البحوث

المؤتمر الدولي (الإفتراضي)
لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي

The (Virtual) International Conference , The Future of Digital Education in the Arab World

المملكة العربية السعودية

منصة الـ (زووم) - خلال الفترة ١٣- ١٦ ربيع الأول ١٤٤٢هـ الموافق ٣٠ اكتوبر - ٢ نوفمبر ٢٠٢٠ م

البرنامج الوطني للمعارض والمؤتمرات
Saudi Exhibition & Convention Bureau
secb.gov.sa

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث
Knowledge Enrichment for Conferences & Researches

إدارة وتنظيم

المؤتمر الدولي (الإفتراضي)
لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي

The (Virtual) International Conference , The Future of Digital Education in the Arab World

المملكة العربية السعودية

منصة الـ (زووم) - خلال الفترة ١٣- ١٦ ربيع الأول ١٤٤٢هـ الموافق ٣٠ اكتوبر - ٢ نوفمبر ٢٠٢٠ م

إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث

البرنامج الوطني للمعارض والمؤتمرات
Saudi Exhibition & Convention Bureau
secb.gov.sa

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

المقدمة

بات التعليم الرقمي من أهم الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين الى طور الأبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ويتضمن التعليم الرقمي جميع الأشكال والأنظمة والوسائط الإلكترونية التي تسهل وتساهم في عملية التعليم والتعلم، حيث تستخدم أحدث الطرق في مجالات التعليم ونشر المعرفة والترفيه وذلك باستخدام الحواسيب والشبكات ووسائط الحفظ والتخزين، وساهمت التقنية في ظهور انماط جديدة للتعليم والتعلم الفردي والجماعي والتعليم الذاتي ، الامر الذي يتطلب مزيداً من البحث والدراسة ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في وطننا العربي الكبير.

ولعل جائحة كورونا (COVID-19) التي القت بظلالها على العالم اجمع ساهمت في نشر ثقافة التعليم الرقمي والتعليم عن بعد واعادت ترتيب أولويات دول العالم وبناء توجهات جديدة في التعليم عن بعد.

ويتناول المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي العديد من الموضوعات والدراسات والأبحاث التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات والحكومية والأهلية بالعالم العربي مسؤولو تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني بالتعليم العام والتعليم الأهلي، والمعلمين والمعلمات والمتخصصين والمهتمين بقطاع التعليم الرقمي بمختلف أنماطه وأشكاله.

وسوف يتطرق المؤتمر من خلال الجلسات والملصقات العلمية وورش العمل العديد من القضايا والمشكلات التي تواجه التعليم الرقمي بشكل عام والتعليم الالكتروني وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص في الكليات والجامعات والتعليم العام، اضافة الى دراسة واقع التعليم الرقمي في العالم العربي واستشراف مستقبله والتحديات التي تواجه وكذلك واقع ممارسات الشعوب العربية للتقنية كمصدر للتعليم المستمر مدى الحياة.

رئيس المؤتمر

د. عبدالرحمن بن محمد الزهراني

رئيس وأعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر
الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي
المنعقد خلال الفترة ١٣-١٦ ربيع الأول ١٤٤٢هـ
الموافق ٣٠ أكتوبر – ٢ نوفمبر ٢٠٢٠م

م	الاسم	الدرجة العلمية	جهة العمل	المهمة
١	د. محمد بن على المرشدي	أستاذ مشارك	جامعة شقراء	رئيس اللجنة
٢	د. عائشة بليهش العمري	أستاذ مشارك	جامعة طيبة	عضواً
٣	د. ظافر احمد القرني	أستاذ مشارك	جامعة المجمعة	عضواً
٤	د. عبدالرحمن محمد الزهراني	دكتوراة	إثراء المعرفة للمؤتمرات	عضواً
٥	أ. فهد محمد المطيري	بكالوريوس	إثراء المعرفة للمؤتمرات	منسق اللجنة

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

فهرس البحوث والدراسات

أسم المشارك	عنوان البحث	رقم الصفحة
د. فؤاد بن فهيد الدوسري أ.د. محمد بن عبد الرحمن الديحان أ.د. رياض بن عبد الرحمن الحسن	تصور مقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية (ISTE) وفق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم	1
الاستاذة / هيفاء احمد محمد الحربي	تصور مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا	26
د. عائشة بليهش محمد العمري	نموذج اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد	43
الأستاذ / حامد بن أحمد المالكي	أثر برنامج رقمي مستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف	63
الدكتورة / سمر بنت أحمد بن سليمان	واقع استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي (مراجعة منهجية)	92
الاستاذة / فاطمة هادي احمد الفيفي	أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء	112
الأستاذة / جمعه عبده الصلبي	معوقات وتحديات التعليم الرقمي	136
د.عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن العجلان	المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين	146
الأستاذ / أحمد عبد العظيم الغزاوي	واقع التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا في الجامعات والمعاهد العراقية	168
الأستاذة / سعاد مسعود محمد فرج الأستاذة / حياة معلث زايد السلمي	تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية	184
الدكتور / محمد بن علي بن أحمد زيادي	التعليم الرقمي وعلاقته بتعزيز تعلّم مهارات الإنتاج اللغوي	206
الأستاذة / سعاد عبدالله أحمد الزنادي	التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد لطالبات التعليم العام بالمرحلة المتوسطة بمجمع الخن الجديد	226
الدكتورة / رفيدة بنت عدنان حامد الأنصاري	دوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني	237
الأستاذة / خلود إسحاق بخاري	معوقات توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	248
الدكتور / محمد حسن المرزوق	الاختبارات الإلكترونية خصائصها ومزاياها	269
د. ثرياء بنت سليمان بن حمد الشبيبية	تحليل الدراسات التي تناولت إستراتيجية الصف المقلوب في الفترة من عام 2012 -2020م (دراسة ببليومترية)	279
الأستاذة / فوزية علي الغامدي	دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"	287
الأستاذة / عبير ضيف الله أحمد الغامدي	معوقات تطبيق التعليم الرقمي من وجهة نظر قادة المدارس المتوسطة بشرق الدمام	308
د/ عصمت مصباح يوسف خورشيد	" تطبيقات أدب الطفل في تعليم الاتيكيت الرقمي لمرحلة الطفولة المبكرة (دراسة وصفية تحليلية) "	327
الأستاذة / عبير بنت عبدالله الشقراوي	تصور مقترح لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية	342
د. نادية هاشم عابد اللحياني	مهارة الاستقصاء الفقهي الرقمي الموجه (فقه الزكاة والأسرة) أنموذجاً	368
د. حصة محمد بن سعود آل مساعد د. عائشة بليهش محمد العمري	الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بين الواقع والمأمول "المسجد النبوي أنموذجا"	380
الاستاذة / رحاب صلاح سليمان الردادي	EFL Students' Perception of Flipped Classroom in Grammar Lessons	403

تصور مقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية وفق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE)

A Proposed Vision for Integrating Digital Citizenship into The Teaching Process According to International Society for Technology in Education (ISTE) Standards

د. فؤاد بن فهيد الدوسري وزارة التعليم المملكة العربية السعودية

أ.د. محمد بن عبد الرحمن الديحان جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية

أ.د. رياض بن عبد الرحمن الحسن جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية

fuaddsy@hotmail.com

مستخلص

هدف البحث إلى وضع تصورٍ مقترحٍ لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية، وفق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE)، واتبع البحث المنهج النوعي باستخلاص ممارسات المعلِّمين للمواطنة الرقمية في تدريسهم، بينما استخدم المنهج الكمي بالتواصل مع الخبراء باستخدام أسلوب دلفاي لاقتراح مكونات الدليل الإرشادي للمعلمين في ممارسة المواطنة الرقمية، وبلغت عينة المعلِّمين ثمانية مشاركين، فيما بلغ مجموع الخبراء في مختلف الجولات (21) خبيرًا. وتكوّنت أداة المقابلة النوعية الموجهة للمعلّمين من (19) سؤالًا مفتوحًا، واستُخدِمَ ترميز البيانات لتحليل البيانات النوعية، فيما استمرّ استفتاء دلفاي لثلاث جولات بالتواصل مع الخبراء، وأسفرت نتائج التحليل النوعي عن وجود ممارسات للمواطنة الرقمية لدى المعلّمين، ولكنها غير منضبطة، وغير ممنهجة، وتوصّل تحليل البيانات إلى عوامل دعم ممارسة المعلِّمين للمواطنة الرقمية في تدريسهم، والعوامل هي: خبرة المعلِّم تقنيًا، وتفعيل جانب القيم لدى المعلِّم، والمنهجية التدريسية، وفحص المحتوى الرقمي، والتوعية والتوجيه. فيما توصّلت نتائج أسلوب دلفاي إلى اقتراح أربعة وعشرون موضوعًا في المواطنة الرقمية لتضمينها في العملية التدريسية لكلا المرحلتين المتوسطة والثانوية، واثنا عشر استراتيجية/طريقة تدريس، وإحدى عشر نشاطًا ومهمة عملية لتفعيل المواطنة الرقمية من قبل المعلّم والطالب. ومن أبرز التوصيات: إجراء تطوير مهني مستمر للمعلّم الحالي والجديد، وإدراج المواطنة الرقمية كمادة مستقلة في كليات إعداد المعلمين بالجامعات. وأبرز مقترحات البحث: إجراء دراسة ميدانية حول تطبيق المعلّمين للمواطنة الرقمية في الممارسة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية، الممارسات التدريسية، تصور مقترح

A Proposed Vision for Integrating Digital Citizenship into The Teaching Process According to International Society for Technology in Education (ISTE) Standards

Abstract

The aim of the research was to develop a proposed vision to include digital citizenship in the teaching process, in accordance with the standards of the International Society of Technology in Education (ISTE), The qualitative approach was employed to draw the teachers' practices of digital citizenship in their teaching, while using the quantitative

approach to communicate with experts using the Delphi method to propose the components of the teachers' guide in the practice of digital citizenship, the sample of teachers was eight participants, while the total number of experts in different rounds was 21 experts. A qualitative interview tool for teachers consisted of (19) open questions, data coding was used to analyze qualitative data, while the Delphi method continued for three rounds of contact with experts. The results of the qualitative analysis showed the existence of digital citizenship practices among teachers, but they were not disciplined, unsystematic. Data analysis has found factors to support teachers' practice of digital citizenship in their teaching, and factors were: the teacher's technical expertise, and values, teaching methodology, digital content screening, awareness and guidance, and support for student learning. The results of the Delphi method suggested twenty-four topics in digital citizenship to be included in the teaching process for both the middle and secondary stages, twelve teaching techniques/methods, and eleven practical activities and tasks to activate digital citizenship by the teacher and student. Among the most prominent recommendations were the ongoing professional development of the current and new teacher, and the inclusion of digital citizenship as a separate subject in university teacher training programs. The most prominent research proposal was to conduct field study on the application of the Digital Citizenship by teachers in teaching practice.

Key words: Digital citizenship, Teaching practices, Proposed vision

المقدمة

شهدت تقنية المعلومات والاتصالات في العقود الأخيرة تطورات مستمرة، وأحدثت تغييرات جوهرية في الحياة والناس، ودخلت التقنية في جميع مناحي الحياة، منها: الاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، فأصبح التواصل بين الأشخاص، والمؤسسات، والحكومات رقميًا، حتى أضحى التعامل عن طريق التقنية أمرًا ضروريًا، فإنسان اليوم يعيش في عالم رقمي مترابط، ويستخدم التقنية في جميع أنشطته اليومية، وتباينت استخداماته الرقمية ما بين الإيجابية والسلبية.

وفي ظل هذا التقدم التقني وما حمله من آثارٍ إيجابية على الفرد والمجتمع، وآثارٍ سلبية برزت على القواعد الأخلاقية، والضوابط القانونية، والمبادئ الأساسية، التي تنظّم شؤون الحياة الإنسانية، فقد تغيرت ملامح نظم الاتصال، وتبادل المعلومات بين الدول، والمؤسسات، والأفراد، مما أدى لنشأة ظواهرٍ وممارساتٍ وأُطرٍ جديدة تتبع ذلك التغيّر (الجزّار، 2014)، وكما أن التقّدم التقني يعِدُ بآفاق جديدة من الفرص والفوائد؛ فقد مكّن من التعلّم والتفاعل بشكل أكثر فائدة (Nordin, 2015)، ونتج عن التفاعل ظهور المجتمع الرقمي (Digital Society) الذي يتفاعل فيه الأعضاء مع بعضهم البعض من خلال التواصل بالتقنية، ومع ظهور المجتمعات الرقمية، وتأثر العالم بها، وأُطلق على هذا العصر بالعصر الرقمي (Digital Age) (فريحة ، 2017).

فحملت التقنية إيجابيات متعددة، فقد سهّلت كثيراً من التعاملات بين الناس؛ كإجراء الخدمات بيسرٍ وسهولة، والتواصل مع الأصدقاء رغم بُعد المسافة، وفتح المجالات للتوظيف، والربح المادي من شبكة الإنترنت؛ كما يُسّرت تعليميًا للوصول إلى المصادر التربوية والعلمية والثقافية، والتعليم عن بعد (العمري، 2004). وأظهرت على المستوى

الشخصي عدداً من الممارسات؛ كتقديم المساعدة لأحد الأفراد في مكانٍ ما، أو تقديم توعية حول مشكلة قائمة، أو بيان عدم صحة خبر قد يسبب المشكلة لأي مجتمع أو فرد (فريحة، 2017). ورغم أن التقنية لها إيجابيات كثيرة؛ فإنها لا تخلو من الجوانب السلبية التي تواجه المستخدمين؛ كوجود المحتوى غير المناسب على شبكة الإنترنت، والأخطار الأمنية، والاحتيال (Mattson, 2016)، وظاهرة التنمر عبر الإنترنت، والابتزاز الإلكتروني، وإدمان استخدام الإنترنت، والمشكلات الصحية والاجتماعية (فريحة، 2017).

وشهدت المملكة العربية السعودية نموًا ملحوظًا في عدد مستخدمي التقنية في السنوات القليلة الماضية، فأصبحت الفئة العمرية للمستخدمين ما بين (12) إلى (65) عامًا، ويمضي ما نسبته (55%) من مستخدمي الإنترنت أكثر من أربع ساعاتٍ يوميًا في الخدمة وهم في ازدياد، وتُعدّ الإناث أكثر استخدامًا للإنترنت من الذكور؛ بالإضافة إلى انتشار استخدام الأجهزة الذكية المتنقلة بشكل ملحوظ؛ كما أن (85%) من مستخدمي الإنترنت عبر الهواتف المتنقلة يقضون وقتهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2016).

وفي إحصائية دولية فإن ما يقرب من (62%) من الأطفال في جميع أنحاء العالم لهم تجربة سلبية على الإنترنت، وأن ما يقرب من أربعة من كل عشرة أطفال كانت تجاربهم خَطِرة؛ كالعنف الإلكتروني، أو تلقي صور غير لائقة من الغرباء، وأن (74%) من الأطفال الناشطين في شبكات التواصل الاجتماعي وجدوا أنفسهم في مواقف غير سارة؛ كالتعامل السلبي، أو القسوة على وسائل التواصل الاجتماعي (Steinberg, 2012)، وفي هذا مؤشر على زيادة معدل استخدام الأطفال والمراهقين للأجهزة التقنية المكتبية منها والمحمولة إلى حدٍّ قد يصل إلى ثماني ساعات يوميًا؛ مما يقلل من احتمالية جلوسهم مع والديهم، ولذا قد يكون تأثير هذه الأجهزة سلبًا أو إيجابًا عليهم (القايد،2014)، وفي خضم الجوانب الإيجابية والسلبية؛ يقضي صغار المستخدمين وقتًا أطول في الأنشطة الإعلامية والرقمية أكثر مما يقضونه مع عائلاتهم أو في مدارسهم؛ التي تؤثر بعمق على تطورهم الاجتماعي والعاطفي والجسدي (Orth and Chen, 2013).

ولهذا سرعان ما أدركت الدول ضرورة التعامل مع التطورات التقنية الحديثة؛ وذلك بإعداد المواطنين الذين يستطيعون التعامل مع التقنية بشكل أفضل، واستخدام مستحدثاتها في جميع مناحي الحياة، ومنها التعليم (إبراهيم، 2006). فالدول ومستخدمو التقنية بحاجة إلى وجود نظام يحكم هذا التعامل، وقواعد معينة للتفاهم، وسلوك يحكم الأشخاص المستخدمين للتقنية بجميع أنواعها وخدماتها. فالعالم الرقمي لم ينطوِ إلا على القليل من القواعد الخاصة بالسلوك المناسب وغير المناسب للمستخدم الرقمي (المسلماني، 2014). فمن الأهمية بمكان تنظيم استخدام التقنية الاستخدام الصحيح من قبل الجميع، ومعرفة حقوق وواجبات كل فرد تجاهها، وما يمكنه أن يساعد في ارتقاء المجتمع من خلالها (الدوسري، 2017).

ونظرًا للحاجة إلى وجود نظام يحكم هذا السلوك نشأ مفهوم "المواطنة الرقمية" عند ظهور التقنية وتغلغلها المستمر في جميع مناحي الحياة، وأدى إلى إكساب المستخدمين مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة في عصر المعلومات (لموشي، 2016). والمواطنة الرقمية (Digital Citizenship) لا تختلف عن المواطنة الصالحة (Citizenship)، فالمواطن (Citizen) فرد معترف به قانونًا كعضو في مجتمع ذي حقوق والتزامات مرتبطة به (Pescetta,2011)، والمواطنة (Citizenship) هي حالة الفرد في مجتمع سياسي أو اجتماعي أو وطني معين له حقوق وعليه واجبات (Alberta Education,2012)، ويجب على المواطن المستقبلي أن يتمتع بالوعي العالمي؛ كالقدرة على التعلُّم، والعمل بشكل تعاوني مع الأفراد، وتبادل الاحترام، والحوار المفتوح في سياقات عدة (Cutshall, 2009)،

ويُعدّ المواطن الصالح في عصر التقنية مماثلًا تقريبًا لأي مواطن صالح في مجتمع أو بلد، يقتضي الامتثال للقوانين، واحترام الآخرين، والعمل بطريقة مدنية ومعقولة على شبكة الإنترنت (Payne, 2016)، كما أنه يظهر معايير السلوك والجمع بين المهارات والمعرفة والمواقف الرقمية من أجل المشاركة في المجتمع كمتعلِّم نشطٍ ومتصلٍ ومدى

الحياة (Netsafe, 2016; Pescetta, 2011)، وبيّن فريحة بأن المواطنة الرقمية هي انتساب إلى عالم افتراضي ذي طابع محلي وعالمي، تُستخدم فيها التطورات التقنية ووسائلها للقيام بأنشطة مفيدة ترتبط به وبدوره في مجتمعه ووطنه، كما يشدِّد بأن المواطنة الرقمية هي تفاعل وليس حسن استخدام، بحيث إن ما يحصل بين المواطن المستخدم للتقنية والجهات الأخرى الملتحقة بالتقنية يعزّز انتماءه لها والعمل لأجلها (فريحة، 2017).

ولهذا تُقدّم الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE: International Society for Technology in Education) إرشادات لفهم القضايا الاجتماعية والأخلاقية والثقافية المتعلقة بالتقنية في العالم الرقمي، ووضعت إطارًا للممارسة المسؤولة لأنظمة التقنية والمعلومات والبرامج، وتطوير مواقف إيجابية للطلاب تجاه تطبيقات التقنية التي تدعم التعاون والتعلُّم مدى الحياة في المهام الشخصية والإنتاجية. وقد قدمت الجمعية معايير عدة لاستخدام التقنية في التعليم منذ عام (1990) لكلٍّ من المعلِّم (NETS*T) والطالب (NETS*S)، ويتم تحديثها باستمرار، وتتفاعل هذه المعايير لتحسين التعليم، وإثراء الممارسة المهنية، وتقديم نماذج إيجابية لبيئة تعليمية رقمية مستدامة (Pescetta, 2011). وتضمنّت معايير (ISTE) في المواطنة الرقمية للمعلِّمين في نسختها الحديثة على المعايير التالية: (1) بناء خبرات للمتعلمين لتقديم مساهمات إيجابية ومسؤولة اجتماعياً، وإظهار السلوك المتعاطف عبر الإنترنت لبناء العلاقات والمجتمع؛ و(2) ترسيخ ثقافة تعلّم تشجع الفضول والفحص النقدي للموارد عبر الإنترنت، وتعزز الثقافة الرقمية والطلاقة وفي وسائل الإعلام الرقمية؛ و(3) توجيه الطلاب للممارسات الآمنة والقانونية والأخلاقية باستخدام الأدوات الرقمية، وحماية حقوق الملكية الفكرية؛ وأخيرا (4) نمذجة وتعزيز إدارة البيانات الشخصية والهوية الرقمية وحماية خصوصية البيانات للطلاب (ISTE Standards, 2016).

وفيما يتعلق بالدراسات البحثية التي أجريت حول معايير المواطنة الرقمية، فقد هدفت دراسة سنكار (Sincar, 2011) إلى معرفة العناصر التي تتوافر لدى معلِّمي دولة تركيا في ضوء المواطنة الرقمية لعينة قوامها سبعة عشر معلِّمًا، واتبعت الدراسة المنهج النوعي في جمع وتحليل البيانات، مستخدمًا المقابلات شبه المنظمة، وكانت من أهم النتائج: توافر لدى المعلِّمين بشكل كافٍ قواعد السلوك بشأن الاتصالات الرقمية والثقافة الرقمية، وتوافرت لديهم قواعد السلوك المتعلقة بالوصول الرقمي، وآداب السلوك الرقمي، والتجارة الرقمية، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأمان والسلامة الرقمية توافرًا قليلًا. وكانت التوصية: إدراج قواعد سلوك المواطنة الرقمية في برامج تدريب المعلِّمين في تركيا.

بينما هدفت دراسة بيشتا (Pescetta, 2011) إلى بناء دليل للمواطنة الرقمية للمعلمين في المدارس الداخلية الدولية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويوفِّر هذا الدليل المعرفة والأدوات والأمثلة الضرورية لتعليم الطلاب كيفية استخدام التقنيات في بيئة التعلُّم ومعالجة أساسيات المواطنة الرقمية مستخدمةً الباحثة المنهج المختلط، وكشفت نتائج هذه الدراسة بأن المعلِّمين ذوي الخبرة لا يدركون أهمية تطبيق المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية، وأنهم يفتقرون إلى تخطيط دروس تتضمن التقنية الرقمية، ولديهم تقبّل لمحاولة معرفة هذا المجال، وانتهت الدراسة بتطوير دليل المواطنة الرقمية للمعلِّمين. وعلى وجه مقارب، سعت دراسة لندسي (Lindsey,2015) لدمج سلوك ومفاهيم المواطنة الرقمية مع تعليم التقنية للمعلِّمين وتأسيسهم للمستقبل، بحيث دمجت وحدات تعليمية على شبكة الإنترنت حول المواطنة الرقمية ضمن مناهج تعليم التقنية في كلية إعداد المعلِّمين، وتألّف برنامج الدمج من أربع وحداتٍ على الإنترنت شملت على: حقوق التأليف والنشر والاستخدام العادل، والبصمة الرقمية ووسائل الإعلام الاجتماعية، وسياسات الاستخدام المقبول، وتعزيز سلوك الطالب المسؤول. وشملت الدراسة أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب المعلِّمين، متبعةً المنهج الكمي والنوعي، ومستخدمة كلٍ من الملاحظة ومقابلات لمجموعات التركيز، ومقابلة أعضاء هيئة التدريس، وإدخالات الباحثة اليومية لجمع بيانات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عزم الطلاب المعلِّمين على استخدام المواطنة الرقمية مستقبلًا في تدريسهم، وفعالية تدريس المواطنة الرقمية لمعلِّمي المستقبل، وتأثيرها على تغيير نوايا الطلاب للاستخدام السليم للتقنية.

واستكشفت دراسة باين (Payne, 2016) كيف تدرّس مفاهيم ومعايير المواطنة الرقمية من قبل معلِّمي الصف الخامس بإحدى المدارس بولاية ألاباما الأمريكية، مستخدمة نموذج دافينا بروت-منتلي (Davina Pruitt-Mentle) (C3) ذي الأبعاد الثلاثة: أخلاقيات الإنترنت (Cyber-ethics)، أمن الإنترنت (Cyber-safety)، الأمن السيبراني (Cyber-security)، وبلغت العينة ثماني معلِّمات مؤهلات للتدريس في الولاية. واتبعت الباحثة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة لاستكشاف طريقة تدريس الصف الخامس، مستخدمةً المقابلات الشخصية، والملاحظات للفصول الدراسية، وتحليل خطط الدروس. وتوصّلت الدراسة إلى أن المشاركين لا يدركون أهمية تعليم المواطنة الرقمية لطلابهم، ولم يدركوا أهمية المواطنة الرقمية كعملية مستمرة في التعليم، وأوصت أن يظل المعلِّمون والإداريون على اطلاع على مهارات وتقنيات القرن الحادي والعشرين الحديثة، وتطويرهم مهنيًا باستمرار في مجال التقنية والمواطنة الرقمية.

وقد حلّلت دراسة ماتسون (Mattson, 2016) ثلاثة مناهج دراسية تعلّم المواطنة الرقمية في المرحلة الثانوية، وهي منهج (Netsmartz)، ومنهج (Common Sense Media)، ومنهج (المواطنة الرقمي في المدارس)، وتضمّن التحليل تصور مفهوم المواطنة الرقمية ومدى تعزيزه في هذه المناهج، وما رؤية المناهج للطلاب المراهقين، وعلاقتهم بالتقنية؟ وتوصّلت إلى أن هذه المناهج لم تخرج عن طريقة التصميم التقليدي لتعليم المواطنة المحلية في المدارس، لكون المواطن هو المسؤول شخصيًا، وأنه يجب على المناهج ألا تتبع أسلوب التحكم والسلطة وفرض الأنظمة؛ وإنما يجب أن تكون مصمّمة لتشكيل السلوك الإيجابي للمراهق، وأن تكون غير معزولة عن غيرها، أو مصمّمة لتحقيق أهداف محددة؛ بل تكون هدفًا شاملاً للنظام التعليمي للممارسات الأخلاقية والاجتماعية والانعكاسية للأفراد في الثقافات التقنية.

وقد استفتت دراسة ويبستر (Webster, 2018) المعلِّمين حول تصوراتهم لعناصر المواطنة الرقمية التسعة في المدارس التي تطبق التقنية ببرنامج واحد إلى واحد (1:1)، حيث أجرى معلمو المدرسة تقويماً ذاتياً لفلسفاتهم المتعلقة بالمواطنة الرقمية، وأفعالهم في التدريس، وبلغ عددهم (167) معلِّمًا، وتم التقويم من خلال استبيان تكوّن من ثلاث وأربعين فقرة، وقد أظهرت النتائج بأن المعلِّمين يرون أن المواطنة الرقمية مهمة في المدارس، ونادرًا ما يدرّس المعلِّمون بعض عناصر المواطنة الرقمية بشكل متكرر، وأن هناك عدداً قليلاً جدًا من المدارس تدرّس منهجًا رسميًا للمواطنة الرقمية، وأوصت الدراسة بتطوير منهجٍ خاصٍ للمواطنة الرقمية ليتم تكرار تعليمها بشكل مقصود، وكذلك أوصت بدراسة حالة المدارس التي تطبق منهجًا للمواطنة الرقمية، وإجراء الدراسة على نوعية المعلِّمين الأصغر سنًا.

وعلى الصعيد الإقليمي، هدفت دراسة الجزار (2014) إلى وضع تصور مقترح حول ما يمكن أن تقوم به المؤسسة التربوية للتعامل مع المواطنة الرقمية؛ مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي لمجموعة من الدراسات في هذا المجال. وتوصلت النتائج إلى أهمية دور المؤسسة التعليمية في تأهيل الطلاب: معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا، وأخلاقيًا؛ للتعامل كمواطنين رقميين، وتوصّلت الدراسة لخمسة أبعاد يجب أن تتوافر في المؤسسة التعليمية للقيام بالمهمة على الوجه المطلوب. كما وضعت الدراسة تصورًا مقترحًا يقوم على تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتقنية الرقمية، ووضع ضوابط ومعايير التعامل الرقمي.

ووضحت دراسة المسلماني (2014) مفهوم المواطنة الرقمية، ومدى الحاجة إليها في العصر الحاضر، مع السعي نحو تقديم رؤية مقترحة لدعم دور التعليم في غرس قيم المواطنة الرقمية في نفوس الطلاب، وتوصلت الباحثة إلى اتفاق نتائج الدراسات الميدانية، مع الدراسات الأجنبية على زيادة التوجه نحو استخدام التقنية الرقمية بمختلف أنواعها، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من المقترحات الخاصة بغرس قيم المواطنة الرقمية في التعليم، شملت منطلقات الرؤية، وأهدافها، ومحاورها، ومتطلبات تنفيذها، وكذلك مقترحات لدور الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والدولة، والمؤسسات الدينية في تعزيزها لدى المواطنين.

وحددت دراسة شرف والدمرداش (2014) معايير المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، وكان من أهم النتائج: الحاجة إلى إعداد الطلاب للتربية على المواطنة الرقمية، وأن هذه التربية تمر بعدة مراحل متتابعة؛ تبدأ

بمرحلة الوعي وتنتهي بتنمية أساليب التعامل مع المستحدثات. وقد أوصت الدراسة باعتماد المعايير ضمن معايير الجودة في الاعتماد المدرسي، وتبنّي السياسات التعليمية لنشر ثقافة الوعي بالمواطنة الرقمية، وتوفير البنية الأساسية التقنية اللازمة لتنفيذها، وتضمين برامج إعداد المعلِّمين لهذه المعايير لتأهيلهم للقيام بدورهم في التربية على المواطنة الرقمية، وتضمين منظومة التدريب والتطوير للمديرين والمعلِّمين لبرامج التربية على المواطنة الرقمية.

مشكلة البحث

تعد ممارسة المواطنة الرقمية في الحياة العامة من التوجهات الحديثة، فأغلب المناهج الحديثة في المملكة العربية السعودية سواء المؤلفة منها والمترجمة تتضمن دمجًا للتقنية في أنشطتها ومقرراتها الدراسية، لكن يبقى توجيه الطلاب لاستخدامها بالشكل القويم والإيجابي مطلبًا مهمًا، وخصوصًا لمواجهة الاستخدامات السلبية التي صاحبت التقنية وسببت آثارٍ على المستوى الأسري، والاجتماعي، والنفسي، والسياسي، والأمني (عز الدين، 2016)، وحيث إنه لم يوجد نظام رادع للتجاوزات السلبية في وقتٍ مبكر؛ فقد أقرت المملكة العربية السعودية ممثلة بهيئة الخبراء إصدار نظام لمكافحة الجرائم المعلوماتية يتكون من (16) مادة مختصة بلائحة العقوبات لمن يمارس التقنية بشكل غير سليم (هيئة الخبراء، بدون تاريخ). وفي الوقت ذاته فإن معدل الاستخدام السلبي المحلي أضحى في ازدياد؛ حيث أشار التقرير الرقمي الصادر من وزارة العدل في المملكة العربية السعودية إلى وصول عدد القضايا المعلوماتية إلى (1053) قضية للعام (1437)، منها (275) قضية في مدينة الرياض فقط (العسيري، 2017).

كما أوصت دراسات عدة بأهمية إدراج المواطنة الرقمية في التعليم، فرأت دراسة نوردين (Nordin,2015) ضرورة النظر في تنفيذ المناهج لإدراج المواطنة الرقمية فيها. وأوصت دراسة شرف والدمرداش (2014) بضرورة إعداد الناشئة للتربية على المواطنة الرقمية في إطار العصر الرقمي، فيما رأت أيضًا كلٌّ من دراسة شرف والدمرداش (2014م)، وسينكار (Sincar, 2011) تضمين برامج إعداد المعلِّمين على معايير التأهيل للتربية على المواطنة الرقمية، وكشف عدد من الدراسات الأجنبية (Sincar, 2011; Akacy, 2008; Lindsey ,2015) عن ضعف الاهتمام بتدريس المواطنة الرقمية في دولهم، فيما حذر زهاو (Zhao ,2009, p.195)، بقوله "لا يمكن للمدارس أن تتجاهل أهمية الكفاءات الرقمية أو ما يفعله أطفالنا بالفعل في العالم الافتراضي، مع أو بدون إشراك المعلِّمين". لذا تشدّد بيشتا (Pescetta, 2011) على أهمية توجيه المعلمين لاستخدام التقنية، ليس كأدوات لتحسين التدريس والنتائج فقط؛ وإنما أيضًا كأدوات لتطوير كفاءات الطلاب الرقمية.

ونظرًا لأهمية وجود عناصر المواطنة الرقمية في المناهج المدرسية؛ فقد حلّلت عدة دراسات في المملكة موضوع توافر عناصر المواطنة الرقمية في مقررات الحاسب الآلي وتقنيات التعليم (القحطاني، 2018؛ السيف، 2015؛ الشمراني، 2017؛ الغلث، 2016)؛ واتفقت جميعها على أن هناك ضعفًا بشكل عام في تناول عناصر المواطنة الرقمية في هذه المقررات، وذلك بحكم قرب مناهج الحاسب الآلي من موضوعات المواطنة الرقمية، كما أظهرت نتائج دراسة الدوسري (2017) أن هناك ضعفًا في بعض عناصر المواطنة الرقمية لدى معلِّمي الحاسب الآلي، وخاصة عناصر الأمن الرقمي، والقانون الرقمي، والتجارة الرقمية.

ولذا، فإن تنمية المواطنة الرقمية مطلب للمستخدمين منذ الصغر؛ وخصوصًا للأطفال والمراهقين، وأثناء دراستهم في المراحل الأساسية حتى تنشأ مواطنتهم الرقمية مع مواطنتهم المحلية جنبًا إلى جنب، وهذا يتوافق مع ما ينص عليه برنامج التحول الرقمي (2020) في المملكة العربية السعودية في تعزيز القيم والمهارات لدى الطلاب، وبناء شخصيتهم الإسلامية والوطنية والفكرية، معرفيًا، ومهاريًا، وقيميًا ويمكن تحقيقها في العالم الرقمي (رؤية 2030، 2016أ؛ رؤية2030، 2016ب). في الوقت الذي تؤكد العديد من الدراسات الحديثة (Al-zahrani,2015; Jones, Mitchell, 2016; Lyons,2012; Payne, 2016; Pescetta,2011; Webster, 2018) على دور كلٍ من

الطالب والمعلِّم في تفعيل المواطنة الرقمية في البيئة المدرسية، وأن معرفة مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلاب والمعلِّمين يؤدي إلى تقدير حاجاتهم، ومعرفة الإمكانيات التي قد تساعد في وضع الحلول لتلبية مطالب المواطنة الرقمية حسب البيئة المدرسية، التي تؤدي إلى تصميم بيئة تعليمية مناسبة، وتزيد الوعي بقضاياها للوصول إلى ممارسات آمنة، والتخفيف من السلوكيات الخَطِرة من استخدام التقنية.

وبناءً على ما ورد من توصيات فيما سبق من الدراسات على أهمية ممارسة المواطنة الرقمية في البيئة المدرسية، وأن المناهج الدراسية لم تتضمن ممارسات للمواطنة الرقمية بشكل واف؛ فإن مشكلة هذا البحث تكمن في وضع تصورٍ مقترحٍ لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية في ضوء ممارسة المعلِّمين في الميدان التعليمي وفي ضوء تصور الخبراء؛ وفق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE).

أسئلة البحث

أجاب البحث عن السؤال الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية؟ وانبثق منه التساؤلين التاليين:

1. ما مدى معرفة المعلِّمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم وفق معايير (ISTE)؟
2. ما الذي يجب تضمينه في الدليل الإرشادي للمعلِّمين لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية من وجهة نظر الخبراء في المجالين التربوي والتقني وفق معايير (ISTE)؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مدى معرفة المعلِّمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم.
2. بيان تصوّر الخبراء في المجالين التربوي والتقني عما يجب تضمينه في الدليل الإرشادي للمواطنة الرقمية للمعلِّمين حسب المرحلة الدراسية.

أهمية البحث

يستمد البحث أهميته من إمكانية إسهامه في الجوانب الآتية:

أ- الجوانب النظرية:

1- إلقاء الضوء على أهمية المواطنة الرقمية في الممارسات والتعاملات الإلكترونية كوسيلة من وسائل تقدم الإنسان في العصر الحديث.
2- إثراء الأدب التربوي العربي بدليل ممارسة المواطنة الرقمية كموضوع حديث من موضوعات التربية في القرن الحادي والعشرين.
3- مواكبة التطور في المملكة العربية السعودية وفق الرؤية (2030)، وبرنامج التحول الوطني (2020) فيما يتعلق بالتحول الرقمي في مجال التعليم.

ب- الجوانب التطبيقية:

1- تفيد نتائج البحث في تطوير برامج إعداد المعلِّمين بكليات التربية، وذلك بإمكانية تضمين ما يحتاجه الطالب المعلِّم في هذا المجال.
2- تفيد نتائج البحث مصممي المناهج وطرق التدريس لتضمين المواطنة الرقمية ضمن المناهج الدراسية لمختلف المراحل التعليمية.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** تنحصر الحدود الموضوعية في تقديم تصور مقترح بتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية وفقًا لمعايير (ISTE) لكل من المرحلتين الدراسيتين: المتوسطة والثانوية؛ بناءً على واقع المعلِّمين، وتصوّر الخبراء.
- **الحدود المكانية:** أجري البحث على المعلمين في مراحل التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وتعاملَ مع الخبراء في وزارة التعليم، والجامعات المحلية والعربية، والمشرفين التربويين في إدارات التعليم.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجانب الميداني من البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1440 – 1441هـ).

مصطلحات البحث:

المواطنة الرقمية (Digital Citizenship): يُعرِّفها القايد (2014، ص. 5) بأنها "مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتقنية"، ويعرفها (ريبيل، 2012 ص. 34) بأنها: "أعراف السلوك الملائم والمسؤول فيما يتعلق باستخدام التقنية"، وتعرفها (المسلماني، 2014 ص. 23) بأنها "إعداد الطلاب لمجتمع ملئ بالتقنية، بتدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدام التقنية بالمدرسة أو المنزل أو أي مكان آخر. ويُعرّف البحث المواطنة الرقمية إجرائيًا بأنها: مجموعة السلوكيات والقواعد والمعارف التي يتبعها المعلم في التخطيط والتدريس، وفق الدليل الإرشادي لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية وفق معايير (ISTE).

منهج البحث وإجراءاته:

تم توظيف المنهج النوعي (Qualitative Research) بغرض التعرف على مدى معرفة المعلِّمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم وفق معايير (ISTE)، واتبع البحث في ذلك أسلوب البحث النوعي الأساسي الذي يُجمع فيه معلومات نوعية، وتحلل بحثًا عن موضوعات محورية (Themes) (العبد الكريم، 2012)، وبغرض التعرف على ممارسة المعلِّمين للمواطنة الرقمية، ومدى معرفتهم بتضمينها في تدريسهم؛ تم إجراء مقابلات معمّقة مع عدد من المشاركين لجمع البيانات حول ممارساتهم للمواطنة الرقمية أثناء تدريسهم، ومدى ملاحظتهم بتوافرها في طلابهم داخل البيئة المدرسية، وخارجها من خلال التفاعل معهم.

كما تم توظيف المنهج الكمي (Quantitative Research): باتباع أسلوب الدراسات المستقبلية؛ وهي "دراسات أكاديمية تهتم بالمستقبل وتتشكل من نوعين من الأفكار هما الحدسية، والتجريبية المعتمدة على المخزون المعرفي المتصل بالتجارب والخيال التنبؤي الافتراضي" (الساعدي، 2013، ص.135)، كما تهتم المنهجية بالبحث عن بدائل للمستقبليات القريبة والبعيدة، والاختيار من بين مجموعة من البدائل (عزازي، 2012)، ويضيف زاهر (2004م، ص. 52)، بأن الدراسات المستقبلية هي "دراسات موجهة في اتجاه عمل معين يختص بالتفكير فيما نريد أن نكون عليه في المستقبل وفقًا للمعايير التي نرتضيها، ومن خلال بُعد زمني طويل، بُغية مساعدة صناع القرار ومتخذي القرارات والسياسات". واتبع البحث منهجية الدراسات المستقبلية للمساعدة على-وضع التصور المقترح لهذا البحث.

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع بحث المعلِّمين من جميع المعلِّمين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في التعليم العام للبنين بقسميه الحكومي وغير الحكومي التابعين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض الذين بلغوا (8500) معلمًا (الإدارة العامة للتعليم

بمنطقة الرياض، 2018)، حيث وقد بلغت العينة المشاركة بغرض جمع البيانات النوعية ثمانية معلمين، بواقع أربعة مشاركين من مدرسة متوسطة واحدة، وأربعة مشاركين من مدرسة ثانوية واحدة، تشير الأدبيات (أبوعلام، 2006؛ العبدالكريم، 2012م؛ غباري، وأبو شندي، وأبو شعيرة، 2015م؛ قنديلجي، والسامرائي، 2009م؛ كريسيول، 2018م) إلى أنه لا يوجد عدد محدد للمشاركين في المقابلة النوعية، وأن اختيار المشاركين يعود إلى الباحثين لتكون قصدية على الأغلب، وحتى يصل الباحثين لمرحلة الاكتفاء من جمع البيانات. ويشير كريسيول (2018) إلى أن عدد العينة قد يكون من (6) إلى (8) مشاركين في حالة المقابلة الجماعية.

السياق المادي والاجتماعي للبحث النوعي:

يشير هاتش (Hatch, 2002) إلى أن تحديد المشاركين واختيار السياق العام للبحث مرتبطين ببعض، ويشكّل المشاركون جزءً كبيرًا من سياق البحث. ولهذا حُدّد مجتمع بحث المشاركين من جميع المعلِّمين للمرحلتين التعليميتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض. وتتكون المدرسة المتوسطة من طابقين، وتسعٍ من الصفوف الدراسية، وعدد المعلمين (19) معلمًا في مختلف التخصصات، كما يبلغ عدد الطلاب (255) طالبًا، كما تحتوي على مركز مصادر تعّلم، ومعمل حاسب، ومعمل علوم. وتطبّق المدرسة نظام بوابة المستقبل باستخدام التقنية في التعليم، فيما تطبّق المدرسة الثانوية نظام المقررات، ويبلغ عدد الصفوف الدراسية (16) صفًا، بعدد طلاب (387) طالبًا، وعدد المعلّمين (26) معلّمًا، ويتوفر بها معملين حاسب آلي، ومركز مصادر تعلّم، ويوجد في جميع الفصول جهاز حاسوب، وسبورة ذكية، يستخدمها المعلمين أثناء الحصص الدراسية.

وصف المشاركون في الدراسة:

للحصول على نتائج تفيد البحث، وتكون أكثر عمقًا وتنوّعًا، فقد تمّ اختيار المشاركين من مختلف التخصصات في المرحلتين الدراسيتين المتوسطة والثانوية، وممن لديهم الخبرة في التعامل باستمرار مع التقنية أثناء التدريس، وهذا ما يفيد البحث ويثري النتائج، وتم الحصول على بيانات المشاركين قبل البدء بإجراء المقابلات معهم، ويساعد معرفة بيانات المشاركين للمقارنة بين مستوياتهم في ممارسة المواطنة الرقمية، ومدى تأثيرها على معرفتهم، وثقافتهم، وقيمهم، ويوضح جدول (1) بيانات المؤهل للمشاركين في الدراسة.

جدول (1): بيانات المشاركين في البحث

م	رمز المعلم	المرحلة الدراسية	التخصص	عدد الحصص	المؤهل	سنوات الخبرة
1	م1	المتوسطة	لغة إنجليزية	20	بكالريوس	15
2	م2		لغتي الخالدة	18	بكالريوس	15
3	م3		لغتي الخالدة	18	بكالريوس	15
4	م4		رياضيات	15	بكالريوس	4
5	ث1	الثانوية	حاسب آلي	15	ماجستير	8
6	ث2		كيمياء	19	بكالريوس	29
7	ث3		رياضيات	20	بكالريوس	13
8	ث4		رياضيات	22	بكالريوس	12

عينة الخبراء:

بيّن عامر (2006) أنه يجب أن تتوافر في الخبراء الشروط المناسبة من حيث الأهلية، والخبرة، والتخصص، كما أكد الساعدي (2013) على توفر الكفاية والدراية عند الخبراء بموضوعات وقضايا الأداة، وأن يتم تصنيفهم في مجموعات انتقائية مع الأخذ في الاعتبار الخبرة، والتخصص العلمي، ومجال العمل، مع بقاء أسمائهم سرية تحقيقًا للموضوعية، ولعدم التأثير على آرائهم فيما بينهم. وتألفت عينة الخبراء في هذا البحث من ذوي التخصصات التربوية والتقنية في مجالي المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وممن لديهم خبرة على وجه التحديد بالمواطنة الرقمية، حيث تمت الاستعانة بواحد وعشرون خبيرًا أكاديميًا ينتسبون للجامعات داخل المملكة العربية والسعودية، والجامعات العربية، والمشرفين التربويين في وزارة التعليم، واستفاد البحث من الخبراء في إبداء تصوراتهم، ومقترحاتهم حول الموضوعات التي يمكن تضمنيها في التصور المقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية، كما استفاد البحث من مقترحاتهم حول دمج المواطنة الرقمية في التعليم، وأُجريت عدة جولات للوصول إلى نتائج يعتمد عليها في دعم المعلِّمين لممارسة المواطنة الرقمية في العملية التدريسية.

أدوات البحث

1- **أداة المقابلة:** أعدّ دليل مقابلة نوعية لعدد من المعلّمين في مدارس التعليم العام، وتُعد المقابلة نوعًا من أنواع المحادثة والحوار مع شخص لاستكشاف خبرته وتفسيراته عن موضوع البحث، وتكمن الاستفادة منها باستخراج معلومات مختلفة عن المقاييس والأدوات الأخرى (العبد الكريم، 2012)، ويشير كريسيول (2018) أن المقابلة هي أحد أنواع جمع البيانات، قد تحدث مباشرة، أو من خلال الهاتف، أو بمقابلة مجموعة من المشاركين في مقابلة جماعية. واستخدمت أداة المقابلة لمحاولة التعرف على ممارسات المعلّمين في المواطنة الرقمية، وكيفية تضمينها في تدريسهم.

تكوّن دليل المقابلة من أسئلة مفتوحة النهاية، وتمّ الاعتماد في بناء الأسئلة بالاطلاع على عدة دراسات السابقة اتبعت المنهج النوعي (Pescetta, 2011; Lindsey,2015; Payne, 2016; Webster, 2018)، كما تم الاعتماد في بناء الأسئلة على معايير (ISTE) في المواطنة الرقمية للمعلّمين، وتكوّن دليل المقابلة في جزءه العلوي على بيانات المشارك: اسم المعلّم، ورمزه، وتخصصه، واليوم والتاريخ لإجراء المقابلة، ورقم المقابلة، ومدتها، ومكان إجراء المقابلة، فيما تضمّن الجزء الثاني من الدليل (19) سؤالًا مفتوحًا احتوت على أسئلة تخص الخبرة السابقة للمعلّمين، وممارستهم للمواطنة الرقمية، وخبرة الطلاب في استخدام التقنية حسب تدريس المعلّمين لهم، بناءً على معايير (ISTE) للمواطنة الرقمية للمعلّمين. وتمّ عرض دليل المقابلة على مجموعة من المحكمّين لمراجعة صياغة الأسئلة، والتأكد من مناسبتها للمنهج النوعي، وتم تجربة الأداة مع اثنين من المعلّمين من مجتمع البحث، وخارج عينته، في نفس ظروف التطبيق الحقيقي، وتمت الاستفادة من الملاحظات التي نتجت من المقابلة التجريبية، وتمت إعادة صياغة بعض الأسئلة، وحساب الوقت المتوقع للمقابلة، وخرجت بصورتها النهائية.

جمع البيانات:

تم إجراء عدة مقابلات مع المعلمين المشاركين في البحث، وكانت المقابلات فردية منظمة، وغير منظمة، حيث أشار العبد الكريم (2012) إلى أن نوع المقابلات المنظمة تكون فيه الأسئلة محددة مسبقًا، وتُعطى بنفس الترتيب لكل المشاركين، وأما المقابلات غير المنظمة يكون الباحث فيها محاورًا أقرب من كونه مقابلاً، يحاول أن يفهم تفكير سلوك المشارك، دون إسقاط فرضيات الباحث عليه أو تصنيفاته. وتمّ دمج كلا النوعين في المقابلة، وتتطلب نوعية الأسئلة أن يتم تحديدها مسبقًا لاعتمادها على معايير (ISTE) للمواطنة الرقمية، بالإضافة إلى ما قد ينتج أثناء المقابلة من توسّعٍ في الأسئلة التي قد تختلف بين مشاركٍ وآخر، وحسب ما تتطلبه عملية المقابلة، والحوار الذي يتخلّله، ويشير أبو علام (2013) إلى أن المقابلة الفردية تعتبر مثالية لاستطلاع رأي المشاركين الذين لا يترددون في إعطاء آرائهم بصراحة.

وقد تم التواصل مع المشاركين هاتفيًا قبل إجراء المقابلة فعليًا؛ لإتاحة المجال للمشارك باختيار مكان المقابلة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وترى نفوسي (2018) أن كل مقابلة لها وتيرة خاصة، وقد يختلف زمنها، وبلغ زمن المقابلات جميعها (6) ساعات و(30) دقيقة. وتمّ إجراء مقابلتين لجميع المشاركين، ما عدا المشارك (ث4) أُجريت له ثلاث مقابلات بسبب ضيق وقت المشارك خلال اليوم الدراسي. وتم أثناء المقابلة إجراء التسجيل الصوتي باستخدام تطبيق صوتي في جهاز الهاتف الذكي؛ لتوثيق المحادثة وتفريغها لاحقًا، كما تم اختيار قاعة الاجتماعات، ومركز مصادر التعلّم مكانًا لمقابلة المشاركين في المدرستين.

تحليل البيانات:

تم اختيار نوع التحليل بالموضوع (Thematic Analysis)، حيث أشارت نفوسي (2018) إلى أن هذا النوع من التحليل يبحث في اتساق الموضوعات بين المقابلات، ويحدد الأشكال المختلفة التي ظهر فيها نفس الموضوع من مبحوث إلى آخر. ويشير كل من بروان وكلارك (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2012) في عملية التحليل الموضوعي بتهيئة الباحثين لأنفسهم بالتعرف على البيانات، وتوليد الرموز الأولية، والبحث عن الموضوعات، ومراجعتها وتسميتها، وإنتاج التقارير لذلك. وجرت عملية تفريغ بيانات المقابلات تمهيدًا لتحليلها بواسطة جهاز الحاسوب، وباستخدام الملفات لكل مشارك، واستخدام الجداول، والألوان، كما تمّ ترتيبها بحسب كل مدرسة، ثم حسب ترتيب المشاركين الذين تمت إجراء المقابلة معهم، ولتكون عملية التحليل الموضوعي أكثر دقةً؛ تم تحديد معالم مسبقة توافق معايير (ISTE) لبحث ممارسة المعلِّمين للمواطنة الرقمية وفق هذه المعَالِم كما أشار (Hatch, 2002) في نموذج التحليل الطوبولوجي (Typological Analysis)، وتم تحديد المعالم كما تظهر في الجدول 2.

جدول (2): تصنيف المعالم المستخدمة في عملية تحليل بيانات المشاركين

المَعْلم الأول	المَعْلم الثاني	المَعْلم الثالث	المَعْلم الرابع
- المساهمات الإيجابية. - المسؤولية الاجتماعية.	- تشجيع الفضول العلمي. - الفحص النقدي للموارد. - تعزيز الثقافة الرقمية.	- الممارسات الآمنة. - الممارسة القانونية. - الممارسة الأخلاقية. - حقوق الملكية الفكرية.	- إدارة البيانات الشخصية. - إدارة الهوية الرقمية. - حماية خصوصية بيانات الطلاب.

المصداقية والموضوعية في البحث (الصدق النوعي):

تمّ تحقيق ما أشار له العبد الكريم (2012) في التحقق من المصداقية في البحث النوعي بالتخطيط لإجراء المقابلات بالتواصل مع المشاركين قبل إجراء المقابلات، وأخذ نبذة عن المدرسة، ومعلومات عن كل مشارك، واختيار المشاركين من المدرستين بدون تدخل من الباحثين مباشرة، وأخذ موافقاتهم الورقية للمشاركة في البحث، وإعطاء لكل مشارك نسخة إجاباته لمراجعتها قبل بداية عملية التحليل؛ للتأكد من مطابقة البيانات، ولإعطاء فرصة لكل مشارك بالتعديل كما يراه مناسبًا، وفي أثناء المقابلة تمّ تسجيل كل ملاحظة تم الحصول عليها في أوراق مستقلة .

الاعتمادية والتطابقية (الثبات النوعي)

تم تحقيق الاعتمادية بأن يكون الأسلوب المتّبع في الدراسة الحالية متسقًا مع ما قام به باحثون آخرون (كريسيول، 2018)، وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة (Lindsey, 2015; Payne, 2016; Pescetta, 2011; Webster, 2018) في تصميم الأداة النوعية، وفي إجراءات تطبيقها، لتحقيق الثبات النوعي، وتمّ الرجوع لبعض المراجع في منهجية البحث النوعي، وطرق إجراؤه (أبو علّام، 2013، كريسيول، 2018أ؛ كريسيول، 2018ب؛ كفال، 2018؛

نفوسي، 2018؛ العبد الكريم، 2012). وتقابل التطابقية في البحث النوعي مصطلح الموضوعية، أي يتم تأكيد البيانات عن طريق باحث مشارك آخر يمكن أن يعمل ناقدًا لخطوات البحث (العبد الكريم، 2012)، وتم التعاون مع ثلاثة باحثين لديهم خبرة في البحث النوعي بالمشاركة في نقد إجراءات المنهج النوعي، ويشمل ذلك خطوات بناء وجمع وتحليل وتفسير البيانات التي عملها الباحثين، ووصولًا إلى النتائج، وإبداء الملحوظات لتعديلها، أو إضافة المقترحات.

2- **استفتاء دلفاي (Delphi):** تم استخدام أسلوب دلفاي كأحد أدوات عِلم الدراسات المستقبلية، ويعمل أسلوب دلفاي بفكرة أن مجموع تفكير الجماعة أفضل كثيرًا من تفكير الفرد الواحد (عزازي، 2012)، وهدف تقديم الاستفتاء إلى الخبراء التربويين للوصول إلى تصوّر حول الموضوعات التي يمكن تضمينها في التصور المقترح لمعلّمي المدارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية لممارستهم المواطنة الرقمية أثناء العملية التدريسية، إضافة إلى الاستراتيجيات/طرق التدريس، والأنشطة لتطبيق المواطنة الرقمية في المدارس.

وقد مرّت مراحل تصميم وتطبيق الاستفتاء عبر ثلاث جولات لحين اكتمال النتائج من الخبراء. ففي الجولة الأولى تم تصميم الاستفتاء بالطريقة الاستنتاجية، وذلك بإرسال ملف إلكتروني لكل خبير، وتكوّن الاستفتاء من ستة أسئلة بشكل مفتوح، مع تضمين النتائج التي توصّل إليها الباحثين من تحليل بيانات المعلِّمين النوعية، ليبدي الخبراء تصوراتهم بخصوصها، وإضافة مرئياتهم الخاصة حول ذلك. وفي الجولة الثانية، تكوّن الاستفتاء من أسئلة مغلقة، تمّ تصميمها بناءً على تحليل النتائج التي توصّل لها الخبراء من الجولة الأولى، وأجاب الخبير على العبارات عبر الاختيار بين عدة بدائل (مهم جدًا، مهم، غير مهم)، مع إعطاء وزن لكل بديل، وتمّ إجراء العمليات الإحصائية للتوصّل إلى العبارات المتفق عليها، على أن تكون نسبة الاتفاق على العبارة (80%) فأعلى بين الخبراء (آل بخات، 2017)، ومن ثمّ حصر النتائج تمهيدًا للجولة اللاحقة. وأخيراً في الجولة الثالثة، شمِل الاستفتاء النتائج التي تم معالجتها إحصائيًا أثناء الجولة الثانية، وتمّ إرسالها مرة أخرى للخبراء لأجل إبداء آرائهم، ومدى اتفاقهم مع البدائل التي أجمعوا عليها، على أن تكون نسبة الاتفاق في هذه المرحلة توافق (85%) فأعلى لجميع الخبراء في العبارات كي يمكن الاعتماد عليها.

صدق الاستفتاء وثباته:

تحقق صدق الاستفتاء بأن تمّ بناءه على تحليل احتياجات البحث، والأهداف التي ينطلق منها، بالاعتماد في البناء على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال (عامر، 2006؛ الساعدي، 2012؛ عزازي، 2013؛ المريعي، 2006؛ الزكري، 2011؛ آل بخات، 2017؛ الكثيري 2019) ، كما بُنِيت كل جولة بناءً على نتائج الجولة السابقة مما يعطي صدقًا في البيانات لكل جولة، وتحقق ثبات الاستفتاء بالتعاون مع الخبراء للوصول إلى التصور المقترح، ويتأكد الثبات بعدد الجولات التي يتم تحليل البيانات بها، وبإعادة النتائج إلى الخبراء في الجولة اللاحقة، التي انتهت بالوصول إلى النتائج المرجوة في الجولة الأخيرة، كما أن تحري الدقة في إجراء الأساليب الإحصائية في كل جولة ساعد على زيادة الثبات للوصول إلى التصور المقترح.

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مدى معرفة المعلِّمين بتضمينهم المواطنة الرقمية في تدريسهم وفق معايير (ISTE)؟، تم تحليل ممارسات عينة المعلمين المشاركين من بيانات المقابلة، وتم التوصّل إلى (134) ممارسة في المواطنة الرقمية يزاولونها أثناء تدريسهم، وتفاوتت الممارسات بين المشاركين، وحسب المرحلتين الدراسيتين، وتم تحديد الممارسة أثناء تحليل البيانات وليس حسب ورودها في إجابات المشارك الصريحة عنها، ويشير الجدول (3) إلى تكرار الممارسات لكل مشارك.

جدول رقم (3)
تكرار ممارسات المواطنة الرقمية للمشاركين حسب معايير (ISTE)

المعيار	ممارسات المواطنة الرقمية	المعلّمين المشاركين								المجموع	النسبة	نسبة الممارسة لكل معيار
		المتوسطة				الثانوية						
		م1	م2	م3	م4	ث1	ث2	ث3	ث4			
الأول	المساهمات الإيجابية	4	1	-	1	-	1	1	3	11	%8,20	%8,95
	المسؤولية الاجتماعية	-	-	-	-	1	-	-	-	1	%0,74	
الثاني	تشجيع الفضول	3	2	1	1	2	1	1	2	13	%9,70	%29,10
	الفحص النقدي للموارد	5	-	2	-	4	-	5	2	18	%13,43	
	تعزيز الثقافة الرقمية	-	2	2	-	4	-	-	-	8	%5,97	
الثالث	الممارسات الآمنة	1	1	-	2	3	1	1	-	9	%6,71	%39,55
	الممارسة القانونية	5	4	1	3	3	-	-	1	17	%12,68	
	الممارسة الأخلاقية	-	1	5	3	2	-	3	1	15	%11,19	
	حقوق الملكية الفكرية	-	1	2	1	4	-	1	3	12	%8,95	
الرابع	إدارة البيانات الشخصية	1	4	-	1	2	-	1	-	9	%6,71	%22,38
	إدارة الهوية الرقمية	4	-	2	-	5	-	-	-	11	%8,20	
	حماية خصوصية بيانات الطلاب	-	-	3	3	2	-	1	1	10	%7,46	
المجموع		23	16	18	15	32	3	14	13	134	%100	
		72				62						

يتضح من الجدول (3) تفاوت ممارسات المشاركين من خلال التحليل، فحصل المشارك (ث2) على أقل ممارسة من بين المشاركين بعدد (3) ممارسات، بينما حصل المشارك (ث1) على أعلى الممارسات بين المشاركين بعدد (32) ممارسة، وقد يعود التفاوت الكبير في الممارسة بين المشارِكَين إلى تخصص المشارك (ث1) في مجال الحاسب الآلي، كما أنّ خبرته التدريسية تعتبر قليلة جدًا (8) سنوات، وهي مؤشر على صغر سنّ المشارك، ونشأته في عزّ ظهور التقنية وانتشارها، وبالتالي يُعدّ مواطنًا رقميًا، بعكس المشارك (ث2) الذي تبلغ خدمته (29) سنةً، وبالتالي يُعد مهاجرًا رقميًا، بحسب ما أشار له كل من برينسكي،(2001) و رييبل (2012) حول الفرق بين المواطن الرقمي والمهاجر الرقمي.

كما يظهر جدول (3) بأن المعيار الأول يُعدُّ أقل المعايير ممارسةً من قبل المعلمين المشاركين في العملية التعليمية، ويتعلّق هذا المعيار بمدى تقديم المعلّم مواقف تشجّع الطلاب على ممارسة مواقف إيجابية وذات مسؤولية اجتماعية تعززّ من سلوك الطالب عبر شبكة الإنترنت، حيث يتطلّب من المعلِّم أن يخطط لها أثناء الإعداد للدرس، أو عبر حصص النشاط ليحقق هذا المعيار النتيجة المأمولة، بينما حصل المعيار الثالث على أعلى نسبة ممارسة من بين المشاركين، حيث اشتمل على: الممارسات الآمنة، والممارسات القانونية، والممارسات الأخلاقية، واحترام حقوق الملكية الفكرية؛ والتي تُعدُّ من أكثر الممارسات التي تستخدم من قبل مستخدمي الإنترنت عمومًا، وكذلك تُعدُّ من أكثرها انتهاكًا من قبل المستخدمين، وبالتالي تتكرر بشكل يومي، سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويدّل أن المشاركين كانوا أكثر حرصًا على الممارسات التي تُعنى باحترام الآخرين أثناء التعامل معهم عبر شبكة الإنترنت، واحترام مُلكياتهم الرقمية.

وتوصّلت نتائج تحليل بيانات المقابلات النوعية التي أُجريت على المشاركين إلى العوامل التي تدعم ممارسة المعلّمين للمواطنة الرقمية في تدريسهم، والتي تمّ استنتاجها بعد عملية ترميز البيانات، والذي من شأنه أن يجيب على سؤال الدراسة في مدى معرفة المعلّمين بتضمينهم للمواطنة الرقمية في تدريسهم. وتفرّع من هذا التعميم عددًا من المحاور (Themes)، كما يلي:

1- **خبرة المعلّم تقنيًا:** بَرَز هذا العامل عند المشاركين الذين كانت ممارساتهم عالية كما في الجدول (3)، فالمشارك (ث1) لديه ممارسات بعدد (32) ممارسة في المواطنة الرقمية، وهو متخصص في مجال الحاسب الآلي، ولديه خبرة كبيرة في التعامل مع البرمجيات والأدوات الرقمية التي ظهرت أثناء المقابلة، والتي بلغ عددها (9) أدوات رقمية بتكرار (18) مرة، وهذه الخبرة ساعدت المعلّم على التعامل مع الطلاب تقنيًا، والتنويع في أدوات التواصل معهم. كما ظهر هذا العامل عند المشارك (م1)، الذي كان لديه عدد (23) ممارسة كصاحب ثاني أعلى ممارسة من بين المشاركين، حيث أوضح بقوله: (*لي ثلاث سنوات في تطوير التقنية في التعليم، دورات مايكروسوفت من سنتين، تطبيقات قوقل، برنامج كامبردج للتحول الرقمي*).

ولم يظهر هذا العامل عند المعلّمين التي كانت لديهم أقل الممارسات كما بيّن الجدول (3)، واتضح بأن المشاركين الأصغر سنًا هم أكثر ممارسة للمواطنة الرقمية، فتعتبر الخدمة التدريسية للمشارك (ث1) بعدد (8) سنوات فقط بعدد (32) ممارسة، والمشارك (م4) لديه أكثر إحصائية لتكرار الكلمات الدالة على المواطنة الرقمية بعدد (36) كلمة.

وأظهرت البيانات بأن مستوى ممارسة المشاركين الذين ليس لديهم دورات تدريبية في مجال التقنية مرتفع، حيث إن المشاركين (م2)، و(م4) غير متخصصين في الحاسب الآلي، ولا يحملون دورات في مجال الحاسب، لكن الحرص والشغف كان دافع لهم للتعلّم، فلديهم ممارسات تقّدر بعدد (16)، و(15) على التوالي، ويذكر المشارك (م2) بأن (*الخبرة بسيطة، بدون دورات، ومحب لعالم التقنية، ومحب للتزود فيها، وأحببت أني أطبقها على الطلاب، وأستزيد منها، والحب للتطور في التعلّم هو الدافع والشغف*)، وساعد على ممارستهم للمواطنة الرقمية داخل المدرسة وجود نظام بوابة المستقبل في المرحلة المتوسطة، حيث يُلزم جميع المعلّمين والطلاب باستخدامها في العملية التعليمية، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وأدى هذا لزيادة ممارسات المشاركين في المرحلة المتوسطة تفوق ممارسات المشاركين في المرحلة الثانوية.

أظهرت البيانات أثناء إجراء المقابلات مع المشاركين أن لدى بعضهم معرفة في بعض الممارسات ولكن لا يعمل بها مع الطلاب أثناء تدريسه، وقد يُعزى هذا الأمر إلى أن المعلّم ليس لديه معرفة بالآلية التي يدمج بها ممارسات المواطنة الرقمية في العملية التدريسية، وبيّن ريبيل (2007/2012) بأن المعلمين نادرًا ما يفحصون استخدامهم الشخصي لترتقي مواطنتهم الرقمية للأفضل، فعندما يحاول المعلمون تدريسها فقد يسبب التباسًا لديهم حول ماهيتها، والتصورات المطلوبة التي تستحق التدريس. وقد يعزى ذلك أيضًا إلى قلة خبرة بعض المشاركين تقنيًا، وتفوّق خبرة الطالب عليه، ويظهر ذلك عند (م1) بقوله: (*الطلاب أفضل منا، فإذا ما عرفت حاجة في الجوال أتجه للطالب وأقول له اعملها لي، فالطلاب في موضوع التقنية أفهم منا*)، ولهذا تأتي أهمية التدريب والتوعية للمعلّمين بأهمية هذه الممارسات، حيث تشير بيشتا (Pescetta, 2011) بأن دور المعلِّمين ليس فقط في استخدام التقنية في التعليم، وإنما لتطوير كفاءة الطلاب الرقمية.

كما أظهرت البيانات أن بعض المشاركين كان قد اكتسب بعض الممارسات إما من خلال التجربة والخطأ أو عبر التعامل مع الزملاء والأصدقاء الآخرين كما أشار كذلك (ث3): (*قد يكون استفدت من واحد زميلي قال معلومة مرة*)، ويرتبط ذلك بما ذكره كل من بركينز وبيركوتز (1986) بأن تأثيرات النظراء لها تأثير أكبر على السلوك الفردي من التأثيرات البيولوجية والشخصية والأسرية والدينية والثقافية والتأثيرات الأخرى.

وقد عزز المشاركين ممارساتهم باستخدام الأدوات التقنية، مع وجود تفاوت بينهم في استخدام الأدوات الرقمية، فأقل مشارك استخدم أداتين فقط، بينما أعلى مشارك استخدامًا بعدد (18) أداة، ويتفاوت باقي المشاركين ما بين (5) إلى

(14) أداة رقمية، وقد أشارت الدراسات (الجزّار، 2014؛ Pescetta, 2011; Payne, 2016) بأن دور المعلّمين في تنمية المواطنة الرقمية لدى طلابهم يكون بالارتباط معهم عبر بيئات تعليمية رقمية تعاونية يتشاركون من خلالها في الفصول الدراسية وخارجها عبر الوسائط الرقمية المختلفة، والإحاطة بالمصادر المرتبطة بالمواطنة الرقمية من أساليب واستراتيجيات تدريسية، وعليه يمكن القول بأن المشاركين كانت لديهم معرفة بالأدوات الرقمية المختلفة بشكل عام.

2- **تفعيل جانب القيم لدى المعلّم:** أظهرت البيانات تفعيل جانب القيم من قبل المشاركين، وتم استنباطها من خلال إجابة المشارك نفسه، أو عبر ظهورها في الممارسة الموجهة للطالب أثناء التفاعل بينهما، وأغلب القيّم التي نتجت كانت غير مباشرة من المشارك، ولم يكن مخطط لها، وحدثت في سياق الموقف التعليمي، ويذكر ويبستر (Webster, 2018) بأنه ينبغي على المعلمين الاستفادة من رغبة الطلاب في التعلّم والتوجيه لتحديد القيم التي ينبغي غرسها بهم.

وقد نتج من عملية التحليل الوصول إلى أنواع عدة من القيم، واتفق أغلب المشاركين أثناء ممارستها، فالقيم كانت داعمة، إذا توفرت لدى المعلّم فإنها تساعده على ممارسة المواطنة الرقمية، وثبت من خلال التحليل أهمية وجودها لدى المعلِّم للتفاعل مع الطلاب، ولأداء رسالتهم السامية، فظهرت القيمة الإيمانية كأبرز القيم التي مارسها جميع المشاركين، ويمكن تفسير ذلك بأن أساس التعامل الأخلاقي للمسلمين مبني على القرآن الكريم، والسنة النبوية، وساعد ذلك تضمين بعض المقررات المدرسية على أدلة من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

وكانت ممارسة المشاركين لطلابهم يغلب عليها طابع التوجيه والإرشاد بعدم مخالفة أوامر الدين، والتحقق من الآيات والأحاديث الشريفة التي يتم تناقلها من خلال الأوساط الرقمية، ولتأكيد ذلك؛ أشار ثلاثة من المشاركين إلى التحقق دائمًا من الآيات والأحاديث بالرجوع إلى مصدرها للتحقق من صحتها قبل إضافتها في أبحاثهم أو أعمالهم، وذكر (م3) كمثال على ذلك أثناء تدريسه لمادة لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بقوله: (وعند تعرضهم لآية أو حديث في المنهج، أطلب منهم البحث عن الحديث، هل هو صحيح أو ضعيف، لكي يميّز الطلاب ما الفرق بين الحديث الصحيح والضعيف، أو البحث عن الآية في اليوتيوب لتحديد السورة الخاصة بها)، وكذلك من الممارسات في هذا الجانب عدم نشر الشائعات، والتحقق من المعلومات المرسلة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي، ويؤكد ذلك المشارك (ث3): (*في الأول كنا ننشر معلومات من غير توثيق، يعني معلومة دينية عجبتني ونشرتها، وتظهر في اللاحق أنها غير صحيحة أصلًا*).

كما برز من التحليل ظهور القيم المعرفية والقيم الشخصية، والتي هدفت لتغيير فكر الطالب لاستخدام التقنية، ومحاولة استثمار الوقت الذي يقضيه لاستخدام شبكة الإنترنت، وتهدف هاتان القيمتان إلى الاهتمام بشخصية الطالب وزرع الدافع لديه لأجل التعلّم، وإثبات الذات، وإنتاج معرفة جديدة تحسب له. فدلّت على سبيل المثال ممارسات المشاركين (م2) و(ث1) على محاولة جعل الطالب يعيد تفكيره في استخدام التقنية، وأن يتم استغلال الوقت لذلك، وتوضيح أن استخدام التقنية ليس فقط التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي، أو متابعة المشاهير، دون الاستفادة منها في التعلُّم والاستزادة من المادة الدراسية، وتطوير الفهم للمقررات الدراسية.

3- **المنهجية التدريسية:** من خلال ممارسات المشاركين للمواطنة الرقمية؛ أُستخدمت عدد من الاستراتيجيات، والطرق التدريسية من قبل بعض المشاركين، والتي ساعدت على وجود الممارسة، وعزّزت من الاستخدام الإيجابي للتقنية، ومن هذه الاستراتيجيات "التعلم المقلوب"، وتمّ أيضًا استخدام استراتيجية "المعلِّم الصغير"، حيث تمّ الاستفادة منها في تمكين الطالب من تحضير وتجهيز الدروس، وإلقائه على زملائه إلكترونيًا، وتكرر ذلك عند المشاركين (م3) و(م1) و(ث3) و(ث4)، فعلى سبيل المثال ذكر (م3): بأن (*بعض الطلاب يعملون دروس افتراضية، وبعض الأحيان لو كان لدي درس نموذجي؛ ممكن الطالب يحضّره*). ومن طرق التدريس التي تم اتباعها في ممارسة المواطنة الرقمية من المشاركين؛ طريقة "الحوار والمناقشة"، وقد وردت هذه الطريقة عند (م4) وعند (ث1).

فيما ارتبطت طريقة "المحاضرة" بعمليات التوجيه والتوعية وذلك من خلال عرض المواد العلمية الرقمية على الطلاب في الصف الدراسي، والتحذير من الممارسات السالبة التي تصاحب التقنية، فبرزت موضوعات تخص الأمن

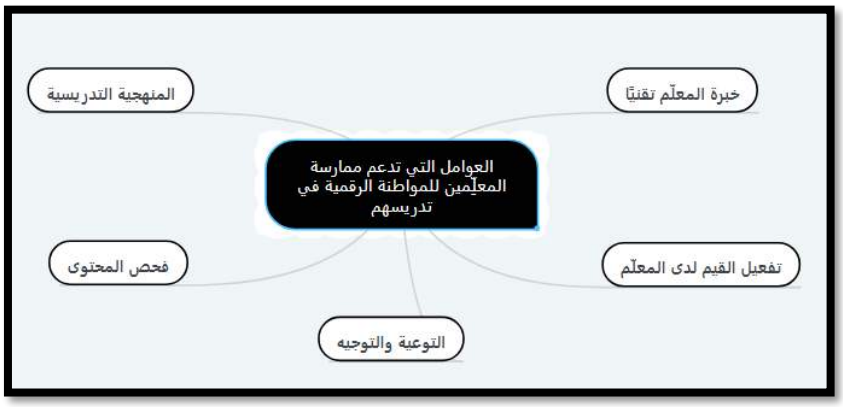
الرقمي، والتنمّر الإلكتروني، والقانون الرقمي الذي يتضمن العقوبات على الذين يمارسون التقنية بطريقة غير سليمة، وكانت ممارسات مشاركي المرحلة المتوسطة أكثر استخدامًا من مشاركي المرحلة الثانوية، وقد يعود السبب في ذلك بأن إدارة المدرسة المتوسطة حريصة على عمل برامج توعوية في جوانب مختلفة، وانعكس ذلك على المشاركين، فيما لم يظهر من خلال جمع البيانات أي ممارسة من هذا القبيل لدى المدرسة الثانوية، وبرز من مشاركي المرحلة المتوسطة في استخدام طريقة المحاضرة المشاركون (م2) و(م3) و(م4).

لقد تعددت الممارسات في طريقتي التدريس التالية: "التعلّم بالأقران"، و "التعلّم بالنمذجة"، وصاحبهما تضمين مهارات التفكير النقدي، والتي اتضحت من خلال ممارسات المشاركين لهما، وتهدف هذه الطرق مجتمعة إلى إكساب الطلاب الوعي عند استخدام التقنية، ومحاولة تمكينهم للتعلُّم بشكل مباشر المهارات والممارسات التي توجههم لاستخدام التقنية بشكل سليم وإيجابي. فيما استخدمت طريقة التدريس "بالاستكشاف" عند الأغلب من المشاركين، وكان الهدف من هذه الطريقة التدريسية استثمار معرفة الطلاب وتمكّنهم تقنيًا، وتوفّر خدمة الإنترنت لديهم بالولوج إلى شبكة الإنترنت، وتوجيههم بالبحث من خلال الشبكة فيما يعود عليهم بالفائدة والمعرفة في إجراء الأبحاث والأعمال في مقرراتهم الدراسية لزيادة الفهم والإيضاح، وتقديم التقارير بطريقة رقمية للمعلِّم، حيث أشار المشارك (ث3) بأن الغرض من البحث هو اكتشاف التطبيقات العملية لمادة الرياضيات بدلًا من دراستها نظريًا في المقرر، وبالتالي يستفيد الطالب من التقنية بشكل إيجابي، ويعزز المشارك (ث4) كذلك بأن طريقة الاستكشاف تجعل الطالب يبحث عن الطرق الأخرى لإجراء المعادلات الرياضية غير ما ذُكر في المقرر الدراسي، ثمّ يكون الطالب أكثر فهمًا.

4- **فحص المحتوى الرقمي:** اتضح من عملية التحليل وجود اهتمام من المشاركين بفحص المواد أثناء توجيه وتوعية الطلاب، أو طلب الأعمال منهم، ويرى بعض المشاركين أن الاهتمام بالمحتوى المعروض للطلاب أو الذي سيتم طلبه منهم؛ يجب أن يخضع للتدقيق المسبق، فقد تكون عملية الفحص من قبل المشارك نفسه، مثل ما أشار (ث4) بقوله: (*وأكون أن واثقًا من صاحب الفيديو، وواثقًا من شرحه، ويكون موجزًا ويختصر ويعطي المفيد*)، وقد يفحص المشارك بنفسه المحتوى المرسل من قِبل الطلاب أو الإشارة إلى أي معلومة مشكوك بها من ضمن المعلومات التي يتضمنها المحتوى الرقمي.

وترتبط هذه الممارسة بممارسات التوثيق، فاتضح من خلال تحليل البيانات أن أغلب المشاركين لا يعتدون بحقوق التأليف والنشر، التي تُعد من ممارسات فحص المحتوى، ومعرفة مصدره، ومدى دقة المعلومة التي تمّ الحصول عليها، وكذلك في توثيق المراجع عند طلب الأبحاث والواجبات من الطلاب، لم تأخذ حقها هي الأخرى من ممارسات المشاركين، ويرى أغلب المشاركين عدم أهمية توثيق الأعمال التي تطلب من الطلاب خصوصًا لدى مشاركي المرحلة المتوسطة، بكونهم لا يدرسون مادة المكتبة والبحث كما يدرسها طلاب الثانوي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2017) حول قِلة جانب الوعي حول موضوع الملكية الفكرية بين المعلِّمين.

5- **التوعية والتوجيه:** استحوذ هذا الترميز على أبرز ممارسات المشاركين كما يشير الجدول رقم (3)، وتضمّنت ممارسة التوعية والتوجيه في المعيار الثالث من معايير (ISTE) للمعلِّمين، الذي ينص على أن يوجه المعلِّمون طلابهم للممارسات الآمنة، والقانونية، والأخلاقية، وحماية حقوق الملكية الفكرية. وانحصرت أغلب الممارسات لهذا المحور حول موضوعات الأمن الرقمي، والتواصل مع الغرباء، والاحترام عبر شبكة الإنترنت، وهذه تعد من أهم الموضوعات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية لما لها من أهمية في ممارستها بشكل يومي، ومن شواهد هذه الممارسة ما ذكره المشارك (م1) بقوله: (*ألّا تتشارك حساباتك الخاصة مع غيرك، وأن أي شيء يكتب باسمك ستتعرض منه للمساءلة*)، وكذلك أشار المشارك (م3) على: (*أحرّص على الطالب دائما، بحفظ حقوقه، وألّا يعتدي على حقوق* الآخرين، في إبداء الرأي وعدم التسلط عليهم). يشير الشكل (2) إلى المحاور التي توصّل إليها البحث من عملية تحليل البيانات النوعية للمشاركين.



شكل (1): نتائج تحليل البيانات النوعية لممارسة المعلِّمين للمواطنة الرقمية في تدريسهم.

المناقشة:

لُوحظ فيما يتعلّق بالعوامل التي تدعم ممارسة المواطنة الرقمية في التدريس؛ أنَّ جميع المشاركين لديهم ممارسات في المواطنة الرقمية بشكل عام، لكن هذه الممارسات غير ثابتة، وغير منظمة، ولا تعتمد على منهجية أو آلية عمل محددة، فعلى سبيل المثال لدى المشارك (م2) ممارسات مقاربة للمشاركين الباقين، لكن لُوحظ من تحليل بيانات المقابلة، وما شعر به الباحث أثناء إجراء المقابلة بأن لديه وعيًا أكبر بالمواطنة الرقمية، من خلال إجاباته ومحاورته والاستدلال بالأمثلة على الواقع التطبيقي لتدريسه، وساعده في ذلك التعلّق والشغف بالتقنية، وقد يكون حصوله على دبلوم التوجيه والإرشاد الأثر في التواصل الإيجابي مع الطلاب وتوجيههم بالنصح والإرشاد.

كما أن عددًا قليلًا من المشاركين لم تدل إجاباتهم على الممارسات التي يمارسونها في تدريسهم، فقد بيّن البعض بأنهم مارسوا أغلب عناصر المواطنة الرقمية التسع التابعة لريبيل (2007/2012) عند سؤالهم عنها، وعند النظر أثناء مرحلة التحليل وأثناء مقارنة الإجابات لكل مشارك؛ وُجِد عدم مطابقة الإجابات مع السلوكيات التي تمّ رصدها، ويمكن تفسير ذلك بأن بعض المشاركين كانوا أثناء المقابلة يشعرون بالحرج من عدم معرفتهم للسؤال بواسطة ردة فعلهم، إما بسبب عدم معرفتهم بالممارسة نفسها، أو أنها ليست من ضمن اهتماماتهم في التدريس، وظهر ذلك في الغالب مع مشاركي المرحلة الثانوية، ويؤكد ويبستر (Webster, 2018) بأنه يجب أن يكون لدى المعلِّمين اعتقادٌ بأن تعليم المواطنة الرقمية مفيد كتعليم الأخلاق للطلاب.

ومما لفت الانتباه؛ أن القوانين التي تضبط الممارسات التقنية، كقانون مكافحة الجرائم المعلوماتية، وقانون حفظ حقوق الملكية الفكرية يَعْرفها أغلب المشاركين بالاسم فقط، وقليل من بعض مشاركي المرحلة المتوسطة عَلِموا بقانون حفظ الحقوق الملكية الفكرية بواسطة الفعاليات التوعوية التي عُملت في المدرسة، وإضافة لوجود مواد إعلامية رقمية يمكن عرضها على الطلاب، وحيث ذكر المشارك (م2) مثالاً لأعمال المدرسة في دعم البرامج المختلفة للطلاب كبرنامج التنمّر المدرسي بقوله: (*دور المرشد الطلابي في برنامج رفق وخط المساندة في التعامل مع الغير، وعدم التنّمر عليهم، وعدم التلفظ عليهم، والمعاملة بالحسنى*)، ولذلك فإن تعاون الطاقم الإداري في المدرسة يدعم تطبيق المواطنة الرقمية لتساعد على تضمينها في البيئة المدرسية.

وهناك قليل من المشاركين ليس لديهم معرفة سابقة عن الممارسات، كما بيّنت إجاباتهم في المقابلة، كما وعدوا بالعمل بها في المستقبل، وهؤلاء من ذوي الممارسات القليلة، وهم الأكثر تأييدًا لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية، كما ألمحوا من خلال طلب مقترحاتهم بشأن تضمين المواطنة الرقمية إلى حاجة الميدان لهذه الممارسات، وأضافوا كذلك أن تكون بشكل ممنهج، ومنظم ويشمل جميع التخصصات، وخصوصًا في ظل التحول الرقمي الذي

تنتهجه رؤية المملكة العربية السعودية، كما اقترح المشاركون توفير الدعم للمواطنة الرقمية في المدارس من حيث أجهزة التقنية، والتدريب، والتوعية.

وبالرغم من وجود ممارسات في المواطنة الرقمية لدى المشاركين تتوافق مع معايير (ISTE)؛ فإن المشاركين ليس لديهم معرفة بمفهوم المواطنة الرقمية تحديدًا كمفهوم عِلْمي مستند على أسس نظرية، وأن المشاركين يمارسون المواطنة الرقمية دون وعي منهم، حيث إن سبعة من المشاركين من أصل ثمانية لا يعرفون ما مفهوم المواطنة الرقمية تحديدًا، وهذا ما أكدته باين (Payne, 2016) بأنَّ المعلِّمين يجهلون ماهية المواطنة الرقمية، ويفتقرون إلى الوعي بأهميتها، وما تنطوي عليه، فعلى سبيل المثال، ذكر المشارك (ث4) بقوله: (*لم أسمع بمفهوم المواطنة الرقمية*)، والمشارك (م1): (*هل يقصد بها التحول الرقمي؟*)، وهذه بعض المشاهدات من ردود المشاركين في المقابلة.

كما لُوحظ بأن بعض المشاركين لا يعْلَمون أي فكرة عن المواطنة الرقمية قبل بدء المقابلة، ومن خلال الإجابات عن الأسئلة وبالتحاور معهم؛ ظهر هنالك قبول للفكرة، وعزموا لاحقًا على ممارسة بعض العناصر التي كانت تُخفى عليهم كحقوق الملكية الفكرية، والخصوصية والأمان الرقميين، وذكرت بيشتا (Pescetta, 2011) أنها وجدت المشاركين قبل بداية تطبيق دراستها لا يدركون أهمية تطبيق المواطنة الرقمية، ويفتقرون إلى تخطيط دروس تتضمن التقنية الرقمية، وبعد تعرّضهم للدراسة، والتطوير المهني والتدريب؛ شدّدوا على أهميتها للمعلِّمين والطلاب، وللعملية التدريسية.

إجابة السؤال الثاني للبحث: ما الذي يجب تضمينه في الدليل الإرشادي للمعلِّمين لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية من وجهة نظر الخبراء في المجالين التربوي والتقني وفق معايير (ISTE)؟

وبغرض الإجابة عن هذا السؤال تم إجراء عدة جولات دلفاي مع الخبراء، فيما يلي عرض لنتائج كل جولة على حدة.

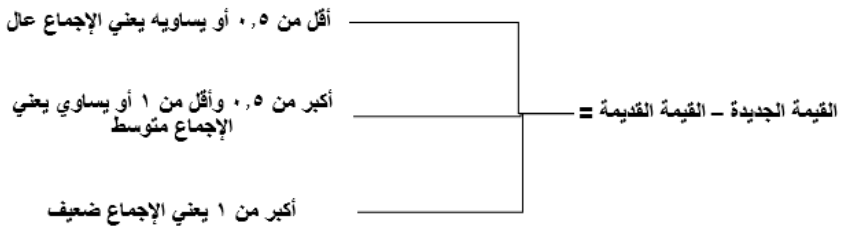
الجولة الأولى: بعد الانتهاء من تحليل بيانات المعلمين، تم إعداد النتائج، وتضمينها في استفتاء دلفاي المرسل للخبراء، وهي عبارة عن أداة استنتاجية لمحاولة الحصول على أهم الموضوعات التي يمكن أن تُضمّن في التصور المقترح، واحتوت الأداة على البيانات التي تم استنباطها من الدراسات والتجارب السابقة في تعليم المواطنة الرقمية، بالإضافة إلى البيانات التي تم الحصول عليها من ممارسة المعلِّمين للمواطنة الرقمية في تدريسهم. على أثر ذلك؛ تم مراسلة الخبراء بأسئلة هذه الجولة وأضافوا خبراتهم في هذا المجال، وتم جمع الاستبيانات في هذه الجولة، وتم الخروج بعدد (27) موضوعًا للمرحلة المتوسطة، و(22) موضوعًا للمرحلة الثانوية، و(17) استراتيجية/طريقة تدريس، و(19) نشاطًا مقترحًا للمعلم، و(13) نشاطًا للطالب.

الجولة الثانية: هدفت هذه الجولة للحصول على العبارات ذات الأهمية بالنسبة للخبير، وذلك بإعادة النتائج التي تم تحليلها من الجولة الأولى، بتصميم استبانة مغلقة، وإرسالها للخبراء بصيغة إلكترونية بغرض مراجعتها، مع إتاحة المجال للتعديل أو الإضافة، على أن تكون نسبة الاتفاق (80%) فأعلى، وحسبت درجة الأهمية بالتدرّج التالي: 3: مهم جدًا، و2: مهم، و1: غير مهم لجميع العبارات، وتمّ حساب المتوسط الحسابي لكل عبارة عبر تطبيق المعادلة التالية (عزازي، 2012):

$$\text{م ك} = \frac{3 \times 3 \text{ ك} + 2 \times 2 \text{ ك} + 1 \times 1 \text{ ك}}{3 \text{ ك} + 2 \text{ ك} + 1 \text{ ك}}$$

حيث: ك 3: مجموع التكرار لدرجة أهمية مهم جدًا، وك 2: مجموع التكرار لدرجة أهمية مهم، وك 1: مجموع التكرار لدرجة أهمية غير مهم، وتوصلت نتائج هذه الجولة إلى 11 موضوعًا للمرحلة المتوسطة، 16 موضوعًا للمرحلة الثانوية، 14 استراتيجية/طريقة تدريس، 21 نشاطًا مقترحًا للمعلم والطالب.

الجولة الثالثة: هدفت هذه الجولة لإعادة إرسال نتائج الجولة الثانية إلى الخبراء مرة أخرى، عبر استبانة مغلقة أيضًا، ويختار الخبير العبارات التي حققت درجة عالية من بين اختيارات الخبراء في الجولة الثانية بنسبة اتفاق تصل إلى (85%) فأعلى، واستبعاد الفقرات التي لم تحقق الشرط، مع الحرص على الأخذ بملاحظات الخبراء في هذا الشأن. وأُجريت في هذه الجولة عملية مقارنة بين متوسطي الأهمية للجولة الثانية، والجولة الثالثة للعبارات، ولكي يتم اختيار العبارة بشكل نهائي، تم حساب الفرق بين المتوسطين بتطبيق المعادلة التالية:



وتوصلت النتائج إلى (10) موضوعات للمرحلة المتوسطة، و(14) موضوعًا للمرحلة الثانوية، و(12) استراتيجية/طريقة تدريس، و(11) نشاطًا مقترحًا للمعلم والطالب.

التصور المقترح:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإنه يمكن تقديم تصور مقترح لتضمين المواطنة الرقمية في العملية التعلمية، وفيما يلي عرض لمحاور هذا التصور.

- **هدف التصور المقترح:** يتحدد الهدف العام لهذا التصور بأنه خطوة أولية بغرض التخطيط لبناء دليل إرشادي لممارسة المعلِّمين المواطنة الرقمية في العملية التدريسية، ويتوقع أن يخدم هذا الدليل سُبل تفعيل المواطنة الرقمية، وتنميتها، وتطبيقها.
- منطلقات التصور المقترح: ينطلق التصور من المنطلقات التالية:

1. الاعتماد على رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لأفراد المجتمع السعودي.
2. تُعدّ المواطنة الرقمية هدفاً للتربية الرقمية في العصر الحديث بوجود معايير عالمية معتمدة من جمعية معتمدة على مستوى العالم في دمج التقنية في التعليم (ISTE).
3. تمضي المشروعات الحديثة من وزارة التعليم في التحول نحو التعليم الرقمي.
4. ضرورة مسايرة الاتجاهات العالمية في تضمين التقنيات في العملية التعليمية، ومواكبة التحوّل الرقمي في المجال التعليمي، فدأبت بعض الدول المتقدمة في تضمين المواطنة الرقمية في تعليمها كالولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وكندا، وإنجلترا.
5. ما توصّلت إليه نتائج الدراسة الحالية الميدانية التي تم الحصول عليها من المعلِّمين في الميدان التعليمي، وتصوّر الخبراء التربويين والتقنيين كمقترحات لإنشاء الدليل الإرشادي.

- **الإطار العام للتصور المقترح الذي توصّل إليه البحث:**

موضوعات القسم المتوسط (عشرة موضوعات): (1) الإدمان الرقمي. (2) التنمر الإلكتروني. (3) الثقافة الرقمية. (4) الحقوق والمسؤوليات الرقمية. (5) حماية المعلومات الشخصية. (6) الخصوصية والأمان على الإنترنت. (7) الصحة والسلامة الرقمية. (8) الصورة الذاتية والهوية الرقمية. (9) العمل الإيجابي التعاوني. (10) مشاركة الوالدين.

موضوعات القسم الثانوي (أربعة عشر موضوعاً): (1) اتفاقيات الاستخدام والخصوصية. (2) الإدمان الرقمي. (3) استخدام ومواكبة الأدوات الرقمية لتعزيز التعلم. (4) الانتاجية ومشاركة الآخرين إيجابيًا ودعمهم. (5) البصمة الرقمية والهوية الرقمية. (6) التنمر الإلكتروني. (7) ثقافة البيع والشراء الأمن. (8) ثقافة الحوار واحترام الآخرين. (9) الثقافة الرقمية. (10) نظام حماية حقوق المؤلف. (11) الحقوق والمسؤوليات الرقمية. (12) الخصوصية والأمان على الإنترنت. (13) الصحة والسلامة الرقمية. (14) قانون مكافحة الجرائم المعلوماتية.

- **الاستراتيجيات/طرق التدريس المقترحة من الخبراء.**

م	الاستراتيجيات/ طرق التدريس	طريقة تفعيلها في العملية التدريسية
1	الحوار والمناقشة	طرح قضايا رقمية مجتمعية معاصرة يبحث فيها الطالب، ثم الحوار والمناقشة عن طريق طرح الأسئلة، وفتح المجال للأسئلة والاستفسار بين الطلاب، والاستشهاد ببعض الأمثلة من شبكات التواصل الاجتماعي.
2	القصة الرقمية	استخدام مهارات التفكير الناقد في تفسير أحداث قصة، وترك النهاية مفتوحة للطلاب، على أن يكون عرض المحتوى جذاب لهم، مع عرض نماذج ذات علاقة (إيجابية وسلبية) مع دمج أسلوب القصة.
3	التعلّم بالنمذجة	أن يمارس المعلّم المواطنة الرقمية أثناء العملية التدريسية ليتعلم الطلاب منها.
4	التعلّم بالأقران	عبر إتاحة الأنشطة التعاونية، والتعلّم في مجموعات صغيرة، وإتاحة غرف الدردشة، والتواصل عبر الوسائل الإلكترونية المستخدمة. ويمكن تفعيلها في جميع الموضوعات.
5	الصف المقلوب	تقديم محتوى توعوي عبر منصة إلكترونية خارج المدرسة، ومناقشة الطلاب وقت الحصة الدراسية، وتنفيذ الأنشطة والممارسات، وباستخدام فيديوهات داعمة للموضوع معدة من قبل المعلّم، أو جاهزة مسبقًا، وتكون حول مفاهيم المواطنة الرقمية، وممارساتها.
6	الاستكشاف والاستقصاء	تساعد في دعم الثقافة الرقمية، يطبقها المعلّم من خلال إتاحة الفرصة للطلاب بعمل أورق عمل وبحوث، إما بموضوعات مختارة منه، أو تحدد من قبل الطلاب.
7	المشروعات	تكليف الطلاب بعمل مشروعات باستخدام إحدى الأدوات الرقمية، في موضوعات المادة الدراسية، أو في إحدى موضوعات المواطنة الرقمية.
8	التعلم التعاوني	تقسيم الطلاب إل مجموعات، ويكون التواصل بينهم إلكترونيًا حسب الأنشطة والمهام التي يكلّفهم بها المعلّم.
9	التعلم التكيفي	تقديم المحتوى للطلاب كل وفق طريقة تعلّمه المفضلة، إما باستخدام المقاطع المرئية، أو المقاطع الصوتية، أو الصور والأشكال، أو النصوص.
10	حل المشكلات	طرح مشكلة رقمية على الطلاب أثناء التدريس، والبحث عن حلول لها.
11	العصف الذهني	يستخدم لطرح معرفة الطلاب الرقمية في موضوع ما، وباستخدام أحد الأدوات الرقمية.
12	التفكير التأملي	يستخدم في محاولة استدراك الطلاب لممارساتهم في العالم الرقمي، ومدى إيجابياتها وسلبياتها.

- **الأنشطة والمهمات العملية المقترحة:**

م	الأنشطة والمهمات	دور المعلّم	دور الطالب
1	الدورات التوعوية	عرض الفيديو الرقمي للطلاب في أحد موضوعات المواطنة الرقمية المرفقة في الدليل المقترح للمواطنة الرقمية.	
2	البحث عبر شبكة الإنترنت	إعطاء موضوعات، أو مفاهيم، أو مشكلات ويتم توجيه الطالب للبحث عبر شبكة الإنترنت، وتقديم تقرير بذلك. كاستخدام الرحلات المعرفية، والتعلُّم التعاوني.	يختار الطالب أحد موضوعات المادة الدراسية، ويقدّمها للمعلّم على نسق إلكتروني كتقرير مكتوب، أو عرض تقديمي، أو مدونة على الشبكة.
3	إقامة المعارض المدرسية	تنظيم وعرض المنشورات والملصقات الإرشادية الخاصة بالمواطنة الرقمية، بمشاركة إدارة المدرسة.	أن يساهم الطلاب في تصميم منشورات تثقيفية حول المواطنة الرقمية، والاستخدام الإيجابي للحاسب.
4	عمل أبحاث وأوراق العمل	إعداد أبحاث بسيطة وملخصة بالاستعانة بشبكة الإنترنت في موضوعات المواطنة الرقمية، أو موضوعات المنهج المدرسي.	تكليف الطالب بالعمل على إنتاج أبحاث حول إحدى موضوعات المنهج أو إحدى موضوعات المواطنة الرقمية المتعددة.

م	الأنشطة والمهمات	دور المعلِّم	دور الطالب
5	تصميم الانفوجرافيك والمنشورات الإلكترونية	تصميم حول موضوع معين، كملصق إرشادي في أحد موضوعات المواطنة الرقمية.	يظهر الطالب مستوى ممارسته لبرامج التصميم، ويعمل على تقديم معلومات حول الاستخدام السليم للتقنية.
6	إعداد إذاعة صباحية	الإشراف على إعداد موضوعات لتوعية الطلاب بموضوعات المواطنة الرقمية.	---
7	إنتاج المشاريع التعاونية عبر الأدوات الافتراضية	بناء نهج المشاريع الإلكترونية يشمل البحث وإنشاء الوسائط المتعددة لرفع مستوى الوعي، وتعزيز نهج استباقي لتجنب الوقوع في الممارسات الخاطئة في المواطنة الرقمية.	الاشتراك في المشاريع الجماعية مع مجموعة من الطلاب لبناء محتوى رقمي مفيد.
8	الرحلات الميدانية	عمل رحلة لمراكز الأمن السيبراني، ومشاهدة عملهم في حماية البنية التحتية، أو زيارة لمركز (كلنا أمن) للتعرف على آلية التصرف في حالة حدوث مخاطر سيبرانية.	---
9	تفعيل استخدام البريد الإلكتروني في التدريس	---	ينشئ ويفعّل الطالب بريدًا إلكترونيًا للتراسل مع المعلّمين، والطلاب.
10	تصميم وعرض العروض التقديمية	---	تصميم الطلاب عرضًا تقديميًا باستخدام برامج الحاسب الآلي، أو عبر مواقع شبكة الإنترنت وعرضه في الحصة الدراسية.
11	عمل الواجبات الإلكترونية	---	حل الواجبات بطريقة فردية وجماعية مع عرضه على المجموعة في الفصول والمدونات الافتراضية ومناقشته

- التوصيات:

1- تصميم دليل إرشادي للمعلِّمين لممارسة المواطنة الرقمية في العملية التدريسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بناء على محاور التصور المقترح في هذه الدراسة.

2- التطوير المهني المستمر للمعلّمين عبر عقد دورات مكثفة ومتنوعة في مجال المواطنة الرقمية بناء على محاور التصور المقترح.

3- تضمين الأدوات الرقمية المشهورة في الأنشطة المتضمّنة في المناهج الدراسية.

4- تقديم دورات للمعلِّمين في الجانبين القيمي والمجتمعي لتعزيزهما.

5- توعية المعلِّمين بقانون حقوق الملكية الفكرية، وبقانون مكافحة الجرائم المعلوماتية.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج والتوصيات، يقترح البحث ما يلي:

1- إجراء دراسة حول فاعلية تطبيق التصور المقترح للمعلِّمين في ممارسة المواطنة الرقمية في العملية التدريسية.

2- إجراء دراسة تجريبية حول تدريس موضوعات التصور المقترح للمواطنة الرقمية على الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية بناءً على الموضوعات المخصصة لكل مرحلة.

المراجع

إبراهيم، صلاح الدين محمد. (2006). تداعيات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم على علاقة (المعلم-التلميذ) دراسة تحليلية نقدية. *مجلة مستقبل التربية العربية-جمهورية مصر العربية*، 40، 223-278.

أبو علام، رجاء محمود. (2013). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (2018). البطاقة الإحصائية لعام 1439هـ. استرجعت في 25 سبتمبر، 2018 من خلال ttps://edu.moe.gov.sa/Riyadh/DocumentCentre/Pages/default.aspx?DocId=12dfcdbb-b5e7-4b94-96f7-b82885b5ac58

آل بخات، مساعد سعيد. (2017). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها في ضوء الخبرات العالمية "تصور مقترح". (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

الجزار، هالة حسن. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفسية*، 65، 385-418.

الدوسري، فؤاد فهيد. (2017). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 219، 107-240.

رؤية 2030. (2016أ). *برنامج التحول الوطني 2020*، تم استرجاعه في 23 سبتمبر، 2018 من خلال http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf

رؤية 2030. (2016ب). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030*، تم استرجاعه في 23 سبتمبر، 2018 من خلال http://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

ريبيل، مايك. (2012). *المواطنة الرقمية في المدارس*. (مكتب التربية العربية لدول الخليج، مترجم). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج (2007).

زاهر، ضياء الدين. (2004). *مقدمة في الدراسات المستقبلية-مفاهيم-أساليب-تطبيقات*. القاهرة، مصر: المركز العربي للتعليم والتنمية.

الساعدي، رحيم. (2013). *مقدمة إلى علم الدراسات المستقبلية*. الجزائر: ابن النديم للنشر والتوزيع.

السيف، نورة سعد. (2015). *مدى توافر المتطلبات التقنية لمجتمع المعرفة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

شرف، صبحي والدمرداش، محمد. (2014، ديسمبر). *معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي السادس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم: أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

الشمراني، أحمد إبراهيم. (2017). *بناء برنامج تعليمي قائم على الويب 2.0 في مقرر الحاسب الآلي وفاعليته في تنمية المواطنة الرقمية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية*. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

عامر، طارق عبدالرؤف. (2006). *الدراسات المستقبلية-مفهومها-أساليبها-أهدافها*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

العبد الكريم، راشد حسين. (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

عز الدين، ريطاب. (2016). طمس تكنولوجيا الإعلام والاتصال للهوية الوطنية- دراسة حالة المجتمعات العربية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية-الجزائر*، 20، 231-221.

عزازي، فاتن محمد. (2012). *الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها التربوية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العسيري، أمواج شعبان. (2017). *واقع تعزيز المواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العمري، علاء الدين يوسف. (2004). المراهق وشبكة الإنترنت: الفوائد والمخاطر. *مجلة التربية-الدوحة*، 148، 244-261.

غباري، أحمد وأبو شعيرة، خالد وأبو شندي، يوسف. (2015). *البحث النوعي في التربية وعلم النفس*. عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الغلث، نسرين ناصر. (2016). *تحليل محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للإعداد العام بالنظام الفصلي الثانوي في ضوء معايير المواطنة الرقمية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

فريحة، نمر منصور. (2017). *المواطنة العالمية، والمواطنة الرقمية وما بينهما*. مسقط، سلطنة عمان: دار الورّاق.

القايد، مصطفى. (2014، 20 فبراير). *مفهوم المواطنة الرقمية*[منشور مدونة على شبكة الإنترنت] ، تم استرجاعها من خلال http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship

القحطاني، أمل سفر. (2018). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26، 57-97.

قنديلجي، عمار والسامرائي، إيمان. (2009). *البحث العلمي النوعي والكمي*. عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الكثيري، فاطمة عبدالله. (2019). تضمين أبعاد التربية من أجل المواطنة العالمية في كتب ال لغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: تصوّر مقترح. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

كريسيول، جون. (2018أ). *تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية*. (عبد المحسن القحطاني، مترجم). الكويت، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع (2014).

كريسيول، جون. (2018ب). منهج البحث النوعي -المداخل الخمسة. ترجمة: هالة السنوسي وإيمان أحمد وعلياء إبراهيم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

كفال، شنينر. (2018) إجراء المقابلات. ترجمة: عبد اللطيف خليفة. القاهرة: المركز القومي للترجمة. ط (2).

لموشي، زهية. (2016، أبريل). *تفعيل نظام التعليم الإلكتروني كآلية لرفع مستوى الأداء في الجامعات في ظل تكنولوجيا المعلومات*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية لمركز جيل البحث العلمي، طرابلس، لبنان.

المريعي، إيمان علي. (2007). تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في التربية الفنية بجامعة الملك سعود في ضوء مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام أسلوب دلفاي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

المسلماني، لمياء إبراهيم. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. *مجلة عالم التربية*، 47، 15-94.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (2016). *تقرير الأفراد والأسر-نتائج دراسة مسح سوق الاتصالات وتقنية المعلومات*، استُرجِع في 23 سبتمبر، 2018 من خلال http://www.citc.gov.sa/ar/reportsandstudies/studies/Documents/PublicIndividualReport2016V5_Ar.pdf

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2007). *نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية*، تم استرجاعه في 23سبتمبر، 2018من خلال https://www.boe.gov.sa/m/viewsubsystemdetails.aspx?lang=ar&systemid=217

Alberta Education. (2012). *Digital Citizenship Policy Development Guide*. Retrieved 17 September 2018, from https://education.alberta.ca/

Al-zahrani, A. (2015). Toward Digital Citizenship: Examining Factors Affecting Participation and Involvement in the Internet Society among Higher Education Students. *International Education Studies*, 8, 203-217.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, 2, p. 57-71.

Braun, V., & Clarke. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), p. 77-101.

Cutshall, S. (2009). Clicking across cultures: Today's digital tools help language students make global connections form their classrooms. *Educational Leadership. 67*(1)*,* 40-44

Hatch, J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press, Retrieved from: http://ebookcentral.proquest.com/lib/sauduniversity-ebooks/detail.action?docID=3408084

ISTE Digital Citizenship. (2016). *ISTE Standard*. Retrieved 19 September, 2018, From https://www.iste.org/explore/categorylist?code=Digital+citizenship

Jones, L. M., Mitchell, K.J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18, 1807–1816.

Lindsey, L. (2015). *Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship*. (Doctoral thesis, Arizona State University, Arizona, United State) Retrieved from http://hdl.handle.net/2286/R.A.150461

Lyons, K. (2012). *Investigating Student Gender and Grade Level Differences in Digital Citizenship Behavior*. (Doctoral thesis, Walden University, Minnesota, United State). Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1015/

Mattson, K. (2016). *Moving beyond personal responsibility: A critical discourse analysis of digital citizenship curricula*. (Doctoral thesis, Northern Illinois University, Illinois, United State). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1348693580

Netsafe. (2015). *Digital Citizenship in New Zealand Schools Overview*. Retrieved from https://www.netsafe.org.nz/wp-content/uploads/2015/09/Digital_Citizenship_in_New_Zealand_Schools_Overview.pdf

NetSafe. (2016). *Online safety for New Zealand*. Retrieved 23 September, 2018, from https://www.netsafe.org.nz/digital-citizenship-schools/digital-citizenship/

Nordin, M. (2015*).* Self-Regulated Digital Citizen: A Survey of Malaysian Undergraduates*. Research Journal of Social Sciences*, 8, 20-24.

Orth, D., & Chen, E. (2013). The strategy for digital citizenship: Guiding our children in a digital world. *National Association of Independent Schools, 72*, 56-63.

Payne, J. L. (2016). *A case study of teaching digital citizenship in fifth grade*. (Doctoral thesis, The University of Alabama, Alabama, United State). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1877914633

Pescetta, M. (2011). *Teaching Digital Citizenship in a Global Academy*. (Doctoral thesis, Nova Southeastern University, FL, United State). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/910473347

Sincar, M. (2011). An Analysis of Prospective Teachers' Digital Citizenship Behavior Norms. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1, 25-40.

Steinberg, Scott. (2012, March 19). *Why Digital Citizenship Must Be Taught in Schools*. Retrieved from http://allthingsd.com/20120319/why-digital-citizenship-must-be-taught-in-schools/

Webster, J. P. (2018). *Teacher Perceptions and Implementation of Digital Citizenship Curriculum in One-To-One High Schools in Missouri*. (Doctoral thesis, Southwest Baptist University, Missouri, United State). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2030058672?accountid=142908

Zhao, Y. (2009). Catching up or leading the way American education in the age of globalization. *Association for Supervision and Curriculum Development*, p. 229

تصور مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا

الاستاذة / هيفاء احمد محمد الحربي

إدارة التعليم بمدينة ينبع

mooon112211@hotmail.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة لتقديم تصور مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا، وكذلك التعرف على التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على درجة على التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، والمنهج البنائي لبناء التصور المقترح، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات حول الدراسة وتكونت الاستبانة من (14) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، في العام الدراسي (1141-1142هـ)، وتكونت عينة الدارسة من (89) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بصورة قصدية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا، وأظهرت الدارسة أن التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، جاء بدرجة قليلة، بنسبة 44.06%، وأظهرت الدارسة أن أكبر التزام للطلاب بالمواطنة الرقمية كان في تجنب الطلاب التفاعل مع أي منشور يمس بأمن الوطن، وأقل التزام للطلاب بالمواطنة الرقمية كان في معرفة الطلاب لطرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية.

وبناءً على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها: دعم الجهات المسئولة للتصور المقترح وتقديم كافة التسهيلات لتطبيقه، إعداد أدوات قياس لأثر تدريب المعلمين على تنمية المواطنة الرقمية للطلاب، إجراء دراسات لبحث وقياس أثر المواطنة الرقمية على سلوك الطلاب

الإطار العام

تمهيد

شهد العالم في الآونة الأخيرة تأثيرًا عظيمًا على العالم أجمع؛ نتيجة لتفشى فيروس كورونا (كوفيد-19) بين الأفراد، لذا فقد أصبحنا في العصر الحالي عاجزين عن تحجيم استخدام التكنولوجيا سواء على الجانب التعليمي أو الجانب المجتمعي لحصر مخاطرها ومواجهتها، والعمل على توظيفها بالطريقة المثلى في شتى مناحي الحياة التعليمية وغير التعليمية، وعلى الرغم من ذلك فنحن مجبرون على التعامل والتعايش مع التكنولوجيا وتسخيرها بكافة الطرق لخدمة التعليم في ظل الظروف الصحية الحالية، فكان لا بد من وضع أُطر علمية لترسيخ قيم ومبادئ المواطنة الرقمية في حياتنا، وحياة أولادنا حتى لا تحدث المشكلات والكوارث التي تتسبب فيها التكنولوجيا بوجه عام، فيجب أن يعلم كل فرد ما له وما عليه تجاه التكنولوجيا الموجودة والمستخدمة حاليًا في حياتنا.

لذا زادت وتيرة الاهتمام بالمواطنة الرقمية ومفهومها في القرن الحادي والعشرين على كافة المستويات، وأقيمت من أجلها العديد من المؤتمرات والندوات ؛ لكونها طوق النجاة للدول والمجتمعات من مخاطر الاجتياح الرقمي الذي يموج به العصر الحالي، ولأهمية المواطنة والهوية الرقمية وقيمها الأصلية وقواعد السلوك وجوانب العلاقات، وحتى لا تقع

الأجيال ضحية لسيطرة رقمية من جهات معادية من دول أخرى، وذلك في ظل تدنى مستوى وثقافة الاستخدام الرشيد والأمثل لها، وقلة الوعي بمهارات التواصل والتعامل الأخلاقي لتلك الشبكات وإدراك حجم المخاطر والتحديات من وراء التفاصيل والصوت والصورة مما يعرض الأجيال للخطر.

ومع اشتداد خطر فيروس كورونا وتأثر المنظومة التعليمية به واتجاهنا نحو التعليم الرقمي -عن بعد- كان من الضروري تنمية المواطنة الرقمية في نفوس الطلبة لأن جوهر المواطنة التزام عقائدي وأخلاقي وحضاري وسلوك يقوم به الفرد لصالح تنمية وطنه ومجتمعه والمؤسسة التي يعمل بها (العقيل، 2014: 22).

مشكلة الدراسة

في ظل ما يمر به العالم المعاصر من خطر صحي وتخبط قيمي وتدنٍ للمعايير الإيجابية في السلوك وزيادة في الشعور بالاغتراب في المجتمعات، والذي قد يزداد سريعًا بفعل الحجر الصحي، وتباين الوعي لمفهوم الحرية، وتفشي النزاعات والعنف والتطرف والإرهاب وتنامي البطالة وتفاوت مستويات المعيشة للشعوب، وتفاقم المشكلات وغيرها من التحديات التي تواجه المواطنة (العقيل، 2014: 96-99).

إضافة إلى التطورات التقنية المتسارعة وما رافقها من إفرازات وانعكاسات تؤثر على شخصية الأجيال وتكوينهم الأخلاقي والعلمي مما أوصل بعضهم إلى حد الإدمان الرقمي، كما وقد تعدى البعض القواعد الأخلاقية والضوابط القانونية والمبادئ الأساسية التي تنظم الحياة الإنسانية حتى أضحت تتحدى المربين القائمين على التعليم، الأمر الذي حتم تعزيز دور التعليم في الوقاية من تلك المخاطر ومواجهة تلك التحديات من خلال تنمية ونشر ثقافة المواطنة الرقمية في المدارس وبين الطلبة من خلال برامج ومشاريع وقائية تحفيزية لحمايتهم من الآثار السلبية للتكنولوجيا وخلق الوعي الثاقب في استخدام التواصل الفعال بواسطة الأدوات والتقنيات الرقمية، ومعرفة القواعد والسلوكيات المرتبطة بالعالم الرقمي، وفي ضوء ذلك *تهدف هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا.*

أسئلة الدراسة

1. ما درجة التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية؟
2. ما التصور المقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا؟

أهداف الدراسة

تتضح أهداف الدراسة من خلال ما يلي:

1. التأصيل النظري لمفهوم المواطنة الرقمية، ومراحلها، وتنميتها لدى الأجيال.
2. التعرف على دور المعلم في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابه.
3. إظهار مدى إسهام الطلبة بالالتزام بأسس وقواعد المواطنة الرقمية.

أهمية الدراسة

تبين أهمية هذه الدراسة ما يلي:

1. تتناول الدراسة المواطنة الرقمية وهي من أهم التحديات المعاصرة التي تواجه المجتمع العالمي في الوقت الحالي في ظل انتشار فيروس كورونا وتأثر المجتمعات كافة بالتقنية بشكل خاص.
2. استجابة للجهود المبذولة في تحقيق التوجهات التربوية المعاصرة، في مجال تعزيز المواطنة الرقمية في وزارة التعليم.
3. إيجاد طرق لتنمية المواطنة الرقمية وتجاوز التحديات الحالية والمستقبلية.
4. بيان وإظهار مدى التزام الطلبة بمعايير وأسس المواطنة الرقمية السليمة.
5. الإسهام في تنمية المواطنة وتحقيق المواطنة الصالحة من خلال رفع وتعزيز دور المعلم في العملية التعليمية الرقمية.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تصور مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** المعلمون والمعلمات.
- **الحدود المؤسسية:** مدارس التعليم العام.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 1442ه/2020م.

مصطلحات الدراسة

عرفت المواطنة بأنها: قواعد التواصل المسؤول والمناسب مع التكنولوجيا ليتمكن الأفراد من الحياة بأمان في العصر الرقمي (Bolkan, 2014: 21).

كما وتعرف بأنها: وسيلة لإعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عمومًا وفي المجال الرقمي خصوصًا (القايد، 2014).

التعريف الإجرائي: هو كل ما تسهم به المؤسسة التعليمية بما فيها من معلمين وطلبة من جهود مخططة لتنمية وتعزيز اتجاهات وميول وقيم ومهارات طلبة التعليم العام في التعامل مع التقنية وحمايتهم من أخطارها، والالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدامها لما يحقق المصلحة المجتمعة والمواطنة الصالحة في نفوس الطلبة.

الإطار النظري

أولًا: مفهوم المواطنة الرقمية

تعرف المواطنة الرقمية على أنها: تفاعل الفرد مع غيره باستخدام الأدوات والمصادر الرقمية مثل الحاسوب بصوره المختلفة، وشبكة المعلومات كوسيط للاتصال مع الآخرين، باستخدام العديد من الوسائل أو الصور مثل: البريد الإلكتروني، والمدونات، والمواقع، ومختلف شبكات التواصل الاجتماعي (شرف والدمرداش، 2014: 131).

كما وتعرف بأنها إعداد الطلاب لاستخدام تكنولوجيا الحاسوب، بطريقة فعالة ومناسبة من خلال تنمية معارف الطلاب ببرامج معالجة النصوص، والجداول الإلكترونية، وبرامج العروض التقديمية، وبرمجيات الاتصال المختلفة، وتغرس

فيهم مفهوم المواطنة الرقمية الصحيح، وكيفية استخدام هذه التقنيات بطريقة مناسبة (شرف والدمرداش، 2014: 131).

وعرفها تامر الملاح (2017، 26) بأنها: مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التى يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية لكي يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل مع الآخرين، ويحمي نفسه ويحمي الآخرين.

بينما يُعرفها فريق المواطنة الرقمية (2016) بأنها: عبارة عن طريقة جديدة للتفكير في التقنيات الرقمية، وبدلًا من التركيز على ما يمكن أن تفعله التكنولوجيا، فإن الهدف هو التفكير في كيفية وجوب استخدام التكنولوجيا بشكل ملائم ومسؤول.

ويرى (Ohler, 2011) أن المواطنة تشمل ثلاث دلالات وهي أن المواطنة تحدث ضمن مجتمع معين، ولأفراد هذا المجتمع حقوق معينة، مثل الحق في التعبير، وثالث دلالة أن مع هذه الحقوق تأتي مسؤوليات يجب فعلها لجعل المجتمع فعالًا، ولذا يجب أن تكون الهيئات المكونة للمجتمع أعضاء مسؤولين لخلق مجتمع فعال، والمواطنة الرقمية تتطلب بالمثل المبادئ الأخلاقية للعمل بشكل فعال داخل الإنترنت، والمنفصلة زمنيًا وجغرافيًا، والمتعددة الثقافات، والمجتمعات العالمية.

خلاصة لما سبق: يساعد مفهوم المواطنة الرقمية المعلمين في فهم ما يجب أن يعرفه الطلبة لاستخدام التكنولوجيا بشكل مناسب، وهي أكثر من مجرد أداة تعليمية، فهي طريقة لإعداد الطلبة لفهم حقوقهم وواجباتهم الرقمية، وإدراك فوائد ومخاطر الإنترنت، والتفاعل الذكي والأخلاقي في المجتمع الرقمي، والوعي بالآثار الأخلاقية خلال استخدامهم للإنترنت، خاصة أننا نشهد اليوم الصغار والكبار يسيئون استعمال وتوظيف التكنولوجيا بكثرة.

ثانيًا: مراحل المواطنة الرقمية

تمر المواطنة الرقمية بعدة مراحل وهي التي مهدت لظهور وتكامل مفهوم المواطنة الرقمية وهي بالشكل التالي (القحطاني، 2018: 61-62):

1. مصطلح المواطنة ليس بالجديد، وتعاظم دور هذا المصطلح في كافة المجتمعات منذ عهد المجتمعات اليونانية القديمة، والرومانية والثورات الأمريكية والفرنسية، إذ في جميع تلك المجتمعات والثورات كان للمواطن دور بارز في الحكم والإدارة وتسيير أمور الدول حتى المستعمرة منها، وفي خلال فترة التسعينات ومع ازدياد التأكيد الدولي على أهمية مبادئ الديمقراطية والحرية والمساواة غدت المواطنة من أكثر الموضوعات التي تحظى باهتمام عالمي.
2. مع نهاية الألفية الثانية بدأت المجتمعات في التحول نحو العصر الرقمي، وما تميز به من تطور مذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي أثرت على مختلف نواحي الحياة وغيرت من أساليب ممارسة الأعمال والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والمجتمعات بل صارت من أهم الأسلحة التي تستخدمها الدول المتقدمة لتحقيق المكاسب.
3. ترتب على التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي أدت إليها الثورة المتنامية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن أصبح هناك متطلبات جديدة تفرض على كل من المعلمين والمتعلمين والمربين على كافة الأصعدة والمتعلمين على وجه أخص، تتجاوز حدود المهارات الأساسية بالقراءة والكتابة على الرغم من أهميتها، إلى حدود أعمق تتضمن ضرورة إتقان مهارات جديدة للتمكن من أن يصبحوا مواطنين عالميين ناجحين، من أهمها مهارات التعامل مع التكنولوجيا والحصول على المعلومات.

4. كان هناك مبادرات لدول العالم حاولت من خلالها دعم وتطوير البنى التحتية للتكنولوجيا وإدخالها في مختلف المجالات وإعادة هيكلة مؤسسات التعليم والتدريب من أجل تنمية قدرات المواطنين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إنجاز الأعمال والتواصل مع الآخرين والتعبير الحر عن آرائهم ومقترحاتهم.
5. وهكذا ساهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إيجاد عالم رقمي غير من أساليب العمل والتعاملات في المجتمعات وأصبح الأفراد فيه مواطنين عالميين، ولقد مهد ذلك السبيل لظهور مصطلح المواطنة الرقمية.
6. ظهور مصطلح المواطنة الرقمية وضع كافة دول العالم أمام تحدٍّ كبير، يستلزم تكثيف الجهود، وصياغة آليات واستراتيجيات جديدة؛ لتعزيز الجوانب الإيجابية وتلافي الجوانب السلبية التي يتضمنها مصطلح المواطنة الرقمية، وقد برزت العديد من الجهود في هذا المضمار ومن ذلك ما قدمته الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم International Society for Technology in Education. (ISTE)، من معايير كانت نقطة انطلاقة تم توجيها نحو الموضوعات الأخلاقية والإنسانية على حد سواء، والتي منها: تفهم الطلاب للقضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بالتكنولوجيا، غرس قيم الاستخدام المسؤول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب تجاه تطبيقات التكنولوجيا التي تساند التعلم مدى الحياة والتعاون والدافعية الشخصية والإنتاجية.
7. كاستجابة سريعة وحاسمة تعالت الأصوات المنادية بتوسيع نطاق المواطنة الرقمية بحيث أصبح هدف مؤسسات التعليم هو إعداد الأفراد لمجتمع ملئ بالتكنولوجيا وتدريبهم على الاستخدام المسؤول والأخلاقي والآمن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأعضاء في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي.

ثالثًا: تصور مقترح: "مُخطط لتنمية المواطنة الرقمية على النطاق التعليمي"

تتمثل محاور توضيح مخطط تنمية المواطنة بالشكل التالي (تامر الملاح، 2017):

المحور الأول/ المدرسة: ويقع عليها عدة أدوار هي على النحو التالي:

- توفير معامل تكنولوجية ملائمة، تساهم في دعم الوصول الرقمي والمساواة الرقمية لجميع الطلاب.
- دعم تكامل المناهج الدراسية، لتحقيق نتائج أفضل وتغيرات سلوكية إيجابية للطلاب.
- حملات توعية، لتوعية المجتمع التعليمي بالمواطنة الرقمية.
- دورات تدريبية، للمعلمين والمتعلمين داخل المدرسة، للتوعية بالمواطنة الرقمية ومهاراتها.
- مجالس الآباء ومناقشتها، لما هو حول المواطنة الرقمية، لدعم مراقبة الطلاب في المنزل.
- ندوات وحلقات نقاش دورية، لاستمرار التوعية داخل المجتمع المدرسي.
- سياسات إدارية واضحة، تلزم الجميع بالاهتمام والالتزام بكل ما سبق ذكره.

المحور الثاني/ المتعلم: ويجب أن نوفر له الأتي:

- دورات تدريبية، في أوقات الفراغ الدراسي، لدعم قيم المواطنة الرقمية لديه.
- مقررات دراسية، من شأنها أن تهتم بأن تمده بالوعي الكافي عن المواطنة الرقمية.
- معامل تكنولوجية جيدة، يستطيع من خلالها أن يستخدم الوسائل التكنولوجية بضوابط المواطنة الرقمية.
- إتاحة الفرصة، للمتعلم لاستخدام الوسائل التكنولوجية، وعدم احتكارها لفئة محددة.
- رقابة تعليمية، على المتعلم من قبل المعلمين والآباء.

المحور الثالث/ المعلم: ويجب أن نوفر له الأتي:

- دورات تدريبية، من شأنها أن تنمي من قدراته التكنولوجية.
- ورش عمل، لتنمية الجوانب العملية التكنولوجية لديه.

- مصادر تعلم، للقراءة والإطلاع والتعلم عن المواطنة الرقمية.
- شروط وسياسات، تُلزم هذا المعلم بكافة ما سبق ذكره، وتخفزه على تنفيذ تلك المهام.

المحور الرابع/ المراحل الدراسية: ويجب أن نوفر لكل مرحلة ما يناسبها من مهارات المواطنة الرقمية، لدعم استخدامات تلك المراحل العمرية المختلفة للتكنولوجيا.

المحور الخامس/ المجتمع المحيط: ويتمثل في المهام التالية:

- وسائل التواصل الاجتماعي، والتي تُعد من أهم الأدوات التي تستخدم لنشر وتفعيل دور المواطنة الرقمية في المجتمع.
- حملات مجتمعية، من خلال الإعلام ومراكز الشباب والنوادي الاجتماعية.
- دور المؤسسات، والسابق توضيحه في المُخطط السابق.
- دور وزارة التربية والتعليم، على وجه الخصوص، من توفير مقررات، إعداد معلمين، سياسات واضحة، على سبيل المثال بالنسبة لمن يتقاعس عن تنفيذ المهام: (الإحالة إلى وظيفة أقل، الإحالة إلى وظيفة إدارية، الفصل من العمل، التقاعد المبكر).
- جماعة الرفاق، تلك من أهم الفئات التي تؤثر على سلوكيات الأفراد في المجتمع، فلننتقي أصدقائنا.
- قانون رقمي، مُنظم للحياة الرقمية، داخل المجتمع التي يسعى للتطور.

الدراسات السابقة:

1. دراسة المحمد (2018) بعنوان: العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين، وتكوّنت عينة الدراسة من (208) معلمين ومعلمات، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث الاستبانة. وأظهرت النتائج أن جميع هذه المجالات التي تمثل العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وخرجت الدراسة بمجموعة توصيات أهمها تثقيف الطلبة بالطرق السليمة للاستخدام الصحي للتكنولوجيا، والمساعدة على تنمية مهارات التواصل الرقمي بين الطلبة والمجتمع المحلي.

2. دراسة شقورة (2018) بعنوان: دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة، وسبل تفعيله من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، بالاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وعددهم 28266 طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من380 طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لديهم كانت بنسبة 75%و هي تشير إلى أن المعلمين غالبًا ما يمارسون ذلك، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة مراعاة وزارة التربية و التعليم لمفاهيم المواطنة الرقمية عند تصميم المقررات الدراسية بشكل عام، ومقرر المواطنة الرقمية بشكل خاص.

3. دراسة الصاعدي (2018) بعنوان: دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة:

هدف هذا البحث إلى التعرف على دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة، وتكونت عينة البحث من (300) من معلمين وإداريين ومشرفين بالمرحلة المتوسطة، وقد أظهرت نتائج البحث أن للمدرسة دورًا مهمًا جدًا في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وأوصى البحث بضرورة الارتقاء بدور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من خلال إتاحة مصادر التعلم ومعامل الحاسب الآلي للطلاب بهدف الوصول إلى العالم الرقمي بشكل مفيد، يستطيع الطلبة من خلاله التعرف على فوائد التقنيات كمصادر للتعلم المستمر والتعلم الذاتي.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة بتناولها لموضوع المواطنة الرقمية، وهو موضع هام جدًا خاصة في ظل التطور التكنولوجي السريع الذي نمر به، لكن ما ميز الدراسة الحالية هو البحث عن المواطنة الرقمية للطلبة في ظل جائحة كورونا، الوقت الذي ألزم الطلاب والمعلمين على الاعتماد الكلي على الوسائل الرقمية لإكمال العملية التعلمية دون انقطاع، بالتالي كان من الضروري البحث عن المواطنة الرقمية وتعزيزها لدى الطلبة في هذا الوقت بالتحديد.

تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي، وفي أداة الدراسة وهي الاستبانة، أما بالنسبة لمجتمع الدراسة فقد اتفقت مع دراسة المحمد (2018) حيث تكون المجتمع من المعلمين، واتفقت جزئيًا مع دراسة الصاعدي (2018) التي تكون مجتمعها من المعلمين والإداريين والمشرفين، واختلفت مع دراسة شقورة (2018) حيث تكون مجتمع الدراسة من الطلبة.

منهجية الدراسة (إجراءات الدراسة الميدانية)

مقدمة

قامت الباحثة بتقديم وصف مفصل لمنهجية الدارسة ومجتمع الدارسة وعينتها، وكذلك التحقق من صدق وثبات أداة الدارسة من أجل التأكد من صحة تطبيقها على عينة الدارسة الفعلية.

أولًا: منهج الدراسة

قامت الباحثة باستخدام منهجين للدارسة هما:

1. المنهج الوصفي التحليلي:

حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرف بأنه: "الطريقة التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره" (درويش، 2018، ص118)، وقد تم استخدامه من أجل التعرف على درجة التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية.

2. المنهج البنائي:

واستخدمت الباحثة المنهج البنائي في بناء التصور المقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا.

ويعرف المنهج البنائي بأنه: المنهج المتبَع في إنشاء وتطويرِ برنامجٍ أو هيكل معرفيٍّ جديد لم يكن معروفًا من قبْل؛ كبناء وحدة دراسيَّة أو برنامج علميٍّ جديد (البرجاوي، 2016).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدارسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، في العام الدراسي (1441-1442).

ثالثًا: عينة الدراسة

أ) عينة استطلاعية:

تم اختيار (30) استجابة عشوائيًا وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وتم استبعاد هذه العينة أثناء تحليل الاستبانة واستخراج النتائج.

ب)عينة الدراسة الفعلية:

تكونت العينة الفعلية للدارسة من عينة قصدية بلغت (100) معلم ومعلمة، وقد اختارتهم الباحثة بالطريقة القصدية، ممن لديهم الخبرات في موضوع المواطنة الرقمية، من أجل إعطاء بيانات واقعية تمكن الباحثة من تحديد الجوانب التي تحتاج لتنمية وتطوير، وقد استجاب منهم (89) معلمًا ومعلمة بنسبة 89.00% وهي نسبة كافية من أجل تطبيق أداة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

واشتمل توزيع البيانات الشخصية للمفحوصين، والتي تتعلق بمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدارسة:

جدول رقم ()

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الدارسة الديمغرافية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	32	35.96%
	أنثى	57	64.04%
	المجموع	**89**	**%100**
المؤهل العلمي	دبلوم	18	20.22%
	بكالوريوس	52	58.43%
	ماجستير	19	21.35%
	المجموع	**89**	**%100**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	15	16.85%
	(5-10)سنوات	35	39.33%
	أكثر من 10 سنوات	39	43.82%
	المجموع	**89**	**%100**

رابعًا: أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة كأداة للدراسة،

وتعرف الاستبانة بأنها: "استمارة يصممها الباحث في ضوء الأطر النظرية ذات الصلة الوثيقة بمشكلة البحث طبقًا لأسس علمية، وتتضمن بيانات أولية عن المبحوثين وأسئلة أو عبارات تقريرية خاصة بمشكلة البحث، وقد يتم إعدادها بصيغة مغلقة أو مفتوحة أو الاثنتين معًا أو بالصور. (الزهيري، 2017، ص171)

وتكونت الاستبانة من (14) فقرات موزعة على محورين، من أجل قياس درجة التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكارت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة حسب الجدول التالي:

جدول رقم ()

مقياس ليكارت الخماسي

الاستجابة	قليلة جدًا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا
الدرجة	1	2	3	4	5

خامسًا: صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) استجابة، وقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ومجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم 4.4
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	يلتزم الطلاب بالقواعد والقوانين المفروضة عند استخدام التقنيات الرقمية.	0.83	0.00
2	يحترم الطلاب خصوصيات الآخرين ولا يبوحون بها على مواقع التواصل.	0.77	0.00
3	يبتعد الطلاب عن الاستخدام غير القانوني للتقنيات الحديثة كاختراق الأجهزة ونشر الإشاعات.	0.82	0.00
4	يلتزم الطلاب بآداب الحوار عند التواصل مع الآخرين على وسائل التواصل الإلكتروني.	0.86	0.00
5	يحترم الطالب حقوق ملكية الأفراد للأفكار والمعلومات عبر المواقع الرقمية.	0.77	0.00
6	يساعد الطلاب معلميهم على متابعة زملائهم وتقديم العون لهم وقت الحاجة.	0.71	0.00
7	يشارك الطلاب المعلومات المفيدة على مواقعهم الرقمية.	0.64	0.00
8	يتناقش الطلاب مع زملائهم ومعلميهم في الموضوعات التعليمية عبر المواقع الرقمية.	0.59	0.00
9	يتجنب الطلاب التفاعل مع أي منشور يمس بأمن الوطن.	0.76	0.00
10	يعلم الطلاب طرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية.	0.72	0.00
11	يعي الطلاب طرق حجب المواقع الرقمية المشبوهة.	0.62	0.00
12	يعتمد الطلاب على المواقع الرقمية التعليمية ذات المصادر الموثوقة.	0.53	0.00
13	يعي الطلاب حدود التواصل بين الشباب والشابات والعكس كذلك.	0.84	0.00
14	يتفاعل الطلاب بكثرة مع المنشورات التي تعزز من انتمائهم لوطنهم ودينهم.	0.74	0.00

α* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05=

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0.05) لجميع فقرات الاستبانة، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.53 – 0.86)، وهذا يدل على أن فقرات هذا الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

سادسًا: ثبات الاستبانة

الثبات هو أن تعطي الاستبانة نفس النتائج لو أعيد تطبيقها، فقد ذكر (أبو سمرة والطيطي، 2020، ص69) بأن الثبات هو أن تعطي الأداة نتائج متقاربة (أو النتائج نفسها) إذا طبقت على الأفراد أنفسهم في المواقف نفسها والظروف خلال فترة زمنية معينة، ويدلل عليه من خلال معامل الثبات وهو معامل ارتباط بين القيم التي يحصل عليها الباحث من تطبيق أداة الدراسة في المرة الأولى والقيم في المرة الثانية

وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ وهي أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين، وبلغ معامل ألفا كرونباخ 0.93 وهذا يدل على ثبات مرتفع للاستبانة.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاستبانة، اطمأنت لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة، واستخراج النتائج.

سابعًا: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة خصائص العينة ومستوى شيوع الظاهرة محل البحث لدى العينة.
2. اختبار T لعينة واحدة (One Sample T Test) من أجل اختبار رأي المستجيبين حول الظاهرة المراد قياسها.
3. معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي.
4. اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكارت) الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 – 1 = 4)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (4 ÷ 5 = 0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم ( )
المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
1 – 1.8	%20 - %36	قليلة جدًا
1.8 – 2.6	%36 - %52	قليلة
2.6 – 3.4	%52 - %68	متوسطة
3.4 – 4.2	%68 - %84	كبيرة
4.2 – 5	%84 - %100	كبيرة جدًا

وللكشف عن هذه الفرضية تم احتساب القيمة الاحتمالية sig من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ومقارنته بقيمة الخطأ $\alpha=0.05$ فإذا كانت قيمة sig أكبر من 0.05 فيعني قبول الفرضية الصفرية وأن المستجيب لم يشكل رأيًا حول الممارسات المراد دراستها، وفي حال كانت أصغر فإن رأي المستجيب يختلف جوهريًا عن الدرجة المتوسطة وبالتالي يكون قد شكل رأيًا حول الممارسات المراد دراستها.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الأول:

ما درجة التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل فقرات الاستبانة وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم ( )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة اختبار T والقيمة الاحتمالية Sig والترتيب لجميع الاستبانة والقيمة الكلية للاستبانة (فقرات N=89)

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الحكم
1. يلتزم الطلاب بالقواعد والقوانين المفروضة عند استخدام التقنيات الرقمية.	2.35	0.84	46.97%	-7.31	0.00	8	قليلة
2. يحترم الطلاب خصوصيات الآخرين ولا يبوحون بها على مواقع التواصل.	2.21	0.91	44.27%	-8.15	0.00	12	قليلة
3. يبتعد الطلاب عن الاستخدام غير القانوني للتقنيات الحديثة كاختراق الأجهزة ونشر الإشاعات.	2.27	1.02	45.39%	-6.76	0.00	11	قليلة
4. يلتزم الطلاب بآداب الحوار عند التواصل مع الآخرين على وسائل التواصل الإلكتروني.	2.36	0.86	47.19%	-7.06	0.00	7	قليلة
5. يحترم الطالب حقوق ملكية الأفراد للأفكار والمعلومات عبر المواقع الرقمية.	2.28	0.88	45.62%	-7.72	0.00	9	قليلة
6. يساعد الطلاب معلميهم على متابعة زملائهم وتقديم العون لهم وقت الحاجة.	2.37	0.80	47.42%	-7.39	0.00	6	قليلة
7. يشارك الطلاب المعلومات المفيدة على مواقعهم الرقمية.	2.39	0.76	47.87%	-7.50	0.00	5	قليلة
8. يتناقش الطلاب مع زملائهم ومعلميهم في الموضوعات التعليمية عبر المواقع الرقمية.	2.48	0.88	49.66%	-5.54	0.00	4	قليلة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الحكم
9. يتجنب الطلاب التفاعل مع أي منشور يمس بأمن الوطن.	2.67	1.13	53.48%	-2.73	0.01	1	متوسطة
10. يعلم الطلاب طرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية.	1.80	1.07	35.96%	-10.62	0.00	14	قليلة جدًا
11. يعي الطلاب طرق حجب المواقع الرقمية المشبوهة.	2.06	0.87	41.12%	-10.23	0.00	13	قليلة
12. يعتمد الطلاب على المواقع الرقمية التعليمية ذات المصادر الموثوقة.	2.49	0.85	49.89%	-5.58	0.00	3	قليلة
13. يعي الطلاب حدود التواصل بين الشباب والشابات والعكس كذلك.	2.28	0.90	45.62%	-7.50	0.00	9	قليلة
14. يتفاعل الطلاب بكثرة مع المنشورات التي تعزز من انتمائهم لوطنهم ودينهم.	2.52	1.00	50.34%	-4.55	0.00	2	قليلة
الدرجة الكلية للاستبانة	2.32	0.67	44.06%	-9.55	0.00		قليلة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1. الاستبانة دالة إحصائيًا حسب المحك المعتمد، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (2.32)، بوزن نسبي (44.06%)، وبدرجة ممارسة قليلة حسب المحك المعتمد في الدراسة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى أن درجة التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، جاءت بدرجة قليلة، بنسبة 44.06%.
2. جميع فقرات الاستبانة دالة إحصائيًا حسب المحك، وجاءت فقرة بدرجة متوسطة، وفقرة بدجة قليلة جدًا، والباقي بدرجة قليلة.
3. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (9) والتي تنص على "يتجنب الطلاب التفاعل مع أي منشور يمس بأمن الوطن"، بمتوسط حسابي (2.67)، ومتوسط نسبي (53.48%)، وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلاب لديهم انتماء وحب للوطن، وبالتالي جاءت هذه الفقرة في الدرجة الأولى، ومع ذلك فهناك مشكلة وضعف في هذه الفقرة، فقد كان من المتوقع أن تكون بدرجة كبيرة.
4. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (10) والتي تنص على "يعلم الطلاب طرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية"، بمتوسط حسابي (1.07)، ومتوسط نسبي (35.96%)، وبدرجة قليلة جدًا، وتعزو الباحثة ذلك إلى الاستهتار في مجال المحافظة على الخصوصية، ومشاركة المعلومات والبيانات الخاصة في أكثر من موقع وتطبيق.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثاني

ما التصور المقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحديد درجة التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومن ثم قامت ببناء التصور من خلال اتباع المنهج البنائي وتحديد أهم الفقرات التي تحتاج لتطوير وتحسين، ومن ثم قامت الباحثة بكتابة التصور المقترح بصورته الأولية، من خلال تحديد الهدف الرئيس، والأهداف التفصيلية، والمسوغات التي دفعت لكتابة التصور، وسبل نجاح التصور، ومراحله حسب التالي:

1) أهداف التصور:

يهدف التصور بشكل عام إلى تنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق الهدف العام قامت الباحثة بتحديد مجموعة من الأهداف التفصيلية التي تعمل على تحقيق الهدف العام.

الأهداف التفصيلية للتصور:

أ) تدريب الطلاب على طرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية.
ب) توعية الطلاب بطرق حجب المواقع الرقمية المشبوهة.
ج) توعية الطلاب لاحترام خصوصيات الآخرين وعدم البوح بها على مواقع التواصل.
د) تدريب الطلاب على الابتعاد عن الاستخدام غير القانوني للتقنيات الحديثة.
ه) تدريب الطلاب على آليات الحفاظ على حقوق الملكية الفكرية.

2) منطلقات التصور:

أ) رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
ب) التوجه نحو التعلم عن بعد.

3) مسوغات التصور:

أ) الضعف في نتائج استبانة التزام الطلبة في المواطنة الرقمية لدى الطلبة.
ب) المحافظة على أمن وسلامة المجتمع السعودي.
ج) الحد من المشكلات التي تواجه الطلاب في استخدام التكنولوجيا.
د) تسليط الضوء على المواطنة الرقمية لدى المعلمين والمعلمات.

4) مراحل التصور المقترح:

المرحلة	**الأولى**
الهدف	**تدريب الطلاب على طرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية.**
المدة	3 شهور
التفاصيل	كثير ما يعطي الطلاب معلومات عن أنفسهم، لمواقع عبر الإنترنت، ولتطبيقات مختلفة، دون معرفة خطر هذا الأمر، وكذلك تمكين بعض التطبيقات من الوصول لملفات وخصوصيات الطلاب، ومن أجل ذلك يتم تدريب مكثف للطلاب على آليات المحافظة على خصوصيتهم.
مؤشرات الأداء	حضور 95% من الطلاب للتدريب، وقلة الشكاوى من اختراق الخصوصية.

المرحلة	**الثانية**
الهدف	**توعية الطلاب بطرق حجب المواقع الرقمية المشبوهة.**
المدة	شهران

التفاصيل	كثير من المواقع المشبوهة، من النواحي الأخلاقية والفكرية، تحاول الوصول للمجتمع وخاصة الجيل الشاب، لذا ستركز هذه المرحلة من التصور على توعية الطلاب عن طريق حجب هذه المواقع وعدم الوصول إليها، وتتم التوعية، من خلال عدة أدوات مثل النشرات، المجلات، المسابقات، المسرح الهادف، والتدريب.
مؤشرات الأداء	مشاركة فاعلة للطلاب في الأنشطة المتعددة، التنافس بين المدارس في حملة التوعية

المرحلة	**الثالثة**
الهدف	**توعية الطلاب لاحترام خصوصيات الآخرين وعدم البوح بها على مواقع التواصل.**
المدة	3 شهور
التفاصيل	عدم احترام خصوصية الآخرين قد تعمل على تفكك المجتمع، وانتشار المشكلات الاجتماعية، التي يترتب عليها تفكك أسري وربما جرائم أخرى، لذلك ستعمل المرحلة الثالثة على توعية شاملة فيما يتعلق باحترام خصوصية الآخرين، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة، تتركز على ورش عمل، ولقاءات مفتوحة، ومسابقات، وأعمال فنية مختلفة تهدف لتحقيق الهدف المنشود من هذه المرحلة.
مؤشرات الأداء	المشاركة الفاعلة للطلاب في الأنشطة المختلفة.

المرحلة	**الرابعة**
الهدف	**تدريب الطلاب على الابتعاد عن الاستخدام غير القانوني للتقنيات الحديثة.**
المدة	3شهور
التفاصيل	قد يتباهى بعض الطلاب بقدرتهم على اختراق أجهزة الآخرين، أو إرسال رسائل ترهبهم وتثير الإشاعة بين الناس، أو تقمص شخصية طالب آخر، وكل هذه الأعمال هي أعمال غير قانونية، وبالتالي التدريب في هذا الموضوع مهم جدًا، وسيتم في هذه المرحلة إشراك جهات قانونية وتقنية في التدريب، وإيضاح عواقب من يقوم بذلك، وتدريبهم على حماية أنفسهم أيضا من محاولات العبث غير القانوني معهم.
مؤشرات الأداء	حضور 95% من الطلاب للتدريب، التفاعل وتوجيه الأسئلة للجهات القانونية

المرحلة	**الخامسة**
الهدف	**تدريب الطلاب على آليات الحفاظ على حقوق الملكية الفكرية.**
المدة	3 شهور
التفاصيل	قد يأخذ بعض الطلاب ملكية فكرية لشخص ونسبها لهم، وقد يكون العكس كأن يقوم أحد الطلاب بإنتاج عمل فكري، كمقال وكتاب وفيديو تعليمي وخلافه، ولا يضع عليه قيود الملكية الفكرية، وفي كلا الحالتين فإن الطلاب بحاجة لتدريب على المحافظة على حقوق الآخرين وعلى حقوق أنفسهم، وسيتم في هذا التدريب تنمية مهارات الاقتباس العلمي لدى الطلاب، وتوثيق أعمالهم من خلال إرجاع كل شيء أخذوه لصاحبه، والتدرب على كيفية الوثوق في المواقع عند الاقتباس، وكيف الحفاظ على منتجاتهم الفكرية.
مؤشرات الأداء	مشاركة فاعلة للطلاب في التدريب، تنفيذ الأنشطة المطلوبة منهم.

5) متطلبات نجاح التصور:

أ) دعم الجهات المسئولة للتصور وتقديم كافة التسهيلات اللازمة.

ب) قناعة قادة المدارس في أهمية موضوع المواطنة الرقمية.

ج) تقييم التدريب بشكل موضوعي، وتطويره.

6) المعيقات التي قد تواجه التصور.

أ) ضعف الدعم المالي والإداري للتصور المقترح.

ب) عدم قناعة المعلمين بأهمية المواطنة الرقمية لدى الطلبة.

ج) ضعف الاهتمام بعملية التدريب بالشكل الصحيح.

رابعًا: ملخص نتائج الدراسة

1. قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العام في ظل جائحة كورونا.
2. أظهرت الدارسة أن التزام طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، جاءت بدرجة قليلة، بنسبة 44.06%.
3. أظهرت الدارسة أن أكبر التزام للطلاب بالمواطنة الرقمية كان في تجنب الطلاب التفاعل مع أي منشور يمس بأمن الوطن، وجاء بدرجة متوسطة، وبنسبة 53.48%.
4. أظهرت الدارسة أن أقل التزام للطلاب بالمواطنة الرقمية كان في معرفة الطلاب لطرق المحافظة على خصوصيتهم الرقمية ومعلوماتهم الشخصية، وجاءت بدرجة قليلة جدًا، بنسبة 35.96%.

خامسًا: توصيات الدراسة:

1. دعم الجهات المسئولة للتصور المقترح وتقديم كافة التسهيلات لتطبيقه.
2. إعداد أدوات قياس لأثر تدريب المعلمين على تنمية المواطنة الرقمية للطلاب.
3. عقد ورش عمل لقادة المدارس والمشرفين التربويين لدعم التصور المقترح.
4. إجراء دراسات للبحث لقياس أثر المواطنة الرقمية على سلوك الطلاب

قائمة المراجع:

1. البرجاوي، مولاي (2016). "مقدمات في البحث التربوي"، **شبكة الألوكة**، روجع بتاريخ 2020/9/20 من الرابط: https://www.alukah.net/social/0/106697/
2. درويش، محمود (2018). **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
3. زهيري، حيدر (2017). **مناهج البحث التربوي**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
4. أبو سمرة، محمود والطيطي، محمد (2020). **مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكيين**، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. شرف، صبحي والدمرداش، محمد (2014). **معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية**، جامعة المنوفية، المؤتمر السنوي السادس، جمهورية مصر العربية.
6. شقورة، هناء حسين (2018). "دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

7. الصاعدي، أحمد عيد (2018). "دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ع99، ص 127 - 153.
8. العقيل، عصمت (2014). **المواطنة في الفكر التربوي الإسلامي**، دار اليازوري، الأردن.
9. فريق المواطنة الرقمية (2016). **مشروع المواطنة الرقمية**. تم استرجاعها من الموقع الشبكي:-http://sdigi-c.com/digici subject/digici-subjectwhatdigici
10. القايد، مصطفي (2014). **مفهوم المواطنة الرقمية**، المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني، متاح على الرابط التالي https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship
11. القحطاني، أمل (2018). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج27، ع1، ص ص57-97.
12. الملاح، تامر (2017). **المواطنة الرقمية تحديات وآمال**، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
13. المحمد، أيمن عوض (2018). "العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل بيت، المفرق، الأردن.
14. Bolkan، **(2014): Resources to Help You Teach Digital Citizenship**، T H E Journal، Vol. 41 No. 12، P21-23.
15. Ohler، Jason B. (2011). ***Digital Community، Digital Citizen*****.** Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

نموذج اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد
في المملكة العربية السعودية

د. عائشة بليهش محمد العمري
استاذ مشارك تكنولوجيا التعليم
كلية التربية بجامعة طيبة
ablehsh@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في المملكة العربية السعودية، بمحاوره الثلاث الرئيسة وهي: (معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها/ نموذج التصميم لاطار المنظومة/ مكونات النموذج في ضوء المنحى المنظومي) ويندرج تحت كل محور عدد من المحاور الفرعية. ولتحقيق هذا الهدف تم رصد أراء الخبراء المتخصصين بالجامعات داخل المملكة وخارجها للوصول إلى ضبط النموذج المقترح وشملت تخصصاتهم: (تقنيات التعليم، المناهج وطرق التدريس، أصول تربية، إدارة وتخطيط، علم نفس، الحاسب الآلي، نظم المعلومات، تقنية المعلومات والاتصالات، علوم المكتبات والمعلومات). اتبعت الدراسة الحالية المنهج المنظومي Systematic Approachوهو منهج قائم على تحديد مشكلة وتحليلها ثم وضع تصميم مقترح لحلها ومن ثم تطوير أداة أو حل في ضوء التصميم واختباره وتقويم عملية التطبيق، وتنسيق جميع مكونات النظام بشكل موجه نحو تحقيق أهداف محددة. ويعتمد على عناصر منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات التي تتم بينها. واتبع البحث أيضا المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق ادوات الدراسة لمدة عام دراسي كامل 1442/1441ه، تم خلاله تطبيق الاستبانات للثلاثة لمحاور الدراسة وتحليل النتائج والاستجابات مفتوحة المصدر في ست جولات بطريقة دلفي (Delphi) تعتبر من أهم الطرق التي تستخدم في استشراف المستقبل ورسم السياسات والبدائل، للوصول إلى رسم التصورات والاتجاهات المستقبلية. وتم التوصل الى وضع معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في نموذج مقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية، كما تم تصميم النموذج المقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد، وايضا شرح كامل لمكونات النموذج المقترح في ضوء المنحى المنظومي. واختتمت الدراسة بالتأكيد على ضرورة تفعيل النموذج المقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية، وتعزيز مفهوم تصميم التعليم عن بعد لدى المؤسسات التعليمية، وايجاد أساليب علمية في مجالي التعليم عن بعد والتطور التقني.

الكلمات المفتاحية: منظومة، التعليم الجامعي، نموذج اطار، التعليم عن بعد.

المقدمة

خطت التكنولوجيا خطوات واسعة في إحداث ثورة في أساليب التعلم والتعليم، وحل اللوح الابيض التفاعلي منذ فترة محل السبورة التقليدية بالطباشير وصورة الكتاب المدرسي ثنائية الأبعاد. فلم يعد جيل الطلاب اليوم يريد أساليب التعليم التقليدية، والتي أصبحت شيئًا من الماضي وأصبحت رقمية بشكل متزايد ومدفوعًا بالابتكارات التكنولوجية، يريدون دمج التكنولوجيا في فصولهم الدراسية.

وتقدم الابتكارات التكنولوجية الحديثة فرصًا مفيدة لإعادة تشكيل تعليم القرن الحادي والعشرين نظرًا لشعبيتها بين المتعلمين والمعلمين. فقد فرضت نظماً تعليمية جديدة وغيرَ تقليدية، وأصبحت الدعوة للأخذ بأنظمة التعليم عن بعد أحد أهم آليات دعم العملية التعليمية وتجديدها بمؤسسات التعليم. ولما للتعليم الإلكتروني من دور هام وحيوي للارتقاء بمؤسسات التعليم وعناصر العملية التعليمية كان لابد وأن يتضمن ذلك خطة شاملة لتطوير عمليتي التعليم والتعلم إذ أن تحقيق عائد تربوي مرضٍ من التعليم عن بعد يتطلب النظر إليه كأداة لمقابلة حاجات جوهرية لا أن يحدد كأهداف جديدة

ومعزولة؛ فليس بالتعليم عن بعد وحده يحدث التحول الحقيقي في النموذج التربوي وإنما يتطلب ذلك تغيير جوهري حول الكيفية التي يُوظف بها التعليم الإلكتروني.

والنظام التربوي مطالباً دائماً بالانخراط في علاقات تفاعل مستمر ونشط مع المتغيرات المحيطة به ذلك لكونه لا يعمل في فراغ كما وأنه لا يُقبل منه أن يتخلف عن حركة التغيرات العالمية من حوله بدءاً من فلسفته وتوجهاته الفكرية وانتهاءً بما يقدم داخل حجرات الدراسة؛ فهو معنيَّ بالتفاعل مع البنى العالمية العلمية والمعرفية والتي تكون فيها المتغيرات أكثر من الثوابت والانشغال فيها بالمستقبل أكثر من الانشغال فيها بالماضي والحاضر.

يعد التعليم عن بعد أحد الروافد المهمة والمساندة للتعليم التقليدي، والحل الأمثل لمواجهة تحديات عصر المعرفة والاستثمار الأنقع للتقدم التقني بل وخياراً استراتيجياً يجب التعامل والتفاعل معه وتسخيره لتحقيق نقلة نوعية في طرائق التعليم. والتعليم عن بعد يعتمد على وسائط إلكترونية في عملية التواصل ما بين طرفا العملية التعليمية المعلم والمتعلم، وتوظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكة المعلومات " الانترنت" ووسائط متعددة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. ومحور نجاح التعليم عن بعد يتوقف على تطوير وانتقاء أنظمة التعليم عن بعد من حيث تلبية متطلبات التعليم كالتحديث المتواصل لمواكبة التطورات ومراعاة المعايير والضوابط في نظام التعليم المختار بما يكفل تطوير مستوى المتعلم ويسهم في تحقيق الأهداف، والتعليم عن بعد وسيلة لتوصيل المعرفة ومنها جعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة بكل أوجهها والتي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على التقنية وطبيعتها المتغيرة.

وحيث أن للتعليم الإلكتروني دور هام وحيوي للارتقاء بالتعليم الجامعي عن بعد، والذي عليه مواجهات العديد من التحديات التي تعيق تحقيق جودته؛ وعليه فإنه لا بد من اكتساب وامتلاك بعض معايير الجودة الشاملة حتى تواكب العملية التعليمية ركب التقدم التقني. ويتبع هذا بالضرورة إعادة بناء نموذج التصميم لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوء معايير الجودة الشاملة. والحديث عن الجودة في التعليم عن بعد يعني الحديث عن جودة مكونات نموذج اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوء المنحى المنظومي.

نظرًا لأن منظومة التعليم الجامعي عن بعد لا تزال في بداياتها، خاصة في المملكة العربية السعودية، فمن الضروري إجراء دراسة متعمقة لكل جانب من جوانب هذه المسألة. سعت الدراسة الحالية إلى سد بعض الفجوات في الأدبيات والمساعدة في بناء أساس للبحث المستقبلي في منظومة التعليم الجامعي عن بعد. سيكون البحث عن قبول منظومة التعليم الجامعي عن بعد مفيدًا في توفير معلومات مفيدة، خاصة في هذه المرحلة المبكرة من تطوير تكنولوجيا التعليم الجامعي عن بعد وتنفيذها. ستزود نتائج هذه الدراسة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمزيد من التبصر في تصور الأكاديميين منظومة التعليم الجامعي عن بعد. ستمهد هذه الدراسة أيضًا الطريق للبحث المستقبلي حول قبول التكنولوجيا في بيئة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على وجه التحديد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الحاجة ماسة لتطوير مؤسسات التعليم خاصة الجامعي، كما وأن رهان وزارة التعليم يتجه بشكل حثيث للانتقال إلى أنظمة التعليم عن بعد استجابة لمتطلبات عصر المعرفة؛ والذي فرض واقعاً تعليمياً جديداً أثمر على ضرورة الاهتمام بالتعليم عن بعد.

وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن سؤالها الرئيس: ما نموذج اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في المملكة العربية السعودية؟. وتتبلور المشكلة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في نموذج مقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية؟
2. ما نموذج التصميم التعليمي المقترح لتصميم نموذج لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد؟
3. ما التصور المقترح لمكونات النموذج المقترح في ضوء المنحى المنظومي؟

أهداف الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى:

1. وضـــع معايير الجودة الشـــاملة التي يجب توافرها في نموذج مقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية
2. تصميم النموذج المقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد.
3. شرح لمكونات النموذج المقترح في ضوء المنحى المنظومي.

حدود الدراسة:

اقتصر الدراسة الحالية على:

- وضع تصور مقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوء المنحى المنظومي دون التطبيق في الواقع.
- وضع تصور لمكونات الموقع الإلكتروني لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد على شبكة الإنترنت.
- الاعتماد على أراء أعضاء الخبراء المتخصصين بالجامعات داخل المملكة وخارجها للوصول إلى ضبط النموذج المقترح، وشملت تخصصاتهم: (تقنيات التعليم، المناهج وطرق التدريس، أصول تربية، إدارة وتخطيط، علم نفس، الحاسب الآلي، نظم المعلومات، تقنية المعلومات والاتصالات، علوم المكتبات والمعلومات).

