامج مقترح - ، رسالة دكتوراه ، إعداد الطالب عادل عايض المغذوي ، الجامعة الإسلامية ، كلية الدعوة . وأصول الدين ، قسم التربية ، ١٦٣٢-١٩٣١ه

٦ _ واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة - الباحثة : أبتسام سعيد القحطاني - رسالة ماجستير في المناهج والوسائل التعليمية ، ١٤٣١هـــ

٧ _ إدارة الخدمات الطلابية بمؤسسات التعليم العالي عن بعد من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية (نموذج مقترح لتلبية احتياجات طلبة الجامعة العربية المفتوحة) الباحث : محمد فالح الجهني - رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط ، ١٤٣٠ه

٨- موقع WWW.E-learning.com

استراتيجيات ما وراء المعرفة ودورها في تنمية مهارتي القراء والكتابة في التعليم العام

أ. هيفا بنت مساعد احمد الجودي

المملكة العربية السعودية ـ إدارة تعليم بمحافظة الطائف ـ مكتب تعليم غرب الطائف

totah-172@hotmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أدوار استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة العربية وتحديد الأدوار التي يمكن ان تقوم بها استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات اللغة العربية وتحديداً مهارات القراءة والكتابة، وذلك من خلال تركيزها على ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي استراتيجية ما وراء المعرفة، استراتيجية النمذجة، استراتيجية التساؤل الذاتي، وبيان فوائد واهمية كل استراتيجية والخطوات التطبيقية لهذه الاستراتيجية، وبيان أهمية تطبيق هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: - تساهم الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي والعددي الى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله لأن المتعلم يعد محور العملية التعليمية، الذي يؤكد على التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات ، وكيفية توظيفها. تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم. تجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات اثناء التعلم، واعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها. زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد افكار جديدة، زيادة قدرة الطلبة على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء المعرفة – ما رواء المعرفة – استراتيجية النمذجة – التساؤل الذاتي – مهارات اللغة العربية.

أولاً: الاطار العام للبحث:

المقدمة:

قد سعى الباحثون بشكل دائم الى تكوين وخلق استراتيجيات جديدة لتنمية مهارات الانسان، وتسهيل عملية تعلمه، من خلال محاولة فهم طرق التفكير وتحليلها وربطها بإجراءات عملية لتنمية مهارات التفكير للإنسان، وتعتبر مهارات القراءة الناقدة مثلها مثل باقي المهارات الأخرى سواء كانت مهارات معرفية او تعليمية او بدينة، تحتاج الى تنمية وتدريب لتطوير هذه المهارة.

و قد ازداد التركيز في الفترة الأخيرة على التفكير فوق المعرفي، حيث تناولت العديد من الأبحاث هذا الموضوع، و قد اضحى موضوع التفكير فوق المعرفي من اهم مجالات البحث فيما يتعلق في الابحاث المتعلقة في مجال ما وراء المعرفة. و قد كانت بداية هذه الأبحاث من خلال جون فلافيل (John Flavell) حيث يعتبر فلافيل هو الأب الروحي للأبحاث في هذا المجال. و قد تم اقتراح العديد من الاستراتيجيات التي تهدف الى زيادة قدرات ما فوق المعرفة للأطفال، و التي يستطيع ان يطبقها المعلم في جميع المراحل التعليمية .

و قد تم استخدام مفهوم التفكير فوق المعرفي للإشارة الى العديد من المواضيع المتعلقة بالمجال ما فوق المعرفي. و يعنى بشكل عام في التفكير المعرفي على انه التفكير ما وراء التفكير، و المعرفة الكامنة وراء المعرفة، بمعنى أخر، في حال كان الادراك يشمل على الفهم و التذكر، الخ، فان التفكير فوق المعرفي يتضمن التفكر في هذا الادراك.

و قد اضاف زيو (Xiao, 2008) ان الوعي بما وراء المعرفة و التنظيم الذاتي يعتبران ذوا اهمية عالية في عملية التعلم، حيث ان المتعلمون سيكونون قادرون على عكس ذلك على انشطة اللاوعي و مراقبة هذه الانشطة، اضافة الى ذلك، ستمكنهم من تطوير و توظيف استراتيجيات تعويضية و تصحيحية لمراجعة و تنظيم الانشطة في حال كانوا واعيين بأنشطتهم الذهنية. و بحسب فيوكوتوسكي (Vygotsky, 1978) فان الاطفال في عمر صغير قد يبدؤون بالتكلم الى انفسهم في حال واجهتهم مشاكل في توجيه انفسهم. ان مثل هذه الحوارات تفيد الاطفال في عكس سلوكهم الشخصي و التخطيط لتصرفات بديلة. و مع مرور الوقت ، فان هذا التوجيه يصبح صامت شيئا فشيئا داخل الاطفال، و يصبح التوجيه الداخلي غير مسموع تدريجا لديهم. لقد حاول الباحثون في السنوات السابقة الى اثبات ان تطوير ما وراء المعرفة لدى الاطفال له فائدة كبيرة في التعلم بشكل عام و بشكل خاص في القراءة و الكتابة و الرياضيات و العلوم الاجتماعية و حل المشاكل. و قد حاول الباحثين ايضا ان يكتشفوا التفكير فوق المعرفة و الاستراتيجيات التي يحتاجها الطلاب للحصول على مهارات ما وراء المعرفة و لكي يتمكنوا من ان يكونوا خيارات و احكام تتعلق بالتفكير فوق المعرفي (Xiao, 2008).

وبالنظر إلى واقعنا الحالية سنجد بأن معظم مؤسساتنا التعليمية لاتزال تواجه العديد من المشكلات في معظم المواد التعليمية لاعتماد العملية التعليمية على نظام الحفظ والاستظهار وتحديداً في تدريس فروع ومهارات اللغة العربية (زاير وآخرون، ٢٠١٩)

وتعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة واحدة الاستراتيجيات التعليمية التي تستند على ان التعليم من خلال التفكير يؤدي إلى تحسين عملية التعلم وتفعيلها، وهذا ما جعل المملكة تضع برامج التفكير كواحدة من أولوياتها في تطوير الأنظمة التعليمية، وذلك لقدرة هذه الاستراتيجيات في تطوير قدرات المتعلمين وتهيئتهم للتعامل مع التحديات المختلفة بكفاءة وفاعلية (الغامدي، ٢٠٠٩)

وانطلاقًا من أهمية اللغة العربية في واحدة من اللغات العالمية التي لها أهمية كبرى، فهي مرتبطة بالقران الكريم منذ أكثر من عشرون قرنًا، وقد كتب لها الله الخلود والحفظ مادام يحفظ كتابه، وتعلم اللغة العربية وإتقانها يرجع لسبب ديني وهو فهم القران الكريم، والأحاديث الشريفة، وسبب اجتماعي للتفاهم ونقل الأفكار والمشاعر، وسبب حضاري فهي وعاء الحضارة، وبداية النهضة، وأساس البنيان.

يُعد الاهتمام بتعليم مهارات اللغة العربية لدى الطلاب هدفًا رئيسًا من أهداف العملية التعليمية، حيث تمثل اللغة بمهاراتها الأربعة وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة أساسًا للتعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة. فهي أركان الاتصال اللغوي، وهي متصلة ببعضها البعض تمام الاتصال وكل منها يؤثر ويتأثر بالمهارة الأخرى (ابراهيم، ١٩٨٢).

وهنا يظهر أهمية ودور التركيز على تعزيز أساليب تعليم مهارات اللغة العربية نتيجة لما اظهرته العديد من الدراسات حول قصور الأنظمة التقليدية في تعليم اللغة العربية بمهاراتها الأربعة، ووجود ضعف في لدى الطلاب في امتلاك هذه المهارات ولا سيما مهارات القراءة كما اشارت دراسة (العليان، ٢٠٠٥) ودراسة (الاحمدي ٢٠١٢)، وكذلك

على مستوى مهارات الكتابة الإبداعية والطلاقة كما وضحت دراسة (زاير وآخرون، ٢٠١٩) ويشير (الهاشمي، ٢٠١٠) إلى ان من ابرز مسببات هذا الضعف هو طرائق التدريس المستخدمة التي تجعل من المتعلم يستأثر بالحديث دون اعطاءه وقتاً من المشاركة.

وبالنظر إلى عصرنا الحالي وتوجهات المملكة وخطواتها العظيمة نحو تعزيز العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها من خلال تطوير قدرات ومهارات المتعلمين، ومن خلال طبيعة عملي كمشرف تعليم عام ومجال تخصصي في اللغة العربية تم ملاحظة وجود بعض القصور في الطرائق التدريسية حتى في ظل سعي المعلمين إلى تطوير اساليبهم التعليمية، ومن هنا جاءت الفكرة البحثية للبحث اكثر والتعمق باستراتيجيات ما وراء المعرفة وتحديد اهم الاستراتيجيات التي تساهم في تحسين الممارسات العملية التعليمية عامة وكذلك تسهم في تنمية مهارات اللغة العربية.

مشكلة البحث:

من خلال ما تم عرضه في المقدمة بات من الواضح مدى قدرة استراتيجيات ما وراء المعرفة على تطوير العملية التعليمية من خلال تركيزها على مهارات التفكير ما وراء المعرفي للمتعلمين، بصورة تشجعهم على بذل مزيد من التفكير في المهارات التي يتعلمونها، وبالنظر إلى ما توصلت اليه الدراسات السابقة حول وجود ضعف لدى الطلاب في مهارات اللغة العربية ناتج عن القصور في طرائق التدريسية، وما تشكله اللغة العربية من أهمية بالغة في حياة الطلاب سواء الاجتماعية وكذلك الأكاديمية. حيث تشير دراسة (زاير وآخرون، ٢٠١٩) على أهمية امتلاك الطلاب في مراحل التعليم العام لمهارات التعبير سواء كان على مستوى الكتابة او القراءة، وأن لمهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة القدرة على تطوير قدرات الطلاب نظراً لما تعانيه الاستراتيجيات التعليمية التقليدية من مشكلات وضعف، يشير (صومان وعبد الحق، ٢٠١٦) في دراستهم على قدرة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرات الاستيعاب القرائية لدى المتعلمين، وفي جانب اخر أكد (اللهو، ٢٠١٦) في دراسته على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة الإيجابي على تنمية الطلاقة في القراءة ومهاراته الفرعية لدى الطلاب، اما على مستوى الكتابة فقد اشارت دراسة (آل تميم، ٢٠١٥) على دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرات الكتابة الاقناعية لدى الطلاب.

وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة لتحديد الأدوار الفعلية لتطبيق هذه الاستراتيجيات بالتركيز على تنمية مهارات اللغة العربية القراءة والكتابة.

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيسي لهذا البحث في تحديد الأدوار التي يمكن ان تقوم بها استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات اللغة العربية وتحديداً مهارات القراءة والكتابة. ويترفع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

- التعرف على اهم استراتيجيات ما وراء المعرفة وتحديد أهميتها وفوائد استخدامها في العملية التعليمية.
- تحديد آليات تطبيق اهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية وأدوار كل من المعلم والمتعلم.
- بيان مدى تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة العربية (القراءة والكتابة).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في طبيعة الموضوع الذي يركز عليه وما تمثله عملية تنمية مهارات اللغة العربية من قيمة كبيرة وتأثير كبير على جميع نواحي الحياة للمتعلم، وضرورة تنمية هذه المهارات من خلال المؤسسات التعليمية والتي يعتبر هذا محور دورها الأساسي، كما يمكن تقسيم أهمية هذا البحث إلى أهمية نظرية واهمية تطبيقية، وذلك كما يلي:

• الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية في لهذا البحث في كونه من الدراسات القلائل التي تناولت دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة العربية وهذا مما يثري المكتبة العربية عامة والمكتبة السعودية خاصة، إضافة إلى انه يمكن ان يكون كموجه لباحثين اخرين للاستفاضة والتعمق اكثر في دراسة تأثير كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات اللغة العربية.

• الأهمية التطبيقية:

يمكن ان يمثل هذا البحث كدليل توجهي للمعلمين والمعلمات حول كيفية تطبيق اهم استراتيجيات ما وراء المعرفة داخل الغرف الصفية، وكيفية الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في تنمية قدرات ومهارات طلابهم.

حدود البحث:

١. **الحدود الموضوعية**: تتناول هذه الدراسة دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة العربية (القراءة والكتابة) وتحديداً المهارات التالية:
   - استراتيجيات ما وراء المعرفة.
   - استراتيجية النمذجة
   - التساؤل الذاتي
   - بالإضافة إلى مهارات القراءة، ومهارات الكتابة والتعبير
٢. **الحدود المكانية**: المملكة العربية السعودية.
٣. **الحدود الزمانية**: العام ١٤٤٢ هـ

مصطلحات البحث:

- **ما رواء المعرفة**: تعرف عز الدين (٢٠١٥) ما وراء المعرفة بأنها "قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم".
- **استراتيجية النموذجة**: تعرف (النحال، ٢٠١٧) استراتيجية النمذجة بأنها" هي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على نمذجة المعلم لتفكيره في أثناء التعامل مع النص المقروء وتحليله من خلال التفكير بصوت مرتفع أمام الطلبة؛ لتوضيح ما يدور في ذهنه من تساؤلات، وعمليات تفكير؛ ليقوم الطالب بعد ذلك بتقليد المعلم وتوضيح ما يدور في ذهنه من عمليات تفكير"

- **التساؤل الذاتي**: يعرفه كل من البدور ووشاح (٢٠١٧) بأنها" حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة من النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين، والأفكار المتضمنة في النص المقروء".

ثانياً: الاطار النظري:

مفهوم ما وراء المعرفة:

في البداية ان الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة قد ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل (Marzano et al, 1990) ثم إلى أفلاطون حيث قال "حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه(costa, 2000) وظهرت نظرية ما وراء المعرفة (Meta - cognition) في بداية السبعينيات من القرن العشرين على يد عالم النفس التربوي (Flavell John)ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، وليفتح آفاقا للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨)، وقد تطور الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفة في عقد الثمانينات من القرن الماضي ومات ازل تلقى الكثير من اهتمام الباحثين نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار(جروان، ٢٠١٠)

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition) يعد احد اهم المصطلحات الحديثة في مجال علم النفس التربوي، في منتصف السبعينات. ويعد هذا النمط من التفكير من اعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد ان يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة كما يعد شكلاً من اشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره أي التفكير في التفكير.(العتوم، ٢٠٠٤).

وقد تعددت التعريفات حول مفهوم ما وراء المعرفة حيث ان اهم هذه التعريفات هو تعريف فلافل (Flavell) وهو صاحب هذا المصطلح حيث قد عرفه بأنه "أعلى مستويات التفكير للتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير بفاعلية واكتساب العلم (التعلم). وشمل ذلك التفكير في التفكير وبالتالي جيب ان يشكل التفكير في التعلم، وهي تتكون من معرفة ما وراء المعرفة والخبرات ما وراء المعرفة والتنظيم وتشير معرفة ما وراء المعرفة المكتسبة عن العمليات المعرفية والمعرفة التي يمكن ان تستخدم للسيطرة على العمليات المعرفية. (Flavell، ١٩٧٩)

وتعرفه الحارون (٢٠٠٩) بأنه "المفهوم الشامل عن كل معرفة أو عملية معرفية يمكن أن تشير إلى المتابعة أو التحكم بأي شكل من أشكال المعرفة"

ويعرفه إسماعيل (٢٠١١) بأنه "قدرة الفرد على التفكر فيما يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم، كما أنه قدرته على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها"

يعرفها صومان وعبد الحق (٢٠١٦) بأنها "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات."

مكونات ما وراء المعرفة

فيما يتعلق بمكونات ما وراء المعرفة فإن هناك عدد كبير من العلماء والباحثين قسموا مكونات ما وراء المعرفة وعرضوها من خلال نماذج خاصة بهم، وسوف يتم عرض مجموعة من هذه النماذج ومن أهمها ما عرضه فلافل (Flavell) وزملائه.

اولاً: نموذج فلافل (Flavell) وزملائه:

يصنف (Flavell et al، ١٩٩٣) مكونات ما وراء المعرفة الى ثلاث ابعاد أساسية وهي:

١. المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي: وهو عبارة عن جزء من المعرفة والمعتقدات التي جمعت من خلال الخبرات المكتسبة، وقد خزنت في الذاكرة طويلة المدى، وبعض هذه المعلومات تقريرية، وبعضها إجرائية، وقد تكون هذه المعلومات تقريرية واجرائية فآن واحد. وقد قسم المحتوى المعلومات ما وراء المعرفة الى اقسام فرعية وهي:
   - معلومات ما وراء معرفية متعلقة بالشخص.
   - معلومات ما وراء معرفية تتعلق بالمهمة.
   - معلومات ما وراء معرفية تتعلق بالاستراتيجية.
٢. الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: يذكر فلافل (Flavell) بأن استراتيجيات ما رواء المعرفة يمك تحديدها في ثلاث مهارات هي: مهارة التخطيط الذاتي، مهارة المراقبة الذاتية، ومهارة التقويم الذاتي. ويضيف فلافل (Flavell) بأن أنشطة المراقبة والتنظيم الذاتي تنمو مرتبطة بنمو المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي وأن كليهما يكمل الاخر.
٣. الخبرات ما وراء المعرفية: يوضح (Flavell، ١٩٨٥) ان الخبرات ما وراء المعرفية عبارة عن خبرات معرفية، ووجدانية تتعلق بالعمل المعرفي كالشعور او الادراك المفاجئ بأن شيئاً ما غامض او غير مفهوم اثناء قراءة فقرة ما، وعند ذلك فإن هذه الخبرة تجعلك تفاضل بين عدة استراتيجيات لتحل الغموض كإعادة الفقرة او إعادة التفكير فيما فهمته بالفعل او إعادة قراءة، العناوين والكلمات المفتاحية لترى ما اذا كان شيء ما يسهم في إزالة الغموض.

ثانياً: نموذج براون (Brown):

وضحت براون (Brown، ١٩٨٠) ان ما وراء المعرفة يتضمن معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية من جانب والتحكم والتنظيم ما وراء المعرفي من جانب آخر، كما اوضحت أيضاً ان التنظيم المصاحب لما وراء المعرفة يتضمن التنبؤ والتنقيح، والمراقبة الذاتية، والتنسيق والتحكيم في محاولات حل المشكلة واتمام المهمة.

ومن خلال هذا فإن ما وراء المعرفة تتكون من مكونين أساسيين كما اوضحها (Brown، ١٩٨٠) وهما:

١. معلومات الفرد عن الذات: وهي عبارة عن الحس بالاتجاهات، الحس بالالتزامات، محددات الانتباه.
٢. معلومات عن العمليات المعرفية: وهي معرفة الفرد عن طبيعة عملياته المعرفية وتكم الفدر وتنظيمه لهذه العمليات، وتتكون هذه الجزئية من أنماط المعلومات ومهارات الضبط. حيث ان أنماط المعلومات تحتوي على معلومات شرطية، معلومات تقريرية، معلومات إجرائية، اما مهارات الضبط فتتضمن كل من التخطيط، والتنظيم والتقويم.

ثالثاً: نموذج مارازانو (Marazano) وزملائه:

يعتبر هذا النموذج شاملاً لكل عمليات ما راء المعرفة وما تتضمنه من ابعاد، حيث يرى الباحثون بأن ما وراء المعرفة تتضمن من مكونين أساسيين هما: (Marazano et al, 1998)

المكون الأول: المعرفة والسيطرة الذاتي:

يتضمن هذا المكون ثلاث مكونات فرعية وهي: الالتزام، والاتجاه، ولانتباه.

المكون الثاني: المعرفة والتحكم في العملية:

يتضمن هذا المكون شقين أساسيين يتفرع منهم بعض الأقسام وهي كما يلي:

- أنواع المعرفة: وتضم ثلاث انما (تصريحية "ماذا؟"، إجرائية "كيف؟"، شرطية "متى ولماذا؟")
- الضبط الاجرائي: وتضم اربع مكونات وهي (التخطيط، المراقبة، التنظيم، التقويم)

ويمكن ملاحظة من خلال الثلاث نماذج الأساسية بأنها قد أجمعت على ان ما وراء المعرفة تتكون من معرفة ما وراء المعرفة وخبرات ما وراء المعرفة، وان معرفة ما وراء المعرفة تتمثل في المعرفة التقريرية، والاجرائية، والشرطية، فيما تتمثل خبرات ما وراء المعرفة في الخبرات المعرفية كالشعور، والانتباه، والادراك، وفيما أضاف نموذج فلافل (Flavell) تقسيماً ثالثاً يتمثل في استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تشمل التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي.

وبالإضافة الى ما سبق من مكونات ما وراء المعرفة، فقد أوضح كل من (عفانة، والجيش، ٢٠٠٧) بأن ما وراء المعرفة تنقسم الى مكونين رئيسين هما:

- المكون الأول: الوعي الذاتي بالمعرفة:

ويتضمن هذا المكون ثلاث أنواع رئيسة من المعرفة وهي

١. المعرفة المفاهيمية: ولها عدة أنواع وهي (الوعي بالمفاهيم، الوعي بالمصطلحات، الوعي بالرموز، الوعي بالقوانين)
٢. المعرفة الإجرائية: وهذه المعرفة تتضمن انوع مختلفة من المعارف وهي (ادراك الخطوات، معرفة النماذج، معرفة التراكيب)
٣. المعرفة السياقية: وتتضمن هذه المعرفة التالي (الوعي بالشروط، ادراك الأسباب، إعطاء مبررات، تحديد معايير، حل مشكلات.)

- المكون الثاني: التنظيم الذاتي للمعرفة:

ويشمل هذا المكون على ثلاث أنواع من المعرفة وهي:

١. إدارة المعرفة: والتي تتضمن ما يلي (تحديد الاستراتيجيات، وضع الخطط، بناء الخطوات، تهيئة الظروف.)
٢. تقويم المعرفة: وتتضمن ما يلي (تعديل الأنماط، تبديل استراتيجية، تحسين السياق، التأكد من الحل.)
٣. تنظيم المعرفة: وتتضمن ما يلي (إعادة المخطط "للكشف عن نقاط القوة والضعف"، تعديل النتاجات، توضيح الأخطاء، عمل معالجات، تنظيف تفكير.)

مهارات ما وراء المعرفة:

ويمكن ان تصنيف مهارات ما وراء المعرفة الى ثلاث مهارات كما وضحها (جروان، ٢٠٠٢) وهي "مهارات التخطيط، مهارات المراقبة والتحكم، مهارة التقييم" وفيما يلي تفسير كل من هذه المهارات:

١. مهارات التخطيط:

يوضح (Schraw & Graham، ١٩٩٧) بأن التخطيط هو اختيار الخطط المناسبة وتحديد المصادر التي تؤثر على الأداء، مثل التنبؤ قبل القراءة وتسلسل الاستراتيجية. ويؤكد (كوستا، ١٩٩٨) بأن اهم مكون في العي بالتفكير هو وضع خطة عمل، ثم الاحتفاظ بها في العقل وتكوين خطة عمل قبل السلوك الفعلي يساعد في متابعة خطوات هذه الخطة في السلوك بصورة واعية. ويأكد (البكر، ٢٠٠٢) بأن عملية التخطيط تشتمل على نتقاء الاستراتيجيات الملائمة وتحديد الموارد التي تؤثر على الاداء- تحديد الوقت قبل البدء بإحدى المهام، وتظهر هذه

القدرة عندما قوم الفرد بعمل من الاعمال بناء على الاهداف التي يسعى الى تحقيقها، وامتلاك هذه المهارة له اهمية كبيرة على المستوى الشخصي، والاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

٢. مهارات مراقبة الذات:

يوضح (شريف، وآخرون، ٢٠٠٣) بأن مهارة مراقبة الذات هي العملية التي يفحص فيها الفرد بشكل متتال وبطريقة تتخلل الأداء هل يعي ما يقرأ؟ هل هناك مزيد من المعلومات يحتاج اليها لفهم اعمق؟ وهذه العملية تبدأ قبل اعمل تستمر مع ايضاً بعده. ويفسر (الفرماوي، ورضوان، ٢٠٠٤) حدوث عملية المراقبة بأن الفرد يستقبل نوعين من المدخلات مصدرها الحس ما وراء المعرفي، فالأول يضم اهداف المهمة او المشكلة التي يتعامل معها الفرد، والثاني هو وصف للحالة المعرفية للفرد اثناء قيامه بالمهمة، وعند قيام الفرد بالمقارنة بين هذين المصدرين ينتج لديه تغذية راجعة (ماذا يعرف ولا يعرف، مدى إنجازه للأهداف، وعيه بالمهمة)، ما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار في العمل ومعالجة الصعوبات ان وجدت.

٣. مهارات التقييم:

يوضح (الزهراني، ٢٠١١) بأن المقصود بمهارة التقييم هو عملية تقويم الذات والحكم على ما يقوم به من اعمال معرفية، وبمعنى اخر تتمثل في حكم الفرد على مستوى انجاه ومدى تقدمه في أداء المهمة المكلف بها، كما يشير التقويم الى تقدير انتاج تعلم المرء وكفاءته. ويوضح (مختار، ٢٠١٦) بأن التقويم يشير الى معرفة صحة او خطأ المنتج والكفاءة لتعلم الفرد، وان التقويم جزء أساسي ومهم في التحكم ما وراء المعرفي، أي انه يتضمن تقييماً للمعرفة الراهنة، وتظهر عملية التقويم عبر العملية العقلية بأكملها بدءاً من التخطيط والمراقبة وفي كل خطة من خطوات العمل، فهي تضمن التحقق من مدى الوصول الى الأهداف.

تتعلق مهارات ما وراء المعرفة بالمعرفة الاجرائية التي تتعلق بالتنظيم الفعلي و الرقابة الفعلية على عملية الادراك لدى شخص ما و الرقابة على انشطة التعلم. و يشار اليهم احيانا بالمهارات التنفيذية. و يشمل ذلك تحليل المهام، التخطيط، الرقابة، التقييم، و العكس على السلوك. ان هذه المهارات يمكن ان يتم الحصول عليها و ان يتم في النهاية استخدامها ضمنيا، على الغم من ان بعض الباحثين اشاروا الى الوعي بمهارات ما فوق المعرفة يعتبر شيء مكتسب. ان مهارات ما فوق المعرفة تعتبر غير معتمدة على بعضها البعض. ان الطالب الذي يتمتع بمهارات التفكير فوق المعرفي من المحتمل ان يركز على المعلومات ذات العلاقة بالمهمة التي توكل اليه (Tandel, 2012,).

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يؤكد (بهلول، ٢٠٠٤) بأن استراتيجيات ما وراء المعرفة تضم (٣١) استراتيجية مختلفة وهي "استراتيجية K.W.L "اعرف. اريد ان اتعلم. ماذا تعلمت)، واستراتيجية التساؤل الذاتي، علاقة السؤال بالجواب، المنظمات المتقدمة، تتنبأ، حدد، اضف، دون، خطة ما قبل القراءة، PSQ3R، التفكير بصوت عالي، العصف الذهني، النمذجة، التدريب التبادلي، التعلم التعاوني، البنائية، التلخيص، عمل الاشكال التوضيحية، خرائط المفاهيم، خرائط الشكل(V) ، التدريس الوسيط للنص القرائي، SQ3R، PQ4R، اقرأ، اسأل نفسك، اعد الصياغة، SNIPSللفهم القرائي، REAPللفهم القرائي، دراسة النص القرائي بتمعن(PARTS) ، متعددة المسارات للفهم، PRSRللفهم القرائي، PRORللفهم القرائي، إطارات نجم القصة خريطة القصة للفهم القرائي، استخلاص الاستنتاجات، تجميع المعلومات.

وفي هذه الدراسة سوف يتم التركيز على ثلاث من هذه الاستراتيجيات وهم استراتيجية ما وراء المعرفة، استراتيجية النمذجة، استراتيجية التساؤل الذاتي.

مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

اما بالنسبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فإن لها العديد من التعريفات التي حاولت توضيح مفهوم ما وراء المعرفة كاستراتيجية ومن هذه التعريفات ما عرضه مختار (٢٠١٦) بأنها "اتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتفكير الواعي في المهمة أو العمل ووضع خطة لها وادراكها والتحكم فيها إلى ما بعد معرفته عن الواقع، ومراقبة أدائه، وتقييمه وإنتاج أفكار أكثر عمقاً واتساعاً".

وتعرفها (الاحمدي، ٢٠١٢) بأنها مجموعة الإجراءات والأساليب التي يمارسها المعلم بهدف تنمية معارات التفكير فوق المعرفية لدى المتعلمين، يقصد بما وراء المعرفة وعي الفرد بعملياته المعرفية التي يقوم بها، بالإضافة إلى قدرته على مراقبة هذه العمليات، وتنظيمها وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها، ومن ثم القدرة على تقييم هذه العمليات ومدى ما حقق من نجاح في تحقيق هدفه.

وتعرفها الباحثة بأنها العمليات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم للوصول الى الأداء الناجح في عملية التعلم، كما انها توجه المتعلم للقيام بعمليات عقلية معينة الى نمو مهارات ما وراء المعرفة لديه.

أهمية استراتيجية ما وراء المعرفة:

مما لا شك فيه بأن ما رواء المعرفة واستراتيجياتها تعتبر ذات أهمية كبيرة للمتعلمين على الصعيد التربوي، حيث أجمع التربويين بأن استخدامها يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، كما أنها تمتلك أهميتها من خلال مجموعة من العوامل حيش أشار اندرسون (Anderson, 2002) إلى أن ما وراء المعرفة وما تملكه من مكونات يمكنها أن تحسن سرعة التعلم وتعزيز التعلم في البيئات المتغيرة.

وتشير الحارون (٢٠٠٩) بأن أهمية ما وراء المعرفة يتنبع من قدرتها على تمكين الطلاب من استيعاب المعارف العلمية بصورة جيدة واستثمارها في حل المشكلات وأداء المهام.

ويضيف إسماعيل (٢٠١١) بأن لما وراء المعرفة أهمية في التعلم الفعال وتنمية الفهم وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

أما عز الدين (٢٠١٥) تشير إلى أن أهمية ما وراء المعرفة عامة واستراتيجياتها تتمثل في:

- تسهم في تحسين القدرة على الفهم المعرفي،
- عمل وصلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفها الطالب سابقاً.
- تجعل من الطلاب أشخاص مستقلين وتنشيط معرفتهم السابقة.

أهداف استراتيجية ما وراء المعرفة:

تهدف ما وراء المعرفة إلى مجموعة أهداف ومنها ما حددته عز الدين (٢٠١٥) وهي:

- تهدف الى مساعدة الطالب على أن يصبح مستقل.
- تهدف إلى تنشيط معارف الطالب السابقة.
- تهدف إلى مساعدة الطلاب على تصحيح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

ويضيف الشلاش (٢٠١٧) عدد أخر من الأهداف وهي:

- تهدف إلى جعل الطلاب أكثر فاعلية، ونشاطاً وحيوية.
- تهدف إلى جعل الطلاب يحددون الطريقة التي يريدون التعلم بها.
- تهدف إلى تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب.

دور الطالب في تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة:

تشير عز الدين (٢٠١٥) على عدد من الخطوات والمراحل التي يقوم بها الطالب لتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة وفق ما وضحها كيلفن، وهي:

١. ما قبل التعلم: ويقوم فيها الطالب بما يلي:

- يلقي الطالب نظرة سريعة على المحتوى الدراسية.
- ينظر إلى الغلاف والصوف وعنوان الفصل والنصر.
- يناقش ما يعرفه عن العناصر السابقة.
- يربط الخبرات والملاحظات الشخصية والمعرفة المكتسبة من المصادر المختلفة بالمعرفة الجديدة التي سيتم تعلمها.
- يبحث عن المفاهيم والمعاني المألوفة.
- يفحص الطرق التي ينظم ويتركب منها موضوع الدراسة.

٢. في أثناء التعلم: ويقوم فيها الطالب بما يلي:

- يسترجع الطالب أفكاره حول: كيف ومتى وأين يمكن استرجاع معرفته السابقة.
- يحدد كيف يمكن تطبيق المعرفة السابقة في المواقف والمعلومات الجديدة من أجل تأكيد تعلم المعلومات الجديدة والمفاهيم المختلفة.
- يصحح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

٣. ما بعد التعلم: ويقوم فيها الطالب بما يلي:

- يقوم الطالب بتقييم مدى فاعلية استخدام معرفته السابقة في عمل روابط بين ما يعرفه وما يحاول تعلمه.
- يؤكد مدى فهمه لموضوع الدراسة.
- يقوم الطالب بإجراء تعزيز لما تعلمه من خلال تابة ملخص تحريري، رسم بعض الاشكال، عرض ما تعلمه شفهياً.

دور المعلم في تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة:

يحدد عطية (٢٠١٦) مجموعة من الأدوار التي يتوجب على المعلم لعبها لتطبيق استراتيجية ما رواء المعرفة وفقاً لمراحل تكبيه هذه الاستراتيجية، وهي:

- ما قبل التعلم: ويقوم فيها المعلم تحفيز الطلاب وما يملكوه من خلفيات سابقة، وأن يقودهم خلال هذه العملية. دون أي تدخل.
- في أثناء التعلم: ويقوم فيها المعلم بدور التوجيه والإرشاد للطلبة وتقديم النصائح باستخدام بنية أو صيغة معينة تحفز الطلبة للاحتفاظ بالأفكار.
- ما بعد التعلم: ويقوم فيها المعلم بدور ابداء الملاحظات وتوجيه عملية التطبيق وتقويم النتائج بالاشتراك مع الطلبة.

وتشير عز الدين (٢٠١٥) إلى مجموعة أخرى من المهام للمعلم وهي:

- يكون دوه في هذه الاستراتيجية التوجيه والإرشاد.
- تشجيع الطلاب على التفكير وتنميته من خلال توجيههم إلى العمليات العقلية التي يقومون بها وتوجيه نشاط الطلاب اثناء أداء حل المشكلة من خلال مساعدتهم على تقويم تفكيرهم وتحويل حجرة الدراسة إلى بيئة تفاعلية استقصائية نتيجة لوجود المناقشة الواضحة بين كل من المتعلم والمعلم وتنويع استراتيجيات ما وراء المعرفة.

استراتيجية النمذجة

مفهوم استراتيجية النمذجة

يعرف الحيدري (٢٠١٧) بأنها "استراتيجية تدريس تتم من خلال تقديم المعلم المهارات المراد تعليمها أمام طلابه ثم يتظاهر بأنه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه ثم يقوم كل طالب بتقديم المهارة مثلما فعل المعلم والتحدث عن تفكيره وعملياته الذهنية وايضاح الخطوات والبدائل في كل طو في الحل وتحديد سبب الاختيار".

وتعرفها كل من طه والكيلاني (٢٠١٨) بأنها" مجموعة من الإجراءات يقوم فيها المعلم بتوضيح تفكيره بصوت مرتفع، ويظهر كيفية السيطرة في العمليات المعرفية (التذكر، الانتباه، الادراك، التفكير،) والعمليات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة والتقويم، المراجعة)، ليكون هو نموذج يتبعه الطلاب.

ويشير كل من جودت وعمران. (٢٠١٥) بأن استراتيجية النمذجة هي "استراتيجية تعليمية لإيصال المعرفة للمتعلمين يعرض فيها المعلم طرقه في معالجة المعلومات للمتعلم بصوت مرتفع أثناء القيام بالإجراءات المتضمنة من أجل تعلم مهمة معينة والتركيز على ابراز طرق المعلم في التفكير في التعلم والعمل على أن يعض المتعلمين أنفسهم في الإطار المرجعي للمعلم".

أهمية استراتيجية النمذجة:

تشير كل من طه والكيلاني (٢٠١٨) إلى أن أهمية هذه الاستراتيجية مكتسبة من كونها أقوى استراتيجيات التعلم من حيث التأثير، إضافة إلى أنها تؤثر على عدد كبير من المتعلمين، وأنها تعتمد على تعلم الطلاب من خلال التقليد واتباعهم القدوة (النموذج).

ويضيف جودت وعمران. (٢٠١٥) بأن هذه الاستراتيجية هي أفضل استراتيجية تطور علاق المعلم والمتعلم من خلال تمكين المتعلم من معرفة كيف يفكر معلمه في حل المشكلات، وكذلك ما يحتاجه المتعلمين. كما أن هذه الاستراتيجية تحدث تأثير كبير على دافعية المتعلم وتدعيم الفاعلية الذاتية والإصرار على تحقيق الأهداف.

ويشير الخفاجي (٢٠١٦) إلى مجموعة من المميزات التي تعطي لاستراتيجية النمذجة أهمية، وهي:

- تعطي فهم أعمق للظواهر المعقدة والأحداث، وذلك من خلال وصف وتمثيل الظاهرة أمام الطلبة مباشرة واعطائهم صورة حية.
- تعطي الفرصة للطلبة للتفكير العلمي في الظاهرة وذلك يؤدي إلى نمو مهارات التفكير العلمي.
- تنمية عملية الاستدلال اثناء تمثيل وتطبيق النموذج.
- تساعد الطلبة على التحليل والتفكير الاستقرائي والقدرة على الصياغة والشرح والتقويم.

أهداف استراتيجية النمذجة:

يشير جودت وعمران. (٢٠١٥) إلى أن استراتيجية النمذجة تهدف إلى:

- تنمية الوعي بالذات لدى الطلاب.
- مساعدة الطلاب في السيطرة على النفس والتنظيم الذاتي.
- جعل المتعلمين مستقلين وبالتالي مساعدتهم في التعلم الذاتي وكيفية التفكير بأسلوب صحيح.

وتضيف طه والكيلاني (٢٠١٨) عدد آخر من الأهداف وهي:

- تنمية المهارات الما وراء معرفية ومعرفة ما وراء المعرفة لدى المتعلمين.
- توجيه المتعلمين نحو مهارات التفكير السليم وتنمية هذه المهارات.
- اكساب المتعلمين للاتجاهات الصحيح التي توجه سلوكهم في مواقف الحياة مستقبلاً.

دور الطالب في تطبيق استراتيجية النمذجة:

يشير الخفاجي (٢٠١٦) إلى أن دور الطالب في هذه الاستراتيجية يتمثل في أنه مدير وشارح ومتفاعل في العملية التعليمية. وأن ودور الطالب يتركز في عملية تمثيل وتطبيق النموذج الذي وضحه المعلم، ووضع التساؤلات والاجابة عنها.

وقد قسم جودت وعمران (٢٠١٥) دور الطلاب إلى قسمين وهما:

١. دور الطالب النموذج: وهو يقوم بالأدوار التالية:
   - يسأل الطالب نفسه سؤال ويحاور نفسه.
   - يتحدث الطالب بصوت واضح عن طريق تفكيره والبدائل التي يفكر بها في الحل.

- يقدم الطالب الحل الذي يتوصل إليه ويعلل اختياراته.

٢. دور الطالب المراقب: وهو يقوم بالأدوار التالية:
- يستمع الطالب ويلاحظ ويسجل ما يقوم به النموذج.
- يقوم الطالب بالتنبيه بالإشارة والتلميح والايماءات للنموذج في حال وجود خطأ لا يدركه النموذج.
- يقوم بتوجيه النموذج ويقدم تصويبات وبدائل.

دور المعلم في تطبيق استراتيجية النمذجة:

يشير الحيدري (٢٠١٧) بأن دور المعلم في هذه الاستراتيجية يتلخص في ابراز مهارات التفكير فوق المعرفية، عن طريق إيضاح سلوكياته اثناء قيامه بحل المشكلة وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية وأما الحالات التي لا يريد أن يعطي فيها الإجابة فأنه يستطيع أن يقود طلابه في التخطيط للوصول إلى الإجابة ومن ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي تحقق بها الهدف.

وقد أشار الخفاجي (٢٠١٦) بأن دور المعلم في هذه الاستراتيجية هو دور تسهيلي، وميسر ومتابع للطلاب، كما أنه حدد بعض الأدوار التي يجب على المعلم القيام بها تطبيق هذه الاستراتيجية، وهي:

١. يقوم هنا المعلم بتكوين نموذج عقلي لموضوع التعلم
٢. تحديد الموضوع الذي سيقوم بدراسته الطالب.
٣. تحديد الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها.
٤. اختيار المصادر وطرح التساؤلات حول كيفية تحقيق الأهداف.
٥. يعطي المعلم الفرصة أمام الطلاب بعمل محاكاة أو تخطيط مادي للنموذج العقلي.

استراتيجية التساؤل الذاتي

مفهوم استراتيجية التعريفات:

تعرف عز الدين (٢٠١٥) استراتيجية التساؤل الذاتي بأنها "وضع مجموعة من الأسئلة يمكن للطالب أن يسألها لنفسه أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها"

ويعرفها البهادلي (٢٠١٢) بأنها "عملية توظيف لقدرات الطالب في طرح الأسئلة على ذاته ليقوم بحل مشكلة معينة تواجهه وتساعده على الشعور بالمسؤولية اتجاه حل المشكلة، فيعمل على جمع المعلومات ومعالجتها للإجابة عن أسئلته التي طرحها على نفسه.

ويعرفها الزكري (٢٠١٧) بأنها: مجموعة الأسئلة التي يضعها المتعلم لنفسه، ويحاول الإجابة عنها، قبل واثناء وبعد التعلم بحيث تشمل مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم)".

ويشير حافظ (٢٠١٥) إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي هي "مجموعة من الأسئلة التي يمكن أن يسألها الطالب لنفسه أثناء معالجة المعلومات، وهي تساعد على خلق الوعي الذاتي بعمليات التفكير لدى الطلبة وتجعلهم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي تعلموها".

ويشير خاجي (٢٠١٤) إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي هي "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة أو اثنائها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب على هذه التساؤلات".

أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي:

يشير كل من شحاتة والسمان (٢٠١٢:) إلى مجموعة من النقاط التي تعطي استراتيجية التساؤل الذاتي أهمية، وهي:

١. تعمل هذه الاستراتيجية على تنمية قدرات الطلاب في القراءة والفهم القرائي.
٢. تحث الطلاب على المشاركة، وتجذب انتباههم.
٣. تختبر معرفة الطلاب بالموضوع وتشخيص أوجه الضعف.
٤. تسمح للطالب بأن يظهر قدراته أمام زملائه وتبني ثقته بنفسه.
٥. اثراء المادة المقروءة من خلال ما يثار حولها من أسئلة ومحاولات لإيجاد الحلول.
٦. تزيد من انفتاح الطالب الفكري اتجاه النص.

أهداف استراتيجية التساؤل الذاتي:

تشير عز الدين (٢٠١٥) إلى مجموعة من النقاط التي تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحقيقها، وهي:

١. تحفيز الطالب واستثارة دافعيته للقراءة والاجابة على اسئلته.
٢. تسعى إلى زيادة شعور الطلاب بالمسؤولية أتجاه ما يتعلم.
٣. تدريب الطلاب على كيفية معالجة المعلومات من خلال خبراتهم السابقة.
٤. مساعدة الطلاب في كشف الجوانب الغامضة لديهم.
٥. مساعدة الطلاب في تصحيح المفاهيم الخاطئة وتعزيز الوعي الذاتي.
٦. تنمية قدرة الطلاب على متابعة تعلمه ملاحظة ومراقبة عمليات تفكيره.

ويشير البدور ووشاح (٢٠١٧) إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي تهدف إلى البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة التي يسألها الطالب لنفسه أثناء معالجة المعلومات، وهي بذلك تساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى الطلاب وتجعل المتعلم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها.

دور الطالب في تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي:

يمكن تحددي أدوار الطلاب في تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي من خلال ما عرضه كل من الهياجنة والتل (٢٠١٧) بالإضافة إلى رحيم (٢٠١٨) حيث قسم أدوار الطلاب إلى ثلاث مراحل وحدد دور كل طالب في هذه المراحل كما يلي:

١. مرحلة ما قبل التعلم: يقوم هنا الطلبة بفهم موضوع التعلم، واثارة مجموعة من الأسئلة إلى نفسه وتتمحور هذه الأسئلة حول ما الذي يجب أن يتعلمه الطالب من هذا الموضوع وفق مجموعة من الأسئلة الفرعية (ماذا أفعل، لماذا أفعل، لماذا يعد الموضوع مهم، كيف يمكنني ربطه بما أعرفه).
٢. مرحلة التعلم: وهنا يقوم الطلبة بالتمرن على أساليب التساؤل الذاتي الخاصة بهذه المرحلة، وطرح مجموعة جديدة من الأسئلة وذلك وفقاً لما يتعلمه، وتحديد الجوانب المعلومة والغير معلومة للطالب. ومن ضمن هذه

الأسئلة (ما الذي سأوجهه في هذا الموقف، ما الخطة التي تلائم التعلم لهذا الموقف، هل ما أقوم به يتوافق مع الخطة، هل الخطة ملائمة.