أهمية الدراسة

- أن التعرف على نموذج مقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد بمؤســـســـات التعليم بمثابة نقطة البداية وليست نهاية الطريق فهي محاولة لبدء تأسيس قاعدة معرفية في المجال التربوي.
- الخروج بدائرة التعليم إلى ســـاحات الإبداع بإعادة النظر في اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد وذلك من منطلق حرص المربين التربويين على الرقي بأسلوب التربية والتعليم نحو الأفضل.
- تصميم نموذج مقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد من شأنها أن تسهم في تطوير نظام العملية التربوية والتعليمية باعتبار ذلك ضرورة للوصول إلى التميز في الأداء.
- قلة الدراســـات التي تناولت اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في عصـــر المعرفة مما يجعل الدراســـة من الممكن أن تثري المكتبة العربية ولأن تكون عاملاً محفزاً لدراسات علمية أخرى.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج المنظومي Systematic Approach وهو منهج قائم على تحديد مشكلة وتحليلها ثم وضع تصميم مقترح لحلها ومن ثم تطوير أداة أو حل في ضوء التصميم واختباره وتقويم عملية التطبيق، وتنسيق جميع مكونات النظام بشكل موجه نحو تحقيق أهداف محددة. ويعتمد على عناصـــر منظومة متكاملة تتضـــح فيها كافة العلاقات التي تتم بينها. (عدس وآخرون، 2003: 336- 337؛ دويدي، 2004: 69)

واتبع البحث أيضـــا المنهج الوصـــفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، وهو المنهج الذي يعنى بمعرفة الحقائق التفصيلية عن طريق جمع البيانات وتبويبها وتفسير هذه النتائج، وكثيرا ما يستخدم البحث أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ويتم فيه وصف للواقع وصفا كميا وكيفيا مع استنتاج الحلول واستخلاص تعميمات تؤدي إلى تقدم المعرفة. (عدس وآخرون، 2003: 247)

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من أهل الخبرة داخل المملكة وخارجها في مجالات: تقنيات التعليم، المناهج وطرق التدريس، أصول تربية، إدارة وتخطيط، علم نفس، الحاسب الآلي، نظم المعلومات، تقنية المعلومات والاتصالات، علوم المكتبات والمعلومات. للتعرف على آرائهم حول أدوات البحث الحالي.

عينة الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة التي تتطلب رأي المتخصصين من أهل الخبرة في الجامعات داخل المملكة وخارجها، تم استخدام الطريقة العمدية أو العينة القصدية Purposive Sample، وهي تعني أن أساس الاختيار خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه العينة تمثل مجتمع البحث، ويقوم الباحث باختيار هذه العينة اختيارا حرا على أساس أنها تحقق أغراض البحث الذي يقوم به. (عدس وآخرون، 2003: 139)

وتم حصر خصائص عينة الدراسة في جوانب محددة هي: جهة العمل، التخصص، الدرجة العلمية. والذين تم الحصول على موافقتهم على المشاركة وعددهم (33) خبيرا، كما في جدول (1) التالي:

جدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة في الجامعات داخل المملكة وخارجها

عدد أعضاء هيئة التدريس		التخصص والعدد		الدرجة العلمية والعدد	
جهة العمل	العدد	التخصص	العدد	الدرجة العلمية	العدد
جامعات داخل المملكة	20	تقنيات التعليم	10	أستاذ	7
جامعات خارج المملكة	13	المناهج وطرق التدريس	7	أستاذ مشارك	17
		أصول تربية	2	أستاذ مساعد	9
		إدارة وتخطيط	3		
		علم نفس	1		
		الحاسب الآلي	5		
		نظم المعلومات	1		
		تقنية المعلومات والاتصالات	2		
		علوم المكتبات والمعلومات	2		
المجموع	**33**	**المجموع**	**33**	**المجموع**	**33**

إعداد أدوات الدراسة:

اولا: بناء نموذج التصميم التعليمي المناسب لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد.

قامت الباحثة ببناء نموذج التصميم التعليمي Instructional Design Model في البحث الحالي بعد الاطلاع على عدد كبير من نماذج التصميم التعليمي لتصميم المنظومات، وفي ضوء التوجهات العالمية في مجال التصميم التعليمي، وفي ضوء المنحى المنظومي التي انتهت إليها الباحثة في الإطار النظري للبحث، التي اشتقت منه الباحثة نموذج تصميم تعليمي مقترح خاص بالبحث الحالي ولم تتبنى أحد نماذج التصميم التعليمي المختلفة الجاهزة لبناء اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوئها، لأنها لاحظت نواحي القصور التالية:

- بعض النماذج مصممة للبرامج التعليمية التقليدية وليس لبرامج التعليم عن بعد.

- قلة النماذج المصممة للتعليم الجامعي عن بعد.
- غالبية النماذج تتماشى مع نمط التعلم الفردي وليس التعلم الفردي والجماعي.
- بعض العناصر المكونة للنماذج معقدة ويصعب تطبيقها.
- أهملت بعض النماذج عنصـــر بناء بيئة تعليمية تفاعلية حيث تعتبر البيئة التفاعلية أســـاس بناء برامج التعليم الجامعي عن بعد.
- اهتمت بعض النماذج بشرح وتفصيل عناصر معينة مثل التركيز على التصميم دون التركيز على التطبيق والمتابعة.
- لم تفرق بعض النماذج بين التقويم الخاص بالبرنامج والتقويم الخاص بالمتعلم.
- بعض النماذج تهتم بتخطيط وحدة أو موديل وليس تخطيط لبرنامج ككل.

وتم بناء نموذج التصميم التعليمي المقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوء المنحى المنظومي، حيث تضمن النموذج المراحل الأربع الرئيسة للمنحنى المنظومي، ويندرج تحت كل مرحلة رئيسة عدد من المراحل الفرعية الخاصة بهذه المرحلة، كما يلي:

- المدخلات.
- العمليات.
- المخرجات.
- التغذية الراجعة.

بعدها قامت الباحثة بعرضـــه على مجموعة من الخبراء من المتخصـــصـــين في مجال تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس بهدف التأكد من صلاحيته.

وقد عبر الســـادة المحكمون عن آرائهم ووجهات نظرهم حيث كان لها أثر واضـــح وملموس في تعديل محتوى وشـــكل نموذج التصـــميم، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات المطلوبة. وتم عرض الشـــكل النهائي في نتائج الدراسة الحالية.

ثانيا: إعداد قائمة بمكونات اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد.

سار إعداد قائمة بمكونات اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد، كما يلي:

بناء القائمة:

قامت الباحثة بوضع الصورة المبدئية لقائمة مكونات اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد، حيث تضمنت ثلاثة محاور رئيسة، واندرج تحت كل محور عدد من العبارات الفرعية تمثل العبارات الخاصة بهذا المحور، وانتهت الاستبانة بسؤال مفتوح يطلب من المستجيب تدوين ما يراه من مقترحات ومحاور إضافية لم يتم ذكرها.

واحتوت الاستبانة على مقياس ثنائي لتقدير مدى مناسبة العبارة للمحور (مناسبة– غير مناسبة)، ومدى سلامة الصياغة اللغوية (مناسبة – غير مناسبة)، وعمود خاص بإبداء الملاحظات.

وقامت الباحثة بإعداد خطاب افتتاحي يوضح للخبراء موضوع الدراسة، والهدف من هذه الاستبانة، والمطلوب منهم تجاه هذه المحاور مع التركيز على طلب إضـــافة ما يرونه من محاور أخرى، وتدوين ما يرون من ملاحظات، وانتهت الاستبانة بسؤال مفتوح يطلب من المستجيب تدوين ما يراه من معايير إضافية لم يتم ذكرها.

1. **إرسال الاستبانة بقائمة مكونات النموذج المقترح للخبراء:**

قامت الباحثة بإرسال الاستبانة للخبراء، وقد تم ذلك بالبريد المسجل لبعض الخبراء، بينما تم بالبريد الإلكتروني E-mail أو مناولة يدا بيد للبعض الأخر. وحرصت الباحثة على الاتصال بالخبراء عقب إرسال الاستبانة للتأكد من استلامهم لها، والإجابة عن أي استفسارات تتعلق بموضوعها.

2. **تحليل البيانات:**

اهتمت الباحثة بفحص الملاحظات المتكررة، للاستفادة منها في إعادة صياغة المحاور التي وردت بشأنها حسب موضوعية الملاحظات أو تكرارها من قبل أكبر عدد من الخبراء.

ومن جهة أخرى، فقد اهتمت الباحثة بفحص ما ورد في موضوع الاستجابة الحرة بشأن الإضافات التي دونها الخبراء، وذلك للتأكد من مدى مناسبة محاور الاستبانة، وأن كل عبارة من عبارات الاستبانة تنتمي إلى محورها، ودرجة دقة العبارة لغويا، وبذلك يتحقق الهدف من وجودها ضمن فقرات الاستبانة.

وفي ضوء الملاحظات المتكررة لآراء أعضاء هيئة التدريس، تم حذف وإضافة بعض العبارات وإعادة صياغة بعض العبارات. وبعد إجراء كافة التعديلات لاستبانة قائمة مكونات اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد، تم التوصل للصورة النهائية لمكونات النموذج المقترح.

حساب ثبات وصدق الاستبانة:

تم حساب ثبات وصدق الاستبانة كما يلي:

1. **حساب معامل الثبات:**

ولحساب معامل الثبات قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا Alpha لأنه يتناسب مع طريقة تصميم الاستبانة، كما يتضح في الجدولين (2، 3).

جدول (2) نتائج حساب ثبات استبانة مكونات النموذج المقترح لكل محور على حده

المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات
1	0.91	2	0.89	3	0.89

وفي ضوء نتائج معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الثلاثة الرئيسة الموضحة بالجدول السابق، لم يتم حذف أي محور من محاور مكونات اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد، حيث كانت معاملات الثبات مرتفعة في كل المحاور.

جدول (3) نتائج حساب ثبات استبانة مكونات النموذج الكلي

الاستبانة	عدد أفراد العينة	عدد المحاور	معامل الثبات
مكونات اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد	33	3	0.987

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للمحاور الرئيسة مرتفع بلغ 0.98.

2. **حساب صدق الاستبانة:**

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور رئيس والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح جدول (4) نتائج العملية.

جدول (4) نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي الاستبانة مكونات اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معاملات الارتباط	المحور	معاملات ارتباط	المحور	معاملات الارتباط
1	0.89	2	0.80	3	0.79

وفي ضـــوء نتائج جدول (4) لم يتم حذف أي محور رئيس، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل محور رئيس والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1. إجابة السؤال الأول:

ينص الســـؤال الأول للبحث على " **ما معايير الجودة الشـــاملة التي يجب توافرها في نموذج مقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية الســـعودية**" ولإجابة الســـؤال، تم تحديد قائمة بمعايير الجودة الشاملة ، شملت المعايير الرئيسة التالية:

- معيار أهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد
- معيار النظام الإداري
- معيار المقررات الإلكترونية
- معيار الوسائط التعليمية
- معيار نظام الدراسة
- معيار تصميم موقع منظومة التعليم الجامعي عن بعد عبر الإنترنت
- معيار الإشراف الأكاديمي (أعضاء هيئة التدريس)
- معيار أساليب التقويم
- معيار الإعلام والدعاية
- معيار فعالية منظومة التعليم الجامعي عن بعد
- معيار مصادر تمويل منظومة التعليم الجامعي عن بعد

وعند عرض قائمة المعايير على السادة الخبراء أعضاء هيئة التدريس المشاركين أجمعوا على مناسبتها.

وبذلك تبلورت قائمة معايير الجودة الشـــاملة التي يجب توافرها في منظومة التعليم الجامعي عن بعد التعديلات اللازمة بناء على اقتراحات الخبراء أعضـــاء هيئة التدريس المشـــاركين وتوجيهاتهم، وشـــملت على أحد عشـــر محورا بحيث يشكل كل محور معيارا رئيسا من معايير الجودة الشاملة في منظومة التعليم الجامعي عن بعد، ويندرج تحت كل معيار رئيس عدد من المعايير الفرعية الخاصة بهذا المعيار، كما يلي:

معايير الجودة الشاملة المقترحة
التي يجب توافرها في نموذج مقترح
لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد
في جامعات المملكة العربية السعودية

1. أهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد:

أولا : الأهداف العامة : تتوافق الأهداف العامة لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد مع :

1- حاجات المجتمع.
2- طبيعة المناهج الدراسية الإلكترونية.
3- طبيعة الطالبات.
4- الاتجاهات العالمية الحديثة التي تأخذ بها الجامعات الافتراضية العالمية.
5- التقنية المستخدمة في التعليم الافتراضي.

ثانيا: الأهداف السلوكية الخاصة لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد:

1- اتسام الأهداف بالمرونة بحيث تسمح بإدخال التعديلات.
2- اتسام الأهداف بلغة دقيقة واضحة يسهل قياسها.
3- نبع الأهداف من الاحتياجات التعليمية الخاصة بالطلاب.
4- اتسام الأهداف بالقابلية للتحقق من خلال البرامج والخطط التعليمية.
5- مراعاة الأهداف للخبرات السابقة للطلاب.
6- تضمن الأهداف مستويات إدراكية معرفية عليا: (تنمية التفكير الناقد، تنمية التفكير الابتكارى، ..)
7- اتسام الأهداف بالاتساق فيما بينها.

النظام الإداري:

1- وجود هيكلة إدارية تلبي متطلبات العمل الإداري وأعبائه الحالية والمستقبلية.
2- وجود مجلس لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد متفهم ومتعاون ومؤهل لتحقيق الأهداف المنشودة.
3- وجود خبرات سابقة لدى العاملين الإداريين في مجال العمل الإداري.
4- تنظيم برامج تدريبية متنوعة لرفع كفاءات العاملين ومهاراتهم.
5- تحديد الوصف الوظيفي والمهام والصلاحيات لكل موقع إداري تجنبا للتدخلات في الصلاحيات.
6- تنظيم لقاءات دورية بين العاملين في المجال الإداري لطرح مشكلاتهم ومقترحاتهم للإجابة عن تساؤلاتهم.
7- تعريف الطلاب قبل التحاقهم بمنظومة التعليم الجامعي عن بعد بمعلومات عن النظام كاملا.
8- توافر السرية الكاملة لسجلات الطلاب، التي توضح كافة المعلومات.
9- إعلان سياسة منظومة التعليم الجامعي عن بعد بوضوح.
10- وجود الأنظمة واللوائح المنظمة لجميع الأعمال.

2. المقررات الإلكترونية:

1- ترتبط المقررات الإلكترونية بالأهداف العامة والخاصة لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد.
2- تحديد الهدف من المقرر الإلكتروني.
3- تصميم المقررات الإلكترونية بناء على حاجات الطلاب.
4- تحديد طريقة التفاعل.
5- التوازن بين المقررات العامة، ومقررات الاختصاص.
6- تحديد متطلبات دراسة المقرر (المهارات الحاسوبية، والمتطلبات الفنية).
7- تحدد عناصر المقرر الإلكتروني.
8- تنظيم المعلومات وفق صيغة الوسائل الفائقة Hypermedia Form.
9- تنمي المقررات الإلكترونية قدرات الطلاب واستعداداتهم.
10- توافق بناء المقررات الإلكترونية مع معايير سكورم العالمية المعتمدة:
- تحليل المقرر الإلكتروني (قراءة المحتوى، دراسة المتلقي، معرفة إمكانيات البيئة، معرفة الأهداف).
- تصميم المقرر الإلكتروني (تصميم المحتوى التخطيطي ويشمل: تحديد الأهداف، جمع الموارد وتحديد وسائل التعليم، تحديد ترتيب وتدفق المحتوى، تحديد طريقة التقييم).
- تطوير المقرر الإلكتروني (تأليف المحتوى حسب ما تقرر في مرحلة التصميم وهذا يشمل: جمع وإنتاج الصور والفيديو والتمارين التفاعلية والتمارين الذاتية وبعد ذلك تحزيم المحتوى).
- تطبيق المقرر الإلكتروني (تركيب المحتوى على نظام إدارة التعلم، التدريب على استخدام النظام).
- تقييم المقرر الإلكتروني (تقييم مدى فعالية وجودة المقرر ويتم ذلك على مرحلتين: بنائي - إحصائي).
11- توافق بناء محتوى المقررات الإلكترونية مع المعايير العالمية المعتمدة.
12- تجزئة محتوى المادة إلى أهداف تعليمية صغيرة، وتشمل:
- تقسيم المحتوى العلمي للمادة إلى أهداف تعليمية صغيرة تسمى كائنات تعليمية.
- الكائن التعليمي ذو هدف تعليمي مميز لا يرتبط بكائنات تعليمية أو يتفرع إلى كائنات تعليمية أخرى.
- تكون الكائن التعليمي من ثلاث أجزاء مرتبطة ببعضها البعض، هي: التعلم – التطبيق- الاختبار الذاتي.
- تهيئة المحتوى (تحويل ملفات الورد إلى ملفات إنترنت HTML ويعطى كل جزء نفس الرقم الذي كان يحمله حينما كان على شكل ملف وورد ومن ثم يحفظ في مجلد HTML الخاص بالمقرر).
- تحزيم المحتوى باستخدام Reload Editor وهو وضع جميع المصادر اللازمة لنشر المقرر داخل ملف مضغوط واحد. هذا الملف المضغوط لا يحتوي على ملفات المقرر فقط بل على ملفات بلغة XML تحتوي على كل ما يتعلق بالمادة كالفهرسة والترتيب لمحتويات المادة وغير ذلك.
- تركيب حزمة المحتوى على نظام إدارة التعلم ويتم استيراد الحزمة بواسطة خاصية الاستيراد .
13- توفر فلسفة تربوية واضحة مثل تبني إحدى نظريات التعلم عند بناء المحتوى.
14- مواءمة الإمكانات المادية لاحتياجات تنفيذ البرامج الإلكترونية على الوجه الأكمل.
15- اتسام اللغة (العربية/ الانجليزية) بالوضوح والسلامة.
16- تحديث الوحدات الدراسية من قبل متخصصين دوريا.
17- اتسام أسلوب كتابة الوحدات الدراسية بمراعاة المعايير: العلمية - الفنية- التربوية.
18- إجراء مراجعة أولية.
19- إرسال المادة العلمية للتحكيم.

20- إجراء مراجعة نهائية.
21- تحليل التغذية الراجعة من قبل الطالبات والتعديل بناء على الملحوظات من أجل تحسين المادة العلمية.
22- تنظيم أوقات (فترات) الإرسال.
23- تأكد صلاحية المقرر الإلكتروني.
24- وجود استضافة ونشر المقرر الإلكتروني.

3. الوسائط التعليمية:

1- ملاءمة الوسائط التعليمية وأهداف البرنامج التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية.
2- ملاءمة الوسائط التعليمية والمحتوى التعليمي.
3- اتسام الوسائط التعليمية بـ:التنوع- الشمول- سرعة توصيل المادة التعليمية للطالبات- توفر تغذية راجعة.
4- معرفة ميزات وخصائص الوسائط الإلكترونية قبل استخدامها، وذلك من أجل استغلال نواحي القوة لكل واحد منها على أفضل وجه.
5- تزويد الطالبات بالمهارات الأساسية لاستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة.
6- وجود تقييم دوري للوسائط التعليمية.

4. نظام الدراسة:

1- توفير قدر من الاستقلال للطالب فيما يخص انتظام ومواعيد ومكان الدراسة.
2- تحديد أسلوب التعليم (تكاملي - تزامني – ولاتزامني).
3- تحديد قائمة بالمصادر التعليمية الإلكترونية لكل مقرر يمكن أن ترجع إليها الطلاب.
4- تحديد المتطلبات من البرامج لمجتمع الطلاب بالتعليم الافتراضي.
5- تحليل نوعية الطلاب المتوقع قبولهم.
6- تحديد عدد الساعات المعتمدة المناسبة لمستوى شهادة البرنامج.
7- تزويد الطلاب بدليل الدراسة لتوضيح مراجع الوحدة الدراسية.
8- تزويد الطلاب بدليل الدراسة لتعريفهم بطبيعة أسئلة الاختبارات وطريقة الإجابة عنها، بالإضافة إلى استخدامها كدليل لمهارات الدراسة.
9- تنظيم مجموعات نقاش وقوائم بريدية للتواصل بين الطالبات والمرشد الأكاديمي لإيجاد التفاعل فيما بينهم.
10- وجود جدول زمني يوضح خطوات تقدم المقرر الدراسي.

5. تصميم موقع منظومة التعليم الجامعي عن بعد عبر الإنترنت:

1- مراعاة المرحلة العمرية للطلاب.
2- ترتبط كل الصفحات بصفحة البداية Home Page بأحد نظم الربط المختلفة منها: التتابع و الشبكة و التسلسل الهرمي وغيرها.
3- تضمين صفحة البداية صورة تعريفية وجدول محتويات.
4- تنظيم التنقل والتوجيه واستراتيجيات البحث.
5- توازن ووضوح صفحة الويب من حيث الصور والألوان والنصوص والربط والرسم.
6- توفر الدعم الفني للموقع Technical Support .
7- توفر صفحة للمواقع الشبيهة و المصادر المعاونة.
8- وجود تباين في صفحة الويب بين عناصر الصفحة حتى تتضح المعلومات.

9- تنظيم المعلومات في صفحة الويب بطريقة تسهل إعداد المعلومات و قراءتها.
10- ربط المعلومات في صفحة الويب بصورة منطقية لتسهيل استعادة المعلومات.
11- سهولة التشغيل والتنقل والبحث داخل موقع الويب.
12- وضوح صيغة بناء الوسائط الفائقة التفاعلية في صفحة الويب.
13- وجود تحكم للطالب بأنشطة التعلم التفاعلية.
14- تحديد طرائق عرض المحتوى في صفحة الويب.
15- وجود تقويم التعلم وتعزيزه في صفحة الويب.
16- استخدام الصوت لتعزيز المنهج وليس كونه ناقلا وحيدا.
17- استخدام الرسوم المتحركة للفت انتباه وتوضيح وتعزيز المنهج.
18- استخدام الفيديو للمساعدة في التعليم والتدريس.
19- استخدام مؤتمرات الفيديو لمساندة التعليم.

6. الإشراف الأكاديمي (أعضاء هيئة التدريس):

1- وجود عدد مناسب من الأكاديميين المؤهلين لاستراتيجيات التعليم الافتراضي.
2- توفر أدلة إلكترونية خاص بهيئة التدريس يتضمن سياسة وإجراءات ترشيح أو اختيار أعضاء هيئة التدريس وتعيينهم وبيان مسؤولياتهم وتقويم عملهم، وكذلك تعويضهم عند الحاجة.
3- توفر ملف إلكتروني خاص بكل عضو هيئة تدريس (متفرغ أو غير متفرغ) معلومات كاملة عن مؤهلاته وجدول عمله، وعنوانه ..... الخ.
4- وجود الأعداد الكافية من الكوادر المساعدة ومن الفنيين.
5- وجود مصممين للمقررات الإلكترونية ذوي خبرة عالية.
6- توافر برامج تدريبية للتنمية المهنية دورية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
7- وجود تشجيع للطلاب من قبل عضو هيئة التدريس على التعلم الذاتي من جهة والعمل ضمن فريق من جهة أخرى كما يقدم تغذية راجعة مستمرة.

7. أساليب التقويم:

1- توفر دليل شامل للامتحانات يبين درجة الامتحانات.
2- توافق أسئلة الامتحانات بأهداف وحدات المقرر الدراسي.
3- إعداد أسئلة الامتحانات من قبل لجنة خاصة مؤلفة من المشرفين الأكاديميين للمقرر الإلكتروني والمختصين في المادة العلمية.
4- تضمن الامتحانات التعليمات والإرشادات اللازمة لاستخدامها بنجاح وفعالية.
5- تضمن الامتحانات أسئلة لفحص مهارات المعرفة، والفهم، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب.
6- وضوح ودقة أسئلة الامتحانات المطروحة.
7- مناسبة عدد أسئلة الامتحانات للغرض منها.
8- وجود تنوع وتدرج تقييمات المرشدين ومراعاتها للفروق الفردية.
9- استمرارية التقويم للمواد التعليمية في ضوء معايير ثابتة بغرض تطويرها وتحسينها.
10- تقويم تكلفة وعائد برامج التعليم الافتراضي.
11- وجود استخدام لمختلف أساليب تقويم التعليم الافتراضي وهي:
12- المشاركة في المناقشات من خلال ساحة الحوار.

13- أداء المهمات والواجبات.
14- إعداد تقرير بعد تحليل بعض الموضوعات المختارة.
15- أداء مشروع.

8. الإعلام والدعاية:

1- اعتماد الإعلام والدعاية على حقائق ثابتة.
2- اتسام مواد الإعلام والدعاية بالوضوح والموضوعية.
3- اتسام موظفي الإعلام والدعاية بالكفاءة لحملاتهم الإعلامية.
4- اتسام سياسة الإعلام والدعاية للبرامج بالدقة في التفاصيل حتى تتمكن الدارسة من تحديد اختياراتها الدراسية.
5- تقديم دليل إلكتروني للطلاب عند التسجيل يتضمن (حقوق الطلاب وواجباتهم، الخطط الدراسية لكل تخصص، مصاريف الدراسة ونظام الدفع ...)

9. فعالية منظومة التعليم الجامعي عن بعد:

1- وجود توافق بين أهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد ورسالتها.
2- وجود توافق بين أهداف البرامج الدراسية وبين الرسالة وأهداف للمنظومة.
3- تحقيق أهداف البرامج الدراسية.
4- وجود فاعلية للنظام الإداري.
5- وجود فاعلية للطلاب.
6- وجود فاعلية لأعضاء هيئة التدريس.
7- وجود فاعلية لنظام التقويم.
8- وجود فاعلية للوسائط التعليمية في تحقيق النواتج التعليمية المقصودة.
9- وجود فاعلية للنظام الخاص بالإعلان والدعاية.
10- وجود تقويم (قبلي- بنائي- بعدي) واستخدام النتائج لضمان تعليم جيد وفعال.
11- وجود مكتبة افتراضية تقدم خدمات تعليمية للطلاب.
12- توفر وحدة في منظومة التعليم الجامعي عن بعد للتقويم وضبط الجودة النوعية.
13- وجود قاعدة بيانات في منظومة التعليم الجامعي عن بعد.

10.مصادر تمويل منظومة التعليم الجامعي عن بعد:

1- التأكد من أن الهدف الربحي لا يطغى على الأهداف التربوية.
2- وجود خطة لتأمين الموارد المالية الكفيلة باستمرار عمل المؤسسة التعليمية.
3- وجود خطة لضبط عمليات الشراء والمخزون وكذلك عمليات الإنفاق.
4- وجود خطة لاستثمار المشاريع المساعدة والتي لها عائد مالي لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد.
5- وجود خطة في كيفية تدقيق حسابات منظومة التعليم الجامعي عن بعد سنوياً.

إجابة السؤال الثاني:

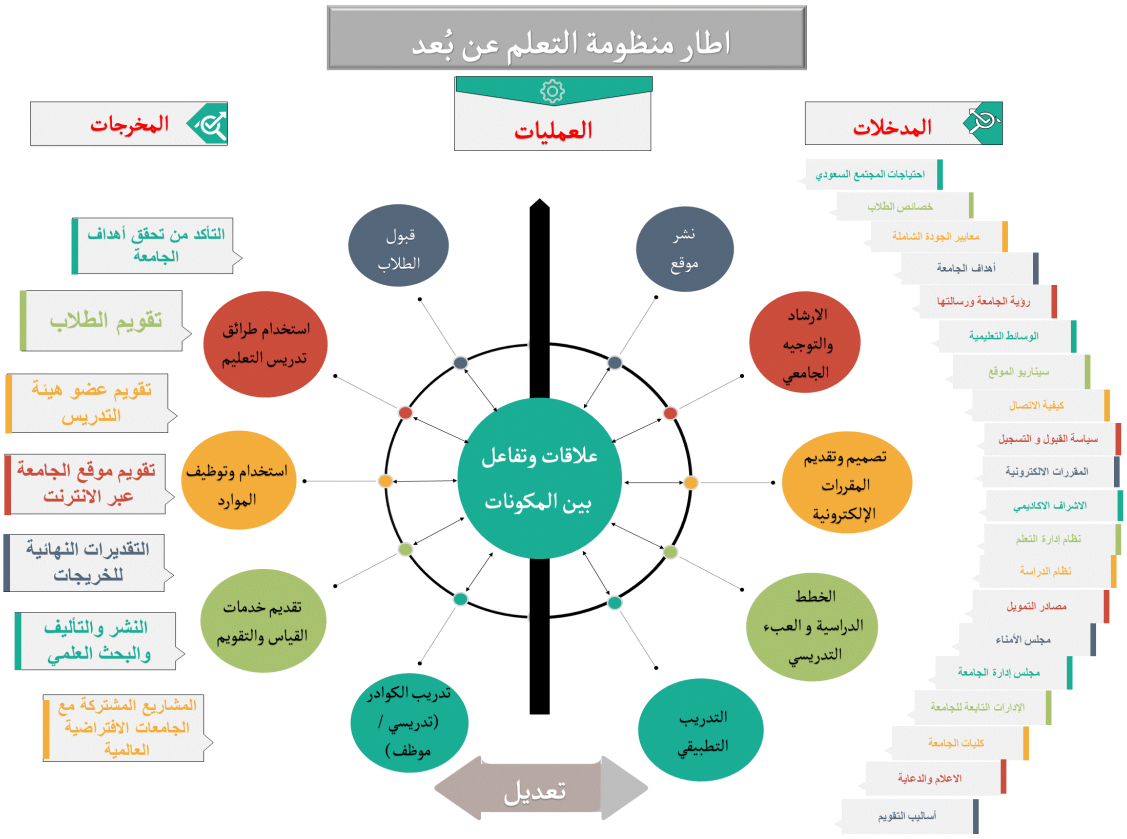
ينص السـؤال الثاني للبحث على " **ما نموذج التصـميم التعليمي المقترح لتصـميم نموذج لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد ؟** " ولإجابة السؤال تم تصميم نموذج منظومي تعليمي، شمل على المراحل الأربع التالية:

- المدخلات.
- العمليات.
- المخرجات.

- التغذية الراجعة.

يبين شـــكل (2) نموذج التصـــميم التعليمي المناســـب لتصـــميم نموذج لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد المقترحة في شكله النهائي تحتوي على أقسام المنظومة الأساسية في شكل شجري تتيح التعرف على أقسام المنظومة الرقمية وتفرعاتها.

شكل (2) نموذج لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد المقترحة وفق أسلوب النظم



2-إجابة السؤال الثالث:

ينص الســـؤال الثالث للبحث على " ما التصـــور المقترح لمكونات النموذج المقترح في ضـــوء المنحى المنظومي؟"

ولإجابة الســـؤال، تم إعداد قائمة بمكونات نموذج لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد ، وعند عرض قائمة مكونات نموذج لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد المقترحة على الســـادة الخبراء أعضـــاء هيئة التدريس أجمعوا على مناسبتها. وفيما يلي تفصيل مكونات النموذج المقترح:

فكرة منظومة التعليم الجامعي عن بعد

يعتبر التعليم العالي في العصر الحاضر من أبرز مظاهر التقدم في المجتمع، حيث أصبح من المسلم به أن تحقيق رغبة أي مجتمع في أن يكون مجتمعاً حضـــارياً متطوراً، يتوقف بالدرجة الأولى على نتائج الجهود التي يبذلها في تنمية موارده البشرية، حيث أن للتعليم العالي بشكل خاص دور بارز فيها.

فالتعليم العالي يهدف أساسا إلى إعداد الكفاءات المؤهلة لتلبية احتياجات برامج التنمية، وتعمل مؤسسات التعليم العالي على تحقيق ذلك من خلال البرامج الأكاديمية التي تقدمها في مختلف التخصصات. وهي في الوقت نفسه يقوم بتعديل وتطوير هذه البرامج باستمرار وفق التطور الدائم الذي تشهده العلوم والمعارف علي الساحة العلمية والفكرية، وبحسب التغير الذي يحدث في احتياجات المجتمعات البشرية، وله دور رئيس في تحقيق الإبداع والابتكار من أجل التعامل مع المشكلات والعوائق التي تواجه مسيرة النمو والتطور في المجتمع، وذلك من خلال البحث العلمي الموجه

لابتكار الحلول العلمية المناسبة لتذليل تلك العوائق والمشكلات، وللتعليم العالي أثر مباشر وغير مباشر على التنمية الاقتصادية للدولة، فهو السبيل إلي إيجاد تغطية احتياجات سوق العمل.

هذا وبقدر أهمية التعليم العالي وقدم بداياته، بقدر الصعوبات والتحديات، التي تواجهه، ومن أبرزها عصر يتسم بالانفجار المعرفي، والثورة العلمية والتكنولوجية، والاتجاه المتزايد نحو استخدام الآلة مما أدي إلي تغيرات في طبيعة المهن في سوق العمل، هذا بالإضافة إلي اتساع دائرة الديمقراطية، وزيادة طموح الأفراد وحرصهم على الحصول على حقوقهم الإنسانية، ومن بينها التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة؛ مما أدي إلي تدفق طلابي كبير لم يتمكن النظام التعليمي من استيعابه نظرا لجمود هذا النظام بأساليبه وطرقه التقليدية.

مما دعي المسئولين والتربويين في جميع دول العالم المتقدم منها والنامي لإجراء البحوث والدراسات وعقد المؤتمرات والندوات للتعرف علي مشكلات التعليم الجامعي، لتقديم المقترحات والتوصيات للعمل علي حل مشكلاته، وتطويره وبضرورة إعادة هيكلة الكليات وإتباع اتجاهات حديثة في التعليم الجامعي كالتعليم عن بعد والتعليم الافتراضي.

ولما كان نظام التعليم العالي يحتل مكانة عظيمة في المجتمع السعودي وإن أهم ما يهدف إليه تنمية عقيدة الولاء لله وخدمة المجتمع وترقية الفكر وتقديم العلم والقيام بدور ايجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي وإيجاد الحلول الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية كما يهدف إلي تلبية احتياجات سوق العمل. لذا فالتعليم العالي في السعودية يسهم إسهاما فاعلاً من خلال قيامه بدوره المتميز في تأهيل الكوادر البشرية (رأس المال البشري) وخدمه المجتمع في نمو الاقتصاد الوطني بشكل عام.

ومما لا شك فيه أن التعليم العالي في السعودية يواجه تحديات المجتمع المعاصر، حيث يعاني التعليم العالي السعودي من أزمات مختلفة تؤثر بشكل قوي على كفاءة وجودة التعليم ومن هذه الأزمات:

زيادة أعداد الطلاب، ونقص عدد أعضاء هيئة التدريس، والبعد المكاني لبعض الجامعات، وزيادة الإنفاق على التعليم دون تحقيق الجودة في مخرجات التعليم، كما أن هناك قصور تحقيق الجودة الشاملة في مخرجات التعليم الجامعي حيث الاهتمام بالكم وليس الكيف، و هذا ناتج من النقص في الإمكانيات والأجهزة والمعدات والمعامل لتدريب المتعلمين في التعليم الجامعي، مما أدى إلى عدم قدرة الجامعات علي ملاحقة التطورات التكنولوجية وفق التطورات العالمية.

وتتضح الصعوبات التي تواجه التعليم العالي والجامعي السعودي في زيادة الطلب مصحوباً بارتفاع مستمر في معدلات الالتحاق والقيد، ومن المتوقع استمرار زيادة الطلب في المستقبل المنظور نتيجة عوامل ومتغيرات ديموغرافية واقتصادية واجتماعية ومؤسسية... لذا يتعين تعزيز الطاقة الاستيعابية لنظام التعليم العالي مع ضمان عدم التأثير السلبي على جودة النظام وكفاءته، ودعم عملية نقل التقنية وتوطينها، وتعزيز الروابط العلمية والثقافية بين المملكة ودول العالم المتطورة تعليميا لتناقل الخبرات العالمية خاصة في التقنية.

وللتغلب على هذه التغيرات والتحديات التي تواجه التعليم الجامعي التقليدي يتطلب وجوب استحداث تغيير هيكلي، وتكوين بدائل غير تقليدية. ومن أهم تلك البدائل غير التقليدية نظام التعليم عن بعد، والذي يساهم بشكل رئيس في مواجهة الرغبات المتزايدة في التعليم العالي والجامعي من قبل الراغبين في متابعة دراستهم الجامعية أومن فاتهم الالتحاق بالجامعات الحكومية النظامية، وكذا من يعملون، أو من يتطلعون إلى الاستزادة.

وبناء على ما سبق ونظراً لأهمية إيجاد بدائل تسهم في حل أمثل للتحديات المتنامية لمستقبل التعليم الجامعي فإن منظومة التعليم الجامعي عن بعد تطمح إلى أن تعمل على سد هذا النقص بتصميم منظومة التعليم الجامعي عن بعد في ضوء معايير الجودة الشاملة بحيث يمكن أن تصل إلى كافة شرائح المجتمع وتراعي الظروف الجغرافية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتحقق أهداف وتطلعات السياسة التعليمية السعودية والتعليم الجامعي والمجتمع والطلاب وأولياء الأمور.

رسالة منظومة التعليم الجامعي عن بعد

إنَّ فكرنا التربوي التعليمي في مختلف المراحل التعليمية، وبخاصة الجامعية منها، نابع عن إيمان وقناعة بأن أخذ العلم والمزيد منه أمر مهم في تقدم البشرية، ورسالة حياتية ضرورية في بناء الإنسان الواعي بمتطلبات عصره، وطموحاته المستقبلية، وإن العلم النافع لا يكتمل، ولا يبلغ تمامه إلا بالعمل الإبداعي والتطبيق العملي الجاد، والاستمرار في الإفادة من الوقت لأجل الوصول إلى مزيد من الحقائق العلمية، ولا يتم ذلك إلا بالتعلم الذاتي والرغبة الشديدة في البحث العلمي، حيث إن التعلم الذاتي هو أساس التعلم الذي يقود طلاب العلم الراغبين فيه إلى مواصلة أخذ العلم والاستزادة منه في جامعات مفتوحة معاصرة، وهم في ميادين أعمالهم الوظيفية، وذلك باستثمار ثورة تكنولوجيا الاتصالات الهائلة، وبخاصة الإفادة من شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت" التي جعلت الجامعات الجديدة أكثر حيوية، وأكثر ديمقراطية في العملية التعليمية الجامعية، وأكثر إمكانية في تطوير رسالتها الأكاديمية، وجعلها صرحاً أكاديمياً مثمراً في التعليم الجامعي عن بعد.

تتلخص رؤية منظومة التعليم الجامعي عن بعد ورسالتها بما يلي:

1. تطبيق فلسفة التعليم/التعلم الالكتروني الشبكي وأساليبه، وفق المستجدات المعرفية والتكنولوجية.
2. منح درجة علمية في تخصصات مرتبطة بحاجات المجتمع السعودي والبلدان العربية.
3. توفير خدمات التعليم/التعلم الالكتروني الشبكي الجامعي للطلاب.
4. توفير بيئة الكترونية تشجع على حرية التفكير والتعبير.
5. توفير البرامج الأكاديمية والتخصصات التي تلبي متطلبات التنمية وحاجات المجتمع ورؤية2030.
6. تطوير المقررات الالكترونية من حيث المحتوى والأسلوب الذي يشجع التعليم/التعلم الالكتروني الشبكي.
7. إضافة برامج وتخصصات جديدة حسب الحاجة.
8. توظيف أعضاء هيئة التدريس المؤهلة والمدربة.
9. تطبيق أحدث التقنيات التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
10. تطبيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وتوفير ما يلزم لذلك من كوادر مؤهلة وأموال وتدريب.
11. تشجيع الأبحاث والدراسات، والإنتاج الفكري والإبداعي عامة.
12. تعاون منظومة التعليم الجامعي عن بعد مع المؤسسات التربوية والاجتماعية محلياً وإقليميا وعالمياً.

أهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد

تنبثق الأهداف المذكورة أدناه من رؤية منظومة التعليم الجامعي عن بعد ورسالتها. وقد صيغت الأهداف بشكل كما يلي:

1. تعميق الالتزام بالفلسفة التي قامت عليها المنظومة والمتمثلة في تطبيق التعليم/ التعلم الالكتروني مع المستجدات العلمية والتكنولوجية.
2. تشجيع الحرية الأكاديمية وحرية التفكير والتعبير ضمن المحافظة على الأخلاق واحترام الآخرين. يلتحق بالمنظومة ومن ثم توظيفها لرفد التنمية وتعميق المعرفة واستمرار تطويرها.
3. تعميق الاهتمام بنوعية الأداء على جميع الصعد ضمن خطة للجودة الشاملة.
4. تأهيل القوى النسائية العاملة التي يحتاجها المجتمع السعودي في ظل التطور الحادث والتغير في سوق العمل والحاجة إلى مؤهلات.
5. تخريج الطالب بمستوى عال من النوعية لكي تمتلك المعارف والمهارات الكافية للاستمرار في التعلم معتمداً على نفسه.

6. توفير التعليم الجامعي أمام كل راغب حيثما كانت ليشمل أكبر عدد من الطلاب.
7. توجيه الدارسين إلى ضرورة الجمع بين العلم والعمل، والإسهام في خدمة مجتمعاتهم.
8. تمكين الراغبين في الدراسة دون تأثير وظائفهم وظروفهم مما يعنى زيادة سنوات الإنتاج في عمر الفرد والتوفير الكبير في الطاقات البشرية والمادية.
9. الإفادة من الخبرات البشرية المتراكمة في ميادين العلم ذات العلاقة بالبرامج التعليمية الالكترونية التي تطرحها منظومة التعليم الجامعي.
10. الاستثمار الأفضل للوقت باستخدام وسائل الاتصال الحديثة.
11. تقديم برامج تعليمية الكترونية لربط العلم بالحياة العملية التنموية في المملكة العربية السعودية.

الهيكل الإداري لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد

- مجلس الأمناء :

1. يتألف مجلس الأمناء من نخبة من الشخصيات الأكاديمية والعلمية المتميزة من ذوي الكفاءة والاهتمام بأهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد، وممثلين للطلاب باختيارهم.
2. العضوية في مجلس الأمناء محددة المدة (2-4 أعوام) وإذا شغر مكان عضو فيه ينتخب المجلس نفسه من يحل محله ممن تتوفر فيه الكفاءة والاهتمام بأهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد.
3. يمارس مجلس الأمناء الاختصاصات التالية:

- الإشراف العام على منظومة التعليم الجامعي عن بعد.
- التأكد من مدى تحقيقها لأهدافها.
- تعيين رئيس مجلس الأمناء ومجلس إدارة الجامعة.

- مجلس إدارة منظومة التعليم الجامعي عن بعد :

1. يتألف مجلس المنظومة من مدير - ووكيل للشؤون القانونية - ووكيل للشؤون الإدارية والمالية – ووكيل للشؤون الأكاديمية (الهيئة المعنية مباشرة بالتحقق من الجودة) - وأمين - وممثل وزارة التعليم العالي.
2. العضوية في مجلس الإدارة محددة المدة (4 أعوام) وإذا شغر مكان عضو فيه ينتخب بديمقراطية مجلس الأمناء من يخلفه من ذوي الكفاءة العلمية والاهتمام بأهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد.
3. يختص مجلس الإدارة بما يأتي:

- رسم السياسة العامة لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد بما يحقق أهدافها المنصوص عليها في هذا النظام.
- متابعة أداء منظومة التعليم الجامعي عن بعد والعاملين فيها في ضوء اللوائح.
- تقويم العملية التربوية في منظومة التعليم الجامعي عن بعد بناء على التغذية الراجعة.
- اعتماد برامجها التعليمية وتحديد التخصصات والدرجات العلمية التي تمنحها.
- تبادل الخبرات والتعاون المحلي والإقليمي والدولي ذو الاهتمام والاختصاص ببرامج منظومة التعليم الجامعي عن بعد من خلال التصديق على اتفاقيات التعاون معها ومذكرات التفاهم بينها وبين منظومة التعليم الجامعي عن بعد.
- إصدار وتعديل اللوائح المنظمة لما يأتي:(القيد والقبول - التقويم والامتحانات - شؤون العاملين – الابتعاث - الشؤون المالية والإدارية - وللمجلس إصدار لوائح أخرى كلما اقتضت مصلحة العمل).
- إقرار الخطط العامة الكفيلة بتوفير الإمكانات لتحقيق أهداف منظومة التعليم الجامعي عن بعد.
- العمل على تنمية موارد منظومة التعليم الجامعي عن بعد واستثمار أموالها.
- العمل على تطوير وتحديث أداء منظومة التعليم الجامعي عن بعد.
- البت في الموضوعات التي يحيلها إليه مجلس الأمناء أو رئيس مجلس الإدارة.

- تعيين مدير ووكلاء وتحديد اختصاصاتهم.
- تشكيل الهيكل الإداري للمنظومة التعليم الجامعي عن بعد.

- سياسة القبول في منظومة التعليم الجامعي عن بعد :

1. يتم قبول الطلاب من مختلف مناطق المملكة ومن أي مكان في العالم دون تمييز.
2. يشترط حصول الطالب المتقدم للقبول معدل (60%)1 فما فوق.
3. يشترط اجتياز الطلاب اختبار الكفاءة التقنية لقياس قدرة المتقدمين على النجاح الأكاديمي.
4. يشترط حصول الطلاب على رخصة ICDL.

الإدارات التابعة للجامعة

إدارة التأليف والترجمة والبحوث العلمية وحقوق النشر والتوزيع

إدارة القبول والتسجيل والعلاقات العامة، ويضم أربعة فرق رئيسة:

القبول
التسجيل
المحاسبة المالية
خدمات الطلاب

إدارة المعلوماتية (تقنية المعلومات) ، ويضم أربعة فرق رئيسة:

إدارة الشبكات
تحليل الأنظمة
تطوير المقررات الالكترونية
الخدمات التقنية والدعم الفني

إدارة الجودة والإعلام، ويضم فرقين::

إدارة الجودة
الإعلام التربوي والعلاقات الخارجية

كيفية التسجيل بمنظومة التعليم الجامعي عن بعد

1. يقوم الطالب بالدخول إلى موقع منظومة التعليم الجامعي عن بعد وملء استمارة التسجيل بالبيانات المطلوبة.
2. يقوم الطالب بإرسال استمارة التسجيل (بالضغط على مفتاح إرسال).
3. يقوم الخادم (Server) الخاص باستقبال استمارة التسجيل وإرسالها إلى بريد منظومة التعليم الجامعي عن بعد تلقائياً.
4. يتم استقبال استمارة التسجيل بواسطة فريق التسجيل بالقسم الإداري، ويتم فحص استمارة التسجيل والتأكد من اكتمال جميع البيانات.
5. إذا تم التأكد من صحة البيانات واكتمالها يرسل للطالب رسالة توضح استلام مكتب القبول لطلبها ويطلب منها إرسال بقية الأوراق والشهادات المطلوبة.
6. بعد استيفاء الطالب لجميع شروط القبول، يظهر اسمه ضمن المقبولين نهائيا في صفحة الكلية المعنية.

[1] النسبة منخفضة تحقيقا لهدف الجامعة توفير التعليم لجميع الراغبين.

7. يتم إنشـــاء بريد إلكتروني خاص بالطالب ويكون موجوداً بالخادم (Server) الخاص بمنظومة التعليم الجامعي عن بعد، وإعطاء الطالب اسم المستخدم وكلمة السر (User Name & Password)

كيفية الاتصال بالأستاذ المشرف ونظام الدراسة وأسلوب التقويم:

كيفية الاتصال بالأستاذ المشرف:

1. تحديد المرشد الأكاديمي على الطالب، وكيفية الاتصال به.. ، ويتم الاتصال بإحدى الطرق الآتية:
   - البريد الإلكترونيe-mail
   - مقابلة عن طريق شبكة الإنترنت NetMeeting
   - محادثة Chatting
   - FTP (File Transmission Protocol)
   - الاتصال الهاتفي عن طريق الكمبيوتر (PC to Phone)
2. يقوم المرشـــد الأكاديمي بإرســـال رســـالة للطالب يوضـــح له كيفية تســـجيل الجدول الدراســـي وتحديد المقررات الالكترونية والتسجيل فيها.

نظام الدراسة:

3. يترك للطالب تخطيط الوقت الذي تحتاجه بما يتلاءم مع احتياجاته ورغباته لإنهاء برامجه الدراســـية ونيل الدرجة ضمن مدة زمنية مخصصة من تاريخ التسجيل لإنهاء الساعات الدراسية المعتمدة، ويستطيع اختصار المدة حسب جهده الدراسي.
4. يختار الطالب الكلية والتخصص الذي يرغب في دراسته، وتتكون الخطة الدراسية لكل تخصص من:
   - مقررات تأسيسية إجبارية لكافة الطلاب.
   - مقررات أساسية لكل تخصص ويتفاوت عدد ساعاتها المعتمدة من تخصص لآخر.
   - مقررات تخصصية ويتفاوت عدد ساعاتها المعتمدة من تخصص لآخر.
   - مقررات اختيارية.
5. حدود التسجيل للفصل: الحد الأدنى: (3مقررات) - الحد الأقصى: (8 مقررات).
6. حذف/ إضـــافة/ انســـحاب: يســـتطيع الطالب حذف أو إضـــافة مقررات بملء نموذج مخصـــص في صـــفحة المقرر وإرســـاله لمنظومة التعليم الجامعي عن بعد في مدى أســـبوعين من بدء الفصـــل- يســـتطيع الطالب تأجيل المقررات المسجلة قبل الامتحانات- يتم غلق باب التسجيل في الفصل الدراسي قبل بداية الامتحانات بشهر.
7. الرسوب والإعادة: إذا رسب الطالب في أي مادة يعطى فرصتين أخريين فقط لإعادة ما رسب فيه.
8. لكل مقرر صفحة الكترونية في موقع منظومة التعليم الجامعي عن بعد وعلى الطالب الدخول إليها ودراسة ما يحب أن تبدأ به من محتوى المقرر، مع متابعة الدراسة عن طريق الاتصال بالأستاذ بالطريقتين المتزامنة وغير المتزامنة.
9. تحتوى صفحة المقرر الكتروني على قائمة بالمصادر التعليمية الالكترونية.
10. تحتوى صفحة المقرر الالكتروني دليل للدراس لتعريفهم بطبيعة أسئلة الاختبارات وطريقة الإجابة.
11. تحتوى صفحة المقرر الالكتروني على مجموعات نقاش وقوائم بريدية للتواصل بين الطلاب والأستاذ لإيجاد التفاعل فيما بينهم بالطريقتين المتزامنة وغير المتزامنة.
12. تحتوى صفحة المقرر الالكتروني على جدول زمني يوضح خطوات تنفيذ المقرر الدراسي.
13. تحتوى صفحة المقرر الكتروني على الدعم الفني للموقع Technical Support .

أسلوب التقويم:

14. بعد انتهاء الطالب من دراسة المقرر يعطي الأستاذ تعليمات وإرشادات أساليب تقويم المقرر.
15. تتضمن أساليب تقويم المقرر استخدام كل أو بعض الأساليب التالية:

- امتحانات الكترونية مهارات المعرفة، والفهم، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب.
- المشاركة في المناقشات من خلال ساحة الحوار.
- أداء المهمات والواجبات، أو إعداد تقرير بعد تحليل بعض الموضوعات المختارة، أو أداء مشروع.

مواصفات طالب العلم

1. يجب أن يكون الراغب في الدراسة طالب علم شغوفاً، وله قدرة على البحث والتعلم الذاتي.
2. يجب أن يكون قادراً على التحدث والكتابة باللغتين العربية والإنكليزية للطالب العربي أو اللغة الإنكليزية لمن لا يجيد اللغة العربية.
3. يجب أن يكون متمكناً من استخدام الكمبيوتر والإنترنت، والاتصالات الحديثة في التعلم.
4. يجب أن يكون قادراً على استيعاب وفهم المذكرات والمحاضرات والدروس التي تقدمها منظومة التعليم الجامعي عن بعد عن طريق الإنترنت والاتصالات الحديثة المتنوعة.
5. يجب أن تكون لديه قدرة على الإبداع ورغبة في الاستكشاف والإفادة من الحقائق العلمية الجديدة.

خاتمة الدراسة

ومن خلال الاستعراض السابق يتضح أن الرؤية المقترحة لنموذج اطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في المملكة العربية السعودية، بمحاوره الثلاث الرئيسة وهي: (معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها/ نموذج التصميم لاطار المنظومة/ مكونات النموذج في ضوء المنحى المنظومي) قد تحقق جودة التعليم عن بعد بمؤسسات التعليم هو أحد أهم الأطروحات التربوية التي ينشدها التربويون في ظل عصر المعرفة مما يجعل عمليتي التعليم والتعلم ترتكز على مجموعة من المبادئ المتوافقة مع فلسفة العصر منها: التعليم المستمر والتعليم القائم على المعرفة.

وإن أهم ما تسعى إليه مؤسسات التعليم هو تطوير النظام التعليمي بما يكفل تحقيق الجودة ويرتبط بثورة التقنية وأنظمة التعليم الإلكتروني.

يمكن للمؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية لأنها تعرض النتائج والتأكيد على ضرورة تفعيل النموذج المقترح لاطار منظومة التعليم الجامعي عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية، وتعزيز مفهوم تصميم التعليم عن بعد لدى المؤسسات التعليمية، وايجاد أساليب علمية في مجالي التعليم عن بعد والتطور التقني.

المراجع

- إبراهيم، حمدي عز العرب (2007). **احتياجات المعلم لتطبيق التعليم عن بعد في الصفوف الدراسية والمعوقات ذات العلاقة**. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا؛ مصر. المجلد الأول، العدد (36)، الصفحات 273-300.
- آل عامر، حنان سالم عبد الله (2013). **متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني**. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (140)، الصفحات 72-120.
- حايك، هيام (2013): "لماذا نحن بحاجة الى البوابات الالكترونية". اكاديمية نسيج، على الرابط: http://blog.naseej.com/2013/05/02/portals

- الحربي، محمد بن محمد أحمد (2014). **استراتيجية مقترحة لتحقيق التكامل بين الأجهزة الأمنية والمؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية**. ندوة العلاقة التكاملية بين الأجهزة الأمنية والمؤسسات التربوية في الوطن العربي.
- الشمري، فواز بن هزاع (2007). **أهمية ومعوقات استخدام المعلمين التعليم عن بعد من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة**. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم المناهج. جامعة أم القرى، مكة المكرمة؛ السعودية.
- الصيرفي، محمد عبد الوهاب (2011). **تصور مقترح لاستخدام المعلم التعلم الإلكتروني (دراسة حالة)**. مستقبل التربية العربية؛ مصر. المجلد الثامن عشر العدد (68)، الصفحات 353-404.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (2015). **دور تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلم من أجل التميز**. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان (برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز)، مصر، الصفحات 279-286.
- العمري، عائشة بليهش؛ آل مساعد، حصة (2018). أثر استخدام بعض انماط المحاكاة الالكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في اكساب معلمات التلميذات ذوت صعوبات التعلم مهارات التطور المهني. مجلة الشمال للعلوم الانسانية بجامعة الحدود الشمالية. المجلد (3) العدد (2) يوليو.
- عيدروس، أسماء بنت علي بن محمد (2009). **تكنولوجيا التعليم أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس.** رسالة التربية؛ سلطنة عمان، العدد (23)، الصفحات 83-90.
- القضاة، خالد يوسف؛ وَ مقابلة، بسام (2013). **تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة**. المنارة، المجلد التاسع عشر، العدد (3)، الصفحات 212- 254.
- محمد، رمضان (2005). **بزوغ علم المستقبل**. مجلة العربي، العدد (559)، وزارة الإعلام؛ الكويت.
- المحيسن، إبراهيم (2005). **المعلوماتية والتعليم**. دار الزمان. المدينة المنورة؛ السعودية.
- منصور، مصطف يوسف (2007). **تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها**. بحث مقدم إلى مؤتمر "الإسلام والتحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين بالجامعة الإسلامية في الفترة: 2-2007/4/3. الصفحات 593- 644.
- الهاشمي، علي مرتضى (2000). **رؤية تربوية ـ معلم المستقبل واستخدام التكنولوجيا.** التربية؛ البحرين، العدد (1)، الصفحات 49-56.

- Hasan, L. (2012).Evaluating the Usability of Nine Jordanian University Websites. 2nd International Conference on Communications and Information Technology (ICCIT). 10.1109/ICCITechnol.2012.6285849. Page(s): 91 – 96.
- Amry, Aicha Blehch, (2018). The Effect of Twitter Activities in a Blended Learning Classroom Guided by Activity Theory on Students' Achievement and Attitudes, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 17 (2).

أثر برنامج رقمي مستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف

الأستاذ / حامد بن أحمد المالكي

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف

hamedw1@hotmail.com

الملخص

هدف البحث إلى معرفة أثر برنامج رقمي مستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف، وتكونت عينة البحث من (56) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس، وطبق الباحث برنامجاً رقمياً لتعلم محتوى الوحدة الأولى لمقرر العلوم بالصف الخامس تضمن ضبط الصف وتحفيز التلاميذ من خلال تطبيق Class Dojo، وإدراج مقطع فيديو كتمهيد للدرس، وتصميم بطاقات يمكن عرضها على الأجهزة الذكية تتضمن المحتوى في هيئة نصوص وصور متنوعة، وبطاقات أخرى تتضمن تنظيم التعلم وتنمية التفكير لكل درس، كما تم تصميم التقويم البنائي باستخدام كل من برنامج PowerPoint، وبرنامج kahoot، كما صمم المحتوى بصيغ رقمية متنوعة عبر برنامج Sway واستخدام الباركود Code كأحد خيارات الوصول للمحتوى المستهدف، كما تم التواصل مع أولياء الأمور عبر تطبيق WhatsApp من خلال الرقم الرسمي المخصص بالمدرسة، واستخدام تطبيق forms في بناء التقويم الختامي، واستخدم اختباراً تحصيلياً (من إعداد الباحث) كما استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA neway)، واختبار (T-Test)، واختبار Scheffe كأسلوب إحصائي لتحليل النتائج، وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي، كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية؛ ما يدل على وجود أثر للبرنامج الرقمي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف .

الكلمات الدالة : البرنامج، الرقمي، تجهيز المعلومات، التحصيل، تلاميذ، الصف الخامس.

الفصل الأول

(مدخـل البحث)

مقدمة

تسعى بلادنا من خلال التعليم لاستثمار طاقات تلاميذ اليوم لإعدادهم لمجتمع الغد، ورسم صورة مشرقة لمستقبل الجيل القادم عن طريق الاستجابة الفورية المدروسة للتغيرات السريعة والتقدم العلمي والتكنولوجي التي يمر بها عالمنا، فحين أظهرت نتائج الاختبارات الدولية (Timss 2007) لمادة العلوم تدني مستوى طلابنا؛ أحدثت وزارة التعليم تطوراً نوعياً في تعليم وتعلم العلوم من خلال إقرارها تدريس سلسلة كتب العلوم المطورة التي تستند إلى فلسفة المنهجية العلمية في التفكير والعمل؛ إلا أن نتائج طلاب الصف الرابع في الاختبارات الدولية لمادة العلوم في الدورة الخامسة (Timss 2011) أشارت إلى أن المملكة وقعت في المركز(42) من بين (60) دولة، فيما جاءت بالمركز(40) من بين(57) دولة في الدورة السادسة (Timss2015)، ولا يتوقع أن تتحسن كثيراً في الدورة الحالية (Timss 2019)؛ ما يؤكّد سعة الهوة التي تفصل بين طلابنا ونظرائهم في العالم من حيث مستوى تملّك المعارف والمهارت

العلمية، إن تدني مستوى طلابنا في الاختبارات الدولية يجعلنا نبحث عن أصل المشكلة لدينا، والتي تشير لعدة جوانب منها المحتوى وطرق التدريس وتقنيات التعليم وبيئة التعلم وأساليب تقويم الأداء .

وبتحليل محتوى الوحدة الأولى لمقرر العلوم للصف الخامس يتبين كثافة النصوص القرائية للدروس مقارنة بالوقت المتاح للقراءة والتعلم؛ الأمر الذي يؤثر على الفهم العميق لهذه النصوص؛ وفي هذا الإطار تؤكد الملا (1987: 128) "أن للتأخر القرائي آثاراً سيئة تمتد إلى ميادين المعرفة الأُخرى، فهو يؤدي إلى تأخر التحصيل الدراسي عامة"؛ ما يبين أهمية تصميم تقنيات تعليمية تدعم المقرر الدراسي وترتبط بوسائط تقنية تساعد التلاميذ على التوازن بين النص والوقت والفهم العميق .

إن الهدف الأساسي للتحصيل الدراسي هو تزويد التلميذ بالمعارف النافعة بصفة شاملة وبطريقة متدرجة تنمي شخصيته وتعتني بجسده وتجعله يكون اتجاهات إيجابية نحو مكونات ببيئته ومجتمعه، ويعرف الظاهر (1999: 50) التحصيل بأنه "وسيلة منظمة تهدف لقياس كمية المعلومات التي يحفظها التلميذ، أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة، كما تشير إلى قدرته على فهمها، وتطبيقها، وتحليلها، والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة" .

ولمساعدة الفرد على تنظيم بناءه المعرفي أهتم علماء النفس المعرفي بدراسة كيفية اكتساب الفرد للمعلومات وتجهيزها ومعالجتها، والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها، وهنا برز اتجاه تجهيز المعلومات، حيث يذكر أبو حطب وصادق (2004:282-283) أن اتجاه تجهيز المعلومات قد شمل فريقاً من العلماء ليجمعهم في شبه مدرسة واحدة، وجوهر اهتمامهم لها النظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً عاقلاً مفكراً باحثاً عن المعلومات، ومجهزاً لها، ومبتكراً فيها .

والحديث عن تجهيز المعلومات يجعلنا ننظر إلى إمكانية دمج التقنية في التعليم لتسهيل تعلم التلاميذ وزيادة تحصيلهم بأقل جهد وأسرع وقت، من خلال تقديم مواقف تعلم جاذبة وشيقة تساعدهم على تنظيم تفكيرهم، واستخدام إمكاناتهم العقلية والمعرفية أفضل استخدام .

ويستند الباحث إلى ما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة تناولت أثر البرامج الرقمية في التحصيل الدراسي وما توصلت له من نتائج، حيث يتناول أثر برنامج رقمي مستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الوحدة الأولى من مقرر مادة العلوم للعام الدراسي1441ه، استشعاراً منه لدوره في دعم البجهود وزارة التعليم في التعرف على التحديات التي تواجه التعليم، وإيجاد الحلول اللازمة لها.

مشكلة البحث

إن إقبال الجيل الجديد على استخدام التقنية جعل المؤسسات التعليمية تسرع عمليات دمج التقنية في التعليم، وفي هذا الإطار يشير الملحم (2008: 30) إلى "أن دخول التقنيات الحديثة كافة مجالات حياتنا، استوجب ضرورة العمل على إعداد أطفالنا للتعايش مع معطيات هذا العصر"؛ الأمر الذي حفز الباحث على بناء برنامج رقمي يهدف إلى تسهيل تعلم محتوى مادة العلوم، ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما أثر استخدام برنامج رقمي مستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم بمحافظة الطائف؟

هدف البحث: معرفة أثر استخدام البرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم بمحافظة الطائف .

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث في كونه قد يفيد في:

أ- **الأهمية النظرية**: يقدم البحث تصوراً يربط بين ثلاثة محاور وهي البرنامج الرقمي واتجاه تجهيز المعلومات والتحصيل الدراسي؛ ما يبرز أهمية توفير محتوى المادة بصور رقمية متنوعة وجاذبة للتلاميذ .

ب - **الأهمية التطبيقية** :

1- قد يفيد البرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم .

2- قد تفيد نتائج البحث في التأكيد على دور البرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات في تحسين الأداء التعليمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

3- قد يمثل البرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات نموذجاً يمكن محاكاته في باقي وحدات مقرر مادة العلوم؛ بما يسهل تعلم التلاميذ .

فروض البحث: يسعى البحث الحالي لاختبار مدى صحة الفرضين التاليين:

1- يوجد أثر إيجابي دال إحصائياً للبرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم .

2- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية التي استخدم معها البرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة .

حدود البحث

1- حدود العينة: تلاميذ الصف الخامس ممن امتدت أعمارهم بين 10.4 إلى 11.6سنة في مدرسة عثمان الثقفي الابتدائية بمحافظة الطائف للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي1440-1441هـ، واختبار التحصيل الدراسي، والبرنامج الرقمي لتعلم محتوى الوحدة الأولى لمقرر العلوم بالصف الخامس الابتدائي طبعة 1441ه(إعداد: الباحث) .

2- الحدود المكانية: ينفذ البحث داخل مختبر العلوم بمدرسة عثمان الثقفي الابتدائية بمحافظة الطائف .

3- الحدود الزمانية: 5 أسابيع دراسية خلال الفترة من يوم الأحد 1441/1/9ه إلى يوم الخميس 1441/2/4ه، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1440-1441هـ .

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث

بناءً على اطلاع الباحث على المفاهيم النظرية للبحث التي سيرد ذكرها في الفصل الثاني يعرف مصطلحات البحث إجرائياً على النحو التالي:

الأثر: يُعرف الأثر إجرائياً بأنه "الفارق الدال إحصائيا بين مجموعتي البحث في متوسط درجات التلاميذ في الاختبار التحصيلي البعدي، والذي يعزى إلى المعالجة التجريبية باستخدام البرنامج الرقمي".

تجهيز المعلومات: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه "مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المتداخلة والمترابطة التي يؤديها التلميذ مستنداً على تنظيم المعلومات في بنيته المعرفية من لحظة انتباهه لمثير ما وحتى صدور الاستجابة النهائية" .

البرنامج الرقمي: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه "تقديم محتوى الوحدة الأولى من مقرر مادة العلوم بالصف الخامس الابتدائي رقمياً عبر الوسائط المتعددة على الأجهزة الإلكترونية المتنوعة وتطبيقاتها وشبكاتها للمتعلم بما يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أقرانه وأسرته سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة" .

التحصيل الدراسي: يعرف الباحث التحصيل إجرائياً بأنه: "محصلة ما تعلمه التلميذ من معلومات وخبرات في الوحدة الأولى لمقرر مادة العلوم بالصف الخامس الابتدائي بعد زمن محدد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار تحصيلي".

الفصل الثاني

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: تجهيز المعلومات

المفاهيم الأساسية في تجهيز المعلومات

1- التجهيز: يعرف حسانين (30:1991) التجهيز بأنه "سلسلة العمليات المتتابعة والتي تحدث داخل ذهن الفرد منذ تقديم معلومات المهمة وحتى إصدار الاستجابة" .

2- المعلومات: يعرف البنا (22:1996) المعلومات بأنها "تلك البيانات التي تم إخضاعها للمعالجة وعمليات التجهيز لتصبح في شكل أخر أكثر نفعاً لمستخدمها في اتخاذ قرار معين إزاء حل مشكلة معينة باعتبارها ناتجاً للعمليات العقلية التي تمت على البيانات" .

3- تجهيز المعلومات: يذكر الشرقاوي (68:2003) أن اتجاه تجهيز المعلومات يساعد على تكوين أنموذج فعال لدراسة تتابع الإجراءات والعمليات التي تحدث منذ تعرض الفرد للمثير، وحتى ظهور الاستجابة، حيث ينظر لكل عملية عقلية على أنها إجراء ناتج عن المعلومات التي يتم التوصل إليها من الإجراءات السابقة داخل هذه العملية، أو من المثيرات ذاتها .

ويعرف الباحث تجهيز المعلومات إجرائياً بأنه "مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المتداخلة والمترابطة التي يؤديها التلميذ مستنداً على تنظيم المعلومات في بنيته المعرفية من لحظة انتباهه لمثير ما وحتى صدور الاستجابة النهائية " .

أسس تجهيز المعلومات

يشير الشرقاوي (71:2003-73) إلى أن نظرية تجهيز المعلومات لدى الإنسان تعتمد على الأسس التالية:

1- إمكانية إخضاع العمليات العقلية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستثارة في أية مرحلة، وعند أية مستوى في الجهاز العصبي .

2- إن الاستجابات الإدراكية ليست مجرد ناتج فوري للمثير، ولكن تمر بعدة مراحل أو عدة عمليات جزئية كل منها تستغرق فترة زمنية معينة، إما في التنظيم، أو في التحويل إلى عملية أخرى .

3- عملية تجهيز المعلومات تحكمها قنوات التجهيز، ومحتوى معلومات المثير الذي يتعرض له الفرد، والخبرات التي قد تكون موجودة لديه وحالته النفسية أثناء ظهور المثير.

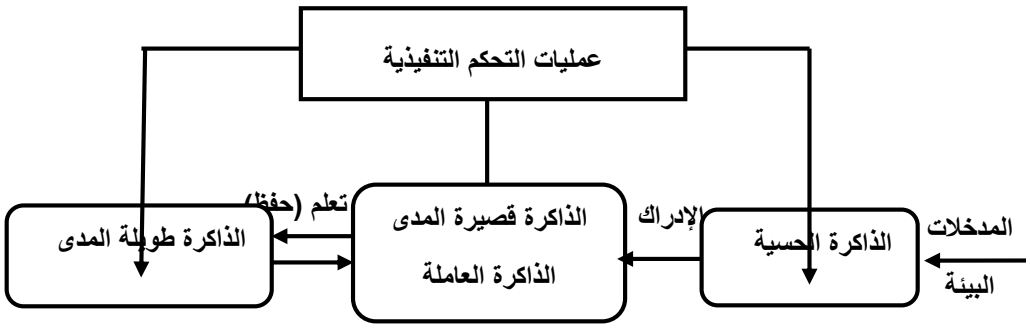
4- من الصعب دراسة وتحليل أية عملية عقلية بدقة مستقلة عن عمليات الذاكرة الأخرى .

5- هناك مجموعة من الإجراءات العقلية تسمى مراحل التكوين والتناول العقلي (التجهيز العقلي للمعلومات)، والتي يتبلور عنها عدة عمليات تحدث مرحليا في البناء المعرفي للإنسان، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة .

نموذج معالجة المعلومات للذاكرة

يذكر البيلي وقاسم والصمادي (227:1997) أن هذا النموذج ينظر إلى عقل الإنسان باعتباره مستقبلاً للمعلومات ومعالجاً لها، ويشبهه في ذلك الحاسوب، فالعقل البشري يستقبل المعلومات ويجري عمليات عليها، ويجري تعديلات على شكلها ومضمونها، ويخزنها ويستدعيها عند الحاجة إليها، ويعمل النظام بأكمله بواسطة عمليات التحكم التي

تحدد كيف ومتى تنسـاب المعلومات خلال نظام المعالجة، ومتى تنسـاب المعلومات خلال نظام المعالجة، والشـكل (1) يوضح نموذج معالجة المعلومات للذاكرة:



شكل (1) نموذج معالجة المعلومات للذاكرة . عند البيلي وآخرون (227:1997)

مراحل تجهيز المعلومات: يلخص الميهي (98:2002) مراحل تجهيز المعلومات فيما يلي:

1- الإحساس: وعي المتعلم وانتباهه بأن مثيراً جديداً ظهر في الموقف التعليمي.
2- التعرف: يتعرف المتعلم على خواص هذا المثير ومعناه .
3- التمثيل:التعبير عن المثير بصورة أخرى (خرائط مفاهيم، أو رسوم تخطيطية، أو بيانية).
4- اختيار الاستجابة: بإصدار استجابة ملائمة للمثير، والشكل (2) يوضح هذه المراحل:

المثير	الإحساس	⇦	التعرف	⇦	التمثيل	⇦	اختيار الاستجابة	الاستجابة

شكل (2) مراحل تجهيز المعلومات . (في الميهي، 98:2002)

المبحث الثاني: الذاكرة

يشـير أبو حطب؛ وصـادق (575:2004) إلى أنه عند تناول تنمية الذاكرة يمكن الإشـارة إلى الذاكرة الوظيفية التي تؤدي دوراً فعالاً في تكيف الإنسان وحل مشكلاته .

ويعرف أحمد (17:2005) الذاكرة بأنها "نظام معقد يتضـمن مجموعة من الأنظمة الفرعية (نظام الذاكرة الحسـية، والذاكرة قصـيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى)، ويعتمد على عمليات أسـاسـية تتمثل في تشـفير المعلومات، والاحتفاظ بها، ثم التعرف عليها أو استدعائها عند الحاجة إليها، وتمثل محور النشاط العقلي المعرفي" .

أنواع الذاكرة :

أولاً :الذاكرة الحسية

يرى أبو حطب؛ وصادق (2004:577-578) أن الذاكرة الحسية تمثل العملية المسئولة عن التسجيل الحسي، والتي من خلالها تدخل المعلومات إلى منظومة تجهيز المعلومات، ويوجد بالطبع مسجل حسي لكل وسيط حسي، إلا أن البحوث ركزت على ذاكرة المعلومات البصرية، وذاكرة المعلومات السمعية.

ويلخص العتوم (2004:123-124) أهم خصائص الذاكرة الحسية :

1- تعمل على تنظيم تمرير المعلومات بين الحواس والذاكرة القصيرة حيث تسمح بنقل حوالي 4-5 وحدات معرفية في الوقت الواحد .
2- تخزن المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا يتجاوز ثانية واحدة بعد زوال المثير الحسي .
3- لا تقوم بأية معالجات معرفية للمعلومات .

ثانياً : الذاكرة قصيرة المدى

يذكر الشرقاوي (2003:171-172) أن الذاكرة قصيرة المدى تعتبر بمثابة عملية تخزين للمعلومات الواردة إليها من المثيرات التي يتعرض لها الفرد في المواقف السلوكية المختلفة للاستفادة منها في المواقف التالية، وهي عملية محدودة في إمكانياتها.

ثالثاً: الذاكرة العاملة

وهي الذاكرة التي تتعامل مع المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى من خلال مضاهاتها بما هو مختزن في الذاكرة طويلة المدى ومن ثم تجهيزها ومعالجتها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتغيير البنية المعرفية في الذاكرة طويلة المدى .

يشير البنا (1996:132) إلى أن الذاكرة العاملة احتلت مكاناً خاصاً ضمن مكونات نماذج تجهيز المعلومات في الذاكرة وحل المشكلة وعمليات التفكير، باعتبارها المجهز والمعالج الفعلي للمعلومات الواردة للفرد من البيئة الخارجية أو من داخله .

ويذكر وونق (Wong,1998:177) أن الذاكرة العاملة تمثل مكوناً من مكونات النموذج المعرفي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وتؤثر تأثيراً حيوياً في الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات وابتكار المعلومات الجديدة، من خلال التركيز المتزامن على كل من متطلبات التجهيز والتخزين، حيث تعمل على تحويل المعلومات من وإلى الذاكرة طويلة المدى .

رابعاً: الذاكرة طويلة المدى

وهي الذاكرة التي تختزن فيها المعلومات لفترات زمنية طويلة قد تمتد على مدى عمر الإنسان كله، ويعمل نظام التشفير الذي يعتمد على الفهم بتحويل المعلومات إلى نسق أكثر معنى وأفضل تنظيماً، حيث يتوقف على هذه العملية النجاح أو الفشل في بقاء المعلومات في الذاكرة طويلة المدى .

ويذكر العتوم (2004:129-130) طرق ترميز المعلومات في الذاكرة الطويلة:

1- ترميز المثيرات بطريقة صوتية وفقاً لمنطوق الكلمات أو الأعداد أو الرموز أو الأصوات الناتجة عنها.
2- ترميز المعلومات وفقاً لشكلها البصري، على هيئة سلاسل من الصور التي تحدد المثير.
3- ترميز المثيرات حسب معانيها .

وبعد استعراض أنواع الذاكرة يستخلص الباحث ما يلي:

1- تعتبر الذاكرة الإنسانية محور النشاط العقلي المعرفي وتقوم عليها كافة الأنشطة العقلية .
2- يستحيل إنجاز أية مهمة، أو القيام بأي نشاط حركي أو عقلي أو انفعالي في غياب الذاكرة .
3- اختلاف سعة المخازن الثلاثة للذاكرة، فهي كبيرة في المسجل الحسي، وصغيرة ومحدودة في الذاكرة قصيرة المدى، ولا حدود لها في الذاكرة طويلة المدى .
4- تختلف مخازن الذاكرة فيما بينها من حيث استمرار وبقاء المعلومات فيها ، فبينما تمتد لأعوام في الذاكرة طويلة المدى، فيما لا يتجاوز (30) ثانية في الذاكرة قصيرة المدى، ويقل حتى يصل إلى جزء من الثانية في الذاكرة الحسية .
5- التدريب والممارسة واستخدام بعض الاستراتيجيات يساعد على زيادة سعة الذاكرة، وبالتالي بقاء المثير داخل الذاكرة طويلة المدى .

مراحل عمل الذاكرة :

1- التشفير

يشير أبو حطب (292:1986) إلى أنه يقصد بالتشفير العرض المبدئي للمعلومات في الذاكرة .

2- التخزين

تشير لندا ل دافيدوف (330:1983) إلى أن الإدراك، والتعلم، وحل المشكلات عمليات تتطلب القدرة على تخزين المعلومات .

3- الاسترجاع

يرى العتوم (117:2004) أن الاسترجاع "يتمثل في ممارسة استدعاء أو تذكر المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة " .

المبحث الثالث: خصائص نمو الطفولة المتأخرة (9-12سنة)

يلخص زهران (2001: 264-286) أهم خصائص نمو مرحلة الطفولة المتأخرة كما يلي:

1- **النمو الجسمي:** تصبح نسب الجسم قريبة الشبه بنسب الراشد، وتستطيل الأطراف، ويتزايد النمو العضلي وتستطيل العظام.
2- **النمو الفسيولوجي:** يزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي وتزداد الوصلات بين الأليافالعصبية .
3- **النمو الحركي:** تكون الحركة أسرع وأكثر قوة، وينمو التوافق الحركي وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية .
4- **النمو الحسي:** تزداد دقة السمع، ويزول طول البصر، ويستطيع الطفل ممارسة الأشياء القريبة بدقة أكثر.
5- **النمو العقلي:** تبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرة العقلية العامة، وتنمو مهارة القراءة وتزداد القدرة على التركيز والفهم والتخيل الإبداعي والابتكار، ويزداد مدى الانتباه، وتتضح القدرة على التفكير الناقد.
6- **النمو اللغوي:** تزداد المفردات ويزداد فهمها، ويزداد إدراكه لتشابه الكلمات واختلافها ، وتبرز طلاقة التعبير والجدل المنطقي .
7- **النمو الانفعالي:** يستطيع الطفل ضبط الانفعالات ومحاولة السيطرة على النفس، وتنمو الاتجاهات الوجدانية أكثر من ذي قبل .
8- **النمو الاجتماعي:** يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار، ويكتسب معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، وينمو مفهوم الذات ويزداد الشعور بالمسئولية .

المبحث الرابع: تقنيات التعليم الرقمي

يشير جروان (2011: 175) إلى "تنوع مصادر المعرفة ووسائل نقلها وتدفقها بغزارة، وطغيان المعايير العالمية على المعايير الوطنية، وتنامي الطابع المادي والتقني، وضيق الوقت المتاح للفرد في مواجهة متطلبات الحياة".

ويذكر زيتون (2005: 24) بأن مفهوم التعليم الإلكتروني يعني "تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المتعددة على الحاسب والشبكات الى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى في المكان والوقت والسرعة التي تناسبه، وكذلك التفاعل مع المعلم ومع الآقران سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة" .

ويعرف الباحث البرنامج الرقمي إجرائياً بأنه "تقديم محتوى الوحدة الأولى من مقرر مادة العلوم بالصف الخامس الابتدائي رقمياً عبر الوسائط المتعددة على الأجهزة الإلكترونية المتنوعة وتطبيقاتها وشبكاتها للمتعلم بما يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أقرانه وأسرته سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة" .

التقنيات الرقمية

تعدد الأجهزة الذكية وتنوعت الشركات المصنعة لها، ومن هذه الأجهزة التي يمكن استخدامها في عملية التعلم: (جهاز الهاتف الذكي Smart phone- الأيباد –الأيبود- الكمبيوتر الشخصي المحمول- الكمبيوتر المحمول لوحي Laptop Tablet الذاكرة المتنقلة ومنها USB Drive- قارىء الكتاب E-Book Reader)، الشاشات والسبورات التفاعلية .

المبادئ التربوية والنفسية التي توفرها البرامج الرقمية:

1- التعزيز: ويقدم بعد القيام بالعمل لزيادة احتمال حدوثه بالمستقبل، ويؤدي تراكمه إلى إثارة دوافع تعلم التلاميذ، ويشير القلا (184:1984) إلى أهمية زيادة السلوك المعزز وتقويته بعد الاستجابة بشكل مستمر أو متقطع، وإعطاء جداول التعزيز أهمية كبيرة في ضبط سلوك المتعلم .

2- التكرار: يذكر الحيلة (1999: 60) أن التكرار يعني إعادة التعليم والتعلم في مواقف جديدة مع الاحتفاظ بعناصر الموقف الكلي، ويكون في أفضل صوره عندما يكون التكرار ذو معنى ويتم بالممارسة مع الربط بالتعلم السابق والتهيئة للتعلم اللاحق .

3- تعدد مصادر التعلم: لمراعاة تمايز أساليب تعلم التلاميذ وما بينهم من فروق فردية .

4- تنظيم المحتوى: حيث يبدأ بالتهيئة ثم يعرض المفردات والمفاهيم ويدعم التعلم بالأمثلة والعروض التفاعلية التي تجعل التلميذ نشطاً ومشاركاً فيها .

مميزات التعلم الرقمي:

يذكر إبراهيم (2016: 122) أن من أهم مميزات التعليم الرقمي سهولة الاستخدام لكافة الأطراف، وتعدد مصادر التعلم التي يوفرها، كما أنه يعطي فرصة الإبداع والابتكار للمعلم والمتعل

مبررات استخدام الأجهزة الذكية في التعليم:

تشير العزام (2017: 10-11) إلى أن هناك عدة مبررات أدت لاستخدام وتوظيف الجهاز الذكي في عمليه التعليم والتعلم أهمها:

- النمو المتزايد في استخدام الأجهزم الذكية في العالم، وتطوير برامج وتطبيقات تعليمية يمكن تثبيتها والتعامل معها بسهولة.
- الأجهزة الذكية توفر نظام ادارة العملية التعليمية والمحتوى التعليمي من خلال نظام يسمح للمعلمين بالتواصل مع الطلاب وتقديم المواد التعليمية لهم وتقويم تعلمهم وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم بسهولة .
- يمكن من خلال التعلم بالأجهزة الذكية تخزين كم كبير من المعلومات والاستمتاع باللعب .

المبحث الخامس: التحصيل الدراسي

يعرف عبادة (2001: 146) التحصيل بأنه "ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيلـه للمواد الدراسية"، ويذكر أبو علام (1987: 53) أن "التحصيل الدراسي يلعب دوراً كبيراً في عملية تشكيل التعلم وتحديده"، كما يذكر العلايلي (1963: 517) أن "التحصيل- النيل والاكتساب، والتمتع بحظ غير يسير من المعارف، ويستعمل نفسيا للدلالة على المهارة المنجزة بعد التدريب والتمرين وعلى القدرة بالفعل" .

ويشير أبو علام (1987: 53) إلى أن "تقويم التحصيل الدراسي يهدف إلى دفع المتعلمين للاستذكار، ومعرفتهم بمدى تقدمهم في التحصيل، ومساعدة المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم المدرسي وتقويم طرائق التدريس المستخدمة" .

ويعرف اللقاني والجمل (1999: 47) التحصيل بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما (اكتسبوه) من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" .

ويعرف الباحث التحصيل إجرائياً بأنه: "محصلة ما تعلمه التلميذ من معلومات وخبرات في الوحدة الأولى لمقرر مادة العلوم بالصف الخامس الابتدائي بعد زمن محدد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار تحصيلي".

ثانياً: الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت تجهيز المعلومات:

هدف ييج (Yeigh,2007) إلى معرفة أثر إمكانية التحكم المُدرك على تجهيز المعلومات، وذلك داخل نموذج وينر (Weiner,1985-1986) للعزو عن التعلم، وتكونت مجموعة البحث من (37) طالباً جامعياً، وتم استخدام أسلوب العزو لتحديد أنماط سمة القابلية للتحكم، وأظهرت النتائج أن سمة قابلية التحكم تظهر أثر وسيط على الطريقة التي يتم بها تجهيز التغذية الراجعة الملائمة للمهمة، كما أن التشفير الانتقائي للمعلومات كان متضمنا قيود التجهيز الكامنة في نظام الذاكرة العاملة .

كما هدف برايكس (Briks,2009) لاستخدام مدخل تجهيز المعلومات لفهم كيفية تأثير العواطف (موجبة، سالبة، محايدة) على سلوكيات البحث عن المعلومات، وتكونت عينة البحث الأولية من (226) طالبا وطالبة من قسم علم النفس بجامعة Akron بأمريكا، وأظهرت النتائج أن المشاركين في مجموعة العاطفة السالبة أعطوا درجات – تقديرات – أقل للمتقدم للوظيفة، كما كانوا أقل احتمالا بتزكية المتقدم للوظيفة للعمل في الوظيفة المتقدم لها عن المشاركين في مجموعة العاطفة الموجبة .

وأجرى المعشني (2009) دراسة للتعرف على أثر تفاعل إستراتيجيتين لتجهيز المعلومات مع أسلوب التعلم في الدافعية الذاتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وتكونت مجموعة الدراسة من (56) طالباً، واستخدم جلسات التدريب على إستراتيجيتي التنظيم واستثارة الفهم وتوصلت الدراسة إلى أن للتدريب على إستراتيجيتي التنظيم واستثارة الفهم تأثيراً كبيراً في الدافعية الذاتية لدى التلاميذ، وإلى عدم وجود تفاعل بين الإستراتيجيتين وأسلوب

التعلم المفضل في درجة تأثيرهما في بعد الاستمتاع بالتعلم، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين في الاستمتاع بالتعلم وذلك لصالح مجموعة إستراتيجية التنظيم .

كما أجرى بايت وتارميز (Bayat,&Tarmiz,2010) بحثاً لقياس استراتيجيات تجهيز المعلومات وأداء حل المشكلة في الجبر لدى طلاب الجامعة، وتكونت مجموعة البحث من (60) طالباً، وطُبق على المشاركين استبيانا يتكون من (18) عبارة وذلك لقياس أثر استخدام استراتيجية معرفية لتجهيز المعلومات لحل المشكلات الجبرية، واختباراً لحل المشكلة يتضمن مشكلات وذلك لقياس الأداء في حل المشكلات الجبرية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الأداء في حل المشكلة واستخدام استراتيجية معرفية لتجهيز المعلومات .

وأجرى كوبمان (Koopman,2011) بحثاً هدف إلى التعرف على العلاقة بين التوجه للهدف واستراتيجيات تجهيز المعلومات ونمو المعرفة المفاهيمية لدى طلاب التعليم الثانوي، وتكونت مجموعة البحث من (719) طالبا من طلاب المرحلة االثانوية، واستخدم الباحث استبيان التوجه نحو الهدف، وقياس استراتيجيات تجهيز المعلومات، وأظهرت النتائج أن تفضيل الطلاب لأهداف التمكن والأداء أثر بشكل موجب على تفضيلاتهم لاستخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات العميقة والسطحية، ولم توجد علاقة بين تفضيلات الطلاب للاستراتيجيات العميقة للتجهيز ونمو المعرفة المفاهيمية .

ثانياً: دراسات تناولت التحصيل الدراسي:

أجرت مها فاضل (2008) دراسة للتعرف على أثر أستراتيجية الملخصات القبلية على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، وبلغت عينة الدراسة (74) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي .

وأجرى البلوي (2009) دراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي لتحسين فاعلية الذات وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وتكونت مجموعة الدراسة من (80) طالباً، واستخدم الباحث مقياس فعالية الذات العامة، ومقياس مهارات حل المشكلات، ودرجات الطلاب التحصيلية، والبرنامج التدريبي المقترح لتنمية فعالية الذات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق في التحصيل الدراسي بين المجموعة (الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

كما أجرت حنان الزين (2015) دراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتكونت العينة من (77) طالبة من كلية التربية في تخصص التربية الخاصة والطفولة المبكرة، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيليا، وأظهرت النتائج فاعلية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي للطالبات .

ثالثاً: دراسات ربطت بين البرامج الرقمية والتحصيل الدراسي:

هدف جيسفاند (Ghiasvand,2010) إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي في ضوء مدخل تجهيز المعلومات وكذلك مقارنة استراتيجيات التعلم بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وتكونت مجموعة البحث من (501) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وطبق الباحث على المشاركين مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار، وأظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي التحصيل يستخدمون استراتيجيات معرفية وميتامعرفية أكثر من الطلاب منخفضي التحصيل، كما أن استخدام الإناث لاستراتيجيات التعلم والاستذكار أكثر من الذكور، ولم توجد فروق بين الصفوف المدرسية في استخدام استراتيجيات التعلم والاستذكار.

وبحث آل دكين (2014) أثر استخدام المعامل الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد بمقرر الكيمياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً واختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وبحث السقا وأخرون (2018) أثر تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الأحياء، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً، واستخدم الباحث اختباراً موضوعياً في درس الأنسجة في مادة الأحياء وبطاقة تحليل المحتوى، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية .

كما أجرى ألطف (2019) دراسة لمعرفة أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً جامعياً، وأظهرت النتائج أن استخدام الأجهزة الذكية في تدريس المقررات الجامعية يزيد من التحصيل الأكاديمي واتجاه الطلاب نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم، وأنه يمكن إعداد تطبيقات فعالة للمقررات الدراسية .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراســـات الســـابقة التي اطلع عليها الباحث من حيث أهدافها والعينات المشـــاركة فيها والأدوات التي استخدمت في تنفيذها وما توصلت له من نتائج، ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:-

1- صياغة أسئلة وفروض البحث الحالي .
2- بناء وتصميم أدوات الدراسة بما يتلائم مع العينة المستهدفة والهدف من البحث .
3- إعداد أدوات البحث وضبطها في صورتها النهائية .
4- اختيار عينة البحث في ضوء الأعداد التي استخدمتها الدراسات السابقة .
5- تحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه التلاميذ في استخدام البرنامج الرقمي .
6- تصميم إجراءات تنفيذ البحث .
7- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج ومناقشتها وتفسيرها .
8- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث

الفصل الثالث

(إجراءات البحث)

منهج البحث

بعد اطلاع الباحث على بعض المراجع التربوية في البحث، استخدم المنهج شبه التجريبي، والذي يهدف للتعرف على أثر استخدام المتغير المستقل (البرنامج الرقمي) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف، حيث تم تطبيق البرنامج على عينة البحث، وفي هذا الإطار يشير العساف (٢٠٠٣: 304) إلى "أن علماء المنهجية في البحث رأو أن المنهج شبه التجريبي يلائم الظاهرة الإنسانية التي تمتاز بتعقد المتغيرات المؤثرة عليها، وصعوبة ضبطها" .

مجتمع البحث

طبق الباحث أدوات البحث على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مستهدفاً مساعدتهم على زيادة تحصيلهم الدراسي من خلال البرنامج الرقمي؛ الأمر الذي سيؤثر في تعزيز نواتج تعلمهم من خلال إكسابهم المزيد من المهارات الرقمية التي تساعدهم على التعامل مع يواجههم من مواقف ومشكلات في المناهج المدرسية أو في الحياة العامة .

عينة البحث

اختار الباحث المشاركين في البحث قصديا من مدرسة عثمان الثقفي الابتدائية التي يعمل بها؛ ويرجع سبب الاختيار إلى عدم تفرغ الباحث، ولما وجده من تسهيلات وفرتها قيادة المدرسة، وشارك في البحث (56) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بواقع (28) تلميذاً من الصف 5/أ كمجموعة تجريبية، و(28) تلميذاً من الصف 5/ب كمجموعة ضابطة .

ضبط بعض المتغيرات المتداخلة

[1] المستوى الاقتصادي والاجتماعي: اختار الباحث مجموعتي البحث بشكل قصدي من مدرسة عثمان الثقفي الابتدائية؛ ما يطمئن الباحث إلى التكافؤ الاقتصادي والاجتماعي لعينة البحث، وتم الحكم على الوضع الاقتصادي للتلاميذ بتتبع عمل الأب حسب سجلات التلاميذ كمؤشر للوضع الاقتصادي والجدول رقم (1) يوضح ذلك :

جدول (1) المستوى الاقتصادي والاجتماعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المجموعة	موظف	معلم	عسكري	متقاعد	أعمال حرة	المجموع
التجريبية	5	5	4	3	11	28
الضابطة	5	4	5	2	12	28

يتبين من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، استناداً إلى المهنة التي ينتمي إليها الأب وتمثل شرائح محددة من المجتمع .

[2] العمر:

من خلال تتبع سجلات المدرسة الرسمية وجد الباحث أن متوسط أعمار التلاميذ في المجموعة التجريبة (10،4)، بينما كان متوسط أعمار التلاميذ في المجموعة الضابطة (10,6)، ويتبين من ذلك تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني

[3] القائم بتنفيذ البرنامج:

قام الباحث وهو معلم لمادة العلوم بتطبيق البرنامج الرقمي على المجموعة التجريبية، كما تعامل ذات المعلم مع المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

[4] مكان السكن:

تم تحديد مكان سكن كل تلميذ من خلال تتبع سجلات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2) أماكن سكن تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	يسكنون حي شهار	يسكنون بحي آخر	المجموع
التجريبية	21	7	28
الضابطة	20	8	28

[5] تكافؤ التلاميذ في الاختبار التحصيلي القبلي:

استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من تماثل أو عدم تماثل تلاميذ المجموعتين على متغير التحصيل الدراسي، والجدول التالي (3) يوضح ذلك:-

جدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي.

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحصيلي القبلي	بين المجموعتين	0,166	2	0,083	0,1	غير دالة
	داخل المجموعة	47,787	54	0,583	42	
	الكلي	47,953	56			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" للفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة غير دالة إحصائيا في الاختبار التحصيلي القبلي؛ وبذلك يطمئن الباحث إلى أن أي تحسن يحدث في تحصيل التلاميذ يُعزى لتأثير استخدام البرنامج الرقمي .

أدوات البحث

أولاً: الاختبار التحصيلي (إعداد الباحث):

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ في دروس الوحدة الأولى من مقرر مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي، وتتم الإجابة على الأسئلة عن طريق اختيار البديل الصحيح من أربعة بدائل يتم عرضها على التلميذ .

فوائد الاختبار:

تمثل بنود الاختبار مواقف تعليمية تقيس ما اكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات سلوكية خلال دراسته للمقرر الدراسي؛ مما يعطي للاختبار الصورة الوظيفية .

تصحيح المقياس:

يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، وذلك عندما يضع التلميذ دائرة حول الإجابة الصحيحة، ولا يعطى درجة على الخطأ، أو السؤال المتروك .

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق المحكمين: تم بناء الاختبار في صورته الأولية من (30) سؤالاً، وعرض على السادسة المحكمين، ملحق (3)، وذلك لإبداء الرأي فيه وفقاً لبنود التحكيم التالية:

1- وضوح تعليمات الاختبار لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
2- وضوح المطلوب في كل بند من بنود الاختبار .

3- مناسبة الاختبار لقياس تحصيل الوحدة الأولى من مقرر مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي.
4- صياغة عبارات الاختبار صياغة لغوية صحيحة .
5- ارتباط الاختبار بالتعريف الإجرائي الخاص بالتحصيل الدراسي .
6- ملاءمة مفتاح التصحيح لبنود الاختبار.

والجدول التالي رقم(4) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على بنود اختبار التحصيل الدراسي:

جدول (4) نسب اتفاق السادة المحكمين على بنود الاختبار التحصيلي (ن= 6)

م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق
1	%100	11	%33	21	%100
2	%100	12	%100	22	%33
3	%50	13	%50	23	%100
4	%50	14	%100	24	%50
5	%100	15	%100	25	%100
6	%100	16	%66	26	%100
7	%50	17	%100	27	% 83
8	%100	18	%100	28	%100
9	%83	19	%100	29	%33
10	%83	20	%100	30	%16

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين حول بنود اختبار التحصيل الدراسي امتدت بين 16% - 100% ، وتركزت أرائهم في إعادة صياغة بعض أسئلة الاختبار واستبدال البعض، وأجرى الباحث التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين .

معامل الصعوبة المصحح من أثر التخمين للاختبار :

طبق الباحث الاختبار المكون من (30) بنداً على العينة الاستطلاعية الأولى المكونة من (28) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة أبي سعيد الخدري الابتدائية المجاورة، وبعد تصحيح الاختبار وجد أن معاملات الصعوبة المصححة من أثر التخمين تمتد بين (0,33- 0,81)، ما يطمئن الباحث لتصميم الاختبار في صورته النهائية ملحق (1) من (30) مفردة شاملاً تعليمات الاختبار وطريقة تصحيحه .

تحديد زمن الاختبار:

لحساب الزمن المناسب للاختبار اتبع الباحث الخطوات التالية :

- تطبيق الاختبار على (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة أبي سعيد الخدري الابتدائية المجاورة، مع تنبيههم إلى أن الزمن مفتوح أمامهم لحل أسئلة الاختبار.
- حساب متوسط زمن الاختبار أثناء تطبيقه عن طريق حساب مجموع أزمنة إجابة التلاميذ تقسيم عددهم، حيث بلغ زمن الإجابة (45) دقيقة .

ثبات الاختبار:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية،بتقسيم الاختبار إلى (بنود فردية وبنود زوجية)، حيث وجد أن متوسط درجات المجموعة الفردية في الاختبار القبلي (4,3) فيما بلغ متوسط درجات المجموعة الزوجية (4,5) وكان معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون (٠,65) فيما كان معامل ثبات مجموع الفقرات (0,71) وهي قيمة يمكن الوثوق بها.

ثانياً: البرنامج الرقمي

صمم الباحث برنامجاً رقمياً لدروس الوحدة الأولى من مقرر مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي وعددها (4) دروس، وعرض التصميم في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، ملحق (3)، للتحقق من مناسبته، وأعيد تعديله بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وتصميمه في صورته النهائية ملحق(2).

الهدف العام للبرنامج الرقمي: تحسين أداء التلاميذ في التحصيل الدراسي لمادة العلوم.

مكونات البرنامج الرقمي:

1- **الجانب المعرفي:** ويتمثل في المعلومات والمعارف التي تقدم للتلاميذ .

2- **الجانب المهاري**: ويشتمل على الأنشطة الأدائية التي يقوم بها التلاميذ .

3- **الجانب الوجداني**: من خلال جو المرح والألفة أثناء تطبيق البرنامج .

خطوات بناء البرنامج الرقمي

أ- تحليل محتوى الوحدة الأولى من مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول من العام 1441هـ، والجدول التالي (5) يوضح بعض ملامح محتوى هذه الوحدة:

جدول (5) محتوى الوحدة الأولى من كتاب العلوم الصف الخامس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول) طبعة عام 1441هـ

الوحدة الأولى : (تنوع الحياة)	الفصل الأول		الفصل الثاني	
رقم الدرس	1	2	1	2
عدد صفحات النص القرائي	10	7	5	7
عدد كلمات النص القرائي لأول صفحتين	230	260	240	280
عدد أسئلة (اختبر نفسي)	12	8	6	8
أعلى عدد للكلمات في صفحة واحدة (تقريبا)	195 كلمة صفحة 73			
أدنى عدد للكلمات في صفحة واحدة (تقريبا)	43 كلمة صفحة 43			

ب- الاطلاع على الدراسات السابقة وبناء البرنامج الرقمي وفقاً للخصائص التالية:

1- ضبط الصف وتحفيز التلاميذ من خلال تطبيق Class Dojo .

2- إدراج مقطع يوتيوب للتمهيد لكل درس .

3- تصميم بطاقات لعرض محتوى الدرس في هيئة نصوص وصور متنوعة، وأخرى تتضمن تنظيم التعلم وتنمية التفكير لكل درس.

4- تصميم عرض للتقويم البنائي على برنامج PowerPoint .

5- تصميم عرض للتقويم الختامي على برنامج kahoot .

6- استخدام استبيانات مايكروسوفت forms في بناء تكليفات منزلية لكل درس .

7- عرض المحتوى بصيغ رقمية عبر برنامج Sway ، وإرسالها برابط لأوليا الأمور.

8- استخدام الكود Code في الوصول للمحتوى المستهدف .

9- التواصل مع أولياء الأمور من خلال الرقم الرسمي للمدرسة على تطبيق WhatsApp .

10- توفير التجهيزات اللازمة لتنفيذ البرنامج بمختبر العلوم (جهاز حاسب آلي - أجهزة لوحية مناسبة بعدد المشاركين (قدمت للمدرسة بمبادرة وشراكة مجتمعية) – جهاز داتا شو- شاشة TV) .

عدد الحصص الدراسية المخصصة لتطبيق البرنامج الرقمي:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تم إعداد(12) حصة دراسية بواقع ثلاث حصص لكل درس .

زمن الحصة:

تم تحديد الزمن اللازم لكل حصة دراسية بـ (45) دقيقة .

صدق البرنامج الرقمي:

للتحقق من صـــدق البرنامج الرقمي عرض في صـــورته الأولية على مجموعة من المحكمين، ملحق (3)، وذلك لإبداء الرأي في، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين:

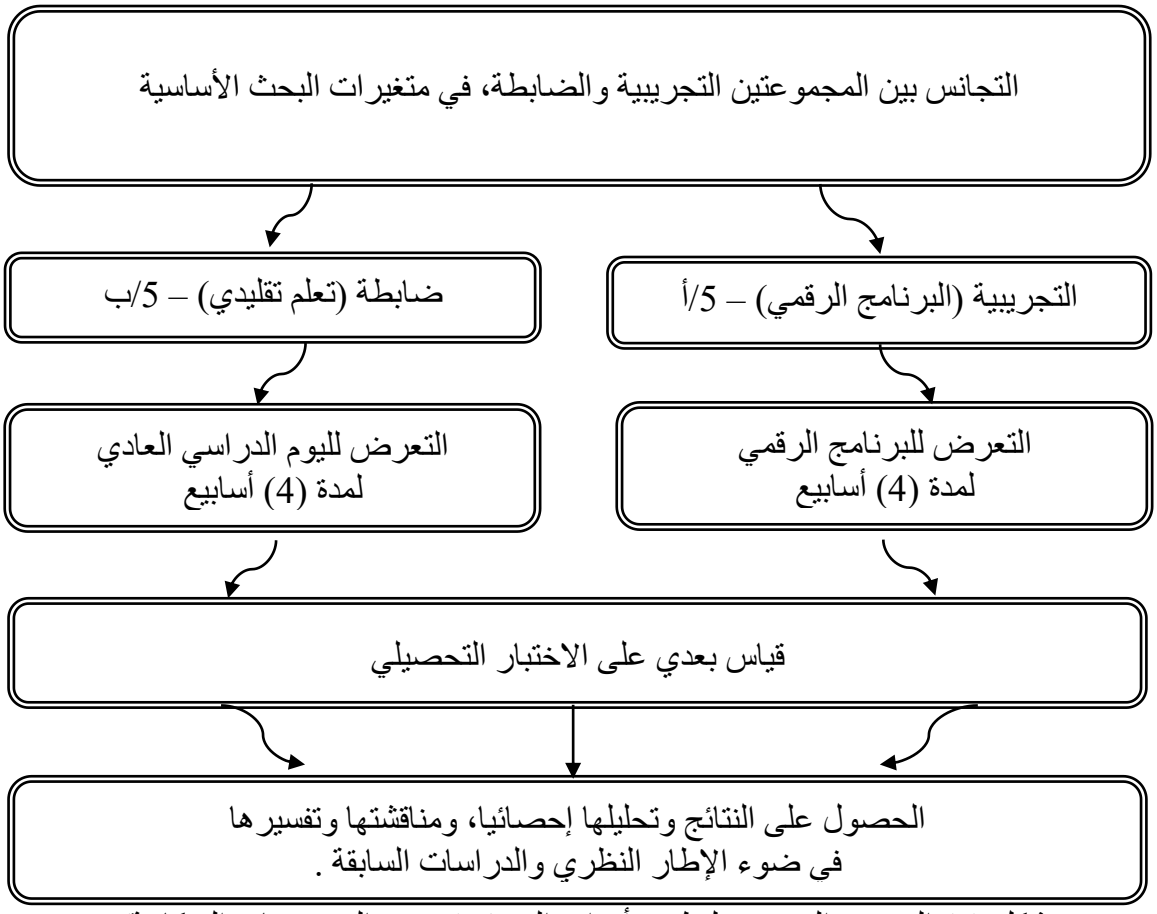
جدول (6) نسب اتفاق المحكمين على بنود البرنامج الرقمي (ن= 6)

م	بنود التحكيم	نسبة الاتفاق
1	ارتباط محتوى البرنامج الرقمي بأهداف الدروس	%100
2	مدى وضوح إجراءات تطبيق البرنامج الرقمي	%83
3	مناسبة المحتوى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي	%83
4	جودة المواد التي يتضمنها البرنامج الرقمي	%100

يتضـــح من الجدول الســـابق أن أراء الســـادة المحكمين جاءت متفقة على مناســـبة البرنامج الرقمي، وتركزت ملاحظاتهم على تبسيط مصطلحات البرنامج مع التركيز على ممارسات التلاميذ.

الإجراءات التنفيذية لتطبيق البحث

بعد تحكيم أدوات البحث، والاطمئنان إلى تجانس العينات الأســاســية تم تطبيق التصــميم التجريبي لتطبيق أدوات البحث (تصميم المجموعات المتكافئة)، والشكل التالي رقم (3) يوضح تصميم البحث:



شكل (3) التصميم التجريبي لتطبيق أدوات البحث (تصميم المجموعات المتكافئة)

الأساليب الإحصائية : تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائيSPSS واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- تحليل التباين الأحادي (ANOVA 0neway) .
2- اختبار (T-Test) .
3- اختبار Scheffe .

الفصل الرابع

(نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها)

نتائج فروض البحث

أولاً_ نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه: يوجد أثر إيجابي دال إحصائياً للبرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات على تحصيل تـلامـيـذ الصف الخامس في مادة العلوم، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) لقياس الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي استخدم معها البرنامج الرقمي، والجـــدول رقم (7) يوضح النتائج:

جدول (7) نتائج اختبار "ت" لدرجات الاختبار التحصيلي في القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الرقمي، (ن)عدد التلاميذ

	المجموعة	ن	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	القبلي البعدي	28 28	11,935 19,035	7,1	0.84	0,36 0,52	15,87	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت (**15,8**) للاختبار التحصيلي وهي دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يجعلنا نقبل الفرض الأول في أن لاستخدام البرنامج الرقمي أثر دال على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، وهذا يتفق مع بحث ألطف (2019) في وجود أثر لاستخدام البرامج الرقمية على التحصيل الدراسي .

تفسير نتائج الفرض الأول

يمكن أن يعود الأثر الذي ظهر على التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية إلى تقديم محتوى المادة بتصميم مبسط وجاذب وعرضها في هيئة صور رقمية مرتبطة بأهداف الدرس .

وقد يعود هذا الأثر لتقديم محتوى الدرس بصيغة فيديوهات تعليمية جاذبة تستثير تفكير التلاميذ عبر برنامج Sway وتزيد من قدرتهم على بناء علاقات جديدة بين مكونات المحتوى، وإعادة تنظيم مفرداته في الذاكرة؛ ما زاد من تحصيلهم الدراسي .

وقد يرجع تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية إلى عرض أسئلة التقويم التكويني بطرق رقمية بنائية جاذبة ومتنوعة أكسبت التلميذ مهارة تحديد المعلومات الهامة واستبعاد المعلومات الغير مرتبطة بالأسئلة ومنها تطبيقات:(Kahoot!-Forms)؛ ما سهل عليهم إدراك العلاقات بين ما تبقى من المعلومات في نص السؤال؛ الأمر الذي قلل العبء على ذاكرة التلميذ وأعطاه الثقة في المعلومات المتبقية، ومكنه من استخدام الوقت في اختيار البديل المناسب .

ثانياً_ نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية التي استخدم معها البرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة، وللكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين في القياس البعدي؛ استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي (8) يوضح هذه النتائج:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

القياس البعدي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	بين المجموعتين داخل المجموعة الكلي	590,630 860,358 1450,988	2 54 56	295,31 5 10,492	28,146	دالة عند مستوى 0,01

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" للفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة دالة إحصائيا في الاختبار التحصيلي البعدي؛ وهذا يدل على وجود فروق بين المجموعتين في القياس البعدي، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه، والجدول التالي (9) يوضح الفرق بين المجموعتين واتجاهه:

جدول (9) نتائج الفرق بين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي باستخدام اختبار شيفيه .

القياس البعدي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	1	2	الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية	19,035	2,796	-	*2,820	*عند: 0,01
	الضابطة	11,285	3,542			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكانت قيمة الفروق بين المتوسطين (2,820) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدم معها البرنامج الرقمي .

ومن هذه النتائج يرفض الفرض الثاني في عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في مادة العلوم التي استخدم معها البرنامج الرقمي، ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة .

تفسير نتائج الفرض الثاني

ويمكن تفسير وجود فروق دالة في متوسطات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية إلى ما أشار إليه زيتون (2005) في إمكانية التفاعل النشط للتلاميذ مع هذا المحتوى في المكان والوقت والسرعة التي تناسبهم، حيث كان المحتوى متوفراً على الأجهزة الذكية لأولياء الأمور ما يتيح تناوله أثناء التنقل خارج المنزل وفي كل الأوقات .

كما يمكن تفسير هذا الأثر لما كان يقدمه البرنامج الرقمي من تعزيز يتناسب مع استجابات التلاميذ للمحتوى، ومن ذلك التعزيز الصوتي والتنافسي الذي كان يتضمنه تطبيق الكاهوت kahoot .

ويمكن أن تُعزى هذه الفروق لسهولة استخدام البرنامج الرقمي من قبل التلاميذ، وتعدد المصادر التي يعرضها، وهو ما أكد عليه إبراهيم (2016) حين ذكر بأن من أهم مميزات التعليم الرقمي سهولة الاستخدام من جانب المعلم والمتعلم، وتعدد مصادر التعلم التي يوفرها .

كما يمكن تفسير هذه الفروق للمتعة التي كان يجدها تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تعاملهم مع الأجهزة الذكية داخل وخارج المدرسة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه فريال ناجي (2017: 10-11) في أن استخدام وتوظيف الأجهزة الذكية يجعل عمليه التعليم والتعلم ممتعه للتلاميذ .

كما يمكن تفسير الفروق لانضباط حضور تلاميذ المجموعة التجريبية التي كانت تقترب من الصفر، إضافة للضبط الإلكتروني داخل الصف عبر تطبيق كلاس دوقو Class Dojo .

ويمكن أن تعزى هذه الفروق إلى ما أشار إليه نموذج تجهيز المعلومات عند البيلي وآخرون (1997) في أن تلاميذ المجموعة التجريبية كانوا يستقبلون المعلومات التي يعرضها البرنامج الرقمي، ويعالجونها في الذاكرة باستخدام مجموعة من العمليات المعرفية، وخلال هذه العمليات تتعرض المعلومات لتعديلات مناسبة؛ ما يسهل تخزينها في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة إليها، بينما أفتقد تلاميذ المجموعة الضابطة لاستخدام هذه العمليات بشكل واضح .

الاستنتاج

من خلال ما توصل له البحث من نتائج يستنتج الباحث وجود أثر للبرنامج الرقمي المستند لنظرية تجهيز المعلومات في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم .

التوصيات

بعد استخراج نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها يوصي الباحث بما يلي:

1- تصميم برامج رقمية داعمة لكامل مقرر مادة العلوم بالصف الخامس الابتدائي، وتوفير هذه البرامج لكافة أطراف العملية التعليمية .

2- تحفيز التلاميذ على استخدام البرامج الرقمية والتطبيقات الحديثة في التعلم داخل وخارج المدرسة .

3- استخدام التطبيقات الحديثة في الإدارة الصفية وضبط الحضور والغياب والتغير في سلوك التلاميذ .

4- استثمار وتطوير مزايا التطبيقات الرقمية المتاحة في تصميم نماذج متنوعة لتقويم تعلم التلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة لهم .

5- فتح قنوات تواصل تقنية متنوعة بين المعلمين وأولياء الأمور بهدف التنسيق والتعاون بما يسهل تعلم التلاميذ وتعزيز تحصيلهم الدراسي.

دراسات مستقبلية مقترحة

بناء على ما توصل له البحث من نتائج يقترح الباحث الدراسات المستقبلية التالية:

1- اثر برنامج إلكتروني مقترح على مهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف .

2- درجة استخدام التقنية الرقمية في تدريس مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة الطائف) .

3- أثر برنامج رقمي مقترح على دافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

4- دراسة مقارنة بين تحصيل تلاميذ الصف الخامس في مادة العلوم بالمدارس الرقمية والمدارس التقليدية بمحافظة الطائف .

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، جمعة . (٢٠16) . أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء"دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الافتراضية السورية" . مجلة جامعة دمشق – المجلد26 - العدد (1-2) 2010م .

أبو حطب، فؤاد ؛ وصادق، آمال . (2004) . علم النفس التربوي . ط4 . القاهرة: الأنجلو المصرية .

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (1986) . القدرات العقلية . ط5 . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

أبو علام، رجاء . (1987) . قياس وتقويم التحصيل الدراسي . الكويت: دار القلم .

آل دكين، سعيد عبدالله . (2014) . أثر استخدام المعامل الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد بمقرر الكيمياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض . دراسة غير منشورة . السعودية: الرياض .

ألطف، إياد . (2019) . أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية – المجلد10– عدد2- ج1 .

البلوي، محمد . (2009) . برنامج تدريبي لتحسين فاعلية الذات وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة القاهرة .

البنا، عادل . (1996) . برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة لدى طلاب كلية التربية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .
البيلي، محمد؛ قاسم، عبدالله؛ الصمادي، أحمد . (1997) . علم النفس التربوي وتطبيقاته . الكويت: مكتبة الفلاح .
جروان، فتحي . (2011) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات . ط5 . عمان: دار الفكر.
حسانين، محمد . **(1991)** . استراتيجيات تجهيز المعلومات في أداء مهام مكانية وعددية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الزقايق .
الحيلة، محمد . (1999) . التصميم التعليمي (نظرية وممارسة) . ط 2 . دار الميسرة .
زهران، حامد . (2001) . علم نفس النمو الطفولة والمراهقة . ط5 . القاهرة: عالم الكتب .
زيتون، حسن . (2005) . رؤية جديدة في التعليم والتعلم الإلكتروني (المفهوم-القضايا- التطبيق- التقييم) . المملكة العربية السعودية . الرياض: الدار الصولتية للتربية .
الزين، حنان . (2015) . أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن . المجلة الدولية التربوية المتخصصة . المجلد(4) .العدد (1)
الشرقاوي، أنور . **(2003)** . علم النفس المعرفي المعاصر. ط2 . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
الظاهر، زكريا . (1999) . مبادئ القياس والتقويم في التربية . ط1 . عمان: دار الثقافة للنشر.
عبادة، أحمد . (2001) . قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في المرحلة الإعدادية . ط1 . آمون: مركز الكتاب للنشر .
عباس، مها . (2008) . أثر استراتيجية الملخصات القبلية على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، مجلة البحوث النفسية . العدد (17) . ص ص189–234 . بغداد .
العتوم، عدنان . (2004) . علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق . عمان: دار المسيرة .
العزام ، فريال (2017) . درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية . كلية العلوم التَّربوية . جامعة الشرق الأوسط .
العساف، صالح . (2006) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . ط4 . الرياض: مكتبة العبيكان.
العلايلي، عبدالله . (1963) . معجم وسيط علمي لغوي فني . مجلد (١) . ط١ . بيروت: دار المعجم العربي .
اللقاني، أحمد والجمل، علي . (١٩٩٩) . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس . ط ٢ . القاهرة: عالم الكتب .
المعشني، مسلم أحمد (2009) . أثر تفاعل إستراتيجيتين لتجهيز المعلومات مع أسلوب التعلم في الدافعية الذاتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان . رسالة دكتورة غير منشورة . كلية التربية . جامعة الأزهر.
الملا، بدرية . (1987) . التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه . ط1 . الرياض: دار عالم الكتب.
الملحم، إسماعيل . (2008) . الإنسان والتربية في عصر المعلومات . ط 1. دمشق: دار علاء .
الميهي، رجب . (2002) . فعالية إستراتيجية مقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحثات البيولوجية لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم ذوي أساليب التعلم المختلفة . جامعة عين شمس: مجلة التربية العلمية . مجلد (5) العدد (2) ص ص97-123.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Bayat, S. & Tarmizi, R.(2010) . Assessing cognitive and metacognitive strategies during algebra problem solving among university students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, Vol. 8, PP403- 410.

Briks, J. (2009).The influence of emotions on interviewers information search behaviors: a test of an information processing model, ***An Unpublished Ph. D, The Graduate Faculty of the University of Akron***.

Ghiasvand, M. (2010). Relationship between learning strategies and academic achievement; based on information processing approach. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, Vol. 5, PP. 1033-1036.

Koopman, M.; Brok, P.; Beijaard, D.& Teune, P.(2011). Learning processes of students in pre-vocational secondary education: relations between goal orientations, information processin`g strategies and development of conceptual knowledge. ***Learning and Individual Differences***, xxx .

Wong, B. (1998) . ***Learning about Learning Disabilities***. (2nd Ed.) San , Diego : Academic Press.

Yeigh, T. (2007). Information-processing and perceptions of control: How attribution style affects task-relevant processing. ***Australian Journal of Educational& Developmental Psychology***, Vol. 7, PP.120-138.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

تقرير دراسه الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS للأعوام (2011-2015. الناشر: جامعة الملك سعود: https://cutt.us/H6A4K - https://cutt.us/0y4Hr

قناة بلا حدود: https://youtu.be/Si2vRr8n-pk

قناة ناشونال جيوغرافيك كيدز أبوظبي Nat Geo Kids AD https://cutt.us/FpoTn

قناة الأستديو التعليمي بالخرج: https://youtu.be/bkReiAb04eI

قناة مشاهد: https://youtu.be/9MGoB7MelxQ

قناة ABUSHAHADASSERY: https://youtu.be/HB2da7xaTAo

قناة PaisTaybe: https://youtu.be/GgVCxx5yvLA

قناة Clapp: https://youtu.be/d5-hPkcQDrU

قناة FrontYardVideo: https://youtu.be/ocWgSgMGxOc

قناة Kevin Belcher: https://youtu.be/YZPHrl4ICm0

ملحق (١)
(الاختبار التحصيلي)

الاختبار التحصيلي للوحدة الأولى (تنوع الحياة)		
المملكة العربية السعودية وزارة التعليم الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف	وزارة التعليم Ministry of Education	لاختبار التحصيلي – لمادة العلوم الوحدة الأولى – الصف الخامس ١٤٤١هـ

تعليمات الاختبار

اقرأ كل سؤال بدقة لتحديد المطلوب:

١- لكل سؤال أربع إجابات واحدة منها فقط هي الصحيحة .

٢- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة كما في المثال التالي:

أي من الحيوانات التالية يتغذى على اللحوم ؟

أ – الزرافة ب- الغزال ج- النمر د- الخروف

٣- أجب عن جميع الأسئلة بعناية .

٤- التزم بالزمن المحدد للإجابة، وهو (٤٥) دقيقة .

٥- عند الانتهاء من الإجابة التزم الهدوء حتى يؤذن لك بالانصراف .

بإمكانك استخدام ورقة الأسئلة لعمل خطوط أو أشكال أو تسجيل ملاحظات تساعدك على اختيار الإجابة الصحيحة.

بيانات التلميذ			
الاسم			
المدرسة		الصف الدراسي	
اليوم		التاريخ	/ /١٤٤١هـ
المادة	علوم		

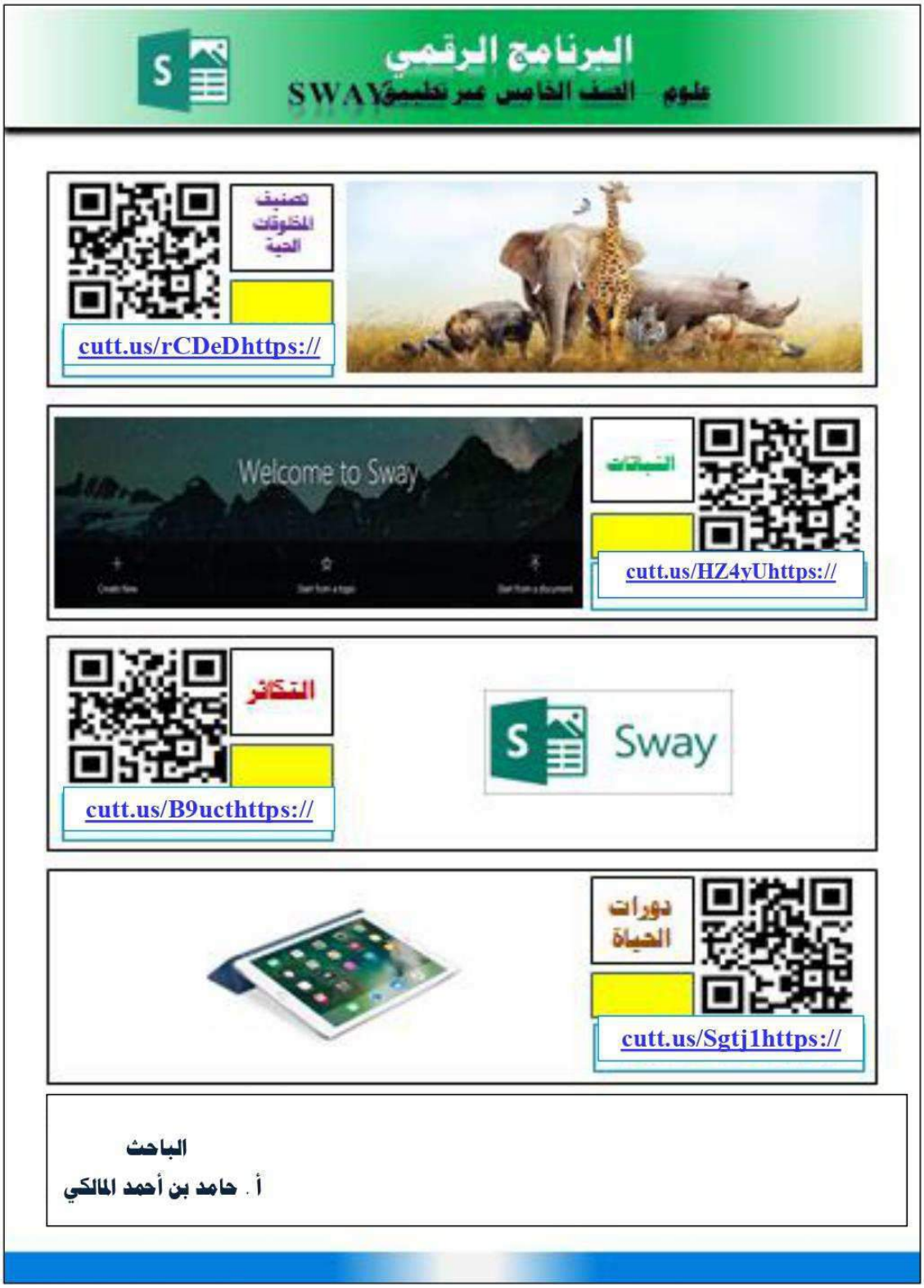
الدرجة المستحقة	اسم المصحح
	حامد بن أحمد المالكي
	التوقيع

للاطلاع على الاختبار:

المؤتمر الدولي (الإفتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي
خلال الفترة ١٣- ١٦ ربيع الأول ١٤٤٢هـ الموافق ٣٠ اكتوبر - ٢ نوفمبر ٢٠٢٠ م

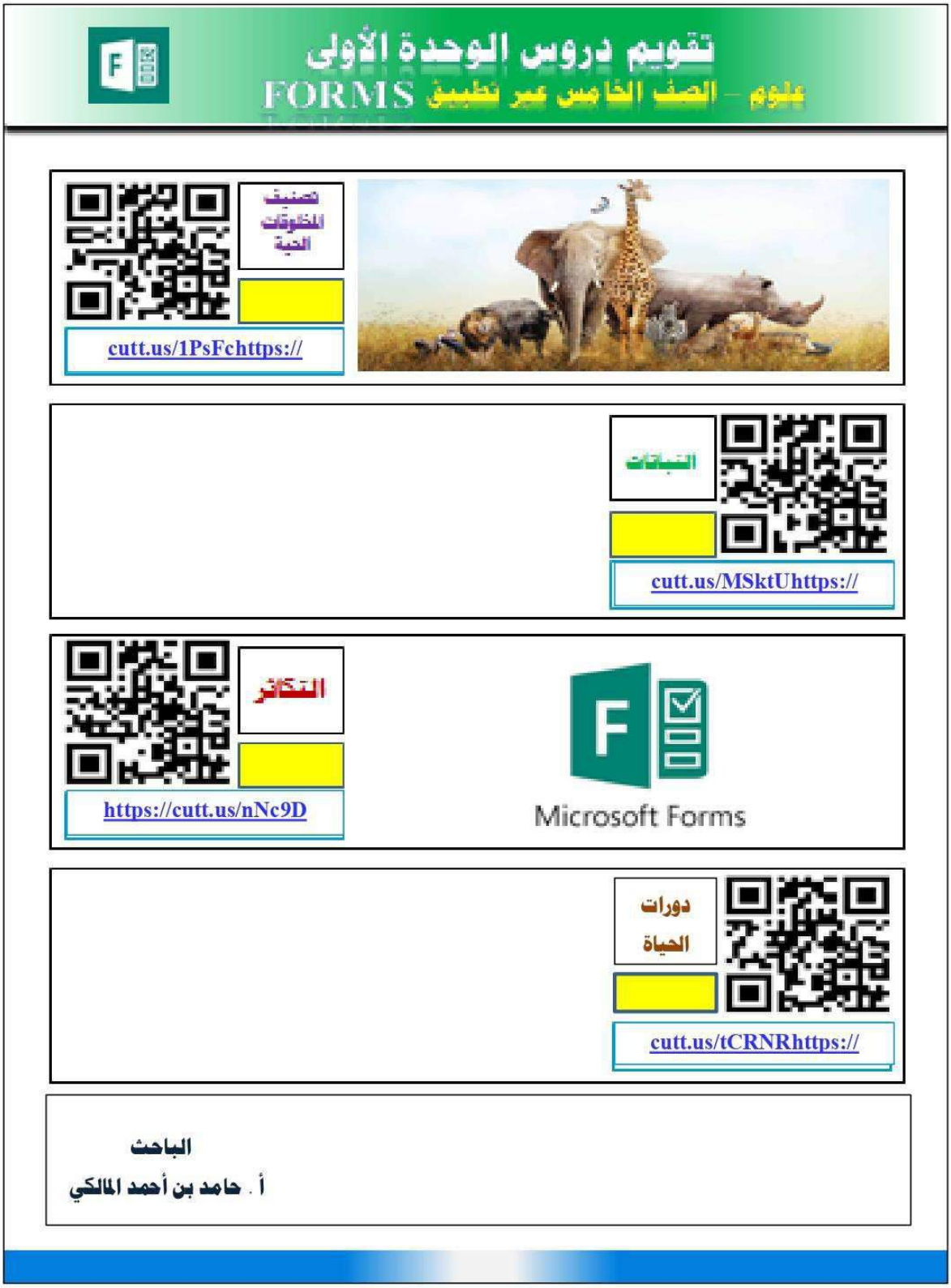
ملحق (٢-١)البرنامج الرقمي عرض باوربوينت تفاعلي
(باستخدام Code - QR)

ملحق (٢-٢)
البرنامج الرقمي (باستخدام برنامج Sway)



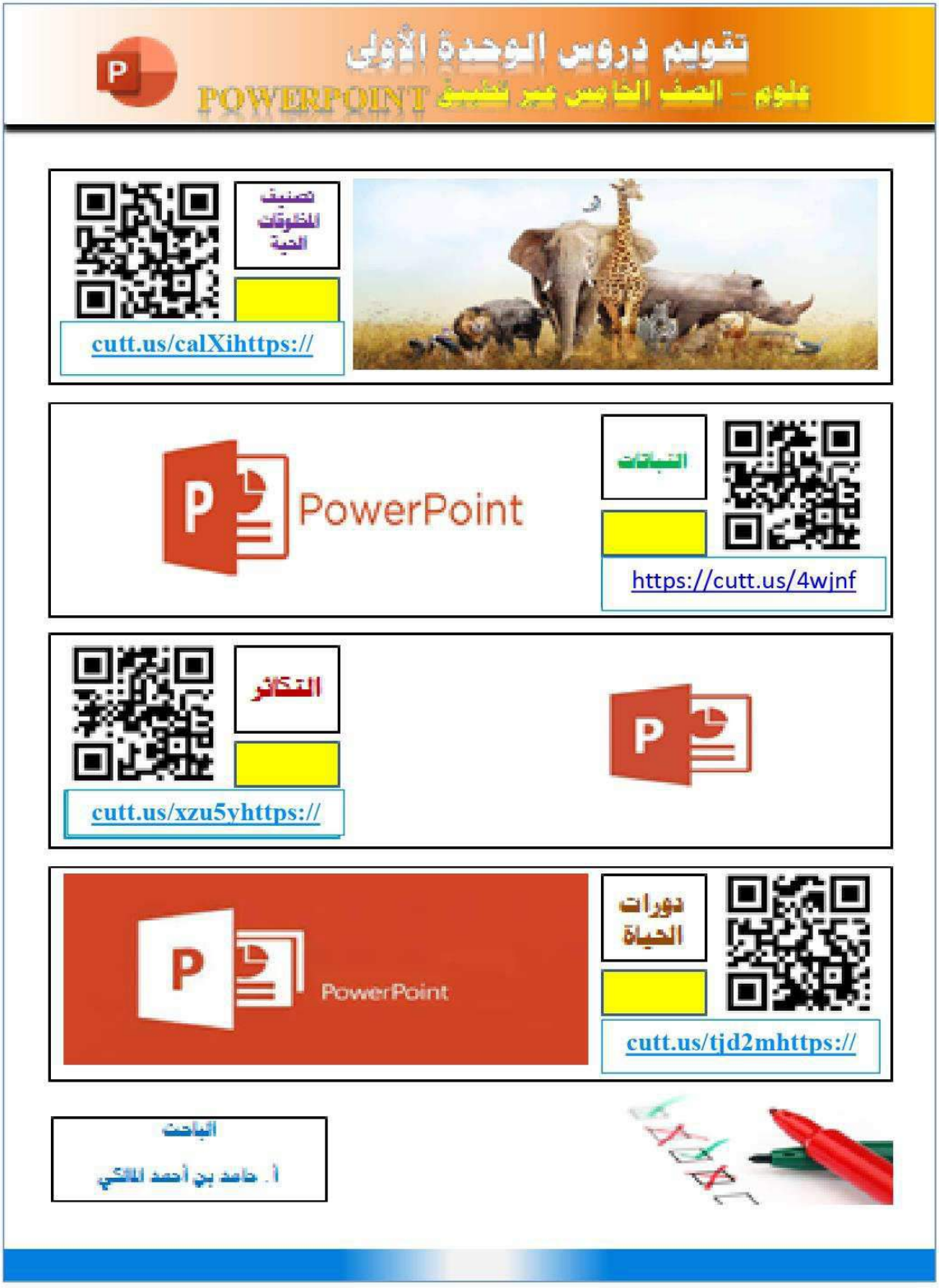
ملحق (٢-٣)

البرنامج الرقمي (التقويم باستخدام برنامج FORMS)



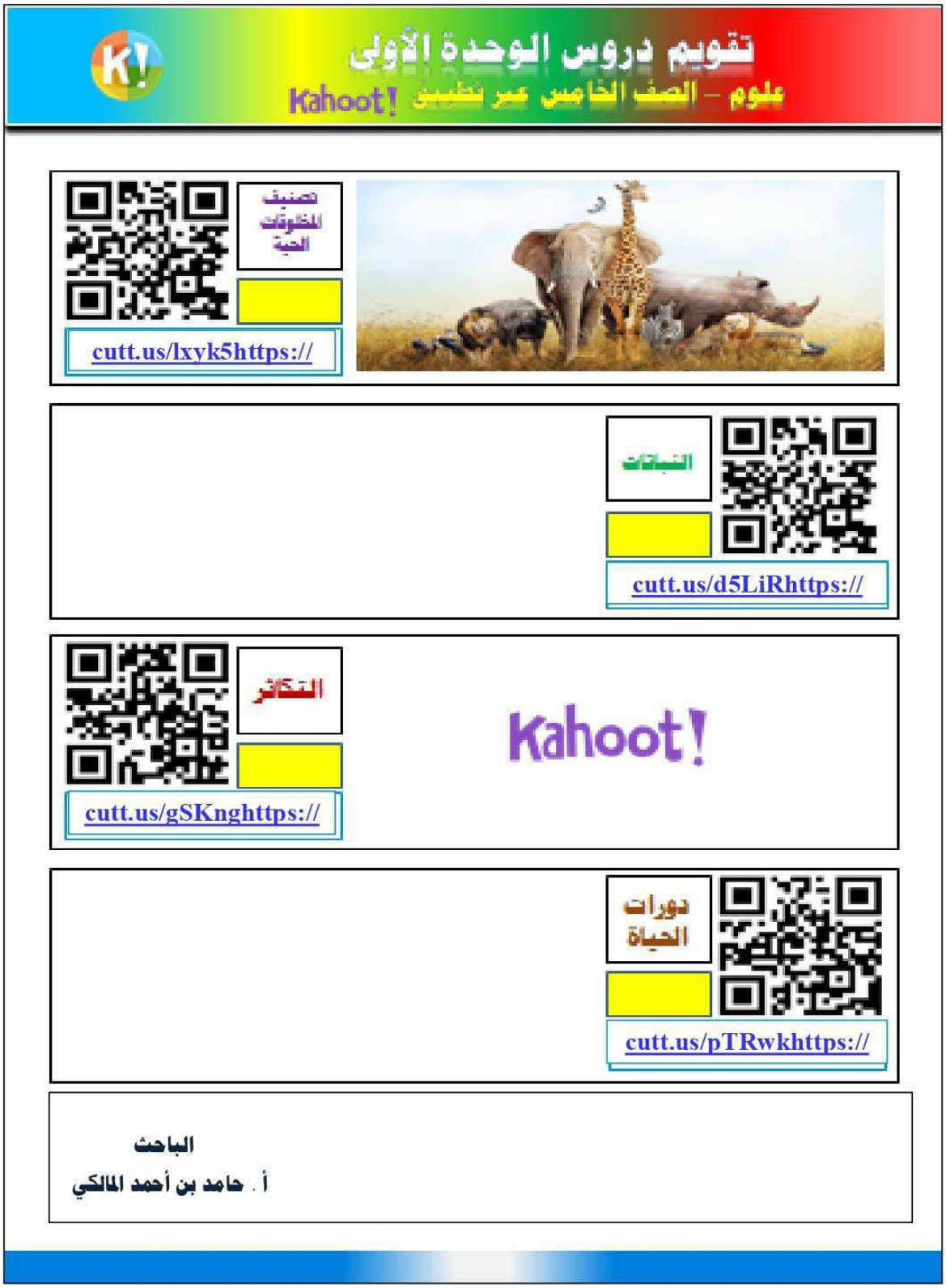
ملحق (٢-٤)

البرنامج الرقمي (التقويم باستخدام برنامج POWERPOINT)



ملحق (٢-٦)

البرنامج الرقمي (التقويم باستخدام برنامج Kahoot!)



قائمـة بأسماء السـادة المحكميـن*

أ.حسن الحارثي	مشرف العلوم – مكتب التعليم بشرق الطائف
أ.د.محمد السلامات	أستاذ المناهج وطرق لتدريس العلوم – كلية التربية – جامعة الطائف.
أ.محمد الثمالي	مشرف العلوم – مكتب التعليم بشرق الطائف
أ.مرزوق الشلوي	مشرف النشاط العلمي – إدارة النشاط الطلابي
أ.مطلق الزايدي	مشرف العلوم – مكتب التعليم بشرق الطائف
د.عادي الخالدي	أستاذ المناهج وطرق لتدريس العلوم المساعد – كلية التربية – جامعة الطائف.

* الأسماء مرتبة أبجدياً

واقع استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي (مراجعة منهجية)

باحثة دكتوراه: سمر بنت أحمد بن سليمان الحجيلي

جامعة الملك عبد العزيز- جدة

samaralhujili@hotmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم مراجعة منهجية لاستخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي، وذلك من خلال جمع الدراسات ذات الصلة بموضوع المراجعة التي نُشرت خلال المدة الزمنية من عام (2010) إلى عام (2019)، وذلك من خلال ثلاث قواعد بيانات: IEEE و SpringerLink – Springer ودار المنظومة، حيث تمت مراجعة (16) دراسة مطابقة لمعايير المراجعة المنهجية الحالية، وتوصلت المراجعة المنهجية إلى ازدياد عدد الدراسات عن استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي في السنوات الأخيرة، وأن أكثر مراحل التعليم التي طُبقت فيها هذه الدراسات هي مراحل التعليم العالي، يليها المرحلة الثانوية، كما توصلت الدراسة إلى تنوع مجالات الحاسب التي استُخدم الواقع المعزز في تعليمها، وتعتبر البرمجة أكثر هذه المجالات شيوعاً، وتوصلت الدراسة إلى تنوع المتغيرات ذات الصلة باستخدام الواقع المعزز في التعليم، وهو ما يعكس مكاسب التعليم المتحققة من استخدام الواقع المعزز، وتنوع أساليب وأدوات جمع البيانات رغم وجود قصور في استخدام بطاقات الملاحظة الأدائية عند تقييم المهارات العملية، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر أنواع الواقع المعزز شيوعاً واستخداماً في تعليم الحاسب الآلي هو التعرف على الأشكال، كما توصلت الدراسة إلى أن تطبيق الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي كان في بيئات التعليم الفردي أكثر منه في بيئات التعليم التعاوني، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت بالتوسع في استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم البرمجة في المراحل المبكرة من التعليم، كما أوصت بإجراء المزيد من المراجعات المنهجية لرصد تحديات ومشكلات استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مقررات الحاسب الآلي والعمل على حلها ومواجهتها.

مقدمة

برزت تقنية الواقع المعزز في السنوات الأخيرة بشكل واضح، وحققت انتشاراً كبيراً ونجاحاً واسعاً في شتى المجالات، ويعود تاريخ ظهورها إلى أواخر الستينيات، أما الصياغة الفعلية للمصطلح فكانت عام (1990)، حيث كانت الشركات في ذلك الوقت تستخدم هذه التقنية لتمثيل بياناتها ولتدريب موظفيها، ويُعد توم كوديل (Tom Caudell) هو أول من أطلق هذا المصطلح (Garzón et. Al, 2019, p. 447).

ويعرف الواقع المعزز بأنه "عبارة عن دمجٍ لكائنات افتراضية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد بالعالم الحقيقي بما يعمل على توليد الإحساس بأن هذه الأجسام الافتراضية موجودة بالفعل في العالم الحقيقي" (Ivanova & Ivanov, 2011, p.167)، كما عرف فيغويريدو وآخرون (Figueiredo et al., 2016, p.60) الواقع المعزز بأنه: "تقنية تعتمد على تعزيز تصور المستخدم، والتفاعل مع العالم الحقيقي من خلال تدعيم العالم الحقيقي بالكائنات الافتراضية (3D) التي تظهر للتفاعل في العالم الحقيقي والوقت الحقيقي"، وهنا تتضح الخصائص التي تميز الواقع المعزز، فهو عبارة عن تقنية تمزج الحقيقة بالخيال في بيئة حقيقية، وتحقق التفاعل في الوقت الحقيقي عند الاستخدام، وذلك بإضافة كائناتها ثلاثية الأبعاد، أي أن الواقع المعزز يهدف إلى إنشاء نظام لا يمكن فيه تمييز الفرق بين العالم الحقيقي وما أضيف إليه من كائنات باستخدام هذه التقنية.

واليوم تطورت تطبيقات الواقع المعزز تطوراً متزايداً يُمكِّن المتخصصين من استخدام هذه التقنية لتطوير العملية التعليمية والتأثير عليها بشكل إيجابي، باستخدام الحاسبات الشخصية والهواتف المحمولة، فأصبحت التقنية متاحة، وأصبح التعامل معها أكثر مرونة وسهولة، وباتت مشكلاتها أقل تعقيداً (Gudonienė & Blažauskas, 2018, p. 484).

إن لاستخدام الواقع المعزز في العملية التعليمية العديد من العوائد الإيجابية والمكاسب التعليمية، خصوصاً عند تدريس بعض المفاهيم المجردة أو المعقدة في المواد الدراسية، إذ يضيف الواقع المعزز لتدريس هذه المفاهيم بُعداً جديداً مقارنة بطرق التدريس الأخرى، حيث يدخل فيها الصوت والصور والأشكال ثلاثية الأبعاد والفيديو ثلاثي الأبعاد كمكون أساسي في أسلوب الدمج مع الواقع الحقيقي (Chen et.al.,2017, p13).

وفي هذا السياق فقد أكد العديد من الباحثين والمختصين في مجال التعليم أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يحقق تعليماً تفاعلياً، ويجعل البيئات التعليمية أكثر جاذبية وإثارة للمتعلمين (Lee, 2012, p.19)، كما أن للواقع المعزز دوراً فعَّالاً في إيصال المعلومات للمتعلم بأسلوب شيّق وسهل، حيث أظهرت الدراسات أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يساعد المتعلّم على التعلّم بسهولة، ويزيد من قدرته على الإبداع والابتكار (عطار وكنسارة، 2015، ص185).

إن تقنية الواقع المعزز تعمل وفق آلية وضحها كلٌّ من (Patkar et al., 2013, p. 66- 67)؛ (Figueiredo et al., 2016, p.60)؛ (الحسيني، 2014، ص 48- 50) فيما يأتي: الواقع المعزز المستند إلى الرؤية (vision-based) عن طريق استخدام علامات (Markers) سواء كانت هذه العلامات صوراً أو رموز الاستجابة السريعة (QR)، بحث تستطيع الكاميرا التقاطها وتمييزها لعرض الكائنات والمعلومات المرتبطة بها، أما الواقع المعزز الواعي بالمكان (location-aware) فلا يستخدم علامات، إنما يستند إلى الموقع الجغرافي عن طريق خدمة تحديد المواقع (GPS)، لعرض المعلومات، وبالتالي فإنه يمكننا التعرف على أربعة أنواع من الواقع المعزز وهي:

1. الإسقاط (Projection)

ويعتمد على استخدام الصور والكائنات الافتراضية وإسقاطها على الواقع الفعلي لزيادة نسبة التفاصيل التي يراها الفرد من خلال الأجهزة، وهي فعلياً غير موجودة.

2. التعرف على الأشكال (Recognition)

يعتمد هذا النوع على مبدأ التعرف على الشكل من خلال التعرف على الزوايا والحدود والألوان وغيرها بشكل محدد لتوفير معلومات وكائنات افتراضية إضافية إلى الجسم الموجود أمامه في الواقع الفيزيائي.

3. التعرف على الموقع (Location)

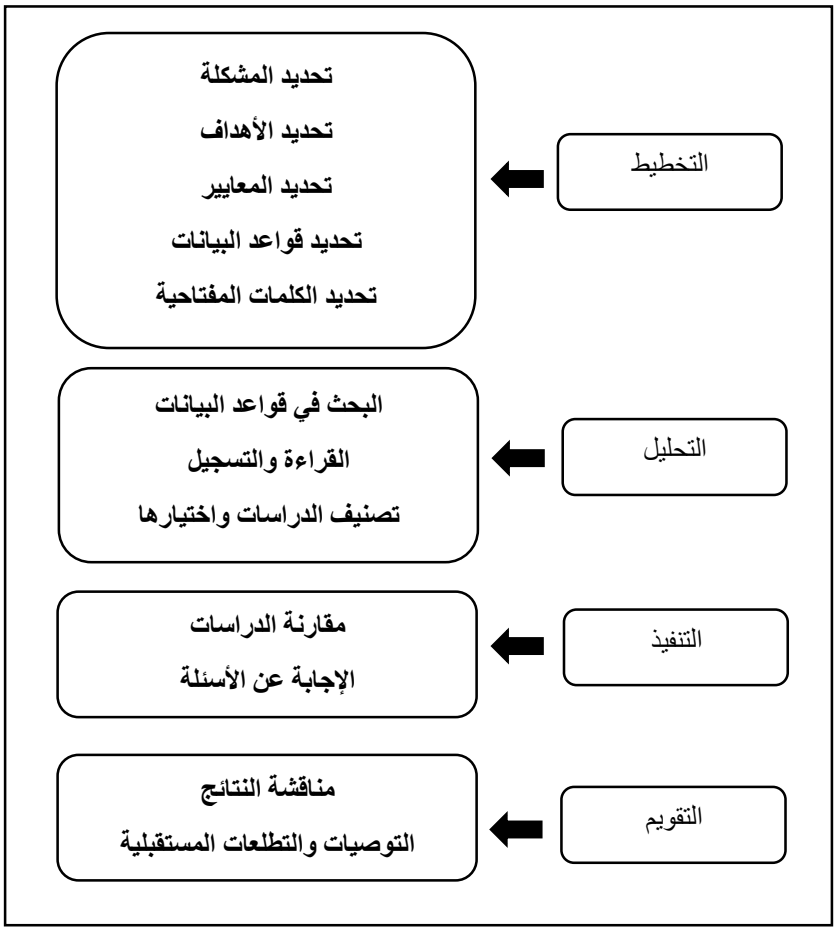
نوع يتم توظيفه لتحديد المواقع بالارتباط مع برمجيات أخرى، مثل تحديد الموقع (GPS) الذي يقوم مقام الدليل في توجيه المركبة أو الفرد إلى نقطة الوصول المرغوب الوصول إليها من خلال الأسهم والإشارات الافتراضية.

4. المخطط (Outline)

نوع يعتمد على الدمج بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي، وهو أحد أنواع الواقع المعزز الذي يمكِّن الشخصَ من دمج الخطوط العريضة من جسمه أو أي جزء مختار من جسمه مع جسم آخر افتراضي، مما يعطي فرصة للتعامل ولمس الأجسام الافتراضية غير الموجودة في الواقع.

إجراءات المراجعة المنهجية

اتبعت المراجعة المنهجية الخطوات التفصيلية كما في الشكل الآتي:



شكل (1): خطوات المراجعة المنهجية

أولاً: مرحلة التخطيط

- **تحديد المشكلة**

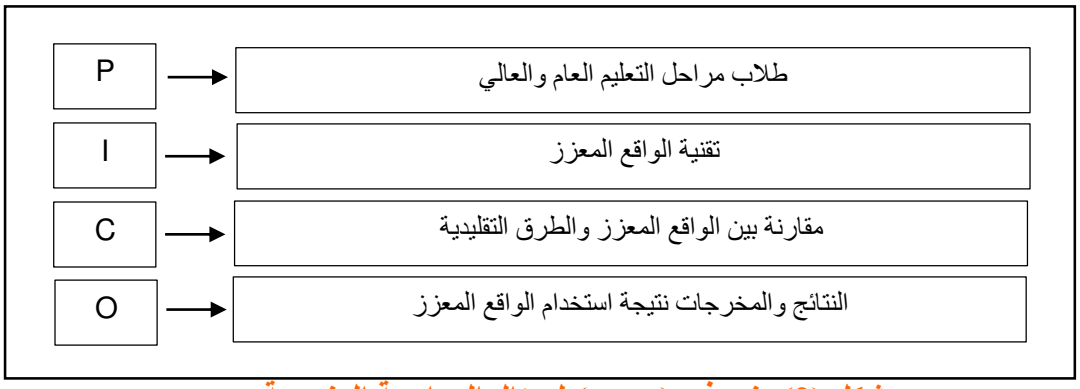
اليوم تتنافس العديد من دول العالم في تدريس مبادئ ومفاهيم ومهارات الحاسب المتجددة وتضمينها في مناهجها الدراسية، من أجل إعداد كوادر عصر المعلوماتية والحوسبة، وبهدف تهيئة المتعلمين وإعدادهم للعمل في عصر الحاسب والمعلومات ومتطلباته الوظيفية، من خلال إدراكهم وفهمهم العميق لأساسيات علوم الحاسب وتقنية المعلومات (السلمان وآخرون، 2013، ص10).

ويعرف الحاسب الآلي كمقرر بأنه: "مقرر يتكون من جزء نظري وجزء عملي، ويحتوي على العديد من المفاهيم التي تتعلق بالحاسب الآلي وتقنياته، بهدف تمكين المتعلمين من التعرف على المبادئ الأساسية للحاسب الآلي، وتطبيقاته، والبرمجة، والشبكات، ونظم المعلومات" (الشثري والعبيكان 2016، ص154).

إن من أهم الأهداف العامة لمقرر الحاسب وتقنية المعلومات تأهيل المتعلمين بالمهارات والقدرات العملية التي تسهل دخولهم سوق العمل، وإكسابهم مهارات توظيف الحاسب وتقنية المعلومات في التعلم الذاتي وبناء المشاريع والتعليم

للمجالات العلمية والإنسانية، وتعزيز وتطوير المعارف العلمية والمهارات العملية والسلوكية وقدرات استخدام الحاسب كأداة إنتاجية مكتسبة في المراحل التعليمية، ويتم تحقيق هذه الأهداف من خلال دراسة وحدات مقررات الحاسب وتقنية المعلومات النظرية والعملية واكتساب المهارات العملية، بالإضافة إلى التعامل المباشر مع الحاسب في المدرسة والمنزل (وزارة التعليم، 2018، ص4).

انطلاقاً مما سبق فقد تركز اهتمام المراجعة المنهجية الحالية على التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم مقررات الحاسب الآلي في مراحل التعليم المختلفة، بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، وبناءً عليه فقد تم صياغة سؤال المراجعة المنهجية الحالية وفق نموذج (PICO)، حيث تمثل (P: Patient or Population) وتعني المشاركين ذوي الصلة، (I: Intervention/Indicator) وتعني التدخل، (C: Comparison) وتعني المقارنة، (O: Outcome) وتعني نتيجة التدخل.



شكل (2): نموذج (PICO) لسؤال المراجعة المنهجية

وبالتالي تمثل سؤال المراجعة المنهجية الحالية في السؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام والعالي؟

بحيث تتضمن دراسة الواقع ما يأتي:

1. التطور التاريخي لدراسات الواقع المعزز حسب المدة الزمنية المحددة.
2. مراحل التعليم.
3. مجالات الحاسب الآلي.
4. المتغيرات ذات الصلة مثل (التحصيل الأكاديمي، التحفيز، الاتجاه، التعاون، الابتكار) بدراسة الواقع المعزز.
5. أساليب وأدوات جمع البيانات من قِبَل الباحثين.
6. نوع الواقع المعزز المستخدم في تدريس الحاسب الآلي.
7. بيئات التعليم.
8. التحديات والعيوب.
9. نتائج وآثار استخدام الواقع المعزز.

- **معايير المراجعة المنهجية**

1. معايير اختيار الدراسات

اشتملت المراجعة المنهجية الحالية على الدراسات ذات الصلة بسؤال المراجعة المنهجية التي نشرت خلال النطاق الزمني ما بين (2010) و (2019)، والتي نشرت باللغة العربية واللغة الإنجليزية، والتي طبقت على مقررات الحاسب

الآلي في مراحل التعليم العام والعالي، ويرجع السبب في هذا التحديد إلى أن البداية الفعلية لتطوير واستخدام تقنيات الواقع المعزز في التعليم بدأت في عام (2010)، حيث ذكر (Garzón et al., 2019, P. 457) أنه بحلول عام (2010) بدأ النمو المتسارع لتقنية الواقع المعزز وتزايدت الدراسات المتعلقة باستخدام الواقع المعزز في مجال التعليم، بسبب تطور وانتشار الحاسبات المحمولة مثل الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، كما يجب أن تتضمن الدراسات عينة الدراسة، وإجراءات تطبيق الدراسة، وأدواتها، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

2. معايير استبعاد الدراسات

- الدراسات ذات الصلة التي أجريت على فئات المتعلمين من الاحتياجات الخاصة.
- الدراسات التي لم تقدم بيانات كافية لقياس حجم التأثير.
- الدراسات التي لم تطبق على مقررات الحاسب.
- الدراسات التي لم توضح عينة الدراسة وإجراءاتها وأدواتها ونتائجها.
- الدراسات التي أجريت خارج النطاق الزمني المحدد للدراسة.

فمثلاً تم استبعاد دراسة (Kerdvibulvech, 2019) ودراسة (Hoang & Thomas, 2011) ودراسة (Samat & Chaijaroen, 2019) حيث لم تطبق على مقرر الحاسب، كما تم استبعاد دراسة (Guenaga et al., 2014) بسبب عدم اكتمال عناصر الدراسة، وتم استبعاد دراسة (Figueiredo et al., 2016) حيث كانت تصوراً مقترحاً لكتاب الواقع المعزز الذي يمكن استخدامه من قِبَل الأطفال لتعلم البرمجة والإلكترونيات، وعلى نفس الوتيرة تم استبعاد أي دراسة لا تحقق معايير الاشتمال.

- **تحديد قواعد البيانات والكلمات المفتاحية**

وقع الاختيار على قواعد البيانات الآتية:

أولاً: قاعدة بيانات (دار المنظومة): حيث إنها أضخم قاعدة رسائل جامعية في الوطن العربي، إذ يصل عدد الرسائل إلى حوالي (70.000) سبعين ألف رسالة علمية من مختلف الجامعات العربية.

ثانياً: قاعدة بيانات (SpringerLink - Springer): حيث إنها تتيح الوصول إلى الملايين من الوثائق العلمية من مجلات علمية وكتب وسلاسل كتب وبروتوكولات ومراجع.

ثالثاً: قاعدة بيانات (IEEE): التي تحتوي على أكثر من (160) دورية، وأكثر من (1.200) ورقة مؤتمرات، وأكثر من (3.800) معيار تقني، وأكثر من (1.000) كتاب إلكتروني وأكثر من (300) مادة تربوية، ويتم إضافة حوالي (25.000) مستنداً جديداً كل شهر، وهي تغطي مواضيع الهندسة الكهربائية، وعلوم الحاسب الآلي، والإلكترونيات.

كما تم البحث من خلال الكلمات المفتاحية الآتية:

أما **دار المنظومة** فقد تم تحديد البحث خلال النطاق الزمني (2010- 2019)، وتم البحث من خلال الكلمات المفتاحية **(الواقع المعزز والحاسب)** وتم الحصول على (12) نتيجة، و**(الواقع المعزز والبرمجة)** وتم الحصول على (3) نتائج.

وأما البحث في قاعدة بيانات **SpringerLink - Springer** فقد تم تحديد البحث باللغة الإنجليزية، في قسم علوم الحاسبات خلال المدة الزمنية (2010- 2019)، وتم البحث من خلال الكلمات المفتاحية (Augmented Reality and Computer Science) وتم الحصول على (728) نتيجة، (Augmented Reality and Programming) وتم الحصول على

(372) نتيجة، وأما قاعدة بيانات **IEEE** فقد تم تحديد البحث باللغة الإنجليزية، خلال المدة الزمنية (2010- 2019)، وتم البحث من خلال الكلمات المفتاحية (Augmented Reality and Computer Science) وتم الحصول على (705) نتائج، (Augmented Reality and Programming) وتم الحصول على (109) نتائج.

وعليه فقد اشتملت المراجعة على (16) دراسة ذات صلة بسؤال المراجعة المنهجية نشرت خلال النطاق الزمني ما بين (2010) و (2019) باللغة العربية واللغة الإنجليزية، وطبقت على الأجزاء العملية من مقرر الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام والجامعي.

ثانياً: مرحلة التحليل

- **البحث في قواعد البيانات:**

تمت عملية البحث في قواعد البيانات وفق الكلمات المفتاحية المحددة ومعايير الاشتمال المحددة.

- **القراءة والتسجيل:**

تمت قراءة الدراسات التي ظهرت من خلال البحث بشكل سريع للحكم على اختيارها بشكل مبدئي في المراجعة أو عدم الاختيار.

- **تصنيف الدراسات واختيارها:**

في هذه الخطوة تمت قراءة كل ورقة تم اختيارها في الخطوة السابقة بشكل دقيق لإدراجها في هذه المراجعة وقد تم الاختيار وفقاً للآتي:

- مدى ملاءمة تصميم الدراسة لسؤال المراجعة المنهجية.
- مدى تحقق معايير الاشتمال.
- مدى ملاءمة نتائج الدراسة لسؤال المراجعة المنهجية.

ثالثاً: التنفيذ

- **الدراسات المنهجية السابقة المتعلقة باستخدام الواقع المعزز في التعليم**

من خلال البحث في قاعدة البيانات SpringerLink – Springer وIEEE ودار المنظومة لم يتبين وجود أي مراجعة منهجية متعلقة باستخدام الواقع المعزز في الحاسب الآلي على وجه التحديد، وتبين وجود ثلاث مراجعات منهجية متعلقة باستخدام الواقع المعزز في التعليم بشكل عام، وهي مراجعة **(Garzón et al., 2019)** التي هدفت إلى إجراء مراجعة منهجية للواقع المعزز في البيئات التعليمية، واشتملت على (61) دراسة نشرت خلال المدة من (2012) إلى (2018) وأشارت نتائج هذه المراجعة إلى أن الواقع المعزز له تأثير إيجابي على فاعلية التعلم، وأن أكثر مزايا الواقع المعزز في التعليم هي التحصيل والدافعية، وأن تطبيقات الواقع المعزز شملت مستويات أكاديمية متعددة ومجموعة واسعة من الموضوعات، ومراجعة **(Pellas, et al., 2018)** التي هدفت إلى إجراء مراجعة منهجية للاتجاهات الحديثة في التعلم القائم على اللعب باستخدام الواقع المعزز في التعليم الابتدائي والثانوي، واشتملت على (21) دراسة نشرت خلال المدة من (2012) إلى (2017) وأشارت النتائج إلى أن استخدام الواقع المعزز يحقق الكثير من الإمكانات والفوائد التي تؤثر على المستوى المعرفي للمتعلمين، وتحقق زيادة في الإدارة الذاتية، وتعزز مشاركتهم في الأنشطة القائمة على الممارسة، كما أشارت إلى تزايد عدد الدراسات في الواقع المعزز بعد عام (2016) في مختلف التخصصات في التعليم الابتدائي والثانوي، خصوصاً في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، كما أشارت النتائج إلى أنه لا تزال هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات في تطبيق الواقع المعزز في التعليم القائم على اللعب، ومراجعة **(Chen et al., 2017)** التي هدفت إلى إجراء مراجعة منهجية لاستخدام الواقع المعزز في التعليم في المدة من (2011) إلى (2016)، واشتملت

المراجعة على (55) دراسة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يؤدي إلى تحسين أداء التعلم و يعزز الدافعية نحوه.

- **مقارنة الدراسات والإجابة عن سؤال المراجعة المنهجية**

تمثل سؤال المراجعة المنهجية الحالية فيما يأتي: ما واقع استخدام الواقع المعزز في تعليم الأجزاء العملية من الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام والعالي؟

وللإجابة عن هذا السؤال سيتم تناول الجوانب التي يتضمنها السؤال حسب الهدف من المراجعة المنهجية وفقاً للآتي:

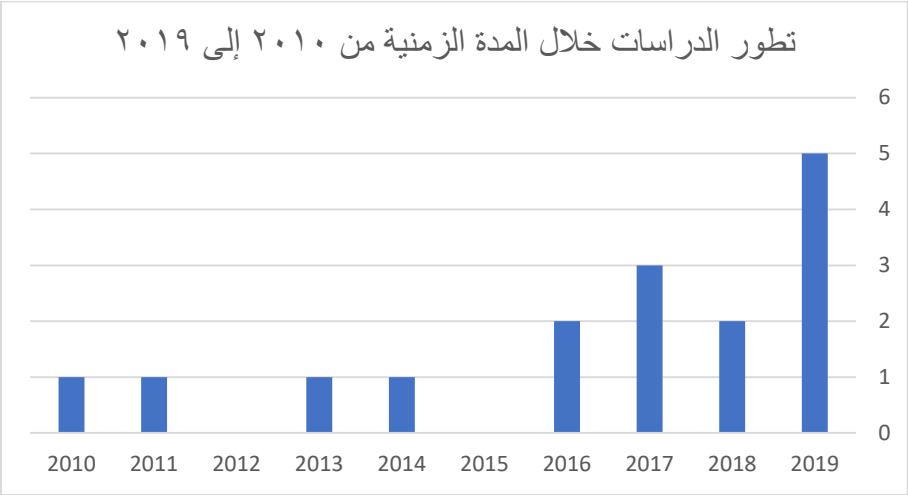
1. **التطور التاريخي لدراسات الواقع المعزز حسب المدة الزمنية المحددة**

نلاحظ تطور وتزايد الدراسات الخاصة باستخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي بمرور الوقت، فمن بين (16) دراسة تم اختيارها من قواعد البيانات المحددة تم نشر دراسة واحدة عام **(2010)** أي بنسبة **(6%)** وهي دراسة (Waechter et al., 2010)، وفي عام **(2011)** تم نشر دراسة واحدة أي بنسبة **(6%)** وهي دراسة (Ivanov & Ivanova, 2011)، وفي عام **(2013)** تم نشر دراسة واحدة أي بنسبة **(6%)** وهي دراسة (Majid, 2013)، وفي عام **(2014)** تم نشر دراسة واحدة أي بنسبة **(6%)** وهي دراسة (الحسيني، 2014)، وفي عام **(2016)** تم نشر دراستين أي بنسبة **(13%)** وهي دراسة (إسماعيل، 2016) ودراسة (الشثري والعبيكان، 2016)، وفي عام **(2017)** تم نشر **(3)** دراسات أي بنسبة **(19%)** وهي [دراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017)]، أما في عام **(2018)** فتم نشر دراستين أي بنسبة **(13%)** وهي [دراسة (Kazanidis et al., 2018) ودراسة (Jiang, 2018)]، وفي عام **(2019)** تم نشر **(5)** دراسات أي بنسبة **(31%)** وهي [دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (Toledo et. Al. 2019) ودراسة (Boonbrahm et al., 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019)، ودراسة (الشمري، 2019)].

العام	عدد الدراسات	النسبة المئوية
2019	5	31%
2018	2	13%
2017	3	19%
2016	2	13%
2015	0	0%
2014	1	6%
2013	1	6%
2012	0	0%
2011	1	6%
2010	1	6%

جدول (1): التطور التاريخي لدراسات الواقع المعزز

والشكل التالي يوضح تطور الدراسات سنوياً:



شكل (3): التطور التاريخي لدراسات الواقع المعزز

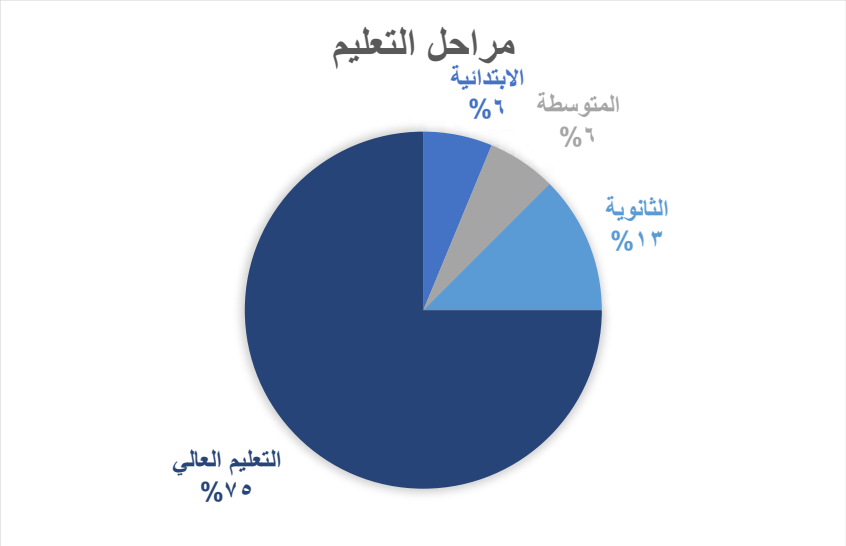
2. مراحل التعليم

تشير المراجعة المنهجية إلى تنوع مراحل التعليم التي استُهدفت لتطبيق الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي وتنوع الأعمار بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى التعليم العالي (الجامعي) كما في الجدول الآتي:

المرحلة	عدد الدراسات	النسبة المئوية
الابتدائية	1	6%
المتوسطة	1	6%
الثانوية	2	13%
التعليم العالي	12	75%

جدول (2): مراحل التعليم التي طبقت عليها دراسات الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي

يتضح من الجدول السابق أن مراحل **التعليم العالي** هي الأكثر شيوعاً في استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي بنسبة **(75%)** من إجمالي الاستخدام، وتمثلت هذه النسبة في دراسة كلٍّ من [(Toledo et. Al. 2019) ودراسة (Boonbrahm et al., 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019) ودراسة (Jiang, 2018) ودراسة (Kazanidis et al., 2018) ودراسة (Alrashidi et al., 201) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (إسماعيل، 2016) ودراسة (Majid, 2013) ودراسة (Ivanov & Ivanova, 2011) ودراسة (Waechter et al., 2010)]، وتأتي بعدها **المرحلة الثانوية** بنسبة **(13%)** وتمثلت هذه النسبة في دراسة [(الشثري والعبيكان، 2016) ودراسة (الحسيني، 2014)] ، ثم **المرحلة المتوسطة** بنسبة **(6%)** وتمثلت هذه النسبة في دراسة (الشمري، 2019) وتليها **المرحلة الابتدائية** بنفس نسبة الاستخدام **(6%)** وتمثلت هذه النسبة في دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019).



شكل (4): مراحل التعليم التي طبقت عليها دراسات الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي

3. مجالات الحاسب الآلي:

تشير المراجعة المنهجية الحالية إلى تنوع مجالات الحاسب الآلي التي استُخدم في تدريسها الواقع المعزز، والتي اشتملت على: البرمجة، الشبكات، مكونات الحاسب، نظم تشغيل الحاسب، الرسم والتصميم بالحاسب، كما في الجدول الآتي:

المجال العملي	عدد الدراسات	النسبة المئوية
البرمجة	8	50%
مكونات ونظم تشغيل الحاسب	4	25%
الشبكات	3	19%
الرسم والتصميم بالحاسب	1	6%

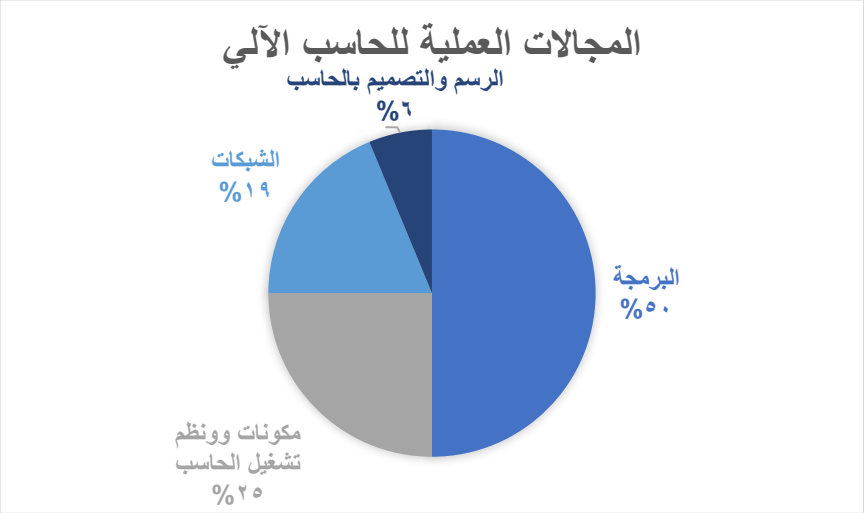
جدول (3): مجالات الحاسب الآلي التي استُخدم في تدريسها الواقع المعزز

يتضح من الجدول السابق أن أكثر المجالات التي استُخدام الواقع المعزز في تدريسها هي **البرمجة** بنسبة **(50%)**، فجاءت دراسة كلٍّ من: **(Gardeli & Vosinakis, 2019)** التي هدفت إلى التعرف على أثر واجهات الواقع المعزز في تدريس التفكير الحاسوبي من خلال البرمجة، ودراسة **(Toledo et. Al. 2019)** التي هدفت إلى استخدام الواقع المعزز في تطوير التفكير الخوارزمي في تدريس البرمجة، ودراسة **(Boonbrahm et al., 2019)** التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الواقع المعزز في تعليم أساسيات البرمجة، ودراسة **(Kazanidis et al., 2018)** التي هدفت إلى استخدام الواقع المعزز وأنشطة التعليم التعاوني في تحسين تدريس برمجة تطبيقات الهواتف المحمولة، ودراسة **(Alrashidi et al., 2017)** التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الواقع المعزز في تقليل الوقت المستغرق في إنجاز مهام البرمجة وتقليل العبء المعرفي لدى المتعلمين واتجاهاتهم نحوه، ودراسة **(Tiong Tan & Lee, 2017)** التي هدفت إلى استخدام الواقع المعزز في تعزيز التفاعل بين المتعلمين وتحفيزهم نحو تعلم البرمجة، ودراسة **(نصر ومبارك، 2017)** التي هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق الواقع المعزز في تنمية المهارات الأساسية لتصميم مواقع الويب بلغة HTML5 على طالبات جامعة الطائف واتجاهاتهن نحوه، ودراسة **(Waechter et al., 2010)** التي هدفت إلى استخدام الواقع المعزز في تعليم مهارات البرمجة المختلفة.

يليها مجال **مكونات ونظم تشغيل الحاسب** بنسبة **(25%)**، فجاءت دراسة **(الأسرج وآخرين، 2019)** التي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف نمطي الواقع المعزز في تنمية مهارات نظم تشغيل الحاسب الآلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المعاهد الفنية التجارية، ودراسة **(الشمري، 2019)** التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الابتكاري، وتحصيل مقرر الحاسب الآلي (تذكر – فهم – تطبيق) لدى طلاب الصف الأول المتوسط وحدة (أفهم حاسوبي)، ودراسة **(الشثري والعبيكان، 2016)** التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب الآلي وحدة (عمارة الحاسب)، ودراسة **(Majid, 2013)** التي هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق الواقع المعزز في تحسين إدراك المتعلمين لمقرر الحاسب (مكونات الحاسب ونظم التشغيل) عند المستويات المعرفية (فهم، تطبيق، تحليل).

يليها مجال **الشبكات** بنسبة **(19%)**، فجاءت دراسة **(Jiang, 2018)** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الواقع المعزز في التدريب العملي للشبكات (إنشاء شبكة إيثرنت)، ودراسة **(إسماعيل، 2016)** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الواقع المعزز الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل لمقرر شبكات الحاسب عند المستويات (الفهم، التطبيق، التحليل)، لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعيتهم في أنشطة الاستقصاء والاتجاه نحوها، ودراسة **(الحسيني، 2014)** التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الواقع المعزز في التحصيل لمقرر الحاسب الآلي، وحدة (شبكات الحاسب الآلي) عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التحليل) والاتجاه نحوها.

يليه مجال **الرسم والتصميم بالحاسب** بنسبة **(6%)** فجاءت دراسة **(Ivanov & Ivanova, 2011)** للتعرف على فاعلية الواقع المعزز في تحسين تعلم وتعليم رسومات الحاسب الآلي.



شكل (5): مجالات الحاسب الآلي التي استُخدم في تدريسها الواقع المعزز

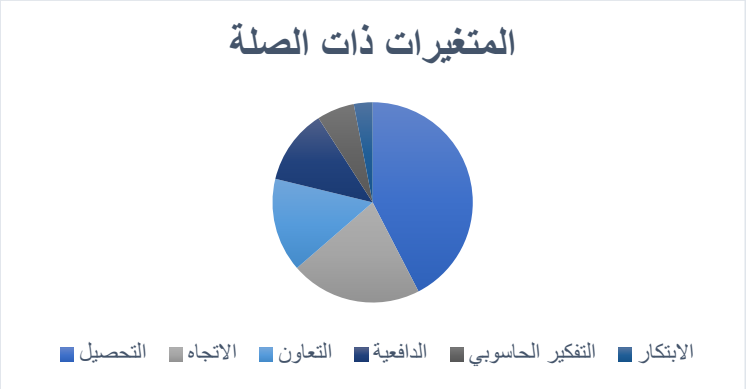
4. المتغيرات ذات الصلة بدراسة الواقع المعزز

تشير الدراسة المنهجية الحالية إلى تنوع كبير بين الدراسات في تناول المتغيرات ذات الصلة باستخدام الواقع المعزز في الحاسب الآلي كما في الجدول الآتي:

المتغيرات ذات الصلة	عدد الدراسات
التحصيل	14
الاتجاه	7
التعاون	5
الدافعية	4
التفكير الحاسوبي	2
الابتكار	1

جدول (4): المتغيرات ذات الصلة بدراسة الواقع المعزز

يتضح من الجدول السابق تنوع المتغيرات ذات الصلة التي تناولتها الدراسات حيث جمعت بعض الدراسات بين أكثر من متغير، وهذا بدوره يشير إلى مكاسب التعلم المتحققة نتيجة استخدام الواقع المعزز في تدريس الحاسب الآلي ومزايا استخدام الواقع المعزز في التعليم، حيث تناولت معظم الدراسات **التحصيل الدراسي**، وعددها **(14)** دراسة وهي [دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (Boonbrahm et al., 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019) ودراسة (الشمري، 2019) ودراسة (Jiang, 2018) ودراسة (Kazanidis et al., 2018) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (الشثري والعبيكان، 2016) ودراسة (إسماعيل، 2016) ودراسة (الحسيني، 2014) ودراسة (Majid, 2013) ودراسة (Ivanov & Ivanova, 2011) ودراسة (Waechter et al., 2010)]، يليه **الاتجاه: (7)** دراسات وهي (Boonbrahm et al., 2019) ودراسة (Jiang, 2018) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (إسماعيل، 2016) ودراسة (الحسيني، 2014) ودراسة (Majid, 2013)]، ثم **التعاون بين المتعلمين: (5)** دراسات وهي [دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (Toledo et. Al. 2019) ودراسة (Kazanidis et al., 2018) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (Majid, 2013)]، ثم **الدافعية: (4)** دراسات وهي [دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (إسماعيل، 2016)]، ثم التفكير **الحاسوبي "الخوارزمي"**: دراستان وهي [دراسة (Toledo et. Al. 2019) ودراسة (Boonbrahm et al., 2019)]، وأخيراً **الابتكار**: دراسة واحدة وهي [دراسة (الشمري، 2019)].



شكل (6): المتغيرات ذات الصلة بدراسة الواقع المعزز

5. أدوات جمع البيانات

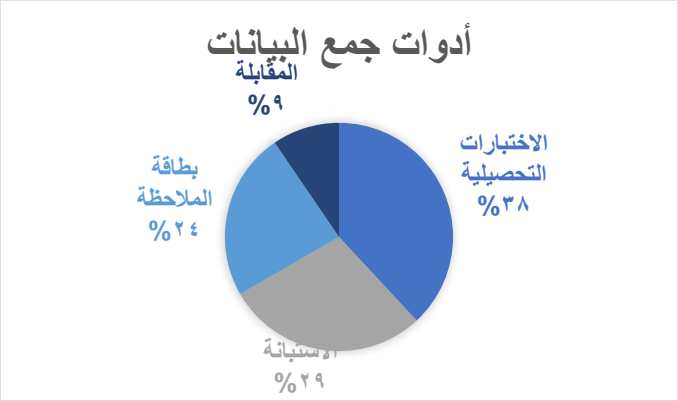
جميع الدراسات في المراجعة المنهجية استخدمت طرق البحث التجريبية، واستخدمت أساليبَ وأدواتٍ متنوعةً لجمع البيانات، ومنها ما جمع بين أكثر من أسلوب في جمع البيانات، الجدول الآتي يوضح أساليب جمع البيانات التي تم استخدامها في دراسات المراجعة المنهجية الحالية:

أدوات جمع البيانات	عدد الدراسات	النسبة المئوية
الاختبارات التحصيلية	8	38%
الاستبانة	6	29%
بطاقة الملاحظة	5	24%
المقابلة	2	10%

جدول (5): أدوات جمع البيانات

يتضح من الجدول السابق تنوع أساليب و أدوات جمع البيانات في الدراسات في الدراسة المنهجية الحالية حيث استُخدمت **الاختبارات التحصيلية** بنسبة **(38%)** في دراسة كلٍّ من [(Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019) ودراسة (الشمري، 2019) ودراسة (Jiang, 2018) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (الشثري والعبيكان، 2016) ودراسة (إسماعيل، 2016) ودراسة (الحسيني، 2014)] واستخدمت **الاستبانة** كأسلوب في جمع البيانات بنسبة **(29%)** في دراسة كلٍّ من [(Boonbrahm et al., 2019) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (Majid, 2013) ودراسة (Ivanov & Ivanova, 2011) ، ودراسة (Waechter et al., 2010)] واستخدمت **بطاقة الملاحظة** كأسلوب في جمع البيانات بنسبة **(24%)** في دراسة كلٍّ من [(Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (Toledo et. Al. 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017)] كما استخدمت **المقابلات** كأساليب في جمع البيانات بنسبة **(10%)** في دراسة كلٍّ من [(Kazanidis et al., 2018) ودراسة (Ivanov & Ivanova, 2011)]

ومن الدراسات التي جمعت بين أكثر من أسلوب في جمع البيانات دراسة [(Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (Ivanov & Ivanova, 2011)].



شكل (7): أدوات جمع البيانات

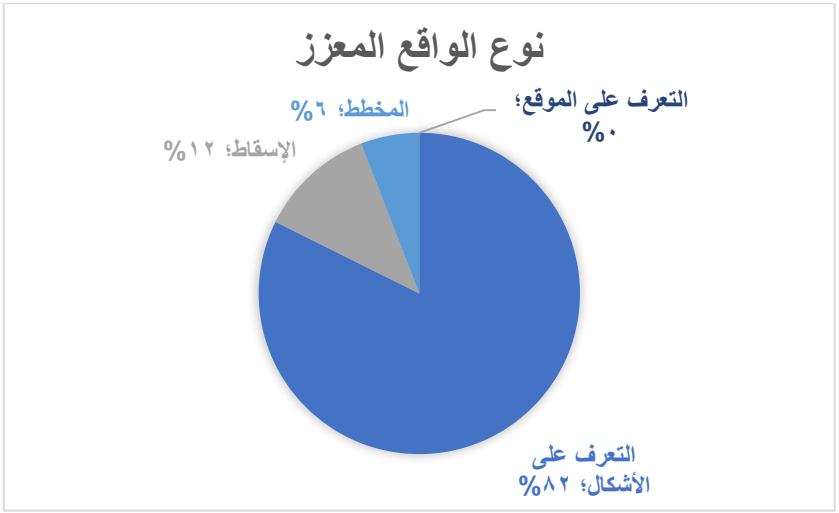
6. نوع الواقع المعزز المستخدم في تدريس الحاسب الآلي

تتعدد أنواع الواقع المعزز وهي: الإسقاط (Projection)، والتعرف على الأشكال (Recognition)، والتعرف على الموقع (Location)، والمخطط (Outline) وتشير المراجعة المنهجية الحالية إلى نوع الواقع المعزز المستخدم في تدريس الحاسب الآلي كما في الجدول الآتي:

نوع الواقع المعزز	عدد الدراسات	النسبة المئوية
التعرف على الأشكال	14	82%
الإسقاط	2	12%
المخطط	1	6%
التعرف على الموقع	0	0%

جدول (6): نوع الواقع المعزز المستخدم في تدريس الحاسب الآلي

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أنواع الواقع المعزز شيوعاً واستخداماً في تدريس مقرر الحاسب هو **التعرف على الأشكال (Recognition)** بنسبة **(82%)**، حيث استخدمته غالبية الدراسات في المراجعة المنهجية وهي [دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (Toledo et. Al. 2019) ودراسة (Boonbrahm et al., 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019)، ودراسة (الشمري، 2019)، ودراسة (Jiang, 2018) ودراسة (Kazanidis et al., 2018) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (الشثري والعبيكان، 2016) ودراسة (الحسيني، 2014) ودراسة (Majid, 2013) ودراسة (Ivanov & Ivanova, 2011)،] يليه **الإسقاط (Projection)** بنسبة **(12%)** حيث استخدمت هذا النوع [دراسة (إسماعيل، 2016) ودراسة (Waechter et al., 2010)]، يليه **المخطط (Outline)** بنسبة **(6%)** حيث استخدمت هذا النوع دراسة (إسماعيل، 2016).



شكل (8): نوع الواقع المعزز المستخدم في تدريس الحاسب الآلي

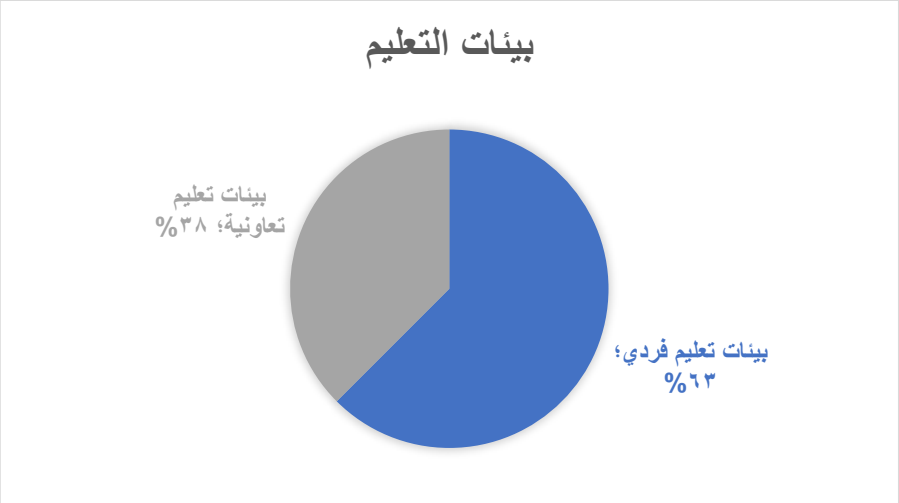
7. بيئات التعليم

تشير المراجعة المنهجية الحالية إلى نوعين من البيئات في الدراسات التي طُبق فيها الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي، وهي: بيئات التعليم التعاوني بحيث يستخدم المتعلمون الواقع المعزز بشكل تعاوني وتشاركي، وبيئات التعليم الفردي بحيث يتعلم كل طالب بمفرده. الجدول الآتي يوضح نسبة التعليم التعاوني والتعليم الفردي:

بيئات التعليم	عدد الدراسات	النسبة المئوية
بيئات تعليم فردي	10	62%
بيئات تعليم تعاوني	6	38%

جدول (7): بيئات التعليم

يتضح من الجدول أن بيئات **التعليم الفردي** هي الأكثر شيوعاً في تطبيق الواقع المعزز في دراسات المراجعة المنهجية الحالية بنسبة **(62%)** وهي: [دراسة (Boonbrahm et al., 2019) ودراسة (الأسرج وآخرين، 2019) ودراسة (الشمري، 2019) ودراسة (Jiang, 2018) ودراسة (Alrashidi et al., 2017) ودراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) ودراسة (نصر ومبارك، 2017) ودراسة (الشثري والعبيكان، 2016) ودراسة (الحسيني، 2014) ودراسة (Waechter et al., 2010)] ، تليها **بيئات التعليم التعاونية** بنسبة **(38%)** وهي: [دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019) ودراسة (Toledo et. Al. 2019) ودراسة (Kazanidis et al., 2018) ودراسة (إسماعيل، 2016) ودراسة (Majid, 2013) ودراسة (Ivanov & Ivanova, 2011)]



شكل (9): بيئات التعليم

8. التحديات والعيوب

ذكرت **(25%)** من الدراسات الواردة في المراجعة المنهجية بعض التحديات والعيوب والمشاكل الفنية المتعلقة باستخدام الواقع المعزز، فقد ذكرت دراسة (Gardeli & Vosinakis, 2019) أن هناك تحديات متعلقة بأخطاء تسجيل الأوامر والتعليمات، وأن التقنية لا تزال بحاجة إلى مزيد من التطبيق، وذلك خلال مُدَدٍ زمنية طويلة حتى تتحقق فاعليتها، وذكرت دراسة (Jiang, 2018) أن تقنية الواقع المعزز تحتاج إلى المزيد من المعدات الخاصة وتوفير بيئة محددة حتى تتمكن من تحقيق أهداف التعليم، وذكرت دراسة (Alrashidi et al., 2017) أن من أهم عيوب تقنية الواقع المعزز هو عدم دقة التزامن عند تراكب المعلومات الافتراضية، أما دراسة (Tiong Tan & Lee, 2017) فترى أن من أكبر مشاكل تقنية الواقع المعزز عدم القدرة على التعرف على العلامات بسبب الانعكاس والضبابية.

9. نتائج وآثار استخدام الواقع المعزز

نظراً للاختلاف والتنوع بين الدراسات الواردة في المراجعة المنهجية الحالية من حيث مراحل التعليم، ومجالات الحاسب العملية التي استخدم الواقع المعزز في تدريسها، والمتغيرات ذات الصلة التي تمت دراسة تأثير الواقع المعزز

فيها، وأساليب جمع البيانات التي استخدمها الباحثون، ونوع الواقع المعزز المستخدم في تدريس الحاسب الآلي في كل دراسة من هذه الدراسات، نظراً لذلك فقد تنوعت نتائج وآثار استخدام الواقع المعزز في هذه الدراسات، وهذا التنوع يعكس العديد من المكاسب التعليمية لاستخدام الواقع المعزز في تدريس الحاسب، ويفتح الآفاق نحو المزيد من الدراسات المتنوعة في هذا المجال، حيث توصلت دراسة **(Gardeli & Vosinakis, 2019)** إلى أن استخدام الواقع المعزز أدى إلى نتائج إيجابية في الاختبار التحصيلي، وأن المتعلمين كانوا متفاعلين ولديهم دافعية كما تمكنوا من حل التحديات، ولوحظ تفاعل وتعاون المتعلمين وتنظيم وإدارة المهام والأدوار في المجموعة التجريبية، أما دراسة **(Toledo et. Al. 2019)** فقد توصلت إلى فاعلية الواقع المعزز في تطوير التفكير الخوارزمي لدى المتعلمين، وفاعلية الواقع المعزز في تعزيز تفاعل المتعلمين مع بعضهم من خلال أنشطة التعلم التعاوني، وتوصلت دراسة **(Boonbrahm et al., 2019)** إلى أن استخدام الواقع المعزز حسن وسهل فهم المخططات الانسيابية والرسوم البيانية لمقرر البرمجة، وأن الطلاب لديهم رضا وقبول لاستخدام الواقع المعزز في تعليمهم، وتوصلت دراسة **(الأسرج وآخرين، 2019)** إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي نتيجة تعرض المجموعة التجريبية الأولى والثانية لنمطي الواقع المعزز بعلامة، كما توصلت إلى ارتفاع الجانب الأدائي لمهارات نظم تشغيل الحاسب الآلي للمجموعة التجريبية الأولى والثانية نتيجة تعرضهم لنمطي الواقع المعزز بعلامة، وارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب نتيجة تعرضهم لنمطي الواقع المعزز بعلامة، كما توصلت الدراسة إلى زيادة في التحصيل الدراسي والجانب الأدائي والدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التي تعرضت لنمط الواقع المعزز بعلامة (الصورة)) أعلى من أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التي تعرضت لنمط الواقع المعزز بعلامة (QR Code))، أما دراسة **(الشمري، 2019)** فتوصلت إلى أن الواقع المعزز حقق فاعلية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري وتحصيل مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتوصلت دراسة **(Jiang, 2018)** إلى فاعلية الواقع المعزز وتفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الواقع المعزز على المجموعة التي لم تدرس باستخدام الواقع المعزز، ورضا المجموعة التجريبية عن استخدام الواقع المعزز في التدريس، وتوصلت دراسة (**Kazanidis et al., 2018**) إلى أن الواقع المعزز دعم التدريس وساعد على تعلم البرمجة ووفر بيئة تعاونية تفاعلية للمتعلمين، أما دراسة **(Alrashidi et al., 2017)** فتوصلت إلى أن استخدام الواقع المعزز قلل من وقت التعلم وإنجاز المهمات مقارنة بالطريقة التقليدية، وأن الواقع المعزز قلل من العبء المعرفي لدى المتعلمين مقارنة بالطريقة التقليدية، وأن المتعلمين لديهم اتجاه إيجابي نحو استخدام الواقع المعزز الذي ساعدهم على اكتشاف أخطاء البرمجة بشكل أسرع ومكنهم من الفهم بشكل أعمق، وتوصلت دراسة **(Tiong Tan & Lee, 2017)** إلى فاعلية الواقع المعزز في تعليم البرمجة، وأن الواقع المعزز وفر تفاعلاً أفضل بين الطلاب وحفزهم نحو التعلم، كما توصلت دراسة **(نصر ومبارك، 2017)** إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لتصميم مواقع الويب لصالح الاختبار البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة تقييم المهارات الأساسية لتصميم مواقع الويب لصالح التطبيق البعدي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز لصالح التطبيق البعدي، وتوصلت دراسة **(الشثري والعبيكان، 2016)** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة **(إسماعيل، 2016)** إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجات تحصيل عند مستويات (الفهم، التطبيق، التحليل) تعلم الشبكات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً في تنمية الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية بنوعيه الإسقاطي والمخطط، وإلى تنمية الدافعية في أنشطة الاستقصاء نحو التعلم، وتوصلت دراسة **(الحسيني، 2014)** إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي عند مستويات (التذكر، الفهم، التحليل) لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لطالبات

المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز لصالح القياس البعدي، كما توصلت دراسة **(Majid, 2013)** إلى أن تقنية الواقع المعزز ساعدت المتعلمين على إدراك المقرر، وأن الواقع المعزز كون بيئة تعليمية تشاركية من خلال المناقشات الجماعية، وأن المتعلمين كونوا اتجاهات إيجابية تجاه الواقع المعزز، وتوصلت دراسة **(Ivanov & Ivanova, 2011)** إلى أن الواقع المعزز يساعد على فهم النظريات والمفاهيم المختلفة في مجال رسومات الحاسب، وأن الواقع المعزز يعزز الإدراك كما أنه يمكن تطبيقه في التعلم القائم على المجموعات، حيث التواصل وتبادل الأفكار والتفاعل بين المشاركين، وأخيراً فقد توصلت دراسة **(Waechter et al., 2010)** إلى أن الواقع المعزز تقنية جيدة وفعالة لتعليم الطلاب مهارات البرمجة.

بناءً على ما سبق من نتائج الدراسات السابقة الواردة في المراجعة المنهجية الحالية فإنه بإمكاننا استخلاص المزايا والفوائد الآتية لاستخدام الواقع المعزز في تدريس الحاسب الآلي:

- تحسين وتنمية التحصيل في مقررات الحاسب الآلي لدى المتعلمين.
- إثارة الدافعية وتحفيز المتعلمين وجذب انتباههم نحو مقررات الحاسب الآلي.
- تعزيز التعليم التعاوني بين المتعلمين وجعل بيئات التعلم تفاعلية وممتعة.
- إكساب المتعلمين مهارات التفكير الحاسوبي وتنمية مهاراتهم لحل المشكلات التعليمية بطريقة منطقية.
- إثارة التفكير الابتكاري وتحسين فهم المفاهيم المجردة في مقررات الحاسب الآلي.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو تقنية الواقع المعزز وقبول المتعلمين لها، لما تحتويه من مثيرات ولما تحققه من فعالية في المواقف التعليمية، مما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

رابعاً: مرحلة التقويم

• مناقشة النتائج

تضمنت المراجعة المنهجية الحالية (16) دراسة ذات صلة بسؤال المراجعة المنهجية، طبقت هذه الدراسات على استخدام الواقع المعزز في مقررات الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام والجامعي، ونشرت خلال المدة الزمنية ما بين (2010) و (2019)، ومن خلال المراجعة المنهجية تبين ازدياد عدد الدراسات في السنوات الأخيرة مما يعكس ازدياد الاهتمام باستخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي، وبالرغم من ذلك لا يزال هناك قصور في دراسات الواقع المعزز في المجالات العملية للحاسب الآلي مقارنة بما يجري من دراسات في باقي المجالات والتخصصات، ومع ذلك فإن هذه النسب لا تمثل الناتج الإجمالي للدراسات المنشورة كل عام، بل فقط المنشورة في قواعد البيانات المحددة والمطابقة لمعايير المراجعة المنهجية الحالية.

كما تبين من المراجعة المنهجية أن مراحل التعليم العالي (الجامعي) كانت هي أكثر المراحل التعليمية شيوعاً في استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي بنسبة (75%) من إجمالي الدراسات، يليها المرحلة الثانوية بنسبة (13%)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة وخصائص المرحلة العمرية للمتعلمين في المرحلة الثانوية والتعليم الجامعي حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة نضج واستقلال، ويزداد فيها نمو القدرات العقلية والسرعة الإدراكية ويظهر الابتكار(زهران، 2005، ص 387)، وكل هذه العوامل تساعد على استخدام تقنية مثل الواقع المعزز في التعليم بكفاءة عالية، والحقيقة أن مراحل التعليم الأولى هي أيضاً بحاجة إلى استخدام تقنية مثل تقنية الواقع المعزز بالتآزر مع جهود المعلمين لتأصيل مفاهيم علوم الحاسب لدى المتعلمين، خصوصاً أن التقنية تتمتع بالعديد من وسائل الجذب والتشويق التي تناسب الفئة العمرية للمتعلمين في هذه المراحل، خصوصاً إذا تم دمج استخدام الواقع المعزز مع بيئات تعلم تعاونية أو ألعاب تعليمية (Lee, 2012, p.15).

وتبين من المراجعة المنهجية الحالية أيضاً تنوع مجالات الحاسب الآلي التي استُخدم في تدريسها الواقع المعزز والتي اشتملت على: البرمجة، الشبكات، مكونات الحاسب، نظم تشغيل الحاسب، الرسم والتصميم بالحاسب، إلا أن استخدام الواقع المعزز في تعليم البرمجة كان الأكثر شيوعاً بنسبة **(50%)** يليها تعليم مكونات ونظم تشغيل الحاسب ثم تعليم الشبكات ثم الرسم والتصميم بالحاسب. إن هذا التنوع في المجالات يعكس إمكانيات تقنية الواقع المعزز في التعليم وفي مجالات الحاسب تحديداً، وبالفعل يعتبر مجال البرمجة من أهم مجالات الحاسب الآلي خصوصاً في عصرنا الرقمي، ولذلك نجد الدول تتنافس في تدريس البرمجة منذ المرحلة الابتدائية، مثل الولايات المتحدة وبريطانيا، فطلابنا اليوم محاطون بالأجهزة والبرمجيات المختلفة، ويجب علينا تعزيز فهمهم للبرمجة بطرق مبتكرة حتى يتعلموا كيفية عمل هذه الأجهزة وكيفية برمجتها حتى نأخذ بأيديهم نحو الإبداع والابتكار في هذا المجال، وحتى يكونوا قادرين على المساهمة، كمنتجين نشطين في هذا العصر الرقمي (المرادني وآخرون، 2019، ص 530).

كما اتضح من المراجعة المنهجية الحالية تنوع كبير في المتغيرات ذات الصلة باستخدام الواقع المعزز في الحاسب وهي (التحصيل الأكاديمي، الدافعية، الاتجاه، التعاون، التفكير الحاسوبي، الابتكار) وهو ما يعكس مكاسب التعلم المتحققة من استخدام الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي، كما أن المتغيرات السابقة من أولى المتغيرات عنايةً وأهم الاتجاهات بحثاً، فيجب أن يهتم المعلمون بمدى توفرها وكفايتها لدى المتعلمين حتى تقودهم إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

كما توصلت المراجعة المنهجية الحالية إلى أن جميع الدراسات في المراجعة المنهجية استخدمت طرق البحث التجريبية، واستخدمت أساليبَ وأدوات متنوعة ومناسبة لجمع البيانات، ومنها ما جمع بين أكثر من أسلوب في جمع البيانات حسب الهدف من الدراسة، وقد تنوعت هذه الأدوات ما بين الاختبارات التحصيلية والاستبانات وبطاقة الملاحظة والمقابلات، ولكنْ هناك قصور في الدراسات في استخدام بطاقات الملاحظة الأدائية حيث بلغت نسبتها (24%) في قياس أثر استخدام الواقع المعزز في تعليم الأجزاء العملية من مقرر الحاسب الآلي، لكونها مهارات أدائية، فمن الأولى قياس مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والابتكار لدى المتعلم من خلال ملاحظة الأداء وليس من خلال اختبار تحصيلي فقط (أحمد، 2002، ص 622).

كما تبين من المراجعة المنهجية الحالية أن أكثر أنواع الواقع المعزز شيوعاً واستخداماً في تدريس مقرر الحاسب هو التعرف على الأشكال (Recognition) بنسبة (82%)، حيث استخدمته غالبية الدراسات في المراجعة المنهجية، يليه الإسقاط (Projection) ثم المخطط (Outline)، وقد يرجع استخدام نوع التعرف على الأشكال (Recognition) بشكل كبير في الدراسات إلى أن عملية تتبع العلامات أكثر فعالية وأكثر استقراراً وأسهل، مقارنةً بتقنيات التتبع بدون علامات مثل الإسقاط (Projection) والمخطط (Outline)، كما أن العديد من تطبيقات الواقع المعزز تدعم هذا النوع، بالإضافة إلى توفر متطلباته وأجهزته (Bacca et al. 2014)، والحقيقة أن المهم في اختيار واستخدام أي نوع من أنواع الواقع المعزز هو تحقق الغرض من الدراسة، والتحقق من مدى توفر أدواته، وتمكن المتعلمين من استخدامه، سواءٌ كان النوع التعرف على الأشكال (Recognition) أو الإسقاط (Projection) أو المخطط (Outline) أو التعرف على الموقع (Location).

كما تبين من المراجعة المنهجية الحالية استخدام نوعين من البيئات التعليمية في الدراسات التي طُبق فيها الواقع المعزز في تعليم الحاسب الآلي وهي: بيئات التعليم التعاوني بنسبة (38%)، وبيئات التعليم الفردي بنسبة(62%)، وهذا يعني كثرة استخدام الواقع المعزز في بيئات التعليم الفردي، وبالرغم من هذا فإن أهداف الدراسة هي التي تحدد نوع البيئة التعليمية سواءٌ كانت فردية أو تعاونية، ولكن من الممكن إجراء دراسات توضح فاعلية استخدام الواقع المعزز في بيئات التعليم التعاونية الذي من الممكن أن يحقق مكاسب تعليمية مضاعفة خصوصاً في تعليم الحاسب الآلي، لما تتميز به بيئات التعليم التعاونية من مميزات، منها ارتفاع معدلات تحصيل المتعلمين، وفهم وإتقان التعلم، وزيادة الدافعية نحو التعلم،

وتنمية مهارات التعاون بين المتعلمين، والمهارات الاجتماعية الأخرى كالتنظيم وتحمل المسؤولية والمشاركة، وهذا ما تسعى العملية التعليمية في مجملها إلى تحقيقه (العنزي وآخرون، 2011، ص 28- 30).

وعلى الرغم من المكاسب التي يحققها الواقع المعزز في تعليم الحاسب فإنه ما زالت هناك بعض التحديات والعيوب التي رصدتها بعض الدراسات في هذه المراجعة المنهجية، حيث أبلغت 4 دراسات بوجود مشكلات في التقنية، وهي أخطاء تسجيل الأوامر والتعليمات، والحاجة إلى مزيد من التطبيق خلال مُدَدٍ زمنية طويلة حتى يتم التحقق من فاعليتها، والحاجة إلى المعدات الخاصة وتوفير بيئة محددة حتى تتمكن من تحقيق أهداف التعليم، وعدم دقة التزامن عند تراكب المعلومات الافتراضية، وأيضاً عدم القدرة على التعرف على العلامات بسبب الانعكاس والضبابية، ولا يزال هناك قصور في توضيح الدراسات لتحديات استخدام تقنية الواقع المعزز، وما هي العقبات التي قد تواجه المعلم والمتعلم عند استخدامها في تعليم الحاسب الآلي بدقة، حتى نتمكن من تحديد مواطن الضعف والقصور بدقة ونتمكن من معالجتها، مما سينعكس بشكل إيجابي على توظيف الواقع المعزز في تعليم الحاسب على وجه التحديد وعلى تعليم باقي المجالات عموماً.

كما توصلت المراجعة المنهجية الحالية إلى المميزات والآثار التي يحققها استخدام الواقع المعزز في تدريس الحاسب الآلي بناءً على ما سبق من نتائج الدراسات السابقة الواردة في المراجعة، والتي تتمثل في تحسين وتنمية التحصيل الأكاديمي في مقررات الحاسب الآلي لدى المتعلمين، وإثارة الدافعية وتحفيز المتعلمين وجذب انتباههم نحو مقررات الحاسب الآلي، وتعزيز التعليم التعاوني بين المتعلمين وجعل بيئات التعلم تفاعلية وممتعة، وإكساب المتعلمين مهارات التفكير الحاسوبي وتنمية مهاراتهم لحل المشكلات التعليمية بطريقة منطقية، وإثارة التفكير الابتكاري وتحسين فهم المفاهيم المجردة في مقررات الحاسب الآلي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تقنية الواقع المعززوقبول المتعلمين لها، لما تحتويه من مثيرات ولما تحققه من فعالية في المواقف التعليمية، مما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

• الخاتمة

إن النتائج التي توصلت إليها المراجعة المنهجية الحالية تؤكد أن مجال الواقع المعزز ما زال في حاجة إلى مزيد من البحث والتطبيق في جوانب أخرى وبيئات أخرى ومع تقنيات أخرى حتى يحقق أقصى فاعلية ممكنة لتعليم الحاسب الآلي.

• التوصيات والتطلعات المستقبلية

في ضوء ما توصلت إليه المراجعة المنهجية الحالية من نتائج فإنها توصي بالآتي:

- التوسع في استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم البرمجة في المراحل المبكرة من التعليم.
- إجراء دراسات مستقبلية عن مكاسب استخدام الواقع المعزز في بيئات التعليم التعاونية في تدريس الحاسب الآلي.
- الإفادة من تقنية الواقع المعزز في تدريس مقررات الحاسب العملية مع مهارات متنوعة.
- استخدام أدوات وأساليب مناسبة لتقييم الجوانب العملية والمهارات الأدائية في مقررات الحاسب الآلي.
- إجراء المزيد من المراجعات المنهجية لرصد تحديات ومشكلات استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مقررات الحاسب الآلي والعمل على حلها ومواجهتها.
- إجراء المزيد من المراجعات المنهجية لرصد أنواع بيئات الواقع المعزز المناسبة لتدريس مقررات الحاسب الآلي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، شكري سيد محمد (2002). تقويم المهارات العملية. **المؤتمر العلمي الرابع عشر - مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، مج (14)، ص616- 635.

الأسرج، محمد (2019)، **أثر اختلاف نمطي الواقع المعزز على تنمية مهارات نظم تشغيل الحاسب الآلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المعاهد الفنية التجارية**. رسالة ماجستير. جامعة بنها، كلية التربية النوعية، مصر.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد (2016). فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعيتهم في أنشطة الاستقصاء واتجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا. **دراسات تربوية واجتماعية**. 22 (4)، ص 143- 243.

الحسيني، مها عبد المنعم (2014). **أثر استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في التحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

الشثري، وداد عبد الله؛ العبيكان، ريم عبد المحسن (2016). أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات. **العلوم التربوية**. 4 (1)، ص 137- 173.

الشمري، فهد (2019)، استخدام تقنيات الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير الابتكاري وتحصيل مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. **جامعة سوهاج، كلية التربية**، ج (60)، ص 181- 216.

العنزي، إبراهيم مشعل؛ الطحيح، سالم مرزوق؛ العجب، العجب محمد (2011). **أثر الدمج بين أسلوبي تدريس الحالة والتعلم التعاوني في بيئات التعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي والرضا عن التعلم في مقرر جامعي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، المنامة.

عطار، عبد الله إسحاق؛ كنسارة، إحسان محمد (2015). **الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو**، (ط1). مكة المكرمة، مكتبة الملك فهد الوطنية.

المرادني، محمد مختار؛ فتحي، سميحة؛ الكردي، دعاء (2019). تطوير بيئة تعلم ومنتشر وأثرها في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، 19 (3)، ص 523- 550.

نصر، نرمين؛ مبارك، هدى (2017). أثر تطبيق الواقع المعزز في تنمية المهارات الأساسية لتصميم مواقع الويب بلغة HTML5 على طالبات جامعة الطائف واتجاهاتهن نحوه. **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية**، ع (33)، ص 149- 189.

وزارة التعليم (2018). **الحاسب وتقنية المعلومات**. الرياض، وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Majid, N. A. A. (2013). Application of mobile augmented reality in a computer science course. In International Visual Informatics Conference (pp. 516-525). Springer, Cham.

Alrashidi, M., Almohammadi, K., Gardner, M., & Callaghan, V. (2017). Making the invisible visible: Real-time feedback for embedded computing learning activity using pedagogical virtual machine with augmented reality. In International Conference on Augmented Reality, Virtual Reality and Computer Graphics (pp. 339-355). Springer, Cham.

Boonbrahm, S., Boonbrahm, P., Kaewrat, C., Pengkaew, P., & Khachorncharoenkul, P. (2019). Teaching Fundamental Programming Using Augmented Reality. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 13(07), 31-43.

Chen, P., Liu, X., Cheng, W., & Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In Innovations in smart learning (pp. 13-18). Springer, Singapore.

Figueiredo, M., Cifredo-Chacón, M. Á., & Gonçalves, V. (2016, July). Learning Programming and Electronics with Augmented Reality. In International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction (pp. 57-64). Springer, Cham.

Gardeli, A., & Vosinakis, S. (2019). The Effect of Tangible Augmented Reality Interfaces on Teaching Computational Thinking: A Preliminary Study. In International Conference on Interactive Collaborative Learning (pp. 673-684). Springer, Cham.

Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. Virtual Reality, 1-13.

Gudonienė, D., & Blažauskas, T. (2018, October). The Ways of Using Augmented Reality in Education. In International Conference on Information and Software Technologies (pp. 483-490). Springer, Cham.

Ivanova, M., & Ivanov, G. (2011, June). Communications in Computer and Information Science: Using Marker Augmented Reality Technology for Spatial Space Understanding in Computer Graphics. In International Conference on Digital Information and Communication Technology and Its Applications (pp. 368-379). Springer, Berlin, Heidelberg.

Jiang, Z. (2018, April). The Research of the Effect of Applying AR Technology in the Teaching of Higher Vocational Training Courses. In International Conference on E-Learning, E-Education, and Online Training (pp. 214-221). Springer, Cham.

Kazanidis, I., Tsinakos, A., & Lytridis, C. (2017). Teaching Mobile Programming Using Augmented Reality and Collaborative Game Based Learning. In Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning (pp. 850-859). Springer, Cham.

Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. TechTrends, 56 (2),13-21.

Patkar, R. S., Singh, S. P., & Birje, S. V. (2013). Marker based augmented reality using Android os. International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering (IJARCSSE), 3(5).

Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2019). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. Virtual Reality, 23(4), 329-346.

Tan, K. S. T., & Lee, Y. (2017). An Augmented Reality Learning System for Programming Concepts. In International Conference on Information Science and Applications (pp. 179-187). Springer, Singapore.

Toledo, J. A. J., Collazos, C. A., Cantero, M. O., & Redondo, M. Á. (2018). Collaborative strategy with augmented reality for the development of algorithmic thinking. In Iberoamerican Workshop on Human-Computer Interaction (pp. 70-82). Springer, Cham.

Waechter, C., Artinger, E., Duschl, M., & Klinker, G. (2010). Creating Passion for Augmented Reality Applications–A Teaching Concept for a Lab Course. In International Symposium on Visual Computing (pp. 429-438). Springer, Berlin, Heidelberg.

أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء

الاستاذة / فاطمة هادي احمد الفيفي

إدارة تعليم صبيا ـ ثانوية فيفاء الأولى

fofo122018@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء، وتمثلت عينة البحث من (25) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة ثانوية فيفاء الأولى بمحافظة فيفاء، واستخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج شبة التجريبي. وقد توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وذلك لصالح الاختبار البعدي، كما توصل البحث إلى فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء. وقد أوصى البحث بضرورة إعداد البيئة التعليمية المناسبة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية من أجل توظيفها بشكل صحيح وعلمي، لإكساب الطلاب الوعي التكنولوجي.

الكلمات المفتاحية: الحوسبة السحابية – الوعي التكنولوجي.

The impact of the use of cloud computing applications on the development of technological awareness among secondary school female students in Fifa governorate

Abstract:

The research aimed at detect the impact of using cloud-computing applications on the development of technological awareness among secondary school female students in Fifa governorate. The research sample consisted of (25) female students from the third grade secondary school…….. in Fifa governorate. The research used descriptive and semi-experimental approaches. The research indicated that there are statistically significant differences between the average scores of students in the pre- and post-test of achievement and observation card, in favor of the post-test. The research also indicated the effectiveness of using cloud-computing applications in developing technological awareness among secondary school students in Fifa governorate. The research recommended preparing the appropriate educational environment for the use of cloud-computing applications in order to develop students' technological awareness.

Keywords: cloud-computing - technological awareness.

• مقدمة البحث:

يتميز هذا العصر بالتطور السريع في شتى المجالات، وكان للتعليم الحظ الأوفر هذا التطور والتقدم، خاصة فيما يتعلق بمجال التعلم والتعليم الالكتروني ببرامجه، وتطبيقاته المتنوعة وظهر هذا التطور والتقدم جلياً في العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، خاصة في مجال تكنولوجيا الاتصالات والحاسبات الآلية، والتعليم الالكتروني الذي يتفاعل فيه الجميع، من خلال استخدام الإنترنت، وتقنية المعلومات والمعرفة المفتوحة.

كما أحدث هذا التطور مجموعة من التغيرات والتحولات الواسعة والشاملة على مدى السنوات القليلة الماضية، ومن أبرز التطورات في قطاع التعليم ظهور تكنولوجيا الحوسبة السحابية، التي يمكن استخدامها لخدمة عمليتي التعليم والتعلم، حيث يتم من خلال الحوسبة السحابية نقل عمليات المعالجة والتخزين من الحاسب الخاص بالمستخدم إلى جهاز خادم يسمى السحابة، يتم الوصول إليه من خلال الإنترنت في أي وقت ومن أي مكان، وتعد الحوسبة السحابية واحدة من الأساليب التكنولوجية الأكثر شعبية بسبب قدرتها على المساعدة في عملية الوصول إلى المعلومات (عبد الجليل وآخرون، 2018).

فإذا كان الإنترنت في الوقت الحاضر قد غير استخدام الكمبيوتر تغييراً جذرياً، فقد غيرت الحوسبة السحابية معنى كامل في استخدام الإنترنت، حيث تعد الحوسبة السحابية حلاً جديداً يوفر بيئة تدريس مرنة من خلال الشبكة، وبكلفة أقل، وتقديم البرامج الأكثر تقدماً (Kumar, Kompareddy & Rani, 2013).

ويذكر Furht (2010) أن دمج التطور الحاصل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع تطبيقات الويب (2.0)، أدى إلى ظهور توجه جديد أطلق عليه الحوسبة السحابية (Cloud Computing)، والتي يتوقع أنها ستعيد تشكيل سوق تكنولوجيا المعلومات.

وقد أصبحت الحوسبة السحابية واحدة من أهم التعبيرات في مجال تكنولوجيا المعلومات، فهي تعتمد على الإنترنت وتوفر البرمجيات لأجهزة الكمبيوتر، وتسمح للمستخدمين باستخدام تطبيقات دون الحاجة إلى شرائها، إضافة إلى تمكين المستخدمين من الوصول إلى ملفاتهم الشخصية من أي مكان في العالم وفي أي وقت ومن أي جهاز متصل بالإنترنت (Nasr, 2011).

كما أن الحوسبة السحابية يمكنها توفير البنية التحتية اللازمة لتحقيق التعلم المدمج، فهي توفر استضافة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرمجيات، ويتم الوصول إليها عن طريق شبكة الإنترنت، وتقوم المؤسسة بالنفع للخدمات التي تحتاجها قط، ويحقق التعلم المدمج لأغلب المؤسسات أفضل استفادة من خلال تقديم التعلم الإلكتروني القائم على توفير بيئة المعلومات والاتصالات، لإعطاء الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم، في حين تتم المناقشات وجها لوجه؛ لتمكنهم من الحماس التلقائي، كما أن تبني التعليم يمكن المعلمون من استخدام أساليب تعليمية متنوعة بتكنولوجيا المعلومات، وذلك لتحقيق ناتج تعليمي فعال (Keengwe, 2015).

وتعد تطبيقات الحوسبة السحابية من المستجدات التربوية للتقنيات التي تساهم في كفاءة التعلم وتنمية المهارات العملية بالمؤسسات التعليمية نتيجة للتوسع في إدخال الانترنت في التعليم بكل مراحله والاتجاه المتزايد نحو الاعتماد على شبكة المعلومات في نقل المعارف وتنمية المهارات، وقد انتقلت تأثيرات هذا التطور نحو المؤسسات التعليمية وأصبح من الممكن رسم أوعية معرفية سحابية تتدفق لنشر المعرفة بطرق غير تقليدية تحت فكر دمج التعليم بالتقنية وتتيح تقاسم المعلومات والمعارف للجميع (درويش، 2017).

ويعتبر الوعي التكنولوجي في التعليم من العناصر المهمة بالمجال التربوي ومن المهام الأساسية للمعلم في ظل واقع التغيير التكنولوجي والمعلوماتي السريع، مما يؤكد على ضرورة زيادة الاهتمام بالمعارف والمهارات المرتبطة بالوعي التكنولوجي من خلال الاستراتيجيات المناسبة لطبيعة المتعلمين وظروفهم التعليمية (خلف الله، 2016).

لذلك فقد أصبح التعامل مع التكنولوجيا ليس درباً من الرفاهية والترف، فالتكنولوجيا بما لها من طبيعة كونية فرضت نفسها على كل دول العالم بلا استثناء أفراداً ومؤسسات، وهذا ما ينم على انتشار واسع للتكنولوجيا، ولا سيما شبكة المعلومات الدولية الإنترنت بمواقعها المختلفة، والتي تعتبر إحدى أدوات العصر ومعطياته، فقد فرضت الظروف الراهنة أن يكون الوعي التكنولوجي لزاماً على كل من يتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة متضمنة مواقع شبكة المعلومات الدولية الإنترنت (قريقع، 2014). من هنا يسعى البحث الحالي إلى قياس أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء.

• مشكلة البحث

أعلنت وزارة التعليم السعودية في موقعها الإلكتروني على شبكة الأنترنت (٢٠١٦)، عن دورها المهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتي ذكر منها التوجه إلى المناهج الرقمية مسايرة لعصر التكنولوجيا الرقمية والمرئية، وإيجاد منصة مميزة، وهذا إشارة واضحة إلى ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم ومؤسساته المختلفة (الشطيطي، 2017).

ومن هنا تأتي أهمية استخدام الحوسبة السحابية في التعليم العام كضرورة ملحة؛ لما تتمتع به من مميزات جعلتها خياراً اقتصادياً جيداً، نظير ما تقدمه من خدمات، يمكن أن تمثل اتجاهاً جديداً للتعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، خاصة في ظل الجهود التي تبذلها الحكومة السعودية لجعل التعليم متاح لجميع المواطنين؛ فهي تتيح الفرص للوصول السريع لمختلف التطبيقات والنظم والموارد من خلال شبكة الإنترنت (العمري والرحيلي،(2014).

وقد أوصت العديد من البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في المملكة العربية السعودية ومنها: دراسة العمري والرحيلي (2014)، ودراسة السحيم (2010)، ودراسة طلبة (2016) بضرورة استخدام المعلمين في المستويات التعليمية المختلفة للحوسبة السحابية وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم .

ونظراً لأهمية التطبيقات التكنولوجية في التعليم فقد توجهت المملكة العربية السعودية بشكل رسمي إلى دراسة تطبيقات الحوسبة السحابية؛ فقد نشر في صحيفة مكة في عددها رقم (٨٠٩) بتاريخ (2016/2/31) أن ولي العهد يوجه بدراسة تقديم خدمات الحوسبة السحابية، والعمل على إصدار تشريعات الحوسبة السحابية (أبو حكمة، 2019).

كما أكدت بعض الدراسات والبحوث على أهمية الوعي التكنولوجي، وخاصة طالبات المرحلة الثانوية، ومنها دراسة Russel (2005) على أهمية وضع برنامج في الوعي التكنولوجي للعاملين بالمؤسسات التعليمية، ودراسة خلف الله (2016) على أن الاهتمام بالوعي التكنولوجي من أهم العوامل التي تساعد الطالب على زيادة التحصيل وتنمية الأداء المهاري لديه.

وبناء على ما سبق انطلقت مشكلة البحث استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في نشر الثقافة التكنولوجية في العملية التعليمية، وحاجة طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء إلى تنمية الوعي التكنولوجي لديهن، ويحاول البحث الحالي التوصل إلى حل لهذه المشكلة من خلال بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الوعي التكنولوجي من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- **ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء؟**
- **ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء؟**

• أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء.

• أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تأتي الأهمية النظرية للبحث من خلال تناول تطبيقات الحوسبة السحابية كونها استجابة للتوجهات الحديثة في مجال تقنية المعلومات والاتصال وتطبيقاتها في الميدان التربوي، بالإضافة إلى حاجة الميدان التربوي والعالم العربي بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص إلى نوع جديد من التعلم يلائم توجهات رؤية المملكة 2030.

الأهمية العملية: تكتسب هذه الدراسة أهميتها العلمية بما سوف تتوصل إليه من نتائج وما ستطرحه من توصيات، ممكن أن يستفيد منها القائمين على العملية التعليمية من دمج تطبيقات الحوسبة السحابية في المقررات الدراسية لزيادة الوعي التكنولوجي لدى الطلاب.

• فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للوعي التكنولوجي في التطبيقين (القبلي، البعدي) لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في تطبيق بطاقة الملاحظة للجانب المهاري للوعي التكنولوجي في التطبيقين (القبلي، البعدي) لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد أثر لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء.

• منهج البحث:

- المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي لوضع الإطار النظري وإعداد مواد المعالجة التجريبية وبناء أدوات البحث، وتفسير ومناقشة النتائج.
- المنهج شبة التجريبي؛ لقياس أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء، وذلك من خلال إجراء التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، والمعتمد على مجموعة واحدة.

• متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل Independent variable:** بعض تطبيقات الحوسبة السحابية.
- **المتغيرات التابعة Dependent variables:** الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية، والذي يتمثل في: الجوانب المعرفية للوعي ويقاس من خلال الاختبار التحصيلي، والجوانب المهارية للوعي التكنولوجي وتقاس من خلال بطاقة الملاحظة.

• مواد المعالجة التجريبية:

- محتوى استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في شكل وحدة تعليمية.
- إنشاء حساب على Google drive كأداة لتخزين المادة العلمية التي أعدتها الباحثة

• أدوات القياس:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد أدوات القياس الآتية: [من إعداد الباحثة]

- اختبار تحصيلي إلكتروني لقياس الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

– بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• حدود البحث:

- **حدود بشرية:** اشتمل البحث على (25) طالبة ممن تتوفر لديهم المهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر والإنترنت من طالبات الصف الثالث الثانوي.
- **حدود موضوعية:** اقتصر تطبيق هذا البحث على قياس أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي.
- **حدود مكانية:** معمل الحاسب الآلي بمدرسة ثانوية فيفاء الأولى بمحافظة فيفاء.
- **حدود زمنية:** تم تنفيذ التجربة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1441هـ

• مصطلحات البحث:

– الحوسبة السحابية:

تعرف بأنها "تكنولوجيا جديدة تقوم على فكرة نقل عمليات معالجة المعلومات وتخزينها من حاسبات المستخدمين إلى حاسب مركزي يتم الوصول إليه عبر الإنترنت، ليكون بمثابة مظلة يستطيع من خلالها أي مستخدم الحصول على مجموعة متنوعة من الخدمات التي تدار مركزياً وهو ما يجعل المستخدم يركز فقط على استخدام هذه الخدمات دون ضرورة لامتلاكه برمجيات محددة كشرط لاستخدام تطبيقات السحابة الحاسوبية" (طلبه، 2016).

ويعرف البحث الحالي الحوسبة السحابية إجرائياً بأنها: مجموعة من التطبيقات التي توفرها شركات تقنية متخصصة تتيح للمستخدمين خدمات متعددة مثل نقل وتخزين البيانات إلى السحابة الإلكترونية عن طريق شبكة الإنترنت، وتبادل الملفات وتشاركها إلكترونية، بحيث تمكن طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء من الوصول إلى البيانات والمستندات ومشاركتها ونشرها.

– الوعي التكنولوجي:

يعرف الوعي التكنولوجي بأنه: إدراك الفرد لقدر من المفاهيم والخبرات التقنية الأساسية التي تمكنه من توظيف التقنيات الحديثة من آلات ومعدات وتوظيفها إيجابياً بشكل لا يترتب عليه آثار سلبية قد تنعكس سلباً عليه وعلى بيئته ومجتمعه (نشوان ومهدي، 2006).

ويعرف الوعي التكنولوجي إجرائياً بأنه: وعى طالبة المرحلة الثانوية ومدى ثقافتها ومهاراتها المتعلقة باستخدام وتوظيف وسائل وأدوات تكنولوجيا التعليم في خدمة العملية التعليمية، ويتم قياس الوعي التكنولوجي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة

✓ المحور الأول: الحوسبة السحابية Cloud Computing

يعد استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية يحقق مجموعة كبيرة من الفوائد التي تجعلها متطلباً للاستخدام والتوظيف على مستوى المؤسسات والجهات والأفراد، ومن هذه الفوائد: سهولة الوصول إلى التطبيقات والخدمات، واستمرار الخدمة من دون انقطاع، وتوظيف إمكانيات البيئة السحابية في التجارب والاختبارات، وانخفاض تكاليف استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، كما أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لا تحتاج تراخيص لاستخدامها؛ فهي تستخدم بترخيص واحد على المؤسسة صاحبة الخادم الرئيسي (الفقي، 2013)، (Buttin, 2013).

وفكرة السحابة لا تعتبر جديدة بحد ذاتها ، لكن مفهومها تم تداوله بشكل موسع مؤخراً نتيجة لتوسع كبير في نطاق الأعمال والاستثمارات العالمية، والتي تعتمد كلياً على خدمات الإنترنت لإنجاز العمل بدقة ومهنية، وشهد قطاع تكنولوجيا المعلومات منافسة بين كبرى الشركات المتخصصة في الاتصالات بطرح خدمات الحوسبة السحابية الخاصة

بها، وتقديم المغريات للمنشآت والشركات لاسيما الناشئة بمنحها تطبيقات الخدمات السحابية على برامج جاهزة دون الحاجة لتأسيس بنية تحتية لتقنية المعلومات مع ترك العتاد وإدارة البيانات تحت تصرف الجهة (بندر، ٢٠١٣).

وفي هذا الصدد فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة تطبيقات الحوسبة السحابية من حيث تحديد طرق الاستفادة منها، وتحديد تطبيقاتها الأكثر استخداما بالمؤسسات التعليمية ومن هذه الدراسات دراسة (حسين والصميدعي)(٢٠١٢) والتي هدفت إلى التركيز على نموذج الحوسبة السحابية من خلال الإشارة إلى تطبيقات Google كنموذج مقترح للمنظمات التعليمية العراقية، ودراسة (Duncan, et al (2014 والتي استهدفت تحديد طرق الاستفادة من الحوسبة السحابية في التعليم، وقد توصلت الدراسة إلى أن تأهيل وتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم يعد من أولويات تطبيق الحوسبة السحابية في التعليم،بينما استهدفت دراسة الشطيطي (2017) التعرف على واقع استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون تطبيقات الحوسبة السحابية بدرجة ضعيفة.

يتضح من ذلك أن تطبيقات الحوسبة السحابية يمكن أن تقدم للمؤسسات التعليمية إمكانية التركيز على أنشطة التدريس والبحث العلمي مع إمكانية تقليل التعقيد المرتبط بتكنولوجيا المعلومات كما يمكن استخدام الحوسبة السحابية بواسطة استخدام التكنولوجيا الافتراضية والتخزين المركزي والتسهيلات المتنوعة لمراقبة بيانات الوصول، وفيما يلي تناول الحوسبة السحابية من خلال التعرف على مفهومها وأهميتها وخصائصها وبعض من تطبيقاتها.

• مفهوم الحوسبة السحابية

ظهر مصطلح الحوسبة السحابية Cloud Computing نتيجة لما يشهده العصر من انتشار واسع لشبكة الإنترنت، وتزايد سرعتها، وقد بدأ استخدامه به معظم المجالات ليعكس المفهوم الجديد لخدمات الإنترنت، ويوفر إدارة البيانات بصورة ذاتية مرنة، ويرفع عبء شراء الأجهزة والبرامج والتطبيقات وتحميلها وتحديثها أو ترقيتها في الشركات والمؤسسات لاسيما التعليمية منها (Gartner, 2013)، كما تعتمد الحوسبة السحابية على نقل عملية معالجة البيانات وتخزينها من الأجهزة إلى خوادم ومنصات سحابية يتم الوصول إليها عبر الإنترنت دون التقيد بزمان ومكان، وأما مفهوم الحوسبة السحابية و التعليم فيقصد به السماح للمتعلمين باستخدام مجموعة من المصادر الافتراضية المتوافرة عبر منصات تعليمية وخوادم بسهولة، تعد نقطة التقاء للمتعلمين يمكنهم الوصول اليها عن طريق الإنترنت من أماكن مختلفة وباستخدام أجهزة متنوعة (Brian, et al.، 2012).

ويرى أحمد (2015) أن مصطلح الحوسبة السحابية من المصطلحات الجديدة والغامضة من حيث فهم دلالته المصطلحية التي يرمي إلها لدى قطاع كبير من المهتمين، ورغم بساطة الفكرة النظرية التي يستند إليها هذا المصطلح، إلا أن هناك تحديات حقيقية تواجهه فيما يتعلق بالناحية التطبيقية، حيث تعد الحوسبة السحابية الثورة الثالثة في مجال تقنيات المعلومات، بعد كل من الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.

يتضح من تعريفات الحوسبة السحابية أن معظمها يدور حول كونها عملية المعالجة من جهاز المستخدم إلى أجهزة خادمة عبر شبكة الإنترنت، وحفظ ملفات المستخدم بها ليستطيع الوصول إليها من أي مكان وأي جهاز.

• أهمية الحوسبة السحابية في التعليم

أصبحت الحوسبة السحابية تكنولوجيا تتبناها العديد من المنظمات من خلال استخدام الموارد الافتراضية عبر شبكة الإنترنت، ومن المرجح أن يكون لها تأثير كبير على البيئة التعليمية في المستقبل القريب، حيث أنها تعد بديلاً متميزاً للمؤسسات التعليمية خاصة في ظل النقص في الميزانية وذلك من أجل تشغيل نظم المعلومات على نحو فعال دون إنفاق أي أموال إضافية لأجهزة الكمبيوتر وأجهزة الشبكة (Ercan, 2010).

وفي النواحي التربوية والتعليمية يؤكد Kumar (2014) أن تطبيقات الحوسبة السحابية توفر تطبيقات لإعداد الاختيارات ومشاركتها عبر الإنترنت، والتعامل مع المعلمين من خلال إدارة المحتوى التعليمي الإلكتروني كالتقييم وإرسال واستلام الواجبات والمشاريع، ويعث التغذية الراجعة الفورية على ذلك.

كما ترجع أهمية الحوسبة السحابية في العملية التعليمية إلى تمكين المعلمين والطلاب من إعداد واستخدام المستندات والجداول والصور والعروض التقنية وعروض الفيديو التفاعلية وملفات الصوت دون الحاجة إلى مساحات تخزين كثيرة ودون تعرض أعمالهم القرصنة أو الفيروسات أو التلف مع إمكانية مشاركة هذه الأعمال مع الأقران وزملاء العمل (أبو ناجي وآخرون، 2016).

بالإضافة إلى أن الحوسبة السحابية تعمل على تمكين المعلمين من تصميم أو تطوير الاختبارات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت، والتعامل مع المتعلمين من خلال نظم إدارة المحتوى التعليمي الإلكتروني. فإنها تساعد على الاستخدام الأفضل للمصادر المحوسبة، وخفض تكلفة المصادر والتطبيقات، والتبادل السريع للمصادر الموسمية بين المستخدمين والحصول على الموارد المحوسبة عند الحاجة (Tomic, et al, 2013).

مما سبق يتضح أهمية الحوسبة السحابية من خلال تحقيق التعاون بين المتعلمين والمعلمين وغيرهم في الأوساط الأكاديمية، ولسهولة الوصول إلى الملفات، يمكن لمستخدمين مختلفين إجراء تغييرات على أي مستند مثل خطط الإدارة أو المشاريع الدراسية؛ كما سيكون من السهل للطالب أن يقترح تعديلات.

• خصائص الحوسبة السحابية

تمتاز الحوسبة السحابية بعدة خصائص يشير لها (قريقع، 2014) وهي:

- سرعة الحركة Agility: يمكن للمستخدم بسهولة وسرعة إعادة تقديم موارد ومصادر البنية التحتية.
- وجهات تفاعل البرمجة التطبيقية: تتيح هذه الواجهات للمستخدم التفاعل مع برمجيات السحابة بنفس الطريقة التي تسهل فيها وجهات المستخدم العادية التفاعل بين البشر وأجهزة الحاسوب.
- التكلفة Cost: يتميز استخدام السحب الحاسوبية بانخفاض التكلفة بصورة كبيرة حيث يكون هناك طرف ثالث يقوم بتوفير البنية التحتية التي تيسر على المتعلمين استخدام كل خدمات السحابة دون أي تكلفة.
- استقلالية الجهاز والموقع location independence: حيث يتمكن للمستخدمين استخدام السحابة الحاسوبية من خلال مستعرض الويب العادي دون ارتباط ببرامج تشغيلية معينة أو جهاز محدد .
- تعدد الاستخدام Multitenant: حيث يمكن تقاسم الموارد والخدمات عبر مجموعة كبيرة من المستخدمين؛ وهو ما يسمح بمركز البنية التحتية للسحابة وزيادة كفاءة السحابة الحاسوبية وقت التحميل.
- الموثوقية أو الاعتمادية Reliability: في حال العمل من مواقع متعددة على نفس السحابة وحدوث مشكلات بموقع محدد من هذه المواقع فإن ذلك لا ينعكس على باقي مواقع السحابة أو يؤثر على كفاءتها.
- الأمن Security: تتصف البيانات المحفوظة على السحابة الحاسوبية بالأمن ويرجع ذلك إلى مركزية البيانات عبر السحابة مما يسهل من عملية التحكم فيها والسيطرة عليها.
- الصيانة Maintenance: تتميز عمليات صيانة السحب الحاسوبية بالسهولة وامكانية التنفيذ، وذلك لأنها مرتبطة بجهاز الخادم الرئيس فقط والذي تعتمد عليه السحبة في إدارة تطبيقاتها.
- القابلية للقياس Measurability: يمكن قياس جميع موارد ومصادر السحابة الحاسوبية من خلال كل مستخدم وفقاً لأساس يومي، أسبوعي، شهري وسنوي.

كما أشار الشيتي (2013) إلى مجموعة من خصائص الحوسبة السحابية تتمثل في:

– إمكانية استخدام التطبيقات المتاحة في السحابة، مثل تطبيقات مستندات جوجل Docs Google وجداول البيانات Spreed Sheet وقواعد البيانات Database، حيث يستطيع المستخدم إنشاء الملفات وتعديلها وحفظها في بيئة السحابة باستخدام مستعرض الويب وفقاً لحاجاته.

– الإتاحة: الوصول للتطبيقات والموارد المتاحة في السحابة من أي مكان وفي أي وقت.

– القابلية السريعة للتوسع والقابلية للتطوير.

نستنتج من ذلك تعدد خصائص تقنية الحوسبة السحابية من خلال إمكانية استخدام التطبيقات المتاحة في السحابة، مثل تطبيقات مستندات جوجل، جداول البيانات وقواعد البيانات، بحيث يستطيع الطالب إنشاء الملفات وتعديلها وحفظها في بنية السحابة وفقاً لحاجاته، وإتاحة الوصول للتطبيقات والموارد المتاحة في السحابة من أي مكان وفي أي وقت مما يساعد الطالب على سهولة الوصول للبيانات والمعلومات في الوقت المطلوب كما توفر المزيد من المرونة من خلال تمكين الوصول إلى المعلومات والتطبيقات من خلال مجموعة واسعة من المواقع والخدمات.

- **تطبيقات الحوسبة السحابية:**

– **تطبيق Google Drive:** يسهم تطبيق Google Drive في تخزين وتبادل وتزامن الخدمات التكنولوجية المتاحة، ويعد من منصات المشاركة المجانية عبر الإنترنت التي تتيح مساحة تخزين تصل إلى (15) جيجابايت، ويتم الوصول إلى ميزات تحرير المستندات من خلاله؛ مما يتيح فوائد تربوية جديدة مثل تبادل الوثائق عبر الإنترنت الذي يتيح للمدربين وأقرانهم التعاون في نفس الوثيقة، وهذا يتيح توليد للأفكار، وكتابة نص جديد إضافة إلى تعليقات في الهوامش؛ مما يجعل التعديلات مباشرة على النصوص المشتركة، ويحافظ على سرية المعلومات بين المجموعات المشاركة لنفس الملفات (Slavkov، 2015).

– **عروض جوجل التقديمية Google Slides:** تطبيق العروض التقديمية يمكن من خلاله إنشاء عروض تقديمية مكونة من شرائح Slides باستخدام أداة تعديل الشرائح التي تتوفر فيها مميزات مثل دمج مقاطع الفيديو والرسوم المتحركة واختيار طريقة الانتقال بين الشرائح وتنسيقها، كما يمكن استيراد وتصدير ملفات العروض المختلفة ونشرها على الويب بحيث يمكن للجميع الاطلاع عليها أو مشاركتها على نطاق واسع (عبد الجليل، 2018).

– **موقع دروب بوكس Drop Box:** يوفر تطبيق دروب بوكس مساحة تخزين مجانية، وترقية هذه المساحة مقابل مبلغ مالي محدد يتم دفعه عن طريق الإنترنت، ويتيح هذا الموقع إمكانية تصفح الملفات الموضوعة عليه حتى في حالة انقطاع الاتصال بالشبكة؛ كما يتيح إمكانية حفظ الملفات على سيرفرات موقع دروب بوكس بدلاً من حفظها على جهاز الكومبيوتر الخاص بالمستخدم (عباس، 2014).

يتبين مما سبق تعدد تطبيقات الحوسبة السحابية وكلها تهدف إلى تخزين وتبادل المعلومات والرجوع إليها في أي وقت وفي أي مكان؛ حيث يمكن الوصول إليها بسرعة، وتوفر الاحتياجات التكنولوجية على استضافة البرامج، وتخزين البيانات، وتوفير البنية التحتية من الخوادم وأجهزة التخزين مما يجعلها تسهم في تنمية العديد من المهارات التكنولوجية.

✓ المحور الثاني: الوعي التكنولوجي Technology Awareness

يعتبر الوعي التكنولوجي والالمام بالثقافة التكنولوجية المحيطة بنا ضرورة من ضرورات هذا العصر نظراً لاعتماد نظم التعليم الحديثة على التكنولوجيا اعتماداً كلياً كما أن الدول التي أظهرت تقدماً ملحوظ في كافة المجالات استهدفت في الأساس تقديم التكنولوجيا في التعليم وليس ذلك فحسب بل العمل على إكساب الطلاب الوعي بهذه التكنولوجيا وأهميتها وكيفية عملها.

وفي هذا الصدد توصلت دراسة فرج (٢٠٠٩) إلى أن التربية التكنولوجية تسهم إسهاماً جوهرياً في الوعي التكنولوجي عند التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أكدت الدراسة على تنمية الوعي التكنولوجي ومهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أكد حامد (2013) على أن حضارة القرن الحادي والعشرين هي حضارة عصر المعلومات فالمعرفة وما تتضمنه من بيانات ومعلومات وصور ورموز وثقافة وقيم في مدخل رئيسية الإنتاج للقرن الواحد والعشرين، كما أوصت دراسة Robert (2011)بضرورة إدخال مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمهارات أساسية في جميع خطط وزارة التربية وربط المدارس والجامعات بشبكات الانترنت لزيادة الوعي التكنولوجي لدى أفراد المؤسسات التربوية.

لذلك فإن الوعي التكنولوجي يعد أحد أهم أهداف التربية التكنولوجية، كما يلعب الوعي دوراً كبيراً في جعل الفرد أو المتعلم على درجة كبيرة من فهم وإدراك المحيط التكنولوجي الذي يحيط به مع إكسابه كيفية التعامل مع التكنولوجيا مجنباً إياه الآثار السلبية للتكنولوجيا، ولأهمية الوعي بالتكنولوجيا سوف يتم مناقشة بعض النقاط الهامة المتعلقة بالوعي التكنولوجي، من خلال التعرف على مفهوم الوعي التكنولوجي وأهميته وأسسه كما يلي:

• مفهوم الوعي التكنولوجي

يعرف الوعي التكنولوجي بأنه: تزويد الفرد بالحد الأدي من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التعامل مع المستحدثات التكنولوجية (الشويلي، 2018).

كما يعرف بأنه: المقدرة على نقل المعرفة والمهارة واستخدامها في الأنشطة اليومية التي يقوم بها الفرد والقدرة على التمييز بين ما يمكن استخدامه وما لا يمكن استخدامه، فيشمل الوعي المعرفة والفهم والإدراك والتقدير والشعور والتجريب والاستخدام لكل ما هو جديد ومستحدث، ونقل ما يمكن إفادة الآخرين منه بطرق تمكن الآخرين من الاستفادة من التكنولوجيا المنقولة أو المتعلمة (الجمل والقضاة، 2017).

ويعرف الوعي التكنولوجي إجرائياً بأنه: وعى طالبة المرحلة الثانوية ومدى ثقافتها ومهاراتها المتعلقة باستخدام وتوظيف وسائل وأدوات تكنولوجيا التعليم في خدمة العملية التعليمية، ويتم قياس الوعي التكنولوجي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

• أهمية الوعي التكنولوجي:

تتضح أهمية الوعي التكنولوجي من كونه يضع الشخص على الطريق الصحيح فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا، وتجنب آثارها السلبية وإخضاع التكنولوجيا تحت سيطرته مع تطويعها لمصلحته، كما أن الوعي بالملمح الجديد للمجتمع الحديث في ظل التكنولوجيا والتغيرات التكنولوجية يسمح بإدراك حقيقة وحدة الواقع الاجتماعي التي تتحقق عبر تفاعل مكوناته، كما أن الوعي الذي يتسلح به الإنسان في هذا العصر من الأساس المتين الذي يمكنه من التعامل الصحيح مع مختلف المواقف الذي يمر به هذا العالم المتغير والمليء بالتطورات التكنولوجية (فرج، 2009).

كما تنطلق أهمية الوعي التكنولوجي من اكتساب الفرد للمعرفة العلمية وحقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين ونظريات نحو التكنولوجيا الحديثة التي سيستخدمها الإنسان في شتى مجالات الحياة، مع إكسابه القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات نحو التوظيف الأمثل لهذه التكنولوجية في المجتمع والوقاية من الآثار المحتملة الناجمة عن تطبيق هذه التكنولوجيا (أحمد، 2016).

ومما سبق فإن الوعي هو الحل الأمثل لمواجهة العديد من التطورات والتغيرات المستمرة في حياتنا اليومية، وقد زادت أهميته في ظل العولمة وما أفرزته من وسائل تكنولوجية، التي أصبحت تحدياً حقيقياً للإنسان وقدراته، فالوعي التكنولوجي هو السبيل للخروج من مأزق هذه التغيرات وليس هذا فقط بل لملاحقتها والتكيف معها بما يفيد الفرد والمجتمع، وتجنباً لأخطار التكنولوجيا وآثارها السلبية.

أسس الوعي التكنولوجي:

يعتمد الوعي التكنولوجي على أسس متعددة أوردها ناصر (2010) وهي:

الأسس المعرفية: ويشمل المعلومات والمعارف اللازمة لفهم طبيعة التكنولوجيا وخصائصها ومبادئها وعلاقتها بالعلم والمجتمع والقضايا الناتجة عن تفاعلها مع العلم والمجتمع، وكيفية تطبيق التكنولوجيا وطرق التعامل معها، وتتضمن تلك المعارف الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والقوانين، والنظريات، ويكون ذلك على مستويات عقلية عديدة كالتذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم.

الأسس المهارية: ويشمل المهارات العقلية والعملية والاجتماعية اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها وتشمل مهارات التفكير العلمي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الابتكاري، ومهارات عمليات العلم، والمهارات الاجتماعية ، والمهارات العملية كمهارات التعامل مع جهاز الحاسوب ومحلقاته واستخدامها وصيانتها.

الأسس القيمية: وهي الحدود الأخلاقية للتعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها، والالتزام بتلك الحدود وعدم تجاوزها، كما تشتمل على جميع المخرجات ذات الصلة بالجانب الانفعالي العاطفي كالوعي بتكنولوجيا المعلومات.

الأسس الأخلاقية: وتركز على إكساب الفرد أنماط السلوك الأخلاقي ومعاييره عند التعامل مع تطبيقات تكنولوجيا المعلومات واستخدامها، كما يركز على رفع مستوى وعي الفرد بالقضايا الأخلاقية ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات، وتنمية قدراته على فهم وتحليل أسباب تلك القضايا ونتائجها.

ويضيف موسى (٢٠٠٩) أن تنمية الوعي التكنولوجي تتطلب العمل على:

- إظهار النواحي الفنية التكنولوجية المرتبطة بالآلات والأجهزة والأدوات والظواهر العلمية عند صياغة محتوى المواد الدراسية ووضع البرامج النظامية وغير النظامية.
- مراعاة المتخصصين إظهار مكونات الوعي التكنولوجي بأبعاده ومجالاته دون الاهتمام بالنتائج.
- الأخذ بالبرامج والاستراتيجيات الحديثة في تنمية الوعي التكنولوجي في عصر المعلومات والشبكات.
- العمل على توفير مصادر تعلم وبرامج نظامية وغير نظامية تتبنى الوعي التكنولوجي وتساعد على تنميته بما يدعم الوعي كهدف أساسي.

لابد من إيجاد المعلم الواعي تكنولوجيا ليمد طلابه بذلك مما يتطلب برامج إعداد وتدريب تؤكد ذلك مراراً وتكراراً على طول الطريق.

ثانياً: إجراءات البحث

أولاً: إعداد وتصميم مادة المعالجة التجريبية

- **تصميم وبناء المحتوى العلمي المقترح، والذي يتكون من الخطوات التالية:**

1. مرحلة التخطيط: وتشمل:

- **إعداد قائمة بمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية:** تم اختيار مجموعة من السحب المحوسبة التي يمكن الاعتماد عليها في البحث الحالي مثل: Google drive- cloud drive- sky drive، حيث يمكن استخدام هذه التطبيقات في مشاركة الصور وإنتاجها، وإنتاج النماذج التفاعلية، وإتاحة مساحة تخزينية، ورفع الملفات ومشاركتها.
- **تحديد الأهداف العامة:** وتضمنت هدفين رئيسين، والاهداف الإجرائية وتضمنت (28) هدف إجرائي.

- **تحديد المحتوى وتنظيمه:** تم تحديده بناء على الأهداف العامة والإجرائية التي تم تحديدها، وتم تنظيم المحتوى لتنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال الدمج بين مستويات الوعي والمحتوى العلمي المستخدم.
- **عمليات المراجعة والتعديل:** تم إجراء بعض التعديلات في ضوء آراء وتعديلات السادة المحكمين على القائمة المقترحة لمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

2. **مرحلة الإنتاج: وتضمنت:**

- **تحديد متطلبات الإنتاج:** وتضمنت تجهيز الأدوات اللازمة لإنتاج المحتوى العلمي المقترح وذلك لتخزينها على موقع Google drive.
- **تجهيز الوسائط المطلوبة:** التي تم استخدامها في عرض المحتوى العلمي من (صور، وفيديوهات تعليمية عن الوعي التكنولوجي، وحساب على Google drive، وقناة على YouTube.
- **إنتاج المحتوى العلمي المقترح:** وتضمن (إنشاء حساب على Google drive ورفع المحتوى العلمي المقترح عليه).

ثانياً: بناء وضبط أدوات القياس الخاصة بالبحث:

• الاختبار التحصيلي وضبطه:

تم إنتاج الاختبار التحصيلي في شكل إلكتروني بهدف قياس الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى الطالبات، وتضمن أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، وتم حساب الاختبار باستخدام طريقة صدق المحتوى الظاهري للاختبار، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم، وحساب ثبات الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (8) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار، والجدول التالي يوضح معامل ثبات الاختبار التحصيلي:

جدول (1) حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي

عدد أفراد العينة	مج س	مج س2	مج ص	مج ص2	معامل الارتباط	الثبات
8	145	151	2214	2404	0.88	0.92

يتضح من جدول (1) أن معامل الارتباط الخاص بالاختبار التحصيلي بلغ (0.88)، كما بلغ معامل الثبات (0.92)، وهذ النسبة تدل على أن الاختبار ثابت إلى حد كبير.

• بطاقة ملاحظة الأداء وضبطها:

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء لقياس الجانب المهاري للوعي التكنولوجي للتأكد من تمكنهم من المهارات التكنولوجية بعد استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية وفقاً للتجربة، وقد مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من البطاقة:** تهدف البطاقة إلى قياس الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء.
- **بناء البطاقة:** تم بناء البطاقة بحيث تحتوي على 8 مهارات أساسية يتفرع منها مهارات فرعية وفقاً لمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.
- **صياغة مفردات البطاقة:** صيغت مفردات البطاقة في ضوء تحليل أبعاد الوعي التكنولوجي الخاص بتطبيقات الحوسبة السحابية والتي ينبغي للطالبات امتلاكها، وقد صيغت في صورة عبارات سلوكية إجرائية، وتم تحديد ثلاث مستويات لدرجة أداء المهارة (أدى – أدى بمساعدة – لم يؤدي) بتقدير كمي (3-2-1) على الترتيب.

- **صدق وثبات بطاقة الملاحظة:** تم حساب صدق بطاقة الملاحظة من خلال عرضها على المحكمين للتأكد من ملائمة العبارات لما وضعت لقياسه ووضوحها، وسلامة التقدير الكمي، وإجراء التعديلات المطلوبة. بعد ذلك تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة الأداء من خلال حساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل طالبة على حده باستخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق، ويوضح الجدول التالي نسبة الاتفاق:

جدول (2) نسبة الاتفاق بين الملاحظين في حالات الطالبات الثمانية

الطالبات	1	2	3	4	5	6	7	8
بطاقة الملاحظة	92.5	90.8	93.5	88.9	89.2	93.7	91.6	92.8

يتضح من الجدول السابق أن بطاقة ملاحظة الأداء التي تم تجريبها صالحة للقياس، حيث بلغت متوسط نسبة اتفاق الملاحظين (91.6)؛ مما يدل على أن بطاقة الملاحظة ثابتة غلى حد كبير.

ثالثاً: التجربة الاساسية للدراسة:

مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

- **تحديد عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (25) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة ثانوية فيفاء الأولى بمحافظة الفيفاء.
- **الاستعداد للتجربة:** من خلال تجهيز معمل الحاسب الآلي بالمدرسة والتأكد من سلامة الأجهزة والتوصيلات، وتحميل البرامج اللازمة لإجراء التجربة.
- **مرحلة التمهيد لتنفيذ التجربة:** قامت الباحثة بعقد لقاء تمهيدي مع مجموعة البحث لتعريفهن بالهدف من التجربة وطريقة العمل، وتدريبهن على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية المستخدمة في التجربة والحساب الخاص ب Google drive.
- **مرحلة التطبيق القبلي:** تم تطبيق أدوات القياس قبلياً على مجموعة البحث، من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى الطالبات، وبطاقة ملاحظة الأداء لقياس الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى لطالبات.
- **تنفيذ التجربة:** تم تنفيذ التجربة على مجموعة البحث، كما استغرق التطبيق 8 أسابيع، وقد لاحظت الباحثة أن بيئة الحوسبة السحابية قد جذبت انتباه الطالبات، ورغبتهن في تطبيق التجربة على مقررات الدراسة.
- **مرحلة التطبيق البعدي لأدوات القياس:** تم التطبيق البعدي لأدوات القياس بعد تنفيذ تجربة البحث، ثم تم رصد درجات التطبيق البعدي تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية.
- **اجراءات ما بعد التجربة:** تم معالجة البيانات الناتجة عن تطبيق أدوات البحث وتحليلها إحصائياً باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS وتفسيرها ومناقشتها.

▪ نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: نتائج البحث

1. للإجابة عن السؤال الفرعي الأول والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5) بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للوعي التكنولوجي في التطبيقين (القبلي، البعدي)؟ والإجابة عن الفرض الأول الذي يرتبط به والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.5) بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للوعي التكنولوجي في التطبيقين (القبلي، البعدي) لصالح التطبيق البعدي". والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) اختبار "ت" للفروق بين متوسط درجات الطالبات للتطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي من خلال استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طالبات المرحلة الثانوية

التطبيق	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة 0.05	مربع إيتا	حجم التأثير
القبلي	25	13.23	5.15	22	38.48	0.000	دالة	0.83	كبير جداً
البعدي		34.55	3.44						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" عند درجات حرية (22) دالة إحصائياً، حيث إن مستوى الدلالة (0.000) أقل من (0.05)؛ وذلك يدل على قبول الفرض الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي، وذلك لصالح الاختبار البعدي، حيث امتلكت الطالبات معلومات أكثر حول التقنيات التكنولوجية وظهر ذلك في التطبيق البعدي من خلال المتوسط الحسابي لهن في الاختبار البعدي (34.55) بينما المتوسط الحسابي للقياس القبلي (13.23)، ومن خلال حساب حجم التأثير تبين أن حجم تأثير استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي كان (0.83)؛ وهذا يدل على أن التجربة حققت حجم تأثير كبير في تأكيد فروض البحث.

2. للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5) بين متوسطي درجات الطالبات في تطبيق بطاقة الملاحظة للجانب المهاري للوعي التكنولوجي في التطبيقين (القبلي، البعدي)؟ والإجابة عن الفرض الثاني الذي يرتبط به والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في تطبيق بطاقة الملاحظة للجانب المهاري للوعي التكنولوجي في التطبيقين(القبلي ، البعدي) لصالح التطبيق البعدي". والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) اختبار "ت" للفروق بين متوسط درجات الطالبات للتطبيق القبلي والبعدي في تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس الجانب المهاري للوعي التكنولوجي من خلال استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طالبات المرحلة الثانوية

التطبيق	الدرجة	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة 0.05	مربع إيتا	حجم التأثير
القبلي	100	25	35.18	5.89	22	42.68	0.002	دالة	0.85	كبير جداً
البعدي			85.29	3.66						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" عند درجات حرية (22) دالة إحصائياً، حيث إن مستوى الدلالة (0.001) أقل من (0.05)؛ وذلك يدل على قبول الفرض الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تطبيق بطاقة الملاحظة، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث تغير مستوى الأداء المهاري للأفضل لدى الطالبات في التطبيق البعدي من خلال المتوسط الحسابي لهن في القياس البعدي (85.29) بينما المتوسط الحسابي للقياس القبلي (35.18)، ومن خلال مربع إيتا لحساب حجم التأثير تبين أن حجم تأثير استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الجانب المهاري للوعي التكنولوجي كان (0.85)؛ وهذا يدل على أن التجربة حققت حجم تأثير كبير في تأكيد فروض البحث.

3. للإجابة عن السؤال الرئيسي والذي ينص على "ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الوعي التكنولوجي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء؟ والإجابة عن الفرض الثالث الذي يرتبط به والذي ينص على " يوجد أثر لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء" وقد استخدمت الباحثة معادلة ماك جوجيان لنسبة الفاعلية ومعادلة الكسب المعدل. والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (5) حجم الأثر في الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى الطالبات باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية

التطبيق	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	معدل ماك جوجيان	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
القبلي	25	13.23	5.15	38.48	0.71	1.77	دالة
البعدي		34.55	3.44				

يتضح من الجدول السابق أن معدل ماك جوجيان لاختبار الجانب المعرفي هو (0.71) وهي نسبة مرتفعة أعلى من الحد الادنى لنسبة ماك جوجيان وهي (0.6)، كما أن نسبة الكسب المعدل تقع في المدى الذي حدده بلاك (1-2) وبالتالي فهي دالة احصائياً مما يدل على أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية ذات فاعلية في تنمية الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء.

جدول (6) حجم الأثر في الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى الطالبات باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية وفقاً لبطاقة الملاحظة

التطبيق	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	معدل ماك جوجيان	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
القبلي	25	35.18	5.89	42.68	0.75	1.81	دالة
البعدي		85.29	3.66				

يتضح من الجدول السابق أن معدل ماك جوجيان لاختبار الجانب المهاري هو (0.75) وهي نسبة مرتفعة أعلى من الحد الأدنى لنسبة ماك جوجيان وهي (0.6)، كما أن نسبة الكسب المعدل تقع في المدى الذي حدده بلاك (1-2) وبالتالي فهي دالة احصائياً مما يدل على أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية ذات فاعلية في تنمية الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء.

ثانياً: تفسير النتائج

- تبين من التجربة القائمة أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية كان لها أثر في تنمية الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء، حيث أضافت التجربة الجوانب المعرفية لدى الطالبات فأصبحن يتمتعن بمعلومات ومعارف حول استخدام التطبيقات التكنولوجية؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء سهولة استخدام التطبيقات التكنولوجية وجذبها لانتباه الطالبات، وسهولة الوصول إليها في أي مكان.
- تبين من التجربة القائمة فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء؛ حيث أصبحن قادرات على استخدام وتصفح التطبيقات التكنولوجية

بفاعلية وسهولة؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى جاذبية التعلم القائم على التكنولوجيا الحديثة عن التعليم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والمحاضرة ويهدف إلى قياس الجانب التحصيلي فقط.

- تبين نتائج البحث فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما تتمتع به تطبيقات الحوسبة السحابية من فوائد وخصائص قادرة على تحسين الجانب المعرفي بالوعي التكنولوجي وتحسين أداء الطالبات المهاري لهذه التطبيقات التكنولوجية ومن هذا الخصائص ما يلي:

- إمكانية قيام المستخدم بالوصول لمعلوماته وبياناته ووثائقه المحفوظة عبر السحابة الحاسوبية عبر أي جهاز آخر غير جهازه الشخصي.
- توفر فوائد متعددة للتعلم الإلكتروني من خلال أنظمة التشغيل ومساحات التخزين المجانية، والمنصات التكنولوجية، والتعليم مباشرة بواسطة استخدام تكنولوجيا الفصول الافتراضية والتخزين المركزي ومراقبة بينات الوصول .
- سهولة الوصول: تعتمد الحوسبة السحابية على نقل المعالجة ومساحة التخزين إلى خادمات Servers قابلة للمشاركة فيما يعرف بالسحابة لتتحول برامج تقنية المعلومات من منتجات إلى خدمات، وبذلك تمكن المستخدم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته عبر هذه السحابة دون الحاجة إلى توافر التطبيق في جهاز المستخدم .

▪ التوصيات:

- إعداد البيئة التعليمية المناسبة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية من أجل توظيفها بشكل صحيح وعلمي.
- تشجيع البحث العلمي وتيسير سبل الوصول إلى البيانات المطلوبة من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة ومنها تطبيقات الحوسبة السحابية.
- تدريب المعلمين على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.
- تطوير معامل الحاسب الآلي واستثمارها في التدريب على تطبيقات الحوسبة السحابية.
- ضرورة نشر الوعي التكنولوجي بين طالبات المرحلة الثانوية من خلال الورش التدريبية والندوات العلمية.

▪ المقترحات:

- ضرورة تضمين تطبيقات الحوسبة السحابية والتطورات التكنولوجية في المقررات الدراسية.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على تنمية التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسة تقويمية لأداء الطالبات في استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية

- أبو حكمة، يحيى محمد (2019). اتجاهات طلاب كلية التربية في جامعة أم القرى نحو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في مقرر تكنولوجيا التعليم. ***مجلة الثقافة والتنمية***، 19(136)، 292- 334.
- أبو ناجي، محمود سيد وعلي، محمد عبد الحكم وطه، محمد سعد (2016). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام عناصر الوسائط الفائقة لدى معلمي المرحلة الإعدادية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، 32(2)، 317- 340.
- أحمد، فرج عبده (٢٠٠٩). برنامج مقترح في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، 3(2)، 281- 283.
- أحمد، فرج عبده (2016). مستوى الوعي التكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية وأولياء أمورهم عند تعاملهم مع مواقع الإنترنت وعلاقته بالوعي السياسي الإلكتروني. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنوفية، 31(1)، 86- 114.

- إسماعيل، زينب محمد (2016). أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، (72)، 255- 302.
- بندر، اشواق (٢٠١٣). **الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في السعودية**. موقع عالم التقنية. متاح على الرابط التالي: http://www.tech-wd.com/wd/2013/01/21/cloud-computing-ksa تاريخ الاسترجاع: 2019/10/22.
- حامد، محمد (2013). المواصفات الفنية والتربوية لتصميم المحتوى التعليمي للطلاب المعاقين سمعيا في التعلم الإلكتروني، جامعة الملك عبد العزيز.
- حسين، ليث سعد الله والصميدعي، عبد الله عبد الحق (٢٠١٢). تطبيقات الحوسبة السحابية العامة في المنظمات: أنموذج مقترح للمنظمات التعليمية العراقية، ***مجلة كلية الإدارة والاقتصاد***، جامعة الموصل، 110(3)، 141- 156.
- خلف الله، محمد جابر (2016). أثر استخدام التعلم التعاوني بالمنتديات الإلكترونية والتعلم التعاوني التقليدي في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، 14(3)، 275- 310.
- درويش، جيهان محمد (2017). برنامج قائم على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية وأثره في تنمية السيطرة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا. ***مجلة تكنولوجيا التربية***، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (34)، 119- 151.
- السحيم، نهى محمد (٢٠١٠). تصور مقترح لتبني بعض تطبيقات التخزين في الحوسبة السحابية بالمجال التعليمي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بالرس. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشطيطي، فهد ضبعان (2017). واقع استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس مقرر العلوم. ***جمعية الثقافة من أجل التنمية***، 17(113)، 105- 170.
- الشويلي، محمد يونس (2018). مستوى الوعي التكنولوجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى وعلاقته بالمواطنة الرقمية. **رسالة ماجستير**، كلية علوم التربية، جامعة آل البيت.
- الشيتي، ايناس محمد (2013). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الالكتروني في جامعة القصيم. **المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد**، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الفترة من (٢١-٢٩ ربيع الأول)، الرياض، 1- 29.
- طلبه، رهام حسن (2016). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية Google apps والاتجاه نحوها لدى هيئة التدريس بالكليات التكنولوجية. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، رابطة التربويين العرب، (69)، 53- 84.
- عباس، محمد (2014). كيف تعلم ما هي الاستخدامات المختلفة الدروب بوكس Dropbox ؟. متاح على الرابط التالي: **https://www.ts3a.com/?p=5730** تاريخ الاسترجاع: 2019/10/23
- عبد الجليل، علي سيد وآخرون (2018). أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات المشروعات الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة أسيوط. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، 34(2)، 234- 251.
- العمري، عائشة بلهيش والرحيلي، تغريد عبد الفتاح (٢٠١4). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة. ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، 3(11)، 52-36.
- الفقي، ممدوح سالم (٢٠١٣). الحوسبة السحابية (Cloud Computing) بين المخاوف ... والآمال. ***مجلة التعليم الإلكتروني***، (١٢)، 1- 6.
- قريقع، محمد زهير (2014). فاعلية برنامج تدريبي لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية المهارات الإلكترونية التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الهادي، محمد محمد (٢٠١٤). نحو تصميم نموذج تمهيدي لتطبيق الحوسبة السحابية في المؤسسات التعليمية. ***مجلة التعليم الإلكتروني***، جامعة المنصورة، (14)، ١- 36.
- نشوان، تيسير محمود ومهدي، حسن ربحي (2006). فاعلية برامج كلية التربية بجامعة الأقصى على تنمية التنوير التقني لدى طلبتها. **مؤتمر تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية**، المنعقد بجامعة الزقازيق في الفترة من 8 - 9 فبراير.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Brian, O., Brunschwiler, T., Dill, H., Christ, H., Falsafi, B., Fischer, M., & Zollinger, M. (2012). **White Paper Cloud Computing**. SATW.
- Butin, W. (2013). Learning in the clouds. ***New England Journal of Higher Education***. ERIC Number: EJ1063988.
- Duncan, W., Esther, M. & Kefa, R. (2014). Utilization of cloud computing in education and research to the attainment of millennium development goals and vision 2030 in Kenya. ***Universal Journal of Educational Research***, 2 (2), 193- 199.
- Ercan, T. (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 2, 938 - 942.
- Furht, B. (2010). **Handbook of Cloud Computing**. New York: Springer Publishing Company.
- Gartner. (2013). **IT Glossary - Cloud Computing**. n.d. 2 February 2013.
- Keengwe, J. (2015). **Handbook of research on educational technology integration and active learning**. USA: University of North Dakota.
- Kumar, R. (2014). Cloud Computing in E-learning for different Perspectives of Teacher Education. ***International Journal of Multidisciplinary Research and Development***, 1(6), 77-81.
- Kumar P., Kommareddy S., & Rani, U. (July 2013). Effective ways cloud computing can contribute to education success. ***Advanced computing: an international journal***, 4(4), 17-32.
- Nasr, M., & Ouf, S. (2011). An ecosystem in e-learning using cloud computing as platform and web 2.0. ***The research bulletin of Jordan ACM-ISWSA***, (11), 134-140.
- Robert, O. (2011). Information and Communication Technology Awareness Among Technical College Teachers In Benue State, Nigeria. ***International Journal of Vocational and Technical Education***, 3(6), 75-80.
- Slavkov, N. (2015). Sociocultural theory the L2 writing process and Google Drive: strange bedfellows. ***TESL Canada journal***, revues test du Canada, 32(2), 80-94.
- Tomic, D., Ogrizovic & Car, Z. (2013). Cloud solutions for higher performance computing: Oxymoron or realm, ***Technical Gazette***, 20(1), 177-182.

الملاحـــق

اختبار التحصيل المعرفي

لمهارات الوعي التكنولوجي المرتبط بتطبيقات الحوسبة السحابية

ملحق (1)

تعليمات الاختبار:

يتكون الاختبار من نوعين للأسئلة: أسئلة تحديد الصواب من الخطأ وعددها(20)مفردة، وأسئلة الاختيار من متعدد وعددها (20) مفردة.

النوع الأول أسئلة تحديد الصواب من الخطأ

فيما يلي مجموعة من الأسئلة الموضوعية ذات نمط " صواب، خطأ، في حالة تأكدكِ من صحة العبارة ضعي علامة صح داخل خانة الاختيار " صواب " ، وفي حالة تأكدك من خطأ العبارة ضعي علامة خطأ داخل خانة الاختيار" خطأ "

م	السـؤال	الجواب	
		صواب	خطأ
1	للاستفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية يستلزم ذلك إنشاء بريد إلكتروني		
2	مساحة التخزين السحابية لجوجل ثابتة ولا يمكن ترقيتها.		
3	تقتصر خدمات السحابة الحاسوبية على توفير مساحات تخزينية فقط.		
4	يمكن الاستفادة من تطبيقات السحابة الحاسوبية من خلال الهواتف الذكية.		
5	يغلب على تطبيقات جوجل السحابية الطابع التجاري.		
6	درجة سرية البيانات الشخصية على حسابات جوجل منخفضة.		
7	لإنشاء بريد إلكتروني على جوجل يستلزم ذلك امتلاك هاتف جوال ذكي.		
8	تتمتع تطبيقات جوجل السحابية بالتطوير الدائم والمستمر.		
9	تستخدم نماذج جوجل في إنشاء العروض التقديمية.		
10	يصعب مشاركة الملفات السحابية المتاحة على سحابة جوجل.		
11	تحديد النوع شرط أساسي لاستكمال بيانات إنشاء البريد الإلكتروني.		
12	يمكن إنشاء مواقع مجانية من خلال تطبيقات جوجل السحابية.		
13	يقتصر إنشاء وتطوير التطبيقات السحابية على شركة جوجل فقط.		
14	يمكن حفظ نسخ احتياطية للمحادثات النصية للواتس أب على السحابة الحاسوبية.		
15	لا تشمل تطبيقات الحوسبة السحابية على مواقع لنشر ملفات الفيديو.		
16	يستخدم تطبيق مستندات جوجل السحابي لإنشاء الرسومات الإلكترونية.		
17	تقدم التطبيقات السحابية مساعدات فورية لكيفية استخدامها والاستفادة منها.		
18	توفر تطبيقات السحابة الحاسوبية خدمات الترجمة الفورية للمستندات.		
19	تشمل تطبيقات السحابة الحاسوبية خدمات تحديد المواقع باستخدام تقنية GPS.		
20	تساعد تطبيقات السحابة الحاسوبية على تتبع الهواتف الذكية والتزامن معها.		

النوع الثاني: أسئلة الاختيار من متعدد:

الأسـئلة التالية هي أسـئلة تتطلب منكِ اختيار أحد البنود من بين عدة اختيارات، قومي بتحديد الاختيار المناسـب، باختيار بند واحد فقط من بين خيارات كل سؤال.

1- الخطوات اللازمة لتخزين البيانات على السحابة الحاسوبية:

أ - نسخ الملف ولصقه في السحابة مباشرة. ب- نسخ الملف ولصقه في مجلد Google Drive على سطح المكتب.

ج- تحميل الملف من صفحة السحابة مباشرة. د- ب و ج معًا.

2- وظيفة السحابة الحاسوبية:

أ- تخزين الملفات. ب- مشاركة الملفات. ج- معالجة البيانات. د- أ و ب معًا.

3- يمكن مشاركة الملفات المتاحة على السحابة الحاسوبية لجوجل من خلال امتلاك بريد إلكتروني على:

أ- Gmail. ب- Yahoo. ج-Hotmail. د- Skype.

4- جميع ما يلي من أشكال السحابة الحاسوبية ما عدا:

أ- السحابات العامة. ب-السحابات الخاصة. ج- السحابات التعليمية. د- السحابات المجتمعية.

5- يستخدم الرمز التالي لإجراء عملية:

أ- التحميل. ب- الحذف. ج- المعاينة. د- الترتيب.

6- عند حذف ملف من على السحابة:

أ- يبقى الملف في مجلد Google Drive والعكس صحيح.

ب- يبقى الملف في مجلد Google Drive والعكس غير صحيح.

ج- يحذف الملف تلقائيا من مجلد Google Drive والعكس صحيح.

د- يحذف الملف تلقائيا من مجلد Google Drive والعكس غير صحيح.

7- جميع ما يلي يعد من تطبيقات السحابة الحاسوبية ما عدا:

أ- تطبيق Google Drive. ب- موقع You tube. ج- موقع Face Book. د- موقع Drop Box.

8- أسهل طريقة لعمل عرض تقديمي ومشاركته مع المستخدمين:

أ- تثبيت برنامج PowerPoint ثم عمل العرض ثم رفعه على السحابة ثم مشاركته مع المستخدمين.

ب- نضغط على أيقونة إنشاء ثم عرض تقديمي ثم عمل العرض ثم مشاركته مع المستخدمين.

ج- نضغط على أيقونة إنشاء ثم نموذج ثم عمل العرض ثم مشاركته مع المستخدمين.

د- ب و ج معًا.

9- يتم عمل مقاطع الفيديو على السحابة بواسطة تطبيق:

أ- Movie Maker. ب- We video ج- Video Animation. د- Real time Board.

10- وظيفة نماذج جوجل؛ هي:

أ- إنشاء عروض تقديمية. ب- إنشاء اختبارات إلكترونية ج- إنشاء ملفات فيديو قصيرة. د- إنشاء ملفات نصية متعددة.

11- أقصر وأفضل الطرق لعمل استبانة إلكترونية وتعميمها:

أ- إنشاء الاستبانة على برنامج الوورد ثم إرسالها للمستخدمين بالمشاركة.

ب- إنشاء الاستبانة بواسطة عروض جوجل وإرساله بالبريد الإلكتروني للمستخدمين.

ج- إنشاء الاستبانة بواسطة نماذج جوجل ثم بث الرابط عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

د- إنشاء الاستبانة بواسطة مستندات جوجل ثم بث الرابط عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

12- يتم النقر على الرمز التالي لإنشاء:

أ- نموذج. ب-اختبارات. ج-جداول د- رسوم.

13- يمكن مشاركة الاختبار مع المستخدمين بواسطة:

أ- يرسل الاختبار للمستخدمين بواسطة البريد الإلكتروني على شكل رابط.

ب- يشارك الاختبار مع مجموعات محددة أو يتم بثه على مواقع التواصل.

ج- عرض الاختبار على موقع شخصي بشكل مباشر.

د- جميع ما سبق.

14- عند الانتهاء من تقييم الاختبار يتم توزيع درجات المستخدمين عن طريق:

أ- يدخل المستخدم للاختبار الذي قدمه فيجد درجته في مربع خاص.

ب- يسجل المعلم الدرجات بواسطة برنامج Excel ثم يشاركها مع المستخدمين.

ج- تحفظ الدرجات عبر برنامج **Excel** بشكل تلقائي ثم يتم مشاركتها مع المستخدمين.

د- لا يوجد إمكانية لعرض الدرجات لأنها ليست من ضمن تطبيقات السحابة

15- عند الضغط على الرابط https: / / sites. google. com/ **فإننا نصل لصفحة:**

أ- خدمة جوجل السحابية. ب- خدمة جوجل لتصفح المواقع ج- خدمة جوجل لإنشاء المواقع د- خدمة جوجل لبرمجة المواقع.

16- يمكن للمستخدم إنشاء موقع إلكتروني مجاني بواسطة تطبيق:

أ- مواقع جوجل. ب- مستندات جوجل ج- عروض جوجل. د- ليس مما سبق.

17- يتم انشاء مجموعات للحوار بين المستخدمين بواسطة:

أ- الماسنجر. ب- جوجل بلس ج- جوجل درايف. د- موقع تويتر.

18- أحد تطبيقات جوجل لإجراء المحادثات الفورية بين المستخدمين:

أ- Video Talk. ب- Google Speak. ج- Hangouts. د – Video Space.

19- يشير الرمز .com في نهاية المواقع الإلكترونية إلى أن الموقع:

أ-تجاري.　　ب- شخصي.　　ج- تعليمي.　　د- حكومي.

20- جميع ما يلي من البيانات اللازمة لإنشاء بريد إلكتروني ما عدا:

أ- الاسم الأول.　　ب- اللقب أو العائلة　　ج- النوع.　　د- رقم الهاتف.

مفتاح إجابة الاختبار ملحق (2)

أولاً: اسئلة الصواب والخطأ:

رقم المفردة	الجواب	رقم المفردة	الجواب
1	√	11	×
2	×	12	√
3	×	13	×
4	√	14	√
5	×	15	×
6	×	16	×
7	×	17	√
8	√	18	√
9	×	19	√
10	×	20	√

ثانيًا أسئلة الاختيار من متعدد:

رقم المفردة	أ	ب	ج	د	رقم المفردة	أ	ب	ج	د
1				√	11			√	
2				√	12	√			
3	√				13				√
4			√		14			√	
5		√			15			√	
6		√			16	√			
7			√		17		√		
8		√			18		√		
9		√			19	√			
10		√			20			√	

بطاقة ملاحظة الأداء العملي
لمهارات الوعي التكنولوجي المرتبط بتطبيقات الحوسبة السحابية

تعليمات استخدام بطاقة الملاحظة:

عزيزتي الملاحظة؛ تهدف هذه البطاقة إلى قياس الأداء العملي لمهارات الوعي التكنولوجي المرتبط بتطبيقات الحوسبة السحابية؛ **ولكي تتمكني من الملاحظة الدقيقة لأداء هذه المهارات يمكنك اتباع التعليمات التالية:**

1- اقرئي محتوى بطاقة الملاحظة قراءة جيدة قبل قيامك بعملية الملاحظة.

2- وجهي الطالبة إلى الأداء المطلوب ملاحظته.

3- تشتمل البطاقة على ثلاثة خيارات للأداء (أدى – أدى بمساعدة – لم يؤدي المهارة).

4- يتم توزيع درجات التقييم للمستويات الثلاثة وفق ما يلي:

أ– المستوى (أدى) ثلاث درجات.

ب- المستوى (أدى بمساعدة) درجتين.

جـ- المستوى (لم يؤدي) درجة واحدة.

5- إذا قامت الطالبة بأداء المهارة بدون مساعدة؛ عندئذ ضعي علامة (√) في المستوى أدي.

6- إذا قامت الطالبة بأداء المهارة مع تقديم بعض المساعدة ؛ عندئذ ضعي علامة (√) في المستوى أدى بمساعدة.

7 - في حالة عجز الطالبة عن تحقيق الأداء الصحيح سواء بعد المحاولة الفاشلة أو رفض الأداء، وتقديم المساعدة؛ عندئذ ضعت علامة (√) في خانة (لم يؤدي).

8- قومي بإكمال جميع بنود بطاقة الملاحظة.

9- قومي بتدوين بيانات الطالبة المُلاحَظة بدقة، كما يلي:

اسم الطالبة / ..... **مكان الملاحظة** / .....

تاريخ إجراء الملاحظة / ..... **القائمة بالملاحظة** / .....

ولكم جزيل الشكر والتقدير

(الباحثة : فاطمة هادي الفيفي)

م	المهارة الرئيسية ومهاراتها الفرعية	مستوى أداء المهارة		
		أدى	أدى بمساعدة	لم يؤدي
أولاً: مهارات إنشاء بريد إلكتروني على سحابة Google.				
١	مهارة فتح متصفح الإنترنت Internet Explorer			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة (Start) من سطح المكتب.			
ب	تتوقف بمؤشر الفأرة على (All Programs).			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على متصفح الإنترنت Internet Explorer.			
٢	مهارة الدخول علي موقع Google.			
أ	تنقر داخل شريط العنوان Address Bar.			
ب	تكتب الرابط : www.google.com داخل شريط العنوان.			
ج	تضغط على مفتاح الإدخال (Enter) من لوحة المفاتيح.			
٣	مهارة تسجيل البيانات الضرورية لإنشاء بريد.			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على إنشاء حساب Create account.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة داخل المربعات الخاصة بالبيانات الضرورية لإنشاء الحساب وتتمثل في:			
ج	تكتب الاسم الأول First Name والاسم الاخير Last Name.			
د	تكتب عنوان البريد الالكتروني المفضل لديها.			
هـ	تدخل كلمة المرور Password التي تناسبها.			
و	تؤكد كلمة المرور مرة ثانية.			
ز	تكتب تاريخ الميلاد.			
ح	تدخل رقم التليفون أو المحمول.			
ثانياً: مهارات التعامل مع Google Drive.				
١	مهارة فتح سحابة جوجل Google Drive.			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على تطبيقات google الموجودة أعلى يسار الشاشة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على رمز Drive.			
٢	مهارة تحميل ملف على Google Drive			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة>			
ب	تختار زر تحميل ملف من القائمة المنسدلة.			
ج	تختار الملف وفقًا لمسار حفظة من على جهاز الكمبيوتر.			
د	تنقر على فتح Open.			
٣	مهارة مشاركة الملفات:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على الملف المراد مشاركته لتحديده.			
ب	تنقر على زر مشاركة مع الآخرين الموجود أعلى الشاشة.			
د	تكتب عناوين البريد الإلكتروني للأشخاص المشاركين باستخدام لوحة المفاتيح.			
هـ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر تم.			
٤	مهارة معاينة الملفات الموجودة على Google Drive			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على الملف المراد معاينته لتحديده.			
ب	تنقر بيمين الفأرة على الملف لإظهار القائمة المنسدلة.			
ج	تختار الأمر معاينة.			

تقويم الملاحظة

المستويات	أدي (٣)	أدي بمساعدة (٢)	لم يؤدي (١)
عدد العلامات بكل مستوى			
درجات كل مستوى			
مجموع الدرجات			

م	المهارة الرئيسية ومهاراتها الفرعية	مستوى أداء المهارة		
		أدى	أدى بمساعدة	لم يؤدي
ثالثاً: مهارات التعامل مع مستندات Google:				
١	مهارة إنشاء مستند جديد:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على زر مستند Google من القائمة المنسدلة.			
٢	مهارة الكتابة داخل مستند جوجل:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة داخل منطقة العمل البيضاء.			
ب	تكتب النص المراد باستخدام لوحة المفاتيح.			
٣	مهارة تنسيق النص داخل مستند Google			
أ	تحدد النص المراد تنسيقة باستخدام الفأرة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على رمز نمط النص لاختيار نمطه.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على رمز حجم الخط لاختيار حجمه.			
د	تنقر بمؤشر الفأرة على الرمز B لجعل النص غامق ثقيل.			
هـ	تنقر بمؤشر الفأرة على الرمز I لجعل النص مائل.			
و	تنقر بمؤشر الفأرة على الرمز U لجعل النص مسطر.			
ز	تنقر بمؤشر الفأرة على الرمز A لاختيار لون النص.			
٤	مهارة إدراج جودل داخل مستند Google.			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تتوقف بمؤشر الفأرة على الأمر جدول.			
ج	تختار عدد الصفوف والأعمدة للجدول من القائمة المنسدلة.			
٥	مهارة إدراج صورة من على جهاز الكمبيوتر			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تتوقف بمؤشر الفأرة على الأمر صور.			
ج	تختار الأمر تحميل من جهاز الكمبيوتر من القائمة المنسدلة.			
د	تختار الصورة من على جهاز الكمبيوتر وفقًا لمسار حفظها.			
هـ	تنقر على زر فتح Open لتحميل الصورة.			
رابعاً: مهارات التعامل مع نماذج Google:				
١	مهارة إنشاء نموذج Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يسار الشاشة.			
ب	التوقف بمؤشر الفأرة على الأمر المزيد.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على زر نماذج Google.			
د	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع نموذج بدون عنوان.			
هـ	تكتب عنوان نموذج Google باستخدام لوحة المفاتيح			
و	تنقر بمؤشر الفأرة دخل مربع وصف النموذج.			
ز	تكتب وصف لنموذج Google باستخدام لوحة المفاتيح			
٢	مهارة إضافة سؤال داخل نموذج Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر إضافة سؤال من شريط الأدوات.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع سؤال لكتاب نص رأس السؤال.			
ج	تكتب نص رأس السؤال باستخدام لوحة المفاتيح.			
د	تنقر بمؤشر الفأرة على زر خيارات لتحديد نوع السؤال.			
هـ	تحدد نوع السؤال من القائمة المنسدلة.			
و	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع خيار رقم ١ .			
ز	تكتب الخيار الأول باستخدام لوحة المفاتيح.			
٣	مهارة إضافة صور داخل نموذج Google			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر إضافة صورة من شريط الأدوات.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على زر اختيار الصورة للتحميل.			
ج	تختار الصورة من على جهاز الكمبيوتر وفقًا لمسار حفظها.			
د	تنقر بمؤشر الفأرة على زر فتح Open لتحميل الصورة.			
٤	مهارة معاينة نماذج Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر معاينة الموجود أعلى يسار الشاشة.			
ب	معاينة نموذج Google.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على زر تعديل الموجود أعلى يسار الشاشة لإنهاء المعاينة.			
٥	مهارة مشاركة نماذج Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر إرسال النموذج الموجود أعلى يسار الشاشة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع إلى لكتابة بريد المرسل إلية.			
ج	تكتب عنوان البريد الإلكتروني للمرسل إلية باستخدام لوحة المفاتيح.			
د	تنقر بمؤشر الفأرة على زر إرسال.			

(بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات الوعي التكنولوجي المرتبط بتطبيقات الحوسبة السحابية)

م	المهارة الرئيسية ومهاراتها الفرعية	مستوى أداء المهارة		
		أدى	أدى بمساعدة	لم يؤدي
	خامساً: مهارات العروض التقديمية من Google:			
١	مهارة إنشاء عرض تقديمي جديد من Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على زر عروض تقديمية من Google.			
٢	مهارة إدراج شريحة جديدة:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة شريحة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على الأمر شريحة جديدة.			
٣	مهارة إدراج شكل تلقائي:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	التوقف بمؤشر الفأرة على الأمر شكل			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على احد الأشكال التلقائية المناسبة والمراد إضافتها للعرض.			
٥	مهارة إدراج صوت للعروض التقديمية من Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تختار الأمر إدراج صوت.			
ج	تختار الأمر ملفاتي.			
د	تختار أحد الملفات الصوتية الموجودة على السحابة.			
هـ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر تحديد لتحميل الملف الصوتي للعرض.			
٦	مهارة إدراج ملف فيديو للعروض التقديمية من Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تختار الأمر فيديو.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع البحث.			
د	تكتب عنوان مقطع الفيديو باستخدام لوحة المفاتيح.			
هـ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر البحث.			
و	تختار ملف الفيديو من نتائج البحث المعروضة.			
ز	تنقر بمؤشر الفأرة على زر تحديد لإدراج ملف الفيديو للعرض.			
٧	مهارة مشاركة العروض التقديمية من Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة ملف.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على إرسال بالبريد الإلكتروني.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع إلى.			
د	تكتب عنوان البريد الإلكتروني للمرسل إليه باستخدام لوحة المفاتيح.			
هـ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر إرسال.			
	سادساً: مهارات جداول البيانات من Google:			
١	مهارة إنشاء جدول بيانات جديد من Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على زر جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على زر جدول بيانات من Google.			
٢	مهارة تسمية ملف جدول البيانات من Google.			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة ملف.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على الأمر إعادة تسمية.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع إعادة تسمية.			
د	تكتب عنوان ملف البيانات الجديد باستخدام لوحة المفاتيح.			
٣	مهارة ضبط إعدادات ملف جدول البيانات من Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة ملف.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على الأمر إعدادات جدول البيانات.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على تبويب إعدادات عامة.			
د	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة اللغة لاختيار لغة الملف.			
هـ	تختار لغة الملف من القائمة المنسدلة.			
م	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة المنطقة الزمنية لاختيار المنطقة.			
ز	تختار المنطقة الزمنية لملف جدول بيانات Google.			
٤	مهارة إضافة خلايا لجدول بيانات Google.			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة إدراج.			
ب	تختار الأمر خلايا ونقل لأعلى/ لأسفل.			
٥	مهارة حذف خلايا من جدول بيانات Google.			
أ	تحدد الخلايا المراد حذفها من الجدول باستخدام الفأرة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة تعديل.			
ج	تختار الأمر حذف الخلايا ونقل لأعلى/ لأسفل.			

م	المهارة الرئيسية ومهاراتها الفرعية	مستوى أداء المهارة		
		أدى	أدى بمساعدة	لم يؤدي
	سابعاً: مهارات خرائط Google:			
١	مهارة الدخول على خرائط Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على جديد الموجود أعلى يمين الشاشة.			
ب	التوقف بمؤشر الفأرة على زر المزيد.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على أمر خرائطي على Google.			
٢	مهارة البحث عن مكان على خرائط Google:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع البحث.			
ب	تكتب اسم المنطقة المراد معرفة موقعها على الخريطة.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على زر البحث لتلاحظ ظهور المنطقة المرادة على خرائط Google.			
٣	مهارة قياس المسافات والمساحات.			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على أداة قياس المسافات والمساحات من شريط أدوات خرائط Google.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على نقطة بدء القياس.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على نقطة نهاية القياس مرتين متتاليتين لتلاحظ ظهور المسافة المقاسة.			
٤	مهارة إضافة أتجاه.			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على أداة إضافة الاتجاهات من شريط أدوات خرائط google.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع A من النافذة المنبثقة.			
ج	تكتب منطقة بداية الاتجاه باستخدام لوحة المفاتيح.			
د	تنقر بمؤشر الفأرة داخل مربع B من النافذة المنبثقة.			
هـ	تكتب منطقة نهاية الاتجاه باستخدام لوحة المفاتيح.			
و	تنقر بمؤشر الفأرة على مفتاح الادخال Enter من لوحة المفاتيح لتلاحظ ظهور الاتجاه على الخريطة.			
٥	مهارة تصدير الخريطة:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على رمز			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على الامر تصدير الخريطة KML.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على زر تنزيل.			
٦	مهارة طباعة الخريطة			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على رمز			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على الأمر طباعة الخريطة.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على قائمة حجم الورق.			
د	تختار حجم الورق من القائمة المنسدلة.			
هـ	تنقر بمؤشر الفأرة على الأمر طباعة.			
	ثامناً: مهارات تسجيل الخروج من تطبيقات الحوسبة السحابية:			
١	مهارة تسجيل الخروج:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على صورة المستخدم الموجود أعلى يسار الشاشة.			
ب	تنقر بمؤشر الفأرة على زر خروج.			
٢	مهارة إزالة الحساب من على المتصفح:			
أ	تنقر بمؤشر الفأرة على الأمر إزالة حساب.			
ب	تحدد الحساب المراد إزالته من على المتصفح.			
ج	تنقر بمؤشر الفأرة على زر نعم/ إزالة.			

معوقات وتحديات التعليم الرقمي

الأستاذة / جمعه عبده الصلبي
قائدة تربوية بإدارة التعليم بمحافظة القنفدة
qwwq74036@gmail.com

مقدمة

- يُعرّف العنف ضد الأطفال؛ بأنّه الاستخدام المُتعمد للقوة ضد الأطفال، بالضرب أو التعذيب، إلى جانب تعريض الطفل للإهمال الطبي، أو النفسي، أو حتى تجاهل حاجيّاته الأساسيّة في الحياة.
- يندرج التحرّش الجنسي أو الضرب تحت مسمّى العُنفِ، فيما يطال هذا المفهوم أيضاً الجانب النفسي لدى الأطفال؛ وذلك بشتمهم، أو وصفهم بأقبح الأوصاف، وتسعى بعض المؤسسات والجمعيّات المُهتمة بشؤون الطفل، إلى الحد من هذه الظاهرة المُقلِقة.
- لم يعد التحرش متوقف على العمر أو النوع، فكلا الجنسين، الذكور والإناث، معرضين للاعتداء عليهم في أيّة لحظة ولم يسلم الأطفال من الاعتداء الجنسي عليهم، لهذا لم تعد التربية في هذا العصر مهمة سهلة، وأصبح توعية الطفل لحماية نفسه مهمة أخرى يواجهها الآباء، لذا من المهم للآباء التعرف على طرق حماية الطفل من التحرش الجنسي وأي نوع من الاعتداء الجنسي.
- يجب أن تعلموا أن الطفل الأكثر عرضة للتحرش، هو الذي لا يعلم شيء عن التربية الجنسية ويسهل إيذاءه، فإظهار الحب للأطفال مهمة الآباء، وتعليمهم أن هناك أماكن لا يجب ملامستها من قبل الآخرين بأسلوب لطيف، وتعليمهم طرق التعبير عن الحب المختلفة، لذا اتخذوا الإجراءات التي تحمي أبنائكم من التحرش. منذ بداية وصول طفلك إلى عمر خمس سنوات يبدأ طفلك في الاختلاط بالغرباء في الروضة "الحضانة" والمدارس، لذا من المهم حماية الطفل من التحرش الجنسي بتعليمه طرق وقايته من الاعتداء.

تعريف التعلم الرقمي

هناك تعريفات كثيرة للتعلم الرقمي منها:

- التعليم الرقمي أو بالتعليم التي يحقق فورية الاتصال بين الطالب والمدرسين إلكترونيا من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية.
- منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للطلاب أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية، بطريقة متزامنة أو غير متزامنة. كما أنه أسلوب من أساليب التعليم، يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطهما المتعددة، بشكل يتيح للطالب التفاعل النشيط مع المحتوى والمدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة، في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدرته، وإدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني، من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك.
- بأنه التعليم الذي يحقق فورية الاتصال بين الطالب والمدرسين إلكترونيا، من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية، حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية فاعلة.

- ذلـــك التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بـــين المعلمـــين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها.
- التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلـــي والإنترنـــت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان.
- استعمال هـادف مـنظّم للـنظم الإلكترونية أو الحاسوب في دعم عمليات التعلم.
- تقـديم محتـوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشـكل يتيح له إمكانية التفاعل النشـــط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه ســـواء كان ذلك بصـــورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكـــان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً مـن خلال تلك الوسائط.

تعريف الرقمنة

الرقمنة أو التحويل الرقمي بالإنجليزية (Digitizing): هو عملية تمثيل الأجســـام، الصـــور، الملفات، أو الإشـــارات (التماثلية) باستخدام مجموعة متقطعة مكونة من نقاط منفصلة.

أهداف وخصـــائص التعلم الرقمي

أهداف التعليم الرقمي

- القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.
- تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب.
- سرعة تجديد المعلومات والمعارف وترتيبها حسب أهميتها والموقف المعاش.
- تحسين التفاعل والتعامل بين طرفي العملية التعليميـة (**المعلـم والمـتعلم: التلميذ – المدرسة، العامل في مكان العمل**).

خصائص التعلم الرقمي

حسب الاتحاد الأمريكي للتعليم عن بعد نجد من خصائص التعليم الرقمي ما يلي:

- تدعيم عملية تكوين الفرد وتوفير الاتصال والتفاعل المتبادل.
- الانتقال من نموذج نقل المعرفة إلى النموذج التعليم الموجه.
- تشجيع المشاركة الديناميكية والحيوية للمتعلم.
- الاعتماد على المهارات وبالخصوص في شقها التفكيري العالي.
- توفير مستويات متعددة من التفاعل وتشجيع التعليم النشط.
- التركيز في عملية التعليم على مناقشة ودراسة مشكلات من الواقع المعاش للمتعلمين (**تلميذ، عامل**).

مكونات التعليم الرقمي

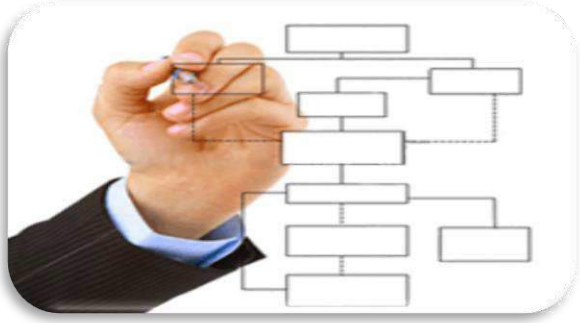
- **المكون التعليمي:** الطالب – الأساتذة – المواد التعليمية-الإداريون-الماليون-المكتبة-المعامل – مراكز الأبحاث-الامتحانات.
- **المكون التكنولوجي:** موقع على الأنترنت-حواسب شخصية-شبكة-تحويل المكون التعليمي رقميا.
- **المكون الإداري:** أهداف التعليم الرقمي-فلسفة التعليم الرقمي-خطط وبرامج وموازنات التعليم الرقمي-الجداول الزمنية للتعليم الرقمي-استراتيجية وأهداف لكل من الأجل القصير والأجل الطويل-الرقابة المانعة الوقائية والتابعة العلاجية الانحرافات برامج التعليم الرقمي.

ويحتاج التعليم الرقمي لمعالجات فورية ودورية للتحديات البيئية المحيطة وبالمناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية مثال ذلك ضرورة التنسيق بين البرامج والمؤسسات التعليمية-ومعالجة الاختناقات بين العمليات الرقمية والأخرى اليدوية ومواجهة الطلبات المتزايدة على التعليم الرقمي ومكافحة سرقة المصنفات العلمية والدروس الخصوصية.

محتويات ومميزات عناصر التعلم

محتويات عناصر التعلم

- **المضمون:** ويقصد به كل ما يحتوي عليه عنصر التعلم من مادة تعليمية سواء كانت نصية أو مرئية أو صورة ثابتة أو متحركة.
- **النشاط:** يقصد به المهام والمشروعات المتضمنة داخل عنصر التعلم لكي تتيح للمتعلم التدرب والفهم.
- **التقويم:** ويقصد به التأكد من تحقيق الهدف التعليمي لعنصر التعلم.
- **البيانات الواصفة:** وهي بمثابة معلومات نصية مختصرة عن عنصر التعلم توضح مكوناته وأهدافه.



مميزات عناصر التعلم الرقمية

- مساهمتها في تحسين عملية التعلم.
- احتواء عنصر التعلم على النص والصوت والصورة قد يساعد في جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- **قلة التكلفة:** فمن الممكن تصميم وإنتاج صورة تعليمية واحدة تصلح لمواقف تعليمية مختلفة.
- **المرونة:** إمكانية التعديل على عنصر التعلم متوفرة بما يتناسب مع المواقف التعليمية ومع طبيعة المتعلمين، حيث يمكن استخدام نفس العنصر مع مجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة بإجراء تعديلات بسيطة عليه.
- تساعد الطلاب على تنمية التفكير والتخيل والتحليل والاستنتاج من خلال المحتوى الذي يعرض عليهم

أشكال عناصر التعلم

وتتجلى في:

- **عناصر تعلم للعرض:** ويهدف هذا الشكل إلى توضيح المفاهيم والمصطلحات، وهي أبسط أنواع عناصر التعلم وغالبا ما تعتمد على المستوى الأول والثاني في تصنيف الأهداف المعرفية (التذكر والفهم).
- **عناصر تعلم للتدريب:** ويساعد هذا الشكل من عناصر التعلم الرقمية على تعلم المهارات الأدائية والحركات المهارية، وغالباً ما يكون في شكل مقاطع فيديو، وينمي هذا النوع من العناصر المستوى الثالث من الأهداف المعرفية لتصنيف بلوم مستوى (التطبيق).
- **عناصر تعلم رقمية للمحاكاة:** حيث يمكن استخدام عنصر التعلم الرقمي في شرح تجربة كيمائية يصعب إنجازها في الواقع أو يشرح موقفا تعليميا يصعب تنفيذه، فهي عناصر تحاكي الواقع وبشكل رقمي، وينمي هذا النوع من العناصر المستوى الثالث والرابع في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (التطبيق والتحليل).
- **عناصر تعلم رقمية للعلاقات:** ويستخدم هذا الشكل من عناصر التعلم في توضيح العلاقات بين المتغيرات مثل علاقة قُطر الدائرة بمساحتها، ويساعد هذا النوع على تنمية مهارات التفكير العليا المرتبطة بالتفكير الابتكاري مثل (ربط الأجزاء والاستنتاج والتحليل).
- **عناصر تعلم المعلومات:** ويتم ذلك من خلال التأشير بمؤشر الفأرة على أي جزء من عنصر التعلم فيتم عرض مجموعة من المعلومات التي تساعد المتعلم على التعلم، وقد ينمي هذا النوع من العناصر مهارات (جمع البيانات وربطها وتنظيمها داخل الذاكرة).

أنماط التعليم الرقمي

التعلم الرقمي المباشر

والذي يتمثل في تلك الأساليب والتقنيات التعليمية المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات قصد إيصال مضامين تعليمية للمتعلم في الوقت الفعلي والممارس للتعليم أو التدريب (**القسم، المصنع**).

التعلم الرقمي غير المباشر

وهو الذي يتمثل في عملية التعلم من خلال مجموعة الدورات التدريبي ة والحصص المنظمة والتي بدورها تتضمن تركيب وتعليمية هامة ويعتمد هذا النوع من التعلم الرقمي بالنسبة لحالة وجود ظروف متعددة لا تسمح بالحضور الفعلي للفرد المتعلم (**التلميذ في المدرسة، الجامعة، العامل في البيئة المهنية**).

استراتيجيات التعليم الرقمي

أكدنا أن التعليم الرقمي يحتاج إلى آلية لتحقيق الاتصال الفوري بين الطلاب والأساتذة والجامعة أو المدرسة التي ينتمون إليها باستخدام مواقع الأنترنت. وتحقق تلك الآلية مناخ فعال لتكنولوجيا المعلومات يسمح لجميع الأطراف أن يعملون عن طريق تكنولوجيا المواقع الإلكترونية على الانترنت وذلك لتحسين المعلومات وتبادل المعرفة **ويحتاج ذلك إلى:**

- بناء موقع على الانترنت.
- تحديد البرنامج التعليمي المستهدف.
- توفير دعم فعال وفوري وسريع للطلاب.
- بناء شبكة تعليمية لكل الجامعات أو المدارس.
- توحيد النماذج المستخدمة في جميع البرامج التعليمية.
- توفير أدوات التعاون والتنسيق والتكامل لتبادل المعلومات.
- تنميط تصميمات البيانات مثال استخدام قاعدة بيانات مايكروسوفت SQ L.

تعريف التعليم الرقمي

التعليم الرقمي أو (Digital Learning) بالتعليم التي يحقق فورية الاتصال بين الطلاب والمدرسين إلكترونيا من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية.

مكونات التعليم الرقمي

- **المكون التعليمي:** الطلاب – الأساتذة – المواد التعليمية-الإداريون-الماليون-المكتبة-المعامل – مراكز الأبحاث-الامتحانات.
- **المكون التكنولوجي:** موقع على الانترنت-حواسب شخصية-شبكة-تحويل المكون التعليمي رقميا.
- **المكون الإداري:** أهداف التعليم الرقمي-فلسفة التعليم الرقمي-خطط وبرامج وموازنات التعليم الرقمي-الجداول الزمنية للتعليم الرقمي-استراتيجية وأهداف لكل من الأجل القصير والأجل الطويل-الرقابة المانعة الوقائية والتابعة العلاجية لانحرافات برامج التعليم الرقمي.

العناصر الاستراتيجية العامة الهامة للمؤسسات تعليمية التي لابد من توفرها:

- قياس أراء الطلاب والأساتذة حول سهولة المشاركة في المعلومات.
- إعداد رؤية لتكامل المكونات الرقمية للمنظومة التعليمية.
- العمل على تشجيع الطلاب على الاستعداد والإعداد لتقبل التعليم الإلكتروني.
- العمل على تحويل المنظومة التعليمية بالكامل إلى منظومة تعليم رقمي.
- التحقق من التشغيل الاقتصادي والحقيقي لكل طاقات التعليم الرقمي.
- توفير ضمانات الوصول إلى المعلومات في التعليم الرقمي.
- توفير التأمين والأمن اللازم للمعلومات في التعليم الرقمي.
- توفير ضمانات القياس والدقة في الإدارة والجودة في الأداء في منظومة التعليم الرقمي.

المعايير المعتمدة في مجال التعليم الرقمي

- يعتبر التعلم الرقمي من أهم الأساليب الحيوية المعتمدة في عمليـــة الـــتعلم بشكل عام خاصة في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولـــوجي الحاصـــل فـــي مختلف المجتمعات، الأمم وبالإضافة إلى هذا، نجد أن التعلم الرقمي يعمـــل علـــى ارتفاع معدلات القبول في التعلم بشكل عام والإقدام على طلبه، تـــدريب، تعلـــيم العمال وتأهيلهم وتحسين أدائهم في البيئة المهنية.
- ونجد أن هذا النوع من التعليم (الرقمي) يرفع من فعالية التعليم بشـــكل كبير من جهة ويقلص تكلفة التدريب خاصة في جانبها الزمني من جهة أخرى، ولعـــل هذا ما يسمح من استخدام المعلومات المتوفرة مع احتياجات، طلبات المتعلمين خاصة في البيئة المهنية التي يعملون فيها.
- وفي هذا الإطار نجد أن معهد التدريب لتقنية المعلومات قام بتطوير معـايير أساسية للتعلم الرقمي أو الالكتروني في العديد من المحاور كـدعم عمليـة الـتعلم، تصميم التعليم ومحتواه، سهولة الاستعمال. بالإضافة إلى هذا نجد انه تم في ســـنة 2002 تأسيس المركز الأوروبي للجودة في التعليم الالكتروني والذي يهدف أســـاس إلى العمل على تشجيع مختلف التطبيقات الناجحة والفعالة فـــي الـــتعلم الرقمـــي وللإلكتروني. من خلال ضرورة توفير جميع التوجيهات، الدعم والخدمات المناسـبة للتقويم المسـتمر لخدمات هذا النوع من التعلم في بيئات تعلم تتميز بالتغير والحركية الدائمة.
- فان معايير تقويم التعلم الرقمي أو الالكترونـــي تفوق العشرين معيارا منها: كثافة التفاعل بـــين المســـتخدم والبرنـامج، كثافـة
- التدريبات وتنوعها، توفر عدد المهارات التي يستهدفها البرنامج، مـــدى شـــمولية البرنامج لمتلف المستويات، مطابقة التدريبات والنصـــوص للأهداف المرجوة، قدرة البرنامج على توفير ظروف ومواقف تعليمية وتدريبية تساعد المستخدم على التعلم (متعلم في البيئة المدرسية، البيئة المهنية).

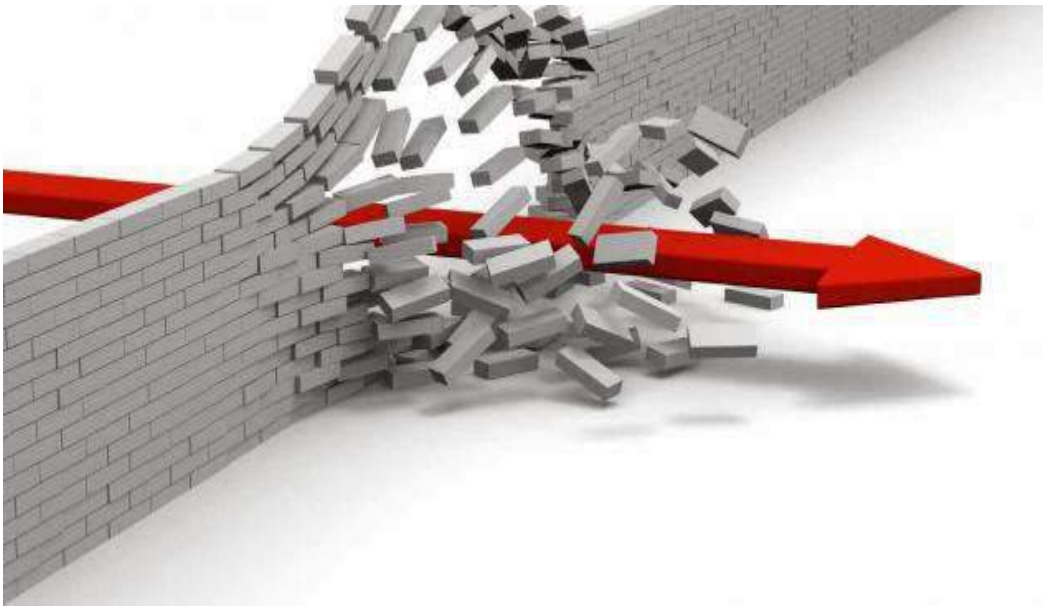
أن الجودة في التعلم الرقمي والالكتروني يمكن أن نحققها من خلال عدد من المحـاور المتمثلـة فـي:

الاسترشاد بنماذج تصميمي التعليم الرقمي ومراعاة معاييره بالإضافة إلـــى تـــوافر خصائص الوحدات التعليمية مع المحافظة والاتســـاق والاســـتخدام والوصـــول واختيار أدوات هذا النوع من التعليم بناءا على استراتيجيات تعليميـــة تتماشـى مـع البيئات التعليمية الرقمية المختلفة.

معوقــات التعلم الرقمي

الحاجة إلى اعتماد بنية أساسية من حيث توفر الأجهزة ذات الفعالية العالية:

- الحاجة إلى ضرورة اعتماد على اعتماد على أخصائيين في مجال إدارة أنظمة التعلم الرقمي والالكتروني.
- ارتفاع التكلفة الخاصة بهذا النوع من التعلم (الاشتراك، تصميمي البرامج ... الخ).
- ضعف بعض المتعلمين والمتدربين على الاستعمال الجيد النـاجح، والسـهل لمختلف الأجهزة العلمية المعتمدة في عملية التعلم الرقمي.
- تدني مستوى الاستجابة والإقدام لهذا النوع من التعلم لدى المتعلمين والمتدربين.



دور التعلم الرقمي في البيئة المهنية

من حيث تحسين الأداء:

- إن الأداء الجيد هو الذي يكون خاليا من الأخطاء والحركات العشـوائية والذي يهدف إلى تحقيق الأهداف المحددة بأقل التي تكلفة مادية وزمنية، وفي هذا الإطار تسعى مختلف المؤسسات (المادية، الخدماتية) جاهدة إلى تحقيق هذا الأمر بالاعتماد على مختلف الأساليب والصيغ الفعالة التي تتماشى مع التطور التكنولوجي الحاصل.
- ويعتبر الاعتماد على التعلم الرقمي أو الالكتروني أحد هذه الأساليب التي يـتم مـن خلالها تعليم الفرد سواء في مختلف البيئات التعليمي (المدرسة، المصنع) مجمـل الاستراتيجيات والحقائق حول كيفية القيام بإنجاز مختلف الأدوار والأنشطة من خلال الوقوف على تحليل مكوناتها للحصول على أوقات معيارية للإنجاز بحركات مناسبة ومحددة وفعالة تكون كافية لتحقيق الإنجاز لذلك فان تعلم الفرد أبجديات الأداء من خلال مختلف الصـور والمقاطع الرقميـة واللوحات الاشهارية والأشكال البيانية. الخ. يعبر أمرا مهما في تحسين أداءه النهائي والذي يساعد على تحقيق الأهداف المسطرة.

من حيث المحتوى والأهداف:

- يعمل التعلم الرقمي على جعل محتوى و مضمون العملية التدريبية و التعليمة بالنسبة للفرد أكثر حيوية و ديناميكية وذلك من خلال حداثة المعلومـات و البيانـات التـي يقدمها هذا النوع من التعلم للفرد المتدرب أو المتعلم في البيئة

المهنية عموما ، فنجـــد أن هذه المعلومات تكون في اغلب الأحيان متماشـية مع التطور الحاصـل على مسـتوى الحاجات و الرغبات المتعددة للفرد و بالتالي تكون بمثابة الجسر الـذي يعبـر مـن خلاله هذا المتعلم لأجل اكتساب مهارات و قدرات تساعده على التحديد البراغماتي لمجموعة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها .

- فالطابع الالكتروني لهذا النوع من التعلم يجعل المتعلم في هذه البيئة أكثر انتباهـــا وتركيزا وبالتالي فان عملية تخزين ا مختلف البيانات والمعلومات علـــى مســـتوى الذاكرة تكون بشكل منظم ومرتب يسمح في أي موقف من استرجاعها دون مشاكل أو صعوبات، ولعل هذا ما ينمي الذكاء المهني للفرد المتعلم الذي يعمل من خلالـــه على مواجهة مختلف المواقف الحرجة وإيجاد مخرجا يتماشـى مع شـخصـيته من جهة ومع الأهداف المراد تحقيقها من جهة أخرى.

من حيث الوقاية من حوادث العمل

- من المؤكد أن البيئة المهنية التي يتواجد بها الفرد، لا تخلو من الحـوادث وذلـك بنسب مختلفة وبمستويات متباينة ذلك مثلا أن الظروف الفيزيقية والتنظيمية، قد تكون في بعض الأحيان مناخا مناســبا لارتكاب الفرد عدد من الأخطاء التـي تكـون بداية لحوادث مهنية قد تكون للأسف نتائجها وخيمة.
- ولعل إدخال التعلم الرقمي في الوقاية والتقليل من حدة هذه الظاهرة أمر ضـــروري وفعال، ذلك أن الفرد لما نعلمه تقنيات واستراتيجيات الوقاية من خـلال اعتمادنـا لهذا النوع من التعلم الرقمي الوقائي يثبت التعليمات والمعطيات بشكل يفعل تلـــك العلاقة بين العقل والصورة وينشأ ذاك التفاعل الذي يعمل بدوره في كل مرة يكون هناك تهديد للفرد أثناء عملة من اتخاذ السلوكيات الضرورية واللازمة لتجنب الخطر وبالتالي تحقيق عنصر الوقاية والحماية.
- فاعتماد التعلم الرقمي في توضيح طرق الوقاية والأمن من الحوادث في العمل مـن خلال إدماج وإدراج العديد من الصـور والأشـكال أمر في الغاية الأهمية والفعالية، بحيث نجعل المتعلم أو المتدرب يقف على حقيقة الوضـعيات المساهمة فـي ارتكـاب الأخطاء وكذا نعلمه كيف يساهم في صياغة استراتيجية التدخل والوقاية في الوقت المناسب بشكل سريع، مغاير تماما للتعلم التقليدي الذي كان يتناوله في ظل غيـاب التفاعل الفعال الذي يذكره دوما بضرورة تناول الأمور بشكلها التفاعلي وليس الجامد.

من حيث نوعية وكمية الإنتاج

- يعتبر الإنتاج من الأهداف التي يسعى الفرد أو المؤسسة إلـــى تحقيقهـــا باعتبارهـــا المرحلة الأخيرة في العملية: الإنتاجية، التعليمية، التدريبية، ونجد انه بقدر ما كانت مختلف الوســـائل المعتمدة في إدخال البيانات والمعلومات (المـــدخلات) واضـــحة ومهيأة، بالإضـافة إلى ما تم اعتماده كتقنيات ودعائم ووسائط في عملية اســـتغلالها واسـتثمارها بقدر ما نحصـل على نتائج (مخرجات) وأهداف تتميز بالنوعية الجودة العالية وبكمية تسـمح بتحقيق الإشباع بشتى أنواعه وبأعلى نسبة من الأفراد.
- فالاعتماد على التقنيات العلمية الحديثة للتعلم الرقمي في عملية تعليم المتعلمـين والمتدربين كإدخال العروض التي تتضمن مختلف الأشـكال، الصـور، مقـاطع اشهارية .... الخ التي تدور حول محتوى كيفية القيام بـالأداء المحـدد للإنجاز والوقوف على نوعية المواد الأولية التي يجب الاعتماد عليها بالإضافة إلى توضـيح مختلف العمليات التي تدخل في كيفية الاستثمار الصحيح والفعال للوقـوف علـى التشغيل العقلاني للآلات والماكينات المعتمد عليها والذي يتم وفق ما تم تعلمه مـن طرف هذا الفرد (المتعلم، المتدرب).
- فانطلاقا مما ســبق فان الإنتاج (المادي والخدماتي) يكون وفقا للمعايير المرجوة وبالتالي فان هذا ينعكس دون أي شـك على الفرد (المتعلم، المتدرب) من خلال تحقيق إشـباع مختلف حاجاته ورغباته فيخلق لدية رضـا وظيفي يضـمن له الاسـتمرارية فـــي العمل في هذه المؤسـسـة دون التفكير في التغيير من جهة، ويعمل على اسـتمرارية وديمومة المؤسسة من خلال ضمان تسويق إنتاجها الذي يتميز الكمية وبالنوعية والجودة العالية من جهة أخرى.

معوقات تطبيق التعليم الرقمي

الرغم من فوائد ومزايا التعليم الالكتروني المتمثلة في تخطي حاجز المكان والزمان والمســـاواة في توزيع الفرص التعليمية بين المتعلمين وتمكين الدارســين من البحث عن الحقائق والمعلومات وســهولة الاتصـــال بالمعلم حتى خارج ساعات العمل الرسمية وتوفير رصيد ضخم من المحتوي العلمي والاختبارات لكل مقرر وتوحيد جودة التعليم وسهولة توحيد وســرية الامتحانات، وما إلى ذلك حيث العديد من المميزات إلا انه يعترض هذا المشــروع الضــخم العديد من المعوقات والعراقيل التي تحول وتعيق دون إتمام التغير.

من أهم معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني:

1- فقر للبنية التحتية في الاتصالات.
2- قلة توافر الخبراء في إدارة التعليم الإلكتروني.
3- صعوبة توفير صيانة الأجهزة في بعض المناطق.
4- صعوبة تغير فكرة التحول من أسلوب التعليم التقليدي إلى أسلوب التعلم الإلكتروني لدي المعلمين.
5- عدم الاعتراف من قبل المسئولون الذين اعتادوا على طرق التعليم التقليدية بما يمثلونه من مقاومة وعائق
6- عجز الإمكانات المادية للبدء في مشروع ضخم كالتعليم الإلكتروني.

معوقات التعليم الالكتروني وحلول مقترحة لتجاوزها

معوقات التعليم الإلكتروني

- تعرّض المواقع الإلكترونيّة لخطر الاختراق بأيّ وقت ممّا يجعل العمليّة التعليميّة غير آمنه بشكل تامّ، وعدم الثقة بما تعرضه المواقع الإلكترونيّة بشكلٍ كامل.
- الحاجة لبذل الجهد والوقت في تدريب المعلّمين وقادة الميادين التعليميّة حول كيفيّة التعامل مع وســـائل التعليم الإلكترونيّ الحديث.
- رفض العديد من المعلمين وقادة الميادين التعليميّة من إدخال وسائل التعليم الإلكترونيّة إلى مجالاتهم.
- قلّة الوعي الكامل من قِبل المجتمع حول مبادئ التعليم الإلكترونيّ.
- عدم التمكّن من تغطية التكلفة الماليّة اللازمة للبدء في استخدام التعليم الإلكترونيّ بشكلٍ كامل.
- صعوبة إلغاء التعليم التقليديّ بشكلٍ تامّ، واستبداله بشكلٍ مباشر بالتعليم الإلكتروني.
- قلّة مراكز الصيّانة المستخدمة في حل المشاكل التقنيّة وخاصّة في المناطق البعيدة.

حلول معوّقات التعليم الإلكتروني

- نشر الثقافة الإلكترونية، حيث أننا بحاجة إلى نشر وتعميق ثقافة التعلم الإلكتروني.
- تعميق المعلومات والمعارف في التعلم الإلكتروني.
- الاستفادة من تجارب الدول في مجال التعليم الإلكتروني حيث تبادل الخبرة والتجربة سوف تثري خبرتنا.
- الحرص الشديد على تهيئة البنية الأساسية للتعليم بشكل عام والتعليم الإلكتروني بشكل خاص.
- السيطرة على التقنية مما يحافظ على الأمانة الأكاديمية.
- تعليم وتدريب المدرسـين والتربويين حيث يشـمل التدريب على اسـتخدام الإنترنت بجانب التدريب على وسـائل التدريس والقضايا الاجتماعية والإنسانية مما يزيد من تحسين مستوى الأداء باستخدام التعلم الإلكتروني.
- وضع سياسة أمن صارمة وذلك بالالتزام بالتنفيذ العملي للوسائل التقنية.

المراجع والمصادر

- عبد الله الموسى، أحمد المبارك: التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، شبكة البيانات، 2005
- محمد عطية خميس: تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار السحاب للنشر والتوزيع، 2009.
- بدر الخان: استراتيجيات التعليم الإليكتروني، شعاع للنشر والعلوم، 2005
- زكريا لال: ورقة عمل حول ثقافة التعليم الإلكتروني، على الرابط
- http://www.ao-academy.org/docs/alta3leem_alelektroni_2203009.pdf
- حسن الباتع محمد، السيد عبد المولى السيد: التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية –التصميم – الإنتاج)، 2008.
- سلامة عبد العظيم حسين، أشواق عبد الجليل علي: الجـودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)، 2008.
- الغريب زاهر إسماعيل: التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، 2009.
- اسماعيل محمد اسماعيل: التعلم المدمج، مجلة التعليم الإلكتروني، على الرابط
- sessionID=14&id=48&task=show&page=news ؟http://emag.mans.edu.eg/index.php
- أحمـــــد ســـالم: تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، 2004
- هند الخليفة: توظيف تقنيات ويب 2.0 في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني، على الرابط
  http://hend-alkhalifa.com/wp-content/uploads/2008/02/alkhalifa_vet2.pdf
  هند الخليفة: تسخير خدمات التدوين المصغر في المجال التعليمي والأكاديمي، على الرابط
  http://www.tech2click.net/archives/917
  محمد عبده راغب عماشة : التعليم الالكتروني والويب 2.0 - مجلة المعلوماتية، على الرابط

المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين

وزارة التعليم إدارة التعليم بمنطقة الرياض

د.عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن العجلان

aabod323@hotmail.com

مستخلص البحث

عنوان البحث: المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة المعلمين.

الباحث : عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن العجلان.

أهداف الدراسة: سعى هذا البحث إلى المساهمة في التعرف على مدى توفر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على أهم المعوقات التي تعيق تطبيق التعليم المدمج في هذا المرحلة الثانوية ، منهجية الدراسة: استخدم الباحث (المنهج الوصفي المسحي) لتشخيص الواقع، و(المنهج الوثائقي) لجمع المعلومات الدقيقة من الوثائق العلمية المتنوعة عن متطلبات التعليم المدمج ، والاستفادة من النظريات والدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة وعينتها: مجتمع الدراسة هم من جميع المعلمين بالمرحلة الثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1439- 1440) بمدن (الرياض، مكة المكرمة، المنطقة الشرقية، حائل، جازان)، وبناءً على معادلة الرابطة الامريكية فقد تحدد حجم العينة المستهدفة من (377)؛ وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة الكترونيًا وتحصل على (600) مفردة متخطيًا الحد الأدنى لحجم العينة، كما استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات اللازمة عن الدراسة؛ وذلك من خلال استبانة تشخيص الواقع لعينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية.

أهم النتائج : توصل الباحث في هذا البحث إلى جملةٍ من النتائج وفق أسئلة البحث وهي:

أولًا: معرفة المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال توفير أهم المتطلبات الخاصة بكل من البيئة التقنية، والمعلم، والطالب، والمحتوى التعليمي، والتقويم، والإشراف التربوي.