٣. مرحلة ما بعد التعلم: يقوم الطالب بإعادة طرح مجموعة من الأسئلة التي تهدف الى التعرف على ما تعلمه، ومدى اجابته على الأسئلة التي طرحها على نفسه قبل التعلم، والعمل على مقارنة النقاط التي كان يعرفها قبل التعلم وما يعرفه الأن ومعرفة مدى تحقيق أهدافه.

دور المعلم في تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي:

قدم رحيم (٢٠١٨) مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المعلم في تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي مقسمة على ثلاث مراحل وهذه الأدوار هي:

١. مرحلة ما قبل التعلم: بحيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بعرض الموضوع على الطلبة من خلال كتابة العنوان، ومن ثم تمرين الطلاب على أسس صياغة الأسئلة، قبل قراءة الموضوع.
٢. مرحلة التعلم: بحيث يقوم المعلم بتمرين الطلبة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة اثناء التعلم.
٣. مرحلة ما بعد التعلم: بحيث يقوم المعلم بمساعدة الطلبة في تقويم وتقييم اجاباتهم وتلخيص ما توصلوا إليه.

أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارات اللغة العربية:

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة مركزها القشرة المخية، ولذلك هي خاصة بالإنسان، وهي توضح القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة التفكير، ولقد حظي التفكير في التفكير باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في التدريس، فالمفكر الجيد لا بد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعزيز وتنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب فلها دور بالغ في تنمية مهارات الكتابة التي تعتمد على التفكير والكتابة الاقناعية، وذلك بعد بروز الأفكار وتوضيحها ووضع الخطة اللازمة للكتابة تتم عملية الكتابة الجدية وهذه الخطوات التي تتبناها استراتيجية ما وراء المعرفة، فالكتابة الاقناعية تعمل على تضمين مهارات الكتابة في كل المراحل بما يتلاءم مع المستوى العقلي واللغو للطلاب. (آل تميم، ٢٠١٥)

أما مهارات القراءة فهي تعتبر من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الإنسان، ويعمل على تنميتها، فالقراءة في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة لارتباطها بالنشاط العقلي للإنسان فهي تستوجب الفهم الدقيق والتفكير العميق والقدرة على الربط بين أجزاء الموضوع المقروء، ليتسنى للقارئ الاستنتاج والتفاعل والتواصل والانفعال. (صومان والحق، ٢٠١٦)

الدراسات السابقة:

دراسة (زاير وآخرون، ٢٠١٩) بعنوان: "أثر التعبير ومهارات ما وراء المعرفة في التدريس"

يهدف هذا البحث إلى إبراز سمة مهمة من سمات اللغة العربية وهي فصاحتها. ولعل بلاغة القرآن الكريم وجمال أسلوبه وخطابه يعطي العلم والمتعلمين دروساً في التكتم ودقة التعبيرات التي تضفي على اللغة العربية كلاماً وتعبيرًا جميلًا ، وهو ما يعتبر فرعًا من اللغة العربية له أهميته. لا يستهان به في المجالات العلمية وخاصة في التدريس الصفي ، فقد أظهر البحث هذه الأهمية وأثر التعبير في التدريس. ينقسم البحث إلى قسمين ، الأول: التعبير في التدريس ويتكون من

أربعة أقسام فرعية: ١) مفهوم التعبير: المصطلحات. ٢) مشكلة التعبير في اللغة العربية. ٣) أهمية التعبير في التدريس. ٤) أنواع التعبير. الثاني: ما وراء المعرفة في التدريس الذي يحتوي على الأقسام الفرعية التالية: ١) مفهوم ما وراء المعرفة. ٢) أهمية ما وراء المعرفة. ٣) أنواع المعرفة الوصفية. ٤) دور المعلم والطالب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة. اعتمد الباحث المنهج الوصفي في هذا البحث ، وبدأ البحث بمقدمة تقدم ملخصًا للتعبير والمعرفة الوصفية في التدريس. توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: ١) أظهر البحث أهمية التعبير لدى الطلاب كوسيلة للتعبير عن أنفسهم وكوسيلة مهمة للاتصال بالمسافات الزمنية والمكانية. ٢) كشف البحث عن أنواع التعبير ودور كل واحد في التعلم الصفي. ٣) أخذ البحث في الاعتبار مشاكل التعبير مثل منهجية المادة والطلاب أنفسهم. ٤) كشف البحث عن أنواع مختلفة من مهارات ما وراء المعرفة مثل القدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم. ٥) حدد البحث دور المعلم والطالب في مهارات ما وراء المعرفة وتأثيرهما في التدريس الصفي.

دراسة (صومان وعبد الحق، ٢٠١٦) بعنوان: "أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الإستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية ما وراء المعرفية في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب الصف العاشر مقارنة بالاستراتيجيات العادية. تكونت عينة الدراسة من ١٤٤ طالبا وطالبة في الصف العاشر من منطقة عمان التعليمية الثانية (٢٠١٣/٢٠١٤) موزعين على ٤ مجموعات ، اثنتان منها تتكون من ٧٢ طالبا يمثلون المجموعة التجريبية ، بينما تتألف المجموعتان الأخريان من ٧٢ طالبا يمثلون المجموعة الضابطة. مجموعة. لتحقيق هدف الدراسة ، صمم الباحثون عددًا من طرق جمع البيانات: قائمة بفهم القراءة ومقاييس السلوك ، وبرنامج تعليمي ، واختبار لقياس فهم القراءة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة ، لصالح أولئك الذين تم تدريسهم باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفية. كما تم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى الجنس ، لصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) نتيجة لتأثير الارتباط بين الاستراتيجية والجنس. أوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية ما وراء المعرفية في تدريس القراءة.

دراسة (اللهو، ٢٠١٦) بعنوان: " أثر برنامج قائم على الأسئلة السقراطية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الطلاقة والفهم القرائي وفق أنماط التعلم المخي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت"

تهدف هذه الدراسة إلى: الكشف عن أثر الأسئلة السقراطية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الطلاقة في القراءة. وفي تنمية الفهم القرائي. تستخدم الدراسة المنهجين التاليين: المنهج الوصفي التحليلي. المنهج التجريبي. تتكون عينة الدراسة من مجموعتين من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وهي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس المتوسط يصل قوامها إلى ٢٢ تلميذاً، مقسمين إلى مجموعتين بواقع ١١ تلميذاً لكل مجموعة. عينة استطلاعية قوامها ٦٠ تلميذاً. أدوات الدراسة: لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار أسئلة الدراسة، تم استخدام الأدوات التالية: اختبار الطلاقة في القراءة. اختبار الفهم القرائي. مقياس أنماط التعلم المخي. برنامج قائم على الأسئلة السقراطية واستراتيجيات ما وراء المعرفة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فاعلية البرنامج القائم على الأسئلة السقراطية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الطلاقة في القراءة ومهارته الفرعية، وكذلك تنمية الفهم القرائي ومهاراته الفرعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة. عدم اختلاف أثر البرنامج القائم على الأسئلة السقراطية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الطلاقة، وكذلك تنمية الفهم القرائي باختلاف أنماط التعلم

المخي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة. تأثر العلاقة بين الفهم القرائي والطلاقة في القراءة بمتغير أنماط التعلم المخي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة (آل تميم، ٢٠١٥) بعنوان: "برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"

إستهدف البحث بناء برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإبداء الرأي حولها، وتم تعديلها في ضوء آراء الخبراء والمحكمين. كما أعد الباحث اختبارًا لقياس مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقائمة تقدير تحليلية لتصحيح الاختبار تصحيحًا موضوعيًا. وقام الباحث بتقنين هاتين الأداتين (التحقق من الصدق والثبات)، ثم قام الباحث ببناء برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، حيث استعان الباحث بثلاث استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي: استراتيجية التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي. وتم تطبيق برنامج الدراسة على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الإمام السخاوي الثانوية بالعاصمة المقدسة (مكة المكرمة)، حيث استعان الباحث بالتصميم التجريبي القياس القبلي والبعدي لنفس المجموعة. وكشفت نتائج الدراسة عن الأتي: ١) بناء قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وتتضمن هذه القائمة المهارات التالية: يبرز الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع، ويعرض وجهات النظر المختلفة للموضوع، ويورد مجموعة من الأدلة والشواهد التي تدعم وجهات النظر. ٢) فاعلية برنامج الدراسة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ككل، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى البرنامج الذي مكن طلاب الصف الثاني الثانوي من كيفية التخطيط، الجيد للكتابة، محددًا الغرض من الكتابة، واضعًا عنوانًا معبرًا عن الموضوع، ومحددًا الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع، وكذا تحديد المصادر المرتبطة به، وأخيرًا اختيار الأسلوب المناسب لعرض الموضوع أمام الآخرين. ٣) فاعلية برنامج الدراسة الحالية في تنمية المهارات الفرعية وهي: المهارات العامة للموضوع الكتابي، ومهارات كتابة مقدمة للموضوع، ومهارات كتابة المضمون، وأخيرًا مهارات كتابة الخاتمة. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات الكتابة الإقناعية في كل المراحل الدراسية بما يتلاءم مع المستوى العقلي واللغوي لتلاميذ كل مرحلة، وكذلك ضرورة بناء مناهج لتعليم الكتابة بداية من المرحلة الابتدائية، وحتى المرحلة الثانوية، بحيث تكون لدى المعلم والطالب رؤية علمية واضحة لتعليم وتعلم هذا الفن، كما اقترحت الدراسة مجموعة من البحوث والدراسات التي يمكن إجراؤها لإثراء ميدان تعليم وتعلم مهارات الكتابة باللغة العربية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت عدد محدود من الدراسات العربية لدور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة العربية سواء على مستوى القراءة او على مستوى الكتابة ومن خلال هذه الدراسات يلاحظ عدم تركيز أي منهم على استراتيجية محددة من استراتيجيات ما وراء المعرفة وانما الحديث العام عن تأثير شامل لهذه الاستراتجيات، وهذا ما يجعل من عملية تطبيقية استراتيجية بذاتها امر صعب لعدم تركيزهم على أدوار كل من المعلم والمتعلم في تطبيق هذه الاستراتيجيات.

وهذا ما يميز الدراسة الحالية كونها تركز على اهم ثلاث استراتيجيات من وجهة نظر الباحثة وبيان اليات تطبيقها وأهمية تطبيقها في تنمية مهارات اللغة والعربية وتحديداً القراءة والكتابة لدى الطلاب في مراحل التعليم العام.

النتائج والتوصيات

النتائج:

من خلال ما سبق يمكن ملاحظة تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة في العقد الأخير من القرن الماضي نظراً لدورها الكبير في الفهم القرائي وتنمية مهارات اللغة وفي اكتساب المعلومات وتخزينها ومن ثم توظيفها وينسجم هذا مع التوجه الحديث للتربية الذي يركز على تنمية المهارات العقلية العليا وتهدف استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى أن يخطط المتعلم ويراقب ويسيطر ويُقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة وتسمح له بتحمل المسئولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، ويمكن استخلاص مجموعة من النتائج التي يمكن تحقيقها من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة:

- من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن للفرد أن يتعلم الاستراتيجية التي تساعد في تقويم الذات ومراجعتها، لذلك من هنا تبرز أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة
- تساهم الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي والعددي الى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله لأن المتعلم يعد محور العملية التعليمية، الذي يؤكد على التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات ، وكيفية توظيفها.
- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم.
- وجود علاقه ايجابية بين معرفة الطلاب بطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمه من عمليات، وقدرتهم على استخدامها.
- تجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات اثناء التعلم، واعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.
- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي اثناء مشاركته بعملية التعلم.
- نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من طلاب الى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه.
- زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد افكار جديدة
- زيادة قدرة الطلبة على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها .
- مساعدة الطلبة على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقييمها أثناء عملية التعلم .
- زيادة قدرة الطلبة على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة .
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل .
- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.

التوصيات:

- ضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم اللغة العربية لما لها من تأثير مباشر في تغير النمط التقليدي في التعلم إلى نمط يركز على الطالب وبالتالي يعزز توجهه نحو تعلم اللغة العربية.
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية هذه الاستراتيجيات وعقد دورات تدريبية لتعريفهم بكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات.
- استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس فروع اللغة الأخرى لما لها من اثر إيجابي في تدريس اللغة العربية.
- ضرورة تطوير ادلة تطبيقية خاصة بالمعلمين لتطبيق هذه الاستراتيجيات.
- تطوير مناهج اللغة العربية بما يساعد على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، لتتيح الفرصة امام المتعلمين ليقوم بمعالجة المعلومات وتطبيق العمليات العقلية التي تساعدهم على كسب مهارات اللغة العربية.

المراجع:

المراجع العربية

- إبراهيم، عبد العليم. (١٩٨٢): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١٠، القاهرة: دار المعارف
- الاحمدي، مريم. (٢٠١٢): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية واثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للابحاث التربوية – جامعة الامارات العربية المتحدة، ع٣٢، ص١٢١ – ١٥٢.
- إسماعيل. بليغ حمدي. (٢٠١١): استراتيجيات تدريس اللغة العربية، عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.
- آل تميم، عبد الله محمد. (٢٠١٥) برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة التربوية. مج. ٢٩، ع. ١١٤، ص: ٥٩٩ - ٦٦٣
- البدور، أمين، ووشاح، هاني. (٢٠١٧): اثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج٣١، ع٧، ص١٢٠٥-١٢٢٨.
- البكر، رشيد بن النوري. (٢٠٠٢): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، ط١، الرياض: مكتبة الرشيد.
- البهادلي، محمد إبراهيم عاشور. (٢٠١٢): أثر تبني مدرسي العلوم كل من استراتيجية التساؤل الذاتي والتدريس المباشر بدمج مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في تحصيل مكونات البناء المعرفي لمادة العلوم وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب، مجلة دراسات تربوية. مج. ٥، ع. ١٩، ص٥٩-١٠٦
- بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع ٣٠، ، ص ١٥٧-١٩٥.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، بيروت: دار الكتاب الجامعي.
- جودت، عبد السلام، وعمران، فاضل. (٢٠١٥): أثر استعمال استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية – جامعة بابل، ع٢٣، ص٤٠٧-٤٢٧.
- الحارون، شيماء حمودة. (٢٠٠٩): كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم ؟: نموذج عملي لتنمية مهارات ما وراء، ط١، عمان: المكتبة العصرية.
- حافظ، محمد رحيم. (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب المرحلة الثالثة معاهدة اعداد المعلمين واتخاذ القرار في مادة الكيمياء، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع٤٤، ص ٣١٢-٣٣٥
- الحيدري، مؤيد. (٢٠١٧): أثر استراتيجية النمذجة في التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع٥٣، ص٣٩٥-٤١٧.
- خاجي، ثاني حسن. (٢٠١٤): فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل واستذكار طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، مجلة الفتح. مج. ١٠، ع. ٥٧، ص١٢٤-١٥٥
- الخفاجي، سحر حسين. (٢٠١٦): فاعلية استراتيجية النمذجة في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، مجلة الفتح. مج. ١٢، ع. ٦٧، ص٣٤٢-٣٧٨.
- رحيم، سرور عبد الكريم. (٢٠١٨): أثر استراتيجية روبنسون والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الأدب الكردي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، مجلة الأستاذ، مج٣، ع٢٢٦، ص٣١١-٣٣٦.
- زاير، سعد، وهادي، حيدر، والعزاوي، عدنان. (٢٠١٩): اثر التعبير ومهارات ما وراء المعرفة في التدريس، مجلة الفتح، ع٧٩، ص٣٠-٣٥.
- الزكري، عبد اللطيف. (٢٠١٧): اثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات، المجلة العربية للعوم ونشر الأبحاث، مج١، ع١، ص٢٦-٣٧.

- الزهراني، غيداء (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شحاتة، حسن، والسمان، مروان. (٢٠١٢): المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شريف، نادية، والسيد، منى، وسيد، اماني. (٢٠٠٤) الفروق الفردية من وجهة نظر علم النفسي، القاهرة: مصر للخدمات العلمية.
- الشلاش، عمر سليمان. (٢٠١٧): أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى جامعة شقراء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع٣٦، ص١٧٣-٢٠٠.
- صومان، احمد إبراهيم، وعبد الحق زهرية إبراهيم. (٢٠١٦): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ١٧، ع ٤، ص٢٢٩-٢٦٥.
- صومان، احمد، وعبدالحق، زهرية. (٢٠١٦): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الإستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج١٧، ع٤، ص ٢٢٩-٢٦٥
- طه، ناهدة، والكيلاني، صفاء. (٢٠١٨): أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. ٢٦، ع. ٣، ص٦٧٣-٦٩٦
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عز الدين، سحر. (٢٠١٥): التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٦): استراتيجية ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو اسماعيل، والجيش، يوسف ابراهيم الجيش. (٢٠٠٧): التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العليان، فهد. (٢٠٠٥): استراتيجية KWL في تدريس القراءة مفهومها، إجراءاتها وفوائدها، مجلة كلية المعلمين، مج٥، ع١، ص٥٥-٧٢
- الغامدي، بسينة عبد الله. (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج٣، ع٤، ص٢٠٧-٢٥٢.
- الفرماوي، حمدي، ورضوان وليد. (٢٠٠٤): الميتا معرفية، ط١، القاهرة: الانجلو المصرية.
- كوستا (١٩٩٨): تعليم من اجل التفكير، ترجمة: صفاء الاعسر، السعودية: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- اللهو، خالد حماد. (٢٠١٦): أثر برنامج قائم على الأسئلة السقراطية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الطلاقة والفهم القرائي وفق أنماط التعلم المخي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر.
- مختار، إيهاب. (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٧٥، ص١٧٣-٢٢٤
- النحال، رندة. (٢٠١٧): أثر توظيف استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة الخليل، مج١٢، ع١، ص١٤١-١٦٣.
- الهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠١٠): التعبير فلسلته – واقعه – تدريسه – أساليب تصحيحه، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي. (٢٠٠٨): استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط١، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الهجاينة، صوفيا فيصل، التل، شادية أحمد. (٢٠١٧): فاعلية "التساؤل الذاتي" و "تنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي، مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسي، مج٢٥، ع٤، ص ٤٤٦-٤٧١.

المراجع الاجنبية

Anderson N. J. (2002): The role of metacognition in second language teaching learning, ERIC DIGEST, EDO-FL-01-10.

Brown, A. L. (1980): Metacognitive development and reding, (In) R.J. Spiro, B. Bruce & W. F. Brewer (Eds), Theoretical issues in reading comprehension, Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum.

Costa, A. (2000): Media ling the met a cognitive in Developing minds. A Resource Book For teaching thinking, reprised edition, vol. 19r. s. A, the Association For supervision and curialum Development.

Flavell, J. H. & Miller, P. H. & Millere's, (1993): Cognitive development, (3rd edetion), Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall international, Inc.

Marazano, R. J. & et al. (1998): Dimensions of thinking, Alexandria-V-Aassociation for supervision and curriculum development, p.9-16.

based testing. In G. Schraw -Schraw, G., Wise, S. L., & Roos, L. L. (2000): Metacognition and computer & J. C. Impara (Eds.), Issues in the measurement of metacognition, (pp. 223-260), Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.

Tandel, Sudhir.(2012): Development Of Metacognitive Skills In Science Student-Teachers Through Constructivist Approach, A Thesis For The Award Of The Degree Of Doctor of Philosophy, Submitted To The Maharaja Sayajirao University of Baroda, Vadodara.

Xiao, Yuehai. (2008): Applying metacognition in EFL writing instruction in China, Reflections on English Language Teaching, Vol. 6, No. 1, pp. 19-33

واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران

أ . وجدان هادي سدران

المملكة العربية السعودية - وزارة التعليم – أدارة التعليم بمنطقة نجران

wejdanhasi8@gmail.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة للتعرف على درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران من وجهة نظر المعلمات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات حول الدراسة وتكونت الاستبانة من (١٧) فقرة بعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وحذف الفقرات التي لم يتحقق فيها الصدق، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة الإنجليزية في منطقة نجران، في العام الدراسي (١٤٤١-١٤٤٢هـ)، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلمة تم اختيارهن بشك قصدي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن معلمات اللغة الإنجليزية لم يشكلن رأيًا حول درجة تطبيقهن للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران، وقد جاءت النتيجة محايدة، بمتوسط نسبي يقدر بـ ٦٠,٥٧%، وبدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وبناءً على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها: نشر ثقافة القيادة الرقمية بين معلمات اللغة الإنجليزية من خلال عقد دورات وورش عمل، وتدريب قادة المدارس ومشرفات اللغة الإنجليزية على القيادة الرقمية ونقل مهاراتها للمعلمات.

الإطار العام

شهد العالم في الآونة الأخيرة تغيرات متسارعة شملت كافة مظاهر الحياة المختلفة، وخاصة في التطور التقني الذي أثر بشكل واضح في نمط الحياة اليومية والطريقة التي يتم فيها قيادة وإنجاز الأعمال، إذ تعد القيادة إحدى أهم الممارسات الإنسانية الهامة التي تسهم في تنظيم المؤسسات، وقد شملت التطورات التقنية أنماط القيادة كافة، وأحدثت فيها كثيرًا من التغيرات الإدارية المختلفة.

لقد أدت الظروف الحالية إلى تحول القيادة من شكلها التقليدي المتعارف عليه إلى قيادة رقمية فعالة، تسعى إلى إحداث التغير والتطور في كافة المجالات نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي (سلاطنية وآخرون، ٢٠١٣: ٥٥)، فالتقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وانتشار شبكة الإنترنت، وما أفرزته من متغيرات عديدو وتطورات سريعة كان لها الأثر الكبير في قيادة الأعمال وتحقيقها للأهداف، الأمر الذي أحدث تغيرًا جوهريًا وجذريًا في أساليب وآليات تنفيذ وتطبيق أنشطتها وعملياتها، وعلى هذا الأساس فإن القيادة الرقمية تعد حقلًا معرفيًا حديثًا في التعليم وامتدادًا طبيعيًا لتطور الفكر الإداري (الفرجي وآخرون، ٢٠١٠: ٣-٦).

فالقيادة الرقمية تعتبر مدخلًا معاصرًا لتطوير وتحديث القيادة التعليمية، والقضاء على مشكلاتها التقليدية، وتجويد أداء العمل بالمدرسة عن طريق استخدام أساليب رقمية جديدة تتسم بالكفاءة والفاعلية والسرعة، كما أن لها آثارًا واسعة لا تنحصر في بعدها التكنولوجي فقط المتمثل في التكنولوجيا الرقمية، بل تتعدى ذلك في بعدها الإداري المتمثل في تطوير المفاهيم والوظائف الإدارية، هذا بالإضافة إلى توفير قدرٍ عالٍ من الشفافية والوضوح، مما يحسن ثقة العاملين في

التعليم ويدفعهم للمشـــاركة الإيجابية في برامج التخطيط والتمويل والتقويم والإصـــلاح للعملية التعليمية التي يقوموا بها بما يتطلب ذلك من الإصلاح اللازم (عبد الحميد والسيد، ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة

تتمثل مشـكلة الدراسـة في تلك الحالة التي يشـهدها التعليم يومًا بعد يوم في ظل نقل العملية التعليمية وقيادتها بصـورة رقمية مما جعلنا أمام معضلة حقيقية تمثلت بقصور الأداء القيادي الرقمي لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران، الأمر الذي تطلب دراسة حقيقية لواقع القيادة الرقمية وهو أمر أدركته المملكة العربية السعودية لأهمية توظيف القيادة الرقمية ودمجها في البيئة المدرسية على كافة المستويات، واستجابة لتحديات التنمية الداخلية ومتطلبات العولمة؛ لذا نصـت خطة التنمية العاشـرة على "التوظيف الأمثل للاتصـالات وتقنية المعلومات في كل القطاعات، وخاصـة في التعليم والتدريب وتعزيز البنية التحتية المعلوماتية الرقمية" (البقعاوي، ٢٠١٩ : ٤)، **ويمكننا حصر مشكلة الدراسة في غموض واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران.**

أسئلة الدراسة

١. ما درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران من وجهة نظرهن؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسـطات اسـتجابات عينة الدراسـة حول تطبيق معلمـات اللغـة الإنجليزيـة للقيـادة الرقميـة في المرحلـة الثـانويـة بنجران تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

فرضيات الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات).

أهداف الدراسة

١. معرفة دور القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران.
٢. التعرف على آليات تطبيق القيادة الرقمية من قبل معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران.
٣. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين استجابات أفراد الدراسة تجاه درجة تطبيق القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية بنجران، وفقًا لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في تعاظم دور القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية في الوقت المعاصر بشكل كبير، وضرورة تفعليها بشكل أوسع وتحسين أداء العاملين في المؤسسات التعليمية وخاصة المعلمات من استخدام تقنية المعلومات عالميًا ومحليًا، لذا تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. الاستفادة من الدراسة في وضع التصورات والسياسات المستقبلية للمؤسسات التعليمية للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية لتحسين وتطوير واقع القيادة الرقمية والإدارية للمعلمات.

٢. أهمية القيادة الرقمية كونها توجهًا إداريًا وتقنيًا وتعليميًا حديثًا له العديد من المميزات للمؤسسات والأفراد.

٣. إضافة نوعية وعلمية جديدة في حقل المعارف والعلوم العلمية، لتفتح المجال للباحثين في مجال العمل والقيادة الرقمية.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران.

٢. **الحدود البشرية:** معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران.

٣. **الحدود المكانية:** تتمثل في جميع مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة التعليم بنجران.

٤. **الحدود الزمانية:** عام ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة

القيادة الرقمية:

تعرف بأنها: تعبئة الموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية، ودورها يكمن ببناء الوعي وإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهدافهم (الطائي، ٢٠١٩: ٢٢).

وتعرف الباحثة القيادة الرقمية بأنها: القيادة التي تعتمد على التقنية في جميع عملياتها لتحقيق أهداف المدرسة بفاعلية.

المرحلة الثانوية: وتعرف بأنها من اجتاز المرحلة المتوسطة بنجاح أو ما يعادلها على ألا يزيد عمره عن ١٩ عامًا (وزارة التعليم، ٢٠١٦: ١٥).

وتعرف الباحثة المرحلة الثانوية إجرائيًا بأنها: جميع الطلبة والطالبات الذين يدرسون في الصفوف الدراسية في المرحلة العليا في المدارس الحكومية.

الإطار النظري

مفهوم القيادة الرقمية: تعد القيادة الرقمية واحدة من أهم المفاهيم التي جاءت لتوصف وتوضح دور القيادة، فكان لا بد من التفرقة ما بين فئتين من القيادة، الأولى: القيادة في العصر الرقمي والتي تشير إلى أن القيادة في أي منظمة أو قطاع تعد جزءًا لا يتجزأ من التحولات الواسعة نحو مجتمع أكثر معرفة وتطورًا، حيث أن جميع الممارسين للقيادة في مختلف المجالات يدركون جيدًا أن العلم بالقيود الجديدة مهم في مجالهم، فيعملون على توفير الفرص المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها بشكل فعال، أما الثانية فتتمثل بالقيادة الرقمية، والتي تشير إلى أن القيادة في القطاعات الأساسية للمجتمع، فقد نشأت العديد من الابتكارات القيادية في قطاعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأساسية مثل استخدام بوابات الإنترنت من أجل ربط الزبائن بالموردين (الطائي، ٢٠١٩: ٢٣).

إذ تتعدى فكرة القيادة الرقمية مفهوم الميكنة الخاصة بإدارة العمل داخل المؤسسة إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات المختلفة والمتعددة، وتشكل القيادة الرقمية جميع مكونات القيادة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز، إذ تمتاز بقدرتها الفائقة على الوصول إلى المعرفة بصورة مستمرة، وتتبنى القيادة الرقمية مفاهيم وأسس القيادة الاستراتيجية من حيث وضوح الرؤية والرسالة الأساسية للمؤسسة، وتحديد الأهداف الاستراتيجية، علمًا بأن الحركية والديناميكية والفورية من أسس فلسفة القيادة الرقمية وقبولها بالتغيير وتعاملها مع التغيرات والتطورات (البقعاوي، ٢٠١٩ : ٥)، كذلك تقوم فلسفة القيادة الرقمية على تأكيد السعي إلى التميز باعتباره المستوى الوحيد المقبول للأداء والإنجاز، والمفهوم المتكامل الذي يجمع العناصر الأساسية لبناء قيادي إداري متميز، ويأتي في قمة فلسفة القيادة الرقمية الإيمان الراسخ بالإنسان وقدراته وأهمية استثمار طاقاته الفكرية والذهنية، ومن ثم يكون الإبداع الفكري والقدرة على الابتكار والتطوير من أسس الإدارة والقيادة الرقمية (إبراهيم، ٢٠١٠: ٤٨).

ومما سبق فإننا نرى أن القيادة الرقمية تقوم على أسس ومبادئ إدارية، لا تتحدد باستخدام الأجهزة الرقمية والإلكترونية فحسب، بل تتعداه إلى مكونات إدارية وقيادية مترابطة ومتجانسة تعمل على تحقيق أداء أفضل وجودة أعلى.

أهمية القيادة الرقمية

تظهر أهمية القيادة الرقمية من خلال أهميتها الاستراتيجية التي تسهم في دعم ومساندة العاملين في المؤسسات التعليمية من أجل تبسيط الإجراءات الإدارية، وتسهيل عملية صنع القرار، بالإضافة إلى تمكين الإدارات والقيادات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم الأعمال بجودة عالية وفق لمعايير فنية وأخرى تقنية عالية تواكب متطلبات العصر وتحقق الغاية منه. (الفاضل، ٢٠١٢: ١٣).

كما وتساعد القيادة الرقمية في إدارة المعلومات المختلفة والمتعددة بطريقة أكثر سهولة دون تعقيد، ومن ثم سهولة انتقالها عبر المستويات الإدارية المختلفة، وسهولة الاتصال بالمؤسسات الأخرى (Han, 2014; 1598). وتسهم القيادة الرقمية في التحول نحو مجتمع متطور يشمل التوعية والتعبئة للموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية (Bounfour, 2016:134). أما من الناحية التعليمية/التدريسية فتساعد القيادة من خلال تنمية مهارات المتعلمين الرقمية والتي أصبحت موجودة بشكل متزايد في التعليم، حتي أصبحت توصف بأنها جزء من المنهاج الدراسي الأساسي، إضافة إلى أن وجود قيادة رقمية فاعلة من ناحية تعليمية وتدريسية هي من أهم المهارات التي سوف يحتاجها المعلمين والمتعلمون للمضي في عالم التكنولوجيا المتغيرة بسرعة، بدلاً من التركيز على القيادة التقليدية التي تتعلق بالموضوعات والمفردات، أصبحت تتعلق بالآليات والاستراتيجيات والمهارات وهي ما تجعل القيادة هامة جداً، كما وتسهم القيادة الرقمية في تحسين التعليم والتعلم بعدة طرق، من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة للمعلمين عالية الجودة، وتحسين أداء المتعلمين للتقنيات التكنولوجية، إضافة إلى ذلك ستحقق القيادة الرقمية تعليم رقمي أقل نظامية مثل الدورات الالكترونية المفتوحة مما تثير دافعية المتعلمين وتحقق نتائج تعلم فعالة، وتجاوز القيود التعليمية والتدريسية بحالة من الرقمية والنظامية واللا نظامية التكنولوجية معاً(دوفو وآخرون، ٢٠١٧، ص٣-٥).

نستخلص مما سبق: أن القيادة الرقمية ما هي إلا عملية استراتيجية تستخدم من خلالها كافة وسائل الاتصال ووسائل التقنية الرقمية، وتسعى إلى الاستفادة منها في تحقيق العمليات الإدارية، وذلك بهدف رفع كفاءة العمل الإداري وجودة مخرجاته وتسخيره في العملية التعليمية.

مراحل تطبيق القيادة الرقمية:

تمر القيادة الرقمية بعدد من المراحل المترابطة والمتكاملة فيما بينها، وهي على النحو التالي (أبو عاشـــور والنمري، ٢٠١٣: ٢٠١):

١. **مرحلـة التوثيق الإداري:** تحقق هذه المرحلـة توثيق الهيكل التنظيمي والإجراءات الإداريـة والمهمـات الوظيفيـة والصـــلاحيات والأعمال التي تقوم بها والخدمات التي تقدمها المؤسـســـة، وتجري عملية التوثيق الإداري والقيادي للوضع الحالي للمؤسسة للاستفادة منها في عمليات التطوير والتحسين المستمر.

٢. **مرحلة التطوير القيادي:** وتعرف بمرحلة إعادة هندســة العمليات والأعمال داخل المؤسـســة، وفي هذه المرحلة يتم التطوير الإداري، بمنظور تقني يراعي متطلبات القيادة الرقمية، كأن يتم أخذ في عين الاعتبار التطوير الأفقي للهيكل القيادي، بما فيها من تسهيل لعمليات الإجراءات الإدارية الإبداعية.

٣. **مرحلـة التطوير التقني:** وترتكز على تحســين جميع جوانب التقنية، مثل البرمجيات والفنيين والبنية التحتية، وتتضـمن عملية التطوير تحليل جميع العمليات الإدارية المطورة وتحويلها إلى برامج تطبيقات في الحاسـب، ومع ضـرورة توفير جميع الأجهزة اللازمة والعنصـر البشـري الكفء القادر على أداء مهامه بكفاءة عالية وعلى أكمل وجه.

مما سبق نستنتج: أن المراحل التي تمر بها القيادة الرقمية هي مراحل تسلسلية لا تنبثق من فراغ أو دون قصد، بل هي عملية مخطط لها متتابعة الخطوات والآليات، حتى تصـل إلى قمة الخدمات القيادية لدى القائد الرقمي، وهو ما يكسـبها أهميتها في المؤسسة، وهو أمر يؤكد الدور الهام والحيوي التي تتمتع به القيادة الرقمية في تحسين الكفاءة القيادية وزيادة الفاعلية الإدارية للقادة الرقميين.

الدراسات السابقة

١. **دراســـة آل تويم (٢٠١٩) بعنوان: "درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم وعلاقتها بتطوير العمل الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية":**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التربوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراســـة من جميع القيادات التربوية في وزارة التعليم من المدراء في الإدارة العامة في الوزارة، ومدراء الإدارات، ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم، والذين بلغ عددهم (١٠٢) بناءً على الهيكل التنظيمي بوزارة التعليم، وتكونت عينة الدراســة من (٩٦) من القيادات التربوية وهي بذلك تمثل (٩٤,١%) من مجتمع الدراســة، وأســفرت النتائج أن أفراد الدراسة من القيادات التربوية يرون أن القيادة الرقمية في وزارة التعليم مطبقة بدرجة (متوسطة)، ويوجد هناك تقارب في موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور "مستوى تطوير العمل الإداري في وزارة التعليم من وجهة نظر القيادات التربوية" حيث شـمل المبحث (١١) فقرة، جاءت اسـتجابات أفراد الدراسـة على (١٠) فقرات من المبحث بمسـتوى (عالٍ)، وقد أوصـت الدراسـة بضـرورة سـعي الوزارة إلى إنشـاء مواقع إلكترونية لتبادل الخبرات مع المؤسـسـات الخارجية، والحاجة لتقديم حافز لمنسوبي الوزارة للتحول نحو القيادة الرقمية.

٢. دراسة (Kelly Ann Moore, 2018) بعنوان: "تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الرقمية الأساسية التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي":

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الرقمية واستخدام تأثير التكنولوجيا في الفصول الدراسية. تم تطبيق الدراسة على ٢٤ معلمًا يقومون بتدريس القراءة وفنون اللغة الإنجليزية / أو الرياضيات. تم جمع البيانات من المقابلات وتحليلها لتحديد الموضوعات والأنماط، كما تم الكشف عن الاتجاهات والأنماط في تصورات المعلمين لـ سلوكيات القيادة الرقمية الرئيسية التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي، وأشارت البيانات إلى وجود العديد من سلوكيات القيادة الرقمية الرئيسية التي يطبقها المعلمون وتأثير تكنولوجيا في الفصول الدراسية. ومع ذلك، فقد كان هناك ثلاثة سلوكيات قيادية رقمية رئيسة يعتقد المعلمون أن لها أكبر تأثير على استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية، وهي: (فرص التدريب العملي على التكنولوجيا بقيادة مدير المدرسة، والموقف الرئيسي نحو تكامل التكنولوجيا والتكنولوجيا، والدعم التكنولوجي بقيادة الرئيس).

٣. دراسة (Jami V. Domeny, 2017) بعنوان: "العلاقة بين القيادة الرقمية والتنفيذ الرقمي في المدارس الابتدائية":

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الأهمية بين القيادة الرقمية لمديري المدارس ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين لنمذجة مهارات القرن ٢١ ومعايير ISTE للمدراء، إذ تعرف (معايير ISTE) على أنها: معايير وضعتها الجمعية الدولية التكنولوجية لضمان توظيف فعال للأدوات التكنولوجية التي يمكن دمجها في العملية التعليمية بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم، حيث تركز على جودة إنتاجية الطلاب والمعلمين وقيادة المديرين، وتتكون معايير ISTE الخاصة بالمدراء من أربعة معايير وهي: قيادة ذات رؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، التحسين الشامل، المواطنة الرقمية(العرفج،٢٠١٥، ص٢)، وكان المعلمون عناصر أساسية في هذه الدراسة، وكانت أداة المسح المستخدمة تقييم القيادة التكنولوجية للمديرين وكانت الأداة عبارة عن استبانة المعلم المستخدمة في هذه الدراسة الاستقصائية والمتعلقة بالكفاءة الذاتية لتقنية المعلم، وطبقت على مدراء ومعلمين ولاية ميسوري، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة بين القيادة الرقمية لمديري المدارس والتنفيذ الرقمي للمعلمين، والارتباط بين المتغيرين كان ضعيفًا. وتم العثور على علاقات قوية بين كل من المعايير الفردية ISTE للمدراء ومعايير ISTE الشاملة للمدراء، مما يشير إلى أن الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لها الحق للعمل بالمعايير المعمول بها لتوجيه وتوجيه المديرين في دورهم كقادة رقميين. بطريقة مماثلة، وجدت علاقات قوية بين معايير ISTE الفردية لـ المعلمين ومعايير ISTE للمعلمين ككل، والتي اقترحت أن لدى الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم أيضًا المعايير الصحيحة المعمول بها لتوجيه المعلمين في استخدام التكنولوجيا لدعم التدريس والتعلم. وجاءت نتائج هذه الدراسة تدعم حاجة مديري المدارس إلى سد الفجوة بين المعلمين الأقل خبرة والمعلمين المخضرمين.

الطريقة والإجراءات

أولًا: منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ويعرف بأنه: "الطريقة التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره. (درويش،٢٠١٨، ص١١٨)، ويعتبر هذا المنهج هو الأنسب لموضوع هذه الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع معلمات اللغة الإنجليزية في منطقة نجران، في العام الدراسي (١٤٤١هـ-٢٠٢٠).

ثالثًا: عينة الدراسة: قامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة إلى قسمين حسب التالي:

١. **العينة الاستطلاعية:** تم اختيار (٣٠) استجابة عشوائيًا وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها.

٢. **عينة الدراسة الفعلية:** تكونت عينة الدراسة الفعلية من (١٠٠) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة القصدية، حيث اختارت الباحثة معلمات لديهن اهتمامات في المجال الرقمي، وهن الأقدر على فهم موضوع الدراسة، وإعطاء رأي حول القيادة الرقمية لدى معلمات اللغة الإنجليزية بشكل قريب جدًا من الواقع.

وبعد توزيع الاستبانة استجاب منهن (١٠٠) معلمة، بنسبة ١٠٠ % من المعلمات المستهدفات في الاستبانة، ويعود ارتفاع النسبة والحصول على كامل الاستجابات لاهتمام الباحثة وتواصلها الدائم

مع عينة الدراسة، وتحفيزهن على المشاركة، وتوزعت عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية حسب التالي:

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٢	%٧٢
	ماجستير	٢٥	%٢٥
	دكتوراه	٣	%٣
	المجموع	**١٠٠**	**% ١٠٠**
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٢	%١٢
	٥-١٠ سنوات	٤٠	%٤٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	%٤٨
	المجموع	**١٠٠**	**% ١٠٠**

رابعًا: أداة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة كأداة للدراسة، وتعرف الاستبانة بأنها:"إحدى وسائل البحث العملي المستعملة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم، وتتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يقوم المشارك بالإجابة عنها بنفسه دون مساعدة أو تدخل من أحد" (خليفات، ٢٠١٩، ص١٥٤)، وقد تكونت الاستبانة من ١٨ فقرة لقياس درجة تطبيق القيادة الرقمية.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكارت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة حسب الجدول التالي:

خامسًا: صدق الاستبانة: وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاستبانة والاتساق الداخلي للاستبانة وكانت النتائج حسب التالي:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
Q1	0.57	0.00	Q7	0.76	0.00	Q13	0.71	0.00
Q2	0.72	0.00	Q8	0.80	0.00	Q14	0.82	0.00
Q3	0.82	0.00	Q9	0.77	0.00	Q15	0.81	0.00
Q4	0.76	0.00	Q10	0.46	0.00	Q16	0.77	0.00
Q5	0.70	0.00	Q11	0.76	0.00	Q17	0.73	0.00
Q6	0.60	0.00	Q12	0.77	0.00	Q18	0.83	0.00

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥)

من الملاحظ في الجدول السابق:

١. معامل الارتباط للفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "أقوم ببناء شـــراكات عبر الإنترنت مع مدارس محلية ودولية من أجل تعزيز الخبرات العلمية والتربوية" بلغ (٠,٤٦) وهو معامل ارتباط ضـــعيف، وعليه ســيتم اســتبعاد هذه الفقرة من الاستبانة، لعدم اتساقها مع الاستبانة.

٢. معاملات الارتباط بين باقي الفقرات والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصـــائيًا عند مســتوى دلالة (α =٠,٠٥) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٧ – ٠,٨٣)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه، ما عدا الفقرة رقم (١٠)

سادسًا: ثبات الاستبانة: وقد استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٥)، وهذا يدل أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاستبانة، وبعد إجراء حذف الفقرة رقم (١٠)، أصبحت الاستبانة (١٧) فقرة، وهذا يجعل الباحثة مطمئنة لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك استخراج نتائجها.