ثانيًا: تشخيص الواقع عن طريق أخذ أراء عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية فيما يلي:

استنادًا إلى نتائج تشخيص واقع مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتي أشارت إلى عدم توفر البيئة التقنية المناسبة في المدارس ، وكذلك فقد تبين أن المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج تؤثر بدرجة كبيرة في تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتبين من خلال الدراسة أن أعلى مناطق المملكة العربية السعودية وفرة في المتطلبات الخاصة بتطبيق التعليم المدمج هي منطقة الرياض بشكل عام ثم المنطقة الشرقية، حيث تعتبر الرياض العاصمة هي أكثر المناطق المهيأة لتطبيق التعليم المدمج، كما تبين أن أقل المناطق توافرًا في متطلبات تطبيق التطبيق المدمج هي جازان ويرجع ذلك لبعدها الجغرافي عن العاصمة

الفصل الأول :التعريف بمشكلة الدراسة:

1-1 التمهيد للدراسة :

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتطورات العلمية السريعة في شتى مجالات المعرفة والعلوم المتنوعة والتكنولوجيا، حيث تسعى الدول جاهدة لملاحقة تلك التطورات.

حيث تعد اللغة السائدة في العصر الحالي هي التقدم العلمي؛ الذي أصبح يشكل المحور الأساسي لكل جانب من جوانب الحياة، وتمثل التكنولوجيا إحدى صور هذا التقدم العلمي، والتي لم تقتصر على جانب واحد ؛بل غزت جميع الجوانب بما فيها مجال التعليم، وخاصة التقدم التكنولوجي الذي ساهم في حل مشاكل كثيرة في مجالات متعددة (برهوم،2012م،ص2).

ولقد أضحى توظيف الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية أمرًا حيويًا وفعالًا ومهمًا؛ لإعداد طالب يتمتع بالعديد من المميزات بحيث يكون باحثًا قادرًا على التعلم الذاتي، وعلى التماشي مع متطلبات العصر باستخدام التكنولوجيا الحديثة، فالاهتمام بتكنولوجيا التعليم والمعلومات من قبل المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة والنامية يمثل أحد الشواهد لتطور التعليم، وتنمية الفرد والمجتمع (عامر،2007م،ص17).

كما تضيف ابتهال أناجرية (2011م) بأن الاتجاه عالميًا نحو دمج تقنية المعلومات بمراحل التعليم، وزيادة الجهود في تبني استخدام التعليم الإلكتروني، باعتباره نموذجًا حيويًا للتعليم في عصر التعليم المتمركز حول المتعلم، من خلال ما أنتجه التعليم الإلكتروني من نماذج مختلفة وفقًا لتوظيفه في العملية التعليمية، ولعل أبرزها نموذج التعليم المدمج(Blended Learning)) والذي يكون فيه التعليم الإلكتروني جنبًا إلى جنب مع التعليم التقليدي، ومكملًا له، حيث أصبح محور اهتمام المسؤولين عن التعليم في معظم دول العالم المتقدمة (ص2).

حيث تشهد المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بعملية التطوير والتغيير في شتى المجالات لتحقيق رؤيتها المستقبلية للمملكة العربية السعودية لعام 2030م في ظل حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز،حيث أقامت وزارة التعليم المؤتمر الدولي للتعليم المدمج بالرياض في الفترة من21-11/23/ 2017م،كما دشن وزير التعليم بالمملكة العربية السعودية بتاريخ 2017/10/16م برنامج"بوابة المستقبل"لتطبيق التحول الرقمي في جميع مدارس المملكة للبنين والبنات، والإسهام في التحول إلى بيئة رقمية تفاعلية؛ وكذلك اتفق ولي العهد السعودي سمو الأمير محمد بن سلمان حفظه الله خلال زيارته الرسمية للولايات المتحدة الأمريكية في شهر مارس عام 2018م مع شركة سيسكوCisco لتطبيق تجربة المدرسة الافتراضية والفصول الذكية في المملكة العربية السعودية، وهي إحدى مبادرات تسريع التحول الرقمي لرؤية المملكة2030م؛ ليؤكد اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية لتطوير التعليم ومواكبة عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، والاستفادة من إمكاناتها الهائلة في دعم عملية التعليم والتعلم، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة حيث أن المستقبل للتعلم الإلكتروني بجميع أنواعه.

2-1 مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية، ومن خلال واقع التعليم بالمرحلة الثانوية بشكل خاص في المملكة العربية السعودية لا زالت معظم المدارس تعتمد على الطرق التقليدية بعيدًا عن استخدام الوسائط التعليمية التفاعلية وتقنيات التعليم التي باتت سمة هذا العصر التكنولوجي والعلمي؛ حيث تأكد حنان السويلم(1435هـ) في دراستها بأن النظم التقليدية أصبحت غير قادرة على تلبية احتياجات الطلاب في القرن الواحد والعشرين الذي يتسم بالتطور المعرفي والتقني؛ مما يستدعي تغيير النظرة التقليدية للعملية التعليمية، والأخذ بالاتجاهات والمداخل الحديثة في تطوير التعليم التي تركز على دور المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية في بيئة تعليمية ثرية وتفاعلية، تجذب اهتمامه وتساعده على بناء خبراته التعليمية، عن طريق استخدام مصادر المعرفة والوسائل التقنية المساعدة لكي يصل إلى المعلومة بنفسه (ص2).

لذا تتمحور مشكلة الدراسة في مواكبة الجهود المبذولة من قبل حكومة المملكة العربية السعودية في التحول الرقمي2030م في مدارسها التعليمية، وحل كثير من المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب والمعلمين في المدارس

الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وإبراز فاعلية التعليم المدمج في العملية التعليمية؛ وذلك من خلال ايجاد المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، للوصول إلى الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، والحصول على مخرجات تعليمية ذات جودةٍ عاليةٍ .

3-1 أسئلة الدراسة

1- ما المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المرحة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
2- ما مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية الســـعودية من وجهة نظر عينة الدراسة؟
3- ما المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

4-1 أهداف الدراسة:

1- التعرف على أهم المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
2- التعرف على مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة.
3- توضيح المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة.

5-1 أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من جانبين هما:

أولًا: الأهميّة النّظرية: وذلك من خلال :

- مسايرة هذا البحث للإتجاهات التربوية الحديثة في استخدام تقنيات التعليم المدمج وآلية توظيفها في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية.
- تناولها للمرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة هامة من التعليم قبل الجامعي ،وكذلك للتأهيل لسوق العمل؛ ليكونوا ذا تأهيلٍ عالٍ من الكفاءة والقدرة والتأهيل العلمي والتدريب.

ثانيًا: الأهميّة التّطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

- من المأمول أن تفيد الباحثون والمختصون في مجال التعليم المدمج وتطوير العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية في فتح المجال لأبحاث علمية جديدة في هذا المجال بالتعليم الثانوي.
- من المتوقع أن تفيد معلمو المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تزويدهم بالآليات المتعلقة بكيفية تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية.
- من المحتمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في وضع صيغ إجرائية ورسم الخطط لتفعيل التعليم المدمج الإلكتروني، الذي أصبح وسيلة فاعلة في تحقيق الأهداف التعليمية.

6-1 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: وضع تصور مقترح لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من حيث متطلبات كل من(البيئة التقنية، المتطلبات البشرية، المحتوى التعليمي، التقويم، الإشراف التربوي)، في ضوء بعض

التجارب العالمية البارزة في كل من(الولايات المتحدة الأمريكية،المملكة المتحدة البريطانية،استراليا) وذلك لتميزها في هذا المجال، و لما لها من جهود بارزة في تفعيل التعليم المدمج في مدارسها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440/1439هـ.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في المناطق المحددة التي تمثل الجهات الرئيسية بالمملكة العربية السعودية وهي كما يلي: منطقة الرياض(الوسط)، ومنطقة مكةالمكرمة(الغرب) ،ومنطقةالشرقية(الشرق)،ومنطقةحائل(الشمال)،ومنطقة جازان(الجنوب).

1-7 مصطلحات الدراسة:

متطلبات التعليم المدمج الإلكتروني :هي المكونات الرئيسية لنظام التعليم الإلكتروني عن بعد في المؤسسات التعليمية، وتشمل متطلبات توفير البيئة التقنية، ومحتوى التعليم الإلكتروني، وخدمات الدعم، والعناصر البشرية، والمصادر التعليمية، والبنية الثقافية (الصالح،2008م،ص8).

التعليم المدمج : هو "إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي(التقليدي) في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر، أو على الشبكات في الدروس، مثل معامل الحاسب والصفوف الذكية، ويلتقي المدرس وجهًا لوجه معظم الأحيان" (زيتون،2005،ص173).

التعريف الإجرائي للتعليم المدمج: هو نظام متكامل يقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل القاعات الدراسية، يهدف إلى مساعدة الطالب خلال تعلمه بالمرحلة الثانوية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المختلفة.

المرحلة الثانوية :مرحلة من مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وهي المرحلة التي يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وقبل المرحلة الجامعية،ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، تنتهي بنيل الشهادة الثانوية العامة (السنبل والخطيب ومتولي وعبد الجواد، 1429هـ،ص173).

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا:الإطار النظري:

2-1-1نشأة التعليم المدمج:

يشير أحمد (2011م) إلى أن الفكرة الأساسية للتعليم المدمج هي نتيجة إعادة التفكير في الممارسات التقليدية في الفصول الدراسية، وتطوير نوع جديد من إدارة التعليم من خلال الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، حيث أن مصطلح التعليم المدمج ليس جديدًا، لكنه تحول عبر سلسلة من الابتكارات التكنولوجية في التعلم لقرون عديدة، ووصولًا إلى التعليم الإلكتروني، والآن يتم الخلط بين التعليم من خلال الانترنت والمستحدثات التكنولوجية، ليتم استخدامها في الفصول الدراسية ، كما يؤكد هنداوي وسعيد(2010م) بأن"التعليم المدمج ظهر كتطور طبيعي للتعلم الإلكتروني، فهو يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي، فهو لا يلغي التعلم الإلكتروني ولا التعليم التقليدي، بل مزيج من الاثنين، ومحاولة للتغلب على سلبيات كلٍ من التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي" (ص419).

2-1-2 مفهوم التعليم المدمج :

تتعدد المصطلحات المتعلقة بالتعليم المدمج مثل: التعلم المتمازج(Blended Learning)، والتعلم الهجين(Hybrid) Learning، والتعلم المختلط(Mixed Learning). وهو بالتالي قد يتنوع بشكل كبير جدًا، وهذا يعني أنه ليس هناك استراتيجية واحدة للمزج؛لأن المهارة في دمج عناصر مختلفة بشكل ملائم وعملي، حيث يُعرفه إليكس وشريز (Alekse and Chris,2004) بأنه" ذلك النوع من التعليم الذي تستخدم من خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس وأنماط التعلم والتي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلاب وجهًا لوجه وبين أساليب التعليم الإلكتروني E-learning"(p3)، بينما يُعرفه الشوملي(2007م) بأنه"استخدام التقنية الحديثة في التعليم دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف، حيث يتم التركيز على التفاعل المباشر بين الطلبة والمعلم عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة"(ص 6).

وذكر أبو موسى والصوص (2014م،ص1) هناك ثلاثة معانٍ للتعليم المدمج هي:

- الاشتراك الكامل بين التعليم التقليدي مع التعلم المعتمد على الانترنت.
- الاشتراك بين الوسائط وتوظيف أدوات في بيئات التعلم الإلكتروني.
- اشتراك عدد من طرق وأساليب التدريس بغض النظر عن استخدام التكنولوجيا.

ومما سبق يتضح أن جميع التعريفات ركزت على إن التعليم المدمج هو استخدام التكنولوجيا من خلال وسائل الاتصال الحديثة،لتتكامل فيها أساليب التدريس، ويتفاعل الطلبة والمعلمين معًا.

2-1-3_ أهمية التعليم المدمج:

إن أهمية التعليم المدمج تبرز في "فاعلية التعلم وتحسين مخرجاته من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلمين وبرامج التعلم، بما يشتمل عليه من مصادر تعليمية متنوعة ومحفزة على التعلم بطرق مشوقة، كما يتبين أهمية التعليم المدمج في انتشار نظم التعلم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية" حيث ذكر عبدالعاطي(2016م،ص ص23-25)بأنه تتضح أهمية التعليم المدمج في ما يلي:

1- لمواجهة القصور التي يعاني منها التعليم الإلكتروني ومن أهمها:
- أنه يفتقر إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطالب.
- أنه يركز على الجانب المهاري دون الاهتمام بالجانب الوجداني.
- يسبب الانطوائية لدى الطلاب لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي من المواجهة الفعلية.
- يركز على حاسية السمع والبصر فقط دون بقية الحواس.
- غياب الاتصال الاجتماعي بين عناصر العملية التعليمية، مما يؤثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين.

2- الاستفادة من مميزات التعليم التقليدي وتلافي سلبياته من خلال مايلي:
- للتعليم التقليدي عددًا من المهارات الإنسانية والاجتماعية التي تعد مهمة لنجاح الفرد في إدارة حياته ونجاحه المهني؛ فالتفاعل والتواصل الإنساني وجهًا لوجه يسمح بتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلم من قبل أقرانه ومن قبل المعلم.
- كما توجد عديد من السلبيات التي تصاحب التعليم التقليدي، فهو مقيد بوقت ومكان محدد نظرًا لاعتماده على المحاضرات في قاعات الدراسة.

3- أهمية الدمج بين نمطي التعليم التقليدي والإلكتروني وتتلخص في أنه:
- يجعل التعلم أكثر سرعة وتكيفًا وانتاجيًا.

- يتيح الفرصة للجميع أن يتعلم، ويعزز التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمدارس الأخرى.

4-1-2 خصائص بيئة التعليم المدمج:

تسهم البيئة التعليمية التكنولوجية في تطوير عمليات التعلم بشكل أفضل، وتجعل من التعلم تعلمًا ذا معنى، وتحتوي هذه البيئة على مجموعة من المكونات التي تختلف باختلاف مستويات دمج التكنولوجية في التعليم، ومستوى التجهيزات التكنولوجية في الفصل الدراسي،حيث ذكر الفهيد(2015م،ص49)،وفوزية الغامدي(2011م،ص17)بأن خصائص بيئة التعليم المدمج هي:

- **بيئة نشطة Interactive:** أي أن المتعلم بإمكانه المشاركة في العملية التعليمية، وأيضاً يعتبر هو المسؤول عن تعلمه والنتائج التي حصل عليها.
- **بيئة تعاونية Cooperative:** أي بإمكان الطلاب العمل على شكل مجتمعات تعلم صغيرة، بحيث يساعد كلُ منهم الآخر لتحقيق التعلم الأفضل.
- **بيئة بنائية Constructive:** يقوم الطلاب بإدخال الأفكار الجديدة التي توصلوا إليها على المعرفة السابقة لديهم؛ لتحقيق فهم أقوى للمعنى.
- **بيئة مقصودة ومنظمة Intentional :** يكون لدى المتعلمين أهداف تعليمية يسعون إلى تحقيقها، وتساعدهم البرمجيات المتنوعة في تحقيق التعلم لدى الطلاب.
- **بيئة محادثة واتصال Conversational:** يتاح للمتعلمين فرصة الانضمام إلى مجموعات تعاونية داخل قاعة الصف، أو افتراضية باستخدام الانترنت؛ليتم التواصل بين المتعلمين.

ومما سبق يتبين بأن التطور في التكنولوجيا والمعلومات أسهم في ظهور العديد من البيئات التعليمية المتضمنة للعديد من النشاطات والأدوات الهامة لإ نجاح العملية التعليمية. **2-1-5 شروط التعليم المدمج:**

يتطلب تنفيذ التعليم المدمج مجموعة من الشروط كما ذكرها عبدالله(2014م،ص16) :

1- التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم المدمج ، و تحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة .
2- التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعليم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقًا لحدوث التعلم .
3- بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهًا لوجه، يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه.
4- العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين مباشر.
5- تنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين .

ومما سبق ينبغي الأخذ بمثل هذه الشروط والإجراءات اللازمة والاستفادة منها عند وضع الخطط لتنفيذ مثل تلك البرامج في العملية التعليمية وتوفير جميع المتطلبات اللازمة لتطبيقة.

7-1-2 معوقات التعليم المدمج:

يوجد عدد من المعوقات التي تعيق تطبيق التعليم المدمج في المدارس من تحقيق أهدافه؛ حيث لا يخلو أي تطبيق من وقوع المعوقات أثناء تطبيقه، مما ينبغي معرفتها لتلافي تلك المعوقات عند تطبيقه بالمدارس،وهي كما ذكرها حسن (2010م، ص7) كما يلي :

1.يعاني بعض الطلاب أو المعلمين من قلة الخبرة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات وهذا يمثل أهم عوائق التعليم المدمج.
2.الأجهزة المتوفرة لدى الطلاب في مدارسهم أو في منازلهم ليست على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات.
3.الافتقار إلى النماذج العلمية المدروسة لدمج التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني،وغياب برامج التأهيل والتدريب بشكل عام.
4.التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة أكثر من الجوانب العاطفية.
5.غلبة طريقة التعلم التقليدية التي تقوم على المحاضرة بالنسبة للمعلم، والاستذكار للطالب.

8-1-2 مبررات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية:

مع التطور الملحوظ في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية بشكل عام، وبالمرحلة الثانوية بشكل خاص تسرد الدراسة الحالية جملة من مبررات وأسباب عديدة تدعو لاستخدام التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية والتربوية من خلال النقاط التالية :

• لأهمية استخدام التعليم الإلكتروني المدمج ى في البيئة التعليمية؛ نظراً لانتشار التقنية وإتقان الطلاب لها، والعمل على الاستفادة من مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني معًا. • التعليم المدمج ظهر كحل وسط بين التعليم الإلكتروني، والتعليم التقليدي لضمان وجود المعلم وتوجيهاته مع الاعتماد على استخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة لتحسين طرق التدريس. • ظهور نماذج جديدة من الجامعات تعتمد على التعليم الإلكتروني، والتعليم المدمج.
• ضمان استمرارية التعليم في حال تعليق الدراسة في فترة من الفترات الدراسية بسبب ما؛ كتقلبات الجو التي تعيق وصول الطلاب للمدارس، أو في حالة تغيب الطالب عن المدرسة بسبب ظرف طارئ لم يستطع بسببه الحضور للمدرسة.
. • مواكبة للتطور في المناهج الدراسية من خلال الاكتفاء بكتاب الطالب وربط الطالب بالتعلم الإلكتروني بإضافة الرابط الرقمي بجميع دروس المقررات الدراسية؛ في ظل السعي الواضح نحو التحول الرقمي من قبل وزارة التعليم لتحقيق رؤية المملكة نحو المستقبل لعام2030م.

11-1-2 المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:

يوجد عدد من متطلبات التعليم المدمج في التعليم الثانوي سنتناول أهم تلك المتطلبات:

أولًا: متطلبات البيئة التقنية:

يوجد عدد من المتطلبات اللازم توافرها في الجانب التقني بالمرحلة الثانوية وهي كما ذكرها كِل من (عبدالله،2014م،ص15) و(عبدالعاطي،2016م،ص138) كما يلي:

- توفير شبكة انترنت ذات سرعة اتصال عالية.
- تزويد الفصول بجهاز حاسب آلى وجهاز عرضData Showمتصل بالانترنت، وربطهما بنظام مركزي على مستوى المدرسة، والدائرة التعليمية.
- توفير نظام لإدارة التعليم. Learning Management System (LMS).
- توفير أرقام سرية؛ لتمكين دخول المتعلمين هذه الفصول.
- إنشاء مكتبة رقمية وموقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الانترنت وربطه بالمدارس الأخرى، وبموقع وزارة التعليم،وبمواقع تعليمية محددة.
- الربط الإلكتروني بالموقع الرسمي لوزارة التعليم وبالتحديد مستشاري المواد الدراسية.
- توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الأخر.
- تجهيز المعامل والفصول الدراسية بجميع متطلبات استخدام التعليم المدمج.

- توفير الدعم الفني وصيانة الأجهزة وشبكات الاتصال بشكل مستمر.

مما سبق يتبين أهمية تلك المتطلبات الخاصة بالبيئة التقنية اللازم توفرها بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ لتسهل تطبيق التعليم المدمج بالعملية التعليمية،وتحقيق الأهداف.

ثانيًا: المتطلبات البشرية:

المتطلبات البشرية تتمثل في جميع العاملين بالعملية التعليمية من طلاب ومعلمين وطاقم فني وإداري، ولكل منهم طبيعة خاصة في ظل التعليم المدمج ودور لا يقل أهمية عن الآخر لإنجاح هذا النوع من التعليم، وسوف نقتصر في هذا الجانب على المعلم والطالب.

حيث ذكر هونق وريدزنان وكنيك(Hong&Ridznan& knek,2003) أنه لنجاح تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية ليكون مكملًا لأساليب التعليم التقليدي داخل غرفة الصف؛ لا بد أن يكون المعلم قادرًا على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال، كما يجب أن تتوفر لدى الطالب المهارات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي والانترنت والبريد الإلكتروني والبيئة التحتية التي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم إلى غرفة الصفوف إضافة إلى توفير البرمجيات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم (p45-49).

أ) **المعلم:**

يوجد عدد من المتطلبات اللازم توافرها بمعلم المرحلة الثانوية لتطبيق التعليم المدمج كما أشارت لذلك فوزية العتيبي(1438هـ،ص22) وهي كما يلي :

- لديه الرغبة في الانتقال من مرحلة التعليم التقليدي إلى مرحلة التعليم الإلكتروني.
- لديه القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات الجاهز أو التي تتطلب مهارة خاصة.
- لديه القدرة على تصميم الاختبارات ، وتحويل الاختبارات التقليدية إلى صورة إلكترونية.
- لديه القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني، وتبادل الرسائل بينه وبين طلابه.
- حضور دورات تدريبية للتدرب على توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية.
- تفعيل التواصل الإلكتروني الفعال بين المعلم والطالب وولي أمر الطلاب داخل وخارج المدرسة فيما ينفع العملية التعليمية.

ب) **الطالب:**

يوجد عدد من المتطلبات اللازمة في الطالب كما ذكرتها حنان السويلم (1435هـ،ص44):

- تهيئة الطلاب بشكل جيد لكيفية استخدام التقنيات المدمجة في المقررات الدراسية.
- جعل الحواسب وشبكات المعلومات المحلية والعالمية في متناول الطالب؛ لمساعدته على التغلب على الصعوبات التي تواجهه أثناء العملية التعليمية،والحصول على المعلومة بسرعة.
- تزويد الطلاب بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية من خلال الدورات التعليمية اللازمة لتطوير مهاراتهم في كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة.

وتضيف ماجدة بلابل(2011م،ص28) متطلبات أخرى للطالب في بيئة التعليم المدمج هي:

- القيام بالنشاطات والمهام البحثية التي يقدمها المعلم، أو يوجهه إليها إلكترونيًا أو وجهًا لوجه.
- تفعيل الإلتقاء مع زملائه والمعلمين عبر برامج المحادثة، أو يعرض مشكلاته والصعوبات التي يواجها في منتديات الحوار لمناقشتها مرتبطة بموقع المدرسة الإلكتروني.

ثالثًا: المتطلبات الخاصة بالمحتوى التعليمي:

ينبغي الاهتمام بالمحتوى التعليمي ليتوافق مع متطلبات تطبيق التعليم المدمج في ظل التطور التكنولوجي والتحول الرقمي؛ والاستفادة من البرمجيات والتطبيقات الإلكترونية.

حيث ذكر علام (2011م،ص243) عدد من المتطلبات اللازم توفرها في المحتوى التعليمي:

- تحويل المناهج الدراسية إلى روابط وتطبيقات إلكترونية؛ للتغلب على مشكلة التغير الدائم في محتوى المواد التعليمية، والتحول من الكتاب الورقي إلى الكتاب الإلكتروني تدريجيًا.
- تطوير المناهج حتى تتناسب مع متطلبات التعليم المدمج بواسطة لجنة من المتخصصين في المجالات التربوية والحاسب الآلي لتوفير مقررات تعليمية إلكترونية (E-Course).
- توفير نظام إدارة المحتوى مرتبط بإدارة الحاسب الآلي بوزارة التعليم Learning (LCMS) Content Management System.

رابعًا:المتطلبات الخاصة بالتقويم:

يوجد عدد من المتطلبات اللازمة لتقويم الطلاب ذكرتها آمال أحمد(2011م،ص168) وهي: تفعيل برامج تقييم معارف الطالب إلكترونيًا، سواء تلك التي لديه قبل المرور بخبرات التعلم عن طريق التقييم القبلي (Pre-Assessment)، أو تلك التي أكتسبها نتيجة المرور بالخبرات التعليمية عن طريق التقييم البعدي (Pero-Assessment).، وتفعيل المواد الداعمه للأداء (Pero formance Support materials) .وتوفير برامج التقييم الإلكترونيE-Evaluate.

خامساً: المتطلبات الخاصة بالإشراف التربوي:

يعد الإشراف التربوي عنصر مهم لنجاح تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية؛ وذلك بالاستفادة من التكنولوجيا بتسهيل مهمة الإشراف التربوي داخل المدارس التعليمية وخارجها من خلال التواصل الفعال بصورته التقليدية والإلكترونية مع جميع عناصر العملية التعليمية.

حيث ذكر الفهيد (2015م،ص32) عدد من المتطلبات اللازم توفرها بالإشراف التربوي:

- توفير إستراتيجية للإشراف بحيث يتم التواصل المستمر من قبل المشرف مع المعلم وجهًا لوجه، وكذلك عن طريق برامج التواصل الإلكترونية؛ من خلال عقد لقاءات دورية.
- تبادل الزيارات عن طريق البث المباشر بواسطة مواقع الكترونية محددة لكل مقرر دراسي. ومما سبق يتبين أهمية الاستفادة من التكنولوجيا العلمية في تسهيل عملية التواصل الفعال بين المشرفين التربويين والمعلمين والطلاب وخبراء التربية فيما يفيد العملية التعليمية ويحقق الأهداف المنشودة من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

2-2-1 التمهيد: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المتطلبات اللازم توفرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتناول الباحث الدراسات العربية والأجنبية كما يلي:

1--دراسة لينا(Lynna,2004) بعنوان:(**فعالية التعليم المدمج الذي يجمع التعلم بالانترنت، والتعلم التقليدي، واتجاهاتهم نحوه**).حيث هدفت للكشف عن فعالية التعليم المدمج الذي يجمع التعلم بالانترنت، والتعلم التقليدي، واتجاهاتهم نحوه. وتكونت عينة الدراسة من(67)متعلمًا من الكبار العاملين في أعمال مختلفة، ويرغبون في التعلم المسائي في إحدى أكبر الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحث بتدريسهم جميعًا بطريقة التعلم المدمج(باستخدام الانترنت والتعلم التقليدي معًا)، تراوحت أعمارهم من(30سنة إلى50سنة)، ويمثلون وظائف تعليمية وإدارية، وتم استخدام الاستبانة

والاختبارات لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم المدمج فعال ومناسب جدًا للطلبة المختلفين في ميولهم، وخصائصهم النفسية، كما توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج.

2-دراسة كلارك وهويلز(2010م)بعنوان:(**أثر استخدام التعليم المدمج ووسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بتحقيق أهداف التربية والتعلم في انجلترا**). حيث هدفت الدراسة إلى أثر الربط بين التعليم المدمج والتعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، ووضع نموذج مقارن لاستخدام التعليم المدمج وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، محاولة لمقارنة مخرجات استخدام تلك الأساليب مع تحقيق أهداف التربية والتعليم للمرحلة الثانوية في انجلترا. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتصميم استبيان موجه للمعلمين، للوقوف على مدى تحقق الفائدة في تدريس الرياضيات للطلاب عند تطبيق التعليم المدمج والتعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، وتم عمل الدراسة اعتمادًا على قطاع عريض من الطلاب يمثلون مجموعة من المدارس الثانوية في انجلترا، وبالتالي خرجت الدراسة بضرورة استخدام التعليم المدمج وتعميم وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في تدريس كافة المقررات الدراسية.

4-دراسة آمال أحمد(2010م) بعنوان:(**أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية**)، حيث هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من(68)طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي في محافظة أسوان،تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي عند مستويات(التذكر،الفهم،التطبيق)، ومقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج، كما قامت بتصميم موقع تعليمي لتدريس وحدة الكيمياء النووية وفقاً للتعلم المدمج، ودليل للطالب، ودليل للمعلم وفقاً للتعلم المدمج.وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,01) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج لصالح المجموعة التجريبية.

5-دراسة جوهرة أبو عطية(2013م) بعنوان:(**أثر استخدام كل من التعلم المدمج والتعلم الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي وحل المشكلات والدافعية نحو التعلم لطلاب الصف العاشر بالمملكة الأردنية الهاشمية**).حيث هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام التعلم المدمج والتعلم الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي وحل المشكلات والدافعية نحو التعلم لطلاب الصف العاشر بالمملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر في مدرسة الأميرة رحمة بنت الحسن الأساسية الحكومية ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية كلا النمطين من التعلم في تنمية كلٍ من التحصيل وحل المشكلات والدافعية نحو التعلم، بينما وجدت فروق بينهما في كل من التحصيل وحل المشكلات.

6-دراسة فوزية العتيبي(1438هـ)بعنوان:(**معوقات توظيف التعليم المدمج في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات**).حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات توظيف التعليم المدمج في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. ولقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم بناء أداة للبحث تمثلت في استبانه للتعرف على معوقات توظيف التعليم المدمج في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية،حيث بلغت عينة الدراسة من (79)معلمة رياضيات،حيث أظهرت النتائج بوجود معوقات توظيف التعليم المدمج المتعلقة بمقرر الرياضيات بدرجة متوسطة، كما جاءت معوقات توظيف التعليم المدمج المتعلقة بكل من (معلمة الرياضيات والطالبات والبيئة المدرسية) بدرجة عالية.

3-2 جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

يُمكن القول إنّ الدّراسات السّابقة لها دور مهمّ في تعزيز الدّراسة الحالية من عدّة جوانب :

- بلورة مُشكلة الدّراسة الحاليّة وتطوير أدَاتها.- أكسَب الباحث منها سعَة في الاطلاع بكلّ الجوانب التي تتعلّق بموضوع الدّراسة الحاليّة. -كما استفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة والمراجع والمصادر العلمية التي وردت في تلك الدراسات؛ في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.- الاستفادة من الأساليب التي سلكتها الدراسات السابقة في بناء أدوات البحث. - الاستفادة منها في معرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لاستقراء نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها :

3-1: التمهيد:

في هذا الفصل سوف يتم توضيح منهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، والأداة التي تم استخدامها الباحث لجمع بيانات الدراسة، وتوضيح الاجراءات التي تم من خلالها تطبيق الجانب الميداني، بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدمها في تحليل بيانات الدراسة، لمعالجتها من الناحية الإحصائية.

3-2: منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدارسة الحالية ومن أجل الوصول إلى أهدافها والإجابة على تساؤلاتها فقد استخدم الباحث المنهجين المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي كما يلي:

1- المنهج الوصفي الوثائقي:

المنهج الوصفي الوثائقي كما ذكره العساف (1424هـ) هو "المنهج الذي يعني الجمع المتأني والدقيق للوثائق المتوافرة عن مشكلة البحث، ومن ثم القيام بتحليلها تحليلاً يستطيع الباحث بموجبه استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من نتائج" (ص206).وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي وذلك لجمع المعلومات الدقيقة من الوثائق العلمية المتنوعة عن متطلبات التعليم المدمج ،وذلك إجابة عن سؤال الدراسة الأول .

2- المنهج الوصفي المسحي:

المنهج الوصفي المسحي هو" ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط ، دون أن يتجاوز ذلك دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب"(العساف، 1424هـ،ص ص191-192) وتم استخدامه في الدراسة الحالية وذلك لاستجلاء أراء معلمي المرحلة الثانوية حول مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية ، والمعوقات التي تحد من تطبيقه، للإجابة عن السؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة.

3-3 مجتمع الدّراسة المستهدف:

بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فقد تحدد مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالمرحلة الثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1439- 1440) بمدن (الرياض، مكة المكرمة، المنطقة الشرقية، حائل، جازان) والجدول التالي يبين عدد المعلمين بالمرحلة الثانوية الحكومية بالمناطق السابق ذكرها بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1439- 1440هـ) وفق آخر إحصائية لوزارة التعليم والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (3-1) مجتمع الدراسة المستهدف

المنطقة التعليمية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
الرياض	4700 معلمًا	%33.88
مكة المكرمة	2330 معلمًا	%16.80
الشرقية	3436 معلمًا	%24.77
حائل	1754 معلمًا	%12.65
جازان	1650 معلمًا	%11.90
المجموع	**13870معلمًا**	**%100.00**

*إحصائية الإدارة العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية لعام 1440/1439ه

3-4 عينة الدراسة:

وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة إلكترونيًا بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة في كل منطقة تم اختيارها، حيث تم الحصول على (600) مفردة العينة.

3-5 أداة الدّراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة عن الدراسة، حيث تم إعداد استبانة مبنية على خلفية علمية، من أجل معرفة مدى توافر المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية، ومعرفة المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث مقياس ليكرت وفق تدرج خماسي ليقابل كل فقرة من فقرات المحورين السابقين قائمة تحمل العبارات التالية المكونة من:

(كبيرة جدًا،كبيرة،متوسطة،قليلة،غير متوفرة)، لتحديد الاستجابات المحتملة لعينة الدراسة.

3-6صدق الأداة: قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أ-**الصدق الظاهري للأداة :** بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الدراسة لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وسلامتها، ومدى ارتباطها بالمحور، كما في الملحق(2)، وقد أجمع (80%) من المحكمين على سلامة بعض العبارات ووضوحها وانتمائها للمحور ، وتعديل بعض العبارات الأخرى ، وحذف عبارات وإضافة عبارات أخري، وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ب.صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (50) مفردة تم اختيارها عشوائياً ثم قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وهو ما يوضحه الجدول

رقم (3-2) معاملات ارتباط فقرات المحور بالبعد التابعة له:

م	محاور الدراسة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.			
البعد الأول: المتطلبات الخاصة بالبيئة التقنية.			
1	توفر أجهزة الحاسب الآلي الحديثة في المدارس الثانوية	**0.564	**0.598
2	توفر شبكة انترنت عالية السرعة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية	**0.655	*0.351
3	وجود نظام تقني مركزي داخل المدارس يرتبط بكافة أجهزة الحاسب الآلي بالفصول	**0.769	**0.601
4	وجود نظام مركزي تقني داخل المدارس يرتبط بنظام وزارة التعليم	**0.718	**0.577
5	توفر الفصول الافتراضية في المدارس الثانوية	**0.732	**0.510
6	يوجد موقع إلكتروني خاص لكل مدرسة على شبكة الانترنت	**0.628	**0.60
7	توفر مراكز مصادر تعلم تحتوي على الوسائط المتعددة والأجهزة اللازمة لتطبيق التعليم المدمج	**0.648	**0.531
8	توجد مكتبة رقمية للمدرسة على شبكة الانترنت	**0.661	**0.635
9	المتابعة المستمرة لصيانة أجهزة الحاسب الآلي في المدارس الثانوية	**0.696	**0.541
البعد الثاني: المتطلبات الخاصة بالمعلم.			
1	توفر دافعية ذاتية لدى معلمي المرحلة الثانوية في تطبيق التعليم المدمج	**0.765	**0.596
2	إجادة معلم المرحلة الثانوية لمهارات توظيف الوسائط المتعددة تربويًا	**0.855	**0.750
3	يمتلك معلم المرحلة الثانوية مهارات البحث الإلكتروني في مجال تخصصه التدريسي	**0.840	**0.744
4	يمتلك معلم المرحلة الثانوية مهارات المحادثات الإلكترونية عبر الوسائط الرسمية التابعة لوزارة التعليم للتواصل مع الطلاب	**0.845	**0.568
5	يمتلك معلم المرحلة الثانوية القدرة على استخدام البرمجيات التعليمية الجاهزة	**0.745	**0.526
6	يمتلك المعلم القدرة على الجمع بين أساليب التقويم التقليدية والإلكترونية	**0.794	**0.626
7	يمتلك المعلم القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني في تبادل الرسائل بينه وبين طلابه	**0.849	**0.704
8	يحرص المعلم على بث روح المشاركة والتفاعل بين الطلاب	**0.783	**0.603
9	يطلع المعلم على ما يستجد من مهارات تقنية جديدة لتطبيق التعليم المدمج	**0.891	**0.693
10	يمتلك المعلم مهارة اتقان اللغة الانجليزية المتعلقة باستخدام أدوات التعليم المدمج	**0.713	**0.590
البعد الثالث: المتطلبات الخاصة بالطالب			
1	توفر الدافعية الذاتية لدى الطالب للمشاركة في التعلم عن طريق التعليم المدمج	**0.798	**0.741
2	يمتلك الطالب مهارة استخدام الحاسب الآلي	**0.796	**0.642
3	توفر مهارة البحث الإلكتروني في مصادر المعرفة لدى الطالب	**0.852	**0.647
4	يمتلك الطالب مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بالتعليم المدمج	**0.833	**0.546
5	يمتلك الطالب مهارات التعلم التعاوني المرتبطة بالتعليم المدمج	**0.855	**0.619
6	يحرص الطالب على استخدام أجهزة الحاسب الآلي وشبكة المعلومات في المدرسة	**0.806	**0.657

7	يستخدم الطالب التواصل الإلكتروني مع زملائه ومعلميه عبر الوسائط الرسمية التابعة لوزارة التعليم	**0.727	**0.537
البعد الرابع: المتطلبات الخاصة بالمحتوي التعليمي			
1	يبنى المحتوى التعليمي بطريقة تسمح بتطبيق أنشطة التعليم المدمج	**0.836	**0.653
2	احتواء المحتوى التعليمي على أهداف تطبيق التعليم المدمج	**0.899	**0.758
3	توفر المحتوى التعليمي في روابط وتطبيقات إلكترونية	**0.799	**0.559
4	تلبية المحتوى التعليمي لاحتياجات الطلاب (المعرفية، المهارية، الوجدانية)أثناء تطبيق التعليم المدمج	**0.892	**0.729
5	احتواء المحتوى التعليمي على الوسائط التعليمية المناسبة أثناء تطبيق التعليم المدمج	**0.864	**0.769
البعد الخامس: المتطلبات الخاصة بالتقويم			
1	توفر تطبيقات تقويم الطلاب إلكترونيًا	**0.887	**0.712
2	وجود معايير واضحة لتقويم الطلاب إلكترونيًا	**0.927	**0.717
3	تربط نتيجة التقويم بسجل الطالب إلكترونيًا	**0.879	**0.658
4	تنويع استخدام التقويم التقليدي والإلكتروني	**0.863	**0.758
البعد السادس: المتطلبات الخاصة بالإشراف التربوي			
1	يتم التواصل المستمر مع المعلمين إلكترونيًا	**0.885	**0.766
2	ينظم تبادل الزيارات بين المعلمين عن طريق البث المباشر إلكترونيًا	**0.925	**0.710
3	يقدم دورات تدريبية للمعلمين في تطبيق التعليم المدمج	**0.893	**0.772
4	توفر استراتيجية للإشراف الإلكتروني مع المعلمين	**0.952	**0.762
5	يفعل التواصل المباشر مع مستشاري المقررات الدراسية في وزارة التعليم	**0.926	**0.740
6	توفر مواقع الحوار الإلكتروني المباشر بين الخبراء والمشرفين في المجال التربوي والتعليمي	**0.875	**0.775
المحور الثاني: معوقات تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية			
1	ندرة توافر البيئة التعليمية التي تساعد على تطبيق التعليم المدمج		**0.586
2	ضعف البنية التحتية في المدارس الثانوية لتطبيق التعليم المدمج		**0.650
3	ضعف شبكات الانترنت في المدارس الثانوية		**0.672
4	محدودية توفر الإمكانات المادية لتطبيق التعليم المدمج		**0.674
5	قلة عدد مختبرات الحاسوب في المدارس الثانوية لتطبيق التعليم المدمج		**0.671
6	نقص الكوادر المؤهلة من المعلمين في تطبيق التعليم المدمج		**0.670
7	قلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال تطبيق التعليم المدمج		**0.660
8	قلة إجادة المعلمين للغة الإنجليزية المستخدمة في برامج التعليم المدمج		**0.665
9	ضعف الدافعية الذاتية لدى المعلمين أثناء تطبيق التعليم المدمج		**0.584
10	الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو تطبيق التعليم المدمج		**0.619
11	كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على المعلم		**0.581
12	نقص الكوادر المؤهلة من المشرفين التربويين في تطبيق التعليم المدمج		**0.615
13	ضعف الدافعية الذاتية لدى الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج		**0.556
14	قلة تلبية التعليم المدمج لحاجات الطلاب (المعرفية، المهارية، الوجدانية)		**0.626
15	قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج		**0.599
16	قلة الدورات التدريبية المقدمة للطلاب في مجال تطبيق التعليم المدمج		**0.607
17	انشغال الطالب عند استخدام الأجهزة الإلكترونية في غير العملية التعليمية		**0.621
18	محدودية إجادة الطلاب للغة الإنجليزية المستخدمة في برامج التعليم المدمج		**0.628
19	صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج		**0.577

20	ضعف تطبيقات التقويم الإلكتروني في التعليم المدمج	**0.672
21	ارتفاع تكلفة الصيانة الدورية للأجهزة الإلكترونية في المدارس الثانوية	**0.658
22	الأثار الصحية المترتبة بسبب الجلوس لفترات طويلة عند استخدام الأجهزة الإلكترونية	**0.579
23	طول الوقت والجهد المبذول للتخطيط والإعداد للتعليم المدمج	**0.614
24	عدم ملاءمة طرق التدريس للتعليم المدمج	**0.546
25	ضعف وعي المجتمع بأهمية التعليم المدمج	**0.553
26	قلة توفر حوافز تشجيعية عند تطبيق التعليم المدمج	**0.575

**** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.**

***عبارات دالة عند مستوى 0.05 فأقل**

من الجدول (3-2) السابق يتضح أن جميع الفقرات المكونة لاستبانة الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

3-7 ثبات أداة الدراسة: للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة وأبعادها قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية قوامها (50) استبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3-3) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة وأبعادها

البعد أو المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: المتطلبات الخاصة بالبيئة التقنية	9	0.846
البعد الثاني: المتطلبات الخاصة بالمعلم.	10	0.940
البعد الثالث: المتطلبات الخاصة بالطالب	7	0.907
البعد الرابع: المتطلبات الخاصة بالمحتوى التعليمي	5	0.908
البعد الخامس: المتطلبات الخاصة بالتقويم.	4	0.911
البعد السادس: المتطلبات الخاصة بالإشراف التربوي	6	0.958
معامل الثبات الكلي للمحور الأول: مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية	41	0.964
معامل الثبات الكلي للمحور الثاني: معوقات تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية	26	0.951
معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة	**67**	**0.951**

من خلال نتائج الجدول (3-3) الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور الدراسة وأبعادها مرتفع، حيث تراوحت بين (0.846و0.964)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.951)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

3-8 أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةStatistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وتم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة وأبعادها والتي تضمنتها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

3. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

4. تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة،وقياس العلاقة بين متغيراتها.

5. تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

الفصل الرابع :عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-4 التمهيد: في هذا الجزء يعرض الباحث نتائج الدراسة باستخدام الاختبارات الإحصائية اللازمة، للإجابة على تساؤلات الدراسة، ومن ثم تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة .

2-4 عرض تحليل النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة ومناقشتها :

إجابة السؤال الثاني: ما مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة؟ للتعرف على درجة توافر متطلبات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل بعد من أبعاد متطلبات تطبيق التعليم المدمج، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد متطلبات التعليم المدمج مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

البعد	المتوسط العام	الانحراف المعياري العام	درجة التوافر	الترتيب
البعد الثاني: المتطلبات الخاصة بالمعلم	2.97	0.698	متوسطة	1
البعد الرابع: المتطلبات الخاصة بالمحتوى	2.93	0.779	متوسطة	2
البعد الثالث: المتطلبات الخاصة بالطالب	2.74	0.692	متوسطة	3
البعد الخامس: المتطلبات الخاصة بالتقويم	2.31	0.890	قليلة	4
البعد الأول:متطلبات الخاصة بالبيئة التقنية	2.20	0.644	قليلة	5
البعد السادس: متطلبات خاصة بالإشراف	2.00	0.882	قليلة	6
المتوسط العام للمحور الأول		2.55	قليلة	

يتبين من الجدول (4-1) السابق أن درجة توافر متطلبات التعليم المدمج (قليلة) بشكل عام حيث بلغ المتوسط العام لكل الأبعاد (2.55 من 5.00) وهو المتوسط الواقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (من 1.81 إلى 2.60) والتي تشير إلى خيار (قليلة) في أداة الدراسة، حيث يعزو الباحث ذلك أهمية توفير تلك المتطلبات لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية؛ التي يتبين عدم توفر معظم تلك المتطلبات في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

كما تبين أن أكثر متطلبات التعليم المدمج توافرًا في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تتمثل في المتطلبات الخاصة بالمعلم والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط موافقة بلغ (2.97 من 5.00) متوافرة بدرجة متوسطة ؛ حيث يعزو الباحث لأنها تخص عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية التي تلامس احتياجاتهم وأكثر معرفة لمثل تلك المتطلبات.

يليه المتطلبات الخاصة بالمحتوى التعليمي والتي جاءت في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدارسة بمتوسط (2.93 من 5.00) متوافرة بدرجة متوسطة؛ وذلك لعلاقة عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بالمتطلبات اللازمة توفرها بالمحتوى التعليمي لتطبيق التعليم المدمج.

يليه المتطلبات الخاصة بالطالب والتي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدارسة بمتوسط (2.74 من 5.00) متوافرة بدرجة متوسطة؛ لمعرفة عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية للمتطلبات اللازم توفرها لدى الطالب وذلك لقوة العلاقة بين المعلم والطالب.

كما تبين أيضا أن المتطلبات الخاصة بالتقويم جاءت في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بمتوسط (2.31 من 5.00)بدرجة قليلة؛ للاعتماد على الطريقة التقليدية .

يليها المتطلبات الخاصة بالبيئة التقنية والتي جاءت في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بمتوسط (2.20 من 5.00) متوافرة بدرجة قليلة الخامسة؛ وذلك لعدم توفر البيئة التقنية المناسبة لتطبيق التعليم المدمج في مدارس المرحلة الثانوية؛ ولمعرفة عينة الدراسة بالمتطلبات اللازم توفرها لتطبيق التعليم المدمج المعتمد على توفر التقنية في العملية التعليمية.

وفي الأخير فإن المتطلبات الخاصة بالإشراف التربوي قد جاءت في المرتبة السادسة والأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بمتوسط(2.00 من 5.00) متوافرة بدرجة قليلة، ويعزو الباحث حصول المتطلبات الخاصة بالإشراف التربوي بالمرتبة الأخيرة لملامستهم لضرورة توفر تلك المتطلبات لدى المشرف التربوي أثناء الميدان التربوي وعلاقته بالمعلم.

إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

للتعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (4-2) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية حسب متوسطات الموافقة:

م	العبارة	ك	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير متوفرة	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
26	قلة توفر حوافز تشجيعية عند تطبيق التعليم المدمج	ك	7	27	61	240	265	4.22	0.885	كبيرة جدا	1
		%	1.2	4.5	10.2	40.0	44.2				
11	كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقاة على المعلم	ك	7	33	83	191	286	4.19	0.951	كبيرة	2
		%	1.2	5.5	13.8	31.8	47.7				
16		ك	8	40	69	211	272	4.17	0.964	كبيرة	3

م	العبارة	ك	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير متوفرة	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
	قلة الدورات التدريبية المقدمة للطلاب في مجال تطبيق التعليم المدمج	%	1.3	6.7	11.5	35.2	45.3				
3	ضعف شبكات الانترنت في المدارس الثانوية	ك	11	41	73	217	258	4.12	0.989	كبيرة	4
		%	1.8	6.8	12.2	36.2	43.0				
5	قلة عدد مختبرات الحاسوب في المدارس الثانوية لتطبيق التعليم المدمج	ك	9	29	91	227	244	4.11	0.936	كبيرة	5
		%	1.5	4.8	15.2	37.8	40.7				
7	قلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال تطبيق التعليم المدمج	ك	7	35	96	216	246	4.10	0.949	كبيرة	6
		%	1.2	5.8	16.0	36.0	41.0				
4	محدودية توفر الإمكانات المادية لتطبيق التعليم المدمج	ك	11	39	89	217	244	4.07	0.988	كبيرة	7
		%	1.8	6.5	14.8	36.2	40.7				
21	ارتفاع تكلفة الصيانة الدورية للأجهزة الإلكترونية في المدارس الثانوية	ك	11	25	100	246	218	4.06	0.927	كبيرة	8
		%	1.8	4.2	16.7	41.0	36.3				
2	ضعف البنية التحتية في المدارس الثانوية لتطبيق التعليم المدمج	ك	9	32	107	242	210	4.02	0.937	كبيرة	9
		%	1.5	5.3	17.8	40.3	35.0				
1	ندرة توافر البيئة التعليمية التي تساعد على تطبيق التعليم المدمج	ك	8	45	113	247	187	3.93	0.958	كبيرة	10
		%	1.3	7.5	18.8	41.2	31.2				
17	انشغال الطالب عند استخدام الأجهزة الإلكترونية في غير العملية التعليمية	ك	10	45	133	260	152	3.83	0.948	كبيرة	11
		%	1.7	7.5	22.2	43.3	25.3				
18	محدودية إجادة الطلاب للغة الإنجليزية المستخدمة في برامج التعليم المدمج	ك	10	35	173	245	137	3.77	0.922	كبيرة	12
		%	1.7	5.8	28.8	40.8	22.8				
12	نقص الكوادر المؤهلة من المشرفين التربويين في تطبيق التعليم المدمج	ك	8	48	144	284	116	3.75	0.902	كبيرة	13
		%	1.3	8.0	24.0	47.3	19.3				
8	قلة إجادة المعلمين للغة الإنجليزية المستخدمة في برامج التعليم المدمج	ك	5	73	140	267	115	3.69	0.944	كبيرة	14
		%	0.8	12.2	23.3	44.5	19.2				
23		ك	8	58	182	260	92	3.62	0.904	كبيرة	15

م	العبارة	ك	درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	غير متوفرة	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا				
	طول الوقت والجهد المبذول للتخطيط والإعداد للتعليم المدمج	%	1.3	9.7	30.3	43.3	15.3				
25	ضعف وعي المجتمع بأهمية التعليم المدمج	ك	9	81	160	246	104	3.59	0.975	كبيرة	16
		%	1.5	13.5	26.7	41.0	17.3				
6	نقص الكوادر المؤهلة من المعلمين في تطبيق التعليم المدمج	ك	6	67	195	234	98	3.59	0.924	كبيرة	17
		%	1.0	11.2	32.5	39.0	16.3				
20	ضعف تطبيقات التقويم الإلكتروني في التعليم المدمج	ك	9	66	230	193	102	3.52	0.949	كبيرة	18
		%	1.5	11.0	38.3	32.2	17.0				
22	الأثار الصحية المترتبة بسبب الجلوس لفترات طويلة عند استخدام الأجهزة الإلكترونية	ك	7	68	225	212	88	3.51	0.917	كبيرة	19
		%	1.2	11.3	37.5	35.3	14.7				
13	ضعف الدافعية الذاتية لدى الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج	ك	5	68	230	235	62	3.47	0.856	كبيرة	20
		%	0.8	11.3	38.3	39.2	10.3				
9	ضعف الدافعية الذاتية لدى المعلمين أثناء تطبيق التعليم المدمج	ك	10	58	277	188	67	3.41	0.871	كبيرة	21
		%	1.7	9.7	46.2	31.3	11.2				
15	قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج	ك	9	90	261	188	52	3.31	0.882	متوسطة	22
		%	1.5	15.0	43.5	31.3	8.7				
19	صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج	ك	6	94	286	144	70	3.30	0.904	متوسطة	23
		%	1.0	15.7	47.7	24.0	11.7				
10	الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو تطبيق التعليم المدمج	ك	13	87	269	171	60	3.30	0.911	متوسطة	24
		%	2.2	14.5	44.8	28.5	10.0				
14	قلة تلبية التعليم المدمج لحاجات الطلاب (المعرفية، المهارية، الوجدانية)	ك	11	75	292	174	48	3.29	0.852	متوسطة	25
		%	1.8	12.5	48.7	29.0	8.0				
24	عدم ملاءمة طرق التدريس للتعليم المدمج	ك	13	137	271	121	58	3.12	0.943	متوسطة	26
		%	2.2	22.8	45.2	20.2	9.7				
المتوسط العام								**3.73**	**0.573**	كبيرة	

* درجة المتوسط الحسابي من (**5.00**).

بشكل عام فإن أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية يرون أن هناك معوقات تحد بدرجة (كبيرة) من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حيث بلغ المتوسط العام لموافقة

أفراد عينة الدراسة على محور معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (3.73 من 5.00) وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) والتي تشير إلى خيار (كبيرة) في أداة الدراسة، مما يوضح أن هذه المعيقات تحد بدرجة كبيرة من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وبذلك يتضح أن هنالك الكثير من المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، ويعزو الباحث ذلك إلى نقص في الكوادر المؤهلة لهذا النوع من التعليم والافتقار إلى النماذج العلمية المدروسة لدمج التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني كذلك تدني مستوى الخبرة والمهارة عند بعض الطلبة والمعلمين في التعامل بجدية مع تكنولوجيا التعليم و الأجهزة الحاسوبية ومرفقاتها وكذلك التكاليف العالية للأجهزة الحاسوبية تكلفة احلالها وصيانة مرفقاتها ، كما أن تطورها من جيل إلى آخر قد تقف أحيانا عائقًا في سبيل اقتنائها لدى بعض الطلبة والمعلمين والجهات الأخرى، اضف لذلك وقوف بعض المعلمين عند نمط تقليدي من التعليم ولا يقبلون بتغييره في اعتقادهم أنه الأمثل في العملية التعليمية.

الفصل الخامس: خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

1-5 التمهيد:

يشمل هذا الفصل عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة .

2-5 خلاصة نتائج الدراسة: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول: ما المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟

حيث تناول الباحث إجابة هذا السؤال بالتفصيل في الإطار النظري للبحث من خلال ابراز أهم تلك المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المدمج.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني: ما مدى توافر متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة؟ :1-متطلبات التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تتوافر بدرجة قليلة بشكل عام حيث بلغ المتوسط العام لجميع متطلبات تطبيق التعليم المدمج (2.55من 5.00)،2-أكثر أبعاد تطبيق التعليم المدمج توافراً والتي وقعت في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (متوسطة) تتمثل في: المتطلبات الخاصة بالمعلم والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط موافقة (2.97 من 5.00)،يليها المتطلبات الخاصة بالمحتوى التعليمي والتي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة مقداره (2.93 من 5.00)، يليها المتطلبات الخاصة بالطالب والتي جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة مقداره (2.97 من 5.00).3-أقل أبعاد تطبيق التعليم المدمج توافرًا من بين متطلبات تطبيق التعليم المدمج والتي وقعت جميعاً في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى خيار (قليلة) في أداة الدراسة تمثلت في المتطلبات الخاصة بالتقويم والتي جاءت في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة(2.31 من 5.00)، يليها المتطلبات الخاصة بالمحتوى التعليمي والتي جاءت في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بمتوسط (2.20 من 5.00)، وأخيراً فإن أقل متطلبات تطبيق التعليم المدمج توافراً تتمثل في المتطلبات الخاصة بالإشراف والتي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.00 من 5.00).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

1-تبين أن هناك معوقات تحد بدرجة (كبيرة) من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حيث بلغ المتوسط العام لموافقة أفراد عينة الدراسة على محور معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (3.73 من 5.00)

2-تبين أن أكثر المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تتثمل في (قلة توافر حوافز تشجيعية عند تطبيق التعليم المدمج)

3-تبين أن درجة تأثير المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (كبيرة) في (20) عبارة من أصل (26) عبارة من العبارات التي تقيس درجة تأثير المعوقات في تطبيق التعليم المدمج، وابرز هذه العبارات تمثلت في:

- قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج.
- صعوبة عملية تقويم وقياس مستوى الطلاب أثناء تطبيق التعليم المدمج.

3-5 توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ✓ ضرورة نشر ثقافة الحاسب الآلي وأهمية استخدامه في مجال التعليم، وذلك من خلال المحاضرات وورش العمل والمؤتمرات والمعارض الخاصة بالحاسبات الآلية.
- ✓ تدريب المعلمين للتعامل مع التقنيات الحديثة والبرامج المؤهلة لتطبيق التعليم المدمج.
- ✓ ضرورة مراعاة مصممي المناهج والبرامج التعليمية؛ التكامل بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي عند صياغة المحتوى التعليمي للمناهج وتقديمها للمتعلمين.
- ✓ توفير الإمكانات المادية لتطبيق التعليم المدمج في جميع مدارس المملكة العربية السعودية.
- ✓ تشكيل لجنة عمل لتكون مركز تعليمي مرجعي تطويري لرفع مستوى التعليم من خلال الدمج ما بين التعليم الإلكتروني والتعليم الرسمي التقليدي لتحسين العملية التعليمية.

4-5 مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من البحوث لمعرفة أثر استخدام المعلمين والطلاب للتعليم المدمج على تطور مهاراتهم وتحسين العملية التعليمية .
- بناء معايير الجودة لأسس تفعيل التعليم المدمج ضمن مقررات المناهج التعليمية.
- إجراء عدد من الدراسات المستقبلية لتطبيق التعليم المدمج في الجامعات السعودية .

المراجع العربية والأجنبية:

أولًا:المراجع العربية:

أحمد،أحمد محمد الصغير عمران.(2011م)."فاعلية التعليم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية".رسالة ماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس جغرافيا.مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية:مصر.ع(33).

أحمد،آمال محمد محمود.(2012م)."أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ".مجلة التربية العلمية:مصر. أناجرية،ابتهال.(2011م)."مستوى ممارسة المعلمات للتعليم المدمج وصعوبات التي تواجههن في تدريس مادة الكيمياء بالمدارس الثانوية ".رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى:مكة. برهوم،أماني محمود محمد.(2012م)."أثر استخدام أسلوب التعليم المدمج في تنمية مفاهيم ومهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية المتضمنة في مساق تكنولوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة".رسالة ماجستير غير منشورة ،.الجامعة الإسلامية:غزة. بلابل،ماجدة راغب.(2011م)."فاعلية وحدة تدريبية مقترحة قائمة على التعليم المدمج في تنمية الأداء التدريسي وبعض المهارات الاجتماعية لدى معلمي المراد الفلسفية بالمرحلة الثانوية".مجلة الجمعيةالتربوية للدراسات الاجتماعية:مصر.ع34.

حسن ،إسماعيل محمد.(2010م) " التعليم المدمج" .مجلة التعليم الإلكتروني .مصر. زيتون،حسن حسين.(2005م)."رؤية جديدة في التعليم[التعليم الإلكتروني/المفهوم-القضايا-التطبيق-التقييم].الدار الصولتية للتربية:الرياض. .
السنبل،عبدالعزيز والخطيب،محمد ومتولي،مصطفى وعبد الجواد،نور الدين.(1429ه)."نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.دار الخريجي للنشر والتوزيع:الرياض." .
السويلم،حنان سليمان.(1435هـ)."أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي بالرياض".رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:الرياض. .
الشوملي،قسطندي.(2007م)."الأنماط الحديثة في التعليم العالي".التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية.جامعة الجنان:لبنان. .
الصالح،بدر عبدالله.(2008م)."متطلبات دمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال ".رسالة التربية وعلم النفس،العدد(29). .
عامر،طارق عبدالرؤوف.(2007م)."التعليم عن بعد والتعليم المفتوح".دار البازوري العلمية: عمّان،الأردن.
عبدالعاطي،محمد الباتع محمد.(2016م)."تكنولوجيا التعليم المدمج".المكتبة التربوية: الإسكندرية-مصر.
عبدالله،ولاء صقر.(2014م)."التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني(دراسة تحليلية)".مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.جامعة الوادي.ع7. العتيبي،فوزية سعد زايد.(1438هـ)."معوقات توظيف التعليم المدمج في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات".رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،قسم المناهج وطرق التدريس.جامعة الملك سعود:الرياض. .
العساف،صالح حمد.(1424ه)."المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية".ط5. العبيكان:الرياض.
أبو عطية،جوهرة درويش.(2013)."أثر استخدام كل من التعلم المدمج والتعلم الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي وحل المشكلات والدافعية نحو التعلم لطلاب الصف العاشر بالمملكة الأردنية الهاشمية".رسالة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات التربوية.جامعة القاهرة:مصر..
علام،عباس راغب.(2011م)."أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل وتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الدبلوم العام شعبة الدراسات الاجتماعية".مجلة كلية التربية.جامعة بنها:مصر.مج22.(ص ص67-103).
الغامدي،فوزية عبدالرحمن.(2011م)."أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم بلاكبورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود".رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود:الرياض. .
الفهيد،تركي فيصل.(2015م)."واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم".رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية.جامعة أم القرى:مكة المكرمة.
الهنداوي،سعيد فايز.(2012)."فاعلية استخدام التعلم المدمج لتنمية المهارات العملية في مقرر العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية".رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة حلوان. .
أبو موسى،مفيد أحمد و الصوص،سمير عبد السلام.(2014م)."التعليم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني".دار الأكاديميون للنشر والتوزيع. .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alekse, J.& Chris, P.(2004).Reflections on the use of Blendedlearning.The University of Sanford.

Al Barwani, T. (2002)."Bridging the Gap between Secondary Education, Higher. Education, and the World of Work. Paper submitted to the International Conference on Secondary Education for the 21st Century.

Clark,WilsonkA.&HoyleskC.(2010)..Blended Learning and E-Learning Support withinComerstoneMaths Project.

Hong,K.Ridznan,A.&Knek,M.(2003)."Students Attitudes toward the Use of the Internet for Learning".A Study at University in Malaysia.Educational Technology &Society.

Lynna,J.(2004).Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments:An American perspective .Educational Media International.

واقع التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا في الجامعات والمعاهد العراقية

الأستاذ / أحمد عبد العظيم العزاوي

ماجستير علوم حاسبات ونظم معلومات

ديوان الوقف السني / دائرة المؤسسات الدينية والخيرية

ahmed_z_1987@yahoo.com

ملخص البحث

التعليم الالكتروني هو احدى المفاهيم التي تخص مجال تكنولوجيا التعليم وتعني التقنية التي تقدم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة و أصبحت برامج التعليم الالكتروني تكتسب أهميتها في الوقت الراهن من قدرتها على تجاوز مشكلة الانفجار المعرفي، الناتج عن ضخامة النتاج الفكري في الحقول العلمية والإنسانية المختلفة وعجز برامج التعليم التقليدي عن الإحاطة الشاملة بالجوانب الموضوعية للتخصصات المتنوعة و ذلك بسبب صعوبة التحديث وإيصال المعلومات بالطرق التقليدية.

يواجه التعليم الإلكتروني في العراق كما في العالم العربي عدة تحديات اقتصادية، تكنولوجية و مجتمعية، وعلى الرغم من المزايا المتعددة التي برزت للتعليم الإلكتروني، إلا أن المؤسسات التعليمية لا زالت تواجه الكثير من التحديات من أجل تحقيق التعليم الإلكتروني في القطاعات المختلفة في العراق، وأن أبرز عوائق تطبيق التعليم الالكتروني هو كثافة المناهج الدراسية وعدم توافقها مع التطور السريع للبرامج وعدم توفر البنى التحتية، كذلك تدني جاهزية شبكة الاتصال السريع، وكثرة الطلاب في الصف الواحد وضعف التدريب والتأهيل، وعليه يواجه التعليم الإلكتروني في العراق مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة، وآخر المعوقات هي جائحة كورونا التي أصابت العالم بأسره والعراق أيضاً، والتي جعلت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق تضطر إلى اختيار تجربة التعليم الالكتروني كحل بديل في هذه الفترة الصعبة دون استعداد كافي أو تهيئة مسبقة، ولكنها رغم ذلك اتخذت القرار في تطبيق هذه التجربة.

يهدف هذا البحث إلى دراسة تجربة التعليم الالكتروني في الجامعات والكليات والمعاهد العراقية خلال العام الدراسي 2020/2019 في فترة جائحة كورونا، والوصول إلى نتائج تطبيق هذه التجربة بعد أداء الامتحانات النهائية الالكترونية، وتوضيح أبرز نقاط القوة والضعف في تطبيق هذه التجربة في هذه الفترة الصعبة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يُعد التعليم الإلكتروني في وقتنا الحالي من أهم وأبرز أساليب التعليم الحديثة في ظل الانترنت وتكنولوجيا المعلومات، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي، والإقبال المتزايد علي التعليم، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم، مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين، والقضاء علي الأمية، ويحمل التعليم الإلكتروني القدرة الواسعة للوصول لكلا من المصادر والأفراد، فقد أصبح يتيح للأفراد العديد من الفرص التعليمية.

ولهذا أصبحت الحاجة ضرورية إلى استخدام التكنولوجيا في التعليم خصوصاً مع الفترة الأخيرة لجائحة كورونا التي اجتاحت العالم بأسره، والعراق أحد هذه الدول التي لجأت إلى استخدام نظام التعليم الالكتروني رغم التحديات والصعوبات التي يواجهها البلد في البنية التحتية والمختبرات العلمية في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى عدم توفر الطاقة الكهربائية بصورة مستمرة، وضعف خدمة الأنترنت قياساً بالدول الأخرى، لذا سيكون هذا البحث هو محاولة لدراسة الأسباب والنتائج التي حصلت خلال فترة جائحة كورونا في العراق.

مشكلة البحث

تجربة التعليم الالكتروني في العراق عانت بسبب التحديات والصعوبات في تطبيقها للأسباب التي ذكرناها أنفاً، ولكون أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لجأت إليها كخيار بديل غير أصيل، لذلك كانت هناك بعض المشاكل التي واكبت هذه التجربة، والتي تعتبر حديثة العهد لدى الوزارة والجامعات والكليات والمعاهد، بالإذضافة إلى الأساتذة والطلبة.

فرضية البحث

على الرغم من إن الجامعات العراقية بادرت بتطبيق تجربة التعليم الالكتروني بناءً على قرار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بسبب جائحة كورونا ، إلا إن الأساليب التقليدية في التعليم هي السائدة في عموم الجامعات، فضلا عن إن الكثير من الأجهزة والمختبرات، التي تم تجهيزها لأغراض التعليم الالكتروني، استهلكت قبل إن يتم استثمارها بشكل حقيقي، أو استخدمت لأغراض أخرى، منها في أحسن الأحوال تقديم خدمات الانترنت، أو مختبرات لتعليم الحاسوب، وفي أحوال أخرى تستخدم لأغراض طباعة الكتب الرسمية والأسئلة الامتحانية، أو قاعات للمحاضرات.

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة تجربة التعليم الالكتروني في الجامعات والكليات والمعاهد العراقية خلال العام الدراسي 2020/2019 في فترة جائحة كورونا، والوصول إلى نتائج تطبيق هذه التجربة بعد أداء الامتحانات النهائية الالكترونية، وتوضيح أبرز نقاط القوة والضعف في تطبيق هذه التجربة في هذه الفترة الصعبة.

منهج البحث

سيتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على مفهوم التعليم الالكتروني وأنواعه وأهميته وأهدافه، وسيتم اتباع منهج الاستقصاء واستطلاع وبيان الرأي للتعرف على نتائج تجربة التعليم الالكتروني في العراق خلال العام الدراسي 2020/2019 وأثناء فترة جائحة كورونا العالمية.

هيكلية البحث

حيث سنوضح في المطلب الأول تعريف مفهوم التعليم الالكتروني، وسنوضح في المطلب الثاني أنواع التعليم الالكتروني وأهميته وأهدافه، أما في المطلب الثالث سنتكلم عن تجربة التعليم الالكتروني في العراق أثناء جائحة كورونا أسبابها ونتائجها، ، ثم نختتم بالاستنتاجات والتوصيات.

المطلب الأول : التعريف بمفهوم التعليم الالكتروني

يعتبر مفهوم التعليم الالكتروني من المفاهيم الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، وهناك عدة تعريفات لهذا المفهوم، وكما يأتي:

1- يُعرّف التعليم الالكتروني بأنه: "نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، ويقدم للمتعلم وفقا للطلب، ويعتمد على بيئة الكترونية رقمية متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الالكترونية، والإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات أو إدارة المصادر والعمليات أو تقويمها" (1) ، ويعكس هذا التعريف المحددات الخاصة بالتعليم الالكتروني والتي تؤثر في عمليات الاتصال التعليمي وبناء المقررات، واستراتيجيات التعليم، والتقويم، ويرتبط بها أيضا العوامل التي ساهمت وتسهم في انتشار هذا النظام وتبنيه في الكثير.

2- ويُعرّف أيضاً: "هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليمً وجعله محور المحاضرة، بدءا من التقنيات المستخدمةً وجماعيا وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتيا للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بينً على هذا التعريف فإن أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي. بناء التعلم الإلكتروني يتم في ثلاث بيئات مختلفة وهي التعلم الشبكي المباشر، التعلم الشبكي المتمازج والتعلم الشبكي المساند(2)".

3- ويمكن تعريفه أيضاً بأنه: "تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمرينات وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بوساطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب الآلي أو بوساطة شبكة الانترنت وهو بذلك يكون" نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها أجهزة الحاسوب، الانترنت والبرامج الإلكترونية المعدة إما من قبل المختصين في الوزارات او الشركات" (3).

المطلب الثاني: التعليم الالكتروني، أنواعه، أهدافه، وأهميته

أولاً : أنواع التعليم الالكتروني:

1- التعلم الممزوج: يعرف باللغة الإنجليزية باسم Blended Learning، ويتم فيه دمج استراتيجيات التعلم المباشر داخل الفصول التقليدية مع أدوات التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت.

2- التعليم عن بُعد: يعرف باللغة الإنجليزية باسم Distance Education، وتعد وسيلة الاتصال والتواصل وسيلة أساسية في التغلب على المسافة البعيدة التي تفصل بين المتعلم والمدرس.

3- التعليم التزامني: يعرف باللغة الإنجليزية باسم Synchronous Learning، ويدمج المتعلم والمعلم في الوقت نفسه باستعمال أدوات التعليم كالفصول الافتراضية، أو المحادثة الفورية، ونظام بلاك بورد كولا بورات، أو الدردشة النصية.

4- التعلم المتنقل الذي يعرف بالتعلم المحمول: يعرف باللغة الإنجليزية باسم Mobile Learning، وهو نظام يستعمل الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة كالحاسبات الشخصية الصغيرة، والهواتف النقالة، والهواتف الذكية.

5-التعليم غير التزامني: يعرف باللغة الإنجليزية باسم Asynchronous Learning، ويستخدم المحتوى التعليمي الرقمي، والموسوعات الخاصة، والبريد الإلكتروني، والشبكات الاجتماعية، والمنتديات التعليمية، والمدونات. (4).

ثانياً: أهداف وأهمية التعليم الالكتروني

يهدف التعليم الإلكتروني إلى تحقيق العديد من الأهداف، على مستوى الفرد والمجتمع، منها (5):

1- إدخال تقنية المعلومات كوسيلة لتعزيز قدره الطالب على التعلم إلى أقصى حدود طاقاته.
2- تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم.
3- نشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع الكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.
4- الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار، وتنمية مهارات الطلبة.
5- يوفر التعليم الالكتروني للمرأة (لا سيما في العالم العربي) فرصة كبيرة لإتمام تعليمها ولا سيما التعليم الجامعي فتتغلب على مصاعب الخروج من البيت والانتظام في الصفوف الجامعية .
6- إن هذا النوع من التعليم يقدم للطلبة من المعلومات والمعارف الكثير مقارنة بوسائل التعليم التقليدي إذ إن هذا النوع من التعليم (الالكتروني) يوفر مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات ً عن كل ما تقدم فان هذا النوع من التعليم ً عن إمكانية تبادل الخبرات التربوية وفضلا فضلا يراعي بشكل كبير ظروف.
7- يعتبر التعليم الالكتروني أحد النظم التعليمية المضافة، ويقوم بناؤه على الفكر المنظومي في تحديد عناصره والعلاقات بها.
8- يقدم هذا النوع من التعليم نوعان من التعليم عن بعد حيث تساعد المسافات بين المؤسسة والمتعلم ولا يحتاج إلى الاتصال المواجهى بين أطراف عملية التعليم لتحقيق الأهداف (6).
9- هذا النوع من التعليم يستهدف فئات متعددة من المتعلمين، ويستهدف منه أعداد كبيرة من هؤلاء المتعلمين، إلا أنه بالنسبة للمتعلم الفرد يعتبر تعليما فرديا يرتبط بحاجات المتعلم وخصائصه وقدراته، والمتعلم هو الذي يتخذ القرارات الخاصة بتحديد المستوى والمقررات المطلوبة في الوقت والمكان الذي يختاره بنفسه.
10- يعتمد نجاح النظام على قدر التفاعلية والمرونة التي يحققها تصميم المقررات لتسليمه ونشرها على الشبكة بجانب تلبيه حاجات المتعلم في الاتصال والتعامل مع المعلم(7).

المطلب الثالث: تجربة التعليم الالكتروني في العراق أثناء جائحة كورونا

أولاً: أسباب استخدام تجربة التعليم الالكتروني في العراق

مع بداية العام الدراسي 2019-2020 شهد العراق تجاذبات سياسية واجتماعية مهدت لها التظاهرات التي حدثت في عدة محافظات عراقية مطالبة في بداية الأمر بتوفير فرص عمل، وتحقيق مبدأ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص في ظل البطالة والفساد الإداري والمالي الذي أضحى ينهش بالجسد العراقي، وظهور طبقتين اجتماعيتين إحداهما تمتلك السلطة والمال وأخرى فاقدة لها ، ومع تطور الأحداث انتقلت التظاهرات؛ ونتيجة للقمع الذي مورس ضدها بمطالبها إلى إحداث تغيير في كل العملية السياسية باعتبارها أصبحت عقيمة، ولا تلبي طموحات الشعب العراقي. وهذا ما فرض طوقاً مجتمعياً على السلطة السياسية ساعد في تشكيله الشباب الجامعي الذي اختار أن يكون قائداً في ميدان التظاهر تاركاً مقاعد

الدراسة، ومع ظهور بارقة أمل في عودة الطلبة لمقاعدهم الدراسية تدريجياً تفشى وباء كورونا وانهارت الأحلام الوردية في إكمال السنة الدراسية 2020/2019.

فقررت وزارة التعليم العالي اللجوء إلى التعليم الإلكتروني كحلٍ بديلٍ للتعليم التقليدي ولو مؤقتاً، ذلك التعليم الذي ظهرت بوادره في العام 2015 إذ صدر الأمر الوزاري المرقم 1205 في 2015/4/5 بتشكيل اللجنة العليا للتعليم الإلكتروني بمركز وزارة التعليم العالي يترأسها وكيل الوزارة لشؤون البحث العلمي في حينها تتولى وضع استراتيجية للتعليم الإلكتروني على مستوى الجامعات العراقية. فضلاً عن موافقة معالي وزير التعليم العالي وحسب كتاب وزارة التعليم العالي ذي الرقم (ب ت 1704/2 في 2015/3/5) على تفعيل مركز المعلومات العلمية والتكنولوجية في الهيئة العراقية للحاسبات والمعلوماتية ليكون أنموذجاً للتعليم الإلكتروني، إلا أن الوزارة أجبرت على تنفيذ تجربة التعليم الالكتروني بعد تصاعد المظاهرات وترك الطلبة للدراسة في الجامعات، وظهور أزمة جائحة كورونا التي اجتاحت العراق والعالم، وعلى الرغم من عدم وجود استعدادات كافية من قبل الوزارة، إلا إنها اتخذت القرار بأن يكون التعليم الالكتروني هو البديل نتيجة للظروف التي تحدث في العراق.

فقد أوضح المتحدث الرسمي باسم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق د. حيدر العبودي في تصريح لوكالة الأنباء العراقية أسباب لجوء الوزارة إلى استخدام تجربة التعليم الالكتروني للعام الدراسي 2019 / 2020 فقال: إن سبب لجوء الوزارة إلى الامتحانات الإلكترونية لطلبة الجامعات العراقية، بدلا من اعتبار العام الدراسي سنة عبور، وإن وزارة التعليم العالي حسمت قرارها وجهزت عدتها لخوض الجامعات، الامتحانات الإلكترونية بعد ما كانت المؤشرات الصحية حاكمة نتيجة جائحة فيروس كورونا، وكانت معياراً للكثير من القرارات في العراق وباقي دول العالم، لافتا إلى أن العراق لجأ للامتحانات الإلكترونية دون العودة لمقاعد الدراسة من قبل الجامعات والمدارس كون الإصابات بدأت ترتفع وهنالك خشية من تعرض الطلبة للخطر، وأضاف، إن الموقف الوبائي لفيروس كورونا حمل وزارة التعليم العالي مسؤولية اتخاذ قرار يجنب الطلبة الذين تبلغ أعدادهم قرابة 800 ألف طالب، الإصابة بالعدوى والاتجاه الثاني هو استكمال العام الدراسي 2019/ 2020 حتى لا ينظر للشهادة العراقية على أنها منقوصة أو أصيبت باختلال نتيجة الظروف التي مر بها العراق هذا العام"، مبينا أن "هذه السياقات والتفاصيل كانت حاكمة باتجاه إجراء الامتحانات الإلكترونية.

وتابع أن الوزارة بلورت آلياتها وهيأت الاتصالات لتأمين خدمة الإنترنت بشكل مجاني للطلبة، فضلا عن مخاطبة الشركات المختصة بخدمات الإنترنت وتأمين استضافة المنصات التعليمية ضمن كوادر وزارة الاتصالات في حالة انقطاع خدمة الإنترنت، وأنه لا يوجد تخوف من إجراء الامتحانات الإلكترونية كون الطلبة في عموم الجامعات خاضوا التعليم الإلكتروني منذ بداية الجائحة حيث تم التوجه نحو التعليم الإلكتروني، موضحا أن الوزارة حددت موعد إجراء الامتحانات الالكترونية للدراسات العليا يوم 2020/6/14 وللدراسات الأولية 2020/7/26. (8)

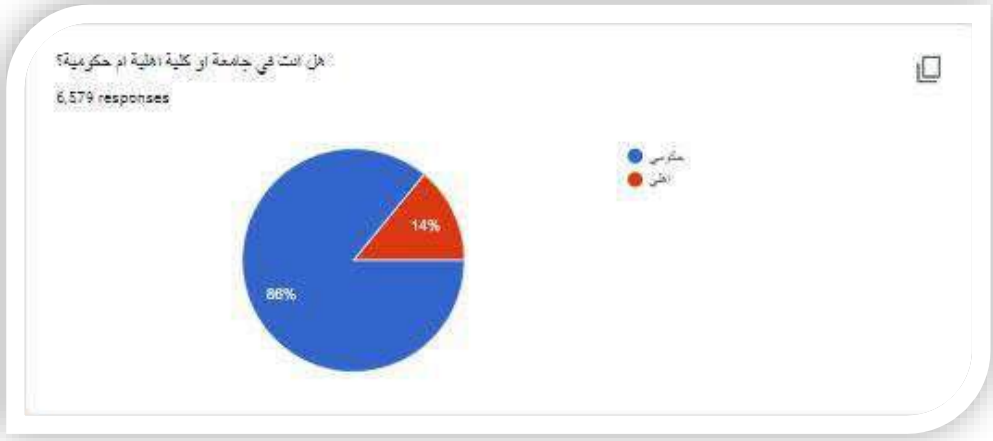
ثانياً: نتائج تجربة التعليم الالكتروني في العراق.

وبعد انتهاء تجربة التعليم الالكتروني في الجامعات والمعاهد العراقية للدراسات الأولية والدراسات العليا للعام الدراسي 2020/2019 وبين المؤيد والمعارض لهذه التجربة، وبين التحديات والصعوبات التي ذكرناها أنفاً سواء في البنيى التحتية أو التقنية، كان لا بد من اجراء استبيان يوضح نتائج تجربة التعليم الالكتروني في العراق، وخصوصاً الامتحانات الالكترونية النهائية التي تطبق للمرة الأولى في الجامعات والمعاهد العراقية بصفة رسمية، وكذلك بكونها

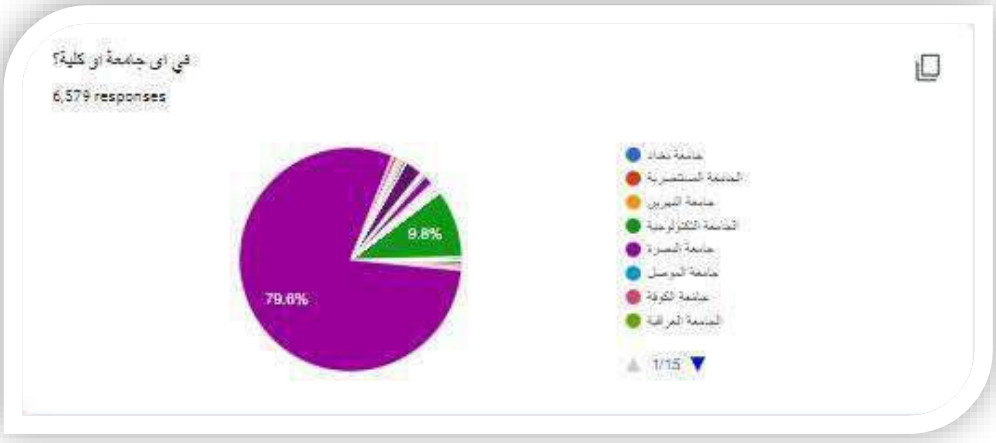
تجربة جديدة للأساتذة والطلبة وكانت هناك الكثير من المعوقات والملاحظات التي واجهتها هذه التجربة خلال هذه الفترة الصعبة الأ وهي فترة جائحة كورونا العالمية، والتي ما زالت تلقي بظلالها على العالم بأسره.

تم اعداد الاستبيان بالتعاون مع خبراء في مجال التعليم الالكتروني وعلى رأسهم الاستاذ علي أنور عيسى مدير شركة الابتكار للحلول الرقمية والتقنية في العراق، بالإضافة إلى الاطلاع على احصائيات وتقارير أعضاء الفريق الوزاري للتعليم الالكتروني والذين تمت تسميتهم من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة البحث والتطوير كلجنة وزارية لمتابعة وتقييم تجربة التعليم الالكتروني في الجامعات والمعاهد العراقية، وقد حضر الباحث في أغلب المؤتمرات والندوات والورشات التي عقدت في الجامعات أو الوزارات، وكذلك أطلع على ابرز نسب الانجاز للجامعات والمعاهد العراقية ما بعد أداء الامتحانات الالكترونية النهائية للعام الدراسي 2020/2019.، شارك في الاستبيان ما يقارب الـ (6579) شخص من مختلف الجامعات والمعاهد العراقية الحكومية والخاصة، وكانت الأسئلة والنتائج بالنحو الآتي :

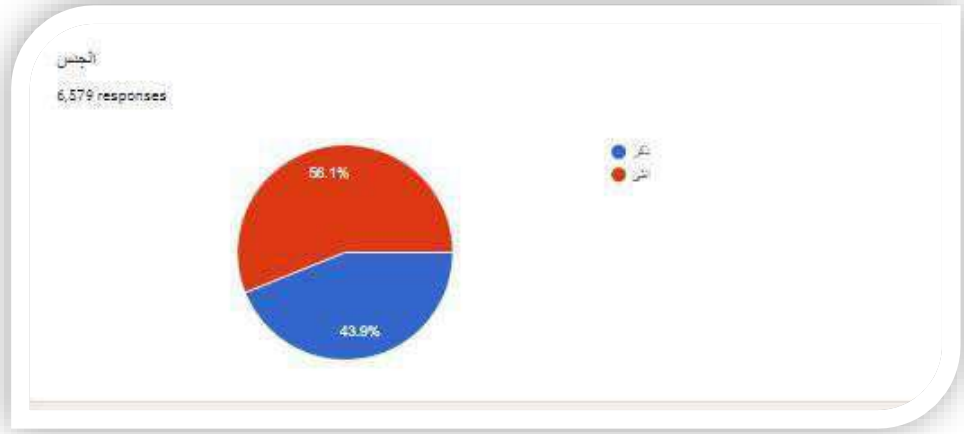
1- هل أنت في جامعة أهلية أم حكومية ؟

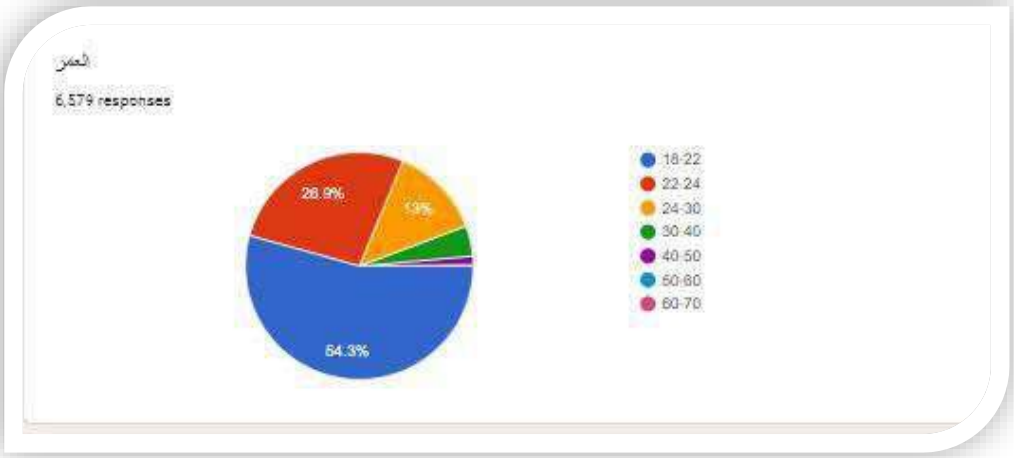


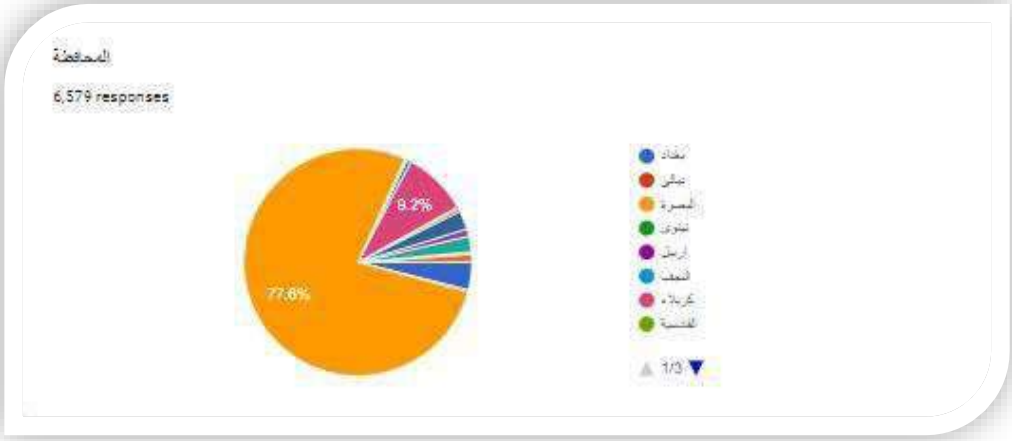
2- **في أي جامعة أو كلية ؟ وفي أي مرحلة دراسية ؟**



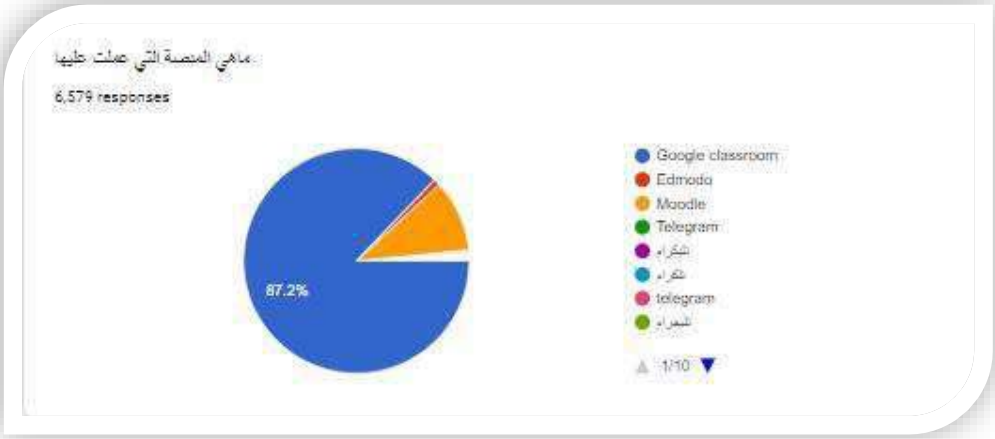
3- الجنس ؟ العمر ؟ المحافظة ؟



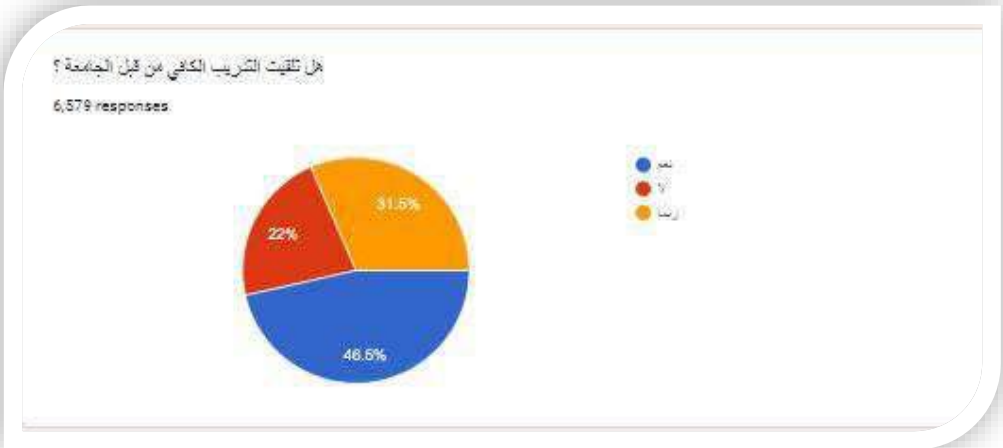




4- ما هي المنصة الالكترونية الرسمية التي تم اعتمادها في جامعتك خلال تجربة التعليم الالكتروني؟

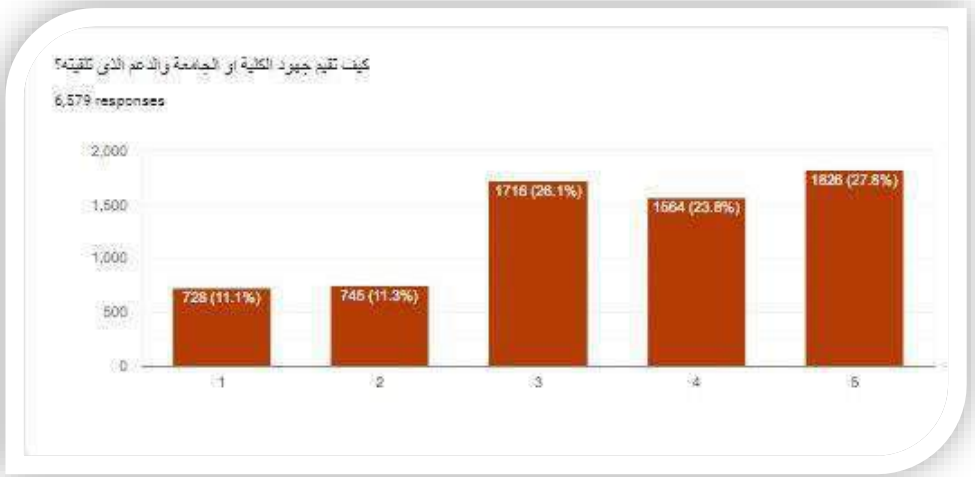


5- هل تلقيت التدريب الكافي من قبل الجامعة التي تدرس فيها ؟

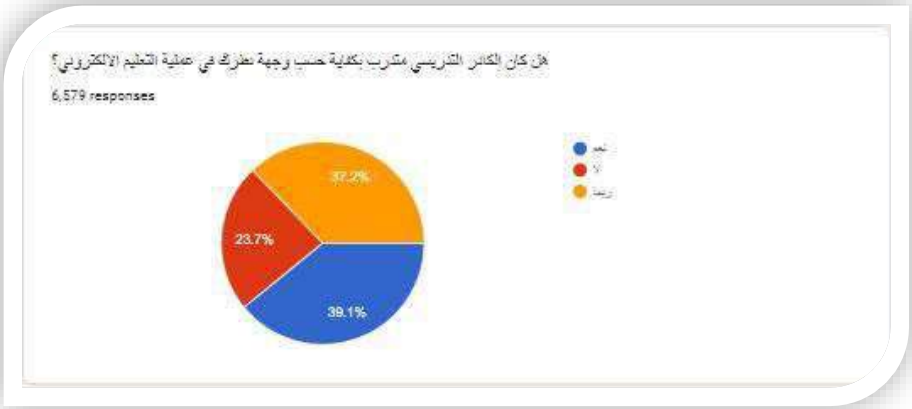


6- ما هو تقييمك لتجربة التعليم الالكتروني للعام الدراسي 2020/2019؟

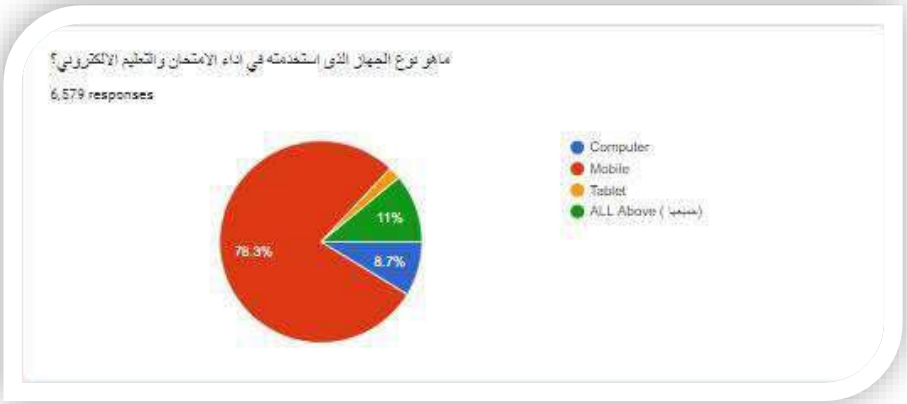
7- كيف تقيّم جهود الكلية أو الجامعة والدعم الذي تلقيته؟



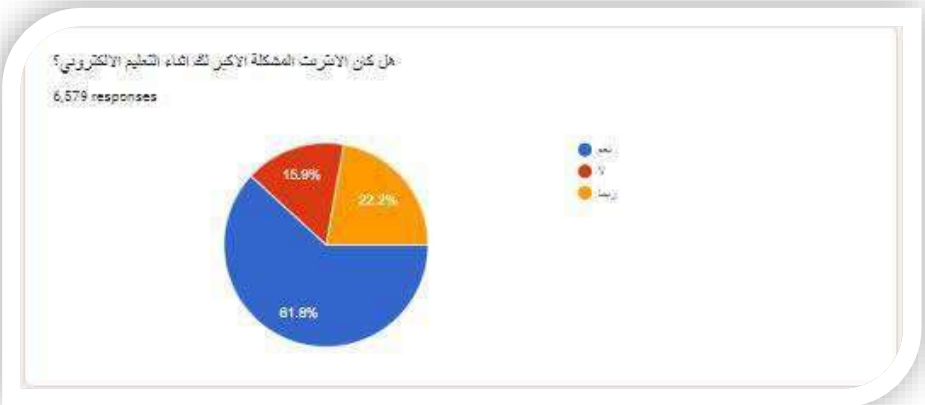
8- هل الكادر التدريسي كان لديه القدر الكافي من التدريب لتجربة التعليم الالكتروني حسب وجهة نظرك؟



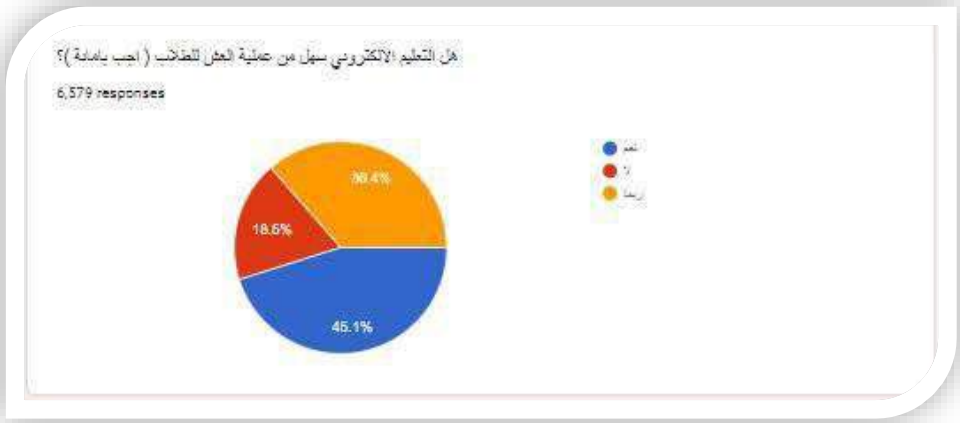
9- ما هو نوع الجهاز الالكتروني الذي استخدمته اثناء تجربة التعليم الالكتروني؟



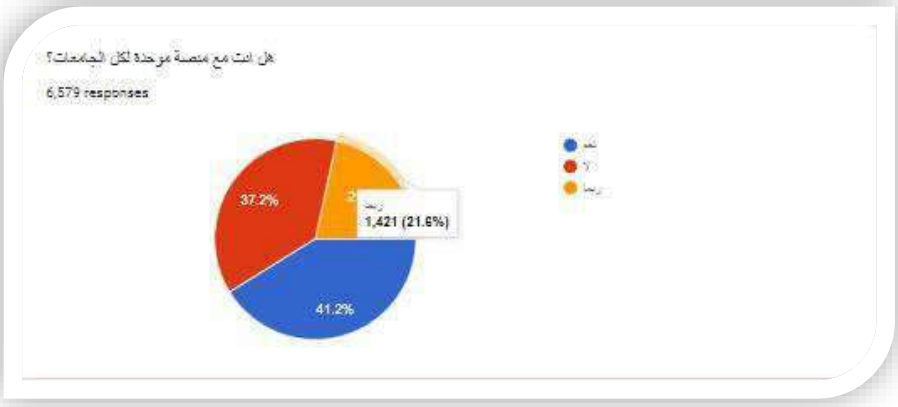
10- هل كانت خدمة الانترنت المشكلة الأكبر لديك أثناء تجربة التعليم الالكتروني؟



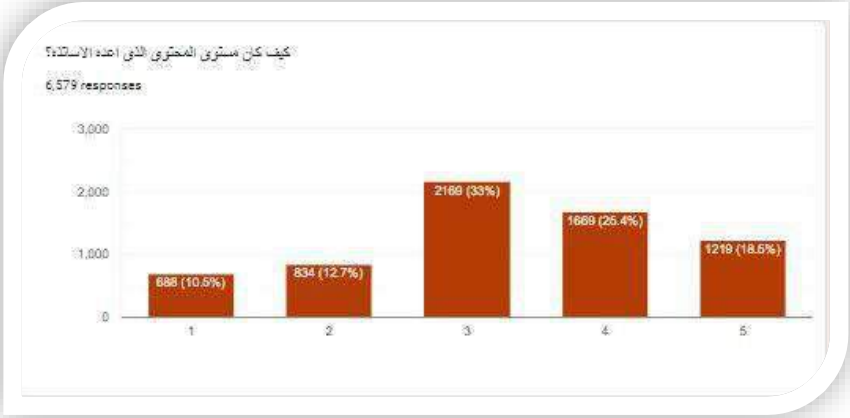
11- هل التعليم الالكتروني سهل عملية الغش للطلبة " الإجابة بأمانة شديدة" ؟



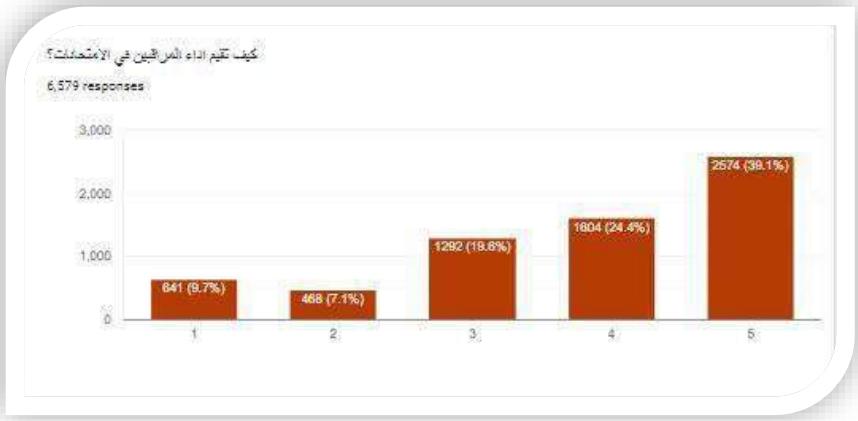
12- هل أنت مع منصة الكترونية موّحدة لجميع الجامعات والمعاهد العراقية؟



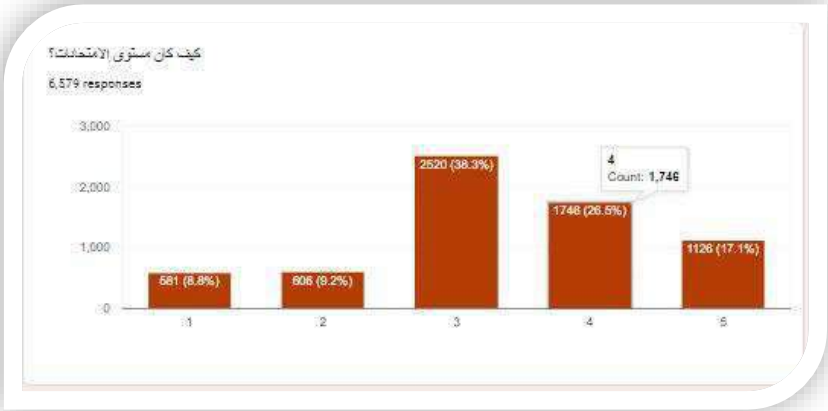
13- كيف كان مستوى المحتوى التعليمي الذي قدّمه الكادر التدريسي من خلال تجربة التعليم الالكتروني؟



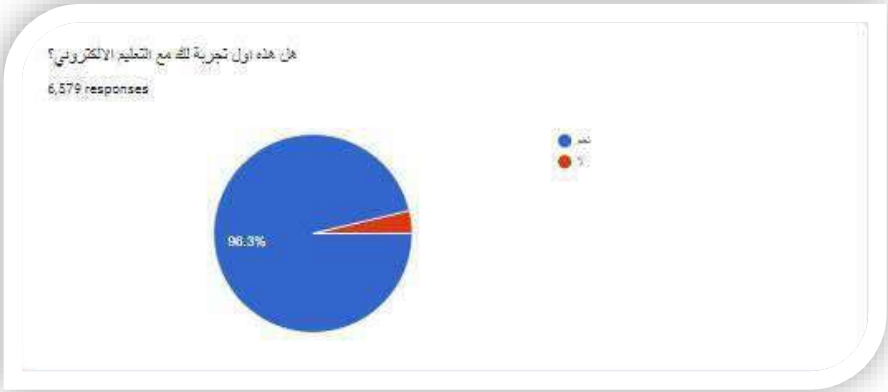
14- كيف تقيّم مستوى المراقبين أثناء الامتحانات الالكترونية؟



15- كيف كان مستوى الامتحانات الالكترونية حسب وجهة نظرك؟



16- هل هذه أول تجربة امتحانات الكترونية وفق نظام التعليم الالكتروني؟



وبناءً على ما تقدم يتبيّن لنا بعض النتائج والاحصائيات التي تم الحصول عليها من خلال هذا الاستبيان والاستطلاع العلمي، منها:

1- إن نسبة 86% من المشاركين في هذا الاستبيان هم من الجامعات والمعاهد الحكومية، بينما نسبة 14 % هم من الجامعات والكليات الأهلية الخاصة.

2- أن أكبر نسبة من المشاركين هم من جامعة البصرة في جنوب العراق بنسبة 79.6 %، وكانت جامعة وارث الأنبياء الأهلية في المركز الثاني بنسبة 9.8 %، وجامعة واسط بالمركز الثالث بنسبة 2.5%، وتأتي بعدها باقي الجامعات والمعاهد العراقية.

3- ان اكبر نسبة من المشاركين هم من المرحلة الأولى بنسبة 30.2 %، ومن ثم المرحلة الثانية بنسبة 29.4%، ومن ثم المرحلة الثالثة بنسبة 23.3%، ويأتي بعدها المرحلة الرابعة، والدراسات العليا من الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه.

4- ان نسبة المشاركين من الاناث 56.1%، بينما نسبة المشاركين من الذكور 43.9%.

5- ان اعلى فئة عمرية مشاركة كانت بين (18-22) عام وكانت بنسبة 54.3%، تليها النسبة العمرية بين (22-24) بنسبة 26.9%، وتأتي الفئة العمرية (24-30) بنسبة 13%، وتتوزع باقي الفئات العمرية بعدها.

6- ان اكبر نسبة مشاركة من محافظة البصرة بنسبة 77.6%، بينما كانت محافظة كربلاء في المركز الثاني بنسبة 9.2%، وكانت محافظة بغداد ثالثاً بنسبة 3.9%.

7- أن نسبة 87.2% من المشاركين استخدموا منصة Google Classroom ، بينما نسبة 10.3% استخدموا منصة Moodle ونسبة 0.9% استخدموا منصة Edmodo.

8- أن نسبة 46.5% يجيبون بنعم قد حصلوا ععلى تدريب كافي من جامعتهم للتعليم الالكتروني، بينما نسبة 31.5% أجابوا بـ "ربما"، والذين أجابوا بـ "كلا" كانت نسبتهم 22%.

9- أن نسبة 23.5 % من المشاركين قد قيّموا تجربة التعليم الالكتروني بأنها "جيدة" بينمن نسبة 19.9% قيّموها بأنها "جيد جداً"، ونسبة 19.4 % بأن التقييم "ممتاز.

10- أن نسبة 27.8% من المشاركين قد قيّموا جهود الجامعة أو الكلية والدعم المتوفر لهم بأنها: "ممتازة"، بينما نسبة 26.1% منهم قيّموها بأنها "جيدة"، ونسبة 23.8 & بأنها "جيد جداً" .

11- أن نسبة 39.1 % من المشاركين كانت وجهة نظرهم بأن الكادر التدريسي كانت لديه الخبرة الكافية في تجربة التعليم الالكتروني، بينما نسبة 37.2 % كانت اجابتهم بـ " ربما " ، ونسبة 23.7 % أجابوا بـ " كلا ".

12- أن نسبة 78.3 % من المشاركين قد استخدموا جهاز الموبايل في التعليم الالكتروني، بينما نسبة 11 % منهم قد استخدموا جهاز الموبايل والحاسب الآلي بالإضافة إلى جهاز التابلت، ونسبة 8.7 % قد استخدموا الحاسب الآلي فقط.

13- أن نسبة 61.8 % من المشاركين كانت لديهم سوء خدمة الانترنت هي المشكلة الأبرز اثناء تجربة التعليم الالكتروني، بينما نسبة 22.2 % أجابوا ب "ربما"، ونسبة 15.9 % أجابوا بـ "كلا".

14- أن نسبة 45.1 % من المشاركين قد أجابوا بـ "نعم" وأيّدوا أن التعليم الالكتروني قد سهل من عملية الغش لدى الطلبة، بينما نسبة 36.4 % قد أجابوا بـ "ربما "، ونسبة 18.5 % قد أجابوا بـ "كلا".

15- أن نسبة 41.2 % من المشاركين قد أيدّوا وأجابوا بـ "نعم" لاستخدام منصطة الكرتونية موّحدة، بينما نسبة 37.2 % قد رفضوا ذلك وأجابوا بـ"كلا"، ونسبة 21.6 % قد أجابوا بـ "ربما".

16- أن نسبة 33 % من المشاركين قد كان مستوى المحتوى المقدم إليهم من قبل الاساتذة "جيد"، بينما نسبة 25.4 % قد أجابوا بـ "جيد جداً"، ونسبة 18.5% قد أجابوا بأن مستوى المحتوى المقدم إليهم من قبل الاساتذة "ممتاز".

17- أن نسبة 39.1 % من المشاركين قد أجابوا بأن مستوى المراقبين في الامتحانات الالكترونية النهائية كان بصورة "ممتازة"، بينما نسبة 24.4 % قد أجابوا بـأن الأداء كان "جيد جداً"، ونسبة 19.6% قد أجابوا بأن الأداء كان "جيداً".

18- أن نسبة 38.3 % من المشاركين قد أجابوا بأن مستوى الامتحانات الالكترونية النهائية كان بصورة "جيدة"، بينما نسبة 26.5 % قد أجابوا بـأن المستوى كان "جيد جداً"، ونسبة 17.1% قد أجابوا بأن المستوى كان"ممتازاً".

19- أن نسبة 96.3 % من المشاركين قد خاضوا تجربة التعليم الالكتروني للمرة الأولى، بينما 7.3% منهم لم تكن المرة الأولى لهم في هذه التجربة.

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات :

1- يـوفر التعلـيم الالكترونــي أمكانيــة كبيــرة جـدا المجتمع لا سيما تلك الفئات التي فاتتها فرصة الحصول على التعليم بغض النظر عن أسباب ذلك سواء كانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية.

2- يُعاني التعليم الالكتروني في العراق من الكثير من المعوقات بدأً بعدم توفير البنية التحتية إلى تدريب الكادر الإداري والتدريسي في الجامعات والمعاهد العراقية بالإضافة إلى الطلبة.

3- تجربة التعليم الالكتروني ما زالت حديثة العهد وبحاجة إلى خطط استراتيجية ودراسات ميدانية، وتقييم وتقويم مستمر للوصول إلى نتائج واقعية وملموسة.

4- لا بد من اتخاذ اجراءات عملية في منع عملية الغش أثناء الامتحانات الالكترونية، وتدريب الأساتذة المراقبين في كيفية ادارة العملية الامتحانية.

5- غياب المنصة الالكترونية الموحّدة في اجراء الامتحانات الالكترونية في الجامعات والمعاهد العراقية مما أدى إلى وجود مشاكل تقنية وفنية أثناء الامتحانات لدى الطلبة، بالاضافة إلى سوء خدمة الانترنت.

ثانياً: التوصيات

1- ضرورة اعتماد وسائل وتقنيات التعليم الالكتروني المتعددة في جامعتنا لمواكبة التقدم المعرفي والتقني الهائلين ولتجسير الهوة بين جامعتنا العراقية والجامعات العالمية.

2- توفير الدعم المادي لتوفير مستلزمات وتقنيات التعليم الالكتروني من حواسيب و وسائل عرض الكتروني، وشبكات اتصالات عبر الانترنت، وقواعد بيانات ومكتبات افتراضية مع شبكاتها، وقاعات مناسبة لهذا النوع من التعليم.

3- ضرورة إقامة دورات تدريبية نوعية ومستمرة للتدريسيين والطلبة في الجامعات والمعاهد العراقية لكيفية استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات التعليمية.

4- حث الباحثين في دراسة تجارب التعليم الالكتروني في الدول الأخرى، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات والبحوث في تطوير التعليم الالكتروني.

5- ضرورة استحداث دراسات عليا في الجامعات العراقية لدراسة تخصص تكنولوجيا التعليم، وتصميم مناهج دراسية بما يتطابق مع التطور الحاصل في التعليم الالكتروني.

(1) عبدالله بن عبد العزيز الموسى، التعليم الالكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، 2002م، ص 4، بحث مقدم إلى جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
(2) مهند انور، زكي مصطفى، التعليم الالكتروني، ط،الاردن،عمان، ٢٠١٤ ،ص١٠٤.
(3) ربحي عليان وآخرون، وسائل االتصال وتكنولوجيا التعليم، ط،دار الصفا للنشر، عمان، ١٩٩٩ ،ص٧٨.
(4) سالم محمد عبود وآخرون، واقع التعليم الاكتروني ونظم الحاسبات وأثره في التعليم في العراق، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد٧ ،٢٠٠٨ ،ص ٢٧٨-٢٧٩
(5) محمد الهادي، التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت، ط1، القاهرة، الدار المصرية، 2005، ص 96.
(6) احمد سعد القزاز ، التعليم االلكتروني و رحلته الجبلية في العراق، مجلة كلية التراث الجامعة ، العدد ١٤ ،٣٩ كلية التراث الجامعة، ٢٠١٤ ،ص ٧٥.
(7) محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، (عمان ، دار المسيرة ، للنشر والتوزيع والطباعة)، ٢٠٠٧ ، ص١١٨.
(8) تصريح صحفي لوكالة الانباء العراقية الرسمية بتاريخ 30 آيار 2020 عبر رابط الموقع الالكتروني الآتي:
https://www.ina.iq/107427

تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية

الأستاذة / سعاد مسعود محمد فرج
إدارة التعليم جدة
Hayat.alr0ooh@hotmail.com

الأستاذة / حياة معلث زايد السلمي
إدارة التعليم جدة
Hayat200002@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية، وطبقت الدراسة على معلمي ومعلمات المناطق الرئيسية في المملكة العربية السعودية وعددها 13منطقة، من كل منطقة معلم ومعلمة ليكون حجم العينة 26 معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الفينولوجي الظواهري، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة لمناسبتها لطبيعة الدراسة وتكونت من (34) عبارة موزعة على (4) محاور رئيسية، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصوراً مقترحاً تمثل في مجموعة من المحاور جاء أهمها عن تنمية المعلمين لمواجهة الكوارث والأزمات، والكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في التعليم عن بعد أثناء الأزمات، والقيام بدورهم في جانب توظيف تقنية التعليم عن بعد في التعليم، وانتهت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات، ومن أهمها، تحمل الأهل المسئولية تجاه أولادهم ومرافقتهم في الدراسة، والحرص على مراقبة أولادهم أون لاين.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد - الأزمات

Abstract

The current study aimed to identify the experience of distance education in light of the crises as seen by male and female teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, and the study was applied to the teachers of the main regions in the Kingdom of Saudi Arabia, which number 13 regions, from each region a teacher and a teacher, so that the sample size was 26 teachers, and the study was used. The phenomenological phenological approach, and the study tools were represented in the questionnaire due to its relevance to the nature of the study and it consisted of (34) statements distributed on (4) main axes, and after using statistical methods, the results of the study arrived at a proposed concept that was represented in a set of axes, the most important of which was the development of teachers to face disasters and crises And the necessary competencies for teachers to play their role in distance education during crises, and to play their role in the aspect of employing remote education technology in education, and the study ended with a set of recommendations and proposals, the most important of which is that parents hold responsibility towards their children and accompany them in the study, and to be keen on monitoring their children online.

key words: Distance education - crises.

مقدمة:

يواجه العالم مخاطراً بين الحين والأخر، ودائماً ما يكون المخرج منها بالعلم والتكنولوجيا، فالأمم المتقدمة تسعى لمواجهة المخاطر من خلال سُبل ودراسات علمية، إلا أن الأمر هذه المرة كان أخطر وأسرع مما يتصور البعض؛ إنه فيروس كورونا المستجد الذي أحدث حالة من الهلع والفزع بين جموع سكان الأرض، والذين انتابتهم الأزمات النفسية قبل معرفة ماذا تعني كورونا؟، وأين ظهرت؟، وما هو سبب ظهورها؟، وهل هناك علاج لمواجهة هذه الفيروسات؟، تساؤلات بدرت إلى أذهان الجميع بمجرد معرفة الأمر.

ولكن الأمر الواضح للجميع أن فيروساً لا يرى بالعين المجردة كان قادراً على خلق حالة من الفوضى في هذا العالم، وإجبار الجميع على إعادة ترتيب مفردات حياته بما يتناسب مع إجراءات الوقاية منه، فقد دق هذا الفيروس المتفشي، والذي وصل إلى درجة الوباء أجراس الإنذار للانتباه لأشياء كثيرة من أهمها الحفاظ على النظافة الشخصية، والحياة بنمط صحي وغذائي ورياضي متزن، ومن هنا يأتي دور التربية، من خلال ضرورة تربية الأبناء والنشء على قيم صحية حياتية طالما نادت بها التربية، بالأمس كانت ترفاً من وجهة نظر البعض، واليوم أصبح الجميع مجبراً، ودائماً ما يستجيب الإنسان إلى ما يُجبر عليه,Burgess & (Sievertsen, 2020) .

وعلى الجانب الأخر أصبح التعلم والتعليم الإلكتروني في الوقت الحالي أمراً معدياً بشكل أكبر، ففي ظل الكوارث الطبيعية أو الأزمات العالمية دائماً ما نلجأ إلى التكنولوجيا وأدواتها؛ إما على سبيل الحل أو على سبيل المخرج من الأزمة بشكل مؤقت، ومن هنا ظهرت أهمية التكنولوجيا ووسائلها في مساعدة الإنسان على تخطي الأزمات.

فجميع الدول الان بين ما أوقفت الدراسة والتعليم بشكل كامل، وبين ما اتبعت سُبل إلكترونية بديلة، وفي هذا وتلك سوف نجد التكنولوجيا عاملاً أساسياً في حالات وقف الحياة بشكل كامل تلجأ إليها الناس لمتابعة الأخبار، وفي حالات التعليق يلجأون إليها لإتمام العام الدراسي والمهام الدراسية (Casalino, Żuchowski, et al, 2020, 350).

وفي ظل ما حدث كان يجب أن لا يمر الأمر مرور الكرام أمام تكنولوجيا التعليم، ذلك العلم المتخصص في تطوير سُبل وطرق تعليم قادرة على مواجهة الكوارث في أي وقت، والتي منها الأزمة الحالية، فهي وسائل للتطوير المساعد في وقت الرفاهية، وطرق أساسية في وقت الأزمات، لذا ومن خلال هذه الورقة سوف نستعرض بعض الحلول التي تقدمها تكنولوجيا التعليم وأدواتها إلى المنظومة التعليمية (Parthasarathy, 2020, 5).

و قد بذلت المملكة العربية السعودية كافة الجهود على مرأى مقدر من الكادر التعليمي في كل مناطقها وذلك لتهيئة الطلاب والطالبات لمستقبل واعد قادر على مواجهة سوق العمل، مجهز بكافة المهارات الحياتية، والأكاديمية، والمهنية، وغيرها من المهارات التي تمكنه من المنافسة العالمية بكل جاهزية، مما أسهم في رسم وزارة التعليم لخطط ورؤى مستقبلية لكافة المراحل الدراسية مستهدفة جيل المستقبل الذي يقود مستقبل المملكة العربية السعودية للانطلاقة الجديدة نحو التميز والارتقاء، وذلك وفق رؤية 2030 التي أسهمت في تطوير وبناء المناهج وفق التطورات العلمية والحضارية التي توافق ديننا الاسلامي، وتتفق مع عصرنا الجديد لاستمرارية تواصل الطلاب مع المستجدات الحديثة لكل عصر من العصور ولكل ظرف من الظروف، كما استهدفت هذه الرؤية إعداد المعلم من خلال وضع تخصصات بديلة في الجامعات تواكب سوق العمل وإلغاء تخصصات لم يعد لها حاجة في سوق العمل، وجعل كليات التربية هي المرتكز الأساس لمعلم المستقبل، وهذا ما يكشف ملامح مستقبل الجامعات السعودية، كما أعطيت فرص كبيرة للمعلم من خلال تطويره من خلاله حثه على الالتحاق ببرامج التدريب الصيفي الذي بدأ منذ صيف عام 1440 هـ من خلال توفير برامج التدريب في كل مناطق المملكة العربية السعودية، وذلك اهتماماً منها بضرورة جودة طرق التدريس وحداثتها من خلال الإثراء المعرفي للمعلمين والمعلمات في برامجها التدريبية وأنشطتها وورش العمل التربوية التي قامت بها ولا زالت، وذلك في سبيل تحقيق أهداف تطوير المعلم للارتقاء بعمليته التعليمية للارتقاء بالطلاب والطالبات وتهيئتهن لقيادة المستقبل على أكمل وجه.

وتحقيقاً لتطلعات قيادتنا الرشيدة تم إطلاق مشروع مسارات الثانوية والأكاديميات المتخصصة وذلك لإعداد جيل متعلم، ومعد للحياة، ومؤهل للعمل، وقادر على مواصلة تعليمه والمنافسة عالمياً، وها نحن الآن نعيش في المملكة العربية السعودية في أزمة عالمية أدخلت على التعليم إطاراً جديداً متميزاً، أثبتت جدارة استمرارية التعليم مهما واجهها من أزمات، خاصة في ضوء أزمة كورونا، مما دعانا كباحثتين إلى البحث والتحري حول تجارب المعلمين والمعلمات في التعليم عن بعد خلال تلك الفترة.

فالتعليم عن بعد من أحدث طرق التعليم نسبياً، حيث يعتمد على شبكات الإنترنت فمن خلاله يتم إيصال المادة العلمية من موضع تعليمي واحد من جهة واحدة فقط على إثر بث يُنقل إلى أماكن متفرقة جغرافياً بحسب البرامج المواقع الإلكترونية المنتقاة من كل مؤسسة2 ,(Carin, et al, 2020 ,.Ting)، وقد يكون الموضع التعليمي موحداً أو مختلفاً من مؤسسة تعليمية إلى أخرى كما حدث ذلك الاختلاف حسب المدارس والجامعات والمعاهد الحكومية والمدارس والجامعات والمعاهد الأهلية.

وهذا ما أشار إليه ناجي ويوسف (2020) أنه تعتمد عملية التعليم عن بعد على شبكة الإنترنت بشكل أساسي وتعتبر المواقع الإلكترونية أحد أهم تطبيقات هذه الشبكة في مجال التعليم التفاعلي في الوقت الحاضر.

وبما أن التعليم من الركائز الهامة التي تقوم عليها الأمم، فالتعليم عن بعد سيؤدي إلى تطوير التعليم إلى الأفضل، وهذا ما دعى إلى الخوض في خبايا تجارب المعلمين والمعلمات للبحث عن أسباب نجاح هذه التجربة والوقوف على النقاط الهامة التي تحتاج إلى تحسين من وجهة نظرهم.

فالتعليم عن بعد له مزايا عديدة تتمثل في إيصال المادة العلمية المقررة إلى الطالب مهما واجهته من عوائق حالت بينه وبين الحضور إلى المدرسة، كما أنه يجمع أكبر عدد من الدارسين فإنه يحد من الغياب، كما أنها حققت مواكبة النمو المتسارع للتكنولوجيا والتحول الرقمي، وهذا ما تناولته (المحمادي، 2018) عند أهمية التعليم عن بعد في كونه هام جداً لمواكبة النمو المتسارع لتطبيقات تقنيات التعليم وتغيراتها، وزيادة الطلب من قبل الكليات والجامعات لتطبيق هذه التقنيات الحديثة في التعليم، التي حسنت كثيراً من امكانيات المؤسسات التعليمية في كثير من مناطق العالم المتقدم، لاستيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب سنوياً ومواجهة حاجاتهم المتزايدة للتعليم.

ومما أشار إليه Serpa and Sá (2020, 527) فقد أدت هذه التغييرات إلى ظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم والتعلم، تزامنت مع ظهور الثورة التكنولوجية، التي جعلت العالم قرية صغيرة، مما أدى إلى حاجة المتعلم لبيئات غنية الكترونياً متعددة المصادر، والبحث والتطوير الذاتي.

أما تنوع الأساليب التدريسية والاستراتيجيات في التعليم عن بعد، فقد أبرز هذا النوع من التعليم ابداع وابتكار في توظيف أساليب واستراتيجيات حديثة مما جعل مكاتب التعليم في بعض مناطق المملكة من عمل مسابقات خاصة بهذا النوع من التعليم مما رأته من شواهد واحصائيات دلت على تمكن المعلمين والمعلمات في فترة وجيزة من الابداع والابتكار أثناء ممارسة التعليم عن بعد.

أما عن التعليم في ظل الأزمات والصراعات والطوارئ فقد ترك وباء فيروس كورونا ملايين الأطفال والدارسين في شتى المراحل في دول العالم خارج المدرسة، وألزمهم البقاء في الحجر المنزلي حرصاً على سلامتهم، مع ضرورة استمرارية التعليم والمتعة به من خلال منظومة التعليم الموحدة التي حددتها وزارة التعليم اعتماداً على مصدر آمن وموثوق، كما ونوعت المؤسسات التعليمية المنصات حسب قدراتها وامكاناتها لضرورة الوقوف ضد التحديات ولعدم توقف التعليم في مثل هذه الأزمات.

وشعرت الباحثتان بأهمية الوقوف على موقف التعليم من الأزمات المتعددة التي توجب تعليق الدراسة، وتلزم الطلاب والطالبات البقاء في المنازل بلا تعليم، ليبقى لمدة 24 ساعة بلا تعلم مؤسسي، أو على حسب مدة التعليق بناء على التوجيهات السامية.

وتنبهت الباحثتان على وجود أزمات أخرى مشابهه قد تعيق عملية التعليم كالأمطار والسيول والبرد في المناطق التي تتضرر منه والغبار وغيرها، وكيفية التغلب عليها ومواكبة التعليم في ظل كافة الأزمات، وقد أوصت الدراسات السابقة بضرورة التركيز على أن عملية التعليم عن بعد هامة جداً لمواكبة النمو المتسارع في تقنيات التعليم والتعلم وما أدى إليه من ظهور أنماط وطرائق عديدة تستحق الدراسة، لذا شعرت الباحثتان بضرورة عمل دراسة نوعية ظاهراتية حول (تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات) مستعينتين بمن خاض التجربة منهم والوقوف عند ايجابياتها، ومواطن التطوير فيها لاستحداث السياسات والسيناريوهات المناسبة لكل أزمة من الأزمات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد أزمة كورونا من الأزمات الأولى من نوعها التي واجهها التعليم في العالم بالتحول الرقمي عبر التعليم عن بعد من خلف الشاشات الرقمية في كافة أنحاء العالم نظراً لضرورة استمرارية التعليم في هذه الجائحة المفاجئة، وهي سياسة اتبعتها أيضاً المملكة العربية السعودية في جميع مناطقها عبر منظومة التعليم الموحدة ثابتة المصدر، أو عبر منصة كلاسيرا وبوابة عين في التعليم العام والمنصات التابعة للتعليم الأهلي، فقد عنيت هذه الدراسة بدراسة التجربة الحديثة الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية كبديل للتعليم التقليدي لمعالجة التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات والطلبة من الجنسين في جميع المراحل التعليمية وتقييم الواقع والمأمول ودوره في الحصول على النتائج المتوقعة ولتصميم سياسة تربوية مناسبة لتطبيق التعليم عن بعد في كافة الأزمات المشابهة لجائحة كورونا، لذلك تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما المشكلات التي واجهها التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية؟**.

وتتفرع منه التساؤلات التالية:

- ما مفهوم التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
- كيف طبق التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية؟
- ما مدى اقبال المعلمين والمعلمات على التعليم عن بعد في ظل الأزمات؟
- ما المهارات اللازمة لكافة منفذي ومستخدمي التعليم عن بعد؟
- ما الأساليب التدريسية والاستراتيجيات وأدوات التقييم المستخدمة؟
- ما السياسة المقترحة لاستخدام التعليم عن بعد وقت الأزمات؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- تشخيص واقع التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- التعرف على مدى اقبال المعلمين والمعلمات على التعليم عن بعد في ظل الأزمات.
- حصر المهارات اللازمة لكافة منفذي ومستخدمي التعليم عن بعد.
- الكشف عن الأساليب التدريسية والاستراتيجيات وأدوات التقييم المستخدمة في التعليم عن بعد.
- الوقوف على الآثار المترتبة على استخدام التعليم عن بعد كبديل للتعليم التقليدي في ظل الأزمات.
- تصميم سياسة تربوية للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال الاتي:

الجانب النظري:

- الندرة الواضحة في الدراسات المتعلقة بالتعليم عن بعد المرتبطة بالأزمات.
- يمكن أن يسهم هذا البحث في إثراء المحتوى العلمي والتربوي فيما يتعلق بقضية التعليم عن بعد من جميع جوانبه.
- يسهم هذا البحث في إثراء المكتبة العلمية والتربوية بالمعلومات في هذا الاختصاص الحديث والقليل المصادر محلياً.

الجانب التطبيقي:

- يسهم في تطوير واقع التعليم عن بعد.
- يفيد البحث المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مجال التعليم العام والتعليم الأهلي.
- يساعد هذا البحث في إيجاد حلول للمشكلات التي واجهها التعليم عن بعد في التجربة الحديثة من نوعها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- يفيد هذا البحث القارئ في عرض بعض الأساليب التدريسية الحديثة والاستراتيجيات المقترحة القابلة للتطبيق وفق الامكانات المتوفرة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل بموضوع ومتغيرات الدراسة وهي التعليم عن بعد في ضوء الأزمات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات المناطق الرئيسية في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من عام 1440 -1441 ه.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية المطبقين لعملية التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا في المناطق الرئيسية، وعددها 13 منطقة من كل منطقة معلم ومعلمة ليكون حجم العينة (26) من (13) منطقة.

مصطلحات الدراسة:

تشمل الدراسة عدداً من المصطلحات التي لابد من ضرورة تحديدها وفقاً للسياق الذي وردت فيه على النحو الأتي:

- **التعلم عن بعد "Distance Learning":**

عرف التعليم عن بعد اصطلاحاً بأنه: "اكتساب الخبرات التعليمية من قبل المتعلم عن طريق وسائط تكنولوجية متعددة، وهذا لا يحدث إلا إذا تم تصميم الخبرات التعليمية أو البيئة التعليمية، بما يدفع المتعلم على التعلم المتقن (العزام، 2017، 655).

وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه: وسيلة من وسائل التعليم الحديثة في هذا العصر الحالي، عصر الانتقال من التعليم المباشر إلى التعليم الافتراضي في عالم الإنترنت والمنصات المتنوعة سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة، التي يجتمع من خلالها الطلاب والمعلمين، وتتطلب من المعلمين والمعلمات تصميم وسائط متعددة من المناهج المتنوعة لتعين الطالب وولي الأمر على تيسير عملية التعلم، ويعتبر وسيلة تعليم حديثة وفقاً للأزمات الخاصة والعامة.

- **الأزمات:**

عرفت الأزمة بأنها: "حدث مفاجئ، يصعب التعامل معه، ويتطلب البحث عن وسائل وطرق لإدارته، بشكل يحد من آثاره السلبية" (أحمد، 2002، 27).

وتعرف الباحثتان الأزمات إجرائياً بأنها: مجموعة من أصعب التحديات المؤثرة على أقوى وأكبر الدول اقتصادياً مما يجعلها تخلف الخسائر البشرية والمالية والتعليمية مما أدى إلى إعاقة النظام التعليمي في أغلب الدول.

- **الكارثة:**

ترى الباحثتان بأن هناك لبس بين كلمة الكارثة والأزمة فكلما طالت مدة الأزمة تحولت إلى كارثة والكوارث هي غالباً المسببة للازمات والكارثة قد تخلف أثراً.

- **المعلمين والمعلمات:**

تعرف الباحثتان بأن المعلمين والمعلمات: هم من الموارد البشرية الذين يمتلكون درجة علمية (بكالوريوس أو أعلى) ويمتلكون قدراً من العلم والمعرفة ولهم القدرة على إيصالها إلى شريحة من شرائح المجتمع الذي هو مسؤول عنها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري للدراسة:

وينقسم الإطار النظري للدراسة إلى محورين أساسيين وهما: المحور الأول التعليم عن بعد، والمحور الثاني الأزمة، ويمكن تناولهما كالآتي:

المحور الأول: التعليم عن بعد:

يعتبر التعليم عن بعد من أكثر الطرق التعليمية حداثة، إذ يقدم البرنامج التعليمي لأفراد تفصلهم مسافات طويلة تمنعهم من المجئ إلى موقع الدراسة بسبب ضيق الوقت أو بعد المسافة أو الإعاقة البدنية، والتعليم عن بعد حديث النشأة إذ يعود تاريخ التعليم عن بعد إلى السير اسحاق بيتمان الذي كان يقوم في إنجلترا عام 1840م ببعث الرسائل عبر البريد إلى تلامذته، ويقوم باستقبال الرسائل منهم، إذ كانت الوسيلة في تعليمهم.

واليوم أصبح التعليم عن بعد يعتمد على وسائل التكنولوجيا الحديثة كالكمبيوتر واللوحات والهواتف الذكية، فهناك من وسائل التعليم عن بعد ما يوفر اتصالاً مباشراً ما بين المعلم والمتعلم في الوقت ذاته كالاتصالات الهاتفية، ووسائل التواصل الاجتماعي، فوسائل التعليم عن بعد تتوفر للأفراد في كل مكان بغض النظر عن الوقت، وهي ما تستخدمه المواقع المتخصصة في التعليم عن بعد أو الجامعات كالفيديوهات التي يقوم المعلمون بتسجيلها، ومن ثم يقوم الطلاب بمشاهدتها في أوقات فراغهم، أو البرامج التي تعرض على التليفزيونات والتي تبث المواد التعليمية أو المراسلات عن طريق الإنترنت كوسائل التواصل الاجتماعي الفيسبوك وتوتير واليوتيوب أو البريد (عميرة وطرشون وعليان، 2019، 286).

❖ مفهوم التعليم عند بعد:

نقل التعلم للمتعلم في مكان إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية ذاتها، وعلى هذا الأساس يتمكن المتعلم أن يزاوج بين التعلم والعمل إن أراد ذلك وأن يكيف المنهج الدراسي وسرعة التقدم في المادة الدراسية بما يتفق والأوضاع والظروف الخاصة به (محمود، 2020، 1537).

فهو نوع من التعلم الإلكتروني يتميز بعدم وجود التواصل المباشر بين المعلم والطالب حيث يتم إعادد المواد التعليمية إلكترونياً ثم نشرها باستخدام أي وسيلة تقنية ويترك للطالب حرية اختيار الوقت المناسب للتفاعل مع المحتوى التعليمي. (الشرهان، 2014).

وهو نمط من التعليم يتم فيه إعادة إخراج المواد التعليمية بشكل إلكتروني، ثم نشرها باستخدام أية وسيلة تقنية من أجل تعزيز الاتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها بحيث يمكن للطلاب التفاعل مع المحتوى التعليمي في أي وقت بما يتناسب واحتياجاته التعليمية (الأخرس، 2018، 72).

❖ أهمية التعليم عن بعد:

تكمن أهمية التعلم عن بعد في أنه يمنح الطلاب العديد من المزايا من أبرزها توفير فرصة للدراسة في العمل، وإمكانية الدراسة في الأوقات التي يحددها الطالب بنفسه، وعدم الحضور إلى المدرسة يومياً (الزبون، 2020، 203).

ويؤكد Visande (2014, 1785) أن أهمية التعلم عن بعد يتمثل في أنه يساعد على تحقيق نتاجات التعلم، وذلك بسبب وجود علاقة وطيدة بين طريقة التعليم وتحقيق نتاجات التعلم، وسهولة الوصول إلى المعرفة، إن طرق التعليم المنفردة على خلاف التعلم بعد تحدد من إمكانية الوصول إلى المعرفة، فلا يستفاد منها إلا المتواجدين في نفس المكان والزمان، وإمكانية تنويع استراتيجيات التعليم والتعلم، فمن الممكن تقديم المحتوى التعليمي عبر أكثر من استراتيجية مما يزيد من فرصة تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي.

❖ مبررات التحول نحو التعلم عن بعد:

يساعد التعلم عن بعد في تعزيز شعور الطلاب بالتكافؤ في توزيع الفرص في العملية التعليمية، وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم، وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية، من خلال سهولة الوصول إلى المعلم حتى خارج أوقات العمل الرسمية، فضلاً عن توفير رصيد ضخم ومتجدد من المحتوى العلمي والاختبارات والتاريخ التدريسي لكل مقرر يمكن من تطويره، وتحسين زيادة فعالية طرق تدريسه، كما أن التعلم عن بعد يتفوق على التعلم الاعتيادي حيث يشعرك بأنك خارج حدود الصف، ويصبح أكثر فاعلية عند دمج بعض عناصره مع بعض عناصر التعلم الاعتيادي (الزبون، 2020، 204).

إلا أن التطور الأبرز الذي دفع المؤسسات إلى تبني التعلم عن بعد كان جائحة كورونا (COVID- 19) فقد أدت الجائحة إلى إغلاق المدارس خلال جائحة الأنفلونزا لوقف انتشار ومدة عمليات الإغلاف المحتملة (Basilaia & Kvavadze, 2020).

وأثناء أزمة كورونا سارعت البلدان في جميع أنحاء العالم إلى طرح العديد من الحلول لمواصلة عملية التعليم من خلال إعادة الترتيب المادي للفصول الدراسية، والحد من حركة العمل الجماعي للطلاب في الفصل وخلق فرص للتعلم عن بعد، وبناء على ذلك تم تقديم المحتوى التعليمي المقرر عبر الإنترنت، والبث التليفزيوني، والمبادئ التوجيهية والموارد والقنوات عبر الإنترنت في 96 دولة على الأقل لزيادة تغطية الدروس المدرسية للسكان (UNESCO, 2020).

وأشار Rani (2020) إلى أن المدارس الحكومية تقلت دعماً كبيراً من الحكومات الوطنية إلا أن المشكلة كانت تمكن من عدم توافر البنية التحتية لأغلب المدارس الحكومية والخاصة لمواصلة عملية التعلم عن بعد الأمر الذي فرض علي تلك المدارس استخدام المرافق المتوفرة مما قلل من فرص إدارة التعلم عن بعد بفاعلية.

وأكدت دراسة الزبون (2020) فاعلية التعلم عن بعد في ظل أزمة جائحة كورونا في إتمام العديد من الأشخاص في الكثير من الدول لتعلمهم.

❖ خصائص وأهداف التعليم عن بعد:

أوضح عميرة وطرشون وعليان (2019، 288) خصائص وأهداف التعليم عن بعد في الآتي:

- توفير آلية توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى الأفراد المعنيين بالتعلم، وذلك باستخدام وسائط اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من الوسائل التكنولوجية المتقدمة مثل الحاسبات والبريد الإلكتروني والإنترنت، وذلك للربط بين المتعلم والمعلم ونقل المادة التعليمية.
- تحصل الطلاب على المعلومات وقواعد البيانات على شبكة الاتصالات العالمية والتحدث مع زملائهم الطلاب على الهواء مباشرة والمشاركة في جماعات التحاور أو النقاش وإرسال أسئلة بالبريد الإلكتروني للمشرف الأكاديمي أو تقديم الإجابات له إلكترونياً دون عناء أو تنقل.
- هناك تباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان والمكان أو كلاهما معاً مما يؤدي إلى تحرير الدارسين من قيود المكان والزمان مقارنة بنظم التعليم التقليدية.
- وجود مؤسسة تعليمية ما مسؤوله عن عملية التعليم والتعلم عن بعد تشرف على تخطيط البرامج وإعداد المواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة.

وبالرغم من المزايا التي يوفرها التعلم عن بعد إلا أن مشكلة الحفاظ على المعايير الأكاديمية المتعلقة بالجودة تمثل المشكلة الرئيسية التي تواجه التعلم عن بعد خاصة في ظل غياب جلسات التدريس والتعليم الرسمية، والتفاعل الوثيق والمنتظم بين المعلم والمتعلم وفي التوجيه والإرشاد الفوري للمتعلم من قبل المعلم.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات مثل (Klimova, 2015 ;Van de Vord, 2010) أن المشكلة الأساسية في التعلم عن بعد تمكن في عدم توافر الخبرة التقنية الكافية لطرفي عملية التعلم والتعليم المعلم والطالب، فمعظمهم ليس لديه خبرة تقنية كافية لهذا النوع من التعلم، إضافة إلى كونه يحتاج إلى إعداد مواد تعليمية عالية الجودة من جهة، كما يتطلب أن يتابع الطلاب عملية التعلم بشكل منتظم ومستمر، إلا أن الواقع العملي يشير إلى أن أغلب الطلاب يبدأون عملية الدراسة والمتابعة في نهاية الفصل الدراسي، مما ينعكس بشكل سلبي على أدائهم التحصيلي.

المحور الثاني: الأزمة:

❖ مفهوم الأزمة:

عرف اللامي والعيساوي (2015، 12) الأزمة بأنها: "هي موقف خارج عن السيطرة وتحول فجائي عن السلوك المعتاد يؤدي إلى خلل في المجتمع وان مواجهة هذا الموقف يتطلب اتخاذ قرار محدد سريع في ظل محدودية المعلومات والمفاجأة وضيق الوقت المقترن بالتهديد".

وعرفها أبو حليمة (2013، 11) بأنها: "موقف يواجهه صانع القرار في المنظمة وتتلاحق فيه الأحداث وتتشابك في الأسباب بالنتائج ويزيد الأمر سوءاً إذا ضاعت وضعفت قدرة صانع القرار في السيطرة على ذلك الموقف وعلى اتجاهاته المستقبلية".

❖ أسباب الأزمة:

تختلف أسباب الأزمة من أزمة الى أخرى وذلك حسب الميدان، أو الحقل الذي تنشأ فيه الأزمة، ففي الميدان التربوي، تقف كثير من الأسباب خلف حدوث الأزمة والتي منها: تعارض المصالح وعدم وضوح الأهداف، وسوء ظروف البيئة المدرسية، وضعف العملية الإدارية، وقلة توافر القيادات المدرسية الملائمة (درباس، 2012).

❖ أنواع الأزمات:

تصنيف الأزمات إلى صنفين: أزمات طبيعية، كالزلازل، والبراكين ، والفيضانات، وأزمات يتسبب في وجودها الإنسان، وهي الأزمات التي تنجم عن اتخاذ قرارات اتجالية غير علمية (حسين، 2013).

❖ **مراحل الأزمة:**

تمر الأزمة بعدة مراحل كما أوضحها درباس (2012) يمكن إيجازها في الآتي:

- مرحلة ما قبل حدوث الأزمة: والتي يتم فيها الإحساس بالأزمة، واتخاذ الإجراءات الوقائية، لتلافي حدوثها.
- مرحلة الأزمة: وفيها يتم التعامل مع الأزمة من خلال اتخاذ الإجرات المناسبة التي تهدف إلى الحد من الآثار السلبية للأزمة والعمل على تضييق نطاق اتساعها.
- مرحلة ما بعد الأزمة: ويتم في هذه المرحلة دراسة، وتقييم حدوث الأزمة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

سوف نتناول الدراسات السابقة أيضاً على نفس محاور الإطار النظري كالآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التعليم عن بعد:

– دراسة محمد (2015):

هدفت الدراسة إلى تبيين الخدمات المكتبية التي تلائم الدارسين عن بعد بعامة، والدارسين عن بعد بجامعة السودان المفتوحة بخاصة، واستخدم الباحث المنهج التاريخي الوثائقي، وأسلوب دراسة الحالة أحد فروع المنهج الوصفي، واستفاد من ملاحظاته، وخبراته الشخصية في المجال كأدوات أساسية في هذه الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: هناك ضرورة ملحة إلى اتخاذ كافة الوسائل والأدوات الملائمة بغرض تقديم خدمات مكتبية تلائم الدارسين عن بعد، وضرورة تقديم خدمات مكتبية تلائم الدارسين عن بعد من حيث الزمان والمكان وأن مكتبة جامعة السودان المفتوحة قد اضطلعت بدور كبير في سبيل تقديم خدمات مكتبية تلائم الدارسين بالجامعة من حيث الزمان والمكان كما أسهمت بفعالية في ترسيخ وتجسيد المعنى الحقيقي لتشارك المصادر المكتبية والاستغلال الأمثل للموارد من خلال تيسيرها لمحتوياتها الإلكترونية للباحثين كافة.

– دراسة معتوق (2015):

هدفت إلى دراسة واستكشاف الامكانيات والفرص المتاحة للتعليم عن بعد في العمارة، مستخدماً المنهج التحليلي بشقيه النوعي والكمي لتحليل العديد من التجارب الدولية للتعليم عن بعد في مجال العمارة، وقامت الدراسة على 61 برنامجاً دراسياً موزعة على 14 جامعة وكلية في مختلف التخصصات المعمارية موزعة ما بين الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: التوصل للعديد من الأساليب التي يمكن بواسطتها التغلب على مشكلة الانفصال المكاني عند تدريس مقررات استوديوهات التصميم عن طريق التعليم عن بعد مثل استخدام تكنولوجيا اتصالات وإنترنت متقدمة مثل الفصول الافتراضية وبرمجيات المشاركة والفيديو كونفرنس وأنظمة ادارة المحتوى التعليمي، والتي يمكن من خلالها التواصل التفاعلي بين الطالب والاستاذ وبين الطلاب بعضهم البعض في محاكاة كاملة لما يحدث في الواقع.

– دراسة حورية والقرشي (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة الخدمات الأكاديمية الالكترونية بعمادة التعليم عن بعد في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، من خلال دراسة مستوى القوى البشرية والخدمات التقنية من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس، باستخدام المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 244 طالبة و12عضوة من عضوات هيئة التدريس، واعتمدت هذه الدراسة على أداتين: الاستبانة التي طبقت على الطالبات، والمقابلة التي أجريت مع عضوات هيئة التدريس،

وأسفرت هذه النتائج على العديد من النتائج من أهمها: مستوى الخدمات التقنية بعمادة التعليم عن بعد بجامعة طيبة كان متوسطاً من وجهة نظر الطالبات وبمتوسط حسابي (3.19)، في حين تركزت آراء عضوات هيئة التدريس ما بين الاجماع والاجماع المطلق، وتركزت الاستجابات حول الاجماع.

- دراسة باحمد وطوطاوي (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير نظام التعليم عن بعد على ظهور قلق مستقبل التلاميذ الذي يعتبر من أهم العوامل النفسية التي تؤثر على الفرد، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا الهدف قامتا الباحثتان ببناء مقياس قلق المستقبل المكون من 40 بند موزعاً على أربعة أبعاد، وطبقت على 302 تلميذ وتلميذه مسجلين بالمستوى الثانوي، وأسفرت نتائج الدراسة على درجات متوسطة من قلق المستقبل لدى معظم التلاميذ، ولا توجد فروق في درجات قلق المستقبل دالة إحصائياً بين التلاميذ المتمدرسين بمراكز التعليم عن بعد التابعة لولاية تيزي وزو وولاية بجاية باختلاف الجنس.

- دراسة المحمادي (2018):

هدفت الدراسة للتعرف على درجة استفادة الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز بجدة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) والتحديات التي تواجه الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) وتحسين تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدامها نظام التعليم الإلكتروني (EMES) من وجهة نظر الطلاب، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وتم تحليلها كمياً، وتكونت عينة البحث من 570 طالباً و 115 عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: استفادة الطلاب من نظام التعليم الإلكتروني (EMES) بدرجة متوسطة وأيضاً أعضاء هيئة التدريس، أما بالنسبة للتحديات من وجهة نظر الطلاب كانت ضعيفة أو محتملة وليست أكيده.

- دراسة الرشيدي (2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توظيف التعلم الإلكتروني في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء عيئة التدريس في الجامعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من 510 عضو هيئة تدريس بجامعة الكويت، وقامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من 30 فقرة تقيس درجة توظيف التعلم الإلكتروني في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توظيف التعلم الإلكتروني في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزي لمتغير الخبرة ونوع الكلية، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تدريب بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يوظفون التعلم الإلكتروني بدرجة متوسطة في التدريس الجامعي وبخاصة في مجال توظيف برامج القواميس الإلكترونية، والمؤتمرات المرئية عن بعد في التعلم والتدريب، والمكتبة الإلكترونية، والمواقع الإلكترونية الاضافية من الإنترنت.

- دراسة الرابغي (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية MOOCS كمنصة تدريب إلكتروني للتنمية المهنية لمعلمات العلوم بمدينة جدة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي بالتصميم ذو المجموعة الواحدة، وطبقت على العينة الأساسية 30 معلمة من معلمات العلوم في المراحل المختلفة ومن المدارس التابعة لمكتب التعليم بشرق جدة بنات، والتي حصلن على دورة التعلم النشط الوزارية من خلال التدريب المباشر، واستخدمت الباحثة أداتين لجمع المعلومات والبيانات وهما اختبار معرفي تحصيلي عن التعلم النشط مكون من 20 فقرة طُبق قبلياً وبعدياً، بالإضافة لاستبيان لقياس رضا العينة عن

MOOCS كمنصة للتدريب عن بعد مكون من (48) فقرة، وتوصلت للعديد من النتائج أهمها: أن حجم الأثر المحسوب بلغ (0.99) وهذا يعني أن حجم الأثر كبير لاستخدام المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر (MOOCS) في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة.

- دراسة علي (2019):

هدفت الدراسة للبحث في امكانية إيجاد الحلول العلمية لتصميم موقع الكتروني تعليمي تفاعلي لطلبة المرحلة الإعدادية في العراق والوقوف على الطرق العلمية لإيجاد التصميم الناجح الذي يحقق أغراضه من الناحية الوظيفية والجمالية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، على عينة قصدية تتمثل في موقعين إلكترونيين (موقع طلاب العراق وموقع المديرية العامة للمناهج – وزارة التربية) وقد جرت عملية التحليل الوصفي بناء على استمارة تم تصميمها لهذا الغرض من قبل الباحث، وأسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج كان من أهمها: أن استخدام الوسائط المتعددة في الصفحة الرئيسية من المواقع يساعد في تحسين وظائفها الاتصالية وزيادة جاذبيتها بالنسبة للمتصفح، وكذلك إضافة المتعة في الحصول على المعلومات والاطلاع على المواضيع المنشورة بشكل متنوع مما يحقق التكاملية والتفاعلية بشكل كبير في الاتصال بالنسبة للمستخدم، وضرورة الاهتمام بتوظيف تقنية الروابط المتشعبة بكافة أشكالها المختلفة في الأماكن الحيوية من الصفحة مما يجعل له آثاره الايجابية في تسهيل عملية التنقل بين صفحات الموقع.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الأزمة:

- دراسة Jacobsen (2010):

هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة شاملة من التحديات التي يواجهها القادة أثناء تعاملهم مع الأزمات في جامعة تكساس، واستخدم الباحث المنهج النوعي، وأجريت المقابلات على (14) قائداً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس هناك نوع محدد من التحديات لتعامل مع الأزمات، ولكن المهم مقدار الدمار الذي تخلفه الأزمات، وتتطور مراحل الأزمات، ومهارات واستراتيجيات ومفاهيم القادة عن إدارة الأزمات.

- دراسة المذكورة (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر متطلبات إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى توفير متطلبات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة في مجالين، هما: مجال القيادة، ومجال فرق العمل، في حين كانت درجة التقديرات ضعيفة في ثلاثة مجالات، ومجال المعلومات، ومجال التخطيط. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير الجنس ونوع المؤسسة التعليمية وصفة المبحوث لجميع مجالات الدراسة، في حين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير الجنسية بين الكويتيين وغير الكويتيين في مجال التخطيط ومجال الاتصال لصالح أفراد العينة الكويتيين، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مجالات المعلومات والقيادة وفرق العمل.

- دراسة السعدية (2012):

هدفت إلى معرفة مدى امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسة في مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الباطنية شمال عمان بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات الدراسة على تقديرات أفراد عينة الدراسة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث، وقد توصلت الدراسة إلى امتلاك عينة الدراسة إلى لمهارات وقدرات إدارية وفنية، تمكنهم من التعامل مع الأزمات بحكمة ودراية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية، عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمجال الاداري، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير المرحلة التعلمية لصالح الحلقة الأولى.

- **دراسة (Mokhtar & Boukhtaoua, 2015):**

هدفت التعرف إلى واقع إدارة الأزمات بجامعة عمر المختار فرع درنة، وقد تمثل مجتمع الدراسة في رأي أعضاء هيئة التدريس البالغ (60) عضواً، واستخدمت الاستبانة كأداء لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثقافة إدارة الأزمة لدى متخذي القرار في الجامعة حظيت بمستوى "مرتفع"، ووجود بعض الأزمات في الجامعة منها عدم القدرة على ضبط مواعيد الدراسة والامتحانات وتوقف وتعليق الدراسة بشكل مستمر.

- **دراسة (Mukll, 2016):**

هدفت إلى الكشف عن دور الاتصال الفعال في إدارة الأزمات وأهم التحديات التي تواجهها في مؤسسات التعليم العالي الكينية، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، والمنهج الوصفي ودراسة الحالة لتحقيق أهداف الدراسة، وتم أخذ عينة قوامها (300) فرداً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود دور لعملية الاتصال في إدارة الأزمات منها خلق الوعي والتعبئة والإجلاء أثناء الأزمات، ووجود العديد من التحديات أهمها : كيفية التواصل مع الجمهور المستهدف أثناء الأزمة، وكذلك كيفية التعامل معها في المراحل المختلفة (التخطيط والتنفيذ وما بعد الأزمة).

- **دراسة (Adeyemi, 2017):**

هدفت إلى الكشف عن مستوى الأزمات عند طلبة الجامعات النيجيرية، ومعرفة الأسباب والنتائج والتدابير التي وضعت من أجل الأزمات في الجامعات الحكومية والخاصة، وتم أخذ عينة قوامها (850) طالباً بالطريقة العشوائية الطبقية، وباستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية، لذا كانت فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات الخاصة أفضل منها في الجامعات الحكومية.

- **دراسة Cleopetra, Abu-Thalam, et al (2019):**

هدفت إلى معرفة مدى تطوير إطار عملياتي لبرامج تدريب المعلمين في حالات الطوارئ وطور الباحثان إطار عملياتي مبدئي لبرامج تدريب المعلمين يتكون من خمسة مكونات رئيسية: الإعداد البيداغوجي والتربوي، والدعم النفسي والاجتماعي والمهارات الحياتية والتعليم المدمج وتقويم البرنامج التدريبي، وتنقسم أيضاً هذه المكونات الرئيسية إلى مكونات فرعية، ومن ثم قام الباحثان بالتحقق من الإطار العملياتي المبدئي عبر إجراء المقابلات المفتوحة مع ممثلين للشركاء الرئيسين في التعليم في حالات الطوارئ: وزارة التربية والتعليم والمنظمات الدولية والمحلية العاملة في مجالات التعليم، والمعلمين الذين يدرسوا اللاجئين. وعزز الباحثان أهمية توفر ثلاث دعائم استراتيجية لضمان نجاح تطبيق الإطار العملياتي في سياقه السياسي والاقتصادي والاجتماعي: التنسيق والتعاون بين الشركاء الاستراتيجيين ونظام الأجور والمزايا الخاص بالمعلمين والشهادات، ويوصي الباحثان بضرورة توفر منحى متعدد الأبعاد لبرامج تدريب المعلمين وذلك لدعمهم وتمكينهم بالقيم والمعرفة والمهارات اللازمة للحياة والعمل في حالات الطوارئ.

❖ التعقيب على الدراسات السابقة:

- أن الدراسات أثبتت امكانية تطبيق التعليم عن بعد كحل لمشكلة الانفصال المكاني في كافة التخصصات في المدارس والجامعات مثل دراسة محمد معتوق (2015).
- تناولت الدراسات السابقة متغيرات مختلفة مثل دراسة باحمد وطوطاوي (2018): التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير نظام التعليم عن بعد على ظهور قلق مستقبل التلاميذ، كما وهدفت دراسة محمد (2015) إلى تبيين الخدمات المكتبية التي تلائم الدارسين عن بعد، ودراسة حورية والقرشي (2017) التي هدفت التعرف إلى واقع إدارة الخدمات الأكاديمية الالكترونية بعمادة التعليم عن بعد في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- تنوعت العينات في جميع الدراسات فقد قامت دراسة محمد معتوق (2015) على 61 برنامجاً دراسياً موزعة على 14 جامعة وكلية في مختلف التخصصات المعمارية موزعة ما بين الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، بينما تناولت دراسة حورية والقرشي (2017) عينة مكونة من 244 طالبة و12عضوة من عضوات هيئة التدريس، أما دراسة باحمد وطوطاوي (2018) طبقت على 302 تلميذ وتلميذه مسجلين بالمستوى الثانوي وكان الاختلاف في العينات على حسب غرض كل دراسة منها.
- أن جميع الدراسات ركزت على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.
- تباينت أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة ما بين المقابلة ودراسة الحالة، والاستمارات من تصميم الباحثين، وتحليلها كمياً ونوعياً.

❖ أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة واختلافها عنها:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج وهو المنهج الوصفي التحليلي وتختلف في أسلوبها الظاهراتي، كما تتفق مع بعض الدراسات في عينة البحث وتختلف مع دراسات أخرى.

❖ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تستفيد هذه الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأدوات المشتركة (الاستبيان والمقابلة والوثائق) والاطار النظري، والنتائج والتوصيات.

إجراءات الدراسة الميدانية: تتضمن إجراءات الدراسة الميدانية الأتي:

❖ منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الفينولوجي (الظواهري) phenomenological research، وهو أسلوب من أساليب البحث الكيفي الذي يركز وصف الظاهرة من وجهة نظر الأفراد الذين يعيشون هذه الظاهرة.

وعرفه (Blodgeet,1997) بأنه: "هو تصميم بحثي يستخدم لدراسة الخبرة البشرية العميقة ولا يستخدم من أجل تكوين أحكام جديدة أو الوصول لنظريات جديدة، وهو يلخص الأوصاف المكثفة للخبرة البشرية في موضوعات أساسية يتولد عنها وصفا مختصرا لهذه الخبرة"، وعرف بأنه: " الدراسة الوصفية لخبرات الأفراد مع الظاهرة"، كما عرفه (Veronesi,1990) بأنه: "أحد طرائق البحث الكيفي التي تصنف خبرات الحياة لدى المشاركين من وجهة نظرهم وبكلماتهم الخاصة".

❖ مجتمع الدراسة:

سيكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين قاموا بتطبيق تجربة التعليم عن بعد في المناطق الرئيسية المختلفة من المملكة العربية السعودية المتمثلة في المناطق التالية: (منطقة الحدود الشمالية، منطقة الجوف، منطقة تبوك، منطقة حائل، منطقة القصيم، منطقة المدينة المنورة، منطقة الرياض، منطقة الشرقية، منطقة مكة المكرمة، منطقة الباحة، منطقة عسير، منطقة نجران، منطقة جيزان).

❖ عينة الدراسة:

عدد مناطق المملكة العربية السعودية المحددة في مجتمع الدراسة ثلاثة عشر منطقة، وعليه سيتم اختيار معلم ومعلمة من كل منطقة على أن تكون عدد عينة البحث ستة وعشرون معلماً ومعلمة من جميع معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية وهي عينة مقصودة.

❖ أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على أراء المعلمين والمعلمات والمديرين لتجربة التعليم عن بعد والمستحدثات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في ضوء الأزمات والكوارث (فيروس كورونا)، لأجل وضع سياسة مقترحة لتفعيل برامج التعليم عن بعد.

❖ إجراءات الدراسة الميدانية:

تتعدد الأدوات المستخدمة في إجراء الدراسات الميدانية بهدف جمع الحقائق والمعلومات والبيانات والآراء والاتجاهات المتعلقة بمشكلة من المشكلات أو ظاهرة من الظواهر مما يساعد على التعمق في فهمها، ومعرفة الجذور العميقة لتلك المشكلة، ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية قامتا الباحثتان بإعداد استبانه باعتبارها الأداة الأكثر ملائمة في تجميع بيانات هذه الدراسة.

وسوف تقوم الدراسة بتفصيل ذلك كما يلي:

❖ بناء أداة الدراسة:

استخدم الباحثتان الاستبانة كأداة للدراسة الحالية لمناسبتها لطبيعة الدراسة وملائمتها لطبيعة أهدافها، وقامتا بتصميمها لجمع المعلومات والبيانات من خلال التعرف على وجهات نظر أفراد العينة حول محاور الاستبانة التي تتمثل في المحاور الآتية:

- تنمية المعلمين لمواجهة الكوارث والأزمات.
- الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في التعليم عن بعد أثناء الأزمات.
- الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في جانب توظيف تقنية التعليم عن بعد في التعليم.
- التعليم عن بعد وأزمة فيروس كورونا أنموذجاً.

• إعداد الصورة الأولية للاستبانة:

قامتا الباحثتان بصياغة عدد من العبارات التي تتدرج تحت كل محور من محاور الاستبانة مستعينين في ذلك بعدة مصادر هي:

أ- الإطار النظري للدراسة الحالية.

ب- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات متصلة بمحاور الاستبانة وفي ضوء ذلك، قامتا بصياغة عبارات تتعلق بمحاور الاستبانة، وروعي أن تكون الاستبانة في صورة مقياس ثلاثي كالتالي: (نعم- إلى حد ما- لا).

- **تقنين أداة الاستبانة (الصدق والثبات):** وتوضحها الدراسة كما يلي:

- صدق الاستبانة: وتم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين هما:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين:

عرضتا الباحثتان الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أصول التربية تخصص سياسات تربوية وتخصص تقنيات التعليم، وذلك بهدف استطلاع آرائهم فيما يلي: (انتماء العبارات لكل محور- ومناسبة صياغة العبارات- وما ينبغي حذفه أو إضافته أو تعديله من العبارات- وملائمة درجة الاستجابة على العبارات) لتحديد صدق المحتوى ومدى انتماء كل عبارة للمحور الذي تقيسه.

وقد تركزت أهم ملاحظات السادة المحكمين فيما يلي:

- **تعديل صياغة بعض العبارات.**
- **حذف بعض العبارات المكررة.**
- **إضافة عبارات أخرى في بعض المحاور.**

وتراوحت نسبة الاتفاق على مدى صلاحية العبارات بين (83%: 100%) وأصبحت الاستبانة مكونة من (34) عبارة موزعة على محاور الاستبانة كما يلي:

جدول (1) محاور الاستبانة وفقرات كل محور

الصياغة	العبارات التي تمثله
- تنمية المعلمين لمواجهة الكوارث والأزمات.	من 1 إلى 10
- الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في التعليم عن بعد أثناء الأزمات	من 11 إلى 17
- الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في جانب توظيف تقنية التعليم عن بعد في التعليم	من 18 إلى 27
- التعليم عن بعد وأزمة فيروس كورونا أنموذجاً	من 28 إلى 34

واستخدمتا الباحثتان التقدير الكمي لمعارف القائمة حتى يمكن تحقيق أهداف الدراسة، واشتملت القائمة على ثلاثة مستويات لدرجة التحقق (نعم، إلى حد ما، لا)، وتم استخدام التقدير الكمي للقائمة كالتالي:

جدول (2) التقدير الكمي لدرجة التحقق

درجة التحقق		
نعم	إلى حد ما	لا
3	2	1

الطريقة الثانية: الاتساق الاخلي

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري لذلك قامتا الباحثتان بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية من المعلمين والمعلمات بلغ عددها (ن= 20)، وذلك لحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتبط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور بواسطة برنامج الحزم الإحصائية والمعروف اختصاراً بـ SPSS V.22، واتضح أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحاور دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 والبعض الآخر دال عند مستوى 0,05.

- **ثبات الاستبانة:**

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ Coefficient Cronbachs Alpha في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبانة فبلغت قيمة معامل ألفا العام (0.798) واتضح أن جميع قيم معاملات ألفا لعبارات الاستبانة أقل من قيمة معامل ألفا العام مما يشير إلى أن العبارات على درجة مناسبة من الثبات.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاستبانة ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة (0.808) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون- Spearman- Brown بلغت قيمة معامل الثبات (0.894)، ويتضح مما سبق أن الاستجابة على درجة مناسبة من الثبات، ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (34) عبارة.

❖ **تطبيق الدراسة الميدانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة نهاية الفصل الدراسي الثاني من عام 1440 - 1441 ه.

❖ **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تهدف عملية التحليل الإحصائي للبيانات إلى التعرف على أهمية كل عبارة من عبارات المحاور المطروحة في الاستبانة، وقد سارت عملية التحليل الإحصائي على النحو التالي:

- حساب عدد تكرارات الاستجابة(ت).
- حساب النسبة المئوية لتكرارات الاستجابة.
- إعطاء درجة وزنية (د)= (ثلاث درجات للاستجابة الأولى (نعم)- ودرجتان للاستجابة الثانية (إلى حد ما)- ودرجة واحدة للاستجابة الثالثة (لا).
- ضرب عدد تكرارات الاستجابة (ت) لكل عبارة في الدرجة الوزنية المعطاة لدرجة الموافقة (د) لكل عبارة على حدة.
- حساب مجموع الأوزان لكل عبارة، وذلك بجمع حواصل ضرب التكرارات في الدرجة الوزنية المعطاة لدرجة الموافقة على العبارة.

نتائج الدراسة الميدانية:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مفهوم التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟، تم عرض العديد من الأدبيات التربية والمصادر العلمية عنه في الإطار النظري.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: كيف طبق التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية؟ تبين من الاستجابة على الاستبانة الآتي:

- الاعتماد على المنصات الإلكترونية الحديثة وبخاصة منصة مدرستي.
- توفير كافة المناهج والمقررات والمساقات الدراسية والتعليمية على هذه المنصات لسهولة الوصول إليها.
- إتاحة كافة الخدمات التعليمية من أنشطة وواجبات بشكل إلكتروني.
- توفير وسائل التواصل المباشر إلكترونياً من عقد الحصص والمحاضرات بشكل إلكتروني.

للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على: ما مدى اقبال المعلمين والمعلمات على التعليم عن بعد في ظل الأزمات؟ تبين من استجابات المعلمين الآتي:

- وجود حالة من الحذر والتخوف لدى المعلمين من تطبيق التعليم عن بعد بشكل رسمي.
- قلة خبرة بعض المعلمين والمعلمات بالمهارات التكنولوجية أدى لوجود قلق شديد لديهم من التجربة.
- أبدى الكثير منهم رغبة متحمسة للتجربة لتوفيرها الكثير من الوقت والجهد فيما بعد.
- توفير الكثير من المعلمين العديد من الأدوات التكنولوجية المناسبة لتطبيق التجربة.

للإجابة على السؤال الرابع: ما المهارات اللازمة لكافة منفذي ومستخدمي التعليم عن بعد؟، فقد تمثلت هذه المهارات في الآتي:

- التواصل الإلكتروني.
- إنتاج المقررات والمحتويات الإلكترونية.
- إنتاج الأنشطة الإلكترونية، والألعاب التعليمية الإلكترونية.
- مهارة التعلم الذاتي والتشاركي الإلكتروني.
- مهارة البحث عن المعلومات إلكترونياً.
- مهارة استخدام قواعد البيانات الإلكترونية.

للإجابة على السؤال الخامس الذي ينص على: ما الأساليب التدريسية والاستراتيجيات وأدوات التقييم المستخدمة؟، تبين من استجابات المعلمين والمعلمات الآتي:

- استخدام استراتيجية الفصل المقلوب.
- استخدام أسلوب التعلم الذاتي.
- استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني العامة.
- استخدام أسلوب التعلم المصغر.

للإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على: ما السياسة المقترحة لاستخدام التعليم عن بعد وقت الأزمات؟، فقد توصلت الدراسة لبعض النتائج التي يمكن من خلالها وضع مبادئ سياسة مقترحة لتفعيل برامج التعليم عن بعد وتطبيقها في التعليم من قبل المعلمين والمعلمات بالمملكة، وذلك لتحقيق التنمية الكاملة، ولضمان وصول المحتوى بسهولة ويسر للطلاب، ويمكن عرض هذه المبادئ الأساسية كالآتي:

- **تنمية المعلمين لمواجهة الكوارث والأزمات:**

- تستلزم تنمية المعلمين تربوياً تدريبهم على أدوات التعليم عن بعد.
- تجويد العملية التعليمية من خلال تنمية مهارات المعلمين التكنولوجية.
- ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي والمستمر لدى المعلمين لضمان ديمومة التطوير والنماء التربوي.
- يتيح التعليم عن بعد أدوات لا يمكن استخدامها في التعليم التقليدي.
- أظهرت كارثة فيروس كورونا (كوفيد – 19) إمكانات التعليم عن بعد.
- توظيف التقويم الإلكتروني أثبت نجاحاً في فترة الكارثة.
- رفع الكفاءة الإبداعية للمعلمين واكتساب الخبرات التكنولوجية عن طريق النمو المهني المستمر يساعد على مواجهة الكوارث في الجانب التعليمي.
- التدريب المستمر للمعلمين يؤدي إلى رفع القدرات والمهارات التي يعول عليها أثناء الأزمات.
- تزويد المعلمين بالمهارات والمستحدثات والمستجدات العلمية، والتقنية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة التغيرات الحالية.

- اكساب المعلمين مهارات تدريسية متطورة ومستحدثة تتطلبها كفاءة العملية التعليمية من خلال برامج تدريبية إلكترونية تقدم لهم.

- **الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في التعليم عن بعد أثناء الأزمات:**

- أن يتمكنوا من تعليم الطلاب كيفية التعلم بدلاً من تلقينهم المعرفة.
- أن يتقنوا تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الإنترنت للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة.
- أن يمتلكوا مرونة في التفكير تسمح لهم بتقبل كل جديد مهم ومفيد لإثراء العملية التعليمية.
- أن يتمكنوا من اختيار أساليب التدريس التكنولوجية والمواقف التعليمية التي تتحقق من خلالها الأهداف السلوكية.
- أن يتقنوا التعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتوافق مع عقيدتهم ومع فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه.
- أن يتمكنوا من تدريب طلابهم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية حتى يغرسوا ذلك في نفوسهم منذ الصغر في هذا العصر المتجدد.
- أن يتمكنوا من تنفيذ الطريقة المناسبة لكل درس بفاعلية وتعديل أساليب التدريس تكنولوجياً وفقاً لنتائج التقويم.

- **الكفايات اللازمة للمعلمين للقيام بدورهم في جانب توظيف تقنية التعليم عن بعد في التعليم:**

- أن يتقنوا استخدام تقنيات التعليم المتطورة.
- أن يتقنوا التطبيقات العملية لاستخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات وقواعد البيانات في تدريس مادة التخصص.
- أن يتقنوا التطبيقات العملية على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة التخصص.
- أن يتمكنوا من تعزيز تعلم الطلاب الفردي والتعاوني من خلال شبكات التواصل الإجتماعي.
- أن يتمكنوا من استخدام التكنولوجيا التعليمية وشبكات التواصل الاجتماعي المتجددة في طرق التدريس.
- أن يتقنوا التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي وصولاً لمصادر المعرفة.
- مواكبة المعلمين للطرق والأساليب الحديثة التي تساير العصر.
- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين وتنميتها.
- تطبيق معايير جودة التدريب التقني والمستحدث في تنمية المعلمين.
- جعل برامج التدريب تقنية ومتطورة ومتنوعة وترتبط بالواقع.

- **التعليم عن بعد وأزمة فيروس كورونا أنموذجاً:**

- أظهرت أزمة فيروس كورونا حقيقة النظام التعليمي التقليدي وجودته.
- ساعدت على كشف قدرات المعلمين الحقيقية في الجانب التكنولوجي.
- التعليم عن بعد هو الحل الأمثل لمواصلة العام الدراسي في وقت الأزمات.
- يمكن للطلاب التعلم من منازلهم من خلاله بشكل أفضل من التعلم التقليدي.
- التعليم عن بعد يحقق رفاهية تعليمية للطلاب أفضل من التعليم التقليدي.
- يعتبر التعليم عن بعد أداة تتناسب مع وقت ومكان كل من المعلم والطالب.
- يحقق التعليم عن بعد التباعد الاجتماعي الأمن بين المعلم وطلابه.

واتفقت النتائج السابقة مع العديد من الدراسات السابقة والتي منها (الأخرس، 2018؛ المحمادي، 2018؛ الرابغي، 2019؛ الرشيدي، 2019)، والتي أكدوا على ضرورة تطبيق وتبني تجارب واستراتيجيات التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني وذلك لمناسبته للظروف الحالية وإتاحته للمحتوى التعليمي طوال الوقت وفي أي مكان.

التوصيات والمقترحات:

- بالإضافة إلى التزام المنزل وعدم الخروج إلا للضرورة، يجب المحافظة على الراحة النفسية قدر المستطاع وعدم التوتّر.
- تحمّل الأهل لمسؤوليتهم تجاه أولادهم ومرافقتهم بالدراسة في المنزل، وتخصيص وقت مناسب لذلك بالإضافة لأنشطة متعدّدة أخرى.
- على الأهل، أيضاً الحرص على مراقبة أولادهم أونلاين، بحيث يوجد العديد من المخاطر التّي يمكن أن يتعرّضوا لها وحمايتهم واجب.
- تحمّل الطالب لمسؤولياته والتفكير بالاستحقاقات القادم عليها، خاصةً الامتحانات الرسمية وتخصيص هذه الفترة للاستثمار لتنمية مهاراته.
- التزام المعلّمين بتوجيهات مدراء المدارس والوزارة، وفي حال لم توجد إتمام واجباتهم، وفق ضميرهم المهني وتوجيه طلابهم وتوزيع الدروس اللازمة حسب الإمكانيات المتوفرة.
- في حال لم توجد أي منصة مجهزة للمدرسة، يمكن استخدام واتساب أو فيسبوك وإنشاء مجموعة لكل صف لمشاركة الدروس عليها والإجابة عليها.
- استخدام منصة واحدة والاعتماد عليها لعدم إجهاد المعلمين وعدم تشتيت التلاميذ.
- **التهيئة والإعداد:** وهو من أهم الخطوات والمساعدات التي يمكن للأهل أن يقدموها لأبنائهم في هذه المرحلة، وخاصة أنها مرحلة قد تطول لعدة أشهر، وهو أمر يحتاج لكثير من الشرح والصبر وتقبل المقاومة المتوقعة من قبل الأبناء، ومن أهم الموضوعات التي تحتاج لطرحها ومناقشتها معهم:
  - الأسباب التي أدت لإغلاق المدارس وعزل الأبناء عن أقرانهم، وخطورة مخالفة هذه الإجراءات.
  - أهمية استكمال العملية التعليمية ودور التعليم (بمفهومه العام الصحيح) على تنمية مهارات ومعارف الأبناء، بما يساعدهم على تكوين الملامح الشخصية الناجحة في المستقبل.
  - التعليم الإلكتروني في حد ذاته ومتابعة الدروس عبر الفضاء الإلكتروني سوف يكون لهما فوائد جانبية أخرى، مثل تنمية مهارات الكتابة السريعة – التعامل مع تطبيقات جديدة – التعرف على كيفية البحث عن المعلومات وكتابة البحوث المبسطة.
  - التعليم الإلكتروني والمهارات التقنية المصاحبة له جميعها أمور أساسية، وضرورية لعالم الغد، وكلما استفاد الأبناء من هذه الأزمة في تنمية مهاراتهم التقنية بصورة فعالة، كلما مهدوا لأنفسهم فرصا أكبر وأكثر لمستقبلهم.
  - التعليم الإلكتروني بالقطع سيكون له جانب مثير، وسوف يتجنب في بعض أجزاء كثيرة منه للعنصر البشري في الشرح، والذي قد يكون أحياناً مملاً لهم.
- إعداد البيئة المساعدة على التعليم الإلكتروني بالمنزل: قد يبدوا هذا الأمر ثانوياً ولكنه حيوي، وقد يكون محفزاً إيجابياً لتقبل العملية التعليمية، ومن أمثلة الإعداد تلك:
  - تخصيص مكان هادئ ومريح لجهاز الكمبيوتر مع إضاءة مناسبة، ومن المفيد أن تتم عملية الإعداد بشيء من المتعة والتشويق، كأن يطلب من الأبناء اختيار المكان المناسب مع شرح أهمية عوامل الهدوء والراحة، ويطلب منهم تزيين المكان بالرسومات، وتوفير الأجهزة المطلوبة ومتابعة توفر كافة التقنيات المساعدة (ميكروفون، سماعات، طابعة، أوراق للطباعة).

– وضع القواعد الحازمة لمدة وطريقة متابعة الدروس عبر التعلم الإلكتروني: يفضل أن تتم عملية وضع القواعد هنا بمشاركة الأبناء، وإتاحة الفرصة لسماع وجهات نظرهم على أن تنتهي الجلسة المخصصة لمناقشة القواعد الخاصة بمتابعة الدروس بعدد من القواعد المتفق عليها، مثل:

- عدد ساعات متابعة الدروس كل يوم أو كل أسبوع.
- الوسائل التي سوف يتم استخدامها في متابعة الدروس (الكمبيوتر – الهاتف).
- وسائل متابعة الأهل لما يتم تدارسه من قبل الأبناء (يومياً – أثناء أو بعد الدروس – عن طريق المتابعة عن بعد أم عن طريق الأسئلة والاختبار)؛ هذه الوسيلة بالذات تعتمد على سن وطبيعة الأبناء.
- المحفزات بعد إتمام وحدة كاملة أو بعد النجاح في الاختبارات.

ولكن يجب الانتباه إلى أن من أهم الأمور في الأيام الأولى من هذه التجربة هو إدراك صعوبة هذا التحول، وأننا لن نرى تحولاً فعالاً بين ليلة وضحاها، وبالتالي فأي خطوة بسيطة من قبل الأهل لمساعدة أبنائهم وتهيئتهم لهذا التحول، وأي استجابة ولو على مضض من قبل الأبناء لمتابعة دروسهم في المنزل هو مكسب لا يستهان به، في ظل تلك الظروف الاستثنائية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حليمة، عزيزة سهيل (2013). دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

أحمد، أحمدابراهيم (2002). إدارة الأزمات التعليمية: الأسباب والعلاج، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الأخرس، يوسف (2018). أثر تطبيق استراتيجية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات، مجلة دراسات العلوم التربية، مج45، ع4، ص ص 70- 80.

باحمد، جويدة، وطوطاوي، مبدوعه زوليخة (2018). قلق المستقبل لدى تلاميذ التعليم عن بعد المتمدرسين، بمركزي تيزي وزو وبجاية، جامعة الجزائر (2) الجزائر - جامعة تيزي وزو الجزائر.

حسين، سهام عبدالله (2013). دور مديري المدارس الثانوية في مواجهة الأزمات التي تتعرض لها مدارسهم في ضوء مهامهم الإدارية، مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، (60)، ص ص1-35.

حورية، علي حسين، والقرشي، عفاف خضر (2017). إدارة الخدمات الأكاديمية للتعليم عن بعد في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج2، ع1، ص ص 207- 252

درباس، أحمد سيد (2012). مدى تمكن مديري المدارس من مهارة إدارة الأزمات في مدينة جدة: دراسة مسحية، مجلة العلوم والثقافة، 12(2)، 39-40، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الرابغي، منيرة محمد (2019). استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر(MOOCS) في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة، إدارة الإشراف التربوي، الادارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، وزارة التعليم، السعودية.

الرشيدي، عايشة مزيد (2019). درجة توظيف التعلم الإلكتروني جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- وزارة التعليم.

الزبون، خالد عودة محمد (2020). فاعلية التعلم عن بعد مقارنتاً بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن، المجلة العربية للتربية النوعية، مج 4، ع13، ص ص 201- 220.

السعدية، حمدة بنت حمد بن هلال (2012). مدى امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الباطنية شمال عمان، الجلة التربوية، 26(102)،200-254، جامعة الكويت، الكويت.

الشرهان، صلاح (2014). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

طوني، بيتس (2010). التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد. ترجمة وليد شحادة، ط2، مكتبة العبيكان، السعودية.

العزام، ميسم فوزي (2017). ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعليم عن بعد، المجلة التربوية، مصر، ع47 يناير.

عميرة، جويدة، وطرشون، عثمان، وعليان، علي (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني – دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ع6، ص ص 285- 298.

اللامي، غسان قاسم، والعيساوي، خالد عبدالله (2019). إدارة الأزمات الأسس والتطبيقات، الطبعة الأولى الأردن: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

مازن، حسام الدين محمد (2014). تكنولوجيا التربية مداخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية، كفر الشيخ، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

المحمادي، غدير علي (2018). تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني EMES في برنامج التعليم عن بع بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالب قسم التربية وعلم النفس بجامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع 39، ص ص 177- 196.

محمد، عبد العزيز جابر (2015). الخدمات المكتبية للدارسين عن بعد: تجربة مكتبة جامعة السودان المفتوحة أمانة المكتبات، جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم، السودان.

محمود، محمد جابر (2020). التعليم عن بعد في حل اشكاليات وباء كورونا المستجد. المجلة التربوية، ع 47، يناير.

معتوق، محمد محمود (2015). استكشاف امكانيات وفرص التعليم عن بعد في العمارة (دروس مستفادة من التجارب العالمية)، كلية الهندسة، جامعة المنيا، مصر.

ناجي، أحمد ناجي علي، ويوسف، يوسف مشتاق لطيف(2019). تصميم موقع الكتروني تعليمي تفاعلي لطلبة المرحلة الإعدادية في العراق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adeyemi, T. (2017). Causes, Consequences and Control of Students' Crises in Public and Private Universities in Nigeria. Retrieved March 22, 2017, from: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10,1.1,520.6525 &rep=rep1&type=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), 1-9.

Burgess, S., & Sievertsen, H. H.(2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education, https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education.

Casalino, N., Żuchowski, I., Labrinos, N., Munoz Nieto, Á. L., & Martín-Jiménez, J. A. (2020). Digital Strategies and Organizational Performances of SMEs in the Age of Coronavirus: Balancing Digital Transformation with An Effective Business Resilience. Law and Economics Yearly Review Journal-LEYR, Queen Mary University, London, UK, 8(part 2), 347-380.

Jacobsen, M. (2010). Leadership Strategies Dealing with Crisis as Identified by Administrators un Higher Education. (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas A & M University. Texas.

Klimova, B. F. (2015). Teaching and learning enhanced by information and communication technologies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 898-902.

Mokhtar, A., & Boukhtaoua, F. (2015). The Reality of Crisis Management in the Libyan Higher Education Institutions À field study on faculty members at the University of Omar Mukhtar branch Darnah. Journal Remah for Research and Studies, (16), pp. 29-57.

Mukll, M. (2016). The Role of Communication in Crisis Management in Institutions of Higher Learning in Kenya: A Case Study of the University of Nairobi. Retrieved May 3, 2018, from: http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/99436/Mukii The%20Role%20Of%20Communication%20In%20Crisis%20Mana gement%20In%20Institutions%20Of%20Higher%20Learning%20In %20Kenya%20A%20Case%20Study%20Of%20The%20University %200f%20Nairobi.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Parthasarathy, A. (2020). Coronavirus Challenge-Propelling a New Paradigm of Work from Home. Philips, S. Coping with Covid-19: Distance Learning and the Digital Divide.

Rani Molla (2020). Microsoft, Google, and Zoom are trying to keep up with demand for their now free work-from-home software. Vox, available at: www. vox. com/recode/2020/3/11/21173449/microsoft-google-zoom-slack-increased-demand-free-work-from-home-software.

Sułkowski, Ł. (2020). Covid-19 Pandemic; Recession, Virtual Revolution Leading to De-globalization?. Journal of Intercultural Management, 12(1), 1-11.

Ting, D. S. W., Carin, L., Dzau, V., & Wong, T. Y. (2020). Digital technology and COVID-19. Nature Medicine, 1-3.

UNESCO (2020) UNESCO report, Covid- 19 Educational Disruption and Response.

Van de Vord, R. (2010). Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. The Internet and Higher Education, 13(3), 170-175.

Visande, J. C. (2014). Developing critical thinking skills among education students through formative education. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 5(4), 1783-1789.

التعليم الرقمي وعلاقته بتعزيز تعلّم مهارات الإنتاج اللغوي

الدكتور/ محمد بن علي بن أحمد زيادي

وزارة التعليم ـ إدارة التعليم بمحايل عسير

mz111mz@hotmail.com

أولًا- مدخل الدراسة:

المقدمة:

تنفرد اللغة العربية بخصائص تميزها عن غيرها من سائر اللغات، الأمر الذي ألقى بظلاله على الاتجاه الحديث في تعلّم وتعليم هذه اللغة، حيث أصبح الإنتاج اللغوي الجيد هو المؤشر الحقيقي لصحة وسلامة اللغة واكتساب مهاراتها، ومن هذا المنطلق عدّ يونس (2000) الإنتاج اللغوي أنه الغاية من دراسة اللغة العربية، كما أنه أهم قنوات الاتصال الإنساني، وله الدور الأكبر في تيسير عملية التفكير والتعبير.

وبما أننا في عالم قد سيطرت فيه تقنيات وثورة الاتصالات على كافة القطاعات والمجالات، فقد أصبح لزامًا على المؤسسات التعليمية مسايرة هذه الثورة وهذا التغيير، ولذا أضحى تعليم اللغة واكتساب مهاراتها الإنتاجية مدرجًا ضمن تطبيقات وبرمجيات تتيح للمتعلم التحصيل العلمي بأيسر السبل وأقل الجهود، كما تزيد من قابليته في اكتساب المعلومات والمعارف من خلال منظومة تعليمية متكاملة تعرف بالتعليم الرقمي.

ويمثل التعليم الرقمي للعملية التعليمية قيمة لا مثيل لها؛ كونه يمثل جانبين أحدهما: معرفي ويكمن في إتقان مهارات اللغة والحساب ومهارات البحث، والآخر: تربوي ويكمن في تغيير السلوك واكتساب مهارات الحياة، وتنمية الحافز للتعلم، فهو في مجمله عملية حقيقية تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام المتعلمين، وتؤكد على أحقيتهم في نيل فرص تعليمية غير مقيدة وصولًا إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة (العزام، 2017).

وبما أن العالم يتجه نحو التغير الرقمي لتلبية الاحتياجات واكتساب المرونة في مختلف الظروف والأوضاع؛ فقد استوجب الامر من المنظومة التعليمية مواجهة هذه التحديات، وذلك في إطار السعي الحثيث نحو تحقيق أعلى مستوى ممكن من الكفاءة التعليمية في ظل التطلعات الكبيرة من المتعلمين والمعلمين نحو خلق فرص التعلم الرقمية الجيدة، والتي تتطلب معلمًا عصريًا ورقميًا قادرًا على استخدام التقنيات وتوظيفها، ومتعلمًا يمتلك ـ في أقل الأحوال- مهارات الحد الأدنى في التعامل مع هذه التقنيات والتكنولوجيا الرقمية (علي، 2011).

وتأسيسًا على ما سبق، وعلى الرغم من شيوع توظيف تقنيات تكنولوجيا التعليم الرقمية، إلا أننا مازلنا بحاجة إلى تدعيم ميدان تعليم اللغة العربية وفق هذا النوع من التعليم، لاسيما وأنها لغة جديرة بهذا الدعم وهذا التوظيف؛ لتنمية مهاراتها الأساسية، وبخاصة مهارات الإنتاج اللغوي، مسايرين بذلك الحداثة، والتغيير، والتطوير النوعي والكيفي للعملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مهارات الإنتاج اللغوي المتمثلة في : الإنتاج اللغوي الشفهي والكتابي ضرورة حيوية وعنصر مهم من عناصر التفوق والنجاح الدراسي والحياتي، وعلى الرغم من هذه الأهمية لهذه المهارات إلا أن واقع تعليميها يتجلى في صورة ضعف يعانيه الطلاب، وينعكس على قدراتهم المحدودة في إنتاج لغة سليمة منطوقة أو مكتوبة، وهذا ما أكدته الدراسات، كدراسة (درويش، 2013)، و(الفهيد،2014)، و(العذيقي،2016)، كما أنها قد اشتركت جميعها في حثها ودعوتها في ثنايا توصياتها إلى ضرورة استخدام الأساليب والطرق التعليمية التي تعمل على توصيل المعرفة بأيسر السبل وأقل الجهود.

وحيث إن التعليم الرقمي كما يراه (Gaballo, 2019) يشكل أهم الأدوات والاستراتيجيات المعاصرة؛ فقد استلزم الامر أن نساير تحولًا رقميًا يتجه نحو رقمنة مناهج التعليم، من خلال توظيف إمكانات التكنولوجيا والاتصال لدعم العملية التعليمية، ويأتي هذا التحول مواكبة للتقدم المعرفي المتسارع، ومواجهة -أيضًا- للتحديات والأزمات التي تمر بها الشعوب، الأمر الذي يستدعي ويقتضي توفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة، يتم فيها تطويع التقنيات في إنتاج برمجيات وتطبيقات رقمية تسهم في تحسين العملية التعليمية، ورفع المستوى اللغوي الإنتاجي لدى الطلاب. وفي ضوء ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة التعليم الرقمي بتعزيز تعلم مهارات الإنتاج اللغوي؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

تساؤلات الدراسة :

1. ما درجة الوعي بتقنيات التعليم الرقمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟
2. ما مدى إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي؟
3. ما تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

1. الوقوف على درجة وعي معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بتقنيات التعليم الرقمي.
2. توضيح إسهام التعليم الرقمي في تعلّم مهارات الإنتاج اللغوي.
3. إلقاء الضوء على تحديات توظيف التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في المساعدة في توفير المعلومات من خلال النتائج المتحصل عليها حول جدوى تطبيق التعليم الرقمي لإحداث تعلّم مجوّد وفعّال، وإمكانية تعزيز هذا النوع من التعليم – بما يوفره من برامج وتطبيقات رقمية – في تعلّم مهارات الإنتاج اللغوي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تناول التعليم الرقمي في إطار علاقته بتعزيز تعلُم مهارات الإنتاج اللغوي.

الحدود الزمانية: شملت الفترة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1441هـ

الحدود المكانية: إدارة التعليم بمحافظة محايل عسير- مكتب التعليم بالبرك.

الحدود البشرية: جميع معلمي اللغة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة التابعين لمكتب التعليم بالبرك- إدارة التعليم بمحافظة محايل عسير.مصطلحات الدراسة:

التعليم الرقمي:

يقصد بالتعليم الرقمي إجرائيًا أنه: تقديم محتوى مقرر اللغة العربية في المرحلة المتوسطة عبر بيئة تفاعلية غنية بالوسائط المتعددة والتطبيقات التكنولوجية المعتمدة على وسائل الاتصال والانترنت، والتي تسمح للمتعلم بالتفاعل النشط في هذه البيئة؛ بهدف دعم وتعزيز تعلمه لمهارات الإنتاج اللغوي.

مهارات الإنتاج اللغوي:

ويقصد بها إجرائيًا أنها: الأداء اللغوي تحدثًا وكتابةً لطلاب المرحلة المتوسطة المرتبط بمهارات تم التوصل إلى المناسب منها واعتماده.

ثانيًا- الإطار النظري والدراسات السابقة:

-الإطار النظري:

مفهوم مهارات الإنتاج اللغوي:

تعرف ثناء حسن (2003) مهارات الإنتاج اللغوي أنها: المهارات التي تتكون لدى كل فرد من أفراد المجتمع، وتمكنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره وخبراته حديثًا وكتابة بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، وتتسم بالدقة والجودة.

ويقصد بمهارات الإنتاج اللغوي عند علي (2013) أنها: الأداء اللغوي صوتيًا كان أم كتابيًا وفق الأصول والقواعد المتفق عليها مع مراعاة نوع المستقبل، ومستواه العقلي واللغوي، وحاجاته واهتماماته وميوله.

مهارات الإنتاج اللغوي:

يحتل ركنا الإنتاج اللغوي (التحدث والكتابة) منزلة رفيعة في حياة الفرد والمجتمع، ويعد تعليمهما واكتساب مهارتهما أحد أهم الأغراض والغايات من تعليم اللغة العربية في المجتمعات العربية، والتي تحرص – وبلا شك – أن تقوم بتطوير تعليم وتعلّم لغتها تطويرًا يجمع بين الأصالة والمعاصرة؛ لإكساب مهاراتها للطلاب في المراحل المختلفة، ويأتي على رأس هذه المهارات مهارات الإنتاج اللغوي .

وقد اختلفت الأدبيات في تصنيف مهارات الإنتاج اللغوي؛ وفقًا لطبيعة المهارة والغرض منها، وقد أمكن تحديد مهارات الإنتاج اللغوي في هذه الدراسة فيما يلي:

أولًا- مهارات التحدث المناسبة للمتعلم وتتمثل في: يختار الأفكار المناسبة للتحدث، يقدم حلولًا جديدة للقضايا موضوع التحدث، يصف الأحداث بلغة سليمة، يلزم اللغة العربية الفصحى في حديثه، يستخدم الأساليب اللغوية في أثناء التحدث، يستخدم أدوات الربط بين الجمل استخدامًا سليمًا، ينوع في طبقات الصوت بما يناسب المعنى، ينطق الكلمات نطقًا سليمًا.

ثانيًا- مهارات الكتابة المناسبة للمتعلم وتتمثل في: يراعي ترابط الأفكار وتسلسها في أثناء الكتابة، يضمن موضوع الكتابة أفكارًا أساسية وثانوية، يحسن الانتقال من المقدمة إلى العرض ثم إلى الخاتمة، يلزم اللغة العربية الفصحى في أثناء الكتابة، يوظف الأساليب اللغوية في أثناء الكتابة، يطبق القواعد النحوية وفق ما تعلمه في أثناء الكتابة، يستخدم علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.

مفهوم التعليم الرقمي:

يعرفه Allen (2003) أنه: استعمال هادف ومنظم للنظم الالكترونية أو الحاسوب في دعم عملية التعلم.

ويقصد بالتعليم الرقمي تقديم محتوى تعليمي الكتروني عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وكذلك إمكانية هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلًا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضًا من خلال تلك الوسائط (زيتون، 2005).

مكونات التعليم الرقمي:

تتمثل مكونات التعليم الرقمي في العناصر التي ينبغي أن تتكامل أدوارها مع بعضها البعض بشكل منسجم؛ ليتحقق من خلال هذا التكامل الأهداف المرجوة من هذا التعليم، والتي يمكن إيجازها في المكونات الآتية:

- المكون التعليمي (الطلاب – الأساتذة – المواد التعليمية – الإداريون – الماليون – المكتبة – المعامل – مراكز الأبحاث – الاختبارات)
- المكون التكنولوجي ويضم (مواقع ومنصات الإنترنت – الحواسيب الشخصية – الشبكة – المكون التعليمي الرقمي) المكون الإداري ويتشكل من (أهداف التعليم الرقمي – فلسفة التعليم الرقمي – خطط وموازنات وبرامج التعليم الرقمي – الجداول الزمنية للتعليم الرقمي – استراتيجيات والأهداف الطويلة والقصيرة الأجل – أساليب الرقابة

أهداف التعليم الرقمي:

مما لاشك فيه أن التعليم الرقمي قد أحدث قفزة نوعية وإيجابية للوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة وكفاءة عالية؛ كونه يراعي نماذج التعلم المختلفة التي تختلف وفقا للفروق بين المتعلمين، كقدرة الطلاب على التعلم من خلال الاستماع، أو الممارسة، أو حتى الكتابة (Auer & Tsiatsos, 2019). وينبثق ذلك من الأهداف التي يسعى إليها ويعمل على تحقيقها، والتي قد يتخلص بعضها في الآتي:

1. يحقق أعلى قدر من التفاعل بين المتعلم والمضمون العلمي للمادة التعليمية.
2. يعيد تقديم المادة العلمية بأسلوب شيق وجذاب.
3. يحقق خاصية التفاعل الزمني بين المتعلم والمعلم من خلال توظيف تكنولوجيا الاتصال.
4. يخلق بيئة تعليمة تتغلب على عوائق الزمان والمكان للمتعلم.
5. ينمي الدافعية الذاتية للتعلم.
6. يتغلب على مشكلة نقص الكوادر التعليمية المطلوبة ونقص المؤسسات التعليمة .
7. يعرض المادة التعليمية الواحدة بأكثر من وسيلة عرض مسموعة، أو بصرية أو مكتوبة، فتسمح للمتعلم بممارسة أنماط التعلم المفضلة لديه.
8. يسمح بتعليم قاعدة عريضة من المتعلمين بكفاءة عالية.
9. ينشر التعليم رفيع المستوى بين أفراد المجتمع.
10. يسهل عملية الوصول إلى المعلومات بأقل وقت وجهد (دحماني، 2019).

أنماط التعليم الرقمي:

لقد أدى ارتفاع نسبة اهتمام الأفراد والمجتمعات بالتقنيات الحديثة والتكنولوجيا الرقمية إلى ضرورة اعتماد أساليب وأنماط للتعليم الرقمي تتجاوز حدود الزمان والمكان، فظهر - إلى الساحة – نمطان للتعليم الرقمي وهما:

- التعليم الرقمي المباشر: ويشمل الأساليب والتقنيات التي تعتمد على الإنترنت بقصد إيصال المادة العلمية في الوقت الفعلي أثناء التنفيذ الفعلي للعملية التعليمية أو التدريبية.
- التعليم الرقمي غير المباشر: ويقصد به التعليم بتوظيف دورات تدريبية، وحصص منتظمة تضم مادة علمية؛ لمراعاة أسباب متعددة لا تسمح بالحضور الفعلي للمتعلم (وهيبة، 2019).

التعليم الرقمي وتعلم مهارات الإنتاج اللغوي:

قادت التقنية الرقمية العالم إلى تطورات في شتى المجالات، ويأتي مجال التعليم على رأس تلك المجالات؛ حيث أسهمت فيه التقنية بشكل فاعل ومؤثر من خلال التطبيقات والشبكات، والبرامج والوسائط المتعددة، والتي تقوم بنقل المادة العلمية بما يتناسب مع ظروف المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم المعرفية، وتراعي الفروق الفردية لديهم.

وقد حظيت اللغة العربية بقدر كبير من التوظيف للتقنيات الرقمية تعلمًا وتعليمًا، انعكس ذلك على أداء المتعلمين، وعلى اكتسابهم للمهارات اللغوية الإنتاجية، ويأتي هذا التوظيف لتعلم مهارات الإنتاج اللغوي متمثلًا في العديد من أنماط التعلم الرقمية، والوسائط المتعددة، والبرامج والتطبيقات التكنولوجية الرقمية مثل: إدارة العروض التعليمية، وتطبيقات الشبكات الاجتماعية، وبرامج الكتابة اليدوية في الهواتف المحمولة والأجهزة الذكية، وتطبيق بودكاست اربيك (The Arabic Podcast)، وخدمات الوسائط المتعددة، التي تسمح باستقبال المحادثات والرسائل الصوتية، وملفات الفيديو،

إضافة إلى الفصول الافتراضية، التي تجمع كلا من المعلم والمتعلم، وتعطي الفرصة الكاملة للمعلم للقيام بالمهام التدريسية، إضافة الى تفعيل أدوات تقويم متنوعة، وتقديم التغذية الراجعة.

ويأتي هذا التوظيف مستخدمًا بعض الصور والأشكال التكنولوجية الرقمية - التي تساهم في دعم عجلة تقدم العملية التعليمية عمومًا، وجانب الإنتاج اللغوي على وجه الخصوص - ومنها ما يلي:-

- وسائل التقديم والمحاضرات الالكترونية.

- التعليم المبرمج الالكتروني.

- التعليم المدمج.

- الدراسات السابقة:

دراسة علان (2019) التي هدفت للتعرَف على فاعلية استخدام القصة الرقمية على تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي على عينة مكونة من (44) طالب وطالبة، من خلال تطبيق مقياس القراءة الجهرية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية توظيف القصة الرقمية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم قراءة اللغة العربية وتنمية مهارات القراءة الجهرية.

وجاءت دراسة الشمراني (2019) لتقف على أثر توظيف التعلم الرقمي على العملية التعليمية ومخرجاتها والكشف عن مدى تطبيق أنماط التعلم في العملية التعليمية، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الأداة المتمثلة

في الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (150) معلمة، وقد خلصت إلى جملة من النتائج كان أبرزها: وجود أثر للتعلم الرقمي في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

وفي جهد آخر، هدفت دراسة عبد المجيد، (2014) إلى الوقوف على أهم تطبيقات الحاسب في تنمية مهارات اللغة العربية من خلال رفع الثقافة الحاسوبية لخدمة اللغة العربية، ووضحت الدراسة أهم التطبيقات الحاسوبية التي يمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات اللغة العربية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصل إلى أن هناك نشاط خاص للتكنولوجيا الرقمية لخدمة اللغة العربية، وقد فتح ذلك المجال للمبرمجين العرب؛ لتطوير البرامج التي تتناسب وطبيعة اللغة العربية على غرار برامج اللغة الإنجليزية، وقد تمثلت نتائج الدراسة في ضرورة العمل على إقامة منظمات أكاديمية؛ لربط إنتاج الجامعات والمؤسسات العربية لتصميم برمجيات تعليمية متخصصة في فروع اللغة ومهاراتها الأربع، مع ربط تلك المنظمات بجامعة الدول العربية؛ لضمان توفير الموارد المالية والبشرية وتخصيص نسبة من ميزانية التعليم لحوسبة اللغة خليجيا وعربيا.

ومن خلال ما سبق عرضه من دراسات -على سبيل الذكر لا الحصر- تتضح فاعلية وأهمية التعليم الرقمي، ووجود توجه نحو أهمية خلق بيئة تعليمية رقمية؛ لتعزيز مهارات اكتساب اللغة في ظل فجوة رقمية لتطبيقات تعلم مهارات اللغة العربية.

ثالثا- الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة التابعين لإدارة التعليم بمحافظة محايل عسير- مكتب تعليم البرك للعام الدراسي 1441هـ.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (60) معلمًا للغة العربية بالمرحلة المتوسطة التابعين لمكتب تعليم البرك بمحافظة محايل عسير

أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ قام الباحث بتصميم استبانة موجهة إلى العاملين في المجال التعليمي من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، التابعين لمكتب تعليم البرك بمحافظة محايل عسير.

إجراءات الدراسة:

التزاماً بحدود الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، اتبع الباحث الخطوات التالية:

1. تم الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة حول متغيرات الدراسة، والتي أمكن من خلالها الخلوص بإطار نظري؛ ليتم من خلاله من إلقاء الضوء على هذه المتغيرات والتعرف إلى ماهيتها.
2. تم إعداد قائمة بمهارات الإنتاج اللغوي، وعرضها على المحكمين والمتخصصين في مجالي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم؛ للوقوف على مدى انتماء وأهمية ومناسبة هذه المهارات لطلاب المرحلة المتوسطة، وقد خلصت الدراسة إلى قائمة محكمة بهذه المهارات.
3. إعداد أداة الدراسة التحليلية وتجهيزها وهي الاستبانة.
4. تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين للوقوف على صلاحيتها ومناسبتها لتساؤلات الدراسة، ومن ثم القيام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل العبارات في ضوء اقتراحاتهم وآرائهم.
5. تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة استطلاعية من معلمي اللغة العربية غير عينة الدراسة؛ للوقوف على صدق وثبات الأداة.
6. اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
7. توزيع الاستبانة الكترونيًا على عينة الدراسة، من خلال إرسال الرابط الخاص بالاستبيان.
8. رصد النتائج وتقديم التوصيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل:

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها؛ تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية، حيث شملت التكرارات والنسب المئوية وذلك لتوصيف عينة الدراسة تبعا لخصائصها أو متغيراتها الشخصية، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لتقدير استجابات أفراد العينة نحو عبارات الاستبيان والدرجة الكلية لأبعاده، بالإضافة إلى ذلك تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أبعاد الاستبيان تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والتخصص. كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أداة الاستبيان.

رابعًا- نتائج التحليل الإحصائي للبيانات:

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من الثبات الكلي لأداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ،وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول1: ثبات أداة الدراسة

	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الثبات الكلي لأداة الدراسة	20	0.960

يتضح من النتائج بالجدول رقم (1) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.960) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على جودة أداة الدراسة، ويطمئن الباحث إلى الاعتماد عليها.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من مؤشرات الصدق للاستبانة عن طريق حساب درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (2) :

جدول2: معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
1	0.723**	6	0.895**	11	0.890**	16	0.836**
2	0.979**	7	0.838**	12	0.979**	17	0.464**
3	0.645**	8	0.826**	13	0.953 **	18	0.914**
4	0.979**	9	0.754**	14	0.986**	19	0.776**
5	0.902**	10	0.471**	15	0.547**	20	0.952 **

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى المعنوية (0.01).

يتضح من النتائج بالجدول رقم (2) أن جميع فقرات الاستبانة ترتبط على نحو دال إحصائياً مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يعني أن كل فقرة من فقرات الاستبانة تحقق أهداف القياس المرجوة من كل بعد من الأبعاد، وبالتالي فإن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاعتمادية.

توصيف أفراد العينة وفقا للمتغيرات الشخصية:

تم توصيف أفراد العينة المشاركين في الدراسة الحالية وفقا للمتغيرات الشخصية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والتخصص) كما هو مبين بالجدول رقم (3) :

جدول 3: توصيف أفراد العينة وفقا للمتغيرات الشخصية

المتغيرات الشخصية	العدد	النسبة المئوية %
1-المؤهل العلمي:		
أقل من بكالوريوس	7	11.7
بكالوريوس	47	78.3
ماجستير فأعلى	6	10.0
2-التخصص		
تربوي	54	90.0
غير تربوي	6	10.0
3-سنوات الخدمة		
أقل من 10 سنوات	53	88.3

من 10-لاقل من 20	5	8.4
20 سنة فأكثر	2	3.3

بينت النتائج بالجدول رقم (3) توصيف عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الشخصية، حيث أظهرت أن غالبية أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ويشكلون نسبة 78.3%، بينما 11.7% مؤهلهم العلمي أقل من البكالوريوس، في حين أن حملة الماجستير فأعلى يشكلون نسبة 10.0%. وبالتالي فإن غالبية أفراد العينة مؤهلهم التعليمي جامعي، مما يعزز من فرص وعيهم بالتعليم الرقمي .

كما بينت النتائج أن غالبية أفراد العينة تخصصهم تربوي، حيث بلغت نسبتهم 90%، بينما هناك 10% فقط تخصصهم غير تربوي. أما ما يتعلق بتوصيف عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة، فإن غالبية أفراد العينة وبنسبة 88.3% سنوات خدمتهم أقل من 10 سنوات، في حين أن 8.4% تراوحت سنوات خدمتهم ما بين (10- لأقل من 20) سنة، بينما 3.3% فقط منهم سنوات خدمتهم 20 سنة فأكثر. وبالتالي فإن وجود نسبة عالية من المعلمين سنوات خدمتهم أقل من 10 سنوات يدل على أن غالبية المعلمين يدركون فوائد التعليم الرقمي، بل أن الغالبية لديهم خبرات كافية عن التقنية الإلكترونية.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

تناول الباحث الإجابة عن أسئلة الدراسة كما سيرد فيما يلي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: والذي كان نصه: ما درجة الوعي بتقنيات التعليم الرقمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (4) :

جدول 4: استجابات افراد العينة حول درجة الوعي بتقنيات التعليم الرقمي

رقم الفقرة			خيارات الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	يتمتع التعليم الرقمي بإمكانات وأساليب لا يوفرها أي تعليم آخر	ت	35	22	2	1	0	4.52	0.65	1
		ن%	58.3	36.7	3.3	1.7	0.0			
2	يتميز التعليم الرقمي بالمرونة التي يحتاجها متعلم اللغة العربية	ت	3	43	10	4	0	3.75	0.65	5
		ن%	5.0	71.7	16.7	6.7	0.0			
3	يدعم التعليم الرقمي عمليات تحديث وتطوير	ت	3	46	8	3	0	3.82	0.60	3

	العمليـــة التعليميـــة باستمرار من خلال ابتكار التطبيقات المستمر	ن%	5.0	76.7	13.3	5.0	0.0			
4	يدعـــم التعليم الرقمـــي إيجابيات المشـــاركة في العملية التعليمية وبالتالي رفع مستويات المعرفـــة والمهارة	ت	3	43	10	4	0	3.75	0.65	4
		ن%	5.0	71.7	16.7	6.7	0.0			
5	يوفـــر التعليم الـرقمـــي خيـــارات تعليميـــة تشمل استراتيجيـــات ومصـــادر وسائل وأدوات لا يوفرها أي تعليم آخر	ت	7	40	9	4	0	3.83	0.72	2
		ن%	11.7	66.7	15.0	6.7	0.0			
	المتوسط الحسابي المرجح العام							3.93	**0.42**	

أظهرت النتائج بالجدول رقم (4) أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام لاستجابات أفراد العينة بلغت (3.93) وانحراف معياري قدره (0.42). وبالتالي نستنتج من ذلك أن هناك درجة عالية من الوعي لأفراد العينة من معلمي المرحلة المتوسطة حول تقنيات التعليم الرقمي.

وقد بينت النتائج بالجدول رقم (4) أن العبارة رقم (1) والتي نصت على " يتمتع التعليم الرقمي بإمكانات وأساليب لا يوفرها أي تعليم آخر" قد جاءت في المرتبة الأولي من الفقرات المفسرة لدرجة الوعي بتقنيات التعليم الرقمي، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (4.52) وانحراف معياري (0.65). وبالتالي نستنتج من ذلك أن غالبية أفراد العينة يوافقون بشدة أن التعليم الرقمي يتمتع بإمكانيات وأساليب لا يوفرها أي تعليم آخر. وجاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم (5) والتي نصت على "يوفر التعليم الرقمي خيارات تعليمية تشمل استراتيجيات ومصادر وسائل وأدوات لا يوفرها أي تعليم آخر" ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.83) وانحراف معياري (0.72). وهذا يدل على أن غالبية أفراد العينة يرون أن التعليم الرقمي يوفر خيارات تعليمية تشمل استراتيجيات ومصادر وسائل وأدوات لا يوفرها التعليم التقليدي.

وفي ذات السياق، فقد أظهرت النتائج أن من بين ما يميز التعليم الرقمي يتمثل في العبارة رقم (3) والتي نصت على "يدعم التعليم الرقمي عمليات تحديث وتطوير العملية التعليمية باستمرار من خلال ابتكار التطبيقات المستمر" ويعزز قيمة المتوسط الحسابي (3.82) وانحراف معياري قدره (0.60). كما يتضح من النتائج أن 76.7% تفسر أن هناك وعي بدرجة كبيرة لدى أفراد العينة يجعلهم يدركون أن التعليم الرقمي يدعم عمليات تحديث وتطوير العملية التعليمية باستمرار من خلال ابتكار التطبيقات المستمر.

كما بينت النتائج بالجدول رقم (4) أن من بين المؤشرات التي تدعم وجود درجة عالية من الوعي بأهمية التعليم الرقمي أن غالبية المعلمين المشاركين في الدراسة يوافقون على أن التعليم الرقمي يدعم إيجابيات المشاركة في العملية

التعليمية، وبالتالي رفع مستوى المعرفة والمهارة، إضافة إلى تميزه بالمرونة التي يحتاجها متعلم اللغة العربية ويشير إلى ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.75) وانحراف معياري قدره (0.65).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني : والذي كان نصه: ما مدى إسهام التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال يتناول الباحث في الجدولين (5) و(6) استجابات أفراد العينة حول مدى إسهام التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي والكتابي، كما سيرد فيما يلي :

جدول5: استجابات افراد العينة حول مدى إسهام التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي (التحدث)

رقم الفقرة			خيارات الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	قيمة مربع كاي
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
6	يستخدم التعليم الرقمي وسائط متعددة تضمن زيادة القدرة على التصحيح اللغوي السليم وبالتالي رفع مستوى التحدث باللغة العربية الفصحى.	ت	3	39	15	3	0	3.70	0.65	2	57.6**
		ن%	5.0	65.0	25.0	5.0	0.0				
7	يدعم التعليم الرقمي تنمية الطلاقة اللغوية وصحة البيان واكتساب قدرات الخطابة.	ت	2	38	16	4	0	3.63	0.66	4	54.6**7
		ن%	3.3	63.3	26.7	6.7	0.0				
8	يساعد التعليم الرقمي على تنمية قدرات فكرية خاصة كانتقاء الألفاظ السليمة ووصف الأحداث بدقة.	ت	3	38	13	6	0	3.63	0.74	3	50.5**
		ن%	5.0	63.3	21.7	10.0	0.0				
9	تدعم تطبيقات التكنولوجيا القدرة اللغوية من خلال انتقاء أدوات الربط السليمة والانتقال بين الأساليب اللغوية بسلاسة.	ت	2	38	15	5	0	3.62	0.69	5	53.2**
		ن%	3.3	63.3	25.0	8.3	0.0				
10		ت	11	38	9	2	0	3.97	0.69	1	50.0**

	يدعم التعليم الرقمي قدرات استغـلال طبقات الصـوت والنبـرات الخاصـــة عنـد التعـبيـر عـن المـواقـف والأحداث.	ن%	18.3	63.3	15.0	3.3	0.0				
	المتوسط الحسابي المرجح العام							3.71	0.56		

**تدل على أن قيم اختبار مربع كاي دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.01).

أظهرت النتائج بالجدول رقم (5) أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام لاستجابات أفراد العينة حول إسهام التعليم الرقمي في تعليم مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي بلغت (3.71) وانحراف معياري قدره (0.56)، وبالتالي نستنتج أن التعليم الرقمي يسهم بشكل إيجابي في تعليم مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي. وهذا يدعم أهمية تبني واستخدام التعليم الرقمي لتمية مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي لدى المتعلمين.

كما بينت النتائج بالجدول رقم (5) أن من بين أهم إسهامات التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي هو أن التعليم الرقمي يدعم قدرات استغلال طبقات الصوت والنبرات الخاصة عند التعبير عن المواقف والأحداث، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (3.97) وانحراف معياري (0.69). كما أشارت النتائج أن أفراد العينة بنسبة 63.3% يدعمون ذلك.

وفي ذات السياق، فقد أظهرت النتائج بالجدول رقم (5) أن إسهام التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي يبرزه -أيضًا-استخدام التعليم الرقمي وسائط متعددة تضمن زيادة القدرة على التصحيح اللغوي السليم، وبالتالي رفع مستوى التحدث باللغة العربية الفصحى. ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (3.70) وانحراف معياري (0.65). كما بينت النتائج أن أفراد العينة بنسبة 65.0% يدعمون ذلك.

كما كشفت النتائج أن لدى التعليم الرقمي إسهام إيجابي من خلال دوره في تنمية قدرات فكرية خاصة كانتقاء الألفاظ السليمة ووصف الأحداث بدقة، إضافة إلى كونه عنصر داعم في تنمية الطلاقة اللغوية، وصحة البيان واكتساب قدرات الخطابة لدى المتعلمين. ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (3.63) وانحراف معياري (0،66).

وأظهرت النتائج بالجدول رقم (5) أن غالبية أفراد العينة يرون أن تطبيقات التكنولوجيا تدعم القدرة اللغوية من خلال انتقاء أدوات الربط السليمة والانتقال بين الأساليب اللغوية بسلاسة، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (3.62) وانحراف معياري قدره (0.69).

وأخيرًا اتضح من النتائج بالجدول رقم (5) أن جميع قيم اختبار مربع كاي جاءت على نحو دالٍ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعزز أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين التعليم الرقمي وتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي (التحدث) لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

جدول6: استجابات افراد العينة حول مدى إسهام التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي(الكتابة)

رقم الفقرة			خيارات الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	قيمة مربع كاي
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
11	تساعد تطبيقات التعليم الرقمي المستخدمة في تعليم قواعد اللغة العربية على الالتزام باللغة العربية الفصحى في الكتابة وبقاء أثر التعليم.	ت	3	39	15	3	0	3.70	0.65	5	57.6**
		ن%	5.0	65.0	25.0	5.0	0.0				
12	يشجع التعليم الرقمي على تنمية مهارة تنظيم الأفكار وتسلسلها وتنظيم مضمون الكتابة السليم من خلال التدريب والتغذية الراجعة.	ت	3	43	10	4	0	3.75	0.65	4	71.6**
		ن%	5.0	71.7	16.7	6.7	0.0				
13	يساعد التعليم الرقمي على ممارسة القواعد النحوية وبالتالي اكتسابها وتوظيفها كتابياً.	ت	3	44	10	3	0	3.78	0.61	2	78.9**
		ن%	5.0	73.3	16.7	5.0	0.0				
14	تساعد خاصية التدقيق والتصحيح في برامج التعليم الرقمي على اكتساب مهارة الكتابة الإملائية الصحيحة وتوظيف أدواتها	ت	3	43	11	3	0	3.77	0.62	3	72.5**
		ن%	5.0	71.7	18.3	5.0	0.0				
15	يشجع التعليم الرقمي على التعلم الذاتي والجماعي والذي برفع كفاءة مستوى تنظيم الأفكار وجودة المنتج الكتابي.	ت	15	35	8	2	0	4.05	0.72	1	41.2**0
		ن%	25.0	58.3	13.3	3.3					
المتوسط الحسابي المرجح العام								**3.81**	**0.58**		

**تدل على أن قيم اختبار مربع كاي دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.01).

أظهرت النتائج بالجدول رقم (6) أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام لاستجابات أفراد العينة بلغت (3.81) وانحراف معياري قدره (0.58)، ويتضح من ذلك أن التعليم الرقمي يسهم بشكل إيجابي في تعليم مهارة الإنتاج اللغوي الكتابي بدرجة كبيرة. وهذا يعزز أهمية تبني واستخدام التعليم الرقمي لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى المتعلمين.

وبينت النتائج بالجدول رقم (6) أن من بين أهم إسهامات التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي؛ هو إن التعليم الرقمي يشجع على التعلم الذاتي والجماعي والذي يرفع كفاءة مستوى تنظيم الأفكار وجودة المنتج الكتابي، ويأتي ذلك معززًا من قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغ (4.05) وانحراف معياري (0.72)، كما أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة بنسبة 58.3% يوافقون على ذلك.

وفي ذات المسار، فقد أظهرت النتائج بالجدول رقم (6) أن من بين أهم إسهامات التعليم الرقمي في تعليم مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي قد جاء متمثلًا في مساعدة هذا النوع من التعليم على ممارسة القواعد النحوية، وبالتالي اكتسابها وتوظيفها كتابياً، ويشير إلى ذلك قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (3.78) وانحراف معياري (0.61). كما بينت النتائج أن أفراد العينة بنسبة 73.3% يوافقون على ذلك.

ومن جانب آخر، فقد كشفت النتائج بالجدول رقم (6) أن العبارة رقم (14) والتي نصت على " تساعد خاصية التدقيق والتصحيح في برامج التعليم الرقمي على اكتساب مهارة الكتابة الإملائية الصحيحة وتوظيف أدوات، قد نالت المرتبة الثالثة من بين مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي التي يساهم التعليم الرقمي في تعزيز تعلمها، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.77) وانحراف معياري (0.62). كما بينت النتائج أن 71.7% من المعلمين المشاركين في الدراسة الحالية يوافقون أن خاصية التدقيق والتصحيح في برامج التعليم الرقمي تساعد على اكتساب وتعلم مهارة الكتابة الإملائية الصحيحة وتوظيف أدواتها لدى المتعلم.

كما أظهرت النتائج بالجدول رقم (6) أن العبارة رقم (12) والتي نصت على " يشجع التعليم الرقمي على تنمية مهارة تنظيم الأفكار وتسلسلها وتنظيم مضمون الكتابة السليم من خلال التدريب والتغذية الراجعة" قد جاءت في المرتبة الرابعة من بين العبارة المعبرة عن إسهام التعليم الرقمي في تنمية المهارات اللغوية الكتابية، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.75) وانحراف معياي (0.65). كما بينت النتائج أن 71.7% من أفراد العينة يؤكدون أن التعليم الرقمي يشجع على تنمية مهارة تنظيم الأفكار وتسلسلها وتنظيم مضمون الكتابة السليم من خلال التدريب والتغذية الراجعة.

وأخيًرا، خلصت النتائج بالجدول رقم (6) أن العبارة رقم (11) والتي نصت على " تساعد تطبيقات التعليم الرقمي المستخدمة في تعليم قواعد اللغة العربية على الالتزام باللغة العربية الفصحى في الكتابة وبقاء أثر التعليم، قد حازت على المرتبة الأخيرة التي تفسر مدى إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.70) وانحراف معياري قدره (0.65)، وبالتالي نستنتج من ذلك أن ما نسبته 65% من أفراد العينة يرون أن تطبيقات التعليم الرقمي المستخدمة في تعليم قواعد اللغة العربية تساعد على الالتزام باللغة العربية الفصحى في الكتابة وبقاء أثر التعليم.

وفي ذات السياق، يتضح من قيم معامل مربع كاي أن هناك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.01) تعزز من استخدام التعليم الرقمي في دعم تعلم مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تناول الباحث استجابات أفراد العينة المتعلقة بأبرز تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية، كما موضح بالجدول(7):

جدول 7: استجابات افراد العينة حول تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية

رقم الفقرة			خيارات الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	قيمة مربع كاي
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
16	يحتاج تطبيق أنظمة التعليم الرقمي إلى كفاءة خاصة من المتعلم والمعلم لتحقيق الناتج اللغوي السليم.	ت	3	39	15	3	0	3.70	0.65	2	48.93**
		ن%	5.0	65.0	25.0	5.0	0.0				
17	يحتاج تطبيق التعليم الرقمي إلى بنية تحتية جيدة وشبكة للإنترنت ذات كفاءة عالية.	ت	2	38	16	4	0	3.63	0.66	4	58.80**
		ن%	3.3	63.3	26.7	6.7	0.0				
18	يحتاج التعليم الرقمي إلى ميزانية خاصة لتطوير الأدوات والوسائل وبالتالي إمكانية تطبيقية.	ت	3	38	13	6	0	3.63	0.74	3	49.73**
		ن%	5.0	63.3	21.7	10.0	0.0				
19	يحتاج التعليم الرقمي إلى إنتاج استراتيجيات تدريسية تتناسب وتعليم اللغة العربية.	ت	2	38	15	5	0	3.62	0.69	5	48.93**
		ن%	3.3	63.3	25.0	8.3	0.0				
20	يحتاج التعليم الرقمي إلى انتشار للأجهزة الذكية وكيفية الاستخدام الأمثل للتطبيقات الرقمية بين المعلمين والمتعلمين.	ت	11	38	9	2	0	3.97	0.69	1	61.47**
		ن%	18.3	63.3	15.0	3.3	0.0				
	المتوسط الحسابي المرجح العام							**3.88**	**0.58**		

**تدل على أن قيم اختبار مربع كاي دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية (0.01).

أظهرت النتائج بالجدول رقم (7) أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام لاستجابات أفراد العينة حول تحديات تطبيق التعليم الرقمي في اللغة العربية بلغت (3.88) وانحراف معياري قدره (0.58)، وبالتالي أمكن القول: إن هناك تحديات عديدة تواجه تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية عينة الدراسة الحالية.

وقد اتضح من النتائج بالجدول رقم (7) أن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية؛ هو انتشار الأجهزة الذكية وكيفية الاستخدام الأمثل للتطبيقات الرقمية بين المعلمين والمتعلمين، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (3.97) وانحراف معياري (0.69)، كما أشارت النتائج أن غالبية أفراد العينة بنسبة 63.3% يوافقون على ذلك.

كما أظهرت النتائج بالجدول رقم (7) أن من بين أهم تحديات التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية يأتي متمثلًا في إن تطبيق أنظمة التعليم الرقمي يحتاج إلى كفاءة خاصة من المتعلم والمعلم؛ لتحقيق الناتج اللغوي السليم، ويشير إلى ذلك قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (3.70) وانحراف معياري (0.65). كما بينت النتائج أن غالبية أفراد العينة وبنسبة 65% يوافقون على ذلك.

وأكدت النتائج بالجدول رقم (7) أن العبارة رقم (18)، التي نصت على " يحتاج التعليم الرقمي إلى ميزانية خاصة لتطوير الأدوات والوسائل وبالتالي إمكانية تطبيقية" قد نالت المرتبة الثالثة من بين تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.63) وانحراف معياري قدره (0.74)، وهذا يدل على أن أفراد العينة بما يشكلونه من نسبة 63.3% يوافقون على أن تطبيق التعليم الرقمي يحتاج إلى ميزانية خاصة لتطوير الأدوات والوسائل، وبالتالي إمكانية تطبيقه.

كما بينت النتائج بالجدول رقم (7) أن العبارة رقم (17)، التي نصت على " يحتاج تطبيق التعليم الرقمي إلى بنية تحتية جيدة وشبكة للإنترنت ذات كفاءة عالية" قد حازت على المرتبة الرابعة قبل الأخيرة من بين تحديات تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.63) وانحراف معياري قدره (0.66)، حيث أبدى ما نسبته 63.3%) من أفراد العينة موافقتهم على ذلك.

وأخيرًا، كشفت النتائج بالجدول رقم (7) أن العبارة رقم (19)، التي نصت على " يحتاج التعليم الرقمي إلى إنتاج استراتيجيات تدريسية تتناسب وتعليم اللغة العربية" قد جاءت في المرتبة الأخيرة، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي (3.62) وانحراف معياري (0.69). ويأتي ذلك بموافقة ما نسبته 63.3% من أفراد العينة.

نتائج الفروق الإحصائية:

عمد الباحث في هذا الجزء إلى اختبار مدى وجود فروق بين آراء أفراد العينة من معلمي اللغة العربية باختلاف الخصائص أو المتغيرات الشخصية (التخصص، المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة) حول أبعاد التعليم الرقمي المتمثلة في: درجة الوعي بتطبيقات التعليم الرقمي، علاقة التعليم الرقمي بتعلم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي، وتحديات تطبيق التعليم الرقمي. ولاختبار هذه الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني لاختبار الفروق باختلاف التخصص، بينما تم استخدام اختبار تحليل التباين (كروسكال واليس) لاختبار دلالة الفروق باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وجاءت النتائج كما هو مبين بالجداول التالية:

جدول8: نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق حول أبعاد التعليم الرقمي باختلاف التخصص

أبعاد التعليم الرقمي	التخصص	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	اختبار ويلكسون	الدلالة الإحصائية
درجة الوعي بالتعليم الرقمي	تربوي	54	30.95	1671.5	137.50	158.50	0.53
	غير تربوي	6	26.42	158.50			
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي	تربوي	54	31.42	1696.5	112.50	133.50	0.20
	غير تربوي	6	22.25	133.5			
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الكتابي	تربوي	54	30.83	1665.0	144.00	165.50	0.63
	غير تربوي	6	27.50	165.0			
تحديات تطبيق التعليم الرقمي في اللغة العربية	تربوي	54	31.13	1681.0	128.00	149.00	0.37
	غير تربوي	6	24.83	149.0			

يتضح من النتائج بالجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي اللغة العربية المشاركين في الدراسة حول أبعاد التعليم الرقمي تعزى لاختلاف التخصص، وهذا يدل على أن تباين التخصص لا يعتبر عاملا مؤثر في وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الوعي بالتعليم الرقمي، وإسهاماته في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي، وتحديات تطبيقه في تدريس اللغة العربية.

جدول9: نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق حول أبعاد التعليم الرقمي باختلاف المؤهل العلمي

أبعاد التعليم الرقمي	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتبة	قيمة اختبار مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة الوعي بالتعليم الرقمي	أقل من بكالوريوس	7	26.21	2.04	2	0.36
	بكالوريوس	47	32.07			
	ماجستير فأعلى	6	23.17			
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي	أقل من بكالوريوس	7	25.07	2.556	2	0.28
	بكالوريوس	47	32.30			
	ماجستير فأعلى	6	22.750			
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الكتابي	أقل من بكالوريوس	7	28.43	3.275	2	0.19
	بكالوريوس	47	32.18			
	ماجستير فأعلى	6	19.75			
تحديات تطبيق التعليم الرقمي في اللغة العربية	أقل من بكالوريوس	7	25.36	4.379	2	0.11
	بكالوريوس	47	32.69			
	ماجستير فأعلى	6	19.33			

بينت النتائج بالجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي اللغة العربية المشاركين في الدراسة حول أبعاد التعليم الرقمي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وهذا يشير إلى أن اختلاف المؤهل العلمي لا يعتبر عاملا يساهم في وجود فروق معنوية في وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الوعي بالتعليم الرقمي، وإسهاماته في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي، وتحديات تطبيقه في تعليم اللغة العربية.

جدول10: نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق حول أبعاد التعليم الرقمي باختلاف سنوات الخبرة

أبعاد التعليم الرقمي	سنوات الخبرة	العدد	الرتبة متوسط	قيمة اختبار مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة الوعي بالتعليم الرقمي	أقل من 10	53	31.57	2.487	2	0.29
	10-لأقل من 20	5	25.60			
	20 سنة فأكثر	2	14.50			
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الشفوي	أقل من 10	53	31.49	2.073	2	0.36
	10-لأقل من 20	5	20.20			
	20 سنة فأكثر	2	30.00			
إسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارة الإنتاج اللغوي الكتابي	أقل من 10	53	31.99	3.892	2	0.14
	10-لأقل من 20	5	19.90			
	20 سنة فأكثر	2	17.50			
تحديات تطبيق التعليم الرقمي في اللغة العربية	أقل من 10	53	31.58	2.483	2	0.29
	10-لأقل من 20	5	25.10			
	20 سنة فأكثر	2	15.50			

يتضح من النتائج بالجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي اللغة العربية حول أبعاد التعليم الرقمي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، وهذا يبين أن اختلاف سنوات الخبرة لا يعتبر عاملا يساهم في وجود فروق معنوية في وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الوعي بالتعليم الرقمي، وإسهاماته في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي، وتحديات تطبيقه في تعليم اللغة العربية، وهذا يدل على أهمية التعليم الرقمي في دعم وتعزيز تعلم مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي لدى المتعلم في المرحلة المتوسطة.

ملخص النتائج:

في ضوء عرض نتائج التحليل الإحصائي، والإجابة عن أسئلة الدراسة، يمكن تلخيص النتائج في الآتي:

1- وجود علاقة إيجابية تعزز من أثر التعليم الرقمي على تعلم مهارات الإنتاج اللغوي (التحدث والكتابة) لدى المتعلم في المرحلة المتوسطة.
2- وجود بعض التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة حول درجة الوعي بالتعليم الرقمي، وإسهاماته في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي (التحدث والكتابة) تعزى لاختلاف التخصص، ودرجة المؤهل، وسنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

- الاهتمام بإجراء البحوث المرتبطة باستراتيجيات التدريس الحديثة والتي تراعي متطلبات تعليم اللغة العربية وإمكانية توظيف فاعلية التعليم الرقمي.

- عمل دورات تدريبية مستمرة لمعلمي اللغة العربية لتطوير قدراتهم في استخدام تقنيات التعليم الرقمي، والتي تساهم بفاعلية في توظيف تقنيات التعليم الرقمي لتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها.

- ورش عمل وندوات تحفز المبرمجين على إنتاج برمجيات تساعد في توظيف التعليم الرقمي في تعلم اللغة العربية خصيصا.

- ضرورة توفير الميزانية المناسبة التي تساعد في توفير الأجهزة والمعدات، والوسائل التي تعزز استخدام تقنيات التعليم الرقمي؛ وذلك من أجل الاستفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

خامسًا-المراجع:

عبد المجيد، عواطف حسن (2014). تطبيقات الحاسوب في تنمية مهارات اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، مج 15، ع3، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ص 179 – 193.

علي، أسامة عبد السلام (2011). التحول الرقمي للجامعات المصرية: المتطلبات والآليات، التربية، مج 14، ع33، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص 67 – 302.

أمحمد، بكار (2015). فقر المعجم اللغوي وآثاره في التمكن من اكتساب مهارات الفهم والانتاج، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، ع 32، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ص 106 – 129.

عبد الرحمن، فاطمة (2019). الدرس الصرفي بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي، المجلة العربية، مداد، ع5، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ص 57 – 66

علان، علا موسى (2019). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

حسن، ثناء عبد المنعم (2003). أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 86، ص 69 – 107.

البحيري، خالد (2011). التعليم الرقمي في الأقطار العربية، رسالة التربية، ع 32، ص 82 – 89.

دحماني، سمير (2019). دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية للمتعلم، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع8، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ص 25 – 38.

وهيبة، الجوزي خليفاتي (2019). التعليم الرقمي في ظل التحديات المعاصرة، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ع5، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ص109- 122.

عمر، كمال عوض (2010). تطوير نظام للتعليم الرقمي، دراسة حالة معامل كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات، رسالة ماجستير ـ كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.

يونس، فتحي علي (2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ط1، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

العزام، فريال ناجي (2017). درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

درويش، حسن السيد (2013). فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي في تنمية مهارات الكلام والتحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الفهيد، عبد الله سليمان (2014). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

العذيقي، ياسين محمد (2017). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، كلية التربية.

علي، كمال زعفر(2013). القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي، ط3، الدمام: مكتبة المتنبي.

زيتون، حسن حسين(2005). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، المملكة العربية السعودية: الدار الصوتية للتربية.

الشمراني، علية أحمد (2019). أثر توظيف التعليم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، المجلة العربية للعلوم التربوية والتقنية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع8، ص145-169.

Allen, M. W.(2003) Michael Allen,s guide to e- learing. Hobken, New Jersey: Johan Wiley& Sons, Incorporated.

Gaballo, Viviana (2019). Digital Language Learning and Teaching, innovation in learning, University of Macerata, Italy.

Auer, Michael E. & Tsiatsos, Thrasyvoulos (2019). The Challenges of the Digital Transformation in Education: Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2018) - Volume 1, Springer

التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد لطالبات التعليم العام بالمرحلة المتوسطة بمجمع الخن الجديد

الأستاذة / سعاد عبدالله أحمد الزنادي

ادارة التعليم بالأحساء

sosoabdullah5@hotmail.com

مقدمة:

يتأثر التعليم العام كغيره من المجالات الأخرى بالتكنولوجيا الحديثة المتمثلة بشكل رئيس في الحاسب، وبالإمكان أن يوظف هذا التأثير توظيفاً إيجابيا، لا يقتصر دورها على عرض المعلومة، بل يمتد إلى تنمية مهارات عقلية عليا لدى طلاب التعليم كالتنبؤ والتفسير والتحليل والتصميم وغيرها، وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أكدت الدور الذي تقوم به التكنولوجيا المتطورة في التربية التي تعتبر ثمرة التعليم الإلكتروني منها دراسة كامبوس (Campus, 2013)، دراسة جداع (2013).

التعليم الإلكتروني عامل أساس، بل أصبح راسخاً في المنظومة الحديثة للتعليم، وامتد تطبيق التعليم الإلكتروني ليشمل كافة مستويات التعليم والمقررات التعليمية، وقد جاء أن هذا النمط أسلوب جيد للتعلم عما هو سائد في الفصول التقليدية، وكذا يسد النقص القائم بها (معمر، 2015، ص ص: 9: 14).

وقد تعددت أشكال التعليم الإلكتروني التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المتنوعة التربوية والتعليمية في ظل العالم المتغير، حيث تضافرت متغيراته وبخاصة التطور الذي حدث في نظم الاتصالات والمعلومات وأثره في الميدان التربوي والتعليمي الذي كان من نتائجه ظهور التعليم الإلكتروني من بعد ونظمه المتعددة (Clarke, 2011, P. 11)

مع تغير أساليب التعليم والتعلم، أصبح دور المعلم يرتكز على مساعدة المتعلم باعتباره في قلب منظومة التعلم، إذ يقوم بالتعلم بنفسه اعتماداً على طرائق تدريس نشطة تمكنه من تجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، وتكوين اتجاهات ايجابية لديه (العبيدي، 2019، ص، 125).

تعد الاتجاهات أمراً ضرورياً في كل أمور الحياة، وهو مفهوم مركزي وأساسي في علم النفس المعرفي والتربوي، تحتل أهمية واضحة في علم النفس وذلك لوجود صلة بين الاتجاهات وسلوك الأفراد في مواقف حياتية متنوعة، وعليه فأن الاتجاهات تحتل مكانه أكاديمية بحتة بقدر ما تحتل أهمية تطبيقية (عبد الرحمن، 2013، ص ، 361).

يرى كلا من صيام (2016)، وأبو النيل (2019)، أن نجاح التعليم القائم على الإنترنت يعتمد على وجود اتجاهات ايجابية نحوه، وهناك حالة شرطية لها علاقة باستخدام تقنية الانترنت كوسيط تعليمي تكنولوجي، أي أنه في حالة إذا كانت هناك اتجاهات ايجابية للطلاب نحو التعلم من بعد، فأنهم قادرون على اكتساب المعارف والخبرات نحو التعلم المرتبط بالمهارات المعرفية.

ومن هنا بات من الجيد أن يكون هناك نظام تفاعلي للتعليم من بعد، يقدم للمتعلم وفقا للطلب ويعتمد على بيئة الكترونية رقمية متكاملة يربط بها بعض خصائص التعليم الذكي، تستهدف بناء مادة علمية وتوصيلها بواسطة الشبكات الالكترونية (عبد الحميد، 2015، ص 50).

مما سبق تتضح أهمية التعليم الإلكتروني من بعد، وتذليل الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء تعاملهم معه بأشكاله وأنواعه المختلفة، وإتقان بعض مهاراته، ومفاهيمه، وذلك لا يكون إلا من خلال ايجاد واستخدام أحدث الأساليب والاستراتيجيات، وهذا ما دعت اليه دراسة كل من شحاته (2013)، والمبيرك (2014)، وصالح (2015)،

والجمال (2019)، وأكسيل (2019)، وعبد القادر (2015)، لذا يسعى البحث الحالي الى تنمية اتجاهات طلاب تكنولوجيا التعليم نحو التعلم من بعد.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث تتلخص في عدم وجود اتجاهات ايجابية كافية لدى طلاب التعليم العام نحو التعلم من بعد وكذلك ندرة الامكانات التي تساعدهم على تكوين الاتجاهات الايجابية نحوه، لذا يسعى البحث الحالي إلى تنمية اتجاهات طلاب التعليم العام نحو التعلم من بعد من خلال بيئات ومواقع تعليمية وتدريبهم من خلالها على مهارات التعلم من بعد، ودراسة أثر اتجاهاتهم نحو التعلم من بعد.

– أسئلة البحث:

1-ما أثر التعليم الإلكتروني في تنمية اتجاهات طلاب التعليم العام نحو التعلم من بعد؟

– أهداف البحث:

1-تنمية القدرة على التعامل مع نظم التعليم الإلكتروني لدى طلاب التعليم العام.

2-تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم من بعد لدى طلاب التعليم العام.

3-قياس اتجاه طلاب التعليم العام نحو التعلم من بعد

– أهمية البحث:

قد يساهم البحث الحالي في:

1-توجيه نظر القائمين إلى إنتاج بيئات الكترونية وفق مجموعة من الأدوات والتقنيات الحديثة بمعايير تصميم متطورة.

2-تنمية الجوانب المعرفية والأدائية الاساسية للتعليم الإلكتروني من بعد لدى طلاب التعليم العام.

3-يفيد في زيادة دافعية تعلم طلاب التعليم العام من بعد.

– فروض البحث:

1-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي "0.01" بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح القياس البعدي.

– حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود الآتية:

حدود علمية: يقتصر البحث على الجانب التطبيقي للتعليم الإلكتروني من بعد.

حدود بشرية: يقتصر تطبيق هذا البحث على طلاب المرحلة المتوسطة بمجمع الخن الجديد.

– أدوات البحث:

مقياس اتجاه طلاب التعليم العام نحو التعلم من بعد.

– منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لتطبيق واستخدام التعليم الإلكتروني من بعد والتأكد من أثره اتجاه الطلاب عينة الدراسة نحوه. حيث استخدم نمط المجموعة الواحدة (قبلياً وبعدياً)

– عينة البحث:

تطبيق عينة البحث على عدد (30) طالبة من طلاب المرحلة المتوسطة بمجمع الخن الجديد

– متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث فيما يلي:

المتغير المستقل: التعليم الالكتروني.

المتغير التابع: اتجاهات طالبات التعليم العام نحو التعلم من بعد.

مصطلحات البحث:

التعلم من بعد Distance Learning :

يعرفه بكر (2011، ص 50): بأنه ذلك النوع من التعلم المعزز بالوسائط التقنية التي يمكن عن طريقها ضمان تحقيق اتصال مزدوج بين المعلم والمتعلم Tow- way communication وبشرط أن يتم ذلك داخل إطار تنظيم (معهد- مركز- جامعة) يضمن توفير المادة التعليمية وتوصلها للمتعلم ويوفر فرص اللقاء المباشر وجهاً لوجه كما يحدث في التعليم التقليدي وفق برنامج معين.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا:

بأنه: نوع من أنواع التعليم المتجدد المعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة والذي يتيح ازدواجية الاتصال بين المعلم والمتعلم طرفي العملية التعليمية، واستخدام التقنيات والوسائط التكنولوجية الحديثة في عرض ونقل المحتوى التعليمي في صيانة شبكات الحاسب، ويستفيد منه الأفراد الذين لا تتاح لهم الفرص المتساوية في الحصول على التعليم التقليدي لظروف خارجة.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: التعليم الإلكتروني من بعد:

أن أوجه استخدام التعليم الإلكتروني من بعد لا تعني أن نحول محتوى المادة الى صفحة ويب أو قرص مدمج فقط، وإنما هو تحويل المحتوى لأنشطة إلكترونية تفاعلية يكون الطالب هو الفاعل والباحث والمحلل للمعلومات عند استخدام هذه البيئات في التعلم، ويكون دور المعلم ميسر ومرشد له ليساعد الطالب علي التعلم الذاتي (عبد المجيد، 2018، ص 98)

وهناك العديد من المفاهيم المتعلقة بالتعليم الإلكتروني والتعلم من بعد منها:

يعرفه الشطي (2017) بأنه: "الاستخدام الحر لمجموعة من الخدمات والأدوات والتقنيات والبرمجيات الاجتماعية من قبل المتعلم والتي تمكنه من إدارة العملية التعليمية وبناء معارفها في سياق تعليمي اجتماعي من خلال تقديم وسائل للتواصل مع المتعلمين لتبادل المعارف الفعالة:"

ويعرفه دونيس (Downes, S, 2015, P. 87) بأنه: "أداة تمكن المتعلم في الانخراط في بيئة موزعة تتكون من شبكة من المتعلمين والمحتويات التدريسية والخدمات والموارد من بعد".

1-أنواع التعليم الإلكتروني من بعد:

يدمج التعليم الإلكتروني من بعد خلال نوعين من بيئات التعلم وهما: التعلم الشبكي المساند Assistant Learning Networking وفيه يتم استخدام الشبكة من قبل الطلبة للحصول على مصادر المعلومات المختلفة من بعد، البيئات الافتراضية Virtual Environment وهي بيئات محاكية للواقع تنتج بواسطة برمجيات (أدوات) الواقع الافتراضي وتوجد على شبكة التعلم من بعد وتكون إما متزامنة أو غير متزامنة (قنديل، 2016، ص 94، زيتون، 2015، ص 67، زاهر، 2015).

2-إدارة التعليم الالكتروني من بعد:

هناك من يعرف التعليم الإلكتروني بشكل أكثر دقة وتخصيصاً بأنه استخدام برامج إدارة نظم التعلم والمحتوى (LMS & LCMS) حيث يشير نظم إدارة التعلم (Learning Management System(LMS الى إدارة ومتابعة وتقييم التدريب والتعليم المستمر لجميع البرمجيات المتعلقة بالبرامج التعليمية من بعد، ويشار الى نظام إدارة المحتوى التعليمي Learning (LCMS) content Management system إلى إنشاء وتطوير وتعديل المحتوى التعليمي بشكل أكثر فاعلية، ويكون ذلك بوضع مستودع لجميع المحتوى (غزيل، 2015، القطب، 2014، ص ص 216: 213)

3-برمجيات تصميم التعليم الإلكتروني من بعد:

يحتوي التعليم الإلكتروني من بعد على العديد من برمجيات تصميم بيئات التعلم التي يمكن تقسيمها الى الاتي: برمجيات الكتب الإلكترونية Kee Book Creator- Web exe Ebook – workshop- Ebook Edit pro -Ebook pack express برمجيات تفاعلية: والتي تضمن جانباً كبيراً من الآثارة والتشويق وتعويض المتعلم بقدر كبير من الفاعلية منها: Power point- pop Quiz- knowledge – presenter professional, falsh (زين الدين، 2015، ص 45- 48)

وقد توصلت دراسة زين الدين (2016) سالم (2015) أدي سينا" (Adesina, 2013) إلى فاعلية التعليم الإلكتروني من بعد في التعليم، وضرورة الاتجاه إلى استخدام التعليم الإلكتروني من بعد في تدريس المقررات والمحتويات المعرفية لدى الطلاب وفق مجموعة من البرمجيات التفاعلية في تصميم المحتوى:

كما تم في الدراسة الحالية تحليل للعديد من الوسائل والأدوات المساعدة وفي نفس الوقت الاساسية لبيئات التعليم الإلكتروني من بعد والتي تستخدم في نقل المحتوى والمادة العلمية، وتحقيق الجودة والكفاءة في نقل المادة التعليمية وعملية التعلم لدى المتعلمين ومنها: الشبكة العنكبوتية الموسعة World Wide Web ، البريد الإلكتروني E-Mail والقوائم البريدية Mailing Lists المحادثة Chatting مؤتمرات الفيديو Video conferences

4-وظائف التعليم الإلكتروني من بعد:

تقوم بيئة التعلم الإلكترونية بثلاث وظائف منها :تقديم التعلم، إدارة التعلم، تطوير مواد التعلم، ويكمن مجال التعليم الإلكتروني من بعد لتقديم أو إتاحة المقررات التعليمية بناء على الوظيفة الأولى، وسميت أدوات تطوير المقررات بناءً على الوظيفة الثالثة. ويمكن تلخيص تلك المجالات في الشكل التالي: (عبد الحميد، واخرون، مرجع سابق، ص 91)

ادارة المقررات التعليمية تقديم المحتوى التعليمي تطوير المقررات التعليمية

شكل (1) مجالات ووظائف بيئة التعلم الإلكتروني:

ومن خلال رؤية الباحثة وتحليلها واستناداً للأدبيات والمراجع وجدت أن تلك الوظائف تتأثر بعدة عوامل في تقديم المقررات التعليمية في بيئات الكترونية عبر التعلم من بعد منها الهدف من النظام. طبيعة المقررات التعليمية ، المستفيدون من النظام، مجال التغطية (Dumort, A. 2019, PP. 290.: 301

وتوصلت دراسة كلاً من افينوجلو (Avenoglu , 2015) فرانسيس (Frances, 2006) المبارك (2014) مدى ادراك وتفاعل الطلاب وإقبالهم لاستخدام الاتصالات المتنقلة في الدورات التعليمية عبر التعليم الإلكتروني من بعد من خلال الانترنت. وأن غالبية الطلاب يستمتعون عند استخدام تقنيات التعليم المتحرك في دراستهم ويطلبون تعميمه على كل المواد الدراسية. ودلت النتائج على وجود فرق كبير بين التعليم ببيئات التعليم التقليدي وبين بيئات التعليم الإلكتروني لصالح بيئات التعليم الإلكتروني..

ومن خلال التحليل العام لما سبق تستخلص العديد من الفروق الواردة بين التعليم الإلكتروني من بعد وبيئات التعلم التقليدي والجدول التالي يوضح تلك الفروق (المطيري، 2017، ص 135)

جدول (2) الفرق بين التعليم الإلكتروني من بعد والتعلم التقليدي.

وجه المقارنة	التعليم الإلكتروني من بعد	بيئات العلم التقليدي
المادة العلمية من حيث التصميم	متقنة ومشوقة	تقليدية ومحدودة
الوصول للمادة العلمية	على مدار الساعة وفي الوقت الحقيقي	محدود
الجودة في عرض المادة العلمية	ثابتة	متفاوتة
قياس نتائج التعلم	تلقائي	صعب
ملائمة بيئات التعلم للمتعلمين	عالية جداً	متفاوتة
استقبال المحتوي	في أي وقت يحدده المتعلم	مرتبط بميعاد وميقات صفي يحدد من قبل المؤسسة
الاتاحة	يتاح للجميع	لا يتاح للجميع
نمط التعليم	التعليم الذاتي	التعليم الموجه
شكل الاتصال	يمثل قناة تعليمية بين المتعلم والمعرفة والخبرات	يمثل قناة تعليمية بين المتعلم والمعلم
شكل المادة المعروضة	من خلال وسيط تكنولوجي كمبيوتر أو فيديو كونفرانس أو انترنت	من خلال الكتاب الدراسي او العرض التقليدي أو الموجه والتلقين.

بعد العرض السابق والتعرف على اساسيات التعامل مع التعليم الإلكتروني من بعد، وكيفية اداراتها والتعامل مع المحتوى العلمي، والمقررات وكيفية استخدام الأطر وأنظمة العرض المختلفة وإدارة كامل محتوياتها بأسلوب علمي تربوي ومقنن، والتكوين السليم لتلك النوعيات من البيئات الإلكترونية، والتوظيف الدقيق للمجالات، الوظائف الحديثة والتقنية في التعليم الإلكتروني من بعد، حتى يتسنى لجمهور المستفيدين القدرة على التعلم واكتساب المعرفة بما يتوافق مع خصائصهم وقدراتهم وبنيتهم المعرفية.

المحور الثاني الاتجاهات Attitudes

تمثل الاتجاهات نظاماً متطوراً للمعتقدات التي تكون تجاه شيء محدد أو موضوع معين، وتمثل تفاعله وتشابكا بين العناصر البيئية المختلفة، وهو عبارة عن وجهة نظر يكونها الفرد في محاولته للتأقلم مع البيئة المحيطة به، ويعود ذلك إلى أن عملية القياس تحدد إلى أي مدى يمكن أن يعتمد على صحة النظريات والفروض القائمة. وبذلك يمكن مساعدة الدارس على تعزيز أو رفض بعض النظريات والفروض، وفتح أمامه مجالات أخرى للبحث والتجريب New Strategist Publications , Inc., 2010, P. 86)

1- مفهوم الاتجاه Attitude

من خلال مراجعة العديد من التعريفات والمفاهيم الواردة في الأدبيات والمراجع والمصادر الخاصة بعلم النفس لكل من البورت (Allport, 2009, p. 353 الشافعي، الشامي، (2017- ص 380) راجح (2017، ص 273) الشافعي، الشامي (2017، ص 38) وجد أنها تتفق في عدة مبادئ اساسية متمثلة في التالي:

أن الاتجاه يمكن أن يتم قياسه بإعطاء درجات أو تقييمات كمية بالدرجات.

أشارت إلى المكون السلوكي والمكون المعرفي حيث أو ضحت أن سلوك الإنسان يتضمن حكما والحكم يحتاج إلى معارف ومعلومات.

الربط بين الاتجاهات والميول والرغبات، والاستجابات تعبر عن ميول ورغبة الأفراد.

أن اختلاف البيئات: تختلف المواقف والاتجاهات نحوها، وأن الاتجاهات معلمة ويتم التعبير عنها بالتحدث عن موضوع الاتجاه أو الأداء السلوكي.

الاتجاه يتناول مستويين في التعامل مع الأشياء المحيطة منها: التأهب المؤقت أو اللحظي: وينتج من التفاعل اللحظي بين الفرد وعناصر البيئة التي يعيش فيها، التهيؤ ذو المدى الطويل: وهو تهيؤ له صفة الثبات أو الاستقرار النسبي الذي يتبع بطبيعة الحال تطور الفرد في صراعه مع البيئة الاجتماعية والمادية

ومن خلال ما سبق تم وضع تعريف إجرائي للاتجاهات بما يتوافق وطبيعة موضوع الدراسة في قياس الاتجاه نحو التعلم من بعد في:

أنه مجموع درجات الطلاب (استجابة الطلاب) التي يحصلون عليها على مقياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم من بعد باستخدام تقنية الانترنت، مكونه من مجموعة من العبارات للتعرف على المعلومات والأفكار والسلوكيات وشعور الطلاب متأثرين بخبراتهم البيئية.

هناك الكثير من الاتجاهات المبنية على المعارف السابقة، كما يمكن أن تكون مبنية من سلوكيات الفرد وهذا ممكن الحدوث خلال توقعات ذاتية التي تقودنا الى استنتاجات اتجاهاتهم، والأدوار الاجتماعية لها دور في تكوين الاتجاهات، ومن ثم فأن عملية تكوين الاتجاهات تستند على مجموعة من المكونات.

2-مكونات الاتجاهات:

اعتمدت الدراسة الحالية في بناء مقياس الاتجاه نحو التعلم من بعد على مجموعة من المكونات التي يتكون منها أي مقياس اتجاه تتمثل في المكون المعرفي Cognitive Component : وفيه تم تمثيل المعلومات والمعلومات والأفكار المطورة من قبل الفرد ناحية الشيء أو الحادثة، المكون الانفعالي أو العاطفي Affective Component وفيه يتعرف الباحث على الشعور العام المكون لدي الفرد تجاه موضع القياس (التعلم من بعد)، المكون السلوكي Behavioral Component ومن خلاله يتعرف على الفعل الذي يقوم به الفرد ويشير الى اتجاهه نحو التعلم من بعد، وهذا ما أكد عليه كل من أبو علام (2006، ص 382)، وصابر (2018)، ورضوان (2015)، ومطهر (2011) الى أن الاتجاه نحو أي موضوع، بما في ذلك الاتجاه نحو التعلم من لابد أن يتضمن قياساته على تصرفات معرفية ووجدانية وعاطفية وسلوكية وقد تمكنت الباحثة وضع (41) عبارة تقيس الاتجاه نحو التعلم من بعد بمكوناته الثلاثة السابقة.

3-المبادئ الاساسية لتغير الاتجاهات:

وعلى الاساس السابق ينبغي مراعاة جملة من المبادئ الاساسية في اي محاولة تستهدف تغيير الاتجاهات للأفراد (الريماوي، 2014، ص، 189) من بينها:

تقديم معلومة جديدة للفرد المراد التأثير فيه، وزيادة دافعية الشخص المستقبل لها، للتعامل مع المعلومة المقدمة.

توجيه الرسالة مباشرة الى موضوع الاتجاه، بالتغيير أو بالترغيب.

تعامل الرسالة أو المعلومة المقنعة المراد استخدامها في تغيير الاتجاهات بموضوعية مع كل من الخصائص الايجابية والسلبية.

إدراك ان هناك اتجاهات قوية أو محورية لها ثقل كبير في تحديد أدوار الفرد في الحياة، وفي ادراكه لذاته وللأخرين.

4 -قياس الاتجاهات Measurment Attitudes

يهدف قياس الاتجاه إلى معرفة المواقفة أو الرفض نحو موضوع معين من الموضوعات المقاسة فيها الاتجاهات للفئة التي يحددها الباحثون على اختلاف أنواعهم، ومعرفة مدى ثبات الاتجاه وقوته، يمكن قياس الاتجاه بطرائق عدة منها: بطاقة الملاحظة، مقاييس الاتجاه مثل طريقة ثرستون، مقياس ليكرت، مقياس المسافة الاجتماعية لبوجاردس، وأيضاً المقابلات الشخصية.

وهناك مجموعة من الشروط التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في بناء مقياس الاتجاه نحو موضوع الدراسة الحالية اعتماداً على مراجعة بعض الأدبيات لكل من: الجبالى (2013، ص 240)، توفيق (2010، ص 163) يتم تحديدها في التالي:

تحديد مجموعة من الأسئلة المفتوحة نحو كل مكون من مكونات الاتجاه المعرفية والسلوكية والوجدانية.

الاطلاع على الدراسات والأدبيات التي تتناول موضوع القياس وأحدث القياسات وأنسبها للتطبيق على موضوع القياس

تناول العبارات التي تصف الموضوع بشكل دقيق وإجرائي وتركيبها بطريقة صحيحة وملائمة لنوعية الاتجاه المراد قياسه.

معرفة مدى اتفاق كل عبارة من عبارات المقياس مع الهدف العام

5- طرق قياس الاتجاهات:

اعتمدت الدراسة الحالية في وضع بنود وعبارات مقياس الاتجاه الذي يقيس اتجاهات المتعلمين نحو التعلم من بعد على طرق عديدة منها: طريقة التعبير اللفظي للفرد، طريقة الملاحظة أو المراقبة البصرية للسلوك، طرق تعتمد على قياس التعبيرات الانفعالية. (عبد الظاهر، 2012، ص ص، 231- 262)

6-أنواع مقاييس الاتجاه:

هناك العديد من مقاييس الاتجاه تم تصنيفها إلى مقاييس مباشرة ومقاييس غير مباشرة. أما من حيث النوع الأول استهدفت لقياس الاتجاه نحو الأقليات ويتكون المقياس فيها من سبع عبارات تقريرية توضح اتجاه الفرد نحو شعب أو قومية معينة ويطلق عليه مقياس المسافة الاجتماعية Social Distance أما من حيث النوع الثاني، فهو يعبر عن طرق موضوعية في قياس الاتجاهات، حيث تتم بدون وعي المستجيبين أو قدراتهم على التأثير عن وعي، وفيها لا يتم سؤال المستجيب بصورة مباشرة عن اتجاهه (عبد الحي، 2015، ص 133)

ومن خلال العرض السابق وتحليل الباحثة للعديد من المصادر والمراجع والأدبيات السابقة. وجدت ان تلك الأنواع لمقاييس الاتجاه السابقة قابلة للتطبيق في مقاييس الدراسة الحالية ولكن أكثر هذه الانواع شيوعاً وفائدة للباحثة من حيث التوافق مع موضوع مقياس الاتجاه والتعامل معه في الدراسة الحالة وهو مقياس ليكرت likert Measurement

والجدير بالذكر أن تنمية الاتجاهات نحو استخدام التعليم والتعلم من بعد عبر المواقع التعليمة الإلكترونية على شبكة الأنترنت ليست هدفاً بحد ذاته ولكن الهدف الرئيسي هو ما يؤدي اليه من نتائج ايجابية وفعالة في عملية التعلم، حينما تكون الاتجاهات للطلاب نحو التعلم من بعد عبر الإنترنت موجبة فأنهم قادرون على اكتساب المعرفة ، واكتساب خبرات التعلم، ووجود علاقة بين الاتجاهات الايجابية نحو التعلم من بعد عبر الانترنت، والثقة والمشاركة في التعلم (Reynolds, 2017, pp, 419: 929)

7-الاتجاه نحو استخدام الانترنت كوسيط للتعلم من بعد في التعليم:

تشير العديد من الدراسات والأدبيات والبحوث التي أجريت في مجال تنمية الاتجاهات نحو التعلم المبني على التعلم من بعد إذ أكدت الغالبية لهذه الدراسات فاعلية التعلم من بعد باستخدام تقنيات الإنترنت وفي تكوين اتجاه ايجابي نحوها، واستخدمت مقياس اتجاه صمم بطريقة ليكرت، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب كانت ايجابية نحو التعلم

المبني على شبكة الانترنت ومنها: دراسة: سيندر وموريسون (Sender & Morrison, 2011) مطهر، (2011) السيد (2014) ، عزمي (2012) ، شعبان (2016) ، بروكس (Brooks , 2003) النويهي (2010) الشرمان (2012) ، هاريس (Harris, 2011)

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من العوامل والمؤثرات التي يمكن من خلالها أن يحقق التعلم من بعد عبر شبكات الانترنت كوسيط تقني ووسيلة من وسائل التعلم من بعد.

8-عوامل الاتجاهات نحو بيئات التعلم من بعد عبر الانترنت:

هناك العديد من العوامل اعتمدت عليها الدراسة الحالية في تكوين الاتجاهات نحو العلم من بعد عبر شبكة الانترنت، ومدى قبول المتعلمين لهذا النوع من التعلم، وقد حدد عزمي (2018، ص ، 73: 78) مجموعة من العوامل التي يمكن سردها على النحو التالي بما يخدم الدراسة الحالية:

ايجاد نوع من الدوافع الذاتية الايجابية لاستخدام شبكة الإنترنت في التعليم واكتساب المعارف لدى المتعلمين

الحديث عن التوقعات المرتفعة للاستفادة والفائدة من استخدام شبكات الإنترنت.

التنسيق والتألف مع النظام والأسلوب المستخدم في بيئة التعليم الإلكترونية على شبكة الإنترنت.

إظهار الرضا على شكل وتصميم واجهات التفاعل الإلكترونية بكافة مراحلها ومستوياتها، ومدى ملائمتها للفئة المتعلمة.

تنمية المشاركة لدى المتعلمين على جمع المعلومات من خلال المواقع الإلكترونية وتقنيات الاتصال من بعد على الشبكة

9-مبررات توظيف تقنيات الاتصال من بعد والاتجاه نحوه:

هناك العديد من المبررات التي ساعدت في استخدام الشبكة المعلوماتية في التدريس من بعد (Reynolds, et al., 2017, p. 321 محمد 2016، ص 190) منها:

1. التكلفة الاقتصادية التي لا يحتاج فيها التعليم عبر الانترنت إلى عائد اقتصادي كبير.
2. مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات الحديثة وما توفره من شبكة فائقة الكم المعرفي من المعلومات والاتصال بقواعد البيانات
3. الوقت الكافي الذي يتيح الانترنت للمتعلمين فيه التعلم بدون تقيد وبدون اشتراط توقيت معين.
4. يتناول الانترنت العديد من الاستراتيجيات والأنماط التعليمية في عرض المحتوى بشكل يتوافق وحالة المتعلم.
5. يتيح الأنترنت العرض للمحتوى بشكل متصل بالمعلم والمتعلم في بيئة التعلم الالكتروني، وهو ما يعرف بالاتصال المتزامن، أو عرضه بشكل غير متزامن.

فضلا عن كل ما سبق فان استخدام تقنيات الويب القائمة على شبكة الانترنت يأتي من خلال تدعيم العديد من الدراسات التطبيقية التي تناولت الفاعلية في استخدام التعليم من بعد لتدريس المحتويات التعليمية والمقررات الدراسية والتي أثبتت فاعليتها وقدرتها على توصيل ما يهدف اليه المقرر الدراسي أي كان نوعه ومن هذه الدراسات دراسة كل من: زين الدين (2018) رضوان (2015) ، فرج (2015) ، عبد الحافظ (2017)(2018).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

1. استخدام التعليم الالكتروني من بعد كداعم ومعزز لعملية التعليم.

2. تقييم برامج التعليم الإلكتروني المتاحة حسب نماذج أنماط التعلم المختلفة، واعادة بنائها بطريقة تراعي أنماط التعلم المختلفة.
3. إنتاج بيئات تعلم الكترونية من بعد تقوم على اساس السمات الفردية، حتى يمكن الوصول الى تعلم تكيفي لكل متعلم يلبي احتياجاته ويحقق أهدافه، ويهتم بتنمية مهاراته كاختياره لأساليب تعلمه، وممارسته لمهارات التفكير لتوظيف ما يعرفه في اكتشاف ما لا يعرفه لينمو اتجاهه بشكل ايجابي نحو التعليم الالكتروني من بعد.
4. ضرورة زيادة الوعي والاتجاهات الايجابية نحو التعليم الإلكتروني من بعد والوقوف على الايجابيات والمزايا التي يمكن أن يجنيها المتعلمون من استخدامه وخاصة في المجال التدريسي.

البحوث المقترحة:

الدعوة الى إجراء العديد من الدراسات في ذلك الاتجاه المتعلق تنمية المفاهيم والمهارات في مقررات متعددة ومختلفة في مجال الحاسب.

اعداد دراسات تقيس أثر البرامج المبنية على نظم التعليم الإلكتروني في تنمية الاتجاهات نحو التعليم الذاتي الذي يتيحه العليم الإلكتروني

إجراء دراسات وبحوث حول معايير تصميم وبناء بيئات التعلم الإلكترونية من بعد في ظل منظومة الجودة الشاملة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو الليل، محمود السيد (2019) علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا ط 5، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ص 354

أبو حطب، فؤاد، صادق ،أمال (2010) علم النفس التربوي، ط 6، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية

أبو علام، رجاء محمود (2016) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ط 5، القاهرة: دار النشر للجامعات

أكسيل، فؤاد علي أحمد (2019) فاعلية برنامج حاسوبي ممزوج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الاستقصاء العلمي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية والبحوث، جامعة القاهرة.

جداع، ناهد (2013) تصميم نظام معلوماتي لتدريس مقرر عن بعد باستخدام الحاسب. ورقة عمل مقدمة لندوة تقنيات المعلومات، جامعة السلطان قابوس، 20- 22 أكتوبر 2003

الحيلة، محمد محمود (2011) التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية الإمارات العربية دار الكتاب الجامعي ص ص 248 : 255

راجح ، أحمد عزت (2017) اصول علم النس، ط 12، القاهرة: دار المعارف ، ص 273

رضوان، مصطفي أمين محمد (2015) تصميم موقع تعليمي على الانترنت في مادة العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقياس فعليته علي التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو المعلوماتية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة

الريماوي، محمد عودة (2014) علم النفس العام عمان: دار الشيرة للنشر والتوزيع والطباعة

زاهر، ضياء الدين (2015) التعليم الإلكتروني كما يجب أن يكون مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح- رؤية عربية تنموية، جامعة عين شمس، مركز التعليم المفتوح، أبريل 2005، مصر.

زهران، حامد عبد السلام (2015) الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط 4 القاهرة، عالم الكتب

زيتون، حسن حسين (2015) التعليم الالكتروني المفهوم القضايا التطبيق، المملكة العربية السعودية: الدار الصوتية للتربية. الرياض

زين الدين، محمد محمود (2015) تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات، منظومة التعليم عبر الشبكات ، محمد عبد الحميد (محرر)، القاهرة: علام الكتب.

زين الدين، محمد محمود (2018) أثر تجربة التعليم الالكتروني في المدارس المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها. المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية جامعة قناة السويس، مصر

السنيل، عبد العزيز بن عبد الله (2015) مبررات الأخذ بنظام التعليم عن بعد في الوطن العربي. مجلة كلية التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، قطر ، الدوحة، ص 182: 210
الشافعي، سهام أحمد، الشامي، منار مرسي (2017) اتجاه طلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات، تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث، عدد خاص مؤتمر تكنولوجيا التعليم والتعلم 5- 6 سبتمبر 2007
الشاهي، أروي بنت إسماعيل تجار (2018) تفعيل استخدامات الانترنت في تطوير العمل الإداري بجامعة أم القري بمكة المكرمة رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القري. كلية التربية المملكة العربية السعودية
الشرمان، علي (2012) أثر استخدام الالعاب التعليمية في اكتساب طلبة الصف السادس الاساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن
الشطي، محمد أمين (2017) نحو إطار لبيئة تعلم شخصية. مدونة تاريخ الإطلاع (20/ 3/ 2013 م)
شعبان، حمدي اسماعيل (2016) تصميم ونشر مقرر الإلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي طلاب كلية التربية، المؤتمر الدولي الخامس للتعليم الإلكترونية جامعة عين شمس- 5- 6 يوليو 2006 مجلد أول ، القاهرة.
صابر، مني رجب (2018) اثر برنامج الدافعية في تنمية مهارات القراءة والاتجاهات الايجابية نحو المكتبة لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
عبد الرحمن، سعد محمود (2013) القياس النفسي النظرية والتطبيق ط 4 القاهرة: دار الفكر العربي، ص 361
عبد الظاهر، عبد الجابر عبد اللاه، حساني، ممدوح كامل (2012) اتجاهات الشباب الجامعي في المدن السياحية نحو الزواج من الأجنبيات وعلاقتها ببعض التغيرات الشخصية المؤتمر السنوي التاسع للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، القاهرة، ص ص 231: 263
عبد الحي، رمزي أحمد (2015) التعليم العالي الالكتروني، محدداته ومبراته ووسائطه،الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
عزمي، نبيل جاد (2012) تقييم فاعلية وكفاءة استخدام شبكة الانترنت في التعليم عن بعد واتجاهات التربويين نحوها المؤتمر القومي السنوي التاسع لمركز تطوير التعليم الجامعي، التعليم الجامعي العربي عن بعد: رؤية مستقبلية الفترة من 17- 18 ديسمبر 2002 جامعة عين شمس
عزمي، نبيل جاد، (2018) تكنولوجيا التعليم الالكتروني القاهرة دار الفكر العربي
القطب، محمد فاروق عبد الله (2014) دراسة مقترحة لتطوير نظم ادارة التعليم الالكتروني عبر شبكات الحاسب الالي مجلة البحوث والدراسات- العدد الأول، كلية المعلمين في محافظة جدة، المملكة العربية السعودية.
قنديل ، أحمد (2016) التدريس بالتكنولوجيا الحديثة. القاهرة: عالم الكتب: ص 94.المبارك، احمد بن عبد العزيز (2014) اثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الانترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
محمد، طارق اسماعيل (2016) الاستفادة من تقنيات الكومبيوتر في تصميم بيئات الوسائط المتعددة مجلة علوم وفنون، لمجلد 18 العدد 3 يونيو 2006، ص 16
المصري، سلوى فتحي (2015) برنامج مقترح لمقرر الكتروني في مادة الكمبيوتر لتلاميذ المرحلة الاعدادية في ضوء متطلبات المدرسة الالكترونية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
المطيري، عواطف بنت خالد (2017) مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني وسائل وتكنولوجيا التعليم كلية التربية جامعة الملك سعود
معمر، مجدي (2015) استخدام الحاسب في التعليم سلسلة الحاسب في التعليم ، مصر ، القاهرة، ص 9: 14

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Adesina, Ayodeji, (2013) virtual learning process environment (VLPE): a BPM- Based learning process management architecture. PhD thesis, Dublin City university . from URL : http:doras.dcu.ie/17711/.
Allport, Gorden. (2019) attitudes, handbook of social psychology, Worcester , vol, 18, No. 3
Avenoglu, Bilgin (2015) using mobile communication tools in web based instruction , middle east technical university.
Campus, fad. (2013) internet plagiarism seems on the Rise, Teacher Quality A Report on the preparation and qualification of public school teacher statistical analysts. From url: http://www.moe.edu.kw/parnaming.last.lectures.html.
Clarke, david James(2011) e-learning time line: the evolution of education cevtpicantion magazine p. 1

Downes, Stephen. (2015) e- learning 2.0. retrieved april 22, 2008, retrieved from URL: http://www.elearnag.org/subpage. cfm?sectiom=articles&article=29-1

Harris, R. (2011) attiudes, Behavior , and social practice, journal of sociology & social Welfiore, VIII, (1), PP. 151

New strategist publications inc. (2010): American attitudes what Americans think about the issues that shape their lives. 6th ed 2010, 1thaca, N. Y; New strategist publications. Xii, 369.

Sender, D. W. & Morrison , S. A. (2011) Student Attitudes tword – Web enhanced instruction in an introductory Biology course. Journal of Research on computer in education (JRCE), 33 (3) , 251 – 262

أدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني

الدكتورة/ رفيدة بنت عدنان حامد الأنصاري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد – جامعة طيبة

Ro_ans@Hotmail.com

هدفت الدراسة إلى التعرف على رؤية مقترحة لأدوار المعلم في مواجهة التحديات التي تعيق تحقيق جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم. وتلخصت مشكلة الدراسة فيما يواجهه التعليم الإلكتروني من التحديات التي تقف في سبيل ازدهاره الأمر الذي يعود بالسلب نحو تحقيق جودته وأهدافه، ولمواجهة ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلها الرئيس: ما الرؤية المقترحة لأدوار المعلم في مواجهة التحديات التي تعيق تحقيق جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم؟. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي وذلك في مناقشة تساؤلات الدراسة ومن خلال توظيف أدبيات الجودة، والتعليم الإلكتروني في الإجابة عنها.

واختتمت الدراسة بالتأكيد على ضرورة نشر الوعي الثقافي بمفهوم جودة التعليم الإلكتروني وربطه بموضوع التنمية العلمية لبرامج إعداد المعلم، وتعزيز مفهوم جودة التعليم الإلكتروني لدى المؤسسات التعليمية، وايجاد أساليب علمية في مجالي التعليم الإلكتروني والتطور التقني بغية تطوير أساليب جودة التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: المعلم، تحديات، الجودة، التعليم الإلكتروني.

المقدمة

فرضت المتغيرات الجديدة والمتسارعة نظماً تعليمية جديدة وغيرَ تقليدية، وأصبحت الدعوة للأخذ بأنظمة التعليم الإلكتروني أحد أهم آليات دعم العملية التعليمية وتجديدها بمؤسسات التعليم ومن ثَمَّ تغير دور المعلم لما يواكب فلسفة تلك المؤسسات وطبيعتها. ولما للتعليم الإلكتروني من دور هام وحيوي للارتقاء بمؤسسات التعليم وعناصر العملية التعليمية كان لابد وأن يتضمن ذلك خطة شاملة لتطوير عمليتي التعليم والتعلم إذ أن تحقيق عائد تربوي مرضٍ من التعليم الإلكتروني يتطلب النظر إليه كأداة لمقابلة حاجات جوهرية لا أن يحدد كأهداف جديدة ومعزولة؛ فليس بالتعليم الإلكتروني وحده يحدث التحول الحقيقي في النموذج التربوي وإنما يتطلب ذلك تغيير جوهري حول الكيفية التي يُوظف بها التعليم الإلكتروني.

والنظام التربوي مطالباً دائماً بالانخراط في علاقات تفاعل مستمر ونشط مع المتغيرات المحيطة به ذلك لكونه لا يعمل في فراغ كما وأنه لا يُقبل منه أن يتخلف عن حركة التغيرات العالمية من حوله بدءاً من فلسفته وتوجهاته الفكرية وانتهاءً بما يقدم داخل حجرات الدراسة؛ فهو معنيَّ بالتفاعل مع البنى العالمية العلمية والمعرفية والتي تكون فيها المتغيرات أكثر من الثوابت والانشغال فيها بالمستقبل أكثر من الانشغال فيها بالماضي والحاضر. وقد انصب التركيز في عمليات التطوير التربوي على المعلم كونه عماد الأساس في أي اصلاح تربوي منشود فالمعلم كمن يرسم لوحة يرى فيها مالا تراه العيون حيث يفجر الطاقات ولا يدع ينابيعها تنضب من نفوس متعلميه يمدهم بالمعرفة والأمل ويحررهم من الشعور بمركب النقص والأوهام، ويقوي فيهم الشعور بالفخر والاعتزاز.

ويشغل المعلم دور المهندس المعماري للمستقبل إذ أن المطلوب منه هو وضع المتعلم ذلك المعمار الجديد على قاعدة ثابتة بحيث يكون قادراً على الابتكار والإبداع، والمعلم هو مبلغ العلم والمعرفة، والداعي إلى الإصلاح والتطوير، والرائد نحو التجديد والإبداع في أمته ومجتمعه، وصانع عقول أجيال الغد من خلال وصل الماضي بالحاضر، ووصل الحاضر بالمستقبل فمهمة المعلم مركبة من عناصر وقواعد لابد من مراعاتها في العملية التعليمية. ويبرز دور المعلم كمحور رئيس في دعم التحول في النموذج التعليمي وتعزيز أهدافه التي تمثل العمود الفقري في الإصلاحات التربوية الحديثة مما يسهم في إعانة المتعلم على الفهم والإدراك الحقيقي لما يريده من صنوف وألوان المعرفة المختلفة ويعول على تحقيق كفايات تعليمية شاملة تتضمن اكتساب المتعلم مهارات الاستفادة من إمكانيات عصر المعرفة وتسليحه بأساسيات العلوم مما يمكنه من تتبع التطورات التقنية في مجالات الدراسة والتدريب ومن ثَمَّ تنمية القدرة على التعلم المستمر.

وحيث أن للتعليم الإلكتروني دور هام وحيوي للارتقاء بدور المعلم والذي عليه مواجهات العديد من التحديات التي تعيق تحقيق جودته خاصةً وأن تحقيق الجودة بات يتأثر بكفاية المعلم ومستوى التأهيل والتدريب على أنظمة التعليم الإلكتروني فالجودة قيمة تنشأ عن الكفاءة والفاعلية؛ وعليه فإنه لا بد من اكتساب وامتلاك بعض الكفايات الناتجة من توظيف التعليم الإلكتروني حتى تواكب العملية التعليمية ركب التقدم التقني ويتطلب ذلك تغيير جوهري حول الكيفية التي يُعلم بها المعلم وآلية توظيف التعليم الإلكتروني وأنظمته في ضوء ذلك ويتبع هذا بالضرورة إعادة النظر بدور المعلم في ضوء مضامين الدور الجديد. والحديث عن الجودة في التعليم الإلكتروني يعني الحديث عن جودة التنمية وصناعة المستقبل والطريق إلى ذلك يمر من خلال معبر أدوار المعلم فجودة مؤسسات التعليم إنما يحكم عليها بجودة أداء المعلم وكفاءته.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الحاجة ماسة لتطوير مؤسسات التعليم خاصة وأن رهان وزارة التعليم يتجه بشكل حثيث للانتقال إلى أنظمة التعليم الإلكتروني استجابة لمتطلبات عصر المعرفة؛ والذي فرض واقعاً تعليمياً جديداً أثمر على ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل المعلم. ونظراً للدور الكبير الذي يلعبه المعلم في ظل التعايش مع عصر المعرفة حيث يشغل دور الموجه والمرشد للعملية التعليمية وليس الناقل للمعلومات والمعارف إذ بدونه لا يمكن لأي نظام تعليمي تحقيق أهدافه وما يصبو إليه مما يوجب الاهتمام بإعداده والرقي بكفاءته وتطوير قدراته ومهاراته. لذا يعتبر معلم الألفية الثالثة أحد تحديات التنمية فهو مطالب ألا يعايش متغيرات بيئته المحلية والإقليمية فحسب بل أن يعايش عصر المعرفة التي يشهدها عالم اليوم والتي أملت عليه أدواراً جديدة تتمثل في أن يكون مسئولاً عن إدارة مصادر المعلومات والتقنية المتقدمة بطريقة عصرية واستخدامها الاستخدام الأمثل بما يساير الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال التعليم الإلكتروني. مما يوجب التفكير بطريقة تأخذ بالحسبان معطيات هذا الواقع الجديد مع الآخذ بعين الاعتبار دور المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم.

وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن سؤالها الرئيس: ما الرؤية المقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم؟.

أهداف الدراسة

- التعرف على رؤية مقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم مما يسهم في تحسين جودة أداء المعلم وزيادة فاعليته يمكن الاسترشاد بها والعمل في ضوئها.

- التعرف على أبرز تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم والتي تعيق المعلم عن أداء دوره بفاعلية مما يمكن من السعي الجاد في سبيل ازالتها والتغلب عليها.
- التعرف على مقترحات عملية من الممكن أن تسهم في تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم من خلال الرؤية المقترحة ويُمكِن من فتح آفاق جديدة في برامج تأهيل وإعداد المعلم بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التعليم الإلكتروني.

أهمية الدراسة

- أن التعرف على رؤية مقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم بمثابة نقطة البداية وليست نهاية الطريق فهي محاولة لبدء تأسيس قاعدة معرفية في المجال التربوي.
- الخروج بدائرة التعليم إلى ساحات الإبداع بإعادة النظر في أدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم وذلك من منطلق حرص المربين التربويين على الرقي بأسلوب التربية والتعليم نحو الأفضل.
- تصميم رؤية مقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم من شأنها أن تسهم في تطوير نظام العملية التربوية والتعليمية باعتبار ذلك ضرورة للوصول إلى التميز في الأداء.
- قلة الدراسات التي تناولت أدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم في عصر المعرفة مما يجعل الدراسة من الممكن أن تثري المكتبة العربية ولأن تكون عاملاً محفزاً لدراسات علمية أخرى.

منهج الدراسة

يتبع أسلوب الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي التحليلي" تحليل المحتوى" ويقوم هذا الأسلوب على مسح أدبيات الموضوع المتوافرة وتحليلها، وذلك باعتباره أحد أساليب التحليل والتفسير العلمي المنظم بغرض الوصول إلى إجماع حول الأسس العلمية المقننة وتصنيفها وتحليل مضمونها وإخضاعها للدراسة الدقيقة كونها المصدر الأساس التي بُنيت عليها الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجمعة طيبة بينبع والذين يعملون في مختلف كليات الجامعة للتخصصات الأدبية والعلية وتضمنت الكليات (كلية الآداب والعلوم الإنسانية / كلية العلوم/ كلية إدارة الأعمال/ كلية العلوم الطبية التطبيقية/ كلية الحاسب). وتكونت عينة الدراسة من عشرين عضو هيئة تدريس من مختلف تخصصات كليات الجامعة.

مصطلحات الدراسة

رؤية مقترحة: ويعرفها محمد (2005؛ 30) على أنها : " استشراف للمستقبل وتحديد الملامح الرئيسة لما سيكون عليه هذا المستقبل، ومن ثم يمكن التحكم في أبعاده وملامحه الأساسية قبل أن يفاجئنا بشكل مغاير لم نتوقعه، مما يؤدى إلى الإخفاق في التعامل معه والسيطرة عليه ".

وتعرف إجرائياً على أنها: محاولة لتقصي ومعرفة الصواب يمكن الاستفادة منها في تحديد أدوار المعلم لمواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم.

المعلم: ويعرفه زيدي (2005؛ 44) على أنه: " ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية الأبناء وتعليمهم وهو موظف ومنظم من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجراً نظير قيامه بذلك ".

ويعرف إجرائياً على أنه: شخص قادر على مزاولة مهنة التعليم ونقل المعارف والأفكار والخبرات للمتعلمين وله خصائصه المتميزة إذ يُعد علمياً وثقافياً وتربوياً بما يؤهله للعمل في مؤسسات التعليم.

تحديات: ويعرفها القضاة ومقابلة (2013؛ 217) على أنها: " صعوبات تحول أو تعيق استخدام منظومة التعلّم الإلكتروني وتؤثر سلبياً في استخدامها ونتائجها".

وتعرف إجرائياً على أنها: معوقات أو صعوبات تحول دون تحقيق جودة نظام التعليم الإلكتروني ويمتد تأثيرها بالسلب ليشمل الأداء والنتائج.

جودة: وتعرفها الأنصاري (2015؛ 1445) على أنها: "هدف جامع يتمثل في ضمان تحقيق جودة النظام التعليمي الذي يفترض أن يكون ذا صلة بالأهداف الموضوعة من أجله".

وتعرف إجرائياً على أنها: عملية مستمرة تهدف إلى تطوير وزيادة كفاءة نظام التعليم الإلكتروني من أجل الوصول إلى مستوى الرضا المطلوب وتكون بمثابة استراتيجية متكاملة تهدف إلى تحقيق نتائج مرغوبة.

التعليم الإلكتروني: يعرفه الصيرفي **(2011؛ 341)** على أنه : " تعلم مرن مفتوح يعتمد على تكنولوجيا الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية في الحصول على المعرفة ".

ويعرف إجرائياً على أنه: نمط من أنماط التعليم يعتمد على التقنية في تقديم المحتوى التعليمي؛ حيث يعمد فيه المعلم بتجهيز المادة العلمية وتقديمها من خلال الوسائط المتعددة والإمكانات التقنية المتاحة.

مؤسسات التعليم: ويعرفها الحربي **(2014؛ 11)** على أنها:" مدارس التعليم العام والكليات والجامعات الحكومية والأهلية التي تعمل تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي" .

وتعرف إجرائياً على أنها: كيان يضم العديد من الأشخاص ويتلقى فيه المتعلم العلم لفترات زمنية معينة تعتمد هذه الفترة على نوع المؤسسة التعليمية، وعادةً ما تتكون المؤسسة التعليمية من أعضاء الهيئة الإدارية وأعضاء الهيئة التعليمية (المعلمون)، والمتعلمون.

الدراسات السابقة

دراسة إبراهيم (2007). بعنوان" **احتياجات المعلم لتطبيق التعليم الإلكتروني في الصفوف الدراسية والمعوقات ذات العلاقة** ". هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات التي تعيق تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلم في ضوء التعليم الإلكتروني، وتحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن الأسباب الدافعة لتطوير أداء المعلم والمعوقات التي تعيق تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلم في ضوء التعليم الإلكتروني، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتضمن مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية وبلغ أفراد عينة الدراسة مائة وعشرين معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأدوات بحثية لجمع المعلومات، واختتمت الدراسة بأهم النتائج والتي أوصت بضرورة إعادة النظر في الوضع الحالي للمعلم مع التأكيد على أهمية الرفع من قدراته والنهوض به من خلال الدورات التدريبية بخاصة في مجال التقنيات والوسائل الحديثة.

دراسة الشمري (2007) بعنوان " **أهمية ومعوقات استخدام المعلمين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية ومعوقات استخدام المعلمين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، وتحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن اتجاه المشرف التربوي نحو استخدام المعلم للتعليم الإلكتروني، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتضمن مجتمع الدراسة جميع المشرفين التربويين بمحافظة جدة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، واختتمت الدراسة بأهم النتائج والتي أوصت بضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام التعليم الإلكتروني وأهمية ذلك في مؤسسات التعليم (المدارس) حيث ناشد المختصين بأهمية تبني مشروع التعليم الإلكتروني وتطبيقه.

دراسة الصيرفي (2011) بعنوان" **تصور مقترح لاستخدام المعلم التعلم الإلكتروني"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التعليم الإلكتروني والمعوقات التي تواجه المعلم حيال استخدامه وتقديم مقترح لتعزيز استخدام المعلم للتعليم الإلكتروني وآليات تنفيذه، وتحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن تصور مستقبلي يسهم في زيادة فاعلية المعلم في استخدام التعليم الإلكتروني، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي أسلوب دراسة الحالة، وتضمن مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية (العريش)، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأدوات بحثية لجمع المعلومات، واختتمت الدراسة بأهم النتائج والتي أوصت بضرورة اعتماد أساليب وطرائق تربوية جديدة في أنظمة التعليم الإلكتروني بما يناسب الواقع الحالي.

دراسة آل عامر(2013) بعنوان"" **متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور كلاً من المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية، وتحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني، واعتمدت الدراسة منهج الاستقصاء المعتمد على أسلوب تحليل الدراسات والأبحاث التربوية في مجال التعليم الإلكتروني، واختتمت الدراسة بأهم النتائج والتي أوصت بضرورة الاهتمام بإعداد وتدريب المعلم ومتابعته بالدورات التدريبية بصفة مستمرة والاهتمام بالبيئة التعليمية ومتطلباتها في أنظمة التعليم الإلكتروني.

دراسة القضاة ومقابلة (2013) بعنوان " **تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظرهم، وتحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة تعزى إلى متغير (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة، نوع الكلية، الجامعة)، واعتمدت الدراسة المنهج المسحي ، وتضمن مجتمع الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الأردنية الخاصة وتكونت عينة الدراسة من مائة وثلاثة عشر عضو هيئة تدريس تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع جامعات أردنية خاصة للفصل الدراسي الثاني(2012/2011)، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، واختتمت الدراسة بأهم النتائج والتي أوصت بضرورة الاهتمام بعقد الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال التعلم الإلكتروني.

التعليق على الدراسات السابقة

ظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق على كون التعليم الإلكتروني يعمل على تحسين وتعزيز العملية التعليمية كما في دراسة الشمري، ودراسة الصيرفي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري رغم اختلاف هدف الدراسة عن أهداف الدراسات السابقة حيث عَنت بوضع رؤية مقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم وقد مكّنت من وضوح الرؤية حول تلك الأدوار مما يجعلها قابلة للتطبيق والتحقيق.

الإطار النظري

التعليم الإلكتروني

يعد التعليم الإلكتروني أحد الروافد المهمة والمساندة للتعليم التقليدي، والحل الأمثل لمواجهة تحديات عصر المعرفة والاستثمار الأنفع للتقدم التقني بل وخياراً استراتيجياً يجب التعامل والتفاعل معه وتسخيره لتحقيق نقلة نوعية في طرائق التعليم. والتعليم الإلكتروني يعتمد على وسائط إلكترونية في عملية التواصل ما بين طرفا العملية التعليمية المعلم والمتعلم، وتوظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكة المعلومات " الانترنت" ووسائط متعددة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. ومحور نجاح التعليم الإلكتروني يتوقف على تطوير وانتقاء أنظمة التعليم الإلكتروني من حيث تلبية متطلبات التعليم كالتحديث المتواصل لمواكبة التطورات ومراعاة المعايير والضوابط في نظام التعليم المختار بما يكفل تطوير مستوى المتعلم ويسهم في تحقيق الأهداف، والتعليم الإلكتروني وسيلة لتوصيل المعرفة ومنها جعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة بكل أوجهها والتي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على التقنية وطبيعتها المتغيرة. ويكون فيه دور المعلم التوجيه والإرشاد بجانب التخطيط والإعداد فأساس التعليم الإلكتروني هو استخدام التقنية في إيصال المعلومة للمتعلم بقصد تحقيق أكبر فائدة ممكنة تمكن من جذب انتباه المتعلم إلى ما يُعرض عليه من معلومات ومعارف مما يحقق جودة العملية التعليمية.

الجودة في التعليم الإلكتروني

اكتسبت قضية الجودة أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة، وأصبحت سمة لكثير من منظمات ومؤسسات القرن الحادي والعشرين. وترتبط مؤشرات جودة التعليم الإلكتروني بجودة المؤسسات التعليمية ومستوى التعليم بها وتكمن أهمية الجودة في التعليم الإلكتروني كونها القوة الدافعة للنظام التعليمي بشكل فعَّال لتحقيق رسالته وأهدافه وأحد أهم الاتجاهات التربوية الحديثة والتي تسعى للبحث عن مصادر متنوعة وصور مختلفة للفكر التربوي للأخذ بالنمط الجديد للمعرفة بهدف الخروج بفائدة أكبر من العملية التعليمية. فالجودة تعني الوصول إلى الدرجة القصوى لتحقيق الأهداف إذ تشكل أحد الأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي.

ويمكن تحديد أهداف تحقيق جودة التعليم الإلكتروني فيما يلي:

- استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني بكفاءة من قبل المعلم وذلك لمساعدة المتعلم في تحقيق معايير عالمية للتعلم.
- اكساب المتعلم مهارات تقنية تسهم في تنمية طرق وأساليب اكتساب المعلومات.
- الاستفادة من تطبيقات التعليم الإلكتروني في عمليتي التعليم والتعلم وتحقيق إنجازات إيجابية تتميز بالجودة داخل القطاع المؤسسي التعليمي.
- تقديم فرص للتعليم تتمركز حول المتعلم وهو ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ونظريات التعلم الجادة.
- تقديم فرص متنوعة لتحقيق أهداف التعليم والتعلم وتطوير الوسائل والأساليب المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم والتخلص من التنفيذ الروتيني لهما.
- البحث عن ابتكارات جديدة ومميزة تُمكن من تأسيس بيئة تعلم فعالة، وذات كفاءة عالية.
- النهوض بالمؤسسة التعليمية ومساعدتها في تحقيق التميز الإداري والمهني.

- إتاحة الفرصة للتعرف على مصادر التعلم المتنوعة مما يسهم في التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويمكن أن يسهم تحقيق جودة التعليم الإلكتروني في تحقيق جودة العملية التعليمية فيما يلي:

- تقديم التصميم المناسب للمواقف التعليمية بما يحقق جودة العملية التعليمية.
- دراسة الكثير من المشكلات التعليمية والتي تعيق تحقيق جودة العملية التعليمية وبالتالي تقديم حلول ومقترحات تساعد في التغلب عليها.
- تقديم برامج لإعداد وتدريب القوى البشرية من المعلمين وغيرهم بما يعود بالفائدة على العملية التعليمية.
- إعداد الأبحاث والدراسات التي يتم من خلالها التوصل إلى أساليب ووسائل وطرق جديدة وممارسات تؤدي إلى تحقيق جودة العملية التعليمية.

تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني

هناك العديد من التحديات التي تعيق تحقيق جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم ففي كل يوم تظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر متجدد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح؛ أي أنها تحتاج إلى معلم مبدع ومبتكر ذي بصيرة نافذة، قادر على تكييف البيئة وفق القيم والأهداف المرغوبة وليس مجرد التكيف معها. ومن أبرز تلك التحديات التي تواجه المعلم في مؤسسات التعليم:

- تدني مستوى إعداد وتأهيل المعلم وعدم جدية مرحلة التدريب في اكساب المعلم المهارات الأساسية في مجال التعليم الإلكتروني مما يولد الحاجة الدائمة والمستمرة إلى التدريب على كفايات معينة.
- الافتقار إلى التخطيط المسبق لبرامج التأهيل والتدريب الخاصة بكفايات التعليم الإلكتروني سواء على المدى القريب أو المدى البعيد.
- غلبة استراتيجية الكمَّ على استراتيجية الكيف فلم تراع الاحتياجات الفعلية للمعلم حيث غلب على إلمامه بأنظمة التعليم الإلكتروني الطابع النظري.
- نقص إمكانات التقنية وعدم وملاءمتها للأغراض التعليمية الحديثة حيث يكمن التحدي الرئيس في البنية الأساسية لمؤسسات التعليم وبالتالي افتقار الكثير منها لمقومات الجودة ومواصفاتها والابتعاد عن الشروط المؤهلة لاعتمادها.
- انعدام الجدية في البحث التربوي وبخاصة ما له علاقة بالمشكلات التربوية المرتبطة بالتعليم الإلكتروني.
- انعدام الصلة ما بين مؤسسات ومعاهد ما قبل الخدمة وخريجيها العاملين في المهنة فلا يحظى الجانب العملي التطبيقي في برامج الإعداد بالقدر الكافي من الاهتمام، بل يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم.
- افتقار الإعداد إلى الأسس الفكرية والتوجيهية السليمة مع وجود فوارق كبيرة في مستويات الإعداد بين المعلمين.
- ندرة الكفايات المطلوبة ذات المستوى الرفيع لتدريب المعلمين وحاجة معظمها إلى تدريب مسبق للقيام بعملها.
- نقص التخطيط لعملية الإنفاق على البرامج التدريبية الخاصة بالمعلم الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على أنظمة التعليم الإلكتروني نتيجة التقدم التقني في عصر المعرفة.
- افتقار التدريب قبل واثناء الخدمة إلى البرامج الحديثة لأنظمة التعليم الإلكتروني مما يقلل من فرص الاستفادة منها واكتساب الخبرة إذ تبالغ هذه البرامج في الدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية.

- النمو المتسارع والمتزايد في مجال تطبيقات أنظمة التعليم الإلكتروني وصعوبة متابعتها وعدم وضوح آلية استيعابها وكيفية ملاحقتها.
- غياب دور مؤسسات التعليم في أنظمة التعليم الإلكتروني مما أدى إلى معاناة حقيقية وشعور بالفجوة بين ما مر به المعلم من خبرات خلال إعداده وما يواجهه في حياته العملية، ولا شك أن هذا ينعكس سلباً على أداءه.
- المشاكل المرتبطة بالمواد المنهجية والغير ملائمة للمناهج الوطنية.

أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة بينبع تتفاوت معرفتهم في استخدام التعليم الإلكتروني، وتم اختيار عينة تكونت من عشرين عضو هيئة تدريس يعملون في مختلف كليات الجامعة للتخصصات الأدبية والعلية وتضمنت الكليات (كلية الآداب والعلوم الإنسانية / كلية العلوم/ كلية إدارة الأعمال/ كلية العلوم الطبية التطبيقية/ كلية الحاسب). واعتمدت المقابلات على أسئلة مفتوحة هدفت إلى حث أعضاء الهيئة التدريسية على الاستجابة والحديث عن تجاربهم والتحديات التي تواجههم في تحقيق جودة التعليم الإلكتروني.

رؤية مقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم

تمَّ الاعتماد في تصميم الرؤية المقترحة على مدخل النظم والذي يعتمد على وجود رؤية واضحة لما يراد الوصول إليه، هذه الرؤية تعتمد على وجود معلم يمتلك العديد من المعارف والمهارات التي تؤهله لمواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم وكأنه بمثابة منظومة قابلة لتحسين والارتقاء باستمرار فمكانة المعلم تكمن في قدرته على العطاء والتجدد. إذ أن المعلم الذي يُتطلع إليه في عصر المعرفة يُتوقع منه أن يكون ممتلكاً لزادٍ ثقافي عريض، عاملاً على تنويع مجالات الخبرة، مطوراً لنفسه، ولديه الرغبة على التطور ومتابعة المعرفة وتحصيل العلم، بحيث يقف موقفاً شامخاً وسط الهرم التعليمي نظراً للدور الكبير الذي يلعبه في ظل التعايش مع عصر المعرفة. مما يتطلب من عملية إعداد المعلم إعادة النظر في برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها وليس في مجال التعليم الالكتروني وحده وإنما في جميع متغيرات ومكونات العملية التعليمية وإعادة صياغتها في ضوء الافتراضات المعاصرة حول عمليتي التعليم والتعلم لما له من دور في إنجاح العملية التعليمية. فمن المسائل الهامة والتي لها أثراً بارزاً في مؤسسات التعليم مسألة دور المعلم فالتغيير في دور المعلم لا يقتصر على المصادر والمراجع التي يعتمد عليها المعلم والأدوات والوسائل وطرق التدريس وأساليب التقويم بل يمتد ليشمل أهداف وغايات التعليم الإلكتروني.

ويلعب مستوى التأهيل المطلوب للمعلم دوراً بالغ الأهمية في تحديد الرؤية فتدريب المعلم على مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمهارة واتقان وتوظيفها إيجابيا في عمليتي التعليم والتعلم هو حجر الزاوية في تحديد الرؤية إذ أن المعلم بمثابة الضابط للنظام التعليمي في البيئة التعليمية؛ وما لم يتوافر التدريب الكافي والتأهيل التقني المناسب للمعلم لن تتحقق الأهداف المرجوة من التعليم الإلكتروني. ولعل أكبر التحديات في هذا الصدد هو النقلة البعيدة في دور المعلم في العملية التعليمية والتحول المفاجئ من نظام التعليم التقليدي إلى أنظمة التعليم الإلكتروني، والتي تختلف اختلافاً جذرياً عن الدور التقليدي الذي اعتاده المعلم. لذا ينبغي أن يتسم المعلم بكفاءته التقنية في عالم يوصف بعصر المتغيرات المتسارعة مما يلزم تزايد هذه الكفاءة وتطورها باستمرار لمواكبة كل ما هو جديد ويُسهم في التمكن من الوصول إلى مهارات حديثة تجعل من التفاعل مع أنظمة التعليم يتم بكفاءة وفاعلية. مما يجعل المعلم أشبه ما يكون بمنظومة متكاملة لا ازدواج فيها ولا تعارض بينها فلا تكتفي العملية التعليمية بالجوانب النظرية فقط في مرحلة تأهيل وإعداد المعلم بل تكون أهدافها قابلة للتطبيق والتحقيق مرتبطة بالواقع ومتغيراته ومستجداته المختلفة. وتمَّ الاعتماد في تصميم الرؤية المقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم على تقرير

عدة عوامل تتضافر فيما بينها لإعداد المعلم من أهمها: الدافعية فدافعية المعلم الإيجابية تساعده على الإبداع والانجاز؛ إذ أن هذه الدافعية مسئولة عن تجدد العطاء وإثارة الحماس لمزيد من الجهد والبذل. كما وأن المرتكز الأساس لتطوير الذات هو القدرة على التعلم فالمستقبل يعتمد على قرارات المعلم ومواهبه بصورة أكبر من اعتماده على الموارد الطبيعية؛ إذ لم تعد فرص العمل تعتمد على الروتين بل لابد من الإبداع والابتكار والتدريب مع الحاجة إلى تحقيق التنمية المستدامة. بالإضافة إلى الثورة الحاصلة في مجال المعرفة والتعليم الإلكتروني وما يترتب على ذلك من تأثير في العملية التعليمية مما يجعل جودة المعلم مطلباً ملحاً ويضفي عليه أهمية متزايدة. وتتأثر هذه العوامل بعوامل أخرى مهمة مثل:

- تطوير أداء المعلم على أسس علمية وتربوية حديثة تمكنه من الاطلاع على أحدث التجارب العلمية والعملية في مجال التعليم الإلكتروني والمتوافقة مع معايير الجودة وفق المستويات العالمية المطلوبة.
- وضع خطط تدريبية تهتم بالاحتياجات الفعلية للمعلم وتوسيع قاعدة استخدام التعليم الإلكتروني في جميع برامج التدريب مما يتطلب تغييراً في استراتيجيات وخطط وبرامج التدريب.
- تدريب المعلم على ممارسة وتطبيق المعرفة النظرية واكتساب مهارات تصميم بيئات تعليمية قائمة على توظيف التعليم الإلكتروني من خلال تنويع مصادر المعرفة المتاحة وإعطائه الفرصة للتعامل مع أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التعليم الإلكتروني والتي من أهم مقوماتها إثارة روح الفضول للمعرفة لدى المتعلم وتنمية القدرة على الإبداع واعتبار أن الخطأ هو فرصة لتعلم الصواب والإنجاز.
- توظيف تطبيقات التعليم الإلكتروني والتي تفيد في خدمة أهداف تعليمية كتحسين أداء أو إضافة معلومات أو تنمية مهارات فالمقصود هو الاستخدام الهادف بما يسهم في تعميق فكر المعلم وتجويده وتجديده.
- تبني عدة استراتيجيات وأساليب تعليمية فعَّالة بحيث تتضمن مستويات المعرفة العميقة، وقدرات التفكير، واستخدام أكثر من أسلوب واحد خلال التعليم الإلكتروني فالتغيير والتبديل في أساليب التعليم والتعلم مهم بخاصة لتلك التي تستغل طاقات ومهارات المتعلم بإيجابية لأن مخرجاتها عادة ما تتمثل في المبدعين والمفكرين.
- اكتساب مهارات تصميم المناهج الإلكترونية والتي تتسم بإنتاج متعلم لديه اتجاه ايجابي نحو التعلم ملماً بوسائل وأدوات بناء المعرفة وإعادة صياغتها، قادراً على الابتكار والتجديد، وتوليد الأفكار وطرح البدائل ومناقشاتها واختيار الأفضل منها.
- استخدام التطبيقات التقنية في المواقف التعليمية إذ لابد من تغيير دور المتعلم بحيث يكون العنصر الأهم والأنشط في عملية التعلم وذلك بتمركز أنشطة التعلم حوله مما يمكنه من اكتساب مهارات التفكير العلمي، والتخطيط السليم بالإضافة إلى مهارات التحليل والاستنتاج والاستقصاء.
- الوعي بإيجابيات التقنية واستثمار إمكاناتها بحيث تهدف إلى توفير أكبر قدر ممكن من الخبرات المتنوعة والمختلفة والتي تسهم في تحسين كفاءتها وزيادة فاعليتها بما يتلاءم مع احتياجات التعليم المختلفة في سائر مجالات المعرفة.
- توفير الإمكانات اللازمة للتنمية المهنية للمعلم مثل الميزانيات الكافية والمدرب الكفء وبذلك يرتبط التطوير بالاحتياجات الفعلية والمتغيرات المعرفية والمهارية المتسارعة في عصر المعرفة.

خاتمة الدراسة

ومن خلال الاستعراض السابق يتضح أن الرؤية المقترحة لأدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم هو أحد أهم الأطروحات التربوية التي ينشدها التربويون في ظل عصر المعرفة مما

يجعل عمليتي التعليم والتعلم ترتكز على مجموعة من المبادئ المتوافقة مع فلسفة العصر منها: التعليم المستمر والتعليم القائم على المعرفة.

وإن أهم ما تسعى إليه مؤسسات التعليم هو تطوير النظام التعليمي بما يكفل تحقيق الجودة ويرتبط بثورة التقنية وأنظمة التعليم الإلكتروني، والمعلم هو أحد عناصر المنظومة التعليمية والموجه الرئيس لنموها وتطويرها فالعصر يحتاج إلى العقول المبدعة القادرة على التكيف مع الظروف والحاجات المتغيرة باستمرار حتى يُمكن مسايرة التطور وتقديم الجديد في كافة المجالات المختلفة وتتطلب طبيعة العصر وتحدياته نوعيات جديدة من المعلمين عالية الكفاءة ورفيعة المستوى الأكاديمي والمهني، مما يجعل البقاء للأقوى وعملية تطوير المعلم ضرورة بقاء فالأقوى هو ذاك الذي يمتلك سلاح العلم والمعرفة والقادر على استخدامها والاستفادة منها. ومن هذا المتكأ يتبين دور الإعداد الفعَّال للمعلم القادر على الانتقال من مرحلة طوفان المعلومات إلى مرحلة ثقافة المعرفة ولابد أن يتم هذا الإعداد في ضوء فلسفة تمهين التعليم الأمر الذي سيترتب عليه تغيير النظرة إلى المعلم وإلى عمليتي التعليم والتعلم برمتها وفي ذلك لابد من دور متميز لأنظمة مؤسسات التعليم إن أرادت للمعلم أن يتبوأ مكانته.

ولعله من المهم التأكيد على أهمية أن تتضمن كافة الإسهامات حول أدوار المعلم في عصر المعرفة بصيص ضوء وآراء بنَّاءة؛ هذا مع عدم التركيز على المعوقات التي من دورها جعل التطوير أمراً خيالياً وسراب لا يمكن بلوغه فالقضية تحتاج إلى كثير من العزم والتفاؤل لتخطي الحواجز والعمل لعصر المعرفة والذي امتاز بكون كل شيء فيه متغير ومتبدل بدلاً من البقاء في صعوبات الحاضر وقيود الماضي إذ أنه لابد من العمل لا الشعارات. وليس هناك سبيل لغرس هذا الوعي وتنميته إلاَّ من خلال التربية والتعليم المتسمين بهذا الوعي، فالتربية في جوهرها عملية مستقبلية وهي الأداة التي تعد أجيال اليوم لعصر الغد ولذا فإن الوعي بسمات العصر يتطلب العمل وتطوير التعليم لا بالوعود البراقة أو العبارات المنمقة ولكن بالبحوث والدراسات العلمية الأصيلة التي تستطلع أفكار كل جديد وتستبين صور التغير والتطور في مجتمعات عصر المعرفة.

نتائج الدراسة

- التأكيد على أدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم والحاجة إلى بلورة مشروع متكامل يستطيع من خلاله المعلم مواجهة تحديات عصر المعرفة مما يُمكن من رسم صورٍ تستشرف آفاق التعليم الإلكتروني.
- أن أدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم يكون استناداً على رؤى يُستشرف من خلالها ملامح تلك الأدوار على أن لا تكون تلك الرؤى بعيدة المنال وصعبة التحقيق لأن العجز في الوصول إليها قد يسبب الإحباط والوهن وهذا مالا يُراد ورحم الله امرأً عرف قدره فوقف عنده.

توصيات الدراسة

- المسارعة بوضع خطط تهتم بأدوار المعلم من خلال أنظمة التعليم الإلكتروني تنطلق من رؤية واضحة وأهداف محددة لتحقيقها.
- التفكير الجاد في مراجعة برامج إعداد المعلم في ضوء النظريات التربوية المعاصرة واستشراف نماذج تربوية لهذه البرامج من خلال الاسترشاد بمقارنات مرجعية متميزة.
- البدء بإصلاح أنظمة مؤسسات التعليم وتقديم استراتيجية جديدة تبدأ من الميادين التربوية والتعليمية، وذلك بهدف تنمية الفاعلية عند المعلم مما يتطلب المراجعة الجريئة والواعية لهذه الأنظمة وإعادة النظر في فلسفتها

وأهدافها وميادينها والطرق والأساليب المتبعة فيها ومن ثم إعادة صياغتها لتكون قادرة على مواجهة التحديات وتلبية احتياجات المعلم.

- إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بتفعيل أدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم بحيث تتناول العلاقة بين عناصر العملية التعليمية في ضوء منظومة تعليمية متكاملة ذلك لأن الدراسات لا زالت قليلة ونادرة.

المراجع العلمية

- الأنصاري، رفيدة عدنان حامد (2015). **نموذج مقترح لضمان جودة النظام التعليمي من خلال برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي**. المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي المنعقد بجامعة الشارقة؛ الإمارات، الصفحات 1443-1452.
- إبراهيم، حمدي عز العرب (2007). **احتياجات المعلم لتطبيق التعليم الإلكتروني في الصفوف الدراسية والمعوقات ذات العلاقة**. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا؛ مصر. المجلد الأول، العدد (36)، الصفحات 273-300.
- المحيسن، إبراهيم (2005). **المعلوماتية والتعليم**. دار الزمان. المدينة المنورة؛ السعودية.
- الحربي، محمد بن محمد أحمد (2014). **استراتيجية مقترحة لتحقيق التكامل بين الأجهزة الأمنية والمؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية**. ندوة العلاقة التكاملية بين الأجهزة الأمنية والمؤسسات التربوية في الوطن العربي.
- آل عامر، حنان سالم عبد الله (2013). **متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني**. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (140)، الصفحات 72-120.
- الشمري، فواز بن هزاع (2007). **أهمية ومعوقات استخدام المعلمين التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة**. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم المناهج. جامعة أم القرى، مكة المكرمة؛ السعودية.
- الصيرفي، محمد عبد الوهاب (2011). **تصور مقترح لاستخدام المعلم التعلم الإلكتروني (دراسة حالة)**. مستقبل التربية العربية؛ مصر. المجلد الثامن عشر العدد (68)، الصفحات 353-404.
- القضاة، خالد يوسف؛ وَ مقابلة، بسام (2013). **تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة**. المنارة، المجلد التاسع عشر، العدد (3)، الصفحات 212- 254.
- محمد، رمضان (2005). **بزوغ علم المستقبل**. مجلة العربي، العدد (559)، وزارة الإعلام؛ الكويت.
- الهاشمي، علي مرتضى (2000). **رؤية تربوية ـ معلم المستقبل واستخدام التكنولوجيا**. التربية؛ البحرين، العدد (1)، الصفحات 49-56.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (2015). **دور تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلم من أجل التميز**. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان (برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز)، مصر، الصفحات 279-286.
- عيدروس، أسماء بنت علي بن محمد (2009). **تكنولوجيا التعليم أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس**. رسالة التربية؛ سلطنة عمان، العدد (23)، الصفحات 83-90.
- منصور، مصطف يوسف (2007). **تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها**. بحث مقدم إلى مؤتمر "الإسلام والتحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين بالجامعة الإسلامية في الفترة: 2-2007/4/3. الصفحات 593- 644.

معوقات توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات

خلود إسحاق بخاري
باحثة دكتوراه جامعة الملك سعود
mslavendar333@gmail.com

مقدمة الدراسة:

تسعى المملكة العربية السعودية في إطار أهداف التنمية المستدامة ورؤية ٢٠٣٠ لتطوير التعليم، والاستثمار في رأس المال البشري إيماناً بمكانته المهمة ودوره الفاعل في تطوير المجتمع وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة للإسهام في تنمية الاقتصاد واستمرار رقي المجتمع واستقراره. وتعد التكنولوجيا من ثمار المنجزات التقنية في العصر الحديث، حيث أدت التطورات في مجال الاتصالات وابتكار تقنيات اتصال متطورة إلى التفكير الجدي من قبل الدول والحكومات في الاستفادة من منجزات الثورة التقنية (كافي، 2012 :53). وقد اتخذت المملكة قفزات نوعية لتسريع التحول الرقمي وتبني أنظمة الاتصالات وتقنية المعلومات وتفعيل استخداماتها من خلال الإستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي، وتعد (بوابة المستقبل) تطبيقاً لبرنامج التحول الرقمي بوزارة التعليم (المنصة الوطنية الموحدة،٢٠٢٠)

وتتعدد العوامل المساعدة لتطوير التعليم ودفع عجلة تقدمه، ولعل من أبرزها الاهتمام بالقادة التربويين كونهم حلقة الوصل لتنفيذ لكافة السياسات التنظيمية والخطط الاستراتيجية على المستويات العليا. وتماشياً مع التحولات العالمية؛ توجهت وزارة التعليم بالمملكة مؤخراً ضمن سعيها لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ إلى تحسين البيئة الإدارية ورفع كفاءة الأداء، ورفع مستويات الإنتاجية وتحسين المخرجات. ويُشير إصدار القواعد التنظيمية المتجددة كمنظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي (وزارة التعليم، ١٤٣٩)؛ وتحديث لائحة الوظائف التعليمية (وزارة الخدمة المدنية،١٤٤٠) إلى أهمية استيعاب التغيير في طبيعة مهام وأدوار قادة المدارس. حيث يتطلب النجاح في المستقبل قادة مدارس ومؤسسات تربوية يمتازون بخصائص نوعية، وأكثر انسجاماً مع عصر المعلوماتية وعالمية المعرفة والتطوير المشاع في مختلف وسائط الاتصال وتقنياته (شهاب،٢٠١١). وفي ظل حاجة هؤلاء القادة لاكتساب وتنمية العديد من المهارات التي تمكنهم من ممارسة أدوارهم القيادية بكفاءة وفعالية، وتجعلهم قادرين على تسيير الأعمال المدرسية والخطط المستقبلية لقيادة مؤسساتهم التعليمية نحو تحقيق الأهداف التربوية باقتدار وإبداع، تبرز التكنولوجيا الإدارية كأحد أهم تلك المهارات المعاصرة التي ترتبط باحتياجات الحاضر وتطلعات المستقبل.

ونظراً للتغيير المستمر في الظروف المحيطة بالمجتمعات التربوية، تعد الإدارة المدرسية من الممكنات الرئيسية لتطوير العملية التعليمية وتوجيه المدرسة وإعدادها لمواكبة المتغيرات والأزمات المعاصرة. فقد تضمن التقرير العالمي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) لرصد التعليم للجميع أهمية تطوير القيادة والإدارة المدرسية، كأحد الأولويات اللازمة لتحسين المدرسة (٢٠١٧:٥٩). وفي إطار مواكبة المستجدات والتأقلم مع الظروف المحيطة المتجددة؛ تواجه المدارس أزمات متنوعة. ولعل جائحة كورونا (كوفيد-١٩) تمثل واقعاً لأزمة عالمية طالت كافة مجالات الحياة والتعليم على مستوى العالم. وتتنوع أساليب وطرق مواجهة الأزمات باختلاف أشكالها ودرجة خطورتها وآثارها وفق الإمكانيات والموارد التي تملكها المنظمات.

وفي المقابل؛ أحدثت التكنولوجيا الإدارية تقدماً ملحوظاً في استشراف مستقبل المنظمات وبناء استراتيجياتها ومتابعة خططها. ويعد إنشاء وحدة للتحوّل الرقمي بوزارة التعليم في سياق مساعي الوزارة لتسريع التحوّل الرقمي في التعليم، وتعزيز الاستفادة من أبرز التقنيات الحديثة الداعمة للعملية التعليمية، للإسهام في دعم توجهات الوزارة المستقبلية

المنسجمة مع رؤية المملكة 2030، تأكيداً على أهميّة التقنية ودورها في النهوض بمختلف القطاعات الحيوية بالمملكة (وزارة التعليم، ١٤٣٩).

فتقنية المعلومات تساعد في تكوين الإدارة المعرفية، وكلما كانت هذه المعلومات منظمة ومبنية بشكل جيد، فإنها تمكن العاملين في المنظمة من الحصول على المعلومات التي تؤدي إلى حل المشاكل التي تواجههم (الجاموس،٢٠١٣:٢٢١). مما يمكنهم من إدارة الأزمات بشكل يحد من الأضرار ويقلل من الخسائر المتوقعة.

فقد جاءت توصيات المؤتمر الدولي لقويم التعليم (مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها) داعمة لذلك بالعمل على بناء أساسيات وآليات واستراتيجيات تحفز مؤسسات التعليم على تبني مبادرات وبرامة تنمي رأس المال البشري، وترفع من درجة تنافسية الموارد البشرية الوطنية لتسهم بفاعلية في رؤية المملكة ٢٠٣٠ (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠١٨). وأوصت العديد من الدراسات كذلك ومنها الشريف (٢٠١٣) وسويلم (٢٠٢٠) بالعمل على رفع درجة تفعيل مديري المدارس لاستخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة، ووضع خطة استراتيجية تقنية قابلة للتطبيق تسهل من تطبيق الإدارة الإلكترونية. بينما أوصت دراسة الغريب (٢٠١٦) بضرورة وجود فريق لإدارة الأزمات التنظيمية يكون أعضاؤه على درجة عالية من الكفاءة التنظيمية.

ونظراً لأهمية توظيف التكنولوجيا الإدارية من قبل القادة في الميدان التربوي لإدارة الأزمات؛ برزت الحاجة لدراسة المعوقات التي تحد من ذلك.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

- الأهمية العلمية (النظرية): تحاول الدارسة الحالية مواكبة ما ورد في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وخطة التنمية العاشرة الهادفة إلى رفع كفاءة الأداء الحكومي، والتأكيد على تنمية الموارد البشرية، ورفع إنتاجيتها (وزارة التخطيط والاقتصاد، ١٤٣٦/٤٧:١٤٣٧).
- محاولة علمية قد تضيف إلى الأطر النظرية والتجارب في مجال تطوير القيادات المدرسية في التعليم العام من حيث بيان الدور الذي تلعبه التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات، مما يعزز من تنافسية المنظمات التربوية وتحسين جو العمل وتطوير الأداء.
- الأهمية العملية (التطبيقية): من المؤمل أن تعمل على تهيئة المناخ المناسب لتوظيف التكنولوجيا الإدارية للارتقاء بدور القيادات التربوية في تحسين التخطيط لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية لمساعدتهم في مواكبة التحديات والتغيرات المتسارعة.
- قد تسهم في توضيح الرؤية لأصحاب القرار لاستثمار نتائج التغذية الراجعة عن توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات في التغلب على المعوقات التي تحد من توظيفها لتطوير أداء قادة المدارس من خلال نتائجها وتوصياتها بالتوافق مع برنامج وحدة التحول الرقمي كأحد البرامج الأساسية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠. حيث تعد القائدات المحركات الفاعلة للأحداث عند وقوع الأزمات، ويؤدي حسن تصرفهن قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمة إلى تخفيف الآثار السلبية للأزمات والتغلب عليها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تطوير توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات وذلك من خلال:

- تحديد درجة توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض

- التعرف على معوقات توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض.