نتائج الدراسة أولًا: الاجابة عن السؤال الاول

ما درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل فقرات الاستبانة وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لجميع فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة (N=100)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار ر	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الدرجة
١	أبني قراري على ما أحصل عليه من بيانات ومعلومات رقمية ناتجة عن أنشطة الطلاب وتفاعلهم.	3.21	1.09	64.20%	1.94	0.03	4	متوسطة
٢	أقوم بإدارة المعرفة الرقمية من خلال تنظيم المعارف وتخزينها ومشاركتها مع الطلاب والمجتمع.	3.31	0.98	66.20%	3.16	0.00	2	متوسطة
٣	أوظف أدوات التواصل عبر الإنترنت في بناء علاقات مع كافة أطراف العملية التعليمية.	3.08	1.13	61.60%	0.71	0.24	9	متوسطة
٤	أقوم بتقديم ابتكارات وطرائق جديدة لتعليم الطلاب عبر مواقع التعلم الافتراضية.	2.97	0.92	59.40%	-0.33	0.37	13	متوسطة
٥	أدرب طلابي على مشاركة المعلومات والمعارف مع زملائهم وتقبل النقد البناء حولها.	3.19	1.10	63.80%	1.73	0.04	5	متوسطة
٦	أطلق دورات وورش تدريبية للابتكار والإبداع لطلابي من خلال تطبيقات الهواتف الذكية.	2.50	0.98	50.00%	-5.10	0.00	17	قليلة
٧	أستخدم قدراتي في التأثير على الطلاب والمجتمع المحلي من أجل التفاعل مع الأنشطة التعليمية في فضاء الإنترنت.	3.29	1.03	65.80%	2.82	0.00	3	متوسطة
٨	أحافظ على الميزة التنافسية في قيادة التعليم في مدرستي وأحقق نجاحات تنافس المدارس الأخرى.	3.10	0.97	62.00%	1.03	0.15	7	متوسطة
٩	أقوم بإدارة حوار مع زملائي وطلابي بشكل فاعل من خلال أدوات التواصل عبر الإنترنت.	3.13	1.08	62.60%	1.20	0.12	6	متوسطة
١٠	أعمل على توازن إنجازات الطلاب كمًّا وكيفًا.	3.09	0.98	61.80%	0.92	0.18	8	متوسطة
١١	أشارك خبراتي ومعارفي مع طلابي في بيئات التعلم الافتراضية.	3.32	1.04	66.40%	3.07	0.00	1	متوسطة
١٢	أنشئ نماذج رقمية لمتابعة طلابي في البيئات الافتراضية.	2.68	1.06	53.60%	-3.01	0.00	16	متوسطة
١٣	أقوم أعمال وتكليفات طلابي من خلال تطبيقات وأدوات الصفوف الافتراضية.	2.99	1.08	59.80%	-0.09	0.46	12	متوسطة
١٤	أستخدم الأدوات الرقمية التي تثير فاعلية طلابي في التعلم.	3.06	1.10	61.20%	0.55	0.29	10	متوسطة
١٥	أنظم عملية المراجعة والتدقيق لكافة الأنشطة والأعمال المقدمة للطلبة قبل وبعد القيام بها بصورة رقمية.	3.00	1.11	60.00%	0.00	0.50	11	متوسطة
١٦	أقوم بإعداد فصل دراسي افتراضي للطلبة للتعبير عن أنفسهم باستخدام التكنولوجيا.	2.92	1.07	58.40%	-0.75	0.23	14	متوسطة
١٧	أمكن طلابي من إدارة معارفهم الخاصة من خلال البحث العلمي وتنظيم معارفهم ومشاركتها مع الآخرين.	2.89	1.03	57.80%	-1.06	0.14	15	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.04	0.78	60.57%	1.00	0.16		متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. الاستبانة غير دالة إحصائيًا حسب المحك المعتمد، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٠٤)، وانحراف معياري (٠,٧٨)، وبوزن نسبي (٦٠,٥٧%)، وهذا يدل أن عينة الدراسة لم تشكل رأيًا حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عينة الدراسة ليس لديها تصور واضح حول القيادة الرقمية، وتطبيقاتها.

٢. **أعلى فقرة:** جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١١) والتي تنص على **"أشارك خبراتي ومعارفي مع طلابي في بيئات التعلم الافتراضية"**، بمتوسط حسابي (٣,٣٢)، وانحراف معياري (١,٠٤)، ومتوسط نسبي (٦٦,٤٠%) وبدرجة متوسطة.

٣. **أقل فقرة:** جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٦) والتي تنص على **"أطلق دورات وورش تدريبية للابتكار والإبداع لطلابي من خلال تطبيقات الهواتف الذكية"**، بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٩٨)، ومتوسط نسبي (٥٠,٠٠%) وبدرجة قليلة.

رابعًا: الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار فرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وذلك للتعرف على دلالة الفروق.

جدول (٤) تحليل اختبار التباين الاحادي (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار F	القيمة الاحتمالية sig
Between Groups	3.23	2	1.62	2.74	0.07
Within Groups	57.23	97	0.59		
Total	60.46	99			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائيًا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات).

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وذلك للتعرف على دلالة الفروق.

جدول (٥) تحليل اختبار التباين الاحادي (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥سنوات، ٥-١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار F	القيمة الاحتمالية sig
Between Groups	0.01	2	0.00	0.01	0.99
Within Groups	60.45	97	0.62		
Total	60.46	99			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائيًا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير سنوات

خامسًا: ملخص النتائج

١. أظهرت الدراسة أن معلمات اللغة الإنجليزية لم يشكلن رأيًا حول درجة تطبيقهن للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران، وجاءت النتيجة محايدة، بمتوسط ٦٠,٥٧%، ودرجة متوسطة.

٢. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

٣. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات).

سادسًا: التوصيات

١. نشر ثقافة القيادة الرقمية بين معلمات اللغة الإنجليزية من خلال عقد دورات وورش عمل.

٢. تدريب قادة المدارس ومشرفات اللغة الإنجليزية على القيادة الرقمية لنقل ذلك للمعلمات.

٣. إجراء دراسات وأبحاث لقياس مدى تأثير القيادة الرقمية على أداء معلمات اللغة الإنجليزية.

قائمة المراجع:

١. إبراهيم، (٢٠١٠): **الإدارة الإلكترونية**، الاسكندرية، الدار الجامعية.

٢. البقعاوي، موضي (٢٠١٩). دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج٣، ع٢٤.

٣. آل تويم، هياء إبراهيم (٢٠١٩)." درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم وعلاقتها بتطوير العمل الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية"، **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية**، ع١٦، ص ٢٢٩ – ٢٤٩.

٤. خليفات، نجاح (٢٠١٩). **كيف نصل للطالب الذي نريد**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥. دوفو، أكسال وآخرون(٢٠١٧). التربية والتعليم: **دور التكنولوجيا الرقمية في التمكين من تطوير المهارات لعالم مترابط**، مؤسسة RAND.

٦. درويش، محمود (٢٠١٨). **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٧. الطائي، يوسف (٢٠١٩). أثر القيادة الرقمية في تبني الثقافة التنظيمية لدى الموظفين العاملين بمديرية تربية محافظة النجف الأشرف بالعراق، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ع٦، مج٣.

٨. سلاطنية، بلقاسم وآخرون (٢٠١٣). **الفعالية الإدارية في المؤسسة**، القاهرة، دارة الفجر للنشر والتوزيع.

٩. عبد الحميد، حمدي، السيد، عبد الفتاح (٢٠٠٤). الحكومة الإلكترونية في التعليم بين النظرية والممارسة دراسة في الأهداف وإمكانية التطبيق، **مجلة كلية التربية** بالزقازيق، مج٤٦.

١٠. أبو عاشور، خليفة؛ النمري، ديانا (٢٠١٣). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإداريين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج٩(٢)،١٩٩-٢٢٠.

١١. العرفج، حنان(٢٠١٥). **معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٢. الفرجي، عادل (٢٠١٠). **الإدارة الإلكترونية مرتكزات فكرية ومتطلبات تأسيس عملية** (ط٢)، القاهرة، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١٣. الفاضل، مها (٢٠١٢). **الإدارة الإلكترونية في المكتبات ومراكز مصادر المعلومات**، رسالة المكتبة، مج٤٧(٢).

١٤. وزارة التعليم (٢٠١٦). **الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام لعام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ**، برنامج تطوير المدارس، الرياض، الاصدار الثالث.

15. Han, L. (2014). Analysis on digital management of the universities library. Applied Mechanics and Materials, pp 1597-1600.

16. Bounfour, A. (2016). Digital Futures, Digital Transformation, Progress in IS. Springer International Publishing, Cham, p134- 137.

17. Kelly Ann Moore (2018). Teachers' Perceptions of Principal Digital Leadership Behaviors That Impact Technology Use in the Classroom, Ed.D. Dissertation, Dallas Baptist University.

18. Jami V. Domeny (2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools, Doctor of Education, The Faculty of the Graduate Education Department, Southwest Baptist University.

مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا

أ.د.عبد الونيس محمد الرشيدي

المملكة العربية السعودية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض

Imamu.2020@yahoo.com

تمهيد:

مر التعليم في المملكة بمراحل عديدة من التطوير لمسايرة البناء والتقدم الذي تشهده المملكة حتى وصل إلى وقتنا الحالي، وحيث أن المملكة تُولي أهمية كبيرة لتطوير وتعزيز التعليم فقد وضعت الخطط الكفيلة لنهضته وتطوره حتى يواكب أحدث النظم التعليمية وكذلك رسمت المملكة من خلال رؤية ٢٠٣٠ انطلاقه جديدة إلى التميز والرقي في تطوير التعليم عبر شتى مراحله ومختلف مناهجه وطرقه ويظهر ذلك جليا في مقوله سيدي خادم الحرمين الشريفين أن التعليم في المملكة هو الركيزة الأساسية التي سنحقق بها تطلعات شعبنا نحو التقدم والرقي الحضاري في المعارف والعلوم النافعة. (موقع الإخبارية، ١٤٤٢هـ)

وكذلك أُولت المملكة اهتماما بكل مراحل التعليم من تعليم عام أو تعليم عالي أو تعليم مهني أو تعليم ذوي الإعاقة فلم تترك مرحلة تعليمية إلا وقد أعطتها اهتماما يتناسب مع متطلباتها، كما اهتمت بمراحل الطفولة المبكرة اهتمام كبير حيث قامت بإعداد برنامج خاص يهدف إلى توعية الطفل وإكسابه السلوكيات المرغوبة لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ وحرصت على الاهتمام بالتعليم في هذه المرحلة وبادرت بتبني مشروع الطفولة المبكرة في إطار عمل وزاره التعليم لزيادة عدد

الأطفال المستهدفين من خدمات الوزارة وكان وليد ذلك أن دشنت الوزارة مشروع الطفولة المبكرة في المملكة والذي يعد مشروعاً وطنياً يعكس توجهات القيادة ودعمها لتحسين جوده التعليم. (موقع وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ)

وحرصت وزارة التعليم في المملكة على مكافحة انتشار فيروس كرونا بشكل كبير مفاجئة الجميع من أول يوم إعلان للحجر بقدرتها وسرعتها في مواجهه هذه الجائحة من خلال خلايا أزماتها في كل مناطق المملكة واستدراكها الفعال للتحدي والصعوبات وتقليص أثارهما، وبناء على ذلك قررت الانتقال لنظام التعليم عن بعد بدلا من وسائل التعليم المباشر وبادرت باتخاذ العديد من الإجراءات من خلال إعداد الكثير من الخطط التنفيذية التي تهدف لإكمال المسيرة التعليمية لسلامة الطلبة في الجامعات والمدارس السعودية فقامت بإطلاق المنصات التعليمية والقنوات المختلفة مثل منظومة التعليم الموحد منصة مدرستي قنوات عين، وركزت وزارة التعليم على توفير التقنيات و المواد التعليمية المتطورة والوسائط الإلكترونية والبرامج المتعددة في العملية التعليمية. (خالد، ١٤٤٢هـ)

ولقد أصبح تحقيق المؤسسات لأعلى مستوى ممكن من الجودة والإتقان والتميز، أمراً ومطلباً ملحاً وضرورياً للغاية، لا يمكن تغافله أو عدم الاهتمام به، ولاسيما أننا أصبحنا نعيش في عصر سريع التطور والتغيير، عصر الثورة المعرفية الهائلة والتقدم التكنولوجي والتقني الرهيب، عصر لا يعترف إلا بالمتميزين الأكفاء سواء كانوا أفراداً أو مؤسسات، ولا سيما في ظل التنافسية الدولية في تحقيق الريادة والصدارة في التميز والجودة في ميادين الحياة والعمل المختلفة، ولا سيما وقد تغيرت متطلبات سوق العمل بصورة كبيرة، حيث أصبح سوق العمل لا يقبل إلا المتميزين الأكفاء سواء من المؤسسات أو العاملين الذين يمتلكون من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات الكثير والكثير. (أصرف، ٢٠٢٠م، ص٢٣٩)

إشكالية ورقة العمل:

أصبح التعليم عن بعد نهج تتبعه العديد من المؤسسات التعليمية في المملكة فقد صار ضرورة حتمية ونافذة نجاه للكثير من الأشخاص، و تزايد التعليم عن بعد في الآونة الأخيرة و أصبح من أساليب التعليم الرائدة. وتجربه التعليم عن بعد تعد أول مراحل التطبيق التوافقي بين اعتبار الحاصل والمستقبل المقبل وأننا اليوم أمام تجربه وطنيه نهضوية ستؤسس لا عقل وفكر وعلم وثقافة جيل كامل هو الذي سيبني مجتمع ٢٠٣٠ لتحقيق رؤية ولي العهد محمد بن سلمان حفظه الله الذي قال سيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي أينما كان على فرص التعليم الجيد وابقي خيارات متنوعة وسيكون تركيزنا اكبر على مراحل التعليم المبكر. (موقع الجزيرة، ١٤٤٢هـ).

ولا شك أن تقييم تجربة التعليم عن بعد في مستوياتها المختلفة مازال مبكراً، لكن على مستوى تأسيس التجربة يمكننا التقييم ،حيث أن عمليه التقييم تعتبر جزء لا يتجزأ من جميع عمليات التعليم والتعلم و يحتل مكانه كبيره في المنظومة التعليمية بكافه أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس ايجابيا على الطالب والعملية التربوية.

والمؤسسات المتميزة هي التي تحرص على ترجمة رؤيتها ورسالتها وغاياتها الإستراتيجية إلى واقع ملموس من أجل تحقيق طموحاتها، من خلال دعم وتشجيع التميز والإبداع في مختلف أنشطة ومجالات عملها. والتميز المؤسسي هو حالة من التفوق والإبداع الإداري والتنظيمي، تستند على وصول المنظمة إلى أقصى مستويات الأداء في عملياتها الإدارية، والإنتاجية والتسويقية والمالية وغيرها، بحيث تتفوق المنظمة على منافسيها، وتحقق رضا العاملين لديها وتحقق رضا عملائها.

وبناء على ما سبق يتحدد التساؤل الرئيسي لورقة العمل في:

ما مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف ورقة العمل:

يتحدد الهدف الرئيسي لورقة العمل في مناقشة مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١. عرض أهم مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

٢. صياغة بعض التوصيات لتفعيل التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تساؤلات ورقة العمل:

يتحدد التساؤل الرئيسي لورقة العمل في: ما مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ ويتم الإجابة عن هذا التساؤل من خلال التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما أهم مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا؟

٢. ما التوصيات لتفعيل التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

السياق والأدبيات النظرية:

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة غنايم (٢٠٢٠م) الكشف عن سيناريوهات المستقبل للتعليم في الوطن العربي في ظل جائحة كورونا. وقد أكدت الدراسة على ضرورة وضع آليات للتنسيق مع سلطات الصحة العامة بحيث تكون الإجراءات التعليمية متزامنة وتساعد على تطبيق أهداف واستراتيجيات الصحة العامة، على سبيل المثال، تثقيف الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والموظفين حول ضرورة التباعد الاجتماعي. كما أكدت على ضرورة تصميم آلية للتطوير المهني للمعلمين وللآباء حتى يكونوا قادرين على دعم المتعلمين في التعلم عن بعد، وذلك بتصميم أساليب تعزز تعاون المعلمين والمجتمعات المهنية وتزيد من استقلالية المعلم.

كما هدفت دراسة قناوي (٢٠٢٠م) التعرف على ملامح أزمة جائحة كورونا والتعليم عن بعد وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص. وقد أكدت نتائج الدراسة الحاجة إلى الإبداع التربوي بضرورة تكييف المنصات المتاحة حالياً للاستخدام على الهواتف الذكية أو الاتفاق مع شركات الاتصالات على إلغاء تكلفة الوصول إلى المواد التعليمية على موقع تابع لوزارة التعليم أو كليهما، وضرورة التأهب فعلى الرغم من وجود سيناريوهات مختلفة، يفترض العديد منها أن انتشار فيروس كورونا سيحدث على شكل موجات، مما يعني أن عملية التصدي له يجب أن تكون دورية، البدء بوضع خطط للاستجابة. وهذا من شأنه أن يسهل عملية" التكيف "بمجرد حدوث الأزمة والتقليل من تأثيراتها السلبية إلى أدنى حد ممكن، ويمكن أن تتضمن الخطة استحداث بروتوكولات لعمليات الفحص داخل المدارس، ونشر حملات ممارسات النظافة العامة، وفرض إغلاق المدارس، وتوفير التعلم عن بعد، واستخدام المدارس المغلقة لأغراض الطوارئ.

واستهدفت دراسة الدهشان (٢٠٢٠م) الكشف عن السيناريوهات الاستشرافية لمستقبل التعليم بعد جائحة كورونا، وقد أكدت نتائج الدراسة انه أيا كان السيناريو المتوقع حدوثه وفي ظل التطور التكنولوجي فان تبنى قضية التعليم عن بعد سيكون مطلبا أساسياً في الفترة القادمة خاصة في الدول النامية والمناطق الريفية والفقيرة والمحرومة من فرص التعليم الجيد.

وهدفت دراسة الخميسي (٢٠٢٠م) الكشف عن أثر التعليم في زمن كورونا في تجسير الفجوة بين البيت والمدرسة، وقد أكدت نتائج الدراسة أن أهم المتطلبات التي ينبغي للأنظمة التعليمية توفيرها والوفاء بها، حتى يمكن استثمار الإيجابيات والفرص القائمة والمتوقعة لتجسير الفجوة بين المدرسة والبيت تربويا وتعليميا، هي متطلبات سياسية، متطلبات تشريعية وقانونية، متطلبات اقتصادية وتمويلية، متطلبات إدارية، متطلبات تربوية وتعليمية، متطلبات تكنولوجية، متطلبات اتصالية وإعلامية، متطلبات اجتماعية وأسرية، متطلبات صحية وغذائية.

هدفت دراسة أبو شخيدم (٢٠٢٠م) الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كرونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري،كما تهدف إلى قياس مستوى استمرارية عملية التعليم الإلكتروني، والكشف عن مستوى معيقات استخدام التعليم الإلكتروني، ومستوى تفاعل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني في جامعة فلسطين التقنية خضوري، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز النتائج أن تقييم عينة الدراسة من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل الطلبة في استخدام هذا النوع من التعليم متوسط، من النتائج وجود معيقات بدرجة كبيرة ومتوسطة وضعيفة تعيق استخدام التعليم الإلكتروني في جامعة خضوري.

وهدفت دراسة العوضي (٢٠٢٠م) إلى معرفة دور إدارة المعرفة في تحقيق التميز المؤسسي بالشركات الدولية الكويتية، وركزت على إدارة المعرفة التنظيمية، إدارة المعرفة البشرية الوظيفية، إدارة معرفة العملاء كمتغيرات مستقلة، التميز المؤسسي متغير تابع. وأكدت نتائج الدراسة ضرورة وضع خطة تدريبية فعالة لنشر ثقافة إدارة المعرفة والتميز المؤسسي على كافة مستويات الشركات من الناحية التنظيمية والناحية البشرية، وضع خطة إستراتيجية متكاملة لإدارة المعرفة تشتمل على أبعاد المعرفة التنظيمية والمعرفة البشرية والمعرفة المتعلقة بالعملاء، مع تحديد الأهداف المرحلية والخطط

التنفيذية التي تستطيع الشركات الدولية أن تعزز من ممارساتها في مجالات إدارة المعرفة، تفعيل الدور القيادي لدعم إجراءات إدارة المعرفة والتميز المؤسسي، وتوفير بيئة مناسبة لتفعيل ممكنات ونتائج التميز المؤسسي.

كما هدفت دراسة حواطي (٢٠٢٠م) إلى اكتشاف أثر السلوك الإبداعي على متطلبات التميز المؤسسي لدى عينة من شركات التأمين الجزائرية بولايتي الجلفة والأغواط، حيث تم جمع وتحليل آراء (٧٤) مبحوثا، من خلال تصميم وتوزيع استمارة استبيان مقسمة إلى محورين، المحور الأول يتعلق بالسلوك الإبداعي بأبعاده الخمسة (القدرة على حل المشكلات، القدرة على التغيير، روح المجازفة، سعة الاتصالات، وتشجيع الإبداع)، والمحور الثاني يتعلق بمتطلبات التميز المؤسسي، حيث تم الاستعانة بالأدوات الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات، أين توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر معنوي لأبعاد السلوك الإبداعي (القدرة على حل المشكلات، القدرة على التغيير، وتشجيع الإبداع) على متطلبات التميز المؤسسي، فيما لم يؤثر بُعدي (روح المجازفة، وسعة الاتصالات) على المتغير التابع، كما تبين وجود أثر للسلوك الإبداعي كمجموعة على التميز المؤسسي، أما نتائج الفروق فقد أظهرت أن إدراك متغيرات الدراسة لا يختلف باختلاف كل من (الجنس، والعمر، ونوع المؤسسة)، لكنه يختلف باختلاف عاملي (الخبرة، واسم المؤسسة.

واستهدفت دراسة بوسنة (٢٠٢٠م) إلى التعرف على واقع إستراتيجية التمكين والتميز المؤسسي في الوكالات التجارية لاتصالات في الجزائر (اتصالات الجزائر، جيزي، أوريدو، موبليس) – الخروب -، وتحليل طبيعة العلاقة بينهما. ومن أجل تحقيق غرض الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي وطورت استمارة وزعت على عينة قدرها ٥٠ عامل في وكالات. قد خلصت إلى نتائج أهمها توفر متوسط نسبيا لكل من أبعاد إستراتيجية التمكين والتميز المؤسسي كما أكدت على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد إستراتيجية التمكين مجتمعة على تحقيق التميز المؤسسي.

وهدفت دراسة السيد (٢٠٢٠م) إلى التعرف على أثر منظومة القيم الإدارية على الأداء البشري المتميز، وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية القيم الإدارية في تحقيق الأداء البشري المتميز، وقد تناولت عدة ركائز أساسية لتفعيل منظومة القيم الإدارية وتوصلت من خلالها إلى أن العدل هو أفضل الركائز التي يقوم عليها نموذج الإدارة بالقيم وأن تفعيله في المؤسسات كفيل بالقضاء على الظلم والفساد والرشوة والمحسوبية، كما توصلت إلى أن تفعيل مبدأ الشورى من الأمور التي تكسب المؤسسة قوة وتضفي على العمل الإداري التفوق والوصول إلى القمة، وتوصي الدراسة بضرورة العمل على عقد دورات تدريبية تنمي الجانب القيمي عند الأفراد مع العمل على وضع ميثاق للقيم في مؤسسة تريد الوصول إلى الريادة.

خصائص وأهداف ومحددات متطلبات التميز المؤسسي:

تؤكد القراءة التحليلية لوثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أن أبرز المحاور التي تساعد على تفعيل التميز المؤسسي هي: القيادة، والموارد البشرية، والاستراتيجيات، والشراكة والموارد، والعمليات، فوثيقة الرؤية تؤكد على مفهوم "الإدارة بصورة رشيدة" وهي أحد مصاديق القيادة والتي لها دور فاعل في تغيير ثقافة المنظمة التقليدية والعمل على تبني رؤية ابتكارية خلاقة. كما للقيادة دور هام في التعامل مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية والتي تؤثر بشكل مباشر على أداء المنظمة ونجاحها. وتتضمن القيادة تفاعل معقد بين العنصر البشري والاجتماعي والتنظيمي، ومن المهم بمكان فهم التفاعل الذي يحدث أثناء القيادة. ويمكن تعريف القيادة بأنها "المقدرة الدائمة للتأثير على الأفراد نحو الاتجاهات المرغوب فيها حالياً وفي المستقبل" (ضرار، ٢٠٠٣م، ٣٧٢).

وللقيادة ثلاثة محاور: محور التوجه الاستراتيجي (ويتكون من بعد الرؤية الشاملة، وبعد التغيير والتطوير، وبعد اتخاذ القرارات الفعالة)، ومحور التوجه الإنساني (ويتكون من بعد التواصل الفعال، وبعد التعاون والمشاركة، وبعد تعزيز

القدرات)، ومحور التركيز على الأداء (ويتكون من بعد تعزيز النتائج، وبعد الكفاءة، وبعد جودة المخرجات) (Civil Service, 2013)

والتميز المؤسسي هو العملية الديناميكية التي تحقق قيمة عالية وميزة تنافسية، ورضا العملاء والموردين من خلال دور إدارة رأس المال الفكري في تحقيق التميز المؤسسي تحسين القدرات الداخلية التي تتعلق بالموارد البشرية والتكنولوجيا وتدفق العمليات والمواد التي تحقق التكامل في العمل مما يفرز وضعاً تنافسياً مستمراً للمنظمة في مجال عملها.

وتتحدد خصائص التميز المؤسسي فيمايلي: (أصرف، ٢٠٢٠م، ص٢٣٩)

١. الانحياز نحو العمل من خلال الخروج عن أنماط الإدارة البيروقراطية.
٢. الصلة الوثيقة بالمتعاملين والاستجابة لمقترحاتهم.
٣. السماح بالاستقلالية التنظيمية في العمل.
٤. الإنتاجية من خلال العاملين بتوفير الثقة والمشاركة.
٥. الاهتمام بقيم المنظمة الجوهرية وبحيث تكون مرتبطة بأعمال المنظمة.
٦. رقابة ضمنية فعالة ومرنة بإتباع المركزية واللامركزية في الإدارة.

وتتحدد أهداف عملية التميز المؤسسي فيما يلي: (زايد، ٢٠٠٦م، ص٣)

١. استحداث قوة عمل قوية وممكنة من عملها ولديها قدره لإنتاج خدمات وسلع تفوق توقعات المستهلك الداخلي والخارجي.
٢. التركيز على صانع الخدمة أو السلعة واستحداث الوعي والفهم لديه نحو تحقيق هدف المنظمة.
٣. توفير القيادة الماهرة بالتوجيه والتحفيز والاتصال.
٤. حاجة القوى العاملة إلى محيط ثقافي محفز ويوفر الثقة والأمان والشعور بالرضا الوظيفي والانتماء والولاء الحقيقي للمنظمة لخدمة المستهلك ونيل رضاءه.

ويعبر التميز المؤسسي عن نجاح المؤسسة في تحقيق الأفضلية على منافسيها، من خلال اعتماد فلسفة جديدة تمكنها من كسب رضا عملائها، وتمنح لهم القدرة على البقاء والنمور. وتتمثل محددات التميز المؤسسي فيمايلي: (حواطي ودروم، ٢٠٢٠م، ص١٦٩)

١. **التميز من خلال القيادة:** ويتمثل في قدرة القائد المتميزة على صياغة وتطوير رؤية ورسالة المؤسسة، كما أن بإمكان القيادة أن تخلق تنافساً داخل بيئة المنظمة ما يحفز الموظفين على العمل بجدية لتحقيق التميز في الأداء مما يؤدي إلى التميز المؤسسي.
٢. **التميز من خلال المورد البشري:** يعتبر العنصر البشري مفتاح التميز فهو مصدر الثروة، وأغلى أصل مستدام من أصولها، حيث يتمثل التميز من خلال المرؤوسين في تشجيع القدرات الإبداعية المتميزة بالشكل الذي يعزز من إمكانية تحقيق أهداف المنظمة.
٣. **التميز من خلال الإستراتيجية:** للحفاظ على نمو المؤسسة وتميزها لابد من تفعيل التفكير الاستراتيجي، وهي الطريقة الأبرز لمواكبة الظروف التنافسية للمؤسسة والسوق في ظل العولمة، والاستراتيجيات الرابحة هي تلك التي تغير قواعد اللعبة حسب الظروف المحيطة، مما يتيح للمؤسسة على الأقل ميزة متوسطة الأجل.
٤. **التميز من خلال الهيكل التنظيمي:** يعبر الهيكل التنظيمي عن النظام الرسمي للقواعد والعلاقات التي تتحكم بأساليب تعاون المرؤوسين، فالهيكل المرن يسهل عملية التجاوب بينهم ويوفر لهم استقلالية أكبر.

٥.**التميز من خلال الثقافة التنظيمية:** يتطلب تحقيق التميز توافق الثقافة التنظيمية مع إستراتيجية المنظمة وبيئتها، فالثقافة الايجابية تكون بمثابة الحافز للتميز، إذ نجد في قلب تلك المؤسسات الناجحة، دائماً هناك ثقافة تقوم بتشجيع الأشخاص على التفكير والتصرف بطريقة منضبطة.

ومن متطلبات تحقيق التميز المؤسسي: (حواطي ودروم، ٢٠٢٠م، ص ص١٦٩- ١٧٠)

١.**تحقيق نتائج متميزة:** تفي المؤسسات الممتازة بالمتطلبات قصيرة الأجل لجميع متعامليها (المساهمين، الموظفين، العملاء، المجتمع) بطريقة مخططة، من خلال تلبية حاجتهم والتوجيه نحو رؤيتهم بفضل النتائج المتوازنة.

٢.**إضافة قيمة للعملاء:** إن أفضل طريقة لخلق ولاء العملاء وكسبهم والحصول على ثقتهم، هي التركيز على متطلبات العملاء الحاليين والمحتملين بشكل واضح، فالعميل هو الذي يقوم بتقييم جودة الخدمة في المرحلة الأخيرة.

٣.**الرؤية والإلهام والقيادة الكاملة:** لدى المؤسسات الممتازة قادة يصوغون المستقبل وينفذونه، ويضربون مثالاً يتماشي مع القيم التنظيمية والأخلاقية، حيث توفر سلوكيات القائد داخل المؤسسة وضوح الهدف والتعاون، وتهيئة جو يتيح المؤسسة والموظفين الوصول إلى التميز.

٤.**الإدارة عبر العمليات:** تتم إدارة المؤسسات الممتازة بفضل العمليات التي يتم من خلال اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة والبراهين، حيث تظهر المؤسسات أفضل أداء لها عند اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة جميع الأنشطة بشكل منتظم.

٥.**النجاح من خلال العاملين:** تقدر المؤسسات الممتازة عامليها وتخلق لديهم ثقافة التمكين، حيث يجب أن تتوفر القيم المشتركة وثقافة الثقة لخلق جو يمكن الجميع من المشاركة في الأنشطة، من أجل تحقيق أهداف الفرد والمؤسسة.

٦.**الإبداع والحفاظ على الابتكار:** تخلق المؤسسة الممتازة مستويات للقيمة والأداء تزيد من الابتكار الدائم والمنظم، من خلال تشجيع عملائها على الإبداع، ونشر ثقافة التحسين والتعليم المستمر بهدف رفع مستوى أداءها.

٧.**خلق التعاون:** تقوم المؤسسات الممتازة بإقامة علاقات ثقة مع مختلف المؤسسات وتحسينها من أجل ضمان النجاح المتبادل، ويتم ذلك بفضل المتعاملين أو المجتمع من خلال مشاركة المعرفة وخلق علاقات المنفعة المتبادلة.

٨.**تحمل المسؤولية من أجل مستقبل مستدام:** تتألف الثقافة الأساسية للمؤسسات الممتازة من النهج الأخلاقي والقيم والمعايير العالية، حيث توفر هذه العوامل استدامة المؤسسات من حيث البيئة الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية، من خلال إتباع نهج أخلاقي وتجاوز التوقعات الاجتماعية.

التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد هو نظام تعليمي يوفر الخدمات التعليمية للراغب فيها في أماكن تواجده وفي الوقت الذي يرغب فيه ولا يقتصر ذلك الاتصال المباشر بين الأستاذ الطالب و إنما يتم اكتساب المهارات والخبرات من بعد بالتعلم الذاتي، مع وجود اتصال مستمر ومحدود بين المتعلم والمؤسسة بعدة طرق لتحقيق أهداف محدودة لبرامج معينة باستخدام مناهج خاصة تستثمر التعلم الذاتي في الدراسة، كما أنه شكل من أشكال التجديد التربوي تندرج تحته كل الصيغ التعليمية التي لا تعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، وهو ليس بديلاً للموجود و لا تصحيحاً ة لكنه نوعا جديد وإضافة له لمواجهة مواقف جديدة. (عامر، ٢٠١٣م، ص ١٠)

كما يعرف بأنه ذلك النوع أو النظام من التعليم الذي يقدم فرص تعليمية وتدريبية إلى المتعلم دون إشراف مباشر من المعلم ودون التزام بوقت ومكان محدد لمن لم يستطع استكمال الدراسة أو يعيقه العمل عن الانتظام في التعليم النظامي ويعتبر بديلاً للتعليم التقليدي أو مكملاً له، ويتم تحت إشراف مؤسسة تعليمية مسئولة عن إعداد المواد التعليمية والأدوات اللازمة للتعلم

الفردي اعتماداً على وسائط تكنولوجية عديدة مثل الهاتف، الراديو، الفاكس، التلكس، التلفزيون، الكمبيوتر، الإنترنت، الفيديو التفاعلي التي يمكن أن تساعد في الاتصال ذو الاتجاهين بين المتعلم وعضو هيئة التدريس. (سالم، ٢٠١٠م، ص ٣٨١).

خصائص و مميزات التعليم عن بعد:

تتحدد خصائص للتعليم عن بعد في: (قنديل، ٢٠١٠م، المدني، ٢٠٠٧م)

١. يعتبر منظومة تعليمية لها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
٢. لا يشترط تواجد المتعلم مع المعلم في فصل دراسي حيث تفصل بينهما مسافات مكانية.
٣. يعد تعلما ذاتيا يعتمد على نشاط المتعلم الفردي وعلى قدراته واستعداداته للتعلم.
٤. يعتمد على استخدام الوسائط التكنولوجية مثل الحاسوب، الانترنت، البريد الإلكتروني.
٥. يحاول توفير الوسائط التكنولوجية التي توفر الاتصال ذي الاتجاهين بين المعلم والمتعلم.
٦. يصل التعليم عن بعد إلى المتعلم في أي مكان يتواجد فيه.
٧. يلبي احتياجات الأفراد التعليمية والمهنية والاجتماعية.

جائحة كورونا، كوفيد-١٩

والمعروفة أيضا باسم جائحة فيروس كورونا، هي جائحةٌ عالميةٌ مستمرةً حاليًا لمرض فيروس كورونا ٢٠١٩ (كوفيد-١٩) سببها فيروس كورونا ٢ المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة) سارس-كوف-٢.

تفشّى المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام ٢٠١٩م أعلنت منظمة الصحة العالمية رسميًا في ٣٠ يناير أن تفشي الفيروس يُشكل حالة طوارئ صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت تحول الفاشية إلى جائحة يوم ١١ مارس.

وقد أُبلغ عن أكثر من (٢٩,٧) مليون مليون إصابةً بكوفيد-١٩ في أكثر من ١٨٨ دولةً ومنطقةً حتى تاريخ ١٠ يونيو ٢٠٢٠ عام ٢٠٢٠، تتضمن أكثر من (٤٣٠) ألف حالة وفاة، بالإضافة إلى تعافي أكثر من (٣,٥) مليون مصاب.

وينتقل الفيروس بالدرجة الأولى عند المخالطة اللصيقة بين الأفراد، وغالبًا عبر القطيرات التنفسية الناتجة عن السعال أو العطاس أو التحدث، تسقط القطيرات عادةً على الأرض أو على الأسطح دون أن تنتقل عبر الهواء لمسافات طويلة في سياق أقل شيوعًا، قد يُصاب الأفراد نتيجة لمس الوجه بعد لمس سطح ملوث بالفيروس. وتبلغ قابلية العدوى ذروتها خلال الأيام الثلاثة الأولى بعد ظهور الأعراض، مع إمكانية انتقال المرض قبل ظهورها عبر المرضى غير العرضيين.

وتتضمن الأعراض الشائعة للمرض الحمى والسعال والإعياء وضيق النفس وفقد حاسة الشم. قد تشمل قائمة المضاعفات كلًا من ذات الرئة ومتلازمة الضائقة التنفسية الحادة. تتراوح المدة الزمنية الفاصلة بين التعرض للفيروس وبداية الأعراض من يومين حتى (١٤) يوماً، بمعدل وسطي يبلغ خمسة أيام، ولا يوجد حتى الآن لقاح أو علاج فيروسي فعال ضد فيروس كورونا المستجد، ويقتصر تدبير المرض على معالجة الأعراض مع تقديم العلاج الداعم.

وتشمل التوصيات الوقائية لمنظمة الصحة العالمية غسل اليدين، وتغطية الفم عند السعال، والمحافظة على مسافة كافية بين الأفراد، وارتداء أقنعة الوجه الطبية (الكمامات) في الأماكن العامة، ومراقبة الأشخاص المُشتبه بإصابتهم مع عزلهم ذاتيًا. وتضمنت استجابة السلطات في جميع أنحاء العالم إجراءات عديدة مثل فرض قيود على حركة الطيران، وتطبيق الإغلاق العام، وتحديد ضوابط الأخطار المهنية، وإغلاق المرافق. حسّنت دول كثيرة أيضًا قدرتها على إجراء الاختبارات ومتابعة مخالطي المرضى. (تقارير منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٠م).

ولقد سبب الوباء أضرارًا اجتماعية واقتصادية عالمية بالغة، تتضمن أضخم ركود اقتصادي عالمي منذ الكساد الكبير، بالإضافة إلى تأجيل الأحداث الرياضية والدينية والسياسية والثقافية أو إلغائها، ونقص كبير في الإمدادات والمعدات تفاقم نتيجة حدوث حالة من هلع الشراء، وانخفاض انبعاثات الملوثات والغازات الدفيئة .أُغلقت المدارس والجامعات والكليات على الصعيدين الوطني أو المحلي في ١٩٠ دولة، ما أثر على نحو (٧٣,٥%) من الطلاب في العالم، وانتشرت المعلومات الخاطئة حول الفيروس على الإنترنت، وظهرت حالات من رهاب الأجانب والتمييز العنصري ضد الصينيين وأولئك الذين يُنظر إليهم على أنهم صينيون، أو ينتمون إلى مناطق ذات معدلات إصابة عالية.

التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا:

تاريخ التعليم عن بعد في المملكة:

قامت المملكة العربية السعودية بتحديث العملية التعليمية من خلال إدخال أجهزة الكمبيوتر في مجال التعليم لأكثر من ربع قرن، وفي عام ١٩٨٠م بدأ مشروع للتعليم باستخدام تكنولوجيا الكمبيوتر في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وفي سنة ١٩٨٢م في بداية العام الدراسي تم تقديم تعليم الكمبيوتر للطلاب في أقسام علوم الكمبيوتر داخل الجامعات السعودية، بالإضافة إلى ذلك أدخلت كلية التربية بجامعة الملك سعود استخدام الحاسب الآلي في التعليم، ولقد أهتم المسئولون بنشر ثقافة الحاسب الآلي منذ عام ١٩٨٦م وأدخلت مقررات الحاسب للمؤسسات التعليمية بجميع مستوياتها، وكذلك في عام ١٤٢١هـ تم إنشاء ٣٠٠ معمل حاسب في مختلف مناطق المملكة، وفي عام ٢٠٠٥م -٢٠٠٦م بدأت وزارة التربية والتعليم في المملكة التعليم عن بُعد في كليات البنات، وتم نقل المحاضرات عبر الأقمار الصناعية من جامعات مختلفة، حيث واصلت حكومة المملكة مواكبة التطورات الجديدة في مجال تكنولوجيا التعليم، وبعد ذلك ظهر اهتمام المملكة بالتعليم عن بعد بتشجيعها له بوضوح في كثير من الميادين وخاصة في العصر التقني الحالي وكانت نظرتها أبعد من ذلك بأن راعت التناغم والتوائم بين العملية التعليمية و التدريبية و احتياجات سوق العمل من القوى العاملة، كان من توجهات الدولة أيضاً في هذا المجال العمل على إعداد خطة وطنية توظف المعلوماتية وغيرها من التقنيات لخدمة العلم ودعم التنمية و أعدت بهذا الشأن خطة شاملة لدمج التقنية بالتعليم. (Uthmant, T. Alturki/November,2014)

تجربة المملكة في التعليم عن بعد في وجود فيروس كرونا:

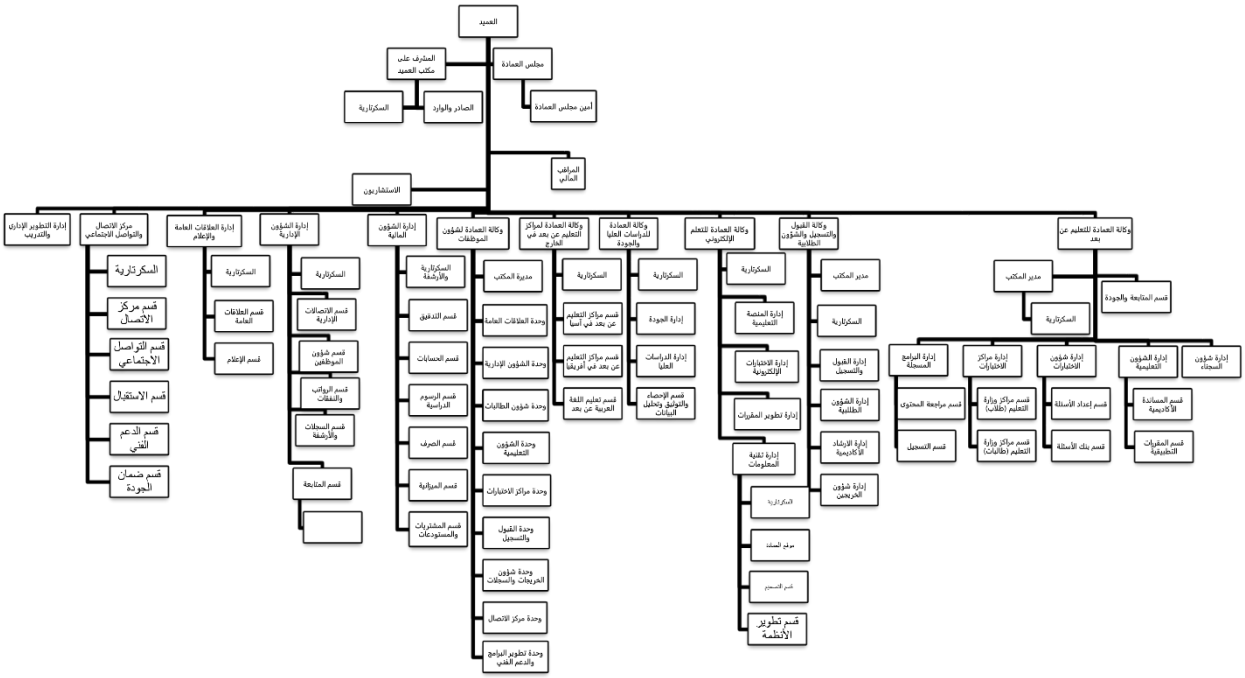
تعرضت السعودية إلى تعليق الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ اعتباراً من ١٤٤١/٧/١٤هـ وصرح بذلك وزير التعليم بعد ما تم إصدار مرسوم ملكي بذلك الشأن، فأشار إلى أن تلك الخطوة قد تأتي من حرص القيادة على سلامة الطلاب من فيروس كورونا، والذي أدى إلى غلق المدارس،والجامعات والمؤسسات التعليمية كإجراء احترازي والذي استمر حتى نهاية العام الدراسي، ونهضت وزارة التعليم بقطاعاتها كافة لمواجهة الجائحة كبقية مؤسسات الدولة، مستظلةً بتوجيهات القيادة الرشيدة -حفظها الله-، ودعمها غير المحدود لقطاع التعليم، تحملت وزارة التعليم المسؤولية كاملة و فرضت البحث المستمر عن الفرص والممكنات للحدّ من خطر تفشي الجائحة، ومواجهة تداعياتها التي طالت التعليم في دول العالم، والبحث عن الحلول والبدائل الميسّرة لتقديم التعليم بوجه عام، والتعليم العالي بوجه خاص، وقامت وزارة التعليم في الانتقال إلى مرحلة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ضمن خطة محكمة، للخروج بالأهداف التعليمية لكافة أعضاء العملية التعليمية (الطالب، المعلّم، ولي الأمر، قائد المدرسة، المشرف التربوي).

أبرزت مجهودات المملكة في التحوّل الرقمي للتعليم مقارنةً مع ٣٦ دولة نظراً لما جاء في تقرير عن التعليم عن بعد، ومع بداية العام الدراسي ١٤٤٠هـ - ١٤٤١هـ أصبح التعلم عن بُعد الوسيلة الأساسية المتاحة للمدارس والجامعات في المملكة، وفق مجموعة من المعايير التي تقيس الانتقال الاستراتيجي نحو التعليم عن بُعد.

حيث اعتمدت المملكة ووزارة التعليم السعودية عدة أنظمة مساندة لتنظيم العملية التعليمية عن بعد والتي تشمل منصات تعليمية معتمدة في السعودية منظومة التعليم الموحد، وقنوات عين، ومنصة مدرستي وتكون بمثابة بدائل رقمية للتعليم عن بعد، بحيث تكون مجانية وسهلة لتوفر الحلول المناسبة للتعليم في هذه الفترة. ومن المجهودات أيضاً التي عملت عليها الوزارة لاستئناف العام الدراسي وفق العناصر الأساسية في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد مثل القيادة والسياسات والتشريعات، وتصميم المحتوى الإلكتروني، والتقنيات التعليمية، والتدريب والدعم والتقييم والتحسين، و تعمل ضمن إطار تطويري لتحليل الأبعاد المهمة لعملية التعليم الإلكتروني، وتحسينها بشكل مستمر للعملية التعليمية بما يضمن تجويد التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد، وقد بدأت المملكة أيضاً العام الدراسي الجديد ١٤٤١هـ / ١٤٤٢هـ، من خلال برامج التعلم عن بُعد. (موقع وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ)

عمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

الهيكل التنظيمي لعمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد:



التعريف بالعمادة:

منذ صدور المرسوم الملكي الكريم رقم م/٥٠ وتاريخ ١٣٩٤/٨/٢٣هـ المبني على قرار مجلس الوزراء رقم ١١٠٠ وتاريخ ١٣٩٤/٨/١٧هـ بالموافقة على نظام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واعتبارها مؤسسة تعليمية وثقافية عالية، شاملة المعاهد العليا والكليات والمعاهد العلمية، وهي في تطور واتساع مستمر مستمد من نمو وازدهار المملكة العربية السعودية.

وقد اعتبرت الجامعة أن إتاحة التعليم إلى جميع الراغبين فيه من جميع أنحاء المملكة هدفاً رئيسـاً لها، لذلك أقرت رؤية إسـتراتيجية جديدة تتمثل في دمج التقنية بالتعليم مما يتيح للطلاب التعلم بطريقة فعالة وسـهلة ومن أي مكان من خلال شبكة الإنترنت والتقنيات المتنوعة، وبناءً على ذلك صدرت الموافقة السامية بإنشاء "عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد" التي تعتبر الجهة المسـئولة عن تقديم خدمات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد لكافة كليات وفروع الجامعة داخل المملكة وخارجها؛ مما يتيح لها تقديم خدمة شـاملة وموحدة تسـمح لكل أعضـاء هيئة التدريس والطلبة الاسـتفادة القصـوى من أنظمة التعلم الإلكتروني وبتكاليف مناسـبة. وتقدم العمادة نظام الانتسـاب المطور الذي يجمع بين التعليم وتقنية المعلومات وتقنية الاتصـالات الحديثة للطلاب والطالبات الذين لا يسـتطيعون الانتظام بها بسـبب ظروفهم الاجتماعية أو الجغرافية. كما تضـطلع العمادة بدور ريادي وتحقيق رؤية الجامعة في تحويل التعلم والتعليم إلى مرحلة متقدمة عبر توظيف التقنيات الحديثة، ولها رؤيتها الخاصـة في تطبيق آليات ومعارف حديثة في التعليم تستند للوصـول لشريحة أكبر من المتعلمين؛ وعلى تحقيق الموائمة مع متطلبات سوق العمل.

وينظر أبناء العالم الإسلامي نظرة تقدير وإجلال إلى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وبرامجها المتميزة خصوصاً البرامج الشـرعية التي تقدمها عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد والتي يطلع عليها ويفيد منها كثير من أبناء العالم الإسـلامي عند الدخول إلى مواقع العمادة على مواقع الإعلام والتواصـل.ويقف أبناء المجتمع السـعودي وقفة احترام وتقدير للجامعة كذلك وللعمادة بشـكل خاص نظراً لما تقدمه من برامج نافعة تخدم المجتمع وتثري ثقافته ونموه وتطويره، وما تقوم به من دور رائد في التنمية المهنية، وهذا أمر ملموس يصـل إلى العمادة عبر وسـائل التواصـل الاجتماعي. (الموقع الرسـمي لعمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢٠م)

الرؤية: الريادة والتميز في تقديم التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.

القيم: التعليم، التطوير، التدريب، التوعية، الإدارة.

الرسالة:

إيجاد منظومة متميزة في التعلم الالكتروني تعتمد على كفاءات بشـرية مؤهلة، وتقنيات تعليمية متطورة ومحتوى رقمي متميز، بأساليب نموذجية بغرض تقديم برامج التعليم عن بعد (الانتساب المطور) بأسلوب تفاعلي وتحسين العملية التعليمية في الجامعة، وتعزيز التبادل المعرفي للإسهام في تحقيق رسالة وأهداف الجامعة.

المهام:

١. إتاحة المجال للراغبين في جميع أنحاء العالم في إكمال تعليمهم الجامعي عن طريق التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.
٢. إتاحة التعليم العالي في التخصصات الشرعية لجميع الراغبين في ذلك من المسلمين داخل المملكة وخارجها.
٣. الإشراف على برنامج التعليم عن بعد (الانتساب المطور).
٤. الإشراف على قناة الجامعة.
٥. الإشراف على مشروع التعلم الالكتروني في الجامعة.
٦. إعداد المحتوى والمقررات الالكترونية بالتعاون مع الكليات والعمادات.
٧. تدريب أعضاء هيئة التدريس على أنظمة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد وبرامجه وآلياته.
٨. نشر المحتوى الالكتروني والتوعية والتثقيف.
٩. توفير البيئات المحفزة للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.

الأهداف:

١. تطبيق التعلم الالكتروني بجودة عالية مع التطور المستمر بما يضمن تحسين العملية التعليمية.
٢. إتاحة فرص التعلم محلياً وعربياً وعالمياً وزيادة عدد الملتحقين ببرامج التعليم عن بعد (الانتساب المطور).

٣. توفير البنية الأساسية والتقنيات التعليمية وبناء منظومة تعليمية الكترونية متكاملة في الجامعة وفق أحدث التوجهات التقنية والتعليمية.
٤. تأمين المحتوى الرقمي ونشره للمقررات، وتعزيز التعاون في مجال المحتوى داخل الجامعة وخارجها.
٥. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام أنظمة التعلم الالكتروني ونشر ثقافته في الجامعة.
٦. دعم أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في إنتاج الوحدات التعليمية الرقمية، وتفعيل التعلم الالكتروني في المقررات.

الوحدات التنظيمية للعمادة:

١. وكالة العمادة للدراسات العليا والجودة.
٢. وكالة العمادة للتعليم عن بعد.
٣. وكالة التعلم الالكتروني.
٤. وكالة العمادة للقبول والتسجيل والشؤون الطلابية.
٥. وكالة العمادة للمراكز في الخارج.
٦. إدارة التدريب والتطوير.
٧. إدارة العلاقات العامة والإعلام.
٨. إدارة تقنية المعلومات.
٩. إدارة الشؤون الإدارية.
١٠. إدارة الشؤون المالية.
١١. إدارة قناة الجامعة.
١٢. مركز الاتصال والتواصل الاجتماعي.

أقسام وكالة العمادة للتعليم عن بعد:

- إدارة الشؤون التعليمية.
- إدارة الاختبارات.
- إدارة مراكز الاختبارات.
- إدارة البرامج المسجلة.
- إدارة المقررات التطبيقية.

مُمَكنات التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا:

من وجهة نظرنا فان أهم ممكنات التميز المؤسسي لعمادة التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد هي: التخطيط الاستراتيجي- إدارة الموارد البشرية الرقمية- جودة البيئة الوظيفية- السلوك الإبداعي- إدارة رأس المال الفكري- التمكين الإداري- بناء القدرات المؤسسية- الذكاء الاستراتيجي- منظومة القيم الإدارية- الممارسات الجيدة- إدارة التنوع- إدارة المخاطر- إعادة هندسة العمليات الإدارية- الجينات التنظيمية- العدالة التنظيمية، والتي سوف نعرضها بالتفصيل فيمايلي:

١. التخطيط الاستراتيجي:

إذا كانت وظائف الإدارة أو وظائف المدير تقوم على أربع عمليات رئيسية هي (التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة) فان التخطيط يمثل النشاط الأول والرئيسي في العملية الإدارية، فهو بمثابة العمود الفقري لجميع وظائف الإدارة، حيث نجد

التخطيط أساس عملية التنظيم بما يشمله من تطوير للهياكل التنظيمية واللوائح والسياسات والإجراءات والتي تساعد على تحقيق الأهداف النابعة من التخطيط، وهو أيضاً أساس عملية التوجيه والقيادة والتي تعمل بدورها على تحفيز العاملين نحو تحقيق الأهداف، كما أن التخطيط هو أساس عملية الرقابة التي تعمل على التأكيد على أن المعايير المحددة بالأهداف تم تحقيقها فعلياً والتعرف على الانحرافات عن تحقيق الأهداف إن وجدت. ولأن جميع تلك العمليات السابقة تعتمد على الأهداف فان الأهداف بدورها تنبع من عملية التخطيط السليم والموجه بطريقة علمية سليمة.

وللتخطيط الاستراتيجي أهمية كبرى في حياة الإنسان كما هو هام جداً في حياة المنظمات، فهو بمثابة البوصلة والمؤشر الدقيق الذي يساعدنا على التعرف على واقعنا الحالي، أين نحن الآن؟ لنتعرف عن قرب على نقاط قوتنا ونقاط ضعفنا، وما هي الفرص المتاحة أمامنا لاجتذابها، وما هي التهديدات المحتملة لتفاديها ومحاولة التغلب عليها، كما يساعدنا على صياغة أهدافنا المستقبلية المنشودة، إلى أين نريد أن نذهب، والعمل على وضع خارطة طريق واضحة للتعرف على كيفية الوصول إلى ما نصبو إلية من مكانة عالية وكيف يمكننا تطوير مؤسساتنا. (شرقاوي، ٢٠٢٠م، ص٢١)

٢. إدارة الموارد البشرية الرقمية:

تعد إدارة الموارد الرقمية أحد أهم إفرازات اقتصاد المعرفة، والتي جاءت كضرورة حتمية لمسايرة التطور الهائل في عالم التقنيات والمعرفة، وبالتالي التطورات الكبيرة التي شهدتها المؤسسات وأنظمة العمل، حيث أصبح بقاء المؤسسة واستمرارها في السوق بل وتحقيق التميز المؤسسي في عصر تسوده ثورة عالم التكنولوجيا والاتصالات والمعلومات مرتبطاً بشكل مباشر بمدى تطبيق المؤسسة لعناصر وتطبيقات إدارة الموارد البشرية الرقمية. (أصرف، ٢٠٢٠م، ص٢٣٣)

ولأن العنصر البشري هو الركيزة الأساسية في المؤسسة، وهو المنوط به استخدام وتوظيف تطبيقات الموارد البشرية الرقمية، وهو كذلك العنصر الذي من خلاله يتم الحكم على أداء المؤسسة، وبالتالي تحقيق التميز المؤسسي، فان العمل في ظل البيئة الرقمية في المؤسسات الحديثة يتطلب توافر موارد بشرية مؤهلة تأهيلاً مناسباً، وعلى مستوى عالي من المعرفة والمهارات المرتبطة باستخدام التقنية الحديثة.

ويرى بونداروك ورويل Bondaroul, Ruel 2009 أن الإدارة الالكترونية للموارد البشرية هي مصطلح شامل يشمل جميع آليات التكامل الممكنة والمحتويات بين إدارة الموارد البشرية وتكنولوجيا المعلومات التي تهدف إلى خلق قيمة داخل وعبر المؤسسات للموظفين والإدارة المستهدفة.

كما أن إدارة الموارد البشرية الرقمية تعد عملية للتفاعل الحاصل بين الموارد البشرية والأنظمة الالكترونية والذي بدورة يؤدي إلى تحديث عمليات اتخاذ القرارات وتقليل التكلفة والوقت. (الرواحنة، ٢٠١٣م)

وتتحدد أهمية إدارة الموارد البشرية الرقمية فيمايلي: (Vacek,2009)

١. تحسين جودة وسرعة توفير المعلومات.
٢. تحسين الخدمات المقدمة للموظفين.
٣. إحداث تكامل في الوصول إلى قواعد البيانات وتوسيع نطاق المعلومات.
٤. زيادة إمكانية وصول الموظفين إلى قواعد البيانات من خلال نموذج البوابات الالكترونية لإدارة الموارد البشرية بفاعلية أكبر مثل عمليات التوظيف وتسجيل الوقت والحضور.
٥. تسهيل التعاون والتدريب والتفاعل والمشاركة ونشر المعلومات.

٦. التواصل مع الموظفين وتحفيزهم، إدارة المزايا الوظيفية، المكافآت وتحسين الخدمة المقدمة.

وتتحدد أبعاد إدارة الموارد البشرية الرقمية في: (أصرف، ٢٠٢٠م، ص٢٣٩)

١. **الاستقطاب الرقمي:** وهو نظام يسمح للباحثين أو المتقدمين للعمل بتقديم طلباتهم الكترونياً، أو عبر ملء نموذج على مواقع الشركات ومواقع التوظيف على الشبكة العنكبوتية أو عبر البريد الالكتروني لاختيار المرشحين المؤهلين لعمل المقابلات الشخصية، حيث تلجأ منظمات الأعمال إلى إنشاء مواقع على الانترنت يمكن من خلالها للراغبين في العمل التقدم للوظائف المتاحة أو حتى تقديم بياناتهم والسيرة الذاتية لهم انتظاراً لتوفير وظيفة ملائمة في المستقبل.

٢. **التدريب الرقمي:** وهو العملية التي تتم في بيئة تفاعلية متنقلة متشبعة بالتطبيقات التقنية الرقمية المبنية على استخدام شبكة الانترنت والحاسوب متعدد الوظائف والأجهزة المتنقلة لعرض البرمجيات والحقائب والدورات التدريبية الالكترونية لتصميم وتطبيق وتقويم البرامج التدريبية التزامنية، بإتباع أنظمة التدريب الذاتي والتفاعلي والمزيج لتحقيق الأهداف التدريبية وإتقان المهارات بناء على سرعة المتدربين في التعلم ومستوياتهم الفكرية وظروف عملهم وحياتهم ومواقعهم الجغرافية.

٣. **التقييم الرقمي:** وهو نظام الكتروني رقمي محوسب على شبكة الانترنت يتم الدخول إليه باستخدام بيانات دخول خاصة بكل مستخدم لإجراء عملية التقييم.

٤. **نظام الأجور والتعويضات الرقمي:** يتم استعمال نظام الأجور والتعويضات الرقمي لأغراض تطوير وتنفيذ أنظمة دفع الأجور في المنظمات وتقييم فعالية أنظمة التعويضات، ولابد أن تتمتع هذه الأنظمة بالكفاءة العالية لتكون قادرة على تحقيق أهداف المنظمة.

٣. جودة البيئة الوظيفية:

جودة البيئة الوظيفية هي مجموعة العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على البيئة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية، والذي يسهم بدوره في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين معها. (المغربي، ٢٠٠٤م، ص٥)

كما تعرف بأنها مجموعة البرامج التي تسعى إلى دمج الاحتياجات الشخصية للعاملين، وتوقعات المؤسسة. (جاد الرب ، ٢٠٠٨م، ص٦)

وتتحقق جودة البيئة الوظيفية حين تتوفر مجموعة من العوامل مثل تعويضات عادلة وكافية، وظروف عمل صحية آمنة، وفرص تطوير القدرات البشرية، والأمن الوظيفي، مرونة المهام الوظيفية وجداول العمل، والانتباه لعملية التصميم الوظيفي ومخطط سير العمل، والتعاون بين اتحادات العمال والإدارة، وتطوير فرق عمل فعالة وإضافة عوامل أخرى لجودة البيئة الوظيفية كالتمسك بقوانين العمل، والتوازن بين الحياة والعمل، والعلاقات الاجتماعية في حياة العمل، وهناك من اعتمد على متغيرات أخرى كالرضا الوظيفي، والدعم التنظيمي ،والسياسات التنظيمية وأسلوب الإدارة والرفاهية. (عباس، علي، ١٩٩٩م، ص١٧٧)

وتتطلب جودة البيئة الوظيفية توفر عناصر كالمشاركة في اتخاذ القرارات، والإثراء الوظيفي، وتخفيض التفاوت في المراكز الوظيفية، والمشاركة في المكاسب.

٤. السلوك الإبداعي:

لا شك أن توفير متطلبات التميز المؤسسي يعتمد في الأساس على قدرة المؤسسة على الاستثمار في رصيدها المعرفي المتراكم والمتجدد باستمرار، من خلال تنمية السلوك الإبداعي وتشجيع الأفكار الجديدة، التي من شأنها خلق قيمة مضافة للمؤسسة.

وتتحدد أبعاد السلوك الإبداعي فيمايلي: (حواطي ودروم، ٢٠٢٠م، ص١٦٨)

١. **حل المشكلات:** وتعني القدرة على سد الفجوة الناتجة عن مقارنة النتائج المحققة بالنتائج المتوقعة، والتي تتطلب تحديد البدائل المناسبة وتقييمها، ومن ثم التوصل إلى اتخاذ القرار المناسب، فكلما أجهد الشخص نفسه في دراسة المشكلة زادت فرص التوصل إلى أفكار جديدة، فإدراك المشكلة هو نصف الطريق إلى حلها، أما النص الأخر فيأتي من التفكير الإبداعي.

٢. **القدرة على التغيير:** وهي قدرة الفرد الفكرية والذهنية على تغيير الوضع الحالي نحو الأفضل، والتي يمكن تنميتها بتحرير الأفراد من القيود الداخلية والخارجية، ومنحهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم الإبداعية والتميز عن الآخرين.

٣. **روح المجازفة:** وتعبر عن تمتع الفرد بالشجاعة لإقتحام الأمور المجهولة والغامضة، من خلال التفكير المستقل المتجه نحو الخوض في المسائل الأكثر صعوبة لاكتشاف خباياها وهو ما يؤدي إلى سلوك إبداعي فعلي.

٤. **سعة الاتصالات:** ويشير إلى قدرة الفرد على الحصول على المعلومات من مصادرها الداخلية والخارجية، عبر فتح قنوات اتصال رسمية وغير رسمية، وإمكانية التفاعل والاستجابة لتأثيراتها مما يساعد على إدراك الأحدث وتحليلها.

٥. **تشجيع الإبداع:** ويتمثل في اتجاهات الفرد نحو طرح الأفكار الإبداعية، واستعداده لتشجيع المبدعين وتوفير المعلومات لهم، وهو ما يحتاج إلى مناخ تنظيمي محفز للسلوك الإبداعي مبني على التسامح والتشجيع والتقدير.

٥. إدارة رأس المال الفكري:

يلعب أرس المال الفكري دوراً استراتيجيا في المنظمة، إذ أنه يعظم قيمة المنظمة وهذا الدور يتطلب إدارة فاعله لهذا العنصر النادر. وأن تقييم أرس المال الفكري يمكن أن يساعد المنظمة على أن تكون أكثر كفاءة وربحية وتنافسية وذلك من خلال النقاط التالية: (تأكيد قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها- تخطيط وتمويل البحث والتطوير داخل المنظمة- التركيز على التعلم التنظيمي والبرامج التدريبية- توسيع ذاكرة المنظمة من خلال تشخيص الموارد الأساسية وتلاشي تكرار الابتكار. (أبو زيد، ٢٠١٥م)

يعتبر التميز فكراً إدارياً ومعاصراً. والحاكم في عملية التميز هو العنصر البشرى فالتميز هو ناتج فكر بشرى والبشر في النهاية هم الذين يجعلون الأشياء ممكنة الحدوث عملاً بالقول المشهور " إذا استطعت أن تحلم بشيء تستطيع أن تحققه، والإدارة في مفهومها العام هي عملية استغلال الموارد التنظيمية لتحقيق الأهداف المخططة. وإدارة التميز تعنى الجهود التنظيمية المخططة التي تهدف إلى تحقيق الميزات التنافسية الدائمة، والتغير من الأسباب الداعمة للتميز فالتغير هو الثابت الوحيد الذي تتعامل معه الإدارات وذلك حسب الظروف البيئية الحديثة والتي تميزت بدرجة عالية من التغير كالقول المشهور"لا يستطيع الإنسان أن يسبح في نفس النهر مرتين" فالماء يجرى ويتجدد والإنسان نفسه يتغير في كل مرة يسبح فيها في نفس النهر ولما كانت تكلفة التميز أقل بكثير من تكلفة عدم التميز. (نور، ٢٠٠٨م)

ورأس المال الفكري بأنه كل ما يمكن للمنظمة أن تمتلكه من قدرات معرفية متميزة اكتسبتها من مواردها البشرية المتميزة وهيكلها التنظيمي الجيد وعلاقتها مع العملاء، بما يضمن لها قيمة مضافة تمكنها من تحقيق مزايا تنافسية متفردة لتحقيق أهدافه. (عمر، ٢٠٢٠م).

٦. التمكين الإداري:

إن التغيير في أساليب عمل المؤسسات أدى إلى بروز مفاهيم إدارية معاصرة، والتي من أهمها مفهوم التمكين الإداري، والذي يهدف إلى إيجاد قوى عمل بشـــرية ذات أداء عالي، وقادرة على تحقيق الأهداف، بالإضـــافة إلى قدرتها على إحداث التغيير والتميز على مستوى المؤسسة.

ويعد مفهوم التمكين الإداري من أبرز المفاهيم المعاصرة التي تتبناها المؤسسات، والتي تهدف من وراء تطبيقه إلى إحداث التأثير الايجابي على مستوى المؤسسة ككل وذلك من خلال تفعيل دور العنصر البشري في تحقيق النجاح والتميز. (الطعاني والسويعي، ٢٠١٣م)

والتمكين الإداري هو عملية إدارية تنطوي على إعطاء العاملين الصلاحيات المنوطة بعملهم، ومنحهم حرية التصرف في اتخاذ القرارات، بحيث يساهمون في إدارة المنظمة، وحل مشكلاتها مع تحمل مسؤولية قراراتهم التي يصدرونها.

٧. بناء القدرات المؤسسية:

تعتبر عملية بناء القدرات المؤسـسـية بمثابة عملية متكاملة لتمكين المؤسـسـة، وزيادة فاعليتها بما يحقق رسـالتها ورؤيتها وأهدافها بصـورة مسـتدامة ويتم ذلك عن طريق اسـتخدام مدخلات متنوعة تخدم هذا الهدف، حيث يؤدي بناء القدرات إلي خلق ترابط بين جميع جوانب المؤسسة من حيث المهمة، والهيكل، والعلاقات، والأنشطة بالإضافة إلي إدارة عملية التطور المؤسسي بأكملها. (المناور والعلبان، ٢٠١٨م، ص٧٠)

وبناء القدرات المؤسسية هي العملية التي من خلالها يستطيع الأفراد والمنظمات والمجتمعات زيادة قدراتهم للقيام بالوظائف الأساسية وحل المشكلات وتحقيق الأهداف الخاصة بالمنظمة وتتمثل في التخطيط الاستراتيجي وإدارة البرامج وكسب التأييد والحوار المجتمعي. (ألبرت وشرف، ٢٠٠٤م، ص٤٠)

كما تعرف بناء القدرات المؤسسية علي أنها قدرة المنظمات علي القيام بالمهام بفعالية وكفاءة ، واعتبارها عملية مستمرة تشمل تنمية الموارد بكافة أشكالها البشرية والمؤسسية والمالية والمعلوماتية ويشمل بناء القدرات علي النظام أو البيئة أو السياق العام الذي يتفاعل من خلاله الأفراد والمنظمات والمجتمعات.

وتعرف كذلك بأنها تلك الجهود المبذولة مستهدفة زيادة برامج المؤسسة الاجتماعية، وتنمية العاملين بها، ومواجهة المتغيرات الداخلية والبيئية ، وتشجيع الجهود التي يبذلها العاملون لتحسين كفاءة المؤسسة في تقديم خدماتها للعملاء المستفيدين من ناحية وعلاقتها بالبيئة من ناحية أخري. (علي، ٢٠١٠م، ص١٠٠).

٨. الذكاء الاستراتيجي:

يعد الذكاء الاستراتيجي خاصية يتميز بها قادة المنظمات وعلى نحو يمكنهم من جذب الأفراد رغم اختلاف ميولهم وإشاعة روح الحماس والتنافس البناء، وغرس السـلوك الريادي فيهم، وهو بمثابة نظام معلوماتي متكامل وشـامل يوفر المعلومات ويحللها في كل الجوانب، وذلك من اجل استعمالها لتعزيز موقف المنظمة في بيئة عملها. (محمد وآخرون، ٢٠١٨م)

والذكاء الاستراتيجي بمثابة صيغة تجميعية لأنواع متعددة من الذكاءات وذلك في إطار إيجاد أفضل السبل لموقف المنظمة للتعامل مع التحديات المستقبلية والفرص المتاحة لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والفعالية.

كما أن الذكاء الاستراتيجي هو ذكاء يتمتع به قادة المنظمات وتتمثل عناصره في الاستشراف والتفكير المنظم والرؤية المستقبلية، ويساعد قادة المنظمة في اتخاذ القرارات وصياغة الخطط والسياسات والاستراتيجيات والاستعداد لمواجهة الأزمات قبل وقوعها. (نافع، ٢٠١٥م)

إذن تتمثل أبعاد الذكاء الاستراتيجي في استشراف المستقبل، والتفكير المنظم، والرؤية المستقبلية والقدرة على تحفيز العاملين والشراكة.

٩. منظومة القيم الإدارية:

القيم صورة من الصور الأساسية التي تشكل بناء المجتمعات لأنها الضابط والمعيار الأساسي للسلوك الفردي- الاجتماعي، وهي تنتظم فيما يسمي بالبناء القيمي الذي يعكس أهداف المجتمع من التربية بتأثير الإدارة منهجا وسلوكا، وعلى هذا فإن الحل الأمثل لتحديد الأهداف التربوية السديدة طريق القيم.

أصبح من الملاحظ ضعف الأداء البشري في كثير من المؤسسات لشعور العاملين فيها بعدم وجود حافز يدفعهم للأداء المتميز وكذلك ضعف النظريات الإدارية التي تنظم عمليات الإدارة بهدف الوصول إلى أداء متميز يحقق التنافسية ولا يغفل جانب القيم الإدارية.

إن القيم الإدارية تلعب دور الموجه لسلوك الأفراد، حيث تقوم على مرتكزات ومبادئ أساسية وهم العاملون والزبائن، والبيئة المحيطة، وأيضا إيجاد مناخ تنظيمي ملائم لتحديد الأهداف والأولويات في المؤسسة، وبيان أساليب الاتصال، وآليات التوجيه والإعداد، حيث يصبح في متناول المؤسسة قيما جديدة يتفق عليها الجميع كالاستقامة، والعدالة، والنجاح، والرضا الوظيفي، مما يسهم بشكل كبير في رفع أداء العاملين.
ويشكل الاهتمام بتحليل العمليات النفسية والتفاعلات الاجتماعية للإفراد نقطة تحول بارزة في الفكر الإداري فالمنظمات وفقا لذلك ليست مجرد مكان للعمل الاقتصادي والميكانيكي بل اتسعت لتضم بين دفتيها المحتوى النفسي والاجتماعي للأفراد وأعضاء التنظيم، وذلك نتيجة لقناعة كاملة بأهمية التعامل مع المنظمة على أساس أنها مكان للحياة والعمل معا في وقت واحد، فالمنظمات لا تظل في سكون محدد بهيكل دائم وتوازن حيث أصبحت نظاماً تعاونيًا يتفاعل فيه الأفراد لتحقيق أهداف معينة غير أن هذا التفاعل قد يؤدي إلى إتقان العاملين لأداء واجباتهم. (أبو خرمة ونصير، ١٩٩٧م)

إن تفعيل منظومة القيم الإدارية يساهم بشكل كبير في ما يلي: (أحمد وآخرون، ٢٠١٢م)

١. وجود الثقة والحرية والتطور، والتحدي داخل المؤسسة.
٢. العمل على دعم الإبداع ورفع مستوى الرضا الوظيفي.
٣. وصول العاملين في المؤسسة إلى مستويات كبيرة من الكفاءة.
٤. تعطى الإدارة بالقيم رؤية واضحة توجه العاملين نحو الأهداف العامة ولا سيما في أوقات التغيير والأزمات التي تمر بها المؤسسة.
٥. ترسم الإدارة بالقيم صورة للسلوك المقبول متضمنا ما يتوقع تأديته من العاملين، وكيفية تعاملهم معا، وعندما يتفهم العاملون جيدا القيم المشتركة ويستطيعون احتواءها شعوريا وذهنيا يؤدي هذا إلى المزيد من الالتزام والاستقرار.

١٠. الممارسات الجيدة:

الممارسات الجيدة هي مجموعة من المبادئ التي توفر إطار الطرق المبتكرة والتي ثبت صحتها، باستخدام المنهجيات الإدارية المختلفة التي تتسم بدرجات متفاوتة، وتحديد الممارسات الجيدة من خلال عمليات رصد وتقييم مستمرة، وهذه المنهجيات يمكن أن تتراوح من التحليل الدقيق للتجربة المباشرة من جانب الإدارة المؤسسية.

يكفل التطبيق المقنن لأسلوب الممارسات الجيدة للمؤسسة تحسين الفرص والعمليات الإدارية، ورفع الكفاءة التنظيمية والتشغيلية واستثمار المؤسسة لكافة مقوماتها الداخلية والخارجية، وبالتالي التفوق وتحقيق أفضل النتائج الكاملة للمؤسسة وللعاملين بها والمتعاملين معها، وذلك من خلال مقارنة مؤشرات الأداء للأعمال ونتائجها على النطاق الداخلي والخارجي للمؤسسة. (البراري وآخرون، ٢٠١٢م، ص٣٦)

وتعد منهجية تطبيق المقارنة المعيارية أحد الأساليب الحديثة التي يمكن من خلالها الاستجابة للتحديات المختلفة التي تواجه المؤسسات الحكومية وغير الحكومية عند تطبيق الممارسات الجيدة، ذلك أن نظم إدارة الجودة والتميز المؤسسي تمثل إحدى أهم السياسات الهادفة إلى تطوير الأداء المؤسسي وتقديم أفضل الخدمات للمتعاملين والدخول إلى ميدان الاستدامة والريادة التي يشهدها العالم في ظل التطور التقني والانفتاح الاقتصادي والمعرفي، وما يتطلبه من توافر بيئة آمنه متميزة.

ولقد أصبح مفهوم الممارسات الجيدة يستند إلى إطار فكري واضح يعتمد على التكامل والترابط في المنظومة المؤسسية التي تقوم على التكامل والتفاعل الثقافي المؤسسي بمفهومه الشامل، فهي أساس دعم إدارة التميز المؤسسي، حيث تتفاعل عناصرها وتتشابك آلياتها من أجل التحسين والتطوير، ومن ثم تكون مخرجاتها محصلة لكافة ممكناتها، لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية، والوصول إلى أداء مؤسسي متميز. (البراري وآخرون، ٢٠١٢م، ص٤٩).

١١. إدارة التنوع:

تمتاز الموارد البشرية بالتنوع في خصائصها وطبيعتها وقدرتها، ويتكون التنوع من مجموعتين تؤثر كلامها في سلوك المنظمة، وهما:

المجموعة الأولى: ويطلق عليها المجموعة الرئيسية للتنوع، وتشمل (السن، السلالة، العرق، الجنس، القدرة، المظهر الجسمي، الاهتمامات الشخصية.

المجموعة الثانية: ويطلق عليها المجموعة الثانوية للتنوع، وتشمل: (الخبرة العملية، الدخل، الحالة الاجتماعية، الدين، المنطقة الجغرافية، مركز الوالدين).

وحينما تستطيع المنظمة التغلب على صعوبات التنوع، فهي إذن لديها مزايا تنافسية أفضل من تلك المنظمات التي لم تستطع التغلب على صعوبات التنوع، ويتضح ذلك من خلال: (ماهر، ٢٠١٤م)

١. المنظمات الناجحة في إدارة التنوع تزداد قدرتها على جذب الموارد البشرية لديها.
٢. ارتفاع سرعة المنظمة وقدرتها على العمل إنتاجياً وتسويقياً.
٣. التنوع في الأفكار والإبداع والابتكار والقدرة على حل المشاكل.
٤. زيادة مرونة المنظمة في مواجهة المشاكل بصفة عامة.

١٢. إدارة المخاطر:

إدارة المخاطر هي طريقة ممنهجة لضـــبط أفضـــل مســـار للعمل في ظل عدم التأكد من خلال تحديد وتقييم والفهم والتصرف في القضايا الخاصة بالمخاطر.

ولم يكن مفهوم إدارة المخاطر معمول به في أوســاط المؤســســات التعليمية حتى الوقت القريب، حتى بدأت الجامعات الغربية في توظيف خبرات القطاع الخاص كالبنوك وشـركات التأمين وشـركات تدقيق الحسـابات في هذا المجال حتى صارت إدارة المخاطر جزء لا يتجزأ من الإدارة الإستراتيجية لأية مؤسسة.

كما أن إدارة المخاطر هي تنظيم متكامل يهدف إلى مجابهة الخطر بأفضـــل الوســـائل وأقل التكاليف وذلك عن طريق اكتشاف الخطر وتحليله وقياسه وتحديد وسائل مجابهته مع اختيار أنسبها لتحقيق الهدف المطلوب.

والهدف الرئيسي لإدارة المخاطر هو وضع سياسة ذات معالم محددة لمواجهة الخسائر المتوقعة أو الحد من وقوع هذه الخسـائر، ويسـمى الشـخص القائم بإدارة المخاطر بمدير المخاطر وتعتبر وظيفة مدير المخاطر من الوظائف الهامة فى المشـــروع وهى لا تقل أهمية عن وظيفة المدير المالي أو المدير الإداري، وبالتالي أصـــبحت إدارة الأخطار إحدى الوظائف الإدارية الهامة لأي مؤسسة، وخاصة الوحدات التعليمية والعمادات بالجامعات في ظل جائحة كورونا.

١٣. إعادة هندسة العمليات الإدارية:

يقصد بإعادة هندسة العمليات الإدارية إعادة التفكير الأساسية وإعادة التصميم الجـذري للعمليـات بهـدف تحقيـق تحـسينات جوهرية فائقة - وليست هامـشية تدريجيـة- فـي معـايير الأداء الحاكمـة مثـل التكلفـة والجودة والخدمة والسرعة. (ديسلر، ٢٠٠٣م، ص٣١٢)

وتتحدد أهداف إعادة هندسة العمليات الإدارية في: (عقيلي، ٢٠٠١م، ص٩٥)

١. التخلص من الروتين القديم وأسلوب العمل الجامد والتحول إلى الحرية والمرونة.
٢. تخفيض تكلفة الأداء.
٣. تحويل عمل الأفراد من رقابة وإشراف لصيق يمارس عليهم، إلى عمل يتمتعون فيه بصلاحيات وتحمل للمسؤوليات.
٤. الجودة العالية في الأداء.
٥. الخدمة السريعة والمتميزة.
٦. إحداث التكامل والترابط بين مكونات العملية الواحدة.

وتتحدد المبادئ التي تقوم عليها إعادة هندسة العمليات الإدارية في: (عقيلي، ٢٠٠١م، ص٩٥)

١. تقوم إعادة هندسة العمليات الإدارية على إعادة تصميم العملية الواحدة من جديد بكامل مراحلها وخطواتها وذلك من بدايتها وحتى نهايتها.
٢. تقوم على أساس تقنية المعلومات (نظام معلومات الحديثة وتبني اللامركزية في عمليـة استخداماتها.
٣. تسعى إعادة هندسة العمليات الإدارية إلى دمج المهام الفرعية المتكاملة في مهمة واحدة.
٤. تفويض الموظفين السلطة الكافية لأداء مهامهم بكفاءة بعد إعادة هندسة العمليات الإدارية.
٥. توفير المرونة الكافية في تنفيذ مراحل وخطوات العمليات.

٦. تصميم العملية الواحدة بشكل بمكنها أن تؤدي أكثر من عمل.
٧. تقليل عدد مرا ت التدقيق والمراجعة لتوفير السرعة في الأداء.

١٤. الجينات التنظيمية:

تعرف الجينات التنظيمية بأنها قاعدة بيانات مرنة ومتوفرة عالمياً لإجراءات وهياكل المنظمة التي تتطور من بداية تاريخ المنظمة، ويمارسها العاملين لتحقيق الهوية التنظيمية الناتجة، ويشبه توافر المعلومات في جميع أنحاء المنظمة بوجود الحمض النووي في جميع أجزاء الكائن الحي. (عوض، ٢٠١٩م، ص١١)

كما أن الجينات التنظيمية هي مجموعة من التعليمات الوراثية اللازمة لأداء الوظائف المتنوعة في المنظمة مثل الوظيفة المالية والموارد البشرية والإنتاج والتسويق، وغير ذلك من الوظائف الرئيسية في المنظمة، على اعتبار أن الجينات الوراثية الإدارية والتي بدأت منذ أن تشكلت كينونة المنظمة وتمثلت في طبيعة تنفيذ العمل الإداري من أصحابها الأوائل لها الأثر الكبير في توارث عادات وتقاليد وأنظمة العمل المطبقة التي تعمل في ضوئها تلك الوظائف،

فعند التعرف على تلك الجينات الإدارية الموروثة يمكن معرفة الاتجاه العام الذي تسير علية المنظمة، كما يمكن التعرف على اتجاه ونمطية التفكير الكائنة والمطلوبة لإتمام المهمات الإدارية والتي يمكن الانطلاق منها لتلبية متطلبات العمل والتي من شأنها أن تتوافق مع احتياجات ورغبات عملاء المنظمة. (أشتيوي، ٢٠١٣م، ص٥)

فالجينات التنظيمية تمثل القواعد الأساسية التي تحدد سلوكيات المنظمة والتي تؤثر بشكل كبير في الأهداف المشتركة الجماعية على نطاق واسع لتحديد الخصائص المميزة لثقافة المنظمة. (الساعدي والدهان، ٢٠١٤م)

والجينات التنظيمية للمؤسسة هي مجموعة من العناصر والعوامل التي تحدد بخصائص معينة تسهم من خلال تفاعلها وتكاملها فيما بينها في تحديد شخصية المؤسسة وهويتها، ومدى تمتعه بالصحة الجيدة في إطار عملها في البيئة الخارجية المحيطة. (الساعدي وزعلان، ٢٠٠٥م، ص٣٠)

كما أن الجينات التنظيمية مصطلح مجاز يوضح الخصائص التي تبرز شخصية المنظمة وصفاتها الموروثة من خلال الأدوار والمهام التي تقوم بها، والتي تنعكس على أدائها ومنتجاتها وخدماتها المستمدة من أساسيات تكوينها البنيوية والبشرية التي تميزها عن غيرها من المنظمات. (بدوان، ٢٠١٨م، ص١٩)

وترتبط الجينات التنظيمية للمؤسسة في حقوق اتخاذ القرار، المعلومات، المحفزات، الهيكل التنظيمي، الالتزام التنظيمي، التشبيك.

١٥. العدالة التنظيمية:

تمثل العدالة التنظيمية أحد المكونات الأساسية للهيكل الاجتماعي والنفسي للمؤسسة، حيث تعتبر قيمة اجتماعية ونمط اجتماعي، وينظر إلى الاعتداء عليها من جانب المؤسسة على أنه تدمير لقيم العاملين وعلاقاتهم الاجتماعية، ولذا فان عدم العدالة يترتب علية إتباع العاملين لسلوكيات ضارة. (المغربي، ٢٠٠٧م)

وتكمن أهمية العدالة التنظيمية في إيجاد الروابط الايجابية التي تدفع العاملين إلى مزيد من الكفاءة والإنتاجية، فالعدالة التنظيمية تصب في المسعى العلمي لردم الفجوة الحاصلة بين أهداف الأعضاء وأهداف المؤسسة، وإيجاد الروابط الدافعة لإيجاد سبل ووسائل تكفل للأجهزة الإدارية إشاعة مناخ تنظيمي يتعامل معه العاملون في المنظمات الإدارية، من منطلق كون العدالة التنظيمية مؤشر يتضمن تفسير قيم كثيرة ومتعددة من جوانب العمل والسلوك التنظيمي. (البشابشة، ٢٠٠٨م)

كما أن العدالة التنظيمية تعد أحد المتغيرات التنظيمية ذات التأثير المحتمل في كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات، علاوة على أداء المنظمات ذاتها. (السعود وسلطان، ٢٠٠٩م)

فالعدالة التنظيمية تعد إحدى محددات السلوك التنظيمي نظراً لعلاقتها المباشرة بمجموعة كبيرة من المتغيرات التنظيمية التي تؤثر على نجاح المؤسسات وتطورها وقدرتها على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، وذلك كونها تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على المستوى الوظيفي والإنساني الذي يعامل به من قبل مديره المباشر. (العبيدي، ٢٠١٢م)

أهم التوصيات لتفعيل التميز المؤسسي للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

١. ضرورة التخطيط الاستراتيجي من أجل تطوير الهياكل التنظيمية واللوائح والسياسات والإجراءات التي تعمل في إطارها عمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد والتي تساعد على تحقيق الأهداف في ظل جائحة كورونا.

٢. العمل على إدارة الموارد البشرية الرقمية في ظل جائحة كورونا، من خلال إتباع أنظمة التدريب الذاتي والتفاعلي والمزيج لتحقيق الأهداف التدريبية وإتقان المهارات بناء على سرعة المتدربين في التعلم ومستوياتهم الفكرية وظروف عملهم وحياتهم ومواقعهم الجغرافية.

٣. ضمان جودة البيئة الوظيفية التي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على البيئة الوظيفية للعاملين بالعمادة في ظل جائحة كورونا، ويتطلب ذلك توفير عناصر كالمشاركة في اتخاذ القرارات، والإثراء الوظيفي، وتخفيض التفاوت في المراكز الوظيفية، والمشاركة في المكاسب.

٤، تنمية السلوك الإبداعي للعاملين بالعمادة وتشجيع الأفكار الجديدة، وتنمية القدرة على الاستثمار في الرصيد المعرفي المتراكم والمتجدد باستمرار، وذلك من خلال التركيز على تنمية أبعاد السلوك الإبداعي مثل: حل المشكلات- القدرة على التغيير- خلق روح المجازفة والشجاعة- سعة الاتصالات وتشجيع الإبداع.

٥. إدارة رأس المال الفكري بالعمادة من خلال التركيز على تحسين القدرات الداخلية التي تتعلق بالموارد البشرية والتكنولوجيا وتدفق العمليات والمواد التي تحقق التكامل في العمل مما يفرز وضعاً تنافسياً مستمر في مجال التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد.

٦. التمكين الإداري من خلال إعطاء العاملين في مجال التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد الصلاحيات المنوطة بعملهم، ومنحهم حرية التصرف في اتخاذ القرارات، بحيث يساهمون في إدارة العملية التعليمية وحل مشكلاتها مع تحمل مسؤولية قراراتهم التي يصدرونها.

٧. بناء القدرات المؤسسية للعمادة وتشجيعها على القيام بالمهام بفعالية وكفاءة، واعتبار بناء القدرات المؤسسية عملية مستمرة تشمل تنمية الموارد بكافة أشكالها البشرية والمؤسسية والمالية والمعلوماتية.

٨. تنمية الذكاء الاستراتيجي لدى عميد ووكلاء العمادة من خلال تنمية قدرتهم على استشراف المستقبل، والتفكير المنظم، والرؤية المستقبلية والقدرة على تحفيز العاملين بالعمادة وتشجيع الشراكة مع العمادات الأخرى والوحدات التعليمية بالجامعة.

٩. دعم منظومة القيم الإدارية للعاملين بالعمادة من خلال تنمية الثقة والحرية والتطور، والتحدي داخلهم، والعمل على دعم الإبداع ورفع مستوى الرضا الوظيفي، وتشجيع العاملين على الوصول إلى مستويات كبيرة من الكفاءة، حتى تعطي الإدارة بالقيم رؤية واضحة توجه العاملين نحو الأهداف العامة ولا سيما في أوقات التغيير والأزمات التي تمر بها العملية التعليمية.

١٠. تشجيع الممارسات الجيدة فغي مجال التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد من خلال تنمية مجموعة من المبادئ التي توفر إطار الطرق المبتكرة والتي ثبت صحتها، باستخدام المنهجيات الإدارية المختلفة التي تتسم بدرجات متفاوتة، وتحديد الممارسات الجيدة من خلال عمليات رصد وتقييم مستمرة.

١١. ضرورة تشجيع إدارة التنوع، حيث تمتاز الموارد البشرية بالتنوع في خصائصها وطبيعتها وقدرتها ومهارتها خاصة في ظل جائحة كورونا ووقت الأزمات، مما يسعد على التنوع في الأفكار والإبداع والابتكار والقدرة على حل المشاكل بمرونة فائقة.