- التوصل إلى مقترحات لتحسين توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض؟

- ما معوقات توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض؟

- ما مقترحات تحسين توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض؟

الإطار النظري:

أولاً التكنولوجيا الإدارية:

ترتبط الإدارة بالتكنولوجيا من حيث الأدوار المشتركة بينهما التي تدعم تبادل الوظائف والتمكين من تحقيق الأهداف، فقد اتفق العديد من الباحثين وعلماء الإدارة قديماً وحديثاً على أن تكنولوجيا الإدارة تمثل الوجه العملي والامتداد التطبيقي للعلوم الإدارية وتطبيقاتها، باعتبار أن الركيزة الأساسية للتكنولوجيا الإدارية تتمثل في مجموعة المعارف والأساليب العلمية الموضوعية للمنظمة التي تستخدم لحل المشكلات الإدارية (الشنفرية وآخرون، ٢٠١٨)

فقد أصبح التوجه التقي Technology Absorption ضرورة خاصة مع ظهور الإدارة الإلكترونية التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كعنصر أساسي في البناء الإداري وليس كمجرد عامل خارجي مضاف فالتقنية في مفهوم الإدارة الإلكترونية عنصر مندمج في نسيج المنظمة وبناءها الإداري. وغدت التكنولوجيا الإدارية المعاصرة. وتنقسم التكنولوجيا الإدارية إلى ثلاثة أبعاد رئيسية، يمكن استعراضها وبيان أهم متطلباتها كما يلي:

- **البعد الآلي: Automation Dimension**

ويعني تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي تتميز باستخدام الآلات التكنولوجية والتقنيات الحديثة. ومن أنواع التكنولوجيا الإدارية من حيث الأجهزة (متولي وآخرون، ٢٠١٢؛ الحربي، ٢٠١٥؛ كواشي وحناشي، ٢٠١٧):

-الحاسبات الإدارية Hardware التي تعد من إنجازات الثورة العلمية والتكنولوجية التي مكنت الإنسان من إنجاز مهامه وتحقيق أغراضه بسهولة ويسر في كل المجالات وبالأخص المجال التربوي. فقد تزايدت القدرة والسعة والتنوع في إنتاج رقائق الكمبيوتر، وفي استخدامها وتطويرها ضرورة لتكوين ذاكرة حاوية للبيانات والوسائط للتسجيل المغناطيسي وفي تكوين قواعد البيانات وإدارتها. كما تطورت من أجهزة مركزية عملاقة، إلى إنتاج الكمبيوتر الشخصي، وتلي ذلك أجهزة أصغر حجماً من بينها المفكرة الإلكترونية عالية الكفاءة والتي يمكن ربطها بأجهزة أخرى أو بشبكات في أي مكان بالعالم تمتد إليه خطوط الاتصال، وإنتاج البرامج التي تفتح قنوات لا نهائية للوصول إلى المعلومات وتحليلها وإيجاد

التطبيقات التي تستخدم هذه المعلومات؛ حيث تمد أجهزة الاتصال الحديثة إدارة التعليم بموارد لها قيمتها باعتبار أنها شاملة معلومات يصعب الحصول عليها ويمكن إيصالها على الفور في الأماكن الأكثر بعداً. وخاصة بعد تضاعف إمكانات شبكة الإنترنت وقدرتها على خدمة المستخدمين منذ تطوير خدمة الويب، فقد حوت هذه التقنية جميع الخواص التي تتمتع بشبكة الإنترنت مثل البريد الإلكتروني E - Mail وبروتوكول نقل الملفات FTP وعملت على تسهيل استخدام الشبكة على المستخدمين ومكنتهم من الاتصال.

- البرمجياتSoftware : وتعني الشق الذهني من نظم وشبكات الحاسوب، وتتوزع على فئتين :أ- برامج النظام: مثل نظم التشغيل، نظم إدارة الشبكة، مترجمات لغات البرمجة، أدوات تدقيق البرمجة، هندسة البرامج بمساعدة الحاسوب . ب- برامج التطبيقات: مثل مستعرضات الويب، برامج البريد الإلكتروني، برامج الدعم الجماعي، رسوم الحاسوب، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، حزم البرامج المالية، برامج التجارة الإلكترونية، برامج إدارة وتخطيط موارد المشروع

- شبكات الاتصال Networks: وهي الوصلات الإلكترونية ووحدات الربط ووسائل نقل البيانات الممتدة عبر نسيج اتصالي للشبكات الواسعة والإنترنت، التي تمكن أي جهاز حاسب من الاستفادة من البيانات والمعلومات والخدمات المشتركة.

- الأفراد (صناع المعرفة Knowledge Workers): وهو العنصر الأهم في منظومة الإدارة الإلكترونية، ويقع في قلب هذه المكونات، رأس المال الفكري في المنظمة، ويتكون من القيادات الرقمية، والمديرين، والمحللين للموارد المعرفية، من خبراء ومتخصصين الذين يمثلون البنية الإنسانية والوظيفية لمنظومة الإدارة الإلكترونية للعمليات.

- البيانات Data: البيانات الخام الأولية التي تمثل النشاطات التي يتم تسجيلها وتخزينها والتي لا يمكن الاستفادة منها إلا بعد تحويلها وتأخذ عدة أشكال منها البيانات العددية والنصية.

- الاتصالات Communication: عبارة عن استخدام الأجهزة ووسائل الاتصال السلكية واللاسلكية التي تربط بين هذه الأجهزة لنقل المعلومات وتشكل خطوط الهاتف، والكابلات، والأقمار الصناعية.

ويعد توفر البنية التحتية القاعدة الأولى والأساسية في تطوير فعالية التكنولوجيا الإدارية، فلابد من توافر الأجهزة المساعدة وتوفير خدمات الشبكة العنقودية، بالإضافة إلى دعم المؤسسات لهذه الخدمة وتعريف العاملين بأهميتها في توفير الوقت والجهد وسهولة الحصول على الخدمات، فالأساس هو وجود بنية تحتية للتقنية، مركزية وآمنة، يمكن الدخول إليها بسهولة من قبل الجهات المعنية. وبتفعيل التواصل بين المؤسسات، إضافة إلى التقنيات الخاصة لتسهيل الاتصال بين كافة الادارات مع بعضها البعض بشكل آلي، والتي تستطيع بواسطتها التواصل معها، ومنها أجهزة الحاسب الآلي الشخصية والمحمولة والهاتف الشبكي مما يساهم في خفض في التكلفة وتحسين الأداء وسرعة الإنجاز وفعالية التنفيذ (متولي وآخرون، ٢٠١٢).

ومن أهم التقنيات والأساليب التكنولوجية التي تسهم في تفعيل عمليات التخطيط المدرسي (Amrullah& 2016 AIFegeh,:

1 -**وسائل الاتصال عن بعد: Telecommunications** هي عملية إرسال المعلومات على شكل صوت، أو صورة، أو معلومات، من مكان إلى آخر باستخدام وسائل إلكترونية أو ضوئية، كما تلعب الاتصالات دورا مهما في وظائف الإدارة التربوية ومنها التخطيط، حيث يتمثل استخدام وسائل الاتصالات عن بعد في العمل الإداري التخطيطي بالمجالات التالية:

-نظم الاجتماعات الإلكترونية: وتستخدم في عقد الاجتماعات التلفزيونية، وغرف اتخاذ القرارات، والاجتماعات عن بعد، أو الاجتماع باستخدام الفيديو.

-نظم معالجة شؤون العمل: وتستخدم للاستعلامات، وتبادل البيانات الإلكترونية، وضبط العمليات، وحفظ البيانات، ومراقبة الأنشطة المختلفة.

-نظم الاتصال الإلكترونية: وتشمل البريد الإلكتروني، والبريد الصوتي، والفاكس، وضبط لوحة المعلومات، النص التلفزيوني، وأهمها شبكة الإنترنت.

٢ -**الأقمار الصناعية Satellites:** تقدم الأقمار الصناعية خدمات عديدة في مجال الاتصال وتوفير استقبال عالي الجودة الخدمة الراديو والهاتف، ونقل البرامج التلفزيونية، إلى جانب نقل الأحداث بسرعة كبيرة وفي أثناء ونوعها بوضوح من أي مكان.

٣ -**الحاسوب Computer** عبارة عن نظام شامل يتكون من مجموعة من المكونات المترابطة التي تؤدي وظائف النظام الأساسية، وتشمل على أجهزة إدخال البيانات، ووحدة المعالجة المركزية، وأجهزة المخرجات، والتخزين، كما إن للحاسوب استخدامات متعددة في البحث العلمي، وتكوين المعلومات الإدارية كحفظ الملفات، والسجلات، والمحاسبة.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لها دور مهم في تطوير أداء القائمين على العمليات التخطيطية، وأن توفرها يؤدي لتيسير عمل الخطة ومساعدة صانعي القرار على اتخاذ قرارات استراتيجية صائبة مبنية على معلومات دقيقة وموثوقة. كما يسهم ذلك أيضاً في تنفيذ مهامهم ومسئولياتهم بفاعلية عالية وكفاءة أكبر. وتكمن أهميتها كما ذكر الشريف (٢٠١٣) في انخفاض تكاليف الإنتاج وزيادة العمل، تحسين مستوى أداء المنظمات الحكومية، وتلافي مخاطر التعامل الورقي. وبسبب النمو السريع لثورة التكنولوجيا؛ أصبح تطبيقها ضرورياً لبناء علاقة مع الموارد البشرية بكفاءة. وتؤدي كذلك دوراً مهماً لتعزيز الأداء التنظيمي. ومن المتطلبات الأساسية لتفعيلها كما ترى الحربي (٢٠١٥) توافر عدد لا بأس به من مزودي الخدمة بالإنترنت، على أن تكون الأسعار معقولة وبأقل جهد وأقصر وقت وأقل كلفة ممكنة الإمكان من أجل فتح المجال لأكبر عدد ممكن من المنظمات للتفاعل واستخدامها. وكذلك توفير الأمن الإلكتروني والسرية الإلكترونية على مستوى عال لحماية المعلومات الوطنية والشخصية، ولصون الأرشيف الالكتروني.

ويعد وجود التشريعات والنصوص القانونية أمراً مهماً، فهي الهيكل الذي يؤيد ويدعم التكنولوجيا ويسهل عملها، ويضفي عليها المشروعية والمصداقية وجميع النتائج القانونية والتنظيمية التي تناسب التطبيقات، وبالإضافة إلى هذه المتطلبات يجب توفير بعض العناصر الفنية والتقنية التي تساعد على تبسيط استخدام التكنولوجيا الإدارية وتسهيلها.

▪ البعد العقلي:Mental dimension

يعتمد البعد الثاني من أبعاد التكنولوجيا الإدارية على الحقائق والمفاهيم والأطر والنظريات التي تقوم على طرق منظمة، وما يتصل بها من معارف علمية وموضوعية تقوم على أصول التفكير والتحليل العقلاني المنظم، من خلال إجراء دراسات مسحية للتعرف على حاجات النظام التعليمي وإعداد الخطط المناسبة لتحقيقها، ووضع البرامج التنفيذية للبرامج والمشاريع. إلى جانب الاعتماد على الأساليب والتقنيات الحديثة التي تعين الإداري على صنع القرارات الحكيمة، وإصدار الأحكام الموضوعية، والتفكير برؤية مستقبلية ثاقبة للقضايا المتوقعة عند البدء بالتخطيط، ومنها على سبيل المثال:

- ما أشار إيه عبابنة (٢٠١٥) من نظام إدارة المعلومات التربوية EMIS الذي يعنى بالجانب الإحصائي للواقع التربوي في قطاع التعليم وتوفير المعلومات من خلال جمع وتخزين ومعالجة البيانات للحصول عليها بدقة عالية في

الوقت اللازم. كما يوفر المعلومات الكمية والنوعية ذات الصلة بنظام التعليم والعوامل المرتبطة بالأنشطة والعمليات التشغيلية.

- أسلوب تحليل النظم الذي يعتمد على تحليل المدخلات، العمليات، المخرجات والتغذية الراجعة للنظام بشكل شامل يساعد على الوصول إلى القرارات، ويمكن من القدرة على التنبؤ بالتغيير في أي جزء من النظام من خلال عدة مراحل: مرحلة تحليل متطلبات النظام والتي تشمل وضع الأهداف، واستعراض عمليات النظم، وجمع البيانات والمعلومات، وتحليل البيانات، وعزل المشكلة، لتحديد العمليات التي تشتمل عليها المشكلة، ثم مرحلة تصميم النظام وأخيراً تقويم فاعلية النظام (السقا، ٢٠١٥)
- أسلوب تقويم ومتابعة البرامج PERT أو المسار الحرج وهو أحد أساليب بحوث العمليات التي تستخدم في تحليل وتقويم وحل المسائل العملية والتنظيمية والتطبيقية المعقدة في المشاريع بطريقة منطقية منظمة بهدف تحقيق الأهداف بأقل وقت وتكلفة. ويتكون من ثلاث مراحل أساسية مرحلة التخطيط أو التحليل، مرحلة البرمجة، مرحلة الضبط أو المراقبة (عبابنة، ٢٠١٥)

▪ البعد الاجتماعي :Social Dimention

ويطلق عليه التكنولوجيا الاجتماعية، ويدور حول ديموقراطية الإدارة وتوسيع دائرة المشاركة وفرص الحوار وتنمية العلاقات الأفقية وترسيخ القيادة الجماعية، والتمكين من المشاركة الفعلية في التخطيط وصنع القرار. ومن أبرز أساليب وتقنيات هذا البعد أسلوب دلفاي في عمليات التنبؤ والتخطيط المستقبلي، والذي يقوم على نتائج تفكير الجماعة (السقا، ٢٠١٥).

لذلك يعد توفر كادر بشري استثماري مدرب على استخدام التقنيات الحديثة، من أهم متطلبات تفعيل التكنلوجيا الإدارية إذ يعد الاستثمار في رأس المال البشري ضماناً لنجاح الجهود المبذولة لتأسيس بيئة أعمال إلكترونية رقمية وترسيخها، وهذا يتطلب تعزيز المهارات والخبرات الإدارية والتنظيمية قبل حصول تقدم يؤدي إلى الدخول إلى مرحلة الاقتصاد الرقمي، ولذلك تحرص الدول على وضع برامج طموحة هدفها تنمية كفاءاتها باستمرار (الشريف، ٢٠١٣)

كما يعد التدريب وبناء القدرات على طرق استعمال أجهزة الكمبيوتر وإدارة الشبكات وقواعد المعلومات والبيانات والمعلومات اللازمة كافة للعمل على التكنلوجيا الإدارية وتوجيهها بشكل سليم من أهم المتطلبات، ويفضل أن يتم ذلك بواسطة معاهد أو مراكز تدريب متخصصة وتابعة للحكومة الإلكترونية، فالثقافة الاجتماعية بما يتم في عالم الإدارة الإلكترونية تسهم في توضيح فوائد التحول نحو المجتمع الرقمي، كما تؤدي الثقافة التنظيمية بالإدارة الإلكترونية دوراً بارزاً في ضمان نجاح المشروع.

يتفق غالبية الباحثين وعلماء الإدارة على وجود متطلبات رئيسية لتفعيل التكنولوجيا وتطبيقها في الإدارة الالكترونية والتخطيط من تهيئة البيئة المناسبة والمواتية لطبيعة عمله، كي يتمكن من تنفيذ ما هو مطلوب منه، ومن ثم يحقق النجاح والتفوق، ومن أبرز المتطلبات التي ينبغي مراعاتها وتوفيرها (الحربي، ٢٠١٥).

ويتفق رواش وسيدام (Saydam & Rawash,2012) مع الختالين والشياب (٢٠١٣) على الدور الهام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في وظائف الإدارة المتعلقة بالتخطيط من خلال:

- تزويد الإدارة العليا بتقارير موجزة عن أداء المؤسسة التعليمية في مرحلة تنفيذ الخطة، وعن الاستثناءات والانحرافات عن الخطط التي يتم تنفيذها والبرامج الموضوعة.
- تزويد نظام المتابعة والرقابة بالمعلومات اللازمة عن تنفيذ الخطط والبرامج والعوامل البيئية المختلفة مع إجراء التحليل اللازم واتخاذ القرارات، وتزويد نظام التشغيل بالأوامر والتعليميات اللازمة

- نشر رؤية المؤسسة التعليمية باستخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الفيديو، وأجهزة العرض، والحاسب الآلي، الإنترنت.
- المشاركة في تنفيذ الخطة من خلال توظيف نظم المعلومات للقيام بالأعمال المختلفة آلياً، أو وضع الخطوات والإجراءات اللازمة للتنفيذ.
- الربط بين نظم التخطيط والتنفيذ والمتابعة، حيث يقوم نظام المتابعة بتغذية نظام التنفيذ بنتائج لتصحيح المسار، كما يغذي نظام التخطيط بنفس المعلومات لتكون الخطط المستقبلية موضوعية
- تسهيل وتوضيح السياسات والقواعد والبرامج والإجراءات التي يمكن إتباعها لضمان الرقابة والمتابعة، والعمل على توفير قاعدة بيانات دقيقة، ونظم معلومات شاملة لضمان التخطيط
- يساعد في توفير قاعدة بيانات واسعة للمشاركة لفسح المجال لكل العاملين في المستويات الإدارية المختلفة؛ لإبداء الرأي والمشاركة وتحمل أعباء العمل ومسؤولياته، لأجل خلق فريق عمل متكامل قادر على القيام بالتخطيط
- التنسيق بين أعمال النظم الفرعية المختلفة للمؤسسة التعليمية، حيث يتم جمع البيانات ومعالجتها، وإنتاج المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها من خلالها.
- زيادة إنتاج المعلومات وتدفقها من خلال إنشاء شبكات وبرامج معلومات تسهم في إنجاز العمليات التخطيطية في وقت قصير وبتكاليف أقل.
- يساعد الإدارة العليا في المؤسسة التعليمة لمعرفة قدراتها وإمكاناتها الذاتية لتهيئة معلومات حديثة وبيانات علمية دقيقة وصادقة؛ بحيث تكون قاعدة أساسية، وخطوة تمهيدية للبدء في التخطيط
- يسهم في بناء قاعدة للبيانات لأنظمة الرقابة من أجل التطوير المستمر؛ لتصبح قادرة لتزودها بالتقارير الموضوعية في الوقت المناسب؛ لأنها مطلب أساسي لنجاح قطاع التعليم

ثانياً التكنولوجيا الإدارية والتخطيط لإدارة الأزمات:

وتعرف الأزمة على مستوى المنظمة بأنها ظاهرة معقدة ومركبة، لها أسبابها المتعددة وأنواعها المختلفة قد تفسد أو تخلق اضطراباً في أعمال المنظمة ونشاطاتها، فهي نقطة تحول في حياة المنظمة نحو الأسوأ أو الأفضل يتطلب السرعة في التعامل معها باتخاذ قرارات جوهرية قد تؤدي لنتائج مرغوب أو غير مرغوب فيها (قهواجي، ٢٠١٥)

وتعرف إدارة الأزمات بأنها عملية إدارية مستمرة تهدف للتنبؤ بالأزمات قبل حدوثها عن طريق الاستشعار ورصد متغيرات البيئة الداخلية والخارجية المولدة للأزمات وبالتالي محاولة منع حدوثها، وكذلك الإعداد للتعامل معها من خلال آليات وأدوات تضمن مواجهتها والتغلب عليها وعمل كافة الاحتياطات الممكنة للتقليل من آثارها الضارة في حال عدم التمكن من منعها، ومعالجتها (قهواجي، ٢٠١٥؛ العيسى والألفي، ٢٠١٩). فقد كشفت نتائج دراسة العيسى والألفي (٢٠١٩) عن متطلبات إدارة الأزمات حيث جاءت المهارات القيادية في مقدمة المجالات المتحققة، يليه مجال نظام فعال للمعلومات والاتصال، ثم مجال فريق إدارة الأزمات، وأخيراً مجال خطة لإدارة الأزمات.

ويمكن استعراض جوانب استثمار التكنولوجيا الإدارية في إدارة الأزمات من خلال ربطها بدور القادة في التعامل مع الأزمات في مختلف مراحلها كما يلي **(الزعبي، ٢٠١٤)**:

- **قبل وقوع الأزمة:**

-وضع استمارات وقواعد بيانات الكترونية تضم المعلومات عن المنظمة ومشكلاتها ومخاطرها، والزمن المتوقع للأزمة تقريباً

-بناء قاعدة معلومات جيدة عن المنظمة دون الاعتماد على الشائعات والآراء الذاتية والعشوائية

-بناء ملفات لتوقعات مخاطر وقوع الأزمات وعمل سيناريو دقيق للمواجهة طبقاً لكل توقع تتحدد فيه الأدوار بدقة تامة

-تحديد وسائل الاتصال بدقة للقادة والأفراد الموجودون في المنظمة، ووضع احتمالات وبيانات واضحة للمنظمات المحيطة بالمنظمة والتي يمكن أن تقدم يد المساعدة في حالة وقوع الأمة

-الاستفادة من التكنولوجيا الإدارية في وضع برنامج تدريبي واضح، حيث يتم عمل تجربة لكل سيناريو متوقع لحدوث الأزمة، وخطط الطوارئ لمواجهة الأزمات.

- عمل تحليل كيفي وكمي للمعلومات على أن يتم تقدير الموقف في حدود المقاييس العلمية المدرجة

• أثناء الأزمة:

- تقدير الموقف بدقة وسرية للغاية، حتى يتم الاتصال بفريق المواجهة الموجود أثناء الأزمة وإنشاء غرفة عمليات سريعة لتحديد حجم واتجاه ملابسات الأزمة ومتابعة تطورها

- الاتصال السريع بالمنظمات والهيئات المحيطة بالمنظمة للمساعدة مع تقليل مخاطر وآثار الأزمة.

- استخدام معلومات الأمن الوقائي لخفض التوتر والصدمة حتى لا تحدث مشكلات ثانوية

- اتخاذ القرارات السريعة الفعالة في ضوء الشروط الضابطة

- استخراج الخطط الموجودة للمواجهة بسرعة وعمل التعديل المناسب

-الاتصال الجيد بالإعلام وتحديد مسؤول الاتصال الإعلامي والتأكد من وصول المعلومات بدقة

- المتابعة والتنسيق والترابط بين عناصر وأعضاء إدارة الأزمة وتيسير وسائل الاتصال المستمرة لضمان خفض حالات التوتر

• بعد حدوث الأزمة:

- تحديد وتصنيف درجة تأثير الأزمة على الأفراد والمنظمة

- استرجاع واستعادة الأحداث واستخلاص الدروس المستفادة لتكون محوراً لانطلاق وتطوير الأداء في المنظمة

- اتخاذ الإجراءات العلاجية، لحالات الرعب والقلق التي أصابت الأفراد

- وضع برنامج لإدارة الأزمات واختيار فريق وتدريبه باستمرار على فترات مناسبة على كيفية إدارة ومواجهة الأزمات

- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات ووضع الإجراءات الوقائية لكل مكسب تكنولوجي في حالة سوء استخدامه.

ثالثاً تقييم دور القادة في التخطيط والصعوبات التي تواجههم وسبل التغلب عليها:

يواجه القادة التربويين العديد من التحديات ومعوقات في التخطيط، وبعد الطلاع على الأدبيات ذات العلاقة يمكن الإشارة لأكثرها اتصالاً بالتكنولوجيا الإدارية في المؤسسات التربوية كما يلي:

- عدم حماس الإدارة العليا لتطبيق التخطيط، أو وجود اتجاه سلبي يلازم مشكلات التخطيط لديها

- قناعة الإدارة العليا بان التخطيط يكون مع الأزمات فقط ويتلاشى بعدها

- وجود ضبابية في توزيع المسؤوليات والأدوار المرتبطة بالتخطيط، أو التنفيذ على كافة المستويات التنظيمية

- عدم توفر قاعدة بيانات تساهم في ممارسة عملية التخطيط بصورة صحيحة وواقعية لاحتياجات الجامعة

- عدم توفير الموارد الكافية للتخطيط من تقنيات وقت ومال وجهد وكفاءات بشرية

- الاعتقاد بان كلفة التخطيط تفوق عوائده

- تقادم التشريعات، وعدم القدرة على التنبؤ بظروف المستقبل (ضحاوي والمليجي، ٢٠١١)

- التغيرات السريعة والمتلاحقة في البيئة الخارجية، ومقاومة التغيير من بعض أفراد المؤسسة التعليمية

- عدم الربط بين تنفيذ كل مرحلة بالبيانات الإحصائية لها للاستفادة منها في التنبؤ بالمراحل المستقبلية

- ضعف مهارات التحليل السليم للبيئة، وتوظيف التقنية، وندرة وجود دراسات مستقبلية للجامعات

- نقص الوعي بين أفراد الجامعة بالقضايا المهمة والملازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي (الدوسري، ٢٠١٤)

وفي التعليم العام جاءت أبرز معوقات التخطيط التي اتفقت عليها غالبية الدراسات الحديثة ومنها دراسة (العريفي والمطيري، ٢٠١٦؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠١٧)

- كثرة الأعباء الإدارية على قائدة المدرسة، مركزية التمويل العام تتطلب وقت أطول مع زيادة متطلبات التعليم المادية
- مركزية اتخاذ القرار في وزارة التعليم لا تساعد على بناء خطة متميزة
- قلة البرامج التدريبية للتخطيط المدرسي، وقلة عدد الكفاءات البشرية المؤهلة
- قلة صلاحيات قائدة المدرسة في التخطيط الاستراتيجي
- مقاومة التغيير من قبل منسوبات المدرسة تجاه ثقافة التغير في المدرسة
- حدوث تغيرات مفاجئة في التنظيمات المتعلقة بنظام التعليم
- قلة المعلومات المتاحة على أنظمة المدارس، وضعف المناخ التشاركي التعاوني داخل المدرسة.

ومن خلال الاستعراض السابق يذكر الشهري والخثلان (٢٠١٨) والعريفي والمطيري (٢٠١٦) بعض أساليب تطوير إعداد الخطط والبدائل لموجهة التحديات ومنها:

- ضرورة نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بين كافة أفراد المؤسسات التربوية والبيئة الخارجية لها.

- الاهتمام بتأهيل فريق التخطيط الاستراتيجي، وتفعيل الدورات التدريبية لكل المشاركين في الخطة الاستراتيجية من كافة الأطراف ويقدمها مختصين ممارسين للتخطيط الاستراتيجي

- اعتماد العمل بمبدأ التفكير الاستراتيجي في جميع عمليات ومراحل تطبيق الخطة الاستراتيجية

- عقد اتفاقيات وعلاقات تشاركية مع الجامعات الرائدة أو العالمية في عدة مجالات علمية وبحثية وكذلك في التخطيط الاستراتيجي لتجاوز تحدي صعوبة استقطاب مختصين محليين وكذلك الاستفادة من خبراتهم مع بقائهم في وظائفهم الأساسية

- الاستفادة من إعارة أساتذة مختصين بالتخطيط الاستراتيجي للجامعات أو الإدارات التعليمية

- منح القادة مزيداً من الصلاحيات في اتخاذ القرارات المختصة بتطبيق خططهم الاستراتيجية وصلاحيات أكبر للتطوير

- تبني استراتيجيات مناسبة لإعداد الخطط الاستراتيجية متعددة المستويات والجهات

- تطوير نظام اتصال فعال بين القادة والإدارات الوسطى

- وضوح الأهداف الاستراتيجية للعاملين قبل /عملية إعداد الخطة وتنفيذها

- تطوير عمليات التخطيط المستقبلية بناءً على نتائج التقويم

- تطوير معايير ومؤشرات أداء واضحة ومعتمدة لقياس أداء تطبيق عمليات التخطيط الاستراتيجي بكافة مراحلها

- الاعتماد على منهجية محددة للتعامل مع مقاومي التغيير في الجامعة

الدراسات السابقة:

أولاً التكنولوجيا الإدارية:

١- دراسة الختالين، والشياب (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات، ومستوى أداء العاملين في الدوائر الحكومية الأردنية بمحافظة إربد من وجهة نظر العاملين فيها، حيث تكونت عينة الدراسة من 412 موظفا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ولقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المستوى العام لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، ومستوى أداء العاملين في الدوائر الحكومية الأردنية كان عالياً، إلى جانب وجود أثر إيجابي وهام لمستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات على أداء العاملين ككل، وعلى مستوى أبعاده في الدوائر الحكومية الأردنية بمحافظة إربد.

٢- دراسة الشريف (٢٠١٣) وهدفت للكشف عن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على فاعلية الأداء الإداري لمديري ومعلمي المدارس بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن المشكلات والمعوقات التي تحد من استخدامهم للتقنيات المتاحة. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة تبوك وذلك من خلال أداتي الاستبانة والملاحظة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مستجدات التقنية في المدارس الثانوية كانت منخفضة، وأن هناك معوقات بدرجة مرتفعة يراها المعلمون تحول دون استخدامهم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس. وكانت أبرز توصيات الدراسة العمل على رفع درجة المعلمين ومديري المدارس على استخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة.

٣- دراسة الشهري (١٤٣٧) التي هدفت إلى تعرف درجة امتلاك مديرات المدارس بمنطقة الباحة لكفايات الإدارة الالكترونية من وجهة نظر المشرفات التربويات ،واستخدم المنهج الوصفي في صورته المسحية، وتكونت عينة الدراسة من كامل أفراد المجتمع والبالغ عددهن167 مشرفة من مشرفات منطقة الباحة التعليمية، واستخدمت استبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مديرات المدارس بمنطقة الباحة لكفايات الإدارة الالكترونية من وجهة نظر المشرفات التربويات جاء بدرجة متوسطة.

٤- دراسة سويلم (٢٠٢٠) وهدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوقات تطبيقها ومقترحات تطبيقها لدى قادة المدارس ووكلائها بمحافظة الدلم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات. تم توزيعها على جميع مجتمع الدراسة؛ قادة ووكلاء مدارس التعليم العام الحكومية- بنين، وعددهم 45. وأظهرت النتائج حصول تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى قادة المدارس بمحافظة الدلم على تقدير متوسط. وحصل محور المعوقات على تقدير عالي. وفي مقدمتها؛ كثرة الأعباء الإدارية على قائد المدرسة، وقلة المخصصات المالية لدعم تطبيق الإدارة الإلكترونية. وحصل محور المقترحات على تقدير عالي. وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات، أهمها التقليل من المركزية في صنع القرارات التربوية، وتكثيف الدورات والبرامج في مجال الإدارة الإلكترونية.

٥- دراسة بوبيرا Bobbera (2013) التي هدفت إلى فهم التغير الحاصل لدى مديري المدارس ضمن نموذج القيادات التكنولوجية، بعد مشاركتهم في برامج التطوير المهني الذي يركز على المعرفة التربوية، والممارسات القيادية في دمج التكنولوجيا التعليمية، وما إذا كانت هذه التغيرات لها أثر إيجابي على الجهود المبذولة، وعلى ما يحدث داخل الفصول الدراسية في المنطقة التعليمية. حيث تكونت عينة الدراسة من 14 مدير مدرسة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استخدام أداتين للقياس: الاستبانة، ومقياس"PTLA" ، لقياس المارسات القيادية، والمعرفة التربوية لمديري المدارس، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لبرامج التطوير المهني لمديري المدارس على ممارساتهم التكنولوجية داخل المدرسة.

٦- دراسة رامان وثانيمالي وإسماعيل (٢٠١٩) Raman, Thannimalai & Ismail والتي هدفت إلى التعرف على تأثير القيادة التكنولوجية للمديرين على تكامل أداء المعلمين التكنولوجي في المدارس الثانوية الماليزية. من خلال المسح المقطعي تم أخذ عينات عشوائية منهجية لاختيار 47 مديراً و 375 معلماً من المدارس الثانوية الوطنية في شمال ماليزيا، منطقة قدح. وتم استخدام استبانتين بناءً على مبادئ التكنولوجيا لتقييم القيادة (PTLA) القائمة على معايير المجتمع الدولي للتكنولوجيا في التعليم(ISTE)، و معايير المسؤولين (2014)، وأسفرت النتائج عن أن مستويات القيادة التكنولوجية وفق المستويات الخمسة لـ ISTE (2014) أظهرت تكامل أداء المعلمين التكنولوجي بمستويات عالية، ولكن لم يكن هناك أهمية للعلاقة بين القيادة التقنية للمديرين والمعلمين في تكامل التكنولوجيا في المدارس المختارة. وأنه يجب أن تركز البرامج التحضيرية للمدراء على القيادة القائمة على التكنولوجيا لتعزيز تكامل التكنولوجيا في الفصول الدراسية.

ثانياً إدارة الأزمات:

١-دراسة الحبيب والفايز (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ومتطلبات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتألفت عينة الدراسة من 148 من مديري المدارس بمدينة الرياض. وقد توصلت الدراسة فيما يتعلق بواقع إدارة الازمات إلى أن مواقف الطلاب تجاه التدريب على التعامل مع الأزمات يتسم بالضعف واللامبالاة وأيضا أن إدارة المدرسة تعبئ الاستمارات الموسمية حول الأمن والسلامة بطريقة شكلية لا تنقل الواقع المدرسي الحقيقي مع أن اللوائح والأنظمة والإجراءات المتصلة بإدارة الأزمات تتسم بالوضوح. وتوصلت الدراسة فيما يتعلق بمتطلبات ادارة الازمات الى وجوب منح مديري المدارس الصلاحيات الكاملة للتعامل مع الأزمات، وأنه على إدارة التربية والتعليم منح حوافز تشجيعية لأفضل مدير في إدارة الأزمات المدرسية.

٢- دراسة العيسى والألفي (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر متطلبات إدارة الأزمات بمدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدم الباحث المنهج الوصفي بصورته المسحية، كما تم أعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية طبقية قوامها (364) معلمة بمدارس محافظة القنفذة، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن توفر متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة جاءت بدرجة متوسطة. وجاء مجال المهارات القيادية في مقدمة المجالات المتحققة، يليه مجال نظام فعال للمعلومات والاتصال، ثم مجال فريق إدارة الأزمات، وأخيرا مجال خطة لإدارة الأزمات.

٣- دراسة القحطاني (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسات القائدات لعمليات إدارة الأزمات من حيث: التخطيط للأزمات، وتشكيل فريق إدارة الأزمات، والقيادة في الأزمات، ونظام الاتصال في الأزمات، ونظام المعلومات في الأزمات، وتقويم الأزمات، حسب آراء أفراد الدراسة من المعلمات في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة أبها. اعتمد البحث على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت

عينة الدراسة (263) معلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات قائدات المدارس الثانوية للبنات لعمليات إدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة، فيما عدا القيادة في الأزمات جاءت بدرجة كبيرة، وأثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن درجات استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى المتغربات التالية: المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات حول ممارسات قائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها لإدارة الأزمات .قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات، منها العناية بتدريب فريق إدارة الأزمات بصفة دورية.

٤- دراسة القباطي (٢٠١٨) هدف البحث إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات في المدارس الأساسية، والثانوية، في محافظة المحويت باليمن، حقق البحث أهدافه باستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي عند جمع البيانات والمعلومات.. وشملت العينة جميع مديري المدارس، وعددهم (٥) مديرين، أما مديرو المدارس الأساسية، والأساسية الثانوية، فقد تم أخذ عينة منهم، بلغ عددها (131) مديرا، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للبحث، وقد توصل البحث إلى أن درجة واقع إدارة الأزمات في المدارس الأساسية والثانوية جاءت بدرجة متوسطة في ثلاث مجالات هي: القيادة، والتخطيط لإدارة الأزمات، وفرق عمل إدارة الأزمات، بينما جاءت ضعيفة في مجالي هما: المعلومات، والاتصال. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالعمل على رفع كفاءة مديري المدارس الأساسية والثانوية في إدارة الأزمات، وإعادة النظر في برنامج إعداد وتأهيل مديري المدارس الأساسية والثانوية بحيث يتضمن المهارات اللازمة لإدارة الأزمات.

٥- دراسة ويرنر (٢٠١٤)Werner وهدفت لاستكشاف تصورات مستشاري مدرسة ميسوري عن الاستعداد للأزمات المدرسية وخبرات التدريب في الأزمات. من خلال استبيان ذاتي قائم على الويب تم استخدام المسح لتحقيق أهداف البحث التالية ومقارنة الاختلافات شعور مستشارو مدرسة ميسوري بأنهم مستعدون بشكل فردي لأزمة مدرسية كبرى، وأن مدرستهم جاهزة لمواجهة أزمة مدرسية رئيسية، وأهمية الاستعداد للتدخل في الأزمات، الاختلاف بين مستشارو المدرسة في تصوراتهم للفرد والمدرسة، والاستعداد الواسع للأزمات المدرسية الكبرى وأهمية التدخل في الأزمات، التدريب اللازم للتدخل في الأزمات لمستشاري مدرسة ميسوري. تم إجراء الدراسة على عينة من 598 مستشاراً مدرسياً من الذين يخدمون المدارس العامة في الولاية ميسوري. وتشير النتائج إلى أنه يمكن للمؤسسات التعليمية تصميم وتوجيه التدريب لزيادة الفعالية وتحسين الاستجابة للأزمات. وأن التحضير للتدخل في الأزمات أمرًا مهمًا من قبل مستشاري مدرسة ميسوري، ويرى قادة المدارس أهمية الاستفادة من المستشارين وإشراكهم في وضع السياسات وإجراءات الاستجابة للأزمات. ثانيًا، كما إن تطوير الكفاءة الذاتية للمستشارين؛ يجعلهم أكثر نشاطا في التخطيط للأزمات، مما يجعل مستوى التدخل في الأزمات أعلى.

٦- دراسة هيل (2015) Hill التي هدفت إلى استكشاف حالة إدارة الأزمات، كما يتصورها مديرو المدارس العامة والخاصة من الروضة إلى الصف الثامن في ولاية كانساس، استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة على عينة مكونة من (216) مديراً. وتوصلت النتائج إلى أن 68 % من مديري المدارس يرون أنهم مستعدون للأزمات، واستفادوا من التدريب لمواجهة تلك الأزمات، وأن 94 % يرون أنهم يواجهون عوائق كبيرة عند تنفيذ خططهم، مثل الوقت، والمال، وامتناع الموظفين.

التعليق على الدراسات السابق:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها بتناولها التكنولوجيا الإدارية، وإدارة الأزمات. وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في جوانب منهجية متعددة تتعلق بالإطار النظري وصياغة أداة الدراسة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج حيث استخدمت المنهج الوصفي، كما اتفقت في الأداة فجميع الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. كما تتفق مع دراسة الحبيب والفايز (٢٠١٤) في الحد المكاني لها (مدينة الرياض).

أما من حيث مجتمع الدراسة وعينتها فقد تباينت الدراسات ففي دراسة الختالين، والشياب (٢٠١٣) التي تمثلت في العاملين بالدوائر الحكومية الأردنية بمحافظة إربد، وجمعت دراسة الشريف (٢٠١٣) ودراسة رامان وثانيمالي وإسماعيل (٢٠١٩) بين مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة تبوك. في حين اقتصرت دراسة الشهري (١٤٣٧) ٢٠١٥ على المشرفات التربويات، دراسة العيسى والألفي (٢٠١٩) والقحطاني (٢٠١٩) على المعلمين/ات، وأضافت دراسة ويرنر (٢٠١٤) المستشارين. وقد تفردت الدراسة الحالية بالجمع بين متغيري التكنولوجيا الإدارية والتخطيط لإدارة الأزمات، ومحاولة الوصول إلى مقترحات لتحسين توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات.

إجراءات وأدوات الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. والذي عرفه العساف بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى العلاقة أو المقارنة" (١٧٩:٢٠١٢). وحاولت الباحثة من خلاله مسح آراء ذوي العلاقة بالمشكلة وتحليلها.

وتكون مجتمع الدراسة من قائدات المدارس الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهن ٣٢٣٢، خلال العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وقد بلغ عدد أفراد العينة ٣٧٩من المجتمع الكلي، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ونهجها، تم إعداد استبانة بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة. تكونت من ثلاثة محاور للكشف عن واقع توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات، ومعوقات توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات، ومقترحات تحسين توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض. واستُخدِم مقياس ليكرت الثلاثي لتصحيح أدوات الدراسة وفق الدرجات الآتية: عالية، متوسطة، منخفضة. وبعد تصميمها تم اتباع الخطوات التالية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني:

تم التأكد من صدق المحكمين للاستبانة بعرضها على عدد من أساتذة الإدارة التربوية بالجامعات، ومشرفي القيادة المدرسية والبالغ عددهم (١٢) محكماً، وفي ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات المناسبة من إضافة وحذف وتعديل لبعض العبارات. وبعد التأكد من صدقها تم تطبيق الاستبانة ميدانياً، وحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة لمعرفة الاتساق الداخلي كما يلي:

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
واقع توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	١	**0.82	٥	**0.86	٩	**0.85
	٢	**0.71	٦	**0.83	١٠	**0.86
	٣	**0.78	٧	**0.82	١١	**0.85
	٤	**0.77	٨	**0.80	-	-
معوقات توظيف التكنولوجيا الإدارية. في التخطيط لإدارة الأزمات	١	**0.84	٥	**0.81	٩	**0.74
	٢	**0.87	٦	**0.83	١٠	**0.60
	٣	**0.85	٧	**0.81	١١	**0.66
	٤	**0.82	٨	**0.87	-	-
مقترحات لتحسين توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	١	**0.69	٤	**0.82	٧	**0.88
	٢	**0.75	٥	**0.86	٨	**0.87
	٣	**0.80	٦	**0.89	٩	**0.86

**دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع مجالها موجبة ودالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بين العبارات، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام (معامل ألفا كرونباخ)، وتطبيقه على عينة الدراسة كاملة، كما يلي:

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
واقع توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	١١	**0.94
معوقات توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	١١	**0.88
مقترحات لتحسين توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	٩	**0.85
الثبات العام	٣١	**0.89

**دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

ويتضح أن معامل الثبات العام للأداة بلغ (0.89) وهو معدل ثبات عالٍ، يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة كما يلي:

مناقشة وتفسير النتائج:

يتضح من الجدول أعلاه أن محور توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على هذا المحور (2.33). وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الشهري (١٤٣٧) التي أظهرت أن درجة امتلاك مديرات المدارس بمنطقة الباحة لكفايات الإدارة الالكترونية قد جاء بدرجة متوسطة. ودراسة سويلم (٢٠٢٠) التي أظهرت حصول تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى قادة المدارس بمحافظة الدلم على تقدير متوسط. تحققت ست فقرات بدرجة عالية، فقد حصلت العبارة رقم ٩ في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.73)، ويمكن أن يعزى ذلك للمركزية المتبعة في إدارة نظام التعليم بالمملكة، وحاجة القائدات للتواصل بشكل مستمر لمتابعة سير الأمور التنظيمية والحاجة للدعم من الإدارة العليا ولمواجهة الأزمات، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الحبيب والفايز (٢٠١٤) التي توصلت الدراسة الى وجوب منح مديري المدارس الصلاحيات الكاملة للتعامل مع الأزمات، ودراسة ويرنر Werner(٢٠١٤) التي توصلت لأهمية الاستفادة من فهم المستشارين وإشراكهم في وضع السياسات وإجراءات الاستجابة للأزمات. وحصلت العبارتين رقم ٤، و٥ على المرتبة الثانية والثالثة بمتوسط حسابي (2.48/2.60) على التوالي. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الختالين، والشياب (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن المستوى العام لاستخدام تكنولوجيا المعلومات كان بدرجة عالية. وتفسر الباحثة ذلك بالارتباط الوثيق بالبرامج التقنية التابعة للوزارة وإدارة تعليم منطقة الرياض ومتابعة مكاتب التعليم وإداراته للإجراءات الالكترونية الروتينية، وقد يعد جانب الأمن والسلامة كأحد عناصر إدارة الأزمات والمرتبط بتلك المواقع أحد أسباب حصول العبارتين على درجة عالية كذلك.

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٩	استخدام التكنولوجيا الإدارية لتسهيل الحصول على الدعم والخدمات من الإدارة العليا	2.73	0.44	عالية
٢	٤	تفعيل الخدمات الالكترونية ببوابة الرياض التعليمية	2.60	0.49	عالية
٣	٥	التواصل المستمر مع الأنظمة الالكترونية لوزارة التعليم	2.48	0.80	عالية
٤	٧	وجود كادر إداري مدرب على استخدام التقنيات الحديثة في التخطيط لإدارة الأزمات	2.47	0.80	عالية
٥	١٠	الإعداد للتعامل مع الأزمات من خلال برامج تقنية تضمن مواجهتها والتغلب عليها	2.39	0.61	عالية
٦	١	القيام بدراسات مسحية للتعرف على الأزمات المتوقعة وإعداد الخطط المناسبة لمواجهتها	2.32	0.46	عالية
٧	٢	توفر بنية تحتية للتكنولوجيا التقنية	2.26	0.78	متوسطة
٨	٨	توظيف التكنولوجيا ونظم المعلومات في التخطيط وتنظيم الخطوات والإجراءات التنفيذية	2.25	0.86	متوسطة
٩	٣	التنبؤ بالأزمات قبل حدوثها عن طريق الرصد الالكتروني لمتغيرات البيئة الداخلية والخارجية المولدة للأزمات	2.18	0.75	متوسطة
١٠	٦	التمكن من تحليل الموارد المعرفية والبيانات المسجلة لتحديد الأزمات	2.05	0.86	متوسطة
١١	١١	اتخاذ القرارات السريعة لإدارة الأزمات نتيجة لتوظيف التكنولوجيا في التخطيط	1.87	0.71	متوسطة
		واقع توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	2.33	0.40	متوسطة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما معوقات توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة كما يلي:

الترتيب	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٧	ندرة وجود أنظمة وحوافز مناسبة، واستثمار للنواحي التقنية في تشجيع الإبداع والابتكار	2.67	0.47	عالية
٢	٣	كثرة الأعباء الإدارية على قائدة المدرسة	2.47	0.62	عالية
٢	٢	محدودية الموارد الكافية للتخطيط لإدارة الأزمات	2.47	0.62	عالية
٤	٨	كثرة التغيرات السريعة والمتلاحقة في البيئة الخارجية	2.42	0.60	عالية
٥	٥	قلة التنسيق بين مختلف الجهات التعليمية وتعدد الأنظمة التكنولوجية المستخدمة	2.41	0.70	عالية
٦	١٠	قلة البرامج التدريبية المعززة لتوظيف التكنولوجيا وإدارة الأزمات	2.40	0.61	عالية
٧	١	ضعف مهارت القائدات في التحليل السليم للبيئة، وتوظيف التقنية في التخطيط لإدارة الأزمات	2.39	0.61	عالية
٨	٤	محدودية الربط بين تنفيذ الأنشطة والبيانات الإحصائية للاستفادة منها في التنبؤ بالمراحل المستقبلية	2.28	0.58	متوسطة
٩	١١	مركزية التمويل العام وزيادة متطلبات التعليم المادية	2.19	0.75	متوسطة
١٠	٦	وجود ضبابية في توزيع المسؤوليات والأدوار المرتبطة بالتخطيط لإدارة الأزمات	2.14	0.73	متوسطة
١١	٩	ضعف دعم الإدارة العليا لتوظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات	2.06	0.77	متوسطة
معوقات توظيف التكنولوجيا الإدارية. في التخطيط لإدارة الأزمات			2.35	0.36	عالية

مناقشة وتفسير النتائج:

يتضح من الجدول أعلاه تحقق محور معوقات توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على هذا المحور (2.35). وتتفق النتيجة مع دراسة سويلم (٢٠٢٠)، والشريف (٢٠١٣) التي حصل فيها محور المعوقات على تقدير عال كذلك، ودراسة القحطاني (٢٠١٩) التي وتوصلت إلى أن مديري المدارس يرون أنهم يواجهون عوائق كبيرة عند تنفيذ خططهم لإدارة الأزمات. تحققت سبع فقرات بدرجة عالية، فقد جاءت العبارة رقم ٧ في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.67) وتفسر الباحثة النتيجة بمحدودية صلاحيات القادة الممنوحة من قبل وزارة التعليم، وإلزامهم بالتقيد بالأدلة التنظيمية والتعاميم الواردة من الإدارة العليا. وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة الحبيب والفايز (٢٠١٤).

وتساوت العبارتين ٣، و٢ في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.47)، الأمر الذي قد يعزى لتعدد المهام والواجبات القيادية في ظل نقص التقنيات اللازمة لإدارة الأزمات والتخطيط السليم من وقت ومال وكفاءات بشرية. مما يشير لضعف الإعداد والتدريب وكذلك التنسيق بين مهام ومسؤوليات القادة في هذا الجانب، والحاجة لاتباع الخطط والتعليمات الإدارية الصادرة من الإدارة العليا بشكل مستمر. وهو ما يتفق مع دراسة ويرنر Werner(٢٠١٤) التي جاء فيها التحضير للتدخل في الأزمات بأهمية عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مقترحات تحسين توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بمدينة الرياض؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة كما يلي:

الترتيب	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٩	تدريب القادة والإداريين على استخدام التقنيات والبرامج التكنولوجية في العمل الإداري والتخطيط لإدارة الأزمات	2.74	0.55	عالية
٢	١	توفير أنظمة تشجيعية وحوافز مناسبة تتناسب مع التميز والابتكار	2.61	0.60	عالية
٣	٥	حث وزارة التعليم على توفير الإمكانات المادية والفنية من أجل التطوير المستمر للأدوات والأجهزة والبرامج التكنولوجية	2.54	0.71	عالية
٤	٧	منح قادة المدارس مزيداً من الصلاحيات في اتخاذ القرارات وصلاحيات أكبر للتطوير	2.48	0.60	عالية
٥	٢	تبني استراتيجيات مناسبة لإعداد خطط مواجهة الأزمات	2.47	0.62	عالية
٦	٤	تطوير نظام اتصال فعال بين القادة والإدارات الوسطى والعليا تدعم اتخاذ القرارات	2.35	0.68	عالية
٧	٣	نشر ثقافة التخطيط لإدارة الأزمات بين كافة أفراد المؤسسات التربوية والبيئة الخارجية لها	2.34	0.69	عالية
٨	٦	متابعة المستجدات والتطورات التكنولوجية الحديثة في مجال استخدام التكنولوجيا في التخطيط لإدارة الأزمات	2.12	0.88	متوسطة
٩	٨	اعتماد برنامج مدرسي مشترك لإدارة الأزمات يرتبط بإدارة التعليم	1.87	0.81	متوسطة
مقترحات لتحسين توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات			2.39	0.42	عالية

مناقشة وتفسير النتائج:

يتضح من الجدول أعلاه تحقق محور مقترحات لتحسين توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بدرجة عالية ومتوسط حسابي (2.39)، مما يتفق مع دراسة سويلم (٢٠٢٠). وحصلت العبارة رقم (٩) على المرتبة الأولى بمتوسط (2.74)، وهو ما يتفق مع دراسة الختالين، والشياب (٢٠١٣) التي خرجت بوجود أثر إيجابي وهام ذي دلالة إحصائية لمستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات على أداء العاملين ككل. ودراسة هيل Hill (2015) ، والقباطي (٢٠١٨) ودراسة القحطاني (٢٠١٩)، وسويلم (٢٠٢٠) التي أوصت بتكثيف الدورات والبرامج في مجال الإدارة الإلكترونية، والعناية بتدريب فريق إدارة الأزمات، وإعادة النظر في برنامج إعداد وتأهيل مديري المدارس ليتضمن المهارات اللازمة لإدارة الأزمات. ودراسة رامان وثانيمالي وإسماعيل Raman, Thannimalai & Ismail (٢٠١٩) التي جاءت بأهمية تركيز البرامج التحضيرية للمدراء على القيادة القائمة على التكنولوجيا لتعزيز تكامل التكنولوجيا في الفصول الدراسية. وتعزو الباحثة ذلك لقلة البرامج التدريبية المختصة لقائدات المدارس بشكل عام، ولا سيما الموجهة نحو استخدام التقنيات والبرامج التكنولوجية في العمل الإداري وتوظيفها في التخطيط لإدارة الأزمات، والتركيز في البرامج الحالية على الجانب الوظيفي التشغيلي العام للأداء المدرسي. وتلا ذلك العبارة رقم (١) بمتوسط (2.61) والتي قد يفسرها حاجة القائدات لتعزيز الدافعية والتشجيع على تحمل أعباء توظيف التكنولوجيا في العمل الإداري ولاسيما في

التخطيط لإدارة الأزمات واستثمارها في تحقيق نتائج جيدة تدعم الابتكار والتميز. وهو ما يتفق مع دراسة الشريف (٢٠١٣) التي أوصت بالعمل على رفع درجة استخدام مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات الحديثة، وتنظيم دورات تدريبية لجميع الأعضاء المجتمع المدرسي.

ملخص النتائج والتوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، تقدم الباحثة عدداً من التوصيات كما يلي:

- أظهرت النتائج أن توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات قد جاء بدرجة متوسطة، تتمحور حول التواصل مع الإدارة العليا والأنظمة المركزية. لذا توصي الدراسة بضم بند لاستمارة تقييم الأداء الوظيفي يحث القادة على التوسع في متابعة المستجدات والتطورات التكنولوجية الحديثة في مجال استخدام التكنولوجيا في العمل الإداري والتخطيط لإدارة الأزمات، وبناء الخطط العملية الموائمة لمجتمعاتهن المدرسية.

- أشارت النتائج لتحقق محور معوقات توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بدرجة عالية، ولمعالجة ندرة وجود أنظمة وحوافز مناسبة في تشجيع الإبداع والابتكار؛ توصي الدراسة بتفعيل المسابقات والجوائز الداعمة لتوظيف القائدات للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات، وربطها للترشيح للمشاركة بالمسابقات والمؤتمرات العالمية.

- وللتخفيف من الأعباء الإدارية، توصي الدراسة بتشجيع القائدات على الاستغلال الأمثل للأدوات والبرامج التكنولوجية في الأعمال الإدارية، والربط بينها دون أن يشكل ذلك عبئاً إضافياً ويختصر الجهد.

- وتوصي الدراسة بتنظيم دورات تدريبية لجميع الأعضاء المجتمع المدرسي لاطلاعهم على ما استجد في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات وإدارة الأزمات للتغلب على محدودية الموارد الكافية للتخطيط لإدارة الأزمات ونشر الثقافة الداعمة. وكذلك الاستعانة ببعض الخبراء والمختصين بعملية التدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات، وإدارة الأزمات من القطاعين العام والخاص، وإعداد دليل إرشادي للتعامل مع الأزمات المدرسية.

- ومن منطلق ما أظهرته النتائج من مقترحات لتحسين توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات بدرجة عالية، يوصَى بتوجيه تدريب القائدات والتركيز على استخدام التقنيات والأجهزة والبرامج التكنولوجية في العمل الإداري والتخطيط لإدارة الأزمات.

المقترحات:

بعد إجراء الدراسة والتوصل إلى نتائجها وتوصياتها، يُقترح إجراء دراسات مستقبلية على النحو التالي:

- دراسة أثر توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات من الجانب الاقتصادي

- دراسة دور التخطيط لإدارة الأزمات في تجاوز أزمة جائحة كورونا (كوفيد-١٩) بالمؤسسات التربوية

- تطوير أنموذج للقيادة المدرسية الموظفة للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات.

الخاتمة:

اتسع نطاق الاعتماد على التكنولوجيا الإدارية مع تسارع وتيرة التقدم التكنولوجي ليشمل مختلف المجالات الحيوية بما فيها إدارة الأزمات. ويمكن القول بان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دورا حيوياً في قطاع التعليم، وبالأخص في وظائفها الإدارية المتعلقة بعملية التخطيط التي تعتمد على المعلومات الدقيقة، والتقنيات الداعمة لتوفير القاعدة المعرفية والاجتماعية والدعم الآلي والتقني اللازم لبناء واتخاذ القرارات المناسبة، في مواجهة احتياجات الأنشطة التخطيطية لإدارة الأزمات بنجاح. **وعقب الأزمة المالية العالمية (كوفيد-١٩) الحالية التي يشهدها العالم في الآونة الأخيرة، برزت أهمية تكنولوجيا المعلومات كأداة فاعلة في إدارة الأزمات والطوارئ من خلال دورها في التخطيط لتجاوز الأزمة والاستفادة من إيجابياتها.** وقد بذلت وزارة التعليم جهوداً كبيرة مؤخراً، حيث أشاد خبراء "التعليم الإلكتروني" بنجاح وزارة التعليم والجامعات السعودية في التحوّل للتعليم عن بُعد، مؤكدين: ما نشاهده الآن بشكل استثنائي هو ما سنشاهده بشكل طبيعي في المستقبل، ودعم الجهود الوطنية لتسخير إمكانات الوزارة كافة للعمل ضمن فريق واحد مع مؤسسات الدولة، وتوفير مباني العزل والحجر الصحي، وتهيئة المستشفيات الجامعية، ودعم الأبحاث العلمية، والتوعية، والتطوع. ودعم المؤسسات التعليمية في حصر كافة المصاعب التقنية التي واجهتها أثناء عملية تقديم العملية التعليمية عن بُعد، ووضع الخطط الكفيلة بمعالجتها (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)

المراجع:

- إبراهيم، حسام الدين؛ البوسعيدي، خميس؛ البلوشية، بدرية (٢٠١٧). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث.٢(٣)،٤٣٠-٤٦٠
- الجاموس، عبدالرحمن (٢٠١٣). إدارة المعرفة في منظمات الأعمال وعلاقتها بالمداخل الإدارية الحديثة، مدخل تحليلي لمداخل - العمليات-الاستراتيجيات. دراسة حالة، جامعة حلب سوريا.
- الحبيب، عبدالرحمن؛ الفايز، فايز (٢٠١٤). إدارة الأزمات فى مدارس التعليم العام بإدارة التربية والتعليم فى مدينة الرياض .مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٦١(١)، ٥٤٠-٥٨١
- الحربي، بدرية (٢٠١٥). معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة القصيم من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعة والحلول المقترحة لها. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى
- الختالين، يزن؛ الشياب، أحمد (٢٠١٣). مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات وأثره على أداء العاملين في الدوائر الحكومية الأردنية إربد من وجهة نظر العاملين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن
- الدوسري، مبارك (٢٠١٤). معوقات التخطيط الاستراتيجي في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الزغبي، ميسون (٢٠١٤). درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعميم في محافظة أربد من وجية نظر رؤساء الأقسام فيها. مجلة العلوم التربوية، جامعة آل البيت. ٤١(١)،٣٧٩-٣٨٧.
- السقا، امتثال (٢٠١٤). أساسيات التخطيط التربوي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- الشريف، صالح (٢٠١٣). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على فاعلية الأداء الإداري لمديري ومعلمي المدارس بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية .مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (١٣٩)،٨٩-١١٢.
- الشنفرية، شيماء؛ العاني، وجيهة؛ لاشين، محمد؛ إبراهيم، محمود (٢٠١٨). توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط الاستراتيجي بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عمان.
- شهاب، شهرزاد (٢٠١١). الرؤى المستقبلية للتربية للعام ٢٠٣٠م. مجلة دراسات تربوية. ٤، ١٩٥-١٨٦
- الغريب، أيمن (٢٠١٦). تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في إدارة الأزمات التنظيمية: دراسة ميدانية .المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية: جامعة قناة السويس - كلية التجارة بالاسماعيلية. ٧(٣)، ٦٨٩-٧١٤

- الشهري، عماد؛ الخثلان، منصور (٢٠١٨). المعوقات التنظيمية لتطبيق التخطيط الاستراتيجى فى الجامعات السعودية الناشئة: دراسة حالة على جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس.٢(١٩)،١-٣٨
- الشهري، فاطمة (١٤٣٧). درجة امتلاك مديرات المدارس بمنطقة الباحة لكفايات الإدارة الالكترونية من وجهة نظر المشرفات التربويات. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الباحة، السعودية.
- ضحاوي، بيومي؛ المليجي، رضا (٢٠١١). التخطيط الاستراتيجي في التعليم. القاهرة، دار الفكر العربي
- العريفي، حصة؛ المطيري، نادية (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لإعداد الخطة السنوية المدرسية لدى قائدات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لنظام المقررات. مجلة البحث العلمي في التربية. ١٧(٥)، ٤٥٧-٤٧٤.
- العساف، صالح (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: دار الزهراء.
- العيسى، عبدالله؛ الألفي، أشرف (٢٠١٩). متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. ٣٥(٨)، ٤٤٢-٤٨٠

- القباطي، سليم (٢٠١٨). واقع إدارة الأزمات في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة المحويت. مجلة الدراسات الاجتماعية: جامعة العلوم والتكنولوجيا. ٢٤(١)، ٣٣-٥٤.
- القحطاني، سارة (يونيو ٢٠١٩). ممارسات إدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات في مدينة أبها. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، ١٦٥-١٨٥
- قهواجي، أمينة (٢٠١٥). دور القيادة الإدارية في إدارة الأزمات. مجلة أبعاد اقتصادية، جامعة أمجمد بوقرة بومرداس. (٥)،٢٩٨-٣٣٠.
- كافي، مصطفى (٢٠١٢). الإدارة الالكترونية. دمشق: دار رسلان
- كواشي، مراد؛ حناشي، توفيق (٢٠١٧). تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثرها على تحسين الخدمات في المؤسسات الجامعية، دراسة حالة لجامعة تبسة. مجلة جامعة عمار ثليجي الأغواط، (٥١)،٨٢-١٠٠
- متولي، لبنى؛ سليمة، عبير؛ القصبي، راشد (٢٠١٢). تطوير الأداء الإداري للمدارس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإدارية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد. (١٢)، ٧٣٤-٦٥٣.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) (٢٠١٧). التقرير العالمي لرصد التعليم المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا. الطبعة الثانية. فرنسا. المؤلف
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٤-٦ ديسمبر ٢٠١٨). المؤتمر الدولي لتقويم التعليم: مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها. تم استرجاعه في ١٤٤١/١/٢هـ، من https://icee.eec.gov.sa/
- وزارة التعليم (٢٠٢٠/٢/١٣). أبرز ملامح ومكتسبات نظام الجامعات الجديد. مسترجع في ١٤٤١/١١/٢٩ من https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/h-1441-jh.aspx
- وزارة التعليم (١٤٤١/٨/١٣هـ). خبراء "التعليم الإلكتروني" يشيدون بنجاح وزارة التعليم والجامعات السعودية في التحوّل للتعليم عن بُعد ويؤكدون ما نشاهده الآن بشكل استثنائي هو ما سنشاهده بشكل طبيعي في المستقبل. [خبر]. مسترجع في ١٤٤١/١١/٢٠ من https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/el-2020-u43.aspx
- وزارة التعليم (٢٧ شعبان ١٤٣٩). تأتي في سياق تعزيز الاعتماد على التقنية - وزارة التعليم تنشئ وحدة التحوّل الرقمي. [خبر]. تم استرجاعه في ١٤٤١/١٢/٣هـ من https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/dig-s-m.aspx

- وزارة الخدمة المدنية. (١٤٤١). لائحة الوظائف التعليمية. تم استرجاعه في ١٤٤١/١/٢٩، من https://www.mcs.gov.sa/ArchivingLibrary/Pages/EduJobsRegs.aspx
- المنصة الوطنية الموحدة (٢٠٢٠). التحول الرقمي. تم استرجاعه في ١٤٤١/١/٣، من https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation

- Amrullah, A & AlFegeh, Z (2016). Management Information for Educational Systems. International Journal of Education. 1(1),63-69.

. Developing the principal's capacity to lead technology integration within the)2013(-Bobbera, R. L.
.)Doctoral dissertation, Capella University(.school: An action research study

Hill, S. J. 2015. An analysis of school crisis preparedness in Kansas. PhD Thesis. Baker University, Faculty of Education.

- Krawitz, M; Law, J & Litman, S (August 2018). How Higher-Education Institutions Can Transform Themselves Using Advanced Analytics. McKinsey & Company.

Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail, S. N. (2019). Principals' Technology Leadership and Its Effect on Classrooms. International Journal of Teachers' Technology Integration in 21st Century Instruction, 12(4), 423–442.

-Rawash, H & Saydam. S. (2012). The Impact of Electronic Human Resource Management on Organization's Market Share: An Empirical Study on the Housing Bank for Trade and Finance in Jordan. International Journal of Business and Social Science. 3. (24). 113- 120

Werner, D. (2014). Perceptions of Preparedness for a Major School Crisis: An Evaluation of Missouri School Counselors. Journal of School Counseling, 12(3), 1–33.

الاختبارات الإلكترونية خصائصها ومزاياها

الدكتور / محمد حسن المرزوق
وزارة التعليم- إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية
mham627@gmail.com

مقدمة

أدركت العديد من المؤسسات التعليمية أهمية الاستفادة من التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحقيق الكفاءة والفعالية في العملية التعليمية، الأمر الذي حدا بها إلى إدخال التكنولوجيا في عملية تقويم الطلاب، وقد أدت النقلات السريعة في مجال التقنية إلى ظهور أنماطٍ جديدة للاختبارات ساهمت في نشر ثقافة التعليم الإلكتروني؛ كصناعة الاختبارات الإلكترونية.

تعتبر الاختبارات الإلكترونية إحدى التقنيات التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعيق الاختبارات التقليدية (الورقية)، أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب وترسيخ المعلومات، حيث يتم تكوين الاختبار في صورته النهائية عن طريق الاختيار العشوائي من بين الأسئلة المودعة في بنك الأسئلة، وبصورةٍ تكفل التمثيل المناسب لأبعاد الاختبار كاملة، وحاليًا؛ أصبح من المتاح لعضو هيئة التدريس عبر نظام الاختبارات الإلكترونية الجديد أن ينشئ بنك الأسئلة ويعقد الاختبار الإلكتروني، الأمر الذي يسهل عليه عملية التصحيح التي تتم بشكلٍ آليّ من خلال النظام نفسه.

انطلاقًا من ذلك؛ تم إعداد هذه الورشة التدريبية لتبين محاور مختلفة للاختبارات الإلكترونية وكيفية استخدامها وتطبيقها في التعليم الجامعي وتوظيفها التوظيف الأمثل في عملية تقويم الطلاب.

مفهوم ونشأة الاختبارات الإلكترونية

الاختبارات التحصيلية:

- أهم أداة يستخدمها المدرس لقياس التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

تعريف الاختبار الإلكتروني:

- هي إحدى تقنيات الحاسب الآلي التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعيق تنفيذ الاختبارات التقليدية (الورقية)، أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطالب وترسيخ المعلومات، وتنمية مهارة التعلم الذاتي.
- هي وسيلة سهلة التقويم الطالب إلكترونيًا، حيث تمكّن عضو هيئة التدريس من إعداد اختبارات بطريقة سهلة تطبيقها على الطلاب، وتصحح إلكترونيًا وفوريًا؛ مما يضمن المصداقية والشفافية في التصحيح.

نشأة الاختبارات الإلكترونية:

تاريخيًا؛ بدأ استخدام الاختبارات الإلكترونية في أواخر الستينات، من خلال وزارة الدفاع الأمريكية، التي اعتمدت على علماء النفس الإكلينيكي الذي يعدون رواد الاختبارات الإلكترونية المحسوبة. وخلال تلك الفترة؛ قام عدد من الباحثين

بإجراء دراســـات مقارنة بين الاختبارات الإلكترونية والورقية من أجل تحديد كفاءة وصـــدق وثبات الاختبارات الإلكترونية في مقاييس الشخصية والذكاء.

أما اسـتخدام الاختبارات الإلكترونية في مجال التعليم؛ فلم يكن هناك دراسـات ذكر قبل عام 1986م. وبعد هذا التاريخ؛ ظهرت أبحاث ركزت على دراسـة درجة التكافؤ بين الاختبارات الإلكترونية والورقية، وتحديد العوامل التي تؤثر على أداء المسـتخدمين للاختبارات الإلكترونية حاليًا، ويوجد ازدياد متسـارع في اسـتخدام الحاسـوب لأغراض التقييم في مؤسسات التعليم العالي حول العالم.

كما أن هناك اتجاهات حكومية تسعى إلى استخدام الاختبارات المحوسبة في مراحل التعليم العام.

من هذه الاتجاهات الإستراتيجية التي تبنتها الحكومة البريطانية الاستخدام الاختبارات المحوسبة في المرحلة الدراسية الثالثة (13 - 14 سنة) بحلول عام 2008م.

خصائص ومزايا الاختبارات الإلكترونية

حدد عدد من الباحثين خصائص الاختبارات الإلكترونية والتي تتمثل في:

وجود خمس خصائص للاختبارات الإلكترونية هي:

وتتمثل الخصائص من وجهة نظرٍ أخرى في:

1. سهولة مراجعة بنود الاختبار،
2. توفير تكلفة الطباعة،

3. تقديم مثيرات ديناميكية بالصوت والصورة والرسوم المتحركة دون الحاجة لأجهزة أخرى،
4. إعطاء الدرجات للطلبة بشكلٍ أني وفوري ودون تحيز.
5. الحد من الحاجة لقيام المصححين بالقراءة والمراجعة.
6. توزيع نتائج الاختبارات دون تكلفة الطباعة وإرسال التقارير.

وتتمثل بعض الخصائص العديدة للاختبارات الإلكترونية:

سهولة إعدادها وتطبيقها ومراجعة النتائج التنوع في الأسئلة الموضوعية

إمكانية إرفاق مقاطع فيديو ومؤثرات صوتية وحركية وصور.

إمكانية تحديد وقت زمني تنازلي للاختبار

تمتعها بدرجة عالية من الموضوعية؛ فلا تتأثر بذاتية المصحح.

تتمتع الاختبارات الإلكترونية بالآتي:

- بالمرونة، حيث يمكن تطبيقها قبل الشرح وبعده وفي أثنائه.
- السرعة والدقة في حفظ معلومات الطالب وطباعتها وتخزينها.
- اقتصادية؛ فهي توفر الوقت والجهد والمال.
- يمكن من خلالها تقديم كافة أنماط التغذية الراجعة.
- وأهم ميزة للاختبارات الإلكترونية في نقل الطالب من الحالة الروتينية الجامدة للاختبارات التقليدية إلى الحالة الإلكترونية التفاعلية.

ولكن يجب ملاحظة أن الأسئلة الإلكترونية ستتحول إلى أسئلة إلكترونية تقليدية ما لم تُضَف ميزة التوليد العشوائي للأسئلة الإلكترونية؛ أي الميزة التي تغير من نوع السؤال ورقمه وترتيب خياراته في كل مرةٍ يُجرى فيها الاختبار.

ومن أهم مزايا الاختبارات الإلكترونية:

الأمان وتوفير الوقت ودقة النتائج وسرعة التصحيح: وهي من المميزات الجوهرية للاختبارات الإلكترونية.

سهولة الإجراء وآنية التصحيح والتقليل من أخطاء التصحيح في الاختبارات الورقية.

بالإضافة إلى أنها تستخدم في كثير من الأحيان بغرض زيادة الاختبارات المعيارية.

وتوفير الوقت اللازم للتصحيح، وتخفيض الكلف المادية

عيوب الاختبارات الإلكترونية

لا تقتصر الاختبارات الإلكترونية على المزايا؛ بل لها عدد من العيوب
ومن أهم عيوب الاختبارات الإلكترونية:

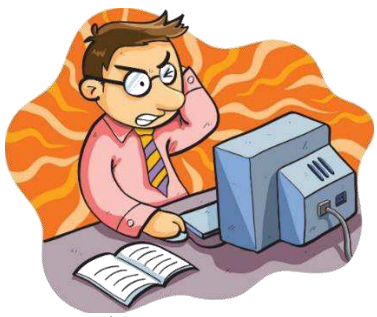
تعاني الاختبارات الإلكترونية من بعض العيوب، ولعل أهمها:

- تحتاج إلمام المعلم والمتعلم بمهارات استخدام التطبيقات التقنية.
- احتمال الغش فيها كبير، وخاصةً إذا نشرت على الإنترنت.
- احتمال حدوث عطل في الجهاز الإلكتروني في أثناء أداء الاختبار؛ الأمر الذي يضيع جهد المعلم والمتعلم، وقد وقعت هذه الحادثة أكثر من مرة أثناء أداء اختبارات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)

ومن عيوب الاختبارات الإلكترونية أيضًا:

- أن إعدادها يستهلاك وقتًا طويلًا، لما تتطلبه من مهاراتٍ وتدريب العمليات الإعداد والتنفيذ.
- ويضيف إلى أن قياس المهارات العليا أمر صعب في الاختبارات المحوسبة كونها تعتمد –بشكلٍ عام- على نوعية الاختبارات الموضوعية.
- أن الاختبارات الإلكترونية تتطلب مهارات وخبرة جيدة بتكنولوجيا المعلومات من قِبل الطالب والأستاذ، وهذا يستوجب تدريبًا كافيًا بعكس الاختبارات الورقية.

وهناك عيوب جوهرية مختلفة تتمثل في الآتي:



- تدلي القدرة على ضمان النزاهة الدراسية.
- عدم القدرة على مراجعة الأسئلة،
- عدم القدرة على تغيير الإجابات.
- عدم القدرة على تجاهل بعض الأسئلة.
- مشاكل خاصة بدافعية الممتحنين، وهذا قد يؤثر على الممتحنين، ويفقد المصداقية في تساوي النتائج بين الاختبارات الورقية والإلكترونية.

- أن الاختبارات الإلكترونية لها فاعلية كبيرة في قياس التحصيل الدراسي للطلبة.
- بالإضافة إلى أن الاختبارات الورقية لا تظهر بوضوح النمو الدراسي للطلبة.
- ولا تقيس مستواهم قياس دقيقة،
- ولا تقدم رؤية للمعلم عن كيفية تعديل المنهج الدراسي سعيًا لتحسين مخرجات التعلم.
- على أن الاختبارات الإلكترونية أكثر فاعلية من التقليدية.
- فهي تساعد المعلمين على تقييم درجة استيعاب الطلبة ومشاركاتهم، بسبب أن استجابات الطلبة يمكن تسجيلها، بما في ذلك الشاشات والروابط والمفاتيح التي يضغطون عليها.
- يوفر قدرة كبيرة من المعلومات لتحليلها.
- يمكن تجميع وتخزين جميع مشاركات الطالب في حلقات النقاش والمجموعات البريدية.
- حفظ نتائج الاختبارات والواجبات في قواعد بيانات سجل الطالب تلقائيًا.

معظم الأبحاث التي كانت تقارن بين الاختبارات الإلكترونية والورقية من أجل الوصول إلى تحديد درجة فاعلية الاختبارات الإلكترونية. ويمكن تلخيص أهم نتائج هذه الأبحاث فيما يلي:

- وجود تكافؤ بين الاختبارات الورقية والإلكترونية في قياس التحصيل الدراسي

أن هناك شرطان يجب توافرهما لتحقيق هذا التكافؤ:

أولهما: ألا يكون هناك فروق في رتب الدرجات بين نتائج النوعين من الاختبار.

ثانيهما: ألا يكون هناك فروق بين متوسطات الدرجات في نتائج النوعين من الاختبار.

على أنه بشكلٍ عام يمكن اعتبار الاختبارات الورقية نسخة مباشرة لمحتوى وترتيب الاختبارات الورقية، والفرق الوحيد هو أن أداءها يكون على الحاسوب بدلًا من الورق.

- عند وجود اختلاف بين نتائج الاختبارات الورقية والإلكترونية، فإن هذا الاختلاف يعود إلى عامل محدد يسمى بالخبرة النوعية المتخلفة للاختبار..
- أثبتت عدد من الدراسات التي تقيس اتجاهات الطلبة، أنهم قد تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات الإلكترونية، وإنهم يفضلوها على الاختبارات الورقية إلى أن الطلبة يرون في الاختبار الإلكتروني أنه أكثر موضوعية ودقة، ولا يتأثر بالأداء الشخصي للمصححين.
- يقل الوقت اللازم لأداء الاختبار الإلكتروني بنسبة 25 - 72% دون التأثير على القدرة القياسية للاختبار.
- أن نتائج الاختبارات المحوسبة والورقية لها نفس النتائج مع توفير حوالي نصف الوقت اللازم للاختبار.
- تتميز بعض أنواع الاختبارات الإلكترونية بالتكيف. وتعني الاختبارات الإلكترونية المتكيفة (Computerized Adaptive Tests) أنها تتكيف من حيث السهولة والصعوبة، بحيث تتوافق مع قدرات ومستويات الطلبة المختبرين.

بنك الأسئلة الإلكترونية

تعريف بنك الأسئلة الإلكترونية:

- بأنه منظومة إلكترونية فرعية داخل البرنامج التعليمي الحاسوبي تتضمن عددًا كبيرًا من الأسئلة التي تركز على موضوع البرنامج، تطرح الأسئلة من داخل هذه المنظومة بطريقةٍ عشوائية تختلف في كل مرةٍ يُجرى فيها الاختبار.

يعد بنك الأسئلة الإلكترونية أحد الأساليب المتبعة في بناء الاختبارات الإلكترونية؛ إذ يوضع في هذا البنك عددًا كبيرًا من الأسئلة والمسائل، ويكون الاختيار من داخل هذه البرمجية بطريقةٍ عشوائية.

وعادةً ما يكون عدد الأسئلة داخل البنك أكبر بكثير من عدد الأسئلة المطلوبة للاختبار.

وذلك حتى يمكن خلق صور متكافئة لكل نوع من الاختبارات مع ضمان عدم تكرار مفرداتها.

برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية

توجد برامج عديدة، ولعل أهم هذه البرامج

برنامج صانع الاختبارات الإلكترونية (wonder Share Quiz Creator):

- يعد من أسهل البرامج المتخصصة في تصميم الأسئلة الإلكترونية وإنتاجها. يناسب اللغة العربية في كثير من الحالات.
- مجاني وسهل الاستخدام.

يتيح التصميم أنواع عديدة من الأسئلة الإلكترونية هي:

- صح / خطأ.
- اختيار من متعدد استجابات متعددة، حيث يوجد أكثر من جواب صحيح للسؤال.
- إملاء في الفراغ.
- التسلسل.
- التوصيل.
- مصرف الكلمات، وفي هذا النوع من الأسئلة يمكن تصميم سؤال من نوع التوصيل، ولكن مع وجود توصيلة زائدة كأن يكون في العمود الأول أربع مفردات وفي العمود الثاني ست مفردات.
- أسئلة من نوع النقر على الخريطة أو الصور.
- يمكن تصميم أسئلة مقالية قصيرة في بيئة برنامج (WQC).
- يمكن من خلال برنامج (WQC) تحديد عدد محاولات الإجابة عن السؤال وزمن كل سؤال وزمن الاختبار ككل، كما يمكن إرسال نتيجة المتعلم إلى البريد الإلكتروني للمعلم.
- يمكن أيضًا تطبيق فكرة بنك الأسئلة الإلكترونية من خلال ميزة العشوائية وميزة تبديل الخيارات.
- يتيح هذا البرنامج إدراج الوسائط المتعددة في كافة جوانب الاختبار.
- يمكن نشر الاختبار على الإنترنيت أو كملف تنفيذي أو كملف فلاش (SWF).
- يمكن أيضًا تغيير خلفية الاختبار وترجمة المصطلحات الموجودة في الاختبار إلى أي لغة في العالم ومنها اللغة العربية.

برنامج (Qedoc Quiz Maker):

برنامج متميز يستخدم في تطوير محتوى التعلم التفاعلي، يتيح تصميم كافة أنواع الأسئلة الإلكترونية مثل:

- أسئلة الاختيار من متعدد.
- أسئلة الاستجابات المتعددة.
- أسئلة المطابقة والفراغات.
- سحب وإفلات. يتقبل ملفات الصوت والفيديو والفلاش.
- يدعم نشر الملفات على صفحات الإنترنيت.
- يمكن من خلاله تصميم بنك الأسئلة الإلكترونية يوفر مجموعة واسعة من الأدوات الكتابة المعادلات الرياضية.

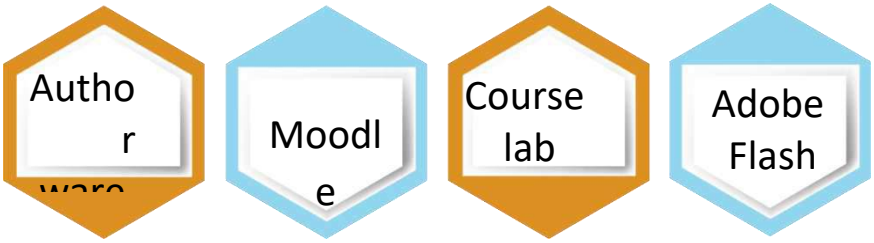
ويؤخذ على هذا البرنامج أن:

برنامج:(Hot Potato)

برنامج مجاني متوفر على شبكة الإنترنت، ويمكن تحميله بسهولة؛ ويتيح تصميم بعض الأسئلة الإلكترونية:

- مثل الاختيار من متعدد.
- الاستجابات المتعددة إكمال الفراغ.
- كما يتيح تصميم بنك الأسئلة الإلكترونية.
- تتوفر منه واجهة رسومية باللغة العربية؛ إلا أنه لا يدعم اللغة العربية، يحفظ ملفاته كصفحات إنترنت.

هذا؛ وتوجد برامج أخرى يمكن أن تستخدم في تصميم الأسئلة الإلكترونية، ولكنها ليست متخصصة في تصميم هذه الأسئلة مثل:



حيث تستخدم هذه البرامج في تصميم بيئات تعلُّم إلكترونية متكاملة.

توجد أنماط عديدة للاختبارات:

اختبارات التسكين:

تكون أسئلة الاختبار هنا شاملة لكل الأهداف التعليمية الخاصة بالمقرر، وتكون هذه الأسئلة متدرجة في صعوبتها (من السهل إلى الصعب).

- يطلب إلى التلميذ الإجابة عن هذه الأسئلة جميعها، ومن خلال استجابة التلميذ يمكن تحديد النقطة التي بدأ عندها مواجهة الصعوبات.
- ومن الإستراتيجيات المتبعة في هذه الاختبارات إيقاف الاختبار عند النقطة التي لا يستطيع الطالب أن يحرز فيها مزيدًا من التقدم، وذلك تجنبًا لإصابته بالملل.

اختبارات التشخيص:

- تستخدم هذه الاختبارات من أجل تحديد الموضوعات التي يواجه فيها المتعلم صعوبات معينة، وذلك من أجل تقديم العلاج المناسب له.
- تنقسم هذه الاختبارات إلى اختبارات فرعية، بحيث يتناول كل اختبار فرعي موضوع معين من موضوعات المادة الدراسية؛ فإذا استطاع الطالب النجاح في الاختبار الفرعي، يكون أداؤه جيدًا في الموضوع، وإلا؛ يعد هذا الطالب من الطلبة الذين يحتاجون إلى إعادة تعلم موضوع الاختبار.

الاختبارات التحصيلية الإلكترونية العادية:

تستخدم هذه الاختبارات من أجل معرفة أداء التلميذ في محتوى المادة الدراسية. يعطي الاختبار الطالب تقديرًا لفظية وعددية عن أدائه في الاختبار، وأحيانًا تحوّل درجة الطالب إلى نسبة مئوية.

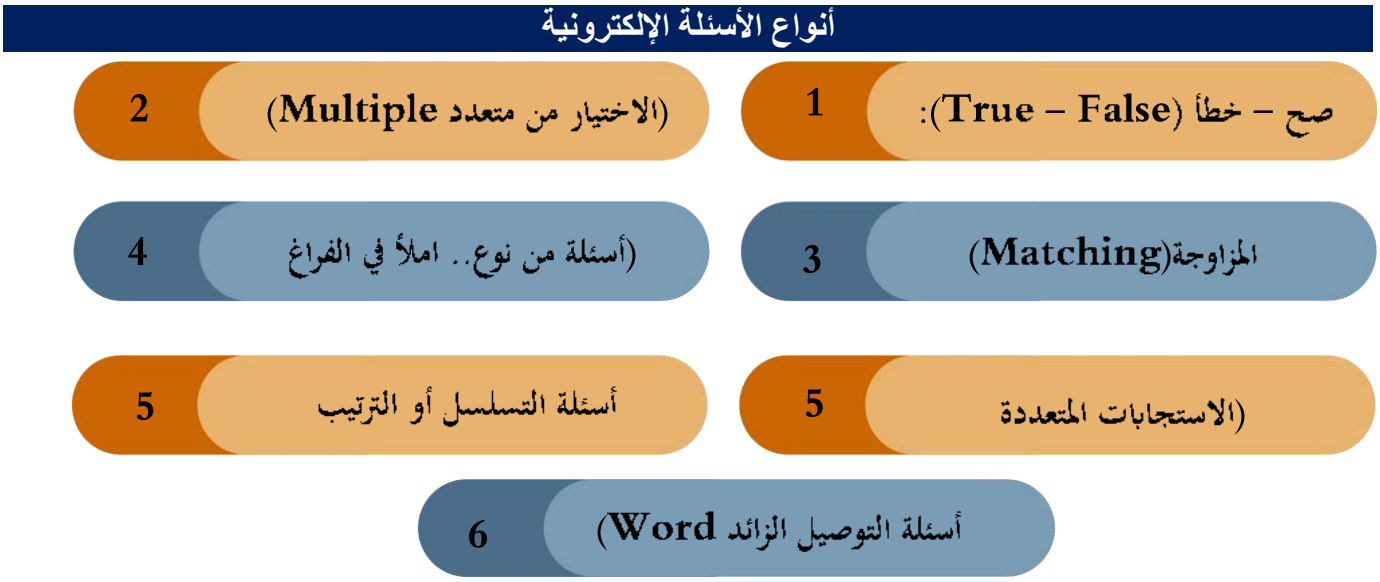
اختبارات التمكن:

هي اختبارات تحصيلية، ولكن تختلف عنها في كون لها معايير محددة مسبقة، ولا يعد الطالب متمكنة إلا إذا وصل إلى الحد الأدنى الموضوع مسبقًا؛ كأن يوضع حد النجاح -مثلًا- بإجابة الطالب عن (9) أسئلة من (10) أسئلة.

هناك معيار آخر؛ وهو أي خطأ في الإجابة يقود الطالب إلى الخروج من الاختبار.

الاختبارات الموقوتة:

هي اختبارات تحصيلية للتمكن، حيث يحدد البرنامج للاختبار زمنًا معينًا، ويمكن أن يحدد زمن لكل سؤال في الاختبار. تستخدم الاختبارات الموقوتة في المهارات، حيث يكون الهدف أداء المهارة بأقصى دقةٍ وأقل وقتٍ ممكن.



صح - خطأ (True - False):

يعد هذا النوع من الأسئلة أحد أنواع الأسئلة الإلكترونية المطروحة، ولكن لا ينصح بهذا النوع من الأسئلة؛ لأن مجال التخمين فيها كبير؛ فاحتمال وصول المتعلم إلى الإجابة الصحيحة عن طريقة الصدفة (50%).

الاختيار من متعدد (Multiple Choice):

يوجد في هذا النوع من الأسئلة أربعة خيارات، أحدها صحيح، وباقي الخيارات تكون مموهة، وينصح باستخدام هذا النوع في برامج التمرين والممارسة.

- المزاوجة (Matching):

يطلق عليها البعض اسم التوصيل، وهي تناسب الأطفال الصغار؛ إذ يمكن أن يطلب منهم التوصيل بين الكلمات والصور.

أسئلة من نوع.. املأ في الفراغ (Fill in the Blank):

يطلب من المتعلم في هذا النمط أن يكتب في الفراغ كلمةً أو عبارةً محددة؛ وهذا النوع يتطلب مبرمج ذا خبرةٍ عاليةٍ من أجل التعامل مع كل الاحتمالات التي يكتبها المتعلم.

إضافةً إلى الأسئلة السابقة؛ فإن برنامج (WQC) يدعم الأنواع الآتية من الأسئلة الإلكترونية:

- الاستجابات المتعددة (Multiple Response):

يوجد للسؤال عدة خيارات، وهنا؛ يكون أكثر من خيار صحيح، وحسب رأي الباحث، فإن هذا النوع من الأسئلة الإلكترونية هو الأفضل؛ لأن أثر التخمين يضعف في أسئلة الاستجابات المتعددة إلى حدٍّ بعيد.

- أسئلة التسلسل أو الترتيب (Sequence):

يطلب في هذا النوع ترتيب البنود حسب معيار معين؛ كأن يطلب من المتعلم ترتيب الأحداث من:

-أسئلة التوصيل الزائد (WordBank):

يستخدم هذا النوع في التوصيل، وهو يختلف عن أسئلة (Matching) في كونه يسمح بوجود توصيلة زائدة في العمود الثاني، الأمر الذي يسهم أيضًا في إضعاف أثر التخمين.

-أسئلة النقر على الخريطة :(Click Map) يستخدم هذا النوع من الأسئلة من أجل تحديد منطقة أو أكثر في الصورة أو الخريطة.

- أسئلة مقالية قصيرة :(Short Essay) يمكن تصميم أسئلة إلكترونية مقالية بوساطة برنامج (WQC) ولكن لا يمكن للبرنامج أن يقوم بتصحيح هذه الأسئلة آليًا؛ بل لابد من اللجوء إلى التصحيح اليدوي.

المراجع

1. فهد عبد الله الغزي، تكافؤ الاختبارات الإلكترونية مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي دراسةً تجريبية على طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية العدد 143.
2. علي منير حربي، (2016)، أثر التحكم التعليمي باستخدام الحاسوب في أساليب معالجة المعطيات لدى الطلبة المعلمين في مادة الحاسوب التربوي، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراة، كلية التربية جامعة دمشق.
3. دليل المستخدم لنظام الاختبارات التدريبية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

تحليل الدراسات التي تناولت إستراتيجية الصف المقلوب في الفترة من عام 2012-2020م (دراسة ببليومترية)

د. ثرياء بنت سليمان بن حمد الشبيبية
جامعة الشرقية/ سلطنة عمان
Shabibin22@gmail.com

الملخص:

استهدفت هذه الدراسة التحقق من أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في مخرجات التعلم المختلفة، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي "التحليل الببليومتري". وقد تم تحليل (240) دراسة علمية محكمة وتقييمها بطريقة نقدية، ضمن مدى ثمان سنوات من عام (2012- 2020). وذلك لتقصّي مبررات التأثير الإيجابي لهذه الإستراتيجية على المتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات. ومن أبرز ما أظهرته نتائج هذه الدراسة أن التعلم المقلوب يمكن أن يوفر للطلبة بيئة أكثر تفاعلية من شأنها أن تؤدي إلى تحصيل دراسي عالٍ واستعداد أفضل لبيئات العمل والتعلم في القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، الصف المقلوب، دراسة مسحية، دراسة ببليومترية.

المقدمة:

لقد أدى التطور المتسارع في تقنيات الاتصال والمعلومات وانتشار المعرفة الرقمية بين طلبة المدارس والجامعات إلى ظهور أنظمة جديدة في التعليم والتعلم، فقد ساهمت هذه التقنيات في ظهور استراتيجيات تدريس مبتكرة قائمة على أدوات التقانة المتنوعة، ومن أبرزها استراتيجية الصف المقلوب أو المعكوس (Flipped Classroom)، التي تعد شكلاً من أشكال التعليم المدمج الذي يوظّف التقانة الحديثة بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين (الذويخ، 2013).

وقد اعتبر المهتمون بطرائق التدريس واستراتيجياته أن التعليم المقلوب يمثّل مستقبل التعليم، حيث عدّوه الطريق الأسهل إلى تطبيق التقانة في التعليم، دون المساس بمبادئ التعليم التقليدي، والذي يعتبر التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، ركيزة أساسية لبناء التعلُّم (زوحي، 2014).

وقد عرّف بيشوب وفرلجر (Bishop and Verleger, 2013, p.2) استراتيجية الصف المقلوب بأنها: "استراتيجية تعليمية توظّف التعلم غير المتزامن عن طريق مشاهدة مقاطع فيديو مسجلة للمحاضرات والدروس، التي تحفّز المتعلم على مشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور إلى الصف الذي يخصّص زمنه للمشاركة بفعالية في أساليب حل المشكلات بشكل جماعي". ويشير هذا التعريف إلى أن استراتيجية الصف المقلوب تحتوي على نوعين من الأنشطة التعليمية التعلمية، هما: التعلم التفاعلي الجماعي بين المتعلمين في أثناء الحصة الدراسية، والتعلم الفردي الموجّه خارج وقت الحصة الدراسية عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة.

وأشار الزهراني (2015) إلى أن هذه الاستراتيجية تقوم على قلب العملية التعليمية التعلمية، فبدلاً من أن يتلقّى المتعلمون المفاهيم الجديدة في الصف الدراسي ثم يعودون للمنزل لأداء الواجبات المنزلية، فإنهم يتلقّون المفاهيم الجديدة في الصف المقلوب بالمنزل من خلال إعداد المعلم مقاطع فيديو تتراوح مدتها ما بين (5- 10) دقائق، ومشاركته لهم في أحد مواقع الWeb2، أو شبكات التواصل الاجتماعي، أو مشاركتهم في أحد مقاطع الفيديو، أو الوسائط المتعددة،

أو الألعاب التعليمية من مصادر المعلومات الالكترونية مثل YouTube For Education، أو Khan Academy، أو TED Talk وغيرها من المواقع التعليمية.

وبيّن الشرمان (2015) أنه في أثناء متابعة المتعلم شرح المادة التعليمية من خلال التقانة الحديثة مثل: الأجهزة الحاسوبية المحمولة، أو الهواتف الذكية، يستطيع أن يسير بالسرعة التي تناسبه، ويمكنه إيقاف شرح المادة متى شاء لتدوين الملاحظات أو الأسئلة على المحتوى، ثم متابعة عرض الشرح من جديد، ويستطيع إعادة المشاهدة أكثر من مرة؛ ليتمكّن من فهم المادة المعروضة، ويستطيع التنقل بين المشاهد السابقة واللاحقة لاستيضاح نقطة معيّنة، أو تجاوز مقطع يعرفه من قبل، وبذلك تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، ويزيد استمتاعهم بالتعلم.

وذكرت الذويخ (2013) أن دور كل من المعلم والمتعلم يختلف في هذه الاستراتيجية، فالمعلم هنا يقوم بالتوجيه والمساعدة والتحفيز، حيث إنه يشرف على سير الأنشطة والمهام والمشاريع، ويقدّم الدعم للمتعلمين الذين هم بحاجة إلى مزيد من الرعاية. فيتمكن بذلك من قضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع المتعلمين، والتعمّق أكثر في الأنشطة التعليمية الفعالة والمناسبة لهم. كما يتحول المتعلم في هذه الاستراتيجية إلى باحث ومستخدم للتقانة بفاعلية من خلال التعلم خارج الصفوف الدراسية، معززاً لديه التفكير الناقد، والتعلم الذاتي، وبناء الخبرة، ومهارات التواصل الاجتماعي، والتعاون بين المتعلمين؛ ليحقق بذلك مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم. وتمتاز استراتيجية الصف المقلوب عن غيرها من الاستراتيجيات والأساليب التعليمية بالعديد من الإيجابيات التي تراعي في مجملها المتعلم وحاجاته وإمكانياته من أجل تحقيق تعلم أفضل، مما أهّلها لتحظى باهتمام كبير في كثير من الدول المتقدمة.

وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات الببليومترية التي هدفت إلى تحليل الدراسات السابقة المنفّذة في إستراتيجية الصف المقلوب، حيث استطاعت الباحثة العثور على أربع دراسات ببليومترية فقط أعدت في هذه الإستراتيجية، وهي: دراسة لوندن وآخرون (Lundin, et. Al. 2018) التي تقصّت الدراسات السابقة المنفّذة في إستراتيجية الصف المقلوب في قاعدة بيانات (Scopus database) وعددها (530) دراسة، والمنشورة خلال الفترة من (2011- 2015)، وقام الباحثان بتحليل الدراسات السابقة من حيث المراحل التعليمية والتخصصات الأكاديمي المناسبة لتطبيق الإستراتيجية، والدول التي نفّذتها، وطرق جمع البيانات، والتوصيات والبحوث المستقبلية المطلوبة. وتوصّلت الدراسة إلى أن عدد الدراسات المنفّذة في هذه الإستراتيجية ينمو بصورة سريعة مع الزمن مما يشير إلى الاهتمام المتزايد بالإستراتيجية، وأغلب الدراسات ركّزت على استخدامه في التعليم الجامعي، وبالتحديد في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وأن أغلبها أجري في الولايات المتحدة الأمريكية، وما زالت هناك حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات لتحسين ممارسات تطبيق الإستراتيجية.

وهدفت دراسة زين الدين وهاليلي (Zainuddin & Halili, 2016) إلى تحليل الدراسات السابقة المنفّذة في الصف المقلوب، وعددها (20) دراسة، خلال الفترة من عام (2013- 2015)، استخدم تحليل المحتوى لفحص المنهجيات، ومجال الدراسات، وأدوات التكنولوجيا المستخدمة، والمراجع التي تم الاستشهاد بها، والتأثيرات على تعلم الطلاب، وتحديات الصف المقلوب. واستخدم التحليل الوصفي التكرارات والنسب المئوية. وتوصّلت الدراسة إلى أن الدراسات السابقة استخدمت بعض الأدوات التكنولوجية لتطبيق الإستراتيجية كمنصة على الإنترنت. وأظهر تحليل التأثيرات أن الصف المقلوب أحدث تأثيرات إيجابية في تعلم الطلاب مثل التحصيل الدراسي، والدافعية، والمشاركة، والتفاعل. وهناك حاجة إلى مواجهة بعض التحديات الموجودة في تطبيق الصف المقلوب من قبل الباحثين في المستقبل، مثل ملاءمة الصف المقلوب بسبب ضعف جودة المحاضرات المرئية والمعلم غير المدرّب.

وأجرى بورمان (Bormann, 2014) دّراسة تحليلية لاستكشاف فاعلية إستراتيجية الصّف المقلوب في مشاركة الطلاب وتحصيلهم الدراسي بالإضافة إلى مزايا النموذج المقلوب مقارنة بالنموذج التقليدي من خلال تحليل (19) دراسة علمية محكّمة تناولت موضوع الصّف المقلوب، وتقييمها بطريقة نقدية، واستهدف الدراسات المحكمة الموجودة

في قاعدتي البيانات (EBSCO)، و(Google Scholar)، خلال الفترة من (2012- 2014). وتوصّلت الدراسة إلى أن هذه الإستراتيجية لاقت إقبالا من قبل الطلاب والمعلمين على مستويات أكاديمية متفاوتة، وإن فوائدها تفوق سلبياتها بشكل كبير، وأنها توفّر بيئة تفاعلية للمتعلمين، وتركز على مستويات التفكير العليا. بالإضافة إلى ذلك كان الطلاب يشعرون بالارتياح لهذه الإستراتيجية، وأن طريقة حصولهم على المعلومات هو ما منحهم الثقة بأنفسهم للتعلّم خارج نطاق الصّف الدراسي.

وقام بيشوب وفيرليجر (Bishop & Verleger, 2013) بمسح الدراسات السابقة بهدف تعرّف أثر إستراتيجية الفصل المقلوب، حيث قاما بتحليل (24) دراسة علمية محكمة حتى عام (2012)، من حيث أهدافها، والمنهجية المتبعة، والأدوات المستخدمة، والفئات المستهدفة، والأنشطة المستخدمة داخل الحصة وخارجها، والنتائج التي توصلت إليها. وقد توصّل الباحثان إلى أن أغلب الدراسات أجريت ركزت على تصورات المتعلمين عن الإستراتيجية، وأنها أكّدت على أهمية توظيف الفصول المقلوبة في التدريس، وخاصة في حفز عملية التعلّم، وإعلاء قيم العمل الجماعي، والتعلّم التعاوني.

مشكلة الدراسة:

يعد تحليل الرسائل الجامعية والدراسات العلمية المحكّمة أمرا مهما لمناقشة أثر إستراتيجية الصف المقلوب على المتغيرات المختلفة التي تناولتها، وتزوّد الباحثين والممارسين لها في العملية التعليمية بنظرة شاملة عن فاعليتها، كما أن مناقشة موضوع أثر هذه الاستراتيجية وفاعليتها قد يتيح المجال للمعلمين والمشرفين التربويين لتقرير مدى جدوى تطبيق هذه الإستراتيجية في الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى كيفية تنفيذها بشكل صحيح. وعند مراجعة الباحثة لعدد كبير من الدراسات لاحظت أن أغلب تلك الدراسات توصّلت إلى وجود تأثير إيجابي لهذه الإستراتيجية في أداء المتعلمين، وهذا أثار فضول الباحثة لدراسة أسباب هذا التأثير الإيجابي للإستراتيجية.

كما لاحظت الباحثة ندرة الدراسات المسحية التي تناولت موضوع إستراتيجية الصف المقلوب – على حد علم الباحثة- لذا جاءت هذه الدراسة لتسد فجوة في هذا المجال، حيث ركّزت على مناقشة أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات التي تناولتها.

هدف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تحليل الدراسات التي تناولت إستراتيجية الصف المقلوب، وتقصّي أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات التي تناولتها.

سؤالا الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر إستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات التي تناولتها؟

2- ما أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات التي تناولتها؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث إن تطوير إستراتيجيات التعليم والتعلم، وتنويعها، وتطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة، والتعرف على آثارها تعد من القضايا التربوية التي يوليها البحث التربوي الأهمية الكبرى، لما يترتب عليها من تجويد للعملية التربوية وزيادة لفاعليتها. كما أن هذه الدراسة تقدم نظرة شاملة وعميقة عن نتائج تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في العملية التعليمية التعلمية، وأسباب التأثير الإيجابي لها في المتغيرات التي تناولتها.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تحليل الدراسات التي تناولت إستراتيجية الصف المقلوب في الفترة من عام (2012-2020م)، والتي استطاعت الباحثة التوصّل إليها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الببليومتري، حيث سعت الباحثة من خلاله إلى تحليل الدراسات العلمية التي تناولت إستراتيجية الصف المقلوب ورصد نتائجها بالنظر إلى المتغيرات التي اشتملت عليها، والوقوف على تأثيرها في تلك المتغيّرات، وأسباب التأثير الإيجابي لهذه الإستراتيجية.

عيّنة الدراسة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من (240) دراسة علميّة تناولت إستراتيجية الصف المقلوب، تنوّعت بين رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه، والدراسات العلمية المحكمة المنشورة، خلال الفترة من عام (2012-2020م).

أداه الدراسة:

استُخْدِمَت في هذه الدراسة بطاقة تحليل؛ لتحليل محتوى الدراسات التي تم التوصّل إليها. وذلك على النحو الآتي:

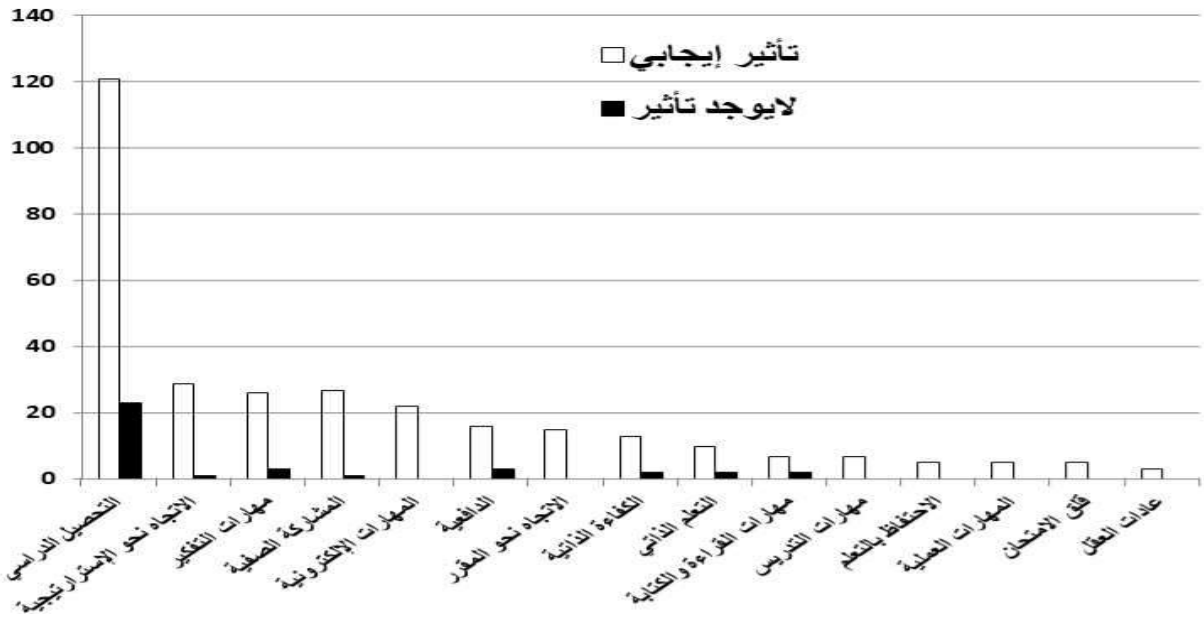
- حصر جميع المتغيّرات التي تناولتها الدراسات والبحوث محل الدراسة.
- إعطاء تكرار واحد لكل متغيّر (مع ملاحظة أن الدراسة الواحدة تشتمل على متغيّر فأكثر).
- تحديد النتيجة التي توصّلت إليها الدراسة بخصوص كل متغيّر من المتغيّرات.
- حصر أسباب التأثير الإيجابي للاستراتيجية على المتغيرات المختلفة.

وللتحقق من صدق الأداة عرضت على ثلاثة من المحكمين المتخصصين، وأخذت ملاحظاتهم ومقترحاتهم عليها. وأما ثباتها فقد تم التأكد منه من خلال تطبيق الأداة على (4) دراسات من خارج عيّنة الدراسة، ومقارنة النتائج بالنتائج التي خلص إليها أحد الباحثين المتخصصين على العيّنة نفسها، وبلغت نسبة الاتفاق بينهما (97 %).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما أثر إستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات التي تناولتها؟"

قامت الباحثة بتحليل الدراسات السابقة وتقييمها وتصنيفها باستخدام بطاقة التحليل وفقا للمتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات، وتأثير الإستراتيجية على تلك المتغيرات. وشكل (1) يوضح توزيع المتغيرات وفقا لتأثير الاستراتيجية عليها.



يوضح شكل (1) توزيع الدراسات حسب المتغيرات التي تناولتها، وتأثير الاستراتيجية عليها، حيث يشير العمود الفارغ إلى التأثير الإيجابي للإستراتيجية، بينما يشير العمود الأسود إلى عدم وجود تأثير للإستراتيجية، والملاحظ أن إستراتيجية الصف المقلوب لها تأثير إيجابي واضح في أغلب المتغيرات التي استهدفتها الدراسات السابقة.

- للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات التي تناولتها؟" قامت الباحثة بتحليل الدراسات السابقة لحصر أسباب التأثير الإيجابي للإستراتيجية على المتغيرات المختلفة، ووجدت أن الدراسات السابقة قد عزت التأثير الإيجابي للإستراتيجية إلى جملة من الأسباب، من أهمها:

1. أداء الطلبة لعدد من المهام والأنشطة الفردية قبل حضورهم للحصة، ومنها (مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية، والأسئلة التي يودون توجيهها إلى المعلّم أو إلى أقرانهم في الصّف) يساعدهم على قضاء مزيد من الوقت في التعلّم المسبق، والتحضير الجيد للدروس، وهذا بدوره يعطى وقت الحصة الأصلي مزيدا من الثراء والنقاش، واستخدام مهارات التفكير العليا لحل المشكلات المرتبطة بالموضوع، والنقاش حولها بفاعلية أكبر من الأساليب التقليدية.
2. تعرّض الطلبة لخبرات جديدة، وتقديم المحتوى التعليمي لهم بإستراتيجية لم يعتادوا عليها من قبل، بما تضمنته من جاذبية، وإثارة عقلية، دفعتهم للمشاركة في النقاش، والتفاعل مع الأنشطة، وجعلتهم أكثر حيوية ونشاطا واستمتاعا بما يقومون به من متطلبات وتكاليف، مما عزز لديهم مفهوم الذات وأكسبهم ثقة بأنفسهم وحبا للتعلّم.
3. مشاهدة الطلبة لمقاطع الفيديو مسبقا قبل موعد الحصة مكّنهم من إعداد أسئلة لطرحها على المعلّم وعلى أقرانهم في مرحلة التعلّم في الصّف، وهذه الأسئلة من شأنها مساعدتهم على الفهم، والمساهمة في تصحيح التصوّرات الخطأ لديهم. وفي هذا الشأن ذكر بريم (Brame، 2013) أن الاطلاع على المادة العلمية قبل الدرس يهيئ الطلبة ذهنياً وعقلياً للأنشطة والتطبيقات التي تتم خلال الحصة والتي تتمحور حول ما اطلع عليه الطلبة في البيت. الأمر الذي أكّده بيرجمان وسامز (2014، 146) بعد أن قاما بتطبيق هذه الإستراتيجية، حيث بيّنا أنها ساهمت في جعل الطلبة يأتون إلى الحصة بملاحظات وأسئلة حول موضوع الدرس، مما جعلهم مع الزمن يسألون أسئلة أفضل، ويفكّرون بعمق أكثر فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي، وأصبح من السهولة بمكان متابعة الطلبة كل على حدة ومعرفة ما إذا كان لديهم فهم غير دقيق للمفاهيم، وتصحيحها لهم.
4. مشاهدة الطلبة لمقاطع الفيديو مسبقًا قبل موعد الحصة ساعد المتعلمين على الشعور بالراحة والطمأنينة، والتغلّب على عامل الخوف والرهبة التي قد تنتاب بعض الطلبة نتيجة المواقف التدريسية التقليدية مما يجعلهم يشعرون بالإخفاق في أداء المهام الموكلة إليهم (شرير، 2017، ص95). ففي الصّف المقلوب يعتمد الطلبة على مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية قبل وقت الحصة، وخارج الصّف بالسرعة والوقت المناسبين لهم، وفق خطوهم الذّاتي في التعلّم، سواء أكان الطالب سريع في الاستيعاب أم يحتاج إلى مزيد من الوقت في استيعاب المحتوى المعرفي، حيث يمكن إعادة مشاهدة شرح نقطة معيّنة أكثر من مرة، وتسريع عرض الفيديو للوصول إلى ما هو مطلوب. مما يساعد المتعلمين على فهم المحتوى المعرفي، وبالتالي الاستعداد للمشاركة في المناقشات الصّفية. فهذه الإستراتيجية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، فكل طالب يتعلّم حسب قدرته وسرعته، بعيدا عن إحراجات الموقف التعليمي الاعتيادي، ويقوم المعلّم في أثناء الحصة بمساعدة الطلبة المتعثرين، أما باقي الطلبة فيتم اعطاؤهم تدريبات وأنشطة إضافية وإثرائية.
5. مشاهدة مقاطع الفيديوهات التعليمية من خلال الأجهزة المحمولة أو الحاسوب يتيح المجال بشكل واسع لانخراط الطلبة في العملية التعليمية، إضافة إلى أن ربط المادة التعليمية بشبكه الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعية (الواتس آب، والفيس بوك)، يخاطب الطلبة بلغة عصرهم. كما أن أرشفة مقاطع الفيديو بشكل دائم للمراجعة

يمكن أن يســـاعد الطلبة على التدريب والممارســـة، والرجوع للفيديو هات عند الحاجة، وعند الاســـتعداد للاختبارات.

6. ولكون التغذية الراجعة المقدمة من المعلّم لطلابه تُعَد مبدءاً أصـــيلاً يقوم عليه التعلّم وفقاً لإســـتراتيجية الصّـــف المقلوب (الشرمان، 2015، 224)، فمن المتوقّع أن تقديمها للطلبة بشكل مستمر ومباشر لكل مجموعة ولكل طالب على حدة، في المناقشـــات المثمرة التي تدور في الصّـــف، وبعد تنفيذ الأنشـــطة الصّـــفية والاختبارات القصيرة والواجبات الصّفية- قد أحدث أثراً ملحوظاً في هذا الجانب وفقاً لهذه الإستراتيجية.
7. اعتماد هذه الإستراتيجية على مفاهيم وأساليب أخرى كالتعلّم النشط، الذي يستثمر فيه وجود الطالب الذي هو محور العملية التعليمية، فقد برزت أهمية النشاط الذي يؤديه، فهو متعلّم، ومشارك، ومتعاون نشط، يشارك بإيجابية في الأنشطة والمهام التي يكلف بها، والمعلّم في التعلّم النشط يكون دوره موجها، ومرشدا، وميسّرا، يدير عملية التعلّم نحو تحقيق الأهداف المنشودة (حمدالله، 2016، 51).
8. ركّزت هذه الإستراتيجية على مستويات بلوم المعرفية الستة، الدنيا والعليا، حيث يعمل الطالب على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، والفهم) قبل موعد الحصة الدراسية، عند مشاهدته لمقاطع الفيديو التعليمة، ويتم التركيز على المستويات المعرفية العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) في أثناء الحصة الدّراسة، عند تنفيذ الأنشطة الصّفية والتدريبات، وتفعيل إستراتيجيات التعلّم النشط، حيث يتلقّى الطالب الدعم من المعلّم وأقرانه (عيد، 2017، 311).
9. استخدام إستراتيجية الصّف المقلوب يساعد في الاستثمار الأمثل لوقت المعلّم في أثناء الحصة وفي خارجها، حيث تتحوّل الحصة الدراسية إلى ورشة تدريبية من خلال الأنشطة التفاعلية وأوراق العمل، والعمل ضمن مجموعات، فبهذه الأنشطة وأوراق العمل يستطيع المعلّم أن يجيب عن أسئلة الطلبة، وأن يتحاور معهم، مما يساهم في تثبيت المعلومات لديهم، وتصحيح معلوماتهم الخطأ، وتقديم الدّعم المناسب للمتعثّرين منهم.
10. تؤدي هذه الإستراتيجية الصّف المقلوب دورا كبيرا في التقليل من الفجوة القائمة بين الدّراسة النظرية للعلوم والمعارف وبين الجانب التطبيقي لها في الحياة العملية (الشامي، 2018، ص53)، فهي تساعد في الربط بين الدّراسة النظرية والتطبيق العملي لها، من خلال دراسة المحتوى المعرفي النظري قبل موعد الحصة من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو، والتأكيد على الجانب التطبيقي في أثناء الحصة من خلال الأنشطة الفردية والجماعية، وإستراتيجيات التعلّم النشط؛ ولهذا دور كبير في التأكيد على المعارف المكتسبة لدى الطلبة، ووصول عدد كبير منهم إلى مستوى مرض من الأداء.
11. استخدام مقاطع الفيديو لإيصال المفاهيم، والأفكار، بشكل متدرج وتفصيلي باستخدام الصور، والفلاشات العلمية، والأفلام التعليمية، والخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم، مع مراعاة المعايير المطلوبة في تصـــميم مقاطع الفيديو التعليمية وإنتاجها، كان له أثر واضـــح في جعل الطلبة لا يشـــعرون بالملل من تكرار اســـتماع الشـــرح ومشـــاهدة مقاطع الفيديو، مما ســـهّل على المتعلمين عملية التعلّم، وزاد من فهمهم للمحتوى التعليمي، وســـاهم في تثبيت المفاهيم والمعلومات لديهم. وهذا يتفق مع ما أشـــار إليه كل من إبراهيم (2017، ص458) والســـيد (2016، ص1148) من أن هذه الإســـتراتيجية تســـتخدم تقانة الفيديو الاســـتخدام الأمثل، فهو فعّال وإيجابي لما له من ميزات وفوائد، حيث إنه مثير للتشـويق والمتابعة وتركيز الانتباه، مع إمكانية تقديم الدرس بسرعة تجعل الطالب متحفزا ومشدودا نحو شاشة العرض، وفي الوقت نفسه تتميز هذه التقانة في أنها تجمع بين الصوت، والصورة، والحركة، فتشترك حاستي البصر والسمع في استقبال المحتوى التعليمي، مما يساعد في زيادة تركيز الطلبة على المفاهيم، وتقبّل المحتوى ، والاستمرار في متابعة الدرس حتى نهايته.

12. إعطاء المحتوى التعليمي للطلبة خارج الحصة الدراسية، وجعله مصدرا متاحا على الإنترنت على مدار الفصل الدراسي قد يمكن المتعلمين من مشاهدة جميع الدروس وفهمها حتى لو لم تسنح لبعضهم الفرصة لحضور إحدى الحصص، لارتباطه بمسابقات خارجية أو لظروف مرض وغيره،إذ بالرغم من عدم تمكن المتعلم من المشاركة في الأنشطة الصّفية والتدريبات التي ينفذّها الطلبة داخل الصّف، فإن بإمكانه تغطية الجوانب النظرية للمحتوى التعليمي (حواس، 2015، ص273).
13. تسهم هذه الإستراتيجية في استمرار عملية التعلّم حتى بعد انتهاء وقت الحصة الدراسية، وذلك من خلال ممارسة أنشطة ما بعد الصّف، التي تهدف إلى وصول الطلبة إلى درجة الإتقان (عبد البر، 2017، ص45).
14. حرص المعلّم على متابعة إطلاع الطلبة على مقاطع الفيديو في البيت، من خلال متابعة سجلات التحضير الخاصة بهم بصورة مستمرة في بداية الحصة يساهم بشكل كبير في جديّة الطلبة واهتمامهم بالمشاركة الفاعلة في تنفيذ إستراتيجية الصّف المقلوب، والقدرة على المشاركة في المناقشات الصّفية، وإبداء الرأي، وتنفيذ الأنشطة والتدريبات.
15. تراعي هذه الاستراتيجية الفروق الفردية بين الطلبة، حيث يتعلّم كل طالب بحسب قدرته وسرعته، بعيدا عن إحراجات الموقف التعليمي الاعتيادي، ويقوم المعلّم في أثناء الحصة بمساعدة الطلبة الذين لم يصلوا إلى المستوى المطلوب، أما باقي الطلبة فيتم إعطائهم تدريبات وأنشطة إضافية وإثرائية.

خلاصة عامة وتوصيات:

اهتمت هذه الدراسة بشكل أساسي بتقصّي أسباب التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في المتغيرات المختلفة من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وأظهرت الدراسة أن الدراسات السابقة استهدفت دراسة أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في أبرز نواتج التعلم التي تسعى العملية التربوية إلى تنميتها لدى الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لهذه الإستراتيجية في أغلب المتغيرات التي استهدفتها تلك الدراسات السابقة، وعزت الدراسات ذلك إلى أسباب كثيرة تتميّز بها هذه الإستراتيجية من بينها: تعرّض الطلبة لخبرات جديدة، وتقديم المحتوى التعليمي لهم بإستراتيجية لم يعتادوا عليها من قبل، بما تضمنته من جاذبية، وإثارة عقلية، دفعتهم للمشاركة في النقاش، والتفاعل مع الأنشطة، وجعلتهم أكثر حيوية ونشاطا واستمتاعا بما يقومون به من متطلبات وتكاليف، مما عزز لديهم مفهوم الذات وأكسبهم ثقة بأنفسهم وحبا للتعلّم. وأن هذه الإستراتيجية تعتمد على أساليب التعلّم النشط، الذي يجعل الطالب هو محور العملية التعليمية، فتبرز أهمية النشاط الذي يؤديه، فهو متعلّم، ومشارك، ومتعاون نشط، يقوم بالمشاركة بإيجابية في الأنشطة والمهام التي يكلف بها. وتركز هذه الإستراتيجية على مستويات بلوم المعرفية الستة، الدنيا والعليا. وتعمل هذه الإستراتيجية على التقليل من الفجوة القائمة بين الدّراسة النظرية للعلوم والمعارف وبين الجانب التطبيقي لها في الحياة العملية. وأوصت الدراسة بالتوسع في استخدام إستراتيجية الصف المقلوب؛ لما لها من تأثير إيجابي في تعزيز مختلف جوانب العملية العليمية التعلمية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، عاصم محمد. (2017). فاعلية تدريس مقرر العلوم العامة باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي والقيمة العلمية المضافة لدى طلاب كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18*(4)، 423- 471.
- بيرجمان، جوناثان، وسامز، آرون. (2014). *الصّف المقلوب: الوصول كل يوم إلى كل طالب في كل صف*، (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- حمد الله، أمل فايز. (2016). أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصّف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- حواس، نجلاء يوسف. (2015). فاعلية استخدام إستراتيجية الفصل المعكوس في تنمية مهارات التفاعل الصّفي لتدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصّف الثاني المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 62، 249- 277.
- الذويخ، نورة. (2013). طريقة تعليمية تربوية للمدارس: مفهوم الصّف المقلوب (Flipped Classroom). استرجع في 2016/1/20 من: http://aljubailtoday.com.sa/2013/10/10/31871.html
- الزهراني، عبد الرحمن بن محمد. (2015). فاعلية إستراتيجية الصّف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 162(1)، 1- 30.
- زوحي، نجيب. (2014). ما هو التعلّم المقلوب (المعكوس) Flipped Classroom؟ استرجع في 2016/1/20، من: http://www.new-educ.com/outils-et-applications-de-la-classe-inversee.
- السيد، يسرى مصطفى. (2016). برنامج مقترح وفقًا لنموذج التعلّم المعكوس لتنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية واتجاهاتهم نحو ممارسة أخلاقياتها. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 29، 105- 229.
- الشامي، خديجة مهودر. (2018). فعالية استخدام إستراتيجية التعلّم المعكوس في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصّف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحو تعلّمها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.
- الشرمان، عاطف أبو حميد. (2015). التعلّم المدمج والتعلّم المعكوس. الأردن: دار المسيرة.
- شرير، ميسر ناصر (2017). فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصّف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدى طالبات الصّف التاسع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- عبد البر، عبد الناصر محمد عبد الحميد. (2017). برنامج مقترح قائم على التعلّم المقلوب لتنمية مكونات البنية الرياضية والدافعية نحو التعلّم لدى الطالبات المعلّمات بشعبة رياض الأطفال. مجلة تربويات الرياضيات، 20(8)، 6- 56.
- عيد، سماح محمد. (2017). فاعلية إستراتيجية الصّف المقلوب في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلّمات. مجلة كلية التربية بأسيوط، 33(8)، 267- 334.

المراجع الإنجليزية:

- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of *the Research. Paper presented at the 120th ASEE Annual Conference & Exposition, 23-26/ 6/ 2013, Atlanta, Georgia.*
- *Bormann, J. (2014). Affordances of Flipped Learning and its Effects on Student Engagement and Achievement. Unpublished M.A. thesis. UNIVERSITY OF NORTHERN IOWA.*
- *Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved [10 March 2018] from http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom.*
- *Lundin, M., Rensfeldt, A. B., Hillman, T., Andersson, A., & Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: a systematic review of flipped classroom research. International Journal of Educational Technology in Higher Education, Universidad de LOS ANDES, Colombia, https://doi.org/10.1186/s41239-018-0101-6.*
- *Zainuddin, Z. & Halili, S. H. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17 (3), 313- 340.*

دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"

الأستاذة / فوزية علي الغامدي

مشرفة دراسات اجتماعية

foz--333@hotmail.com

ملخص الورقة:

هدفت هذه الورقة إلى التعرف على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والكشف عن المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد، أيضاً من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وكذلك التعرف على المقترحات التي تساهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، كما اعتمدت الدراسة على استبانة وزعت على عينة بلغت (1730) معلم من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (بنين وبنات)، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي:

- أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على دور المعلم المحوري في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مجموعة من المعوقات التي لها دور كبير في الحد من تعزيز دور المعلم في العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وأهم تلك المعوقات هي: (بطء الانترنت أو انقطاعه يودي إلى مشاكل فنية كثير، كثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام تحد من التفعيل الجيد للتعلم عن بعد، عدم وجود حوافز مادية للمعلمين المتميزين في تفعيل التعلم عن بعد).
- بينت النتائج أن أبرز المقترحات التي تساهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض هي (عقد دورات تدريبية للمعلمين مما يعزز من قدراتهم في التعليم عن بعد، إيجاد السبل المناسبة لزيادة سرعة الانترنت، النظر في الظروف المادية للأسر المحتاجة من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم عن بعد).

مقدمة البحث:

يشهد العالم حالياً أزمة ربما تكون الأخطر في زماننا المعاصر وهي جائحة كورونا والتي كان لها تأثير سلبياً على جميع مناشط وقطاعات الحياة، ويأتي على رأسها قطاع التعليم، فوفقاً لتقرير اليونسكو "اضطراب التعليم بسبب فيروس كورونا (كوفيد 19) والتصدي له" أظهر أن أكثر من 100 بلد قامت بإغلاق المدارس في جميع أنحائها، مما أثر على مستوى التحصيل الدراسي لأكثر من نصف طلاب العالم، وترتب على ذلك اختيار التعليم عن بعد لاستمرار العملية التعليمية. (حسن،2020).

ويعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو العنصر البشري الفعال الذي يقع على عاتقه العبء الأكبر في توظيف التعليم الإلكتروني، لذا يعتمد نجاح أي مخططات تربوية في هذه الجائحة على المعلم الذي يمثل مفتاح

النجاح لأي برنامج مدرسي، كونه هو المنفذ الوحيد لهذه البرامج المختلفة والمتنوعة، ومهما جهزه المؤسسات التربوية بأحدث الوسائل التعليمية والمقررات والمناهج المدرسية من دون الاستثمار في العنصر البشري من حيث تدريبه واعداده وتوفير الظروف المناسبة له لأداء مهمته التدريسية على أكمل وجه، فإن نتائج أهداف التعليم عن بعد ستكون دون المستوى المأمول، لما للمعلم من دور كبير ومهم في تحقيق الأهداف المسطرة والكفاءة المستهدفة.(ناضر،2016).

لقد أدت جائحة الفيروس التاجي كورونا المستجد (كوفيد 19) إلى تعرض كافة فئات المجتمعات لتغيير غير مسبوق في فترة زمنية قصيرة تغيراً طرأ قهراً على نمط حياتهم، فدمر اقتصاد العديد من الدول، وأثر على أنظمة الرعاية الصحية في جميع دول العالم، ومنع التنقلات وأوقف رحلات الطيران، وبات العالم أسيراً لفيروس كورونا وعزز ذلك أيضاً ما تم فرضه على معظم سكان العالم من إجراءات الحجر الصحي المنزلي الصارمة والقيود المفروضة على السفر والفحص والمراقبة المستمرة (Viswanateh & Monga,2020).

ويُعد التعليم عن بعد وسيلة فعالة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة والاكتشافات وقت حدوثها، وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف وسائل وإمكانات وطرائق التعليم عن بعد مجتمعات غير متطورة ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالأمواج المعلوماتية، ومن هذا المنطلق اهتم العالم بالتعليم عن بعد لما له من أهمية واضحة ومميزات عديدة وأصبح محل اهتمام الحكومات والمؤسسات العالمية منها والإقليمية والدول المتقدمة التي حرصت على إدخال نظام التعليم عن بعد في مؤسساتها التعليمية.(البيطار،2016).

مشكلة البحث:

يُعد المعلم المنفذ المباشر للتطبيقات التكنولوجية التي يتم استخدامها في التعليم، كما يلعب دوراً هاماً في التحصيل الدراسي للمتعلم وتنمية قدراته وميوله واتجاهاته نحو التعلم والمدرسة، ودوره أصبح كبير جداً على عكس ما يردده البعض بأن الألة ستحل محله وسيتم الاستغناء عنه، بل قد تغير دوره من ناقل للمعرفة إلى الاهتمام بتدريب المتعلمين على اكتساب مهارات استخدام مصادر التعلم المختلفة ومنها التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد القائم على توظيف الأدوات التكنولوجية التي تدمج النص بالصورة والصوت والحركة ليصبح أكثر تأثيراً في المجتمع، لذى أصبح لزاماً على المعلم أن يتماشى مع التقدم التكنولوجي، وأن تكون له الرغبة والاستعداد الكافي حتى يصبح قادراً على مواكبة التطورات الهائلة.(ناضر،2016).

ارتبطت أزمة وباء كورونا (كوفيد 19) بإجراءات غير مسبوقة مثل الإغلاق العام في عدد غير قليل من دول العالم والتزام ملايين الأشخاص منازلهم وتعطل المدارس والكثير من الأنشطة الاقتصادية، وبرز الإنترنت وتطبيقاته كحل أساسي لكثير من هذه المشكلات من التواصل الاجتماعي مع الأصدقاء وأفراد الأسرة إلى العمل عن بُعد والتعلم عبر منصات التعليم عن بعد. (الدهشان،2020).

فقد أشارت دراسة (رمضان،2020) إلى أن استخدام نمط التعليم عن بعد يعتبر أحد الوسائل الناجحة في التعامل مع مشكلات التعليم الناتجة عن جائحة كورونا، وأشارت دراسة (أويابة وصالح،2020) إلى أن هناك معوقات مادية وبشرية تحد من تفاعل الطلاب مع منصات التعلم عن بعد أبرزها، عدم توفر الانترنت، عدم توفر أجهزة التعلم عن بعد، ضعف مهارات استخدام الكمبيوتر والتطبيقات، انقطاع شبكة الانترنت وضعف التدفق. وأظهرت دراسة (آل عبد الكريم،2019)، أن من ايجابيات استخدام نهج التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام الأهلية بالرياض هو انه يرفع مستوى ثقافة الطلاب في مهارات الحاسب الآلي، كما يقدم المادة العلمية بطريقة مشوقة، يساعد الطالبات فيها على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول، يقدم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للمتعلم.

في ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

1. التعرف على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
2. الكشـــف عن المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
3. التعرف على المقترحات التي تســاهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

أسئلة البحث:

ينبثق من السؤال الرئيسي للدراسة عدة أسئلة فرعية وهي:

1. ما دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟
2. ما المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟
3. ما المقترحات التي تســـاهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

أهمية البحث:

تنقسم أهمية الدراسة إلى:

أ- أهمية نظرية:

1- تسليط الضوء على أهمية استخدام التعلم عن بعد في ظل الأزمات الصحية التي يمر بها العالم بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة كجائحة كورونا.

2- تأتي هذه الدراسة مواكبةً للجهود المبذولة لتجويد وتحسين التعليم في المملكة العربية السعودية وفقًا لأحدث منهجيات التحسين المستمرّ وأفضل الممارسات الدولية للاستثمار في الفكر وتغيير السلوك لإحداث تحول جذري في طريقة العمل، عن طريق الاستفادة من التطور التقني الكبير الحاصل لخدمة المستفيدين بشكل أسرع وأفضل في ضوء التحول الرقمي للملكة 2020 ورؤية المملكة 2030.

3- كما تســعى هذه الدراســة الحالية إلى تزويد المكتبة العربية بدراســات حديثة حول دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية.

ب- أهمية تطبيقية:

1). قد تسهم نتائج هذه الدراسة في التوصل إلى السبل المناسبة لتفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد.

2). يمُكن أن تُفيد نتائجُ هذه الدِّرَاسَـة في مسـاعدة متخذ القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السـعودية على تحديد وتصـميم البرامج التدريبية التي من شـأنها رفع مسـتوى أداء المعلمين في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد.

مصطلحات الدراسة:

1. **التعلم عن بعد:**

التعريف الاصـطلاحي: هو شـكل من أشـكال الدراسـة الذاتية المنظمة يقوم فيها فريق من المربيين بعمليات إرشـاد للطلاب، وتقديم المواد التعليمية لهم، وتأمين ومراقبة نجاحهم، ويتم ذلك عن بعد عن طريق وسـائط يمكنها تغطية مسافات طويلة"(عثمان،2016).

التعريف الإجرائي: تعرفه الباحثة إجرائياً على أنه "منظمومة يقوم من خلاله المعلمين والمعلمات بإيصـال المادة التعليمية أو التدريبية للطلبة في المرحلة الثانوية وذلك عن طريق تطبيقات متعددة (التيمز، الزوم) ومن خلال وسـائل اتصال متعددة (الآيباد، الجوال، الحاسب الآلي)".

2. **العملية التعليمية:**

هي عملية هادفة مخطط لها تتم بين طرفين معلمين ومتعلمين، وتهدف إلى تنظيم المادة التعليمية وطرحها على المتعلم بالطريقة والوسيلة المناسبة لغرض أحداث التعلم (الدراج،2019).

كما أن عناصـر التعليم تتمثل بالمعلم والطالب والبيئة التعليمية بالإضـافة إلى مصـادر التعليم المختلفة من مواد دراسـية ومصادر أخرى.

حدود البحث:

1. الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
2. الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
3. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1442هـ/2020م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التعلم عن بعد:

هو نقل التعلم للمتعلم في مكان إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسـسـة التعليمية ذاتها وعلى هذا الأسـاس يتمكن المتعلم أن يزاوج بين التعلم والعمل إن أراد ذلك وأن يكيف المنهج الدراسي وسرعة التقدم في المادة الدراسية بما يتفق والأوضاع والظروف الخاصة به (الدليمي،2018).

كما يُعرف بأنه التعليم الذي يتميز بعدم التواصـل المباشـر الكلي بين الهيئة التدريسـية والمتعلمين، حيث يتم تقديم المادة التعليمية من خلال الشبكة المحلية أو العالمية(الانترنت) من خلال استخدام تقنية التعليم والاتصال(الشهران،2014).

مما سبق عرضه من توضيح لتعريف التعليم عن بعد يتضح تناسبه مع الظروف الطارئة والناجمة عن فيروس كورونا المستجد، حيث يوفر هذا النوع من التعليم التباعد الاجتماعي المطلوب، كما أنه يوفر الضمانات اللازم توافرها مع ذلك الفيروس.

عناصر أو مكونات العملية التعليمية:

يتطلق القيام بالعملية التعليمية بشكل متكامل ومتوازن مجموعة من العناصر الفاعلة التالية:

1. المستقبل.(التلميذ أو الطالب): وهم فئة من المجتمع التي تتوفر فيها شروط معينة تفرضها منظومة التعليم حسب كل طور ومستوى.
2. المرسل(المعلم أو الأستاذ): وهم الأفراد المؤهلين للقياد بدور التدريس فهم على درجة عالية من الخبرة والكفاءة ويوصفون بأعضاء هيئة التدريس، ويتركز دورهم على نقل المعارف إلى التلاميذ أو الطلاب.
3. الحيز المكاني والتجهيزات: يتطلب القيام بالعملية التعليمية توفير الأماكن المناسبة لكي يجتمع فيها كل من التلاميذ والمعلمين أو الطلاب والأساتذة.
4. الزمان: وهي الفترة الزمنية المحددة قانوناً التي يلتقي فيها الأساتذة والطلبة أو المعلمين والتلاميذ في المكان المخصص.
5. الاتصال: حيث يتعين أن يكون الأستاذ أو المعلم على اتصال مباشر بالمتلقي(التلميذ أو الطالب) ليتمكن من نقل المعرفة إليه بواسطة الوسائل والأدوات المنهجية المتاحة.
6. الإدارة: وهي المحرك الأساسي الذي يعمل على التنسيق بين كل العناصر المذكورة سالفاً، فهي التنظيم والتخطيط والبرمجة لتسهيل تنفيذ العملية التعليمية (بلمقدم، جلطي،2020)

خصائص التعليم عن بعد:

يتصف التعليم عن بعد بعدة خصائص من أهما ما يأتي(كلية العلوم الاسلامية للوافدين،2020):

- التباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان والمكان أوكلاهما معاً مما يؤدي إلى تحرير الدارسين من قيود المكان والزمان مقارنة بنظم التعليم المعتادة حيث تتم المواجهة وجهاً لوجه بين المتعلم والمعلم.

- استخدام وسائط اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من وسائط تكنولوجية متقدمة مثل الحاسبات والبريد الإلكتروني والانترنت وذلك للربط بين المتعلم والمعلم ونقل المادة التعليمية.

- وجود مؤسسة تعليمية معينة مسؤولة عن عملية التعليم والتعلم عن بعد خاصة بالنسبة لتخطيط البرامج وإعداد المواد التعليمية والإدارة وعمليات التقويم والمتابعة.

- وجود اتصال ثنائي الاتجاه بين المؤسسة التعليمية والمتعلم لمساعدته على الاستفادة من البرامج أو الدخول في حوار مع المعلم وملائه من الدارسين الآخرين بما يمكن المتعلم من المشاركة الإيجابية في برامج التعليم التي يحتاجها.

- إمكانية عقد لقاءات دورية بين دارسين وبين المشرفين ومنسقي المواد التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية واجتماعية.

- خصوصية عملية التعليم والتعلم حيث تعتمد على ارتباط التعلم بحاجة المتعلم ودوافعه بما يتناسب مع قدراته وذكاءات كل دارس.

- حرية المتعلم في اختيار الوقت المناسب للتسجيل واختيار البرامج التعليمية ودخول الامتحان والتخرج بما يناسب ظروفه الشخصية بدرجة تفوق قرينة في التعليم النظام التقليدي حيث يتقيد الطالب بلوائح ونظم موضوعه.

– الاعتماد على إعداد المواد التعليمية مسبقاً وفق معايير معينة تتفق مع طبيعة التعليم عن بعد وانتاج هذه المواد التعليمية في صورة برامج تلفزيونية وإذاعية وشرائط وفيديو وإفراص مدمجة وحقائق تعليمية وغيرها مما يكفل إنتاجها على مستوى عال من الجودة والكفاءة.

– اتفاق التعلم عن بعد مع النظام الاعتيادي(المتبع) من حيث مضمون المادة العلمية والأهداف، وإن اختلف في الاستراتيجيات والظروف الخاصة بالمتعلمين.

– إن هذا النوع من التعلم يمكن تطويره بدون قيود مفروضة من بعض الجهات التي يمكن أن تفرض قيود على الأنظمة الاعتيادية.

مما سبق عرضه من خصائص للتعليم عن بعد تتضح خصائص هذا النوع من التعليم واتفاقه ومناسبته للظروف التي ظهرت بسبب جائحة فيروس كورونا، وإمكانياته وقدراته في حل الإشكاليات الناجمة عنه في النظام التعليمي.

دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد:

1. دور التعليم عن بعد في حل الاشكاليات الخاصة بالمتعلم:

فرض الحجر الصحي واقعاً جديداً في كل المجالات، ومن ضمنها مجال التربية والتعليم، الذي أصبح فيه التعليم عن بعد هو البديل الوحيد والممكن للتعليم الحضوري في الفصول الدراسية، وسواء كان التعليم حضورياً أو عن بعد ، فإن خصائص العصر الحديث المتمثلة في التطور الكبير في مجال المعرفة والثورة المعلوماتية فرضت علينا ضرورة تمكني المتعلمين من مهارات التعلم الذاتي؛ من أجل الاستفادة من المعرفة اعتماداً على الذات، لكن التعليم عن بعد يصعب أن يكون فعالاً وناجحاً إذا لم يتم التركيز على تطوير مهارات التعلم الذاتي، للمتعلمين، وتعليم المتعلم كيف يتعلم يعني : أن نجعل من التعلم الذاتي آلية في حياته بصفته الطريق المؤدي إلى استيعاب معطيات العصر، والتفاعل معها، والمساهمة في بنائها، ولا يتأتى إلا بجعل المتعلمين قادرين على اتخاذ القرار، وحل ا لمشكلات بما فيها تحمل مسؤولية تعلمهم، وهذا ما يوفره التعلم عن بعد؛ نظراً لما يتقضيه من مجهود ذاتي يبذله المتعلم،سواء تعلق المر بمهارات تفعيل البرامج والتطبيقات المعلوماتية، أو ولوج منصات التعليم عن بعد؛ مثل Google calsssroom، zoom meentin، Brainly, Quizlet أو تطبيقات واتساب وفيسبوك وغيرها أو تعلق الأمر بتحمل المسؤولية في فهم ما يتم بثه بتلك البرامج والتطبيقات المعلوماتية أو المنصات أو تعلق الأمر بما يبذله المتعلم من مجهود للأشتغال بأنشطة التطبيق بذاته بعد متابعة الدرس (مصطفى، 2020).

ومن ثم فإن التعليم عن بعد قد حل بشكل كبير مجموعة من الاشكاليات التي وضعت أمام التعليم نتيجة فيروس كورونا المستجد، وذلك عن طريق تحقيق وتوفير التعليم عن بعد دون الحاجة لوجود المتعلم داخل قاعات الدراسة.

2. دور التعليم عن بعد في حل الاشكاليات الخاصة بالامتحانات:

خلال الأيام الماضية شهدت أزمة انتشار فيروس كورونا تسارعاً وتصعيداً مختلفين عما كان عليه الوضع منذ بداية الأزمة. فقررت الكثير من الحكومات إغلاق المدارس والاستمرار بتجربة التعليم عن بعد وإلغاء الامتحانات للطلبة وعلى إثر هذه القرارات اتخذت مجالس الامتحانات الدولية المختلفة قرارات صعبة بإلغاء العديد من الامتحانات الدولية أو المحلية وخاصة في صفوف النقل.

فالنسبة لامتحانات طلاب الصف الأول والثاني الثانوي فقد تقرر أن يؤديه الطلاب من المنزل، كما سيتم إجراء اختبار تجريبي بدون درجات لطلاب الصف الأول والثاني الثانوي في نفس التوقيت، كبروفة أخيرة لتجهيز الطلاب لاختبار نهاية العام، وذلك من خلال أجهزة التابلت والتصحيح يكون الكترنياً، كما سيتم الغاء امتحانات التلاميذ من الصف الثالث الابتدائي إلى الثالث الإعدادي، واستبدالها بأبحاث تقدم عن طريق المنصة الالكترونية. كل ذلك جاء نتيجة الأشكاليات التي تركها فيروس كورونا على التعليم، وجاء التعليم عن بعد للمساهمة فيحلها، فطريقة الامتحانات

من المنزل عن طريق التابلت، وطريقة تقديم الابحاث على المنصـــة التعليمية وإمكانية مشـــاركة المعلمين فيها للرد على استفسارات الطلاب كل ذلك كان إحدى صورة التعليم عن بعد.(رمضان،2020).

3. دور التعليم عن بعد في حل الاشكاليات الخاصة بالمناهج الدراسية:

قامت كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بتصـــميم منصـــات تعليمية يمكن من خلالها تدريس المقررات الدراسية، كما يمكن للمعلمين وأعضـاء هيئة التدريس التفاعل معهم، وهذا ما تم بالفعل منذ انتهاء الدراسة في شهر مارس 2020، حيث قامت كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي باستقبال الحصص الدراسية والمحاضـرات على تلك المنصـات، كما قامت وزارة التربية والتعليم بحذف المناهج الدراسـية التي كان من المقرر تدريســها بعد هذا التاريخ، ومن خلال تلك المنصـــات يمكن للطلاب أن يشـــعروا كأنهم داخل الفصـــول الدراســـية تماماً.(الدهشان،2020).

وترى الباحثة أن هذه المنصات صورة من صورة التعلم عن بعد، وبذلك يكون هذا النموذج التعليمي استطاع أن يحل الاشكاليات التي ظهرت نتيجة جودة فيروس كورونا.

الدراسات السابقة:

دراسة (آل عبد الكريم،2019): بعنوان: واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض.

هدف هذا الحث إلى دراسة واقع استخدام التعليم الإلكتروني بمدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. كما هدفت للتعرف على معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في المدرسة، استخدمت الدراسة الاستبانة، تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس المملكة الأهلية بالرياض، توصـــلت النتائج إلى أن طرق التعليم الالكترونية تســـتخدم في المدارس الأهلية، حيث يوجد موقع للمدرسة على الانترنت وشبكة انترنت بالمعامل ومن أهم المجالات المستخدم فيها التعليم الإلكتروني في المدرسـة هي مواد الحاسـب الآلي، ومن أكثر المسـتويات التي يسـتخدم فيها التعليم الإلكتروني في المدرسـة صـفوف المرحلة الثانوية، ومن معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في المدرسـة قلة المخصـصـات المالية التي تحول دون تأمين أجهزة الحاسـب الآلي. وكثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام. وأوصـت الدراسـة بزيادة المخصـصـات المالية للمدارس التي ستطبق التعليم الإلكتروني لدعم العملية التعليمية، توفير فرص التدريب المناسبة للمعلمين والمعلمات على اسـتخدام الحاسـب الآلي وشـبكة الانترنت واسـتخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني المختلفة، تهيئة الطلاب والطالبات لاستخدام التعليم الإلكتروني بالشكل الصحيح للخروج بنتائج تعليمية مرضية، تثقيف أولياء الأمور عن طريق كتيبات ومنشورات تسهيل عملية التواصل الإلكتروني بينهم وبين المدرسة.

دراسة (عسيري،2017) بعنوان: أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها.

هدف البحث إلى التعرف على أســاليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها. وتضــمن البحث عدة عناصــر. العنصر الأول ماهية التنمية المهنية للمعلم. وأشار البحث إلى أن التنمية المهنية للمعلم أمر ضروري فهي السبيل إلى مد المعلم بما يحتاجه من برامج تدريبية في شتى المجالات المتعلقة، سواء فيما يخص تخصصه والمادة التي يدرسها أو ما هو متعلق بطرق التدريس واسـتخدام الوسـائل والمعينات التدريسـية، أو أي جانب آخر له صـلة وثيقة بالعملية التربوية والتعليمية. كما أكد البحث على أن من أهم معوقات التنمية المهنية للمعلم غياب الحوافز الدافعة للتطوير الذاتي المهني، وقلة وجود المصـــادر المالية التي ترصـــد لتطوير قدرات المعلم المهنية، عدم وجود حوافز مالية أو مميزات خصوصاً للمعلمين الذين انخرطوا في برامج التنمية المهنية

دراسة (القره، 2019): بعنوان: واقع استخدام التعليم الالكتروني لتطوير التعليم والتعلم في المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات

هدف هذا البحث إلى التعرف على (واقع استخدام التعليم الإلكتروني لتطوير التعليم والتعلم في المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات) بالإضافة إلى التعرف على اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي في مدينة القادسية نحو استراتيجية التعلم الإلكتروني والكشف عن مدى توفر الوسائل الإلكترونية لهذا الغرض. إذ تكون مجتمع البحث من (97) عضو كادر تدريسي موزعين على مجموعة من المدارس الثانوية، اما عينة الدراسة تتكون من (72) من التخصصات العلمية و(25) من التخصصات الإنسانية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة توصل البحث إلى النتائج الآتية: 1 .استعمال التعليم الإلكتروني قد يسهل عمل المدرسين في مختلف مجالات عملهم. 2 .استعمال التعليم الإلكتروني يعني زيادة عملية التفاعل مع المادة التعليمية، وذلك من خلال استخدام العديد من الوسائط. 3 .استخدام تقنية التعليم الإلكتروني في التدريس يعالج العديد من المشاكل التربوية والارتقاء بمستوى أفضل. أما توصيات الباحثة فهي: 1. تدريب أعضاء الكادر التدريسي على استخدام التعليم الإلكتروني من أجل رفع كفائاتهم. 2 .اعتبار التعلم الإلكتروني مساندة أو داعمة لعملية التعلم، لا بديلا عنها.3. توفير ما يلزم من قاعات ومختبرات مزودة بالتقنيات التي تستخدم لتطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني في التدريس. 4 .رفع سرعة الإنترنت، وتوفير خدمة إنترنت لاسلكية في المدارس.

دراسة (ضيدان، كاظم، 2018) بعنوان: اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المدارس الأهلية نحو استخدام التعليم الالكتروني في ذي قار

هدفت هذا البحث إلى التعرف على اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المدارس الأهلية نحو استخدام التعليم الإلكتروني في ذي قار. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمة المتغيرات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المدارس الأهلية في مديرية تربية الناصرية، توصلت الدراسة إلى ما يلي :وجود اتجاهات محايدة لدي مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية الأهلية في مديرية تربية الناصرية نحو استخدام التعليم الالكتروني.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظت الباحثتان أن هناك توجهاً من قبل المختصين والمهتمين في الوقت الحالي نحو دراسة واقع التعلم عن بعد أو التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام كدراسة (آل عبد الكريم،2019)، ودراسة (القره، 2019)، كما اتجهت بعض الدراسات إلى الكشف عن دور المعلم واتجاهاته نحو تطبيق أساليب التعليم الحديثة كالتعلم عن بعد من أجل تطوير العملية التعليمية كدراسة دراسة (عسيري،2017) دراسة (ضيدان، كاظم، 2018).

هذا وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التعلم عن بعد، بالإضافة إلى الاعتماد على المنهج الوصفي في الدراسة، واستخدام الاستبانة كأداة. وقد استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أركان الاطار النظري، وتصميم أداة الدارسة، واختيار مجتمع الدراسة، وتحديد الأساليب الاحصائية المناسبة، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للمقترحات التي تساهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد، كما تميزت عن الدراسات السابقة في أنه تم تطبيقها على معلمي المرحلة الثانوية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث: في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يعد من أنسب المناهج ملاءمة لمثل هذه الدراســـة، وذلك للتعرف على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية .

مجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (.....). أما عينة الدراســـة فقد تمثلت في عينة عشـــوائية بلغ عددها (1730) معلم ومعلمة، والجدول التالي يوضـــح وصف عينة البحث.

جدول رقم (1)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	325	18.8
أنثى	1405	81.2
المؤهل العلمي		
أقل من جامعي	120	6.9
جامعي	1455	84.1
ماجستير	110	6.4
دكتوراه	45	2.6
نوع المؤهل العلمي		
تربوي	1390	80.3
غير تربوي	340	19.7
سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	230	13.3
من 5 سنوات إلى أقل من 15 سنة	610	35.3
15 سنة فأكثر	890	51.4
المجموع	**1730**	**%100**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين ما يلي:

فيما يتعلق بمتغير النوع: يتضـح من الجدول أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسـة (إناث) حيث بلغت نسـبتهم (81.2%) من إجمالي عينة الدراسة، في المقابل وجد أن (18.8%) من إجمالي عينة الدراسة (ذكور).

فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي: تُشير النتائج إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسـة مؤهلهم العلمي جامعي حيث بلغت نسـبتم (84.1%) من إجمالي عينة الدراسـة، في حين وجد أن (6.9%) من إجمالي عينة الدراسـة مؤهلهم العلمي (أقل من جامعي)، كما وجد أن (6.4%) من إجمالي عينة الدراسـة مؤهلهم العلمي (ماجسـتير)، وأخيراً وجد أن (2.6%) من إجمالي عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (دكتوراه).

فيما يتعلق بمتغير نوع المؤهل: يتبين أن أغلبية عينة الدراسـة نوع مؤهلهم تربوي، حيث بلغت نسـبتهم (80.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، في المقابل وجد أن (19.7%) مؤهلهم (غير تربوي).

فيما يتعلق بسـنوات الخبرة: يتبين من النتائج أن أكثر من نصـف عينة الدراسـة سـنوات خبرتهم (15) سـنة فأكثر، في حين وجد أن (35.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسـة سـنوات خبرتهم تتراوح ما بين (5 سـنوات إلى أقل من 15 سنة)، وأخيراً وجد أن (13.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات، وهذه النتيجة تدل على ارتفاع سنوات الخبرة بين أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسـة، اسـتخدمت الباحثة الاسـتبانة في هذه الدراسة، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

أ/ **الجزء الأول:** ويشـتمل على المتغيرات الشـخصـية والوظيفية لعينة الدراسـة والتي تمثلت في (النوع، المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ب/ الجزء الثاني: ويشتمل هذا الجزء على محاور الدراسة وهي كالتالي:

1. **المحور الأول:** دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد، ويشـتمل هذا المحور على (15) عبارة
2. **المحور الثاني:** المعوقات التي تحد من تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعلمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد، ويشتمل هذا الجزء على (15) عبارة.

وقد تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، حيث يقابل كل فقرة من الفقرات السابقة قائمة تحمل العبارات التالية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

الجزء الثالث: سـؤال مفتوح للتعرف على المقترحات التي يمكن أن تسـاهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.

صدق أداة الدراسة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، للتأكد من صدقها الظاهري وذلك لاستطلاع أراءهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم توصلت الباحثة للاستبانة بصورتها النهائية.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وفق التالي:

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول				المحور الثاني			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.657	9	**0.641	1	**0.555	9	**0.712
2	**0.558	10	**0.780	2	**0.602	10	**0.593
3	**0.591	11	**0.794	3	**0.611	11	**0.593
4	**0.713	12	**0.753	4	**0.639	12	**0.661
5	**0.764	13	**0.654	5	**0.645	13	**0.439
6	**0.678	14	**0.746	6	**0.631	14	**0.596
7	**0.662	15	**0.712	7	**0.693	15	**0.585
8	**0.716	-	-	8	**0.748	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل * دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجداول السابقة المتعلقة بصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 أو 0.05 فأقل وجميعها قيم موجبة. وهذا يشير إلى صدق فقرات المجال وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ"لأداة الدراسة".