١٢. ضرورة إدارة المخاطر من خلال أسلوب ممنهج لضبط أفضل مسار للعملية التعليمية في ظل عدم التأكد من خلال تحديد وتقييم والفهم والتصرف في القضايا الخاصة بالمخاطر، مثل التعليم أثناء جائحة كورونا.

١٣. تطبيق مبادئ إعادة هندسة العمليات الإدارية من خلال دمج المهام الفرعية المتكاملة في مهمة واحدة، وتفويض الموظفين السلطة الكافية لأداء مهامهم بكفاءة بعد إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتوفير المرونة الكافية في تنفيذ مراحل وخطوات عمليات التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.

١٤. استخدام أسلوب الجينات التنظيمية للتعرف على اتجاه ونمطية التفكير الكائنة والمطلوبة لإتمام المهمات الإدارية، والتعرف على تاريخ سير العمل بالعمادة وأبعاد الوظيفة المالية والموارد البشرية والإنتاج والتسويق والصعوبات التي واجهتها من أجل تفعيل القدرة على وضع خطط التطوير والتحسين بشكل مستمر.

١٥. ضرورة تحقيق العدالة التنظيمية بين العاملين لإشاعة مناخ تنظيمي جيد فيما بينهم يساعدهم على الترابط والتساند والعمل بكفاءة وفاعلية بما يحقق أهداف العمل بشكل جيد، وخاصة في فترة الأزمات مثل جائحة كورونا والعمل تحت ضغط نفسي واجتماعي وإداري.

المراجع والمصادر

المراجع العربية:

١. أبو خرمة، عماد محمد عوض، و نصير، نعيم عقلة. (١٩٧٧م). قيم وأخلاقيات الإدارة العامة الأردنية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان.

٢. أبو شخيدم، سحر سالم (٢٠٢٠م). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار كرونا من ووجهة المدرسين في جامعة خضوري في فلسطين، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٢١)، الأردن.

٣. أبوريد، صلاح محمد سالم (٢٠١٥م). العلاقة بين مكونات أرس المال الفكري وتحسين جدارات الموارد البشرية ، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس.
٤. أحمد وأخرون، رحاب محمد (٢٠١٢م). أثر الإدارة بالقيم على الأداء المتوازن بالتطبيق على القطاع المصرفي السوداني في الفترة ٢٠٠٦- ٢٠١٢م، مجلة المال والاقتصاد، بنك فيصل الإسلامي السوداني، العدد (٧٠).
٥. أشتيوي، محمد عبده (٢٠١٣م). دي إن أية المنظمات، بحث علمي، كلية العلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة القدس المفتوحة، غزة.
٦. أصـــرف، حامد جودت (٢٠٢٠م). أثر تطبيقات إدارة الموارد البشـــرية الرقمية في تعزيز التميز المؤســـســـي، دراســـة تطبيقية على دائرة التنمية الاقتصادية في حكومة عجمان، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المجلة العربية للإدارة، المجلد (٤٠)، العدد (٢)، يونيو، الإمارات.
٧. بدوان، زكريا (٢٠١٨م). علاقة الجينات التنظيمية بالتميز المؤســـســـي، دراســـة ميدانية على الجامعات الفلســـطينية في محافظات قطاع غزة، رســـالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
٨. البراري وآخرون، نزار عبد المجيد (٢٠١٢م). التميز المؤسسي، مدخل الجودة وأفضل الممارسات، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
٩. البشابشة، ثامر (٢٠٠٨م). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية، دراسة ميدانية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد (٤)، العدد (٤)، الأردن.
١٠. بوسنة، نسرين (٢٠٢٠م). أثر إستراتيجية تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي، مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية، المجلد (٧)، العدد (١)، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
١١. جاد الرب ،سيد محمد (٢٠٠٨م). جودة البيئة الوظيفيةQWL في منظمات الأعمال العصرية، دار الفكر العربي للنشر ،القاهرة.
١٢. حواطي، وردة (٢٠٢٠م). السلوك الإبداعي ومساهمته في دعم متطلبات التميز المؤسسي، مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، المجلد (٦)، العدد (٣)، جامعة حسنية بن علي الشلف، الجزائر.
١٣. حواطي، وردة ودروم، أحمد (٢٠٢٠م). السلوك الإبداعي ومساهمته في دعم متطلبات التميز المؤسسي، مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، المجلد (٦)، العدد (٣)، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
١٤. الخميســي، الســيد ســلامة (٢٠٢٠م). التعليم في زمن كورونا تجســير الفجوة بين البيت والمدرســة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (٣)، العدد (٤)، أكتوبر، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، عمان.
١٥. الدهشان، جمال علي (٢٠٢٠م). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا، سيناريوهات استشرافية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (٣)، العدد (٤)، أكتوبر، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، عمان.
١٦. ديسلر، جاري (٢٠٠٣م). إدارة الموارد البشرية، ترجمة: د. محمد سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ للنشر، القاهرة.
١٧. الرواحنة، عبد الله (٢٠١٣م). أثر جودة أنظمة إدارة الموارد البشـــرية الإلكترونية على كفاءة أداء العاملين، دراســـة حالة في مجموعة الاتصالات الأردنية، أورانج، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
١٨. زايـد، محمـد عـادل (٢٠٠٣م). الأداء التنظيمي المتميز، الطريق إلى منظمـة المســـتقبـل، المنظمـة العربيـة للتنميـة الإدارية، العدد (١٦)، القاهرة.
١٩. الساعدي، مؤيد والدهان، جنان (٢٠١٤م). تشخيص واقع البصمة الوراثية (DNA) لمنظمات الأعمال العراقية، بحث استطلاعي تحليلي في عينة من المنظمات العراقية، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، المجلد (١٠)، العدد (٤٠)، العراق.
٢٠. الساعدي، مؤيد وزعلان، عبد الفتاح (٢٠٠٥م). دور عمليات إدارة المعرفة في البصمة الوراثية (DNA) لمنظمات الأعمال، بحث استطلاعي في عينة من المصارف العراقية، مجلة الإدارة والاقتصاد، المجلد (٣)، العدد (١٠)، العراق.
٢١. سالم، أحمد محمد (٢٠١٠م). وسائط تكنولوجيا التعليم، ط (٣)، مكتبة الرشد، الرياض.
٢٢. السعود، راتب وسلطان، سوزان (٢٠٠٩م). درجة العدالة التنظيمية لدى ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الرسمية، جامعة دمشق، العدد (١٢٥).
٢٣. الســيد، منيرة محمد (٢٠٢٠م). أثر منظومة القيم الإدارية على الأداء البشــري المتميز، المجلة العربية للآداب والدراســات الإنســانية، المجلد (١)، العدد (١٥)، أكتوبر، المؤسسة العربية للتربية والعلوم الآداب، القاهرة.
٢٤. شرقاوي، عبد الوهاب (٢٠٢٠م). التخطيط الاستراتيجي أساس التميز والريادة والإبداع المؤسسي، جمعية إدارة الأعمال العربية، العدد (١٦٨)، مارس القاهرة.
٢٥. عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٣م). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، ط (١)، دار اليازوري العلمية، الأردن.
٢٦. عباس ،سهيلة محمد وعلى ،حسين علي (،)١٩٩٩إدارة الموارد البشرية ،دار وائل،عمان.
٢٧. العبيدي، نماء (٢٠١٢م). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي، مجلة تكريت للعلوم الادارية، العدد (٨)، المجلد (٢٤)، العراق.
٢٨. عقيلي، عمر وصفي (٢٠٠١م). مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط (١)، عمان، دار وائل للنشر.

٢٩. عمر، هنادي محمد (٢٠٢٠م). دور إدارة رأس المال الفكري في تحقيق التميز المؤسسي، دراسة تطبيقية على الأمانة للأوقاف في الكويت، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، العدد (١)، ابريل، جامعة عين شمس، القاهرة.
٣٠. عوض، كمال منير (٢٠١٩م). الجينات التنظيمية وأثرها على التميز المؤسسي في الشركات الطبية العاملة في قطاع غزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
٣١. العوضي، عادل خيرالله (٢٠٢٠م). دور إدارة المعرفة في تحقيق التميز المؤسسي دراسة تطبيقية على عينة من بالشركات الدولية الكويتية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٣١)، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، اليمن.
٣٢. غنايم، مهني محمد (٢٠٢٠م). التعليم العربي وأزمة كورونا، سيناريوهات المستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (٣)، العدد (٤)، أكتوبر، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، عمان.
٣٣. قناوي، شاكر عبد العظيم (٢٠٢٠م). جائحة كورونا والتعليم عن بعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (٣)، العدد (٤)، أكتوبر، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، عمان.
٣٤. قنديل، علاء محمد سعيد (٢٠١٠م). التعليم عن بعد و دوره في تدريب القيادة التعليمية، ط (١)، مؤسسة طيبة، القاهرة .
٣٥. نور، كوكب كامل (٢٠٠٨م). الأداء التنظيمي المتميز الطريق إلى منظمة المستقبل، مؤتمر الإدارة الإبداعية للبرامج والأنشطة ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
٣٦. ماهر، أحمد (٢٠١٤م). إدارة الموارد البشرية، ط (١)، الدار الجامعية، القاهرة.
٣٧. محمد وآخرون، سعيد عبد الله (٢٠١٨م). دور الذكاء الاستراتيجي وإسهاماته في تعزيز السلوك الريادي لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الموصل، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد (٨)، العدد (٢)، العراق.
٣٨. المدني، محمد عطا (٢٠٠٧م). التعليم من بعد أهدافه وأسس تطبيقاته العملية، ط (١)، دار ميسرة، عمان.
٣٩. المغربي، عبد الحميد (٢٠٠٤م). جودة حياة العمل وأثرها على الاستغراق الوظيفي :دراسة ميدانية، مجلة الدراسات والبحوث التجارية ،العدد 2،القاهرة.
٤٠. المغربي، عبد الحميد (٢٠٠٧م). المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية، القاهرة، دار القاهرة للنشر والتوزيع.
٤١. نافع، وجيه عبد الستار (٢٠١٥م). أثر النجاح الاستراتيجي على العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي والميزة التنافسية، دراسة تطبيقية على قطاع الاتصالات المصرية، مجلة المحاسبة والإدارة والتامين، كلية التجارة جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية:

1. Vacek, J. (2009). Department of Management Innovations and Projects, Innovation Management. UWB, Faculty of Economics.
2. Bondarouk, (2009). Handbook of Research on E-transformation and Human Resources 65 Management Technologies, Organizational Outcomes Challenges, Hershey PA, Information Science Reference.

المواقع الالكترونية:

https://units.imamu.edu.sa/deanships/elearn/profile/Pages/default.aspx
(الموقع الرسمي لعمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢٠م)
Uthmant, T. . https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2673861 تم الدخول على الموقع ١٤٤٢/٣/٢٧هـــــــ Alturki/November,2014

https://mhtwyat.com/ministry-of-educations-efforts-against-corona (جهود وزارة التعليم في مواجهة كورونا) خالد، تم الدخول على الموقع ١٤٤٢/٣/٢٥هـ

https://www.alekhbariya.net موقع الإخبارية تم الدخول على الموقع ١٤٤٢/٣/١٠هـ

https://www.moe.gov.sa موقع وزارة التعليم تم الدخول على الموقع ١٤٤٢/٣/١٠هـ

https://www.al-jazirah.com موقع الجزيرة تم الدخول على الموقع ١٤٤٢/٣/٢٥هـ

اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية

أ. عبد الله ذعار العضياني
odhyani@gmail.com

د. ماجد غزاي العتيبي
motaibi94@gmail.com

المملكة العربية السعودية – وزارة التعليم

مستخلص البحث

هَدفَت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بمحافظة عفيف، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (٨٤) معلماً خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٢/١٤٤١هـ، ولتحليل البيانات استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري واختبار مان وتني، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو فرص النمو المهني، ووجود فروق داله احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لنوع المؤهل لأصحاب البكالوريوس، والخروج بقائمة مكونة من (١٦) مقترحاً لتطوير النمو المهني. وفي ضوء تلك النتائج يوصي الباحثان بالاستفادة من اتجاهات المعلمين الايجابية في تطوير فرص النمو المهني واشراك المعلمين في تخطيطها، ويقترحان إجراء دراسات لتقويم برامج النمو المهني الحالية ومراجعة تخطيطها.

Abstract

Title: Teachers' attitudes towards occupational development opportunities and their developmental proposals

This research aimed to identify teachers' attitudes towards occupational development opportunities and their developmental proposals. The researchers used the descriptive method. This research applied in Afif region, and the sample consisted of (84) teachers from this area during the 1st semester 2020, and the researcher used questionnaire to collect the data. To analyze data, the researchers used mean, frequencies, percentage, standard deviation and Man Whitney test. The result showed positive teachers' attitudes towards occupational development opportunities, and there was a statistically significance differences of the level (0, 05) related to qualification in favor of bachelor degree. In addition, the study identified a list consisted of (16) developmental proposals. The

researchers proposed to exploit these attitudes to develop occupational development opportunities.

المقدمة:

إن جوهر الصراع المتزايد الذي يشهده العالم اليوم هو في حقيقته تنافس في تطوير التعليم، وأن نتائج التقدم الذي يجرى في العالم هو مبني على التعليم نتيجة ثورة المعلومات والتكنولوجيا في العالم التي تفرض علينا أن نتحرك بسرعة وفاعلية، لنلحق بركب هذه الثورة، وحيث أن المعلم هو العنصر الأبرز في العملية التعليمية وجبت العناية به والاهتمام بتدريبه وتطوير قدراته المختلفة. ويعد المعلِّم ركيزة الحاضر والمستقبل معاً ذلك أنّهم يحملون أنبل رسالة وهي صناعة العقول وتكوين الضمائر الحية، وغرس القيم الوطنيّة والإنسانيّة في نفوس الجيل، ويعدّون الناشئة لمواجهة الحياة بكل ثقة وقوّة، ويسمون بهم إلى مستوى التحديّات التي تواجه المجتمع.

والمعلِّمون قيّمون على تراث الأمة وثقافتها وتنميته وتطويره، والحفاظ على هويّة المجتمع. كما أنه المناط بتلك الأدوار التربويّة، ومعظم مشكلاتنا التربويّة في الأصل ناشئة عن افتقار المدارس لمعلِّمين أكفاء. بل إن كلّ ما نقوم به من تخطيط وإعداد وتطوير يصبح في مهبّ الريح إذا لم يكن هناك معلِّم جيد ينفِّذ هذه الأمور، بل إن فلسفة التربية والتعليم كلّها تصبح نظريّات خالية من مضمونها إذا افتقدنا المعلِّم الجيد (الحربي،٢٠١٢).

كما أن الكثير من المعلمين يفترضون أن تحسين عملهم إنما يقتصر على فاعلياتهم داخل غرفة الصف وبالرغم من أهمية ذلك فانه من المعترف به الآن أن ثمة مجالات كثيرة خارج غرفة الصف ذات أهمية قصوى في النمو المهني للمعلم، فنمو المعلم وتحسين عمله يشتملان على التغير ولكن ليس كل تغير يؤدي الى التحسن، ولضمان حدوث التحسن لابد للمعلم أن يشخص باستمرار كل ما يقوم بعمله وأن يتساءل عن السبب في القيام به وعن كيفية ضمان نجاحه (فلمبان ،٢٠٠٢).

ويشير المطرودي (٢٠١٠) إلى أن النمو المهني للمعلم أو انعدامه ينعكس على طرائقه التعليمية ورغبته في التغير وتحسين علاقاته وكفاءاته الشاملة كمعلم، إن الذي تتجمد طرائقه وتصبح روتينية لا يصلح للقيادة والتوجيه، أما المعلم الناضج مهنياً فهو أقدر على تشخيص صعوباته ومواجهة حاجاته وكذلك فهو يضرب مثلاً حسناً في النمو والتقدم يحذو حذوه طلابه وكل من حوله.

وقد ذكر فوزي (٢٠١٢) أن التدريب أثناء الخدمة يعمل على الارتقاء بمستوى أداء المعلم في المادة والطريقة وتحسين اتجاهات المعلم وتطوير مهاراته التعليمية ومعارفه وزيادة قدرته على الإبداع ويزود المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم والعمل على تدعيم خبراتهم في مجالات التخصص العلمي، كما أنه يزيد وعي المعلمين بالمشكلات التي تعترض النظم التعليمية وكيفية مواجهتها، ويزيد وعيهم بالقضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها. ويعمل التدريب أثناء الخدمة على تنمية المعلم تنمية مهنية مستمرة ويدرب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات تربوية لرفع كفايتهم الى الدرجة التي تمكنهم من ممارسة المهنة، ويساعدهم على بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تتزامن مع تطوير المناهج، ومن مهام التدريب أثناء الخدمة التأكيد على الالتزام بأخلاقيات المهنة التربوية.

وقد عكفت وزارة التعليم في الآونة الأخيرة على منح المعلمين فرص عديدة لتطوير وتنمية مهاراتهم العملية والعلمية، وقدمت برامج مختلفة داخلية وخارجية سواء فيما يخص الإيفاد والابتعاث أو البرامج التدريبية المقامة في مراكز التدريب التربوية في مناطقهم وقامت بتشجيع المعلمين على تطوير مهاراتهم، وبرغم القصور في تلك البرامج أو النقد الموجه لها الا أنها لا تزال أفضل الخيارات الموجودة للمعلم. ومن تلك الفرص السانحة للمعلمين لاغتنامها سبيل المثال ما أقرته الوزارة مؤخرا في برنامج التدريب النوعي (خبرات) والذي يستهدف المعلمين و المعلمات ، حيث يتم ابتعاثهم على شكل مجموعات سنوياً للدول المتقدمة تعليميا للاستفادة من تجاربها الناجحة من خلال التدريب و المعايشة الميدانية في داخل المدارس و نقل الخبرات والتجارب الجيدة لزملائهم في الميدان التربوي، وبرامج التدريب الصيفي والدورات التدريبية عن بعد التي اعتمدتها وزارة التعليم استجابة لتداعيات جائحة كورونا، كذلك اتاحت الوزارة الفرص للمعلمين الراغبين في إكمال دراساتهم العليا في التخصصات التربوية من الابتعاث الخارجي والايفاد الداخلي .

ومن خلال عمل الباحثان في الميدان والتحاقهما بالعديد من البرامج المشابهة ورؤيتهم لاختلاف توجه المعلمين نحو تلك الفرص التطويرية وتباين وجهات نظرهم حول جدوى تلك البرامج وتناسبها مع ظروفهم المختلفة فقد رأى الباحثان دراسة القضية بشكل علمي للتعرف على اتجاه المعلمين نحو هذه الفرص لتنمية مهاراتهم وابداء مقترحاتهم لتطوير جودة تلك البرامج وتحسينها.

مشكلة وأسئلة البحث:

من خلال ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني؟
٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين تختلف باختلاف المؤهل؟
٣- ما هي مقترحات المعلمين التطويرية لفرص النمو المهني؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- التعرف على اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني.
٢- معرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين تختلف باختلاف المؤهل.
٣- التعرف على مقترحات المعلمين التطويرية لبرامج النمو المهني.

أهمية البحث:

١- يفيد البحث في معرفة توجه المعلمين نحو فرص النمو المهني لاختيار البرامج التي تناسبهم.
٢- يفيد البحث في تطوير برامج التدريب الداخلية والخارجية.
٣- يمكن استفادة المشرفين التربويين من نتائج البحث في تصميم الحقائب التدريبية للمعلمين.
٤- إثراء الدراسات التربوية المتعلقة بتدريب وتطوير المعلمين.

مصطلحات البحث:

تتضمن مصطلحات البحث التعريفات التالية:

الاتجاهات:

كما يعرفها زهران (٢٠٠٠) بأنها "تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (ص.١٧٢).

ويعرفها الباحثان بأنها استعداد نفسي يصدر عن المعلم حول فرص النمو المهني سواء بالقبول أو الرفض.

النمو المهني للمعلمين:

عرفه قلوفر ولو (Glover& Law,1998) بأنه: عملية تهدف إلى تمكين المعلمين من معارف جديدة ذات علاقة بعملهم وتنمية مهاراتهم والقيم الداعمة لها وتأهيلهم لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم.

ويعرفها الباحثان بأنها: عملية تحسين مستمرة لرفع كفاءة المعلم لتحقيق معايير عالية الجودة من خلال مجموعة من السياسات والبرامج والممارسات التربوية تنعكس في الميدان التربوي وتظهر نتائجها على المتعلمين.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني (الدورات القصيرة على رأس العمل، برامج التدريب الخارجية: برنامج (خبرات مثالاً...) وبرامج الايفاد والابتعاث.

٢- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ.

٣- الحدود المكانية: يقتصر البحث على دراسة اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية بمحافظة عفيف بمنطقة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الاتجاهات:

مفهوم وأهمية الاتجاهات:

عرف ألبرت (**Albert**) الاتجاه بأنه "الحالة العقلية والعصبية للاستعداد التي تنتظم خلال الخبرة، وتمارس تأثيرها الديناميكي على ردود أفعال الأفراد تجاه كل الموضوعات والمواقف المرتبطة به" (النعيمي، ٢٠١٥، ص١٣١).

وتلعب الاتجاهات دوراً اساسياً في التعليم والأداء، لأن مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو مكونات المنهج تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية / التعلمية، لأن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى.

ومن وجهة النظر الاجتماعية تكمن أهمية الاتجاهات في أنها أحد المحددات الرئيسة الضابطة والموجهة والمنظمة للسلوك الاجتماعي، وعلى ذلك فإن أي تغير اجتماعي يتطلب معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع (السنبل،٢٠٠٣).

ويعد الاتجاه أسلوبًا منظمًا في التفكير وتعديل السلوك البشري، ويرتبط بردود الأفعال النابعة من الأفراد نحو مواقف معينة، سواء أفراد أو قضايا اجتماعية، كما تلعب الاتجاهات دورًا مهمًّا في تحديد مدى استجابة الطلاب لمكونات العملية التعليمية، ومنها: المدرسة، والمعلم، والمواد الدراسية، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية (العتيبي، ٢٠٢٠).

خصائص الاتجاهات:

يلخص زيتون (٢٠٠٨) خصائص الاتجاهات كما يأتي:

- الاتجاهات مكتسبة: أي ليست غريزية أو موروثة؛ بل حصيلة مكتسبة من الخبرات والآراء والمعتقدات، يكتسبها الطالب من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية.
- الاتجاهات تنبئ بالسلوك: حيث تعمل بوصفها موجهات للسلوك، ويستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد.
- الاتجاهات اجتماعية: فهي ذات أهمية شخصية اجتماعية، تؤثر في علاقة الفرد مع الآخرين، وترى أن للجماعة دورًا بارزًا في سلوك الطالب، وأنه ربما يؤثر في استجابة الآخرين.
- الاتجاهات استعدادات للاستجابة عاطفيًّا: إن ما يميز الاتجاهات عن غيرها طابَعها العاطفي؛ لذا يعد المكون الوجداني أهم مكونات الاتجاهات.
- الاتجاهات ثابتة نسبيًّا: لأنها تتكون بعد تعليم وتفكير؛ ولكنها قابلة للتعديل والتغيير، فثبوتها نسبي وليس مطلقًا؛ لذلك يمكن تعديلها بالتعليم.
- الاتجاهات قابلة للقياس: حيث يمكن قياس الاتجاهات وتقديرها من خلال مقاييس الاتجاهات.

مكونات الاتجاهات:

يرى عدد من الباحثين أن للاتجاه ثلاثة مكونات رئيسة، منهم (العتيبي، ٢٠٢٠؛ طبشي، الشايب، ٢٠١٣؛ الزغلول، ٢٠١٢):

-المكون المعرفي:

يمثل المكون المعرفي المعارفَ والحقائق والمعتقدات التي لدى الفرد حول موضوع الاتجاه؛ حيث لا يمكن أن تتولد لديه الميول والرغبات تجاه المواقف دون أن تتوافر المعرفة الكافية عن ذلك الموقف أو الظاهرة، ويُكتسَب من خلال البيئة المحيطة بالفرد، سواء عن طريق النقل أو التلقين أو القراءة، أو الخبرة المباشرة.

-المكون العاطفي:

ويمثل مشاعر الفرد وانفعالاته التي يصدرها نحو موضوع الاتجاه. ويستدل على المكون العاطفي من خلال إقبال الشخص على موضوع الاتجاه أو نفوره منه، ويمكن قياس هذه المشاعر بمقاييس الاتجاهات.

-المكون السلوكي:

ويمثل الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه؛ حيث يعبر هذا المكون عن سلوك الفرد تجاه ذلك الموضوع، ويوضح هذا الأداء مدى التفاعل بين الجانب المعرفي والجانب العاطفي.

طرق قياس الاتجاهات:

١- مقياس بوقاردوس (Bogardus):

في عام ١٩٢٥ قام بوقاردوس ببناء مقياس أطلق عليه مقياس البعد الاجتماعي، اســـتخدم المقياس لقياس اتجاهات الأمريكيين نحو الزنوج على ســـبيل المثال. وفي هذا المقياس فإن الأبعاد التي يســـتجيب إليها المفحوص لا تكون متدرجة ولا توجد بينها علاقات ظاهرية.

٢- مقياس ثيرستون (Thurstone):

في طريقة ثيرستون تنحصر العبارات بين الموافقة والرفض، ولحساب متوسط كل عبارة يطلب من المحكمين إعطاء درجة لها تتراوح بين (١)، (١١) بحســـب ايجابيتها أو ســـلبيتها، وإذا كانت محايدة تعطي الرقم (٦)، ثم تطبق العبارات على عينة من المفحوصين لحساب الثبات.

٣- مقياس ليكرت (Likert):

جاءت طريقة ليكرت لســد الثغرة الرئيســة في طريقة ثيرســتون المعتمدة على المحكمين وابتكر طريقة لقياس الاتجاهات في كثير من الموضـوعات، بحيث يظهر المفحوص ما إذا كان يوافق بشـدة أو لا يوافق بشـدة أو متردداً على كل عبارة، وتتدرج الموافقة وتعطى قيم تتراوح ما بين الموافقة بشـدة أو عدم الموافقة بشـدة، موافق بشـدة (٥)، موافق (٤)، متردد(٣)، لا أوافق (٢)، لا أوافق بشـــدة (١) ، والدرجة المرتفعة هنا تدل على الاتجاهات الموجبة والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاهات السالبة، ويختلف عن مقياس ثيرستون في أنه لا يستهلك الكثير من الوقت والجهد.

٤- طريقة جتمان (Guttman):

يعتمد مقياس جتمان على تدريج الفقرات من الأدنى إلى الأعلى بحيث إذا وافق المفحوص على فقرة معينة فإنه قد وافق على الفقرة السابقة ولا يوافق على الفقرات الأعلى، وتحدد درجة اتجاهات المفحوص.

المحور الثاني: فرص النمو المهني للمعلمين:

تزايدت أهمية التنمية المهنية باعتبارها طريقة للتأكد من نجاح المعلمين في ربط أهداف التدريس، الذي يقدمونه مع احتياجات متعلميهم، والغرض الأساسي للتنمية المهنية هو الرقى بجودة التدريس الذي ينتج عنه جودة في تعلم جميع المتعلمين.

كما أن كل الأنظمة التعليمية تركز على أن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية، فبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومتدرب مهنياً لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه. ومع دخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنية العالية، أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم متطور بشكل مستمر ليواكب روح العصر ويلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته نحو التقدم والرقي.

مفهوم التنمية المهنية للمعلمين:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التنمية المهنية ومنها كما جاء في تقرير اليونسكو (UNESCO, 2003) بأنها عملية طويلة الأجل تشمل اتاحة فرص منظمة، وتجارب مخطط لها بشكل منهجي من أجل تطوير وتعزيز المهنة.

في حين عرف نصر (٢٠٠٤) التنمية المهنية للمعلمين بأنها عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين.

كما تعرف بأنها "عملية منظمة وهادفة تسعى إلى تطوير مقدرة المعلمين المعرفية والمهارية والأدائية، من أجل إحداث التغيير في اتجاهاتهم وسلوكياتهم نحو تحسين أداءهم التدريسي والمهني" (حداد،٢٠١٩).

أهداف التنمية المهنية للمعلم:

تحقق التنمية المهنية للمعلم مجموعة من الأهداف من أهمها:

١- مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل علي تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم.

٢- تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم ومستوى مقدرتهم على الإبداع والتجديد.

٣- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها وإيقافهم على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرق التدريس.

٤- تعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلم ورفع كفايته الإنتاجية إلى حدها الأقصى.

٥- تحقيق النمو المهني زيادة فاعلية كفاءة المعلم في تخطي مشاكل العمل بتجريب أفكار جديدة وطرق متنوعة للأداء.

٦- تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصا مهارات التقييم الذاتي (وزارة التعليم، ١٤٣٣هـ).

مبررات التنمية المهنية للمعلم:

إن من أهم مبررات التنمية المهنية للمعلم كما ذكرت عند التميمي (٢٠١٠) ما يلي:

١. الثورة المعرفية في جميع مجالات العلم والمعرفة وقد ساهمت ثورة الاتصالات في انتشارها واتساع نطاقها.

٢. تعدد ادوار المعلم وتعدد مسؤولياته في المجال التعليمي فبعد ان كان ملقنا للمعلومة ومصدرها أصبح مساعداً للمتعلم على استكشافها من خلال طرق تدريسية متطورة ومعاصرة.

٣. المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم مما يتطلب من المعلم مواكبة ذلك.

٤. التوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة للعملية التعلمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعلم.

٥. مواكبة كل ما هو جديد ومتطور في العملية التعليمية وتطبيقه وفق المعايير الدولية.

٦. تعدد الأنظمة التعلمية وتنوع اساليب التطوير والتعلم الذاتي.

مجالات التنمية المهنية للمعلم:

حددت مجالات التنمية المهنية المستدامة للمعلم من قبل فريق عمل تطوير التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ضمن مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية في وزارة التعليم (١٤٣٣) والذي نص على ثلاث مجالات هي: ١- مجال الثقافة العامة ٢- المجال الأكاديمي التخصصي ٣- المجال التربوي المسلكي.

وهناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت مجال تطوير النمو المهني والاحتياجات التدريبية للمعلم حيث هدفت دراسة الجمعان (٢٠١٩) الى التعرف على فاعلية الدليل التنظيمي للتنمية المهنية داخل المدرسة وتوطين التدريب من وجهة نظر قائدات المدارس. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) قائدة مدرسية بمدينة الخرج، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير قائدات المدارس بالنسبة لفاعلية الدليل التنظيمي للتنمية المهنية كانت عالية.

كما هدفت دراسة حداد (٢٠١٩) إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدارس تعليم لواء بني عبيد نحو برامج التنمية المهنية المقدمة لهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استخدام أداة الدراسة الاستبانة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١١٠) معلما ومعلمه، وتوصلت الدراسة إلى أت درجة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برامج التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥) إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، واستخدمت الباحثتان صورة التحليل المقارن عند (جورج بيريداي ذو الخطوات الأربع)، وأظهرت الدراسة ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلّم المهارة البحثية.

وأجرى الغامدي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وقام الباحث باستخدام الاختبار التحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً من منطقة مكة المكرمة، وقدمت الدراسة معايير مقترحة للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

كذلك أجرى الثقفي (٢٠١٣) دراسة هدفت ا للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة من وجهة نظر معلمي ومشرفي المادة، واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وتم تطبيقها على (٧٠) معلماً و (١٧) مشرفا تربوياً في مدينة مكة المكرمة. وكانت أهم النتائج هي حاجة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في مجال التخصص بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وكذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين. وحاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التربوي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وبدرجة كبيرة من وجهة نظر المشرفين.

ودراسة الحربي(٢٠١٢) وهدفت إلى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر المشرفين والمشرفات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتضمنت أداة الدراسة (الاستبانة) ثلاثة مجالات (التخطيط التنفيذ، التقويم) وأظهرت النتائج أن جميع المهارات الواردة في أداة الدراسة تعتبر لازمة لتدريس الرياضيات المطورة بدرجة عالية الأهمية جداً.

وكذلك دراسة البلوي (٢٠١١) هدفت إلى التعرف على دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (٦١٢) معلما، وتوصلت الباحثة إلى أنّ دور المشرف التربوي في تنميتهم كان متوسط الدرجة.

وهدفت دراسة التميمي (٢٠١٠) إلى التعرف على دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم بمحافظة رأس تنورة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث باستخدام الاختبار التحصيلي وتكون مجتمع الدراسة من(١٣) مدير و (٢٦٥) معلم وتكونت عينة الدراسة من (١٣) مدير و (٢٠٠) معلماً من مدينة رأس تنورة، وفي نتائج الدراسة يرى مديرو المدارس بمحافظة رأس تنورة إن أبرز ما يعوق التنمية المهنية للمعلمين تغير المشرفين التربويين الزائرين للمدرسة ويرى المعلمون إن زيادة العبء التدريسي للمعلم يقلل من تطويره مهنيا.

ودراسة النمري (٢٠٠٨) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق الاستبانة على (٧٠) معلمة لغة عربية في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة و(٦٠) معلمة لغة عربية في المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن تحديد ستاً وأربعين حاجة تدريبية مهنية لازمة لمعلمة اللغة العربية؛ في ضوء مستجدات العصر ومتغيراته، اندرجت تحت المجالات السابقة.

بالإضافة إلى دراسة فلمبان (٢٠٠٢) التي هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الأحياء أثناء الخدمة بمدينتي مكة المكرمة وجدة من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق الاستبيان على مجتمع الدراسة كاملاً والبالغ (١٩١) معلمة أحياء، وكانت أهم النتائج: إن جميع الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات الشخصية، والأهداف السلوكية، والتقويم على درجة كبيرة من الأهمية، وإن المعلمات بحاجة متوسطة للتدريب على طرق التدريس والوسائل التعليمية.

التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة وجد أن برامج النمو المهني قد حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في هذا المجال وأجريت فيه العديد من البحوث والدراسات.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها والمتمثل في التنمية المهنية للمعلمين كذلك عينتها، كما تتفق معها في أداة الدراسة الاستبانة، ما عدا دراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥) ودراسة التميمي (٢٠١٠)، وتتفق بشكل أكبر مع دراسة حداد(٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين ومعلمات نحو برامج التطوير المهني، وتتميز هذه الدراسة في كونها تتناول اتجاهات المعلمين في جميع التخصصات حول فرص النمو المهني ومقترحات تطويرها وعلاقتها بنوع المؤهل. وقد استفاد الباحثان الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية وكتابة الإطار النظري.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني ومقترحاتهم التطويرية استخدام الباحثان المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمين بمحافظة عفيف والقرى والمراكز التابعة لها، والذي يبلغ عددهم (٨٩٧) معلماً، وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية وبلغ عددهم (٨٤) معلماً.

جدول رقم(١) توزيع أفراد العينة حسب نوع المؤهل

	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل	بكالوريوس تربوي	٦٦	٧٨,٦
	دراسات عليا	١٨	٢١,٤
المجموع		٨٤	%١٠٠

ثالثا: أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة أعد الباحثان أداة الدراسة المتمثلة في استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة وقد تكونت من محورين: الاتجاهات نحو فرص النمو المهني (٢٠) عبارة والمقترحات التطويرية لفرص النمو المهني (١٦) عبارة بمجموع (٣٦) عبارة. ولتفسير استجابات أفراد العينة على الاستبانة، اعتمد الباحثان المعيار الاحصائي الآتي باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي: (١ - ١,٦٧، موافقة بدرجة ضعيفة)، (٢,٣٤ -١,٦٧، موافقة بدرجة متوسطة)، (٢,٣٤ – ٣، موافقة بدرجة عالية).

أ) **صدق الأداة:** للتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحثان باستخدام عدد من الأساليب لقياس صدق الأداة وهي:

أولاً: صدق المحكمين:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحثان بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين من أصحاب الخبرة في برامج النمو المهني والمناهج وطرق التدريس وذلك للتعرف على مدى وضوح تعليمات الأداة ومناسبة عباراتها لموضوع الدراسة ودقة الصياغة اللغوية والعلمية، وقد أخذ الباحثان بآراء وتعديلات المحكّمين.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

لحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الأول (اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني) والمحور الثاني (المقترحات التطويرية) قام الباحثان باستخدام "معامل الارتباط بيرسون" لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة كما يتضح في الجدولين (٢-٣)

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	**٠,٤٠٨	١١	**٠,٧١٢
٢	**٠,٦٧٣	١٢	**٠,٦٦٨
٣	**٠,٥١٩	١٣	**٠,٥٧١
٤	**٠,٥٥٨	١٤	**٠,٦٢٤
٥	**٠,٦٤٤	١٥	**٠,٦١٨
٦	**٠,٦٥٨	١٦	**٠,٥٩٢

٧	**٠,٤٩٤	١٧	**٠,٥٢٠
٨	**٠,٧٣٢	١٨	**٠,٤٩١
٩	**٠,٧٧٥	١٩	**٠,٥٧١
١٠	**٠,٦٠٩	٢٠	**٠,٦٨٩

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول المرتبط باتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته، ويشير ذلك إلى وجود درجة عالية من الصدق لعبارات المحور الأول

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	**٠,٥٨٦	٩	**٠,٥٧٤
٢	**٠,٥٨٨	١٠	**٠,٥٥٥
٣	**٠,٥٠٠	١١	**٠,٦١٢
٤	**٠,٥٠٤	١٢	**٠,٦٤٧
٥	**٠,٥٤٤	١٣	**٠,٥٨٠
٦	**٠,٥٨٢	١٤	**٠,٦٧٥
٧	**٠,٧٠٣	١٥	**٠,٦٤٨
٨	**٠,٦٠٩	١٦	**٠,٧٢٨

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني المرتبط باقتراحات المعلمين تجاه فرص النمو المهني جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته، ويشير ذلك إلى وجود درجة عالية من الصدق لعبارات المحور الثاني.

ب) ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الأداة

جدول (٤) معاملات ثبات ألفاكرونباخ لمحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٠)

المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني	٢٠	٠,٨٩
مقترحات المعلمين التطويرية	١٦	٠,٩٠
الثبات العام للاستبانة	٣٦	٠,٩٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفاكرونباخ لمحاور أداة الدراسة كانت (٠,٨٩- ٠,٩٠)، في حين كان الثبات العام لأداة الدراسة (٠,٩٤) وهذه القيمة تُعد مقبولة لمدى ثبات أداة الدراسة، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي: للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة نحو كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية.

- تم استخدام الانحراف المعياري (Standard deviation)؛ للتعرف على مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد عينة الدراسة.
- اختبار مان وتني لحساب الفروق بين المتوسطات (Man Whitney).
- معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس الصدق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).
- معامل الثبات الفاكرونباخ؛ لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول (ما اتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني؟)

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب مجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور على النحو التالي:

جدول رقم(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو فرص النمو المهني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	١	يوجد لدي رغبة في اغتنام فرص النمو المهني	٢,٨١	٠,٣٩٥	عالي
١٢	٢	أرى أهمية في برامج النمو المهني	٢,٧٩	٠,٤٤١	عالي
١١	٣	أرى الاستفادة من برامج النمو المهني	٢,٧٩	٠,٤٨٦	عالي
١	٤	أرغب المشاركة في التخطيط لبرامج النمو المهني	٢,٨٩	٠,٣١١	عالي
٦	٥	أرغب في الابتعاث الخارجي للدراسات العليا	٢,٨٢	٠,٣٨٥	عالي
١٥	٦	أرغب في برامج الإيفاد الداخلي للدراسات العليا	٢,٧٤	٠,٤٦٩	عالي
٨	٧	تتوافق برامج النمو المهني مع قدراتي	٢,٨٠	٠,٤٣٣	عالي
١٣	٨	ارغب في برامج الدورات التدريبية القصيرة أثناء العمل	٢,٧٩	٠,٤٤١	عالي
١٩	٩	راضي عن شروط وضوابط الالتحاق ببرامج النمو المهني	٢,١١	٠,٦٥٩	متوسط
١٨	١٠	تلبّي تلك البرامج احتياجاتي المهنية	٢,٢٤	٠,٦١٣	متوسط
٩	١١	اشعر بتحسّن الكفايات التدريسية مع برامج النمو المهني	٢,٨٠	٠,٤٦٠	عالي
٢٠	١٢	يراعي القائمين على البرامج مبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين	٢,١١	٠,٦٥٩	متوسط
٣	١٣	أرغب في تنوّع فرص النمو المهني	٢,٨٦	٠,٣٥٢	عالي
١٠	١٤	لدي قدرة على التطوير الذاتي (تطوير المعلم نفسه بنفسه عبر الوسائل المختلفة)	٢,٨٠	٠,٤٣٣	عالي
١٦	١٥	راضي عن مؤشرات الأداء المُقرّة مؤخراً	٢,٧٠	٠,٦١٧	عالي
١٤	١٦	راضي عن توقيت إقامة برامج النمو المهني للمعلم	٢,٧٥	٠,٤٦٢	عالي
٢	١٧	أرى بأن برامج النمو المهني تحقق مبدأ جودة التعليم	٢,٨٨	٠,٣٢٦	عالي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	١٨	استفيد من الدورات الفصلية التخصصية للمعلم	٢,٨٦	٠,٣٨٥	عالي
٥	١٩	أرغب المشاركة في برامج التدريب الخارجية (برنامج خبرات، فلبرايت ، ...ألخ)	٢,٨٥	٠,٣٦٤	عالي
١٧	٢٠	لدي رضا عن كفاءة المدرّبين	٢,٦٨	٠,٥١٩	عالي
		المتوسط العام	٢,٧٠		عالي

يتضح من الجدول رقم(٥) أن المتوسطات قد تراوحت بين (٢,٨٩) و(٢,١١) وبلغت قيمة المتوسط العام(٧٠،٢) بمستوى عالي حيث جاءت الفقرة "أرغب المشاركة في التخطيط لبرامج النمو المهني" في المرتبة الأولى بينما جاءت الفقرة" يراعي القائمين على البرامج مبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين" في المرتبة الأخيرة. وجميع قيم متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فقرات هذا المحور دلّت على أن هناك اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو فرص النمو المهني.

٢-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين تختلف باختلاف المؤهل؟

جدول رقم (٦) اختبار مان وتني للفروق بين المتوسطات

المحاور	نوع المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة الاختبار u	الدلالة
الاتجاهات	بكالوريوس	٦٦	٤٥,٥٢	٣٠٠٤،٠٠	٣٩٥,٠٠٠	،٠٢٨
	دراسات عليا	١٨	٣١,٤٤	٥٦٦،٠٠		
المقترحات	بكالوريوس	٦٦	٤٥,٢٣	٢٩٨٥,٠٠	٤١٤,٠٠٠	،٠٤٣
	دراسات عليا	١٨	٣٢,٥٠	٥٨٥,٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٦) في نتيجة اختبار مان وتني للفروق بين المتوسطات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) لصالح أصحاب البكالوريوس في المحورين.