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد	15	0.923
المحور الثاني	المعوقات التي تحد من تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعلمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد	15	0.886
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة) .		30	0.874

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.923)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0.886)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.874)، وجميعها قيمة مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

تبنت الباحثة في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة مستخدماً مقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS) ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل، قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، حيث أعطيت الإجابة (أوافق بشدة=5 ، أوافق = 4، محايد= 3 ، لا أوافق = 2، لا أوافق بشدة =1)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة =(أكبر قيمة- أقل قيمة)÷ عدد بدائل الأداة=(5-1)÷ 5 =0.80 لنحصل على التصنيف الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (4)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
لا أوافق بشدة	من 1 إلى 1.80
لا أوافق	من 1.81 إلى 2.60
محايد	من 2.61 إلى 3.40
أوافق	من 3.41 إلى 4.20
أوافق بشدة	من 4.21 إلى 5

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي:**

ما دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5)

استجابات أفراد عينة الدراسة على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	أحرص على توفير أساليب تعليمية حديثة مغايرة لتلك الأساليب التقليدية المستخدمة في المؤسسات التعليمية.	ك	705	875	105	45	0	4.29	0.697	13	أوافق بشدة
		٪	40.8	50.6	6.1	2.6	0				
2	أهتم بالرد على استفسارات أولياء الأمور، حول كيفية التعاطي مع برامج التعلم بعد.	ك	830	720	155	20	5	4.36	0.717	10	أوافق بشدة
		٪	48	41.6	9	1.3	0.3				
3	أراعي الفروق الفردية (أنماط المتعلمين) أثناء عمليات التعلم عن بعد.	ك	910	700	115	5	0	4.45	0.631	6	أوافق بشدة
		٪	52.6	40.5	6.6	0.3	0				
4	أعد أنشطة تعلم تأخذ بعين الاعتبار التباين الموجود بين المتعلمين من حيث نمط التعلم (الذكاءات المتعددة).	ك	630	835	230	30	5	4.19	0.747	15	أوافق
		٪	36.4	48.3	13.3	1.7	0.3				
5	أدمج تقنيات المعلومات والبرمجيات لتحقيق أهداف التعلم النشط من خلال التعلم عن بعد.	ك	720	760	210	35	5	4.25	0.765	14	أوافق بشدة
		٪	41.6	43.9	12.1	2	0.3				
6	أحرص على نشر الوعي بين المتعلمين عن مفهوم وأهمية التعلم عن بعد، ومزاياه، خاصة في ظل الأزمات الصحية (جائحة كورنا).	ك	1035	600	90	5	0	4.54	0.608	1	أوافق بشدة
		٪	59.8	34.7	5.2	0.3	0				
7	أبذل قصارى جهدي لتذليل كافة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تفعيل التعلم عن بعد.	ك	965	680	75	10	0	4.50	0.610	3	أوافق بشدة
		٪	55.8	39.3	4.3	0.6	0				
8	أمارس عملية التقويم بأنواعه وبشكل مستمر أثناء عملية التعلم عن بعد.	ك	780	810	125	15	0	4.36	0.654	9	أوافق بشدة
		٪	45.1	46.8	7.2	0.9	0				
		ك	1015	590	110	10	5	4.50	0.668	4	

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
9	أتبادل الخبرات مع زملائي المعلمين من خلال توظيف مجتمعات التعلم المهنية باستخدام وسائل التقنية والبرمجيات الحديثة.	٪	58.7	34.1	6.4	0.6	0.3				أوافق بشدة
10	أوظف طرق واستراتيجيات التدريس التي تتمحور حول المتعلم لتحقيق نواتج تعلم جيدة من خلال التعلم عن بعد.	ك	735	820	130	40	5	4.29	0.729	12	أوافق بشدة
		٪	42.5	47.4	7.5	2.3	0.3				
11	أفعل التعزيز بكافة أشكاله لدعم تعلم المتعلمين في التعلم عن بعد.	ك	915	710	85	5	15	4.45	0.684	8	أوافق بشدة
		٪	52.9	41	4.9	0.3	0.9				
12	أحرص على دعم التفاعل في الصف الافتراضي بما يعزز المشاركة الفعالة وتقبل التوجيهات والإرشادات.	ك	950	680	60	35	5	4.47	0.689	5	أوافق بشدة
		٪	54.9	39.3	3.5	2	0.3				
13	أعقد اختبارات الكترونية تقيس مستوى التحصيل العلمي عند الطلاب.	ك	835	695	145	55	0	4.34	0.763	11	أوافق بشدة
		٪	48.3	40.2	8.4	3.2	0				
14	أوظف نبرات الصوت والمعززات الحسية أثناء التعلم عن بعد	ك	995	635	80	20	0	4.51	0.642	2	أوافق بشدة
		٪	57.5	36.7	4.6	1.2	0				
15	أخطط لأهداف الدرس وفق معايير محددة تراعى فيها خصائص المتعلمين.	ك	905	715	100	10	0	4.45	0.631	7	أوافق بشدة
		٪	52.3	41.3	5.8	0.6	0				
	المتوسط الحسابي العام							4.40	0.474		أوافق بشدة

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (5) يتبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بلغ (4.40 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5) وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق بشدة. أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور تراوحت ما بين (4.19 إلى 4.54) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (أوافق، أوافق بشدة). حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على جميع العبارات المتعلقة بمحور دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ما عد العبارة رقم (4) فقد جاءت بدرجة أوافق ، وهذه النتيجة تدل على التقارب في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

فقد حصلت العبارة رقم (6)، وهي " أحرص على نشر الوعي بين المتعلمين عن مفهوم وأهمية التعلم عن بعد، ومزاياه، خاصة في ظل الأزمات الصحية (جائحة كورنا)" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وهو (4.54 من 5)،

يليها العبارة رقم (14)، وهي" أوظف نبرات الصوت والمعززات الحسية أثناء التعلم عن بعد" بمتوسط حسابي (4.51 من5)، ثم العبارة رقم (7)، وهي " أبذل قصارى جهدي لتذليل كافة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تفعيل التعلم عن بعد" بمتوسط حسابي (4.50 من 5)، بينما جاءت العبارة رقم (5)، وهي " أدمج تقنيات المعلومات والبرمجيات لتحقيق أهداف التعلم النشط من خلال التعلم عن بعد" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.25 من 5)، بينما جاءت العبارة رقم (4)، وهي " أعد أنشطة تعلم تأخذ بعين الاعتبار التباين الموجود بين المتعلمين من حيث نمط التعلم (الذكاءات المتعددة)" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.19 من 5).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (آل عبد الكريم،2019): والتي توصلت النتائج إلى أن طرق التعليم الالكترونية تستخدم في المدارس الأهلية، حيث يوجد موقع للمدرسة على الانترنت وشبكة انترنت بالمعامل ومن أهم المجالات المستخدم فيها التعليم الإلكتروني في المدرسة هي مواد الحاسب الآلي، ومن أكثر المستويات التي يستخدم فيها التعليم الإلكتروني في المدرسة صفوف المرحلة الثانوية. بينما تختلف مع نتائج دراسة (ضيدان، كاظم، 2018)، والتي توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات محايدة لدي مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية الأهلية في مديرية تربية الناصرية نحو استخدام التعليم الالكتروني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي:

ما المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (6)

استجابات أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	افتقار المناهج والمقررات التعليمية لمحتويات رقمية تفاعلية.	ك	460	725	325	195	25	3.81	0.999	8	أوافق
		٪	26.6	41.9	18.8	11.3	1.4				
2	قلة البرامج التدريبية التي تدعم وتعزز مهارات المعلم لتفعيل التعلم عن بعد.	ك	610	650	245	200	25	3.94	1.041	7	أوافق
		٪	35.3	37.6	14.2	11.6	1.4				
3	ضعف الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية التعلم عن بُعد واعتباره مضيعة للوقت.	ك	525	570	305	310	20	3.73	1.109	10	أوافق
		٪	30.3	32.9	17.6	17.9	1.2				
4	عدم وعي المتعلمين لأهمية استخدام أسلوب التعلم عن بعد.	ك	400	675	310	320	25	3.64	1.073	12	أوافق
		٪	23.1	39	17.9	18.5	1.4				
		ك	205	390	360	560	215	2.89	1.228	15	محايد

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
5	ضعف رغبة المعلمين في تفعيل وتنفيذ التعلم عن بعد	٪	11.8	22.5	20.8	32.4	12.4				
6	ضعف قناعة المعلمين بجدوى التعلم عن بعد.	ك	205	435	335	570	185	2.95	1.217	14	محايد
		٪	11.8	25.1	19.4	32.9	10.7				
7	ضعف الإمكانيات المادية والتجهيزات التقنية لتفعيل التعلم عن بعد.	ك	615	650	260	160	45	3.94	1.052	6	أوافق
		٪	35.5	37.6	15	9.2	2.6				
8	الافتقار إلى الاسلوب العلمي في التخطيط للدروس للتعلم عن بعد.	ك	380	565	325	385	75	3.46	1.180	13	أوافق
		٪	22	32.7	18.8	22.3	4.3				
9	قلة الكوادر البشرية الفنية لتصميم واعداد الدروس للتعلم عن بعد.	ك	460	635	315	270	50	3.68	1.111	11	أوافق
		٪	26.6	36.7	18.2	15.6	2.9				
10	بطء الانترنت أو انقطاعه يودي إلى مشاكل فنية كثير.	ك	1180	410	80	30	30	4.55	0.808	1	أوافق بشدة
		٪	68.2	23.7	4.6	1.7	1.7				
11	كثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام تحد من التفعيل الجيد للتعلم عن بعد.	ك	830	550	210	130	10	4.19	0.958	2	أوافق
		٪	48	31.8	12.1	7.5	0.6				
12	قلة خبرة المعلمين في تقنيات التعلم عن بعد يودي الى ضعف مخرجات التعلم.	ك	515	695	245	185	90	3.79	1.136	9	أوافق
		٪	29.8	40.2	14.2	10.7	5.2				
13	عدم وجود حوافز مادية للمعلمين المتميزين في تفعيل التعلم عن بعد.	ك	875	465	265	90	35	4.19	1.007	3	أوافق
		٪	50.6	26.9	15.3	5.2	2				
14	ضعف ثقافة الاسرة في إيجاد وتهيئة مكان مناسب للتعلم عن بعد في المنزل.	ك	635	615	350	105	25	4.00	0.971	5	أوافق
		٪	36.7	35.5	20.2	6.1	1.4				
15	تشتت جهود المعلم من خلال استخدام أكثر من منصة تعليمية للتعلم عن بعد.	ك	755	650	165	125	35	4.14	0.992	4	أوافق
		٪	43.6	37.6	9.5	7.2	2				
	المتوسط الحسابي العام							3.79	0.660		أوافق

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بلغ (3.79 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق. أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات التي

تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور تراوحت ما بين (2.89 إلى 4.55) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (محايد، أوافق بشدة). حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على معوق واحدة وهو رقم (10)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (4.55 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق بشدة، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أثنى عشر معوق وهم رقم (11-13-15-14-7-2-1-12-3-9-4-8)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات ما بين (3.46 إلى 4.19)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق، وأخيراً وجد أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على عبارتين وهما رقم (5-6)، واللتين بلغت المتوسطات الحسابية لهما (2.89 ، 2.95)، على التوالي وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة محايد. وهذه النتيجة توضح التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

فقد حصلت العبارة رقم (10)، وهي " بطء الانترنت أو انقطاعه يودي إلى مشاكل فنية كثير " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وهو (4.55 من 5)، يليها العبارة رقم (11)، وهي" كثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام تحد من التفعيل الجيد للتعلم عن بعد " بمتوسط حسابي (4.19 من5)، ثم العبارة رقم (13)، وهي " عدم وجود حوافز مادية للمعلمين المتميزين في تفعيل التعلم عن بعد " بمتوسط حسابي (4.19 من 5)، بينما جاءت العبارة رقم (6)، وهي " ضعف قناعة المعلمين بجدوى التعلم عن بعد " بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.95 من 5)، بينما جاءت العبارة رقم (5)، وهي " ضعف رغبة المعلمين في تفعيل وتنفيذ التعلم عن بعد" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.89 من 5).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (آل عبد الكريم،2019): والتي توصلت النتائج إلى معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في المدرسة قلة المخصصات المالية التي تحول دون تأمين أجهزة الحاسب الآلي. وكثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام. كما اتفقت مع نتائج دراسة (عسيري،2017)، والتي أكدت أن من أهم معوقات التنمية المهنية للمعلم غياب الحوافز الدافعة للتطوير الذاتي المهني، وقلة وجود المصادر المالية التي ترصد لتطوير قدرات المعلم المهنية، عدم وجود حوافز مالية أو مميزات خصوصاً للمعلمين الذين انخرطوا في برامج التنمية المهنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي:

ما المقترحات التي تساهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

قامت الباحثة بحصر استجابات عينة الدراسة على السؤال المفتوح حيث تبين أن المقترحات التي تساهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض هي كالتالي:

جدول رقم (7)

استجابات أفراد عينة الدراسة على المقترحات التي تساهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

رقم العبارة	المقترحات	التكرار	النسبة	الترتيب
1	عقد دورات تدريبية للمعلمين مما يعزز من قدراتهم في التعليم عن بعد	740	42.8	1
2	إيجاد السبل المناسبة لزيادة سرعة الانترنت	213	12.3	2
3	النظر في الظروف المادية للأســـر المحتاجة ، من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم عن بعد .	153	8.8	3
4	تخفيض حجم المادة العلمية في مقررات التعليم مما يساهم في سهولة تطبيق التعلم عن بعد.	133	7.7	4
5	منح الحوافز المـادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في تفعيل التعلم عن بعد	122	7.1	5
6	توعيه أولياء الأمور بأهمية التعلم عن بعد.	107	6.2	6
7	توفير متطلبات التعلم عن بعد للطالب والمعلم	95	5.5	7
8	ربط المواقع والبرامج مع بعضـها البعض (نور - منصـة مدرسـتي - مايكروسوفت تيمز)	67	3.9	8
9	التركيز على الا هداف المحددة لنجاح التعلم عن بعد و عدم تشـــتيت الهيئة التعليمة بمتطلبات اخرى	43	2.5	9
10	تخفيف الاعمال الملقاة على عاتق المعلم/ة من متطلبات لا تمس الواقع في ظل جائحة كورونا	23	1.3	10
11	زيادة الوعي لدى الطالب وأسرته بأهمية وجدية التعلم عن بعد	20	1.2	11
12	توحيد المنصة التعليمية وتسهيل الوصول إليها	14	0.8	12

من خلال اســـتعراض النتائج الموضـــحة بالجدول (7) يتبين أن المقترح رقم (1)، وهو عقد دورات تدريبية للمعلمين مما يعزز من قدراتهم في التعليم عن بعد جاء في المرتبة الأولى بين المقترحات التي تســـاهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وذلك بنسبة (42.8%)، يليه المقترح رقم (2)، وهو " إيجاد السبل المناسبة لزيادة سرعة الانترنت " بنسبة (12.3%)، ثم المقترح رقم (3)، وهو " النظر في الظروف المادية للأســـر المحتاجة ، من أجل توفير البيئة التعليمية المناســـبة للتعليم عن بعد"، بنسـبة (8.8%) بينما جاء المقترح رقم (12)، وهو "توحيد المنصـة التعليمية وتسـهيل الوصـول إليها"، في المرتبة الأخيرة. بنسبة (0.8).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (آل عبد الكريم،2019): والتي أوصت بزيادة المخصصات المالية للمدارس التي ستطبق التعليم الإلكتروني لدعم العملية التعليمية، توفير فرص التدريب المناسبة للمعلمين والمعلمات على استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت واستخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني المختلفة، تهيئة الطلاب والطالبات لاستخدام التعليم الإلكتروني بالشكل الصحيح للخروج بنتائج تعليمية مرضية، تثقيف أولياء الأمور عن طريق كتيبات ومنشورات تسهيل عملية التواصل الإلكتروني بينهم وبين المدرسة.

كما اتفقت مع نتائج دراسة (عسيري،2017)، والتي أشارت إلى أن التنمية المهنية للمعلم أمر ضروري فهي السبيل إلى مد المعلم بما يحتاجه من برامج تدريبية في شتى المجالات المتعلقة، سواء فيما يخص تخصصه والمادة التي يدرسها أو ما هو متعلق بطرق التدريس واستخدام الوسائل والمعينات التدريسية، أو أي جانب آخر له صلة وثيقة بالعملية التربوية والتعليمية. ودراسة (القره، 2019)، والتي أوصت بتدريب أعضاء الكادر التدريسي على استخدام التعليم الإلكتروني من أجل رفع كفائاتهم، اعتبار التعلم الإلكتروني مساندة أو داعمة لعملية التعلم، لا بديلا عنها، توفير ما يلزم من قاعات ومختبرات مزودة بالتقنيات التي تستخدم لتطبيق أسلوب التعليم الإلكتروني في التدريس. رفع سرعة الإنترنت، وتوفير خدمة إنترنت لاسلكية في المدارس.

خلاصة النتائج:

توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتبين من النتائج أن أبرز العبارات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا المحور هي (أحرص على نشر الوعي بين المتعلمين عن مفهوم وأهمية التعلم عن بعد، ومزاياه، خاصة في ظل الأزمات الصحية (جائحة كورنا)، أوظف نبرات الصوت والمعززات الحسية أثناء التعلم عن بعد، أبذل قصارى جهدي لتذليل كافة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تفعيل التعلم عن بعد).

كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات التي تحد من دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة في التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتبين من النتائج أن أبرز المعوقات هي (بطء الانترنت أو انقطاعه يودي إلى مشاكل فنية كثير، كثافة المادة العلمية في مقررات التعليم العام تحد من التفعيل الجيد للتعلم عن بعد، عدم وجود حوافز مادية للمعلمين المتميزين في تفعيل التعلم عن بعد)

بينت النتائج أن أبرز المقترحات التي تساهم في تفعيل دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة من خلال التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض هي (عقد دورات تدريبية للمعلمين مما يعزز من قدراتهم في التعليم عن بعد، إيجاد السبل المناسبة لزيادة سرعة الانترنت، النظر في الظروف المادية للأسر المحتاجة ، من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتعليم عن بعد، تخفيض حجم المادة العلمية في مقررات التعليم مما يساهم في سهولة تطبيق التعلم عن بعد، منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في تفعيل التعلم عن بعد، توعيه أولياء الأمور بأهمية التعلم عن بعد، توفير متطلبات التعلم عن بعد للطالب والمعلم).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج ما توصلت إليه نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في أساليب وطرق التعلم عن بعد.

- توعية المعلمين بأهمية وجدوى التعليم عن بعد خاصة في ضوء الأزمات الصحية والمناخية في ضوء التعليم العام بالمملكة العربية السعودية
- إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر.
- استقطاب الكوادر البشرية المدربة لإعداد المقررات المناسبة للتعليم عن بعد.
- نشر الوعي بين الطلاب بمفهوم التعليم عن بعد ومزاياه في ضوء الأزمات الصحية والمناخية في ضوء التعليم العام بالمملكة العربية السعودية
- تذليل كافة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدام التعليم عن بعد من قبل الهيئات التعليمية العليا.
- الحاجة للتكامل مع شركات الاتصالات بتوفير بنية تحتية للاتصالات وشبكات المعلومات.
- زيادة المخصصات المالية لبرامج التعليم عن بعد.
- نشر الوعي بين أفراد المجتمع بأهمية التعليم عن بعد في ظل الأزمات الصحية والمناخية في ضوء التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في استخدام التعليم عن بعد.
- توفير الدعم الفني والصيانة على مدار(24) ساعة للتغلب على الأعطال المحتملة الحدوث.
- النظر في منظومة التعليم بشكل عام والتعليم عن بعد بشكل خاص.
- الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في تطوير العملية التعليمية.
- إجراء دراسة عن أثر استخدام التقنيات التعليمية على تحصيل طلاب وطالبات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- دراسة مسحية لأنماط استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة العربية السعودية.
-

المراجع:

- آل عبد الكريم، مشاعل عبد العزيز.(2019). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر، ع10، 63-92.
- أويابة، صالح؛ صالح أبو القاسم الشيخ.(2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل (Covid-19) من وجهة نظر الطلبة، دراسة حالة بجامعة غرادية بالجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، مج3، ع3، 133-157.
- بلمقدم، يحي، جلطي، مريم.(2020). التعليم بين الواقع والافتراضي من التحديات إلى الأزمات: الجامعة الجزائرية نموذجا، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح، مج3، ع4، 221-238.
- البيطار، حمدي محمد محمد.(2016). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، بنها، مصر، ع78 ، 17-38.
- حسن، إبراهيم محمد.(2020). تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا: الواقع والمأمول، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج3، ع4، 337-355.
- الدراج، عمر الدراج.(2019). التعليم والتعلم. جامعة ديالا.

- الدهشان، جمال علي خليل.(2020). مستقبل التعليم بعد جائحة كورنا: سيناريوهات استشرافية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج3، ع4. 105-169.
- رمضان، محمد جابر محمود.(2020). دور التعليم عن بعد في حل اشكاليات و باء كورونا المستجد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج77، 1531-1543.
- ضيدان، مشتاق فاخر؛ كاظم ، علاء جبار (2018). اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المدارس الأهلية نحو استخدام التعليم الالكتروني في ذي قار، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة دي قار، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج 8،ع4، 130-160.
- عثمان، عثمان حسن.(2016). التعلم الإلكتروني عن بعد ومجتمع المعرفة. أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية مركز جيل البحث العلمي وجامعة تيبازة. طرابلس، ليبيا،79-92.
- عسيري، مهدي بن مانع مهدي.(2017). أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،ع18،ج7.
- القره غولي، صفا عبد الرضا عبد الجليل.(2019). واقع استخدام التعليم الالكتروني لتطوير التعليم والتعلم في المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعوم التربوية، ع46، 327-339.
- ناضر، عبد القادر.(2016). اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الالكتروني: دراسة مقارنة بين معلمي المتوسط والثانوي بولاية مستغانم، مجلة الحوار الثقافي. جامعة عبد الحميد بن باديس- كلية العلوم الاجتماعية- مخبر حوار الحضارات والتنوع الثقافي وفلسفة السلم، مج5، ع2. 403-414.
- كلية العلوم الإسلامية للوافدين.(2020). خصائص التعليم عن بعد، جامعة الأزهر، متاح على الرابط التالي: http://portal.azharegypt.net/page2.php?page=3&page1=1&page2=61last%20visit%201/6/2020.
- الشهران، صلاح عايد.(2014). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، يناير 2014.
- رمضان، محمد جابر محمود.(2020). دور التعليم عن بعد في حل اشكاليات وباء كورونا المستجد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج كلية التربية، ج77، 1531-1543.
- مصطفى هطلي.(2020). التعليم عن بعد والتعليم الذاتي، متاح على: https://www.alukah.net/social/0/139744/last visit 8/6/2020.
- الدليمي،ناهدة عبد زيد.(2018). التعلم عن بعد: مفهومة،تطوره، فلسفته، متاح على ttps://www.edutrapedia.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%h-%D8%A8%D8%B9%D8%AF-%D8%B9%D9%31/5/2020>-D9%85-%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85%D9%87-%D9%88%D8%AA%D8%B7%D9%88%D8%B1%D9%87691-article-%D9%88%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%AA%D9%87
- Viswanath, a. And monga, p. (2020). Working through the covid-19 outbreak: rapid review and recommendations for msk and allied heath personnel. Journal of clinical orthopaedics and trauma. Doi:https://doi.org/10.116/j.j14

معوقات تطبيق التعليم الرقمي من وجهة نظر قادة المدارس المتوسطة بشرق الدمام

الأستاذة / عبير ضيف الله أحمد الغامدي

إدارة تعليم المنطقة الشرقية

Aboorh-81@outlook.sa

2180500090@iau.edu.sa

المستخلص:

هدَفَت الدراســـة إلى الكَشـــف عن معوقات التعليم الرقمي في مدارس شـــرق الدمام من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس، وتم استخدام المنهجَ الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع قادة وقائدات مدارس شرق الدمام (تعليم حكومي(عام) في المرحلة المتوسطة)، البالغ عددهم (٤٥) قائد وقائدة، وتم تطبيق الأداة عليهم بأسلوب الحصر الشامل، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـــ، وبلغ عدد المستجيبين منهم (٤٣) قائد وقائدة، بنسبة(٩٥٪)من مجتمع الدراسة، وبعد إجراء التحليلات الإحصـــائية توصـــلت الدراســـة إلى نتائج عدة منها؛ بأن المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للمدارس جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالجوانب المادية والإدارية، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم/ة والطالب/ة ،كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين اســـتجابات عينة الدراســـة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصـــالح عينة الذكور (القادة) في محور (معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة)، ولصـــالح عينة الإناث (القائدات) في محور (معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصـــائية بين اســـتجابات عينة الدراســـة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شـرق الدمام في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سـنوات خبرة أفراد العينة، وتعود لعدد الدورات التدريبية في مجال التقنية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي، معوقات التعليم الرقمي، مدارس شرق الدمام

Abstract:

The study aimed to detect the obstacles of digital learning in the schools of East Dammam from the point of view of male and female school leaders, using the descriptive survey approach and the questionnaire as a tool for data collection. The study population consisted of all male and female leaders in the schools of eastern Dammam (public education (public) in the intermediate stage). Their number was (45) male and female leaders. The tool was applied to them by using the complete census method, during the first semester of the academic year 1441-1442 AH, the number of respondents reached (43) leaders, with a percentage (95%) of the study population. After conducting the statistical analysis, the study reached several results, including: that the obstacles related to the infrastructure of schools came in the first place, followed by the obstacles related to the financial and administrative aspects, then the obstacles related to the teacher and

the student. The results also showed that there are statistically significant differences between the responses of the study sample members regarding the obstacles of digital learning which they face in the schools of East Dammam in relation to those axes. This is due to the difference in the years of experience of the sample members, and those differences were in favor of the male sample (leaders) in the axis (obstacles related to the teacher and the student), and in favor of the female sample (leaders) in the axis (obstacles related to the infrastructure of schools). While there were no statistically significant differences between the responses of the study sample members on the digital learning obstacles which they face in the schools of East Dammam in relation to these axes, this is due to the difference in the number of years of experience of the sample members, and also it is due to the number of training courses in the field of technology.

Key words: digital learning, digital learning obstacles, schools in eastern Dammam.

المقدمة

تلعب التكنولوجيا دورًا مهما في عصرنا الحاضر المتميز بالتسارع المعرفي؛ فيشعر الفرد بالعجز عن اللحاق بتلك المعارف دون استخدام التقنية، والتي تُيسر له الحصول عليها مستثمرًا جهده ووقته في بناء المعرفة وتبادلها.

وذكر "جوكس" بأن المعلمون سابقًا كانوا بمثابة حُرّاس بوابات المعلومات، حيث أنهم بدأوا في رؤية أنفسهم كميسرين للمعلومات؛ في (National network of digital schools, 2010)

وفي عصر التكنولوجيا المعلوماتية لم يعد الكتاب والمعلم المصدران الوحيدان للمعرفة، فقد أصبحت الشبكات الرقمية تعج بأنواع المعارف والمعلومات والتي تُعد مصادر متنوعة ينهل منها الفرد، حيث أحدثت قفزة نوعية إيجابية في البيئات التعليمية بمختلف أشكالها.

وتشير الأبحاث إلى أن المراهقين والشباب ينغمسون بشكل متزايد في عالم التكنولوجيا، ويغلب عليهم استخدام الفيديوهات الرقمية، كأداة تعليمية نظرًا لقيمتها التحفيزية وقدرتها على شرح المفاهيم وتقديم أمثلة وسيناريوهات العالم الحقيقي.(Tiernan& O'kelly , 2019)

ويمكن للدول العربية -بحسب ما أشارت إلية دراسة (Bouazza, 2013) – الاستفادة من الاتجاهات العالمية في استغلال التقنية والتكنولوجيا المعلوماتية في التعليم؛ من أجل تحسين استخدامها في أنظمتها التعليمية، بإدخال تغييرات كبيرة على المناهج الدراسية، ومحو الأمية الحاسوبية بين المعلمين والإداريين، وتزويد المدارس بأجهزة وشبكات الانترنت، والاعتماد على البرمجيات المفتوحة المصدر في جميع المستويات التعليمية، ودعم الشراكة بين المدرسة والمجتمع.

وفي سياق ذلك نجد أن برامج رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، تضمنت عملية التحول الرقمي الذي يُعد ركيزة أساسية في بنودها؛ بهدف الاستثمار الأمثل في الفكر وتغيير السلوك لإحداث تحول جوهري في عملية التعليم

والتعلم، وفي طريقة العمل، عن طريق الاستفادة القصوى من التطور التقني في تكنولوجيا المعلومات؛ لمسايرة هذا العصر ومواكبته. (المنصة الوطنية الموحدة،٢٠٢٠).

وبالرغم من أهمية التعليم الرقمي وفوائده إلا أن هناك مجموعة من المعوقات التي تقف حاجزًا دون مقدرة الطلاب والمعلمين على توظيف التكنولوجيا في التعليم بالصورة المطلوبة، والتي تنعكس سلباً على تحقيق أهداف العملية التعليمية المرجوة. (عمر، ٢٠١٦).

فقد أشارت دراسة (Alenezi, 2016) إلى بعض المعيقات التي يعاني منها الطلبة والمعلمين تتمثل في الدعم التقني الذي أعاق بشكل كبير حرياتهم التعليمية وقدرة المعلمين على مشاركة طلابهم، وأيضا في الموارد الداخلية على مستوى المدرسة يتمثل في تزويدهم بعدد مناسب من الأجهزة، وعدم وجود شبكات اتصال لاسلكية.

وأوضحت دراسة (ياسين، وملحم، ٢٠١١) أن صعوبة تطبيق التعليم الالكتروني في المدارس سببه عدم توافر البنية التحتية الكافية بسبب أعداد الطلبة الهائل، وإلى عجز وزارة التربية والتعليم عن توفير الامكانيات المادية، وعن تدريب كوادر بشرية كافية للعدد الهائل من الطلبة في المدارس.

وفي ضوء ما سبق تظهر الحاجةُ إلى الكشف عن معوقات التعليم الرقمي لدى مدارس التعليم العام بشرق الدمام، لتحقيق التقدم في عمليات التعليم الرقمي، وتوفير المناخ الفعال لتكنولوجيا المعلومات، باعتباره متطلَّبًا مِن مُتطلَّبات هذا العصر من وجهة نظر قادة تلك المدارس.

مشكلة الدراسة:

أصبحت المنظَّمات التعليميَّة مسيطِرةً على جُلِّ اهتمام التربويين والباحثين في كيفية إعدادها وتهيئتها؛ لتحقيق أهدافٍ تعليميةٍ تخدُم المجتمعَ على الصعيدَينِ الداخلي والخارجي؛ فهي تواجِه تحدياتٍ متعددةً أسهمتْ في تحوُّل هذه المنظَّمات نحو التعليم الرقمي، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في المجال التربوي أن التعليم الرقمي أصبح يُخّيمُ على الساحةِ التعليميةِ، وأكدتْ بعضُ الدراسات- على حدِ علم الباحثة-على أهميةِ مناقشة معوقات التعليم الرقمي وتحدياته.

فقد أشارتْ دراسة عمر (٢٠١٦) إلى أن معاناة الطلاب أثناء توظيفهم لوسائل التكنولوجيا في التدريس جاءت بدرجة كبيرة.

بينما أظهرت نتائج دراسة (العتيبي، ٢٠٠٦) وجود العديد من المعيقات للتعليم الالكتروني في المملكة العربية السعودية، ومن أكثرها معيقاً هي ما يكون مرتبطاً بالمعلم و افتقاره إلى آليات التعلم الالكتروني، وكثرة الأعباء المطلوبة منه، ومعيقات مرتبطة بالمنهج وعدم توافقه مع التطور السريع في البرامج، ومعيقات فنية متمثلة في عدم جاهزية البنية التحتية المعلوماتية، وأخرى إدارية، ومالية، وتنظيمية؛ متمثلة في قلة عدد أجهزة الحاسوب في المدرسة، وعدم توافر أماكن مناسبة، ومخصصه للتعليم الالكتروني، ونقص في الكوادر البشرية، والتكلفة المادية المرتفعة لهذا النوع من التعليم.

وترى الباحثة أن أسلوب الدراسة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية حالياً وبالأخص مع جائحة (كوفيد١٩) معتمداً على التعليم الرقمي، ومن خلال عمل الباحثة كقائدة تربوية في أحد مدارس الدمام فهي ترى من وجهة نظرها أن هناك عدة معيقات؛ لتفعيل دور التعليم الرقمي على وجه التمام، مما يشكل ذلك مصدر قلق للباحثة فعمدت إلى عمل دراسة للكشف عن معوقات التعليم الرقمي بمدارس التعليم العام شرق الدمام من وجهة نظر قادة

المدارس؛ حيث يمكِن أن تتحدَّد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما درجة معوقات التعليم الرقمي التي تُواجهها مدارس شرق الدمام من وجهة نظر القادة والقائدات؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١.ما درجة معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام من وجهة نظر القادة والقائدات؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية)؟"

أهداف الدراسة:

- الكشف عن معوقات استخدام التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس.
- الكشف عن طبيعة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة على أداة الدراسة، والمتعلقة بمعوقات التعليم الرقمي تُعزى للمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية (العلمية) للدراسة

تكتسب الدراسةُ الحاليةُ أهميتَها النظريةَ مما يلي:

١.تناولها لاتجاه معاصرٍ، يتمثَّل في واقع التعليم الرقمي في مدارس شرق الدمام؛ حيث أن هذا الأمرٌ مازال مهمٌ ومطلوب في عصرنا الحاضر، وبالأخص مع التقدم في التكنولوجيا الحديثة ودخولها في عمليات التعليم، وتحفيز المعلِّمات والطالبات على استخداماته.

٢.اتفاقها مع أهداف رؤية (٢٠٣٠) في التعليم، التي تسعى المملكة إلى تحقيقها، ومنها التشجيع على استخدامات التقنية في التعليم، والارتقاء بقدرات ومهارات منسوبي التعليم، وتحسين أساليب التحصيل العلمي لدى الطالبات.

٣.تُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات النادرة على مستوى مدارس التعليم العامّ، والأُولَى على مستوى مدارس شرق الدمام.

٤. يؤمل أن تُسهِم نتائج هذه الدراسة في وَضْع حلول وأفكار لتحسين آليات التطوير في مؤسَّسات التعليم نحو بيئات تعليم رقمية.

ثانياً: أهمية التطبيقية (العملية) للدراسة

تكتسب هذه الدراسةُ أهميتَها التطبيقية؛ من أنه يُؤمل أن تسهم نتائجها في:

1. إفادة الباحثينَ في مجال الإدارة التربويَّة فيما يتعلَّق بموضوع معوقات التعليم الرقمي، مِن خلال الإفادة من النتائج التي ستخرج بها الدراسةُ.
2. تقديم صورة واضحة للإدارات العليا وتعريفهم بالمعوقات، والتي تحول دون استخدام التعليم الرقمي، وتزويدهم بالمقترحات والتوصيات لاتخاذ القرارات المناسبة للعمل على تذليل هذه المعوقات؛ لزيادة فعالية التعليم ولتحسين أساليب التحصيل العلمي لدى الطالبات باستخدام التكنولوجيا الحديثة وما بها من برامج؛ ولتعزيز ورفع المستوى المهاري لدى المعلِّمات في كيفية استخدام التعليم الرقمي، بما يتماشى مع مُتطلَّبات الوزارة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
3. جَذْب انتباه المسؤولين نحو معوقات التعليم الرقمي، والاستفادة مِن النتائج مِن قِبَل المخطِّطين التربويين وصُنَّاع القرار، والتوسع في تصميم البرامج والدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي في مدارس التعليم العامّ.
4. رفد ميدان البحث والدراسات التربوية بدراسة حديثة حول معوقات التعليم الرقمي؛ لتذليل تلك المعيقات وتحقيق أهداف التعليم الرقمي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة في البحث عن معوقات التعليم الرقمي.
- **الحدود المكانية:** طُبِّقت الدراسةُ على مدارس شرق الدمام تعليم حكومي عام بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** طُبِّقت الدراسةُ على جميع قادة وقائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة شرق الدَّمَّام تعليم حكومي عام.
- **الحدود الزمانية:** طُبِّقت هذه الدراسةُ ميدانيًّا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

مُصطَلَحات الدراسة:

1- التعليم الرقمي (Digital education): يعرَّفها الصاوري (٢٠١٨) "هو التعليم الذي يحقق فورية الاتصال بين الطلاب والمعلمين الكترونيا من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية حيث تصبح المدرسة شكلية"(ص٤).

ويمكن تعريف التعليم الرقمي إجرائيًّا بأنها: هو التعليم الذي يُقدم من خلاله محتوى تعليمي مناسب عبر الفصول الافتراضية بواسطة تطبيقات وبرامج تكنولوجية متقدمة عبر شبكات الانترنت.

٢- **معوقات:** هي تلك الأمور التي تحول دون تفعيل التعليم الرقمي في مدارس التعليم العام شرق مدينة الدمام، وتقاس بالدرجة التي يضعها القادة في أداة الدراسة.

٣- **مدارس شرق الدمام:** هي مدارس تابعة لوزارة التعليم العام تقع شرق مدينة الدمام التابعة لإدارة تعليم المنطقة الشرقية.

٤- **القادة:** هم أشخاص مناط إليهم مهام القيادة داخل المدارس؛ لتنفيذ السياسات التعليمية تحقيقاً لأهداف التحول الرقمي حسب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

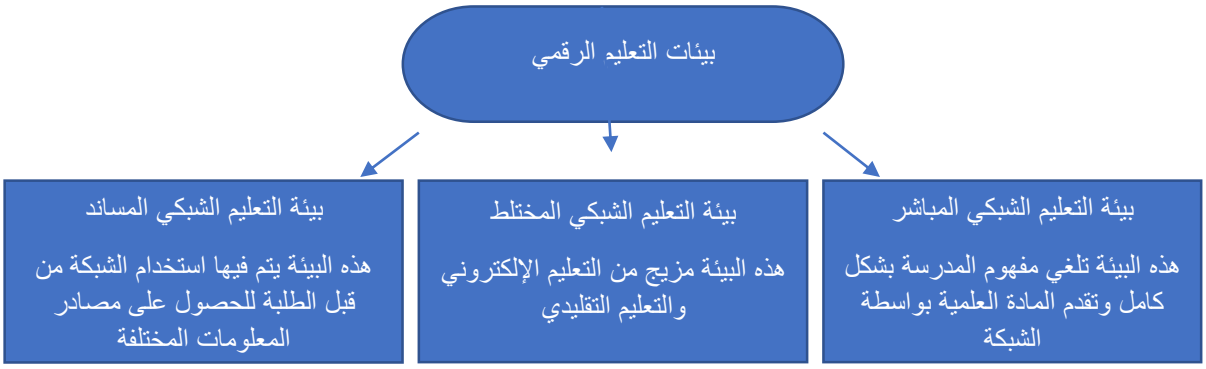
مقدمة:

يُشَكّل التعليم الرقمي علماً من أعلام القرن الواحد والعشرون في التقدم العلمي والتكنولوجي، حيث تكمن أهميته- كما بينت دراسة (حامد؛ وأبشر، ٢٠١٩)- في أن التعليم الرقمي يساهم في تطوير قدرات الفرد على التفكير والإبداع من خلال اعتماد الفرد على التعلم الذاتي، ويعمل على زيادة وعي الفئة العاملة من المجتمع اتجاه تطوير خبراتهم ومعرفتهم الدائمة من خلال التغيرات والمؤتمرات العالمية حول تخصصاتهم لمواكبة التطور، ورغبة الأشخاص الذين فاتتهم فرص التعليم لظروف معينه بمواصلة تعليمهم، والحاجة في التقليل من كلفة التعليم.

وعرَّف (الأتربي، ٢٠١٥) التعليم الرقمي (الإلكتروني)بأنه "أي نشاط يقوم به المعلم لإثراء العملية التعليمية معتمداً على استخدام التقنيات الحديثة في الاتصال والوسائل السمعية -البصرية والمتيميديا في إعداد المحتوى التعليمي، سواء تم التعلم عن بعد أو وجهاً لوجه".

وعرَّفه (الحوامدة، ٢٠١١)" بأنه طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، بحيث يختار المتعلم مكان التعلم ووقته ومدته."

وبناء على التعريفات السابقة فإن التعليم الرقمي يتم في ثلاث بيئات مختلفة – كما أشار الهادي (٢٠٠٥) وهي التعليم الشبكي المباشروالتعليم الشبكي المختلط والتعليم الشبكي المساند، والشكل الآتي يلخص ذلك:



وذكر (الجبالي،٢٠١٦) أن التعليم الالكتروني (الرقمي) كغيره من طرق التعليم لديه عدة معوقات تحول دون تنفيذه بالشكل المطلوب، وتتلخص تلك المعوقات فيما يلي:

١-تطوير المعايير: وهي أهم العوائق التي تواجه التعليم الرقمي فقضية المعايير المعتمدة في التعليم الرقمي لابد أن تكون قابلة للتغيير والتعديل بسهولة حسب الجهة التي تتبنى هذا النوع من التعليم.

٢-أنظمة الحوافز التعويضية والتشجيعية التي تحفز الطلاب للاستمرار في بيئة تعليمية تقنية، فعدم وضوح الأساليب والطرق في قضية الحوافز التحفيزية قد تكون عائق للتعليم الرقمي.

٣-التسليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية عند:

- نقص الدعم المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعال.

- نقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل
- نقص الحوافز لتطوير المحتويات.

٤-علم المنهج أو الميثودولوجيا: المقصود به أن جميع القرارات التقنية تؤخذ من قبل التقنيين والفنيين المعتمدين على تجاربهم الشخصية، ولكن عندما يكون الأمر متعلق بالتعليم الالكتروني فلابد من مشاركة صناع القرار في العملية التعليمية.

٥-الخصوصية والسرية: وحماية المواقع الالكترونية من الهجمات والاختراقات التي تؤثر على التعليم الرقمي مستقبلا.

٦-مدى استجابة الطلاب مع نمط التعليم الرقمي.

٧-الحاجة المستمرة لتدريب المعلمين ودعم المتعلمين والاداريين في كافة المستويات، بما يتناسب مع التقنية.

٨- ولأن المنافسة عالمياً، فهناك حاجة إلى نشر محتويات على مستوى عال من الجودة.

٩-تعديل كل القواعد والإجراءات القديمة التي تعوق الابتكار ووضع طرق جديدة تناسب مكان وزمان التعليم الرقمي وتعمل على إظهار الكفاءة والبراعة.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية:

دراسة (صفاء الجمعان، وسناء الجمعان، ٢٠١٨)" فقد هدفتْ إلى التعرف على معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، وتم إعداد مقياس مكون من (٢٨) فقرة، تم تطبيقه على عينة الدراسة؛ حيث بلغت (٦٠) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج عن وجود معوقات في التعليم الرقمي تخص المعلم نفسه والإدارة، الطالب.

دراسة (أبا حسين ؛ و التميمي ٢٠١٨)" فقد هدفت الدراسة للتعرف على واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات، حيث اشتملت العينة (٥٥) معلمة في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها: أن معظم المعلمات لا يستخدمنه التقنيات التعليمية المتوفرة في برامج الصعوبات، والتكلفة المادية المرتفعة الخاصة ببرامج التقنيات التعليمية، عدم وجود فنية متخصصة لصيانة وتشغيل التقنيات التعليمية بالمدرسة.

دراسة (عمر، ٢٠١٦) " فقد هدفت إلى التعرف على مدى أهمية توظيف الطلاب والمعلمين للتكنولوجيا في التعليم أثناء ممارستهم عملية التدريس في الميدان التربوي، كما هدفت للتعرف على أهم المعوقات التي تقف حاجزًا أمام التوظيف الفعال لوسائل التكنولوجيا في التعليم والكشف عن درجة معاناة الطلاب والمعلمين منها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في الدراسة، وتم تطبيقها على عينة بلغت (١١٨) طالباً وطالبة، وكشفت الدراسة عن أهم المعوقات منها الخوف والرهبة من استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم ، وعدم القدرة على تشغيل الأجهزة التعليمية إضافة إلى عدم توافر القدرة على تشغيل الأجهزة التعليمية وعدم توفر مكتبة رقمية وأجهزة حديثة وعدم السماح لهم باستخدام الحواسيب الخاصة بالمدرسة.

دراسة (الهرش؛ ومفلح؛ والدهون، ٢٠١٠)" هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي الاستبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة (٤٧ معلما، ٥٨ معلمة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والمنهج المتبع هو المنهج الوصفي، وأشارت النتائج بأن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالمرتبة الأولى ، تلتها المعوقات المتعلقة بالإدارة، ثم المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة بالمرتبة الأخيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة هدفت إلى دراسة أهم تحديات ومعوقات التعليم الرقمي (الإلكتروني) ومعوقات استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم ومنها لدى معلمي التربية الخاصة بينما الدراسة الحالية هدفت للكشف عن معوقات التعليم الرقمي في مدارس التعليم العام شرق الدمام بالمرحلة المتوسطة، ومن حيث العينة جميع الدراسات السابقة كانت العينات إما طلاب وطالبات أو معلمي ومعلمات بينما جاءت عينة الدراسة الحالية قادة وقائدات المدارس، أما أداة الدراسة الحالية فقد كانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة حيث اتفقت مع دراسة (عمر،٢٠١٦) ودراسة(أباحسين؛ والتميمي ،٢٠١٨)، ودراسة(الهرش، وأخرون،٢٠١٠)، وكان المنهج المستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي حيث اتفقت مع جميع الدراسات إلا في اختيار طريقة اختيار العينة فقد جاءت الدراسة الحالية بطريقة المسحي الشامل بينما الدراسات السابقة كانت بالطريقة العشوائية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها فقد تم استخدام المنهجَ الوصفيَّ المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع قادة وقائدات مدارس شرق الدمام (حكومي -عام -بنين/بنات) للمرحلة المتوسِّطة، وبلغ عددُ القادة (٢٤)، وعدد القائدات (٢١) وَفْقًا لبيان إحصائيّ الصادر من إدارة الإشراف التربوي–بنات، التابعة للإدارة العامَّة للتعليم بالمنطقة الشرقية، قِسْم الشؤون التعليميَّة، للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ، وطُبقت أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة بأكمله، وباستخدام أسلوب الحصر الشامل، وبالتالي أصبحت عينة الدراسة (٤٥) فردًا، بمدارس شرق الدمام (محل الدراسة)،استجاب منهم(٤٣) فردًا، وبنسبة (٩٥٪)من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة من أجل الحصول على البيانات الأولية والثانوية اللازمة لاستكمال الجانب العلمي والتطبيقي للدراسة، وهي أداة تتناسب مع طبيعة الدراسة.

وصف العينة: البيانات الأولية:

يتضح من جدول (١) أن نسبة حَمَلة مؤهِّل البكالوريوس 95.3%، وأن نسبة حَمَلة مؤهِّل الدراسات العليا هي 4.7%، ونلاحظ أن نسبة المستجيبين من حَمَلة مؤهِّل البكالوريوس هم النسبة الأكبر، وهذا أمر طبيعي؛ حيث يعود لطبيعة عمل الوظيفة التعليمية في المدارس، والتي تتطلَّب الحصول على مؤهِّل البكالوريوس؛ مما يُشِير إلى أن الشريحة الأكبر هم من حَمَلة هذا المؤهِّل:

جدول (١)
توزيع عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	41	95.3
دراسات عليا	2	4.7
المجموع	43	100.0

يتضح من الجدول (٢) أن نسبة المستجيبين من الذكور أعلى من نسبة الإناث، وهذا يعود لعدد مدرس البنين في شرق الدمام يفوق عدد مدارس البنات.

جدول (٢)
توزيع عينة الدراسة وفق الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	24	55.8
أنثى	19	44.2
المجموع	43	100.0

يتضح من الجدول (٣) أن نسبة المستجيبين من أفراد العينة يتمتعون بخبرة طويلة في مجال القيادة في التعليم؛ حيث بلغت نسبة الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات (88.4٪) يليهم مَنْ بلغت خبرتهم أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠ وكانوا بنسبة (11.6٪)، وتعزو الباحثة ذلك إلى انخفاض نسبة الترشيح للقيادة في المدارس.

جدول (٣)
توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة في التعليم

عدد سنوات الخبرة في التعليم	العدد	النسبة
من 5 إلى 10 سنوات	5	11.6
أكثر من 10 سنوات	38	88.4
المجموع	43	100.0

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن نسبة المستجيبين الحاصلين على أكثر من ٣ دورات تدريبية هي65.1٪ وهي الأعلى، وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة الحاصلين على الدورات التدريبية إلى انتشار ثقافة التطوير المهاري والأدائي عند القادة في مجال التقنية والذي يكون تحت مسمَّى التطوير المهني وتطوير الذات.

جدول (٤)
توزيع عينة الدراسة وفق عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية

عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية	العدد	النسبة
لا يوجد دورات	4	9.3
ثلاث دورات تدريبية وأقل	11	25.6
أكثر من 3 دورات تدريبية	28	65.1
المجموع	43	100.0

صِدْق أداة الدراسة: تحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما:

1. الصِّدق الظاهري للأداة:

تم التحقق من صِدْق أداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من المحكِّمِين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في عدد من جامعات المملكة العربية السعودية، وقد بلَغ عددُهم (٨) محكِّمًا من المختصين في الإدارة التربوية؛ للتحقق من سلامة صياغتها ومدى انتماء كل منها للمحور، وعدلت الاستبانة في ضوء نتيجة التحكيم.

٢. صِدْق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، وتُبين الجداول التالية أن جميع العبارات ترتبط ارتباطًا دالاً إحصائيًا عند مستوى (0.01) مع جميع عبارات المحور المنتمية إليه؛ ممَّا يُشير إلى صِدْق الاتساق الداخلي للاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

٢-١- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

جدول (٥)
معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور					
المعوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية		معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة		معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.7129	1	**0.5918	1	**0.8244
2	**0.7688	2	**0.5832	2	**0.7684
3	**0.7510	3	**0.6683	3	**0.8825
4	**0.5757	4	**0.7609	4	**0.9057
5	**0.7820	5	**0.7582	5	**0.7482
6	**0.6566	6	**0.5674	6	**0.7575
		7	**0.7195	7	**0.8341

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى ٠.٠١

٢-٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (٦)
معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
معوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية	**0.8444
معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة	**0.4421
معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس	**0.7992

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الدراسة من خلال حساب معامل (الفاكرونباخ)، وذلك بالنسبة للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٧)
معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
معوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية	8	0.61
معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة	7	0.78
معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس	7	0.92
الثبات الكلي للاستبانة	22	0.83

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

محك الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة جداً=5، كبيرة=4، متوسطة=3، ضعيفة=2، ضعيفة جداً=1)، وتصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٨)
توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة جداً	5.00 – 4.21
كبيرة	4.20 – 3.41
متوسطة	3.40 – 2.61
ضعيفة	2.60 – 1.81
ضعيفة جداً	1.80 – 1.00

إجابة السؤال الأول:

وينص السؤال الأول "ما درجة معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام من وجهة نظر القادة والقائدات؟"

وللإجابة على هذا السؤال حُسبت قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور معوقات التعليم الرقمي بمدارس شرق الدمام كما هو موضح في الجداول التالية:

1- المحور الأول: معوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية:

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالجوانب المادية والإدارية التي تواجهها مدارس شرق الدمام

م	العبارات		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ضعف خدمة الانترنت المتوفرة بالمدارس.	ت	5	8	16	8	6	2.95	1.19	٤
		%	11.6	18.6	37.2	18.6	14.0			
٢	عدم كفاية أجهزة الحاسوب في المدارس.	ت	7	10	14	5	7	3.12	1.29	2
		%	16.3	23.3	32.6	11.6	16.3			
٣	ضعف التعاون بين الإدارة والمدارس في تبادل الخبرات والمعارف في مجال التعليم الرقمي.	ت	4	12	12	9	6	2.98	1.20	٣
		%	9.3	27.9	27.9	20.9	14.0			
٤	لا تُشجع الهيئة الإدارية المعلم/ة والطالب/ة على استخدام التعليم الرقمي.	ت	4	4	8	18	9	2.44	1.20	٦
		%	9.3	9.3	18.6	41.9	20.9			
٥	عدم وجود شبكة تعليمية متكاملة بين المدارس وإداراتها لتبادل المعلومات.	ت	6	11	14	7	5	3.14	1.21	1
		%	14.0	25.6	32.6	16.3	11.6			
٦	لا تستخدم الهيئة الإدارية التكنولوجيا بشكل فعال في عملية تقويم مخرجات التعليم الرقمي.	ت	3	4	19	12	5	2.72	1.03	٥
		%	7.0	9.3	44.2	27.9	11.6			
	المتوسط* العام للمحور							**2.92**	**0.59**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام للمحور الأول "معوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية" جاء بدرجة **(2.92)** من أصل (٥) أي أنه جاء بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات بين (2.44) و(3.14) فقد جاءت الفقرة (٥) في الترتيب الأول، وربما يعود ذلك؛ لعدم وجود الوقت الكافي للتواصل الشبكي بين المدارس ولتبادل المعلومات والمهارات التعليمية والتقنية بسبب ارتفاع أنصبة المعلمين والمعلمات ولعدم تفعيل المجتمعات المهنية بشكل جيد بين أعضاء الهيئة التعليمية داخل المدرسة الواحدة وبين المدارس فيما بينها، بينما جاءت الفقرة (٤) في الترتيب الاخير، ويُعزى ذلك بأن الهيئة الإدارية من قادة وقائدات مدارس ووكلائها يحفزون المعلم/ت والطالب/ت على استخدام التقنية وتشجيع المبدعين والمبدعات، وكذلك وفي الآونة الأخيرة نرى توجهات وزارة التعليم نحو استمرارية التعليم بوجود التقنية حيث عملت على دعم المعلم/ة والطالب/ة بإنشاء منصة ضخمة، وتم دعمها ببرامج مجانيه والتي من خلالها تحول التعليم من تقليدي معتمد على المعلم ووسائل تكنولوجية مساعدة إلى تعليم رقمي بحت.

٢-المحور الثاني: معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة:

جدول (١٠)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالمعلم/ة والطالب/ة التي تواجهها مدارس شرق الدمام

م	العبارات		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	لا يُجيد أعضاء الهيئة التعليمية التعليم الرقمي في المدارس بفعالية.	ت		6	23	13	1	2.79	0.71	5
		%		14.0	53.5	30.2	2.3			
2	لا يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية المعلومات والمهارات التكنولوجية اللازمة عن التعليم الرقمي.	ت	1	8	22	12		2.95	0.75	2
		%	2.3	18.6	51.2	27.9				
3	يُمثّل التعليم الرقمي عبأ إضافيًا على المعلم/ة.	ت	3	6	18	10	6	2.77	1.09	6
		%	7.0	14.0	41.9	23.3	14.0			
4	عدم اقتناع المعلم/ة بأهمية استخدام التعليم الرقمي وإيجابياته	ت	2	7	17	12	5	2.74	1.03	7
		%	4.7	16.3	39.5	27.9	11.6			
5	عدم استجابة الطلبة للنمط الجديد من التعلّم.	ت	3	8	18	10	4	2.91	1.04	3
		%	7.0	18.6	41.9	23.3	9.3			
6	يُضعف التعليم الرقمي الاتجاهات والقيم التربوية عند الطالب/ة والتي تعمل المدارس على إكسابهم لهم.	ت	5	5	20	7	6	2.91	1.15	3
		%	11.6	11.6	46.5	16.3	14.0			
7	ضعف امتلاك الطالب/ة للقدرة والكفاءة في استخدام التعليم الرقمي.	ت	2	13	18	7	3	3.09	0.97	1
		%	4.7	30.2	41.9	16.3	7.0			
	المتوسط* العام للمحور							**2.88**	**0.64**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضـــح من الجدول (١٠) أن المتوســـط العام للمحور الثاني "معوقات تتعلق بالجوانب المعلم/ة والطالب/ة" جاء بدرجة (**2.88**) من أصـل (٥) أي أنه جاء بدرجة متوسـطة، حيث تراوحت المتوسـطات بين (2.74) و(3.09) فقد جاءت الفقرة (٧) في الترتيب الأول، وربما يُعزى ذلك لعدم تطوير الطلاب والطالبات لمهاراتهم وكفاءاتهم التقنية خارج نطاق التعليم الرســـمي، وإلى غموض مفهوم التعليم الرقمي لدى الطلبة، بينما جاءت الفقرة (٤) في الترتيب الأخير، ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في هذا العصـــر -على حد علم الباحثة – وبالأخص في وجود جائحة كوفيد١٩ لديهم قناعة تامة بأهمية التقنية والتكنولوجيا في التعليم والذي من شـأنها تسـاعد وتُسـهل عملية التعليم والتعلم، وفي الحصـول على كم هائل من المعلومات في زمن قصـير، ولكن سـبب حصـول الفقرة (٤) على الدرجة المتوسـطة، ربما يعود ذلك إلى أن أغلب المعلمين والمعلمات مهاجرون رقميون، رغم كثرة الدورات التدريبية المهنية في مجال التقنية وغيرها من مجالات التعليم الصادرة من إدارة تعليم المنطقة الشرقية.

3- المحور الثالث: معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس:

جدول (١١)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للمدارس التي تواجهها مدارس شرق الدمام

م	العبارات		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	البيئة المدرسية غير مجهزة بأحدث التقنيات اللازمة لسير عملية التعليم الرقمي بالشكل المطلوب.	ت	5	18	10	6	4	3.33	1.15	5
		%	11.6	41.9	23.3	14.0	9.3			
2	عدم توافر قاعات دراسية تدعم التعليم الرقمي.	ت	8	15	14	4	2	3.53	1.05	3
		%	18.6	34.9	32.6	9.3	4.7			
3	عدم توافر متخصصين بالمدارس في تصميم المواد التعليمية القابلة للتعليم الرقمي.	ت	11	13	13	4	2	3.63	1.11	2
		%	25.6	30.2	30.2	9.3	4.7			
4	عدم توافر فريق متخصص لصيانة الأجهزة إن دعت الحاجة إلى ذلك.	ت	8	14	12	4	5	3.37	1.23	4
		%	18.6	32.6	27.9	9.3	11.6			
5	عدم امتلاك إدارة التعليم أو المدارس فريق الدعم الفني لحل مشكلات التقنية.	ت	3	8	21	5	6	2.93	1.08	7
		%	7.0	18.6	48.8	11.6	14.0			
6	عدم وجود متخصصين في حماية الأجهزة من الاختراق ومعالجة الأمر إن دعت الحاجة إليهم.	ت	7	12	15	6	3	3.33	1.13	5
		%	16.3	27.9	34.9	14.0	7.0			
7	لا تمتد شبكة الانترنت إلى جميع القاعات الدراسية بشكل جيد.	ت	12	16	10	3	2	3.77	1.09	1
		%	27.9	37.2	23.3	7.0	4.7			
	المتوسط* العام للمحور							**3.41**	**0.92**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط العام للمحور الثالث "معوقات تتعلق بالبنية التحتية" جاء بدرجة (**3.41**) من أصل (٥) أي أنه جاء بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات بين (2.93) و(3.77) فقد جاءت الفقرة (٧) في الترتيب الأول، وربما يعود ذلك للتكلفة المرتفعة لتمديد شبكات الانترنت في جميع القاعات الدراسية لجميع المدارس، بينما جاءت الفقرة (٥) في الترتيب الأخير، ويُعزى ذلك لوجود دعم فني متخصص في إدارة تعليم المنطقة الشرقية وهو على كفاءة عالية، وإدارة التعليم متمثلة في وزارتها تُقدم التدريب الكافي لفريق الدعم الفني في الإدارات؛ لتطوير مهاراتهم التقنية في حل المشكلات الخاصة بالبرامج والأجهزة التكنولوجية في المدارس، ولكن سبب حصول الفقرة (٥) على درجة متوسطة رغم ما تبذله الإدارة من جهود؛ ربما يعود لكثرة المدارس ولعدم مقدرة الدعم الفني تغطية جميع المدارس في حل المشكلات التقنية بالسرعة المطلوبة.

أما فيما يتعلق بترتيب محاور معوقات التعليم الرقمي بمدارس شرق الدمام، فقد جاء ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
معوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية	**2.92**	**0.59**	**2**
معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة	**2.88**	**0.64**	**3**
معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس	**3.41**	**0.92**	**1**
الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي	**3.06**	**0.51**	

* المتوسط من 5 درجات

يُبين الجدول (١٢) أن المحور الثالث " معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس" جاء بالترتيب الأول، بينما جاء المحور الأول " معوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية" جاء بالترتيب الثاني، أخيراً جاء المحور الثاني "معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة" في الترتيب الأخير.

وبشكل عام جاءت درجة معوقات التعليم الرقمي في مدارس شرق الدمام بدرجة متوسطة، ويُعزى ذلك لارتفاع التكلفة للموارد والإمكانات اللازمة لإنجاح عملية التعليم الرقمي، رغم الجهود المبذولة من إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية في تذليل الصعوبات لإتاحة استخدامات التقنية في التعليم لمواكبة التطور السريع في عصر الانفجار المعرفي.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كون معوقات التعليم الرقمي متعلقة بالبنية التحتية للمدارس وبالأمور المتعلقة بالمعلم/ة والطالب/ة وبالجوانب المالية والإدارية، وتختلف مع دراسة (الهرش، وأخرون ،٢٠١٠) في ترتيب تلك المعوقات، ففي الدراسة الحالية كانت المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية للمدارس جاءت في المرتبة الأولى بينما في دراسة (الهرش، واخرون ،٢٠١٠) جاءت المعوقات المتعلقة بالمعلمين في المرتبة الأولى.

إجابة السؤال الثاني:

وينص السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية)؟"

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس - عدد سنوات الخبرة)، واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية)، وتم استبعاد متغير المؤهل العلمي، ويعود السبب في وجود عدد(٢) من القادة من يمتلك مؤهل دراسات عليا فقط؛ ولذلك تم استبعاد هذا المتغير، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

١-الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس):

نظراً لصغر حجم مجموعات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية لحساب الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام باختلاف نوع العينة، والنتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام باختلاف نوع العينة

المحور	نوع العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية	ذكر	24	21.71	521.00	0.17	0.864	غير دالة
	أنثى	19	22.37	425.00			
معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة	ذكر	24	27.33	656.00	3.15	0.002	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	19	15.26	290.00			
معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس	ذكر	24	18.60	446.50	2.00	0.046	دالة عند مستوى 0.05
	أنثى	19	26.29	499.50			
الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي	ذكر	24	22.85	548.50	0.50	0.615	غير دالة
	أنثى	19	20.92	397.50			

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم (z) غير دالة في محور: (المعوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام في هذا المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة.

كما يتضح من الجدول (١٣) أن قيم (z) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في المحاور: (معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة، معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور (القادة) في محور (معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة)، ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين والطلبة من وجهة نظر القادة ليسوا لديهم اهتمام بتطوير مهاراتهم التقنية بعكس الإناث اللاتي يُفضلن مسايرة الجديد في التعليم، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث (القائدات) في محور (معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس)، وربما يعود ذلك لقدم المباني المدرسية في شرق الدمام ولعجز الوزارة عن إنشاء مباني جديدة ذو بنية تحتية مجهزة بأحدث وسائل التكنولوجيا.

2- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في التعليم:

نظراً لصغر حجم مجموعات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية لحساب الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام باختلاف عدد سنوات الخبرة، والنتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٤)
اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية	من 5 إلى 10 سنوات	5	19.70	98.50	0.44	0.672	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	38	22.30	847.50			
معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة	من 5 إلى 10 سنوات	5	15.00	75.00	1.33	0.198	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	38	22.92	871.00			
معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس	من 5 إلى 10 سنوات	5	24.10	120.50	0.40	0.699	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	38	21.72	825.50			
الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي	من 5 إلى 10 سنوات	5	18.40	92.00	0.68	0.519	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	38	22.47	854.00			

يتضـــح من الجدول (١٤) أن قيم (Z) غير دالة في المحاور: (المعوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية، معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة، معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين اسـتجابات عينة الدراسـة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

- **الفروق باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية:**

جدول (١٥)
اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية	بين المجموعات	0.23	2	0.11	0.31	0.735	غير دالة
	داخل المجموعات	14.55	40	0.36			
معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة	بين المجموعات	0.05	2	0.02	0.05	0.949	غير دالة
	داخل المجموعات	17.38	40	0.44			
معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس	بين المجموعات	1.40	2	0.70	0.83	0.445	غير دالة
	داخل المجموعات	33.99	40	0.85			
الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي	بين المجموعات	0.15	2	0.08	0.29	0.753	غير دالة
	داخل المجموعات	10.61	40	0.27			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المعوقات تتعلق بالجوانب المادية والإدارية، معوقات تتعلق بالمعلم/ة والطالب/ة، معوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات التعليم الرقمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم الرقمي التي تواجهها مدارس شرق الدمام في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية التي حصلوا عليها أفراد العينة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

* في محور "**المعوقات المتعلقة بالجوانب المادية والإدارية التي تواجهها مدارس شرق الدمام**" جاءت الفقرة (٥)" عدم وجود شـــبكة تعليمية متكاملة بين المدارس وإداراتها لتبادل المعلومات" بدرجة متوســـطة وفي المرتبة الأولى، وعليه توصـــي الباحثة؛ بنشـــر ثقافة التبادل المعرفي في مجال التقنية والتكنولوجيا بين أعضـــاء الهيئة التعليمية بين المدارس.

* في محور "**المعوقات المتعلقة بالمعلم/ة والطالب/ة التي تواجهها مدارس شرق الدمام** " جاءت الفقرة (٧)" ضعف امتلاك الطالب/ة للقدرة والكفاءة في اســـتخدام التعليم الرقمي" بدرجة متوســـطة وفي المرتبة الأولى، وعليه توصـــي الباحثة؛ بتوعية الطلاب والطالبات وأسـرهم بأهمية التعليم الرقمي لتحقيق أكبر قدر ممكن من التفاعل مع هذا النوع من التعليم ولرفع كفاءاتهم التقنية خارج التعليم الرسمي.

* في محور "**المعوقات تتعلق بالبنية التحتية للمدارس التي تواجهها مدارس شـــرق الدمام**" جاءت الفقرة (٧) " لا تمتد شبكة الانترنت إلى جميع القاعات الدراسية بشكل جيد" المعوق بدرجة كبيرة وفي المرتبة الأولى، وعليه توصي الباحثة؛ بتوفير المخصصات المالية المناسبة لبناء بيئة تحتية مناسبة لاستمرار فاعلية التعليم الرقمي في المدارس.

* تطوير المنهج الدراسي بما يتلاءم مع التعليم عن بعد والذي هو نوع من أنواع التعليم الرقمي، بحيث يعتمد فقط على تدريس المهارات الأساسية.

* توصي الباحثة بإجراء مزيداً من الدراسات المماثلة لهذه الدراسة لتشمل مناطق تعليمية أوسع لتعميم النتائج.

المراجع:

المراجع العربية:

أبا حسين، وداد؛ والتميمي، تماضر (٢٠١٨). واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٥)،٢٢٢-٢٥٦.

أحمد، إسماعيل عثمان حسن (٢٠٢٠). تحديات التعليم الرقمي في الوطن العربي (رؤية تأصيلية)، المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١٢)،٩١-١٠٨.

الأتربي، شريف محمد (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية، مصر: القاهرة، العربي للنشر والتوزيع.
الجبالي، حمزة (٢٠١٦). التعليم الالكتروني مدخل إلى حوسبة التعليم. الشارقة، دار الاسرة ميديا ودار عالم الثقافة للنشر.

الحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١١). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة دمشق، ٢٧(١)(٢)، ٨٠٣-٨٣١.

حامد، نهلة حامد؛ وأبشر، أسامة محمد (٢٠١٩). انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الانسان. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٧)، ٥١-٧٤.

الصاوري، لطيفات عبد اللطيف (٢٠١٨). جودة التعليم العالي بين التعليم الرقمي والتقدم التكنولوجي، استرجع من:
https://platform-almanhal-com.library.iau.edu.sa/Reader/Article/135579
تاريخ الاسترجاع (١ /٩ /٢٠٢٠).

صفاء الجمعان؛ وسناء الجمعان (٢٠١٨). معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٦)،١١٣-١٣٤.

العتيبي، نايف بن عبد الرحمن (٢٠٠٦). معوقات التعليم الالكتروني في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر القادة التربويين. (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الأردن.

عمر، روضة أحمد (٢٠١٦). أهمية ومعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم كما يتصورها طلبة التربية العملية بجامعة نجران. المجلة التربوية الدولية المتخصصة٥(١)،٢٤٠-٢٢٦.

المنصة الوطنية الموحدة. (٦/ ٧/ ١٤٤١) التحول الرقمي، استرجع من:

https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation

تاريخ الاسترجاع (٧/ ٩ /٢٠٢٠).

الهادي، محمد (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

ياسين، بسام؛ وملحم، محمد (٢٠١١). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، ٣(٥)، ١١٥-١٣٦.

المراجع الأجنبية:

Alenezi, A. (2017). Obstacles for teachers to integrate technology with instruction. Education and Information Technologies, 22(4), 1797-1816.

Bouazza, Abdelmajid. Use of ICT in education in the Arab world with a special focus on Arabic digital content. **The Maghrebian Review of Documentation and Information**, [S.l.], n. 21-22, p. 87-96, mar. 2019. ISSN 1737-0744.

Tiernan, P., O'Kelly, J. (2019). Learning with digital video in second level schools in Ireland. Educ Inf Technol ,**24,** 1073–1088.

https://doi-org.library.iau.edu.sa/10.1007/s10639-018-9811-6

National network of digital schools; education author and thinker ian jukes keynotes national network of digital schools client conference. (2010, May 19). Education Letter Retrieved from https://library.iau.edu.sa/docview/200634692?accountid=136546

" تطبيقات أدب الطفل في تعليم الاتيكيت الرقمي لمرحلة الطفولة المبكرة (دراسة وصفية تحليلية) "

'Applications of Child Literature in Teaching Digital Etiquette for Early Childhood (An Analytical Descriptive Study)'

د/ عصمت مصباح يوسف خورشيد

(أستاذ مساعد -قسم رياض الأطفال – كلية التربية جامعة طنطا – دولة : " مصر")

esmat_khorshed@edu.tanta.edu.eg

ملخص البحث

يعيش أطفال المرحلة المبكرة الآن في القرن الحادي و العشرين تحت ظل " العصر الرقمي" من خلال ما يشهده العالم اليوم من ثورات رقمية مُتَلَاحِقَة و مُتَسَارِعَة خاصَةً بَعد تفشي جائحة (COVID-19) بدءًا من العام الحالي 2020 في جميع أنحاء العالم بأسره ، و اعتماد العملية التعليمية بالكامل على استخدام الانترنت ، فقد تَغَيَّرت طبيعة اليوم الذي يقضيه الأطفال حيث أصبح أكثر وقتهم يقضونه على الانترنت بين التعليم و الترفيه ، و لكن أغلب الأحيان يكون ذلك دون رقابة عليهم أثناء هذه الفترات فيتعرضون لكثيرٍ من المخاطر .

فعلى الرغم من أَنَّ الطفل أصبح مواطنًا رقميًا و لا نُنْكِر أَنَّ التقنيات الرقمية أصبحت فرصًا ذهبية له في التعليم و التعلم خاصةً في المناطق النائية و مع الأزمات الإنسانية ، لكنَّ كثيرًا من الدراسات قد أثبتت تَعَرُّض الأطفال لكثيرٍ من المخاطر مثل : (التعرض بسهولة للتهديدات الإلكترونية **Cyber Threats** ، و القرصنة **Hacking**، و المواد الإباحية **Pornography**، و سرقة الهَوِيَّة **Identity Theft**، و التَسَلُّط عَبْرَ الانترنت **(Cyber Bullying**)، بالإضافة إلى التعرض للاكتئاب و القلق نتيجة للاستخدام المُفْرِط ؛ مما يؤثر سلبًا على صحة الطفل و سعادته ؛ و لعل السبب الرئيسي في كل هذه المخاطر نقص الوعي لديهم بالآداب التي يجب اتباعها عند تعاملهم على الانترنت فيما يُعْرَفُ باسم " الاتيكيت الرقمي **Digital Etiquette**" .

و يسعى البحث الحالي إلى تسليط الضوء على مدى أهمية " تطبيقات فنون أدب الطفل " الذي تطور ظهوره في شكله الرقمي نتيجة لهيكلة الأدب المُقَدَّم للطفل في صورته الرقمية مثل :(رواية القصة الرقمية Digital Storytelling، الكتاب الالكتروني E-Book، ألعاب الدراما Drama Games، الفنون المرئية Visual Arts، الشعر الرقمي للأطفال Digital Poetry) و واقع توظيفها في تعليم " الاتيكيت الرقمي" لأطفال المرحلة المبكرة بدءًا من سن ثلاث سنوات حتى ثمانِ سنوات ، تلك المرحلة العمرية المبكرة التي يتشكل فيها 90% من نسبة نمو المُخّ لدى الطفل و تتشكل مفاهيمه و تُبْنَى عليها مراحل عمره المتقدمة التي سوف يواجه فيها مستقبلًا ينتظره من جديد الوظائف المعتمدة بشكلٍ كُلِي على مجموعة من المهارات الرقمية يجب تعليمها للطفل لمحو الأمية الرقمية بدءًا من الطفولة المبكرة و التي قد أوْصَى بها " إعلان "إنشيون" بجمهورية كوريا في إطار العمل لتحقيق الهدف الرابع (التنمية المستدامة) لرؤية التعليم بحلول عام2030 و أكدتها تقارير " اليونيسيف 2017" في إطار الحديث عن (الأطفال في عالم رقمي).

و جاءت ضـرورة هذا البحث مع ندرة الأبحاث التي تدرس أهمية تطبيقات " فنون أدب الطفل الرقمي " بشـكلٍ أَعَم ، مع التركيز على تطبيقات "Digital Storytelling" كأحد فنونه بصـفة أخص و قيمتها في إكسـاب أطفال المرحلة المبكرة آداب و اتيكيت التعامل على الانترنت كآلية من آليات الحفاظ على أمن الطفل و محو أميته الرقمية بتوعيته لكيفية التعامل داخل البيئة الرقمية بعيدًا عن المخاطر و بشكلٍ آمن .

ـالكلمات المفتاحية:

- ✓ تطبيقات أدب الطفل. - الاتيكيت الرقمي . - آداب السلوك الرقمي . - سرد القصة الرقمية. - مرحلة الطفولة المبكرة .
- ✓ تعليم أخلاقي .- أمان الإنترنت . - أخلاقيات الإنترنت

Abstract:

Children of the early stage now live in the twenty-first century under the shadow of the 'digital age' through what the world is witnessing today in terms of continuous and accelerating digital revolutions, especially after the outbreak of the (COVID-19) pandemic, starting from the current year 2020 in all parts of the world, and the adoption of The educational process is entirely based on the use of the Internet, the nature of the day that children spend has changed, as they spend most of their time on the Internet between education and entertainment, but most of the time this is without supervision on them during these periods and they are exposed to many risks.

Although the child has become a digital citizen, we do not deny that digital technologies have become golden opportunities for him in education and learning, especially in remote areas and with humanitarian crises, but many studies have shown that children are exposed to many risks such as: (Being easily exposed to cyber threats, Hacking, Pornography, Identity Theft, Cyber Bullying, in addition to experiencing depression and anxiety as a result of excessive use; This negatively affects the child's health and happiness. Perhaps the main reason for all these dangers is their lack of awareness of the etiquette that they must follow when dealing with the Internet in what is known as 'digital etiquette'.

The current research seeks to shed light on the importance of 'applications of child literature arts', which has developed in its digital form as a result of structuring literature presented to the child in its digital form such as: Digital Storytelling, E-Book, Drama Games, Visual Arts, Digital Poetry for Children, Digital Poetry) and the reality of its use in teaching 'digital etiquette' to early stage children starting from the age of three to eight years, that early age stage in which 90% of the child's brain development is formed and its concepts are formed And upon which are built the advanced stages of his life, in which he will face a future awaiting him again, jobs that depend entirely on a set of digital skills that must be taught to the child to eradicate digital literacy, starting from early childhood, which was recommended by the 'Incheon Declaration' in the Republic of Korea in the

framework of work to achieve the goal The fourth (sustainable development) vision of education by 2030 and confirmed by the reports of 'UNICEF 2017' in the context of talking about (children in a digital world).

The necessity of this research came with the scarcity of studies that study the importance of applications of 'digital child literature art' in general, with a focus on 'Digital Storytelling' applications as one of its art in particular and its value in providing early stage children with the etiquette and etiquette of dealing on the Internet as a mechanism of preservation. On children's safety and digital literacy, by making them aware of how to deal in the digital environment, away from risks and safely.

key words:

- *Child Literature Applications. - Digital Etiquette. - Netiquette. - Digital Storytelling.*
- *Early Childhood. - Ethic Education. - Internet Safety. - Internet Ethics.*

مقدمة :

يسعى الآن العالم بأكمله إلى تحقيق خُطَطِ الأعمال الرقمية لتحقيق التنمية المُسْتَدَامة خاصةً في مجالي التعليم و التَعَلُّم من خلال إكساب الإنسان مهارات القرن الحادي و العشرين التي عَجَلَت بها جائحة (**COVID-19**) في مشهد احتلَّ العالم بأسره في العام الحالي 2020 ، و بصفة خاصة بعد إغلاق المدارس و دور الحضانة في العديد من البلدان فقد تأثر بذلك نحو أكثر من مليار طفلٍ و شاب حسب إحصاءات " اليونسكو" ، و نتيجةً لذلك قد تغير روتين الحياة اليومية بشكلٍ مُفَاجيء ، و اليوم قَدْ أصْبَحَ استخدام الجميع للانترنت بصورة مُضَاعَفَة مقارنةً بما كانت عليه قبل انتشار الجائحة .

و تلبيةً لرؤية التعليم (2030) في المناداة بتنمية مهارات الطفل بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي و العشرين و أهم هذه المهارات فيما يتصل بالبحث الحالي :(محو الأمية الرقمية ، و الاتصال ، والذكاء الاجتماعي الرقمي) ؛ و نتيجة لذلك قد ظَهَرَت " تطبيقات عديدة لفنون أدب الطفل " بالشكل الرقمي لها ؛ بشكلٍ يدمج الأدب بالتكنولوجيا الرقمية في صورة فنون رقمية للطفل و منها : (رواية القصة الرقمية **Digital Storytelling**، المسرح الرقمي التفاعلي **interactive digital theater** ، ألعاب الدراما الرقمية **Digital drama games** ، و أناشيد و أغاني الأطفال الرقمية **Children's Literature Digital Songs** ، و الكتاب الإلكتروني للطفل **E-Book**، ...) من خلال البَدْء مع الأطفال بأنشطة تعتمد على البطاقات المُصَوَّرَة ، و الدراما و تجسيد الشخصيات و مشاهدة الأفلام الكارتونية التي توضح بشكل حسي هذه الأخلاقيات يعتمد على الصورة و الصوت و الحركة ؛ لتعريف الأطفال منذ صغرهم ما هو الصواب و الخطأ .

و في ظل هذه التحديات و مع ظهور التقنيات الأدبية الرقمية كأدوات تمكين قوية تساعد في تحقيق التنمية و اكتساب المهارات المطلوبة قد أصبح أطفال اليوم مواطنين رقميين يكتسبون هذه المهارات من خلال هذه التقنيات بشكل مباشر أو غير مباشر و لكنَّ هذا ل يعني أنهم في غِنَى عن الدعم و التوجيه للآداب و الاتيكيت الرقمي **(Digital Etiquette**) الذي يندرج تحت سياق " محو الأمية الرقمية " ؛ لتزويده بمهارات الاتصال و التعامل اللازمة لتحقيق أكبر قدر من فوائد العيش في العصر الرقمي دون أذى أو ضرر، فقد أَوْصَت التقارير المتعددة سابقًا لمنظمة " اليونيسيف (2017)" -بعد عمل تحليل للمسح العالمي الرائد للأطفال على الانترنت (**Global Kids Online Survey**) - بتوفير الانترنت للأطفال بشرط حمايتهم من الأذى و حماية خصوصياتهم و هوياتهم و محمو الأمية الرقمية للارتقاء بأطفالٍ مُطَّلِعِين آمنين على الانترنت .

الإحساس بالمشكلة:

لا يمكن أبدًا إنكار أَنَّ هناك جزءًا إيجابيًا من الحياة الرقمية للأطفال بدءًا من المرحلة المبكرة على الانترنت يوفر لهم حياة تعليمية و ترفيهية في ظل عصر أصبح من أساسياته " التعَلُّم عَنْ بُعْد " ، و مما لا شك فيه أَنَّ هناك مستقبلًا ينتظر هؤلاء الأطفال ليمثلوا وظائف المستقبل بحلول 2030 .

على الرغم من الإيجابيات المتعددة لاستخدام أطفال المرحلة المبكرة للانترنت إلَّا إنَّ كثيرًا من البحوث قد أثبتت أنهم مُعَرَّضُون لِخَطَرٍ كبير لعدم وعيهم بآداب و أخلاقيات التعامل أثناء الاتصال بالانترنت .

تَكْمُن هذه الخطورة في أسبابٍ متعددة و منها : (التعرض بسهولة للتهديدات الإلكترونية **Cyber Threats** ، و القرصنة **Hacking**، و المواد الإباحية **Pornography**، و سرقة الهَوِيَّة **Identity Theft**، و التَسَلُّط عَبْرَ الانترنت **(Cyber Bullying**)).

و لأهمية و ندرة استخدام تطبيقات " فنون أدب الطفل الرقمي " في إكساب أطفال المرحلة المبكرة آداب و اتيكيت التعامل على الانترنت ؛ يسعى البحث الحالي لإيضاح كيفية توظيف هذه التطبيقات لتعليم الطفل " الاتيكيت الرقمي" بدءًا من المرحلة المبكرة من عمره (3-8) سنوات .

أهداف البحث:

1. إبراز الدور الذي تقدمه التقنية الرقمية في تطبيقات فنون أدب الطفل.
2. إيضاح التحديات و المخاطر التي تواجه أطفال المرحلة المبكرة أثناء تعاملهم مع الانترنت.
3. سرد أهم المفاهيم و الأسس التي يتضمنها الاتيكيت الرقمي في حياة أطفال المرحلة المبكرة للحياة الآمنة له على الانترنت .
4. إيضـــاح أثر تعليم أطفال المرحلة المبكرة " الاتيكيت الرقمي " من خلال تطبيقات فنون أدب الطفل الرقمي في التنمية المستدامة و رفع كفاءتهم في مواجهة سوق العمل في العالم الرقمي مستقبلاً.
5. توطيد المواطنة الرقمية بما تتضمنه من أخلاقيات و آداب سلوكية رقمية .
6. عرض أهم تطبيقات أحد فنون أدب الطفل الرقمية و هي (Digital Storytelling)

أهمية البحث:

1. توجيه الآباء و المعلمون لضـرورة تعليم أطفال المرحلة المبكرة من خلال توظيف تطبيقات فنون أدب الطفل لجذبهم و ربط مسألة المُوَاطَنَة الرقمية **(Digital Citizen)** بتعريفهم مباديء و أسس "الاتيكيت الرقمي Digital Etiquette " .
2. حماية خصوصية و هَوِيَّة الأطفال على الإنترنت .
3. تعليم الأطفال المهارات الرقمية لإبقائهم مُطَّلِعِين و مُشَارِكين آمنين على الانترنت.
4. تزويد الوالدين بالأدوات التقنية اللازمة لخلق بيئة مناسبة لعمر الطفل .
5. محاولة التوجيه لتحويل التحديات و المخاطر الناتجة عن استخدام الأطفال الإنترنت إلى فُرَصٍ لجعلهم مواطنين رقميين على استعداد لسوق العمل مستقبلًا بامتلاك الأخلاقيات و المهارات الرقمية الرصينة .

المصطلحات الإجرائية للبحث:

1- **تطبيقات أدب الطفل *(Child Literature Applied).***

و تقصد بها الباحثة : " تطبيقات فنون أدب الطفل بشكل عام سواء أكانت تعتمد على التقنيات الرقمية أم لا من خلال تقديم المحتوى القصصي أو الدرامي أو المسرحي أو غيرها من الفنون بهدف تعليم أطفال المرحلة المبكرة أسس و مباديء " الاتيكيت الرقمي " ، مع التركيز في عرض التجارب التطبيقية على مدى فعالية سرد القصة الرقمية كأهم فنون أدب الطفل فعالية في تعليم الاتيكيت الرقمي.

2- **الاتيكيت الرقمي (Digital Etiquette):**

هو مصطلح يصف السلوك أو الموقف الإيجابي الذي يتم من خلاله توعية الأطفال بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة بآداب التعامل الرقمي عند الاتصال بالإنترنت. ؛ مما يسمح بتعليمهم الآداب و المهارات الرقمية التي تساعدهم في معرفة الاستخدام الصحيح للإنترنت ومن المهارات أيضًا في ضوء الاتيكيت الرقمي (محو الأمية الرقمية ، الاتصال ، الذكاء الاجتماعي الرقمي) بما سيقودهم إلى فهم مفاهيم المساءلة والاحترام والخصوصية وما إلى ذلك. يمكن أن تساعد هذه المفاهيم في إرشادهم لبناء موقف جيد وتجنبهم من الوقوع ضحايا جرائم الإنترنت مثل مثل إساءة استخدام الإنترنت ، المواد الإباحية، التعرض بسهولة للتهديدات الإلكترونية Cyber Threats ، و القرصنة Hacking، و المواد الإباحية Pornography، و سرقة الهَوِيَّة Identity Theft، و التَسَلُّط عَبْرَ الانترنت Cyber Bullying ، و استخدام الانترنت بشكل آمن بعيدًا عن المخاطر.

1- مرحلة الطفولة المبكرة (Early Childhood Stage) :

و تقصد بها الباحثة : إنها تلك المرحلة التي يمر بها الطفل من عُمْرِه (ثلاثة حتى ثمانية) أعوام ، بحيث يشمل البحث طفل الحضانة من الثالثة حتى الرابعة ، و طفل الروضة من الرابعة حتى السادسة ، و هي المرحلة الأساس في بناء شخصية الطفل و تشكيل سلوكياته و أخلاقياته و مهاراته الرقمية المطلوبة في القرن الحادي و العشرين عند التعامل مع الانترنت في العصر الرقمي الذي يعيشه و للتهيئة كمواطن رقمي .

منهج البحث :

تعتمد " الباحثة" على استخدام المنهج الوصفي التحليلي .

أولًا : العصر الرقمي في حياة طفل المرحلة المبكرة بين التحديات و الفرص:

يعيش الأطفال الآن في القرن الحادي و العشرين في ظل " العصر الرقمي " الذي يشهد ثورات رقمية تسيطر ؛ فهي ضرورة حتمية في جميع الوظائف و المهام الحياتية اليومية (ICT)عليها تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ، و قد اقترنت هذه الثورة بثورة في تطبيقات فنون أدب الأطفال من خلال الوسائط الرقمية عبر شاشات الهاتف المحمول أو الجهاز اللوحي .

قد أصبحت الآلات الرقمية هي الحياة بالنسبة للطفل خاصة في بداية المرحلة المبكرة من عمره (3-8) سنوات و و بتغير الروتين اليومي فجأة ؛ فأصبحت الأجهزة الالكترونية بين أيديهم (COVID-19)خاصةً مع انتشار جائحة تشغل أوقاتهم لساعات طويلة بين الألعاب الترفيهية و أحيانًا القنوات التعليمية .

مما لا شك فيه أَنَّ هناك العديد من الإيجابيات لاستخدام تكنولوجيا الاتصال و التواصل و التعليم عنْ بُعد ، للطفل بشكل متزامن أو غير متزامن و لكن عزيزي المُرَبِي هل ترى أَنَّ طفلك في أمان تام على الانترنت ؟!
و هل أنت على ثقة باتباعه آدب التعامل الرقمية عند اللَّعِب أوالتَعْلِيم و التَعَلُّم الرقمي؟
يوضح الاتصال بالإنترنت الشروط المسبقة السياقية للمواطنة الرقمية: الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية ، ومهارات محو الأمية الوظيفية والرقمية الأساسية ، والبنية التحتية التقنية الآمنة، ففي أوروبا اليوم تم الإبلاغ عن 79.6٪ من المواطنين مستخدمين للإنترنت في عام 2017 ، 1 مما يشير إلى أن أكثر من واحد من كل خمسة أوروبيين ليسوا متصلين بالإنترنت بعد. يرتفع هذا الرقم إلى أكثر من نصف المواطنين في جميع أنحاء العالم ، نظرًا لأن 48.0٪ فقط من الأشخاص في العالم كانوا من مستخدمي الإنترنت في نهاية الربع الأول من عام 2017. ومن بين جميع الدول الأعضاء في مجلس أوروبا ، يقع 20 تقريبًا دون المستوى الأوروبي المعيار. في عام 2014 ، تم اعتبار تسع دول فقط أعضاء في مجلس أوروبا في 2 (2016) OECD توفر مستوى عادلًا من الوصول من خلال أنظمتها التعليمية.
فَيُعَدُّ استخدام الانترنت في سن مبكرة أمرًا ضارًا إذا لم يتم التوجيه من الوالدين في المنزل و مِنَ المُعَلِّم في بيئة التَعَلُّم سواء أكانت بيئة التعلم تفاعلية عبر الانترنت أو وجهًا لوجه داخل الفصول الدراسية ، فقد أثبتت كثيرُ من البحوث أَنَ أطفال المرحلة المبكرة مُعَرَّضُون لِخَطَرٍ كبير لعدم وعيهم بآداب و أخلاقيات التعامل أثناء الاتصال بالانترنت و يؤكد على ذلك (**تقديرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2016)**) ؛ بأن (168000 شابًا)في سن 15 عامًا في فرنسا ليس لديهم حتى الآن المعرفة والمهارات الأساسية اللازمة للازدهار في المجتمعات الحديثة ، و نحن اليوم نشهد شكلاً آخر تمامًا من الفجوة الرقمية ، حيث يتعرض الأطفال للتكنولوجيا للخطر من خلال ضعف الإشراف أو الوصول المفرط إلى التكنولوجيا ، غالبًا في مرحلة الطفولة المبكرة جدًا ، على حساب الملاحقات الاجتماعية والجسدية المناسبة للعمر. يمكن أن يؤدي ذلك إلى تخطي الأطفال الصغار لمراحل النمو في مرحلة الطفولة المبكرة ، وبالتالي إحداث تأثير طويل الأمد على إمكاناتهم التعليمية؛ لذلك يُعد التوازن بين الأنشطة المتصلة بالإنترنت وغير المتصلة بالإنترنت أمرًا مهمًا للأطفال والأشخاص من جميع الأعمار ، من أجل تطوير مهارات التعاطف والمراقبة والاستماع واستراتيجيات التعاون ، والتي تعد جميعها من الكفاءات الرئيسية في المواطنة الرقمية. المعرفة والفهم النقدي للذات أيضًا هي نقطة انطلاق لتصبح مواطنًا نشطًا ، وتشمل اليوم معرفة متى وكيف نستخدم أو لا نستخدم التكنولوجيا ، بالإضافة إلى فهم تأثير ومدى وصول أفعالنا وكلماتنا في الفضاء الرقمي"(Council of Europe.2019)

و في دراسات أُجْرِيَت حديثًا على عينة من الأطفال في المرحلة المبكرة وُجِدَ أَنَّ الأطفال شعروا بالضيق و الحزن بعد تعرضهم لـمحتويات غير لائقة على الانترنت (Inappropriate Content on the Internet)؛ مما يؤثر على الصحة النفسية (Psychological Health) و أيضًا على النمو العاطفي للطفل (Child's Emotional Development) ؛ مما يجعلهم في حاجة إلى دعمٍ نَفْسِي جَيد (Good Psychological Support) ؛ لذلك حتميًا أَنْ يَفَكِر الآباء و المعلمون في توفير الأمان للأطفال عند استخدامهم للانترنت من خلال تعريفه بالاتيكيت الرقمي (Digital Etiquette).

و من هنا يحق القول أَنَّهُ لا يوجد طفل آمن على الانترنت ! ؛ و تؤكد على ذلك كثيرُ من الدراسات و منها :" في عام(2015)، أجرت مؤسسة محلية في الفلبين مسحًا للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 16 عامًا. كشف هذا الاستطلاع أن ما يقرب من 80٪ منهم تعرضوا للتنمر عبر الإنترنت. الأمر الأكثر إثارة للقلق بشأن هذا الاستطلاع هو أن أقل من نصفهم تقريبًا قالوا إنهم غير مرتاحين لمشاركة هذه التجربة السيئة مع والديهم. يجب على الآباء والمعلمين ومقدمي الرعاية خلق بيئة آمنة للأطفال ليعرفوا أنه سيتم مساعدتهم ومساعدتهم في مواجهة هذا التحدي.

و كذلك "الدراسة الدولية (2017)" و التي أُجْرِيَت على (38) ألف طفل تتراوح أعمارهم بين (8-12) أعوام في (29) دولة مختلفة ؛ بأَنَّ أكثر من نصفهم قد تعرضوا لخطرٍ واحد على الأقل على الانترنت من بين هذه المخاطر : (التسلط عبر الانترنت ، و إدمان الألعاب ، و سرقة الهوية الرقمية ، و سوء إدارة الخصوصية ...)، و غيرها من المخاطر بسبب عدم وعيهم بالآداب الرقمية .

من المثير للاهتمام ملاحظة أن ملكية الهاتف المحمول وحدها لا تؤثر دائمًا على تعرض الطفل للمخاطر الإلكترونية أو وقت الشاشة المفرط بل يحدث عندما يكون الأطفال مستخدمين نشطين لوسائل التواصل الاجتماعي أيضًا." وجدت أحد الدراسات أن الأطفال يستخدمون الوسائط الرقمية بشكل مفرط من خلال الهواتف المحمولة والأجهزة الأخرى المتصلة بالإنترنت منذ سن مبكرة. إلى جانب المرحلة التنموية المتأصلة لديهم المتمثلة في محدودية القدرة على التنظيم الذاتي ، والتعرض لضغط الأقران ، والافتقار إلى مهارات المواطنة الرقمية ، يتعرضون بشكل كبير لمخاطر الإنترنت المختلفة. هذا هو الحال بشكل خاص عندما يمتلك الأطفال هواتف محمولة ويشاركون بنشاط في وسائل التواصل الاجتماعي. في مثل هذه الحالات ، يكون لديهم احتمال بنسبة 70٪ للتعرض لخطر إلكتروني واحد على الأقل بما في ذلك (التنمر عبر الإنترنت ، وإدمان ألعاب الفيديو ، والاجتماعات خارج الإنترنت ، والسلوكيات الجنسية عبر الإنترنت)، فيقضي الأطفال وقتًا مفرطًا على الإنترنت - بمعدل عالمي يبلغ 32 ساعة من وقت الشاشة في الأسبوع للاستخدام الترفيهي وحده. يصل نصفهم إلى الإنترنت من خلال هواتفهم المحمولة. غالبيتهم (85٪) يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي. الأطفال الذين يمتلكون هواتف محمولة هم أكثر عرضة بمرتين للانخراط بنشاط في مختلف منصات وسائل التواصل الاجتماعي مقارنة بمن لا يملكون هواتف محمولة. يتمتع الأطفال الذين يمتلكون هواتف محمولة ويشاركون بنشاط في وسائل التواصل الاجتماعي بوقت أطول للشاشة لمدة 12 ساعة أسبوعيًا ولديهم فرصة أكبر بنسبة 20٪ للانخراط في مخاطر الإنترنت مقارنة بأولئك الذين ليس لديهم هواتف محمولة." **(Mah, V. K., & Ford-Jones, E. L. (2012). Pp.81-83)**

هذا و تؤكد تقارير "اليونيسيف (2017) "في إطار حديثها عن "حالة أطفال العالم (**The State of the World's Children 2017** "على ضرورة "أَنْ يكون أطفالنا إلى أن يكونوا مجهزين بالمهارات المناسبة لهم ليكونوا مرنين في مواجهة المخاطر السيبرانية ولتعظيم فرصهم في العالم الرقمي. ليس هناك شك في أن التكنولوجيا يمكن أن تخلق فوائد عظيمة للأطفال في العديد من المجالات التي تتراوح من التعليم وفرص العمل المستقبلية إلى الترفيه. على سبيل المثال ، كما تُقِرُّ الفوائد المحتملة للتكنولوجيا لتمكين الأطفال في المناطق النائية ومخيمات اللاجئين من خلال تشجيع التعاون ومشاركة المعلومات والتواصل الاجتماعي الجديد ،و تعزيز التفكير الريادي ، ومساعدة الأطفال على تطوير معايير المواطنة عندما ينخرطون في النشاط الاجتماعي من خلال المنصات الرقمية. على هذا النحو ، يحتاج الأطفال إلى امتلاك الذكاء الرقمي ، وهو مجموعة شاملة من جميع المهارات الرقمية التي يحتاجها الأطفال للنمو في مستقبلهم الرقمي."

من المهم ملاحظة أن الخطوة الأولى للمواطنة الرقمية هي التوعية بـ " الاتيكيت الرقمي "؛لاستخدام الوسائط الرقمية والتقنيات بطريقة أخلاقية وآمنة ومسؤولة. لا يمكن إطلاق العنان لجميع الفوائد من العالم الرقمي إلا عندما يتم تجهيز الأطفال بمجموعة شاملة من مهارات المواطنة الرقمية حتى يتمكنوا من تجنب المخاطر الإلكترونية باستخدام التفكير الناقد أولاً. علاوة على ذلك ، يحتاجون أيضًا إلى أن يكونوا قادرين على تقييم واختيار الخدمات / المنتجات الرقمية الجيدة كمستهلكين واعيين وأن يصبحوا مستخدمين جيدين ومبدعين للتكنولوجيا. على وجه التحديد ، يجب أن يعلم تعليم

المواطنة الرقمية الشامل الأطفال كيفية: ضبط استخدامهم للوسائط الرقمية والتكنولوجيا فهم الطبيعة الأساسية للاتصال عبر الإنترنت تطوير التفكير النقدي المعرفي حول المعلومات والمحتويات وجهات الاتصال عبر الإنترنت حماية أنفسهم بشكل استباقي من المخاطر الإلكترونية. العلاقات العاطفية مع الآخرين تطوير هوية قوية كمواطن رقمي مسؤول.

ثانيًا: دور تطبيقات فنون أدب الطفل في تعليم " الاتيكيت الرقمي DIGITAL ETIQUETTE"

من المحتمل أنك عرفت الحياة قبل الإنترنت. ولكن بالنسبة للأطفال الذين يكبرون على الإنترنت ، فإن الحياة لا يمكن تصورها بدونها. لقد غيرت التكنولوجيا الرقمية العالم الذي نعيش فيه ؛ مما أدى إلى تعطيل صناعات بأكملها وتغيير المشهد الاجتماعي. الطفولة ليست استثناء. واحد من كل ثلاثة مستخدمين للإنترنت في جميع أنحاء العالم هو طفل ، والشباب هم الآن الأكثر ارتباطًا من جميع الفئات العمرية. من الصور المنشورة على الإنترنت إلى السجلات الطبية المخزنة في السحابة ، يمتلك العديد من الأطفال بصمة رقمية قبل أن يتمكنوا حتى من المشي أو التحدث.

و قد أشارت مؤسسة **"QD INSTITUTE "** في تقارير **"2017 DQ IMPACT STUDY"**إلى إنَّ " 85٪ من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و 12 عامًا يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي في المتوسط ، يستخدم حوالي 85٪ من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و 12 عامًا في جميع أنحاء العالم بنشاط مواقع أو تطبيقات الوسائط الاجتماعية على الرغم من أن السن القانوني الذي يمكنهم فيه بدء استخدام معظم تطبيقات الوسائط الاجتماعية رسميًا هو 13 عامًا. النشاط الأول عبر الإنترنت للأطفال على مستوى العالم هو مشاهدة مقاطع الفيديو (72٪) والاستماع إلى الموسيقى (51٪) ، يليها البحث (51٪) ، ولعب ألعاب الفيديو (49٪) ، والدردشة (38٪). وبالتالي ، وبدون مفاجأة ، فإن الموقع الأكثر شهرة لهذه الفئة العمرية هو موقع YOUTUBE. أكثر من نصف الأطفال يستخدمون **YOUTUBE**. كانت المنصات الأربعة التالية الأكثر شعبية للأطفال هي **WHATSAPP (45٪) و FACEBOOK (28٪) و INSTAGRAM (27٪) و SNAPCHAT (23٪). "**

فعندما لا يمكن التنبؤ بالمستقبل ، فإننا من الممكن أن نخلق المستقبل من خلال تشكيل الفرص، و المواطنة الرقمية مسؤولية الجميع. إنه لأمر محوري أن نخلق مساحة آمنة وفعالة لأطفالنا للقيام بذلك بنشاط . نحن بحاجة لمساعدة كل طفل على العيش مع الوسائط الرقمية الجديدة. نحن بحاجة إلى تعليم الأطفال كيفية التعلم واللعب والتواصل الاجتماعي والمشاركة بأمان في العالم الرقمي.

و إذا كان استخدام الأطفال للانترنت بدءًا من ثمانية أعوام يشكل خطرًا كبيرًا عليه كما ذكِرَ سابقا ، فلابد من توعيته في سن مبكرة (3- 8) سنوات بآداب التعامل مع الانترنت من خلال أنشطة تعتمد على الوسائل التقنية الرقمية و تعتمد على الحواس لتجذب الأطفال الذين يميلون للتعلم من خلال الصوت و الصورة و اللون و الحركة و كل هذه العوامل تجمعها تطبيقات فنون أدب الطفل الرقمية التي تَسْهُم إسهامًا كبيرًا في تجسيد الموقف التعليمي بشكلٍ مُبَسَّط و مُحَبب يُخَاطب أذهان الأطفال .

يمكن استخدام أدب الأطفال الرقمي الناتج من تَأثُّر فنونه المختلفة بالرقمنة ؛ فأصبح الآن يتم تقديم فنونه في قوالب رقمية من خلال الوسائط المتعددة ؛ لمساعدة المعلمين على تضمين برامجهم التعليمية طرقًا لفحص وتغيير أنماط الحياة الشخصية لتأمين مستقبل مستدام ؛ لتحديد والتحقيق والتقييم واتخاذ الإجراءات المناسبة للحفاظ على البيئات المحلية والعالمية وحمايتها وتعزيزها ؛ لتحدي الأفكار المسبقة وقبول التغيير والاعتراف بعدم اليقين والعمل بشكل تعاوني وفي شراكات مع الآخرين. إن تطوير فهم أهمية أن تكون مساهمًا في عالم أكثر إنصافًا وسلامًا وعدلاً واستدامة أمر حيوي في مساعدة الأطفال على أن يصبحوا 'مواطنين رقميين ؛ فالمواطنون االرقميون هم أولئك الذين هم على استعداد لتحمل المسؤولية عن أفعالهم واحترام وتقدير التنوع ويرون أنفسهم كمساهمين في عالم أكثر سلامًا واستدامة.

و في البحث الحالي سوف تطرق " الباحثة" إلى تسليط الضوء على " القصة السردية الرقمية " لما لها من تأثيرٍ كبير جدًا في بناء شخصية الطفل بشكلٍ متكامل ؛ فقد أثبتت كثيرٌ من الدراسات التربوية الحديثة أهمية القصص السردية الرقمية فعاليتها في المواقف التعليمية المتعددة كنوع متطور يعتمد على التكنولوجيا الرقمية ، و " تشتق القصص الرقمية قوتها من خلال الجمع بين الصور ، الصوت ، الموسيقى، الحركة ، الألوان المبهجة ، و الأسلوب الروائي للنصوص ." **(Boras. D & Lesin . G & Mikelic . N. (2016). P:95)**، و قد أكدت بعض الدراسات السابقة فعالية تطبيق " القصة الالكترونية " في المواقف التعليمية المختلفة مثل : "دراسة (العريان ، 2015)" في التأكيد على تنمية المهارات اللُّغَوِيَّة لأطفال ماقبل المدرسة ، و " دراسة (البنداري ،2017) "في فعالية استخدام القصص الالكترونية لتنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة .

و يتفق العديد من الباحثين على ضرورة رعاية التعليم المُبَكِر **(Early Education)** حَوْل " أخلاقيات الإنترنت الجيدة **Good Internet Ethics"** ، و " ممارسات السلامة **Safety Practices** " ، و في ضوء ذلك يجب أَنْ تتضمن المناهج التعليمية جوانب مختلفة ضمن سياقاتها بحيث يتم توعية الأطفال بدءً من سن الثالثة ، و لكن لم تجد " الباحثة" دراسة سابقة قامت بتوظيف " القصة السردية الرقمية " في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة بدءًا من الثالثة من عمر الطفل " (الاتيكيت الرقمي Digital Etiquette) الذي يجب أن يتم من خلاله توعية الأطفال بمخاطر الانترنت و معلومات مُبَسَّطَة عن (الأخلاق **Morality**، الخصوصية **Privacy**، الملكية الفكرية **Intellectual Property**، و جرائم الكمبيوتر **Computer Crimes**) .

و تشير دراسة (O'Byrne WI, Stone R and White M ,2018) إلى ضرورة قيام الأطفال في فصول الطفولة المبكرة بتأسيس صوتهم من خلال سرد القصص. وبشكل أكثر تحديدًا ، تبحث الدراسة في التوجيه والنمذجة لرواية القصص وسرد القصص الرقمية مع الفصل الدراسي المختلط بين مرحلة الحضانة و رياض الأطفال من قبل اثنين من المعلمين من خلال عملية التوجيه والنمذجة حيث يستكشف معلمو الفصل استخدام التقنيات الرقمية وتأثيراتها على دافع الطفل لكتابة قصصهم وإنشائها ومشاركتها داخل مجتمع الفصل الدراسي.

و مما سبق تستنتج " الباحثة" أَنَّ سرد القصص الرقمية يجعل الطفل فعالًا في العملية التعليمية و يُعَوِّدهُ عل التعلم الذاتي و التعلم التعاوني و إكسابه العديد من المهارات الفكرية المطلوب تنميتها لد الطفل في القرن الحادي و العشرين ، و كذلك يتعلم الطفل من خلال Digital Storytelling العديد من الأسس بشكلٍ مقبول بحيث يبقى أثر التعلم لمدى أطول في ذهنه مما يُدِعِم فكرة التعلم المستمر و التنمية المستدامة بمثل هذه الفنون الأدبية الرقمية ، لذلك تؤكد " الباحثة" على إمكانية توظيف " القصة السردية الرقمية " في تعليم " الاتيكيت الرقمي" لمرحلة الطفولة المبكرة ، و فيما يلي بعض النقاط التوجيهية نحو ذلك الأمر.

ثالثًا : نقاط توجيهية لإنشاء القصة الرقمية لتعليم " الاتيكيت الرقمي Digital Etiquette" لأطفال المرحلة المبكرة (3-8) سنوات.

تُعَرَفُ " القصة " في محيط المحيط لـ" بطرس البستاني (1983)، ص 765) بأنها : " قَصَّ قَصَّهُ يَقُصَّهُ قَصًا و قصصًا تتبعه ..، و الخبر يتبعه و القصة :الأحدوثة التي تُكْتَب ، و الجمع : (قصص ، و أقاصيص).

و تُعَرَّفُ القصص في اصطلاح الأدباء على أنها : " مجموعة من الأحداث المُتَخَيَّلَة يرويها الكاتب تتعلق بشخصيات إنسانية مُتَخَيَّلة أيضًا ، و لكن الخيال هُنَا مُسْتَمَدٌ من الحياة الواقعية بأحداثها و شخوصها ، أي أَنَّ القصة تفسر تجربة قَدْ تقع في حياة مجموعة من البشر ." (القباني ، 1974، ص11).

تمتاز القصة الرقمية بأنها توفر جوًا من المتعة و التشويق للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (3-8) سنوات ، و توسع أفق التفكير و تساعد في تنمية التفكير النقدي و التفكير الإبتكاري ، و نمو الخيال المبدع و تعليمهم الأخلاق ؛ فأطفال المرحلة المبكرة يستطيعون فَهْم و ترديد أحداث القصة بشرط تناسبها مع خصائص و حاجات المرحلة العمرية ؛ لذلك يُمْكِن للمُرَبين و المُعَلِمين إنشاء القصص المُبَرْمَجَة إلكترونيً بحيث تتضمن محتوى يشتمل على مفاهيم و أساسيات تعليم " الاتيكيت الرقمي " ، فـ" تتمتع الصورة الفيديوية الرقمية بأهمية كبيرة في عمليات الاتصال التعليمي وخاصةً إذا كانت الصورة متحركة ؛ و ذلك لِمَا لعنصر الحركة من دورٍ فاعل في إبراز العديد من الخصائص و السمات و المهارات التي قد لا تستطيع الصورة الثابتة إبرازها بالقدر نفسه ، هذا بالإضافة إلى تَمَيُّز الصور المتحركة بالمصداقية و التعبير عن الأفكار و الأهداف بكفاءة و سرعة ..." (محمد، مها ، 2010،ص 11)

و على الرغم من ذلك فهناك بعض التحديات التي تواجه المُعَلِمين عند توظيف أفلام الفيديو الرقمي في التعليم و التَعَلُّم منها : قلة التدريب على استخدام الصور الرقمية ضمن المصادر القائمة على الكمبيوتر Computer Based " Resources " ، و قلة الوقت و غيرها من التحديات ؛ لذلك سوف تُبَسِط " الباحثة" لك الأمر من خلال المثال التوضيحي القادم كتطبيق عملي لإنتاج القصة السردية الرقمية Digital Storytelling لتعليم " الاتيكيت الرقمي Digital Storytellig لأطفال " المرحلة المبكرة Early Childhood"

و من السيناريوهات التي قامت بترجمتها الباحثة عن أفلام السرد القصصي لـ "Brain Pop " فهي من وجهة نظر " الباحثة" أفضل فيديو تصويري رقمي يصور الشخصيات المتحركة و يُبْرِز كثيرًا من القضايا الرقمية المطلوب تعليمها للطفل بصورة شائقة و لكنها باللغة الإنجليزية ، و قد قامت " الباحثة " بترجمة بعض النصوص المسموعة و المرئية في هذه القصص الرقمية التابعة لـ Brain Pop و التي تدور حول آداب و اتيكيت التعامل على الانترنت (Digital Etiquette) .

مثال عن الاتيكيت الرقمي من خلال "Digital Etiquette Movie Transcript ":

نصوص الفيلم للقصة السردية الرقمية عن " الاتيكيت الرقمي"

يقرأ النص: أسرار الحياة مع تيم وموبي

يلعب صبي ، تيم ، وروبوت ، موبي ، لعبة لعب الأدوار على الإنترنت. تحمل الصورة الرمزية لتيم كتلة باتجاه سفينة فضاء حرب النجوم التي يقوم ببنائها. إنه على وشك وضع الكتلة النهائية في مكانها.

صورة تيم الشخصية الرمزية: والآن ، القطعة الأخيرة من مشروع قيد الإعداد لمدة خمس سنوات.

تظهر الصورة الرمزية لموبي وهي تطلق سلاح ليزر. يرتدي زي شخصية من ستار تريك.

الصورة الرمزية لموبي: زمارة.

صورة تيم الشخصية الرمزية: حسنًا ، لقد فهمنا ذلك. أنت تحب Star Trek بشكل أفضل.

صورة موبي الرمزية تطلق النار على عجلة سفينة الفضاء تيم ، مما تسبب في سقوطها. تبدو الصورة الرمزية لتيم حزينة.

موبي: زمارة.

ينظر تيم وموبي إلى بعضهما البعض. يلعب Moby على كمبيوتر مكتبي في غرفة نوم Tim و Tim يلعب على جهاز كمبيوتر محمول. موبي يبتسم لتيم الذي يبدو منزعجا.

تيم: لست متأكدًا من أن ذلك كان حادثًا.

ينقر تيم على رسالة بريد إلكتروني في صندوق الوارد الخاص به ويقرأ منها.

تيم: إلى Tim and Moby ، ما هي الصفقة مع الآداب الرقمية؟ من يا جورج
تيم: الآداب الرقمية ، أو آداب السلوك ، هي مجموعة من القواعد لكيفية التصرف عبر الإنترنت.
موبي: زمارة.
تيم: صحيح. إنه يشبه إلى حد كبير آداب السلوك في الحياة الواقعية ، والتي تعتمد بشكل أساسي على الأخلاق الحميدة ومعاملة الآخرين باحترام. إنها مهمة بنفس القدر في حياتنا الرقمية ، بما في ذلك كيفية تصرفنا في الألعاب عبر الإنترنت.
يظهر رسم متحرك اللعبة على شاشة الكمبيوتر المحمول الخاص بـ Tim.
تيم: أو كيف نتواصل في رسائل البريد الإلكتروني والنصوص ولوحات الرسائل ووسائل التواصل الاجتماعي.
على الكمبيوتر المحمول الخاص بتيم ، تتجول صورة موبي في الرسوم التوضيحية لصندوق البريد الإلكتروني ، وتبادل الرسائل النصية ، ولوحة الرسائل ، وصفحة الوسائط الاجتماعية.
تيم: كل هذه المنصات تتيح لنا التحدث والمشاركة على الفور ، أينما كنا. لكن لسوء الحظ ، يمكن أن يجعل ذلك من السهل على الناس نسيان أخلاقهم.
موبي: زمارة.
تيم: حسنًا ، إذا كنت لا تتفق مع صديق ، أو لديك مشاعر قوية حول موضوع ما. شخصيًا ، لن تذهب مباشرة إلى الإهانات والصراخ. الكثير من ذلك لأنه يمكنك رؤية من تتحدث إليه ، والكثير من اتصالاتنا مرئية.

تظهر الرسوم المتحركة موبي مرتديًا زي ستار تريك وتيم في زي حرب النجوم. يتجادلون ، حيث يشير تيم بيديه وموبي يربط ذراعيه ويدحرج عينيه.
تيم: ولكن عندما تتحدث عبر الإنترنت ، خاصة من خلال منصات الرسائل النصية مثل Twitter ، فإنك لا تحصل على تلك التعليقات المرئية. قد ينتهي بك الأمر إلى أن تكون أكثر حدة أو قوة من المعتاد.
تُظهر الرسوم المتحركة منصة وسائط اجتماعية تسمى Chirps. يكتب مستخدم يسمىTommyRocks منشورًا نصه: Star Trek مخصص لـ dum-dums.
تيم: يمكن أن يدفع ذلك الشخص الآخر إلى الاستجابة بنفس الطريقة. قبل أن تعرف ذلك ، فأنت في جدال كامل.
شخص ما يسمى @ PrincessDarla يكتب ردًا علىTommyRocks يقول: أنت من أجل dum-dums! يتجادل الاثنان ذهابًا وإيابًا.
تيم: يحدث هذا كثيرًا حتى أن لدينا اسمًا له. يطلق عليه ملتهب ، ويمكن أن يؤدي إلى اندلاع اشتعال كاملة ، عندما يتبادل الناس الإهانات عبر الإنترنت. صدق أو لا تصدق ، يتجول بعض الأشخاص بالفعل بحثًا عن بدء اشتعال النيران!
تظهر الرسوم المتحركة رجلاً غير حليق يرتدي قميصًا متسخًا في قبو مليء بالفوضى. إنه يكتب بشراسة على جهاز كمبيوتر مكتبي ، مما يسبب المتاعب.
تيم: نسمي هؤلاء المشاغبين المتصيدون. نوع من التركيب ، هاه؟
تظهر رسم متحرك لشاشة الكمبيوتر. قزم على الشاشة يقف بجوار حجةTommyRocks و @ PrincessDarla. يحمل شعلة كبيرة مشتعلة.
موبي: زمارة.
تيم: حسنًا ، لا أعتقد أننا أصبحنا أكثر شراسة عبر الإنترنت. من الأسهل نسيان القواعد ، خاصة في الحالات التي تتعامل فيها مع الغرباء. على الإنترنت ، من السهل جدًا أن تظل مجهول الهوية أو مجهول الهوية. إن امتلاك هوية

سرية للاختباء خلفها يمكن أن يجعل الناس شجعانًا جدًا. وعندما يكون كل ما يرونه عنك هو اسم شاشة أو رمز مضحك ، فقد ينسون أنهم يتعاملون مع إنسان حقيقي!

يُظهر رسم متحرك لعبة تمثيل الأدوار على شاشة الكمبيوتر. يسير أحد الأفاتار ويدفع تجسيدات موبي وتيم على الأرض. موبي يراقب ما يحدث على الكمبيوتر. يبدو أن مشاعره مجروحة.

تيم: أو روبوت حساس.

موبي: زمارة.

تيم: حسنًا ، الأمر بسيط. تمامًا كما في الحياة الواقعية ، يجب أن تعامل الآخرين بالطريقة التي تريدها. أنت لا تريد أن يكون شخص ما وقحًا معك ، لذلك لا تكن وقحًا مع أي شخص آخر. تساعد الصورة الرمزية موبي على الصعود من الأرض بنظرة اعتذارية على وجهه.

تيم: إذا كنت على خلاف مع شخص ما ، فلا تدع مشاعرك تبتعد عنك.

تظهر الرسوم المتحركة صبي يقرأ شاشة الكمبيوتر. يغضب ويقبض على قبضتيه.

تيم: ابق هادئًا ، حتى لو بدا وكأنهم يحاولون إثارة غضبك. لا يوجد شيء مثل المتصيدون أكثر من جعل شخص ما يفقد هدوئه.

يأخذ الصبي عدة أنفاس عميقة ويهدأ. يغلق الكمبيوتر المحمول ويبتعد دون مواصلة الجدل.

موبي: زمارة.

تيم: حسنًا ، آداب السلوك لا تتعلق فقط بأن تكون لطيفًا. يتعلق الأمر أيضًا بالتواصل بوضوح. وهذا يعني إبقاء رسائل البريد الإلكتروني والنصوص واضحة ودقيقة.

صورة تظهر تبادل النص. موبي يكتب: زمارة. صديقه يستجيب لفترة طويلة.

تعليق " الباحثة" :

بالطبع قد اتضح الأمر من خلال هذا السيناريو أنه متعلق ببعض آداب و أخلاقيات و مهارات التعامل على الانترنت (الاتيكيت الرقمي) من خلال كتابة المحتوى السردي المتبادل .

و بعد الرجوع للعديد من الأدبيات و الدراسات السابقة ترى " الباحثة" أَنَّ أبسط خُطُوات لكتابة و حكي القصة هي (**الخُطُوَات العَشْر لـ " سين بوفالا" لكتابة و حكي القصة الرقمية**) و كما يلي ذكرها باختصار :

1- اتخاذ قرار بإنتاج القصة (تحديد الفكرة ، و الموضوع ، و العُنْوَان)
2- تجزئة القصة إلى خطوط عريضة من حيث الأهداف .
3- كتابة القصة في نوتة خارجية .
4- رسم القصة في STORY BOARD مثل الرسوم الفكاهية المرسومة باليد .
5- الحكي التجريبي للقصة بصوت عالٍ.
6- التفكير العميق في القصة ثم تنفيذ التعديلات في STORY BOARD .
7- وضع ملاحظات على لوحة القصة المُصَوَّرة .
8- حكي القصة الرقمية على زميل دون استخدام النوتة أو الاستوري بورد.
9- إضافة المشاعر عند تمثيل شخصيات القصة و التأثير الصوتي .

10- حكي القصة على المستمعين (الأطفال) .

- مع ملاحظة ضرورة جمع صور لازمة و مناسبة للقصة الرقمية ، و جمع مصادر سمعية مثل : (الأناشيد ، و المؤثرات الصوتية ، و المحتوى المعلوماتي ...) و الاستعانة بهذه المكونات عند إنشاء و برمجة القصة ، و **يتم المزج بين القصة و التكنولوجيا الرقمية من خلال عدة برامج و مواقع أهمها :**

ومن أهم البرامج المجانية التي تساعد في إنشاء القصص الرقمية التي أشارت إليها " الباحثة" ما يلي:

1.Puppet Pals. 2.Sock Puppets. 3.Show Me 4.Voicethread. 5.Toontastic .

6.Comic Master. 7.MakeBeliefsComix. 8. MapSkip. 9. Slidestory. 10.Smilebox.

و خلاصة القول : فيما يتضح للباحثة أَنَّ " السرد القصصي الرقمي " يجعل المتعلم (الطفل في المرحلة المبكرة) مُشَارِكًا و متفاعلًا طوال النشاط المُقَدَّم بدءًا من تنفيذ القصة و محاولة مشاركته في كتابة السيناريو بطريقة " العصف الذهني " له مما ينمي لديه مهارات عقلية متنوعة و تسمح له بإعمال العقل و مزيدًا من" التفكير النقدي Critical Thinking" ، و أيضًا بشكلٍ غير مباشر سوف يتمرن على بعض خُطُوَات البرمجة القصصية الرقمية بطريقة ممتعة و شائقة تجمع بين (الصوت ، الصور ، الرسوم البيانية ، الموسيقى ...) ؛ و بذلك يستطيع الطفل بالفعل تعلم محتوى القصة الرقمية الذي يسعى البحث الحالي لتوطيد مباديء و أسس " الاتيكيت الرقمي " لدى الطفل من خلال القصة الرقمية كفن من فنون أدب الطفل.

كما يجب على المعلمين تطبيقها مع الأطفال بمراعاة مراحلهم العمرية فـ" المعرفة بالآداب الرقمية **"Understanding Digital Etiquette** ليست كافية بل يجب ممارستها عبر الانترنت لأنَّ معرفة الأطفال وحدها لا تعني حَقًّا الفَهْم لها .

ليس فقط الأطفال هم الهدف عند تعليم " الإتيكيت الرقمي" و لكن يجب على كل مُعَلِّم الانتباه لتطبيق بعض معايير السلوك العادية **(Normal Standards of Behavior)** على سلوكياته عبر الانترنت **(Online Behavior)** ليكون قدوة للأطفال داخل بيئة التَعَلُّم أو خلال فترات الاتصال بالانترنت بشكلٍ عام في مختلف المجالات و الذي يُطْلَق عليها أحيانًا **(Netiquette)**، و هو مصطلح يُشِيرُ إلى "آداب التعامل" يأتي من مزيج من كلمتين - "شبكة" و "آداب"؛ بناءًا على ذلك فإن تعريف آداب الإنترنت يذهب إلى "قواعد السلوك عبر الإنترنت" أو "رمز اجتماعي لاتصالات الشبكة و لعل أبسط هذه الآداب التي يجب اتباعها :

(عدم التحدث أو إرسال الرسائل النصية على الهاتف الخلوي أثناء القيادة، و عدم إجراء محادثات هاتفية بصوت عالٍ في الأماكن المزدحمة أو في العروض العامة، و تجنب استخدام التكنولوجيا للتنمر أو السلوكيات المشابهة ، واستخدام الهواتف المزودة بكاميرات بشكل لائق ...) ، و غيرها من الآداب الرقمية المتعددة التي يجب التزام المُعَلِم أو الآباء ليكونوا نماذج يُحْتَذَى بها قبل توعيتهم للأطفال بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة ؛ لِكَي يُصْبِحَ الطفلُ مواطنًا رقميًا جيدًا **(Good Digital Citizen)**، لابد من اتباعه قاعدة ذهبية للإنترنت **(The Golden Role of the Internet)** بشكل دائم في مخيلته و هي تعريفه بأَنَّ : (عندما تتعامل مع الآخرين عبر الانترنت فتَعَامَل معهم بالطريقة التي تُرِيدُ أَنْ تُعَامَل بها فهذا يقوده إلى آداب التعامل الرقمي) .

كذلك تتم تنشئة و تعليم الطفل كمواطن رقمي سوي **(Normal Digital Citizen)** من خلال تعليمه استخدام التكنولوجيا بلباقة و فعالية في بيئة مُحَاطَة بـ" الاتيكيت الرقمي **Digital Etiquette** " .

التوصيات

1- مع فهم جائحة الخطر السيبراني الذي يواجه الأطفال ، وخاصة الأطفال في المرحلة المبكرة ، يجب على الدول النظر في تنفيذ تعليم المواطنة الرقمية و الاتيكيت الرقمي كجزء من المناهج الدراسية الوطنية للمدارس الابتدائية كأولوية من الدرجة الأولى.

2- عمل دورات تدريبية للمعلمين على كيفية توظيف فنون أدب الطفل الرقمية و خاصةً " القصة السردية الرقمية Digital Storytelling.

3- محاولة إضافة برمجة فنون الأدب الطفلي إلى المناهج الدراسية بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة .

4- توظيف تطبيقات " أدب الطفل" بشكلٍ متزامن و غير متزامن في حياة أطفال المرحلة المبكرة للاستفادة منه في المواقف التعليمية المختلفة .

5- إدراج محتوى تعليمي عن " الاتيكيت الرقمي " ضمن المناهج التعليمة لجميع المراحل ، و تدريسه بطرق شائقة و منها : سرد القصص الرقمية .

المراجع :

المراجع العربية:

البستاني، بطرس . (1983). محيط المحيط . بيروت: مكتبة لبنان.

البنداري ، رقية أحمد. (2017). استخدام القصص الالكترونية لتنمية التفكير الابتكاري لطفل ماقبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير . جامعة القاهرة : كلية التربية .

الحمراوي ،سولاف أبو الفتوح . غنيم ،حنان عبده . (2017) . أدب الطفل . الدمام : مكتبة المتنبي.

خورشيد ، عصمت مصباح يوسف .(2020). الاتيكيت الرقمي لطفل المرحلة المبكرة . القاهرة: مجلة لغة العصر .العدد (238). أكتوبر 2020. ص17.

خورشيد، عصمت مصباح يوسف .(2019). (" دور فنون أدب الطفل الرقمي في تنمية مهارات طفل المرحلة المبكرة العربي و الأفريقي في القرن الحادي و العشرين (دراسة تحليلية ، و رؤى مستقبلية)". ضمن بحوث " المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة الاسكندرية) ، المنعقد في " أسوان" في الفترة من 20-21 نوفمبر 2019.

الدهشان ، جمال علي خليل .(2019). " تنمية الذكاء الرقمي Digital Intelligence لدى أطفالنا أحد متطلبات الحياة في العصر الرقمي . المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. المجلد (2) العدد (4) . ص 51 : 88.

العباسي، عبير عبدالله عبدالوهاب . (2020). المواطنة في أدب الطفل في الخليج العربي : ما بين رؤية كبار و قبول صغار . جامعة واسط: مجلة كلية التربية . الجزء الأول . ص 121: 156.

العريان ، هديل محمد . (2015). فاعلية استخدام القصة الالكترونية في تنمية بعض المهارات اللُّغَوِيَّة لدى طفل الرَوْضَة . رسالة ماجستير . جامعة أم القرى : كلية التربية .

القباني، حسين. (1974). فن كتابة القصة . ط2. عمان. مكتبة المحتسب.

اليونيسيف . (2017). حالة أطفال العالم 2017(الأطفال في عالم رقمي). الولايات المتحدة الأمريكية : شعبة الاتصال التابع لليونيسيف.

المراجع الأجنبية

Bakhytkul& Sadvakassova, Zukhra& Mynbayeva, Aigerim. (n.d). Pedagogy of the Twenty-‹Akshalova First Century: Innovative Teaching Methods. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.72341 at 5/10/2020 , at 3:00 a.m.

Boras. D & Lesin . G & Mikelic . N. (2016) Introduction of Digital Storytelling in Preschool Education: a Case Study from Croatia . Digital Education Review – N 30.

Council of Europe. (2019). Digital Citizenship Education Handbook.
" Digital Etiquette Movie Transcript", Retrieved from: https://www.brainpop.com/technology/digitalcitizenship/digitaletiquette/transcript/ at 5/10/2020 , 2:15 A.M.
/DQ Impact Study(2017) . Retrieved from : https://www.dqinstitute.org/2018dq_impact_report
Free Apps for Digital Storytelling Retrieved from : https://thecornerstoneforteachers.com/5-free-apps-for-digital-storytelling-and-sharing-kids-ideas/
Mah, V. K., & Ford-Jones, E. L. (2012). Spotlight on middle childhood: Rejuvenating the 'forgotten years'. Paediatrics & child health, 17(2), 81-83.
Park, Y. (2016, September). 8 digital life skills all children need – and a plan for teaching them. Retrieved January 17, 2018, From: https://www.weforum.org/agenda/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them
The State of the World's Children 2017. (2017, December 11). Retrieved January 17, 2018, from https://www.unicef.org/sowc2017/
Kumpulainen, K. and Gillen, J. (2017) Young Children's Digital Literacy Practices in the Home: A Review of the Literature. COST ACTION ISI1410 DigiLitEY. . [Accessed: http://digilitey.eu]
O'Byrne WI, Stone R and White M (2018) Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. Front. Psychol. 9:1800. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01800

تصور مقترح لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

الأستاذة / عبير بنت عبدالله الشقراوي

مدارس التربية الأهلية

Abeer.ksa1@gmail.com

المقدمة:

نعيش الآن في عصر الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي؛ فلقد شهدنا تطوراً كبيراً في كافة مجالات الحياة، وانعكس هذا التطور إيجاباً على عملية التعليم والتعلم، وأصبحت التقنية تؤدي دوراً هاماً في ميدان التربية على مستوى العالم، لذلك ظهرت الحاجة التعليمية إلى تقديم بيئة بديلة للمتعلم؛ يمكنه عن طريقها التفاعل معها واكتساب المزيد من المعارف والمهارات، من خلال ما يسمى بالتعليم الإلكتروني.

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم المستحدثات التربوية للعملية التعليمية المعاصرة، وهو في الحقيقة أصبح سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية الحديثة، إلا أن الكثيرين ممن أصابهم الجنون التكنولوجي قاموا بكسر الحواجز وتحرروا من الزمام لينتجوا برمجيات عالية التصميم من حيث الوسائط التي تبهر أعين المتعلمين، ولكنها لا تغذى عقولهم بمعلومات مهمة، إذ إن معظم هذه البرامج لا تستند إلى مبادئ علمية سليمة في علم التربية؛ لأنها لم تستطع استيعاب الكيفية التي يتعلم بها الناس، كما أغفلت هذه البرامج الهدف التعليمي من وراء تطبيق التعليم الإلكتروني؛ لأن التعليم والتعلم هما الغاية من كل الأنظمة والوسائل التعليمية التي اعتمدها الإنسان عبر العصور(الصبيح، 2018).

والتعليم الإلكتروني ليس تعليماً يقدم بطريقة عشوائية مع التعليم النظامي في المدارس أو الجامعات، بل هو منظومة مخطط لها ومصممة تصميماً جيداً، فهو تعليم له مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وليس بتعليم قائم على الاجتهادات الفردية من الأشخاص أو الشركات القائمة على تصميم البرامج والمواقع التعليمية، ولا يمكن أن نعتمد على تعليم مصمم من طرف واحد؛ فنجاح التعليم الإلكتروني يعتمد على مدى التصميم الجيد لعناصره وترابط جوانبه لكي يحقق الغرض منه(Shurygin & Krasnova, 2016).

لذلك فإن توظيف تكنولوجيا التعليم بشكل جيد يتطلب تصميم وتطوير بيئات تعلم جديدة غير تقليدية توظف المستحدثات التكنولوجية بكفاءة وفاعلية، كما هو الحال في التعليم الإلكتروني الذي أصبح محور اهتمام القائمين على العملية التعليمية.

ومع تطور التعلم الإلكتروني وتجدده أصبح يأخذ صورة وأشكالاً متعددة، وفي ظل هذا التعدد تظهر أهمية الاهتمام بتصميم هذا التعلم بناء على أسس ومعايير علمية، نابعة من النظريات التربوية المتعددة، وكذلك مراعاة خصائص المتعلمين وأساليب تعلمهم؛ ولقد أسهمت المدرسة البنائية بشكل كبير في كافة أشكال وأساليب التعليم والتعلم، بنظرياتها وتطبيقاتها المختلفة، وعلية فإن المحتوى الإلكتروني عبر الويب يمكن أن يوجه الطلاب إلى مصادر تعليمية إلكترونية متنوعة تشجع الطلاب وترقي بقدراتهم(سويدان وشيمي، 2017).

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات على مميزات وفوائد المحتوى الإلكتروني فهو يتسم بجودة المحتوى، ويحقق مبدأ الفروق الفردية، ومن ثم فهو مناسب للطلاب المختلفين ويناسب حاجاتهم التعليمية وقدراتهم وسرعتهم وخطوهم الذاتي في التعلم، وبالتالي ينمي مهارات التعلم الذاتي لديهم، كما يشتمل على وسائط متعددة مثل النصوص والصوت والصور والرسوم المتحركة، ويمكن للطالب الوصول إليه في أي وقت وأي مكان بشكل سريع، حيث يقلص حلقة توصيل المحتوى المعهود في التعليم التقليدي، ويسهل تحديثه بصفة دورية، فهو ديناميكي وتفاعلي، ويساعد على بقاء التعلم وانتقاله(العمري، 2015).

ولذلك لابد من إرساء قواعد هذه التقنية وتوفير بيئة تعليمية لها؛ تدعم خطوات تنفيذ استراتيجيتها، من خلال توفير الأجهزة والمصادر التعليمية والبرمجيات وتصميم مقررات إلكترونية لخدمة التعليم العام والتعليم العالي، وبذلك يرتكز التعلم الإلكتروني بشكل رئيسي على نظم حاسوبية لإدارة عمليات التعلم الإلكترونية وتعرف بنظم إدارة التعلم.

ولما كان نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، وحيث إن التعلم الإلكتروني يعد أحد المداخل الحقيقية لتطوير التعليم؛ فإن هذا الأمر يأخذ أهمية كبيرة، حيث فرض الإقبال المتزايد عليه، والنمو المتزايد في أعداد الطلاب، والتطور الكبير في تقنية المعلومات والاتصالات تحديات كبيرة في قطاع التعليم، لذلك كان لزاماً على المتخصصين الالتزام بمواصفات ومعايير تضمن جودة المقررات الإلكترونية المقدمة للطلاب(القرني، 2019).

وتعد المقررات الإلكترونية من أهم الركائز في مجال تكنولوجيا التعليم ذات الأثر البالغ في ثبات وبقاء التعلم؛ وهي تستخدم بصورة جماعية أو فردية حسب الحاجة ولعدد قليل أو لأعداد كبيرة من المتعلمين، والمقررات التعليمية عموماً عبارة عن وعاء معرفي يحتوي على وسائط تعليمية تعددية وتفاعلية تعتمد على حاستي السمع والبصر(Dobudko et al., 2018).

وقد تطور مفهوم المقررات التعليمية ومواصفاتها تبعاً لتطورات العصر الحالي، وما يحدث فيه من تحولات متسارعة في مجال التعليم عموماً والتعليم الإلكتروني على وجه الخصوص، ولضمان جودة التعليم الإلكتروني لابد من ضمان جودة المقررات الإلكترونية أولا فهي حجر الأساس الذي يعتمد عليه التعليم الإلكتروني، ولضمان جودة المقررات الإلكترونية يجب الأخذ في الاعتبار مجموعة من المعايير الواجب توافرها في المقرر الإلكتروني للتأكد من صلاحيته وجودته لضمان أفضل النتائج والمخرجات التعليمية(الملحم والبدر، 2018).

ويأمل التربويون والخبراء اليوم أن تساهم هذه المقررات في تزويد المتعلمين من مختلف الفئات بتجارب تعلم تتميز بالاستدامة والسهولة، وتوفر المقررات الإليكترونية العديد من التجارب القيمة المتعلمين، مثل المحاضرات المسجلة، والمحتويات المقروءة والمهام، والاختبارات، وذلك بالإضافة إلى أن المقررات تكون مدعومة بإمكانيات أخرى تسهل التواصل والتعاون وإجراء المناقشات العامة مع المتعلمين(Zarabian, 2019).

مشكلة الدراسة:

هناك عدد من السمات المميزة للمقررات الإلكترونية والتي تجعل من استفادة الطلاب منها أمر بالغ الصعوبة، ومن الأسباب الهامة لعزوف الكثير من الطلاب عن دراسة المقررات الإلكترونية هي صعوبة الاستخدام، وقيود الوقت، وضعف المهارات التكنولوجية ومع زيادة عدد المقررات الإلكترونية، ظهرت سلبيات عديدة مرتبطة بتصميم وإنتاج هذه المقررات، منها عدم الدقة في كثير من عناصر التصميم والإنتاج لهذه المقررات، وأمام هذا التطور التقني والتكنولوجي فقد صار من الضروري مسايرة العملية التعليمية لهذا التطور، والاستفادة من الخدمات التي يوفرها التعليم الالكتروني في تصميم وإنتاج المقررات والبرامج الدراسية لإكساب المتعلمين القدرات والمعارف والاتجاهات والميول ومختلف الخبرات التعليمية والتربوية(Belaga et al., 2019).

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من التعليم، إلا أنه لوحظ أن الأبحاث والدراسات التي تناولت تصميم المقررات الإلكترونية قليلة وأن الجهود العربية ما زالت محدودة للغاية في بناء معايير الجودة في تصميم محتوى المقررات الإلكترونية، إضافة إلى أن المقررات الإلكترونية المنشورة حالياً تفتقر إلى أسس ومعايير لتصميمها ونشرها.

ومن منطلق توصيات الدراسات العلمية كدراسة الصبيح (2018) والتي أوصت بضرورة الالتزام بمعايير جودة المحتوى الإلكتروني في تصميم ونشر واستخدام المقررات الإلكترونية وكيفية توظيفها في العملية التربوية، ودراسة شريف (2015) التي أوصت بمراعاة معايير وضوابط جودة محتوى المقررات الإلكترونية عند تطوير وتصميم

المقررات الإلكترونية ونشرها عبر الإنترنت، ودراسة سويدان (2017) التي أوصت باستخدام معايير جودة تصميم محتوى المقررات الإلكترونية عند تصميم المحتوى الإلكتروني التعليمي عبر الإنترنت.

أسئلة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، فإن أسئلة الدراسة الحالية تتحدد فيما يأتي:

1. ما واقع معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؟
2. هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة على معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى الجنس والوظيفة؟
3. ما التصور المقترح لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. الوقوف على واقع معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
2. تحديد دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة حول معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية التي وفقاً لمتغيري الجنس والوظيفة؟
3. تقديم تصور مقترح لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1. تأتي الدراسة انسجاماً مع توجهات وزارة التعليم نحو دمج المقررات الإلكترونية في مقررات التعليم العام، وبالتالي توفير معلومات هامة في هذا الجانب.
2. قد تساعد على رسم وتوجيه خطط دمج المقررات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم في التعليم العام وفق معايير جودة التعلم الإلكتروني المعتمدة على بيانات واقعية.
3. قد تساهم في نشر ثقافة الجودة في التعليم الإلكتروني عموماً، والجودة في تصميم محتوى المقررات الإلكترونية على وجه خاص، وذلك في التعليم العام.
4. قد تساعد في الكشاف عن فائدة المقررات الإلكترونية للمعلم والمتعلم، وبالتالي تغيير اتجاهات المعلمين والمعلمات والمشرفين والمسؤولين في وزارة التعليم نحو استخدام المقررات الإلكترونية وتفعيلها.
5. قد تفيد الدراسة في تحسين وتطوير محتوى المقررات الإلكترونية في مدارس المملكة العربية السعودية بشكل عام وفي المدارس الثانوية الأهلية في الرياض بوجه خاص وذلك من خلال ما تتوصل له من نتائج وتوصيات.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

1. **الحدود الموضوعية:** بيان واقع معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالسعودية، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتطوير هذه المعايير.
2. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض.
3. **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 1442/1441هـ.
4. **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **معايير تصميم المحتوى الإلكتروني:** "مجموعة مقاييس تستخدم في تقويم جودة تصميم المحتوى الإلكتروني في ضوء متطلبات التعلم الإلكتروني، فضلاً على أنها أدوات يسترشد بها في عملية تقييم وتطوير المحتوى التعليمي الرقمي"(السيد، 2019، ص370).
- **وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها :** معايير تصميم وإنتاج وتقويم وتطوير المقررات الإلكترونية التي تدرس لطلبة المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض، وذلك بهدف إنتاج مقرات إلكترونية تجمع بين المادة العلمية والتقنية.
- **المقرر الإلكتروني:** "محتوى تعليمي تتم صياغته بشكل رقمي باستخدام برامج خاصة لتأليف المقررات الإلكترونية، بالاستعانة بعناصر الوسائط المتعددة التفاعلية، بحيث يتم التعامل مع جميع أجزاء المقرر او بعضها من خلال شبكة الإنترنت، يتخللها أشكال مختلفة من التفاعلات بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، وبينهم وبين محتوى المقرر"(ثروت، 2019، ص349).
- **وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه :** المقرر المصمم بطريقة رقمية ويتم وضعه على الشبكة العنكبوتية وإتاحة الفرصة لطلبة المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض لدراسته عبر شبكة الإنترنت.
- **المدارس الثانوية الأهلية:** وهي كل منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص قبل مرحلة التعليم العالي(https://www.moe.gov.sa/).

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم المقررات الإلكترونية:

تعد المقررات الإلكترونية مصدر تعليمي هام يتميز بمميزات تعليمية متعددة تشمل مميزات التعليم الإلكتروني القائم على الويب، حيث يتميز المقرر الإلكتروني بأنه مفتوح 24 ساعة وطيلة أيام الأسبوع وأيام العطلات، ولا يعيق استخدامه زمان أو مكان، إذ يستطيع الطالب استخدامه أي وقت شاء نهاراً أم ليلاً، وفي أي مكان في العالم، ولا يحتاج إلى قاعات دراسية، إذ يمكن استخدامه من المنزل، ويستطيع الطلاب استخدامه عدة مرات، ويستطيعون الاطلاع على المادة العلمية المقرر والمحاضرات باستمرار(Gluchmanova, 2017).

وقد عرف المقرر الإلكتروني بأنه مقرر يتم نشره على الإنترنت ويتفاعل فيه الطلاب مع بعضهم البعض ومع المدرسة باستخدام أدوات التفاعل عبر الإنترنت حيث يستطيع الطلاب مراسلة المقرر في أي وقت ومن أي مكان بصورة تتناسب مع احتياجاتهم(القحطاني وآخرون، 2015).

كما عرف بأنه محتوى إلكتروني يتميز بكثافة المعرفة على مواقع الإنترنت(نافع وعبدالغفار، 2018).

أنواع المقررات الإلكترونية:

نظرا لأن المقررات الإلكترونية تعتبر أحد تطبيقات التعلم الإلكتروني لذلك توجد أشكال المقررات الإلكترونية تبعاً لأنواع التعليم الإلكتروني، ومن هذه الأنواع ما يلي(Topal, 2016):

1. **مقررات إلكترونية معتمدة على الإنترنت:** وهي مقررات يتم تصميمها ونشرها على الإنترنت ويعتمد في تكوينها على مكونات الوسائل المتعددة ذات الأشكال المختلفة من نصوص خاصة بالمقرر وصور متحركة ومحاكاة ومجموعات صوتية ومرئية ووصلات داخلية وخارجية، إضافة إلى المواد المتعلمة بشرط أن يكون المحتوى المقدم متوافقة مع الأسس الفلسفية والنفسية والتكنولوجية التي تتيح للطلاب الدخول إلى هذا الموقع الدراسة المادة المتعلمة.
2. **مقررات إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت:** وهي أكثر الأنواع شيوعاً وتقدم على أقراص مدمجة تقدم بها الدروس التعليمية إلى الطالب مباشرة، ويمكن تصميمها وفقاً لميول وقدرة الطالب المستهدف ويحدث فيها التفاعل بين الطالب والبرمجية التعليمية ويتعلم الطالب وفق أسلوب التعلم الذي تقدمه بها، ويعتمد عليه المتعلم في التعلم ولا تحتاج من المعلم إلا مهارة حاسوبية قليلة.

ويشترك النوعان السابقان في إنهما يحتويان على وسائط متعددة رقمية يتم إدخالها وعرضها باستخدام الكمبيوتر من نصوص أو رسومات ساكنة ومتحركة أو صوت أو موسيقي أو فيديو، فقد يحتوي المقرر الإلكتروني على وسط أو أكثر من هذه الوسائط، وتوفر للمتعلم التفاعل مع المواد التعليمية والوسائط، وتوفر له التقويم الذاتي والمستمر والتغذية الراجعة الفورية، وتقدم له المسارات العلاجية. بينما يختلف النوعان عن بعضهما، في أن المقرر الإلكتروني القائم على الإنترنت يكون متاحاً على شبكة الإنترنت، وينقل للطالب من بعد، حيث يكون متاحاً للمتعلمين في أي مكان وفي أي وقت، تبعة لنظام معين لإدارة التعلم من هذا المقرر الإلكتروني وتتوافر في بيئة إدارة المقررات الإلكترونية أدوات تتيح الاتصال والتفاعل والتشارك بين المتعلم والمعلم من ناحية وبين المتعلمين وبعضهم من ناحية أخرى بشكل متزامن أو غير متزامن(القرني، 2019).

مميزات المقررات الإلكترونية:

(Khedr & Groove, 2014): تتميز المقررات الإلكترونية بالآتي

1. يساعد على تدريب الطلاب على مهارات التواصل وحل المشكلات.
2. يعطي الطالب فرصة حقيقة للتعلم.
3. يزيد فرص تفاعل الطالب مع استخدامه للبرامج التوجيهية.
4. يعد الطلاب للعمل بأسلوب حل المشكلات تقنياً.
5. خلق فرص تعليمية توجيهية للطالب في أي مكان غير متاحه في المقرر التقليدي.

معوقات استخدام المقررات الإلكترونية:

نظرا لأهمية المقررات الإلكترونية لما لها من مميزات عديدة في مجال التعليم إلا أنها لا تخلو من بعض المعوقات عند استخدامها ومن هذه المعوقات ما يلي(العمري، 2015):

1. معوقات مادية: وتتمثل هذه المعوقات الصعوبة في توفير الاعتمادات المالية لتحويل التقنية من فكرة إلى إنتاج، وعلى الأفراد الذين يشرفون على العمل أن يتفهموا أهمية هذا العمل وأن يكون لديهم استعداد للإنفاق عليه.
2. معوقات إجرائية: تمثل في اختيار المادة أو المشكلة المراد حلها والإمكانات المطلوبة لهذا الحل يتطلب جهداً علمياً وعملياً.

3. معوقات عملية: تتمثل في ضرورة الاطمئنان على سلامة الأجهزة الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية وصيانتها ووجود أكثر من جهة يعتمد عليها في توفير هذه المتطلبات.
4. معوقات زمنية: تتمثل في قيمة المقرر الإلكتروني إذا لم تقدم في الوقت المناسب تقل قيمتها، وبتطبيق ذلك على استخدام المقرر نجد أنه إذا لم يعرض المقرر الإلكتروني بشكل متزامن مع فترة إنتاجها فإن جدواها لا تتحقق.
5. معوقات بشرية: تتمثل في المعلمين والطلاب حيث إن لكل منهم حاجات وهما الطرفان المتكاملان مع التقنية الجديدة والطالب يتعامل بسهولة مع الكمبيوتر أما المعلمون فعليهم إعداد الأجهزة وحل أي مشكلة فنية.

مكونات المقررات الإلكترونية:

يشتمل المقرر الإلكتروني على عديد من المكونات الأساسية، يمكن إجمالها فيما يلي(الصبيح، 2018):

1. الصفحة الرئيسة للمقرر: صفحة تشبه غلاف الكتاب، حيث تحتوي على أهداف المقرر ومحتوياته، وهي نقطة الانطلاق لباقي أجزاء المقرر.
2. معلومات خاصة بالمقرر: وفيها يحدد المعلم المعلومات التي سيدرسها المتعلمون في المقرر والمتطلبات السابقة له، وطريقة التقويم والمواد التعليمية الخاصة بالمقرر.
3. محتوى المقرر: يتكون من المادة العلمية مكتوبة على شكل قراءات ومحاضرات ومذكرات وقائمة بالمصطلحات مع وصلات تقود المتعلم إلى موضوعات المقرر المختلفة.
4. الاختبارات: تشتمل على أساليب متنوعة من أسئلة التقويم الذاتي للمتعلم، وفيها يتم تحديد طريقة التقويم وحساب الدرجات.
5. الصفحات الشخصية لأستاذ لمقرر والمتعلمين: تكون هناك صفحة شخصية للجهة المسئولة عن تقديم المقرر وكل متعلم مسجل بالمقرر يوجد بها صورته ومعلومات خاص عنه.
6. مركز البريد الإلكتروني: يمكن من خلاله للمتعلم إرسال رسائل خاصة به إلى أستاذ المقرر أو إلى مجموعة من زملائه المشاركين في المقرر.
7. غرفة الحوار : تمكن المتعلمين المسجلين في المقرر من التواصل مع بعضهم البعض في أي وقت محدد وإرسال رسائل إلى الأستاذ والزملاء.

تصميم المقررات الإلكترونية:

لقد عرف تصميم التعليم بأنه مدخل منظومي لتطوير التعليم المقدم مباشرة أو عبر وسيط، وهو يشتمل على: المحتوى، والأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، وكيفية تقييم هذه الأهداف، واختيار استراتيجيات التعليم والتعلم وفقاً للأهداف التعليمية، والتغذية الراجعة لكل من الطالب والمعلم التي تعمل على تحديد الدرجة التي تم بها تحقيق الأهداف(Ahmed, 2020).

وتكمن أهمية التصميم التعليمي في أنه جسر يصل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية (استخدام التكنولوجيا والتقنية في علم التعلم) وفي هذا العصر الذي قفزت فيه التقنية وباتت الفجوة تتسع بين النظريات التربوية والتعليمية تأتي الحاجة للعناية بتصميم التعليم لتحويل التعليم من الإطار النظري القائم على التذكر والحفظ فقط إلى الشكل التطبيقي التي يلتمس فيه المتعلمون من أنفسهم الفاعلية في تطبيق ما تعلموه في حياتهم(نافع وعبدالغفار، 2018).

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة مولد العديد من نظريات تصميم التعليم ونماذجه وقد اختلفت هذه النظريات والنماذج حول الآليات والإجراءات المقترحة لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التصميم .

إن أغلب نماذج التصميم التعليمي تعتمد في إنشائها على النموذج العام (ADDIE)، هذا الاختصار يعزى إلى الحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمسة التي يتألف منها النموذج وهي(القحطاني وآخرون، 2015):

1. التحليل Analysis.
2. التصميم Design.
3. التطوير Development.
4. التنفيذ Implementation.
5. التقويم Evaluation.

وقد اتفقت معظم الأدبيات اتفقت على إمكانية اتباع أي نموذج من نماذج التصميم التعليمي في تحليل البرامج الإلكترونية التعليمية والتدريبية وتصميمها. ويمكن استعراض العملية المنظمة لتصميم التعليم الإلكتروني من خلال المراحل الخمسة في النموذج العام(ADDIE) كما يأتي(القحطاني وآخرون، 2015):

1. **مرحلة التحليل:** تتضمن هذه المرحلة المهام التالية:

- تعريف المقرر (Course Definition).
- توضيح اسم المقرر ومجاله، وموضوعاته ومتطلباته السابقة.
- تعريف أهداف المقرر (Goals Definition) وصف ما سيكون المتعلمون قادرين على عمله بعد انتهاء دراسة المقرر.
- تعريف الجمهور المستفيد (Audience Definition) تحديد خصائص الجمهور في ثلاثة جوانب:
  - معرفة القدرات الاستعدادية لأفراد الجمهور المستهدف.
  - معرفة مستوى المهارات الحاسوبية لدى أفراد الجمهور المستهدف.
  - معرفة اتجاهات أفراد الجمهور المستهدف نحو التعلم الإلكتروني عن بعد.
- تعريف بيئة التعلم (Environment Definition) تحديد ما إذا كان المتعلمون سيدرسون في مراكز مجهزة بالتقنيات المطلوبة؟ أو في منازلهم باستخدام أجهزتهم الخاصة؟.
- تعريف البنية التقنية (Infrastructure Definition) تحديد نظم التشغيل والشبكة الحاسوبية ونوع المتصفح.
- اختيار نظام التعليم الإلكتروني (Delivery System) تحديد طريقة توصيل التعليم الإلكتروني عن بعد للمتعلمين.
- تحديد معايير ضمان الجودة (Quality Assurance) إخضاع عملية تصميم منتجات التعلم عن بعد لمعايير الجودة وتطويرها في فئات خاصة بالتصميم والمحتوى والتفاعل والاختبارات والتقنيات المستخدمة والدعم.

2. **مرحلة التصميم (Design Phase):** تعد هذه المرحلة خارطة طريق (Road Map) بمواصفات برنامج التعلم الإلكتروني المراد إنتاجه، ويتطلب بناء المقرر الإلكتروني عددا من المهام يمكن تنظيمها في وثائق تخطيط (Planning Documents) تشمل العناصر التالية:

- وثيقة التصميم (Design Documents) وتتضمن هذه الوثيقة العناصر التالية:
  - تحديد بنية المحتوى (Content Structure) من مفاهيم وحقائق ومبادئ وإجراءات ومهارات.
  - اختيار التسلسل الأفضل للمحتوى ونشاطاته بناء على خصائص المتعلمين والعلاقة بين المفاهيم المكونة للمحتوى.
  - صياغة أهداف الأداء بصورة قابلة للقياس.

- تحديد الاستراتيجية التعليمية: تحديد أسلوب التعليم والتعلم، وتحديد هل هو التدريس المباشر المعتمد على المدرسة السلوكية، وفيه تقدم المعلومات للمتعلم فيتفاعل معها ثم يحصل على التغذية الراجعة؟ أم تدريس غير مباشر يعتمد على المدرسة البنائية (Constructivism) وفيه تقدم نشاطات التعلم من خلال عديد من الأساليب مثل أسلوب حل المشكلات والتعلم التعاوني.
- تحديد استراتيجيات ما قبل التدريس مثل الأسئلة القبلية والمنظمات التمهيدية (Advance Organizer) التي تربط بين الخبرة السابقة للمتعلم بالخبرة الجديدة والمنظمات البصرية (Graphic Organizer) .
- تصميم خارطة الإبحار في المقرر.
- تحديد أنماط التفاعلات بين المتعلم والمعلم.
- تحديد أساليب التقويم.

– وثيقة مخططات المسار (Flowchart): وهي خرائط تفصيلية لطريقة تنظيم المقرر، وتتطلب هذه المخططات تحليل أهداف التعلم ومكونات المحتوى.

– وثيقة السيناريو: تسلسل درس أو وحدة معينة، يوضح نشاطات المتعلم ووقت إنجازها.

– وثيقة النص الفني (Script) وصف للصوت والصورة المستخدمين في المقرر الإلكتروني.

3. **مرحلة التطوير (Development Phase):** في هذه المرحلة يتم تحويل مواصفات التصميم إلى محتوى إلكتروني، حيث يتم تأليف مواد المقرر وبرمجتها أو إنتاجها، وبيئة الإبحار، وينفذ في هذه المرحلة التقويم التكويني لاتخاذ قرارات التعديل والتنقيح بناءً على نتائج الاختبار والتعرف إلى مدى صلاحية المنتج للاستخدام وكفاءته وفاعليته واتسامه بالمرونة ورضا المستخدم.
4. **مرحلة التنفيذ (Implementation Phase):** تجريب المقرر الإلكتروني مع عدد معين من المتعلمين في بيئة التعلم الفعلية، وتقويم فاعلية المنتج واتجاهات المتعلمين نحوه، وجمع بيانات التقويم الإجمالي وتوفير آلية لإدارة التغيير (Management Change) بهدف نشر التعلم الإلكتروني عن بعد وتثبيته في بنية المؤسسة.
5. **مرحلة التقويم (Evaluation Phase):** يتم تحليل بيانات التقويم الإجمالي التي تم جمعها في المرحلة السابقة حول جودة المنتج وفاعليته وكفاءته، واتخاذ القرارات المناسبة لتحديثه، والاستفادة من نتائج التقويم عند تصميم البرامج المستقبلية.

مما سبق يتبين أن مفهوم تصميم المقرر الإلكتروني يتضمن وضوح للأهداف التربوية للمقرر، وتحديد حاجات المتعلمين، وتوفير بيئة إلكترونية غنية بالمصادر يسهل الوصول إليها، وقابلة للتطوير والتحديث باستمرار، مع وجود الممارس التربوي الذي يصنع الفرق ما بين المقرر الورقي والمقرر الإلكتروني لجعل عملية اكتساب المعرفة فعالة وجذابة.

معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية:

للاستقرار على قائمة المعايير اللازمة لتصميم محتوى المقررات الإلكترونية بمدارس المملكة العربية السعودية، قامت الباحثة بالاستعادة بمعايير المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى معايير سكورم (SCORM) لجودة التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى تحليل نتائج العديد من البحوث والدراسات في مجال تصميم محتوى المقررات الإلكترونية، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمعايير الرئيسة لتصميم محتوى المقررات الإلكترونية تمهيداً لعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المجال، والتي تم بناء عليها تصميم أداة الدراسة، ومن خلالها تم وضع تصور مقترح لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

الدراسات السابقة:

أجرى القرني (2019) دراسة هدفت إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) بجامعة المجمعة، في ضوء المعايير العالمية لجودة المقررات الإلكترونية (Quality Matters)، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تقييم جودة المقررات الإلكترونية بالجامعة من خلال ثمانية معايير رئيسة وقد شملت الدراسة جميع المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام (D2L) بالجامعة وعددها (9) مقررات. وقد أظهرت الدراسة أن المقررات بحاجة للمراجعة والتطوير والتأهيل بحيث تشمل التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي، وقدرة المقرر على دعم المتعلم. وقد أوصت الدراسة بعدم تطبيق المقرر الإلكتروني على جميع طلاب الجامعة إلا بعد تحريبه على عينة محدودة والتأكد من كفاءته، والمراجعة الدورية للنظام وتقييمه كل ثلاث سنوات كحلي أقصى.

كما أجرى نافع وعبدالغفار (2018) دراسة هدفت إلى تصميم نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الالكترونية لضمان جودتها كأحد مدخلات العملية التعليمية في جامعة نجران، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من أعضاء هيئة التدريس "الخبراء المتخصصين" بالجامعة، وقد جمعت بياناتهم من خلال المقابلة. وقد أظهرت الدراسة أن المعايير المقترحة تتصف بالشمول والتكامل فيما بينها مع استيفائها لجميع الجوانب الفنية والأكاديمية الخاصة بالمقرر الالكتروني كما بينت الدراسة أن هناك ترابط بين محتوى المقرر وأهداف التعلم ومخرجاته، كما أن تصميم المحتوى يراعي استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم، كما يتيح المقرر إمكانية التفاعل والمساعدة والتوجيه. وقد أوصت الدراسة بتطبيق معايير تقييم المقررات الإلكترونية المقترحة بالدراسة عند تصميم المقررات الإلكترونية ببرامج الجامعة.

كما أجرى البيشي (2018) دراسة هدفت إلى تحديد قائمة المهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى مختصين مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية، ودرجة امتلاكهم لهذه المهارات، وذلك من وجهة نظرهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (40) مختص، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة. وقد أظهرت الدراسة أن درجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب والتي تتمثل في تحليل خصائص المتعلمين وتحديد الأهداف العامة للمقرر وتحديد مهام التعلم وأنشطته وتحديد الأهداف التعليمية وتحديد المحتوى وتنظيم عناصر المحتوى واختيار الوسائط التعليمية وتحديد أسلوب تقويم الطلاب وتحديد الاستراتيجيات جاءت بدرجة متوسطة. وقد أوصت الدراسة بتصميم دورات تدريبية في مجال تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لمختصين مراكز مصادر التعلم مع التركيز على الجوانب التطبيقية.

كما أجرى الصبيح (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تحقيق المقررات الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم "تدارس" بمدارس الرياض (بنات) لمعايير جودة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من معلمات مدارس الرياض (بنات) بمدينة الرياض في المرحلة الثانوية وعددهن (11) معلمة، بالإضافة إلى طالبات هذه المدارس وعددهن (43) طالبة. وقد جمعت البيانات من خلال استبانة. وقد أظهرت الدراسة أن المقررات تعمل على تحليل خصائص المتعلمين، وتتيح التفاعل والمشاركة، وتساهم في تقويم أداء المتعلم جاءت بدرجة مرتفعة. وقد أوصت الدراسة بالالتزام بمعايير جودة التعلم الإلكتروني في تصميم ونشر واستخدام المقررات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم، وتوظيف واستخدام المقررات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم في مراحل التعليم العام المساندة ودعم التعليم التقليدي.

كما أجرى سويدان وآخرون (2017) دراسة هدفت إلى تحديد قائمة بالمعايير والمواصفات التصميمية لمحتوى إلكتروني على الويب عند تصميمه بدعامات التعلم البنائية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخلاص معايير حديثة ودقيقة وشاملة لتصميم المحتوى الإلكتروني القائم على دعامات التعلم البنائية، ومؤشرات قياسها، من الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المرتبطة، التي أمكن الحصول عليها. وقد أظهرت الدراسة باستخدام

قائمة المعايير التي توصل إليها البحث الحالي عند تصميم المحتوى الإلكتروني عبر الويب بدعامات التعلم البنائية، وإجراء المزيد من البحوث حول دعامات التعلم البنائية من حيث أشكالها وأنواعها وأنماطها ومستويات تقديمها داخل المحتوى الإلكتروني، والمتغيرات المؤثرة فيها.

وقد قام القحطاني وآخرون (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى وضع قائمة معايير لضبط جودة المقررات الإلكترونية التي يتم نشرها على البوابة الإلكترونية لجامعة نجران، وقد تم اقتراح قائمة بالمعايير وعرضها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتأكد من مدى أهمية المعايير المقترحة وقد أجمع أعضاء هيئة التدريس على أهمية جميع المعايير المقترحة، وقد بلغ عددها (7) معايير وهي معيار الموضوعية، ومعيار الاتساق، وإمكانية الوصول، ومعيار الحداثة، ومعيار الملاءمة، وقد تم مراجعة عدد من المقررات (60 مقرراً) من المقررات التي تم نشرها على بوابة الجامعة للتعرف على مدى توافر المعايير المقترحة في تلك المقررات. وقد أظهرت الدراسة عدم توافر أغلب المعايير في جميع المقررات التي تم فحصها، مما يؤكد على أهمية تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء عدد من المعايير تضمن جودة تلك المقررات. وقد أوصت الدراسة بضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتصميم مقرراتهم الإلكترونية في ضوء ضوابط ومعايير الجودة المقترحة حتى تحقق تلك المقررات الأهداف التي صممت من أجلها.

كما أجرى العمري (2015) دراسة هدفت إلى تشخيص واقع المقررات الإلكترونية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة (SCORM)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (165) طالباً بالجامعة ممن يستخدمون التعلم الالكتروني في دراسة بعض مقرراتهم، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى جودة المقررات الإلكترونية المتمثلة في (المرجعية العلمية، ومعلومات عامة عن المقرر، وتصميم محتوى المقرر، وبنية المحتوى وتنظيمه، والوسائط التعليمية، والتفاعل والإبحار، والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، وأساليب التقويم والتغذية الراجعة، ثم الدعم الفني، وفاعلية المقرر وكفاءته) لم يكن على المستوى المنشود. وقد تم تقديم تصور مقترح لكيفية تصميم وبناء المقررات الإلكترونية في ضوء معايير الجودة.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أجريت في المدارس الأهلية الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والتي لم يُجرى دراسة مماثلة عليها على حد علم الباحثة، كما تميزت الدراسة الحالية في أنها تناولت معايير حيوية تم بناءها واعتمداها بناء على معايير المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى معايير سكورم (SCORM) لجودة التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى الدراسات السابقة، كما تم الاستعانة بمختصين في الحصول على هذه المعايير وتطويرها وبناءها، كما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة مما يعطي نتائج الدراسة بعداً واقعياً وموضوعياً أكبر.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والذي يعرفه Burns & Groove (2014) بأنه المنهج الذي يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة أو واقع ما؛ بقصد تحليل الوضع الحالي له والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في المعلمين وقادة المدارس في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث استجاب لأداة الدراسة عينة عشوائية من هذا المجتمع، شملت 39 معلماً ومعلمة، كما شملت 23 قائد وقائدة مدرسة، ليصبح العدد الكلي لمن استجابوا للأداة 92 فرداً، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والوظيفة.

الوظيفة		معلم/ـة	قائد/ة مدرسة
الجنس	ذكر	11	7
	أنثى	28	16
المجموع		39	23

أداة الدراسة

لتحقيق غرض الدراسة، تم تصميم استبانة مكونة من تسعة محاور، كالتالي:

1- إعداد استبانة أولية اشتملت على معايير تطوير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية، وذلك بالرجوع إلى معايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية بالإضافة إلى معايير سكورم (SCORM)، كما تم الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة.

2- التحقق من صدق الأداة باستخدام دليلين، أولهما من خلال عرضها على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والتخصص في تقنيات التعليم في الجامعات السعودية، حيث أبدوا الملاحظات، وتم التعديل من خلال حذف بعض العبارات وتعديل بعضها. وثانيهما: التحقق من الصدق باستخدام الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية من 15 فرداً، وتم تحديد معامل الارتباط بين متوسط كل محور من المحاور التسعة ومتوسط الاستبانة ككل، كما يوضح الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات الارتباط لمحاور أداة الدراسة

المحور	الأهداف التربوية	اختيار المحتوى التعليمي وصياغته وتنظيمه	استراتيجية التعليم	مناهج التدريس وطرائقه	تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم	الأنشطة التعليمية	التقويم	التعزيز	التصفح
معامل الارتباط	**0.93	**0.96	**0.94	**0.91	**0.89	**0.90	**0.97	**0.95	**0.92
مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة

3- التحقق من ثبات الأداة ومحاورها، حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب الثبات، ويوضح الجدول (3) قيم الثبات.

جدول (3) قيم الثبات لمحاور أداة الدراسة

المحور	الأهداف التربوية	اختيار المحتوى التعليمي وصياغته وتنظيمه	استراتيجية التعليم	مناهج التدريس وطرائقه	تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم	الأنشطة التعليمية	التقويم	التعزيز	التصفح
عدد العبارات	8	7	8	7	8	8	8	8	9
معامل الثبات	0.98	0.99	0.98	0.99	0.98	0.98	0.99	0.97	0.98

حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للمحاور بين 0.97-0.99 وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل 0.99، وهي قيمة عالية تعزز الثقة بالأداة.

4- تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من 71 عبارة موزعة على تسعة محاور، وقد صيغت بدائل الإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق

بدرجة قليلة جداً). ولتقدير درجة الموافقة على العبارات والمحور ككل، اعتمدت الباحثة على تقسيم الفئات إلى أوزان نسبية كما يوضح الجدول 4.

جدول (4) المحك المعتمد فر الدراسة

المقياس	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %
1	قليلة جداً	من 1 – 3.6	من10% - 36%
2	قليلة	أكبر من 3.6 – 5.2	أكبر من 36% - 52%
3	متوسطة	أكبر من 5.2 – 6.8	أكبر من 52% - 68%
4	كبيرة	أكبر من 6.8 – 8.4	أكبر من 68% - 84%
5	كبيرة جداً	أكبر من 8.4 – 10	أكبر من 84% - 100%

5- تم تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية عبر خدمة (Google Drive) وحفظت على الموقع حيث تم توزيعها إلكترونياً على عينة الدراسة.

6- قامت الباحثة بتصميم بطاقة لتحكيم التصور المقترح، عرضت على خمسة محكمين متخصصين بتقنيات التعليم لأخذ آرائهم حوله، وأضافوا بعض المقترحات، وتم الأخذ ببعضها والتعديل في ضوئها.

الأساليب الإحصائية:

حُللت البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وطبقت أساليب الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، واستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات والاتساق الداخلي للأداة ومحاورها، واستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين أفراد العينة.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

وتمت الإجابة بحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بكل معيار، كما يلي:

- **الأهداف التربوية:** يوضح جدول 5 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (5) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار الأهداف التربوية.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يبنى محتوى المقرر الإلكتروني على الأهداف التعليمية المحددة المطلوب من الطلبة تحقيقها بعد دراستهم.	7.75	1.67	77.49	كبيرة	3
2	يحقق الهدف التعليمي في المقرر الإلكتروني معنى واحد.	7.82	1.58	78.19	كبيرة	2
3	تُصاغ الأهداف في المقرر الإلكتروني بحيث لا تتعارض مع بعضها البعض.	7.47	1.85	74.66	كبيرة	7

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
4	تتدرج الأهداف في المقرر الإلكتروني من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا.	7.73	1.68	77.27	كبيرة	4
5	تُوضح الأهداف في المقرر الإلكتروني نتائج التعلم وليس أنشطة التعلم.	7.68	1.81	76.75	كبيرة	5
6	تَرتبط أهداف المقرر الإلكتروني بشكل تام بالمهام التعليمية المطلوب تعلمها باستخدام المحتوى الإلكتروني.	7.65	1.58	76.49	كبيرة	6
7	تتناسب الأهداف التعليمية بالمقرر الإلكتروني مع المحتوى التعليمي.	8.01	1.54	80.11	كبيرة	1
8	تُصاغ الأهداف التعليمية بالمقرر الإلكتروني صياغة سلوكية إجرائية مختصرة بشكل قابل للقياس والتقويم.	7.37	1.45	73.61	كبيرة	8
المتوسط الكلي		**7.73**	**1.28**	**77.31**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 5 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 7.73. كما يوضح الجدول أن العبارات 7، 2، 3 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 7.75-8.01. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية تضمين المقررات الإلكترونية للأهداف التربوية، والتي تعد صلب العملية التعليمية والتربوية، كما يُعزى ذلك إلى اهتمام المملكة العربية السعودية بجودة التعليم الإلكترونية بكافة معاييره وجوانبه انطلاقاً من رؤيتها 2030 التي تنص على التحول الرقمي في التعليم.

كما يظهر الجدول 5 أن العبارات 6، 3، 8 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين7.37-7.65 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أنه على الرقم من حصول هذه العبارات على المراتب الأخيرة إلا أنها حازت على درجة موافقة كبيرة، وبالتالي فإن لها أهمية كبيرة من وجهة أفراد العينة، إلا أن العبارات السابقة الأولى حازت على درجة أهمية أعلى من هذه العبارات. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البيشي (2018) التي أظهرت أن المقررات الإلكترونية لا تراعي في تصميمها تحديد الأهداف التربوية.

- **اختيار المحتوى التعليمي وصياغته وتنظيمه:** يوضح جدول 6 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (6) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار اختيار المحتوى التعليمي وصياغته وتنظيمه.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يتصف محتوى المقرر الإلكتروني بالكفاءة في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمحتوى الإلكتروني.	7.56	1.96	75.59	كبيرة	1
2	يعد محتوى المقرر الإلكتروني مناسباً وكافياً لتحقيق أهداف المقرر.	7.44	1.76	74.44	كبيرة	2
3	يركز محتوى المقرر الإلكتروني على الكفايات المعرفية والمهارات السلوكية المناسبة.	7.41	1.78	74.08	كبيرة	3
4	يراعي محتوى المقرر الإلكتروني التكامل بين الخبرات السابقة والحالية التي يقدمها المحتوى الإلكتروني ويمهد للخبرات اللاحقة.	6.99	2.13	69.93	كبيرة	6

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
5	يراعى في عرض محتوى المقرر الإلكتروني المرونة والتكامل بما يمكن الطلبة من استخدامه بشكل متكامل.	7.05	1.94	70.48	كبيرة	5
6	يُركز محتوى المقرر الإلكتروني على بناء المعرفة وليس سرد المعلومات، وذلك من خلال التدريب والممارسة.	7.14	2.10	71.40	كبيرة	4
7	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على مصادر متنوعة، ووجهات نظر متعددة.	6.37	2.58	63.73	متوسطة	7
المتوسط الكلي		**7.14**	**1.67**	**71.39**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 6 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 7.14. كما يوضح الجدول أن العبارات 1، 2، 3 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 7.41-7.41. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خبرة القائمين على تصميم المقررات الإلكترونية في المملكة العربية السعودية ومراعاتهم لأهمية اختيار المحتوى التعليمي وتحديده وتنظيمه، بحيث يصبح الطالب قادراً على التعامل مع والاستفادة منه.

كما يظهر الجدول 6 أن العبارات 5، 4، 7 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين 6.37- 7.05 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أن هذه العبارات على الرغم من أنها جاءت بالمرتبة الأخيرة إلا أنها ذات أهمية كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، وهذا يُعزى إلى حرص القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكتروني على تنظيمها وتحديدها بشكل مناسب. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البيشي (2018) التي أظهرت أن المقررات الإلكتروني تراعي وتحديد المحتوى وتنظيم عناصره، وقد اختلفت مع دراسة القرني (2019) التي أظهرت أن المقرر الإلكتروني لا يتناسب مع قدرات المتعلم وهي بحاجة للمراجعة والتطوير والتأهيل.

- **استراتيجية التعليم:** يوضح جدول 7 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (7) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار استراتيجية التعليم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على استراتيجية واضحة للتعليم.	7.79	1.87	77.90	كبيرة	2
2	يسير محتوى المقرر الإلكتروني وفق استراتيجية تعليم مناسبة وواضحة ومحددة المعالم، لتحقيق الأهداف التعليمية.	7.84	1.61	78.38	كبيرة	1
3	تحدد استراتيجية المقرر الإلكتروني دور كل من المعلم والطلبة في عملية التعلم.	7.72	1.64	77.17	كبيرة	4
4	تكون استراتيجية المقرر الإلكتروني بسيطة وسهلة وممكنة التنفيذ خلال المدة المحددة.	7.53	1.69	75.26	كبيرة	6
5	تكون استراتيجية المقرر الإلكتروني مناسبة لطبيعة المهمات التعليمية.	7.41	1.82	74.13	كبيرة	8
6	تشمل استراتيجية المقرر الإلكتروني على عدة إجراءات تعليمية كزيادة دافعية الطلبة للتعلم.	7.72	1.68	77.24	كبيرة	3

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
7	يساهم محتوى المقرر الإلكتروني في تنشيط استجابات الطلبة.	7.60	1.80	76.00	كبيرة	5
8	يوفر محتوى المقرر الإلكتروني المساعدة والتوجيه المناسب للطلبة.	7.51	1.83	75.15	كبيرة	7
	المتوسط الكلي	**7.67**	**1.38**	**76.74**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 7 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 7.67. كما يوضح الجدول أن العبارات 2، 1، 6 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 7.72-7.84. وهذه النتيجة تدل على أن تصميم محتوى المقرر الإلكتروني يراعي استراتيجية التعلم بشكل كبير، ويُعزى ذلك إلى أن المملكة العربية السعودية أخذت على عاتقها تطوير التعليم والتوجه نحو دمج التقنية في التعليم والتحول الرقمي، وبالتالي فإن هذا لن يأتي إلا من خلال مراعاة استراتيجية التعليم ووضوحها وتحديدها للمتعلم، بالإضافة إلى تحديد دور كل من الطالب والمعلم.

كما يظهر الجدول 7 أن العبارات 4، 5، 8 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين7.41-7.53 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أنه على الرغم من أن هذه العبارات احتلت المراتب الأخيرة، إلا أنها ذات أهمية كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، إلا أن الفقرات الثلاث الأولى هي الأكثر أهمية من وجهة نظر أفراد العينة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات مثل نافع وعبدالغفار (2018) التي أظهرت هناك ترابط بين محتوى المقرر وأهداف التعلم ومخرجاته، كما أن تصميم المحتوى يراعي استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم.

- **مناهج التدريس وطرائقه:** يوضح جدول 8 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (8) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار مناهج التدريس وطرائقه.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على مناهج التدريس وطرائقه المناسبة.	7.70	1.93	77.02	كبيرة	2
2	تستخدم في محتوى المقرر الإلكتروني مناهج وطرائق تعليم مناسبة لطبيعة المهمات التعليمية.	7.77	1.75	77.68	كبيرة	1
3	تستخدم في محتوى المقرر الإلكتروني مناهج وطرائق تعليم مناسبة لخصائص الطلبة.	7.47	1.84	74.74	كبيرة	3
4	يراعي محتوى المقرر الإلكتروني التكامل بين المناهج والاستراتيجيات والطرائق التعليمية المستخدمة.	7.41	1.89	74.10	كبيرة	6
5	تتنوع الاستراتيجية والطرق المتبعة في المقرر الإلكتروني.	7.45	1.88	74.52	كبيرة	4
6	تتفق طرق ومناهج التدريس المستخدمة في المقرر الإلكتروني مع أهداف المقرر.	7.43	1.98	74.34	كبيرة	5
7	تتناسب الطرق والأساليب المستخدمة في المقرر الإلكتروني مع المراحل العمرية للطلبة.	7.37	2.04	73.65	كبيرة	7
	المتوسط الكلي	**7.51**	**1.58**	**75.14**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 8 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 7.51. كما يوضح الجدول أن العبارات 2، 1، 3 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 7.47-7.77. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تصميم محتوى المقررات الإلكترونية يراعي إلى حد كبير مناهج التدريس وطرائقه، بحيث تتناسب مع أهداف المقرر وخصائص الطلبة المتنوعة، كما يُعزى ذلك إلى أنه عند تصميم محتوى المقرر الإلكتروني يتم إعداده من قبل خبراء ومختصين في مناهج وطرق التدريس.

كما يظهر الجدول 8 أن العبارات 6، 4، 7 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين 7.37-7.43 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أن هذه النتائج ذات أهمية كبيرة، وهذا يدل على الاهتمام الكبير الذي توليه المملكة العربية السعودية والقائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكترونية بمناهج التدريس وطرائقه عند تصميم المحتوى. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة العمري (2015) التي أظهرت أن المقررات الإلكتروني لا تراعي بشكل كبير مناهج التدريس وطرائقه عند تصميم المقررات الإلكترونية.

- **تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم:** يوضح جدول 9 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (9) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يساهم محتوى المقرر الإلكتروني في تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم.	7.64	1.75	76.43	كبيرة	1
2	تتصف مقدمة محتوى المقرر الإلكتروني بالإثارة والتشويق لدافعية الطلبة.	7.35	2.01	73.54	كبيرة	7
3	يستخدم محتوى المقرر الإلكتروني طرق عرض مناسبة لخصائص الطلبة.	7.39	1.88	73.90	كبيرة	5
4	يتضمن محتوى المقرر الإلكتروني تدريبات انتقالية متعددة لتأكيد التعلم وتثبيته.	7.22	1.11	72.44	كبيرة	8
5	ينتهي محتوى المقرر الإلكتروني بتدريبات نهائية تتضمن كافة مهارات المقرر.	7.41	1.87	74.12	كبيرة	4
6	يتم تقديم التدريبات بطريقة مثيرة وجذابة وغير تقليدية.	7.47	1.80	74.67	كبيرة	3
7	تتصف التدريبات بالبساطة والوضوح والتدرج في صعوبتها.	7.54	1.83	75.37	كبيرة	2
8	يساعد محتوى المقرر الإلكتروني الطلبة على النجاح ويجنبهم الفشل.	7.36	1.92	73.62	كبيرة	6
المتوسط الكلي		**7.45**	**1.53**	**74.52**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 9 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 7.45. كما يوضح الجدول أن العبارات 1، 7، 6 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 7.47-7.64. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكترونية يراعون بشكل كبير عند عملية التصميم تشجيع مشاركة المتعلم وإثاره دافعيته، لكي لا يكون دوره فقط متلقي، وإنما يكون محور العملية التعليمية، وهذا يأتي انسجاماً مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التحول الرقمي وتطوير المحتوى الرقمي والتوجه نحو التقنية في التعليم.

كما يظهر الجدول 9 أن العبارات 8، 2، 4 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين 7.22-7.36 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أن هذه الفقرات على درجة من الأهمية على الرغم من أنها جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة، ويُعزى ذلك إلى أهمية مشاركة المتعلم وبث الدافعية والحافز لديه، حيث يتم مراعاة هذه الجوانب عند تصميم محتوى المقررات الإلكترونية. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدارسات مثل القرني (2019) ودراسة العمري (2015) التي أظهرت أن قدرة المقرر الإلكتروني وفاعليته وكفاءته وإثارته للمتعلم لم تكن حسب المستوى المطلوب.

- **الأنشطة التعليمية:** يوضح جدول 10 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (10) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار الأنشطة التعليمية.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على أنشطة تعليمية متنوعة وشاملة.	8.73	0.54	87.31	كبيرة جداً	1
2	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على أنشطة متنوعة بعد كل مهمة.	8.70	0.58	87.02	كبيرة جداً	2
3	تعمل الأنشطة المقدمة على تنمية مهارات استخدام المقرر الإلكترونية لدى الطلبة.	8.59	0.75	85.91	كبيرة جداً	4
4	تعد أنشطة محتوى المقرر الإلكتروني مثيرة لانتباه الطلبة.	8.69	0.56	86.93	كبيرة جداً	3
5	تساعد الأنشطة في المقرر الإلكتروني على بناء المعرفة لدى الطلبة.	8.48	0.69	84.85	كبيرة جداً	5
6	تتسق الأنشطة التعليمية في المقرر الإلكتروني من الأهداف والمحتوى التعليمي.	8.39	0.60	83.96	كبيرة جداً	7
7	يحتوي محتوى المقرر الإلكتروني على أنشطة لتطبيق المعارف والمهارات في مواقف جديدة.	8.33	0.59	82.73	كبيرة	8
8	أن تقدم الأنشطة التعليمية في المقرر الإلكتروني خبرات تعليمية متكاملة.	8.44	0.79	84.47	كبيرة جداً	6
المتوسط الكلي		**8.58**	**0.40**	**85.8**	**كبيرة جداً**	

يتضح للباحثة من الجدول 10 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط الكلي 8.58. كما يوضح الجدول أن العبارات 1، 2، 4 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 8.59-8.73. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تصميم محتوى المقررات الإلكترونية يُراعي التنوع في الأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى أن الأنشطة التعليمية تجذب انتباه الطلبة من خلال طريقة عرض الصور والرسومات والوسائط الموجودة في هذه المقررات، كما يُعزى ذلك إلى اهتمام صناع المحتوى بالمقررات الإلكترونية بضرورة توافر الأنشطة التعليمية في هذه المقررات.

كما يظهر الجدول 10 أن العبارات 8، 6، 7 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين 8.33-4.44 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أن هذه العبارات على الرغم من أنها جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة إلا أنها ذات أهمية كبيرة وهذا يُستدل عليه من خلال درجة الموافقة الكبيرة التي أبداها أفراد العينة حول هذه العبارات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة مع الدراسات مثل دراسة البيشي (2018) ودراسة نافع وعبدالغفار (2018) التي أظهرت أن المقررات الإلكترونية تراعي في تصميمها الأنشطة والمهام التعليمية المناسبة.

- **التقويم:** يوضح جدول 11 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (11) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار التقويم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على أسئلة وتدريبات للتقويم الذاتي البنائي المستمر بعد كل تتابع لكي يعرف الطلبة مدى تقدمه.	8.63	0.65	86.31	كبيرة جداً	1
2	يبدأ محتوى المقرر الإلكتروني باختبار قبلي لقياس ما يمتلكه الطلبة من معلومات سابقة.	8.34	0.71	83.42	كبيرة	3
3	تغطى أسئلة محتوى المقرر الإلكتروني كل جوانب المحتوى.	8.53	0.90	85.33	كبيرة جداً	2
4	ينتهي محتوى المقرر الإلكتروني باختبار بعدي ليحدد حجم المعلومات التي اكتسبها.	8.14	1.06	81.41	كبيرة	5
5	تتدرج أسئلة الاختبار في المقرر الإلكتروني في مستوى الصعوبة.	8.16	0.81	81.67	كبيرة	4
6	يقيس كل سؤال في اختبارات المقرر الإلكتروني على أداء واحد بسيط.	8.02	0.82	80.22	كبيرة	8
7	تراعي أسئلة الاختبار في المقرر الإلكتروني الموضوعية.	8.11	0.96	81.19	كبيرة	6
8	تتميز بنود اختبار المقرر الإلكتروني بالشمول والموضوعية والصدق.	8.08	0.80	80.86	كبيرة	7
المتوسط الكلي		**8.29**	**0.65**	**82.91**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 11 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 8.29. كما يوضح الجدول أن العبارات 1، 3، 2 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 8.34-8.63. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الأهلية الثانوية بالمملكة العربية السعودية تراعي التقويم من خلال الأنشطة والتدريبات والاختبارات المناسبة التي تهدف إلى معرفة مدى تقدم الطالب في العملية التعليمية، وهذا ناتج عن خبرة القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكترونية من مختصين وخبراء.

كما يظهر الجدول 11 أن العبارات 7، 8، 6 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين 8.02-8.11 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أن هذه العبارات ذات أهمية كبيرة، إذ أنها حازت على درجة موافقة كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، وهذا يُعزى إلى حرص القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكترونية على شمولية وموضوعية أنشطة التقويم وقياسها لأداء المتعلم. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة العمري (2015) ودراسة البيشي (2018) التي أظهرت أن أنشطة التقويم الموجودة في المقررات الإلكترونية لم تكن بدرجة كبيرة.

- **التعزيز:** يوضح جدول 12 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (12) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار التعزيز.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني على أساليب التعزيز المناسبة.	8.73	0.65	87.32	كبيرة جداً	1
2	يقدم محتوى المقرر الإلكتروني التعزيز المناسب عقب الاستجابة مباشرة لبيان مدى صحتها وخطئها.	8.13	0.91	81.33	كبيرة	4
3	يتناسب التعزيز في المقرر الإلكتروني مع طبيعة الاستجابة.	7.84	0.74	78.45	كبيرة	7
4	يقتصر محتوى المقرر الإلكتروني على استخدام التعزيز الموجب الذي يتضمن (الثواب- المدح- الثناء أو المكافأة) عقب الإجابة الصحيحة فقط.	7.92	0.65	79.23	كبيرة	6
5	يتصف محتوى المقرر الإلكتروني بعدم المبالغة في عملية التعزيز.	8.03	0.69	80.34	كبيرة	5
6	يتصف التعزيز في المقرر الإلكتروني بالسرعة والوضوح.	8.41	0.61	84.12	كبيرة جداً	2
7	يتصف التعزيز في المقرر الإلكتروني بالتحديد وسهولة الفهم.	7.64	0.78	77.43	كبيرة	8
8	يقدم التعزيز في المقرر الإلكتروني بطريقة جذابة ومثيرة تجمع بين الصوت والكلمات والصور.	8.31	0.66	83.11	كبيرة	3
المتوسط الكلي		**8.20**	**0.39**	**82.0**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 12 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 8.20. كما يوضح الجدول أن العبارات 1، 6، 8 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 8.31-8.73. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكترونية على تضمين عملية التعزيز في محتوى هذه المقررات، إذ إن التعزيز يؤدي إلى تحسين أداء المتعلم خاصة إن كان بطريقة جذابة ومثيرة وتجمع ما بين الصوت والكلمات والصور، وهذا ما يتم مراعاته في تصميم محتوى المقررات الإلكترونية.

كما يظهر الجدول 12 أن العبارات 4، 3، 7 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين 7.64-7.92 ودرجة موافقة كبيرة. وترى الباحثة أن هذه العبارات على درجة عالية من الأهمية، ويتضح ذلك من خلال درجة الموافقة الكبيرة التي حازت عليها من قبل أفراد العينة، ولكن العبارات السابقة تسبقها في الأهمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة نافع وعبدالغفار (2018) التي أظهرت ،ن هناك المقررات الإلكترونية تتيح درجة كبيرة من التفاعل والتعزيز المطلوب، وقد اختلفت مع دراسة العمري (2015) التي أظهرت أن المقررات الإلكترونية لا يتوفر فيها عنصر التفاعل والتغذية الراجعة على الوجه المطلوب.

- **التصفح:** يوضح جدول 13 نتائج استجابة أفراد العينة نحو فقرات هذا المعيار:

جدول (13) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لدرجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المرتبطة بمعيار التصفح.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يتيح محتوى المقرر الإلكتروني للطلبة إمكانية التصفح داخله بحرية تامة.	8.64	0.60	86.42	كبيرة جداً	1
2	يستخدم محتوى المقرر الإلكتروني أسلوب بسيط وسهل للتنقل بين عناصر المحتوى.	8.55	0.76	85.51	كبيرة جداً	2
3	يشتمل محتوى المقرر الإلكتروني علي خريطة توضح المسارات التي يسلكها الطلبة في البحث عن المعلومات داخل المحتوى.	8.50	0.73	85.01	كبيرة جداً	4
4	يستخدم محتوى المقرر الإلكتروني أسهم لليمين واليسار التنقل بين الصفحات.	8.52	0.69	85.25	كبيرة جداً	3
5	يستخدم محتوى المقرر الإلكتروني أدوات تصفح رسومية مثل الأيقونات الرسومية.	8.01	790.	3080.	كبيرة	8
6	يستخدم محتوى المقرر الإلكتروني أدوات تصفح بسيطة ومناسبة لخصائص الطلبة.	7.95	0.64	79.81	كبيرة	9
7	يقلل محتوى المقرر الإلكتروني من الارتباطات النصية في المقطع النصي الواحد لضمان عدم التشتيت.	8.33	0.56	83.32	كبيرة	6
8	يشمل محتوى المقرر الإلكتروني على روابط صحيحة لمصادر تعلم مناسبة، ومميزة بلون مختلف.	8.44	0.85	84.46	كبيرة جداً	5
9	يستخدم محتوى المقرر الإلكتروني أسهم فهرس المحتويات وقوائم الاختيار.	8.05	0.63	80.57	كبيرة	7
المتوسط الكلي		**8.21**	**0.41**	**83.72**	**كبيرة**	

يتضح للباحثة من الجدول 13 أن آراء العينة حول عبارات هذا المحور جاءت في مجملها بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي 8.43. كما يوضح الجدول أن العبارات 1، 2، 4 حصلت على المراتب الثلاث الأولى بمتوسط يتراوح بين 8.52-8.64. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكترونية يراعون بدرجة كبيرة إتاحة القدرة لدى الطالب على إمكانية التصفح والتنقل بين محتويات المقرر الإلكترونية، إذ إن إمكانية التنقل بين محتويات المقرر تثير دافعية الطالب نحو المقرر الإلكترونية وتنعكس على تحصيله وأداءه التعليمي.

كما يظهر الجدول 12 أن العبارات 9، 5، 6 حصلت على المراتب الثلاث الأخيرة بمتوسط يتراوح بين 7.95-7.95 ودرجة كبيرة. وترى الباحثة أن هذه العبارات على درجة كبيرة من الأهمية، حيث حازت على درجة موافقة كبيرة من قبل أفراد عينة الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة نافع وعبدالغفار (2018) التي أظهرت أن المقرر الإلكتروني يساهم في توجيه الطالب وإمكانية تنقله بين المحتوى.

إجابة السؤال الثاني: هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة على معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية تعزى إلى الجنس والوظيفة؟

للإجابة على السؤال أُستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، لتحديد دلالات الفروق – إن وجدت- وفق متغير الجنس (ذكر-أنثى)، ووفق متغير الوظيفة (معلم/ـة، مدير/ت).

- **الفروق حسب الجنس:**

جدول (14) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالات الفروق في درجة موافقة أفراد العينة على معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية وفق متغير الجنس.

المعايير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأهداف التربوية	ذكر	7.84	0.59	0.877	0.453
	أنثى	7.43	0.61	1.666	0.175
اختيار المحتوى التعليمي وصياغته وتنظيمه	ذكر	7.68	0.53	0.450	0.717
	أنثى	7.60	0.49	0.796	0.497
استراتيجية التعليم	ذكر	7.64	0.64	2.043	0.108
	أنثى	7.64	0.76	1.237	0.297
مناهج التدريس وطرائقه	ذكر	7.54	0.71	1.080	0.358
	أنثى	7.60	0.81	0.163	0.850
تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم	ذكر	6.93	0.67	0.215	0.807
	أنثى	7.60	0.62	0.286	0.752
الأنشطة التعليمية	ذكر	7.34	0.74	0.455	0.635
	أنثى	7.21	0.66	0.055	0.947
التقويم	ذكر	7.34	0.56	0.192	0.825
	أنثى	7.36	0.63	0.086	0.918
التعزيز	ذكر	7.91	0.74	0.248	0.862
	أنثى	7.28	0.69	1.472	0.222
التصفح	ذكر	7.88	0.77	0.576	0.631
	أنثى	7.68	0.57	1.185	0.316
الكلي	**ذكر**	**7.68**	**0.61**	**1.270**	**0.285**
	أنثى	**7.77**	**0.55**	**0.130**	**0.878**

يتضح من الجدول 14 عدم وجود فروق دالة إحصائياً بشكل عام في درجة موافقة العينة على معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض لديهم الخبرة الكافية والاهتمام الكافي بأهمية هذه المعايير، وهذا ناتج عن الدورات التدريبية بالتعلم الإلكتروني، والندوات والورش والنشرات التوعوية حول التعليم الإلكتروني وأهميته.

- **الفروق حسب الوظيفة:**

جدول (15) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالات الفروق في درجة موافقة أفراد العينة على معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية وفق متغير الوظيفة.

المعايير	الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأهداف التربوية	معلم/ـة	8.34	0.54	0.163	0.850
	مدير/ة	8.05	0.67	0.215	0.807
اختيار المحتوى التعليمي وصياغته وتنظيمه	معلم/ـة	7.96	0.66	0.286	0.752
	مدير/ة	8.32	0.48	0.455	0.635
استراتيجية التعليم	معلم/ـة	8.03	0.64	0.055	0.947
	مدير/ة	8.14	0.63	0.192	0.825
مناهج التدريس وطرائقه	معلم/ـة	7.93	0.59	0.086	0.918
	مدير/ة	7.59	0.57	1.472	0.222
تشجيع مشاركة الطلبة في التعلم	معلم/ـة	6.82	0.49	0.576	0.631
	مدير/ة	7.40	0.57	1.185	0.316
الأنشطة التعليمية	معلم/ـة	7.21	0.65	1.437	0.232
	مدير/ة	7.05	0.73	0.253	0.777

المعايير	الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التقويم	معلم/ـة	7.21	0.75	0.261	0.771
	مدير/ة	7.18	0.46	0.366	0.695
التعزيز	معلم/ـة	7.96	0.61	1.888	0.157
	مدير/ة	7.50	0.72	0.118	0.889
التصفح	معلم/ـة	8.01	0.53	0.674	0.512
	مدير/ة	8.10	0.59	0.394	0.675
الكلي	**معلم/ـة**	**7.88**	**0.48**	**0.467**	**0.629**
	مدير/ة	**7.92**	**0.59**	**0.301**	**0.741**

يتضح من الجدول 14 عدم وجود فروق دالة إحصائياً بشكل عام في درجة موافقة العينة على معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية تعزى لمتغير الوظيفة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة سواء كانوا معلمين أو مدراء مدارس لديهم اتفاق على أهمية معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية بالمدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض، كما يعزى ذلك إلى أنهم يعلمون في نفس المدارس ويخضون لنفس الدورات في التعليم الإلكتروني، وبالتالي فإن نظرتهم تجاه معايير تصميم محتوى المقررات الإلكتروني متشابهة.

إجابة السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

توصلت البحث إلى أن معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية جاءت بمجملها بدرجة كبيرة إلى كبيرة جداً، وبناء على ذلك عرضت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية، وأكد ضرورة اهتمام القائمين على المقررات الإلكترونية بأخذ ذلك التصور بعين الاعتبار لتحقيق النتائج المرجوة من العملية التعليمية، وفيما يأتي عرضا لذلك التصور المقترح:

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مبررات التصور المقترح:

تنطلق فكرة التصور المقترح من خلال ما يأتي:

1. رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التحول الرقمي والاتجاه نحو التقنية في التعليم والارتقاء بجودة التعليم وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية.
2. التقدم العلمي السريع والتراكم المعرفي الكبير الذي نعيشه.
3. غدو التعلم الإلكتروني أحد أهم الصيغ التعليمية الحديثة التي يمكن أن تسهم بفعالية في تطوير العملية التعليمية والتربوية.
4. توافر كافة المصادر التعليمية اللازمة لتقديم المقررات الدراسية بطرق متعددة.
5. سعى وزارة التعليم بالمملكة لرفع كفاءة وفاعلية عمليتي التعليم والتعلم ومن ثم تحسين مخرجاتها.

ضبط التصور المقترح:

وتعد هذه الخطوة مهمة؛ وذلك للتأكد من أن التصور المقترح مناسب لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، فقد تم عرض التصور المقترح على بعض المختصين في تقنيات التعليم بالجامعات السعودية، وذلك لكي يبدو مقترحاتهم وتعديلاتهم، وتم تعديل التصور بناء على ذلك.

التصور المقترح لتطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية:

نظرا لأهمية موضوع تطوير معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية قامت الباحثة بالرجوع إلى ضوابط التعليم الإلكتروني (2020) التي وضعها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، وبناء عليه تم التطرق للتصور المقترح في المجالات الآتية:

أولاً/ القيادة:

1. وجود استراتيجية للتعليم والتدريب الإلكتروني معتمدة من جهات الاختصاص ومنشورة ومتوائمة مع خطة الجهة.
2. الالتزام بتحقيق النزاهة الأكاديمية في بيئة التعليم الإلكتروني من خلال اعتماد إجراءات محددة.
3. حداثة المحتوى الإلكتروني المقدم وعدم مخالفته للقوانين والسياسات الوطنية.
4. الالتزام بمبادئ حقوق الملكية الفكرية وحقوق النشر.
5. توفر آلية لقياس مستوى رضا المستفيدين عن التعليم الإلكتروني.

ثانياً/ التقنية:

1. توفر البنية التقنية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني.
2. ضمان خصوصية وحقوق بيانات المتعلم من خلال وجود سياسات وإجراءات مصاغة بوضوح.
3. توفر نظام دخول موحد.
4. توفر أنظمة للتحقق من هوية المتعلم.
5. توفر أنظمة إدارة التعلم، والفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية.
6. توفر أنظمة تحليل البيانات وإمكانية تتبع تفاعل المتعلم مع أقرانه، ومع المحتوى وممارس التعليم الإلكتروني.
7. دعم الأنظمة لمختلف أنواع الأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها وحجم شاشاتها بما في ذلك الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية.
8. توفر تطبيقات على الهواتف الذكية لأنظمة التعليم والتدريب الإلكتروني.
9. وجود نظام تنبيهات إلكتروني لتنبيه المتعلم على المهام المطلوبة بشكل مستمر.
10. توفر الأنظمة خاصية البحث عن مختلف أنواع المحتويات الرقمية.

ثالثاً/ التأهيل والدعم:

1. تهيئة المتعلم لاستخدام التقنية ومهارات التعليم في بيئات التعليم الإلكتروني.
2. تلقي ممارس التعليم والتدريب الإلكتروني تدريباً يتعلق باستخدام التقنية، وتطوير المحتوى الإلكتروني، ومهارات التدريس الإلكتروني.
3. توفر بوابة إلكترونية تقدم الأدلة الإرشادية والدعم والتدريب بشكل إلكتروني بالأنماط المختلفة للمتعلم وممارس التعليم الإلكتروني.
4. توفر تعليمات واضحة عن الدعم الفني لممارس التعليم الإلكتروني والطالب، وكيفية الوصول إليه.
5. توفر حصول الطالب وممارس التعليم الإلكتروني على المساعدة الفنية والتعليمية المناسبة.

رابعاً/ التصميم:

1. اتباع تصاميم وهيكلة معيارية ثابتة لكافة الوحدات والصفحات.

2. الالتزام بمعايير التصميم الشامل للتعليم.
3. توفر المحتوى الرقمي بأشكال مختلفة (نصوص ومواد سمعية، ومواد مرئية) تدعم احتياجات وتفضيلات المتعلم المتنوعة.
4. توفر التصاميم والوسائط والخطوط المستخدمة بأحجامها وألوانها وتنسيقاتها المختلفة بشكل يسهل القراءة ويقلل من الإجهاد.
5. ضمان جودة الوسائط التعليمية والتدريبية المضمنة وتفريغها نصية.
6. توفر نسخ قابلة للتنزيل من كامل المحتوى الرقمي المستخدم داخل المقرر الإلكتروني، على أن يتم استخدامها وفق الحقوق الملكية الفكرية.
7. توفر إمكانية تقييم الطالب للمحتوى الرقمي، وإضافته تعليقات على المحتوى.

النتائج المتوقعة من تنفيذ التصور المقترح:

يُتوقع من تنفيذ التصور المقترح ما يأتي:

1. إيجاد بعض الحلول للتحديات التي تواجه القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكترونية.
2. تحقيق تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التنمية والتطوير التعليمي.
3. الاستفادة من معايير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية في المقررات الإلكترونية للمرحلة الثانوية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. استخدام قائمة المعايير التي توصل إليها البحث الحالي عند تصميم محتوى المقرر الإلكتروني.
2. إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي بشكل أكثر عمقاً حول المعايير الخاصة بتطوير تصميم محتوى المقررات الإلكتروني.
3. الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير تصميم محتوى المقررات الإلكترونية بالمدارس الأهلية الثانوية وتصميمها وفق معايير واضحة.
4. تدريب القائمين على تصميم محتوى المقررات الإلكتروني على معايير تصميم محتوى هذه المقررات وتعزيز تحققها في المقررات الدراسية.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته فإن الباحثة تقترح ما يأتي:

1. اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الثانية الأهلية بمدينة الرياض نحو المقررات الإلكترونية وتوظيفه في العملية التدريسية.
2. اتجاهات طلاب المدارس الثانوية الأهلية نحو الدراسة عبر المقررات الإلكترونية.
3. الاحتياجات التدريبية الإلكترونية لمعلمي ومعلمات المدارس الثانية الأهلية بمدينة الرياض للتعامل الأمثل مع المقررات الإلكترونية.

المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

ثروت، مها (2019). المقررات الإلكترونية وعلاقتها بتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي وفق أسلوبهم المعرفي، مجلة جامعة المنيا، 22 (1)، 343-364.

سويدان، أمل وشيمي، نادر وعبدالحميد، أسماء (2017). معايير تصميم المحتوى الإلكتروني القائم على دعامات التعلم البائية، مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، 25 (1)، 38-87.

السيد، يسري (2019). استخدام نمطين للتغذية الراجعة (مفصلة-موجزة) خلال توصيف مستودعات كائنات التعلم الرقمية وأثره في جودة تصميم المحتوى الرقمي والدافعية نحو المواد التعليمية لدى طلبة تكنولوجيا التعليم، مجلة التربية بجامعة سوهاج، 63(1)، 349-483.

الصبيح، لمى (2018). تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم "تدريس" بمدارس الرياض بنات بمدينة الرياض، 196(1)، 239-282.

العمري، عبدالله (2015). دراسة تقويمية لمدى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة الملك خالد في ضوء المعايير العالمية SCORM، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 25(1)، 160-255.

القحطاني، منى وشريف، نادية وإبراهيم، عبدالله (2015). ضوابط ومعايير الجودة في إنتاج المقررات الإلكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة دراسة تحليلي جامعة نجران، مجلة رسالة الخليج العربي، 36 (136)، 87-102.

القرني، ظافر (2019). تقييم جودة المقررات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني D2L بجامعة المجمعة في ضوء معايير منظمة كواليتي ماترز Matters Quality، مجلة جامعة تبوك، 5(1)، 343-276.

الملحم، إيمان والبدر- مها (2018). واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard في المقررات الإلكترونية بجامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود، 9 (2)، 28-51.

الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم السعودية (2020). المدارس الثانوية الأهلية، الموقع: https://www.moe.gov.sa/.

نافع، نشوى وعبدالغفار، تيوليب (2018). نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الإلكترونية في ضوء متطلبات الجودة بجامعة نجران، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 97 (1)، 431-443.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

Ahmed, H. I. (2020). Evaluating E-Courses at the Open University of Sudan in the Light of the Criteria for the Quality of E-Courses. *Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning*, *4*(8), 30-51..

Belaga, V. V., Dolgy, E. V., Klygina, K. V., Kochnev, P. O., Panebrattsev, Y. A., Sidorov, N. E., & Vesna, E. B. (2019, November). Online courses at international and national platforms and the possibility of creating a digital educational environment for megaprojects. In *Journal of Physics: Conference Series*, 14(6), 22-77.

Burns, E., & Groove, W. (2014). Research method. *Ergonomics*, *32*(3), 237-248.

Dobudko, T. V., Pugach, V. I., Gorbatov, S. V., Dobudko, A. V., & Pugach, O. I. (2018). An effective system of electronic courses development and maintenance as a key problem of electronic information and educational environment development at university. *Samara Journal of Science*, *7*(4), 316-321.

Gluchmanova, M. (2017). Creation of E-courses in English for Students of Production Technology. *TEM Journal*, *6*(3), 613-617.

Khedr, A. E., & Idrees, A. M. (2017). Enhanced e-Learning System for e-Courses Based on Cloud Computing. *JCP*, *12*(1), 10-19.

Shurygin, V. Y., & Krasnova, L. A. (2016). Electronic Learning Courses as a Means to Activate Students' Independent Work in Studying Physics. *International Journal of Environmental and Science Education*, *11*(8), 1743-1751.

Topal, A. D. (2016). Examination of University Students' Level of Satisfaction and Readiness for E-Courses and the Relationship between Them. *European Journal of Contemporary Education*, *15*(1), 7-23.
Zarabian, F. (2019). The Comparative Study of Learning Styles Among Students in The Electronic and Traditional Courses in Payame Noor University and Its Relationship with the Satisfaction of the Quality of Learning Courses. *Quarterly Journal of Iranian Distance Education*, *1*(4), 49-60.

مهارة الاستقصاء الفقهي الرقمي الموجه (فقه الزكاة والأسرة) أنموذجاً

د. نادية هاشم عابد اللحياني

أستاذ مساعد بقسم الشريعة بجامعة أم القرى

nhlehiany@uqu.edu.sa

ملخص البحث

مع تطور التعليم استحدثت بيئات تعليمية إلكترونية لتحسين العملية التعليمية كان لزاماً على أستاذ الفقه أن يجعل التعلم الإلكتروني ذا فعالية لتدريب الطلاب على مهارات تنمي التفكير وتوجهه نحو التقصي في البحث.

فلذلك كان هدف البحث التعريف بمهارة الاستقصاء الفقهي عبر التعلم الرقمي وتوجيه الأساتذة إلى كيفية تفعيلها في دراسة المسائل الفقهية.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة وثلاث مباحاث، درست في المبحث الأول: الاستقصاء الموجه وأهميته وخطواته.

و درست في المبحث الثاني: التعليم الرقمي وأهميته وتقنياته والأدوات الرقمية الفعالة في عملية الاستقصاء.

وفي المبحث الثالث: التطبيقات العملية للاستقصاء الفقهي الموجه في باب الأسرة.

وخاتمة ذكرت فيها أهم ماتوصلت إليه من نتائج وتوصيات .

استعرضت فيه لمسالتي: زواج المسيار وعزوف الشباب عن الزواج .

وكان منهجي في الدراسة المنهج الاستقرائي التجريبي والتحليل والنقدي.

المقدمة

الحمدلله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين.

تنطلق سياسات المملكة العربية السعودية إلى تطوير مجالات التعليم العالي ، والتجديد في طريقة الطرح في التدريس وفق معايير عالية، حتى تؤدي رسالتها السامية في تحقيق رؤيتها (2030) لتسهيل منظومة جودة التعليم .

ومع تطور التعليم استحدثت بيئات تعلم الكترونية ورقمية، ويتطلب استخدامها مهارات ومعايير متجددة لتتم الاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية ، وتُعد مهارة الاستقصاء العلمي هدفاً من أهداف التعليم العالي .

ورأس هذا الاستثمار هو الكادر البشري في جعله منخرطا في تذييل أدوات الملكة الفقهية حيث تسعى لاكساب الطالب مهارة تصور المفاهيم وتحليل النصوص والمسائل ، وإدراك علل للأحكام ، واستيعاب المتغيرات، كل ذلك من أجل القدرة على تناول المستجدات، ودراسة النوازل والتعامل معها برشد ووعي، وابتكار الحلول المناسبة لها.

وتكمن أهمية المحاضن التربوية بأنها المكان المناسب لتدريب الطلاب على هذه المهارات .

وكان من **أسباب اختياري لهذا البحث العوامل التالية :**

1- الحاجة إلى التنويع في مهارات تدريس الفقه للارتقاء بالتعليم الفقهي ، ومحاولة ترسيخ الملكة الفقهية لدى طلاب الشريعة .

2- حاجة بعض الأساتذة إلى زيادة الخبرة بالمنصات الإلكترونية ومواطن البحث والتطبيقات التعليمية الرقمية فأردت أن أربط في بحثي هذا بين مهارة تعليمية تربوية ببيئة وفضاء رقمي .

الدراسات السابقة :

حظي الاستقصاء كمهارة تعليمية بالكثير من الدراسات المتنوعة ، وكذلك التعلم الالكتروني فقد حظي بدراسات أكبر فهو حديث الساعة ، وكان الجديد في بحثي بفضل الله :

1- درست كيفية توظيف التعلم الالكتروني في تطبيق مهارة الاستقصاء في دراسة المسائل الفقهية .

2- أن دراستي تفيد الأستاذ الجامعي في اختيار الأداة الرقمية المناسبة لمهارة الاستقصاء في تدريس الفقه .

مشكلة البحث:

أضطر أساتذة الجامعات والتعليم العام للتدريس عن بعد ؛ فافتقد الطلاب لكثير من مميزات التعليم المباشر كرؤية أستاذهم والتفاعل معه فاحتاج الأساتذة إلى التعرف على مهارات التعلم عن بعد ، والبحث عن وسائل ومهارات لجذب الطلبة للتعلم .

وكذلك فإن مسائل الفقه المعاصرة تحتاج إلى تقصي للمعلومات والبحث عن أدلة للمسألة وعللها حتى يستطيع الفقيه استخراج الحكم الصحيح الذي يتيقن به إدراك المصالح ودرء المفاسد ، فاقتضى تدريب الاستقصاء لطلاب الشريعة.

تساؤلات البحث : يجيب البحث عن هذه التساؤلات :

- كيف نوظف التقنية في إجراء مهارة الاستقصاء في تدريس الفقه ؟
- ما التصور المقترح لتطبيق استراتيجية الاستقصاء في تدريس الفقه ؟

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في :

- إسهام هذه الدراسة في تعريف أساتذة الكليات الشرعية بمهارة الاستقصاء الفقهي الموجه وكونه من المهارات المهمة لدقة المسائل الفقهية واحتياجها لهذه المهارة .
- تقدم أنموذجاً عملياً لتحسين مهارات التدريس لدى أساتذة الأقسام الشرعية ، وتفيد تدريب الطلاب على طرق للتدرج في جمع المعلومات ، وبناء النتائج بحسب الدراسات المطروحة.

أهداف البحث: تكمن أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- توجيه أساتذة الفقه إلى تفعيل أدوات التعليم الرقمي لإجراء خطوات الاستقصاء في تدريس الفقه .
- توظيف التقنية في إجراء مهارة الاستقصاء في تدريس الفقه .
- تقديم تصور مقترح لتطبيق استراتيجية الاستقصاء في تدريس الفقه .

حدود البحث:

- أقتصر البحث على مهارة الاستقصاء وهي أحد مهارات التدريس عبر التعليم الرقمي .
- واقتصر أيضاً على أساتذة الجامعات ، وأيضاً على مقرر (فقه الزكاة) .

مصطلحات البحث :

التعلم الرقمي: تقديم محتوى تعليمي رقمي عبر الأجهزة الرقمية والمعلومات الحاسوبية إلى المتعلم مع إمكانية التفاعل النشط وجودة وسرعة عالية[2].

وتعرف الباحثة المهارات الرقمية: بأنها مقدرة الأستاذ على استخدام المحتوى الرقمي ثم مشاركته مع طلابه عبر الأجهزة بخبرة وكفاءة عالية .

الاستقصاء الموجه في اصطلاح التربويين :

يقصد به الذي يتم من قبل التلميذ تحت إشراف المعلم وتوجيهه حيث يقوم المعلم بإعداد خطة منظمة معدة مسبقاً يتم فيها الاستقصاء من قِبل الطلاب ولكن ضمن نظام محدد بأهداف موضوعة .

وتعرف الباحثة الاستقصاء الموجه : بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة من قبل المعلم لتوجيه الطالب للوصول إلى أهداف ونتائج بحثية ضمن خطة وعمليات بحثية حددها المعلم ، وهناك صورة تقابل هذا النوع وهي :

الاستقصاء الحر:
وهو الذي يختار فيه الطالب الطريقة والأسئلة والأدوات اللازمة لمواجهة المشكلة والحصول على حل لها بشكل حر دون إشراف المعلم.[3]

- **التعليم الرقمي:**

عرفه الموسى بأنه: "التعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية و،كذلك بوابات الإنترنت سواء عن بعد أم في الفصل الدراسي"[4].

- وتعرفه الباحثة اجرائياً : بيئة تعليمية في فضاء رقمي يقوم على فورية التواصل بين المعلمين والمتعلمين غنية بالتطبيقات والأدوات المعتمدة على الأجهزة الرقمية .

منهج الدراسة : انتهجت في هذا البحث المنهج الاستقرائي ثم التحليلي والنقدي .

وأيضاً رأيت من الضرورة أن أقتصر على تعريف المصطلحات التي يقوم عليها البحث وهي في صلب الموضوع .

واكتفيت بالتعريف الاصطلاحي ولم أعرف به في اللغة لأن البحث في طبيعته يجمع بين ثلاثة علوم، العلم الشرعي والتربوي والتقني .

---

(2) أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية ،إياد ألطف (ص 14)؛ موسوعة فهرس الإلكترونية.

(3) أساليب تدريس العلوم ، يعقوب نشوان، وحيد جبران (ص82)؛ استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ذوقان عبيدات (ص119).

(4) التعليم الإلكتروني مفهومه وخصائصه وقواعده وعوائقه، الموسى عبد الله، دروة مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود الرياض، 2002، (ص 253)، توظيف بيئة تعلم إلكترونية قائمة على مصادر التعلم المفتوحة ميسون عادل (ص42).

خطة البحث:

تم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث ، وقد اشتملت المقدمة على:

مشكلة البحث وأهمية الموضوع وأسباب اختياره والدراسات السابقة ومنهج البحث وحدوده وخطته.

التمهيد : مهارات التعليم الرقمية وأهميتها أنواعها وأدواتها ، وفيه مطلبين :

المطلب الأول: أهمية المهارات الرقمية في التعليم.

المطلب الثاني: أدوات المهارات الرقمية.

المبحث الأول: الاستقصاء الموجه أهميته وخطواته ، وفيه مطلبين :

المطلب الأول: أهمية الاستقصاء.

المطلب الثاني: خطوات تطبيق الاستقصاء.

المبحث الثاني: التعليم الرقمي أهميته وتقنياته ، وفيه مطلبين :

المطلب الأول: أهمية التعلم الرقمي.

المطلب الثاني: تقنيات التعلم الرقمي وأدواته .

المبحث الثالث: تطبيق عملي للاستقصاء الفقهي الرقمي الموجه في باب الزكاة والأسرة ، وفيه مطلبين :

المطلب الأول: مسألة نقل الزكاة من بلد المال إلى بلد آخر ، وفيه ثلاثة فروع :

الفرع الأول: الفرع الأول: تصوير المسألة .

الفرع الثاني: خطوات استقصاء المسألة.

المطلب الثاني : عزوف الشباب عن الزواج ، وفيه ثلاثة فروع :

الفرع الأول : تصوير مسألة بعزوف الفتيات عن الزواج.

الفرع الثاني: خطوات استقصاء المسألة .

ثم خاتمة البحث ، ونتائجه ، وتوصياته ، ثم المصادر والمراجع .

التمهيد

مهارات التعليم الرقمية أهميتها أنواعها وأدواتها .

لم تعد مهمة الأستاذ الجامعي مقتصرة على تقديم المعلومات بالأسلوب التقليدي ، وإنما صار من الضروري تعريف المتعلم بأدوات العصر التي توفر له خيارات للحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة .

وكذلك أصبح عليه توظيف تقنيات التعلم الحديثة والاستفادة منها في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعليم الطلبة كيفية استخدام تقنيات العصر للولوج في عالم المعرفة ، وذلك مدى الحياة.

المطلب الأول: أهمية المهارات الرقمية في التعليم.

1- استدامة التغيير في التحول نحو التعليم الرقمي وفقا لرؤية المملكة نحو التحول الوطني (2030).
2-لجعل البيئة التعليمية بيئة تحاكي الواقع فتصبح هذه البيئة جاذبة للطلاب .
3-المعلم قادر على فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة.
أن الطلاب يصلون إلى الكثير من مصادر المعلومات بدقة عالية وسرعة كبيرة.
4- زيادة فرصة التعلم الذاتي لدى الطلاب.
5-لا يُلزم الأستاذ وكذلك الطلاب بالحضور الفعلي في مقر التعليم، مما يوفر وقتاً وجهداً.([5]

المطلب الثاني : منصات وأدوات المهارات الرقمية:

تتوفر على الإنترنت منصات ومواقع يمكن للمعلم من خلالها أن يطبق المهارات الرقمية لتحفيز الطلاب وزيادة كفائتهم ومنها (محركات قوقل للبحث عن المعلومات).

وكذلك منصات رقمية للتعلم عن بعد وكل جامعة ارتضت لها نظاماً ليتعلم طلابها عن طريقه، فجامعة أم القرى وكذلك جامعة الإمام والجامعة الإسلامية البلاك بورد ، وفي دول أخرى نظام الإدمودو edmodo ، وتتميز هذه المنصات بسهولة استخدامها وجودتها.

وتختلف أدوات المهارات الرقمية باختلاف أغراض تخصص مستخدميها، فهناك أدوات للتصميم وأدوات للبحث وأدوات لكتابة الملاحظات والجداول.([6]

المبحث الأول

الاستقصاء الموجه أهميته وخطواته وتقنياته الرقمية

المطلب الأول: أهمية مهارة الاستقصاء

1-المتعلم فيه هو محور العملية التعليمية التعلمية.
2-ينمي لدى الطلاب مهارات الاكتشاف والتفكير الناقد .

([5]) استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية ، عبد العظيم صبري (ص182) ؛ تكنولوجيا التعليم والبرامج التفاعلية ، سعيد غني نوري (ص11) .

([6]) تكنولوجيا التعليم مستحدثاتها وتطبيقاتها،عوض التودري ،(ص2009) ؛ فيديو : ملخص لأدوات التعليم عن بعد E-Learning ، قناة : معتز بالله يوسوف https://2u.pw/vaNe6.

3-يؤكد استمرارية التعلم الذاتي ، وتزيد الدافعية لدى الطلاب نحو التعلم، فالتعلم لا ينتهي بالتعلم داخل القاعة فقط، إنما يمكن أن يمتد خارج القاعة أيضاً .

4- تهتم هذه المهارة ببناء الفرد من حيث ثقته واعتماده على نفسه ، وشعوره بالإنجاز، وتطوير ملكته الفقهية .

5- تزيد نشاط الطلاب وحماستهم تجاه عمليتي التعلم والتعليم في الفقه .[7]

خطوات الاستقصاء:

إن الاستقصاء من أساليب التدريس وتقييم للطلاب في آن واحد ، وهناك عُرف لخطوات الاستقصاء لدى التربويين وهي:

أ. الشعور بالمشكلة : فيطرح الأستاذ سؤالاً أو يعرض موقفاً مثيراً يستثير تفكير الطالب ليتحفز للبحث عن إجابة أو حل لها أو تفسير.

ب. تحديد المشكلة : يقوم الطلاب بتحديد المشكلة التي سيبحثون عن إشكالياتها وأدلتها.

ج. افتراض حلول مبدئية وافتراض فرضيات أو أجوبة مؤقتة أو يضعون احتمالات معقولة.

د. فحص هذه الحلول المقترحة والفرضيات فتجمع هذه البيانات والحلول في جداول ثم يطلب من الطلاب فحصها وتحليلها.

ه. الوصول إلى نتيجة أو قرار أو حل للمشكلة بعد فحص البيانات ومناقشتها مع الأستاذ يتوصل بها الطلاب إلى حل للمشكلة أو نتيجة للبحث.

و. تطبيق الحل أو النتيجة ، وهنا يعرف الطلاب كيف يستفيدوا من هذه التجربة ويعمموها على ما يشابهها من مواقف أو مشاكل قد تعترضهم.[8]

المبحث الثاني

التعليم الرقمي أهميته وتقنياته

المطلب الأول : أهمية التعلم الرقمي:

التعليم الرقمي وسيط تكنولوجي لتنفيذ التعليم فله أهمية كبيرة في تيسير العملية التعليمية وتتضح أهميته فيما يلي:

1-يتمكن المعلم من عرض المواضيع بأساليب مختلفة عن طريق الوسائط المتعددة Multimedia.

2-مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ؛ لاختلاف وتنوع طرق عرض المعلومات.

3-تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه للوصول للمعلومة ؛لسهولتها ولكون عمليات البحث جذابة مناسبة لأعمار الشباب.

4-سهولة التفاعل مع المواضيع المطروحة ، خاصة بعد دمج الوسائل السمعية والبصرية مما يمكن الطلاب من تحليلها وفهمها.

5-تنمية القدرات التقنية ؛ فيتعرف الطلاب على كثير من الأجهزة والبرامج والتطبيقات خلال العملية التعليمية.

([7]) مهارات التدريس الصفي ، محمد الحيلة (ص191) ؛ استراتيجيات التدريس(الاستقصاء) ، مها العجلان (ص 12) .

([8]) مهارات التدريس الصفي ، محمد الحيلة (ص190 –194) ؛ أساليب تدريس العلوم ، زيد الهويدي (ص172)؛ استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ذوقان عبيدات (ص123)؛استراتيجيات التدريس(الاستقصاء) ، مها العجلان (ص 12).

6-تطوير العملية التعليمية ؛ فتتحول من تعليم يقوم على التلقين إلى تعليم بنائي تفاعلي.[9]

المطلب الثاني : منصات وأدوات التعليم الرقمي

تنقسم قنوات وأدوات التعلم الرقمي بحسب نوع الحاجة إليها ، ومن هذه المنصات تحتاج إلى:

1-الفصول الافتراضية.

هناك منصات الكترونية لإنشاء وإدارة الفصول الافتراضية ، مثل البلاك بورد Blackboard[10] الخاص ببعض الجامعات ، وكذلك منصة الإدمودو Edmodo[11] أو منصة كلاس روم Google Classroom[12] وهذه المنصات تجمع المعلمين بالمتعلمين فيمكن من خلالها إنشاء مجموعات تعاونية بين الطلاب ، واستقبال والواجبات وإنشاء منتديات عبرها ، وتقسيم أداء الطلاب والتواصل معهم.

2-التفاعل مع الطلاب في العروض أو التمارين :

عند مناقشة الطلاب وعمل بعض التمارين ، أو طرح الأسئلة يمكن للأستاذ أن يستفيد من السبورة التفاعلية الإلكترونية مثل : كلاس رووم سكرين clace roomscreen ، أو سبورة كونسبت بورد سيت conceptbord site[13].

3-التواصل في البيئة التعليمية : هناك تطبيقات للتواصل بين المعلمين وطلابهم ، أو بين الطلاب أنفسهم لتبادل الملفات أو المعلومات مثل البريد الإلكتروني أو الانستقرام أو الواتس أو الفيس بوك .

4-البحث عن المعلومات : أفضل محركات البحث وأسرعها قوقل ، لكن هناك محركات متخصص بحسب التخصص فأفضل محركات البحث عن البحوث الباحث العلمي للبحوث العربية أو قوقل سكولار Google Scholar[14] وللبحث عن الصور بنترست Pentrest[15].

5-جمع المعلومات وتخزينها : من أفضل الأدوات والمواقع لتخزين البيانات : أمازون درايف amazon drive ، أو قوقل درايف google drive ، أو ون درايف onedrive ، أو ميجا mega ،أو هوبيك hubic ، أو هيد درايف hidrive و،كذلك يمكن التخزين على البريد الإلكتروني ؛ لمشاركته مع الآخرين أيضاً .[16]

6- لعقد الاجتماعات ، ولإقامة ورش العمل : هناك برامج للقاء وعقد اجتماعات سريعة، مثل برنامج الزوم Zoom أو تطبيق قو تو ميتينق Go to meeting ، أو كليك ميتينق تطبيق ClickMeeting Webinars[17].

---

(9) تكنولوجيا التعليم والبرامج التفاعلية ،سعيد نوري (ص 8 – 9)، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية ،خنيش السعيد(ص13).

(10) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/1qEhP ، قناة عمادة تقنية المعلومات بجامعة أم القرى .

(11) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/6hC1S على قناة (كورسات Ashrafganzo) .

(12) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/9JfLp ، على قناة أحمد الدسوقي .

(13) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/xzOAE ،في مؤتمر التطبيقات الذكية .

(14) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/48p1k ،على قناة تقنية.

(15) يرجع للرابط https://www.pinterest.com/ .

(16) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/zrWum ، قناة استفد.

(17) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/AGKnV ، البوابة العربية للأخبار التقنية.

7-عمل الاستبانات والاختبارات والمسابقات التعليمية: هناك أدوات لعمل الاستبانات والاختبارات مثل نماذج قوقل ، أو كويز ميكر تطبيق Quiz Maker للمسابقات [18] أو كاهوت Kahoot . [19]

8-تصميم أوراق العمل أو بطاقات أسئلة تفاعلية : مثل موقع ويزر wizer ، أو ماث شو math show [20].

المبحث الثالث

التطبيقات العملية للاستقصاء الرقمي الفقهي الموجه في باب الأسرة.

كما تقدم معنا أهمية مهارة الاستقصاء في التدريس وخاصة مقرر الفقه يتطلب من المعلم أن يوجه طلابه إلى عدم الحكم على المسائل الفقهية التي تواجههم إلا بعد التقصي والبحث ومع توفر محركات البحث وفرت الوقت والجهد ، ويسرت للأساتذة تدريب طلابهم على هذه المهارة والعمل بها أثناء الدرس فيمكن للطلاب البحث والتقصي عن أدلة المسألة وواقعها من خلال محركات البحث وغيرها وسنتطرق هنا إلى كيفية استفادة أستاذ الفقه من التعلم الرقمي للعمل بمهارة الاستقصاء.

المطلب الأول: إجراء مهارة الاستقصاء في مسألة نقل زكاة الزروع إلى بلد إقامة المزكي .

الفرع الأول: تصوير المسألة : إذا كان مالك المال يسكن في بلد ، وله مزرعة في بلد آخر ، وأراد إخراج زكاة هذه الحبوب في بلده الذي يسكن به . [21]

الفرع الثاني: خطوات الاستقصاء في المسألة

أولاً: الشعور بالمشكلة : يعرض الأستاذ المسألة على هيئة صور تشعرهم بمعاني وآثار المسألة ثم يسألهم :

هل ينقل الحبوب إلى بلده مع أن أهل بلده مساكين وليسوا فقراء.

تحديد المشكلة : تكمن مشكلة المسألة واختلاف الفقهاء في أمرين :

الأمر الأول : هل الاعتبار ببلد المال أم ببلد المزكي ؟

الأمر الثاني : سبب اختلاف الفقهاء في عود الضمير في كلمة (أغنيائهم) وكلمة (فقرائهم)؟ [22]

وعن طريق السبورة التفاعلية كلاس روم Classroom Screen ، وكذلك موقع كونسبت بورد سايت Concept Board site ، ويمكن للأستاذ جعل تحديد المشكلة مع الطلاب عملاً مرحاً ،كمسابقة وأسئلة على هاتين الأداتين.

---

(18) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/wLhIY، قناة :مها عسيري .

(19) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/ulsOD، قناة teacher haitham؛ بتصرف : تكنولوجيا التعليم مستحدثاتها وتطبيقاتها،عوض التودري ،(ص2009) ؛ فيديو : ملخص لأدوات التعليم عن بعد E-Learning ، قناة : معتز بالله بوسوف .

(20) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/xzOAL، في مؤتمر التطبيقات الذكية .

(21) المغني لابن قدامة (501/2) ؛ نوازل الزكاة (ص 531).

(22) توضيح الأحكام من بلوغ المرام (309/3) .

دراسة واقع المشكلة :

في هذه المسألة لابد أن يوجه الأستاذ طلابه قبل الحكم على الواقعة ، وفي هذه المسألة لا بد من النظر في حال فقراء البلدين أيهم أحوج إلى الزكاة ، وحتى لا تكن الفتوى افتراضية وتقع في غير محلها .

فيدرس مع طلابه الموازنة بين مصالح نقل الزكاة ومفاسده من حيث أي البلدين أشد فقراً وأحوج إلى الزكاة ([23]).

ويمكنهم الاستفادة من برنامج السبورة التفاعلية أو من Open Board وهي بديل للسبورة الذكية أو يمكن مشاركة طلابه ك لما يكتبه أو يعرضه على هاتفه عن طريق أداة لايف بورد Live Board .

رابعاً: افتراض حلول للمشكلة

يوجه الأستاذ طلابه إلى افتراض حلول وتحاول المجموعة تجميع قائمة من الأفكار والحلول التي يساهم بها الأفراد في حل المشكلة مثلاً من الحلول :

- هل البلد التي ستنقل لها الزكاة مما اعتاد الناس بعث الأموال بينما هناك بلدان أو مدن لا يعلم حالهم إلا الله؟
- لو كان ينقلها صاحب المال إلى بلد فيه فقراء أقارب له فهم أولى
- لا بد أن يخرج زكاة المال في بلد المال لأن قلوب فقراء هذا البلد تعلقت بهذا المال.

ويمكن أن يستقبل ويدير هذه الافتراضات من خلال أدوات الاجتماعات عبر الانترنت وهي :

إيزي توكس Eztalks ولها ميزة الاجتماع مع مئة شخص مع وجود خاصية السبورة التفاعلية.

كليك ميتينغ ويبينار Click meeting Webinars

زووم كلاود ميتينغ Zoom Cloud Meeting وهو من أشهر هذه الأدوات وأيسرها. ([24])

خامساً: فحص الحلول والفرضيات.

يناقش الأستاذ مع الطلاب هذه الحلول ويوجههم إلى النظر في المسألة ، وتنزيل الأدلة على الواقعة للوصول للحكم الذي يراعى المصالح العامة، ولا بد أن يوضح الطلاب سبب ترجيحهم لمذهب على آخر.

سادساً: الوصول إلى نتيجة أو قرار.

بعد مناقشة الأقوال في المسألة يظهر القول الراجح من خلال دراسة الأدلة ، ولا بد أن يوضح ما القاعدة الفقهية التي بنو عليها أو وجه الدلالة من الحديث الذي رجحوه.

سابعاً: تطبيق النتيجة أو الحل.

يذكر الطلاب مدى استفادتهم من دراسة المسألة بطريقة الاستقصاء وهل يمكنهم تنزيل الأحكام على نظيرتها من المسائل. فيتدرب الطالب على مهارة تنزيل الأحكام (تحقيق المناط)

([23]) موقع مجلة الاقتصاد الاسلامي https://2u.pw/qRDdq.

([24]) يرجع لشرحها عبر الرابط https://2u.pw/AGKnV ، البوابة العربية للأخبار التقنية.

المطلب الثاني: عزوف الشباب عن الزواج

الفرع الأول: تصوير مسألة بعزوف الفتيات عن الزواج.

من القضايا الاجتماعيّة التي أصبحت ظاهرة تؤرّقنا جميعاً ، قضيّة عزوف الشّباب عن الزّواج في مجتمعنا ، وتكمن خطورتها لما لها من آثارٍ سلبيّة جمّة على الأفراد والمجتمع على حدّ سواء ([25]).

الفرع الثاني: خطوات استقصاء المسألة.

أولاً: الشعور بالمشكلة : يعرض الأستاذ على الطلاب إحصائيات بنسبة رغبة الشباب في الزواج ، ويعرض لبعض المواقف لمن زهد في الزواج ، ويطلب منهم ملاحظة من حولهم من الشباب عبر حسابات السناب شات وغيرها ، وما هي فلسفتهم عن الزواج ، هنا يشعر الطلاب أن العزوف عن الزواج صار ظاهرة وليست حالات فردية ([26]).

ثانياً: تحديد المشكلة :

يطلب الأستاذ من الطلاب أن يحددوا المشكلة في عنوان لتكون موضوعاً لبحث ينطلقوا منه للبحث والتقصي .

يوجه الطلاب لعمل إحصائية رقمية عبر إحصائيات قوقل ويطلب منهم الاطلاع على البحوث والدراسات الاجتماعية الحديثة والوصول إليها عبر محركات البحث ([27]).

ثالثاً: فرض واقتراح حلول للمشكلة:

يشجع الطلاب لإعمال عقولهم في فرض حلول للمشكلة ، ويمكنهم أن يعقدوا اجتماعاً افتراضياً عبر الزووم ، أو عبر السكايب ليمكنهم مناقشة المشكلة .

من الحلول المقترحة :

1-توعية الشباب بأن الحالات السلبية التي يسببها من كره الزواج هي حالات فردية ولا يصح أن نعممها.

2-يجب أن لا تنشر التجارب السلبية في المجتمع ؛ فتصبح معول هدم لشعيرة النكاح العظيمة.

3-يستشعر المتزوجون المسئولية في إعطاء صورة حسنة عن النكاح ، وأنّ الله شرعه للسكن والعفاف وإنجاب مواطنين صالحين.

رابعاً: فحص هذه الحلول واختبارها وتحليلها ، فينشئ الطلاب جداول على برنامج الإكسل ؛ فترتب الأسباب والنتائج والحلول في جداول حتى يمكن تحليلها ودراستها.

خامساً : عبر الفصل الافتراضي إما على البلاك بورد Blackboard ،أو التيمز Microsoft Teams ؛ فيرتب لعقد ورشة عمل ليصلوا إلى نتيجة أو قرار أو حل للمشكلة.

([25]) الاختلاط بين الرجال والنساء(ص192) فتاوى الشبكة الإسلامية (13/ 1139).

([26]) مركز الشرق العربي للدراسات الاستراتيجية والحضارية على الرابط https://2u.pw/MS0cK .

([27]) توجهات الشباب السعودي نحو الزواج في ظل التغيرات الاقتصادية تقرير استطلاعي (ص12-16).

سادساً : يسأل الأستاذ الطلاب : هل يمكنهم تطبيق هذه الحلول على مشاكل مشابهة ؟ كيف يستفيدون من هذه التجربة إذا اعترضهم موقف مشابه ؟ هل يمكنهم اقتراح حلول مشابهة له ؟

الخاتمة

في نهاية هذا البحث أحمد الله أن وفقني لكتابته ودراسة هذا الموضوع ،وبعد دراستي للاستقصاء الفقهي عبر التعلم الرقمي ولأهميته الكبيرة في تطوير مهارات تدريس الفقه توصلت إلى بعض النتائج :

1- يتبين مما سبق أهمية توظيف التعلم الرقمي في تطوير قدرات أساتذة الجامعات ؛ لإيصال العلم بأفضل الطرق.

2- يتضح أن مهارة الاستقصاء من المهارات العالية في التفكير والبحث ، واهميتها جلية في تدريس الفقه.

3- توجد تطبيقات رقمية تسهل العملية التعليمية ؛ لابد من تعلمها والاستفادة منها.

وفي النهاية أحببت أن أوصي ببعض التوصيات :

1- وجوب التحديد في وسائل التعليم وبخاصة التي تنمي العقل وطرق التفكير.

2- عقد دورات تدريبية لأساتذة الجامعات للاطلاع على كافة التطبيقات والأدوات الرقمية ومعرفة كفية الاستفادة منها.

3- تصميم أنشطة تعزز الاستقصاء الفقهي مثل تصميم نماذج ووسائل تناسب مقرر الفقه.

فهرس المصادر والمراجع

- أساليب تدريس العلوم ، يعقوب نشوان، وحيد جبران،(2008)، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات،ط: (1).
-أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية. زيد الهويدي، (2010م) ط (2)، دار الكتاب الجامعي.

- استراتيجيات التدريس الحديثة، إيمان محمد سحتوت، وزينب عباس جعفر.
- استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية. عبدالعظيم صبري (2015م)، ط(1)، القاهرة، المجموعة العربية للنشر والتدريب.

- استراتيجية التدريس (الاستقصاء) الفصل الدراسي الثاني، مها بنت صالح العجلان، (1438 – 1436هـ)، مكتب تعليم النهضة وزارة التعليم بالمملكة.

- الاستقصاء لمذاهب العلماء الفقهاء" في شرح "المهذب" لأبي عمرو عثمان بن عيسى المتوفى سنة
- الجديد في تعليم العلوم ، يعقوب نشوان (2001م) ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الطبعة: 1
- القاموس المحيط ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي .دار الجيل ـ بيروت .
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي ، لأحمد بن محمد الفيومي (ت : 707 هـ) ـ المكتبة العلمية ـ بيروت ـ لبنان .
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (إبراهيم مصطفى وأحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار)، دار الدعوة.
- المغني لابن قدامة ، موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي الحنبلي، مكتبة القاهرة ،ط : بدون طبعة ، (1388هـ - 1968م) .
- الملكة الفقهية حقيقتها وشروط اكتسابها وثمراتها ، عبدالله بن فهد بن سليمان القاضي ، إصدارات الجمعية الفقهية ،العبيكان للنشر،(2016م) .
- تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ناصر أحمد الخوالدة.
- تفريد التعليم ، توفيق مرعي، محمود الحيلة (2017)، ط : (3)، الأردن: دار الفكر، صفحة 28.
- تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، مصطفى دعمس (2009)، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع، صفحة 21.
- تكنولوجيا التعليم ، أحمد منصور (2015)، ط: (1)، الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع، صفحة 61.
- تكنولوجيا التعليم والبرامج التفاعلية ، سعيد غني نوري ، (2019) ، جامعة ميسان .

- تكنولوجيا التعليم: مستحدثاتها وتطبيقاتها، عوض حسين التودري، (2009م) – سلسلة آلتر.

- تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم، خنيش السعيد. (2016 – 2017) جامعة باتنة.

- توجهات الشباب السعودي نحو الزواج في ظل التغيرات الاقتصادية تقرير استطلاعي ، جمعية المودة للتنمية الأسرية (2017م) .

- توضِيحُ الأحكَامِ مِن بُلُوغ المَرَام ، عبد الله بن عبد الرحمن بن صالح البسام التميمي (المتوفى: 1423هـ)، مكتَبة الأسدي، ط: (5)،(1423 هـ - 2003 م) .

- توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، مهدي حسنين (2011)، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، العدد الخامس، المجلد الثالث، صفحة 51

- ستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ذوقان عبيدات- سهيلة أبو السعيد (2007م – 1428هـ)، ط (1)، دار الفكر.

- طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، وليد أحمد جابر ، ط 2005-1425.

- لسان العرب . لجمال الدين محمد الأنصاري ابن منظور (ت : 711هـ) الدار المصرية للتأليف والترجمة .

- مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة (2016) العدد (14).

- مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة بدولة فلسطين. تامر فرح سهيل ومعتصم محمد عزيز. جامعة القدس.

- نوازل الزكاة ، دراسة فقهية تأصيلية لمستجدات الزكاة ، عبد الله بن منصور الغفيلي ،دار الميمان للنشر والتوزيع، الرياض -المملكة العربية السعودية، ط : (1)، (1430هـ - 2009م) .

المواقع والقنوات :

- البوابة العربية للأخبار التقنية ، https://2u.pw/AGKnV .
- قناة (كورسات Ashrafganzo) https://2u.pw/6hC1S .
- قناة : معتز بالله بوسوف https://2u.pw/vaNe6.
- قناة :مها عسيري ، https://2u.pw/wLhTY .
- قناة teacher haitham؛ https://2u.pw/ulsOD،
- قناة أحمد الدسوقي . https://2u.pw/9JfLp .
- قناة استفد ، https://2u.pw/zrWum .
- قناة تقنية ، https://2u.pw/48pTk.
- مركز الشرق العربي للدراسات الاستراتيجية والحضارية على الرابط https://2u.pw/MS0cK .
- مؤتمر التطبيقات الذكية ، https://2u.pw/xzOAE .
- مؤتمر التطبيقات الذكية ، https://2u.pw/xzOAE .
- موقع بنتر ست . https://www.pinterest.com/ .
- موقع مجلة الاقتصاد الاسلامي https://2u.pw/qRDdq.

الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بين الواقع والمأمول "المسجد النبوي أنموذجا"

د. حصة محمد بن سعود آل مساعد
أستاذ مشارك التربية الخاصة
كلية التربية بجامعة طيبة
dr.hessa-m@hotmail.com

د. عائشة بليهش محمد العمري
استاذ مشارك تكنولوجيا التعليم
كلية التربية بجامعة طيبة
ablehsh@hotmail.com

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث الى معرفة الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بين الواقع والمأمول "المسجد النبوي أنموذجا"، وهنا تبرز الرسالة الحضارية، والعلمية، والمعرفية، والتوعوية للخدمات الرقمية بالمسجد النبوي خاصة مع رؤية المملكة 2030، فهي تسعى إلى خلق جسر تعاونٍ علميٍ ومعرفيٍ بين الأشخاص ذوي الإعاقة من مختلف أقطار العالم، على اختلاف أجناسهم، وألوانهم، ولغاتهم؛ بغية تعريفهم بأمور دينهم ودنياهم، وبيان مدى استفادتهم من الخدمات الرقمية المقدمة من تجهيزات، ومسارات توضيحية، وخرائط، وكتب خاصة، ومواقف. كما يعالج البحث أيضًا إبراز أهمية الخدمات الرقمية المقدمة بالمسجد النبوي، من خلال التطرق إلى أهم أقسامها المهيأة بطرق حديثة، والتي تساعد على راحة الأشخاص ذوي الإعاقة بحثًا ومعرفة، كما يتطرق البحث أيضًا إلى المأمول من الخدمات في زيادة رصيدها المعرفي والخدمي من التجهيزات والأدوات. كما تصبو الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي إلى منافسة كبرى الخدمات العالمية خدمة وأداء، وهي بذلك تستحق أن تكون بامتياز.

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، كونه يعنى بمعرفة الحقائق التفصيلية عن طريق جمع البيانات وتبويبها وتفسير نتائجها مع استنتاج الحلول واستخلاص تعميمات تؤدي إلى تقدم المعرفة. من خلال تطبيق ادوات البحث (مقابلات شخصية واستبانات) في دراسة ميدانية داخل اروقة المسجد النبوي على عينة من من مختلف الاعاقات (الإعاقة العقلية/ الإعاقة السمعية/ البصرية/ التوحد/ الحركية/ الاضطرابات السلوكية)، وكذا شملت عينة البحث مسؤولي ادارات الخدمات لذوي الاعاقة في القسمين (الرجال/ النساء)، ومعلمي ومعلمات الاشخاص ذوي الاعاقة في القسمين (الرجال/ النساء).

وتم التوصل الى عدد من النتائج كان اهمها ضعف الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة والى محدودية الفئات المخدومة حاليا ونوع الخدمات المقدمة لهم. كما تم وضع قائمة بأهم الخدمات المأمول تقديمها مستقبلا، والتوصية بالاهتمام بالفئات الاخرى من ذوي الإعاقة التي سيتم تقديم الخدمة الرقمية لهم مستقبلا.

الكلمات المفتاحية:

الخدمات الرقمية ، الاشخاص ذوي الاعاقة ؛ الوقع والمأمول ؛ المسجد النبوي.

المقدمة:

تعددت الأديان السماوية التي أنزلت لتوضح للبشرية من هو الإنسان الذي خلقه المولى عزَّ وجل، وما له من حقوق وواجبات، وكيف كرم الله بني آدم وخصه من مخلوقاته بخصائص لم تتوفر لغيره من المخلوقات، (ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً). (الإسراء: 70). وتبعًا لذلك اختلفت نظرة المجتمعات عبر التاريخ إلى بعضها البعض، وما إذا كانت هناك فروق جسمية، أو عرقية، أو ثقافية، أو جسدية فيما بين الأصحاء، وذوي الإعاقات والتي تؤثر عليهم.

لقد سجلت العصور السابقة صورًا شتى وألواناً من التعسف، والتمييز العنصري ضد ذوي الإعاقة، ثم جاءت شريعة الإسلام تضرب المثل الأعلى في المحافظة على حقوق الإنسان المعاق والذي هو أولى بها من غيره، فقد لقي كل تكريم، وعناية، ورعاية؛ فالأمة الإسلامية أمة تراحم، وتعاون، وتعاطف، لا يمكن أن يضيع بينهم معاق، أو يقصره شيء من الأمور.

لذلك تعددت الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة التي تحث على العناية والاهتمام بهم، وتقديم المساعدة لهم، وإعطاء كل ذي حقٍ حقه من ذوي الإعاقة، قال ابن العربي في كتابه أحكام القرآن الكريم في تفسير قوله تعالى: (لَيْسَ عَلَى الأَعْمَى حَرَجٌ وَلا عَلَى الأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ). (النور: 61): "إن الله رفع الحرج عن الأعمى فيما يتعلق بالتكليف الذي يشترط فيه البصر، وعن الأعرج فيما يشترط في التكليف به المشي، وما يتعذر من الأفعال مع وجود الحرج، وعن المريض فيما يتعلق بالتكليف الذي يؤثر المرض في إسقاطه كالصوم، وشروط الصلاة، وأركانها، والجهاد، ونحو ذلك".(1)

وقد أدرك الصحابة، والخلفاء الراشدون ما لذوي الإعاقة من مكانة عند رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، فأكملوا الطريق والمسيرة من بعده، فهذا ما رواه طلحة بن عبد الله -رضي الله عنه- قال: خرج عمر -رضي الله عنه- ليلة في سواد الليل فدخل بيتًا، فلما أصبحت ذهبت إلى ذلك البيت فإذا عجوز عمياء مقعدة، فقلت لها: ما بال هذا الرجل يأتيكِ؟ فقالت: إنه يتعهدني مدة كذا وكذا، يأتيني بما يصلحني ويخرج عني الأذى، فقلت لنفسي: ثكلتك أمكِ يا طلحة، أ عثرات عمر تتبع؟ (2)

وعاتب الله رسوله -صلى الله عليه وسلم- في إعراضه عن ابن أم مكتوم الأعمى، فبينما كان رسوله -صلى الله عليه وسلم- مشغولًا بنفر من سادة قريش، جاءه رجل أعمى فقير، وطلب منه أن يعلمه أمرًا من أمور الدين، ولم يرد عليه صلى الله عليه وسلم، وظهرت الكراهية في وجهه بعبوسه الذي لا يراه الأعمى، فنزلت الآية الكريمة يعاتب الله نبيه بقوله: (عَبَسَ وَتَوَلَّى* أَنْ جَاءَهُ الأَعْمَى*وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى*).(عبس: 3-1)، فكان النبي إذا لقيه يقول: "مرحبا بمن عاتبني به ربي".

وعن ابن عمر -رضي الله عنهما- أن رجلا جاء إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: يا رسول الله، أي الناس أحب إلى الله؟ وأي الأعمال أحب الله؟ فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "أحب الناس إلى الله تعالى أنفعهم للناس، وأحب الأعمال إلى الله تعالى سرور تدخله على مسلم، أو تكشف عنه كربة، أو تقضي عنه دينًا، أو تطرد عنه جوعًا، ولأن أمشي مع أخ في حاجة أحب إلي من أن أعتكف في هذا المسجد -يعني مسجد المدينة- شهرًا، ومن كف غضبه ستر الله عورته، ومن كظم غيظه ولو شاء أن يمضيه أمضاه ملأ الله قلبه رجاء يوم القيامة، ومن مشي مع أخيه في حاجة حتى يتهيأ له أثبت الله قدمه يوم تزول الأقدام". (3)

وعن أبي ذرٍّ الغفاري -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: ((على كل نفس، في كل يوم طلعَتْ فيه الشمس، صدقة منه على نفسه))، قلت: يا رسول الله، مِن أين أتصدق وليس لنا أموال؟ قال: ((لأن مِن أبواب الصدقةِ التكبيرَ، وسبحان الله، والحمد لله، ولا إله إلا الله، وأستغفر الله، وتأمر بالمعروف، وتنهى عن المنكَر، وتعزِل الشوك عن طريق الناس، والعَظْم والحجَر، وتَهْدي الأعمى، وتُسمِع الأصمَّ والأبكم حتى يفقَهَ، وتدُلُّ المستدل على حاجة

له قد علمت مكانها، وتسعى بشدَّةِ ساقيك إلى اللهفانِ المستغيث، وترفَعُ بشدَّةِ ذراعيك مع الضعيف، كل ذلك من أبواب الصدقة منك على نفسك، ولك في جِماعِ زوجتك أجرٌ))؛ (الحديث رواه أحمد واللفظ له، ومعناه أيضًا في مسلم)(4)

وعن ابن مريم الأزدي -رضي الله عنه- أنه قال لمعاوية -رضي الله عنه-: سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: "من ولاه الله شيئاً من أمور المسلمين، فاحتجب دون حاجتهم وخلتهم وفقرهم، احتجب الله دون حاجته وخلته وفقره يوم القيامة" (5)

وروى البخاري في صحيحه من حديث أنس بن مالك -رضي الله عنه- قال: سمعتُ رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: ((إن الله عز وجل قال: إذا ابتلَيْتُ عبدي بحبيبَتَيْه (أي: بفَقْدِ عينيه)، فصبَر، عوَّضْتُه منهما الجنةَ)). (6)

وعن أبي هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: ((مَن رأى صاحبَ بلاءٍ، فقال: الحمدُ لله الذي عافاني مما ابتلاك به، وفضَّلني على كثير ممَّن خلَق تفضيلًا، عُوفِيَ مِن ذلك البلاء)). كذا علَّمنا الإسلام التأدُّبَ عند رؤية أهل البلاء. (7)

كما أمَر الإسلام بزيارة ذوي الإعاقة، وعدمِ تركهم وعزلهم، وهذا مِن باب الرحمة بهم؛ فقد كان الرسول -صلَّى الله عليه وسلم- يُكثِر من زيارته لهم؛ روى البيهقي: أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال لهم: ((اذهبوا بنا إلى بني واقف نزور البصير)) (وكان هذا رجلًا أعمى). (8)

وكان للوليد بن عبد الملك عناية خاصة بذوي الإعاقة، فقد كان يحجر على المجذومين أن يسألوا الناس حاجة، وجعل لهم من يقوم بخدمتهم، وأعطى لكل مقعد خادمًا، ولكل ضرير قائدًا، كما بنى مستشفى في ضواحي دمشق. (10)

يتضح من إيراد النصوص الشرعية السالفة اهتمام الشريعة بذوي الإعاقة، والمحافظة على حقوقه، واعتباره لبنة أساسية في بناء المجتمع.

تساؤلات البحث:

يلاحظ زيادة وعي لدى رواد المسجد النبوي من الأشخاص ذوي الإعاقة على وجه الخصوص، على اختلاف إعاقتهم كما أسلفنا، وأعمارهم، وفئاتهم، وتغير القيم العلمية لديهم، مما جعلهم ينهلون العلم والمعرفة في شتى العلوم والفنون، حفاظًا على هويتهم، ومعتقدهم، ودينهم الإسلامي، وفق المتغيرات الثقافية التي يشهدها عالمنا اليوم، في عصر العولمة. كما يلاحظ حرص مكتب خدمات الأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي على توفير مختلف الخدمات، من شأنها تذليل العقبات، ومساعدة رواد المسجد النبوي من الأشخاص ذوي الإعاقة، وللمساعدة على تحقيق رسالة المسجد النبوي الحضارية، والعلمية، كما تنوعت وتعددت أشكال تلك الخدمات.

يطرح البحث جملة من التساؤلات تتمثل في تتبع الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي بين الواقع والمأمول، للإجابة على: فيمَ يكمن المأمول؟ وما هو واقع الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي اليوم؟ وفيمَ يكمن المأمول من تطلعات حكومة خادم الحرمين الشريفين، بالنسبة للخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي؟. وتتلخص مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن سؤالها الرئيس:

ما الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بين الواقع والمأمول "المسجد النبوي أنموذجا"؟

وتتبلور المشكلة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

ما واقع الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي ؟

ما المأمول من الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي ؟

أهمية البحث:

يتعلق موضوع البحث بدور الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي في نشر العلم والمعرفة، ولذا فهي رسالة حضارية، وعلمية، ومعرفية، وتوعوية، من شأنها خلق جسر تعاونٍ علميٍّ، ومعرفيٍّ بين أفراد المجتمع المسلم الواحد، ومن ثمَّ بقية مجتمعات العالم العربي والإسلامي، حتى يحصلوا على الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي بكل يسر، وسهولة، وامتياز.

وللموضوع أهمية كبرى لدى رواد المسجد النبوي من الأشخاص ذوي الإعاقة، الوافدين عليه من كل حدب، وصوب من مختلف بقاع العالم على اختلاف جنسياتهم، وأوطانهم.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على واقع الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي .
2. وضع قائمة بالخدمات الرقمية المأمول تقديمها للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي .

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، كونه يعنى بمعرفة الحقائق التفصيلية عن طريق جمع البيانات وتبويبها وتفسير نتائجها مع استنتاج الحلول واستخلاص تعميمات تؤدي إلى تقدم المعرفة.؛ حيث لم تحظَ بدراسات علمية أكاديمية وافية لتقييمها وتطويرها. كما ساعدنا هذا المنهج في دراسة واقع الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي، والمأمول مستقبلًا من خلال حكومة خادم الحرمين الشريفين.

من خلال تطبيق ادوات البحث (مقابلات شخصية واستبانات) في دراسة ميدانية داخل اروقة المسجد النبوي على عينة من من مختلف الاعاقات (الإعاقة العقلية/ الإعاقة السمعية/ البصرية/ التوحد/ الحركية/ الاضطرابات السلوكية)، وكذا شملت عينة البحث مسؤولي ادارات الخدمات لذوي الاعاقة في القسمين (الرجال/ النساء)، ومعلمي ومعلمات الاشخاص ذوي الاعاقة في القسمين (الرجال/ النساء).

حدود البحث:

تمثلت فيما يلي:

- **الحدود النوعية:** الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة.
- **الحدود الجغرافية:** المدينة المنورة (المسجد النبوي).
- **الحدود الموضوعية:** يهتم البحث بدراسة الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي بين الواقع والمأمول.

الاطار النظري للبحث:

مفهوم الإعاقة ونظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية:

عَرَّفَت هيئة الأمم المُتّحدة ذوي الإعاقة بأنّهم: الأشخاص الذين يُعانون حالة دائمة من الاعتلال الفيزيائي، أو العقلي، في التعامل مع مُختلف المُعوَّقات، والحواجز، والبيئات، ممَّا يَمنعهم من المُشاركة الكاملة، والفعَّالة في المُجتمع بالشَّكل الذي يضعهم على قَدَم المُساواة مع الآخرين (13). كما ذكرت مُنظَّمة الصحَّة العالميَّة في موقعها أن الإعاقة تعني العجز، والذي يعني اضطراب في الأداء الوظيفي للجسم، مما يحدُّ من القيام بالنشاطات اليومية، ومواجهة الصعوبة في

ذلك، كما تقيد الشخص المصاب بالإعاقة من إمكانية التعامل، ومشاركة الآخرين في أمور الحياة، وهناك عدة أنواع للإعاقات منها:

1-**التوحد:**

هو إعاقة نمائية، معقدة تظهر عادة خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل، ويؤثر على ثلاث من المهارات لدى الطفل وهي: (عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي، وعدم القدرة على التواصل اللغوي، وانعدام اللعب الابتكاري أو التخيلي).

2-**الإعاقة العقلية:**

يشير إلى أداء عقلي أقل من المتوسط بدرجه دالة، ويصاحبه قصور في السلوك التكيفي.

3-الإعاقة البصرية (بما في ذلك كف البصر):

هي تلك الاضطرابات البصرية التي تؤثر على إنجاز الطفل التعليمي، حتى مع استخدام وسائل التصحيح البصري، ويشمل هذا المصطلح كف البصر سواء كلي، أو جزئي.

4-**الإعاقة السمعية (الصمم-الضعف السمعي):**

يقصد "بالصمم": ضعف سمعي بدرجة شديدة، يؤثر على إنجاز الطالب التعليمي، أو الضعف في القدرة على السمع، سواء كان دائما، أو متقلبا، إلا أنه يؤثر على أداء الطالب التعليمي.

5- **صعوبات التعلم:**

قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تدخل في فهم، واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، وأيضا قصور في عدم القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو أداء العمليات النفسية، أو القراءة، أو الكتابة.

6- **الإعاقة الحسية المزدوجة (كف البصر، الصمم):**

يقصد به الإعاقة البصرية المصاحبة للإعاقة السمعية، وهذه الإعاقة الثنائية تسبب صعوبات كبيرة في التواصل، وصعوبات نمائية، وأكاديمية، تجعل من الصعب تعليم ذوي الإعاقة البصرية السمعية مع أقرانهم، سواء المعاقين سمعيا، أو بصريا.

7- **الإعاقات المتعددة:**

هي تلك الإعاقات المتلازمة مثل: (التخلف العقلي، أو الإعاقة البصرية، أو التخلف العقلي، أو الإعاقة البدنية) التي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للطلاب، بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة، التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

8- **الإعاقة البدنية:**

هي تلك الإعاقة البدنية الشديدة، التي تؤثر بشكل كبير على أداء الطفل التعليمي، ويشمل الإعاقات التي حدثت بسبب شذوذ خلقي، كالقدم المشوهة، أو فقد بعض أجزاء الجسم، أو الإعاقات التي حدثت بسبب الأمراض، مثل: شلل الأطفال، أو الإعاقات التي حدثت نتيجة أسباب أخرى، مثل: الشلل الدماغي، وبتر الأعضاء، وغيرها.

9- **الإصابة المخية (الدماغية):**

إصابات الدماغ المكتسبة عن طريق قوة خارجية، مما ينتج إعاقة وظيفية كاملة، أو جزئية، أو إعاقة نفسية، أو كلاهما، مما يؤثر على إنجاز الطالب التعليمي.

10- **اضطرابات الكلام واللغة:**

عبارة عن اضطراب في التواصل، مثل: اللجلجة، أو اضطرابات النطق، أو اضطرابات اللغة، أو اضطرابات الصوت التي تؤثر على الأداء التعليمي.

11- **الاضطراب الانفعالي الشديد:**

حالة تتضمن واحدة أو أكثر من الخصائص التالية لمدة طويلة، ولدرجة تؤثر على إنجاز الطالب التعليمي:

_ عدم القدرة على التعلم، والتي لا ترجع إلى انخفاض مستوى الذكاء، أو عوامل صحية حسية.

_ عدم القدرة على إقامة علاقات شخصية مع زملائهم، ومعلميهم.

_إظهار نوع من أنواع السلوك غير المناسب.

_مزاج عام يتسم إما بالسعادة، أو الحزن. (14)

حيث تشير منظمات الأمم المتحدة مثل: اليونيسيف، ومنظمة الصحة العالمية، في أوّل تقرير عالمي حول الإعاقة إلى أن نسبة الأفراد ذوي الإعاقة في تزايد مستمر، وأنَّ أكثر من مليار نسمة في العالم يعانون من شكل ما من أشكال العجز، وهذا يمثل نحو 15% من سكان العالم، ففي المملكة العربية السعودية أشارت الهيئة العامة للإحصاء (2017) أن نسبة ذوي الإعاقة بدرجاتها الثلاث (خفيفة، ومتوسطة، وشديدة) بلغت 7.1% من إجمالي السكان السعوديين، يمثل الذكور منهم 3.7 % ويمثل الإناث منهم 3.4 %، كما أظهرت نتائج المسح بأن أكثر الصعوبات انتشارًا هي صعوبات الرؤية (البصرية)، حيث بلغت نسبة الذين يعانون منها (46,02%) من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة لمن لديه صعوبة واحدة، أما أكثر الصعوبات انتشارًا -لدى السكان السعوديين ذوي الإعاقة- ممن لديه صعوبات متعددة، هي الصعوبات الحركية، حيث بلغت نسبة الذين يعانون منها (29,13%) من إجمالي الأفراد ذوي الإعاقة لمن لديه صعوبات متعددة. (15)

نظام رعاية المعوقين في المملكة:

النظام الأساسي للحكم: الذي يعد أهم وثيقة دستورية في المملكة؛ نص في مادته الـ٢٦ على أن: "تحمي الدولة حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية"، والتي تعزز مفاهيم العدل، والمساواة، ومنع التمييز على أي أساس ومنها: الإعاقة.

لقد جاء نظام رعاية المعوقين الذي صدر بموجب المرسوم الملكي بالرقم (م/37) والتاريخ 1421/9/23هـ، القاضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء بالرقم (224) والتاريخ 1421/9/14هـ، الخاص بإقرار النظام؛ تتويجًا لكافة الجهود الرائدة في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم ويتكون النظام من ست عشرة مادة.

إن المملكة تضع جل اهتمامها بالأشخاص من ذوي الإعاقة على المستويات الرسمية، والاجتماعية، إضافة إلى ما تبنته رؤية 2030 من طرح مبادرات تدريبية، وتأهيلية، حيث تم إنشاء هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في فبراير 2018م.

إن استخدام التقنيات في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة لها العديد من الفوائد التي تعود عليهم، وعلى أسرهم بالنفع، سواء من الناحية النفسية، أو الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، لكن على الرغم من كل ذلك إلا أن هناك احتياجًا كبيرًا لدعم، وتسهيل أمور ذوي الإعاقة، وخاصة في الحرمين الشريفين، فلازال هناك قصور واضح في الخدمات المقدمة لهم، لأن تسهيل خدماتهم خلال السنة وبالاخص عند تأدية الحج والعمرة تحتاج إلى تضافر العديد من الجهات لتتكامل الخدمات، وحيث إنه لا توجد حتى الآن هيئة، أو مظلة تهتم بجميع خدماتهم، وبدون وجود هذه الهيئة، أو المظلة العامة، وبدون إشراك ذوي الإعاقة، وأولياء أمورهم، لا يمكن أن تقدم الخدمات بالصورة المطلوبة، وعلى سبيل المثال لا الحصر:

1- عدم تسهيل حركة ذوي الإعاقة داخل المشاعر المقدسة، في إطار الخدمات التي تقدمها المملكة لخدمة الحجاج، والمعتمرين من ذوي الإعاقة.

2- عدم تخصيص شركاتٍ -لنقل الحجاج- تحتوي على كل التجهيزات المتعلقة بنقل ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- عدم إلزام مكاتب شؤون الحج بتزويد وزارة الحج، والعمرة بأعداد الحجاج من ذوي الإعاقة في وقت مبكر، ليتم الاستفادة منها في الدراسات اللازمة بهذا الخصوص.

4- لا تتولى المكاتب تخصيص من يساعد المعاقين في تحركاتهم بالمشاعر.

كما اهتم المشايخ، والخطباء، والدعاة -حفظهم الله- بتلك الفئة، وخصصوا لها الدروس، والمحاضرات التي تدعوا إلى الاهتمام بهم، ومساعدتهم، وتقديم كل سبل الراحة لهم، فهذا سماحة الشيخ عبد العزيز آل الشيخ خصص خطبة يوم الجمعة لذوي الإعاقة، وقال: "أيُّها الإخوة، أيُّها المسلمون، وللمعاقين في الإسلام حقوق عظيمة فمن حقوقهم: أن تهيأ الحياة الكريمة لهم، ليعيشوا مع إخوانهم السالمين في راحة وطمأنينة. ومن ذلك تخفيف بعض المسؤوليات عنهم. ومن ذلك أيضا: تهيأت الجو العام لتعليمهم وتثقيفهم، وإيصال الخير لهم. ومن ذلك أيضا: رعايتهم الصحية، بعلاجهم والإشراف على ذلك، ومساعدتهم في العلاج الصحي أو الأجهزة المطلوبة ووسائل النقل، أو الإعانة في الزواج ونحو ذلك، واستئجار المحل، ولأن كانت الدولة -وفقها الله- ممثلة في الضمان الاجتماعي قد أدت واجبًا كبيرًا، ورتبت لهؤلاء المعوقين مكافئة على قدر حالهم، إلا أن المجتمع المسلم مطالب بالقيام بواجبه. أيُّها المسلم، ومن حقوقهم علينا: أن لا ننظر إليهم نظرة الازدراء والاحتقار، وإنما ننظر نظرة الرحمة والمودة وإحسان. ومن حقهم علينا أيضا: أن لا نغتابهم، ونلمزهم لأجل عيبهم، فالله يقول: (وَلا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضاً). ومن حقهم علينا: أن لا نسخر منهم ونستهزئ بهم فإن هذا أمر خطير، يقول الله جلَّ وعلا: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْراً مِنْهُمْ وَلا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْراً مِنْهُنَّ). (الحجرات: 11)، (17)

وللمعاقين في الإسلام حقوق عظيمة؛ أمر الإسلام بمخالطتهم، وأن تهيأ الحياة الكريمة لهم، ليعيشوا مع إخوانهم السالمين في راحة وطمأنينة. **ومن هنا انطلقت فكرة هذا البحث.**

الدراسات السابقة:

من بين الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: دراسة الباحث علي بن سليمان العبيد (علي العبيد،2006)، الموسومة بـ "جهود الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام، والمسجد النبوي في خدمة المسجد النبوي"، والتي تطرق فيها صاحبها إلى عرض سبعة محاور توضح تلك الجهود. (12)

وهي دراسة قيمة تطرق فيها إلى خدمات ذوي الإعاقة ، جاءت في خمس خدمات كانت تقدم حينها، والآن ومع التطور الملحوظ، والتسارع العالمي في تقديم الخدمات الرقمية خاصة مع رؤية المملكة 2030، كما سيرد تفصيله في نتائج البحث.

عرض نتائج البحث:

2. إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للبحث على " **ما واقع الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي ؟**

ولإجابة السؤال، تم رصد الواقع كما يلي:

تأتي رؤية المملكة العربية السعودية2030 والتي نصت على أن من التزاماتها: "شرف خدمة المعتمرين المتزايدين على أكمل وجه"، فقد عملت على توسعة الحرمين الشريفين، مما أدى إلى زيادة عدد المعتمرين إلى ثلاثة أضعاف على مدى العقد الماضي، ليصل عددهم في عام (1436 هـ - 2015 م) إلى 8 ملايين معتمر من خارج المملكة، ومن خلال زيادة الطاقة الاستيعابية لمنظومة الخدمات المقدمة للمعتمرين (من نقل، وإقامة، وغيرها)، والارتقاء بجودتها، وسنعمل على تمكين ما يزيد على 15 مليون مسلم من أداء العمرة سنويًا، بحلول عام(1442 هـ - 2020م)، مع التأكيد على أن تكون نسبة رضاهم عن الخدمات التي تقدم لهم عالية"، وهنا يتبادر إلى أذهاننا: ما نسبة ذوي الإعاقة من بين هؤلاء المعتمرين، والتي تسعى الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام، والمسجد النبوي لخدمتهم؟

1- **الحرم المكي الشريف:**

حرصت على توفير كل ما يمكنه أن يسهم في توفير سبل الراحة، وذلك بإنشاء وحدةٍ تهتم بشؤونهم أطلقت عليها: "وحدة ذوي القدرات الخاصة"، لتقوم بخدمتهم، وتوفير كافة احتياجاتهم.

أ-الفئات المخدومة حاليًا:

- ذوو الإعاقة الحركية، والجسدية.
- ذوو الإعاقة السمعية.
- ذوو الإعاقة البصرية.

ب- الخدمات التي تقدمها الرئاسة لذوي الإعاقة، والتي قد تسهل عليهم أداء مناسكهم:

- تجهيز صحن المطاف لذوي الإعاقة في اليوم العالمي للإعاقة، وتخصيصه لهم لمدة ساعتين، مع عمل مزلقين خاصين للسلام على الحجر الأسود وقت الفعالية.
- فتح قنوات للتنسيق مع الفنادق، والشركات السياحية للتبليغ المبدئي عن الحالات التي تستلزم الرعاية الخاصة في المسجد الحرام.
- توفير صناديق خاصة بالتيمم تغنيهم عن الخروج من أماكنهم المخصصة للصلاة.
- تأهيل عدد من معلمي حلقات تعليم القرآن الكريم بالمسجد الحرام، وتدريبهم على مهارات لغة الإشارة، وذلك لسهولة التعامل مع مستخدميها؛ لإيصال رسالة المسجـد الحرام في تعليم كتاب الله لرواده بمختلف شرائحهم.
- خصصت مجموعة من عربات "الغولف كار" في ساحات المسجد الحرام لنقلهم.
- خصصت أداور للطواف، والسعي.
- وفرت عربات يدوية، وكهربائية للطواف، والسعي بالمجان، لنقل مستفيديها على مدار الساعة.
- خصصت اثنان وثلاثون بابًا مجهزًا، ومهيأً بمنحدرات ومزلقانات؛ تسهل عليهم عملية الدخول، والخروج.
- خصصت دورات مياه متوفر بداخلها كافة الأدوات المعينة على قضاء الحاجة.
- خصصت مجموعة من السلالم الكهربائية، والمصاعد، والجسور.
- خصصت مسارات توضيحية لذوي الإعاقة الحركية داخل المسجد الحرام، وخارجه.
- خرائط توضيحية لمسارات المسجد الحرام، والأبواب، والسلالم، والمصاعد المخصصة.
- خرائط توضيحية بطريقة برايل للمكفوفين.
- كتب دينية مطبوعة بطريقة برايل للمكفوفين؛ تعينهم على أداء مناسكهم.
- مسارات مخصصة لذوي الإعاقة البصرية داخل المسجد الحرام.
- توزيع العصا البيضاء للمكفوفين داخل المسجد الحرام، وذلك لإرشادهم إلى سجادات الصلاة الخاصة بهم، كما خصصت أبوابًا، ومشايات، ومسارات خاصة برموز، وعلامات واضحة لتسهيل حركتهم، وتنقلهم.
- توزيع الساعة الناطقة للمكفوفين داخل المسجد الحرام؛ تُشعر المكفوفين بدخول أوقات الصلوات.
- المصحف القارئ بالقلم للمكفوفين.
- مصاحف بطريقة برايل داخل المسجد الحرام للمكفوفين، مرفقة بحامل المصاحف المرن؛ حيث تقوم هذه الخدمة بتسهيل قراءة القرآن بمختلف وضعيات الجسد مع "الحامل المرن"، سواء كان واقفًا، أو جالسًا.
- مواقف مخصصة لمركبات ذوي الإعاقة بالمسجد الحرام.
- مواقع، ومصليات مخصصة لهم بالمسجد الحرام.
- مصلى مخصص لترجمة خطب الجمعة، والعيدين، والاستسقاء، وكذلك ترجمة الدروس، والمواعظ المقامة في أروقة المسجد الحرام بلغة الإشارة لذوي الإعاقة السمعية داخل المسجد الحرام.

• قرص (CD) لتفسير معاني القرآن الكريم بلغة الإشارة لذوي الإعاقة السمعية.
• حامل المصحف الشريف لذوي الإعاقة الحركية داخل المسجد الحرام.
• حوامل مخصصة لحافظات ماء زمزم المبارك لذوي الإعاقة الحركية، وتوفير حقائب ماء زمزم المحمول في أسطوانات مخصصة في كافة المصليات، وذلك خلال أوقات الصلوات للحصول على ماء زمزم بكل يسر، وسهولة، وطمأنينة.

2- **الحرم النبوي الشريف:**

دأبت الوكالة على وضع عدة بدائل من خلال وحدة أطلق عليها: "خدمات ذوي الإعاقة"، تناسب ذوي الإعاقة؛ لتمكنهم من زيارة المسجد النبوي، والصلاة فيه، ومن تلك التجهيزات ما يلي:

• غرفة الصم والبكم: وتقع في السطح الغربي من المسجد النبوي، وقد جهزت لأدائهم الصلاة فيها، والتعرف على محتوى خطبة الجمعة من خلال لغة الإشارة.
• المصاعد الكهربائية المؤدية للسطح: فقد استحدث مصعدان كهربائيان في الجهة الغربية، باب (9)، والجهة الشرقية باب (33)، لنقل ذوي الاحتياجات الخاصة للسطح.

- المزلقانات لتيسير حركة عربات ذوي الاحتياجات الخاصة: تم عمل مزلقانات جوار السلم العادي في مداخل أبواب المسجد النبوي، ومخارج المرافق إلى وحدات وقوف السيارات.

- دورة مياه، ومصعد كهربائي في مواقف السيارات: ورغبة في وصول ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يستخدمون العربات؛ فقد استحدث مصعد كهربائي في الوحدة الخاصة بين مرفق رقم 1 ومرفق رقم 2 في الجهة الجنوبية وجهز بدورات مياه خاصة.

- دورات المياه: تم استحداث دورات خاصة بكبار السن، وذوي الاحتياجات الخاصة، في جميع مرافق دورات المياه الرجالية، والنسائية.

- الأرفف الخاصة بالأطفال: تم استحداث أرفف في دورات المياه الخاصة بالنساء، لتوضع الأمهات أطفالهن الصغار، لتنظيفهم، وتغيير ملابسهم، وفي ذلك حمايتهم من أضرار وضعهم على الأرض، وموقع الوضوء.

- عربات ذوي الاحتياجات الخاصة: تم توفير عدد 2500 عربية لذوي الاحتياجات الخاصة تُعار لهم مجانا، ويتم ذلك عبر المكتب المختص في باب 7 (إدارة الأبواب).

وفي سبيل تقصي الخدمات الاجتماعية المقدمة لذوي الإعاقة أفاد مدير إدارة الخدمات الاجتماعية في المسجد النبوي الشريف بما يلي:

الفئات المخدومة حالياً:

1- ذوو الإعاقة الحركية، والجسدية.
2- ذوو الإعاقة السمعية (الصم، وضعاف السمع).
3- ذوو الإعاقة البصرية.
4- ذوو الإعاقة العقلية.
5- التوحد.
6- فرط الحركة، وتشتت الانتباه.

* الخدمات التي تقدمها الرئاسة لذوي الاحتياجات الخاصة:

- تعليم وتلقين القرآن الكريم بلغة الإشارة، والطريقة الشفهية.

- تعليم المتون العلمية بلغة الإشارة، والطريقة الشفهية.
- ترجمة خطبة الجمعة، وبعض الدروس العلمية بلغة الإشارة.
- توفير المواصلات من وإلى الحرم.
- تدريب، ومعالجة عيوب النطق.
- التدريب على القراءة، والكتابة بلغة برايل.
- توفير مرافق لمن يصعب عليه الذهاب إلى دورات المياه.
- تقديم حوافز مادية، ومعنوية للمتميزين، والمستمرين في الدراسة.
- طباعة المتون بلغة برايل.

الخدمات المأمول تقديمها مستقبلاً -إن شاء الله-:

- توفير مترجمين بلغة الإشارة بشكل كافٍ.
- طباعة النشرات التوعوية بلغة الإشارة، وبلغة برايل.
- توفير شاشات تفاعلية بلغة الإشارة، وبرايل.
- التوسع في الخدمات المساندة، مثل: (عبوات زمزم، وعربات مع مرافق).
- الأولوية لدخول الروضة الشريفة لذوي الإعاقة.
- تهيئة مكان مخصص لسماع الخطب لذوي الإعاقة السمعية.
- توفير الوسائل السمعية، والأدوات المساعدة لهم.
- إعداد دروس علمية بلغة الإشارة.

وفي إطار تسطير البحث ظهر اهتمام الإدارة العامة لخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي بتقديم عدد من الخدمات تتلخص في الآتي:

- استخدام الوسائل التقنية لتسهيل زيارات، أو عمل الأشخاص من ذوي الإعاقة السمعية، أو البصرية، مثل: لغة الإشارة، أو نظام برايل.

- خدمات المنشأة في هذا المجال.
- ممرات الوصول إلى المنشأة.
- توجد عدد من الممرات في المنشأة، مثل:

- ممرات وصول بين مرافق المنشأة:

توفر الوكالة لشؤون الحرمين عددًا من وسائل الوصول للمنشأة، وذلك عن طريق سيارات (الغولف)، وعربات كبار السن.

- لوحات إرشادية: توفر الوكالة عددًا من اللوحات الإرشادية، لتسهل خدمتهم.

- وسائل إرشادية لذوي الإعاقة البصرية:

توفر الوكالة غرفة متكاملة لذوي الإعاقة البصرية، والأشخاص ذوي الإعاقة.

وهي غرفة مجهزة مخصصة لخدمتهم، يقدم فيها عدد من المحاضرات الخاصة لهم، و تنقل فيها الصلوات، وخطب الجمعة بلغة الإشارة عبر شاشة تلفزيونية لذوي القدرات السمعية، للتعرف على محتوى خطبة الجمعة، بالإضافة إلى تهيئة كافة الخدمات لهم، كتوفير المصاحف بعدة لغات، وتوفير مصاحف، وكتب إرشادية وتوجيهية بطريقة (برايل)، وقد بلغ عدد الدروس والخطب خلال موسميّ (رمضان و الحج) 12خطبة جمعة بلغة الإشارة، و24 درسًا، والغرفة مهيئة لاستقبال المعتكفين من ذوي الإعاقة، لتمكنهم من الاعتكاف في المسجد، وتأدية عبادتهم بكل يسر، وسهولة، وبلغ عدد المعتكفين المسجلين أكثر من 120 معتكفًا من مختلف الجنسيات خلال موسم رمضان، كما يتم فيها تقديم وجبات، وأطعمة لذوي القدرات الخاصة، وبلغ عدد الوجبات المقدمة خلال موسم رمضان (150–170) وجبة يوميًا، ويقف على احتياجاتهم موظفون مختصون من الوحدة لخدمتهم، إضافة إلى تكليف موظفين من أفراد الأمن، والسلامة لمتابعة وسائل السلامة، والإشراف على دخولهم مع مرافقيهم إلى الموقع المخصص لهم.

مواقف سيارات مخصصة:

- توفر الوكالة عددًا من المواقف الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة وهذه صور لذلك:

- توافقية المصاعد: يوجد عددٌ من المصاعد، وتوافقيتها مع هذه الفئة، وهذه بعض الصور لذلك:

- الوصول إلى المكاتب/مناطق العمل: سهولة الوصول إلى المكاتب، وذلك عن طريق المصاعد، وغيرها.

- الوصول إلى المواقع (القاعات): وذلك عن طريق عدد من المصاعد، وعربات (الغولف) المتوفرة لخدمتهم، مرفق بالصور.

- الوصول إلى المواقع الخدمية (والمصلى): وذلك عن طريق منحدر خاص بهم، وعدد من اللوحات الإرشادية، وتوفير سلالم كهربائية لذلك.

- الوصول إلى برادات مياه الشرب: توفير عدد من برادات المياه الخاصة بالشرب لهذه الفئة داخل المسجد النبوي.

- دورات مياه مخصصة: وجود مرفق خاص لهذه الفئة، وهذه بعض الصور:

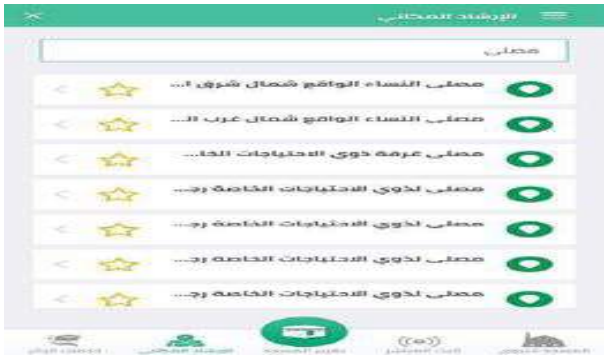
- الوصول إلى دورات المياه: توفر عددٌ من السلالم الكهربائية، والمصاعد المخصصة لهم.

- إزالة العوائق لتمكن الزوار العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة التمتع بالمرافق على قدرة المساواة، وذلك عن طريق توفير مكتب خاص لإزالة العوائق.

- مصاعد مزودة بوسائل خاصة لخدمة ذوي الإعاقة البصرية: وذلك بتوفر طريقة برايل لأرقام المصاعد.

- وسائل مواصلات مخصصة للعاملين من ذوي الإعاقة الحركية، أو البصرية إلى مقر العمل: وذلك عن طريق نقلهم بسيارات (غولف) خاصة بذلك.

- موظف أو أكثر في المنشأة يجيد لغة الإشارة، للتخاطب مع المستفيد من ذوي الإعاقة السمعية: توفر الوكالة موظفًا مختصًا للتخاطب، يجيد لغة الإشارة في المحاضرات، وخطب الجمعة.
- إضافة خدمة البحث عن مواقع مصليات، من خلال تطبيق (الحرمين) الإلكتروني (الإرشاد المكاني): واستمرارًا في تطوير منظومة الخدمات التي تقدمها وكالة الرئاسة لقاصدي مسجد رسول الله - صلى الله عليه وسلم – سعت الإدارة العامة لخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة بالوكالة إلى إضافة خدمة البحث عن مواقع المصليات المخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة، عن طريق خدمة توفير إحداثيات الإرشاد المكاني عبر تطبيق (الحرمين) الإلكتروني.



- **خدمة نقل الأشخاص ذوي الإعاقة (ذوي الهمم العالية):**

استمرارًا للخدمات التي تقدمها الوكالة، وإيمانًا منها بالدور الفعال، تقوم إدارة خدمات الأشخاص ذوي الإعاقة تفعيل خدمة نقل كبار السن، وذوي الإعاقة بعربات (الغولف) المخصصة لهم، حيث يبلغ عدد السيارات المتاحة لنقلهم في مواسم (رمضان، والحج) ما بين 16-20 سيارة (غولف).

- تخصيص فريق مؤهل للعمل على تقديم الخدمات في جميع أوقات الصلوات لهذه الفئة الغالية، وتسهيل وصولهم لكافة الخدمات المتاحة.

- تخصيص مواقع للصلاة لكبار السن، والأشخاص ذوي الإعاقة في المسجد النبوي.

خُصصت لهم عشرة مواقع للصلاة داخل المسجد النبوي، وهي بالقرب من الأبواب الآتية، باب رقم: (5، 8، 11، 18، 20، 21، 32، 34، 38)، وباب المجيدي، وسبعة مواقع في الأقسام النسائية الداخلية: أربعة في القسم الشرقي، وثلاثة في القسم الغربي.

كما خُصصت أربعة مواقع في الساحات: في الساحة الجنوبية أمام باب رقم 5، وفي الساحة الغربية أمام باب رقم 6، وفي الساحة الشمالية بالقرب من باب رقم 21، وفي الساحة الشرقية الجنوبية أمام باب رقم 38.

في الأقسام النسائية ستة مواقع: ثلاثة مواقع في القسم الشرقي، وثلاثة مواقع في القسم الغربي.

❖ بطاقات خاصة للمعتكفين من ذوي الإعاقة (ذوي الهمم العالية): تحقيقًا لراحتهم، وتسهيلاً لهذه الفئة تقوم الوحدة في كل عامٍ بتقديم بطاقات خاصة لدخول المعتكفين من ذوي الهمم العالية للمواقع المخصصة لهم.

❖ توزيع بطاقة الرموز التعريفية لمواقع تقديم الخدمات بالمسجد النبوي، وشرح أنواع تلك الخدمات في كل موقع.

❖ توفير عربات لخدمة ذوي الإعاقة، وكبار السن في المسجد النبوي.

تتوفر أكثر من ست آلاف عربة لخدمة كبار السن، وذوي الإعاقة في عددٍ من المواقع، وهي مخصصة للإعارة بساحات المسجد النبوي وتلك المواقع هي: (مخرج رقم 26، ومخرج رقم 6)، العربات تعار للزائر بالمجان، ويستفيد منها طوال مدة زيارته.

* الاستخدام اليومي 600 عربة تقريبًا.
* العدد المستخدم أيام الجمعة إلى 1000 عربة تقريبًا.

- تخصيص ممرات ومسارات لكبار السن، وذوي الإعاقة، لتسهل وصولهم للزيارة، والمصليات المخصصة لهم.

آراء العاملين، والأشخاص ذوي الإعاقة في الخدمات الموجودة حاليًا (الواقع):

تم إجراء دراسة استطلاعية، ومقابلات ميدانية مع العاملين، والأشخاص ذوي الإعاقة، لاستطلاع رأيهم في الخدمات الموجودة حاليًا، وجاءت النتائج كالآتي:

- وجود حلقاتٍ لحفظ القرآن الكريم.
- وجود حلقاتٍ لحفظ القاعدة النورانية.
- صعوبة الدخول من البوابة، والخروج من الحلقة.
- وجود المعلمات المتخصصات.
- وجود المشرفات الخاصات.
- صرف مكافأة مالية متمثلة بالرواتب، ومعنوية متمثلة بالشهادات.
- توفير المواصلات من وإلى المسجد النبوي.
- وجود حلقات تحفيظ لحفظ المتون.
- وجود المصاحف بطريقة برايل، وكتب العقيدة.
- ترجمة جميع الدروس لذوي الإعاقة البصرية بالتعاون مع جمعية رؤية.
- تعامل الموظفين أفضل من الموظفات.
- تكريم الحافظات بمبلغ مالي (جمعية رؤية).
- توزيع المصاحف مجانًا بطريقة برايل لجميع الكفيفات.
- جميع الخدمات مسهلة لجميع الفئات (عقلي/ حركي/ سمعي/ بصري).

- ترجمة الخطب بلغة الإشارة لذوي الإعاقة السمعية.
- مكافئات تشجيعية.
- موظفات خاصات بذوي الإعاقة البصرية.
- توفر كتب المتون للكفيفات (برايل).
- عدم وعي العاملين، ومعرفتهم بخصائص الأطفال المصابين بالتوحد.
- عدم وجود حضانة لوضع الأطفال، حتى تتمكن الأم من زيارة الروضة الشريفة.
- شاشة لترجمة مواعيد الزيارة بلغة الإشارة.
- توفر المصاعد.
- إعارة الكراسي.
- مكتبة نسائية للكفيفات.
- تقدم بعض الخدمات للإعاقة الحركية، ولكن ليس بكامل الجهات، فالزائرة للجهة الشمالية تجد مصعدًا ينقلها للمسجد النبوي، ودورات المياه، ولكن الزائرة للجهة الغربية يصعب عليها ذلك.

3. إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث على " **ما المأمول من الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي ؟** ولإجابة السؤال، تم التوصل الى:

تبرز تطلعات المملكة كذلك في تلك الجهود المبذولة نحو الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي، في إقامة الندوات العلمية التي من شأنها أن تقدم اقتراحات، وآراء عملية، وعلمية، من أجل تقديم أرقى الخدمات لقاصدي الحرمين الشريفين، لاسيما مرتادي المسجد النبوي من الأشخاص ذوي الإعاقة على وجه الخصوص، وفق التطلعات السامية الكريمة، وما تبذله الدولة من عناية واهتمام ودعم لا محدود في سبيل نشر العلم، والمعرفة.

ومن بين تطلعات المملكة أيضًا، السهر على تقديم أفضل الخدمات لرواد المسجد النبوي من المعتمرين، والحجاج؛ بغية استقطاب أكبر عدد من زوار المسجد النبوي، وإمكانية توسيع أجنحتها المختلفة لطلاب العلم الشرعي من الأشخاص ذوي الإعاقة، والباحثين الذين يحضّرون أبحاثًا علمية، وأكاديمية.

آراء العاملين، والأشخاص ذوي الإعاقة في الخدمات المأمولة:

تم إجراء دراسة استطلاعية، ومقابلات ميدانية مع العاملين، والأشخاص ذوي الإعاقة لاستطلاع رأيهم في الخدمات المأمولة، وجاءت النتائج كما يلي:

- تغيير موقع الحلقات بما يتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة.
- تخصيص مسار خاص بذوي الإعاقة.
- تحديد باب معين لتيسير دخول، وخروج ذوي الإعاقة بمختلف أنواعها.
- إعطاء دورات للموظفات داخل، وخارج أروقة المسجد لكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة بمختلف أنواعها.
- زيادة عدد معلمات الحلقات.
- زيادة عدد المصاحف.
- توفير مكان مخصص لذوي الإعاقة، وتزويده بخدمات وتسهيلات؛ أسوة بقسم الرجال.
- توعية الموظفات، والعاملات بكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة.
- علامات إرشادية أرضية، أو سمعية.
- تقديم دورات للموظفات بالتعريف بذوي الإعاقة، وكيفية التعامل معهم.
- وضع مسار متحرك خاص بالكراسي.

- وضع دورات مياه قريبة من البوابة.
- تدريب موظفات البوابات على بعض الإشارات الخاصة بذوي الإعاقة السمعية.
- وضع لوحات إرشادية لذوي الإعاقة البصرية.
- توفير المزيد من السيارات المخصصة لركوب ذوي الإعاقة من المطار وإلى الحرم المكي، والمسجد النبوي.
- توفر مترجمة للغة الإشارة.
- العمل على توفير سماعات لتكبير الصوت لضعاف السمع.
- وضع لوح، أو سبورة لتوضيح الأخطاء في قراءة القرآن.
- عمل حلقات تحفيظ خاصة بكل إعاقة.
- تقديم دورات للعاملين في المسجد النبوي من المشرفين، والحراس، والعمال في كيفية التعامل حال وجود أطفال التوحد مع والدهم، ومعرفة ما هو اضطراب التوحد.
- عمل غرفة مخصصة للإسعافات الأولية عند الأبواب الرئيسية، أو الأبواب التي تفتح للزيارة، بحيث في حال حصول أي مشكلة يمكننا إسعاف الطفل التوحدي سريعا، مع وضع علامات، وإرشادات عن مكان غرف الإسعاف.
- إعطاء الأولوية في دخول المسجد النبوي لولي أمر الطفل الذي يحمل بطاقة إعاقة لولده؛ حتى لا ينتظر كثيرًا عند البوابة؛ فأطفال التوحد يعانون من مشكلة في الانتظار.
- عمل مركز للاهتمام، ورعاية الأطفال مع أخصائيات متدربات، ولديهم خبرة في التعامل مع الطفل برسوم، مثل: الحضانة لمن لا يرغب في اصطحاب ابنه للمسجد النبوي، وخاصة أثناء الزيارة.
- بالنسبة لفئة الصم والبكم، نتمنى توفير خدمة لغة الإشارة أثناء حلقات التحفيظ التي تقام بالمسجد النبوي، أو أثناء المحاضرة التي يلقيها الشيخ بعد المغرب.
- توفير فرق تطوعية للمساعدة.
- وضع لوحات إرشادية عند جميع مداخل الحرم لجميع الإعاقات، ويبين بها رقم البوابة الخاصة بهم.
- توفر عربات خاصة لهم عند البوابات، تسلم لهم بعد أخذ تعهد عليهم لاسترجاعها وهي بوضع جيد وسليم.
- وضع لوحات مضيئة، توضح أوقات الصلاة لذوي الإعاقة السمعية.
- التعاون مع المتطوعين من مدرسي لغة الإشارة لترجمة الدروس، والمحاضرات وخاصة في مواسم العمرة، والحج.
- تخصيص مواقف لذوي الإعاقة، وللسيارات التي عليها ملصق خاص بذوي الإعاقة.
- توفير ماء زمزم بقوارير خاصة.
- دخول المعاقين للمسجد النبوي، يحدد لهم بوابة واحدة، ويجهز لهم مكان خاص قربه، ويزود بكراسي خاصة بالمعاقين، أو جلسات كل حسب إعاقته، ورغبته، وراحته.
- تجهيز المكان بشاشات تنقل لهم الأحداث، والصلوات، ومشاهدة الإمام، والمصلين، والزائرين، وقبر الرسول صلى الله عليه وسلم
- تسهيل وصول، وإيصال المعاقين إلى دورات المياه.
- تخصيص أشخاص لخدمة المعاقين، والتعرف على احتياجاتهم، وطلباتهم.
- الوقوف على راحتهم، ودراسة احتياجاتهم، وتقييم الخدمات المقدمة لهم بشكل دوري.
- يمكن الاستعانة بمتطوعين لخدمتهم.
- الاستعانة بمتخصصين، ومهتمين، ومحسنين، لأخذ رأيهم في كيفية تطوير خدمات المعاقين.
- تقييم الخدمات المقدمة للمعاقين، عن طريق المعاقين أنفسهم، والتعرف على سبل تطوير الخدمات.

- تقدم الخدمات لجميع ذوي الإعاقة بدون استثناء.
- وجود موظفة متفهمة لذوي الإعاقة؛ تنشر الوعي الكافي لطاقم المسجد النبوي، وتقوم بدراسة احتياجاتهم، والعمل بها.
- الوصول الشامل حق من حقوق ذوي الإعاقة، نتطلع أن يطبق بكل جهات المسجد النبوي، ولجميع الإعاقات.
- توظيف المؤهلين من ذوي الإعاقة داخل الحرم.
- تطوير مرافق الحرم بما يتناسب مع ذوي الإعاقة، وخاصة الإعاقة البصرية، والسمعية.
- توفير أماكن لهم، ليسهل عليهم التنقل، وأداء العبادات بكل يسر، وسهولة.
- تخصيص مسار لذوي الإعاقة البصرية.
- تخصيص حلقة قرآن لذوي الإعاقة في الفترات الأخرى، (فترتي العصر، والصباح).
- توفير أكثر من مرافقة لطالبات الحلقة لكثرة العدد، بحيث أنه إذا تغيّبت إحدى المرافقات تستطيع الأخرى تقديم المساعدة.
- توفير مصعد خاص بطالبات الحلقات ذوي الإعاقة يقلل من خطر الإصابات التي يتعرضن لها بسبب الازدحام أحيانًا.
- زيادة عدد الحافلات حسب اتجاهات الأحياء، لتقليل المدة التي تقضيها الطالبة خارج المنزل.
- توفير فصل لدراسة برايل للكفيفات.
- فتح، وإغلاق أبواب دورات المياه الكترونيًا لذوي الإعاقة الحركية.
- مسار خاص بذوي الإعاقة البصرية.
- تحديد وقت الانصراف من حلقات التحفيظ، والمسجلة في الحافلات إلى بعد الصلاة بخمس عشرة دقيقة.
- الدخول إلى الروضة مرتان في الشهر، وبمساعدة المرافقة.
- تهيئة المكتبة بما يتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة الحركية.

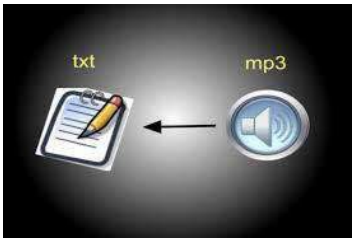
التوصيات:

من جملة التوصيات في الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي، والنهوض بها على أكمل وجه، ما يأتي:

- إنشاء منصة لفرق تطوعية من المختصين، وطلاب وطالبات قسم التربية الخاصة، يمكن التواصل معهم وقت الحاجة لتقديم المساعدة لذوي الإعاقة.

- توفير أساور الكترونية -لذوي الإعاقة- تعريفية مزودة بـ (باركود) لتقدم كافة التعليمات داخل حدود الحرم.

- توفير نظام باستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي لمساعدة الصم، ليسهل التواصل، بحيث يقوم بتحويل الرسائل الصوتية الواردة إلى كتابة نصية، أو لغة إشارة.



- توفير أجهزة الكترونية عند المداخل، مزودة بالصورة، والصوت، لإرشاد الزوار من ذوي الإعاقة.

- جعل الخدمات المقدمة غير مقتصرة على تقديمها بشكلها الحالي -والذي ثبت من خلال استطلاع الرأي السابق ذكره عدم معرفة الخدمات المقدمة-، بل يمكن أن تكون على نمط بعض الخدمات العالمية المعروفة، بحيث يكون لها برنامج تعليمي.

- استحداث بطاقات اشتراك الكترونية للخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، وبنك معلومات خاص بهذه الخدمات المقدمة في مجال العلم والمعرفة.

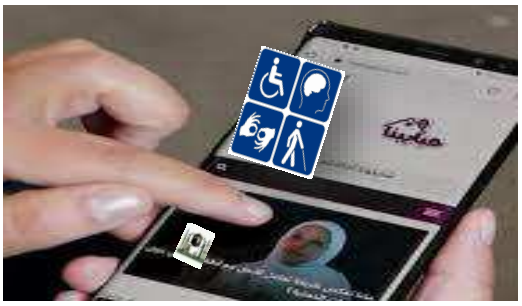
- توفير رقم مجاني لخدمة ذوي الإعاقة داخل المسجد النبوي، ويعمم على جميع الحملات، ومراكز ومعاهد ذوي الإعاقة، داخل وخارج المملكة العربية السعودية، وينشر في جميع وسائل التواصل الاجتماعي.

- توفير مكتب استقبال في المطار، وفي قطار الحرمين، لتقديم الخدمة لزوار المسجد النبوي من الأشخاص ذوي الإعاقة.

- توفير كراسي خاصة لحافظات ماء زمزم؛ تخدم ذوي الإعاقة الحركية.

- إمكانية إنشاء فرع خاص، أو مصلحة بالخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي، ترافق المشاركة السعودية العالمية، والأيام الثقافية السعودية بمختلف دول العالم.

- إدراج وسائط الاتصال المختلفة، لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي، إلى جانب إنشاء تطبيقات ذكية على الجوال، وأجهزة الحاسوب (الأرضية والمحمولة)؛ يمكن من خلالها الولوج إلى هذه الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي.



- بإمكان الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة أن ترافق زوار المسجد النبوي، وأن تنقل إليهم عن طريق توزيع الملصقات، والكتيبات عبر مراكز العبور (المطارات، والموانئ، ومراكز العبور البرية)، وعند مداخل الحرم النبوي، وتخصيص منصات لذلك.

- القيام بدراسات علمية أكاديمية، من خلال توجيه طلبة الدراسات العليا إلى التعريف بالخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي، وجهودها العلمية والعملية، ضمن بحوث علمية تتسم بالجدية.

- استحداث جوائز، وكراسي علمية مثل: (جائزة لأفضل بحث عن الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي)، استحداث كرسي علمي يسمى: (كرسي دراسات الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي)؛ لتحقيق التميز والإبداع في الدراسات المنجزة في المسجد النبوي الشريف.

- القيام بمهمات استطلاعية دورية في إطار قياس مدى التواصل، والتجاوب بين الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي، والأشخاص ذوي الإعاقة، حول الخدمات المقدمة لهم، وتقييم ذلك ضمن جلسات عملية باستمرار.
- عقد ورش عمل موسمية، للاستطلاع على آخر الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة عالميًّا، وبحث إمكانية تطويرها.
- التعاون بين الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام، والمسجد النبوي، والجامعات بتقديم ورش عمل للمعنيين.
- الاستفادة من كميرات المسجد النبوي في رصد واقع ذوي الاعاقة، وتوجيه الفرق المساعدة في مركز خدمات ذوي الاعاقة لتقديم المساعدة الفورية لهم.

خاتمة

إنَّ اشتغالنا على الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي في نشر العلم والمعرفة، كدراسة علمية لا يشكِّل مقاربة غير مسبوقة، فقد كتبت عشرات البحوث، والدراسات وبلغات عدة حول هذه الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي، وخصوصًا تلك البحوث المتصلة بالدراسة التاريخية للخدمات، وظروف إنشائها، ضمن ندوات، ومؤتمرات سابقة -لكون المسجد النبوي صرحًا علميًّا وثقافيًّا- تهدف إلى خدمة رواد المسجد النبوي من الأشخاص ذوي الإعاقة سواءً كانوا معتمرين، أو حجاجًا.

كما تبين لنا بعد الاطلاع على عدد من البحوث، أن دراستنا هذه تم توظيفها خصوصًا لإبراز الدور الخدمي، والعلمي المنوط بها في نشر العلم، والمعرفة في المسجد النبوي الشريف، أو لإبراز الرسالة العلمية التي تسعى الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي لتحقيقها، والرهان حولها.

وللتعريف بالدور الخدمي والعملي للمسجد النبوي، فقد وظفنا ما وجدناه، واطلعنا عليه من معلومات استقيناها من مصادر، ومراجع متنوعة، درست هذه الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة إمّا بشكل عام، أو خاص.

ما خلصنا إليه كذلك هو إبراز الجهود، والإسهامات التي تبذلها المملكة العربية السعودية في التعريف بالخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي، وإثراء رصيدها العملي، وتوفير كل ما جدَّ من جديد في مجال التجهيزات في هذه الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة.

وإبراز علاقة الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي الشريف، وروّده من الأشخاص ذوي الإعاقة، وكونها علاقة تواصلية تكاملية مستمرة العطاء عمليًا، وتقنيًا.

إننا نهيب بالدور الفعّال الذي تقوم به الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة من إبراز للعقيدة الإسلامية؛ وفق منهاج يمتاز بالوسطية والاعتدال، بعيداً عن التطرف والكراهية، ومن ثمَّ إبرازها كنموذج عالمي لنشر العلم والمعرفة، تنافس كبرى الخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة العالمية خدمةً وأداءً.

مسايرة هذه الخدمات المقدمة لكل ما هو جديد وحديث، لاسيما تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، ومحاولة استثماره في المسجد النبوي الشريف، حتى يشعر الأشخاص ذوي الإعاقة بأريحية عملية.

كل ما تم ذكره من جهود، وإسهامات جبّارة، والتي قامت بها المملكة العربية السعودية بالخدمات الرقمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بالمسجد النبوي الشريف، يدل دلالة واضحة على الدور المشرّف والبارز الذي تقوم به هذه الخدمات المقدمة بالمسجد النبوي من تقريب الخدمة، وتسهيل وتذليل كل الصعاب لخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة.

وكون المملكة العربية السعودية تسعى جاهدة من أجل تحقيق غايتها الأسمى، بما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة 2030.

مراجع:

1- ابن العربي، أحكام القرآن ج 3/ ص 423
2- ابن كثير، البداية والنهاية ج 7/ ص 152
3- المعجم الأوسط ج 6/ ص 139
4- تخريج المسند/ ص 21484
5- الترغيب والترهيب/ ج 3/ ص 192
6- شعب الإيمان/ ج 7/ ص 3248
7- تخريج سير أعلام النبلاء/ ج 5/ ص 308
8- السنن الكبرى للبيهقي / ج 10/ ص 200
9- كتاب الموسوعة الموجزة في التاريخ الإسلامي/ ص 21
10- علي بن سليمان العبيد (2006)، جهود الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي في خدمة المسجد النبوي، ورقة عمل مقدمة للملتقى الاول لأبحاث المدينة المنورة، معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج ومعهد البحوث والاستشارات.
11- What is Disability And Who are Persons with Disabilities?, United Nations. Edited
12- منظمة الصحة العالمية، https://www.who.int/disabilitites/ar/
13- الهيئة العامة للإحصاء، المملكة العربية السعودية 2017
14- نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية، صدر هذا النظام بموجب المرسوم الملكي الكريم رقم) م/ 37)، وتاريخ 23 / 9 / 1421 هـ القاضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء رقم)224) وتاريخ 1421/9/15 هـ.
15- حقوق المعاق في الإسلام سماحة الشيخ عبد العزيز آل الشيخ نسخة محفوظة 27 ديسمبر 2016 على موقع واي باك مشين.

EFL Students' Perception of Flipped Classroom in Grammar Lessons

الاستاذة / رحاب صلاح سليمان الردادي

وزارة التعليم

alraddadirehab@gmail.com

Introduction

A flipped classroom is a pedagogical approach in which students perform activities in class and practice them at home that allows them to spend more time in class on problem-solving and individualized instruction (Lage, Platt, & Treglia, 2000). Students access materials or lesson contents online through a learning platform or a learning management system. Most previous studies show a positive attitude towards flipped classrooms in learning a foreign language. This study is about EFL students' perception of flipped classroom in grammar lessons in the Saudi EFL context. The aim of the study is to investigate students' perspective of flipped classroom regarding their believes and practices in terms of understanding the grammatical rule and promoting learner's autonomy.

Research question

What are the secondary EFL students' perceptions of flipped classroom in grammar lessons?

Literature Review

Definition of a flipped classroom

Flipping the language classroom is a kind of technology-enhanced and mobile-assisted language learning (Webb & Doman, 2016). Generally, a flipped classroom is defined as an education strategy which consists of two parts; interactive activity in classroom done by groups and computer based individual instruction outside the classroom. (Bishop & Verleger, 2013). It was Baker (2000) who moved lectures from classrooms to home and activities to classrooms and name this shift as a class flip, since he provided students with lecture notes on a web page. The aim was to focus on understanding and application and give students the opportunity to be responsible of their learning. In the same direction, Lage, Platt, and Treglia (2000) used a similar strategy under the name of "inverted classroom"

stating, “Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa” (p.32).

Theoretically, a flipped classroom allows students to have access to the learning materials according to their own pace which makes the learning flexible in terms of time and place as students can choose according to their individual needs and proficiency (Moffett, 2015).

Flipped classroom and language learning

Literature shows that flipping the classroom enables student to understand the content more (Homma, 2015). By repeating the videos, students’ understanding of the lesson is supported (Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016). Moreover, a flipped classroom has a positive impact on learner autonomy (Han, 2015). Han (2015) found that high level students from different backgrounds had practiced different ways of autonomous learning with selected materials and tasks through a flipped classroom of English language. These practices successfully developed students’ autonomy, which changed their attitudes toward learning and improved their communicative competence.

In a flipped classroom, it is easier to provide students with opportunity to practice what they have learned in-class (Butt 2014). This means that class time is invested in a higher level of Blooms’ taxonomy and the teacher stays with students during this stage (Gilboy et al., 2015) In addition, a flipped classroom overcomes the lack of time that EFL teachers often face since learning is done outside the classroom. (Webb & Doman, 2016).

Students have different perceptions of a flipped classroom strategy. Some studies show a positive attitude toward a flipped classroom (Pudin, 2017; Al-Ghamdi & Al-Bargi, 2017). Studies also indicate that some students prefer in-class instructions instead of having the lesson online because they need to ask questions when they first receive the information (Mazur, Brown & Jacobsen, 2015).

Flipped classroom in the Saudi EFL context

In the Saudi context, technology-based teaching methods are preferred by students since the use of technology in learning English has a positive effect on learners’ learning outcomes (Alshumaimeri, 2008). A flipped classroom is used in higher education in different fields

and studies show positive findings regarding students' performances (AlRowais, 2014). Al-Ghamdi and Al-Bargi (2017) implemented a flipped classroom approach in teaching speaking skills to preparatory year students. The participants' perceptions were evaluated and the results showed their positive attitude toward the flipped classroom experience.

Similarly, Al-Hamlan and Baniabdelrahman (2015) studied the language learning needs of male and female second grade students in the secondary schools. The study investigated students' academic needs, the difficulties that students faced in learning English language, the learning styles they preferred and their suggestions for better EFL learning. The study revealed that students needed to integrate technology in the curriculum, and despite the fact that they learned a lot of grammar they found applying it correctly was a difficult task. This makes a flipped classroom a potentially successful approach in EFL classrooms. Yet, there are limited studies on EFL flipped classrooms in public secondary schools. Therefore, this study will focus on learning grammar through a flipped classroom from students' perspectives.

Methodology

This study has adopted a quantitative method involving a survey questionnaire for data collection and analysis.

Participants

The participants of this study were thirty-six female students in the third grade of a public secondary school in Riyadh, Saudi Arabia. The participants aged between 16 to 18 years. 60.6% of the participants were 17 years old.

Research Method

The research instrument for this study is a survey questionnaire. Questionnaires are used to ask attitudinal questions to find out what participants think of something including opinions, beliefs, interests, and values. (Dornyei, 2003). The questionnaire was constructed from the literature reviewed and the researcher's experience (see appendix 1). It consists of 13 statements. The participants were required to answer each item on a five-point Likert scale (1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = not sure, 4 = agree, 5 = strongly agree). The two scales were students' beliefs of flipped classrooms (Items 1,5,7 and 10), students' practices in terms of understanding the grammatical rule (Items 2,3,6 and 12), and practices related

to the learners' autonomy (Items 4,8,9,11 and 13). The questionnaire was translated into Arabic by the researcher to ensure the participants' comprehension of the items (see appendix 2).

The questionnaire survey was piloted with three participants prior to the main study to avoid ambiguity.

Procedure

The teacher implemented the flipped classroom approach by choosing videos to explain a grammar lesson from the textbook. She uploaded those videos on a learning platform prior to the teaching session, allowing students enough time to watch it and learn the grammatical rules. In class, students used the knowledge they had gained through collaborative and competitive activities related to the grammar rules and asked for clarification, if needed. The teacher used a flipped classroom approach for grammar lessons for three months while teaching one lesson every two weeks. The researcher distributed the questionnaire to the students electronically at the end of the third month.

Analysis of method

The data of the questionnaire were automatically exported to a MS® Excel file and later exported to SPSS®, a statistical analysis software. The descriptive statistics of frequency was selected to ascertain the levels of students' perceptions on the Likert Scale.

Ethics

Participants were informed to make a decision about whether to take part in the study or not. Participation was voluntary and the collected data were treated confidentially to protect the respondents' identities.

Results

Students' beliefs about flipped classrooms.

The four items included in Table 1 are related to the students' beliefs of a flipped classroom. The items are 1, 5, 7, and 10 on the questionnaire. The overall mean score is (3,71), which indicates that the respondents prefer a flipped classroom rather than a traditional classroom for learning grammar.

Table 1

N	Item	Strongly disagree		Disagree		Not sure		agree		Strongly agree		Mean	SD
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1	I prefer to learn grammar through a flipped classroom	4	11.1	6	16.7	8	22.2	6	16.7	12	33.3	3.44	1.40
2	I prefer in-class instruction when it comes to grammar.	11	30.6	12	33.3	10	27.8	2	5.6	1	2.8	3.83	1.02
3	I enjoy watching a grammar lesson online	3	8.3	6	16.7	8	22.2	4	11.1	15	41.7	3.61	1.40
4	I like a grammar lesson when the teacher explains it	13	36.1	13	36.1	7	19.4	2	5.6	1	2.8	3.97	1.02
Overall mean												3.71	1.21

Statement number 4 has scored the highest mean which is “I like a grammar lesson when the teacher explains it”. There were (13) (36.1%) students who responded “strongly disagree” to this statement, and (36.1%) students who responded “disagree”.

Students’ practices that indicates understanding of grammar when using flipped classrooms

With regards to the practices of students that present an understanding of the grammatical rule when using a flipped classroom approach, the data of (4) items are shown in table 3. The items are item 2, 3, 6, and 12 in the questionnaire. The general mean is (3.72), which suggests that students comprehend the grammar rules when a flipped classroom approach is used.

Table 2

N	Item	Strongly disagree		Disagree		Not sure		agree		Strongly agree		Mean	SD	-
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
1	I apply a grammar rule correctly with flipped classroom.	4	11.1	2	5.6	8	22.2	8	22.2	14	38.9	3.72	1.34	
2	I participate confidently in class after watching the lesson online.	3	8.3	2	5.6	3	8.3	11	30.6	17	47.2	4.03	1.25	
3	I understand a grammar rule better when I have a lesson online.	3	8.3	6	16.7	11	30.6	2	5.6	14	38.9	3.50	1.38	
4	I use class time to do exercises when I have a lesson online.	5	13.9	5	13.9	2	5.6	10	27.8	14	38.9	3.64	1.47	
Overall mean												3.72	1.36	

Items that their means represent (strongly agree)

As shown in Table 2, a high portion of the participants (17) (47.2%) report that they participate confidently in class after watching a lesson online, whereas (3) (8.3%) selected the answer (strongly disagree) to this statement.

Students' practices that indicates learner autonomy practices

Items from 1 to 5 as shown in table 3, which are 4, 8, 9, 11 and 13 in the questionnaire, intend to investigate the extent to which the students are autonomous while using a flipped classroom strategy. The overall mean is (4.01), which suggests that the EFL students are autonomous learners in a flipped classroom.

Table 3

N	Item	Strongly disagree		Disagree		Not sure		agree		Strongly agree		Mean	SD
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1	I play a video more than once to understand it.	1	2.8	1	2.8	4	11.1	14	38.9	16	44.4	4.19	0.95
2	I learn at my own pace in a flipped classroom.	2	5.6	2	5.6	8	22.2	12	33.3	12	33.3	3.83	1.13
3	In a flipped classroom, I am responsible for my own learning.	3	8.3	1	2.8	3	8.3	12	33.3	17	47.2	4.08	1.2
4	I repeat a video as much as I need until I understand it.	1	2.8	0	0	3	8.3	12	33.3	20	55.6	4.39	0.87
5	I use self-learning strategies to comprehend the content.	4	11.1	2	5.6	10	27.8	10	27.8	10	27.8	3.56	1.27
Overall mean												4.01	1.08

Items that their means represent (strongly agree)

There were (20) (55.6%) students who have responded “strongly agree” to the statement “I repeat a video as much as I need until I understand it”, seventeen (47.2%) students have indicated that they are responsible for their own learning in a flipped classroom.

Discussion.

With respect to the students’ preferences of having a grammar lesson through a flipped classroom or by a traditional way of teaching, the results of this study showed that female EFL students at public secondary schools preferred a flipped classroom over a traditional pedagogical approach. This result supports the findings of Pudin’s (2017) Al-Ghamdi and Al-Bargi’s (2017) studies. This preference might be because the Saudi students like to use technology in learning English as indicated by Alshummaimeri (2008).

The findings of the current study revealed that students are autonomous when a flipped classroom is adopted. Since a flipped classroom allows them to learn at their own pace, repeat videos until they understand the content and take responsibility for their own learning. Thus, a flipped classroom could be a solution to the problem reported by Asiri and Shukri (2018) that teachers believe that Saudi students lack autonomy and they have poor responsibility which affects the implementation of learner autonomy in EFL classrooms.

Results of the statements related to the students' practices indicate their understanding of grammar in a flipped classroom. Table 2 shows that a significant number of female EFL students participate confidently in a class after watching a lesson online that might be because they have the chance to play the video of the content as much as needed. The table also illustrates that 83% of the participants play the video more than once in order to understand it better. Requiring to repeat the information in a traditional class is not an option to all the students due to their shyness or low self-esteem. Relatively, 66% of the students reported that flipping the classroom allowed them to use the class time to complete exercises. The result is in line with a research study conducted by Butt (2014) at Australian National University, Australia. The researcher investigated students' perceptions of changing the use of class time after being involved in a flipped classroom. The study reveals that the structure of flipped classroom gives learners the chance to practice the teaching and learning point in-class. Also, it could be said that flipped classroom solves the obstacles that Saudi EFL students face when they apply the already learned grammar rules (Al-Hamlan & Baniabdelrahman, 2015). The student responses to the statements related to their autonomous practices during the flipped classroom experience show that the majority of them agreed that a flipped classroom gives them the sense of being responsible for their own learning. The results are in agreement with the findings of Han's (2015) study who found that a flipped classroom raised learner autonomy and improved the linguistic proficiency. Almost 66% of the students reported that flipping grammar lessons give them the opportunity to learn at their own pace when it comes to time and duration. However, 36.6% of the participants showed a negative attitude toward the use of self-learning strategies to comprehend the content. One possible explanation of that could be that students lack learning training as revealed in Alrabai's (2017) study.

Finally, it should be noted that the results related to the students' perceptions of a flipped classroom in grammar lesson do not reflect their success in grammar or improvement in their performance or learning outcomes.

Pedagogical Implications of the Study

Based on the findings, the present study demonstrates the preferences of secondary EFL students in relation to a flipped grammar classroom and a traditional class of grammar. In addition, the study shows that how a flipping grammar lesson helps students in their learning practices in terms of applying the knowledge as autonomous learners. As the students' preferences are evidently stated, EFL teachers in Saudi schools should consider adopting a flipped classroom approach in their lessons of grammar points as well as in teaching speaking and writing skills.

Nevertheless, teachers should consider students' tech competence and their age in choosing the learning materials. Moreover, teachers are advised to give enough time to the students to reach the learning materials. Finally, professional devolvement programs on flipped classrooms would increase the potential success of flipped classroom practices.

Limitations of the Study

This study has certain limitations. First, it is limited to Saudi female EFL participants and male students' view are not included. Secondly, it has relied only on a quantitative method and thus the findings may not give a comprehensive overview of the research phenomenon. Thirdly, the number of the participant was limited to 27 students and thus the results might not be easily generalized to other contexts.

Conclusion

This study was an attempt to investigate the EFL students' perceptions of a flipped classroom approach to help teachers integrate technology in EFL classrooms for a better language learning experience. Therefore, this study was conducted in a female EFL secondary school in Riyadh. It has shed light on the EFL students' preferences of a flipped grammar lesson over traditional classes.

Adopting a flipped classroom in the Saudi EFL classroom could be a solution of some of the obstacles that language learners face, such as applying correct grammatical structures and being hesitant while participating in classroom activities. It also meets students' needs of incorporating technology in the learning process and helps them to be autonomous learners. In addition, a flipped classroom could be a solution to EFL teachers' problem who complain about the shortage of class duration.

Further research could investigate the EFL students' perceptions of different samples, such as male participants and different students' levels. Moreover, it is important to investigate teachers' perceptions of the use of a flipped classroom and the challenges they face. Finally, further studies on the impact of a flipped classroom on the learning outcomes

References

Alrabai, F. (2017). Exploring the Unknown. The Autonomy of Saudi EFL Learners, English Language Teaching: *Canadian Center of Science and Education*, 10(5), 226-227.

ALRowais, A. S. (2014). The impact of flipped learning on achievement and attitudes in higher education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, *4*(1), 1914-1921.

Al-Hamlan, S., & Baniabdelrahman, A (2015). A Needs Analysis Approach to EFL Syllabus Development for Second Grade Students in Secondary Education in Saudi Arabia: A Descriptive Analytical Approach to Students' Needs. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(1) 118-145

Al-Ghamdi, M., & Al-Bargi, A. (2017). Exploring the application of flipped classrooms on EFL Saudi students' speaking skill. *International Journal of Linguistics*, *9*(4), 28-46.

Alshumaimeri, Y. A. (2008). Perceptions and attitudes toward using CALL in English classrooms among Saudi secondary EFL teachers. *The JALT Call Journal*, 44(2), 29-66.

Al-Harbi, S. S. and Y. A. Alshumaimeri (2016). "The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary School Students' Performances and Attitudes." *English Language Teaching,* 9(10): 60-80.

Asiri, J., & Shukri, N. (2018). Female Teachers' Perspectives of Learner Autonomy in the Saudi Context. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(6), 570-579.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE national conference proceedings, Atlanta, GA* (Vol. 30, No. 9, pp. 1-18).

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, *6*(1), 33.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. New York: Routledge.

Gilboy, M. B., et al. (2015). "Enhancing student engagement using the flipped classroom." *Journal of nutrition education and behavior*, 47(1): 109-114.

Han, Y. J. (2015). "Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy." *NYS TESOL Journal*, 2(1): 98-109.

Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, *59*, 295-303.

Moffett, J. (2015). Twelve tips for "flipping" the classroom. *Medical teacher*, *37*(4), 331-336.

Mazur, A., Brown, B., & Jacobsen, M. (2015). Learning Designs using Flipped Classroom Instruction| Conception d'apprentissage l'aide de l'instruction en classe invers e. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *41*(2).

Pudin, C. (2017). "Exploring a Flipped Learning Approach in Teaching Grammar for ESL Students." *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1): 51-64.

Webb, M. and E. Doman (2016). "Does the Flipped Classroom Lead to Increased Gains on Learning Outcomes in ESL/EFL Contexts?" *CATESOL Journal,* 28(1): 39-67.

Appenix 1

EFL Students' perception of flipped classroom in grammar lessons.

Dear student,

This questionnaire is part of a study about your perception of flipped classroom in grammar lessons. Participation is voluntary and highly appreciated. There are no right or wrong answers here.

Thank you.

Note:

Flipped classroom means flip the learning process between class and home by using technology to view the content and invest class time to do activities.

#	Statement	Strongly disagree	disagree	Unsure	agree	Strongly agree
1.	I prefer to learn grammar through a flipped classroom					
2.	I apply a grammar rule correctly with flipped classroom.					
3.	I participate confidently in class after watching the lesson online.					
4.	I play the video more than once to understand it					
5.	I prefer in-class instruction when it comes to grammar.					
6.	I understand a grammar rule better when I have a lesson online.					
7.	I enjoy watching a grammar lesson online					
8.	I learn at my own pace in flipped classroom					
9.	In a flipped classroom, I am responsible for my own learning.					
10	I like grammar lesson when the teacher explain it					
11	I repeat a video as much as I need until I understand it.					
12	I use class time to do exercises when I have a lesson online.					
13	I use self-learning strategies to comprehend the content					

Section 1: Flipped classroom

Please give your opinion about the statements below by ticking ONE answer for each.

Section 2: Personal information

Your grade is

	1st grade secondary		2nd grade secondary		3rd grade secondary

Your age is

	16		17		18

Thank you for participating

Appenix 2

استخدام الصف المقلوب في تعلم القواعد

عزيزتي الطالبة،

الاستبيان المرفق جزء من دراسة لمعرفة انطباعك عن تطبيق الصف المقلوب في دروس القواعد في اللغة الانجليزية. مشاركتك في الاستبيان تطوعية ولا اتوجد اجابات صحيحة أو خاطئة كل الاجابات صحيحة.

شكري وتقديري

ملاحظة/

يقصد بالصف المقلوب قلب العملية التعليمية بين الصف الدراسي والمنزل وذلك من خلال توظيف وسائل التقنية الحديثة لعرض المحتوى واستغلال وقت الحصة الدراسية في حل الأنشطة.

القسم الأول: الصف المقلوب

الرجاء تحديد درجة موافقتك للعبارات التالية:

	العبارة	لا أوافق بشدة	لاأوافق	غير متأكدة	أوافق	أوافق بشدة
.1	أفضل تعلم القواعد عن طريق الصف المقلوب					
.2	أطبق القاعدة النحوية بشكل أفضل عندما يتوفر شرحها عن طريق الانترنت					
.3	أشعر بثقة أكبر للمشاركة بعد مشاهدة الدرس عن طريق الانترنت					
.4	أعيد تشغيل الفيديو أكثر من مرة لأتمكن من الفهم					
.5	أفضل الشرح في الفصل فيما يتعلق بدروس القواعد					
.6	أفهم القاعدة بشكل أفضل عندما أحصل على المحتوى عن طريق الانترنت					
.7	أستمتع بمشاهدة دروس القواعد عن طريق الانترنت					
.8	أتعلم حسب وتيرتي الخاصة (في الوقت والمدة) عندما يكون الصف مقلوب					
.9	في الصف المقلوب أشعر بأني مسئولة عن تعلمي					
.10	أحب دروس القواعد عندما تشرحها المعلمة في الفصل					
.11	أعيد تشغيل الفيديو حسب احتياجي حتى أتمكن من فهم القاعدة					
.12	أستخدم وقت الحصة الدراسية لحل الأنشطة المتعلقة بالدرس المشروح عن طريق الانترنت					
.13	أستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي لأتمكن من فهم القاعدة					

القسم الثاني: المعلومات الشخصية

الصف

	الأول ثانوي		الثاني ثانوي		الثالث ثانوي

العمر

	١٦		١٧		١٨

شكراً للمشاركة

www.kefeac.com/de/
www.kefeac.com