٣-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما هي مقترحات المعلمين التطويرية لفرص النمو المهني؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب مجموع الاستجابات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور على النحو التالي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقترحات المعلمين نحو فرص النمو المهني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	٢١	اقترح تخطيط برامج النمو المهني بشكل أفضل	٢,٨١	٠,٣٩٥	عالي
٤	٢٢	اقترح تنوّع وتعدّد برامج النمو المهني	٢,٨٠	٠,٤٣٣	عالي
٥	٢٣	اقترح مشاركة المعلمين في تخطيط برامج النمو المهني	٢,٧٩	٠,٤١٣	عالي
٦	٢٤	اقترح اختيار الوقت المناسب لإقامة برامج النمو المهني	٢,٧٧	٠,٤٤٩	عالي
٧	٢٥	اقترح استقطاب مدربين أصحاب كفاءة عالية	٢,٢٦	٠,٦٠٤	متوسط
٤	٢٦	اقترح تكثيف البرامج الخارجية لنقل الخبرات من برامج الدول المتقدمة	٢,٨٠	٠,٤٣٣	عالي
٤	٢٧	اقترح تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين بشكل دقيق	٢,٨٠	٠,٤٣٣	عالي
٩	٢٨	اقترح ربط التطوير المهني بالعلاوة السنوية للمعلم	٢,٢١	٠,٦٠٣	متوسط
١	٢٩	اقترح زيادة المخصصات المالية لبرامج النمو المهني للمعلم	٢,٨٥	٠,٦٦٤	عالي
٤	٣٠	اقترح استخدام التقنية في برامج النمو المهني	٢,٨٠	٠,٤٠٤	عالي
٤	٣١	اقترح بأن تتوافق برامج النمو المهني مع متغيرات العصر	٢,٨٠	٠,٤٣٣	عالي
٨	٣٢	اقترح فتح قنوات تواصل مباشرة بين المعلمين ومراكز التدريب التربوي	٢,٢٤	٠,٥٩٤	متوسط
٣	٣٣	اقترح برامج خاصة للنمو المهني تستهدف المعلمين في المناطق النائية	٢,٨١	٠,٣٩٥	عالي
٣	٣٤	اقترح الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في تطوير النمو المهني للمعلم	٢,٨١	٠,٤٢٤	عالي
٢	٣٥	اقترح وضع حوافز اضافية للمعلمين المهتمين بالنمو المهني	٢,٨٣	٠,٣٧٥	عالي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	٣٦	اقترح توظيف فكرة المدرّب المقيم في داخل المدرسة	٢,٨٠	٠,٤٨٥	عالي
		المتوسط العام	٢,٦٩		عالي

يتضح من الجدول رقم(٧) ان المتوسطات قد تراوحت بين (٢,٨٥) و(٢,٢١) وبلغت قيمة المتوسط العام(٢,٦٩) بمستوى عالي حيث جاءت الفقرة " اقترح زيادة المخصصات المالية لبرامج النمو المهني للمعلم " في المرتبة الأولى بينما جاءت الفقرة" اقترح ربط التطوير المهني بالعلاوة السنوية للمعلم " في المرتبة الأخيرة. وجميع قيم متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فقرات هذا المحور دلّت على أن المقترحات الواردة في هذه الدراسة مؤيدة من قبل المعلمين بدرجة عالية لتطوير برامج وفرص النمو المهني.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

في ضوء نتائج الدراسة توصلت إلى وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو فرص النمو المهني ويتفق ذلك مع دراسة حداد (٢٠١٩)، ويعزو الباحث هذه الاتجاهات الايجابية لدى المعلمين الى رغبتهم في تطوير أنفسهم، وكذلك وجود حاجة لديهم الى تطوير قدراتهم التدريسية، كما ظهرت رغبتهم في التطوير المهني نتيجة تداعيات أزمة كورونا التي جعلتهم يقبلون على الدورات الخاصة بالتعليم عن بعد واستراتيجياته وطرق تقويمه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الثقفي(٢٠١٣) وكذلك دراسة الحربي (٢٠١٢) ودراسة النمري (٢٠٠٨)، رغم اختلاف بعض المجالات إلا أنها تلتقي في الكثير من عناصر النمو المهني التي تتطلب التطوير لدى المعلمين.

توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح أصحاب البكالوريوس في المحورين، وبرغم أن الباحثان توقعا عكس ذلك لصالح أصحاب الدراسات العليا، الاّ أن ذلك ما ظهرت به نتائج الدراسة، ويعزو الباحثان نتيجة وجود فروق لصالح أصحاب البكالوريوس الى زيادة الرغبة لديهم في تطوير أنفسهم مهنيا أكثر من أصحاب ما فوق البكالوريوس وهم من المعلمين الذين لديهم مؤهلات دراسات عليا وحصلوا على قسطاً من التطوير لا بأس به من خلال استعداداتهم السابقة ومن خلال دراساتهم الأكاديمية.

كما توصلت الدراسة إلى أن جميع الاستجابات بشأن المقترحات الواردة في هذه الدراسة مؤيدة من قبل المعلمين بدرجة عالية لتطوير برامج و فرص النمو المهني ، وبذلك ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار، ويعزو الباحث ارتفاع متوسط الفقرات رقم(٢٩)" اقترح زيادة المخصصات المالية لبرامج النمو المهني للمعلم" ورقم (٣٥)" اقترح وضع حوافز اضافية للمعلمين المهتمين بالنمو المهني" و رقم(٢١)" اقترح تخطيط برامج النمو المهني بشكل أفضل" إلى اقتناع المعلمين بأن أبرز الأسس في تطوير النمو المهني هي عوامل التخطيط والتمويل والتحفيز، و يتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة الحربي(٢٠١٢) والغامدي(٢٠١٣) في جانب تخطيط وتنفيذ برامج المهارات التدريسية.

ملخص نتائج الدراسة:

توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو فرص النمو المهني في جميع متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة بنسب متقاربة وبدرجة عالية.
٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين تختلف باختلاف المؤهل لصالح اصحاب البكالوريوس.
٣- تحديد قائمة مكونة من (١٦ مقترحاً) تعبّر عن مقترحات المعلمين لتطوير فرص النمو المهني للمعلمين.

توصيات الدراسة:

١- الاستفادة من اتجاهات المعلمين الايجابية في تطوير وتحديث برامج نمو مهني تسهم في تنمية الابتكار لدى المتعلمين.
٢- الاستفادة من الأدوار المتعدّدة للتقنية الحديثة في تطوير برامج النمو المهني للمعلم.
٣- مراعاة اشراك المعلمين في التخطيط لبرامج النمو المهني.
٤- عقد ورش عمل بشكل مستمر تجمع المشرفين والمعلمين من قبل مراكز التدريب التربوي لمناقشة فرص النمو المهني وطرح التساؤلات والحلول.

مقترحات الدراسة

يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية على النحو التالي:

١- تقييم برامج النمو المهني الحالية للمعلمين.

٢- تصور مقترح لتخطيط وتمويل برامج النمو المهني للمعلمين.

٣- اتجاهات المعلمين نحو برامج النمو المهني عن بعد ومعوقاتها وسبل تطويرها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١- البلوي، مرزوقة حمود (٢٠١١). **دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته، الأردن.
٢- التميمي، عبدالعزيزعمر(٢٠١٠). **دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود.
٣- الجمعان، أمل حمد (٢٠١٩). فاعلية الدليل التنظيمي للتنمية المهنية وتوطين التدريب من وجهة نظر قائدات المدرسة في مدينة الخرج. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٨ (١٢)، ٨٧-٩٩

٤- حداد، ديانا نعيم (٢٠١٩). اتجاهات معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد نحو برامج التنمية المهنية المقدمة لهم. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، العدد ٤٢، ١٤٣-١٦٠
٥- الحربي، محمد صنت (٢٠١٢). **المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الرياضيات**. جامعة الملك سعود، الرياض.
٦- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٢). **مبادئ علم النفس التربوي**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
٧- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، ط٦. القاهرة: عالم الكتب.
٨- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٨). **اساليب تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٩- السنبل، عبدالعزيز عبدالله (٢٠٠٣). مقياس اتجاهات المتعلمين الكبار نحو محو الأمية. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ١٩(١) ، ١١٧-١٧١
١٠- طبشي، بلخير؛ الشايب محمد (٢٠١٣). قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (١٣)، ٧٩-٨٧
١١- عاقل، فاخر(١٩٨٨). **أسس البحث في العلوم السلوكية**. جامعة دمشق.
١٢- العتيبي، ماجد غزاي (٢٠٢٠). **استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالمشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية وأثرها على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية والإبداعية والاتجاه نحو المادة**. رسالة دكتوراه، جامعة الملك خالد.
١٣- الغامدي، حامد جماح (٢٠١٣). **برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
١٤- فلمبان، تغريب أحمد (٢٠٠٢). **الاحتياجات التدريبية لمعلمات الاحياء أثناء الخدمة بمدينتي مكة المكرمة وجده من وجهة نظرهن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
١٥- فوزي، محمود (٢٠١٢). **التربية وإعداد المعلم**. دار التعليم الجامعي، الإسكندرية.
١٦- المطرودي، خالد (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، **العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٧- المفرج، بدرية، المطيري، عفاف، حمادة، محمد (٢٠٠٧). **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً**. وزارة التربية بالكويت.
١٨- منصور، علي(٢٠٠١). **التعلم ونظرياته**. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية.
١٩- نصر، نجم الدين (٢٠٠٤). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، **مجلة كلية التربية**، العدد ٤٦، جامعة الزقازيق.
٢٠- النعيمي، فجر جودة (٢٠١٥). **علم النفس الاجتماعي دراسة لخفايا الانسان وقوى المجتمع**. لبنان: مكتبة مؤمن قريش.
٢١- النمري، حنان سرحان (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، عدد ٧٤، ٢٣٠ - ٢٥٨
٢٢- هويمل، ابتسام ناصر والعنادي، عبير مبارك (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**،٤(٢).٣١-٥٥.
٢٣- وزارة التعليم(١٤٣٣). **الإطار العام لسياسة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين**. فريق عمل تطوير التنمية المهنية للمعلمين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

24-Glover,D and Law,S. (1996). **Managing Professional Development in Education**, Kogan Page Limited, London.

25- Shaw, M.E and Wright, J.M (1967). **Scales for the Measurement of Attitudes**. New York, Mc Graw Hill.

26-UNESCO (2003). **Teacher Professional Development an International Review of the literature**. Paris: International Institute for Education planning.

Challenges facing first- and second year students in the Choice of specialty and the role of the preparatory year program: case study at University of Jeddah

Fakiha, K and Jalal, R

Department of Biology, University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia

Corresponding Author: Fakiha, K

kgfakiha@uj.edu.sa

Abstract:

This study presents factors affecting first-year student's choices of specialty at the University of Jeddah in Saudi Arabia and highlights the influence of social networking between first-year students and other students from other faculties and how these factors possibly contributing to play valuable roles determining their enrolment in colleges in the second year. A survey questionnaire was designed to suit the objectives of the study. The results of this study demonstrated that the degree and term of admission, competition for seats in desirable majors, influencing of social custom and tradition are factors that play a fateful role in student's decisions. These factors indicate numbers of recommendations should be considered to fulfil the new direction of the Saudi vision 2030.

Keywords: preparatory; challenge, bachelor's degree, factors, University of Jeddah

الملخص العربي

تهدف هذه الدراسة إلى عرض العوامل التي تؤثر على اختيارات طلاب السنة التحضيرية للتخصص في جامعة جدة في المملكة العربية السعودية، موضحة تأثير الشبكات الاجتماعية بين طلاب السنة التحضيرية والطلاب الآخرين من المستويات الأخرى في التخصصات والكليات المختلفة وكيف يمكن أن تسهم هذه العوامل بصورة إيجابية في اختيار بعض الطلاب للتخصص للسنة الدراسية الثانية. تم تصميم استبيان ليناسب أهداف الدراسة، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن شروط القبول، التنافس على المقاعد في التخصصات المرغوبة، وتأثير العادات والتقاليد الاجتماعية هي عوامل تلعب دورًا مصيريًا في قرارات الطلاب. تشير هذه العوامل إلى أنه يجب النظر في عدد من التوصيات موضحة في هذا البحث بحيث يتواكب اختيار التخصصات الجامعية مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

كلمات مفتاحية: السنة التحضيرية، المرحلة الجامعية، عوامل، جامعة جدة

Introduction:

Knowledge is the fundamental driver of social and economic development. Therefore, Vision 2030 acquires the contribution and commitments of Saudi Universities to knowledge creation and innovation. The success of education at all levels depends on students, which will play major roles in the transformation of the natural economy and sharing a commitment of vision 2030. Thus, it is necessary to build an educational system that prepares graduates with skills and attitudes to contribute to the goals of the vision by preparing professionals with the skills and knowledge for successful application and practice (http://www.ieche.com.sa//documents/closing-statement-en.pdf). Professional development begins from the first year of students' enrollment at the university.

Early career choice is very crucial for first-year students since it influences future income, self-esteem, and social status. Clarity of preferences for young adults can be achieved by providing proper guidance and adequate information. Current school graduates struggle to identify early career goals. Therefore, universities in Saudi Arabia designed mandatory preparatory programs for first-year students. Among the goals of this program is to improve students' academic, computer, communication and research skills. Most importantly, it aims to guide students to the appropriate college that matches student's abilities and skills. The University of Jeddah is one of the latest universities in Saudi Arabia that was established in 2014. At this university, student has to follow one of two directions in the preparatory year program; science or literary track. Science track includes general math, physics, biology and chemistry, and entrepreneurship skills. The literary track includes individuals and society, introduction to education, principles of public administration and the principle of statistics and humanities. Both tracks share few courses, computer skills and information technology, concepts of fitness and health, university study skills and English language courses. During this year, students are exposed to extra introductory programs and courses. This program allows students to be exposed to different seminars and social networking with students from other faculties. This could help them with their specialty choices.

Providing proper guidance and adequate information are crucial for helping first year students determining their profession. Therefore, one of the goals of the preparatory program is to guide students to the appropriate college that matches student's abilities and

skills. Many factors could affect students' decisions in determining their future major, including demographic factors, introductory academic courses, communication with peers, faculty seminars or even university official social media. In each track, introductory courses give students an insight into different professions at the university helping them in finding their passion and desired future profession. Exposing new students to others from different faculties or attending introductory seminars in different faculties is another way in helping students in determining their profession. More importantly, the official social media of the university, such as Instagram and Twitter, could play a role in knowing the different departments at the university.

One of the challenges facing first-year students after determining the desired profession is the enrollment in the desired specialty. The degree and terms of admission for each department and the competition for seats in desirable majors are some of the factors that play a crucial role in students' decisions.

This project examined the effect of preparatory year program on students' specialty decision making and investigated factors affecting the achievement of their goal. Tested samples were first and second-year students. The aim of this study was to investigate some factors affecting first-year students' choices of future majors such as social networking with students from other faculties, introductory meeting at the university, friends, and families, official social communication channels of the university (Twitter and Instagram), interest and GPA. Moreover, exploring factors play roles in determining their enrolment in colleges in second-year students such as the degree and term of admission, competition for seats in desirable majors and influencing of social custom and tradition.

Methods:

The survey questionnaire was designed to suit the objectives of the study. It was structured to investigate students' choices of a future career in first- and second-year students at the University of Jeddah. The survey consisted of the following items:

(1) Demographic characteristics (gender, track (science or literacy) and marital status)
(2) Students consideration of possible specialties before and after the preparatory program.
(3) Factors that students considered important in their choice of a specialty like the preparatory program academic courses, social networking with other students from other faculties, introductory meetings presented by the university, the official social communication channels of the university, friends, and family or their interest.
(4) The second part of the survey was for the second-year students to investigate factors determining the course of specialization like the degree and terms of admission,

competition for seats in desirable majors, the influence of social customs and traditions or social status.

The data generated using a Google survey published to first- and second-year students. Data were analyzed using SPSS version 25 by using descriptive statistics (frequency and percentage). The level of the association was tested using Spearman's Rho test.

Results:

The questionnaire survey was completed by 270 students (228 are first-year students (206 females and 22 males) 42 second-year students (39 female and 3 males) (Table 1)

Students' distribution	All n=270		First year n=228		Second year n=42	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Science track	260	96.3%	218	95.6%	42	100%
Arts track	10	3.7%	10	4.4%	0	0%

Table 1: Students' distribution enrolled in the study

Demographics of students:

The majority of the students enrolled in the study were from the science track (260 responders from science (96.3%) compared to 10 responders from literary (3.7%)). 245 of the responders were females (90%) while 25 were males (9.3%). Most of the enrolled students were single (95.6%) (Figure 1) (Table 2).

Table 2: Gender and material status of students enrolled in the study

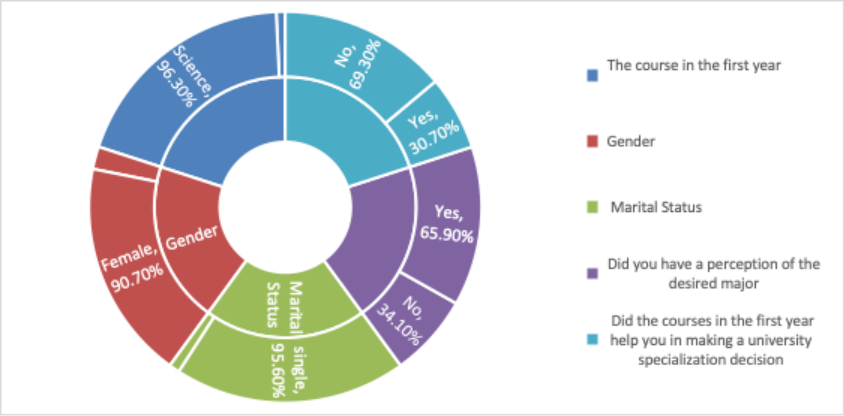


Figure (1): Chart represents the demographic data for all students enrolled in the study

Perception of students of the desired major and factors affecting their decision:

A total of 156 (68.4%) of the first-year students have a perception of their future major during their enrolment in the preparatory year program compared to 72 (31.6%) that did not. Among responders, 187 (69.3%) did not find courses in the preparatory program helpful in

Gender	All n=270		First year n=228		Second year n=42	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Female	245	90.7%	206	90.4%	39	92.9%
Male	25	9.3%	22	9.6%	3	7.1%
single	258	95.6%	226	99.1%	32	76.2%
Married	12	4.4%	2	0.9%	10	23.8%

choosing a future specialty. Interestingly, both first- and second-year students (125 (46.3%) and 16 (38.1%), respectively) found that social networking with students from other faculties was a good influence in choosing a future specialty. (Figure 2)

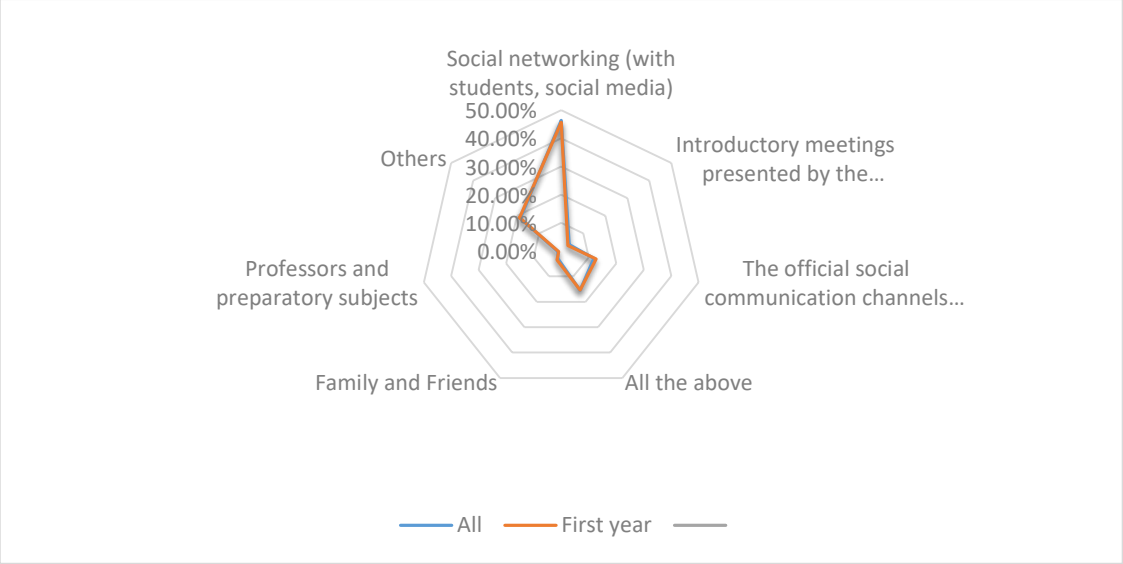


Figure 2: factors play role in determining future specialty in first year students

Factors determining the course of specialization in second-year students:

In second-year students, 66.7% weren't registered in the desired specialty compared to 26.2% that did. Among all responders from second-year students, 69.05% of students found that the degree and terms of admission were a crucial factor in determining the course of the specialization (Table 3, Figure 3). See appendix for questionnaire results.

Table 3: second-year student response to factors affecting their enrolment in the desired major

Reason	frequency	Percentage (%)
The degree and terms of admission	29	69.05%
Competition for seats in desirable majors	5	11.90%

Influencing social customs and traditions	6	14.29%
Unavailability of specialization	1	2.38%
Nothing	1	2.38%

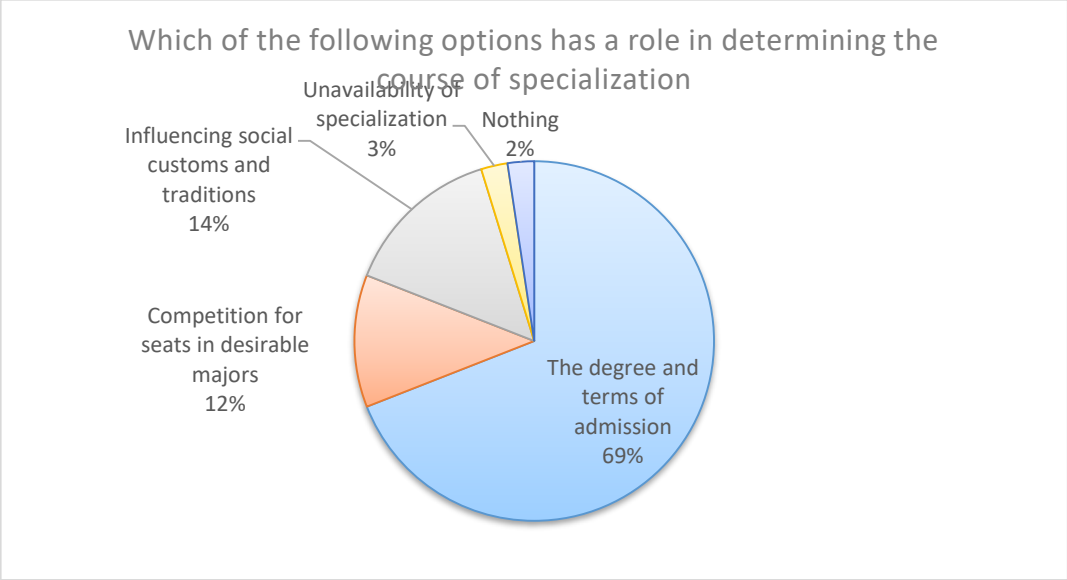


Figure 3: factors affecting second-year students in determining the course of specialization

Discussion:

Preparing graduates with professional skills begins from the first year of students' enrollment at the university. Specialty choices for these students are crucial for their future careers and in improving their professional skills. Therefore, guiding students to appropriate college that matches their ability and skills is an important aim of the preparatory year program for newly admitted students.

To our knowledge, this is the first study at the University of Jeddah that investigated factors influencing students' choice of their future major during preparatory year program (first-year students) and the obstacles they are facing to achieve their goal for a future career in second-year students.

A total of 270 (first- and second year) students (2019-2020) at the University of Jeddah completed an online survey. The demographic data showed that the ratio of a female is higher than males in our sample. The majority of the participants are from the science track and singles.

The first aim of this study was to investigate factors influencing students' choices of their future major. Even though there was no significant association between factors investigated and students' choices, data showed a high influence of social networking between first-year students and other students from other faculties. This emphasizes the importance of networking at the university during multiple activities. Similar to our results, (Salvador, 2003) found that family and social adjustment and perception of lectures do not have a strong impact on students' academic tasks. Alshammari, R (2018) did not find a correlation between using mobile devices and preparatory year path and level of English at a university in Saudi Arabia (Alshammari et al., 2018). Even though social media plays an important role in current education (Khathryn, 2014), the results of this study did not find it effective in helping students with choices of their major. However, others found that there is an impact of social media on college choices, such as Facebook, which suggests that this could help institutions to use this technology to influence students' choices of colleges (Aljereoy, 2018). In regard to the role of the introductory meetings presented by the university, it was reported that most respondents to university's introductory meetings were students from the literary track compared to the science track at King Saud University (Almomeny, 2017). Other factors that have been shown to affect student's decisions are student-parent relationships, perception of parents' finances (Butterbaugh, 2013). Thus, many factors could affect the student's direction.

After choosing the major of interest, were students able to get enrolled in the desired departments? The second aim of this study was to explore factors affecting students'

enrollment in the desired majors. The majority of the participants found that the degree of admission is the most important factor in determining their future career. The second factor was the competition of seats in desirable majors. However, others found that culture has an impact on student's motivation (Razzak, 2016) while our study did not find a strong correlation. This shows that first-year students are facing challenges for the admission of the desired specialty since there is strong competition in certain majors that could offer jobs in the market.

Recommendations

Preparatory programs for first-year students should consider the importance of social networking with a student from different faculties as a good factor in helping these students with their future direction. This could be achieved by preparing different activities that enroll a student from all faculties with first-year students. Competition for seats at certain departments should be considered to fulfill the new direction of vision 2030.

Acknowledgement:

The authors would like to thank Somaya Alsawadi who assisted with the data of the study.

Declaration of interest statement:

The listed authors certify that they have no affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest in the subject matter or materials discussed in this manuscript.

References:

Aljereoy, A. (2018). Attitudes of students of the preparatory year at King Saud University towards the use of electronic social networks in learning and the effect of some changes in these trends. *Educational Science*, *1*(3), 313–335.

Almomeny, I. (2017). Attitudes of students at the preparatory year at Al-Saud University towards the guidance programs provided to themNo Title. *Arab Journal of Science*

and Research Publishing, *8*(1), 57–71.

Q1	All n=270		First year n=228		Second year n=42	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Yes	178	65.9%	156	68.4%	22	52.4%
No	92	34.1%	72	31.6%	20	47.6%

Alshammari, R., Parkes, M., & Adlington, R. (2018). Factors influencing Saudi Arabian Preparatory Year students' skills and attitudes in the use of mobile devices in learning English as a Foreign Language. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*. https://doi.org/10.5861/ijrset.2018.3002

Butterbaugh, S. (2013). The Parental Influences on a Student's Undergraduate Collegiate Choices. In *Carlson School of Management, University of Minnesota*. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy.

Khathryn, D. (2014). *The Impact of Social Media on College Choice*. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy.

Razzak, N. L. A. (2016). Cultural factors impacting student motivation at a health sciences college in the Eastern province of Saudi Arabia. *Cogent Education*. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1153214

Salvador, F. (2003). *A Study of Students' Perceptions of the Factors Affecting Their Academic Performance: A Case Study at Bangkok University*. https://www.academia.edu/25520493/A_Study_of_Students_Perceptions_of_the_Factors_Affecting_Their_Academic_Performance_A_Case_Study_at_Bangkok_University

Appendix:

Survey results:

Q1: Did you have a perception of the desired major?

Q3	All n=270		First year n=228		Second year n=42	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Social networking with students from other levels	97	35.9%	81	35.5%	16	38.1%
Introductory meetings presented by the university	10	3.7%	7	3.1%	3	7.1%
The official social communication channels of the university	32	11.9%	29	12.7%	3	7.1%
Grade point average	3	1.1%	1	0.4%	2	4.8%
Friends and family	8	3.0%	8	3.5%	0	0.0%
Nothing	13	4.8%	12	5.3%	1	2.4%
Professors and preparatory subjects	3	1.1%	2	0.9%	1	2.4%
Searching through social media and the internet and asking students of the same specialty	15	5.6%	15	6.6%	0	0.0%
Interest	28	10.4%	25	11%	3	7.1%
Communication with students from other levels and university communication channels	13	4.8%	8	3.5%	5	11.9%
All the above	42	15.6%	35	15.4%	7	16.7%
Others	6	2.22%	5	2.19%	1	2.4%

Q2: Did the

Q2	All n=270		First year n=228		Second year n=42	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Yes	83	30.7%	73	32.0%	10	23.8%
No	187	69.3%	155	68.0%	32	76.2%

courses in the preparatory year help you in making a university specialization decision?

Q3: Which of the following options has a role in determining the course of specialization?

Q4: Are you registered in the desired specialty?

Q5	All n=270		First year n=228		Second year n=42	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
The degree and terms of admission	41	15.2%	12	5.3%	29	69.0%
Competition for seats in desirable majors	79	29.3%	74	32.5%	5	11.9%
Influencing social customs and traditions	144	53.3%	142	62.3%	2	4.8%
Social status	4	1.5%	0	0.0%	4	9.5%
Unavailability of specialization	1	.4%٠	0	0.0%	1	2.4%
Nothing	1	.4%٠	0	0.0%	1	2.4%

Q5: Which of the following options has a role in determining the course of specialization?

Q4	All n=270		First year n=228		Second year n=42	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Yes	23	8.5%	12	5.3%	11	26.2%
No	102	37.8%	74	32.5%	28	66.7%
Do not apply	145	53.7%	142	62.3%	3	7.1%

Distance CALL Online and Off-Campus Teaching: Students' and Teachers' Perspectives after COVID-19

Sita Naji Aldossari

TESOL Master Student at King Saud University

Kingdom of Saudi Arabia

Set_1986@hotmail.com

Abstract

The COVID-19 emergency situation affected not only human health but all aspects of life including the educational process. It required students to take their classes online, and it appears like distance online education will be a significant educational aspect going forward. This research provides insight on students' and teachers' perspectives on distance computer-assisted language learning (CALL) online and off-campus teaching after COVID -19 pandemic. Twenty English teachers from Assulayil province and sixteen students from Tamrah secondary school took part in the research. For the teachers 41-items quantitative questionnaire and the students 20-items quantitative questionnaire, both were designed using a five-point Likert scale and the data were analyzed using IBM(SPSS) program. The results showed that both teachers and students have positive attitudes toward distance learning and instructing. Teachers mostly agreed on the importance of integrating technology in teaching, they were satisfied towards the online assessment and students' engagement in the online classes. However, results were not conclusive for students' preferences regarding mode of communication. A considerable number of students feel confident in their engagement in the English online classes, but they felt intimidated by being unable to interact using the ministry's LMS (Madrasati & Microsoft Teams), besides some obstacles regarding the number of assignments, timing and internet connection issues. This suggests that a greater emphasis should be put on the development of digital communication skills to prepare our students for the new interaction reality besides the students and teachers training for adopting the online learning, teaching and assessment methods even after the schools reopening.

Keywords

Distance learning, computer assisted language learning (CALL), off-campus, online instruction, COVID-19 lockdown.

1.Introduction

Before the development of technology, learning a language with old-fashioned approaches did not fulfill the instructional objectives and what learners needed from the language for successful communication. In addition, learning was annoyingly time-consuming in the nonexistence of software development as well as many other facilities through which students could rapidly improve their language skills. In recent years, technology has been an inseparable part of the lives of individuals. It also improves language interaction, and most individuals feel the need to enhance communication as a consequence (Dwivedi, 2020). Moreover, technology has transformed the way social interaction occurs and connected people and educational institutions with their peers in other countries. It establishes "an electronic environment that is accessible to participants who might otherwise be separated by time zones and physical distance" (Wells, 1992, p. 1). As a consequence, the relation between the student and the instructor relies on technical intelligence for both sides. In fact, there are several different types of technology that can contribute to language learning, the most important one is computer-assisted learning (CALL). Computer-assisted Language Learning (CALL) has begun a revolution in the domain of language pedagogy (Dwivedi. 2020). Based on the findings of many researches, CALL was recognized to be so beneficial for both language learning and teaching inside and outside of the class. Several scholars have overwhelmingly confirmed that the use of computers and the Internet will promote the process of learning, especially second language learning. It is claimed that CALL can be more powerful and economical than conventional methods in the developing world today.

Recently more than 1.5 billion students of all ages from around the world are estimated to be influenced by the shutdown of schools and universities due to the COVID-19 (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020). Considering that education is a substantial human right (UN, 2020), numerous steps have been taken in the implementation of the motto #learningneverstops and solutions have been instantly implemented to promote the

educational system (UNESCO, 2020). This condition prompted all levels of education to work from home and bring online emergency instruction into effect (Bozkurt& Sharma, 2020). At a short notice, Learning Management System identified as (LMS) has been widely utilized by the education faculties around the world. Online courses take place through the preferred learning management system of the educational institutions, a platform that involves connectivity, delivery of content and evaluation resources to improve the teaching and learning process. As many schools and colleges students now have experience using online platforms, preparation for distance online course delivery has probably been enhanced and faculties have developed a wider variety of skills to provide and promote high-quality courses through technologically rich and distance formats (Alshehri, Mordhah, Alsibiani, Alsobhi& Alnazzawi, 2020; Atkins, Giunti & Smith, 2020).

Even when campuses reopen, networked distance has allowed us to build new intersections that seem likely to continue. Although some consider that the unintended and accelerated transition for studying online would lead to a weak user experience, unfavorable to sustainable development without instruction, limited resources, and little planning, others claim that there will be a modern hybrid curriculum platform with impressive results. Wang Tao stated that "I believe that the integration of information technology in education will be further accelerated and that online education will eventually become an integral component of school education" (Ibrahim, 2020, para. 8). Digital technologies will help to enhance the role of teachers, they may become co-creators of knowledge, trainers, guides and evaluators, instead of only sharing knowledge. It is apparent that this pandemic has completely disrupted the educational system that many claim has already lost its significance.

Therefore, the sudden outbreak of a worldwide pandemic, the need to evaluate education modalities more profoundly and effectively has been amplified. Actually, so many students have been interested in starting a new friendship and engaging with persons from different cultural backgrounds. In spite of their using of social technologies for communication, they also follow on through their learning targets. Eventually, language learning has always been the prime focus of the classes of learners who are following their objectives academically.

2.Literature review

2.1. Distance CALL and online learning

According to the traditional methodology, content is essentially

processed in the classroom by word of mouth and the use, among others, of multimedia presentations and audio-visual tools. Regarding, Yuval Noah Harari outlines that instead of concentrating on qualities such as analytical thinking and inventiveness, schools continue to rely on typical learning abilities and conceptual memorization (Li& Lalani, 2020). On the other hand, distance education is fundamentally based on the use of all the technological or interactive materials available and practicable, social mobile applications, audio, video, teleconference, broadcast, computers for educational communication. In distance education, instructional interaction takes the form of an integrated perspective in which a variety of technological media are used to teach the learner from a distance. During the pandemic, various institutions directed personnel development services online to improve the members. The tools utilized by teachers during the lockdown for teaching and learning via online modes such as Zoom, Google Hangouts, Skype get together, Google homerooms, LMS, ICT, YouTube Live, and so on are the tools used by staff during lockdown for training and assessment via online modes.

Online learning can be described as an approach that will develop the classroom instruction into a more student-centered, creative and far more efficient. Online learning is defined as "learning experienced through the internet/online computers in a synchronous classroom where students interact with instructors and other students and are not dependent on their physical location for participating in this online learning experience" (Singh & Thurman, 2019, p. 302). For online learning, various terms have been used, a characteristic that makes it more difficult to construct a certain concept. E-learning, online learning, distributed learning, networked learning, tele-learning, virtual learning, computer-assisted learning, web-based learning, and distance learning are also widely used terms. All these words mean that the learner is at a distance from the tutor or teacher, that any sort of technology (usually a computer) is used by the learner to access any assistance by sharing the learning resources that the learner uses to interact with the teacher and classmates (Anderson, 2011).

Whilst distance learning is an interdisciplinary area that has developed over time and has contributed well in meeting learning needs and directing open teaching activities (Bozkurt, 2019). Distance learning as defined by Khan (1998) that distance instruction is an innovative approach for delivering instruction to a remote audience using the web as the medium. By definition, distance education is distinguished by the distance between learners, teachers and learning tools in time and/or place,

promoting connections between multiple parties and through various networks to enable learners to participate even more in the learning process (Riggs, 2020). Recently distance online learning provided opportunities to enhance and provide education to a much larger community of students who were unable to come to campus because of social distance considerations (Tesar, 2020). Communication is a central process in distance learning because it promotes partnerships that enable information to be effectively developed (Berridi, Guerrero& Cabrero, 2015). The distance learning instruction can and will utilize every tool that facilitates learning, including the CALL demonstration.

As an efficient approach in the instructional field, CALL (computer-assisted language learning) has concentrated on supporting language learners with self-paced and auto-correcting tasks to improve their abilities and develop their understanding in distinct areas of language learning (Godwin-Jones, 2007). The interaction between this technology, teaching and learning, and learner needs has been illustrated by some distance CALL research and has been able to inform the preparation of distance instruction (Derakhshan, Salehi& Rahimzadeh, 2015). For example, a case study conducted by Stickler and Hampel (2010) concerning the use of a virtual classroom system based on Moodle, including collaboration wikis and reflective learning blogs. Distance learners were enrolled in an online language course that designed with merged multiple approaches. The results revealed a relation between the choice of instruments for students and their learning interests (e.g., emphasis on type or interaction; preferences for written or spoken language).

Therefore, CALL is a model that can facilitate the process of language acquisition because it incorporates many technical resources and an ongoing systematic flow of tasks that are directly connected to real world experiences, promoting effective learning for students. In addition, resources and activities offer encouragement and independence for students and encourage them to measure and analyze their progress on the major topics of the course. CALL activities will promote English learning and improve the capacity to understand and address contextual issues (Farooq and Javid, 2012). There is a continuing debate on whether the use of specific implementations of technology or the quality of the teaching increases learning (Ally, 2004). In his study Alqurashi (2020) explained that 35% of students and 60% of teachers shared worries about the lack of communication between student–student and student–teacher. Also, the Emergency

distance education has forced teachers to use different evaluation approaches, which most (70%) agree have had a positive influence on the overall abilities of students. Finally, nearly half of the students (45%) were worried about the absence of guidance followed by unfamiliar evaluation approaches. This implies that distance learning and technology have clear effects on learning and teaching on both sides negatively and positively.

The unexpected shift to distance learning in spring 2020 was a confusing transition to their regular school practices for many of the nearly 60% or 1.8 million postsecondary students who did not get previous distance educational experiences. Students moving away from their classes, delivery techniques and in-person contact with teachers complicated ongoing problems in some schools, such as students' engagement. Yet, before spring 2020, many colleges used online resources, such as learning management systems and applications, to provide students with scores, their achievement feedback, homework instructions, online tasks, documents, and quizzes, including using lockout browsers to conduct remote tests easily, in addition to providing whole courses online.

2.2. Off-campus teaching

The procedure of teaching and learning is already challenging, but when the aspect of online education is added, the cognitive demands of the teacher expand significantly. The value of scaffolding to help students to excel in the online learning world is a major challenge in providing student support online. Good management skills can help to maintain the quality of the online learning platform and that students are all well supported (Russell& Murphy-Judy, 2020). How well teachers are trained and involved in online learning is a significant factor. Teachers need to be interested in preparation to be competent so that their teaching requirements are fulfilled by technology (Syaifudin& Rensburg, 2018). If not, until things have returned to normal, they will not begin adopting digital technology. As an example of many teachers who are already promoting the benefits: Dr Amjad, a Professor at The University of Jordan, who began using Lark to teach his students says (Farrah& Al-Bakry, 2020):

> It has changed the way of teaching. It enables me to reach out to my students more efficiently and effectively through chat groups, video meetings, voting and also document sharing, especially during this pandemic. My students also find it is easier to communicate on

Lark. I will stick to Lark even after coronavirus, I believe traditional offline learning and e-learning can go hand by hand. (P. 66).

A lot of challenges are related to online education, teachers will always have ways to overcome these problems. By pre-recording video lessons, checking the materials, and always having an alternative plan ready, technological problems can be addressed so that the teaching and learning process cannot be interrupted. It is important to make online courses flexible, fascinating and collaborative. To keep them alert and responsive, educators should set deadlines and reminders for students. In order to personify learning, efforts should be made to keep the best standards ever possible. Students should be provided with personal attention so that they can respond quickly to this educational setting. In this moment of crisis, to connect with students, social media and various community platforms can be used. Communication is the answer as it becomes challenging to attempt to contact students via emails, multiple texting applications, video calls, etc. Content must be developed as it encourages students to learn and still develop their abilities (Dhawan, 2020). This will be efficient to create a collaborative and engaging environment for learning. During the pandemic, technology delivers creative and flexible ways to overcome instability and allows individuals to collaborate and even work remotely without the need for face-to-face communication. The results of a study conducted by Fandino& Velandia (2020), assumed the teacher's role in teaching a foreign language is essential, which means that the key factor that affects learning English as a foreign language is how the teacher continues to be emotionally aware and warm throughout the distance learning and teaching process, in addition to improving communication processes.

Concerning the position of the teacher, along with this modern interactive learning environment, Ware and O'Dowd's (2008) results have made it absolutely clear that the debate is no more focuses on either teacher-centered or learner-centered, but on student groups with well-thought-out and well-planned expert assistance (Blake, 2009). Similarly, in CALL, the position of the instructor can be very essential, because if he or she relies on a versatile communication atmosphere with the students and enhances the motivation to learn English online, he or she can meaningfully lead the processes of learning foreign languages (Chapelle and Jamieson, 2008; Motteram, 2013). In their study about teacher presence during COVID-19, Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia& Koole (2020) have illustrated that the teacher needs to keep communicating with students with a

combination of three types of presence (social, cognitive& facilitatory) as well as integrating useful activities and resources. In addition, new and various assessment methods must be adapted in order to fulfil the requirements of the new learning requirements. Therefore, in the emergency situation of COVID-19, teachers were asked to become both developers and instructors almost overnight, using instruments that few have practiced proficiently.

3.Objectives and research questions

This research aims to find out both students' and teachers' perspectives on distance CALL online and off-campus teaching after the covid-19 pandemic through exploring answers to the following questions:

* What are students' beliefs and perspectives about taking online courses via LMS?

* How do students perceive their English skills after taking online courses?

* What are teachers' perspectives about off-campus teaching via online technology?

* How do teachers perceive their assessment methods and the effectiveness

of students' engagement in online classes?

4.Methodology

A quantitative approach was used in this research to achieve the objectives. An in-depth review of the literature was conducted, and two questionnaires were distributed to a sample of (35) teachers and a sample of (28) secondary students. Questionnaires were collected electronically via Google Forms link and entered into the IBM (SPSS) in order to analyse them and reach to useful results.

4.1. Participants

The researcher used the simple random sample method, in which two distributed electronic questionnaires were to a group of 35 teachers and another group of 28 students. The participants who responded to the questionnaires in this research were (16) Secondary students from Tamrah secondary public school and (20) English language teachers from Assulayil province.

4.2. Instrument

In this research, a questionnaire survey was used to collect the factual, perceptive, and attitudes of the participants. Two closed questionnaires using five-points Likert scale for both students and teachers, both questionnaires were designed using Google Forms. The

questionnaires included the type of multiple-choice questions. The variations of these questions are designed first to meet up with the research objectives, also to gather all the required data that can support the results in the research. The questionnaire targeted students was made up of four sections to perform the purpose of the research: (Technical skills, Experience with online learning, Attitudes toward online learning, and Assessments). Another questionnaire targeted the teachers was made up of five sections: (Technical skills, Experience with online learning, Attitudes toward online learning, Assessments, and Time management and time commitment).

4.3. Procedure

English language teachers in Assulayil province were given a questionnaire to elicit their views on off-campus teaching using online technology (LMS). In addition, students of Tamrah secondary school were given a questionnaire to elicit their views on taking online courses for the academic year 2020/2021. The teachers' questionnaire consisted of 41 items and the students' questionnaire consisted of 20 items, a 5-point Likert scale was used to rank the responses of both questionnaires. The students' questionnaire was distributed online via a telegram application group, and the teachers' questionnaire was distributed online via a WhatsApp application group. The data were analyzed using quantitative research methods and using IBM (SPSS). The scale ranged from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree) and was used to categorize each student's and teacher's response to the questions. See (Appendix1) and (Appendix2).

4.4. Data collection

The method that was used in collecting data in this research was the questionnaire. The questionnaire is easy to distribute, collect, analyse and its accuracy can be tested and validated through the means of different statistical methods and formulas (e.g., Cronbach's coefficient of internal consistency and reliability test).

5.Results

5.1. Students' perspectives and attitudes

This part shows the results of the 16 questionnaires related to the students was divided into four sections as follow:

1.1**Technical skills**

Results from Table 1 indicated that:

"I have my own device (mobile phone-tablet- I pad)" was the highest item with a

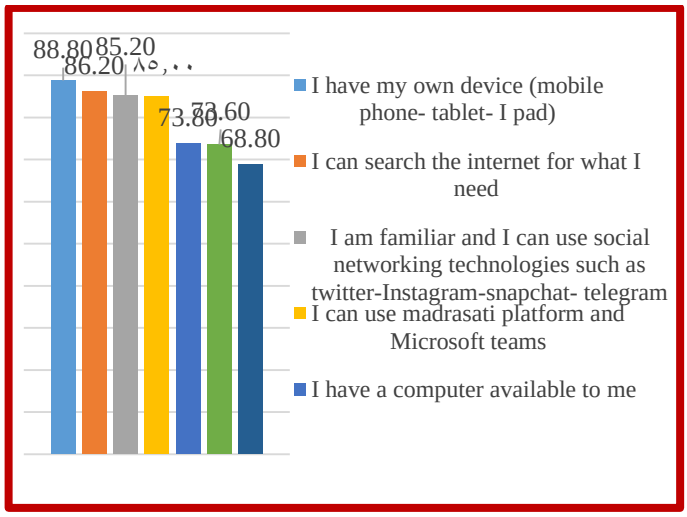
relative importance index 88.80%. It can be concluded that the respondents agreed to this item as an important item. This means that owning a personal device is very important in distance CALL online after the covid-19 pandemic.

"I can search the internet for what I need" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 86.20%. This is an indication that students, through distance learning, can search the Internet for everything and are able to search for any information related to the curriculum they study.

"I am competent in using presentation software such as PowerPoint" was ordered in the last rank with relative importance index 68.80%. This illustrates that the students lack the competence in using presentation software program, which means they need technological training.

Generally, the results for all items in this section (Technical skills) show that there is agreement with the technical skill items, and that means the technical requirements for distance CALL online after the covid-19 pandemic including devices, software programs, internet connection and LMS familiarity are available to the members of the study sample of students.

Table 1. Means and test values for "Technical skills"



1.2 Experience with online learning

Results from Table 2 indicated that:

"I have taken online quizzes and assignments" was the highest item with a relative importance index 51.60%. This means that there are neutral by respondents to this item.

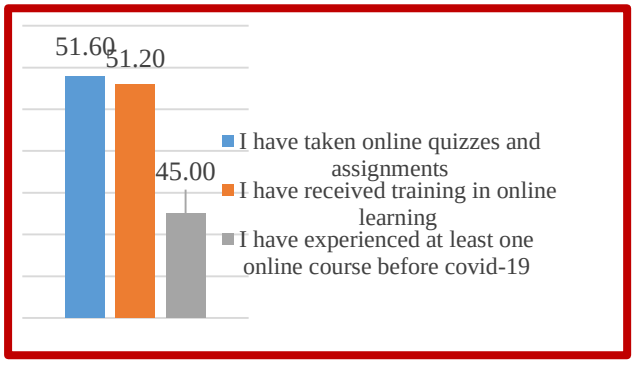
"I have received training in online learning" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 51.20 %. This means that there are neutral by respondents to this item.

"I have experienced at least one online course before covid-19" was ordered in the last rank with relative importance index 45.00%. This means that there are neutral by respondents to this item.

Generally, the results for all items in this section (Experience with online learning) show that there is equality between agreement and disagreement with online learning experience, in other words almost

half of the research sample students have no prior experience in online learning.

Table 2. Means and test values for "Experience with online learning"



1.3 Attitudes toward online learning

Results from Table 3 indicated that:

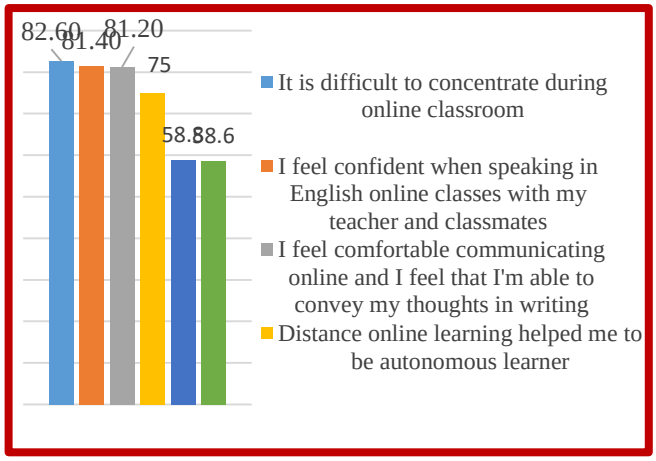
"It is difficult to concentrate during online classroom" was the highest item with a relative importance index 82.60%. It can be concluded that the respondents agreed to this item, which illustrates the difficulty of distance learning to the students.

"I feel confident when speaking in English online classes with my teacher and classmates" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 81.40%. It can be concluded that the respondents agreed to this item, that online learning motivates students to use the language without embarrassment or anxiety.

"I believe that online learning is motivating than in-classroom learning" was ordered in the last rank with relative importance index 58.60%. This means that this item does not differ significantly from the degree of neutrality (3), which contrasts with the result of the second ranked item.

Generally, the results for all items in this section (Attitudes toward online learning) show that there is agreement by the students on the items of this section, as the students 'attitudes in general were positive towards online learning.

Table 3. Means and test values for "Attitudes toward online learning"



1.4 Assessments

Results from Table 4 indicated that:

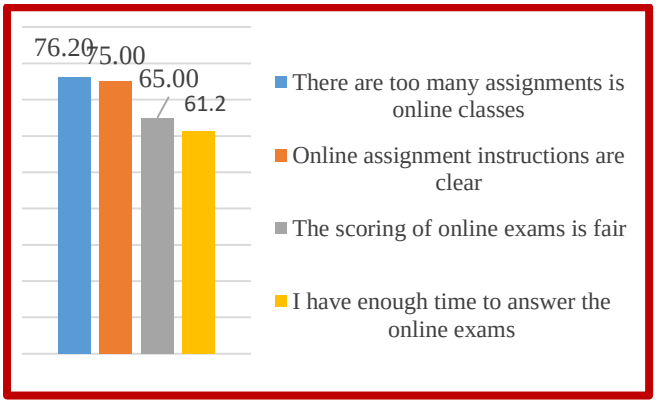
"There are too many assignments is online classes" was the highest item with a relative importance index 76.20%. It can be concluded that the respondents agreed to this item.

"Online assignment instructions are clear" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 75.00% . It can be concluded that the respondents agreed to this item.

"I have enough time to answer the online exams" was ordered in the last rank with relative importance index 61.20%. This means that this item does not differ significantly from the degree of neutrality (3).

Generally, the results for all items in this section (Assessments) show that there is agreement by the students on the items of this section, this shows that the assessments via online learning are suitable to the students.

Table 4. Means and test values for "Assessments"



5.2. Teachers' perspectives and attitudes

This part shows the results of the 20 questionnaires related to the teachers. It was divided into five sections as follow:

1.1 Technical skills

Results from Table 5 indicated that:

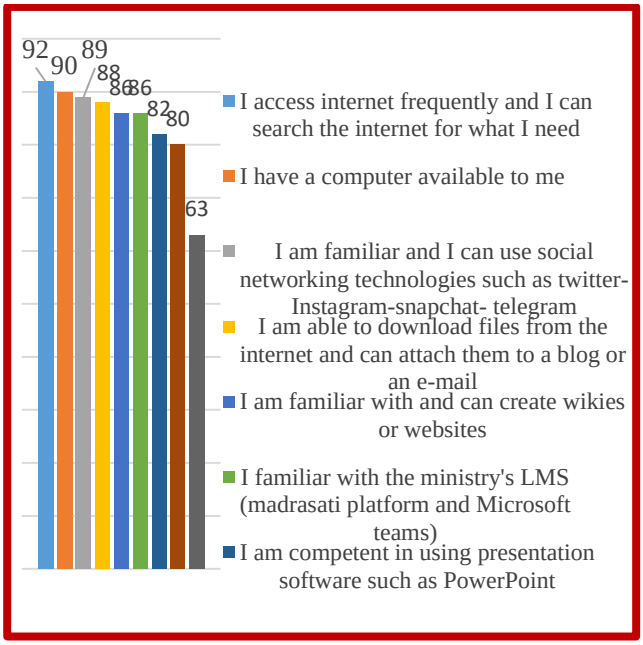
"I access internet frequently and I can search the internet for what I need" was the highest item with a relative importance index 92.00%. It can be concluded that there is strong agreement on this item from the teachers.

"I have a computer available to me" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 90.00%. It can be concluded that there is strong agreement on this item.

"I have used technology to support my face-to-face teaching" was ordered in the last rank with relative importance index 63.00%. This means that this item does not differ significantly from the degree of neutrality (3).

Generally, the results for all items in this section (Technical skills) show that there is generally agreement with the items of this section. This illustrates that the teachers are able to use technology efficiently and have the facilities to integrate technology in their teaching.

Table 5. Means and test values for "Technical skills"



1.2Experience with online learning

Results from Table 6 indicated that:

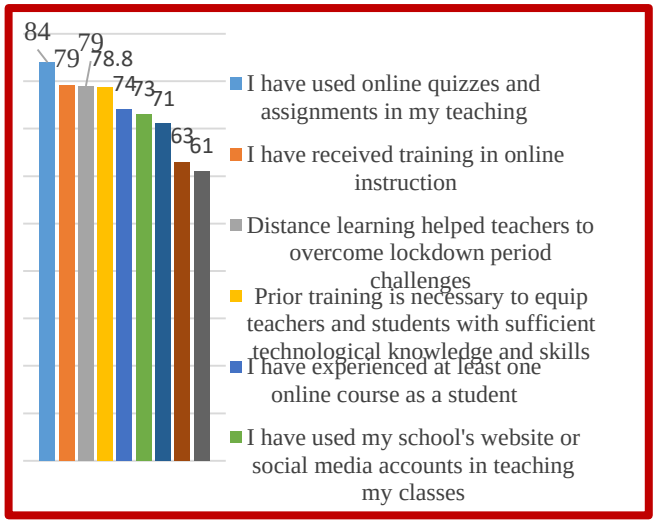
"I have used online quizzes and assignments in my teaching" was the highest item with a relative importance 00%. It can be concluded that .index 84 there is strong agreement on this item from the teachers.

"I have received training in online instruction" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 79.20%. It can be concluded that there is agreement on this item.

"I have used virtual classroom tools such as zoom or Google classroom in teaching my classes" was ordered in the last rank with relative importance index 61.00%. This means that this item does not differ significantly from the degree of neutrality (3).

Generally, the results for all items in this section (Experience with online learning) show that there is generally agreement with the items of this section which shows that teachers are familiar with online quizzes and assignments as they have received training for online instruction, also they have agreed that distance learning helped them to overcome the lockdown period challenge. However, they need more practice for applying virtual classroom tools.

Table 6. Means and test values for "Experience with online learning"



1.3Attitudes toward online learning

Results from Table 7 indicated that:

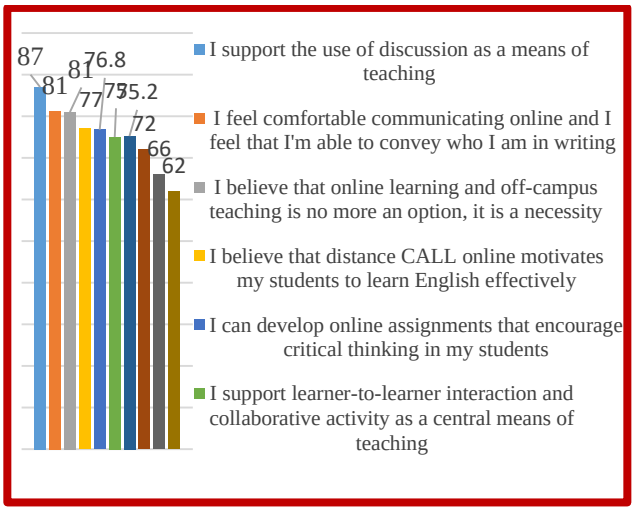
"I support the use of discussion as a means of teaching" was the highest item with a relative importance index 87.00%. It can be concluded that there is strong agreement on this item from the teachers.

"I feel comfortable communicating online and I feel that I'm able to convey who I am in writing" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 81.20%. It can be concluded that there is agreement on this item.

"I believe that online learning is accurate as in-classroom learning" was ordered in the last rank with relative importance index 62.00%. This means that this item does not differ significantly from the degree of neutrality (3).

Generally, the results for all items in this section (Attitudes toward online learning) show that i teachers believe in the importance of interacting and discussion with their students, also they agreed on the effectiveness of distance teaching during the pandemic.

Table 7. Means and test values for "Attitudes toward online learning"



1.4 Assessments

Results from Table 8 indicated that:

"The time assigned for online exams is fair enough for students" was the highest item with a relative importance index 86.00%. It can be concluded that there is strong agreement on this item from the teachers.

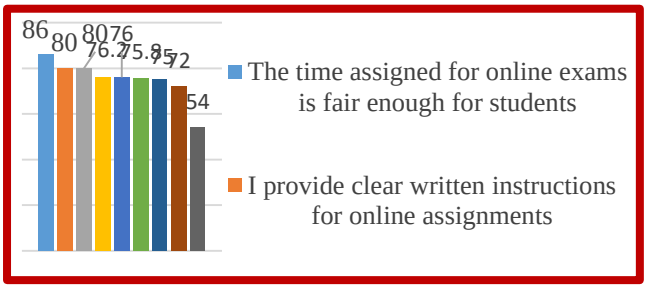
"I provide clear written instructions for online assignments" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 80.00%. It can be concluded that there is agreement on this item.

"Students have problems in understanding and doing online exams" was ordered in the last rank with relative importance index 54.00%. This means that this item does not differ significantly from the degree of neutrality (3).

Generally, the results for all items in this section (Assessments) illustrate that the online assessments are suitable for

students and teachers which is compatible with the results of the students' questionnaire. However, the teachers noted that they face some cheating problems and students sometimes have obstacles in understanding online exams.

Table 8. Means and test values for "Assessments"



1.5 Time management and time commitment

Results from Table 9 indicated that:

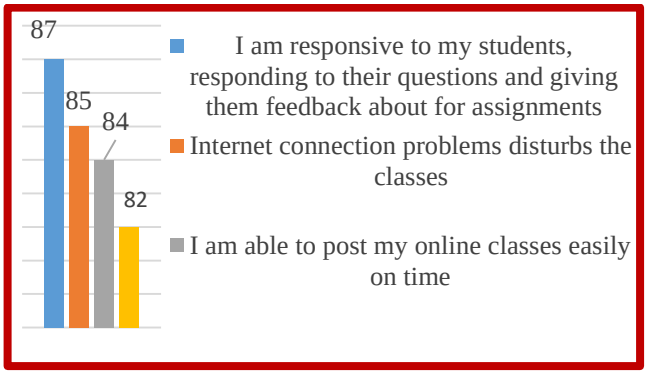
"I am responsive to my students, responding to their questions and giving them feedback about for assignments" was the highest item with a relative importance index 87.00%. It can be concluded that there is strong agreement on this item from the teachers.

"Internet connection problems disturbs the classes" was ordered in the 2nd rank with relative importance index 85.00%. It can be concluded that there is strong agreement on this item.

"I am flexible in dealing with my students on such issues as due dates, absence and makeup assignments" was ordered in the last rank with relative importance index 82.00%. It can be concluded that there is agreement on this item.

Generally, the results for all items in this section (Time management and time commitment) illustrate that teachers are able to manage the time of their online teaching and they are keen on providing their students with assessments feedback. However, they agreed that internet connection issue is an obstacle in distance learning and teaching.

Table 9. Means and test values for "Time management and time commitment"



6.Discussion

The research results illustrate that to further improve student-teacher and student-student interactivity, this difficulty can be solved by utilizing applicable features of distance learning, such as discussion forums and virtual tools. Therefore, this will help students interact and concentrate more in online classes, a challenge that many students experienced

during the lockdown, the findings are compatible with the study conducted by Alqurashi (2020). In addition, the research results indicate that both students and teachers lack the social communication, however, they showed positive attitudes towards distance learning as it is flexible in time and space as well as it motivates students to learn independently as they are able to find resources for their learning and able to communicate via social software such as telegram, snapchat, twitter and so on. Meanwhile, the cons of distance learning and teaching are clear as both students and teachers emphasized on the internet connection issues that disturb the learning process regularly, their preference for face-to-face interaction and the difficulty of getting familiar with leaning online technologies. On the other hand, the methods of distance learning, encourage teachers to tailor their practices and processes based on learners' needs as there are several online resources available that are necessary for an efficient and productive learning process. The research indicates that students' English skills have improved after online learning and this illustrates that CALL helps learners to develop all language skills to communicate, to acquire new vocabulary and to develop pronunciation which goes with the study conducted by Fandiño& Velandia (2020). The need for planning to integrate online learning and teaching is essential, which spots the light on the educational institutions' role in arranging such training courses for teachers and students, and the developers to start developing the curriculums, methods and materials to be compatible with distance online learning and teaching.

7.Conclusion

"Online learning has proven in the last decade that it is far more than a flash in the pan" (Davis, 2017, para. 42). In this changing world every faculty member became an online teacher, and every student became a distance learner (Bayne, Evans, Ewins, Knox& Lamb, 2020). New opportunities for technical communication process are created by the rapid increase of online education. There are resources for those who are willing to develop educational systems with online learning programs and for those who want to lead online academic educational projects. It is necessary to plan for the future of online learning because it is anticipated to be mainstream worldwide by 2025 (Palvia, Aeron, Gupta, Mahapatra, Parida, Rosner& Sindhi, 2018). The exponential development of emerging technology, internet globalization and the demand for technical preparation for the future all points to one conclusion: educators will need to find ways to reach around existing

challenges to build high-quality online educational experiences.

In this modern approach, the evolution of moving a classroom from face-to-face contact to a distance learning assisted by such technologies implies that there are major changes regarding educational methods, students and teachers. Finally, we are setting our hopes on technologies, aiming to save education and solve all the obstacles we might face (Weller, 2020).

References

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning*, *2*, 15-44.

Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia–A call for a remote teaching contingency strategy. *Saudi Pharmaceutical Journal*, *28*(9), 1075-1083.

Alshehri, Y. A., Mordhah, N., Alsibiani, S., Alsobhi, S., & Alnazzawi, N. (2020). How the regular teaching converted to fully online teaching in Saudi Arabia during the coronavirus covid-19. *Creative Education*, *11*(7), 985-996.

Anderson, T. (2011). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), The theory and practice of online learning. 2nd Edition (pp. 45–74). Edmonton: Athabasca University Press.

Atkins, L. C., Giunti, M., & Smith, A. (2020). Policy Point-Counterpoint: Can Colleges and Universities Maintain High Quality Connections with Students through Virtual Platforms? *International Social Science Review*, *96*(3), 5.

Bayne, S., Evans, P., Ewins, R., Knox, J., & Lamb, J. (2020). The Manifesto for Teaching Online. MIT Press.

Berridi, R., Guerrero, J.& Cabrero, B., 2015. Validation of a scale interaction in virtual educational contexts. Rev. Electron. Invest. Educ. 17 (1), 116–129.

Blake, R. J. (2009). The use of technology for second language distance learning. *The Modern Language Journal*, *93*, 822-835.

Bonk, C. J., & Reynolds, T. H. (1997). Learner-centered Web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship. *Web-based instruction*, *8*(11), 167-78.

Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism (pp.252-273). Hershey, PA: IGI Global.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), i-vi.

Chapelle, C., Jamieson, J., 2008. Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning. Pearson Longman White Plains.

Chaturvedi, R. (2020). Paradigm Shift of Off-Campus Learning in Covid19. UNNAYAN, XII (2349-6622), 141-154.

Cook, K. C., & Grant-Davis, K. (2020). *Online education: Global questions, local answers*. Routledge.

Derakhshan, A., Salehi, D., & Rahimzadeh, M. (2015). Computer-assisted language learning (Call): Pedagogical pros and cons. *International Journal of English Language and Literature Studies*, *4*(3), 111-120.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5-22.

Dwivedi, A. (2020). Teaching Receptive and Productive Skill through CALL: Pedagogical Pros and Cons. *Purakala with ISSN 0971-2143 is an UGC CARE Journal*, *31*(5), 299-309.

Fandiño, F. G. E., & Velandia, A. J. S. (2020). How an online tutor motivates E-learning English. *Heliyon*, *6*(8), e04630.

Farooq, M. U., & Javid, C. Z. (2012). Attitude of students towards E-learning: a study of English language learners at Taif University English Language Centre. *NUML Journal of Critical Inquiry*, *10*(2), 17-28.

Farrah, M., & al-Bakry, G. H. (2020). Online learning for EFL students in Palestinian universities during corona pandemic: Advantages, challenges and solutions. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, *3*(2).

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., & Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks*, 107290.

Godwin-Jones, R. (2007). Tools and trends in self-paced language instruction. *Language Learning & Technology*, *11*(2), 10-17.

Ibrahim, S. (2020, August 10). Why Taking Online Classes Is Important. Retrieved October 27, 2020, from https://elearningindustry.com/taking-online-classes-during-coronavirus

Janssen, L. (2020, October 28). COVID-19 impacted nearly 1,6 billion students in 194 countries. Retrieved November 6, 2020, from https://www.gstic.org/inspiration/how-covid-19-has-exposed-the-challenges-for-technology-in-education/

Keeping the world's children learning through COVID-19. (2020, April 20). Retrieved October 28, 2020, from https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19

Khan, B. H. (1998). Web-based instruction (wbi): an introduction. *Educational Media International*, *35*(2), 63-71.

Learning never stops: Testimonies from students and educators. (2020). Retrieved28/10/2020,from https://en.unisco.org/covid19/educationresponse/learningneverstops/testimonies.

Li, C., & Lalani, F. (2020, April). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. In *World economic forum* (Vol. 29).

Motteram, G., 2013. Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching. British Council.

Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. Journal of Global Information Technology Management, 21(4), 233–241. doi:10.1080/1097198X.2018.1542262

Parkes, M., Stein, S., & Reading, C. (2015). Student preparedness for university e-learning environments. The Internet and Higher Education, 25, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.002

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Post digital Science and Education*, *2*(3), 923-945.

Riggs, S. (2020, April 15). *Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education.* EDUCAUSE Review. https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote- teaching-lessons-learned-from-online-education

Russell, V., & Murphy-Judy, K. (2020). *Teaching Language Online: A Guide for Designing, Developing, and Delivering Online, Blended, and Flipped Language Courses*. Routledge.

Setiawan, B., & Iasha, V. (2020). COVID-19 PANDEMIC: THE INFLUENCE OF FULL-ONLINE LEARNING FOR ELEMENTARY SCHOOL IN RURAL AREAS. *JPsd (Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar)*, *6*(2), 114-123.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). American Journal of Distance Education, 33(4), 289–306.

Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. The Internet and Higher Education, 7(1), 59–70.

Stickler, U., & Hampel, R. (2010). CyberDeutsch: Language production and user preferences in a Moodle virtual learning environment. *Calico Journal*, *28*(1), 49-73.

Syaifudin, M., & van Rensburg, H. (2018). Considerations for the development of Computer-assisted Language Learning (CALL) teacher training course: a practical experience from a CALL course development in Indonesia. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (4).

Tesar, M. (2020). Towards a Post-Covid-19 'New Normality?': Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Futures in Education*, *18*(5), 556-559. doi:10.1177/1478210320935671

Universal Declaration of Human Rights. (n.d.). Retrieved October 28, 2020, from https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

Weller, M. (2020). *25 Years of Ed Tech*. Athabasca University Press.

Wells, R. (1992). Computer-mediated communication for distance education: An international review of design, teaching, and institutional issues. American Center for the Study of Distance Education (ACSDE) Research Monograph, Number 6, The Pennsylvania State Univers

Attitudes Towards Mathematics: Confirmatory Factor Analysis for an Arabic Version of the Short Measurement Instrument

Essa A. Alibraheim,

Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Saudi Arabia, 22-26/1/2021,
ealibraheim@iau.edu.sa

Abstract

The purpose of this study was to adapt and assess the psychometric properties of an Arabic translation of the shortened version of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales (aFSMAS) in terms of evidence of reliability and validity of scores. The aFSMAS was administered to 157 university students in Saudi Arabia. The results of a confirmatory factor analysis supported the four-factor correlated structure, which was chosen from the original instrument, based on several fit indices. Thus, the findings of this study provided evidence that confirmed the good psychometric properties of the aFSMAS. The present study provides a scale that is valid and reliable to measure the attitudes toward mathematics suitably for Saudis and Saudi culture. The scale may be a helpful tool for teachers and school counselors interested in determining individuals who may have low mathematics performance and achievement because of their attitudes.

Keywords: Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales, Attitudes toward mathematics, Confirmatory factor analysis, Saudi Arabia

Introduction

There is growing recognition in educational research about the impact of affective factors on mathematics education (Abdul Majeed et al., 2013; Di Martino & Zan, 2011; Liau et al., 2007). MacLeod (1992) divides the affective domain in mathematics education into three parts: emotion, beliefs, and attitudes. Clarkson et al. (2010) agree with the view of Leder and Grootenboer (2005) that attitudes are less stable than beliefs but more stable than emotions, which means that attitudes are in the middle area between beliefs and emotions. Majeed et al. (2013) believe that studying attitudes is important because these make the focal point for research on the factors that affect students' mathematics education. Way and Relich (1993) claim that attitudes can be measured as being either negative or positive. Most studies confirm that the attitudes of students affect their academic performance and achievement in

mathematics (Huang, 2011; Mohamed & Waheed, 2011; Nahari, 2014). Students with positive attitudes toward mathematics earn higher scores in the tests than their peers with negative attitudes (Else-Quest et al., 2010; Hemmings & Kay, 2010). As a result, studying the influence of students' attitudes toward mathematics has become a popular topic in educational studies and research in the past five decades. Many researchers have developed instruments that help measure attitudes and identify the factors that cause them (Chapman, 2003; Malik, 2018; Tapia & Marsh, 2004).

However, the term *attitude* is still vague, as there is no precise or clear definition of this term in educational research. Abdul Majeed et al. (2013) mention that in 1969 Neil defined the mathematical attitude as a belief of the individual that mathematics is good or bad, the tendency of the individual to participate or not to participate in mathematical activities, and the awareness of the individual of the usefulness or uselessness of mathematics. Haladyna et al. (1983) describe the attitude toward mathematics as the positive and negative emotions of the individual towards mathematics. In contrast, Palacios et al. (2014) distinguish between attitudes toward mathematics and mathematical attitudes. Attitudes toward mathematics tend to the emotional side, whereby individuals assess mathematics and the extent of enjoyment of the subject. The mathematical attitudes, however, tend to the cognitive side, as individuals use mental mathematical abilities such as reflective thinking and mental openness. The difference between the definitions used in previous studies illustrates the discrepancy in the theoretical backgrounds of the studies. Also, most of the definitions are based on the different instruments that were used to measure attitudes. Researchers assert that previous studies were focused on developing instruments to measure the attitudes, and so, did not focus on the theoretical framework of the concept (Aljodeh, 2016; Malik, 2018; Palacios et al., 2014). Furthermore, most of the widely used instruments, which measure the attitudes of students toward mathematics, originally proceeded from the Western countries that use English language as the medium of instruction. Therefore, those instruments need to be adapted in order to apply them to other cultural contexts. Accordingly, the current study seeks to develop a theoretical base by verifying the validity and reliability of an Arabic translation of the shortened version of Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scales (aFSMAS).

Theoretical Framework

This study is based on the Fennema's theory. The term Fennema's Theory began to appear in the educational research when the researches used the Fennema-Sherman scales (Tapia & Marsh, 2004). Fennema and Sherman (1976) identify nine variables that form students' attitudes toward mathematics. Those variables related to students' learning of

mathematics and also the impact of their election of mathematics courses. The nine variables pivoted on attitude towards success in mathematics, mathematics as a male domain, the mother and father variables, the teacher variable, confidence in learning mathematics, mathematics anxiety, effectance motivation, and usefulness of mathematics.

As mentioned above, this study is focused only on the four variables of the Fennema-Sherman scales that are related to the students learning, namely confidence in learning mathematics, mathematics anxiety, effectance motivation in mathematics, and usefulness of mathematics. Fennema and Sherman (1976) define the scales that measure those four variables as follows:

- Confidence in Learning Mathematics Scale is used to measure students' self-confidence to learn and solve mathematical tasks during the class or in the exam.
- Mathematics Anxiety Scale is used to measure students' feelings of fear, confusion, and nervousness during learning mathematics, as well as during tests.
- Effectance Motivation Scale in Mathematics is used to measure the level of students' willingness to participate in mathematics problems and the extent of their joy during the process of solving those problems.
- Mathematics Usefulness Scale is used to measure how students perceive the benefits of mathematics in their daily lives and in their future careers.

The Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales (FSMAS

The FSMAS (1976) can be regarded as the most common instrument to measure students' attitudes toward mathematics in the educational research (Alibraheim, 2020; Huang & Lin, 2015; Palacios et al., 2014). The instrument was originally developed to study the differences between male and female high school students in their attitudes toward mathematics (Fennema & Sherman, 1976). Then, it was modified for application in various stages from primary through university levels and has even been translated to different languages (Afari, 2013; Palacios et al, 2014). The instrument is made up of 108 items that attempt to assess nine aspects of the attitudes: attitude toward success in mathematics, mathematics as a male field, mother's mathematics attitude, father's mathematics attitude, teacher's mathematics attitude, confidence in learning mathematics, mathematics anxiety, effectance motivation in mathematics, and mathematics usefulness. The instrument can be used individually, as a whole instrument, or in groups using two or more scales, to measure the attitude toward mathematics (Afari, 2013; Fennema & Sherman, 1976).

Although the FSMAS has been widely used in educational research, many researchers have criticized it. First, the instrument is very long and takes about 45 minutes to complete the survey (Huang & Lin, 2015; Malik, 2018). Naturally, then, four out of nine scales of the FSMAS were used in this paper to investigate the psychometric properties of the aFSMAS. These four scales are most relevant to student learning, as they focus on confidence in learning mathematics, mathematics anxiety, effectance motivation in mathematics, and usefulness of mathematics (Abdul Majeed et al., 2013; Adediwura, 2011). Second, some names of the scales in the FSMAS may need to be renamed because they do not reflect the basic concept of the scale (Adediwura, 2011; Huang & Lin, 2015). Hence, two of the four scales were renamed in this paper depending on the suggestions of Adediwura (2011). These are "Interest and Commitment to Mathematics" instead of "Effectance Motivation in Mathematics" and "Perceived Value of Mathematics" instead of "Usefulness of Mathematics". Finally, a number of researchers claim that the FSMAS is questionable and might not be valid to measure attitudes of students toward mathematics (Lim & Chapman, 2013; Malik, 2018). Nevertheless, in 1976, Fennema and Sherman published split-half reliabilities of the whole scale ranging from .86 to .93. By the same token, in 1998, Mulhern and Rae published the reliability score of the scale ranging from .83 to .96. In this course, it is worth noting too that Vazeau et al. (1998) found strong support for the validity and reliability of a French version of the FSMAS by reporting the score of an internal consistency reliability ranging from .83 to .96. In 2019, Alibraheim and Fowler published the reliability score of the shortened version of the FSMAS ranging from .72 to .96. Furthermore, the present study may add evidence to support the validity and reliability of the FSMAS by investigating the psychometric properties of an Arabic translation of the shortened version of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales (aFSMAS).

Purpose and Research Objectives

It is especially important to adapt and develop scales to measure attitudes toward mathematics for educational purposes. According to Ma and Kishor (1997), there is an necessary argument that has to be raised up in order to improve the measurement instruments. Therefore, the purpose of the present paper is to study the psychometric properties of the aFSMAS for a university population in Saudi Arabia context.

According to Hogan et al. (2000), reliability is a prerequisite for validating instrumentations. Thus, testing the reliability of the four scales is one goal of this study. In this context, it is important to note that Cronbach's alpha (α) coefficients are often calculated to check internal consistency of the instruments (Majeed et al., 2013).

There are many researchers who suspect that the elements of the FSMAS measure 9 different factors. Some of them suggested reducing the FSMAS to 6 scales, and some recommended combining some scales (Mulhern & Rae, 1998). Furthermore, several studies that attempted to validate the validity of the FSMAS used Exploratory Factor Analysis (EFA) (Liau et al., 2007). Thompson and Daniel (1996) criticized the EFA approach because it focuses on statistics and neglects the theory that determines the structure of an instrument. As such, one aim of this study is to test the factor structure of the aFSMAS and ensure whether the aFSMAS measures four different factors, still keeping on mind that factor structure of the FSMAS is still not an assessment (Bai et al., 2009). According to Gorusch (1983), Confirmatory Factor Analysis (CFA) is often used to investigate a specific hypothesized factor structure based on theoretical evidence.

Based on the conflicting results in the study of gender differences among students' attitudes toward mathematics (Middleton et al., 2013; Huang, 2011; Alibraheim & Fowler, 2019), one of the goals of this study is also to test the differentiation between gender groups.

In summary, the research objectives that guided the current study are (1) testing internal consistency reliability, (2) examining factor structure, (3) calculating item-total correlations, and (4) testing discriminant validity.

Method

Participants

The participants in the study were 157 undergraduate students from Imam Abdulrahman Bin Faisal University (IAU) in the East of Saudi Arabia. Participants completed the survey as part of a voluntary activity (male, n = 101, 64.3%; female, n = 56, 35.7%). All participants were above 18 years of age and enrolled as freshmen students in the engineering program during the Fall Term of the Academic Year 2018.

The reason this study was conducted with undergraduate students of the engineering program is that most studies that measured students' attitudes toward mathematics were focused on elementary, middle and high school levels (Tahir & Abu Bakar, 2009). Therefore, this study aimed to test and adapt a scale that measures students' attitudes at the university level. Moreover, IAU engineering students usually face challenges in mathematics courses, with most of them getting low grades in mathematics exams (Alibraheim, 2019). As mentioned above, several studies confirm the influence of students' attitudes on their academic achievement in mathematics (Goodykoontz, 2008; Huang, 2011; Nahari, 2014).

Thus, IAU engineering students were chosen to be the subjects of this study.

Instrumentation

The aFSMAS is a 48-item Arabic translation version of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales (Fennema & Sherman, 1976). This instrument measures attitudes toward mathematics by presenting 48 situations grouped into four scales: confidence in learning mathematics, mathematics anxiety, interest and commitment to mathematics, and perceived value of mathematics. Items are answered on a five-point Likert format with a mix of positive and negative statements. Each scale in the aFSMAS includes twelve statements, six positive and six negative. The possible total score of each scale in the aFSMAS ranges between 12 and 60.

In the current study, three modifications were applied to the original instrument. Two changes occurred on the scale titles; the scale "Effectance Motivation" was renamed as "Interest and Commitment to Mathematics" and "Usefulness of Mathematics" as "Perceived Value of Mathematics". The final modification was applied to the Usefulness of Mathematics Scale, which changed the word "school" to "university" in item 12. Such modifications have better accommodated the instrument to university students. Sample items of the aFSMAS are provided in Table 1.

Table 1: *Sample Items of the aFSMAS*

Scale	Sample Item
1. Confidence in Learning Mathematics (Confidence)	I feel confident trying math.
2. Mathematics Anxiety (Anxiety)	Math does not scare me at all.
3. Interest and Commitment to Mathematics (Interest)	Math is enjoyable to me.
4. Perceived Value of Mathematics (Value)	I'll need math for my career.

Source: Fennema and Sherman (1976)

Translation

The original instrument was developed in English. Because all the participants in the present study spoke Arabic, the instrument was translated into Arabic to make sure that all participants were able to understand the statements. First, a professional translator from Saudi Arabia translated each statement in the instrument into Arabic. Then, another expert translated a back-translation of the Arabic form into English. Finally, the two versions, the original English instrument and the back-translated instrument, were sent to a third professional

translator, who was expert in both languages and not involved in the two translations. The expert recommended minor changes regarding the clarity and language level. All recommendations and suggestions were taken into consideration after evaluating all the statements in order to ensure the appropriateness of the objectives of the study.

Results

Descriptive Statistics

Table 2 provides the descriptive statistics for data and total scores. The minimum possible mean score of each scale in the aFEMAS is 12, and the maximum possible mean score is 60. Participants with higher mean scores are considered to have more positive attitudes, and participants with lower scores are considered to have more negative attitudes toward mathematics. In the current study, the *value* (M = 51.15, SD = 7.604) gained the highest score, followed by the *confidence* (M = 45.32, SD = 8.49), the *interest* (M = 43.08, SD = 7.586), and *anxiety* (M = 39.92, SD = 10.223), the latter having received the lowest scores. The results of the aFSMAS showed that the university students who participated in this study had more positive attitudes toward mathematics.

Table 2: *The Descriptive Statistics of Scales*

Scale	n	Mean	SD	Min	Max
Confidence	157	45.32	8.49	22	60
Anxiety	157	39.92	10.223	14	60
Interest	157	51.15	7.586	28	60
Value	157	43.08	7.604	21	60

Internal Consistency Reliability

As provided in Table 3, Cronbach's α coefficients for the four scales of the aFSMAS were estimated to assess the reliability using SPSS version 25.0. The aFSMAS obtained a very high Cronbach's α score (0.96). The Cronbach's α of each scale was 0.93 for *confidence*, 0.93 for *anxiety*, 0.92 for *value*, and 0.86 for *interest*. Thus, the instrument was reliable because all the scores of Cronbach's α were larger than the criterion value of > 0.80 (Gall, Gall, & Borg, 2007).

Table 3: *Internal Consistency of the Scales of the aFSMAS*

Scale	Cronbach's α
1. Confidence in Learning Mathematics (Confidence)	0.93
2. Mathematics Anxiety (Anxiety)	0.93
3. Interest and Commitment to Mathematics (Interest)	0.86
4. Perceived Value of Mathematics (Value)	0.92
Total	0.96

Confirmatory Factor Analysis

Because the four scales of the aFSMAS were highly correlated as seen in Table 4, a confirmatory factor analysis was used to test the theoretical model of this study, which consisted of four related factors: *Confidence*, *Anxiety*, *Interest*, and *Value*.

Table 4: *Correlations among aFSMAS Scales*

	Anxiety	Interest	Value
Confidence	.768**	.698**	.376**
Anxiety		.668**	.371**
Interest			.414**

Note: ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

To conduct a confirmatory factor analysis, the AMOS version 26.0 was used to analyze the students' responses. Table 5 provided the ten indices that are commonly used to examine the model fit, which are Chi-square (χ^2), chi-square with degrees of freedom (χ^2/df), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI), comparative fit index (CFI), incremental fit index (IFI), normed fit index (NFI), Tucker-Lewis index (TLI), root mean squared residual (RMR), and root mean square error of approximation (RMSEA). The value of indices GFI, AGFI, CFI, IFI, NFI and TLI range from 0 (zero) to 1 (one). The model fit indicates a very good fit when the values of these indices are closer to 1 (Arbuckle, 2009; Hair,

Black, Babin, & Anderson, 2010). When the value of the RMR is equal or less than 0.08, the model fit indicates a good fit (Hu & Bentler, 1998). Also, the model fit indicates a good fit when the value of RMSEA is less than 0.08 (Hu & Bentler, 1998). Because the chi-squared statistic (χ^2) is greatly affected by the sample size (Byrne, 2010), the χ^2/df ratio is usually used, and the value of the ration should be less than 5 for an acceptable model fit, less than 3 for a good fit, and less than 2 for an excellent fit (Bentler, 2006).

Table 5: *Initial Goodness of fit indices for the model of aFSMAS*

Fit indices	Fit indices' name	Value
χ^2	Chi-squared statistic	2051.698
df	Degrees of freedom	1072
χ^2/df	Chi-square with degrees of freedom	1.914
GFI	Goodness of fit index	.656
AGFI	Adjusted goodness of fit index	.623
CFI	Comparative fit index	.816
IFI	Incremental fit index	.818
NFI	Normed fit index	.682
TLI	Tucker-Lewis index	.806
RMR	Root mean squared residual	.078
RMSEA	Root mean square error of approximation	.077

Table 5 emphasizes that the initial fit indices obtained for the model of aFSMAS are appropriate according to literature (Arbuckle, 2009; Hair et al., 2010; Hu & Bentler, 1998; Bentler, 2006).

Figure 1 presents the relations between observed variables and latent variables of the measurement model of aFSMAS. Boxes in Figure 1 symbolize the observed variables, and the ellipses symbolize the latent variables. The four factors for the aFSMAS were in good correlation, ranging from 0.35 to 0.84. The correlations were similar to the value of

correlations in Table 3. Also, the software in Figure 1 indicated that there were four items with two correlated errors, which may have appeared because of similar phrasings (Byrne, 2010). In this study, items C2 and C4 had similar content; both items were formulated positively to describe the confidence in one's ability to learn mathematics. Thus, the answers of item C2 may have affected the answers of item C4 and vice versa. As in the case of A4 and A5, both items formulated positively to describe the feelings of anxiety during mathematics tests. These four items with correlated errors may be reviewed with item content retained.

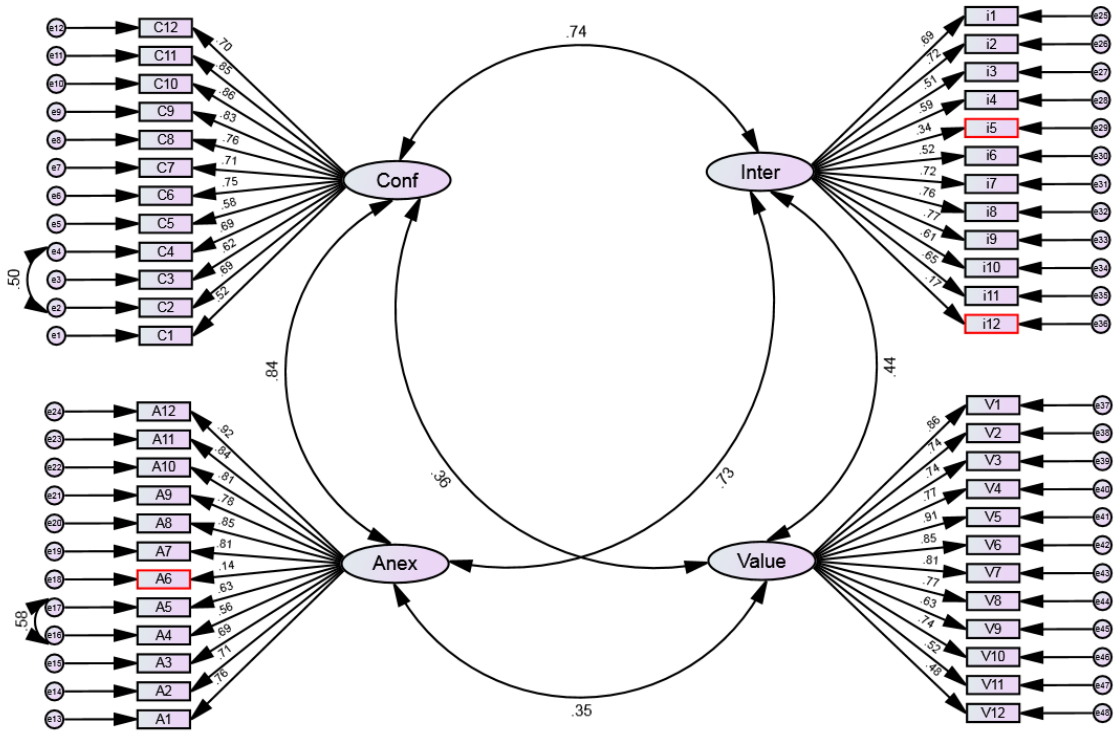


Figure 1. Factor Correlated Model for aFSMAS.

The job of factor loadings is to give evidence of the extent to which items of the model relate to the underlying latent factors. According to Hair et al. (2010), 0.40 is the minimally acceptable value of the factor loadings for the items. As shown in Figure 1, the factor loadings of the current study ranged from 0.48 to 0.92, except items A6 (0.14), i5 (0.34), and i12 (0.17).

According to Lim and Chapman (2013), the model could be improved by removing the items with low values of factor loadings. Before deleting the low value items, the researcher rechecked the item wording for both languages, English and Arabic; however, there were no comments about the changes during the translation process. Therefore, The low value items, A6, i5, and i12, were removed to improve the model aFSMAS. The goodness of fit indices for

aFSMAS was recalculated, and the results showed the improvements in the fit indices as provided in Table 6. Also, the relations between observed variables and latent variables of the final measurement model of aFSMAS ranged from 0.48 to 0.92 for factor loadings and from 0.35 to 0.84 for the four factor correlations. Therefore, the results confirm the discriminant validity of the model aFSMAS among the four underlying latent factors.

Table 6: *Goodness of fit indices for the revised model of aFSMAS*

Fit indices	Fit indices' name	Value
χ^2	Chi-squared statistic	1787.873
df	Degrees of freedom	937
χ^2/df	Chi-square with degrees of freedom	1.908
GFI	Goodness of fit index	.672
AGFI	Adjusted goodness of fit index	.638
CFI	Comparative fit index	.835
IFI	Incremental fit index	.837
NFI	Normed fit index	.710
TLI	Tucker-Lewis index	.826
RMR	Root mean squared residual	.077
RMSEA	Root mean square error of approximation	.076

Additionally, internal consistency of the final aFSMAS, which includes 45 items, was assessed through recalculating the Cronbach's coefficient (α) of each dimension. The reliability analysis showed clear improvement of internal consistency of the aFSMAS after eliminating the items with low values of factor loadings. The Cronbach's α of each scale is as follows: *confidence* (0.93), *anxiety* (0.94), *value* (0.93), and *interest* (0.88). The reliability scores of the aFSMAS were very good based on Gall et al.'s criterion (Gall et al., 2007). Hence, the results referenced that the items of the aFSMAS were internally consistent in representing the corresponding factors.

Differentiation Between Groups

After preparation of the final model of the aFSMAS, a gender group was defined to assess the ability of the aFSMAS to differentiate between groups. Independent sample t-test was used to compare the gender scores on the four scales of the aFSMAS. All the assumptions underlying the usual independent sample t-test were satisfied. Table 7 provides the mean scores and standard deviations of the aFSMAS scores by gender. Female students showed higher levels of attitudes toward mathematics than males, a result that aligns with previous studies (Eng et al., 2010; Huang, 2011). The statistically significant differences were found in *confidence* (t (155) = – 3.595, p = .000), *anxiety* (t (155) = – 2.313, p = .023) and *interest* (t (155) = – 3.833, p = .000). In other words, compared to male students, females showed higher levels of self-confidence, and interest and commitment in mathematics; also, females showed lower levels of anxiety. Furthermore, the mean scores of the *value* did not show any statistically significant differences between genders (t (155) = – 1.851, p = .067). However, female students (M = 52.61) still had higher mean scores than males (M = 50.35).

Table 7: *Results of 2- tailed t-test between university students' attitudes toward mathematics*

Variables	n		Mean		Std. Deviation		t	df	p
	Male	Female	Male	Female	Male	Female			
Confidence	101	56	43.53	48.54	7.939	8.570	-3.595	155	.000**
Anxiety	101	56	34.44	38.32	9.721	10.278	-2.313	155	.023*
Interest	101	56	34.71	39.13	6.282	7.234	-3.833	155	.000**
Value	101	56	50.35	52.61	7.772	7.075	-1.851	155	.067

Note. * $p < .05$, ** $p < .001$.

Discussion

The main goal of this study was to examine the psychometric properties of an Arabic translation of the shortened version of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales (aFSMAS) in a Saudi Arabia context. The subject of attitudes toward mathematics has become increasingly significant in educational settings because of its ramification on academic performance and achievement in mathematics. Thus, the researcher found it necessary to

develop Arabic test for measuring this construct and decided to adapt the aFSMAS (Fennema & Sherman, 1976) into Arabic because this scale has been commonly used in educational research, as its internal consistency reliability have been demonstrated. Furthermore, the aFSMAS includes four subscales that can be used individually to measure each variable separately or as a whole instrument, options that are not present in other attitude tests.

Four latent factors of the aFSMAS were chosen as a first-order factor model: these are confidence in learning mathematics, mathematics anxiety, interest and commitment to mathematics, and perceived value of mathematics. Goodness of fit indices for the model aFSMAS was calculated, and further improvements were made after testing standardized factor loadings. The last version of aFSMAS yielded a better model fit after three original items were removed, and other four items showed two correlated errors. The measures of the Arabic version of the aFSMAS showed excellent internal consistency reliability for the four scales. The Cronbach's alpha ranged from 0.88 to 0.94, and for the total instrument, the Cronbach's alpha was 0.96, which is considered an excellent value (Nunnally, 1978). The values of the Cronbach's alpha for aFSMAS are close to the values reported by Fennema and Sherman (1976) in the original test. Moreover, the four latent factors for the aFSMAS were not statistically isomorphic because the inter-factor correlation scores were positive and ranged from 0.35 to 0.84. Thus, the four domains in the aFSMAS (confidence in learning mathematics, mathematics anxiety, interest and commitment to mathematics, and perceived value of mathematics) were also evident in the Arabic version. Confirmatory factor analysis provided evidence of the stability of the measures of the Arabic translation of the aFSMAS.

Also, discriminant validity evidence was tested, and the findings were not consistent with most prior researches in which female students had fewer positive attitudes toward mathematics than males (Asante, 2012; Gunderson et al., 2012; Hoang, 2008; Middleton et al., 2013). The current study found that female students scored higher on attitudes toward mathematics than male students.

Therefore, based on the previous reliability and validity evidence, the 45-item aFSMAS proves to be a suitable instrument for assessing university students' attitudes toward mathematics. The results of this study largely supported the validity and the reliability of the Arabic translation of the shortened version of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales (aFSMAS). Also, the developed scale (aFSMAS) is easy to administer and takes a short time to complete compared to the original instrument (FSMAS).

Conclusion

The results discussed here illustrate that attitudes toward mathematics can be validly and reliably measured by the proposed Arabic version of the aFSMAS. Also, internal consistency and discriminant validity were clear for the four scales and the overall aFSMAS instruments. Therefore, this study provides an Arabic translated instrument for measuring attitudes toward mathematics for university students in Saudi Arabia. That can be a helpful tool for parents, teachers, and school counselors who are interested in scrutinizing students who may have low mathematics performance and achievement because of their attitudes. In addition, this study can be helpful to other researchers who are interested in investigating the cognitive consequences of attitudes toward mathematics. Even though the results of the study are promising, the researcher suggests conducting more research, such as weekly test-retest reliability on the Arabic version to provide extra evidence of the stability of the measures of the aFSMAS.

Limitations

Although the results of the validity and reliability scores of the aFSMAS indicate that it is valid for use in Saudi Arabia context, the findings of this study should be used with caution and not be generalized because the sample was applied to one out of 43 universities in Saudi Arabia. This study encourages conducting more research on the Arabic translation of the shortened version of the Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales (aFSMAS) and its application in other parts of Saudi Arabia and in different Arab countries to provide extra evidence of the stability of the measures of this scale and to be able to generalize its results.

The second limitation is that this study compared only the students' mean scores with general mean scores of the aFSMAS, which is 24, to determine students' attitudes toward mathematics. Naturally, this way is not a sufficient method to sustain the claim that the participants of this study had more positive attitudes towards mathematics. More evidence is needed to support this finding, then.

References

Abdul Majeed, A., Darmawan, G., & Lynch, P. (2013). A confirmatory factor analysis of attitudes toward mathematics inventory (ATMI). *The Mathematics Educator, 15*(1), 121-135. http://math.nie.edu.sg/ame/matheduc/journal/v15_1/v15_7.aspx

Adediwura, A. (2011). The development and confirmatory factor analysis of a scale for the measurement of gifted students attitude towards mathematics. *World Journal of Education, 1*(1), 52-62. https://doi.org/10.5430/wje.v1n1p52

Afari, E. (2013). Examining the factorial validity of the attitudes towards mathematics inventory (ATMI) in the united arab emirates: confirmatory factor analysis. *International Review of Contemporary Learning Research, 2*(1), 15-29. http://dx.doi.org/10.12785/IRCLR/020102

Alibraheim, E. (2019). *Demographic factors affecting freshman engineering students' attitudes toward mathematics at a university in saudi arabia*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Florida Institute of Technology.

Alibraheim, E. (2020). Investigating the attitudes toward mathematics for the saudi scholarship students in the united states. *The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*, *27*(2), 57-65. https://doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/v27i02/35-50

Alibraheim, E., & Fowler, S. (2019). Examining the gender differences among saudi scholarship students' attitudes toward mathematics in the united states. *The International Journal of Humanities Education*, *17*(2), 57-65. https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v17i02/57-65

Aljodeh, M. (2016). Confirmatory factor analysis for mathematics attitude scale. *Humanities Journal*, *30*(7), 1433-1452. https://hdl.handle.net/20.500.11888/3030

Arbuckle, J. (2009). *AMOS 18 user's guide*. Chicago: Amos Development Corporation.

Asante, K. (2012). Secondary students' attitudes towards mathematics. *Ife Psychologia, 20*(1), 121-133. https://www.ajol.info/index.php/ifep/article/view/74705

Bai, H., Wang, L. S., Pan, W., & Frey, M. (2009). Measuring mathematics anxiety: Psychometric analysis of a bidimensional affective scale. *Journal of Instructional Psychology, 36*, 185-193.

Bentler, P. (2006). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.

Clarkson, P., Bishop, A., & Seah, W. (2010). Mathematics education and student values: The cultivation of mathematical wellbeing. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.). *International research handbook*

on values education and student wellbeing (pp. 111-135). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_7

Chapman, E. (2003). Development and validation of a brief mathematics attitude scale for primary-aged students. *Journal of Educational Enquiry, 4*(2), 63-73. https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/524

Di Martino, P., & Zan, R. (2011). Attitude towards mathematics: a bridge between beliefs and emotions. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 43(4),* 471-482. https://doi.org/10.1007/s11858-011-0309-6

Else-Quest, N., Hyde, J., & Linn, M. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*(1), 103-127. https://doi.org/10.1037/a0018053

Eng, T. H., Li, V. L., & Julaihi, N. H. (2010). The relationships between students' underachievement in mathematics courses and influencing factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 8*, 134-141. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.019

Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-sherman mathematics attitudes scales: instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education, 7*(5), 324-326.

Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.

Goodykoontz, E. N. (2008). *Factors that affect college students' attitude toward mathematics.* [Doctoral dissertation, West Virginia University]. The Research Repository @ WVU. https://researchrepository.wvu.edu/etd/2837

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gunderson, E., Ramirez, G., Levine, S., & Beilock, S. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles, 66*(3), 153-166. https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2

Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.

Haladyna, T., Shaughnessy, J., & Shaughnessy, M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 14*(1), 19-29. https://doi.org/10.2307/748794

Hemmings, B., & Kay, R. (2010). Prior achievement, effort, and mathematics attitude as predictors of current achievement. *Australian Educational Researcher, 37*(2), 41-58. https://doi.org/10.1007/BF03216921

Hoang, T. (2008). The effects of grade level, gender, and ethnicity on attitude and learning environment in mathematics in high school. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 3*(1), 47-59.

https://www.iejme.com/download/the-effects-of-grade-level-gender-and-ethnicity-on-attitude-and-learning-environment-in-mathematics.pdf

Hogan, T. P., Benjamin, A., & Brezinski, K. L. (2000). Reliability methods: A note on the frequency of use of various types. *Educational and Psychological Measurement, 60*(4), 523-531. http://dx.doi.org/10.1177/00131640021970691

Hu, L., & Bentler, P. (1998). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Huang, C. (2011). Investigating the attitudes toward calculus of engineering students in taiwan. *World Transactions on Engineering and Technology Education, 9*(2), 80-85. http://www.wiete.com.au/journals/WTE%26TE/Pages/Vol.9,%20No.2%20(2011)/03-Huang-CH.pdf

Huang, Y., & Lin, S. (2015). Development and validation of an inventory for measuring student attitudes toward calculus. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 48*(2) 109-123. https://doi.org/10.1177/0748175614563314

Leder, G., & Grootenboer, P. (2005). Affect and mathematics education. *Mathematics Education Research Journal, 17*(2), 1-8. https://doi.org/10.1007/BF03217413

Liau, A., Kassim, M., & Loke, M. (2007). Reliability and validity of a malay translation of the fennema-sherman mathematics attitudes scales. *The Mathematics Educator, 10*(2), 71-84. http://math.nie.edu.sg/ame/matheduc/journal/v10_2/v102_71.aspx

Lim, S., & Chapman, E. (2013). Development of a short form of the attitudes toward mathematics inventory. *Educational Studies in Mathematics, 82*(1), 145-164. https://doi.org/10.1007/s10649-012-9414-x

Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: a meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(1), 26-47. https://doi.org/10.2307/749662

Majeed, A., Darmawan, G., & Lynch, P. (2013). A confirmatory factor analysis of attitudes toward mathematics inventory (ATMI). *The Mathematics Educator, 15*(1), 121-135. http://math.nie.edu.sg/ame/matheduc/journal/v15_1/v15_7.aspx

Malik, S. (2018). Subscales of undergraduates' attitudes toward mathematics: a quantitative investigation. *Journal of Mathematics Education, 11*(3), 1-32. http://educationforatoz.net/images/2018_3-1_JME_Dec--Soofia_Malik.pdf

Middleton, K., Ricks, E., Wright, P., & Grant, S. (2013). Examining the relationship between learning style preferences and attitudes toward mathematics among students in higher education. *Institute for Learning*

Styles Journal, 1, 15. https://www.semanticscholar.org/paper/Examining-the-Relationship-Between-Learning-Style-Middleton-Ricks/9fc2621173aacd5d38356860c392d3e56087eba6

Mohamed, L. & Waleed, H. (2011). Secondary students' attitude towards mathematics in a selected school of maldives. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(15), 277-281. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_15_Special_Issue_October_2011/34.pdf

Mulhern, F. & Rae, G. (1998). Development of a shortened form of the fennema-sherman mathematics attitudes scales. *Educational and Psychological Measurement, 58*(2), 295-306. https://doi.org/10.1177/0013164498058002012

Nahari, N. (2014). *Mathematical skills and attitudes of first year engineering students.* [Unpublished Master Thesis]. Dublin City University.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Palacios, A., Arias, V., & Arias, B. (2014). Attitudes towards mathematics: construction and validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 67-91. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8961

Stipek, D. J., & Gralinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 361-371. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.361

Tahir, I., & Abu Bakar, N. (2009). Influence of demographic factors on students' beliefs in learning mathematics. *International Education Studies, 2*(3), 120-126. https://doi.org/10.5539/ies.v2n3p120

Tapia, M., & Marsh, G. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly, 8*(2), 16. https://www.semanticscholar.org/paper/An-Instrument-to-Measure-Mathematics-Attitudes-Tapia-Marsh/32ed2b764953aec7bc656267a41a28c923fc5fbf

Thompson, B., & Daniel, L. G. (1996). Factor analytic evidence for the construct validity of scores: A historical overview and some guidelines. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 197-208. https://doi.org/10.1177/0013164496056002001

Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., & Couture, N. (1998). Adaptability and validity of Fennema and Sherman's scales for measuring secondary school students' attitudes to mathematics.. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 30*(2), 137-140. https://doi.org/10.1037/h0085804

Way, J., & Relich, 1. (1993). Development of positive attitudes to mathematics: the perspective of pre-service teachers. Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Brisbane.

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
Knowledge Enrichment for Conferences & Researches

ورقة المتابعة الإسبوعية

أ. مريم مبارك

مدرب الكتروني معتمد - معلمة من دولة الكويت

٢٦/٢٢يناير ٢٠٢١

رابط الورقة

الوصف:

هي مستند تفاعلي يعمل على الأجهزة الذكية (آيفون وآيباد) وأجهزه الكمبيوتر ، يضم أزرار نقر وخلايا للاختيار لتقييم الطلبة بشكل إسبوعي من حيث الحضور والمشاركة والسلوك والواجبات وهي بمثابة دفتر متابعة الكتروني .

الأهداف:

١- تنظم عملية التقييم للطلبة في ظل التعليم عن بعد .
٢- توفر الوقت والجهد للمعلم في عملية التقييم .
٣- تعطي شكل جمالي ومرتب لدفتر المتابعة .
٤- توثق حقوق المعلم والطالب بالتاريخ وتوقيع المشرف .

طريقة الاستخدام:

١-تفتح الورقة في أي برنامج pdf .
٢-يتم اختيار الإسبوع من خلية الإسبوع .
٣-ادراج الأسماء وتقييم الطلبة في خلايا الرصد على شكل رموز وأرقام.
٤- طباعة الورقة.

النتائج:

حصلت التجربة على المركز الأول في مسابقة (المشروع المتميز) برعاية جمعية المعلمين في دولة الكويت .
تم تطبيقها واستخدامها في أكثر من مادة دراسية داخل وخارج دولة الكويت .

Socail__teacher_

T.me/maryam_mubarak

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
KNOWLEDGE ENRICHMENT FOR CONFERENCES & RESEARCHES
WWW.KEFEAC.COM

مبادرة تفعيل مختبر العلوم عن بعد لطالبات المتوسطة الثالثة برأس تنورة بأيام الحجر الصحي وجائحة كورونا

آسياء بنت نعمة بن علي آل داؤود - المدرسة المتوسطة الثالثة برأس تنورة - ASYA-81359@HOTMAIL.COM
المملكة العربية السعودية - 8-12 جمادى الثانية 1442 هـ - الموافق 22-26 يناير 2021 م

الأهداف

الهدف العام:

لعناية بالنواحي التجريبية التطبيقية في العلوم وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذات للقيام بالتجارب والإختبارات وتمكينهن من اكتساب مهارات يدوية وخبرات عملية من حيث البحث والمشاهدة والملاحظة والتنقيب والتجريب والمقارنة والاستنتاج وتحليل المعلومات عبر الدراسة الإفتراضية عن بعد والإستفادة من برامج مايكروسوفت وبوابة المستقبل ووسائل التواصل الإجتماعي بأيام الحجر الصحي وجائحة كورونا بشهر رمضان

الأهداف الخاصة:

1-مساعدة الطالبات على سد النقص بالجانب العملي والتجريبي لمقرر العلوم (الفاقد التعليمي) وردم الفجوة التعليمية بأيام الحجر الصحي وجائحة كورونا لعام 1441هـ.

2-تأهيل الطالبات ليكونوا في طليعة جيل جديد من القيادات الطلابية يمكنه أن يكون طرفا فعالا في نجاح

أسباب تطبيق المبادرة

1 تركيز منظومة التعليم الموحد وبوابة المستقبل وقنوات عين التعليمية على المقررات كدروس نظرية.

2 إقتصار بوابة المختبرات الإفتراضية التي تعتمد برنامج المحاكاة فيت والتابعة لوزارة التعليم على تجارب كيمياء وفيزياء المرحلة الثانوية بالوقت الراهن. بينما مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة بأمس الحاجة

3 إستشعار المعلمة بجانب النقص الذي سيواجه الطالبات مستقبلا بالجانب العملي والتجريبي بمادة العلوم.

فكرة مختصرة عن طبيعة ومضمون المبادرة

تفعيل كل تجارب كتاب العلوم (استهلالية - رئيسية - استقصاء من واقع الحياة) للصف الثاني والأول المتوسط للفصل الدراسي الثاني بأيام الحجر الصحي وجائحة كورونا بشهر رمضان الفضيل لعام 1441ه عبر الخط المباشر (Online)، من خلال القاعات الإفتراضية والمختبرات الإفتراضية التي تتناسب مع الظروف الإستثنائية هذا العام. وقروبات مجموعات الواتس اب و قنوات التليجرام واليوتيوب و " و أوراق العمل كنشاط والإختبارات الإليكترونية بجوجل فورم Google forms.

معلومات عن المبادرة

الفئة المستهدفة

طالبات المتوسطة الثالثة براس تنورة

الفئة المنفذة

أستاذة العلوم:
آسياء بنت نعمة آل داؤود
طالبات المتوسط أول وثاني

مدة التطبيق

شهر كامل
(شهر رمضان الفضيل)
لعام 1441هـ

مقر التنفيذ

عبر الخط المباشر
(Online)

قياس الأثر

بالفعل هن طالبات صنعن الأثر خلال فترة الحجر الصحي المنزلي، وكن طالبات متفاعلات وملتزمات بمهامهن من حيث قراءة التجارب من كتاب علوم الطالبة ومشاهدة فيديو يوتيوب التجارب وعمل تجريبي عملي للتجارب بالمنزل ومناقشة التجارب جماعي وحل التفكير الناقد والتحليل والإستنتاج والتطبيق الملحق بنهاية كل

طالبات السعودية أثبتن أنهن مسؤولات عن تعليمهن من خلال المدرسة الإفتراضية و أن الدراسة مستمرة بالتعليم عن بعد لرفع نواتج التعلم. وإذا كان لديك عقل و إجازة، فأنت على بعد خطوة واحدة من

شواهد تنفيذ المبادرة

1-مجموعات الواتس اب.

2-الإختبارات الإليكترونية بجوجل فورم Google forms

3- مجموعة خاصة بفريق المبادرة على بوابة المستقبل.

4-حفل تكريم إفتراضي على تطبيق Zoom وعلى برنامج مايكروسوفت سواي "Microsoft sway"

5-شهادات تكريم وشكر وتقدير ومبالغ مالية وجوائز عينية.

6-نشر المبادرة خمس جهات:

SCAN ME تعليم الشرقية
SCAN ME إخباريات- أخبار التعليم
SCAN ME حساب تويتر مكتب رأس تنورة بنات
SCAN ME رابط حساب تويتر المتوسطة الثالثة برأس تنورة
SCAN ME صفوى اليوم

مبادرة منصة أفق

أ / جميلة متعب العيادة - إدارة التعليم بمنطقة الجوف - مكتب التعليم بسكاكا
المملكة العربية السعودية - ..... ١٤٤٢ هـ

الوصف

منصة لعرض الدورات التدريبية من المدربات من منسوبات المكتب للمتدربات سواء بالمكتب أو بالمدارس مما يسهل عليهن التعرف على الدورات التي ستقام والتسجيل والالتحاق بها .

الأهداف

- الجودة والارتقاء بالعملية التعليمية .
- تفعيل التقنية الحديثة ودمجها في مجال العمل .
- إتاحة المزيد من الفرص للمتدربات في التعرف على ما سيتم تنفيذه من الدورات التدريبية .
- تسهيل عمليات التسجيل بالدورات التدريبية .
- توفير الوقت والجهد في إجراءات العمل في التدريب الإلكتروني .

الأهمية

تسهيل عمليات التدريب والتسجيل بالدورات التدريبية .

التوافق مع برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠

تامشياً مع رؤية ٢٠٣٠ وتحقيقاً للتحول الوطني ٢٠٢٠ بما يحقق التطلعات ويؤدي إلى الارتقاء بالعملية التعليمية من خلال زيادة فاعلية قنوات التواصل والتنمية المهنية بالتدريب .

المستهدفات

- منسوبات مكتب التعليم (مساعدة - مشرفة - إدارية)
- منسوبات المدارس (القائدات - الوكيلات - المعلمات - الإداريات - المرشدات - رائدات النشاط) .

المؤشرات

زيادة عدد المتدربات في كل عام الى ٣٠ ٪

إحصائيات

المدربات ١٤٤١ هـ	المتدربات ١٤٤١ هـ	المدربات ١٤٤٢ هـ	المتدربات ١٤٤٢ هـ	البرامج
٦٥	٦٦٢	٩٣	٢٠٥٠	٢١٠

الميزانية

الميزانية التقديرية للمبادرة ٣٠٠٠ ريال (من حسابي الخاص)

www.ofeq-sa.com

التوجهات الحديثة لبرامج الدراسات العليا بكليات التربية من وجهة نظر المستفيدين

أ.د. خالد محمد السعود
قسم التربية الفنية
جامعة الملك فيصل

د. إبراهيم بن عبدالله الخطيب
قسم المناهج وطرق التدريس

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
KNOWLEDGE ENRICHMENT FOR CONFERENCES & RESEARCHES
WWW.KEFEAC.COM

الملخص:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر خريجي مرحلة البكالوريوس بقسم التربية الفنية بجامعة الملك فيصل في استحداث برامج للدراسات العليا. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) خريجاً، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة تكونت من أربعة (٤) برامج مقترحة لمرحلة الماجستير شملت: الفنون البصرية، والتصميم الجرافيكي، والتصميم الداخلي، وتصميم المنسوجات والأزياء، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن برامج الدراسات العليا المقترحة ستلبي حاجات الخريجين وسوق العمل في المنطقة الشرقية، وأن استحداث هذه البرامج سيطور من كفاءة ونوعية الخريجين فيها وتلبية طموحاتهم، كما أظهرت النتائج رغبة الخريجين في الالتحاق ببعض البرامج والسرعة في استحداثها خلافا لغيرها كبرنامج التصميم الجرافيكي والتصميم الداخلي؛ لمناسبتها لسوق العمل، ومواكبتها متطلبات العصر الحديث.

المقدمة:

إن التعليم الجامعي خاصة التعليم في الدراسات العليا لم يعد ترفاً ثقافياً، وإنما وسيلة لتقدم ورقي المجتمعات وتطورها وتلبية احتياجات سوق العمل في تلك المجتمعات، وفي هذا الصدد يذكر آل قماش (٢٠١٦) أن الحكومات في الدول المتقدمة تولي اهتماماً بالغاً بتطوير التعليم، حيث تعمل تلك الدول على الإصلاح التعليمي وتطوير التعليم على مستوييه العام والعالي بما في ذلك برامج الدراسات العليا بشكلٍ دوري ومستمر وفق أبرز التوجهات العالمية. ويؤكد ذلك الأمر ما أشار إليه الحولي وأبو دقة (٢٠٠٤) بأن الاهتمام ببرامج التعليم العالي وتحسين مستواه، ورفع كفايته والتحكم في تكلفته، وحسن استثماره يعد من القضايا والتوجهات الرئيسة المثارة في عالمنا المعاصر، استجابة لتحديات التغير السريع في جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وتدفق المعرفة نتيجة للتقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية.

وفي ظل تلك التوجهات الحديثة التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية العليا في استحداث برامج دراسات عليا تواكب متطلبات العصر وتوجهاته، وما تسعى إليه الجهات ذات العلاقة بالتعليم من تقييم العملية التعليمية في كل وقت خاصة فيما يتعلق بالبرامج الأكاديمية التخصصية ذات الصلة بالمهن والتي تلبي المرحلة الحالية وتطلعات الدولة، فقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة بجامعة الملك فيصل اهتماماً كبيراً بدعم المبادرات لتطوير برامج الدراسات العليا، مواكبة لحركة الإصلاح والتطور التربوي العام بالمملكة العربية السعودية والذي شمل جميع القطاعات ذات الصلة. وكان السبب وراء هذا الإصلاح العديد من العوامل، منها تطلعات رؤية المملكة لعام ٢٠٣٠م، والمبادرات المرتبطة بالرؤية مثل مبادرات جودة الحياة، بالإضافة إلى تقارير هيئة تقويم التعليم والتدريب حول اختبارات قياس المعلمين، وصدور العديد من الوثائق الرسمية لتطوير البرامج التعليمية وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وتأتي الدراسة الحالية في نفس السياق، إلا أنها تركز على مجموعة من البرامج ووجهة نظر الخريجين في استحداثها وبما يتناسب مع سوق العمل، واحتياجات العصر الحديث. وتحديداً فيما يتعلق بجوانب البرامج الأكاديمية المهنية في مجال الفنون والتصاميم.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

ما التوجهات الحديثة لبرامج الدراسات العليا بقسم التربية الفنية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر المستفيدين؟

منهج وإجراءات الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (١٠) أسئلة، وتكونت العينة من (١٨٤) مستفيداً، وتم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والرتب للبرامج المطروحة من خلال استجابات العينة على الأداة، كما تحددت الدراسة بقسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل.

نتائج الدراسة:

جدول رقم (١)

البرنامج	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
ماجستير التصميم الجرافيكي	٦٥	٣٥,٣٠	١
ماجستير تصميم الداخلي	٥٠	٢٧,١٨	٢
ماجستير الفنون البصرية	٤١	٢٢,٢٩	٣
ماجستير المنسوجات والأزياء	٢٨	١٥,٢٣	٤
المجموع	١٨٤	١٠٠	

شكل رقم (١)

يوضح جدول رقم (١) وشكل رقم (١) التكرارات، والنسب المئوية، والرتب الخاصة ببرامج الدراسات العليا التي يجب استحداثها وفقا لآراء المستجيبين. كما يتضح من خلال الجدول والشكل أعلاه أن برنامج التصميم الجرافيكي قد احتل المرتبة الأولى، وبنسبة مئوية بلغت ٣٥,٣٠% من آراء المستفيدين، تلاه برنامج التصميم الداخلي بنسبة مئوية بلغت ٢٧.١٨%، ثم برنامج الفنون البصرية في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت ٢٢.٢٩%، وفي المرتبة الأخيرة جاء برنامج المنسوجات والأزياء بنسبة مئوية بلغت ١٥,٢٣%. وتشير النتائج السابقة إلى الأهمية التي يعطيها الخريجين والمهتمين لاستحداث برامج الدراسات العليا في الفنون المختلفة، وأثرها في حياتهم، وسوق العمل.

كما يتضح من نتائج الجدول رقم (١) والشكل رقم (١) أن توجهات المستفيدين نحو استحداث مثل هذه البرامج، يعزى لكونهم يميلون إلى التخصصات التي تواكب الحداثة وسوق العمل، حيث يعتقد الباحثان أن برنامج التصميم الجرافيكي يعزز ما ذهب إليه المستفيدين، كونه يواكب متطلبات كثيرة، منها الدعاية والإعلان، ويتيح للخريج فرص أكثر في العمل، ويعود عليه بالربح المادي، كما يظهر ذلك أيضا في اختيارهم لبرنامج التصميم الداخلي الذي لا يقل أهمية عن برنامج الجرافيك، حيث أن متطلبات العصر، والبيئة المحلية تسمح بوجود مثل هذا البرنامج في اختيار الأثاث والديكورات الداخلية للمنازل، مما ينعكس ذلك بالربح المادي، وتوفير فرص أفضل للمستفيدين في ممارسة هذا التخصص العلمي والمهني على حد سواء. وعلى الجانب الآخر يعتقد الباحثان أن اهتمام المستفيدين لهذه البرامج يدل على وجود حافز لدى المستفيدين لإكمال دراساتهم العليا، مما يعطي المهتمين مؤشراً جيداً لاستحداثها.

المراجع:

آل قماش، علي قماش. (٢٠١٦). مدى ملاءمة برامج بكالوريوس التربيَّة الفنيَّة بالمملكة مع منهج التعليم العام الحالي وفق اتجاه (DBAE). المؤتمر التربوي الدولي الأول بكلية التربيَّة في جامعة الملك خالد، بعنوان. المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير، والمنعقد من ٢٩-٢٠١٦/١١/٣٠م.

الحولي، عليان عبدالله وأبو دقة، سناء إبراهيم. (٢٠٠٤). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٢(٢)، ٣٩١-٤٢٤.

اليات تنمية الاقتصاد المعرفى عند الاطفال من خلال مهارات القرن الحادى والعشرون

مبادرة مقدمه من د/شيماء نصر رحاب استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة حائل ضمن فعاليات مؤتمر التعليم فى الوطن العربى :مشكلات وحلول المنعقد فى مكة المكرمة عبر منصة زووم خلال الفترة 8-12جماد الثانية 1442هـ الموافق22- 26 يناير 2021 م

الهدف العام من المبادرة والفئة المستهدفة منها:

فى عصر الاقتصاد المعرفى اصبح التنقيب عن اليات لتعليم وتعلم تنمية الاقتصاد المعرفى آمر إجباراً وليس إختياراً ،لذا اهتمت هذه المبادرة بطرح عدة اليات لتنميته لدى الاطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة ، والتى اصبحت تنقسم إلى ثلاثة مستويات بدء من العام الماضى 1441هـ، وهى مقسمة كما هو مبين بالجدول التالى:

المستوى	الاول	الثانى	الثالث
العمر	3سنوات	4 سنوات	5 سنوات

كما استهدفت هذه المبادرة المساهمة فى إلقاء الضوء على زيادة نسبة الالتحاق بمدارس رياض الاطفال بالمملكة العربية السعودية حيث اشار معالى وزير التعليم فى 3/3/2019 عن تدنى نسبة الالتحاق بمدارس رياض الاطفال إلى 17% الامر الذى يُعد مشكلة إذا نظرنا إلى نسب الالتحاق بهذه المرحلة فى الدول المجاورة وهى مبينة كما بالجدول التالى:

الدولة	البحرين	ماليزيا	الامارات
نسبة الإلتحاق بمدارس رياض الاطفال	%56	%89	%93

المخرجات المتوقعة عند تنفيذ المبادرة:

من المتوقع عند تنفيذ هذه المبادرة التى تتضمن عدة استراتيجيات لتنمية الاقتصاد المعرفى المعنى بالتفكير وتعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسئولية .

- تخريج جيل قادر على انتاج المعرفة ونشرها واستخدامها وتكوين راس المال البشرى الذى يرتكز على الابتكار والابداع وتوليد الافكار الجديدة ،وذلك بالاعتماد على تقنيات المعلومات والاتصالات كأداة مساعدة.
- تعزيز قدرات البحث والعمل فى فريق وإدراك قيمة العمل التعاونى للتغلب على كثير من مشاكل هذه المرحلة كالخجل والإنطواء والعدوان ....الخ.
- إستثمار الطاقة المخزونة لدى الاطفال بصورة ايجابية وفعالة .
- توطيد العلاقة الايجابية بين الطفل والمعلمة.
- توطيد العلاقة بين اولياء الامور وادارة الروضة من خلال تكامل ادوار كلاهما فى تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطفل من خلال تفعيل استراتيجيات المبادرة.

خطة واليات تنفيذ المبادرة:

تبدء عملية تنفيذ المبادرة بدء من المستوى الأول لمرحلة رياض الاطفال حتى المستوى الثالث ،حيث تتطور الفعاليات والاستراتيجيات المتبعه لهذه المبادرة تدريجياً وفقاً لتطور النمو العقلى والجسدى لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة .بحيث يتم تفعيل كل من المحاور التالية داخل منهاج هذه المرحلة:

- الاستعداد للتعلم والبحث والتطوير.
- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الاتصال والتواصل.
- الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها.
- تنمية التفكير والإبداع والابتكار.

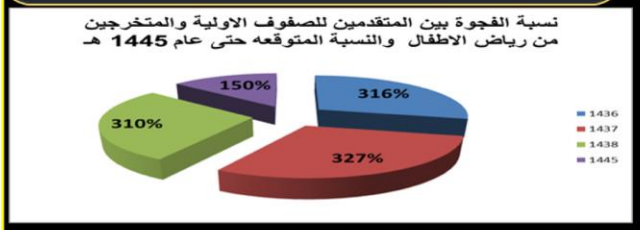
ولكى نترجم على ارض الواقع هذة المحاور إلى خطوات اجرائية نستطيع أن نستخدم عدة استراتيجيات وتبسيطها لتناسب خصائص هذه المرحلة منها استخدام :

- تقنية التفكير بصوت مرتفع .
- التساؤل الذاتى قبل واثناء وبعد عملية التعلم.
- العصف الذهنى وتوفير بيئة مناسبة للنقاش.
- المعلمه كنموذج مع توافر فرص عديدة للطفل للممارسة والتجريب.
- لعب الادوار والتركيز على تنظيم الغاية من اللعب.
- التخطيط والتنظيم والتقييم الذاتى.
- تفعيل الاركان التعليمية بصورة ايجابية.
- تشجيع الطفل على تحديد ما الذى يعرفة؟ وما الذى لا يعرفة؟ وما الخطة التى سوف يتبعها للحصول على ما لا يعرفة؟ وما المدة الزمنية التى يحتاجها لتنفيذ هذه الخطة ، مع إمكانية استخدام تقنية الايباد فى البحث بالصوت تحت اشراف المعلمة

مؤشرات الاداء عند تنفيذ المبادرة وعلاقتها بالتحسين والتطوير:

ومن ابرز مؤشرات الاداء عند تنفيذ هذه المبادرة المتوقعه:

- زيادة معدلات الالتحاق بمدارس رياض الاطفال لتصل إلى ما يقرب من 70%
- ربط التعلم بعلاقات وتفاعلات ذات معنى لدى الطفل من خلال ممارسته للأنشطة الحياتية المختلفة داخل وخارج مدارس رياض الاطفال.
- تقليل الفجوة بين عدد المتقدمين إلى الصفوف الاولية وعدد المتخرجين من الروضة فقد بلغت 300%. وهذه الاحصائية توضح النسبة الحالية والنسبة المتوقع الوصول اليها بحلول عام 1445هـ



المخرجات المتوقعة اذا لم تنفذ المبادرة :

هناك علاقة ارتباط ايجابية بين "مجتمع المعرفة" والاقتصاد القائم على المعرفة" فكل منهما يؤثر فى الآخر ويتأثر به ،حيث تُعد " المعرفة " مطلباً ملحاً لتعزيز القدرات التنافسية للدول خلال القرن الحادى والعشرون، و أذا لم نتبع الإستراتيجيات الحديثة لتنمية تفكير النشء منذ مرحلة الطفولة المبكرة فسوف نتراجع و نتخلف عن الارتقاء بالقدرات التنافسية للإقتصاد الوطنى .

جائزة وسام التميز

الاسم : هدى سلامه الرفاعي ، مكتب تعليم الجنوب (بنات) بإدارة التعليم بمنطقة حائل ، المملكة العربية السعودية ، hs529@hailsa.gov.sa

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
KNOWLEDGE ENRICHMENT FOR CONFERENCES & RESEARCHES
WWW.KEFEAC.COM

الهدف العام

تحفيز الفنات المستهدفة ورفع الكفاءة الانتاجية في الميدان

الشريحة المستهدفة

طالبات ، معلمات ، اداريات ، محضرات مختبر ، مرشدات طلابيات ، وكيلات ، مراسلات ، قائدات مدارس ، مشرفات ، مدارس

وصف المبادرة

جائزة على شكل مسابقة تستهدف بعض منسوبات مكتب تعليم جنوب حائل (بنات) ، وتعمل على ايجاد بيئة تنافسية بين المستهدفات واثارة روح الابتكار والابداع ، والعمل على تطوير اساليب التعليم من خلال نشر مفهوم التميز ، ويتم اعلان النتائج خلال الحفل الختامي وتكريم المتميزات على شرف سعادة المساعدة للشئون التعليمية بالمنطقة وسمو الاميرة .

اهمية المبادرة

- الحاجة الى تحسين وتطوير الأفكار الإبداعية .
- المساهمة في زيادة الدافعية وقابلية التّعلم .
- العمل على إيجاد جو من الإثارة والتنافس بين الفنات المتنافسة .

الفرص التي تسعى المبادرة لتحقيقها

تسعى المبادرة الى تحفيز الفنات المستهدفة ، وإيجاد متميزات على مستوى المكتب من الفنات المختلفة لتهيئتهم للمشاركة في جائزة التميز على مستوى وزارة التعليم

الانشطة المصاحبة للمبادرة

عدة فعاليات تشمل : ورش تربوية ، لقاءات ، نشرات ، منشورات ، بنرات ، عرض مرئي ، عرض سمعي ، بروجوكتر ، مقابلات شخصية ، زيارات تبادلية ، شراكة مجتمعية مع جهات داعمة ، حفل ختامي افتراضي عن بعد ، بث في قناة يوتيوب .

آلية تنفيذ المبادرة

يعتبر مكتب تعليم جنوب حائل (بنات) المكتب الوحيد على مستوى إدارة التعليم بمنطقة حائل في تنفيذ جائزة للمتميزات لجميع الفنات على المستوى التعليمي ، بداية من فئة الطالبة الى فئة المشرفة ، على مستوى المدارس التابعة للمكتب ولمدة ثلاثة أعوام متتالية .

وتعنى هذه الجائزة بأهمية ابراز وتكريم المتميزات من بناتنا الطالبات ومن شاغلات الوظائف التعليمية في مكتب تعليم جنوب حائل (بنات) . ولقد تم البدء بالجائزة في العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ للموسم الأول ، تلاها الموسم الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠هـ ، ثم تشرفت جائزة (وسام التميز) في الموسم الثالث للعام الدراسي ١٤٤٠ / ١٤٤١هـ بان تكون على شرف حرم صاحب السمو الملكي أمير منطقة حائل صاحبة السمو الأميرة الهنوف بنت تركي الفرم .

حيث يسعى مكتب تعليم جنوب حائل (بنات) جاهدا الى تحقيق اهداف وزارة التعليم والتي تنبثق منها اهداف ادارة التعليم بمنطقة حائل ، وتفعيل دليل التحفيز لمنسوبات ادارة التعليم بحائل ، والعمل تنفيذ بعض المبادرات التي تفعل نظام التحفيز على مستوى المكتب مثل مبادرة (وسام التميز) والتي تستهدف الفنات التالية / الطالبات والمعلمات والمشرفات والقائدات والوكيلات والاداريات والمراسلات والمرشدات الطلابيات ومحضرات المختبر والمبادرات والمتاهلات للتميز والمدارس الاعلى في التحصيل الدراسي في المدارس التي تتبع مكتب تعليم جنوب حائل (بنات) .

وتهدف الى تحفيز الفنات المستهدفة ورفع الكفاءة الانتاجية وخلق الرضاء عن العمل بين الموظفات ، وايجاد متميزات على مستوى المكتب من الفنات المختلفة لتهيئتهم للمشاركة في جائزة التميز على مستوى وزارة التعليم ، وظهور متميزات على مستوى المكتب من الطالبات المبدعات ، والموظفات اللاتي يمتلكن مهارات عالية في اداء الاعمال ، وذلك عن طريق تشجيع الفنات المستهدفة لتنفيذ العديد من التجارب والمشروعات التعليمية والتربوية سواء كانت على مستوى المدرسة او المكتب مما يساهم في خدمة العملية التعليمية في المنطقة .

إحصائيات

المخرجات

- متميزات على مستوى المكتب من الفنات التالية / طالبات ، معلمات ، اداريات ، وكيلات ، محضرات مختبر ، مدارس ، مرشدات طلابيات ، مراسلات ، قائدات مدارس ، مشرفات لتهيئتهم للمشاركة في جائزة التميز على مستوى وزارة التعليم
- ظهور متميزات على مستوى المكتب من الطالبات المبدعات
- متميزات مجيدات و يمتلكن مهارات عالية في اداء الاعمال المتعددة الجوانب

النتائج

كان هناك عزوف كبير من اغلب الفنات في المشاركة بالمسابقات المحلية والدولية ، ولكن بعد تنفيذ الجائزة على مستوى المكتب كانت النتائج كالتالي :

بعد انتهاء الموسم الأول للجائزة في العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ

- ارتفع عدد المتقدمات على مستوى المكتب للجوائز المحلية
- تقدمت قائدة، ومرشدة طلابية لجائزة التعليم للتميز على مستوى الوزارة
- في العام الذي يليه تقدمت مشرفة وقائدتان وإداريتان و أمينة مصادر تعلم ومكتب تعليم الجنوب (بنات) لجائزة التعليم للتميز على مستوى الوزارة.

بعد انتهاء الموسم الثاني للجائزة في العام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠هـ

- تأهل قائدتان من مكتب تعليم جنوب في فئة (التميز المدرسي)
- تأهل إداريتان من المدارس على مستوى المكتب في فئة (الموظف الإداري المتميز)
- تأهل أمينة مصادر تعلم في فئة (الخدمات التعليمية المتميزة) .
- ترشيح مكتب تعليم الجنوب بحائل (بنات) لجائزة التعليم للتميز في دورتها العاشرة
- فوز رئيسة الشئون التعليمية بالمكتب بالمركز الثاني بجائزة الأمير عبدالعزيز بن سعد بن عبدالعزيز آل سعود للتميز والابداع عن فرع التميز في التعليم العام -فئة المشرف المتميز
- فوز المكتب بالمركز الاول بجائزة الأمير عبدالعزيز بن سعد بن عبدالعزيز آل سعود للتميز والابداع عن فرع التميز في التعليم العام -فئة مكتب التعليم المتميز
- حصول المكتب على شهادة الايزو بإصدار ISO 21001 : 2018 كأول مكتب على مستوى الوطن العربي لهذا الإصدار

في نهاية الموسم الثالث للجائزة في العام الدراسي ١٤٤٠ / ١٤٤١هـ

- تأهل طالبتان على مستوى المكتب لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم
- تأهل معلمتان على مستوى المكتب لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم
- تأهل قائدة على مستوى المكتب لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم
- تأهل رئيسة الشؤون التعليمية بمكتب تعليم جنوب حائل (بنات) لجائزة خليفة التربوية
- تأهل قائدة لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم
- تجديد شهادة الايزو بإصدار ISO 21001 : 2018 للمكتب للعام الثاني على التوالي
- فوز المكتب بجائزة الأمير عبدالعزيز بن سعد بن عبدالعزيز آل سعود (بصمة ٢٠٢٠م) على مستوى المنطقة في مجال إبداع مبادرة (وسام التميز)

اهم المقترحات

تعميم مسابقة جائزة وسام التميز لجميع مكاتب التعليم على مستوى المنطقة ، حيث ان الفائزات في جائزة وسام التميز في المواسم السابقة قد تقدمن لاحقاً لجائزة التعليم للتميز على مستوى الوزارة. وتم تأهل البعض

المؤتمر الدولي (الافتراضي) للتعليم في الوطن العربي : مشكلات وحلول
جائزة وسام التميز

www.kefeac.com/ps

www.kefeac.com